المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵎⵙⵙⵓⵖⵜⵉⵏ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique

التقرير التحليلي

تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013

المكتسبات والمعيقات والتحديات

التقرير التحليلي

تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013

المكتسبات والمعيقات والتحديات

دجنبر 2014

المحتويات

تقديـم 9

الجزء الأول
تعبئة الموارد المالية والبشرية

الفصل الأول: التمويل 14
1. مصادر التمويل 14
2. تطور المجهود التمويلي العمومي للتربية والتكوين 16
3. التكلفة الفردية للتعليم المدرسي والتكوين المهني العمومي والتعليم العالي 19
4. تمويل محو أمية الراشدين 21
5. القدرة على تنفيذ النفقات 21
6. التمويل والإنصاف 22
7. تأثير الهدر المدرسي على المالية العمومية 23
8. تحليل الفوارق بين ما هو متوقع وما تم إنجازه 24

الفصل الثاني: الطاقة الاستيعابية 26
1. الطاقة الاستيعابية بالتعليم المدرسي 26
2. الأقسام ذات المستويات المتعددة 27
3. التكوين المهني للشباب 28
4. التعليم العالي 29

الفصل الثالث: التأطير البيداغوجي 30
1. تأطير وتعميم التربية 30
2. نسبة التأطير بالجامعات 31
3. نسبة التأطير بالتكوين المهني 32

الفصل الرابع: تكوين المدرسين 34
1. التكوين الأساسي 34
1.1. تنظيم التكوين الأساسي 34
2.1. هندسة جديدة للتكوين 35
3.1. تقدم الإصلاح وحدوده 35
2. التكوين المستمر 36
1.2. انطلاق التكوين المستمر في وسط العشرية 36
2.2. أعطاب التكوين المستمر 37
3.2. تكوين المفتشين التربويين 37

الفصل الخامس: الدعم الاجتماعي للتلاميذ 39
1. المطاعم المدرسية 39
2. منح التعليم الثانوي 40
3. أشكال أخرى للدعم الاجتماعي للتلاميذ 41
4. حدود استهداف الدعم الاجتماعي للتمدرس 42
5. الدعم الاجتماعي للطلبة 44
خاتمة الجزء الأول 45

الجزء الثاني
الحكامة والإصلاح البيداغوجي

الفصل الأول: حكامة نظام التربية والتكوين 48
1. مرحلة إقرار الإطار التنظيمي والمؤسساتي 48
2. اللامركزية واشتغال هياكل الحكامة بالتربية الوطنية 50
1.2. سيرورة اللامركزية واللاتمركز 50
2.2. مجالس الإدارة وتدبير الأكاديميات 51
3.2. تدبير ميزانية الأكاديميات 52
4.2. مبدأ التقييم 53
3. لامركزية واشتغال هياكل حكامة الجامعات 53
1.3. اللامركزية واللاتمركز 53
2.3. استقلالية الجامعات وتدبيرها 54
4. التكوين المهني 56

الفصل الثاني: الإصلاح البيداغوجي 58
1. إعادة هيكلة التربية والتكوين 58
1.1. إعادة هيكلة التعليم المدرسي 58
2.1. هندسة التكوين المهني 58
3.1. إقرار نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه بالتعليم العالي 59
4.1. حدود الهيكلة البيداغوجية الجديدة 59
2. التوجيه التربوي والمهني 60
1.2. ممارسة التوجيه بنظام التربية والتكوين 60
2.2. قصور نظام التوجيه التربوي والمهني 61
3. بناء البرامج التعليمية من جديد 61
1.3. عملية إنجاز البرامج التعليمية 62
2.3. مكتسبات وثغرات إصلاح البرامج التعليمية 62
4. إصلاح الكتب المدرسية 64
1.4. عملية إنتاج الكتاب المدرسي 64
2.4. العوائق المرتبطة بإصلاح الكتب المدرسية 64
5. اعتماد المقاربة بالكفايات 65
1.5. إقرار بيداغوجيا الإدماج في التعليم المدرسي 65
2.5. هندسة التكوين المهني من جديد وفق المقاربة بالكفايات 66
6. استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل 67

الفصل الثالث: تعبئة الفاعلين حول الإصلاح 70
1. آراء المدرسين حول الميثاق 70
2. آراء حول الميثاق وحول تطبيقه 72
3. درجة انخراط الآباء في الحياة المدرسية 72
خاتمة الجزء الثاني 74

الجزء الثالث

تعميم التربية وتوسيع العرض التربوي

الفصل الأول: التعليم الأولي 77
1. تطور الأعداد 77
2. ازدواجية مع تمييز في جودة الخدمات 78
3. رهانات التعليم الأولي 81

الفصل الثاني: التعليم الإجباري والثانوي التأهيلي 84
1. ولوج المدرسة 84
2. تعميم التمدرس في التعليم الابتدائي 85
3. تعميم التمدرس في الإعدادي 86
4. إجبارية التعليم بالنسبة للفئة العمرية 6-15 سنة والتأخر المدرسي 87
5. توسع التعليم الثانوي التأهيلي 88
6. التربية غير النظامية 89
7. الإبقاء على المتعلمين في المدرسة، والانقطاع عن الدراسة 90
1.7. الإبقاء على المتعلمين في الأسلاك التعليمية 91
2.7. المنقطعون عن الدراسة 92

الفصل الثالث: التمدرس والاحتياجات الخاصة 94
1. الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة 94
2. تعليم اللغة والثقافة لأبناء المغاربة القاطنين بالخارج 95
3. إكراهات الوسط القروي والهشاشة 97
1.3. الإكراهات الترابية وتعميم التعليم الإلزامي 97
2.3. المدارس الجماعاتية 98
3.3. محاربة الأمية 99

الفصل الرابع: التكوين المهني 102
1. الجسور والتكامل بين المناهج 102
2. أنماط المهننة 103
3. مهننة المسارات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي 105

الفصل الخامس: توسيع التعليم العالي 106
1. تعليم عال متعدد المكونات 106
2. الجامعة: توسع كبير 107
3. المردودية الداخلية 108

الفصل السادس: التعليم الخاص وإسهامه في تعميم التمدرس 110
1. التعليم الخاص و تعميم التمدرس 110
1. حصة التعليم الخاص في التعليم العالي 111
خاتمة الجزء الثالث 112

الجزء الرابع
الأداء

الفصل الأول: تقييم مكتسبات المدرسة وأدائها 114
1. مكتسبات التلاميذ 115
1.1. أداءات التلاميذ في المواد العلمية 115
2.1. أداء التلاميذ في اللغات 117
2. العوامل المفسرة للنواقص المسجلة 119
1.2. عدم تعميم التعليم الأولي 119
2.2. التأخر الدراسي والتكرار 120
3.2. ظروف التعلم وجودة التأطير 120
4.2. تقنيات الإعلام والتواصل والتعلمات 120
5.2. المستوى السوسيو–ثقافي للأسرة 121

الفصل الثاني: «مناخ» الدراسة في المدرسة والجامعة 124

الفصل الثالث: المدرسة المغربية من منظور الإنصاف 126
1. اللامساواة في التربية 126
2. اللامساواة على الصعيد الجهوي 127

الفصل الرابع: الاندماج المهني 130
1. اندماج حاملي الشهادات الجامعية 130
1.1. الاندماج المهني حسب التخصص المعرفي 130
2.1. التسلسل الزمني للاندماج 132
3.1. نوعية الشغل الممارس 133
4.1. العودة إلى الدراسة 133
2. التكوين المهني والاندماج 134

الفصل الخامس: البحث العلمي 138
1. هيكلة البحث وتنظيمه 138
2. تمويل البحث 140
3. الباحثون 141
4. التكوين على البحث 141
5. الإنتاج العلمي 144
خاتمة الجزء الرابع 145

الجزء الخامس

المكتسبات والنقائص وتحديات المستقبل

الفصل الأول: المكتسبات التي يتعين تعزيزها 148

1. ينبغي تعزيز المجهودات في مجال التعميم، من أجل فعالية أكبر 148
2. ينبغي تعزيز استقلالية الأكاديميات والجامعات 148
3. يجب استدامة الدعم الاجتماعي 148
4. مواصلة دينامية وتنويع العرض الجامعي 148
5. ترسيخ دور التكوين المهني داخل النظام التربوي 149
6. ترسيخ مقاربة المخطط الإجرائي 149

الفصل الثاني: مشكلات قائمة أمام مسار التغيير 150

1. الحكامة وتصور الإصلاح 150
2. المدرسة لا توجد في مركز اهتمامات المجتمع الوطني والمحلي 151
3. ضعف مشاركة الفاعلين 151
4. نقص في آليات اليقظة والتقييم 152

الفصل الثالث: تحديات المستقبل 153

1. ضغط ديموغرافي متزايد 153
   1.1. التطور الديموغرافي 153
   2.1. تأثير ذلك على التعليم العالي 154
2. تمويل التربية والتكوين 155
3. تغير البراديغم التربوي: تهييء مدرسة الغد 155
   1.3. الفصل الدراسي كميدان للإصلاح 155
   2.3. الإشكالية اللغوية 156
   3.3. تحول مهنة المدرس 156
   4.3. الجامعة أمام اختبار التنافس الدولي 157
   5.3. تحدي التمهين والتشغيل 157
   6.3. خطر الفجوة الرقمية 158
   7.3. تحدي مجتمع المعرفة 159
   8.3. تحدي الجودة 159

خاتمة عامة 161

لائحة الجداول والرسوم البيانية والخطاطات والتصاميم والإطارات 164

الجداول 164

الرسوم البيانية 165

الخطاطات 167

التصاميم 167

الإطارات 167

المراجع 168

ملحق: مذكرة منهجية 173

I. الإطار المرجعي 174

II. المنهجية 174

III. معطيات التقييم 175

« يخضع نظام التربية والتكوين برمته للتقويم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية ».

الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة 157.

تقديم

يهدف الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الذي سنشير إليه في هذا التقرير بكلمة «الميثاق»)، إلى الاستجابة لمطلب وطني يتمثل في تجاوز أزمة النظام التربوي عند نهاية عشرية التسعينيات من القرن الماضي، ورسم معالم إصلاح شامل خلال العشرية الأولى من الألفية الثالثة يروم تجديد المدرسة المغربية (1). ومعلوم أن الميثاق هو الوثيقة التي تبلورت سنة 1999 بفضل إجماع مختلف الأطراف المعنية بالتربية والتكوين.

وقد نص الميثاق على المبادئ الأساسية التي «تضم المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه، وحقوق وواجبات كل الشركاء، والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح» (2)؛ فضلا عن أربعة مجالات تتضمن 19 دعامة لإصلاح النظام المذكور. وتم الشروع في تطبيق الإصلاحات التي نص عليها الميثاق وأجرأة الترتيبات والتدابير التي جاء بها، ضمن سياق برز فيه عجز النظام التربوي عن تحقيق الأهداف المتوخاة منه. ومعلوم أن هذا العجز امتد لفترة طويلة، من بداية الاستقلال إلى نهاية ثمانينيات القرن العشرين، حيث اقترنت مهام التربية بتغير حاجات البلاد التي تطورت تدريجيا، من المغربة إلى تكوين الأطر الإدارية، إلى تنمية واستثمار الرأسمال البشري. والحال أن هذا التطور لم يؤد على مدى خمسة عقود، إلى إصلاحات كبرى تسند مهام جديدة لنظام التربية.

لذلك، جاء تطبيق الميثاق في سياق تراكم العجز الذي سعت عمليات الإصلاح إلى تجاوزه، مرتكزة على توصيات هذه الوثيقة. وبعد مرور أكثر من عشرية من الإصلاحات، أصبح من اللازم فحص ما تحقق من تقدم ومن مكتسبات، مع إبراز الاختلالات والصعوبات التي تمت مواجهتها، من أجل تقييم درجة نجاح هذا التطبيق بشكل شمولي، والتعرف على دعامات ورهانات التربية التي تتطلب تدخلا فعالا في السنوات المقبلة.

ونشير في البداية، إلى صعوبة تقييم تطبيق الميثاق، نظرا لتعقيد نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، الذي يتضمن مكونات وأبعادا عديدة، تتمثل في السياسات المتوالية ومخططات العمل والأجهزة المؤسساتية والبرامج البيداغوجية والبنيات التربوية وأنظمة تأطير الفاعلين والأطراف المعنية.

يضاف إلى ذلك، تجويد هذا النظام والمدة التي يستغرقها للتأثير في المتعلمين، لأن تأثيرات الإصلاحات لا تدرك على المدى القصير في غالب الأحيان، بل تقتضي زمنا أطول. وما يزيد من هذه الصعوبة، هو غياب تقييمات منتظمة، شاملة وقطاعية، تبرز درجة تحسن نظام التربية والتكوين نتيجة الإصلاحات.

ورغم الجهود المبذولة، فقد أبانت عدة تقارير وطنية ودولية حول التربية، مجموعة من الاختلالات المتواترة والمتعددة الأوجه. وهكذا، أصبحت المدرسة عرضة لانتقاد الفاعلين الذين يشتكون من عدم وفاء السياسات التربوية المتعاقبة بوعودها والتزاماتها. أما الصورة التي يروجها الحس المشترك حول المدرسة، فهي صورة مؤسسة في وضعية أزمة، تستهدفها الانتقادات من كل جانب، وتعتبرها مصدر كل الأزمات الأخرى، مثل الأزمة الاقتصادية، لكونها لا تؤهل المتعلمين لسوق الشغل، والأزمة الثقافية، لكونها لم تعزز السلوك المدني لدى الأجيال الناشئة، والأزمة الاجتماعية، لأنها فشلت في مهمتها التربوية القاضية بتكوين مواطن مسؤول.

في هذا السياق، تبدو الحاجة ضرورية إلى إثارة السؤال حول مستقبل المدرسة انطلاقا من التقييمات الموضوعية وغير المنحازة. والحال أنه، باستثناء تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008، وتقييمات الأبحاث حول مكتسبات التلاميذ، وبعض التقييمات الداخلية بمؤسسات هنا وهناك، فإننا لا نتوفر على تقييم شامل أنجز بطريقة منتظمة وموضوعية.

وغني عن البيان، أن تقييم تطبيق الميثاق، تمليه أيضا الثغرات التي تخللت عملية تطبيق دستور سنة 2011، علما بأن هذا الأخير أفرد للحق في التربية مكانة هامة ضمن حقوق الإنسان الأخرى. فقد أكد الدستور مبادئ الحكامة الجيدة والمحاسبة والتقييم، وهي المبادئ التي يتعين إدراجها في عمل النظام التربوي. وللتذكير، فإن خطابات عديدة لصاحب الجلالة، جعلت من التربية أولوية وطنية. هكذا، وضع الخطاب الملكي بتاريخ 20 غشت 2013 «تشخيصا» للصعوبات التي يعرفها قطاع التربية الوطنية برمته، ودعا كل أصحاب القرار والفاعلين بالنظام التربوي، إلى القيام بـ «وقفة» وإجراء «اختبار ضمير» حول مسألة المدرسة.

لقد أصبح التقييم الإجمالي والشامل لتطبيق الميثاق على مدى أكثر من عشرية (من سنة 2000 إلى سنة 2013)، أمرا ضروريا

سابقا على كل مسعى لإعادة تأسيس نظام التربية والتكوين والبحث العلمي؛ ويجب عليه أن يأخذ بعين الاعتبار، التغيرات المجتمعية الكبرى على المستوى الوطني، وتغيرات أنظمة التربية والتكوين والبحث العلمي بالعالم، وكذلك مقتضيات تربية القرن الواحد والعشرين. فالمجتمع المغربي عرف تحولات اجتماعية عديدة، تجلت في التزايد المستمر للساكنة الحضرية ولحاجات التمدرس، ورغبة أكبر لدى الأسر في تمكين أبنائها من تربية ذات جودة، في إطار مجتمع ينتظر الفعالية والإنصاف من نظامه التربوي. ويجب أن يأخذ نظام التربية والتكوين بعين الاعتبار، التغيرات الحاصلة على مستوى انتظارات الشباب الراغبين في الاستقلالية، والمدركين لصعوبة ولوج سوق الشغل. ولا يمكن تحقيق هذا المنظور بدون بلورة تربية ذات جودة وإقرارها، تعمل على تجديد مقاربة التعلمات لجعل أجيال المتعلمين واثقين بالمستقبل.

إن نظام التربية والتكوين والبحث العلمي أصبح أساسيا في ظل العولمة التي ساهمت في الرفع من مستوى الكفايات المهنية المطلوبة في سوق الشغل، والاقتصاد الوطني الطامح إلى الارتقاء داخل السوق العالمية وكذلك التقدم الاقتصادي القائم أكثر فأكثر، على المعرفة وتكنولوجيا الإعلام. وتندرج هيكلة هذا النظام وجودة التربية والتكوين الصادرين عنه ومساهمته في إنتاج المعرفة، في صميم هذا المطلب الأساسي. كما تدفعنا التأملات في النماذج الاقتصادية الجديدة، إلى إعادة التفكير في المكانة التي تحتلها التربية داخل النموذج الاقتصادي للبلاد. لقد ربطت أعمال أمارتيا سين (Amartya Sen) (3) حول التنمية البشرية، بين النموذج الاقتصادي وتدعيم القدرات التي تشكل التربية مكونا هاما من مكوناتها. فعندما يستثمر المجتمع في التربية، فإنه ينتظر نتائج مقابل استثماره؛ ذلك أن قدرة المواطن على تدبير شؤون حياته، والاندماج في الاقتصاد والمجتمع والمساهمة في تدعيم الديمقراطية، والتكيف مع المحيط المحلي والوطني والعالمي، تتوقف جميعها على جودة التربية.

وتبين الدراسات الحديثة أن كل بلد يتوفر على مستند من ثلاثة أصول وهي: الرأسمال المنتج، والرأسمال الطبيعي والرأسمال اللامادي (4). ويتألف هذا الرأسمال الأخير من مكونات تيسر الشروط المساعدة على التنمية، وتقدم لمؤسسات الحكامة إمكانات الاشتغال اللازمة، وللرأسمال البشري القيمة المتوقعة. وبذلك، ستكون المدرسة عبارة عن مؤسسة – مفتاح لتنمية الرأسمال اللامادي. إن الاستثمار في الرأسمال البشري عن طريق التربية والتكوين والبحث العلمي سيوجد في صميم النموذج الاقتصادي المطالب بإدماج الرأسمال المعرفي والذهني بشكل كلي.

وهكذا، فإن البلد الذي يشجع المعرفة والدراية عبر التربية، بالنسبة لأكبر عدد من المتعلمين يدعم موردا مهما من أجل ازدهار المواطنين، وإنتاج الرأسمال البشري الضروري للتنمية السوسيو اقتصادية؛ كما يدعم عامل الإدماج والتماسك الاجتماعي، ويرسخ، بالتالي، الانفتاح على العالم.

والأمر المفارق هنا، هو أنه إذا كانت انتظارات المجتمع المغربي إزاء نظام التربية والتكوين قوية بشكل خاص، وإذا كان رأسمال التربية حاسما بالنسبة لنمو البلاد، فإن ذلك لم يؤد إلى تعبئة مجتمعية حول المدرسة. فكيف يمكن تجاوز هذه المفارقة للاستجابة، فعلا، لانتظارات الشباب، ولضرورة الاندماج في مجتمع المعرفة، وأيضا لمقتضيات تنمية المجتمع؟ ذلك هو الرهان الكبير للتربية، وهو رهان يتجاوز المدرسة ليهم المجتمع برمته.

ضمن هذا السياق، أصبح تقييم تطبيق الميثاق مطلبا مستعجلا، وشرطا ضروريا لتقدير الإنجازات الملموسة، وتحليل الفوارق بين ما أوصى به وما تحقق منه، وذلك من أجل فتح آفاق تأهيل النظام التربوي وتطويره.

إن الهدف من هذا التقرير المرتكز على دعامات الميثاق (وهو الأول من نوعه بخصوص هذه المسألة بالمغرب)، هو تقييم الفوارق بين أهداف الميثاق المذكور والنتائج المحصل عليها، مع الإشارة إلى محدودية هذه العملية المتعلقة بمدة تتجاوز عشر سنوات من التطبيق. ويطمح هذا التقرير إلى تفسير تلك الفوارق قدر الإمكان، مع تأكيد المكتسبات والنتائج الإيجابية، دون إغفال العوائق التي حدت من دينامية الإصلاح المنصوص عليها.

ويخترق التقرير سؤالان أساسيان هما: هل حقق تطبيق الميثاق، بعد مرور أكثر من عشرية، غايته المركزية المتمثلة في تحسين أداء المدرسة المغربية على عدة مستويات؟ وما هي مكتسبات الإصلاح، وما هي العوائق التي تمت مواجهتها، والاختلالات التي حصلت أثناء تطبيق هذه الوثيقة؟

المقاربة المنهجية وأدوات التحليل

نشير إلى أن التقييم المنجز في هذا التقرير، يرتكز على الميثاق الذي هو بمثابة وثيقة أساسية، ومرجع رئيسي. فالميثاق هو نص مؤسس، صيغت في إطاره التوجهات الكبرى والأهداف الاستراتيجية الرامية إلى تحقيق إصلاح عميق لنظام التربية والتكوين. بذلك، تم تقدير الفوارق بالمقارنة مع دعامات الميثاق.

يحيل التقرير، أيضا، على البرنامج الاستعجالي (2009-2012)، ليس باعتباره مرجعا رئيسيا، وإنما بوصفه برنامجا أنجز عند نهاية العشرية نتيجة البطء الملاحظ في تطبيق الميثاق،

ومن أجل تدارك مختلف الاختلالات التي عرفها نظام التربية والتكوين، خصوصا تلك التي أظهرها تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، من أجل إعطاء نفس جديد لدينامية الإصلاح. لذلك، تضمن البرنامج المذكور محتوى إجرائيا، هدفه تدعيم المكون البرمجي والإجرائي للميثاق.

كما يتبنى هذا التقرير كذلك، مقاربة تعتبر بأن تقييم أي نظام تربوي، يجب أن يتم وفق مدخلات، تتمثل في الموارد المالية والمادية والبشرية والمؤسساتية المعبأة؛ ومخرجات، تتجسد في ما حققه النظام التربوي من إنجازات ونتائج. وتشمل هذه المدخلات، التمويل، والبنيات التحتية، والتأطير البيداغوجي، والإصلاحات التنظيمية والمؤسساتية، وكذلك تكوين المدرسين. أما المخرجات فهي تهم في نفس الآن، التعميم، ومكتسبات التلاميذ وارتباطها بالمردودية، والإنصاف المدرسي، والإدماج المهني، والبحث العلمي، والاندماج داخل مجتمع المعرفة. كما يسعى التقرير إلى تقييم عمليات اشتغال النظام التربوي، وخصوصا الحكامة، وعملية اتخاذ القرار واللامركزية واللاتمركز. ويشمل التقييم، أيضا، نظام التربية والتكوين بأنظمته الفرعية (قطاعاته) وهي: التربية الوطنية، والتعليم العالي (بما في ذلك تكوين الأطر)، والبحث العلمي والتكوين المهني.

وفي الوقت الذي يحدد فيه هذا التقييم المكتسبات التي تم تحقيقها على مدى عشرية تطبيق الميثاق، دون ادعاء الإحاطة الشاملة، فإنه يسعى إلى إبراز الإكراهات والعوائق التي حالت دون تحقيق أهداف الميثاق، وكذلك التأثيرات السلبية الناجمة عن اختلالات النظام الوطني للتربية والتكوين.

وفي الحقيقة، فإن هذا التقرير لا يتضمن تقييما للأثر الحاسم أو للنجاعة، بسبب ندرة المعطيات والنمذجات الملائمة. ومع ذلك، فقد تمت معالجة وتقييم جوانب من المردودية (أي المخرجات)، عبر تحليل تعميم التعليم وامتداده، والرجوع إلى الأبحاث حول مكتسبات التلاميذ، وإدماج الخريجين، وحول الإنصاف والبحث العلمي.

على مستوى آخر، عمل التقرير على إبراز الفوارق بين أهداف وتوصيات دعامات الميثاق من جهة (وخصوصا ما يتعلق بالتطبيق)، والإنجازات الفعلية من جهة أخرى. فالمقصود، إذن، هو كشف المكتسبات ومكامن العجز، وتحديدا التحديات التي يجب رفعها لتحسين جودة التربية والتكوين في المستقبل.

إن الأمر يتعلق بتقييم تراكمي واسترجاعي وإجمالي. فهو تراكمي، لأنه يتتبع المراحل الكبرى لتطبيق الإصلاحات المنصوص عليها في الميثاق. وهو استرجاعي، لأنه يعالج التطور الحاصل خلال فترة تتعدى العشرية، وذلك ابتداء من سنة 2000. وهو إجمالي، لأنه لا يقف على كل تفاصيل توصيات الميثاق. وقد واجه هذا التقييم الإجمالي إكراهات مقترنة بمدى توفر المعطيات الكمية والكيفية. ففي غياب نظام إعلامي يسمح بولوج قواعد المعطيات الكمية المتجانسة والتي تحظى بالمصداقية، اضطر هذا العمل التقييمي إلى اعتماد معطيات متفرقة وخام، بذلت الهيئة الوطنية للتقييم مجهودا كبيرا لتنظيمها مسبقا، وتصحيحها.

من جهة أخرى، فإن التقييم الشامل لتطبيق الميثاق، يجب أن يركز على تقييمات قطاعية مقترنة بمختلف جوانب نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، وبكل مكوناتها ومردوديتها الداخلية والخارجية. والحال أن هذه التقييمات القطاعية، والمنجزة بشكل نسقي ومنظم، منعدمة. لهذا، ستكون مهمة تجاوز هذه الوضعية موكولة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (CSEFRS)، عبر جهازه: الهيئة الوطنية للتقييم. ومن أجل القيام بتقييم تطبيق الميثاق، سيرتكز هذا التقرير على بعض التقييمات القطاعية، في حال توفرها، مثل تقييم البرنامج الوطني لتقييم التحصيل الدراسي PNEA الذي أنجز على المستوى الوطني سنة 2008، والتقييمات المنجزة على المستوى الدولي من قبل الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (5) IEA ما بين سنتي 2000 و2011 (الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS، والدراسات الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (6) PIRLS)، والتي دأب المغرب على المشاركة فيها منذ سنة 1995). كما سيرتكز على تقييمات البحث المنجز سنة 2003 حول العلوم الحقة، وفي سنة 2006 حول العلوم الإنسانية، والتي وفرت معطيات لتقييم المردودية الداخلية للبحث العلمي؛ وأيضا على أبحاث متعلقة بالإندماج المهني، أجريت بثلاث جامعات، وأبحاث حول مسارات خريجي التكوين المهني، لتقييم المردودية الخارجية، فضلا عن معطيات بحوث أخرى. كما اعتمد هذا التقرير على معطيات القطاعات الوزارية التي قامت الهيئة الوطنية للتقييم بتجميعها، استنادا إلى القاعدة الطولية للتربية (Base de données longitudinales : BLE)، وقاعدة المعطيات الديموغرافية والمنوغرافيات والدراسات المنجزة حول التربية والتكوين بالمغرب.

وللتخفيف من نقص المعطيات الكيفية الضرورية لتقييم الجوانب التي لا يمكن تكميمها، تم إنجاز دراسات حول الحكامة وحول تصور مدرسي الابتدائي والثانوي لتطبيق الميثاق، وهي الدراسات التي أغنت هذا التقرير (7). وقد مهدت هذه الممارسة الطريق لإرساء ثقافة تقييمية تواكب نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، وتساهم في تحسينه. ولا حاجة للتذكير، هنا، بدور وفائدة التقييم بوصفه رافعة لمسايرة السياسات التربوية، وعاملا للتجديد المستمر، وأداة

لإخبار المجتمع بوضعية مدرسته. هكذا، وبناء على توصيات الميثاق ودعاماته التسعة عشر، وتطبيقه على مدى أكثر من عشرية، سيختار هذا التقرير مسعى يفحص فيه بشكل مقطعي التوصيات الكبرى لكل دعامة، وسيعمل في الآن نفسه على تقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، مرتكزا على مفهومي المداخل والمخارج. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن التقييم الشامل لا يمكنه أن يستند إلا على تقييمات قطاعية، تنجز في كل مرحلة من مراحل الإصلاح، على أبعاد النظام المذكور المختلفة. لذلك، سيعمل المسعى المتبع في هذا التقرير، على تقييم تطبيق الميثاق انطلاقا من المداخل التالية:

- الموارد المادية والبشرية التي تمت تعبئتها (الدعامتان 13 و19) خلال عشرية الإصلاح من جهة، ومدى ملاءمتها مع أهداف وتوصيات الميثاق من جهة أخرى، وتكوين المدرسين (الدعامة 13) والدعم الاجتماعي (الدعامة 14) ؛
- مسلسل تطبيق الميثاق من خلال الهياكل التنظيمية والمؤسساتية، والإصلاحات المنجزة، والإجراءات المتخذة، وآليات الحكامة التي تم وضعها، وعدة الإصلاح البيداغوجي (الدعامات، 4، 7 و19)، ما دام الهدف هو تقييم تطبيق توصيات الميثاق (الدعامتان 15 و16). وسيتطرق هذا التقييم كذلك إلى أشكال التعبئة المجتمعية حول المدرسة، بغض النظر عن المتدخلين والفاعلين المباشرين بنظام التربية والتكوين (المرتكزات الأساسية للميثاق).
- إنجاز تقييم شامل لنتائج الإصلاحات (مخرجات) من خلال:

> تعميم وتوسيع التربية (الدعامات 1، 2 و18)،

> منجزات المدرسة والجامعة من خلال التركيز على أهم المدخلات المحددة لجودة النظام التربوي، وعلى التجديد الفعال للمدرسة، أي على مكتسبات التلاميذ (الدعامتان 9 و10)، وعلى الإنصاف المدرسي والمردودية الخارجية أو الإندماج المهني (الدعامة 3)، وتثمين البحث العلمي (الدعامة 11).

- وأخيرا سيتم التعرف على رهانات وتحديات نظام التربية والتكوين، وعلى الدعامات الأساسية التي يتعين الاشتغال عليها من أجل بث دينامية جديدة بغية النهوض بمدرسة الحاضر والمستقبل.

وعلى هذا الأساس، سينتظم التقرير في خمسة أجزاء هي كما يلي:

I. سيخصص **الجزء الأول** لتعبئة الموارد من خلال التمويل والطاقة الاستيعابية، والتأطير البيداغوجي، وتكوين المدرسين، والدعم الاجتماعي للتلاميذ والطلبة.

II. أما **الجزء الثاني** فيتضمن تحليلا للحكامة، ولتطبيق الإصلاح البيداغوجي، وكذلك لتعبئة الفاعلين.

III. وسيعالج **الجزء الثالث** نتائج الإصلاحات المنجزة من خلال تعميم وتوسيع النظام المدرسي والجامعي، والمساهمات التي يبذلها القطاع الخاص والتكوين المهني ومحاربة الأمية.

IV. وسيعمل **الجزء الرابع** على تقييم المنجزات المتجلية عبر مكتسبات التلاميذ والإنصاف والإندماج والبحث العلمي ومناخ المدرسة.

V. أما **الجزء الخامس** فسيحدد المكتسبات ومكامن العجز وأيضا تحديات المستقبل.

المراجع

(1) Voir article de Abdelaziz Meziane Belfqih, « la Charte Nationale d'Education-Formation », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2000 mis en ligne le 12 octobre 2003, consulté le 12 décembre 2012. URL : http://ries.revues.org/2383.

(2) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص. 4.

(3) Amartya Sen. Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté. Odile Jacob, 2000, 2003 pour la traduction française. Amartya Sen est prix Nobel de l'économie en 1998.

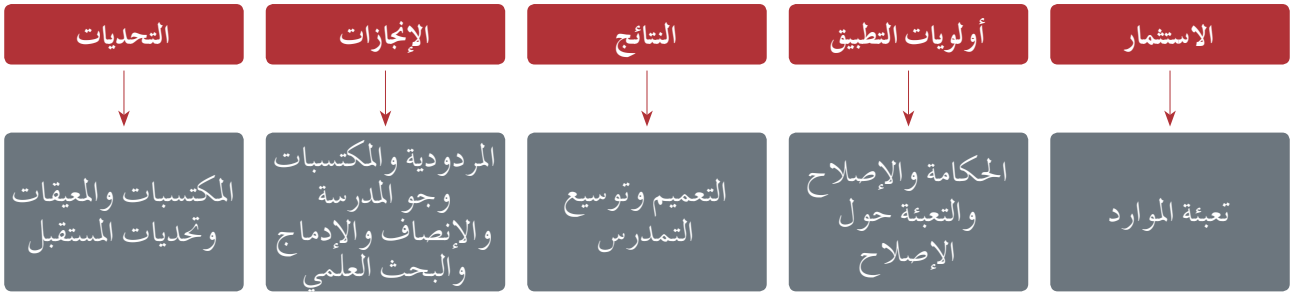
(4) World Bank. Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century. World Bank, Washington DC, 2006.

(5) International Association for Evaluation of Educationnal Achievment.

(6) TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study. PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study.

(7) لمزيد من التفاصيل، أنظر المذكرة المنهجية.

هندسة التقرير



الجزء الأول

تعبئة الموارد المالية والبشرية

تشكل تعبئة الموارد المالية والبشرية الملائمة أحد الأبعاد التي يتوقف عليها نجاح السياسة التربوية، أي، في هذه الحالة، تعميم الولوج إلى منظومة التربية والتكوين. وبالفعل، فإن التحليل التقييمي لهذا البعد، يلقي الضوء على المجهودات التي بذلتها الدولة من أجل توفير الموارد المالية والمادية والبشرية التي تنسجم مع العمل العمومي؛ ونقصد هنا، العمل الذي أنجز في مجال التربية. هذا وقد وضع الميثاق تعبئة تلك الموارد في صلب منظور الإصلاح حتى يوفر له سبل النجاح الدائم.

الفصل الأول
التمويل

تهدف توصيات الميثاق في الدعامة 19 (المادتان 168 و170) إلى تحسين تمويل نظام التربية والتكوين وتدبيره بأقصى درجات النجاعة والفعالية. فهي ترمي إلى:

- إحداث نظام للقروض الدراسية بشراكة بين الدولة والنظام البنكي؛
- الزيادة كل سنة في ميزانية قطاع التربية والتكوين بنسبة 5% على الأقل ابتداء من سنة 2000؛
- وضع نظام للمحاسبة التحليلية على صعيد الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛
- إحداث نظام ل«الحسابات الوطنية» في مجال التربية والتكوين؛
- خلق صندوق خاص لدعم العمليات المتعلقة بتعميم التعليم وتحسين جودته؛
- إلزام الأسر الميسورة بأداء تكاليف الدراسة (ابتداء من السنة الدراسية 2002-2003 بالنسبة للتعليم العالي).

وقد أكد البرنامج الاستعجالي سنة 2009 من جديد تلك التوصيات، مع العمل على تحيينها، قصد مواكبة التحولات الديمغرافية والسوسيو–اقتصادية التي عرفتها بلادنا خلال العشرية؛ كما أوصى باتخاذ مجموعة من التدابير والتي تقوم أساسا على عقلنة أفضل للمجهود التمويلي للدولة.

ومع ذلك، فإن تقييم المجهود التمويلي الذي تقوم به الدولة، وكذلك الجماعات المحلية والأسر، يتطلب توفير معطيات مناسبة قادرة على تبرير صيغ رصد الموارد على مستوى الأكاديميات والجامعات، وكذا قواعد التسيير المالي التي تخضع لها مقتضيات توزيع الميزانيات المختلفة المرصودة لنظام التربية والتكوين. ولكي يتسنى تتبع تطور تكاليف التعليم، فإنه يجب على تلك المعطيات أن تأخذ بعين الاعتبار، وبشكل دقيق، ما تم إنفاقه بالفعل.

ويجب أن نسجل، في هذا الصدد، أنه لا يوجد داخل الأكاديميات أي جهاز من شأنه إعطاء معلومات شفافة حول النفقات والموارد كما ينص على ذلك الميثاق والبرنامج الاستعجالي. إن المحاولة الوحيدة لإرساء حساب وطني هي تلك التي همت السنة المالية 2003-2004، والتي تم نشر تقرير حولها سنة 2006.

1. مصادر التمويل

ما تزال الدولة هي الممول الرئيسي للتعليم المدرسي والتعليم العالي والتكوين المهني، والحال أن الميثاق كان قد أوصى بإلزامية أداء تكاليف الدراسة بعد تطبيق الإصلاح على أساس مراعاة « درجة يسر الأسر» ومبدإ «إعفاء الفئات ذات الدخل المحدود»؛ كما نص على شراكة بين الدولة والجماعات المحلية من أجل المساهمة في تمويل منظومة التربية والتكوين.

وحسب معطيات الحساب الوطني للتربية لسنة 2004، فإن مساهمة الجماعات المحلية تقارب 121,7 مليون درهم؛ وهو ما يمثل 0,49% من إجمالي تمويل التربية.

الجدول 1

مصادر تمويل القطاع العمومي للتربية الوطنية (2004-2003)

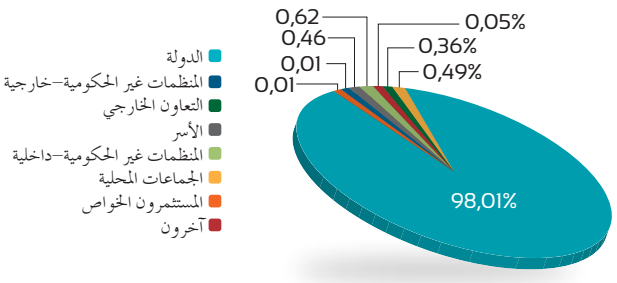
الصنف	مصدر التمويل	القيمة بملايين الدراهم	النسبة (%)
الأموال العمومية	قطاع التربية الوطنية	24 310,9	97,34
	قطاعات وزارية أخرى	165,8	0,67
	الجماعات المحلية	121,7	0,49
المجموع الفرعي 1		**24 598,4**	**98,50**
الأموال الخصوصية	المقاولون الخواص	1,9	0,01
	المنظمات غير الحكومية الداخلية (بما فيها APTE)	154,0	0,62
	الأسر	115,3	0,46
	آخرون	12,1	0,05
المجموع الفرعي 2		**283,3**	**1,13**
الأموال الخارجية	التعاون الثنائي/ التعددي	90,1	0,36
	المنظمات غير الحكومية الخارجية	1,9	0,01
المجموع الفرعي 3		**92,0**	**0,37**
المجموع العام		**24 973,7**	**100**

المصدر: الحسابات الوطنية للتربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي لسنة 2004-2003.

وتمثل مساهمة التعاون الدولي (الاتحاد الأوروبي، والوكالة الفرنسية للتنمية، والبنك الإفريقي للتنمية، والبنك الدولي، إلخ.)، والجمعيات غير الحكومية 0,37% من مجموع المساهمات المخصصة لتمويل قطاع التربية الوطنية.

الرسم البياني 1

بنية موارد تمويل القطاع العمومي للتربية الوطنية (2004-2003)



المصدر: الحسابات الوطنية للتربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي لسنة 2004-2003، صفحة 65.

وتبرز المعطيات التي تم جمعها في إطار إعداد حساب التربية، زيادة على توزيع مصادر تمويل التربية (العمومي والخصوصي)، تقديرات عن التباينات الموجودة بين الأسر في تمويلها للتربية. وهكذا، فإن معدل النفقات السنوية التي تتحملها الأسر من أجل تمدرس طفل واحد في القطاع العمومي برسم السنة الدراسية 2004-2003 تتراوح بين 804 درهم (في جهة دكالة–عبدة) و2 710 درهم (في جهة الرباط–سلا– زمور–زعير).

أما بالنسبة للتعليم الخصوصي، فإن مساهمة الأسر في تمويل دراسة الطفل الواحد تتراوح بين 1 119 درهم كحد أدنى (جهة كلميم–السمارة) و9 196 درهم (في الدار البيضاء الكبرى). وهذا يعني أن الفوارق بين مساهمات الأسر في تمويل دراسة أبنائها هي بمثابة 1 إلى 8 في التعليم الخصوصي، وبمثابة 1 إلى 3 في القطاع العمومي.

وتعطي تفاصيل تلك المساهمات الأسرية فكرة عن بنية النفقات الأسرية حسب الجهة والقطاع والوسط، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول 2

النفقات السنوية المتوسطة للأسر على التلميذ الواحد في قطاع التربية الوطنية
(بما فيه التعليم الأولي) سنة 2003-2004 بالدرهم الجاري

الجهة	النفقة على التلميذ الواحد في القطاع العمومي	النفقة على التلميذ الواحد في القطاع الخصوصي
طنجة–تطوان	1 315	3 460
تازة –الحسيمة–تاونات	1 934	1 421
فاس–بولمان	1 158	3 554
مكناس–تافيلالت	1 433	1 739
تادلة–أزيلال	1 054	3 184
دكالة–عبدة	804	2 304
الرباط–سلا–زمور–زعير	2 710	6 303
الدار البيضاء الكبرى	2 405	9 196
الجهة الشرقية	2 176	1 984
مراكش–تانسيفت–الحوز	937	3 079
الشاوية–وردیغة	1 271	3 185
الغرب–الشراردة–بني احسن	1 422	1 813
سوس–ماسة–درعة	1 347	1 693
كلميم–السمارة	1 004	1 119
العيون–بوجدور–الساقية الحمراء	1 290	1 981
واد الذهب–الداخلة–لكويرة	1 292	1 454

المصدر: الحسابات الوطنية للتربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي لسنة 2003-2004.

الجدول 3

توزيع متوسط النفقات السنوية للأسر حسب الوسط (2003-2004)

صنف النفقات	وسط السكن	
	قروي	حضري
رسوم التسجيل	%9	%7
نفقات التمدرس	%6	%44
الكتب واللوازم المدرسية	%22	%11
النقل	%35	%11
السكن والتغذية	%16	%4
آخر	%12	%23
المجموع	**%100**	**%100**

المصدر: الحسابات الوطنية للتربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي لسنة 2003-2004.

تبين هذه المعطيات وجود فوارق مهمة في الإنفاق على الدراسة بين الأسر التي تعيش في الوسط القروي وتلك التي تعيش في الوسط الحضري. وتتراوح تلك الفوارق بين 1 و7 فيما يخص «تكاليف التمدرس»، وبين 1 و3 بالنسبة للنقل المدرسي، وبين 1 و2 فيما يخص النفقات المتعلقة باقتناء «الكتب واللوازم المدرسية».

2. تطور المجهود التمويلي العمومي للتربية والتكوين

ارتفعت الميزانية المخصصة للتعليم المدرسي والتعليم العالي والتكوين المهني بأكثر من 37 مليار درهم بين سنة 2001 وسنة 2011؛ إذ انتقلت من 24,8 مليار درهم جار سنة 2001 إلى 61,7 مليار درهم جار سنة 2011. وفي المتوسط، ارتفعت الميزانية المرصودة لنظام التربية والتكوين بنسبة 7,15% سنويا خلال الفترة الممتدة بين سنة 2001 و2013. وعرف ذلك الارتفاع أوجه بين سنتي 2008 و2012 (11,1% سنويا) وهي الفترة التي تم فيها تنفيذ المخطط الاستعجالي. غير أن هذا المجهود التمويلي سيعرف تراجعا كبيرا سنة 2013 ليبلغ 56,7 مليار درهم جار.

فيما يتعلق بتوصية الميثاق الوطني للتربية والتكوين والمتعلقة بالزيادة السنوية المتوسطة، والتي لا تقل عن 5% من ميزانية التربية والتكوين، فقد تم تفعيلها خصوصا في فترة تطبيق البرنامج الاستعجالي.

الجدول 4

ميزانية الدولة المخصصة لنظام التربية والتكوين (بملايين الدراهم الجارية)

السنة	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
الميزانية	24 769	26 928	29 034	29 771	32 444	33 128	35 704	38 836	49 162	59 049	61 799	59 190	56 712
التغيرات السنوية	-	%8.7	%7.8	%2.5	%9.0	%2.1	%7.8	%8.8	%26.6	%20.1	%4.7	%-4.2	%-4.2

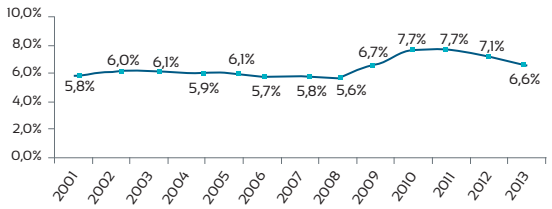
• تشمل الميزانية المخصصة للتكوين المهني، إيرادات الضريبة على التكوين المهني (TFP) خلال فترة 2003-2012.

المصدر: معطيات قوانين المالية والمندوبية السامية للتخطيط ووزارة التربية الوطنية – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

بلغ مؤشر الجهد المطلق (IEA) الذي يقارن الميزانية الإجمالية المخصصة لنظام التربية والتكوين قياسا إلى الثروة الوطنية (الناتج الداخلي الخام) أعلى مستوياته سنتي 2010-2011 حيث تجاوز 7,7% لكنه انخفض بنقطة واحدة خلال سنة 2013 ليصل إلى 6,6%.

الرسم البياني 2

تطور مؤشر الجهد المطلق (effort absolu)



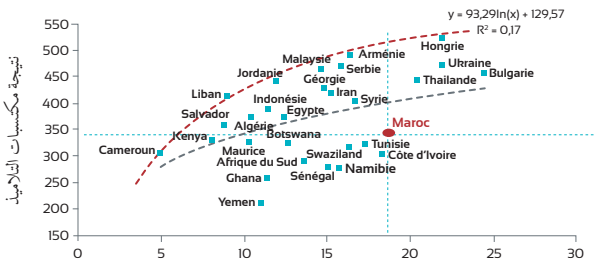
• تشمل الميزانية الإجمالية للمنظومة إيرادات ضريبة التكوين المهني ابتداء من سنة 2002.

المصدر: معطيات قوانين المالية والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وسيكون من المهم الربط بين مؤشر الجهد المطلق وفعالية النظام التربوي بمقياس مكتسبات التلاميذ ومتوسط العمر الدراسي.

الرسم البياني 3

العلاقة الخطية بين التكلفة الفردية بـ % من الناتج الداخلي الخام الفردي والنتيجة المتوسطة لمكتسبات التلاميذ

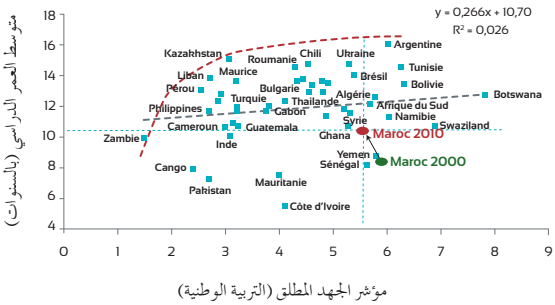


المصدر: تحليل نظام التربية والتكوين، البنك الإفريقي للتنمية، أبريل 2013.

يوضح الرسم البياني 3 أن الكلفة الفردية، بالنسبة المأوية من الناتج الخام الداخلي، تعرف بالمغرب ارتفاعا (18.7%) بالمقارنة مع دول العينة موضوع الدراسة (14.2%)، وبأن المعدل المتوسط لمكتسبات التلاميذ بالمغرب (345) منخفض بالمقارنة مع باقي دول نفس العينة (374).

الرسم البياني 4

العلاقة الخطية بين مؤشر الجهد المطلق (قطاع التربية الوطنية) ومتوسط العمر الدراسي (بالسنوات)



المصدر: تحليل نظام التربية والتكوين، البنك الإفريقي للتنمية، أبريل 2013.

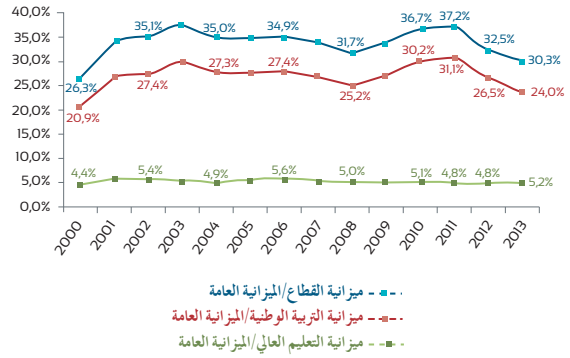
أما الرسم البياني 4 فيوضح الضعف الذي يعرفه المغرب بالمقارنة مع دول من نفس العينة. فرغم الميزانية المرصودة 6.3% (متوسط الدول 4.4%) فإن النتائج المحصل عليها تبقى ضعيفة بالمقارنة مع متوسط دول العينة، حيث يستنتج أن متوسط العمر الدراسي بالمغرب حسب هذه المحاكاة يصل إلى 10.2 سنوات بينما يبلغ متوسط دول العينة 12 سنة.

تبين الرسوم البيانية أعلاه أن النتائج التي حققها المغرب تبقى دون مستوى الإمكانات المرصودة للقطاع. فهناك بلدان عديدة حققت نتائج أفضل بموارد أقل (الشيلي وتركيا مثلا).

وبالرجوع إلى حصة كل قطاع من الميزانية السنوية، يبين الرسم البياني أسفله أن التربية الوطنية قد استفادت أكثر من غيرها من مجهودات الدولة. ويعود السبب في ذلك إلى الحاجات المتزايدة لهذا القطاع.

الرسم البياني 5

مقارنة بين حصص كل من التربية الوطنية والتعليم العالي من الميزانية العامة للدولة



المصدر: قوانين المالية ووزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ولإعطاء انطلاقة جديدة لسياسة تعميم إلزامية التمدرس، يلاحظ أيضا أن الإمكانات المرصودة في إطار المخطط الاستعجالي قد تم توجيهها أساسا نحو التعليم المدرسي؛ وهو ما مكن من تحقيق نتائج إيجابية نسبيا، خاصة على مستوى تعميم التعليم الابتدائي (انظر الفصل المتعلق بتعميم التمدرس).

• الموارد المالية المخصصة للتربية الوطنية

عرفت الميزانية المرصودة للتربية الوطنية ارتفاعا ملحوظا خلال الفترة الممتدة بين سنة 2001 وسنة 2012؛ إذ انتقلت من 19,59 مليار درهم جار إلى أكثر من 48,2 مليار درهم جار. وقد وصلت تلك الميزانية إلى أعلى مستوياتها سنة 2011 بغلاف مالي تجاوز 51,8 مليار درهم جار. وبالمقابل، انخفضت تلك الميزانية سنة 2013 لتستقر في 44 مليار و920 مليون درهم.

الجدول 5

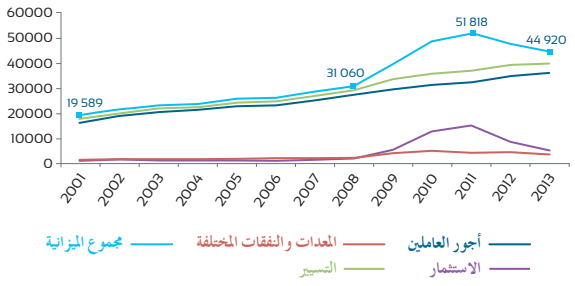
ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية الوطنية (بملايين الدراهم الجارية)

السنة	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ميزانية التربية الوطنية	19 589	21 622	23 172	23 743	25 770	26 231	28 601	31 060	39 786	48 752	51 818	48 232	44 920

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الرسم البياني 6

تطور مكونات ميزانية التربية الوطنية (بملايين الدراهم الجارية) (8)



المصدر: قوانين المالية ومعطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

هذا وقد انتقلت الميزانية المخصصة « للمعدات والنفقات المختلفة» والتي تهم بشكل خاص نفقات التربية الوطنية في مجال التجهيزات المرتبطة بها، من 1,3 مليار درهم جار سنة 2002 إلى أكثر من 4,4 مليار درهم سنة 2011 (9).

• الموارد المالية المخصصة للتعليم العالي

لقد تضاعفت الميزانية التي خصصتها الدولة للتعليم العالي خلال الفترة المتراوحة بين سنتي 2001 و2013. وبالفعل، فقد بلغت تلك الميزانية 4 ملايير و180 مليون درهم جار سنة 2001، ثم أخذت ترتفع بشكل مضطرد لتصل 9 ملايير و660 مليون درهم سنة 2013.

وينبغي أن نسجل أن الميزانية المرصودة «للمعدات والنفقات المختلفة» قد تضاعفت تقريبا، إذ انتقلت من مليار و100 مليون درهم جار سنة 2002 إلى أكثر من مليارين و800 مليون درهم سنة 2013 (10).

الجدول 6

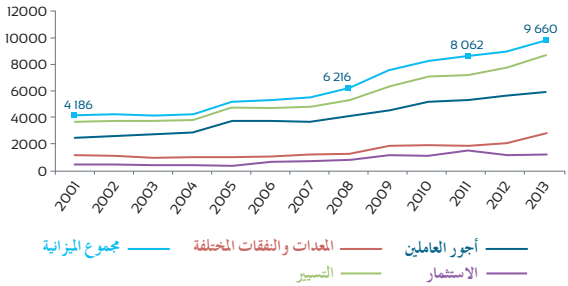
تطور الميزانية المخصصة للتعليم العالي وتكوين الأطر (بملايين الدراهم الجارية)

السنة	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ميزانية التعليم العالي	4 186	4 272	4 203	4 286	5 190	5 360	5 522	6 216	7 524	8 293	8 062	8 804	9 660

المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي –
معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الرسم البياني 7

تطور مكونات ميزانية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (بملايين الدراهم الجارية)



المصدر: معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، استناداً إلى قوانين المالية ومعطيات وزارة التعليم العالي.

• الموارد المالية المخصصة للتكوين المهني

عرف مجهود الدولة لتمويل قطاع التكوين المهني تغيرات مهمة. فقد بلغت الميزانية المرصودة لهذا القطاع 507 مليون درهم سنة 2007، و809 مليون درهم سنة 2010، لكنها انخفضت سنة 2013 إلى 509 مليون درهم.

وتنبغي الإشارة إلى أن تمويل النظام العمومي للتكوين المهني في مرحلة التكوين الأساسي يعتمد أساسا على ضريبة التكوين المهني (TFP) (11). وتمثل تلك الضريبة 1,6% من كتلة الأجور التي تتحملها المقاولات.

إن الضغوط التي يمارسها الطلب الاجتماعي على التكوين المهني توجه باستمرار مجهودات الفاعل العمومي الأساسي (وهو مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل OFPPT) نحو إعطاء الأولوية لتمويل التكوين الأساسي للشباب قصد تسهيل اندماجهم الاجتماعي عبر اكتسابهم مؤهلات مهنية من جهة، والاستجابة لما تحتاجه الاستراتيجيات الاقتصادية والبنيوية المختلفة للبلاد من موارد بشرية، من جهة ثانية (12).

3. التكلفة الفردية للتعليم المدرسي والتكوين المهني العمومي والتعليم العالي

يمكن تحليل النفقات السنوية الفعلية من تحديد التكلفات الفردية في كل نظام من الأنظمة الفرعية للتربية والتكوين.

• تكلفة التلميذ الواحد في التعليم المدرسي العمومي

تبرز المعطيات المتعلقة بتحليل التكلفة الفردية خلال العشرية الأخيرة تطورا دالا في تكلفة التسيير، بالنسبة للتلميذ الواحد، في التعليم الابتدائي. وبالفعل، فإن المجهودات المبذولة لتعميم التعليم الابتدائي خلال تلك الفترة كانت مهمة، بحيث انتقلت تكلفة التلميذ الواحد في هذا السلك من 3 000 درهم ثابت سنة 2001 إلى أكثر من 4 800 درهم ثابت سنة 2011 (13). ويفيد تحليل التطور الديموغرافي أن العدد الإجمالي للتلاميذ في سن التمدرس في الابتدائي قد انخفض منذ سنة 2006؛ وهو ما ساهم، نسبيا، في الزيادة في التكلفة الفردية في التعليم الابتدائي. يضاف إلى ذلك، أن هذا الأخير قد استفاد بشكل واسع من المجهودات العمومية لتمويل التربية بين سنة 2008 وسنة 2011، الشيء الذي أدى، بدوره، إلى الزيادة في التكلفة الفردية في هذا السلك.

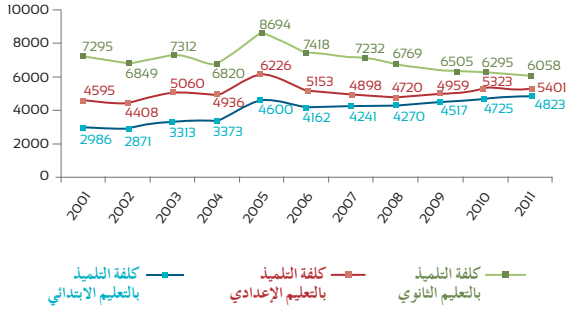
أما في الثانوي الإعدادي، فإن تكلفة التلميذ الواحد لم تعرف سوى زيادة طفيفة؛ إذ انتقلت من 4 595 درهم ثابت سنة 2001 إلى 5 401 درهم ثابت سنة 2011. وترجع هذه الزيادة، أساسا، إلى ارتفاع نفقات التسيير في هذا السلك، وخاصة خلال فترة تطبيق المخطط الاستعجالي 2009-2012.

ومقابل ذلك، اتجه تطور التكلفة الفردية إلى الانخفاض في الثانوي التأهيلي. ذلك أن عدد التلاميذ المسجلين في هذا السلك قد ارتفع بشكل كبير ابتداء من سنة 2006. وكان ذلك الارتفاع أهم بكثير من الزيادة التي عرفتها أعداد المدرسين في هذا السلك.

الرسم البياني 8

تطور تكلفة التلميذ الواحد في التربية الوطنية

(بالدرهم الثابت، قاعدة 1998) (14)



- تشمل نفقات تسيير التربية الوطنية النفقات التي تم تنفيذها في نهاية السنة والمتعلقة بالأجور والرواتب والتجهيزات والنفقات المتنوعة.
- تقدير الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، لنفقات التربية الوطنية بين سنة 2005 وسنة 2011.
- تم تقدير توزيع النفقات بين الأسلاك تبعا لكتلة الأجور الخاصة بكل سلك.

المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي انطلاقا من قوانين تصفية قوانين المالية.

وبصفة عامة، يبين تحليل تطور التكاليف الفردية على مستوى أسلاك التربية الوطنية الثلاثة أن المجهودات التمويلية للدولة قد تركزت أساسا حول التعليم الابتدائي والإعدادي، وخاصة خلال فترة تطبيق المخطط الاستعجالي. وتجدر الإشارة إلى أن نفقات التسيير لسنة 2005 تشمل النفقات التي تم صرفها في إطار برنامج المغادرة الطوعية، وهو ما أدى إلى ارتفاع التكاليف الفردية في الأسلاك الثلاثة.

• التكلفة الفردية للتكوين المهني العمومي

تتعلق المعطيات المتوافرة في مجال التكوين المهني، بتطور التكلفة الفردية داخل جهاز مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل OFPPT. ويشير تحليل تطور التكلفة المذكورة، إلى وجود انخفاض دال بالنسبة للمتدرب الواحد داخل هذا الجهاز، خصوصا بعد سنة التكوين 2003-2004.

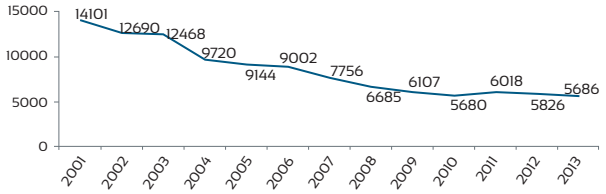
وبالفعل، ففي البداية، انخفضت تكلفة المتدرب الواحد ضمن الجهاز العمومي للمكتب، ما بين سنتي 2001 و2004، لتنتقل من 14 101 درهم إلى 9 720 درهم (بالسعر الثابت). وازدادت وتيرة هذا الانخفاض ما بين سنتي 2004 و2013، لتستقر عند مبلغ 5 686 درهم (بالسعر الثابت)، وبذلك بلغت نسبة الانخفاض الإجمالية لتكلفة المتدرب الواحد 59% ما بين سنتي 2001 و2013.

لقد نتج انخفاض تكلفة المتدرب الواحد عن الزيادة المتتالية لطاقة الاستيعاب بالتكوين المهني العمومي وعن المجهودات المبذولة لتحديث تدبير الجهاز، حيث انتقل عدد المتدربين من 54 240 سنة 2002 إلى أزيد من 300 000 متدرب سنة 2014، كما انتقل عدد المؤسسات التي يديرها هذا الجهاز في نفس الفترة الزمنية، من 184 إلى 329 مؤسسة. وقد سمح اعتماد هذا الفاعل العمومي محاسبة تحليلية منتظمة، مع توزيع الميزانيات بحسب أهمية الأبواب المدرجة، بعقلنة نفقاته، بالرغم من الارتفاع الكبير لكتلة الأجور، الناجم عن تزايد أعداد المكونين، وهي الكتلة التي بلغت سنة 2013، ما مقداره 1 475,9 مليون درهم، علما بأنها لم تكن تتجاوز 557 مليون درهم سنة 2001.

الرسم البياني 9

تطور تكلفة المتدرب الواحد في مكتب التكوين المهني

وإنعاش الشغل (بالدرهم الثابت، قاعدة 1998)



- حسابات منجزة انطلاقا من كتب المحاسبة لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل OFPPT.
- تعتبر التكلفة حسب المتدرب في نظام OFPPT معدلا يأخذ بعين الاعتبار جل مستويات التكوين المتوافرة في هذا النظام العمومي للتكوين.
- تم الأخذ بعين الاعتبار لمعدل التضخم بالنسبة للكلفة بالدرهم الجاري، وذلك للحصول على الكلفة الثابتة حسب قاعدة الأثمنة لسنة 1998.

المصدر: معطيات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل– معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

• التكلفة الفردية للتعليم العالي الجامعي

تشير معطيات تمويل التعليم العالي الجامعي، إلى وجود تفاوت بين نظام الاستقطاب المحدود ونظام الاستقطاب المفتوح، وإلى ميل نحو انخفاض تكلفة الطالب الواحد في المسالك ذات النظام المحدود (مثل الطب والمدارس العليا ومعاهد المهندسين والمؤسسات التي تمنح الشهادات العليا في التكنولوجيا DUT والدبلوم التقني العالي BTS، إلخ.).

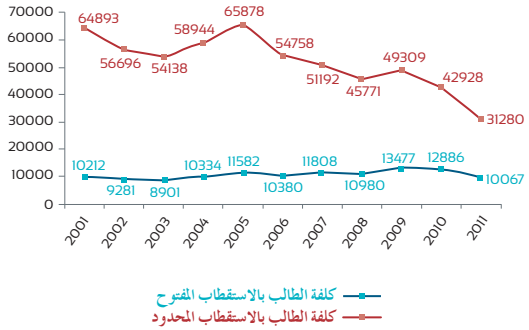
ويقترن هذا الانخفاض بازدياد أعداد الطلبة المسجلين بالمؤسسات ذات الاستقطاب المحدود، خصوصا بعد سنة 2008. وبالزيادة الضعيفة للموارد المخصصة للتعليم العالي، وذلك بالنظر إلى إيقاع ازدياد أعداد الطلبة المذكور. وبالفعل، فإن المبادرات الوطنية الهادفة إلى تطوير الاستقطاب المحدود بالتعليم العالي ليحقق أهداف تكوين 10 000 مهندس و3 300 طبيب في أفق سنة 2020، وأيضا إلى حث المؤسسات ذات الاستقطاب المذكور على قبول مزيد من

الطلبة، مكنت من حصول زيادة هامة في أعداد الطلبة بهذه المؤسسات. لكن الملاحظ، هو أن الموارد المالية المخصصة لهذه المبادرات الوطنية، لم تواكب وتيرة هذه الزيادة المهمة في صفوف الطلبة.

الرسم البياني 10

تكلفة الطالب الواحد بالتعليم العالي الجامعي

حسب نوع الاستقطاب (بالدرهم الثابت، قاعدة 1998)



- تقدير الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول نفقات التعليم العالي الجامعي بين 2005 و2011.
- تم الأخذ بعين الاعتبار لمعدل التضخم بالنسبة للكلفة بالدرهم الجاري، وذلك للحصول على الكلفة الثابتة حسب قاعدة الأثمنة لسنة 1998.
- تشمل نفقات تسيير التعليم العالي الجامعي النفقات الفعلية لنهاية السنة من حيث الرواتب والمعالجة والمعدات والنفقات المختلفة.

المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من خلال قوانين تصفية قوانين المالية.

وبخصوص المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح (كليات الحقوق والاقتصاد والآداب، إلخ.) فقد تمت الزيادة في الموارد المالية الممنوحة لها ما بين سنتي 2009 و2012، وهي فترة تطبيق البرنامج الاستعجالي، مما أدى إلى ارتفاع التكلفة في هذه الفترة. ونشير إلى أن أعداد الطلبة المسجلين بالمسالك ذات الاستقطاب المفتوح، قد تضاعفت تقريبا في الفترة ما بين سنتي 2001 و2011؛ وستستمر هذه الزيادة في الارتفاع، مع العلم بأن الزيادة في الموارد المخصصة للجامعات لم تساير إيقاع هذا الارتفاع.

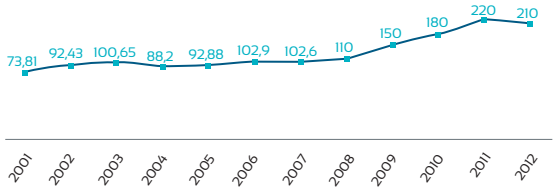
من جهة أخرى، فإن تكلفة الطالب الواحد بالمسالك ذات الاستقطاب المحدود، تشكل أكثر من ثلاثة أضعاف تكلفة الطالب بالمؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح. وبيان ذلك، أن نسبة التأطير أفضل في المؤسسات الأولى مقارنة بالثانية، مما يجعل التكلفة أعلى. بالمقابل، فإن نسب (ratios) التأطير بالمؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح منخفضة جدا، كما أن تكلفة الطالب الواحد بهذه المؤسسات، تشير إلى وجود نقص في عدد الأساتذة الجامعيين.

4. تمويل محو أمية الراشدين

في سنة 2012، استقرت نسبة الأمية بالمغرب في حوالي 28% من مجموع السكان البالغ عمرهم 10 سنوات فما فوق، علما بأن النسبة كانت سنة 2004، في حدود 43% لدى نفس الفئة العمرية. وقد عرف تطور الميزانية المخصصة لمحاربة الأمية زيادة مستمرة، حيث انتقلت هذه الميزانية من 73,8 مليون درهم سنة 2001، إلى 210 مليون درهم سنة 2012.

الرسم البياني 11

تطور الميزانية المخصصة لمحاربة الأمية (ملايين الدراهم بالسعر الجاري)



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني– معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ورغم أهمية هذه الموارد، فإنها تظل غير كافية بالنظر إلى استمرار تفشي الأمية. وبهذا الصدد، تبين نسبة الموارد المخصصة لمحو الأمية إلى العدد الإجمالي للمواطنين الأميين، بأن الحصة من الميزانية المرصودة لمحو أمية كل واحد منهم، لم تتجاوز في المعدل 28 درهما سنويا سنة 2012.

وفي الأخير، فإن أعداد المنقطعين عن الدراسة من الأطفال والمراهقين، وإن كانت قد تراجعت بشكل ملموس منذ سنة 2009، إلا أنها ما زالت تعزز الأمية، وبالتالي فإن أغلب المنقطعين عن الدراسة في سن مبكرة (أي في الابتدائي)، يرجعون حتما إلى الأمية.

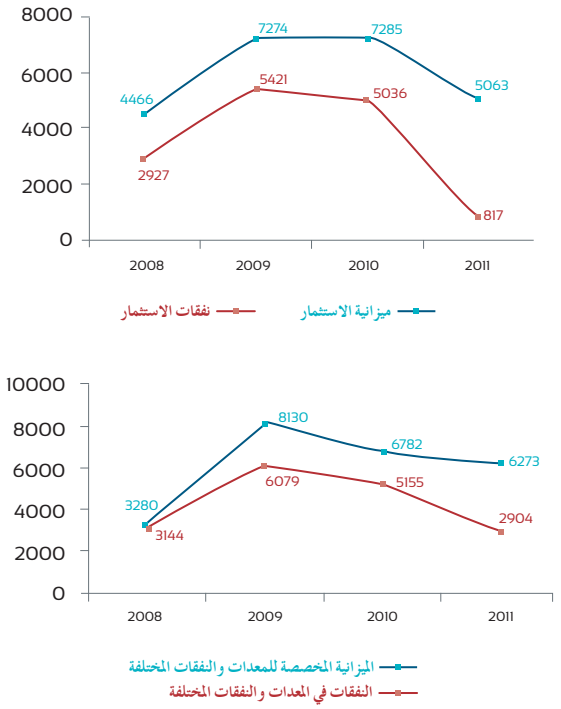
5. القدرة على تنفيذ النفقات

خصصت الدولة موارد هامة لتطبيق البرنامج الاستعجالي في الفترة الممتدة ما بين سنتي 2009 و2012. غير أن نتائج تحليل مجهود التمويل والإنفاق، تثير التساؤل حول درجة استنفاذ النظام التربوي للموارد المخصصة للبرنامج المذكور في تلك الفترة، وتحديدا في مجال الاستثمارات والنفقات الحقيقية المندرجة في خانة « المعدات والنفقات المختلفة». ففي سنة 2011، بلغت إصدارات الاستثمار بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، أكثر من 5 ملايير درهم، في حين لم تستنفذ نفقات الاستثمار في نفس السنة، سوى 0,8 مليار درهم، أي ما يعادل نسبة 16,1%، وهو رقم زهيد.

كما خصصت الدولة أكثر من 6 ملايير و270 مليون درهم سنة 2011، للمعدات والنفقات المختلفة؛ علما بأن النفقات الحقيقية لم تتجاوز في نفس السنة، مليارين و904 مليون درهم، أي 46،3 % فقط من المبلغ المرصود.

الرسم البياني 12

الميزانية المرصودة والنفقات المنجزة لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (ملايين الدراهم بالسعر الجاري)



المصدر: تقدير الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، استناداً إلى قوانين تصفية قوانين المالية.

وفضلا عن ذلك، خصصت الدولة ما بين سنتي 2009 و2011، أزيد من 19 مليار و622 مليون درهم للاستثمار وأكثر من 21 مليار و185 مليون درهم للمعدات والنفقات المختلفة، غير أن النفقات الحقيقية للاستثمار داخل وزارة التربية الوطنية وداخل التعليم العالي، لم تستنفذ في الواقع سوى 57% من ميزانية الاستثمار المتوقعة؛ ولم تتجاوز النفقات الحقيقية المتعلقة بـ «المعدات والنفقات المختلفة» 67% خلال الفترة الممتدة ما بين سنتي 2009 و2011.

ويبين هذا التفاوت بين الميزانيات المرصودة والنفقات الحقيقية، عجز مصالح التربية الوطنية والتعليم العالي، عن تحقيق التوقعات الواردة بمشاريع البرنامج الاستعجالي، خصوصا على مستوى بناء المؤسسات التعليمية، وهو ما يبرهن على أن الموارد المرصودة لا تستنفذ كلها دوما، وذلك لعدة أسباب (15)، مما يؤخر إنجاز البنايات ويعرقل الزيادة في الطاقة الاستيعابية للوافدين الجدد من المتعلمين.

6. التمويل والإنصاف

يسمح تمويل التربية بإثارة السؤال حول الإنصاف، ويحيل بالتالي على تساؤل أساسي وهو: من الذي يساهم في تمويل التربية؟ ومن الذي يستفيد فعلا من هذا التمويل؟

تؤدي بنا الإجابة حتما إلى إثارة مشكلة منهجية قياس الإنصاف. وقد برزت محاولات عديدة في هذا الاتجاه، من بينها المنهجية التي يتبناها البنك الدولي، والمتمثلة في مقارنة البنية الديمغرافية للمستفيدين من التعليم العمومي، ببنية الميزانية التي تطلبها هذا الاستهلاك التربوي.

وبصيغة أدق، ينطلق هذا التحليل من الفكرة التي مفادها أن الأفراد يراكمون موارد عمومية، نتيجة تمدرسهم وبفعل المستويات النهائية التي بلغوها في مسارهم الدراسي الطويل نوعا ما، بحيث يتحدد مبلغ هذه الموارد وفق المستويات الدراسية التي تم بلوغها والتكلفة الفردية السنوية المتعلقة بكل سلك من الأسلاك الدراسية. وانطلاقا من هذا المبدإ، لن يستفيد غير المتمدرسين من أي مورد عمومي يمنحه النظام؛ وعلى العكس من ذلك، ستخصص موارد مهمة لأولئك الذين ظلوا داخل النظام المذكور مدة طويلة وبلغوا مستويات دراسية عالية.

هكذا، تقاس قوة الإنصاف بمعامل جيني (coefficient de Gini) ويسمح تطبيق هذا المؤشر على المعطيات المغربية بمعاينة تحسن ملموس بهذا الخصوص، ما بين سنتي 2003 و2013. ويتضح من معطيات الجدول أسفله، بأن 13,8% من أطفال الجيل المدروس، لا يمتلكون خلال السنة الدراسية 2002-2003 أي مورد عمومي مخصص للتربية؛ وفي الطرف الآخر نجد 5% من أطفال نفس العينة الذين بلغوا الجامعة، يمتلكون 22,8% من الميزانية الإجمالية المرصودة للتربية. أما الملاحظة الثانية، فتشير إلى أن 70,7% من أطفال هذا الجيل، يستفيدون من ثلث الموارد المعبأة تقريبا (35,7%). هذا مع العلم بأن بنيات التمدرس والتمويل عرفت تغيرا إيجابيا سنة 2013، كما يتأكد من الجدول التالي.

الجدول 7

الإنصاف ضمن توزيع موارد التربية ما بين سنوات 2002-2003 و2012-2013

		غير متمدرس	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	عالي	مؤشر جيني
2003-2002	البنية المتراكمة للتمدرس	%13,8	%70,7	%86,6	%95	%100	0,45
	البنية المتراكمة للموارد المحصل عليها	%0	%35,7	%56,2	%77,2	%100	
2013-2012	البنية المتراكمة للتمدرس	%3,4	%42,6	%68,3	%85	%100	0,23
	البنية المتراكمة للموارد المحصل عليها	%0	%29,8	%49,8	%67,3	%100	

المصدر: معطيات البنك الدولي حول الديمغرافيا – المدرسية والميزانيات *.

* تم إنجاز هذه التقديرات من طرف إبراهيم الشداتي، في إطار استشارة حول تمويل التربية منجزة لصالح الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، شتنبر 2014. الفقرات المتعلقة بـ «التمويل والإنصاف» من هذا التقرير تحيل إلى هذه الاستشارة.

والملاحظ أن درجة اللامساواة البنيوية بخصوص توزيع الموارد العمومية للتربية، قد انخفضت إجماليا بشكل جلي بالمغرب، خلال العشرية المدروسة.

7. تأثير الهدر المدرسي على المالية العمومية

عرفت المجهودات المبذولة من أجل جلب الأطفال غير المتمدرسين أو المنقطعين عن الدراسة، إلى النظام التربوي، ومن أجل محو أمية الراشدين أيضا، تقدما متواصلا ما بين سنتي 2000 و2012. غير أن هذه المجهودات لم ترق بعد إلى مستوى طموحات البلد، الرامية إلى تعميم التربية ومحو الأمية بشكل تام. وإلى جانب هذه النفقات، تضاف الموارد المالية المعبأة لمحاربة الهدر المدرسي وتكرار التلاميذ في السنوات الأولى من السلك الابتدائي.

• تكلفة الهدر المدرسي

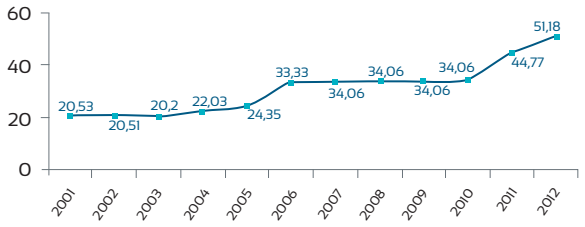
إن ما تتعرض له التربية الوطنية من خسائر مالية سنوية ومن فقدان للموارد، يظل مرتفعا بشكل كبير رغم انخفاض نسب الهدر المدرسي. ففي سنة 2011، شكلت هذه الخسائر أكثر من 10% من ميزانية التسيير الإجمالية للتربية الوطنية. وتنضاف إلى هذه الخسائر، المجهودات المبذولة لتمويل الفرصة الثانية أو التربية غير النظامية التي بلغت ميزانيتها سنة 2012، أكثر من 51 مليون درهم (بالدرهم الجاري). ويرتكز تقدير تكلفة الخسائر على فرضيتين وهما:

أ. إذا اعتبرنا بأن كل انقطاع عن الدراسة خلال السنوات الخمس الأولى من السلك الابتدائي، يؤدي على الأرجح إلى الأمية الوظيفية، فإن فقدان الموارد في هذه الحالة سيكون مساويا لمجموع متوسط التكلفة السنوية الخاصة بكل تلميذ «منقطع عن الدراسة» خلال السنوات الخمس المذكورة.

الرسم البياني 13

تطور الميزانية المخصصة للتربية غير النظامية

(ملايين الدراهم بالسعر الجاري)



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ب. ما بين السنة السادسة ابتدائي والسنة الأخيرة بالثانوي الإعدادي، لن يهم الفقدان أو الخسائر المالية سوى متوسط التكلفة السنوية الخاصة بسنة الانقطاع عن الدراسة وذلك لسببين رئيسيين، أولهما أن المنقطع عن الدراسة ابتداء من السنة السادسة ابتدائي، سيكون بإمكانه متابعة تكوين مهني، وثانيهما أن خطر السقوط في الأمية الوظيفية يعتبر، بناء على هذه الفرضية، مستبعدا.

وتبين نتائج التقييم انطلاقا من هاتين الفرضيتين، أن الخسائر الحاصلة على مستوى الموارد المالية بلغت أكثر من مليارين و461 مليون درهم بالسعر الجاري سنة 2011؛ وأكثر من ثلاثة ملايير و415 مليون درهم بالسعر الجاري أيضا سنة 2005؛ وأزيد من مليارين و448 مليون درهم بالسعر الجاري سنة 2009، مع الإشارة إلى أن هذه الخسائر المالية همت فقط الانقطاعات عن الدراسة الحاصلة خلال فترة التعليم الإجباري.

الجدول 8

تقدير خسائر الموارد المالية بالتربية الوطنية (بالدرهم الجاري)

كلفة الانقطاع عن الدراسة	2001	2005	2009	2011
الابتدائي	1 246 472 348	2 369 796 213	1 399 359 402	1 545 006 564
الإعدادي	608 141 873	1 046 158 884	1 048 694 770	916 785 582
مجموع الخسائر المالية بالتربية الوطنية (السعر الجاري للدرهم)	1 854 614 221	3 415 955 097	2 448 054 171	2 461 792 146

المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2014.

8. تحليل الفوارق بين ما هو متوقع وما تم إنجازه

تبرز المقارنة البسيطة بين ما توقعه الميثاق كأهداف معلنة بالدعامة 19 والوضعية الحالية، وجود فارق هام على مستوى الإنجازات. ويمكن ملاحظة ذلك عند فحص كل هدف معلن بالدعامة المذكورة المخصصة لموضوع تمويل النظام التربوي.

• رفع ميزانية منظومة التربية والتكوين بنسبة 5% كل سنة

بعد مرور سنة على إقرار الميثاق، عرفت ميزانية نظام التربية والتكوين معدل زيادة بلغت نسبته سنويا 7,15% على مدى الفترة الممتدة ما بين سنتي 2001 و2013. وتجدر الإشارة إلى أن أهم نسبة بلغها معدل هذه الزيادة، حصلت ما بين سنتي 2008 و2011، حيث بلغت 16,7% سنويا (علما بأن هذا المعدل بلغ 6,6% سنويا ما بين سنتي 2001 و2008).

ونشير أخيرا إلى أن الارتفاع الملاحظ في الميزانية المخصصة لـ «المعدات والنفقات المختلفة» يساهم في تحسين جودة التعليم من خلال اقتناء المعدات الديداكتيكية والتكنولوجية. وعلى هذا الأساس، ارتفعت حصة المعدات والنفقات المختلفة سنويا بالنسبة لقطاع التربية الوطنية بـ 12,8% ما بين سنتي 2001 و2011 وبـ 22% بين 2008 و2012. غير أن هذه الميزانية انخفضت بـ 13,7% ما بين 2012 و2013، علما أن النسبة المتوسطة السنوية لارتفاع ميزانية التسيير بالنسبة لقطاع التربية الوطنية كانت 6,73% بين 2001 و2013، وأن الميزانية الإجمالية المخصصة للتربية الوطنية قد ارتفعت سنويا بنسبة 10,2% ما بين 2001 و2011.

• إقامة «حساب التربية»

يشكل الحساب الفرعي للتربية، على غرار الحسابات الوطنية لقطاعي الصحة والسياحة مثلا، مكونا هاما من مكونات نظام المعلومات وتدبير قطاع التربية. فهو يقدم إطارا تركيبيا لمجموع الأموال المخصصة لمجال التربية، حيث يجمع ويربط بين المعطيات الحسابية والإحصائية المتعلقة بنفقات التربية وتمويلها وكلفة إنتاجها. فحساب التربية هو عبارة عن منظومة إعلامية تجمع، انطلاقا من هاجس الشمولية والتماسك، عددا هاما من المعطيات النقدية، كما يتحدد هدفها الرئيسي في قياس وتحليل المجهود الذي يبذله المجتمع، من أجل اكتساب المعارف عن طريق «نظامها التربوي». وقد أنجزت وزارة التربية الوطنية هذا الحساب، المنبثق من المحاسبة الوطنية، في السنة الدراسية 2003-2004، لكنه لم يحظ بالمتابعة، مع العلم أن بإمكان منهجية إنجازه أن تظل كما هي، بحيث لن يقتصر الأمر سوى على تحصيل المعطيات دوريا في كل سنة، من ممولي ومستهلكي الخدمات التربوية.

خـاتمـة

وعلى العموم، نلاحظ عند فحص تطور الميزانيات والتكلفة الفردية، وجود مجهود هام نحو تعميم التربية، مع زيادة ملموسة في الموارد المالية المرصودة للتربية الوطنية. وتجدر الإشارة إلى أن هذا القطاع يستنفذ غالبية الموارد المخصصة لنظام التربية والتكوين.

ويبين تحليل الخسائر المالية الحاصلة كل سنة، كيف أنها تشكل هدرا لا يستهان به، بحيث يقارب 10% من ميزانية تسيير التربية الوطنية. وكما سيتضح في الأقسام والفصول اللاحقة، فإن المجهودات المبذولة لمحاربة الأمية وتعميم التربية، تظل رغم تقدمها الجوهري، غير كافية بالنظر إلى الطلب الاجتماعي الذي يتعين الاستجابة إليه.

هناك اتفاق اليوم، على الأهمية الاستراتيجية للاستثمار في الرأسمال البشري؛ وفي هذا الإطار يعتبر مثال البلدان النامية التي تبنت هذا الاختيار وحققت مكاسب علمية وتكنولوجية واقتصادية واجتماعية كبيرة من جراء ذلك، بليغا وذا مغزى. كما نعتقد ضمن هذا السياق، بأن مسألة تنويع موارد تمويل نظام التربية والتكوين، أصبحت تفرض نفسها بإلحاح، خصوصا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار القدرات المالية للدولة، وتدبيرها للميزانية، وغياب الإجماع الوطني حول بدائل أخرى.

المراجـع

(8) معدات ونفقات مختلفة MDD.

(9) تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛ في سنة 2010 كانت تقدر ميزانية هذا الحساب المرصودة للتربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي بـ 9,78 مليار درهم.

(10) تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

(11) ضريبة التكوين المهني (TFP) يتم جمعها من طرف الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي (CNSS) ويتم إدارتها من طرف مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPPT). على سبيل التوضيح، دفع الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل 1,1 مليار درهم برسم ضريبة التكوين المهني لسنة 2010.

(12) المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، مخطط المغرب الأخضر، مخطط الصيد البحري، رؤية 2020 للسياحة، إلخ.

(13) يتم الحصول على التكلفة الفردية من خلال النفقات الحقيقية للتسيير. هذه التكاليف تكون متسلسلة، بما معناه غير مضخمة للحصول على مقارنة زمنية بين قيمها اعتمادا على قيمة الدرهم سنة 1998 (القاعدة 100 = 1998)

(14) كلفة التلميذ الواحد هي نتيجة العلاقة بين نفقات التسيير المنفذة وعدد التلاميذ في كل سلك.

(15) انظر الفصل المتعلق بالحكامة.

الفصل الثاني
الطاقة الاستيعابية

يقدم لنا تطور الطاقة الاستيعابية معلومات حول المجهود الذي تبذله الدولة بغرض بناء قاعات للدراسة يكون عددها كافيا لاستقبال الأعداد المتزايدة للتلاميذ والطلبة، مع السعي إلى تحسين الظروف المادية للتدريس.

1. الطاقة الاستيعابية بالتعليم المدرسي

عرفت أعداد المؤسسات التعليمية منذ سنة 2000، تزايدا في التعليم الابتدائي أكثر مما هو عليه الأمر في الثانوي الإعدادي والتأهيلي. وبالفعل، فما بين سنتي 2000 و2013، انتقل عدد المدارس الابتدائية من 5 940 إلى 7 458 وتزايد عدد الفرعيات من 11 526 إلى 13 255، وذلك بمعدل سنوي يناهز 124 مدرسة و133 مدرسة فرعية. أما الإعداديات فقد ارتفع عددها إلى 1 751 سنة 2013، بعدما كان في حدود 972 سنة 2000، أي بمعدل زيادة سنوية يناهز 60 إعدادية. وتضاعف عدد الثانويات بالسلك الثانوي التأهيلي لينتقل في نفس الفترة من 543 إلى 1 000 مؤسسة.

الجدول 9

عدد التلاميذ بالنسبة لكل قسم

		2000	2004	2009	2013
الابتدائي	حضري	34,1	34,3	32,3	33,0
	قروي	24,8	25,2	24,9	25,6
	المجموع	**28,9**	**28,9**	**27,8**	**28,4**
الثانوي الإعدادي	حضري	34,9	34,5	36,1	38,2
	قروي	28,8	33,2	34,9	37,3
	المجموع	**31,4**	**34,2**	**35,8**	**38,0**
الثانوي التأهيلي	حضري	31,6	36,0	36,4	37,7
	قروي	28,4	33,4	32,6	34,1
	المجموع	**31,4**	**35,8**	**36,0**	**37,2**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ورغم أن عدد 28 تلميذا بالنسبة لكل قسم ظل ثابتا تقريبا في الابتدائي ما بين سنتي 2000 و 2013، إلا أنه سينتقل في نفس الفترة من 31,4 إلى 38 تلميذا بالنسبة للثانوي الإعدادي، ومن 31,4 إلى 37,2 تلميذا بالنسبة للثانوي التأهيلي. ويعتبر هذا التطور نتاجا للضغط الديمغرافي المتزايد بهذين السلكين الأخيرين. وعلى سبيل المثال، فإن هذا العدد بلغ 21 تلميذا في الابتدائي بالنسبة لكل قسم في البلدان المنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE)، وأكثر من 29 تلميذا في الشيلي والصين (معطيات 2009؛ OCDE 2011).

وعلى المستوى الجغرافي، ارتفع إيقاع بناء المؤسسات بشكل أكبر في الوسط القروي، خصوصا بالنسبة لمؤسسات الثانوي التأهيلي التي انتقل عددها من 82 سنة 2001 إلى 232 سنة 2013، أي بمتوسط زيادة سنوي قدره 13 ثانوية. واتسم بناء الإعداديات أيضا بنشاط كبير في الوسط القروي، حيث بلغ المعدل السنوي لبنائها، منذ سنة 2001، 34 مؤسسة، وبذلك تحدد العدد سنة 2013 في 726 مؤسسة.

صحيح أن تطور شبكة المؤسسات المدرسية بالوسط القروي، قد حقق تقدما هاما، لكن تعميم هذا التطور بالثانوي الإعدادي والتأهيلي يظل إشكاليا. فإذا كانت كل الجماعات الحضرية في سنة 2012، متوفرة على ثانوية إعدادية على الأقل، فإن 58% فقط من الجماعات القروية توفرت على مؤسسة من هذا القبيل في نفس الفترة. ويشكل هذا النقص في التغطية على مستوى التعليم الثانوي الإعدادي بالوسط القروي، عائقا أساسيا أمام جزء كبير من أطفال هذا الوسط لإتمامهم الأسلاك الأساسية.

من جانب آخر، سمح البرنامج الاستعجالي بتسريع وتيرة بناء المؤسسات، خصوصا بالوسط القروي؛ غير أن نتائج التقييم أظهرت بطءا في إكمال مشاريع البناء التي حددها هذا البرنامج كهدف. والدليل على ذلك، أن 55% فقط من مجموع الإعداديات و44% من مجموع الثانويات المبرمجة هي التي تم بناؤها فعليا. بالمقابل، حافظ إيقاع بناء المدارس الابتدائية على وتيرته الهامة، ما دامت نسبة 70% من المدارس المبرمجة قد بنيت فعلا.

الجدول 10

نسبة إنجاز توقعات البرنامج الاستعجالي (2009-2012)

المؤشرات	الإنجازات 2009-2012	الأهداف 2009-2012	نسبة الإنجاز
عدد المدارس المشيدة	68	97	%70
القاعات المشيدة بفعل توسيع المدارس	1 809	1 578	%115
المدارس الجماعاتية	5	15	%33
الإعداديات المشيدة	87	158	%55
القاعات المشيدة بفعل توسيع الإعداديات	955	1 014	%94
الثانويات المشيدة	47	106	%44

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

لقد مكنت هذه التدابير بشكل عام، من تحقيق تقدم هام على مستوى القدرة الاستيعابية. لكن مع انتهاء مدة البرنامج الاستعجالي، لوحظ بأن 55% فقط من مجموع المدارس الابتدائية تتوفر على الماء الصالح للشرب، و36% منها تتوفر على المراحيض. أما بالنسبة للمؤسسات الثانوية، فقد لوحظ بأن 87% من مجموع الإعداديات، و97% من مجموع الثانويات التأهيلية، تتوفر على الماء الصالح للشرب. ويعكس هذا التفاوت بين المستويات التعليمية المذكورة، الصعوبة التي تقف باستمرار، عائقا أمام التأهيل المعمم للمدرسة الابتدائية.

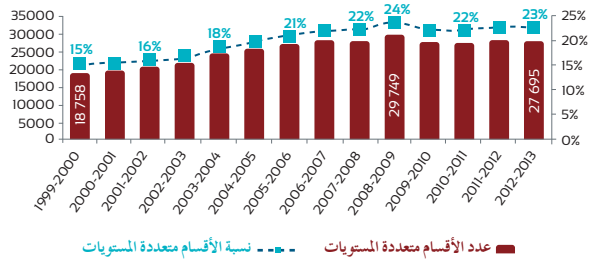
2. الأقسام ذات المستويات المتعددة

لتفادي ضعف الطاقة الاستيعابية، اعتمدت وزارة التربية الوطنية الأقسام ذات المستويات المتعددة بالابتدائي، إذ يقوم المدرس بتعليم تلاميذ مستويين أو أكثر داخل القسم الواحد. وتوجد هذه الأقسام أساسا بالوسط القروي حيث تسمح بحل مشكلة تفرق السكان ومحدودية أعداد التلاميذ في بعض المدارس بهذا الوسط.

هكذا، انتقل عدد الأقسام المذكورة من 18 758 سنة 2000 إلى 27 695 سنة 2013. وبلغ المعدل السنوي لهذه الزيادة نسبة 3%، كما بلغت حصتها داخل العدد الإجمالي لأقسام السلك الابتدائي 23% في السنة الدراسية 2012-2013، بزيادة 8 نقط مقارنة مع السنة الدراسية 1999-2000.

الرسم البياني 14

عدد الأقسام متعددة المستويات والنسبة التي تمثلها مقارنة مع العدد الإجمالي للأقسام بالتعليم الابتدائي

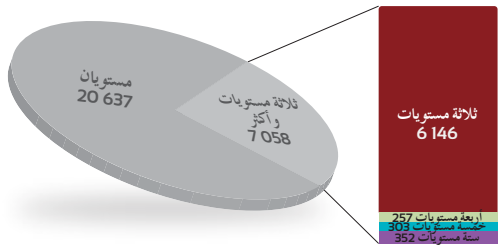


المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يظهر توزيع الأقسام ذات المستويات المتعددة بحسب كل مستوى، وجود أقسام بمستويين ضمن حوالي 75% من مجموعها، أما البقية (25%) فتشمل في أغلبها ثلاثة مستويات، في حين تظل الأقسام ذات أربعة مستويات أو خمسة، أو ستة، قليلة جدا.

الرسم البياني 15

توزيع الأقسام متعددة المستويات حسب عدد المستويات سنة 2013

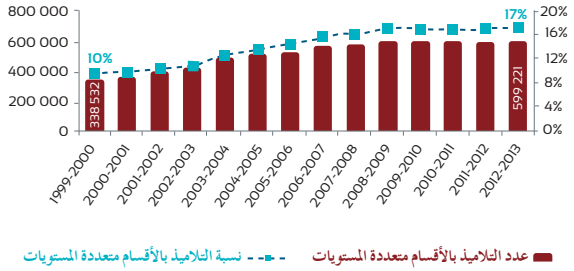


المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وعلى المستوى العددي، انتقلت أعداد التلاميذ المدرسين بالأقسام ذات المستويات المتعددة من 338 532 عند بداية عشرية الميثاق، لتبلغ سنة 2013 حوالي 600 000، أي بمعدل زيادة سنوي يناهز 4,5%. ويدرس أغلب هؤلاء التلاميذ (78% سنة 2013) بأقسام ذات مستويين، كما أن حصة التلاميذ المذكورين بالنسبة للعدد الإجمالي، تطورت بنفس إيقاع زيادة هذه الأقسام، حيث انتقلت من 10% إلى 17% ما بين سنتي 2000 و2013.

الرسم البياني 16

عدد التلاميذ بالأقسام متعددة المستويات والنسبة التي يمثلونها مقارنة مع العدد الإجمالي للتلاميذ بالتعليم الابتدائي



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وتستحوذ جهات سوس–ماسة–درعة، ومراكش–تانسيفت–الحوز، وتازة–الحسيمة–تاونات، وطنجة–تطوان لوحدها على 60% من الأقسام ذات المستويات المتعددة (61% من مجموع التلاميذ المتمدرسين داخل هذه الأقسام). وتشكل الأقسام المذكورة بالنسبة لكل جهة من هذه الجهات الأربع، ثلث أقسام السلك الابتدائي. والملاحظ أن حصة التلاميذ القرويين بهذه الجهات تتجاوز الثلثين. وبالفعل، فإن صعوبة الالتحاق بالمدرسة إلى جانب تشتت الساكنة القروية بالجهات المذكورة، يفسران التمثيل المكثف لهذا النوع من الأقسام.

بالمقابل، يظل عدد الأقسام ذات المستويات المتعددة ضعيفا بجهات وادي–الذهب–لكويرة، والعيون–بوجدور–الساقية الحمراء، والدار البيضاء الكبرى. وبالرغم من كون الأقسام ذات المستويات المتعددة تقدم حلا لتحسين استعمال القاعات، عندما يكون عدد التلاميذ محدودا في كل مستوى، إلا أنها تتطلب تكييفا وتنظيما خاصا للفضاء التربوي وطرقا بيداغوجية ملائمة خاصة بمثل هذا التعليم.

3. التكوين المهني للشباب

مكنت المجهودات المبذولة لتوسيع عرض التكوين المهني لفائدة الشباب، من مضاعفة الطاقة الاستيعابية، وبالتالي من مضاعفة عدد الخريجين ما بين سنتي 2000 و2012، وذلك استجابة للطلب الاجتماعي الذي عرف تزايدا مستمرا خلال عشرية الميثاق. وبالفعل، فإن نسبة الزيادة التي نقيس من خلالها مستوى إرضاء الطلب الاجتماعي للتكوين المهني للشباب على المستوى الوطني، ما زالت مرتفعة. وكمثال على ذلك، بلغت نسبة المترشحين سنة 2001 لشغل مقعد بمؤسسات التكوين المهني 3,8 مترشحين لكل مقعد، في حين استقرت سنة 2013 في 2,3، أي، وبالأرقام، تم تخصيص 173 319 مقعد لمجموع المترشحين لاجتياز المباريات، و البالغ عددهم 974 404.

والملاحظ أن نسبة الطلب مقارنة مع العرض في بعض مسالك التكوين المهني العمومي، المعتمدة أساسا من طرف مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، تجاوزت 1 000% في بعض المسالك الجديدة التي يتم فيها التكوين على المهن ذات الصيت العالمي. وكمثال على ذلك، بلغت هذه النسبة في سنة التكوين 2013-2014، 1 440% بمسلك صيانة الطائرات و1 120% بمسلك معدات المطارات وتدبير شحن الطائرات.

الجدول 11

نسبة الطلب مقارنة مع العرض في بعض المسالك المعتمدة من قبل مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل في سنة التكوين 2013-2014

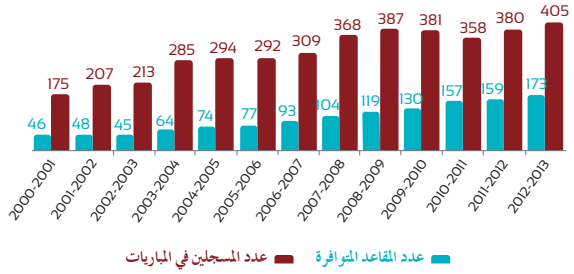
المسلك	المستوى	النسبة
صيانة الطائرات	تقني متخصص	%1 440
معدات المطارات وتدبير شحن الطائرات	تقني متخصص	%1 127
ضبط وتركيب محركات وأجنحة الطائرات	تقني	%808
مساعد بيطري	تقني	%767
صانع الأسنان	تقني متخصص	%679
مختص في الآلات الميكانيكية والإلكترونية	تقني متخصص	%669
الكيمياء الصناعية	تقني متخصص	%650
تقني في المعدات	تقني	%600
تقني متخصص في السمعي البصري (مجال الصوت)	تقني متخصص	%540
تقني متخصص في الطحانة	تقني متخصص	%529
تقني متخصص في السمعي البصري (مجال المونتاج)	تقني متخصص	%507
تقني محاسب بالمقاولات	تقني	%501
معالج للخيول	تأهيلي	%478

المصدر: معطيات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يجد الطلب الكبير على مثل هذه المسالك، تفسيره في انجذاب الشباب نحو هذه المهن الجديدة، وخصوصا تلاميذ الثانويات التأهيلية والحاصلين على البكالوريا، لأن هذه المسالك تمثل في الغالب نموذجا للإندماج المهني الناجح بالنسبة إليهم. وعموما، يتعين على نظام التكوين المهني الاستجابة وطنيا للطلب الاقتصادي الصادر عن مختلف القطاعات، والمتمثل في اليد العاملة المؤهلة؛ والاستجابة أيضا للطلب الاجتماعي الصادر عن المنقطعين عن المدرسة التابعة للتربية الوطنية، وخصوصا عن اليافعين الذين توقفوا عن الدراسة عند مستويات الثانوي الإعدادي والتأهيلي. فمنذ إقرار الميثاق، بلغ عدد طلبات الاندماج داخل نظام التكوين المهني 4 ملايين طلب، علما بأن هذا النظام لم يستجب إلا لمليون و400 ألف.

الرسم البياني 17

تطور العرض والطلب في التكوين المهني (بالآلاف)



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وفضلا عن ذلك، فإن طلبة المستويات العليا بالتكوين المهني (تقني وتقني عالي)، هم المستفيدون من الزيادة في الطاقة الاستيعابية. وترجع هذه الاستفادة في جانب منها، إلى الاحتياجات المهمة من اليد العاملة المؤهلة، المعبر عنها في مختلف استراتيجيات التنمية الاقتصادية التي انخرط فيها المغرب، حيث أعطيت الأولوية للمؤهلات والمهارات المتوسطة، من نوع تقني وتقني متخصص.

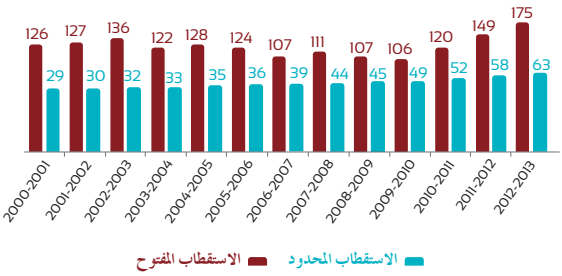
مجمل القول، إن المجهودات المبذولة لتحسين الطاقة الاستيعابية خلال العشرية المذكورة، تعتبر مهمة جدا، خصوصا بعد إحداث القطاع العمومي لـ 187 مؤسسة جديدة، وتوسيعه لـ 28 مؤسسة أخرى، في الفترة الممتدة ما بين سنتي 1999 و2013. وبذلك، بلغ عدد المؤسسات العمومية التي توفر تكوينات داخل المؤسسة وبالتناوب، 511 خلال سنة التكوين 2012-2013، من بينها 327 مؤسسة منتسبة إلى مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. وفي الأخير، يجب التمييز بين اتجاهين متعلقين بتطور وتوسع الطاقة الاستيعابية الشاملة لنظام التكوين المهني. فهناك أولا تقدم إيجابي سنوي، بلغت نسبته 0,4% ما بين سنتي 2000 و2008. وهناك ثانيا تراجع خفيف بنفس الدرجة، نتيجة انخفاض عدد مؤسسات القطاع الخاص، ما بين سنتي 2008 و2013 (انظر الفصل الخاص بالتعميم).

4. التعليم العالي

انتقل العرض بالتعليم العالي الجامعي من 150 262 مقعدا فعليا سنة 2001 إلى 135 385 سنة 2013، وذلك بزيادة قدرها 122 985 مقعد، أي بمعدل 9 500 مقعد سنويا. وقد توقع البرنامج الاستعجالي زيادة في الطاقة الاستيعابية بحوالي 112 000 مقعد، لكن لم يتحقق منها سوى 67 135. وعرف عرض نظام الاستقطاب المفتوح زيادة 30 000 مقعد ما بين سنتي 2009 و2013، غير أن هذه الزيادة تظل غير كافية ولا تستجيب، من حيث الطاقة الاستيعابية، للطلب الاجتماعي المتعلق بالتعليم العالي.

الرسم البياني 18

تطور نسبة استخدام الطاقة الاستيعابية في التعليم الجامعي



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

تشير هذه المعطيات إلى تدهور الطاقة الاستيعابية، خصوصا سنة 2013، لأن استخدام الموارد المالية المرصودة يختلف بحسب انتماء المؤسسات الجامعية إلى نظام الاستقطاب المفتوح أو إلى نظام الاستقطاب المحدود. وإجمالا، تبين المعطيات أهمية المجهود الذي تبذله الدولة للزيادة في الطاقة الاستيعابية، خصوصا بالمؤسسات ذات الاستقطاب المحدود. فقد بلغت نسبة استخدام الطاقة الاستيعابية لمؤسسات الاستقطاب المفتوح 175%، في الوقت الذي تشتغل فيه المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود بأقل من طاقتها الاستيعابية (63% بالتحديد). وبصيغة أخرى، يعرض نظام الاستقطاب المفتوح 100 مقعد أمام 175 من الطلبة، في حين يعرض نظام الاستقطاب المحدود 100 مقعد أمام 63 طالبا، وذلك بسبب الانتقائية المطبقة لولوج مؤسسات هذا النظام الأخير.

الفصل الثالث
التأطير البيداغوجي

لا ينحصر تأطير التلاميذ في مؤشر نسبة التأطير وحده (أي عدد التلاميذ بحسب كل مدرس)، لكنه يمتد إلى جوانب أخرى، مثل مدة العمل المخصصة للتلاميذ، وطرق التعلم المتبعة، وجودة التعليم، إلخ. ومع ذلك، تظل مؤشرات نسبة التأطير، وكذلك الطاقة الاستيعابية، بمثابة الركائز التي يستند عليها سير العملية التربوية (16).

1. تأطير وتعميم التربية

يناهز عدد المربين في التعليم الأولي (ما قبل المدرسي) 38 000 مرب، تشكل النساء 70% من مجموعه. وقد انخفض هذا العدد مقارنة ببداية العشرية، بسبب تراجع عدد المربين بالتعليم الأولي العتيق الذي لم يعوض بشكل تام، رغم زيادة عدد المربين بالقطاعات الأخرى ما بين سنتي 2001 و2013. أما في القطاع العصري (العمومي والخصوصي)، فقد بلغت نسبة النساء 97% من المجموع العام.

الجدول 12
عدد المربين بالتعليم الأولي بحسب نوع التعليم

		2001	2005	2009	2012	2013
عتيق	المجموع	7 418	34 149	26 075	25 070	25 382
	نساء	–	16 449	13 550	13 945	14 820
عصري خصوصي	المجموع	4 095	5 707	7 038	9 961	10 590
	نساء	–	–	6 835	9 574	10 286
عصري عمومي	المجموع	–	–	1 577	2 590	2 297
	نساء	–	–	1 311	2 306	2 076
المجموع العام	المجموع	41 513	39 856	34 690	37 621	38 269
	نساء	–	16 449	21 696	25 825	27 182

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

لا تتوفر نسبة كبيرة من المربين على شهادة البكالوريا (66% من المجموع العام سنة 2013). وتظل هذه النسبة مرتفعة في التعليم الأولي العتيق (80%)؛ أما في الخصوصي، فنجد بأن ثلثي المربين يتوفرون على البكالوريا على الأقل.

وقد عرف العدد الإجمالي للمدرسين بالتربية الوطنية تطورا محدودا ما بين سنتي 2001 و2005، حيث انتقل من 213 500 إلى 226 500. ومنذ ذلك التاريخ بدأ عدد المدرسين في الانخفاض، خصوصا بعد إطلاق عملية المغادرة الطوعية ابتداء من سنة 2004. وعرف هذا العدد زيادة خفيفة خلال الفترة الممتدة ما بين 2009 و2012، منتقلا من 218 500 إلى أكثر من 230 000 سنة 2012. ،بالمقابل، انخفض هذا العدد من جديد سنة 2013، ليبلغ 226 000 مدرس. ويمثل مدرسو الابتدائي حوالي 56% من المجموع العام، مقابل 25% بالثانوي الإعدادي و19% بالثانوي التأهيلي.

وفي سنة 2013، بلغت نسبة المدرسين الذين لا يقل عمرهم عن 50 سنة 35%، وبهذا الصدد، تشير التوقعات إلى أن عملية التقاعد ستعرف زيادة ملموسة ابتداء من سنة 2016، لتبلغ مستويات أعلى ما بين سنتي 2018 و2020، حيث يتوقع حصول 32 000 مدرس على التقاعد (17).

الجدول 13

توقعات حصول المدرسين على التقاعد

	2016-2015	2020-2019
الابتدائي	3 241	5 419
الثانوي الإعدادي	5 691	2 516
الثانوي التأهيلي	6 525	3 064
التربية الوطنية	15 457	10 999

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

إجمالا، يلاحظ بأن عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس بالابتدائي لم يتطور كثيرا، حيث استقر حول معدل يناهز 27،5 تلميذا سنة 2013. أما بالثانوي الإعدادي، فقد انتقل متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس، من 19 تلميذا تقريبا سنة 2000 إلى 26 سنة 2013. وبخصوص الثانوي التأهيلي، انتقلت النسبة من 14 تلميذا لكل مدرس تقريبا سنة 2000، إلى ما يقارب 21 تلميذا سنة 2013.

الجدول 14

عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس، حسب الأسلاك الدراسية

		2000	2004	2009	2013
الابتدائي	حضري	33,5	33,0	30,4	30,9
	قروي	25,0	25,1	25,3	25,2
	المجموع	**28,7**	**28,4**	**27,4**	**27,5**
الثانوي الإعدادي	حضري	19,1	20,7	25,1	26,4
	قروي	17,9	20,1	24,8	25,0
	المجموع	**18,9**	**20,5**	**25,0**	**26,0**
الثانوي التأهيلي	حضري	13,7	16,6	20,7	21,2
	قروي	11,4	16,1	17,0	18,9
	المجموع	**13,6**	**16,5**	**20,2**	**20,9**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يمكن أن نجد تفسيرا جزئيا لازدياد هذه النسبة بالثانوي، ضمن التقليص في المناصب المالية المخصصة للمدرسين بقطاع التعليم المدرسي وأيضا في التقاعد الطوعي، فضلا عن تطور أعداد التلاميذ. ونذكر في الأخير بأن الدراسات والأشغال المنجزة على المستوى الدولي، توصي بأن يتحدد حجم القسم بالابتدائي في 18 تلميذا، لكي تكون جودة التعليم هي الأمثل. ويجب أن تؤخذ هذه النسبة بعين الاعتبار، إلى جانب التوقعات المتعلقة بالحاجة إلى المدرسين من أجل ضمان تعليم أجود.

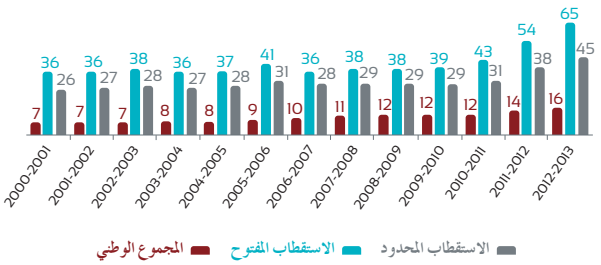
2. نسبة التأطير بالجامعات

عرفت هيئة الأساتذة الجامعيين منذ سنة 2001، نسبة ازدياد قدرها 22%، حيث بلغ عددهم في المجموع 12 036 أستاذا قارا في السنة الجامعية 2012-2013.

وقد استفادت المسالك ذات الاستقطاب المحدود من هذه الزيادات، حيث بلغت نسبتها لدى أساتذة هذه المسالك أكثر من 54%، في حين لم تتعد نسبة زيادة الأساتذة بالمسالك ذات الاستقطاب المفتوح 8%. ونشير هنا إلى أن النظام الأول يستقطب 13% من مجموع الطلبة على المستوى الوطني، بينما يستقبل النظام الثاني الأعداد المتبقية أي 87%. وهكذا، بلغت نسبة التأطير بهذا النظام الأخير 65 طالبا لكل أستاذ، سنة 2013، علما بأن هذه النسبة لم تتجاوز 54 سنة 2012. وقد ارتفعت هذه النسبة إلى 104 طالب لكل أستاذ بمسالك كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية والكليات متعددة الاختصاصات. بالمقابل، استقرت هذه النسبة في المسالك ذات الاستقطاب المحدود في 16 طالبا لكل أستاذ خلال السنة نفسها.

الرسم البياني 19

تطور نسبة التأطير البيداغوجي بالتعليم الجامعي



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ويبدو أن هناك نوعا من التباين بخصوص تطبيق توصية البرنامج الاستعجالي الداعية إلى خلق 2 400 منصب مالي ما بين سنتي 2009 و2012، من أجل الاستجابة لحاجات التأطير، ذلك أن عدد المناصب التي تم رصدها للتعليم العالي – والمتضمنة لهيئة التدريس والهيئة الإدارية – بلغ 2 282 منصب. ومن باب المقارنة، لكي يبلغ المغرب نسبة قريبة من بلد كفرنسا، لا يوجد في المراتب الأولى لمجموعة البلدان المنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE (18)، فإنه مطالب بتوظيف أكثر من 18 000 أستاذ (19). وستزداد هذه الحاجات مستقبلا، خصوصا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الأعداد المتكاثرة للطلبة الملتحقين بالجامعة،

نتيجة الجهود الهامة، المبذولة من أجل تعميم ولوج التعليم الثانوي التأهيلي. كما ستزداد حدة ضغوطات التأطير، بفعل تقاعد عدد كبير من الاساتذة، سيبلغ خلال السنوات الست المقبلة 1 855 مدرس، أي ما يناهز 16% من العدد الإجمالي للأساتذة في الوقت الحالي.

3. نسبة التأطير بالتكوين المهني

يمارس قرابة 18 975 مكون، من ضمنهم 39% من المتعاونين، مهمة تكوين المتدربين بمؤسسات التكوين المهني العمومية والخصوصية، برسم سنة التكوين 2012-2013، أي بزيادة 5 802 مكون، مقارنة بسنة التكوين 2007-2008.

وقد توقع البرنامج الاستعجالي تأهيل وتحسين المردودية التقنية والبيداغوجية لثلاثمائة (300) مكون في الفندقة ووضع برنامج للتكوين الأساسي للمكونين بالمعهد العالي الدولي للسياحة بطنجة، وكذلك إقامة مركز للهندسة وتكوين المكونين بمراكش. ومن بين أولويات البرنامج المذكور، نجد أيضا، تكوين المدربين، ووضع نظام إشهادي متعلق بكفاءتهم، ضمن مسالك الفلاحة والصناعة التقليدية.

الجدول 15

تطور عدد المكونين حسب القطاعات

القطاعات	2009-2008	2010-2009	2011-2010	2012-2011	2013-2012
القطاع الخاص	8 283	9 916	10 420	10 822	11 020
مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل	4 980	5 749	6 006	6 101	6 264
السياحة	318	341	380	408	402
الفلاحة	287	284	398	402	408
الشباب والرياضة	610	611	364	359	349
الصناعة التقليدية	250	255	261	262	299
الصيد البحري	127	110	111	96	98
التجهيز	–	–	88	86	86
الطاقة والمعادن	–	–	52	49	49
المندوبية السامية لقدماء المقاومة	24	20	16	–	–
التعمير	–	–	12	–	–
آخر	314	–	–	–	–
المجموع	15 193	17 286	18 108	18 585	18 975

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

لقد عرف عدد المكونين بقطاع التكوين المهني الخاص، زيادة بمعدل سنوي يناهز 7,4% خلال الفترة الممتدة ما بين سنتي 2009 و2013، حيث حاز على جزء هام من نمو أعداد المكونين؛ وهو يمثل حاليا 58% من مجموع مكوني نظام التكوين المهني؛ ويبلغ معدل نسبة التأطير بهذا القطاع، سبعة متدربين بالنسبة لكل مكون. والحال، أن عرض التكوين بهذا القطاع يهم الخدمات بالأساس، وهو شبه غائب في القطاعات الصناعية للتكوين المهني، مع الأخذ بعين الاعتبار لأهمية الاستثمارات التي يجب توظيفها حتما في مجال التجهيزات التقنية بوجه خاص.

أما بالنسبة للتكوين المهني العمومي، فقد تحقق فيه تقدم هام على مستوى تأهيل الموارد البشرية، وتحديدا عبر إنشاء مراكز لتنمية الكفايات، أنشأها مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، ومنح الشهادات، من لدن قطاع التكوين المهني بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، لحوالي 500 مدير مؤسسة و600 مكون بالمكتب المذكور.

ومع ذلك، يعاني التكوين المهني العمومي من نقص في مجال التوظيف وتكوين المكونين؛ فما زالت نسبة المتعاونين هامة جدا، كما أن أغلب المكونين المكلفين بمتابعة المتدربين، لم يحصلوا على تكوين في منهجية التكوين بالتناوب. وبالعودة إلى فترة البرنامج الاستعجالي، والتي تتوافر فيها هذه المعطيات، فإننا نلاحظ نسبة تأطير مرتفعة للمتدربين بمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. وقد تحددت هذه النسبة سنة 2009 في 28 متدربا في كل قسم، وظلت هذه النسبة ثابتة سنة 2013.

بين هذا التحليل الإحصائي لتعبئة الموارد، أهمية الموارد المالية والبشرية المعتمدة في نظام التربية والتكوين منذ إقرار الميثاق، وخصوصا خلال فترة تطبيق البرنامج الاستعجالي. وقد نجم التقدم الحاصل على مستوى تعميم التربية الأساسية وتوسيع التكوين المهني والزيادة في الطاقة الاستيعابية للجامعات، عن مبادرات عمومية متخذة خلال العشرية المنتهية والتي رامت بشكل عام تحسين عرض القطاع العمومي.

وكما تبين من خلال تحليل المعطيات، فإن هذه الوسائل وجهت لخدمة التعليم المدرسي، وتحديدا سلكي الابتدائي والثانوي الإعدادي. وبالفعل، فقد امتص هذا التعليم أكثر من 83% من الميزانية الإجمالية التي رصدتها الدولة لنظام التربية والتكوين خلال فترة البرنامج الاستعجالي، أي حوالي ثلث الميزانية العامة للدولة، ما بين سنتي 2009 و2012. وفي كل الأحوال، يستدعي تقييم حيوية الإنجازات خلال هذه الفترة، خلاصتين هامتين: بداية، تشير نتائج التحليل إلى انخفاض كبير للنفقات التي تمت تعبئتها لفائدة النظام التربوي، منذ سنة 2012، مما أدى إلى تراجع الجهود المبذولة لتعميم التعليم الذي عرف بعض التقدم بكل تأكيد، لكنه لم يكتمل بعد. ذلك أن تعميم التعليم الأولي العمومي الذي يخص ساكنة الوسط القروي، وإتمام التعميم بالثانوي الإعدادي، والعمل على توسيع الثانويات التأهيلية، والضرورة المستعجلة لتحسين نسب التأطير الحالية بالجامعات، تتطلب جميعها مضاعفة الجهود، وتعبئة موارد كافية. لا ينضب معينها. وعلى سبيل المثال، فإن تعميم التعليم الأولي لن يتحقق في السنوات المقبلة، ما لم تستمر حيوية الإنجازات بنفس وتيرة منجزات البرنامج الاستعجالي على الأقل. وهناك مثال آخر يتعلق بالتكوين المهني الذي انخفضت الميزانية المرصودة له بشكل كبير منذ سنة 2012. ولكي يستجيب للطلب الاجتماعي للشباب، كان عليه أن يمتص أكبر حصة من مداخيل الضريبة على التكوين المهني التي تؤديها المقاولات.

وأخيرا، بينت نتائج التقييم أيضا كيف أن البناءات والإنجازات المتوقعة خلال فترة البرنامج الاستعجالي، لم تتحقق كلية. وبصيغة أخرى، فإن مسارات التقدم المختلفة في مجال تعميم التعليم، لم تشكل في الحقيقة سوى تطبيق جزئي للبرنامج المذكور، مع استثناء يهم بناء المدارس الابتدائية الذي بلغت درجة إنجازه مستوى هاما سنة 2012. وتشير هذه النتيجة إلى أن ضعف القدرة على استنفاذ الميزانية والتنظيم الفوقي الذي تحكم في أشغال البناء، لم يسمحا بنجاح هذا البرنامج الاستثماري في مجال بناء المؤسسات المدرسية رغم توافر الموارد الملائمة لتنفيذ هذه المشاريع.

المراجـع

(16) انظر الجزء الثالث.

(17) حسب تقديرات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

(18) تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2013، Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, éd. 2013, p. 381

(19) يفترض في هذا الإسقاط أن النسبة التي يجب بلوغها، تتحدد في 17 طالبا لكل مدرس.

الفصل الرابع
تكوين المدرسين

المدرس هو محور نظام التربية والتكوين. لهذا يجب أن يستجيب تكوينه، لرهانات تربية توجد في طور التحول، وأن يمكنه من ممارسة مهنته بمستوى ملائم من التأهيل والكفاءة المهنية. لهذا يشكل التكوينان الأساسي والمستمر للمدرسين أساس الكفاءة البيداغوجية، لما يوفرانه للفاعلين من تكوين تأهيلي متين، ومن مواكبة تعزز قدراتهم على ترجمة الإصلاحات التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين في ممارستهم البيداغوجية اليومية، وفي نمط نقلهم المعارف إلى تلامذتهم.

يوصي الميثاق في دعامته الثالثة عشرة بما يلي:

- حفز الموارد البشرية وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف والتقييم والترقية؛
- توحيد مختلف مؤسسات إعداد أطر التربية والتكوين على المستوى الجهوي، وربطها بالجامعة؛
- تمكين المدرسين من تكوين متين؛
- يستفيد كل إطار من أطر التربية والتكوين من:

-حصص سنوية قصيرة لتحسين كفاياته والرفع من مستواها؛

-حصص لإعادة التأهيل بصفة معمقة تنظم على الأقل مرة كل ثلاث سنوات.

1. التكوين الأساسي

ينص الميثاق على أن «تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين، والتزامهم. ويقصد بالجودة، التكوين الأساسي الرفيع، والتكوين المستمر الفعال...» (المادة 133).

1.1. تنظيم التكوين الأساسي

يلاحظ من خلال فحص التطور الذي عرفه التكوين الأساسي في بلادنا أن قطاع التربية الوطنية كان يتوفر، عندما انطلق تطبيق الإصلاح، على 34 مركزا لتكوين المعلمين، و13 مركزا بيداغوجيا جهويا لتكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، و10 مدارس عليا لتكوين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي والأساتذة المبرزين، اثنتان منها مخصصتان لتكوين أساتذة التعليم التقني.

ينظم التكوين الأساسي للمدرسين وفق النموذج التتابعي، حيث يتلقى المترشح لممارسة مهنة التدريس تكوينا بيداغوجيا في مركز من مراكز تكوين المدرسين، بعد أن يكون قد تلقى تكوينا جامعيا في مادة التخصص، وحصل على شهادة جامعية (دبلوم الدراسات الجامعية العامة DEUG أو الإجازة)، واجتاز بنجاح مباراة من مباريات ولوج تلك المراكز. وتستغرق الدراسة في مراكز تكوين المدرسين سنة واحدة، يتلقى خلالها المتدرب تكوينا نظريا وتطبيقيا (20).

تم تطبيق الإصلاح البيداغوجي في مراكز تكوين المعلمين سنة 2007. ويقوم النظام الجديد للتكوين في تلك المراكز على المبادئ المؤسسة للمقاربة بالكفايات.

وترتكز مهننة التدريس على التناوب بين التكوين النظري والممارسة العملية الميدانية. وقد أعيد تنظيم التكوين على شكل وحدات للتكوين مركزة على اكتساب الكفايات المهنية. وهكذا، يتم تصميم الوضعيات المهنية ومحاكاتها داخل مراكز تكوين المعلمين، ليتم بعد ذلك التمرس على تطبيقها في مدارس الاستقبال أثناء تداريب محصورة، تدوم أسبوعا واحدا. ويساعد هذا النظام التكويني على التكوين الذاتي من خلال الانخراط الفعلي للمتدربين في عملية التكوين. وقد اشترط مرسوم مايو 2006، الخاص بإعادة تنظيم التكوين الأساسي للمدرسين، الحصول على شهادة الدراسات الجامعية العامة لولوج مراكز تكوين المعلمين، وذلك عوض شهادة البكالوريا التي كان معمولا بها من قبل؛ كما قلص مدة التكوين في تلك المراكز إلى سنة واحدة (21).

وفيما يخص المراكز التربوية الجهوية، فإن نظام التكوين بالتناوب الذي شرع في تطبيقه منذ سنة 1997، ينتظم على شكل وحدات تمكن من اكتساب معارف في مواد تخصصية وبيداغوجية وديداكتيكية. ويتعين على المتدرب أن يطبق تلك المعارف في وضعية تدريس فعلية داخل الإعداديات.

ويسمح باجتياز مباراة ولوج المراكز التربوية الجهوية للمترشحين الحاصلين على شهادة الدراسات الجامعية العامة أو ما يعادلها. وتدوم الدراسة فيها سنة واحدة. وقد جاء هذا «السلك البيداغوجي» ليحل محل «السلك العادي» الذي كان مخصصا لحاملي البكالوريا، والذي كانت الدراسة فيه تستغرق سنتين.

ومقابل ذلك، لا تتوفر المدارس العليا على نظام موحد للتكوين، وإنما على مجموعة من الوثائق (syllabus) المتضمنة للمقررات الخاصة بكل مادة فقط. أما التكوين العملي، فيتم أثناء تدريب محصور، ينجز في ثانويات الاستقبال، لمدة شهر ونصف.

يلج المدارس العليا لتكوين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، بعد اجتياز مباراة، خريجو الكليات الحاصلون على شهادة الإجازة. ونظرا لكونهم يتوفرون على معرفة نظرية بمواد تخصصهم، فإن الناجحين منهم في مباريات الولوج يتلقون، في تلك المدارس، تكوينا عمليا وبيداغوجيا وديداكتيكيا بالأساس، وذلك لمدة سنة واحدة.

أما تكوين الأساتذة المبرزين، فإنه يستغرق سنتين يتم خلالها التحضير لمباراة التبريز الوطنية. ويلج هذا التكوين، بعد اجتياز مباراة، (مباراة ولوج التحضير للتبريز) الطلبة الحاصلون على الإجازة، وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي الممارسون. ومع الإصلاح، أصبح تكوين المبرزين يشمل تكوينا مدته ثلاث سنوات، وذلك ضمن برنامج تكوين مندمج بالمدارس العليا. وتفتح مباراة ولوج هذا التكوين في وجه الطلبة الحاصلين على شهادة الدراسات الجامعية العامة، وطلبة الأقسام التحضيرية للمدارس العليا، وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي الذين يتوفرون على أربع سنوات من الأقدمية. هذا ويسمح للحاصلين على شهادة الماستر اجتياز مباراة الحصول على شهادة «أستاذ مبرز».

2.1. هندسة جديدة للتكوين (22)

لم يتم تطبيق الإصلاح الفعلي للتكوين الأساسي للمدرسين إلا مع انطلاق البرنامج الاستعجالي.

وهكذا، تم تجميع مراكز المعلمين والمراكز التربوية الجهوية على مستوى كل أكاديمية في «مراكز جهوية لمهن التربية والتكوين» (CRMEF). وتكمن مهام تلك المراكز في تأهيل أطر الأساتذة المتدربين، وتنظيم التكوين المستمر، والارتقاء بالبحث البيداغوجي. أما مراكز التحضير للتبريز التي أنشئت في المدارس العليا، فقد تم نقلها إلى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتحويلها إلى مراكز «التحضير التأهيلي للتبريز».

لقد صار ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، واجتياز المباريات، هو السبيل الوحيد لتوظيف مدرسي النظام التعليمي. وهكذا، أصبحت مباراة ولوج المراكز الجهوية للتربية والتكوين تقتصر، من الآن فصاعدا، على المترشحين الحاصلين، على الأقل، على الإجازة الأساسية أو المهنية.

يرتكز نظام التكوين الجديد الذي تم إحداثه بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على تنمية الكفايات المهنية للمقبلين على التدريس. لهذا يخصص 60% من الغلاف الزمني الإجمالي للتكوين العملي؛ بينما يخصص 40% منه للوحدات الخاصة بمادة التخصص، والبيداغوجيا، وسوسيولوجيا التربية، وعلم نفس الطفل، والتشريع المدرسي، واللغات، وتكنولوجيات الإعلام والتواصل (23).

أما المدارس العليا، فقد تم إلحاقها بالجامعات منذ سنة 2009، وأحدثت فيها أولى المسالك الجامعية للتربية ابتداء من سنة 2010. وتعد تلك المسالك للإجازة المهنية في التربية، وتلقن فيها، زيادة على مادة التخصص، علوم التربية، والتقنيات البيداغوجية والديداكتيكية.

3.1. تقدم الإصلاح وحدوده

يشتمل تطبيق إصلاح تكوين المدرسين على مجموعة من الجوانب الإيجابية نجملها كما يلي:

- إن حصر توظيف مدرسي الابتدائي والثانوي في حاملي الإجازة يرقى بالنظام المغربي إلى مستوى المعايير الدولية في هذا المجال.
- إن من شأن توحيد مستويات ولوج مهنة التدريس أن يمكن من ترشيد النفقات، وخلق تجانس في النظم الأساسية للمهنة.
- يرتب كل المتخرجين من مراكز التكوين في السلم العاشر، وهو ما يوفر نظاما أساسيا موحدا بالنسبة لهيئة التدريس كلها، ويمكن، بالتالي، من تذليل الصعاب التي تواجه عملية تدبير المسارات المهنية للمدرسين، وتسهيل إعادة انتشارهم بين الأسلاك التعليمية المختلفة، عند الحاجة.
- يمكن توظيف المدرسين بالإجازة من انتقاء المترشحين الذين تتوافر فيهم المواصفات الملائمة، مادام أولئك المترشحون قد أنهوا دراستهم الجامعية التخصصية بنجاح، وأصبحوا بالتالي، قادرين على القيام باختيارات مهنية أكثر عقلانية.

ومع ذلك، فإن النظام المعتمد في التوظيف، ونظام التكوين الجديد، يعرفان مجموعة من النواقص منها:

- عدم تجانس التكوينات الجامعية لأساتذة التعليم الابتدائي المتدربين، يجعل تأهيلهم المهني صعبا، ويؤثر، بالتالي، سلبا على جودة ممارستهم.
- لم يرافق عملية إلحاق المدارس العليا للأساتذة بالجامعات مخطط لإعادة انتشار الأساتذة، كما لم تتم إعادة صياغة برامج التكوين لتلائم باقي مهن التربية: الأساتذة المؤهلون، ومسيرو التربية، والمتخصصون في علم النفس وعلم النفس التربوي، والمرشدون التربويون، إلخ.
- على غرار باقي المجازين، لا يتوفر المجازون من المسالك الجامعية للتربية إلا على حق التقدم إلى المباريات التي ينظمها قطاع التربية الوطنية. وهذا يعني أننا مازلنا بعيدين عن الانخراط الفعلي للجامعات في تكوين المدرسين والمربين بالمواصفات التي تستجيب لحاجات التربية الوطنية.
- إن غياب بنية خاصة بتكوين المكونين ينعكس سلبا على جودة التأطير داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. صحيح أن التأطير في تلك المراكز قد تعزز بتوظيف 480 أستاذ باحث، إلا أن مواصفات المكونين الجدد أكاديمية بالأساس، تركز على الجوانب النظرية والتخصصية، وليس على اكتساب الكفايات الضرورية لممارسة مهنة المكون في حقل بيداغوجي يعد لمهن التربية والتكوين.
- إن المدة المحددة للتكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين هي سنة دراسية كاملة. ومع ذلك، فإن مدة الإعداد الفعلي للمهنة، بما في ذلك المدة التي تستغرقها التداريب، لا تتجاوز ستة أشهر. وهذه المدة القصيرة لا تسمح بالتمكن من الكفايات البيداغوجية والديداكتيكية الضرورية لممارسة تعليمية جيدة.
- أما فيما يخص التمرن على محاكاة الوضعيات المهنية، فتجدر الإشارة إلى غياب معايير لاختيار المؤسسات التي تستقبل المتدربين والمرشدين التربويين، وعدم أجرأة الإطار القانوني الذي يحدد العلاقة بين مراكز التكوين ومؤسسات التطبيق، وغياب التنسيق بين المكونين والمرشدين التربويين، وإحجام هؤلاء المرشدين عن تحمل مسؤولية التأطير في غياب إجراءات تحفيزية. أما تقويم الوضعيات البيداغوجية، فإنه يوكل إلى حرية تصرف المرشدين التربويين.

2. التكوين المستمر

يجب على التكوين المستمر أن يمكن المدرسين من استكمال تكوينهم وتحسينه، حتى يكونوا قادرين على مواكبة الإصلاحات التي يعرفها النظام التربوي، والتكيف معه. وبالفعل، فإن تلك الإصلاحات قد مست كل جوانب نظام التربية والتكوين، وخاصة منها تنظيم الأسلاك الدراسية، والمقاربات البيداغوجية، والمقررات، والكتب المدرسية، والتوجيه التربوي، والتقييم والامتحانات، وكذا الحكامة، وتسيير الموارد البشرية. وتتطلب مواكبة تلك التغييرات وضع استراتيجية للتكوين المستمر قابلة للتعميم على جميع الفاعلين التربويين، والعمل على تنفيذها.

1.2. انطلاق التكوين المستمر في وسط العشرية

في منتصف المدة المخصصة لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبالضبط في سنة 2005، نظم قطاع التربية الوطنية دورات للتكوين المستمر لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي؛ كما وضع وحدات للتكوين موجهة لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي.

وبعد سنة 2005، ركز التكوين المستمر على محاور ذات طابع وطني، وخاصة على المقاربة بالكفايات، والمقررات الجديدة، والكتب المدرسية، وبرنامج جيني، والأنظمة الجديدة للتقويم والامتحانات، واللغة الأمازيغية...

وفي سنة 2006، تم اعتماد المقاربة المسماة «مقاربة التأثير المضاعف»، والتي تتمثل في تكوين خبراء على المستوى المركزي، يقومون بتكوين المكونين الرئيسيين الذين يتولون، بدورهم، تكوين مكونين جهويين وإقليميين. وإلى هؤلاء تعهد، في نهاية المطاف، مهمة تكوين المدرسين.

مع تطبيق البرنامج الاستعجالي، أعيدت هيكلة التكوين المستمر. وهكذا، كلفت الوحدة المركزية لتكوين الأطر بوضع استراتيجية للتكوين المستمر، والإشراف على العمليات المنجزة في هذا المجال على الصعيدين الوطني والجهوي، والعمل على ضبطها.

وفي هذا الإطار، أحدثت في كل أكاديمية بنية جهوية مكلفة بالتكوين المستمر، أنيطت بها، إلى جانب مهام أخرى، مهمة تحديد حاجات الأطر التربوية من التكوين المستمر، والإشراف على وضع وحدات التكوين، ووضع مخطط الأكاديمية للتكوين المستمر، وتتبع تنفيذ ذلك المخطط وتقويمه. وترصد للأكاديميات اعتمادات مالية لإنجاز مخططاتها المتعلقة بالتكوين المستمر، في إطار تعاقدي، يتحدد قدرها على أساس مؤشرات الإنجاز (24).

وتقوم الإدارة المركزية بتتبع التكوين المستمر المنجز على صعيد الأكاديميات ومواكبته.

أما الأسبقية في التكوين المستمر، فتعطى للمشاريع التربوية الوطنية المهيكلة. وهكذا، فإن تعميم بيداغوجيا الإدماج سنة 2010-2011 قد استلزم تكوين أساتذة التعليم الابتدائي والإعدادي في هذه المقاربة في القطاعين العمومي والخاص. كما أن تعميم تكنولوجيات الإعلام والتواصل في إطار برنامج جيني (GENIE) قد تطلب تكوين الأطر التربوية اللازمة.

يلاحظ أن التكوين المستمر يرتبط، أساسا، بالمشاريع التربوية المراد إدخالها إلى المدرسة، كمشروع مقاربة بيداغوجيا الإدماج، والمشروع الرقمي جيني (GENIE)؛ ويندرج بالتالي، بشكل كلي، في عملية المواكبة المنتظمة والدائمة لممارسة المدرس البيداغوجية.

2.2. أعطاب التكوين المستمر

تظل السياسة المعتمدة في مجال التكوين المستمر غير كافية من عدة نواح. فعلى المستوى التشريعي، وخلافا لما ورد في الميثاق، فإن التكوين المستمر لا يؤخذ بعين الاعتبار في ترقية أعضاء هيئة التدريس ولا في حركتهم الانتقالية. وهذا ما يفسر عدم اهتمام المدرسين بتكوينات لا تؤثر، بشكل ملحوظ، على مسارهم المهني (25).

وزيادة على ذلك، لا يقوم تحديد حاجات الأساتذة إلى التكوين المستمر على منهجية دقيقة، تمكن من التعرف على تلك الحاجات وتقويمها. فإذا استثنينا بعض العمليات التي اعتبرت استراتيجية، فإن المنطق الذي هيمن على ما أنجز في التكوين المستمر هو منطق صرف الاعتمادات، وذلك على حساب تلبية الحاجات الفعلية للمدرسين.

إن وحدة تكوين الأطر – التي تم إحداثها بوزارة التربية الوطنية – بعيدة كل البعد عن القيام بالمهام المنوطة بها، وخاصة منها المهام المتعلقة بالتعرف على الحاجات، والتخطيط الاستراتيجي، والإشراف على عمليات التكوين المستمر وضبطها. إن وحدات مركزية أخرى، ومراكز أخرى للقرار، وكذلك الأكاديميات، تنظم، في كثير من الأحيان، دورات للتكوين المستمر دون أي تنسيق أو تشاور مع الوحدة المعنية.

ونشير، في الأخير، إلى أنه لا يوجد أي تقييم ولا أي تتبع لآثار التكوين المستمر على مردودية المدرسين، وعلى مدى تحسن كفاياتهم وممارستهم التعليمية.

3.2. تكوين المفتشين التربويين

يعهد بتأطير المدرسين إلى هيئة المفتشين التي تكمن مهمتها الرئيسية في مراقبة المدرسين، وتقويم عملهم على المستوى البيداغوجي. ويتم تكوين المفتشين في المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم. وقد عرف التنظيم البيداغوجي لهذا المركز عدة أنظمة للتكوين منذ إحداثه سنة 1969 إلى غاية سنة 1999؛ وهو التاريخ الذي توقفت فيه مباريات ولوجه.

لم يستأنف هذا المركز نشاطه من جديد إلا في أواخر العشرية، بعد أن أعيدت هيكلته بواسطة مرسوم 18 دجنبر 2008. والمهام المنوطة به، بمقتضى هذا الرسوم، هي تنظيم التكوين الأساسي والمستمر لفائدة هيئة المفتشين التربويين، وتفتيش المصالح المادية والمالية (للمؤسسات التابعة للوزارة)، والمساهمة في البحث البيداغوجي.

ويقدم مركز تكوين المفتشين، بعد إعادة فتحه سنة 2010، تكوينات لمدة سنتين في ثلاثة مسالك:

- مسلك تكوين المفتش البيداغوجي للتعليم الابتدائي الدرجة الأولى؛
- مسلك تكوين المفتش البيداغوجي للتعليم الثانوي الإعدادي، الدرجة الثانية؛
- مسلك تكوين المفتش البيداغوجي للتعليم الثانوي ألتأهيلي، الدرجة الثالثة.

وتفتح مباراة ولوج كل مسلك من تلك المسالك، بعد انتقاء أولي على أساس ملف، في وجه أساتذة الدرجة الثانية المنتمين للسلك المعني، والذين يتوفرون على الأقدمية المطلوبة في التعليم، وفي الدرجة.

أما بالنسبة لنظام التكوين، فإن مجلس مركز تكوين مفتشي التعليم هو الذي يضع مشروع «دليل المعايير البيداغوجية لمسالك التكوين». ويحال ذلك المشروع، بعد ذلك، على اللجنة الوطنية للتنسيق التابعة للتعليم العالي قصد الدراسة والمصادقة.

ويتميز النظام البيداغوجي المعمول به في المركز بالمرونة والتنوع: فهو تكوين بالوحدات والتناوب، يجمع بين التكوين النظري والتكوين العملي، ويرتكز على العروض، ودراسات الحالات، والورشات، والأشغال التطبيقية، والبحث البيداغوجي، والتداريب الميدانية.

هذا وتمثل كل من الوحدات التخصصية (استكمال التكوين، والديداكتيك، والمناهج) والوحدات المشتركة (الكفايات المهنية، وأنظمة التربية والتكوين، والتأطير البيداغوجي، وعلوم التربية) 40% من الغلاف الزمني الإجمالي للتكوين، في الوقت الذي لا تمثل الوحدات الاختيارية (اللغات وتكنولوجيات والإعلام) سوى 20% من ذلك الغلاف.

لكن المفتشين –الذين يمارسون التفتيش حاليا – لم يتلقوا كلهم التكوين الأساسي الذي يؤهلهم لمزاولة مهامهم الجديدة على الوجه المطلوب. فقد تم تعيين العديد منهم على أساس الأقدمية وحدها، دون أن تتم مواكبتهم بواسطة آلية لتقييم ممارستهم المهنية، والتعرف على مدى تأثيرها في المردودية البيداغوجية للمدرسين.

إن الإكراهات الموضوعية لمهنة التفتيش، والمتمثلة في عدم تعميم التكوين على جميع أعضاء هذه الهيئة، وعدم استغلال التقارير البيداغوجية التي يضعها المفتشون، والمعيقات المادية والتنظيمية التي تعترض القيام بمهمة التفتيش، وتدهور صورة هيئة المفتشين ومصداقيتها وفعاليتها، كل ذلك ينذر بضرورة التفكير في أنماط أخرى لتأطير الممارسات البيداغوجية، وتقييمها، ومواكبتها، حتى يتسنى الرفع من مستوى الكفايات البيداغوجية للمدرسين.

خـاتمـة

إن الجهد المبذول من أجل تكوين المدرسين، وتمكينهم من القدرات البيداغوجية الضرورية لمواكبة ما تعرفه التربية من تحولات، يبقى دون المتطلبات التي تقتضيها تربية ذات جودة عالية. وفي الواقع، فإن عنصر التكوين لم يكن أولوية بالنسبة للسياسة التعليمية غداة الشروع في تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ورغم الإصلاح الذي شرع في تطبيقه سنة 2007، والذي كان يروم ضمان مهننة المدرسين، فإن نظام التكوين لم يعرف تغييرا ملحوظا، إن على مستوى التنظيم أو على مستوى محتويات التكوين. إن عنصري التكوين الأساسي والتكوين المستمر لم يؤخذا فعلا بعين الاعتبار، بوصفهما أحد أهداف الإصلاح، إلا مع مجيء البرنامج الاستعجالي. ومع ذلك، فإن المشاريع التي خطط لها، والتي كان من الممكن أن تساهم في إعادة تنظيم هياكل التكوينين الأساسي والمستمر، ومراجعة مناهج التكوين، لم تعط بعد النتائج المتوخاة منها.

إن جودة النظام التربوي تقوم على الأداء الجيد لمدرسين يتوفرون على المؤهلات والكفايات المهنية المناسبة لمهام المدرسة المتجددة: أي مهام التعليم، والتربية، وتلقين معارف الفعل ومعارف الكينونة، وإعداد التلاميذ للعيش في وسط معقد ومتغير، والتكيف معه. ويتطلب ذلك إعادة هيكلة نظام التكوين الأساسي والتكوين المستمر، كما ينص على ذلك الميثاق، حتى تسترجع مهنة التدريس جاذبيتها، وتكون دعامة فعلية من دعامات الجودة في التربية والتكوين.

المراجـع

(20) إن تكوين مدرسي أساتذة الموسيقى الذي يستغرق ثلاث سنوات والذي يتم بالمركز التربوي الجهوي في الرباط، وتكوين أساتذة التربية البدنية الذي يستغرق أربع سنوات والذي تحتضنه المدرسة العليا في الدار البيضاء هما اللذان ينظمان وحدهما وفق النموذج الذي يوازي بين التكوين البيداغوجي والتكوين في مادة التخصص.

(21) حصيلة إنجازات التكوين الأساسي والتكوين المستمر 2006-2007، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية.

(22) المخطط المديري لإصلاح التكوين الأساسي للمدرسين في المغرب، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية.

(23) مشروع «تعزيز كفايات أعضاء هيئة التدريس»، المخطط الاستعجالي 2009-2011.

(24) حصيلة الإنجازات سنة 2010، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية.

(25) مهنة المدرس، المجلس الأعلى للتعليم، 2008.

(26) مهنة المفتش البيداغوجي، المجلس الأعلى للتعليم، 2009.

الفصل الخامس
الدعم الاجتماعي للتلاميذ

للحد من تأثير العوامل التي تساهم في تعزيز اللامساواة في التمدرس، وتسريع وتيرة تطبيق مبدإ تكافؤ الفرص الذي نص عليه الميثاق، اتخذت مجموعة من الإجراءات والتدابير لفائدة التلاميذ المحرومين قصد التخفيف من التكاليف المباشرة التي تتطلبها الدراسة، والحد من تأثير العوائق المرتبطة بالسكن بعيدا عن المدرسة، وصعوبة ولوجها.

في الدعامة الرابعة عشرة المتعلقة بـ «تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين» يوصي الميثاق بما يلي:

- تتم إعادة هيكلة المطاعم المدرسية وتدبيرها على أساس لامركزية التسيير؛
- يجب أن تتوفر كل ثانوية إعدادية تستقبل التلاميذ الوافدين من الوسط القروي على داخلية؛
- تحدث جهويا، وعلى صعيد كل جامعة، هيئة تناط بها مهمة تحديث الأحياء والمطاعم والمقاصف الجامعية، وتوسيعها، وتجهيزها.

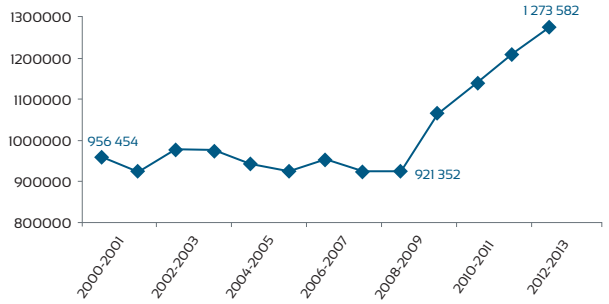
1. المطاعم المدرسية

يهدف نظام المطاعم المدرسية إلى محاربة الانقطاع المدرسي المبكر، والتخفيف من الصعوبات المرتبطة بالبعد عن المدرسة، وضمان تكافؤ الفرص بين التلاميذ، كيفما كان أصلهم الاجتماعي، وجنسهم، ومكان إقامتهم.

قبل المخطط الاستعجالي، عرف عدد المستفيدين من المطاعم المدرسية في التعليم الابتدائي انخفاضا ملحوظا، فقد انتقل من 956 454 سنة 2001-2000 إلى 921 352 سنة 2009-2008. وقد سجلت زيادة طفيفة في عدد الفتيات الذي انتقل من 442 680 إلى 448 417 في الفترة نفسها.

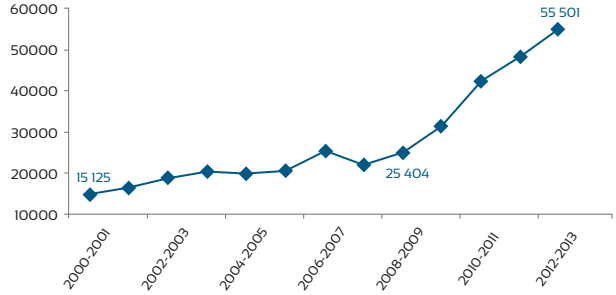
ومع المخطط الاستعجالي، عرف عدد المستفيدين من المطاعم المدرسية في التعليم الابتدائي تزايدا مهما، إذ وصل إلى 1 273 582 تلميذ وتلميذة سنة 2013-2012؛ 85,3% منهم في العالم القروي، و48,9% منهم إناث.

الرسم البياني 20
تطور أعداد المستفيدين من المطاعم المدرسية



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

الرسم البياني 21
تطور أعداد المستفيدين من مطاعم الثانويات الإعدادية



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

انتقل عدد المستفيدين من مطاعم الثانويات الإعدادية من 15 125 سنة 2001-2000، إلى 25 404 سنة 2009-2008. وقد بلغ ذلك العدد 55 501 سنة 2013-2012. وينتمي 93% من أولئك المستفيدين إلى الثانويات الإعدادية القروية، بينما 38% منهم إناث.

وعلى الرغم من لامركزية التسيير المادي والمالي للمطاعم المدرسية، فإن سيرها الفعلي يعرف اختلالات بسبب النقص الحاصل في الإمكانات المادية والبشرية المؤهلة لتقديم خدمات في مستوى ملائم، وتستجيب للحد الأدنى من المعايير المطلوبة. ذلك أن القيمة المالية للوجبة الغذائية اليومية لكل تلميذ زهيدة جدا: فهي تتراوح بين درهم واحد ودرهم ونصف.

وعلاوة على ذلك، فإن مديري المدارس المعنية لا يلتزمون بالواجبات المرتبطة بتسيير المطاعم المدرسية (مسك المحاسبة المادية، وتتبع إيقاع الاستهلاك، ومراقبة شروط التخزين والنظافة...) وذلك بسبب غياب تعويضات معقولة عن تلك المهام. و المدرسون، من جهتهم، يرفضون تحمل مسؤولية توزيع الوجبات على التلاميذ، والإشراف على المستفيدين، لأن ذلك لا يدخل ضمن مهامهم.

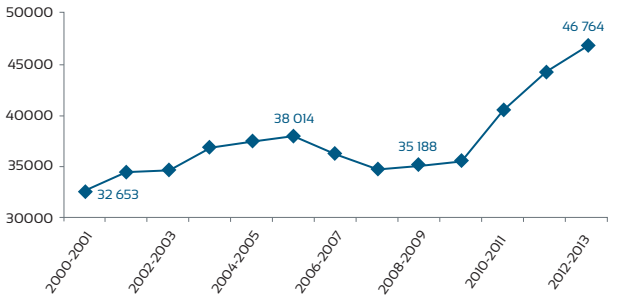
2. منح التعليم الثانوي (27)

يستفيد تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي الذين تم توجيههم وتنقيلهم إلى مؤسسات بعيدة عن مقرات سكناهم من منحة دراسية في المؤسسات المستقبلة، وذلك بشكل تلقائي. ومقابل ذلك، تعطى منح التعليم الثانوي الإعدادي لتلاميذ السنة السادسة ابتدائي الناجحين والمنتقلين إلى مؤسسات خارج سكناهم حسب عدد المقاعد التي تتوفر عليها داخليات مؤسسات الاستقبال.

في التعليم الثانوي الإعدادي، عرف عدد التلاميذ القاطنين في الداخليات تزايدا طفيفا، إذ انتقل من حوالي 32 653 سنة 2001-2000 إلى 38 014 سنة 2006-2005، ليتراجع بعد ذلك إلى 35 188 سنة 2009-2008. وهكذا انخفضت نسبة إيواء تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي من 3,2% إلى 2,5%.

الرسم البياني 22

تطور أعداد تلاميذ الثانوي الإعدادي الداخليين



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

ومن ناحية أخرى، انتقلت نسبة التلاميذ المقيمين بالداخليات التابعة للإعداديات القروية من 31% إلى 49,4% خلال الفترة نفسها. وستتجاوز هذه النسبة 50% سنة 2010 ليكون ذلك أول مرة يسجل فيها أن عدد التلاميذ الداخليين في الوسط القروي يفوق عدد نظرائهم في الوسط الحضري. ويعود الارتفاع النسبي في الطاقة الإيوائية للداخليات في الوسط القروي إلى توسع شبكة الداخليات، موازاة مع نمو شبكة الإعداديات القروية.

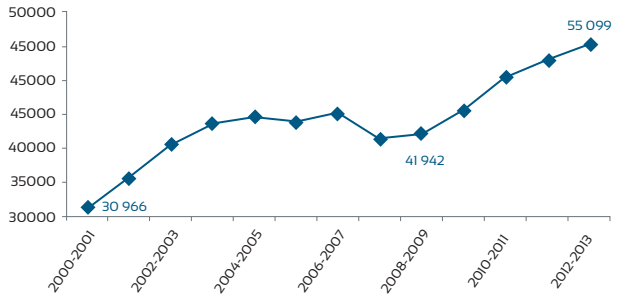
ومع البرنامج الاستعجالي، عرفت أعداد التلاميذ الداخليين في الإعدادي تزايدا مطردا، إذ انتقلت من 35 516 سنة 2010-2009 إلى 46 764 سنة 2012-2013؛ (41% منهم إناث).

ولتعميم التمدرس في المرحلة الموالية للتعليم الابتدائي، قام قطاع التربية الوطنية بعقد شراكات مع التعاون الوطني، والجمعيات المنضوية تحت لواء الفيدرالية الوطنية للجمعيات الخيرية، وكذلك الجمعيات المحلية، من أجل استقبال التلاميذ المنوحين الذين يتعذر إيواؤهم في الداخليات بسبب ضعف طاقتها الاستيعابية. وقد مكنت دور الطالب، التي تقع في الوسط القروي أساسا، من إيواء 47 227 تلميذ سنة 2012-2013، ينتمي 74% منهم إلى التعليم الثانوي الإعدادي، و25% منهم إلى التعليم الثانوي التأهيلي، و1% فقط إلى التعليم الابتدائي. وتمثل الإناث 42% من التلاميذ القاطنين في تلك الدور.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي التأهيلي، فإن حصة المستفيدين من الداخليات قد تراجعت من 7% إلى 6%، رغم ارتفاع عدد التلاميذ الداخليين من 30 966 سنة 2001-2000 إلى 41 942 سنة 2009-2008. ويرجع هذا الانخفاض النسبي إلى نمو شبكة الثانويات التأهيلية في الوسط القروي بشكل خاص، حيث انتقل عدد تلك الثانويات من 82 مؤسسة سنة 2001-2000 إلى 174 مؤسسة سنة 2009-2008. وهكذا، أخذ تلاميذ الإعدادي القرويون الذين ينتقلون إلى التعليم الثانوي التأهيلي يتابعون دراستهم، أكثر فأكثر، في المؤسسات الموجودة في جماعاتهم الترابية. وعلاوة على ذلك، فإن الفتيات اللواتي لم يكن يمثلن سوى ربع عدد الداخليين سنة 2001-2000، قد صرن يمثلن أكثر من الثلث سنة 2009-2008.

الرسم البياني 23

تطور أعداد تلاميذ الثانوي التأهيلي الداخليين



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

في إطار البرنامج الاستعجالي، اهتمت الإجراءات المتخذة من جهة، بتوسيع القدرة الاستيعابية للداخليات، الشيء الذي مكن من استقبال 55 099 تلميذ خلال 2012-2013 ومن جهة أخرى، كان من شأن الرفع من مبلغ المنح المخصصة لتلاميذ الثانوي التأهيلي (الذي ارتفع من 700 إلى 1 260 درهم) أن يحسن خدمات الإطعام: فقد بلغ المبلغ المخصص للوجبة الغذائية الواحدة 14 درهما عوض 6,80 دراهم، كما كان الحال سابقا. كما أن مدة الإطعام والإيواء الفعلية في الداخليات قد تم تمديدها، ابتداء من 2009، لتصل 230 يوما عوض 180 يوما (28).

ومع ذلك، يبقى إيقاع بناء الداخليات غير مواكب لإيقاع تزايد أعداد التلاميذ، لاسيما وأن الزيادة المهمة التي عرفتها أعداد التلاميذ في الابتدائي قد انعكست لاحقا على طلب التعليم الثانوي.

وزيادة على ذلك، يؤثر التأخر والبطء اللذان يطبعان الإجراءات الإدارية المرتبطة بإعطاء المنح وصرف النفقات بشكل سلبي على السير العادي لهذه الخدمة.

3. أشكال أخرى للدعم الاجتماعي للتلاميذ

رغم نمو التعليم المدرسي في الوسط القروي، ما تزال مشكلة ولوج المدرسة قائمة بسبب بعد المدارس التي تستقبل التلاميذ عن مقرات سكناهم، وتشتت السكن في الوسط القروي، والنقص الحاصل في وسائل النقل، وضعف الطاقة الإيوائية للداخليات ودور الطالب.

• النقل المدرسي

بادر قطاع التربية الوطنية إلى شراء حافلات للنقل ذات 15 إلى 25 مقعدا لفائدة بعض المؤسسات التعليمية القروية التي تعرف نسب هدر مدرسي مهمة. فما بين سنتي 2004 و2008، وزع هذا القطاع 80 حافلة على العديد من جهات المملكة. غير أن هذه المساهمة المتواضعة لم يكن لها سوى تأثير محدود على التمدرس، إذ لم يستفد من النقل المدرسي سوى 6 432 تلميذ سنة 2008-2009.

ومن جهته، برمج المخطط الاستعجالي تعميم النقل المدرسي على جميع الإعداديات القروية المحدثة، وعلى جميع المدارس الجماعاتية. وهكذا خصصت، في إطار هذا المخطط، 43 حافلة ذات 25 مقعدا للمدارس الجماعاتية و653 حافلة ذات 35 مقعدا للثانويات الإعدادية القروية المحدثة، كما تم توزيع 25 ألف دراجة هوائية على التلاميذ المحتاجين.

وبالفعل، فقد بلغ عدد التلاميذ الذين استفادوا من النقل المدرسي 21 604 مستفيد سنة 2012-2013، منهم 7% في التعليم الابتدائي، و77% في الثانوي الإعدادي، و16% في الثانوي التأهيلي. وإذن، نحن، بعيدون عن العدد الذي حدده المخطط الاستعجالي، وهو 50 000 مستفيد.

أكيد أن هناك مجموعة من الإكراهات تحول دون نمو النقل المدرسي: فإلى الصعوبات المرتبطة بالتدبير اليومي لذلك النقل (الوقود، والتأمين، والصيانة، والسائقون، والمساهمات...) تضاف صعوبة ولوج بعض المناطق الجغرافية. أضف إلى ذلك أن تعدد المتدخلين في هذه العملية (الأكاديمية، والنيابة، والمؤسسة، وجمعية النقل المدرسي، والمجلس الجماعي، والمقاولة، والأسرة...) يزيد من تعقيد عمليتي التنسيق وتوزيع المسؤوليات.

• برنامج تيسير

وضع برنامج تيسير من أجل محاربة انقطاع الأطفال الذين ينحدرون من المناطق المحرومة عن الدراسة. ويقوم هذا البرنامج على تحويل مبالغ مالية، كل شهرين، لفائدة بعض الآباء، بشرط أن يواظب أبناؤهم على الدراسة. وتتولى الجمعية المغربية لدعم التمدرس تدبير هذا المشروع، بشراكة مع المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وقطاع التربية الوطنية.

والمبلغ المخصص شهريا لكل طفل هو 60 درهما في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، و80 درهما في السنتين الموليتين، و100 درهم في السنتين الأخيرتين من التعليم الابتدائي، و140 درهم في السلك الإعدادي. تعطى هذه الإعانات عشرة أشهر في السنة، ويتم تحويلها إلى المستفيدين منها كل شهرين.

في سنة 2008-2009، استفاد من برنامج تيسير 79 500 تلميذ؛ يتوزعون على 274 قطاع مدرسي، وينتمون إلى خمس أكاديميات جهوية للتربية والتكوين. وقد تضاعف عمليا عدد المستفيدين من هذا البرنامج سنة 2009-2010، إذ بلغ 300 000 تلميذ، يتوزعون على 418 قطاع مدرسي تقع في 11 جهة. ولقد استمر عدد أولئك المستفيدين في التزايد لينتقل من 450 000 تقريبا سنة 2010-2011، إلى حوالي 690 000 سنة 2012-2013.

وقد مكنت تلك التحويلات المالية المشروطة من الزيادة في معدل ولوج المدرسة بـ 10%، وتحسين تكافؤ الفرص المدرسية بحسب النوع بـ 3%، والحد من التغيبات عن الدراسة بـ 60%. ففي سنة 2010، كان لبرنامج تيسير أثر

إيجابي على التمدرس في المغرب، وخاصة على الحد من ظاهرة الانقطاع عن الدراسة؛ كما سمح بالزيادة في معدل عودة التلاميذ المنقطعين عن الدراسة إلى المدرسة، وتحسين مستوى تعلمات التلاميذ (29).

غير أن تطبيق برنامج تيسير واجه عدة مشاكل تتعلق بالمزامنة بين صرف الميزانية المخصصة له وتحويلها للأسر المعنية؛ الشيء الذي أدى إلى بطء تلك العملية، وأسفر عن نفقات إضافية، إن على مستوى الوقت أو اللوجيستيك، أو الموارد.

ومن ناحية أخرى، فإن استهداف جماعات ترابية معينة، وانتقاءها على أساس أنها جماعات محرومة، قد خلق، لدى الجماعات المجاورة المقصاة، الشعور بعدم المساواة الترابية؛ وهو ما دفع منتخبي وسكان تلك الجماعات إلى المطالبة بتعميم البرنامج ليشمل جماعاتها. وبالفعل، فإن انتقاء الجماعات المستفيدة على أساس أنها جماعات محرومة لم يكن موفقا، لأننا قد نجد في الجماعات المقصاة أسرا أكثر فقرا من تلك التي نجدها في الجماعات المستفيدة. لقد كان من الأنسب انتقاء المستفيدين من هذا البرنامج على أساس الانتماء للأسرة (مع مراعاة مدى يسرها أو عوزها)، وليس على أساس الانتماء للجماعة الترابية.

• المبادرة الملكية «مليون محفظة»

لإعطاء نفس جديد لتعميم التمدرس الإجباري، والاحتفاظ بأكبر عدد ممكن من التلاميذ في المدرسة، وخاصة عبر التخفيف من التكاليف المادية المرتبطة بتمدرس الأطفال، أحدث قطاع التربية الوطنية – في إطار المبادرة الملكية «مليون محفظة» – نظاما لتوزيع اللوازم والكتب المدرسية على تلاميذ التعليم العمومي، وذلك منذ سنة 2008-2009.

في البداية، أي سنة 2008-2009، لم يستفد من المبادرة الوطنية «مليون محفظة» سوى تلاميذ التعليم الابتدائي، وتلاميذ السنة الأولى إعدادي، الذين ينتمون إلى الوحدات المدرسية الواقعة في تراب الجماعات المستهدفة من قبل المبادرة الوطنية للتنمية البشرية. وفي سنة 2009-2010، توسعت هذه العملية لتشمل كل الوحدات المدرسية بالتعليم الابتدائي، والسنة الأولى إعدادي، مع التمييز بين التلاميذ المستفيدين في نوعية اللوازم والكتب الموزعة عليهم، تبعا لمستواهم الدراسي ومكان إقامتهم.

وخلال الموسم الدراسي 2008-2009، مكنت عملية «مليون محفظة» من استفادة 2 808 264 تلميذ، ما يمثل 93% بالابتدائي و7% بالثانوي الإعدادي. أما في الموسم الدراسي 2010-2011، فقد ارتفع عدد المستفيدين إلى 3 214 580 تلميذ. ونذكر كذلك بأن 3 617 386 تلميذ قد استفادوا من هذه العملية خلال الموسم الدراسي 2012-2013، ما يمثل 87% بالابتدائي و13% بالثانوي الإعدادي.

ومن ناحية أخرى، تتولى الجمعية المغربية لدعم التمدرس، بوصفها ممثلة الإدارة المركزية، إعداد ونشر خريطة الكتب المدرسية الرسمية، وتضع رهن إشارة مكاتبها التنفيذية الجهوية الاعتمادات الضرورية، لتتولى هذه الأخيرة، بدورها، توزيع تلك الاعتمادات على المكاتب التنفيذية الإقليمية للجمعية.

وعلى الصعيد المحلي، تقوم كل جمعية من جمعيات «دعم مدرسة النجاح» بتوقيع اتفاقية مع مكتبي (يتم اختياره على أساس التقديرات المتعارضة للأسعار). وبمقتضى هذه الاتفاقية، يلتزم هذا الأخير بتسليم اللوازم والكتب المدرسية موضوع الدعم للمؤسسة التعليمية المستهدفة مع احترام الجودة المطلوبة، وآجال التسليم. ومن جهة أخرى، توقع الجمعية المعنية اتفاقية شراكة مع المكتب التنفيذي الإقليمي للجمعية المغربية لدعم التمدرس الذي يلتزم، بدوره، بتحويل الاعتمادات المقابلة لحسابها الخاص.

غير أن التسيير المالي لهذه العملية بواسطة الجمعيات لم يمكن من حل كل المشاكل المرتبطة ببطء المساطر المتعلقة بالنفقات العمومية والتي ولدت صعوبات أخرى أكثر حدة.

فمن ناحية، ساهمت صعوبة الإجراءات المرتبطة بخلق الجمعيات وبطء فتح حساباتها البنكية ببريد المغرب أو الخزينة العامة، في عرقلة البرمجة الزمنية لهذه العمليات؛ ومن ناحية أخرى، يعاني التسيير المادي والمالي لهذه العملية من ضعف تمكن مديري المؤسسات التعليمية (الذين يتم اختيار معظمهم من ضمن الهيئة البيداغوجية) من الإلمام بقواعد صرف الاعتمادات الموضوعة رهن إشارتهم ومساطرها. كما يشكل، بالنسبة لأولئك المديرين، عبءا إضافيا يأتي في وقت يكونون فيه منشغلين بالإعداد للدخول المدرسي.

يضاف إلى ذلك أن الصعوبات اللوجيستيكية الناجمة عن نقل اللوازم المدرسية من المدارس المركزية إلى الفرعيات والوحدات المدرسية، وخاصة منها الوحدات الواقعة في المناطق المعزولة وصعبة الولوج، تؤثر سلبا على توزيع اللوازم والكتب المدرسية على الأطفال الذين يدرسون في تلك الوحدات.

4. حدود استهداف الدعم الاجتماعي للتمدرس

قدمت مجموعة من الخدمات للتلاميذ في إطار الدعم الاجتماعي للتمدرس. واعتمادا على المعطيات المتعلقة

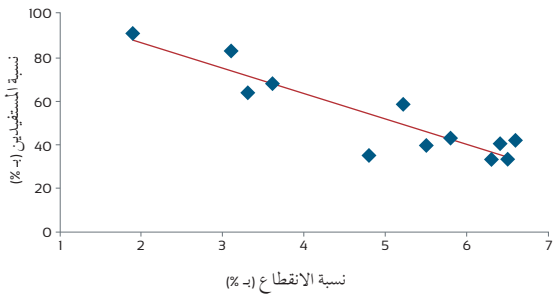
بميزانيات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، تم تقييم استهداف الدعم الاجتماعي الذي قدم للتلاميذ في هذا الإطار. ونستخلص من ذلك التقييم بعض الملاحظات نجملها فيما يلي:

• المطاعم المدرسية

هدف المطاعم المدرسية في التعليم الابتدائي هو محاربة الانقطاع المبكر عن الدراسة بشكل رئيسي. وقد كان من المتوقع، إذن، أن يكون عدد المستفيدين من المطاعم المدرسية مرتفعا نسبيا في الجهات التي تسجل أعلى نسب الانقطاع عن الدراسة. غير أن العلاقة الخطية بين نسب الانقطاع عن الدراسة، ونسب المستفيدين القرويين من المطاعم المدرسية في الجهات المعنية تبين عكس ذلك تماما: إذ يلاحظ أن حصص المستفيدين من المطاعم المدرسية ضعيفة في الجهات التي يسجل فيها، نسبيا، أعلى نسب الانقطاع المدرسي.

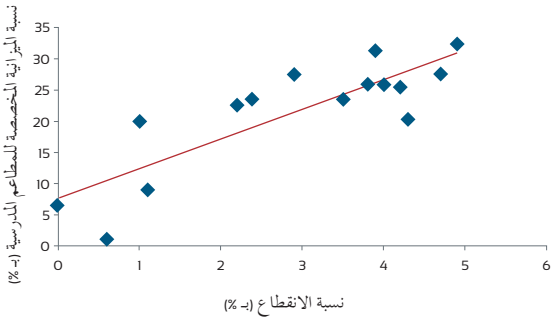
الرسم البياني 24

المستفيدون القرويون حسب الجهة ونسب الانقطاع عن الدراسة (بـ %)



الرسم البياني 25

ميزانية المطاعم المدرسية ونسب الانقطاع عن الدراسة (بـ %)



معطيات حسب الأكاديميات مرسلة
من طرف مديرية الشؤون العامة والميزانية والممتلكات 2009-2010.

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

إن نسب الانقطاع عن الدراسة لا تفسر، في الواقع، سوى 68% من التباينات الملحوظة بين الأكاديميات في مجال تخصيص الموارد للمطاعم المدرسية. ويرجع ما تبقى (32%) إلى عوامل أخرى، وخاصة منها نسب هيمنة الطابع القروي، والفقر، وتغطية التجمعات السكنية القروية (الدواوير) المختلفة، وأولويات كل أكاديمية على حدة.

إن التحليل متعدد المعايير الذي يعتبر كل هذه الأبعاد لم يبرز توزيعا معقلنا للاعتمادات الخاصة بالمطاعم المدرسية على المستوى الجهوي.

• منح التعليم الثانوي

التلاميذ المعنيون بالإطعام والإيواء في التعليم الثانوي الإعدادي هم التلاميذ الذين ينحدرون من الأسر المعوزة، والذين نجحوا وانتقلوا من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي. إلا أن أولئك التلاميذ لا يستفيدون كلهم من تلك الخدمات، فيضطر غير الممنوحين منهم، في أكثر الأحيان، إلى التوقف عن الدراسة.

في سنة 2008-2009، وفي السنة الأولى إعدادي، سجلت لدى التلاميذ الداخليين نسبة هدر بلغت 17% مقابل نسبة 23% مسجلة لدى التلاميذ القرويين غير الداخليين. وهذا يعني أن الإقامة في داخلية يزيد من فرص نجاح التلاميذ القرويين بست نقط.

في الواقع، يكتسي هذا التأثير الإيجابي أهمية أكبر، لأن التلاميذ القرويين الناجحين والمنتقلين من الابتدائي إلى الثانوي الإعدادي لا يستطيعون الالتحاق بالإعدادية إذا لم يحصلوا على منحة. ومن ثمة يأتي التأثير الإيجابي للداخليات ليس على النجاح المدرسي وحده، وإنما أيضا على ولوج التعليم الثانوي الإعدادي.

وبخصوص التعليم الثانوي التأهيلي، نسجل الملاحظة نفسها، التي عنت لنا مع التعليم الثانوي الإعدادي. ففي سنة 2008-2009 بلغت نسبة الهدر المدرسي في الجذع المشترك 17% بالنسبة للتلاميذ الداخليين، مقابل 28% بالنسبة للتلاميذ القرويين غير الداخليين أي بفارق 11 نقطة لفائدة التلاميذ الداخليين.

غير أن منح التعليم الثانوي التأهيلي تعطى لجميع التلاميذ الموجهين والمنتقلين من الثانوي الإعدادي إلى الثانوي التأهيلي، وهذا يعني أن التلاميذ الموجهين والمنتقلين الذين ينحدرون من أسر ميسورة يستفيدون من منح التعليم الثانوي التأهيلي على قدم المساواة مع زملائهم الذين ينحدرون من الأسر المعوزة: وإذن لا يوجد، أي تمييز إيجابي لفائدة التلاميذ المحتاجين.

5. الدعم الاجتماعي للطلبة

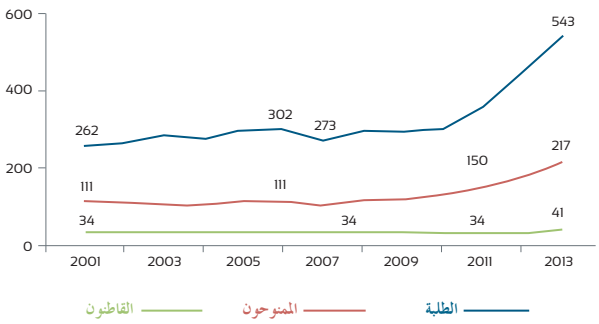
تساهم الخدمات الموجهة للطلبة في خلق مناخ ملائم للحياة الجامعية التي تعتبر مرحلة انتقالية من وضعية التتلمذ إلى وضعية الحياة العملية. وقد جاء الميثاق ببعض التوصيات الرامية إلى تحسين سير الخدمات المقدمة للطلبة وتجويد تدبيرها.

ولتطبيق تلك التوصيات، أحدث المكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية (ONOUSC) سنة 2001، باعتباره مؤسسة عمومية ذات شخصية معنوية واستقلال مالي. وتتمثل مهمة هذا المكتب في تقديم مجموعة من الخدمات للطلبة في إطار الحياة الجامعية، من قبيل الإسكان، والإطعام، والتغطية الصحية، والمنح الدراسية، والأنشطة الثقافية والرياضية.

على مستوى الإسكان والمنح، لم يتغير عدد القاطنين في الأحياء الجامعية وداخليات المدارس العليا خلال السنوات 2000-2008؛ إذ ظل يتأرجح حول 34 000 مستفيد. وهذا ما يفسر، جزئيا، استقرار أعداد الطلبة، وأعداد الممنوحين في التعليم العالي، واستقرار الطاقة الإيوائية للداخليات والأحياء الجامعية. وبالفعل، فإن نصيب الطلبة القاطنين بالأحياء الجامعية طيلة هذه الفترة هو 10% بالنسبة للطلبة عموما، و32% بالنسبة للطلبة للممنوحين.

الرسم البياني 26

تطور أعداد الطلبة الممنوحين والقاطنين بالأحياء الجامعية (بالآلاف)



المصدر: المكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية.

مع المخطط الاستعجالي، عرفت أعداد الطلبة وأعداد الطلبة الممنوحين في التعليم العالي تزايدا متناميا (76% و68% على التوالي) في الوقت الذي لم تزدد أعداد القاطنين بالأحياء الجامعية وبداخليات المدارس العليا إلا بنسبة 17%، حيث انتقلت تلك الأعداد من 34 817 سنة 2009-2010 إلى 41 041 سنة 2012-2013. وقد ترتب عن ذلك انخفاض في نسبة الطلبة القاطنين التي انتقلت من 11% سنة 2009 إلى 8% سنة 2013، من جهة، وفي نسبة الطلبة القاطنين من الممنوحين التي تراجعت من 27% إلى 19% خلال السنوات تفسها، من جهة ثانية. وهذا يعني أن توسيع القدرة الإيوائية للأحياء الجامعية لم يواكب تطور أعداد الطلبة، إذ لم تتم الاستجابة إلا لـ 35% من الطلبات.

ومع البرنامج الطموح الذي أطلقه المكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية، والمتعلق ببناء الأحياء والمطاعم الجامعية وإصلاحها، ومع العمل الذي قام به القطاع الخاص في هذا المجال، كان من المفروض أن تصل القدرة الإيوائية للأحياء الجامعية إلى حوالي 64 000 سرير في أفق 2015-2016.

بالنسبة للإطعام، بقي عدد الوجبات المقدمة للطلبة في الداخليات والأحياء الجامعية مستقرا، وقارب نحو 6 ملايين و100 ألف وجبة كل سنة طيلة الفترة الممتدة بين 2000 و2009. ومع ذلك، فقد ارتفع عدد تلك الوجبات مع المخطط الاستعجالي ليصل إلى 7 ملايين و200 ألف وجبة سنة 2012-2013، أي بزيادة أكثر من مليون وجبة.

وعلى الرغم من كون ثمن تذكرة الوجبة الواحدة لم يعرف أي تغيير، وبقي مستقرا في 1,40 درهم، فإن معظم الطلبة يعرضون عن المطاعم الجامعية العمومية، بسبب ما يعتبرونه نقصا في جودة الخدمات المقدمة لهم. وحسب دراسة أنجزها المكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية، فإن 90% من الطلبة يختارون حلولا أخرى غير الإقبال على المطاعم الجامعية.

ولتغطية النقص الحاصل في العرض العمومي في مجال تغذية الطلبة وإيوائهم، أبرم المكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية اتفاقيات شراكة مع القطاع الخاص من أجل بناء أحياء جامعية جديدة. وكان ذلك المكتب قد وضع، قبل ذلك، أداة للمساعدة على برمجة بناء الإقامات الجامعية وتجهيزها، وتوسيعها، وإعادة هيكلتها. وقد مكنت تلك الأداة الفاعلين المعنيين ببناء الأحياء الجامعية وتجهيزها من التوفر على إطار مرجعي في هذا المجال. لكن ثمن الإيواء في الأحياء الجامعية الخاصة يظل مكلفا (إذ يتراوح بين 300 و1 200 درهم شهريا مقابل 40 درهما في الأحياء الجامعية العمومية)، ولا يستفيد منه، بالتالي، إلا أبناء الطبقات المتوسطة والميسورة.

ولتشجيع الفتيات القرويات على متابعة دراساتهن العليا، مكنت اتفاقيات الشراكة المبرمة بين مؤسسة محمد الخامس للتضامن وبعض الجهات من بناء «دور للطالبات»، تستفيد منها الطالبات اللواتي ينحدرن من الوسط القروي.

وتنبغي الإشارة، في الختام، إلى أن الميزانية السنوية المخصصة لمنح التعليم العالي قد بقيت مستقرة في حوالي 428 مليون درهم طيلة الفترة الممتدة بين سنتي 2003 و2009. ولم يقم قطاع التعليم العالي بمراجعة مبلغ تلك المنح، والزيادة فيها، إلا سنة 2012. وهكذا عرفت منح سلك الإجازة زيادة قدرها 200 درهم، كما تمت الزيادة في منح سلك الماستر والدكتوراه بـ 300 درهم. وبذلك ارتفعت الميزانية المخصصة لمنح الطلبة من 718 مليون درهم سنة 2012 إلى 1 254 مليون درهم سنة 2013، أي بزيادة 75% (30).

خـاتمـة الجزء الأول

تبرز الزيادة التي عرفها المستوى التعليمي للساكنة المغربية البالغة من العمر 15 سنة فأكثر منذ الثمانينيات، بما لا يدع مجالا للشك، المجهودات التي بذلتها السلطات العمومية في مجال التربية والتكوين. وقد ساهم تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتنفيذ الإجراءات التي جاء بها المخطط الاستعجالي، في تسريع وتيرة تطور التربية في اتجاه الحد من الفوارق المدرسية، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية. غير أن القضاء على هذه الأخيرة، بالنسبة للنساء، ما يزال يتسم ببطء كما يبين ذلك تقييم وضعيتهن.

ورغم التقدم الحاصل في هذا المجال، ما تزال هناك تباينات بارزة للعيان بين الوسطين الحضري والقروي، وبين مختلف جهات المملكة. ويقتضي تخطي هذا الواقع، من كل سياسة تربوية تتوخى الفعالية والنجاعة، أن تكون سياسة تمييزية إيجابية، تأخذ بعين الاعتبار الإكراهات الخاصة بكل جهة من جهات المملكة، وأن تستهدف بالفعل الفئات الاجتماعية التي تضعها ضمن أهدافها.

ويلاحظ، كذلك، أن إجراءات الدعم الاجتماعي التي أوصى بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين من أجل تقليص الفوارق التعليمية، وتسريع وتيرة تطبيق مبدإ تكافؤ الفرص، لم تحقق كل النتائج المتوخاة منها. فإذا كانت بعض الاختلالات المرتبطة بنقص الوسائل المادية والبشرية تحد من تأثير الخدمات المقدمة للتلاميذ في إطار الدعم الاجتماعي للتمدرس، كالمطاعم المدرسية، مثلا، فإن مبادرات أخرى كالداخليات، والمنح، تساهم بشكل ملحوظ في تقليص معدلات الهدر المدرسي، وخاصة في الوسط القروي.

ورغم المجهودات المبذولة على مستوى المنح وإيواء الطلبة، فإن توسيع الأحياء الجامعية لا يستجيب، في كل الأحوال، للطلب المتزايد على تلك الأحياء بسبب التزايد المستمر لأعداد الطلبة في الجامعة.

(27) دراسة حول تشخيص وتنمية استراتيجيات فعالة لإيواء تلاميذ الإعدادي التأهيلي في الوسط القروي والمحيط الحضري. وزارة التربية الوطنية، 2009.
(28) التقرير الوطني حول الحصيلة النهائية للبرنامج الاستعجالي، قطاع التربية الوطنية، 2012.
(29) دراسة تقويمية لبرنامج «تيسير». J-PAL، 2010.
(30) التقرير الوطني حول الحصيلة النهائية للمخطط الاستعجالي، قطاع التعليم العالي، 2012.

الجزء الثاني

الحكامة والإصلاح البيداغوجي

الفصل الأول
حكامة نظام التربية والتكوين

تقوم الحكامة المركزية لنظام التربية والتكوين، بدور حاسم في الدينامية الوطنية للتغيير، وهي الدينامية المتولدة عن تطبيق الإصلاح. فهي تضمن قيادة مرحلة انتقالية تعتمد على إطار تنظيمي ومؤسساتي يروم وضع قواعد الاشتغال الهادفة إلى تحقيق الإنجازات التي حددها الميثاق. ويعبئ هذا النظام المركزي مكونات أخرى، تنوب عنه داخل المستويات الجهوية والقطاعية. هكذا، تقوم الحكامة الوطنية بتعبئة الأطراف المتعددة المكونة من فاعلين مستقلين مطالبين بممارسة مسؤوليتهم الكاملة من أجل المساهمة في التدبير الجيد للإصلاح على كل المستويات. ويتعلق الأمر تحديدا، بالوزارات المكلفة بالتربية والتكوين، والأكاديميات، والنيابات والجامعات والعمادات؛ ويتعين على هذه الأطراف توحيد الجهود لتحقيق نجاح كل التلاميذ والتلميذات في المدرسة.

لهذا السبب، اعتبر الميثاق أن الحكامة تمثل جانبا أساسيا من جوانب تجديد نظام التربية والتكوين، بحيث تسمح لهذا الأخير بالتوفر على أدوات القيادة وآليات التدبير الملائمة لأهداف الإصلاح.

وقد حدد الميثاق في الدعامة 15 المتعلقة بلامركزية ولاتمركز نظام التربية والتكوين، عدة أهداف نذكر منها: إنشاء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين AREF وتدعيم مساهمات النيابات، وإقرار تدبير مستقل للمؤسسات وإدارة الجامعات من قبل مجالسها الخاصة. كما نص في الدعامة 16 على ضرورة تنسيق وتوضيح وتقييم النظام المذكور.

وهكذا، فإن تقييم الحكامة خلال عشرية الميثاق، سيهم بالأساس المراحل الكبرى لتطبيق الإطار التنظيمي والمؤسساتي الجديد، لاشتغال هيئات اتخاذ القرار في ضوء اللامركزية وتقاسم المسؤوليات، وعدة التقييم المنصوص عليها في الميثاق.

1. مرحلة إقرار الإطار التنظيمي والمؤسساتي

تهدف الحكامة إلى تطبيق الإصلاح (31). وبطبيعة الحال، فإن هذه العملية تنوعت بحسب تنوع المكونات الكبرى لنظام التربية والتكوين. ويمكننا في هذا الإطار، التمييز بين ثلاث مراحل عامة مر منها تطبيق الإصلاح وهي: مدحلة (2001-2000) ومرحلة (2008-2002) ومرحلة (2013-2009). وتحفل كل مرحلة من هذه المراحل بوقائع مختلفة وبارزة.

المرحلة الأولى (2001-2000): إقرار الميثاق ومأسسة إطاره الهيكلي

تميزت هذه المرحلة التي بوضع الإطار التنظيمي والمؤسساتي، إذ تم فيها إعداد وإصدار القوانين المتعلقة باللامركزية في التعليم العالي والتربية الوطنية (القانون 01.00، القانون 00.07، القانون 00.12، القانون 00.13). غير أن مراسيم تطبيق اللامركزية، وإحداث الهياكل المستقلة الجديدة بالجامعات والأكاديميات كانت قليلة، مما أدى إلى نوع من الارتباك، خصوصا وأن انتظارات الفاعلين كانت ملحة. وتعين انتظار المرحلة الثانية، لإصدار بعض المراسيم العامة.

المرحلة الثانية (2008-2002): تطبيق نصين من القوانين المذكورة ووضع هياكل جديدة لتدبير الأكاديميات والجامعات

تميزت هذه المرحلة بوضع الإطار التنظيمي والمؤسساتي الجديد (الأكاديمية الجهوية ومجلس إدارتها، مجلس الجامعة) وتعبئة العديد من الفاعلين حول الإصلاح. غير أن التحضير لانخراط العديد من هؤلاء الفاعلين، لم يتم، كما أن إعادة انتشار المستخدمين الذين يتعين عليهم تدعيم الهيئات الجديدة لم يكن في مستوى متطلبات إصلاح بهذا الحجم. كما لم تنجز التكوينات المبرمجة لتأهيل كفايات الفاعلين المعنيين لشغل مناصب بهذه الهياكل الجديدة بسرعة، وبما فيه الكفاية، باستثناء بعض التكوينات التي استفاد منها مديرو الأكاديميات، مع العلم بأن جودتها لم تكن في مستوى متطلبات هذه المرحلة الجديدة من الإصلاحات التي تقتضي تأهيلا كبيرا للفاعلين المعنيين.

• **على مستوى الأكاديميات الجهوية**

لم يخضع الإصلاح والنتائج المنتظرة من تطبيقه، لأي نقاش على مستوى الأكاديميات، علما بأنه كان بإمكان هذا النقاش أن يثير اهتمام الفاعلين المعنيين، ويعبئهم للإسهام بشكل كبير في نجاح هذه العملية. ويبدو أن الطريقة التي تم بها إحداث الأكاديميات، وتغيير نظام النيابات الإقليمية، ولدا الانطباع لدى الفاعلين داخل المؤسسات التعليمية بأنهم غير معنيين بالإصلاح، أو على الأقل، بكون هذا الأخير لا يحمل لهم أي جديد. و لم تسمح السرعة التي وضعت بها الهياكل الجديدة بإعداد أية استراتيجية للتواصل من أجل دعم المشروع، مع العلم بأن أصحاب القرار في نظام التربية والتكوين، لم يقوموا، على مدى سنتين، سوى بتنشيط بعض النقاشات «الخجولة» حول موضوع الإصلاح. وفضلا عن ذلك، فإن النصوص التنظيمية الرامية إلى إقرار واستقلالية المؤسسات التعليمية وتأطيرها، لم تر النور. وتفسر هذه العوامل مجتمعة، غياب الحافزية والتعبئة لدى الفاعلين في هذا المستوى الأخير من النظام التربوي.

• **على مستوى التعليم العالي**

تم إصدار مراسيم تطبيق مواد القانون 01.00 تدريجيا بعد سنة 2002، وذلك على مدى خمس سنوات، وبحسب ما تقتضيه الحاجة. ونتج عن هذا الأمر، تأخير في تطبيق النصوص التنظيمية. ومع ذلك، فإن هذه المرحلة عرفت تطبيق الصيغة الجديدة المتعلقة بتعيين رؤساء الجامعات والعمداء، وكذلك إقرار هياكل القرار الجديدة في مؤسسات التعليم العالي، والمتمثلة في مجلس الجامعة، ومجلس التدبير.

• **على مستوى التكوين المهني**

بالرغم من قيام هذا السلك بتعبئة مجموعة من الفاعلين المؤسساتيين وتميزه بلا مركزية أفقية، فإنه لم يتم إعداد أي قانون إطار له، قصد ملاءمة تنظيمه مع المقتضيات الجديدة للميثاق. صحيح أن القانونين 00.12 و00.13 قد دعما التكوين عن طريق التعلم واشتغال القطاع الخاص للتكوين المهني، لكن وجب انتظار سنة 2005 لصدور المرسوم المحدد لاختصاصات كتابة الدولة المكلفة بالتكوين المهني ونظامها.

ويبدو أن غياب الإعداد القانوني والتنظيمي خلال هذه المرحلة الثانية، وكذلك التأخر الحاصل في وضع الهياكل التنظيمية الجديدة وتأطيرها، شكلا سببا في تأخير تطبيق الميثاق. كما أن نقص الموارد البشرية داخل الهياكل المستحدثة وضعف الكفاءات على مستوى التدبير، وقلة تجربة الفاعلين، لاسيما في المجالين الإداري والمالي، والتأخر في إعادة انتشار الموارد والتجهيزات على الصعيد الجهوي، وأخيرا ضعف نظام القيادة والإصلاح، أدت جميعها إلى إضعاف الحماس الأول والإجماع السياسي الوطني حول الميثاق.

المرحلة الثالثة (2009-2013): إنجاز البرنامج الاستعجالي

تميزت هذه المرحلة بأجرأة نصوص الميثاق عن طريق البرنامج الاستعجالي. فقد حدد هذا البرنامج عدة أهداف في مشروع «الحكامة والتخطيط والتعميم»، مثل:

أ. إجراء تعاقدات بين الأكاديميات والدولة، وبين هذه الأخيرة والجامعات، على أساس أهداف تحدد النفقات ومخططات العمل الملموسة.

ب. دعم قدرات القيادة بمختلف مستويات التربية والتكوين.

ج. خلق وكالات لتدعيم فعالية بعض الوظائف.

د. وضع آليات تصاعدية للمخططات.

وهكذا، تم إدراج المخطط الإجرائي على شكل مشاريع، والتعاقد والتقييم الداخلي في إطار حكامة نظام التربية والتكوين. وقد مكن تطبيق الإصلاح الذي تجسد في مشاريع مرفوقة بآليات التدبير والتتبع وتقييم إنجاز البرامج من خلق دينامية جديدة، ووضع تطبيق الميثاق في مساره الإيجابي.

وبهذا الصدد، حصل النظام التربوي على وسائل تدبيرية سمحت له بتحسين خدماته. فقد أصبحت الإدارات المركزية تتوفر على إمكانات أكبر، وعلى تطبيقات معلوماتية تمكن من التحضير لاتخاذ القرارات ،والتواصل السريع، وتبليغ المعطيات والمعلومات، وأخيرا وضع أنظمة للقيادة. ومن جانب آخر، أصبحت الهياكل اللامركزية واللامركزة (الأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية)، تتوفرعلى ميزانيات تمكنها من دعم بنياتها التحتية المتمثلة في المقرات والوسائل والتجهيزات التكنولوجية؛ وهو ما ساعدها على التواصل بشكل أفضل، وعلى التدبير الفعال لمصالحها المالية والإدارية والمصالح المكلفة بالتخطيط.

ويتكون البرنامج الاستعجالي المطبق خلال هذه المرحلة، من ثلاثة «أقسام» من المشاريع، تهم على التوالي البنيات التحتية واللوجستيكية، والموارد البشرية وكفاءاتها، ونمط الاشتغال وتقييم النتائج المتوقعة. صحيح أن القسم الأول قد ساهم في دعم البنية التحتية، لكن القسم الثاني اعتبر غير ناجح حسب رأي المستفيدين منه. أما القسم الثالث، فنال تقدير المكلفين بتدبير نظام التربية بفضل تمكنه من تجديد عملية التدبير عبر إحداث جهاز للقيادة وآليات للتقييم الذاتي.

2. اللامركزية واشتغال هياكل الحكامة بالتربية الوطنية

يربط الميثاق في الدعامة 15 بين فعالية اشتغال نظام التربية والتكوين ولامركزية هياكله، بغرض تطوير أكثر نجاعة لأعداد المتعلمين، وتطوير حجم البنيات التحتية ومجموع الأشخاص المعنيين بعمليات التعلم أيضا. وضمن نفس المنظور، يعتبر الميثاق أن لامركزية ولاتمركز الهياكل التنظيمية لقطاعات التربية والتكوين، هما عبارة عن أداة فعالة لملاءمة ممارساتها مع الخصوصيات والحاجات المحلية والجهوية. وعلاوة على البحث عن تلاؤم نظام التربية والتكوين مع الاختيار الجديد لإعداد التراب الوطني (32)، فإن هذا التنظيم الجديد لهياكل النظام يروم تسهيل التشارك والتعاون بين الفاعلين في القطاعات الثلاثة، وإحداث دينامية للتعلم المشترك في مجال التخطيط والتدبير والتقييم. فقد تمثل الهدف العام في الحصول على نتائج ناجعة بخصوص تعميم التعليم، والتقليص من الفشل والانقطاع المدرسيين، وتحسين جودة التدريس.

وتوقع الميثاق إنشاء هيئات جهوية جديدة، لإعطاء النظام صلاحيات واختصاصات تمنح اللامركزية واللاتمركز أهمية فعلية في إطار استقلالية حقيقية للقرار. وبهذا الصدد، عمل كل من القانون 00.07 والقانون 01.00، المحددين على التوالي لنظام واختصاصات الأكاديميات والجامعات، على إقرار استقلالية هذه الأخيرة في إطار حكامة لامركزية ولاممركزة، وهي الحكـــامـة التي ينبغي فحص اشتغالها الفعلـي.

1.2. سيرورة اللامركزية واللاتمركز

سمح بحث كيفي أجري بطلب من الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حول تطبيق الميثاق في مجال الحكامة (33)، بإبراز العديد من الملاحظات، نعرضها كما يلي:

- يشمل لاتمركز هياكل الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية أغلب عمليات التدبير الإداري والمالي، باستثناء توظيف المدرسين، والعمليات المتعلقة بنقل الملكية. غير أن هذه العمليات التي تعني الأكاديميات مباشرة لم تتطلب إعادة تنظيم المديريات على المستوى المركزي فقط، بل تطلبت، أكثر من ذلك، هندسة جديدة تعيد تحديد مهام الكيان المركزي. ويبدو أن الإدارة المركزية بتبنيها شكليا لسياسة نشيطة على مستوى توجيه النظام التربوي وتنظيمه وتقويمه، لم تتحرر تماما من الإطار الممركز والمنظم لاشتغالها.

طبعا هناك إكراهات قانونية تقف عائقا أمام اللامركزية الشاملة لتدبير الموارد البشرية والممتلكات، لكن توجد أيضا عوامل تسمح لمديريات الوزارة بالإبقاء على قنوات الاتصال بالنيابات الإقليمية المرتبطة، من حيث خدماتها، بالأكاديميات.

- اتخذ قرار لامركزية الجهات دون تحضير مسبق. وبالرغم من تلقي مديري الأكاديميات تكوينا في التدبير، إلا أن المعارف المكتسبة ظلت حكرا عليهم، لهذا وجد المستخدمون المعينون بالأكاديميات أنفسهم أمام مهام تتجاوز من حيث العدد والنوعية، قدراتهم وكفاءاتهم، فضلا عن كون النصوص التنظيمية لم تصدر إلا لاحقا، وهو ما استدعى بذل مجهود كبير لاستيعابها من طرف الأشخاص المعنيين بتطبيقها.
- يتوفر مدير الأكاديمية على سلطة تدبيرية حقيقية، لهذا فإنه يملك سلطة تقديرية لتفويض بعض الاختصاصات لمرؤوسيه. وعليه، ستخضع النيابات الإقليمية التي تمثل الوزارة بالإقليم، لبعض التهميش. فهي ليست عضوا بمجالس إدارة الأكاديميات، كما يعتبر النواب دوما مجرد «مكلفين بمهمة»، بدون أية وضعية محددة. ومعلوم أن المهام الموكولة إلى هذه النيابات في إطار الإصلاح، قد تكاثرت دون أن تزداد أعداد موظفيها، كما وكيفا لتمكينها من إنجاز مهامها الجديدة.
- ظل دور النيابات الإقليمية، وخصوصا موقع النائب الإقليمي، ملتبسا خلال سيرورة اللامركزية واللاتمركز. وهنا برزت عناصر عديدة من سوء الفهم بخصوص تأويل العلاقة الجديدة المنصوص عليها في القانون 00.07، بين الأكاديمية والنيابة، أي بين مدير الأكاديمية والنائب. فبمقتضى هذا القانون، تعتبر النيابة الإقليمية مصلحة خارجة عن الأكاديمية، والحال أن النائب المعين بمرسوم، يخضع قانونا للوزير بوصفه ممثلا له. وقد أدى هذا الالتباس إلى وقوع منافسة عقيمة بين الكيانين، في بداية تطبيق الإصلاح.
- علاوة على ذلك، فقد تعمق هذا الالتباس بسبب غياب هيئات للتنسيق بين مدير الأكاديمية والنواب الإقليميين. فهؤلاء ليسوا أعضاء بمجلس إدارة الأكاديمية، كما أن النصوص المنظمة لم تتوقع أي شكل تنظيمي يسمح بالتنسيق بين العمل الجماعي لإدارة الأكاديمية ومصالحها الخارجية. إن هذه الضبابية القائمة على المستوى التنظيمي والتي ترجع بالأساس إلى غياب التخطيط الاستراتيجي والقواعد الواضحة، وإلى عدم استيعاب النصوص المنظمة،

الموجودة أو المصاغة حديثا، وعدم فهم الأدوار الجديدة والمهام المنتظرة من مختلف الهيئات بحسب تراتبيتها، قد حالت جميعها دون فتح نقاشات ضرورية وعميقة حول الاستراتيجيات التي ينبغي تبنيها لتطبيق توصيات الميثاق المتعلقة بالثانويات التي يجب أن تستفيد من نظام خدمات الدولة ذات التدبير المستقل (SEGMA). وكذلك التوصيات الخاصة بإحداث وتبني مشاريع المؤسسات وبخلق شبكات محلية لمؤسسات التربية والتكوين.

- وجدت الأكاديميات نفسها، نتيجة اللامركزية واللاتمركز، أمام مسؤوليات جديدة لم تكن مهيأة لها، خصوصا في ما يتعلق بمشاريع تشييد البنايات وتهيئتها وإصلاحها. ويرجع نقص الموارد بالأكاديميات، أيضا، إلى تعيين جزء من المستخدمين لمتابعة أوراش البناء وما أنجزته مختلف مشاريع التهيئة على حساب مهمتهم التربوية الأساسية. وتنطبق هذه الوضعية، كذلك، على مديري المؤسسات، الابتدائية خصوصا، والذين وجدوا أنفسهم مكلفين بمهام جديدة، وأعمال إضافية، في إطار المشاريع التي حددها من طرف البرنامج الاستعجالي. وقد أثر تكاثر المسؤوليات سلبا على ممارستهم لدورهم كمديرين، وعلى مهمة التأطير التربوي الموكولة إليهم.
- وفي الواقع، فإن الأمر استلزم مواكبة اللامركزية بإعادة انتشار موظفي الإدارة المركزية في اتجاه الأكاديميات. غير أن مجموعة قليلة من هؤلاء الموظفين، هي التي استجابت لهذا المطلب، كما أن المتطوعين فضلوا البقاء بالمناطق القريبة من المركز (الرباط، الدار البيضاء). وبسبب ضعف انتقال الكفاءات إلى الأكاديميات، ستضطر المديريات الجديدة في هذه الأخيرة إلى جلب المستخدمين المؤهلين من النيابات الإقليمية الخاضعة لوصايتها الترابية.

سينجم عن هذه الوضعية تأثيران سلبيان نعرضهما كما يلي:

- يتعلق التأثير الأول بنقص تجربة وكفاءة موظفي الأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية، أمام المهام والمسؤوليات الجديدة الموكولة إليهم. ولمواجهة هذا النقص، انخرطوا في تعلم وضبط الأنشطة المقترنة بمهامهم الإدارية والمالية الجديدة. وهكذا، وجدوا أنفسهم خلال السنوات الأربع الأولى من تطبيق اللامركزية، بعيدين عن أية رهانات بيداغوجية. طبعا، إن هذه الوضعية تتناقض مع الاستراتيجية المنصوص عليها في الميثاق، والهادفة في المقام الأول، إلى دعم روابط القرب مع المؤسسات التعليمية، من أجل مساعدتها على تدبر استقلاليتها الجديدة بشكل أفضل. ذلك أن تدبير الإكراهات اليومية طغى على التجديد البيداغوجي المندرج كما هو معلوم، في صميم تجديد المدرسة.
- أما التأثير الثاني، فهو ناجم عن كون الوزارة لا تتوفر على نظام مدمج للمعلوميات، يسمح لها بقيادة الإصلاح في ظروف عادية، مع تسهيل بروز معطيات سليمة وذات مصداقية. لهذا، سيظل كل تدخل لتحسين ظروف الاشتغال، من الأمور الصعبة في غياب معطيات واضحة ودقيقة. ونشير إلى أنه بفضل البرنامج الاستعجالي، تمت الإحاطة بهذه الوضعية كما تم تحسينها جزئيا على مستوى البنيات التحتية والبرامج الاجتماعية لفائدة الأطفال المعوزين خصوصا بالمناطق القروية.

2.2. مجالس الإدارة وتدبير الأكاديميات

بداية، ينبغي الإلحاح على ملاحظة هامة، تتعلق بعمل مجالس إدارة وتدبير الأكاديميات وصعوبة سير الجموع العامة لهذه المجالس.

• مجالس الإدارة

أصبحت هذه المجالس، التي يهيمن عليها بالأساس، أعضاء ممثلون للمهنة، عبارة عن تجمعات متواترة تسود فيها شكاوى الهيئات المنضوية تحتها، مما يهمش التوجهات الاستراتيجية والقرارات الهادفة إلى تحسين عمل الأكاديميات، وبالتالي تحقيق مردودية أكبر في مجال التربية. وتفسر لنا الوضعية الحالية، الصعوبة التي يواجهها الأعضاء غير المنتمين للهيئة التعليمية، من أجل الانخراط في هذه المجالس، وتقديم مساهماتهم لفائدة سياسة التربية والتكوين بجهتهم.

وبطبيعة الحال، فإن مثل هذه الوضعية تتناقض تماما مع منتظرات الميثاق والقانون 00.07، التي توصي بانفتاح الأكاديميات على محيطها، مركزة على مشاركة الفاعلين السياسيين المحليين وكذلك ممثلي عالم الشغل والمجتمع المدني، في سياسة التكوين بالجهة، وإغنائها بإسهامات وتدعيمات مادية ومالية ومعنوية. وقد نجم عن هذه الوضعية صعوبتان على مستوى الاشتغال، نعرضهما كما يلي:

- يحصل النصاب القانوني في اجتماعات مجالس الإدارة، رغم غياب العناصر الخارجية، وبالتالي يعتبر حضور هؤلاء غير ضروري من الناحية الشكلية، ما دامت القرارات يمكن أن تتخذ دونما حاجة إلى صوت من أصواتهم.
- ومن الناحية القانونية، تميل الكفة بوضوح لفائدة الهيئات المنتمية إلى قطاع التربية، لذلك ستركز النقاشات داخل مجلس الإدارة، بما في ذلك النقاش حول الميزانية

أو التدبير، على إشكاليات تهم الهيئات المذكورة، ولا يستطيع الأعضاء غير المنضوين بداخلها، ضبط هذه الإشكاليات دائما؛ وهو ما يفسر غياب الحماس لديهم للمشاركة في هذه الاجتماعات التي لم يساهموا في التحضير لها.

وفضلا عن ذلك، فإن الوزير الوصي هو الذي يترأس مجلس الإدارة. فالمدير يتدبر الأكاديمية والمجلس يسيرها. ولما كان الوزير يترأس فعليا مجلس الإدارة المكون من عدة هيئات، فإن كل ممثلي هذه الهيئات المنتمية إلى التربية الوطنية، ينتهزونها فرصة لتقديم مطالبهم الفئوية في المقام الأول، على حساب مناقشة مخطط التنمية الجهوية.

- **مجلس التدبير**

في إطار الدور الموكول للهياكل التنظيمية اللامركزة، نص الميثاق على ضرورة أن تسير كل مؤسسة للتربية والتكوين، من قبل مدير ومجلس للتدبير. ويعتبر هذا المجلس بمثابة جهاز للدعم والتشاور، يعزز عمل المدير. وتنحصر مهامه في إبداء الرأي حول برمجة أنشطة المؤسسة وحصص التدريس واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين، كما يشارك في تقويم الأنشطة التربوية، ويسهر على صيانة البنيات التحتية والتجهيزات والمناخ التربوي؛ ويقترح ويساهم في تقديم حلول ملائمة لضمان تدعيم المدرسة والرفع من هيبتها وتوسيع مجال إشعاعها.

وعلى مستوى آخر، ينص النظام الأساسي لمجلس التدبير على تمثيلية الهيئة التعليمية والفريق الإداري وجمعية آباء التلاميذ والجماعات المحلية وحتى التلاميذ عند الاقتضاء. وبذلك يتألف المجلس الذي يترأسه مدير المؤسسة، من الإدارة التربوية وممثلي المدرسين وجمعية آباء وأولياء التلاميذ والمجلس المحلي. ويجتمع أعضاؤه مرتين في السنة على الأقل، حيث تعقد دورة عند بداية السنة الدراسية، تخصص للدخول المدرسي ولدراسة مخطط عمل المؤسسة، كما تعقد دورة أخرى عند نهاية السنة، يتم فيها التركيز على التقرير السنوي وعلى تحديد حاجيات الدخول المدرسي المقبل.

هكذا، ينبغي أن تكون مجالس التدبير من الناحية النظرية، دعامة لإدارة المؤسسة، وأن تشكل فضاء للتشاور والتعاون والتشارك بين كل الفاعلين المعنيين والمهتمين بتدبير المؤسسة. غير أن الملاحظة الميدانية تظهر العكس، بحيث لا تقوم هذه المجالس بالأدوار الموكولة إليها، في أغلب الحالات، وهو ما يمكن تفسيره انطلاقا من العوامل الثلاثة التالية:

- عدم مشاركة ممثلي المدرسين الذين لا يرغبون في التواجد بالمؤسسة خارج أوقات عملهم، والغياب شبه المنتظم لممثلي المجالس المحلية والبلدية، والانخراط الضعيف لممثلي جمعيات آباء وأولياء التلاميذ. بالتالي، يلاحظ عموما غياب كبير للفاعلين الآخرين الذين يفترض فيهم تقديم الدعم لبلورة المشاريع ودعم إدارة المؤسسة.
- وجود بعض مديري المؤسسات الذين ينظرون إلى مجالس التدبير كهيئات متدخلة في اختصاصاتهم التدبيرية بغير حق.
- محدودية اعتمادات التسيير والاستثمار المرصودة للمؤسسات، مما يجعل الفاعلين عاجزين عن تطوير مشاريع المؤسسة المحفزة، وعن تعبئة الموارد البشرية والشراكات الضرورية للعمل الجماعي، لفائدة المؤسسات.

وتستدعي هذه العوامل الثلاثة إجراء تعديلات، تجعل من مجلس التدبير على المستوى المحلي، جهازا ديناميكيا للتشاور، بحيث تمارس في إطاره استقلالية كل واحد ومسؤوليته من أجل تحسين نجاعة كل مدرسة.

3.2. تدبير ميزانية الأكاديميات

ابتداء من سنة 2002، شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق لامركزية تدبير ماليتها، عبر نقل سلطة إعداد الميزانيات وتدبير التمويل للأكاديميات، وذلك تبعا لتوصيات الميثاق، ولما نص عليه القانون 00.07. هكذا، سيتم الانتقال من تدبير متمحور حول الوسائل، إلى تدبير متمحور حول النتائج. وقد اعتمدت الوزارة خطة استراتيجية في الفترة ما بين سنتي 2006 و2008، تقتضي مساهمة كل مكونات النظام التربوي، لبلوغ الأهداف المحددة. وبالتالي، تعين أن تشتغل الأكاديميات على أساس عمل سنوية، بحيث تقاس إنجازاتها بناء على نتائجها المادية والمالية.

انطلاقا من سنة 2009 وإلى سنة 2012، فرض إقرار البرنامج الاستعجالي على كل الفاعلين بالنظام التربوي، التكيف مع المقتضيات الجديدة المواكبة للموازنات المالية. وهكذا وضعت الوزارة مخططا متوسط المدى، لعدة سنوات، تشترك فيه الأكاديميات والنيابات الإقليمية، ويعتمد على تدبير المشروع وعلى بنية تنظيمية قاعدية، من أجل تطبيق الإصلاح بشكل منسق وبراغماتي ومضبوط.

بذلك، تعممت هذه التجربة الجديدة القائمة على التدبير المالي بواسطة المشاريع، على كل المستويات الإدارية للنظام التربوي، كما تم رصد التمويلات على أساس متابعة ومراقبة

شديدتين، وهو ما تجلى في الموازنات عبر مراحل، وتنظيم لقاءين لمجلس الإدارة كل سنة، كما برز في المراقبة التي تجريها المفتشية العامة للمالية ومجلس المحاسبة.

وعند نهاية عشرية الميثاق، تم الإقرار بالمجهود الكبير الذي بذل لتحسين الجوانب التنظيمية للنظام التربوي، من أجل تسهيل التواصل والتشاور بين مختلف مستويات الإدارة، مركزيا وجهويا وإقليميا، وأيضا على مستوى المؤسسات التعليمية. وبهذا الصدد، أدرج نظام تدبير الميزانية في النظام المعلوماتي سنة 2013؛ وبإيعاز من الإدارة المركزية، تم إحداث محاسبة عامة وتحليلية وكذا توظيف مدراء جدد وتعيينهم للعمل داخل الشبكة. وبذلك انتقل ما يعادل 90% من الميزانية الإجمالية لوزارة التربية الوطنية، خلال مرحلة البرنامج الاستعجالي، إلى الأكاديميات، من أجل تدعيم تسييرها ومشاريعها الاستثمارية. ومع ذلك، ما زالت لامركزية الميزانية تثير بعض التساؤلات لدى الفاعلين.

- ويتعلق أول تساؤل بمشكلة الموارد البشرية التي يتعين عليها تحمل مسؤولية تدبير الميزانيات على مستوى الجهات والنيابات الإقليمية.
- وهناك أيضا مشكلة التأخر الناجم عن إجراءات المراقبة القبلية والمتواترة للمشاريع، والتي يقوم بها مراقبو الدولة. وتفسر هذه الحالة عدم استفادة الثانويات من نظام خدمات الدولة ذات التدبير المستقل، كما تفسر عدم تحقيق المؤسسات التعليمية للاستقلالية المالية، ما دامت إجراءات مراقبة الميزانية لم تتسم بالمرونة بعد. فالعدد المحدود لمراقبي الدولة ولأمناء الصرف، يعرقل تطبيق التوصيتين الواردتين بالميثاق.
- يؤثر مشكل تمويل المؤسسات التعليمية سلبا على كل التوصيات المتعلقة باستقلالية ومشروع المؤسسة.

4.2. مبدأ التقييم

نص الميثاق على ما يلي: «يخضع نظام التربية والتكوين برمته للتقييم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية». وأوصى بإحداث عمليات التدقيق المحاسباتي وتعميمها، وتطوير التقييم الذاتي للمؤسسات، ودراسة درجة ارتياح الفاعلين التربويين وشركائهم من خارج النظام المذكور. وإلى حد الساعة، لم ينجز بوزارة التربية الوطنية أي تقييم إجمالي باستثناء تقييم مكتسبات التلاميذ الذي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بمساهمة المركز الوطني للامتحانات. وما عدا ذلك، لم ينجز أي تقييم داخلي أو خارجي لعمل نظام التربية ومكوناته، وذلك منذ سنة 2000. وللإشارة، فإن مديرية إدارة منظومة الإعلام هي المديرية المركزية الوحيدة التي لجأت إلى تدقيق حسابات تسييرها.

3. لامركزية واشتغال هياكل حكامة الجامعات

1.3. اللامركزية واللاتمركز

طبقا لمقتضيات الميثاق، رفع القانون 01.00 الجامعات إلى مرتبة المؤسسات العمومية المتوفرة على شخصية معنوية وعلى الاستقلال المالي والإداري والبيداغوجي. وقد أدى هذا الوضع الجديد إلى إنهاء النظام الممركز الذي تدبره الوزارة بشكل كامل، باعتبارها السلطة الوحيدة التي تصدر مراسيم خلق المسالك الجديدة، وتحرص على تطبيق سياسات التعليم العالي بالمؤسسات، ومتابعة تنفيذها، وتعيين رؤساء الجامعات وعمداء الكليات ومديري المدارس الكبرى، وهي الآمر الوحيد بصرف ميزانية الاستثمار بالقطاعات الخاضعة لها.

وحسب القانون الجديد «فإن التعليم العالي يخضع لوصاية الدولة التي تقوم بتخطيطه وتنظيمه وتطويره وضبطه وتوجيهه بحسب الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للوطن؛ وهي التي تحدد السياسة الوطنية بمساهمة الجماعة العلمية وعالم الشغل والاقتصاد والجماعات المحلية وخصوصا الجهات». وتقيم الوزارة الوصية خلال إنجازها لهذه المهام صلات مباشرة مع الجامعات المستقلة الخمس عشر التي تغطي التراب الوطني، لأنها لا تتوفر على أجهزة تمثلها بالجهات. وهكذا، وبناء على القانون المذكور، سيسمح استقلال الجامعات ولا تمركز تدبير التعليم العالي لهذه المؤسسات، بالتوفر على كل السلطات، البيداغوجية والإدارية والمالية.

بهذا الصدد، يقوم رئيس الجامعة الذي يتم انتقاؤه وتعيينه، بدور المسير للكيان الجامعي بمختلف مكوناته، على مجموع الجهة التابعة له. فهو يهيئ القرارات الصادرة عن مداولات مجلس الجامعة وينفذها، ويبرم الاتفاقيات والتعاقدات الوطنية والدولية، ويضمن التنسيق بين المؤسسات المكونة للجامعة، ويمثل هذه الأخيرة لدى الجامعات والأطراف الأخرى، وهو الآمر بالصرف، سواء تعلق الأمر بالنفقات أو بالمداخيل.

وقد سمح هذا التنظيم اللامركزي الجديد أيضا، بتطوير التنسيق بين مختلف المؤسسات المكونة للجامعة، ما دام الرئيس يقوم بدور الموحد، من خلال مشروع تطوير الجامعة برمتها، وهو المشروع الذي كان أساس اختياره رئيسا. كما

يسعى إلى تحسين الموارد وإدماج الجهود الجماعية والعمل على انبثاق الهوية والشخصية العلمية والثقافية لكل جامعة من الجامعات الخمس عشر الموجودة.

وعلاوة على ذلك، اقتضت الضرورة إقامة تنسيق على المستوى الوطني منذ بداية عشرية الميثاق، من أجل تطبيق هذا الأخير، وتحديدا تطبيق القانون 01.00، ومواكبة ترسيخ استقلالية كل جامعة. وكان من اللازم في هذا الإطار، ابتكار إجراءات واتخاذ مبادرات تستدعي تدخلا جماعيا من طرف كل الجامعات لإنجازها، مثل بلورة دفاتر المعايير البيداغوجية، وتشكيل لجان للخبرة بالنسبة لمسالك التكوين التي ينبغي أن تحظى بموافقة اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي (CNCES)، وإقرار نظام معلوماتي لتدبير التعليم، وتصور خطوات لحل المشاكل اللغوية للطلبة، و تحديد معايير هيكلة البحث، إلخ.

والحال أنه لم يتم التنصيص على أية هيكلة مؤسساتية للتنسيق، من أجل إقرار الإصلاح وتطبيقه. ولهذا، لعبت ندوة الرؤساء – وهي عبارة عن هيكلة لا نظامية يرأسها واحد من بين رؤساء الجامعات – دور المواكبة على أرض الواقع. وقد أنشئت هياكل لا نظامية أخرى، مثل شبكات العمداء ومديري المؤسسات، من أجل التشاور حول مسائل متعلقة بمجالات التدريس خصوصا. ونظرا لطابعها اللانظامي، فإن دورها سينحسر تدريجيا، ليفسح المجال أمام تمركز جديد للقرارات على مستوى الإدارة المركزية.

2.3. استقلالية الجامعات وتدبيرها

بالرغم من كون رئيس الجامعة هو الذي يترأس مجلس الجامعة وليس الوزير، كما هو الشأن بالنسبة للأكاديميات الجهوية، فإننا نجد نفس الإكراهات التي تم التعرف عليها في مجلس الأكاديمية، بخصوص التسيير. فالجامعات تخضع لتسيير مجلس الجامعة، وهو أعلى هيئة لاتخاذ القرار، يترأسه كما سبق الذكر، رئيس الجامعة. ويتكون هذا المجلس من أعضاء قانونيين وأعضاء منتخبين وأعضاء معينين. ويتراوح عددهم ما بين 50 و60 عضوا، بحسب حجم الجامعات وعدد المؤسسات الجامعية. وهذا العدد الكبير الذي يشمل كل المتدخلين في التعليم العالي، الممثلين لمهن التعليم والمدرسين بمختلف درجاتهم وللنقابة ولموظفي الإدارة، يجعل من مجلس الجامعة هيئة متعددة الأصوات، يصعب في إطارها مناقشة القرارات والتفاوض حولها والمصادقة عليها. هكذا، مما يؤدي إلى كون الفاعلين ينقلون المشاكل القائمة بشعب التكوين والكليات والمدارس ومجالس البحث واللجان البيداغوجية، إلى هذا المجلس الذي ينظر إليه بحق، كفضاء قيادي تناقش فيه بالضرورة، كل الجوانب التدبيرية.

طبعا، علينا الإقرار بوجود فروق بين الجامعات بهذا الخصوص، ومع ذلك فهي تواجه جميعها صعوبات في تسيير هيئة كثيرة العدد، في الوقت الذي يطلب فيه من هذه الأخيرة تمكين أعضاء الجامعة من المشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية والمالية بالمؤسسات. وقد كان من الممكن التغلب على هذه الصعوبات، لو أن مكونات هذا المجلس كانت منسجمة أكثر. لذلك، سيؤدي التنوع الكبير للمهام والمهن الممثلة بداخل المجلس، ووجود وضعيات تراتبية مختلفة، إلى تباين الانتظارات والمشاريع المقترنة بها. وفي هذا الإطار، ستتحول هذه الهيئة إلى مجال للتفاوض القائم على المصالح والانتظارات والمطالب المتنافرة، بدل أن تكون مكانا لبلورة التسويات المشتركة.

وعلى العموم، فإن المجلس يشتغل بمشاركة ضعيفة لممثلي الجماعات المحلية والمقاولات والشركاء الاجتماعيين، الذين سيساهم غيابهم المستمر في فتح المجال أمام الاستفادة الحصرية للمكونات الداخلية للجامعة. وقد نص القانون المنظم على إقرار مجلس لتدبير الجامعة، مكون من عشرة أعضاء منتخبين ومعينين، من بين أعضاء مجلس الجامعة، على أساس المناصفة، أي خمسة أعضاء بالنسبة لكل هيئة، بمن فيهم الرئيس؛ ويكلف هذا المجلس بالشؤون الإدارية والمالية. ونظرا لكثرة الاجتماعات، فإن الأعضاء الخارجيين نادرا ما يلتزمون بالحضور. ويجب أن تخضع مداولات مجلس التدبير لموافقة مجلس الجامعة لكي يتم إقرار نتائجها، وهو ما يقلل من وزن مبادرات المجلس الأول ويجعلها غير ذات فعالية، بل وغير مفيدة، ضمن عملية اتخاذ للقرار متسمة بالضغط غير المجدي.

من جانب آخر، ينص القانون 01.00 حول التسيير الجديد للجامعات، على اختيار رئيس الجامعة وتعيينه لفترة رئاسية مدتها أربع سنوات (قابلة للتجديد مرة واحدة). وتسير الكليات ومدارس التعليم العالي من جهتها، من طرف عميد أو مدير، يتم اختياره وتعيينه بنفس الشروط المطبقة على الرئيس. غير أن مزاولة العميد أو المدير لمهامهما، لا تتزامن مع بداية تعيين الرئيس (34). يضاف إلى هذا التفاوت الزمني، أن اختيار الرئيس وتعيينه وكذا العميد والمدير يتم على أساس برنامج فردي يتحمل الشخص المعني مسؤوليته، قد يؤدي إلى تباعد وإلى فجوات بين مخططات تطوير الجامعة ومخططات تطوير المؤسسات. ولما كانت الفرق المسيرة للجامعة لا تنتخب على أساس نفس المشروع – ما دامت كل مدرسة أو كلية تتوفر على مشروعها الخاص – فإن

انبثاق عمل جماعي مشترك بين مختلف مكونات الفريق المسير للجامعة لن يكون سهلا. وهكذا، فإن التأكيد على هويات الكليات (أو المدارس)، يقوي خصوصيات المؤسسة على حساب رؤية مشتركة لمستقبل الجامعة. وتستدعي كل هذه الإكراهات إعادة تنظيم أجهزة القرار بالجامعات، في اتجاه تحميل المسؤولية والفعالية المتزايدة، على مستوى اتخاذ القرار أو تقديم الحساب.

• الموارد البشرية

حاولت الجامعات تطوير ممارسات تدبيرية واستشرافية بالنسبة لموظفيها ولأدوات التدبير الخاصة بها (من قبيل الكشف عن التوظيفات والاختصاصات بالنسبة للمهن الإدارية والمالية واكتساب وبلورة برامج معلوماتية تطبيقية Pro logiciels للتدبير المدمج للموظفين). لكن هذه التطبيقات الجديدة لتدبير الموارد البشرية، تظل هامشية، وتختلف من جامعة لأخرى. والملاحظ حاليا، أن الجامعات لم تنجز في مجموعها صيغا للتدبير متمحورة حول فعالية الموظفين وحول تحكم أفضل في المناصب المالية والحاجة إلى مستخدمين جدد وإلى الترقية والانتقالات، وكذلك إعادة انتشار موظفي الإدارة والهيئة التعليمية، بحسب الحاجيات التي يقتضيها تطور مكوناتها؛ وهو أمر ضروري لكي يتلاءم تسييرها مع مبدإ الاستقلالية الإدارية المنصوص عليه في القانون 01.00.

• تمويل ونقل الممتلكات

علاوة على الميزانية الخاصة بالجامعات، سمح القانون المذكور لهذه الأخيرة، بتقديم الخدمات وتلقي المساعدات في إطار اتفاقيات الشراكة والتعاون. فكل النفقات المالية للجامعات تخضع لمراقبة قبلية، يقوم بها مراقب مكلف من طرف الدولة، وهو ما يفسر البطء والتأخر المعطلين للجهود والناجمين عن عاملين هما: عدم جاهزية المراقب الذي يضطر لمراقبة عدة مؤسسات عمومية في نفس الوقت، ومشكلات إعداد ومتابعة الملفات المنجزة من طرف المصالح الجامعية المعنية بمشروع حاصل على التمويل، نظرا لأن المصالح المالية والإدارية للجامعة لا تتحكم دائما في أدوات العمل، وخصوصا في قواعد المحاسبة العمومية. وقد كانت هذه الصعوبات مرهقة خلال السنوات الأولى من الإصلاح، لأن الجامعات اضطرت إلى مواجهة المخاطر المرتبطة بوضع آليات جديدة للتدبير، دون الاستفادة من المواكبة التي يجب على المصالح المركزية القيام بها.

ولتجاوز هذه الوضعية، أنجزت بعض الجامعات كتيبات إجرائية، لتحديد القواعد والمعايير المنظمة لتوزيع وتدبير الميزانيات من طرف مصالحها الإدارية والمالية. ومعلوم أن الإطار التعاقدي الذي أقره البرنامج الاستعجالي، ما بين سنتي 2009 و2012، بين وزارة التعليم العالي ووزارة المالية وكل جامعة على حدة، مهد الطريق أمام عملية تحمل المسؤولية في مجال تقديم الحساب. لهذا، أدى توقف هذا الإطار التعاقدي الذي حدد الأهداف المتوخاة والميزانيات المرصودة لكل مشروع وتقييمها الداخلي أيضا، إلى توقف التطور التدريجي نحو تدبير عقلاني ومستقل لأجهزة هذه الجامعات. وبخصوص نقل الممتلكات إلى هذه الأخيرة، والتي حددها الميثاق والقانون 01.00 (المادة 96)، فإن المعيقات ستكون من طبيعة تقنية ومالية أساسا (وتتجلى في تكلفة نقل الممتلكات، وبطء الإجراءات القانونية وإجراءات ضبط المساحات العقارية المقترنة بعملية النقل، إلخ.).

• الاستقلال البيداغوجي

منح الميثاق والقانون 01.00 استقلالية بيداغوجية متزايدة للجامعات. ويعتبر عرض التكوين لدى كل جامعة نتاجا لاقتراحات مؤسسات التعليم العالي ومدارسه. ومع ذلك، ينبغي أن تستجيب برامج المسالك ذات الاستقطاب المفتوح وطنيا (وهي عبارة عن 25 مسلكا نموذجيا)، لنفس دفتر التحملات، بالرغم من إدراج بعض التعديلات المحلية بداخلها. أما البرامج الأخرى، فتنجز من طرف منسقي المسالك، وتعرض على أنظار أعضاء الشعبة المعنية للمصادقة عليها، وبعدها على مجلس المؤسسة (بالكلية أو المدرسة) للمصادقة عليها أيضا. وفي حال قبولها، تعرض على مجلس الجامعة الذي يدرس مدى صلاحية هذه البرامج ومدى ملاءمتها لدفتر المعايير البيداغوجية الرسمي. وعند قبولها تعرض على اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي لتصبح معتمدة. وتنجز على مستوى الوزارة تقييمات مبنية على استمارات التقييم الذاتي المدونة من طرف مسؤولي المسالك والمقدمة للجنة الوطنية المذكورة، لكي تبث في تجديد أو عدم تجديد مسالك التكوين. ورغم مساهمة هذا الجهاز في إدراج مبدإ التقييم الذاتي وسط المدرسين، إلا أنه لم يشكل إجراء تقييميا ذا مصداقية، لغياب جهاز مستقل للتقييم الخارجي.

وتعتبر الجامعات مؤهلة أيضا لتطوير التكوين المستمر ومنح شهادات جامعية تصادق على التكوينات المستمرة المؤهلة. وتنجز البرامج المتعلقة بهذه الشهادات من لدن أساتذة الجامعة، وتحظى بمصادقة اللجنة البيداغوجية للمؤسسة، كما تحصل على الاعتماد من طرف مجلس الجامعة. وغني عن البيان، أن هذه البرامج تسمح بالحصول على شهادات تمنحها الجامعة المعنية حصريا. وفي غياب تنظيمات وإجراءات

واضحة تخص التكوين المستمر، يظل هذا الأخير بعيدا عن اهتمامات الجامعة، ولا يندرج ضمن مهامها الأساسية.

4. التكوين المهني

يلعب التكوين المهني دورا اقتصاديا واجتماعيا أساسيا، للاستجابة لحاجيات المهنيين والمقاولين، عبر تهييء الخريجين والمتدربين المؤهلين. وبالرغم من وضوح مهمته وأهمية الدور الذي يقوم به، إلا أن تطور إطاره التنظيمي وكذلك حكامته، يتضمنان عدة ثغرات تتجلى في ما يلي:

- تقادم النصوص التي تقتضي التحيين والتلاؤم مع السياق الاجتماعي الجديد وكذلك التوافق والانسجام مع التوجهات الجديدة وضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (35).
- وجود عدة متدخلين، يحتلون مواقع مختلفة، مثل مديري الأكاديميات والنائب الإقليمي ورئيس الجامعة والعميد ومديري التكوين المهني، الذين يشتغلون بمناطق جغرافية مختلفة وبمستويات تمثيلية غير متكافئة جهويا، حيث تتباين درجة استقلاليتهم، مما يشكل عائقا أمام التنسيق القطاعي والترابي مع السلطات وباقي الشركاء المحليين.
- يؤثر تنوع وتعدد المتدخلين بشكل سلبي أيضا، على إمكانية تطوير سياسة للتكوين المهني، تكون منسجمة وواضحة وفعالة وناجعة، وذلك في غياب القانون الإطار. ولهذا، فإن ضعف التنسيق بين مختلف الفاعلين بالتكوين المهني وغياب إطار وطني للإشهاد وأداة هذا التنسيق، تضغط سلبا على عملية البحث عن تعاون ضروري لتحقيق النجاعة والفعالية المطلوبتين، عبر تطبيق مقتضيات الحكامة الجيدة المنصوص عليها في الميثاق.
- لم تساعد التغيرات الكثيرة التي طالت ارتباط قطاع التكوين المهني بالوزارة، على انبثاق هوية خاصة، جديدة وإيجابية، تعوض الصورة المترسخة في مخيال الجمهور، والتي تعتبر التكوين المهني في الغالب، قطاعا مكلفا بامتصاص الفشل المدرسي والهدر القائمين بالنظام التربوي (36).

خـاتمـة

إن المبادرات الرامية إلى لامركزة ولاتمركز النظام التربوي، لم تتضح تماما بسبب غياب رؤية وهندسة شاملتين لهذا الأخير. علاوة على ذلك، سيكون من الأنسب اعتماد مكونات نظام التربية والتكوين على أطر مرجعية وطنية ومتجددة، تسمح لكل مكون محلي أو جهوي، بتنظيم نفسه من جديد، بحسب اختصاصاته وخصوصياته وأهدافه الخاصة.

والحال أن أول ملاحظة تفرض نفسها في هذا المجال، هي أن القطاعات الوزارية لم تقم، على المستوى المركزي، بإجراء التغييرات التنظيمية التي تشجع على تمتين روابطها بالمصالح المركزية الأخرى وبالكيانات اللامركزية واللاممركزة. فقد تم تقليص الهياكل الوظيفية الموجودة قبل إقرار الإصلاح، أو إعدادها من جديد، دون أن يكون لذلك أي تأثير فعلي على القيم والأنظمة والمناهج. فما زالت سلسلة اتخاذ القرار بين الإدارة المركزية والمستويات اللامركزية، تعمل كما كان الأمر في الماضي. وهكذا، ظلت قرارات عديدة وقفا على الهياكل المركزية، بحيث إن انتقال الكفاءات والاختصاصات إلى الأكاديميات الجهوية مثلا، بقي خاضعا لإجراءات المواكبة.

ورغم توفر وزارة التربية الوطنية سنة 2004 على «إطار استراتيجي لتطوير النظام التربوي»، بدعم من مصلحة التعاون الكندية، فإن هذا الإطار لم يترجم إلى برنامج إجرائي موسع، يسمح بتعبئة كل الفاعلين.

طبعا، لقد سعى البرنامج الاستعجالي، في سنة 2009، إلى التخفيف جزئيا من حدة هذا الوضع، لكنه لم يخضع بدوره للتجديد. ومن جانب آخر، لم تعالج رهانات الحكامة كما اقتضت الضرورة، على امتداد العلاقات التي تربط مختلف مكونات النظام التربوي وتهيكل كل واحد منها. ذلك أن آليات الشفافية واتخاذ القرار والحكامة والقيادة والتقسيم وتبادل الإجراءات، تحتاج إلى المساءلة والفحص من جديد، بغية تحقيق تدبير فعال وناجع.

لقد أعاقت التغيرات الكثيرة التي طالت تدبير القطاعات الثلاثة (التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني)، بفعل الترتيبات الحكومية والوزارية المتجددة، الاستمرارية الضرورية الرامية إلى مراكمة المكتسبات التنظيمية والإدارية والبيداغوجية. ذلك أن التدبير الجيد للنظام التربوي، تأثر سلبا بهذا الوضع، وهو ما منعه من التطور بشكل ملائم، خصوصا عندما أربكت هذه التغيرات العمليات البيداغوجية، دون أن تقدم ابتكارات إيجابية من أجل تسيير المؤسسات المدرسية والجامعية.

ولهذا، فإن كرونولوجيا إصلاح الحكامة التي تم عرضها، تقتضي تنشيطا جديدا للعمل الجماعي، بغرض مراكمة المكتسبات، وفتح المجال أمام مراجعة المنتوج القانوني والتنظيمي المنجز منذ سنة 2000، وإعداد النصوص من جديد، وفق ما تتطلبه الدروس والتجارب المكتسبة، وتوضيح مهام الهيئات والفاعلين وأدوارهم ووظائفهم بشكل أفضل، لضمان تسيير فعال وناجع لنظام التربية والتكوين والبحث العلمي.

المراجع

(31) أجري هذا البحث من طرف مكتب الدراسات الموسوم بـ «النجاعة المشتركة»؛ تقرير حول تقييم تطبيق توصيات الميثاق في مجال الحكامة (2000–2013)، أبريل 2014. تقرير باللغة الفرنسية.

(32) انظر التقرير حول الجهوية الموسعة
www.regionlisationavancee.ma/PagesmF.aspx?id54

(33) التقرير حول تقييم تطبيق توصيات الميثاق فيما يخص الحكامة 2000-2013. دراسة تم إنجازها من طرف مكتب الدراسات «Co-efficience» لفائدة المجلس الأعلى للتربية والتكوين، أبريل 2014.

(34) تتم إجراءات تعيين الرؤساء والعمداء والمديرين، عبر طلب الترشيح حيث ينتقى ثلاثة مرشحين من قبل لجنة تختار فيما بعد واحدا من بينهم. وقبل سنة 2011، كان التعيين يصدر عن الملك، لكن بعد هذا التاريخ، أصبح الاختيار والتعيين من اختصاص رئيس الحكومة.

(35) يتعلق الأمر أساسا بالنصوص التطبيقية التي يعتبر إيقاع إنجازها بطيئا، وكذلك بالنصوص الجديدة. مثلا، يحتاج التكوين المستمر لقوانين منظمة لمسايرة تطور حاجيات البلاد.

(36) بدأت هذه الصورة تتغير تدريجيا في الوقت الحالي، حسب دراسة أشرفت عليها الهيئة الوطنية للتقييم حول «إدراك التكوين المهني»، دجنبر 2014.

الفصل الثاني
الإصلاح البيداغوجي

يشكل الإصلاح البيداغوجي دعامة مركزية لإصلاح نظام التربية والتكوين. فهو يحدد نمط تنظيم أسلاك التعليم ومضامين البرامج وصيغ التعلم.

وقد نصت الدعامة 4 للميثاق، في إطار تحسين جودة التربية والتكوين، على إصلاح بيداغوجي متمحور حول عدة توجهات، وخصوصا حول مراجعة هندسة النظام المذكور ومقاربات التعلم وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ. إعادة هيكلة أسلاك التربية والتكوين وتنويع الجسور بين المسالك ودعم الانسجام بين جميع مكونات النظام التربوي.

ب. إعادة صياغة المقررات الدراسية لضمان نجاح الهيكلة البيداغوجية والرفع من جودة التعليم.

ج. إصلاح الكتب المدرسية باعتماد الشفافية في المنافسة بين المؤلفين والمبدعين والناشرين.

د. تبني المقاربة بالكفايات، بغرض توجيه التعلمات صوب تنمية الكفايات الأساسية.

ه. اعتبار التوجيه البيداغوجي والمهني جزءا لا يتجزأ من عملية التربية والتكوين.

وفضلا عن ذلك، نص الميثاق على ضرورة إدماج السلكين الإعدادي والثانوي، ليشكلا قاعدة تربوية منسجمة (وهي قاعدة الثانوي). كما نص على أن يتضمن التعليم الثانوي سلكا قصير المدى، من سنة إلى سنتين، وهو سلك التأهيل المهني الذي يؤهل للعمل النشيط، وسلك الجذع المشترك، ومدته سنة واحدة، ثم سلك البكالوريا، ومدته سنتان، ويتمحور حول مسلكين أساسيين هما: المسلك العام والمسلك التكنولوجي والمهني.

وبخصوص التعليم العالي، نص الميثاق على ضرورة اشتماله على سلكين، يتضمن كل واحد منهما خمسة فصول، وعلى سلك الدكتوراه الذي يستغرق مدة تتراوح بين أربع وخمس سنوات، متضمنة لسنة مخصصة للدراسات المعمقة.

1. إعادة هيكلة التربية والتكوين

استهدفت إعادة الهيكلة هذه، القطاعات الثلاثة لنظام التربية والتكوين، وهي التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي.

1.1. إعادة هيكلة التعليم المدرسي

صيغت الهندسة البيداغوجية للنظام المدرسي من جديد، حيث شمل هذا النظام تعليما أوليا من سنتين، وتعليما ابتدائيا من ست سنوات، وتعليما ثانويا يتكون من سلك ثانوي إعدادي وسلك ثانوي تأهيلي، من ثلاث سنوات لكل واحد منهما. ويتمفصل السلك الأخير عبر أربعة جذوع مشتركة تتوزع على تسع شعب في السنة الأولى بكالوريا وأربعة عشر مسلكا في السنة الثانية. وتتميز هذه الهيكلة البيداغوجية الجديدة، بإقرار جسور بين الجذوع المشتركة والتخصص التدريجي على مدى هذه الجذوع، وإمكانية إعادة التوجيه داخل بعض المسالك. وعلى غرار السلك الثانوي التأهيلي، تم توسيع نظام الفصول ليشمل السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي، وهو ما سمح بتوفير هيكلة بيداغوجية منسجمة لهذه الأسلاك الثلاثة.

وقد نص الميثاق على تنظيم التعليم الأصيل ليصبح جزءا لا يتجزأ من الهيكلة البيداغوجية للتعليم العمومي، وحدد هدفه في الحفاظ على القيم الأخلاقية للمجتمع المغربي وصونها. وهكذا، وعلاوة على انفتاح هذا التعليم على اللغات الأجنبية والعلوم والحضارة العصرية، فقد ركز على مواد التربية الإسلامية واللغة العربية (37).

2.1. هندسة التكوين المهني

ينتظم التكوين المهني في أربعة مستويات وهي: مستوى «التخصص» من سنة إلى سنتين، وهو مفتوح أمام التلاميذ الذين أتموا السلك الابتدائي وتلاميذ السنتين الأولى والثانية من السلك الثانوي الإعدادي. ويمنح هؤلاء التلاميذ عند نهاية التكوين، شهادة التكوين المهني. وهناك مستوى

«التأهيل» الذي يستقبل بعد إجراء المباراة، تلاميذ السنة الثالثة من الثانوي الإعدادي والجذوع المشتركة والسنة الأولى بكالوريا بالثانوي التأهيلي. وبعد سنتين من التكوين، يمنح هؤلاء التلاميذ شهادة التأهيل المهني.

أما مستوى «التقني» الذي تستغرق مدة التكوين في إطاره سنتين، فهو مفتوح أمام تلاميذ السنة الثانية بكالوريا وكذلك أمام الحاصلين على شهادة التأهيل المهني؛ ويمنح المكونون في هذا المستوى شهادة «التقني».

وأخيرا، يستقبل مستوى «التقني المتخصص» الذي يتطلب سنتين من التكوين، التلاميذ الحاصلين على البكالوريا أو على شهادة «التقني». ويجري هذا التكوين، الذي يتوج بشهادة «التقني المتخصص»، داخل المؤسسات، إما خلال مدة التكوين برمتها (وهو التكوين بعين المكان)، وإما خلال مدة محدودة، عبر التكوين بالتناوب، حيث يجرى نصف (أو ثلثا) مدة التعلم في أماكن الشغل التي تصبح عبارة عن فضاء للتكوين.

3.1. إقرار نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه بالتعليم العالي

نص الميثاق بخصوص هذا التعليم، على هيكلة بيداغوجية تسمح بإقامة جذوع مشتركة وجسور بين المسالك، وتأسيس مقررات الطلبة على التوجيه والتقييم وإعادة التوجيه.

وقد مكنت هذه الهيكلة من تحقيق نوع من التناغم أيضا، وعملت على تبسيط الوضع المعقد الناتج عن التعدد الحالي للمعاهد والأسلاك والشهادات، في إطار نظام جامعي مدمج، يمنح اختيارات متنوعة بحسب ما تقتضيه دينامية التخصص العلمي والمهني.

وتتضمن الهيكلة الجديدة للدراسات المطبقة بالجامعة، ثلاثة أسلاك هي: الإجازة، والماستر والدكتوراه، التي تهيأ على التوالي في ستة فصول، ثم أربعة، ثم ستة، بحيث يتطلب كل فصل 16 أسبوعا دراسيا. وتم إقرار هذا النظام تدريجيا منذ السنة الجامعية 2003-2004، إذ هم هذا الإصلاح في فترة أولى، المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح وكليات الطب والصيدلة وطب الأسنان. وتنجز البرامج في هذا الإطار، على شكل وحدات ومسالك، وهو ما يسمح مبدئيا، بملاءمة عرض التكوين مع تطور الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية، عبر التقييم والاعتماد المستمر للمسالك الأساسية، القائمة على دفاتر المعايير البيداغوجية الوطنية.

ويهدف نظام الوحدات والمجزوءات إلى تحقيق هيكلة أفضل للدراسات، وفتح الجسور، كما يهدف إلى تسهيل الحراك داخل المؤسسات وفيما بينها، سواء على المستوى الوطني أو الدولي. ويتعين تطوير نظام الوحدات إلى نظام الاعتماد، لكي يتلاءم مع المعايير الدولية ويضمن وضوحا أكبر للتكوينات بالجامعات المغربية. وسمح نظام الإجازة–الماستر–الدكتوراه أيضا بتنويع التكوينات. وهكذا، تضاعف عدد المسالك المعتمدة في التعليم العالي ثمان مرات خلال عشر سنوات، حيث بلغ 2 209 مسلك في السنة الجامعية 2013-2014، شكلت العلوم والتقنيات نصفها، أما النصف الآخر فتقاسمته بالتساوي الآداب والعلوم الإنسانية من جهة، والعلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى. وفضلا عن ذلك، تضاعفت المسالك المهنية 20 مرة، منتقلة من 65 خلال سنة التكوين 2005-2006 إلى 1 264 في سنة التكوين 2013-2014 (38).

وقد سمح إقرار الإجازات المهنية لطلبة الأقسام التحضيرية بالمدارس العليا والأقسام المانحة لشهادات التقني العالي والحاصلين على شهادة التقني المتخصص، بولوج التعليم الجامعي. ومن جانب آخر، تم إلحاق المدارس العليا للأساتذة بالجامعات، في إطار توحيد مختلف معاهد التعليم العالي، وهو ما ساعد على فتح مسالك تربوية جديدة.

4.1. حدود الهيكلة البيداغوجية الجديدة

عند التحليل، تبدو لنا حدود هذه الهيكلة البيداغوجية الجديدة، والمتمثلة في ما يلي:

- لم تحقق الهندسة الجديدة لنظام التعليم، تمفصلا نظاميا بين التعليم الأولي والسلك الابتدائي كما نص الميثاق على ذلك، بسبب غياب استراتيجية وطنية تهدف إلى تعميم التعليم المذكور.
- تختلف هيكلة التعليم الثانوي التأهيلي جوهريا عن النموذج المقترح من طرف الميثاق، والقاضي بإقرار جذع واحد مشترك وجسرين.
- سبق لقطاع التكوين المهني أن أقر السلك قصير المدى للتأهيل المهني بالثانوي التأهيلي المنصوص عليه في الميثاق.
- باستثناء خريجي بعض مؤسسات التكوين المهني الذين يمكنهم ولوج بعض مدارس المهندسين، فإن أغلب الحاصلين على شهادات هذا المسلك، لا يمكنهم متابعة دراساتهم الجامعية، لأن قطاع التعليم العالي لا يعترف بالمعادلة الأكاديمية للشهادات الممنوحة من طرف التكوين المهني.
- بالرغم من كون الأقسام المانحة لشهادة التقني العالي، تستجيب جزئيا لانتظارات الحاصلين على البكالوريا

التقنية، فإن هؤلاء ليس بإمكانهم متابعة التكوين بالعالي، بعد حصولهم على الشهادة المذكورة.

- في غياب جذع مشترك مهني، وبالتالي بكالوريا مهنية، وعدم وجود نظام للتقييم معترف به من طرف قطاع التربية والتكوين، سيعتبر الاندماج في التعليم المدرسي من جديد، على أساس شهادة التكوين المهني، شبه مستحيل.
- بالرغم من المجهودات المبذولة لهيكلة التعليم الأصيل، فإن أعداد التلاميذ مستمرة في التراجع، حيث انتقلت من 16 951 في السنة الدراسية 2003-2004 إلى 14 978 تلميذ في السنة الدراسية 2013-2014، بنسبة 47% في الابتدائي و8% في الثانوي الإعدادي و45% في الثانوي التأهيلي (39).
- يختلف الإصلاح القائم على الإجازة–الماستر–الدكتوراه، تماما عن الهيكلة البيداغوجية المنصوص عليها في الميثاق؛ ويبدو أن المسؤولين أرادوا إقرار التعليم العالي الوطني وفق النموذج القائم بالفضاء الأوربي، بغرض تسهيل حركية الطلبة ومطابقة الشهادات للمعايير الدولية.
- لم تحقق نسبة الطلبة بالمسالك المهنية داخل المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح الأهداف المحددة من طرف البرنامج الاستعجالي، والمتمثلة في 25% من الطلبة المسجلين بالإجازة المهنية و50% من الطلبة المسجلين بالماستر المتخصص. فحسب الجرد المرحلي لسنة 2011، لم يتعد تسجيل الطلبة الجدد بالمسالك المهنية 17%، من بينهم 37% بالعلوم والتقنيات.
- أما بخصوص الماستر، فتم في نفس السنة تسجيل 36% من الطلبة الجدد بالماستر المتخصص. وفضلا عن ذلك، اعتمدت هذه المسالك في غياب مرصد وطني للملاءمة بين التعليم العالي والوسط السوسيو اقتصادي يحدد حاجيات سوق الشغل.
- وما دام نظام الإجازة–الماستر–الدكتوراه، لم يحظ بالتعميم، فسيكون من الصعب إقامة تمفصل واضح، يمد الجسور بين التعليم الجامعي وغير الجامعي.
- وبالرغم من وجود جوانب إيجابية في إصلاح نظام الإجازة–الماستر–الدكتوراه، على مستوى تجديد المسالك وتمهينها، فإن هذا الإصلاح اصطدم بواقع المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح، المتميزة بكثرة أعداد طلابها. وبالفعل، فإن الطاقة الاستيعابية لهذه المؤسسات تراجعت وانتقلت من 100 طالب في كل صف خلال السنة الجامعية 2000-2001، إلى 145 في السنة الجامعية 2012-2013؛ وخلال خمس سنوات أنشئ صف بيداغوجي واحد لعشرة طلاب جدد (40).
- في الوقت الذي يطالب فيه الإصلاح بتعليم قائم على المجموعات الصغيرة والأعمال التطبيقية والموجهة، لوحظ نقص عام في الموارد البشرية والمادية بجميع المسالك، وكذلك نقص في التجهيزات البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة، خصوصا بالمسالك المهنية.
- تجدر الإشارة أيضا إلى ضعف المردودية الداخلية للإجازة، مما يعرقل وصول أعداد مهمة للماستر والدكتوراه. ففي السنة الجامعية 2012-2013 كان 88% من الطلبة تقريبا، مسجلين بسلك الإجازة، مقابل 6% بالماستر و6% بالدكتوراه (41).
- وأخيرا، فإن مهام المدارس العليا للأساتذة لم تتضح إثر التحاقها بالجامعات، لأن المراكز الجهوية للتكوين على مهن التربية، التابعة لوزارة التربية الوطنية، هي التي تقدم تكوينا أساسيا للمنتسبين الجدد إليها، وبالتالي فإن خريجي المسالك الجامعية التربوية سيكونون مطالبين، على غرار خريجي المسالك الأخرى، بالنجاح في مباريات ولوج مراكز التكوين المذكورة، قبل أن يصبحوا أساتذة.

2. التوجيه التربوي والمهني

يعتبر الميثاق بأن التوجيه يشكل جزءا لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية إعدادي إلى العالي. وقد أوصت الدعامة السادسة بالميثاق، الخاصة بالتوجيه التربوي والمهني بما يلي:

- تعميم مراكز الاستشارة والتوجيه.
- التوجيه وإعادة التوجيه، كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية إعدادي إلى العالي، كما تمت الإشارة إلى ذلك.
- تعيين مستشار واحد للقيام بالتأطير الملائم (على صعيد كل شبكة محلية للتربية والتكوين) وفي مرحلة لاحقة على صعيد كل مؤسسة.

1.2. ممارسة التوجيه بنظام التربية والتكوين

وضع قطاع التربية الوطنية مستويات للتوجيه عند نهاية السنة الثالثة إعدادي ونهاية الجذوع المشتركة ونهاية السنة أولى بكالوريا. وقد حددت الدورية المنجزة من طرف قطاع التربية والتكوين وقطاع التكوين المهني، إجراءات التوجيه نحو مستوى « التأهيل» بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة إعدادي والجذوع المشتركة.

وفضلا عن ذلك، أصدر قطاع التكوين المهني دورية محددة لكيفيات ولوج مستويات «التخصص» و«التأهيل» و«التقني» و«التقني العالي»، كما أصدر دورية أخرى تنظم الجسور بين مستويات التكوين المهني التي يمكن فتحها أمام أفضل المرشحين المنتسبين إلى المستوى الأدنى مباشرة، مع الإبقاء على تخصصهم، وذلك في حدود نسبة تتراوح ما بين 10% و20% من المقاعد المتوافرة، وحسب الطاقة الاستيعابية للمؤسسة المستقبلة.

من جانب آخر، ينبغي أن ينبني التعليم المقدم بالمؤسسات الجامعية (كليات، مدارس) على مقرر قوامه التوجيه والتقييم وإعادة التوجيه. وفي هذا الإطار، يمكن لمجلس المؤسسة أن يقترح على مجلس الجامعة إجراءات تهدف إلى تحسين توجيه الطلبة وإعلامهم. وفي الواقع، تعتبر شبكة مراكز إرشاد الطالب بمثابة الفاعل الرئيسي لنظام الإعلام المتعلق بالطلبة والمهن.

2.2. قصور نظام التوجيه التربوي والمهني

بالرغم من إدراج البرنامج الاستعجالي لدينامية جديدة داخل نظام التوجيه، إلا أن الشروط اللازمة للنجاح لم تكتمل بعد، وذلك لأسباب عديدة تجلت في ما يلي:

- ضعف التنسيق بين مختلف قطاعات التربية والتكوين. فالوكالة الوطنية للتقييم والتوجيه التي نص عليها الميثاق، لم تر النور بعد، وكان بإمكان هذه الوكالة توطيد قيادة نظام التوجيه على أساس تنسيق متين بين قطاعات التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي.
- رغم توسيع مهام مستشاري التوجيه لتشمل مختلف جوانب المتابعة والإعلام والمساعدة على التوجيه، فإن عملهم يظل متمحورا بالأساس حول إخبار التلاميذ بمختلف شعب ومسالك التربية والتكوين المتوافرة.
- لم يتحقق الهدف المحدد من طرف الميثاق، والمتمثل في تخصيص مستشار في التوجيه لكل مؤسسة بالتعليم الثانوي التأهيلي. فقد كان من اللازم تكوين 300 مستشار سنويا على الأقل، وذلك منذ سنة 2005، بدل الاقتصار على معدل 56 مستشارا في السنة، تم تكوينهم بمركز التوجيه والتخطيط التربوي خلال العشرية الأخيرة (42). ففي السنة الدراسية 2012-2013 مثلا، بلغت الحاجة إلى مستشاري التوجيه 1 838 مستشار (43).
- يمكن لمعايير الانتقال أن تؤدي إلى الإخلال بوظيفة التوجيه ذاتها. ففي السنة الدراسية 2012-2013 تم توجيه أكثر من 40% من تلاميذ السنة الثالثة إعدادي، وأكثر من 10% من تلاميذ الجذع المشترك والسنة أولى بكالوريا بمعدلات تقل عن 10/20. وفي مثل هذه الحالة يفقد التوجيه مصداقيته ووجاهته وفعاليته. وفضلا عن ذلك، فإن نسبة 90% من طلبات إعادة التوجيه في السنة الدراسية 2010-2011، صدرت عن التلاميذ الجدد، حيث تعلق 80% منها بتغيير الشعبة؛ وهو ما يثير السؤال حول دقة قرار التوجيه الأول، المتخذ بضعة أسابيع من قبل (44).
- لم تحقق حملة تشجيع تلاميذ السنة الثالثة إعدادي والجذوع المشتركة بالثانوي، والتي ينظمها سنويا قطاع التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني، النجاح المنتظر منها. فخلال السنوات الأخيرة، أدت هذه الحملة إلى ملء 20% من المقاعد المتوافرة فقط، أما المقاعد الأخرى فقد شغلها شباب استقطبوا من خارج هذه العملية (45).
- لم توضع بعد الترتيبات لشبكات التربية والتكوين، المنصوص عليها في الميثاق والتي كانت ستسمح بتطوير التعاون بين التربية الوطنية والتكوين المهني.
- ما زال هناك قصور بخصوص التوجيه العمودي داخل التكوين المهني المتعلق بولوج مستوى «التأهيل» من طرف المتدربين بمستوى «التخصص»، وولوج مستوى «التقني» من طرف المتدربين بمستوى «التأهيل»، وولوج مستوى «التقني المتخصص» من طرف المتدربين بمستوى «التقني». وبالرغم من تحديد سقف الجسور ما بين 10% و20% من المقاعد المتوافرة، حسب مؤسسة التكوين، إلا أن الطلب على هذه التكوينات لم يتجاوز أبدا 4% من المقاعد الممنوحة (46).
- انتقلت نسبة تلاميذ الثانويات المسجلين بالشعب العلمية والتقنية، من 49% خلال السنة الدراسية 2000-2001 إلى 59% خلال السنة الدراسية 2012-2013، وهو ما يعني بأن هدف الميثاق الرامي إلى بلوغ نسبة الثلثين لم يتحقق بعد (47).
- إن تربية اليافعين على التوجيه منعدمة فعليا داخل نظام التربية والتكوين المغربي. والحال أن بإمكان هذه التربية تطوير كفايات التلميذ، بحيث تسمح له بانخراط أكثر في اختيار توجهه وتحمل مسؤولية بناء مشروعه الشخصي. علاوة على ذلك، بإمكانها أن تساعده على تكوين رؤية واقعية للعالم المهني ولسوق الشغل، مبنية على معلومات موثوق بها وبعيدة عن التمثلات النمطية.

3. بناء البرامج التعليمية من جديد

حسب الميثاق، ينبغي للسلطات المختصة إجراء تجديد البرامج التعليمية بصرامة، بالاشتراك والتنسيق والتشاور مع شركاء تربويين واقتصاديين واجتماعيين. وقد أوصى الميثاق في

الدعامة السابعة بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط / الدعامات الديداكتيكية، عبر إجراء:

- مراجعة للبرامج والمناهج.
- وضع برامج تعتمد نظام الوحدات المجزوءة، انطلاقا من التعليم الثانوي.
- إحداث لجنة دائمة للتجديد والملاءمة المستمرين للبرامج والمناهج.

1.3. عملية إنجاز البرامج التعليمية (48)

بخصوص تطبيق مراجعة البرامج، أحدث قطاع التربية الوطنية لجانا لهذا الغرض، مكلفة بإصلاح البرامج. واستمرت أشغال هذه اللجان من شهر فبراير إلى يوليوز 2000. حيث أسفرت هذه الأشغال عن إصدار «الكتاب الأبيض» للمناهج في ثمانية أجزاء. وقد استندت المبادئ الأساسية التي وجهت أشغال اللجان البيداغوجية، على مرتكزات الميثاق، وتم تصريفها في مجموعة من التوجيهات، حددت كما يلي:

أ. ثوابت الهوية الوطنية ومكتسبات الحضارة الإنسانية.

ب. التفاعل بين المدرسة والمجتمع وحاجيات المتعلمين والتوازن بين الأبعاد المعرفية والسيكو – حركية والخاصية التعددية للذكاء وكذلك التربية على القيم.

ج. يتعلق الأمر في مجال القيم، بتدعيم الهوية الوطنية والانفتاح على الحضارة المعاصرة والتشبع بالقيم الكونية لحقوق الإنسان.

د. أما بخصوص تنمية الكفايات، فقد تم تأكيد خمس كفايات ممتدة وهي:

- الكفايات التواصلية المتعلقة بالتحكم في اللغات ومختلف الخطابات.
- الكفايات الاستراتيجية التي تخص معرفة الذات والتعبير عن الهوية والقدرة على التموقع في الزمان والمكان وأيضا بالنسبة للغير وللمؤسسات.
- الكفايات المنهجية التي تركز على تنمية الفكر العقلاني وقدرات التفكير والتنظيم.
- الكفايات الثقافية المتمحورة حول المعارف في مجال الثقافة العامة والقدرات الرمزية.
- وأخيرا، الكفايات التكنولوجية المقترنة باستخدام تكنولوجيا الإعلام والتواصل وكذلك التحكم في تقنيات التحليل والتقدير والترتيب والتوقع.

ه. على مستوى المضامين، ينبغي تبني مبدإ التكامل وتداخل التخصصات وتخطيط التعلمات بشكل مستمر وتدريجي وتنويع طرق التعليم لكي تصبح الحصيلة الدراسية وظيفية.

و. بخصوص تنظيم الدروس، تم اعتماد نظام الفصول وإدخال التعليم بالوحدات إلى الثانوي التأهيلي وإحداث جسور بين المسالك.

وقد صيغت هذه الاختيارات والتوجهات من طرف اللجنة متداخلة التخصصات، على شكل إطار منهجي واضح وإجرائي. أما اللجان المتخصصة في المواد، فعملت على صياغة البرامج الجديدة، عبر الرجوع إلى الاختيارات والتوجهات البيداغوجية والإطار المنهجي والبرامج التعليمية المعمول بها.

بعد إنجاز الكتاب الأبيض، تم عرض مكوناته خلال لقاء وطني استشاري جمع ممثلي مختلف الشركاء التربويين؛ تلت ذلك مراجعة للكتاب قبل أن يعرض ثانية في لقاءات جهوية استشارية، شارك فيها المستشارون التربويون والنواب الإقليميون ومدراء الأكاديميات.

وفي الأخير، طبقت البرامج التعليمية الجديدة تدريجيا بالأسلاك الثلاثة للتعليم المدرسي، خلال الفترة الممتدة ما بين سنتي 2002 و2008. وخضعت جزئيا للمراجعة في سنوات 2009، و2011 و2013.

2.3. مكتسبات وثغرات إصلاح البرامج التعليمية

سمح تطبيق الإصلاح البيداغوجي بتحسين مضامين البرامج التعليمية من خلال ما يلي (49):

- صياغة البرامج التعليمية من جديد، باعتبار التلميذ فاعلا رئيسيا في تعلمه. وعلى مستوى التوجهات، تم تدقيق الأولوية المعطاة للمتعلم في النظام التربوي بشكل كبير، والاعتراف بها صراحة في البرامج التعليمية الجديدة.
- حددت الهندسة الجديدة للبرامج التعليمية لكل أسلاك التعليم، التعلمات الأساسية انطلاقا من تنمية الكفايات الممتدة.
- أما بخصوص التربية على القيم، فإن البرامج التعليمية الجديدة استجابت للاهتمامات الكبرى للميثاق بهذا الشأن. فمن جهة، أدرجت «التربية على المواطنة» في النظام المدرسي ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي إلى نهاية السنة الثالثة إعدادي، ودعمت التربية على القيم في كل المواد الحاملة لها، وخصوصا في برامج الاجتماعيات

والتربية الاسلامية واللغات. ومن جهة أخرى، تمت مقاربة التربية على التنمية المستدامة من منظور استراتيجي، وذلك عبر إدماجها داخل نظام القيم المستهدفة، وهو النظام الذي تحددت وظيفته الأساسية في بلورة المناهج من منظور براغماتي، عبر إدماجها بشكل عمودي داخل المواد الحاملة لهذه القيم وعبر وحدات ديداكتيكية ملائمة للسياق.

- أحدثت مواد جديدة، كما هو الشأن بالنسبة للغة الأمازيغية بالابتدائي، وعلوم الهندسة بالجذع المشترك «التقني» والتربية الفنية بالجذع المشترك «آداب وإنسانيات» والتوثيق بالجذوع المشتركة «التعليم الأصيل» و«آداب وإنسانيات».
- تم توسيع مجال مواد أخرى، حيث أصبحت الفرنسية مبرمجة ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، بدل السنة الثالثة؛ والإنجليزية ابتداء من السنة الثالثة إعدادي بدل الجذع المشترك وأخيرا، المعلوميات بالسنوات الثلاث للتعليم الثانوي الإعدادي.
- تم تعميم تدريس الفلسفة واللغات الأجنبية والمعلوميات بالسلك الثانوي التأهيلي وتقوية العلوم الإنسانية بإدراج التربية على المواطنة وثقافة حقوق الإنسان.
- أنجزت الأطر المرجعية للبرامج الجهوية التي تمثل 15% من المدة الإجمالية للتعلمات، بناء على منهجية مجربة في بعض النيابات.

ورغم أن بناء البرامج التعليمية من جديد أنجز بالكامل، إلا أن ظروف الإنجاز عرفت بعض الاختلالات التي نذكر منها ما يلي (50):

- أنجز قطاع التربية الوطنية سنة 2000 دراسات متعلقة بتحليل حاجيات المتعلمين وتحديد مواصفات المتخرج من مختلف أسلاك التعليم، وترجمة هذه المواصفات إلى كفايات ملائمة. وقد خضعت البرامج التعليمية القديمة لتقويمات وتحليلات عديدة. ومع ذلك، فإن ضرورة الاستعجال التي أملاها إنجاز المناهج الرامية إلى تطبيق الإصلاح، لم تتح لواضعي البرامج التعليمية الوقت الكافي للاستفادة من هذه الدراسات، ومراكمة الأعمال الأساسية بهذا الخصوص.

وكما أشرنا إلى ذلك من قبل، فقد صيغ الكتاب الأبيض في ظرف ستة أشهر فقط، الشيء الذي أثر على جودة المنتوج النهائي، وخصوصا على الهندسة الإجمالية للبرامج، وعلى تحديد المعارف الأساسية وهيكلة التعلمات.

- إذا كان الكتاب الأبيض قد حدد الكفايات الممتدة، فإنه بالمقابل، لم يعرف بشكل واضح مفهوم «الكفاية»، وهو ما خلق نوعا من الخلط مع مفاهيم أخرى مثل «القدرة» و «المهارة» و «الهدف»، بل وحتى «المضمون». وقد أدى غياب إطار واضح لإدماج المقاربة بالكفايات داخل المنهاج الوطني إلى عدم تجدد البرامج التعليمية وتمركزها بالأحرى حول المضامين، على حساب الكفايات.
- وفضلا عن ذلك، تم إلغاء المرحلة التجريبية، وهو ما حرم الإصلاح من اختبار كان سيكشف عن الاختلالات وسيستدعي بعض التصويبات قبل تصميم البرامج الجديدة. صحيح أن بعض التعديلات أدخلت لاحقا لهذا الغرض، لكنها افتقرت إلى الوضوح، لأنها لم تنجز في إطار تصور شمولي للإصلاح.
- بلغ عدد الساعات المخصصة من طرف الكتاب الأبيض للإنسانيات (الاجتماعيات، التربية الإسلامية والتربية على المواطنة) 764 ساعة بالابتدائي و510 بالثانوي الإعدادي منها 6% مخصوصة للتربية على المواطنة بالابتدائي و20% بالإعدادي. وعلى غرار الاجتماعيات، لم تدرج هذه المادة بالمقرر إلا في السنة الرابعة ابتدائي، مما حولها إلى مضمون دراسي هامشي، ليس له أي تأثير ملموس على السلوكات.

أنجزت الأطر المرجعية للبرامج الجهوية وخضعت للتجريب، غير أنها لم تطبق وظلت البرامج المحلية مجرد أماني.

- إذا كان تدريس الفرنسية يبدأ من السنة الثانية ابتدائي كما ينص الميثاق على ذلك، فإن اللغة العربية تظل هي لغة تدريس المواد العلمية بالتعليم المدرسي، بما في ذلك سلك البكالوريا. والحال أن تدريس العلوم بالعالي يتم كلية بالفرنسية. وسيكون لهذا التنافر العمودي تأثيرات سلبية على المسار التربوي للتلاميذ الحاصلين على البكالوريا العلمية. وينطبق الشيء نفسه على «التكنولوجيا» المدرسة بالعربية في الثانوي الإعدادي وبالفرنسية في الجذع المشترك التقني.
- وفي الوقت الذي نص فيه الميثاق على تعليم الإنجليزية ابتداء من السنة الخامسة ابتدائي، فإن الوزارة الوصية اكتفت بتعليمها ابتداء من السنة الثالثة إعدادي. زيادة على ذلك، فإن تعليم الإنجليزية والمعلوميات، لم يعمم بكل مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي العمومي.
- أما اللجنة الدائمة للبرامج التي تأسست سنة 2004، فهي لم تزاول مهامها المحددة لها من طرف الميثاق، وتحديدا تخطيط ومراقبة أشغال الفرق المكلفة بإصلاح البرامج التعليمية والمصادقة عليها، وكذلك تنظيم اليقظة التربوية

ما أمكن، بغرض ملاحظة وتحليل وتقويم التجارب الدولية في مجال البرامج، وإن اقتضى الحال استلهامها إيجابيا. فقد اقتصرت مهمة هذه اللجنة في هيكلة منهاج التعليم الثانوي التأهيلي والمصادقة عليه. وما عدا ذلك، فإن تأثيرها منعدم.

4. إصلاح الكتب المدرسية

أوصى الميثاق بضرورة ارتكاز إنتاج الكتب المدرسية على التنوع والمنافسة والشفافية. وهكذا، نص في الدعامة السابعة على:

- مراجعة وملاءمة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط/الدعامات الديداكتيكية.
- تقوم اللجنة الدائمة للبرامج بمراقبة إنتاج الكتب المدرسية على أساس دفاتر تحملات دقيقة وفق مقتضيات المنافسة الشفافة بين المؤلفين والمبدعين والناشرين، مع اعتماد مبدإ تعددية المراجع ووسائل الدعم المدرسي.

بذلك يتعين أن يخضع إنتاج الكتب المدرسية للمنافسة انطلاقا من دفاتر تحملات تحدد الشروط البيداغوجية والتقنية والفنية المطلوبة.

1.4. عملية إنتاج الكتاب المدرسي

أنجز قطاع التربية الوطنية دفتر التحملات الإطار الذي ينظم التوجهات والجوانب المتعلقة بالبيداغوجيا والقيم وأيضا بإجراءات تأليف الكتب المدرسية ونشرها وطبعها وتوزيعها. ومن بين الأمور التي يتحتم على مؤلفي الكتب المدرسية وناشريها القيام بها نذكر:

- تخطيط التعلمات وفق مبادئ الهندسة البيداغوجية؛
- أخذ المستويات الذهنية واللغوية والمعرفية للتلاميذ بعين الاعتبار؛
- إعطاء معنى للتعلمات، عبر تنويع الأنشطة الديداكتيكية؛
- تفضيل تنمية الكفايات الممتدة؛
- تنمية قيم المواطنة والتسامح وحقوق الإنسان؛
- إدماج التطورات العلمية والتكنولوجية والبيداغوجية.

وقد تم في سنة 2002، إحداث لجنة مستقلة، مكلفة بتقييم مشاريع الكتب المدرسية المعروضة والمصادق عليها. ويتمثل عمل هذه اللجنة في السهر على أن تحترم الكتب المدرسية المعايير البيداغوجية واللسانية والفنية المطلوبة من جهة، ومن جهة أخرى، أن تنقل القيم الأساسية لحقوق الإنسان والمواطنة.

وهكذا، سيقدم تعدد الكتب المدرسية وتنوعها، للمدرسين كما للمتعلمين، اختيارات متنوعة للمقاربات البيداغوجية والوضعيات الديداكتيكية التي تستجيب بشكل أفضل لحاجيات كل واحد. وفضلا عن ذلك، يرفق كل كتاب مدرسي بدليل المدرس الذي يمكن من فهم الأسس البيداغوجية والديداكتيكية المعتمدة في تأليفه، وهو ما يسمح بتحيين معارف المدرسين ومساعدتهم على الاستخدام الأفضل لهذه الدعامة البيداغوجية التي لا غنى عنها.

ونشير في الأخير، إلى أن الكتب المدرسية للتعليم الثانوي الإعدادي والجذوع المشتركة، قد تم تحيينها من جديد وفق ترتيبات دستور 2011، خصوصا في مجال التربية على قيم المواطنة والمساواة وحقوق الإنسان.

2.4. العوائق المرتبطة بإصلاح الكتب المدرسية

تواجه عملية إنتاج الكتب المدرسية عدة عقبات نذكرها كما يلي:

- لا يتضمن كل من الكتاب الأبيض ودفتر التحملات الإطار ودفاتر التحملات النوعية، على المستوى المرجعي، أي تعريف محدد ومنظم للمفاهيم الأساسية المستعملة، ولا أي تفسير للمقاربات البيداغوجية والديداكتيكية المقترنة بها، مما يجعل مهمة مؤلفي الكتب المدرسية صعبة. زيادة على كون هؤلاء المؤلفين لا يتوفرون على نظام مرجعي عملي، يساعدهم على تصور أنشطة بيداغوجية متعلقة بالقيم.
- وعلى مستوى التأليف، لم يسمح التكوين الذي أمنه قطاع التربية الوطنية لمؤلفي الكتب المدرسية، بجعل هذه الأخيرة قابلة لإدماج التجديدات البيداغوجية وخصوصا تنمية الكفايات واستخدام تقنيات الإعلام والتواصل والتربية على القيم، إلخ.
- علاوة على ذلك، يظل الأجل المحدد في أربعة أشهر ونصف لتأليف الكتب المدرسية غير كاف، وهو بعيد عن الحد الأدنى المطلوب، أي ثمانية أشهر. ومن باب المقارنة، فإن هذا الأجل يتحدد في أربعة عشر شهرا بفرنسا.
- وعلى مستوى التقييم والمصادقة، يبدو أن الوضع الهش للجنة التي تم إحداثها لهذا الغرض، وغياب معايير موضوعية ودقيقة، وتراكم الأعمال، ومحدودية الوقت المخصص لإنجازها، أدت جميعها إلى فقدان الثقة في جودة الاختيارات التي قامت بها اللجنة المذكورة.

- وعلى مستوى النشر، سمحت القدرة الاقتصادية لبعض المجموعات، ولتمركزها العمودي، بالهيمنة على الصفقات وبالتواجد عند كل مستويات إنتاج الكتب المدرسية.
- وفضلا عن ذلك، لم تتم أجرأة المبدإ المنصوص عليه في دفاتر التحملات والمتعلق بإخضاع طلب عروض الكتب المدرسية للفحص من جديد، بعد انقضاء مدة السنوات الثلاث المحددة للنشر والتوزيع. ولا بد من التذكير في الأخير، بأن الكتب المدرسية لم تخضع لأي تجريب قبل اعتمادها (51).

5. اعتماد المقاربة بالكفايات

أوصى الميثاق بإعادة صياغة المناهج التعليمية بموازاة مع إعادة صياغة البرامج. وقد نصت الدعامة السابعة على:

- مراجعة وملاءمة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية.
- تعميق الأهداف العامة وتدقيقها بالنسبة لكل سلك وكل مستوى للتربية والتكوين، في صيغة مواصفات للتخرج ومؤهلات مطابقة لها، وتحقيق ذلك عبر الصياغة الجديدة للبرامج والمناهج.

1.5. إقرار بيداغوجيا الإدماج في التعليم المدرسي

ظلت المقاربة بالكفايات قائمة على مستوى التوجيهات العامة إلى حدود سنة 2009. وبعد مرور تسع سنوات على تطبيق الإصلاح، اتخذ قطاع التربية والتكوين، في إطار البرنامج الاستعجالي، إجراءات هادفة إلى تنفيذ المقاربة بالكفايات. وقد اعتمدت بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا لأجرأتها.

ومن بين الحجج المقدمة لتبرير اختيار بيداغوجيا الإدماج، نذكر ما يلي:

- خاصية التقدم المتوافرة لديها، وهي الخاصية التي لا تتطلب تغييرات عميقة في المناهج القائمة. وبذلك، يتم الاعتماد أساسا أثناء التطبيق على المناهج المعمول بها، وتجري المراجعة التدريجية خلال التطبيق.
- خاصيتها التضمينية التي تسمح بعدم القطع فجأة مع الممارسات البيداغوجية المهيمنة، وتحديدا مع البيداغوجيا بواسطة الأهداف، وهو ما يمكن هيئة التدريس من الإصلاح تدريجيا.

وقد اتبع إقرار بيداغوجيا الإدماج في النظام المدرسي المراحل التالية:

- تجربة محدودة خلال السنة الدراسية 2008-2009 بثمان عشرة مدرسة ابتدائية تنتمي إلى أكاديميتين نموذجيتين.
- تجربة موسعة على كل المدارس الابتدائية بالأكاديميتين المذكورتين، في السنة الدراسية 2009-2010.
- تعميم هذه البيداغوجيا على كل المدارس الابتدائية بالوطن خلال السنة الدراسية 2010-2011، مع تجربة موسعة بإعداديات أكاديميتين نموذجيتين (وهما أكاديمية الشاوية وردية وأكاديمية مكناس تافيلالت)، وتجربة أخرى طالت إعداديات بالأكاديميات الأربع عشرة الأخرى.

وحضيت عدة بيداغوجيا الإدماج بلجنة قيادية، مكلفة بتخطيط مختلف مراحل المشروع والمصادقة على مختلف الأعمال المنجزة. كما واجه تطبيق هذه البيداغوجيا عدة صعوبات نذكر منها ما يلي (52):

- لم تتمكن الخلية المركزية للتنسيق العملي من تعبئة كل الأجهزة المعنية، وتحديدا مديرية المناهج، والمركز الوطني للامتحانات، والمفتشية العامة للتربية. لهذا ظلت الخلية المذكورة عديمة الجدوى، بحيث سيتكلف المركز الوطني للابتكار البيداغوجي بتدبير عدة بيداغوجيا الإدماج.
- وينطبق الأمر نفسه على المستوى الجهوي، حيث لم تفلح بعض الأكاديميات في وضع خلية جهوية للتنسيق العملي. وفي هذه الحالة، سيكون المنسق الجهوي للمشروع مدعوا لتدبير كل العمليات المتعلقة بتكوين الفاعلين، ومتابعة التجربة داخل المؤسسات المعنية.
- لوحظ وجود مشاكل في التنسيق، بين الهيئات المركزية والجهوية من جهة، خصوصا حول الجوانب التنظيمية للتكوين (الزمان، المكان، العدة، المتدخلون)، والجوانب البيداغوجية (تغيير وحدات التكوين دون إشعار المتدخلين الآخرين)؛ وبين مصالح نفس الأكاديمية (غياب الأدوات الضرورية، الصعوبات المتعلقة بكيفيات تحمل النفقات المعتمدة، إلخ.) ومن جهة أخرى.
- عرفت قيادة عدة بيداغوجيا الإدماج، سواء على المستوى المركزي أو الجهوي قصورا متزايدا نتيجة التداخل الحاصل بين مشاريع البرنامج الاستعجالي ومشروع بيداغوجيا الإدماج. ذلك أن الفاعلين في إطار هذه البيداغوجيا، وخصوصا منهم المفتشين، اضطروا للانخراط في عدة مشاريع في نفس الوقت. وبفعل هذا التشتت، لم يحظوا بالوقت الكافي والضروري لتدبير كل مشروع على حدة.

- تلقى مبتكرو الوسائل الديداكتيكية تكوينا نظريا خلال مدة قصيرة جدا (خمسة أيام)، دون التوفر على أدنى تجربة بخصوص بلورة «الوضعيات المشكلات» التي تعتبر مرجعا أساسيا بالنسبة لهذا المسعى البيداغوجي.
- لم يتمكن التجريب الأساسي الذي أجري عند نهاية السنة الدراسية 2009 من تعبئة أعداد كبيرة بما يكفي، وهو ما أدى إلى فقدان الثقة في نتائجه التي شكلت أساس تدقيق «وضعيات الإدماج» بغرض تعميم المسعى المذكور.
- وحسب التقارير المتعلقة بالمرحلتين الأولى والثانية لعمل لجنة متابعة تطبيق بيداغوجيا الإدماج، فإن ثلث المدرسين المعنيين بالتجربة، اعتبروا هذه الوسائل ملتبسة وغير واضحة؛ وأعلن الثلثان عدم رضاهم التام عن التكوين الذي تلقوه؛ كما عبر قرابة نصف العدد عن فشلهم في تطبيق بيداغوجيا الإدماج عند بلوغ مرحلة التقييم.
- وعلاوة على ذلك، أعلن المدرسون بأنهم يواجهون عقبات منيعة لمفصلة الأدوات الجديدة (أي التخطيط انطلاقا من مراقي الكفايات) مع البرامج الحالية التي تم تصورها انطلاقا من الأهداف والمضامين. وفي الواقع، فإن أغلب المدرسين لم يتمكنوا من استيعاب طرق الإدماج لأنهم تلقوا تكوينا أساسيا متمحورا حول البيداغوجيا بواسطة الأهداف.
- بالإضافة إلى ما ذكر، ساد شعور لدى المدرسين بتكاثر المهام الموكولة إليهم. فعلاوة على البرامج والكتب المدرسية، ودلائل المدرسين، والتوجيهات البيداغوجية المعمول بها، تم إجبارهم على استخدام عدة مرهقة لتطبيق بيداغوجيا الإدماج (مثل دفاتر الوضعيات، ودلائل الإدماج، وجذاذات الاستثمار، وشبكات التحقق، والتصحيح، إلخ.).
- وعلى الرغم من كون نتائج المرحلة التجريبية غير نهائية، إلا أن قطاع التربية الوطنية أقر بتوسيع هذه البيداغوجيا وتعميمها.
- وقد لاحظ المفتشون المكلفون بمتابعة تجربة بيداغوجيا الإدماج ميدانيا، أثناء زيارتهم للأقسام، بأن الموارد المرصودة لا علاقة لها أحيانا بوضعية الإدماج، كما أن تخطيط التعلمات ينقل حرفيا في بعض الأحيان، المخططات المقترحة بالكتب المدرسية.
- لم يسمح تقويم حصيلة التلاميذ في العربية والفرنسية والرياضيات، المنجز من قبل وزارة التربية الوطنية، باستخلاص أي اختلاف دال بين نتائج التلاميذ قبل تطبيق بيداغوجيا الإدماج وبعده.
- لم تستقبل المذكرة المتعلقة بالتقييم الإشهادي وفق بيداغوجيا الإدماج، بحفاوة من لدن المفتشين والمدرسين وممثليهم النقابيين، نظرا لتعقدها، الأمر الذي دفع قطاع التربية الوطنية إلى إيقاف عملية تعميم هذه البيداغوجيا سنة 2012، وترك الحرية للمدرسين في تبنيها أو الاستمرار في التدريس على النهج الذي كانوا يعتمدونه قبل.

2.5. هندسة التكوين المهني من جديد وفق المقاربة بالكفايات

انطلاقا من تحليل واقع ممارسة الأشغال، حددت هندسة التكوين وفق المقاربة بالكفايات، نوع الكفايات المطلوبة لإنجاز المهام المتعلقة بهذه الأشغال على نحو واف، وذلك قبل القيام ببناء برامج التكوين حسب مرجعيات الكفايات المحددة في ضوء هذه الوضعيات. بالتالي، فإن المقاربة بالكفايات تسمح مبدئيا بتمفصل أفضل بين عالم التكوين وسوق الشغل، وتقتضي تغييرات عميقة على مستوى تخطيط التكوين وإعداد البرامج وتقويم كفايات المتدربين.

أ. الإرساء التدريجي للمقاربة بالكفايات

تم إعداد إطار منهجي لإنجاز وتطبيق برامج التكوين حسب المقاربة بالكفايات سنة 2005 بالتشاور مع الفاعلين الرئيسيين بالتكوين المهني. وقد شكل هذا الإطار مرجعا وطنيا في الموضوع بالنسبة لكل المتدخلين في القطاع. وسمحت هذه الورشة المهيكلة بتعويض منطق عرض التكوين السائد بنظام التكوين المهني، بمنطق الطلب المتمحور حول حاجيات الاقتصاد والمجتمع. وبهذا الصدد، تم إعداد كشف مغربي للوظائف والمهن، مكن من توفير أداة مشتركة لدى كل القطاعات، بهدف القيام بالوساطة في سوق الشغل، وتخطيط التكوين المهني وتدبيره. كما أنجزت أرضية مختصرة من أجل مواءمة تدبير مؤسسات التكوين المهني مع مقتضيات الهندسة الجديدة للتكوينات حسب المقاربة بالكفايات، وتمت المصادقة عليها وتطبيقها ابتداء من سنة التكوين 2006-2007.

ومن حيث المبدأ، فإن بإمكان هذه الهندسة تحسين الموارد، ما دامت فترة التكوين مبنية على الكفايات التي ينبغي اكتسابها وليس على نظام التكوين السنوي. وبهذا المعنى، سمح مرسوم شتنبر 2007 للفاعلين بالتكوين المهني، بوضع برامج تهم مستويات «التأهيل» و«التخصص» على أساس المدة الضرورية لاكتساب الكفايات وليس على مدى سنتي التكوين المعمول بهما. ومكنت هذه العملية من إعادة هيكلة أجهزة التكوين بمائة وخمسين مؤسسة، وإعداد مائة وخمسين برنامجا يشمل التكوين الأساسي والتأهيلي

وكذلك تكوين 700 إطار منتمين إلى مختلف المؤسسات المشغلة والمنخرطة في الإصلاح. ويجري حاليا تعميم هذه العملية لتمتد بين سنتي 2012 و2016.

ب. معيقات التطبيق

عرف تطبيق هندسة التكوين المهني وفق المقاربة بالكفايات، لحظات من التردد والغموض المفهومي. وهكذا، دخلت نماذج عديدة (كندية، وفرنسية، وبلجيكية وألمانية) حلبة التنافس في الفترة الممتدة بين سنتي 1996 و2004. ولم يتم توحيد الاختيارات وتوضيحها إلا في سنة 2009، مع المصادقة على الإطار المغربي للمقاربة بالكفايات. وبذلك، أصبح كل الفاعلين وكل مؤسسات التكوين المهني، مطالبين باتباع نفس خطوات أجرأة المقاربة المذكورة. غير أن الخاصية التجريبية لهذه المقاربة داخل نظام التكوين المهني، لم تسمح بملاءمة الإطار المؤسساتي المنظم لها مع السياق الجديد، خصوصا في ما يتعلق بوضعية مؤسسات التكوين، ومواصفات المكونين وشروط ولوج هذه المؤسسات، وتقييم الكفايات والإشهاد، إلخ. فقد لوحظ ضعف على مستوى الإرساء الفعلي للمقاربة بالكفايات داخل المؤسسات، كما أن الشروط المهيئة لإقرارها لم تكتمل بعد. وفي هذا الإطار، عرفت مرحلة التجريب اختلالات على كل المستويات:

- **فعلى مستوى التخطيط**، لا يوجد توزيع واضح للمسؤوليات بين مختلف المتدخلين. زيادة على ذلك، لا يسمح الاشتغال الحالي لنظام التكوين المهني بالانخراط الفعلي والفعال للمهنيين داخل مخطط التكوين، لأن دورهم استشاري بالأساس، وبالتالي، فهم لا يشاركون أبدا في اتخاذ القرارات.
- **على مستوى وضع البرامج**، أثر انعدام رؤية شاملة وواضحة لمخطط إرساء المقاربة بالكفايات، بفعل تعدد المتدخلين وغياب التمهين، بشكل سلبي على جودة البرامج المنجزة. وهكذا، لم يسمح النقص الحاصل في مراكمة تجارب مختلف الفاعلين وعدم كفاية الموارد البشرية القادرة على ضمان نجاح الإصلاح، بتقديم التعديلات والتنظيمات اللازمة.
- **على مستوى الإرساء**، لا يحمل قطاع التكوين المهني ومكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، بوصفه الفاعل الرئيسي المعني بالمقاربة بالكفايات، الرؤية نفسها بهذا الخصوص. وقد لوحظ لدى المكونين نوع من التحفظ ومن الانخراط الضعيف في المشروع (يجهل سببهما). والحقيقة أن تواجد طريقتين بيداغوجيتين بنفس المؤسسة، يعقد مهمة المكونين الذين ازدادت أعباؤهم المهنية. وزيادة على ذلك، فإن نظام التقييم وفق المقاربة بالكفايات، عمق التحفظات، بحيث تميز هذا النظام المؤسس على معايير ولوج سوق الشغل، عن التقييمات الكلاسيكية، وتطلب من المكونين بذل مجهود أكبر في عملهم.

ونشير في الأخير، إلى أن مختلف الفاعلين والمستفيدين، لم يلمسوا تأثير عدة التكوين هذه على تحسن إنجازات نظام التكوين المهني. وسيؤثر مثل هذا الشعور سلبا على تعبئة الأطراف المعنية، وسيسيء بالتالي لمرامي هذا الإصلاح الواعد رغم كل شيء.

6. استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل (53)

اعتبر الميثاق استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل مجالا للاستثمار وطريقا للمستقبل عبر «الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة»، من أجل «حل مشكلة التوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية». وتوصي الدعامة العاشرة باستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل من خلال:

- تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل.
- تصور وإرساء برامج التكوين عن بعد، خصوصا بالسلك العالي.
- توفير موقع معلوماتي وخزانة متعددة الوسائط في كل المؤسسات المدرسية.

وتطبيقا لمقتضيات الميثاق، قام قطاع التربية بعملية إدماج هذه التكنولوجيا في المؤسسات المدرسية. واتخذت مبادرات تجهيز المؤسسات المدرسية والثانوية بقاعات متعددة الوسائط من قبل قطاع التعليم المدرسي، منذ انطلاق الإصلاح، وذلك في إطار مشروع «القسم قاعة متعددة الوسائط».

سيتم إقرار استراتيجية بهذا الخصوص ابتداء من سنة 2006، في إطار مشروع «GENIE» الذي سيحدد هدفه في تعميم إيصال تكنولوجيا الإعلام والتواصل إلى مؤسسات التعليم العمومي. وتمحور هذا المشروع حول ثلاث واجهات هي: البنية التحتية، والتكوين، والمضامين الرقمية. ولا يقف طموح هذه المبادرة عند مجرد توفير الأدوات المعلوماتية والمتعددة الوسائط، بل يهدف أيضا إلى جعل هذه الأخيرة، وبالتدريج، أداة حقيقية للتعلم. وكيفما كان الحال، ما زال استعمال هذه التكنولوجيا وامتلاكها من قبل الفاعلين البيداغوجيين، يشكلان إلى حد الساعة، تحديا كبيرا لبلدنا.

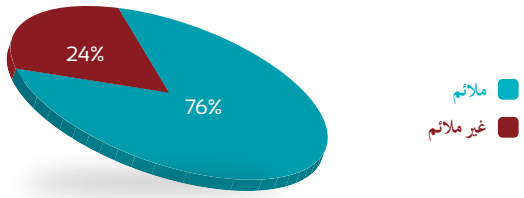
وقد عرفت المرحلة الأولى من مشروع «GENIE 1»، عدة صعوبات بسبب نقص الدعم المقدم للنيابات والمدارس،

وضعف امتلاك الفاعلين البيداغوجيين لثقافة رقمية. وتم في المرحلة الثانية، وضع عدة للحكامة لإيصال المعدات والمضامين الرقمية والتكوينات من المركز إلى المدارس، مرورا بالأكاديميات والنيابات. وإذا كانت الثانويات والإعداديات والمدارس الابتدائية بالوسط الحضري تتوفر على التجهيزات بنسبة 79% من المجموع العام (عملية الربط بالإنترنيت، قاعات وحقيبة متعددة الوسائط) مقارنة بالوسط القروي (30% فقط)، فإنها تشكو، مع ذلك، من قلة المكونين، وتقنيي الصيانة (54).

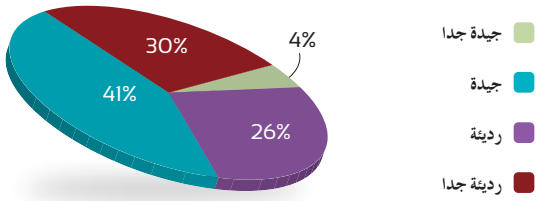
وقد أظهرت زيارات تفتيش بعض المؤسسات التي أشرفت عليها وزارة التربية الوطنية، بغرض تقييم إنجازات برنامج «GENIE 2» سنة 2011، خللا في إرساء هذا البرنامج بالمدارس. ذلك أن مستويات استعمال المحيط المتعدد الوسائط والتجهيزات الكهربائية الأساسية والربط بالإنترنيت وصيانة المعدات، لم تعكس بشكل كاف المجهودات المبذولة ضمن هذا البرنامج.

الرسم البياني 27
مستوى تجهيز المؤسسات

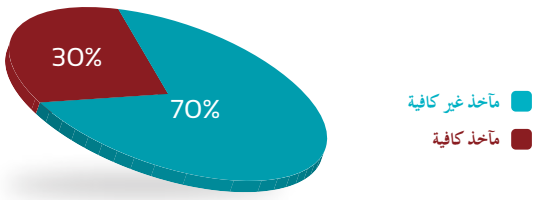
تموقع العدة داخل حجرة الدرس



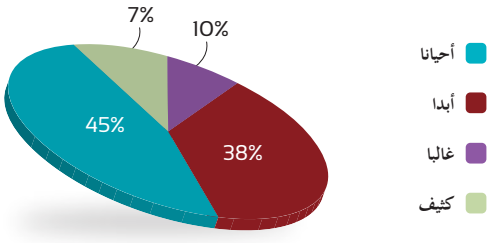
جودة الارتباط بشبكة الإنترنت



مآخذ التيار الكهربائي (المدارس الابتدائية)



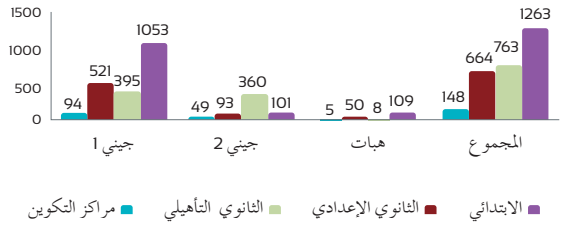
معدل استعمال التجهيزات المتعددة الوسائط



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، حصيلة برنامج «GENIE» 2006-2013، فبراير 2014.

أغلب المؤسسات تتوفر اليوم، في إطار البرنامج المذكور، على المعدات الأساسية متعددة الوسائط وعلى المدرسين الذين تكونوا بالتتابع. كما أنشئت مراكز «GENIE» للتكوين؛ غير أن إيصال الإنترنيت لكل المؤسسات ما زال بعيد المنال، إذ أن نسبة 30% من مجموع المؤسسات تم ربطها عن طريق الفرز (70% بالوسط الحضري و30% بالوسط القروي).

الرسم البياني 28
الارتباط بشبكة الإنترنيت حسب المرحلة ونوع المؤسسة



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، حصيلة برنامج «GENIE» 2006-2013، فبراير 2014.

وما زالت الفوارق بين المناطق الحضرية والقروية قائمة. فالمدارس الفرعية استفادت بجهد جهيد من هذا البرنامج، نظرا للصعوبات المرتبطة بعدم توافر البنيات التحتية الأساسية وخصوصا الكهرباء. (مثلا، لم يتم ربط 13 ألف مدرسة فرعية بالشبكة الوطنية للكهرباء). يضاف إلى هذه الإكراهات المتعلقة بالبنية التحتية، إكراه آخر يخص الهزالة التربوية للمضامين الرقمية. فالمتوفر على الشبكة العنكبوتية من دروس منجزة باللغة العربية يعتبر هامشيا وضعيف المحتوى، ولا يمثل سوى 3% من مجموع الإنتاجات المتوافرة بلغات أخرى. وبالرغم من المجهودات المبذولة في إطار برنامج «GENIE»، من أجل ابتكار الحقائب متعددة الوسائط وتزويد

المدارس بها، فإن ندرة المضمون الرقمي البيداغوجي تعرقل كل محاولة لتجهيز المدارس بالبنية التحتية والتكنولوجيا، وتعيق هدف المشروع المتمثل في جعل تكنولوجيا الإعلام والتواصل أداة لتطوير البيداغوجيا.

المراجع

(37) المذكرة الوزارية 92 حول توسيع شبكة مؤسسات التعليم الابتدائي الأصيل، 19 غشت 2005، أشغال اليوم الدراسي حول الفقه الإسلامي وأصوله، اللجنة الدائمة للبرامج، 19 أبريل 2007.
(38) حصيلة عشرية الميثاق، وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.
(39) الإحصاء المدرسي 2013-2014، قطاع التربية الوطنية.
(40) المذكرة الوزارية 128 في موضوع تنظيم الدراسة بالتعليم الابتدائي الأصيل، 24 شتنبر 2007.
(41) أجريت هذه الحسابات بناء على معطيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
(42) تقرير الملتقى الوطني حول التوجيه، بتاريخ 9 أبريل 2005.
(43) معطيات مصلحة التوجيه المدرسي والمهني بوزارة التربية الوطنية.
(44) نفسه.
(45) معطيات قطاع التكوين المهني.
(46) نفسه.
(47) أجريت هذه الحسابات انطلاقا من معطيات وزارة التربية الوطنية.
(48) التقارير المتعلقة بأشغال لجان مراجعة المناهج، وزارة التربية الوطنية 2001-2002.
(49) الكتاب الأبيض، وزارة التربية الوطنية، يونيو 2002.
(50) دراسة تقويمية للمناهج بالابتدائي والثانوي والإعدادي، المجلس الأعلى للتعليم، 2007.
(51) رأي مجلس المنافسة، بخصوص سوق الكتاب المدرسي، 2009.
(52) تقارير متابعة تجريب بيداغوجيا الإدماج، قطاع التربية الوطنية، 2009-2011.
(53) حصيلة برنامج «GENIE» ما بين سنتي 2006 و2013، فبراير 2014.
(54) وزارة التربية الوطنية، حصيلة برنامج «GENIE» 2006-2013، فبراير 2014.

الفصل الثالث
تعبئة الفاعلين حول الإصلاح

يرتكز تطبيق الإصلاح على حكامة وقيادة ملائمتين وعلى إصلاح بيداغوجي واضح، كما يتوقف على تعبئة الفاعلين حوله.

وقد دعا الميثاق عبر مبادئه الأساسية، إلى «تعبئة وطنية من أجل تجديد المدرسة»، وهي دعوة موجهة إلى الفاعلين وكل الأطراف المعنية بنظام التربية.

1. آراء المدرسين حول الميثاق

بداية، تشكل تعبئة المدرسين داخل مؤسستهم، جزءا لا يتجزأ من المهنة. لكن يصعب قياس درجة هذه التعبئة بشكل موثوق به خلال عملية التقييم. ونظرا لغياب هذا القياس، أنجزت دراسة ميدانية في يناير 2014، همت عينة تمثيلية تتكون من 2199 مدرسا بالابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، بغرض جمع المعطيات حول تصوراتهم وآرائهم المتعلقة بتطبيق الميثاق، وتقييم درجة انخراطهم في عملية الإصلاح.

وهكذا، حاول البحث من خلال التركيز على تصورات المدرسين، بوصفهم فاعلين رئيسيين بنظام التربية الوطنية، التعرف على وجهة نظرهم حول العناصر التي ساعدت أو عرقلت، في رأيهم، عملية تغيير النظام التربوي، وحول ممارسة مهنة التدريس في فترة تطبيق الميثاق والبرنامج الاستعجالي. كما طلب من المدرسين التعبير عن رأيهم بخصوص تجديد نظام التربية، على المستوى البيداغوجي، وعلى مستوى التنظيم والحكامة. وتم في هذا الإطار التوقف عند مجالات التحليل الرئيسية ذات الصلة بالموضوعات التالية:

- تصورات المدرسين حول تطبيق الميثاق والبرنامج الاستعجالي.
- آراؤهم حول الجوانب القوية والجوانب التي يتعين تحسينها بالنسبة لتطبيق الميثاق.
- الإكراهات الملازمة لمهنة التدريس.
- انتظارات المدرسين من أجل نجاعة أكبر لنظام التربية، على المستوى البيداغوجي ومستويات الحكامة، والتقييم، وتدبير الموارد البشرية، وتدبير المؤسسات، إلخ.

• آراء إجمالية حول الميثاق والبرنامج الاستعجالي

ويميل المدرسون إلى الحكم إيجابيا على الميثاق ونقد صيغ تطبيقه. إذ أشارت معطيات البحث إلى أن أكثر من نصف العينة (56,5%) يعتبرون أن الميثاق هو أفضل وسيلة لتجديد النظام التربوي، كما أكدت الغالبية العظمى (92,2%) أن تطبيقه لم يكن ناجحا.

والملاحظ أن نسبة لا يستهان بها من المدرسين (41,3%) أقرت بأن إرساء الإصلاح بواسطة الميثاق لم يكن اختيارا ملائما، لذلك انقسمت الآراء حول الميثاق بوصفه أداة للإصلاح. لكن صيغ التطبيق هي التي أثارت، وبشكل كبير، عدم رضى المدرسين. ولا نجد بهذا الخصوص اختلافات كبيرة بين الآراء المعبر عنها. وكيفما كان جنسهم أو الوسط الذي توجد به مؤسستهم (قروي/حضري) أو سلك التعليم الذي ينتسبون إليه (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، فإن المدرسين يجمعون على وجود نقص على مستوى تطبيق الميثاق. حيث اعتبر 93,9% من مدرسي الابتدائي و94,1% من مدرسي الثانوي الإعدادي و93% من مدرسي الثانوي التأهيلي، أن التطبيق لم يتم بشكل ملائم.

وسجلت نفس الميولات بخصوص البرنامج الاستعجالي، حيث انتقد المدرسون الثغرات التي تخللت عملية تطبيقه. وفي المجموع، أقر 87,6% من أفراد العينة بوجود نقص في عملية التطبيق. ولا يوجد هناك اختلاف في الآراء بحسب النوع أو الأقدمية أو الوسط المدرسي أو سلك التعليم، بل إن هذه الآراء المعبر عنها متطابقة.

وبالنسبة للغالبية العظمى من مدرسي الابتدائي والإعدادي أو التأهيلي، في الوسط القروي أو الحضري، فإن أجرأة البرنامج الاستعجالي لم تتم بشكل فعال. وقد لاحظ هؤلاء المستجوبون وجود تفاوت بين روح الميثاق والبرنامج الاستعجالي من جهة، وعملية المواكبة والتطبيق من جهة أخرى؛ وطبعا فإن هذه العملية تعرضت لانتقاداتهم، لأن التفاوت الذي ذكروه من طرفهم، يعكس عدم رضاهم الجماعي تقريبا.

• الاختلالات المشار إليها من طرف المدرسين

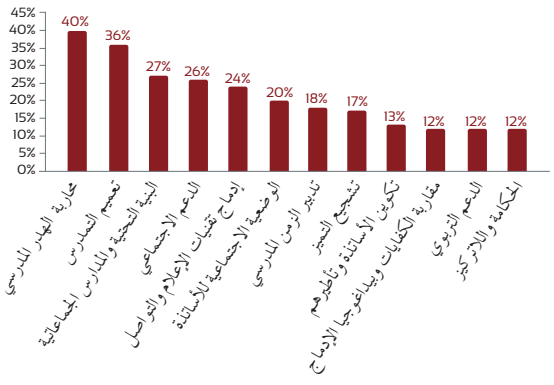
لسبر آراء المدرسين حول ما يعتبرونه معيقات أمام تحسين النظام التربوي، طلب منهم الحديث عن مجموعة من المشاكل التي تعرقل السير الفعال للمدرسة. وهي مشاكل ترتبط بالرؤى والاستراتيجيات التربوية، والبرامج، والتكوين، وتقويم المدرسين وتتبعهم، والمسؤوليات، ودرجة انخراط الأطراف المعنية، بما في ذلك المدرسون والإداريون.

وقد اعتبر جل المدرسين المستجوبين (96,6%) أن هناك اختلالات عديدة في النظام التربوي، ووجهوا انتقاداتهم إلى هذا الأخير وإلى شروط ممارسة المهنة. وبشكل عام، أشارت معطيات البحث إلى أن المدرسين يموقعون مشكلات المدرسة داخل مستويات عديدة من النظام المدرسي (تواصل، تنظيم مدرسي، حكامة، بيداغوجيا، إلخ.)، كما أنهم يتبنون الانتقادات الموجهة في العادة إلى النظام التربوي المذكور.

وتجدر الإشارة إلى أن مواقف المدرسين بخصوص الإصلاحات التربوية التي تم الإقدام عليها تتضمن بعض الآراء الإيجابية، وإن كانت متباينة. فإذا كان جل المدرسين يعترفون بوجود اختلالات على كل مستويات النظام، رغم موجات الإصلاح المتتالية، فإن نتائج البحث تبين، أيضا، أن 57% من المدرسات و53% من المدرسين، يقرون بأن الإصلاح جلب معه بعض التحسينات. وتبلغ هذه النسبة 54,2% لدى مدرسي الابتدائي و55,8% لدى مدرسي الثانوي الإعدادي و53,4% لدى مدرسي الثانوي التأهيلي. ومع ذلك يجب الإقرار بأن المدرسين يميلون إلى الشك في التأثيرات الفعلية للإصلاحات التي تم إنجازها.

الرسم البياني 29

المجالات التي طرأ عليها التحسن بفضل عشرية الإصلاحات، حسب المدرسين



المصدر: نتائج بحث الهيئة الوطنية للتقييم، 2014.

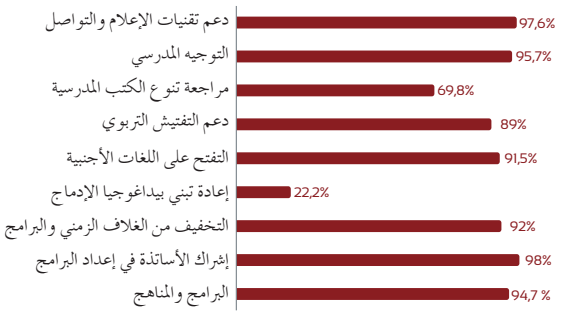
وعند استفسار المدرسين حول المجالات التي تجلى فيها تحسن النظام التربوي، ذكر 40% منهم، مكافحة الهدر المدرسي و36% منهم مسألة التعميم. واعتبرت نسبة ضئيلة أن هناك تقدما ملموسا على مستوى التواصل وتعبئة الفاعلين (8%)، والحكامة واللامركزية (12%)، وتكوين المدرسين وتأطيرهم (13%)، أو على مستوى تشجيع التميز المدرسي (17%). وتجدر الإشارة إلى أن 13% من المستجوبين ذكروا من ضمن الاختلالات، تأطير المدرسين وتكوينهم، مما يعني أن فئة قليلة تعتبر أن الإصلاحات لم تكلف نفسها عناء الاهتمام بالمهنة.

• منتظرات التجديد البيداغوجي

قدمت لائحة محددة إلى المدرسين المستجوبين وطلب منهم إبداء رأيهم حول بعض المقترحات المتعلقة بالإصلاحات البيداغوجية (متفق/غير متفق). وقد بينت معطيات البحث أن الغالبية العظمى من هؤلاء المستجوبين تميل بوضوح إلى التجديدات البيداغوجية المقترحة. ومع ذلك، علينا ألا نعتبر المواقف التي أعلن عنها المدرسون خلال البحث، بمثابة تحليل حقيقي لحاجياتهم. فالمعطيات التي تم جمعها، لا تقدم في الواقع سوى مؤشرات عامة حول الحاجيات البيداغوجية للمدرسين.

الرسم البياني 30

نسبة الإجابات المتعلقة بالتحسينات البيداغوجية المأمولة



المصدر: نتائج بحث الهيئة الوطنية للتقييم، 2014.

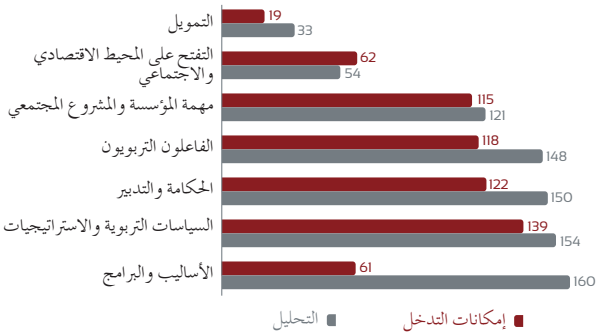
فما ينتظره المدرسون من التجديد البيداغوجي متنوع، وعلى العموم، فإن الآراء المعبر عنها لا تعكس تباينا كبيرا في المواقف. والملاحظ، أن هناك شبه إجماع على ضرورة انخراط المدرسين في إعداد البرامج. كما أن جل المستجوبين يحبذون تقوية تكنولوجيا الإعلام والتواصل (97%)، وتفعيل مصالح التوجيه المدرسي (95,7%)، ومراجعة المناهج (94,7%)، وتخفيف الغلاف الزمني، والانفتاح على اللغات الأجنبية ،وكذلك تقوية التفتيش التربوي (بنسب مرتفعة أيضا).

بالمقابل، أظهر البحث تأييد فئة قليلة من المستجوبين لعملية مواءمة «بيداغوجيا الإدماج» من جديد (22,2%). وبالرغم من كون مجمل المدرسين يثمنون الميثاق والبرنامج الاستعجالي، إلا أن أجوبتهم والانتقادات الموجهة من قبلهم لعمليات الإصلاح وتطبيق الميثاق، تعكس عدم الرضى المعمم. وعندما يسود مثل هذا التشكيك في النظام التربوي من لدن أغلب المدرسين ويكون مرفوقا بعدم الرضى المذكور، يطرح التساؤل حول درجة التعبئة إزاء الإصلاح.

2. آراء حول الميثاق وحول تطبيقه

بين فحص معطيات جلسات الاستماع المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتعليم، بحضور شخصيات موارد وشركاء في النظام التربوي، حول تشخيص الوضعية الحالية لهذا الأخير – وأيضا حول آفاق العمل – كيف أن الجوانب الإشكالية التي أثيرت بحدة على مستوى التشخيص، همت الطرق البيداغوجية والفاعلين التربويين والسياسات التربوية والحكامة.

الرسم البياني 31
تردد المواضيع المطروحة خلال جلسات الاستماع



المصدر: جلسات الاستماع المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتعليم، 2013-2014.

ويكتسي هذا الإقرار أهمية كبيرة. فتشخيص الفاعلين والشركاء في النظام التربوي، يبرز المحددات الأربعة للعمل الجيد للنظام المذكور وهي: الرؤية وارتباطها بمشروع المجتمع، والسياسة التربوية، وسير عمل الحكامة، وطرق التدريس. ونشير إلى أن أغلبية الفاعلين التربويين والشركاء المساهمين في جلسات الاستماع، لم يتحدثوا عن المشكلة المالية بوصفها عاملا ضاغطا، سواء على مستوى التشخيص أو على مستوى آفاق العمل.

3. درجة انخراط الآباء في الحياة المدرسية

من بين الأهداف الرئيسية المنصوص عليها في الميثاق والمتعلقة بالتعبئة حول المدرسة، هناك مسألة التعاون بين الآباء وأولياء التلاميذ والمدرسين. فقد جاء في الميثاق ما يلي: «على المربين والمدرسين الواجبات والمسؤوليات المرتبطة بمهمتهم وفي مقدمتها: إمداد آباء التلاميذ وأوليائهم بالمعلومات الكافية لقيامهم بواجباتهم، وإعطاؤهم كل البيانات المتعلقة بتمدرس أبنائهم».

هكذا، يشكل آباء التلاميذ وأوليائهم شريكا لا غنى عنه بالنسبة للنظام التربوي. فمشاركتهم في الحياة المدرسية هي حق وواجب في الآن نفسه. وقد أقر الميثاق بأن «عليهم واجب العناية والمشاركة في التدبير والتقييم». وتتجلى هذه المشاركة من خلال جمعيات آباء التلاميذ التي يؤكد الميثاق أن عليها «واجب نهج الشفافية والديمقراطية والجدية في التنظيم والانتخاب والتسيير، وواجب توسيع قاعدتها التمثيلية لتكون بحق محاورا وشريكا ذا مصداقية ومردودية في تدبير المؤسسات التربوية وتقييمها والعناية بها». وبالفعل، فقد تطورت جمعيات آباء التلاميذ وأصبحت متواجدة بالمؤسسات المدرسية. ذلك أن 81% من المدارس الابتدائية و94% من الإعداديات و93% من الثانويات التأهيلية، تتوفر على جمعيات آباء التلاميذ وأوليائهم.

وبهدف تمتين العلاقة بين الجمعيات والمؤسسات، أحدث البرنامج الاستعجالي «ميثاق العلاقة بين آباء التلاميذ والمؤسسات». ويحدد هذا الميثاق حقوق مختلف الأطراف المعنية وواجباتهم، كما يشكل إطارا للعمل التشاركي. هكذا، وخلال الفترة الممتدة بين 2009 و2012، وقعت 3 632 مؤسسة على هذه الوثيقة وتم إنجاز 5 378 نشاطا في إطار الشراكة مع جمعيات آباء وأولياء التلاميذ. ورغم كل هذا، أكدت الوزارة في الحصيلة النهائية للبرنامج الاستعجالي، أن انخراط هذه الجمعيات لم يستجب للأهداف المرسومة.

وكما سبق الذكر، فقد أقر الميثاق «بأن على الآباء والأولياء تجاه المؤسسات المدرسية، واجب العناية والمشاركة في التدبير والتقييم، وفق ما تنص عليه مقتضيات الميثاق». وفي غياب دراسة حول درجة انخراط الآباء في الحياة المدرسية، تقدم لنا الأبحاث الدولية المتعلقة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ في الرياضيات والعلوم TIMSS والأبحاث الدولية حول القراءة لدى التلاميذ PIRLS بعض المعطيات الدالة.

فقد بين تحليل إجابات المدرسين خلال البحث الذي أجري حول التحصيلين الدراسيين المذكورين (TIMSS وPIRLS) سنة 2011، بأن هؤلاء المدرسين لم يلتقوا أبدا بآباء وأولياء خمس تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالنسبة للتحصيل الأول (TIMSS) وسدس التلاميذ من المستوى نفسه بالنسبة

للتحصيل الثاني (PIRLS)، في حين تعرف دول أخرى تعاونا متينا بين المدرسين والآباء.

وعلاوة على ذلك، أعلن أكثر من نصف التلاميذ المشاركين في بحث سنة 2011 المذكور، بأن مدرسيهم لا يرسلون للآباء أية تقارير خاصة بالتعلمات. وقد بين البحث أيضا بأن التعاون بين المدرسين وآباء تلاميذ السنة الثانية من السلك الثانوي الإعدادي نادر ومحدود مقارنة بما يحدث في بلدان أخرى. وبخصوص واجبات آباء التلاميذ أو أوليائهم إزاء المؤسسات المدرسية، اعتبر المدرسون بشكل عام، بأن مشاركة الآباء في الحياة المدرسية لأبنائهم، سواء بالسنة الرابعة ابتدائي أو الثانية إعدادي، تتأرجح بين ضعيف وضعيف جدا. وينطبق الأمر نفسه على مشاركة آباء التلاميذ في الأنشطة المدرسية الموازية التي يقوم بها أبناؤهم.

وإجمالا، يظل التعاون بين المدرسين وآباء التلاميذ، وكذلك انخراط هؤلاء في الحياة المدرسية لأبنائهم ضعيفين وغير موافقين لما نص عليه الميثاق بهذا الخصوص. والحال أن انخراط الآباء في الحياة المدرسية يعتبر عامل تعبوي، يساهم في تحسين أداء المدرسة ويجعلها مسؤولة عن منجزاتها. ومما لا شك فيه، أن درجة انخراط الآباء في الحياة المدرسية المذكورة، تعتبر عاملا من العوامل المحفزة على تحسين مردودية المدرسة.

أفاد تحليل الحكامة بأن المشكلة لا تكمن في صلاحية الميثاق الذي دعا إلى لامركزية الأكاديميات والجامعات واستقلاليتها، بل تكمن في الظروف التي أنجز فيها التطبيق والطريقة التي هيكل الفاعلون بواسطتها عملهم ورتبوا النظام التربوي وعملوا على تبليغ أهداف الإصلاح. وفي ما وراء الأهداف والنوايا الحسنة – التي غالبا ما يتم ذكرها باستمرار – والمشاريع الأساسية للإصلاح البيداغوجي، فإن عملية التطبيق كشفت عن وجود اختلالات عميقة نذكرها كما يلي:

1. هناك اختلالات متعلقة بمقتضيات التعلم، قائمة بداخل مستويات التعليم المختلفة، وهي المقتضيات الرامية إلى الرفع من مستوى الحصيلة الدراسية للتلاميذ.
2. تبرز الاختلالات عند الانتقال من مستوى إلى آخر (كما هو الشأن بالنسبة لمستويات الإشهاد المهني)، أو من مسلك إلى آخر.
3. توجد اختلالات أيضا بين هيئات القيادة على المستوى الوطني وعلى مستويات التنظيم الجهوية والمحلية، مما يعرقل بقوة فعالية الترتيبات الجديدة.

وتتولد عن هذه الاختلالات التنظيمية، صعوبات عديدة في امتلاك المرجعيات والأدوات الجديدة التي جلبتها الإصلاحات. ولدينا كمثال على ذلك، الحالات الدالة لعملية التوجيه أو للمقاربة بالكفايات – من طرف الهيئات المهنية المعنية التي لا يجد أعضاؤها من يدعمهم، سواء تعلق الأمر برؤسائهم المباشرين أو بهيئة التفتيش.

وتتفاقم هذه الصعوبات بشكل ملموس، عندما نبتعد عن المدن ونتوغل في العالم القروي العميق، حيث تزداد حدة اللامساواة والتفاوتات الجلية للعيان. فهي تعمق الفارق العام بين البيانات السياسية وواقع تقدم الأشياء، إلى درجة تشكيك مجموعة من المواطنين في قدرة الفعل العمومي على تجاوز الفوارق القائمة بين الإعلان عن أهداف طموحة والفشل في تحقيقها على أرض الواقع في غالب الأحيان (مثل المقاربة بالكفايات والتعميم الرقمي، إلخ.) ؛ وبذلك يتعرض الفعل العمومي لسهام النقد.

ويمكننا أن نستخلص من جلسات الاستماع إلى الفاعلين والأطراف المعنية ومن تصريحاتهم، تشخيصا للوضعية الحالية وصورة إيجابية شيئا ما للمدرسة والجامعة. وتفسر هذه الرؤية المشتركة لدى الجميع، التعبئة الضعيفة حول تحسين المدرسة. ذلك أن هذه التصريحات، فضلا عن جلسات الاستماع، تبين أن نظام التربية والتكوين يتضمن اختلالات كبرى، ساهمت في تأخير تطبيق الميثاق والبرنامج الاستعجالي كذلك. وكما أكد المتدخلون في جلسات الاستماع المذكورة، فإن واقع الحال، هو بمثابة دعوة إلى نهج سياسة تربوية واستراتيجية لتطبيق الإصلاحات، من أجل تجاوز التأخر وتعويض النقص.

المراجـع

(55) توزعت العينة بحسب النوع (نساء/رجال) والسلك (ابتدائي، إعدادي، تأهيلي) والوسط (حضري/قروي). وقد كانت نسبة الإجابات على الاستمارات مرضية حيث بلغت 73,4%.
(56) الميثاق، حقوق وواجبات الأفراد والجماعات، المادة 17.
(57) الميثاق، المادة 16.
(58) الميثاق، المادة 16.
(59) استمد هذا الرقم من قاعدة بيانات نظام الإعلام الإحصائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.
(60) الميثاق، المادة 16.

الجزء الثالث

تعميم التربية وتوسيع العرض التربوي

في الدعامة الأولى، (المادة 24)، يحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين المجال الذي يشمله تعميم التعليم موضحا أن «نظام التربية والتكوين يشمل التعليم الأولي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي، والتعليم العالي، والتعليم الأصيل. ويقصد بتعميم التعليم، تعميم تربية جيدة على ناشئة المغرب بالتعليم الأولي من سن 4 إلى 6 سنوات، وبالابتدائي والإعدادي من سن 6 إلى 15 سنة».

إن مبدأ تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب، وهو إحدى الدعامات التي نص عليها الميثاق، مبدأ معترف به باعتباره حقا إنسانيا أساسيا، ومحورا لتنمية الرأسمال البشري والمجتمع. وقد جعل برنامج الأمم المتحدة للتنمية من تعميم التربية أحد أهداف الألفية، وحدد أفق 2015 لإعطاء جميع الأطفال، ذكورا وإناثا، وسائل لإنهاء سلك التعليم الابتدائي، وضمان تربية جيدة لهم (61).

ومن الواضح أن تعميم التربية يرتبط ارتباطا وثيقا بجودتها. ومع ذلك، ونظرا لكون الميثاق قد جعل من تعميم التمدرس الإجباري أحد الأهداف الرئيسية لعشرية الإصلاح 2000-2010، فإن هذا التقرير، سيولي اهتماما خاصا للجوانب الكمية لعملية التعميم. لقد أكد الميثاق، بوضوح، أن جودة التربية تشكل بعدا أساسيا من أبعاد تطبيقه. لكن هذا البعد لن يتم تناوله هنا إلا بصورة جزئية، علما بأن معالجته بشكل كامل تتطلب تقييما خاصا، يعتمد على أدوات مناسبة (62).

يقوم تقييم تطبيق السياسة المعتمدة في مجال تعميم التمدرس على وتيرة التقدم المحقق، وعلى مدى احترام الآجال التي حددها الميثاق، في البداية، لتحقيق الأهداف التي وضعها، وذلك بغية تقدير ما تم تحقيقه، والحدود التي تمت ملاحظتها. وبالإضافة إلى ذلك، ينصب التقييم، وبغرض قياس المجهودات المبذولة، على مدى توسيع التعليم، ليس على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي فحسب، وإنما أيضا على مستوى التكوين المهني وتكوين الأطر.

ويفترض اعتماد مقاربة كمية توضيح طرق القياس. أما مرجعية التقييم، فإنها ترتكز على مجموعة من المؤشرات التي تعبر عن خصوصيات واقع التعليم في بلادنا. وبالفعل، فإن مؤشرات التمدرس الخاصة تقيس مدى تعميم تمدرس فئة عمرية، بغض النظر عن مستوى التمدرس، ودون الأخذ بعين الاعتبار للأعمار القانونية (63).

وبسبب بغض الظواهر كالالتحاق المتأخر أو المبكر بالمدرسة (في سن الخامسة مثلا) فقد اعتمد هذا التقييم، أحيانا، مؤشرات خاصة بمختلف الفئات العمرية لتقدير مدى تحقيق أهداف تعميم التربية. وتمكن هذه المقاربة من تقييم المجهود الكمي المبذول من أجل تمكين جميع الأطفال من ولوج المدرسة الابتدائية. وقد نتج هذا الاختيار، أيضا، عن ضرورة قياس ظواهر التأخر في الالتحاق بالمدرسة، علما بأنه يعتبر أحد العوامل التي تؤثر سلبا على جودة التربية. وهذا ما يفسر أن التحليل الإحصائي يستند إلى نسب التمدرس الصافية والخاصة في الوقت نفسه (64)، لأن هذه الأخيرة تعبر، بشكل أفضل، عن واقع التمدرس في السياق المغربي.

لقد تم حساب المؤشرات المعتمدة في مرجعية التقييم بناء على المعطيات الإحصائية الرسمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، ووزارة التعليم العالي، والتي جمعتها وعالجتها الهيئة الوطنية للتقييم. أما المعطيات الديمغرافية، فهي صادرة عن التوقعات السكانية المحينة، المتوافرة لدى المندوبية السامية للتخطيط. ومن ناحية أخرى، وفرت مختلف القطاعات الوزارية التي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في مجالات التربية والتكوين والبحث العلمي، معطيات أخرى في غاية الأهمية.

ولتقييم تطبيق دعامة الميثاق المتعلقة بتعميم التعليم، تم الاعتماد على المنجزات المحققة في هذا المجال على مستويات التعليم الأولي، والتعليم الإلزامي والثانوي، والحد من الهدر المدرسي، والتربية غير النظامية. وقد تم الاعتماد، كذلك، على مساهمة التكوين المهني، وبرامج محو الأمية في تعميم التمدرس. وعلى الرغم من كون الميثاق لم يدل صراحة بتوصيات بشأن التعليم العالي في الدعامة الخاصة بالتعميم، فإننا سنتساءل عن مدى توسع هذا التعليم، وعن مردوديته الداخلية، وذلك من خلال المعطيات المتوافرة، على اعتبار أن هذا المستوى من مستويات التعليم يشكل بعدا مهما من أبعاد تعميم التربية.

الفصل الأول
التعليم الأولي

نظرا للأهمية التي يكتسيها التعليم الأولي في تنمية الطفولة المبكرة، فقد اعتبره الميثاق جزءا لا يتجزأ من نظام التربية والتكوين، وأوصى بتعميم الولوج إليه، ابتداء من سنة 2004، على جميع الأطفال البالغين من العمر أربع سنوات.

وقد بينت دراسات كثيرة أن التعليم الأولي يقوم بدور إيجابي في إعداد الأطفال للتمدرس، وفي تنمية «التعلمات الأولى»، وخاصة من خلال مساعدة الطفل على الاندماج بشكل أفضل في سلك التعليم الابتدائي.

ويشكل التعليم الأولي مرحلة حاسمة في النمو المعرفي للمتعلم. فهو يسهل عملية الانتقال من التربية الأسرية إلى مستلزمات التربية الأساسية. وهو، زيادة على ذلك، يساعد على الحد من التأثيرات السلبية التي تمارسها العوامل المرتبطة بالانتماء لوسط اقتصادي واجتماعي يتسم بالفقر على التعلمات، ويقوم، بالتالي، بدور حاسم في النجاح المدرسي، ومحاربة اللامساواة المدرسية. ولهذا الاعتبار، يشكل تعميم التعليم الأولي الذي أوصى به الميثاق رهانا مهما بالنسبة لنمو مهارات الطفل الصغير.

1. تطور الأعداد

أوصى الميثاق بتعميم ولوج التعليم الأولي على جميع الأطفال ابتداء من سنة 2004. وأوصى، كذلك، بإدماج هذا السلك في التعليم الابتدائي .بمجرد تعميم التعليم الإلزامي، حتى يتسنى تكوين سلك أساسي مدته 8 سنوات (أي 2+6 سنوات). ويندرج تعميم التعليم الأولي، بالنسبة للميثاق، ضمن هدف التوظيف الأمثل للشبكة الوطنية للمدارس الابتدائية.

وبسبب عدم تعميم التعليم الأولي سنة 2004، كما نص على ذلك الميثاق، قام البرنامج الاستعجالي بتحيين هذا الهدف، وحدد سنة 2015 أفقا لتوسيع التعليم الأولي، وتحديثه وتعميمه على جميع الأطفال البالغين من العمر 4-5 سنوات. وكان من المفروض أن يرتكز هذا التعميم على ثلاث عمليات رئيسية هي الارتقاء بالعرض الحالي، وتنمية العرض في مجال التعليم الأولي بإنشاء 1 434 قاعة استقبال، وتكوين 17 076 مربي متخصص بين سنة 2009 وسنة 2012.

من الناحية الكمية، يتميز هذا السلك بعدم تجانس سن تلاميذه. ذلك أن ما يقارب 10% من التلاميذ المسجلين فيه لا ينتمون إلى الفئة العمرية 4-5 سنوات، في سنة 2013، وما يقارب 17% من التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي، تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات. وتمثل هذه النسبة الأخيرة أكثر من 111 000 طفل، أي 10% من مجموع أطفال هذه الفئة العمرية. وتأسيسا على ذلك فإن تقييم المجهودات المبذولة من أجل تعميم التعليم الأولي، وولوج التعليم الابتدائي، يتطلب أخذ هذه الخصوصية بعين الاعتبار.

بالنسبة للمجهودات المبذولة، بلغت نسبة التمدرس الخاصة بالفئة العمرية 4-5 سنوات 63,5% سنة 2013. وهذا يعني أن ما يقارب ثلثي الأطفال البالغين سن 4-5 سنوات كانوا مسجلين إما في التعليم الأولي، وإما في التعليم الابتدائي سنة 2013. وفي سنة 2013 دائما، بلغت هذه النسبة 79% في الوسط الحضري، مقابل 45,5% في الوسط القروي. وأكثر من ذلك، فإن 33,6% فقط من الفتيات القرويات هن اللواتي ولجن التعليم الأولي أو الابتدائي سنة 2013.

بين سنة 2001 وسنة 2013، تقدمت نسبة التمدرس الخاصة بالأطفال البالغين من العمر 4-5 سنوات بعشر نقط. وفي الوقت الذي لم تعرف تلك النسبة سوى تقدم طفيف بالنسبة للأولاد (+3,2%)، فقد سجلت ارتفاعا قويا لدى الفتيات (+16,7%)، وخاصة في الوسط القروي، حيث تضاعفت خلال هذه الفترة. وبفضل تطبيق المخطط الاستعجالي (2009-2012)، عرف تعميم تمدرس الأطفال الذين ينتمون إلى الفئة العمرية 4-5 سنوات تقدما ملموسا في الوسط الحضري. أما في الوسط القروي، فإن أكثر من نصف الأطفال المنتمين لهذه الفئة العمرية، أي فئة 4-5 سنوات (54,5%)، لم يتمكنوا من ولوج لا التعليم الأولي، ولا التعليم الابتدائي.

الجدول 16

تطور نسبة التمدرس الخاصة بالفئة العمرية 4-5 سنوات

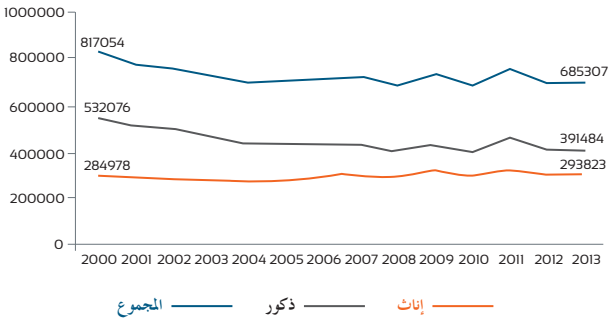
الوسط	النوع	نسبة التمدرس الخاصة فئة 4-5 سنوات (%)			
		2001	2005	2009	2013
حضري	ذكور	73,1	68,3	69,5	80,2
	إناث	63,9	63,4	66,4	77,6
	المجموع	**68,5**	**65,8**	**68,0**	**79,0**
قروي	ذكور	59,1	55,8	56,2	56,7
	إناث	17,5	18,7	28,3	33,6
	المجموع	**38,3**	**37,3**	**42,5**	**45,5**
وطني	ذكور	66,1	61,9	63,1	69,3
	إناث	40,7	40,7	48,3	57,4
	المجموع	**53,4**	**51,3**	**55,9**	**63,5**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ومن ناحية أخرى، فإن نسبة التمدرس الصافية بالتعليم الأولي، الذي يمثل حصة الأطفال البالغين من العمر 4-5 سنوات، والمسجلين في التعليم الأولي فقط، هي 54,1% على الصعيد الوطني سنة 2013. لكن تلك النسبة لم تصل سوى إلى 23,6% بالنسبة للفتيات في العالم القروي. ويرجع هذا الفرق بين النسبة الصافية والنسبة الخاصة إلى الدخول المبكر (أقل من ست سنوات كاملة) لجزء لا يستهان به من الأطفال في السلك الابتدائي.

الرسم البياني 32

تطور أعداد تلاميذ التعليم الأولي (جميع الفئات العمرية) حسب النوع



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

بين سنة 2000 وسنة 2009، انخفضت أعداد المتمدرسين في التعليم الأولي؛ الأمر الذي أدى إلى تدني نسبة التمدرس الأولي. ويعود ذلك الانخفاض، بشكل خاص، إلى النمو الديمغرافي لهذه الفئة العمرية، وإلى تزايد نسبة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات، والذين يلجون التعليم الابتدائي (وهي نسبة بلغت 2% سنة 2006، أي تاريخ صدور المرسوم الذي يسمح لأطفال 5 سنوات ونصف أن يلتحقوا بالابتدائي). وفي الفترة المتراوحة بين سنتي 2006 و2013، عرفت تلك النسبة ارتفاعا قويا بلغ 15 نقطة.

وخلال الفترة 2009-2013، عرفت نسبة التمدرس الصافية للفتيات في التعليم الأولي تطورا إيجابيا، بينما لم تعرف نسبة التمدرس الصافية للأولاد، التي انخفضت خلال العشرية، سوى ارتفاع طفيف بين 2009 و2013. وفي الوسط الحضري، بلغت نسبة الأطفال البالغين من العمر 4-5 سنوات والمتمدرسين في التعليم الأولي 69,5% سنة 2013، أي بزيادة نقطتين على ما كانت عليه سنة 2000، وذلك مقابل 35,6% فقط في الوسط القروي، حيث انخفضت النسبة الصافية بـ 8,6 نقطة بالمقارنة مع السنة نفسها، أي سنة 2000. وتتميز فترة 2009–2013 بأقوى الارتفاعات في نسب التمدرس، وخاصة بالنسبة للفتيات في الوسط الحضري.

2. ازدواجية مع تمييز في جودة الخدمات

أبعد من التقدم الكمي، يتضح أن ما يقارب 40% من الأطفال ذوي 4-5 سنوات، لا يلجون التعليم الأولي. وزيادة على ذلك، يشمل هذا التوسع في التمدرس أنواعا مختلفة من التعليم الأولي، كما يشمل، بشكل خاص، عرضا غير مؤطر بشكل منسجم، وغير منظم بواسطة معايير، ولا تقوده حكامة ضابطة.

وتكمن خصوصية التعليم الأولي في تعدد الأطراف المتدخلة فيه: وزارة التربية الوطنية، ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ووزارة الشباب والرياضة، وأيضا التعاون الوطني، والجمعيات، ومؤسسة محمد السادس للنهوض بالتعليم الأولي، والقطاع الخاص، والمبادرات غير الرسمية. ويترتب عن هذا التعدد عدم انسجام حكامة هذا التعليم، وهو ما يتجلى في تنوع عرض لا يستجيب تنظيمه، دائما، لمعايير الجودة التي تضمن الرعاية الملائمة للطفولة المبكرة.

وتشكل الازدواجية تقليدي/عصري خصوصية أخرى للتعليم الأولي. وتغطي تلك الازدواجية مختلف المؤسسات التي توجد تحت وصايات متعددة، وتعبئ نماذج تربوية متنوعة، وفاعلين تربويين بمواصفات مختلفة. ويظل التعليم الأولي التقليدي مهيمنا، إن في الوسط الحضري (58%) أو في الوسط القروي (80%).

التصميم 1

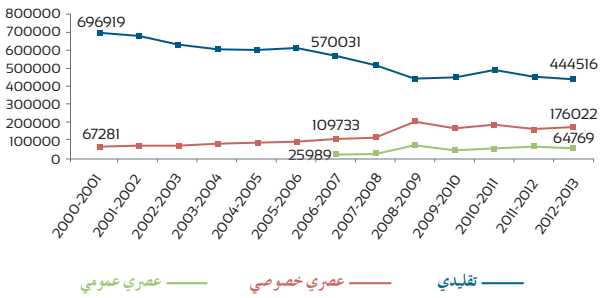
القطاعات وأنواع المؤسسات والأطراف الوصية

قطاع التعليم الأولي	نوع المؤسسة	الجهة الوصية
التعليم الأولي التقليدي	مسيد	وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية
	كتاب	وزارة التربية الوطنية
عمومي ونصف عمومي	رياض الأطفال والحضانات	وزارة الشباب والرياضة
		التعاون الوطني
	أقسام التعليم الأولي المدمجة في المدارس الابتدائية	وزارة التربية الوطنية
	مؤسسة النهوض بالتعليم الاولي مدارس، وحدات، أقسام	وزارة التربية الوطنية
الخاص	التعليم الخاص	وزارة التربية الوطنية
التعاون الدولي	حضانات	السفارات والأقسام الثقافية

المصدر: مؤسسة محمد السادس للنهوض بالتعليم الأولي. ورش المستقبل 2013-2014.

الرسم البياني 33

تطور أعداد المدرسين في التعليم الأولي حسب نوع التعليم



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يبين توزيع العرض المدرسي حسب الوسط أن التعليم الأولي يتسم بفوارق هيكلية متميزة، وخاصة بالغياب شبه الكامل للقطاع العصري في الوسط القروي، حيث تتولى المؤسسات التقليدية الاستجابة لـ 90% من العرض التربوي الخاص بالتعليم الأولي، وتستقبل 80% من الأطفال الذين يلجون هذا التعليم. أما في الوسط الحضري، فإن 70% من مؤسسات التعليم الأولي مؤسسات تقليدية و23% منها مؤسسات عصرية. هذا، ويمثل القطاع العمومي 9,8% من العرض في الوسط القروي، مقابل 6,2% فقط في الوسط الحضري.

الجدول 17

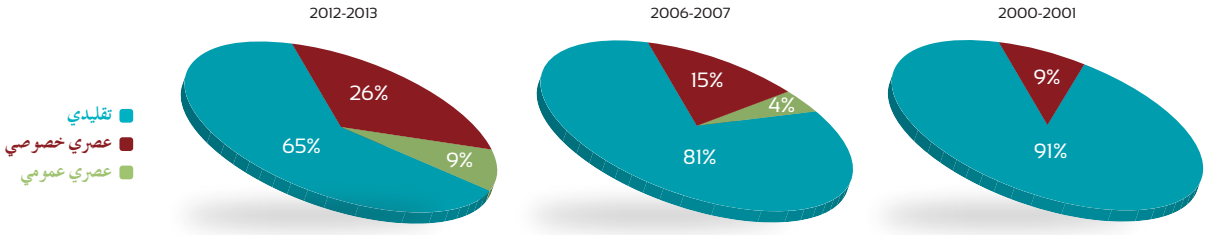
توزيع تلاميذ التعليم الأولي حسب الوسط ونوعية المؤسسة

	نوع التعليم الأولي	2004-2003	2007-2006	2010-2009	2013-2012
وطني	تقليدي	%88,40	%80,80	%66,50	%64,90
	عصري خصوصي	%11,60	%15,50	%25,70	%25,70
	عصري عمومي	%0,00	%3,70	%7,80	%9,50
	المجموع	**%100,00**	**%100,00**	**%100,00**	**%100,00**
قروي	أعداد المتمدرسين بالتعليم الأولي	247 688	242 379	216 021	209 021
	تقليدي	%100,00	%91,50	%82,30	%79,90
	عصري خصوصي	%0,00	%0,80	%2,10	%1,90
	عصري عمومي	%0,00	%7,80	%15,60	%18,20
	المجموع	**%100,00**	**%100,00**	**%100,00**	**%100,00**
حضري	أعداد المتمدرسين بالتعليم الأولي	437 095	463 374	457 738	476 286
	تقليدي	%81,80	%75,20	%59,00	%58,30
	عصري خصوصي	%18,20	%23,30	%36,80	%36,10
	عصري عمومي	%0,00	%1,50	%4,20	%5,60
	المجموع	**%100,00**	**%100,00**	**%100,00**	**%100,00**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الرسم البياني 34

تطور توزيع عدد تلاميذ التعليم الأولي حسب نوع التعليم



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

لقد نص المخطط الاستعجالي على تنمية العرض التربوي في مجال التعليم الأولي في الجهات الحضرية التي تعتمد بالأساس على القطاع الخاص. ومقابل ذلك، لا يمكن للوسط القروي أن يأمل الاستفادة الكاملة من التعليم الأولي دون التدخل العمومي واستهداف الأسر الأكثر حرمانا بشكل خاص. وبدون ذلك التدخل، لا يمكن الزيادة من حظوظ الأطفال القرويين لولوج هذا التعليم.

لقد انخفضت حصة التعليم الأولي التقليدي التي انتقلت من 91% سنة 2001-2000 إلى 65% سنة 2013-2012. ويتجلى هذا التطور في تزايد حصة القطاع الخاص العصري الذي يتمركز، بشكل أساسي، في المدن الكبرى.

ورغم المجهودات المبذولة أثناء تطبيق المخطط الاستعجالي (الزيادة في عدد القاعات الدراسية المخصصة للتعليم الأولي، وتكوين المربين، والدعم الاجتماعي) يلاحظ أن النتائج المحصل عليها لا تكفي لضمان تعميم التعليم الأولي سنة 2015 وفقا لما نص على ذلك المخطط الاستعجالي، وفعله قبله الميثاق الذي حدد سنة 2004 أجلا لتحقيقه.

هناك مجموعة من الوقائع البارزة التي يتعين تسجيلها:

- إن تعميم التعليم الأولي في سنة 2015 يبدو صعب المنال إذا لم يصبح هذا التعليم إجباريا، و لم يوفر عرضا موجها للوسط القروي.

- يتميز التعليم الأولي بتنوع المتدخلين والبرامج والممارسات البيداغوجية ومواصفات المربين. إن الازدواجية تقليدي/عصري ما تزال تعيق تماسك التعليم الأولي وجودة خدمته.
- ما يزال النمط التقليدي للتعليم الأولي مهيمنا رغم تناقص أعداد الأطفال المتمدرسين في ذلك النمط. وهو، علاوة على ذلك، يفتقر إلى التجهيزات، والمربين المؤهلين، ولم يرق بعد إلى مستوى الجودة الذي تتطلبه تربية الأطفال الصغار. وما زالت الفوارق الاجتماعية حسب الوسط (حضري/قروي) تؤثر سلبا على التعليم الأولي خاصة على وضعية الأطفال القرويين والفتيات الصغيرات.
- يتجه التعليم الأولي نحو تعزيز عدم المساواة المرتبطة بالنظام التعليمي، وذلك بسبب عدم اندماجه المؤسساتي في النظام التربوي العمومي، وعدم خضوعه لأي نموذج للقيادة والحكامة: إن نسبة قليلة من الأطفال هي التي تستفيد وحدها من التعليم الأولي العصري الخاص في الوسط الحضري، في الوقت الذي يتعذر على أطفال الفئات الاجتماعية المعوزة، والأطفال المنتمين للوسط القروي، ولوج تعليم أولي يستجيب لمعايير الجودة المطلوبة.

3. رهانات التعليم الأولي

يعمل عدد متزايد من الأنظمة التربوية عبر العالم، وفق نماذج مختلفة، على إدماج سلك التعليم الأولي في التعليم الأساسي؛ على اعتبار أن تنمية الطفولة هي أول مرحلة في عملية الاستثمار في الرأسمال البشري. وقد أوصى الميثاق، من جهته، بتعميم التعليم الأولي بإدماجه مع السلك الابتدائي في سلك أساسي. وباستثناء 9% من الأطفال الذين ولجوا التعليم الأولي في المدارس العمومية، فإن توصية الميثاق لم تتحقق خلال عشرية الإصلاح. كما أن الإطار التشريعي لم يجعل بعد من سن الطفولة المبكرة سن إجبارية التدريس.

وزيادة على النقص الحاصل في عرض التعليم الأولي سواء من حيث التغطية الجغرافية أو من حيث المحتويات البيداغوجية، اتسم هذا التعليم، خلال العشرية الأخيرة، بضعف نموه الكيفي. ومع ذلك، فقد كان من شأن تعميم التعليم الأولي، وتحسين جودة عرضه أن يمكن، ولو جزئيا، من تفادي الهدر المدرسي، وخاصة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

ويمثل تطور التعليم الأولي رهانا رئيسيا بالنسبة لتعميم التعليم لاعتبارات عدة منها:

• إعداد الأطفال للنضج المعرفي واللغوي

عرف المجتمع المغربي طفرة كبيرة منذ القرن الماضي. والتربية تكمن في قلب هذه الطفرة. في الماضي، كانت الأسرة والكتاتيب القرآنية هما اللتان تتوليان، وحدهما، تربية الطفولة الصغيرة، وتقومان بالوظيفة التربوية الأولية، حتى لو لم تكن تلك التربية معممة. وعليه، لم يكن وجود مؤسسة تربوية خاصة تتكلف بالأطفال يشكل ضرورة للمسار المؤدي من الطفولة إلى الرشد. أما اليوم، فقد صار التكلف بالأطفال يفرض نفسه نظرا للتطور الذي عرفته حالة معارفنا حول الطفولة المبكرة.

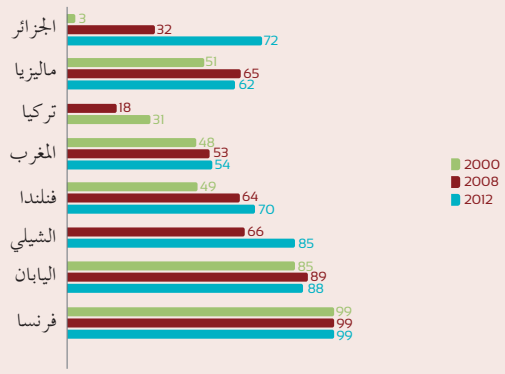
تبين دراسات عديدة أن مهارات الأطفال، وقدراتهم، ودوافعهم للتعلم، والتنشئة، واكتساب الاستقلالية، وكذلك نموهم الشامل، إنما تتشكل من قبل تجاربهم المعيشة في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن منظور التعلم، تبدأ القدرات اللغوية والمعرفية للطفل في النمو ابتداء من سن الثالثة.

يساعد التعليم الأولي المرجعي على تفتح شخصية الطفل في جوانبها المتعددة (65)؛ فالاستعمال التمييزي لوسائل اليقظة الجديدة في مرحلة الطفولة المبكرة يشكل مصدر عدم المساواة بين الأطفال الذين يستفيدون من تلك الوسائل والأطفال المقصيين منها (66).

تبين المعارف المتوافرة حول الطفولة المبكرة أن تاريخ كل فرد أو مواطن ومساره يتوقفان، بشكل قوي، على الاختبارات والتجارب التي يعيشها في هذه المرحلة الأولية من الحياة.

الإطار 1
عناصر المقارنة الدولية

نسب التمدرس الصافية في التعليم الأولي بين 2000 و2012



المصدر: قاعدة معطيات البنك الدولي (إحصائيات التربية 2014) – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

منذ أواخر التسعينيات، يوجد تصوران لتنظيم التعليم الأولي:

- التعليم الأولي مدمج في التعليم الابتدائي، ويشكل جزءا من التعليم الإجباري (حالة الشيلي واللوكسمبورج).
- التعليم الأولي غير مدمج في التعليم الإجباري، ويتمتع الآباء بحرية الاختيار بين وضع أطفالهم الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات في المدرسة الأولية أو عدم وضعهم فيها، (حالة فرنسا، والفيديرالية الألمانية، وأغلبية البلدان الأوروبية). ومع ذلك فإن التعليم الأولي معمم بشكل واسع في هذه البلدان (أكثر من 99% في فرنسا).
- على مستوى التنظيم الإداري، جميع البلدان الناشئة استلهمت نموذج اللامركزية الكاملة المطبقة في أوروبا (وخاصة في فرنسا والفيديرالية الألمانية)، لذلك يكون العمدة (الجماعة المحلية) هو المسؤول المباشر عن تنظيم التعليم الأولي في دائرته. وهكذا يتحدد العرض وضمان المقاعد على الصعيد الترابي.

• مساهمة التعليم الأولي في البقاء على قيد الحياة المدرسية ومحاربة الانقطاع المدرسي

يقوم التعليم الأولي بدور حاسم في نجاح التلميذ خلال مساره الدراسي ككل. وتبين دراسات كثيرة أهمية الدور الذي يقوم به في إعداد الطفل للتمدرس، وفي تنمية التعلمات الأولى، وخاصة من خلال مساعدته على الاندماج الأفضل في التعليم الابتدائي. وتكشف تقييمات وطنية ودولية متعددة أن التعليم الأولي يشكل مصدر امتياز بالنسبة للاستمرار في الدراسة، سواء بالنظر إلى المكتسبات أو البقاء على قيد الحياة الدراسية. فهو يقلص من احتمال الانقطاع عن الدراسة والتكرار أثناء الدراسة (67).

تكشف جميع تقييمات مكتسبات التلاميذ المغاربة عن نواقص يتعين التساؤل عن أسبابها. ويتعلق الأمر بالتعرف على العوامل التي تؤثر على الإنجازات المدرسية للتلاميذ، وكذا أسباب تحقيق العديد من التلاميذ المغاربة إنجازات دون المعايير المنتظرة. ويتضح من الأبحاث المختلفة أن ولوج التعليم الأولي، وجودته يشكلان أحد تلك العوامل (68).

وهكذا طرحت إشكالية التكلفة المترتبة عن عدم العناية بالطفولة المبكرة الذي يؤثر، ليس على النجاح المدرسي فحسب، وإنما على البقاء قيد الحياة المدرسية، أيضا. ومن ذلك الحين، واعتبارا لحجم التكاليف المالية والمعرفية والاجتماعية المترتبة عن عدم الاهتمام بالتعليم الأولي، باتت الفكرة التي ترى أن من واجب كل إصلاح طموح أن يشجع ولوج جميع الأطفال تعليما أوليا جيدا، تفرض نفسها.

• تعليم أولي غير منصف

ما تزال الفوارق الاجتماعية حسب الوسط (حضري/قروي) تطبع التعليم الأولي، مساهمة بذلك في حرمان الأطفال القرويين وخاصة منهم البنات. وبسبب عدم إدماج التعليم الأولي مؤسساتيا في النظام التربوي، فإنه يتجه إلى تعزيز عدم المساواة المرتبط بالنظام التعليمي: أقلية تستفيد من تعليم أولي عصري في الوسط الحضري، في الوقت الذي يتعذر على أطفال الفئات الاجتماعية المعوزة، وعلى الأطفال المنتمين للوسط القروي، ولوج تعليم أولي يستجيب لمعايير الجودة اللازمة لتربية الأطفال الصغار.

إن تعميم التعليم الأولي يندرج ضمن إشكالية حق كل طفل في تربية مبكرة تعده لتعليم ناجح، وأبعد من ذلك، إلى مواطنة كاملة. وتبين الدراسات المتعلقة بالتعليم الأولي أن العرض الخاص بالتعليم الأولي العصري ذي الجودة يتركز في كبريات المدن أساسا. ويترتب عن ذلك إقصاء فئة مهمة من الأطفال البالغين من العمر 4-5 سنوات من هذا التعليم؛ وهو ما يخل بمبدإ تكافؤ الفرص. ولهذا فإن تشجيع التعليم الأولي في بلادنا يعني تشجيع تربية مدمجة.

من الواضح أن الهدف الذي نص عليه الميثاق في العشرية السالفة هو هدف لا يمكن تحقيقه في غياب نموذج تنظيمي وتربوي يأخذ بعين الاعتبار الظروف الخاصة بالوسط القروي، وخاصة ظروف الفئات الاجتماعية الهشة.

إن التمدرس الأولي في الوسط القروي يتطلب إجراءات تستهدف بشكل خاص الأسر الأكثر عوزا حتى يتم التخفيف من عبء عدم المساواة.

المراجع

(61) برنامج الأمم المتحدة للتنمية. أهداف الألفية في أفق 2015.

(62) وهكذا تم تقييم الجودة انطلاقا من مكتسبات التلاميذ في الفصل «مكتسبات التلاميذ» (الجزء الثالث «النتائج»).

(63) انظر المذكرة المنهجية.

(64) للمزيد من التوضيحات، انظر المذكرة المنهجية في ملحق هذا التقرير.

(65) المعهد الإحصائي للكيبيك بكندا. بحث كيبيكي حول نمو الأطفال في الروض. 2012 الكيبيك، 2013، ص 19.

(66) في بعض المجتمعات المتقدمة، يتم اليوم إدماج مبادئ الألعاب الرقمية ابتداء من الطفولة المبكرة على مستوى الروض، لخلق ثقافة رقمية لدى الطفل بشكل مبكر. انظر:

Robyn Zevenbergen, «Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice». Contemporary Issues *in Early Childhood*. Volume 8, Number 1, 2007.

(67) Caille J.P., « Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Education et formation,* n° 60, juillet-septembre, 2001.

(68) تقارير TIMSS و PIRLS 2011.

الفصل الثاني
التعليم الإجباري والثانوي التأهيلي

يعد تعميم التعليم على كافة الأطفال البالغين من العمر ست سنوات (سبع سنوات قبل سنة 1998) رهانا جوهريا، وأولوية بالنسبة لكافة الإصلاحات التي عرفتها بلادنا منذ الاستقلال. ورغم التقدم الهام الحاصل في هذا المجال (إذ انتقلت النسبة الصافية لولوج السنة الأولى ابتدائي من 53% سنة 1999 إلى 65% سنة 2000)، فإن عددا مهما من الأطفال في سن التمدرس لم يلجوا المدرسة، و لم يصلهم أي عرض تربوي.

وفي هذا السياق، جعل الميثاق الوطني للتربية والتكوين تعميم التعليم إحدى أولوياته حتى يتم التطبيق الفعلي لإجبارية التمدرس التي ينص عليها القانون. وبالفعل، فإن الهدف المحدد هو تعميم ولوج السنة الأولى ابتدائي بالنسبة لجميع الأطفال البالغين ست سنوات كاملة ابتداء من سنة 2002، وضمان إجبارية التعليم بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و15 سنة كاملة (المادة 26)، مع إيلاء عناية خاصة للفتيات القرويات.

ومن ناحية أخرى، أوصى الميثاق، لتطبيق سياسة التعميم، باعتماد مجموعة من الوسائل كالشراكة مع الجماعات المحلية، واستئجار محلات جاهزة أو اقتنائها، ودعم المنعشين العقاريين، وإعطاء المدرسة هامش المرونة والتكيف (المدارس الجماعاتية)، (المادة 29). وإذا كان من الصعب تقييم التعبئة الفعلية لتلك الوسائل من قبل سياسات التعليم المتتالية التي عرفها نظام التربية والتكوين في بلادنا، فإن الإنجازات الكمية التي تم تحقيقها تشهد على النجاح النسبي الذي عرفته تلك السياسات.

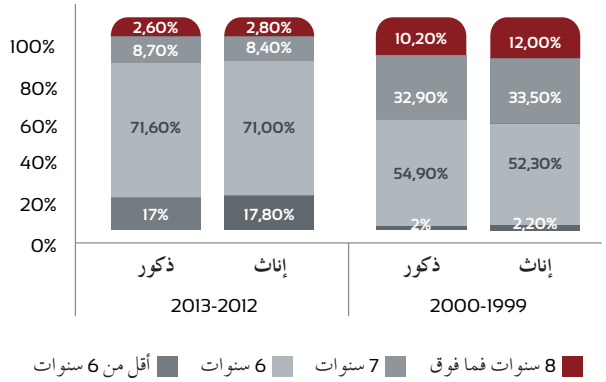
ورغم المجهودات المبذولة، أكد المخطط الاستعجالي تلك الأهداف تجاوبا مع مبدإ تكافؤ الفرص. وقد نص، بالنسبة لسنة 2012-2013، على تعميم إجبارية التعليم على مرحلتين: تمدرس 95% من الأطفال البالغين من العمر 6-11 سنة في كل جماعة ترابية في التعليم الابتدائي، وتحقيق نسبة تمدرس تناهز 90% بالنسبة للبالغين من العمر 12-14 سنة في الإعدادي.

1. ولوج المدرسة

يستهدف تعميم التعليم الابتدائي على جميع الأطفال ابتداء من 2002 أطفال الوسط القروي بالخصوص. وتبين المعطيات أن بلادنا قد حققت، منذ سنة 1999، تقدما مهما في هذا المجال: ففي سنة 2013، بلغت نسبة التمدرس الخاصة بالنسبة للأطفال البالغين العمر 6 سنوات 95%، مع العلم بأن ذلك المعدل لم يكن يتجاوز 53,7% سنة 1999.

يتعين على مقاربة كمية تروم تقييم تعميم التعليم أن تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات السياق المغربي حيث يتميز السن القانوني لولوج التعليم الابتدائي ببعض المرونة، الغاية منها إدماج الأطفال ذوي أعمار أخرى غير العمر القانوني في النظام التعليمي. وبالفعل، ففي سنة 2013، لم يكن 29% من المسجلين الجدد في التعليم الابتدائي يتوفرون على السن القانوني، وكان عمر 17% منهم يقل عن 6 سنوات، وعمر 12% يفوق تلك السن.

الرسم البياني 35
توزيع أعمار تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي

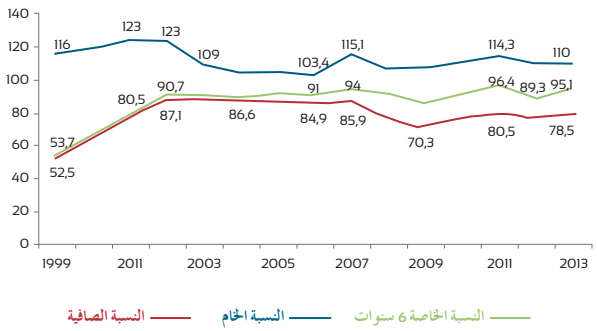


المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

تبين نسبة الولوج الصافية (عدد الأطفال الملتحقين بالسنة الأولى ابتدائي والبالغين بالضبط 6 سنوات إلى العدد الإجمالي للأطفال البالغين 6 سنوات) أهمية ظاهرة التأخر

الدراسي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. إن نسبة الولوج الصافية هي 78,5% سنة 2013. ويترتب عن ذلك أن تعميم ولوج التعليم الابتدائي لم يتحقق بعد، ويخضع لتأثير ظاهرة التأخر في ولوج المدرسة، وبدرجة أقل، لتأثير الدخول المبكر للأطفال الذين يقل سنهم عن 6 سنوات إلى المدرسة.

الرسم البياني 36
تطور نسب ولوج السنة الأولى من التعليم الابتدائي



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

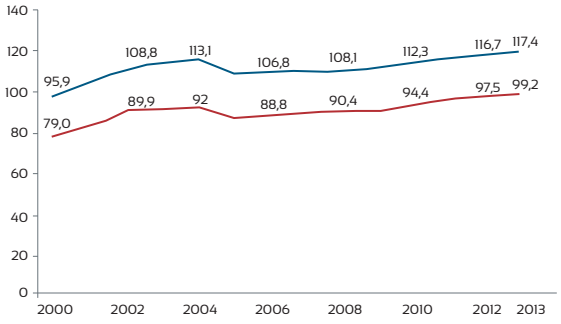
يتضح من الرسم البياني 4 عدم تجانس أعمار الأطفال المتمدرسين، وهو ما يكشف عن التأخر في ولوج التعليم الابتدائي. فنسبة الولوج الخام (مجموع التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى العدد الإجمالي للأطفال البالغين سن السادسة بالضبط) تبين أهمية المجهودات المبذولة من أجل تمدرس جميع الأطفال البالغين سن السادسة، وكذلك أولئك الذين التحقوا بالمدرسة بشكل متأخر أو مبكر.

2. تعميم التمدرس في التعليم الابتدائي

لقد تحقق تقدم مهم في مجال تمدرس الأطفال في التعليم الابتدائي منذ سنة 2000. فخلال التسعينيات كانت أعداد تلاميذ التعليم الابتدائي تمثل أقل من نصف أعداد الأطفال البالغين سن التمدرس. وفي سنة 2013، اقتربت نسبة تمدرس الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة من تعميم التمدرس في الابتدائي بشكل كامل.

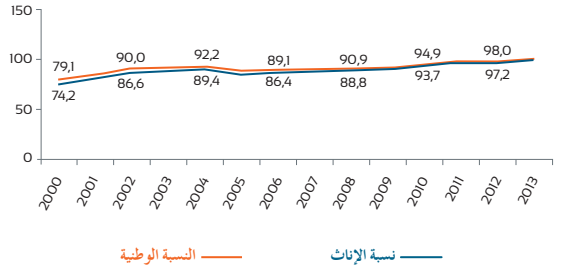
لقد مكنت المجهودات المبذولة، وخاصة بين سنتي 2009 و2012، من تقليص الفوارق في ولوج سلك التعليم الابتدائي، إن على مستوى المجال الترابي أو على مستوى النوع. وبالفعل، فإن تطور النسب الصافية للتمدرس في الابتدائي يبين أن هدف البرنامج الاستعجالي، المتمثل في تمدرس 95% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة في الابتدائي قد تحقق؛ بل وتم تجاوزه منذ سنة 2011 حيث بلغ ذلك المعدل 97%. ومن ناحية أخرى، تكشف نسبة التمدرس الخام التي تجاوزت 100% منذ سنة 2000 القدرة الإضافية التي تم تطويرها في هذا السلك من أجل استقبال التلاميذ الذين تأخروا في الالتحاق بالمدرسة أو الذين التحقوا بها بشكل مبكر (أقل من 6 سنوات).

الرسم البياني 37
تطور نسب التمدرس الصافية والخام في التعليم الابتدائي



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الرسم البياني 38
تطور نسبة التمدرس الخاصة بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة

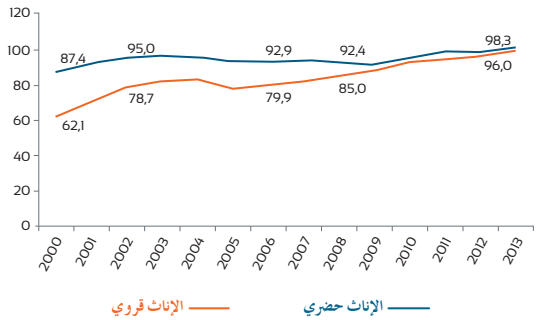


المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

في سنة 2012 تم تعميم تمدرس جميع الأطفال المغاربة الذين ينتمون إلى الفئة العمرية 6-11 سنة. لقد كان السير نحو تعميم التعليم الابتدائي بطيئا، ولكنه تسارع في أواخر العشرية 2000. وتنبغي الإشارة إلى أن الوتيرة التي تم بها هذا التعميم قد ارتفعت في فترة تطبيق المخطط الاستعجالي مقارنة مع ما كانت عليه في الفترة السابقة، أي بين سنتي 2000 و2009.

الرسم البياني 39

تطور نسبة التمدرس الخاصة بالفتيات فئة 6-11 سنة حسب الوسط



المصدر: معطيات التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

لقد كان التقدم ملحوظا بالنسبة للفتيات القرويات إذ انتقلت نسبة تمدرسهن من 88,3% سنة 2009 إلى 96% سنة 2012. وبالتالي فقد عرفت الفوارق المبنية على النوع والوسط (حضري/قروي) انخفاضا ملموسا بين سنتي 2000 و2012.

الجدول 18

تطور نسبة التمدرس الخاصة بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة حسب النوع والوسط

الوسط	النوع	نسبة التمدرس الخاصة بأطفال 6-11 سنة (%)		
		2000	2009	2012
حضري	ذكور	92,5	92,1	100,0
	إناث	87,4	91,3	98,3
	المجموع	**89,9**	**91,7**	**99,3**
قروي	ذكور	76,3	93,5	97,0
	إناث	62,1	88,3	96,0
	المجموع	**69,5**	**91,0**	**96,5**
المجموع	ذكور	83,8	92,8	98,7
	إناث	74,2	89,9	97,2
	المجموع	**79,1**	**91,3**	**98,0**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

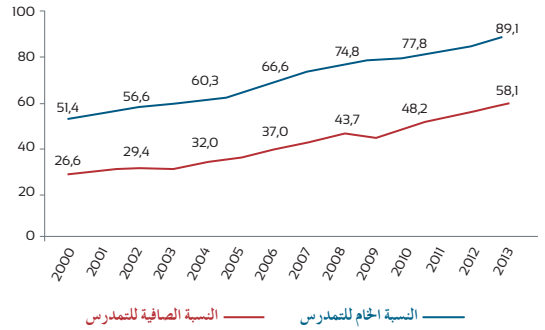
يلاحظ أن وتيرة التقدم الحاصل في تعميم التعليم الابتدائي على هذه الفئة العمرية قد بلغت 12 نقطة خلال السنوات التسع من العشرية 2000-2009، وبلغت 7 نقط خلال السنوات الثلاث 2010-2012. وقد ساعدت على تسارع وتيرة التعميم هذا، الإجراءات السوسيو–اقتصادية التي جاء بها المخطط الاستعجالي، والمتمثلة في الدعم الاجتماعي المقدم للأسر والأطفال، وخاصة منه التوزيع المجاني للمحفظات، وبرنامج تيسير، وتعزيز النقل المدرسي، وتحسين نظام الداخليات والمطاعم المدرسية.

3. تعميم التمدرس في الإعدادي

لقد كانت المجهودات المبذولة بخصوص التمدرس في الإعدادي، مهمة، بكل تأكيد، كما يشهد على ذلك الارتفاع الحاصل في تمدرس الفئة العمرية 12-14 سنة في السلك الإعدادي بين سنتي 2000 و2012. لكن هدف التعميم لم يتحقق إلا جزئيا.

الرسم البياني 40

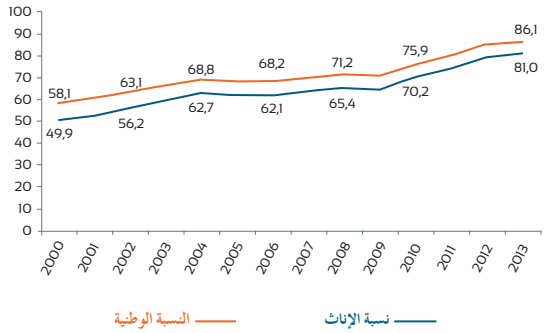
تطور نسب التمدرس الصافية والخام في الثانوي الإعدادي



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الرسم البياني 41

تطور نسبة التمدرس الخاصة بالفئة العمرية 12-14 سنة



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

في سنة 2013، تم تمدرس 86% من الأطفال المنتمين للفئة العمرية 12-14 سنة. ومع ذلك، فإن نسبة تمدرس هذه الشريحة العمرية في السلك الثانوي الإعدادي ليست بهذه الأهمية. وبالفعل، فإن 58% فقط من الأطفال ذوي 12-14 سنة هم الذين التحقوا بالإعدادي خلال السنة نفسها، وأكثر من الربع (28%) ما يزالون مسجلين بالتعليم الابتدائي. وتشهد هذه المعطيات على استمرار التأخر الدراسي الذي يزداد مع تزايد نسبة تمدرس هذه الفئة العمرية. إن التأخر الدراسي يزداد مع تقدم الأطفال في السن إلى درجة يستحيل معها التعميم الكيفي للتعليم الإجباري (أي الخروج من السلك الثانوي الإعدادي في السن المطلوبة).

وبشكل عام، فإن وتيرة تمدرس الفئة العمرية 12-14 سنة قد عرفت ارتفاعا مهما في فترة تطبيق المخطط الاستعجالي، رابحة 15,5 نقطة بين سنتي 2009 و2013. وفي الوسط الحضري، انتقلت نسبة المتمدرسين من الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 12-14 سنة من 88% إلى التعميم شبه التام. أما في الوسط القروي، فقد سجل الارتفاع نفسه، تقريبا، في نسب المتمدرسين، إلا أن التمدرس لم يشمل سوى ثلثي الأطفال المنتمين لهذه الشريحة العمرية فقط.

الجدول 19

نسبة تمدرس الأطفال البالغين 12-14 سنة في الوسط القروي حسب النوع

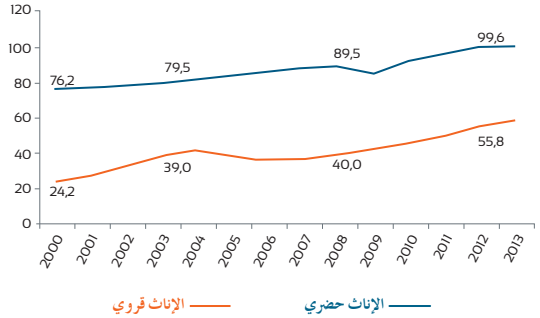
السنة	نسب التمدرس 12-14 سنة (%)					
	ذكور		إناث		مجموع	
	قروي	مجموع	قروي	مجموع	قروي	مجموع
2000	44,7	66,1	24,2	49,9	34,8	58,1
2009	61,1	76,0	42,8	64,9	52,2	70,6
2013	75,0	91,1	58,4	81,0	66,9	86,1

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

عرفت نسبة التمدرس الصافية، التي لم تكن تتجاوز 27% سنة 2000، ارتفاعا مطردا طيلة العشرية، وذلك بوتيرة سنوية متوسطها 6%. وقد ارتفعت تلك الوتيرة مع المخطط الاستعجالي لتتجاوز 7% كمتوسط سنوي. وفي الوسط القروي، كانت وتيرة تقدم التمدرس في التعليم الثانوي الإعدادي متواصلة طيلة فترة 2000-2013 (11% كمتوسط سنوي). ومع ذلك، يبقى الفارق بين النسب المحققة خلال سنوات 2009-2013 والنسب المتوقعة في إطار المخطط الاستعجالي مهما، إذ بلغ 32% على الصعيد الوطني، و59% في الوسط القروي، و63% بالنسبة للفتيات القرويات.

الرسم البياني 42

تطور نسبة التمدرس الخاصة بالفتيات فئة 12-14 سنة حسب الوسط



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

من الواضح أن الفرق ملحوظ بين نسب التمدرس الخاصة بالفتيات في كل من الوسط الحضري والوسط القروي. وإذا كان جهد تعميم التمدرس قد تحقق بالنسبة للفتيات في الوسط الحضري، فإنه ما يزال بعيد المنال بالنسبة للفتيات القرويات.

4. إجبارية التعليم بالنسبة للفئة العمرية 6-15 سنة والتأخر المدرسي

بصورة إجمالية، يبين تقييم تأثير السياسات الرامية إلى تعميم ولوج التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي أن تمدرس الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و15 سنة قد عرف، منذ سنة 2000، تقدما لا يستهان به. وبالفعل، فقد ارتفعت نسبة المتمدرسين من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة بشكل قوي، وخاصة بين 2009 و2013. وتبعا لذلك، فقد تم تعميم ولوج التعليم الابتدائي؛ وإن كانت ظواهر التأخر والانقطاع المدرسيين ما تزال تشكل حقائق بارزة.

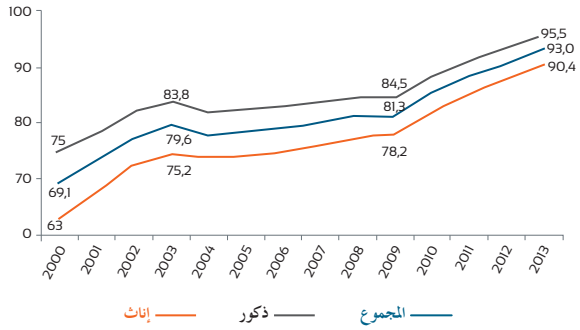
ومن ناحية أخرى، فقد كانت وتيرة التقدم مهمة بين سنة 2009 وسنة 2013، لأن نسبة تمدرس الفئة العمرية 12-14 سنة، قد انتقلت من 70,6% إلى أكثر من 86%. ومقابل ذلك، وحتى يتسنى تعميم التعليم الإجباري، يجب المحافظة، خلال هذه السنوات الأخيرة، على إيقاع الإنجازات في مجال ولوج التعليم الإعدادي.

ويبين الرسم البياني التالي تطور نسبة تمدرس الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 6 و15 سنة كيفما كان مستواهم التعليمي (ابتدائي، ثانوي إعدادي أو تأهيلي).

وتبين المؤشرات البدايات الأولى لتعميم التعليم الإلزامي، خاصة منذ سنة 2009. والملاحظ أن حصة الفئة العمرية 6-15 سنة قد ارتفعت بـ 24 نقطة لتصل 93% سنة 2013، مقابل 69% سنة 2000.

الرسم البياني 43

تطور نسبة تمدرس الأطفال فئة 6-15 سنة حسب النوع (بـ %)



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

في الوسط الحضري، أصبحت إجبارية التعليم شبه فعلية بالنسبة للفئة العمرية 6-15 سنة. ورغم التقليص الحاصل في الفوارق في نسب التمدرس بين الوسط الحضري والوسط القروي، وبين الذكور والإناث، فإن تعميم تمدرس البنات في الوسط القروي ما يزال يواجه عدة صعوبات. في سنة 2013، بلغت نسبة التمدرس الخاصة للبنات في الوسط القروي 79,3% مقابل 86,7% بالنسبة للذكور. ومع ذلك، فقد عرفت نسبة التمدرس الخاصة بالفتيات في الوسط القروي أعلى وتيرة نمو بين سنتي 2000 و2013 (أكثر من 3,7 نقطة كل سنة).

الجدول 20

تطور نسب التمدرس بالنسبة للفئة العمرية 6-15 سنة (69)

الوسط	النوع	نسب التمدرس الخاصة بأطفال 6-15 سنة (%)		
		2000	2009	2012
حضري	ذكور	90,4	91,2	103,1
	إناث	81,4	88,6	99,8
	المجموع	**85,8**	**89,9**	**101,5**
قروي	ذكور	61,5	77,4	86,7
	إناث	45,6	67,0	79,3
	المجموع	**53,8**	**72,3**	**83,1**
المجموع	ذكور	75,0	84,5	95,5
	إناث	63,0	78,2	90,4
	المجموع	**69,1**	**81,3**	**93,0**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

انطلاقا من النسب البسيطة للتمدرس حسب السن، نلاحظ تأخرات في الدراسة، وخاصة في الابتدائي. وتؤكد المعطيات الواردة في الجدول أسفله، أن ما يقارب نصف التلاميذ البالغين من العمر 12 سنة ما يزالون في الابتدائي، وتأخروا، بالتالي، سنة واحدة على الأقل في دراستهم (70). وهناك ملاحظة أخرى لا تقل أهمية، وهي أن نسبة التمدرس تبدأ في الانخفاض ابتداء من هذه السن؛ وهو ما يفيد أن أغلبية الأطفال الذين ينقطعون عن الدراسة يبلغون من العمر 13 سنة فأكثر.

وبفعل تأثير مغادرة الأطفال المدرسة وهم في سن التمدرس؛ (وهو ما يحدث في التعليم الإعدادي أساسا حيث تبلغ نسبة المتمدرسين 95% عند اليافعين البالغين سن 12 سنة بينما لا تتجاوز 70% عند البالغين سن 15) تتراجع نسبة التلاميذ المتأخرين المنتمين للفئة العمرية 13-14 سنة، ثم تعود لترتفع بشكل قوي لدى اليافعين البالغين سن 15، والذين كان من المفروض أن يكونوا في السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي، في الوقت الذي لا يصل فعلا هذا المستوى سوى 25% منهم، إذ نجد أن 41% منهم ما يزالون في التعليم الإعدادي، وهم مهددون بالطرد بشكل قوي.

الجدول 21

نسبة التمدرس الخاصة حسب السن والسلك التعليمي سنة 2013

سن الأطفال	السلك التعليمي خلال هذه السن			
	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	متمدرسون في هذه السن
11 سنة	%91,31	%7,37	%0	%98,68
12 سنة	%47,93	%46,85	%0	%94,78
13 سنة	%23,43	%61,31	%0	%84,74
14 سنة	%10,53	%66,02	%2,41	%78,96
15 سنة	%3,93	%41,13	%25,15	%70,20

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

5. توسع التعليم الثانوي التأهيلي

لم يحدد الميثاق نسبة معينة من التلاميذ البالغين سن 15-17 الذين يتعين عليهم ولوج التعليم الثانوي التأهيلي. لكنه وضع أهدافا تتعلق بالمحافظة على التلاميذ في النظام التربوي إلى غاية البكالوريا، وحدد نسبة التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي أثناء تطبيق الميثاق الذين يتعين عليهم الحصول على شهادة البكالوريا سنة 2011 في 40%.

لقد جاء الميثاق بمجموعة من التعديلات الرائدة لإصلاح التعليم الثانوي التأهيلي. وبالفعل، كان من المفروض أن يعزز تنويع المسارات التعليمية ومهننة المسالك التعليمية إصلاح الثانوية التأهيلية. وقد أوصى الميثاق، كذلك، بخلق شبكات للتربية والتكوين تربط بين الثانويات التأهيلية ومراكز التأهيل المهني، ومعاهد التكنولوجيا التطبيقية على أساس القرب الجغرافي.

وإذا كان المخطط الاستعجالي لم يحدد بهذا الصدد أهدافا كمية، فإنه ينص على إجراءات للنهوض بعرض التعليم الثانوي التأهيلي حتى يستجيب للطلب الاجتماعي المتزايد الناتج عن تنامي أعداد المستفيدين من التعليم الأساسي.

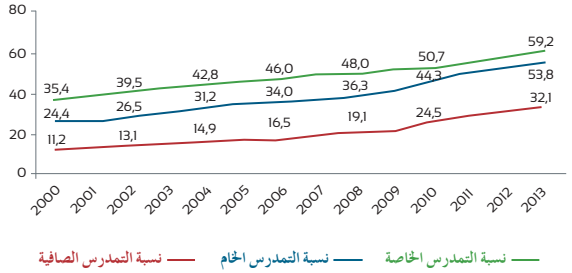
وعلى مستوى التطور الكمي، عرف تمدرس البالغين سن 15-17 تحسنا ملموسا منذ سنة 2000، إذ انتقلت نسبتهم من 35,4% إلى 59,2% سنة 2013.

ومع ذلك، يكشف تحليل المعطيات ظاهرتين بارزتين تكمنان وراء تمدرس اليافعين. أولاهما أن التقدم الذي تم إحرازه بين سنة 2009 وسنة 2013 كان مهما جدا حيث تقدم تمدرس هذه الشريحة بتسع نقط بفضل الدفعة التي أعطاها المخطط الاستعجالي للمنظومة التربوية. وثانيهما أن ما يقارب 60%

من اليافعين المتمدرسين الذين بلغوا سن 15 سنة بالضبط في سنة 2013 ما يزالون يتابعون دراستهم بالسلك الإعدادي، وأن ما يقارب 5,6% منهم قد راكموا تأخرا كبيرا لكونهم ما يزالون يتابعون تعليمهم بالتعليم الابتدائي. ويمس هذا التأخر المتراكم الشريحة العمرية 15-17 سنة: 25,4% من تلاميذ هذه الشريحة يتابعون دراستهم في الإعدادي و1,7% في الابتدائي.

الرسم البياني 44

تطور نسب التمدرس في الثانوي التأهيلي



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الجدول 22

نسب التمدرس الخاصة بالبالغين 15-17 سنة حسب النوع والوسط

الوسط	النوع	نسب التمدرس الخاصة بأطفال 15-17 سنة (%)		
		2000	2009	2013
حضري	ذكور	66,8	79,1	91,0
	إناث	53,6	73,4	83,0
	المجموع	**60,1**	**76,3**	**87,0**
قروي	ذكور	14,0	28,4	35,0
	إناث	5,2	15,0	19,3
	المجموع	**9,7**	**22,0**	**27,4**
المجموع	ذكور	40,5	54,3	64,2
	إناث	30,3	45,8	54,0
	المجموع	**35,4**	**50,1**	**59,2**

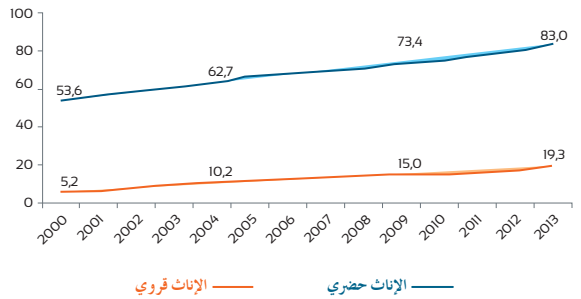
المصدر: معطياتوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يبين تطور نسب التمدرس الصافية للبالغين من العمر 15-17 سنة أن ما يقرب من ثلث أفراد هذه الشريحة العمرية (32%) تلقوا تعليمهم بالثانوي التأهيلي سنة 2013. وتفوق نسبة تمدرس الفتيات المسجلات في هذا السلك نسبة تمدرس الذكور (35% مقابل 30%).

لقد سجلت نسبة التمدرس الصافية للبالغين من العمر 15-17 سنة تقدما خلال عشرية الميثاق بعدما كان يناهز 11% سنة 2000. غير أن هذا التقدم ظل ضعيفا في الوسط القروي بسبب العدد المحدود للثانويات التأهيلية الموجودة فيه، واضطرار التلاميذ القرويين الى الانتقال إلى المدينة لمتابعة دراستهم الثانوية التأهيلية.

الرسم البياني 45

تطور نسب التمدرس الخاصة بالفتيات فئة 15-17 سنة حسب الوسط



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمندوبية السامية للتخطيط – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

إن التمايزات الأكثر أهمية هي التمايزات التي تتعلق بالفرق بين نسبة تمدرس الفتيات في الوسط الحضري (83%)، ونسبة المتمدرسات منهن بالوسط القروي (19%). ومن العوامل التي تجعل عدم تعميم التربية يمس الإناث في الوسط القروي بشكل خاص، المستوى السوسيو–اقتصادي للأسر القروية وفقرها، وغياب بنيات لاستقبال الفتيات في الداخليات ودار الطالبة، وهجرة البنات الصغيرات والفتيات القرويات نحو المدن بحثا عن العمل في البيوت (71) لتلبية حاجات الأسر القروية...

6. التربية غير النظامية

تم إحداث التربية غير النظامية أو «مدرسة الفرصة الثانية» سنة 1997 لفائدة الأطفال الذين انقطعوا عن الدراسة، والمتراوحة أعمارهم بين 8 و16 سنة. ويهدف هذا البرنامج إلى إعادة إدماج أولئك الأطفال في المدرسة النظامية بعد تأهيلهم.

وقد عزز الميثاق هذا النظام، فأوصى بوضع برنامج شامل يمكن اليافعين غير المتمدرسين، أو الذين انقطعوا عن الدراسة، من اكتساب المعارف الضرورية، وإعطائهم فرصة ثانية. ففي الدعامة الثانية، المادة 31، يوصي الميثاق بإعطاء فرصة ثانية، في إطار التربية غير النظامية لفئة الشباب البالغين أقل من 20 سنة، والذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدرسة، أو الذين اضطروا إلى الانقطاع عنها في سن مبكرة، حتى لا يرتدوا إلى حالة الأمية.

وحسب توصيات الميثاق، كان يجب أن ينتهي هذا البرنامج سنة 2010 بإعادة إدماج مجموع غير المتمدرسين والمنقطعين عن الدراسة في المدرسة، موازاة مع إتمام عملية تعميم التعليم الإجباري، غير أن هذا الهدف لم يتحقق مع نهاية العشرية.

ولما جاء البرنامج الاستعجالي، أكد هذا الهدف، وعمل على تنويع أشكال التدخل إلى جانب الشباب الذين يوجدون خارج المدرسة. وقد تجسد هذا العمل الذي استمر إلى غاية 2010، في اعتماد برنامج «الدعم المدرسي» الذي وضع، على سبيل التجريب، في أربع جهات للمملكة، والذي رافقه تتبع اليافعين الذين تمت إعادة إدماجهم في مدرسة «الفرصة الثانية».

ومع ذلك، فإن مردودية «مدرسة الفرصة الثانية» التي نقيسها، هنا، بنسبة إعادة إدماج المستفيدين من برامج التربية غير النظامية في التربية النظامية، تظل ضعيفة، وذلك على الرغم من كل المجهودات المبذولة. وبالفعل، فإن الطاقة الاستيعابية الحالية للبرنامج الوطني للتربية غير النظامية (72) يبقى غير كاف بالنظر إلى تراكم الهدر المدرسي.

الجدول 23

التربية غير النظامية: مجهود إعادة إدماج غير المتمدرسين والمنقطعين عن الدراسة (مدرسة الفرصة الثانية والاستدراك)

	المؤشر	2001	2004	2007	2010	2012
المتمدرسون 8-16 سنة	**المجموع (1)** الحصة من مجموع الفئة العمرية 8-16 سنة	3 848 082 66,4%	4 182 331 74,3%	4 245 000 74,2%	4 373 079 79,6%	4 621 275 88,0%
غير المتمدرسين والمنقطعون عن الدراسة (8-16 سنة)	**المجموع (2)** الحصة من مجموع الفئة العمرية 8-16 سنة [(2)/(2)+(1)]	1 947 918 33,6%	1 449 669 25,7%	1 472 869 25,8%	1 117 402 20,4%	632 530 12 %
المستفيدون من التربية غير النظامية (مدرسة الفرصة الثانية واستدراك 8-16 سنة)	**مجموع المستفيدين (3)** الحصة من عدد غير المدرسين والمنقطعين عن الدراسة 8-16 سنة [(3)/(2)]	29 676 1,5%	23 822 1,6%	36 518 2,5%	38 198 3,4%	64 570 10,2%
المعاد إدماجهم في التربية النظامية (8-16 سنة)	**مجموع المعاد إدماجهم (4)** الحصة من مجموع المستفيدين من التربية غير النظامية (مدرسة الفرصة الثانية) 8-16 سنة [(4)/(3)]	3 095 10,4%	3 552 14,9%	6 147 16,8%	15 715 41,1%	27 059 41,9%

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

لقد انخفضت نسبة الأطفال المنقطعين عن الدراسة وغير المتمدرسين ضمن شريحة الأطفال واليافعين الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و16 سنة، حيث انتقلت من 33.6% سنة 2001 إلى 12% سنة 2012، وذلك بفضل المجهودات المبذولة من أجل تعميم التعليم، وخاصة في التعليم الابتدائي.

ومع ذلك، تبقى الطاقة الاستيعابية «لمدرسة الفرصة الثانية والاستدراك» محدودة، ولا تسمح بإدماج كل اليافعين غير المتمدرسين والمنقطعين عن الدراسة الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و16 سنة. إذ لم يستقبل هذا النظام سوى 10% من مجموع اليافعين المعنيين سنة 2012. وفي السنة نفسها، أي سنة 2012، استطاع حوالي 42% من المسجلين في التربية غير النظامية الاندماج بالفعل في أسلاك التربية الوطنية والتكوين المهني.

ورغم المجهودات المبذولة، فإن إعادة إدماج جميع اليافعين غير المتمدرسين، وجميع المنقطعين عن الدراسة في التربية النظامية قبل نهاية عشرية الإصلاح (وهذا هو الهدف الذي كان قد نص عليه الميثاق في البداية، وأكده البرنامج الاستعجالي من جديد) ما تزال بعيدة المنال.

إن الخصائص الديموغرافية والظروف الاجتماعية لغير المتمدرسين والمنقطعين عن الدراسة تفسر، جزئيا، ضعف اندماجهم في برامج التربية غير النظامية، وفي برامج التربية النظامية والتكوين المهني.

ويجب أن نشير، كذلك، إلى أن العوامل المرتبطة بفقر الأسر، وعدم جاذبية المدرسة في الأوساط القروية والمحرومة، تكبل مشروع التربية للجميع، وذلك رغم كل المجهودات المبذولة من أجل إتاحة فرصة ثانية لغير المتمدرسين والمنقطعين عن الدراسة، ليعودوا إلى المدرسة من جديد.

7. الإبقاء على المتعلمين في المدرسة، والانقطاع عن الدراسة

تعد نسبة التلاميذ الذين يتمكنون من استكمال الدراسة في مجموع الأسلاك التعليمية مؤشرا على المردودية الداخلية

للنظام التعليمي. ويرتبط نجاح هذا الأخير بمدى قدرته على الاحتفاظ بجميع التلاميذ الذين يتابعون مسارهم الدراسي داخله إلى غاية إتمام دراساتهم في جميع الأسلاك التعليمية. وانطلاقا من هذا المبدإ، وضع الميثاق، في الدعامة الأولى، المادة 28، أهدافا محددة في هذا المجال كما يلي: «يصل التلاميذ المسجلون بالسنة الأولى في التعليم الابتدائي سنة 1999-2000 إلى نهاية المدرسة الابتدائية بنسبة 90% عام 2005، وإلى نهاية التعليم الثانوي الإعدادي بنسبة 80% عام 2008، وإلى الحصول على البكالوريا بنسبة 40% عام 2011». ويستلزم هذا النظر في الأنظمة التي تم إرساؤها من أجل تحقيق هذه الأهداف.

1.7. الإبقاء على المتعلمين في الأسلاك التعليمية

يفترض تحقيق الأهداف التي حددها الميثاق تقليص الهدر المدرسي بشكل جوهري. غير أن مستويات التكرار والانقطاع عن الدراسة كانت مرتفعة في بداية العشرية الأخيرة، وهو ما أجل تحقيق هذه الأهداف إلى ما بعد 2011.

في سنة 2009، أعاد البرنامج الاستعجالي تحيين أهداف الميثاق المتعلقة بالمحافظة على التلاميذ في مختلف الأسلاك التعليمية، ولكنه أجل إلى سنة 2021 تحقيق الهدف المتعلق بنجاح فوج المسجلين الجدد في التعليم الابتدائي عام 2009-2010 والذي سمي بـ «فوج مدرسة النجاح» في البكالوريا بنسبة 40%.

وفي إطار توسيع العرض التربوي، ومحاربة الانقطاع عن الدراسة، بذل المخطط الاستعجالي مجهودات جديدة من أجل الإبقاء على التلاميذ في الأسلاك التعليمية إلى غاية إتمام دراستهم في تلك الأسلاك. وقد حدد النتائج التي يجب تحقيقها في:

- وصول 90% من التلاميذ المسجلين في الابتدائي سنة 2009 إلى نهاية السلك الابتدائي سنة 2015؛
- وصول 80% من أولئك التلاميذ إلى نهاية السلك الإعدادي سنة 2018؛
- وصول 60% من أولئك التلاميذ إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي سنة 2021.

ويلاحظ من فحص نسب إتمام ثلاثة أفواج من التلاميذ الجدد المسجلين في السلك الابتدائي العمومي سنوات 2000، 2001 و2002 ومساراتهم الدراسية أن من بين 100 تلميذ مسجل في السنة الأولى من السلك الابتدائي العمومي سنة 1999-2000، 35% فقط هم الذين تمكنوا من الوصول إلى نهاية هذا السلك سنة 2005، بدون أي تكرار. ويلاحظ أيضا، أن 18% من أولئك التلاميذ قد وصلوا إلى نهاية السلك الإعدادي سنة 2008 و6% من أولئك التلاميذ قد وصلوا إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي سنة 2011. إلا أن 3% فقط من تلاميذ الفوج نفسه هم الذين حصلوا على شهادة البكالوريا في السنة نفسها دون أي تكرار.

الجدول 24

نسبة إتمام ثلاثة أفواج الأسلاك الدراسية 2000-2001-2002

السلك التعليمي	أهداف الميثاق (%)	فوج 2000-2011	فوج 2001-2012	فوج 2002-2013
		نسب استكمال الدراسة بالسلك	نسب استكمال الدراسة بالسلك	نسب استكمال الدراسة بالسلك
نهاية الابتدائي	90	35% (2005)	34% (2006)	34% (2007)
نهاية الإعدادي	80	18% (2008)	18% (2009)	19% (2010)
نهاية التأهيلي	60	6% (2011)	6% (2012)	7% (2013)
الحاصلون على البكالوريا	40	3% (2011)	3% (2012)	4% (2013)

حسب الطريقة الطولية (نسب النجاح المطبقة على فوج من 100 تلميذ).

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

لم تتحسن نسب استكمال الأسلاك الدراسية بالنسبة لأفواج 2001-2012 و2002-2013. أما فيما يخص فوج «مدرسة النجاح»، ففي سنة 2013 وصل إلى السنة الرابعة ابتدائي بدون تكرار 57% من 100 تلميذ مسجل في الابتدائي سنة 2009-2010. وبالفعل، فإن الهدر المدرسي، وخاصة الانقطاع المبكر، قد عرف انخفاضا طفيفا في فترة تطبيق المخطط الاستعجالي.

وهكذا، لم يتم تحقيق الأهداف التي وضعها الميثاق بخصوص إتمام التلاميذ الأسلاك التعليمية. ومع ذلك، فقد مكنت الإجراءات المتخذة أثناء تطبيق المخطط الاستعجالي من تحسين نسب استكمال المتمدرسين جميع الأسلاك التعليمية. إن النسب المتوسطة الحالية للتكرار والانقطاع هي 26% في الإعدادي و25% في الثانوي التأهيلي. وتبين هذه النسب، مع التحاليل المنجزة بخصوص التأخر الدراسي، أنه يتعين تعزيز المجهودات المتعلقة بإبقاء التلاميذ في مختلف الأسلاك التعليمية بشكل جدي، وذلك في ارتباط مع المجهودات المبذولة من أجل التعميم الشامل للتربية.

ويتوقف إبقاء المتعلمين في الأسلاك التعليمية المختلفة على عدة عوامل، كجودة التعليم، وملاءمة الطرق البيداغوجية، وجاذبية مناخ المدرسة، والظروف الاجتماعية المساعدة

على التمدرس، والدعم الاجتماعي المقدم للتلاميذ المهددين بالانقطاع عن الدراسة والعناية بهم. وتشكل تلك العوامل التي تحدد البقاء على قيد الحياة المدرسية، الدعامات التي يتعين الاشتغال عليها من أجل تعميم التربية للجميع.

2.7. المنقطعون عن الدراسة

يواجه تعميم التمدرس مدى الهدر المدرسي المرتبط بالتكرار والانقطاع عن الدراسة، وخاصة خلال الانتقال من سلك تعليمي إلى آخر.

وتطرح مسألة مصير المنقطعين عن الدراسة ذاتها بحدة، لا سيما وأن التربية غير النظامية والتكوين المهني غير قادرين على إيجاد حل لكل «المخزون» الذي يتراكم سنة بعد أخرى بسبب الهدر المدرسي. ويدفع تطور الانقطاع المدرسي إلى التساؤل عن أسباب ونتائج الخروج المبكر من نظام التربية والتكوين، وخاصة عندما يغادر التلميذ الدراسة بدون تأهيل و/أو شهادة.

والملاحظ أن الخروج المبكر من النظام التربوي يتم، أساسا، عند الوصول إلى مستويين معينين من النظام المدرسي: المستوى الأول هو المرتبط بإجبارية التمدرس، ويغطي السلكين الأساسيين الابتدائي والثانوي الإعدادي، أما المستوى الثاني، فيتعلق بالانقطاعات عن الدراسة التي تحدث ابتداء من السنة الثالثة إعدادي، وتهم التلاميذ الذين يغادرون النظام التعليمي دون أي بديل للتكوين الملائم، أو للتأهيل النافع والمساعد على الاندماج في سوق الشغل.

• الانقطاع عن الدراسة في الأسلاك التعليمية الأساسية

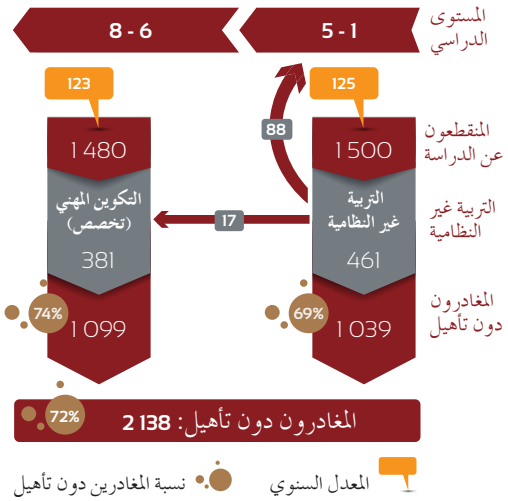
يتم تقييم حجم مشكلة الانقطاع المدرسي اعتمادا على تحليل «مخزونات» الانقطاع المدرسي (أي تراكم أعداد المنقطعين عن الدراسة)، بالنظر إلى القدرة الاستيعابية لنظام التربية غير النظامية والتكوين المهني.

وبالفعل، فإن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة، إنما يغادرون النظام الوطني للتربية والتكوين وهم في الأسلاك الأساسية دون أن يستفيدوا، مقابل ذلك، من أي دعم تكويني، سواء على شكل إعادة إدماجهم في النظام المدرسي، أو على شكل تعزيز مكتسباتهم بواسطة تكوينات تزودهم بوسائل وموارد تساعدهم على الاندماج في الحياة العملية.

ويكشف تحليل التدفقات المتراكمة لأعداد التلاميذ المنقطعين عن الدراسة بين سنة 2000 وسنة 2012 في مستويات التكوين الكفيلة بتقديم بديل خارج النظام المدرسي، حجم المشاكل التي يطرحها تراكم أعداد اليافعين الذين يتوقفون عن الدراسة قبل الوصول إلى مستوى الدراسة الذي يطابق، مبدئيا، نهاية التمدرس الإجباري. ويولد خروج هذا العدد الهائل من اليافعين من المدرسة ضغطا قويا على النظام التربوي غير المدرسي، وخاصة على التربية غير النظامية والتكوين المهني اللذين لا يتوفران على الطاقة الاستيعابية الكافية لاحتواء كل تلك التدفقات.

الخطاطة 1

تراكم أعداد مغادري منظومة التربية والتكوين حسب المستوى الدراسي خلال الفترة ما بين 2000 و2012 (بالآلاف)



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

بين سنتي 2000 و2012، غادر حوالي 3 ملايين تلميذ مقاعد المدرسة قبل الوصول إلى السنة الأخيرة من التعليم الثانوي الإعدادي؛ ونصف هؤلاء التلاميذ لم يستوف الدراسات الابتدائية.

في هذا المستوى من التكوين، لا تستطيع التربية غير النظامية والتكوين المهني، (مستوى تخصص) أن تستوعب سوى 28% من المخزون الإجمالي للأطفال واليافعين الذين انقطعوا عن الدراسة قبل إتمام التعليم الإلزامي. وهذا ما يدفع إلى التساؤل عن مصير 72% من التلاميذ الذين توقفوا عن الدراسة علما أن مستوياتهم التعليمية متدنية، دون أن يقدم لهم النظام الوطني للتربية والتكوين أي بديل حقيقي.

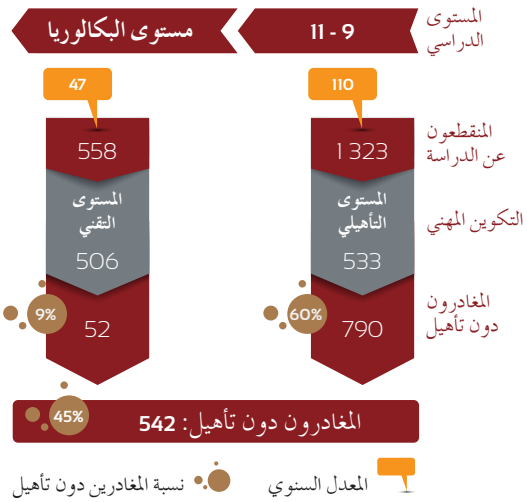
• الانقطاع عن الدراسة في أسلاك ما بعد التعليم الأساسي

لا تكفي الطاقة الاستيعابية للتكوين المهني لاستقبال غالبية المنقطعين عن الدراسة في المرحلة الموالية للتعليم الإجباري

وإعطائهم تكوينا إضافيا يمكنهم من الحصول على شهادة مهنية. إن تراكم أعداد المنقطعين عن الدراسة في السنة الأخيرة من التعليم الإعدادي، وفي السنتين الأوليين من التعليم الثانوي التأهيلي قد بلغ، بالضبط، بين سنة 2000 وسنة 2012 المليون و300 منقطع.

الخطاطة 2

تراكم أعداد مغادري منظومة التربية والتكوين حسب المستوى الدراسي بين 2000 و2012 (بالآلاف)



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ومقابل ذلك، تكتسي القدرة الاستيعابية للتكوين المهني أهمية أكبر بالنسبة للمتوقفين عن الدراسة في مستوى البكالوريا (73). لقد بلغت الأعداد المتراكمة للمنقطعين عن الدراسة في هذا المستوى، وخلال الفترة نفسها (أي من سنة 2000 إلى سنة 2012)، 558 000 تلميذ. ويستوعب التكوين المهني 91% من مجموع هؤلاء المنقطعين عن الدراسة.

يبين هذا التمييز بين المنقطعين عن الدراسة حسب المستوى الذي غادروا فيه المدرسة، كيف أن نظام التربية والتكوين اللامساواة في ولوج التكوين المهني في المرحلة الموالية للتعليم الإجباري.

ورغم الروابط العضوية الموجودة بين نظام التربية والتكوين المهني، فإن ضعف القدرة على استيعاب كل التلاميذ الذين يغادرون النظام التربوي يخلق اللامساواة في ولوج التخصصات التي يعرضها التكوين المهني ويحول، بالتالي، دون تطور الاستمرارية والتماسك بين المناهج الدراسية المعتمدة في النظام المدرسي ومناهج نظام التكوين المهني.

المراجع

(69) ملحوظة: تم حساب هذه النسبة على أساس الإسقاطات المحينة من قبل المندوبية السامية للتخطيط سنة 2010 والمتعلقة بمجموع الأطفال البالغين من العمر 6-15 سنة، ومن ثمة جاء تجاوز الحد النظري لتلك النسبة وهو 100.

(70) التأخر المدرسي يعني تأخر التلميذ عن المستوى التعليمي المفروض أن يكون قد بلغه في سن معينة. ينص المرسوم رقم 281.06 الصادر في 6 فبراير 2006 على أنه يقبل تسجيل في السنة الأولى ابتدائي كل الأطفال البالغين على الأقل 6 سنوات في الفترة التي تغطي بداية السنة الدراسية إلى غاية 31 مارس من السنة الموالية. كل طفل تجاوز السن المنصوص عيها يعتبر في وضعية تأخر مدرسي. فالطفل الذي بلغ ست سنوات ونصف، مثلا، في وقت التسجيل بالسنة الأولى ابتدائي يعتبر متأخرا في الدراسة.

(71) انظر: «من أجل القضاء على عمل الخادمات الصغيرات. إشكالية العمل المنزلي للأطفال بالمغرب»، 2014. يشير هذا المؤلف الجماعي إلى أن عدد الخادمات الصغيرات في المغرب يتراوح بين 66 000 و88 000، وإلى كونهن ينحدرن من المناطق القروية والمحيطة بالمدن.

(72) لم تتخذ التربية غير النظامية طابعا مؤسساتيا إلا سنة 1997 داخل هياكل وزارة التربية الوطنية بوصفها برنامجا يتم إنجازه بشراكة مع الجمعيات الحكومية لإعطاء فرصة ثانية للأطفال واليافعين الذين لم يتمكنوا من ولوج المدرسة أو الذين غادروها قبل الأوان قصد إعادة إدماجهم في برنامج للتربية النظامية أو التكوين المهني.

(73) يشترط هذا المستوى في ولوج سلك التقني في التكوين المهني.

الفصل الثالث
التمدرس والاحتياجات الخاصة

1. الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

يشكل الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة (74) فئة جد ضعيفة وهشة، ويتعرضون للإقصاء المدرسي أكثر مما يتعرض له باقي الأطفال.

جاء في الدعامة 14 (المادة 142) للميثاق ما يلي: «رعيا لحق الأشخاص المعوقين، أو الذين يواجهون صعوبات جسمية، أو نفسية، أو معرفية خاصة، في التمتع بالدعم اللازم لتخطيها، تعمل سلطات التربية والتكوين، من الآن فصاعدا، وعلى امتداد العشرية الوطنية للتربية والتكوين، على تجهيز المؤسسات بممرات ومرافق ملائمة، ووضع برامج مكيفة وتزويدها بأطر خاصة لتيسير اندماج الأشخاص المعنيين في الحياة الدراسية، وبعد ذلك في الحياة العملية. ويتم كذلك فتح المعاهد والمدارس المتخصصة في هذا المجال بشراكة بين سلطات التربية الوطنية والسلطات الحكومية الأخرى المعنية، والهيئات ذات الاختصاص على أوسع نطاق ممكن».

وفي إطار تطبيق الميثاق، وانطلاقا من إرادة الإدماج المدرسي، وجعل التربية حقا للجميع، اتخذت وزارة التربية الوطنية إجراءات من أجل تربية المعاقين. غير أن تلك الإجراءات لم تستجب بشكل كلي للطلبات المميزة الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (75).

الجدول 25

توزيع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدرسين حسب السن ونوع الإعاقة سنة 2013

السن	إعاقة كاملة		إعاقة النظر		إعاقة عقلية		إعاقة سمع		المجموع حسب النوع		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع
أقل من 6 سنوات	20	24	3	3	42	16	11	13	76	56	132
11-6 سنة	184	160	79	44	1 055	597	179	123	1 497	924	2 421
14-12 سنة	42	32	61	33	483	312	109	65	695	442	1 137
17-15 سنة	39	19	41	15	225	120	31	23	336	177	513
أكثر من 17 سنة	14	6	39	15	116	8	11	17	180	118	298
المجموع	**299**	**241**	**223**	**110**	**1 921**	**1 125**	**341**	**241**	**2 784**	**1 717**	**4 501**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2004 (76) يصل عدد الأطفال الذين يوجدون في حالة الإعاقة بالمغرب، والبالغين أقل من 15 سنة 75 000 طفل. وتشكل نسبتهم ضمن الأطفال البالغين هذا السن 0.8%. أما عدد الأطفال الذين يوجدون في حالة الإعاقة والذين ينتمون إلى الشريحة العمرية 6-11 سنة، فهو 38000 طفل؛ نسبة المتمدرسين منهم 34.7% (منهم 26.8% في الوسط القروي و42.1% في الوسط الحضري).

يتم استقبال أغلبية أولئك الأطفال في مؤسسات التعليم الأولي أو المراكز المشابهة لها. ورغم إحداث بعض المدارس المتخصصة في هذا المجال خارج النظام التربوي الرسمي، فإن تلك البنيات لا تسمح لهذه الفئة من الأطفال بمتابعة دراستهم حالة إتمامهم تعليمهم الإلزامي. ويعود ذلك إلى غياب الجسور بين تلك البنيات والنظام الرسمي للتربية والتكوين.

الجدول 26

نسبة تمدرس الأطفال الذين يوجدون في حالة إعاقة المتراوحة أعمارهم بين 6 و11 سنة حسب النوع والوسط (%)

الجنس	حضري	قروي	مجموع
ذكور	43,4	29,7	36,7
إناث	40,3	22,8	32,0
المجموع	**42,1**	**26,8**	**34,7**

المصدر: الإحصاء العام لسنة 2004 المندوبية السامية للتخطيط.

إن تمدرس هذه الفئة من الأطفال داخل النظام الرسمي للتربية الأساسية يبقى ضعيفا جدا. ففي سنة 2013، لم يستقبل النظام المدرسي الرسمي في التعليم الابتدائي والإعدادي سوى 4 501 طفل في حالة إعاقة، تقل أعمار 3 690 منهم عن 15 سنة. وفي سنة 2007، استقبل النظام التربوي الرسمي 2 914 تلميذ من ذوي الإعاقة من جميع الأعمار. وينتمي أغلبية هؤلاء الأطفال إلى الفئتين العمريتين 6-11 سنة، و12-14 سنة بنسبة 79% سنة 2013. وتبقى نسبة المعاقين المتمدرسين الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات، والذين تفوق أعمارهم 14 سنة ضعيفة. ومن هنا يتبين هذا أن هؤلاء الأطفال يتأخرون كثيرا في ولوج المدرسة، وأن عددا قليلا منهم فقط هم الذين يتمكنون من متابعة دراستهم بعد سن التمدرس الإلزامي.

الجدول 27

بنية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتمدرسين حسب الوسط ونوع الإعاقة سنة 2013

الوسط	إعاقة كاملة	إعاقة نظر	إعاقة عقلية	إعاقة سمع	المجموع
ذكور	%73,7	%97,6	%96,1	%94,7	%93,3
إناث	%26,3	%2,4	%3,9	%5,3	%6,7
المجموع	**%100,0**	**%100,0**	**%100,0**	**%100,0**	**%100,0**

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يتضح من توزيع الأطفال المعاقين المتمدرسين حسب نوعية الإعاقة، أن الأطفال الذين يعانون من إعاقة ذهنية هم الذين يحظون بالنصيب الأوفر من ضمن هذه الفئة، (67%) سنة 2013. أما نسبة الفتيات ضمنهم، فضعيفة على الصعيد الوطني (38,1%)، وتتناقص مع التقدم في السن.

ويبين الجدول أعلاه وجود اختلال كبير في بنية توزيع المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة حسب الوسط، وذلك لفائدة الوسط الحضري الذي يتمركز فيه 93,3% من التلاميذ المتمدرسين المعاقين، مقابل 6,7% فقط في الوسط القروي. وتكشف هذه الوضعية عن قلة المؤسسات التعليمية التي تستقبل هذه الفئة من الأطفال في الوسط القروي، وخاصة منهم أولئك الذين يعانون من إعاقات ذهنية وحركية. وتعكس هذه المعطيات حقيقة اجتماعية وثقافية أخرى في الوسط القروي، ألا وهي أن ذوي الاحتياجات الخاصة لا يعتبرون، حتى من قبل الآباء، أشخاصا يستوجبون تعليما وتربية خاصين.

يروم المخطط الاستعجالي الذي انطلق سنة 2009 النهوض بتمدرس هذه الفئة من الأطفال، وذلك بإعادة تأهيل 251 مدرسة، وإعداد أقسام خاصة لاستقبالهم، وإنشاء 429 قسم خاص بهم في الفترة الممتدة بين سنتي 2009 و2012.

ورغم هذه المجهودات، فإن المعطيات المتعلقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الموزعين حسب نوع الإعاقة والسن والنوع، تبين أن التكلف بهؤلاء الأطفال يتطلب إجراءات تمييزية تأخذ كل نوع من أنواع الإعاقة بعين الاعتبار. ويستلزم ذلك، عملا بمبدإ حقوق هؤلاء الأطفال وضرورة إدماجهم في المنظومة التربوية، إحداث بنيات متنوعة خاصة بهم، ووضع برامج ملائمة لهم، وذلك في إطار شراكة مدعمة مع الجهات المعنية، كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ويتطلب هذا النهج جهدا متواصلا قصد إدماج هذه الفئة الهشة من الأطفال في تعليم تمييزي يستجيب لاحتياجاتهم الخاصة.

2. تعليم اللغة والثقافة لأبناء المغاربة القاطنين بالخارج

منذ أواسط السبعينيات، شرع المغرب في وضع المقررات الأولى لتعليم اللغة (77) والثقافة العربيتين لأبناء الجالية المغربية في الخارج. وهكذا تم إرساء النظام المسمى «تعليم اللغة والثقافة العربيتين للجالية المغربية» / «تعليم اللغة والثقافة الأصليتين» من قبل سلطات بعض البلدان المضيفة في المدارس الابتدائية في إطار اتفاقيات ثنائية مع المغرب.

لقد نص الميثاق في الدعامة 4، المادتان 89 و90 على أن توضع «رهن إشارة الجاليات المغربية في الخارج الراغبة في ذلك الأطر والمرجعيات اللازمة لتمكين أبنائهم من تعلم اللغة العربية، والتشبع بالقيم الدينية والوطنية لبلدهم، والتعرف على جغرافيته وحضارته مع مراعاة ما يطبعها من تنوع وتكامل». ويوصي كذلك بـ «تهييئ برامج خاصة لفائدة أبناء المغاربة المقيمين بالخارج والعائدين إلى الوطن لتيسير اندماجهم في النظام التربوي المغربي حتى يتمكنوا من متابعة دراستهم عبر أسلاكه بنجاح» (78).

في البداية، كان الهدف من هذه البرامج – التي توفرها وزارة التربية الوطنية – هو تيسير اندماج أبناء المغاربة المقيمين

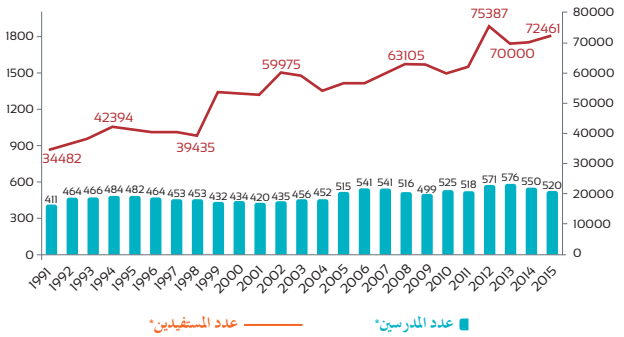
بالخارج في النظام التربوي المغربي في حالة عودة أسرهم إلى أرض الوطن. ولما بدأ المهاجرون وأسرهم يستقرون في البلدان المضيفة، وأخذت احتمالات عودتهم إلى الوطن تتلاشى، صار الهدف من تعليم اللغة والثقافة الأصليتين هو المحافظة على الهوية الوطنية للمغاربة الذين يعيشون في الخارج، وتعزيز تشبعهم بالقيم الروحية لبلدهم الأصلي.

ومن ثمة، استهدف تعليم اللغة العربية اليافعين الذين ولدوا في المجتمع الأوروبي أساسا. وقد هيمن هذا التوجه على التعليم الأساسي بالدرجة الأولى. أما في المستويات التعليمية العليا، فقد هم هذا التعليم، أي تعليم اللغة العربية وثقافتها، فئات أكثر تنوعا.

في سنة 2012، أفادت مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج استفادة مجموعة من الأطفال، بمعدل سنوي يقدر ب 75 387 طفل، من برنامج تدريس اللغة العربية، وذلك مقابل 34 482 طفل سنة 1991. وقد أطر هؤلاء الأطفال 571 مدرس وفرتهم وزارة التربية الوطنية ووضعتم رهن الإشارة سنة 2012، مقابل 411 سنة 1991 (79).

الرسم البياني 46

تطور أعداد المدرسين والمغاربة المقيمين بالخارج المستفيدين من خدمات مؤسسة الحسن الثاني في 8 دول أوروبية



- في غياب معطيات مناسبة، تقتصر الأعداد الواردة في هذا الرسم البياني على 8 دول أوروبية فقط (الفيديرالية الألمانية، والدانمارك، واسبانيا، وفرنسا، وإيطاليا، وهولندا، والمملكة المتحدة).
- إسقاطات الهيئة الوطنية للتقييم – المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالنسبة للمستفيدين خلال السنتين 2014 و2015.
- أغلبية المدرسين ليسوا متعاقدين (وضعوا رهن الإشارة أو تم إلحاقهم) مثلا، 12% فقط منهم كانوا متعاقدين سنة 2014.

المصدر: معطيات مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة القاطنين بالخارج – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يعاني هذا البرنامج الذي زاد عليه الطلب مع مرور السنوات من مجموعة من الإكراهات، أبرزتها التقييمات التي أنجزت في نهاية التسعينيات. وبالفعل، فمن بين 400 ألف طفل من أصل مغربي، الممكن تمدرسهم، لم يستفد من تعلم اللغة العربية سوى 75 ألف، تكلف بهم 600 معلم للغة العربية، كلهم آتون من المغرب، ويؤطرهم خمسة مفتشين (ثلاثة من بينهم في فرنسا).

وتعطى دروس اللغة لهؤلاء الأطفال، في الغالب، في الأوقات المخصصة للأنشطة الموازية في المدارس الابتدائية، وفي أقسام غير متجانسة، وفي معزل عن الأنشطة المدرسية المؤسساتية، ودون أي تفاعل مع التعليم الرسمي للغة العربية في البلد الأصلي، أي المغرب.

وقد أبرزت التقييمات أيضا، نواقص أخرى تتعلق بالبرامج بالنسبة للإطار المدرسي وإطار الحياة الخاصين ببلد الإقامة، وبتكييف طرق التدريس والأدوات والوسائل الديداكتيكية، وبانتقاء المعلمين وتكوينهم الأساسي والمستمر... (81).

وتنبغي الإشارة، في الأخير، إلى أن برامج «تدريس اللغة والثقافة المغربية»، و«تدريس اللغة العربية والثقافة الأصلية»، لأطفال المغاربة المقيمين بالخارج، قد تم وضعها في سياق أصبح اليوم متجاوزا، ولم تعد تستجيب سوى لمستوى واحد من اللغة العربية (82). وأكثر من ذلك، فإن التعاليم الكامنة خلف تلك البرامج، والتناقضات التي تتخللها، لا تشكل عاملا إيجابيا لاندماج المغاربة في البلدان المضيفة.

أكيد أن وزارة التربية الوطنية قد حاولت تكييف الهندسة البيداغوجية، والمقاربة المدرسية لتدريس اللغة العربية لأبناء المغاربة في الخارج. إلا أنه كان يتعين عليها أن ترفع التحديات الناتجة عن التطورات التي تعيشها الأنظمة التربوية في البلدان المضيفة. وهكذا أظهر هذا البرنامج علامات ضعفه الأولى على مستوى التوسع، لأن السلطات المركزية للبلدان الموقعة لمذكرات التفاهم مع المغرب بشأنه، كإسبانيا، وألمانيا، مثلا، لا تستطيع أن تضمن تدريس اللغة والثقافة العربيتين في المناطق ذات الحكم الذاتي، وهي مناطق تتمركز فيها الجالية المغربية بشكل قوي. ثم إن ظهور سياسات معادية للأجانب مع الأزمة الاقتصادية التي عرفتها تلك البلدان قد أدى إلى رفض هذا النوع من التعليم.

وقد دفعت هذه الوقائع وزارة التربية الوطنية إلى:

- إدماج هذه البرامج في عملية إصلاح النظام التربوي الوطني وتحديثه، مع أخذ التوجهات الجديدة في مجال تعليم اللغات وبيداغوجيا التفاعل الثقافي بعين الاعتبار.
- إعادة هيكلة البرامج على مستوى تدقيق الأهداف البيداغوجية، وتكييف الأدوات البيداغوجية، وتكوين الموارد البشرية.
- القيام بتدبير عمومي لملف تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء المهاجرين.

- اعتماد المقاربة التشاركية لاستئناف الحوار مع البلدان المضيفة في أفق تعليم اللغة العربية والثقافة الأصلية لأبناء المهاجرين.

إن تقييما معمقا لتدريس اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج، اعتمادا على أبحاث ميدانية تستهدف المستفيدين من هذا التعليم، هو وحده الكفيل بتوفير العناصر الضرورية للإحاطة بتأثيره على الفئات المعنية.

3. إكراهات الوسط القروي والهشاشة

يبين تطور تعميم التمدرس أن أهداف الميثاق، في هذا المجال، لم تتحقق على مستوى التعليم الإلزامي. وليس من شك في أن العوامل المفسرة لهذا المعطى متعددة، وترتبط أساسا بكيفية تطبيق الميثاق. لكن النواقص التي تكشف عنها المعطيات تبرز، بالدرجة الأولى، الدور الذي تقوم به الإكراهات الترابية في إعاقة تعميم التمدرس.

1.3. الإكراهات الترابية وتعميم التعليم الإلزامي

تكشف المعطيات المتوافرة أن المجهودات المبذولة من أجل تعميم التعليم الإلزامي تصطدم بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للأطفال في الوسط القروي، وهي ظروف صعب على سياسة التعميم إيجاد حلول ملائمة لها.

ودون التستر على النواقص الداخلية لنظام التربية والتكوين (كالبنية التحتية، والحكامة، ومحتويات البرامج، والمقاربات البيداغوجية التي تقوم بدور مهم في الجاذبية التي تمارسها المدرسة على محيطها) تجدر الملاحظة أن عدم تعميم التمدرس، وظواهر التأخر والانقطاع المدرسيين، هي ظواهر تسود الوسط القروي أساسا وتخص مستوى التعليم الإعدادي بالدرجة الأولى؛ وتهم الفتيات القرويات بشكل خاص. إن تشتت السكن، وافتقار العديد من الجماعات الترابية إلى إعداديات، والصعوبات التي يجدها عدد كبير من الأسر للتكلف بتمدرس أطفالهم في المدينة بعيدا عنهم؛ كلها عوامل تساهم في حرمان أطفال الوسط القروي من التمدرس.

وكما هو مبين أعلاه، فإن وتيرة تطور التمدرس على مستوى الثانوي التأهيلي ضعيفة. وتعود الأسباب الأساسية لهذا النقص إلى الهدر المدرسي أثناء الانتقال من سلك تعليمي إلى سلك آخر (من الابتدائي إلى الإعدادي، ومن الإعدادي إلى التأهيلي)، وإلى الظروف الاجتماعية غير المواتية في كثير من الأحيان للأطفال القرويين. والملاحظ أن الإجراءات الاجتماعية المتخذة من أجل التخفيف من أثر تلك الظروف، وخاصة في مجال الداخليات والمطاعم المدرسية، لا تعوض بما فيه الكفاية الإكراهات المرتبطة ببعد سكن الأسرة عن الثانوية التأهيلية.

وبالفعل، فإن الأطفال غير المتمدرسين أو المنقطعين عن الدراسة ينتمون، بشكل عام، إلى أسر كبيرة، تعيش في الوسط القروي، وتتمتع بمستوى دخل ضعيف. وعلاوة على ذلك، يرتبط انقطاع البنات عن الدراسة، في غالب الأحيان، بامتناع آبائهن عن إرسالهن إلى المدرسة، وبالتكلفة المباشرة المرتفعة لتمدرسهن. أما بالنسبة للأولاد، فإن تشغيلهم في أعمال صغرى يرتبط، على ما يبدو، بظاهرة الانقطاع المدرسي (83).

أبرز البحث الأسري (84) الذي أنجزه المرصد الوطني للتنمية البشرية سنة 2012، مجموعة من العوامل السوسيو–اقتصادية المؤثرة على التمدرس. وتبين نتائج هذا البحث أن حجم الأسرة يؤثر على الهدر المدرسي في التعليم الابتدائي: فكلما كان عدد أفراد الأسرة كبيرا، كلما زاد احتمال الهدر المدرسي المبكر في هذا المستوى الدراسي. وفي الإعدادي، يرتبط الهدر المدرسي بالمستوى التعليمي المتدني للأب (بدون مستوى، المستوى الابتدائي، ونادرا المستوى الإعدادي). وبذلك تكون المؤشرات الأساسية للإطار الاجتماعي للهدر المدرسي هي كبر حجم الأسرة، وأمية أب الأسرة، والانتماء إلى الوسط القروي.

ويكمن أحد الأسباب المهمة الأخرى للهدر المدرسي المبكر، حسب هذا البحث، دائما، في «سخط» الأطفال على المدرسة. فحوالي ثلث الأسر التي تم استجوابها (31.9%) تفسر الهدر المدرسي بكون الأطفال «لا يحبون المدرسة»؛ ويفسره 13.6% منها ببعد المدرسة عن مقر سكن الأسرة. وبالطبع، فإن البعد عن المدرسة يخص الأطفال القرويين أكثر مما يهم الأطفال الحضريين (18.2% في الوسط القروي و3.8% في الوسط الحضري).

ويبدو أن الرسوب المدرسي هو السبب الرئيسي للهدر المدرسي. والملاحظ، في هذا الصدد، أن الأولاد يرسبون في المدرسة أكثر مما ترسب البنات، في المدن كما في البوادي. ومقابل ذلك، تعتبر البنات بعد المدرسة عن البيت السبب الأقوى للهدر المدرسي. إن امتناع أحد أفراد الأسرة عن إرسال الطفل إلى المدرسة بسبب بعدها عن سكن الأسرة، أمر يخص البنات (18.3%) أكثر مما يخص الأولاد (4.4%)، وخاصة في الوسط القروي.

تبين هذه النتائج أن الهدر المدرسي يرتبط بالظروف الاجتماعية للأسرة أساسا، ويعيق تعميم التمدرس الإجباري، ويحد من توسع التعليم الثانوي التأهيلي.

إن أطفال الوسط القروي، وخاصة منهم البنات، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، هم الذين يعانون أكثر من غيرهم من هذه الأوضاع الهشة. فهم يتعرضون، بسبب ذلك، للانقطاع عن الدراسة، ويعانون من عدم تعميم التعليم الإلزامي، كما أنهم عرضة للإقصاء من التربية. ولعل أهم عامل يفسر هذه الوضعية هو غياب عرض تربوي ملائم ومتنوع، يستجيب للحاجات الخاصة للوسط القروي، وللأطفال ذوي الإعاقة، ويمكن من تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الرامية إلى خلق مدرسة «متعددة الأساليب».

2.3. المدارس الجماعاتية

للتغلب على العوامل السوسيو–اقتصادية المؤثرة سلبا على تعميم التمدرس، وخاصة في الوسط القروي، أوصى الميثاق، في الدعامة الأولى (المادة 29) بتعميم تعليم أساسي جيد في إطار مدرسة متعددة الأساليب. ولتحقيق هذا الهدف، يتعين «إعطاء المدرسة هامشا في المرونة والتكيف باعتبارها مؤسسة عمومية، مع صلاحية اعتماد صيغ بديلة كلما كانت الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية للموقع والسكان عائقا أمام المدرسة الابتدائية العادية». ويجب كذلك، «ترجمة تعددية المدرسة الجماعاتية في مختلف العناصر المكونة للتعليم من استعمالات الزمن والبرامج والطرق البيداغوجية، وحفز الآباء والأطفال والمربين».

والواقع أن تخطيط الوحدات المدرسية قد وجهته المعايير المركزة حول الديمغرافية أكثر مما وجهته المعايير المرتبطة بالطلب الاجتماعي. وتهدف هذه المقاربة إلى تلبية الطلب حول التربية اعتمادا على المعطيات الديمغرافية أساسا، وخاصة منها المعطيات المتعلقة بالديموغرافية المدرسية. وهكذا تقرر أن تحدث مدرسة في كل تجمع سكاني يضم 300 نسمة فأكثر، وتزويد الدواوير، كلما بلغ عدد سكانها عتبة معينة، بأقسام تسمى بالأقسام الفرعية، تابعة لمدرسة مركزية. وبسبب ضعف أعداد التلاميذ في مختلف المستويات الدراسية، يتم اللجوء إلى الأقسام متعددة المستويات لعقلنة الموارد البشرية.

بلغ عدد الأقسام الفرعية الموجودة سنة 2013 على الصعيد الوطني 13 255 قسم؛ 99% منها في الوسط القروي. وتنتشر تلك الأقسام التي تفتقر إلى البنية التحتية الأساسية (الماء والكهرباء، والمراحيض، والسكن للمدرسين...) في مختلف المناطق النائية. وقد أثرت هذه الوضعية سلبا على مؤشرات التمدرس في الوسط القروي، وأعاقت تعميم التمدرس. وهي، علاوة على ذلك، تفسر، بشكل واسع، ضعف نسب التمدرس في مستوى التعليم الثانوي الإعدادي، وضعف نسبة التمدرس لدى البنات.

لكن المتغير الديمغرافي ليس هو المتغير الوحيد الذي يتعين أخذه بعين الاعتبار أثناء وضع خريطة البنيات المدرسية. وكما تمت الإشارة إلى ذلك بوضوح أعلاه، فإن العوامل السوسيو اقتصادية تعيق تعميم التعليم في الوسط القروي، كما أن فوارق التنمية البشرية الموجودة بين الوسط الحضري والوسط القروي تضفي على الطلب المدرسي طابعا اجتماعيا واقتصاديا وليس طابعا ديمغرافيا وحده فحسب.

إن الظروف الجغرافية والسوسيو اقتصادية والبشرية للساكنة، تجعل المدرسة الابتدائية العادية، والأقسام التابعة لها، مدرسة غير ملائمة. لذلك كانت توصية الميثاق بإحداث مدارس جماعاتية استجابة للطلب الاجتماعي الذي يروم تقليص الفوارق بين الأطفال القرويين والأطفال الحضريين، ولتكون حلا ملائما للظروف الصعبة التي يعاني منها التعليم في الوسط القروي.

يجب أن تبنى المدرسة الجماعاتية في جماعة تتوفر على البنيات الأساسية (الماء الصالح للشرب، والطريق، والمستوصف، والسوق...)، وأن تخضع لتسيير تشاركي، وتحظى بدعم اجتماعي ملائم (الإيواء، والإطعام، والنقل المدرسي، والسكن للمدرسين).

والهدف هو أن تتحول هذه المدرسة الجماعاتية إلى نموذج للتمدرس يمكن من التغلب على هشاشة التلاميذ القرويين، ويوجد (بكسر الجيم) حلا مباشرا للأسباب الرئيسية للتأخر والانقطاع المدرسيين. وكما يفيد ذلك اسمها، فان تمويل المدرسة الجماعاتية وتسييرها يجب أن يكونا من عمل الجماعة.

لم يتمكن هذا النوع من المدارس الذي اعتمدته عدة بلدان (ككندا، وهولندا، ومصر، والسينيغال، والنيجر) من الظهور فعلا إلى الوجود في المغرب إلا مع المخطط الاستعجالي. والمبدأ الذي يقوم عليه هذا النموذج الجديد هو تجميع تلاميذ جميع المدارس والأقسام الفرعية التابعة لجماعة معينة في مدرسة كبيرة الحجم تتوفر على داخلية، ومطعم، ونقل مدرسي للتلاميذ الذين يسكنون في تلك الجماعة، وعلى موارد بشرية مؤهلة، والتجهيزات البيداغوجية والديداكتيكية الضرورية.

لقد انتقل عدد المدارس الجماعاتية في المغرب من 13 مدرسة سنة 2009-2010 إلى 68 مدرسة سنة 2013-2014، وتحتضن الجهة الشرقية لوحدها 22% من المدارس الجماعاتية الجديدة، تتبعها جهة مكناس تافيلالت (19%)، وسوس ماسة درعة (13%). أما الجهات التي يغلب عليها الطابع الحضري،

وخاصة جهة الدار البيضاء الكبرى، فإنها لا تتوفر على تلك المدارس التي يتم إحداثها في العالم القروي أساسا (85).

في إطار الإعداد للبرنامج الاستعجالي، ولاختبار موقف الآباء من فكرة التجميع الجماعاتي للمدارس الابتدائية، قدم البحث الميداني الذي أنجزه مكتب للدراسات المشروع كما يلي:

«يتعلق الأمر بإحداث، في كل جماعة ترابية مدرسة تستقبل كل أطفال تلك الجماعة. ستكون تلك المدرسة أكبر، وأكثر راحة، وأحسن تجهيزا من كل المدارس الموجودة في القرى التابعة للجماعة الترابية. سيكون المدرسون الذين سيعملون فيها مكونين بشكل أفضل، وسيوفرون تعليما ذا جودة أفضل. وحتى تتمكنوا من إرسال أبنائكم إلى هذه المدرسة، ستكون فيها داخلية ومطعم، يستقبلان جميع أطفال المدرسة. سيستطيع الأطفال الذين يلجون هذه المدرسة، التركيز بشكل تام على دراستهم، والزيادة إلى الحد الأقصى من فرص نجاحهم» (86).

تبين نتائج البحث أن أغلبية الآباء المستجوبين (83%) عبروا عن نيتهم إرسال أبنائهم إلى هذا النوع من المدارس لأنه يمثل، في نظرهم، نموذج المدرسة الملائمة لتمدرس أبنائهم. ومع ذلك، فقد واجه إنشاء المدارس الجماعاتية الأولى عدة عراقيل. فقد أثار تطبيق هذه التجربة، صعوبات تتعلق برفض بعض الآباء، في بعض الجماعات الترابية، مفارقة أبنائهم، ويفضلون تعليمهم في أحد الأقسام الفرعية القريبة من سكناهم، وإن كان ذلك سيتم على حساب جودة تعلماتهم. ويصح هذا بشكل خاص عندما يتعلق الأمر بإرسال أطفال صغار إلى جماعة بعيدة. وقد أخلت هذه المواقف بالسير العادي للمدارس الجماعاتية، وللمدارس التابعة لها على حد سواء (87).

ومن ناحية أخرى، فإن واقع المدارس الجماعاتية لا يطابق، أحيانا، النموذج المثالي المقدم أعلاه: فالمدرسون الذين يعملون فيها ليسوا دائما أحسن تكوينا من غيرهم، والتلاميذ الذين يلجونها لا يستفيدون كلهم من الداخلية والمطعم المدرسي. وأكثر من ذلك، فإن النقل المدرسي، إن توفر، قلما يكون معمما ومرضيا.

ولأن هذه المدراس لا توجد إلا في بعض الجماعات الترابية، فإنها تعمق الهوة بين الجماعات التي تتوفر عليها، وتلك التي تفتقر إليها، وهذا من شأنه أن يخلق توترات وصراعات بين السكان.

إضافة إلى ذلك، يشكل غياب إطار قانوني يحدد مهام ومسؤوليات الأطراف الفاعلة (النيابات، والجماعات، والسلطات المحلية والجهوية، وآباء التلاميذ وأوليائهم، والمجتمع المدني...) عقبة للتدبير التشاركي الناجع للمدارس الجماعاتية.

وإذا كان من المفترض أن تجد المدارس الجماعاتية حلا لمشاكل التمدرس في الوسط القروي، فإنها لا تشكل، لوحدها، حلا لجميع الاختلالات التي يعرفها التمدرس. إن تعميم التمدرس يتطلب التكيف مع الأوضاع المختلفة، والاستفادة من التجارب الميدانية، حتى يتمكن من أخذ خصوصيات الجماعات الترابية المختلفة بعين الاعتبار.

وهذا يعني أن شروط نجاح المدارس الجماعاتية غير متوافرة بعد، خاصة وأن تحقيق النموذج، كما تم تصوره، يتطلب دعما اجتماعيا ملائما ومتنوعا، وموارد بشرية وبيداغوجية كافية، وإطارا تشريعيا للتسيير، وتسييرا تشاركيا شفافا، والتزام الجماعات المحلية.

3.3. محاربة الأمية

في إطار المجهود الوطني لمحاربة الأمية، نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في الدعامة الثانية، على هدف «تقليص نسبة فئة العمال الأميين إلى أقل من 10%، وتقليص النسبة الوطنية العامة للأمية إلى أقل من 20% في أفق 2015 على أن تتوصل البلاد إلى المحو الشامل لهذه الآفة في أفق 2015».

يعتمد قياس نسبة الأمية في بلادنا على الإحصاء العام للسكان والسكنى، و/أو على التحريات التصريحية، وخاصة استطلاعات التشغيل، والاستطلاعات الديموغرافية إلخ، عوض اختبارات المستوى أو المؤهلات. وتمثل نسبة الأمية عدد الأشخاص البالغين سن العاشرة وما فوق، والذين صرحوا بأنهم لا يعرفون لا القراءة ولا الكتابة.

وفي إطار أهداف الألفية للتنمية، عملت الاستراتيجية الوطنية لمحاربة الأمية التي شرع في تطبيقها سنة 2004 على تحيين تلك الأهداف، وحددت لنفسها آفاق تقليص أمية الساكنة البالغة من العمر 10 سنوات فأكثر إلى 10% سنة 2015، وإلى 4% سنة 2020، والقضاء نهائيا على الأمية ضمن الفئة العمرية 15-24 سنة 2015، وتقليص أمية السكان النشيطين إلى 10% سنة 2015.

ولتقييم المجهودات المبذولة في مجال محو الأمية يتم تحليل تطور النسبة الوطنية للأمية التي يتم حسابها اعتمادا على فئة عريضة من الساكنة (البالغة سن عشر سنوات فأكثر)، كما يتم تحديد تلك النسبة، أيضا، بالنسبة للساكنة التي توجد في سن الشغل (15 سنة فأكثر) وبالنسبة للبالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة.

أما مصدر المعطيات التي اعتمد عليها التحليل، فهي الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2004، والاستطلاع الديموغرافي الوطني المتكرر الذي أنجزته المندوبية السامية للتخطيط سنة 2010، والاستطلاع الوطني حول الأمية الذي قامت به وزارة التربية الوطنية سنة 2012، وكذلك نتائج الاستطلاع الذي قام به المرصد الوطني للتنمية البشرية والذي شمل 8 000 أسرة.

في سنة 2012، بلغت النسبة الوطنية للأمية (أي نسبة الأميين ضمن الساكنة البالغة سن العاشرة فأكثر) 28%، مسجلة بذلك انخفاضا هاما ب 15 نقطة مقارنة مع سنة 2004. وبشكل عام، فقد تقلصت نسب الأمية بوتيرة مستمرة في هذه الفترة حيث انتقلت من 54,7% إلى37% لدى النساء، ومن 30.8% إلى 20% لدى الرجال، وذلك على الصعيد الوطني.

الجدول 28

تطور نسبة الأمية بالنسبة للبالغين 10 سنوات فأكثر في فترة 2004-2012 (%)

	2004	2010	2012
وطني	43	36,8	28
ذكور	30,8	24,3	20
إناث	54,7	48,7	37
حضري	29,4	26,2	19
ذكور	18,8	15,6	13
إناث	39,5	36,5	26
قروي	60,5	51,7	42
ذكور	46	36,7	31
إناث	74,5	66	55

المصدر: إحصاء 2004، الاستطلاع الديموغرافي 2010، المندوبية السامية للتخطيط، الاستطلاع الوطني حول الأمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني 2012.

إن الفوارق في نسب الأمية حسب النوع والوسط ما تزال قائمة. ذلك أن نتائج الاستطلاع الذي أنجز سنة 2012 تشير إلى أن نسبة النساء الأميات أعلى من نسبة الرجال الأميين (37% مقابل 20%). ويبقى العالم القروي، دائما، في المؤخرة بنسبة 42% من الأميين سنة 2012، أي ضعف النسبة المسجلة في الوسط الحضري (19%). أما وضعية المرأة في البادية فإنها تبعث على القلق بشكل خاص، لأن أكثر من نصف النساء القرويات (55%) أميات سنة 2012.

الجدول 29

تطور نسبة الأمية بالنسبة للبالغين 15 سنة فأكثر في فترة 2004-2012 (%)

	2004	2010	2012
مجموع	47,7	41,1	31
ذكور	34,4	27,3	–
إناث	60,4	54,1	–
حضري	33	29,2	–
قروي	67,5	58,5	–

المصدر: إحصاء 2004، الاستطلاع الديموغرافي 2010، المندوبية السامية للتخطيط، الاستطلاع الوطني حول الأمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني 2012.

تبلغ نسبة الأمية بالنسبة للبالغين 15 سنة فأكثر 31% سنة 2012، مسجلة بذلك انخفاضا مهما بالمقارنة مع ما كانت عليه سنة 2004 (47.7%). غير أن تلك النسبة تفوق النسبة المسجلة على الصعيد الوطني (بالنسبة للبالغين من العمر 10 سنوات فأكثر)، وهو ما يفيد أن نسبة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و15 سنة، لم يلجوا المدرسة بين سنة 2006 و2012، أو أن أولئك الأطفال قد غادروا المدرسة بشكل مبكر ليعودوا إلى وضعية الأمية الوظيفية.

حسب النتائج المفصلة للاستطلاع الأخير الذي أنجز سنة 2012، يبدو أن السن يشكل متغيرا تمييزيا لمستوى الأمية. وكما يبين الجدول أعلاه ذلك، فإن نسبة الأمية تزداد بتزايد السن: فهي جد منخفضة لدى اليافعين (2% من الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 سنة عام 2012) لترتفع إلى مستويات جد عالية لدى الأشخاص المسنين (56% بالنسبة للأشخاص البالغين سن الخمسين فأكثر، سنة 2012).

الجدول 30

تطور نسبة الأمية حسب الفئات العمرية (%)

الفئة العمرية	2004			2012		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
14-10 سنة	9	17	13	1	2	2
24-15 سنة	19	40	30	5	10	7
34-25 سنة	26	53	40	13	28	20
49-35 سنة	38	68	54	22	49	36
50 سنة وأكثر	59	89	74	43	74	56

المصدر: إحصاء 2004، الاستطلاع الديموغرافي 2010، المندوبية السامية للتخطيط، الاستطلاع الوطني حول الأمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني 2012.

تجدر الإشارة إلى أن نسبة الأمية لدى اليافعين الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 سنة قد عرفت انخفاضا مهما بين سنة 2004 وسنة 2012، حيث انتقلت من 13% إلى 2%، وذلك نتيجة المجهودات المبذولة في مجال تعميم تمدرس الأطفال، وخاصة في التعليم الابتدائي. ومع ذلك تبقى نسبة الأمية مرتفعة بالنسبة للشريحة العمرية 15-24؛ إذ بلغت 7% سنة 2012. وتجد هذه الوضعية تفسيرا لها في المخزون المتراكم للأطفال الذين غادروا النظام التعليمي بشكل مبكر خلال العشرية الأخيرة. وبالفعل، فقد غادر هؤلاء اليافعون – الذين ينتمي أغلبهم اليوم إلى هذه الشريحة العمرية – النظام التعليمي بدون أي تأهيل، و لم يستفيدوا من برامج التعليم غير النظامي بسبب نقص المقاعد في هذا التعليم، وكانوا، بسبب ذلك، أكثر عرضة من غيرهم للعودة إلى الأمية.

وحسب الاستطلاع الذي أجراه المرصد الوطني للتنمية البشرية، فإن الأمية تمس الأسر الفقيرة أكثر من غيرها. وقد لوحظ أيضا، أنه كلما كان المستوى التعليمي لرب الأسرة مرتفعا، كلما كان أفراد أسرته يعرفون القراءة والكتابة. وبالفعل، فإن 50.8% من السكان البالغين عشر سنوات فأكثر، والذين ينتمون لأسر لا يتوفر أربابها على أي مستوى تعليمي هم أميون، مقابل 7.9% فقط بالنسبة للأسر التي يتوفر أربابها على مستوى تعليمي يعادل التعليم الثانوي التأهيلي أو التعليم العالي.

ويلاحظ في الختام أن الإنجازات في محاربة الأمية كانت مهمة، على المستوى الكمي على الأقل. فقد بلغ عدد المستفيدين من برامج محو الأمية 769 402 مستفيد سنة 2012-2013، مقابل 286 425 سنة 2002-2003. أما على المستوى الكيفي، وضعت وزارة التربية الوطنية، في إطار المخطط الاستعجالي، برامج خاصة موجهة لفئات متنوعة من المستفيدين كما نص على ذلك الميثاق. وقد لجأ هذا المخطط، أيضا، إلى التقنيات الجديدة للإعلام والتواصل، لتنويع أنماط التدريس. كما قامت وزارة التربية الوطنية من جهتها بمجموعة من المبادرات فيما يخص تكوين المتدخلين في محو الأمية، وعقد شراكات مع الجمعيات والقطاعات الحكومية، والقطاع الخاص.

ورغم ذلك، ما تزال عملية محو الأمية تواجه مجموعة من العراقيل، بسبب التسرب المدرسي الذي يساعد على العودة إلى الأمية رغم المرور بالمدرسة لبضع سنوات، وبسبب ضعف انخراط القطاعات المعنية (الجماعات المحلية والمقاولات) والتمويل المحدود لمبادرات محو الأمية، وغياب أنظمة للاعتراف بالتكوين المتلقى وبشهادات محو الأمية، وغياب جسور تمكن من الالتحاق بالتربية النظامية (88).

المراجع

(74) تم هنا اعتماد تعريف الإعاقة الوارد في التصنيف العالمي للأشخاص المعاقين والمستعمل من قبل المندوبية السامية للتخطيط www.hcp.ma
وزارة التربية الوطنية: الاندماج المدرسي: عشر إجراءات لتربية الأطفال المعاقين، ديسمبر 2006.

(75) وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج وتنظيم الحياة المدرسية: الاندماج المدرسي للأطفال المعاقين، عشر محاور استراتيجية للوزارة، إنجازات وآفاق 2014.
وزارة التربية الوطنية: المشروع 7: إنصاف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة: من أجل نفس جديد لإصلاح التربية والتكوين، تقديم برنامج في يونيو 2008.

(76) تقرير حول «الساكنة في وضعية إعاقة بالمغرب» HCP 2009.

(77) انظر الصفحة السابقة: التقرير الوطني حول الحصيلة النهائية للمخطط الاستعجالي 2009/2013 ديسمبر 2013.

(78) تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي «احترام الحقوق وإدماج الأشخاص في وضعية الإعاقة. مطبوع رقم 2012/5.

(79) مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج–التقييم الدوري لنشاط مدرسي اللغة العربية في الخارج. التقرير التركيبي – مايو 2012.

(80) وقائع الندوة الدولية حول: اللغات والمهاجرون، التحولات والرهانات الجديدة، مجلس الجالية المغربية بالخارج الرباط 24-25 يونيو 2010، دار النشر.

(81) Dumas Rachida, « Organisation et pratiques pédagogiques de l'ELCO en France. Bilan d'observations et réflexion didactique », *in Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux*. Editions Atlantica, la croisée des chemins, 2011, p. 155-159.

(82) Felk Abdellatif, « Les marocains du monde et les rapports aux langues », *in Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux*. Ed. Atlantica, la croisée des chemins, 2011, p. 40

(83) قام المرصد الوطني للتنمية البشرية سنة 2012 ببحث مسحي حول 8 000 أسرة كان هدفه الرئيسي هو التمكين، لأول مرة في المغرب، من تتبع دينامية التنمية البشرية وتحليلها.

(84) المرصد الوطني للتنمية البشرية : الاستطلاع الطولي للأسر.

(85) المعطيات الخام، مونوغرافيا التربية 2008-2013، قطاع التربية الوطنية.

(86) البرنامج الاستعجالي 2009-2010.

(87) تمت الإشارة إلى ذلك خلال «الحوار الجهوي للنهوض بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي» المنظم من قبل المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من 14 إلى 30 أكتوبر 2014.

(88) تم سرد هذه العناصر في الحصيلة النهائية للمخطط الاستعجالي.

الفصل الرابع
التكوين المهني

حدد الميثاق، بتفصيل، سعيا منه للارتقاء بأسلاك التكوين المهني للشباب، وجعلها جهازا لتعميم التربية والتكوين، وتأهيل الشباب لولوج الحياة العملية، الأهداف التي يتعين تحقيقها في مجال التكوين المهني؛ كما حدد جدولة زمنية لتطبيقها.

في الدعامة الأولى حدد الميثاق الأهداف الكمية للتكوين المهني وأنماط التكوين في مختلف أسلاكه. وقد أوصى كذلك، بإحداث بكالوريا مهنية (بكالوريا التعليم التقني والمهني، BETP) وتكوين مهني قصير ينظم في سلك تأهيل مهني داخل الثانويات التأهيلية (مستوى التعليم الثانوي التأهيلي).

وقد قام البرنامج الاستعجالي بتحيين تلك التوصيات، وخاصة منها تلك التي تتعلق بتطوير التكوين بواسطة التمرس وبواسطة التناوب بوصفهما النمطين الرئيسيين للتكوين المهني للشباب. وفي التوجه نفسه الذي حدده الميثاق، حدد البرنامج الاستعجالي بدوره أعداد التلاميذ الذين يتعين تكوينهم، والمهن المستهدفة من التكوين، والآجال التي يجب أن تتحقق فيها تلك الأهداف.

لن نقوم هنا بتقييم كافة التدابير المنصوص عليها، وإنما سنقتصر على النظر في التوصيات التي جاء بها الميثاق، وعلى إسهام التكوين المهني في المجهود الوطني الرامي إلى تعميم التمدرس، اعتمادا على الجوانب الثلاثة المهيكلة للتكوين المهني؛ وهي الجسور بين التكوين المهني والتربية الوطنية والتعليم العالي، وتطور أنماط التكوين المهني، ومهننة المسارات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي مع مد الجسور بين المناهج التعليمية المختلفة.

1. الجسور والتكامل بين المناهج

المهمة الرئيسية للتكوين المهني هي الاستجابة لحاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد من خلال تأهيل الشباب الذين يوجهون، بعد سلك التعليم الإجباري، إلى التكوين المهني، أو الذين ينقطعون عن الدراسة، أو المطرودين من المدرسة وهم في ذلك السلك، وذلك بغية تمكينهم من اكتساب المهارات التشغيلية الملائمة، ومساعدتهم على الانخراط، بسرعة، في الحياة العملية.

وقد تمت هيكلة التكوين المهني وفق ثلاثة أنماط من التكوينات هي:

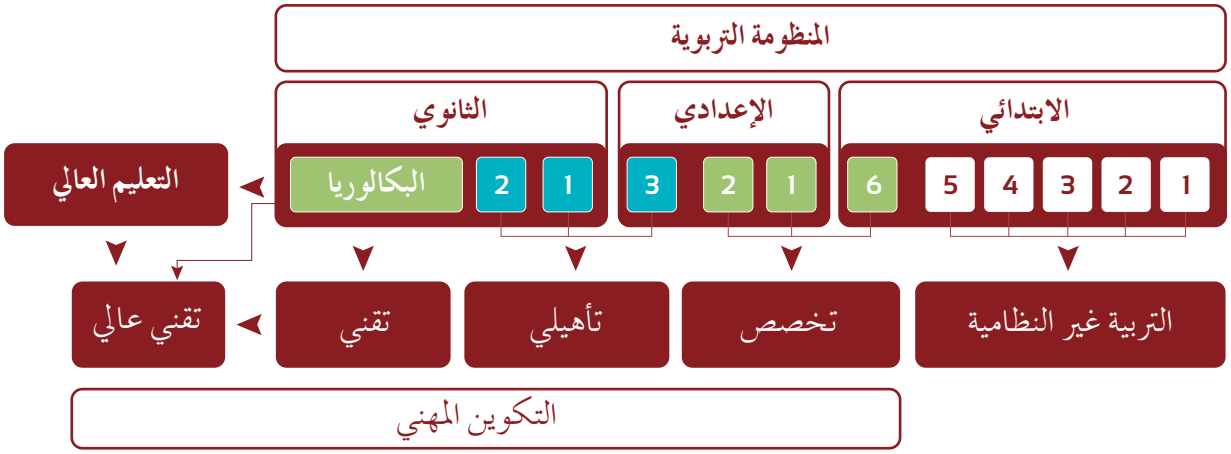
- التكوين الذي يتم أساسا داخل مؤسسة التكوين، والذي ينتهي بتدريب في الوسط المهني.
- التكوين بالتمرس الذي يتم أساسا داخل المقاولة حيث يقضي المتدرب أكثر من 80% من المدة المخصصة للتكوين، وأقل من 10% من تلك المدة في مؤسسة التكوين.
- التكوين المهني بالتناوب الذي يوازي بين التكوين في المقاولة، والتكوين في مؤسسة التكوين.

إن مد الجسور يشكل هدفا جوهريا من أهداف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وخاصة منها الجسور بين التعليم العام، والتكوين المهني، والحياة العملية في أفق تكوين مدى الحياة.

إلا أنه لا توجد، إلى يومنا هذا، جسور حقيقية بين تلك المكونات الثلاثة لنظام التربية والتكوين. ويمكن تمثيل الانتقالات الممكنة من مكون لآخر كما يتجلى ذلك من خلال الخطاطة بعده:

الخطاطة 3

النظام المغربي للتربية والتكوين



إن تنظيم التكوين المهني في أفق تمفصل بين أسلاك التربية والتكوين من شأنه أن يؤدي إلى بنية بيداغوجية جديدة تتضمن:

- تخصصا مهنيا في نهاية التعليم الإعدادي يكون مفتوحا في وجه الطلبة غير الحاصلين على شهادة التعليم الإعدادي.
- تأهيلا مهنيا مندمجا في التعليم الثانوي التأهيلي يعرض على التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم الإعدادي.
- دبلوم التقني في نهاية التعليم الثانوي.
- دبلوم التقني المتخصص للتلاميذ الحاصلين على بكالوريا تقنية أو مهنية.
- سلكا جامعيا ذو طابع تقني مفتوح في وجه حاملي البكالوريا.

في الواقع، أصبح بالإمكان الالتحاق بالتكوين المهني انطلاقا من التعليم المدرسي. وبالفعل يمكن للتلاميذ المتخرجين من نظام التربية والتكوين أن يختاروا الاندماج في التكوين المهني. ومن ناحية أخرى، فإن نظام التكوين المهني ليس مفتوحا إلا في وجه التلاميذ البالغين سن 15.

هذا ولا يمكن الالتحاق بالتعليم المدرسي بعد الاندماج في التكوين المهني، وذلك لسببين، أولهما غياب التنسيق الفعلي بين المسؤولين عن التكوين المهني والمرشدين في التخطيط لتحديد الجسور بين النظامين. وثانيهما غياب نظام لتقييم المعارف والكفايات المكتسبة في سلك التكوين المهني تعترف به وزارة التربية الوطنية.

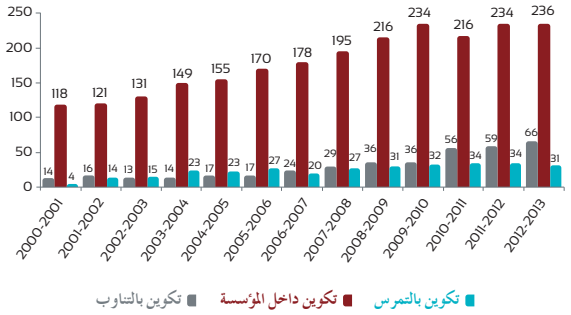
2. أنماط المهننة

أوصى الميثاق بمجموعة من التدابير الرامية إلى تعزيز أنماط المهننة، أي التعلم في مكان العمل والتكوينات بالتناوب بين مركز التكوين والمقاولة.

منذ سنة 2000، تكشف الإحصائيات وجود اتجاه عام نحو ارتفاع عرض التكوين المهني الموجه للشباب، وخاصة في القطاع العمومي. ومع ذلك، يبقى التكوين داخل المركز، هو المهيمن بالمقارنة مع التكوين بالتمرس والتكوين بالتناوب اللذين أوصى بهما الميثاق.

الرسم البياني 47

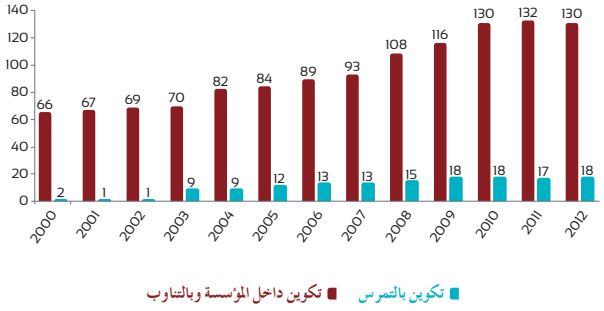
تطور الطاقة الاستيعابية حسب نوع التكوين (بالآلاف)



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

أكيد أن طاقة استيعاب الشباب قد زادت منذ سنة 2002، وذلك بسبب إحداث مؤسسات التعليم العام والمتخصص. وبالمقابل، فإن أغلبية تلك المؤسسات تعتمد صيغة التكوين داخل مؤسسة التكوين، بينما كان هدف الميثاق هو إشراك المهنيين بشكل أكبر في تكوين الشباب.

الرسم البياني 48
تطور أعداد الخريجين حسب نوع التكوين



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ترجع هيمنة التكوين داخل المؤسسة إلى الصعوبات التي يواجهها تنظيم التكوينات مع المهنيين واحترام دفاتر التحملات الموضوعة مسبقا، وتطوير تتبع صارم للمتدربين. وبسبب ذلك، فإن عرض التكوين بواسطة التعلم داخل وسط العمل، لا يمثل اليوم سوى 9% من أعداد الطلبة المسجلين على الصعيد الوطني (89).

وحسب نتائج دراسة أنجزها مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل سنة 2006 فإن نسب تسرب المتدربين الذين يتابعون التكوين بواسطة التمرس جد مرتفعة، وتؤدي إلى ضعف نسب المردودية. وتبين هذه الدراسة أنه بالنسبة لأفواج سنوات 2002 إلى 2005، ومن بين 12 114 متدرب، غادر التكوين أكثر من 5 780 متدرب، أي بنسبة تسرب قدرها 48%، عدد خريجي الأفواج الأربعة لا يتجاوز 5 571، أي بنسبة مردودية إجمالية قدرها 46%.

الجدول 31
التسربات ومردودية التكوين في مسالك مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (2002-2005)

القطاع	نسب التسرب	نسب المردودية
الصناعة التقليدية والخدمات	%46	%52
الفندقة والطبخ	%27	%69
البناء	%39	%56
النسيج والألبسة	%63	%23
الجلد	%64	%34

- تخص النسب مجموع المتدربين والمتخرجين بين سنتي 2005 و2002.
- تحيل نسب التسرب إلى الهدر وإلى تسربات المتدربين الحاصلة قبل نهاية التكوين.
- تتعلق نسبة المردودية بعدد المتخرجين على العدد الإجمالي للمتدربين المسجلين في تكوين بواسطة التمرس.

المصدر: معطيات المكتب الوطني للتكوين المهني وإنعاش الشغل – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

- مكنت نتائج هذه الخبرة من التعرف على المسالك التي يمكن أن تقبل نمط التكوين بالتناوب. إن المؤسسة العمومية الأساسية للتكوين المهني أي المكتب الوطني للتكوين المهني وإنعاش الشغل، يفضل هذا النوع من التكوين للتقليص من التعليم في مكان العمل، والتغلب على ضعف مكتسبات المتدربين، وخاصة في المسالك الموجهة للقطاعات الصناعية. وهكذا انتقل عدد المتدربين المستفيدين من نمط التكوين بالتناوب في المكتب الوطني للتكوين المهني وإنعاش الشغل من 380 سنة 1988 إلى أكثر من 73 900 سنة 2014.
- ورغم أن التكوين بالتناوب الذي أوصى به الميثاق، والذي يمكن من تنظيم تتبع دقيق وصارم للمتدربين يظل النمط الذي يفضله المكتب الوطني للتكوين المهني وإنعاش الشغل، فإن تعميمه مازال يواجه عدة صعوبات.

الجدول 32
توزيع المتدربين حسب نمط التكوين سنة 2013

عدد المتدربين	تكوين داخل المؤسسة	تكوين بالتناوب	تكوين بالتمرس
350 565	248 916	70 670	30 979
%100	%71	%20	%9

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.
وثيقة قدمها السيد الوزير يوم 21 نونبر 2014 أمام أعضاء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص. 9.

تفيد معطيات الوزارة الوصية أن نمط التكوين بالتمرس سنة 2013، أي بعد مرور أكثر من عشر سنوات على تطبيق الميثاق، ما يزال جد ضعيف. وتكمن العوامل المفسرة لصعوبات تنظيم هذا النمط من التكوين في عدم انخراط المقاولات، وصعوبة إرساء برامج للتكوين داخل المقاولات التي تستقبل المتدربين. لهذا تمت المحافظة على تكوين مهني يتم في الغالب داخل مؤسسة التكوين.

ويتولى نمط التكوين في مكان الشغل فاعلان أساسيان هما وزارة الفلاحة ووزارة الصناعة التقليدية. ومن ناحية أخرى، يعود السبب في ضعف هذا النمط من التكوين إلى التوجه العام نحو الارتقاء بمستويات التقني المتخصص والتقني، وتكوين خريجين للقطاع الصناعي، اعتمادا على نمط التكوين داخل مركز التكوين، وبالتناوب. وبالفعل، فإن تطور هذه المستويات العليا من التكوين يتم جزئيا على حساب المستويات الأساسية للتكوين المهني، أي مستوى التخصص، ومستوى التأهيل اللذين يهمان تكوين المستخدمين، والعمال المؤهلين الذين يتم تكوينهم بسهولة في مكان الشغل، وخاصة في الفلاحة والصناعة التقليدية.

من المؤكد أن نظام التكوين المهني قد حقق تقدما مهما. لكن التكوين بالتناوب الذي «يتم بكيفية متوازنة بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين»، والذي نص عليه الميثاق، لم يفرض نفسه بعد بشكل كامل، باعتباره معيارا مرجعيا.

ويستدعي هذا الوضع تفعيل العلاقة بين التكوين المهني والمقاولة وكل الهيئات المعنية التي من المفروض أن تنسق فيما بينها لوضع «إطار شراكة منظمة ومستديمة بين السلطات المكلفة بالتربية والتكوين على الأصعدة المركزية والجهوية والمحلية، وبين غرف الفلاحة والصناعة التقليدية والتجارة وكل الهيئات المهنية المعنية» كما أوصى بذلك الميثاق في الدعامة الأولى، المادة 51.

ومن ناحية أخرى، تستدعي الوضعية الحالية التمفصل بين التربية الوطنية والتكوين المهني. فإذا كان هذا الأخير لا يستقبل إلا اليافعين الذين يتجاوز عمرهم 15 سنة، فما عسى أن تكون البنية المؤسساتية التي ستتكلف بشريحة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و15 سنة، والذين لم يلجوا المدرسة و لم يندمجوا في التربية غير النظامية؟

من الواضح أن تعميم التمدرس الإجباري هو السبيل الرئيسي لكي يستفيد جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و15 سنة من التكوين. ومع ذلك، يبقى النظام مواجها لمعضلة الانقطاع والتسرب المدرسيين. فالاستطلاع الذي قام به المركز الوطني للتنمية البشرية حول الأسر يبين أن ثلث الأطفال الذين يغادرون المدرسة بشكل مبكر يفسرون انقطاعهم عن الدراسة هذا بكونهم «لا يحبون المدرسة». وفي هذا الإطار أليس من المناسب التفكير في وسائل أخرى داخل المدرسة الأساسية للتعرف على مواهب التلاميذ وميولاتهم بشكل مبكر، حتى يتمكن توجيههم التوجيه الأنسب، والتغلب على ظاهرة الهدر المدرسي؟ (90).

3. مهننة المسارات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي

أرفق الميثاق الوطني للتربية والتكوين توصياته المتعلقة بإحداث مسارات ممهننة جديدة ابتداء من التعليم الثانوي التأهيلي بقواعد تطبيق دقيقة. ووراء هذه التوصيات، تكمن الأهمية التي يعطيها الميثاق لمهننة التعليم وملاءمته مع متطلبات سوق الشغل، وكذا إرادة تقريب تكوين الشباب من المحيط الاقتصادي بإحداث مسارين ممهننين داخل مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي.

يفترض أن يستفيد من المسار الأول الشباب الذين لم يتمكنوا من الحصول على شهادة الدروس الإعدادية. ويستغرق هذا المسار سنتين في التعليم الثانوي التأهيلي. أما المسار الثاني، فهو مخصص للشباب الناجحين في السنة الأخيرة من التعليم الإعدادي والذين يمكن توجيههم نحو بكالوريا الدراسات التقنية والمهنية (BEPT) أو البكالوريا المهنية. ويستغرق التكوين في هذا المسار سنتين، باعتباره مسلكا مستقلا، داخل الثانوية التأهيلية، مع فترات متعددة من التكوين في الوسط المهني. ولقد كان هدف الميثاق من اقتراحه هذين المسلكين داخل التعليم الثانوي التأهيلي هو توجيه الشباب، وتكوينهم، وإعدادهم لمهن وسيطة وفق منطق التعلم الذي يرتقي بالتكوين المهني، حتى يتسنى لهم الاندماج في سوق الشغل مباشرة بعد تخرجهم من الثانوية التأهيلية، أو متابعة التكوين في التكنلوجية التطبيقية بعد المرور من الحياة العملية.

غير أنه، وفي غياب أجرأة مناسبة، لم تخرج تلك التوصيات بعد إلى حيز التطبيق. ويفسر الفاعلون الرئيسيون هذا الوضع بضعف الإمكانات والوسائل المخصصة للتعليم الثانوي التأهيلي، وصعوبة ضمان التداريب للتلاميذ في وسط الشغل، وغياب التنسيق بين مختلف الفاعلين المعنيين من وزارة التربية الوطنية والوزارة المكلفة بالتكوين المهني، وممثلي المهنيين.

وبغاية تحسيس الروابط بين التربية الوطنية والتعليم العالي ومختلف أسلاك التكوين المهني، جاء الميثاق بمجموعة من التوصيات الطموحة، الغرض منها تحسين الجسور بين مختلف مكونات نظام التربية والتكوين، وخاصة إتاحة الفرصة للشباب الراغبين في استئناف مسارهم الأكاديمي بعد الاستفادة من تكوين مهني، تبعا لقدرات كل واحد منهم، ورغبته أو عدم رغبته، في ولوج سوق الشغل بسرعة. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بإقامة جسور بين المسلكين. والحال أن تلك الجسور لم يتم إرساؤها بعد. أما الإجازات المهنية التي أوصى الميثاق بإحداثها في مؤسسات التعليم العالي، فإنها تعاني من نقص كبير على مستويات الطاقة الاستيعابية، والتأطير، وفرص التدريب داخل المقاولة.

المراجع

(89) معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني (وثيقة مرجعية).

(90) تلعب الشراكة بين التعليم العمومي والمجتمع المدني دورا مهما في تنظيم التكوينات المهنية للشباب خصوصا بالوسط القروي.

الفصل الخامس
توسيع التعليم العالي

يعد تطوير التعليم العالي الذي تضم الجامعة داخله أكبر عدد من الطلبة، إحدى الغايات الجوهرية التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ويتعين أن تكون الجامعة حسب الميثاق دائما «مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية» و«مرصدا للتقدم العلمي والتقني» (المادة 10).

من الواضح أن تقييم الفارق بين ما نص عليه الميثاق وما تحقق أثناء تطبيق الإصلاح سيتم تناوله في هذا التقرير من زوايا متعددة. ومع ذلك، سيتم التركيز في هذا الفصل المخصص لتعميم التربية على المكونات الكبرى للتعليم العالي وعلى توسع العرض الناتج عن تزايد أعداد الطلبة في الدراسات الجامعية.

1. تعليم عال متعدد المكونات

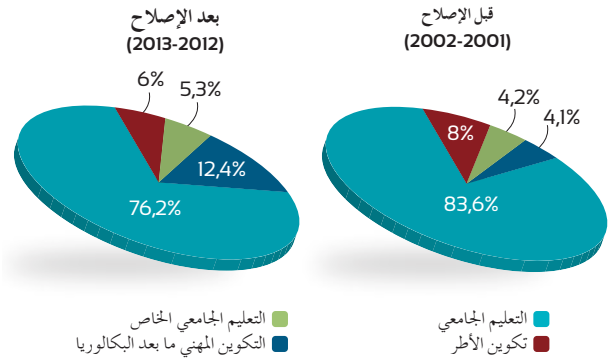
أوصى الميثاق الوطني في الدعامة 4، المادة 78، لإعادة هيكلة التعليم العالي على مدى ثلاث سنوات قصد «تجميع مختلف مكونات التعليم لما بعد البكالوريا، وأجهزته المتفرقة حاليا، وضم أكثر ما يمكن منها على صعيد كل جهة، وتحقيق أوثق تنسيق بينهما». غير أن هذه التوصية لم تطبق.

يتميز التعليم العالي بكونه يضم الجامعات ومؤسسات تكوين الأطر والمؤسسات الخصوصية. وتضاف لتلك المكونات، التكوينات ما بعد الباكالوريا للتكوين المهني التي تكمل بنية التعليم العالي المغربي.

وقد تم إرساء التعليم العالي الخاص بشكل تدريجي، لكن مكانته ما تزال متواضعة إذ لا يمثل سوى 5.3% من العرض الإجمالي» داخل التعليم العالي.

وتتميز الجامعات المغربية بالازدواجية، وتعايش نظامين داخلها: مؤسسات ذات الاستقطاب المحدود، وتضم مؤسسات تكوين الأطر والمدارس العليا، والمعاهد العليا، التي تنتقي طلبتها، وتتفادى، بالتالي، معضلة كثرة أعداد الطلبة. أما المؤسسات الأخرى، المسماة ذات الاستقطاب المفتوح، فهي تضم المسالك الأساسية للتكوين في الكليات؛ وتتميز بكونها مفتوحة في وجه جميع حاملي البكالوريا الراغبين في ولوجها. ومع تطبيق الإصلاح، أصبح التسجيل في الإجازات المهنية وفي الماستر والدكتوراه يخضع، بدوره، للانتقاء.

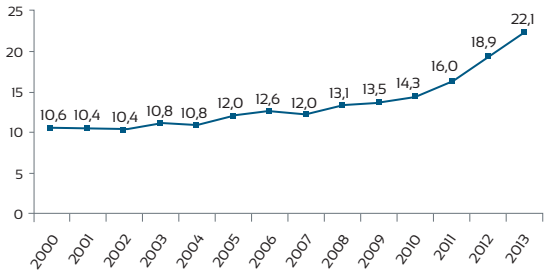
الرسم البياني 49
بنية أعداد الطلبة في التعليم العالي



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يحتل التعليم الجامعي مكانة بارزة في التعليم العالي، ويستقبل حاليا 76.2% من الطلبة. وقبل إصلاح سنة 2003، كانت تلك النسبة تقارب 84%. وهكذا تقلصت حصته ضمن التعليم العالي، بـ 7.5 نقطة. ويعود سبب ذلك إلى الجاذبية المتنامية لقطاعات التعليم العالي الأخرى، وخاصة منها التكوين المهني لما بعد البكالوريا الذي ارتفعت حصته من 4.1% إلى 12.4%.

الرسم البياني 50
تطور نسبة التمدرس الخام في التعليم العالي

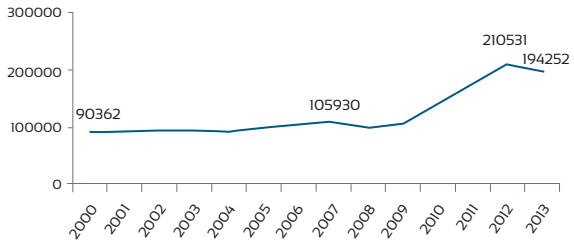


المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يتضح من هذا الرسم أن النسبة الخام للمسجلين في التعليم العالي قد تضاعفت بين سنتي 2000 و2013، وانتقلت من 10.6% الى 22.1%. وقد تزامن تسارع وتيرة هذا النمو، الناتج عن تزايد أعداد الطلبة، مع فترة المخطط الاستعجالي. ويعود تزايد أعداد الطلبة الجامعيين إلى تزايد نسبة التلاميذ الحاصلين على شهادة البكالوريا، والتي بلغت 15% كمعدل سنوي، منذ 2008، مقابل 0.6% خلال الفترة 2000-2008. إن 90% من الحاصلين على شهادة البكالوريا سجلوا خلال هذه الفترة في المؤسسات الجامعية. وتعود هذه الزيادة، كذلك، إلى الزيادة الحاصلة في نسبة النجاح في البكالوريا التي انتقلت من 44.5% سنة 2005 إلى 57.3% سنة 2012.

الرسم البياني 51

تطور أعداد الحاصلين على شهادة البكالوريا



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وتنبغي الإشارة، مع ذلك، إلى أن النسبة الخام للمسجلين في التعليم العالي، تظل، رغم الزيادة التي عرفتها، دون النسب التي تعرفها بلدان ذات دخل مماثل لدخل المغرب، وخاصة منها البلدان المغاربية. وكمثال على ذلك، فإن نسبة التمدرس الخام في التعليم العالي سنة 2012 بلغت 38% في الأردن، و37% في تونس، و 32% في الجزائر.

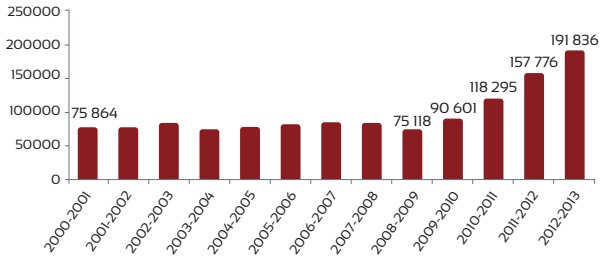
2. الجامعة: توسع كبير

ظل تدفق المسجلين الجدد في الجامعة مستقرا بين سنتي 2001 و2009، وبلغ حوالي 75 000 طالب كمعدل كل سنة. و لم يعرف زيادة مطردة ودالة إلا ابتداء من سنة 2010، ليصل إلى 191 836 طالبا سنة 2013، 47,6% منهم إناث.

استقبلت مسالك العلوم والتقنيات 30% من المسجلين الجدد سنة 2013. لكن هذا العدد يظل بعيدا عن هدف الثلثين الذي حدده الميثاق، والذي كان يتعين بلوغه منذ سنة 2005. غير أن حصة هذه المسالك قد ارتفعت بشكل دال منذ سنة 2001 حيث لم تكن تتجاوز 19%.

الرسم البياني 52

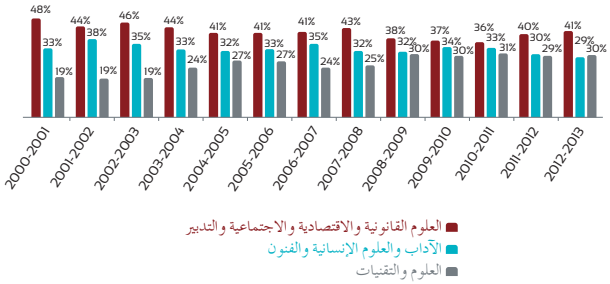
تطور أعداد المسجلين الجدد في الجامعة



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الرسم البياني 53

توزيع المسجلين الجدد حسب الحقل المعرفي

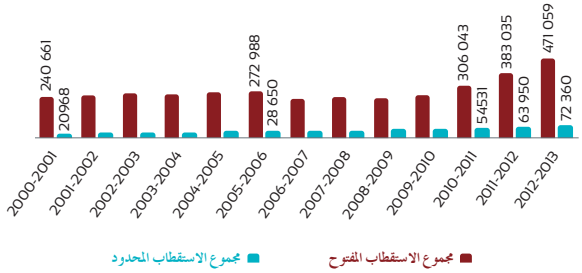


المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

بين سنة 2001 وسنة 2013، زادت أعداد الطلبة في الجامعات بأكثر من الضعف، إذ انتقلت من 261 629 إلى 543 419. وقد استقبلت المسالك ذات الاستقطاب المفتوح النسبة الأكبر من هؤلاء الطلبة. وتمثل اليوم 86.7% من مجموع أعداد طلبة التعليم الجامعي. ومع ذلك، ينبغي أن نسجل أن نسبة الطلبة المسجلين في المسالك ذات الاستقطاب المحدود قد عرفت زيادة لا يستهان بها؛ إذ انتقلت من 8% سنة 2001 إلى 13,3% سنة 2013. ويرجع السبب في ذلك إلى التنويع المتزايد لعرض التكوين في تلك المسالك منذ الشروع في تطبيق الإصلاح.

الرسم البياني 54

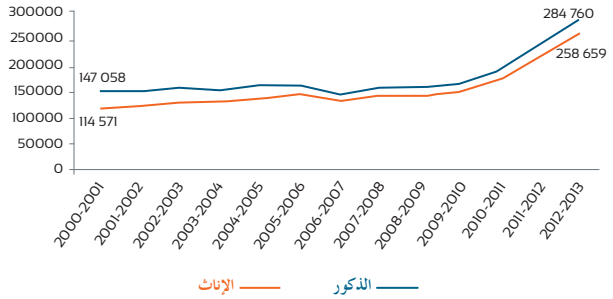
تطور أعداد طلبة الجامعة حسب نوع الاستقطاب



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يبين توزيع الطلبة حسب النوع أن الذكور يمثلون 52.4% من مجموع الطلبة، وأن مؤشر المساواة بين الذكور والإناث قد تحسن بين سنة 2001 وسنة 2013.

الرسم البياني 55
تطور أعداد الطلبة حسب النوع



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

حسب أرقام 2012، يمثل طلبة السلك العادي الإناث 90.4% من مجموع المسجلين بالجامعة مقابل 5.8 % فقط في سلك الماستر والسلك الثالث. ويلاحظ أن تلك النسبة تعرف ارتفاعا طفيفا لدى الطلبة الذكور في الماستر والدكتوراه (7.2% في الماستر، و 6.2% في السلك الثالث). وبذلك تكون نسبة الطلبة الذكور المسجلين في الدراسات ما بعد الإجازة (13.4%) أعلى من نسبة الإناث (9.6%).

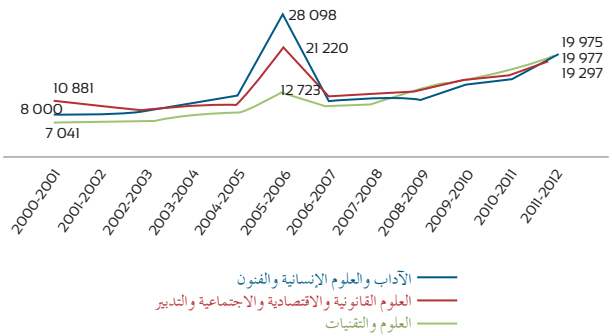
3. المردودية الداخلية

لقد تضاعف تقريبا عدد خريجي الجامعة بين سنتي 2001 و2012، (بغض النظر عن نوعية مسالك التكوين). وقد سجل أكبر عدد في السنة الجامعية 2005-2006. وقد ترتب ذلك عن تزامن تخرج فوجين: الفوج الأول من نظام LMD (الإجازة، الماستر، والدكتوراه)، والفوج الأخير من النظام السابق. ويلاحظ أن الحقول التخصصية الثلاثة (الآداب، والعلوم الاقتصادية والقانونية والاجتماعية، والعلوم والتقنيات). تتقاسم، على قدم المساواة، عدد الخريجين سنة 2012.

يبين توزيع الخريجين حسب النوع أن عدد الإناث يساوي، تقريبا، عدد الذكور. وقد لوحظ تحسن في المساواة بين الجنسين بين سنتي 2001 و2008.

يتطلب تحليل المردودية الداخلية للتعليم الجامعي توفر معطيات تخص كل الجامعات خلال عشرية الميثاق. غير أن حوسبة تدبير المعطيات المرتبطة ببداية الإصلاح لم تتم في كل الجامعات. لقد اعتمد بعضها نظاما معلوماتيا مخصصا لتدبير التمدرس والمتابعة الإدارية للمناهج الدراسية والدروس المعروف بـ (APOGEE). ويوفر ذلك النظام المعلومات والمعطيات حول مسارات الطلبة، التي تمكن من التقييم المباشر لنسب استكمال الدراسة، والمدة التي يستغرقها الحصول على الشهادات، والتكرارات وإعادة التوجيه...

الرسم البياني 56
تطور أعداد الخريجين من الجامعة



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

واعتمادا على المعطيات التي يوفرها هذا النظام، قامت الوزارة سنة 2012-2013 بدراسة حول أفواج الطلبة المسجلين بسلك الإجازة في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح في الجامعات المغربية. وقد شمل هذا البحث عينة تضم خمس جامعات هي الأكثر تقدما في تطبيق نظام APOGEE وهي:

- جامعة محمد الخامس – الرباط السويسي (مؤسستان)؛
- جامعة ابن طفيل – القنيطرة (3 مؤسسات)؛
- جامعة عبد المالك السعدي – تطوان (4 مؤسسات)؛
- جامعة الحسن الثاني – المحمدية (4 مؤسسات)؛
- جامعة ابن زهر – اكادير(مؤسستان).

والمؤسسات المعنية بهذا البحث هي كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية العلوم. وقد أجريت الدراسة على أفواج الطلبة المسجلين في سلك الإجازة في سنوات 2006، 2007، 2008 و2009.

وتكشف نتائج هذه الدراسة أن نسبة التخرج (أي الحصول على شهادة جامعية) تبلغ، دون أخذ عدد سنوات التكرار بعين الاعتبار، حوالي 14% بالنسبة لفوج 2006. وقد بلغت 19% بالنسبة لفوج 2009.

الجدول 33

النسبة المائوية للتخرج في المدة القانونية حسب الفوج

	فوج 2006	فوج 2007	فوج 2008	فوج 2009
عدد المسجلين الجدد	25 934	25 401	20 050	20 515
نسبة التخرج في 3 سنوات	%14	%14	%22	%19

المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

إذا أخذنا التكرارات بعين الاعتبار، تبين النتائج (التي لا تتوافر إلا بالنسبة لفوج 2006)، أن نسبة التخرج (بعد الحصول على شهادة) تبلغ 31.2% مع احتساب سنوات التكرار في سلك الإجازة التي يمكن أن تصل 3 سنوات، بينما أقل من نصف هؤلاء الخريجين يحصلون على شهادتهم الجامعية في المدة القانونية، أي في ثلاث سنوات.

الجدول 34

نسبة التخرج في سلك الإجازة حسب مدة الدراسة (فوج 2006)

	في 3 سنوات	في 4 سنوات	في 5 سنوات	في 6 سنوات	المجموع (بالتكرار أو بدونه)
نسبة التخرج	%14,0	%10,2	%5,2	%1,8	%31,2

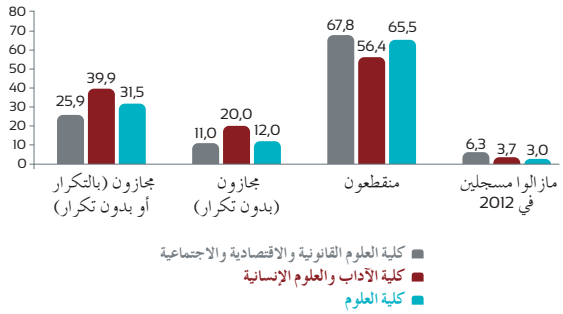
المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

على مستوى الهدر، يلاحظ أن نسبة مهمة من الطلبة (64%) يغادرون التعليم العالي دون الحصول على شهادة: 25.2% منهم يغادرون الدراسة في السنة الأولى من الإجازة، و40.2% بعد سنتين من الدراسة و20.9% بعد السنة الثالثة. والطلبة المتبقون يتمكنون من التشبث بالدراسة، ومنهم من يقضي حتى 6 سنوات في الجامعة دون أن يحصل على شهادة.

وعلى مستوى الحقول التخصصية، يلاحظ أن كليات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية هي التي تسجل أكبر نسبة من الهدر (68%) وأدنى نسبة تخرج. تتبعها كليات العلوم والآداب والعلوم الإنسانية (انظر الرسم البياني بعده).

الرسم البياني 57

توزيع الطلبة المسجلين في الإجازة سنة 2006 حسب المسار الدراسي والحقل المعرفي



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يبين الرسم البياني أعلاه أن عددا مهما من الطلبة يغادرون الجامعة دون الحصول على شهادة. كما أن توقعات البرنامج الاستعجالي الرامية إلى تحقيق نسبة تخرج تعادل 69% سنة 2012 بالنسبة لفوج المسجلين سنة 2009-2010 (91)، بعيدة المنال. إن التعليم العالي ما يزال مطبوعا بالازدواجية، وتعايش نظامين للاستقطاب، أحدهما «محدود» والثاني «غير محدود». ويواجه هذا النظام الأخير تزايدا كبيرا في أعداد الطلبة، مسجلا التسربات الأكثر قوة.

وتجسد تكوينات المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح كل مشاكل الجودة التي يعاني منها التعليم العالي: فهي بخسة القيمة بسبب نظام ازدواجي (محدود / غير محدود)؛ يعتبرها حاملو البكالوريا تكوينات متبقية لا يقبل عليها إلا من لا يستطيع ولوج إحدى مؤسسات الاستقطاب المحدود، وتعتبرها المقاولات غير ملائمة لسوق الشغل، ومكتظة بسبب أعداد الطلبة المتزايدة (92)، وينظر إليها المجتمع نظرة سلبية.

المراجع

(91) الشهادة المستهدفة هي البكالوريا + ثلاث سنوات.

(92) انظر الفصل حول التأطير البيداغوجي.

الفصل السادس
التعليم الخاص وإسهامه في تعميم التمدرس

يعتبر التعليم الخاص والتكوين المهني مكونين أساسيين في دينامية تعميم التمدرس وتكوين الشباب، حيث يساهم الأول في تطوير المدرسة المغربية، ويعمل الثاني على تأهيل الشباب المتدربين للاندماج في سوق الشغل.

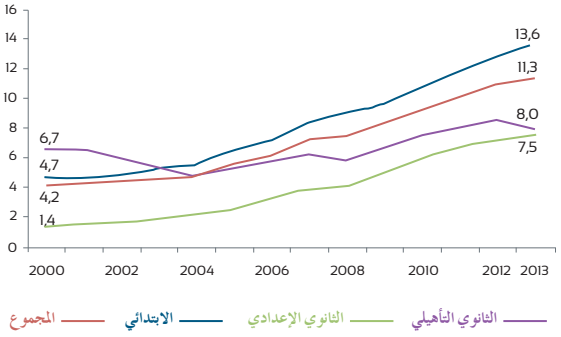
1. التعليم الخاص وتعميم التمدرس

يحتل التعليم الخاص مكانة مهمة ضمن توصيات الميثاق الذي حدد إلى أي مدى يتعين توسيعه. وقد عاد المخطط الاستعجالي فحيّن تلك التوصيات، محددا نسبة المتمدرسين التي يجب أن يستوعبها هذا القطاع في أفق 2012 في 20%.

أوصى الميثاق، في الدعامة 18 بتشجيع القطاع الخاص للتربية والتكوين، وضبط معايير سيره وجودته، ومراقبة مؤسساته، والتحقق من جودة تكويناته بغاية الاعتراف بالشهادات التي يسلمها لمتخرجيه، وإخضاعه للتقييم. وقد أوصى كذلك، بمجموعة من التدابير الرامية إلى تشجيع هذا القطاع، كوضع نظام جبائي ملائم ومشجع للمؤسسات التعليمية الخاصة، وإنشاء المؤسسات التعليمية ذات النفع العام. وتلتزم المؤسسات التعليمية الخاصة بدورها –حسب الميثاق دائما– بتطبيق رسوم التسجيل التي تحدد باتفاق مع سلطة التربية والتكوين، لتمكين أكبر عدد ممكن من التلاميذ من الالتحاق بها، والمساهمة، على هذا النحو، في تعميم التمدرس.

يبين التطور الكمي لهذا القطاع، تقدم التعليم الابتدائي الخاص: فهو يستوعب 13.6% بين مجموع التلاميذ المتمدرسين سنة 2013، في الوقت الذي لم يكن يستقبل سوى 4.7% من التلاميذ المتمدرسين سنة 2000، أي بزيادة 9 نقط. لكن التعليم الإعدادي هو الذي عرف أكبر تطور لحصة التعليم الخاص فيه، إذ تضاعفت نسبة المتمدرسين في الإعداديات الخاصة خمس مرات منتقلة من 1.44% سنة 2000 إلى 7.5% سنة 2013، أي بزيادة 6 نقط. وبصورة إجمالية، هناك تقدم كبير في مساهمة القطاع الخاص، وإن كان ذلك بصورة متفاوتة حسب الجهات. فإذا كانت نسبة المتمدرسين فيه تبلغ 20% في بعض الجهات، فإن الأمر ليس كذلك في جهات أخرى.

الرسم البياني 58
تطور حصة التعليم الخاص حسب الأسلاك التعليمية



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

خلال الفترة المتراوحة بين 2000 و2013، عرفت حصة التلاميذ المتمدرسين في التعليم الخاص، وفي جميع الأسلاك، ارتفاعا ملحوظا، حيث انتقلت من 4.2% إلى 11.3%، مع تفاوتات مهمة حسب الجهات. ففي جهة الدار البيضاء الكبرى، انتقلت مساهمة التعليم الخاص من 13.6% سنة 2000 إلى 26% سنة 2013. وفي جهة الرباط سلا زمور زعير، بلغت نسبة التلاميذ المتمدرسين في القطاع الخاص 19% سنة 2013، في الوقت الذي لم تكن تتجاوز 8.7% سنة 2000.

في المقابل، لم يعرف القطاع الخاص تقدما مماثلا في جهات أخرى. فهو لم يستقبل سنة 2013 سوى 12.3% من مجموع التلاميذ في جهة فاس بولمان، حيث كانت تلك النسبة في حدود 3.8% سنة 2000. وفي جهة مكناس تافيلالت، تقدم التعليم الخاص بأكثر من 8 نقط، ليبلغ 8.6% سنة 2013. وبالمثل، بلغت نسب المتمدرسين في القطاع الخاص سنة 2013، 11.4% في جهة الشاوية وردیغة، و16.9% في جهة العيون بوجدور الساقية الحمراء، في الوقت الذي لم يكن

يمثل، سنة 2000، سوى 3.1% و2.1% على التوالي. أما في جهة تازة تاونات الحسيمة فيواجه التعليم الخاص صعوبات كبرى، حيث لم يستقبل سوى 2.6% من المتمدرسين سنة 2013.

ويرجع البطء الذي يعرفه توسع التعليم الخاص على الصعيد الوطني إلى عدة عوامل:

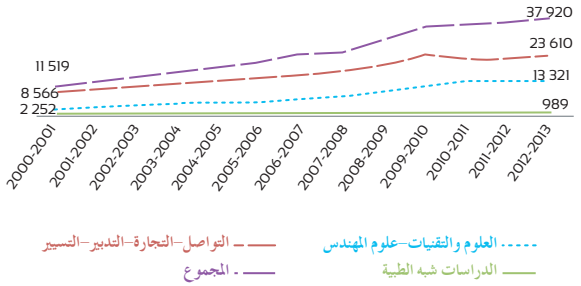
- لقد تطور التعليم الخاص، بشكل عام في الوسط الحضري، وخاصة في المدن الكبرى استجابة للتنامي الكبير الذي عرفه الطلب الاجتماعي على هذا التعليم، وخاصة في السلكين الابتدائي والإعدادي. ويعود هذا التوجه إلى وجود طبقة وسطى قادرة على تحمل كلفة التربية الخاصة، تبحث عن وسط مدرسي يوفر خدمات مفيدة ومتميزة لأبنائها، كالنقل، والمطاعم المدرسية، وغيرها من الخدمات التي لا يوفرها القطاع العمومي إلا نادرا.
- يقوم التعليم الخصوصي على أساس منطق اقتصادي. لذلك لا يجازف بالاستثمار في المدن الصغرى، وفي البوادي مراعاة لقدرة الأسر على تحمل الكلفة التي يتطلبها. وهذا الواقع لم يكن ليساعد على خلق مدارس خاصة ذات النفع العام. وقد نتج عن ذلك ضعف مساهمة التعليم الخاص في تعميم التربية في تلك المناطق.
- إن النقص الحاصل في التكوين في مهن التربية لفائدة القطاع الخاص على الصعيد الوطني لا يساعد على توسع هذا القطاع الذي يستعين، جزئيا، بمدرسي القطاع العمومي.
- إن غياب تقييم خارجي للمؤسسات التعليمية الخاصة لا يقوم على معطيات موثوق بها تمكن من قياس جودة الخدمات التي تقدمها وفق معايير محددة، والتعرف، بالتالي، على تلك التي تحترم المعايير المعمول بها، وتستحق، بالتالي، الاستفادة من التشجيعات التي ينص عليها الميثاق، والتي تم إرساؤها بالفعل.
- وهكذا، فإن مساهمة القطاع الخاص في التعميم تبقى دون المستوى الذي حدده الميثاق.

2. حصة التعليم الخاص في التعليم العالي

يضم التعليم العالي الخاص 211 مؤسسة تقع في المدن الكبرى، استقبلت ما مجموعه 37 920 طالب وطالبة سنة 2012-2013، مقابل 11 519 سنة 2001، أي بنمو سنوي نسبته 10.4%.

على مستوى التوزيع الجغرافي، تتمركز 43% من مؤسسات التعليم العالي الخاص في جهة الدار البيضاء الكبرى، و18% في جهة الرباط سلا زمور زعير. وتتوزع المؤسسات المتبقية على مختلف الجهات الأخرى. وفي فترة 2001-2013، ارتفعت النسبة العامة للتعليم العالي الخاص ببطء كبير، إذ انتقلت من 4.2% إلى 5.3%.

الرسم البياني 59
تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص حسب الحقل المعرفي



المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يمثل طلبة مسالك العلوم والتقنيات 35.1% من مجموع المسجلين في مؤسسات التعليم العالي الخاص. وما تزال تلك النسبة بعيدة عن الثلثين اللذين نص عليهما الميثاق. وبلغ عدد التخصصات المهنية 1 235 سنة 2013 مقابل 206 فقط سنة 2001. وتحتل مسالك التجارة والتدبير والتواصل مكانة الهيمنة بـ 890 مسلكا، مقارنة مع المسالك العلمية والطبية قليلة العدد لكونها تتطلب استثمارات مهمة في التجهيزات والمعدات المتخصصة. ومنذ سنة 2010، تم اعتماد مسالك التكوين في التعليم العالي الخاص، بعد التأكد من مطابقتها لدفتر المعايير البيداغوجية الخاص باعتماد مسالك التكوين. ويمكن للشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي الخاص أن تحظى بمعادلة الشهادات الوطنية.

وكما هو الشأن بالنسبة للتعليم المدرسي الخاص، فإن غياب تقييم خارجي معترف به على الصعيد الوطني، لا يمكن من تقدير مستوى جودة مؤسسات التعليم العالي الخاص، والتمييز بين تلك التي تحترم معايير الجودة وتلك التي لا تحترمها. إن النمط الحالي لتتبع مؤسسات التعليم العالي، والذي عهد به للجامعات، لا يضمن تتبعا دقيقا كما يقتضي ذلك تقييم خارجي حقيقي.

اندرجت سياسة تعميم التربية، طيلة المدة التي استغرقها تطبيق الميثاق، في مجموعة من البرامج الإصلاحية لأنها تشكل تحديا جوهريا لنظام التربية والتكوين. ومع ذلك، فإن عملية تعميم التربية لم تتحقق بعد، وذلك على الرغم من المكتسبات والإنجازات التي تم تسجيلها على مستوى التعليم الابتدائي والتمدرس الإجباري.

وعلى الرغم من المجهودات المبذولة، والرهانات التي يمثلها التعليم الأولي بالنسبة لنمو الطفولة المبكرة، فإن هذا السلك لم يعرف سوى نمو ضعيف، خاصة في الوسط القروي خلافا للوسط الحضري، حيث يتكلف به القطاع الخاص. إن الازدواجية تقليدي/عصري التي تطبع التعليم الأولي تعيق تجانسه، وتؤثر بشكل ملحوظ على جودته. يظل النمط التقليدي للتعليم الأولي سائدا على الرغم من انخفاض أعداد الأطفال الذين يستقبلهم. وما تزال التفاوتات الاجتماعية والترابية تطبعه، وتساهم في حرمان الأطفال القرويين، والبنات الصغيرات. وبفعل غياب مربين مؤهلين، لم يصل التعليم الأولي بعد إلى مستوى الجودة المطلوب للاضطلاع بتربية الأطفال صغار السن كما يجب.

إن تعميم التعليم الإجباري واقع ملموس في الابتدائي، إلا أنه يظل غير كاف في مستوى التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي. التقدم المسجل في الوسط القروي، فيما يخص البنات بشكل خاص، تقدم ملحوظ ودال. فقد عرف تمدرس الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و15 سنة نموا مستمرا خلال عشرية الإصلاح. وقد تسارعت وتيرة ذلك النمو أثناء تطبيق المخطط الاستعجالي. ومع ذلك، لم يتم بلوغ هدف تعميم التعليم الإجباري الذي نص عليه الميثاق. كما عرفت دمقرطة التربية تقدما طفيفا إلا أنه يتعين تعزيزها بالحد من التسربات الناتجة عن التكرار والهدر المدرسي، اللذين يعيقان تعميم التمدرس الإجباري. إن التربية غير النظامية، والتكوين المهني، لا يتكلفان إلا بجزء من المنقطعين عن الدراسة والمغادرين للمدرسة. ونتيجة لذلك، يستمر الانقطاع عن الدراسة، وهجرة المدرسة في تغذية أمية الشباب التي لم نتمكن بعد من محوها، كما نص على ذلك الميثاق.

ويتضح من خلال هذه المعاينات، أن إشكالية التربية ما تزال مطروحة بحدة في الوسط القروي. كما أن جميع المعطيات تؤكد أن تعميم التمدرس الإجباري لم يتحقق، وأن التسربات المدرسية ناتجة عن الإكراهات السوسيو–اقتصادية. إن الصعوبات الاجتماعية التي تعاني منها الأسر الفقيرة والمحرومة تقوض المجهودات المبذولة من أجل تعميم التمدرس، وخاصة على مستوى الإعدادي، ويستدعي تدخل نظام التربية والتكوين.

يعرف التعليم العالي تزايدا غير منظم لأعداد الطلبة، مع تسربات مهمة، ونقص كبير على مستوى المردودية الداخلية. وهذا ما يعرقل نمو الجامعات العمومية، ويبخس قيمة الكليات ذات الاستقطاب المفتوح، وينال من صورتها، وذلك على الرغم من الإصلاحات التي عرفها هذا التعليم.

ورغم النمو الذي عرفه التعليم الخاص في التربية الوطنية والتعليم العالي، فإنه ظل متمركزا في المدن الكبرى، دون أن يبلغ الأهداف المحددة له في الميثاق، ودون أن يخضع للتنظيم والتقييم الضروريين لمواكبة نمو يمتاز بالجودة.

يوجد، بدون شك، تطور مهم من أجل الارتقاء بالتربية للجميع. لكن في ختام هذا التقييم، لابد من إبراز عامل يعرقل بشكل جدي تحقيق أهداف الميثاق، ألا وهو غياب التمفصل بين التربية والتكوين المهني؛ وهو ما يحد من تماسك العمل العمومي، وخاصة منه بلورة إستراتيجية لتحسين الجهود الرامية إلى تعميم التربية، والحد من الهدر المدرسي، وهجرة المدرسة. إن كل نسق من الأنساق الفرعية المكونة لنظام التربية والتكوين يشتغل ككيان مغلق، وهذا ما يحد من الجسور بين مكوناته، تلك الجسور التي تمنح الشباب إمكانات إعادة التوجيه، تبعا لمؤهلات ومواهب وقدرات كل واحد منهم.

الجزء الرابع
الأداء

يعالج هذا الفصل المخصص للأداء بعدا جوهريا من أبعاد تقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، ويحاول الوقوف على مردوديته ونجاعته.

يوصي الميثاق في الدعامة 16 المادة 157 بإخضاع «نظام التربية والتكوين برمته للتقييم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية. ويستند هذا التقييم، إضافة إلى دراسة التدقيق البيداغوجي والإداري والمالي، إلى التقييم الذاتي لكل مؤسسة تربوية، وإلى الاستطلاع الدوري لآراء الفاعلين التربويين وشركائهم في مجالات الشغل والعلم والثقافة والفن».

في غياب تقييمات قطاعية تتناول الأبعاد المتعددة لنظام التربية والتكوين والبحث العلمي من أجل إبراز مردودية مكوناته، سيتم، في هذا التقرير، تقييم خمسة أبعاد، استنادا إلى معطيات استطلاعات التقييم الوطنية والدولية المتوافرة. وينبغي أن نشير إلى أهمية تلك الأبعاد وكونها تمكن من الوقوف على أداء المنظومة التربوية من خلال قياس مستوى مكتسبات التلاميذ، ومناخ المدرسة والجامعة، ودرجة الإنصاف، والمردودية الخارجية للجامعات عبر اندماج الخريجين، ومستوى الإنتاج العلمي.

الفصل الأول
تقييم مكتسبات المدرسة وأدائها

تبعا لتطور الأبحاث الدولية (93)، أصبحت مكتسبات التلاميذ تحتل مكانة مركزية في انشغالات الفاعلين التربويين. ففي العديد من البلدان، يستعين أولئك الفاعلون بنتائج تلك الأبحاث والاستطلاعات لتشخيص أداء تعلمات التلاميذ، واستخلاص الدروس منها، واتخاذ التدابير اللازمة لتطوير المضامين والممارسات البيداغوجية في المدرسة.

ويعني تقييم مكتسبات التلاميذ قياس ما ينتظر من المدرسة أن تقدمه لهم. ويمكن لذلك التقييم أن يوفر عناصر لتقييم مردودية المدرسة بشكل عام.

وفي الوقت الذي أوصى الميثاق بتقييم شامل لنظام التربية والتكوين قصد مواكبة الإصلاح، وتحسين أداءات المدرسة، نص، كذلك، على القيام بافتحاصات بيداغوجية، لم يتم إنجازها.

ينص الميثاق في الدعامة 6 (المادة 103) على «وضع معايير للتقييم والامتحانات، وإنشاء بنك للروائز، ومواد الاختبار متسمة بالصلاحية والدقة، ومعتمدة على أهداف ومحتويات التعليم المحددة في البرامج والمناهج الرسمية». كما ينص في دعامته 16 ينص على تفعيل دراسات الافتحاص البيداغوجي.

من الواضح أن هذه الدعامة السادسة تقوم بسرد التوصيات المتعلقة بطرائق إجراء الامتحانات، وهو ما يستلزم تقييما خاصا ومعمقا لم يتم إنجازه بعد. ورغم أن هذا التقييم لا يتناول تقييم طرق إجراء الامتحانات، فإنه يمكن مع ذلك، أن نعتمد التوصيات المتعلقة بمعيرة الاختبارات والافتحاصات البيداغوجية. وفي غياب تلك الافتحاصات أصبح تقييم المكتسبات أداة لا غنى عنها لتقييم مردودية نظام التربية والتكوين.

يعتمد هذا التقييم على الدراسات المتعلقة بتقييم مكتسبات التلاميذ التي أنجزت في إطار البرنامج الوطني لتقييم التعلمات (PNEA) (94)؛ وهو برنامج أنجزته سنة 2008 الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتعليم آنذاك، بتعاون مع المركز الوطني للامتحانات. وتشمل هذه الدراسة الوطنية أربعة مستويات هي السنتان الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي، والسنتان الثانية والثالثة من التعليم الإعدادي. وكان هدفها يتمثل في تقييم أداءات التلاميذ في الرياضيات، والعلوم، واللغتين العربية والفرنسية. وتم إعداد التقييم على أساس المناهج التعليمية الوطنية.

بالإضافة إلى هذه الدراسة الوطنية (وهي الدراسة الوحيدة التي أنجزت لحد الآن)، وفرت دراسات أخرى أنجزت حول المغرب (95) عناصر للمقارنة. فقد انصبت الدراسة «TIMSS» على السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، والسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، حيث تم تقييم التلاميذ في الرياضيات والعلوم. أما الدراسة «PIRLS»، فقد قامت بتقييم تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في مجال القراءة.

1. مكتسبات التلاميذ

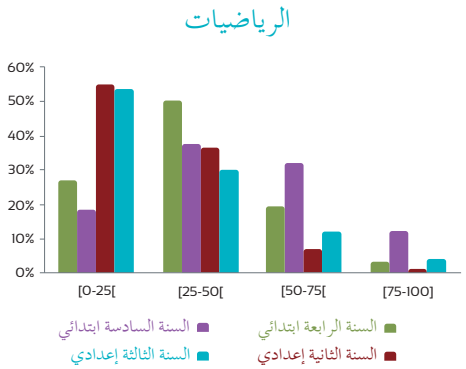
1.1. أداءات التلاميذ في المواد العلمية

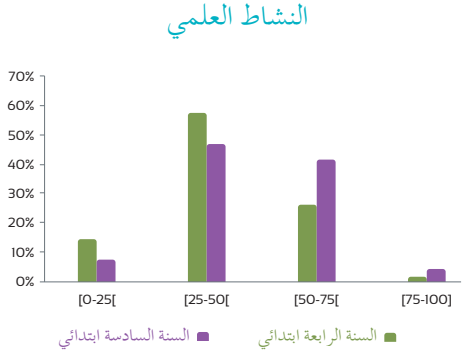
تبين النقط التي حصل عليها التلاميذ الذين شاركوا في الدراسة PNEA (2008) أن أكثر من 40% من تلاميذ السنة السادسة ابتدائي حصلوا على معدل يفوق متوسط التلاميذ الذين تم تقييمهم (96).

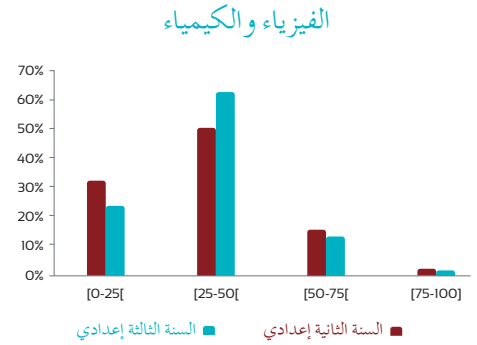
أما في الإعدادي، وعلى العكس من ذلك، فقد حصل 92% من تلاميذ السنة الثانية و84% من تلاميذ السنة الثالثة على نقط في الرياضيات تقل عن المعدل. وفي الفيزياء والكيمياء بلغت تلك النسب 83% في السنة الثانية إعدادي و86% في السنة الثالثة، وذلك في الوقت الذي تجاوزت 90% بالنسبة لهذين المستويين في علوم الحياة والأرض.

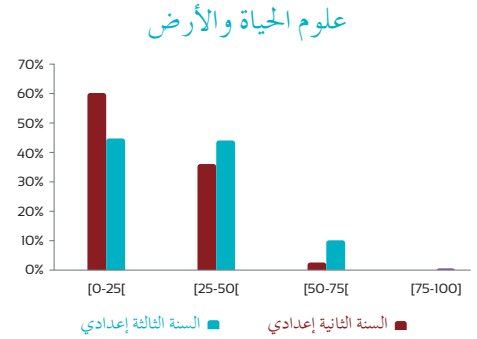
الرسم البياني 60

توزيع التلاميذ في المواد العلمية حسب مستويات أداءاتهم سنة 2008 (من 0 إلى 100 نقطة بالنسبة لمختلف المستويات)









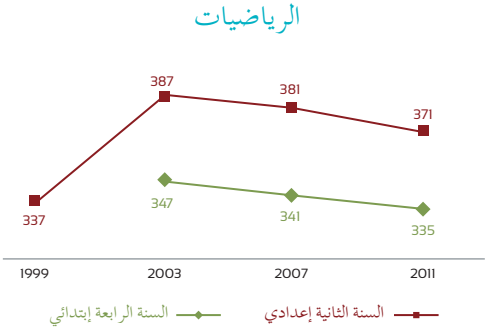
المصدر: حسابات الهيئة الوطنية للتقييم بناء على بحث البرنامج الوطني لتقييم التعلمات PNEA (2008).

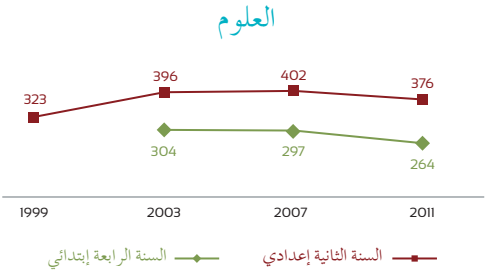
تبرز نتائج البحث TIMSS أن مستوى مكتسبات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قد تراجع بين سنتي 2003 و2011، إذ انتقل من 347 نقطة إلى 335 نقطة في الرياضيات، ومن 304 نقطة إلى 264 نقطة في العلوم (97).

وفي السنة الثانية إعدادي، تحسنت النقط المحصل عليها في الرياضيات تحسنا طفيفا سنة 2003 (387 نقطة) (98)، مقارنة مع النقط المحصل عليها سنة 1999 (337 نقطة)، ثم سجلت انخفاضا لتصل إلى نقطة 371 سنة 2011. وفي العلوم، انخفض مستوى مكتسبات التلاميذ، بالمقارنة مع ما كان عليه سنتي 2003 و2007، مع بقائه في مستوى أعلى من المستوى المسجل سنة 1999.

الرسم البياني 61

تطور النتائج التي حصل عليها التلاميذ المغاربة في الرياضيات والعلوم (1999، 2011)





المصدر: تقارير الدراسات TIMSS، 1999، 2003، 2007 و2011 (المتوسط بالنسبة لمجموع البلدان المشاركة هو 500 نقطة).

في الدراستين TIMSS وPIRLS تم تحديد سلم يتكون من أربعة مستويات : يطابق المستوى الأول، وهو المستوى الأدنى، النتيجة التي تعادل أو تفوق 400 نقطة وتقل عن 475. والمستوى الثاني، وهو المستوى المتوسط، يطابق النتيجة التي تعادل أو تفوق 475 نقطة دون أن تتجاوز 550 نقطة. والمستوى الثالث، وهو المستوى المرتفع، يطابق النتيجة التي تعادل أو تفوق 550 نقطة دون أن تتجاوز 625 نقطة. وأخيرا، في المستوى الرابع، وهو المستوى العالي، تعادل أو تتجاوز فيه النقطة المحصل عليها 625 نقطة.

يبين توزيع التلاميذ المغاربة وفق هذا السلم أن أغلبهم لا يصلون المستوى الأدنى. في السنة الرابعة ابتدائي، ويمثل التلاميذ الذين يوجدون دون هذا المستوى 74% في الرياضيات و84% في العلوم.

أما في السنة الثانية إعدادي، فإنهم يمثلون 64% و61% على التوالي (99). وأغلبية الذين يصلون إلى هذا المستوى لا يستطيعون تخطيه. ذلك أن نسبة التلاميذ ذوي مستوى متوسط لا تتعدى 12% في أحسن الحالات، بينما تظل نسبة المصنفين في المستويين المرتفع والعالي ضعيفة، بل دون أهمية تذكر.

الجدول 35

توزيع التلاميذ المغاربة حسب مستويات الكفايات الأربعة سنة 2011 (TIMSS)

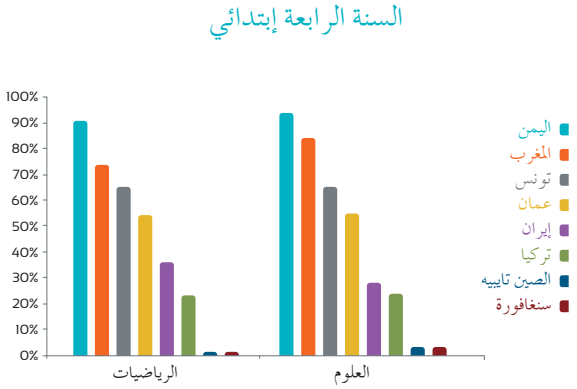
		عال	مرتفع	متوسط	أدنى	أقل من المستوى الأدنى (< 400)
السنة الرابعة إبتدائي	الرياضيات	%0,38	%1,96	%6,94	%16,28	%74,44
	العلوم	%0,12	%1,05	%4,86	%9,69	%84,28
السنة الثانية إعدادي	الرياضيات	%0,15	%2,21	%9,61	%24,50	%63,53
	العلوم	%0,10	%1,89	%11,41	%25,40	%61,20

المصدر: تقارير دراسات TIMSS (2011).

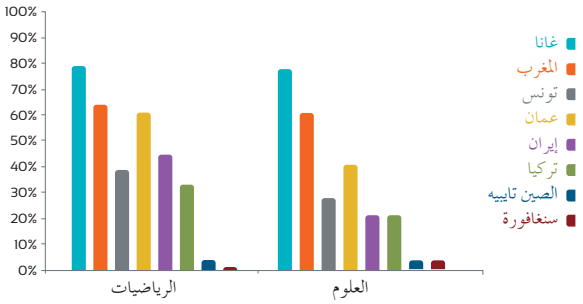
وبخصوص نسبة التلاميذ غير المتمكنين من الكفايات الأساسية، يبين التحليل المقارن أن المغرب هو أحد البلدان التي تعرف فيها هذه النسبة أكبر ارتفاع، بعد اليمن بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي، وبعد غانا بالنسبة للسنة الثانية إعدادي. وبطبيعة الحال، فإن الفارق بين المغرب والبلدان المصنفة في المستويات العليا، كالصين تايبيه وسنغافورة، شاسع جدا. فهو يتجاوز على التوالي 70 و55 نقطة كنسبة مئوية في السنة الرابعة ابتدائي، والسنة الثانية إعدادي (بعبارة أخرى، إن نسبة ضئيلة جدا من تلاميذ تلك البلدان (5%) هي التي تصل إلى هذا المستوى الأدنى، مقابل 70% إلى 60% من التلاميذ المغاربة).

الرسم البياني 62

مقارنة دولية بين التلاميذ الذين لم يصلوا إلى المستوى الأدنى من الكفايات سنة 2011



السنة الثانية إعدادي



المصدر: تقارير دراسات TIMSS (2011).

لا يكشف توزيع النقط في كلا الدراستين PNEA وTIMSS، حسب النوع أية فوارق دالة بين الذكور والإناث. وعلى العكس من ذلك، تبرز دراسة PNEA وجود فوارق مهمة بين الوسط الحضري والوسط القروي، وخاصة في الرياضيات، حيث وصل الفرق بين تلاميذ كلا الوسطين 4 نقط في السنة الثانية إعدادي، و9 نقط في السنة الثالثة، وذلك لفائدة التلاميذ الحضريين. وترجع هذه الفوارق، جزئيا، إلى التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية الموجودة بين الوسطين.

وفيما يخص نوع التعليم، يلاحظ وجود فوارق بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي: فالنقط التي حصل عليها تلاميذ مؤسسات التعليم العمومي هي أدنى من المتوسط مقارنة مع نقط تلاميذ التعليم الخصوصي. وقد يصل الفرق بين تلاميذ هذين النوعين من التعليم 34 نقطة، كما هو الحال في الرياضيات في السنة الثالثة إعدادي، وذلك لفائدة تلاميذ التعليم الخصوصي طبعا.

ويبين تحليل أداء التلاميذ المشاركين في دراسة PNEA حسب مجال المحتوى في الرياضيات أن تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ينجحون في الأنشطة الرقمية والهندسية حيث حصلوا على 40 نقطة، أكثر مما ينجحون في الأنشطة القياسية التي لم يحصلوا فيها سوى على 23 نقطة .

أما بالنسبة للسنة السادسة ابتدائي، لم تلاحظ أية فوارق بين أداءات التلاميذ في تلك الأنشطة الثلاثة. في الإعدادي، تشكل الهندسة والحساب الرقمي المجال الذي حصل فيه التلاميذ على أضعف النتائج. ومقابل ذلك، أظهرت دراسة TIMSS أن تلاميذ السنة الثانية إعدادي يحصلون في الحساب على نتائج أفضل من النتائج التي يحصلون عليها في الهندسة (379 نقطة) مقابل (357 نقطة).

النتائج المحصل عليها في العلوم، أدنى، على العموم، من المتوسط، سواء في علوم الحياة والأرض، أو في الفيزياء والكيمياء. وقد حصل تلاميذ السنة الثانية إعدادي المشاركون في دراسة TIMSS سنة 2011 على نتائج أفضل في البيولوجيا، (378 نقطة) بفارق 29 نقطة مقارنة مع النقط المحصل عليها في الفيزياء.

وعلى العموم، يعاني التلاميذ الذين شاركوا في دراسة PNEA من صعوبات أكبر في الرياضيات والعلوم؛ وهو ما يفسر ضعف مردوديتهم. وتزداد تلك الصعوبات التي تتجلى في المعارف وتطبيقها، عندما يتعلق الأمر بحل المشكلات وتعبئة الموارد (المعرفية) في وضعيات معقدة.

ولقد أظهرت الدراسة TIMSS (2011)، أن تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لم يحصلوا على نتائج جيدة في الأسئلة التي تتطلب تعبئة المعارف. وفي السنة الثانية إعدادي، حصل التلاميذ على نتائج ضعيفة جدا في الأسئلة التي تعتمد أساسا على الاستدلال.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة TIMSS المنجزة سنة 2011، والتي أظهرت المرتبة المتدنية التي يحتلها المغرب، تؤكد النتائج المماثلة التي توصلت إليها الدراسة الوطنية (PNEA) المنجزة سنة 2008. وتتقاطع تلك النتائج لتأكيد ضعف مستوى مردودية المدرسة المغربية في المواد العلمية.

2.1. أداء التلاميذ في اللغات

يشكل تعزيز تدريس اللغتين العربية والفرنسية وباقي اللغات الأجنبية وتحسينه تحديا جوهريا للسياسات التربوية في المغرب. وقد اعتبر الميثاق الوطني تمكن التلاميذ المغاربة من اللغات ضرورة لتعميم تعليم جيد.

> في الدعامة التاسعة المتعلقة بتحسين تدريس اللغات، ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه، واستعمال هذه اللغة، والتمكن من اللغات الأجنبية، والتفتح على الأمازيغية.

يستحق تقييم أداء التلاميذ في اللغات على أساس ما أوصى به الميثاق دراسة خاصة ومعمقة، تتجاوز إطار هذا التقييم الشمولي. ومع ذلك، فإن تقييم مكتسبات التلاميذ في المجال اللغوي يمكن من الوقوف على الإنجازات المحققة على مستوى تدريس اللغات، بإيجابياتها ونواقصها.

إن مكتسبات التلاميذ في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية بعيدة عن المستوى الذي حدده الميثاق. لقد أبرزت نتائج PNEA (2008) أن أغلبية التلاميذ الذين شاركوا في هذه الدراسة لم يتمكنوا من الحصول على المعدل.

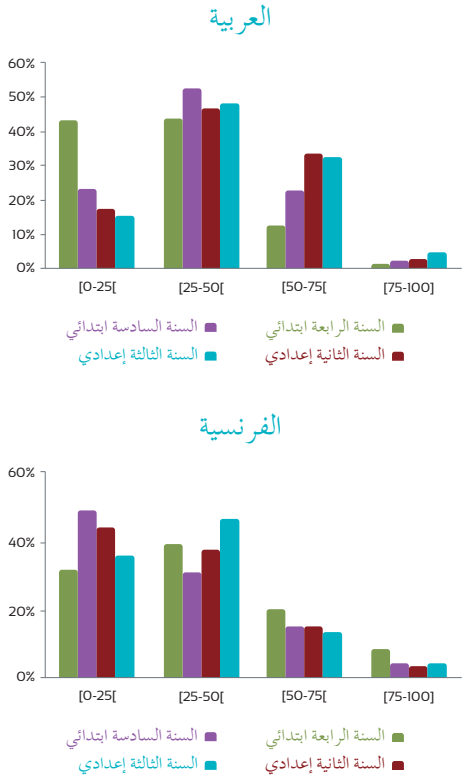
إن نسبة التلاميذ الذين حصلوا على أقل من 50 نقطة نسبة جد مرتفعة. وتتراوح، بالنسبة للغة العربية، بين 63%

في السنة الثالثة إعدادي، و87% في السنة الرابعة ابتدائي. وبالنسبة للغة الفرنسية، تتجاوز تلك النسبة 70% في السنتين الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي وفي السنتين الثانية والثالثة إعدادي.

إن الغلاف الزمني المخصص لتدريس اللغتين العربية والفرنسية (100) – وهو غلاف مهم مقارنة مع الغلاف المخصص للمواد الأخرى – يبين أن هذا المورد لا يوظف بشكل فعال وناجع.

الرسم البياني 63

توزيع التلاميذ في اللغة العربية واللغة الفرنسية حسب مستويات أداءاتهم سنة 2008 (من 0 إلى 100 نقطة)



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على دراسة PNEA (2008).

من ناحية أخرى، يبين تحليل الأداء المدرسي حسب النوع أن الإناث يحصلن على نقط أعلى من النقط التي يحصل عليها الذكور. ويتأرجح الفرق بين النقط التي حصل عليها كل من النوعين بين 4 و7 نقط في اللغة العربية، ولكنه لا يتجاوز 5 نقط في اللغة الفرنسية. وتؤكد العديد من الأبحاث (101) التجريبية هذا التقدم للإناث في اللغة وتفوقهن على الذكور في المجالات اللغوية.

ويمكن أن يؤثر الوسط، بدوره، إيجابا أو سلبا، على أداءات التلاميذ اللغوية عندما تكون التباينات بين الوسط القروي والحضري مهمة. وتبين الدراسات المنجزة حول هذا الموضوع، أن التلاميذ القرويين أضعف في اللغات من التلاميذ الحضريين. ويؤكد هذه النتيجة ما تمت ملاحظته بخصوص مستوى التلاميذ القرويين في المواد العلمية. وتبين هذه المعطيات ضرورة التعبئة من أجل تقليص الفوارق بين التلاميذ، والارتقاء بتربية جيدة لكل الأطفال، كيفما كان موقع مدرستهم.

الفوارق المسجلة بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي في المجال اللغوي أقوى من تلك التي تم تسجيلها بينهم في المواد العلمية. ففي اللغة العربية، حصل التلاميذ المتمدرسون في التعليم الخصوصي على 52 نقطة في السنة الرابعة ابتدائي، و55 نقطة في السنة السادسة ابتدائي، و54 نقطة في الثانية إعدادي، و60 نقطة في الثالثة إعدادي. أما تلاميذ القطاع العمومي فإن النقط التي حصلوا عليها في هذه المستويات هي، على التوالي، 30 و38 و43 و43. وتكتسي تلك الفوارق أهمية أكبر في اللغة الفرنسية حيث بلغت 40 نقطة في السنة الرابعة ابتدائي، وتجاوزت 30 نقطة في المستويات الأخرى.

ويمكن تفسير هذه الفوارق، وخاصة في اللغة الفرنسية، بالأهمية التي يوليها التعليم الخصوصي لهذه اللغة التي تدرس فيه ابتداء من السنة الأولى من التعليم الابتدائي؛ وذلك على خلاف التعليم العمومي حيث لا يشرع التلاميذ في تعلم هذه اللغة إلا في السنة الثانية ابتدائي. وزيادة على ذلك، فإن اللغة الفرنسية في التعليم الخصوصي ليست مادة دراسية فحسب، وإنما هي، أيضا، لغة تدريس؛ تدرس بها مواد أخرى.

ويبرز فحص نقط التلاميذ حسب مجالات الكفايات أن الإنتاج الكتابي هو المجال الذي يتجلى فيه ضعف التلاميذ أكثر من المجالات الأخرى، وخاصة في السنة الثالثة إعدادي حيث لم تتجاوز نقط التلاميذ 12 على 100.

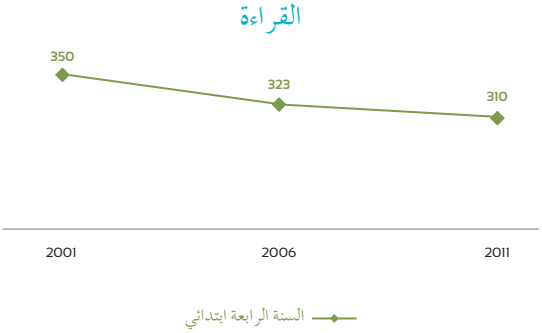
في اللغة العربية، يشكل التعبير والإنشاء والكتابة المجالات التي يعاني فيها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من صعوبات خاصة: فالنقط التي حصلوا عليها في هذا المكون هي 13 على 100. وفي الإعدادي، يعاني التلاميذ من ضعف في الأنشطة التي تتطلب التفكير. أما النقط المحصل عليها في القراءة، وإن كانت على العموم أعلى من النقط المحصل عليها في الكفايات الأخرى كالتعبير، والإنشاء، وأنشطة التفكير، فإنها لا تتجاوز المعدل الذي هو 50 نقطة.

وتشهد الدراسة الدولية PIRLS، بدورها، على ضعف مكتسبات التلاميذ في القراءة، بل وعلى تراجعها، لأن النقط المحصل عليها في هذه المادة تراجعت من 350 نقطة سنة 2001 إلى 323 نقطة سنة 2006، لتنخفض إلى 310 نقطة سنة 2011 (102).

وزيادة على ذلك، يبين التحليل حسب مستوى الكفايات أن 79% من التلاميذ المغاربة لم يتمكنوا، سنة 2011، من الوصول إلى المستوى الأدنى، مقابل 5% فقط على الصعيد الدولي. أما بالنسبة للمستويين الأدنى والمتوسط، فإنه لم يصل إليهما، على التوالي، سوى 14% و6% من التلاميذ المغاربة. وتبقى نسبة التلاميذ المصنفين في المستويين المرتفع والعالي جد ضعيفة، لا تتجاوز 1%. وتصنف تلك الدراسات المغرب على رأس الدول التي شاركت في الدراسة PIRLS فيما يخص عدم التمكن من الكفايات الأساسية في مجال القراءة.

الرسم البياني 64

تطور نتائج التلاميذ المغاربة في القراءة (2001-2011)



المصدر: تقارير دراسات PIRLS 2001، 2006 و2011
(النقطة المتوسطة هي 500 بالنسبة لكل البلدان المشاركة).

تؤكد النتائج حسب النوع ما توصلت إليه دراسة PNEA: الإناث يتقن القراءة أحسن من الذكور. وقد اتسع الفرق بين الجنسين، وانتقل من 20 نقطة سنة 2001 إلى 30 نقطة سنة 2011.

وتتغير أداءات التلاميذ المغاربة في القراءة حسب نوع النصوص موضوع اختبارات التقييم. فإنجازاتهم في قراءة النصوص الإخبارية أفضل من أداءاتهم في النصوص الأدبية. كما قامت دراسة PIRLS بدورها بتقييم أربعة أنواع من الكفايات: النقطة المتوسطة التي حصل عليها التلاميذ في الكفايات الأقل تعقيدا ككفاية «الاستخراج» أو كفاية «الاستنتاج»، سنة 2011 هي 325 نقطة، وهي نقطة تفوق النقطة المتوسطة المحصل عليها في كفايات أكثر تعقيدا من قبيل «التأويل» و«التقدير» بـ 37 نقطة.

2. العوامل المفسرة للنواقص المسجلة

إذا كان أداء التلاميذ لا يستجيب للمعايير المطلوبة حسب دراسة PNEA ودراسات TIMSS، فما هي العوامل التي تفسر ضعف هذه النتائج؟

1.2. عدم تعميم التعليم الأولي

تؤكد دراسات دولية عديدة أن التعليم الأولي يمنح للمستفيدين منه امتيازات مهمة لمتابعة دراستهم، والبقاء في المدرسة حتى إتمام التعليم الأساسي؛ كما يمكن من تقليص احتمالات التكرار (103). وعلى العكس من ذلك، يساهم عدم تعميم التعليم الأولي في تردي مستوى مكتسبات التلاميذ. وهو ما يتجلى بوضوح في نتائج التلاميذ المغاربة، كما أشرنا إلى ذلك في الفصل المخصص لتعميم التمدرس.

وقد قامت دراسات تقييمية أخرى بتسليط الضوء على العلاقة بين التعليم الأولي والمكتسبات الدراسية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في 37 بلدا منها المغرب (104).

وتبين تلك الدراسات، أن التربية الأولية ترتبط بشكل إيجابي ودال، في نصف البلدان التي شملها التحليل، بأحسن الأداءات في الرياضيات، وذلك كيفما كان المستوى السوسيو اقتصادي لأسرة التلميذ.

كشفت دراسة PNEA (2008) ومن جهتها، أن أداء تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين لم يلجوا التعليم الأولي في كل من الرياضيات والعلوم والعربية والفرنسية أضعف من أداءات التلاميذ الذين استفادوا من ذلك التعليم في المواد نفسها.

ومن ناحية أخرى، أبرزت التقديرات المنجزة اعتمادا على دراستي TIMSS وPIRLS (2011) وجود ارتباط إيجابي بين عدد السنوات التي يقضيها التلاميذ في التعليم الأولي والنتائج التي يحصلون عليها في السنة الرابعة ابتدائي في الرياضيات والعلوم والقراءة. ويكون تأثير التعليم الأولي أقوى حينما يقضي فيه المتعلم ثلاث سنوات فأكثر. إن الفرق بين نقط التلاميذ الذين لم يسبق لهم أن ولجوا التعليم الأولي والتلاميذ الذين قضوا فيه ثلاث سنوات فأكثر هو 18 نقطة في الرياضيات و32 نقطة في العلوم، و46 نقطة في القراءة.

الجدول 36

متوسط نقط تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب المواد وحسب عدد السنوات التي قضوها في التعليم الأولي سنة 2011

	الرياضيات	العلوم	القراءة
3 سنوات وأكثر	351	287	339
أقل من 3 سنوات وأكثر من سنة	338	269	324
سنة أو أقل	324	249	298
دون تعليم أولي	333	255	293

المصدر: تقارير الدراسات TIMSS وPIRLS 2011
(المتوسط بالنسبة لمجموع البلدان المشاركة هو 500 نقطة).

2.2. التأخر الدراسي والتكرار

إن التأخر الدراسي الناتج سواء عن الدخول المتأخر للسنة الأولى ابتدائي، أو عن التكرار، أو عنهما معا، يؤثر بشكل مباشر وسلبي على مكتسبات التلاميذ (105).

ويؤثر الدخول المتأخر إلى المدرسة سلبا على أداء تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين شاركوا في البرنامج الوطني لتقييم التعلمات PNEA (2008) في مادتي اللغة العربية والعلوم، وعلى أداء تلاميذ السنة الثانية إعدادي في علوم الحياة والأرض.

وزيادة على ذلك، يؤثر التكرار سلبا على مكتسبات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في اللغتين العربية والفرنسية والعلوم. وتنطبق هذه الملاحظة، أيضا، على تلاميذ السنة الثانية إعدادي في المواد جميعها.

ويشكل الدخول المتأخر إلى المدرسة والتكرار معا، مصدر التأخر الدراسي المفضي إلى انخفاض النقط التي حصل عليها، في الرياضيات والعلوم والقراءة، تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والسنة الثانية إعدادي المشاركون في دراستي TIMSS وPIRLS (2011).

3.2. ظروف التعلم وجودة التأطير

يمكن مقاربة المحيط البيداغوجي من خلال الظروف التي يتعلم فيها التلاميذ. ويتعلق الأمر، من بين عوامل أخرى، بأعداد التلاميذ في القسم الواحد، وبنسبة التأطير (أي عدد التلاميذ لكل مدرس)، وبظروف أخرى ترتبط بالغلاف الزمني للمدرس، وحالة المؤسسة، الخ.

ولقد اهتمت دراسات تقييمية عديدة بالعلاقة بين عدد التلاميذ في القسم الواحد، والأداءات المدرسية. يتضح من تلك الدراسات عموما، أن تقليص عدد التلاميذ في القسم لا يؤثر على التحصيل بشكل فعال إلا إذا انخفض عدد أولئك التلاميذ دون العشرين. ويسري ذلك، على وجه الخصوص، على التلاميذ الذين ينحدرون من الأوساط الفقيرة (106).

وتؤكد تقييمات PNEA، بدورها، تلك النتائج. فإذا كان عدد التلاميذ في القسم الواحد يعد مؤشرا من مؤشرات جودة التأطير، فإن عدد التلاميذ لكل مدرس يشكل، بدوره، عاملا من عوامل الجودة التعليمية. ويبين فحص تأثير هذا العامل على التحصيل الدراسي أن تقليص عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس قد مكن من تحسين أداء تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المشاركين في دراسة PNEA 2008 في كل من الرياضيات، والعلوم، والعربية، والفرنسية؛ مما يفيد وجود علاقة خطية سلبية بين عدد التلاميذ لكل مدرس وإنجازاتهم الدراسية.

وبشكل عام، إن ظروف العمل التي توفرها المدرسة، والمتعلقة بالبنية التحتية، والموارد البيداغوجية، والغلاف الزمني وغيرها، تقوم بدور لا يستهان به في عملية التعليم والتعلم. ذلك أن الظروف غير الملائمة تؤثر سلبا على أداء التلاميذ. ولتقييم تأثير هذا العامل على التعلمات، تم اعتماد مؤشر يعكس الصعوبات التي يواجهها المدرسون في القسم. ويتكون هذا المؤشر من خمسة عناصر هي: حالة البنايات، واكتظاظ الأقسام، وعدد ساعات العمل، وفضاء العمل، والموارد البيداغوجية. ولقياسه، تم بناء سلم اعتمادا على الأجوبة المقدمة لثلاثة أنواع من الأسئلة: أسئلة تتعلق بالمشاكل الصعبة نسبيا التي يواجهها المدرس، وأسئلة تتعلق بالمشاكل البسيطة التي يواجهها، ونوع ثالث يتعلق بعدم وجود أية مشكلة.

ويبين تحليل هذا المؤشر، في السنة الرابعة ابتدائي، أن الفرق بين نتائج التلاميذ الذين صرح مدرسوهم أنهم يعانون من مشاكل صعبة نسبيا، وأولئك الذين صرح مدرسوهم أنهم لا يواجهون أية مشكلة، هو 94 نقطة في الرياضيات، و115 نقطة في القراءة، و119 نقطة في العلوم. وفي السنة الثانية إعدادي، تتأرجح الفوارق بين نقط التلاميذ، حسب درجة المشاكل التي يعاني منها مدرسوهم، بين 72 نقطة في العلوم و128 نقطة في الرياضيات.

الجدول 37

النقط المتوسطة للتلاميذ المغاربة حسب درجة المشاكل التي يعاني منها المدرسون سنة 2011

		مشاكل صعبة نسبيا	مشاكل بسيطة	لا وجود لمشاكل
السنة الرابعة إبتدائي	الرياضيات	327	363	421
	العلوم	252	285	371
	القراءة	298	335	413
السنة الثانية إعدادي	الرياضيات	362	372	490
	العلوم	371	374	443

المصدر: تقارير الدراسات TIMSS وPIRLS 2011

(المتوسط بالنسبة لمجموع البلدان المشاركة هو 500 نقطة).

يبرز من خلال تحليل نتائج دراسات PNEA 2008 وTIMSS وPIRLS (2011) أن تعلمات التلاميذ تتأثر بمجموعة من العوامل، وأن أي تحسين في مستوى هذه التعلمات يقتضي، بالضرورة، التأثير في كل تلك العوامل.

4.2. تقنيات الإعلام والتواصل والتعلمات

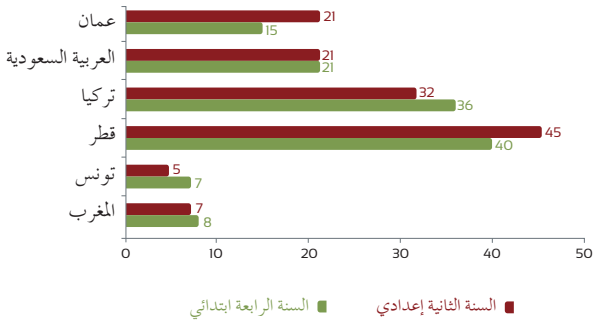
يعتمد تقييم العلاقة بين تقنيات الإعلام والتواصل والتعلمات على معطيات الدراستين TIMSS وPIRLS (2011). ومع ذلك، يبدو من خلال النتائج أن توفر المدارس والإعداديات

المشاركة في تينك الدراستين على تلك التقنيات ليس له تأثير ملموس على تعلمات التلاميذ. وتوحي هذه النتيجة بأن عدد الحواسيب التي تتوفر عليها المؤسسات التعليمية غير كاف، مقارنة مع وضعية بلدان أخرى، وأن التلاميذ لا يستفيدون منها في الدروس بشكل مباشر.

والواقع أن المؤسسات التعليمية المغربية أقل تجهيزا بالحواسيب مقارنة مع بلدان أخرى. في سنة 2011، 31% من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و13% من تلاميذ السنة الثانية إعدادي يدرسون في مؤسسات لا تتوفر على أي حاسوب، و49% من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و70% من تلاميذ السنة الثانية إعدادي، يدرسون في مؤسسات لا تتوفر إلا على حاسوب واحد لستة تلاميذ وما يزيد. في قطر، مثلا، 44% من تلاميذ السنة الثانية إعدادي، و42% من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يدرسون في مؤسسات تضع حاسوبا رهن إشارة كل تلميذ أو تلميذين. وفي سنغافورة تصل تلك النسب إلى 51% و68% على التوالي.

ومن ناحية أخرى، إن تلك الحواسيب لا توضع دائما رهن إشارة المتعلمين أثناء الدروس. فنسبة التلاميذ الذين يستعملون الحواسيب في دروس الرياضيات أو العلوم، مثلا، لا يتجاوز، في أحسن الحالات، 10% في السنة الرابعة ابتدائي و20% في السنة الثانية إعدادي.

الرسم البياني 65
نسبة التلاميذ الذين يتوفرون على حاسوب أثناء درس الرياضيات سنة 2011



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على دراسة TIMSS (2011).

وزيادة على ذلك، تبين التقييمات أن توفر التلميذ على حاسوب في منزله يؤثر إيجابا على التعلم. وبالفعل، إن تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يتوفرون على حواسيب في بيوتهم، يحصلون في العلوم، على نتائج أفضل من نظرائهم الذين لا يتوفرون عليها. وكذلك الأمر بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية إعدادي في كل من الرياضيات والعلوم.

وفي التعليم الثانوي الإعدادي، تبين التقييمات أن الإنترنيت يساعد على تحسين مكتسبات المتعلمين في الرياضيات والعلوم. وكما يتضح من تقييمات دولية متعددة، يساعد الاستعمال المؤطر للإنترنيت المتعلمين على الحصول على مكتسبات سوسيو–معرفية تفيدهم في مجتمع المعرفة الجديد.

5.2. المستوى السوسيو–ثقافي للأسرة

تبين تقديرات البرنامج الوطني لتقييم التعلمات (2008) أن مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات والعلوم واللغة العربية والفرنسية يرتفع تبعا لارتفاع المستوى الدراسي للآباء.

وتبين مختلف التقييمات، اعتمادا على دراستي TIMSS وPIRLS (2011)، أن المستوى السوسيو–ثقافي للأسرة يؤثر بشكل إيجابي ودال على مستوى تحصيل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، في الرياضيات والعلوم والقراءة. وزيادة على ذلك، فإن أداءات التلاميذ الذين يتوفرون على كتب في منزلهم، أفضل من إنجازات نظرائهم الذين لا يتوفرون عليها، أو الذين يتوفرون عليها بعدد أقل. ففي الرياضيات، وفي السنة الثانية إعدادي، حصل التلاميذ الذين يتوفر آباؤهم على مستوى التعليم الجامعي على نقط تفوق بشكل دال، النقط التي حصل عليها التلاميذ الذين لا يتجاوز المستوى التعليمي لآبائهم التعليم الثانوي الإعدادي. وتتطابق هذه النتائج مع التقييمات الدولية (107) التي تؤكد، كلها، أن الآباء المتعلمين لهم قدرة أكبر على تقديم الدعم البيداغوجي والاجتماعي الضروري لنجاح أبنائهم، مقارنة مع الآباء الذين يتوفرون على مستويات تعليمية ضعيفة. إن التلاميذ الذين يتوفر آباؤهم على مستوى تعليمي عال يستطيعون، كذلك، الحصول على عدد كبير من الموارد الاقتصادية والاجتماعية المتنوعة التي تساهم في نجاحهم الدراسي.

ومن ناحية أخرى، يظهر أن العوامل التي تؤثر على الأداء الدراسي للتلاميذ المغاربة الذين شاركوا في دراستي TIMSS وPIRLS (2011)، والتي سبق سردها، لا تكتسي كلها نفس الأهمية في تفسير الفوارق الملحوظة بين التلاميذ على مستوى المكتسبات الدراسية. ففي السنة الرابعة ابتدائي، مثلا، يشكل عدد التلاميذ في القسم، والمستوى التعليمي للآباء، متبوعين بالتأخر المدرسي، العوامل الأكثر تأثيرا على مستوى التحصيل الدراسي. وفي السنة الثانية إعدادي، يعد التأخر في الدراسة العامل الأكثر تأثيرا، متبوعا بوجود حاسوب في المنزل، ثم بالمستوى التعليمي للآباء.

في مقال حول بلدان آسيا الشرقية (108)، أبرز Ludger Woessmann أن المستوى التربوي للأسرة، الذي يقاس بأعلى مستوى تعليمي وصل إليه الآباء وعدد الكتب

الموجودة في البيت، يشكل محددا أساسيا للنجاح الدراسي في خمسة بلدان آسيوية، هي هونكونغ، واليابان، وكوريا الجنوبية، وسنغفورة، والتايلاند. ويتجلى تأثير هذا العامل بشكل أكثر وضوحا في كوريا الجنوبية وسنغفورة، مقارنة مع هونكونغ والتايلاند. وهناك عامل آخر لا يقل تأثيره أهمية، وهو السياسات التعليمية، كاستقلالية المدارس، والواجبات المنزلية، وانخراط الآباء. كما أن المستوى التعليمي للآباء، وتوافر الكتب في المنزل، يشكلان، بدورهما، عاملين محددين ومفسرين للأداءات المدرسية في 17 بلدا في أوروبا الغربية (109)، والولايات المتحدة الأمريكية (110) (Woessmann Ludger 2014).

خـاتمـة

إن ضعف الأداء الدراسي للتلاميذ المغاربة، كما تعكسه نتائج الدراسات الوطنية والدولية، وخاصة في المواد العلمية واللغات، يعود إلى مجموعة من العوامل المميزة كولوج التعليم الأولي، وظروف التعلم، وجودة التأطير، واستعمال التقنيات الجديدة للإعلام والتواصل، والمستوى السوسيو–الثقافي للأسرة .

والحال أنه، خلال تطبيق الميثاق، كثيرا ما كان ينظر إلى العرض التربوي من زاوية البنيات التحتية، علما بأن الأمر كان يتعلق بإعطاء الأسبقية لتلبية حاجات مستعجلة. وتجد تلك المقاربة تبريرها في النواقص السابقة التي سجلها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تستدعي اليوم، أكثر من أي وقت مضى، الاشتغال على إصلاح المحتويات، وطرق التعليم، لتحسين جودة التعلمات، وبالتالي، مكتسبات التلاميذ.

(93) وخاصة تقييمات IEA: الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي.
(94) تم نشر هذا التقييم في تقرير سنة 2009. البرنامج الوطني لتقييم التعلمات، الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتعليم.
(95) TIMMS وPIRLS دراستان تقييميتان دوليتان، الأولى تهدف تقيم مكتسبات التلاميذ في الرياضيات والعلوم، والثانية تقيم المكتسبات في القراءة.
(96) تم توحيد النقط في بحث PNEA بحيث صار المعدل 50 على 100 بالنسبة لجميع المستويات ولجميع المواد موضوع البحث.
(97) Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, «TIMSS 2011 International Results in Mathematics».
Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et Alka Arora, «TIMSS 2011 International Results in Science».
(98) يتم حساب مستويات التحصيل في الدراسات الدولية TIMSS وPIRLS على أساس 1 000 نقطة كحد أعلى.
(99) يفسر هذا التحسن الملحوظ في نتائج الإعدادي بكون أغلبية التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الدراسة قد غادروا النظام التربوي لتعزيز التسربات المدرسية.
(100) الغلاف الزمني المخصص للغة العربية واللغة الفرنسية كما هو محدد في الكتاب الأبيض هو أهم غلاف. فهو يمثل على التوالي 221 و272 ساعة في السنة الرابعة ابتدائي، و204 و264 ساعة في السنة السادسة. في السنة 2 و3 إعدادي، الغلاف الزمني المخصص للمادتين يبلغ 136 ساعة، والغلاف الزمني المخصص للغتين في الرابعة والسادسة ابتدائي يصل 952 ساعة، و1020 ساعة في الثانية والثالثة إعدادي. أما بالنسبة للتعليم الابتدائي، فزاد الغلاف الزمني الإجمالي، لكن عدد الساعات المخصصة للعربية والفرنسية لم يتغير.
(101) T. Fuchs, L. Wobmann, «What accounts for international differences in student performance? A re-examination using Pisa data», CES info working paper series, n° 1235, 2004.
(102) Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, and Kathleen T. Drucker, «PIRLS 2011 International Results in Reading».
(103) Caille J-P., «Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire», Education et formations, n° 60, juillet-septembre, 2001.
(104) A. Sandoval-Hernandez, K.Taniguchi and P.Aghakasiri,»Is participation in preschool education associated with higher student achievement?», IEA's Policy Brief Series, n° 2, December 2013.
(105) M. Manacorda, «The cost of grade retention», Review of economics and statistics, n° 878, October 2010.
A. Grisay, «Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraine des artefacts», Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2001.
(106) D. Meuret, «Les recherches sur la réduction de la taille des classes», Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Janvier 2001.
P. Blatchford, P. Bassett, and P. Brown, «Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools», Learning and Instruction, 2011.
D. Whitmore Schanzenbach, «Does class size matter?», National Education Policy Center, February 2014.
(107) K.S. Schiller, V. T. Khmelkov et X.Q. Wang, «Economic Development and the Effects of Family Characteristics on Mathematics Achievement», Journal of Marriage and family, volume 64, 2002, pp. 730-742.
Chevalier A. et Lanot G., «The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement», Education Economics, volume 10, issue 2, 2002, p. 165-182.
(108) L. Woessmann, «Educational Production in East Asia: The Impact of Family Background and Schooling Policies on Student Performance», German Economic Review, Volume 6, Issue 3, pages 331-353, August 2005.
(109) النمسا، بلجيكا الفلامانية والفرنسية، الدانمارك، إنجلترا، اسكتلاندا، فرنسا، ألمانيا، اليونان، إيرلندا، إسلندا، هولندا، النرويج، البرتغال، إسبانيا، السويد وسويسرا.
(110) L.Woessmann, «How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States», CESifo Working Paper, n° 1162, March 2004.

الفصل الثاني
«مناخ» الدراسة في المدرسة والجامعة

في الدراسات الدولية المتعلقة بتقييم مكتسبات التلاميذ يشكل مكون «مناخ الدراسة» أحد الأبعاد الرئيسية التي تندمج بشكل كلي في جهاز التقييم.

ويمكن هذا المكون من الحصول على تقييم للوضعية بغاية العمل من أجل تحسين الإطار الذي يتعلم التلاميذ داخله. وهكذا، توفر الدراستان اللتان أنجزتهما TIMSS وPIRLS سنة 2011 حول مناخ المدرسة المغربية عناصر تقديرية مفيدة، علما بأنها تعتمد على تصريحات مديري المدارس.

ينص الميثاق، في الجزء المخصص لحقوق وواجبات الأفراد والجماعات، على أن من واجب التلاميذ والطلبة المواظبة، والانضباط، واحترام مواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها.

إن تقييم هذا الجانب يعني مساءلة مناخ المدرسة. فإذا كانت بعض المدارس تتمكن من توفير جو ملائم للتعلم، فإن المناخ الذي يسود داخل مؤسسات أخرى كثيرة، لا يساعد على خلق حياة مدرسية تحفز التلاميذ على التعلم. وعلى كل حال، ففي سنة 2007، وإثر تنامي بعض الظواهر المنافية للسلوك المدني في المشهد التربوي، أدلى المجلس الأعلى للتعليم برأي في الموضوع، وألح على ضرورة تنمية الحس المدني في المدرسة المغربية؛ كما دعا المسؤولين على المستوى الوطني، وعلى مستوى المدرسة، لاتخاذ إجراءات، وتنظيم أنشطة تهدف إلى مواجهة هذه الظاهرة واسعة الانتشار (111).

بالنسبة للفترة 2001-2011، تشير معطيات الدراسات التي أنجزتها TIMSS وPIRLS إلى تدهور مناخ المدرسة المغربية. ويرتبط هذا التدهور برهانات الانضباط أساسا. ذلك أن أكثر من 60% من التلاميذ المغاربة في السنة الرابعة ابتدائي و49% من تلاميذ السنة الثانية إعدادي يدرسون، حسب نتائج تلك الدراسات، في مدارس تسود فيها مشاكل الانضباط والأمن (الغياب، والتأخر، والغش في الامتحان، والغوغائية، والتهديدات، إلخ.). إن 14% فقط من التلاميذ الذين شملهم البحث، هم الذين يدرسون في مدارس لا تعرف انتشارا واسعا لتلك الظواهر.

الجدول 38

نسبة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعيشون مشاكل حادة متعلقة بالسلوك المدني، حسب تصريح مدير المؤسسة

	PIRLS	TIMSS	PIRLS	TIMSS	PIRLS-TIMSS
	2001	2003	2006	2007	2011
التأخر	19	11	41	14	20
الغياب	38	24	66	19	38
عدم الانضباط	26	16	46	9	38
الغش	38	26	66	6	45
السب والقذف	31	31	57	8	41
التخريب	49	32	76	19	48
السرقة	41	34	73	13	52
التهديد أو العنف اللفظي تجاه التلاميذ	21	23	51	7	32
العنف الجسدي تجاه التلاميذ	23	33	40	7	37
العنف اللفظي تجاه الأساتذة	–	21	–	6	36

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على دراسات TIMSS وPIRLS (2011).

إذا كانت بلدان أخرى تعرف، هي أيضا، مشاكل الانضباط حسب تصريحات مديري مدارسها، فإن المدارس المغربية معرضة، بشكل خاص، على ما يبدو، لتلك المشاكل. إن أشكال السلوك المنافية للسلوك المدني الأكثر انتشارا في السنة الرابعة ابتدائي، مثلا، هي السرقة، والغوغائية، والغش في الامتحانات. وفي السنة الثانية إعدادي، تنضاف إلى تلك السلوكات، أشكال أخرى، كالغياب والعنف اللفظي والبدني إزاء المدرسين.

إن ظواهر الانضباط هذه، التي تتنافى والسلوك المدني، وإن كانت غير عامة، تخلق جوا غير ملائم للتعلم، وتجعل المدرسة فضاء غير جذاب لا يساعد على التفتح التربوي والشخصي للتلميذ.

الجدول 39

مقارنة حسب البلدان لنسب تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين صرح مديروهم بأنهم يواجهون مشاكل جدية تخص السلوك المدني

	المغرب	تونس	تركيا	قطر
التأخر	20	11	11	6
الغياب	38	28	23	9
عدم الانضباط	38	25	19	8
الغش	45	27	10	8
السب والقذف	41	30	22	7
التخريب	48	36	19	10
السرقة	52	35	15	8
التهديد أو العنف اللفظي تجاه التلاميذ	32	24	12	8
العنف الجسدي تجاه التلاميذ	37	31	15	11
العنف اللفظي تجاه الأساتذة	36	35	10	9

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على دراسات TIMSS وPIRLS (2011).

وكما تمت الإشارة إلى ذلك في الفصل «تعميم التعليم وتوسعه»، فإن النتائج الرئيسية حول التربية التي توصل إليها البحث الطولي لدى عينة دائمة من الأسر، والذي قام به المرصد الوطني للتنمية البشرية (ONDH) سنة 2012، تبين أن 31.9% من التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة، والمنتمين للشريحة العمرية 6-17 سنة، يفسرون انقطاعهم عن الدراسة بكونهم «لا يحبون المدرسة». إن الإحصائيات المتعلقة بمناخ المدرسة توضح المقصود بهذه العبارة العامة «لا أحب المدرسة».

إن نسبة التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة لأنهم «لا يحبون المدرسة» أعلى في الوسط الحضري (37.4%) مما هي عليه في الوسط القروي (29.3)، كما أن نسبة الذكور (42.8%) أعلى من نسبة الإناث (22.8%). وتبين نتائج البحث أن «عدم حب المدرسة» يأتي على رأس الأسباب التي يتذرع بها الشباب لتفسير انقطاعهم عن الدراسة، وذلك قبل الأسباب الأخرى، كبعد المدرسة (22.6%) بالنسبة للفتيات في الوسط القروي، وتكلفة الدراسة، أو حتى ضرورة العمل من أجل مساعدة الأسرة ماديا.

وتؤكد هذه الملاحظات نتائج الأبحاث الدولية، وتستدعي إجراءات جريئة وحازمة من أجل التأثير بشكل إيجابي على مناخ المدرسة.

والجامعة العمومية ليست بدورها في منأى عن المشاكل الناتجة عن انعدام الحس المدني، وأحيانا عن مشاكل العنف؛ وهو ما يؤثر على مناخ الأحياء الجامعية، ويساهم في تكون صورة سلبية عن الجامعة.

وبالفعل، فقد ظلت الجامعة المغربية، منذ الاستقلال، مسرحا لمواجهات بين مختلف الطوائف السياسية. وهي تشهد اليوم صراعات بين عدد من التيارات السياسية، كثيرا ما تتحول إلى مواجهات عنيفة. وإلى تلك الخلافات السياسية بين الجماعات المتطرفة، تنضاف الانقسامات العرقية والجهوية، التي تولد، بدورها، مواجهات عنيفة أحيانا، داخل الأحياء الجامعية والحرم الجامعي (112). يحدث هذا في سياق تحول التعليم العالي إلى تعليم جماهيري، تتزايد معه أعداد الطلبة بشكل قوي.

خاتمة

إن ضعف النتائج الدراسية المرتبطة بالمناخ الذي تتم فيه الدراسة يعبر عن وجود مشاكل حرجة يتعين على النظام التربوي المغربي أن يجد لها، وبسرعة، حلولا ناجعة. ذلك أن هذه الحلول، هي التي ستحدد، إلى جانب عوامل أخرى، الارتقاء الضروري بجودة التعليم الذي أكدت الدراسات الوطنية والأجنبية PNEA وTIMSS ضعفه، في المتوسط، بالنسبة لأكبر عدد من المتعلمين. فعلى تلك الحلول، تتوقف ثقة الأطفال والآباء في المدرسة، خاصة ونحن نعلم أن مشاكل السلوك المدني التي صرح بها مديرو المدارس تشمل السرقة، والغوغائية، والهمجية، والسب والشتم؛ وهي سلوكات تأتي من حيث أهميتها في مرتبة تفوق أهمية التغيب عن الدراسة.

وتؤكد تلك النتائج المعلومات التي أنتجتها استطلاعات المرصد الوطني للتنمية البشرية، والتي تفيد أن ثلث اليافعين (الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 سنة) الذين توقفوا عن الدارسة قبل الأوان، إنما يبررون انقطاعهم هذا بكونهم «لا يحبون المدرسة». وهذه النسبة، حسب استطلاعات المرصد، أعلى لدى الذكور مما هي عليه لدى الإناث، وفي الوسط الحضري. ومما يزيد من القلق الناتج عن تدهور مناخ المدرسة المغربية، كونه يساهم في إبعاد نسبة مهمة من التلاميذ عن المدرسة، في الوقت الذي يتعين عليه، مبدئيا، أن يستقبلهم بلطف وفعالية. ولأسباب ذات طبيعة سياسية، تعاني الجامعة، هي الأخرى، من هذه الصعوبات.

المراجع

(111) رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 2007/2 حول «دور المدرسة في الارتقاء بالسلوك المدني».

(112) المجلس الوطني لحقوق الانسان، «العنف بالحرم الجامعي في المغرب» (نسخة مؤقتة) 2014. (تقرير منجز بشراكة مع المركز المغربي للدراسات الاجتماعية، الدرا البيضاء).

الفصل الثالث
المدرسة المغربية من منظور الإنصاف

يحيل مبدأ الإنصاف على رهان هام بالنسبة لبلادنا. ونظرا لكون التربية خدمة، عمومية كانت أو خاصة، فهي مطالبة باتخاذ الاحتياطات اللازمة لتفادي العوائق التي من شأنها المس بتكافؤ الفرص بين المتعلمين. ومن هنا تأتي ضرورة تقييم مبدإ الإنصاف في التربية قصد الحد من اللامساواة، وتحقيق المزيد من العدالة التربوية.

أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين مبدأ المساواة في التربية، وهو مبدأ كرسه دستور 2011 رسميا. ففي المبادئ الأساسية، ينص الميثاق على أن نظام التربية والتكوين «يعمل على تحقيق مبدإ المساواة بين المواطنين، وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، في البوادي والحواضر، طبقا لما يكفله الدستور».

1. اللامساواة في التربية

إذا كانت نسبة التمدرس تؤشر، بشكل عام، على درجة ولوج التربية، فإنها لا تخبرنا عن المستويات المتراكمة للتمدرس، وتوزيعها داخل الساكنة. ويكتسي هذا التوزيع، بالنسبة للسياسات العمومية، نفس الأهمية التي تكتسيها نسب التمدرس؛ علما بأن اللامساواة في التربية تحدد توزيع الدخل، والقدرة على التكيف مع التحولات التكنولوجية، ومستوى الرفاه، وكذلك الاندماج الاجتماعي. ومن هنا تأتي ضرورة قياسها في هذا التقييم.

في هذا التقرير، يتم تناول اللامساواة في التربية (113) (التي تم قياسها وفق مؤشر جيني Gini) من منظور كمي، اعتمادا على تقدير متوسط عدد سنوات التمدرس الخاصة بالساكنة البالغة من العمر 15 سنة فما فوق. وتم حساب هذا العدد انطلاقا من توزيع الساكنة حسب عدد سنوات الدراسة التي قضاها كل فرد في الدراسة (أي أعلى مستوى دراسي وصل إليه). وتكمن أهمية مؤشر جيني للتربية في كونه يقيس الفوارق بين الأفراد حسب عدد السنوات التي قضوها في المدرسة، ويمكن من التعرف على المجموعات أو المناطق المحرومة.

وتقوم التقديرات المعتمدة في هذا التقرير على إحصاءات السكان لسنوات 1982 و1994 و2004، وعلى معطيات البحث الوطني الديموغرافي المتعدد الزيارات، الذي أنجز سنة 2010. وتحدد تلك المعطيات، بشكل أكثر دقة، أعلى المستويات الدراسية التي أحرزها المغاربة البالغون من العمر 15 سنة في جميع الأسلاك التعليمية، حسب الموقع الجغرافي، والوسط، والنوع.

يقدر المستوى المتوسط لعدد سنوات تمدرس الساكنة المغربية البالغة 15 سنة فما فوق، سنة 2010، بـ 4,7 سنة تمدرس. وقد عرف هذا المستوى زيادة تناهز سنة واحدة في كل عشر سنوات منذ سنة 1982، ومع ذلك، يظل أدنى من المستوى المتوسط الذي أحرزته البلدان السائرة في طريق النمو (7,1 سنة) والبلدان المتقدمة (11 سنة).

الجدول 40

متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني للتربية (1982-2010)

	1982	1994	2004	2010
متوسط سنوات التمدرس				
15 سنة فما فوق	2,13	3,13	4,05	4,72
قروي	0,73	1,23	1,95	2,51
حضري	3,80	4,70	5,61	6,22
ذكور	2,83	4,01	4,96	5,64
إناث	1,47	2,29	3,20	3,84
24-15 سنة	3,23	4,49	5,56	6,87
التفاوتات التعليمية (مؤشر جيني للتعليم)				
15 سنة فما فوق	0,79	0,71	0,63	0,58
قروي	0,92	0,86	0,78	0,71
حضري	0,64	0,58	0,52	0,47
ذكور	0,72	0,62	0,55	0,49
إناث	0,86	0,79	0,71	0,66

المصدر: حساب انطلاقا من معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنوات 1982 و1994 و2004، والدراسة الوطنية الديموغرافية متعددة الزيارات، 2010، التي أنجزتها المندوبية السامية للتخطيط.

ومع ذلك، تنبغي الإشارة إلى أن المدة المتوسطة للتمدرس، بالنسبة للشريحة العمرية 15-24 سنة، قد عرفت ارتفاعا ملحوظا، وانتقلت من 3,23 سنة 1982 إلى 4,49 سنة 1994،

لتصل إلى 6,87 سنة 2010. فمن الواضح، إذن، أن الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و24 سنة قد استفادوا من دينامية الإصلاح التي عرفتها العشرية الأخيرة، وخاصة من تعميم التمدرس الأساسي.

وموازاة مع ذلك، يبين مؤشر «جيني» الذي يقيس اللامساواة في مجال التربية، أن هذه الأخيرة (أي اللامساواة) قد تقلصت، بانتقالها من 0,79 سنة 1982 إلى 0,58 سنة 2010. وتمكن المقارنة بين المغرب وبعض بلدان جنوب البحر الأبيض المتوسط من التمييز بين ثلاث مجموعات حسب اللامساواة في مجال التربية:

المجموعة الأولى هي الأردن وتركيا، ويقارب مؤشر «جيني» فيها 0,30. وتتكون المجموعة الثانية من الجزائر، وتونس، وإيران، وسوريا، وليبيا، ومصر. ويتراوح مؤشر جيني في تلك البلدان بين 0,37 و0,42. وتعرف المجموعة الثالثة مستوى من اللامساواة أكثر ارتفاعا، إذ تجاوز فيها مؤشر جيني 0,48. وتضم تلك المجموعة موريتانيا، والمغرب، واليمن. وبشكل عام، فإن البلدان التي تعرف أدنى مستويات اللامساواة هي البلدان التي عرفت أعلى معدلات سنوات التمدرس (9 سنوات في الأردن، و7 سنوات في تركيا).

في المغرب، تطور توزيع التربية في اتجاه تقليص اللامساواة بين الذكور بمعامل «جيني» الذي بلغ 0,49 سنة 2010 (وكان يساوي 0,72 سنة 1982). أما اللامساواة بين الإناث، فقد انخفضت، ولكن ببعض البطء: إذ انتقل مؤشر جيني الخاص بها من 0,86 سنة 1982 إلى 0,66 سنة 2010، وهو المستوى الذي وصل إليه الذكور سنة 1990. وتتجلى اللامساواة في التربية في الوسط القروي أكثر مما تتجلى في الوسط الحضري، وذلك على الرغم من الانخفاض الذي سجلته في تلك الفترة (حيث انخفض مؤشر جيني من 0,92 إلى 0,71 في الوسط القروي، ومن 0,64 إلى 0,47 في الوسط الحضري. هذا وقد ارتفع معدل سنوات التمدرس في الوسط الحضري أكثر مما ارتفع في الوسط القروي (حيث اكتسب الوسط الحضري 2,42 سنة إضافية مقارنة مع 1,78 سنة إضافية في الوسط القروي).

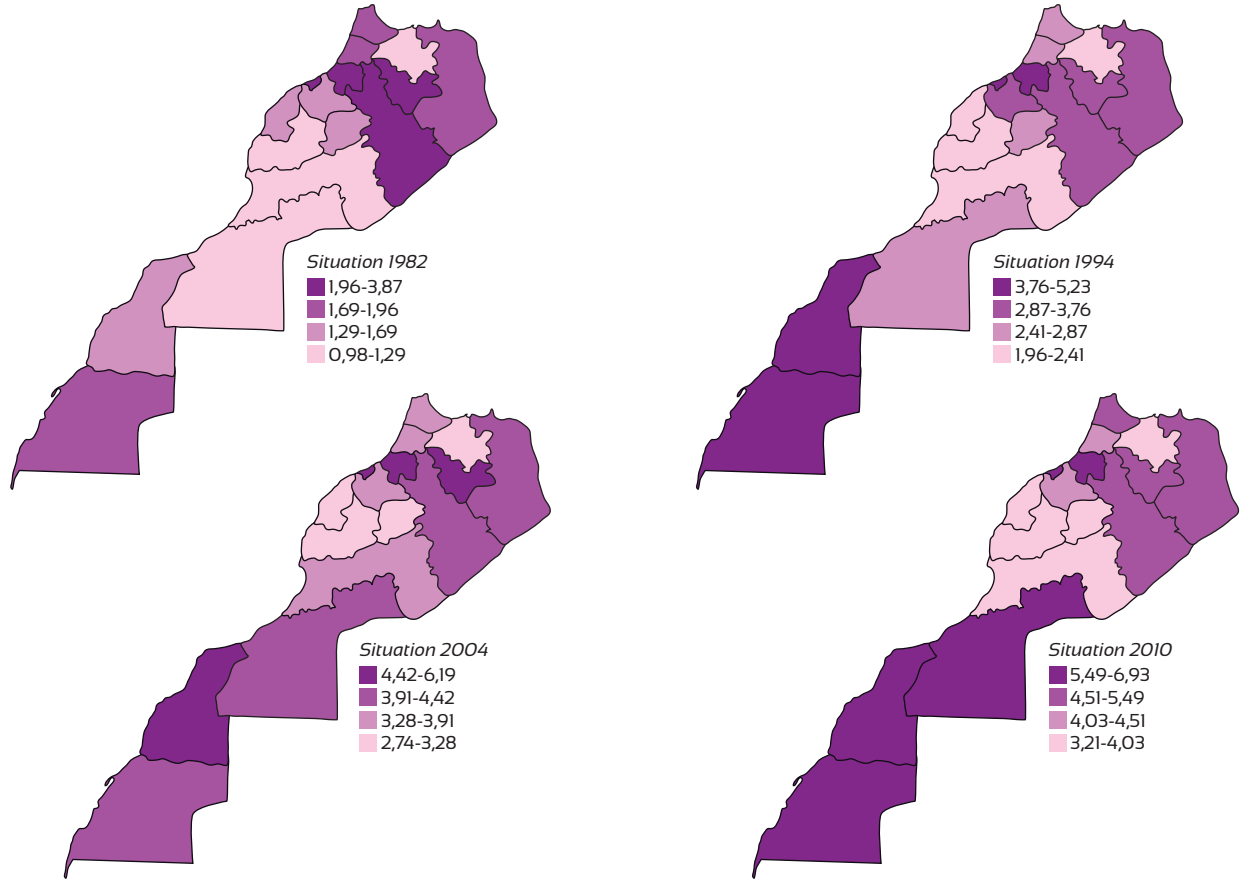
2. اللامساواة على الصعيد الجهوي

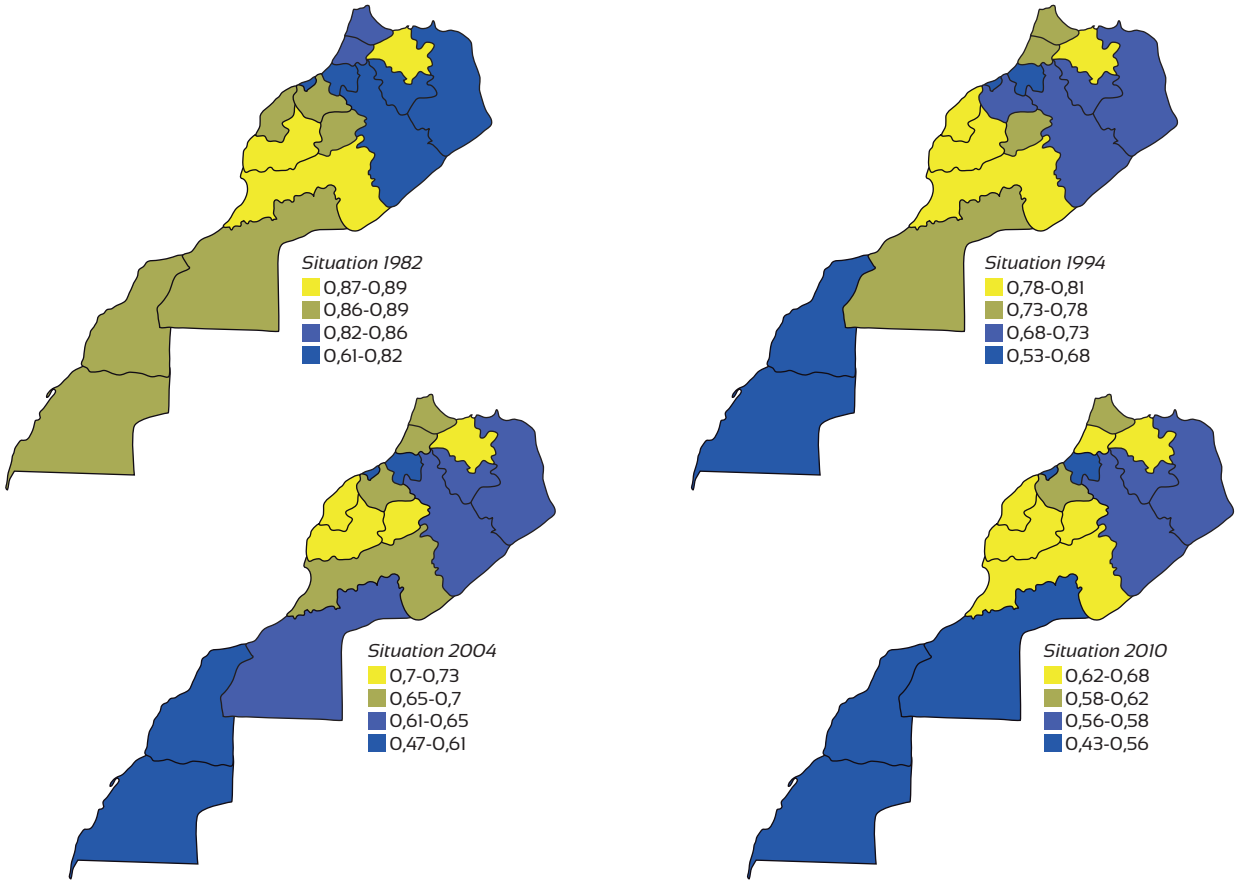
لا تعكس التطورات التي نلاحظها على الصعيد الوطني، دائما، الأوضاع المتباينة السائدة على المستوى الجهوي. ويبين الرسم البياني أسفله تطور معدل سنوات التمدرس واللامساواة في التربية في جهات المغرب سنوات 1982، و1994، و2004، و2010.

خريطة 1

متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني للتربية (2010-1982) في جهات المغرب

معدل سنوات التمدرس بالنسبة للبالغين من العمر 15 سنة فأكثر





المصدر: حساب انطلاقا من معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى، والدراسة الوطنية الديموغرافية متعددة الزيارات 2010. التي أنجزتها المندوبية السامية للتخطيط.

لقد انخفضت اللامساواة في التربية في مجموع جهات المغرب بين سنة 1982، وسنة 2010، وإن بقي مستواها مرتفعا نسبيا سنة 2010. ومع ذلك، تبقى التطورات حسب المناطق متباينة. فقد عرفت تلك اللامساواة انخفاضا ملموسا في جهات الجنوب التي انطلقت من مستوى لامساواة عال جدا (0,85 سنة 1982) لتصل، سنة 2010، إلى أدنى مستوى لها على صعيد التراب الوطني.

ويمكن، بهذا الصدد، أن نميز، سنة 2010، أربع مجموعات متباينة من الجهات:

تتكون **المجموعة الأولى** من جهة الدار البيضاء الكبرى، وجهة الرباط–سلا–زمور–زعير، وجهات الجنوب. فمستويات اللامساواة في هذه الجهات ضعيفة نسبيا (0,43، 0,49، و0,52 على التوالي). وتعرف هذه الجهات، كذلك، مستويات مرتفعة في متوسط سنوات التمدرس (6,93، 6,19، 5,49 سنة على التوالي)، وذلك بسبب معدلات الأمية والهدر المنخفضة فيها، مقارنة مع باقي الجهات الأخرى، وبسبب وجود نسبة عالية من الساكنة الحاصلة على مستويات تعليمية عالية فيها.

وتتكون **المجموعة الثانية** من جهة فاس–بولمان، وجهة مكناس–تافيلالت، والجهة الشرقية. وتقارب مستويات اللامساواة في هذه الجهات حوالي 0,56، كما أنها تعرف متوسط سنوات تمدرس يقع بين 4,66 و5,17 سنة. وعلى الرغم من كون نسب التمدرس في الابتدائي بجهتي فاس–بولمان، ومكناس–تافيلالت أعلى مما هي عليه في جهات الجنوب، فإن هذه الجهات الأخيرة تتميز بمستويات أعلى من حيث متوسط سنوات التمدرس.

تضم **المجموعة الثالثة** جهتي طنجة–تطوان، والشاوية ورديغة اللتين تتميزان بمستويات لامساواة مرتفعة نسبيا (0,58 و0,60 على التوالي) وأعلى بقليل من المعدل الوطني، وبمستوى متوسط تمدرس أدنى بقليل من المتوسط الوطني (4,51 و4,20 على التوالي).

أما **المجموعة الرابعة**، فتتكون من جهة تازة–الحسيمة–تاونات، وجهة تادلة–أزيلال، وجهة دكالة–عبدة، وجهة مراكش–تانسيفت–الحوز، وجهة سوس–ماسة–درعة، وجهة الغرب– شراردة– بني احسن. وتعرف هذه الجهات أقوى

مستويات اللامساواة في التربية (حيث يتراوح مؤشر «جيني» فيها بين 0,62 و0,68 سنة 2010)؛ كما تعرف متوسط سنوات تمدرس يقل عن 4 سنوات.

إن الجهات التي نجد فيها متوسطا عاليا لسنوات التمدرس هي نفسها الجهات التي حصلت فيها الساكنة على مستويات مرتفعة من التعليم العالي، والتي تتميز بأضعف نسب الأمية، وخاصة جهتي الدار البيضاء الكبرى، والرباط–سلا–زمور–زعير، وجهات الجنوب (23,5% و31,5% و35,8% على التوالي بالنسبة للبالغين من العمر 15 سنة فما فوق سنة 2010).

ومن ناحية أخرى، يبين تطور مؤشر جيني حسب النوع (114) على الصعيد الجهوي أن اللامساواة في التربية في صفوف الإناث سنة 2010 أعلى مما هي عليه لدى الذكور، وخاصة في جهات تازة–الحسيمة–تاونات (0,79) وتادلة–أزيلال (0,75) وسوس–ماسة–درعة (0,73) ودكالة–عبدة (0,73) ومراكش–تانسيفت–الحوز (0,72). ومقابل ذلك، تتميز جهتا الدار البيضاء والرباط–سلا–زمور–زعير، وجهات الجنوب، بضعف مستويات اللامساواة لدى الإناث (0,49 و0,56 و0,61، على التوالي سنة 2010). وبين سنة 1982 وسنة 2010 حققت جهات الجنوب تقدما ملحوظا في مجال تقليص اللامساواة في صفوف الإناث، إذ انتقل مؤشر تلك المساواة فيها من 0,95 سنة 1982 إلى 0,61 سنة 2010.

ويكشف تحليل اللامساواة في التربية حسب الوسط، أن هذه الظاهرة أكثر انتشارا في الوسط القروي مقارنة مع الوسط الحضري، وذلك على الرغم من الانخفاض الملحوظ الذي عرفته بين سنتي 1982 و2010. ففي سنة 2010 بلغت مستويات اللامساواة في التربية في العالم القروي مستويات أعلى من المستوى الذي وصلته على الصعيد الوطني في ثلاث جهات هي جهة مراكش–تانسيفت–الحوز (0,76) وجهة دكالة–عبدة (0,76) وجهة تازة–الحسيمة–تاونات (0,72)؛ وذلك على الرغم من الانخفاض المسجل بين 1982 و2010 في اللامساواة في التربية في الوسط القروي في كل من جهة مراكش–تانسيفت–الحوز، وجهة دكالة–عبدة.

ويلاحظ أيضا أن اللامساواة في التربية قد عرفت انخفاضا بين سنة 1982 و2010 في الوسط الحضري في جهات الجنوب، وجهة دكالة–عبدة (حيث انتقلت على التوالي من 0,79 إلى 0,47، ومن 0,65 إلى 0,45)، وفي الوسط القروي في جهة الدار البيضاء الكبرى وجهات الجنوب (حيث انتقلت على التوالي من 0,81 إلى 0,54، ومن 0,90 إلى 0,64).

خـاتمـة

على المستوى الوطني، انخفضت اللامساواة في التربية انخفاضا نسبيا خلال العقود الأخيرة، حيث انتقلت من 0,79 في سنة 1982 إلى 0,58 في سنة 2010. لكنها تبقى أكثر من معدل دول جوار البحر الأبيض المتوسط.

في حين ارتفعت، بشكل ملموس، المدة المتوسطة للتمدرس لدى الشريحة العمرية 15-24 سنة؛ وهي الشريحة التي استفادت من جهود تعميم التمدرس، كما انخفضت ضمنها نسبة غير المتمدرسين بشكل قوي. ورغم التقدم الذي أحرزه تمدرس الإناث، فإن توزيع التربية ينصف الذكور أكثر مما ينصف الإناث. ففي سنة 2010، لم تتمكن نسبة كبيرة من الإناث اللواتي بلغن سن 15 فأكثر من ولوج المدرسة (54% مقابل 27% بالنسبة للذكور).

لهذه الاعتبارات، تشكل محاربة الأمية، وخاصة لدى الإناث، والتسربات أثناء الدراسة الإجبارية، المحاور ذات الأولوية الكفيلة بالزيادة في المدة المتوسطة للتمدرس، والتقليص، بشكل دال، من مستويات عدم المساواة في التربية.

إن التفاوتات التي تمت ملاحظتها على المستوى الجهوي تظل مهمة. وهي تندرج في سياق تطور التمدرس الذي ترافقه لامساواة متزايدة بين المجالات الجغرافية. وبالفعل، فإن جهات المغرب المختلفة تتميز بخصائص غير متجانسة من حيث مستوى تطور التربية فيها: فبعضها يعرف نسبة أمية مرتفعة نسبيا، بينما يعرف بعضها الآخر نسبة ضعيفة في ولوج التعليم الأساسي؛ كما أن جهات أخرى، تعرف، على العكس من ذلك، نسبا مرتفعة في ولوج التعليم الثانوي. ويفرض هذا الوضع على كل سياسة تربوية تتوخى النجاعة والفعالية، أن تكون تمييزية، وأن تأخذ بعين الاعتبار الإكراهات الخاصة بكل جهة في مجال التربية.

المراجـع

(113) تعتمد المنهجية المتبعة في هذا الفصل على عمل نُشر في :
Benaabdelaali, W., Hanchane, S., Kamal, A., 2012, «Educational Inequality in the World, 1950–2010 : Estimates from a New Data set», Chapter 13 in John A. Bishop, Rafael Salas (eds.) Inequality, Mobility and Segregation: Essays in Honor of Jacques Silber, Research on Economic Inequality, Volume 20, Emerald Group Publishing Limited, p. 337-366.

(114) تم حساب مؤشر جيني GINI حسب الجهة والنوع اعتمادا على معطيات إحصاء السكان والسكنى ومعطيات البحث الوطني الديموغرافي متعدد الزيارات (ENDPR) سنة 2010. المندوبية السامية للتخطيط.

الفصل الرابع
الاندماج المهني

يعتبر الميثاق التقييم (والتقييم الذاتي) أداة أساسية لتحسين جودة التعليم. ويشكل الاندماج المهني، بوصفه مكونا أساسيا لعلاقة التكوين/ التشغيل، مؤشرا حاسما للمردودية الخارجية لنظام التربية والتكوين. ويحيل تقييمه، عبر دراسات الاندماج، إلى التحليل الإحصائي لمسار الشباب الحاملين للشهادات خلال الفترة الممتدة بين تاريخ تخرجهم من نظام التكوين وتاريخ حصولهم على شغل.

1. اندماج حاملي الشهادات الجامعية

تقوم محاولة تقييم المردودية الخارجية للجامعة المغربية في هذا التقييم على جهاز من الأدوات أعدته الهيئة الوطنية للتقييم (INE)، بشراكة مع بعض الجامعات المغربية، لقياس درجة اندماج حاملي الشهادات الجامعية، وفهم دينامية العلاقة بين التكوين والتشغيل عند الخريجين. وقد استهدف هذا الاستطلاع، المسمى «استطلاع الهيئة الوطنية للتقييم حول الاندماج» ثلاث جامعات هي جامعة الحسن الأول بسطات، وجامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، وجامعة محمد الخامس أكدال بالرباط. ويوفر هذا الاستطلاع بعض المؤشرات حول المردودية الخارجية للجامعات المغربية.

شمل هذا الاستطلاع 385 خريج (115) من جامعة الحسن الأول بسطات، و736 خريج من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، و504 خريجا من جامعة محمد الخامس أكدال بالرباط، أي ما مجموعه 1625 خريج؛ كلهم خريجو سنة 2009. وتتكون الساكنة المرجعية لهذا الاستطلاع من «مجموع خريجي الجامعات الثلاث في نفس التاريخ، والذين تم تتبعهم طولا لمدة 34 شهرا» (116).

وقد مكن هذا الاستطلاع من تتبع دينامية الاندماج ونوعيته في ارتباط مع التكوينات المتوافرة في مختلف المؤسسات الجامعية، والتجارب المعيشة في سوق الشغل. وقد مكن الطابع الطولي للمعطيات التي تم جمعها، وكذا ارتباطها بماضي المستجوبين، من توضيح آليات الاندماج بما تستلزمه مقاربة العلاقة بين التكوين والتشغيل من دقة وصرامة.

1.1. الاندماج المهني حسب التخصص المعرفي

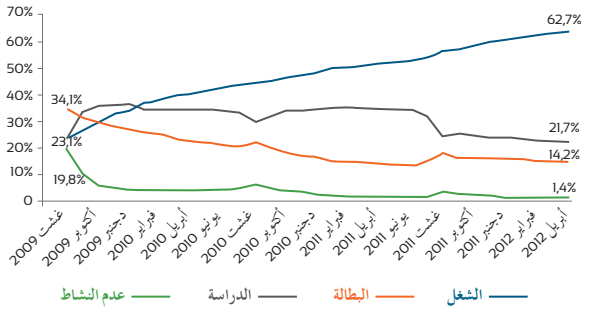
مكنت الدراسة حول الاندماج المهني للخريجين (الإجازة، والماستر والدكتوراه) من دراسة مسار أولئك الشباب من خلال جدول زمني يتتبع وضعياتهم في سوق العمل، أي وضعيات الشغل، أو البطالة، أو الدراسة، أو غياب كل نشاط.

ويتتبع الرسم البياني أسفله التطور الدينامي للوضعيات المهنية الشهرية للخريجين منذ شهر غشت 2009 (أي شهرا واحدا بعد تخرجهم) إلى غاية شهر أبريل 2012، وهو تاريخ إنجاز الدراسة (117).

يلاحظ أن نسبة الخريجين الذين حصلوا على عمل يزداد بانتظام مع مرور الزمن على تخرجهم، لتصل إلى 62.7% وقت إنجاز الدراسة، أي بعد 34 شهرا من تخرجهم. أما نسبة الخريجين الذين يوجدون في وضعية البطالة، فهي تميل إلى الانخفاض لتصل إلى 14.2% بعد 34 شهرا من التخرج. أما فيما يتعلق بنسبة الخريجين غير النشيطين فقد أصبحت ضعيفة جدا بعد انقضاء الأشهر الثلاثة الأولى التي تلي التخرج (فترة العطلة) لتستقر عند 1.4% تاريخ إنجاز البحث. أما الخريجون الذين يعودون إلى الدراسة، فإن نسبتهم تعرف ارتفاعا في بداية كل شهر سبتمبر نتيجة إعادة التسجيل في مؤسسات التعليم العالي؛ غير أنها تميل إلى الانخفاض بشكل طفيف لتصل إلى 21.7% تاريخ إنجاز البحث.

الرسم البياني 66

تطور الوضعيات المهنية الشهرية لخريجي سنة 2009 من الجامعات الثلاث منذ تاريخ تخرجهم إلى غاية تاريخ إنجاز الدراسة الاستطلاعية



المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، انطلاقا من معطيات الدراسة حول الاندماج.

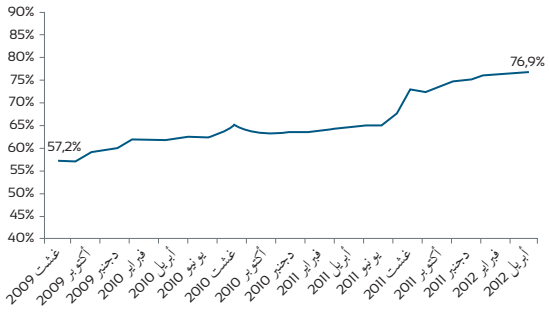
تم حساب نسبة النشاط الشهري للخريجين، والتي تمثل خارج قسمة عدد الخريجين النشيطين (118) كل شهر على العدد الإجمالي للخريجين، وذلك اعتمادا على وضعياتهم المهنية الشهرية.

ويوضح الرسم البياني أسفله تطور هذه النسبة، إذ أن 57.2% من الخريجين أصبحوا نشيطين شهرا فقط بعد حصولهم على الشهادة الجامعية، ثم أخذت تلك النسبة تتطور بشكل تصاعدي إلى أن بلغت 76.9% تاريخ إنجاز الدراسة. أما الانثناء نحو الأعلى الذي ظهر في شهر غشت 2011، فهو راجع إلى كون عدد من الخريجين قد أنهوا دراستهم التي شرعوا فيها بعد حصولهم على شهادتهم الرئيسية سنة 2009، والتحقوا بالساكنة النشيطة.

ولا تختلف نسبة نشاط الخريجين كثيرا حسب النوع. فالفرق الذي تم تسجيله تاريخ إجراء الدراسة الاستطلاعية بين الذكور والإناث يقل عن نقطتين: 77.7% بالنسبة للرجال، 76% بالنسبة للنساء.

الرسم البياني 67

تطور نسبة النشاط الشهري لخريجي سنة 2009 من الجامعات الثلاث منذ تاريخ تخرجهم إلى غاية تاريخ إنجاز الدراسة الاستطلاعية



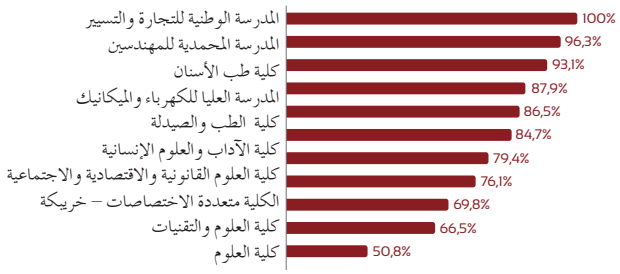
المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي اعتمادا على معطيات الدراسة الاستطلاعية حول الاندماج.

تتغير نسبة نشاط الخريجين تبعا للمؤسسات التي تخرجوا منها، فهي جد مرتفعة لدى خريجي المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود، كالمدرسة الوطنية للتجارة والتسيير، ومدارس المهندسين، وكليات الطب. وتنخفض تلك النسبة عندما ننتقل إلى المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح، ككلية العلوم والتقنيات، وكلية العلوم. وتبلغ تلك النسبة 50% فقط بالنسبة لخريجي المدرسة العليا للتكنولوجيا، وهي مؤسسة من المفترض أنها تكون تقنيين جاهزين لولوج سوق الشغل.

ويتضح أن نسبة النشاط مرتفعة بالنسبة للشهادات الانتقائية أو المشهورة كشهادة المهندس أو الدكتوراه، وهي، على العكس من ذلك، منخفضة بالنسبة للشهادات الأقل انتقاء أو التي تمنح للطلبة إمكانية متابعة دراساتهم.

الرسم البياني 68

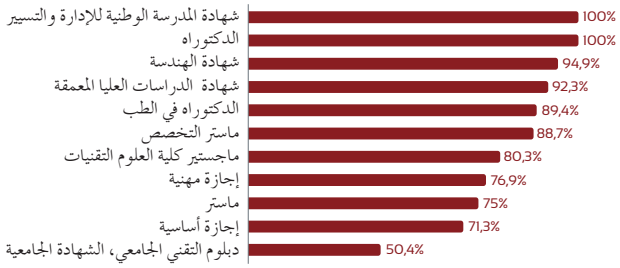
نسبة نشاط الخريجين حسب مؤسسات التخرج بعد 34 شهرا من تخرجهم



المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي اعتمادا على معطيات الاستطلاع حول الاندماج.

الرسم البياني 69

نسبة نشاط الخريجين حسب نوعية الشهادة بعد 34 شهرا من تخرجهم من الجامعة

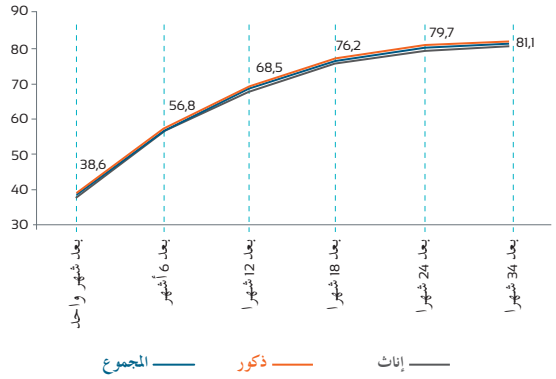


المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي اعتمادا على معطيات الدراسة حول الاندماج.

تم أيضا حساب نسبة الاندماج الشهري بين تاريخ التخرج وتاريخ إنجاز الدراسة؛ وهي تمثل خارج قسمة عدد الخريجين الحاصلين على شغل على عدد الخريجين النشيطين كل شهر، بينما يؤخذ الخريجون الذين يوجدون في وضعية الدراسة أو غير النشيطين بعين الاعتبار في حساب هذه النسبة (119).

الرسم البياني 70

تطور نسبة الاندماج الشهري لخريجي 2009 من الجامعات الثلاث



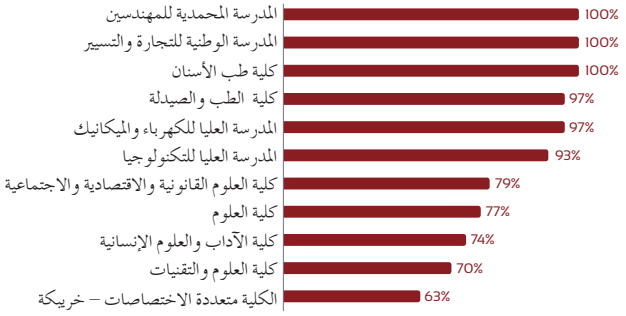
المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على معطيات الدراسة حول الاندماج.

بالنسبة لمجموع الخريجين المستجوبين، كانت نسبة الاندماج المسجلة بعد شهر واحد من مغادرة الجامعة 38.6%. وقد تحسنت تلك النسبة تدريجيا لتصل 81% بعد 34 شهرا من تاريخ التخرج. كما تجدر الإشارة إلى أن نسبة الاندماج المسجلة لدى الرجال أعلى من تلك المسجلة لدى النساء بفارق منتظم لم يتجاوز نقطتين طيلة المدة التي شملها البحث.

ومن ناحية أخرى، تتغير نسبة الاندماج حسب مؤسسة التكوين. ذلك أن الخريجين من المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير، وكلية طب الأسنان، والمدرسة المحمدية للمهندسين، سجلوا نسبة اندماج بلغت 100% بعد 34 شهرا من تاريخ تخرجهم؛ بينما لم تتجاوز نسبة اندماج خريجي الكلية متعددة التخصصات بخريبكة 63%، وهم أقل اندماجا من خريجي باقي المؤسسات. أما خريجو كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، فإنهم يندمجون بشكل أفضل (79%) من خريجي كلية العلوم (77%) وخريجي كلية الآداب والعلوم الإنسانية (74%) وخريجي كلية العلوم والتقنيات (70%).

الرسم البياني 71

نسبة اندماج الخريجين حسب المؤسسات 34 شهرا بعد تخرجهم من الجامعة



المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، اعتمادا على معطيات الدراسة حول الاندماج.

يتمكن جميع الخريجين النشيطين الحاصلين على شهادة مهندس أو شهادة المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير، أو الدكتوراه من الاندماج في سوق الشغل بعد مرور 34 شهرا على تخرجهم، متبوعين بالحاصلين على شهادة ماستر البحث 93% والشهادة الجامعية للتكنولوجيا (DUT) 93%. ويندمج حاملو شهادة الدروس المعمقة أو شهادة الماستر المتخصص بنسبة 92% و90% على التوالي. أما المجازون، فإن نسب اندماجهم تصل إلى78% بالنسبة للإجازة المهنية و69% بالنسبة للإجازة الأساسية.

الرسم البياني 72

نسبة اندماج الخريجين حسب الشهادة الجامعية بعد 34 شهرا من تخرجهم من الجامعة (120)

المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

أثار التقرير التحليلي للمجلس الأعلى للتعليم، الصادر سنة 2008 إشكالية الإجازات الأساسية (121)، حيث بينت المعطيات المتعلقة بالاندماج، أن نسبة الاندماج لدى خريجي المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح هي الأضعف مقارنة مع باقي أنواع التكوينات الأخرى، وذلك على الرغم من الإصلاح الذي عرفته الإجازات الأساسية، والذي شمل برامج التكوين، وتعزيز تدريس اللغات، وتقنيات الإعلام والتواصل.

2.1. التسلسل الزمني للاندماج

بعد الحصول على الشهادة الجامعية، يتطلب الانتقال من النظام الجامعي إلى سوق الشغل المرور بمرحلة انتقالية؛ مرحلة البحث عن العمل. وينتظر خريجو الجامعات الثلاث الذين شملتهم الدراسة الاستطلاعية 9 أشهر في المتوسط قبل الحصول على فرصة عمل، يقضون 4 أشهر منها في البطالة، و4 أشهر في الدراسة، وشهرا تقريبا في وضعية غير النشيطين. لكن الخريجين الذين لم يسبق لهم أن اشتغلوا خلال 34 شهرا الموالية لتخرجهم (ويشكلون 32% من الخريجين)، فإنهم يقضون 10 أشهر كمعدل في البطالة، وحوالي 21 شهرا في الدراسة، وما تبقى في وضعية عدم النشاط.

ويبين التحليل حسب مؤسسات التكوين أن خريجي المدرسة الوطنية للتجارة هم الذين يقضون أقصر مدة في البطالة (أقل من شهرين). أما خريجو الكليات ذات الاستقطاب المفتوح، فإنهم ينتظرون أكثر من أربعة أشهر، في المتوسط، وهم في وضعية البطالة قبل أن يجدوا أول عمل لهم. وعندما نأخذ بعين الاعتبار جميع وضعيات الانتظار الممكنة قبل إيجاد أول شغل (البطالة، والدراسة، وعدم النشاط)، فإن المدة المتوسطة التي يقضيها هؤلاء الخريجون في الانتظار تمتد إلى أكثر من 9 أشهر.

الجدول 41

المدة المتوسطة التي يقضيها الخريجون الذين وجدوا عملا والذين لم يسبق لهم أن اشتغلوا في وضعيات البطالة والدراسة وعدم النشاط

	FS	FSJES	FLSH	ENSEM	EST	FMP	FMD	FST	ENCG	FPK	EMI	المجموع
الخريجون الذين حصلوا على فرصة عمل												
نسبة الشباب الذين حصلوا على عمل	%53	%70	%67	%88	%54	%89	%97	%64	%100	%57	%96	%68
متوسط مدة البطالة قبل أول عمل	%3,6	%4,4	%4,5	%3,2	%4,1	%2,9	%3,8	%3,7	%1,9	%6,0	%2,3	%4,0
متوسط مدة الدراسة قبل أول عمل	%6,4	%4,2	%2,7	%0,0	%9,5	%0,3	%0,2	%4,6	%0,9	%8,0	%0,1	%3,8
متوسط مدة عدم النشاط قبل أول عمل	%1,0	%0,4	%0,3	%0,1	%0,6	%6,0	%0,9	%0,7	%0,6	%1,1	%0,0	%0,7
متوسط مدة الانتظار قبل أول عمل	%11	%9,0	%7,4	%3,3	%14,3	%9,3	%4,9	%9,0	%3,5	%15,2	%2,4	%8,6
الخريجون الذين لم يحصلوا على فرصة عمل												
نسبة الشباب الذين لم يحصلوا على عمل	%47	%30	%33	%12	%46	%11	%3	%36	%0	%43	%4	%32
متوسط مدة البطالة طوال الشهور 34 التي تلت التخرج	%5,4	%13,1	%19,3	%7,8	%1,5	%0,0	%16	%7,4	–	%13,4	%0,0	%10,2
متوسط مدة الدراسة طوال الشهور 34 التي تلت التخرج	%25,7	%18,5	%8,2	%15,5	%29,4	%27,3	%0	%24,2	–	%19,7	%30,5	%10,5
متوسط مدة الانتظار طوال الشهور 34 التي تلت التخرج	%2,3	%2,1	%4,7	%8,3	%2,2	%2,0	%17	%2,3	–	%1,2	%2,5	%2,6

المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي انطلاقا من معطيات الدراسة الاستطلاعية حول الاندماج.

يجب أن ننظر باحتراز لفترات البطالة القصيرة للخريجين الذين وجدوا عملا، لأن هناك في المقابل عددا مهما من الخريجين لا يتمكنون من الحصول على شغل، وخاصة منهم خريجو المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح. فإذا أخذنا كلية الآداب والعلوم الإنسانية، على سبيل المثال، فإن المدة المتوسطة التي يقضيها الخريجون منها في البطالة، قبل أن يجدوا شغلا، لا تتجاوز 5 أشهر، إلا أن 33% منهم لا يتمكنون من الحصول على عمل بعد 34 شهرا، ويقضون 19 شهرا في البطالة، وما تبقى في الدراسة أو في وضعية عدم النشاط.

3.1. نوعية الشغل الممارس

• نوعية الشغل: هيمنة القطاع الخاص

القطاع الخاص هو أول مشغل لخريجي الجامعات. ذلك أن 62% من خريجي الجامعات الثلاث التي شملها البحث، والذين عثروا على شغل، بدأوا حياتهم المهنية في المقاولات الخاصة. أما القطاع العمومي، فإنه لم يشغل سوى 32% من الخريجين الذين اندمجوا في أول شغل. أما الباقون فقد اشتغلوا في القطاع شبه العمومي، ولم يشتغل منهم لحسابهم الخاص سوى 1% فقط.

والنساء يندمجن في القطاع العمومي أكثر بقليل من الرجال: 34% منهن (مقابل 30% للرجال) عرفن أول تجربة مهنية في هذا القطاع.

• نوعية التعاقد: شغل مستقر في أغلبيته

55% من خريجي الجامعات الثلاث، تم استخدامهم في أول شغل لهم، بواسطة عقد عمل غير محدد المدة (CDI) ، و 26% منهم تم تعيينهم كموظفين، و11% منهم فقط وقعوا عقد عمل محدد المدة (CDD). ومقابل ذلك، انخفضت نسبة الخريجين الذين تم استخدامهم بعقد عمل محدد المدة بخمس نقط (5) بين أول وآخر شغل وجدوه، لفائدة عقد العمل غير محدد المدة، لترتفع نسبة المستخدمين بهذا العقد الأخير إلى 61%. هذا ولم تسجل أية فوارق بين الرجال والنساء بخصوص نوعية التعاقد.

• مستوى الأجور

يبين فحص الأجور أن متوسط الأجر الشهري الصافي الذي يتقاضاه الخريجون هو حوالي 6 400 درهم، مع فوارق حسب المؤسسات، والشهادات المحصل عليها. إلا أنه يقل بقليل عن ذلك القدر بالنسبة للنساء (6 300 درهم مقابل 6 500 درهم للرجال). وبين أول وآخر شغل، يزداد متوسط الأجر بحوالي 900 درهم.

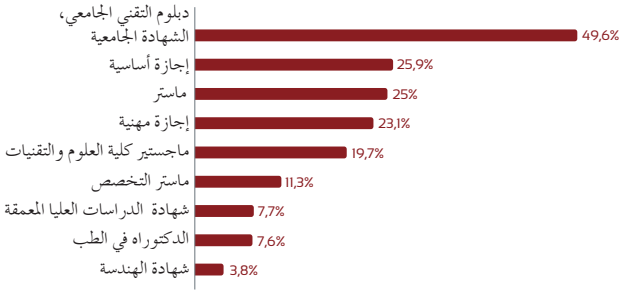
4.1. العودة إلى الدراسة

تخص ظاهرة العودة إلى الدراسة بالأساس، خريجي الجامعة الذين حصلوا على شهادة جامعية في سنتين (شهادة الدروس الجامعية العامة) أو الذين درسوا في المسالك ذات الاستقطاب

المفتوح. وقد بلغت نسبة الخريجين الذين يوجدون في وضعية الدراسة في تاريخ إنجاز الدراسة حول الاندماج، 21.7%. لكن الحاصلين على الدبلوم الجامعي التقني (DUT)، وهذه مفارقة، هم الذين سجلوا أعلى نسبة العائدين إلى الدراسة (49.6%). ونلاحظ الظاهرة نفسها لدى حاملي شهادة الإجازة الأساسية (25.9%)، وماستر البحث (25%) والإجازة المهنية (23.1%) وشهادة Maitrise في كلية العلوم والتقنيات (19.7%). ومقابل ذلك، لا يمثل العائدون إلى الدراسة من حاملي شهادة الماستر المتخصص سوى 11.3% تاريخ إنجاز الدراسة حول الاندماج؛ في الوقت الذي يمثل فيه العائدون إلى الدراسة 7.7% و3.8% على التوالي من حاملي شهادة الدراسات العليا المعمقة أو الدكتوراه في الطب، ومن حاملي شهادة مهندس.

الرسم البياني 73

نسبة عودة الخريجين إلى الدراسة بعد 34 شهرا من التخرج من الجامعة حسب نوعية الشهادة



المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، اعتمادا على معطيات الدراسة حول الاندماج.

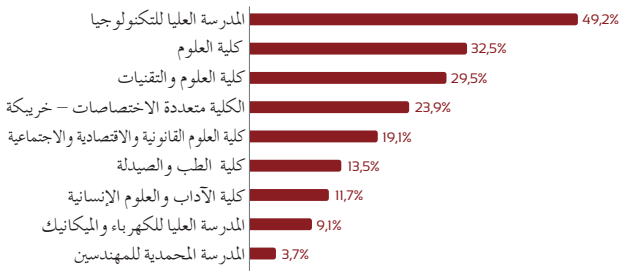
تخص العودة إلى الدراسة بعد التخرج النساء بقدر ما تخص الرجال، مع فارق بسيط قدره 0.3% لفائدة الرجال.

فعلى مستوى المؤسسات الجامعية، تمثل نسبة العودة إلى الدراسة تاريخ إنجاز البحث حول الاندماج، 49.2% بالنسبة لخريجي المدرسة العليا للتكنولوجيا، و32.5% بالنسبة لكلية العلوم، و29.5% بالنسبة لكلية العلوم والتقنيات. وهي قريبة من المتوسط بالنسبة للكلية متعددة التخصصات، وكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وجد ضعيفة لدى خريجي المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود، أو كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

وفي مجال الاندماج، نلاحظ فوارق مهمة بين المؤسسات الجامعية. ومع ذلك، يبين هذا التقييم أن نتائج اندماج الخريجين في سوق الشغل إيجابية على العموم، ولا تؤكد بتاتا الصورة السائدة حول نقص اندماج حاملي الشهادات الجامعية. إن 81% من خريجي الجامعة يندمجون في سوق الشغل بعد 34 شهرا من تخرجهم. أما المدة المتوسطة التي يقضيها المتخرج في البطالة قبل أن يجد عملا، فهي لا تتجاوز 4 أشهر. كما أن أغلبية الخريجين الذين يتمكنون من الحصول على عمل بقوا في عملهم طيلة المدة التي شملها البحث (87%). كل هذا يبين أن البطالة الدائمة ليست ظاهرة عامة وغير قابلة للتراجع. ومع ذلك، تبقى هذه النتيجة نسبية، لأن الدراسة لم تشمل سوى خريجي ثلاث جامعات. يتعين إذن، تعميق هذا البحث بإنجاز دراسات مماثلة تشمل عددا أكبر من الجامعات (122).

الرسم البياني 74

نسبة عودة الخريجين إلى الدراسة بعد 34 شهرا من التخرج من الجامعة حسب المؤسسة



المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، اعتمادا على معطيات الدراسة حول الاندماج.

2. التكوين المهني والاندماج

لتقييم التكوين المهني، تم الاعتماد على نتائج الدراسات التي أنجزها قطاع التكوين المهني (123) حول مسار اندماج الخريجين، وذلك سنوات 2004، 2006، 2008 و2009. وتعتمد تلك الدراسات على عينة ممثلة لخريجي التكوين المهني، أفواج سنوات 2000، 2002، 2004 و2006. والذين تم استجوابهم 4 سنوات بعد تخرجهم، ما عدا فوج 2006 الذي تم استجوابه بعد 3 سنوات. وتقوم هذه الدراسات بتتبع مسار أولئك الخريجين على مدى أربع أو ثلاث سنوات بعد تخرجهم من نظام التكوين الأساسي.

وقد أخذ التقييم بعين الاعتبار مجموع أبعاد الظاهرة، أي مدة الانتظار قبل الحصول على عمل، ومسار الاندماج الذي يضم التدريب، والبطالة، والشغل، إلخ.

• ولوج أول شغل: بعد أربع سنوات تظل نسب اندماج الخريجين الحاصلين على شهادة التخصص والتأهيل ضعيفة

بلغت نسبة اندماج الخريجين سنة 2004 (124)، بعد أربع سنوات من تخرجهم من نظام التكوين 56%. غير أن هذه النسبة عرفت ارتفاعا سنة 2009 بالنسبة لفوج 2006 لتبلغ 64%، بعد 36 شهرا من تاريخ التخرج.

ويبين التحليل حسب النوع أن نسبة اندماج الذكور أعلى بكثير من نسبة اندماج الإناث، إذ بلغ الفارق بين الجنسين 16 نقطة بالنسبة لفوج 2000 المستجوب سنة 2004؛ غير أنه تقلص إلى 6 نقط سنة 2009 مع فوج 2006.

ومن ناحية أخرى، تتغير نسبة الاندماج المهني تبعا لمستوى التكوين. ذلك أن الخريجين الحاصلين على شهادة التقني والتقني المتخصص يلجون سوق الشغل بسهولة، ويسجلون أعلى نسب الاندماج: 68%، و76% على التوالي سنة 2009 بالنسبة للفوج المتخرج سنة 2006. وسجلت شهادة التخصص والتأهيل معدلات أقل بكثير.

الجدول 42

نسبة الاندماج حسب مستوى التكوين والجنس

	نسبة الاندماج سنة 2004 لخريجي فوج 2000 (مفتحصين 48 شهرا بعد التخرج)	نسبة الإندماج سنة 2009 لخريجي فوج 2006 (مفتحصين 36 شهرا بعد التخرج)
تخصص	%50	%56
تأهيل	%48	%57
تقني	%64	%68
تقني متخصص	%63	%76
المجموع	**%56**	**%64**
ذكور	%63	%67
إناث	%47	%61

المصدر: معطيات الدراسة حول مسارات الخريجين التي أنجزها قطاع التكوين المهني – تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الإطار 2

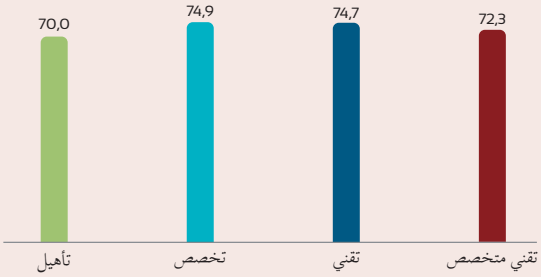
اندماج خريجي مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل

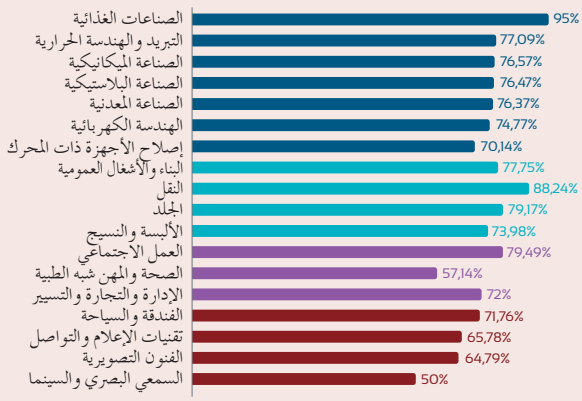
أنجز مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل البحث المتعلق باندماج خريجي التكوين المهني العمومي سنة 2010 بواسطة مسح مستعرض (9 أشهر بعد التخرج من المؤسسة) على عينة من الخريجين بلغ عددهم 9 998. وتم تقدير نسبة الاندماج اعتمادا على إحصاء فترات الشغل التي تمتد أسبوعا واحدا على الأقل، خلال هذه الفترة.

فيما يخص التكوين المهني العمومي، تمكن المعطيات المتوافرة من قياس الإقبال على التأهيلات التي ينتجها مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل في سوق الشغل. وبشكل عام، يندمج الخريجون بسرعة في سوق الشغل كيفما كان مستواهم. ذلك أن 72,1% من خريجي 2010 أمضوا فترة واحدة على الأقل في العمل خلال الأشهر التسعة الموالية لحصولهم على شهادة من مؤسسات هذا المكتب.

الرسم البياني 75

نسبة اندماج خريجي مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل حسب المستوى وقطاع التكوين بعد 9 أشهر من التخرج من المؤسسة (%)





المصدر: معطيات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

يندمج خريجو المسالك ذات الطابع الصناعي بسرعة، وغالبا، في ظروف أفضل. مثلا، اندمج خريجو مسالك الصناعات الغذائية بنسبة 95% خلال الأشهر التسعة الموالية لتخرجهم، واندمج حوالي 77% من خريجي مسالك الصناعات الميكانيكية بدورهم في سوق الشغل خلال الفترة نفسها.

• فترات انتظار طويلة قبل ولوج أول شغل

بالنسبة للخريجين الذين عثروا على عمل، كان متوسط المدة الزمنية التي قضوها في وضعية البطالة، قبل حصولهم على الشغل، هو 9 أشهر بالنسبة لفوج 2002، و8 أشهر بالنسبة لفوجي 2000 و2004 و6 أشهر بالنسبة لفوج 2006.

وينبغي أن يسجل، مع ذلك، أن مدة الانتظار قبل الحصول على شغل تزداد إذا أخذنا بعين الاعتبار فترات التدريب، والفترات التي لم يمارس فيها الخريج أي نشاط. وفي هذه الحالة، تتراوح فترات الانتظار بين 9 أشهر بالنسبة لفوج 2006 (المستجوب سنة 2009) و14 شهرا بالنسبة لفوج 2002 (المستجوب سنة 2006).

الجدول 43

المدة المتوسطة للبطالة وعدم النشاط (بالشهر) بالنسبة للخريجين الذين وجدوا شغلا والخريجين الذين لم يسبق لهم أن اشتغلوا

	فوج 2000	فوج 2002	فوج 2004	فوج 2006
الخريجون الذين وجدوا فرصة عمل				
المدة المتوسطة للعطالة قبل فرصة العمل الأولى	8,7	9,2	8,4	6,3
مدة الانتظار المتوسطة قبل العمل الأول	11,9	14,2	11,8	9,6
الخريجون الذين لم يجدوا فرصة عمل				
نسبة الخريجين الذين لم يجدوا عملا	%40	%37	%37	%31
المدة المتوسطة للعطالة	37,6	33,6	35,4	26,6
المدة المتوسطة للتدريب	1,9	3,4	1,2	2,7
المدة المتوسطة لعدم النشاط	9,5	10,1	11,2	7,7

المصدر: معطيات الدراسة حول مسارات الخريجين التي أنجزها قطاع التكوين المهني، تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

بخصوص الخريجين الذين لم يسبق لهم أن اشتغلوا منذ حصولهم على الشهادة، يتراوح متوسط المدة التي يقضونها في البطالة بين 26 و37 شهرا، خلال فترات ملاحظة استغرقت 36 و48 شهرا على التوالي. وتبقى فترات التدريب، ووضعية عدم النشاط ضعيفة بالمقارنة مع فترات البطالة تلك. ويعبر الفرق المسجل عن الصعوبات التي يواجهها أغلبية الخريجين من التكوين المهني في البحث عن أول عمل، كما تكشف الهوة القائمة بين هؤلاء الخريجين الذين يؤكدون القيمة الجوهرية للشهادات التي يحملونها والمشغلين الذين يولون أهمية أكبر للتجربة المهنية، ومعرفة قطاع النشاط، والجاهزية المباشرة للعمل، وتوافر الحوافز والدافعية.

ولقد بلغت نسبة الخريجين الذين لم يجدوا عملا طوال الفترة التي استغرقتها الملاحظة، 37% في المتوسط. وتعرف نسبة مهمة من الشباب فترات طويلة من البطالة يمكن أن تتحول إلى عائق أمام الخريج للحصول على الشغل؛ لأن المشغلين يترددون، عادة، لتشغيل العاطلين عن العمل لمدة طويلة، من جهة، ولأن الكفايات التي يكتسبها الخريجون خلال تكوينهم تتلاشى مع مرور الزمن، من جهة ثانية. وعلى سبيل المثال، فإن نسبة الخريجين الذين تمكنوا من الحصول على شغل مباشرة بعد التكوين الأساسي لا تتجاوز 7% بالنسبة لفوج 2004 المستجوب سنة 2008.

• نوعية الشغل الممارس في بداية الحياة العملية

أول عمل يحصل عليه الخريج، هو، في أغلب الحالات، عمل مأجور (95% من خريجي فوج 2002). وتميل هذه النسبة إلى الزيادة مع مرور الزمن لتصل 97% بالنسبة لفوج 2006. ومن ناحية أخرى، فإن أول عمل يحصل عليه الخريج هو، في الغالب، عمل مؤقت: إن نسبة الخريجين الذين حصلوا على أول عمل مؤقت، أو لمدة محددة، انتقلت من 51% بالنسبة لفوج 2000 إلى 72% بالنسبة لفوج 2002. وقد انخفضت بعد ذلك إلى 56% سنة 2006.

وأجرة العمل الأول، لا تتجاوز، عموما، 3 000 درهم. صرح 45% من المستجوبين أنهم يتقاضون أجورا تتراوح بين 1 000 و2 000 درهم. وصرح 14% منهم أن أجورهم تتراوح بين 2 000 و3 000 درهم. بينما الأجور التي تفوق 3 000 درهم لا تخص سوى نسبة ضئيلة من الخريجين العاملين.

وأخيرا، إن أكثر من 90% من الخريجين يبدأون حياتهم المهنية في القطاع الخاص.

خـاتمـة

يمكن تحليل المعطيات المتعلقة باندماج خريجي الجامعات وخريجي التكوين المهني من الإدلاء بالملاحظات التالية:

- إن اندماج الخريجين، يميل إلى التحسن من جيل إلى جيل، وإن كانت مدة البطالة خلال السنوات الثلاث أو الأربع التي تلي الحصول على الشهادة تبقى مرتفعة.
- إن خريجي الجامعات هم الأكثر نشاطا مع المدة، وتتجاوز نسبة نشاطهم 75% بعد 34 شهرا من تخرجهم. كما أن نسب نشاط خريجي المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود، أو خريجي المسالك ذات الطابع المهني هي نسب عالية على العموم.
- إن نسبة الخريجين الذين يوجدون في وضعية شغل تزداد بانتظام مع الزمن في الوقت الذي تنخفض فيه نسبة العاطلين.
- إن نسب اندماج خريجي المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود أحسن بكثير من نسب اندماج خريجي المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح.
- بالنسبة لخريجي الجامعة، المدة المتوسطة التي يقضونها في وضعية البطالة قبل الحصول على أول عمل هي أربعة أشهر، مع تباينات تبعا لمؤسسة التكوين ونوعية الشهادة المحصل عليها.
- تميل مشاكل الاندماج إلى التلاشي كلما ارتفع المستوى التعليمي.
- إن جودة العمل الممارس أفضل بالنسبة لخريجي الجامعة، إن على مستوى الاستقرار أو على طبيعة العمل أو الأجرة.
- إن خريجي التكوين المهني ذوي المستوى العالي (التقني، تقني عالي) يندمجون في سوق الشغل بشكل أفضل من نظرائهم ذوي المستوى الأدنى (التخصص والتأهيل).
- إن أول عمل يلجه خريجو التكوين المهني الشباب عمل مأجور، ومؤقت، وفي مقاولات خاصة، وبأجرة شهرية ثابتة تتأرجح حول 2 000 درهم.

هذه الوضعية تطرح، ضمن أمور أخرى:

- مشكلة العلاقة بين التكوين والشغل، وتحديد حاجات التكوين التي تشكل أساس بناء كل نظام للتكوين المهني.
- تنظيم معارف الفعل بين مؤسسات التكوين المهني والمقاولة وتوجيهها نحو بيداغوجيا حقيقية للتكوين بالتناوب.

المراجـع

(115) انظر العناصر المفسرة في المذكرة المنهجية.
(116) من المنتظر أن يعمم جهاز الاستطلاع الذي وضعته الهيئة الوطنية للتقييم على جميع الجامعات المغربية.
(117) تم اختيار شهر أبريل كتاريخ مشترك بين الجامعات الثلاث لتوفير نفس الأسس للمقارنة. (انظر المذكرة المنهجية لمزيد من المعلومات حول الاختيارات النظرية والمنهجية.
(118) الخريجون النشيطون هم الخريجون الذين يوجدون في وضعية شغل أو الذين يبحثون عن الشغل.
(119) تم تحديد وضعية غير النشيط بوصفها الوضعية التي يصرح فيها الفرد بأنه لا يبحث عن الشغل، كربة البيت مثلا.
(120) وقت إنجاز الدراسة الاستطلاعية، صرح خريج واحد من كلية الطب بأنه في وضع البطالة وبأنه يبحث عن الشغل (وتتكون العينة الإجمالية من 66 خريجا من كلية الطب.
(121) المجلس الأعلى للتعليم، التقرير التحليلي 2008.
(122) انظر المذكرة المنهجية في الملحق لمزيد من العناصر التفسيرية.
(123) تقوم المقاربة المعتمدة في سحب عينة البحث المتعلقة بمسار الخريجين، فوج 2006 المستجوب سنة 2009 على سبيل المثال، على طريقة العينة الطبقية وفق مكونات التكوين المهني (القطاع الخاص، الفاعلون العموميون: مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، وزارة الصناعة التقليدية والفلاحة والسياحة، إلخ.)، وتم تحديد حجم العينة بشكل يسمح، حسب قطاع التكوين المهني، باستخلاص نتائج دالة بالنسبة للمكونات الرئيسية التي تؤثر في الوضعية المهنية للمتخرجين.
(124) نسبة اندماج خريجي فوج 2000 المستجوبين بعد أربع سنوات من تخرجهم هو خارج قسمة عدد الخريجين الذين حصلوا على شغل في شهر يوليوز 2004 على عدد خريجي فوج 2000 النشيطين في الشهر نفسه. الخريجون النشيطون يوجدون إما في وضعية عمل وإما في وضعية بطالة أو في تدريب.

الفصل الخامس
البحث العلمي

يشكل البحث العلمي مكونا أساسيا من مكونات الإصلاح الجاري في إطار تطبيق الميثاق. ويساهم نمط تنظيمه وما يتوفر عليه من باحثين والمنتوج العلمي ومستوى الابتكار، في تطوير الرأسمال العلمي للبلاد، حيث يمهد الطريق لولوج اقتصاد المعرفة والتحكم في هذه الأخيرة. وفضلا عن الدور الموكول للوزارة الوصية على البحث العلمي، منح الميثاق دورا خاصا لأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات، في تحديد التوجهات الكبرى في مجال البحث الأساسي عموما والبحث التطبيقي خصوصا، وكذلك في الدعم المالي لتنشيط البحث العلمي على المستوى الوطني.

ونص الميثاق في الدعامة 11 على تشجيع التميز والابتكار والبحث العلمي من خلال:

- بحث موجه نحو التطبيق والتحكم في التكنولوجيات؛
- إسهام أكاديمية الحسن الثاني في تحديد سياسة البحث؛
- توطيد الوجائه interfaces وإفادة المقاولات المحتضنة بخبرات الجامعات؛
- الرفع التدريجي من الإمكانات العمومية والخاصة المرصودة للبحث العلمي والتقني كي تبلغ في نهاية العشرية 1% على الأقل من الناتج الداخلي الخام PIB؛
- إخضاع البحث العلمي للتقييم.

إن هذا التقرير لا يسعى إلى إجراء تقييم شامل لنظام البحث العلمي، بل يريد التركيز فقط على تطور هذا النظام خلال عشرية تطبيق الميثاق، من أجل تحديد جوانبه الأكثر بروزا، بالاعتماد على المعطيات المتوافرة. وبذلك يتم فحص نمط قيادة وتمويل البحث والإنتاج العلمي في العلوم الحقة والإمكانات البشرية المساهمة في هذا البحث.

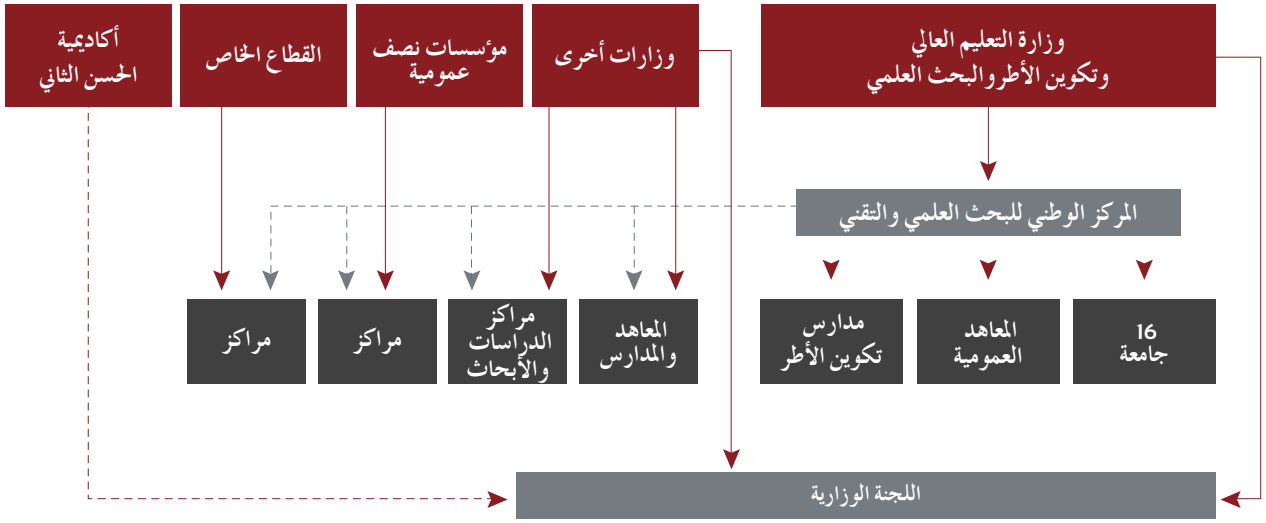
1. هيكلة البحث وتنظيمه

شكل الميثاق منعطفا هاما في سياسة التعليم، عبر إدراجه لمكون البحث في الإصلاح. وهكذا، عرفت بداية العشرية، وتحديدا في شهر يوليوز 2001، إنشاء «اللجنة البين وزارية للبحث العلمي والتكنولوجي»، المكونة من ممثلي الوزارات المعنية بالبحث، تحت رئاسة الوزير الأول. وقد كلفت هذه اللجنة بتقديم اقتراحات إلى الحكومة، تتعلق بالاستراتيجية والتوجهات الكفيلة بالارتقاء بالبحث المذكور وضمان واقتراح الوسائل المرصودة لمختلف المشاريع. وبالرغم من مساهمة اللجنة في تحديد بعض الموضوعات الكبرى للبحث، التي تعتبر استراتيجية بالنسبة للتنمية الوطنية، إلا أن قيادة البحث العلمي عرفت تكاثرا للأطر المؤسساتية. فمنذ سنة 2004، خضع تدبير البحث الجامعي لمديرية العلوم والتكنولوجيا بقطاع التعليم العالي. واتسم الدور الرئيسي لأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات بتدعيم البحث العلمي والتقني وتثمينه وتقويمه.

كما عمل المركز الوطني للبحث العلمي والتقني (CNRST) على تطبيق برامج البحث المنجزة من طرف وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، لفائدة الجامعات. وتطبيقا لمقتضيات الميثاق، أنجز تقويمان خارجيان بطلب من الوزارة الوصية، تعلق أحدهما بالعلوم الحقة (سنة 2003) والآخر بالعلوم الإنسانية والاجتماعية (سنة 2006). وقد أكد التقييم الأول على اختلالات قيادة البحث العلمي، لكن لم يتخذ مع ذلك أي إجراء من أجل خلق الانسجام داخل نظام هذه القيادة.

الخطاطة 4

تنظيم البحث العلمي والتقني (125)



وتتعدد هياكل إنتاج البحث بحيث تشمل الجامعات ومراكز البحث العمومية والخاصة الخ.. وتهيمن المختبرات الجامعية على هذه الهياكل المتنوعة، إذ تحتضن أكبر حصة من البحث الوطني (83% في المجموع سنة 2000) (126). وقد بين تقويم العلوم الحقة سنة 2003 أيضا، ضعف هياكل البحث بالجامعات، بالرغم من توفر البلاد على مجموعة هامة من الباحثين النشيطين. وفي هذا الإطار، شرعت الجامعات سنة 2005 في إعادة هيكلة المختبرات وفرق البحث، بهدف تنشيط البحث وتنظيم فرقه وتحسين وسائله.

وفضلا عن ذلك، قامت الوزارة الوصية عبر المركز الوطني للبحث العلمي والتقني، بعرض عدة مشاريع لفائدة الباحثين بالجامعات، مثل برنامج التعاون بين الجامعات لدعم وتكوين البحث (PROSTARS) الذي تلا برنامج دعم البحث العلمي (PARS)، حيث استهدف على التوالي دعم العلوم الحقة والإنسانية والاجتماعية؛ ووحدات البحث المشتركة في إطار المركز الوطني للبحث العلمي والتقني (URAC/CNRST)، وتشكيل أقطاب الكفاءة وجائزة البحث، إلخ. وقد حدد البرنامج الاستعجالي سنة 2009، الأهداف التي يتعين تحقيقها على مستوى الجامعات وأفرد خانة في الميزانية خاصة بالبحث العلمي.

والجدير بالذكر أن إرساء هذا البرنامج، واجه عدة إكراهات على مستوى التنظيم والتدبير المالي. ذلك أن البرامج المعلنة لتشجيع البحث تخضع لتعاقد قائم بين المركز الوطني للبحث العلمي والتقني والوزارة الوصية، وأيضا بين هذا المركز والجامعات.

صحيح أن هذه المشاريع خلقت دينامية داخل فرق البحث والمختبرات، خصوصا في مجال العلوم الحقة، لكن يبدو أن هذا النمط من الاشتغال الذي ينضاف إلى التدبير المالي غير ملائم للمشاريع العلمية وسيولد بطءا حقيقيا في إنجاز المشاريع.

وقد كشف التقييمان المذكوران عن نقص في التعاضد والتعاون داخل أنشطة البحث على المستوى الوطني، إذ أبانت هيكلة قطب الكفاءات في صيغتها الأولى، عن وجاهتها وفعاليتها المحدودتين. ذلك أن التنظيم الجديد والتعاقد الحديث لأقطاب الكفاءات، يهدفان إلى تحسين الاشتغال عبر الشبكات وتنشيط الإنتاج.

ومن جانب آخر، فإن المشاريع بين الجامعات التي حدد هدفها في خلق التعاضد بين الأنشطة في مجالات التميز وفي بلوغ كتلة حرجة، للتموقع بشكل جيد على المستوى الدولي، لم تتحقق بعد. وذلك هو حال قطب البحث والتعليم العالي بالرباط (PRES) المندرج في إطار البرنامج الاستعجالي، والذي ما زال يفتقر إلى الفعالية. وقد سمح التقييمان أيضا بتأكيد ضرورة إعداد رؤية استراتيجية شاملة للبحث العلمي، بهدف تحقيق قفزة نوعية في أفق تنمية وطنية قائمة على الدراية والمعرفة والتجديد. كما أعدت لجنة من الخبراء المغاربة سنة 2006، استراتيجية للبحث بعيدة المدى، وذلك في أفق سنة 2025 وتم إقرارها من طرف الوزارة الوصية. وتتمفصل هذه الاستراتيجية عبر خمسة محاور تسعى من خلالها إلى تطوير المكونات التالية:

أ. حكامة النظام الوطني للبحث، بأبعاده السياسية والقيادية والتواصلية، فضلا عن تعبئة الموارد البشرية؛

ب. التمويل المستمر للصندوق الوطني للدعم وإشراك الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين؛

ج. التعاون الدولي وتعميق السياسة المتبعة خصوصا مع الاتحاد الأوربي، مع ترتيب الأمور التعاونية من أجل الكشف عن آفاق جديدة؛

د. برامج البحث الرامية إلى المساهمة أكثر في التنمية السوسيو اقتصادية؛

هـ. وأخيرا تثمين نتائج البحث عبر نقل التكنولوجيا والارتقاء بالبحث التطبيقي وخصوصا بثقافة المقاولة.

ولتطبيق هذه الاستراتيجية يتعين إنجاز مخططات عمل خماسية ومتدرجة. وقد استخدمت استراتيجية 2025 كأساس لإعداد البرنامج الاستعجالي 2009-2012 الذي حدد من بين أهدافه، الارتقاء بالبحث العلمي والابتكار.

وفي هذا الإطار نص البرنامج على ما يلي:

أ. تحسين الحكامة والتتبع، عبر توضيح المهام والعلاقات المتبادلة بين المتدخلين وإقرار نظام للتقويم؛

ب. تدعيم جاذبية مهنة الباحث؛

ج. الزيادة في موارد التمويل وتنويعها والحفاظ على استمراريتها؛

د. الارتقاء بالبحث العلمي من خلال مأسسة استشارة عالم المهن، وعبر تمهين خلايا الوجائه، وتدعيم هياكل البحث، وتطوير شبكات الكفاءات وأقطابها؛

هـ. تشجيع التعاون الدولي.

لقد أصبحت الجامعة مدعوة في إطار امتيازاتها الجديدة بالخصوص، إلى اعتماد جانب البحث العلمي والابتكار كهدف للتنمية من جهة، وكمؤشر للتقويم الذاتي وللتقويم الخارجي من جهة أخرى. وتبين التقييمات الداخلية المندرجة ضمن البرنامج الاستعجالي، كيف أثرت الأهداف المحددة من طرف هذا الأخير، بشكل إيجابي إلى حد ما، على البحث بالجامعات (127).

وتجدر الإشارة إلى أن التقييم الخارجي هو الكفيل وحده، بعد التقييم الذي أجري عشر سنوات من قبل، بقياس درجة التقدم الناجمة عن تطبيق استراتيجية 2025.

2. تمويل البحث

يعبر الإنفاق الداخلي المخصص للبحث والتنمية (DIRD)، عن النفقات المقترنة بأنشطة البحث التي أقرتها الدولة والقطاع الخاص والتعاون الدولي. وقد انتقل هذا الإنفاق الداخلي ما بين سنتي 1999 و2010، من 1 455 مليون درهم إلى 5 606 مليون درهم، وهو ما يمثل معدل نمو سنوي يناهز 12,3%. وبالرغم من هذا التقدم المستمر، لم يتمكن الإنفاق الداخلي من بلوغ عتبة 1% من الناتج الداخلي الخام المحدد من طرف الميثاق. ذلك أن حصة الناتج الداخلي الخام المرصودة للبحث والتنمية، لم تتجاوز 0,73% سنة 2010، رغم مضاعفتها خلال العشرية الأخيرة.

الجدول 44

بنية وتطور الإنفاق الداخلي المخصص للبحث والتنمية، 1999-2010

	1999	2001	2003	2006	2010
مجموع الإنفاق (بملايين الدراهم)	1 456	2 565	3 206	3 681	5 606
الإنفاق العمومي (%)	91,7	81,6	82,1	75,4	58,4
الإنفاق الخاص (%)	6,9	17,3	14,4	22,0	29,9
التعاون الدولي (%)	1,4	1,2	3,5	2,6	1,7
حصة الناتج الداخلي الخام (%)	0,37	0,60	0,67	0,64	0,73

المصدر: أكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات، قطاع التعليم العالي.

وقد لوحظ ميل نحو انخفاض حصة الإنفاق العمومي، لفائدة البحث العلمي ما بين سنتي 1999 و2010، حيث انتقل من 91,7% سنة 1999، إلى 68,4% سنة 2010.

وبالمقابل، ارتفعت حصة الإنفاق الخصوصي بشكل دال ما بين السنتين المذكورتين حيث انتقلت من 6,9% إلى 29,9%. ومع ذلك، لا تسمح المعطيات المتوافرة بتبويب المساهمة الخاصة بحسب الوجهة، من أجل معرفة طبيعة التزامات الخواص الذين يمكنهم، مثلا، تمويل أبحاث الجامعات العمومية.

وأخيرا، ظلت مساهمة التعاون الدولي في الإنفاق الداخلي المخصص للبحث والتنمية هامشية، حيث تراوحت ما بين 1,2% و3,5% خلال الفترة التي تمت متابعتها. وقد سمح القانون 01.00 من جهته، بفتح المجال أمام الجامعات لإرساء أنشطة منتجة للموارد، بما في ذلك المشاركة في المقاولات المجددة. غير أن هذه الكفاية الجديدة لم تطبق بعد، إذ لم يتم إصدار أي نص قانوني أو مرسوم لهذا الغرض. وزيادة

على ذلك، عملت عدة إكراهات على عرقلة إنتاج الجامعات للموارد، ومن ضمنها: إلغاء الحساب الموجود خارج الميزانية والمراقبة القبلية وغياب التقنين والرؤية الواضحة في تنظيم التكوين المستمر.

كما يتوقع القانون 01.00 تطوير الجامعات لأنشطتها المقاولاتية التي تسمح لها ب:

- المشاركة في رساميل المقاولات العمومية والخاصة؛
- خلق شركات فرعية، شريطة أن يتحدد هدف هذه الشركات في إنتاج الخيرات أو الخدمات وتثمينها وتسويقها، في المجالات الاقتصادية والعلمية والتقنية والثقافية، وعلى أساس أن تملك الجامعات 50% على الأقل من الرأسمال التجاري لهذه الفروع.

لكن وإلى حد الساعة، لم تتخذ أية إجراءات بهذا الخصوص، بسبب غياب النصوص التنظيمية والقانونية التي تسمح بأجرأة هذه الأنشطة.

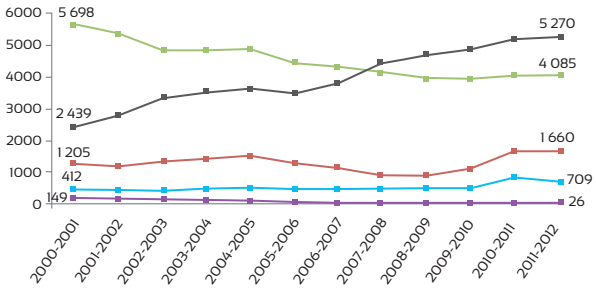
3. الباحثون

يتوقف البحث على إمكانيات الباحثين الذين تتوفر عليهم البلاد. وقد أكد تقرير تقييم العلوم الحقة سنة 2003، بأن المغرب يتوفر على ثلة من الباحثين الديناميكيين الذين يشتغلون بالجامعات، مع انفتاح هام على المؤسسات الدولية. ولم يسجل تطور أعداد الأساتذة الباحثين خلال عشرية الميثاق ارتفاعا مهما. فما بين سنتي 2001 و2012 ازداد عدد الباحثين الجامعيين القارين بنسبة 19%، حيث انتقل من 9 903 إلى 11 750 باحث. ويبرز تحليل تطور هذه الأعداد بحسب درجات الأساتذة، اتجاهات متناقضة. فإذا كان عدد أساتذة التعليم العالي قد تضاعف تقريبا، فإن عدد الأساتذة المساعدين انخفض في الفترة نفسها، ليبلغ نسبة 28%. كما ازداد عدد الأساتذة المؤهلين والمحاضرين والمبرزين باستمرار إلى حدود سنة 2005، حيث بلغ 1 502 أستاذ؛ ثم بدأ في التراجع بعد ذلك، ليتحدد في 881 أستاذ سنة 2009. وانطلاقا من هذا التاريخ عرف هذا العدد زيادة جديدة ليستقر في 1 660. أما بخصوص الأساتذة المساعدين، فإن عددهم انتقل من 149 سنة 2001 إلى 26 سنة 2012، أي بمعدل انخفاض سنوي يناهز 15%، وذلك بسبب الزوال التدريجي لهذه الدرجة.

ويلاحظ ضمن هذا التطور، حصول انعكاس للاتجاه بين الزيادة في أعداد درجة أستاذة التعليم العالي وانخفاض أعداد درجة الأساتذة المساعدين. ويؤثر نمط الترقية وبلوغ سن التقاعد، إضافة إلى بطء توظيف أساتذة جدد، في تحديد الإمكانيات البشرية للبحث داخل الجامعات. ويرجع هذا الوضع إلى نمط الترقي في المهنة الذي ساد مدة طويلة، بحيث لم يعط الأفضلية للإنجاز البيداغوجي والإنتاج العلمي للأستاذ الباحث. ومع ذلك، تبين دراسات عديدة، ارتباط الابتكار والإنتاج العلمي أساسا، بدينامية وإمكانية الباحثين الشباب الذين ينشطون المختبرات (128). والحال أن تطور اتجاه أعداد الباحثين وفق هرم الدرجات، يعبر عن حركة معكوسة، إذ لوحظت سنة 2012 هيمنة قوية لأعلى الدرجات، أي للأساتذة الباحثين الأكبر سنا.

الرسم البياني 76

تطور هيئة التدريس القارة بحسب الدرجة (2000-2012)

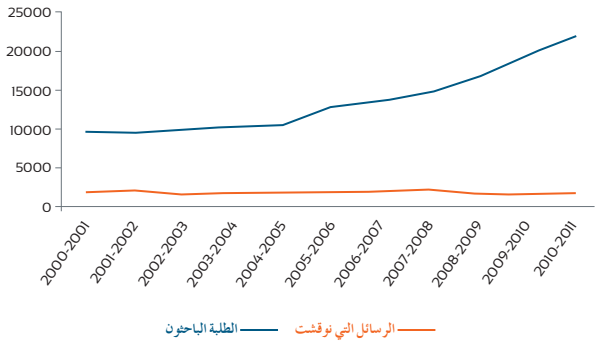


المصدر: معطيات وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. أطر التدريس، تطور الأعداد حسب الدرجة والمؤسسة ونوع المؤسسة 1986-2012، ص.56.

4. التكوين على البحث

تشكل دراسات الدكتوراه جهازا أساسيا لتكوين الباحثين وتجديدهم. لكن يبدو أن إحداث تكوينات للدكتوراه في إطار نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه (LMD)، لم يمنح للبحث الجامعي الدفعة المأمولة. فبالرغم من أن عدد الطلبة المسجلين بالسلك الثالث (129)، تضاعف ثلاث مرات خلال العشرية، حيث انتقل من 14 724 طالب سنة 2001 إلى 44 653 طالب سنة 2011، فإنه لا يمثل سوى 12% من مجموع الطلبة المسجلين في التعليم العالي خلال هذه السنة الأخيرة (2011). وقد عرف عدد الطلبة الباحثين في سلك الدكتوراه (130)، تقدما هاما أيضا، إذ تضاعف إلى 2,3 ليبلغ 21 836 طالب مقابل 9 645 سنة 2001. وارتفعت قيمة هذا العدد بالنسبة لمجموع المسجلين بالتعليم العالي، بمقدار 2,4، حيث انتقلت من 3,7% سنة 2001 إلى 6,1% سنة 2011. وتنامت هذه الزيادة ابتداء من السنة الجامعية 2009-2008، مترجمة على الأرجح تأثير التطبيق التدريجي لنظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه.

الرسم البياني 77
تطور أعداد الطلبة الباحثين في سلك الدكتوراه وعدد الرسائل التي نوقشت



المصدر: وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

لكن وبالموازاة مع ذلك، عرفت أعداد الرسائل التي نوقشت، ركودا ما بين سنتي 2001 و2011، إذ بلغت 1 759 رسالة سنة 2011 (131). وإذا ما حذفنا الرسائل التي نوقشت في الطب، فإن العدد سينخفض إلى 798 بالنسبة لكل التخصصات، وهو ما يعكس مردودية داخلية ضعيفة لسلك الدكتوراه، مقارنة بمجموع الطلبة الباحثين بالسلك المذكور (132). وتجدر الإشارة بهذا الخصوص، إلى أن الميثاق والقانون 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، لم يحددا أي هدف متعلق بالالتحاق بسلك الدكتوراه أو بعدد سنوات إنهاء مشروع الأطروحة.

الجدول 45
عدد الأطروحات التي تمت مناقشتها سنويا

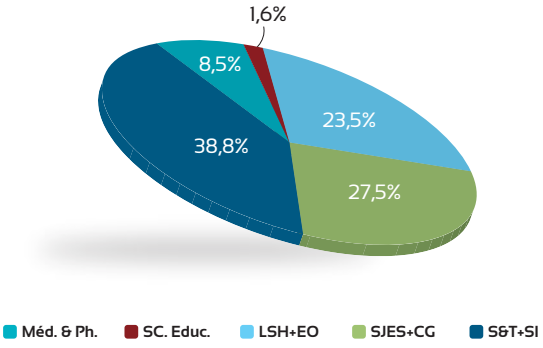
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
العلوم الحقة والطبيعية	469	411	545	276	415	331	237	322	207	269
العلوم الهندسية	19	21	15	9	16	9	48	23	23	30
العلوم الإنسانية والاجتماعية	240	351	535	483	523	402	541	501	630	337
المجموع	**728**	**783**	**1 095**	**768**	**954**	**742**	**826**	**846**	**860**	**636**

المصدر: وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

ففي سنة 2009، تم تكوين 636 دكتور فقط، مقابل 728 سنة 2000. وفي سنة 2010، نوقشت 680 رسالة، علما بأن الهدف المحدد من قبل البرنامج الاستعجالي كان هو مناقشة 1037 رسالة دكتوراه. كما أن توفير بعض المنح للطلبة الباحثين بسلك الدكتوراه من ذوي الاستحقاق، لم يساهم بشكل جوهري في الارتقاء بالبحث داخل مراكز دراسات الدكتوراه وبالتالي في الزيادة في أعداد الحاصلين على هذه الشهادة.

من جانب آخر، فإن غياب نظام أساسي خاص بالباحث الشاب في سلك الدكتوراه والمتفرغ كلية للبحث، مع توفره على الإمكانيات المحفزة، يفسر جزئيا هذا النقص المستمر. ويبين توزيع الطلبة الباحثين بسلك الدكتوراه، حسب مجال البحث، هيمنة نسبية للمسالك العلمية والتقنية، مقارنة بالآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ففي سنة 2011، بلغت نسبة الطلبة الباحثين في العلوم والتقنيات وعلوم الهندسة 39% من المجموع العام، مقابل 27,5% في العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وأيضا في التجارة والتدبير، و23,5% في الآداب والعلوم الإنسانية والتعليم الأصيل، و8,5% في الطب والصيدلة، وأخيرا 1,6% في علوم التربية.

الرسم البياني 78
نسبة المسجلين في سلك الدكتوراه سنة 2011



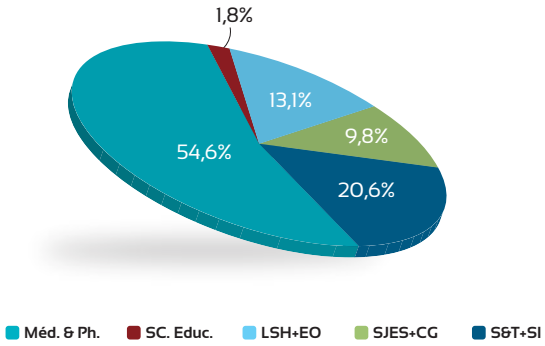
المصدر: وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

ومع ذلك، فإن هذا التوزيع سينقلب لفائدة بعض المجالات، عندما سيتعلق الأمر بالرسائل التي نوقشت. وهكذا، سجلت مناقشة أكثر من نصف الرسائل في الطب والصيدلة (54,6% من المجموع)، و20,6% في العلوم والتقنيات وعلوم الهندسة، و13,1% في الآداب والعلوم الإنسانية والتعليم الأصيل، و9,8% في العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك في التجارة والتدبير، وأخيرا 1,8% في

علوم التربية. وتخضع هذه الاتجاهات لعدة عوامل، من بينها طبيعة كل تخصص (الطب مثلا) على مستوى مدة وتزكية وإعداد الأطروحة ودرجة هيكلة البحث.

الرسم البياني 79

نسبة الأطروحات حسب مجال البحث 2011



المصدر: وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

الإطار 3
مقارنة مع بلدان أخرى

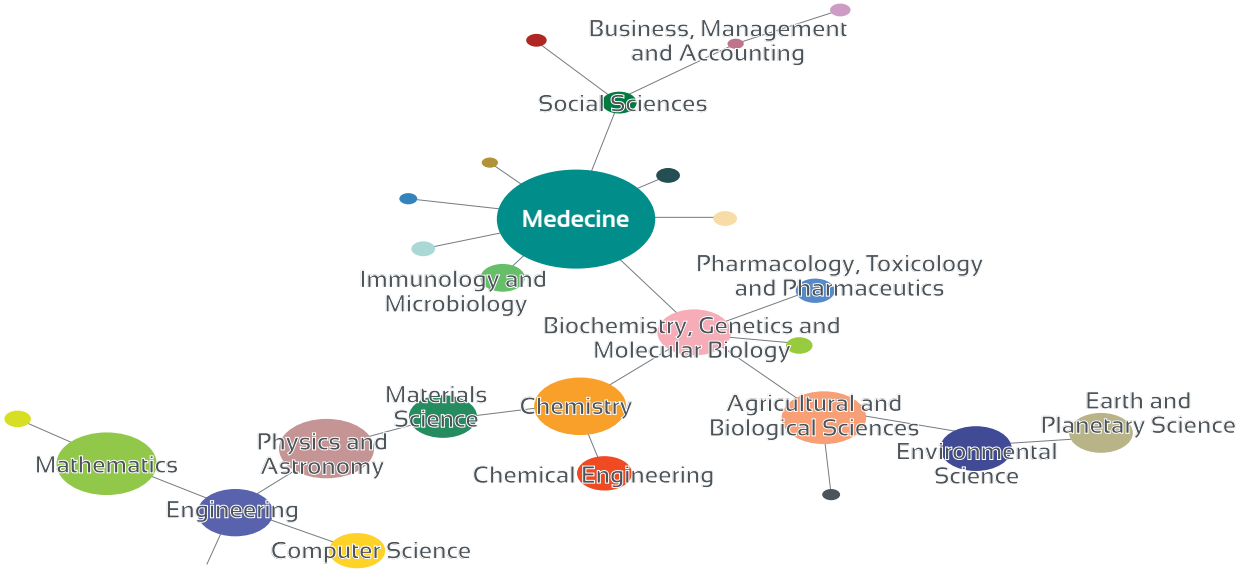
إن المجهود المبذول لإعداد الموارد البشرية اعتمادا على 16 طالبا مسجلين بالتعليم العالي بالنسبة لألف ساكن و2,4 من الباحثين المتفرغين للبحث، بالنسبة لألف ساكن نشيط، يظل غير كاف بالمقارنة مع بلدان مثل تونس (34 طالبا و5,2 من الباحثين) والبرتغال (37 طالبا و9,3 من الباحثين) وتركيا (53 طالبا و2,7 من الباحثين) وكوريا الجنوبية (70 طالبا و11,6 من الباحثين).

المصدر: اليونسكو، معهد الإحصاء (الموقع الإلكتروني).
وبخصوص تونس، فإن عدد الباحثين يتعلق بالسنة الأخيرة التي تم التوفر على معطياتها وهي سنة 2008.

وكما سبقت الإشارة، فإن عدد الطلبة يحدد بالنسبة لألف ساكن، في حين يحدد عدد الباحثين المتفرغين للبحث بالنسبة لألف ساكن نشيط.

الرسم البياني 80

المجالات العلمية بحسب أهمية إنتاجها سنة 2003



المصدر: معطيات مستمدة من المركز الوطني للبحث العلمي والتقني.

ويبدو تطور التكوين عن طريق البحث، بالنظر إلى مجهود هيكلة البحث المنجز خلال عشرية الميثاق وإدراج إصلاح نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه منذ سنة 2003، غير كاف لتشكيل منبت للباحثين قادر على أن يساهم في خلق دينامية جديدة داخل النظام الوطني للبحث.

5. الإنتاج العلمي

إن تقييم الإنتاج العلمي المغربي خلال عشرية تطبيق الميثاق ليس بالأمر السهل، وذلك بسبب عدم توافر المعطيات الإحصائية الضرورية وغياب قاعدة معطيات وطنية ملائمة. ويقدم تقييم البيانات المفهرسة، المعتمد على قاعدة المعطيات الدولية، بعض المعلومات الفعلية عن المنشورات العلمية باللغات الأجنبية، وخصوصا بالإنجليزية. وهناك جزء هام من أعمال البحث الجامعي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، منشور باللغة العربية. وبالرغم من أهمية هذه الأداة المفهرسة، فإنها لا تبرز تعقد الإنتاج العلمي المغربي وتنوعه التخصصي واللغوي، كما لا تعرض حكما كيفيا على هذا الإنتاج.

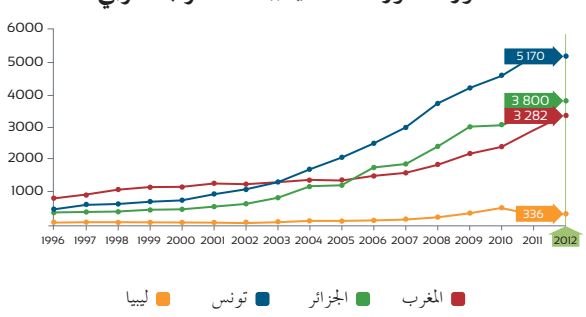
• العلوم الحقة

يحتل الطب انطلاقا من البيانات المذكورة، مركزا مهيمنا على المستوى الدولي، متبوعا بالرياضيات والفيزياء والكيمياء، ثم الزراعة وعلوم الأحياء.

ويبين التقييم المنجز سنة 2003، معدلا قدره 900 مرجع ببليوغرافي، صادر عن 700 مختبر وفريق بحث، من ضمنها 83% ناتجة عن الجامعات. هذا ويتمركز 60% من الإنتاج العلمي في الجامعات الموجودة بمحور الرباط– الدار البيضاء، مع هيمنة المنشورات في مجال الطب (133). وعلى المستوى الكمي، عرف الإنتاج العلمي زيادة مهمة بـ 3 282 مقال منشور سنة 2012. غير أن هذه الزيادة لم تساير نفس الإيقاع الموجود بالبلدان المغاربية الأخرى، كما يتضح من الرسم البياني التالي:

الرسم البياني 81

تطور المنشورات العلمية ببلدان المغرب العربي



المصدر: معطيات مستمدة من المركز الوطني للبحث العلمي والتقني.

فما بين سنتي 2000 و2010، ارتقى الإنتاج العلمي المغربي بنسبة 100% مقابل 800% في تونس و600% في الجزائر. وينص الميثاق على توجيه جزء من أنشطة البحث نحو البحث التطبيقي، من أجل تلبية حاجيات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بالمغرب، ودفع القطاع الخاص إلى الانخراط بشكل فعال في عمليات تطوير البحث العلمي والابتكار. ففي البلدان المتقدمة، يمول البحث لأجل غايات اقتصادية أساسا، من طرف المقاولات والإدارات الجهوية. وفي غياب معطيات دقيقة، لا يمكننا تقييم مساهمة الجماعات المحلية وحصة المقاولات في تمويل البحث العلمي.

• العلوم الإنسانية والاجتماعية

حسب تقرير سنة 2003 المتعلق بالعلوم الحقة، فإن حصة العلوم الإنسانية والاجتماعية قدرت في الفترة الممتدة ما بين سنتي 1997 و2000 بـ 20% من الإنتاج الإجمالي (134).

و لم يتوان التقييم المنجز سنة 2006 حول العلوم الإنسانية والاجتماعية، في إبراز الخصوصيات المميزة لحقول التخصص في العلوم المذكورة وكذا أنماط مزاولة البحث.

ومن جانب آخر، أعد التقرير تشخيصا للإنتاج العلمي في هذه العلوم، أبرز فيه العديد من الثغرات المتعلقة خصوصا بهيكلة فرق البحث التخصصية وإيقاع الإصدارات وجودة المنتوج العلمي وتلقيه دوليا. وتنص توصيات الميثاق على تقويم نشاط البحث، وخلق جهاز مكلف بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، وتخصيص الموارد حسب المعايير الملائمة لحقل التخصص. ونشير في الأخير، إلى أنه لم يتخذ إلى حد الآن، أي إجراء استراتيجي مقترن بهذه التوصيات.

خاتمة

يتطلب دعم البحث العلمي بشكل دائم، إطارا مؤسساتيا منسجما. وكما أشرنا إلى ذلك من قبل، فإن عدة القيادة الوطنية تشمل أجهزة متعددة ومتداخلة المهام، وهنا يصعب تحديد مراكز القرار الكفيلة ببلورة وتطبيق استراتيجية وطنية للارتقاء بالبحث العلمي والمكانة التي ينبغي أن يحتلها هذا البحث، بوصفه أداة لتنمية البلاد وقاطرة لإنتاج المعارف في إطار المنافسة العلمية على المستوى الدولي.

وتجدر الإشارة إلى أن الانخفاض التدريجي لأعداد الباحثين الشباب ضمن هيئة المدرسين، مع العلم بأنهم يشكلون طاقما أساسيا بديلا على المستوى الوطني ، وضعف نسبة الطلبة الباحثين في سلك الدكتوراه والذين يستعدون لمناقشة رسائلهم حاليا، فضلا عن ثابت الجودة والمستوى المحدود

للبحث العلمي، سواء في العلوم الحقة أو في العلوم الإنسانية والاجتماعية، تؤكد جميعها ضرورة تحديد استراتيجية وطنية على المدى القصير والمتوسط والبعيد، واعتماد طرق إجرائية لخلق دينامية جديدة داخل النظام الوطني للبحث العلمي، من أجل ترسيخه كلية في اقتصاد المعرفة والابتكار.

المراجع

(125) استمدت الخطاطة من تقرير التقييم المنجز من قبل رولان واسط ومينا كلايش دراي سنة 2003 والذي نشر سنة 2009. وقد تم تحيين هذه الخطاطة، مواكبة لتطور تنظيم البحث العلمي. انظر:
Roland Wast et Mina Kleiche – Dray. Evaluation of a National Research System. 2009. European Commission. European research area , p. 73.
(126) Roland Wast et Mina Kleiche – Dray, Ibid. , p. 57.
(127) «التقييم الذاتي لحصيلة إنجازات 2001–2011، عشر سنوات في خدمة البحث الوطني»، تقرير المركز الوطني للبحث العلمي والتقني. أنظر أيضا، وزارة التربية الوطنية، حصيلة البرنامج الاستعجالي لسنة 2011، ماي 2011.
(128) وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. «عن النظام الوطني للبحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية»، تقرير تركيبي، 2010.
(129) دبلوم الدراسات العليا المعمقة، دبلوم الدراسات العليا المتخصصة، الماستر، دبلوم الدراسات العليا، الدكتوراه ودكتوراه الدولة.
(130) لا تدرج هذه المعطيات في حسابها، وبشكل كامل، أعداد الطلبة الباحثين في سلك الدكتوراه، في مجالات الطب والصيدلة ما بين سنتي 2000 و2005، نظرا لعدم توافر المعلومات بهذا الخصوص.
(131) ينبغي قراءة هذا التوازي بين عدد الرسائل التي نوقشت وعدد الطلبة الباحثين في سلك الدكتوراه بنوع من الحذر، نظرا لتركيبة الفئتين وخصوصيتهما (عدد سنوات التسجيل، تعدد أنواع الدكتوراه، التوفر المنتظم للمعطيات.).
(132) رغم أن هذه النتيجة تفسر جزئيا ب « تأثير – التأخر » الذي يرجع إلى كون الأجل المحدد لإنجاز رسالة الدكتوراه ، لا يقل عن ثلاث سنوات، وبالتالي فإن التزايد القوي لأعداد المسجلين في الدكتوراه انطلاقا من السنة الجامعية 2006-2007، لن تظهر نتائجه الملموسة، إلا بعد سنة 2010.
(133) Roland Waast et Mina Kleiche – Dray, Ibid, p. 57 et 60.
(134) Ibid, p. 60.

خاتمة الجزء الرابع

كما رأينا في الجزء الأول من هذا التقرير، فإن ولوج المدرسة قد تطور بشكل كبير منذ سنة 2000، خصوصا بعد إقرار الخطة الاستعجالية. غير أن هذه المسألة المتمركزة حول الإنجازات، تبرز مشكلات أساسية بالنسبة لحاضر ومستقبل نظام التربية والتكوين والبحث العلمي المغربي. ويمكننا أن نضيف بأن حل هذه المشكلات يحدد بشكل كبير مرامي المجهودات المبذولة من قبل الوطن لفائدة مدرسته. وبالفعل، فإن عدة نتائج تبدو مقلقة في هذا الإطار. ففي المقام الأول، يبين البرنامج الوطني لتقويم المكتسبات (PNEA) سنة 2008 والأبحاث الدولية المتعلقة بمكتسبات التلاميذ في الرياضيات والعلوم TIMSS وفي القراءة PIRLS، والتي تم إنجازها على مدى عشرية الميثاق، بأن نتائج التلاميذ المغاربة، سواء بالابتدائي أو بالثانوي الإعدادي، مخيبة للآمال. فقد أشار البرنامج الوطني لتقويم المكتسبات بأن الغالبية العظمى من التلاميذ لم تحصل على المعدل، سواء في الرياضيات والعلوم أو في اللغات (العربية والفرنسية). وقد أكدت الأبحاث الدولية هذا النقص بشكل كبير وبينت بأن النتائج تزداد انخفاضا، وتوجد في موقع أدنى من الموقع الذي تحتله بلدان مماثلة، وهو ما يؤزم الوضعية أكثر. ومن بين التفسيرات المقدمة لضحالة هذه النتائج المخيبة للآمال على مستوى المكتسبات، نجد «المناخ» المتدهور والسائد بالمدرسة في الغالب، حسب ما يردده المديرون، وذلك بفعل غياب الأمن (سرقة، تخريب، شتائم، عنف) الذي يساهم جليا في عدم تشجيع العديد من الأطفال واليافعين، بل وثنيهم عن الذهاب إلى المدرسة.

زيادة على ذلك، فإن هذه الصعوبات ستترسخ بفعل اللاتكافؤ الاجتماعي والجهوي والنوعي، الحاصل على مستوى ولوج المدرسة، مع الإشارة إلى تقلص مظاهر هذا اللاتكافؤ، بفضل سياسة التعميم التي دعا إليها الميثاق والتي استفادت منها بالخصوص جهات الجنوب. من جهة أخرى، بين البرنامج الوطني لتقويم المكتسبات، بأن الحصيلة الدراسية بالتعليم الخاص، أفضل مما هو عليه الأمر بالتعليم العمومي،

خصوصا بالنسبة للغة الفرنسية، مع العلم بأن عرض التعليم الأول يتم أساسا بالمدن، حيث يوجد الطلب؛ ومما لا شك فيه أن جودته تتغير وتقاس جزئيا بالمبالغ المالية المؤداة من قبل الأسر.

وأخيرا، يشكل إدماج حاملي شهادات التعليم العالي وخريجي التكوين المهني، أول مقاربة للمردودية الخارجية لهذه الأجهزة، في حدود الموارد المتوافرة (على سبيل المثال، فإن البحث المتعلق بمسار شهادات التعليم العالي، اقتصر على ثلاث جامعات). ورغم الميل إلى التحسن منذ سنة 2000، فإن أصحاب هذه الشهادات يظلون على ما يبدو معرضين للبطالة على المدى المتوسط، بل إنهم يشغلون وظائف بمرتبات ضعيفة. ويعتبر رهان جودة الإدماج أساسيا بالنسبة للسنوات المقبلة بكل تأكيد.

إضافة إلى ذلك، هناك لاتكافؤ جلي على مستوى وضعية التشغيل. فبالنسبة للتكوين المهني، يوجد اللاتكافؤ بين التقنيين (من مستوى عال) من جهة، وخريجي التخصص والتأهيل من جهة أخرى؛ وبالنسبة للتعليم العالي، يوجد بين خريجي المسالك ذات الاستقطاب المحدود وخريجي المسالك ذات الاستقطاب المفتوح.

وفي سياق آخر، يواجه البحث العلمي والتقني بعض الصعوبات الموجودة بالمدرسة الابتدائية وبالسلك الثانوي الإعدادي. وهكذا، فإن مجهودات الوطن ظلت محدودة، ما دامت نسبة الناتج الداخلي الخام المخصصة للبحث قد تضاعفت دون أن تبلغ نسبة 1% المستهدفة من طرف الميثاق (وقد كان العجز على مستوى التمويل العمومي ملحوظا بشكل خاص). وبرز بهذا الخصوص نقص مثير، شهدت عليه مثلا الزيادة الضعيفة في عدد الأساتذة الباحثين (أقل من 20%، في الوقت الذي ازداد فيه عدد الطلبة بأكثر من الضعف)، وركود عدد أطروحات الدكتوراه التي نوقشت والصدى المحدود لأشغال البحث على المستوى الدولي.

وباختصار، فإن مردودية المجهود الضروري لفائدة التعليم العالي والبحث العلمي، كانت هنا أيضا مخيبة للآمال، رغم تميز بعض التخصصات مثل العلوم الطبية. ومن بين أسباب هذا الوضع، نذكر إشكالية الحكامة لنظام التعليم العالي والبحث العلمي، بفعل تشتت مراكز القرار الذي يعرقل إرساء استراتيجية وطنية ترسم بوضوح المستقبل على المدى القصير والمتوسط والبعيد.

الجزء الخامس

المكتسبات والنقائص وتحديات المستقبل

يبين تقييم تطبيق الميثاق، كيف تم إدراج بعض التغييرات من خلال الإجراءات والتدابير التي سمحت بتحقيق بعض المكتسبات. غير أن عملية التطبيق عرفت نقصانا وقصورا بارزين وأيضا ورشا كبيرا للإصلاحات التي شرع في إنجازها لكنها لم تكتمل. فكيف يمكن الحفاظ على المكتسبات وتعزيزها وتدارك التأخر وتجاوز الصعوبات وتحسين أداء المدرسة، مع أخذ تحديات المستقبل بعين الاعتبار؟

الفصل الأول
المكتسبات التي يتعين تعزيزها

1. ينبغي تعزيز المجهودات في مجال التعميم، من أجل فعالية أكبر

خلال عشرية تطبيق الميثاق، تم إطلاق واتباع سياسة تعميم التعليم والدعوة إلى تعزيزها لتحقيق هدف «التربية للجميع»، مع العمل على توجيه الجهود نحو تجاوز النقائص المسجلة. ذلك أن تعزيز مكتسبات التعميم، يعني معالجة العوامل التي تعرقل استمرارية التلاميذ بالمدرسة، ومكافحة الهدر المتمثل في التكرار والتخلي والانقطاع عن الدراسة. كما يجب تحسين ظروف التعلم والبيئة المدرسية، من أجل تحقيق قفزة نوعية لفائدة دمقرطة التعليم. ولا يمكن تعزيز التعميم بدون إيلاء اهتمام خاص للتعليم الأولي؛ فضعف هذا الأخير يشكل حجرة عثرة أمام النظام التربوي، لهذا فإن تطويره سيضمن النجاح المدرسي واستمراريته بشكل إيجابي.

2. ينبغي تعزيز استقلالية الأكاديميات والجامعات

أقر التصور المنبثق عن القوانين المنظمة للأكاديميات والجامعات، ما نص عليه الميثاق بخصوص اللامركزية والاستقلالية. ذلك أن هذه القوانين تعبر عن تقدم هام في نمط الحكامة، وهو ما يمثل مكتسبا في حد ذاته. والملاحظ أنها حددت إطارا مؤسساتيا متقدما بالنسبة لنمط اشتغال هذه الحكامة. لهذا فهي تتطلب بعض التعديلات بعد مرور أكثر من عشرية على إصدارها، وذلك بسبب الإشكاليات الناجمة عن تطبيقها، مثل العدد المتضخم لأعضاء مجلس إدارة الأكاديميات ومجالس الجامعات، أو التنافر الحاصل في نمط تعيين رؤساء الجامعات والعمداء. ومع ذلك، نجحت هذه القوانين على المستوى التنظيمي، في تأسيس استقلالية يمكن اعتبارها مكسبا ينبغي أن تؤسس عليه حكامة جهوية بالأكاديميات والجامعات، تكون مسؤولة ومستعدة للمساءلة.

3. يجب استدامة الدعم الاجتماعي

أظهر تحليل اللامساواة في مجال التربية، كيف تساهم مجهودات التعميم ووضع آلية للدعم الاجتماعي من أجل تحقيق تكافؤ الفرص لجميع الأطفال كي يلجوا المدرسة، في الإبقاء على التلاميذ بهذه الأخيرة، وفي التقليص من حجم اللامساواة، وتأكيد عملية دمقرطة التعليم.

ومن المؤكد أن الدعم الاجتماعي هو بمثابة مكسب، لكنه يحصل في إطار متسم بفقر الأسر وضعف مستوى دخلهم، خصوصا بالوسط القروي. وللحفاظ على تأثير الدعم الاجتماعي وتعزيزه، يجب السهر على استدامته عبر الرفع من مستوى عيش الأسر المذكورة، بغرض تمكين أطفال هذه الفئات الاجتماعية من ولوج المدرسة والتقليص بالتالي من اللامساواة في التربية. ويقتضي ذلك إحداث آليات لتطبيق هذه الاستدامة.

4. مواصلة دينامية وتنويع العرض الجامعي

يرتكز إدراج الجامعة لهندسة بيداغوجية جديدة، من خلال نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه، المنظم في أسلاك وفصول ووحدات، على مبادئ مراكمة الوحدات المكتسبة خلال المسار الدراسي للطالب، وعلى تدويل النظام الجامعي

من أجل إعطاء قيمة للشهادة الوطنية، وتسهيل حركية الطلاب داخل الفضاء الجامعي الدولي. وقد عمل الإصلاح البيداغوجي على إعادة تنشيط عرض التكوين وتنويعه، وهو ما شكل فرصة بالنسبة للأساتذة لاتخاذ المبادرات والابتكار في إنجاز مسالك مهنية بالإجازة والماستر المتخصص؛ وسجل بهذا الصدد، تقدم على مستوى تمهين هذه المسالك. كما ساهمت الموارد المالية التي تم ضخها في إطار البرنامج الاستعجالي في الفترة الممتدة ما بين سنتي 2009 و2012، في تدعيم الإصلاح البيداغوجي وتحديد الأهداف التي يتعين على الجامعات تحقيقها بخصوص التمهين.

وهكذا، تم اعتماد مسالك جديدة، خلال سنة انطلاق هذا البرنامج، وفي إطار التعاقد بين الجامعات ووزارة التعليم العالي ووزارة المالية. وسمحت الموارد المالية المرصودة أيضا بتحفيز الأساتذة على الانخراط في تجديد مسالك التكوين، وتعبئة الكفاءات المهنية الخارجية من أجل تدعيم التأطير المعرفي. لكل ذلك، يجب تعزيز تنويع التكوين ودعمه بما يلزم من الموارد المالية والتأطير.

5. ترسيخ دور التكوين المهني داخل النظام التربوي

عرف التكوين المهني تطورا كبيرا، حيث أصبح مكونا هاما من مكونات نظام التربية والتكوين. وقد مكنه ذلك من اكتساب تجربة غنية في مجال التأهيل؛ إذ يتوفر على ميزة مزدوجة سمحت له بتطوير عدتين نعرضهما كما يلي:

أ. عمل على الاستجابة للطلب الاجتماعي الداعي إلى إعادة الإدماج المهني للشباب المنقطعين عن الدراسة بنظام التربية وتأهيلهم لولوج عالم الشغل، وذلك في السياق الانتقالي المواكب للهدر المدرسي.

ب. قام في إطار التطور الاقتصادي الهام الذي يعرفه البلد، بالتدخل على مستوى التكوين المهني الأساسي والمستمر، من أجل تأهيل العاملين ومواكبة المقاولات في تطوير قدرات مواردها البشرية المؤهلة.

ويقتضي هذا المكسب مزيدا من الترسيخ، كي يساهم التكوين المهني في تدعيم التمفصل بين قطاعي التربية الوطنية والتعليم العالي ويلعب دوره كمكون أساسي من مكونات نظام التربية والتكوين.

6. ترسيخ مقاربة المخطط الإجرائي

يفيد هذا التقييم بأن البرنامج الاستعجالي المحدث عند نهاية عشرية الميثاق، مكن من تسريع وتيرة التدابير الواجب اتخاذها، حيث حدد للأكاديميات والجامعات مجموعة من الأهداف التي يتعين تحقيقها، وفق مشاريع ذات صلة بكل مستويات الإصلاح، ووضع صيغة للتقييم الذاتي مع قياس نسب تحقيق الأهداف المذكورة. وتندرج هذه الخطوات في إطار التوجهات الكبرى للميثاق، وهو ما يعتبر مكسبا على مستوى منهجية الأجرأة، لكن يلزم قبل ذلك وضع تخطيط استراتيجي لتعزيز هذه الخطوات.

وتشكل مساعي البرنامج الإجرائي للإصلاحات المؤدية إلى التدابير الواجب اتخاذها والأهداف التي ينبغي تحقيقها والتقييمات الداخلية التي يتعين إجراؤها، مقاربة ملائمة وفعالة لتطبيق الإجراءات وتسريع وتيرة إنجازها.

وهكذا يتضح مما سبق، أن الميثاق أدى إلى تحقيق إنجازات، وساهم في إحداث تغييرات، غير أن تقييم فترة تتعدى عشرية من الإصلاحات، يظهر أمامنا إصلاحا غير مكتمل، بسبب غياب التخطيط الاستراتيجي والانتظام في متابعة البرامج الإجرائية.

الفصل الثاني
مشكلات قائمة أمام مسار التغيير

بالرغم من التقدم الحاصل الذي يعبر عن إرادة تطبيق توصيات الميثاق، ما زالت هناك اختلالات قائمة في عملية التطبيق. فإشكالية التعليم الإلزامي، ونسبة الهدر المدرسي المرتفعة، وضعف مكتسبات التلاميذ، والنقص في تكوين المدرسين، والولوج المحدود للتعلم بواسطة التكنولوجيا الجديدة، وتعثر الحكامة، وضعف مردودية البحث، تشكل جميعها أساس قصور نظام التربية والتكوين. كما أن التردد الذي طبع تطبيق توصيات الميثاق سيدعم هذا القصور، بحيث ستؤدي كل هذه العوامل إلى عدم استكمال الإصلاح. فكيف يمكن تعزيز التقدم ومراكمة المكتسبات ورسم آفاق جديدة من أجل تحسين منتظم لمردودية المدرسة؟

لقد مكن تقييم تطبيق الميثاق من التعرف على المشكلات التي ينبغي معالجتها لتدارك التأخر الحاصل في إنجاز الإصلاحات وتصويب الاختلالات، لتأهيل نظام التربية والتكوين ورسم الطريق أمام إحياء الدينامية المستمرة للإصلاح. ذلك أن الاعتبارات المتعلقة بالقيادة وبصيغة تطبيق الإصلاحات وإدارة التغيير، هي التي ستحدد روح وشكل هذا الإحياء للدينامية المذكورة. وينبغي التساؤل بوعي وبمسؤولية حول المشكلات التي عرقلت الإدارة الجيدة للتغيير، وكبحت عملية الإصلاح الشمولي المتوقع على المدى البعيد.

1. الحكامة وتصور الإصلاح

مما لا شك فيه أن إعداد الميثاق شكل منعطفا في التاريخ الحديث لنظام التربية والتكوين، بفعل الإجماع الذي تحقق حوله والتوجهات التي رسمها، لأن الحديث أصبح الآن حول ما قبل الميثاق وما بعده. ومع ذلك، أثار هذا النص المؤسس مجموعة من الأفكار بخصوص تصوره وبعده العملي، وذلك في ضوء تقييم تطبيقه. فقد حدد ضمن بعض الدعامات المتعلقة بالتعميم والتكوين المهني والإصلاح البيداغوجي، مجموعة من الأهداف، وبين بدقة الأرقام التي ينبغي بلوغها وكذلك سنة الإنجاز. كما أعلن بخصوص الدعامات الأخرى، عن المبادئ والتوجهات الاستراتيجية الكبرى. وهذا التأرجح بين ما يندرج داخل نظام التوجه الاستراتيجي وما يندرج داخل النظام العملي، جعله بديلا عن البرامج العملية. وبدا وكأن هذا النص يكفي ذاته بذاته ولا يحتاج إلى مخططات إجرائية مقترنة بجدولة للإنجاز، وبخطوات لقيادة التغيير، وبصيغة للتتبع والتقييم.

والملاحظ أنه خلال تطبيق الميثاق، بوشر العمل بعدة أوراش، لكن بطريقة مجزأة ومتقطعة وغير متماثلة. وتعين انتظار البرنامج الاستعجالي (سنة 2009) لوضع مخطط عملي سيعالج مجموع توجهات الميثاق وكل مستويات نظام التربية والتكوين، وذلك من أجل إعطاء نفس جديد لعملية التطبيق المذكورة. وقد برز الميثاق من خلال إدراجه لتوصيات مفصلة، كبرنامج عمل وليس كميثاق يرسم المبادئ والتوجهات الكبرى، على المدى المتوسط والبعيد. ونتج عن ذلك، خضوع تطبيقه من قبل المسؤولين، لمنطق تقني سببي، من تجلياته مثلا، الإقرار بأنه فور الإعلان عن إصلاح المناهج، يتعين على المدرسين تطبيقه، مما سيؤدي إلى تحسين حصيلة التلاميذ.

والحال أن تبني إصلاح تربوي من طبيعة تعددية، يقتضي مسارا معقدا ومتنوعا، يتطلب أولا قبول الفاعلين واستيعابهم له، ثم التحكم فيه وامتلاكه قبل تطبيقه. وبالنسبة لتطبيق الإصلاحات، يعتبر هذا المسار الضروري لتحقيق نتائج إيجابية على مستوى مكتسبات التلاميذ، أمرا أساسيا بالنسبة لقيادة التغيير وإنجاح هذا الإصلاح الذي لا يبرز تأثيره فورا أو على المدى القصير، بل يتحقق مع مرور الوقت. وإذا ما أضفنا إلى البطء الذي تتطلبه الإصلاحات لتظهر نتائجها، كلا من المنطق متعدد الأوجه للمنخرطين في الإصلاح ومقاومات مختلف الفاعلين واختلالات الحكامة وثغرات قيادة التغيير، فإن كل ذلك سيؤدي إلى تأخير هذه الإصلاحات وتأجيلها.

ومن جانب آخر، فإن هدف الميثاق تحدد في تحقيق إصلاح شامل ومتزامن للقطاعات الثلاثة للتربية والتكوين (التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي) بمختلف مكوناتها، خلال عشر سنوات، مع مدها بتوجهات تتجاوز هذه العشرية. فهل يمكن اعتبار ما جاء في هذه الوثيقة مبالغا في الطموح، بالنظر إلى ما يتطلبه ذلك من تغييرات هيكلية متعددة ومتزامنة؟ في الواقع، إن عدم اعتبار زمنية إصلاح

تربوي بهذا الحجم، عرض الميثاق الذي حددت مبادؤه وتوصياته على المدى المتوسط والبعيد، إلى مخاطر الأجرأة المجزأة على المدى القصير.

2. المدرسة لا توجد في مركز اهتمامات المجتمع الوطني والمحلي

خلال الفترة الممتدة ما بين سنتي 2000 و2008 من تطبيق الميثاق، انصب الاهتمام بشكل أساسي، على وضع الهياكل المؤسساتية والإعداد لإصلاح البرامج والمناهج البيداغوجية. وقد تطلب ذلك قيادة محددة واتخاذ القرارات وتبني الإجراءات والتدابير من فوق. لهذا، لم تنعكس الإصلاحات دائما على الفصل الدراسي. صحيح أن الوزارات الوصية تظل هي المسؤولة الأولى عن تطبيق هذه الإصلاحات ونجاحها وعن إنجازات نظام التربية والتكوين. فهي التي تقوم بدور تعبئة القطاعات الوزارية الأخرى وتوحيد المجهودات لجعل المدرسة في مركز اهتمامات المجتمع الوطني. وتقتضي تنمية التربية، خصوصا في الوسط القروي، مساهمة مبادرات مختلف الوزارات والهيئات وتوحيدها لتوفير التجهيزات والبنيات التحتية الضرورية لمحيط المدرسة، مثل الكهرباء والماء الصالح للشرب والطرق والصحة المدرسية وسياسات محاربة الفقر والهشاشة والرفع من مستوى عيش الفئات المعوزة. فنجاح المدرسة، وبالرغم من كونه خاضعا لمسؤولية القطاع الوصي، يظل تابعا حتما للمجتمع الوطني. لذلك، تعتبر تعبئة القطاعات الحكومية من أجل تنمية المدرسة أمرا ضروريا.

وبشكل عام، تتعرض المدرسة على المستوى الوطني وفي الملتقيات والوسائط، لانتقادات قاسية تصاغ في الغالب بطريقة لاذعة. لكن، إذا كانت المدرسة محتاجة إلى إصلاح داخلي كي تتغير، فإنها تحتاج أيضا إلى الانخراط والضغط الإيجابي الممارسين إزاءها، من طرف قادة الرأي العام وجمعيات آباء التلاميذ والفاعلين الاقتصاديين والنقابات والوسائط والمجتمع المدني، لأن دعامة التغيير لا توجد فقط بالداخل، بل أيضا بالمحيط الخارجي. وينبغي على المجتمع أن يمتلك المدرسة وأن يمارس ضغطا إيجابيا عليها لكي تتحسن. ففي البلدان التي نجحت فيها مردودية المدرسة، ساهم انخراط جمعيات آباء التلاميذ في تسيير هذه الأخيرة، مما أدى إلى تقدمها وتحسن مكتسبات تلاميذها. ويمارس الضغط من الخارج أيضا عبر التقييم الخارجي الذي يبرز ما هو إيجابي وما هو سلبي ضمن الحصيلة الدراسية للتلاميذ وبالتالي، يخبر ويفيد المجتمع بحالة مدرسته.

ويتعين أن تكون المدرسة على المستوى المحلي، وخصوصا في الوسط القروي، في مركز اهتمامات الجماعة. ولا يمكن تحقيق ذلك، بدون انخراط ثلاثة فاعلين وهم: الجماعات المحلية والمديرون والمدرسون. وبالرغم من أن دور الدولة يظل أساسيا، إلا أن نجاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق في غياب الجماعات المحلية التي يجب عليها امتلاك مدرستها وتعبئة المجتمع المحلي حولها. كما أن المديرين والمدرسين مطالبون بجلب الجماعة إلى المدرسة. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا ما كانوا مهيئين للعب دور الفاعلين المحفزين والمعبئين للمحيط من أجل تحسين الوسط المدرسي. ففي الوسط القروي، يقوم المدير والمدرس بربط الصلة بين المدرسة والمحيط المحلي. ولكي تنجح مهمتهما، ينبغي تهييء المديرين للعمل دوما بالوسط القروي، بحيث لا يصبح التدريس بهذا الوسط، مجرد مرحلة مؤقتة، في انتظار الحركة الانتقالية، بل يكون ميلا وإتقانا وخبرة أيضا.

وهكذا، فإن تغيير المدرسة من الأسفل – داخل كل مؤسسة وقسم – لا يقتضي فقط جعلها في مركز اهتمامات المجتمع الوطني وترسيخها داخل المجتمع المحلي، بل يتطلب أيضا العمل على أن يتحمل هذا المجتمع مسؤوليته تجاه المدرسة وتلاميذها، وذلك عملا بالحكمة الإفريقية التي تقول: «يجب تعبئة قرية بكاملها لتربية طفل».

3. ضعف مشاركة الفاعلين

بينت الأبحاث التي أجريت على المدرسين والمسؤولين عن الحكامة، بأنهم لم يعيدوا النظر في أهمية الإصلاح أو في جودة توصيات الميثاق. وبالمقابل، انتقدوا الظروف التي تمت فيها عملية تطبيقه وكذا الطريقة التي هيكل بها الفاعلون نشاطهم ورتبوا النظام التربوي وبلغوا أهداف الإصلاح. ويعبر عدم رضى الأساتذة المستجوبين، بخصوص تصور تطبيق الميثاق وكذا الحكامة، عن انعدام الحافز والتعبئة لديهم. ونشير إلى أن هذه الحالة معممة ولا تقتصر على المدرسين فقط، بل تشمل أيضا المسؤولين الآخرين. فما السبب في ذلك؟ يكمن السبب في التعامل مع الإصلاحات باعتبارها تعليمات منبثقة من فوق وليس بوصفها مشاريع ساهم هؤلاء الفاعلون فيها، إذ بدا واضحا أنهم لم يتملكوها. والحال أن التغيرات الحقيقية تنجز على مستوى القسم ونمط تدبير المؤسسات ونمط الحكامة؛ وبالتالي فإن نجاح الإصلاحات رهين بانخراط الفاعلين على كافة مستويات نظام التربية والتكوين، وهو ما يقتضي تبني وتفعيل مبدإ التشارك الذي ترتكز عليه قيادة التغيير.

وعادة ما لا نهتم أثناء تدبير الإصلاحات بالفاعلين المكلفين بالقيادة المذكورة، لأن الإصلاح يتطلب دوما فاعلين بالتناوب، يحملون رؤية مشتركة وفهما لأهدافه، انطلاقا من تشخيص مشترك لنظام التربية والتكوين، ومن انخراط فعلي في تغيير

المدرسة، وقدرة على الدفاع عن الإصلاح بالحجة والدليل وعن اقتناع. ويجب أن يتجسد حضور هؤلاء الفاعلين في جميع مستويات المسؤولية داخل النظام وأن يشاركوا في التغيير باعتبارهم مبتكرين ومنجزين لمشاريع مجددة.

والملاحظ، أن القيادة التربوية لم تحظ بالاهتمام الكافي، فمدبرو المؤسسات التربوية لم يهيؤوا لمهام التدبير الجديدة الموكولة إليهم؛ يضاف إلى ذلك عدم جاذبية المناصب التي لا تسمح دوما بتشكيل قيادة دينامية لتسيير المؤسسات. كما أن هؤلاء المسؤولين هيؤوا بجهد جهيد لإجراء المفاوضات، العسيرة أحيانا، مع نقابات المدرسين، ولتطبيق تقنيات حل النزاعات؛ وبالتالي فهم لم يتوفروا على الأدوات المساعدة على اتخاذ المبادرات المجددة القادرة على إدخال تغييرات فعلية تغير حتما، طرق العمل المحددة سلفا في المجال البيداغوجي.

ومن جانب آخر، أدى عدم انخراط الفاعلين، إلى اتخاذ المدرسين لمسافة نقدية تجاه الإصلاح، وهو ما أظهره البحث حول إدراكهم لتطبيق الميثاق. ومن الممكن أن يدفع هذا الموقف ببعضهم إلى الركون للسلبية، بل إلى التموقع أحيانا داخل مقاومة التغيير، لأن عدم المشاركة لا يعبئ الفاعلين من أجل رهانات الإصلاح. وفضلا عن ذلك، فإن فهم تطبيق الميثاق هو وليد مرحلة شكلت فيها الإصلاحات التي تم إملاؤها من فوق، جزءا من نمط الحكامة السائد. أما اليوم، وبعد إقرار دستور سنة 2011 وتطور المجتمع، فإن الحكامة تقتضي مشاركة الفاعلين والأطراف المعنية في عملية التغيير، من أجل تمكين المدرسة من تحقيق قفزة نوعية.

إن مقاربة الإصلاحات التربوية المملاة من أعلى الهرم الإداري، تثبط عزيمة الفاعلين الآخرين داخل النظام، في حين أن دفعهم للمشاركة يجعلهم مسؤولين ويموقعهم في مركز عمليات الإصلاح. لذلك، لا ينبغي حصر المقاربة التشاركية في مجرد الإعلان عن النوايا، بل إن هذه المقاربة تتطلب صيغة لقيادة التغيرات، ليصبح تطبيق الإصلاح مسؤولية مشتركة من طرف مجموع الفاعلين والأطراف المعنية.

4. نقص في آليات اليقظة والتقييم

من بين نقط الضعف التي أظهرها تقييم تطبيق الميثاق، غياب مواكبة الإصلاحات بآليات اليقظة والضبط المحددة لنمط التتبع والتقييم، ذلك أن تتبع تطبيق الإصلاحات التي أوصى بها الميثاق، لم يرتكز على نظام إعلامي عملي يضمن تجميع المعلومات والمعطيات. وبالفعل، يبدو من الصعب الحديث عن حكامة جيدة بدون توفر معلومات ملائمة وذات مصداقية. ويواجه قطاع التعليم العالي صعوبة في تطوير نظام مندمج للمعلومات، يرتكز على إطار مرجعي مفهومي وعلى ترسانة من المؤشرات، ويسمح بقياس وتقييم مختلف جوانب تدبيره. صحيح أن بعض الجامعات تتوفر على نظام لتدبير الدراسة وشؤون الطلبة (APOGEE)، لكنه غير معمم. كما أن وزارة التربية الوطنية تتوفر على نظام إعلامي مندمج، لكن يتعين تفعيل جوانبه الوظيفية والعملية ليقدم معطيات ضرورية وذات مصداقية لتتبع الأنشطة. كما أن قطاع التكوين المهني، من جهته، يتوفر على عدة تطبيقات معلوماتية، إلا أنها غير مدمجة داخل نظام موحد. ويتم حاليا إعداد مشروع معلوماتي وتطويره، سيشكل أرضية لإدماج معطيات تدبير مختلف المتدخلين.

هكذا، سيستفيد نظام التربية والتكوين من تعزيز مكتسباته الحالية في هذا المجال، ومن تشجيع إقامة شبكات معلوماتية تمكن من تبادل المعطيات والمعلومات في مختلف المجالات المشتركة بين القطاعات الثلاثة للتربية والتكوين، خصوصا ما يتعلق بالتمدرس والجسور والتوجيه المدرسي. وقد أوصى الميثاق بخلق «ثقافة حقيقية للتقييم»، على اعتبار أن تقييم النظام ومكوناته لم ينظم من قبل؛ وباستثناء بعض عمليات الافتحاص المفروضة على مؤسسات التكوين المهني الخاصة، في إطار برنامج التأهيل والبرنامج الاستعجالي الذي أدخل التقييم الذاتي عند منتصف مرحلة إنجاز المشاريع، يلاحظ بأن التقييمات الداخلية والخارجية ما زالت غير معممة.

إن جودة التكوين هي بمثابة عامل هام لإرساء مصداقية نظام التربية والتكوين لدى كل المتدخلين والمستفيدين والفاعلين الاقتصاديين والمجتمع المدني، إلخ. والحال أن جودة الدروس والتعلمات لا يمكن أن تتحقق بدون مسعى تقييمي يتبنى معايير ومقاييس مراقبة الجودة. صحيح أن لهذه الأخيرة ثمنا، لكن غيابها يولد نفقات أكبر ويؤثر أكثر في نجاعة النظام التربوي على كل المستويات، من حيث الإعداد وإجراءات التطبيق والإنتاج والتقييم. فهذه العملية الأخيرة تواكب الإصلاحات الضرورية من أجل تجديد مستمر. وهي داخلية في المقام الأول، تنجز من قبل القطاعات، بالاعتماد على الفاعلين المتناوبين، مثل المسؤولين الإداريين والمدرسين الذين يلتزمون وينخرطون ويتعبؤون من أجل إبراز شفافية منجزاتهم. وهي خارجية أيضا، تساعد على ترسيخ ثقافة التقييم.

ومن المؤكد أن المدرسة والجامعة مطالبتان بالتحول من الداخل، لكن الضغط الخارجي الإيجابي هو أيضا عامل من العوامل الأساسية لتحسين مردوديتهما؛ وبطبيعة الحال، فإن الضغط المذكور يمارس من قبل التقييم الخارجي والمستقل. ومثل هذا الضغط يحث المؤسسات التربوية على التحسن ومعالجة نقط ضعفها، كما يسمح للمجتمع بالتوفر على المعطيات المتعلقة بواقع مدرسته وجامعته.

الفصل الثالث
تحديات المستقبل

ما هو المسعى الكفيل بدفع نظام التربية والتكوين إلى وضع مدرسته وجامعته على سكة الجودة؟ إن الجواب على هذا السؤال يتجاوز إطار هذا التقرير التقييمي. ومع ذلك، تبرز من خلال الملاحظات التي سجلها هذا التقرير، التحديات الكبرى التي تواجه مستقبل المدرسة، والتي ينبغي على نظام التربية والتكوين رفعها في مستهل القرن الواحد والعشرين.

1. ضغط ديمغرافي متزايد

1.1. التطور الديمغرافي

يمكن معالجة الجانب الديمغرافي في مرحلة أولى، عبر أخذنا بعين الاعتبار لتطور مجمل السكان على مدى فترة طويلة.

وسيسمح لنا هذا الاعتبار فيما بعد، باستهداف الجوانب الخاصة المتعلقة بالفترة المذكورة والتوقعات المحددة في أفق 2050 المنشورة حديثا. ذلك أن هذه التوقعات التي حددتها المندوبية السامية للتخطيط، تبرز انخفاضا في أعداد الساكنة المنتمية إلى الفئات العمرية التالية: (4-5 سنوات)، (6–11 سنة)، (12-14 سنة)، (15-17 سنة)، (18-24 سنة). ويعتبر هذا التطور مفيدا قبليا، لنظام التربية والتكوين وللسياسة التربوية. فبإمكان العمل العمومي أن يتوفر على فرص حقيقية لتوسيع هامش ربح خدماته و/أو تحسين جودتها وتحقيق الإنصاف أثناء استعمالها.

الجدول 46

تطور السكان بحسب الفئات العمرية المتمدرسة ونسبة التبعية ما بين سنتي 2014 و2050 (بالآلاف) (135)

السنوات	5-4 سنوات	11-6 سنة	14-12 سنة	17-15 سنة	24-18 سنة	17-6 سنة	59-8 سنة	نسبة التبعية
2014	1 154	3 408	1 736	1 769	4 397	6 913	19 701	2,85
2015	1 154	3 411	1 720	1 750	4 347	6 881	19 701	2,90
2020	1 151	3 443	1 705	1 668	4 037	6 816	20 932	3,07
2025	1 111	3 415	1 713	1 702	3 890	6 830	21 605	3,16
2030	1 042	3 281	1 699	1 708	3 927	6 688	22 391	3,35
2035	972	3 074	1 628	1 672	3 948	6 374	22 977	3,60
2040	958	2 907	1 523	1 586	3 879	6 016	23 296	3,87
2045	954	2 869	1 444	1 480	3 690	5 793	23 141	3,99
2050	945	2 853	1 432	1 437	3 460	5 722	22 699	3,97

المصدر: المندوبية السامية للتخطيط.

تحتاج هذه الملاحظة إلى التدقيق بحسب مستوى تحقيق الأهداف المحددة لكل سلك تعليمي. فبعد انخفاض عدد أكثر من 400 ألف طفل ما بين سنتي 2000 و2014، ستعرف الفئة العمرية المتمدرسة بالابتدائي (6-11 سنة) زيادة خفيفة، حيث سيصل عددها سنة 2020 إلى 3 443 000 طفل. وتبدو الطاقة الاستيعابية الحالية كافية لضمان تعميم تمدرس الأطفال المنتمين إلى هذه الفئة العمرية مستقبلا. لكن الملاحظ أن زيادة أعداد الأطفال المنتمين إلى الفئة المذكورة، تهم فقط الوسط الحضري. أما في الوسط القروي، فسنكون بالأحرى أمام انخفاض الأعداد، وهو ما سيتيح الفرصة لتحسين جودة المؤسسات المدرسية. وبالنسبة لليافعين بالثانوي الإعدادي (الفئة العمرية 12-14 سنة)، فإن انخفاض أعدادهم الذي بدأ سنة 2005، سيستمر إلى سنة 2018 ليستقر عند حوالي 1 680 000 يافع. ففي السنة الدراسية 2012-2013 كانت نسبة 86% من هذه الفئة العمرية متمدرسة، من بينها 58% بالثانوي الإعدادي. وإذا لم يتم توسيع الطاقة الاستيعابية للإعداديات والقضاء على الهدر المدرسي، فسينتج عن ذلك متوسط زيادة سنوية لغير المتمدرسين، يناهز 190 000 طفل.

ومن جانب آخر، لم يبدأ انخفاض أعداد اليافعين بالسلك التأهيلي (15-17 سنة) إلا في سنة 2008، وسيستمر هذا الانخفاض إلى سنة 2020 ليستقر عند 1 670 000 تلميذ.

وكانت نسبة 59% من هذه الفئة العمرية متمدرسة خلال السنة الدراسية 2012-2013، ومن ضمنها 32% بالثانوي التأهيلي. وإذا لم يبذل مجهود إضافي من أجل تطوير التعليم الثانوي التأهيلي والتكوين المهني فسيحرم حوالي 650 000 تلميذ سنويا من خدمات النظام المدرسي.

وبخصوص الفئة العمرية (18-24 سنة)، فقد تغير الاتجاه سنة 2013، وسيستقر انخفاض الأعداد سنة 2030. ومع ذلك، تظل النسبة الخام للدراسة بالعالي ضعيفة (22.1%)، وما تزال بعيدة عن تلبية الحاجيات المطلوبة. وعلينا أن نتوقع زيادة في الأعداد بهذا السلك، تقترن بتحسين نسب إنهاء فترة التعليم المدرسي، وهو ما سيحدث ضغطا قويا على مؤسسات التعليم العالي، وخصوصا على المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح التي تعاني من نقص في الطاقة الاستيعابية وفي التأطير.

وقد كان للتحول الديمغرافي منذ بداية العشرية تأثير على نمو أعداد الفئتين العمريتين (15-17 سنة) و(18-24 سنة)؛ وسينتج عن ذلك في المستقبل، تزايد في ضغط أعداد المتمدرسين الذي تحملته المدرسة الابتدائية عند انطلاق الإصلاح، حيث سينتقل إلى مستويات الثانوي والعالي والتكوين المهني. وينبغي أن يؤخذ هذا التوجه بعين الاعتبار من قبل كل سياسة مستقبلية للعرض المدرسي.

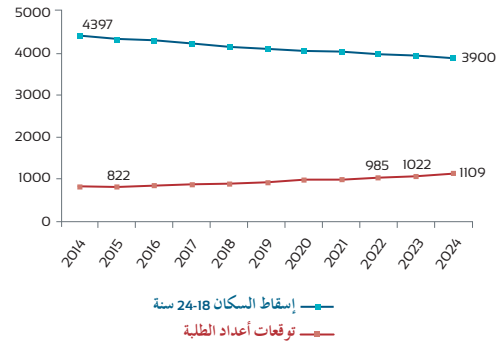
2.1. تأثير ذلك على التعليم العالي

ينبغي اعتبار ثلاث فرضيات من أجل فحص تطور التعليم العالي، وهي كالتالي:

- يتزايد عدد الحاصلين على البكالوريا بنفس معدل الوتيرة السنوية للفترة الممتدة ما بين سنتي 2006 و2013، لذلك فإن 90% من هؤلاء التلاميذ على الأقل، سيسجلون في مسلك من مسالك التعليم العالي (136)؛
- تبذل وزارة التربية الوطنية عدة جهود، خصوصا من أجل تعميم التمدرس وتحسين ظروف التعلم بالثانويات ما بين سنتي 2011 و2022؛
- نسبة الإشهاد والهدر بالتعليم العالي، هي نفس النسبة المسجلة سنة 2013.

الرسم البياني 82

توقعات بخصوص أعداد الطلبة بالتعليم العالي الوطني (بالآلاف)



المصدر: معطيات المندوبية السامية للتخطيط ووزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي – توقعات الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2014.

وتبين نتائج هذه التوقعات بأن بلادنا ستتجاوز عتبة مليون طالب مسجل بالتعليم العالي في السنة الجامعية 2021-2022 (وهو ما يمثل نسبة تمدرس تفوق 30% سنة 2022، مقابل 22.1% سنة 2013). ونفترض أيضا أن الطاقة الاستيعابية ستعرف التطور نفسه، وأن ولوج الجامعة سيتم في نفس الظروف القائمة حاليا على الأقل. هكذا، ستتضاعف الطاقة الاستيعابية المذكورة مرتين سنة 2024.

ونظرا للتقدم الذي يعرفه قطاع التعليم العالي الخاص حاليا، فإن حصة التعليم العالي العمومي ستبلغ على الأرجح نسبة 93%، حيث سيلتحق أكثر من مليون و30 ألف طالب بالجامعات والمعاهد العليا. وإذا ما افترضنا بأن المسالك ذات الاستقطاب المحدود (معاهد ومدارس عليا..) ستستقبل حوالي 15% من مجموع الطلبة المسجلين بالتعليم العمومي

(كما هو الحال سنة 2013)، فإن المسالك ذات الاستقطاب المفتوح بالجامعات، ستكون مطالبة سنة 2024 باستقبال أكثر من 880 ألف طالب؛ أما المسالك ذات الاستقطاب المحدود فستكون مطالبة باستقبال أكثر من 150 ألف طالب.

وباعتمادنا على الأعداد الحالية من المؤطرين، نتوقع أن يحتاج نظام التعليم العالي العمومي إلى 22 450 أستاذ. وبصيغة أخرى، ينبغي على هذا التعليم أن يرفع من أعداد الأساتذة بمعدل 1 250 مدرس في السنة، لكي يحافظ على النسبة الحالية من التأطير.

2. تمويل التربية والتكوين

يبدو تأثير الموارد التي تم ضخها في نظام التربية والتكوين بمختلف مكوناته، واضحا للعيان على مستوى البنايات وتجهيز الفضاءات الإدارية والبيداغوجية. وسمح هذا المجهود المثمر للنظام التربوي بالتزود ببعض وسائل التدبير التي تمكنه من تحسين خدماته. لكن ما توقعه الميثاق بخصوص تعبئة الموارد لم ينجز كلية. فقد ظلت الدولة تقريبا هي المصدر الوحيد للتمويل؛ وبالمقابل لم تكن مساهمات الجماعات المحلية أو عمليات التضامن الاجتماعي عبر رسوم التسجيل بالتعليم العالي وكذا مساهمة «الشرائح الاجتماعية ذات الدخل المرتفع»، عند الموعد كما هو منصوص عليه في الميثاق.

صحيح أن هذا الأخير ألح على دور الدولة ومسؤوليتها في تحمل أعباء تعميم التعليم الإلزامي، لكن التطور الديمغرافي ورهان تحقيق نقلة نوعية في التربية والتكوين فضلا عن الدفعة التي يحتاجها البحث العلمي، تقتضي جميعها تنويع المصادر المالية.

وبالرغم من كون جودة التربية خاضعة لعدة عوامل، إلا أن مسألة التمويل تظل مرتبطة جزئيا بهذه الجودة. فما هي الخطوات التي ينبغي اتباعها لتنويع الموارد المالية، من أجل دعم عملية إنجاز قفزة نوعية في مجال التربية؟

• حالة التعليم العالي: التمويل المتوقع

تتأسس الفرضيات المقترحة في المقطع السابق، على توقعات بحصول ضغط قوي من طرف الطلب الاجتماعي على عرض التعليم العالي. وحسب هذه التوقعات، فإن أعداد الطلبة ستتجاوز عتبة المليون ابتداء من سنة 2021. وفي هذه الحالة، وإذا ما احتفظنا بفرضية وجود مستوى للتأطير مماثل لمستوى سنة 2013، فإن تقدير ميزانية التعليم العالي سيتحدد في زيادة أساسية بحوالي ضعف الميزانية الحالية.

وبشكل عام، يعتبر التطور الديمغرافي مناسبا لمختلف أسلاك التربية الوطنية. غير أن ظروف التعلم، وخصوصا أعداد التلاميذ بالأقسام، وتجلي التأخر المدرسي على كل المستويات، تستدعي مضاعفة الجهود على المدى القصير من أجل ضبط هذا التأخر وضمان جودة مكتسبات التلاميذ. وبالمقابل، يبدو أن ضغط الطلب على نظام التعليم العالي سيكون قويا؛ ويتعين أن تتضاعف الطاقة الاستيعابية خلال عشر سنوات، وأن ترتفع قيمة الميزانيات أملا في حفاظ عرض التعليم العالي على نفس مميزاته الحالية (سنة 2013)، هذا دون أن ننسى النقص القائم في الوضعية الحالية، على مستوى الطاقة الاستيعابية والتأطير.

وقد بين تقييم تطبيق الميثاق كيف أن الموارد المالية الإضافية التي تم ضخها عند نهاية العشرية، في إطار البرنامج الاستعجالي، كان لها أثر إيجابي وملموس على تحسين وتيرة التعميم. فكيف نضمن للتربية تمويلا ملائما مرتكزا على النتائج المحصل عليها؟ وكيف نضمن استمراريته وتنويعه من خلال انخراط كل الأطراف المعنية؟ ذلك أن إصلاح المدرسة الوطنية يتطلب استمرارية الموارد المالية لتوفير قاعدة مادية لجودة التربية. وبهذا الصدد، يشكل صندوق دعم التربية ومساهمة الجماعات المحلية والشركاء الاقتصاديين والتعاقد بين القطاعين العام والخاص، ميادين للاستكشاف بغية تحقيق التنوع في الموارد المذكورة. وبذلك توجد مسألة التمويل في مركز التحديات التي يجب على نظام التربية والتكوين رفعها لصالح مدرسة المستقبل.

3. تغير البراديغم التربوي: تهييء مدرسة الغد

إن مقاربات التعلم والدعامات المنهجية، وخصوصا دعامات تكنولوجيا الإعلام والتواصل والتكوين وقيمته في سوق الشغل، وكذلك التسارع الذي يعرفه إنتاج الدرايات والمعارف في إطار معولم، تعرف في الوقت الحالي تحولا عميقا في كل أرجاء العالم، وهو ما يطرح تحديا حقيقيا أمام نظام التربية والتكوين. وقد أبانت المقاربة المتبعة في تطبيق الميثاق عن عدة اختلالات ساهمت في بطء عملية الإصلاح؛ وبالتالي فإنها تتطلب تغييرا للبراديغم التربوي كتحد حقيقي من أجل تأهيل مدرسة اليوم وتهييء مدرسة الغد.

1.3. الفصل الدراسي كميدان للإصلاح

أظهرت نتائج تقييم مكتسبات التلاميذ بأن الإصلاحات المتعاقبة، فشلت في تحسين المكتسبات المذكورة. صحيح أن التعميم سجل بعض التقدم بالابتدائي، لكنه لم يكتمل. وصحيح أيضا أن الانقطاع عن الدراسة يرجع إلى عدة

عوامل، لكنه يظل بالأساس مقترنا بمدرسة لم تفلح في الحفاظ على تلاميذها، نظرا لافتقارها إلى الجودة. فالمدرسة مطالبة بأن تكون فضاء للفرص المتاحة وليس فضاء للإكراه. كما يتعين عليها توفير الظروف الملائمة لنجاح جميع التلاميذ في مرحلة التعليم الإلزامي، لكي يكتسبوا أساسا مشتركا يتضمن المعارف والكفايات وقواعد السلوك والتمكن من لغة التدريس واكتساب أسس التجريد الرياضي والثقافة الرقمية الخاضعة للتأطير. فالمسألة إذن لا تنحصر فقط في كيفية الاحتفاظ بالتلاميذ داخل المدرسة، بل، وخصوصا، في كيفية تمكين هؤلاء التلاميذ عبر التعلم، من الأساس الضروري للمعارف، أي تعلم القراءة والكتابة والتعبير والتفكير واستخدام الآليات الرقمية والتكيف مع المحيط المتغير.

وقد ساهم الميثاق في إرساء بعض المكتسبات والممارسات البيداغوجية الجيدة، غير أن تعميم الإصلاح من فوق من البداية، لم يسمح للتجارب الناجحة بخلق التأثير المضاعف المؤدي إلى منافسة النموذج. طبعا هناك «مبادرات ناجحة»، لكنها تظل مغمورة بسبب هيمنة الممارسات التي لا تسمح بارتقاء المدرسة. بالتالي، ألا يتعين في هذه الحالة، تبني مسعى يجعل من التجربة الناجحة بالفصل الدراسي، نموذجا يحتذى ومجالا للمنافسة؟

إن تغيير البراديغم التربوي يتطلب إعادة تحديد أساس المعارف التي يجب إكسابها للتلاميذ وإنجاز مشاريع الابتكار البيداغوجي داخل الفصول الدراسية، عبر إجراء تجارب رائدة، وتشخيص للتعلمات الواجب تبنيها، استنادا إلى أساليب متباينة تراعي الاختلافات بين التلاميذ. وفي هذا الإطار، يصبح انطلاق الإصلاح من الأسفل، أي من الفصل الدراسي أمرا إلزاميا. فمدرسة الغد هي مدرسة التعليم الإجباري التي تضمن للتلاميذ اكتساب أساس معرفي ضروري، يتجلى في تقييم حصيلتهم الدراسية، مما يساهم في تحقيق دمقرطة التربية والتعليم وتكافؤ الفرص.

2.3. الإشكالية اللغوية

يبرز تقييم المكتسبات النقص اللغوي للتلاميذ، الذي يعتبر أحد العوامل المعيقة لعمليات التعلم. وكما بين التقييم المستند على مختلف معطيات الدراسات المشار إليها في هذا التقرير، فإن مكتسبات التلاميذ ضعيفة في القراءة والكتابة إجمالا، والحال أنهما تشكلان الأساس الذي تنبني عليه التربية ونظامها. فقد أصبح التباعد بين لغة التدريس بالثانوي واللغة المستعملة بالعالي إشكاليا. وبالرغم من التدابير التي اتخذتها بعض الجامعات لإرساء اختبارات التدقيق اللغوي ومراكز اللغات، فإن مستوى طلبة التخصصات العلمية في الفرنسية، غالبا ما لا يرضي الأساتذة؛ مما يساهم في الانقطاع المكثف للطلبة عن الدراسة في السنة الجامعية الأولى. لذلك، يبدو تأهيلهم اللغوي صعبا، خصوصا مع عدم توافر العدد الكافي لمدرسي اللغات – كما وكيفا – وعدم ملاءمة الأساليب التعليمية لحاجيات هؤلاء الطلبة.

وقد نص الميثاق على تنويع لغات تدريس العلوم والتكنولوجيا وتحقيق الانسجام في لغة التدريس بين التعليم الثانوي التأهيلي والتعليم العالي، من أجل ضمان «أوفر حظوظ النجاح الأكاديمي والمهني للمتعلمين». كما نص على «تدريس الوحدات والمجزوءات العلمية والتقنية الأكثر تخصصا من سلك البكالوريا، باللغة المستعملة في الشعب والتخصصات المتاحة لتوجيه التلاميذ إليها في التعليم العالي» (المادة 114). ولتحقيق هذا الانسجام دعا الميثاق أيضا إلى العمل «تدريجيا على فتح شعب اختيارية للتعليم العلمي والتقني والبيداغوجي، على مستوى الجامعات باللغة العربية، موازاة مع توافر المرجعيات البيداغوجية الجيدة والمكونين الأكفاء» (المادة 114). غير أن هذه التوصيات لم تطبق إلى حد الآن.

وفي جميع الأحوال، تظل الاختيارات اللغوية غير محددة بدقة، كما أن التخطيط اللغوي الذي يمنح لكل لغة (للعربية والأمازيغية كلغتين رسميتين للبلاد وكذلك للغات الأجنبية) موقعا داخل نظام التربية والتكوين، باعتبارها لغة تدريس ولغة مدرسة، لم يوضح بما فيه الكفاية. لذلك، فإن عدم الانسجام اللغوي المميز لنظام التربية والتكوين، يقتضي إعادة التفكير في السياسة اللغوية ببلادنا، في أفق تحقيق توازن دائم بين مبدإ العدالة اللغوية ومطلب التحكم في اللغات الأجنبية.

3.3. تحول مهنة المدرس

عرفت مهنة المدرس بالمستويين الابتدائي والثانوي، تطورات عديدة عبر العالم. وتعتبر التغيرات التي تشهدها الأجيال الحالية للمتعلمين، وتحول ثقافة الشباب، وانتظارات المجتمع، وتطور طرق التعلم، وتكنولوجيا الإعلام والتواصل والمضامين التربوية الرقمية، عوامل محددة للمواصفات الجديدة لمهنة التدريس. وهكذا، انتقل المدرس من الدور التقليدي الذي يجعله ناقلا للمعارف أو مجرد معلم، إلى دور المنشط والميسر والمولد لفضول المتعلمين، بحيث يمكنهم من فن البحث عن الحلول للمشاكل المطروحة. فمدرس اليوم أصبح مطالبا بالتوفر على الكفايات التي تسمح له بتجديد طرق التعلم، وتحفيز فضول المتعلم، وتنشيط جماعة القسم، وتوجيه التلاميذ في استعمال تكنولوجيا الإعلام.

وينبغي أن يستبق النظام التربوي التطورات التي ستعرفها مهنة المدرس مستقبلا. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم عن بعد غير طبيعة التأطير والتكوين المستمر للمدرسين، وحقق تملكا وتشاركا للإتقان البيداغوجي. وهكذا، فرضت مقتضيات تطور المهنة، نمطا جديدا للتكوين الأساسي والمستمر، حتى يتمكن التعليم من الاستجابة لمستلزمات الجودة، ومن تثمين مهنة التدريس.

وعلى مستوى الجامعة، تعرف مهنة المدرس ارتقاء من نقل المعارف التي أصبحت متوافرة بغزارة على شبكة الإنترنيت، إلى التنشيط وتوجيه التعلم والتأطير، من أجل تمكين الطلبة من الاستئناس بطرق البحث. وغني عن البيان أن التعليم عن بعد غير وضعيات التعلم، بحيث إن العلاقة بالطالب أصبحت تتم عبر وساطة تكنولوجيا الإعلام لمواجهة كثافة أعداد الطلبة في بعض المسالك.

ومن جانب آخر، ينبغي على الأستاذ بالتعليم العالي أن يستجيب لما تتطلبه المهنة في العالم الحديث وانتظارات الطلبة والمجتمع. وتتمحور هذه الانتظارات في الوقت الحالي، حول نيل شهادة تتيح لهؤلاء الطلبة فرصة الحصول على شغل عند تخرجهم من الجامعة. وهو ما يتطلب من الأستاذ التوفر على مؤهلات جديدة تسمح له بتحقيق التوازن بين التفكير النظري والمعرفة والثقافة والإتقان. ففي عالم يتسارع فيه إنتاج المعارف والدرايات وتتطور الطرق البيداغوجية، يجب أن يتوفر الأستاذ على الاستعدادات اللازمة لتجديد إتقانه البيداغوجي.

والحال أن خطاب المدرسين، سواء بالتعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي، يعكس عموما نوعا من الاستياء وعدم الرضى. لهذا، فإن تعبئتهم بوصفهم فاعلين رئيسيين بنظام التربية والتكوين، واستثمار مؤهلاتهم في الممارسة البيداغوجية، وانخراطهم في الحياة المدرسية والجامعية، تشكل جميعها دعامات في غاية الأهمية لتحسين جودة التعلمات داخل الأقسام، وبالتالي، تحسين جودة مكتسبات التلاميذ.

4.3. الجامعة أمام اختبار التنافس الدولي

سمح تدويل الإنتاج العلمي بوضع الجامعات داخل علاقات تنافسية متبادلة. وتتحمل الجامعة المغربية في هذا الإطار، مسؤولية مزدوجة تجاه المجتمع. فأما المسؤولية الأولى فهي تنموية، وأما الثانية فهي كونية. وتجعل هذه الأخيرة من الجامعة فضاء لربط الصلة بالمجال الدولي، بغرض تحيين المعارف ونقل التكنولوجيا والإتقانات البيداغوجية.

لقد أصبح انفتاح الجامعة على العالم ضروريا بفعل التطور الحاصل في المقاييس والمعايير المنظمة لحكامة الجامعات، وتدبير الموارد البشرية، والتنظيم البيداغوجي الذي يسير حركية الطلبة وانتقالهم من جامعة لأخرى، وأنماط نقل المعارف والتنوع المستمر لبرامج التكوين، في ارتباط بتنوع المهن، وكذا تقدم الإنتاج العلمي. لهذا، يتعين استلهام الممارسات الجيدة للجامعات التي حققت تقدما هاما في تحديث حكامتها وفي عرض تكوينها وفي توفير الخدمات وتقدم المعرفة.

إن تصنيف الجامعات ومعايير جودة التكوينات المحددة من قبل الأنظمة الدولية للاعتماد والتقييم، علاوة على فهرسة الإنتاج العلمي، تبرز جميعها التفاوتات القائمة بين الجامعات ذات الأداء العالي وبين الجامعات الأخرى. ذلك أن مختلف الجامعات عبر العالم تخضع اليوم للتقييم والاعتماد والتصنيف الدولي، ومن شأن هذه الوضعية تعريض الجامعة المغربية لاختبار التصنيف على المستوى الدولي. وهو ما يدعو إلى التفكير في وضع استراتيجية وطنية لتطوير إمكانات هذه الجامعة دوليا، دون أن نجعل من هذا الأمر هاجسا أوليا. فالرفع من مستوى جامعة أو جامعتين، للاستجابة للمعايير الدولية، سيكون مناسبة للارتقاء بالنظام الجامعي، ولخلق منافسة ذات تأثير مضاعف. وبذلك، ستستقبل جامعة الغد أعدادا متزايدة من الطلبة، وستنفتح على المجال الدولي بشكل أكبر.

5.3. تحدي التمهين والتشغيل

تواجه المدرس بشكل متزايد متطلبات القطاع الاقتصادي وانتظارات المجتمع في نفس الوقت. ويقتضي هذا الضغط حصول التنسيق والانسجام بين قطاعات نظام التربية والتكوين والفاعلين الاقتصاديين والمقاولات وسوق الشغل، من أجل الاستجابة للطلب الاجتماعي المتمثل في الإدماج المهني.

على مستوى السلك الابتدائي

- نص الميثاق على «تدعيم الأشغال اليدوية والأنشطة التطبيقية في جميع مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي» (المادة 40). وفي ضوء ذلك، ألا ينبغي إدراج اكتساب ثقافة عملية مهيئة للتمهين بالابتدائي وضمن المعارف الأساسية، حتى يكتسب التلاميذ معارف عملية ويكشفوا عن قدراتهم واستعداداتهم؟
- ألا ينبغي إعادة تحديد آليات التوجيه وتدعيمها وتزويدها بالإمكانيات كي تعمل بطريقة فعالة على إبراز قدرات التلاميذ؟

- ألا يجب السماح بتنوع المسارات على مستوى الثانوي، عبر إدراج أصناف أخرى للبكالوريا، ومن ضمنها البكالوريا المهنية؟

على مستوى الجامعة

بين التقييم الذي أجري في إطار هذا التقرير والمتعلق بإدماج خريجي الجامعة، بأن 18,9% من هؤلاء الخريجين لم يدمجوا بعد مرور 34 شهرا على نيلهم للشهادة الجامعية. وتجدر الإشارة أيضا إلى أن البطالة ليست ناجمة عن التكوين الجامعي فقط، بل أيضا عن المحيط والنسيج الاقتصادي المكونين في الغالب من مقاولات صغرى ومتوسطة، تقليدية ويدوية أحيانا، ومن نشاط مقاولاتي لا يستثمر دائما في تكوين وتدريب الطلبة المقبلين على التخرج. وفي هذا السياق، يجب أن تتحمل الجامعة مسؤوليتها الاجتماعية إزاء القطاع الاقتصادي والمجتمع عموما، من خلال تحقيق التوازن داخل التكوين بين المعرفة والإتقان وبين ما هو نظري وما يسمح باكتساب المؤهلات لمواجهة سوق الشغل المتسمة بالتنافسية وبالمتطلبات المتزايدة. ومن اللازم إجراء إصلاح عميق للتكوينات المعروضة من قبل نظام الاستقطاب المفتوح الذي يعتبر نظاما متخلفا عن الركب، علما بأنه يستقبل غالبية الطلبة، وذلك من أجل تقليص الفوارق بينه وبين نظام الاستقطاب المحدود وتحسين جودته.

طبعا، إن اتجاه التمهين موجود بالجامعة ضمن تكوين المهندسين والتقنيين وفي إطار الإجازات المهنية، بما في ذلك مجال العلوم الاجتماعية. لكن تدعيم هذا الاتجاه الهادف إلى منح المعارف والتكوينات ميزة عملية، يحتاج إلى مزيد من التوضيح. فالأمر يتعلق بتحديد المضامين من جديد، وفق الغايات المرسومة لأسلاك التعليم الجامعي ولأهدافها وللكفايات التي يتعين على المتعلمين اكتسابها. ومما لا شك فيه، أن الجامعات بذلت من خلال إحداث المسالك المهنية، مجهودا هاما من أجل الاستجابة لمتطلبات التشغيل. لكن، ألا يجب علينا التساؤل حول مدى وضوح هذا التوجه العام، خصوصا إذا لم تتم مواكبته بالتعديلات الضرورية للإجازات الأساسية التي تستوعب أغلب الطلبة؟ اللهم إلا إذا كان الهدف هو الالتفاف حول الرهان الأساسي المتعلق بجودة التكوينات المقدمة بالجامعة. فكيف نوفق بين تكاثر أعداد الطلبة بالتعليم العالي داخل المسالك الأساسية وتحسين الجودة؟ وما هي التعديلات التي يمكن إجراؤها على تنظيم الإجازات الأساسية وعلى تعليمها لرفع تحديات الجودة؟

ونشير هنا إلى أن نظام الاستقطاب المفتوح ما زال يستوعب أكثر من 80% من مجموع الطلبة رغم تنوع الإجازات المهنية. ومن جهة أخرى، تبين المعطيات المتعلقة بطلبة هذا النظام، بأن الخصائص السوسيولوجية للمتعلمين، إضافة إلى كثرة عددهم، تسمح بتصنيفهم عموما من بين الفئات المتوسطة والمعوزة بالمجتمع المغربي. فهذه شريحة هامة من السكان، يشكل نيل الشهادة الجامعية بالنسبة لأعضائها، وسيلة للحصول على شغل وتحقيق الارتقاء الاجتماعي.

والملاحظ أن مستوى الطلبة المسجلين بنظام الاستقطاب المفتوح متوسط (حيث تتراوح معدلاتهم في البكالوريا عموما بين 10 و13 على عشرين). وهو ما يتطلب من الجامعة الراغبة في النجاح، إصلاحا يساهم بشكل جوهري في تحسين جودة الإجازات الأساسية التي تستقبل غالبية الطلبة. ولتحسين جودة هذه الإجازات، يجب اتباع خطوات تمكن من تحديد الكفايات الواجب اكتسابها عند نهاية كل إجازة أساسية وكذا التعديلات التي أجريت على مضامين الوحدات وعلى توزيعها وعلى جودة الدروس المقدمة، مع إدخال قسط من التمهين والحفاظ على الانسجام والتمفصل بين الجانب الأكاديمي (المميز للجامعة) والقدرة على ترجمة ما هو أكاديمي إلى معرفة عملية. ويتطلب رفع تحدي التمهين والتشغيل، وجود انسجام وتقاسم للأدوار بين نظام التربية والتكوين وعالم الاقتصاد ومحيط المقاولة وسوق الشغل الذي يحدد حاجياته بوضوح عبر مرصد للشغل.

6.3. خطر الفجوة الرقمية

تم في إطار برنامج «تعميم استعمال تكنولوجيات المعلوميات (GENIE)» عرض عدة معلوماتية هامة بغرض تمكين المدارس من الربط بالإنترنيت وتوفير البنية التحتية المعلوماتية لتجهيز المؤسسات التربوية بالقاعات الخاصة بالمعلوميات والحقائب المتعددة الوسائط، وذلك رغم الإكراهات التي واجهها هذا البرنامج الذي تم تصوره كمبادرة وطنية، قبل أن ينتقل إلى المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. وكان المنتظر من هذه العملية واسعة النطاق، هو استباق خطر الفجوة الرقمية بين مدارس الوسط الحضري ومدارس الوسط القروي ورفع تحدي الدمقرطة الرقمية. وهذا التحدي هائل ويتطلب عدم إضافة الأمية الرقمية التي يصعب تجاوزها في المستقبل القريب، إلى التأخر الناجم عن جهل القراءة والكتابة الذي لم يتم القضاء عليه بعد. فالمدارس الفرعية البالغ عددها أكثر من 13 ألف مدرسة والتي تشمل أكثر من مليون تلميذ بالابتدائي في الوسط القروي، لا تتوفر على البنيات التحتية الرقمية الأساسية، وأغلبها لم يتزود بالكهرباء بعد، أي يستحيل على هذه المدارس ولوج عالم الإنترنيت. فمن بين المدارس الفرعية المذكورة، توجد فقط 3 آلاف مدرسة مزودة بالكهرباء، إلا

أنها لا تتوفر على الربط الرقمي ولا على الحقائب متعددة الوسائط، على عكس ما هو عليه الحال في مدارس الوسط الحضري. وبذلك، ستزداد الهوة اتساعا بين المدارس التي يمكن لتلامذتها استعمال تكنولوجيا الإعلام والمضامين الرقمية، ن والمدارس التي لا يمكن لتلامذتها تحقيق هذا الأمر. ومن اللازم أن يتوجه مشروع إرساء تكنولوجيا الإعلام داخل التعلمات، صوب دمقرطة تسمح لجميع التلاميذ بالاستفادة من المجال الرقمي، ليس فقط من خلال تزويد الأقسام بالحواسيب والحقائب متعددة الوسائط، بل أيضا عبر وضع هذه الاستفادة في إطار تحسين جودة التعلمات. وبهذا الصدد، سيساهم ولوج عالم تكنولوجيا الإعلام في تحسين الممارسات البيداغوجية للمدرس، بفضل دعم قدراته في التدريس بآلة الحاسوب كأداة للتعلم، كما سيمكن المتعلم من استعمال هذه الأداة، بفضل تأثير مدرس مطلع ومتحكم في استخدام المضامين الرقمية.

ويعتبر الإقرار بفائدة الإنترنيت وتبليغه للمتعلمين أمرا مهما، لكن الأهم هو اكتساب التلاميذ لطريقة تعلم استعمال الإنترنيت. فالمرء لا يتعلم هذا الأخير، بل يتعلم بفضله كأداة. غير أننا نلاحظ التأخر الحاصل على مستوى بلورة المضامين الرقمية. وعلى العموم، توجد نسبة 3% فقط من مضامين الشبكة العنكبوتية باللغة العربية، أما الباقي فيوجد باللغات الأجنبية وخصوصا الإنجليزية، وهو ما يمثل تحديا كبيرا بالنسبة للتربية القائمة على دعامة رقمية. فإنتاج المضامين يتطلب عملية واسعة النطاق، يعبأ فيها البيداغوجيون والمتخصصون في المعلوميات وأيضا الموارد المالية.

ونشير إلى أن جيلا بكامله تلقى تعليما « متوحشا » على الإنترنيت. وقد أصبح جزء هام من هذا الجيل نشيطا في مجال السلوك اللامدني الافتراضي الذي قد ينتقل إلى الواقعي. وهنا تبدو الحاجة ماسة إلى تزويد التلاميذ بمنهجية البحث على الإنترنيت، منذ مرحلة الابتدائي قبل أن يتعلموا على حسابهم في مقاهي الإنترنيت. فالمستقبل سيكون لصالح الأطفال الذين سيكتسبون أثناء تعلمهم، منهجية البحث المذكورة، مع معرفة كيفية الاستفادة منها.

وإجمالا، فإن تهييء جيل بكامله لاكتساب ثقافة رقمية، لا ينحصر فقط في ولوج عالم التكنولوجيا، لكنه يتمثل أيضا في تربية الأطفال على الانخراط في ثورة الويب في نسخته الثانية؛ ويتعلق الأمر بالجيل الثاني من الإنترنيت الذي تم فيه الانتقال من مضمون متولد عن الوسائط، إلى مضمون يبتكره الفرد؛ وبصيغة أخرى، إلى إنترنيت جماعي مؤلف من الشبكات الاجتماعية. وضمن هذا السياق، ينبغي تنمية حس اليقظة لدى التلميذ وكذلك قدرته على التمييز بين الأمور المعروضة على الشبكة العنكبوتية، لتفادي السلوكات اللامدنية التي يقدمها العالم الافتراضي، ولكي يصبح مواطنا من مواطني الشبكة المذكورة. ويتطلب ذلك، العمل في اتجاه تغيير البراديغم التربوي على مستوى طرق التعلم.

7.3. تحدي مجتمع المعرفة

عرف الإنتاج العلمي تقدما مؤكدا خلال عشرية الميثاق، غير أن إشعاعه ظل باهتا على المستوى الدولي. فغياب الجماعة العلمية وتقلص الإمكانيات البشرية في مجال البحث بفعل تراجع عدد الأساتذة الباحثين الشباب الذين سيشكلون الإطار البديل، وكذلك ضعف مردودية دراسات الدكتوراه، تعلن جميعها عن تحديات ينبغي رفعها لوضع أسس تطوير البحث والإنتاج العلميين.

وإذا ما كانت الإنتاجات المنشورة بالإنجليزية في مجال العلوم الحقة، قد تمكنت من الظهور بقاعدة معطيات المجلات الدولية، فإن الأعمال في مجال العلوم الإنسانية، المنشورة في الغالب باللغة العربية وغير الخاضعة لقواعد التحكيم العلمي، لا يعترف بها دوليا. وبهذا المقتضى، سيجد البحث العلمي نفسه في مستقبل قريب، أمام تحد كبير ليحتل مكانه داخل مجتمع المعرفة. فقد أصبح البحث العلمي مبنيا أكثر فأكثر على تكنولوجيا الإعلام، عن طريق إرساء مختبرات متعاونة عن بعد. وتجدر الإشارة إلى أن إنتاج البحث العلمي في العالم، انتقل من العمل داخل مختبر مغلق، إلى العمل داخل شبكة يعمل في إطارها باحثون منتسبون إلى بلدان مختلفة. وفي هذا السياق، يصبح من اللازم تدعيم حضور الباحثين المغاربة والسماح لهم بالتموقع داخل مجال البحث التشاركي، مع تصرفهم في منتوجهم العلمي. ويستدعي هذا الأمر وضع استراتيجية وبذل مجهود من أجل الارتقاء بالمختبرات المغربية وفرق البحث، مما يضمن للباحثين المغاربة التموقع داخل حقل البحث العلمي الدولي.

8.3. تحدي الجودة

إذا كان هذا التقييم قد أشار بوضوح إلى تطور تعميم التعليم بفعل تطبيق الميثاق والبرنامج الاستعجالي، فإن جودة هذا التعليم لم تتحسن بنفس الوتيرة. فاستمرار اللامساواة (بين الوسط الحضري والقروي وبين الذكور والإناث)، والتدهور المقلق للحصيلة الدراسية للتلاميذ، علاوة على انقطاع عدد متزايد من اليافعين عن الدراسة، وانخفاض نسبة التأطير إلى مستوى غير مقبول في الغالب، تكشف جميعها عن عدم اهتمام سيكون له تأثير سلبي على جودة التربية. طبعا فإن تقييم الإصلاح البيداغوجي وتكوين المدرسين والحكامة

ومكتسبات التلاميذ والمردودية الداخلية والخارجية للجامعات، ستساهم في إبراز إشكالية الجودة. فإذا كان نظام التربية والتكوين قد حقق تطورا إيجابيا على مستوى التعميم، فإن جودة التربية الملازمة لنمط الحكامة والقيادة والطرق البيداغوجية وفضاءات التعليم والتعلمات وتأهيل المدرسين، تظل تحديا رئيسيا.

لهذا، فإن تحسين الجودة والتعلم، سيحتل على الأرجح مكانة أكثر من مركزية على الصعيد الوطني مستقبلا. وقد سبق للميثاق أن رسم توجها حيويا لمنح فرص أفضل للتربية عبر توسيع الولوج إلى المدرسة، مع ضمان مزيد من الفرص لاستكمال التمدرس وتحسين الإنصاف وجودة التعلم.

وللإشارة، فإن ضمان الجودة في مجال التربية يعرف تطورا ملحوظا في مختلف أرجاء العالم. فقياس الجودة ينجز عبر البحوث الدولية والافتحاص والتقييمات واعتماد البرامج والمؤسسات، كما يعمل على بلورة معايير ومقاييس ملائمة. وبذلك، ظهر التنافس حول البحث عن علامة الجودة التي تمنحها هيئات التقييم والاعتماد، وبالتالي، أصبح نظام التربية والتكوين بالمغرب مدعوا إلى الاستجابة لمقتضيات الجودة.

المراجـع

(135) يمكن تعديل هذه التوقعات وفق ما ستقدمه نتائج الإحصاء العام للسكنى الذي أجري مؤخرا.

(136) عدلت هذه الزيادة بنسبة 1%، اعتبارا للتوقعات المتعلقة بالفئة العمرية (18-24 سنة).

خاتمة عامة

ما هي النتائج التي يمكن استخلاصها من تقييم تطبيق الميثاق الذي استغرق أكثر من عشرية؟

بالرغم من تنصيص الميثاق على إرساء بعض العمليات الإجرائية، إلا أنه يظل أساسا وفي المقام الأول حاملا لبعد استراتيجي راهن. فرؤيته البعيدة المدى ومشروعه الإصلاحي الكبير، ناجمان عن الأزمة التي عرفتها التربية خلال تسعينيات القرن الماضي، والتي تجلت في عجز المدرسة عن إنجاز مردودية اجتماعية مرضية. وكما يتضح من هذا التقرير، فإن تجليات هذه الأزمة ما زالت قائمة في الوقت الحالي.

صحيح أن تطبيق الميثاق أدى إلى تحسن ملموس للوضعية، لكنه لم يخلق مع ذلك شروط التجديد والدينامية التي ستضع المدرسة على سكة التقدم المستديم والمستمر. وإذا ما كان ضعف مكتسبات التلاميذ والهدر المدرسي وكذا ضعف مردودية مختلف المسالك، تعكس جميعها الاختلالات الأكثر تجليا ضمن نظام التربية والتكوين، فإن حكامة هذا الأخير، وطريقة تصور وبلورة الإصلاحات وتنظيمها، لم تسمح بإضفاء الفعالية على التغيير المأمول، ولا بخلق شروط تحسين عميق لمردودية المدرسة والجامعة. لذلك كان التفاوت بين توصيات الميثاق وتطبيقه واضحا ومؤكدا ولا يقبل الجدل.

ويقتضي هذا الإقرار تأملا في وضعية المدرسة والجامعة وفي صيرورتهما الممكنة ومساهمتهما في تطوير المجتمع.

1. تعتبر التربية نتاجا للسياسات التربوية المتتالية. وبالتالي، فإن الإصلاحات في هذا المجال تدرج زمنيا في المدى البعيد بالضرورة؛ والحال أن زمنية الحكومة تندرج حتما في المدى القصير والمتوسط. ويؤدي هذا التفاوت الزمني إلى عدم نضج الإصلاحات التي تلاحقها تغيرات الولايات السياسية للحكومات. وهكذا، فإن الإصلاحات لا تتوفر على الوقت الكافي والضروري للتأثير بشكل فعال. فكيف يمكن إدراجها فعليا على المدى الطويل، رغم التغيرات وعمليات التناوب السياسية؟

2. سهلت المدرسة بعد الاستقلال وحيثما وجدت، عملية الاختلاط الاجتماعي؛ إذ يتجاور بداخلها الأطفال من مختلف الشرائح الاجتماعية. لهذا، ساهمت في الارتقاء الاجتماعي لأكثر من جيل من المتعلمين. كما ساهمت في تكوين أطر الإدارة المغربية وفي انبثاق طبقة وسطى. لكن، وابتداء من ثمانينيات القرن الماضي، لم يحظ التزايد التدريجي للمتعلمين بمواكبة تحسين الجودة، وهو ما يتنافى مع متطلبات الدمقرطة الحقيقية، في الوقت الذي تتعاظم فيه انتظارات الطبقة الوسطى الجديدة والفئات الاجتماعية المعوزة التي تضع آمالا عريضة في ولوج أبنائها للمدرسة.

وقد تولدت عن هذا التطور أزمة ثقة حقيقية في المدرسة وفي دورها وفاعليتها وجودتها. ولهذا، يعتبر تراجع مصداقيتها أمرا مهددا بالنسبة للتماسك الاجتماعي. فالنخبة تخلت عن المدرسة العمومية وبدا الأمر وكأن هذه المدرسة أصبحت مخصوصة للفئات المعوزة، في الوقت الذي يفترض فيه أن تخلق التقارب بين أطفال مختلف الأوساط الاجتماعية بدل التفريق بينهم. فكيف يمكن خلق التماسك بين هؤلاء وأولئك داخل نفس المدرسة وجعلها مكانا لبناء الروابط الاجتماعية، سواء كانت مدرسة عمومية أو خاصة؟

3. نص الميثاق على كون المدرسة المغربية واحدة ومتعددة. فهي واحدة إذا ما انتظمت وفق مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص، وضمنت تربية جيدة لكل التلاميذ. لكنها متعددة ومتنوعة أيضا بفعل الأشكال التي تتخذها. فهي عمومية، خاصة، جماعاتية، خاصة غير مربحة، متخصصة بالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلا عن تنوع مسالكها وبرامج التكوين فيها. فكيف نرسي هذا النموذج المنصوص عليه في الميثاق؟

4. تخللت نظام التربية والتكوين لا مساواة كبيرة، اجتماعية وجهوية (بين المجالين الحضري والقروي) وعلى مستوى النوع. فكيف نفسر تمكن بعض التلاميذ الحاصلين على البكالوريا من ولوج أفضل الجامعات الأجنبية بنجاح، بينما لا يستطيع آخرون تجاوز عتبة السلك الابتدائي؟

من الواضح أن اللامساواة الاجتماعية التي تضاف إلى ضعف الدعم البيداغوجي المقدم للتلاميذ في وضعية

صعبة، هي المنتجة بشكل مبكر للتفاوتات الهائلة بين التلاميذ، وهو ما يساهم في تضخيم انقطاع أعداد هامة من التلاميذ عن الدراسة، والذين ينتمون عموما إلى الشرائح الاجتماعية المعوزة. إن وضعية المدارس بالوسط القروي وظروف دراسة التلاميذ بالأوساط المعوزة، صورة واضحة عن جانب أساسي من جوانب النقص التربوي. فهذا النظام ليس مهددا فقط على مستوى مهامه الداخلية، ونقصد بها النجاح في تربية كل اليافعين وتكوينهم، بل أيضا على مستوى مهمته الاجتماعية المتمثلة في جعل التربية وسيلة للإدماج والتماسك والحراك والاختلاط الاجتماعي. فكيف نجعل من المدرسة مؤسسة للإدماج الاجتماعي وضمانة للتعاقد الاجتماعي أيضا؟

5. ينبغي إرساء التعاون والتماسك بين مختلف مكونات النظام التربوي عبر:

أ. تربية وطنية حاملة لمشروع مستقبل المدرسة؛

ب. تعليم عال يضمن تكوينا جيدا وبحثا ذا إشعاع دولي؛

ج. تكوين مهني يحظى بالتقدير ويكون مندمجا بنظام التربية والتكوين؛

د. تعليم خاص جيد يعمل من أجل الارتقاء بالمدرسة المغربية.

فكيف نضمن توافق كل هذه المكونات للاستجابة لانتظارات المتعلمين والأسر ولمتطلبات التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للبلاد؟

فالمطلوب انطلاقا من هذا التمفصل الملائم لهذه القطاعات، أن تساهم المدرسة والجامعة المغربيتان في تنمية الرأسمال البشري. ويجب أن يدمج هذا المطلب الاستراتيجي للترابط التطور الديمغرافي الذي يقتضي استمرارية الموارد المالية وتنويعها.

ومن جانب آخر، يجب اعتماد مختلف مستويات الحكامة، تطبيقا لمبادئ المسؤولية والمحاسبة. فمن اللازم في ضوء اعتبار المدرسة قضية وطنية، أن تمنح عمليات اتخاذ القرار لكل فاعل، الاستقلالية والمسؤولية لكي تصبح المدرسة منبت إنتاج الرأسمال البشري. كما أن الاستقلالية الضرورية للأكاديميات وللجامعات، تدفع إلى إعادة التفكير في دور ومهام الوصاية والتوجيه، لضمان التنسيق والتنظيم بين مختلف الأطراف، مع إرساء هياكل اليقظة والتتبع والتقييم لمواكبة الإصلاحات.

6. إن خلق شروط قيادة حقيقية لنظام التربية والتكوين، يقتضي تحديد مهام المستويات الوسيطة بوضوح، أي مهام مديري الأكاديميات والنواب الإقليميين ومديري المدارس وكذلك رؤساء الجامعات، والعمداء أو مدراء المدارس العليا. ولا يشكل هؤلاء الفاعلون فقط روابط لنقل التطورات التي أنجزت وطنيا، بل هم مدعوون للعب دور الموجهين بالنسبة لقيادة التغيير وتجديد المدرسة والجامعة على السواء. فكيف يمكن تنشيط دور هؤلاء الفاعلين من جديد لقيادة التغيرات داخل المدرسة والجامعة؟

7. يشكل المدرسون ركيزة يقوم عليها التعلم والتكوين. لذلك، فإن صيغ توظيف هؤلاء الفاعلين وتكوينهم ومواكبتهم وتقييمهم، تعتبر حاسمة لتحسين ما ينبغي للمدرسة نقله للأجيال الجديدة، والسماح بانتقال التعليم الحالي إلى براديغم جديد ييسر تعلم وإبداعية التلاميذ، ويمكنهم من تحسين حصيلتهم الدراسية بشكل بارز. ومن هذا المنظور، يجب التساؤل حول قدرة النظام التربوي على تمتيع مهنة المدرس بالجاذبية والتقدير، لدعم انخراط وتحفيز وتعبئة كل المدرسين والمكونين.

8. تؤدي مواجهة نقص الجودة الذي أظهره تقييم مكتسبات التلاميذ، إلى إعادة النظر في عمليات تعلم التلاميذ الحالية، هذا دون استبعاد الدور الأساسي للتعليم الأولي الذي يعتبر حاسما بالنسبة للمواظبة على الحضور؛ وبالتالي، ينبغي مراجعة تصور الإصلاحات البيداغوجية من أجل امتلاك طرق مجددة وإدخال المدرسة إلى العصر الرقمي. وهذا هو الثمن الذي يجب أن تؤديه المدرسة كي تقدم لكل يافع مغربي، الكفايات الأساسية التي تسمح له بأن يكون مسؤولا ومنتجا، كي يستفيد ويفيد المجتمع.

9. تقتضي استراتيجية تجديد المدرسة حل المشكلات التي تعيق مسار مؤسسة ستكون مثيرة للاهتمام بفضل جودة وسطها الداخلي وتعلماتها. ويتعلق الأمر ببناء مدرسة المواطنة والإنصاف والانفتاح على العالم. وينبغي أن تساهم الانطلاقة الجديدة للجامعة في الدفع بها لتكون قاطرة التنمية السوسيو اقتصادية للبلاد، ولتصبح منبتا للبحث العلمي والابتكار التكنولوجي المرتبط بمجتمع المعرفة المنشود.

10. ليست المدرسة ملكا خاصا للفاعلين الذين ينشطون بها فقط، بل هي ملك للمجتمع. فكيف نزود هذا الأخير بالآليات والوسائل التي تسمح له بممارسة ضغط إيجابي على المدرسة، لكي تتجدد وتتجه صوب المستقبل؟ إن تحقيق ذلك رهين بالانخراط الفعلي والمستمر للأطراف الخارجية المعنية، أي الجماعات المحلية والجهوية وآباء التلاميذ والمجتمع المدني وكذلك القطاع الخاص.

11. لا تعتبر إعادة النظر في نظام التربية والتكوين حالة مغربية خاصة. فكل الأنظمة التربوية بالعالم تمر بأزمات وبفترة إعادة نظر مختلفة من حيث درجتها. ومع ذلك، فإن مؤشرات الإنجاز تجعل النظام التربوي المغربي في وضعية خلل بارز، لم ينجح تطبيق الميثاق على مدى أكثر من عشرية في تجاوزه، بل على العكس، تفاقم هذا الخلل في بعض الأحيان. ويتطلب هذا الإقرار مقاربة ملائمة لإنجاز إصلاحات التربية والتكوين. ومما لا شك فيه، أن البلد في حاجة إلى إصلاح كبير. لكن الثورة الهادئة المأمولة، تمر بالضرورة عبر إصلاحات مستمرة يمكنها ضمان التحسن المستمر. وسؤالنا هو: ألا ينبغي لتبني مثل هذا المسعى، تطوير البحث العملي والتجريب في التربية، ما داما شبه منعدمين حاليا؟

12. أدى تطبيق الميثاق على مدى أكثر من عشرية، إلى إصلاحات ساهمت في تحقيق بعض التقدم على مستوى تعميم التعليم بالابتدائي، والدعم الاجتماعي للتلاميذ، والمجهود المالي المثمر، وتنويع عرض التكوين بالجامعة، وتطوير التكوين المهني. لكن تنفيذ هذا التطبيق لم يشمل كل توصيات الميثاق، ما دام الإصلاح لم يكتمل. وأمام هذا الوضع، ينبغي البحث عن نفس جديد وفتح الآفاق أمام إصلاحات مستمرة تستند على خارطة طريق استراتيجية، يتعين إعداد مضمونها في أقرب الآجال.

لائحة الجداول والرسوم البيانية والخطاطات والتصاميم والإطارات

الجداول

الجدول 1. مصادر تمويل القطاع العمومي للتربية الوطنية (2003-2004) 15
الجدول 2. النفقات السنوية المتوسطة للأسر على التلميذ الواحد في قطاع التربية الوطنية (بما فيه التعليم الأولي) سنة 2003-2004 بالدرهم الجاري 16
الجدول 3. توزيع متوسط النفقات السنوية للأسر حسب الوسط 16
الجدول 4. ميزانية الدولة المخصصة لنظام التربية والتكوين (بملايين الدراهم الجارية) 17
الجدول 5. ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية الوطنية (بملايين الدراهم الجارية) 18
الجدول 6. تطور الميزانية المخصصة للتعليم العالي وتكوين الأطر (بملايين الدراهم الجارية) 19
الجدول 7. المناصفة ضمن توزيع موارد التربية ما بين سنوات 2002-2003 و2012-2013 23
الجدول 8. تقدير خسائر الموارد المالية بالتربية الوطنية (بالدرهم الجاري) 24
الجدول 9. عدد التلاميذ بالنسبة لكل قسم 26
الجدول 10. نسبة إنجاز توقعات البرنامج الاستعجالي 2009-2012 27
الجدول 11. نسبة الطلب مقارنة مع العرض في بعض المسالك المعتمدة من قبل مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل في سنة التكوين 2013-2014 28
الجدول 12. عدد المربين بالتعليم الأولي بحسب نوع التعليم 30
الجدول 13. توقعات حصول المدرسين على التقاعد 31
الجدول 14. عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس، حسب الأسلاك الدراسية 31
الجدول 15. تطور عدد المكونين حسب القطاعات 32
الجدول 16. تطور نسبة التمدرس الخاصة للفئة العمرية 4-5 سنوات 78
الجدول 17. توزيع تلاميذ التعليم الأولي حسب الوسط ونوعية المؤسسة 80
الجدول 18. تطور نسبة التمدرس الخاصة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة حسب النوع والوسط 86
الجدول 19. نسبة تمدرس الأطفال البالغين 12-14 سنة في الوسط القروي حسب النوع 87
الجدول 20. تطور نسب التمدرس بالنسبة للفئة العمرية 6-15 سنة 88
الجدول 21. نسبة التمدرس الخاصة حسب السن البسيط والسلك التعليمي سنة 2013 88
الجدول 22. نسب التمدرس الخاصة للبالغين 15-17 سنة حسب النوع والوسط 89
الجدول 23. التربية غير النظامية: مجهود إعادة إدماج غير الممدرسين والمنقطعين عن الدراسة (مدرسة الفرصة الثانية والاستدراك) 90
الجدول 24. نسبة إتمام ثلاثة أفواج الأسلاك الدراسية 2000-2001-2000 91
الجدول 25. توزيع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الممدرسين حسب السن ونوع الإعاقة سنة 2013 94
الجدول 26. نسبة تمدرس الأطفال الذين يوجدون في حالة إعاقة المتراوحة أعمارهم بين 6 و11 سنة حسب النوع والوسط (%) 95
الجدول 27. بنية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتمدرسين حسب الوسط ونوع الإعاقة سنة 2013 95
الجدول 28. تطور نسبة الأمية بالنسبة للبالغين 10 سنوات فأكثر في فترة 2004 (%) 100
الجدول 29. تطور نسبة الأمية بالنسبة للبالغين 15 سنة فأكثر، فترة 2004 (بـ %) 100
الجدول 30. تطور نسبة الأمية حسب الفئات العمرية (بـ %) 100
الجدول 31. التسربات ومردودية التكوين في مسالك مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (2002-2005) 104
الجدول 32. توزيع المتدربين حسب نمط التكوين سنة 2013 104
الجدول 33. النسبة المائوية للتخرج في المدة القانونية حسب الفوج 109
الجدول 34. نسبة التخرج في سلك الإجازة حسب مدة الدراسة (فوج 2006) 109

الجدول 35. توزيع التلاميذ المغاربة حسب مستويات الكفايات الأربعة سنة 2011 (TIMSS) 116
الجدول 36. متوسط نقط تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب المواد وحسب عدد السنوات التي قضوها في التعليم الأولي سنة 2011 119
الجدول 37. النقط المتوسطة للتلاميذ المغاربة حسب درجة المشاكل التي يعاني منها المدرسون سنة 2011 120
الجدول 38. نسبة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعيشون مشاكل حادة متعلقة بالسلوك المدني، حسب تصريح مدير المؤسسة 124
الجدول 39. مقارنة حسب البلدان لنسب تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين صرح مديروهم بأنهم يواجهون مشاكل جدية تخص السلوك المدني 125
الجدول 40. متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني للتربية (2010-1982) 126
الجدول 41. المدة المتوسطة التي يقضيها الخريجون الذين وجدوا عملا، والذين لم يسبق لهم أن اشتغلوا في وضعيات البطالة والدراسة وعدم النشاط 133
الجدول 42. نسبة الاندماج حسب مستوى التكوين والجنس 135
الجدول 43. المدة المتوسطة للبطالة وعدم النشاط (بالشهر) بالنسبة للخريجين الذين وجدوا شغلا والخريجين الذين لم يسبق لهم أن اشتغلوا 136
الجدول 44. بنية وتطور الإنفاق الداخلي المخصوص للبحث والتنمية، 1999–2010 140
الجدول 45. عدد الأطروحات التي تمت مناقشتها سنويا 142
الجدول 46. تطور السكان بحسب الفئات العمرية المتمدرسة ونسبة التبعية ما بين سنتي 2014 و2050 (بالآلاف) 153

الرسوم البيانية

الرسم البياني 1. بنية موارد تمويل القطاع العمومي للتربية الوطنية (2004-2003) 15
الرسم البياني 2. تطور مؤشر الجهد المطلق (effort absolu) 17
الرسم البياني 3. العلاقة الخطية بين التكلفة الفردية بـ % من الناتج الداخلي الخام الفردي والنتيجة المتوسطة لمكتسبات التلاميذ 17
الرسم البياني 4. العلاقة الخطية بين مؤشر الجهد المطلق (قطاع التربية الوطنية) ومتوسط العمر الدراسي (بالسنوات) 17
الرسم البياني 5. مقارنة بين حصص كل من التربية الوطنية والتعليم العالي من الميزانية العامة للدولة 18
الرسم البياني 6. تطور مكونات ميزانية التربية الوطنية (بملايين الدراهم الجارية) 18
الرسم البياني 7. تطور مكونات ميزانية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (بملايين الدراهم الجارية) 19
الرسم البياني 8. تطور تكلفة التلميذ الواحد في التربية الوطنية (بالدرهم الثابت، قاعدة 1998) 20
الرسم البياني 9. تطور تكلفة المتدرب الواحد بمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (بالدرهم الثابت، قاعدة 1998) 20
الرسم البياني 10. تكلفة الطالب الواحد بالتعليم العالي الجامعي حسب نوع الاستقطاب (بالدرهم الثابت، قاعدة 1998) 21
الرسم البياني 11. تطور الميزانية المخصصة لمحاربة الأمية (ملايين الدراهم بالسعر الجاري) 21
الرسم البياني 12. الميزانية المرصودة والنفقات المنجزة لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (ملايين الدراهم بالسعر الجاري) 22
الرسم البياني 13. تطور الميزانية المخصصة للتربية غير النظامية (ملايين الدراهم بالسعر الجاري) 23
الرسم البياني 14. عدد الأقسام متعددة المستويات والنسبة التي تمثلها مقارنة مع العدد الإجمالي للأقسام بالتعليم الابتدائي 27
الرسم البياني 15. توزيع الأقسام متعددة المستويات حسب عدد المستويات سنة 2013 27
الرسم البياني 16. عدد التلاميذ بالأقسام متعددة المستويات والنسبة التي يمثلونها مقارنة مع العدد الإجمالي للتلاميذ بالتعليم الابتدائي 28
الرسم البياني 17. تطور العرض والطلب في التكوين المهني (بالآلاف) 29
الرسم البياني 18. تطور نسبة استخدام الطاقة الاستيعابية في التعليم الجامعي 29
الرسم البياني 19. تطور نسبة التأطير البيداغوجي بالتعليم الجامعي 31
الرسم البياني 20. تطور أعداد المستفيدين من المطاعم المدرسية 39
الرسم البياني 21. تطور أعداد المستفيدين من مطاعم الثانويات الإعدادية 39
الرسم البياني 22. تطور أعداد تلاميذ الثانوي الإعدادي الداخليين 40

الرسم البياني 23. تطور أعداد تلاميذ الثانوي التأهيلي الداخليين 40
الرسم البياني 24. المستفيدون القرويون حسب الجهة ونسب الانقطاع عن الدراسة 43
الرسم البياني 25. ميزانية المطاعم المدرسية (بـ %) ونسب الانقطاع عن الدراسة 43
الرسم البياني 26. تطور أعداد الطلبة الممنوحين والقاطنين بالأحياء الجامعية (بالآلاف) 44
الرسم البياني 27. مستوى تجهيز المؤسسات 68
الرسم البياني 28. الارتباط بشبكة الإنترنيت حسب المرحلة ونوع المؤسسة 68
الرسم البياني 29. المجالات التي طرأ عليها التحسن بفضل عشرية الإصلاحات، حسب المدرسين 71
الرسم البياني 30. نسبة الإجابات المتعلقة بالتحسينات البيداغوجية المأمولة 71
الرسم البياني 31. تردد المواضيع المطروحة خلال جلسات الاستماع 72
الرسم البياني 32. تطور أعداد تلاميذ التعليم الأولي (جميع الفئات العمرية) حسب النوع 78
الرسم البياني 33. تطور أعداد المدرسين في التعليم الأولي حسب نوع التعليم 79
الرسم البياني 34. تطور توزيع عدد تلاميذ التعليم الأولي حسب نوع التعليم 80
الرسم البياني 35. توزيع أعمار تلاميذ السنة الأولى من التعليم ابتدائي 84
الرسم البياني 36. تطور نسب ولوج السنة الأولى من التعليم الابتدائي 85
الرسم البياني 37. تطور نسب التمدرس الصافية والخام في التعليم الابتدائي 85
الرسم البياني 38. تطور نسبة التمدرس الخاصة بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة 85
الرسم البياني 39. تطور نسبة التمدرس الخاصة بالفتيات فئة 6-11 سنة حسب الوسط 86
الرسم البياني 40. تطور نسب التمدرس الصافية والخام في الثانوي الإعدادي 86
الرسم البياني 41. تطور نسبة التمدرس الخاصة بالفئة العمرية 12–14 سنة 86
الرسم البياني 42. تطور نسبة التمدرس الخاصة بالفتيات فئة 12–14 سنة حسب الوسط 87
الرسم البياني 43. تطور نسبة تمدرس الأطفال فئة 6–15 سنة حسب الجنس (بـ %) 87
الرسم البياني 44. تطور نسب التمدرس في الثانوي التأهيلي 89
الرسم البياني 45. تطور نسب التمدرس الخاصة بالفتيات فئة 15-17 سنة حسب الوسط 89
الرسم البياني 46. تطور أعداد المدرسين والمغاربة المقيمين بالخارج المستفيدين من خدمات مؤسسة الحسن الثاني في 8 دول أوروبية 96
الرسم البياني 47. تطور الطاقة الاستيعابية حسب نوع التكوين «بالآلاف» 103
الرسم البياني 48. تطور أعداد الخريجين حسب نوع التكوين 104
الرسم البياني 49. بنية أعداد الطلبة في التعليم العالي 106
الرسم البياني 50. تطور نسبة التمدرس الخام في التعليم العالي 106
الرسم البياني 51. تطور أعداد الحاصلين على شهادة البكالوريا 107
الرسم البياني 52. تطور أعداد المسجلين الجدد في الجامعة 107
الرسم البياني 53. توزيع المسجلين الجدد حسب الحقل المعرفي 107
الرسم البياني 54. تطور أعداد طلبة الجامعة حسب نوع الاستقطاب 107
الرسم البياني 55. تطور أعداد الطلبة حسب النوع 108
الرسم البياني 56. تطور أعداد الخريجين من الجامعة 108
الرسم البياني 57. توزيع الطلبة المسجلين في الإجازة سنة 2006 حسب المسار الدراسي والحقل المعرفي 109
الرسم البياني 58. تطور حصة التعليم الخاص حسب الأسلاك التعليمية 110
الرسم البياني 59. تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص حسب الحقل المعرفي 111
الرسم البياني 60. توزيع التلاميذ في المواد العلمية حسب مستويات أداءاتهم سنة 2008
(من 0 إلى 100 نقطة بالنسبة لمختلف المستويات) 115
الرسم البياني 61. تطور النتائج التي حصل عليها التلاميذ المغاربة في الرياضيات والعلوم (1999، 2011) 115
الرسم البياني 62. مقارنة دولية بين التلاميذ الذين لم يصلوا إلى المستوى الأدنى من الكفايات سنة 2011 116

الرسم البياني 63. توزيع التلاميذ في اللغة العربية واللغة الفرنسية حسب مستويات أداءاتهم سنة 2008 (من 0 إلى 100 نقطة) 118
الرسم البياني 64. تطور نتائج التلاميذ المغاربة في القراءة (2001-2011) 119
الرسم البياني 65. نسبة التلاميذ الذين يتوفرون على حاسوب أثناء درس الرياضيات سنة 2011 121
الرسم البياني 66. تطور الوضعيات المهنية الشهرية لخريجي سنة 2009 من الجامعات الثلاث منذ تاريخ تخرجهم إلى غاية تاريخ إنجاز الدراسة الاستطلاعية 130
الرسم البياني 67. تطور نسبة النشاط الشهري لخريجي سنة 2009 من الجامعات الثلاث منذ تاريخ تخرجهم إلى غاية تاريخ إنجاز الدراسة الاستطلاعية 131
الرسم البياني 68. نسبة نشاط الخريجين حسب مؤسسات التخرج بعد 34 شهرا من تخرجهم 131
الرسم البياني 69. نسبة نشاط الخريجين حسب نوعية الشهادة بعد 34 شهرا من تخرجهم من الجامعة 131
الرسم البياني 70. تطور نسبة الاندماج الشهري لخريجي 2009 من الجامعات الثلاث 131
الرسم البياني 71. نسبة اندماج الخريجين حسب المؤسسات 34 شهرا بعد تخرجهم من الجامعة 132
الرسم البياني 72. نسبة اندماج الخريجين حسب الشهادة الجامعية بعد 34 شهرا من تخرجهم من الجامعة 132
الرسم البياني 73. نسبة عودة الخريجين إلى الدراسة بعد 34 شهرا من التخرج من الجامعة حسب نوعية الشهادة 134
الرسم البياني 74. نسبة عودة الخريجين إلى الدراسة بعد 34 شهرا من التخرج من الجامعة حسب المؤسسة 134
الرسم البياني 75. نسبة اندماج خريجي مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل حسب المستوى وقطاع التكوين بعد 9 أشهر من التخرج من المؤسسة (%) 135
الرسم البياني 76. تطور هيئة التدريس القارة بحسب الدرجة (2000–2012) 141
الرسم البياني 77. تطور أعداد الطلبة الباحثين في سلك الدكتوراه وعدد الرسائل التي نوقشت 142
الرسم البياني 78. نسبة المسجلين في سلك الدكتوراه سنة 2011 142
الرسم البياني 79. نسبة الأطروحات حسب مجال البحث 2011 143
الرسم البياني 80. المجالات العلمية بحسب أهمية إنتاجها سنة 2003 143
الرسم البياني 81. تطور المنشورات العلمية بالبلدان المغاربية وبلبنان 144
الرسم البياني 82. توقعات بخصوص أعداد الطلبة بالتعليم العالي الوطني (بالآلاف) 154

الخطاطات

الخطاطة 1. تراكم أعداد مغادري منظومة التربية والتكوين حسب المستوى الدراسي خلال الفترة ما بين 2000 و2012 (بالآلاف) 92
الخطاطة 2. تراكم أعداد مغادري منظومة التربية والتكوين حسب المستوى الدراسي بين سنة 2000 و2012 (بالآلاف) 93
الخطاطة 3. النظام المغربي للتربية والتكوين 103
الخطاطة 4. تنظيم البحث العلمي والتقني 139

التصاميم

التصميم 1. القطاعات وأنواع المؤسسات، والأطراف الوصية 79

الإطارات

الإطار 1. التعليم الأولي: عناصر المقارنة الدولية 82
الإطار 2. اندماج خريجي مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل 135
الإطار 3. مقارنة مع بلدان أخرى 143

Ouvrages et rapports

Bureau d'études Co-efficience 2013, *Rapport sur l'évaluation de l'application des recommandations de la Charte en matière de gouvernance, 2000-2013,* enquête réalisée au profit de l'INE/CSEFRS, avril 2014.

Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST), *Auto-évaluation du bilan des réalisations 2001-2011, dix ans au service de la recherche nationale,* 2011.

Chedati Brahim, *Note de consultation sur financement et éducation au Maroc,* au profit de l'INE – Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, septembre 2014.

Commission Consultative sur la Régionalisation, *Rapport sur la régionalisation avancée.* http://www.regionalisationavancee.ma/PagesmFr.aspx?id=54.

Commission Spéciale Education-Formation, *Réforme du Système d'Education et de formation, 1999-2004, Bilan d'étape et conditions d'une relance,* juin 2005.

Conseil de la Communauté Marocaine A l'Etranger, *Actes de la Conférence Internationale sur Langues en immigration : Mutations et nouveaux enjeux,* Rabat 24-25 juin 2010, Editions Atlantica, la Croisée des Chemins, 2011.

Conseil de la Concurrence, *Avis du relatif au marché du Livre scolaire,* 2009.

Conseil Eonomique et Social, *Rapport sur le respect des droits et inclusion des personnes en situation de handicap,* Auto-saisine n° 5/2012.

Conseil National de Droits de l'Homme, *Les Violences sur les campus universitaires au Maroc,* version provisoire (Rapport réalisé en partenariat avec le Centre Marocain des Sciences Sociales, Université Ain Chok, Casablanca), (Draft), 2014.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Débat régional pour la réhabilitation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique,* organisé du 14 au 30 octobre 2014.

Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Avis n° 2/2007 sur Le rôle de l'école dans la promotion du comportement civique.*

Conseil Supérieur de l'Enseignement, *la Situation du préscolaire, Importance, diagnostic et concept pédagogique,* Khaled El Andaloussi, Mohamed Faiq, novembre 2007.

Conseil Supérieur de l'Enseignement, *le Financement et coût en éducation au Maroc,* Brahim Chedati, octobre 2009.

Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Etude sur Métier d'inspection pédagogique*, 2009.

Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport analytique : état et perspectives du Système d'Education et de Formation*, 2008.

Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport sur le Métier de l'enseignant,* 2008.

COSEF, *Charte Nationale d'Education et de Formation,* 1999.

Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger, *Evaluation périodique de l'activité des enseignants de la langue arabe à l'étranger (Rapport de synthèse),* mai 2012.

Fondation Marocaine pour la Promotion de l'Enseignement Préscolaire, *Le Préscolaire : un chantier d'avenir. Programme de développement 2020,* février 2014.

Haut-Commissariat au Plan, *Rapport sur la population en situation de handicap au Maroc,* 2009.

Observatoire National du Développement Humain (ONDH), *Enquêtes de panel de ménages,* éd. ONDH, 2012.

Laboratoire d'action contre la pauvreté J-PAL/MIT, *Etude d'évaluation du programme Tayssir,* 2010.

Ministère de l'Education Nationale, *Livre blanc,* juin 2002.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Département de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Compte consolidé de la Formation Supérieure et de Recherche et Développement, Rapport de la phase 2, Année 2001.*

Ministère de l'Education Nationale, *Rapports relatifs aux travaux des commissions de révision des curricula, 2001-2002.*

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Compte de la Formation Supérieure de la Recherche et Développement, 2001-2005,* 2005.

Ministère de l'Education Nationale, *Intégration scolaire : un droit pour tous : dix mesures pour l'éducation des enfants handicapés,* décembre 2006.

Ministère de l'Education Nationale, *Etude évaluative des curricula : primaire et secondaire collégial,* CSE, 2007.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Département de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Etude portant sur l'élaboration d'un Compte de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (CESRS), Méthodologie d'élaboration du CESRS,* juin 2007.

Ministère de l'Education Nationale, *Rapports de suivi de l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration, 2009-2011.*

Ministère de l'Education Nationale, *Projet 7 : Equité en faveur des enfants à besoins spécifiques, Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation-formation : présentation du programme Najah,* juin 2008.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des curricula et organisation de la vie scolaire, *Intégration scolaire des enfants handicapés, axe stratégique du Ministère, réalisations et perspectives,* 2010.

Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et la Recherche Scientifique, *Du système national de la recherche dans le domaine des sciences Humaines et sociales. Rapport de synthèse,* 2010.

Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et la Recherche Scientifique, *Bilan de la décennie de la Charte 2000-2012.*

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, *Recensement scolaire 2013/2014.*

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de la formation des cadres, *Bilan des réalisations de la formation initiale et continue 2006-2007.*

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de la formation des cadres, *Le Schéma directeur de la réforme de la formation initiale des enseignants au Maroc.*

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Etude sur l'identification et le développement des stratégies efficaces pour l'hébergement des élèves du secondaire collégial en milieu rural et périurbain,* 2009.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Evaluation du système national de la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales, Rapport de synthèse,* novembre 2010.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction de la formation des cadres, *Bilan des réalisations 2010.*

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Rapport National sur le bilan final du Programme d'urgence (2009-2012),* 2012.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Bilan du programme GENIE, 2006-2013,* février 2014.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Programme d'urgence, Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation et de formation - Rapport détaillé,* 2008.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Programme d'urgence, Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation et de formation - Rapport de synthèse,* 2008.

Ministère de l'Education Nationale, et de la Formation Professionnelle, *Rapport national sur le bilan définitif du Programme d'urgence 2009-2012,* décembre, 2013.

Ministère de l'Education Nationale, *Rapport de la rencontre nationale sur l'orientation du 9 avril 2005.*

OCDE 2013, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE,* éd. 2013, 381 p.

PNUD, *Les Objectifs du millénaire à l'Horizon,* 2015.

Psacharopoulos, George; and Arriagada, Ana-Maria, 1986, «The educational attainment of the labor force: an international comparison», The World Bank, october 86. Report n° EDT38.

Roland Waast et Mina Kleiche-Dray. *Evaluation of a National Research System,* European Commission. European research area, 2009.

World Bank, *Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century,* World Bank, Washington DC, 2006.

المذكرة الوزارية 92 حول توسيع شبكة مؤسسات التعليم الابتدائي الأصيل – 19 غشت 2005. أشغال اليوم الدراسي حول الفقه الإسلامي وأصوله – اللجنة الدائمة للبرامج – 19 أبريل 2007.

المذكرة الوزارية 128 في موضوع تنظيم الدراسة بالتعليم الابتدائي الأصيل – 24 شتنبر 2007.

أكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات، تطوير البحث العلمي والابتكار التكنولوجي لربح معركة التنافسية: واقع البحث العلمي وتوصيات من أجل النهوض به، نونبر 2012.

المجلس الأعلى للتعليم، تقرير حول المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي بين 2008 و2012، مارس 2013.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، تقرير عشرية إصلاح منظومة التربية والتكوين: حصيلة تفعيل الميثاق للتربية والتكوين 2000-2012، دجنبر 2013.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، التقرير الوطني للحصيلة النهائية للبرنامج الاستعجالي 2009-2012، دجنبر 2013.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، تقرير عشرية التربية والتكوين: التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، يناير 2014.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، عرض وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر أمام المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 25 أبريل 2014.

Articles

Benaabdelaali, W., Hanchane, S., Kamal, A., 2012, «Educational Inequality in the World, 1950–2010 : Estimates from a New Data set», Chapter 13 in John A. Bishop, Rafael Salas (eds.) Inequality, Mobility and Segregation : Essays in Honor of Jacques Silber, Research on Economic Inequality, volume 20, Emerald Group Publishing Limited, p. 337-366.

Blatchford P., Bassett P., and Brown P., «Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools», Learning and Instruction, 2011.

Caille J.P., « Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Education et formation*, n° 60, juillet-septembre 2001.

Dumas Rachida, « Organisation et pratiques pédagogiques de l'ELCO en France. Bilan d'observations et réflexion didactique », *in Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux,* Editions Atlantica, La croisée des chemins, 2011, p. 155-159

Felk A., « Les marocains du monde et les rapports aux langues », *Langues en immigration mutations et nouveaux enjeux*, Ed. Atlantica, La croisée des chemins, 2011, p. 27-40.

Fuchs T. & Woßmann L., «What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data», *CESifo Working Paper Series,* n° 1235, 2004.

Grisay A., « Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraine des artefacts », *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale,* Université de Liège, 2001.

Hanusheket J. Luque, «Efficiency and equity in schools around the world», *Economics of Education Review,* volume 22, issue 5, 2003, p. 481-502.

Manacorda M., «The cost of grade retention», *Review of economics and statistics,* n° 878, october 2010.

Meuret D., « Les recherches sur la réduction de la taille des classes », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, janvier 2001.

Meziane Belfqih A., « La charte nationale d'éducation-formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* 2000, mis en ligne le 12 octobre 2003, consulté le 12 décembre 2012. URL : http://ries.revues.org/2383

Mullis Ina V.S., Martin Michael O., Foy P. et Arora A., «TIMSS 2011 International Results in Mathematics».

Mullis Ina V.S., Martin Michael O., Foy P. et Arora A., «TIMSS 2011 International Results in Science».

Mullis Ina V.S., Martin Michael O., Foy P. et Arora A., «PIRLS 2011 International Results in Reading».

Sandoval-Hernandez A., Taniguchi K. and Aghakasiri P., «Is participation in preschool education associated with higher student achievement?», *IEA's Policy Brief Series,* n° 2, december 2013.

Schiller K.S., Khmelkov V.T. et Wang X.Q., «Economic Development and the Effects of Family Characteristics on Mathematics Achievement», *Journal of Marriage and family,* volume 64, 2002, p. 730-742.

Sen A., « Un nouveau modèle économique. Développement, justice », *Liberté* - Odile Jacob, 2000, 2003 pour la traduction française.

Tucker-Drob, E., «Preschools Reduce Early Academic-Achievement Gaps: A Longitudinal Twin Approach», *Psychological Science*, 2012.

Verdier E., «Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems», *in The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems,* Palgrave MacMillan, 2013, p. 70-93.

Whitmore Schanzenbach D., «Does class size matter?», *National Education Policy Center,* february 2014.

ملحق

مذكرة منهجية

تقديم

توضح هذه المذكرة المنهجية الإطار المرجعي المعتمد والخطوات المتبعة في هذا التقرير التقييمي لتطبيق الميثاق وكذا قواعد المعطيات المستعملة. وتتضمن أيضا معايير انتقاء أدوات التقييم والبيانات الوصفية المستثمرة ومعالجتها التركيبية من لدن الهيئة الوطنية للتقييم، بالإضافة إلى وصف الطرق الأساسية المستخدمة في عملية التقدير.

I. الإطار المرجعي

حدد **الميثاق الوطني للتربية والتكوين** التوجهات الكبرى ورسم من خلال 19 دعامة، الأهداف الاستراتيجية لإصلاح عميق لنظام التربية والتكوين. وقد شكل مرجعا أساسيا بالنسبة لتقييم الفوارق القائمة بين ما نص عليه وما تم تطبيقه.

II. المنهجية

تم اعتماد منهجيتين، نظرا لحدود التقييم الإجمالي وهما:

أ. منهج مقطعي يعمل على تقييم:

- كل دعامة من دعامات الميثاق، انطلاقا من الأهداف التي رسمها؛
- القياس الكمي والتقديرات الكيفية للفوارق القائمة بين ما هو منصوص عليه في الميثاق وبين النتائج التي تم تحقيقها.

ب. منهجية مستعرضة وشمولية تركز على الدعامات الرئيسية للميثاق، التي تمثل الرهانات الكبرى لنظام التربية والتكوين وتعمل على تقويم مدخلات inputs ومخرجات outputs نظام التربية والتكوين والبحث العلمي من خلال المداخل التالية:

I. الموارد (المادية والبشرية) التي تمت تعبئتها (الدعامتان 13 و19) خلال عشرية الإصلاح من جهة، ومدى ملاءمتها لأهداف وتوصيات الميثاق من جهة أخرى، وكذلك تكوين المدرسين (الدعامة 13) والدعم الاجتماعي (الدعامة 14).

II. عمليات تطبيق الميثاق من خلال الأجهزة القانونية والمؤسساتية، والإصلاحات التي تم الشروع فيها، والإجراءات المتخذة وكذا آليات الحكامة الموضوعة، وعدة الإصلاح البيداغوجي (الدعامات 4، 7 و19). وقد تحدد الهدف في تقييم تطبيق توصيات الميثاق (الدعامتان 15 و16) وأشكال التعبئة الاجتماعية حول المدرسة، في ما وراء المتدخلين والفاعلين المباشرين ضمن نظام التربية والتكوين (المبادئ الأساسية للميثاق).

III. النتائج المحصل عليها عند نهاية عشرية تطبيق الميثاق (المخرجات) عبر:

أ. تعميم وتوسيع التربية (الدعامات 1، 2 و18)؛

ب. إنجازات المدرسة والجامعة مع التأكيد على أهم المداخل المحددة لجودة النظام التربوي والتجديد الفعلي للمدرسة، والمتمثلة في مكتسبات التحصيل الدراسي للتلاميذ (الدعامتان 9 و10)، والإنصاف المدرسي والمردودية الخارجية أو الإندماج المهني (الدعامة 3)، وكذا تثمين البحث العلمي (الدعامة 11).

IV. وأخيرا، التعرف على رهانات وتحديات نظام التربية والتكوين والدعامات الأساسية التي يتعين انطلاقا منها، العمل على خلق دينامية جديدة بالنسبة لمدرسة اليوم والغد.

III. معطيات التقييم

ارتكز التقييم على عدة أصناف من المعطيات وهي:

1. المعطيات المستقاة من مختلف الوزارات المكلفة بنظام التربية والتكوين؛ وقد سمحت بالتحيين المنتظم لقواعد معطيات الهيئة الوطنية للتقييم؛
2. معطيات المندوبية السامية للتخطيط؛
3. معطيات الأبحاث المنجزة من طرف الفاعلين بالمؤسسات الوطنية؛
4. معطيات الأبحاث المنجزة من طرف الهيئة الوطنية للتقييم؛
5. معطيات صادرة عن الأبحاث الدولية؛
6. جلسات الاستماع المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

1. المعطيات الكمية: قواعد معطيات الهيئة الوطنية للتقييم

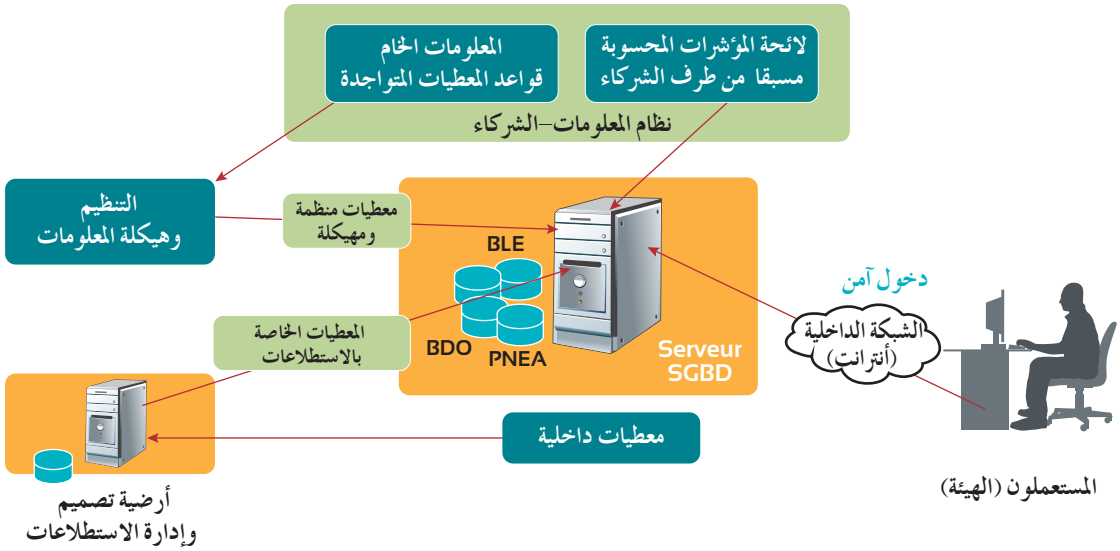
تشكل قواعد المعطيات أداة أساسية لكل تقييم. وقد أعدت الهيئة الوطنية للتقييم عدة قواعد انطلاقا من المعطيات الخام المستمدة من القطاعات الوزارية. ذلك أن التوفر على نظام شامل وعقلاني للمعلومات الإحصائية، شكل دوما مركز اهتمام هذه الهيئة، نظرا لكون تخطيط أنشطتها وإنجاز مهامها يقومان على جاهزية المعطيات الإحصائية والمعلومات الصحيحة. وفي هذا الإطار، تم التحضير لمجموعة من المؤشرات وتوزيعها، مع تحديد مصادر المعطيات. كما أن تجميع هذه المؤشرات استلهم من الأعمال والمنشورات الدولية المعترف بها في مجال تقييم التربية والتكوين (1). ولأجل التوفر على معلومات إحصائية دقيقة، وضعت الهيئة الوطنية للتقييم روابط دائمة مع الوزارات المكلفة بنظام التربية والتكوين ومع المؤسسات المنتجة للمعطيات (2).

وبغاية إنتاج تقييمات شاملة أو موضوعاتية، استعملت الهيئة المذكورة معطيات خاما مستمدة من الأبحاث المنجزة من قبل الفاعلين بالنظام التربوي وكذلك معطيات رسمية تم تجميعها مسبقا، تحت إشراف هؤلاء الفاعلين.

1.1. قاعدة المعطيات الطولية للتربية (BLE)

قامت الهيئة الوطنية للتقييم بتركيب قاعدة معطيات طولية للتربية من أجل معالجة نظام التربية والتكوين بشكل معمق. وقد أنجز هذا التركيب على شكل بيانات طولية أعيد تشكيلها انطلاقا من الملفات السنوية المتضمنة في قاعدة المعطيات E-SISE (3) لدى قطاع التعليم المدرسي العمومي (2013-1999). وتتضمن قاعدة المعطيات هذه، معلومات شاملة حول المؤسسات العمومية بالتربية الوطنية.

قواعد المعطيات المتعلق بالهيئة



(1) نشير هنا إلى منشورات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE واليونسكو ومركز الدراسات والبحوث حول المؤهلات CEREQ، إلخ.
(2) المندوبية السامية للتخطيط، وزارة الاقتصاد والمالية، إلخ.
(3) انبثقت هذه القاعدة من الإحصاء المدرسي السنوي الذي تجريه وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والذي يهم جميع المؤسسات المدرسية العمومية.

وتفيد قاعدة الهيئة الوطنية للتقييم المذكورة، في تقييم النظام التربوي، لأنها تمكن من إغناء التحليل عبر إدراج بعد « المؤسسة » إلى جانب البعد الزمني بشكل دقيق. كما تسمح أيضا بحساب مؤشرات جديدة على مستوى المؤسسات، بحيث يمكن جمعها على مستويات تفصيلية عديدة (مثل الجماعة المحلية والإقليم والجهة). وتشمل قاعدة المعطيات E-SISE لدى الوزارة، معطيات متعلقة بالمؤسسات المدرسية العمومية (بالتعليم المدرسي) متوافرة منذ السنة الدراسية 1998-1999، كما تتضمن معلومات يمكن عرضها من خلال أربع وحدات كبرى وهي :

- وحدة «التمدرس»، مع توزيع أعداد التلاميذ حسب السن وعدد الأقسام والنوع وحالة التمدرس (تلاميذ جدد أو تلاميذ مكررون)؛
- وحدة « فضاء الاستقبال»، مع كافة المعلومات حول تحديد المؤسسات التعليمية وموقعها وبنياتها التحتية ومرافقها؛
- وحدة «الدعم الاجتماعي» المتعلقة بالمعلومات المرتبطة بجميع أشكال دعم تمدرس التلاميذ (مطاعم، داخليات، منح)؛
- وأخيرا، وحدة «الموارد البشرية» وتشمل مجموعة من المعلومات الشخصية والإدارية والمهنية، حول الجهاز الإداري وهيئة التدريس.

وتكون الوحدة الإحصائية الأساسية حسب الوحدات الثلاث الأولى هي المؤسسة المدرسية، مع احتمال إضافة المستوى الدراسي. أما في ما يتعلق بوحدة «الموارد البشرية»، فإن الوحدة الإحصائية الرئيسية المعتمدة تتمثل في المدرس.

• خصائص ومساهمة قاعدة المعطيات الطولية للتربية

تضم هذه القاعدة مجموعة من المتغيرات المختارة، والتي اعتبرت ملائمة لحاجات التقييم، انطلاقا من المعطيات المستخرجة من قاعدة E-SISE المذكورة. وتتكون من ثلاث قواعد فرعية (الابتدائي، الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي)، كما تسمح بالحصول على معلومات ترتبط بالتعليم المدرسي على مدى فترة طويلة وتعيد تحديد المسار التاريخي للمؤسسات التعليمية.

علاوة على ذلك، تسمح هذه القاعدة بتفكيك المؤشرات حسب معايير جد مفصلة (بحسب المؤسسة والمستوى التعليمي والجمع بين المستوى والمؤسسة والنوع الخ..). كما تمكن من إدراج مؤشرات جديدة وبناء علاقات يمكنها تفسير إنجاز المؤسسات التعليمية ونتائج مؤشرات المردودية الداخلية بالتعليم المدرسي العمومي، انطلاقا من مزاوجتها مع المعطيات المستمدة من قواعد موضوعاتية أخرى، كما هو شأن البرنامج الوطني لتقييم التحصيل الدراسي (PNEA) ونظام تدبير امتحانات البكالوريا (SAGE) والأبحاث المتعلقة بتحصيل التلاميذ في الرياضيات والعلوم TIMSS والقراءة PIRLS.

• مراحل تركيب قاعدة المعطيات الطولية للتربية

تم تركيب هذه القاعدة على مرحلتين:

- ففي المرحلة الأولى، مكنت عملية التحديد من فحص جداول معطيات الوزارة وفهم المصطلحات المستعملة بالنسبة لمختلف السنوات الدراسية. بعد ذلك، اختيرت المتغيرات وفق إشكاليات التقييم لدى الهيئة الوطنية للتقييم.
- وفي المرحلة الثانية، مكنت عملية تجميع القواعد ودمجها، من الحصول على المعطيات ذات الصلة بمجموع المتغيرات المحتفظ بها.

وتجدر الإشارة إلى أن تركيب القاعدة المذكورة لم يكن أمرا سهلا، لسببين أساسيين:

أولا استدعت معالجة المعطيات الناقصة وأحيانا الشاذة، العودة إلى المناهج الإحصائية الملائمة (4). بعد ذلك، تطلب تعقد عملية توحيد المعطيات، تحقيق الانسجام بين المصطلحات المستعملة في جميع قواعد المعطيات السنوية.

وقد تولد عن هذا العمل حساب مؤشرات من قبيل: معدلات النجاح والتكرار والانقطاع عن الدراسة، والتي تجاوزت قيمتها أحيانا العتبات المألوفة. وتم كذلك تصحيح هذه المعطيات بواسطة تقنيات إحصائية، ولا سيما «تقنية التقليص Winsorisation» (5). بعد ذلك، تم التحقق من تلاؤم المؤشرات المتولدة عن قاعدة المعطيات هذه، مع المعطيات التي جمعتها وزارة التربية الوطنية على المستوى الوطني وحسب الوسط (حضري / قروي). وقد توج هذا العمل ببناء قاعدة معطيات طولية للتعليم المدرسي. وبموازاة مع ذلك، ساهم استثمار المعطيات على مدى عملية إعادة بناء القاعدة المذكورة، في توسيعها. ومع ذلك، يظل مضمون هذه

(4) بالنسبة لبعض المعطيات، تم اللجوء إلى تقنيات الاحتساب البسيط أو المتعدد، باستعمال متغيرات مترابطة. وبالنسبة للمعطيات الأخرى كان من الممكن معالجة التطور الزمني لتقدير المعطيات الناقصة أو الشاذة.

(5) تقوم هذه الطريقة على تصحيح القيم الشاذة للمتغير، عبر جمع الانحراف المعياري للتوزيع مرتين. انظر ديكسون وماسي Dixon et Massey، 1969.

القاعدة قابلا للتوسيع، إذ يمكن تحديد مؤشرات أخرى أخذا بعين الاعتبار لحاجات التقييم لدى الهيئة الوطنية للتقييم.

- **المؤشرات**

تسمح المؤشرات المحتفظ بها في قاعدة المعطيات الطولية للتربية، بتقديم رؤية حول حالة التعليم المدرسي وحساب المؤشرات بطريقة مباشرة (خام) وإجراء مقارنات في زمن محدد (1999-2013) وفي مكان محدد أيضا (الجهة، الإقليم، الجماعة المحلية، المؤسسة). وهكذا، قامت الهيئة المذكورة ببناء مجموعة من المؤشرات التي تمكن من تقييم النظام الوطني للتربية. ويمكن في هذا الإطار، التمييز بين ثلاثة أصناف من المؤشرات بحيث يتوفر كل صنف على وجاهة خاصة بالنسبة لتحليل المنظومة.

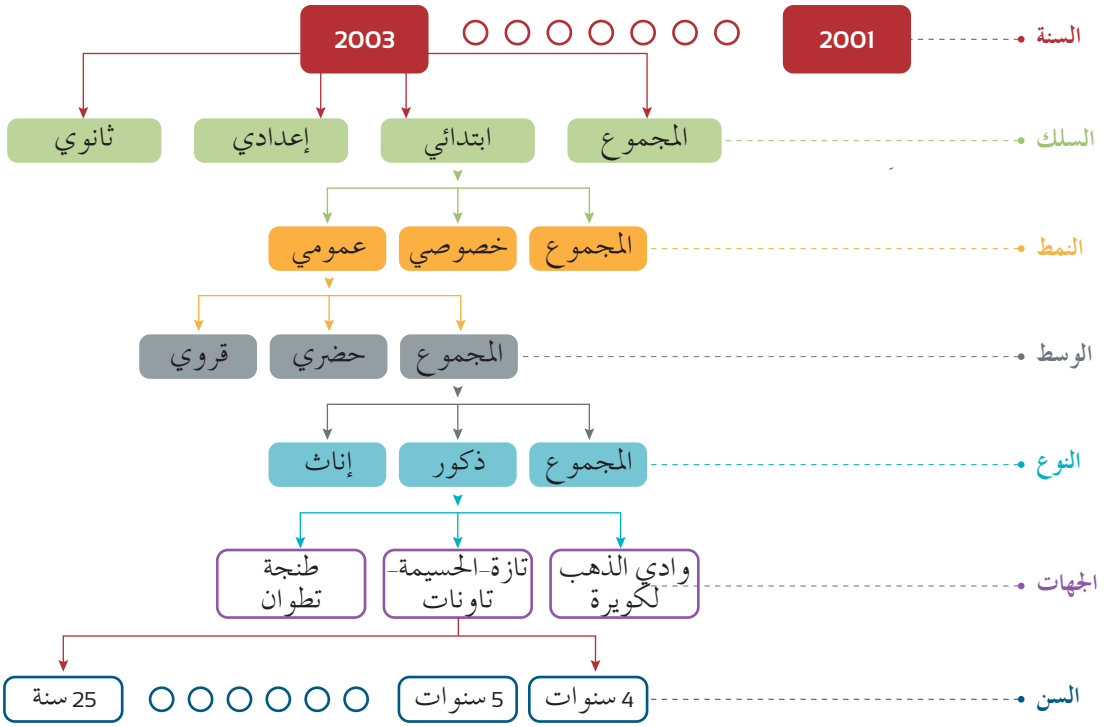
1. هناك مؤشرات المدخلات التي تعبر عن الوسائل البشرية والمالية المرصودة.
2. ثم مؤشرات الصيرورة التي تبرز الجوانب المتعلقة بتنظيم التعليم، لاسيما المعلومات حول هياكل واشتغال النظام التربوي.
3. وأخيرا مؤشرات المخرجات والنتائج والإنجازات.

وتتوفر قاعدة المعطيات الطولية للتربية على ما يكفي من المرونة، بشكل يسمح لها بتحديد وتقدير النماذج متعددة المستويات، سواء بكيفية مستعرضة أو بكيفية طولية. كما تمكن من توظيف كل التطورات الحديثة التي عرفها مجال الاقتصاد القياسي المتعلق باللامساواة. ويمكن تمديد القاعدة المذكورة لتشمل أيضا التعليم الخاص وتدمج قواعد أخرى لمعطيات متعلقة بظروف الوسط السوسيو اقتصادية والديمغرافية، ولاسيما عبر شفرة جغرافية تحدد موقع المؤسسة التعليمية. وأخيرا، يمكن أن تستعمل هذه القاعدة كأساس لإرساء نظام معلوماتي شامل ومندمج.

2.1. قاعدة المعطيات الديمغرافية

تتكون هذه القاعدة من معطيات المندوبية السامية للتخطيط حول السكان (وهي معطيات موزعة حسب السن أو حسب الفئات العمرية). وتقترن فائدة إبراز قاعدة معطيات معقدة بهذا الشكل، بالحاجة الملحة إلى حساب عدة مؤشرات أساسية بالنسبة لأعمال الهيئة الوطنية للتقييم. وبالفعل، فإن مؤشرات التمدرس (نسبة التمدرس الخاصة، نسبة التمدرس الخام...) تقتضي التوفر على معطيات سكانية تم تحيينها. والحال أن إحصاءات السكان لا تنظم إلا مرة كل عشر سنوات (1994، 2004، 2014)، وهو ما يستدعي بناء هذه القاعدة من المعطيات، بغرض إنجاز توقعات إحصائية حول السكان، تكون ضرورية لحساب مؤشرات التمدرس.

تركيب قاعدة المعطيات الديمغرافية



وقد عملت الهيئة المذكورة على إنجاز قاعدة المعطيات الديمغرافية هذه بشكل مفصل جدا (حسب السن وحسب الجهة). الأمر الذي سمح لها، ومن خلال ربط معطياتها بالمعطيات المتعلقة بالتربية التي توفرها القطاعات المعنية، بحساب المؤشرات الأساسية لتعميم التمدرس وتوسيع العرض التربوي وإنجاز سيناريوهات توقعية.

- **قاعدة « الفئات المتمدرسة والتي هي في سن التمدرس حسب السن، 4-5 سنوات»**

تغطي هذه القاعدة الفترة الممتدة ما بين سنتي 2001 و2013 وتهم المستويين الجهوي والوطني في نفس الوقت. وتم استقاء المعطيات المتعلقة بالأطفال في سن التمدرس من آخر بحث وطني ديمغرافي متعدد الزيارات لسنة 2010. ويتميز هذا البحث المبني على تمثيلية جهوية، بكونه أدق من التوقعات المنجزة حول السكان، انطلاقا من الإحصاء السكاني لسنة 2004. أما مصادر المعطيات التي تمت تعبئتها في هذه القاعدة، فهي كما يلي:

- قاعدة المعطيات الطولية للتربية (التعليم العمومي) في الفترة ما بين سنتي 2001 و2013؛
- قاعدة إقليمية (التعليم الخصوصي)، 2001-2007؛
- قواعد المعطيات الخمس E-SISE للمؤسسات الخصوصية، 2008-2013؛
- توقعات المندوبية السامية للتخطيط حول السكان، المبنية على معطيات إحصاء سنة 2004 والتي تم تحيينها على أساس البحث الوطني الديمغرافي متعدد الزيارات لسنة 2010.

2. الأدوات المعتمدة في التحليل الإحصائي

يقدم هذا الجزء المؤشرات التي تم اعتمادها في إنجاز التقييم. ويشمل أهم الأدوات كما يقترح تعريفا وظيفيا لكل مؤشر، وذلك بغرض تسهيل عملية قراءة هذه المؤشرات وفهمها، لأنها قد تكون في بعض الأحيان ذات طابع تقني صرف.

تعريف المؤشرات الأساسية وتأويلها

- **نسبة الولوج الخام**

يحدد هذا المؤشر المستوى العام لولوج التعليم الابتدائي، كما يبين مدى قدرة النظام التربوي على ضمان ولوج السنة الأولى من هذا السلك، من قبل الأطفال الذين بلغوا السن القانوني للتمدرس.

ويتم حساب هذا المؤشر من خلال القيام بقسمة عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي، كيفما كان سنهم، على مجموع الأطفال البالغين ست سنوات بالضبط، وهذا هو السن المحدد رسميا لولوج المدرسة.

تأويل: يدل ارتفاع نسبة الولوج الخام للتعليم على ارتفاع درجة ولوج التعليم الابتدائي بشكل عام. وبما أن حساب هذا المؤشر يهم جميع التلاميذ الجدد بالسنة الأولى ابتدائي، بغض النظر عن سنهم، فإن نسبة الولوج الخام قد تتجاوز 100% بسبب احتساب جميع الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة الابتدائية لأول مرة، سواء تجاوزوا السن القانوني أو لم يتجاوزوه.

- **نسبة الولوج الصافية**

يقيس هذا المؤشر ولوج التعليم الابتدائي من قبل الأطفال البالغين للسن القانوني (6 سنوات). ويتم احتسابه بقسمة عدد الأطفال المسجلين الجدد بالتعليم الابتدائي والبالغين السن الرسمي لولوجه، على مجموع الأطفال البالغين هذا السن.

تأويل: يدل ارتفاع نسبة الولوج الصافية، على ارتفاع درجة ولوج التعليم الابتدائي بالنسبة للأطفال البالغين السن الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

- **نسبة التمدرس الخام**

يقيس هذا المؤشر المستوى العام للتواجد بمستوى تعليمي معين، ويبرز مدى قدرة النظام التربوي على تسجيل متعلمي فئة عمرية محددة. ويمكن استخدامه أيضا بمعية نسبة التمدرس الصافية من أجل قياس أهمية تمدرس الأطفال الذين تجاوزوا السن الرسمي لولوج المدرسة، أو الذين لم يستوفوه بعد.

ويتم حساب هذا المؤشر بقسمة عدد الأطفال المسجلين في مستوى تعلمي معين، بغض النظر عن سنهم، على فئة الأطفال الذين بلغوا السن الرسمي للتمدرس في نفس المستوى التعليمي.

تأويل: يدل ارتفاع النسبة الخام للتمدرس على ارتفاع درجة التواجد في مستوى تعليمي معين، سواء كان الأطفال المتمدرسون يتوفرون على السن الرسمي الخاص بهذا المستوى التعليمي أو لا. وعند اقتراب هذه النسبة من 100% أو تجاوزها، فإن ذلك يشير إلى أن البلد يتوفر على الإمكانات اللازمة لتمدرس مجموع الأطفال الذين هم في سن ارتياد المدرسة، غير أنه لا يبرز النسبة التي ترتاد المدرسة فعلا. وهكذا، فإن بلوغ نسبة تمدرس خام تعادل 100% يعتبر شرطا ضروريا لتعميم التعلم، لكنه يظل غير كاف.

• نسبة التمدرس الصافية

يسمح هذا المؤشر بقياس حجم التواجد بمستوى دراسي معين بالنسبة للأطفال المنتمين للفئة العمرية التي بلغت السن الرسمي لارتياد هذا المستوى. ويتم حسابه بقسمة عدد الأطفال المسجلين في مستوى تعليمي معين والمنتمين للفئة العمرية التي بلغت السن الرسمي لارتياد المستوى المذكور على مجموع أطفال هذه الفئة العمرية.

تأويل: يشير ارتفاع نسبة التمدرس الصافية إلى ارتفاع درجة تواجد فئة الأطفال الذين بلغوا السن الرسمي للتمدرس. وتتحدد القيمة النظرية القصوى لهذه النسبة في 100%.،وحينما ترتفع نسبة التمدرس الصافية على مدى زمني معين، فإن ذلك يدل على تحسن التمدرس بالمستوى التعليمي المعني. وعند مقارنة نسبة التمدرس الصافية مع النسبة الخام، فإن الفرق بينهما يقيس آثار تسجيل التلاميذ الذين لم يصلوا إلى السن الرسمي وكذا التلاميذ الذين تجاوزوا هذا السن.

• نسبة التمدرس الخاصة

يظهر هذا المؤشر بشكل أفضل الواقع الفعلي للتربية ببلد في طور النمو مثل المغرب، والذي يتميز بظاهرة التأخر الدراسي المستفحل. فهو يبين حجم ومدى تمدرس فئة عمرية ما في استقلال عن مستوى تمدرسها. ويتم حسابه بقسمة عدد تلاميذ سن معين، أيا كان مستواهم الدراسي، على المجموع الإجمالي للأطفال الذين يبلغون نفس السن.

تأويل: يدل ارتفاع نسبة التمدرس الخاصة على شدة تمدرس أطفال سن معين؛ وتساوي القيمة النظرية القصوى لهذه النسبة 100%. كما يكون توجه هذا المؤشر نحو الارتفاع دالا على تحسن التمدرس بالنسبة لفئة عمرية معينة. وعندما تقل نسبة هذا المؤشر عن 100%، فإن الفرق بين قيمته وبين 100% يشير إلى نسبة عدد أطفال فئة عمرية محددة من غير المتمدرسين.

• نسبة التكرار

يقيس هذا المؤشر ظاهرة التكرار ومدى أثرها على الفعالية الداخلية للنظام التربوي. ويتم حسابه من خلال قسمة عدد التلاميذ المكررين بمستوى تعليمي محدد، خلال موسم دراسي معين، على عدد التلاميذ الذين كانوا مسجلين بهذا المستوى خلال الموسم الدراسي السابق.

تأويل: ستكون الوضعية المثلى هي اقتراب نسب التكرار من 0%؛ ويدل ارتفاع نسبة هذا الأخير على وجود مشكل في الفعالية الداخلية للنظام التربوي، ويمكن أن يكون مؤشرا على مستوى تعليمي ضعيف.

• نسبة النجاح

يقيس هذا المؤشر مدى فعالية الأنظمة التربوية وقدرتها على جعل أطفال فئة عمرية محددة، ينتقلون من مستوى دراسي إلى آخر، وأثر ذلك على النجاعة الداخلية لهذه الأنظمة. ويتم حسابه بقسمة أعداد المسجلين الجدد في مستوى دراسي معين عند بداية السنة الدراسية t+1 على عدد المسجلين من نفس الفئة في المستوى الأدنى عند بداية السنة الدراسية t.

تأويل: تتجلى الوضعية المثلى في اقتراب هذه النسبة من 100%. ويشير ارتفاع نسبة النجاح إلى النجاعة الداخلية المهمة للنظام التربوي.

• نسبة الانقطاع عن الدراسة

يقيس هذا المؤشر ظاهرة الانقطاع عن الدراسة قبل نيل شهادة إنهاء الدراسة بالنسبة لفئة عمرية معينة، وأثر ذلك على النجاعة الداخلية للنظام التربوي. وفضلا عن ذلك، فإن هذا المؤشر يعتبر أساسيا لتحليل وتوقع المسار الدراسي للتلاميذ خلال سلك تعليمي معين.

طريقة الحساب: يتم جمع نسب النجاح والتكرار داخل مستوى معين خلال سنة دراسية محددة، ويخصم المجموع المحصل عليه من 100، للحصول على نسبة الانقطاع عن الدراسة في هذا المستوى.

تأويل: تظهر الوضعية المثالية عند اقتراب هذه النسبة من 0%. ويكون ارتفاع نسبة الانقطاع عن الدراسة دالا على وجود مشاكل على مستوى النجاعة الداخلية للنظام التربوي. وتمكن مقارنة نسب الانقطاع بين المستويات، من تحديد مستويات التعليم التي يتعين على السياسات التربوية استهدافها في المقام الأول.

• نسبة التأطير

يقيس هذا المؤشر حجم الموارد البشرية المستثمرة من حيث عدد المدرسين، مقارنة بأعداد التلاميذ. ويتم حسابه بقسمة العدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين في مستوى دراسي معين، على عدد أساتذة المستوى نفسه.

تأويل: يوحي ارتفاع عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس، بأن كل واحد من المدرسين يتكفل بعدد كبير من الأطفال. وبصيغة أخرى، كلما ارتفع عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس، قلت فرصهم في جلب اهتمامه. وغالبا ما يعتبر وجود عدد قليل من التلاميذ بالنسبة لكل مدرس، مؤشرا على أقسام أقل اكتظاظا وعلى اهتمام أكبر من لدن المدرس

بكل تلميذ، مما يساهم في تحقيق نتائج جيدة على المدى البعيد.

• التكلفة المتوسطة لكل تلميذ

يقيس هذا المؤشر ما يتم إنفاقه في المتوسط على كل تلميذ خلال مدة معينة، غالبا ما تكون سنة مدنية بالنسبة لمستوى أو سلك معين. مثلا، إن التكلفة المتوسطة لكل تلميذ في مستوى تعليمي معين (سلك ابتدائي أو مستوى معين من هذا السلك)، تساوي مجموع النفقات العامة التي توفرها الحسابات الوطنية للتربية والمتعلقة بالتسيير والتجهيز والنفقات المختلفة خلال سنة، وذلك بإرجاعها إلى عدد تلاميذ المستوى نفسه وخلال السنة نفسها.

ملاحظة: بخصوص تقييم المجهود في مجال تمويل التربية الوطنية خلال عشرية الميثاق يجب تدقيق معطيين:

أولا، لم ينجز الحساب الوطني المتعلق بالتربية الوطنية سوى مرة واحدة خلال السنة الدراسية 2003-2004. ومع ذلك، فقد ركز تقييم هذا المجهود على نفقات التسيير التي تمثل حوالي 90% من مجموع نفقات التربية الوطنية، مما جعل التقديرات المنجزة على أساسها مهمة بالنسبة لتقدير كلفة كل تلميذ.

ثانيا، لا تسمح معطيات الميزانية المتوافرة حاليا، بالتمييز بين النفقات الخاصة بكل سلك تعليمي. وبصيغة أخرى، فإن هذه النفقات غير مجزأة بحسب الأسلاك التعليمية الثلاثة للتربية الوطنية (الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي)، ولكن عدد المدرسين بالنسبة لكل سلك تعليمي متوفر. هذا مع العلم بأن كتلة أجور المدرسين تمثل تقريبا 95% من نفقات التسيير، في حين تحتسب ميزانية التسيير لكل سلك من خلال كتلة أجور مدرسيه.

• نسبة إتمام الدراسة (تقديرات)

يواجه تقييم الفعالية الداخلية للنظام التربوي عموما والتطورات الحاصلة في مجال الإبقاء على التلاميذ بالمدرسة خصوصا، مسألة توفر المعطيات حول المسار الدراسي للتلاميذ ومدى جودتها. ولا نتوفر في المغرب حاليا على معطيات شخصية حول كل تلميذ، تسمح لنا بتتبع مساره الدراسي (التسجيل، التكرار، الانقطاع، إعادة الإدماج بالتربية النظامية بعد المرور عبر التربية غير النظامية أو عبر التكوين المهني). فالمعطيات التي لدينا لا تسمح لنا إلا بإعطاء بعض المعلومات التي تم تجميعها بحسب كل مؤسسة تعليمية أو بحسب المستوى التعليمي في أحسن الأحوال.

وأمام هذه الصعوبة، ولتقدير درجة الإبقاء على التلاميذ داخل النظام المدرسي، منذ التحاقهم بالسنة الأولى ابتدائي حتى بلوغهم قسم البكالوريا – وبالنظر إلى ما قد يحصل للتلميذ خلال مساره الدراسي (الانتقال إلى مستوى أعلى، التكرار، الانقطاع أو الانتقال بين الأسلاك) – تم استخدام طريقة تحليل «فئة التلاميذ التي يعاد تشكيلها» افتراضيا. ويقوم هذا التحليل على تتبع فئة مفترضة تتكون من 100 تلميذ، كما ترتكز على فرضيات مستمدة من نتائج مختلف المؤشرات حول التمدرس، والتي تحتسب بشكل قبلي.

• تحليل معطيات تقييم مكتسبات التحصيل الدراسي

تتم في هذه المرحلة معالجة تطور إنجازات التلاميذ المغاربة بطريقة وصفية، ووضع مقارنات مع ما يحصل في البلدان المغاربية والشرق الأوسط، وأيضا في بلدان أخرى أكثر تطورا. وتقدم في هذا الإطار نظرة حول العوامل المساهمة في تفسير الفوارق في إنجازات التلاميذ المغاربة. بعد ذلك، يتم توضيح أسباب اختلاف إنجازات التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ بحسب السياق الذي يتعلمون فيه. وبالفعل، فمن الممكن أن تتأثر هذه الإنجازات جزئيا بالخاصيات الفردية والعائلية وبالمحيط المدرسي (الفصل الدراسي والمؤسسة).

وللتعرف على تأثير كل مكون، سيتم تقدير دالة رياضية للمنتوج التربوي، بحيث تعتبر نتيجة التلميذ هي مخرجها output والخاصيات المذكورة هي مدخلاتها inputs، وذلك استنادا على نموذج متعدد المستويات. ومع ذلك، فقد واجه هذا النموذج مشكلا على مستوى الترابط الداخلي لمتغيراته من الدرجة 2، لكون الخصوصيات الفردية ترتبط بالخصوصيات غير الملاحظة للفصل الدراسي. ولحل هذا المشكل، يتم اللجوء إلى عدة طرق مستخدمة بالاقتصاد القياسي، تتعلق خصوصا بالمعطيات الطولية (variables instrumentales)، مثل طريقة المتغيرات الأداتية وطريقة Mundalk. وقد اعتمدت الطريقة الثانية، لكون الأولى ترتكز على اختيار الأدوات التي يجب ربطها بالمتغيرات المستقلة غير مرتبطة بدورها بالشوائب. ومع ذلك، يظل اختيار هذه الأدوات صعبا نسبيا. لهذا، فإن طريقة Mundalk (1978) المستعملة أساسا في معالجة المعطيات الطولية، ستطبق على النموذج متعدد المستويات ذي البنية المشابهة. وحسب مؤلف هذه الطريقة (Mundalk)، فإنه من الممكن تصحيح مشكلة الترابط الداخلي للمتغيرات، من خلال إدخال متوسط المتغيرات من الدرجة 1 في المعادلة المراد تقديرها.

• متوسط سنوات التمدرس (MAS)

يرتكز تقدير متوسط سنوات التمدرس حسب الجهات، على معطيات إحصائيات السكان لسنوات 1982، 1994 و2004، وعلى البحث الوطني الديمغرافي متعدد الزيارات لسنة 2010. وتقدم هذه المعطيات بطريقة أكثر دقة، أعلى مستوى دراسي بلغه المغاربة البالغين 15 سنة فأكثر، في جميع أسلاك التعليم (من السلك الابتدائي إلى الدكتوراه، بما في ذلك الأمية) وحسب موقعهم الجغرافي (جهة، إقليم)، وبحسب النوع والوسط (حضري، قروي). ويتم الحصول على متوسط سنوات التمدرس باعتبار نسبة السكان حسب المستوى الدراسي ومدة السلك التعليمي المطابق لهذا المستوى (Psacharopoulos et Arriagada، 1986):

$$MAS^{15+} = \sum_{i=1}^{n} y_i \, p_i$$

مع اعتبار أن:

n تعني عدد المستويات الدراسية التي تم بلوغها، وقد اعتبرنا في هذه الحالة 21 مستوى، بدءا بمرحلة الأمية إلى الدكتوراه.

y_i تعني عدد سنوات التمدرس المقابلة لمختلف مستويات التعليم (0 بالنسبة لغير المتمدرسين، 1 بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي، 2 بالنسبة للثانية ابتدائي... 7 بالنسبة للسنة الأولى إعدادي.. 21 بالنسبة للدكتوراه.

P_i تعني نسبة السكان البالغين 15 سنة فأكثر والحاصلين على المستوى الدراسي « i »..

• مؤشر جيني Gini للتربية والتعليم

يعتبر معامل جيني للتربية والتعليم، المقترح من قبل طوماس وآخرين Thomas et al. (2001)، مؤشرا غنيا ومفيدا. ويحسب بالنظر إلى عدد سنوات الدراسة (أي أعلى مستوى دراسي تم بلوغه)، كما يأخذ بعين الاعتبار، حساب جميع الأسلاك الدراسية من المستويات الدنيا إلى الدراسات الثانوية والعليا. ويسمح، بالإضافة إلى ذلك، بصياغة الإجراءات المستهدفة، وخصوصا بالتعرف على المناطق و/أو المجموعات المعوزة وذات الأولوية في الاهتمام، من أجل ضمان تكافؤ فرص ولوج التربية والتعليم.

ويمكن التعبير عن مؤشر جيني للتربية والتعليم حسب صيغة طوماس وآخرين (2001) التالية:

$$GiniEdu_t^{15} = \frac{1}{MAS_t} \sum_{i=2}^{n} \sum_{j=1}^{i-1} P_{i,t} \left| y_i - y_j \right| P_{j,t}$$

حيث إن:

n تمثل عدد المستويات الدراسية التي تم بلوغها. وبالنسبة لهذه الحالة، فقد تم اعتبار 21 مستوى، من الأمية إلى الدكتوراه.

$P_{i,t}$ و $P_{j,t}$ تدلان على نسب السكان حسب المستوى التعليمي.

$y_{i,t}$ و $y_{j,t}$ تدلان على سنوات التمدرس المتعلقة بمختلف مستويات التربية والتعليم.

MAS_t تدل على متوسط سنوات التمدرس.

3. قواعد معطيات الأبحاث الوطنية والدولية لتقييم المكتسبات الدراسية (PNEA. TIMSS. PIRLS)

لتقييم المكتسبات الدراسية للتلاميذ، قامت الهيئة الوطنية للتقييم ببناء قواعد معطيات أخرى. وقد تمكنت من ذلك بفضل المزاوجة بين المعطيات الدولية حول تقييم المكتسبات (TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study)، والمعطيات الوطنية للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات الدراسية (PNEA: Programme national d'Evaluation des Acquis)، وقاعدة المعطيات الطولية للتربية (BLE: Base Longitudinale de l'Education). وكان الهدف من ذلك هو تجميع المحددات المختلفة لجودة مكتسبات التلاميذ في قاعدة معطيات واحدة. وتكتسي قواعد المعطيات التي تم بناؤها بهذه الطريقة أهمية بالغة لكونها تمكن من فهم أكثر دقة لتقييم مكتسبات التلاميذ المغاربة عبر الزمان، والقيام بمقارنات دولية في هذا المجال.

• قاعدة معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات الدراسية

تم استخراج قاعدة معطيات البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التحصيل الدراسي من الجهاز الوطني المعتمد لتقييم تعلمات التلاميذ بالسنتين الرابعة والسادسة ابتدائي، والسنتين الثانية والثالثة إعدادي. وتخص هذه القاعدة مواد الرياضيات، والعلوم، والفيزياء–الكيمياء، والعربية، والفرنسية المُدَرَّسة في تلك المستويات. وتشمل تلك القاعدة، كذلك، عدة أنواع من المعطيات، من قبيل الاختبارات، والخصوصيات الفردية (استمارة التلميذ)، وخصوصيات المدرسة (استمارة المدير)، وخصوصيات الأسرة (استمارة الآباء). وتتسم العينة المعتمدة فيها بكونها شمولية: إذ تضم 230 مؤسسة ابتدائية، و212 مؤسسة إعدادية؛ وتشمل ما مجموعه: 6 900 تلميذ في الابتدائي، و6 360 تلميذ في الإعدادي.

• قاعدتَا المعطيات « تيمس» و«بيرلز» : TIMSS & PIRLS

قاعدة المعطيات TIMSS هي قاعدة دولية معتمدة لدى الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي (IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achivement). وتقوم هذه القاعدة، بتجميع نقط التلاميذ في دول مختلفة، في مواد العلوم والرياضيات، بالرابعة ابتدائي

والثانية إعدادي. وتكتسي هذه القاعدة أهمية مزدوجة. فهي:

- تمكّن من مقارنة أداء التلاميذ المغاربة مع أداء تلاميذ بلدان أخرى؛
- تسمح بدراسة تطور النتائج المحصَّل عليها عبر الزمن (البحث يخص عدة سنوات: 1999، و2003، و2007، و2011).

• إنشاء قواعد تقييم المكتسبات الدراسية

تم إنشاء قواعد تقييم المكتسبات الدراسية عبر مجموعة من المراحل: في المرحلة الأولى، تم دمج قواعد المعطيات الدولية بعضها في بعض، من أجل تجميع عدة أنماط من المعطيات: المعطيات الخاصة بنقط التلاميذ، والمعطيات السياقية التي تم تجميعها في ثلاثة أنواع من الاستمارات هي استمارة التلميذ، واستمارة الأستاذ، واستمارة المدرسة.

ويمكن لمجموع الدول التي شاركت في الدراسة الدولية TIMSS الحصول على تلك المعلومات.

مكنت عملية دمج هذه المعلومات بعضها في بعض من بناء 36 قاعدة معطيات خاصة بمستويين دراسيين مختلفين هما السنة الرابعة ابتدائي والسنة الثانية إعدادي، وبمادتين دراستين هما الرياضات والعلوم. وتجدر الإشارة، كذلك، إلى أن هذه القواعد قد تمت بلورتها بالنسبة لأربع سنوات هي 1999، و2003، و2007، و2011؛ ولست دول من منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا MENA (6). وقد تم الدمج بين تلك القواعد بواسطة البرمجية الإعلامية IEA-IDB للجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي. وزيادة على ذلك، تمت المزاوجة بين تلك القواعد وقاعدة BLE قصد استغلال المعطيات الإضافية المتعلقة بالمؤسسات التعليمية.

ومن ناحية أخرى، تم بناء ثمان عشرة قاعدة معطيات اعتمادا على مختلف استمارات قاعدة معطيات PNEA، وقاعدة معطيات BLE، لسنة 2008.

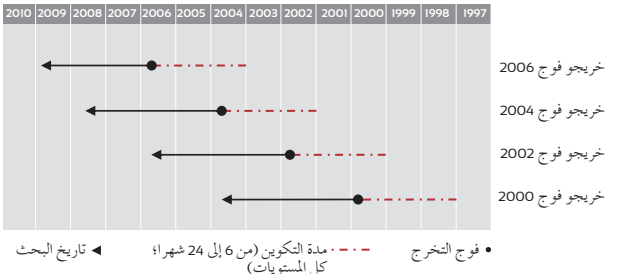
4. قاعدة معطيات خاصة بتتبع مسار الخرّيجين واندماجهم المهني

1.4. التكوين المهني

1.1.4. قواعد معطيات طولية خاصة بتتبع مسار خريجي التكوين المهني

تمكن دراسات المسارات التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني كل سنتين من تتبع عملية اندماج خريجي التكوين المهني من خلال رصد مساراتهم في سوق الشغل (العمل، البطالة، وضعية عدم النشاط، تدريب). وتسمح تلك الدراسات، كذلك، بإعادة رسم مسارات خريجي فوج معين من ثلاث سنوات، أو أربع سنوات، بعد حصولهم على الشهادة الدراسية، انطلاقاً من جداول زمنية فردية.

الرسم البياني 1
تسلسل الأبحاث حسب أفواج التخرج، كما تم تحليلها من طرف الهيئة الوطنية للتقييم



الأبحاث المنجزة، لحد الآن، حول مسارات خريجي التكوين المهني هي أبحاث سنوات: 2004، و2006، و2008، و2009. وتقوم تلك الأبحاث على عينة ممثلة للأفواج التالية: فوج سنة 2000، الذي تم استجواب أفراده سنة 2004؛ وفوج سنة 2002، الذي تم استجواب أفراده سنة 2006، وفوج سنة 2004، الذي تم استجواب أفراده سنة 2008، وفوج سنة 2006، الذي تم استجواب أفراده سنة 2009.

• خصوصيات دراسات تتبع مسار الخرّيجين

تقوم دراسات تتبع المسار باستجواب الخريج حول أول وآخر عمل زاوله، وحول نوعية ذلك العمل، والمهمة المنوطة به فيه، والأجر الذي يتقاضاه، ونوع المقاولة التي اشتغل فيها، وحجمها، ونوعية القطاع الذي ينتمي إليه ذلك العمل، وحيثيات تشغيله. وبالنسبة للخريجين الذين يوجدون في وضعية البطالة، يتم استفسارهم عن أسباب وضعيتهم هذه، وعن الوسائل التي يلجؤون إليها للبحث عن العمل.

وتصف الاستمارة، أيضاً، خاصيات المشاريع التي أحدثها الخريجون، وكيف أحدثوا تلك المشاريع، والمبالغ المستثمَرة فيها، وعدد الشركاء. وتُمكّن الاستمارة، أيضا، من معرفة ما إذا كان الخريج متوافر على القدرات اللازمة لخلق مقاولته الخاصة، والصعوبات التي يواجهها في ذلك.

(6) هذه الدول هي: الجزائر، وتونس، والأردن، ولبنان، ومصر، وتركيا.

ويتم تقدير التكوين المتلقى، من خلال قياس درجة رضا الخريج عن ذلك التكوين ومدى ملاءمته (أي التكوين المتلقَّى) مع العمل الذي يقوم به المتخرج.

وأخيراً، تستجوب الدراسة الخريجين عن وضعياتهم بعد التخرج، كالتداريب أو الدراسات التي يحتمل أن يكونوا قد تابعوها عبر تكوين مهني جديد.

2.1.4. قاعدة المعطيات المتعلقة باندماج خريجي مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل

موضوع الدراسة التي أنجزها مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل سنة 2010 هو تقييم نجاعة التكوينات التي يقدمها هذا المكتب على المدى القصير.

في هذه الدراسة المستعرضة، تم استجواب 9 998 خريج، تسعة أشهر بعد تخرجهم، حول وضعياتهم المهنية، وحول ارتساماتهم عن العمل الذي يزاولونه، وخصائص ذلك العمل.

ورغم أهمية العينة المعتمدة، والتي تمثل بشكل واسع جميع مستويات التكوين ومسالكه، فإن نتائج تلك الدراسة تبقى محدودة، ولا تسمح إلا بتقدير مستعرض لاندماج المتخرجين. فقد أنجزت تلك الدراسة تسعة أشهر فقط بعد حصول المتخرجين على شهاداتهم، ولا تمكن، بالتالي، من التعرف على مساراتهم في سوق الشغل على المدى المتوسط؛ وهو ما يحد نوعا ما من تحليل مساراتهم في سوق الشغل.

3.1.4. قاعدة معطيات «عرض التكوين المهني»

تقوم هذه القاعدة بإحصاء جميع المعطيات المتعلقة بتطور عرض التكوين المهني للشباب على الصعيد الوطني ابتداء من سنة 2000، حسب الفاعل المتدخِّل، ومستوى التأهيل (المستوى المتبع في التكوين المهني)، ومجال تخصصاتهم المهنية (مسلك التكوين).

وتسمح تلك القاعدة، أيضا، بتتبع تطور عرض التكوين المهني على الصعيد الجهوي، حسب الفاعلين المتدخلين، وحسب مستويات التكوين، والمسالك المتوفرة في كل مؤسسة.

4.1.4. قاعدة معطيات «خريجي التكوين المهني»

تضم هذه القاعدة المعطيات الخاصة بتطور أعداد خريجي التكوين المهني، على الصعيدين الوطني والجهوي، حسب نوعية الفاعل المتدخل، ومستوى التأهيل، والتخصص المهني (بالنسبة لنمطي التكوين داخل المؤسسة والتكوين بالتناوب). وتعطي هذه القاعدة، كذلك، بالنسبة لبعض السنوات، معلومات حول كل أنماط التكوين التي تابعها الخريجون حسب الوسط (حضري/ قروي).

2.4. التعليم العالي: الجامعات

1.2.4. حدود تقييم التعليم العالي: نظام معلوماتي غير كاف

إن النظام الوحيد الذي يسمح حاليا بالتتبع الفردي للطلبة، هو النظام التطبيقي المتعلق بتنظيم وتدبير الطلبة والتعليم APOGEE. وقد شرع في استعمال هذا البرنامج الذي تم تكييفه مع النظام الجامعي المغربي، منذ سنة 2003، لمواكبة الإصلاح البيداغوجي، وهو متعدد المجالات ويتم بواسطته تدبير العديد من الوحدات، بدءا بالتسجيل الأول للطالب بالمؤسسة إلى الحصول على الشهادة الجامعية، مرورا بكافة مراحل المسار الأكاديمي (الخصائص السوسيو ديمغرافية، النقط، النجاح في تصديق الوحدات، إلخ.). ومع ذلك، لم يتم تعميم البرنامج التطبيقي المذكور على كل الجامعات، كما أن المعطيات لا تغطي فترة تطبيق الميثاق بكاملها.

2.2.4. قاعدة المعطيات الطولية الخاصة بتتبع مسار خريجي الجامعات

تخص هذه القاعدة المردودية الخارجية لنظام التعليم العالي وحده. وتقوم على أساس جهاز بلورته الهيئة الوطنية للتقييم قصد قياس درجة اندماج خريجي الجامعة في سوق الشغل، وفهم العلاقة بين نظام التكوين الجامعي ونظام التشغيل.

لم يكن الهدف من تقديم النتائج التي تم التوصل إليها بخصوص الجامعات التي كانت موضوعاً لتجريب هذا الجهاز، هو تعميم تلك النتائج على المستوى الوطني. وإنما كان الهدف من ذلك، إبراز الطابع الإجرائي والمنهجي لهذا الجهاز، وإمكانية تعميمه بسهولة على جامعات أخرى في المدى القريب. هذا، ويمكن للهيئة الوطنية للتقييم أن تساهم، في المدى المتوسط، في إعداد جهاز وطني لولوج الحياة العملية من قبل خريجي جميع الفئات والمستويات، كما جرت العادة بذلك في العديد من الدول الصاعدة.

• المعطيات والمؤشرات التي تم استخدامها لتقييم المردودية الخارجية

تمتاز التجارب الرائدة التي قامت بها الهيئة الوطنية للتقييم في مجال تقييم التعليم العالي، بكونها توفر المعطيات الفردية والطولية حول الخريجين المستجوَبين.

ينطوي هذا النوع من المعطيات على فائدة مزدوجة:

- فهو يسمح، من جهة، بتتبع منتظم وملائم للمسار الجامعي والمهني للطالب خلال فترة الدراسة، وخلال السنوات الأولى التي يقضيها في سوق الشغل؛ وهو ما يفيد في تدبير المؤسسات التكوينية وإدارتها؛
- ويساعد، من جهة أخرى، على فهم التمفصلات بين المسار السابق للطالب(ة)، ومساره في الجامعة، كالأسباب التي دفعته إلى اختيار المسلك الدراسي الذي تخرج فيه، ومستوى مكتسباته الدراسية، وأسباب انقطاعه عن الدراسة، – إذا حصل له ذلك –، ومساره المهني بعد خروجه من الجامعة.

ويلخص الجدول التالي المعطيات والمؤشرات التي تتوفر عليها الهيئة الوطنية للتقييم.

الجدول 1

معطيات ومؤشرات حول المردودية الخارجية

معطيات ومؤشرات	المصدر
• معطيات حول المردودية الخارجية (دراسات حول اندماج خريجي الجامعات 2012) • المؤشرات التي تم حسابها هي: – نسبة النشاط (حسب المؤسسة والشهادة، إلخ.) ؛ – نسبة الاندماج (حسب المؤسسة، والشهادة، إلخ.)؛ – مدة الانتظار قبل الحصول على العمل الاول؛ – نسب العائدين للدراسة ؛ – نوع العمل، نوع العقد؛ – الأجرة المتوسطة لأول عمل – إلخ.	الهيئة والجامعات: • جامعة الحسن الأول، سطات • جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء • جامعة محمد الخامس، أكدال، الرباط

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2014.

• أهداف الجهاز المتعلق بالاندماج في الحياة العملية، الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم

أدى الارتفاع المستمر لأعداد الطلبة المسجَّلين بالتعليم العالي، خصوصاً منذ تطبيق نظام «الإجازة – الماستر – الدكتوراه» (LMD) سنة 2003، إلى تزايد أعداد الحاصلين على الشهادات الجامعية، وبالتالي، إلى زيادة الضغوط على سوق الشغل.

وهكذا، وجد التعليم العالي نفسه مضطراً إلى الاستجابة لمتطلبات جديدة، تتعلق بالجودة والمردودية الخارجية.

وعندئذ، أخذت تُطرح أسئلة عديدة حول الفعالية الخارجية لمؤسسات التعليم والتكوين العالي، وحول العلاقات الوظيفية القائمة والمتطورة بين تلك المؤسسات والقطاعات المنتجة، بشكل خاص، وبينها وبين المجتمع بشكل عام.

وللإجابة على هذه الأسئلة، وفي غياب جهاز وطني قادر على توفير المعلومات اللازمة حول اندماج الطلبة في الحياة العملية، قامت الهيئة الوطنية للتقييم ببحث ميداني رائد حول خريجي جامعة الحسن الأول بمدينة سطات. وإثر نجاح هذه التجربة الأولى، تم إعطاء الانطلاقة لبحثين آخرين حول خريجي كل من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، وجامعة محمد الخامس بالرباط – أكدال.

وكان هدف الهيئة الوطنية للتقييم من هذه الأبحاث هو وضع جهاز وطني للتقييم كفيل بمساعدة مؤسسات التعليم العالي على إرساء طرقها الخاصة للتقييم (التقييم الذاتي) من جهة؛ واقتراح سُبُل موجِّهة لسياسة ناجعة في مجال التعليم العالي، من جهة أخرى.

تخص تلك الأبحاث الثلاثة 385 خريج من جامعة الحسن الأول بسطات، و736 خريج من جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، و504 متخرج من جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط، كلهم من فوج 2009؛ أي ما مجموعه 1 625 متخرجا تم استجوابهم بعد 34 شهرا من تخرجهم. على أن الساكنة المرجعية لهذه الدراسة هي «جميع المتخرجين من الجامعات الثلاث في التاريخ نفسه (يونيو 2009)، ،والذين تم تتبعهم طوليا لمدة 34 شهرا». وتوفر تلك الدراسات معلومات تمكن من دراسة العلاقة بين التعليم العالي والتشغيل، بعد 34 شهرا من مغادرة الخريجين للجامعة.

وتشمل الاستمارة أسئلة حول الوسط السوسيو–اقتصادي الأصلي لحاملي الشهادات الجامعية، ومسارهم المدرسي والجامعي، وانتقالهم من التعليم العالي إلى الشغل، وتأثير بدايتهم المهنية على مسارهم المهني في المدى المتوسط والبعيد، والعلاقات الموجودة بين طبيعة الدراسات والمسالك التكوينية التي تخرجوا فيها ووضعيتهم المهنية، ومدى رضاهم عن الوظائف التي تمكنوا من الحصول عليها، ورؤيتهم للتعليم العالي بعد مغادرتهم له.

وسيوفر هذا الجهاز، بمجرد تعميمه على الجامعات المغربية الأخرى، جميع الأدوات والوسائل لمعرفة مدى الاختلافات والتشابهات الموجودة بين الجهات والجامعات من حيث العلاقات القائمة بين التعليم العالي وعالم الشغل؛ كما سيمكن من فهم خصوصيات مختلف مجالات الدراسة والتكوين المَهنِنة بالتعليم العالي.

ويهدف هذا الجهاز أيضا، على المدى المتوسط، إلى المساهمة في إعداد جهاز وطني للاندماج في الحياة العملية. ويمكن أن تتم هيكلته حول أبحاث من نوع «الدراسات الجيلية»؛ وهي أبحاث ميدانية تغطي جيلاً كاملاً، ومعمول بها في العديد من الدول الصاعدة.

إن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا المشروع هي القيام بدراسات حول الاندماج المهني لجيل بكامله من خريجي منظومة التربية والتكوين، منذ استكماله التعليم ما بعد الإجباري. وتتميز هذه الدراسات الجيلية («Enquêtes «Génération باعتمادها على استعادة ماضي الخريجين، وبكونها تتم بصورة دورية. كما أنها تفضي إلى تحليلات طولية (أي ممتدة على فترة زمنية)، تسمح بالقيام بدراسات حول مدى ملاءمة التكوينات الجامعية لمتطلبات سوق الشغل.

وبوجه عام، تمكّن تلك الدراسات من القيام بتحليلات لجودة الطلب على الشغل، وتُيَسِّر، بذلك، الطريق أمام العمل العمومي لتبني رؤية استراتيجية في مجال المسالك الواجب تطويرها.

كما أن تلك الدراسات تمكن من إعادة تتبع دينامية الاندماج وجودته في ارتباط مع المعارف المكتسبة داخل مؤسسات التعليم العالي، والتجارب المعيشة في سوق الشغل.

وهكذا، يسمح الطابع الطولي للمعطيات المجمَّعَة، واعتماده على ماضي مسار الخريجين، بشرح جميع آليات الاندماج بكل ما تتطلبه مقاربةُ عدم الملاءمة بين التكوين والتشغيل من دقة.

• منهجية الدراسة

في إعداد هذه الدراسة، تم الاعتماد على إعادة فحص الأدبيات الدولية حول إشكالية الاندماج. أما الأبعاد الأساسية التي تناولتها الاستمارة التي أنجزتها الهيئة الوطنية للتقييم، فهي:

- الخصائص الشخصية والسوسيو– اقتصادية؛
- المسار المدرسي والجامعي؛
- الانتقال من الدراسة إلى الشغل؛
- وضعية حاملي الشهادات العليا، على المديين القصير والمتوسط؛
- خصائص الشغل والمهارات التي يتطلبها؛
- التكوين المستمر؛
- النظرة إلى التكوين الجامعي والمسار المهني.

وتجدر الإشارة، أيضا، إلى أن هذه الدراسة تتضمن جدولة زمنية تتكون من عدة أشهر (34 شهراً)، وتتمحور حول الوضعيات الأساسية الأربع التي يتكون منها مسار الاندماج المهني للخريج، وهي: العودة إلى الدراسة، والبطالة، والشغل، وعدم النشاط.

وتقوم المنهجية المعتمدة في إعداد الاستمارة على منظور مرحلي وهرمي للفترات المدروسة. وهكذا، تم تحديد ثلاث مراحل زمنية هي: مرحلة ما قبل التكوين الجامعي، ومرحلة التكوين، ومرحلة ما بعد الحصول على الشهادة العليا. وتنتج كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث، المؤشرات الضرورية للتحليل البعدي.

• اختيار الفئات المدروسة

تم اختيار الفئات المدروسة ضمن خريجي سنة جامعية محددة (7)، ممن أنهَوْا، خلال تلك السنة، سلكاً دراسياً جامعياً كاملاً تُوِّجَ بحصولهم على دبلوم السلك الأول أو الثاني أو الثالث (بالنسبة للأبحاث الثلاث). ويوافق اختيار فوج 2009 سنة تخرُّج الفوج الرابع من حاملي الإجازة، والفوج الثاني من حاملي الماستر، في إطار النظام الجديد المحدث سنة 2003 (نظام إجازة – ماستر – دكتوراه).

وفي اختيار تلك الفئات، تم أخذ كافة المؤسسات الجامعية بعين الاعتبار، سواء منها المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح أو المحدود؛ كما تمت مراعاة كل الشهادات التي يمنحها النظام الجامعي الوطني، كالشهادة الجامعية التقنية (DUT)، وشهادتي الإجازة الأساسية والإجازة المهنية، وشهادتي الماستر المؤهِّل للبحث والماستر المتخصص، وشهادة المدرسة الوطنية للتجارة والتدبير، إلخ.

وهناك فئة خاصة من الخريجين تحتاج إلى اهتمام خاص أثناء معالجة معطيات البحث، ألا وهي الفئة التي تتكون من الموظفين الذين يستفيدون من التكوين المستمر. ولما كان المسار المهني لأفراد هذه الفئة، بعد التكوين، معروفاً سلفا، فإنه لا يمكن معاملتهم معاملة المتخرجين الجدد الحاصلين على تكوين أساسي فقط. لذلك كان من الأجدر معالجة وضعياتهم بشكل معزول أثناء استغلال نتائج الدراسة.

(7) تم اختيار السنة بالشكل الذي يسمح بالحصول على مرحلة طويلة بما فيه الكفاية، بحيث تمتد ما بين تاريخ الحصول على الشهادة وتاريخ الاستجواب (3 إلى 4 سنوات بشكل عام)، وكذا بغرض بلورة تقدير أفضل لتعقد المسارات المهنية لحاملي الشهادات العليا في الزمن.

• **اختيار العينة**

تسمح المعرفة القبلية بالمجموعة المستهدفة باختيار منهجية العينة الطبقية التناسبية (Echantillonnage stratifié à allocations proportionnelles) التي يتم فيها اختيار عينة من كل فئة من الفئات المدروسة بنسبة تتناسب مع حجمها في الفئة الأم. أما حجم العينة، فقد تم حسابه وفق عتبة دلالة وهامش خطإ حددا بشكل مسبق وفق المعايير الدولية، وذلك في ارتباط بمستوى الاستدلال المرغوب فيه (المؤسسة، المسلك، إلخ). وبالفعل، فقد تم تحديد العينة بحسب المؤسسة (الفئة)، ونوع الشهادة (الفئة الفرعية). وبعد ذلك، تم القيام بالسحب النسقي داخل كل فئة، بغرض الحصول على عينة ممثلة للمجموع الأصلي لحاملي الشهادات العليا.

وقد تم حساب حجم العينة وفق الصيغة التالية:

$$n = \frac{Z^2 P(1-P)}{d^2}$$

حيث Z (= 1,96) تطابق القيمة ذات الرتبة 95% من التوزيع الطبيعي المعياري (Loi normale standard)، و d (= 0,05) يمثل هامش الخطأ في العينة، و P يطابق احتمال تحقق المتغير الذي تم قياسه. وفي هذه الحالة، تم تقدير هذه القيمة بـ 0,5، بسبب غياب تقدير يقدمه بحث مماثل.

• **توزيع الاستمارة وتعبئتها**

تم تفضيل منهجية تعبئة الاستمارة وجها لوجه، للحد من احتمالات عدم الحصول على أجوبة على أسئلة الاستمارة؛ بسبب الأخطاء المحتملة في عناوين المبحوثين أو في أرقام هواتفهم. وقد تم تقسيم الاستمارة إلى خمس وحدات:

- استمارة رئيسية مشتركة تشمل أجندة شهرية؛
- استمارة « الشغل»؛
- استمارة «الدراسات»؛
- استمارة «البطالة»؛
- استمارة «عدم النشاط».

وبعد توزيع الاستمارات من قبل فريق من المستطلعين المعتمَدين، تم ملء المعطيات في أرضية إلكترونية، بغرض معالجتها واستثمارها.

الجدول 2

وضعية الأبحاث الثلاث للإدماج المنجزة حتى الآن من طرف الهيئة الوطنية للتقييم

الجامعة	عدد الخريجين	العينة المقترحة	العينة الفعلية	نسبة الإنجاز
الحسن الأول سطات	1 438	385 (%26,8)	385	%100
الحسن الثاني الدار البيضاء	3 402	759 (%22,3)	736	%96,9
محمد الخامس أكدال، الرباط	3 517	774 (%22,6)	504	%65,1

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2014.

5. المعطيات الكيفية

1.5. دراسة حول حكامة نظام التربية والتكوين

موضوع هذه الدراسة هو تقييم تطبيق جهاز حكامة نظام التربية والتكوين كما تم تحديده في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتقدير مدى تقدم عملية لامركزية ولاتمركز المصالح الإدارية، وتحديد جودة التنسيق المؤسساتي للنظام. وقد همت هذه الدراسة المكونات الثلاثة للنظام: التعليم العالي، والتربية الوطنية، والتكوين المهني، مع استحضار مستوياتها الهرمية الأربعة: المركزي، والجهوي، والإقليمي، والمحلي (مؤسسات التربية والتكوين).

وبشكل خاص، تقوم هذه الدراسة بتحليل تشخيصي لتطبيق توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وخاصة منها ما يتعلق بإعداد جهاز الحكامة كما تم تحديده في المجال الخامس من الميثاق في الدعامة 15 التي تنص على «إقرار اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين»، وفي الدعامة 16 المتعلقة ب«تحسين التدبير العام لمنظومة التربية والتكوين وتقويمه المستمر».

وقد مكنت هذه الدراسة من إبراز مدى تطبيق توصيات تينك الدعامتين في مجال حكامة نظام التربية والتكوين، والوقوف على الصعوبات والمعيقات التي حالت دون تحقيقها، أو عملت على عرقلتها.

وقد شملت عينة البحث خمس جهات هي جهة سوس–ماسة–درعة، وجهة دكالة–عبدة، وجهة الرباط–سلا–زمور–زعير، وجهة تطوان–طنجة، والجهة الشرقية.

وتم اختيار تلك الجهات، بناء على مجموعة من المعايير الموضوعية. وغطت الدراسة القطاعات الفرعية الثلاثة التي يتكون منها نظام التربية والتكوين، كما شملت المستويات الهرمية التالية: الإدارة المركزية، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والجامعات، والمندوبيات الجهوية للتكوين المهني، والمديرية الجهوية لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، والمندوبيات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية، والكليات ومؤسسات التعليم والتكوين.

2.5. بحث مع مُدَرِّسِي الابتدائي والإعدادي

يهدف هذا البحث إلى تحديد تصورات وارتسامات المدرِّسين(ات) في قطاع التربية الوطنية حول الإصلاحات المنجَزة خلال عُشرية تطبيق الميثاق. وتشكل وجهة المدرسين بخصوص التقدُّم الذي تم إحرازه خلال هذه العشرية، وجوانب النظام التربوي التي يتعين تحسينها محوريه الأساسيين. فقد طُلب من المدرسين(ات) التعبير عن آرائهم حول شروط مزاولةَ مهنة التدريس خلال فترة الإصلاحات، وحول التجديدات التي يرجى إدخالها على النظام التربوي، سواء على المستوى البيداغوجي أو على مستوى الحكامة المدرسية. وتتجلى مجالات التحليل الأساسية التي تم استخراجها من البحث في المواضيع التالية:

- خصائص ومواصفات المدرس؛
- تصورات المدرسين لتطبيق الميثاق والمخطط الاستعجالي؛
- تقدير مواطن القوة ومواطن الضعف التي يتعين تحسينها بعد تطبيق الميثاق: الإنجازات، الاختلالات...
- الإكراهات المحايثة لمهنة التدريس؛
- انتظارات المدرسين من أجل الزيادة من فعالية النظام التربوي ونجاعته، على المستوى البيداغوجي، وعلى مستويات الحكامة، والتقييم، وتدبير الموارد البشرية، وتدبير المؤسسات...

تشمل الفئة، موضوع الدراسة، كافة المدرسين(ات) العاملين(ات) في المؤسسات التعليمية العمومية، بكل الأسلاك وفي مجموع جهات المغرب. وقد تم الحصول على قاعدة المعطيات الشاملة للمدرسين، التي تخص ما يقارب 253 000 مدرس سنة 2013، من قطاع التعليم المدرسي.

وتضم عينة البحث 2199 مدرس(ة)، وهي عينة تمثل الفئات المستهدفة على المستوى الوطني. وقد تم سحبها بالشكل الذي يراعي الكيفية التي يتوزع بها المدرسون حسب النوع (رجال/ نساء)، والسلك (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، والوسط (حضري/ قروي).

سمحت المعلومات الملائمة المتوافرة قبليا حول المدرسين(ات) كتوزيعهم حسب الجهات، والأوساط، والأسلاك التعليمة، باختيار منهجية العينة الطبقية مع مراعاة التناسب بين حجم كل فئة من الفئات التي تتكون منها العينة وحجمها في الفئة الأم. وقد كانت الفئات البارزة هي الفئات المحددة حسب الوسط والسلك التعليمي. وقد تم، أيضا، تفييء أفراد العينة حسب الجهات للحفاظ على التوزيع الجهوي الأصلي للمدرسين في فئات العينة موضوع الدراسة.

3.5. جلسات الاستماعات

نظم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سلسلة من جلسات الاستماع إلى الفاعلين التربويين، والشركاء، وممثلي الهيئات المعنية (الأحزاب السياسية، والنقابات، والجمعيات، والشركاء السوسيو–اقتصاديين، والخبراء، ومؤسسات البحث، وعلماء الدين، والطلبة والتلاميذ...).

وتمت هذه الاستماعات بين 14 شتنبر و29 أكتوبر 2013، في 24 جلسة، ساهم فيها 128 فرد، ونتجت عنها 46 ساعة من الاستماعات المسجَّلة، و20 مساهمة مكتوبة توصل بها المجلس.

- **القضايا الأساسية التي تمت مناقشتها:**

> على مستوى حالة نظام التربية والتكوين:

- السياسة التعليمية واستراتيجيات الإصلاح؛
- الحكامة؛
- الفاعلون التربويون؛
- المدرسة المغربية: الأدوار، والوظائف، والمشروع المجتمعي؛
- البرامج التعليمية والمناهج التربوية.

> على مستوى الآفاق:

- المدرسة المغربية والانفتاح على المحيط السوسيو–اقتصادي والثقافي؛
- العوامل المحددة لجودة التكوين والتدريس؛
- البحث العلمي؛
- التمويل.

المجلس الأعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس
للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط

www.csefrs.ma