

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة البليدة 2، لونيسي علي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

كتاب بيداغوجي

وحدة: التربية و التكوين في الجزائر

موجه لطلبة السنة الثانية ماستر تخصص: علم الاجتماع التربوية

إعداد: د. حورية طيبي

السنة الجامعية: 2025- 2026

محتويات الكتاب البيداغوجي

الصفحة

المحتويات

فصل تمهيدي

04

مقدمة

06

تحديد المفاهيم

الفصل الأول: وضعية التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال

09

أولا-وضعية التعليم قبل الاستقلال: مرحلة التواجد العثماني

10

مؤسسات التعليم في الفترة العثمانية

11

وضعية التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي

12

مراحل التعليم في فترة الاحتلال الفرنسي

13

التعليم الحر في الجزائر

16

ثانيا-وضعية التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

16

مرحلة المراجعة و تجربة المدرسة الاساسية

الفصل الثاني: مراحل التعليم العمومي في الجزائر

22

أولا-المرحلة التحضيرية

32

ثانيا-المرحلة الابتدائية

39

ثالثا - المرحلة المتوسطة

44

رابعا - المرحلة الثانوية

61

تجربة التعليم الخاص في الجزائر

الفصل الثالث: إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر

66

مفهوم الإصلاح التربوي

67

إصلاح التعليم الالزامي

67	الإصلاحات الأولى
70	إصلاحات 2003: إصلاح المناهج و تبني منهاج المقاربة بالكفاءات
74	نظام التقويم في ظل الإصلاح التربوي الجديد
78	نظام التوجيه في ظل الإصلاح التربوي الجديد
83	الإصلاحات الأخيرة (مراجعة و تدعيم إصلاحات 2003)
85	الجيل الثاني من الإصلاح
الفصل الرابع: التعليم الجامعي، التطور ومحاولات الإصلاح	
89	ماهية التعليم الجامعي
89	الجامعة الجزائرية و البحث العلمي
90	مراحل إصلاح قطاع التعليم العالي
92	الهيكلية الجديدة للجامعة ونظام ل م د
93	ملامح الجامعة الجزائرية الجديدة وآفاقها المستقبلية
94	الإصلاح التربوي و التغير الاجتماعي
99	خاتمة الكتاب
100	قائمة المراجع

فصل تمهيدى

-مقدمة

-تحديد المصطلحات

مقدمة

تُعَدُّ التربية والتكوين من أهم الركائز الأساسية في بناء المجتمعات وتوجيه مسارات تطورها، باعتبارهما عملية اجتماعية شاملة تستهدف إعداد الفرد معرفيًا، مهنيًا وقيميًا، بما يضمن اندماجه الفعّال في محيطه الاجتماعي والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة. وقد حظي قطاع التربية والتكوين في الجزائر، منذ الاستقلال، بمكانة مركزية ضمن السياسات العمومية، نظرًا لدوره الاستراتيجي في إعادة بناء الدولة الوطنية، وترسيخ الهوية الثقافية، ومواجهة مختلف التحولات الاجتماعية والاقتصادية.

وفي ظلّ التحولات العميقة التي يشهدها العالم المعاصر، وما رافقها من تحديات معرفية وتكنولوجية متسارعة، أضحت النظام التربوي الجزائري مطالبًا بإعادة النظر في مناهجه، آلياته، وأهدافه، بما ينسجم مع متطلبات العصر ويستجيب لحاجات المجتمع وسوق العمل. ومن هذا المنطلق، عرفت المنظومة التربوية الجزائرية سلسلة من الإصلاحات المتعاقبة، هدفت إلى تحسين جودة التعليم و التكوين، وتعزيز كفاءة الموارد البشرية، رغم ما أحاط بها من صعوبات وإشكالات، ساهمت، وفي ظروف معينة، في تقويت بعض فرص الإصلاح.

و في هذا الكتاب البيداغوجي في وحدة التربية والتكوين في الجزائر، نقدّم عرضاً مفصلاً لمختلف القضايا المرتبطة بالمنظومة التربوية الوطنية، من حيث التطور، مسارات الإصلاح، وغيرها. كما نسعى إلى تمكين الطلبة والباحثين من أدوات معرفية ومنهجية، تساعد على فهم واقع التربية والتكوين في الجزائر، واستيعاب أبعاده السوسولوجية والبيداغوجية. وقد تمّ تقديم ذلك بشكل مبسّط لتسهيل الفهم والاستيعاب لدى الطالب، وفق محتويات المادة المُعتمدة من طرف الوزارة الوصية، والتي تضمنت العناصر التالية:

أولاً: التربية في الجزائر في عهد الأتراك

ثانياً: التربية و التعليم في الجزائر في العهد الاستعماري الفرنسي

ثالثاً: وضعية التعليم في الجزائر غداة الاستقلال

رابعاً: الإصلاحات التربوية في الجزائر

1- إصلاحات ما قبل الجامعي

أ- أمرية 1976 و التعليم الأساسي

ب - المجلس الأعلى للتربية

ج- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

2- إصلاحات التعليم الجامعي

3- الإصلاح التربوي و التغير الاجتماعي في الجزائر

و عليه، نطمح من خلال هذا الكتاب البيداغوجي إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

- إثراء الجانب البيداغوجي في التكوين الجامعي لفائدة طلبة الماستر بالدرجة الأولى، وغيرهم من المهتمين بقضايا التربية والتعليم في الجزائر.

- التعرف على مراحل تطور النظام التعليمي في الجزائر، و على أطواره المختلفة

- التعرف على سلسلة المشاريع الإصلاحية التي استهدفت المنظومة التربوية في الجزائر (تشمل التعليم الالزامي و ما بعد الالزامي).

- إطلاع الطالب على نتائج تلك الإصلاحات، و ما تحقق منها على ارض الواقع.

و بغرض إثراء معارف الطلبة ذات الصلة بالمادة، ولتعميق فهمهم لمضامينها، تم إضافة بعض التفاصيل التي ستكتشفونها في هذا الكتاب البيداغوجي، الذي نتمنى أننا وفقنا في تقديمه، بما يفي المقاصد و الأهداف العلمية و البيداغوجية المرجوة.

تحديد و ضبط المفاهيم الأساسية

1- مفهوم التربية

يُنظر إلى التربية على أنها عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل المعارف و القيم و المهارات من جيل إلى آخر، تتقاسم هذه المهمة مجموعة من المؤسسات الاجتماعية أبرزها ، الأسرة المدرسة ، بهدف إعداد الفرد للحياة الاجتماعية. و في هذا السياق، يندرج تصوّر عالم الاجتماع الفرنسي "إميل دوركايم" للتربية، إذ يعتبرها عملية إعادة إنتاج اجتماعي لقيم ومعايير و عادات المجتمع من خلال نقلها من جيل لآخر. علما أن دوركايم قد حمل المدرسة مسؤولية هذه المهمة أكثر من غيرها من المؤسسات، باعتبارها مؤسسة تنشئيه تقدم معرفة موحدة للجميع باختلاف انتماءاتهم الاجتماعية، و باعتبارها حافظة للقيم الإنسانية¹.

و من نفس المنظور يعرف فيلسوف التربية الأمريكي "جون ديوي" التربية على أنها تجربة حياة مستمرة تؤدي إلى نمو الفرد داخل المجتمع، اعتمادا على الخبرة والتفاعل الاجتماعي. و بالتالي، تصبح وظيفة التربية، إعداد الفرد عن طريق الخبرة ليكون عضوا اجتماعيا يساهم في تطور بيئته².

مفهوم التكوين

هو عملية تعليمية و تربوية مخططة و منظمة، تهدف إلى تنمية المعارف و المهارات و الاتجاهات و السلوكيات لدى الافراد، بهدف تمكينهم من أداء مهامهم بكفاءة و فعالية، و المساهمة في تطوير أدائهم المهني و الاجتماعي. وبناءا على ذلك، فإن عملية التكوين، مرتبطة ارتباطا قويا بمسألة الكفاءة و الفاعلية. و من أشهر التعاريف التي تندرج ضمن هذا السياق، تعريف فليب بيرنود (Philippe Perrenoud) "الذي يصف التكوين بأنه: مسار يهدف إلى بناء الكفاءات من خلال دمج المعارف النظرية بالممارسات التطبيقية داخل وضعيات حقيقية"³.

¹- Jean Claude Fellouzi :Durkheim et l'education.Puf.1994.p58.

² - موهوب حروش: التربية و البيداغوجيا من أفواه المربين. موفم للنشر، الجزائر، بدون طبعة، 2008، ص130.

³ - Perrenoud, P. *Construire des compétences dès l'école*. ESF, 1997. Paris p 7

مفهوم النظام التربوي

النظام التربوي، هو مجموعة من الإجراءات والقواعد التي تتبناها أي دولة لتنظيم وتسيير شؤونها التربوية والتعليمية. وفي أي مجتمع من المجتمعات، - كما يؤكد ذلك علماء التربية المقارنة- يتأثر النظام التربوي بجملة من العوامل، الثقافية منها والحضارية والأيديولوجية والسياسية، بل وحتى الطبيعية.

بالنسبة للجزائر، لقد عرف النظام التربوي عدة مراحل، تأثرا بسلسلة من الأحداث التاريخية. وفي ظل هذه الأحداث، لم يبق النظام التربوي على حال واحد، بل تغيرت أحواله، تماشيا والأوضاع الفكرية والاجتماعية والسياسية والأيديولوجية لكل مرحلة. أما الإطار المرجعي الذي يستند إليه النظام التربوي الجزائري فهي تتمثل في:

-تاريخ الجزائر العريق

-الهوية الوطنية بأبعادها الثلاثة (العربية ، الامازيغية و الإسلام).

-بيان أول نوفمبر 1954

- الدساتير و قوانين الجمهورية.¹

¹ -لاصب لخضر: الجامع البيداغوجي لأساتذة كل المستويات:الابتدائي، المتوسط و الثانوي.دار الامل للطباعة و النشر و التوزيع.

تيزي وزو.ط 3.نوفمبر. 2023 ص-ص45-46

الفصل الأول

وضعية التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال

أولاً- وضعية التعليم في الجزائر قبل الاستقلال

1-وضعية التعليم اثناء التواجد العثماني

إنّ معظم الدراسات التي تناولت وضعية التعليم في الفترة العثمانية، تشير إلى عدم وجود ما يثبت أنّ الدولة العثمانية كانت لها سياسة تعليمية أو اهتمام مباشر بشؤون التعليم ، و هذا لعدم وجود لآية مؤسسة رسمية لإدارته و تمويله و الإشراف عليه. لكنها بالمقابل لم تحارب التعليم و لم تعرقله، ولم تتعمد وضع سياسة لتجهيل الشعب الجزائري كما هو الحال بالنسبة لفرنسا.¹ بل هناك اعتراف بكثرة انتشاره، بشهادة الفرنسيين أنفسهم أمثال مرسال إمريث (Marcel Emerit) الذي اعترف بارتفاع نسبة الأمية لدى الجنود الفرنسيين مقارنة بالأهالي، بل أنّ الجزائر أصبحت أكثر سوءا في مجال التعليم مع دخول الفرنسيين كما جاء على لسان أوجان كومس (EgeneComs)². إلا أنّ الطابع الذي كان يغلب على التعليم أثناء التواجد العثماني هو الطابع الديني، والذي عرف التفاتا جماهيريًا واسعًا حوله وبتدعيم و تمويل من الأوقاف و المؤسسات الخيرية، فضلا عن المبادرات الفردية، و المساجد والزوايا والكتاتيب ، والتي كانت تتولّى تدريس اللغة العربية والقرآن الكريم، بالإضافة إلى بعض العلوم، كالحساب وعلوم الطبيعة وكذا العلوم الشرعية. و بلغة الأرقام، فقد بلغت مدارس التعليم أثناء هذه الفترة، 2000 مدرسة- لاسيما في العاصمة و قسنطينة و بجاية و تلمسان و مازونة- تشمل خاصة المرحلة الابتدائية و الثانوية، بالإضافة إلى الدراسات العليا. إذ يُذكر أنّ بعض المساجد و الزوايا قد تخصصت في هذا النوع من الدراسات، على غرار الجامع الكبير بتلمسان، و زاوية مليانة، و زاوية بن علي شريف بمنطقة القبائل و جامع سيدي لخضر بقسنطينة، و بعض المساجد في واد ميزاب.³ و بالتالي فإنّ الطابع الديني إذا، هو الذي كان يغلب على التعليم في الجزائر أثناء التواجد العثماني. واستمرّ نظام التعليم على هذا الشكل، و بنفس المؤسسات. و التي كانت واسعة الانتشار كما سبقت الإشارة إلى ذلك، حيث شملت كلّ من المدن والقرى. بالإضافة إلى ضخامة الأوقاف المخصصة لها، ممّا أدى إلى صمود المنظومة التقليدية السائدة في الجزائر قبل دخول الاستعمار الفرنسي.⁴ إذ لم يكن يتوقّع هذا الأخير أن يجد من الأهالي من يحسنون القراءة والكتابة، والذين قدّروا حسب ما

¹ - عبد القادر حلوش: سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر. دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط 1، 1999، ص 25.

² - المرجع نفسه، ص 28.

³ - المرجع نفسه، ص 30.

⁴ - حبيب تلوين: التكوين في التربية: التكوين التربوي في العالم وفي الجزائر، دراسة لمفاهيم تاريخيات وفلسفات وتقنيات. دار الغرب للنشر والتوزيع. بدون ط. 2002. ص 152.

أشارت إليه "YvonneTurin" في كتابها: "المواجهة الثقافية في الجزائر المستعمرة"، بـ 40%¹. وبدخول الاستعمار الفرنسي إذا، عرفت الجزائر مرحلة جديدة، تختلف عن سابقتها.

1.1- مؤسسات التعليم في الفترة العثمانية

1.1.1. المساجد

عرفت المساجد انتشارا واسعا في هذه الفترة، و قد جمعت بين العبادة و التعليم، كما أنها أصبحت مركزا للاشعاع الحضاري، إذ تولت نشر الثقافة العربية و الإسلامية، على غرار الجامع الكبير بالعاصمة. رغم احتوائها على أنواع مختلفة من الكتب، منها كتب الطب و الرياضيات و التاريخ، إلا أنها كانت تستخدم أكثر لنشر المذهب الحنفي. حيث كان المدرسين حرصين على الالتزام بهذا الغرض .

1.1.2. الزوايا

و هي كثيرة، أشهرها :

- زاوية عبد الرحمان الثعالبي، عبد الرحمان الجيلالي، (بالعاصمة)

- زاوية سيدي عبد المومن، سيدي الكتّاني (قسنطينة)

- زاوية سيدي بومدين، سيدي الطيّب، و زاوية عين الحوت (تلمسان)

- زاوية بن علي شريف، سيدي تواتي و غيرها (بجاية)

1.1.3. المدارس و المعاهد العليا

الأغلبية منها متواجدة في المدن الكبرى المذكورة آنفا

العاصمة :أكثر من 100 مؤسسة، بين المدارس الابتدائية و الثانوية.

قسنطينة:90 مدرسة للتعليم الثانوي، أشهرها المدرسة الكتانية التي أنشأها صالح باي و التي خصّص لها أوقاف كبيرة لأجور المعلمين و منح الطلبة.

1 - غياث بوفلجة: التربية و التعليم في الجزائر دار الغرب للنشر و التوزيع. ط 2. 2006. ص 21.

1.1.4. الكتابيب: و تعتبر من اقدم المراكز العلمية في العالم الإسلامي، تتولى مهمة تحفيظ القرآن الكريم ، فضلا عن تدريس المبادئ الأولية للقراءة و الكتابة و الحساب.

و هكذا، يمكن القول أن التعليم أثناء الفترة العثمانية، وإن كان واسع الانتشار، إلا أنه لم يكن متطوراً، حيث كان يمتاز بالركود و الجمود، نتيجة غياب سياسة تعليمية واضحة. إلا أن العثمانيين - خلافا لفرنسا الاستعمارية- لم يتعمدوا تجهيل الأهالي و تظليلهم من خلال إهمالهم للتعليم، بل كانت أولويتهم موجهة للأمور العسكرية و السياسية، كالحفاظ على الاستقرار السياسي، و الدفاع عن الحدود و جمع الضرائب لبيت المال. كما أنه، و بالرغم من أن التعليم كان ذو طابع ديني ، إلا أن انتشاره الواسع ، قد لعب دورا مهما في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري .

2- التربية و التعليم في الجزائر في عهد الاستعمار الفرنسي

شكل التعليم أحد أهم الأدوات التي اعتمدتها الإدارة الاستعمارية الفرنسية لترسيخ هيمنتها في الجزائر منذ سنة 1830، سعت من خلاله إلى إضعاف المقومات الحضارية للشعب الجزائري، و من ثمة، طمس الهوية الوطنية، عبر تهميش التعليم العربي الإسلامي التقليدي، وتعويضه بنظام تعليمي استعماري يخدم مصالحها السياسية والاقتصادية. وفي ظل هذه السياسة، عرف التعليم في الجزائر خلال هذه الفترة، اختلالات عميقة تجلّت في محدودية التمدرس، والتمييز الواضح بين الأوروبيين والجزائريين، وانتشار الأمية، مما جعل التعليم عامل إقصاء بدل أن يكون أداة ترقية اجتماعية. ومن هذا المنطلق، تكتسي دراسة وضعية التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي، أهمية بالغة لفهم الخلفيات التاريخية للأزمة التعليمية، وإدراك أبعاد الصراع الثقافي والهوياتي الذي رافق المشروع الاستعماري.

و عليه، يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى فترتين:

فترة الركود التي ميّزت المرحلة الأولى من الاستعمار، الذي تبنى سياسية الهمجية تجاه التعليم، عن طريق محاربته وتدميره. بغرض نشر الجهل والفوضى، التي أصبحت على درجة أعلى مما كانت عليه من قبل. وهذا باعتراف دوتوكفيل "Detocqueville" الذي جاء على لسانه، "أنّ فرنسا قد ساهمت في همجية المجتمع الاسلامي¹

¹ - غياث بوفلجة : نفس المرجع ص 22.

وبعد ما أدركت فرنسا أن حالة الركود الذي بلغته وضعيّة التعليم في الجزائر أضحي مقلقا، حتى بالنسبة لهم، تراجعت عن سياسة الهدم والتدمير، وعمدت - خدمة لمصالحها - إلى إعادة فتح بعض المدارس القرآنية مع إخضاعها للمراقبة الشديدة. بالإضافة إلى بناء مدارس عربية-فرنسية في المدن، تدرّس العربيّة صباحا، والفرنسيّة مساءا. كما تمّ إنشاء أول معهد عربي - فرنسي بالعاصمة سنة 1857، ثم تلاه معهدان آخران في كلّ من قسنطينة ووهران¹.

2.1. مراحل التعليم في الجزائر في فترة الاحتلال الفرنسي

2.1.1. مرحلة التعليم الابتدائي:

ويمتدّ على ثمان (8) سنوات، تشمل فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 14 سنة، ويرشّح الذين يتراوح سنّهم 14 سنة، لشهادة التعليم الابتدائي. (CEP)

2.1.2. مرحلة التعليم التكميلي:

يدوم ثلاث (3) سنوات، ينتهي باجتياز شهادة الأهلية، التي تمكّن صاحبها من الالتحاق ببعض الشعب الدّراسيّة، ولمسابقة الدّخول إلى مدارس إعداد المعلمين.

2.1.3. مرحلة التعليم الثانوي:

وتدوم ثلاث (3) سنوات، ولا يصل إليها إلا القليل من الجزائريين.

وبصفة عامّة، فإنّ فرنسا قد أقامت في الجزائر منظومة انتقائية، حضى بها مجموعة من الأطفال الذين أسعفتهم الظروف للالتحاق بالمدارس. هذه الأخيرة، وإن فتحت أبوابها لأبناء الجزائريين، إلا أنّها من زاوية أخرى، حرصت على عزله عن محيطه الطّبيعي، كإجباره على حفظ التاريخ الفرنسي، مقابل تشويه انتمائته التاريخي والحضاري. وكما هو معلوم، فإنّ تعليم الجزائريين، لم يكن هو الهدف في حدّ ذاته، بقدر ما كان الهدف من ذلك هو الحصول على موظفين سيكون المستعمر بحاجة إليهم من جهة، وكذا الرّغبة في تكوين طبقة متشبّعة بثقافته، من جهة أخرى. وهكذا جعلت فرنسا من المدرسة في الجزائر أساس هيمنتها، كما جاء على لسان المحافظ الفرنسي جونار (Jonnart) موضّحا

¹ - نفس المرجع، ص 24 .

وجهة نظره حول المدرسة الموجّهة للأهالي فقال: "إن المدرسة التي تعتبر في فرنسا حجر الزاوية للجمهوريّة، فهي في الجزائر أساس هيمنتها"¹.

وتصدّيًا لسياسة فرنسا التّعليمية، كانت هناك بعض المحاولات لنشر التعليم و النهوض به، خاصّة تلك التي بادرت بها جمعيّة العلماء المسلمين، والتي عملت على نشره سواء في المؤسّسات التّقليدية، كالمساجد والكتاتيب، أو في مدارس خاصة مستقلّة عن الإدارة الفرنسيّة، وكذا محاولات تجديد طرق التّعليم ومناهجه، في إطار ما أطلق عليه بالتّعليم الحر، من تأسيس و تحت إشراف عبد الحميد ابن باديس.

ثالثا - التعليم الحر في الجزائر: الماهية و الخصائص

1. ماهية التعليم الحر

يشير التعليم الحر عموما ، إلى ذلك التعليم المستقل عن الإدارة الفرنسية، الذي اسسته جمعية العلماء المسلمين، و على راسهم العلامة عبد الحميد ابن باديس، و الذي كان يهدف إلى الحفاظ على مقومات الشخصية و الهوية الوطنية التي حاول الاستعمار طمسها، لاسيما ما يتعلق باللغة و الدين، اعتمادا على المساجد و الزوايا و الكتاتيب . كما كان يهدف في الوقت ذاته، إلى محاربة الجهل و التخلف. حيث جعل ابن باديس من التّعليم الحر "رسالة تربويّة هادفة غايتها بناء الذات الإنسانيّة و إعداد الفرد للحياة المستقبليّة، و تكوين جيل واعي"²، و ليس مجرد تلقين للمعارف. و بناءا على ذلك، اعتبر التعليم حق على الجميع دون استثناء، الكبار و الصغار و الذكور و الإناث و من جميع الفئات. مشدّدا بالدرجة الأولى على تعليم الفتيات، حيث كرس جهوده لتغيير الذهنيات و جعل فكرة تعليم الفتاة مقبولة في أذهان الأهالي. و من أجل ذلك، فتح المجال لتعليم البنات في نظام التعليم الحر على مستوى الابتدائي و حتى الثانوي. بل كان يطمح إلى إرسالهنّ إلى الخارج و إلى سوريا بالتّحديد، بعد علمه بوجود مدرسة ثانوية هناك كانت تشرف عليها إحدى حفيدات الأمير عبد القادر - لولا قيام الحرب العالمية الثانية من جهة، ووفاته من جهة أخرى.³

¹ - Shems-eddine Chitour: L'éducation et la culture en Algérie – des origines à nos jours. ed, ENAG 1999 .p 273

² - عبد القادر فوضيل: إمام الجزائر. شركة دار الأمانة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط2007، 1، ص174.

³ - المرجع نفسه، ص218.

2- نماذج من بعض المدارس التي أسستها جمعية العلماء المسلمين

2.1. مدرسة التربية و التعليم: و التي أسسها العلامة عبد الحميد ابن باديس سنة 1930 بمدينة قسنطينة،

كرد فعل على احتفاء الإدارة الفرنسية بمنووية احتلالها للجزائر . شكّلت هذه المدرسة جزءاً أساسياً من مشروع ابن باديس الإصلاحى العام الذي ربط بين التعليم والدين والهوية العربية الإسلامية، و من ثمة، مقاومة الأهداف التدميرية للمستعمر، عبر تعليم جزائري حر و مستقلّ.

2.2. المدرسة الإصلاحية: بمدينة وهران، و التي تأسست سنة 1935 من طرف جمعية العلماء المسلمين، و

كانت مهمتها بالإضافة إلى نشر الوعي الوطنى و إحياء التراث الإسلامى، تعليم القراءة و الكتابة و التاريخ، كما تم دمج بعض المواد المكملّة، منها الرياضة و الموسيقى و الأناشيد و التمثيل، ما جعلها تتنافس المدارس الفرنسية.¹

2.3. مدرسة دار الحديث: التي أسسها البشير الابراهيمي، و اشرف على فتحها العلامة عبد الحميد ابن باديس

سنة 1937 بمدينة تلمسان، ثم تم الإعلان عن غلقها في السنة الموالية من طرف رئيس الدائرة آنذاك ، ثم أعيد فتحها سنة 1943 بعد عودة الشيخ البشير الابراهيمي من منفاه، فاستعادت المدرسة نشاطها إلى غاية 1956، حيث تم إغلاقها من طرف السلطات الفرنسية.²

أما عن ردود أفعال فرنسا تجاه التعليم الحر، فقد حاولت محاربته بكل الطرق، بدءا بمراقبة البرامج، ثم بملاحقة الطلبة وكذا الشيوخ- إذ تمّ اعتقال بعضهم فيما اضطرّ البعض الآخر للهجرة- ، مصادرة ما يملكه عائلات بعض الطلبة، و كذا غلق الزوايا و المدارس القرآنية.

3. خصائص التعليم الحر في الجزائر

3.1. من حيث التمويل

¹ - أبو قاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي 1930-1954. الإصدار الأول 2004 . دار الغرب الإسلامى، بيروت، ص-ص 254-255. عن لوافى سمىة، التعليم العربى الحر فى الجزائر بداية القرن العشرين و جهود جمعية العلماء المسلمين الداعمة لإرسائه. مجلة الساور للعلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، العدد 1 المجلد 8 . 2022 ص-ص 199-219

² - محمد الحسن فضلاء: المسيرة الرائدة للتعليم العربى الحر بالجزائر. شركة دار الامة للطباعة و النشر و التوزيع 1999، ص5.

كان التعليم الحر ممولا من التبرعات من جهة، التي ساهمت بشكل كبير في الحفاظ على استمرار المدارس الحرة، ايمانا منهم بدورها في التصدي لمخططات الاستعمار و في الحفاظ على مقومات المجتمع . و من أولياء التلاميذ من جهة أخرى، و كذا من حصيلة المهرجانات التي كانت تقيمها المدارس في نهاية الموسم الدراسي من جهة ثالثة.

3.2. من حيث مؤسسات التدريس

-المساجد و المدارس القرآنية

-الزوايا

-منظمات وطنية (حزب الشعب)

-مدارس تابعة لجمعية العلماء المسلمين.

3.3. من حيث العناصر البشرية

أ-المعلمون: و يطلق عليهم المعلمون الاحرار، لتمييزهم عن معلمي المدارس الرسمية التابعة للإدارة الفرنسية. و كان يشترط منهم اجتياز امتحان القبول، يعرف بامتحان أهلية التعليم منذ 1953، قصد تكوين نخبة تعليمية قادرة على نشر التعليم العربي الإسلامي، و كذا بغرض توحيد المستوى البيداغوجي داخل المدارس الحرة. هذا بالإضافة إلى مواصفات أخرى: كقوة الشخصية و حسن السيرة و الاخلاق.

ب-التلاميذ: تستقبل المدارس الحرة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 و 16 سنة. كما كانت للمدارس الحرة بعض الشروط منها: أن يكون التلميذ مصحوبا من طرف ولي أمره، مع إيداع شهادتي الميلاد و التلقيح ضد الامراض المعدية، منع العقاب الجسدي و الشتم، ما جعل الكثيرون يعتبرون المدارس الحرة مدارس عصرية بامتياز.

3.4. من حيث المناهج و المقررات الدراسية:

من حيث المواد الدراسية، كانت المناهج تتضمن مجموعة من المواد، بحسب المرحلة التعليمية. فبالنسبة للتعليم التحضيري و الابتدائي كانت تشمل المواد التالية: الأنشيد، التعليم الديني،الحساب،الرسم أشغال يدوية، قراءة و تمارين رياضية. أما بالنسبة للتعليم المتوسط، و بالإضافة إلى المواد المذكورة، كان التلاميذ يتلقون معارف في

مادتي التاريخ و الجغرافيا، درس المشاهدة، حساب و هندسة و علوم الطبيعة. هذا بالإضافة إلى الخرجات الميدانية التي كانت تنظمها المدارس، لإضفاء الجانب العملي للمعارف النظرية، و للتعرف على المحيط. كما أن المدارس الحرة كانت حريصة على توحيد المدارس، و هي إحدى النتائج التي أسفر عنها مؤتمر 1937 الذي انعقد بنادي الترقى بالعاصمة، و الذي أفضى بضرورة توحيد البرامج. و كأن جمعية العلماء المسلمين أرادت الإشارة ضمناً إلى مسألة تكافؤ الفرص، من خلال تزويد التلاميذ بنفس الرصيد العلمي و المعرفي.

و هكذا، يبدو ان التعليم الحر في الجزائر، كان حلقة من كفاح طويل و شاق، ونضال ضد الجهل و الامية، و أسلوباً في الحفاظ على المقومات الأساسية للهوية الوطنية، وبالتالي، حلقة مشرقة من تاريخ النهضة الإصلاحية و التعليمية في الجزائر، رغم ما تعرضت له من مراقبة و تضيق شديدين.

ثانياً - وضعية التعليم في الجزائر غداة و بعد الاستقلال

واجهت الجزائر مباشرة بعد الاستقلال تحديات كبرى لبناء منظومة تعليمية خالية من مخلفات النظام الموروث.

و بصفة تدريجية، شهد قطاع التعليم تحولات هامة، سواء على مستوى التاطير أو الهياكل، كما تم إطلاق مشاريع إصلاحية متتالية.

- 1- مرحلة المراجعة وتجربة المدرسة الأساسية

تميزت هذه المرحلة بصدور بعض التشريعات والقوانين التربوية التي كانت ترمي في غالبيتها إلى إزالة أثر التشريعات السابقة (الكولونيالية). ونظراً لصعوبة الأوضاع، كان على النظام التربوي أن يجري بعض التعديلات على مستوى الشكل والمضمون، إذ توالى إجراءات التصحيح فترة المرحلة الانتقالية التي كانت تعاني عدة نقائص على كل الأصعدة: ضعف التاطير، ضعف الهياكل، عدم امتلاك المعلمين المتوافرين آنذاك على المؤهلات العلمية والبيداغوجية، خاصة بعد الفراغ الذي أحدثته المغادرة الجماعية لأكثر من 10.000¹.

ولإصلاح هذه النقائص، ظهرت وثيقة سبتمبر 1969، المتضمنة لعدد من النقاط ذات الأولوية بالنسبة لتلك الفترة:

¹ - جمال الدين فوعيش: أزمة التربية في العالم العربي، المنظومة التربوية في الجزائر نموذجاً: مجلة عالم التربية، المغرب، العدد 24، 2014، ص 88.

- **تعميم التعليم** ونشره على نطاق أوسع، مع تحمّل الدولة مسؤولية تأمينه وإعطائه الطّابع الوطني. حيث أُجريت بعض التعديلات في مادة التّربية المدنيّة والأخلاقيّة، وكذا في مادتيّ التّاريخ والجغرافيا.

- **التّعريب التدريجي للتّعليم**: بدءا بالطور الابتدائيّ والذي كان يهدف إلى النهوض باللغة العربيّة كلغة، استرجاع النهضة الوطنيّة وتحقيق وحدة المدرسة الجزائريّة. وبالتالي فإن إدراج العربيّة كلغة تعليم وكضرورة، كان هدفه تصحيح اللّاعدالة الكولونيائيّة¹ (L'injustice coloniale). بل كان في نظر مسؤوليّ تلك الفترة، مطلبا من مطالب الاشتراكيّة التي تبنتها الجزائر بعد الاستقلال. حيث أعلن أوّل رئيس جزائريّ أنه "لا اشتراكيّة بدون تعريب"².

إلا أنّ المشكل المطروح آنذاك، هو حول إمكانيّة التّعليم بالعربيّة، في الوقت الذي كان فيه معظم المعلّمين مفرنسين، وكذا معظم إدارات الدّولة. وبناءا على ذلك، كانت الازدواجيّة تبدو أكثر ملائمة لظروف المرحلة الانتقاليّة، "وكانت هي الامر الواقع بالنّسبة للمنظومة التّربويّة"³.

هذا وقد أرجع البعض فشل سياسة التّعريب، إلى غياب العديد من العوامل أهمّها، الوسائل والاستراتيجيّات الصّوريّة لتحقيق هذا المبدأ، كإسناد المهمّة لأشخاص مفرنسين منحدرين من المدرسة الموروثة⁴. وبقي الأمر كذلك، إلى غاية تعميم اللّغة العربيّة على كل الأطوار التّعليميّة، ابتداء من السّنة الدّراسيّة 1980/1981.

إذا، وكتقييم لهذه المرحلة، فإنّ النّظام التّعليمي الموروث، ظل قائما ومستمرّا، باستثناء بعض التعديلات. وظلّت الفرنسيّة هي المسيطرة على التّعليم وعلى الاتّجاه التّقافي، رغم المرسوم الذي وقّعه الرّئيس هواري بومدين (1965 - 1978) سنة 1968، والذي يلزم كل الموظفين الجزائريين التمكن من اللّغة العربيّة كإحدى شروط التّوظيف⁵. وهكذا، ورغم الخطاب الرّسمي الذي كان يؤكّد في كلّ مناسبة أنّ اللّغة العربيّة ينبغي أن تستعيد وظيفتها كلغة تعليم وتكوين، إلّا أنّ ذلك لم يكن كافيا لتغيير جوهر المنظومة التّربويّة، خاصة بعد انقسام وجهات النّظر بين

¹ - Kamel kateb : Ecole population et société en Algérie. L'Harmattan, Paris, France. 2005, p 55.

² - حسينة حماميد: دور الارث الاستعماري في هيكلّة الازمة وقيام الدولة الأمّة في الجزائر، مجلة عالم التّربية ، مرجع سابق، ص244.

³ - Kamel kateb : opcit.p,55

⁴ - EL Hadi Saada : les langues à l'école. Ed peterlang,SA berne, 1983, p 97.

⁵ - حسينة حماميد: مرجع سابق، ص 203.

مؤيدين، ينادون بالتعريب السريع، ومعارضين ممن دافعوا على استمرار التدريس باللغة الفرنسية. لذلك كانت كل القرارات المتخذة في هذه الفترة، محدودة التأثير، ولم تتبلور إلا في منتصف السبعينات، و تحديدا بعد أمرية¹ 76.

ابتداء من هذه المرحلة، و بعد إصدار أمرية 76، وإحداث القطيعة مع النظام الاستعماري الموروث، تمّ تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم سنة 1970. انتهت هذه اللجنة بصور أمرية رقم 76-135 المؤرخ في 1976/04/16، تخصّ تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، والتي تعتبر من أبرز النصوص المتعلقة بإصلاح التعليم. فكان الهدف هذه المرة، هو إدخال إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم، في الاتجاه الذي يكون "متماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية"².

لقد اعتبر البعض هذه الأمرية، أول تجربة حقيقية لإصلاح التعليم في الجزائر المستقلة، أو مرحلة السياسات التربوية والاستراتيجيات، ثم بموجبها الإعلان عن التحوّل "من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية"³. هذا، وقد تضمنت هذه الأمرية إلى جانب تكريس إلزامية التعليم ومجانيته وجزأته، الخيار التكنولوجي والعلمي. كما تمّ تعميم تطبيق هذه الأمرية ابتداء من الدّخول المدرسي 1980/1981، وسميت بالمدرسة الأساسية.

إن مشروع المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات، قد بني في إطار "الثورة الثقافية" على غرار "الثورة الصناعية" و"الثورة الزراعية" - للرئيس هواري بومدين (1965 - 1978) فقد جاء تبني هذه المدرسة، كحلّ استعجالي لعلاج الكثير من الاختلالات الناجمة عن النظام الموروث، لاسيما مشكلة التسرب المدرسي. و هذا بالنظر إلى الأعداد الهائلة من التلاميذ الذين يغادرون مقاعد الدراسة، وبصفة مبكرة. إذ لا يواصل 47% منهم، الطّور الابتدائي⁴.

2- مبادئ المدرسة الأساسية

استندت المدرسة الأساسية إلى جملة من المبادئ:

- تعميم اللغة العربية كلغة تدريس في جميع مستويات التعليم والتكوين. وقد جاء هذا خاصّة بعد تصعيد الاحتجاجات من طرف تلاميذ الأقسام المعربة، الذين كانوا يطالبون بالإسراع بتعميم التدريس باللغة العربية على

1 - عبد القادر فوضيل: مرجع سابق، ص 29.

2 - المرجع نفسه، ص 29

3 - المرجع نفسه، ص 42

4 - El Hadi Saada : opcit, p 110.

مستوى كل الأقسام¹. وبالتالي، إلغاء الأقسام ذات التعليم المزدوج، الذي يبدو أنه " كان أرقى من ناحية القيمة العلمية، من ذلك التعليم الموجّه للأقسام المعرّبة"².

إذ يحظى خريجي هذه الأقسام بعد التحاقهم بالجامعة، بشعب مثمّنة اجتماعيًا، تمنح لهم فرصا أوفر لولوج عالم الشّغل مستقبلا.

- منع كلّ مبادرة خاصّة أو حرّة في مجال النّشاطات التّربوية والتّكوينية، وأنّ فتح المدارس هو من اختصاص الدولة فقط³. وهكذا تأسست المدرسة الأساسيّة، وبموجبها:

- تمّ إدماج كل من المرحلة الابتدائيّة والمرحلة المتوسطة في مرحلة واحدة، مع إمداد المرحلة الإلزاميّة إلى تسع (9) سنوات.

- إدخال مواد تقنيّة في البرامج الدّراسيّة، فصارت مدارس هذه المرحلة تعرف بالمدرسة الأساسيّة المتعدّدة التّقنيات، التي طُبّقت في البداية في بعض الاكماليات النّموذجية، إلى أن تمّ تعميمها في السّنة الدّراسيّة 81/80. واستمرّت المدرسة الجزائريّة تعمل بهذا النّظام طيلة سنوات الثّمانينات، إلى أن جاءت الرّغبة في العزوف عنها، بعد اتّساع الفجوة بين ما هو منصّوص عليه نظريًا، وما هو قائم على أرض الواقع. وبالتالي، فهي لم تنجح بالتهوؤ بالوظيفة الأساسيّة التي أنشئت من أجلها، لأسباب عديدة، منها ما يتعلّق بالجانب المادي كانخفاض الاعتمادات الماليّة، وقلة التّجهيزات والمباني، والمؤسّسات المطالبة باستقبال الأعداد الهائلة من التّلاميذ.

هذا، وقد أشار البعض، إلى أنّ المدرسة الأساسيّة تمّ تبنيها وتطبيقها بصفة سريعة وفجائيّة بناء على قرارات عشوائيّة. ضف إلى ذلك، انقسام إطارات التّربيّة بين معرّب ومفرنس. كلّها عوامل جديرة بتفسير التّفاوت التي حصلت آنذاك بين الأهداف والنّتائج.

و إذا كان تبني الجزائر للمدرسة الأساسيّة بدافع مسايرة التّطور والأوضاع الاقتصاديّة والاجتماعيّة آنذاك، فإنّ العزوف عنها بعد سنوات من التّطبيق، كان أيضا لنفس الدوافع . خاصّة وأنّ الجزائر في فترة التّسعينات، عرفت تغييرات على المستوى السّياسي والاقتصادي، كالتّعددية الحزبيّة، ودخول اقتصاد السّوق. هذا مع تداخل عوامل

¹ - Kamel Kateb : opcit, p 59.

² - Mahfoud Bennoune : éducation, culture et développement en Algérie, bilan et perspectives du système éducatif. Marinor. ENAG. Alger., 1^{er} ed, 2000., p 264.

³ - نواره بادي، ابراهيم براهيم: النظام التربوي بين إشكالية الاصلاح وواقع الأزمة التربوية، دراسة سويولوجية تربوية، مجلة عالم التربية، مرجع سابق. ص 285.

أخرى زادت الوضع تأزماً، كظهور العنف، وما نتج عنه من إتلاف للعديد من المؤسسات التّعليميّة وتهجير عدد من المدرّسين والمتّقّفين.

الفصل الثاني

مراحل التعليم العمومي في الجزائر

أولاً: المرحلة التحضيرية

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى تتبع مراحل التعليم في الجزائر، ابتداء من المرحلة التحضيرية إلى غاية مرحلة التعليم الثانوي، مروراً بالمرحلة الابتدائية و المتوسطة، مع إبراز خصائص كل مرحلة. ما يسمح لنا بفهم تطور المنظومة التعليمية و الرهانات التي قد تواجهها. كما سنتوقف أيضاً عند تجربة التعليم الخاص في الجزائر، بعدما أصبح جزءاً من منظومتها التعليمية الوطنية. (و لو أنها تخضع لشروط معينة، كما سنرى لاحقاً)

نستهل هذا الفصل بالتطرق إلى المرحلة التحضيرية، باعتبارها إحدى المحطات الأساسية في المسار التعليمي للطفل. فهي من جهة، مرحلة تربوية تهئ الطفل للمرحلة التعليمية اللاحقة، أي المرحلة الابتدائية، ومن جميع النواحي، كما تعدّ من جهة أخرى، الجسر الذي يربط بين وسطين هامين في حياة الطفل ألا و هما الوسط الاسري و التعليمي، و اللذان يشتركان في عملية التنشئة الاجتماعية له. لذلك، يولي خبراء التربية الأهمية القصوى لهذه المرحلة إدراكاً لأثرها العميق في بناء شخصية الطفل و وصقل مهاراته الأساسية. لذلك، ارتأينا أنه من الضروري الوقوف عند هذه المرحلة، من حيث الأهمية التربوية، الخصائص و الأهداف، إطارها القانوني و التنظيمي، بعدما أصبحت- بالرغم من عدم إلزاميتها- مكوّناً هاماً من التعليم ما قبل المدرسي في الجزائر.

1- مفهوم التعليم التحضيري و أهميته

لقد جاء في المادة 19، من أممية رقم 35-76 الصادرة بتاريخ أفريل 16، أن التعليم التحضيري، هو "ذلك التعليم المخصّص للأطفال الذين لم يبلغوا سنّ القبول الإلزامي في المدرسة".¹

تشمل هذه المرحلة أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الخمس (5) و ست (6) سنوات ، الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للقبول في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية. و الهدف منها، السماح لهؤلاء الأطفال الالتحاق بالطور الابتدائي، و كذا تنمية قدراتهم و إمكاناتهم للتكيف مع المحيط المدرسي و الاجتماعي.²

تبرز أهمية هذه المرحلة في كونها:

¹ - وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للتوثيق التربوي: تطبيق استراتيجية التعلم باللعب في أقسام التربية التحضيرية، سلسلة من قضايا التربية، بدون سنة، ص26.

² - وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الأساسي: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 2004 ص9.

- تهيئة الأطفال للدخول المدرسي

- نقطة عبور بين محيط الطفل الاسري و المدرسي

- تعمل على إدراك جوانب النقص في التربية الاسرية.

- ترؤد الطفل بالمعارف القاعدية التي تسهل له عملية الاندماج في محيطه المدرسي .

- كونها أيضا فضاء هاما للتنشئة الاجتماعية، حيث تسمح للطفل تعلم الحياة الاجتماعية و ممارستها خارج

إطاره الاسري المألوف، ما يساهم في بناء شخصيته و تحقيق الاستقلال الذاتي تدريجيا.

2-مؤسسات التعليم التحضيري

2.1. الكتاتيب: و هي أقسام تابعة للمساجد تحت وصاية وزارة الشؤون الدينية. تكمن مهمة الكتاتيب في التعليم الديني، من خلال تحفيظ القرآن الكريم، فضلا عن المبادئ الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب، و كذا قواعد السلوك . كما تعمل هذه المؤسسة على تنمية الجانب الاجتماعي من شخصية الطفل، من خلال إكسابه مهارات الاتصال بالآخرين.

-المدرسة القرآنية: و هي فضاء يستقبل الأطفال دون سن التمدرس، يعتني بتعليم الأطفال تعاليم الدين الأساسية، منها تحفيظ القرآن الكريم و شرح معانيه ، بالإضافة إلى تلقين المبادئ الأولية في القراءة و الكتابة بما يناسب قدرات الاطفال المنخرطين فيها.

2.2.الحضانة: هي مؤسسة اجتماعية، مهمتها التكفل برعاية الأطفال تربويا ، اجتماعيا، من خلال مجموعة من الأنشطة المتنوعة القائمة بالدرجة الأولى على أساس اللعب.

2.3.الروضة: هي مؤسسة تربوية اجتماعية، تتولى مهمة رعاية الأطفال ما بين سن الثالثة(3) و السادسة(6)، بهدف تنمية شخصيتهم، جسميا، عقليا ، اجتماعيا و انفعاليا، من خلال توفير الجو الملائم و الشروط المناسبة المعتمدة أساسا على اللعب و التفاعل.

2.4.القسم التحضيري: وهي اقسام تُدمج عادة في المدارس الابتدائية. تستقبل أطفال من سن الرابعة(4) إلى السادسة(6) من العمر، كما أنها تتطلب وسائل و تجهيزات و أنشطة، تتماشى وفق أهداف هذه المؤسسة، منها:

إكساب الطفل مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب، تحضيرا للمرحلة التعليمية اللاحقة، و من جهة أخرى، تحقيق التكامل بين التربية الاسرية و المدرسية.

3-مراحل تطور التعليم التحضيري في الجزائر

تاريخيا، عرف التعليم التحضيري في الجزائر عدة مراحل ، متأثرا بظروف و خصوصية كل مرحلة، و التي سنعمل على تلخيصها كما يلي:

3.1.فترة ما قبل الاحتلال الفرنسي:

عرفت الجزائر في فترة ما قبل الاستعمار الفرنسي التعليم ما قبل المدرسي، إلا أنه لم يكن تعليما رسميا. فالبرامج المعتمدة لم تكن مصممة بما تمليه مطالب و حاجيات اطفال الفئة العمرية ما بين 4 إلى 6 سنوات و التي كانت تستقبلهم المؤسسات القائمة على هذا النوع من التعليم، والتي تتمثل في الكتاتيب و المدارس القرآنية و الزوايا التي كانت منتشرة في القرى وحتى في المدن الكبرى. و بالرغم من الطابع التلقيني الذي كان يطغى على التعليم آنذاك، إلا أنه ساهم في تزويد الأطفال بالعديد من المكتسبات منها:

-إثراء الرصيد اللغوي لديهم، من خلال تعلم القراءة و التعود على الحفظ.

-تعلم قواعد الانضباط ، كالطاعة و الولاء لمؤسستهم و لمربيهم

تعلم روح التواصل و المشاركة مع الآخرين.¹

3.2.فترة الاحتلال الفرنسي: عرفت الجزائر في هذه الفترة عددا من الأقسام التحضيرية و رياض للأطفال التي عمل الاستعمار الفرنسي على إنشائها ابتداءا من 1905.إلا أنها كانت موجهة لأبناء المعمر و الأوربيين عامة ، دون استفادة الجزائريين منها.²

3.3.فترة ما بعد الاستقلال

¹ - زردة عائشة: دراسة كشفية لحاجات التكوين لدى المربين في المرحلة التحضيرية. رسالة ماجستير. جامعة وهران.

1912.ص 22.

² - نفس المرجع .

في السنوات الأولى من الاستقلال، قامت الدولة بإلغاء التعليم التحضيري الموروث، كونه لا يتلاءم مع السياسة التعليمية الجديدة في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية. و في هذه الفترة، و بعد تأمين المدارس، تمّ إدماج التعليم القرآني في النظام العام. و استمر هذا الوضع إلى غاية اصدار أمية 16 أفريل 76 ، و التي بموجبها وضعت الدولة الاطار القانوني للتعليم التحضيري كجزء من المنظومة التعليمية الرسمية، و كان الهدف منه: إعداد الأطفال و تأهيلهم للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، نفسيا، اجتماعيا و معرفيا. كما تلت هذه الفترة إصدار عدة وثائق تربوية- توجيهية لتنظيم التعليم التحضيري منها:

-وثيقة 1984، التي أكدت على أهمية التربية التحضيرية

-وثيقة سنة 1990، التي حدّدت الأهداف و البرامج و طرق تنظيم القسم التحضيري

-وثيقة 1996، التي تبرز الدليل المنهجي للتعليم المدرسي للمرحلة التحضيرية. و أهم ما جاء فيها: تحديد الفئة العمرية للأطفال الذين سيتفدون من التعليم التحضيري، (أي ما بين اربع (4) و خمس (5) سنوات) مع تحديد الأهداف أبرزها: التأهيل للدخول إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي.¹

4- أهداف التربية التحضيرية

تسعى المرحلة التحضيرية إلى تحقيق جملة من الأهداف، التربوية، المعرفية و الاجتماعية و النفسية، والتي يمكن تلخيصها كما يلي:

-توفير الجو الملائم للنمو السليم، و العمل على تنمية الطفل و تكوين شخصيته من جميع النواحي، الجسمية، العقلية، و الاجتماعية و الخلقية و الانفعالية و الجمالية.

-العمل على تفتح شخصية الطفل من خلال أنشطة اللعب

¹ - مديرية التعليم الأساسي الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، مرجع سبق ذكره، ص 7.

-تزويد الطفل بالعناصر الأولية للقراءة و الكتابة و الحساب، وإثراء الرصيد اللغوي لديه.

-غرس العادات الحميدة و القيم الجماعية لديه، مثل التعاون و المشاركة، و الانضباط و احترام الآخر، و غرس حب الوطن و الولاء له، و كذا إكسابه القواعد الصحية الأساسية، كغسل الايدي و تنظيف الاسنان، و الحرص على نظافة كل الأدوات التي يستعملها و التي يحتاج إليها.¹

-غرس القيم الدينية و الأخلاقية ، من خلال تحفيظ الأطفال سور من القرآن الكريم، و من خلال اتباع أسلوب القصة و الموعظة الحسنة، و من خلال سرد القصص الهادفة.

و لتحقيق هذه الأهداف، و تحويلها إلى ممارسات تربوية فعالة، يشترط أن تتوفر في المربي بعض المواصفات و الكفاءات التي تم تحديدها من طرف وزارة التربية الوطنية، منها:

1- الاستعداد الفطري لهذه المهنة، من خلال الميل و حب العمل مع الأطفال في هذه المرحلة الحساسة.

2-الامام بالنظريات النفسية و التربوية، التي تساعده على فهم الفوارق الفردية و المبادئ النمائية لأطفال هذه المرحلة.

3-الامام بالمعارف و المفاهيم و الاستراتيجيات و أدوات العمل الضرورية، للتحكم في مهامه التربوية.

4- القدرة على تنظيم القسم وتسييره بطريقة بيداغوجية فعالة و تجهيزه و حسن استغلاله لانجاح الفعل التعليمي.

5- القدرة على تسيير الوقت أو الزمن، و بالتالي، القدرة على التنظيم الزمني للأنشطة داخل الفضاء المدرسي، مع ضرورة تنويع الأنشطة لتجنب الملل.

6-القدرة على التقويم، سواء ما يتعلق بالتقويم الشامل لنمو أطفال المرحلة التحضيرية، و الذي سيساعد المربي على التدخل المبكر لوقايتهم من المشكلات التي قد تؤثر سلبا على نموهم، أو ما يتعلق بالتقويم

¹ -Keddar Khadidja :le guide méthodologique de l'éducation préscolaire.Editions DGRSDT,CRASC), p59

البيداغوجي، و الذي يهدف إلى مساعدة أطفال هذه المرحلة على تجاوز الصعوبات، و من ثمة، تمكينهم من مواصلة بناء معارفهم.¹

و عليه، فإن المرحلة التحضيرية تتطلب من القائمين عليها و من المربي بالدرجة الأولى، ان يكون واعيا بخصوصية تلك المرحلة، و أن يتمتع بمجموعة من الكفاءات، البيداغوجية و التسييرية و التقويمية و التواصلية و الأخلاقية، للتحقيق الكامل لأهدافها.

5- المنهاج الدراسي للمرحلة التحضيرية: الماهية و الخصائص

5.1. تعريف المنهاج الدراسي

يعرف المنهاج الدراسي عامة، على أنه مجموعة من الخبرات و الأنشطة و المعارف و المهارات و القيم التي تخططها المؤسسة التربوية ، يشمل الأهداف التربوية، المحتويات التعليمية، طرق التدريس، الأنشطة الصفية و اللاصفية، وسائل التعليم و أساليب التقويم. و عليه، لم يعد المنهاج مجرد كتاب أو محتوى دراسي، بل نظاما متكاملًا يعمل على توجيه العملية التعليمية التعلمية.

أما منهاج التعليم التحضيري، هو "ذلك المشروع الذي يحدّد غايات الفعل التربوي و مراميه، و السبل و الوسائل و الأنشطة و الوضعيات المسخرة لبلوغ تلك المرامي، و الطرائق و الأدوات لتقييم نتائج الفعل التربوي".² علما انه و بعد تبني منهاج المقاربة بالكفاءات، و مع إصلاحات الجيل الثاني، أصبح منهاج المرحلة التحضيرية يهدف إلى تكوين كفاءات فعلية تشمل القدرة على التفكير النقدي و التطبيق العملي و حل المشكلات . و من خصائصه ما يلي:

5.2. خصائص منهاج التعليم التحضيري

¹ - فاطمة سعود، حمزة عزوز: الكفاءات المهنية لمربي التربية التحضيرية، مجلة المربي، العدد 11، مركز الوطني للتوثيق التربوي، 2008، ص 12.

² - راجع الموقع: منهاج التربية - التحضيرية - لمن يحتاجه: www1.univanet.com. تاريخ دخول الموقع: 15-02-2026س و

الاعتماد على المقاربة بالكفاءات ، التي تبنتها الجزائر في إصلاحات 2003. و بالتالي، فهو يعتمد على الكفاءات بدلمن الحفظ و التلقين.

الارتكاز على اللعب التربوي كوسيلة أساسية للتعلم
مراعاة خصائص النمو للطفل في سن الخامسة(5)
الارتكاز على التهيئة و ليس التعليم النظامي المباشر
الاعتماد على التقويم التكويني المستمر¹ .

و عليه، تم تحديد مجالات منهاج المرحلة التحضيرية، و من ثمة، مختلف الأنشطة مع تحديد الحجم الساعي لكل مجال، و التي سيتم تلخيصها في ما يلي:

بالنسبة للمجالات، يحتوي المنهاج على 4 مجالات أساسية:

- المجال التواصلي

-المجال العلمي

-المجال البدني و الفني

-المجال التنظيمي

يشمل المجال التواصلي مجالين فرعيين و هما: الفرع اللغوي، و الفرع المدني و الإسلامي. أمل بالنسبة للأنشطة المندرجة ضمن هذا المجال: تعبير شفوي، تخطيط، و ألعاب قرائية، بالنسبة للمجال اللغوي، و تربية مدنية و تربية إسلامية بالنسبة للمجال الفرعي المدني و الإسلامي. الحجم الساعي الأسبوعي للمجال التواصلي بفرعيه، هو ست (6) ساعات.

بالنسبة للمجال العلمي، فهو بدوره يتفرع إلى مجالين: الرياضي، و العلمي التكنولوجي.

يشمل المجال العلمي بفرعيه، أنشطة تساعد على الإيقاظ: إيقاظ بيولوجي، إيقاظ فزيائي، إيقاظ تكنولوجي. أما الحجم الساعي لهذا المجال، فقد حُصص له أربع ساعات نصف (4.30) أسبوعيا.

¹ - المرجع نفسه.

أما المجال البدني و الفني، فهو يعتمد على الأنشطة التالية: تربية بدنية و ألعاب إيقاعية بالنسبة للمجال البدني، موسيقى و مسرح و عرائس بالنسبة للمجال الفني. كما حُصّصت لهذا المجال ست(6) ساعات أسبوعيا. فيما يتمثل المجال التنظيمي، في الاتصال و تهيئة للخروج، و حجمه الساعي، أربع ساعات و نصف(4.30) أسبوعيا.¹

و بناء على ذلك، يسعى منهاج المرحلة التحضيرية إلى تكوين أطفال تتوفر فيهم الملامح التالية:

على المستوى الحسي - الحركي: يفترض ان يكتسب القدرة على ضبط أنشطته وفق طبيعة الوضعيات

-التعرف على إمكاناته الجسمية و حدوده الجسمية و الحركية

-القدرة على تنفيذ أنشطة من الحركات الشاملة و الدقيقة، الكلية و الجزئية، بدقة و مرونة.

على المستوى الاجتماعي-الوجداني:

-القدرة على اكتشاف ذاته و فرديته

-القدرة على إشراك مشاعره و أحاسيسه مع الآخرين

- القدرة على إظهار استقلاليتيه من خلال الألعاب و الأنشطة و الحياة العامة داخل القسم و خارجه

- القدرة على استعمال الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجاته و ميوله و ارغباته.

على المستوى اللغوي:

-امتلاك رصيد لغوي مناسب لسنه

-القدرة على التعبير عن حاجاته و أفكاره شفويا بجمل بسيطة وواضحة

-يستمتع بانتباه مع فهم الكلمات.

على المستوى العقلي - المعرفي:

-القدرة على التمييز بين الاشكال و الألوان و الاحجام

¹ - <https://tachri3.com/> consulté le 15-02-2026 014h44

- القدرة على العدّ البسيط

-القدرة على الترتيب و التصنيف وفق خاصية معينة

-إدراك بعض العلاقات مثل: أكبر/اصغر و غيرها، داخل/ خارج وغيرها .

و هكذا، و من خلال ما تم عرضه، يتضح أن مرحلة التعليم التحضيري، من المراحل التعليمية الهامة في حياة الطفل، باعتبارها مرحلة تهيئة شاملة لبناء شخصية متوازنة، مؤهلة للاندماج في الحياة المدرسية للمراحل التعليمية اللاحقة.

ثانيا: مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

تكتسي مرحلة التعليم الابتدائي أهمية بارزة في أي منظومة تعليمية، باعتبارها مرحلة قاعدية يتم فيها بناء و تنمية شخصية الفرد من جوانب متعدّدة. خاصة أنها مرحلة تتزامن مع الطفولة -المتوسطة و المتأخرة- أين يتلقى فيها الأطفال المهارات الاولى المرتبطة سواء بالمعارف، أو بالقيم و المعايير الاجتماعية وكل أنماط السلوك.

1- مفهوم المرحلة الابتدائية:

تعريف اليونسيف: تعرف منظمة اليونسيف المرحلة الابتدائية على أنها: " مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرّس على طريق التفكير السليم و تؤمّن له حدّا أدنى من المعارف و المهارات و الخبرات التي تسمح له بالتهيئة للحياة و ممارسة دوره كمواطن منتج".¹

أما منظمة اليونسكو، فهي ترى أن: "التعليم الابتدائي، هي بنية من بنيات النظام التعليمي، يبدأ غالبا من سن السادسة (6) أو السابعة (7) يكسب فيه الأطفال المعارف الأساسية"²

و في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، يُعرف التعليم الابتدائي على أنه: تعليم قاعدي إلزامي، يستقبل الأطفال من سن السادسة و يدوم خمس سنوات، يهدف إلى إكساب المتعلم التعلّمات الأساسية في مجالات اللغة، الرياضيات، العلوم، التربية الإسلامية و التربية المدنية، كما يهدف إلى تنمية قدراته العقلية و الحسية و الاجتماعية، و كذا ترسيخ القيم الوطنية و الهوية و الثقافة. و بالتالي، من خصائص التعليم الابتدائي في المنظومة الجزائرية، أنه يمثل قاعدة الهرم التربوي و بنيته الأساسية، يركز على تعليم القراءة و الكتابة و الحساب، التنشئة الاجتماعية و الأخلاقية، بالإضافة إلى المجانية و الالزامية ، كما أنه ينتهي باجتياز شهادة التعليم الابتدائي.

2- أهمية التعليم الابتدائي كمرحلة تعليمية

¹ - شيخة خليفي: التقييم المستمر و دوره في تحسين العملية التعليمية التعلّمية. سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للتوثيق التربوي، الجزائر، بدون سنة، ص75.

² - محمّد الصالح حثروني: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم المتوسط، ص22، نقلا عن: شيخة خليفي، المرجع نفسه.

يمثل التعليم الابتدائي قاعدة التعليم و أساسه. و تظهر أهميته في كونه "منظومة فرعية من منظومات النظام التعليمي، " تستوعب جميع أطفال المجتمع على اختلاف ظروفهم الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية، و تقوم بتقديم كل ما يحتاجونه من تربية و تعليم".¹

لذلك يُنظر إلى المرحلة الابتدائية على أنها ذات أهمية قصوى في عملية بناء و تنمية شخصية الفرد، حيث تعتبر الوسيط الفعال في عملية التنشئة الاجتماعية. ذلك لأنها تساعد الطفل على النمو السليم و الصحيح، من خلال ما تقدمه له من قيم و معايير إجتماعية مختلفة.

تبرز أهمية المرحلة الابتدائية من زاوية أخرى، في كونها القاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، كالمتوسط والثانوي وحتى الجامعي.

كما تظهر أهمية المرحلة الابتدائية أيضا، في كونها مرحلة تتزامن مع إحدى المراحل العمرية الهامة من حياة الانسان، ألا وهي مرحلة الطفولة، المتوسطة منها والمتأخرة. لذلك، يؤكد العلماء و الخبراء الدارسين لمتطلبات مرحلة الطفولة وحاجاتها، إلى ضرورة مراعاة مناهج التعليم الابتدائي كل الشروط الضرورية لعوامل النمو الخاصة بالطفل ولمحيطه الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي، خاصة و أنّ الطفل يأتي إلى المدرسة حاملا لمجموعة من المعارف و الخبرات التي استقاها من أسرته من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. ويمكن تلخيص أهمية المدرسة بالنسبة للمتعلم في النقاط التالية :

- تنمية مهاراته الأكاديمية التعليمية الأساسية (القراءة الكتابة و الحساب)
- تزويده بكل أنواع المعرفة العلمية بما يتماشى و عمره العقلي و الزمني.
- مساعدته على اكتشاف في هذه المرحلة نفسه و محيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه.
- إكسابه قواعد المواطنة من مختلف المواد لاسيما مادة التربية المدنية و الأخلاقية
- إكسابه الأخلاق الفاضلة و الحميدة من خلال التدعيم الديني، لاسيما في مادة التربية الإسلامية (بالنسبة للمجتمعات الإسلامية)
- تدريبه على الأنشطة الفنية والترفيهية والرياضية التي تساعد على النمو السليم.

- ¹ صلاح عبد الحميد: التعليم الابتدائي "تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة. مكتبة الفلاح، الكويت، 1989، ص9.

و عليه، تسعى المرحلة التعليمية تحقيق الأهداف التالية:

3-أهداف التعليم الابتدائي

حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، جملة من الأهداف للمرحلة الابتدائية أبرزها:

1. تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم ،معرفيا، وجدانيا و حركيا،من خلال تزويده بالتعلمات الأساسية،لاسيما ما يتعلق بالقراءة و الكتابة، و التعبير الشفهي و الكتابي و الحساب.
2. -تزويده بقيم التنشئة السليمة، من خلال تعويده على قيم التعاون و الانضباط و احترام الغيرن و من ثمة، كيفية التعامل مع الآخرين.
3. -تعزيز لدى المتعلم الشعور بالانتماء للوطن واحترام ثوابته لاسيما تلك المتعلقة باللغة و الدين
4. -تدريب المتعلم على السلوكات الإيجابية ، كاحترام القانون، حب العمل، المسؤولية و الالتزام.
5. كما تهدف أيضا إلى تحضير المتعلم للمرحلة التعليمية اللاحقة. و بناءا على ذلك، يتضح لنا مدى أهمية المرحلة الابتدائية، باعتبارها مرحلة تسعى إلى تحقيق تنمية شاملة للمتعم على المستوى المعرفي، الوجداني، الحركي و الحسي. و هذا انطلاقا من وظيفتها الأساسية، المتمثلة في تلقين المعارف الأساسية للمتعم، و تكوين السلوكات، و من كونها أيضا الفضاء لتعلم الحياة الجماعية و الاندماج في المجتمع، من خلال التحكم في بعض الكفاءات الأساسية، ذات الطابع الاتصالي والفكري، والاجتماعي.

4-نبذة وجيزة عن مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر

مرّ التعليم الابتدائي في الجزائر بعدة مراحل تاريخية، سياسية و اجتماعية و اقتصادية، حيث اثرت ظروف كل مرحلة، على بنية التعليم و فلسفته و أهدافه.

4.1.مرحلة الاحتلال الفرنسي

في هذه المرحلة، لم يكن التعليم مُتاحا لجميع الجزائريين، بل كان موجها لأبناء المعمر الفرنسي، الذي كان يستغل المؤسسات التعليمية لخدمة مصالحه، و لتحقيق مطامحه الاستعمارية. و بالتالي، عملت فرنسا على

استبدال اللغة العربية باللغة الفرنسية، كما عملت على تقليص، بل و محاربة التعليم التقليدي أين لعبت المساجد و الزوايا الدور البارز في نشره.

4.2. المرحلة الأولى من الاستقلال: ما بين 1962-1969

استمرت الجزائر في هذه الفترة، العمل وفق النظام الموروث، في انتظار إصدار قوانين جزائرية. مع إجراء بعض التعديلات و مراجعة بعض النصوص المرتبطة بالمواد ذات الصلة بالهوية الوطنية، و إعادة الاعتبار لها. و على هذا الأساس تم:

- إدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية، مع رفع الحجم الساعي على سبع (7) ساعات اسبوعيا -مراجعة مضامين مادتي التاريخ و الجغرافيا و مادة التربية الدينية و الأخلاقية. وهذا في انتظار وضع إصلاح شامل ، يتناول بنيات التعليم ومضامينه وطرائقه.

- تشكيل لجنة وطنية تولت مهمة تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم، تمثلت في التعريب والجزارة وديمقراطية التعليم، بالإضافة إلى التكوين العلمي والتكنولوجي.

- التعريب الكلي لأقسام الطور الابتدائي ، في السنة الدراسية 1963-1964، مع تبني مناهج جزائرية لكل المراحل التعليمية.¹

4.3. في فترة السبعينات، بدأت مرحلة الإصلاح الحقيقية، حيث شكل التعليم إحدى أولويات الاساسية في برامج الدولة الجزائرية، سعيا وراء تحقيق جملة من الأهداف و المبادئ، أبرزها: تعميم التعليم، جزأته إلزاميته، و هذا لعلاج اختلالات الاستعمار و خلفاته، المتمثلة في سياسة التجهيل التي مارسها طيلة فترة الاستعمار من جهة، و عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين القرى و المدن الكبرى من جهة أخرى.²

و بناء على ذلك، بدأ الاهتمام بالتعليم كوسيلة للاستثمار في العنصر البشري، و كأداة للتنمية الشاملة. و يظهر ذلك في مختلف المخططات التنموية التي رسمتها الجزائر بعد الاستقلال، أين يحتل التعليم مكانة بارزة ضمن تلك المخططات، و هي:

¹ - الطاهر زرهوني. التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. مرفع للنشر. 1993، ص 42.

² - تركي رابح : أصول التربية و التعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2 ، الجزائر ، 1990، ص 141.

المخطط الرباعي الأول : 1970-1973:

في هذه الفترة، عرف التعليم تطورا كبيرا، بعد التعديلات التي أُدخلت على البرامج و الماهج التعليمية، شملت معايير التوجيه و التقييم، لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين مختلف فئات ومناطق الوطن، تمهيدا لإصلاح شامل و جذري. و من أبرز النتائج المُحققة في هذه المرحلة:

- ارتفاع معدل انتساب تلاميذ التعليم الابتدائي العمومي إلى 66.51% لاسيما عند الذكور (78.83%) وبنسبة (53.46%) لدى الاناث.¹

المخطط الرباعي الثاني (1974-1977):

في هذه الفترة، تبنت الجزائر سياسة الإصلاح الجذري للمنظومة التربوية، بما تقتضيه ظروف هذه المرحلة سياسيا ، اقتصاديا و اجتماعيا. و عليه، من أبرز القرارات التي تم اتخاذها، تبني المدرسة الأساسية، مع إصدار أمرية 16 أفريل 1976، و التي تم تعميمها تدريجيا ، بدءا ببعض المدارس النموذجية، إلى غاية التطبيق الكلي لها في الموسم الدراسي 1980-1981²

4.4. ابتداء من 2003 إلى غاية الجيل الثاني من الإصلاح- و استجابة للتحولات العالمية لاسيما في مجال المعرفة، اتجهت الجزائر نحو تبني المقاربات الحديثة في التعليم الابتدائي -على غرار كل الاطوار الأخرى- منها:

-اعتماد المقاربة بالكفاءات

-إعادة صياغة المناهج و الكتب المدرسية وفق هذه المقاربة

-التركيز على تنمية مهارات التفكير و النقد و حل المشكلات. (علما اننا سنفصل في هذا الموضوع في الفصول اللاحقة)

5-مشاكل التعليم الابتدائي في الجزائر

¹ - الطاهر زرهوني ، مرجع سابق ، ص 49-51.

² - نفس المرجع ، ص 52.

يعاني التعليم الابتدائي من جملة من الإشكالات البنيوية والبيداغوجية التي تؤثر سلبًا على جودة التعليمات، من أبرزها :

- **اكتظاظ الأقسام**، و الذي يؤثر بدوره على درجة التفاعل بين المعلمين و المتعلمين داخل الصف الدراسي، و على مستوى التحصيل لدى المتعلمين، كما يساهم ذلك أيضا في إرهاق المعلمين الذين يواجهون في ظل الاكتظاظ، صعوبة من جهة، في تنفيذ البرامج القائمة على العمل الجماعي، و في عملية التقويم، و من ثمة، صعوبة في متابعة الفروق الفردية بين التلاميذ من جهة أخرى .

- **ضعف تكوين المعلمين**، خاصة في مجال البيداغوجيا الحديثة، والتقويم، و كيفية التعامل مع الفروق الفردية.

- **التسيير المزدوج للمدارس**، فالتعليم الابتدائي يسير تحت وزارتين مختلفتين، وزارة الداخلية و وزارة التربية، حيث تشرف وزارة التربية على تسيير الجانب التربوي و البيداغوجي، فيما تشرف الوزارة الداخلية، و تحديد البلديات، على توفير التجهيزات و الوسائل منها، الوسائل التربوية، و وسائل أخرى متعلقة بالتدفئة، و النقل المدرسي و المطاعم و المكتبات. و قد يؤدي هذا التسيير المزدوج، و نظرا لتفاوت الإمكانيات المالية للبلديات، إلى خلق نوع من عدم تكافؤ الفرص بين مختلف مؤسسات التعليم الابتدائي.

- **ثقل المناهج**، التي تبدو في كثافة محتويات المقررات الدراسية مقارنة بالمدة الزمنية المتاحة لتنفيذها.

- **ضعف الوسائل و الوسائط البيداغوجية الحديثة** والضرورية لتقديم الدروس و توضيحها.

- **ضعف المرافق الضرورية**، قاعة المطالعة، فضاءات للتربية البدنية والرياضية، قاعة الاعلام الآلي، قاعة الأساتذة، ضف إلى ذلك، عدم توفر المطعم المدرسي في كثير من المدارس.

و هكذا، اتضح، بناءا على ما تم عرضه، مدى أهمية مرحلة التعليم الابتدائي، التي تبدو في كونها المرحلة التي يتم فيها تهيئة الطفل للمراحل التعليمية اللاحقة، و للحياة المستقبلية بشكل عام. أما عن حالة التعليم الابتدائي في الجزائر، اتضح أن ثمة تحديات لا تزال تواجه هذه المرحلة، رغم كل محاولات الإصلاح والمراجعة التي خضع لها. ما يستدعي تكثيف الرعاية بهذه المرحلة التعليمية الهامة، باعتبارها المرحلة التي تتوقف عليها المراحل التعليمية اللاحقة.

ثالثا-مرحلة التعليم المتوسط

1- ماهية التعليم المتوسط

يُعرف الطور المتوسط على أنه المرحلة الثانية من التعليم الإلزامي، تقع بين مرحلتَي التعليم الابتدائي و الثانوي، مدته أربع (4) سنوات، ينتهي باجتياز شهادة التعليم المتوسط. تهدف هذه المرحلة، إلى تدعيم المكتسبات الأساسية للتلميذ، و تنمية كفاءاته العلمية و الفكرية، و تحضيره للمرحلة الثانوية.¹

2- خصائص التعليم المتوسط

يتميز الطور المتوسط عموما على أنه الطور الذي يتم فيه تزويد المتعلمين بمجموعة من المعطيات المعرفية والمنهجية التي يبني عليها مشروعه المستقبلي، بممارساته التعليمية داخل المدرسة، أو ممارساته التكوينية في مراكز التعليم والتكوين المهنيين، أو المشاركة في الحياة العملية². كما انها المرحلة التي يتحصل فيها التلميذ فيها على معارف جديدة، التي يكتسبها من مختلف المواد التعليمية، والتي تتناسب و خصوصياته العمرية.

وبناء على ذلك، تمتاز مرحلة التعليم المتوسط، على أنها مرحلة:

- تجانس وتكثيف معارف وكفاءات المتعلمين (مكتسبات الابتدائي) وادراج لغة أجنبية ثانية،
- تعزيز كفاءات المتعلمين ورفع مستواهم الثقافي والعلمي والتكنولوجي لديهم،
- تعميق تعلمات المتعلمين وتنميتها، واعدادهم للتوجيه في المستقبل نحو شعب التعليم الثانوي، أو التعليم والتكوين المهنيين، أو نحو الحياة العملية،
- استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال، قصد التعلم وتنمية الذوق والحس الإبداعي، وتنمية القدرات النفسية، الحركية، والبدنية.³

3- الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة

يسعى التعليم المتوسط إلى تحقيق جملة من الأهداف، ابرزها:

- تعزيز المفاهيم الأساسية في المواد العلمية و اللغوية و الاجتماعية

¹ - انظر: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-23، 04 جانفي 2008، الموثق في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ص-ص 6-8.

² - سعد لعمش، إبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، جزء 1، عين مليلة، الجزائر، 2011، ص 57.

³ - وزارة التربية الوطنية: الإطار المرجعي لمناهج التعليم المتوسط، 2016. ص 13.

- تطوير التفكير النقدي و القدرة على التحليل و التطبيق
- التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية،
- التشبع بقيم المواطنة، ومقتضيات الحياة في المجتمع
- بناء قدرات التلميذ التعلم الذاتي و للتفاعل الاجتماعي.
- تنمية إحساس التلاميذ وصل الروح الجمالية والفضول والخيال والابداع وروح النقد فيهم
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية، النابعة من التراث الثقافي المشترك،
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى،
- تهيئة المتعلم للالتحاق بالطور الثانوي و لمواصلة الدراسة و التكوين.¹

4-مناهج التعليم المتوسط

4.1.من حيث المواد الدراسية: و تشمل مايلي:

- أ-المواد اللغوية، منها: اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى اللغة الامازيغية.
- تهدف المواد اللغوية إلى إكساب التلميذ قواعد النحو و الصرف، و أسس القراءة و الكتابة و مهارات التحدث، و من ثمة، تحسين الاستيعاب اللغوي و إكساب اللغات الأجنبية.
- ب-المواد العلمية: تشمل الرياضيات (الجبر، الهندسة و الإحصاء) و مادة العلوم الطبيعية(دراسة الحياة و البيئة و العلوم الأساسية) و كذا مادة العلوم الفيزيائية، بما في ذلك الكيمياء.
- ج-المواد الاجتماعية: و تشمل كل من التاريخ و الجغرافيا و التربية المدنية
- د-المواد الفنية و التشكيلية: الموسيقى، الرسم، التربية البدنية.
- تُضاف إلى كل هذه المواد، مادة الاعلام الآلي.

¹ -مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سبق ذكره.

4.2. -من حيث المقاربة البيداغوجية: تعتمد مناهج التعليم المتوسط على منهاج المقاربة بالكفاءات، على غرار الاطوار التعليمية الأخرى، و التي تهدف إلى اكتساب مهارات قابلة للتطبيق.

و بناءا على ذلك، يسعى منهاج الطور المتوسط إلى تزويد المتعلمين بكفاءات متنوعة:

كفاءات عرضية: وتعني: "القدرة على الاستخدام الفعال لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلّيمات والنشاطات، لمواجهة وضعية جديدة أو مألوفة، والتكيف معها"¹. سواء داخل المدرسة أو خارجها. تتمثل الكفاءات العرضية في :

كفاءات ذات طابع فكري: التي من خلالها يتمكن المتعلم من:

-ممارسة قدراته على الملاحظة والتصنيف،

-الاعتناء بمشكلات تناسب سنه،

-التعبير عن آرائه،

-ممارسة فضوله وخياله وابداعه،

-ممارسة استقلاليتته.

كفاءات ذات طابع منهجي: و التي تمكن المتعلم من:

-تنظيم عمله وإنجازه بإتقان،

-الاندماج في مجموعة عمل، والقدرة على انجاز المهام المشتركة،²

كفاءات ذات طابع تواصلي: و تتضمن هذه الكفاءات كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي، من خلال ما اكتسبه التلميذ من مختلف المواد اللغوية ، و التي تجعل منه شخصية قادرة على التعايش والتفاعل السليم في المجتمع.

كفاءات ذات طابع اجتماعي: و التي تمنح التلميذ القدرات التالية:

-التعرف على أهم القيم الاجتماعية .

¹ -زوين بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ALLURE AUDIOVISUEL، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017، ص - ص 82 83.

² -الإطار المرجعي لمناهج التعليم المتوسط، مرجع سبق ذكره، ص12.

-بلورة سلوكات التعاون والتضامن المناسبة لسنه،

- الاهتمام بمحيطة القريب (الحي، القرية، المدينة)، و المشاركة في حمايته و كذا المحافظة على الموارد الطبيعية¹.

و هكذا تبدو أهمية المرحلة المتوسطة من التعليم الالزامي في الجزائر، كحلقة أساسية في المسار التعليمي، و كقاعدة صلبة لإعداد أجيال قادرة على مواصلة التحصيل العلمي من جهة، و المشاركة في خدمة التنمية و المجتمع من جهة أخرى .

¹ نفس المرجع ، ص13.

رابعاً: مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد

تعد المرحلة الثانوية إحدى الاطوار التعليمية الهامة من التعليم الالزامي. كما أنها حلقة مفصلية من المنظومة التربوية، باعتبارها مرحلة انتقالية من التعليم الالزامي إلى التعليم العالي، أولعالم الشغل عبر التكوين المهني. ولاعتبارها أيضا تتزامن مع إحدى المراحل النمائية الهامة، ألا وهي مرحلة المراهقة، و ما يرتبط بها من تغيرات في مستويات عدّة، قد يكون لها انعكاس على الحياة المراهق العامة، و على حياته المدرسية بشكل خاص. لذلك، تولي الجزائر-على غرار معظم الدول في العالم- أهمية قصوى لهذه المرحلة، نظرا طبيعة بنيتها، وطبيعة برامجها، و الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها .

1- ماهية التعليم الثانوي

عرّف التعليم الثانوي في القانون التوجيهي رقم 04-08 على أنه، طور تعليمي، يمتد على مدار ثلاث(3) سنوات بعد التعليم المتوسط، يهدف إلى تعميق المعارف و الكفاءات، و الاعداد لمواصلة الدراسات العليا،أو الاندماج في عالم الشغل.

2- أهمية التعليم الثانوي كمرحلة تعليمية

يعتبر التعليم الثانوي حاليا في معظم بلدان العالم العمود الفقري الذي يتوسط التعليم الأساسي والتعليم العالي، كما تكمن أهميته أيضا في كونه يوازي أخرج مرحلة عمرية في حياة الفرد، ألا وهي مرحلة المراهقة، التي يُنظر إليها على أنها مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية من جهة، ومرحلة تحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع من ناحية أخرى.

ومن هذه المعطيات، يمكن تحديد أهمية المرحلة الثانوية على أنها مرحلة:

- توفير العوامل المختلفة لمساعدة التلميذ/المراهق في تحقيق متطلباته.
- مرحلة عبور ، فهي ذات صلة بما سبقها وسيلحقها من مراحل التعليم. وتلك الصلة تتطلب الدقة في تخطيط المناهج والأنشطة بما يتلاءم مع مختلف أهداف المجتمع وتحقيق أهداف العامة من ناحية أخرى¹.
- وبالتالي، فهي فترة الإعداد الجاد للمواد والأطر التي تحتاجها التنمية الاجتماعية والحضارية.

¹ محمد الفالوقي، رمضان القذافي: التعلم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي لحديث الإسكندرية مصر ط 1،

لقد أصبح التّعليم الثّانوي اليوم رسالة خاصّة كقاعدة انطلاق توفّق بين التّعليم الأساسي وكل من سوق العمل والتّعليم العالي. لذلك فإنّ أهميّة التّعليم الثّانوي، أصبحت مسألة لم تعد تحتل الجدل في المؤسّسات التّربوية في العالم. فالتّجارب المعاصرة أكّدت أنّ التّعليم الثّانوي هو بوّابة التّقدم.

فإذا نظرنا إلى الدّول المتقدّمة، نجدها تضع التّعليم الثّانوي في أولوية برامجها وسياساتها¹ إذ عملت على إحداث عمليّة تطوير وإصلاح شاملة لمختلف مكوّناته، بما يضمن إعداد الموارد البشريّة الضّرورية للتّمتية المستدامة.

فأهميّة التّعليم الثّانوي إذا، لم تعد تقتصر على المعلومات واكتساب المعرفة، بل أصبحت تمتدّ إلى ضرورة توفير كل الأسباب والعوامل التي تساعد على استكمال شخصيّة التّلميذ وإتاحة الفرصة له كي ينمو وفق ما تتّيح له قدراته الخاصّة، والتّعرّف على إمكانيّاته واستعداداته وتنميتها، لاستثمارها في النّشاط الفكري والاجتماعي والاقتصادي، وتعزيز المشاركة والتّكيف الاجتماعيين، ليصبح مواطناً ذا طموح وآمال مستقبلية².

3- أهداف التّعليم الثّانوي

بالرجوع إلى التّعليم الثّانوي وماضيه، ومن خلال الوظائف التي أسندت له، نتعرّف عن ما كان يرمي إلى تحقيقه عبر مراحل تاريخية معيّنة.

ففي فترة زمنيّة معيّنة، كان التّعليم الثّانوي يهدف إلى تكوين طبقة ذات دراية بأمور الحكم والسّياسة والدين، من موظّفين وقضاة وضباط الجيش، على غرار المدارس الثّانوية التي أقامتها الدّولة العثمانيّة في عدد من الأقطار العربيّة ، تقليدا للنّظام الأوروبي.

في أروبا العصور الوسطى، تغيّرت أهداف المدرسة الثّانوية وتحوّلت مهامها إلى خلق طبقة من التّجار. ثم مع الثورة الصّناعيّة، أعيد النّظر في العديد من المعتقدات السّائدة وبالتالي، تمّ التّوسيع في مهامها بإدخال التّدريب التّقني والدّراسات الفنيّة. لأن الهدف كان يتمركز حول تعليم المهارات وتنمية القدرات والاستعدادات

¹ - رمضان سالم النجار : التعليم الثّانوي المعاصر. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 25.

² - المرجع نفسه

وصقل المواهب، تماشيا مع متطلبات الثورة الصناعية، بعدما كان التعليم الثانوي، يغلب عليه الطابع الأكاديمي.¹

مع العلم أن "دوركايم" قد عارض هذه الوظيفة، عندما تناول غايات التعليم الثانوي ووظائفه، وانتقد فكرة إضفاء الطابع الاقتصادي والمهني على التعليم الثانوي. لأن هذه الوظيفة في نظره، هي من مهام المدارس الصناعية والتجارية. والتي من شأنها تكوين أيدي عاملة مؤهلة، لتصبح وظيفة التعليم الثانوي الأساسية هي:

"تحفيز الطالب للدراسة الجامعية، وتمكينهم من التعليم والتفكير والبرهنة، وتطوير ملكات التأمل وإيقاضها وتقويمها".² على أكثر دوركايم على ضرورة الخلط بين المواد الدراسية على أساس الموازنة بين المواد العلمية والمواد الأدبية.

وبالتالي، فإن نظرية "دور كايم"، تتوسط المنظور الاقتصادي والمنظور الثقافي الإنساني في برامج التعليم الثانوي. مع العلم أن التعليم الثانوي في أوروبا، ولفترة طويلة من الزمن، ظل موجّها لأبناء الصفوة على حساب الطبقات الأخرى.

أما على مستوى الدول العربية، فقد ثبت أن التعليم الثانوي، لم يكن بمعزل عن التطورات الحاصلة في أوروبا. إذا تبنت أغلب الاتجاهات السائدة في أوروبا، مع بعض التحويرات، مع محاولة مراعاة الظروف المحلية التي تخص هذه الدول.

وفي وقتنا الحاضر، تبين التجارب التربوية الحديثة في معظم دول العالم، استعداد تلك الدول للتخلي عن الصيغ التقليدية الجامدة والتسيير نحو التجديد والتنوع والحركة. مع الحرص على الربط بين التعليم والعمل، وبين التربية والإنتاج، مع مؤسسات التعليم الصناعية والزراعية والتجارية المختلفة، ليكون الهدف الأسمى هو إيجاد نظام تربوي يستجيب لحاجات الشباب وتطلعاتهم. خاصة أمام تزايد البطالة، ولحاجات المجتمع، والتطور العلمي والتكنولوجي السريع، وكذا الاستجابة لمطالب سوق العمل ومؤسسات الإنتاج. وهذا لجعل التعليم في نهاية المطاف، جزءا من مسعى مشترك، من أجل التقدم والتطور في شتى مجالات الحياة.³

¹ - محمد الفالوقي، رمضان القذافي. مرجع سابق ص 156.

² - المجلس الأعلى للتربية: المدرسة المغربية، العدد 1 ماي 2009، ص 99.

³ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مراجعة استراتيجية لتطوير التربية العربية، تونس، 1995، ص 132.

وبناء على ذلك، يرمي التعليم الثانوي في المجتمعات المعاصرة إلى تحقيق جملة من الأهداف:

- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية واللغوية والسلوكية، مع تطوير قدراتهم الأدائية
 - تمكينهم الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي
 - مساعدتهم على معرفة ذواتهم مع تقديرهم للآخرين
 - تنمية روح المسؤولية لديهم مع ضرورة احترام القانون
 - مساعدتهم في التغلب على المشكلات النفسية التي تعترض حياتهم.
 - منحهم فرص حقيقية للاشتراك في تصميم تعلمهم وإدارته بما يقلل معدلات الرسوب والتسرب.¹
- ومن هذه الأهداف، نستخلص مدى صعوبة المرحلة الثانوية وتعقيدها. خاصة إذا علمنا أن التدريس في هذه المرحلة، يتوقف على سلسلة من المتغيرات منها التنظيمية:
- طبيعة المناخ السائد في المؤسسة
 - ديناميّة الجماعة والعلاقات بين الجنسين
 - ومنها، ماله صلة من جهة، بالتلاميذ:
 - كالميول والقرارات والاستعدادات
 - والفروق الفردية التي تتضمن العمر، والجنس، والقدرات، وعوامل النمو، والدوافع، والوضع الاجتماعي الاقتصادي.
- وماله صلة ومن جهة أخرى بالمعلمين. حيث يختلفون بدورهم من حيث:
- آرائهم نحو المهنة والتدريس
 - توقعاتهم من التلاميذ.
- كلها عوامل تؤثر في نتائج عملية التعلم، وبالتالي، في تحديد درجة النجاح أو الفشل.

¹ - رمضان سالم النجار: مرجع سابق، ص 33.

وبناء على ذلك، يتوقف تحقيق أهداف المرحلة الثانوية على جملة من الشروط التي يفترض توفرها، لاسيما لدى جمهور المعلمين منها:

- قدرة المعلم على توصيل المادة الدراسية للتلاميذ
- قدرته على مساعدة التلميذ في إكساب المعارف والمهارات، والعمليات المتعلقة بالمادة المدرّسة
- قدرته في تسيير أمثل للقسم الذي يعمل فيه
- قدرته على تحقيق أفضل نتائج ممكنة في الامتحان.¹
- وكذا مدى تطويره للمادة المدرّسة، ومدى قدرته في تحويل معارفه إلى تعلّم فعّال للتلاميذ. لأنّ معلمي المواد كما جاء في إحدى الدراسات، يفترض عليهم التمتع بنوعين من المعرفة، الأولى متعلقة بالمادة المدرّسة، والثانية متعلقة بمناهج التدريس.
- كما يفترض عليهم التمتع:
- بالخبرة في مجالات متعدّدة
- إثارة الحماس لدى التلاميذ
- فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، والفصول الدراسيّة على وجه التحديد
- بالإضافة إلى ضرورة تمتعه بالمهارات الإداريّة، كأساليب القيادة والتّواصل والمتابعة، ومهارات في إدارة عمليّات التّقويم والتّغذية الرّاجعة وغيرها.²
- فمن الخاطئ إذا الاعتقاد، أنّ مدرّس المرحلة الثانوية، يقتصر دوره في تدريس مادة أو مادتين، وإنّما المطلوب منه هو التّنويع في أدواره لبناء بيئة حميميّة، تشجّع التّلميذ على التّحصيل الجيّد، وتعزز رغبته على المواصلة. خاصّة أنّ المرحلة الثّانويّة كما سبقت الإشارة إلى ذلك، مرحلة معقّدة، تفتقر من ناحية، إلى الإحساس بالتّرباط الموجود في المراحل التّعليميّة السّابقة، ومن ناحية أخرى، تمتاز بصعوبة مناهجها.

¹ - لويس كوهين، كيت موريسون: دليل ممارسة التدريس. ترجمة محمد سالم، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الجزء الأول، 2010، ص 473 .

² - المرجع نفسه، ص 474 .

4-واقع التعليم الثانوي في الجزائر

المعروف على التعليم الثانوي، أنها المرحلة التي يتم فيها التركيز على الأسس الرئيسية في التربية، وتهيئة المراهق للفترة التي تليها، وإكتشاف قدراته ومواهبه، والاهتمام به من الناحية الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة.

وبناء على ذلك، حدّدت الوزارة الوصيّة جملة من الأهداف للتعليم الثانوي وهي:

- إعداد التلاميذ لمواصلة الدراسة والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال منحهم حرية إتخاذ القرار بشأن التخصّص المرغوب فيه.
- إعداد المتعلّم للحياة الإنتاجيّة، وذلك عن طريق إدخال البرامج العمليّة في المناهج، مع التعمّق في المواد الأساسيّة اللازمة للدراسات الجامعيّة، وبالتالي تحقيق الإرتقاء بالنوع التعليمي ومستوى المكتسبات العلميّة.
- فتح المجال للمتعلّم لاختيار ما يرغب فيه من تخصّصات توافق ميوله ومواهبه وبالتالي، العمل على تطوير التعليم الثانوي، بما يستجيب للمواهب، وبما يعزّز الدافعية للتعلّم، وضرورة ربطه (أي التعليم الثانوي) بواقع وإمكانات التلاميذ واحتياجاتهم.
- الرّبط بين النظري والتطبيقي. وبالتالي، جعل التّوفيق بين البعد النظري والعملي في صميم التّثمية. وكذا تنمية روح الحسّ العملي من خلال التّعوّد على التّعامل مع مختلف الأجهزة.¹
- ترسيخ أساليب البحث، باعتبار أن المرحلة الثانوية هي مرحلة إنطلاق البحث العلمي والاستخدام الكفئ للأدوات، وكذلك هي مرحلة تشخيص المشكلات وإجراء المقارنات ويبقى الهدف الأسمى من وراء كل تلك الأهداف هو:
- تحقيق مردودية أعلى كمّا ونوعا.
- تنمية فرص النّجاح والتأكّد من نوعيّة النّجاح الذي يحقّقه المتعلّم. لأنّ المردوديّة لا تظهر في نسب النّجاح، وإنّما في نوعيّة المكتسبات التي تخرّج بها المتعلّم والتي تمكّنه من التّفوّق في التّخصّصات العليا.²

¹ - وزارة التربية الوطنية: هيكلية التعليم الثانوي، مجلة المربي، أكتوبر 2005، ص 7.

² - المرجع نفسه.

وانطلاقاً من تلك الأهداف، تمّ تحديد جملة من الوظائف المنوطة بالتّعليم الثانوي، حسب ما جاء في مختلف النّصوص، وهي:

ففي أمرية 76: حدّدت وظائف التّعليم الثانوي بموجب القانون رقم 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976: على أنّها مرحلة استقبال وإعداد التّلاميذ بعد نهاية التّعليم الأساسي على أساس الشّروط التي تحدّدها الوزارة الوصيّة. و المتمثلة في دعم المعارف المكتسبة، والتّخصّص التّدرّجي في مختلف الميادين، وفق مؤهّلات التّلاميذ وحاجات المجتمع. والذي يؤدّي في النّهاية، إمّا لمزاولة الدّراسات العليا، أو الانخراط في الحياة العمليّة.

أمّا القانون رقم 48-05 المؤرخ في 7 يناير 1984، فقد نصّ على ما يلي:

- توزيع منظم للتّلاميذ بين مختلف مراحل التّكوين، القائمة على أساس التّقييم البيداغوجي، وأولويات مخطّط التّتمية وكذا التطلّعات الفرديّة.

- تحفيز التّلاميذ، بصفة متوازنة إلى التّأهيل والتّمهير، والالتحاق بالتّعليم العالي مع ضمان التّربية العامّة، ورفع المستوى الثقافي.¹

وفي الميثاق الوطني، حدّدت وظيفة التّعليم الثانوي العام والتّقني، على أنّها مرحلة إمتداد للمدرسة الأساسيّة، وممرّاً إجباريّاً نحو التّعليم العالي، وعالم الشّغل من ناحية أخرى. وينبغي أن تكون منسجمة في مجموعة متناسقة، تتحدّد فيها الفروع، وفقاً لطبيعة الشّروط الاقتصاديّة، واحتياجات المجتمع.

أما في المشروع التّمهيدي الذي أعدّته اللّجنة الوطنيّة لإصلاح منظومة التّربيّة و التّكوين في ماي 1989، حدّدت وظيفة هذا الطّور على النّحو التّالي:

- تنمية شخصيّة التّلاميذ.
- الاستجابة إلى الرّغبة في الحرّيّة والإنصاف والرقّي والعدل
- إعداد الشّباب لمناصب العمل
- الإعداد لمن تمنح له القدرة الفكرية مواصلة التّعليم العالي.²

¹ - أحمد لوغريت: مرجع سابق ص : 40.

² - المرجع نفسه.

وفي 1992، وفي المشروع الأولي لإعادة هيكلة التعليم الثانوي، حددت وظيفة هذا الطّور على أنّه إحدى الحلقات الرئيسيّة في سلسلة منظومة التّربية والتّكوين والتّشغيل. إذ يزوّد التّعليم العالي بإعداد الطّلبة، كما يزوّد التّكوين المهني بعدد من المتربّصين على مختلف مستويات التّخرج.

وبناء على ذلك، تتمثّل مهامه في:

- دعم وتوسيع المعارف المكتسبة في المرحلة الأساسيّة.
- التّحكّم في أدوات التّعبير الأساسيّة، (رياضيات، لغة عربية)، كأدوات عمل تفيد في التّبادل والتّواصل.
- إكتساب القدرات للاستدلال والتحليل والتّركيب.
- تنمية روح النّقد لدى المتعلّم.
- دعم المعارف العلميّة، وإثراء رصيد الثقافة العامّة.
- التّحكّم في اللّغات الأجنبية وتنمية القدرة على استعمالها¹.

5- مراحل تطور التّعليم الثّانوي في الجزائر ومحاولات إصلاحه

5.1. التّعليم الثّانوي أثناء التّواجد العثماني

كان التّعليم عموماً في فترة الحكم العثماني، وكما سبقّت الإشارة إلى ذلك في الفصول السّابقة - مرتبط بالأفراد والعائلات والمؤسّسات التّربويّة الحرّة. بينما ظلّ دور الدّولة هامشياً، وكانت الزّوايا والمساجد هي الموكّلة بنشر التّعليم بكلّ فروعها بما فيها التّعليم الثّانوي، الذي كان مجاناً بالإضافة إلى المنحة الماليّة التي يتحصّل عليها كلّ طالب إلى جانب الإطعام والسّكن².

كما كان عدد الزّوايا والمساجد معتبراً. ففي العاصمة وحدها وصل عدد المعاهد إلى 32 معهداً، بالإضافة إلى 12 زاوية ومدرسة ثانويّة. نذكر على سبيل المثال مدرسة الجامع الكبير، مدرسة الأندلسيين، ومدرسة القشاشيّة. كما زخرت ولاية تلمسان بعدد من الزّوايا، بلغ عددها بالتّحديد، 36 زاوية، و 5 مدارس ثانويّة.

¹ - المرجع نفسه، ص 41

² - عبد القادر حلوش: سياسة فرنسا التعليميّة في الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 1999، ص 30.

بالإضافة إلى المدارس التي كانت تزخر بها كل من مدينة وهران و بجاية وغيرها من المدن. أمّا عدد طلبة التّعليم الثانوي والعالي، فكان يقارب 6000 طالب³.

5.2. التّعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي

كان التّعليم الثانوي شبه منعدم، باستثناء بعض المدارس القليلة التي كان غرضها نقل التّموذج التّعليمي الفرنسي، مع الحرص على تطويره في مدارس خاصّة بالأوروبيين.

ففي 1870/10/28 أصدر الحاكم العام المدّعي "دوقيدون"، مرسوما ألغى بموجبه المعاهد العربيّة - الفرنسيّة ذات المستوى الثانوي. وألحق طلابها بثانويّة بالعاصمة، ومعهد بقسنطينة. وكان عدد التّلاميذ بها 50 تلميذا من مجموع 253، لينخفض ذلك العدد بسنة 1880 إلى 21 تلميذ من مجموع 434، ثم إلى 20 طالب سنة 1890. ومنذ هذا التّاريخ فقط، بدأ عدد الأهالي الملتحقين بالمدرسة الثانويّة يرتفع، إذ بلغ 124 تلميذ سنة 1905.

أما شروط الالتحاق بهذه المرحلة، فلم يكن خاضعا لمعايير موضوعيّة، وإنّما لشروط مصلحيّة إذ كان يخصّ فئة من الجزائريين، بعيدا عن الأوساط الجماهيريّة أو عامّة النّاس¹.

وفي عام 1938، لم يصل إلى التّعليم الثّانوي من الجزائريين، إلّا 991 مسجّلا. ثم ارتفع سنة 1940 إلى 1358، ومنها إلى 6260، سنة 1954².

أمّا بالنّسبة للتّعليم الثّانوي والتّقني والمهني، فلم يحظى باهتمام كبير من طرف الفرنسيين، بحجّة أنّ الجزائر بلد زراعي يحتاج فقط إلى بعض الصّناع الذين يحتاجون إلى تكوين علمي عالي. لذلك لم تظهر المدارس المهنيّة والمعاهد التّقنيّة.

وتجدر الإشارة، إلى أنّ في هذه الفترة، ظهر التّعليم الثّانوي الحرّ، الذي كانت تشرف عليه جمعيّة العلماء المسلمين. ففي سنة 1947، تم إنشاء أول معهد ثانوي بقسنطينة، سمي بمعهد عبد الحميد ابن باديس،

³ - المرجع نفسه، ص 132.

¹ - المرجع نفسه.

² - أحمد لوغريت: مرجع سابق ص 180.

والذي وصفه البشير الابراهيمي "بالخطوة الثانية الى النهضة العلمية العتيدة"¹. بالإضافة إلى معهدان آخران، الأول في الجزائر، والثاني بتلمسان.

أما عن لغة التدريس، فكانت باللغة الفرنسية، باعتبارها اللغة الرسمية. مع تخصيص 3 ساعات فقط للتدريس باللغة العربية، و لكن، كلغة أجنبية. بناء على ما نص عليه قانون، 1938 والذي ينطبق على جميع المراحل التعليمية. ولم يتم ترسيم اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلا ابتداء من سنة 1947 (بعد السخط والاستكار الذي أبداه الجزائريون).

5.3. التعليم الثانوي بعد الاستقلال

فقد عرفت المرحلة الثانوية بعض التعديلات في السنوات الأولى من الاستقلال تحقيقاً لعدة أهداف: كتقليص نسبة الأمية، وترقية الإطارات التي تحتاجها البلاد وتكييف الأهداف لتتماشى مع الطابع الوطني. ورغم ذلك، وبالمقارنة مع الأطوار الأخرى، لم يشهد الطور الثانوي إصلاحات حقيقية، إذ بقي بمناهجه وشعبه، غير مسير للتحويلات التي شهدتها البلاد. لذلك أضحي إصلاح هذه المرحلة ضرورة ملحة. ويمكن اعتبار الموسم الدراسي 2003/2004، بداية ظهور الاهتمام الحقيقي بهذا الطور. وقبل ذلك، يجدر بنا استعراض أهم المحطات الإصلاحية التي مرّ بها إصلاح الطور الثانوي بالجزائر، بعد الاستقلال، و هي كالاتي:

• مرحلة 70/62:

امتازت هذه الفترة بقلّة الثانويات. إذا لم يكن عددها يتجاوز 34 مؤسسة وطنية وباللغة الفرنسية، و في ثلاث شعب: العلمية، الرياضية، والأدبية.

وإبتداء من سنة 1965، بدأت بعض الثانويات - رغم قلّة عددها - التدريس باللغة العربية. مع الاحتفاظ بنفس نظام الثانويات، وبنفس البرامج التي كانت تدرّس بالفرنسية.² هذا بالنسبة للتعليم العام.

أما التعليم الثانوي التقني، فكان مُهيكل على النحو التالي:

- التعليم التقني القصير: مدّته ثلاث سنوات، تتكفّل به مؤسسات التعليم التقني، كما تمّ إدراج التعليم الصناعي والتجاري في نفس السنة، ليتوّج بشهادة التقني، إبتداء من الموسم الدراسي 64/65. ثم تحوّلت

¹ - رابح تركي. التعليم و الشخصية الوطنية. الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، بدون طبعة، 1975، ص 215.

² --Le système éducatif en Algérie, évaluation, réformes et perspectives. Acte du séminaire international , sétif, le 27-28mars,2005,Difasion,Alger ,2007,p9.

في الموسم الدراسي 69/68، إلى بكالوريا التقنية، حيث أبرمت الجزائر عقود التعاون مع بعض دول الأجانب.²

وتتميز هذه المرحلة عموماً:

- بعدم إدخال إصلاح شامل للتعليم الثانوي، وكل ما أنجز في هذه الفترة هو:
- تعميم استعمال اللغة العربية.
- تعريب بعض المواد ذات الطابع الثقافي والايديولوجي، (التاريخ والفلسفة، التربية الخلقية والمدنية).

مرحلة 79/71:

لم يعرف التعليم الثانوي العام في هذه المرحلة أي تغيير يذكر. بينما اتجهت الإصلاحات نحو التعليم التقني، حيث ظهرت بعض المتاقن، بطورين. حيث يتم التكوين في كل طور لمدة عامين، وذلك حسب ما نصّ عليه المخطط الرباعي.³

مرحلة 87/80:

- تم في هذه المرحلة، نشر التعليم الثانوي بشكل أوسع، كمحاولة لتجسيد مبدأ تكافؤ الفرص. -
- وقد صاحبت هذه المرحلة، سلسلة من الإجراءات:
- رفع نسبة القبول إلى السنة الأولى ثانوي بـ 50%.
- العمل بالنظام الداخلي في الثانويات لفتح المجال أمام التلاميذ ذوي المسافات البعيدة.
- زيادة المنح، مع تقديم منحة إضافية للتلاميذ الموجهين للتعليم التقني، لتغطية اللوازم التي يتطلبها هذا النوع من التعليم، ذات التكاليف الباهضة.
- توفير الوسائل البيداغوجية، مع تجهيز المخابر بالأجهزة.
- تنظيم الدروس الاستدراكية خاصة لتلاميذ السنة الأولى.
- إنشاء تعليم متخصص لفئة التلاميذ ذوي المستوى الجيد.
- إنشاء أقسام خاصة بالزاسبين في إمتحان البكالوريا.

²- Ibid.

³- ibid.p 13.

- فتح أبواب الثانوية في عطلتي الشتاء والرّبيع، أمام تلاميذ القسم النهائي.¹

ورغم كلّ هذه الاجراءات، إلا أنّها لم تساهم في تغيير جوهر التّعليم الثانوي، ورغم إسناد المهمّة، لجهاز وزاري مستقلّ.²

مرحلة 92/90:

عرفت هذه المرحلة تطوّرا ملحوظا، سواءا على مستوى عدد التّلاميذ الذي بلغ 742745 سنة 1992، بعدما كان لا يتجاوز 5823 سنة 1963. أو على مستوى عدد الأساتذة الذي بلغ 44622 أستاذ سنة 1992، بعدما كان لا يتجاوز 1216 سنة 1962. وكذلك على مستوى هياكل الاستقبال. حيث انتقل عدد الثانويات من 34 ثانوية سنة 1962، إلى 845 ثانوية، بالإضافة إلى 21 ملحقة 1992.³

وفي هذه المرحلة، تمّ إعادة هيكلة التّعليم الثانوي على النّحو التّالي :

- تعليم ثانوي عام وتكنولوجي. موجه أساسا لمتابعة الدّراسات في التّعليم العالي.
- تعليم ثانوي تقني، هدفه تحفيز التّلاميذ لسوق العمل، مع الأخذ بعين الاعتبار نمط الشّهادة المتّحصل عليها.
- إنشاء 4 شعب تكنولوجيّة، إلى جانب شعبة العلوم الدّقيقة والشّعبة العلميّة (حيث تميّزت هذه المرحلة بالتّوجّه التّكنولوجي والعلمي)⁴

أما الخصائص الأساسيّة للهيكلية، فهي تتمثّل في 3 جذوع مشتركة في السّنة الأولى ثانوي، وهي:

- جذع مشترك آداب.

- جذع مشترك علوم.

- جذع مشترك تكنولوجيا.

وتتفرّع منها في السّنة الثّانيّة 15 شعبة.

¹ - أحمد لوغريت: مرجع سابق، ص 109.

² - غياث بوفلجة: مرجع سابق، ص 55.

³ - أحمد لوغريت: مرجع سابق، ص 144.

⁴ - وزارة التّربية الوطنيّة: إصلاح المنظومة التّربويّة، مجلة المربي، مارس 2005، مرجع سابق ص 3.

خمس(5) - شعب للتعليم العام وهي:

- شعبة أداب وعلوم إنسانية.

- علوم شرعية.

- آداب ولغات أجنبية.

- علوم الطبيعة والحياة.

- العلوم الدقيقة.

أربع (4) شعب للتعليم التكنولوجي، وهي:

- هندسة ميكانيكية.

- هندسة كهربائية.

- هندسة مدنية.

- تسيير واقتصاد.

ست(6) شعب للتعليم التقني، وهي:

- شعبة إلكترو - تقني.

- شعبة الإلكترونيك.

- شعبة الميكانيكا.

- شعبة بناء وأشغال عمومية.

- شعبة كيمياء.

- شعبة تقنيات المحاسبة.

ورغم إيجابيات هذه الهيكلية، إلا أنها أظهرت بعض السلبيات، منها:

- الغموض الناتج عن الازدواجية في الغايات. فالنّعليم الثانوي يحضّر المتعلّم من جهة للنّعليم

العالي، ولعالم الشّغل من جهة أخرى. وبالتالي، هناك من يرى في هذا الموضوع، غموضاً. ويتساءل

في ما إذا كان بمقدور النّعليم الثانوي القيام بوظيفتين متناقضتين، بنفس المحتوى، ولنفس التّلاميذ.

هذا باعتبار أن التحضير للتعليم العالي، يتطلب إعدادا علميا رفيع المستوى، لتحقيق مردودية قادرة على مواكبة التطور العلمي في الجامعات. بينما يتطلب الإعداد لعالم الشغل تدريباً فنياً وبالتالي، إعداد الفرد للنجاح في الامتحانات الفصلية، بغض النظر عن النتائج التي حققها في مجال تطور شخصيته والارتقاء بمعارفه.¹

- عدم إشراك كل المتعاملين مع المنظومة التربوية في اعتماد هذه الهيكلة .
- ضعف ملمح المتخرج من الشعب التكنولوجية، بسبب تقليص الحجم الساعي لمادتي الفيزياء والرياضيات ومادة الكيمياء، مقارنة مع شعبة العلوم الدقيقة. مع عدم تامين هذه الأخيرة، بسبب عدم جدوى معاملات المواد الأساسية، مما جعل أحسن التلاميذ يهجرونها.²
- عدم التكافؤ بين الشعب. إذ منحت شعبة علوم الطبيعة والحياة، فرص أكثر للالتحاق بالتعليم العالي. وتجدر الإشارة هنا، أنه في الموسم الدراسي 92/91 شرعت وزارة التربية في فتح أقسام خاصة بالمتمازين في جذعين مشتركين ، جذع علوم وتكنولوجيا، وجذع علوم إنسانية، وكان ذلك في ثلاث ثانويات على مستوى الوطن:

- ثانوية حسيبة بن بوعلي بالعاصمة، بالنسبة لولايات الوسط.
 - ثانوية الحرية بقسنطينة، بالنسبة لولايات الشرق.
 - ثانوية العقيد لطفي بوهران، بالنسبة لولايات الغرب.
- واستمرت هذه التجربة في السنة الموالية، ثم توقفت بعد ذلك لعدة اعتبارات.³
- وإبتداءاً من 2003، تم اعتماد ترتيبات جديدة مسّت الهيكلة والتنظيم والمضامين، وحتى المواقيت. وهذا بعد فشل كل المحاولات السابقة. فاستلزم الأمر إعادة الهيكلة من جديد في إطار الطّور ما بعد الإلزامي كلّهُ، وبعد القرار الوزاري المؤرّخ في 10 ماي 2005 المتضمّن:

أولاً: تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فأصبح يتكوّن من جذعين مشتركين:

¹- أحمد لوغريت: مرجع سابق، ص 41.

² - مجلة المربي: مارس 2005، مرجع سابق، ص 4.

³ - نفس المرجع، ص 24.

جذع مشترك آداب، ويتفرّع في السّنة الثّانية إلى:

- شعبة الآداب والفلسفة.

- شعبة اللّغات الأجنبيّة.

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ويتفرّع في السّنة الثّانية إلى:

- شعبة رياضيات.

- شعبة العلوم التّجريبية.

- شعبة تسيير واقتصاد.

شعبة تقني رياضي، وتتفرّع بدورها إلى:

- هندسة ميكانيكية.

- هندسة كهربائية.

- هندسة مدنيّة.

- هندسة طرئق.

ومن خصائص هذه المرحلة:

- تقليص التّخصّصات بصفة مبكّرة.

إدراج مادة الإعلام الآلي والاتّصال في الجذعين المشتركين.

- ادخال مناهج تعليميّة جديدة، والتي صادقت عليها اللّجنة الوطنيّة للمناهج، بداية من الموسم

الدراسي 2004/2005.

- استعمال التّرميز العالمي. كاستعمال الصّيغ والرّموز والأدوات، وإدراج المصطلح العلمي باللّغة

الأجنبيّة.

- استعمال الرّمن البيداغوجي، ويتعلّق بحجم الحصص الموجهة لتلاميذ السّنة الأولى.

- المعالجة التربوية من خلال الاستدراك، خاصة في المواد الأساسية¹.

ثانيا: تنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بتاريخ 14 ماي 2005، وبنفس التدابير التي اتخذت بشأن السنة الأولى.

ثالثا: تنصيب السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، في الموسم الدراسي 2007/2008. وأهم ما يميز هذه المرحلة:

- التخفيف في المناهج. وهذا بحذف بعض المحتويات غير الأساسية أو المكررة، بغرض تكيف المحتويات مع الحجم الساعي للمادة، دون المساس بالهيكل العامة للمناهج.²

6- مشاكل التعليم الثانوي في الجزائر

رغم المجهودات التي بُذلت لإصلاح الطّور الثانوي رغم الانجازات الملحوظة في هذا المجال، بقي القطاع يعاني من عدّة اختلالات، منها:

- عجز المؤسسات التربوية في امتصاص الأعداد الهائلة من التلاميذ الملتحقين بها، لأسباب متعلّقة بسوء التوزيع، بالإضافة إلى تأخّر في انجاز المؤسسات.

- سوء التوجيه، الذي غالبا ما يتم وفق محدّدات الخريطة المدرسية، وحسب إمكانات هياكل الاستقبال. (كما سبقّت الإشارة إلى ذلك)

- طرق التّقييم المتّبعة، وطرق الانتقاء المعتمدة في امتحان شهادة البكالوريا ساهمت في وصول طلبة ضعفاء إلى الجامعة، ما جعل نسبة معتبرة من خريجيها دون المستوى.³

وبالتّالي، ونظرا لانعدام العقلنة في اتّخاذ القرارات، وانعدام التّخطيط الجيّد، وغياب منهجية منظّمة بين الغايات والأهداف أثناء عمليّات الإصلاح وإعادة الهيكلة المتتالية لهذا الطّور، اتّسعت الهوة بين ما سطّرتّه الوزارة الوصيّة من أهداف، وبين ما تحقّق على أرض الواقع.

¹ - وزارة التربية الوطنية: البيداغوجيات الجديدة، مجلة المربي، العدد 5، 2006، ص 4.

² - وزارة التربية الوطنية: إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، الجزء الثاني، مكتب النشر، جوان 2005 ص 135.

³ - غياث بوفلجة: مرجع سابق، ص 62.

نستخلص ممّا سبق، أنّ مرحلة الطّور الثّانوي، تمثّل نقطة تحوّل هامّة في حياة المتّدرّسين. لذلك، التّمسنا سعي الجزائر-على غرار الكثير من دول العالم- العناية بهذه المرحلة التّعليميّة، بما يستجيب لحاجات الشّباب و تطلّعاتهم. إذ حاولت النّهوض بهذه المرحلة- كما هو الشّأن بالنسبة للمراحل التّعليميّة الأخرى- و ذلك بإخضاعه لتعديلات عميقة ، لاسيّما على مستوى البرامج ، و على مستوى نظاميّ التّوجيه و التّقويم، وفق مقارنة جديدة ، وهي المقاربة بالكفاءات، أملا في علاج الكثير من الاختلالات التي أحاطت بنظام التّعليم عموما، و التّعليم الثّانوي على وجه الخصوص.

تجربة التعليم الخاص في الجزائر

لقد خاضت الجزائر تجربة التعليم الخاص في إطار قوانين تنظيمية تتماشى و أهداف المنظومة التربوية الجزائرية والتي تزامنت مع إصلاحات 2003. و قد حدّد المشرّع الجزائري المدرسة الخاصة بأنها" تلك المدرسة التي يؤسّسها أي شخص طبيعى أو معنوي خاضع للقانون الخاص و قدم تعليما بالمقابل". و حسب ما جاء في المادة الثانية من الامر 05-07 المؤرخ في 23 أوت 2005.

1-نبذة تاريخية عن نشأة المدارس الخاصة في الجزائر

تعود أصول المدرسة الخاصة في الجزائر إلى فترة ما قبل الاحتلال الفرنسي، حيث كانت ترتبط بالتعليم الحرّ آنذاك المتمثل في الكتاتيب و الزوايا و المدارس ، الممولة من طرف الأوقاف و المؤسسات الخيرية. و في فترة الاحتلال، زاد الاهتمام بالمدارس الحرة ، لاسيما بعدما إنشاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، التي عملت على نشرها في العديد من القرى و المدن، حيث بلغ عدد الملتحقين بها ما يقارب 40000 تلميذ من الذكور و الاناث، موزعين على 124 مدرسة تحت تأطير 274 معلما.¹ و على غرار جمعية العلماء المسلمين، حضيت المدارس الخاصة باهتمام حزب الشعب الجزائري الذين أنشأ عددا من المدارس بغرض خلق جيلا من الوطنيين الصاعدين على أفكار الحزب ، و المتشبع بالثقافة العربية الإسلامية.²

أما بعد الاستقلال، و بعد صدور أمرية 16 أفريل 76، التي حدّدت معالم المدرسة الجزائرية و نظامها، من بينها عدم منح أي مبادرة للخواص بفتح المدارس، و أن هذه الأخيرة تبقى من اختصاص و احتكار الدولة فقط. و رغم ذلك، ظهرت بعض المدارس الخاصة في الجزائر، منها ما كان مموّلا من طرف جمعيات تربوية فرنسية تخضع للبرنامج الفرنسي شكلا و مضمونا، و كان تلاميذها يجتازون البكالوريا الفرنسية بالخارج و تحديدا في مدينة تونس. و منها ما كان يعتمد على تمويل شخصي على غرار المدرسة التي أنشأتها السيدة مليكة قريفو لأول مرة بنادي الصنوبر في أواخر 1991، ثم بحديقة التسلية بين عكنون، بعدما تم رفضها من طرف الوزارة الوصية، باعتبار أن القانون لايسمح بإنشاء المدارس الخاصة كما جاء على لسان وزير التربية الوطنية آنذاك.

¹ - سميرة نقادي، واقع تعليم الجزائريين في ظل التشريعات الفرنسية 1919-1945، ع53، 2011، ص31.

² - آسيا بلحسين:وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مجلة دراسات نفسية و تربوية، ع7، ديسمبر 2011، ص

و في مرحلة أخرى، و مع إصلاحات المنظومة التربوية لفترة 2003 ، طرحت وزارة التربية الوطنية إمكانية فتح المدارس الخاصة، وفق شروط محدّدة ، بهدف تحسين المستوى التعليمي، و تحقيق الجودة في التعليم، من زاوية، فضلا عن التخفيف من الأعباء المالية للدولة من زاوية أخرى، لاسيما بعد ارتفاع عدد السكان و تزايد الطلب على التعليم. و بهذا الشأن، وضعت الدولة جملة من القوانين لتحسين التعليم الخاص، و حمايته من الانحرافات و الانزلاقات، التي قد تمس بالهوية الوطنية.¹

2-الشروط العامة لإنشاء المدارس الخاصة في الجزائر

2.1. على مستوى التنظيم و التسيير:

- حدّد المشرع جملة من الشروط التي تسمح بإنشاء المدارس الخاصة و تسييرها، أبرزها:
 - الحصول على رخصة الانشاء من وزارة التربية الوطنية، وفق المواصفات التي ينص عليها دفتر الشروط
 - لا يمكن للمدرسة الخاصة استعمال التسميات المخصصة لمؤسسات التربية و التعليم التابعة لوزارة التربية الوطنية، بل يجب أن تكون تسميتها متبوعة بعبارة "الخاصة".
 - ضرورة إصدار السجل التجاري و العمل ضمن ما يترتب عنه من إجراءات و ظوابط.²
 - أن تكون المدرسة الخاصة تحت إدارة فعلية و دائمة يكلف بها مدير لا يقل عمره عن 25 سنة و يكون حاملا للجنسية الجزائرية، متمتعا بكل حقوقه المدنية ، مع خبرة مهنية في مجال التدريس و التكوين لا تقل عن 5 سنوات، إذا كان ذو مستوى تعليمي جامعي، أو 10 سنوات خبرة كمدير لمؤسسة عمومية لمن لا يملكون شهادة جامعية. كما يشترط أيضا عدم الحكم عليه بعقوبة مخلة بالشرف.
 - التزام المدارس الخاصة باحترام الحجم الساعي الأسبوعي للمواد المعتمدة في المدارس العمومية، مع إمكانية إضافة مواد و أنشطة أخرى بترخيص مسبق من الوزارة.
 - السماح للمدارس الخاصة بفتح أكثر من طور، كما يمكنها إنشاء أكثر من ملحقة في نفس إقليم الولاية موطن المؤسسة المعنية. كما يمكنها إنشاء أطوار أخرى داخل المؤسسة الاصلية.

¹ - عيسى بن محمد بوراس:قانون المدرسة الخاصة للتربية و التعليم بالجزائر، معهد المناهج للنشر، الجزائر 2009،ص2.

² - المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 08 نوفمبر 2005 المتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية و التعليم الخاصة،المادة 6.

- التزام المؤسسة بالإعلان عن تكاليف التمدريس الخاصة بكل طور تعليمي عن طريق الملصقات.
- يتعين أن تتطابق العطل المدرسية الممنوحة للتلاميذ و الرزمانة المحددة من طرف وزارة التربية الوطنية.

2.2. على مستوى الضوابط و الأطر:

لقد رسمت الدولة مجموعة من الضوابط و الأطر كقواعد أساسية لمن أراد الاستثمار في مجال التعليم ،
منها:

-إلزام المؤسسات الخاصة بالعمل وفق مكونات الهوية الوطنية: القيم الاسلامية، العربية و الاماويغية (المادة 2من الامر 03-09 المؤرخ في 13-أوت 2003)

-الالتزام بالمقررات المعتمدة من طرف التربية الوطنية (المادة 10، الفقرة 2 من الامر 03-09ن و المواد 10 و 25 من الامر 07-05 المؤرخ في 23 لأوت 2005)

- إلزام المدارس الخاصة بإشراك تلاميذها في الامتحانات الرسمية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية.

2.3. على المستوى الإداري و البيداغوجي

أما من الناحية البيداغوجية و الإدارية، تضمنت النصوص القانونية آليتين، واحدة مباشرة و أخرى غير مباشرة.

تشير الآلية المباشرة إلى ضرورة خضوع المدارس الخاصة للتفتيش و المراقبة الإدارية دوريا من طرف المفتشين التربويين التابعين لقطاع التربية الوطنية. (المادة 19من الامر رقم 05-07)

فيما تتضمن الآلية غير المباشرة، إلزام المدارس الخاصة بتحضير تلاميذها للمشاركة في الامتحانات الرسمية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية لتلاميذ المؤسسات العمومية.

أما فيما يتعلق بالجانب المالي، يلزم القانون المدارس الخاصة بالإعلان عن مصادر تمويلها المختلفة لمصالح وزارة التربية الوطنية المختصة بما في ذلك الهبات و الوصايا عند تأسيسها و في بداية كل سنة دراسية، كما هو منصوص عليه في المادة 10 من الامر 03-09 المؤرخ في 23 أوت 2003، و أكدته المادة 21 من الامر 05-07 المؤرخ في 23 أوت 2005.

تضمن هذه التدابير، رقابة الدولة على الموارد المالية من جهة، و تجفيف التمويل الأجنبي أو المشبوه، مع الاستفادة من الجبايات المختلفة على هذه الأموال من جهة أخرى.

و عليه، يمكن القول في إشارتنا إلى تجربة التعليم الخاص في الجزائر، أنها تجربة فرضتها التحولات الاجتماعية و الاقتصادية للمجتمع، وكبديل تعليمي لتلبية الطلب المتزايد على التعليم، وتخفيف الضغط على المؤسسات التعليمية العمومية، شريطة أن تكون داعمة للمنظومة التربوية، و منسجمة مع أهدافها و قيمها الوطنية.

الفصل الثالث

إصلاح المنظومة التربويّة في الجزائر

تمهيد

تبنّت وزارة التّربية و التّعليم في الجزائر جملة من المشاريع الإصلاحية، منذ السنوات الأولى من الإستقلال. بغية التّخلّص من جهة، من رواسب و مخلفات الإستعمار، وللاّلتحاق بالركب الحضاري، وكذا مواكبة مجتمع المعرفة، من جهة أخرى. و قد شمل الإصلاح معظم جوانب المنظومة التّربوية، كالمناهج، و طرق التّدريس، و نظاميّ التّوجيه و التّقويم، و القائمين على التّدريس. وهذا في كلّ الأطوار، لاسيّما الطّور الثانوي.

1- مفهوم الإصلاح

يرتبط مفهوم الإصلاح بمفاهيم عدة. منها التجديد، التّغيير، التطوير والتحول. و مهما كان المفهوم الذي يرتبط به، فإنّ الإصلاح يعني التّغيير نحو الأفضل، عن طريق الإضافة، الحذف، والتعديل في البنى القائمة.¹

2- مفهوم الإصلاح التربوي

ينظر إلى الإصلاح التربوي عموماً، على أنّه عملية تغيير في نظام التعليم أو في جزء منه نحو الأحسن. و يُعرف بأنّه جملة التّغييرات التي تحدث في السياسة التعليمية والتي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تحدثه.

فيما يرى البعض، "أنّ الإصلاح التربوي، ينبغي أن يتضمن عمليات تغيير سياسية و اقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع القوة والثروة في المجتمع" حتى يُؤتي ثماره.²

و بناءً على ذلك، فإنّ الإصلاح التربوي، هو عملية مستمرة، يشمل تغيير السياسات التعليمية، المناهج، الأساليب التربوية، بهدف تحسين مخرجات التعليم وتوسيع فرصه لجميع الفئات، ولجعل التعليم، كهدف اسمي، أكثر جودة و فعالية، و أكثر تكييف مع متطلبات العصر.

¹ - عايد أحمد الخالدة: إدارة التجديد والإصلاح التربوي-مشكلات الواقع - وتوجهات المستقبل، عالم الثقافة، عمان-الأردن، 1428 هـ - 2007، ص-ص 25-26.

² - حسن البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتاب، القاهرة-مصر، 1998، ص 32، نقلاً عن: يومعراف نسيم، أحمد سعيدي: انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط. مجلة دفاتر المخبر، العدد 2، مجلد 7، جامعة محمد خيضر بسكرة، افريل 2012. ص-ص: 307-320.

و من هنا تظهر أهمية الإصلاح التربوي، بالنظر إلى ما يحققه من غايات: كتجويد التعليم و تحسين مخرجاته، مسايرة الاحتياجات المعرفية للمجتمع المعاصر، الاقتصادية و التكنولوجية، ضمان تكافؤ الفرص بين مختلف الفئات، و من ثمة تحقيق التنمية الشاملة.

أولاً- إصلاح التعليم ما قبل الجامعي . (إصلاح التعليم الإلزامي)

1- الإصلاحات الأولى: وكانت البداية بإنشاء مؤسسات تأطير وتدعيم الإصلاح التربوي، وهي:

1.1.تنصيب المجلس الأعلى للتربية

الذي تمّ تنصيبه في مارس 1996 وأسندت له مهمة النظر في واقع السياسة التربوية القائمة وتقييمها، بعد ما شعر المسؤولون أنّ المدرسة ليست على ما يرام. مع اقتراح الحلول التي من شأنها أن تعيد الاعتبار للمنظومة التربوية. فكان من الضروري إذا، تبني سياسة بديلة منسجمة مع الخيارات السياسية والاقتصادية المحددة في ضوء نظرة استشرافية، انطلاقاً من تحديات القرن الواحد و العشرين. وقد تمت المصادقة على مشروع المجلس في مارس 1998 بعنوان: المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي¹ ومن بين مقترحات المجلس:

- الاحترافية في التدريس على غرار مهنتي الطبّ والمحاماة. و الغرض منها تكوين "محترفين حقيقيين، قادرين على التعامل مع جمهور واسع من المتعلمين، متباينين من حيث السن والمكانة الاجتماعية، ودرجة الاهتمام"². هذا بعد اكتشاف أنّ نسبة معتبرة من موظفي قطاع التعليم وبكل أطواره، يفقدون إلى هذه الاحترافية.

وفي هذا السياق، إقترح المجلس ضرورة تكوين المعلمين أثناء الخدمة. كما شدد من جهة أخرى، على ضرورة إدراج التعليم التحضيري وبصفة إلزامية . وفي ختام الوثيقة، أشار المجلس إلى أنّ كلّ المقترحات التي أعلن عنها، لا يمكن تحقيقها إلاّ في ظلّ التشاور والاستقرار، لأنّ غياب ذلك، قد يفوّت الكثير من فرص الاستفادة من نتائج الأعمال³.

¹ - نذير يربح: التفاعل بين التعليم و التكوين المهني و العمل المنتج. دراسة تشخيصية تقييمية للمنظومة التربوية في الجزائر من 1962 إلى 2000، دار هومة للنشر و التوزيع، الجزائر، بدون ط ، 2010، ص 74.

² -وزارة التربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية: المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، ص 48، نقلا عن حبيب تلوين، مرجع سابق، ص 212.

³ - نفس المرجع، ص 52، نقلا عن حبيب تلوين، مرجع سابق، ص 215

وهذا ما حدث بالفعل، فقبل التّبنى الرّسمي لوثيقته النّهائيّة، تمّ حلّه وبمرسوم رئاسي المؤرّخ في 13 ماي 2000، استخلف بهيئة أخرى، تدعى "اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة".

1.2. تنصيب اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة

اعتبرت قضية إصلاح المنظومة التّربويّة إحدى الأولويات المشروعة. وهذا بعد اعتراف المسؤولين هذه المرّة أيضاً، وعلى رأسهم الرّئيس الجديد المُنتخب آنذاك، السيّد عبد العزيز بوتفليقة (1999-2019) أنّ المدرسة الجزائريّة تعاني "من نقائص واختلالات. و هذا بعد تعرّضها لهجمات عنيفة ووصفها بأبشع الأوصاف. حيث أشار الرّئيس الجديد في خطابه عند تنصيب اللّجنة المذكورة، إلى النّقائص التي انتابت المنظومة التّربويّة، بسبب تعرّضها إلى حدّ بعيد، للأيديولوجيّات والانحرافات السّياسيّة، التي منعته من بلوغ غاياتها. وأشار في ذات السّياق "أنّ المبادئ التي حضيت بإجماع واسع على المستوى الوطني والشّاملة للديمقراطيّة والتّعريب والتّوجّه العلمي، لم يتمّ تنفيذها من طرف السّياسة التّربويّة المُنتهجة في بلادنا، من منظور مسعى شامل ومتناسق"¹.

وعليه، فقد كلّفت هذه اللّجنة، بتشخيص شامل للمنظومة التّربويّة، قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربويّة جديدة. وحسب الخطاب الرّسمي المصرّح به، فقد تناولت إصلاحات هذه اللّجنة، جملة من المحاور:

- تعميم التّعليم التّحضيريّ* لكل الأطفال البالغين خمس سنوات على مستوى الوطن، ابتداءً من مارس 2005. ليشمل عام 2015، كلّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وست سنوات².
- إصلاح المجال البيداغوجي: خاصّة ما يتعلّق بالمناهج والكتب المدرسيّة التي كانت تبدو بعيدة عن المقاييس المعمول بها دولياً.
- التّعديل في برامج مادتي التّربية المدنيّة، والإسلاميّة وفي حجمها السّاعي (النّقطة التي أسالت الكثير من الحبر)

¹ - مقطع من خطاب الرّئيس عبد العزيز بوتفليقة عند تنصيب اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة بقصر الأمم يوم السبت 13 ماي 2000 نقلا عن: أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التّربية في الجزائر، رهانات وإنجازات. دار القصبة للنشر. الجزائر. 2009 ص 11.

² نواره بادي، ابراهيم براهيم: مرجع سابق، ص 287

-تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.

-إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.

-إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، بدلا من السنة الثالثة وإدراج اللغة الانجليزية في السنة أولى متوسط.

- تعزيز التدريس العلمي والتكنولوجي، وذلك برفع الحجم الساعي المخصص لهذه المواد.

-الرجوع إلى التسمية القديمة للمرحلة الإكمالية، حيث سميت بالمرحلة المتوسطة. كما أصبحت الدراسة فيها على مدى أربع سنوات، بدلا من ثلاث سنوات. مع تقليص سنوات التعليم الابتدائي إلى خمس سنوات، بدلا من ست سنوات. وإعادة تنظيم التعليم ما بعد الالزامي في ثلاث فروع¹.

- تكوين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في المدارس العليا، وضرورة إخضاع مدرّسي الابتدائي إلى التكوين في مراكز خاصة لمدة ثلاث سنوات، وهذا بعد حصولهم على شهادة البكالوريا. (لقد اتخذت اللجنة هذا الاجراء، وعلى رأسها وزير التربية آنذاك، بعدما اكتشفت أن 80% من المعلمين الذين تم توظيفهم. 17% منهم فقط من تحصل على شهادة جامعية، فيما يحتاج 50% منهم على الأقل إلى تكوين وتحسين المستوى وربما إلى تعويض الكثير منهم. هذا ما اعترف به السيد أبو بكر بن بوزيد نفسه أمام لجنة إصلاح المنظومة التربوية.)

- إخضاع الطّابع القانوني والرّسمي على التّعليم الخاص، ولكن بشروط. أبرزها، إلزامية هذه المدارس بتطبيق البرامج الدّراسية الرّسمية، واحترام الحجم السّاعي لكل المواد كما هو معمول به في مؤسّسات التّعليم العموميّة. كما وجب على المدارس الخاصّة تحضير التّلاميذ للمشاركة في نفس الامتحانات التي تنظّم لفائدة تلاميذ القطاع العمومي.

- إدراج اللّغة الأمازيغيّة في بعض المناطق. حيث تم إدراجها، ضمن برامج المنظومة التّربوية في السّنة الدّراسيّة 1995/1996، واعتبارها آنذاك مادة اختيارية في السّنة التاسعة من التّعليم الأساسي، وفي السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي. فيما تمّ تعميمها على جميع مستويات التّعليم في مرحلتي المتوسط والثانوي (في نفس المناطق وبصفة اختيارية) و هذا في السّنة الدّراسية 2006/2007، تُتبع بامتحان شهادتي التّعليم المتوسط والبكالوريا.

¹ - أبو بكر بن بوزيد: اصلاح التربية في الجزائر. مرجع سابق، ص 28

- دمج مادة التربية الإسلامية مع مادة التربية المدنية.

- إلغاء شعبة العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية مع تقليص حجمها الساعي.

- تدريس المواد العلمية كالرياضيات والعلوم التكنولوجية والفيزيائية باستخدام الترميز العالمي في مرحلتي المتوسط والثانوي. وهذا بالنظر إلى الصعوبات التي سيتعرض لها الطلاب في الجامعات لاحقاً، أين يتم تدريس تلك المواد، باللغات الأجنبية.

ومن خلال هذا العرض المتضمن لأبرز اقتراحات اللجنة، ومن ضمن المسائل المقترحة، ثمة مسألتان لم يتفق حولها أعضاء اللجنة. ويتعلق الأمر من جهة، باللغات الأجنبية، إذ لم تتجح اللجنة من اتخاذ القرار الحاسم، وبالتالي، التردد في تحديد لمن الأولوية في التدريس، للفرنسية أم للإنجليزية، وفي أي مرحلة تعليمية ينبغي إدراجها. والأمر الثاني يتعلق بمادة التربية الإسلامية، التي كانت تتأرجح فيها الآراء بين مطالب بإعادة النظر في مضامين هذه المادة مع ضرورة تقليص حجمها الساعي أو الزمني، وبين متحفّظ. هذا التردد والاختلاف في وجهات النظر، هو الذي أدّى في نظر البعض، إلى تفويت فرصة الإصلاح.

وبالتالي، وبالرغم من انتهاء آجال إنجاز أعمال اللجنة في مارس 2001، "الّا أنّه لم تظهر أيّ قرارات رسمية بشأن تلك الأعمال، ولم تبرمج أية تدابير تشريعية لعلاج النقاط التي أثارها تلك اللجنة"¹

2- الإصلاح التربوي الجديد: ابتداء من 2003

لقد انصبّ الاهتمام في هذه المرحلة، حول إعادة صياغة الفعل البيداغوجي، خاصة ما تعلّق بالمناهج الدراسية. وبالتالي، استبدال مفهوم "الإصلاح" بمفهوم آخر وهو القطيعة. إذ جاء في الخطاب الرسمي، أنّ هذه المرحلة تستدعي إحداث قطيعة جذرية مع المسعى الذي انتهجته المنظومة لحدّ الآن، خاصة بعد ما لوحظ، أنّ البرامج الدراسية، ظلّت لعقود على حالها دون أن يطرأ عليها أيّ تغيير.

ولهذا الغرض، تمّ تنصيب ما سمي باللجنة الوطنية للمناهج، في جانفي 2008. وهي هيئة استشارية، تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية، "عبر ما تصدره من آراء وتصوغه من اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية"². وفي هذا السياق، كلّفت اللجنة بإنجاز مشاريع جديدة وفق مقاربة جديدة، تدعى المقاربة "بالكفاءات".

¹ -kamel kateb : opcit . p 60 - 61.

3 - أبو بكر بن بوزيد. مرجع سابق، ص 48

2.1. إصلاح المناهج ، و تبني منهاج المقاربة بالكفاءات

1.2.1. تعريف منهاج المقاربة بالكفاءات

تعرف المقاربة، على أنها الطريقة أو منهجية البحث والدراسة، وطريقة التعامل مع موضوع أو مشكلة. أما الكفايات، ولو تعددت تعاريفها بتعدد التيارات والنظريات، إلا أن المتفق عليه، هو أن الكفاية، هي القدرة على تحديد المسألة المطروحة ومعرفة نوعيتها وصياغة الموارد الضرورية كلها في وضعية، وضمان نجاح استراتيجية العمل الموظفة وبلوغ الهدف المنشود، مع إمكانية نقلها وممارستها في وضعيات أخرى. و بهذا المنظور فإن الكفاءة، لا تعني فقط القدرة على تنفيذ عملية ما، بل أيضا القدرة على مواجهة "الطوارئ واللامتوقع"¹.

تاريخيا: أول ما ظهر مفهوم الكفاءة، كان في مجال الشغل، في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. واستخدم في مجال التكوين المهني بمفهوم الكفاءة المهنية، التي ينظر إليها على أنها قدرة الشخص على استعمال مكتسباته، ومعارفه، وتجاربه، وفق شروط محددة. ثم أدخل هذا المفهوم في ميدان التربية والتعليم، وأصبح مرتبطا بالمناهج ومحتوياته، بعدما لوحظ أن التعليم كان يركز على تلقين المعارف على حساب تنمية الكفاءات. وأن المدرس يقضي ساعات طويلة في تحضير الجانب المعرفي، كما يقضي التلميذ من جهته وقتا طويلا أيضا في جمع المعلومات التي يعجز عن توظيفها فيما بعد. هذه الطريقة، لا تؤدي في النهاية إلى عملية التعلم، ولا تبرز الكفاءة الحقيقية. لأن الكفاءة في نهاية المطاف، هي نتيجة عملية التعلم، و بالتالي، فهي ليست وسيلة، وإنما غاية في حد ذاتها².

2.2.1. دواعي اختيار منهاج المقاربة بالكفاءات

لقد ظلّ الحقل التربوي خاضع لنمط التدريس بالأهداف، الذي يركّز على التراكم المعرفي معتمدا على الأهداف كأداة قابلة للقياس، والتي أثبتت التجارب الميدانية عدم صلاحيتها. خاصة في عصر التكنولوجيا

¹ - عبد الله جبارة: مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الأولى، 2009، ص 69.

² - خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف. دار التنوير للنشر والتوزيع. الجزائر بدون طبعة. 2004، ص 101.

والتدقيق المعرفي، وما ترتب عنهما من ضرورة إعادة النظر في المناهج، وفقا لما يحتاج إليه التلاميذ، لمواجهة القرن الجديد من الألفية الثالثة.

هذا ما طرحته على نفسها منظمة المجموعة الأوروبية للتنمية (OCDE) سنة 1994، متسائلة عن الكفاءات التي قد يكون الشباب بحاجة إليها في نهاية التّمدرس، والتي تمكّنهم المساهمة في بناء مجتمعاتهم كمواطنين. ولتحقيق ذلك، ينبغي إذا، تزويد هؤلاء الشباب بالمعارف، ولكن ليس كلّ المعارف. وإنّما تلك المعارف الحيّة، القابلة للتّوظيف في الحياة والتي تتّجه أكثر فأكثر نحو التّعقيد¹.

وبناء على ذلك، فإنّ منهاج المقاربة بالكفاءات يقوم على جملة من المبادئ:

- النظرة للحياة بمنظور عملي.

- الرّبط بين الواقع والحياة

- الاعتماد على مبدأ التكوين والتّعلّم.

- العمل على تحويل المعرفة النظريّة إلى معرفة نفعيّة .

- إتاحة فرصة الإبداع للمدرس ، والتّصرف كفاعل مشارك، يفتح المجال للمتعلّم بإظهار ما لديه من قدرات وطاقات كامنة، تجعله يشعر بقيمته وبوجوده. ما يسمح له بالتحرّر من سلطة المعلّم، الذي كان مالك للمعرفة ومحتكرا لها. هذه المعرفة لم تصبح في ظلّ المقاربة بالكفاءات، هاجسا يتخوّف منها التلميذ².

كما تعتمد هذه المقاربة على تبادل الخبرات، والتّواصل والتّشاور مع الآخر، والانفتاح على آرائه وقبول انتقاداته. بعدما كان التلميذ معزولا عن جماعة الفصل الذي ينتمي إليه، ومقرون فقط بالإنصات، دون أن يكون له الحقّ في إبداء رأيه³. أو بعبارة أخرى، فإنّ منهاج المقاربة بالكفاءات، يحثّ على التّعلّم في وضعيّة نشطة، ويُعِيد للمعارف المدرسيّة ما لها من معنى. كما أنّها تساهم في التّقليل من انتقائيّة المدرسة⁴. وهذا كلّ لا يعني أنّ منهاج المقاربة بالكفاءات عصا سحري، بإمكانها أن تحلّ كلّ المشاكل التّربوية. إنّما ذلك يتطلّب جملة من التّدابير، والإجراءات، والإمكانات في جميع الأصعدة. وأقلّ ما تتطلّبه هذه المقاربة، هو

¹ - موهوب حروش: خواطر مربّ في البيداغوجيا والتعليمية، موفم للنشر. الجزائر، بدون طبعة. 2010. ص 77.

² - حمد الله جبارة: مرجع سابق ص 17

³ - المرجع نفسه، ص 22.

⁴ - Bernard Rey, Vincent Carette et autres, les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Deboeck Edition. 2007.p36

إعادة النظر في وظيفة المعلم ودرجة تكوينيه. باعتباره جوهر الاشكال في أي إصلاح تربوي¹. فمهنة المعلم في ظل هذه المقاربة، لا تتمثل في التعليم المباشر، بل في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم، عن طريق إثارة اهتماماتهم وبعث الدافعية فيهم.

وهذا يتطلب منه (أي المعلم) "أن يكون مؤهلاً، علمياً وبيداغوجياً وسلوكياً وأدائياً"²، حتى يتمكن من استيعاب محتويات المواد والمقررات التي يتضمنها المنهاج الجديد. وأن يكون ملماً بعلم النفس وعلوم التربية، وكل ما تقدمه من جديد في طرق التدريس، حتى يبلغ مرتبة الاحترافية التي وحدها فقط تسمح لصاحبها أن يكون مؤهلاً لممارسة التعليم كمهنة. - على غرار مهنة الطب والمحاماة - وهذا الامر يحتاج إلى إعداد طويل نسبياً، وإلى مستوى عال من المسؤولية³.

هذا من جهة. من جهة أخرى، يقتضي تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات، - و إذا أردنا فعلاً تنمية الكفاءات - التقليل في حجم المعارف. هذا ما أكدّه "فيليب برنو" "Philippe Pernoud" موضحاً أنّ تقليل المعارف "لا يعني إدارة ظهورنا لها، وإنما المقصود من ذلك هو التخفيف من المفاهيم المتضمنة في المناهج الدراسية، لفتح المجال للتدريب والتّمهين على اختبارها في وضعيات معقّدة⁴.

خاصّة وأن الكثير من المعارف التي تتضمنها البرامج الدراسية، جزءاً هاماً منها غير ضروري للحياة، كما أنّه وفي ظلّ وسائل الاتصال الجماهيري، لم تعد المدرسة المصدر الوحيد للمعرفة.

أمّا عن دواعي تبني الجزائر لهذه المقاربة، اتّضح أنّه لم يكن خياراً، وإنّما من باب الضرورة - إن أمكن القول - خاصّة بعدما تبنته دول العالم المتقدّم، كبديل لبيداغوجيا الأهداف، التي لم تعد صالحة لزمنا هذا فنحن إذا أمام أمر واقع، يقتضي تأسيس "استراتيجية جديدة قائمة على مفهوم الكفاءة، والتمكن من المعارف المعقّدة، التي يساهم التلميذ في تكوينها"⁵. هذا ما جاء على لسان وزير التربية الأسبق "السيد أبو بكر بن

¹ - صالح لعبيد: في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر الطبعة الاولى، 2009، ص 23.

² - خالد لبصيص: مرجع سابق، ص 44.

³ - حامد عمار: دراسات في التربية والثقافة: في التوظيف الاجتماعي للتربية، مكتبة الدار العربية للنشر، الطبعة الأولى، 1997، ص 106.

⁴ - وزارة التربية الوطنية: من قراءات المركز، مجلة صادرة عن المركز الوطني للتوثيق التربوي الجزء الأول 2008. ص 41.

⁵ - Institut National de Recherche en Education (INRE) : les tics au service de l'éducation. Revue educ- recherche N°2. 2011 p 17.

بوزيد، "مؤكدًا أن هذه الاستراتيجية، لا تتوقف عند تجديد المناهج واستحداث طرق التدريس، إنما الأمر يتوقف بالدرجة الأولى على المعلم. وليس أي معلم، بل ذلك المعلم العالم والفنان الذي يملك القدرة على تدريب التلاميذ على هذا النمط من التعلم"..... لأنه "مهما وقّرنا من وسائل تكنولوجيا حديثة، ذلك لا يحول المعلم السيء إلى معلم جيد"¹.

هذا ما جاء على مستوى النصوص النظرية، أما عن التجسيد الفعلي لهذه المقاربة التي أدخلت حيز التنفيذ منذ السنة الدراسية 2003/2004، وبعد مرور 10 سنوات، أثبت الواقع عدم التطبيق الفعلي لها، بل بقيت على مستوى الميدان، مجرد حبر على ورق. بل مجرد "شعار". وهذا باعتراف رئيس اللجنة الوطنية للمناهج، السيد "فريد عادل". وكان قد صرح بذلك في يوم دراسي حول موضوع البرامج التعليمية في الجزائر، من تنظيم ذات اللجنة وبالتعاون مع المركز الوطني للبحث التربوي (L'INRE) بتاريخ 16 جوان 2014. وهذا بعدما تمّ الكشف أنّ معظم الأساتذة، لا يعملون وفق هذه المقاربة. مضيفاً أنّ السبب "لا يكمن في رفض التغيير كمبدأ، وإنما في ضعف التحسيس والتكوين"².

بالإضافة إلى الشرطين السابقين، يقتضي تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات، إحداث تغيير جذري في مفهوم التقييم.

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

2.2. نظام التقييم في الجزائر في ظل الإصلاح التربوي الجديد

2.2.1. مفهوم التقييم: (مع العلم أنّ هذا المفهوم، غالباً ما يُستخدم للإشارة إلى التقييم)

وكلمة تقييم، تعادلها بالفرنسية كلمة évaluation. وتعني - كما ورد في معجم اللغة الفرنسية Larousse - "تقدير قيمة الشيء، أو أهميّة شيء ما، وتثمينه ومنحه القيمة التي تليق به"³.

وفي المجال التربوي، فإنّ مفهوم التقييم لا يعني فقط إصدار حكم ما، وإنما يتطلب التركيز على أهمّ المفاهيم الأساسية للتسيير البيداغوجي، ومراعاة التلائم بين الأهداف البيداغوجية المتبعة، والوسائل المستعملة⁴. وينظر إلى عملية التقييم أيضاً، على أنّها إحدى الوسائل التي يتوقف عليها مدى نجاح التعليم والتعلم في

¹ -Ebid.

² -Institut National de Recherche en Education(INRE) : Conférence nationale sur l'évaluation à mi-parcours de la réforme de l'école Algérienne.revue Educ - recherche N° 9 , 2014. PP 25.26.

³ -Dictionnaire encyclopédique Larousse ,2000 , p 586.

⁴ - André Gagneux : évaluer autrement les élèves .puf. Paris, 2002 . p20.

مادة من المواد، ومعرفة النّقائق التي يمكن معالجتها، بإعادة النّظر في كيفية تقديمها، وهذا لتحقيق مردود مدرسي أفضل¹.

ومن أشهر التعاريف التي تنصبّ في هذا السّياق، تعريف الفرنسي "أستولفي" Astolfi الذي ينظر إلى التّقييم، على أنّها: "مجموع من الاجراءات التي يتّخذها المدرّس لتحديد التّطوّر الحاصل لدى المتعلّمين، مقارنة بالأهداف المسطّرة. وذلك قصد تشخيص الصّعوبات المحتملة"².

نفهم من هذا، أنّ التّقييم أداة أساسية لاتخاذ القرار بشأن مستقبل التّلاميذ. وبناء على ذلك يُنظر إليه على أنّه "مشروع تربوي" متكامل، يتمّ العمل فيه وفق معايير يمكن اعتبارها بمثابة قوانين تنظّم العمل التّقييمي وتوجّهه نظريًا وإجرائيًا، من أجل ضمان أعلى مستويات الدّقة في النّظر، والفعاليّة في الأداء، والصّحة في الحكم، من أجل تحقيق ما يمكن تحقيقه من الأهداف المرسومة، في أيّ خطّة تربويّة مجتمعيّة³.

2.2.2. التّقييم في ظلّ منهاج المقاربة بالكفاءات

تُعرف مرحلة التّسعينات، على أنّها مرحلة دعوة شاملة لإصلاح التّعليم. و أصبح موضوع التّقييم جحر الزّاوية في العمل البيداغوجي. كما أصبح التّقييم التّربوي، "أداء بيداغوجيًا في صميم عمليّة التّعليم والتّعلّم. وتشخيص للدّاء بهدف إعادة تنظيم العمليّات التّربويّة، بعدما ظلّ ولمدّة زمنيّة طويلة، مجرد إصدار الحكم على التّلميذ، من خلال فحص معارفه وكأنّنا في محكمة"⁴.

وفي ظلّ المقاربة بالكفاءات، فإنّ تحديد نظام التّقييم، يتطلّب الإجابة على أربعة أسئلة. من يقيم؟، ماذا نقيم؟، لماذا نقيم؟، وكيف نقيم؟

وبمعنى أدقّ، من يقوم بعمليّة التّقييم: المدرّس وحده، أم بمشاركة التّلميذ والإدارة وأولياء الامور؟

- ما هي الأمور التي تخضع لعمليّة التّقييم، هل هي المعارف، أم المهارات؟

- ما هو الهدف من التّقييم، هل هو الضّبط والتّوجيه، أم مجرد المراقبة؟

¹ - المركز الوطني للتوثيق التربوي: سلسلة من قراءات المركز، الجزء الأول، 2007 ص 108.

² - المركز الوطني للتوثيق التربوي: التّقييم في التربية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 2-2004 ص 91

³ - عمر نقيب، مشروع التّقييم التربوي ومشكلة النموذج، مجلة بحوث وتربية الصادرة عن المركز الوطني للتوثيق التربوي، العدد 3، 2012، ص 33.

⁴ - المركز الوطني للتوثيق التربوي: "التّقييم في التربية" مرجع سابق ص 09.

- ما هي الطرق المعتمدة في التقييم، هل هي متنوعة، أم تقتصر فقط على الامتحانات والاختبارات التحصيلية؟.

وبناء على ذلك، فإنّ عملية التقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات هي: "مجموع العمليات التي نقوم بها للحصول على معلومات ومكتسبات المتعلّم من المعارف والكفاءات، وعن مهاراته ومواقفه وتحليلها، قصد التبصّر بها عند اتخاذ قرارات التعديل، أو الاستمرار فيها والدعم، سواء كان ذلك في بداية العملية التعليمية، أو أثناءها، أو في نهايتها"¹.

فهي إذا عملية مستمرة تعتمد على أصناف مختلفة من الاختبارات:

التقييم التشخيصي: أو التمهيدي، أو القبلي، أو المبدئي. باعتباره يكون في بداية أيّ فعل تعليمي، يهدف إلى الحصول على بيانات ومعلومات تبين مدى تحكّم المتعلّمين في مكتسبات سابقة تفيد المدرّس في بناء تعلّم جديد، كي يمكنه من معرفة ميول وحاجيات واستعدادات المتعلّمين للتعلّم الجديد. ويعتمد هذا النوع من التقييم على بعض الإجراءات، كالواجبات المنزلية، الأنشطة، والقيام بالتجارب وغيرها².

التقييم التكويني: ويكون أثناء العملية التعليمية، وبصفة دائمة ومستمرة هدفه الوقوف على نقاط الضعف والقوّة، تحسين التعلّات وفقاً للبرنامج المستهدف أثناء ممارسة الفعل التربوي داخل القسم³.

التقييم التحصيلي: يكون في نهاية مرحلة أو فعل دراسي، يتمّ من خلاله تقديم ما تعلّمه التلميذ وما اكتسبه من معارف، ومهارات وكفاءات، كما تفيد في اتخاذ القرارات الناجحة لتوجيه التلاميذ للممارسات المختلفة، مع تحديد موقع كل تلميذ بالنسبة للآخرين⁴.

¹ - المركز الوطني للتسويق التربوي: التقييم في التربية، مرجع سابق ص 6.

² - العربي غريب: التقييم التربوي، مفهومه، أنواعه، وإدارته، دار العرب للنشر والتوزيع وهران، بدون طبعة، 2007، ص 55.

³ - المركز الوطني التربوي: التقييم عن طريق المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعده التربوي ص 22.

⁴ - مركز الوطني للتوثيق التربوي: التقييم في التربية، مرجع سابق ص 9.

وبما أنّ التّلاميذ يختلفون في قدراتهم وإمكاناتهم، فإنّ التّقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات، يقوم على أساس إحدى المؤشّرات البيداغوجية الجوهرية، وهي الفروق الفردية التي تشترط عدم توحيد إجراءات التّقييم، أي تقييم الجميع بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه.

وعلى ضوء ما سبق عرضه، يتبيّن أنّ التّقويم، هو نظام شامل، يساهم فيه كلّ عناصر الموقف التّعليمي، بداية من الفعل التّعليمي حتى نهايته. سواء تعلّق الأمر بحصة دراسية، أو فترة تكوينية، أو طور تعليمي، أو سنة دراسية. للقيام بعدة وظائف، تشخيصية، بنائية أو تحصيلية، باستعمال أدوات قياس موضوعية، يتميز بالصدق والثبات، للتمكّن من قياس النتيجة النهائية ومقارنتها بالهدف المسطر مع تحديد العراقيل والصعوبات التي تعترض المتعلّم نحو تحقيق الهدف.¹

2.2.3. إصلاح نظام التّقويم في الجزائر:

لقد جاء في القانون التّوجيهي للتربية الوطنية 2008 أنّ "التّقويم"، عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتّعليم، يقيس دوريا مردود كلّ من التّلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركّباتها². إذا، فمن بين النّقاط الأساسية التي يتضمّنها المشروع الاصلاحى للمنظومة التربوية، هو إعادة النّظر في مفهوم التّقييم، وبالتالي إعادة طرحه من زاوية نظر جديدة. وهذا بعد ما تمّ الكشف عن انعدام كلّ ثقافة التّقييم، لاعتبارات عديدة: أخطرها، خضوع عملية انتقال التّلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى، لمقتضيات سياسية شرع في تطبيقها في بداية السبعينات، والتي ساهمت في تدهور نوعية التّعليم المقدّم. تلك السياسة لا تعير اهتماما لقدرة التّلميذ الحقيقية على متابعة الدّراسة في مستوى أعلى. وبناءا على ذلك، فإنّ عملية الانتقال، لا تتمّ بناءا على نتائج التّلاميذ المدرسية، وإنّما وفق لعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة. وبلغه الأرقام، فإن 85% من تلاميذ السنة السادسة أساسي ممّن ينتقلون إلى السنة السابعة، و50% من تلاميذ السنة التاسعة ممّن ينتقلون إلى الطّور الثّانوي، هي نسب محدّدة سلفا³.

وأمام هذه الأوضاع، جاءت ضرورة إعادة النّظر في ثقافة التّقييم بمفهومها الواسع. خاصّة بعد تبني منهاج المقاربة بالكفاءات، التي تطالب المعلّم بممارسة التّقييم في كلّ المراحل التّعليمية/التّعليمية، وبكلّ أشكاله:

1 - العربي غريب: مرجع سابق، ص 101.

2 - المعهد الوطني للبحث في التربية: التّقييم الوطني وتطوير المنظومة التربوية، مجلة بحوث وتربية. مرجع سابق. ص.

3 - أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، مرجع سابق. ص 129، 130.

التشخيصية، التكوينية، التحصيلية، والعلاجية كما أسلفنا الذكر. وهذا ليس بالأمر السهل، بل يتطلب من المعلم التسلح بجملة من الوسائل الفكرية والمفاهيمية والأدوات البيداغوجية¹.

وبما أنّ مشروع المقاربة بالكفاءات لم يظهر إلا على مستوى النصوص، كما أشرنا إلى ذلك في موضوع سابق، فإنّ مبادرات الارتقاء بنظام التّقييم قد خضع لنفس المصير. إذ لا يزال يحتفظ بطابعه التقليدي الانتقائي. مختزل في مجرّد الفحص البسيط للمعارف المكتسبة، مرتبط بالامتحانات الرسمية، وموظّف لمجرّد اتّخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ.

نحن إذا بصدد مشكلة حقيقية. خاصّة إذا علمنا أنّ الخلل الذي يصيب نظام التّقييم، سوف يكون له انعكاس على مستوى نظام التّوجيه المدرسي، نظرا لشدة الارتباط بين النظامين، واللذان يتوقّف عليهما و- بدرجة كبيرة- مصير التلميذ المدرسي المستقبلي.

2.3. نظام التّوجيه في الجزائر في ظلّ الإصلاح التربوي الجديد

2.3.1. ماهية التّوجيه المدرسي

رغم تعدّد التعاريف وتشعبها، إلا أنّها تشير في معظمها إلى أنّ التّوجيه المدرسي، يهدف إلى "مساعدة التلميذ على تنمية طاقاته واستعداداته ومواهبه لأقصى درجة ممكنة. لإعداده لمستقبله وتحقيق التوافق التربوي، وهذا من خلال إرشاده على نوع الدّراسة التي تلائمها خاصّة عند الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية²". كما أنّها "آلية من آليات رفع المردود المدرسي، وتحسين نتائج الامتحانات، من خلال اكتشاف مواطن الضعف والقوة في مردود التلميذ، مع اقتراح الحلول الممكنة³".

تظهر أهمية التّوجيه، في كونها أداة هامة تربط بين التّربية والتّكوين والشغل. تساهم في التّقليل من حدة الرّسوب والإهدار، وبالتالي في تحديد مصير التلميذ المستقبلي.

تاريخيا: ارتبط مفهوم التّوجيه بالتّكوين المهني، ولم تظهر الخدمات التّوجيهية في المؤسسات التربوية إلا في الخمسينات من القرن الماضي. إلا أنّ طرق التّوجيه المعتمدة، كان يغلب عليها الطّابع الآلي، لا تأخذ بعين الاعتبار التلميذ وأولياء أمورهم كأطراف مشاركة.

¹ - المركز الوطني للتوثيق التربوي: التقييم في التربية مرجع سابق، ص 9.

² - خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة، 2014، ص 12.

³ - وزارة التربية الوطنية: أثار التوجيه المدرسي. مجلة المربي . العدد 13 . ص 21.

ومن مطلع السبعينات، تطوّرت عمليّة التّوجيه المدرسي والمهني، وأصبحت تعمل وفق المشروع الشّخصي المستقبلي للمتعلّم، والنّظر إليه على أنّه الصّانع الحقيقي لمستقبله ببعديه الدّراسي والمهني، بناءا على رغباته.

وقد ساهم في تطوير عمليّة التّوجيه جملة من العوامل منها:

-زيادة عدد المتدربين نتيجة النّمو الديمغرافي.

-التّطور المعرفي الذي استلزم توجيه الأفراد بما يجعلهم يستفيدون من هذا التطوّر والتّعامل معه بما يناسب احتياجاتهم.

- تطور النّظريات التّربوية التي شدّدت على أهميّة مراعاة الفروق الفردية، ودورها في التّكيف المدرسي، لاسيّما في مرحلة المراهقة. ومع تطوّر علم النّفس، أصبح الاهتمام منصبا على الشّخصيّة بكاملها. باعتبارها محدّدا رئيسيّاً لنشاط الإنسان. هذا وقد أدّى البحث في مسألتي التّوافق والصّحة النّفسية إلى إدخال مفهوم الارشاد النّفسي في الحقل التّربوي، ليدعم عمليّة التّوجيه المدرسي والمهني.

وهكذا أصبح الهدف الاسمي لعمليّة التّوجيه، هو سير الطّاقات البشريّة، بما يجنب الوقوع في العديد من الاشكالات¹. (كالإهدار والرسوب والبطالة

2.3.2. واقع التّوجيه المدرسي في الجزائر

عرفت عمليّة التّوجيه في الجزائر تطوّرات عديدة تماشيا مع واقع التّعليم واستراتيجياته، من خلال مختلف المراحل التّاريخية. ففي الفترة التي صاحبت الاستقلال، وبالرّغم من إنشاء رابطة التّوجيه المدرسي والمهني سنة 1968، إلّا أنّها لم تكن في مستوى التّكفّل بمشاكل التّلاميذ، نظرا لقلّة مراكز التّوجيه وتقلّص عدد المستشارين، خاصّة بعد مغادرة المؤطّرين الأجانب للمؤسّسات التّربوية².

¹- حناشي فضيلة: محمد بن يحي زكريا: التوجيه والارشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الحديثة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم. 2001، ص 21.

²- المرجع نفسه ص 12.

ومع مرحلة التعليم الأساسي، وبالنظر إلى أهداف المدرسة الأساسية (والتي تم عرضها سابقاً)، كان لابد من إعادة النظر في أسس التوجيه. وقد خصّصت أمية 76، باباً كاملاً لهذا الغرض. وكان يُعتقد أنّ هذه المرة قد تمّ إنشاء جهاز حقيقي للتوجيه المدرسي والمهني.

ثمّ تمّ الكشف بعد ذلك أنّ النتائج المحقّقة ميدانياً، لم تكن في مستوى الأهداف المسطرة. وظلّ مهام التوجيه، مختزلاً في إطلاع تلاميذ السنة التاسعة أساسي على مقاييس الانتقال إلى الطّور الثانوي على حساب المتابعة والتّقييم، وإجراء البحوث المتعلقة بمختلف جوانب العمل التربوي¹. فكان من الضروري إعادة النظر من جديد في قانون التوجيه، بتبني إجراءات جديدة، خاصّة ما يتعلّق بتحديد معايير التوجيه.

وفي هذا الصّدّد، تمّ إصدار منشورين وزارين الأول بتاريخ 1992/04/08، يحدّد الإجراءات الخاصّة بتنظيم عمليّة قبول وتوجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى الجذوع المشتركة، والثاني بتاريخ 1996/02/26 خاص بتوجيه تلاميذ السنة السابعة أساسي وأولى ثانوي. مع العلم أنّ معايير التوجيه إلى غاية 1996 بقيت تخضع لنظام النّسب². ثم تجاوز النّظام بهذا النّظام والتّفكير في إيجاد صرامة أكثر في انتقاء التّلاميذ. فأصبح التوجيه في الإصلاحات الأخيرة يستند إلى ثلاث معايير أساسية:

- رغبات التّلاميذ: التي يتمّ التعرّف عليها من خلال ما يسمي ببطاقة الرّغبات والتي توزّع على التّلاميذ في الفصل الثاني. وبعد استغلال نتائج الفصل الأول والثاني، بالإضافة إلى الرّغبة المسجّلة في البطاقة، يتمّ اقتراح التوجيه النهائي للتّلاميذ المقبولين.

- نتائج التّلاميذ: والمعبر عنها بالمملّح. تتمّ بحساب معدّل المواد الأساسية كمعيار أساسي لتوجيه التّلاميذ.

- متطلّبات الخريطة التّربوية: ويبدو أنّه المعيار الحاسم في عمليّة التوجيه. ويقصد به توجيه التّلاميذ وفقاً للأماكن البيداغوجية المفتوحة في الشّعب والجذوع المشتركة، وفق طاقة استيعاب المؤسّسة المستقبلية.

وبناءً على ذلك، فإنّ نسبة قليلة من التّلاميذ يوجّهون حسب رغباتهم، وعلى النّحو التّالي:

فبالنّسبة للانتقال من المتوسّط إلى الثانوي، فإن 10% فقط يوجّهون للشّعب المطلوبة، والأغلبية، أي 90% يتمّ توزيعهم على شعب لا تتوافق دائماً مع ميولاتهم.

¹ - المرجع نفسه ص 115.

² - النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية: التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة ما بين 1962 و2001، ص 18

أما بالنسبة للانتقال من السنة الأولى ثانوي إلى الجذوع المشتركة، يتم توزيع التلاميذ - باستثناء 5% منهم - حسب إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب والتخصصات المفتوحة سواء في المؤسسة أو المقاطعة¹. (مع منح التلميذ حق الطعن في حالة عدم تناسب قرار المجلس ورغبة التلميذ المعلن عنها في بطاقة الرغبات) هذا الإجراء كان قد أضافه المنشور الوزاري الصادر في مارس 1998.

هذا وقد واجه نظام التوجيه المعمول به حاليا جملة من الانتقادات، وأصبح عرضة للمساءلة نظرا لشساعة الفجوة بين ما تطمح له النصوص، وما هو مطبق على أرض الواقع. فرغم الأهمية الكبرى التي حظي بها موضوع التوجيه، ورغم ضخامة النصوص التشريعية التي صدرت بشأنه والتي تتجاوز 75 نصا، إلا أنها تقتصر إلى الممارسة الفعلية ميدانيا.

2.3.3. الانتقادات الموجهة لنظام التوجيه في الجزائر

واجه نظام التوجيه في الجزائر جملة من الانتقادات، أهمها:

- كونه مجرد عملية توزيع آلي أو تقني للتلاميذ على مختلف الشعب بنسب محدّدة مسبقا، في الوقت الذي يُفترض أن تكون عملية نفسية بيداغوجية². وبالتالي فهي لا تتوقف على تقدير كفاءات التلاميذ بقدر ما تتوقف على معطيات الخريطة المدرسية.

- غياب نظام مرجعي كدليل موضوعي للتقييم والتوجيه يعتمد عليه كافة الأساتذة. ما أدى بالتالي، إلى غياب الموضوعية في تقييم التلاميذ من خلال الاختبارات التحصيلية المطبقة، والتي لا تعبر دائما عن قدراته الحقيقية، ما يطرح إشكالية المصادقية في النتائج المتحصّل عليها، و في المعايير المعتمدة في تحديد ملمح التلميذ³. هذا بالإضافة إلى أنّ تلك الاختبارات لا تُبنى حسب الأهداف المحدّدة في المادة الدراسية، كما أنّها لا تغطّي في غالب الأحيان سوى جزءا من المقرّر الدراسي⁴.

¹ - إبراهيم طيبي: خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفائية التحصيلية، دراسة نفسية تربوية بمرحلة التعليم الثانوي الديوان الوطني للمطبوعات، بن عكنون، الجزائر، 2013 ص 160
² - Mahfoud Bennoune : opcit. P 311.

³ - زاهر كشان: الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية، بين الأسس النظرية والممارسات اليومية، دار كردودة للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الاولى، 2013 ص 82.

⁴ - حناشي فضيلة، محمد بن يحي زكريا: مرجع سابق، ص 121.

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

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

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

- المتابعة النّفسيّة للتّلاميذ، خاصّة المعنيين بالامتحانات الرّسميّة.

إنّ هذه المهام المُسندة لمستشاري التّوجيه - والتي شكّلت القاعدة الاساسيّة في سياسة التّوجيه الجديدة - تحوّلت بعد ذلك إلى مشكلة حقيقيّة، حالت دون تحقيق الأهداف المسطّرة. باعتبار أنّ تلك المهام تفوق طاقة المستشار وقدراته، نظرا لضخامتها. مقابل غياب الوسائل الضّروريّة، كغياب الرّوائز والاختبارات النّفسيّة التي من شأنها إعطاء صورة واضحة على شخصيّة التّلميذ. وفيما يخصّ الإعلام - التي أسندت للمستشار كمهمّة أساسيّة- أثبت الواقع عدم فعاليتها. ولعلّ عزوف التّلاميذ وأوليائهم عن الحصص الإعلاميّة، لدليل على ذلك خاصّة وأنّ هؤلاء - وتقصد بهم أولياء التّلاميذ- لا يُحمّون كشريك وكطرف فاعل في عمليّة التّوجيه، ممّا أدّى إلى اتساع الفجوة بين الأسرة والمدرسة، وتقويت فرصة التّعاون بينهما في بناء المشروع المستقبلي للتّلميذ. في الوقت الذي أكّدت فيه بعض التّجارب أنّ الأخذ بوجهات نظر الأولياء فيما يتعلّق بموضوع التّوجيه، قد يكون مصدر إثراء للأولياء والأبناء معا. فالاجتماع بالتّلاميذ رفقة أوليائهم قد يكون مفيدا جدّا، لكن - شريطة أن يتمّ في جوّ من الثّقة المتبادلة وبطريقة حميميّة ممكنة، دون اللّجوء إلى السّيطرة والتّأثير¹. ففي كثير من الحالات، يتسبّب أولياء الأمور في تضليل أبنائهم أكثر من تنويرهم خاصّة عندما يفرضون عليهم تخصّصات لا تتناسب مع ملمحهم وطاقاتهم ولا مع رغباتهم ومشروعهم المستقبلي، متجاهلين تماما ما قد ينجرّ عن تلك الممارسات من نتائج.

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

¹ - Virginie barret : cahiers pédagogiques N°465, septembre ,2008, p53.

3- الإصلاحات الأخيرة

أما عن الإصلاحات الأخيرة التي باشرتها الوزارة الجديدة " نورية بن غبريط"، وبعد تقييمها لعشرية كاملة من الإصلاح (2003 - 2013) وتثمينها لبعض جوانبه، تصرّح أن المدرسة الجزائرية، ورغم الجهود المبذولة والإمكانات المستثمرة، لم تبلغ بعد مرحلة الجودة والنوعية المطلوبة. ممّا جعلها تتساءل عن مواطن الخلل، ومنها التفكير في آليات الخروج من حالة التدهور التي آل إليها القطاع. أملا في تحسين مردود المؤسسة التربوية وإنتاجيتها.

3.1. المحاور الكبرى التي استهدفها الإصلاح الجديد

- إعادة البناء البيداغوجي.

- الاحترافية المهنية.

- البحث التربوي.

1.3.1. إعادة البناء البيداغوجي: من خلال إعادة طرح مسألة المقاربات والمناهج، وإعادة تصميم الكتاب المدرسي وعصرنته بما يضمن تنمية منسجمة لشخصية الطفل الجزائري، لاسيّما ما يتعلق بالطور الابتدائي. وهذا للارتقاء به من تلميذ يحسن الحفظ على ظهر قلب، إلى تلميذ قادر على الملاحظة والتحليل والتّركيب والإبداع، التي تعتبر مؤشرات الملمح الفكري لمواطن الألفية الثالثة¹ (كما جاء في خطاب الوزارة).

1.3.2. الاحترافية المهنية: ولدى جميع الفاعلين، سواء كانوا معلّّمين، مدراء، مستشارون ومساعدون تربويّون. و هذا عن طريق التّكوين، الذي يبدو أنّه لم يكن في المستوى. وفي هذا الصّدد، أشارت الوزارة إلى ضرورة إعادة النّظر في شروط التّوظيف، بعدما أثبت الميدان أنّ نسبة من المعلّّمين، رغم حصولهم على شهادات جامعية، إلا أنّهم يفتقرون للمؤهلات البيداغوجية المطلوبة، التي يتطلّبها احتراف مهنة التّعليم. ما يستدعي بدوره، ضرورة استرجاع المعاهد التكنولوجية للتربية (ITE) وتفعيلها وتحديثها بأجهزة عصرية². و هناك من يرى أنّنا بحاجة الى أكثر من ذلك، وبصفة مستعجلة، الى: "اعداد مخطّط كبير للتّكوين المهني، يشرك جميع الشّركاء الاجتماعيين، و ينفّذ في أسرع وقت ممكن"³.

¹ -Institut nationale de recherche en éducation (INRE) : conférence nationale sur l'évaluation à -mis parcours de la réforme de l'école algérienne. revue educ - recherche N°9, 2014, p 16.

² -Ibid.p 18.

3- بغداد لخضر: شهادة النّجاح المدرسي للتّلاميذ، و تحسين المردود الداخلي للنّظام المدرسي.مجلة بحوث و تربية، الصّادرة عن المعهد الوطني للبحث في التّربية، العدد 11، 2015، ص50.

1.3.3. البحث التربوي: اذ دعت الوزارة الى ضرورة تطويره، مع تثمين و تحفيز كل المبادرات في هذا المجال. وهذا بتدعيم مراكز البحث وتعزيزها، وكلّ الهياكل المخصّصة للبحث التربوي التي تبدو شبه منعدمة، باستثناء المركز الوطني للبحث في التّربية (INRE) والذي يغلب عليه الطّابع الإداري. و هذا في انتظار الارتقاء به، إلى مؤسسة ذات طابع علمي وتكنولوجي.

إنّ تدعيم مراكز البحث، وتحفيز المبادرات في هذا المجال، لأمر ضروري لتطوير الممارسة التّربوية، ولفهم وتشخيص الكثير من الظواهر التي طفت على السطح التربوي في الآونة الأخيرة. أبرزها، بل وأخطرها، ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وعلى مستوى كلّ الأطوار. والتي تعبّر عن انهيار منظومة القيم المجتمعية عموماً، والقيم المدرسية على وجه التحديد.

وبالرجوع إلى خلفيات وأسباب الظاهرة، فإنّ معظم الأبحاث والدراسات المتناولة لها أجمعت على أنّه لا يمكن تفسيرها من منظور أحادي، بل من منظور تفاعلي ذو أبعاد مختلفة. منها ماله صلة بالمدرسة ، كغياب البعد الانساني في العلاقات التّربوية، و بالنظر الى البرامج والمناهج التي لا تأخذ بعين الاعتبار المعطيات المرتبطة بشخصية التلاميذ وقراراتهم وطموحاتهم المستقبلية. خاصّة في غياب التقييم الشفاف والهادف، كما سبق ذكره وما ينجم عنه من لامساواة وإقصاء وتهميش.

ومنه أيضاً ما له صلة بالأسرة وبوظيفتها القهرية، خاصّة وهي تواجه تحديات الشارع وتكنولوجيا الإعلام المعاصرة. ورغم أنّ المادة 21 من القانون التوجيهي المؤرخ بـ 23 جانفي 2008 تمنع كلّ أشكال العنف، البدني منه والمعنوي، ورغم فرض عقوبات إدارية وقضائية، لكلّ مخالف لها، إلّا أنّ الظاهرة لا تزال تتخر المؤسسات التّربوية، وبصفة متفاقمة في السنوات الأخيرة.

كما لجأت الوزارة، و في نفس السياق، إلى إصدار ميثاق أخلاقيات المهنة، و طالبت كلّ الشركاء الاجتماعيين الإمضاء عليه. لا سيّما النقابات، وكذا جمعيات أولياء التلاميذ. و قد تمّ ذلك بتاريخ 29 نوفمبر 1915 بمقرّ الوزارة الوصية، و ذلك بعد قرابة سنة و نصف من النقاش و التّحاور، و الذي كان هدفه، إقرار جوّ من النّقة و التّأزر بين أعضاء الجماعة التّربوية - تلاميذ، أولياء، هيآت التّدرّيس و التّأطير و التّسيير، و الشّركاء الاجتماعيين- ليصبّ كلّ ذلك - كما جاء في الميثاق- في "مصلحة التّلميذ، و رسالة المعلّم في التّربية و التّعليم، لضمان الاستقرار الدائم في المؤسسات التّربوية".¹ و قد جاءت هذه المبادرة، بعد سلسلة الإضرابات التي عكّرت جوّ المؤسسات التّربوية في مرحلة ما. مع العلم أنّ الوزارة

¹ - وزارة التربية الوطنية: ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية. ص 11

الوصية الحالية قد أطلقت الجيل الثاني من الإصلاح، الذي سيدخل حيّز التنفيذ في الموسم الدراسي الجديد 2016-2017، والذي يهدف - حسب تصريحات الوزيرة- إلى بناء "مدرسة مستقرة، قادرة على مواجهة التحديات و مشاكل التعليم"¹.

4-الجيل الثاني من الإصلاح للمنظومة التربوية في الجزائر

بعد إصلاحات الجيل الأول التي انطلقت في 2003، و التي اشرنا إليها بنوع من التفصيل في موضع سابق-أطلقت وزارة التربية الوطنية ما أسمته بإصلاحات الجيل الثاني. و هو عبارة عن مشروع تربوي بدأ تطبيقه مع الدخول المدرسي 2016-2017 في السنتين الأولى و الثانية من الطور الابتدائي و السنة الأولى من الطور المتوسط ليتم تعميمه بعد ذلك تدريجيا على باقي المستويات الأخرى.

4.1.أهداف إصلاحات الجيل الثاني

يسعى هذا المشروع إلى تحقيق جودة التعليم و مواكبته للتحوّلات العلمية و التربوية للقرن الواحد و العشرين. و هذا من خلال تجديد المناهج و المقاربات البيداغوجية و طرق التقييم. و بالتالي، من أبرز دوافع تبني هذا المشروع الإصلاحي ما يلي:

-معالجة الثغرات التي كانت تطبع مناهج الجيل الأول، و التي كان يُعاب عليها انها تقدم معارف جاهزة من جهة، من جهة أخرى ، غياب الانسجام الواضح بين مختلف المواد التعليمية، بالإضافة إلى ان التكفل بالتعليم لم يكن بشكل صريح، إذ تم إدراجه كأبعاد فقط في نصوص الكفاءات من زاوية ثالثة.

-الرفع من مستوى التعليم و تطويره، من خلال التركيز على تنمية المهارات الحقيقية لدى المتعلمين بدلا من الحفظ و التلقين المعتمدة في المنظومة السابقة . و بالتالي، التركيز على النشاطات التي تمكن من اكتساب المهارات، والاعتماد على الوضعيات التعليمية ذات الطابع الاجتماعي وذات الدلالة التي تمكن المتعلم من تجديد موارده لحل مشكلات في حياته اليومية، كما ركزت على أن يكون مجال القيم ذا علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية للمتعلمين.²

² -مقطع من تصريح وزيرة التربية الوطنية عشية الدخول المدرسي للموسم 2016-2017.

² -زوينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، ص63.

-مواكبة التطورات العالمية اقتصاديا و اجتماعيا و تكنولوجيا، التي تفرض مهارات جديدة لدى المتعلم، منها مهارات العمل الجماعي، التفكير النقدي و غيرها. و عليه يتسم الجيل الثاني من الإصلاح بمجموعة من الخصائص، منها:

-التدريس وفق المقاربة بالكفاءات: التي تعتمد على تنمية الكفاءات و المهارات و قدرات المتعلمين، والتركيز على المعارف الوظيفية.

-التركيز على التعلم بدلا من التعليم: خاصة مع تغيير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجه و مدرب على استخدام المعارف و حل المشكلات في الوضعيات المعقدة.

4.2.أسس و مبادئ الجيل الثاني

يقوم الجيل الثاني من الإصلاح على مجموعة من المبادئ:

-مبدأ التعلم بالوضعيات: وضعيات مشكلة، وضعيات إدماجية، أنشطة تطبيقية. تهدف هذه الوضعيات إلى تنمية مهارات التفكير و التحليل و التجريب لدى المتعلم.

- مبدأ التعلم النشط: من خلال تكريس عملية التعلم بالاكتشاف، العمل ضمن مجموعات ، تعزيز الحوار و النقاش.

- مبدأ التقويم من أجل التعلم: الذي يهدف، بدلا من مجرد الحكم على التلميذ، إلى تحسين التعلم و تصحيح مساره.

- مبدأ تنمية المهارات العرضية: منها تنمية القدرة على التفكير النقدي، و القدرة على حل المشكل ومهارات التواصل و العمل الجماعي، و كذا تنمية مهارات التعامل مع التكنولوجيات الحديثة.

- مبدأ الجودة و النجاعة: الذي يهدف إلى التقليل من الهدر التربوي بكل أشكاله، و من ثمة، تحسين المردودية التعليمية ، و تحسين المخرجات بصفة عامة.

و من هنا نستنتج أن إصلاحات الجيل الثاني، ركزت على مفاهيم أساسية: مثل الكفاءة ، المهارة، المعرفة، ربط المدرسة بالمحيط . و بالتالي، فهي صوبت اهتمامها نحو المتعلم، وبالسبل التي تمنحه القدرة على التفكير و العمل ، ومن ثمة، القدرة على التكيف مع متطلبات المجتمع المعاصر .

هذا على مستوى النصوص، أما عن التجسيد الفعلي على أرض الواقع، يبدو أن ثمة بعض العراقيل التي حالت دون التحقيق الكلي لأهداف الجيل الثاني من الإصلاح، منها: نقص التكوين، ضعف الوسائل، غياب التقويم من أجل التعلم، إذ لا يزال التقويم انتقائياً و تصنيفياً يركز على العلامة أكثر من التغذية الراجعة، كما لا يزال المعلم هو المحور أو الفاعل الأساسي، بينما بقي المتعلم مجرد متلق في أغلب الحالات ، وغيرها من الإشكالات التي ساهمت في توسيع الفجوة بين الأهداف و النتائج الملموسة.

الفصل الرابع

1- التعليم الجامعي: الماهية، التطور، و محاولات الإصلاح

2-الإصلاح التربوي و التغير الاجتماعي

تمهيد

تعتبر الجامعة جزءا هاما من منظومة التعليم و التكوين في الجزائر. تبرز أهميتها في كونها تساهم في تنمية و تكوين المورد البشري المؤهل. و يفترض هنا أن تكون الجامعة فضاء لإنتاج النخب القادرة بدورها على صنع المعرفة و ليس إعادة إنتاجها فحسب . و من أجل هذا الغرض، تعرّضت الجامعة في الجزائر لمراجعات كثيرة، و إصلاحات متكررة للنهوض بهذه المؤسسة.

1- إصلاح التعليم ما بعد الالزامي(إصلاح التعليم الجامعي)

1.1. تعريف الجامعة

يبدو أنّ أصل كلمة جامعة، تعود إلى القرن الخامس عشر الميلادي،و تشير إلى "تكتّل من الكيانات المندمجة أو المتّحدة، و من ضمنها النقابات"¹

من منظور التشريع الجزائري، تعتبر الجامعة: "مؤسسة عمومية ذات طبيعة علمية، ثقافية و مهنية"².

و بما أنّ التعليم العالي يمثل إحدى المحاور الكبرى لسياسة التنمية في الجزائر، كان هدفها الرئيسي، تطوير البحث العلمي، و التنمية التكنولوجية، و إشباع حاجيات الاقتصاد الوطني من خلال إعداد و تكوين أساتذة و باحثين لهم القدرة على إنتاج الأفكار - المحرك الأساسي للتنمية - ومن ثمة، الانخراط في مجتمع المعرفة المعاصر.³

1.2. الجامعة الجزائرية و البحث العلمي:

المعروف أنّ الجامعة في كلّ دول العالم، شديدة الارتباط بالبحث العلمي. إذ يستحيل الفصل بينهما. هذا هو الذي يصنع الفارق بينها و بين المؤسسات التكوينية الأخرى. و من خلاله فقط، تفرض الجامعة وجودها على المستوى العالمي. و بالتالي، تبرز أهمية البحث، في إمداد الجامعة بالقدرة على التكيف والقدرة على مواجهة الضغوط و مقاومتها. لذلك، حاولت الجزائر في مشاريعها الإصلاحية المتعاقبة، تطوير البحث و تدعيمه. باستثناء السنوات الأولى من الإستقلال، حيث لم تكن للجامعة سياسة بحثية واضحة، باعتبار أنّ

¹ - مجموعة من المؤلفين: الجامعة في عصر العولمة. تحرير روجر كنج، ترجمة فهد بن سلطان السلطان، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة السعودية، 2008، ص 33.

² - القانون التوجيهي للتعليم العالي. القانون رقم 99-05، المؤرخ في 18 ذي الحجة الموافق 4 أفريل 1994.

³ - مركز البحوث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية: الجامعة الجزائرية و الحكامة. الجزائر، فيفري 2011، ص 5.

هياكل البحث لم تكن مستقلة، بل كانت تحت وصاية مشتركة، جزائرية فرنسية. على غرار مجلس البحث (1963) وهيئة التعاون البحثي (1968) و اللذان تمّ حلّهما فيما بعد. و ابتداء من 1971- و هو تاريخ تأسيس وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ظهرت العديد من الهيئات و المؤسسات البحثية ذات الطابع العلمي التابعة، تارة لوزارة التعليم العالي، كالمجلس المؤقت للبحث (1971) و الديوان الوطني للبحث العلمي (1973) وتارة لوزارة التربية، منها كتابة الدولة للتعليم العالي و البحث العلمي، (1993) و منها ما كان تابعا للوزارة الأولى و تحت وصايتها، مثل محافظة البحث العلمي و التقني (1983) و منها أيضا من كان تحت وصاية رئاسة الجمهوريّة، على غرار المحافظة السامية للبحث (1986) و محافظة الطاقات المتجدّدة (1982). مع العلم أنّ كلّ هذه المؤسسات قد تمّ حلّها بعد بضع سنوات من تأسيسها.¹ و في السنوات الأخيرة، و رغم العناية التي توليها الجزائر للبحث العلمي، سواء من ناحية الإنفاق و التمويل أو من حيث عدد مراكز البحث أو عدد الباحثين، إلّا أنّ معظم التقارير تشير إلى أن مجال البحث العلمي في الجزائر لا يزال يواجه تحديات تحدّ من فعاليته، لاعتبارات من بينها: هجرة العقول (أكثر من 4 آلاف باحث) و في هذا السياق، لا يفوتنا التذكير بضخامة الخسائر التي تكبّدها الجزائر سنوات الإرهاب، ماديا و بشريا، و تحديدا في صفوف الأساتذة. ذلك انعكس بوضوح على البحث العلمي.

- عدم تثمين البحوث عامة، بالإضافة إلى غلق العديد من مخابر البحث، بسبب أزمة تمويل البحوث.

1.3. تطور الجامعة الجزائرية و محاولات إصلاحها

أول جامعة أنشأت في الجزائر كان سنة 1877 من طرف المستعمر الفرنسي، ثم أعيد تنظيمها سنة لصالح الفرنسيين. 1909²

- غداة الإستقلال، بقيت آثار المنظومة الفرنسيّة واضحة في "سوربون الجزائر"³، كما نعتها الفرنسي "Alain Coulon" في إحدى مقالاته، إشارة منه، إلى أنّ الجامعة في الجزائر في هذه الفترة بالذات، استمرت في الاحتفاظ بالطابع الفرنسي من حيث البحث و أساليب التدريس. بل ظلّت الجزائر - في نظره- و إلى غاية السبعينيات، تستورد منا هج و مضامين تجاوزتها الجامعة الفرنسيّة.

¹ - قاسي محمد الهادي: مخابر البحث العلمي، مجالاتها، فضاءاتها، أدوارها المعرفيّة و النّظميّة في تطوير البحث العلمي. مجلّة الحكمة للدراسات الفلسفيّة العدد 08 من الجزء الرابع (04) ديسمبر 2016، ص 103-104.

² - رابح تركي: أصول التّربية و التّعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1995، ص 146.

³ - Alain Coulon : ou va l'université Algérienne ?, Revue L'homme et la société, 1976/39-40, p246.

و في 1970، تم إنشاء أول وزارة للتعليم العالي، و بالتالي، يمكن اعتبار هذه الفترة إلى غاية بداية الثمانينات، بداية ميلاد جامعة جزائرية. حيث تم الإعلان عن المبادئ التالية:

- حق الالتحاق بالجامعة، ترسيخا لمبدأ ديمقراطية التعليم الجامعي، بغية إزالة الفوارق بين مختلف الفئات في مجال التعليم ، و كذا تحقيق التوازن الجهوي. - جزارة التأطير، و الذي كان يهدف إلى تكوين أساتذة و باحثين جزائريين لتعويض الإطارات الأجنبية.¹ و بالتالي، تكوين إطارات نابعة من المجتمع من جهة، صالحة للتنمية من جهة أخرى.

- كما خضعت الجامعة لبعض المراجعات على المستوى البيداغوجي، للتصدي لبعض المشكلات، لاسيما ما يتعلق بالنسب المرتفعة من التسرب و الهدر على مستوى الطلبة.² و من أجل هذا الغرض، تم انعقاد أول ندوة وطنية للتعليم العالي سنة 1980 للنظر في التعديلات الواجب إجراؤها. و فيما يلي، نظرة خاطفة على أبرز جوانب الإصلاح التي مسّت قطاع التعليم العالي ابتداء من 1980 إلى غاية تبني نظام ل م د في 2003.

- في الفترة ما بين 1980-1990، استهدف الإصلاح توحيد التنظيم الداخلي للجامعة. و تبين النصوص التي صيغت من أجل هذا الغرض، الرغبة في تبني الجامعة للأهداف ذات الطابع العلمي و المعرفي، و بالتالي، و الابتعاد شيئا فشيئا عن الاهداف ذات التوجه الاشتراكي.³ حيث ظهر ذلك جليا في الفترة ما بين 1990-2000، أين طُرحت مسألة التحرر من التبعية الأيديولوجية و السياسية عموما و الاشتراكية خصوصا. و في هذه الفترة أيضا، لاسيما في ما أطلق عليه بإصلاح أكتوبر 1995 تبني الإصلاح بعض المبادئ:

- إستقلالية الجامعة والبعد عن التسيير المركزي

- ضرورة تحقيق الجامعة للمصلحة العامة من خلال الخدمة التي تقدمها.

¹ - بابيشي آمال: نحو استيعاب أهمية التطوير التنظيمي بواسطة الانترنت في تنظيم الجامعة الجزائرية. مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد الخمسون، ديسمبر 2011، ص 135.

² - Alain Coulon : opcit, p 247.

³ - علي بن محمد: أهداف الجامعة الجزائرية و الاطراف الفاعلة فيها، مجلة الحقيقة، الجزائر، 2004، ص 37. عن بابيشي آمال، مرجع سابق، ص 136.

- ضرورة التركيز في التكوين، على النوع على حساب الكمّ. ما يقتضي إعادة النّظر في مضامين البرامج و أساليب تدريسها.¹

أمّا الفترة ما بعد 2000، -و التي تزامنت مع تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربويّة، -و نظرا لعدم تحقيق كل المساعي السابقة للأهداف المسطرة، بات من الضروري وضع خطة محكمة لإصلاح شامل و عميق للتّعليم العالي. خاصّة بعد إدراك أنّ الجامعة، و إن حقّقت بعض المكاسب، إلّا أنّها لا تزال تواجه الكثير من التّحدّيات، في عصر العولمة و التدفق المعلوماتي التي تطبع الألفية الثالثة. وفي ظلّ هذا المناخ، يتحتّم على الجامعة مضاعفة الجهود، و تبني استراتيجية جديدة تسمح لها بالإستجابة لما يفرضه "سوق العمل و المجتمع الجديد، بمتطلّباته الجديدة و المركّبة".²

1.4. الهيكلية الجديدة للجامعة و نظام ل م د

أدرجت الجزائر في مشروعها الإصلاحي هذه المرحّة، نظاما جديدا في التّكوين و الدّراسة ذو ثلاث (3) مستويات، و على مدار ثماني سنوات (8)، ألا و هو نظام ل م د (LMD)، و الذي تبنّته ابتداءا من 2003، بهدف اللحاق بركب الجامعات المتطورة ، وطمعا بالتالي، في تحقيق الأهداف التّاليّة:

- تحسين مستوى التّكوين العالي بما يخدم حاجيات المجتمع
- ربط المتخرجين بسوق العمل، و منها التّخفيف من ظاهرة البطالة في أوساط حاملي الشّهادات الجامعيّة
- إختيار الطالب لمساره التّكويني و إمكانية تغييره، مع إخضاعه للتّربص، الذي أصبح جزءا لا يتجزأ من تكوينه.³

و في ظلّ نظام هذا النّظام، يتوّج الطالب بثلاث شهادات: شهادة الليسانس و الماستر، و الدكتوراه لمن سمحت له الظروف بمواصلة الدّراسة.

¹ -Boubaker Ben bouzid :communication sur la réforme de l'enseignement supérieur, conseil national de transition, octobre 1995.p09..136 مرجع سابق، ص 136. نقلا عن: بايشي آمال، مرجع سابق، ص 136.p09..136

² -CREAD :L'université algérienne et sa gouvernance. Alger,2011,p189.

³ - مركز البحوث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التّميّة: الجامعة الجزائريّة و الحكامة. تحت إشراف محمد غلام الله، مرجع سابق، ص 44.

على مستوى الليسانس، تقدّر سنوات التدريس ب ثلاث (3) سنوات، يتحصّل الطالب إمّا على ليسانس أكاديمية -تسمح لصاحبها مزاولة الدراسة، حسب المؤهلات المكتسبة و شروط الإلتحاق - أو مهنيّة، تسمح بالاندماج في عالم الشغل بالتّأهّل مع القطاعات المشغلة.¹

على مستوى الماستر، يتابع الطالب تكوينه في تخصّص معيّن على مدار سنتين (2) علما أنّ في هذه المرحلة أيضا، تُفتح للطالب فرصة متابعة الدراسة و التسجيل في الدكتوراه، أو الاكتفاء بشهادة الماستر، واختيار المسار المهني.

أمّا على مستوى الدكتوراه، يقتضي التّكوين - الذي يدوم ثلاث (3) سنوات - التعمّق في التّخصّص، و في المعارف التي يتطلّبها، و كذا تطوير مهارات البحث، باعتبار أنّ هذه المرحلة تنتهي بإعداد و مناقشة رسالة أو أطروحة بحث.

و ابتداء من سنة 2012، و بعد اكتشاف بعض الخلل على مستوى البرامج، - و بعد عشر سنوات من التّطبيق - اتخذت الوزارة إجراءات التعديل على مستوى عروض التكوين، من خلال عمليتي الموائمة و المطابقة التي تبنتها الوزارة لعدّة اسباب: بيداغوجية و مهنية، و منها ما له علاقة بالطّالب، كتشجيع العمل الفردي للطالب، وتسهيل حركيته و توظيفه و غيرها. و قد ثبت من زاوية أخرى، أنّ هذه العمليّة لم تأتي ثمارها و لم تحقق ما كان يصبو إليه الإصلاح.²

1.5. ملامح الجامعة الجزائرية الجديدة وآفاقها المستقبلية

سعت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي الحالية ، إلى اتخاذ العديد من القرارات في إطار تطوير القطاع و تجويد مخرجاته، أبرزها:

-الرفع من جودة التعليم العالي، بما يمنح له القدرة على مواكبة التغيرات التي يشهدها العالم في مجال البحث والابتكار.

-تأهيل المتخرجين وتحضيرهم للاندماج في عالم الشغل، وبالتالي، تقريبهم من المحيط، وجعلهم فاعلين في الحياة الاجتماعية والاقتصادية. وتمكينهم بالتالي، من تحقيق طموحاتهم وتحويل أفكارهم ومذكراتهم إلى

¹ - بايشي آمال: مرجع سابق، ص137.

² - ليلي لراري: برامج الجامعة الجزائرية: منطق نظامي الكلاسيك و ل م د مع الإشارة إلى المطابقة و الملائمة، مجلة حوليات الجزائر، العدد33، الجزء الأول، مارس 2019، ص728.

مشاريع. وهو ما تجسد في القرار الخاص بالحصول على شهادة جامعية- مؤسسة ناشئة، وشهادة براءة الاختراع، بهدف تخريج جيل من الطلبة يكونون روادا للأعمال، بدلا من باحثين على العمل، والذي يرمي بدوره، إلى التقليل من نسبة البطالة التي تُطال خريجي الجامعات ومختلف مؤسسات التعليم العالي.

- مواصلة عصرنة قطاع التعليم العالي، من خلال تعزيز الرقمنة، التي ستزيد- حسب ما يطمح إليه الوزير الحالي للقطاع- من فرص وحظوظ نجاح الطلبة. هذا الإجراء، سيجعلهم، في تصوّره، يتفرغون للتحصيل العلمي والمعرفي، كما سيمكنهم من "تحقيق الرباعية" بفعالية: الابتكار، خلق الثروة، خلق مناصب الشغل، وتحقيق النمو الاقتصادي. (بوثلجي، 2022)

هذا بالإضافة إلى قرارات أخرى، تشمل:

-تعزيز استعمال اللغة الإنجليزية في الجامعات و كل مؤسسات التعليم العالي، لاسيما لدى الأساتذة والباحثين، من خلال تمكينهم من التسجيل في الليسانس و المراكز المكثفة للغات، مع خلق منصة خاصة بالأساتذة لتعليم اللغة الإنجليزية عن بعد. وهذا استعدادا، لإدخال الانجليزية في التدريس في جميع التخصصات الجامعية، بما في ذلك العلوم الاجتماعية - بدءا ببعض المقاييس والمقررات- وإنجاز البحوث بالإنجليزية، لتعزيز مرئية الجامعات الجزائرية.

- توسيع دائرة المدارس العليا، باستحداث المدارس التالية: المدرسة العليا للذكاء الاصطناعي، المدرسة العليا للرياضيات، والمدرسة العليا للصم والبكم، والمدرسة العليا للفلاحة الصحراوية.

- إنشاء أقطاب الامتياز، وتنصيب اللجنة الوطنية التنسيقية لمتابعة الابتكار وحاضنات الأعمال الجامعية. كل هذه القرارات، جاءت لتعبر على أن الجامعة الجزائرية رغم ما سجلته من إنجازات عبر مراحل تاريخية، أين حققت بعض المساعي الإصلاحية، إلا أنها لا تزال تواجه بعض التحديات لإثبات دورها العلمي، و ترسيخ مكانتها في عصر يمتاز بالتنافس و التمايز.

2-الإصلاح التربوي و التغير الاجتماعي في الجزائر:

2.1. مفهوم الإصلاح التربوي

يرتبط مفهوم الإصلاح بعدة مفاهيم منها التجديد و التغيّر و التطوير. و بالتالي، فإنّ الإصلاح في حدّ ذاته، يشير إلى عملية التغيير ببعده الاجتماعي و الاقتصادي، و السياسي. إذا، هو مجموعة من

التدابير و السياسات المعتمدة التي تستهدف إعادة النظر في بنية النظام التعليمي، بغية تكييفه مع المستجدات و مسايرته للتحوّلات الجارية في المحيط، اجتماعيا، اقتصاديا، اجتماعيا و ثقافيا .

2.2. مفهوم التغير الاجتماعي

يُنظر إلى التغير الاجتماعي عموما، على أنّه ذلك التحوّل الذي يطرأ على جانب، أو جوانب عدّة من المجتمع، خلال فترة زمنيّة معيّنة و تحت تأثير عوامل متنوّعة، داخلية و خارجية.

2.3. العلاقة بين الإصلاح التربوي و التغير الاجتماعي

لقد طرحت مسألة العلاقة بين التربية و الإصلاح و التغير منذ زمن طويل، حيث كان أمل الفلاسفة من أفلاطون إلى كانط، أن تؤدي التربية دورا فعالا يحقق فيه الإنسان إنسانيته¹. و قد حاول هؤلاء إلى جانب الكثير من المفكرين التربويين عبر الأزمنة، إلى إبراز أهمية التربيّة في منحها فرص التطور و السمو نحو القيم الإنسانية²، سواء على مستوى الفرد، - إذ يُفترض أن تساهم التربيّة في تغيير أوضاعه و الإرتقاء به نحو الأفضل-، أو على مستوى المجتمع، و هنا يُفترض أيضا أن تساهم التربيّة في تنمية المجتمع و على كل الأصعدة.

و بالتالي، فإن الإصلاح التربوي، يعد من أهم الآليات التي يعتمد عليها أي مجتمع لإحداث التغير فيه. فمن خلال التربية، يتم إعداد الموارد البشرية المؤهلة، القادرة على مواكبة التحوّلات الاقتصادية و التكنولوجية. و في المقابل، يفرض التغير الاجتماعي نفسه على المنظومة التربوية، بالنظر إلى أن التحوّلات الاقتصادية، تفرض على مؤسسات التعليم و التكوين، إعادة النظر في وظائفها، و في مضامين برامجها، و تبني مقاربات تعليمية و تكوينية جديدة، استجابة لمتطلبات مجتمع، في عصر سريع التغير و النمو.

2.4. مدى تحقيق المشروع الإصلاحي للتغيير في الجزائر

في قراءة لكل المشاريع الإصلاحية السابقة، لاسيما إصلاحات الجيل الأول و الثاني، ندرك أن ثمة محاولة لإحداث التغير في المنظومة التربوية، من بين مؤشراتنا: التركيز على الكفاءات، و على التعليم النوعي على حساب الكم، ربط التعليم بالتكنولوجيات المعاصرة، لتحقيق مخرجات قادرة على مسايرة المستجدات و التحوّلات العالمية.

¹ - المركز الوطني للتوثيق التربوي: هذا ما يهدف إليه النظام التربوي، من قراءات المركز، الجزء الأول، 2009، ص50.

² - المرجع نفسه.

و بالتالي، فعلى المستوى الكمّي، هناك تّمين لكل المجهودات التي بُذلت في هذا المجال. بالنّظر إلى الانجازات التي تحقّقت على مستوى الهياكل، والتأطير ونسبة التّمدّس، سواء على مستوى المدارس أو على مستوى المعاهد والجامعات. وكذا محاولات الإصلاح التي حضيت بها المناهج والكتاب المدرسي وتكوين المعلّمين، والتي نوقشت في العديد من اللّقاءات والمؤتمرات. وكذا كثرة اللّجان التي نُصبت لطرح المشاريع الإصلاحية. إلّا أنّ هذا التطوّر الكمّي، لم يكن مرفوقاً، و بنفس المستوى، بتطوّر على الصّعيد النوعي، لاعتبارات عديدة منها:

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

- الاعتماد على مناهج لا تساير بالقدر الكافي احتياجات المجتمع والواقع الاقتصادي الجديد. حيث لا يجد الخريّج فرصة عمل مناسبة، وبالتالي فإنّ الشّهادة التي يحملها، لا تؤهّله للإسهام في حركة المجتمع، و في توظيف المعارف المدرسيّة في الحياة اليوميّة.

- ضعف البحوث التّربويّة، وكذا ضعف استثمار ما أنجز منها عند اتخاذ القرارات. و قد أدى ذلك، إلى "صعوبة في صياغة خطاب ببيداغوجي متماسك، يأخذ غايات شموليّة، ويجسّد أهداف تربويّة، و خصوصيات المرحلة الرّهنة و الآحقّة".¹

- تهميش الكفاءات العلميّة والتّربويّة. إذ هناك من يعتقد أنّ من يناقشون أمور التّربية في الجزائر، ليسوا من أهل الاختصاص، ولا في مستوى المشاريع المطروحة للنّقاش². الأمر الذي جعل الحلول المقترحة، تتسم بانعدام النّجاعة والفعاليّة .

- كما أنّ فشل الإصلاحات، إنّما يرجع أيضاً إلى التّكتم عنها وعدم طرحها للنّقاش ولإبداء الرّأي. في الوقت الذي كان يُفترض أن يكون مشروع الإصلاح، مبنياً على مشاركة ديمقراطية لكل الفاعلين. هذا بالإضافة إلى ضعف الوسائل الدّيداكتيكيّة، و عدم فعاليّة طرق التّقويم، واكتظاظ الأقسام، و كثافة البرامج و المقرّرات. إذا، هناك إيمان قويّ بقدرة المدرسة في إحداث التّغيير. خاصّة إذا بُنيت كلّ من التّربيّة و الإصلاح التّربوي على أسس سليمة و ناجعة. و في هذا السياق، فإنّ أقلّ ما يقتضيه أيّ إصلاح يهدف إلى التّغيير - من

¹ - صالح لعبيد: نفس المرجع ص 70.

² - المرجع نفسه: ص 70.

يقترحه بعض الخبراء - هو اعتبار كل الفاعلين كقوة فاعلة في المشهد التعليمي، لاسيما من المعلمين و المتعلمين، و تهيئة هؤلاء جميعا لتحمل مسؤولياتهم. كما يقتضي الأمر من زاوية أخرى، مواكبة التطور السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات و توظيفها بفعالية في مجال التعليم، وبالتالي، ضرورة الوعي بالتحوّلات التي يشهدها عصر العولمة و تأثيراتها - بصفة خاصّة-على مجالات التربية و التكوين. تلك هي أبرز المنطلقات الأساسية، أو بالأحرى، في صياغة مشروع تربوي إصلاحي هدفه التغيير نحو الأفضل.¹

¹ - مصطفى محسن: تحديات التربية في الوطن العربي.مجلة علوم التربية،دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد24،يوليوز 2011،ص133.

خاتمة الكتاب

في ختام هذا الكتاب البيداغوجي، يتضح من زاوية، أن مسار تطور المنظومة التربوية في الجزائر و كل محاولات إصلاحها، كان مرتبطا بسياق اجتماعي و سياسي و ثقافي، تأثر بكل التحولات التي عرفها المجتمع الجزائري، بدءا بفترة ما بعد الاستقلال، وصولا إلى مرحلة الإصلاحات الكبرى الرامية إلى تأسيس منظومة تعليمية و تكوينية، تمتاز بالتنوع والقدرة على مواكبة التحولات العالمية. كما يتضح من زاوية أخرى أنه، بالرغم من ما تحقق من مكاسب إيجابية، ثمة تحديات لا تزال تواجه منظومة التربية و التكوين في الجزائر، و على مستويات عدّة: بيداغوجية، تنظيمية، تكوينية، اجتماعية و تكنولوجية، و كذا على مستوى البنى التحتية. و هذا إن دلّ، إنّما يدلّ على أنّ نظام التربية و التكوين، سواء تعلق الامر بالتكوين الالزامي أو ما بعد الالزامي، بحاجة إلى تجديد مستمر و تقييم دائم، تكيفا مع التحولات الوطنية و العالمية.

قائمة المراجع بالعربية

قائمة الكتب

- نذير يربح: التفاعل بين التعليم و التكوين المهني و العمل المنتج. دراسة تشخيصية تقييمية للمنظومة التربوية في الجزائر من 1962 الى 2000، دار هومة للنشر و التوزيع، الجزائر، بدون ط ، 2010.
- إبراهيم طيبي: خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية
- أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات. دار القصبة للنشر. الجزائر. 2009.
- العربي غريب: التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، وإدارته، دار العرب للنشر والتوزيع وهران، بدون طبعة، 2007.
- بكري عبد الحميد: الأزمة والتحديات عن منشورات جمعية ابن باديس الثقافية بوهان، قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، 2004.
- بكري عبد الحميد: التعليم، الأزمة والتحديات. عن منشورات جمعية ابن باديس الثقافية بوهان، قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، 2004.
- حامد عمار: دراسات في التربية والثقافة: في التوظيف الاجتماعي للتربية، مكتبة الدار العربية للنشر، الطبعة الأولى، 1997
- حبيب تلوين: التكوين في التربية: التكوين التربوي في العالم وفي الجزائر، دراسة لمفاهيم تاريخيات وفلسفات وتقنيات. دار الغرب للنشر والتوزيع. بدون ط. 2002.
- حناشي فضيلة: محمد بن يحي زكريا: التوجيه والارشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الحديثة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم. 2001.
- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف. دار التنوير للنشر والتوزيع. الجزائر - بدون طبعة. 2004.
- خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة، 2014.
- رايح تركي. التعليم و الشخصية الوطنية. الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، بدون طبعة، 1975
- رايح تركي: أصول التربية و التعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1995.
- رمضان سالم النجار : التعليم الثانوي المعاصر. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2009.-
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مراجعة إستراتيجية لتطوير التربية العربية، تونس، 1995.
- زاهر كشان: الاصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية، بين الأسس النظرية والممارسات اليومية، دار كردودة للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الاولى، 2013.
- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ALLURE AUDIOVISUEL، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017، ص ص 82-83.
- صالح لعبيد: في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر الطبعة الاولى، 2009.
- غياث بوفلجة: التربية والتعليم في الجزائر دار الغرب للنشر والتوزيع. ط 2. 2006.
- لويس كوهين، كيت موريسون: دليل ممارسة التدريس. ترجمة محمد سالم، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الجزء الأول، 2010.

- محمد الحسن فضلاء: المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر بالجزائر. شركة دار الامة للطباعة و النشر و التوزيع 1999
- محمد الفالوقي، رمضان القذافي: التعلم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي لحديث الإسكندرية مصر، الطبعة الاولى، 1990.
- موهوب حروش: خواطر مربّ في البيداغوجيا والتعليمية، موفم للنشر. الجزائر، بدون طبعة. 2010
- التحصيلية، دراسة نفسية تربوية بمرحلة التعليم الثانوي الديوان الوطني للمطبوعات، بن عكنون، الجزائر، 2013.
- سعد لعمش، إبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، جزء 1، عين مليلة، الجزائر، 2011.
- صلاح عبد الحميد: التعليم الابتدائي "تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة. مكتبة الفلاح، الكويت، 1989
- عايد أحمد الخوالدة: إدارة التجديد والاصلاح التربوي-مشكلات الواقع - وتوجهات المستقبل، عالم الثقافة، عمان-الأردن، 1428 هـ - 2007.
- عبد القادر حلوش: سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر. دار الامة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط 1، 1999.
- عبد القادر حلوش: سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، ط 1، 1999.
- عبد القادر فوزيل: إمام الجزائر، شركة دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط 1، 2007.
- عبد الله جبارة: مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الأولى، 2009 .
- عيسى بن محمد بوراس: قانون المدرسة الخاصة للتربية و التعليم بالجزائر، معهد المناهج للنشر، الجزائر 2009.
- لاصب لخضر: الجامع البيداغوجي لأساتذة كل المستويات: الابتدائي، المتوسط و الثانوي. دار الامل للطباعة و النشر و التوزيع. تيزي وزو. ط 3. نوفمبر. 2023

المجلات و الدوريات

- بغداد لخضر: شهادة النّجاح المدرسي للتّلاميذ، و تحسين المردود الداخلي للنّظام المدرسي. مجلة بحوث و تربّية، الصّادرة عن المعهد الوطني للبحث في التّربّية، العدد 11، 2015.
- عمر نقيب، مشروع التقييم التربوي ومشكلة النموذج، مجلة بحوث و تربّية الصادرة عن المركز الوطني للتوثيق التربوي، العدد 3، 2012.
- المجلس الأعلى للتّربية: المدرسة المغربية، العدد 1، ماي 2009.
- المركز الوطني للتوثيق التربوي: التقييم في التربية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 2-2004.
- المركز الوطني للتوثيق التربوي: سلسلة من قراءات المركز، الجزء الأول، 2007.
- المركز الوطني للتوثيق التربوي: هذا ما يهدف إليه النّظام التّربوي، من قراءات المركز، الجزء الأول، 2009.
- بابشي آمال: نحو استيعاب أهميّة التّطوير التّنظيمي بواسطة الانترنت في تنظيم الجامعة الجزائرية. مجلة علوم التّربّية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد الخمسون، ديسمبر 2011.

- قاسي محمد الهادي: مخابر البحث العلمي، مجالاتها، فضاءاتها، أدوارها المعرفية و التطبيقية في تطوير البحث العلمي. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية العدد 08 من الجزء الرابع (04) ديسمبر 2016.
- لوافي سمية، التعليم العربي الحر في الجزائر بداية القرن العشرين و جهود جمعية العلماء المسلمين الداعمة لإرسائه. مجلة الساور للعلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، العدد 1 المجلد 8 . 2022 . 219
- ليلي لراري: برامج الجامعة الجزائرية، منطق نظامي الكلاسيك و ل م د مع الإشارة إلى المطابقة و الملائمة، مجلة حوليات الجزائر، العدد 33، الجزء الأول، مارس 2019.
- مركز البحوث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية: الجامعة الجزائرية و الحكامة. الجزائر، فيفري 2011.
- وزارة التربية الوطنية: أثار التوجيه المدرسي. مجلة المربي . العدد 13 .
- وزارة التربية الوطنية: من قراءات المركز، مجلة صادرة عن المركز الوطني للتوثيق التربوي الجزء الأول 2008.
- وزارة التربية الوطنية: هيكلية التعليم الثانوي، مجلة المربي، أكتوبر 2005.
- آسيا بلحسين: وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مجلة دراسات نفسية و تربوية، ع7، ديسمبر 2011
- المركز الوطني للتوثيق التربوي: هذا ما يهدف إليه النظام التربوي، من قراءات المركز، الجزء الأول، 2009.
- بومعروف نسيم، أحمد سعيد: انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط. مجلة دفاتر المخبر، العدد 2، مجلد 7، جامعة محمد خيضر بسكرة، افريل 2012.
- فاطمة سعود، حمزة عزوز: الكفاءات المهنية لمربي التربية التحضيرية، مجلة المربي، العدد 11، مركز الوطني للتوثيق التربوي، 2008
- مجموعة من المؤلفين: أزمة التعليم في المغرب و العالم العربي، "المقاربات"، مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، العدد 24، 2014.

الرسائل الجامعية

- زردة عائشة: دراسة كشفية لحاجات التكوين لدى المربين في المرحلة التحضيرية. رسالة ماجستير. جامعة وهران. 1912

النصوص التشريعية و الرسمية

- القانون التوجيهي للتعليم العالي. القانون رقم 99-05 ، المؤرخ في 18 ذي الحجة الموافق 4 أفريل 1994.
- وزارة التربية الوطنية: إصلاح المنظومة التربوية . النصوص التنظيمية، الجزء الثاني، مكتب النشر، جوان، 2005.
- المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 08 نوفمبر 2005 المتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية و التعليم الخاصة، المادة 6.
- شيخة خليف: التقييم المستمر و دوره في تحسين العملية التعليمية التعلمية. سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للتوثيق التربوي، الجزائر، بدون سنة.
- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للتوثيق التربوي: تطبيق استراتيجية التعلم باللعب في أقسام التربية التحضيرية، سلسلة من قضايا التربية، بدون سنة

- وزارة التربية الوطنية: التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة ما بين 1962 و2001.
- وزارة التربية الوطنية: ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية. 29 نوفمبر، 2016.
- وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-23، 04 جانفي 2008.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 2004
- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لمناهج التعليم المتوسط، 2016.

Liste des ouvrages

- André Gagneux : évaluer autrement les élèves .puf. Paris, 2002
- Bernard Rey, Vincent Carette et autres, les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Deboeck Edition. 2007.
- El Hadi Saada : Les langues et l'école : bilinguisme inégal dans l'école Algérienne. Ed peterlang, SA berne 1983.
- Kamel kateb : Ecole population et société en Algérie. L'Harmattan, Paris, France. 2005.
- Keddar Khadidja :le guide méthodologique de l'éducation préscolaire.Editions DGRSDT,CRASC).
- Khaled Chaib : Plaidoyer pour une école créatrice de renaissance. Ed MUSK. Alger .2002.
- Mahfoud Bennoune : éducation, culture et développement en Algérie, bilan et perspectives du système éducatif. Marinor. ENAG. Alger. 1^{er} ed, 2000.
- Nourddine thaâlibi : école, idéologie et droits de l'homme. Casbah ed, 2^{eme}ed. 2004.
- Shems-eddine Chitour: L'éducation et la culture en Algérie – des origines à nos jours. ed, ENAG 1999 .

Revue et périodiques

- Alain Coulon :ou va l'université Algérienne,Revue L'homme et la société,1976/39-40.
- Institut National de Recherche en Education(INRE) : les tics au service de l'éducation. Revue educ-recherche N°2 .2011.
- Institut nationale de recherche en éducation (INRE) : conférence nationale sur l'évaluation à -mis parcours de la réforme de l'école algérienne.revue educ - recherche N°9, 2014 .
- Virginie barret : cahiers pédagogiques N°465, septembre 2008.

Dictionnaires :

- Dictionnaire encyclopédique Larousse ,2000.

Seminaires et colloques

- Le système éducatif en Algérie, évaluation, réformes et perspectives. Acte du séminaire international ,Sétif , le 27-28mars, 2005, Difasion,Alger ,2007.

المواقع الإلكترونية

- علي سموك: المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة، مقاربات سوسيولوجية: [www.webreview.dz /IMG/9-leprojet-éducatif-semouk.pdf](http://www.webreview.dz/IMG/9-leprojet-éducatif-semouk.pdf). تاريخ الدخول: 20-12-2010:2004س و45د
- منهاج التربية -التحضيرية-لمن يحتاجه: www1.univanet.com. تاريخ دخول الموقع: 15-02-2026:2026س و 27د
- سميرة نقادي، واقع تعليم الجزائريين في ظل التشريعات الفرنسية 1919-1945، مجلة أنسانيات ع53، 2011. الموقع: <https://journals.openedition.org/insaniyat/12995?lang=ar> تاريخ الدخول: 28-02-2026:2026س و12و30د -<https://tachri3.com/> consulté le 15-02-2026 014h44