# التعليـم التقني والمهني في الجزائـر

**د. عبد النور أرزقي***

## مقدمـــة :

للتعلـيم دور هـام في حيّـاة الأمـم ، باعتبـاره المحـور الـرئيس في النشـاط الاجتماعي والسيّاسي والاقتصادي لأيّ بلد ، خاصة في هذا العصر الذّي يتسم بسرعة التغيّر والتطوّر ، أين أصبح العالم قرية صغيرة اختفت فيه الحدود واختزلت المسافات ، وتحوّلت الدول من مجتمعات محليّـة إلى مجتمـع دولـي تسيّره قـوانين وتحكمـه مراسيم في ظل العولمة ، والواقع أنّه لا يمكن لأيّ مجتمع أو دولة أن تحيا خارجـه ، مما يفرض على الدول مراجعة أعمالها وتقويم أداءاتها ومنجزاتهـا ومـن ثـمّ تحديـد فرص التطوير ... ومن أهمها : تطوير النظام التربوي .

وأدركت معظم الدول أنّ مواكبة التقدّم السريع لا تمر سوى عبر تربية أجيالهـا تربية شمولية متكاملة ، تجعلها قادرة على مواجهـة التحـدّيات وتـذليل الصـعاب في عـالم شـعاره البقـاء للمـتمكّن والاسـتمرار عـبر السـباق والتنـافس ، إذ أوصـى بيـان مؤتمر« التربية للجميع » الذّي إنعقد بتايلاند سنة 1990 بجعل التكنولوجية أحد حقول التربية والتعليم الهامة ، وقد وضعت التربية الحديثة لها أفاقا جديدة ، مدخلة إياهـا في كلّ الميادين (Patrick J.Dillon ، 1993) .

يعد التعليم التقني والمهني من أهمّ الميادين التّي تحظى بالرعايـة والمتابعـة ، تجلى ذلك في بناء مناهجه وفـق متطلباتـه العلميّـة والتطبيقيـة وربطـه بعجلـة التنميّـة وسوق العمل ، و هو دّراسة نظرية وتطبيقية للعلوم والفنون والحرف خدمة للصـناعة أو التجارة دون المساس بالتعليم العـام (Patrice Pelpel et Vincent Froger 61- p ) ، أو هو الدّراسة التّي تهتمّ بالجوانب التقنيّة والمهنية (R.P.Taneja ـ P-225 ) .

وإذا كان ازدياد الطلب على التكوين باعتبـاره همـزة وصـل بـين الفـرد وعـالم الشغل أو وسيلة ادماجه فيه أدى إلى إحداث نـوع أخـر ، يقلـل مـن أعبائـه ألا وهـو التمهين ، فإنّ التفكير في إعداد الأفـراد « مهنيّـا » في المدرسـة وبالتّـالي تفـادي أعبـاء تكوينهم بعد التخرّج ، أدى إلى التفكير في نوع آخر من التعليم وهـو التعلـيم الـتقني والمهني وهو بمثابة التمهين الدّراسي ( L'apprentissage scolaire) .

## تاريخ التعليم التقني والمهني :

لم يظهر التعليـم الـتقني سـوى في نهايـة القـرن التاسـع عشـر ضـمن حركـة

* قسم العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة أكلي محند أولحاج ، بالبويرة .

التعليم التّي اتسمت بها هذه الفترة ، وبالمقارنة مع التمدرس وضرورة تكوين عمال أكفاء يعد ظهوره متأخرا ، (Patrice Pelpel et Vincent Froger، p - 10 ) . وقد أدت الأحداث التّي ميّزت هذا القرن ، لاسيما نصفه الثاني ، إلى تطوّره ثمّ ظهور نوع أخر وهو التعليم والتكوين المهنيين . يرجع الانفصال الأول للتعليم المهني عن التعليم العام لعهد الإغريق ، حيث انعكس بوضوح في التقسيم الطبقي بين فئة مفروض عليها أن تكد وأخرى أعفيت من العمل ، والواقع هو أنّ التفرقة بينهما غير صحيحة لأنّ كلّ تعليم مهني يتطلّب نصيبا من التعليم العام وكلّ تعليم عام يؤدي لتعلّم مهنة (منذر واصف ، 1993 ، ص 136. ) سعى العديد من الباحثين لتطويرالتعليم التقني والمهني نذكر منهم (**قرييار ودوروي** O.Greard ، V.Duruy ) ، مما أدى إلى انتشار وتكاثر مؤسساته . وقد شهد الثلث الأخير من هذا القرن تقدما كبيرا ، كانت وراءه أسباب وهي :

**1ـ الثورة الصناعية La révolution industrielle** : تركت الثورة الصناعية بصماتها ، بفضل التحوّل الجذري الذّي أحدثته في الإنتاج وسيرورته ، وقد ظهرت اكتشافات تقنيّة هامة ومعارف علميّة أثرت على تنظيم العمل ، والإنتاج والاستهلاك . مر العالم من اقتصاد مبني على الماء والحيوان كمصادر للطاقة إلى اقتصاد يعتمد على الفحم الحجري والآلة البخارية التّي لعبت منذ تسويقها من طرف الإنجليزيين (واط وبولطون Watt et Boulton) في 1786 دورا أساسيا (P-12 ، P. Pelpel et V. Froger) .

**2.أتمتة العمل La mécanisation du travail** : أدت أتمتة العمل لتطوّر هام للمؤهلات ، وإلى تغيّر النظرة التقليدية للوظيفة كمجموعة من مهارات ومعارف أدائية ، وإن ظهر تقسيم العمل فإنّ صورة تكامل المهارات والأدوار تعززت . وقد أدّت أيضا إلى نتائج أخرى كولوج المرأة عالم الشغل وتوظيف الأطفال ، وفي الوقت نفسه ظهرت مهارات جديدة لا تتماشى مع المهن التقليدية ، لم تستدع كفاءات تقنيّة فحسب إنّما أيضا مستوى ثقافي وعلمي . وكنتيجة لذلك فإنّ اكتسابها لا يتوافق مع الطريقة التقليدية المعتمدة في نقل المعرفة الأدائية المهنيّة .

**3.التمركز الصناعي La concentration industrielle** : من بين النتائج الهامة للآلة تمركز النشاط حولها و تشغيلها يتطلّب نوعا من التمكّن والمعرفة الأدائية ، وبشكل تدريجي بدأ العمل الحرفي المنزلي ينقص وبدأت الورشات تترك مكانها لوحدات الإنتاج ، وتحوّل الإنتاج من العمل اليدوي للصناعي . الأمر الذّي أثر على تنظيم العمل وعلى النمط الحياتي وحتّى على المدن والقرى ، إذ ظهرت ونمت تجمعات سكنية حول المصانع ، وفي النهاية أدى كلّ ذلك لظهور طبقة جديدة وهي الطبقة الشغيلة ، التّي هي غالبا ما تكون من أصل ريفي ، لا تحمل في أغلب الأحيان مؤهلات ، كثيرة الحراك والتحوّل ... مما رسم خطوط علاقات جديدة بين

العمال وأرباب العمل .

**4. تصنيف العامل Le statut de l'ouvrier** : تحوّلت النظرة و تغيّرت الوضعيّة المهنيّة التقليدية للعامل من القروي Paysan أو الحرفي للعامل المؤهل . وهو اعتراف بأهميّة الفرد في النسق الإنتاجي وكنتيجة ضرورة حمله لمؤهلات معرفية ومهنيّة ، ومن نتائجه إنشاء مدارس مهنيّة تنتج مؤهلات تتماشى والمتطلّبات الجديدة وتضمن توازن العامل في ميدان العمل وفي حياته الخاصة على حد سواء ... أدى كلّ ذلك لظهور التعليم التقني المهني .

وإن كان القرن التاسع عشر هو القرن الذّي شهد تطوّر التعليم بشكل كبير وهام فإنّه شهد أيضا تقلصا كميّا ونوعيا للتمهين ( P. Pelpel et V. Froger P-16 ) . وإلى غاية الربع الأخير منه وجدت هوة كبيرة بين تطوّر التمدرس والتمهين وهو ما سمي بأزمة التمهين ، من الناحية الكميّة يوجد عدد من الأطفال خارج المدرسة دون الالتحاق بالتمهين ، ومن الناحية النوعية لم يؤد التمدرس لتحضير الأفراد للالتحاق بالمهن . إنّ تشجيع التمهين بشكله التقليدي لا يكفي لا على المستوى الكمي ولا النوعي لإرضاء حاجات الصناعة التّي تتسم بالتطوّر والنمو السريعين ، ومن غير الممكن نقل المعارف التقنيّة والعلمية الضرورية بفعل التطوّر التكنولوجي الهائل للآلات وأنظمة العمل . الأمر الذّي طرح فكرة إدخال هذا النوع للمؤسسات التعليمية، ممثل في التعليم التقني و المهني ، « ففي فرنسا ـ على سبيل المثال ـ أسس بموجب إصلاح 1829 من طرف ( **فاتيم أنسيل** Vatim Ensil ) في بعض المؤسسات ليعمم في 1847 من طرف (**سالفاندي** SALVENDY) ، (P. Pelpel et V. Froger P-28). وإن سمي في الأول التعليم الثانوي الخاص ( Enseignement secondaire special) ، يؤدي لامتحان خاص أصبح في ما بعد 1886 يسمي البكالوريا الحديثة ( Bac moderne ) ، اكتسبت شعبه شعبيّة كبيرة لتدعى الشعب الحديثة.

إنّ أساس بداية التعليم التقني كانت مهنيّة ، هدفه تكوين يد عاملة مؤهلة ومحترفة تتماشى وحركة التصنيع والتطوّر التكنولوجي ، والمغزى هو الربط بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الإنتاجية و الخدماتية ، ففي فرنسا مثلا أنشأت أسرة (**شنايدر،** Schneider) وهي مالكة لمؤسسات صناعية ، مدارس مهنيّة توجه خريجيها مباشرة لمراكز العمل ، وبداية من « 1863» أسس **شيكس**Chaix بباريس مدرسة للتمهين ، وكذلك فعل (**كريستوفل** Christofle ) في 1873 ، وبالمثل فعلت الشركات الصناعية الموجودة (نانت Nantes) في (P. Pelpel et V. Froger 1830 - P - 33 ) .

وبداية من 1880 أخذ النقاش حول التكوين المهني وأزمة التمهين بعدا جديدا ، وأدت القوانين التّي أسست لإجبارية ومجانية التعليم الابتدائي بأوروبا بحاملي فكرة التعليم التقني و المهني لإدماج بعض مشاريعهم في التشريع المدرسي بهدف جعله تعليما عموميا مما أدى إلى وضع صورة أو هويّة له ما

فتأت تزداد اتضاحا ورسوخا يوما بعد يوم حتّى الحرب العالمية الثانيةّ ، فقد رافقه لا توافق وتعارض لاسيما حول النهايات التربوية والمهنيّة ، وهو الأمر الذّي يفسر تباطؤ تطوّره . لكن رغم ذلك فقد ظهرت قوانين توفر إطارا له نذكر منها قانون 11 ديسمبر 1880 بفرنسا ، وبذلك تكاثرت المدارس « ففي فرنسا على سبيل المثال ظهرت بين 1880 و 1887 إحدى عشر مدرسة مهنيّة في مختلف التخصصات ، تحوّلت في ما بعد لثانويات تقنية ( P.Pelpel et V. Froger ، P- 45) .

إنّ التعارض واللاتفاهم الذّي ميّز تصوّر القائمين على التربية والتعليم في قضية إدخال التعليم التقني والمهني للمدرسة ناتج عن اختلاف وجهات النظر وتعددها ، يمكن تلخيصها في ثلاثة تيارات كبرى هي :

**1ـ وجهة نظر السلطة العمومية** : تتلخص في ضرورة جعل التعليم التقني والمهني يخدم المصلحة العامة ، وهي فكرة حملها إطارات سامية في الدولة كـ : (**بويسون** Buisson) « 1841- 1932 » و (**جريار** Greard) « 1828- 1904 » ، ترى في زوال الهيئات التقليدية للتمهين خطرا مزدوجا : خطر سياسي يتمثل في إزالة فرص الترقية الاجتماعية أمام الشباب ، وخطر اقتصادي وهو عدم تكوين النخب العمالية (P. Pelpel et V. Froger ، P- 47) . ينبغي أن يكون التعليم المهني مكمّلا للمجهود التربوي والتكويني الذّي يبدأ في التعليم الابتدائي والمتمثل في تزويد المؤسسات بيد عاملة كفأة وضمان تربية وتعليم وترقية اجتماعية . وعلى ذلك فلا ينبغي أن تطغى المدارس التقنية والمهنية على المدارس الأخرى أو تزيل التعليم العام ، إنّما تكمّله وتدعمه .

**2 . وجهة نظر الصناعيين** : تتمثل في ضرورة جعل التعليم التقني والمهني في خدمة الاقتصاد الوطني ، وإن كانت مشابهة لوجهة نظر السلطات العمومية في إدخال التمهين للمدرسة فإنّهم يختصرون ذلك في إنتاج يد عاملة مؤهلة ولو على حساب التربية. والحقيقة هي أنّ عجز المدرسة على إنتاج « يد عاملة مؤهلة» ناتج عن ثلاثة أسباب رئيسية هي :

ـ سرعة النمو التكنولوجي وامتداده للصناعة وإدخال آلات دقيقة ، سريعة ومتخصصة تتطلّب عددا متناميا من عمال متمكنين .

ـ ما أنتجه هذا التحوّل من احتكار للمعرفة الأدائية في صورة عدم قبول أهل الخبرة و نقلها للجدد .

ـ إرتفاع تكلفة التكوين وتردد المؤسسات في ضمانه ، مع ما يرافقه من مخاطر كالتسرّب المهني .

وعلى ذلك أضحى التعليم التقني والمهني معوّضا أو ملبيا لطلب المؤسسات لليد العاملة المؤهلة ، إلى جانب عدم تطلّبه ميزانية كميزانية التكوين .

**3 . وجهة نظر المدافعين عن العمال** : دافع أصحاب هذا التيار عن المهن

والمدرسة في آن واحد إيمانا منهم بأنّ ضمان مدرسة ناجحة وتعليما قويا يعني بالضرورة إنتاج يد عاملة كفأة . وعلى ذلك أكدوا و سعوا لتنظيم التعليم التقني والمهني ليخدم العمال : يضمن تكوينا جيّدا وترقيّة اجتماعية ويقدّم ثقافة عامة تؤهلهم لأداء أدوارهم كما ينبغي في المؤسسة وحتّى في المجتمع ككلّ . ينبغي أن يركّز التعليم التقني والمهني على التكوين المهني ويجعل من العمل قيمة فكرية و أخلاقية . من مفكريه (**نادود** ، **تولان** و **كوربون** M.Nadaud ، A.Tolain et A.Corbon) . يرى(**ليان** A.Lean ) 1968 أنّ تاريخ التعليم التقني والمهني لا يمكن أن يقتصر على الناحية التنظيمية ، لكونه يرتبط بالتاريخ الاقتصادي والاجتماعي وتاريخ العمل (2000 ، Lucie Tanguy p - 99) . والملاحظ أنّ التناولات السوسيولوجية أسهمت في إنشاء مؤسسات التعليم التقني والمهني ، ويعزي أغلبية المؤرخين إدماج هيئات التعليم التقني والمهني في الجهاز المدرسي لإصلاح (**بيرتون** Berthoin) (.103- 2000 p ، L. Tanguy ) .

## المرحلة الأولى

اتسم إنشاء مدارس التعليم التقني والمهني في البداية بنوع من الفوضى بسبب عدم وجود إدارة تراقب وتسن قوانين تسيّره ، دام الأمر حتّى 1890 وشهدت بداية القرن العشرين امتداد وانتشار مؤسساته ، « سميت في البداية مراكز التكوين المهني » ، ثمّ مراكز التمهين فثانويات مهنية (2000 ، 100- L. Tanguy p). ولا شك أنّ لهذا التحوّل علاقة بالأحداث التّي شهدها كالأزمة الاقتصادية العالمية ، الثورة الصناعية والحرب العالمية ، وإلى جانب ذلك ظهر ما يعرف بمدارس المؤسسات (les écoles d'entreprises)التّي دامت حتّى الستينيات من القرن الماضي كما أدى دورا كبيرا خاصة في الترقية الاجتماعية حتّى الستينيات تاريخ انتهاء فكرة استقلالية التعليم التقني والمهني عن التعليم الثانوي العام . وفي السبعينيات من القرن العشرين تمّ إدماجه في الجهاز الدراسي كشكل تعليمي . « وقد شهد التعليم التقني والمهني تطوّرا كبيرا بين 1892 و 1900 بأوروبا وعلى وجه الخصوص بفرنسا. وكان للوزير الفرنسي (**ميلرون**) Alexandre Millerand دورا كبيرا في ذلك ، بداية بإحداث مديرية التعليم التقني 1892، وهي أول إدارة تكفلت به ، بإنشاء المدارس التطبيقية للتجارة والصناعة (E.P.C.I ) (1895) .وشهدت عشرية 1980 إصلاحات متكررة للتعليم التقني والمهني في أوروبا مست خاصة محتوى التعليم والشهادات كإحداث شهادة البكالوريا المهنية ، كيفيات وشروط توظيف الأساتذة ، برمجة التربصات بالمؤسسات الإنتاجية والخدماتية (2000 ، 53 p 59- L . Tanguy p)... وبفعل دعم الوسط الصناعي تكاثرت وتضاعفت مدارسه لتصل في مدة تسع سنوات لتسع وستين مدرسة ، تستقبل ثلاثة

عشر ألف تلميذا ، وتعددت معها التخصصات . وبالموازاة فقد تطوّر التعليم الفلاحي الذّي انطلق فيه في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، بإنشاء مدارس كانت في الأول فصلية Saisonnières وقليلة لتصبح في ما بعد متخصصة وكثيرة . كما لعب (**وبيف** F.Dubief) دورا مكمّلا بإعادة تنظيم التعليم التقني مع تأسيس دروسا مهنيّة إجبارية للأفراد الأقل من 18 سنة .

وظهرت في ألمانيا حركة تنظيمية كبيرة للمدارس التقنية مع إحداث تعليم مكمل له في المؤسسات الإنتاجية ، ومع اندلاع الحرب العالمية الأولى حقق تقدما كبيرا من حيث التنظيم والتسيير وإن لم تكن أعداد الملتحقين به كبيرة ، وتماشيا لتسارع التحوّلات التكنولوجية المرتبطة بتطوّر الصناعات الميكانيكية التّي شاهدتها الحرب العالمية الأولى اتسعت رقعته في أعقابها ، بداية بقانون (**أستيي**، Astier) 1919 الذّي ينظم التعليم التقني ويحدد أهدافه وكيفية سيره . وإحداث هيئات تنظيمية كلجنة التعليم التقني والمجلس الأعلى للتعليم التقني . تؤكد المادة الخامسة منه على إجبارية ومجانية « الدروس المهنية » لفئة الشباب أقل من 18 سنة ، ينتهي بشهادة التأهيل . لكن رغم كلّ هذه الجهود ظهر تيار تغليب التربوي على المهني مما أدى إلى فصلهما ، وبهذا استفاد التعليم التقني باستقلالية كبيرة ( 2000، 69 -60- p L. Tanguy ) . وبين 1925 و1928 تدعم بإنشاء معاهد التوجيه المهني ( I.O.P ) ( 1928 ) تتولى مهمة اختيار التلاميذ وتوجيههم بالاعتماد على روائز نفسيّة تحدد قدرات وإمكانات كلّ واحد .

**المرحلة الثانية :**

إذا كان للحرب العالمية الأولى دور في تسارع وتيرة إعادة تنظيم التكوين بشكل عام فليس ذلك فقط بسبب الصدمة البسيكولوجية التّي أحدثتها ، إنّما للتحوّلات التقنيّة والاقتصادية ـ التّي غيّرت من طلبات التكوين في سوق العمل ـ دور أيضا . هذه التحوّلات كانت وراء ما يسمى التطوّر الثاني للتعليم التقني والمهني . وقد لعبت مدرسة « الإدارة العلمية للعمل بزعامة (**تايلور**، F.Winslow Taylor) (1856 ـ1915) دورا في ذلك ، خاصة في مبدئها الثاني ( إحاطة الأشخاص علما بأكثر الطرق كفاية وأكثر الحركات اقتصادا ) (1992 ، 207 p ـ Taylor ) وزاد من هذه المعطيات تنافس المؤسسات وأرباب العمل على توظيف هذه اليد العاملة المؤهلة بفعل تمكنها وكفاءاتها وبفعل مخلفات الحرب التّي جعلت من الإنتاج ضرورة ملحة ، وبهذا سارعت المؤسسات لاسيما المرتبطة بصناعة السيارات ، الملاحة الجوّية و الكهرباء إلى إنشاء مدارس خاصة بها ، ففي فرنسا مثلا وصل عددها في 1939 تسع وعشرين بعدما كان في 1914 ست فقط ، ومدارس التجارة والصناعة من تسع وستين إلى مائتين ( P. Pelpel et V. Froger P 69) وتجدر الإشارة إلى أنّه في خضم تعدد أنماط التعليم والشعب وسيادة فكرة التفرقة بين

الطبقات ارتسمت ـ في الأول ـ صورة التحاق و توجيه أبناء الطبقة الكادحة للتعليم التقني والمهني .(P. Pelpel et V. Froger ـ P160). لكن تغيّرت الوضعيّة بفعل التطوّر الثقافي والحضاري أولا ، والمزايا التّي يضمنها كفرص التحاق خريجيه بالعمل ثمّ تفوقهم من حيث الترقية المهنيّة ثانيا. وقد خلصت شركة « بوجو » بعد تحقيق في 1919 إلى أنّ خريجي التعليم التقني والمهني يصلون لمناصب الإشراف والقيادة بسرعة وبأكثر عدد من خريجي التعليم العام ( P. Pelpel et V. Froger_ P 162 ) . مما أدى إلى إنعكاس الآية ، واحتكار الأغنياء والطبقات الميسورة له ، لكن تطوّر مراكز التمهين وتزايد المتوسطات التقنية أديا إلى زوال فكرة التفرقة والاحتكار تدريجيا (P. Pelpel et V. Froger ـ P 182) ،. وبدءا من الستينيات زاد الفرق حدّة ليس من حيث المستوى فحسب بل حتى من حيث التنظيم ، فالثانويات التكنولوجية نسبت للتعليم العام بينما الثانويات المهنية احتفظت بصورتها الخاصة (التقنية) .

ومثلت سنة 1967 المنعرّج الحاسم ، حيث شهدت تحوّل شهادة « تقني » التّي تعقب الدّراسة التقنية إلى البكالوريا التقنية مع إنشاء مراكز جامعية تستقبل حامليها . وتبعا للصورة الاجتماعية التّي تميّز البكالوريا فقد أصبح التعليم التقني بذلك معترف به اجتماعيا وأصبح لحاملي شهاداته الحق بالالتحاق بالتعليم الجامعي . في بداية الأمر تمثلت الهيئات التّي تضمن التعليم المهني في مراكز التمهين (C.A) التّي أنشئت في أوروبا في 1944 تحت وصاية مراكز التكوين المهني (1978 ، 43 ـ p L.Tanguy ، A. Poloni et C.Aoulhon) ، مدعمة بأخرى تابعة للشركات الصناعية ، ثمّ المدارس الوطنية للتمهين لتتعدد في ما بعد هيئات وأشكال هذا التعليم : في المؤسسات ( Les entreprises ) ، في الورشات (Les ateliers) ، ما يعرف بالمدارس الابتدائية العليا (Ecoles primaires supérieurs والمدارس العليا للتعليم التقني ، المتوسطات والثانويات التقنية والمهنية وغيرها ... كلّ هذا كان نتيجة للطلب الاجتماعي للتكوين المهني الذّي بدأ في الظهور بين الحربين العالميتين (1978، P 48 A. Poloni et C.Aoulhon ، L.Tanguy)

وهذه لمحة تاريخية عنه في بعض الدول :

**ـ الولايات المتحدة الأمريكية** : حظي التعليم التقني باهتمام بالغ في كلّ ولايات أمريكا ، وقد تجلى ذلك في النصوص المنظمة له ، ويرجع أول تاريخ لهذه القوانين لعام 1963 ، طالبا من كلّ ولاية وضع خطوط عريضة لنظام التعليم المهني والتكوين (ليونارد كانتور ، ص127 ، 1995) . وبالمقابل توفر الحكومة الفيديرالية دعما ماديا لتغطية النفقات والتكاليف. وإدراكا لأهمية هذا النوع من التعليم أخذت تدخل عليه تجديدات وأنماط تعليمية تسعى لتطوير النظم التعليمية والمناهج الدّراسية لضمان اكتساب الشباب المهارات التقنية والمهنيّة الملائمة لتأهيلهم للعمل الانتاجي

تبعا لاحتياجات سوق العمل ، مستفيدة في ذلك من تجارب دول سبقتها في هذا المجال كألمانيا ، اليابان والدول الاسكندينافية .

وبذلك ظهرت سياسة أو مشروع ربط التعليم بالعمل أو ما يسمى (The transition from school-to-work)وعقب دراسة لواقعه وإعداد تقرير سلبي عنه في 1990 اعتمدت في العديد من الولايات برامج لإصلاحه من خلال تطوير المناهج الدّراسية والبرامج التدريبية وتكييفها لاكتساب المهارات العمليّة والمهنية والتقنية التّي يتطلّبها سوق العمل. (اليونسكو ، 1997 ، ص 123)

ـ **كندا** : يعود وجود هذا التعليم في كندا إلى زمن بعيد إلا أنّ الوثبة الحقيقية تمت في عام 1994 بتأسيس ما يعرف ببرامج المركز التقني المهني Career technical centre (CTC) كمشروع مشترك بين الثانويات والجامعة ( اليونسكو ، 1997 ، ص 43 ) ، تسعى لتطويره وتحديثه . أدت التغيّرات الكبيرة التّي شهدها عالم الشغل نتيجة التطوّرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة إلى ظهور توجّه معاصر يؤمن بتكامل التعليم الثانوي الأكاديمي والتعليم المهني وبالتّالي ظهور أنماط جديدة منه تعمل على تأهيل الشباب لمختلف المهن .

ـ **بريطانيا** : بدأ الإهتمام به في السبعينيات من القرن الماضي ، وذلك باعتماد مناهج متخصصة ، ومنذ 1982 بدأت التوجهات ترتكز أكثر على التعليم المهني وسبل ربطه بالمهن وسوق العمل (اليونسكو ، 1997 ، ص 54)، ما أفضى إلى ظهور برامج مهنيّة أطلّق عليها اسم « مبادرة التعليم المهني والتقني». وبعد التقرير الذي أعد في 1985 الذّي أشار لضعف هذا النوع من التعليم بادرت الحكومة بتبني ورعاية نظام وطني للتعليم المهني والتدريب .

ـ **ألمانيا :** يعتبرالتعليم التقني بألمانيا من أنجح الأنظمة في العالم ، وقد أدى ذلك إلى جبذ إهتمام الدول الأخرى لكونه من أسباب المعجزة الاقتصادية التّي بوأتها مكانة مرموقة في العالم . وقد تزايدت أعداد المدارس المهنيّة بشكل ملحوظ بداية من ثمانينيات القرن الماضي (ليونارد كانتور ، 1995 ، ص207) .

**أما في الدول العربية فكان تاريخه :**

ـ **مصر** : عرفته مصر أوائل القرن العشرين في صورة مدارس زراعية ، صناعية و تجارية ، إلا أنه لم يصل إلى المستوى المرغوب فبقيت الهوّة بينه والتعليم العام شاسعة (سعيد اسماعيل علي ، 1979 ، ص107) . ومن بين المدارس التّي أنشئت المدرسة الأولية الراقية (1916) ، مدارس الحقول (1925) ، المدارس الأولية الريفية (1943) ومدارس الوحدات المجمعة (1953)( فؤاد بسيولي متولي ، 1988 ، ص 23 ) . يذكر تقرير لوزارة المعارف العمومية في 1951 بأنّ مصر كانت بحاجة ماسة لزيادة عدد المدارس الفنيّة ، حيث بدأ الاهتمام به منذ 1917 (فؤاد بسيولي متولي ، 1988 ، ص 24 ) . لكن رغم كلّ الجهود بقيّ دون المستوى وبقيت

نظرة النّاس وحتّى الدولة إليه سلبيّة . أما القفزة النوعيّة فحدثت بعد ثورة يوليو 1952 ، إذ بدأ يأخذ مكانة بارزة وأولت له السلطات إهتماما خاصا ، وقد صدرت كنتيجة لذلك قوانين تنظيمية عديدة ، وعقّدت له مؤتمر خاص بالقاهرة في ديسمبر 1956 (مؤتمر التعليم الفني والمهني للدول العربية) ، أوصى بضرورة تقليل الفوارق بينه والتعليم العام ، رفع المستوى العلمي لخريجيه وتوفير فرص التحاقهم بالعمل ، وبذلك ظهرت الثانويات الفنيّة وكليّات ومعاهد لمعلمي المدارس الفنيّة ، كما أنشئت أول مدرسة فنيّة للبنات عام 1958 ، ثمّ التعليم الإعدادي الفني في السبعينيات ، ثمّ إزداد الاهتمام به بداية السبعينيات من القرن الماضي .

ـ **المملكة العربيةالسعودية :** بدأ الاهتمام بالتعليم التقني في السعودية عام 1970 ، أما التعليم المهني فيعود تاريخه إلى عام 1955 بإنشاء أول مدرسة زراعية ( غانم سعد الله حساوى ، أكرم جاسم حميد الجميلي، 1986، ص 18) . وينقسم إلى ثلاثة أنواع : التعليم الفني والمهني الصناعي ، الزراعي و التجاري . وبهدف تطويره استنجدت المملكة ببعض الدول عن طريق اتفاقات تعاون مثلما حدث مع ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية في1975 ، نصت على تقديم خدمات استشارية وإعداد برامج التدريب ، كما تمّ عقد إتفاقات أخرى مع فرنسا واليابان .

ـ **العراق :** يعود ظهور التعليم التقني في العراق إلى عام 1941 عندما افتتحت أول مدرسة للهندسة والتّي تحوّلت في ما بعد لكليّة ، وفي 1972 تمّ استحداث مؤسسة المعاهد الفنيّة ضمت 22 معهدا فنيّا . أما التعليم المهني فظهر في 1975 بتأسيس مؤسسة التعليم المهني لتتولى مهمة الإشراف والتنظيم (غانم سعد الله حساوى ، أكرم جاسم حميد الجميلي ، 1986 ، ص 29 ) . وقد عرف في نهاية القرن العشرين تطوّرا كبيرا ، تجلت بصماته في المستوى العلمي والتكنولوجي الذّي حققه العراق قبل أن يدمّر .

ـ **سوريا** : يعود تاريخه إلى بداية القرن العشرين ، وإن كان الاهتمام به بسيطا لم يتوقف في استقطاب إهتمام السلطات ، وقد شهد العام 1987 بداية حقيقية لتغيّر الاتجاهات ، وبالتّالي وضع هدف توجيه التلاميذ إليه ضمن سياسة إصلاح المنظومة التربوية ، ففي موسم 1995 ـ 96 تمّ توجيه 10٪ من تلاميذ ما بعد التعليم الأساسي للتعليم الفني و 60٪ للتعليم المهني (اليونسكو ، 1997 ، ص123 ) .

ـ **سلطنة عمان** : بفعل التنميّة الاقتصادية والاجتماعية وما تتطلّبه من أيد عاملة مدربة بدأ التفكير في تطوير برامج التعليم والتكوين ، وبذلك أدخلت بعض المواد التقنيّة والمهنيّة في برامج التعليم الإبتدائي والمتوسط مع بداية السبعينيات ، ثمّ في 1980 أفتتحت أول ثانوية تجارية ثمّ أخرى زراعية فأخرى صناعية (1984 ) (غانم سعد الله حساوى ، أكرم جاسم حميد الجميلي ، 1986 ، ص 42) .

ـ **قطـر** : يعود تـاريخ التعلـيم المهـني بهـا إلى عـام 1956 عنـد إسـتحداث أول مدرسة صناعية ، وفي 1967 أستحدثت ثانوية تجارية ثمّ مركز التـدريب الإقليمـي في 1970 الذّي تولى تكوين الإطارات المهنيّة والتقنيّة أما التعليم التقني فقد بدأ الإهتمام به في 1963 بإنشاء مركز التدريب التابع للهيئة القطريـة لإنتـاج الـبترول ( غـانم سـعد الله حساوى ، أكرم جاسم حميد الجميلي ، 1986 ، ص 50) .

ـ **الكويت** : نشأ بها في منتصف الخمسينيات ، إذ أحدثت الكليّة الصـناعية في 1955 ثمّ الثانوية التجاريـة في 1964( غـانم سـعد الله حسـاوى ، أكـرم جاسـم حميـد الجميلي ، 1986 ، ص 59 ). وقد مرّ بمراحل عديـدة أدّت لتطـوّره وإصـلاحه لينتهـي بإصلاح حقيقي في 1975 بإدخاله للمدارس إلى جانب التعليم العام .

ـ **الإمارات العربية المتحدة** : تعود بدايته إلى عام 1958 بإنشاء أول مدرسة فنيّة وهي الثانوية الصناعية بالشـارقة ، تلتها ثانويات أخرى ما فتئت تزداد ويزداد معها عدد التلاميذ ، وصل 12 ثانوية و 412 تلميذا في 1990 ثمّ 1108 تلميذا في 1994 (اليونسكو ، 1997 ، ص 131) .

ـ **تـونس** : تأسست أول مدرسة صناعية بتونس سنة 1898 (اليونسكو ، 1997 ، ص 130) لكن لم يتطوّر على غرار التعليم العـام في ظـل السياسـة الاسـتعمارية التّـي ترمي لتجهيل الشعب وغلق منافذ التعليم ، أما بعد الاستقلال فشـهد تطـوّرا ملحوظـا واهتماما من طرف الدولة .

## تطوّر التعليم والتكوين بالجزائر :

لكلّ مدرسة أو لكلّ منظومة تربوية مرجعيّة أو مصادر أخذت منهـا معطيـات بنت عليها مبادئ وسطّرت أهدافا . من أهمّ الوثائق التّي شـكّلت منطلقـات اسـتمدت منها المدرسة الجزائرية مبادئها وأهدافها وصاغت عليها مشاريعها :

ـ بيان أول نوفمبر 1954 ـ ميثاق مؤتمر الصومام 1956 ـ ميثاق طرابلس 1962 ـ ميثاق الجزائر1964ـ المخططات التنموية المختلفة ـ أمرّية 1976 .

يمكن تقسيم تاريخ التعليم في الجزائر إلى ثلاث مراحل كبرى هي :

ـ **مرحلة ما قبل الاحـتلال ( مـا قبـل 1830 )** : يجمـع الكتـاب علـى أنّ التعليم بالجزائر قبل الاحتلال الفرنسي كان منتشرا ومزدهرا في كلّ مراحله ، نـذكر على سبيل التدليل ما جاء في تقرير قدّم لمجلس الشيوخ الفرنسـي في 1894 حيـث قال مقدمه **كومب** Comb : « كان التعلـيم يشـمل في أرض الجزائـر جمعـا كـبيرا ، يقدم شيوخ وعلمـاء دروسـا حـول الشـريعة وقوانينهـا والآداب وعلـوم الرياضـيات والفلك». وكانت الكتاتيب القرآنية والزوايا منتشرة بشـكل كـبير فـلا توجـد تقريبـا مدينة ولا قرية إلا وبها عدد منها . أمـا التعلـيم الثـانوي والعـالي فوجـد في المـدن لاسيما الكـبرى كالعاصـمة ، قسـنطينة وتلمسـان ... يقـول **بيـدو**Bedou ( 1837 ) : « كانـــت توجـــد في مدينـــة قســـنطينة مـــدارس للتعلـــيمين الثـــانوي والعـــالي

وكان بها ما يقارب سبعمائة ( 700 ) تلميذ » (الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ ، ص 14) . وقد أدى هذا الإزدهار إلى انتشار العلم وظهور الإشعاع الفكري والثقافي ، وشجع على ظهور علماء ومدارس فقهية ونحويّة ومعاهد استقطبت الطلبة من الشرق وحتّى من أوروبا. وطبعا لا يمكن الحديث عن تاريخ الجزائر دون التعرّض للعهد التركي ، «فإن اهتم الأتراك العثمانيون منذ دخولهم بجانب الدين فقط فقد ظهرت بعض المدارس إلى جانب المساجد ، الكتاتيب ، الزوايا والرابطات التّي تركت بصماتها على الحياة الثقافية والعلمية» (غيّاث بوفلجة ، 1992 ، ص 21) .

- **مرحلة الإحتلال ( 1830 .1962 )** : ما أن دخل الاستعمار حتّى راح يطبق خططا لترسيخ وجوده وغرس جذوره السياسية ، والفكرية والتربويّة . وسعيا لتجريد الوطن من مقوّماته الشخصية وتحطيم كلّ ما من شأنه أن يحافظ أو يبعث لديه روح الثوران شرع في بسط سياسة التجهيل بإغلاق المدارس والمعاهد وتشريد العلماء والمدرسين ، ثمّ كمرحلة مكملة وكسياسة مقابلة اجتهد في نشر اللغة الفرنسية ، فهو يدرك أنّ تعليم الشعب الجزائري وتثقيفه وفق مبادئ استعمارية يبدأ بمحو جيل كامل مرتبط بمرجعية وطنيّة ودينيّة ، مما أدى إلى تضييق دائرة العلم والمعرفة على الأهالي رغم كونها فرنسية المبادئ واستعمارية الأهداف ، فلم تبلغ نسبة التمدرس منهم سنة 1881 سوى 08.3% بينما بلغت بين أبناء المعمرين 84 %(الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ ، ص 15 ـ 16) . فهو إلى جانب ما فعله جناحه العسكري من إبادة الأرواح وهدم وحرق القرى والمداشر والمزارع سعى لهدم البنيّة الإجتماعية والثقافية للبلاد بتعميم الأميّة وطمس الشخصية والقضاء على كلّ المعالم الحضارية ... وسعى بالمقابل إلى فرنسة البلاد لغة وثقافة ودينا ، هذا وقد مر التعليم ( الفرنسي ) في هذه المرحلة بفترات ثلاث هي :

ـ **الفترة الأولى ( 1830 . 1880)**: لم يبدأ اهتمامها بالتعليم سوى بعد 1850 لانشغالها بمواجهة المقاومات الشعبية ، مدركة أنّ الأهم هو توفير الهدوء أو بالأحرى السيطرة والرضوخ ، بداية من هذا التاريخ ركّزت على تعليم الأهالي وظهرت بذلك مدارس في المدن الكبرى خاصة بهم بينما عمت المدارس الموجهة للمعمرين كلّ المدن وحتّى القرى .

- **الفترة الثانية ( 1880 .1930 )** : موازاة مع ميلاد المدرسة العمومية بفرنسا على يد (**فيري** Jules Ferry) 1882 ظهرت النزعة إلى تعميم التعليم في الجزائر وجعله إجباريا ، وبذلك ارتفعت نسبة انتشار المدارس الابتدائية ، إلا أنّها لم تحقق سوى زيادة 02% من نسبة التمدرس لعزوف الجزائريين عنها ولمعارضة المعمرين تعليم الجزائريين اللغة الفرنسية. أما اللغة العربية فكانت تدرس بالثانويات على

قلتها كلغة أجنبيّة وتدرس بالحروف اللاتينية ومن طرف الفرنسيين . وإن كان الهدف العلني هو تكوين بعض الجزائريين لوظائف إدارية فإنّ الهدف الخفيّ هو تكوينهم خدمة لأغراضهم الاستعمارية وصرف التلاميذ عن الزوايا والكتاتيب ، وصل مجموعهم مائة وخمسين (150) تلميذا في 1928 ومجموع المدارس الابتدائية خمسمائة وخمسين (550) بينما قبل الاحتلال كانت مائتان واثنين وعشرون (222) مدرسة بالعاصمة لوحدها ، وعدد التلاميذ في الابتدائي خمسة وخمسين ألفا وخمسمائة (55.500) تلميذ .

ـ **الفترة الثالثة ( 1930 ـ 1962 )** : مع احتفالها بالذكرى المائوية لدخولها للجزائر ألغت تعليم الأهالي ووحدت التعليم اعتقادا بأنّها حققت حلمها الدائم ، فرنسة الجزائر ، وبالتّالي ضاعفت من بناء المدارس ونشر التعليم ، وواصلت جهودها بعد اندلاع الثورة في 1954 بهدف ضرب الثورة في صميمها فأسست سنة 1955 ما أسمته المراكز الاجتماعية التربويّة للأطفال الكبار بهدف تشغيل الشباب وصرفهم عن الثورة وخدمتها ، شاهدت هذه الفترة ـ كرد فعل ـ ميلاد جمعية العلماء المسلمين (1931) التّي أنشأت ما يقارب المائة وخمسين (150) مدرسة ابتدائية يؤمها أكثر من أربعة ألاف وخمس مائة (4500) تلميذ ، وتبعث الناجحين لمواصلة التعليم الثانوي بالزيتونة بتونس . لكن بعد ذلك مثلما حدث لكلّ المنشآت هدمت المدارس وحورب المدرسين وزج بأكثريتهم في السجون فلم نرث غداة الاستقلال سوى ست مائة وخمسين ألف (650000) تلميذ في التعليم الابتدائي والثانوي في مجتمع قوامه عشرة ملايين نسمة ، أي بمعدل تلميذ واحد لكلّ خمسة عشر ساكن ، وخمسمائة (500) طالب في التعليم العالي أي خمسون طالبا لكلّ مليون نسمة . إلى جانب وجود 85% من الأميين ، وبلغت عند النساء 90% (علي بن محمد ، 2001 ، ص 57 ـ 58 ) .

ـ **مرحلة ما بعد الإستقلال ( 1962 )** ( الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ ، ص 16 ) : عكفت السلطات على تغيير النظام التربوي الفرنسي وتعويضه بآخر يقوم على أساس المبادئ والقيّم الأساسية للمجتمع الجزائري . ولصعوبة المهمة في محيط محطّم بعد حرب دامت قرنا وثلاثين سنة ، هدمت خلالها تقريبا كلّ منشآته الأساسية : الاقتصادية ، الاجتماعية ، الثقافية والحضارية ، فقد اتسمت عمليّة التغيير بإصلاحات جزئية بطيئة ومرحلية . تمثلت في ما يلي :

ـ **ديمقراطية التعليم** : حاولت السلطات تحقيقها عبر بناء المدارس وتوفير الظروف كتوزيع الكتب مجانا ، فتح الداخليات ، المطاعم المدرسية وتقديم المنح ... وحث الأولياء على إلحاق أولادهم بالمدرسة وكسر الطقوس من منع الدّراسة على البنات والنفور عن تدريس اللغة الفرنسية وما إلى ذلك ، ثمّ رسّم هذا المبدأ بنص تشريعي تمثل في أمرية 1976 ، ينظم التربية والتكوين ويمثل الإطار العام

والمرجعي . وبفضل كلّ ذلك قفزت نسبة التمدرس من 20% في 1962 إلى 100% تقريبا في1997 (غ. بوفلجة ، 1992 ، ص21) .

وقفز عدد الثانويات من 34 في موسم 1962 ـ 63 إلى 700 في 1991 ـ 92 والمتاقن من 05 إلى 145 ، وعدد التلاميذ بالتعليم الثانوي التقني من 00 في 1962 ـ 63 إلى 96025 تلميذا في موسم 1991 ـ 92 وعدد أساتذته من 00 أيضا إلى 5541 أستاذا (وزارة التربية الوطنيّة ، 1995 ، ص 163) . ونفس الشئ بالنسبة للتعليم العالي ، إذ لم توجد في بداية الستينيات سوى جامعة واحدة بالعاصمة ومركزين جامعيين بوهران و قسنطينة بالإضافة لمدرستين علياتين هما المعهد الوطني للفلاحة والمدرسة المتعددة التقنيات . وارتفع عدد الطلبة بين 1962 و 2000 من 2725 إلى 520000 في مجتمع ارتفع عدد سكانه من عشرة ملايين لثلاثين مليون نسمة (رئاسة الجمهورية ، 2001 ، ص 224) .

وحسب الأمرية فإنّ ديمقراطية التعليم تعني ضمان التعليم لكلّ جزائري ، إذ جاء في المادة الرابعة منها : كلّ جزائري له الحق في التربية والتكوين ، مؤمن بتعميم التعليم الأساسي ، وفي المادة الخامسة : التعليم إجباري لكلّ الأطفال بين ست وستة عشر سنة . وعلى ذلك لا يمكن بأيّة حال منع الطفل من هذا الحق المدني ، حتّى عند الإخلال بنظام الدّراسة وإعاقة السير الحسن لها ، ففي النص المنظم للمجالس التأديبية ( القرار رقم 178 المؤرخ في 02 مارس 1990) نجد المادة العشرين تمنع طرد أو إقصاء التلميذ من الدّراسة بصفة نهائية إذا كان لا يتجاوز السن القانونية عند تاريخ انعقاد المجلس .

ـ **التعريب** : بسبب ترك فرنسا كلّ المدارس تدرس بلغتها كان لزاما وطبيعيا أن يمس التغيير هذا الجانب ، لذا أنطلق في التعريب في الموسم الدّراسي 64/1963 ماسا السنة الأولى ابتدائي ليتوسع تدريجيا لجميع مراحل التعليم ما قبل الجامعة . أما التعليم العالي فعرّب الكثير من التخصصات خاصة الأدبية منها. وطبعا هذه العملية تطلبت جهودا جبارة تمثلت خصوصا في الاستعانة بأساتذة من الدول العربية في جميع مراحل التعليم وضمان التكوين السريع خاصة لأساتذة المواد العلميّة ، وبتخرّج دفعات متتالية معرّبة أُستغني بالتدريج عن التعاون العربي .

ـ **الجزارة** : إذا كان من سبل جعل المدرسة وطنيّة الأساليب ، المحتوى والأهداف تعويض المؤطر فإنّ الكتاب ، المناهج والبرامج لا تقل أهميّة . وإذا بدئ في الأول بتعويض المعلّم الفرنسي بمعلّم عربي والكتاب بكتاب عربي فإنّه في ما بعد استلزم الأمر جعلهما جزائريين . شرع في العمليّة منذ 1964 لتتوسع في ما بعد وتكتمل في الثمانينيات بالاستغناء عن خدمات المتعاونين ، هذا إلى جانب إحداث تشريع وطني بدل الأجنبي في 1973 واكتمل بصدور أمرّية 1976.

ـ **توحيد التعليم** : كان التعليم من حيث تنظيمه قبل الاستقلال وبعده بسنوات

منقسما إلى : مؤسسات تابعة للدولة ، مؤسسات تابعة لجمعية العلماء المسلمين ، معاهد دينية تسيّرها وزارة الأوقاف تسمى معاهد التعليم الأصلي و مدارس تابعة للآباء البيض . هذا إلى جانب تعدد البرامج ، المناهج وحتّى الامتحانات ، مما خلق نوعا من الفوضى وتباينا في الأهداف ، مما استدعى توحيده كحتميّة تمر عبرها السيادة ويحقق الاستقلال الفكري فكانت الانطلاقة في 1964 لتكتمل في 1976 بجمع كلّ المؤسسات تحت وصاية وزارة التربية الوطنيّة.

ـ **المدرسة الأساسية** : تواصلت المجهودات لفتح فضاءات أخرى تسعى لتحقيق مجانية وعمومية التعليم بدءا بإنشاء مراكز التعليم المعمم ، مراكز محو الأميّة ، مراكز التكوين المهني والتمهين وانتهاء بالإصلاحات كمرحلة عالية للتنظيم والتسيير التربوي ، كان أولها التعليم الأساسي وهو من أهمّ الإصلاحات التّي شاهدتها المدرسة الجزائرية . تعرّف أمريّة 76 المدرسة الأساسية بأنّها وحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى التاسعة ، وتتمثل وحدتها في مبادئ تنظيمها و مضمون تعليمها ومناهجها. وقد تبنت في ذلك النموذج البلجيكي/ الألماني (مراد زعيمي ، 2006 ، ص 158). وبهدف جعل المدرسة مسايرة للتطوّر السريع الذّي تعرفه البلاد على مختلف المستويات ، وفي جميع المجالات : السياسية ، الاجتماعية ، الاقتصادية والثقافية وتطلّعاتها وما يحدث في العالم من مستجدات وتغيّرات سريعة خاصة في المجال العلمي والتكنولوجي فقد وضعت المدرسة الأساسية أهدافا تسعى لتحقيقها وراء تدريس المواد العلمية والتكنولوجية . والحقيقة أنّ تدريس العلوم والتكنولوجية يحظى في كلّ المنظومات التربويّة الحديثة بأهميّة خاصة لما له من انعكاسات على تكوين الفرد وعلى رقي وتقدّم المجتمع .

تمثلت أهداف المدرسة الأساسية في ذلك في ( رئاسة الجمهورية ، 1998 ، ص 59 ) :

ـ تمكين التلميذ من المعارف والتقنيات والطرق التّي تسمح له بمقاربة حل المسائل في حياته اليوميّة أو في الميادين العلميّة .

ـ تنميّة قدراته الذهنيّة والفكرية وتعويده على التفكير العلمي ، وعلى الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب والتقويم .

ـ فهم الظواهر الطبيعية المحيطة وإدراك بعدها الفيزيائي والتعرّف على القوانين الطبيعية التّي تحكمها .

ـ التعرّف على الكائنات الحيّة وإدراك علاقة الإنسان بغيره من الكائنات المحيطة به

ـ التدرّب على الملاحظة العلميّة والوصف الدقيق واستعمال اللغة العلميّة .

ـ التمكّن من التعبير العلمي والقدرة على استغلال وتوظيف الوثائق والمراجع .

ـ تطوير الميل العلمي وحب الطبيعة والحيّاة.

ـ حب التكنولوجيات الحديثة كالإعلام الآلي ووسائل الاتصال .

- **تنظيم التعليم الثانوي** : بداية التعليم الثانوي يعني بداية ارتسام مسار التلميذ وتوّجهه نحو مهنة أو مجموعة من مهن عبر تخصص أو شعبة معيّنة ، وعلى ذلك فإنّ الحديث عن تنظيم أو هيكلة التعليم الثانوي يدفع حتما للحديث عن التوجيه ، الذّي هو أحد الدعائم الأساسية لنجاح عمليّة التعليم والتكوين (محمود بوسنة ، الجزائر2004 ، ص 83) .

**مرت عملية تنظيمه بعدة مراحل وهي:**

- **مرحلة ما قبل 1992** : كان للفراغ الذّي تركه الاستعمار أثارا بالغة على التعليم الثانوي ومؤسساته ، تمثلت في نقص الأجهزة والمعدات والهياكل والمعلمين بالخصوص ، وعلى ذلك فقد اهتمت الدولة غداة الاستقلال بإيجاد قدر بسيط من الشروط ، « وطُلب من المواطنين الذّين لهم قدرا من العلم الالتحاق به وبقية الأطوار كموظفين بصرف النظر عن مستوياتهم ، بهدف إدماج المدرسة في المجتمع وجعلها مرتبطة بمشاكله ، طموحاته ورقيه وتحوّلاته (الطاهر زرهوني ، 1986 ، ص 170) مع الاستعانة بأساتذة عرب ، فتح التعليم الثانوي أبوابه للمرة الأولى أمام الشباب الجزائري ، ب ـ 34 ثانوية ، جلها في المدن الكبرى ( وزارة التربية ، 1990 ، ص 40 ) .

وبعد ذلك ، في السنوات الموالية انصب الاهتمام على تنظيم التعليم كلّه وضمنه :

ـ تعديل الخريطة المدرسية للتعليم الثانوي وتعديل بنياته .

ـ تجديد التعليم التقني عن طريق انشاء المدارس التقنية (أحمد طالب الإبراهيمي ، 1972 ، ص 175) وإلى جانب تلك الثانويات المفرنسة ، أُنشئت خمس ثانويات معربة لتتخرج منها أول دفعة من حملة شهادة البكالوريا ( المعربة ) 1968 (رابح تركي ، 1988، ص89 ) . وبداية من سنة 1969 بدأ تنظيم التعليم الثانوي يعرف تغييرات وتعديلات ، مست نمطيه وقد كان تطوّرهما على الشكل التّالي :

**1. التعليم الثانوي العام :** كانت الثانويات الموروثة عن فرنسا تضم مرحلتين :

**الأولى** تدوم أربع سنوات وتتوّج بشهادة تعليم الطور الأول ، وهي تمثل التعليم المتوسط حاليا الذّي فصل في 1971 بموجب المرسوم رقم 71 ـ73 المؤرخ في 18 جوان 1971 .

**الثانية** تدوم ثلاث سنوات تتوّج بشهادة البكالوريا المتكونة من جزأين ، تنتهي السنة الثانية (ثانوي) بالجزء الأول ، والانتقال إلى السنة النهائية مشروط بالنجاح فيه ، أما النجاح في الجزء الثاني فيسمح بالالتحاق بالتعليم العالي . يحتوي على ثلاث شعب هي : الفلسفة ، الرياضيات والعلوم التجريبية (المرسوم رقم 63 ـ495 المؤرخ في 31 ديسمبر1963) . منصّبة في السنة الثالثة ، بمعنى « التوجيه» يتمّ بعد النجاح في الجزء الأول من البكالوريا. وظلت الوضعية على حالها

إلى غاية 1974 حيث عُدلت بموجب القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 20 نوفمبر 1974 بإلغاء الجزء الأول من البكالوريا ، ثمّ في 1987 أضيفت شعبة العلوم الإسلامية وغُيّرت تسميات شعبة الفلسفة للآداب ، العلوم التجريبية للعلوم أما الرياضيات فبقيت كما هي (القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 01 مارس 1987 ). وتحوّلت الشعب من السنة الثالثة للأولى ، أي يوجّه التلاميذ إليها بعد السنة الرابعة متوسط . وبقي هذا التنظيم إلى غاية 1992 حيث تمت إعادة هيكلة التعليم الثانوي .

**2.التعليم الثانوي التقني** : كان التعليم الثانوي التقني الموروث عن الفترة الاستعمارية لا يظهر سوى في عدد مؤسساته وأساتذته ، إلا أنّه عرف انتعاشا طفيفا في 1966، فكان يضم عدة أنواع وهي :

**أ.التعليم التقني قصير المدى** : تضمنه متوسطات التعليم التقني (C.E.T) لمدة ثلاث سنوات ، يلتحق به تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية عن طريق مسابقة.

**ب.التعليم التقني الفلاحي** : تضمنه مؤسسات فلاحية ، يدوم ثلاث سنوات ثمّ أصبح أربع سنوات ، يتوج بشهادة الدّراسات الفلاحية.

**ج .التعليم التقني طويل المدى** : يتمّ في الثانويات التقنية ، يُوجه إليه التلاميذ من التعليم العام ، يتوج بشهادة البكالوريا التقنيّة (المرسوم رقم 68 ـ 40 المؤرخ في 08 فيفري 1968) ، تمكن حامليها من دخول سوق العمل أو الجامعة لتحضير شهادة تقني سام .

**د.التعليم التقني المهني** : أنشيء عام 1966 ، يستقبل التلاميذ الحائزين على شهادة الكفاءة المهنيّة (C.A.P) بعد مسابقة لتحضير شهادة التأهيل المهني(C.M.P) ، وألغي بعد ثلاث سنوات 1969 (كتابة الدولة للتعليم الثانوي ، 1983 ، ص 16) .

وابتداء من 1973 أحدثت المتاقن لتستقبل التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي ، وتدوم الدّراسة فيها ثلاث سنوات تتوّج بشهادة تقني . ثم توقفت هذه التجربة سنة 1978 وأدمج هذا النوع من التعليم في ثانويات التعليم العام . وبذلك أحدثت الجذوع المشتركة ، حيث يوجّه التلاميذ المقبولون في الأولى ثانوي إلى أربعة جذوع هي (كتابة الدولة للتعليم الثانوي ، 1983، ص 18) :

ـ جذع مشترك تقني يتفرّع إلى : ــ تقني رياضي ـ صناعة ميكانيكية ـ صناعة كهروتقنية ـ إلكتروتقني ـ تبريد .

ــ جذع مشترك تقني اقتصادي يتفرع إلى : ــ تقني اقتصادي ـ محـ ـاسبة ـ سكريتارية.

ـ جذع مشترك هندسة مدنية يتفرّع إلى : ــ أشغال عمومية وهندسة . ــ مسح طوبوغرافي .

ـ كيمياء : وهو تخصص يُوجه إليه مباشرة بعد الرابعة متوسط دون المرور عن الجذوع المشتركة .

ثمّ بعد ذلك أضيفت شعبة إعلام آلي وغيّرت شعبة الكيمياء للكيمياء الصناعية والحيويّة . هذا إلى جانب تعليم تقني قصير المدى يتمّ في عدد قليل من الثانويات التقنية ، يوجّه إليه التلاميذ الذّين لم يتمكنوا من الالتحاق بالسنة الأولى ثانوي تعليم عام ، يتضمن شعب في مجالات الصناعة والتسيير ويتوّج بشهادة الكفاءة المهنية ما يمكن أن يقال على هذا التنظيم هو أنّه اتسم ـ على العموم ـ بجملة من التناقضات وبالغموض وتداخل الشعب وعدم وضوح حدودها . لم تصل التغييرات العديدة المتنوعة إلى المستوى الفعلي للتغيير نتيجة انعدام المعايير العلمية وكونها غير مبنيّة على دّراسات ميدانية معمقة ودقيقة تفي بهدف خدمة المجتمع بخصوصياته وخصائصه ، وتحقق تطلّعات دولة في مرحلة تطوّر ونمو سريع ، مما جعلها لا تستجيب لحاجات التنميّة الاقتصادية والتكنولوجية وعالم الشغل ... إلى أن جاءت سنة 1992 ، تاريخ إدخال تغيير جذري على هيكلة التعليم الثانوي ، وهي محطة أدت إلى نوع من الدّقة والوضوح وخاصة الاستقرار.

ـ **إعادة الهيكلة ل.1992** : تعد سنة 1992 مرحلة هامة وانتقالية في تنظيم التعليم الثانوي وفي تحديد معالم التوجيه ، فقد أعتمد مخطط عام لإعادة هيكلته بمساراته المختلفة بموجب القرار رقم 96 الصادر في 06 أفريل 1992. أحدث جذعان مشتركان : جذع مشترك علوم إنسانية أو ما أصطلح عليه ج. م.« أ » وجذع مشترك علوم تكنولوجية أو ما سمي ج. م.« ب ». يؤديان لمسارين مختلفين في السنة الثانية ثانوي هما :

ـ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

ـ التعليم الثانوي التأهيلي . يوجّه التلاميذ إليهما في أعقاب السنة التاسعة أساسي ، وبعد عام من الدّراسة القاعدية المشتركة ، يوجّهون مرة أخرى إلى إحدى الشعب .

يستقبل **النمط الأول** تلاميذ الجذعين الذّين تؤهلهم نتائجهم لمواصلة دّراسات أكاديمية في التعليم العالي . ينتهي الجذع الأول بثلاث شعب هي :

ـ آداب وعلوم إنسانية ـ آداب وعلوم شرعية ـ آداب ولغات أجنبيّة.

والجذع الثاني بثلاث شعب أيضا هي :

ـ شعبة التكنولوجية ـ علوم دقيقة ـ علوم الطبيعة والحياة .

وإلى جانب ذلك توجد شعبة مشتركة هي التسيير والاقتصاد .

**أما النمط الثاني** فيستقبل الشريحة الثانية من التلاميذ (الأقل ترتيبا) ويعمل على تثمين قدراتهم واستعداداتهم لإعدادهم للاندماج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية .

يتكوّن من شعب موجهة للقطاع الصناعي والأشغال العمومية وهي :

ـ الميكانيك ـ الكهرباء ـ الكيمياء ـ البناء والأشغال العمومية .

متفرعة عن الجذع « ب » وشعبتين موجهتين لقطاع الخدمات هما:

ـ المحاسبة . ـ العلوم المكتبية .

يُوجّه إليهما التلاميذ من كلا الجذعين ( المنشور الوزاري رقم 101 /124 /92 المؤرخ في 08 أفريل 1992 ) . النمط الأول ينتهي بشهادة البكالوريا أما الثاني فبشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي (وزارة التربية ، 1992 ، ص 20 ) . ثمّ بعد ذلك أدخلت تغييرات طفيفة بموجب المنشورين الوزاريين رقم 011 / م.ت.ت / 93 المؤرخ في 30 مارس 1993 ورقم 051 / م.ت.ت / 93 المؤرخ في 17 أفريل 1993 ، وتحوّل الجذعان لثلاثة :

**جذع مشترك علوم ، جذع مشترك تكنولوجيا وجذع مشترك آداب .**

**تتشعب من الأول خمس شعب وهي :**

ـ علوم دقيقة ـ علوم الطبيعة والحياة ـ تسيير واقتصاد ـ محاسبة ـ كيمياء .

**ومن الثاني إحدى عشرة شعبة هي :** ـ هندسة مدنية ـ هندسة كهربائية ـ هندسة ميكانيكية ـ علوم دقيقة ـ تسيير واقتصاد ـ أشغال عمومية ـ إلكترونيك ـ إلكروتقني ـ صنع ميكانيكي ـ كيمياء ـ محاسبة

**ومن الثالث خمس شعب وهي :**

ـ آداب وعلوم إنسانية ـ آداب وعلوم شرعية ـ آداب ولغات أجنبية ـ تسيير واقتصاد ـ محاسبة .

لتتقلص في 1998 لثلاث فقط بعد إلغاء توجيه تلاميذ هذا الجذع لشعبتي تسيير واقتصاد ومحاسبة ، وذلك بموجب القرار الوزاري رقم 382 / 6.0.0 / 98 المؤرخ في 26 ديسمبر 1998.

وكما يبدو فإنّه ألغيّ التعليم التأهيلي ليُعوّض بنمط أخر مقابل للتعليم العام والتكنولوجي وهو التعليم التقني .

ـ **تعديل 2003** : جاء التعديل الأخير المتضمن في إصلاح المنظومة التربويّة ، الذّي أنطلق فيه في موسم 2003 ـ04 ليدخل تغييرات كبيرة على هيكلة التعليم الثانوي . أصبح بموجبه التعليم ما بعد الإلزامي يتكوّن من التعليم الثانوي والتكوين المهني ، وهي بادرة جديدة عُدّ فيها لأول مرة التكوين المهني شقا من التعليم وهي تكملة للإصلاح الذّي مس قطاع التكوين المهني الذّي أصبح يتشكّل من جانب تكويني وآخر تعليمي . وعلى ذلك يبنى التعليم ما بعد الإلزامي على أساس ثلاثة فروع هي:

ـ التعليم الثانوي العام . ـ التعليم التقني والمهني . ـ التكوين المهني .

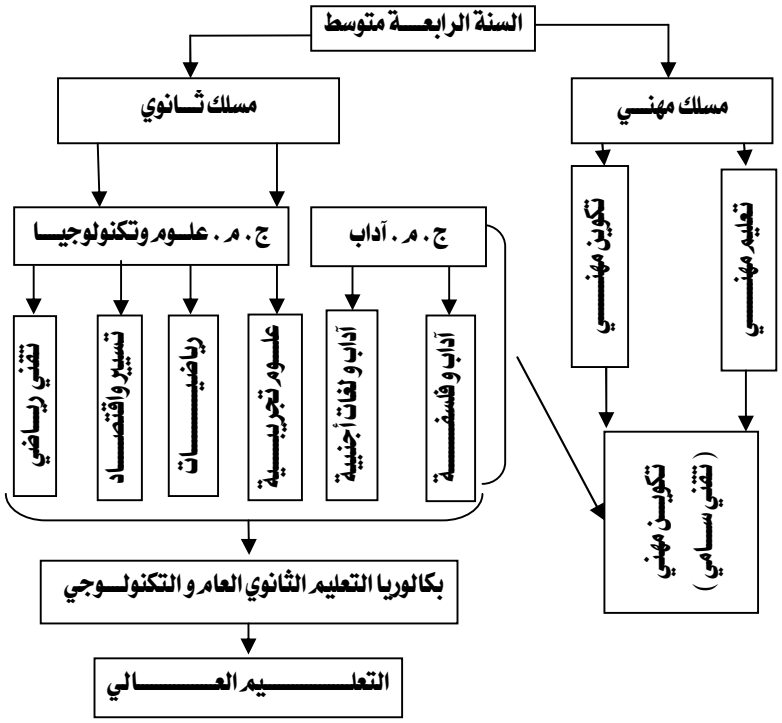
تتشكّل السنة الأولى من التعليم الثانوي منه من جذعين :

ـ جذع مشترك آداب ـ جذع مشترك علوم وتكنولوجية .

يقود الأول لشعبتين هما :

ـ آداب وفلسفة ـ آداب ولغات أجنبية.

والثاني لـ :
ـ علوم تجريبية ـ رياضيات ـ تقني رياضي ـ تسيير واقتصاد .
وتشمل شعبة تقني رياضي أربعة فروع هي :
ـ هندسة مدنية ـهندسة كهربائية ـ هندسة ميكانيكية. ـهندسة الطرائق .
والشكل الآتي يوضح ذلك :




مع الملاحظة أنّه قبل تطبيق هذه الهيكلة الجديدة أدخلت بعض التعديلات أو فتحت شعب جديدة كب ـداية ومنطلق للإصلاح سميت شعب الامتياز( القرار رقم 3013 / و.ت.و/ أ.خ.و/03 المؤرخ في 09 ماي 2003 ) . أما التعليم المهني فغايته التحضير وإعداد لمجموعة من عائلات المهن ، وعلى ذلك يضمن معارف نظرية قاعدية ومعارف تكنولوجية موجّهة أكثر لمجال الإنتاج . يدوم التكوين ثلاث سنوات ويُتوّج بشهادة التقني لجزء من التلاميذ وشهادة البكالوريا المهنية للجزء الأخر (اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة ، 2001 ، ص 203) . وبالنسبة للحاصلين على البكالوريا المهنية فإنّ التكوين العالي سيكون مفتوحا للأكثر استحقاقا.
يستنتج إذن بأنّ هذا الصنف غير مخصص للمتسربين من التعليم إنّما يمكن

حتّى للناجحين الالتحاق به وهي محاولة لكسر الصفة السالبة التّي لازمت التكوين المهني والتّي مفادها كونه ملجأ أو« محشرا للراسبين « والفاشلين ، ومحاولة أيضا لإيجاد ممر بين التعليم الثانوي والتكوين المهني أو حلقة بينيّة تستقطب أو تستقبل ذوي المستوى المنخفض لكن المقبول . وكنتيجة لذلك أُلغيت الشعب التقنية بالثانويات على أن تُنشأ في مؤسسات التعليم والتكوين المهنيين ، ثمّ أصبح اختياريا مثلما ينص عليه المنشور رقم 73 / 6.0.0 / 05 المؤرخ في 01 جوان 2005 الذّي يقول : «في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية وطبقا للهيكلة الجديدة للتعليم ما بعد الإلزامي ... يمكن للتلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اختيار الالتحاق بإحدى تخصصات التعليم المهني . أما الذّين لن يتمكنوا من النجاح والانتقال لأحد النوعين فيمكن لهم التوجّه للنوع الثالث المكمّل ، التكوين المهني ، يحضر المترشحين لممارسة مهنة ما (اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة ، 2001 ، ص 204)

وإذا كان من المؤكد بأنّ ذلك لن يحل لوحده مشكل لاتماشي الطلب مع العرض من حيث المؤهلات فإنّه يسهم كثيرا من منطلق لعبه الدور البارز في إعادة تنظيم العرض من حيث التكوين . وتندرج عمليّة وضع معايير توجيه التلاميذ إلى مرحلة ما بعد الإلزامي ضمن الخطة الشاملة لتجسيد إصلاح المنظومة الوطنيّة للتربية والتكوين ، ترتسم بها الرؤية الجديدة لتوجيه مدرسي ومهني يكرّس التعليم والتكوين عن طريق الاختيار والتمكّن وهي وضعيّة معقّدة معالجتها تتطلّب انسجام مؤهلات وقدرات التلاميذ مع نمط التعليم أو التكوين الذّي سيلتحقون به ، وهكذا فإنّ مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي تتيح لهم الاختيار بين التعليم الثانوي العام والمسار المهني بمسلكيه ، فحسب القرار المشترك رقم 54 المؤرخ في 04 جوان 2005 والمنشور الوزاري رقم 01 المؤرخ في 06 مارس 2006 يتمّ التوجيه كما يلي :

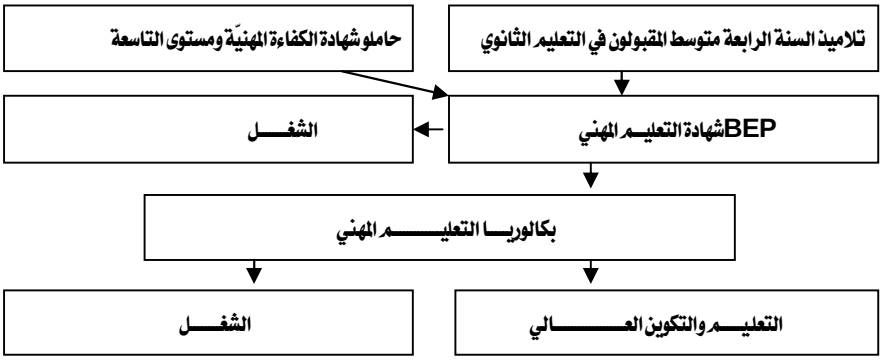
ـ يوجّه إلى السنة الأولى ثانوي من التعليم العام تلاميذ السنة الرابعة متوسط الحاصلين على معدل الإنتقال على أن تتلاءم نتائجهم مع أهداف هذا النوع من التعليم.

ـ يوجّه للتعليم المهني : ـتلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي .

ـ تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذّين أعيد توجيههم إلى التعليم المهني .

ـ يلتحق بالتكوين المهني التلاميذ الذّين أنهوا السنة الرابعة متوسط.

يتمثل التعليم الثانوي العام في تعليم أكاديمي ، علمي في ثانويات التعليم العام، بينما يتشكّل التعليم المهني من تعليم نظري وتطبيقي تتخللهما فترات تكوين في الوسط المهني . ومن الملاحظات التّي يمكن تسجيلها أنّه إذا كان من الأهداف الأساسية تغيير الاتجاه السلبي للتكوين المهني فلماذا ينص على أنّ التلاميذ الذّين ينبغي توجيههم إليه هم الذّين أنهوا الدّراسة أو أنهوا السنة الرابعة متوسط ؟ وإذا كان من الممكن إعادة توجيه تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي العام إلى التعليم المهني فلماذا لا يمكن أن يحدث العكس إذا كا ن الهدف هو تصحيح الخطأ التوجيهي وضمان التوجيه الصحيح ومن ثمّ النج اح ؟ أما عن سيرورة التكوين فتتمّ على النحو التالّي




المصدر : وثيقة لوزارة التعليم والتكوين المهنيين ( مشروع بكالوريا التعليم المهني )

بهذا التنظيم أصبح يُنظر للتعليم والتكوين نظرة شمولية ، تكاملية أوجدت منافذ ومسارات لكلّ الطاقات ، من منطلق أنّ لكلّ فرد أو شاب قدرة معينة ، إن لم تجعله متمكنا في مجال ما أو مجالات معيّنة فهو قادر على النجاح والتفوّق في مجال آخر ، فلا يعني توّجه أو توجيه تلميذ للتعليم التقني والمهني رسوبا و لا للتكوين المهني فشلا ، إنّما الالتحاق بإحدى الإمكانيات الثلاث يتمّ حسب الملمح . ضمن هذا التغيير أو هذه الهيكلة أنطلق في تغيير التنظيم الدّراسي بالجامعة ، وظهر نظام « ليسانس ـ ماستر ـ دكتوراه L.M.D » الذّي هو نظام عالمي جديد ، فرضته المعطيات العلمية والتكنولوجية وواقع سوق العمل . والذّي كانت ولادته بفرنسا سنة 1998 بجامعة السربون بمناسبة الذكرى الثماني مائة لميلادها . وظف في ما بعد في إثني وثلاثين دولة أوروبية وقّعت على إعلان صدر ببولونيا في 19 جوان 1999 ، بهدف إنشاء فضاء أوروبي للتعليم العالي (Ministére de l'éducation ـ p 3، 2008 ) ، دخل حيّز التنفيذ بالجزائر ابتداءا من الدخول الجامعي 05/2004 ، مس كمرحلة أولى عشر مؤسسات للتعليم العالي

( Ministère de l'éducation ، P - 3 ،2008)ومافتئ ينتشر ليمس اليوم كلّ المؤسسات الجامعية .

والواقع أنّه لا يمكن الحديث عن التربية دون ذكر التكوين ولا فصلهما عن الشغل ، أطراف ثلاثة( التربية ـ التكوين ـ الشغل ) تشكّل معادلة تبنى وترتكز عليها كلّ السياسات التربويّة والأنظمة الاقتصادية خاصة في ظلّ التحوّلات الكبرى التّي تجتاح الاقتصاد ، وأي اهتمام بالتربية أو الشغل لن تكون نتائجه تامة ما لم يرفق بالاهتمام بالتكوين ، إذ هو الحلقة الرابطة بينهما ، وهي الوضعيّة التّي كانت سائدة بالجزائر من قبل . ولا شك أنّ التوفيق بين احتياجات التكوين وعروض التكوين يتطلّب إدخال تغييرات كبرى وإحداث تحوّلات جذرية في نظام التكوين ، والسعي إلى تحويل التكوين المهني من جهاز لإحتواء المتسرّبين أو تغطيّة نقائص التعليم إلى نظام يدّعمه ويكمّله في نسق واحد متكامل الأطراف هدفه توفير أحد الشروط الهامة في عمليّة مسايرة التطوّر السريع الذّي يتسم به العصر في خضم عولمة الاقتصاد التّي تتطلّب مستويات تأهيل عالية . لهذا كلّه ظهرت ضرورة إعادة النظر والشروع في إصلاح شامل لمنظومة التربية والتكوين . لذا وضمن إصلاح المنظومة التربويّة وبهدف تحقيق الأهداف السياسية التّي تعتبر التكوين المهني وسيلة لترقيّة الموارد البشريّة تمّ إقرار ما يلي (وزارة التكوين والتعليم المهنيين ، 2005 ، ص 11) :

ـ إعادة المصداقية للتكوين المهني وجعله مسارا تربويّا يؤمّن الإندماج المهني.

ـ الربط بين برامج التكوين وتطوّر المهن ، تطوير التكوين المتواصل ، تطوير التكوين عن طريق التمهين ، دعم شبكة التكوين من حيث الهياكل والمؤسسات ، تحسين نظام الإعلام والتوجيه ، تشجيع وتوسيع شبكة مؤسسات التكوين الخاصة .

والأهم من كلّ ذلك هو السعي لتغيير نظرة الفرد والمجتمع لقطاع التكوين المهني ، وذلك لن يتآتى سوى بإعلام وتحسيس يغيّران من ضيق الرؤية وبتدعيم مكانة التكوين في الحياة اليومية أو بتغّيير من مكّانته.

ولتحقيق ذلك وضع الإصلاح مبادئ أساسية يسير على خطاها وهي ( وزارة التكوين والتعليم المهنيين ، 2005 ، ص 12 ) :

ـ توطيد علاقة التكوين المهني بنظام التعليم والنظام الاقتصادي .

ـ اعتبار التكوين عنصرا أساسيا في عمليّة التحكّم في الإنتاج وتحسين تسييره عبر تثمين الموارد البشرية .

ـ تكريس الحق في التكوين المستمر .
ـ جعل التكوين المهني متفتحا على المحيط الخارجي .

وبهذه المبادئ تتغيّر إشكاليّته ويتحوّل الاهتمام من دوره ومكانته ضمن الطلب الاقتصادي والاجتماعي إلى شروط ووسائل وكيفيّة تحقيق أهدافه ، وبالتالي سينصب التفكير حول طرق ووسائل تحسين الأداء . شرع في إصلاح المنظومة التكوينيّة تماشيا وموازاة مع إصلاح المنظومة التعليمية في كل شامل متكامل إسمه إصلاح المنظومة التربويّة ، تجلى خاصة في محورين كبيرين هما :

ـ إصلاح نوعي للتكوين المهني .
ـ إدراج مسار التعليم المهني .

يهدف التعليم المهني إلى اكتساب الكفاءات المهنيّة وتعزيز المعارف الأساسية المحصّل عليها في المدرسة ، وهو أمر يعني إيجاد صيغة منسجمة بين التكوين الأكاديمي (العام) والتكوين المهني الذّي يمكن من الإندماج والتكيّف مع عالم الشغل . وتكمن أهميّته في تأهيل الأفراد مهنيا وتزويدهم بمعارف علميّة متينة ، تفرضها عولمة الاقتصاد التّي عنوانها تعددية الكفاءات والمهارات. وإذا كان للتكوين مكانة هامة في الحياة باعتباره الوسيلة المؤدية لاندماج الأفراد في عالم الشغل ، وكونه همزة وصل بين مرحلة التعليم والتربية ـ التّي تسعى لإعداد الفرد ـ وعالم الشغل الذّي هو منتهى كلّ فرد ، وإذا كان العمل والالتحاق به ومن ثم النجاح فيه من أسباب السعادة الحياتية فإنّ العلاقة بينهما وطيدة ، فللتكوين دور في تحقيق هذه السعادة لكونه يؤدي للتكيّف والنجاح . لكن رغم هذا التكامل وهذا التواصل النظري ظهر نوع من الانفصال أو بقيت مساحة فارغة تفصل بينهما ، أدت إلى التمييز بينهما أو إلى التمييز بين المستمرين في القطاع الأول (التربية) والملتحقين بالقطاع الثاني (التكوين) ، وهو تعليم مؤهل (Qualifiant) يدمج المتخرج في الحياة العمليّة وأكاديمي(Académique) يسمح بالالتحاق ببعض التكوينات العليا . بات بديهيا ومؤكدا أنّ عند بعض التلاميذ طموحات ومؤهلات مهنيّة وعند أخرين طموحات ومؤهلات أكاديمية ، وأصبح ضروريا فسح المجال للطموحات والمؤهلات المهنيّة ـ على غرار الأكاديمية ـ للتطوّر والذهاب بعيدا في الدّراسة وبالتالي تحطيم القيود أو تقزيمها وتضييق الهوّة عليها في صورة تكوين مهني لا يتعدى في أقصى حدوده تقني سامي أو قتلها ضمن تكوين نظري في صورة التعليم العام ، يجعلها تتلاشى وتزول ، لذا أوجد تعليم أو نمط أخر من التعليم يعتبر همزة وصلٍ أو ممرا ( Une passerelle) بين التعليم العام والتعليم

المهني وهو التعليم التقني .

## منـاقشة

من المفروض أن يمثل التكوين المهني ممولا لعالم الشغل ويتعدى هدف تغطيّة فشل التلاميذ وامتصاص الأعداد الكبيرة المتسرّبة وتأخير البطالة وتجنب الانحراف . وقد أصبح إيجاد مسار آخر يتموقع بين مسار التعليم العام ومسار التكوين المهني أكثر من ضرورة ، وذلك لطبيعة العصر الذّي يتطلّب تكوينا مهنيا أكثر أو توظيف القدرات مهنيا في الوقت الذّي لا يمكن التفريط أو تجاهل التكوين المقابل : النظري والأكاديمي . مع العلم أنّ العصر لا يؤمن بالطفل الفاشل ، إنّما يمكن وينبغي الحديث عن المدرسة أو المنظومة التربويّة الفاشلة ، لذا من المفروض تقتصر العمليّة على التوجيه دون القبول ، وعلى ذلك يجب أن يدرك الجميع وعلى رأسهم الأولياء والتلاميذ بأنّ النجاح مرتبط أكثر بتحقيق معادلة الربط بين الملمح والتخصص أو نوع التعليم والتكوين ويجب تحطيم الصورة وحيدة القطب « النجاح والتعليم العام» من جهة ومن جهة أخرى « النجاح والجامعة» ، أصبحت الصورة في العصر الحالي مغايرة تماما وهي : القدرات الذهنية والإبداعية موّزعة توزيعا اعتداليا في كلّ المجتمعات ، ما ينقص بعض المجتمعات هو توّفر الإمكانات وغيّاب الجو الذّي يسمح لعقول أبنائها المبدعة بأن تنشط وتنطلق دون قيد ، في ضوء أنظمتها العلميّة والاجتماعية والاقتصادية ، وفي هذا يلعب اكتشاف القدرات وتربيتها ثمّ توجيهها الدور البارز. وهنا يشار لما يرتبط بالتصوّرات الاجتماعية وبالذهنيات وهي :

**أولا :** الفصل بين التعليم العام والتعليم المهني من حيث المؤسسات والهياكل فإلى جانب تصوّر كلّ ما هو مهني رفض لمواصلة الدّراسة أو توقيف التلميذ عن مواصلتها في الوقت الذّي تؤدي الدّراسة حتما أيا كان نوعها لعالم الشغل ، أليس المهنة مآل كلّ فرد ومنتهى كلّ دراسة ؟ هنا نشير لما حدث من مقاومة لفكرة تحويل المتاقن وأساتذة التعليم التقني لقطاع التعليم المهني .

**ثانيا :** الإدراك الاجتماعي للمفاهيم (La perception conceptuelle ) ، فوجود كلّمة المهني يحدث نوعا من التصوّر السلبي لهذا النوع .

ينبغي تكثيف الإعلام وتحطيم التصوّر السلبي لكلّ ما هو مهني . ونعتقد بأنّ إصلاحا كهذا لا يجب أن يحدث إلا بعد دراسة معمقة لما هو موجود وبإشراك أخصائيين وجامعيين مع مراعات التدرج ، كما ينبغي أن يسبق بتحضير جدّي لاسيما على مستوى الذهنيات ، وبتحضير المجتمع كلّه لتقبل هذا التغيير.

والأكثر أهميّة هو ضرورة التنسيق والتعاون بين وزارتين لاسيما في المستوى القاعدي ، بين الفاعلين الحقيقين ، فلا يكفي إصدار النصوص المشتركة ولا حتّى إرغام الإداريين على تطبيقها إنّما ينبغي الإيمان بالفكرة أولا وحسن نية التغيير ثانيا .

إنّ المشكل الذّي يطرح في بلادنا بعد فترةٍ من الشروع في الإصلاح يمكن تلخيصه في نقطتين أساسيتين هما :

ـ المقاومة الاجتماعية : وإن حدث نوع من المشاركة في بداية الإصلاح من لدن الأولياء والتلاميذ ـ إذ بعد الحملات المكثفة إلتحق الكثير من التلاميذ بالتعليم المهني ، فقد حدث في ما بعد نوع من التراجع أو المقاومة. قد يكون السبب في بداية الأمر الميل الذّي غالبا ما يصاحب كلّ جديد خاصة بفعل ما أحدثه الإعلام من تأثيرات إيجابية ، وقد يرجع سبب النفور إلى عدم قدرة القائمين على التربية تغيير الاتجاهات السلبية حيّال كلّ تعليم خارج عن المدرسة ، وتعزز هذا الإتجاه أو رجع لما كان عليه بعد تجميد مشروع البكالوريا المهنيّة والتراجع عن تطبيقه .

ـ بساطة التسيير : تظهر في صورة قلّة التنسيق بين القطاعين ، فرغم سعي الوصايتين لتجسيد توازي التعليم العام والتعليم المهني في صورة الملتقيات ، الجلسات والنصوص المشتركة تبقى الهوّة واسعة بل تزداد حدّة في الميدان بمرور الوقت. وهنا يمكن أن نتحدث عن الأسباب الحقيقية التّي لا يشار إليها رسميا طبعا ، منبعها ظهور نوع من الصراع أو التنافس بين القطاعين وكأنّ الوضعيّة تقول لا يجب أن يكون هناك تعليم موازي منافس وأن تكون هناك شهادة بكالوريا منافسة. ولعلّ إجراء تأجيل مشروع البكالوريا المهنيّة نابع من تفطن مسيري وزارة التكوين والتعليم المهنيين ، مع الإشارة إلى أنّ قرار التأجيل أصبح لا يؤدي المعنى بمرور الوقت إنّما تحوّل لتجميد أو حتّى إلغاء وبالمقابل وتماشيا مع هذا التصوّر فقد أحدث في التعليم المهني تنظيم بديل (Un autre dispositif ) وهو :

**أولا:** السماح للتلاميذ المتسرّبين بعد الأولى ثانوي بالالتحاق بالتعليم المهني وهو حل مؤقت وربما ذكيّ للشرط الذّي وضع في الإصلاح ( القبول في الأولى ثانوي ) .

**ثانيا:** إحداث دورات تكوينية (تعليمية ) تتمثل في : ــ شهادة التعليم المهني الدرجة الأولى1 / DEP1 : يتحصّل عليها التلميذ بعد عامين من التكوين ، تسمح له بالالتحاق بعالم الشغل أو مواصلة الدّراسة . ـ شهادة التعليم المهني الدرجة 2 /DEP2 : في حالة مواصلة الدّراسة بعد الشهادة الأولى يتحصّل بعد عامين على هذه

الشهادة التّي تمكنه أيضا من الالتحاق بعالم الشغل أو مواصلة الدّراسة . ـ شهادة تقني سام BTS : في حالة المواصلة يصبح بعد عامين أخرين تقني سام .

الالتحاق بالنمط الأول يتمّ وفق هذه الشروط ( المنشور الوزاري رقم 1255/ أ.ع / و..ت.ت.م / 05 المؤرخ في 10 سبتمبر 2005 ) :

**ـ الأولوية الأولى :** تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبولين في السنة الأولى ثانوي علمي وتكنولوجي الراغبين في التوجيه للتعليم المهني .

**ـ الأولوية الثانية :** تلاميذ السنة الأولى ثانوي علمي وتكنولوجي الذّين يطلبون إعادة التوجيه

**ـ الأولوية الثالثة** : التلاميذ المطرودون من السنة الأولى ثانوي علمي وتكنولوجي .

وكملا حظة نقول أين مكان الأدبيين في التعليم المهني ؟ مما يعني كنتيجة إما قبول الكلّ في التعليم العام إما توجيه نسبة منهم (غير المقبولين) للتكوين المهني وهذا يتنافى مع محاولة إعتماد التوجيه على القدرات الحقيقية.

ما يمكن أن يعاب على هذا مقارنة بما وُضع كمشروع هو أولا استغراقه لمدة طويلة نوعا ما ، ست سنوات بدل الخمسة ، ثانيا لايؤدي لتحضير شهادة الليسانس (النمط المهني) . وهي وضعيّة ستؤثر في ما بعد على تطبيق نظام « ل. م. د » إذ من المفروض أن يلتحق به في شقه المهني المتحصلون على شهادة البكالوريا المهنيّة ، وطبعا هناك فرق كبير بين تلميذ زاول التعليم المهني وتحصّل على شهادة فيه (البكالوريا) وآخر تابع تعليما عاما وتحصّل على بكالوريا ' عامة ' ، في تحقيق أهداف النمط المهني وأهداف التعليم الجامعي والعالي بشكل عام . لم يقتصر هذا « التعديل » على الممارسة فحسب بل مس حتّى النصوص ، فخلافا لما كان مبرمجا في الإصلاح في ما يخص التوجيه الذّي من المفروض أن يتم في مجالس القبول والتوجيه التّي تعقد على مستوى المتوسطات فقد نص القرار الوزاري المشترك رقم 54 المؤرخ في 04 جوان 2005 المحدد لشروط القبول وكيفيات التوجيه نحو المسار المهني (في مادته الخامسة) على إنشاء في كلّ ولاية لجنة قبول وتوجيه أولي للتلاميذ المتخرجين من التعليم التربوي نحو المسار المهني ، يرأسها مدير التربية والمدير الولائي للتكوين والتعليم المهنيين .

لكن يبقى المبدأ الجديد ساري المفعول وهو توجيه التلاميذ وليس امتصاص المتسرّبين خاصة للتعليم المهني ، وقد نص عن ذلك صراحة في المادة السادسة إذ أُسند للجنة من بين مهام أخرى مهمة قبول التلاميذ نحو مسار التعليم المهني وتحديد توجيههم ، وأيضا قبول آخرين في مسار التكوين المهني . وتوضح المادة السابعة بأنّ اجتماع هذه اللجنة يتم بعد انتهاء أشغال لجنة القبول

والتوجيه للتربية ، مما يعني بأنّ التغيير تنظيمي فقط ، لم يمس الجوهر أو المبدأ الأساسي ألا وهو القبول والتوجيه . وللتوضيح نشير إلى أنّ التوجيه النهائي للتلاميذ الذّين مسهم التوجيه الأولي يتمّ في ما بعد من طرف المؤسسة المستقبلة ، طبقا لنظام التوجيه المعمول به في قطاع التكوين والتعليم المهنيين ، مثلما تؤكد عليه المادة الثامنة ، وحتّى المادة الخامسة استعملت مفهوم التوجيه الأولي . وهنا نتساءل ما الفرق بين النظام السابق وهذا ؟ أو ما الفرق بين أن يسجل الشبان أنفسهم بمراكز التكوين المهني والتمهين ويوجهون للتخصصات المتوفرة وبين أن يوجه المتخرجين من طرف لجنة خاصة توجيها أوليا ثم يوجهون توجيها نهائيا على مستوى مراكز التكوين ؟ وإذا أضفنا إلى ذلك ما يرافق التكوين المهني من نفور عند التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي ندرك بأنّ العمليّة لن تتعدى مستوى توجيه المتسرّبين وإن تغيّرت التسميات . إنّ ظاهرة توجيه أو توجّه الراسبين والفاشلين لمراكز التكوين المهني غير نابعة في الأساس عن طبيعة العمل التوجيهي ولا عن محتوى النصوص بقدر ما هي ناتجة عن الذهنيات ، إذ ينظر للتكوين المهني ـ ليس عند العا مة فحسب بل حتّى عند المثقفين والأساتذة ـ كملجأ للراسبين أو المفر الباقي بعد لفظ التلميذ من طرف المدرسة. ولعلّ اختلاف صورة التقني السام المتخرج من الجامعة عن صورة المتخرج من المعهد الوطني للتكوين المهني (INFP) رغم تساوي الشهادة دليل على ذلك ، هذا من جهة ومن جهة أخرى إلى سوء فهم عمليّة التوجيه ، إذ يعتقد بأنّ أساسها العلامات فكلّ من تحصّل على علامات عاليّة يوجّه لتخصصات دّراسية أما غيرهم فإلى التكوين ، في الوقت الذّي من المفروض أن يسعى لاكتشاف القدرات الحقيقية والميول والاستعدادات ثمّ توجّه ، بحيث من الممكن توجيه تلميذ جيّد ( منتقل) للتكوين المهني .

وإذا أمعنا النظر في التعديلات التّي أدخلت على التعليم الثانوي نجد أنّه لا يوجد أي فرق بين الهيكلة السابقة والهيكلة الحالية ، تمّ دمج جذعي علوم وتكنولوجيا فقط بهدف دفع التلاميذ للالتحاق بالشق الثاني(تكنولوجيا) الذّي كان يعاني من نفورهم ونفور الأولياء ، ولإعطاء مجلس القبول والتوجيه فرص التوجيه للشعب التكنولوجية ، فأصبح بالإمكان اختيّار على الأقل تلاميذ متوسطين ، وتغيير الصورة القاتمة التّي كانت تميّز الشعب التقنيّة . وعلى مستوى الشعب لا نسجل سوى تغيير الأسماء : علوم تجريبية بدل علوم الطبيعة والحيّاة ، رياضيات بدل العلوم الدقيقة ، آداب وفلسفة بدل آداب وعلوم إنسانية وتقني رياضي بدل الشعب التكنولوجية ، الأمر الجديد هو إلغاء شعبة الآداب والعلوم الشرعية

وإحداث هندسة الطرائق ، أما بالنسبة للشعب التقنيّة التّي من المفروض أن تحوّل إلى التعليم المهني فلم يعد لها وجود ، بل حوّلت إلى التكوين المهني الذّي لازال يحتفظ بالنظرة السلبيّة ، وإذا كان هذا الشق تعليما (مهنيا) فمن المفروض أن يلحق بالتعليم العالي وينتهي بالشهادة التّي تسمح بالتسجيل الجامعي ، لكن الأمر غير ذلك ، إذ لم يعد لمشروع البكالوريا المهنيّة أي وجود .. ولم تدمج المتاقن في قطاع التعليم المهني مثلما كان مبرمجا ولم يلحق به أساتذة الشعب التقنيّة . أصبحت العمليّة مثلما كانت عليه قبل الإصلاح ، يلتحق بالتكوين الراسبون أو المتسربون ، والأمر الأكثر سلبيّة أو فشلا هو إخراج الشعب التقنيّة من الثانويات ، الشعب التّي كانت سابقا تستقطب على الأقل تلاميذ منتقلين للثانية ثانوي ولو بمعدلات متوسطة أو متدنية ... وهو إدخال لها في حلقة مفرغة أو في نفق بلا مخرج ، من ذلك كلّه نستنتج بأنّ الإصلاح لم يتمكّن من حلّ مشكل الشعب التكنولوجية والتقنيّة . ويبقى المشروع الكبير المتمثل في جعل التكوين عاما ، متكاملا ومتناسقا بين التعليم الثانوي ، التعليم المهني والتكوين المهني لا يظهر سوى في بطاقة الرغبات المنصّبة على مستوى السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي ونجد في مؤخرة أو أسفل هذه البطاقة المخصص للقرار النهائي عبارة يوجه للمسار المهني ، بعد إمكانية إعادة السنة ، مما يعني أنّ التوجيه إلى المسار المهني يتمّ فقط في حالة عدم استطاعة التلميذ إعادة السنة في الجذع المشترك . ولكون الإصلاح يرمي إلى جعل من الشعب التقنيّة تعليما مهنيّا فهو بذلك يعترف ويقر بفشل تلامذيها ويبقي على هذا الفشل بتوجيه الفاشلين إليها لكن بطريقة جديدة مقنعّة Masquée ، ونفس الملاحظة يمكن تسجيلها في « مجموعات التوجيه » إذ لا نجد مجموعات خاصة بالتعليم المهني ولا بالتكوين المهني وبالمقابل توجد خانة خاصة بهما في بطاقات الرغبات ، مما يعني أنّ الالتحاق بهما يعتمد فقط على الرغبة ، هذا إذا ما اتسم مجلس القبول والتوجيه بالجرأة والشجاعة وروح المسئولية ، وهو أمر بعيد كلّ البعد عن أحد أهداف الإصلاح الهامة ألا وهو جعل التعليم المهني والتكوين المهني أحد مساري التعليم والتربية .

إذا كنا نريد أن نوحي بأنّ الملتحق بالتكوين المهني ناجح ، فكيف نتصرّف أمام المفصولين ؟ والأكيد أنّهم سيلتحقون بالمسار المهني من باب أخر أو عبر مسلك أخر ، وإذا سلّمنا بأنّ العلاقات الإنتاجية تحدد إدماج التكوين المهني في الجهاز الدّراسي ، فلا يمكن أن يتمّ ذلك بدون توفير جملة من الظروف والشروط السيّاسية والثقافية ، وللدولة في ذلك دور كبير ومحدّد . ومن الأمور المرتبطة بها وبالمدرسة إصدار نصوص تنظيمية تحدّد موقعه في المنظومة التعليمية ثمّ السعيّ

لتطبيقها ، ولن يتحقق التطبيق سوى إذا كانت منطقيّة ونابعة من واقع مدروس ومحدّد، وضمنها يحدد القانون الأساسي لحاملي شهاداته ، المنافذ المهنيّة ، مسارات الالتحاق بالجامعة وعلاقة تخصصّاته بالجامعة ... وما إلى ذلك . وإذا سلّمنا بحدوث شيء من الشرط الأول (إصدار النصوص) ضمن النصوص العامة والكثيرة المرافقة للإصلاح فإنّ تطبيقها لم يحدث (المتعلقة بالتعليم التقني) .

إنّ تغيير صورة التكوين المهني لا يتمّ بتغيير اسم القطاع لتعليم وتكوين مهنيين ولا بإدخال ذلك ضمن بطاقة الرغبات إنّما بتغيير صورته في الأذهان وذلك لن يحدث بسن القوانين إنّما بتحسين صورته أولا ومساره ثانيا وخاصة تعزيز مكانته في النسق الاجتماعي والثقافي . ومن المشاكل الكبرى صعوبة تجاوز ـ على المستوى الثقافي ـ التصوّرات السلبيّة لعالم الشغل والإنتاج وضمنه التكوين ، وهي تمثل اليوم والأمس صورة التعليم التقني والتكوين المهني ، وتشكّل عائقا لتطوّرهما ونموهما . والحقيقة أنّها لا يمكن الحديث عن تعليم تقني ولا مهني مستقلين ، إنّما عن شعب ضمن نظام تعليمي وتربوي تحضّر التلاميذ لشهادات تقنيّة ومهنية ، فنجاح هذين النوعين من التعليم يرتبط بنجاح المنظومة التربويّة ككلّ ، والحديث عن فشلهما يعني الحكم عن فشل المنظومة التعليمية ككلّ ، وبهذا كلّه نجد أنفسنا أمام أسئلة كان من المفروض طرحها قبل إحداث التغييرات ثمّ وضع اقتراحات أو تعديلات في ضوء أجوبة صحيحة ومقنعة . والأكيد أنّ الحلول لن تكون فعّالة إلا إذا كانت نتاج بحث طويل وتحليل معمّق ، تشترك فيه كلّ الأطراف من باحثين وأساتذة ، أباء وحتّى التلاميذ ... والخطوة الأولى في سبيل تحقيق ذلك تتمثل في دّراسة وضعيّة التعليم التقني والبحث عن أسباب فشله وأسباب النفور منه ، وجس نبض الرأي العام حول إمكانية إحداث التعليم المهني ... .

فهل شُكلت لجان للدّراسة الوضعيّة طيلة السنوات السابقة ؟

ـ وهل تمّ إشراك أساتذته أو على الأقل مديري المتاقن في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة ؟

ـ هل قدمت عناية خاصة به ضمن هذه اللجنة أم أعتبر محورا فقط بين محاور أخرى ؟

ـ هل حُددت أهدافه بالنظر للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للجزائر أم أعتبر فقط نمط تعليمي أم لم تحدد أصلا ؟

ـ هل الفشل في إنجاحه سبب كاف في إلغائه ( بثانويات التعليم العام ) ؟

ـ هل دُرست ضرورة من عدم ضرورة التعليم المهني في بلادنا ؟ أم ما إدخاله سوى من دواعي مسايرة العصر كموضة ؟

ـ هل تمت إستشارة أطرافا من ميدان التكوين ؟

ـ هل تمّ التفكير في كيفية إدماج خريجي التعليم المهني ؟

ـ ألم تتصور فترة الفراغ هذه التّي يمر بها التعليم التقني الآن ( إخراجه من الثانويات دون إنشاء ثانويات للتعليم المهني ) ؟

## خاتمة :

إنّ السرعة التّي تمت بها تحوّلات كبرى وأدخلت تغييرات جذرية على هيكلة التعليم الثانوي وضمنها التعليم التقني تجعلنا نتساءل عن محل التدريج الذّي تحدثت عنها النصوص المرافقة للإصلاح، فلماذا نُصبت السنة الأولى من التعليم المتوسط في نفس الموسم الذّي نُصبت فيه السنة الأولى من التعليم الابتدائي ؟ ثمّ لماذا فتح ما يسمى شعب الامتياز في السنة الثالثة ثانوي ، وهي نفسها تقريبا التّي نجدها في ما بعد كشعب أم أنّ الهدف من ذلك جعل من مدارسنا حقولا للتجارب ومن تلامذتنا فئرانا للتشريح ؟ (!؟)

والأكيد أنّ الحيّاة المعاصرة بظروفها لا تسمح بالاكتفاء بالتعليم العام ، كما لا تسمح بإنشاء تعليم مكمّل في صورة التعليم التقني والمهني دون السعي لإيجاد التكامل بينهما كقطبين لمنظومة يُبنى بها وعليها مستقبل الأجيال وتحدد نتائجها مكانة أي مجتمع .

## المراجع : 1/الكتب :


1 ـ أحمد طالب الإبراهيمي ، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية ، 1962 ـ1972. ( ترجمة : حنفي بن عيسى ) ، الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، 1972 .

2 ـ الطاهر زرهوني ، (( تطوّر أعداد موظفي التعليم الثانوي )).في: الثقافة ، الجزائر: وزارة الثقافة والسياحة ، العدد 1 ، جانفي 1986 .

3 ـ اليونسكو ، مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي وسبل تطويرها. تونس : اليونسكو ، 1997.

4 ـ وزارة التكوين والتعليم المهنيين ، واقع وأفاق التكوين والتعليم المهني واحتياجات سوق العمل في الجزائر. الجزائر ، جوان 2005 .

5 ـ وزارة التربية الوطنيّة ، بيانات إحصائية 1962 ـ 1995 ، العدد 30 ، الجزائر : مديرية التخطيط ، المديرية الفرعية للإحصاء ، 1995 . وزارة التربية الوطنيّة ، بيانات إحصائية 1962 ـ 1995 ، العدد 30 ، الجزائر : مديرية التخطيط ، المديرية الفرعية للإحصاء ، 1995 .

6 ـ وزارة التربية ، إعادة هيكلة التعليم الثانوي. الجزائر : مديرية التعليم الثانوي ، ، فيفري 1992 .

7 ـ وزارة التربية ، بيانات إحصائية 1989 ـ1990. العدد28 ، الجزائر: مديرية التخطيط ، المديرية الفرعية ، للإحصاء ، 1990 .

8 ـ كتابة الدولة للتعليم الثانوي ، إصلاح التعليم الثانوي ، الوثيقة الأولى ، الجزائر : 1983 .

9 ـ ليونارد كانتور ، التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة. ( ترجمة : محمد بن شحات الخطيب ) ، الرياض : مكتبة العبيكان ، ط1 ، 1995.
10 ـ محمد الزعيمي (( هل يمكن الحديث عن بيداغوجيا خاصة بالتعليم المهني ؟ في : دور التعليم التقني والمهني في تحقيق أهداف التنمية . وقائع الملتقى المغربي المنظم من11 إلى 15 مارس 1985 ، المعهد التونسي لعلوم التربية .
11 ـ محمود بوسنة ، (( التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي )) في : معارف سيكولوجية ، العدد2 ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر2004 .
12 ـ محمود بوسنة ، شهرزاد زاهي ، (( التكوين المهني في الجزائر منذ الاستقلال وأفاق تنميّته وتحسين الفعّالية )). في : حوليات جامعة الجزائر ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية ، العدد 07 ، 1993.
13 ـ منذر واصف ، التعليم المهني : قضايا ونماذج ، ( ترجمة : منصور الشتيوي ). ط1 ، طرابلس : المركز العربي للتدريب المهني واعداد المدربين ، 1993.
14 ـ مراد زعيمي ، مؤسسات التنشئة الاجتماعية. عنابة ( الجزائر ) : منشورات جامعة باجي مختار ، 2006 .
15 ـ سعيد اسماعيل علي ، التعليم الثانوي : الواقع والمستقبل. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، 1979.
16 ـ علي بن محمد ، معركة المصير والهوّية في المنظومة التعليمية : الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية ، ط1 ، الجزائر : دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ، 2001 .
17 ـ رابح تركي ، ( جهود الجزائر في تعريب التعليم العام والتقني والجامعي ) . في: الثقافة ، الجزائر: وزارة الثقافة والسياحة ، العدد91 ، 1988 .
18 ـ فؤاد بسيولي متولي ، التعليم الفني : تاريخه ، تشريعاته ، إصلاحاته ، مستقبله. الاسكندرية : دار المعرفة العلمية ، 1988.
19 ـ ـ رئاسة الجمهورية ، المبادئ العامة للسياسة التربويّة الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي. الجزائر : المجلس الأعلى للتربية ، 1998 .
20 ـ رئاسة الجمهورية ، التقرير العام حول إصلاح المنظومة التربوية. الجزائر : اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة ، مارس 2001 .
21 ـغانم سعد الله حساوى ، أكرم جاسم حميد الجميلي ، التعليم التقني والفني في دول الخليج العربي. باريس : اليونسكو ، 1986.
22 ـ غيّاث بوفلجة ، التربية والتكوين بالجزائر. الجزائر : ديوان المطبوعات الجزائرية ، 1992 .
23- Dupont ,P. ,M. ,Ossandon ,(( Riche et moins riche ou la fonction de reproduction de l'u -niversité)).IN : Revue Française de pédagogie ,n°77,1986 ,PARIS : INRP.
24_ Ministére de l'éducation ( Algerien ) ,Le L.M.D ,WWW.Algerié.dz.com. ,2008,p 3_.( 10.02.2009)Patrick J.Dillon ,(( Technological education and the environment )) ,IN : International journal of science education ,vol 15 ,N°. 05 ,1993 ,LONDON : Taylor and francis Ltd .
25 - Pelpel ,Patrice et Froger ,Vincent ,Histoire de l'enseignement téchnique. Paris : L'harmatten ,2001.
26 - Pieron H. M. ,Reuchlin ,R. ,Bize ,l'utilisation des aptitudes : orientation et sélection professionnelle.PARIS :éditionsPUF ,1954.
27- Real Gauthier Ph.D ,Perfectionnement des maitres de l'enseignement professionnel
. Montréal : Edition nouvelles ,1995.
28- Tanguy Lucie ,(( Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnelle en France : un siecle en perspective.)).IN : Revue française de pédagogie N° 131 ,Avril - Mai 2000 Lucie Tanguy ,(( Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnelle en France :unsiecle en perspective.)).IN : Revue française de pédagogie ,N° 131 ,Avril - Mai 2000.
29 - Tanguy L. ,A. Poloni et C.Aoulhon ,(( Les institutions d'enseignement technique court en France : Genèse et évolution.)) IN : Revue Française de pédagogie ,N°.78 ,Janvier1978.
30- Taylor F.W ,La direction scientifique des entreprises.ALGER : ENAG éditions

,1992.

**2/ النصوص القانونية :**

المرسوم رقم 63 ـ495 المؤرخ في 31 ديسمبر 1963 .
القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 01 مارس 1987
القرار رقم 178 المؤرخ في 02 مارس 1990 .
القرار رقم 96 الصادر في 06 أفريل 1992
المنشور رقم 011 / م.ت.ت / 93 المؤرخ في 30 مارس 1993
المنشور رقم 051 / م.ت.ت / 93 المؤرخ في 17 أفريل 1993
القرار الوزاري رقم 382 / 6.0.0 / 98 المؤرخ في 26 ديسمبر 1998.
القرار رقم 3013 / و.ت.و/ أ.خ.و/03 المؤرخ في 09 ماي 2003 .
المنشور رقم 73 / 6.0.0 / 05 المؤرخ في 01 جوان 2005 .
القرار رقم 54 المؤرخ في 04 جوان 2005 .
المنشور رقم 1255/ أ.ع / و..ت.ت.م / 05 المؤرخ في 10 سبتمبر 2005 .
المنشور رقم 01 المؤرخ في 06 مارس 2006