المملكة المغربية

المجلس الأعلى للتعليم

حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها

الجزء الثاني :

التقرير التحليلي

المجلس الأعلى للتعليم
الهيئة الوطنية لتقويم
منظومة التربية والتكوين
التقرير السنوي 2008

الجزء الثاني من التقرير السنوي

التقرير التحليلي 2008

رقم الإيداع القانوني 904 0 M0 2008
تصميم و إنجاز USG

تصدير عام : فضائل الإجتهاد الجماعي

طبقا لمقتضيات الظهير الشريف رقم 1.05.152، المؤرخ في 11 محرم 1427 (الموافق لـ 10 فبراير 2006)، يقوم المجلس الأعلى للتعليم، سنويا، بإعداد « تقرير عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها ».

يستند هذا التقرير، بصفة خاصة إلى أعمال الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين، بوصفها إحدى هيئات المجلس الأعلى للتعليم. وتتولى هذه الهيئة، طبقا لمقتضيات الظهير المشار إليه أعلاه، القيام بتقويمات شمولية أو قطاعية أو موضوعاتية لمنظومة التربية والتكوين، مع تقدير نجاعتها البيداغوجية والمالية بالنظر إلى الأهداف المرسومة لها، وذلك بالارتكاز على المعايير الدولية المعمول بها في هذا الشأن. وهي تهدف بذلك إلى إشاعة ثقافة تقويمية وطنية بناء على قاعدة معطيات ومؤشرات موحدة متقاسَمة بين مختلف القطاعات والأطراف المعنية.

يتوخى هذا التقرير، بالأساس، إطلاع الجميع على وضعية مدرستنا، على نحو يحاول فيه أن يكون موضوعيا ونزيها، ومشاركا في تقوية التعبئة حولها، من خلال إعلام كل فاعل في المنظومة، بالإنجازات التي أحرزتها، والتعثرات التي ما تزال تعترضها، وكذا الإسهام في إذكاء نقاش دائم وبناء ؛ نقاش مبني على وقائع ومعطيات ملموسة، وتحليلات تهدف إلى الوقوف على حالة المنظومة بموضوعية.

ينتظم هذا التقرير الأول حول ثلاثة أهداف رئيسية :

يتمثل أولها، في تقديم تشخيص مرجعي للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، من خلال تقرير يوضع رهن إشارة العموم، على نحو يُمكّن آباء وأمهات المتعلمين، وأفراد أسرة التربية والتكوين، والشركاء المعنيين، من تكوين فكرة واضحة عن أداء منظومتهم، ويتيح للخبراء قاعدة معطيات، تم الحرص ما أمكن، على أن تكون موثوقة وراهنة، واعتمادا على مقاربة تحاول، قدر المستطاع، تحري الدقة العلمية.

يكمن الهدف الثاني، في تقدير مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، بناء على مؤشرات قابلة للقياس، دائمة، دينامية ومفهومة. ومن ثم، فإن هذا التقرير، الذي يعد بمثابة أداة لقياس جودة المدرسة، يرمي إلى الإسهام في النهوض المطرد بالمنظومة، من خلال اقتراح مداخل العمل الكفيلة بنهج توجهات جديدة، واستدراكات فعلية.

أما الهدف الثالث، فيروم التركيز على موضوعة خاصة، تندرج ضمن الأولويات والإشكاليات الراهنة، بغية الإسهام بأجوبة، من شأنها مساعدة الفاعلين على بلورة الحلول واتخاذ القرارات الملائمة. في هذا الإطار، وقع الاختيار في تقرير هاته السنة، على موضوعة مهنة التدريس.

يتألف هذا التقرير من أربعة أجزاء متكاملة :

- تقرير عام يمثل الجزء الأول، يقدم نظرة أفقية وتركيبية، ويقف على السمات الأساسية لمنظومتنا الوطنية للتربية والتكوين، كما يتناول بالتحليل نقائصها ونجاحاتها، ويشخص الإكراهات، ويبرز مداخل التغيير الممكنة، قبل اقتراح بعض أولويات الإصلاح، والشروط الملائمة لتحقيقها.
- جزء ثانٍ تحليلي، يشكل القاعدة العلمية للتقرير، ويسعى إلى تقديم تقويم شامل، وبتجرد، للأداء الكمي والكيفي لمدرستنا، ولاسيما ما يتعلق بولوج التربية، وتكافؤ الفرص، واكتساب المعارف والكفايات الأساسية، علاوة على تقويم المزايا التي تعود بها المنظومة على بلادنا، بالنظر إلى الموارد المرصودة لها، واعتبارا لمتطلبات نجاعتها الداخلية والخارجية.

- جزء ثالث، عبارة عن أطلس مبياني، يتضمن ما يناهز مائة مؤشر للأداء الكمي والنوعي للمنظومة، في شكل رسوم بيانية، وجداول، وخرائط، مرفوقة بتوضيحات وشروحات.
- جزء رابع، موضوعاتي حول مهنة التدريس، يركز على مسألة الموارد البشرية الخاصة بالمدرسة، اعترافا بالدور الحاسم للمربي في مشروع الإصلاح. وفي هذا الصدد، أضحى مستعجلا اليوم، القيام بتحديد أدق لمهام المدرس، وبتقوية مشاركته في تجديد المدرسة، ومعرفته بشكل أفضل.

لذلك، يتوخى هذا الجزء الأخير، إبراز صورة موضوعية عن عالم المدرس، وإعادة تحديد دوره، وحاجاته، وشروط عمله، ومحفزاته. وهو جزء يعطي الكلمة لهيئة التدريس ولتمثلاتها لمهنتها ولانتظاراتها، من خلال استطلاعات الرأي التي همت مدرسي الابتدائي والثانوي، كما يقدم وجهات نظر النقابات التعليمية في سبل الارتقاء بهاته الهيئة وبمهامها، وذلك عبر المداخلات التي قدمتها أمام المجلس الأعلى للتعليم (دورة فبراير 2008).

ضمن هذا المنظور، تطمح المنهجية المعتمدة، التي تزاوج بين المقاربتين الشمولية والموضوعاتية، في تعدد أبعادها، إلى اقتراح بعض الإضاءات للخيارات العمومية في ميدان التربية والتكوين، وإلى إغناء الحوار الوطني حول المدرسة.

وحتى يتم التركيز في هاته المقاربة، ولاسيما بالنسبة لمقترحات المجلس وتوصياته الخاصة بآفاق المنظومة، على أهداف محددة، واضحة، وتحظى بالأولوية في المرحلة الحالية، فإن الاختيار وقع في هذا التقرير على إيلاء عناية خاصة للتعليم المدرسي، علما بأن كلا من التعليم العالي والتكوين المهني، اللذين تم التأكيد باستمرار على دورهما الأساسي، يحظيان باهتمام فقرات من هذا التقرير.

يهدف المجلس، من خلال هذا التقرير، إلى الإسهام في المجهود الجماعي، الرامي إلى الارتقاء بالمنظومة، بمشاركة الفاعلين فيها، دون إصدار أحكام على سياسة تربوية معينة.

لقد انكب المجلس الأعلى للتعليم، منذ سنة، على إنجاز أشغال هذا التقرير، بتعاون مثمر مع مختلف القطاعات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين، فيما يتعلق بالمعطيات والإحصائيات والوثائق وصياغة شبكة المؤشرات.

انطلاقا مما سبق، فإذا مكّن هذا التقرير كل فرد من تكوين رأيه الخاص، بكل حرية ونزاهة عن المدرسة المغربية، على أساس معطيات مرقمة وموثقة، فسيكون قد نجح في تحقيق مبتغاه.

فهرس

تصدير عام 3

مقدمة 8

المنظومة الوطنية للتربية والتكوين
- الهيكلة العامة - معالم وأرقام مفتاحية 11

المحور الأول:
نشر التعليم وترسيخه في المحيط الاقتصادي 19

I نشر التعليم وتعميمه : هدف قيد التحقيق 21

1.I التعليم الأولي : تعميم تعترضه عقبات سوسيو اقتصادية 21

2.I التعليم المدرسي : بنية جديدة حسب الفئة العمرية في طور التبلور 23

1.2.I التعليم الابتدائي : تطور في حاجة إلى مزيد من الدينامية 25
1.1.2.I تطور أعداد المتمدرسين 25
2.1.2.I الطاقة الاستيعابية 27
3.1.2.I هيئة التدريس 28
4.1.2.I الدعم الاجتماعي 29

2.2.I التعليم الثانوي الإعدادي : نمو راجع إلى ارتفاع عدد المسجلين من فئة 12 سنة من العمر 30
1.2.2.I تطور أعداد المتمدرسين 31
2.2.2.I الطاقة الاستيعابية 32
3.2.2.I هيئة التدريس 33
4.2.2.I الدعم الاجتماعي 33

3.2.I التعليم الثانوي التأهيلي : الحاجة إلى آليات المواكبة الاجتماعية بالوسط القروي 34
1.3.2.I تطور أعداد المتمدرسين 34
2.3.2.I الطاقة الاستيعابية 36
3.3.2.I هيئة التدريس 36
4.3.2.I الدعم الاجتماعي 36

3.I التعليم المدرسي الخاص : عرض قيد التطور لكنه متمركز بين محوري الدارالبيضاء والقنيطرة 37

4.I التعليم العالي : نحو عرض ملائم و مفتوح على محيطه 39
1.4.I تطور أعداد الطلبة 39

2.4.I الطاقة الاستيعابية 40
3.4.I هيئة التدريس 40
4.4.I الدعم الاجتماعي 41
5.I التكوين المهني : طلب يتجاوز العرض 42
1.5.I تطور أعداد المتدرجين 42
2.5.I الطاقة الاستيعابية 43
3.5.I هيئة التكوين 44
6.I محو الأمية والتربية غير النظامية : مسار يجب تعزيزه 44
1.6.I محاربة الأمية 46
2.6.I التربية غير النظامية 47
II ربط التعليم بمحيطه الاقتصادي : الحاجة إلى إطار قانوني ينظم الشراكة والتعاون 47
1.II ملاءمة التربية والتكوين مع محيطها الاقتصادي 48
2.II المردودية الخارجية لمنظومة التربية والتكوين 48
1.2.II عملية تراكم الرأسمال البشري 49
2.2.II الرأسمال البشري والنمو الاقتصادي 51
3.2.II التربية و سوق الشغل 52
4.2.II التربية والبطالة 53

المحور الثاني :
التنظيم البيداغوجي : بنية جديدة في طور التشكل 55
I إعادة تنظيم وهيكلة الأسلاك التعليمية والتكوينية : عملية لم تكتمل بعد 57
II التقويم والامتحانات : نظام مولد للهدر 58
1.II. التكرار : أسلوب بيداغوجي غير مجد 58
2.II المكتسبات الدراسية 62
1.2.II دراسة TIMSS 2003 63
2.2.II دراسة PIRLS 2006 63
III التوجيه التربوي والمهني : إرساء خدمة مستمرة تراعي الحاجيات الفردية 64

المحور الثالث :
تحسين جودة التربية والتكوين : ضرورة الإصلاح 67
I مراجعة و ملاءمة البرامج والكتب المدرسية : 69
ممارسة بيداغوجية تسعى إلى تحقيق أهداف الإصلاح

1.I مراجعة البرامج وملاءمة الكتب المدرسية 69
2.I الممارسات البيداغوجية 71

II تدريس اللغات : مستوى لغوي يعرقل اكتساب المعارف و الكفايات 71

III التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصال : مجهودات يجب تعزيزها 72

IV التميز والابتكار والبحث العلمي 73
1.IV منح التميز 73
2.IV مباريات التميز والابتكار 73
3.IV البحث العلمي والتقني 74
1.3.IV تنظيم النظام الوطني للبحث (SNR) 74
2.3.IV الإنتاج العلمي 75

V الأنشطة المدرسية الموازية والرياضية والصحية 76
1.V الصحة المدرسية 76
2.V الرياضة المدرسية 76

المحور الرابع :
الحكامة: استقلالية ذاتية بحاجة إلى الضبط 77

I اللامركزية : استقلال مالي يتطلب أدوات للتدبير والتقويم 79
1.I اللامركزية على مستوى التعليم المدرسي 79
2.I اللامركزية على مستوى التعليم الجامعي 81

II التعاقد والتدبير الموجه نحو النتائج : نمط تدبير يستلزم التشجيع 83

المحور الخامس:
التمويل والشراكة : ضعف التمويل 85

I تمويل التعليم المدرسي 90
II تمويل التعليم العالي : البحث عن موارد تمويل بديلة 95
III تمويل التكوين المهني : الحاجة إلى ضخ موارد إضافية 97
IV تمويل قطاع محو الأمية والتربية غير النظامية : موارد دون مستوى المتطلبات 97
V التكاليف الفردية 98
VI نموذج تخصيص الموارد بين الأكاديميات 99

الخاتمة 101

الملحقات 103

مقدمة

تمثل منظومة التربية والتكوين حجر الزاوية في أي مجتمع عادل، منتج ومتضامن ؛ إذ لا تنحصر الخدمات التي يستفيد منها المجتمع من خلال منظومته التربوية في حدود التمدرس والتأهيل المهني فحسب، بل تشمل أيضا تحقيق تفتق قدرات الأفراد، بإعداد مواطن مستقل، مسؤول ومؤهل يسهم بشكل إيجابي في بناء مستقبل بلاده. إذ يعدُّ قطاع التربية والتكوين محددا أساسيا لتنمية مختلف مجالات الحياة.

تفرض التنافسية الدولية، والضغوط الاجتماعية الداخلية، وما يواكب ذلك من دورات اقتصادية غدت أقل توقعا وأكثر تعقيدا، تحديات أكبر على المنظومات التربوية. فمن جهة، تسهم دينامية المنظومة التربوية بشكل حاسم في تقوية تنافسية الاقتصاد الوطني، ومن جهة ثانية، بات من الضروري التفكير في إطار للتدبير يرتكز على تطلعات المجتمع، ويتيح للمنظومة التربوية السعي باستمرار إلى تأمين جودة التعلمات وتحقيق مردودية أفضل، مع التزام الوضوح على مستوى الاختيارات الاستراتيجية والإنجازات، ولاسيما عبر ترسيخ المسؤولية لدى الفاعلين على نحو يسمح للرأي العام بمساءلتهم.

ووعيا بهذه التحديات، التزمت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي وقطاع التكوين المهني بمواصلة الإصلاحات الهيكلية والبيداغوجية التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وتعبر النصوص التشريعية المصادق عليها عن إرادة حقيقية لتفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وخاصة منها القوانين والمراسيم المتعلقة بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ومجالس التدبير، ووضع نظام أساسي خاص بالمؤسسات العمومية، وتنظيم الحياة المدرسية، وتشجيع التعليم الخاص إلى غير ذلك. يأتي هذا، في سياق التقدم المحرز في مجال تعميم التمدرس الأساسي ونشر التعليم، واتخاذ مبادرات متنوعة ترمي إلى تحسين جودة التعليم، كمراجعة المناهج والبرامج وملاءمتها للحاجيات، و التعميم التدريجي للتكنولوجيا الحديثة للمعلوميات والتواصل.

ورغم هذه المجهودات والإنجازات الهامة، إلا أن منظومتنا التربوية مازالت تعرف ارتفاعا في معدلات الهدر والتكرار، وهو ما ينعكس سلبا على المردودية الداخلية، فضلا عن استمرار التفاوتات في التعلم بين الأطفال المنتمين للمناطق الحضرية والقروية، وتدبير ممركز للموارد البشرية، يعيق الأداء الجيد للمنظومة، هذا بالإضافة إلى ضعف ملاءمة مواصفات الخريجين مع حاجيات الاقتصاد الوطني من الأطر المؤهلة. فضلا عن ذلك، تستأثر الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتكوين بما يقارب 5.8% من الناتج الداخلي الإجمالي ؛ وهي نسبة مرتفعة بالنظر للنتائج المحصل عليها، مقارنة مع دول مماثلة.

استنادا إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يسعى هذا التقرير التحليلي المنجز من طرف المجلس الأعلى للتعليم إلى تشخيص الحالة الراهنة للمنظومة، مبرزا المكتسبات والاختلالات والإكراهات التي تعيق تطورها، بمساءلة قدراتها ونجاعتها، وإبراز مراحل العمل التي من شأنها تحسين أدائها. ويشمل هذا الجزء التحليلي خمسة محاور أساسية، هي :

- المحور الأول، ويهم موضوع نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي، كما يتناول تعميم التعليم الإلزامي، ومحو الأمية، والتربية غير النظامية، فضلا عن ملاءمة منظومة التربية والتكوين مع محيطها السوسيو اقتصادي.
- المحور الثاني، ويركز على التنظيم البيداغوجي، خاصة إعادة تنظيم أسلاك التربية والتكوين وتمفصلها، والتقويم والامتحانات، بما في ذلك التوجيه المدرسي والمهني.

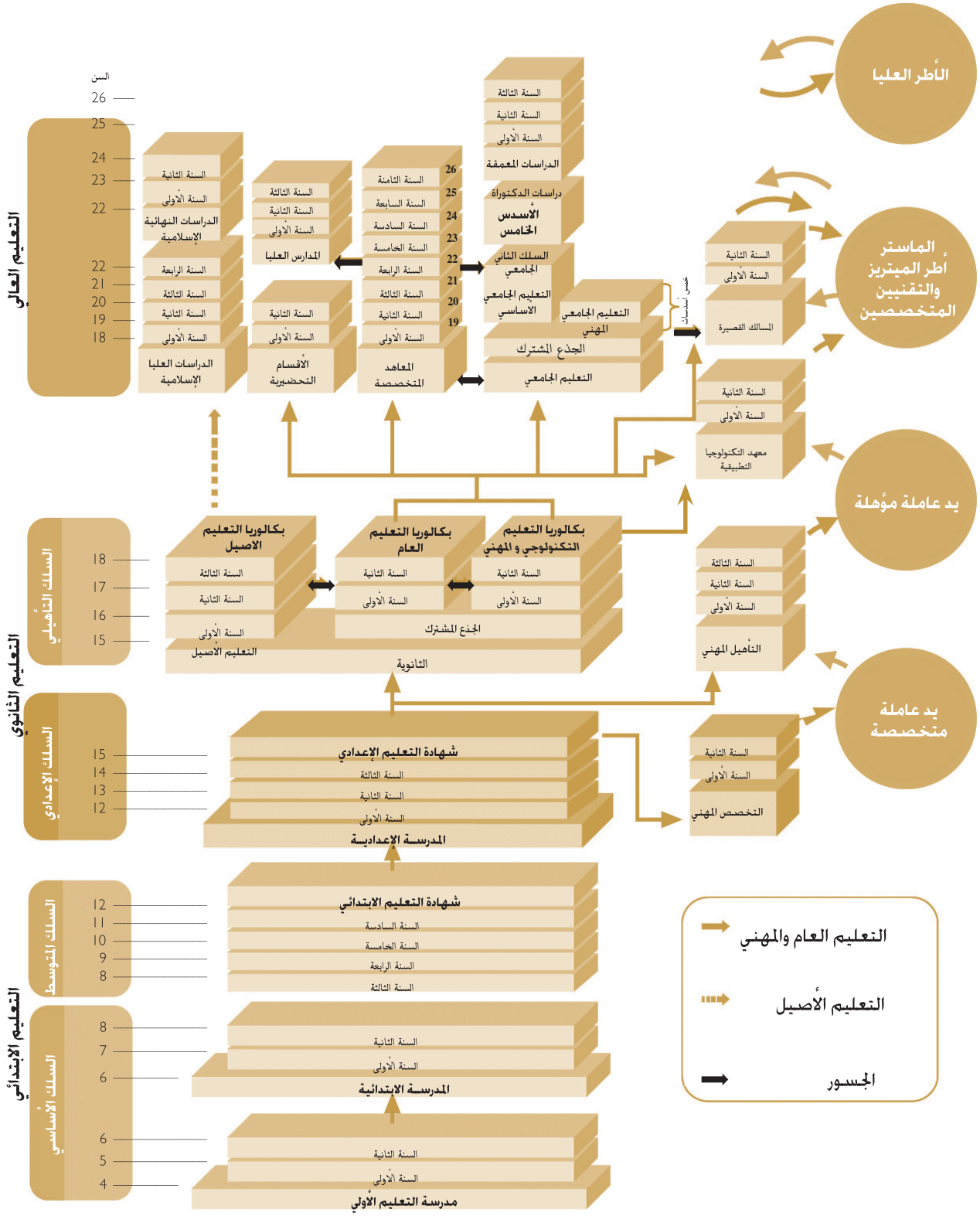
- المحور الثالث، ويحلل تحسين جودة التربية والتكوين عبر استهداف المناهج، والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية، وإتقان اللغات وتنويعها، واستخدام التكنولوجيات الحديثة للمعلوميات والتواصل، وتشجيع التميز والبحث العلمي، إضافة إلى ذلك الأنشطة المدرسية الموازية والرياضية.
- المحور الرابع، ويتناول الحكامة واللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين، وتقويم أداء المنظومة بما في ذلك ملاءمة وعقلنة استعمال الموارد.
- المحور الخامس، ويتناول مسألة التمويل، بما في ذلك مساهمة قطاع التعليم والتكوين الخاص وتعبئة موارد التمويل وتوظيفها على النحو الأمثل.

المنظومة الوطنية للتربية والتكوين

- الهيكلة العامة

- معالم وأرقام مفتاحية

I. الهيكلة العامة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين



II. السياق الديمغرافي ومرجعية منظومة التربية والتكوين

مجموع السكان القانونيين (إحصاء 2004)	29 891 708*
الساكنة النشيطة المشتغلة في منظومة التربية و التكوين	حوالي 4% من المجموع الإجمالي من الساكنة النشي
عدد المستفيدين من منظومة التربية و التكوين	حوالي 6 ملايين
الإطار المرجعي لإصلاح منظومة التربية و التكوين	الميثاق الوطني للتربية والتكوين المعتمد سنة 1999-2000

*المصدر : المندوبية السامية للتخطيط، (2004).

III. التعليم المدرسي : عدد التلاميذ، المدرسين وهيئة التأطير الإداري

السلك	الابتدائي	الثانوي الإعدادي	الثانوي التأهيلي
عدد المؤسسات التعليمية بالقطاع العام	6970	1381	717
عدد التلاميذ (بما فيهم تلاميذ قطاع التعليم الخصوصي)	3 939 177 329 874	1 404 175 55 571	681 369 43 119
عدد المدرسين*	129 123	54 391	34 874
هيئة التأطير الإداري	13 713	12 899	10 948

*هيئة التدريس في القطاع العام .
المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي ، 2007.

عدد تلامذة أقسام ما فوق الثانوي التأهيلي

ش.ت.ع.	أ.ت.م.ع	المجموع
3 734	2 080	5 814

ش.ت.ع : شهادة التقني العالي
أ.ت.م.ع : ألأقسام التحضيرية للمدارس العليا
المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، 2007.

IV. التعليم العالي : عدد الطلبة والأساتذة الباحثين

مجال الدراسة	عدد الطلبة	عدد الأساتذة الباحثون
التعليم الأصيل	4 353	118
العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية	106 702	1 252
الآداب والعلوم الإنسانية	83 115	2 119
العلوم	47 539	3 148
العلوم والتقنيات	9 527	1 020
الطب والصيدلة	7 882	1 051
طب الأسنان	1 023	86
علوم المهندس	4 249	399
التكنولوجيا	3 194	132
التجارة والتدبير	4 189	381
علوم التربية (كلية علوم التربية)	707	52
الترجمة	97	11
المجموع	272 578	9 769*

*دون احتساب 98 أستاذا باحثا بمعاهد البحث العلمي

المصدر : قطاع التعليم العالي، 2007

V. التكوين المهني : عدد المتدربين والمكونين

	المتدربين	المكونين	المؤسسات
القطاع العام	164 717	6 467	487
القطاع الخاص	68 159	6 706	1 470
المجموع	232 876	12 993	1 957

المصدر : قطاع التكوين المهني، 2007

أعداد المتدربين حسب قطاعات التكوين

القطاع	عدد المتدربين
الإدارة والتسيير و التجارة	60 807
الصناعة المعدنية والميكانيكية والكهربائية	43 943
البناء والأشغال العمومية	24 466
تكنولوجيات الاعلام و التواصل	20 227
الحلاقة والتجميل	17 281
السياحة والفندقة	16 251
الصناعة التقليدية الإنتاجية	14 943
النسيج والأبسة و الجلد	11 877
الفلاحة	7 501
الطبي وشبه الطبي	9 072
الصيد البحري	2 663
قطاعات أخري	3 845
المجموع	232 876

المصدر : قطاع التكوين المهني، 2007

VI. مراكز تكوين الأطر التربوية

المراكز	عدد المؤسسات	عدد المتدربين	عدد الأساتذة
مراكز تكوين المعلمين والمعلمات	34	1 500	600
المراكز التربوية الجهوية	13	1 454	344
المدارس العليا للأساتذة	6	1 493*	674
المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني	2		
مركز تكوين مفتشي التعليم	1	**	26
مركز التوجيه والتخطيط التربوي	1	202	12

* من بينهم 240 متدرب في التربية البدنية، 379 متدرب في شعبة التبريز، و874 متدرب في السنة الخامسة

** المركز لم يكون أي متدرب في سنة 2007.

المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، 2007.

خريجو شعب التبريز

التخصص	علوم الرياضيات	علوم الفيزياء	الفرنسية	العربية	الفلسفة	رسم البناء الميكانيكي	الصناعة الميكانيكية	العلوم الطبيعية	الاقتصاد والتسيير	الهندسة الكهربائية	التربية البدنية	المجموع
عدد المتخرجين	8	18	12	25	5	4	1	5	13	9	20	120

المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي ، 2007.

VII. الجذوع المشتركة وشعب قطاعات التعليم والتكوين

الجذوع المشتركة ومسالك التعليم الثانوي التأهيلي

شعب التعليم الثانوي التأهيلي		المجموع
السنة الأولى سلك الجذوع المشتركة	التعليم الأصيل الآداب والعلوم الإنسانية الجذع المشترك العلمي الجذع المشترك التكنولوجي	4
السنة الأولى و السنة الثانية سلك البكالوريا المسالك	التعليم الأصيل الآداب والعلوم الإنسانية الفنون التطبيقية العلوم الاقتصادية والتسيير العلوم التجريبية العلوم الرياضية العلوم والتكنولوجيا الكهربائية العلوم والتكنولوجيا الميكانيكية	8

المصدر : كتابة الدولة الكلفة بالتعليم المدرسي، 2007.

مسالك التعليم العالي

السلك		الشعب المعتمدة
الدبلوم الجامعي للتكنولوجيا (باك+2)		72
سلك الإجازة (باك + 3)		558
الماستر سلك (باك + 5)	الماستر	288
	الماستر المتخصص	109
ماستر العلوم والتقنيات		42
دبلوم مهندس الدولة		62
دبلوم المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير		34
دبلوم الترجمة للمدرسة العليا للترجمة		1
المجموع		1 166

المصدر : قطاع التعليم العالي، 2007

مسالك التكوين المهني

القطاع	عدد الشعب
الإدارة والتسيير و التجارة	57
الصناعة المعدنية والميكانيكية والكهربائية	85
البناء والأشغال العمومية	29
تكنولوجيات الاعلام و التواصل	3
الحلاقة والتجميل	6
السياحة والفندقة	28
الصناعة التقليدية الإنتاجية	25
النسيج والألبسة و الجلد	47
الفلاحة	18
الطبي وشبه الطبي	13
الصيد البحري	7
قطاعات أخرى	10
المجموع	328

المصدر : قطاع التكوين المهني، 2007

VIII. ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية والتكوين

توزيع الميزانية الإجمالية للتربية والتكوين بالنسبة للناتج الداخلي الإجمالي (٪ نسبة مئوية)	
التعليم المدرسي	4.75
التعليم العالي	0.92
التكوين المهني	0.48
محاربة الأمية	0.017
التربية غير النظامية	0.006

المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي / وزارة المالية والخوصصة، 2007.

ميزانية التربية والتكوين بمليارات الدراهم	34.8
ميزانية التربية والتكوين بالنسبة للناتج الداخلي الإجمالي (نسبة مائوية)	5.8

المصدر : وزارة المالية والخوصصة، 2007.

ميزانية التربية والتكوين برسم سنة 2008 (مليار درهم)	
التربية الوطنية	31.4
التعليم العالي	6.1

المصدر : قانون المالية لسنة 2008.

توزيع ميزانية التربية والتكوين برسم سنة 2008 (٪ نسبة مئوية)	
التسيير	93
الاستثمار	7

المصدر : قانون المالية لسنة 2008.

المحور الأول
نشر التعليم وترسيخه في المحيط الاقتصادي

تمثل دمقرطة التعليم أحد الأهداف الأساسية التي حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لكي يتمكن كافة الأطفال والشباب المغاربة من ولوج المدرسة المغربية. لهذه الغاية، وضعت الحكومة نصوصا قانونية ومؤسساتية ترمي إلى تشجيع تمدرس مجموع الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس.

يركز المحور الأول من هذا التقرير، قدر الإمكان، على المنجزات المتعلقة بتعميم التمدرس ونشر التعليم، وكذا على مكامن الخلل القائمة في هذا المجال، كما سيتم إجراء مقارنات مع المنظومات التربوية لبلدان ذات بنيات اقتصادية و تنموية مماثلة.

I. نشر التعليم وتعميمه : هدف قيد التحقيق

يُقصد بتعميم التعليم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين " تعميم تربية جيدة على ناشئة المغرب بالأولي من سن 4 إلى 6 سنوات، وبالابتدائي والإعدادي من سن 6 إلى 15 سنة". ويمثل هدف رفع تحدي تعميم التعليم الأولي والتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي، أولوية وطنية، يجب بلوغها قبل متم هذه العشرية.

ويتجلى تفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بالأساس، في توسيع التعليم، وارتفاع عدد الأطفال المتمدرسين، وتحسن نسب التمدرس.

1.I التعليم الأولي: تعميم تعترضه عقبات سوسيو اقتصادية

وعيا منها بأهمية التعليم الأولي بالنسبة للنجاح الدراسي للمتعلمين، صادقت الحكومة المغربية، سنة 2000، على القانون رقم 00-05 المتعلق بوضعية التعليم الأولي، وذلك بهدف ضمان تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال المغاربة، وتنمية قدراتهم البدنية والمعرفية والوجدانية، وتطوير استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية.

الجدول 1

تطور أعداد المتمدرسين في التعليم الأولي حسب نوعيه

النوع	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
تعليم عصري	67 281	69 078	71 979	79 632	84 974	93 395	135 722
تعليم عتيق	696 919	678 815	638 009	605 151	605 594	611 675	570 031
المجموع	764 200	747 893	709 988	684 783	690 568	705 070	705 753

المصدر : قطاع التعليم المدرسي

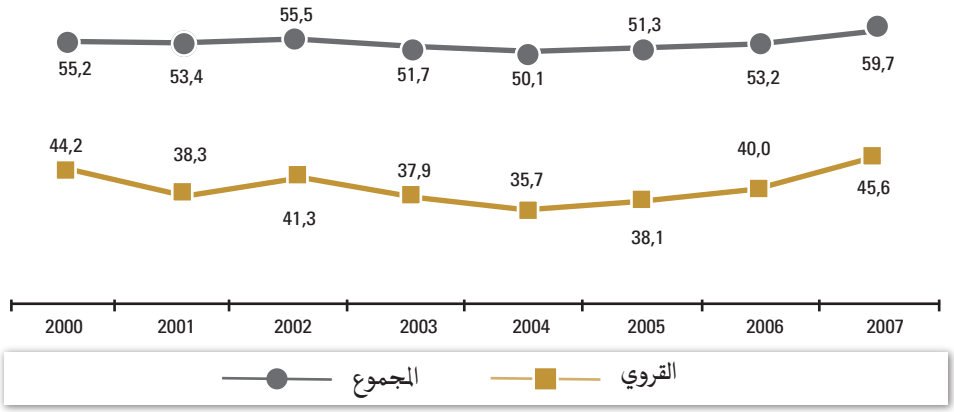
عرف التعليم الأولي تطورا متذبذبا ؛ حيث تقلص عدد الأطفال المتمدرسين بالتعليم الأولي من 817 ألف في سنة 2000-1999، إلى 706 آلاف سنة 2007-2006 ؛ من جهة، ارتفعت أعداد المتمدرسين في التعليم الأولي العصري بحوالي 10% في السنة، من جهة ثانية، انخفض معدل أعداد المتمدرسين في التعليم الأولي العتيق ب 3% سنويا. ونظرا لأن أعداد المتمدرسين في التعليم الأولي العتيق يمثلون ثلثي العدد الإجمالي، فإن الارتفاع المسجل في التعليم الأولي العصري لم يمكن من تعويض التراجع المسجل في أعداد المتمدرسين في التعليم الأولي العتيق. فهل يعني ذلك أن الأسر المغربية أضحت تفضل التعليم الأولي العصري عن

التعليم الأولي العتيق ؟ بالتأكيد لا. فالأمر يتعلق بنوعين من التعليم الأولي، يستهدفان شرائح مختلفة من المجتمع ؛ فالتعليم الأولي العتيق، الذي ينتشر أساسا في المناطق القروية وشبه الحضرية، يستجيب لحاجات ساكنة محدودة الدخل، فيما يستهدف التعليم العصري، الذي يتركز في الوسط الحضري، شرائح اجتماعية ذات دخل متوسط أو مرتفع.

ويعزى تراجع عدد المتمدرسين في التعليم الأولي إلى انخفاض سن الالتحاق بالمدرسة العمومية من 7 سنوات إلى 6 سنوات، ثم إلى 5 سنوات بالنسبة للأطفال القرويين، الذين انتهزت أسرهم فرصة هذا التمييز الإيجابي بتسجيل أبنائها في المدرسة العمومية في سن مبكرة في التعليم الابتدائي العمومي، دون المرور من التعليم الأولي العتيق، أو بعد قضاء فترة قصيرة فيه، أي سنة واحدة بدلا من سنتين أو أكثر.

الرسم البياني 1

تطور المعدل الصافي للتمدرس في التعليم الأولي



المصدر : قطاع التعليم المدرسي

وتجدر الإشارة إلى أن تعميم التعليم الأولي لم يتحقق في سنة 2004، كما نص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ إذ لم يشمل التعليم الأولي خلال السنة الدراسية 2007-2006 سوى 60% من الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 4 و 5 سنوات، علما أن التعليم الأولي الخصوصي يظل غير قادر على ضمان تعميم التعليم الأولي، لأن جزءا من الفئات المستهدفة المحتملة ليست قادرة على تحمل تكاليف تمدرس أبنائها بهذا القطاع. وانسجاما مع مبدأي المساواة وتكافؤ الفرص أمام التمدرس، يتعين على الدولة أن توفر تعليما أوليا في المدارس العمومية، وذلك طبقا لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي ينص على "دمج التعليم الأولي في التعليم الابتدائي لتشكيل سيرورة تربوية منسجمة تسمى "الابتدائي"، مدتها ثمان سنوات، وتتكون من سلكين : السلك الأساسي الذي سيشمل التعليم الأولي، والسلك الأول من الابتدائي، من جهة، والسلك المتوسط الذي سيتكون من السلك الثاني للابتدائي، من جهة ثانية". وسيتراوح حجم الفئة العمرية من 4 إلى 5 سنوات، بين مليون ومليون ومائتي ألف طفل خلال العشرين سنة المقبلة، وبإمكان التعليم الأولي الخصوصي أن يستقبل نصف هذا العدد على الأقل، وبذلك يتعين على التعليم العمومي أن يجهز ما بين 11 ألف إلى 13 ألف قاعة بغية من تعميم التعليم الأولي خلال هذه الفترة.

ولقد اتخذ قطاع التربية والتكوين إجراءات هامة في هذا الإطار، منها على وجه الخصوص مشروع إحداث 1500 قسم دراسي للتعليم الأولي في السنة، داخل المدارس الابتدائية، إلى جانب إطلاق تجارب دمج أقسام للتعليم الأولي في السلك الابتدائي، كما نص على ذلك الميثاق.

إجمالا، يمكن القول بأن التعليم الأولي قد عرف اختلالات أثرت على بلوغ الأهداف المرسومة لهذا المستوى من التعليم في الميثاق، ومن بين هذه الاختلالات يمكن الإشارة بشكل خاص إلى :

- ازدواجية العرض المدرسي بين تعليم أولي خصوصي موجه إلى الأسر الميسورة، لكونه يتوفر على معايير ذات جودة ملحوظة، في مقابل تعليم أولي عمومي بحاجة إلى الوسائل والموارد الضرورية، مما يجعل مردوديته النوعية ضعيفة.
- ضعف التكوين لدى المدرسين في التعليم الأولي، مما يؤثر على جودة مردوديته.
- تنافي العرض المحدود للتعليم الأولي في الوسط القروي مع مبدأ تكافؤ الفرص.

بالرغم من توفر نصوص قانونية تضمن الحق في تعليم أولي لجميع الأطفال المغاربة، إلا أن ممارسة هذا الحق تبقى جد محدودة، نظرا لسوء العرض بين مختلف المناطق، سواء من حيث الجودة أو الوفرة. ويحدث هذا العرض غير المتكافئ آثارا سلبية، سواء على مستوى الولوج إلى بنيات الاستقبال أو على مستوى تكافؤ الفرص وتحسين الأداء الداخلي للتعليم.

من أجل الخروج من هذه الدائرة المفرغة الناجمة عن العرض والطلب غير المتوازنين، أطلقت مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين مشروعا نموذجيا يهدف إلى ضمان تعليم أولي جيد، يشمل في مرحلة أولى 4000 طفل في نحو مائة جماعة. وسيختبر هذا المشروع المبادئ الموجهة التي تنظم إعداد هذه المبادرة الخاصة بالتعليم الأولي، للتحقق من إمكانية وضعها حيز التنفيذ. ويتمثل المبدأ الأول لهذا المشروع في توفير مدرسة متميزة للتعليم الأولي للجميع بنفس المواصفات، فيما يتعلق بجودة المباني والمربيين والتعلمات. أما المبدأ الثاني، فيتعلق بتطبيق رسوم للتسجيل تختلف بحسب الموقع الجغرافي للمدرسة، وخلق تضامن مادي بين المدارس، لكي لا تحد الفوارق الاجتماعية من إمكانية ولوج المدرسة. ويتمثل المبدأ الثالث في توفير تمويل متعدد الأطراف لتكاليف التمدرس : ثلث يؤديه الآباء، وثلث تؤديه الجماعات المحلية، والثلث الأخير تؤديه الجهة المانحة (مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين في المرحلة التجريبية). إذ يتعلق الأمر بعرض منظم بالشكل الكاف، بما يخول الإسهام في جهود تجديد التعليم الابتدائي في مرحلة لاحقة.

2.I التعليم المدرسي : بنية جديدة حسب الفئة العمرية في طور التبلور

ينص القانون 00-04 المعدل والمتمم للظهير رقم 1-63-071 المؤرخ في 25 جمادى الثانية 1383 (موافق لـ 13 نونبر 1963)، والمتعلق بإلزامية التعليم الأساسي، على أن التعليم هو حق وواجب لجميع الأطفال المغاربة الذين بلغوا 6 سنوات. فالتعليم حق لأن الدولة مطالبة بتوفير عرض تعليمي يعتمد على سياسة القرب في مجموع التراب الوطني، وهو واجب إلزامي، لأن آباء وأولياء التلاميذ مسؤولون عن جعل أبنائهم يتابعون الدراسة إلى تمام الخامسة عشرة من عمرهم.

ومن أجل تأكيد الحق في التعليم، تمت المصادقة على قوانين أخرى، جاءت إما بهدف تعزيز العرض المدرسي، عبر مشاركة القطاع الخاص، أو من أجل إعادة تنظيم بنية حكامة المنظومة، من خلال إحداث أكاديميات جهوية للتربية والتكوين.

لقد أدت هذه الترسانة القانونية المهمة، والتدابير المتخذة من طرف الوزارة الوصية، إلى المساهمة بشكل ملموس في رفع معدل العرض التربوي، من خلال تحسين شروط تكافؤ الفرص لولوج المدرسة على مستوى الجنس والوسط الاجتماعي، وتوسيع شبكة مؤسسات التربية والتكوين، وتمديد نطاق عمليات دعم التلاميذ (الداخليات، المطاعم المدرسية، النقل المدرسي، منح الدراسة..)، وربط المدرسة بمحيطها.

و قد تغيرت البنية الدراسية بحسب الأسلاك، بعد توسيع إمكانات الالتحاق بالمدرسة الابتدائية بالنسبة للأطفال الذين بلغوا 6 سنوات أثناء الدخول المدرسي 1998-1997، ففي المرحلة الأولى (من 1998-1997 إلى 2003-2002)، سجلت أعداد تلاميذ التعليم الابتدائي ارتفاعا كبيرا، وخلال المرحلة التالية (من 2004-2003 إلى 2007-2006)، مع انتقال التلاميذ المسجلين بالسنة الأولى ابتدائي، عرفت أعداد المسجلين في الثانوي الإعدادي ارتفاعا كذلك، بفعل انضمام فئة عمرية إضافية إلى الفئات التي كانت موجودة في السابق. وخلال الفترة بين 2008-2007 و2010-2009، من المنتظر أن تعرف أعداد الثانوي التأهيلي، ارتفاعا نسبيا مهما. وسيحدد السير الداخلي للنظام الدراسي (معدل التدفقات) البنية الدراسية فيما بعد، إذ أن الفئة العمرية للمسجلين الجدد، كل سنة، أي الأطفال البالغين 6 سنوات، ستظل مستقرة، وهذا راجع إلى المستوى الحالي للتزايد الديموغرافي للساكنة المغربية، ولارتفاع عدد المسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

بشكل عام، عرف عدد المتمدرسين في الابتدائي والثانوي نموا سنويا بنسبة 2،3 %، حيث انتقل من 5,1 ملايين في سنة 2000-1999، إلى أكثر من 6 ملايين سنة 2007-2006، أي بنسبة نمو تقدر ب 65 % في التعليم الابتدائي، و24% في الثانوي الإعدادي، و 11% في الثانوي التأهيلي.

الجدول 2
تطور أعداد التلاميذ حسب أسلاك التعليم

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
الابتدائي	3 669 605	3 842 000	4 029 112	4 101 157	4 070 182	4 022 600	3 943 831	3 939 177
الثانوي الإعدادي	992 222	1 043 343	1 095 621	1 119 580	1 161 390	1 231 752	1 317 149	1 404 175
الثانوي التأهيلي	471 557	483 720	515 132	559 497	603 397	633 409	656 796	681 369
المجموع	5 133 384	5 369 063	5 639 865	5 780 234	5 834 969	5 887 761	5 917 776	6 024 721

المصدر : قطاع التعليم المدرسي

ولا يُمَكِّن توزيع عدد التلاميذ حسب الوسط من استخراج معطيات حول التفاوتات في نسب التمدرس، بل إن المعدلات الخاصة بالتمدرس هي التي تدل على مدى المجهود المبذول في التمدرس لدى كل فئة وصلت سن التمدرس. والحال، أن البيانات الديموغرافية المتوفرة حسب العمر والوسط، لا تسمح باستخراج تقديرات موثوق بها عن هذه المعدلات حسب الوسط. مما يعني ضرورة بذل جهود إضافية من أجل تطوير هذه البيانات. بالإضافة إلى ذلك، فإن جزءا من الأطفال القرويين الذين يتابعون دراستهم في الوسط الحضري، يتم اعتبارهم تلاميذ حضريين، وبالتالي فإن عدد المتمدرسين في الوسط القروي لا يعبر عن العدد

الحقيقي للمتمدرسين المنتمين إلى هذا الوسط، وليست هناك إحصائيات مدرسية توزع التلاميذ حسب مكان إقامتهم الأصلي. وبالتالي، من الضروري أن يدمج، ضمن الإحصائيات المدرسية، متغير يتعلق بوسط السكن الأصلي للتلاميذ.

1.2.I التعليم الابتدائي: تطور في حاجة إلى مزيد من التعبئة

إن التعليم الابتدائي، الذي يعتبر بمثابة المستوى الثاني من الهرم المدرسي، هو السلك الأكثر تطورا من حيث طاقته الاستيعابية لحاجات المنظومة فيما يخص عدد المتمدرسين. وحسب الفصل 65 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فإن المدرسة الابتدائية تتكون من سلكين :

- يدوم السلك الأول من المدرسة الابتدائية سنتين، ويهدف بالأساس إلى تدعيم مكتسبات التعليم الأولي وتوسيعها، وذلك لجعل كل الأطفال المغاربة عند بلوغ سن الثامنة، يمتلكون قاعدة موحدة ومتناسقة من مكتسبات التعلم، تهيئهم جميعا لمتابعة الأطوار اللاحقة من التعليم.
- يلتحق بالسلك الثاني من المدرسة الابتدائية التلاميذ المنتقلون من السلك الأول، و مدته أربع سنوات.

على مستوى العرض المدرسي، تغطي المدرسة الابتدائية، تقريبا، مجمل التراب الوطني، بما في ذلك المناطق النائية أيضا.

ما من شك أن ملاءمة هذا التعليم مع الوسط السوسيو اقتصادي والثقافي لكل منطقة، يهدف إلى تنمية مهارات الفهم والقدرة على التعبير باللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى، وتعلم القراءة والكتابة ، وتنمية بنية إجرائية للذكاء العملي، خصوصا عبر تلقين المفاهيم الأولية في الرياضيات.

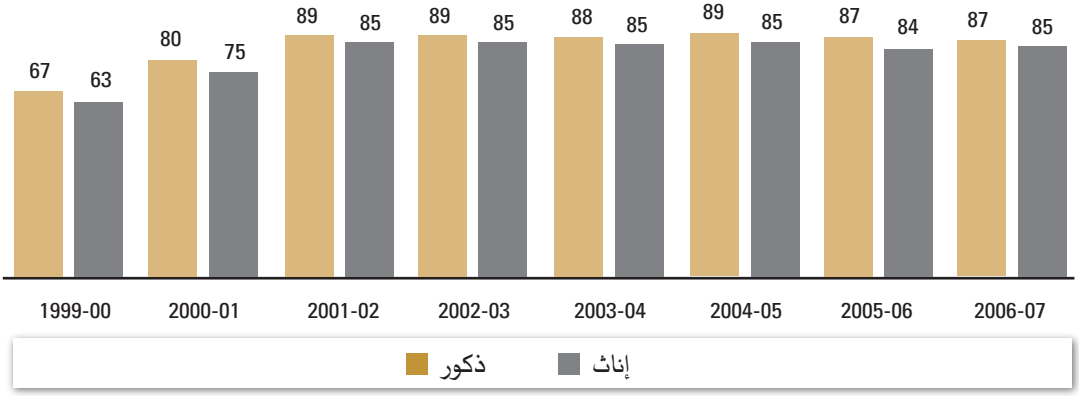
يتبين من خلال قراءة المعطيات الإحصائية، أن المدرسة الابتدائية المغربية عرفت تطورا بالغا بسبب زيادة الطلب على التعليم، وضرورة تحقيق هدف تعميم التمدرس كما نص على ذلك الميثاق، وكذا الوعي المتزايد لدى المجتمع بالدور الرئيسي للتعليم في تحقيق الارتقاء الاجتماعي، و تحسين ظروف عيش الأفراد.

وقد حققت الجهود التي بذلتها الحكومة خلال السنوات السبع الأولى من عشرية التربية والتكوين، مكاسب هامة في مجال دمقرطة المدرسة المغربية.

1.1.2.I تطور أعداد المتمدرسين

يعبّر التطور الحاصل في المعدلات الصافية للالتحاق بمستوى التعليم الابتدائي منذ 2000-1999، عن ارتفاع وتيرة تسجيل الأطفال البالغين السن القانوني للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، غير أن هذه الوتيرة لم تكن مستمرة أو متواصلة خلال هذه العشرية. انطلاقا من معدل الالتحاق بالمدرسة الذي يناهز 65%، ومن خلال منحنى تطور المعدلات الصافية للالتحاق بالمدرسة، يتبين أن أقصى معدل تم الوصول إليه هو 87،3%، وكان ذلك خلال العام 2003-2002.

الرسم البياني 2
تطور المعدل الصافي للالتحاق بالمدرسة حسب الجنس



المصدر : قطاع التعليم المدرسي

وعموما، سجلت أعداد المتمدرسين في التعليم الابتدائي انخفاضا مطردا خلال السنوات الثلاث الأخيرة ؛ حيث انتقلت من 4 ملايين و 101 ألف تلميذ في 2003-2004، إلى 3 ملايين و 939 ألف تلميذ في 2006-2007، بسبب معدل الفئات العمرية، فانطلاقا من عام 2003-2004، بدأ التعليم الابتدائي يهم بالأساس الفئة العمرية من 6 إلى 11 سنة، بدلا من 6 إلى 12 سنة (فئة عمرية أقل).

الجدول 3
تطور عدد التلاميذ المتمدرسين في التعليم الابتدائي حسب الوسط

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
المجموع	3 669 605	3 842 000	4 029 112	4 101 157	4 070 182	4 022 600	3 943 831	3 939 177
حضري	391 7 196	2 027 717	2 084 838	2 098 550	2 082 524	2 070 687	2 032 310	2 024 288
قروي	1 702 214	1 814 283	1 944 274	2 002 607	1 987 658	1 951 913	1 911 521	1 914 889

المصدر : قطاع التعليم المدرسي

تجدر الإشارة، إلى أن انخفاض أعداد المتمدرسين، حسب أماكن الإقامة، يبدو أكثر حدة في الوسط الحضري مقارنة مع الوسط القروي، نظرا لالتحاق الأطفال القرويين بالمدرسة في سن متأخرة نسبيا، من جهة، ومن جهة أخرى، نظرا لكون النظام المدرسي في الوسط الحضري أكثر سلاسة قياسا بالوسط القروي.

وبخصوص التمدرس في التعليم الابتدائي حسب النوع، فإن مؤشر المساواة بين الجنسين وصل إلى 87% سنة 2006-2007، مما يعكس توجها لا محيد عنه نحو تحقيق تكافؤ فرص التمدرس بين الفتيان والفتيات.

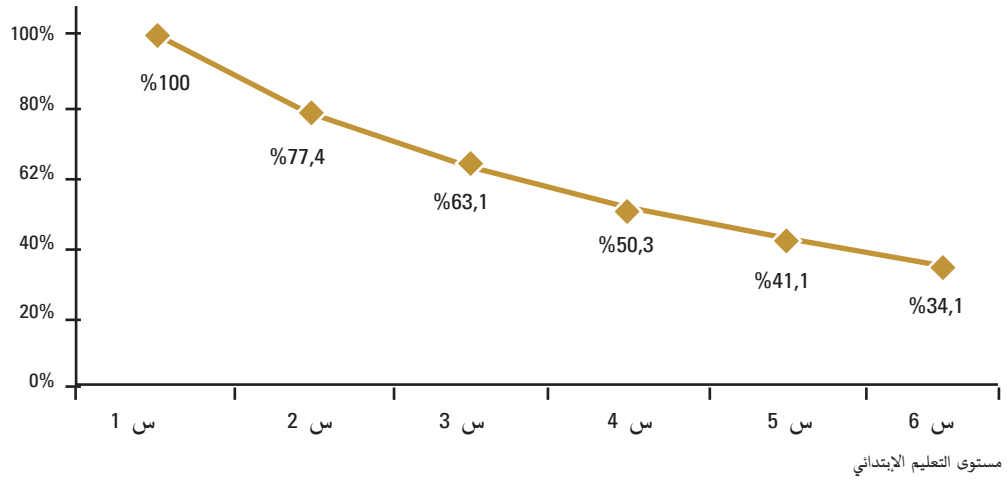
لقد ظلت المعدلات الصافية للتمدرس في التعليم الابتدائي، والتي وصلت إلى نسبة 92% سنة 2002-2003، مستقرة خلال الثلاث سنوات الأخيرة، إذ أضحى الطلب على التمدرس لدى الفئة العمرية من 6

إلى 11 سنة غير مساير للعرض التربوي، مما جعل الأثر الهامشي لهذا الطلب محدودا نوعا ما ؛ إذ أن عُشر مجموعه الأطفال الذين لم يلتحقوا بعد بالسنة الأولى من الابتدائي ينتمون إما إلى أسر معوزة، أو ينتمون إلى فئات ذات احتياجات خاصة ؛ وبالتالي فهم بحاجة إلى دعم ومواكبة مادية ومعنوية، إلى جانب عرض تربوي أكثر ملاءمة لحاجياتهم. وهنا يجدر التنويه بأن قطاع التربية الوطنية عمل، بالتعاون مع مؤسسة محمد الخامس للتضامن، على إحداث 243 قسما مندمجا لفائدة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يستدعي تقوية مثل هذه المبادرات ومواكبتها بتهيئة الالتحاق بالمدرسة، وتوفير نقل مدرسي ملائم.

من جهة أخرى وعلى سبيل المقارنة، فإن المعدلات الصافية للتمدرس في الابتدائي تصل في كل من تونس ومصر إلى 97% و 98% على التوالي.

الرسم البياني 3

معدل إتمام الدراسة دون التكرار في المرحلة الابتدائية في عام 2006-2007



المصدر : حساب داخلي باعتبار المعطيات المدرسية

يسعى الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى بلوغ 90% من نسبة التحاق التلاميذ بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، لكن معدل استمرار التلميذ في الدراسة (le taux de survie) من السنة الأولى إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي، لم يتجاوز نسبة 73% مع احتساب التكرار، و 34% بدون تكرار. ومن أجل بلوغ العتبة التي حددها الميثاق، يجب ألا يتجاوز معدل الانقطاع نسبة 0,7%.

2.1.2.I الطاقة الاستيعابية

انتقل عدد المدارس الابتدائية من 5940 وحدة سنة 2000-1999، إلى 6090 وحدة سنة 2007-2006، فيما ارتفع عدد الأقسام التابعة من 11520، إلى 13380 وحدة خلال نفس الفترة.

إضافة إلى ذلك، اتسعت طاقة الاستقبال حسب الحجرات الدراسية، لتنتقل من حوالي 81 ألف حجرة سنة 2000-1999، إلى 90 ألف حجرة سنة 2006-2005، أي بمعدل نمو سنوي وصل إلى 1,5%. كما ارتفع

عدد الحجرات الدراسية بالابتدائي بثلاث مرات أكثر من أعداد المتمدرسين، مما يعني تحسنا في نسب الأقسام بالنظر إلى عدد التلاميذ، إذ انتقل عددهم من 43 تلميذا لكل حجرة سنة 2000-1999، إلى 40 تلميذا لكل حجرة سنة 2006-2005 ؛ مع وجود تباين بين المناطق وبين المؤسسات.

الجدول 4

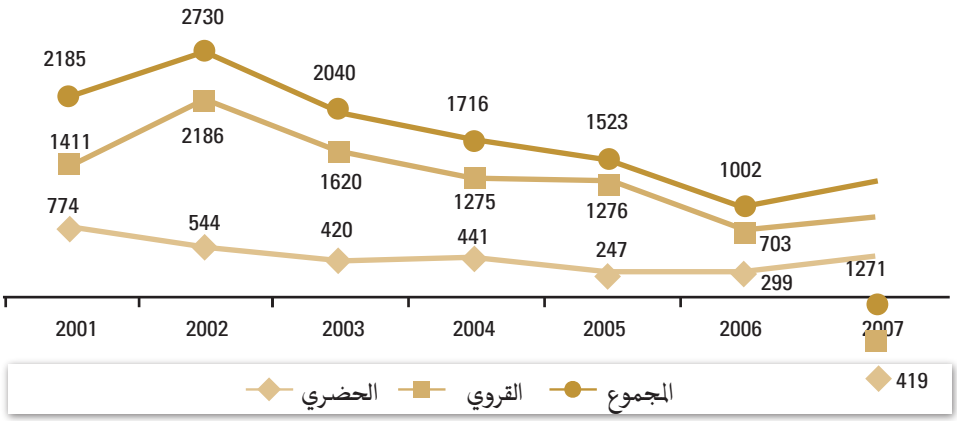
تطور عدد مؤسسات التعليم الابتدائي

النوع	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
المدارس	5 940	6 213	6 512	6 746	6 788	6 832	6 906	6 970
نسبة التغير	-	4,6%	4,8%	3,6%	0,6%	0,6%	1,1%	1%
الفرعيات	11 526	11 853	12 157	12 753	13 049	13 084	13 349	13 381
نسبة التغير	-	2,8%	2,6%	4,9%	2,3%	0,3%	2,0%	0,2%

المصدر : قطاع التعليم المدرسي

الرسم البياني 4

تطور الحجرات التي تم إحداثها في التعليم الابتدائي حسب الوسط



المصدر : قطاع التعليم المدرسي

يجدر التذكير أن ظروف التعلم في الوسط القروي تظل صعبة للغاية، إذ أن غالبية الفرعيات لا تتوفر على بنيات تحتية أساسية، 76،5% منها لا تتوفر على شبكة الماء الصالح للشرب، و 62% منها ليست مزودة بالكهرباء، و 73% منها تفتقد إلى مراحيض.

3.1.2.I هيئة التدريس

انتقل العدد الإجمالي للمدرسين في التعليم الابتدائي من حوالي 122 ألف مدرس سنة 2000-1999، إلى 129 ألف مدرس سنة 2007-2006، أي بمتوسط نمو سنوي وصل 0،84%، كما واكب هذا النمو في أعداد المدرسين، في حدود معينة، نموا في أعداد المتمدرسين. ومن ثم، فإن معدل التأطير ظل شبه

مستقر، فمن 29 تلميذا لكل مدرس سنة 2000-1999، تم الانتقال إلى 28 تلميذا لكل مدرس. غير أن معدلات التأطير عرفت تفاوتات هامة بين الوسطين القروي والحضري من جهة، وبين الجهات والأقاليم من جهة أخرى. وتجدر الإشارة إلى أن 59% من مدرسي التعليم الابتدائي مارسوا التدريس في الوسط القروي سنة 2007-2006.

الجدول 5

تطور أعداد هيئة التدريس في التعليم الابتدائي حسب الفئة العمرية

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
الابتدائي	128 288	132 781	135 199	135 663	134 633	131 625
أقل من 30 سنة	%27,9	%30	%29,4	%28,3	%26,5	%28,4
بين 30 و39	%26,7	%22,9	%18,6	%18,3	%19,1	%18,8
بين 49 و40	%36,9	%38,6	%41	%41	%40	%39,8
أكثر من 50 سنة	%8,5	%8,5	%11	%12,4	%14,4	%13

المصدر : قطاع التعليم المدرسي

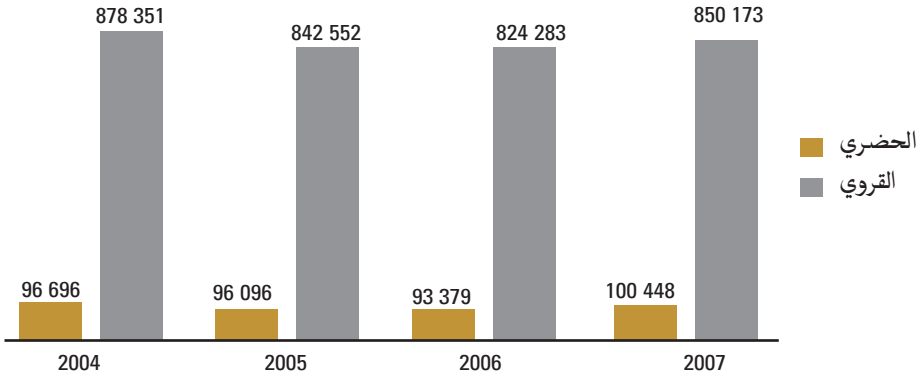
يدرس حوالي 96% من المعلمين 30 ساعة في الأسبوع، وهو ما يمثل عدد الساعات القانوني، وبالرغم من ذلك، يلاحظ ضعف في عدد المدرسين في بعض المناطق، فيما يوجد فائض في مناطق أخرى : 3340 مدرسا لا يتوفرون على جدول خدمة، في حين تعاني المدارس من عجز يصل إلى 1390 مدرسا.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن معدل التأطير في التعليم الابتدائي بتونس يصل إلى 21 تلميذا لكل معلم.

4.1.2.I الدعم الاجتماعي

لقد أولت الدولة عناية بالغة للدعم الاجتماعي، بهدف تشجيع الطلب على التعليم وتحسين متابعة الدراسة لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر معوزة. على مستوى التعليم الابتدائي، يتجلى هذا الدعم بالأساس من خلال توسيع شبكة المطاعم المدرسية، بالإضافة إلى تضافر جهود العديد من المتدخلين والمهتمين بالشأن المدرسي، بهدف تشجيع التمدرس ؛ حيث قامت العديد من المنظمات بدعم جهود قطاع التعليم المدرسي في مجال تقديم الدعم الاجتماعي، خاصة في الوسط القروي، مع إيلاء الفتاة عناية خاصة. ويتعلق الأمر هنا، بشكل خاص، بتوزيع الكتب والأدوات المدرسية لفائدة الأسر المعوزة التي تشكل المصاريف الخاصة

الرسم البياني 5
أعداد المستفيدين من المطاعم المدرسية في التعليم الابتدائي



المصدر : قطاع التعليم المدرسي

بالتمدرس عبئا ثقيلا على ميزانيتها، كما تبرز نتائج الحسابات الوطنية في مجال التربية والتكوين أن جزءا هاما من ميزانيات الأسر يتم صرفه لتغطية تكاليف الدراسة.

في هذا الإطار، يتعين أن تأخذ العمليات التي تم اتخاذها في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية طابعا مستداما، فالمقاربة المتبعة في بعض بلدان أمريكا اللاتينية، والتي ترتكز على توفير إعانات للأسر مقابل التزامها بتأمين لمواظبة أبنائها على الدراسة، وتعد مبادرة فعالة، إذ تقتضي هذه المقاربة انخراط جميع الفاعلين، وتعبئة الشركاء حول المدرسة. يقتضي تطبيق هذه المقاربة الأخذ بعين الاعتبار نتائج التجارب المماثلة، مثل برنامج توزيع المواد الغذائية الجافة، وذلك تجنبا للنتائج التي قد تترتب عن هذا النوع من البرامج.

أسهم المجلس الأعلى للتعليم بمبادرة ترمي إلى إرساء برنامج دعم اجتماعي لمحاربة أشكال الهدر المدرسي لدى الأطفال المنتمين إلى أسر معوزة، إذ ينص هذا البرنامج النموذجي على رصد منح (تصل إلى 100 درهم في الشهر) للأسر التي تعاني ضعفا شديدا في مواردها المالية، شريطة استمرار أبنائها في التعليم الإلزامي. وابتداء من السنة الدراسية 2009-2008، ستستفيد أسر حوالي 40 ألف تلميذ بالابتدائي، موزعين على 400 مدرسة. وسيتم إنجاز تقويم لهذه العملية من أجل قياس الأثر الحقيقي لهذا البرنامج على الاستمرار الدراسي، وبالتالي تقويم فرص وإمكانية تعميمه على مجموع التراب الوطني.

2.2.I التعليم الثانوي الإعدادي: نمو راجع إلى ارتفاع عدد المسجلين من فئة 12 سنة

يُفتح التعليم الثانوي الإعدادي، المنظم في سلكٍ مدته ثلاث سنوات، أمام جميع التلاميذ المنتقلين من التعليم الابتدائي، والحاصلين على شهادة الدراسة الابتدائية.

1.2.2.I تطور أعداد المتمدرسين

لقد سجل عدد المتمدرسين في الثانوي الإعدادي معدل نمو سنوي بلغ 5%، منتقلا من 992 ألف تلميذ سنة 2000-1999، إلى مليون و 404 آلاف تلميذ في سنة 2007-2006. وقد ارتفعت وتيرة هذا النمو بشكل ملحوظ بعد 2004-2003، بولوج الأطفال البالغين سن الثانية عشر، مستوى الثانوي الإعدادي.

الجدول 6

تطور عدد تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي حسب الوسط

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
المجموع	992 222	1 043 343	1 095 621	1 119 580	1 161 390	1 231 752	1 317 149	1 404 175
الحضري	844 979	878 390	907 080	911 509	937 141	977 309	1 037 909	1 095 253
القروي	147 243	164 953	188 541	208 071	224 249	254 443	279 240	308 922

المصدر: قطاع التعليم المدرسي

يُظهر تحليل نسبة التمدرس في التعليم الثانوي الإعدادي حسب الوسط، أن التقدم كان أسرع في الوسط القروي (11%) منه في الوسط الحضري. وما يفسر هذه الملاحظة، كون التلاميذ القرويين الذين استكملوا الدراسة الابتدائية، يتابعون دراستهم الإعدادية في الوسط القروي.

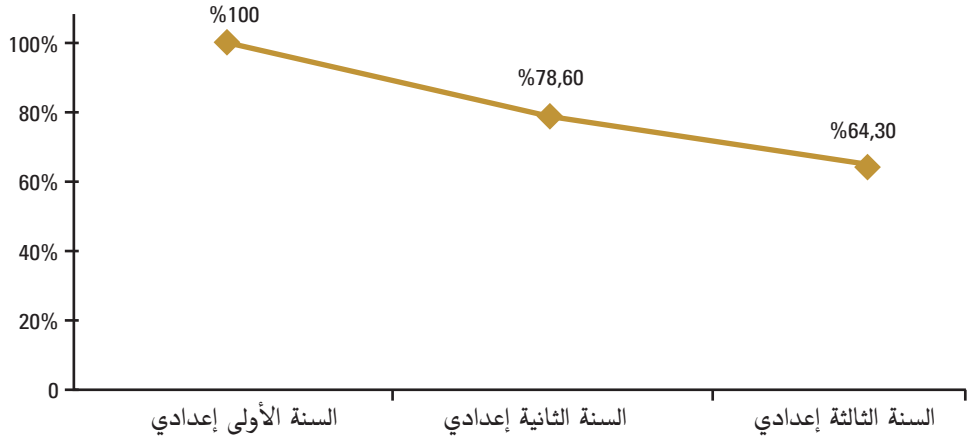
بلغ المعدل الصافي للتمدرس في التعليم الثانوي الإعدادي سنة 2007-2006، نسبة 43%، مقابل 27% فقط في سنة 2000-1999. ولا يرجع ذلك إلى ارتفاع كثافة التمدرس ؛ إذ ظلت معدلات التدفق مستقرة نسبيا، بل يعود إلى تأثير الفئة العمرية، إذ قبل سنة 2004-2003، كان تلاميذ الفئة العمرية البالغين 12 سنة في مرحلة الابتدائي، وبعد هذه السنة التحقت غالبية هذه الفئة بالتعليم الثانوي الإعدادي.

أما بخصوص التمدرس في التعليم الثانوي الإعدادي حسب النوع، فقد تم تحقيق تكافؤ فرص الالتحاق بالإعدادي في الوسط الحضري بمؤشر مساواة وصل إلى 91%، مقابل 55% فقط، في الوسط القروي. وبالإضافة إلى بناء إعدادية في كل جماعة، يتعين اتخاذ التدابير لمواكبة ذلك، عبر إنشاء "دار للطالبة" بالقرب من كل إعدادية قروية، بإشراك الجمعيات المحلية في تسيير "دور الطالبات"، بمقتضى عقد يربط بين هذه الجمعيات ونيابة التعليم المعنية التي ستباشر، بالمقابل، دفع منح للطرف المسير تناسب تعداد الفتيات المقيمات، على أن يسهر مجلس تدبير المؤسسة على ملاءمة التسيير مع الالتزامات التي تم التعهد بها. إلا أن الإجراءات الحالية المتعلقة بالنفقات العمومية، لا تتيح القيام بهذه الممارسة، لأن ذلك يتطلب ملاءمة قبلية للنصوص. كما ينبغي تطوير النقل المدرسي لفائدة تلاميذ الإعداديات القروية الذين لا يستفيدون من منحة دراسية تمكن من الاستجابة لبعض حاجاتهم.

يلاحظ أيضا، أن نسبة 46% فقط من الفئة العمرية للمسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي يصلون إلى السنة الأخيرة من التمدرس الإلزامي ؛ مما يعني أن نسبة 80% التي حددها الميثاق تظل بحاجة إلى مزيد من تكثيف الجهود الرامية إلى الرفع من نسبة إتمام الدراسة في صفوف التلاميذ.

الرسم البياني 6

معدل إتمام الدراسة دون تكرار في الثانوي الإعدادي في عام 2006-2007



المصدر: حساب داخلي اعتمادا على بيانات قطاع التعليم المدرسي

ويُلاحظ أيضا أن نحو ثلاثة أرباع الأطفال من 12 إلى 14 سنة متمدرسون، ومعنى ذلك أن نسبة 25% من أطفال هذه الفئة العمرية، إما أنهم لم يسبق لهم أن التحقوا بالمدرسة، أو أنهم انقطعوا عن الدراسة قبل إنهاء التعليم الإلزامي. وبالتالي، ومن أجل التمكن من تعميم التعليم الإلزامي، فإنه من الضروري العمل، ليس فقط على مستوى المراحل القبلية، أي التسجيل بالمدرسة، بل أيضا على مستوى المراحل البعدية، عبر تحسين استمرارية النظام التعليمي، باتخاذ تدابير من أجل تفادي انقطاع التلاميذ عن الدراسة قبل تمام 15 سنة من العمر.

الجدول 7

طور معدل تعادل الجنسين بالنظر إلى المعدل الصافي للتمدرس في المرحلة الإعدادية

الوسط	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
الحضري	0,90	0,90	0,92	0,94	0,97	0,98	1,00	1,00
القروي	0,53	0,56	0,59	0,63	0,67	0,72	0,73	0,74

المصدر: قطاع التعليم المدرسي

2.2.2.I الطاقة الاستيعابية

انتقل عدد الإعداديات من 972 إعدادية في سنة 2000-1999، إلى 1381 إعدادية سنة 2007-2006، بمعنى أن نحو 60 إعدادية جديدة قد تم بناؤها في السنة، منذ دخول الميثاق الوطني حيز التنفيذ. وقد استفاد الوسط القروي خاصة من هذه الإعداديات الجديدة، مما ساهم في رفع عدد مؤسسات التعليم الإعدادي بالجماعات القروية ، حيث انتقلت النسبة من 28,7% إلى 46,3% خلال نفس الفترة.

تقدر وتيرة الإرتفاع السنوي لحجرات الدرس بالتعليم الإعدادي، منذ سنة 2000-1999، بـ 3,3%، وهي نسبة تظل دون مستوى الطلب، الذي يعرف نموا سنويا بنسبة 5%. وقد تجلى هذا الاختلال بين العرض والطلب في استمرار ارتفاع معدل عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة، بحوالي 45 تلميذا، مما يجعل من ربع حجرات الدرس بالإعدادي تحتوي على 41 تلميذا.

3.2.2.I هيئة التدريس

شهد العدد الإجمالي للمدرسين في التعليم الثانوي الإعدادي، ارتفاعا من حوالي 52 ألف مدرس سنة 1999-2000 إلى 54 ألف مدرس سنة 2006-2005، أي بمتوسط نمو سنوي يقدر بنسبة 0,6%. وبخصوص عدد المدرسين العاملين في الوسط القروي، فقد ارتفع بنسبة 6,9%، وذلك بهدف الاستجابة لحاجيات الإعداديات القروية الجديدة التي أحدثت في إطار مشروع تزويد كل جماعة قروية بإعدادية واحدة على الأقل.

يبلغ متوسط معدل التأطير في المرحلة الإعدادية إلى 24,8 تلميذا لكل مدرس، في حين يكمل 37,5 % فقط من المدرسين عدد الساعات القانوني، أي 24 ساعة في الأسبوع. ويمكن تفسير ذلك بنقص في الموارد البشرية وبالحجم الصغير نسبيا للإعداديات القروية، وبعدم استكمال البنيات البيداغوجية للإعداديات المشيدة حديثا. وعلى الرغم من أن هذا السلك لا يعرف، على الصعيد الوطني، أي عجز في عدد المدرسين، فقد تم تسجيل عجز في المدرسين على المستوى المحلي، مما يؤثر على السير العادي للدراسة.

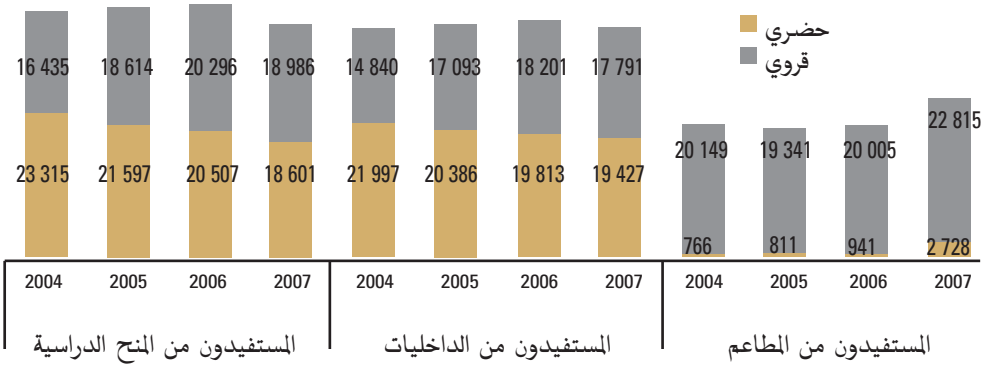
4.2.2.I الدعم الاجتماعي

يشمل الدعم الاجتماعي المتوفر للتعليم الثانوي الإعدادي إحداث المطاعم المدرسية، والداخليات و تقديم المنح. وفي هذا الصدد، يجدر التنويه، إلى جانب تدخل الدولة، بالجهود التي تبذلها بعض الجمعيات والمنظمات غير الحكومية في توسيع شبكة دور الطالب والطالبة، بالتعاون مع قطاع التعليم المدرسي والجماعات المحلية. وقد شمل تدخل الجمعيات أيضا توزيع الكتب والأدوات المدرسية لفائدة الأطفال المحتاجين.

فضلا عن ذلك، فإن سياسة تطوير مبادرات النقل المدرسي لفائدة الأطفال الذين يسكنون في مناطق بعيدة عن المؤسسات المدرسية، تظل بحاجة إلى تطوير مع إمكانية إشراك أطراف ثالثة (من المستفيدين أو/و الجمعيات) في تمويل مصاريف التسيير، خصوصا المحروقات.

يشير الرسم البياني أسفله إلى تطور أعداد المستفيدين من عمليات الدعم الاجتماعي، مبرزا الجهود الهامة التي بذلت على المستوى الكمي. وتظهر هذه الجهود من خلال توسيع شبكة الداخليات في إطار برنامج بناء مؤسسات التعليم الثانوي وتقديم المنح، مما يعزز السياسة المتواصلة للتكفل بالتلاميذ الداخليين. كما تجدر الإشارة إلى أن تطور عدد المنح المقدمة في التعليم الثانوي الإعدادي، خلال الفترة من 2004 إلى 2007، يظهر انخفاضا في أعداد المستفيدين، خاصة في الوسط الحضري، مما يفسر توسع شبكة الإعداديات في الوسط القروي.

الرسم البياني 7
أعداد المستفيدين من الدعم الاجتماعي في المرحلة الإعدادية



المصدر: قطاع التعليم المدرسي

بالرغم من هذا الدعم الاجتماعي، ما يزال عدد مهم من التلاميذ، ممن تم قبولهم في المستوى الموالي أو السماح لهم بتكرار قسم دراسي، ينقطعون عن الدراسة. ومن جهة أخرى، وصل عدد المسجلين في الإعدادي العمومي سنة 2006-2007 نحو 103 آلاف تلميذا، أي نحو 7,7% من مجموع التلاميذ المتمدرسين، مما يفرض تعبئة جميع الفاعلين المعنيين، وإشراكهم لإنجاح رهانات المدرسة، وذلك بخلق ظروف ملائمة لتطوير العملية التربوية، مما يستدعي تطوير شراكات متنوعة كوسيلة فاعلة من أجل ضمان انخراط جماعي.

كما أن من شأن توسيع تحويلات الإعانات المشروطة بمواظبة التلاميذ (Conditional Cash transfert) المساعدة نسبيا في توفير عوامل نجاح التلاميذ في مستوى التعليم الثانوي الإعدادي، والمساهمة في تحسين متابعتهم لتعزيز تساوي وتكافؤ الفرص.

3.2.I التعليم الثانوي التأهيلي: الحاجة إلى آليات للمواكبة بالوسط القروي

1.3.2.I تطور عدد التلاميذ

خلافا للسلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي اللذين عرفا تدفقا مستقرا خلال السنوات الأخيرة، فإن التدفق داخل التعليم الثانوي التأهيلي يشهد عموما تغيرات متباينة من سنة إلى أخرى. بالإضافة إلى ذلك، فإن الالتحاق بالثانوي التأهيلي لم يعد محددا في نسبة 40% من تلاميذ السنة الثالثة إعدادي، بل أصبح يحدد على مستوى كل نيابة حسب عدد المقاعد المتاحة في الجذوع المشتركة، مع الأخذ بعين الاعتبار الخريطة المدرسية. وقد بلغت أعداد المتمدرسين في التعليم الثانوي التأهيلي عام 2006-2007، 681 ألف تلميذ، مقابل 471 ألف تلميذ فقط سنة 1999-2000، أي بمعدل تزايد سنوي بلغ 5,4%.

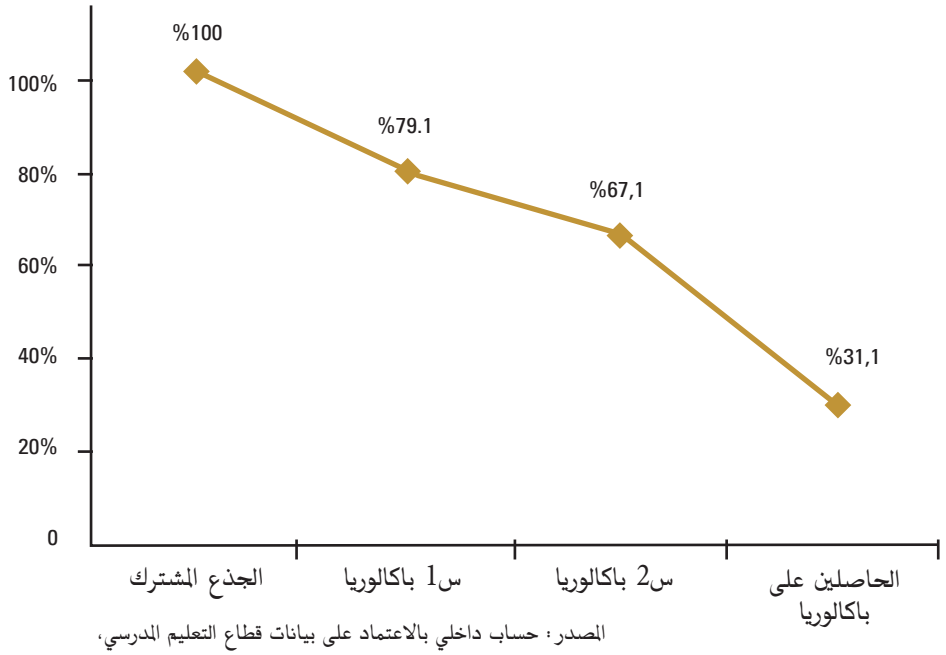
الجدول 8
تطور عدد التلاميذ في الثانوي التأهيلي حسب الوسط

الوسط	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
المجموع	471 557	483 720	515 132	559 497	603 397	633 409	656 796	681 369
الحضري	449 045	459 269	487 466	525 630	564 745	586 032	603 125	620 789
القروي	22 512	24 451	27 666	33 867	38 652	47 377	53 671	60 580

المصدر: قطاع التعليم المدرسي

ويعزى هذا التطور الملحوظ، في آن واحد، إلى ارتفاع العرض، وممن ثم ارتفاع الولوج، وإلى معدلات التحسن الملحوظ في معدل الاحتفاظ بالتلاميذ في صفوف الدراسة. غير أنه تجدر الإشارة إلى كون حوالي 80% من الثانويات توجد في الوسط الحضري، وتستقبل نحو 90% من مجموع التلاميذ. ولا شك أن هذا الوضع لا يخلو من تداعيات سلبية على متابعة الدراسة الثانوية لدى الفتيات القرويات. ولذلك فمن الضروري اتخاذ تدابير مواكبة، خاصة تقديم المنح لجميع التلاميذ القرويين الذين حصلوا على شهادة الدراسات الإعدادية والذين يتعين عليهم الالتحاق بالثانوية خارج مكان إقامتهم، وذلك طبقا لتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

الرسم البياني 8
معدل إتمام الدراسة دون تكرار في الثانوي التأهيلي في عام 2006-2007



المصدر: حساب داخلي بالاعتماد على بيانات قطاع التعليم المدرسي،

تجدر الإشارة إلى أن ما يقارب 23% من التلاميذ المسجلين في السنة الأولى من الابتدائي يصلون إلى السنة الأخيرة من التعليم الثانوي التأهيلي، مع التكرار، وأن 13% فقط يحصلون على شهادة الباكلوريا، في حين أن هذه النسب بدون تكرار، لا تتعدى 5% و 3% على التوالي. وللتذكير، فإن الميثاق دعا إلى أن تكون هذه النسب محددة في 60% و40% على التوالي، مما يعني بذل المزيد من الجهد من أجل تحسين معدلات الاحتفاظ بالمتعلمين وبسيولة المنظومة التربوية وتحسين جودة التعلمات.

2.3.2.I الطاقة الاستيعابية

لقد انتقل عدد مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي من 543 ثانوية في سنة 2000-1999، إلى 717 ثانوية في سنة 2007-2006، أي بمعدل تزايد سنوي وصل 4,1%. ووصل معدل تغطية الوسط القروي بمؤسسات التعليم الثانوي إلى 19,6%، أي 141 ثانوية.

من جانب آخر، ارتفع عدد حجرات الدرس في هذا السلك بوتيرة 2,8% في السنة منذ السنة الدراسية 2000-1999، فيما ارتفعت أعداد تلاميذ الثانوي بنسبة 5,5% في السنة. وقد أثر هذا الاختلال بين العرض والطلب بشكل سلبي على أعداد التلاميذ في حجرات الدرس، والتي تراجعت من 33,7 تلميذا في الحجرة سنة 2001-2000، إلى 39,4 تلميذا سنة 2006-2005.

3.3.2.I هيئة التدريس

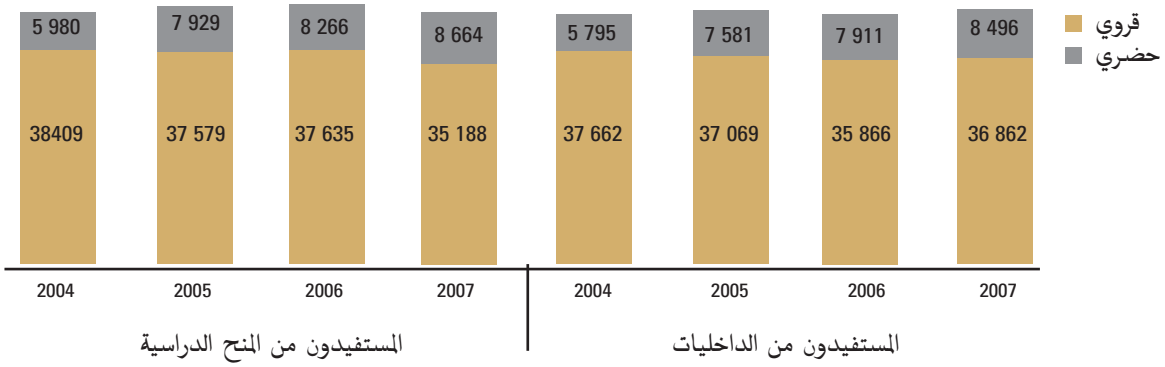
انتقل العدد الإجمالي للمدرسين في التعليم الثانوي التأهيلي من 32 ألف مدرس سنة 2000-1999، إلى نحو 35 ألف مدرس سنة 2007-2006، أي بمعدل تزايد سنوي وصل 1,1%. وفي الوسط القروي، عرف هذا العدد معدل تزايد سنوي وصل إلى 8,1% خلال نفس الفترة.

ويصل معدل التأطير في هذا السلك من التعليم إلى 18 تلميذا لكل مدرس، بينما يكمل 15,7% فقط من المدرسين عدد الساعات القانوني، أي 21 ساعة في الأسبوع. ويعزى هذا النقص في استخدام الموارد البشرية، من جملة أمور، إلى تخصص المدرسين الذي لا يتيح الدبير الأمثل للموارد.

4.3.2.I الدعم الاجتماعي

يتجلى الدعم الاجتماعي على مستوى التعليم الثانوي التأهيلي، في توسيع شبكة الداخليات و تقديم المنح لفائدة التلاميذ. ويظهر تطور الدعم الاجتماعي من خلال توسيع شبكة الداخليات في الثانويات الجديدة التي تستقبل التلاميذ المنحدرين من أوساط قروية. كما تجدر الإشارة إلى أن تطور المنح المقدمة في التعليم الثانوي التأهيلي يرتبط بارتفاع أعداد المستفيدين في الوسط القروي على حساب الوسط الحضري، بالإضافة إلى المجهودات المبذولة بإحداث ثانويات في المناطق القروية.

الرسم البياني 9
المستفيدون من الدعم الاجتماعي في الثانوي التأهيلي



المصدر: قطاع التعليم المدرسي

بالموازاة مع التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي، يمكن توسيع مشروع تحويلات الإعانات المشروطة بمواظبة التلاميذ على هذا المستوى. وفيما تتزايد الحاجة إلى الدعم الاجتماعي، تظل موارد الدولة محدودة.

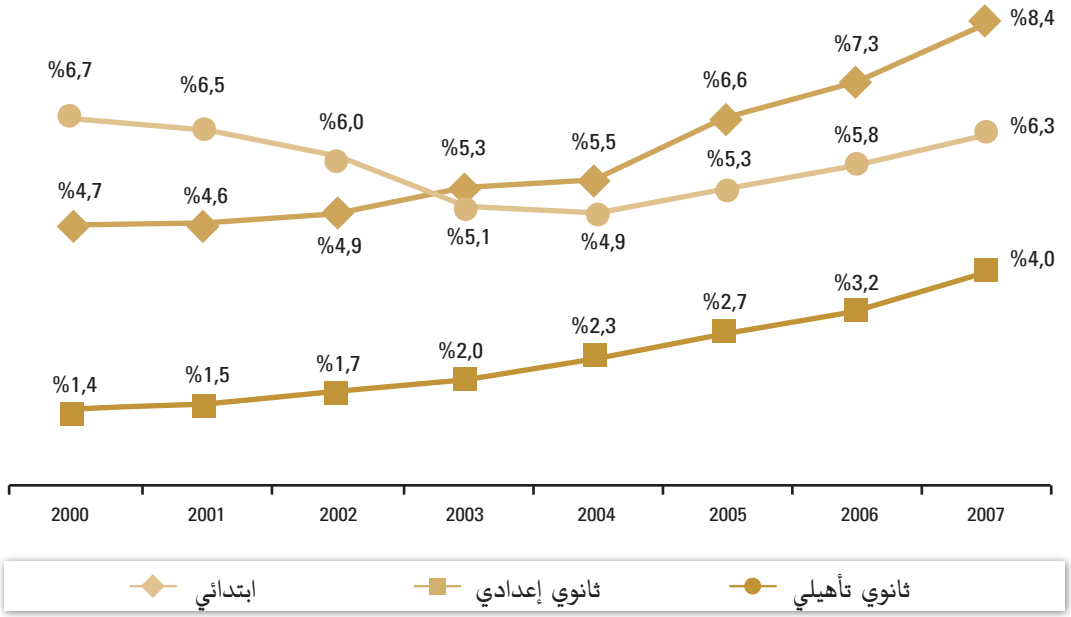
هذا، وتظل التكاليف المرتبطة بالتمدرس جد باهظة، لدرجة تجعل التلاميذ المنحدرين من الأسر المعوزة ينقطعون عن الدراسة في هذا المستوى. وبالرغم من قدرة هؤلاء التلاميذ على متابعة الدراسة، فإنهم يتخلون مبكرا عن المدرسة بسبب التكاليف المرتفعة نسيبا.

لم يظهر التحليل حسب الجهات أي ارتباط ملموس بين معدلات الفقر والدعم الاجتماعي ؛ إذ تخصص الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين اعتمادات للدعم الاجتماعي، آخذة بعين الاعتبار الأعداد الموجودة أصلا، وعدد التلاميذ المنتقلين-المرحلين، وهم ممنوحون بالضرورة.

3.I التعليم المدرسي الخاص: عرض قيد التطور لكنه متمركز بين محوري الدارالبيضاء و القنيطرة

في سنة 2006-2007، لم تمثل أعداد المتمدرسين في التعليم الخاص سوى 7,1% من أعداد المتمدرسين، بنسبة 8,4% في التعليم الابتدائي، و 4% و6,3% في التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي على التوالي. وتجدر الإشارة إلى أنه جرى حديثا توقيع اتفاقية إطار بين الدولة وقطاع التعليم الخاص بهدف تعزيز قدرات هذا الأخير والنهوض بدوره في تنمية مجالات التربية والتكوين.

الرسم البياني 10
تطور حصة التعليم الخاص حسب الأسلاك



المصدر : قطاع التعليم المدرسي

في الواقع، يخضع تطور النظام التربوي الخاص لقانون العرض والطلب. والحال أنه بالرغم من تزايد العرض، فإن الوفاء بالطلب يظل محدودا جدا، لأن الدخل المنخفض لدى غالبية الأسر لا يسمح لها بأن تؤدي مصاريف دراسة أبنائها. وإذا كان عدد مؤسسات التعليم الخاص قد ازداد بنسبة 45% بين سنتي 1999-2000 و 2005-2006، فإن أعداد المتمدرسين لم تزد سوى بنسبة 22,7% خلال نفس الفترة، لأن الطلب يتسم بمرونة ضعيفة مع العرض. بالإضافة إلى ذلك، فإن التعليم الخاص يظل غائبا في الوسط القروي نظرا لضعف مردودية الاستثمار في هذا الوسط، وإلى جانب محدودية الإمكانيات المادية لأغلب الأسر القروية، ينضاف ضعف عدد المتمدرسين (عدم توفر اقتصادات الحجم Economies d'échelle). وبالتالي فإن تطور التعليم الخاص لا يتوقف فقط على الامتيازات الضريبية وتخفيف المساطر الإدارية وحفز الاستثمار، بل أيضا على تحسن مداخيل الأسر.

يظهر التحليل حسب الجهات أن التعليم الابتدائي الخاص ينتشر أساسا في جهتي الدار البيضاء الكبرى، و الرباط- سلا- زمور-زعير، حيث تمثل حصص أعداد تلاميذ التعليم الخاص في هاتين الجهتين من أصل مجموع أعداد تلاميذ الابتدائي 24% و18% على التوالي. وبخصوص التعليم الثانوي، باستثناء الجهتين المذكورتين، التي تصل أعداد المسجلين فيهما، في الإعدادي 8% و5% على التوالي، و12,5% و9,6% في التعليم الثانوي التأهيلي، فإن هذه النسب تقل عن 4% بالنسبة للإعدادي، و6,5% بالنسبة للثانوي التأهيلي في جميع الجهات الأخرى.

4.I التعليم العالي: نحو عرض ملائم و مفتوح على محيطه

1.4.I تطور أعداد الطلبة

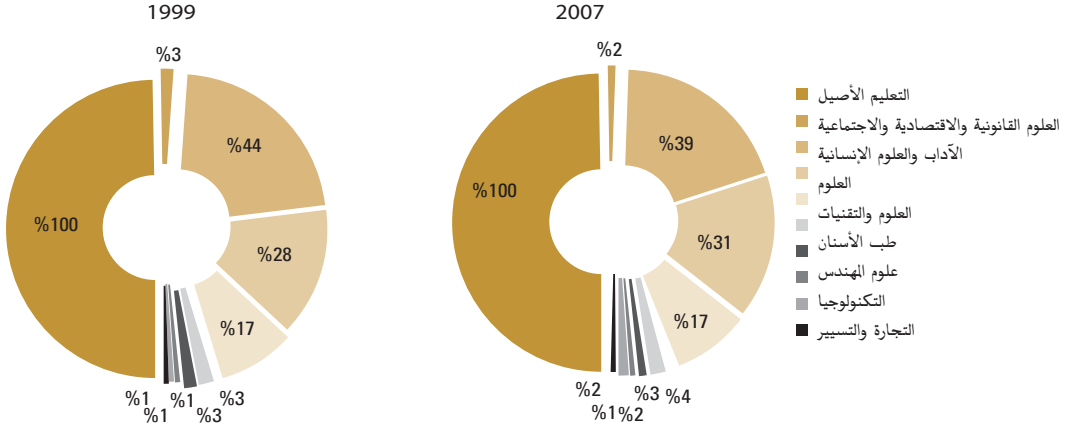
انتقلت أعداد الطلبة (في التعليم العالي العمومي والخاص) من 296 ألف طالب سنة 1999-2000، إلى 370 ألف سنة 2006-2007، أي بمعدل نمو سنوي بلغ 3,2%. ويعزى الانخفاض الملحوظ في أعداد الطلبة عام 2006-2007، مقارنة بالسنة الجامعية 2005-2006، إلى الانتقال من النظام القديم الذي يتطلب إكمال أربع سنوات على الأقل من الدراسة قصد الحصول على الإجازة، إلى النظام الجديد (إجازة-ماستر-دكتوراه) الذي لا يتطلب سوى ثلاث سنوات. وبهذا فقد تضاعف عدد الحاصلين على الإجازة خلال سنة واحدة، حيث انتقل من حوالي 30 ألف في سنة 2005-2006، إلى 62 ألف مجاز سنة 2006-2007، غادر معظمهم الجامعة بعد الحصول على الإجازة.

تشير الإحصائيات الجامعية إلى أن المعدل الصافي للتمدرس في التعليم العالي بالنسبة للفئة العمرية من 19 إلى 23 سنة لم يتجاوز 12%. وعلى سبيل المقارنة، فهذا المعدل يصل إلى 45% و 80% في كل من الأردن وكوريا الجنوبية على التوالي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن توزيع الطلبة الجامعيين حسب الشعب يظهر أن 69% من الطلبة في عام 2006-2007 سجلوا في مجالات دراسات الآداب والعلوم الإنسانية من جهة، و في العلوم القانونية والاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى. وقد ظلت هذه النسبة شبه مستقرة رغم أن ميثاق التربية والتكوين دعا إلى توجيه ثلثي التلاميذ والطلبة على الأقل نحو شعب علمية وتقنية. واعتبارا لصعوبة النجاح نسبيا في الشعب العلمية، فإن 78% من الحاصلين على الإجازة في السنة الجامعية 2006-2007 كانوا ينتمون إلى شعب الآداب والعلوم الاجتماعية.

لقد تمكن التعليم العالي الخاص من مضاعفة حصته نسبيا على مدى سبع سنوات، حيث استقبل نحو 6,4% من العدد الإجمالي للطلبة سنة 2006-2007، مقابل 3,4% فقط في سنة 1999-2000. وجاءت دينامية التعليم العالي الخاص بوصفها ثمرة لتنويع وملاءمة العرض للمتطلبات الاقتصادية من جهة، والتحسن النسبي في جودة الدراسة من جهة أخرى.

الرسم البياني 10
تطور حصة التعليم الخاص حسب الأسلاك



المصدر: قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

2.4.I الطاقة الاستيعابية

يتوفر التعليم الجامعي على 15 جامعة و91 مؤسسة جامعية سنة 2006-2007، مقابل 73 مؤسسة فقط عام 1999-2000. وقد وصلت طاقة الاستقبال في المؤسسات الجامعية إلى 304 آلاف مقعد سنة 2006-2007.

وقد توسعت شبكة المؤسسات عبر إحداث مؤسسات جامعية في مختلف مدن المملكة. كما تم تنويع العرض عبر إحداث أنواع جديدة من مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المحدود، بعد الانتقاء، مثل المدارس الوطنية للعلوم التطبيقية، والمدارس الوطنية للتجارة والتسيير، والمدارس العليا للتكنولوجيا. وبالرغم من محدودية طاقة الاستقبال لدى هذه المؤسسات، فإنها تتيح تكافؤ الفرص بين الطلبة المغاربة، لأن هذا النوع من الدراسة كان في الغالب منحصرا على القطاع الخاص، وبالتالي لم يكن مفتوحا سوى أمام أبناء الأسر الميسورة.

3.4.I هيئة التدريس

وصل عدد أساتذة التعليم العالي عام 2006-2007 إلى 9870 أستاذا، وهو نفس العدد الذي تم الوصول إليه سنة 1999-2000. وقد جاء هذا الركود في أعداد الأساتذة كنتيجة مباشرة لعملية " المغادرة الطوعية" التي نظمت عام 2005 من جهة، ولمستوى التوظيف الذي مكن بالكاد من تعويض الإحالات إلى التقاعد التي تتزايد باستمرار، مما ترتب عنه محدودية حجم هيئة التدريس في بعض التخصصات أكثر من غيرها. ولمواجهة هذه الوضعية، قامت الوزارة الوصية بتوظيف نحو 1140 أستاذا للتعليم العالي بين عامي 2002 و 2007.

وتجدر الإشارة إلى أن معدلات التأطير البيداغوجي المتدنية نسبيا في المؤسسات الجامعية، سيكون لها أثر سلبي على جودة التعليم.

الجدول 9

نسبة التأطير البيداغوجي حسب التخصصات خلال السنة 2006-2007

المجال الدراسي	عدد الطلبة	عدد الأساتذة	معد التأطير
التعليم الأصيل	4 354	118	37
العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية	106 702	1 252	85
الآداب والعلوم الإنسانية	83 115	2 119	39
العلوم	47 539	3 148	15
العلوم والتقنيات	9527	1 020	9
الطب والصيدلة	7 882	1 051	7
طب الأسنان	1 023	86	12
علوم المهندس	4 249	399	11
التكنولوجيا	4 189	381	11
التجارة والتدبير	3 194	132	24
علوم التربية	97	11	9
الترجمة	707	52	14
المجموع	272 578	9 769	28

مصدر البيانات : قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

4.4.I الدعم الاجتماعي

على مستوى التعليم العالي، يتمحور الدعم الاجتماعي أساسا في بناء أحياء جامعية وتقديم المنح. وبالرغم من إحداث مؤسسات جامعية جديدة، فإن عدد المقيمين في الأحياء الجامعية لم يعرف تغيرات هامة منذ سنة 1995 ؛ إذ وصل عدد المقيمين في الأحياء الجامعية إلى 35 ألف طالب سنة 2007، أي نحو 13% فقط من مجموع أعداد الساكنة الطلابية. بالإضافة إلى ذلك، فقد تم تسجيل فوارق في الإيواء بين المدن التي تحتضن المؤسسات الجامعية، ذلك أن أربع مدن (الرباط وفاس ووجدة ومراكش) لوحدها تحتضن أكثر من نصف المقيمين، أي نحو 54% من المستفيدين سنة 2007-2006، مقابل 56% سنة 2000-1999.

إن محدودية طاقة الاستقبال بالأحياء الجامعية تؤثر بشكل سلبي على الاختيارات الدراسية المتاحة أمام الحاصلين على البكالوريا في الأوساط الهشة. ذلك أن شبكة الأحياء الجامعية لا تتطور بوتيرة تشجع على استقبال الساكنة الطلابية التي تعرف ارتفاعا متزايدا. ولا تتيح الأماكن المتوفرة في هذه الأحياء الاستجابة للطلب. وتخضع قواعد تدبير الأحياء الجامعية لنظام داخلي يحدد معايير قبول طلبات الإيواء في الاستحقاق العلمي، والإنتماء الجغرافي، والوضعية الاجتماعية. وتتيح هذه المعايير، في حال احترامها، نوعا من التمييز الإيجابي لفائدة الطلبة المنحدرين من أسر فقيرة.

وبالإضافة إلى الجهود التي تبذلها الدولة، فقد مكنت الشراكة بين القطاعين العمومي والخاص في هذا المجال من توسيع عدد الأسرة في الأحياء الجامعية. مما يستدعي مواصلة العمل في هذا الاتجاه، مع أخذ المستوى الاجتماعي للطلبة المنتمين إلى أسر محرومة بعين الاعتبار.

ومنذ إحداث الصيغة الحالية الخاصة بتقديم المنح على مستوى التعليم العالي، لوحظ تراجع لا يستهان به في أعداد طلبات المنح، حيث تتفاوت معدلات الاستجابة لهذه الطلبات حسب المؤسسات الجامعية، كما ترتبط بمستوى نمو الجهات التي ينحدر منها طالبو المنح. ومهما تفاوتت معدلات الاستجابة لطلبات المنح بين مجالات الدراسة، فإن المستوى الاقتصادي للأسر يظل عنصرا مهما في تحديدها. غير أن مبلغ المنحة الذي بقي مستقرا لمدة طويلة لا يشجع المستفيدين، وخصوصا منهم المنحدرين من أسر محرومة، على متابعة الدراسات التي يختارونها، نظرا لمحدودية عروض الإيواء في الأحياء الجامعية. ومن هذا المنطلق، فإن فرص إجراء اختيار موفق تتضاءل لدى الطلبة المنتمين إلى وسط اجتماعي فقير، ما دامت الأماكن المتاحة في الأحياء الجامعية محدودة. مقارنة مع التعليم المدرسي، إن إشكالية الدعم المدرسي تتطلب وضع إستراتيجية شمولية ومندمجة تتجاوز نطاق قطاع التعليم العالي. ذلك أن توسيع وإعادة تأهيل الأحياء الجامعية، يتطلب تمويلا يتجاوز الإمكانيات التي توفرها الاعتمادات المنوحة للقطاع.

ويتعين كذلك تعزيز مبادرات الشراكة مع المنظمات غير الحكومية الخاصة والعمومية في مجال توفير المأكل والإقامة للطلبة. كما أن عملية احتضان الطلبة المنحدرين من أوساط محرومة من طرف المؤسسة المغربية للطالب، هي مبادرة رائدة تستحق تعميمها على نطاق أوسع، حيث أتاحت للطلبة القادمين من دور الأيتام والخيريات متابعة دراسات التعليم العالي الخاص وفق اختياراتهم. وبالموازاة مع ذلك، فإنها تحتضن كل مستفيد من خلال تكليف رئيس مقاولة أو إطار مسير بتقديم الاستشارة للمستفيد طيلة مساره الجامعي بهدف إدماجه في العمل.

كما يستحق مجال التغطية الصحية عناية خاصة باعتباره مكونا من مكونات الدعم الاجتماعي. وتشكل التغطية الصحية احدى انشغالات القطاع، حيث أظهرت دراسة استطلاعية أن 13% من الطلبة يستفيدون من التغطية الصحية، التي يجري تعميمها حاليا على جميع الطلبة في مشروع بصدد الإنجاز.

5.I التكوين المهني: طلب يتجاوز العرض

إلى وقت غير بعيد، ظل التكوين المهني وسيلة أساسية لتغطية الفشل الدراسي، أما اليوم فقد أصبح رافعة مهمة ضمن سياسة الحكومة في مجال تأهيل الموارد البشرية. ويشمل التكوين المهني ثلاثة أنواع :

- التكوين داخل المؤسسات، ويعني توفير تكوين نظري وتطبيقي يمنح أساسا بداخل مؤسسة التكوين ؛
- التكوين بالتمرس المهني، باعتباره نمطا من التكوين المهني بداخل المقاولة. أكثر من 80% من مدة التكوين يتم قضاؤها داخل المقاولة، فيما يتم قضاء نسبة 10% في مؤسسة التكوين ؛
- التكوين بالتناوب، ويجرى بالموازاة في المقاولة ومؤسسة التكوين ؛

1.5.I تطور أعداد المسجلين

انتقل عدد المتدربين في التكوين المهني من 133 ألف متدرب سنة 2000-1999، إلى 233 ألفا سنة 2007-2006، أي بمعدل نمو سنوي بلغ 8,3%. وتمثل الفتيات حوالي 43% من عدد المتدربين.

الجدول 10

تطور عدد المتدربين حسب نوع التكوين ومستواه

	2002	2003	2004	2005	2006	2007
التخصص	27 556	28 342	34 511	33 210	33 104	30 699
التأهيل	51 012	50 638	51 570	49 635	53 997	55 444
تقني	45 022	47 891	52 948	57 285	59 410	66 014
تقني متخصص	12 825	16 776	23 966	31 663	40 090	50 697
مجموع التكوين مع الإقامة والتكوين المتناوب	136 415	143 647	162 995	171 793	186 601	202 854
التعلم	13 650	15 255	23 422	22 611	26 565	177 20
التكوين التأهيلي			20 29	16 12	30 51	98 45
المجموع	150 065	158 902	188 446	196 016	216 217	232 876

المصدر : قطاع التعليم المدرسي

يبين توزيع المتدربين حسب نوع التكوين، أن هذا الأخير داخل المؤسسات يستقطب أربعة أخماس المتكونين، في حين لا يستقطب التكوين بالتمرس المهني والتكوين بالتدرج المهني سوى العشر لكل منهما على حدة.

وفيما يتعلق بعدد المتدربين حسب مستوى التكوين، فقد حصل تطور ملحوظ في مستويات التقني والتقني المتخصص، حيث انتقل العدد من 21 ألف متدرب سنة 1985-1984، إلى 66 ألف متدرب سنة 2007-2006 فيما يخص التقنيين، ومن 13 ألف متدرب سنة 2002-2001، إلى 51 ألف متدرب سنة 2007-2006 بالنسبة للتقنيين المتخصصين. وعلى العكس من ذلك، لم يعرف عدد المتكونين في مستويات التأهيل والتخصص تغيرا واضحا خلال الفترة من 2002-2001 إلى 2007-2006.

وبخصوص التكوين بالتمرس المهني، ارتفعت أعداد المتدربين من حوالي 14 ألف متدرب سنة 2001-2002، إلى 20 ألف متدرب سنة 2006-2007، وهو ما يعني ضرورة بذل المزيد من المجهودات خصوصا وأن الميثاق الوطني للتربية والتكوين سطر، في هذا الصنف من التكوين، هدف بلوغ 50 ألف متدرب بحلول الموسم الدراسي 2005-2006.

وعليه، انتقل عدد الخريجين من 78 ألف خريج في 2003، إلى ما يفوق 104 725 خريج في 2006، فيما يصل معدل الإدماج بعد تسعة أشهر من التخرج يصل إلى 65% من الفوج برسم سنة 2006.

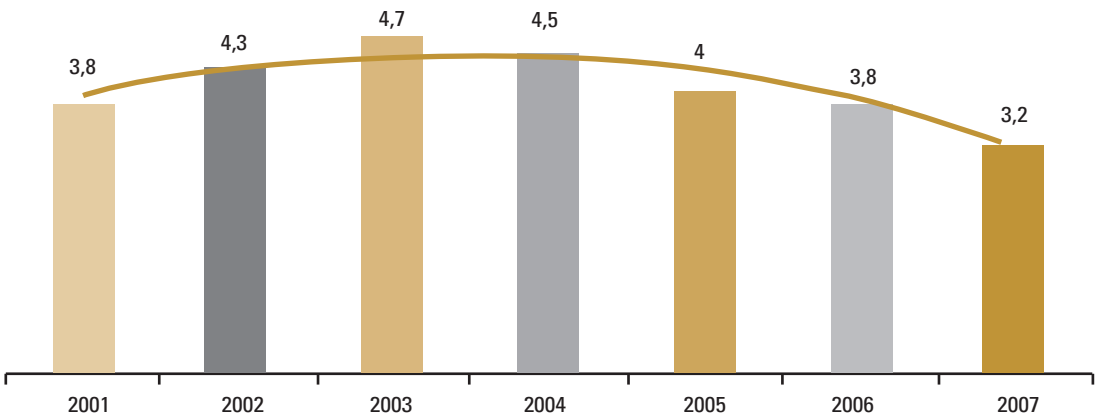
وقد انخفضت حصة مساهمة القطاع الخاص في مجال التكوين المهني باثني عشرة نقطة مائوية خلال أربع سنوات، حيث بلغ 40% من عدد المتدربين خلال عام 2002-2003، مقابل 29% فقط خلال عام 2006-2007. والحال أن عدد المتدربين في مجال التكوين في القطاع الخصوصي عرف ركودا منذ عدة سنوات، وهو ما يستدعي إيجاد حلول مناسبة من أجل إضفاء دينامية على هذا القطاع، وتعزيز مكانته داخل نظام التكوين المهني.

2.5.I الطاقة الاستيعابية

بلغ عدد مؤسسات التكوين المهني بالمغرب 1957 مؤسسة خلال سنة 2006-2007، 75% منها تابعة للقطاع الخاص. وقد ضم القطاع العام في مجال التكوين المهني 101 داخلية برسم العام 2006، تأوي ما يناهز 13 ألف متدرب.

على الرغم من الجهود الهامة المبذولة في مجال توفير التكوين المهني، إلا أنها لا ترقى بعد إلى المستوى المطلوب بالنظر إلى الضغط الذي يفرضه الطلب المتنوع في هذا المجال. وفي الواقع، يتراوح معدل الإقبال بين 3,2 و 4,7 مرشحاً بالنسبة لكل مقعد، وذلك منذ سنة 2000.

الرسم البياني 12 : تطور معدلات الإقبال



المصدر : قطاع التعليم المهني

3.5.I هيئة التكوين

بلغ العدد الإجمالي للمكونين في مجال التكوين المهني خلال 2007 حوالي 13 ألف مكون، يعمل 52% منهم في القطاع الخاص. ويشكل المكونون الدائمون نسبة 82% من مجموع المكونين العاملين في القطاع العمومي، مقابل 46% يشتغلون داخل القطاع الخاص. وهذا يعني أن القطاع الخاص يستأثر بنسبة 54% من الأساتذة الزائرين. والملاحظ كذلك أن الإناث يمثلن ثلث المكونين تقريبا. بالإضافة إلى ذلك، يبين توزيع المكونين حسب الجهات أن هناك ترابطا خطيا بين عدد المتدربين وعدد المكونين.

أخيرا، فيما يخص التكوين المهني إجمالا، ينبغي إيلاء مزيد من الاهتمام بالتوجيه المدرسي، و إحداث جسور بين قطاع التكوين المهني وقطاع التعليم المدرسي. كما يجب توسيع نطاق التعاون بين هذين القطاعين من أجل تيسير استخدام أمثل و مشترك للمباني والمعدات والموارد البشرية المتاحة.

6.I محو الأمية والتربية غير النظامية: مسار يجب تعزيزه

بما أن الأمية ظاهرة تهم أجيالا مختلفة، اتخذت مبادرات لمحاربة هذه الآفة الاجتماعية، اتجاهين اثنين هما :

- أولا : الاهتمام بالأطفال غير المتمدرسين، أو الذين غادروا المدرسة قبل التمكن من القراءة والكتابة، وقد تمت صياغة برنامج «التربية غير النظامية» لفائدة هذه الفئة ؛
- تمت صياغة برامج لمحاربة الأمية موجهة لمختلف الفئات من الراشدين الأميين.

1.6.I محاربة الأمية

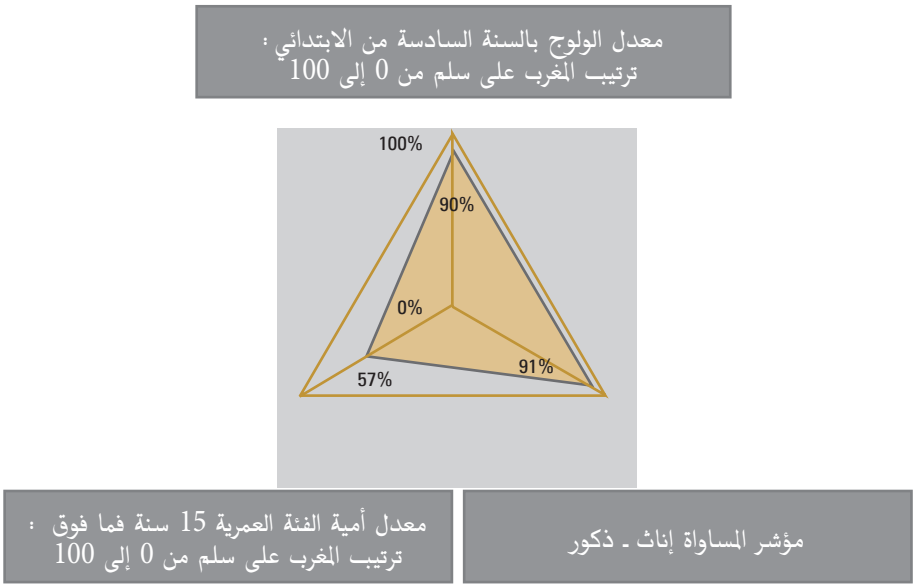
أظهرت نتائج الإحصاء الوطني لسنة 2004 أن معدل الأمية يصل إلى 29,4%، بالنسبة لفئة اليافعين البالغين 10 سنوات فما فوق بالوسط الحضري، مقابل 60,5% بالوسط القروي، ويقدر هذا المعدل بـ 30,8% بالنسبة للذكور، مقابل 54,7% بالنسبة للإناث، كما اتضح أن الأمية تتزايد بتزايد السن ؛ إذ في حين تقدر الأمية في صفوف اليافعين المتراوحة أعمارهم بين 10 و14 سنة، تصل هذه النسبة إلى 74,3% لدى الأشخاص الذين تتجاوز أعمارهم 50 سنة، و88% من الإناث من هذه الفئة العمرية.

من جهتها، أكدت نتائج «الدراسة الوطنية حول الأمية وعدم التمدرس والانقطاع عن الدراسة»، التي أنجزتها كتابة الدولة المكلفة بمحاربة الأمية وبالتربية غير النظامية، التفاوتات الجهوية فيما يخص نسب الأمية. هكذا، تظهر جهة تازة-الحسيمة- تاونات، الجهة الأكثر تضررا من هذه الظاهرة، حيث تصل نسبة الأمية بها إلى 52,3% في صفوف اليافعين البالغين 10 سنوات من العمر فما فوق، وتأتي كل من جهة تادلة-أزيلال، وجهة سوس- ماسة – درعة، في المرتبة الثانية بنسبة 45% من الفئة العمرية من 10 سنوات فما فوق، و50% من فئة 15 سنة، وتسجل جهة دكالة – عبدة، والجهة الشرقية، وجهة مراكش - تانسيفت - الحوز، وجهة الشاوية - ورديغة، وجهة مكناس- تافيلالت، نسبا تتجاوز 40% بالنسبة للأطفال البالغين 10 سنوات من العمر فما فوق، و45% بالنسبة لليافعين البالغين 15 سنة فما فوق، أما المعدلات الأقل، نسبيا (أقل من 30%)، فتسجل في جهتي الدار البيضاء الكبرى والرباط - سلا- زمور - زعير.

وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى مدى تأخر فئة الإناث فيما يتعلق بمحو الأمية، فسواء تعلق الأمر بفئة الفتيات البالغات 10 سنوات من العمر فما فوق، أو بفئة 15 سنة فما فوق، فإن معدلات الأمية في صفوف الإناث تتعدى، في مختلف الجهات، معدلات الأمية في صفوف الذكور بما يناهز 50%.

لابد من الإشارة في هذا الإطار، إلى أن معدلات الأمية تزداد بزيادة السن : فمستويات الأمية، التي تكون نسبيا منخفضة بين صفوف اليافعين والشباب، تصل مستويات جد مرتفعة بين صفوف الأشخاص الأكبر سنا أما في الوسط القروي، فإن مستويات الأمية بين الفئات الشابة تبقى جد مرتفعة وبالفعل، فإن أهم التباينات في نسب الأمية بين الوسطين الحضري والقروي تهم الفئات الشابة ؛ إذ تقدر نسب الأمية لدى الشباب المتراوحة أعمارهم بين 10 و19 سنة بالوسط القروي بأربعة أضعاف نسبة الأمية لدى نفس الفئة بالوسط الحضري (حسب الدراسة المشار إليها أعلاه).

الرسم البياني 13 : مثلث أهداف التربية للجميع



المصدر : حساب داخلي بناء على معطيات قطاع التعليم المدرسي / قطاع محاربة الأمية والتربية غير النظامية، 2006

ووعيا منها بخطورة هذه المعضلة التي تؤثر بشكل سلبي على مؤشرات التنمية التربوية بالمغرب، وضعت السلطة الحكومية المعنية نظاما خاصا لمحاربة الأمية، يتمحور حول أربعة برامج تكميلية :

- برنامج عام : برنامج سنوي بالشراكة مع قطاع التعليم المدرسي موجه لجميع الأميين من سن 15 فما فوق.
- برنامج بالشراكة مع القطاعات الحكومية : يهم الموظفين الأميين داخل تلك القطاعات.
- برنامج بشراكة تعاقدية مع المجتمع المدني : تقدم من خلاله الدولة الدعم اللازم ماليا وتقنيا ولوجيستيكيا للمنظمات غير الحكومية.
- برنامج المقاولات، وهو موجه للمستخدمين الأميين بتلك المقاولات، اعتمادا على عقود تكوين خاصة.

وهكذا، فقد ارتفع عدد المستفيدين من البرامج المخصصة لمحو الأمية من 181 ألف مستفيد خلال سنة 1998-1999، إلى 709 آلاف مستفيد خلال سنة 2006-2007، أي بمعدل زيادة 18% في السنة، وقد بلغ عدد المستفيدين من برامج محاربة الأمية حوالي مليونين ونصف المليون خلال السنوات الخمس الماضية.

2.6.I التربية غير النظامية

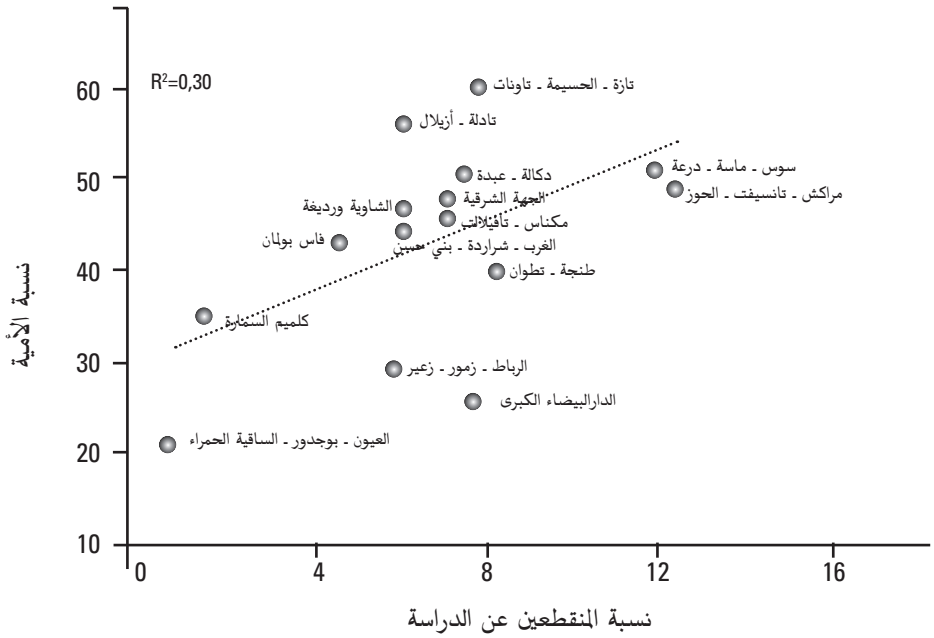
يهدف برنامج التربية غير النظامية الموجه لفئة غير المتمدرسين أو المنقطعين عن الدراسة والمتراوحة أعمارهم ما بين 8 سنوات و 16 سنة إلى محو الأمية لدى هذه الفئة العمرية، من جهة، وإعادة إدماج بعضهم في أسلاك التربية والتكوين من خلال وضع جسور لتسهيل التحاقهم بتلك الأسلاك. ومن جهة ثانية، وقد تراوح عدد المستفيدين من هذا البرنامج، منذ إحداثه عام 1997، ما بين 27 ألف و 36 ألف مستفيد، وبالتالي فإن عدد الأطفال المستفيدين من هذا البرنامج وصل إلى 200 ألف إلى يومنا هذا. وعلاوة على ذلك، مكنت " دورة الإدماج داخل المدرسة" الموجهة للأطفال غير المتمدرسين أو المنقطعين عن الدراسة، والمتراوحة أعمارهم مابين 9 سنوات و11 سنة، من إدماج 10 % من هذه الفئة في التربية النظامية.

يعتبر برنامج محاربة الانقطاع المدرسي من البرامج التي تم وضعها خلال سنة 2005-2006 والرامية إلى الحد من ظاهرة الانقطاع المدرسي لدى التلاميذ ومن معرفة الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة وكذلك لتنظيم الدعم التربوي اللازم لفائدة التلاميذ الذين هم أكثر عرضة لها. وعليه فقد استفاد حوالي 133 ألف تلميذا من هذا الدعم خلال الموسم 2005-2006 و 154 ألف خلال 2006-2007، كما تم وضع خلايا اليقضة (veille) بعدد كبير من المدارسين بنسبة تصل إلى 92%.

ويمكن الجزم بأن الأمية تشكل عاملا حاسما تقف حجرة عثرة أمام المجهودات التنموية لبلادنا. ومن الواضح أنه إذا كان الفقر من الأسباب المباشرة وراء هذه الظاهرة، فإن عدم تعميم التمدرس على مستوى التعليم الأساسي والهدر المدرسي المبكر، يعتبران أيضا من الدواعي التي تسهم بشكل كبير في تضخم الأمية ببلادنا.

الرسم البياني 14

معدل الأمية مقابل الهدر المدرسي بالنسبة المئوية حسب الجهة



المصدر : قطاع محاربة الأمية والتربية غير النظامية (2006) /قطاع التعليم المدرسي (2005-2006)

يشير الرسم البياني أعلاه إلى وجود علاقة واضحة بين معدلات الهدر حسب الجهات، وانتشار معدلات الأمية بها. وباختصار، كلما ارتفع عدد المنقطعين عن الدراسة، كلما كانوا عرضة لعوامل الأمية، مع ما لهذا الوضع من آثار سلبية عن البلاد.

وبالرغم من تنوع العرض، يبقى الطلب على مختلف برامج محو الأمية، محدودا. فحسب الدراسة المذكورة أعلاه، لم تتعدى نسبة الأميين الذين شاركوا في إحدى هذه البرامج ـ دون إنهائه ـ 11،2% أي أن ما يقارب 88،8% من الأميين لم يسبق أن استفادوا ولو جزئيا من دروس محاربة الأمية. ومن بين الأسباب التي تحول دون المشاركة في هذه البرامج، ذكر الأشخاص الذين شملتهم الدراسة، بالأساس :

- معلومات غير كافية :

صرح ربع الأشخاص الذين شملتهم الدراسة بعدم علمهم بأي من هذه البرامج، مما يثير مسألة الأهمية الاستراتيجية للتواصل والإعلام بالنسبة لتعميم وتنمية برامج محاربة الأمية.

- أوقات غير ملائمة :

صرح نصف المستجوبين بأن أوقات البرامج غير ملائمة. إذ أن تنظيم دروس تنظيم محاربة الأمية خارج أوقات الدراسة، يقلل من حظوظ الإناث في المشاركة، وخاصة بالوسط القروي، حيث يشكل عدم توفر الكهرباء بحجرات الدرس عائقا هاما.

كما عبر عدد من المستجوبين عن صعوبة ملاءمة أوقاتهم مع أوقات برامج محاربة الأمية. بالإضافة إلى بعض المعطيات المرتبطة بالإكراهات السوسيو ـ اقتصادية والثقافية التي بدت قليلة الأهمية بالمقارنة مع مسألة التواصل والإعلام والفترات الزمنية غير الملائمة لتنظيم دروس محو الأمية.

إنه من الأهمية أن يتم تشجيع الجامعات على الانخراط في محاربة الأمية بشكل فعلي ؛ كأن يخصص طلبة العلوم الاجتماعية بحوث استكمال دروسهم لدراسات حول مسألة الأمية. إذ من الأفضل أن تتجه هذه البحوث في اتجاهين اثنين :

جانب علمي: يرتكز على جرد مختلف شرائح الأمية مع تحديد طبيعة وحجم الحاجات التربوية الأساسية لهذه الشرائح بدقة، ورصد العوامل المؤثرة، من قبيل البطالة والفقر والتهميش... بعين الاعتبار، وذلك من أجل تحديد السبل الكفيلة بالإستجابة بشكل أمثل لمستلزمات محاربة الأمية لدى هذه الفئات.

جانب تطبيقي: في شكل تدريب يهدف إلى محاربة الأمية لدى مجموعة صغيرة ومنسجمة من الأميين. وذلك بصياغة طرائق للتدريس والتعلم، وإعداد معينات أندراغوجية ملائمة من شأنها أن تساعد الطلبة المعنيين من القيام بمهامهم في أحسن الظروف.

II. ربط التعليم بمحيطه الاقتصادي: الحاجة إلى إطار قانوني ينظم الشراكة والتعاون

يحتاج الاقتصاد الوطني إلى أطر مؤهلة تتوفر على تكوين تكنولوجي متنوع يمكن المغرب من الاندماج في الوقت الراهن. ولذلك، فمن الضروري اللجوء إلى نظام تعليمي متجدد، يجمع بين النظري والتطبيقي، بغرض إيجاد حل مناسب من أجل ملاءمة التكوين مع احتياجات التشغيل، كما يجب تطوير التعليم وجعله مواكبا

للمستجدات. ذلك أن عالم اليوم يشهد تغيرات تنعكس آثارها على سوق الشغل والمهن المختلفة. وبالتالي، لابد لنظام التعليم-التكوين من أن ينتج خريجين مؤهلين، ليس فقط لمزاولة مهن محددة، بل أيضا لمواكبة ما يطرأ من التطورات بشكل مستمر. وبهذا الصدد، يتعين، كما يشير الميثاق إلى ذلك، ضمان تفاعل بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني من جهة، وبين هذا الأخير والمحيط الاجتماعي والاقتصادي من جهة ثانية.

1.II ملاءمة التربية والتكوين مع المحيط الاقتصادي

يلاحظ أن التخصصات العلمية والتقنية في مجال التعليم الثانوي التأهيلي، تستقبل نصف عدد المتمدرسين عوض الثلثين، كما دعا إلى ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وفضلاً عن ذلك، لا يشكل عدد الطلبة في التخصصات التقنية سوى 5% من مجموع المتمدرسين في التعليم الثانوي التأهيلي، في حين يحتاج الاقتصاد الوطني إلى أطر مؤهلة حاصلة على تكوين تكنولوجي في تخصصات مختلفة من أجل رفع التحديات التي تفرضها سياقات العولمة. ويُعزى هذا النقص في الإقبال على مختلف التخصصات التقنية، بالخصوص، إلى غياب جسور بين هذا النمط من التعليم والتعليم العالي، وهو ما يتجلى في غياب التكافؤ على مستوى توزيع التخصصات في مجال التعليم التقني والتعليم العالي. ذلك أن الإصلاحات التربوية التي تمت مباشرتها في قطاعي التعليم المدرسي والتعليم العالي كانت منفصلة عن بعضها البعض، مما يستدعي العمل على التنسيق بين مختلف عمليات الإصلاح التربوي، من أجل تمكين طلبة البكالوريا من متابعة دراساتهم الجامعية على نحو يلائم نوع التكوين الذي يتلقونه.

وفي هذا الصدد، قام قطاع التعليم المدرسي بوضع نظام تعليمي لما بعد الثانوي يتطلع إلى الجودة وتعزيز الامتياز، ويتعلق الأمر بالأقسام التحضيرية للمدارس العليا. وبالإضافة إلى ذلك، تم توفير تكوين يسمح بالحصول على "شهادة تقني عالي" داخل المدارس الثانوية التقنية. ويعتبر هذا التكوين مهنيا بامتياز، نظرا لأنه يستلزم تخصيص فترة من مجموع سنوات الدراسة للتدريب داخل المقاولات. وتعتبر فترة التدريب ضرورية للحصول على شهادة التقني العالي. وبالإضافة إلى ذلك، يعوز المتدربون التأطير اللازم، كما أن الموظفين المكلفين بالإشراف على تأطير المتكونين داخل المقاولة ينقصهم التكوين في هذا المجال، فضلا عن عدم إحاطتهم بطبيعة المسؤوليات الملقاة على عاتقهم في هذا الإطار.

وعلى الرغم من ذلك، لابد من توسيع نطاق هذا النوع من التكوين لما بعد البكالوريا نظرا لأن العرض يظل محدودا في هذا المجال، بحيث لا تستقطب الأقسام التحضيرية للمدارس العليا والتكوينات التي تمنح شهادة التقني العالي سوى أقل من 6% من طلبة البكالوريا.

وفي هذا السياق، يدعو الميثاق إلى تخصيص فترات من التكوين لتمكين المتدربين من الاندماج داخل محيط المقاولة، كما أنه يشجع مؤسسات التربية والتكوين المختلفة على الاستفادة من خبرة المهنيين داخل المقاولة في توفير تكوين متخصص ودقيق.

وفي إطار إحداث شبكات التربية والتكوين التي نص عليها الميثاق، بهدف تعزيز تبادل الموارد البشرية والمادية بين مختلف مؤسسات التعليم والتكوين داخل المناطق المتقاربة جغرافيا، تم التوقيع على اتفاقية إطار خلال سنة 2004 بين أقسام التربية الوطنية والتكوين المهني. كما تم التوقيع على اتفاقيات فرعية بين عدد من الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين و قطاع التكوين المهني بهدف تطوير التكوين بالتدرج المهني.

2.II المردودية الخارجية لمنظومة التربية والتكوين

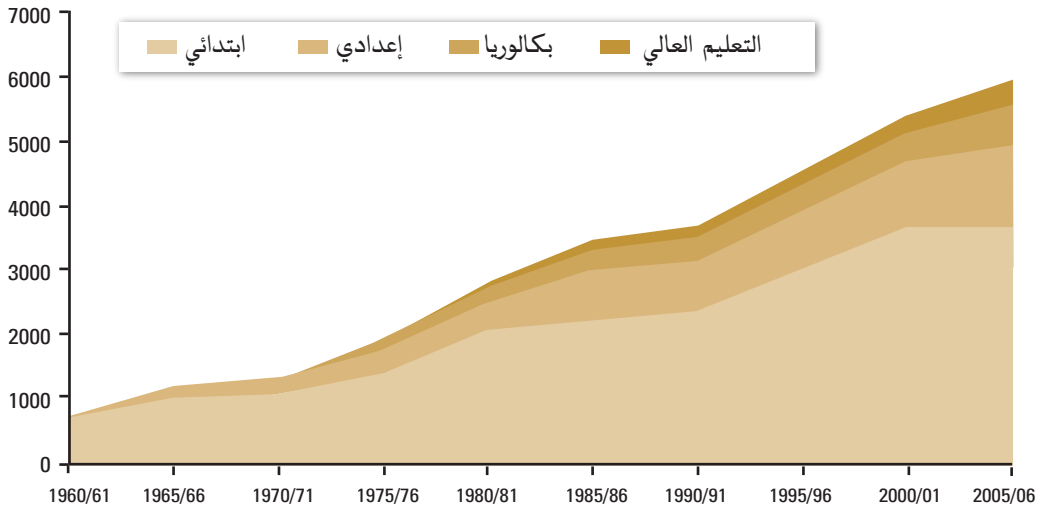
يظهر تحليل الساكنة النشيطة حسب المستوى التعليمي أنه رغم المجهودات المبذولة في التربية والتكوين، فإن مستوى التأهيل لعرض الشغل يبقى غير كاف. ذلك أنه في سنة 2005، كان توزيع الساكنة النشيطة

على الشكل التالي : 67,4% بدون شواهد و22,7% حاملون لشواهد متوسطة و9,9% حاملون لشواهد عليا. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن نسبة النشاط للساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر غير الحاصلين على شواهد، بلغت سنة 2005 نسبة 51,5%. وتسجل هذه النسبة وتيرة نمو سلبية بالنسبة للأشخاص النشيطين الحاصلين على شواهد متوسطة أي شواهد التعليم الابتدائي أو الإعدادي وشواهد التأهيل المهني وشواهد التأهيل المهني المتخصص. وبلغت نسبة النشاط بالنسبة لهذه الفئة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر 47% سنة 2005، بعدما كانت تناهز 48 في المائة سنة 2001. كما بلغت نسبة النشاط الخاصة بالسكان البالغين 15 سنة فأكثر الحاملين لشواهد عليا 70%، مما يجعلها في وضعية شبه راكدة مقارنة مع النسبة المسجلة سنة 2001.

1.2.II عملية تراكم الرأسمال البشري

لم يكن عدد الأطفال المسجلين في مدارس الحماية، عشية الاستقلال يتعدى 200 ألف تلميذ، وأقل من مائة تلميذ فقط كانت مسجلة في مستوى البكالوريا، أما التعليم في الوسط القروي، فلم يكن موجودا البتة، ولم يتم تكوين سوى 30 مهندسا و19 طبيبا و16 صيدليا و27 محاميا. انطلاقا من ذلك، شرع المغرب في عملية طويلة النفس لتطوير رأسماله البشري. وهكذا اختارت الدولة سياسة تربوية إرادية تبتغي، بالإضافة إلى أهداف أخرى، تعميم التمدرس وتزويد الإدارة والاقتصاد الوطني بالأطر واليد العاملة المؤهلة. ويمكن تقويم مجهود الحكومة في تعميم التعليم الابتدائي والتعميم شبه الكلي للتعليم الثانوي من خلال التغطية المدرسية، أي العلاقة بين عدد التلاميذ المدرسين حسب السلك والساكنة الإجمالية.

الرسم البياني 15 : تطور عدد تلاميذ التعليم العمومي حسب الأسلاك



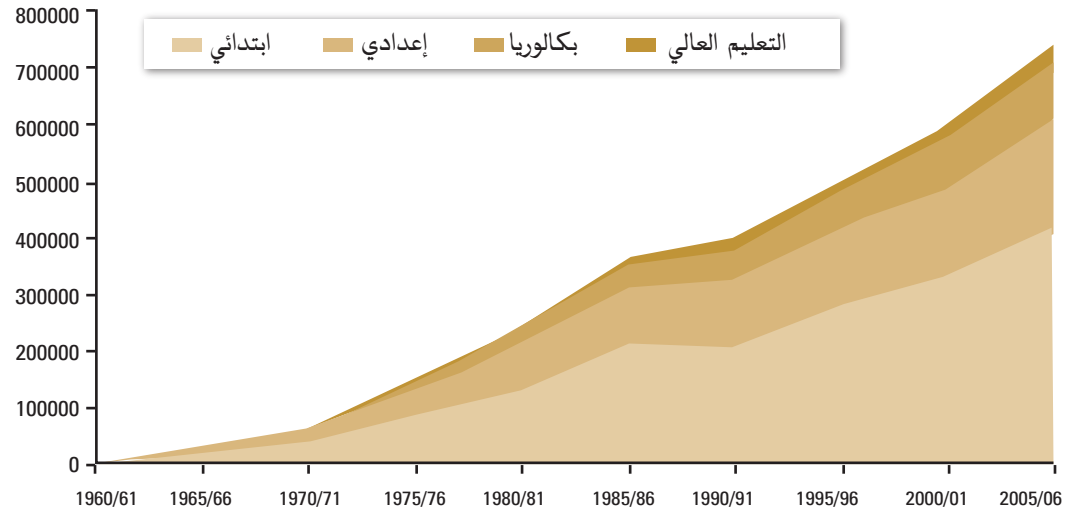
المصدر : تقدير داخلي على أساس الإحصائيات المدرسية والجامعية

تظهر المعطيات الإحصائية نموا مستمرا في تطور أعداد تلاميذ التعليم العمومي حسب الأسلاك، لكن بوتيرة تنازلية للتغطية المدرسية في كل الأسلاك التعليمية. ففي التعليم الابتدائي، رغم أن العدد تضاعف 5 مرات، إلا أن التغطية المدرسية لم تتضاعف إلا خلال 45 سنة، وهو ما يفسر بقاء نسبة الأمية مرتفعة في صفوف الساكنة : بسبب النمو الديموغرافي المهم، تضاعف عدد السكان ثلاث مرات ما بين 1960 و2004، وهو ما يفسر أيضا تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم بوتيرة أكبر من العرض.

وإذا كانت نسب التغطية قد تضاعفت 9 مرات في الثانوي الإعدادي و40 مرة في الثانوي التأهيلي والتعليم العالي ما بين 1960 و2005، فإن هذا الأداء يعزى أساسا لضعف مستوى انطلاق التغطية المدرسية ؛ أي على التوالي 0,5 و0,3 لكل 1000 نسمة بالنسبة للتعليم الثانوي الإعدادي والتعليم الثانوي التأهيلي والتعليم العالي خلال الموسم الدراسي 1960-1961.

وكما هو الشأن بالنسبة للنظام الإنتاجي، يمكن تقويم المردودية الداخلية للمنظومة بحسب "منتجاتها" المتمثلة في خريجي كل سلك تعليمي، ونظرا لعدم توفر نتائج نهاية السنة الدراسية، يقدر عدد خريجي الابتدائي والإعدادي بعدد المسجلين الجدد في السنة الأولى للسلك الموالي، باعتبار أن جميع خريجي سلك ما يسجلون أولا في السلك الموالي، وبالتالي يتم إحصاؤهم عند بداية السنة الدراسية حتى ولو توقفوا مباشرة بعد ذلك عن الدراسة.

الرسم البياني 16 : تقدير تطور الخريجين حسب كل سلك تعليمي



المصدر : تقدير داخلي على أساس الإحصائيات المدرسية و الجامعية

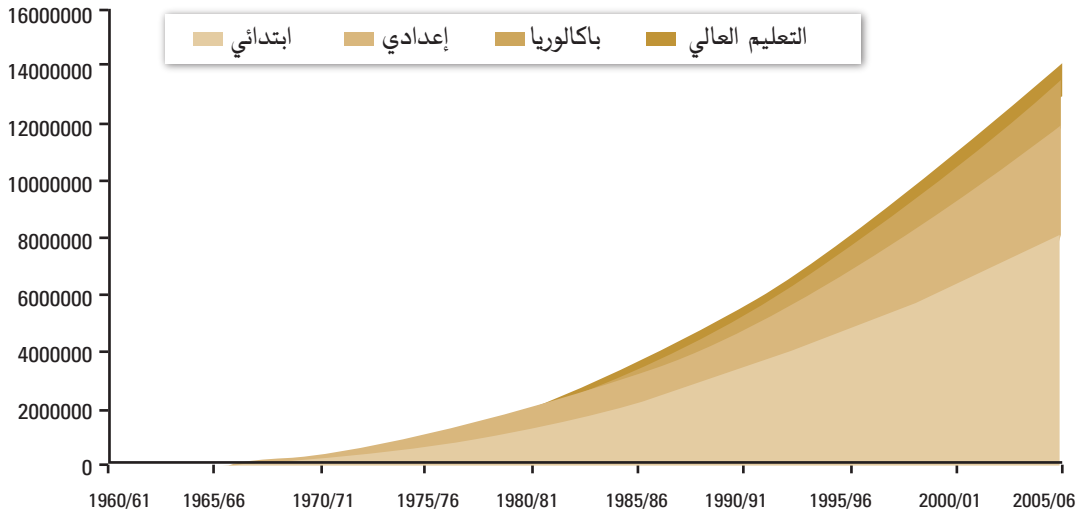
يتبين من خلال المخطط أعلاه أن تكوين الخريجين في جميع أسلاك التعليم عرف نموا كبيرا ما بين 1960 و1985. على أن الفترة الممتدة ما بين 1985 و1990 لم تعرف تطورا كبيرا، وذلك راجع إلى تداعيات التقويم الهيكلي الذي دخل حيز التنفيذ سنة 1983، فيما يعزى تقلص عدد الخريجين في الابتدائي خلال الموسم الدراسي 1990-1991 إلى تغيير البنية البيداغوجية التي وضعت سلكا أساسيا أولا من 6 سنوات، وسلكا أساسيا ثانيا من 3 سنوات عوض البنية السابقة المكونة من سلك ابتدائي يضم 5 سنوات، وسلك إعدادي مكون من 4 سنوات، حيث بقيت بنية الثانوي التأهيلي هي نفسها في كلا البنيتين.

تمكن عملية تقويم مخزون الرأسمال البشري، المتمثل في تراكم الخريجين وحاملي الشواهد، من قياس مستوى المعرفة لدى السكان بشكل واضح، كما تعطي مؤشرا جيدا على جودة العمل المؤهل الذي يمكن أن يتوفر عليه اقتصاد دولة ما.

لقد عرف مخزون الرأسمال البشري نموا سريعا ومتواصلا بالنسبة لجميع الأسلاك. وتجدر الإشارة إلى أن وتيرة تراكم الرأسمال البشري ترتفع بارتفاع المستوى التعليمي. ذلك أن متوسط الارتفاع السنوي للتراكم بين الموسمين 1961-1962 و2005-2006 بلغ 27% بالنسبة للابتدائي، و38% في الثانوي الإعدادي، و47%

في الثانوي التأهيلي و57% في التعليم العالي. عملية من شأنها أن ترفع من الرأسمال البشري. والحال أن القيام بتفكيك مخزون الرأسمال البشري حسب نوعية الشواهد الدراسية يمكن من قياس مثل هذه المعاينة. ذلك أنه رغم أن البلاد في أمس الحاجة للتقنيين والعلميين المتخصصين، فما تزال نسب الخريجين ذوي شواهد ذات طابع عام أو أدبي عالية.

الرسم البياني 17 : تطور الرأسمال البشري حسب سلك التعليم



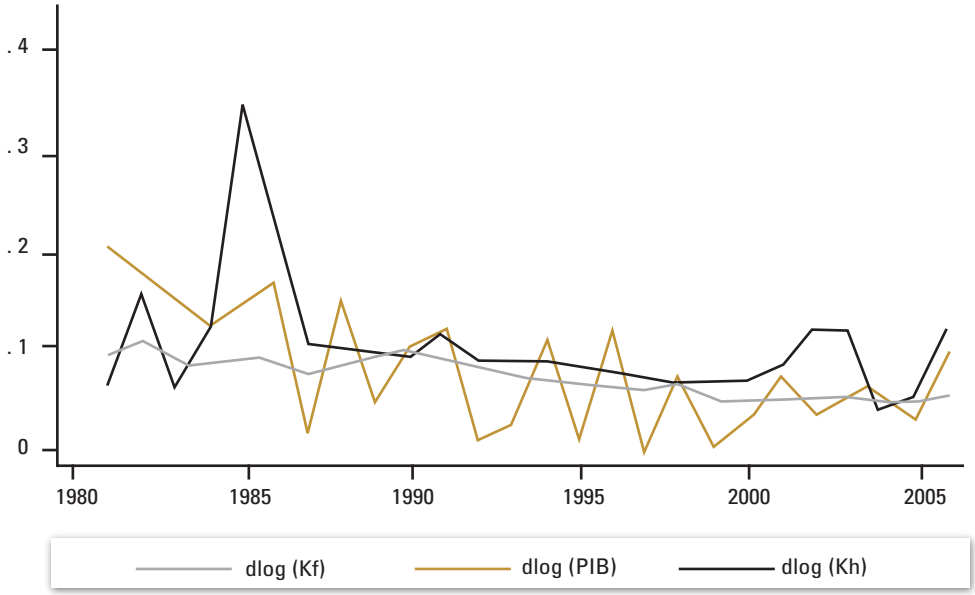
المصدر : تقدير داخلي على أساس الإحصائيات المدرسية و الجماعية

2.2.II الرأسمال البشري والنمو الاقتصادي

يتفق اقتصاديو التربية على وجود علاقة جدلية بين النمو التربوي والتنمية السوسيو اقتصادية. والإحاطة بالعلاقة التي تربط الرأسمال البشري بالأداء الاقتصادي هي عملية معقدة وضرورية في نفس الوقت. وتكمن الصعوبة في عدم توفر معلومات ذات جدوى تمكن، من جهة، من إعادة رسم تعاقبي زمني لمجموع الخريجين الذين كونهم النظام التربوي منذ انطلاقه، ومن جهة أخرى، قياس التدفق السنوي للاستثمارات الذي يقاس بالتكوين الخام للرأسمال الثابت، يضاف إليه تغير المخزون ويخصم منه سحب الرأسمال الثابت.

لتوصيف العلاقة بين التربية و النمو الإقتصادي، يرتكز النموذج على دالة إنتاج من نوع (Cobb-Doglass)، حيث يمكن هذا النوع من التحليلات من معرفة تأثير عامل التربية مجسدة في الكمية التي ينتجها النظام التربوي، أو في متوسط عدد السنوات الواجب قضاؤها في سلك ما، أو في نسب التمدرس أو في مؤشرات جودة منظومة التربية والتكوين. و أساس هذه النمذجة يرجع إلى كون كمية التربية المحتواة في الاقتصاد، على الرغم من أنها لا تؤثر مباشرة على الثروات، إلا أنها تسمح بالتدخل في عوامل الإنتاج بما يمكن من الإبداع والابتكار والحصول على مستوى عال من الإنتاجية، وهو ما يؤدي إلى مراجعة عوامل الإنتاج على المدى البعيد.

الرسم البياني 18 : تطور نسب نمو الناتج الداخلي الإجمالي ومخزون الرأسمال البشري(KH) ومخزون الرأسمال الثابت(KF) بين 1980 و 2006



المصدر : حسابات داخلية باعتماد أرقام المحاسبة الوطنية

3.2.II التربية و سوق الشغل

يحظى قياس أداء التربية بأهمية خاصة لدى الاقتصاديين التربويين، شأنها في ذلك شأن باقي الجوانب المتعلقة بالحساب الاقتصادي، أي حساب الأرباح وقياس دالة الإنتاج وتقدير التكاليف والأرباح الخ.... تنبني هذه الأعمال على فكرة مفادها اعتبار عدد السنوات التي يتم قضاؤها في نظام التعليم كخيار للاستثمار تتغير أرباحه وتكاليفه حسب مدة الدراسة. ذلك أنه كلما ازداد عدد سنوات الدراسة، كلما زادت معه الجدوائية في سوق الشغل. وتتلخص الفكرة حسب المقاربة المنسرية (Mincerienne) ممثلة في الاستعمال المباشر لدالة الأرباح بواسطة معادلة خطية متغيرها هو الراتب الذي يتوقف على عدد سنوات التكوين التي يقرر الشخص إمضاءها، والتجربة المهنية المكتسبة في سوق الشغل التي يعبر عنها بعدد سنوات الأقدمية، ومربع هذا العدد حيث يُصبح هذا الأخير، ابتداء من مستوى معين، ضعيفا نسبيا.

يعتبر النموذج دالة إنتاج تظهر فيها التجربة المهنية كرأسمال مادي والتربية كرأسمال بشري.

وتجدر الإشارة إلى محدودية العلاقة "أرباح/تربية" التي ترتبط، في نفس الوقت، بخصوصيتها الاقتصادية القياسية وطبيعة المتغيرات التي تدخل في تحديد الراتب في سوق الشغل، إلا أن الهدف يبقى هو إظهار أهمية التربية في العلاقة بين التكوين والكفاية والشغل وتأثيرها على تحديد الراتب.

ومن المعلوم أن اللجوء إلى هذا النوع من الصيغ يسمح كذلك بفهم تأثير السياسات التربوية على تكوين الأجور (التكتيل وتقليص سنوات الدراسة في سلك ما، كما هو الحال بالنسبة إلى الإجازة) لا سيما إذا أخذنا بعين الاعتبار الخاصية الكرونولوجية للأجور. مكنت معطيات البحث حول تنافسية المقاولات التي أنجزتها وزارة الصناعة بالتعاون مع البنك الدولي حول تنافسية المقاولات المغربية، من تقدير تحديد الأجور على عينة من حوالي 8000 مستخدم.

وتدل نتائج التقديرات على الأثر الايجابي للتربية في تكوين مستوى الأجور. هذا الأخير محكوم أولا بالمستوى الدراسي، ثم بالتجربة المهنية ؛ حيث تتغير إشارة هذه الأخيرة في نفس الاتجاه مع ارتفاع الأجور. إضافة إلى ذلك يبدو أن تقديرات المعادلة تُبين عن اختلافات واضحة بين المردودية لدى النساء والرجال أخذا بعين الاعتبار عوامل أخرى ؛ فالنساء يتقاضين أجرا 2,4 % أقل من الرجال، من جهة أخرى ورغم عدم اعتباريتها فإن الدلالة الإحصائية لمربع التجربة المهنية يأخذ إشارة سلبية تعكس معاينة مفادها أن التجربة ابتداءا من مستوى معين ليس لها تأثير إيجابي على مستوى الكفاءة. ويتبين من خلال ذلك أن التربية تشكل عاملا محددا في دينامية تكوين الأجور في سوق الشغل. وعليه، يجب على أصحاب القرار الأخذ بعين الاعتبار هذه الخلاصات في إستراتيجيتهم التربوية، والرهان على العوامل التي تقود عمليا إلى نجاعة النظام.

4.2.II التربية والبطالة

تعد نسبة البطالة بين حاملي الشواهد العليا الأكثر ارتفاعا بين الفئات الأخرى من حاملي الشواهد، أي بمعدل وصل في المتوسط إلى 26% ما بين سنتي 1999 و2006.

بالنظر إلى نوع الشهادة، يمثل الحاصلون على البكالوريا 24,4 % من العاطلين الحاملين للشواهد، والتقنيون والأطر المتوسطة أكثر من 32,2%، 43,4% من بين هؤلاء العاطلين حاملون لشواهد عليا.

ومن الملاحظ أن خريجي المدارس والمعاهد العليا ذات الولوج الانتقائي هم الأقل تعرضا للبطالة، إذ تبلغ نسبة البطالة لدى هذه الفئة 2% مقابل 41,3% بالنسبة لخريجي الكليات ذات الولوج المفتوح.

إن وضعية كهذه تطرح إشكالية النجاعة الخارجية لمنظومة التربية والتكوين. والتي يمكن تفسيرها بعدة عوامل نذكر منها :

- كانت الدولة إلى غاية الثمانينيات فاعلا رئيسيا في سوق الشغل، حيث كانت تشغل نسبة مهمة من حاملي الشواهد. وزاد تراجع الدولة عن عدد من الأنشطة ذات الطابع الاقتصادي، جراء برنامج التقويم الهيكلي، من تفاقم حدة البطالة بين حاملي الشواهد ؛
- إن بنية التكوين الجامعي، الذي أنتج خريجين ذوي تخصص أدبي وقانوني بما يفوق 76% من النسبة الإجمالية للخرجين في 2006، تحد من إمكانية إدماج هذه الفئة من حاملي الشواهد في سوق الشغل. فالجامعة تبقى بعيدة عن الاستجابة لمتطلبات القطاع الخاص فيما يخص الكفايات والتأهيل المتخصص والذي يتطلب مؤهلات علمية وتقنية بالدرجة الأولى.
- بالرغم من المجهودات التي تضطلع بها الجامعات في مواكبتها لمحيطها (تكوين 10 آلاف مهندس و 3300 آلاف طبيب سنويا والأخذ بتوجيهات برنامج انطلاقة Emergence) فإن المنظومة كثيرا ما ينظر إليها على أنها غير قادرة على الاستجابة للسياسات التنموية العامة وكذلك للطلبات غير المحددة للمحيط الاقتصادي.

المحور الثاني

التنظيم البيداغوجي:
بنية جديدة في طور التشكل

يقصد بالتنظيم البيداغوجي هيكلة المسارات الدراسية حسب الأطوار التعليمية : السنة الدراسية والجامعية، الفصل، الأسبوع، واليوم من جهة، وحسب التخصصات والمواد الدراسية وتنظيم الحصص والإيقاعات المدرسية والجامعية ومدة التعلم، من جهة أخرى.

I. إعادة تنظيم الأسلاك التعليمية والتكوينية: عملية لم تكتمل بعد

يظل النظام الدراسي في مستوى خطي متدرج ومتواصل إلى نهاية الطور الإعدادي. ومع بداية المرحلة الثانوية التأهيلية، يتشعب المسار الدراسي إلى أربعة جذوع مشتركة تدوم سنة واحدة. وفي إطار الإصلاح البيداغوجي الجاري بالتعليم الجامعي، يتفرع المسار الدراسي إلى تخصصات توجيهية تلائم مختلف أنواع البكالوريا.

ويشتمل التنظيم البيداغوجي الجديد داخل الجامعة على ثلاث دورات مخصصة للتحضير لنيل الإجازة والماستر والدكتوراه خلال فصلين، وأربعة فصول وستة فصول على التوالي، بمعدل ستة عشر أسبوعا من الدراسات الفعلية لكل فصل من هذه الفصول. وتخضع هذه البرامج الدراسية لنظام الوحدات والتخصصات.

ويشمل قطاع التكوين المهني أربع مستويات من التكوين، هي :

- مستوى التخصص (من سنة إلى سنتين) : يفتح أمام التلاميذ الذين أتموا دراستهم الابتدائية، وكذلك تلامذة السنة الأولى والسنة الثانية من المستوى الإعدادي. ويتوج هذا المستوى بشهادة التخصص المهني.
- مستوى التأهيل (سنتان) : يفتح أمام تلامذة السنة الثالثة إعدادي وطلبة الجذوع المشتركة وطلبة السنة الأولى من البكالوريا والطلبة الحاصلين على شهادة التكوين المهني. ويتوج هذا المستوى بشهادة التأهيل المهني.
- مستوى تقني (سنتان من التكوين) مفتوح في وجه تلاميذ السنة الثانية من البكالوريا وكذا الحاملين لشهادة التأهيل المهني، مؤهِّل لنيل دبلوم تقني ؛
- مستوى التقني المتخصص (سنتان من التكوين) مفتوح في وجه الطلبة الحاصلين على البكالوريا وكذا الحاصلين على شهادة تقني، ويتوج بشهادة التقني العالي المخصص.

يمكن إبراز ميادين الجسور الموجودة حاليا داخل قطاعات التربية والتكوين الثلاثة وفيما بينها (التعليم المدرسي، والتعليم العالي، والتكوين المهني) على مستويين :

جسور عمودية

- جسور عمودية بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي العالي ؛
- جسور عمودية بين الأقسام التحضيرية ومدارس المهندسين ؛
- جسور عمودية بين شهادة التقني العالي وعدد من معاهد التعليم العالي ؛
- جسور عمودية بين أسلاك التعليم العالي ؛
- جسور عمودية بين مستويات التكوين المهني ؛
- جسور عمودية بين عدد من شعب التعليم الثانوي التأهيلي.
- توجيه مباشر للتلاميذ لدى نهاية التعليم الإعدادي نحو التكوين المهني.

جسور أفقية

- جسور أفقية بين عدد من شعب التعليم الثانوي التأهيلي (إعادة التوجيه) ؛
- جسور أفقية بين التكوين في الأقسام التحضيرية للمدارس العليا وعدد من الدراسات الجامعية ؛
- جسور أفقية بين التعليم الثانوي والتكوين المهني.

يعاني التكوين المتخصص في التعليم الثانوي التقني والتكوين المهني من غياب جسور مع التعليم العالي، بالرغم من أن إحداث إجازات مهنية تضع جسورا بين الأقسام التحضيرية للمدارس العليا وشهادة التقني العالي ودبلوم التقني والتعليم العالي، يظل من الضروري ملاءمة الجسور عند إحداث شعب جديدة. وبالتأكيد، فإن من شأن تنظيم الدروس في شكل وحدات أن يجعل المقررات الدراسية أكثر مرونة مع إمكانية المصادقة على الوحدات من طرف المجلس التربوي للثانوية وتسهيل الانتقال من شعبة إلى أخرى ضمن نفس التخصص أو من تخصص إلى آخر. وفي الحالة التي تنظم فيها الدروس في شكل وحدات، يتم توفير جسور بين التخصصات، وضمان حركيتها وفعاليتها عند نهاية كل أسدس، وبالتالي ضمان تحسن أكيد في فاعلية المنظومة. ومن ثم، فإنه ينبغي تبني هذه الهيكلة في أقرب الآجال، انسجاما مع التوصيات الصادرة عن الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

تنبغي الإشارة مرة أخرى، إلى التأخرات المسجلة في تأسيس تمفصلات بنيوية وجسور واصلة بين الأطوار التعليمية، خاصة منها طوري التعليم الأولي والتعليم الابتدائي من جهة، والتعليمين التأهيلي والجامعي من جهة ثانية، وكذا التعليم العالي غير الجامعي والتعليم العالي الجامعي من جهة ثالثة. لذلك، فإن التنسيق بين مختلف مكونات نظام التعليم والتكوين يعد ضروريا من أجل ضمان تدبير رشيد وأمثل للموارد المتوفرة وملاءمة التكوين المقترح مع احتياجات الاقتصاد والمجتمع للأشخاص المؤهلين.

II. التقويم والامتحانات : نظام مولد للهدر

1.II مشكل التكرار : أسلوب بيداغوجي غير مجد

هناك من يعتبر أن تكرار سنة دراسية من شأنه أن يمنح فرصة ثانية للتلميذ الراسب من أجل اكتساب المعارف والمعلومات التي لم يكتسبها خلال السنة السابقة. غير أنه لا يوجد ما يثبت أن التكرار سبيل أكيد نحو النجاح المدرسي. ففي اختبارات التحصيل الدراسي الدولية، لم تسجل الدول التي تعرف معدلات تكرار عالية نتائج أفضل من الدول التي تحقق معدلات تكرار منخفضة. وخير مثال على ذلك، الدول التي لا تعرف إطلاقا ظاهرة التكرار مثل النرويج واليابان، اللتان تحتلان الصفوف الأولى في الترتيب. ويشير خبراء التربية، وخاصة خبراء منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في الميدان الاقتصادي، إلى أن اللجوء المفرط للتكرار الدراسي غير مجد، ذلك أنه إلى جانب عدم فعاليته في التصدي للفشل الدراسي، فإنه يساهم في زيادة نفقات التعليم المرتفعة من خلال تمديد عدد السنوات التي يتم قضاؤها في المدرسة. ومن منظور بيداغوجي، أظهرت دراسة أنجزها معهد البحوث التربوية، الأثر السلبي للعُطل المدرسية الطويلة التي تساهم في تعطيل المهارات الأكثر تعقيدا، والتي يتم اكتسابها خلال نهاية السنة الدراسية، ذلك أن هذه المهارات لا يتم استدراكها إلا بمستوى أقل خلال الدخول المدرسي اللاحق. وقد أظهرت الدراسة التي أجريت بالمغرب سنة 1995، حول "تقويم مستوى تحصيل تلاميذ السنة الرابعة أساسي"، أن نتائج التلاميذ لها ارتباط وثيق بالتكرار الدراسي.

وعلى الرغم من وجود هذه الدراسات والتحليلات والمقارنات الدولية، و من التكاليف الزائدة االتي تترتب عن التكرار، لا زالت منظومتنا التربوية تعرف نسبا مرتفعة للتكرار ؟ ومن بين الأسباب الكامنة وراء التكرار، نورد ما يلي :

- لا يشير الدليل المرجعي للامتحانات المدرسية إلى مخاطر التكرار المفرط للتلاميذ، ويترك للمدرسين كامل الحرية في تقرير ما إذا كان التلميذ جديرا بالنجاح أم الرسوب، علما أن النظام المعمول به يقضي بطرد التلميذ بعد تكرار سنة أو سنتين حسب الطور الدراسي ؛
- نقص في المراجع والمعايير المنظمة للمراقبة المستمرة، فكل مدرس يُقوِّم تلامذته بطريقة لا تراعي صحة وفاعلية أدوات التقويم المستخدمة، هذا إن وجدت أصلا ؛
- ضعف ملاءمة الحصص الدراسية والتمييز بين المقاربات البيداغوجية حسب مستوى كل تلميذ.

وبالرغم من أن الميثاق لم يتناول بشكل صريح مشكلة التكرار المدرسي، حيث اكتفى فقط بالإشارة العابرة لها، فإن تحقيق هدف تمكين 90% من التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي، بدون تكرار، يفترض تحديد معدل انقطاعات عن الدراسة (التكرار والانسحاب) لا يتجاوز 0,7%، وتحقيق معدل تكرار أدنى من هذا السقف.

أصبح المستوى المرتفع للتكرار الذي يشهده النظام التربوي المغربي يشكل عائقا كبيرا أمام الإصلاح، بالإضافة إلى تسببه في هدر النفقات وفي تكاليف إضافية. ذلك أنه في الموسم الدراسي 2006-2005 شكل المكررون 13% من عدد تلاميذ الابتدائي و16% من تلاميذ الثانوي الإعدادي و18% من مجموع تلامذة الثانوي التأهيلي، وهو ما يعادل 492 ألف تلميذ بالابتدائي و 160 ألف تلميذ بالثانوي الإعدادي و110 ألف تلميذ في الثانوي التأهيلي. وهكذا، فإن المقاعد التي يشغلها المكررون في المستوى الابتدائي تكفي لاستقبال 40% من الأطفال غير المتمدرسين.

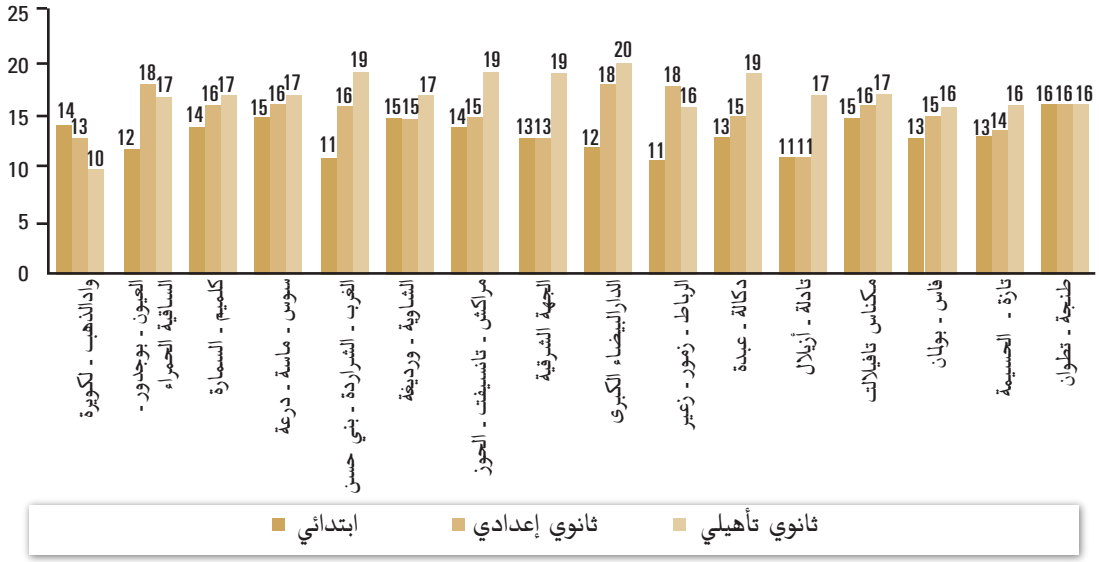
ويعاني التعليم الابتدائي من وجود نسبة عالية من التكرار في السنة الأولى (حوالي 18%)، وتقل هذه النسبة تدريجيا لتصل إلى 10% في نهاية التعليم الابتدائي. ويمكن تفسير هذه الوضعية بكون التلاميذ الذين يبدءون مسارهم الدراسي الابتدائي بمستوى ضعيف من المكتسبات، وخاصة منهم الذين لم يتلقوا تعليما أوليا، هم أكثر عرضة للتكرار المبكر. أما بالنسبة للتعليم الثانوي، فنسبة التكرار منخفضة نسبيا في السنة الأولى (أقل من 10%)، ومرتفعة في نهاية الأسلاك بسبب الامتحانات الموحدة (أكثر من 30% من التكرار).

ويظهر التحليل حسب النوع أن الذكور هم أكثر عرضة للتكرار من الفتيات. كما يتضح من خلال النسب التالية :

- 11% من الفتيات بالابتدائي مقابل 16% من الفتيان بالابتدائي ؛
- 12% من التلميذات بالإعدادي مقابل 18% من التلاميذ الذكور بالإعدادي ؛
- 15% من التلميذات بالثانوي مقابل 20% من التلاميذ الذكور بالثانوي التأهيلي.

وتظهر المقارنة حسب الوسط لظاهرة التكرار أن نسبة المكررين في الوسط القروي مرتفعة بشكل طفيف مقارنة مع النسب المسجلة في الوسط الحضري، دون أن يكون هذا التباين كبيرا بين الوسطين، مما يضحض فرضية أن تلاميذ الوسط القروي هم الأكثر عرضة للتكرار.

الرسم البياني 19 : نسبة المكررين حسب الجهة والسلك في 2005-2006 (نسبة مائوية)



المصدر : قطاع التعليم المدرسي

وباستثناء جهة وادي الذهب الكويرة، التي تعرف نسب تكرار منخفضة نسبيا، فإن الفارق الأقصى بين باقي الجهات هو 5 نقط في الابتدائي و7 نقط في الثانوي الإعدادي و4 نقط في الثانوي التأهيلي، والاختلافات بين الأقاليم أكثر وضوحا. هكذا، فإن حصة المكررين من عدد تلامذة الابتدائي تتراوح بين 7% في زاكورة و20% في الحسيمة : فتلميذ الابتدائي المنتمي لهذا الإقليم معرض لخطر التكرار ثلاث مرات أكثر من زميله المنتمي لزاكورة. وهذه الفوارق تتجلى بوضوح أكبر في الثانوي. وعليه فان التكرار الجماعي للتلاميذ ليس أمرا حتميا، فالمدرسون المنتمون لبعض النيابات عملوا على تقليص نسب التكرار.

تعتمد الأنظمة التعليمية في العالم على ممارسات مختلفة ومتنوعة ومرنة تجاه التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم. وعموما هناك مقاربتان في هذا المجال : مقاربة أوروبا الشمالية التي تعتمد الانتقال التلقائي للتلاميذ خلال جل مراحل التعليم الإلزامي، التي ترتكز على تطور الطفل وعلى التقويم المنتظم، وتتوخى تجنب الصدمات المدرسية، وبالتالي فان الأطفال من نفس الفئة العمرية يبقون مجتمعين إلى غاية نهاية تمدرسهم. أما المقاربة الثانية، فهي مقاربة أوروبا الجنوبية التي تسمح بتطبيق التكرار في حالة صعوبة التعلم في مستوى دراسي معين. والمغرب مصنف ضمن الدول التي تطبق نسب تكرار جد عالية خصوصا التكرار المبكر. مما جعله يحتل سنة 2000 المرتبة 83 حسب نسبة المكررين في القسم الأول ابتدائي من مجموع 105 دولة.

أسباب الظاهرة

عموما يعتقد أن القدرات الذهنية الفطرية للتلاميذ هي التي تحدد نجاحهم. والحال أن الوضعية المعيشية للأطفال المنحدرين من أسر معوزة يمكن أن تقلص بشكل كبير تحفيزهم وحظوظ تعلمهم، كما يمكن لخصائص المؤسسة المدرسية، كطرائق التنظيم الدراسي، والبرامج والمناهج، والبيداغوجيا المعمول بها، والإيقاعات المدرسية ألا تناسب بعض فئات التلاميذ. ومن بين أسباب التكرار يمكن أن نذكر :

- تباين المكتسبات بين الأطفال عند ولوجهم المدرسة :بحيث يوجد أطفال تلقوا تعليما أوليا وآخرون لم يسبق أن تابعوا هذا التعليم ؛

- الاعتقاد بوجود علاقة ايجابية بين التكرار والنجاح الدراسي ؛
- غياب نسبي لحلول بديلة كالدعم التربوي والاجتماعي وبيداغوجية فارقية ملائمة ؛
- التقويم غير السليم للأطفال، كغياب معايير وضوابط موحدة للتقويم ؛
- تطبيق غير كاف للغة التعليم، بحيث إن لغة التعليم تختلف عن اللغة الأم ؛
- صعوبة التواصل بين التلاميذ والمدرسين الذين لا يتحدثون اللهجات المحلية ؛
- الحاجة إلى معايير وضوابط موضوعية للإنتقال.

تأثيرات التكرار

من المعلوم أن التكرار يقلص عمليا قدرة منظومتنا التربوية على تعميم التمدرس الإلزامي وعلى تحسين جودة التعليم. ذلك أن المكررين الذي يحتاجون لسنوات تمدرس أكثر من اللازم يشغلون القاعات ووقت التعليم ويستهلكون موارد أخرى بالإمكان تخصيصها لتدريس تلاميذ آخرين أو لتحسين جودة التربية.

ترتفع تكاليف تمدرس الأبناء لدى الأسر عند التكرار، وهو ما يؤدي لاحقا إلى الانقطاع الدراسي، مما يؤثر سلبا على الخطط البيداغوجية، ومن بين هذه الانعكاسات :

- إحساس التلاميذ بالدونية ؛
- الإحساس بفارق السن داخل الفصول مما يعرقل تعلمهم ؛
- خيبة أمل الآباء وإحباطهم ؛
- الطرد عند استنفاد سنوات التكرار المسموح بها في السلك.

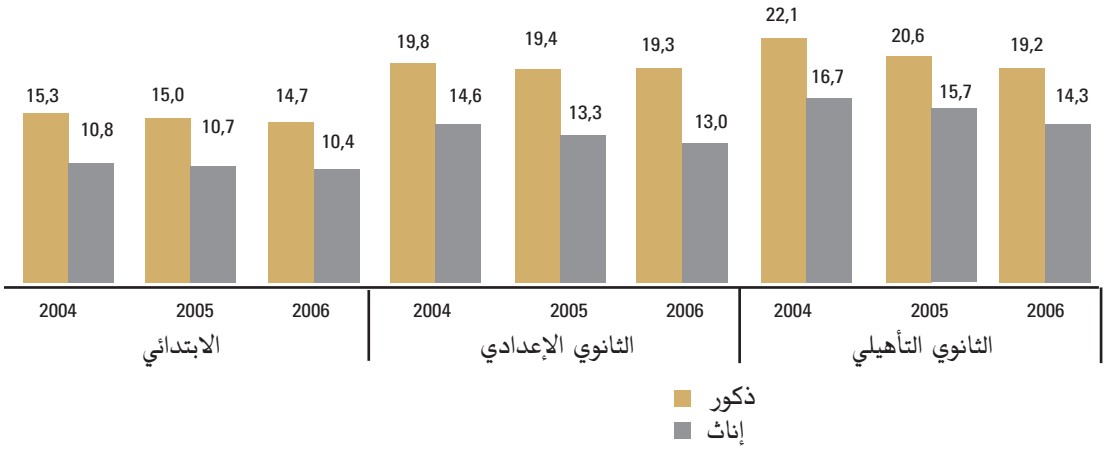
إضافة إلى ذلك، فالمكررون يتسببون في ارتفاع نسب التأطير ومعدلات التلاميذ في القسم الواحد، وبالتالي يساهمون في تدني ظروف التعلم.

بديل وسطي

وتجدر الإشارة، إلى أنه لا يمكن للانتقال التلقائي وحده أو الاعتماد على التكرار أن يحل مشاكل الأطفال اللذين يعانون من صعوبة في التعلم. فالتلاميذ المنتقلون بدون امتلاك المعارف الضرورية يمكن أن يجدوا صعوبة أكبر في تعلم مواد جديدة. في الوقت الذي تبقى فيه حظوظ المكررين ضئيلة للنجاح بتكرار نفس التعلمات ونفس البيداغوجية. وفي الحالتين سيكون من الناجع اتخاذ تدابير مواكبة للاستجابة للحاجيات الخاصة لكل تلميذ.

إن المدرسين يلجأون لتطبيق التكرار لأنهم لا يملكون بديلا آخر بسبب الإيقاع السنوي للبرنامج الدراسي. كما أن الدعم المدرسي لوحده، لن يحل المشكل. يتعين إذن إعطاء مزيد من الوقت للتلاميذ من أجل أن يتمكنوا من التقدم وفق إيقاعهم الخاص. وبما أن التنظيم البيداغوجي الذي أوصى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين يهيكل التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في سلكين لكل واحد منهما، ويزاوج بين المراقبة المستمرة والامتحانات، فإنه من الأفضل تطبيق الانتقال التلقائي في الحالات العادية وسط الأسلاك، واللجوء إلى الامتحانات الموحدة فيما بين الأسلاك. هذا مع الحرص على ألا يكون هذا الاختيار الوسطي على حساب الجودة. لذا وجب تزويد المدرسين بأدوات التقويم التكويني من أجل مساعدتهم على متابعة تقدم تلامذتهم، وتزويدهم بأدوات التقويم التراكمي في نهاية السلك لكي يكون الولوج إلى السلك التالي منظما بشكل سليم.

الرسم البياني 20 : تطور معدل التكرار حسب الجنس



المصدر : قطاع التعليم المدرسي

منذ دخول الميثاق حيز التنفيذ، تراوحت معدلات التكرار ما بين 12,7% و 13,8% في التعليم الابتدائي، وما بين 17,3% و18% في التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي).

ومن تم، فإنه من الضروري أن يراعي نظام التقويم والامتحانات الأخطار المرتبطة بالتكرار المفرط للتلاميذ وآثاره السلبية التي تعرقل بلوغ أهداف الميثاق الوطني الخاصة بتعميم التمدرس الإلزامي ونشر التعليم. ولا يمكن تلقائيا حل مشكلة تكرار أعداد كبيرة من التلاميذ بطريقة آلية، فالأسلوب الأسلم هو انخراط المدرسين الذين عليهم ملاءمة طريقتهم في التدريس والتقويم. وبالتالي، فعلى المدرسين اعتماد نظام بيداغوجي محفز للنجاح يقوم على تركيز تقدم التلميذ على المواد التي يجيد استيعابها، ثم توسيع هذه الكفايات تدريجيا لتشمل موادا أخرى.

وبخصوص الامتحانات الموحدة، فقد سمح اعتماد نظام الصيغة الموحدة بتوفير الوقت والموارد من جهة، وتحقيق مصداقية ومساواة أكبر في الامتحانات، وكذا سهولة وفعالية وضعها من جهة ثانية. لكن تركيز مواضيع هذه الامتحانات على المعارف الدراسية أفرز ممارسات مثل الغش والساعات الإضافية والعنف. لذلك فقد بات من الضروري القيام بمراجعة طبيعة الامتحانات الموحدة من أجل القضاء على هذه السلوكات غير المدنية.

2.II المكتسبات الدراسية

يتم التقويم الدولي للمكتسبات الدراسية على أساس دراسات تعنى بتحليل عينات من التلاميذ في دول مختلفة ومقارنة نتائجهم. يقوم المنظمون بإعداد اختبارات للمعرفة تترجم فيما بعد إلى مختلف اللغات وتقدم لعينات تمثيلية للتلاميذ في كل دولة مشاركة. وتقدم هذه الدراسات بالإضافة للاختبارات المدرسية استمارات للتلميذ والمدرس والآباء من أجل معرفة العوامل التي تؤثر على التعلم.

ورغم مختلف التحفظات التي تسجل على هذه الدراسات التقويمية، فإن دراسات التقويم الدولية للمكتسبات المدرسية التي شارك فيها المغرب، لاسيما TIMSS 2003 و PIRLS 2006 تظهر ضعف أداء التلاميذ المغاربة في العلوم والرياضيات والقراءة. ويمكن تلخيص النتائج المحصل عليها بخصوص الأداء المدرسي وفق الشكل التالي :

II.1.2. دراسة TIMSS 2003

تنظم الدراسة الدولية الثالثة في العلوم والرياضيات (TIMSS) كل أربع سنوات من طرف الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA) وتهدف لتقويم مكتسبات تلاميذ الابتدائي والإعدادي في الرياضيات والعلوم ومقارنتها وتفسيرها.

أداء تلاميذ مستوى الرابعة ابتدائي المغاربة

- حصل التلاميذ المغاربة على معدل 347 نقطة في الرياضيات، وهي نقطة أدنى بكثير من المعدل الدولي، وهو 495 نقطة ؛
- لا يستجيب 61% من تلاميذ المدرسة المغربية للمتطلبات الدنيا في الرياضيات المحددة من طرف TIMSS ؛
- حصل التلاميذ المغاربة على معدل 304 نقطة في العلوم، وهي نقطة أدنى بكثير من المعدل الدولي، وهو 489 نقطة ؛
- لا يستجيب 66 %من التلاميذ المغاربة للمتطلبات الدنيا في العلوم المحددة من طرف TIMSS ؛

أداء تلاميذ السنة الثانية إعدادي المغاربة

- حصل التلاميذ المغاربة على معدل 387 نقطة في الرياضيات، وهي نقطة أدنى بكثير من المعدل الدولي، وهو 467 ؛
- لا يستجيب 58% من التلاميذ المغاربة للمتطلبات الدنيا في الرياضيات المحددة من طرف TIMSS ؛
- حصل التلاميذ المغاربة على معدل 396 نقطة في العلوم، وهي نقطة أدنى بكثير من المعدل الدولي، وهو 474 نقطة ؛
- لا يستجيب 52% من التلاميذ المغاربة للمتطلبات الدنيا في العلوم المحددة من طرف TIMSS ؛

II.2.2. دراسة PIRLS 2006

تنظم الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS من طرف IEA، وتهدف لتقويم مكتسبات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في القراءة والفهم.

وحصل التلاميذ المغاربة على النتائج التالية في هذه الدراسة :

- احتل أداء التلاميذ المغاربة مستوى أدنى من المعدل الدولي المحدد في 500 نقطة، بحيث حصل المغرب على معدل 323 نقطة ؛
- لا يتوفر 74% من التلاميذ المغاربة على الأداء الأدنى المحدد من طرف PIRLS ؛
- نقط التلاميذ المغاربة تتفاوت حسب الوسط الذي ينحدرون منه. هكذا، بلغ معدل الوسط الحضري 363 نقطة، في حين حصل الوسط شبه الحضري على 334 نقطة بينما معدل الوسط القروي كان هو 296 نقطة.

ويستنتج من هذه الدراسات أنه بالإضافة إلى العوامل السوسيو ـ اقتصادية (أمية الآباء، هشاشة الأسر، مشكل التكاليف) تؤثر العوامل التربوية (الممارسات البيداغوجية، غياب التحفيز لدى المدرسين، عدم الولوج

للتعليم الأولي، ظروف التعلم) تأثيرا سلبيا على أداء التلاميذ. فمثلا، فيما يتعلق بالإحساس بالأمان، حوالي 73% من التلاميذ المغاربة لا يحسون بالأمان في المدرسة، وقد احتل المغرب المرتبة الأخيرة بين الدول المشاركة في هذا المعيار.

III. التوجيه التربوي والمهني: إرساء خدمة مستمرة تراعي الحاجيات الفردية

يلعب التوجيه التربوي والمهني دورا هاما في تحسين جودة خدمات التربية والتكوين. و من المفروض أن يساعد التوجيه التربوي والمهني التلاميذ عبر تقديم جميع المعلومات والإرشادات الضرورية لهم، والمتعلقة بتدبير مشاريعهم التكوينية والمهنية. ويعمل المتدخلون المباشرون في مجال الإرشاد والتوجيه وفق المستويات التالية :

على مستوى القطاعات المدرسية

كلف الميثاق الوطني للتربية والتكوين مستشاري التوجيه، الذين يفترض فيهم تقديم المساعدة للتلاميذ ولجان الأقسام في اتخاذ قرارات موضوعية بخصوص تحديد مستقبلهم التربوي والمهني، بجملة من المهام من بينها :

- الإعلام الكامل والمضبوط للمتعلمين وأوليائهم حول الآفاق المفتوحة في الدراسة والشغل ؛
- تقويم القدرات وصعوبات التعلم ؛
- إسداء المشورة بشأن عمليات الدعم البيداغوجي الضرورية ؛
- مساعدة، من يرغبون في ذلك، على بلورة اختياراتهم في التوجيه ومشاريعهم الشخصية.

وتجدر الإشارة إلى أن 86% فقط من الإعداديات والثانويات العمومية توفر خدمات التوجيه والإرشاد، في حين أن 8% من تلاميذ الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي محرومون من هذه الخدمات. وهكذا، إذا ما نحن أردنا أن تستفيد جميع مؤسسات التعليم الثانوي من مستشار توجيه واحد على الأقل، فيجب تكوين 300 مستشار توجيه سنويا حتى نهاية هذا العقد.

على مستوى الأقاليم

قامت وزارة التربية الوطنية بإنشاء مراكز الإرشاد والتوجيه داخل النيابات التابعة لها. وتضطلع هذه المراكز بالمهام التالية :

- تقديم الإرشاد والمعلومات لفائدة زوار هذه المراكز ؛
- نشر المعلومات الدراسية والمهنية والجامعية ؛
- المساهمة في التوجيه والتقويم البيداغوجيين ؛
- تنسيق عمل مستشاري التوجيه العاملين في القطاعات التعليمية ؛
- إنجاز دراسات وبحوث في هذا المجال.

وقد بدأ مشروع تعميم هذه المراكز، الذي دعا إليه الميثاق، في التحقق على أرض الواقع، بالرغم من قلة الموارد التي تم تخصيصها لهذه الغاية.

على مستوى الجهات

تتكفل خلايا إنتاج الوثائق الإعلامية التابعة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بالبحث، وإنتاج ونشر وتوزيع المعلومات المدرسية والمهنية والجامعية.

وإلى جانب هذه البنيات الخدماتية، تسهر بنيات تأطيرية وأخرى إدارية على متابعة، وتنسيق، وتخطيط، وتقويم خدمات الإرشاد والإعلام. وعلاوة على ذلك، يصدر كل من قطاع التعليم المدرسي وقطاع التكوين المهني سنويا منشورا مشتركا يؤطر توجيه تلاميذ التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي) نحو مؤسسات التكوين المهني (مستوى التأهيل).

وبالرغم من الجهود المبذولة من أجل وضع بنيات للإرشاد والإعلام، فإن خدمة التوجيه والإرشاد ما تزال تسجل قصورا، ولاسيما في الجوانب التالية :

- الخريطة المدرسية هي التي تحدد الطلب في كل شعبة وفق توجهات عامة : يوجه التلاميذ بناء على اختياراتهم، وعلى المعدلات التي حصلوا عليها، بالنظر لعدد المقاعد المتوفرة في كل شعبة، خاصة الشعب التقنية. وفي هذه الحالة يصبح العرض هو ما يحدد الطلب وليس العكس ؛
- على الرغم من طابعها المهني، لا تستقطب الشعب التقنية والمهنية اهتمام التلاميذ بسبب قلة أو انعدام الجسور مع التعليم العالي. فالطلبة يسجلون في هذه الشعب للحصول على منحة دراسية، ثم يقومون بتغيير هذه الشعب واختيار الشعب الاقتصادية محلها ؛
- يعيق انعدام دراسات استشرافية حول احتياجات السوق والمجتمع للكفاءات المؤهلة، عمل مستشاري التوجيه التربوي في مساعدة التلاميذ على القيام باختيارات بناءة ؛
- غياب المعطيات والاختبارات الضرورية لضمان توجيه فعال ومناسب ؛
- ضعف الإمكانيات البشرية و المادية في مراكز الإرشاد والتوجيه ؛
- طغيان الطابع الإداري والظرفي لعمليات التوجيه المدرسي والمهني، التي عادة ما تجرى في متم السنة، من خلال ملء استمارات التوجيه من طرف التلاميذ. وبالتالي يبقى بلوغ الأهداف التي رسمها الميثاق في هذا المجال أمرا بعيد المنال ؛
- نقص في الخدمة بالتعليم العالي على التوجيه وإسداء المشورة، بالرغم من توفر التكوين المهني والتعليم المدرسي عليها.
- فيما يدعو الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى توفير خدمة التوجيه وإسداء المشورة لتلاميذ السنة الثانية من الإعدادي إلى غاية التعليم العالي، فإن هذه الخدمة لا توجه حاليا سوى لتلاميذ السنة الثالثة من الإعدادي والجذوع المشتركة وتلاميذ السنة الأولى من سلك البكالوريا، وبعض الطلبة الجامعيين.

المحور الثالث

تحسين جودة التربية والتكوين
ضرورة الإصلاح

لا يعني تعميم التمدرس الذي دعا إليه ميثاق التربية والتكوين أن يلتحق الأطفال بالمدرسة وأن يستكملوا تعليمهم الإجباري فقط، بل إضافة إلى ذلك، أن يحظوا بتربية ذات جودة، باعتبار أن هذه الأخيرة هي عملية تحديث وملاءمة وتعديل مستمر ودائم، ليس فقط للمناهج الدراسية والبرامج، ولكن كذلك لأساليب التعليم والوسائل التربوية وطرق التقويم والممارسات البيداغوجية.

I. مراجعة وملاءمة البرامج والكتب المدرسية: ممارسة بيداغوجية تسعى إلى تحقيق أهداف الإصلاح

إن الترجمة الفعلية لتوجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الرامية إلى إصلاح البرامج وملاءمتها لجودة التعليم، لا يمكن أن تتلاءم مع برامج ذات محتوى لا يستجيب لحاجيات التلاميذ ومحيطهم، ولا مع ممارسات بيداغوجية وأساليب تعليم غير مناسبة. وفي هذا الصدد، فإن المناهج تشكل بوابة ولوج من أجل إجراء التغييرات المرجوة من كل إصلاح تربوي، وقد عرفت تلك المناهج مراجعة استلزمت مجهودا كبيرا وعملا طويل الأمد من طرف قطاع التعليم المدرسي. وتشكل هذه المراجعة التي مست مجموع المستويات والأسلاك الثلاثة للتعليم المدرسي الهيكل الأساس لكل الأنشطة المرتبطة بتحسين جودة نظام التربية والتكوين.

1.I. مراجعة البرامج وملاءمة الكتب المدرسية

في سياق ترجمة توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين في إصلاح المناهج وملاءمتها، تم اعتماد مقاربة تدريجية في إصلاح المناهج الدراسية وإعدادها إعدادا نظريا وفقا لمقاربة الكفايات. وحددت هذه الكفايات ونظمت حول ميادين ومرتكزات المقاربة بالكفايات. وتطلب هذا الورش الكبير إعداد كتب تعليمية جديدة بالاعتماد على مبدأ التنوع وتحرير الكتاب المدرسي. وبالموازاة مع مراجعة المناهج، انخرط قطاع التعليم المدرسي في برنامج تكوين لفائدة المدرسين من أجل تمكينهم من تبني هذه المقاربة الجديدة.

لكن ورغم هذا التقدم الملموس، فإن مراجعة البرامج عرفت بعض الثغرات التي لم تساعد على الوصول للنجاح المنشود.

نذكر من بين هذه الاختلالات، خصوصا، الثغرات الموجودة على مستوى تكوين المدرسين الذين مازالت غالبيتهم العظمى بعيدة عن الوعي ببيداغوجيا الكفايات والعمل وفقها.

وفي بعض التخصصات، ثمة صعوبات في تطبيق مقاربة الكفايات بسبب قلة الأدوات الديداكتيكية المناسبة أو غيابها، كما هو الشأن بالنسبة لتدريس العلوم في أسلاك الثانوي التأهيلي، حيث نسبة هامة من المختبرات تعاني من نقص في الأدوات تجعل من تدريس العلوم مجرد إيضاحات نظرية وتلغي أية إمكانية القيام بأعمال تطبيقية.

مراجعة المناهج

تطلب ورش مراجعة المناهج عملا متواصلا بناءا على توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وقد استهدفت المراجعة الوقوف على الثغرات التي عرفتها المناهج السابقة، وأثمرت عدة إنجازات، حيث تم إدراج مواد جديدة، وعدلت محتويات بعض المواد الدراسية، وأدرجت بعض المناهج الجهوية، ووضعت إستراتيجية

بيداغوجية ترمي إلى "المقاربة بالكفايات". وبالرغم من ذلك، مازالت هناك اختلالات على صعيد الممارسة البيداغوجية :

- مقاربة تجزيئية ومنفصلة لإصلاح المناهج، أدت إلى ضعف الانسجام بين فلسفة البرامج الجديدة وفلسفة المكونات الأخرى للبيداغوجية المدرسية، أي الكتاب المدرسي والامتحانات والحياة المدرسية وإيقاعاتها وممارسات التعليم والتلقين ؛
- محتويات تطغى عليها المعارف النظرية على حساب المعارف التطبيقية، مما يؤدي إلى عرقلة تطور الكفايات العليا لدى المتعلمين. وتعاني هذه المحتويات أيضا من ضعف الملاءمة مع المحيط الاقتصادي والسوسيو ـ ثقافي للمتعلمين، بسبب الإشراك المتواضع للشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين في تصور البرامج ونظرا لضعف تلبية حاجيات المتعلمين ؛
- محدودية تفعيل المقاربة البيداغوجية المبنية على الكفايات، بسبب نقص في برامج التكوين المستمر للمدرسين ؛
- إعداد ضعيف للفاعلين من أجل الإصلاح البيداغوجي الجديد، وغياب توجهات تعزز قيم تحمل المسؤولية، والتمكن من مقاربات للتقويم والرصد ؛
- عملية التقويم المنتظم للمناهج والبرامج الدراسية التي تمكن من تحديد مكامن قوتها ومواطن ضعفها ؛

ولإعادة بناء المناهج بناء سليما وملائما، يتعين القيام بما يلي :

- الحرص على ملاءمة جيدة للمحتويات مع المحيط الاقتصادي والسوسيو ـ ثقافي للمتعلمين ؛
- وضع برامج تكوين مستمر للفاعلين البيداغوجيين حول مقاربة الكفايات ؛
- تثمين وتعزيز مكانة البحث البيداغوجي والديداكتيكي ؛
- إطلاق عمليات منتظمة لتقويم المناهج.

ملاءمة الكتب المدرسية والوسائط التعليمية

يمثل الكتاب المدرسي الدعامة التعليمية الرئيسية، وذلك بمساهمة بشكل كبير في اكتساب المعارف والخبرات. وبهذا الصدد فقد تمحور إصلاح الكتاب المدرسي حول المستجدات التالية :

- المطالبة بجودة الكتاب بالاعتماد على معايير الجودة المحددة في دفاتر التحملات والمصادق عليها من طرف لجنة التقويم والمصادقة ؛
- تطوير منافسة شفافة ومفتوحة أمام المؤلفين والناشرين ؛
- تنويع الكتاب المدرسي عوض الاكتفاء بالكتاب الوحيد.

مستجدات أدت إلى بروز نتائج مشجعة بحيث أحدثت دينامية مناسبة بالنسبة للمؤلفين ومعدي الكتب المدرسية. علما أن المحتويات ما زالت تعرف محدودية على مستوى الجودة اللازمة للانخراط، من جهة في فلسفة مقاربة الكفايات التي تشجع على استعمال أساليب جديدة في التدريس والتعلم وترتكز على حل المشكلات وعلى الوضعيات المعقدة، ومن جهة أخرى للاستجابة لحاجيات المتعلمين والملاءمة مع المحيط الاقتصادي والسوسيو ثقافي.

إن وجود هذا النوع من الاختلالات يستلزم تدخلا استعجاليا لوضع مسطرة لتقويم الكتب المدرسية الموجودة حاليا وفقا لمعايير الجودة المحددة مسبقا من أجل التمكن من إدخال إصلاحات وتحسينات على المحتويات.

2.I المـمارسـات البيـداغوجيـة

تبقى أساليب التعليم على مستوى الممارسة الواقعية، بعيدة كل البعد عن التركيز على المتعلم، حيث تعتمد على النقل المباشر للمعارف والخبرات من المدرس إلى المتعلم، دون فسح المجال لمقاربات الاكتشاف التي تتميز بالقدرة على بناء المعارف والتكيف مع وضعيات جديدة. كما أن أساليب التعلم بدورها تبقى غير محددة وغير مبلورة على أرض الواقع بأشكال العمل الفردي، مثل التعلم الذاتي أو التعلم بالدعم والتقوية كالتعلم التعاوني عن طريق بناء مشاريع.

تعرف المقاربة التجريبية أو التعليم بواسطة الأعمال التطبيقية، خصاصا حادا، بسبب نقص الأدوات الديداكتيكية وقلة المكونين وتخصيص الجزء الأكبر من الوقت للدروس النظرية. كل هذا يعرقل اكتساب المواد العلمية والتقنية مما يؤدي إلى ضعف المردودية المدرسية واختلال التوجيه المدرسي.

وفيما يخص الممارسات البيداغوجية في الفصول المكتظة أو المتعددة المستويات، فهي تعاني بدورها من الاضطراب البيداغوجي، إذ تفتقر إلى مقاربة بيداغوجية مبتكرة ومرنة تتلاءم والإكراهات المفروضة مثل تطبيق البيداغوجية الفارقية.

وعلى مستوى التعليم العالي، وبسبب ظاهرة الاكتظاظ، إذ تقدم الدروس في الغالب بطريقة إملائية أو تلقينية بعيدة كل البعد عن الطرق البيداغوجية الحديثة التي تركز على المشاركة وديناميةالجماعة.

ومن أجل إعادة تنشيط حقيقية فعلي لمسألة الممارسات البيداغوجية يجب العمل على :

- إطلاق برامج التكوين المستمر حول المقاربات البيداغوجية، المبتكرة : مثل المقاربة بالكفايات، والبيداغوجيا الفارقية، ومقاربة حل المشكلات، ومقاربة المشروع... ؛
- توفير كافة الوسائل والوسائط التي تسهم في تفعيل المقاربة التجريبية في تدريس العلوم التطبيقية ؛
- وضع آليات لاعتماد أساليب التعلم كالبيداغوجية التعاونية والتعلم الذاتي ؛
- الاجتهاد في تفعيل الممارسات البيداغوجية والمنهجيات المبتكرة التي تتلاءم مع بعض الخصوصيات كالفصول المكثفة والأقسام متعددة المستويات ؛
- وضع إجراءات تقويم منتظم لجميع مكونات الشأن البيداغوجي.

من دون شك، تمثل المكونات الأربع التي تشمل المناهج والبرامج والدعامات الديداكتيكية والممارسات البيداغوجية تمثل في مجملها، حجر الزاوية في المسألة البيداغوجية لمنظومة التربية والتكوين، وهو ما يستوجب التركيز عليه في تحديد الوضعية ورسم آفاق الجودة في المستقبل.

II تدريس اللغات : مستوى لغوي يعرقل اكتساب المعارف والكفايات

تمثل إشكالية اللغات عائقا أمام تحسين جودة المنظومة التربوية، فهي تمس جانبين اثنين " لغات التدريس وتدريس اللغات".

يهم الجانب الأول، اللغة المستعملة في تدريس المواد وعلى الأخص المواد العلمية. فهناك استعمال لخيار غير متناسق للغة التدريس في منظومة التربية والتكوين. إذ يتميز مسار التكوين إلى نهاية الثانوي التأهيلي في تدريس المواد العلمية باللغة العربية. مقابل ذلك، يطغى استعمال اللغة الفرنسية في التدريس والتعلم في التكوين المهني وفي التعليم العالي، لاسيما في الشعب العلمية والطبية والتقنية. يحدث هذا الجانب يحدث

مشاكل حقيقية على مستوى اكتساب المعارف والكفايات ؛ ولم تمكن مادة الترجمة التي تدرس في الثانوي التأهيلي من تقديم رصيد لغوي متين من المصطلحات العلمية للمتعلمين.

يهم الجانب الثاني، طبيعة اللغات الواجب تدريسها كمواد في مسارات التكوين، إذ يلعب استيعاب اللغة دورا مهما في اكتساب معارف أخرى بما في ذلك تسهيل عملية الاندماج في الحياة العملية. ومن بين هذه الثغرات، نذكر :

- غياب سياسة وطنية لغوية واضحة، رغم أن الميثاق اقترح مشهدا لغويا متنوعا تحكمه روابط التفاعل الإيجابي بين اللغات ؛
- ضعف إتقان اللغات المتمثل أساسا في تدني مهارات القراءة والكتابة بالعربية واللغات الأجنبية الأخرى. وهذا يتضح جليا من خلال النتائج المسجلة في دراسة PIRLS 2006، التي تظهر أداء ضعيفا للتلاميذ المغاربة في مستوى السنة الرابعة من التعليم الإلزامي، في مهارة القراءة ؛
- تباين دائم بين لغة التدريس وهي العربية واللغات المطلوبة في الحياة المهنية ؛
- تدريس اللغات وتعلمها بمقاربات تقليدية تهمل الممارسات المجددة لمقاربة الكفايات ؛
- نقص برامج التكوين المستمر للممدرسين حول بيداغوجية اللغات وفن تعليمها ؛
- محدودية الأبحاث العلمية حول البيداغوجية وتعليم اللغات...

نظرا للتأثير السلبي لإشكالية اللغات على اكتساب المعارف وعلى الاندماج المهني، فانه يتعين النهوض بسياسة لغوية وطنية واضحة وجديدة وذات جدوى ترتكز على التدابير التالية :

- جعل المتعلم محورا لكل إصلاح لغوي ؛
- تأمين عرض لغوي متناسق بين أسلاك التعليم ؛
- حل مشكل لغة التدريس ؛
- إعداد مرجع لكفايات تدريس اللغات ومرجع للممارسات البيداغوجية يوافق مقاربة الكفايات ؛
- النهوض باستراتجية واضحة لتكوين الفاعلين البيداغوجيين تكوينا أساسيا ومستمرا حول بيداغوجية اللغات وفن تعليمها ؛
- إعداد دراسات وأبحاث حول إشكالية اللغات.

III التكنولوجيات الحديثة للمعلوميات والتواصل : مجهودات يجب تعزيزها

يمثل توسيع نطاق استعمال التكنولوجيا الحديثة للمعلوميات والتواصل جانبا آخر مهما من الإصلاح، له ارتباط وثيق بجودة التربية والتكوين. ولقد تم بذل مجهودات مهمة من أجل تعميم هذه التقنيات، عن طريق تزويد كل مؤسسة بقاعة للمعلوميات، وإدراج هذه الأخيرة كمادة في التعليم المدرسي، وكشعبة في المسارات الدراسية الجامعية، وفي التكوين المهني، وكذا عن طريق إطلاق برامج التكوين المستمر لفائدة المدرسين في مجال المعلوميات.

برنامج GENIE

من أجل رفع التحدي الذي تفرضه التحولات التكنولوجية، وتمكين خريجي نظام التربية والتكوين من مسايرة متطلبات سوق الشغل، عمل قطاع التعليم المدرسي سنة 2005، على وضع برنامج لتعميم تقنيات

المعلوميات والتواصل ويهدف هذا البرنامج إلى تحسين جودة التعليم والتعلم، لاسيما من خلال تجهيز جميع المؤسسات المدرسية بقاعات المعلوميات مرتبطة بشبكة الانترنيت.

لا ترتكز الإستراتيجية المعتمدة في هذا البرنامج على تجهيز قاعات المعلوميات فحسب، بل تهم كذلك تكوين مدرسين وأطر إدارية، وكذا تطوير محتويات بيداغوجية رقمية. وقد تم إدماج التقنيات الحديثة للمعلوميات والتواصل بطريقة مستعرضة وليس كمادة تدرس. ذلك أن هدف البرنامج هو ملاءمة المناهج مع إدراج التكنولوجيا الحديثة للمعلوميات والتواصل، وتحسين جودة التعليم، بفضل الاستعمال الناجع لهذه الوسائط من طرف التلاميذ والمدرسين.

تنم المرحلة الأولى من البرنامج، عن حصيلة إيجابية، نظرا لأن حوالي 1800 مؤسسة تم تجهيزها بـ 2055 قاعة للمعلوميات، و27310 جهاز حاسوب، استفاد منها أزيد من 1,4 مليون تلميذ، أي بنسبة حاسوب لكل 52 تلميذا. وقد تم القيام بعمليات تكوين (1500 مدرس)، وتطوير المحتويات، إضافة إلى وجود اتفاقيات شراكة في طور التنفيذ من أجل دعم المشروع.

وإذا ما تم الحفاظ على نفس الوتيرة في إنجاز هذا المشروع، فإن النتائج ستكون بدون شك مشجعة. وعموما فإن هذا البرنامج الذي يمثل بادرة محمودة، يستحق اهتماما خاصا، كما يتعين تقويم تأثيره على تعلم التلاميذ، وعلى العمل التربوي عموما، وبالتالي، استخلاص الدروس من مرحلة الإنجاز الأولى للبرنامج من أجل تفادي الصعوبات والمشاكل التي قد يطرحها البرنامج فيما بعد.

IV التميز والابتكار والبحث العلمي

يوصي الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالحرص على تشجيع التميز والابتكار والبحث العلمي، لاسيما عبر :

- تعميم جوائز التميز والاستحقاق بكل المستويات التربوية ؛
- تنظيم مباريات التميز في مختلف مجالات التربية والتكوين ؛
- إعادة توجيه البحث العلمي نحو البحث التطبيقي والإتقان، وملاءمة التقنيات، ودعم الابتكار.

1.IV. منح التميز

وضع قطاع التعليم العالي، منذ سنة 2003، برنامج منح التميز لفائدة الطلبة المستحقين الذين حصلوا على دبلوم الدراسات المعمقة ويرغبون في متابعة دراسة الدكتوراه. وتعطى هذه المنحة، التي تبلغ قيمتها 2300 درهم شهريا، لحوالي 200 طالب مستحق في كل سنة، خلال السنوات الثلاث لدراسة الدكتوراه. إضافة إلى ذلك، تعطي مؤسسة محمد السادس كل سنة منح التميز لتلاميذ البكالوريا من أبناء موظفي التعليم.

2.IV. مباريات التميز والابتكار

لتشجيع الابتكار والتميز تم إعداد مرسومين، وهما :

- المرسوم المحدث للجائزة الوطنية للبحث والابتكار ؛
- المرسوم المحدث لوسام الشرف، وجائزة الاستحقاق في العلوم والتكنولوجيا.

وللوصول إلى الأهداف المتوخاة، يتعين تفعيل مقتضيات المرسومين المذكورين في أقرب الآجال، فقد شُرع في اختيار المدرسين المستحقين على الصعيد المحلي (مجلس تدبير المؤسسة)، والإقليمي والجهوي. علما أن ذلك يظل بحاجة إلى تنظيم سنوي مضبوط لترسيخه كتقليد إيجابي.

3.IV. البحث العلمي والتقني

نظرا للتفاوت المتزايد بين مواصفات تكوين حاملي شواهد التعليم العالي وفرص الشغل، انخرطت الحكومة في إصلاح التعليم العالي يهتم بالتفكير في وسائل التعاون بين التكوين والبحث والصناعة، وذلك من أجل تزويد النظام الإنتاجي الوطني بوسائل التحديث التقني.

إن الجامعة مدعوة إذن، ليس فقط كمجموعة مؤسسات متأثرة، وإنما كنظام إنتاجي، إلى المساهمة في ترسيخ حكامة محلية أو وطنية، أكثر عقلانية وأقل كلفة، إذ يستورد المغرب الهندسة بشكل متواصل مما يؤدي إلى استنزاف العملة الشيء الذي من شأنه أن يعرقل تطور بلادنا.

1.3.IV تنظيم النظام الوطني للبحث (RNS)

تتدخل العديد من المؤسسات في مجال البحث العلمي، ومنها على الخصوص :

- القطاع المكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي، الذي يقوم بإعداد ميزانية البحث العلمي وتوزيعها ومراقبتها. فبالإضافة إلى إشرافه على الجامعات والمدارس، يقوم هذا القطاع بالإشراف على مراكز البحث التابعة مباشرة لها (مركز الدراسات النووية، المركز الوطني للطاقة والعلوم والتقنيات النووية) ؛
- اللجنة الوزارية المشتركة للبحث : وهي هيئة تتولى التنسيق والتشاور داخل الحكومة من أجل وضع وتنفيذ سياسة وطنية في مجال البحث العلمي ؛
- الوزارات التقنية : مازالت بعض المؤسسات التي توظف باحثين بشكل دائم تحت وصاية الوزارات التقنية (المعهد الوطني للبحث في الصيد البحري (INRH) التابع لوزارة الصيد البحري، والمعهد الوطني للإحصاء والاقتصاد التطبيقي (INSEA) التابع للمندوبية السامية للتخطيط، ومعهد باستور، والمعهد الوطني لحفظ الصحة التابعان لوزارة الصحة) ؛
- أكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات : وهي مؤسسة تم إصلاحها في سنة 2004 لتقوم بمهمة المواكبة والاستشارة الإستراتيجية المتعلقة بالتوجهات الوطنية للبحث، بالإضافة إلى امتلاكها صلاحية التقويم والخيار في برمجة طلبات العروض حول محاور إستراتيجية غير معالجة بشكل كاف ؛
- مجالس ولجان قطاعية أخرى : المجلس الأعلى للبحث العلمي والمجلس الأعلى للتعليم ولجنة التنسيق بين الجامعات ومؤتمر رؤساء الجامعات واللجنة الوطنية للتقويم ؛
- اللجان المختصة (Les commissions ad hoc) : من أحدثها وأهمها هناك اللجنة الوطنية التي أعدت "رؤية " مؤطرة لنظام البحث للعشرين سنة المقبلة، والتي قدمت أعمالها وتم مناقشتها خلال مؤتمر عقد في مارس 2006، وكذا اللجنة المشتركة بين المؤسسات المكلفة بدراسة بنود النظام الموحد للباحثين المتفرغين ؛
- المركز الوطني للبحث العلمي والتقني : يقوم بترجمة التحفيزات البحثية إلى برامج من خلال دعم البحث وتطويره وتثمينه.

وكذا جميع مؤسسات القطاع الخاص، والمهن والأشخاص الفاعلين في حقل البحث العلمي.

2.3.IV الإنتاج العلمي

يتم إنجاز البحوث في المغرب بالجامعات، بشكل أساسي، كما تتوفر جميع الجامعات على مختبرات وفرق مكلفة بالبحث. ومنذ صدور القانون 00-01 المتعلق باستقلالية الجامعات، تمت ترجمة سياسة البحث العلمي على أرض الواقع، من خلال بناء مشروع على مدى عدة سنوات في مجال البحث بالنسبة لكل جامعة. ويتعلق الأمر بمخطط عمل يشمل مجموع أنشطة البحث المتوقعة بالنسبة لفترة أربعة سنوات،وقد أتاحت استقلالية الجامعة تسجيل ارتفاع ملموس وتنوع هام في مشاريع البحث المنجزة عن طريق الشراكة.

يتعين على الفرق المكلفة بالبحث، أن تقوم سنويا بإعداد تقرير حول الأنشطة لكي تحافظ على مصداقيتها. ومنذ سنة 2004، أصبح الإنتاج العلمي يعتبر بمثابة نشاط يعتد به في مجال التقويم، وبالتالي، في ترقية الأساتذة الباحثين.

غير أن الإصلاح الذي تمخضت عنه مسؤوليات بيداغوجية وإدارية جديدة بالنسبة للأساتذة الباحثين، بناء على مشاركتهم النشيطة في وضع الشعب، وتسيير المسالك، والمراقبة المستمرة، والمداولات، قد أثر بشكل بالغ على المدة الزمنية للبحث.

أما فيما يهم المدارس المتخصصة فهي تساهم في الإنتاج العلمي، ولاسيما على مستوى "الهندسة". توجد حاليا، 8 مدارس عليا للأساتذة ذات طابع بيداغوجي، و21 مؤسسة ذات صبغة علمية وتقنية، و15 مؤسسة تهتم بالعلوم الإدارية والاقتصادية والقانونية والاجتماعية، و 10 مدارس مهندسين تابعة للجامعات. إضافة إلى ذلك، تعنى 15 مؤسسة عمومية وشبه عمومية، موجودة تحت وصاية مختلف القطاعات الوزارية التقنية، بمختلف ميادين البحث العلمي.

إضافة إلى الأساتذة الباحثين المكلفين بالبحث العلمي، يساهم طلبة السلك الثالث من التعليم الجامعي بشكل نشيط جدا في الإنتاج والبحث العلمي. وقد بلغ عددهم، في سنة 2006-2007، 28 ألف طالب، أي تقريبا عشر العدد الإجمالي للطلبة، وهم موزعون على الشكل التالي : 27% في الماستر، و24% في دبلوم الدراسات العليا المعمقة، و3% في دبلوم الدراسات العليا المتخصصة، و39% في الدكتوراه، و7% في دكتوراه الدولة.

وتجدر الإشارة، إلى أن المغرب يسجل ارتفاعا في التخصص في علوم المادة على حساب علوم الحياة (البيولوجيا،الطب الإحيائي)، ذلك أننا نلاحظ تقدما متزايدا في البحث العلمي في علوم الهندسة والفيزياء والرياضيات والكيمياء.

إلا أن مساهمة المغرب في الإنتاج العلمي على الصعيد العالمي، تبقى ضئيلة بحيث بلغت 0,87%، سنة 2004. وعلى سبيل المقارنة، فان مساهمة جنوب إفريقيا وصلت إلى 3,49%، أما الشيلي والتايلاند فقد وصلت مساهمتهما، برسم نفس السنة، إلى 2,07% و 1,65% على التوالي.

ومن بين نقط ضعف النظام الوطني للبحث نذكر :

- البطؤ في التأقلم مع التطورات السوسيو ـ اقتصادية والعلمية والتكنولوجية ؛
- ثقل البنيات التنظيمية ؛
- ضعف نتائج البحث فيما يتعلق بعائدات الإنتاجية والابتكار ؛
- محيط جامعي لا يشجع كثيرا على البحث والابتكار ؛

وعليه فإن المغرب مدعو لاتخاذ تدابير تهدف لتطوير البحث العلمي والتقني والنهوض به، لاسيما عن طريق :

- تعزيز الجهود فيما يتعلق بالتمويل والبنيات التحتية والتجهيز بإشراك القطاع الخاص ؛
- العمل على انسجام المؤسسات الفاعلة في مجال البحث العلمي والتقني ؛
- العمل الدؤوب في البحث التربوي من أجل تحسين جودة التربية والتكوين ؛
- خلق جسور بين الجامعات ومراكز البحث والقطاعات الإنتاجية ؛
- التقويم الداخلي والخارجي للبحث العلمي من أجل تحديد نتائجه وتأثيرها على التنمية السوسيو ـ اقتصادية لبلادنا ؛
- تشجيع البحث ذي القيمة المضافة العالية، لاسيما، عبر تثمين البحث ذي العلاقة القوية بالتنمية.

V الأنشطة المدرسية الموازية والرياضية والصحية

1.V الصحة المدرسية

على صعيد المؤسسات المدرسية، تجرى فحوص طبية لكل المسجلين الجدد في المدارس الابتدائية. وإضافة إلى ذلك، تحتفظ المؤسسات المدرسية بملف طبي لكل تلميذ.

علاوة على ذلك، تم تعزيز عملية إحداث وتجهيز المصحات المدرسية، التي بادر بها القطاع الوصي، من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي تعمل على تزويد مدرسي الوحدات المدرسية بالحقائب الطبية اللازمة للإسعافات الأولية.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم تعزيز مؤسسات الصحة المدرسية على الصعيد الإقليمي (مكاتب الصحة المدرسية التابعة للنيابات)، بتعيين طبيب لكل أكاديمية، مكلف بمتابعة أنشطة الصحة المدرسية على الصعيد الجهوي وتنسيقها.

2.V الرياضة المدرسية

في كل سنة دراسية، تنظم أنشطة رياضية في كل المؤسسات المدرسية، ويساهم التلاميذ أو الفرق المؤهلة في المنافسات المنظمة على الصعيد الإقليمي أو الجهوي أو الوطني أو العربي أو الافريقي أو الدولي.

وقد تم إعداد خطة استراتيجية للنهوض بالرياضة المدرسية تهدف إلى تشجيع الرياضة المدرسية، وتنظيم ومتابعة تدبير الشؤون القانونية والإدارية والمالية للجمعيات الرياضية المدرسية وفروعها الإقليمية والجهوية. ويستلزم تطوير هذه الرياضة المدرسية في مختلف المراحل تفعيلا سريعا لهذه الخطة الإستراتيجية وفق الآجال المحددة.

المحور الرابع

الحكامة :

استقلالية ذاتية بحاجة إلى الضبط

تقع مسألة الحكامة وتدبير المنظومة التربوية في مفترق الطرق بين علوم التسيير والإدارة وسوسيولوجيا التربية والعلوم السياسية. غير أنه يجب أن تتلاءم نماذج الحكامة التربوية مع المعطيات التاريخية والسياق السوسيو ـ ثقافي والسياسي لكل بلد، لكي تساهم في دعم التقويم ووضع المؤشرات، وأيضا الانفتاح على إصلاحات محلية تأخذ في الاعتبار طلبات أكثر تنوعا.

أمام ظهور مفاهيم تُعنى بالمعايير والمحاسبة والمستعملين...، أصبحت منظومة التربية والتكوين مطالبة بالفعالية والجودة على مستوى الخدمات المقدمة. بشكل عام، تقوم القطاعات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين بتحديد الأهداف الواجب تحقيقها مع السهر على مراقبة وتقويم سير المؤسسات اللاممركزة. وإذا كانت هذه الأخيرة تستفيد من استقلالية واسعة، فإنها تبقى خاضعة للمساءلة أمام القطاعات الحكومية الوصية والجهات المعنية.

I. اللامركزية: استقلال مالي يتطلب أدوات التدبير والتقويم.

تمثل اللامركزية، باعتبارها خيارا استراتيجيا وورشا أساسيا لإصلاح منظومة التربية والتكوين، ضرورة ملحة من أجل الملاءمة بين الحاجات المحلية والجهوية، وتبسيط مساطر التدبير وترشيدها وتسريعها، للتمكن من إيجاد حلول ناجعة لمشاكل القرب، والقيام بمبادرات بناءة تهم جميع المستويات.

1.I. اللامركزية على مستوى التعليم المدرسي

لقد تمت بلورة لامركزية النظام المدرسي على أرض الواقع من خلال نقل بعض صلاحيات قطاع التعليم المدرسي إلى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ومنحها صلاحيات التخطيط والتدبير العادي للموارد البشرية، (وهي أعمال لا تتطلب التأشير المسبق من لدن مراقبة الالتزام بالنفقات CED)، وتمويل المؤسسات المدرسية ومتابعة سيرها، وبرمجة المشاريع المدرسية وإنجازها، وكذا تجهيز البنايات وتدبير صيانتها عبر النيابات الإقليمية.

إضافة إلى ذلك، تتوفر كل أكاديمية على مجلس تدبير يتكلف، إلى جانب اختصاصات أخرى، بإعداد خطة عمل المؤسسة ومتابعة تنفيذها، وكذا بالمصادقة على التقرير السنوي المتعلق بالتدبير المالي والإداري والمحاسباتي.

في حين تمارس المصالح المركزية بقطاع التعليم المدرسي صلاحيات واسعة في الميادين الإستراتيجية للسياسة التربوية والبيداغوجية من خلال تحديد البرامج والإيقاعات المدرسية، وتدبير الموارد البشرية، والإشراف على التسيير والمراقبة، وكذا توزيع الموارد بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

ويكشف التحليل الأولي لسير المؤسسات التربوية اللاممركزة عن عدة اختلالات منها على الخصوص :

- ضعف ملاءمة مؤسسات قطاع التربية الوطنية لاختصاصاتها الجديدة في إطار اللامركزية واللاتمركز ؛
- بالرغم من إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ونهج اللامركزية، فإن العلاقات بين المصلحة المركزية والمصالح اللا ممركزة من جهة، وبين هذه الأخيرة وتلك اللا متمركزة تظل مبهمة، كاستمرار قطاع التعليم المدرسي في معالجة بعض الملفات مباشرة مع النيابات في حين أن هذه الأخيرة هي مصالح خارجية للأكاديميات ؛

- مازالت مجالس إدارة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، التي تتمتع بكل الصلاحيات فيما يتعلق بالتدبير التربوي على الصعيد الجهوي، لا تمارس صلاحيتها في هذا الشأن على الوجه الأكمل، فعوض عقد جلستين في السنة كما نص على ذلك القانون 07.00، تنعقد مجالس التدبير مرة واحدة، وتتمحور النقاشات أساسا حول الميزانية وخطة العمل، وغالبا ما تتم المصادقة عليهما بدون دراسة مضمون الوثائق المعدة والمقدمة من طرف الأكاديمية ؛
- مردودية محدودة لأعمال أغلب اللجان التقنية لمجالس الأكاديميات بسبب نقص في الكفاءات وعدم وجود قانون منظم لاختصاصاتها ؛
- تمركز الموارد على الصعيد الجهوي لا يترك هامشا لتصرف المؤسسات التعليمية ؛
- تطرح الرئاسة الفعلية لمجلس الإدارة من طرف الوزير، طبقا للقانون 07.00، صعوبات في التطبيق ؛
- نقص في مبادرات المؤسسات التربوية اللا متمركزة الهادفة لربط علاقات شراكة وتعاون مع المتدخلين في قطاع التربية والتكوين ؛
- عجز المؤسسات التربوية اللاممركزة عن تعبئة موارد إضافية خارج مساهمة الدولة، وهو ما لا يلغي وجود كفاءات ناجعة بهذا الصدد ؛
- تعدد الاختصاصات وتداخلها بين مختلف المجالس المحدثة على صعيد المؤسسات المدرسية، تؤثر سلبا على التدبير العادي لهذه المؤسسات ؛

يبدو أن الأثر البيداغوجي للامركزية محدود نوعا ما، حيث تم اللجوء إلى تغيير البنيات بدل البرامج والأساليب البيداغوجية، التعليم التي تؤثر في مسارات التعلم. ذلك أن المناهج الجهوية والإقليمية، وكذا ملاءمة الإيقاعات المدرسية للمحيط السوسيو ـ اقتصادي للمدرسة التي دعا إليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لم تدخل بعد حيز التنفيذ.

وعلى الصعيد الدولي، تسجل حركة مزدوجة للتمركز واللاتمركز. فمن جهة، تتعلق اللامركزية أساسا بالبرمجة والمنظومات التربوية وتقويم مستوى التلاميذ، ومن جهة أخرى، يشارك الفاعلون المحليون في بلورة البرامج المدرسية. ومن جهتها، أصبحت المؤسسات تميل أكثر لاختيار كتبها المدرسية وتوظيف مدرسيها. وغالبا ما تساهم الجماعات المحلية في تمويل المنظومات التربوية، و تتدخل في تحديد ميزانية المدارس.

علاوة على ذلك، فالدول التي لها أنظمة تربوية معتمدة على سياسة اللاتمركز، تعزز دورها القيادي، ولاسيما من خلال اتخاذ المعايير وسيلة لتحقيق ذلك.

وطبقا للميثاق الوطني للتربية والتكوين، يجب على المغرب متابعة عملية إرساء اللامركزية في مختلف مستوياتها، وصولا إلى المؤسسات التعليمية. هكذا، يجب أن تكون المدارس قادرة على المساهمة في تحديد الأنشطة البيداغوجية، وذلك من خلال آليات متنوعة من قبيل إعطاء هامش من الحرية في تحديد حصص الساعات الدراسية ، اختيارات حرة فيما يخص إمكانية الزيادة في عدد الساعات المخصصة للمواد الإجبارية، مع احترام سقف وطني لا يمكن تجاوزه، اختيار الكتب المدرسية، ملاءمة الإيقاعات المدرسية، إلخ. أما فيما يتعلق بالمصالح المركزية، فعلى هذه الأخيرة الاستمرار في التأطير الصارم للأنشطة البيداغوجية من خلال تحديد المناهج الوطنية والمواد الإجبارية مع توقيت قار. كما يتعين على الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، من جهتها، أن ترصد للمؤسسات المدرسية ميزانية التسيير اللازمة لإنجاز برامجها المصادق عليها من طرف مجالس التدبير، وذلك طبقا لمقتضيات الميثاق، الذي ينص على أنه "ترصد لكل مؤسسة ميزانية للتسيير والصيانة، ويقوم المدير بصرفها تحت مراقبة مجلس التدبير". ومن أجل مواكبة عملية رصد الميزانية،

يتعين على قسم المالية تعزيز آليات المراقبة المالية، ولاسيما من خلال زيادة عدد الوكلاء، وتخويل الصلاحيات البيداغوجية والتدبير مباشرة للمؤسسات المدرسية، وذلك ابتغاء للفعالية وفعالية الأداء.

ويتعين مواكبة عملية الاستقلالية بمراقبة خارجية للنتائج. وهكذا، يجب إجراء اختبارات وامتحانات وطنية للتلاميذ خلال كل مراحل التمدرس ووضع معايير للتعلمات. وبمعنى آخر، يتعين على الدولة القيام بدور جديد، وهو دور المنظم والمقوم الذي لا يحدد فقط التوجهات الكبرى والأهداف التربوية الواجب بلوغها، ولكن يضع كذلك نظام تقويم مستقل من أجل معرفة ما إذا كانت النتائج المنشودة قد تحققت أم لا.

يجب إذن تحديد المسؤوليات المنوطة بمختلف المستويات الإدارية ودرجة استقلالها، وإعادة التوازن في السلطات والمسؤوليات بين الإدارة المركزية والجهة، وداخل الجهة من أجل إعطاء هامش أكثر للمؤسسة التعليمية بغية حفز المبادرة، والحرص على ألا تؤدي اللامركزية إلى توزيع غير عادل للموارد.

وفي هذا السياق، ستستفيد عملية إرساء اللامركزية واللاتمركز في منظومة التربية والتكوين من تعزيز هامش تصرف مديري المؤسسات التعليمية ومن النهوض بريادة حديثة منبثقة عن التكوين المستمر في التسيير التربوي وإدارته. غير أن مجالس التدبير تعاني من الجمود بسبب غياب الوسائل، وضعف تكوين أعضائها، ومحدودية قدرات بعض الأعضاء، خصوصا في الوسط القروي (أمية الآباء). ويعرقل هذا الخصاص بلورة مشروع مؤسسة ذات دينامية حقيقية.

2.I. اللامركزية على مستوى التعليم الجامعي

تتمتع الجامعة اليوم باستقلالية بيداغوجية وأكاديمية وإدارية ومالية. ويتم تسييرها من قبل الرئيس ومجلس الجامعة، الذي يتكون من مختلف العمداء ومديري المؤسسات وأعضاء معينين وممثلين منتخبين. وتتوفر كل مؤسسة بدورها على مجلس يتكون من عميد (أو مدير)، ورؤساء الشعب، وأعضاء منتخبين.

وتتجلى الاستقلالية في الصلاحيات الواسعة الممنوحة لمجلس الجامعة ورئيسها، وفي إعداد الميزانية الخاصة وتنفيذها، وتدبير الموارد البشرية، وفي الاستقلال الإداري والبيداغوجي.

وهكذا يقوم الرئيس بإعداد وتنفيذ مداولات مجلس الجامعة، وباستلام مقترحات وآراء أعضائه ويبرم كذلك الاتفاقيات، كما يسهر على التنسيق بين المؤسسات التابعة للجامعة، ويسير الموارد البشرية، ويأمر بصرف نفقات الجامعة، وتحصيل إيراداتها.

أما مجلس الجامعة، فيقوم بدور حاسم على مستوى العرض في مجال التكوين، ويصادق على مشاريع خلق شعب جديدة للتكوين والبحث، ويوزع الاعتمادات بين المؤسسات الجامعية، ويحدد أنظمة التعويضات التكميلية لمستخدمي الجامعة، ويمكن أن يحدث بداخله لجانا دائمة أو لغرض معين.

قبل سنة 2003، كانت البرامج والأنظمة الدراسية محددة بموجب مرسوم، في حين كانت الشواهد المسلمة ذات طابع وطني، مع مضامين موحدة بين جميع المؤسسات. وبعد الإصلاح، أصبحت الاستقلالية البيداغوجية قائمة على الاعتماد والتقويم، بحيث أصبح يحق للجامعات أن تبلور وتقترح برامج التعليم طبقا لمعايير تحددها الوزارة الوصية.

وبالإضافة إلى اعتبارها مكونا أساسيا ذا مضمون وطني، فإن الشواهد المسلمة من قبل الجامعات أصبحت تكتسي اليوم طابعا خاصا بالنسبة لكل جامعة.

غير أن التدبير على صعيد الجامعات يعاني من اختلالات أهمها :

- صعوبة الإنخراط في مشاريع تربط بين الجامعة والمؤسسات المكونة لها،
- غالبا ما يلاحظ أن مشروع المؤسسة لا يستجيب للحاجيات الخاصة للتكوين على مستوى الجهة، مما يعرقل علاقات الشراكة والاستجابة لحاجيات الشركاء الإقتصاديين من تكوين مناسب لأنشطتهم،
- غموض الوضع القانوني للشعب، يجعل من المتعذر تقسيم المهام بين منسقي المسالك ورئيس الشعبة في وضع المسالك وتسييرها،
- تظل المسالك المهننة أقل تطورا فيما تشهد المسالك الأساسية اكتظاظا شديدا،
- النقص الحاصل في المدرسين المتخصصين يعرقل عملية إدخال بعض التخصصات كاللغات والمعلوميات والتواصل، وكذا تعدد الاختصاصات والتكوينات الحديثة،
- لا يمارس مجلس الجامعة اختصاصاته على أكمل وجه بسبب التمثيلية غير الكافية للشركاء الاقتصاديين وعدم إلمام المنتخبين المحليين بالشأن الجامعي،
- توزيع الموارد المالية بين الجامعات من جهة، والمؤسسات الجامعية من جهة أخرى، لا يرتكز على معايير توزيع ناجعة ومحددة ومرتبطة بالمشاريع ؛
- غياب استقلالية فعلية في مجال تسيير الموارد البشرية،
- غياب محاسبة تحليلية من أجل التحكم في التكاليف ؛
- ثقل مختلف التعويضات والتحملات الإدارية مقارنة مع النفقات المرتبطة مباشرة بأنشطة التعليم والبحث ؛
- ضعف قدرات بنيات التدبير المالي في العديد من المؤسسات.

ومن أجل تنظيم أفضل لاستقلالية الجامعة، أصبح من اللازم أن تُمَارَس هذه الصلاحية في إطار تعاقد على مدى سنوات، مع تحديد النتائج التي ينبغي تحقيقها، وأجل استحقاق إنجازها. هذا، ويعتبر انفتاح الجامعة على محيطها السوسيو اقتصادي شرطا أساسيا لنجاحها. وعلى مجلس الجامعة أن يتحمل مسؤوليته كاملة في مجال التربية والتكوين الجامعيين على المستوى الجهوي، وذلك طبقا لمبدأ فصل السلط. وبالنظر إلى الكيفية التي تسير بها حاليا مجالس الجامعة، يُخشى ألا تكون السلطة التنفيذية المخولة لرؤساء الجامعات خاضعة لمراقبة كافية.

على المستوى العالمي، تتخذ لامركزية النظام التربوي شكلين :

1. يمكن أن يقتصر دور السلطة التربوية المركزية على التأطير، في حين يفوض التسيير الكامل للمدارس، التي تتكلف بالتدبير العادي لأنشطتها من تنظيم عملية التعليم وتدبير الشؤون المالية والموارد البشرية... ؛

2. تخول الدولة للجماعات المحلية تدبير النظام التربوي.

رغم أنه لم يتم إنجاز أية دراسة جدية حول تقويم سياسة لامركزية النظام التربوي على صعيد المغرب، إلا أن هناك عدة دراسات أنجزت في الخارج (McEwan وCOX، 2004 – CORNAY وSuchaut Duru- Bellat ؛ 1999 - Lemaître وMons 2004 وغيرها) أسفرت عن النتائج التالية :

- ابتغاء للفعالية، يبدو أنه من الأحسن تفضيل الاستقلالية المدرسية على تسيير ترابي للشأن التربوي ؛
- نماذج اللامركزية التي تضع البيداغوجية والمدرسين في صلب الإصلاح هي الأكثر نجاعة.
- تصبح مساهمة الجماعات المحلية في تمويل نظام التربية هي القاعدة، وهي مسألة ضرورية.

II. التعاقد والتدبير المعتمد على النتائج: نمط تدبير يستلزم التشجيع

في أفق ترسيخ حقيقي لحكامة جيدة في منظومة التربية والتكوين، يتعين أن تسير مؤسسات هذه المنظومة وفق نظام التعاقد والتدبير المبني على النتائج، ووضع مؤشرات تهم مختلف جوانب المنظومة، مع الحرص على متابعتها بناء على أهداف محددة مسبقا ومتفاوض بشأنها، والحرص على إنجاز مونوغرافيات للمؤسسات التابعة لكل أكاديمية، والتحديث الدوري لها، وإصدار تقرير سنوي حول المردودية، وإحداث شبكات تربط بين مؤسسات التعليم المدرسي والجامعي، والتكوين المهني.

المحور الخامس

التمويل والشراكة : ضعف التمويل

تتجلى إشكالية تمويل التربية والتكوين في بلادنا، في الإكراهات والحاجيات المتزايدة بسبب النمو الديموغرافي وضعف تعبئة الموارد الخارجية، و صعوبة اتخاذ القرار بين تمويل التربية والتكوين وتمويل أولويات أخرى مثل البنيات التحتية الأساسية والصحة، بالإضافة إلى الفقر المتنامي، الذي يجعل الأسر تخصص جزءا كبيرا من مواردها لتلبية الحاجيات الأكثر إلحاحا من التربية.

إن حاجيات المغرب في مجال التربية تظل متعددة، وهي في تزايد مستمر نتيجة لجملة من العوامل من بينها : الحاجة الملحة لتنمية الرأسمال البشري باعتباره عاملا أساسيا في النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي، وضرورة محاربة الأمية، باعتبارها وسيلة تسعى إلى ضمان كرامة الفرد والجماعة، والطلب المتزايد على التعليم، نتيجة التزايد الديموغرافي للأطفال في سن التمدرس، خاصة في مرحلتي الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

فكيف يمكن إذن رفع هذا التحدي في سياق وصل فيه مجهود الدولة في التمويل حدا يصعب تجاوزه؟ إن الحلول المتاحة أمام المسؤولين العاملين بقطاعات التربية والتكوين، حاليا، تعتبر محدودة تقتصر على ترشيد عقلاني للموارد المتاحة عن طريق إرساء آليات للتمويل، تسمح بتخصيص أكبر حصة من الموارد لمجال التربية. يستلزم ذلك تغييرا في الأساليب المعتمدة لتعبئة وتدبير الموارد العمومية والخاصة. كما يتطلب وضع نظام لتوزيع الموارد المتوفرة لدى مختلف مصادر التمويل، وفقا لأولويات محددة موضوعيا، وحسب خصوصيات وحاجيات كل جهة.

ويندرج التحليل في هذا السياق، إذ يركز بالأساس على تمويل القطاع العمومي لمنظومة التربية والتكوين، بما في ذلك التعليم الابتدائي، والثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي، والتكوين المهني، والتعليم العالي.

مجهودات الدولة في مجال التربية والتكوين

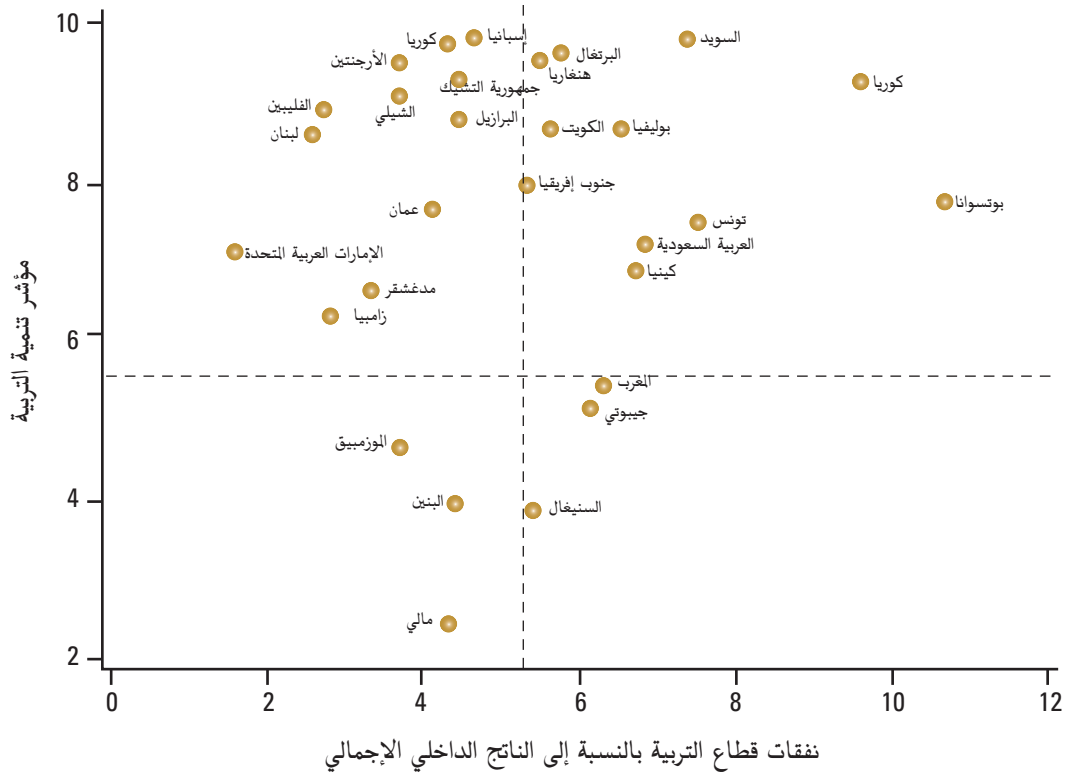
يبلغ الغلاف المالي المخصص للتربية والتكوين في المغرب حدا مهما نسبيا، حيث استقرت النفقات العمومية المخصصة للتربية، سنة 2007، في 5,8% من الناتج الداخلي الإجمالي. بينما تخصص تونس على سبيل المثال 8%، ومصر حوالي 1,4% من ناتجهما الداخلي الخام، للتربية والتكوين.

شكلت النفقات العادية للتربية سنة 2006 نسبة 31,4% من مجموع النفقات العمومية للدولة، بالمقارنة مع السنة المالية 2002، التي بلغت فيها نسبة نفقات التربية 33,6%. وبالرغم من هذا الانخفاض النسبي، نلاحظ ارتفاعا كبيرا للنفقات العادية بهذا القطاع، حيث بلغت 31 مليارا و773 مليون درهم في سنة 2006، مقابل 23 مليارا و953 مليون درهم في 2002.

تكشف المقارنات الدولية للنفقات المخصصة للتربية بالنسبة للناتج الداخلي الخام، على أن المغرب يوجد في نفس المستوى مع بوليفيا، وفي مستوى أدنى من تونس، وأعلى من بعض دول أمريكا اللاتينية وأوربا.

الرسم البياني 21

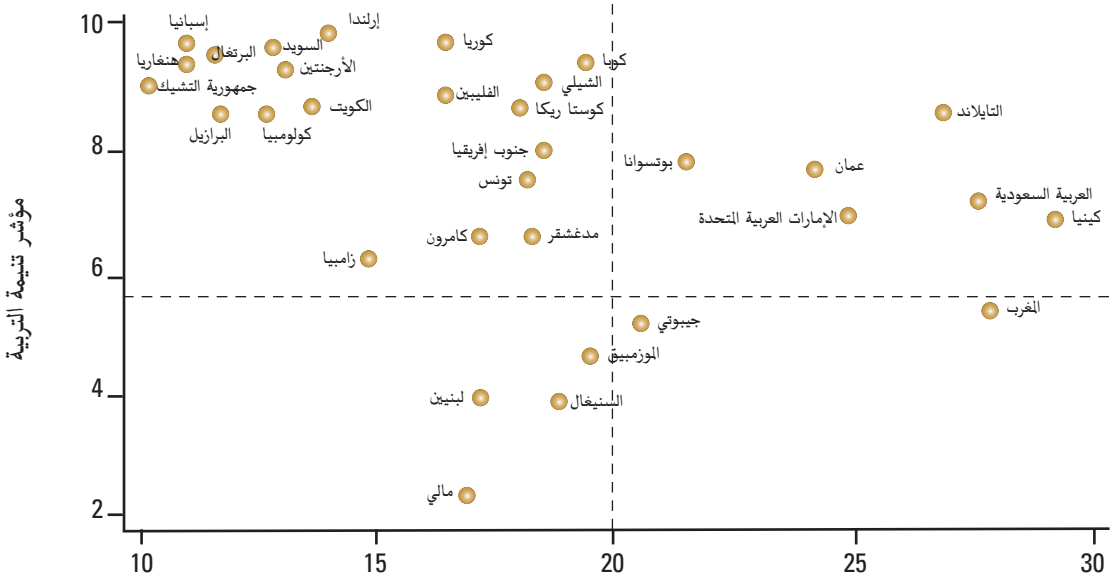
مؤشر تنمية التربية مقابل نفقات قطاعات التربية نسبة للناتج الداخلي الخام



المصدر: برنامج الأمم المتحدة للتنمية

هذا و عندما نقارن جهود الدولة المبذولة في مجال التربية سواء فيما يخص الناتج الداخلي الإجمالي أو نسب النفقات العادية للقطاعات الحكومية، مع بعض التحفظ بالنسبة للتقدم الذي حققته دول أخرى، يظهر أن المغرب يحتل مرتبة لا تعبر على مستوى الجهود المبذولة من أجل النهوض بقطاع التربية. ويمكن تفسير هذه الوضعية، بنسبة الأمية المرتفعة في بلدنا، الشيء الذي يؤثر سلبا على ترتيب المغرب فيما يخص مؤشر تنمية التربية أو مؤشرات التنمية البشرية.

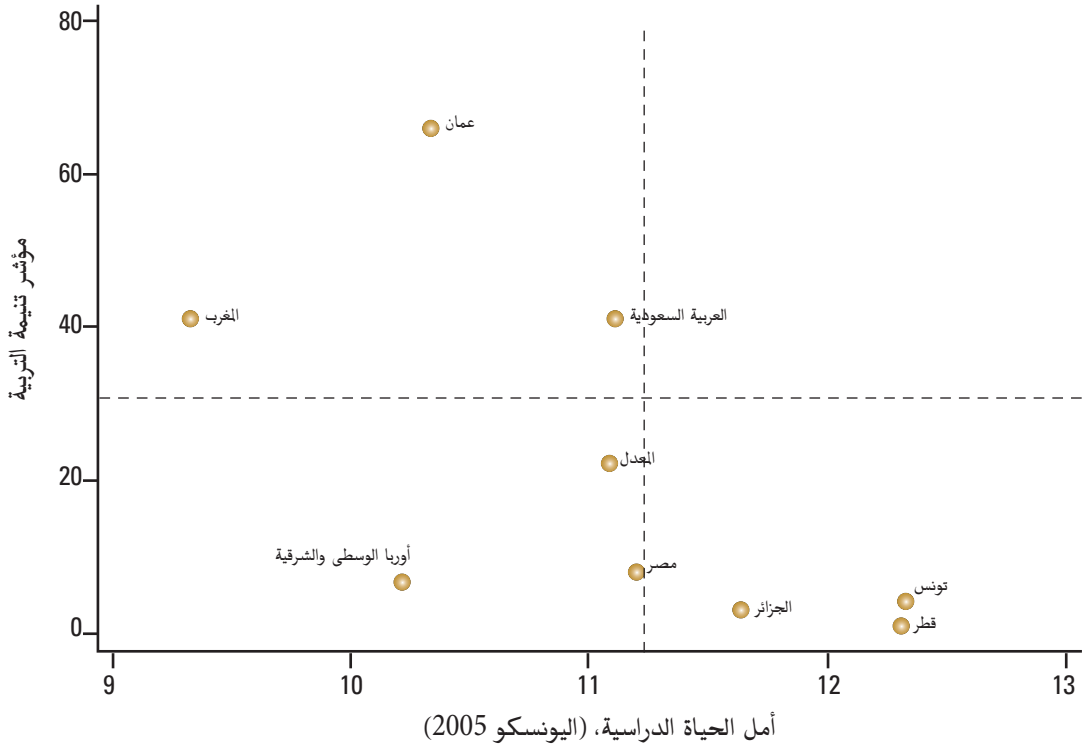
الرسم البياني 22 : مؤشر تنمية التربية مقابل نفقات التربية نسبة إلى ميزانية الدولة



ميزانية قطاع التربية بالنسبة لميزانية الدولة (اليونسكو ـ 2004)

ومن مظاهر الاختلالات التي تهم منظومة التربية والتكوين كذلك، ارتباط معدل أمل الحياة في علاقتها بعدد الأطفال غير المدرسين بالنسبة للأطفال البالغين سن التمدرس. فحسب بيانات اليونسكو لسنة 2008، يعتبر المغرب من بين الدول التي تسجل نسبة ضعيفة بالنسبة للمؤشر الأول ونسبة مرتفعة بالنسبة للمؤشر الثاني. وعلى سبيل المثال، فإن معدل أمل الحياة المدرسية، بالمغرب، يبقى أدنى بكثير من النسب المسجلة بأغلب الدول ذات خصوصيات سوسيو اقتصادية شبيهة بالمغرب.

الرسم البياني 23 : أمل الحياة المدرسية مقابل نسبة اللاتمدرس



أمل الحياة الدراسية، (اليونسكو 2005)

ويمكن تفسير هذا الأمر بضعف المردودية الداخلية التي تعرفها منظومتنا الوطنية للتربية والتكوين، بسبب نسب التكرار والانقطاع الدراسي المرتفعة.

يبدو أن الملاحظات المنبثقة عن الرسمين البيانيين أعلاه، تؤكد أهمية الرهان على محاربة الأمية، وذلك خلال محاربة الانقطاع الدراسي، والحد من ظاهرة التكرار، خصوصا في السنوات الأولى من الابتدائي.

هامش التدخل

عند تفحص نفقات قطاعات التربية والتكوين، يلاحظ أن نفقات التسيير تستحوذ على 90% من الميزانية الإجمالية، وأن كتلة الأجور تستهلك لوحدها حوالي 90% من نفقات التسيير، مما يترك هامشا ضيقا للنفقات الأخرى مثل الاستثمار.

ما هي الدروس التي يمكن استخلاصها من خلال هذه المعاينات ؟

أولا، لقد بلغت النفقات غير القابلة للتقليص مستوى لا يسمح سوى بقليل من المرونة بالنسبة للنفقات الأخرى، ومن تم فإن الحلول الممكنة من قبيل البحث عن نجاعة وترشيد للنفقات، والبحث عن طرق تمويل بديلة، يظل الإمكانية الأقرب لمعالجة الوضعية الراهنة.

إلا أن هناك بعض الإكراهات التي مازالت تؤخر عملية الترشيد، ولا تسمح بالتحكم الحقيقي في تكاليف المنظومة. وتتجلى هذه الإكراهات في مستويين :

- عدم وضوح توزيع الموارد بين المصالح المركزية والأكاديميات من جهة، وبين الأكاديميات والمؤسسات التعليمية ؛
- لا يسمح نظام المعلومات التابع للوزارة بالاطلاع على النفقات الفعلية في مختلف برامج العمل التي تم الالتزام بها من أجل تربية وتكوين التلاميذ.

من جهة أخرى، يتعين الانكباب بصفة موضوعية على رصد التحديات التي تواجه منظومتنا الوطنية للتربية والتكوين، سواء على مستوى التعميم، أو تأهيل البنيات التحتية، أو تحسين شروط الدعم الاجتماعي للمتعلمين وغيرها. ولهذا السبب، يجب أن تتركز سياسة التمويل على تحليل دقيق للكلفة، والاستهداف المناسب للأنشطة، من أجل الاستجابة بصفة ملائمة لحاجيات القطاع وأولوياته.

I. تمويل التعليم المدرسي

انتقلت الموارد المخصصة لقطاع التعليم المدرسي من 17,3 مليار درهم سنة 1999، إلى 28,6 مليار درهم سنة 2007، أي بمعدل نمو سنوي يبلغ 6,5% ؛ ويستأثر هذا القطاع لوحده بحوالي 83% من مجموع النفقات العمومية المخصصة للتربية.

ورغم أن نظام المعلومات التابع للوزارة لا يسمح بالتقسيم حسب أسلاك التعليم، إلا أنه يلاحظ من خلال طريقة تقدير ترتكز على توزيع عدد المدرسين حسب الأسلاك، ما يلي :

- تمثل ميزانية السلك الابتدائي حوالي 53,6% من الميزانية المخصصة للتعليم المدرسي، وتبلغ تلك المخصصة للثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي حوالي 26,8% و19,6% على التوالي. وتظهر هذه المعاينة أنه رغم كون الحصة المخصصة للسلك الابتدائي تتجاوز القيمة المرجعية لمبادرة

FAST TRACK %50 (هو متوسط القيمة المسجل لدى الدول الأكثر أداءا من أجل تحقيق التمدرس الابتدائي الشامل)، إلا أن المغرب ما يزال يسجل تأخرا فيما يخص هدف تعميم التمدرس بهذا السلك. وعلى سبيل المقارنة، تخصص مصر حوالي 40% من ميزانية التربية للتعليم الابتدائي، أما الجزائر فتخصص له 44%، وهما دولتان تسجلان أداء أفضل فيما يخص معدل استكمال الدراسة في الابتدائي.

- مازالت الأسلاك الثانوية الإعدادية والتأهيلية تعاني من مشاكل ملاءمة الساعات القانونية لأوضاع الأساتذة، نظرا لضعف التنظيمات البيداغوجية ومشاكل الطاقة الاستيعابية، واكتظاظ الأقسام في بعض المناطق. و بالتالي تطرح هذه المشاكل عدة تساؤلات حول نجاعة الاعتمادات المخصصة على مستوى هذه الأسلاك ؛
- شكلت كتلة الأجور 88.2% من ميزانية قطاع التعليم المدرسي خلال موسم 2006-2007، مقابل 86% في موسم 1998-1999.

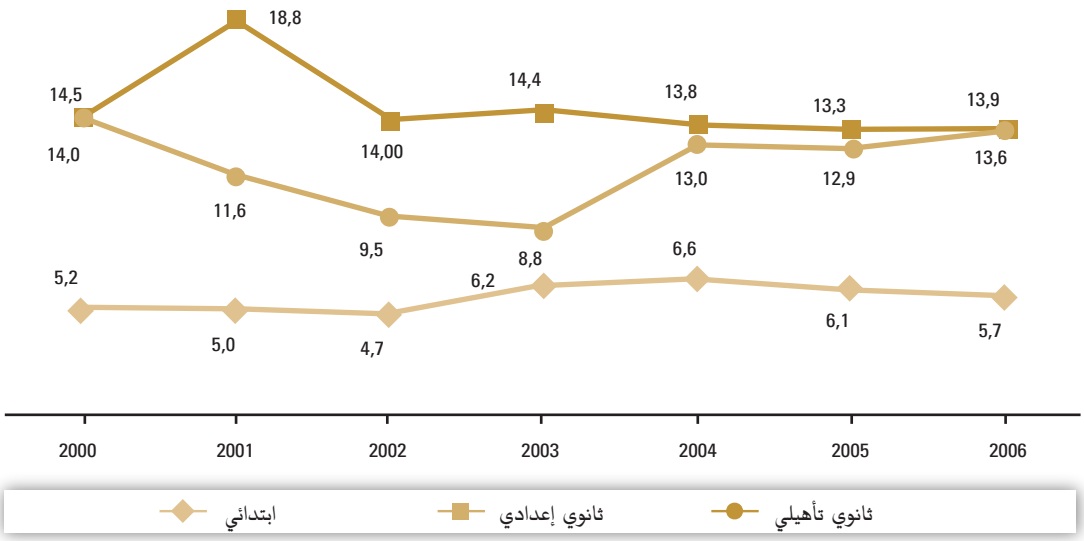
المردودية الداخلية للمنظومة

إن التوسع السريع لدائرة التمدرس لدى الأطفال في السنوات الأخيرة، لا يمكنه أن يفسر وحده ارتفاع التكاليف المتعلقة بالتربية ؛ فارتفاع تكاليف التعليم يعود بالأساس إلى مشكلة الهدر المدرسي.

ترتبط المردودية الداخلية بالعلاقة بين المدخلات التربوية والأهداف المنتظرة من المنظومة التربوية. فهي مؤشر تركيبي يبين أثر التكرار والانقطاع الدراسي على نجاعة عملية تكوين الخريجين.

وتبقى نسب الانقطاع الدراسي، على صعيد التعليم الابتدائي، نسبيا مرتفعة، حيث يبلغ معدلها 5,7%، ويبدو أنها تزداد بارتفاع المستوى (10,4% بالنسبة للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، عام 2005).

الرسم البياني 24 : تطور معدل نسب الانقطاع الدراسي حسب الأسلاك



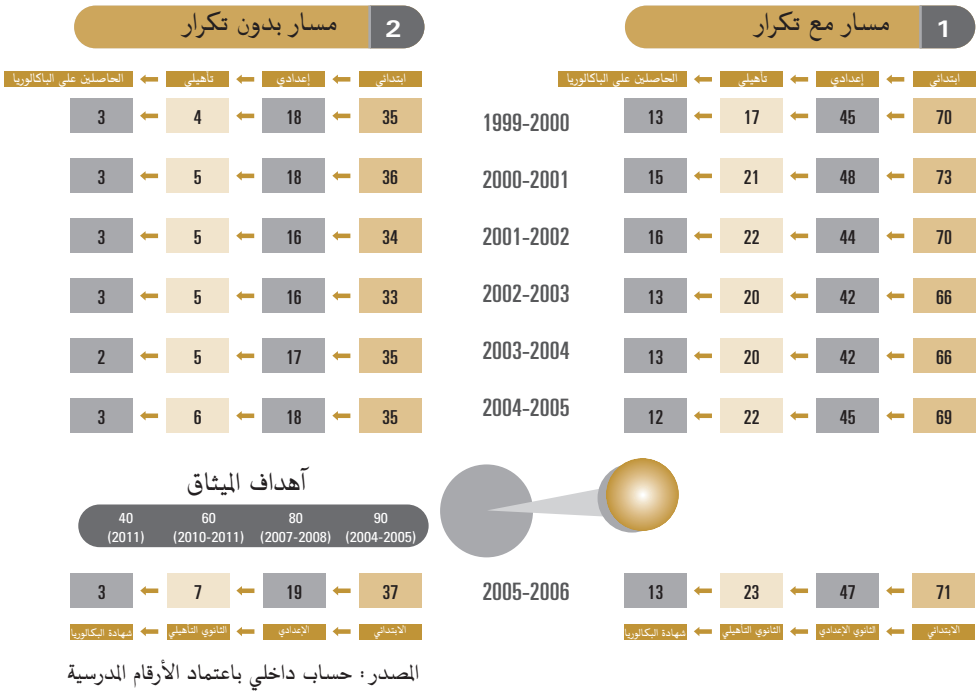
المصدر : قطاع التعليم المدرسي

وتبقى نسب الانقطاع الدراسي أكثر ارتفاعا في التعليم الثانوي، حيث تم تسجيل أكبر نسبة بالسنة الثالثة إعدادي وبالسنة الثانية من سلك البكالوريا (20,5% و 24,9%، على التوالي، سنة 2006).

بالموازاة مع التعليم الابتدائي، يُلاحظ أن نسب انقطاع الذكور بالتعليم الثانوي أكبر من نسب انقطاع الإناث.

ورغم أن هذا التحليل الأفقي لفوج واحد لا يعكس بالضرورة التطورات على الأمد البعيد، فإن مواكبة الأفواج المتتالية منذ الموسم الدراسي 2000-1999، تظهر تحسنا بطيئا في النجاعة الداخلية للمنظومة التربوية. ويرجع هذا التطور الطفيف الذي تعرفه مؤشرات نجاعة المنظومة التربوية إلى ضعف نسب التدفق التي تتغير قليلا، من سنة إلى أخرى، دون أن تسجل تحسنا ملموسا.

الرسم البياني 25 : تطور معدل نسب الانقطاع الدراسي حسب الأسلاك



المصدر : حساب داخلي باعتماد الأرقام المدرسية

- استكمال السلك الابتدائي بالنسبة لـ 37% منهم في سنة 2005، عوض 90% التي دعا إليها الميثاق ؛
- استكمال التعليم الثانوي الإعدادي بالنسبة لـ 19% منهم في سنة 2008، عوض 80% التي حددها الميثاق ؛
- استكمال التعليم الثانوي التأهيلي بالنسبة لـ 7 % منهم في سنة 2011، عوض 60% التي دعا إليها الميثاق ؛
- الحصول على شهادة البكالوريا بالنسبة لـ 3% منهم في سنة 2011، عوض 60% التي حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

إن هذه الوضعية لم تسمح ببلوغ الأهداف المسطرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين وإذا استمر تطور المنظومة التربوية على إيقاعه الحالي فإن مسار التلاميذ المسجلين في السنة الأولى من الابتدائي سنة 1999-2000 سيكون على الشكل التالي :

ومن خلال متابعة فوج افتراضي خاضع لنسب التدفق المسجلة في 2004-2005 يُستنتج ما يلي :

التعليم الابتدائي

لكي يستكمل التلميذ المسجل في التعليم الابتدائي هذا الطور، يحتاج لـ 10,4 سنوات-تلاميذ (années-élèves)، بدل 6 سنوات-تلاميذ الضرورية، وهو ما يؤدي لصرف تكاليف إضافية. بالإضافة إلى أن نسبة الهدر تبلغ 1,7، بمعنى أنه بسبب التكرار والانقطاع عن الدراسة تبلغ كلفة الحاصل على شهادة التعليم الابتدائي، 1,7 مرة التكلفة الدنيا اللازمة. في حين تبلغ نسبة النجاعة الداخلية للتعليم الابتدائي 57,5%، أي أن التعليم الابتدائي يشتغل بنسبة 57,5% من قدرته.

التعليم الثانوي الإعدادي

يحتاج تلميذ طور التعليم الثانوي الإعدادي، لكي يستكمل دراسته، لـ 8,4 سنوات- تلاميذ، عوض 3 سنوات- تلاميذ المقررة. وتبلغ الكلفة الحقيقية للحصول على الشهادة بهذا السلك 2,8 مرة التكلفة الدنيا الضرورية. إضافة إلى ذلك، تبلغ نسبة النجاعة الداخلية للتعليم الثانوي الإعدادي 35,4%.

التعليم الثانوي التأهيلي

يحتاج تكوين الحاصلين على البكالوريا لـ 8 سنوات-تلاميذ، عوض 3 سنوات-تلاميذ الضرورية. وتبلغ نسبة النجاعة الداخلية للتعليم الثانوي التأهيلي 36,7%. أما نسبة الهدر فهي تبلغ 2,7%، أي أن كلفة تكوين الحاصلين على البكالوريا في التعليم الثانوي التأهيلي تساوي 2,7 مرة التكلفة الدنيا الضرورية.

محددات الهدر المدرسي في الوسط القروي

تساهم عدة عوامل في تفسير نقص المردودية الداخلية للمنظومة التربوية. ويبدو أن العوامل المتعلقة بالطلب تمثل العوائق الرئيسية أمام الاستمرار في الدراسة. ذلك أن هشاشة وضعية الأسر وارتفاع التكاليف المتعلقة بالتمدرس تعتبر من بين الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى الانقطاع الدراسي. وهكذا، فإن الأطفال المنحدرين من أسر ذات دخل محدود و خصوصا الإناث، معرضون أكثر من غيرهم لمغادرة الدراسة.

ويظهر تحليل أجري على بيانات 404 جماعة قروية، تم تصنيفها في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية على أنها فقيرة، أن الظروف السوسيو اقتصادية للتلاميذ وعدم توفر مؤسسات تعليمية بالقرب من سكناهم، هما عاملان أساسيا يفسران ظاهرة الانقطاع الدراسي في هذه الجماعات.

الجدول 11

بعض محددات الهدر المدرسي في 404 جماعة قروية

التخصص	المعامل	قيمة احتمال التوزيع
م.ع×	0.19	0.023
م.ت.ج××	-0.17	0.913
م.ه×	0.47	0.000
وجود الإعدادية×	-2.44	0.000
وجود الثانوية×	-4.11	0.000
الثابت××	-4.00	0.442

× المعامل له دلالة إحصائية

×× المعامل ليست له دلالة إحصائية

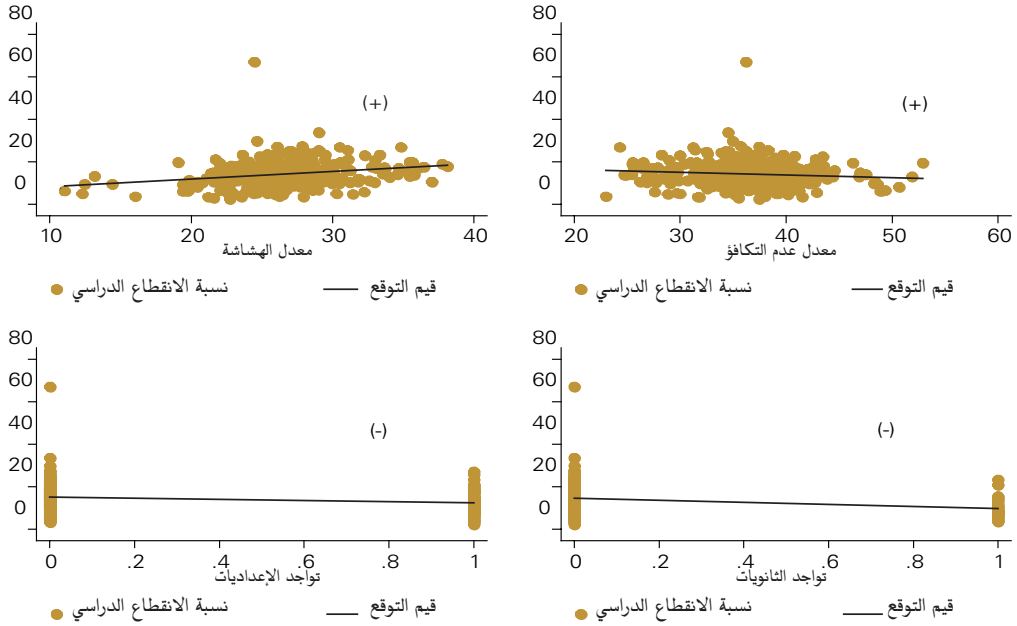
م.ع× مؤشر عدم التكافؤ ؛

م.ت.ج×× مؤشر التنمية الإجتماعية ؛

م.ه× معدل الهشاشة.

الرسم البياني 26

بعض محددات الهدر المدرسي في 404 جماعة قروية



تظهر الرسوم البيانية أعلاه، العلاقة الموجودة بين نسبة الانقطاع الدراسي ومتغيرات قياس الظروف السوسيو اقتصادية والعرض التربوي. وقد تم قياس الظروف السوسيو - اقتصادية بمتغيرين اثنين هما معدل الهشاشة(taux de vulnérabilité) ومؤشر عدم التكافؤ (Indice d'inégalité). أما قرب العرض التربوي proximité de l'offre educative فيقاس بوجود الإعداديات أو الثانويات في هذه الجماعات أو عدم وجودها.

ويتبين من خلال هذه الرسوم البيانية وجود علاقة مهمة إحصائيا بين كل متغير من هذه المتغيرات، ونسبة الانقطاع المدرسي.

إضافة إلى ذلك، تبقى إكراهات العرض التربوي ذات أثر كبير على التعليم الثانوي، على أن هناك عوامل أخرى مرتبطة بالسياق العام لمنظومة التربية والتكوين، تتجلى خاصة في عدم ملاءمة المناهج وطرق التدريس، حيث ترتكز هذه الأخيرة بالأساس على منطق الاستظهار على حساب الخبرة والتعلم، وضعف نظام التوجيه والإرشاد للتلاميذ، وقلة تتبع المدرسين وتقويم عملهم.

II. تمويل التعليم العالي : البحث عن موارد تمويل بديلة

تتوزع الميزانية التي تخصصها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي لمختلف المؤسسات الجامعية حسب عدد الطلبة المسجلين. وتشكل هذه الميزانية المورد المالي الرئيسي للتعليم العالي العمومي. غير أن هناك موارد مالية أخرى تضاف إلى ميزانيات هذه المؤسسات بفضل مشاريع البحث العلمي المندرجة في إطار برامج تعاون وطنية ودولية.

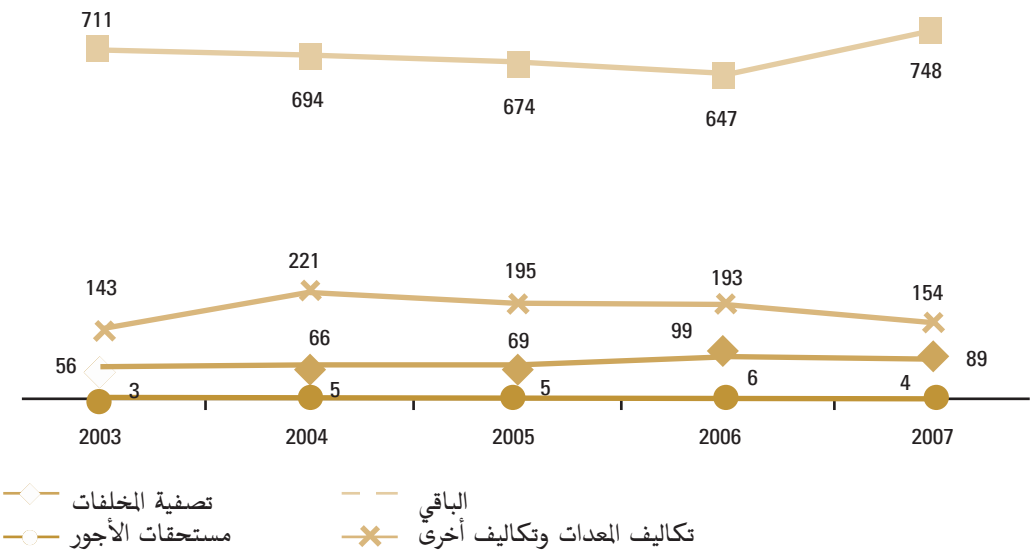
وتتوزع ميزانية قطاع التعليم العالي على الشكل التالي ؛

- ميزانية التسيير : ارتفعت هذه الميزانية من 3,9 مليار درهم سنة 2004 إلى 4,8 مليار سنة 2007 ؛
- ميزانية الاستثمار : 720 مليون درهم في سنة 2007 مقابل 398 مليون درهم سنة 2004.

وقد ارتفعت ميزانية التعليم العالي بشكل ملموس بنسبة 21,1% بعد فترة ركود لهذه النفقات في مرحلة (2001-2003). وتشكل النفقات الجارية للتعليم العالي نسبة 16% من نفقات قطاع التربية، في حين ارتفعت كتلة الأجور نسبة 57% من ميزانية التعليم العالي في السنة الجامعية 1998-1999 إلى 67% خلال الموسم الدراسي 2007-2008.

وتشكل سياسة تعزيز استقلالية الجامعات أداة أساسية لخلق موارد خاصة، على أن تحليل نفقات تسيير الجامعات يظهر أن خانة الموظفين سجلت ارتفاعا ملحوظا خلال السنوات الأخيرة. ذلك أن المتوسط السنوي لنسبة النمو بلغ 12,4% مقابل نحو 2,2% لمجموع النفقات خلال الفترة الممتدة ما بين 2003 و2007.

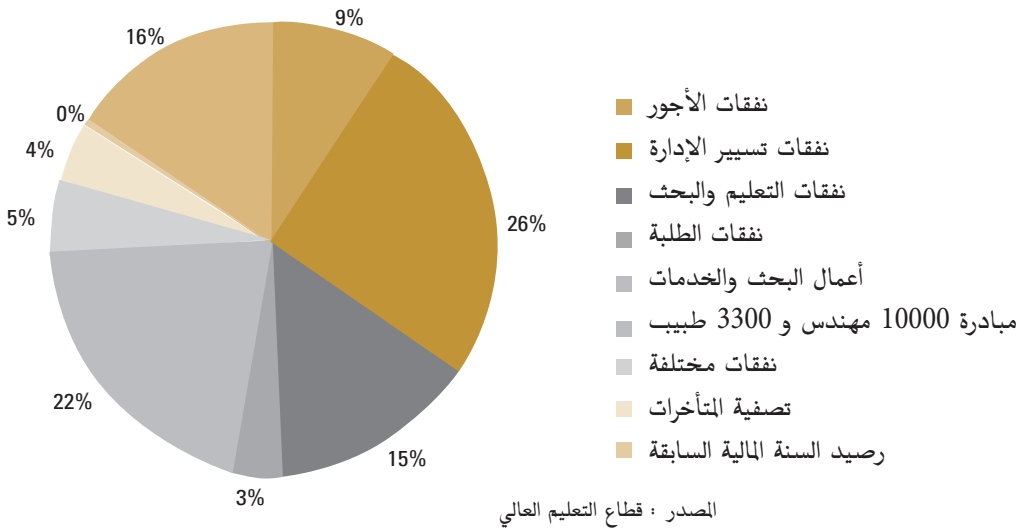
الرسم البياني 27 : تطور نفقات التسيير حسب الأبواب (بملايين الدراهم)



المصدر : قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

وتخصص الجامعات عموما نحو ربع مواردها للتسيير الإداري. فنفقات التعليم الموجهة عموما للوسائل البيداغوجية لم تستفد منها هذه الأخيرة إلا بنحو 15% سنة 2007. ولم تتجاوز الميزانية المخصصة لمبادرة تكوين 10000 مهندس و3300 طبيب نسبة 5% من مجموع نفقات سنة 2007. ورغم مجهودات الجامعات في التدبير، وإبرام الصفقات المتعلقة بميزانية التسيير، فإن حصة الديون تتطور بطريقة غير منتظمة وتبقى مرتفعة نسبيا، حيث بلغت سنة 2007 نسبة 15,5% من مجموع النفقات.

الرسم البياني 28
توزيع نفقات التسيير حسب الأبواب في 2007



المصدر : قطاع التعليم العالي

تمثل الدولة من خلال الدعم الذي تقدمه، المورد المالي الرئيسي للجامعات، وتشكل منتجات ومستخلصات أعمال البحث وبيع الخدمات حوالي 11% من موارد الجامعات. إلا أن تطورها البطيء يتطلب من الجامعات تنويع المصادر والبحث عن بدائل إضافية للتمويل.

ومن ثم، يتعين على الجامعات القيام بمجهودات من أجل تعزيز قدرات التدبير وإبرام الصفقات المتعلقة بميزانية التسيير. ذلك أن التدبير المالي الحالي يعاني من الاختلالات التالية :

- ارتفاع النفقات الملتزم بها في السنة السابقة والواجب صرفها، والموارد الواجب تحصيلها ؛
- ثلث الموارد القابلة للتعبئة غير مستعملة، مقابل مطالبة الجامعات بالرفع من الدعم الذي تقدمه الدولة ؛
- استمرار ارتفاع النفقات الضرورية، (التنقل والتعويضات والماء والكهرباء والاتصالات وحظيرة السيارات) بينما انخفضت نفقات التعليم بشكل ملحوظ.

وعلى مستوى موارد الاستثمار، تظل الدولة أهم مصدر للتمويل، بينما تساهم مصادر التمويل الأخرى بنسبة أقل، وما زالت تتميز بطابعها الطارئ وغير المستمر.

وقد شهدت موارد الاستثمار تطورا إيجابيا، حيث سجلت معدل ارتفاع سنوي قدره 12% ما بين سنوات 2003 و2007. وقد خصصت هذه الاعتمادات الزائدة بالأساس لرفع طاقة الاستقبال من خلال توسيع الكليات وإنشاء مدارس عليا.

III. تمويل التكوين المهني: الحاجة إلى ضخ موارد إضافية

انتقلت ميزانية قطاع التكوين المهني من 2,1 مليار درهم خلال سنة 2001 إلى 2,9 مليار درهم سنة 2007، أي ما يمثل ارتفاعا سنويا بنسبة 6%. وتغطي ميزانية الدولة 74%، من حاجيات التمويل بينما بلغت المساهمة الخاصة (الأسر والاستثمار الخاص) 21%، إضافة إلى الهبات المرصودة في إطار التعاون الدولي. وقد مثلت ميزانية الدولة المرصودة لهذا القطاع، ما يعادل 0,33% سنويا من الناتج الداخلي الإجمالي بين سنتي 2001 و2007.

وعلى سبيل المقارنة، يعد المغرب من البلدان التي تعرف معدل تمويل للتكوين المهني نسبيا مرتفعا. إذ بالقياس مع الناتج الداخلي الإجمالي، فإن النفقات العامة في هذا القطاع تبلغ 0,3% في فرنسا، و0,28% في البرتغال و0,24% في إيطاليا. والحقيقة أن المعطيات المالية المتوفرة، لا تسمح بدراسة فاعلية الطرق والوسائل المستخدمة، ذلك أن هذا النوع من التحليل يسمح بمعرفة مدى تناسب تمويل الخدمات المقدمة، مع احتياجات السوق واهتمامات السياسات العامة.

وعلى غرار باقي القطاعات، فإن ميزانية التسيير تستأثر بالحصة الكبرى من الميزانية المخصصة للقطاع، أي ما يقارب 77% سنة 2007، منها 52% موجهة للأجور و 25% لتغطية نفقات التجهيز والنفقات المختلفة، فيما سجلت حصة الاستثمار خلال الفترة الفاصلة بين 2001 إلى 2004 ما يقارب 25% من إجمالي الميزانية، لتصل إلى معدل 21% ما بين سنتي 2005 و2007، أي تراجعا بأربع نقاط.

وبخصوص تطورات الميزانية المعتمدة، يمكن القول أن معدل نمو ميزانية التكوين المهني قد سجل ارتفاعا ملحوظا، حيث أن معدل النمو السنوي بلغ حوالي 6% خلال الفترة الممتدة من 2001 إلى 2007.

وعلى الرغم من هذا التحسن على المستوى المالي، فإن القطاع لا يزال غير قادر على الاستجابة للطلب الذي يعرف تطورا ونموا مستمرين.

IV. تمويل قطاع محو الأمية والتربية غير النظامية: موارد دون مستوى المتطلبات

انتقلت الميزانية المخصصة لقطاع محو الأمية من 73,8 مليون درهم سنة 2001 إلى 102,9 مليون درهم سنة 2006، مقابل 20,52 مليون درهم و33,3 مليون درهم لقطاع التربية غير النظامية خلال نفس الفترة.

ويفسر حجم تمويل هذين القطاعين بالعوامل التالية :

- بالرغم من أهمية هذين القطاعين ضمن السياسة الوطنية للتربية، تظل حصة الموارد المخصصة لهما ضعيفة، قياسا بالنسب العالية للأميين من جهة، والأطفال غير المدرسين أو المنقطعين عن الدراسة من جهة ثانية ؛
- هذا القطاع يعتمد إستراتيجية العمل المشترك، القائم على الشراكة، مع تحديد أدوار ومسؤوليات كل واحد من الشركاء ؛

- يعتمد قطاع محو الأمية بالأساس في تمويله، على ميزانية الدولة، إضافة إلى دعم بعض المنظمات الدولية ؛
- و يمول قطاع التربية غير النظامية من ميزانية الدولة، خاصة حيث تقدم الدعم اللازم للمنظمات غير الحكومية وللبرنامج العام.

وأمام تطور ظاهرة الإنقطاع عن الدراسة، خاصة في المستوى الابتدائي، فإنه من اللازم والضروري البحث عن بدائل لمساعدة التلاميذ المعنيين والوقاية من هذه الآفة.

وبالرغم من تراجع معدلات الأمية في المغرب بنسب مهمة، إلا أنه ليس من اليسير إثبات نجاعة برامج محو الأمية، خاصة إذا علمنا أن معضلة الأمية تنتشر بالدرجة الأولى بين الأشخاص المتقدمين في السن (55 سنة أو أكثر)، ونظرا لمعدل الوفيات المرتفع لدى هذه الفئة العمرية، يصعب الفصل والتقسيم بين أثر برامج محو الأمية وبين معدلات الوفيات.

وانطلاقا من الملاحظات المشار إليها سلفا، سيكون من الأنجع المزيد من الاستثمار في محاربة عدم التمدرس والحد من الهدر المدرسي إلى جانب من الاستثمار في محاربة الأمية، علما بأن التمدرس واستمرار التلاميذ في المدرسة حتى نهاية فترة التعليم الإلزامي ستمكن من محاربة الأمية، من جهة، ومن جهة أخرى من وضع استراتيجيات أكثر فعالية لمحاربة الأمية. ويمكن الإشارة هنا، على سبيل المثال إلى إدراج مشاريع مجتمعية ضمن مقررات جامعات العلوم الإنسانية، بهدف إشراك الطلبة في عملية محاربة الأمية، مع جعل هذه المشاريع قابلة للدمج في كشف نقط الطالب لنيل الدبلوم.

V. التكاليف الفردية

يتيح تحليل التكاليف الفردية تسليط الضوء على مدى فعالية المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. وقد وصلت الكلفة الفردية في التعليم الإلزامي سنة 2005 إلى 3495 درهما في التعليم الابتدائي، و5463,5 درهما في التعليم الإعدادي، و7366 درهما في التعليم الثانوي التأهيلي. ومقارنة مع سنة 2004، فقد عرفت هذه التكاليف ارتفاعا بنسبة 6,9% في التعليم الابتدائي، و3,2% في التعليم الإعدادي، و4,3% في التعليم الثانوي التأهيلي.

وبالرجوع إلى المقارنات الدولية، نلاحظ أن المغرب يخصص نصيبا هاما من ناتجه المحلي الإجمالي الفردي، أي نسبة 21%، لطور التعليم الابتدائي، فيما يصل هذا المعدل في منطقة شمال أفريقيا إلى 11% من الناتج المحلي الإجمالي الفردي (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أفريقيا 2006)، وعلى مستوى التعليم العالي، يمكن ملاحظة نفس التوجه في بلدان شمال أفريقيا. غير أن وضعية المغرب ما زالت تطرح عددا من الصعوبات. فإلى جانب المشاكل المتعلقة بترشيد الموارد، يواجه المغرب مشكلا جسيما يتمثل في بطالة الحاصلين على الشواهد. وإضافة إلى رهان الجودة الذي يشكل تحديا كبيرا على مجموع منظومتنا الوطنية للتربية والتكوين، من الضروري وضع سياسة جديدة وجريئة للتنظيم من أجل ترشيد الموارد البشرية، وحل المشاكل المتعلقة بإيجاد منافذ للشغل عبر تعزيز عملية تنويع الشعب على مستوى التعليم العالي.

VI . نموذج تخصيص الموارد بين الأكاديميات

يكشف تحليل المبالغ المخصصة للأكاديميات عن وجود خلل على مستوى توزيع اعتمادات الميزانية. ويلاحظ أيضا أن هذه القواعد أحادية المعيار بالأساس، ما دامت أعداد التلاميذ في الأكاديميات تمثل المعيار الأساسي والوحيد المطبق في توزيع إعتمادات التسيير بين الأكاديميات، دون مراعاة الظروف السوسيو اقتصادية ومستوى التمدرس في الجهات. والحال أنه من بين العوامل التي تؤثر على عدم تمدرس التلاميذ في 404 جماعة قروية فقيرة، حسب المعايير المعتمدة في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، هناك الظروف السوسيو اقتصادية التي يتم قياسها بواسطة معدل الهشاشة ومؤشر التفاوت بين الجهات، إلى جانب العوامل الأخرى المتمثلة في وجود أو غياب الإعداديات والثانويات في هذه الجماعات.

والملاحظة العامة التي خلص إليها تحليل تمويل المنظومة الوطنية للتربية والتكوين هي أنه مكلف بنيويا، وأن هوامش التدخل من أجل تعميم التمدرس الإلزامي محدودة بسبب عدم الفعالية الناجمة عن معدلات الهدر والتكرار، وضعف نجاعة تدبير الموارد البشرية (وهذه إكراهات ترتبط بالمعايير المتبعة في حركة الانتقالات، وترشيد عدد ساعات التدريس في الإعدادي والثانوي التأهيلي، وتمركز أساتذة السلم 11 في المراكز الحضرية الكبرى، وإلحاق معلمين شباب في حاجة إلى التجربة بمناطق خارجة عن المراكز الحضرية، دون مراعاة صعوبات التلاميذ واحتياجاتهم، الخ).

وبالرغم من ضعف توفر المعايير المعتمدة في توزيع اعتمادات الميزانية، تظهر التحليلات المنجزة أن أعداد المتمدرسين تعتبر بمثابة المعيار السائد في توزيع الاعتمادات المالية بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، دون مراعاة احتياجات التلاميذ الذين ينتمون إلى أوساط محرومة، والذين يعتبر الدعم الاجتماعي بالنسبة إليهم عاملا حاسما لضمان تعليمهم ونجاحهم الدراسي.

ومن الضروري وضع نموذج لتوزيع الموارد المالية بشكل منصف، يأخذ بعين الاعتبار عددا من المعايير، منها النتائج وأداء المدارس والظروف السوسيو اجتماعية للمتمدرسين.

بناء على التحاليل القياسية المذكورة، يمكن الإستنتاج على أنه للحصول على منظومة وطنية للتربية والتكوين بمواصفات الجودة، يتعين بذل المزيد من الجهود في ما يخص ترشيد الموارد من أجل الاستجابة الملائمة لمتطلبات التنمية الوطنية. ذلك أن منظومتنا الوطنية للتربية والتكوين تحظى بحصة لا بأس بها من الثروة الوطنية من أجل تمدرس نحو سبعة ملايين طفل وشاب مغربي، إلا أن محدودية هذا المنظومة لا ترقى إلى مستوى الانتظارات، رغم الجهود المبذولة.

ويمكن التعمق أكثر في عملية تحليل المنظومة والتطرق لخيارات أسلوب التنظيم بعد دراسة نجاعته. وإن ما يبرر هذا هو أن منظومتنا التربوية تعرضت ومازالت لعدد من الانتقادات ؛ وفي هذا السياق، يبدو من المفيد تشخيص أداء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باعتبارها مؤسسات لا ممركزة مكلفة بتدبير نظام المنظومة والتكوين في الجهات، والتساؤل حول فعاليتها التقنية وقدرتها على التسيير والعوامل المحددة لها.

وقد سمحت لنا النتائج المحصل عليها بواسطة تقنية الحد الناجع Data Envelopment Analysis (DEA) بملاحظة مفادها أننا حينما نربط كفاءة التلاميذ في امتحان البكالوريا بالموارد المالية، مع ضبط الشروط السوسيو اقتصادية للوسط، فإننا نستنتج أن أغلبية الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تفتقد نسبيا إلى الفعالية، وهو ما يدل على إمكانية تحسين مردودية المنظومة من خلال تخصيص أفضل للموارد وبدون زيادة موارد إضافية.

وتبين نتائج الدراسات المنجزة أن معدل الفعالية النسبية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين هو 71%. وبمعنى أخر ، فإنه يمكن لهاته الأكاديميات تحسين مردودية المؤسسات التعليمية التي تسجل 30% كنسبة للفعالية فقط، من خلال تخصيص أفضل للموارد، وبزيادة إنتاجيتها.

يسمح النموذج المقدر بوضع إطار علائقي بين الممارسات الفعالة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وبعض المتغيرات المهمة المستعملة في تقدير حد النجاعة. ويتعلق الأمر بالدعم الاجتماعي ونسبة النجاح في البكالوريا ونسبة الفقر. وحسب التقديرات المنجزة بناءا على انحدار شبه معياري (*Régression semi-paramétrique*)، فإن الخلاصات تكشف عن وجود ارتباط واضح بين نسبة الفقر ومستوى الفعالية. فالفقر باعتباره عائقا سوسيو اقتصاديا يؤثر سلبا على فعالية الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

ترتبط نتائج نجاعة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ارتباطا وثيقا بنسب النجاح في البكالوريا، وهي أيضا مرتبطة بنسب النجاح في مختلف أسلاك ومستويات التعليم الإبتدائي والثانوي.ذلك أن وضع نوع من الترتيب فيما يخص نسب النجاح، يساوي الترتيب المبني على أساس نقط الفعالية، مع الفرق المتمثل في كون هذا الأخير يتضمن ناقلا للمعلومات المتعلقة بالسياق، وبالوسائل المعتمدة من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

خاتمـــــة

إن تلخيص حصيلة السنوات السبع الأخيرة من الإصلاح، ليؤكد بجلاء أهمية الجهود المبذولة، خاصة فيما يتعلق برهانات تعميم التعليم ؛ حيث يمثل تعميم التعليم الإلزامي أحد الاهتمامات الكبرى لسياسة التربية المتبعة، منذ انطلاق الإصلاح. ويعتبر التقليص، قدر الإمكان، من الفوارق المرتبطة بالخصوصيات السوسيو ـ اقتصادية والثقافية والجغرافية، أهم المواضيع التي تناولها الإصلاح.

وكنتيجة لهذه السياسة، فقد تم توسيع الطاقة الاستيعابية، وتطوير الدعم الاجتماعي للتلاميذ المعوزين، خاصة في الوسط القروي. هذا ويصطدم تعميم التعليم الإلزامي بصعوبات توسيع ولوج المدرسة لخُمس الساكنة الأكثر فقرا، من جهة (ساكنة جد فقيرة وساكنة ذات احتياجات خاصة)، والحد من الهدر المدرسي قبل استكمال التعليم الإلزامي، من جهة أخرى.

يشكل ضعف المردودية الداخلية للمدرسة عائقا أمام تعميم التمدرس الإجباري. ومن ثم فإن ارتفاع نسبة الهدرالمدرسي يعمق من مشكل تكافؤ الفرص فيما يتعلق بالنجاح الدراسي، ذلك أن التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة، هم الأكثر عرضة للتكرار والانقطاع عن الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك، فقد تضمن الإصلاح التربوي للتعليم العالي إعادة تنظيم الهندسة البيداغوجية وإعادة هيكلة مسالك وتجديد مضامين التكوين. وهكذا، فإن إعداد ووضع الهندسة البيداغوجية إجازة – ماستر – دكتوراه، ستسمح بتسجيل منظومتنا التربوية في إطار البنية الأوروبية للتعليم العالي. وقد أقر الإصلاح أيضا تنوعا في التكوين، الذي تميز بتعدد الشعب، حيث إن نصفها هي شعب مهنية.

ويعتبر الميثاق "ملاءمة نظام التربية والتكوين مع محيطه الاقتصادي" بمثابة رافعة أساسية في سبيل تحقيق الإصلاح. وبالتالي، فإن التكوين المهني، الذي ظل، ولفترة طويلة، وسيلة لحل معضلة الهدر المدرسي، أصبح اليوم وسيلة لا محيد عنها في السياسة التي تتبناها الحكومة في مجال تنمية الشغل. وبالفعل، فقد سجل التكوين المهني مردودية خارجية مرتفعة نسبيا، بالمقارنة مع باقي مكونات المنظومة التربوية ؛ فحوالي ثلثي الخريجين اندمجوا في الحياة المهنية، خلال التسعة أشهر الأولى من تخرجهم.

وتجدر الإشارة إلى أن الرفع من المستوى العام للتربية والتكوين قد زاد من حدة الفوارق الاجتماعية. وبالنظر إلى الارتفاع المهم في عدد خريجي المنظومة التربوية العامة، ومن أجل الحصول على منصب شغل، يتعين مسبقا الاستثمار، فيما بعد البكالوريا، أي في تكوين ذي جودة لكنه مكلف. بحيث أن الأسر الميسورة هي الوحيدة القادرة على توفير مثل هذا التكوين لأبنائها. ومن أجل تقويم هذا الوضع، أحدث قطاع التعليم العالي، مؤسسات جامعية ذات ولوج محدود توفر تكوينات ممهنة ذات جودة. غير أن الطاقة الاستيعابية لهذه المؤسسات تبقى محدودة جدا ، بالإضافة إلى كونها تتمركز في المدن الكبرى، ولايستفيد منها سوى الطلبة المنحدرين من أوساط اجتماعية ميسورة. لذلك يظل مشكل التهميش الاجتماعي للشباب الأقل تكوينا، حاضرا بشكل بارز.

هذا فضلا عن أن التطور النوعي المسجل في مجال تعميم الولوج إلى المدرسة ونشر التعليم، لم يواكبه أي تطور ملحوظ على مستوى جودة التعلم، على الرغم من وضع مسارات دراسية جديدة، ودمج مناهج تراعي الخصوصيات الجهوية، ومراجعة البرامج، وملاءمة وتنويع وتحرير الكتب المدرسية.

ومن أجل تدبير يراعي مبدأ القرب من مستعملي الخدمات التربوية، تم إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على شكل مؤسسات عمومية تتمتع بشخصية معنوية وباستقلالية إدارية ومالية. وفي ظل هذه الطريقة الجديدة للحكامة، من المفترض أن تهتم الوزارة الوصية على القطاع بتحديد التوجهات العامة للسياسة التربوية، وتوزيع الموارد وكذا تتبع تقويم النتائج، في حين من المفترض على المستوى الجهوي أن

تتولى المؤسسات اللاممركزة تدبير المنظومة التربوية في جميع جوانبها البيداغوجية والمالية والإدارية. إن لاتمركز المنظومة التربوية لا يضمن لوحده تحسين جودة التربية والتكوين، إذ ينبغي أن يتم ذلك أيضا على مستوى المؤسسات المدرسية والجامعية التي تعتبر الأقرب من المدرسين ومن المتعلمين. وبالتالي ومن أجل النجاعة والاقتصاد، فإنه من الأفضل من جهة، أن يتم النقل المباشر للمؤهلات لفائدة المؤسسات، ومن جهة أخرى، أن يتم تركيز الاصلاح على الممارسات البيداغوجية وطرائق التدريس.

أما فيما يتعلق بالتمويل العمومي فإن المغرب من بين البلدان التي تخصص حصة مرتفعة نسبيا من مواردها الوطنية لمجال التربية. من دون شك، إن الانتشار السريع لتمدرس الأطفال من الفئات العمرية الصغرى في هذه السنوات الأخيرة، لا يفسر وحده تزايد التحملات المرتبطة بقطاع التربية. والحال أن ارتفاع كلفة التعليم ترجع إلى حد كبير إلى الهدر المدرسي، إذ إن النسبة المرتفعة للتكرار والانقطاع عن الدراسة تعتبر بمثابة مؤشر حقيقي عن وجود اختلالات معنية في المنظومة، كما تشكل عنصرا أساسيا وراء ارتفاع التكاليف التربوية. وهو ما يتطلب تفكيرا عميقا وتأملا وطنيا واسعا ومشتركا، لتحديد الأولويات، ورسم معالم الآفاق التي تسمح بإعطاء نفس جديد للإصلاح، وتقويته عن طريق التعبئة الاجتماعية الشاملة، حتى تكون التربية فعلا أولوية وطنية وقاطرة للتنمية المستدامة.

الملحقات

لائحة الجداول

الجدول 1:
تطور أعداد المتمدرسين في التعليم الأولي حسب نوعيه

الجدول 2:
تطور أعداد التلاميذ حسب أسلاك التعليم

الجدول 3:
تطور عدد التلاميذ المتمدرسين حسب الوسط في التعليم الابتدائي

الجدول 4.
تطور عدد مؤسسات التعليم الابتدائي

الجدول 5:
تطور هيئة التدريس في التعليم الابتدائي حسب الفئات العمرية

الجدول 6:
تطور عدد تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي حسب الوسط

الجدول 7:
تطور تساوي المعدل الصافي للتمدرس في المرحلة الإعدادية

الجدول 8:
تطور عدد التلاميذ في الثانوي التأهيلي حسب الوسط

الجدول 9:
التأطير البيداغوجي خلال سنة 2007-2006

الجدول 10:
تطور عدد المتدربين حسب نوع التكوين ومستواه

الجدول 11 :
بعض محددات الهدر المدرسي في 404 جماعة قروية

لائحة الرسوم البيانية

الرسم البياني 1:
تطور المعدل الصافي للتمدرس في التعليم الأولي

الرسم البياني 2:
تطور المعدل الصافي للالتحاق بالمدرسة حسب الجنس

الرسم البياني 3:
معدل إتمام الدراسة دون التكرار في التعليم الابتدائي

الرسم البياني 4:
تطور القاعات التي تم إحداثها في التعليم الابتدائي حسب الوسط

الرسم البياني 5:
أعداد المستفيدين من المطاعم المدرسية في التعليم الابتدائي

الرسم البياني 6:
معدل إتمام الدراسة دون تكرار في الثانوي الإعدادي في عام 2007-2006

الرسم البياني 7:
أعداد المستفيدين من الدعم الاجتماعي في المرحلة الإعدادية

الرسم البياني 8:
معدل إتمام الدراسة دون تكرار في الثانوي التأهيلي في عام 2007-2006

الرسم البياني 9:
المستفيدين من الدعم الاجتماعي في الثانوي التأهيلي

الرسم البياني 10:
تطور حصة التعليم الخاص حسب الأسلاك

الرسم البياني 11:
توزيع الطلبة الجامعيين حسب مجال الدراسة

الرسم البياني 12:
تطور معدلات الإقبال

الرسم البياني 13:
مثلث أهداف التعليم للجميع

الرسم البياني 14:
معدل الأمية مقابل الهدر المدرسي بالنسبة المئوية حسب الجهة

الرسم البياني 15:
تطور عدد التلاميذ بالتعليم العمومي حسب السلك

الرسم البياني 16:
تقدير تطور الخريجين حسب كل سلك تعليمي

الرسم البياني رقم 17:
تطور الرأسمال البشري حسب الأسلاك التعليمية

الرسم البياني رقم 18:
تطور نسب نمو الناتج الداخلي الإجمالي ومخزون الرأسمال البشري (KH) ومخزون الرأسمال الثابت (KF)

الرسم البياني رقم 19 :
تطور المعدل المتوسط للتكرار حسب الجنس

الرسم البياني رقم 20:
نسبة التكرار حسب الجهة والسلك عام 2006-2005.

الرسم البياني رقم 21:
مؤشر تنمية التربية في مقابل نفقات التربية نسبة إلى الناتج الداخلي الإجمالي

الرسم البياني رقم 22:
مؤشر تنمية التربية في مقابل نفقات التربية نسبة إلى ميزانية الدولة

الرسم البياني رقم 23:
أمل الحياة المدرسية مقابل نسبة اللاتمدرس

الرسم البياني رقم 24:
تطور معدل الانقطاع الدراسي حسب الأسلاك

الرسم البياني 25 :
مسار 100 تلميذ مغربي في النظام المدرسي

الرسم البياني رقم 26:
بعض محددات الهدر المدرسي بالنسبة لـ 404 جماعة قروية

الرسم البياني رقم 27:
تطور نفقات التسيير حسب الأبواب بملايين الدراهم

الرسم البياني رقم 28:
توزيع نفقات الاستغلال حسب الأبواب