المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية

المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين

بين تداعيات المنوال التنموي وضرورة الإصلاح

سبتمبر 2021

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية

المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين
بين تداعيات المنوال التنموي وضرورة الإصلاح

دراسة من انجاز الأستاذ:
منير حسين

سبتمبر 2021

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية

02 شارع فرنسا عمارة ابن خلدون (الناسيونال سابقا) الطابق الثاني شقة 325 باب بحر تونس 1000

العنوان:

المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين بين تداعيات المنوال التنموي وضرورة الإصلاح

المؤلف:

الأستاذ منير حسين

طباعة:

الطباعة المتضامنة

الفهرس

مقدمة 5

I. أزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين 8

1. الأبعاد الكميّة لأزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين *11*
2. الأبعاد النوعيّة لأزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين *21*
3. أزمة المنظومة الوطنية للتكوين المهني *40*

II. مشاريع إصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين 50

1. مشروع إصلاح المنظومة الوطنية للتكوين المهني *51*
2. مشروع إصلاح التعليم العالي *53*
3. مشروع الإصلاح التربوي *57*

III. أي بديل لإصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين 63

الخاتمة 71

مقدمة

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو فتح الحوار حول مسألة حساسة ومصيرية تهم حاضر البلاد ومستقبلها وهي مسألة التعليم والتكوين. فلا جدال اليوم أن المدرسة التونسية، بكل مكوّناتها من التعليم ما قبل المدرسي إلى التعليم الأساسي والثانوي والعالي والتكوين المهني، تمر بمرحلةٍ صعبة اتفق الجميع على توصيفها بالأزمة، والتي تتجلى في أبعادها الكمية المختلفة مثل الهدر المدرسي والتسرّب والانقطاع وتقلّص نسب التمدرس وضعف المردودية وارتفاع الكلفة وغيرها وأبعادها النوعية المرتبطة بالتدهور المستمر للتكوين وضعف المناهج والطرق البيداغوجية وعدم ملاءمتها مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها البلاد منذ تركيز المنوال التنموي الحالي في أواسط الثمانينات. فقد عرفت المدرسة التونسية تحوّلات جذرية تحت تأثير مشاريع الإصلاح التي وقع إقرارها، خاصةً الإصلاح الذي جاء به القانون التوجيهي للتربية والتعليم لسنة 2002، والذي كيّف المدرسة التونسية مع الشروط الجديدة التي فرضها المنوال التنموي في إطار الانفتاح على العولمة الرأسمالية، حتّى تستجيب مِؤسسات التكوين في كل مراحلها لحاجيات الاستثمار الأجنبي والرأسمال الخارجي من الإطارات واليد العاملة ذات الكفاءة المتوسّطة، ودون الأخذ بعين الاعتبار الحاجيات التنموية للمجتمع التونسي. وقد أفضى ذلك إلى تغيّر وظيفة المدرسة من مؤسسة تزوّد الدولة الوطنية بما تحتاجه من الإطارات ذات الكفاءة العالية وتضطلع بدور أساسي في تحديث وتطوير المجتمع وتحقيق الارتقاء الاجتماعي للفئات الاجتماعية الوسطى والفقيرة إلى وظيفة جديدة تقوم على تلبية حاجيات الاستثمار الخاص من اليد العاملة ذات التكوين المتوسط وذات الكلفة الضعيفة، وهذا التغيّر تزامن مع توجّه الاقتصاد التونسي إلى الانفتاح على المنافسة العالمية بالاعتماد على فوارق الأجور والذي فرضه تطبيق برنامج الإصلاح الهيكلي منذ منتصف الثمانينات.

وقد كانت من أبرز نتائج هذا التحوّل الجوهري، هي إخضاع المدرسة العموميّة إلى منطق اقتصاد السوق والتوجّه التدريجي نحو سلعنة خدمات التربية والتعليم، والذي أصبح اليوم يمثل أحد أهم مظاهر أزمة المنظومة التربوية التونسية، لارتباطه الوثيق بانتهاك مبدأ الحق في التعليم وتراجع جدوى ومردودية الاستثمار في التعليم. فمخرجات المنظومة التربوية اليوم أصبحت لا تنتج في الغالب إلاّ المنقطعين والعاطلين والحالمين بالهجرة إلى الدول الغربية. كما أصبحت المدرسة أداة لإعادة إنتاج المنظومة الاجتماعية، القائمة على التفاوت والظلم الاجتماعيين، وفقدت بالتالي قدرتها على تزويد المجتمع بالإطارات ذات الكفاءة العالية، القادرة على معالجة مختلف المشاكل والأزمات التي تتخبط فيها الدولة في كل المجالات. وبذلك تحوّلت المدرسة من أداة للارتقاء الاجتماعي إلى أداة لتخريج العاطلين والفاشلين وأصبح الاستثمار في التعليم يفضي إلى الفقر والتهميش وتراجعت قدرته في تنمية البلاد وإيجاد الحلول الكفيلة لتجاوز أزماتها.

وإثر انهيار النّظام السابق في بداية سنة 2011 تعالت الأصوات لإصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين لإخراجها من أزمتها تناغما مع التوجّهات الإصلاحيّة التي انخرطت فيه البلاد بعد الثورة. وفي هذا الإطار برزت عدّة مشاريع إصلاحيّة شملت تقريبا كلّ مكوّنات المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين من التعليم ما قبل المدرسي إلى التعليم الأساسي والثانوي والتعليم العالي والتكوين المهني. إلاّ أن جل هذه المشاريع الإصلاحية قد توقفت، نتيجة تضارب المواقف تجاهها والارتجال الكبير الذي صاحب مسارها وكذلك عدم حصول إجماع وتوافق مجتمعي حولها، خاصةً وأن المجتمع مازال يشهد حالة انقسام وصراع إيديولوجي يتجسم من خلال الاستقطاب الثنائي للمشهد السياسي. إن توقف وبطء مسارات الإصلاح المختلفة يعكس عمق الأزمة السياسية التي تتخبط فيها البلاد ويعكس أيضاً غياب الإرادة السياسية في إصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين. ويعود ذلك لسببين، الأوّل مادي ويتمثل في عدم توفّر التمويلات الضروريّة لإنجاز الإصلاح، والثاني يرتبط بعدم إعارة النخبة السياسيّة الحاكمة الاهتمام اللاّزم لخطورة أزمة التعليم، كما أنّها لا تعتبرها من أولويّاتها في المرحلة الانتقالية، إضافة لافتقادها لرؤية واضحة لإصلاح التكوين والتعليم.

سنتناول في هذه الدراسة ثلاثة محاور أساسيّة مرتبطة بواقع المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين. في المحور الأوّل سنتطرّق لأهمّ مظاهر أزمة هذه المنظومة من خلال تحليل المؤشرات الكمّية والنوعيّة المرتبطة بها مع السعي إلى إبراز العلاقة القائمة بين أزمة التعليم والتكوين وأزمة المنوال التنموي الحالي. أمّا في المحور الثاني فسنتطرق إلى أبرز الاخلالات المرتبطة بالمشاريع الإصلاحيّة لمكوّنات المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين، من خلال نقد أهدافها ومساراتها وآليات تنفيذها ومدى استجابتها للشروط الضرورية واللازمة لتجاوز أزمتها. وفي المحور الثالث سنحاول أن نقدم أهمّ الأسس والتوصيات التي يجب أن تِؤخذ بعين الاعتبار لصياغة مشروع بديل يمكن أن تعتمده سياسات إصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين، وفق مقاربة حقوقيّة تقوم على مبادئ الحق في التعليم والتكوين وضمان ديمقراطيّته والاستثمار في رأس المال البشري وجعل التعليم والتكوين أداة للارتقاء الاجتماعي والنهوض بالدولة ودعم قدراتها التنافسية في ظل الانفتاح على العولمة

أ.
أزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين:

تشمل المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين مكوّنات مختلفة تهم التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الأساسي والثانوي والتعليم العالي وقطاع التكوين المهني، وهي تتكوّن في كلّ مكوّناتها من التعليم العمومي والتعليم الخاص إلى جانب تواصل التعليم التقليدي والمتمثل في الكتاتيب والمدارس القرآنية التي لا تخضع لأيّ رقابة من أجهزة الدولة.

تطور معطيات التعليم ما قبل المدرسي، والأساسي والثانوي والعالي في القطاع العمومي بين 2010 و2020

		2010	2020	نسبة التطور
التعليم التحضيري	عدد المدارس	2097	2432	16%
	عدد الأطفال	40576	59544	47%
	عدد المدرسين	2264	2656	17%
المرحلة الابتدائية	عدد المدارس	4517	4583	1%
	عدد التلاميذ	1008600	1171569	16%
	عدد المدرسين	58567	65981	13%
مرحلة التعليم الإعدادي العام والثانوي	عدد المؤسسات	1350	1437	6%
	عدد التلاميذ	967708	926832	-4%
	عدد المدرسين	72194	73979	2%
مرحلة الإعدادي التقني	عدد المدارس	88	83	-6%
	عدد التلاميذ	18859	10173	-46%
	عدد المدرسين	2910	1491	-49%
التعليم العالي 2012-2018	عدد المؤسسات	199	203	2,01
	عدد الطلبة	305783	233692	-23,58
	عدد المدرسين	22878	21823	-4,61

المصدر: - التربية في أرقام، وزارة التربية، الكتابة العامة، 2019-2020،

- وزارة التعليم العالي، 2018-2019.

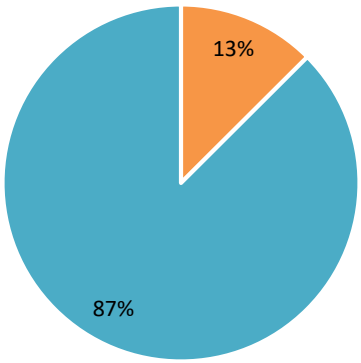
توزيع عدد التلاميذ والمربين بين القطاعين العام والخاص 2019-2020

		القطاع العام	القطاع الخاص	المجموع
التعليم العالي*	عدد الطلبة	233698	33462	267160
	عدد الاساتذة	21823	_	21823
التعليم الثانوي والإعدادي والتقني	عدد التلاميذ	937005	87936	1024941
	عدد الاساتذة	75470	12789	88259
التعليم الابتدائي	عدد التلاميذ	1171569	97348	1268917
	عدد المعلمين	65981	9567	75548

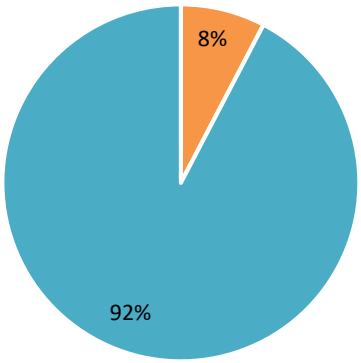
*سنة 2019/2018

المصدر: - التربية في أرقام، وزارة التربية، الكتابة العامة، 2019-2020،

- وزارة التعليم العالي، 2018-2019.



توزيع عدد الطلبة بين القطاعين العام والخاص سنة 2018-2019



توزيع عدد تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي والتقني بين القطاعين العام والخاص سنة 2019-2020

بلغ العدد الاجمالي للمتكوّنين في مختلف هذه المراحل أكثر من 2.7 مليون طفل وشاب سنة 2020، يتوزعون على مختلف المنظومات كما يلي، حوالي 2.3 مليون تلميذ

وتلميذة في التعليم الأساسي والثانوي وأكثر من 265 ألف طالبة وطالب في التعليم العالي وحوالي 100 ألف متدرب ومتدربة في التكوين المهني ومثلهم في رياض الأطفال. وتشرف على المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين العديد من الوزارات والهياكل الحكوميّة أهمها وزارة التربية ووزارة التعليم العالي ووزارة التكوين المهني والتشغيل ووزارة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن إلى جانب العديد من الوزارات الأخرى مثل وزارات الدفاع والداخلية والصحة والعدل والفلاحة وغيرها والتي تشرف على منظومات تكوينيّة وتأهيليّة خاصة بها.

تتجسّم مظاهر أزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين في بعدين أساسيين، الأوّل كمّي يتجلّى من خلال العديد من الظواهر التي تؤكدها عدّة مؤشّرات أهمها تقلّص نسب التمدرس وضعف المردودية والتسرّب والانقطاع والهدر المدرسي وارتفاع الكلفة والعنف وغيرها والثاني نوعي يبرز من خلال جملة من الأبعاد المرتبطة بالتدهور المستمر للتكوين وضعف المناهج والطرق البيداغوجية.

1. الأبعاد الكميّة لأزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين

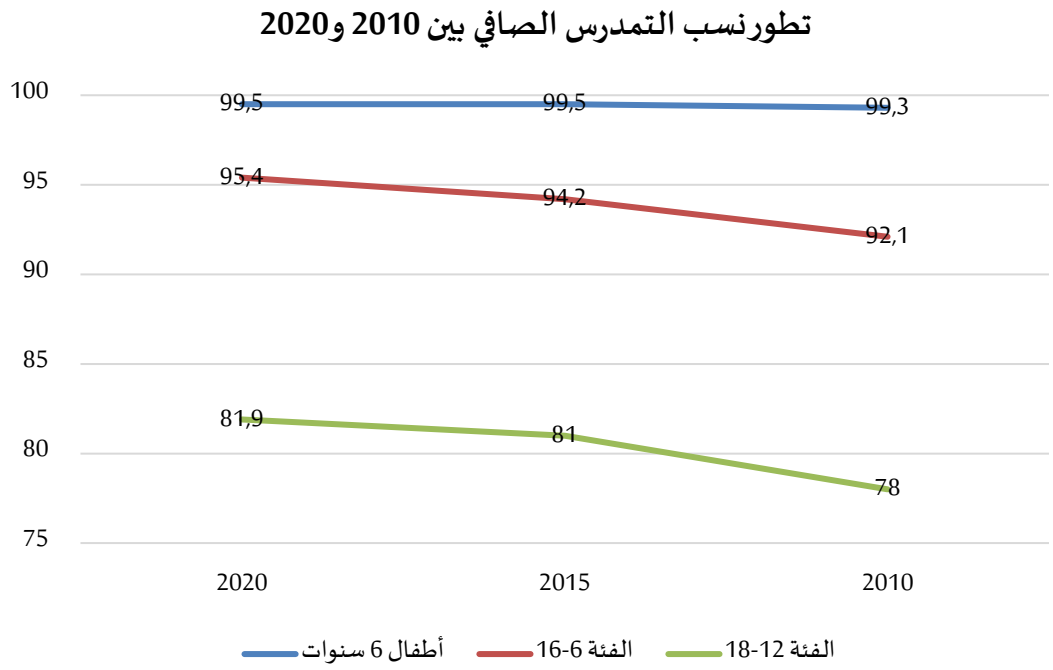
رغم التطور الظاهر لنسبة التمدرس العامة والتي تقدر بـ 95.4 % في 2020. فإن هذه النسبة تبرز بعض الفوارق حسب الشرائح العمرية فقد بلغت 99.5% بنسبة للأطفال في سن 6 سنوات وتنخفض إلى 95.4% إذا أخذنا الشريحة العمرية 6-16 سنة والتي يفرض عليها القانون التوجيهي مبدأ إجبارية التعليم، وهي في حدود 81.9% بالنسبة للشريحة العمرية 12-18 سنة. تعكس هذه النسب صعوبة تطبيق مبدأ إجبارية التعليم رغم أن القانون نص على ذلك منذ الاصلاح التربوي لسنة 1991. كما تؤكد كل المؤشرات الاختلاف الكبير في هذه النسبة بين الجهات إذ ترتفع نسبة التمدرس بالنسبة للشريحة العمرية 6 - 16 سنة في الولايات الساحلية مقابل تراجعها في الولايات الداخلية ويفسر ذلك بارتفاع نسبة الانقطاع المدرسي في هذه الولايات بسبب الفقر والهشاشة وعدم القدرة على مواكبة متطلبات العملية التربوية ماديا ومحدودية تدخل الدولة في توفير الحد الأدنى من الامكانيات والموارد البشرية الضرورية لمتطلبات العملية التربوية خاصة

في المناطق الريفية المهمشة. كما تشير المعطيات الإحصائية إلى وجود فوارق في نسبة التمدرس بين الجنسين إذ تسجل هذه النسبة تراجعاً لدى الفتيان مقارنةٍ بالفتيات في مستوى الفئة العمرية 6-16 سنة حيث تكون لدى الذكور 93.9% مقابل 97 % لدى الإناث. ويصبح الفارق أعمق إذ أخذنا الشريحة العمرية 12-18 سنة حيث نسجّل على التوالي 76.7% للفتيان مقابل 87.5% للفتيات.

تطور نسب التمدرس الصافي بين 2010 و2020

	2010/2009			2015/2014			2020/2019		
نسبة التمدرس	فتيان	فتيات	المجموع	فتيان	فتيات	المجموع	فتيان	فتيات	المجموع
أطفال 6 سنوات	99,3	99,3	99,3	99,5	99,5	99,5	99,5	99,6	99,5
الفئة 6-16	91,3	92,8	92,1	93	95,6	94,2	93,9	97	95,4
الفئة 12-18	74,4	81,4	78	76,5	85,7	81	76,7	87,5	81,9

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة 2019-2020



تؤكد مؤشرات التمدرس وجود فوارق هامة بين الفئات العمرية والنوع الاجتماعي وبين الجهات والشرائح الاجتماعية مما يعني أن الهدف الرئيسي الذي نصّت عليه المنظومة التربويّة حسب القانون التوجيهي لسنة 2002، والمتمثّل في تطوير رأس المال البشري، لم يتحقق على المستوى الكمي كما تبيّن المعطيات الإحصائيّة. مع الملاحظ أنّ تحقيق هذا الهدف استند إلى جملةٍ من المبادئ التي أكد عليها هذا القانون وأهمها اعتبار التربية أولوية مطلقة والتأكيد على إجبارية التعليم وضمان حق التعليم لكل التونسيين دون تمييز.

كما أنّ هذا الهدف لم يتحقّق على مستوى مردوديّة التعليم والتكوين التي بقيت دون المأمول في المراحل الأولى من التعليم في جميع المستويات. فالتلاميذ الذين يتركونٌ المدرسة قبل سن 16 سنة مهددين بالعودة إلى الأميّة نظراً إلى ضعف المحصلات التكوينيّة التي تلقوها. كما أن نسبة كبيرة من المتكونين في منظومات التكوين المهني لا يستفيدون من تكوينهم ولا يستعملون ما تدربوا عليه في الحياة المهنية ذلك أن الإحصائيات تؤكد ضعف إدماج المتكونين في مراكز التدريب المهني في سوق الشغل إذ لا تتجاوز نسبة الذين يلتحقون بالمهن التي تكونوا فيها 50% بل هي لا تتجاوز 2% بالنسبة للذين تكوّنوا في أنشطة الصناعات الحرفية، حسب أرقام وزارة التكوين المهني والتشغيل. كما أن نسبة هامة من خريجي الجامعات تحال على البطالة القسريّة، إذ تبلغ نسبة بطالة أصحاب الشهائد حوالي 32% سنة 2020 مع وجود فوارق هامة بين الجنسين إذ تكون النسبة لدى الفتيات ضعف ما نسجّله لدى الذكور 42% مقابل 21%. ولا تستفيد المجموعة الوطنية من هذه الطاقات رغم المجهود الكبير الذي بذل لتكوينها. وينضاف إلى ذلك هجرة الكفاءات المتفوّقة إلى الخارج حيث أن نسبة هامة من المتخرجين المتفوقين يلتحقون بالدول الأوروبية حيث يستقرون ولا يعودون إلى البلاد للاستفادة من خبراتهم وتكوينهم، إذ تشير العديد من الدراسات والتقارير إلى استفحال هذه الظاهرة خاصة بعد الثورة فقد بلغ عدد الاطارات والكفاءات العلمية والتقنية والباحثين الذين هاجروا بين 2011 و2019 أكثر من 90 ألف استفادت منهم خاصة دول الاتحاد الأوروبي وأمريكا الشمالية. وإضافة إلى هجرة الأدمغة تعاني البلاد التونسية من استفحال هجرة السواعد غير

النظامية بسبب البطالة والفقر والتهميش وهو ما يتسبب في فقدانها لأحد أهم المقومات الأساسية للتنمية وهي الموارد البشرية النوعية والكمية.

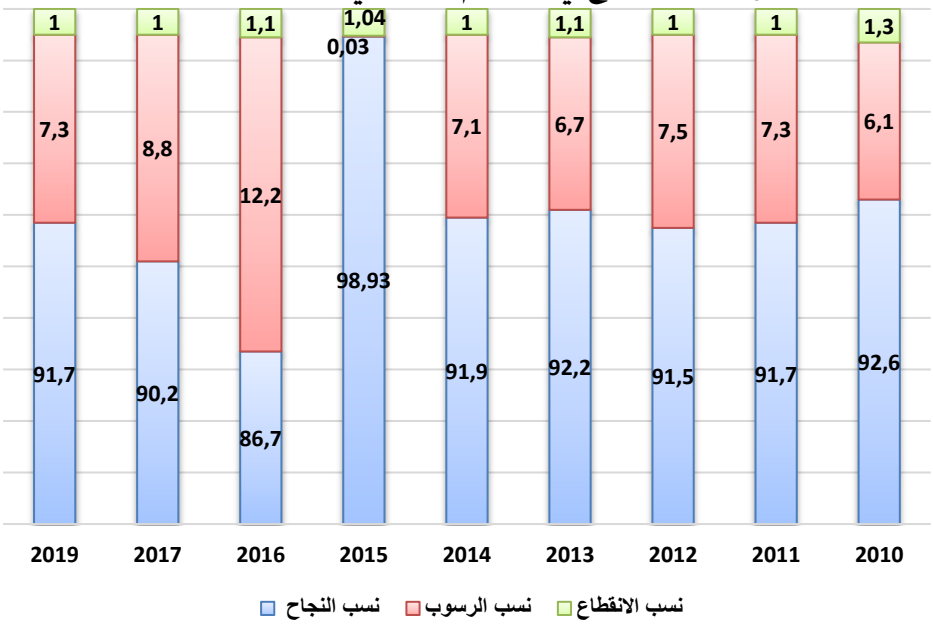
كما تعتبر ظاهرة الانقطاع المدرسي أحد أبرز مظاهر أزمة المنظومة التربوية، حيث نسجّل تضخم أعداد المنقطعين عن الدراسة في كل مستويات ومراحل المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين، فمثلا تبلغ مؤشرات الانقطاع نسبا مرتفعة في التعليم الأساسي والثانوي بمعدل سنوي يفوق 100.000 منقطع. وقد سجلنا بين 2010 و2019 حوالي مليون منقطع (977189). وقد بلغت نسبة الانقطاع سنة 2019 حوالي 1% في التعليم الابتدائي و8.9% في التعليم الإعدادي وحوالي 10% في التعليم الثانوي. ونلاحظ أن نسبة الانقطاع تسجل أعلى مستوياتها في السنة 7 أساسي في المرحلة الإعدادية حيث يمثل المنقطعون في هذا المستوى حوالي 55% من جملة المنقطعين في المرحلة الإعدادية. وفي السنة الأولى ثانوي من المرحلة الثانوية حيث يمثل المنقطعون حوالي 40% من جملة المنقطعين في هذه المرحلة. كما تشير الإحصائيات إلى وجود عدة فوارق في نسب الانقطاع بين الجنسين إذ يبلغ الانقطاع لدى الفتيان 66% وهو ضعف ما نسجله لدى الفتيات بـ 33%.

تطور نسب التدرج من 2010 الى 2019

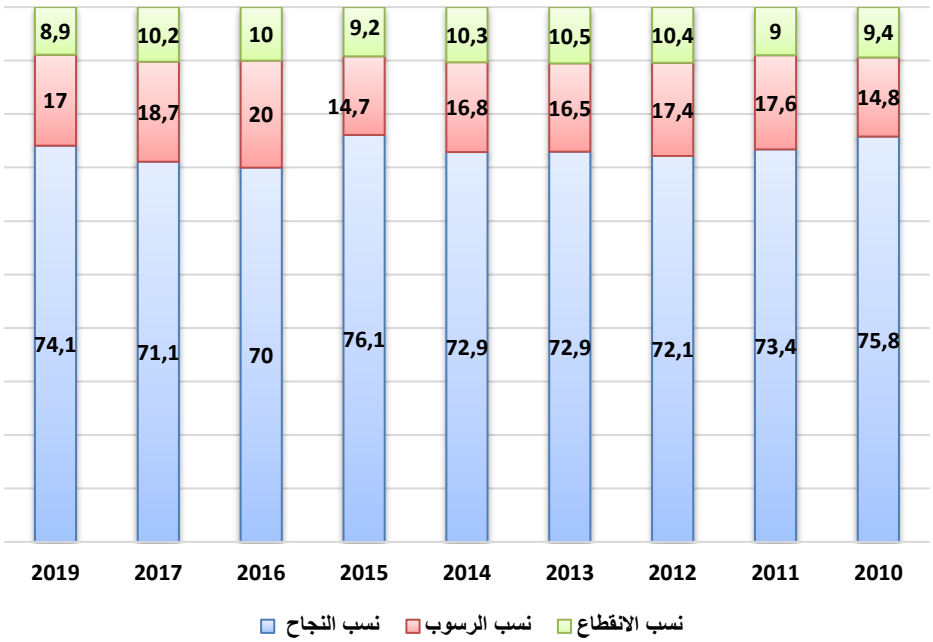
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2019
التعليم الابتدائي	نسب النجاح	92,6	91,7	91,5	92,2	91,9	98,93	86,7	90,2	91,7
	نسب الرسوب	6,1	7,3	7,5	6,7	7,1	0,03	12,2	8,8	7,3
	نسب الانقطاع	1,3	1	1	1,1	1	1,04	1,1	1	1
التعليم الاعدادي	نسب النجاح	75,8	73,4	72,1	72,9	72,9	76,1	70	71,1	74,1
	نسب الرسوب	14,8	17,6	17,4	16,5	16,8	14,7	20	18,7	17
	نسب الانقطاع	9,4	9	10,4	10,5	10,3	9,2	10	10,2	8,9
التعليم الثانوي	نسب النجاح	73	74,4	71,3	71,1	71,1	69,4	67,5	68,8	72,3
	نسب الرسوب	15,4	15,5	16,8	16,2	16,4	17,8	19,6	19,1	17,7
	نسب الانقطاع	11,6	10,1	11,9	12,7	12,5	12,8	12,9	12,1	10

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية، الكتابة العامة، السنة الدراسية 2019-2020.

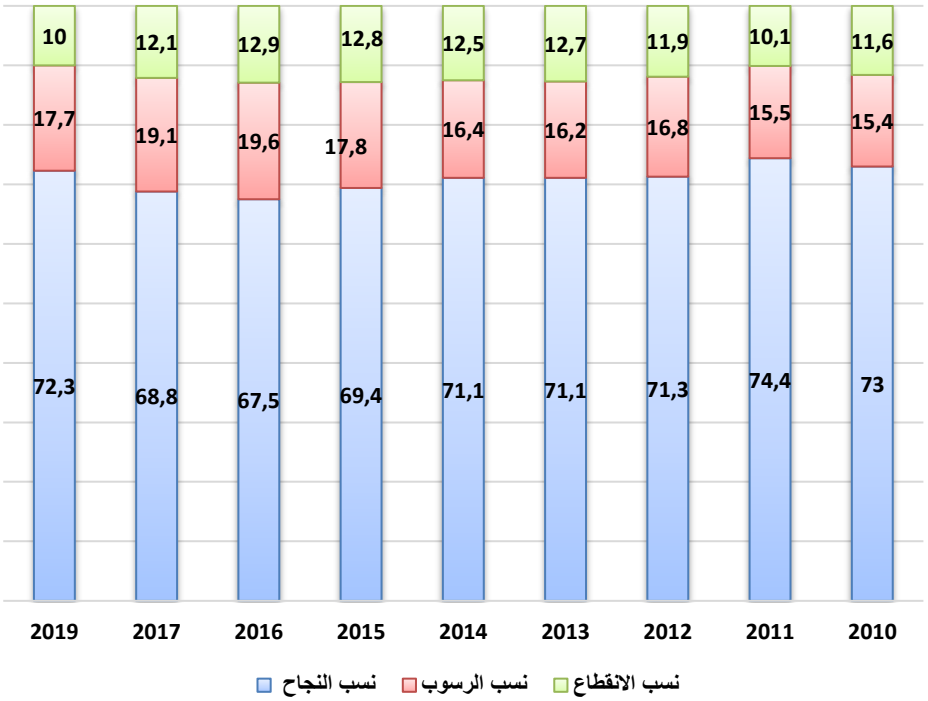
تطورنسب التدرج في التعليم الابتدائي بين 2010 و2019



تطورنسب التدرج في الاعدادي العام بين 2010 و2019



تطورنسب التدرج في التعليم الثانوي بين 2010 و2019



تطورأرقام التدرج من 2010 الى 2019 في التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي

السنوات	التعليم الابتدائي			التعليم الاعدادي			التعليم الثانوي		
	الناجحون	الراسبون	المنقطعون	الناجحون	الراسبون	المنقطعون	الناجحون	الراسبون	المنقطعون
2010/2009	933964	64550	10086	368282	71907	45671	351749	74205	55894
2011/2010	917767	73220	10030	344583	82625	42251	347403	72376	47161
2012/2011	928575	76113	10148	338414	81670	48814	323053	76119	53918
2013/2012	949253	68980	113,25	337557	76402	48619	316792	72180	56586
2014/2013	964194	74492	10492	334276	77035	47230	304951	70340	53613
2015/2014	1055082	320	11092	350511	67707	42374	288787	74069	53263
2016/2015	935494	131638	11869	328677	93741	46879	286270	83080	54701
2017/2016	992913	96870	11008	334787	88052	48029	284474	78974	50031
2019/2018	1053858	83895	11492	360835	82783	43339	298410	73055	41274

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية 2019-2020

تطورنسب المنقطعين من 2010 الى 2019 في التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي

السنوات	التعليم الابتدائي		التعليم الاعدادي		التعليم الثانوي		المجموع
	عدد المنقطعين	النسبة (%)	عدد المنقطعين	النسبة (%)	عدد المنقطعين	النسبة (%)	
2010/2009	10086	9,03	45671	40,91	55894	50,06	111651
2011/2010	10030	10,09	42251	42,49	47161	47,43	99442
2012/2011	10148	8,99	48814	43,24	53918	47,77	112880
2013/2012	11325	9,72	48619	41,72	56586	48,56	116530
2014/2013	10492	9,42	47230	42,42	53613	48,15	111335
2015/2014	11092	10,39	42374	39,7	53263	49,9	106729
2016/2015	11869	10,46	46879	41,32	54701	48,22	113449
2017/2016	11008	10,09	48029	44,04	50031	45,87	109068
2019/2018	11492	11,96	43339	45	41274	42,95	96105
المجموع	97542	10	413206	42,28	466441	47,73	977189

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية 2019-2020

كما نسجّل أيضا فوارق بين الجهات إذ تبلغ أعلى نسب الانقطاع في المناطق الأكثر تهميشا وخاصة في الولايات الداخلية (أعلى نسب الانقطاع نسجلها في ولايات القصرين وسيدي بوزيد والقيروان وجندوبة). كما نسجل فوارق أيضا في هذه النسب داخل الفضاء الحضري بين الأحياء الراقية والأحياء المتوسطة والشعبية حيث تصل نسب الانقطاع إلى حوالي ضعف ما نسجله في الأحياء الغنية. كما تبرز الفوارق أيضاً بين الوسطين الحضري والريفي حيث تكون نسب الانقطاع أعلى في الأوساط الريفية نظرا لتدهور ظروف العملية التربوية. تؤكد كل هذه المعطيات الفشل في تأمين الحق في التعليم في بعده الكمي خاصة مع ارتفاع كلفة التعليم بالنسبة للشرائح الاجتماعية الفقيرة والمتوسطة مع العلم أن نسب الفقر في تونس تقدر بحوالي 17% أما نسبة الفقر المدقع فتبلغ حوالي 3 % سنة 2019. وبسبب جائحة كورونا فإن هذه النسب قد ارتفعت لتسجل أرقاما قياسية قدرت في 2020 بـ20,1 % وحوالي 4% على التوالي حسب تقرير البنك العالمي وهو ما سيتسبب في ارتفاع نسب الانقطاع المدرسي.

أما الهدر المدرسي فإنه يسجل نسبا مازالت مرتفعة فقد بلغت نسبة الرسوب في المرحلة الابتدائية حوالي 7.3% في 2019 (سنة 2015 تم إقرار الآلي في التعليم الابتدائي

وهو ما يفسر انعدام الرسوب) و17% في المرحلة الإعدادية وحوالي 18% في المرحلة الثانوية وهي نسب تعكس الصعوبات التي تواجه المنظومة التربوية. وتتأكد الفوارق في هذه النسب حسب الجنس (ارتفاع النسب لدى الفتيان على حساب الفتيات). كما تبرز الفوارق بين المناطق والجهات والأوساط وهي تقريبا تعكس نفس النتائج المتحصل عليها في الانقطاع، فالفقر والتهميش وتردي ظروف التعليم كلها عوامل تزيد في ارتفاع نسب الهدر المدرسي. كما تبرز نفس الظاهرة في التعليم العالي حيث أصبحنا نسجل مستويات مرتفعة في الهدر المدرسي والانقطاع. فرغم تطور نسبة التمدرس في التعليم العالي بالنسبة للشريحة العمرية 19-24 سنة من 5% في 1980 إلى 25% في 2002 و29.7% سنة 2016، فإن مردودية التعليم العالي حسب نسب التدرج تعكس الكثير من الهدر. فقد سجلت نسبة النجاح العامة تراجعاً بحوالي نقطتين بين 2011 و2017 على التوالي من 72.69% إلى 70.82%. وفي السنة الأولى لم تتجاوز هذه النسبة 65.48% في 2017. أما نسب الرسوب فقد سجلت ارتفاعا من 23.45% سنة 2011 إلى 26.62% في 2017. وتبلغ هذه النسبة مستويات عالية في بعض مجالات الدراسة، حيث تصل في مجال الرياضيات والإحصاء إلى حوالي 53% وفي الآداب وعلوم التربية إلى 41% وفي العلوم الاجتماعية إلى 39% وفي الفيزياء إلى 33%، وقد بلغت هذه النسبة في السنة الأولى 30.5%. أما نسبة المتخلين فقد بلغت 2.53% في 2017 (أي ما يمثل 6934 طالب). وقد بلغت هذه النسبة في السنة الأولى 4% في نفس السنة أي ما يمثل (5465 طالب). وتقدر كلفة الهدر المدرسي ما يناهز 1000 مليون دينار سنويا. فهي مثلا تمثل حوالي 20% من ميزانية وزارة التربية وحدها (حوالي 600 مليون دينار/ سنويا). وفي الحقيقة يصعب تقدير الحجم الحقيقي للكلفة النوعية للهدر والتي تشمل هدر الطاقات البشرية نفسها وما يترتب عن ذلك من مشاكل وتحديات تواجه المجتمع على كل المستويات، خاصة في ظلّ الانفتاح على المنافسة العالمية، في إطار العولمة الاقتصادية وما فرضته التحولات التي أحدثتها الثورة التكنولوجية الثالثة من ارتباط التنمية بتملك المعارف والتحكم في التكنولوجيا. تشير إحصائيات وزارة التربية أن كلفة التلميذ في المرحلة الإعدادية والثانوية بلغت في 2019 أكثر من 3249 دينار، مع الملاحظة أنّ حجم هذه الكلفة قد تضاعف منذ 2010. أما في

التعليم الابتدائي فقد بلغت أكثر من 1469 دينار في نفس السنة (2019)، وإذا أضفنا كلفة سنوات الرسوب والمرفوتين فإن هذا الرقم سيتطور بحوالي الثلث، ما يعني أن الكلفة المادية للهدر المدرسي هي أرفع بكثير من الأرقام الرسمية التي لا تأخذ بعين الاعتبار معدل سنوات استكمال المرحلة التعليمية. إذ تشير بعض التقديرات أن حوالي 20% من تلاميذ المرحلة الإعدادية ينهون هذه المرحلة فيما يقارب 9 سنوات وهو ما يعني أن التلميذ يبقى في نفس المستوى حوالي 3 سنوات وهو معدل مرتفع يعكس الصعوبات التي تمر بها المنظومة التربوية. وتلاحظ أغلب الدراسات أن نسبة الهدر ترتفع خاصة لدى التلاميذ الذين ينتمون للشرائح الاجتماعية الفقيرة والمتوسطة، وهو وما يوحي أن المنظومة التربوية أصبحت تلعب دورا رئيسيّا في إقصاء أبناء الفئات المهمشة والفقيرة من الولوج إلى المعرفة، وهذا الدّور يتناغم مع الظواهر التي أفرزها المنوال التنموي غير العادل، والمتعلقة بالإقصاء والتهميش الاجتماعيين. إذ أصبحت المعرفة تخضع لمفاهيم اقتصاد السوق التي فرضت سلعنتها، وهو ما جعلها بالضرورة تتحول إلى وسيلة من وسائل الإنتاج وبالتالي تصبح ملكيّتها حكرا على المتميزين ماديا في المجتمع. ويتجلى التحوّل من خلال ارتفاع حجم كلفة التعليم على العائلة متوسّطة الدّخل، إذ يبلغ متوسط الإنفاق العائلي على التلميذ في المرحلة الإعداديّة سنة 2018 حوالي 2500 دينار، وهذا المبلغ يعكس بالضرورة حجم الصعوبات المادية التي تواجهها خاصة العائلات الفقيرة لتدريس أبنائها. فالعلاقة بين الفقر والهدر المدرسي قوية ما يجعلها تؤكد أن الفقر هو العامل الرئيسي للفشل المدرسي إلى جانب العوامل الأخرى. كما يرتبط الهدر المدرسي بعدة ظواهر مدرسية أصبحت شائعة في منظومتنا التعليمية مثل ارتفاع حجم الإقصاء من الدرس بسبب تردي ظروف التعليم والتوتر الدائم في العلاقات داخل المؤسسة إلى جانب ارتفاع حجم الغيابات المسجلة لدى التلاميذ، والذي يؤثر بشكل جدي على التكوين، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن المعدل الفعلي لأيام الدراسة لا يتجاوز 180 يوم.

تعكس ظواهر الإقصاء والتغيب حجم الأزمة التي تعاني منها المدرسة التونسية، ونفور جزء هام من التلاميذ من الدرس بسبب عدم قدرتهم على مواكبة متطلبات العملية التربويّة المادية والنوعية، وهو ما يعني بالضرورة إقصاء من الحق في التكوين

والتعلّم، يفضي بعد ذلك إلى إقصاء من الحق في الولوج إلى الوظائف في القطاعات المنظمة، التي تخضع إلى معايير توظيف تحددها النتائج المدرسية. وينجر عن ذلك بالضرورة إقصاء اجتماعي من كل منظومات الخدمات الاجتماعية التي تشرف عليها الدولة، ليجد هؤلاء الضحايا مهربا في الهجرة السريّة والقطاع غير المنظم، حيث يشكلون إعادة إنتاج للظواهر الاجتماعية، التي أفرزها المنوال التنموي الحالي، والقائمة على اللاعدالة والحيف الاجتماعيين. كما يرتبط الهدر المدرسي بغياب المدرسين الذي أصبح يسجل مستويات عالية في السنوات الأخيرة تقدر وزارة التربية مثلا حجم أيام الغيابات سنويا بحوالي مليون و800 ألف يوم، ما جعل الوزارات المعنية بالتربية والتكوين تتخذ جملة من الإجراءات للحد من هذه الظواهر مثل القرار الذي اتخذته وزارة التربية في أكتوبر 2018(إرفاق الشهادة الطبية بوصفة الدواء الذي وقع شراءه). ويعتبر غياب المربي من العوامل المؤثّرة في تكوين التلميذ وله تأثير سلبي على مردود التلاميذ.

كما تؤكّد الكثير من الدراسات أنّ الهدر المدرسي عادة ما يرتبط بالعنف والذي أصبح يشكل ظاهرة خطيرة تهدّد المنظومة التربويّة. إذ تعاني المؤسسات التعليمية من ارتفاع منسوب هذه الظاهرة في العديد من المستويات والمراحل التعليمية، بل إن العنف أصبح ظاهرة مستفحلة في الأوساط المدرسية وهي تعكس أزمة المنظومة التعليمية، وقد أصبح يتجسد في مظاهر متعددة، تشمل العنف اللفظي والمادي والمعنوي وهو يهم كل المستويات والمراحل. فقد كشفت دراسة للمعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية في تقرير لها، صدر في أكتوبر 2017، عن استفحال هذه الظاهرة. فقد بلغ عدد حالات العنف المسجلة في المرحلة الإعدادية أكثر من 44 ألف حالة وفي الثانوي أكثر من 23 ألف حالة في الفترة الممتدة بين 2012 و2015، وتواصل تطوّر هذه الظاهرة سنة 2017، حيث وقع تسجيل 14792 حالة عنف مادي صادرة عن التلاميذ و7392 حالة صادرة عن المربين و4812 حالة صادرة عن بقية الأسرة التربوية. أما العنف اللفظي فقد بلغ في نفس السنة 5552 حالة صادرة عن التلاميذ و920 حالة صادرة عن المربين و815 حالة صادرة عن بقية مكوّنات الأسرة التربوية. تؤكد هذه الأرقام المفزعة تواصل نزيف العنف وتحوّل

الفضاء التربوي إلى مجال لممارسة العنف بكل أشكاله، وكما هو معلوم فإن التربية المقترنة بالعنف لا يمكن أن تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل والمأمول.

تؤكد مسألة الهدر المدرسي وكلفته الضخمة سواء على المستوى المادي أو النوعي أن مبدأ تكافؤ الفرص الذي تقوم عليه المنظومة التربوية والذي يعتبر المحدد الأساسي في تطوير وتكوين الرأسمال البشري قد وقع الإخلال به، عبر الممارسات البيداغوجية التي تشتغل ضمنها المنظومة التعليمية والتكوينية، والتي أفرزت ضرورة الدعم والإسناد الدراسي الذي تعجز أغلب العائلات الفقيرة عن توفيره لأبنائها. كما يبرز الإخلال في مستوى الظروف التي توفرها الدولة في العملية التربوية والتكوينية عبر وسائلها المادية المختلفة والتي تحدد التوجهات العامة للسياسات التربوية المطبقة والمبنيّة على التفرقة والتمييز في انتهاك صارخ لمبدأ تكافؤ الفرص والحق في التعليم.

2. الأبعاد النوعيّة لأزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين:

منذ إقرار مقاربة الكفايات الأساسية اتجه مستوى التكوين التعليمي إلى التراجع المستمر وهو الذي يبرز من خلال التقييمات التي تقع سواء في الامتحانات الوطنية أو على المستوى الدّولي. كما أصبح هذا التدهور المستمر للتكوين ظاهرة تهمّ كل مستويات التعليم وخاصة التعليم العالي. إذ يرى الكثير من المنتقدين للنظام التعليمي التونسي أن غالبيّة المتخرجين من الجامعات لا يتمتعون بالمستوى التأهيلي والتكويني الذي يخول لهم الاندماج في سوق الشغل، وخاصة في القطاع الخاص. لقد اقترن هذا التراجع في التكوين بتوجه السياسات التعليمية منذ بداية الألفية إلى إغراق الجامعة بالآلاف من الطلبة غير المؤهلين للتكوين الجامعي، عبر اتخاذ جملة من الإجراءات الشعبوية التي تهدف إلى تحسين النتائج وإرضاء المجتمع وتلميع صورة النظام المستبد. مثل اعتبار المعدّل العامّ السّنويّ للسّنة السّابعة، عند احتساب المعدّل النّهائيّ لامتحان شهادة البكالوريا، بحيث تمثّل نتائج التلاميذ في الامتحان النّهائيّ ثلاثة أرباع المجموع، ونتائج المراقبة المستمرّة الرّبع الأخير منه. وهو الإجراء المعروف بمصطلح 25 %، علما أنّ ذلك لا يعتمد إلاّ في صورة يفضي هذا الإجراء إلى تحسين المعدّل النّهائيّ للمترشّح. وقد ساهم هذا الإجراء في بلوغ

نسب النجاح في امتحانات البكالوريا مستويات قياسية فاقت في بعض السنوات 75%. وقد بلغت في سنة 2010 في آخر عهد النظام السابق حوالي 70%. وقد كانت المدارس الخاصّة أكثر استفادة من هذه الإجراءات، إذ ارتفعت نسبة النّاجحين من هذا الصّنف من المؤسّسات التعليميّة بشكل لافت، وقد بلغت مستويات عالية لا تعكس حقيقة التكوين بل أصبحت مجالا للتلاعب بالمعدلات والأعداد والسمسرة بالمستوى التكويني. فمثلا بلغت نسبة النجاح في المعاهد الخاصة 36% في سنة 2002 و33.5% في 2003. كما استفادت فئة هامّة من المترشّحين الذين تحصّلوا على معدّلات في اختبارات البكالوريا دون 10 من 20، وبلغت نسبتهم إلى أكثر من الثلث من بين تلاميذ المعاهد العموميّة، وأكثر من 80 %من النّاجحين من المعاهد الخاصّة. وتمكّن عدد من المترشّحين من النّجاح بمعدّلات في الاختبارات النّهائيّة لم تتجاوز 8 من 20، وبلغت نسبتهم في بعض الدّورات ربعَ النّاجحين من المعاهد الخاصّة.

ومنذ إلغاء الإجراءات السابقة تراجعت هذه النسبة تدريجيا لتعكس أزمة التكوين في المنظومة التربوية حيث بلغت 41.72% في 2018 و42.11% في سنة 2020 في المعاهد العمومية. كما سجلت تراجعا حادا في المعاهد الخاصة اذ انخفضت النسبة من 28.4% سنة 2010 إلى 12.5% في 2019 مع العلم أنها انهارت إلى أقل من 6% في 2015 عندما وقع التخلي نهائيا عن احتساب 25% في معدل امتحان البكالوريا. كما سجلنا نفس التوجه بالنسبة للمترشحين بصفة فردية حيث تراجعت نسبة النجاح في صفوفهم من 2.7% سنة 2010 إلى 0.9% سنة 2015.

تطور نسب نتائج البكالوريا من 2010 الى 2020

السنة	نسبة النجاح (%)
2010	69,2
2013	59,3
2014	56,6
2015	43
2016	51,9
2017	47,5
2018	41,72
2019	51,6
2020	42,11

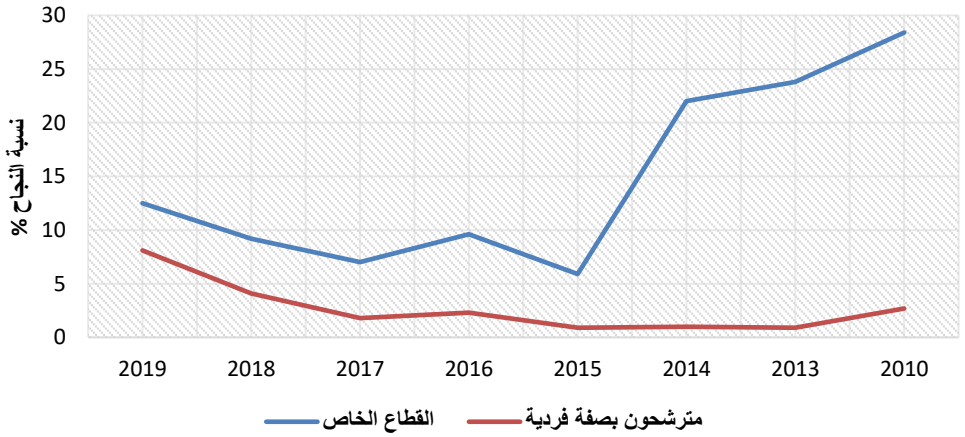
المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية 2019-2020. ومصادر أخرى

تطورنسب النجاح في البكالوريا في القطاع الخاص والمترشحين بصفة فردية من 2010 الى 2019

السنوات	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
القطاع الخاص	28,4	23,8	22	5,9	9,6	7	9,2	**12,5**
مترشحون بصفة فردية	2,7	0,9	1	0,9	2,3	1,8	4,1	**8,1**

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية 2019-2020.

تطورنسب النجاح في البكالوريا في القطاع الخاص والمترشحين بصفة فردية من 2010 الى 2019



هذه النتائج المتواضعة في الامتحانات الوطنية تعود بالأساس إلى الضعف الكبير في مستوى تأهيل التلاميذ خاصة في بعض الشعب مثل الآداب والاقتصاد والتصرف. كما يبرز ضعف التكوين في جل المواد ولكن بصفة أخص في مجال اللغات والرياضيات حيث نسجل أدنى النتائج في التقييمات الدولية التي تشارك فيها تونس منذ 1999. فخلال تقييم PISA لسنة 2009 في اللغات والرياضيات كان ترتيب تونس على التوالي 56 و60 من جملة 65 دولة مشاركة في هذا التقييم. كما بينت نتائج التقييم في 2012 في الرياضيات حسب المستويات 6 التي يصنفها برنامج التقييم، أن 89% من التلاميذ التونسيين لهم مستوى أقل من الصنف 2 وأن نسبة التلاميذ المتميزين في الرياضيات (مستوى 5 و6) لا

تتجاوز 0.8%. من ناحيته تقييم TIMSS الذي يركز على الرياضيات والعلوم بيّن تواضع التكوين في هذا المجال، حيث احتلت تونس في 2011 في الرياضيات والعلوم على التوالي المرتبتين 47 و48 من بين 50 دولة مشاركة. كما بينت النتائج أن 65% من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي هم دون الحد الأدنى المطلوب، وكذلك الشأن بالنسبة لـ 39% من تلاميذ 8 أساسي. هذا التدني في التكوين يشمل أيضا التعليم العالي والتكوين المهني حيث انعكست الإصلاحات المختلفة لهذه القطاعات، في ظل برنامج الإصلاح الهيكلي، على جودة ونوعية التكوين وأفرزت انتشار العديد من الظواهر التي استفحلت في قطاعي التعليم والتكوين بأشكال مختلفة.

ومن أهم هذه الظواهر التوجه نحو خوصصة خدمات التعليم والتكوين في كل المراحل بدأ من التعليم ما قبل المدرسي، حيث يهيمن القطاع الخاص على أكثر من 99% من محاضن ورياض الأطفال، إلى التعليم العالي الذي يسجل تنامي القطاع الخاص بنسق سريع. فبالنسبة للسنة التحضيرية لا توفر وزارة التربية التعليم التحضيري إلاّ لحوالي 53.1% فقط من الأطفال أما القطاع الخاص فإنه يتكفل بحوالي 35% مع العلم أنّ حوالي 12% من الأطفال في السنة الأولى من التعليم الابتدائي لم يتلقوا تعليما تحضيريا سنة 2020، وهو ما يتسبب في فوارق بين تلاميذ المستويات الأولى من التعليم الأساسي على المستوى الكمي والنوعي، إذ تختلف ظروف السنة التحضيرية بين القطاعين العام والخاص من ناحية وبين مكونات هذا الأخير من ناحية ثانية، حسب المناطق والجهات والإمكانيات المادية، إذ لا مجال لمقارنة رياض الأطفال في الأحياء الراقية في المدن الكبرى مع رياض الأطفال في الأحياء الشعبية أو في المناطق القروية، حيث يقع في الغالب ارتجال الخدمات التربوية لرياض الأطفال في فضاءات غير مطابقة للمواصفات وهي عبارة عن فضاءات مغلقة أغلبها شقق تتميز بضيق المساحات ونقص التهوية وانعدام ساحات اللعب كما أن أغلب المشرفين على هذه الخدمات غير مختصين في تربية الأطفال. وفي الغالب يتعرض هؤلاء الأطفال إلى جميع أنواع العنف مما يؤثر سلبيا في تكوين شخصيتهم وقد سجلنا العديد من الحوادث والتجاوزات بسبب ضعف الرقابة ونقص

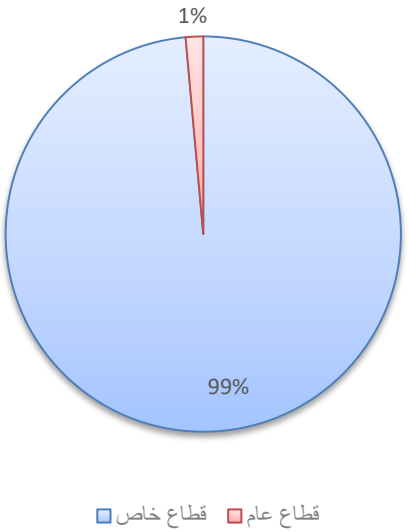
الصرامة في تطبيق كراس الشروط الخاصة بهذه الفضاءات إضافة إلى ذلك هنالك الكثير من رياض الأطفال التي تنشط بشكل عشوائي وخارج الإطار القانوني.

توزيع رياض ومحاضن الأطفال حسب الولايات سنة 2018

الولاية	رياض الأطفال		محاضن الأطفال		المجموع		المجموع العام
	قطاع عام	قطاع خاص	قطاع عام	قطاع خاص	قطاع عام	قطاع خاص	
تونس	24	459		80	24	539	563
أريانة	2	281		34	2	315	317
منوبة		165		5	0	170	170
بن عروس	2	334		33	2	367	369
بنزرت	3	275		75	3	350	353
زغوان	1	83		26	1	109	110
نابل	6	379	2	17	8	396	404
جندوبة	2	88		10	2	98	100
باجة	2	76		6	2	82	84
سليانة		72		1	0	73	73
الكاف		88		6	0	94	94
سوسة	13	419		44	13	463	476
المنستير		351		29	0	380	380
المهدية	3	140		2	3	142	145
صفاقس	2	436		270	2	706	708
القيروان	4	146		9	4	155	159
القصرين	3	122		4	3	126	129
سيدي بوزيد	2	146		4	2	150	152
قابس	3	189		10	3	199	202
مدنين	1	288		16	1	304	305
تطاوين	1	22		8	1	30	31
قفصة	3	174	1	8	4	182	186
توزر	1	86		3	1	89	90
قبلي	1	137		5	1	142	143
المجموع	**79**	**4956**	**3**	**705**	**82**	**5661**	5743

المصدر: إحصائيات موقع وزارة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن، 2019.

توزيع مجموع رياض ومحاضن الأطفال بين القطاعين العام والخاص



كما يبرز التوجه نحو خوصصة خدمات التعليم في تطور التعليم الخاص في المرحلتين الأساسية والثانوية.

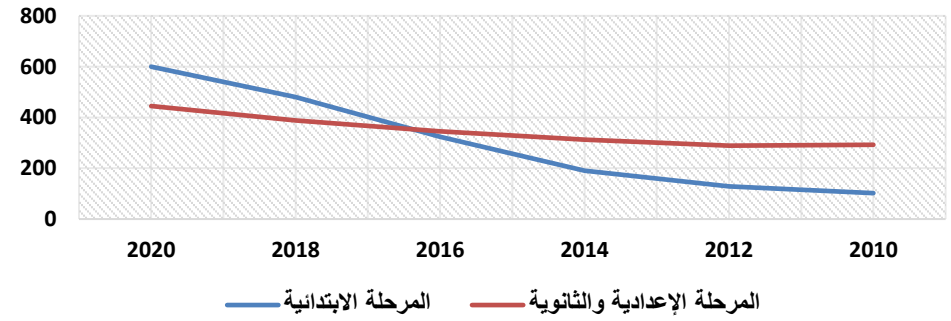
فقد ارتفع عدد المدارس الابتدائية الخاصة من 102 مدرسة في 2010 إلى 600 مدرسة في 2020 أي أن العدد تضاعف حوالي 5 مرات (488%). كما تطور عدد التلاميذ في نفس الفترة من 21509 تلميذ إلى 97843 تلميذ أي أنه تضاعف أكثر من 3 مرات (355%). وتتركز أغلب هذه المدارس في الولايات الساحلية وخاصة في ولايات تونس الكبرى بـ 40.8% من المؤسسات و50% من التلاميذ. في المقابل تتراجع النسب في الولايات الداخلية، فمثلا في ولاية تطاوين هنالك مدرسة واحدة وفي الكاف 4 مدارس ومثلها في توزر، أما ولايات باجة وقبلي وجندوبة فنجد فيها على التوالي 5 و6 و7 مدارس خاصة. وتعكس هذه الأرقام الفوارق بين الجهات في المستوى المادي وخاصة في القدرة على تحمل كلفة التعليم الخاص التي سجلت ارتفاعا مستمر وهو يقدر في المعدل بأكثر من 5000 دينار للتلميذ الواحد في المرحلة الابتدائية في سنة 2020.

تطور مؤشرات التعليم الخاص في الابتدائي والثانوي بين 2010 -2020

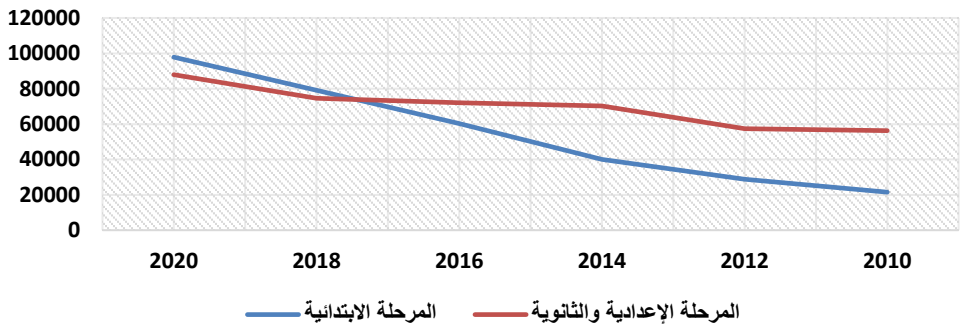
السنة		2010	2012	2014	2016	2018	2020	نسبة التطور بين 2010-2020
المرحلة الابتدائية	عدد المؤسسات	102	128	191	324	480	600	488%
	عدد التلاميذ	21509	28875	40043	60313	79043	97843	355%
	عدد المربين	1619	2198	3351	5455	7586	9567	491%
المرحلة الإعدادية والثانوية	عدد المؤسسات	292	289	312	346	388	445	52%
	عدد التلاميذ	56285	57486	70242	71964	74565	87936	56%
	عدد المربين	9056	8819	9666	10583	11839	12789	41%

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية 2019-2020

تطور عدد مؤسسات التعليم الخاص بين 2010 و2020



تطورعدد التلاميذ في التعليم الخاص بين 2010 و2020

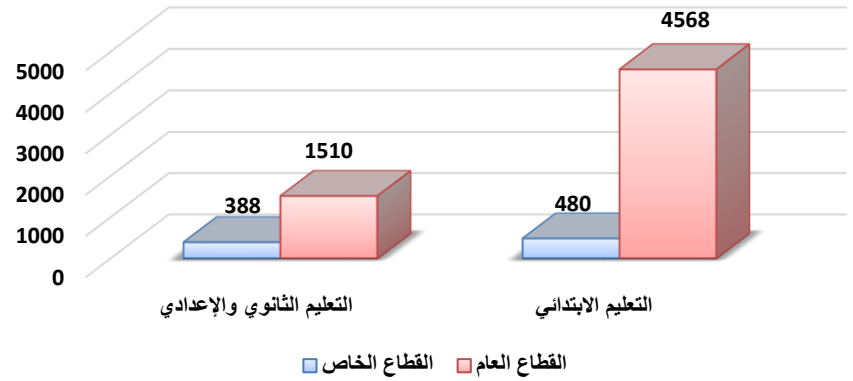


توزيع عدد مؤسسات التعليم بين القطاعين العام والخاص
2018- 2017

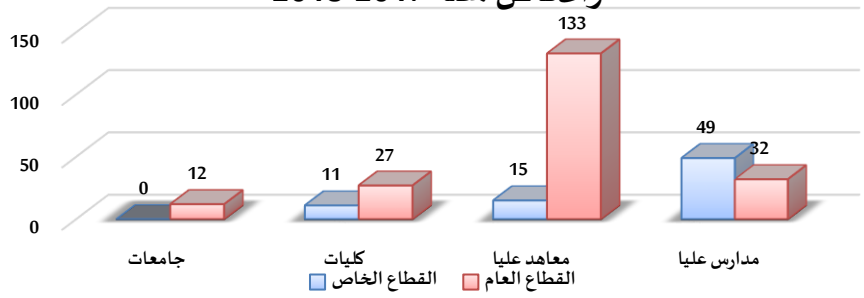
		القطاع العام	القطاع الخاص	المجموع
التعليم العالي	جامعات	12	-	**12**
	كليات	27	11	**38**
	معاهد عليا	133	15	**148**
	مدارس عليا	32	49	**81**
التعليم الثانوي والإعدادي	معاهد وإعداديات	1510	388	**1898**
التعليم الابتدائي	مدارس ابتدائية	4568	480	**5048**

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية، 2019-2020.
وزارة التعليم العالي 2018 - 2019

عدد مؤسسات التعليم الثانوي والاعدادي والتعليم الابتدائي بين القطاعين العام والخاص سنة 2017-2018



توزيع عدد مؤسسات التعليم العالي في القطاعين العام والخاص سنة 2017-2018



أما في التعليم الإعدادي والثانوي فنلاحظ نفس التوجه أيضا حيث ارتفع عدد المؤسسات الخاصة من 292 مؤسسة في 2010 إلى 445 مؤسسة في 2020 كما تطور عدد التلاميذ في نفس الفترة من 56285 تلميذ إلى 87936 تلميذ. وتتركز مؤسسات التعليم الإعدادي والثانوي الخاصة بنسبة 32% في تونس الكبرى وفي الولايات الساحلية أساسا. كما نلاحظ نفس التوجه في التعليم العالي حيث تطور عدد المؤسسات الخاصة بنسق سريع من 45 مؤسسة في 2012 إلى 74 مؤسسة في 2018 وهي تمثل 26.7% من مجموع مؤسسات التعليم العالي بل أن عدد المدارس العليا الخاصة (49 مؤسسة) أصبح يفوق المؤسسات العمومية (32 مؤسسة).

تطور مؤشرات التعليم العالي العمومي والخاص بين سنة 2012 و2018

	تطور مؤشرات التعليم العالي الخاص			تطور مؤشرات التعليم العالي العمومي			مجموع مؤشرات التعليم العالي العام والخاص	
	2012	2018	نسبة التطور	2012	2018	نسبة التطور	2012	2018
عدد المؤسسات	45	74	%64	198	203	%3	243	277
عدد الطلبة	21880	33462	%53	315513	233692	-26%	337393	267154
عدد خريجي التعليم العالي *	3259	7741	%138	68880	50307	-27%	72139	58048
نسبة خريجي التعليم العالي الخاص من مجموع المتخرجين	%4,5	%13,2	%193	95,5	86,8	-9,1%	%100	%100

المصدر: إحصائيات موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2018-2019

كما تطور عدد الطلبة في القطاع الخاص في نفس الفترة من 21880 إلى 33462 طالب وطالبة وهو ما يمثل حوالي 13% من مجموع طلبة التعليم العالي وهذا التوجه نسجله أيضا في مجال التكوين المهني حيث بلغ عدد مراكز التكوين الخاصة 3630 مركزا في 2018 تؤمن التكوين المستمر والأساسي.

كما تتجسم ظاهرة الخوصصة في المنظومة التربوية في تنامي الدروس الخصوصية خاصة في التعليم الأساسي والثانوي وكذلك في التعليم العالي، والتي تمارس في إطار سوق غير منظمة لا تخضع لأي رقابة، وهي تندرج ضمن إطار سلعنة التعليم وإخضاعه إلى منطق اقتصاد السوق الذي فرضه منوال التنمية الحالي. وقد نمت هذه السوق العشوائية مع إقرار الكثير من الممارسات البيداغوجية، التي جاء بها مشروع مدرسة الغد المرتبط بإصلاح 2002، والتي فرضت السند والدعم المدرسي والتقييم الجزائي الذي ضخم من مكانة العدد في العملية التربوية كلها والذي تحول تدريجيا إلى المحدد الرئيسي في المسار التربوي للتلميذ وخاصة في مسألة الرّسوب والارتقاء والتوجيه. ويعود ذلك إلى الخلل في توزيع ضوارب المواد المدروسة وأيضا في الزمن المخصّص لها، مما أحدث إرباكا كبيرا على العملية التربوية بمجملها وحول أهدافها في المراحل الأولى من التكوين العام إلى التكوين المتخصص في بعض المواد فقط. وأصبح جل التلاميذ تحت ضغط كثافة البرامج والتوقيت والضوارب يركزون فقط على المواد ذات الضوارب العالية ويهملون بقية المواد، مما أحدث خللا كبيرا على عملية التكوين وأهدافها. وللحصول على أعلى المعدلات تلجأ أغلب العائلات إلى الدروس الخصوصية الموازية، وهو ما يؤكد أن مردودية المنظومة التربوية فيما يتعلق بنسب التدرج وكذلك الامتحانات الوطنية والمناظرات تتأثر كثيرا بدور هذه الدروس الخصوصية. وهو ما يعني بالضرورة أن من يملك الإمكانيات المادية له كل الحظوظ للحصول على المعرفة ومن لا يملك ذلك لا يستطيع الولوج إليها وفي ذلك تأكيد على انتهاك المبادئ والأهداف العامة التي يقوم عليها الحق في التعليم.

وتعكس نتائج امتحانات البكالوريا هذه الفوارق بين الإمكانيات المادية حيث تصل نسبة النجاح في البكالوريا أكثر من 70% في ولاية صفاقس مقابل حوالي 40% في ولاية جندوبة. وإجمالا أدنى النتائج نسجلها في الولايات الداخلية ولدى الشرائح الأكثر فقرا، بينما أحسن النتائج تسجل في الولايات الساحلية وفي المدن الكبرى حيث نسجل أقصى نشاط لسوق الدروس الخصوصية.

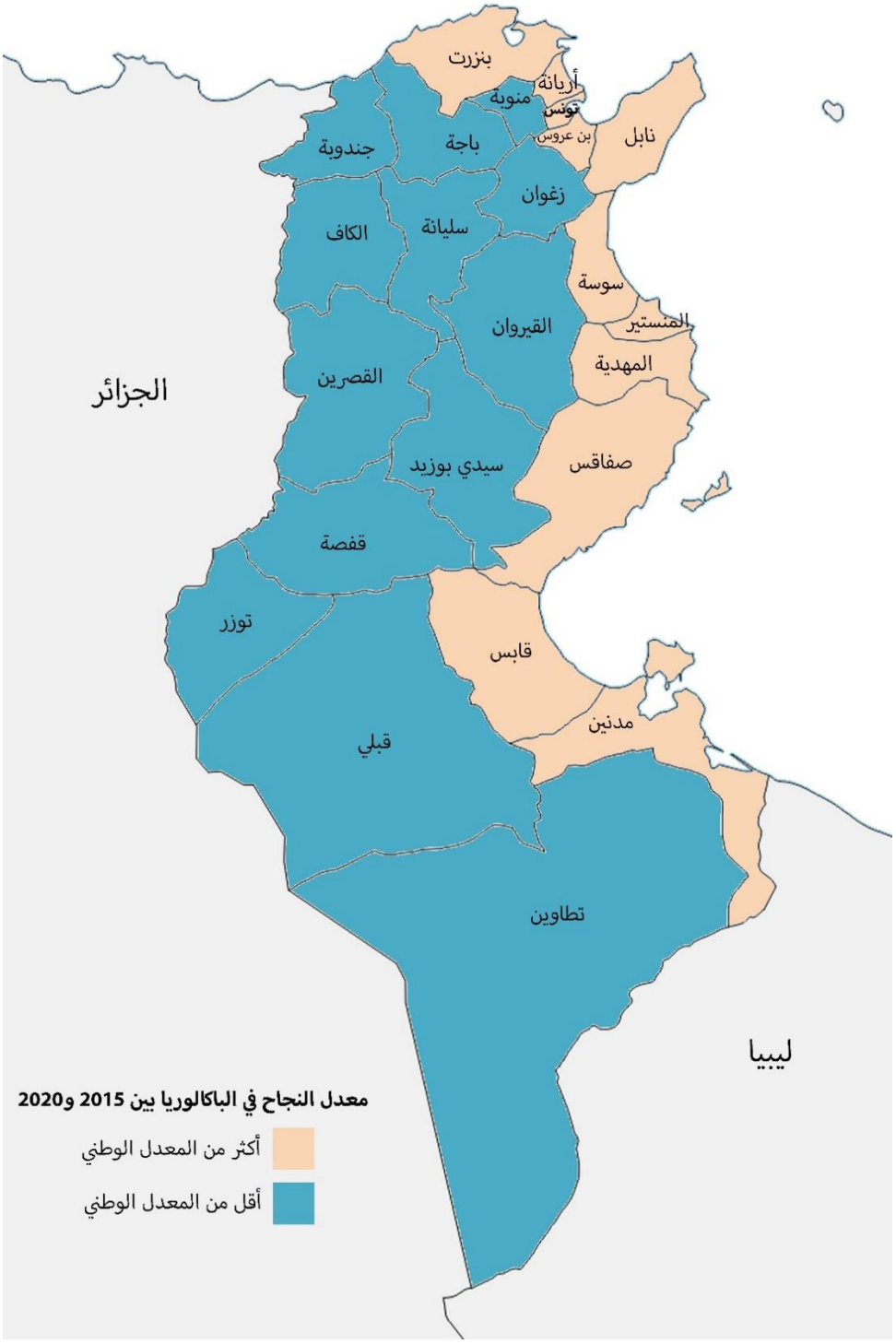
تطور نسبة النجاح في الدورة الرئيسية من 2015 الى 2020

الترتيب*	المندوبية	2015	2016	2017	2018	2019	2020	المعدل
1	صفاقس 1	43,21	54,93	53,29	55,88	43,01	37,02	47,89
2	صفاقس2	43,88	55,23	48,46	48,54	49,32	39,73	47,53
3	المنستير	43,21	46,72	45,41	44,45	43,43	35,3	43,09
4	أريانة	37,39	47,94	44,21	44,99	42,24	34,41	41,86
5	سوسة	36,28	45,14	41,04	43,45	38,25	33,34	39,58
6	المهدية	36,54	46,64	39,51	38,73	37,55	32,78	38,63
7	تونس 1	30,65	44,15	40,97	40,14	34,91	29,37	36,7
8	مدنين	35,56	42,06	38,92	37,99	35,64	29,94	36,69
9	بن عروس	29,5	45,09	38,04	39,07	36,16	31,67	36,59
10	نابل	31,18	43,47	38,79	40,14	35,5	29,17	36,38
11	تونس 2	25,46	41,74	38,61	38,92	31,72	26,49	33,82
12	بنزرت	28,75	40,73	35,06	36,97	33,12	28,09	33,79
13	قابس	24,04	35,07	32,86	33,3	32,7	22,83	30,13
14	منوبة	24,23	36,49	32,7	31,77	28,06	23,97	29,54
15	زغوان	23,25	33,02	30,33	23,14	26,72	21,23	26,28
16	باجة	20,06	27,94	29,12	29	26,43	20,91	25,58
17	سليانة	23,31	33,24	25,49	24,57	24,95	21,59	25,53
18	الكاف	21,1	29,17	25,61	23,16	26,21	20,45	24,28
19	القيروان	17,94	32,52	26,7	24,96	23	19,39	24,09
20	سيدي بوزيد	16,68	27,74	24,72	23,7	25,03	24,11	23,66
21	توزر	19,58	27,68	28,36	23,48	22,12	18,4	23,27
22	تطاوين	18,29	31,8	24,64	21,14	21,8	17,61	22,55
23	جندوبة	15,4	28,2	23,13	20,68	22,66	19,74	21,64
24	قبلي	18,76	24,44	24,09	22,96	20,38	18,59	21,54
25	قفصة	14,83	23,81	23,15	22,83	24,46	18,9	21,33
26	القصرين	11,41	21,94	19,07	21,74	16,08	21,37	18,6
النسبة الوطنية		**27,22**	**33,12**	**30**	**30,09**	**31,96**	**27,73**	**30,1**

*ترتيب المندوبيات حسب المعدل المسجل بين 2015 و2020

المصدر: التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، 2019-2020

توزيع نسب النجاح في البكالوريا حسب الولايات بين 2015 و2020



كما تطورت ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم العالي خاصة في المدارس التحضيرية للهندسة حيث يلجأ عدد هام من المدرسين إلى القيام بها لدعم دخلهم المادي، وهم يستفيدون من تردي التكوين المعرفي للطلبة الجدد، الذين تعودوا سابقا على مثل هذه الدروس.

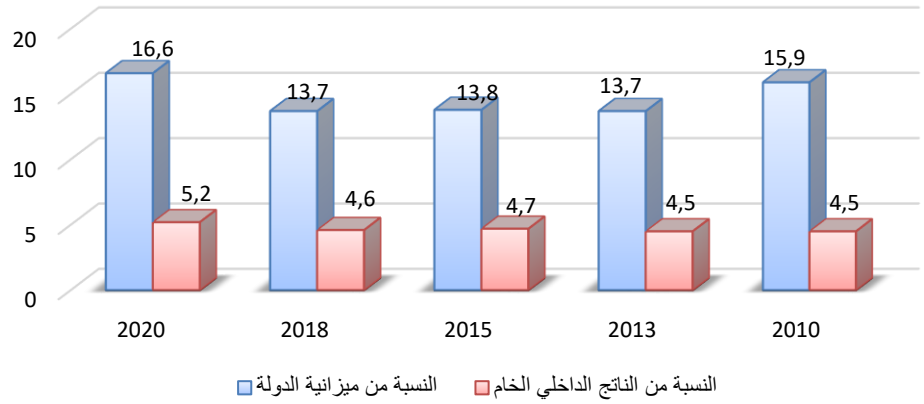
ومن ناحية أخرى يبرز هذا التوجه نحو الخوصصة من خلال تراجع الموارد المالية التي تخصصها الدولة للتعليم والتكوين إذ سجلت كل الميزانيات الخاصة بتطوير الموارد البشرية تراجعا مستمرا

تطور نفقات التربية (بالمليون دينار) بين 2010 و2020

السنوات		2010		2013		2015		2018		2020	
ميزانية وزارة التربية	نفقات التصرف	2664,1	%93,2	3287,6	%93,74	3831	%95,80	4715,5	%95,74	6185,5	%95,02
	نفقات التنمية	194,8	%6,8	219,8	%6,27	167,87	%4,20	210	%4,26	324,4	%4,98
	المجموع	2858,9	%100	3507,3	%100	3998,9	%100	4925,5	%100	6509,9	%100
النسبة من ميزانية الدولة		15,9		13,7		13,8		13,7		16,6	
النسبة من الناتج الداخلي الخام		4,5		4,5		4,7		4,6		5,2	

المصدر: التربية في أرقام ، وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية 2020-2019

تطورنسبة ميزانية وزارة التربية من الميزانية العامة للدولة ومن الناتج الداخلي الخام من 2010 الى 2020

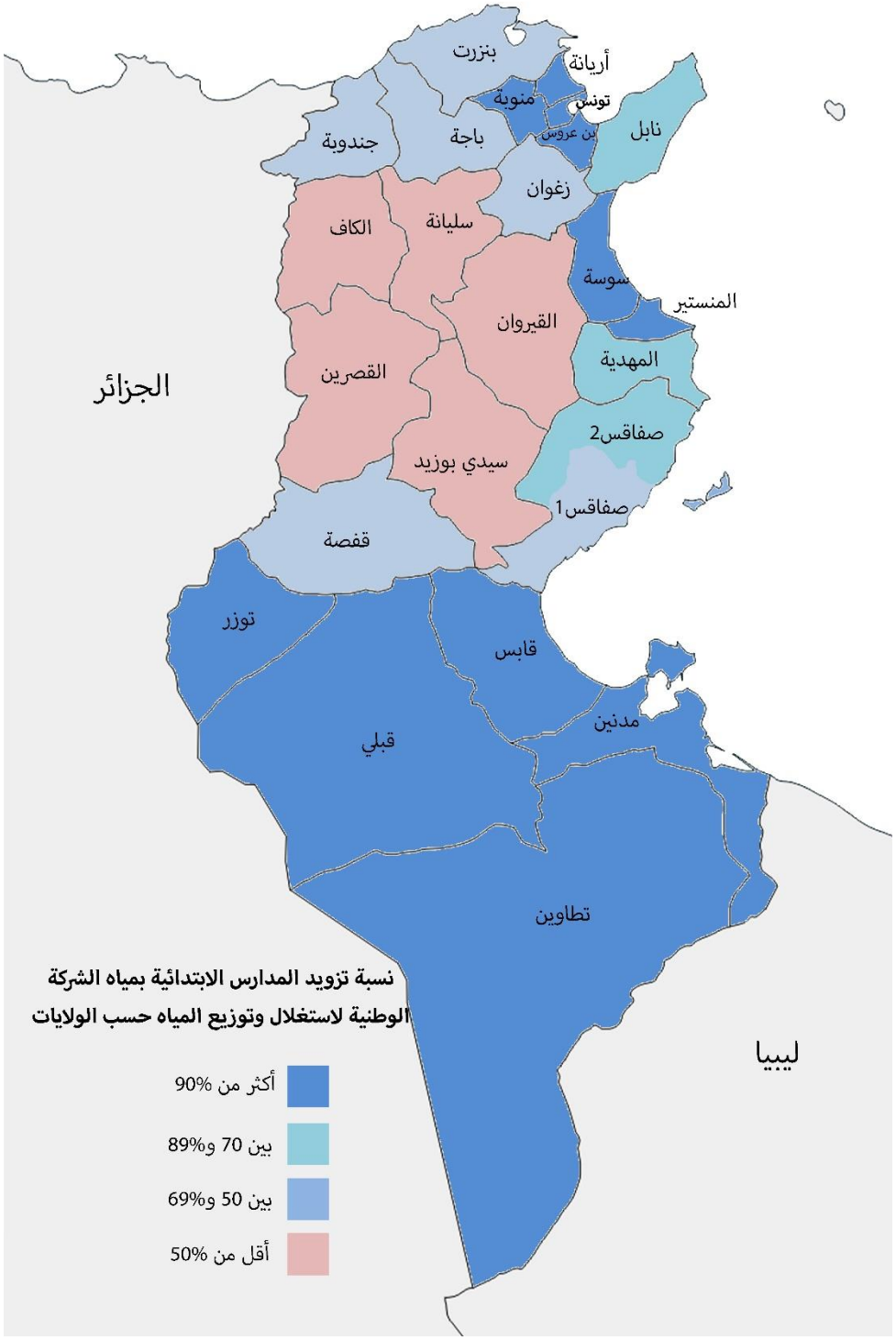


فميزانية وزارة التربية تراجعت من 15.9% في 2010 إلى 13.7% في 2018 قبل أن ترتفع الى 16.6 في 2020 في وقت تطورت فيه كلفة التلميذ في الابتدائي من 1090 دينار سنة 2010 إلى 1469.7 دينار سنة 2019، وفي الإعدادي والثانوي من 1658 دينار 2010 إلى 3249 دينار في 2019، ولا ننسى أن هذا التطور في الكلفة أقترن بتراجع قيمة الدينار بنسق سريع منذ 2017 حيث فقد الدينار حوالي 60% من قيمته مقارنة باليورو إثر صدور قانون استقلال البنك المركزي الذي اتبع سياسة تعويم الدينار. وهذا يعني أن الموارد التي تخصصها وزارة التربية كنفقات تنمية والتي لا تمثل إلاّ حوالي 4% من مجموع الميزانية ورغم ارتفاعها من 194.8 مليون دينار في 2010 إلى حوالي 324 مليون دينار في 2020 هي في الحقيقة تراجعت بالنظر إلى الارتفاع المشط لأسعار المواد المدرسية. كما أن توزيع الميزانية على الجهات والمؤسسات لا يخضع لمعايير ثابتة وموضوعية بل تتحكم فيها التوازنات المالية للدولة والمنحى التقشفي للسياسات المالية، وهو ما ينعكس على جودة ومردودية المنظومة التربوية ككل. وقد تسبب ذلك في الخلاف المستمر بين نقابات التعليم ووزارة التربية حول تردي ظروف المؤسسات التربوية من تهرؤ للبنية التحتية الذي يشمل ألاف المؤسسات أو نقص في التجهيزات وغياب الوسائل التعليمية، وهو ما يؤثر في مردودية العملية التربوية، ويجعل من الفضاء المدرسي منفرا خاصة إذ أفتقد لأبسط الضروريات مثل الماء الصالح للشراب. فقد بلغت نسبة التغطية بالماء الصالح للشراب في مؤسسات التعليم الابتدائي حوالي 70% في 2020. وتختلف هذه النسبة حسب المناطق لتعكس الفوارق في الظروف التعليمية إذ بلغت هذه النسبة 100% في ولايات المنستير وتونس وأريانة وهي أكثر من 90 % في ولايات أريانة وسوسة وقبلي وبن عروس ومنوبة وتطاوين وتوزر وقابس ومدنين، بينما تتراجع هذه النسبة إلى ما دون 50% في الولايات الداخلية ذات الطابع الريفي، وأدنى النسب نسجلها في ولايات القصرين وسيدي بوزيد والقيروان وسليانة والكاف بنسب تتراوح بين 28% و46%.

نسب تزود المدارس الابتدائية بمياه الشركة الوطنية لاستغلال وتوزيع المياه سنة 2020

نسبة تزويد المدارس الابتدائية بمياه الشركة الوطنية لاستغلال وتوزيع المياه حسب الولايات		الولاية	نسبة التزود (%)
أقل من المعدل الوطني	اقل من 50%	القصرين	28%
		سيدي بوزيد	41%
		القيروان	44%
		سليانة	46%
		الكاف	46%
	بين 50% و69%	جندوبة	50%
		صفاقس 1	57%
		باجة	59%
		قفصة	61%
		زغوان	63%
		بنزرت	67%
أكثر من المعدل الوطني	بين 70% و89%	نابل	77%
		صفاقس 2	87%
		المهدية	89%
	أكثر من 90 %	مدنين	90%
		قابس	91%
		بن عروس	94%
		منوبة	95%
		قبلي	95%
		تطاوين	97%
		توزر	98%
		سوسة	98%
		تونس 1	100%
		تونس 2	100%
		أريانة	100%
		المنستير	100%

المصدر: وزارة التربية الكتابة العامة، السنة الدراسية 2019-2020


بنزرت
أريانة
تونس
منوبة
بن عروس
نابل
جندوبة
باجة
زغوان
الكاف
سليانة
سوسة
المنستير
القيروان
المهدية
الجزائر
القصرين
صفاقس2
سيدي بوزيد
صفاقس1
قفصة
توزر
قابس
مدنين
قبلي
تطاوين
ليبيا
نسبة تزويد المدارس الابتدائية بمياه الشركة الوطنية لاستغلال وتوزيع المياه حسب الولايات
أكثر من 90%
بين 70 و89%
بين 50 و69%
أقل من 50%

تؤكد هذه الأرقام وجود فجوة عميقة بين واقع المنظومة التربوية بأبعادها النوعية والكمية ومشروعها الذي برز في إصلاح 2002، مما ساهم في تصدع علاقة المتعلم بهذه المنظومة، وهو ما أدى إلى بروز ظواهر عديدة واستفحالها تعكس التردي النوعي للتكوين والتربية مثل العنف والغش في الامتحان والإدمان وتخريب تجهيزات المؤسسات التربوية والتغيب والتأخير وغيرها.

وينضاف إلى ذلك دور الممارسات البيداغوجية المطبقة والتي وقع إقرارها منذ إصلاح 2002. فالنظام التعليمي ينبني على عناصر تحددها الممارسات البيداغوجية سواء المتعلقة بالمناهج أو لغة التدريس أو التقييم المدرسي أو البرامج التعليمية والتي تؤكد هذا التردي النوعي للتعليم. فالمناهج المعتمدة تعتمد في أغلب الأحيان على استعمال الذاكرة أكثر من اعتمادها على المنهج التحليلي النقدي، رغم أن المقاربة بالكفايات التي تستند إليها هذه الممارسات، تبدو في الظاهر أنها تقوم على الأنشطة وتهدف إلى تملك طرق الوصول إلى المعرفة. لكن طول البرامج ونقص الوسائل التعليمية وضعف تكوين المدرسين في المناهج يجعل العملية التربوية تعتمد بالأساس على التلقين والإملاء وهو ما يحول دون إمكانية تنمية مدارك الأطفال واستغلال جميع طاقاتهم. فالضعف الملحوظ على مستوى تحصيل المكتسبات المسجلة لدى المتعلمين خاصة في اللغات والعلوم يزيد من اغتراب التلاميذ مع البرامج والمناهج ومع المنظومة ككل، كما أن هذه المناهج لا تمكن من الترابط بين مختلف حلقات التكوين، وهي فالغالب لا تمكن من التعرف على قيمة المواطنة وثقافة الانفتاح ولا ترسخ لدى المتكوّنين ثقافة الانتماء.

كما أن البرامج المعتمدة أصبحت في الغالب غير مواكبة للتحولات السريعة، التي تشهدها المعارف والمجتمعات، وغير متناسقة مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحدث تحت تأثير تطور ظاهرة العولمة والثورة التكنولوجية الثالثة. وأغلب البرامج المعتمدة تتميز بالطول وتخضع في إقرارها لاعتبارات سياسية وأحيانا إيديولوجية

تجاوزها الزمن ولم تعد مواكبة لما يعيشه التلاميذ في الواقع الحالي، وهي مرهقة بنسبة للتلاميذ ومملة. كما أنها تركز في الغالب على الجانب النظري دون أن تهتم بالأنشطة اليدوية والتجريبية ويعاب عليها عدم التنسيق بين مختلف مراحل التعليم مما يجعل الكثير من هذه البرامج يتم إعادة تداولها في مختلف المراحل وهو أمر ممل بالنسبة للتلاميذ. إضافة إلى ذلك فإن الكتاب المدرسي المعتمد كوسيلة أساسية لتطبيق هذه البرامج أصبح بشكله النمطي الحالي غير ملائم للمتغيرات التي شهدها تلميذ اليوم، بفضل ثورة الإعلامية والاتصالات، وأصبح منفرا بحجمه الثقيل وبرتابة ما يتضمنه من دروس وأحيانا معلومات تجاوزها الزمن.

كما أن التملك المتواضع للغات وخاصة اللغة العربية تحد من قدرة التلاميذ على تحسين مكتسباتهم في جل المجالات والميادين ويخلق ازدواجية في شخصية التلميذ. والملاحظ أن الضعف في اللغات الأجنبية يبلغ مستويات قياسية في الامتحانات الوطنية مثلما تشهد على ذلك النتائج المسجلة في امتحان البكالوريا في اللغة الفرنسية أو الانجليزية. كما يؤثر ذلك على مستوى التملك المعرفي خاصة في التعليم العالي حيث أن جل المراجع العلمية والمعرفية هي بالأساس مكتوبة باللغة الانجليزية أو الفرنسية. وهذا ما يمكن أن يؤسس لفجوة معرفية تتعمق باستمرار بسبب ضعف التملك اللغوي، وهذا الضعف يمكن أن نسجله منذ المراحل الأولى من التعليم، بسبب ضعف مردودية مقاربة الكفايات الأساسية وعدم تلاؤمها مع الواقع التربوي والاجتماعي التونسي.

كما أن نظام التقييم يمثل أحد أهم الاخلالات التي تشكو منها المنظومة التربوية بسبب هيمنة التقييم الجزائي وعدم التناغم بين منظومتي التكوين، الذي يشمل قدرات مختلفة، والتقييم الذي يركز على قدرة واحدة في الغالب مرتبطة بالذاكرة وإعادة ما سجل في الكراس. ويبرز ذلك خاصة في التعليم الأساسي والثانوي. كما أن غياب محطات تقييمية إجبارية منذ إلغاء مناظرتي السادسة ابتدائي والتاسعة حال دون إمكانية توفر آليات تمكن من قياس المستوى الحقيقي للمتعلمين إلى نهاية المرحلة الثانوية. وهي منظومة تتحكم فيها ضوارب المواد وتخضع لتصنيف تفاضلي تحدده هذه الضوارب،

وهو ما جعل العدد المسند المحدد الرئيسي في العملية التربوية ككل. كما تخضع أيضا لاعتبارات عديدة تتعلق بمتغيرات كثيرة تفرضها المقاربات البيداغوجية مثل الزمن المدرسي والضوارب والجداول الزمنية وتواتر الاختبارات وغيرها، وهي محددة في عملية التوجيه والرسوب والارتقاء. ويبرز ضعف منظومة التقييم في تأثيرها في عملية التوجيه وضرب المبادئ التي ارتكز عليها التوجيه المدرسي والجامعي وهي المرحلية والمرونة وتكافؤ الفرص. فالمرحلية والمرونة لا تهم فقط إلا تلاميذ شعبة العلوم الذين بإمكانهم الاختيار، أما بقية مسالك الآداب والاقتصاد فهي لا تمكنهم من ذلك. كما نلاحظ أن المسالك والشعب لا تتلاءم مع التكوين في التعليم العالي إلا بنسب ضئيلة. كما نلاحظ غياب تكافؤ الفرص بالنسبة لمعظم التلاميذ الذين ليسوا في مسلك العلوم. وقد أفرزت منظومة التوجيه تعميق الفوارق بين الشعب والجهات والمناطق. فأغلب تلاميذ المناطق الداخلية يتوجهون إلى المسالك الاجتماعية والأدبية، كما نلاحظ من ناحية ثانية غياب الجسور بين التربية والتكوين المهني، مما يوحي بأن التكوين المهني خصص فقط للمنقطعين والفاشلين في التعليم. أما التوجيه الجامعي فهو عبارة عن مناظرة يتنافس فيها الجميع والمحدد فيها الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي. ويضاف إلى كل هذه المشاكل ضعف الجانب التربوي في المنظومة التعليمية للغياب شبه الكلي للأنشطة التربوية ولخمول الحياة المدرسية في معظم المؤسسات التربوية، بل أن السياسة الحالية للوزارة تتوجه نحو استغلال الزمن الخاص بهذه الأنشطة في تنظيم الدروس الخصوصية في المؤسسات التربوية (مساء الجمعة والسبت).

فما يمكن ملاحظته هو الضعف الكبير المسجل على مستوى النشاط الثقافي والرياضي بكل المؤسسات التربوية ما يحول دون إمكانية انفتاح المؤسسة التربوية على محيطها وتطوير ثقافة الانتماء والتجذر في الهوية وتكريس المصالحة مع الفضاء العام وتنمية ثقافة تقبل الآخر والاختلاف والمبادرة وروح التطوع والعمل الجماعي. غياب كل ذلك يجعل فضاء المدرسة منفرا وطاردا ولا يلعب دوره في التربية على المواطنة. وضعف هذه الأنشطة التربوية يفسر استفحال الكثير من الظواهر والسلوكيات المتعلقة بالعنف والإدمان والغش والتخريب والتحرش الجنسي وغيرها من السلوكيات.

ومن ناحية أخرى تتجسم الأزمة النوعية للتعليم في بقاء نسبة الأمية في مستوى 19% من الكهول رغم المجهودات المبذولة لتطوير التعليم منذ الاستقلال. ونسجل فوارق في هذه النسبة بين الإناث والذكور إذ تكون هذه النسبة حوالي 25% لدى الإناث أي ضعف ما نسجله لدى الذكور بحوالي 12.4%. كما تبرز الفوارق في هذه النسبة بين الأوساط الحضرية بـ 12.5% والأوساط غير الحضرية بـ 32%. تعكس كل هذه الأرقام فشل المنظومة التربوية في القضاء على الأمية لدى الكهول رغم كل المجهودات المبذولة. ويمثل القضاء على الأمية واحد من أبرز التحديات التي تواجه المنظومة التربوية، في زمن العولمة وتنامي المعارف وفرض قدرات تنافسية جديدة مرتبطة بالتملك المعرفي، والذي أصبح أحد الشروط الأساسية لتحقيق التنمية والزيادة في الثروات. كما أن عولمة الاقتصاد التونسي في ظل المنوال التنموي الحالي تتطلب ضرورة تطوير رأس المال البشري لمواجهة المنافسة الشرسة التي تفرضها القوى المتحكمة في السوق العالمية.

3. أزمة المنظومة الوطنية للتكوين المهني:

تعتبر منظومة التكوين المهني حسب القانون عدد 10 لسنة 2008 أحد المكونات الأساسية للمنظومة الوطنية لإعداد الموارد البشرية وهي تتكامل مع القطاعات الأخرى للتربية والتعليم العالي والتشغيل لتأهيل طالبي التكوين ولتنمية الكفاءة المهنية للشغالين، ومساعدة المؤسسات الاقتصادية على تطوير قدراتها الإنتاجية والتنافسية. ويشمل التكوين المهني ثلاثة مراحل:

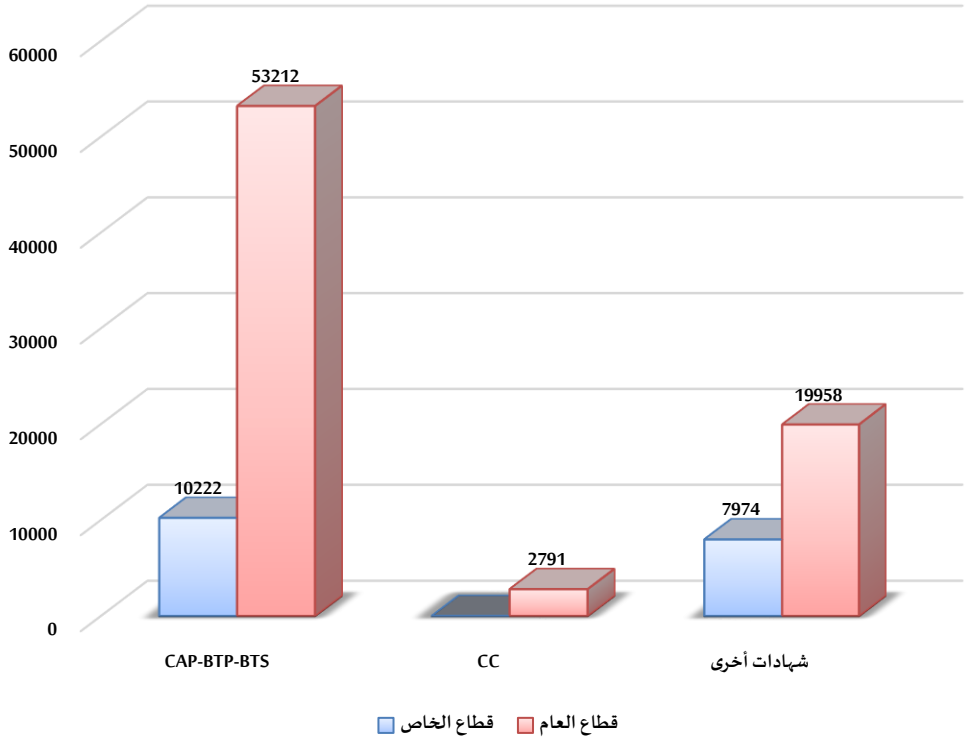
الأولى تهم الذين انقطعوا عن الدراسة في التاسعة أساسي وتختتم بشهادة الكفاءة المهنية والثانية تهم الذين انقطعوا في السنة الثانية ثانوي وكذلك الذين يحملون شهادة الكفاءة المهنية وتختتم بمؤهل التقني المهني والمرحلة الثالثة مخصصة لحاملي شهادة البكالوريا وكذلك المؤهل التقني المهني (عبر مناظرة انتقائية) وتختتم بمؤهل التقني السامي. كما يقع تنظيم حلقات تكوينية تتوج بشهادة مهارة لطالبي التكوين الذين لا تتوفر فيهم شروط الالتحاق بالمرحلة الأولى.

توزيع المتكونين حسب الشهادات (2016)

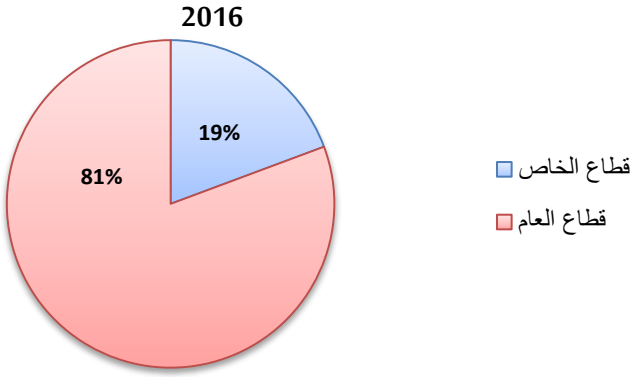
		قطاع العام	قطاع الخاص	المجموع
شهادات التكوين الأساسي	CAP-BTP-BTS	53212	10222	63434
	CC	2791	_	2791
	شهادات أخرى	19958	7974	27932
	المجموع	**75961**	**18196**	**94157**
عدد المتخرجين	CAP-BTP-BTS	18309	3011	21320
	CC	1291	_	1291
	شهادات أخرى	5342	_	5342
	المجموع	**24942**	**3011**	**27953**

المصدر: إحصائيات موقع وزارة التكوين المهني والتشغيل 2017-2018

توزيع المتكونين حسب الشهادات سنة 2016



توزيع شهادات التكوين الأساسي بين القطاعين العام والخاص سنة 2016

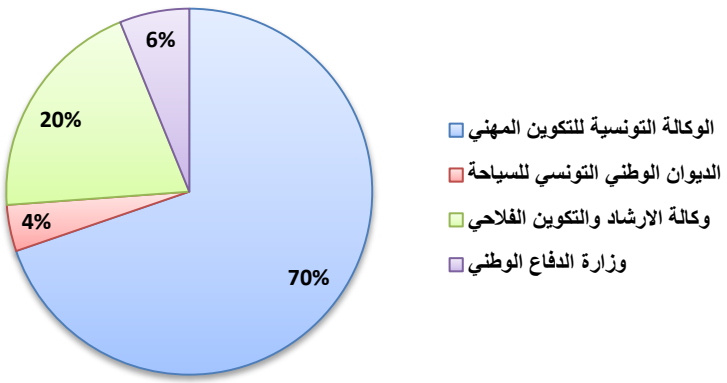


توزيع مؤسسات التكوين المهني حسب المؤسسات المتدخلة سنة 2016

القطاع العام	الوكالة التونسية للتكوين المهني	136	41728
	الديوان الوطني التونسي للسياحة	8	1752
	وكالة الارشاد والتكوين الفلاحي	39	2417
	وزارة الدفاع الوطني	12	2132
	المجموع	**195**	**48029**
القطاع الخاص	مجموع المؤسسات الخاصة	1124	--
مجموع المؤسسات المتدخلة		**1319**	**--**

المصدر: إحصائيات موقع وزارة التكوين المهني والتشغيل 2017 - 2018

توزيع مؤسسات التكوين المهني بالقطاع العام سنة 2016



ويقع الإشراف البيداغوجي على منظومة التكوين المهني من قبل الوكالة التونسية للتكوين المهني التي تشرف على 136 مركز تكوين مهني تؤمن التكوين في 13 قطاع مثل الصناعات والبناء والأشغال العامة والخدمات وغيرها... والمركز الوطني لتكوين المكونين وهندسة التكوين وهو المكلف بإنجاز الدراسات الخاصة لتحديد حاجيات قطاع الإنتاج من المهارات وإعداد وتحيين برامج التكوين وتطوير هندسة التكوين، والمركز الوطني للتكوين المستمر والترقية المهنية وهو الذي يشرف على برامج وآليات تمويل التكوين المستمر ومساندة المؤسسات الاقتصادية. ويضاف إلى ذلك مراكز التكوين التابعة لوزارات السياحة والفلاحة والدفاع الوطني والصحة، وأكثر من 3600 مؤسسة تكوين في القطاع الخاص تؤمن التكوين المستمر في عديد المجالات.

توزيع المتكونين حسب المؤسسات المتدخلة في التكوين (2016)

		عدد المتكونين	عدد المتخرجين
القطاع العام	الوكالة التونسية للتكوين المهني	72445	**23323**
	الديوان الوطني التونسي للسياحة	1259	**488**
	وكالة الإرشاد والتكوين الفلاحي	863	**302**
	وزارة الدفاع الوطني	1394	**829**
	المجموع	**75961**	24942
القطاع الخاص	مجموع القطاع الخاص	**18196**	3011
المجموع العام		**94157**	27953

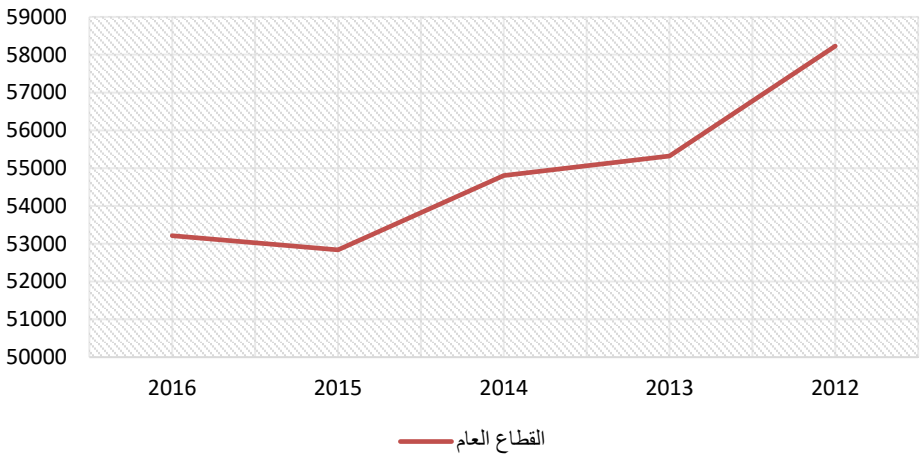
المصدر: إحصائيات موقع وزارة التكوين المهني والتشغيل 2017 -2018

تطورعدد المتكونين في التكوين المهني الأساسي (2012-2016) في القطاعين العام والخاص

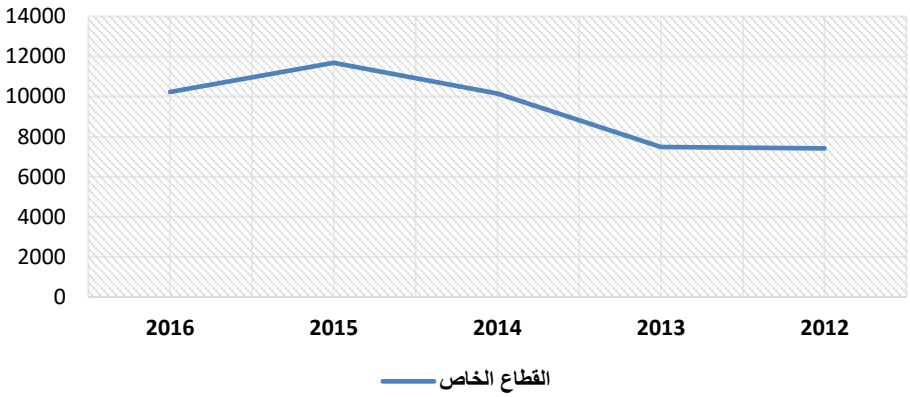
	2012	2013	2014	2015	2016
القطاع العام	58227	55317	54801	52838	**53212**
القطاع الخاص	7412	7476	10152	11681	**10222**

المصدر: إحصائيات موقع وزارة التكوين المهني والتشغيل 2017-2018

تطورعدد المتكونين في التكوين المهني الاساسي بالقطاع العام



تطورعدد المتكونين في التكوين المهني الاساسي بالقطاع الخاص



تشكو المنظومة الوطنية للتكوين المهني من عدة إشكالات تحول دون قدرتها على تجسيم الأهداف الموكولة لها فيما يتعلق بتحديد دورها في تنمية الموارد البشرية وقدرتها على الاستجابة والتأقلم مع المتغيرات الخاصة بحاجيات المؤسسات الاقتصادية والمجتمع والمناطق والجهات للموارد البشرية المتكونة. فالسياسات التي تعتمد في مجال

التكوين المهني لا تؤمن التكامل مع مختلف المنظومات الأخرى نظراً لغياب الآليات الخاصة التي تؤمن العبور معها. فالتربية والتعليم العالي يفرزان آلاف العاطلين عن العمل الذين لا يجدون مكاناً في سوق الشغل في المقابل هنالك عزوف كبير عن التكوين المهني الذي أصبح موصوما بمحضنة الفاشلين والمنقطعين وهو ما يؤثر في تأمين حاجيات الاقتصاد الوطني من الموارد البشرية ذات التأهيل الملائم. كما أن المناهج المعتمدة في مجال التكوين المهني غير متلائمة مع جودة التدريب والتكوين وهي أقرب إلى المناهج المدرسية ذات التكوين العام وهو ما أثر في مردودية المنظومة التكوينية في علاقة بحاجيات الاقتصاد من مهارات، وتحول التكوين المهني إلى أداة لانتشال الفاشلين في الدراسة والمنقطعين أساساً لعدم وجود آليات تمكن من التوجيه من المدرسة نحو التكوين المهني، وهو ما يفسر النظرة السلبية التي تسود في المجتمع تجاه التكوين المهني. كما أن مختلف الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة منذ بداية التسعينات ركزت على الاستجابة للحاجيات الاقتصادية للمؤسسات، بينما أهملت الاستجابة للحاجيات الأساسية للمجتمع والأفراد والجهات، فيما يتعلق بتكوين الإطارات المتوسطة في مختلف الخدمات الضرورية في مختلف المجالات. ويعكس ذلك إرادة سياسية تهدف إلى توفير حاجيات الاستثمار الخاص الموجه للتصدير من الموارد البشرية، والذي لا يتميز بقدرة تشغيلية كبيرة، بينما وقع إهمال حاجيات المؤسسات الصغرى والمتوسطة من الموارد البشرية المؤهلة والتي تستجيب لخصوصياتها الإنتاجية خاصةً في مجال الحرف المنتجة. فبرامج التكوين والتجهيزات المعتمدة في مراكز التكوين المهني ليست موجهة للمؤسسات الصغرى والحرفية والتي تشكل أكثر من 90 % من بنية مؤسساتنا الاقتصادية بل هي موجهة لتكوين إطارات لتلبية حاجيات المؤسسات الكبرى وخاصةً التصديرية. فالكثير من القطاعات الاقتصادية تشكو نقص اليد العاملة المؤهلة على غرار البناء والأشغال العمومية والفلاحة وصناعة الخشب والبناء المعدني واللحام... وهناك إهدار كبير للطاقات والمجهودات المبذولة في التكوين والتي لا يقع استغلالها في تطوير منظومة الإنتاج، وكأن منظومة التكوين العمومية وقع توجيهها لخدمة مصالح فئة معينة في المجتمع ويتناغم ذلك مع خصوصيات المنوال التنموي الذي لا يخدم في نهاية الأمر إلى

فئة محدودة في المجتمع أصبحت تتحكم في مقدرات الدولة في جميع المجالات لتخدم بها مصالحها. ويفسر هذا التوجه خاصة بغياب الدراسات التي تحدد الحاجيات الأساسية من المهارات التي يتطلبها تطور القطاعات الاقتصادية والتحولات الاجتماعية في مجال الاستهلاك كما يعكس ذلك هيمنة التوجه نحو تلبية حاجيات رأس المال الموجه للسوق الخارجية على حساب حاجيات رأس المال الموجه للسوق الوطنية ويأتي ذلك في إطار المتطلبات التي فرضتها عولمة الاقتصاد الوطني في ظل منوال التنمية الحالي.

من خلال تحليل الأبعاد الكميّة والنوعيّة لأزمة كل عناصر المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين من التعليم ما قبل مدرسي إلى التكوين المهني يتأكد أنّ أبرز إشكالات هذه المنظومة مرتبطة بعدم التناسب بين التكوين وسوق الشغل فأغلب الطلبة في التعليم العالي يتوجهون إلى الشعب الأدبية والعلوم الاجتماعية والاقتصادية وهي اختصاصات يصعب إدماجها في سوق الشغل بسبب تشبع الوظيفة العمومية وتخلي الدولة عن دورها التشغيلي. كما أن حوالي 70% من الطلبة مسجلين في الشعب القصيرة (إجازة 3 سنوات) خاصة في المعاهد العليا للدراسات التكنولوجية. ويقترن هذا التوجه بتردي مستوى الشهادات والتكوين الجامعي والذي يتجسم في تراجع ترتيب الجامعات التونسية على المستوى العالمي والإفريقي. كما أن نسبة كبيرة من المتخرجين لا يمكن استيعابها في سوق الشغل حاليا وتجد نفسها في مواجهة البطالة القسرية بلغ حجم البطالة 15.3% في 2020 مع وجود فوارق بين الجنسين إذ تبلغ هذه النسبة لدى الذكور حوالي 14% مقابل أكثر من 25 % لدى الإناث. كما أن نسبة بطالة أصحاب الشهائد مازالت مرتفعة وهي تقدر بحوالي 31.2% في 2020 مع وجود فوارق بين الجنسين إذ تكون لدى الإناث حوالي 42% مقابل 21% لدى الذكور. كما نلاحظ أن نسبة البطالة ترتفع كلما زاد المستوى التعليمي حيث تبلغ نسبة البطالة لدى أصحاب الشهائد 31% مقابل 8% لدى الأميين و12% لدى ذوي المستوى الأساسي وحوالي 19% لذوي المستوى الثانوي. كما تعكس نسب البطالة الفوارق بين الجهات والمناطق، حيث نسجل أعلى النسب في الولايات الداخلية (الجنوب الغربي 24.8%، والشمال الغربي 20.5 %) بينما تسجل الولايات الساحلية أدنى النسب (الوسط الشرقي 10.1% والشمال الشرقي 10.2

%) تؤكد هذه المؤشرات أن المدرسة التونسية لم تعد تلعب دور المصعد الاجتماعي، بل انقلب دورها بالنسبة لأغلبية من يرتادونها، فهي تؤدي إلى البطالة والهشاشة والفقر. وهذا التحول كان نتيجة التوجهات والاختيارات التي قادها النظام في مجال التربية والتي كانت تقوم على إغراق التعليم والترفيع في نسب التمدرس والنجاح على حساب الجودة كما تمثل أيضا تطبيقا دغمائيا لتوصيات المؤسسات المالية الدولية فيما يتعلق بالإصلاح الهيكلي وسياسات التقشف، وهو ما أدّى إلى سلعنة خدمات التعليم واخضاع المدرسة لمقاييس اقتصاد السوق. وقد حاول النظام السابق استعمال مؤشرات التعليم للتدليل على نجاحاته والتغطية على طابعه الاستبدادي، وقد تسبب هذا التوجه في خلق انفصام بين التكوين والتشغيل، فالنسيج الاقتصادي يعتمد على الاندماج في التقسيم الدولي للعمل بالاعتماد على الامتيازات التفاضلية القارة التي تقوم على أنشطة تستعمل يد عاملة كثيفة رخيصة وذات كفاءة محدودة. في المقابل منظومة التكوين تدفع سنويا بآلاف المتخرجين من أصحاب الشهائد إلى سوق الشغل (أكثر من 65 ألف في 2018).

تطرح هذه الإشكاليات الكبرى في العمق مسألة ديمقراطية والحق في التعليم. فالحق في الدراسة يستوجب الحصول على شهادة وهذا يعني بالضرورة توفير تعليم يفضي إلى الحصول على شهادة وهي حق من الحقوق. لكن واقع المدرسة التونسية يربط حق التعليم بالتمدرس فقط فنسبة عالية لا تمكنها ظروف المدرسة من اكمال مسارها التعليمي ومن الحصول على شهادة. كما أن الحق في التعليم يرتبط بالحق في التشغيل وهذا يعني بالضرورة أن المتعلم من حقه الحصول على شهادة تمكنه من الولوج إلى سوق الشغل لذلك لا يجب أن يقتصر حق التعليم على حق التمدرس فقط إلى سن 16، ذلك أن الهدف الرئيسي من التعليم والتكوين هو تطوير رأس المال البشري فإذا فقد هذا الهدف تحولت العملية التربوية برمتها إلى عملية فاقدة لأهدافها ومشروعيتها الاجتماعية وعنصر من العناصر المعيقة للتنمية المنشودة. أيضا الموارد المخصصة للتعليم لا يستفيد منها كل المواطنين بطريقة عادلة ويبرز ذلك من خلال اختلاف الظروف التي توفرها الدولة في المدرسة العمومية من منطقة لأخرى وهو ما يشكك في نظرية تطوير رأس المال البشري التي تمحور حولها الإصلاح التربوي لسنة 2002، كما أن التحليل

الداخلي للنظام التعليمي عبر تفكيك العناصر التي يقوم عليها والتي تبرز في الممارسات التربوية سواء المتعلقة بالمناهج أو لغة التدريس أو التقييم المدرسي أو البرامج التعليمية تؤكد ذلك. فالمناهج المستعملة عقيمة وتعتمد في الغالب على استعمال الذاكرة أكثر من اعتماد المنهج التحليلي والنقدي مما يحد من تنمية مدارك المتعلمين واستغلال جميع طاقاتهم. كما أن التملك غير السليم للغة العربية واللغات الأجنبية يساهم في تعقيد العملية التربوية بالنسبة للتلميذ ويخلق ازدواجية في شخصيته، أيضا عملية التقييم المدرسي تخضع لاعتبارات عديدة غير دقيقة تتعلق بمتغيرات كثيرة تحدد عملية التوجيه والرسوب والارتقاء، كذلك محتوى البرامج يركز على الجوانب النظرية دون الاهتمام بالأنشطة اليدوية مع انعدام التنسيق بين مختلف مراحل التعليم والتكوين، كما أن محتوى المواد لا يتطابق مع الواقع الخارجي مما يضعف إمكانية استعماله في الحياة العامة ويضاف إلى ذلك الضعف الكبير في الجانب التربوي الذي يبقى غائبا في البرامج وفي المناهج. هذا النوع من التعليم تنجر عنه انتقائية كيفية وكمية تتناقض مع نظرية تكوين رأس المال البشري التي تقوم على ضرورة التناسب بين نوع ومستوى التكوين ونوع العمل وبالتالي قيمة الأجر وهذا يعني أن شهادات علمية مختلفة قد تخول نفس العمل وتؤدي إلى تفاوت في الأجور بين حاملي نفس الشهادات. هذه المفارقة يمكن تفسيرها بالاختلاف بين القطاعات في سوق العمل التي تخضع لتقسيمات مرتبطة باعتبارات عديدة قد تكون مؤسسية أو جنسية أو عمالية أو طبيعة العمل نفسها...

فأزمة التعليم هي في الحقيقة أزمة إعادة إنتاج اجتماعي للمنظومة الاجتماعية القائمة على الحيف والظلم فالهدف من التعليم هو تحقيق النمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية، نظريا على الأقل، لكن هذا الهدف فشل فالتعليم أصبح لا يخدم التنمية الحقيقية للبلاد بسبب ضعف تأثير التكوين على المردودية والإنتاجية وكذلك بسبب التوزيع غير العادل لنفقات التعليم وتأثيرها السلبي على توزيع المداخيل، وهذا يشير إلى الوظيفة الحقيقية للتعليم في بلدنا، الذي يعتمد استراتيجية تنمية ليبرالية سمتها الأساسية النمو غير المتكافئ، إذ نستنتج وظيفتين أساسيتين للتعليم ضمن هذه الاستراتيجية واحدة موضوعية والأخرى إيديولوجية فالأولى هدفها توفير جزء من اليد

العاملة لتلبية حاجيات السوق الخارجية والتأثير على توزيع قوة العمل داخل البنية المهنية أما الثانية فهدفها إعطاء الشرعية لمنظومتي الشغل وتوزيع الدخل كنتيجة لنظام التعليم وهذا يعني أن التفوق المدرسي هو الذي يفسر الوضع المادي والاجتماعي للأفراد وبالتالي يصبح مبررا لتوزيع غير عادل للثروة، وحتى وإن تحقق الارتقاء الاجتماعي خارج هذا السياق فإن ذلك يبقى حالات معزولة وخارج الأطر التقليدية القانونية، خاصة وأن طبيعة التشكيلة الاقتصادية والاجتماعية المطبقة هي في جوهرها غير عادلة. ورغم تعدد سلبيات نظام التعليم وتنوعها فإنها تمثل في الأخير مؤشرات لنمط التعليم السائد وتعبر عن تناقضاته الداخلية لكنها لا تمنع المدرسة من أداء دورها في إعادة الإنتاج الاجتماعي ضمن اقتصاد يعرف نموا غير متكافئ، وبذلك يتم تحميل التعليم مسؤولية مشاكل اقتصادية واجتماعية ذات طبيعة هيكلية حتى يقع تبرير إصلاحات لا يستهدف منها في أفضل الأحوال سوى تحسين مساهمة التعليم في مسلسل إعادة إنتاج البنية الاجتماعية القائمة. وتبقى بالتالي السياسات التعليمية ذات طابع ارتجالي دون تخطيط طويل الأمد يستند إلى مشروع ثقافي حضاري متحرر.

في ظل هذه الأزمة ما هي التوجهات الكبرى للإصلاحات الخاصة بالمنظومة الوطنية للتعليم والتكوين والتي شملت طرح عدة مشاريع إصلاحية تهم التعليم الأساسي والثانوي والتعليم العالي وإصلاح منظومة التكوين المهني.

II.

مشاريع إصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين:

1. مشروع إصلاح المنظومة الوطنية للتكوين المهني:

ورد هذا المشروع في الوثيقة التوجيهية والمخطط التنفيذي الذي صدر في 2013. ويمثل هذا المشروع مخرجات المؤتمر الوطني حول إصلاح المنظومة الوطنية للتكوين المهني الذي انعقد في نوفمبر 2012 بمشاركة جل الأطراف المتداخلة في عملية التكوين المهني وقد وقع الإعداد للمؤتمر بتنظيم ورشات تحضيرية واستشارة جهوية شاركت فيها كل الأطراف والمجتمع المدني. وتوج المؤتمر بجملة من المقترحات تم اعتمادها كمرجع لصياغة الوثيقة التوجيهية والمخطط التنفيذي لإصلاح المنظومة الوطنية للتكوين المهني. وقد تضمن المشروع الهدف العام من الإصلاح وهو تركيز منظومة تستجب لحاجيات الأفراد والمؤسسات والجهات والمجتمع بهدف تنمية الموارد البشرية.

كما تضمن أهداف خصوصية هي:

- إدماج المنظومة الوطنية للتكوين المهني في المنظومة الوطنية لتنمية الموارد البشرية.
- تحسين نجاعة ومردودية منظومة التكوين.
- حوكمة المنظومة الوطنية للتكوين المهني حتى تستجيب لتطلعات الأفراد والمؤسسات والجهة والمجتمع.
- ترسيخ مبدأ التعلم مدى الحياة.

ونلاحظ رغم أن هناك أهداف جيدة وطموحة نص عليها المشروع إلا أنه لم يعالج المشاكل الأساسية لمنظومة التكوين المهني والمرتبطة أساسا بطبيعة المنوال التنموي الحالي.

ويمكن إدراج الملاحظات التالية فيما يتعلق بهذا المشروع:

فالهدف المتعلق بإدماج التكوين المهني في المنظومة الوطنية لتنمية الموارد البشرية يبقى رهين مخرجات الإصلاح في كل من التعليم العام والتعليم العالي. كما أن الإصلاح

يتحدث دائما عن المنقطعين عن الدراسة الذين سيشملهم التكوين المهني، وهنا تبرز الإشكالية، فالمنقطعون يعانون من صعوبات كبيرة حالت دون إمكانية تواصل تعليمهم، كما أن التعليم المهني لا يستوعب إلا جزئيا هذه الشريحة نظرا لمحدودية طاقة الاستيعاب في المراكز العمومية التي لا تتجاوز نصف ما نسجله سنويا من منقطعين وكذلك بسبب ضعف الإمكانيات المادية لأغلب عائلات المنقطعين بالنسبة للتكوين في القطاع الخاص.

كما أن المشروع لم يبين كيف يمكن تطوير التكوين المهني في القطاع الخاص الذي يقع ارتجاله حاليا في فضاءات غير مهيأة للتكوين وهو يقوم في الغالب على الجانب النظري دون التطبيقي.

يتحدث المشروع عن دعم التكوين المهني حتى يستجيب لمتطلبات الحاجيات الداخلية من أفراد ومؤسسات وجهات ومجتمع وكذلك متطلبات السوق العالمية. فهو لا يحدد من هي هذه المؤسسات التي يشتغل لأجلها التكوين وما هي مردوديتها على الاقتصاد الوطني وهل يأخذ التكوين المرتقب حاجيات المؤسسات الصغرى والمتوسطة والمؤسسات الحرفية التي تشكل قاعدة الاقتصاد الوطني والتي تتوجه أساسا للسوق الداخلية أي لتلبية حاجيات المجتمع التونسي في كل المجالات. هذه المؤسسات والقطاعات تشكو اليوم من نقص كبير للموارد البشرية المؤهلة للعمل في هذه الأنشطة. ومعلوم أن نقص التكوين في هذا المجال يكلف المجتمع أموالا ضخمة تخصص في أعمال الصيانة أو البناء أو التجهيز. لذلك فإن المشروع الإصلاحي لم يخرج عن الرؤية الضيقة التي تبحث عن إيجاد حلول لمشكل البطالة عبر توفير يد عاملة مؤهلة نسبيا لتلبية حاجيات الاستثمار الخاص الموجه للسوق الخارجية، كما أنه يندرج ضمن نفس التمشي الذي يرمي إلى توجيه مقدرات الدولة في هذا المجال لفائدة عدد محدود من المتميزين في المجتمع، فهو إصلاح من منظور ليبرالي لا يراعي مصالح المجتمع العامة وتغلب عليه النزعة الفردية، نكوّن للآخرين وليس لتنمية البلاد. فالتكوين يجب أن يرتبط بضرورة التشغيل ويجب أن يلبي الحاجيات الحقيقية للتنمية في البلاد. فهو نظريا يرتبط بشكل كبير بالتشغيل ذلك أنه يمثل تدريبا عمليا في اختصاصات مهنية معينة إضافة إلى قصر مدته مقارنة بالمدة

التي يقضيها الطالب في أحد اختصاصات التعليم العالي. والتكوين مازال يشكل بالنسبة للعائلة عنوانا للفشل المدرسي خاصة وأن نسبة تشغيليته لا تتجاوز 50%. وإذا كان التكوين يعاني من ضعف الارتباط بالحاجيات الحقيقية للمؤسسات وهو ما يشكل نوعا من التنافر بين منظومة التكوين ومتطلبات سوق الشغل وهذا مرتبط أساسا بعولمة الاقتصاد التونسي والانفتاح على المنافسة الخارجية بالاعتماد على الامتيازات التفاضلية القارة وأهمها ضعف أجور اليد العاملة، هذا ما يجعل التكوين المهني في منظور العائلة والمجتمع لا يؤدي في نهاية المطاف إلا إلى التموقع في أسفل السلم الاجتماعي ضمن الطبقة الأجيرة الشبه مفقرة. لكل ذلك فإن أي إصلاح لمنظومة التكوين المهني لا يأخذ بعين الاعتبار الحاجيات الحقيقية للمجتمع فيما يتعلق بمختلف الخدمات الضرورية في كل المجالات، وكذلك حاجيات المؤسسات خاصة الصغرى والمتوسطة التي تشكل الركيزة الأساسية للاقتصاد الوطني وكذلك الحاجيات الحقيقية للتنمية الجهوية والوطنية، مآله الفشل وتكرار نفس التجارب السابقة التي عجزت عن تلبية الحاجيات المجتمعية في هذا المجال.

2. مشروع إصلاح التعليم العالي:

ارتكز مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي على إجماع من كل الأطراف حول أزمة المنظومة العمومية للتعليم العالي والبحث العلمي منذ ما يقارب العقدين والتي شملت كل مكوناتها.

وترتبط هذه الأزمة بسببين رئيسين هما نتاج مباشر للخيارات والسياسات التي وقع إقرارها حتى تتلاءم منظومة التعليم العالي مع متطلبات الانفتاح على العولمة في ظل المنوال التنموي الحالي وهما:

- سياسة إغراق الجامعة بإعداد متزايدة من الطلبة في إطار ما يعرف بربح معركة التحدي الكمي والتي جاءت ضمن شروط الإصلاح التربوي لسنة 1991 الذي موله البنك

العالمي، وتزايد عدد الطلبة لم يواكبه تهيئة الجامعات والمؤسسات من حيث إطار التدريس والبنى التحتية والتجهيزات في ظل غياب استراتيجية واضحة للنهوض بالمستوى التعليمي ورؤية لرفع التحدي الكيفي.

- غض النظر عن المقاييس والمعايير الدولية فيما يخص التكوين الجامعي والبحث العلمي في وقت شهدت فيه المعايير عولمة متزايدة تناغما مع تطور ظاهرة العولمة.

فأزمة منظومة التعليم العالي مرتبطة بالأساس بالخيارات والتوجهات السياسية الخاطئة التي لم تستجب لمتطلبات النمو الحقيقي للتعليم العالي وتميزت بالفوقية والارتجال والشعبوية والتوظيف السياسي. ومن أهم مظاهر هذه الأزمة ظهور خارطة جامعية مشوهة ومصطنعة ضمت عدة جامعات ومؤسسات جامعية لا تخضع لأبسط شروط المؤسسة الجامعية أحيانا وقع ارتجالها في فضاءات لا تمت للتعليم العالي بصلة وهي في الغالب تفتقد لأبسط مقومات النمو والإشعاع. كما أن طرق التسيير للمؤسسات الجامعية بقيت ممركزة وتخضع أساسا للمتطلبات الإدارية على حساب المتطلبات الأكاديمية ما أفضى إلى التدهور الكبير للمستوى العلمي والإشهادي وهو ما أدى إلى ارتفاع نسب البطالة في صفوف أصحاب الشهائد وتراجع تشغيلية خريجي الجامعات، مما أفقدها دورها كمصعد اجتماعي وأثر على مكانتها في المجتمع. في هذا الإطار المتأزم كثرت الأصوات المنادية بضرورة إصلاح منظومة التعليم العالي. فمباشرة بعد الثورة وقع الإعلان عن انطلاق التفكير والعمل حول مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي تمحورت حول ثلاثة أطراف كانت ممثلة في اللجنة الوطنية للإصلاح وهي الوزارة والطرف الاجتماعي(النقابي) وممثلي مجالس الجامعات. هذا التوجه التشاركي فرضته الظروف الجديدة التي تمر بها البلاد في أعقاب سقوط النظام السابق كما أنه يأتي استجابة لمطالب الطرف الاجتماعي. لكن ما يلاحظ في تمشي مسار الإصلاح أنه غيب كليا لجان الإصلاح على مستوى المؤسسات الجامعية وهو ما أعتبر ثغرة كبيرة في محتوى الوثائق المنبثقة عن عمل اللجنة الوطنية للإصلاح. وقد توج هذا المسار بانعقاد المؤتمر الوطني لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في ديسمبر 2017 والذي قاطعه

الطرف النقابي على خلفية عدم التشاور معه حول العديد من النقاط وعدم الأخذ بعين الاعتبار مقترحات الطرف النقابي فيما يتعلق بإصلاح المنظومة وغياب التشاركية. وفي الحقيقة يعكس هذا الخلاف غياب التوافق بين كل الأطراف حول مسار الإصلاح وغياب رؤية واضحة تجسم أهدافه وتعكس الالتقاء حول أهداف مشتركة تؤسس لمشروع جامع تجد فيه كل الأطراف أرضية لتوحيد الرؤى. وقد توج المؤتمر بجملة من المخرجات وضعت التصورات الأساسية لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي وأبرز هذه المخرجات هي:

الإصلاح الشامل لمنظومة "أمد" وتغيير كراس شروط الجامعات الخاصة وإحداث الأقطاب والأقاليم الجامعية وتمكين الطلبة من بطاقة خدمات متعددة. وتعكس هذه المخرجات رؤية الوزارة في الإصلاح والتي لا تطرح الإصلاح بالارتباط مع ضرورة تغيير المنوال التنموي بل هي تركز على الجوانب التقنية للإصلاح دون إيجاد حلول حقيقية لإبراز مظاهر الأزمة والمتمثلة في ضعف تشغيلية خريجي الجامعات وتدني المستوى التكويني. وأبرز ما يعاب على مشروع الإصلاح هو غياب هدف واضح يتمحور حوله مشروع الإصلاح، إذ تميز هذا المشروع بالصبغة الإنشائية والتعبير عن حسن النوايا دون ذكر للآليات الضرورية لبلوغ الأهداف المرصودة. وقد ركز المشروع على مسألتين أساسيتين هما إعادة النظر في الخارطة الجامعية ومراجعتها عبر إعادة هيكلتها وتركيز استقلالية الجامعات كجزء من نظام الحوكمة الرشيدة وضرورة من ضروراتها. ودون الخوض في الجوانب التقنية فإن هذا المشروع ولئن استجاب جزئيا للمعايير الدولية المتعارف عليها فيما يخص الجامعات فإنه أهمل آليات تحقيق تلك المعايير. حيث لم يوضح المشروع كيفية التزام الجامعة بتطوير جودة التكوين وضمان تشغيلية خريجيها. فهل يكفي انتداب إطارات كفؤة لضمان هذه التشغيلية وهل أن مخرجات التعليم الثانوي حاليا تمكن من الاستجابة للشروط النوعية للتكوين الجامعي في ظل تدني المستوى واستفحال ظواهر الدروس الخصوصية والغش في الامتحان. وهل أن متطلبات التكوين المعرفي والعلمي تتماشى مع متطلبات سوق الشغل في ظل الانفتاح على المنافسة العالمية

بالاعتماد على فوارق الأجور. كل هذه الإشكاليات لم يقع التعرض لها في المشروع لذلك فإن أبرز ما يعاب على هذا التمشي الإصلاحي هو غياب التوافق المجتمعي حول ضرورات الإصلاح. وعدم التنسيق مع بقية مكونات المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين كوزارة التربية ووزارة التكوين المهني والتشغيل ووزارة المرأة والطفولة وكبار السن وغيرها. إضافة إلى التركيز على الجوانب التقنية في الإصلاح دون ربطه بضرورات تغير المنوال التنموي القائم وإهمال جملة من المعايير الدولية الهامة الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي مثل النهوض بالحياة الجامعية لتعزيز قيم المواطنة والقيم الإنسانية الكونية وتنمية البحث العلمي وهيكلته وفق المعايير الدولية والحوكمة الرشيدة والتصرف الأمثل في الموارد البشرية والمالية، والتي تعكس الهوة الكبيرة بين هذه المعايير وواقع الجامعات التونسية. ويمكن اعتبار إصلاح منظومة "إمد" هي أهم مخرجات هذا المؤتمر. فمنظومة "إمد" شرع في تطبيقها في سبتمبر 2006 في إطار استراتيجية التنمية الوطنية الخاصة بتطوير منظومة التعليم العالي ونظام الشهائد الجامعية آنذاك، وقد كان الهدف المعلن من اعتماد هذه المنظومة هو تحقيق الانسجام مع المعايير والمنظومات الدولية المتقدمة في مجال التعليم العالي، وذلك لخدمة الأولويات التشغيلية وبعث المؤسسات واعتماد الجودة وبناء مجتمع المعرفة. وكان هاجس التشغيل أساس التخلي عن المنظومة القديمة (الأستاذية-الدراسات المعمقة-الدكتوراه) والتي اعتبرت طويلة من حيث الزمن وضعيفة من حيث أعداد المتخرجين ومكلفة وغير ملائمة مع متطلبات سوق الشغل. وتتضمن منظومة "إمد" نوعين من الإجازة (تطبيقية وأساسية) فالأولى تمكن من تأهيل الطالب للولوج إلى سوق الشغل عبر التركيز على الأنشطة التطبيقية والتدريبات والتربصات. والثانية تمكن الطلبة من الولوج إلى سوق الشغل بعد تلقي تكوين متخصص للغرض وبالنسبة للمتميزين من التسجيل في شهادة الماجستير المهني أو ماجستير البحث. وبعد أكثر من عقد من تطبيق هذه المنظومة كانت النتائج مخيبة وعكست فشل هذه المنظومة على جميع الأصعدة حيث فشلت في وظيفة التكوين والتشغيل فقد أفرزت مخرجاتها شبابا نصف متعلم مآله البطالة رغم الشهائد العلمية التي حاز عليها، حيث اتضح الفارق الكبير بين طبيعة الشهادات من جهة وحاجيات سوق الشغل من جهة ثانية. فقد

تضمنت هذه المنظومة أكثر من 1000 شهادة علمية في تخصصات مختلفة لا يستجيب معظمها لحاجيات السوق. وقد اعتبرت الوزارة أن فشل منظومة إمد يعود إلا آليات ومسلكيات التطبيق وليس إلى المنظومة نفسها التي نجحت في أكثر من دولة وهو ما جعلها تتمسك بالمنظومة وتسعى إلى إصلاحها جزئياً عبر تحوير ساعات تدريس اللغات الأجنبية وتعديل المسارات بين الإجازات.

ومهما يكن الأمر فإن مشروع الإصلاح يبقى رهين ما ستتمخض عنه مخرجات مسارات الإصلاح الأخرى الخاصة بوزارة التربية ووزارة التكوين المهني والتشغيل كما أنه رهين تغير الواقع الاقتصادي والاجتماعي في إطار ما يعرف بالمنوال التنموي، إذ لا يمكن الحديث عن تطوير رأس المال البشري بمثل هذه المنظومة من التعليم المبنية على الانتقائية والإقصاء وتردي البعد النوعي في هذا التطوير. فالجامعة ليست مركز تكوين مهني بل هي فضاء لخلق القدرات والكفاءات ومهامها تتمثل في خلق الذهنية والعقلية التي يمكن أن تجدد وتبتكر وتستنبط الحلول للمشاكل التي تواجهها المجتمعات.

3. مشروع الإصلاح التربوي:

بدأت محاولات الإصلاح في التعليم العام منذ 2014 ولكنها تعطلت بسبب مقاطعة النقابات وفي أفريل 2015 تم الإعلان رسميا عن انطلاق مسار الإصلاح وفقا منهجية تشاركية بقيادة كل من وزارة التربية والاتحاد العام التونسي للشغل والمعهد العربي لحقوق الإنسان الذي يشرف على شبكة عهد للثقافة المدنية والتي تضم عدة منظمات من المجتمع المدني، وقد وقع تبني مسار تدريجي للإصلاح تضمن:

- إحداث لجنة لتشخيص واقع المنظومة التربوية.
- ضبط الإشكاليات ضمن محاور أساسية.
- إعداد وثيقة مرجعية لإصلاح المنظومة التربوية.
- تركيز اللجنة الوطنية لقيادة الحوار الوطني حول الإصلاح التربوي.

- إطلاق الحوار الوطني لإصلاح المنظومة التربوية في أفريل 2015.
- ضبط الخطة التنفيذية للحوار في الجهات.
- تكوين اللجان لصياغة التقارير التأليفية لمخرجات هذا الحوار.
- تكوين 12 لجنة فرعية مهمتها تحويل المخرجات إلى تصورات تحدد مسار الإصلاح وتوجهاته. وهي نفس التوجهات التي اعتمدتها الوزارة في صياغة المخطط الاستراتيجي القطاعي 2016-2020 الذي تضمن تسعة أهداف استراتيجية أساسية تتعلق بـ:

- تحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص.
- مراجعة الخارطة المدرسية.
- تطوير كفايات الموارد البشرية.
- تطوير مكتسبات المتعلمين وتجويد تعلماتهم.
- تطوير الحياة المدرسية.
- إعادة هيكلة التعليم الإعدادي والثانوي.
- التصدي للفشل المدرسي والانقطاع عن الدراسة.
- تطوير توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم وفي الإدارة والتسيير.
- تكريس مبادئ الحوكمة الرشيدة.

وضمن هذا الإطار قدمت وزارة التربية في ماي 2016 كتابها الأبيض حول مشروع إصلاح المنظومة التربوية والذي تضمن رؤيتها للإصلاح والذي تسبب في توتر العلاقات مع الطرف النقابي خاصةً نقابتي التعليم الأساسي والثانوي وقد انجر عن هذا التوتر توقف مسار الإصلاح إلى حد الآن نتيجة مقاطعة النقابات له. وإلى اليوم لم يتوج هذا المسار بمؤتمر يحدد مخرجاته رغم تنامي الدعوات إلى عودة مسار الإصلاح التربوي في كل الأزمات التي سادت العلاقات بين وزارة التربية وخاصةً نقابة التعليم الثانوي. وبقطع النظر عن مآل هذا الإصلاح فإن الكثير من الهنات شابت انطلاق هذا المسار الذي تميز بالكثير من الاخلالات التي مست الشكل والمضمون مثل الخلل في الاستراتيجية والمنهجية

المعتمدة لتنظيم الحوار الوطني، وعدم تحديد الأهداف التربوية الكبرى التي تقوم عليها عملية الإصلاح، والتي ترتبط بالضرورة بمبادئ دستور 2014. حيث تحدثت الوثيقة المنهجية لإصلاح المنظومة التربوية عن استصلاح التعليم وليس إصلاح التعليم. كما أن المدة الزمنية التي خصصت للحوار الوطني في الجهات كانت محدودة حوالي ثلاثة أيام وعملياً لا يمكن القيام بذلك لعدة اعتبارات كما أن مضمون الحوار وطريقة تسييره لا يمكن أن تقدم أي إضافة لأنه لم يقع التحضير له البتة بل طلب من المندوبيات الجهوية للتربية بشكل ارتجالي ودون تحضير القيام بهذا العمل مع مختلف الأطراف من الأولياء والمربين والتلاميذ وهو ما حال دون إمكانية توسيع هذا الحوار وتنظيمه على أسس متينة. وكانت مخرجات هذا الحوار في الجهات غير متطابقة مع أفكار الخبراء واللجان بل إن هذا الحوار لم يقع في العديد من المؤسسات.

إن التسرع والحرص على الحصول على بعض التوصيات في وقت قصير جعل من الحوار شكلياً وبدون مضامين حقيقية. كما أن الأطراف التي شاركت فيه والتي وجهت لها الدعوات خضعت لاعتبارات شخصية وهي في الغالب قريبة من الذين تكفلوا بالدعوات، وقد وقع تغييب العديد من الشخصيات التي كانت قادرة على تقديم الإضافة. كما أن التقارير التأليفية التي أنجزت كانت في الغالب من تأليف مديري المؤسسات ولا تمت للحوار بصلة. هذه الاخلالات جعلت الكثيرين يعتقدون أن نتائج الحوار كانت مقررة مسبقاً من قبل لجنة القيادة وهو ما جعله يفقد معانيه.

كما يغلب على مشروع الإصلاح التربوي عدم التنسيق مع مسارات الإصلاح الأخرى الخاصة بالتكوين المهني والتعليم العالي كما أنه ركز كثيراً على الجوانب الفنية والتقنية والمتعلقة بالعملية التربوية والممارسات البيداغوجية مما يوحي بأننا ضمن سياق استصلاح للمنظومة التربوية وتعديل لها وفقا لمتطلبات المنوال الحالي وهي بالتالي لم تخرج عن التصورات القديمة لمشاريع الإصلاح المسقطة وغير المرتبطة بالحاجيات المجتمعية والوطنية الحقيقية. كما أن مشروع الإصلاح أهمل المتغيرات الكبرى التي يشهدها العالم تحت تأثير العولمة والتي تتجسم في خمسة ثورات ستحدد مصير العالم

في المستقبل والتي لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن لا يأخذها بعين الاعتبار وهي ثورات الشعوب التي تغير في الملامح السياسية للسلطة في العديد من الدول، وثورات الحركات الاجتماعية التي تعكس فشل مسارات العولمة ونماذجها التنموية المتوحشة، وثورة حقوق النساء والتي ستغير في القيم الثقافية والمجتمعية التقليدية وتفرض قيم جديدة مبنية على المساواة والعدالة، وثورة حقوق المهاجرين في كل أنحاء العالم والتي تمثل أحد أهم مظاهر فشل المقاربات المعتمدة من قبل الدول في معالجة قضية الهجرة وضمان الحقوق الأساسية للمهاجرين، وأخيراً الثورة البيئية والمناخية العالمية التي كشفت ضعف وهشاشة أنماط الإنتاج والاستهلاك الحالية وقصورها في ضمان الحق البيئي في ظل المنوال الليبرالي الحالي. إن كل هذه الثورات ستحدد مستقبل العالم وستفتح إلى متغيرات جوهرية ستحدد ملامح مجتمعات المستقبل بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه الثورة التكنولوجية الثالثة حالياً من متغيرات جذرية شملت الاقتصاد والمجتمع وأعطت للمعرفة مكانة أساسية في توليد الثروة. إن السياقات الحالية للتغيير على مستوى العالم تطرح تحديات جوهرية على المنظومة التربوية تتعلق بكيفية تكوين مواطن متجذر في هويته ومنخرط في مسارات التغيير العالمية، متشبع بثقافته الوطنية ومنفتح على ثقافات الآخرين، مواطن منسجم مع عالم المعرفة وغير مغترب عنها، مواطن متصالح مع ذاته ومع الآخرين ومع الفضاء ومع البيئة، مواطن معتز بانتمائه وقادر على معالجة مشاكله.

إن الرؤية الإصلاحية التي برزت في هذا المشروع لا تخرج عن الرؤى القديمة التي صاغت مشاريع الإصلاح السابقة وهي التركيز على الجانب التقني للإصلاح دون الأخذ بعين الاعتبار الحاجيات الحقيقية للمجتمع في تحقيق التنمية المنشودة وفق مبادئ العدالة والمساواة والحرية. وإجمالا فإن مسار الإصلاح التربوي قد توقف حالياً ومخرجاته مازالت حبراً على ورق، ورغم المجهودات التي بذلت فإنه يعكس في النهاية اختيارات وتوجهات لا تفكر في إصلاح جذري للمنظومة بل استصلاحها ضمن نفس المنوال التنموي الحالي الذي يبدو وأن كل الأطراف المشرفة على عملية الإصلاح متمسكة به.

هكذا تبدو كل مسارات الإصلاح في أهدافها العامة تركز على تطوير رأس المال البشري وضمان حقه في التعليم والتكوين وهي تسعى إلى تضمين هذا الحق عبر الإقرار بحق التمدرس أو التكون ولكنها لا تطرح هذا الحق من منظار ارتباطه بحق الشغل الذي لا يمكن أن يكون مضمونا إلا بتغيير منوال التنمية الحالي الذي لا يستجيب لهذا الحق. فالسياسات والخيارات التربوية والتكوينية التي وقع إقرارها لا تمكن من ضمان هذا الحق وهي تندرج في النهاية ضمن رؤية ليبرالية تعتبر قوة العمل بضاعةٌ تخضع لقواعد وشروط اقتصاد السوق. ولا تمثل مشاريع الإصلاح في صبغتها الحالية إلا مشاريع مرتجلة ترتكز على الجوانب التقنية وتهمل الأبعاد الأساسية للتكوين وهي البعد الوطني والبعد المجتمعي والبعد التضامني. وهي تمثل استنساخا لتجارب الآخرين مع محاولات فرضها على الطفل التونسي دون الأخذ بعين الاعتبار السياقات الثقافية والحضارية والنفسية والاجتماعية التي تربى فيها ويعيش ضمنها.

كما أن هذه المشاريع في أهدافها الحقيقية لا تخرج عن السياق الذي فرضته ضرورات الانفتاح على العولمة من رهن لمقدرات الدولة في مجال التكوين وتوجيهها لخدمة مصالح رأس المال الأجنبي والفئات المرتبطة به، مع إهمال المتطلبات المجتمعية والوطنية في التنمية والتقدم والتحرر.

إن غياب التنسيق بين كل مشاريع الإصلاح المتعلقة بالمنظومة الوطنية للتعليم والتكوين يعكس غياب رؤية وطنية جامعة لإصلاح هذه المنظومة بالتلازم مع تغيير المنوال التنموي الحالي، وهو ما يوحي بأننا أمام إصلاح مشاريع منظومات للتكوين غير مترابطة، وليس إصلاح منظومة وطنية موحدة لها رؤى وأهداف مشتركة. ومن ناحية أخرى فإن المبادئ التي وقع تبنيها في كل مشاريع الإصلاح مقترنة دائماً بمبدأ حق التمدرس أو التكوّن دون الأخذ بعين الاعتبار الحق في الشهادة وخاصةً الحق في الشغل اللذان بدونهما لا يمكن أن نضمن تفعيل تطوير رأس المال البشري. لذلك فلا مهرب من إعادة صياغة الرؤى وتحديد الأهداف الحقيقية للإصلاح التربوي في ظل مراجعة شاملة للمنوال التنموي الحالي الذي فشل في تلبية الحاجيات الحقيقية للمجتمع، نظرا لطبيعته

الإقصائية، وهو موجه أساسا لخدمة الغير ولتلبية حاجياته على حساب المصلحة الوطنية. وهي في النهاية لا تعدو أن تكون محاولات إصلاحية هدفها الأساسي تحسين مساهمة التعليم في مسلسل إعادة الإنتاج للبنية الاجتماعية القائمة في ظل منوال تنموي يتميز بقصور أبعاده الاقتصادية والاجتماعية ووحشية أبعاده البيئية. فالمنوال التنموي عادة ما يتشكل من جملة الخيارات الاستراتيجية والسياسات المعتمدة في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية في فترة ما والتي تتجلى من خلال ترسانة ضخمة من القوانين والتشريعات والمراسيم التي تعكس توجهات المنوال التنموي في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وغيرها. كما يمثل الإطار المرجعي الذي يحدد التوجهات الاستراتيجية الكبرى التي يقع ضمنها صياغة السياسات العمومية وتحقيق الإصلاحات الأساسية في مختلف الميادين وعادة ما يتأثر بالتوجهات الفكرية والأيديولوجية التي تسود في العالم والتي تسعى مختلف الأطراف المؤثرة على الصعيدين الدولي والوطني إلى فرضها في إطار لعبة موازين القوى. ويتبلور المنوال التنموي تدريجيا ضمن الصراع الذي يشق أغلب المجتمعات والذي يتمحور دائما حول مسألتين أساسيتين هما السلطة والثروة. لذلك فإن أي منوال تنموي يتطلب بالضرورة وفاقا مجتمعيا حول توجهاته الأساسية وحول القيم والأهداف المنشودة لتلبية مطالب عامة المجتمع في التنمية العادلة والشاملة والمستدامة. وهذه المطالب الأساسية التي عبرت عنها في تونس شعارات الثورة مازالت بعيدة المنال في ظل تواصل الاعتماد على المنوال التنموي الحالي الذي يستمد جذوره أساسا من الأفكار النيوليبرالية التي أثبتت التجارب فشلها في تحقيق انتظارات غالبية المجتمع فيما يتعلق بالتنمية والشغل والكرامة الوطنية، وأدت إلى استفحال الفساد والتهريب والقطاع الموازي والتفاوت الاجتماعي والمجالي وإضعاف دور الدولة في الاقتصاد. لذلك فإن أي اصلاح لمنظومة التعليم والتكوين يتطلب بالضرورة اعتماد منوال تنموي جديد أكثر عدالة ويلبي طموحات المجتمع التونسي في التنمية والحرية والعدالة.

III.

أي بديل لإصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين:

إن رؤيتنا لإصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين بكل مكوناتها تنبع من جملة من الثوابت التي أصبحت محل إجماع من قبل كل الأطراف أهمها:

- الإجماع حول استفحال أزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين في كل مراحلها من التعليم ما قبل المدرسي إلى التعليم العالي والتي من أبرز تجلياتها:

  - التدهور المستمر للتكوين.
  - ضعف مردودية التعليم نتيجة ارتفاع نسب الرسوب والانقطاع.
  - عدم التناسب بين التكوين وسوق الشغل.

- أزمة المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين نابعة من الخيارات والسياسات التي وقع إقرارها تزامناً مع اعتماد المنوال التنموي الحالي. فالأزمة هي في الحقيقة أزمة منوال تنموي أصبح غير قادر على ضمان تشغيلية المتخرجين من المنظومة.
- فتور المنوال التنموي الحالي وفشله في تحقيق التنمية المنشودة هو محل إجماع كل الأطراف في الداخل والخارج. وأبرز عيوب هذا المنوال هي:

  - التركيز على النمو على حساب التنمية وعلى الصادرات على حساب الطلب الداخلي وهو ما جعل عنصر الشغل يتحول إلا متغير تعديلي وأصبحت الأولويات هي مقاومة التضخم.
  - التركيز على التوازنات المالية الكلية على حساب التوازنات الحقيقية.
  - إعطاء الأولوية للاندماج العالمي على حساب الاندماج الوطني وهو ما أفضى إلا تخصص الاقتصاد التونسي في الأنشطة ذات التشغيلية الكبيرة والتي تقوم على الامتيازات التفاضلية القارة (استغلال الموارد الطبيعية ويد عاملة غير مختصة بأجور ضعيفة) وقد ولد ذلك تفكك العلاقة بين التكوين والتشغيل، بين منظومة إنتاجية تعتمد على يد عاملة غير مختصة ومنظومة تكوينية تخرج ألاف أصحاب الشهائد.

- منوال يكرس الإقصاء ببعديه الاقتصادي والاجتماعي والذي يشمل مسارين:

➢ مسار إقصائي عمودي بين الطبقات والشرائح الاجتماعية.
➢ مسار إقصائي أفقي بين المناطق والجهات والأقاليم والأحياء ويعمق الفوارق بينها.

- منوال يركز على المنطق التعديلي للسوق وحياد الدولة الذي تكرس بالتخلي عن سياساتها القطاعية وعن السياسات النشيطة في إعادة توزيع الثروة.
- التجاء الدولة إلا سياسات الإغراق في جميع المجالات لتغطية قصور وفتور المنوال الحالي الذي أصبح غير قادر على ضمان تشغيلية خريجي منظومة التكوين وهو بالتالي غير قادر على ضمان الحق في التعليم والتكوين ببعديه الكمي والنوعي والذي يرتبط بالضرورة بالحق في الحصول على شهادة وعلى شغل مرتبط بطبيعة التخصص والتكوين.
- ضرورة الربط بين التكوين والتشغيل وتوجيه منظومة التكوين لتلبية الحاجيات الحقيقية للمجتمع بكل مكوناته من أجل تحقيق التنمية المنشودة وإضفاء الفعالية والجدوى على التكوين.
- إعادة الاعتبار للتعليم والتكوين كمصعد اجتماعي قادر على تأمين الشغل اللائق والرقيّ بالفرد وتمكينه من الارتقاء في السلّم الاجتماعي.
- توجيه المقدرات الوطنية في التكوين لخدمة المصلحة الوطنية العليا والتخلي عن النموذج الحالي الذي يوظف هذه المقدرات لفائدة رأس المال الأجنبي والدول الخارجية. نكوّن حتى يستفيد الآخرون بينما نفتقد نحن الكفاءات القادرة على إيجاد الحلول لمشاكلنا.
- إيقاف نزيف هجرة الكفاءات التونسية التي تكلف المجموعة الوطنية نفقات ضخمة يتم هدرها بسبب عجز المنوال الحالي على إدماجها في سوق الشغل.
- اعتبار التعليم والتكوين أولويّة وطنيّة مطلقة والتي يجب أن تترجم بتخصيص موارد مالية هامة لإصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين حتى تتجاوز أزمتها الهيكلية.

- التمسك بالتعليم العمومي واعتباره خياراً وطنياً لأنه وحده القادر على ضمان جودة التكوين وتأمين الحاجيات الضرورية من الموارد البشرية لتحقيق التنمية المنشودة.

هذه الثوابت هي التي تمثل الركائز الأساسية لكل إصلاح للمنظومة الوطنية للتكوين. فالإصلاح يجب أن يتلازم مع تغيير المنوال التنموي ويرتبط به ذلك أن التعليم والتكوين سيتكفلان بتأمين الموارد البشرية الضرورية لتحقيق أهداف المنوال التنموي.

كما أن الإصلاح يجب أن يرتبط بتحقيق هدف أساسي هو ضمان ديمقراطية التعليم والحق في التعليم عبر تركيز نظام تعليمي شعبي وديمقراطي يضمن الحق في التعليم للجميع وفق مبدأ تكافؤ الفرص.

كما أنه يهدف إلى:

- تأصيل المتعلمين في هويتهم الحضارية وانتمائهم الوطني وانفتاحهم على القيم الكونية لحقوق الإنسان وتشبعهم بالمبادئ والقيم الأساسية السامية في جميع المجالات (العلمية، والأخلاقية والمهنية والجمالية والوطنية والدينية والمواطنية).
- تمكينهم من حذق اللغة الوطنية واللغات الأجنبية قراءة وكتابة وتواصلا شفويا والتحكم في العلوم والتكنولوجيا الرقمية بما يضمن القدرة على الإضافة والإبداع في المجال العلمي.

وهذه الأهداف لا يمكن أن تتحقق إلا ضمن شروط معينة تضمن نجاح مسار الإصلاح وهي:

- تحقيق توافق اجتماعي حول مسار الإصلاح التربوي بعيدا عن الصراعات والتجاذبات السياسية.
- التوافق حول تحديد أهداف الإصلاح التربوي ومخرجاته.

- تشريك كل الأطراف في آليات الإصلاح بما يضمن تعبئة كل القدرات والموارد لإنجاز الإصلاح وتوفير كل شروط النجاح للمشروع الإصلاحي.
- التوافق حول الغايات الأساسية لمشروع الإصلاح وهي:

- تطوير رأس المال البشري بما يؤهل البلاد لكسب الرهانات والتحديات التي فرضتها علينا العولمة.
- كسب معركة التنمية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئيّة.
- مواجهة التحديات الحضارية التي فرضتها التحولات التكنولوجية والاقتصادية والسياسية عبر تكوين مواطن متحرر ومنفتح ومشبع بالروح الوطنية.

إن الدور التربوي الذي تقوم به منظومة التعليم والتكوين المنشودة هو المحدد الرئيسي لملامح مواطن المستقبل وهذا الدور الذي تغافلت عنه مشاريع الإصلاح ولم تتعرض له إلا عرضيا هو الدور الذي يجب أن يتم التركيز عليه حتى تؤدي منظومة التكوين دورها الأساسي في تأهيل مواطن المستقبل. فعملية الإصلاح يجب أن تركز على مسألتين أساسيتين هما:

✓ إصلاح المسائل الفنية والتقنية للمنظومة التكوينية والتي تشمل الممارسات التربوية المتعلقة بالمناهج ولغة التدريس ومنظومة التقييم والبرامج والزمن المدرسي وغيرها. والتي تبقى من مشمولات الخبراء والفنيين والمختصين في هذا المجال.

✓ إصلاح الجانب التربوي والذي يعتبر مسألة مركزية في عملية الإصلاح والتي يمكن أن تضفي مردودية هامة على العملية التربوية والتكوينية. فإغراق المدرسة التونسية بقيم اقتصاد السوق والتوجه نحو سلعنة التعليم أضعف كثيرا الجانب التربوي وأثر في ملامح تكوين الطفل ويمكن أن نسوق بعض الملاحظات التي تعكس ضعف الجانب التربوي للمنظومة الوطنية للتكوين:

❖ ضعف الرقابة على محاضن الأطفال والتعليم ما قبل المدرسي خاصة في القطاع الخاص حيث لا تملك الوزارات المعنية آليات وبرامج واضحة تضمن توحيد التربية ما قبل المدرسية. فالطفل مسؤولية مجتمعية وعلى الدولة أن تقوم بواجبها تجاهه عبر ضمان حقه في تربية سليمة.

❖ المناهج المعتمدة في التعليم الأساسي تغذي الفردانية وتذكي التنافس والتنافر بين الأطفال ويتم تطعيم ذلك بإرهاق الطفل بالدروس الخصوصية التي تنسف مبدأ تكافؤ الفرص. فمنظومتنا لا تعلّم الطفل ثقافة الاختلاف والتعايش مع الآخرين والتضامن والتصالح مع الفضاء العام والبيئة بل نلقي به في أجواء المنافسة المحمومة من أجل الحصول على عدد أفضل من زملائه مما ينمي لديه ثقافة الفردانية والأنانية والعنف تجاه الآخرين.

❖ في التعليم الإعدادي والثانوي تركز المناهج ومنظومة التقييم على الفردانية وحب الذات والسعي المحموم للحصول على العدد بكل الوسائل المشروعة وغير المشروعة وتحدد الضوارب اهتمام الأطفال ببعض المواد دون الأخرى مما يشوه عملية التكوين. ويبقى تأثير هذا المسار التكويني في كل المراحل حيث تتأثر أخلاقيات الطفل بثقافة وقيم مجتمع الاستهلاك التي تقوم على الربح السريع بكل الوسائل.

❖ تنامي ظواهر العنف والانحراف الاجتماعي في صفوف الناشئة يعكس ضعف الجانب التربوي في العملية التربوية في كل مراحلها.

ولمعالجة هذه المسائل يجب على مشروع الإصلاح أن يعطي أولوية مطلقة للجانب التربوي والحياة المدرسية وذلك عبر:

- الترفيع في الميزانيات المخصصة لتنشيط الحياة المدرسية والعمل على إدماجها ضمن منظومة التقييم بما يمكن من تطوير القدرات الفنية والإبداعية لدى الناشئة.
- منع الدروس الخصوصية خاصة في التعليم الابتدائي لأنها تمثل إرهاقا للتلاميذ وتعدي على حقهم في اللعب والراحة.

- التركيز على غرس قيم التعايش وزرع ثقافة الاختلاف والتصالح مع الفضاء العمومي والبيئة قبل التركيز على المعارف.

- مراجعة الخارطة المدرسية والجامعية والتكوينية والتوجه نحو بعث مركبات تعليمية تتوفر بها كل الفضاءات الخاصة بالجانب التربوي والتكويني لضمان الحق في التعليم. ولا يمكن في هذا المجال التعلل بقلة الموارد المالية لأن الدولة يمكن أن تلتجئ إلى المساعدات الدولية لضمان هذا الحق.

- بعث كليات خاصة بالتربية لتخريج الإطارات من معلمين وأساتذة ومكونين في جميع الاختصاصات.

- تركيز منظومة خاصة بالتكوين المستمر للمدرسين وبتقييم عمل المدرسين.

- تعميم التعليم ما قبل المدرسي ووضع منظومة مراقبة وتقييم مستمر لمنع أي تجاوزات خاصة في القطاع الخاص.

- تحديد المناهج والمقاربات البيداغوجية لتكون أكثر ملاءمة مع خصوصية الطفل المعاصر حتى نضمن تنمية روح النقد لديه والسيطرة على المعارف.

- تحديد مسارات التقييم بإحداث محطات تقييمية وطنية في شكل امتحانات أو مناظرات في نهاية كل مرحلة تعليمية.

- تحقيق الترابط والتكامل بين منظومات التربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي وفق مبدأ التعلّم مدى الحياة. ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بإعادة الاعتبار للتعليم المهني وجعله مسلكا من مسالك التعليم يتوّج ببكالوريا مهنية تمكن من الدخول إلى التعليم العالي.

- التدخل العاجل لصيانة البنية التحتية المدرسية مع ضرورة توفير الضروريات من ماء صالح للشراب وكهرباء والتجهيزات الأساسية لتأمين العملية التربوية وضمان حق التعلّم.

- إصلاح منظومة التوجيه المدرسي والجامعي.

- التقليص من فوارق الضوارب بين المواد لضمان تكوين متنوع للتلاميذ عبر الاهتمام بكل المواد المدروسة.

- حوكمة تسيير المؤسسات التربوية وضمان مردودية الموارد المالية والبشرية بما يضفي نجاعة على المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين.

هذه بعض المقترحات التي يمكن أن تضمن نجاح الإصلاح التربوي المنشود بما يحقق الأهداف الوطنية والمجتمعية فيما يتعلق بإصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين وتبقى الكثير من المسائل الأخرى التقنية التي لم نركز عليها بسبب عدم التخصص في هذا المجال.

الخـــــاتمة

إن التربية والتعليم والتكوين تمثل آليات أساسية لتكوين المجتمعات ولنحت ملامح مواطن المستقبل، وأي اختيار مجتمعي يتطلب تصورا معينا للإنسان وللعلاقات البشرية ولإعادة تشكيل سلوكات الأفراد. فالمؤسسات التربوية والتعليمية هي التي تقوم بتأطير الفرد وتأهيله للتموقع داخل التقسيم الاجتماعي العام. ويعتبر التعليم مجالا لإعادة صياغة العلاقات الاجتماعية السائدة وترسيخ القيم التي أفرزها المجتمع عبر تطوره التاريخي.

ورغم انتشار التعليم في تونس فإن نوعية ما يلقن ويدرس فيه لم تعمل على تغيير عقلية المواطن ولم تحرره من عناصر التواكل والتلقي والخنوع ويعود ذلك إلى طرق التدريس والتقييم والمناهج المعتمدة حيث يكون المربي هو المصدر الوحيد للمعرفة والتلميذ المتلقي المستهلك في ظل غياب محيط ثقافي يحفز على المبادرة والخلق والإبداع وهو ما أفضى إلى هوّة عميقة بين ما يكتسب في المؤسسة التعليمية والواقع اليومي.

والواقع أن أزمة التعليم دفعت إلى تعالي الأصوات المنادية بالإصلاح. وهو ما أدى إلى انطلاق مسارات الإصلاح لمكونات المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين، ولئن توج بعض هذه المسارات بمخرجات أفضت إلى بلورة مشاريع إصلاحية فإن بقية المسارات قد توقفت نتيجة اختلاف المواقف بشأنها وعدم حصول اجتماع وتوافق حولها. وبقطع النظر عن مآل هذه المسارات الإصلاحية فإن جل هذه المشاريع تميزت بالارتجال وعدم التنسيق فيما بينها وهي استنساخ لبعض التجارب الإصلاحية. كما أنها ركزت على الجوانب الفنية والتقنية وأهملت الجوانب التربوية المرتبطة بالضرورة بالسياسات والخيارات التعليمية ضمن المنوال التنموي الحالي الذي يبقى غير قادر على تأمين الحق في التعليم في أبعاده الكمية والنوعية.

لذلك فإن نجاح إصلاح المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين يبقى رهين توفر شرطين أساسيين:

- حصول توافق مجتمعي حول مسارات وأهداف وغايات الإصلاح التربوي والتعليمي.
- تلازم عملية الإصلاح مع ضرورة تغيير المنوال التنموي الحالي وتركيز بديل أكثر عدالة في أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

ويبقى ما نقدمه من رؤية حول الإصلاح التربوي والتعليمي محاولة للمساهمة في إثراء النقاش حول هذه المسألة الهامة التي ستحدد مستقبل البلاد في العقود القادمة.

المصـــــادر والمراجع

مصادر ووثائق رسمية:

- قانون 1958 (المؤرخ في 21 ربيع الثاني 1378 /4 نوفمبر 1958(المتعلق بالتعليم)
- القانون عدد 65 لسنة 1991 مؤرخ في 29 جويلية 1991 المتعلق بالنظام التربوي التونسي
- القانون التوجيهي عدد 80 لسنة 2002 المؤرخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتعليم المدرسي.
- وزارة التربية، إدارة الاتصال (ديسمبر 2011) موقع التربوية التونسية -توصيات لجنة الدروس الخصوصية ودروس الدعم والتدارك.
- وزارة التربية بتونس الوثيقة المنهجية لإصلاح المنظومة التربوية (2015).
- إصلاح المنظومة الوطنية للتكوين المهني" الوثيقة التوجيهية والمخطط التنفيذي 2014-2018"، نوفمبر2013.
- التربية في أرقام، وزارة التربية الكتابة العامة، الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات، السنة الدراسية 2017-2018.
- المخطط الاستراتيجي القطاعي التربوي 2016-2020، "اللجنة القطاعية لإعداد المخطط الاستراتيجي التربوي"، 2016.
- الكتاب الأبيض: مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، وزارة التربية، ماي 2016.
- نحو الإصلاح التربوي الجديد، الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002-2007 وزارة التربية جوان 2002.

مراجع:

- أحمد بوعزي ، أفكار ضد التيار (مساهمة للرفع من مستوى التعليم)، تونس(2014).
- د.الهادي التيمومي، تعليم الجهل في عصر العولمة والإصلاح التربوي بتونس، سلسلة التربية، دار محمد علي للنشر، جويلية 2016.
- الانقطاع المدرسي في المجتمعات تجارب ومقاربات، أشغال الملتقى الدولي، تونس 6-7 ديسمبر 2017، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية.
- الانقطاع المدرسي: الظاهرة والأسباب، سبتمبر 2014، المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية.
- السبورة السوداء، رؤية نقدية لمشروع خوصصة التعليم، تأليف جيرار دوسيلس ونيكوهارت، تعريب محمد عمامي، نشر Sudes progrès.
- الائتلاف المدني لإصلاح المنظومة التربوية، الكتاب الأبيض لإعادة بناء المنظومة التربوية، تونس جويلية 2015.
- في نقد المدرسة التونسية من خلال تجارب ميدانية، تأليف جماعي، نشر مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس 2016.
- إصلاح المنظومة التربوية في تونس، المبادئ والمداخل، قسم الوظيفة العمومية، الاتحاد العام التونسي للشغل، سبتمبر 2015.
- Congrès National pour la Réforme du Dispositif de la Formation Professionnelle 23, 24 et 25 Novembre 2012 à Tunis
- Abdeljalil Bedoui, les incidences du financement européen des projets éducatifs en Tunisie, juin 2015, EuroMed Droits.

مواقع:

- إحصائيات موقع وزارة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن.
- إحصائيات موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- إحصائيات موقع وزارة التكوين المهني والتشغيل.
- إحصائيات موقع وزارة التربية.
- مواقع الجامعات التونسية .

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
2 شارع فرنسا عمارة ابن خلدون (الناسيونال سابقا)
الطابق الثاني شقة 325 باب بحر تونس 1000
الهاتف: 129 325 71(216+) الفاكس: 128 325 71(216+)
contact@ftdes.net ftdes.net