

المملكة المغربية
+ⵍⵎⵖⵔⵉⵔ ⵉⵎⵓⵔⵓⵔⵉ
ROYAUME DU MAROC



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⵎⵓⵔⵓⵔⵉ ⵉⵎⵓⵔⵓⵔⵉ ⵉⵎⵓⵔⵓⵔⵉ ⵉⵎⵓⵔⵓⵔⵉ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

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

حكمة منظومة التربية والتكوين بالمغرب

تقييم تطبيق توصيات الميثاق
الوطني للتربية والتكوين
2013-2000

تقرير
الخبرة



حكمة منظومة التربية والتكوين بالمغرب

تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني
للتربية والتكوين 2000-2013

أنجزت هذه الدراسة من طرف
مكتب الدراسات Co-efficience لفائدة
الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين
والبحث العلمي

الآراء والأفكار الواردة في هذه الدراسة تعبر عن مؤلفيها ولا تعكس
بالضرورة آراء الهيئة الوطنية للتقييم.

مارس 2015

5	مقدمة
6	1. المقاربة المنهجية المعتمدة في إنجاز الدراسة
6	1.1. تحديد مجال الدراسة وتماسكه
6	1.2. المقاربة المنهجية المعتمدة
7	1.3. هندسة الدراسة وتقديم نتائج التقييم
8	2. الإطار المؤسسي لنظام التربية والتكوين
8	1.2. قطاع التعليم العالي
10	2.2. قطاع التربية الوطنية
10	3.2. قطاع التكوين المهني
15	3. التحليل التشخيصي لسير نظام التربية والتكوين
15	1.3. قطاع التعليم العالي
15	1.1.3. اللامركزية واللامركز
20	2.1.3. سياسات التكوين الجامعي
21	3.1.3. التنسيق داخل النظام ، وبينه وبين مكوناته الأخرى
22	4.1.3. التقييم داخل النسق الفرعي للتعليم العالي
23	5.1.3. خاتمة
24	2.3. النظام الفرعي للتربية الوطنية
24	1.2.3. لامركزية ولا تركز هياكل وزارة التربية الوطنية
31	2.2.3. سياسة التربية والتكوين
37	3.2.3. تنسيق النظام الفرعي لوزارة التربية الوطنية
38	4.2.3. تقييم النظام والتقييم داخل النظام
40	5.2.3. خاتمة
41	3.3. النظام الفرعي للتكوين المهني
41	1.3.3. لامركزية ولا تركز نظام التكوين المهني
43	2.3.3. تمويل التكوين المهني
43	3.3.3. سياسة التكوين
45	4.3.3. التنسيق داخل النظام الفرعي للتكوين المهني
48	5.3.3. التقييم ضمن نظام التكوين المهني الفرعي
49	6.3.3. خاتمة
50	4. النقاط المحورية المؤثرة في تطور النظام
50	1.4. الميثاق الوطني سبيل نحو إصلاح قائم على الإجماع ، ولكن ...
51	2.4. تطبيق على ثلاث مراحل
51	1.2.4. الخطوات الأولى للإصلاح
52	2.2.4. لامركزية الهياكل : إنزال بدون تحضير
52	3.2.4. المخطط الاستعجالي : برنامج لإنقاذ إصلاح أصابه الوهن
53	3.4. حكام نظام التربية والتكوين ، آليات ذات هندسة متنوعة
53	1.3.4. إجماع مطمئن
53	2.3.4. تطبيق لا يواكب التغيير
55	3.3.4. الإفراط في «التغيير» يقضي على التغيير!

55	4.4 . لا مركزية هياكل نظام التربية والتكوين
55	1.4.4 . هل تحتاج الإدارة المركزية إلى هندسة جديدة؟
56	2.4.4 . توجد على مستوى الجهات ، هياكل كثيرة لا تلعب دورها القيادي بشكل جيد
57	3.4.4 . على المستوى المحلي توجد مجالس للتدبير وظيفية بالكاد
58	4.4.4 . تدبير الموارد المالية
59	5.4.4 . تمويل نظام التربية والتكوين في إطار الاستقلالية المطلوبة
59	6.4.4 . جودة التربية والتكوين المعروضة من قبل النظام
60	7.4.4 . قيادة الإصلاح وأنظمة الإعلام
60	5.4 . التنسيق بين مكونات نظام التربية والتكوين
61	6.4 . التقييم
61	5 . مقترح عمل لتحسين المردودية
66	ملحقات
67	الملحق 1 : شبكة عناصر التقييم
73	الملحق 2 : شبكة المواضيع الخاضعة للمساءلة
79	الملحق 3 : إطار التقابل بين موضوعات المساءلة ومحاور التقييم
81	الملحق 4 : شبكة دليل المقابلة
81	I . اللامركزية واللامركز
82	II . حكام نظام التربية والتكوين
83	III . أسئلة خاصة بالتعليم العالي
84	الملحق 5 : تقرير حول سير البحث المؤسسي

مقدمة

هل تم تحقيق هذه التوجيهات؟ ما هي الصعوبات والعراقيل التي واجهت تطبيقها أو حالت دونها؟

في غياب معطيات ودراسات كاملة بما فيه الكفاية حول السياسات العمومية في مجال التربية، اعتمد هذا التقرير مقارنة تجمع بين تحليل النصوص التنظيمية المتعلقة بالحكمة، والمعطيات الكيفية الخاصة بتصورات الفاعلين الذين تم استجوابهم حول تطبيق الميثاق. وهكذا، تقوم المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة على تحليل الإطار المؤسسي والتنظيمي لنظام التربية والتكوين، وعلى بحث ميداني أجري مع الفاعلين المكلفين بقيادة النظام وتسييره.

ظهر مفهوم الحكامة خلال تسعينيات القرن الماضي، وفرض نفسه في النقاشات الدائرة حول السياسات العمومية المتعلقة بتدبير المؤسسات، وبالقواعد التنظيمية – المحددة بشكل عقلاني –، والإجراءات الحديثة لاتخاذ القرار، مساهما بذلك في تحسين سير الأنظمة التربوية.

لتقييم حكمة النظام التربوي، يستبعد هذا التقرير الطريقة المعيارية التي تقوم على الاختيار بين حسن التدبير وسوئه؛ كما يستبعد الاعتماد على معيار محدد، أو على مجموعة من المؤشرات للحكم على جودته. إن الطريقة التي تم نهجها في هذا البحث تعتمد، أساساً، على مدى التزام حكمة النظام التربوي بتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

من المؤكد أن دراسة الحكامة في علاقتها بتوصيات الميثاق ضرورية لتقييم مدى تطبيق تلك التوصيات من خلال جودة الإجراءات التنظيمية والتشريعية التي تم اتخاذها، ومن خلال القدرة على قيادة الإصلاحات الموصى بها على الصعيد المركزي والجهوي (الأكاديميات والجامعات)، وضمان تتبعها وتقييمها.

لقد اعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الحكامة رافعة أساسية للتغيير الذي سيمكن نظام التربية والتكوين من التزود بأدوات القيادة، وبآليات التدبير التي ستسهل انسجام عمله مع الاختيارات التنموية للأمة.

هدف هذه الدراسة هو تقييم جهاز حكمة النظام التربوي الذي حدده الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والوقوف على حالة تقدم عملية لامركزية ولا تركز المصالح الإدارية، ونوعية التنسيق المؤسسي داخل النظام التربوي، وذلك عبر دراسة مكوناته الثلاثة: التعليم العالي، والتربية الوطنية، والتكوين المهني.

تضع هذه الدراسة تشخيصاً لتفعيل توجيهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتعلقة ببناء جهاز الحكامة كما هي واردة في المجال الخامس للميثاق الوطني للتربية والتكوين وفي دعامتي التغيير 15 و 16:

- تنص الدعامة 15 على إقرار اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين؛
- وتوصي الدعامة 16 بتحسين الحكامة والتقييم المستمر لنظام التربية والتكوين.

1. المقاربة المنهجية المعتمدة في إنجاز الدراسة

لقد استلزم إنجاز هذه الدراسة اعتماد مقاربة تعبئ الأدوات الكيفية للتقييم اعتمادا على عمل ميداني تم إنجازه بناء على تصريحات الفاعلين الذي يعملون في قلب نظام الحكامة.

1.1. تحديد مجال الدراسة وتماسكه

تم إنجاز تشخيص وثائقي ومؤسستي يحلل النصوص المتعلقة بتطبيق إصلاح نظام التربية والتكوين؛ وخاصة منها النصوص المتعلقة بالمخططات، وإجراءات التواصل بين مختلف المستويات المؤسسية، ودفاتر التحملات، ومسؤوليات الفاعلين المكلفين بتطبيق الإصلاح، إلخ. وبعد هذا العمل، أنجز بحث ميداني كفي كان الغرض منه جمع المعلومات اعتمادا على مقابلات مع الفاعلين الرئيسيين (المسؤولين ونوابهم) في المستويات المؤسسية الأربعة للنظام: المركزية، والجهوية، والإقليمية، والمؤسسات التعليمية. وقد مكن هذا العمل من إنجاز تقرير تحليلي حول مدى تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجال الحكامة. أما تحليل عمليات الحكامة وآلياتها، فقد انصب على النقاط التالية:

- السير المؤسستي لنظام التربية والتكوين في المستويات الأربعة المحددة أعلاه؛
- القيادة الإجرائية للمشاريع والأعمال الواردة في توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتنسيقها المؤسستي من قبل الهيئات المختلفة للتسيير، وذلك على كل مستوى من المستويات التنظيمية للنظام؛
- التنسيق المؤسستي الداخلي، والتنسيق بين مختلف الفاعلين المحليين في عملية تطبيق توصيات الميثاق؛
- وضع أدوات القيادة والتنظيم والمراقبة الضرورية لحكامة نظام التربية والتكوين حكامة جيدة على المستويين المركزي والجهوي.

يتكون الإطار المرجعي لتقييم النظام الحالي لقيادة الإصلاح من:

- التوصيات والأهداف الاستراتيجية المحددة لتطبيق إصلاح النظام التربوي؛
- التوجهات ومخططات الأجراء التي تعتمدها القطاعات الوزارية المكلفة بالأنظمة الفرعية الثلاثة؛
- المؤشرات التي وضعتها المصالح المركزية واللامركزية لتنسيق عمليات إنجاز مختلف المشاريع/الأعمال المرتبطة بالإصلاح.

2.1. المقاربة المنهجية المعتمدة

ترتكز المقاربة المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة على ثلاثة عناصر أساسية: يتعلق العنصر الأول بترجمة النظام المرجعي المؤسستي (الدعامتان 15 و16 للمجال الخامس للميثاق الوطني للتربية والتكوين) إلى إطار مرجعي تقني للتقييم (أي إلى إطار منطقي للتساؤل). ويتعلق العنصر الثاني بترجمة ذلك الإطار المرجعي للتقييم إلى مجموعة من الأسئلة (شبكة المقابلات) تنتظم في أربعة محاور تهيكّل الأبعاد والأشكال المختلفة التي يمكن أن تتخذها الدعامتان 15 و16 المذكورتان أعلاه، مع أخذ خصوصيات كل نظام من الأنظمة الفرعية الثلاثة المكونة لنظام التربية والتكوين (التعليم العالي، التعليم المدرسي والتكوين المهني) بعين الاعتبار. أما العنصر الثالث، فهو يخص البرمجة الجغرافية، وجدولة الأبحاث الكيفية على صعيد الجهات الخمس التي تم اختيارها لتكون مجال البحث.

أ. مجال البحث المؤسستي الكيفي

في تحديد المحيط الجغرافي للمنطقة التي شملها البحث الكيفي، تم أخذ واقع الجهات في الاعتبار باعتماد خمسة معايير هي:

- البعد/القرب الجغرافي للمنطقة موضوع البحث من مركز القرار؛
 - المحيط الجغرافي للجهة؛
 - المكونات الترابية للمنطقة من حيث خصوصياتها الحضرية والقروية؛
 - حضور مجموع المستويات المؤسسية لنظام التربية والتكوين على الصعيد الجهوي (الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والنيابات الجهوية و/أو الإقليمية، والجامعات والكليات، وهيئات التنسيق الجهوي إلخ.).
- يتكون المحيط الجغرافي الذي شملته هذه الدراسة، والذي تم اختياره على أساس المعايير المذكورة أعلاه، من الجهات التالية:
- جهة الرباط – سلا – زمور – زعير (الرباط، وتمازة، وسلا، والخميسات)؛
 - جهة طنجة – تطوان (تطوان، والمضيق، والعرائش)؛
 - جهة دكالة – عبدة (أسفي، والجديدة)؛
 - جهة سوس – ماسة – درعة (أكادير، وتارودانت، وتزنيت، وإنزكان)؛
 - الجهة الشرقية (وجدة، وبركان، والناظور).
- ولكي تحيط بجهاز الحكامة برمته، همت هذه الدراسة

السلسلة المؤسسية الكاملة لنظام التربية والتكوين، من المصالح المركزية إلى المصالح المحلية. ويتعلق الأمر بإيلاء الاهتمام إلى التنظيم المؤسسي لكل واحد من الأنظمة الفرعية الثلاثة المكونة لنظام التربية والتكوين من خلال المستويات المؤسسية الأربعة للفاعلين المستهدفين.

وكان يجب على هذه المقاربة الشمولية أن تحلل:

- السياسات المحددة؛
 - وضع الأهداف الإستراتيجية في مجال التربية والتكوين؛
 - القرارات والاختيارات الإجرائية المعتمدة؛
 - تخطيط العمل على مستوى هيئات التتبع والتنسيق.
- ويتوزع الفاعلون المستهدفون الذين تم استجوابهم أثناء البحث الكيفي حسب الوظائف التالية:

- الوظيفة المؤسسية المزاولة، والمكانة التراتبية المحتلة في عملية اتخاذ القرار على المستوى المركزي (الوطني): الكتابة العامة، والمديريات المركزية، والأقسام، والمصالح، وهيئات التنسيق الوطنية؛
- الوظيفة المؤسسية المزاولة، والمكانة التراتبية المحتلة في عملية التنفيذ والأجراً على المستويين اللامركزي واللامركز.

- ففي قطاع التربية الوطنية تم استجواب فاعلين ينتمون إلى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين (على اختلاف مراتبهم الإدارية) وإلى النيابة الإقليمية، والمصالح المختلفة، ومديري المؤسسات التعليمية (ثلاثة مستويات).

- في قطاع التعليم العالي، تم الاستماع إلى رؤساء الجامعات، والعمداء، ومديري المؤسسات، ورؤساء الشعب.

- وفي التكوين المهني، تم استجواب فاعلين في النيابة والمصالح الخارجية للتكوين المهني، والمديريات الجهوية، ومراكز التكوين المهني وإنعاش الشغل، ولجن التسيير.

ب . أدوات البحث المؤسسي الكيفي

لإنجاز بحث هادف حول حالة تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتعلقة بحكمة منظومة التربية والتكوين، تم وضع جهاز البحث كما يلي:

في مرحلة أولى، تمت ترجمة الدعامتين 15 و16 من المجال الخامس لميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى إطار مرجعي تقني للتقييم يهدف إلى التركيب بين توصيات الميثاق. وقد تم تصريف هذا الإطار المرجعي على شكل مجموعة من عناصر التقييم (انظر الملحق 1). وفي مرحلة ثانية،

تمت ترجمة تلك العناصر إلى شبكة من الأسئلة موضوع الاستجواب (انظر الملحق 2)، وفي الختام، تمت صياغة محاور التقييم بشكل تركيبي في إطار مطابقة بين عناصر التقييم وموضوعات الاستجواب (انظر الملحق 3).

وفي المرحلة الثانية، تم تنظيم سلسلة الأسئلة التي تترجم الإطار المرجعي للتقييم (شبكة المقابلة) في محاور التقييم الأربعة التي تهيكّل الأبعاد المختلفة للدعامتين 15 و16 من المجال الخامس للميثاق الوطني للتربية والتكوين، مع أخذ خصوصيات كل واحد من الأنظمة الفرعية الثلاثة المكونة للنظام (أي التعليم العالي، والتعليم المدرسي، والتكوين المهني) بعين الاعتبار (انظر الملحق 4).

وتتمحور شبكة المقابلة التي تم وضعها لجمع المعلومات حول العناصر التالية:

- نظرة الفاعلين إلى سير نظام القيادة على الصعيدين المركزي (الوطني) واللامركزي (المحلي)، بغاية استجلاء جوانب قوته وضعفه؛
- الجوانب المختلفة للمشاريع التي تم إنجازها في إطار إصلاح نظام التربية والتكوين؛
- الأهداف الإستراتيجية التي وضعها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والآليات المعتمدة من أجل تحقيقها؛
- هيئات/عمليات القيادة والتنسيق داخل المؤسسات وبين المؤسسات.
- أنظمة الاتصال والإعلام.

3. 1 . هندسة الدراسة وتقديم نتائج التقييم

يعرض هذا التقرير التركيبي، اعتماداً على المعطيات التي تم جمعها، التقدم الحاصل في مجال الحكامة تبعاً لتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

تم تحليل تلك المعطيات وفق خطاطة عامة للبحث. ولاعتبارات منهجية، فقد كان كل بعد من أبعاد الإصلاح التي تمت دراستها موضوع تقييم خاص على ضوء الأهداف التي حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أي:

- اللامركزية وعدم التمركز؛
- إعداد سياسات التربية والتكوين؛
- التنسيق بين الهياكل والهيئات الخاصة بكل واحد من الأنظمة الفرعية المكونة لنظام التربية والتكوين، وبين هذه الأنظمة الفرعية وبعضها، من أجل تطبيق الإستراتيجية الحكومية في القطاع؛
- تطوير آليات التقييم داخل كل واحد من الأنظمة الفرعية بغاية إرساء ثقافة تقييم تشمل جميع الممارسات

في قطاع التربية والتكوين.

باللامركزية واللامركز، وبحكامة نظام التربية والتكوين. وتوخيا للوضوح، سيتم تقديم هذه المعطيات حسب القطاعات.

2. 1. قطاع التعليم العالي

بادئ ذي بدء، يجب تأكيد الروح الإيجابية والمستقبلية التي تعامل بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين مع التعليم العالي في إطار الغايات التي حددها لنظام التربية والتكوين في المغرب.

وهكذا، حدد الميثاق غايات التعليم العالي كما يلي:

– باعتبارها مؤسسة ديناميكية للتعاون والمجهود الجماعي، والانفتاح على محيطها السوسيو اقتصادي، واستمرارا منها على هذا النهج، يجب على الجامعة أن تكون قاطرة للتنمية على المستويين الجهوي والوطني.

– وفي منظور الانفتاح هذا، يجب أن تكون الجامعة، كذلك، مجالا لتنمية البحث العلمي، وقبلة للباحثين من كل مكان، وورشة لتعلم المهن. ويمكن لكل مواطن أن يلجها، أو العودة إليها كلما شعر بالحاجة إلى تحسين معارفه وتطويرها؛

– وبوصف الجامعة قاطرة للتنمية، فإنه من الواجب عليها أن « تسهم بالبحوث الأساسية والتطبيقية في كل المجالات، وتزود كل القطاعات بالأطر المؤهلة والقادرة ليس فقط على الاندماج المهني فيها، ولكن، أيضا، على الرقي بمستويات إنتاجها وجودتها بوتيرة تسير إيقاع التباري مع الأمم المتقدمة ».

ولتحقيق هذه الغايات، جاء الميثاق بمجموعة من التوصيات تهدف إلى ضمان لامركزية ولا تركز الهياكل الجامعية، وحكامة جيدة لنظام التعليم العالي. وتخص تلك التوصيات:

- الارتقاء بالجامعة إلى مستوى مؤسسة مندمجة المكونات ذات استقلال مالي فعلي وشخصية علمية وتربوية متميزة؛
- تنظيم، الجذوع المشتركة، والجسور، ومشاريع البحث متعددة التخصص التي تمكن من جلب موارد إضافية. وإستعمال تلك الموارد على الوجه الأفضل، وتوزيعها بطريقة حسنة على جميع المؤسسات التابعة للجامعة، أو المرتبطة بها، أو الفاعلة معها في إطار الشراكة؛
- واستفادة الجامعة من ميزانية ترصدها لها الدولة، تحدد وفق معايير واضحة وعلمية من أجل تدبير مواردها البشرية.

وقد أولت هذه الدراسة اهتماما خاصا للعوامل التي تبين أنها تعوق التطبيق الجدي لتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وقد تمت مناقشة تلك العوامل قصد استخراج العناصر التي يمكن أن تكون، في المستقبل، دعائم لتفادي المشاكل التي تم الوقوف عليها.

تتكون هذه الدراسة من أربعة فصول:

1. يعرض الفصل الأول الإطار المؤسسي وهياكل نظام التربية والتكوين مع أخذ خصوصيات القطاعات الثلاثة (التعليم العالي، والتربية الوطنية، والتكوين المهني) بعين الاعتبار.

2. يقدم الفصل الثاني تحليلا لسير آليات الحكامة في كل قطاع من القطاعات الثلاثة، وذلك من خلال استجواب الفاعلين الذين استهدفهم البحث.

3. أما الفصل الثالث، فهو يناقش النقط المحورية التي طبعت تطور تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ويستخرج العناصر التي من شأنها تحسين النظام.

4. يلخص الفصل الرابع النقط المحورية التي تؤثر على نظام التربية والتكوين.

2. 2. الإطار المؤسسي لنظام التربية والتكوين

تلبية لحاجات إصلاح نظام التربية والتكوين، وعلاوة على النص المؤسس الذي هو الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تم استصدار مجموعة من القوانين، والمراسيم، والنصوص التنظيمية الهادفة إلى رسم التوجهات، وإرساء الهياكل التنظيمية، وتحديد الأعمال والإجراءات التي يجب على مختلف الفاعلين القيام بها لإعادة بناء مجالات عملهم واختصاصاتهم.

بشكل عام، يلاحظ أن الجهاز التشريعي والتنظيمي الذي يغطي الإصلاح يتوزع تناسبيا مع الأهمية التي تعطيها كل جماعة من جماعات الفاعلين في الأنظمة الفرعية الثلاثة لتلك العملية، ولهيكلة أفعال التسيير التي تقوم بإرسائها ومأسستها.

وهكذا، فإن النصوص التي تم إنتاجها، تختلف من نظام فرعي إلى آخر، من حيث عددها ومن حيث امتداد الحقل الذي تشملته. ويتعلق الأمر بالتوليف بين تلك النصوص من أجل توضيح مدى ملاءمتها مع ما جاء به الميثاق أولا، ثم التأكد، ثانيا، من اتساقها وصلاحياتها بالنسبة لأهداف وتوصيات الدعامتين 15 و16 المتعلقة على التوالي

- إحداث هيئة وطنية لتنسيق التعليم العالي .
- تيسير الجامعة من طرف مجلس للجامعة يرأسه رئيس الجامعة .
- تعيين رئيس الجامعة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة بعد نداء مفتوح على الترشيحات .
- إحداث هياكل جامعية جديدة بعد الأخذ برأي الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي .

وقد جاء القانون 01.00 لتعزيز هذه التوجهات التشريعية والتنظيمية، وأجرأة مختلف التوصيات، وتوضيح صلاحيات واختصاصات الهيئات البنيوية التي يتعين إحداثها من أجل تدبير فعال للجامعة المغربية .

وبهذه الصفة، تعتبر الجامعة مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال البيداغوجي والمالي . وتمكن هذه الاستقلالية الجامعة، على المستوى البيداغوجي، من تقديم عروض التكوين، واقتراح مسالك التكوين، وخلق شهادات جامعية .

على المستوى الإداري والمالي، يعطي القانون 01.00 رؤساء الجامعات سلطة تدبير الموارد المالية والبشرية للجامعة وممتلكاتها، كما يمكن مجالس الجامعات من التداول في كل القضايا المتعلقة بتسيير تلك الأجهزة، كإحداث مسالك جديدة للتكوين، وهياكل جامعية جديدة، وتوزيع الموارد البشرية، ووضع تصورات ومخططات إستراتيجية لتنمية

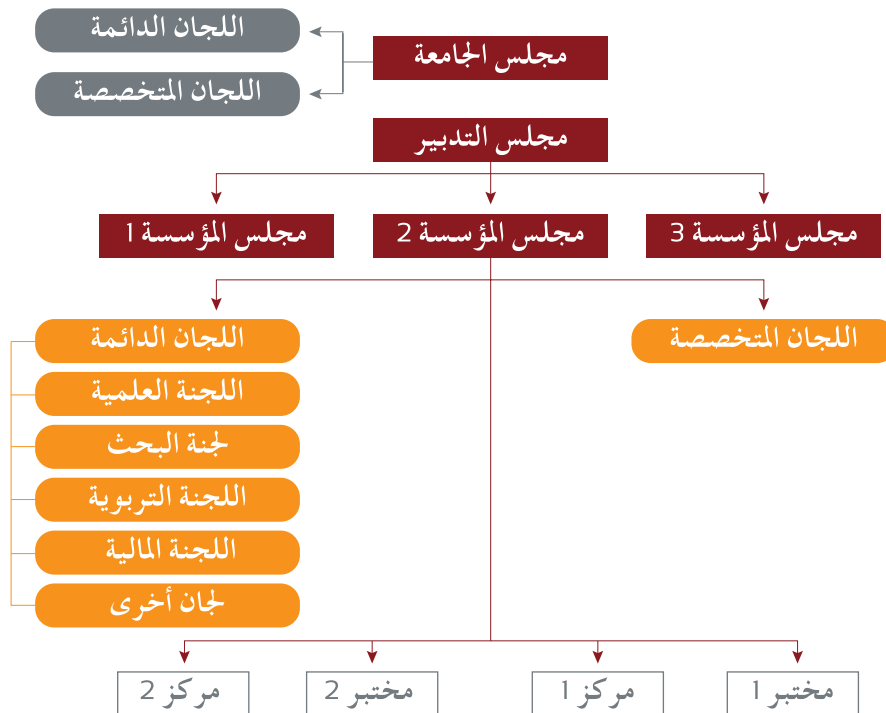
الجامعة . ويسمح هذا القانون للجامعات، كذلك، بتنويع مصادر تمويلها من خلال عرض خدمات بالمقابل (كالتكوين المستمر، وتقديم الخدمات والخبرات والاستشارة، وخلق حواضن المقاولات، واستغلال البراءات والتراخيص ...) . ويحق للجامعات، وفق هذا القانون، أيضا، أن تساهم في رؤوس أموال المقاولات العمومية والخاصة، بشرط ألا تقل تلك المساهمة عن 20% في رأس مال تلك المقاولات؛ كما يحق لها أن تحدث شركات تابعة لها بشرط أن يكون الغرض منها إنتاج سلع وخدمات، وتحسين قيمتها، وتسويقها في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية والثقافية، وأن تملك ما لا يقل عن 50% من رأسمال تلك الشركات .

على مستوى تدبير الموارد البشرية، يحدد بمرسوم النظام الأساسي لمستخدمي الجامعات ونظام التعويضات المخولة لهم :

– بالنسبة للأساتذة الباحثين، تتخذ القرارات المتعلقة بترسيمهم، وترقيتهم، وتأديبهم بعد استطلاع رأي اللجان المتساوية الأعضاء، بناء على اقتراح اللجان العلمية للمؤسسات الجامعية المعنية .

– يحق للجامعات أن تمنح تعويضات تكميلية لمستخدميها من مواردها الخاصة المتأتية مما تقوم به من أبحاث، وما تقدمه من خدمات، بغاية تشجيعهم، وتنمية روح المنافسة والمبادرة لديهم .

الشكل 1. الهيكلية النموذجية للجامعة حسب القانون 01.00 (الخطاطة الإجمالية لتنظيم الجامعة)



2. 2. قطاع التربية الوطنية

التربوي، والإشراف على الامتحانات والتقييم والمراقبة على صعيد الجهة.

وحتى تقوم الأكاديميات بهذه المهام على الوجه المطلوب، أوصى الميثاق بإعطائها استقلالية التدبير الإداري والمالي، وبتسييرها من قبل مجلس إداري يشارك فيه « ممثلون عن كل الفاعلين في القطاعين العام والخاص وعن شركائهم ». وقد أوصى الميثاق، كذلك، بإحداث أجهزة دائمة للتنسيق بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجامعات.

وتبعاً لتلك التوصيات، تم تعزيز استكمال عملية لامركزية ولا تتركز الأنظمة الفرعية للتربية والتكوين بإصدار القانون 07.00 الذي تم بموجبه إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (AREF) التي أوصى الميثاق بها.

أوصى الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوضوح بإعادة هيكلة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي كانت موجودة قبل سنة 2000 لتصبح « سلطة جهوية للتربية والتكوين لامركزية ولا تتركز، ومزودة بالموارد المادية والبشرية الفعالة ». وعلاوة على الاختصاصات المتعلقة بتنشيط النظام التربوي كما هي محددة في البنود من 62 إلى 76 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تضطلع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بكل الأنشطة المتعلقة بالتنظيم والإشراف على الأعمال الخاصة، ووضع المخططات، وتتبع مشاريع البناء، والإشراف على السير العام للدراسة، والشراكة، والتنسيق، وتدبير الموارد البشرية، والبحث

الشكل 2. هيكلية وزارة التربية الوطنية

الوزير	
المفتشية العامة للتربية والتكوين : • المفتش العام المكلف بالشؤون التربوية • المفتش العام المكلف بالشؤون الإدارية	
الكاتب العام	
مديرية المناهج	مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات
مديرية الارتقاء بالرياضة المدرسية	المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب
مديرية إدارة منظومة الإعلام	مديرية الاستراتيجية والاحصاء والتخطيط
مديرية الشؤون العامة والميزانية والممتلكات	مدير الشؤون القانونية والمنازعات
مديرية التعاون والإرتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي	مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر
قسم الاتصال	

وضع السياسة الحكومية في مجال التكوين المهني، وتنفيذ إستراتيجية تنمية هذا القطاع وتقييمها.

على المستوى اللامركز، ينص القرار الصادر في 29 مايو 1996 على إحداث 9 نيابات جهوية، و7 مصالح على صعيد الأقاليم تغطي جميع التراب الوطني. تعتبر نيابتان جهويتان من تلك النيابات بمثابة قسم، وأربعة عشر بمثابة مصلحة. وتكلف تلك التمثيليات، في حدود مناطق اختصاصاتها، بتمثيل السلطة المكلفة بالتكوين المهني، وتنسيق عملها

2. 3. قطاع التكوين المهني

إن إحدى الخصائص المميزة للنظام الفرعي للتكوين المهني هي تعدد الفاعلين المتدخلين فيه. فهو يوجد في وضعية لامركزية شاملة يرتبط فيها وظيفيا بعدد كبير من الفاعلين على الصعيد الوطني، وعلى المستوى القطاعي.

يحدد المرسوم رقم 2-04-332 الصادر بتاريخ 21 ذي الحجة 1425 (الموافق لفتح فبراير 2005) اختصاصات قطاع التكوين المهني وتنظيمه، ويكلفه بمهمة عامة تتمثل في

على الصعيدين الإقليمي والجهوي بتنسيق مع السلطات المعنية، والجماعات المحلية، والشركاء السوسيو-اقتصاديين. وتتمتع، علاوة على ذلك، بالعضوية في المجالس الإدارية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وفي لجانها.

وبهذه الصفة، تتكلف تلك التمثيليات بوضع مخططات حاجات التكوين المهني على صعيد الجهة، ويرسم الخريطة الجهوية للتكوين المهني، والترخيص بفتح مؤسسات التكوين المهني الخاص، واعتمادها، ومراقبتها، وفحص حساباتها، والتأشير على الشهادات التي تمنحها، ونشر المعلومات حول نظام التكوين، والتنقيب عن برامج التكوين بالتمرس وتطويرها، خاصة مع المقاولات، ومنظمات المجتمع المدني، والغرف المهنية.

وبخصوص لامركزية ولا تمرکز قطاع التكوين المهني، تتمتع النيابات الجهوية، منذ عدة سنوات، باستقلالية فيما يخص سلطة توقيع ميزانية التسيير وتديرها على مستوى القطاع الخاص، ونمط التكوين بالتمرس.

ويوجد تحت وصاية هذا القطاع عدد من المؤسسات هي:

- مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل؛
- المدرسة العليا للنسيج والألبسة؛
- المدرسة العليا للإبداع والموضة؛
- معهد التكوين في مهن صناعة الطيران؛
- معاهد التكوين في مهن صناعة السيارات.

وهكذا تتولى الوزارة التوجيه العام للنظام، وتنظيمه، والتنسيق بين مختلف مكوناته، وتراقب سيره وتقييمه. وتحت وصاية هذه الوزارة ومراقبتها، يتولى التكوين المهني الأولي (الإشهادي والتأهيلي) عدد من المتدخلين المؤسستين العموميين والخاصين:

- مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل؛
- القطاعات الوزارية المتدخلة في التكوين: السياحة، والفلاحة، والصيد البحري، والصحة، والصناعة، والصناعة التقليدية؛
- الغرف المهنية؛
- المؤسسات الخاصة للتكوين المهني؛
- الفيدراليات المهنية التي تنظم تكوينات في المؤسسات التي فوض لها أمر تسييرها (النسيج والألبسة، وصناعة الطيران والسيارات)؛
- المقاولات التي تقوم بالتكوين.

مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPT)

وفقا لمقتضيات الظهير الشريف الحامل للقانون رقم 183-72-1 والصادر بتاريخ 28 مايو 1974، يوضع مكتب التكوين

المهني وإنعاش الشغل تحت وصاية السلطة المكلفة بالشغل. وهو مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، مهمته هي إنعاش الشغل، وتطوير التكوين الذي تقدمه الوزارة المكلفة بالشغل، وتكييفه مع متطلبات الاقتصاد والمجتمع. ولهذه الغاية، يتولى القيام بالإعلام، والتوجيه، وانتقاء المترشحين، ويحرص على إعادة تأهيل العمال. وهو مكلف كذلك، بتنظيم التكوين ومراقبته.

يسير مكتب التكوين المهني مجلس إداري يرأسه الوزير المكلف بالشغل. ويتكون هذا المجلس من ثمانية وعشرين عضوا (28) يمثل أربعة عشرة (14) منهم الدولة، ويمثل سبعة (7) منهم ممثلي العمال، ويمثل السبعة الآخرون المشغلين. يعين كل هؤلاء الأعضاء لمدة ثلاث سنوات بواسطة قرار للوزير المكلف بالشغل. ويتم انتقاء ممثلي العمال وممثلي المشغلين ضمن اللوائح التي تقدمها المنظمات الأكثر تمثيلية للعمال والمشغلين.

يجتمع المجلس الإداري لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل مرتين في السنة على الأقل: يوم 30 يونيو لإغلاق حسابات السنة السابقة، ويوم 31 ديسمبر لوضع ميزانية المكتب، والنظر في مخطط العمل التوقعي للسنة الموالية.

يتكلف مجلس التدبير خلال المدة الفاصلة بين اجتماعات المجلس الإداري بتسيير المكتب، والبت في كل القضايا المتعلقة بسيره. يرأس هذا المجلس، (القرار 02/07/085 بتاريخ 27 يناير 2007) رئيس المجلس الإداري أو من ينوب عنه (الكاتب العام للوزارة المكلفة بالشغل)، ويضم الإداريين الممثلين لوزارات التجارة والصناعة والمالية والسياحة، وممثلي العمال (2) والمشغلين (2).

يتمتع المجلس الإداري بالسلطات الضرورية لإدارة المكتب إدارة جيدة. ولهذه الغاية، يرخص باقتناء ونقل الممتلكات المنقولة، ويبرم عقودا لإنجاز برامج خاصة للتكوين المهني، ويضع برامج العمل للسنة الجارية، وميزانية المكتب، ويصادق على الحسابات، ويعلن النتائج، ويدلي برأيه بخصوص وضعية العاملين في المكتب.

وبالإضافة إلى ذلك، يمكن للمجلس الإداري أن يفوض لمدير المكتب بعض اختصاصاته القانونية.

يدير المكتب المهني لإنعاش الشغل مدير مكلف بتنفيذ قرارات المجلس الإداري ومجلس التدبير. ويمثل المدير المكتب أمام الدولة، والمقاولات العمومية والخاصة، وأمام كل طرف آخر.

مصادر تمويل مكتب التكوين المهني متعددة ومتنوعة: فهي تتكون من منتجات توظيف أموال المكتب، وإعانات الدولة، والمؤسسات العمومية والجماعات المحلية، ومن

مؤهل لتنظيم التكوين في كل أسلاك التكوين الأساسي والتأهيلي والمستمر ومستوياتها.

يضم قطاع التكوين المهني الخاص، المنظم على شكل فيدراليات، أكثر من 1500 مؤسسة للتكوين حاليا. ويشترك هذا القطاع، على نطاق واسع، في حكمة نظام التكوين المهني، وخاصة من خلال اللجان الوطنية والجهوية التي ينص عليها القانون 13-00 المشار إليه أعلاه.

يستلزم فتح مؤسسات التكوين المهني الخاص واستغلالها الحصول على ترخيص مسبق من السلطة الحكومية المكلفة بالتكوين المهني، طبقا لأحكام القانون المذكور أعلاه ونصوصه التطبيقية. ويمكن لتلك المؤسسات، حسب تلك الأحكام دائما، أن تتمتع بوضعية المؤسسات المعتمدة؛ وهي وضعية تخول لها حق تنظيم امتحانات وفق الشروط والمعايير المحددة في القانون، وتسليم شهادات معترف بها من قبل الدولة.

الفيدراليات المهنية والمقاولات

تساهم الفيدراليات المهنية والمقاولات بشكل فعلي ومباشر في تنظيم التكوين وتدريبه. وتتخذ تلك المساهمة أشكالا مختلفة من خلال:

- حضور الفيدراليات المهنية والمقاولات في هيئات حكمة مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل؛
- إسهامها في تحديد حاجات التكوين في القطاعات المختلفة، وفي وضع مخططات التكوين القطاعية، وأدوات تدبير سوق الشغل والتكوين (الأطر المرجعية، الشغل/المهن، الأطر المرجعية الشغل/الكفايات)؛
- مشاركتها في مجالس الإقتان ولجن التسيير المؤسسية على صعيد مؤسسات التكوين المهني.

وقد ازداد دور الفيدراليات المهنية والمقاولات في التسيير المباشر لمؤسسات التكوين المهني في إطار سياسة الشراكة بين القطاعين العام والخاص التي شرعت فيها مديرية التكوين المهني، وأدى ذلك إلى ظهور جيل جديد من المؤسسات القطاعية المتخصصة في التكوين المهني؛ عهد بتسييرها إلى مهنيي القطاع المعني.

ومع تطور التكوين بالتمرس، والانخراط المتزايد للمقاولات في التكوين، أخذ جيل جديد من المراكز المخصصة لهذا النمط من التكوين يحتل، بشكل تدريجي، مكانته في نظام التكوين المهني. ويتعلق الأمر بمراكز التكوين بالتمرس التي تم إحداثها داخل المقاولات، والمرخص لها طبقا لأحكام القانونين 12.00 و 13.00.

الهيئات والتبرعات، وكل الموارد الأخرى التي تنص عليها الأحكام التشريعية والتنظيمية.

ويخضع المكتب لأحكام القانون رقم 69.00 المتعلق بالمراقبة المالية التي تمارسها الدولة على المؤسسات العمومية، والذي سنه الظهير الشريف رقم 1-03-195 بتاريخ 16 رمضان 1424 (الموافق ل 11 نونبر 2003).

وأثناء إحداث هذه المؤسسة سنة 1974، تم بمقتضى القانون، تحويل جل المؤسسات التابعة لوزارة التشغيل إليها. وبعد ذلك، تم إحداث مجموعة أخرى من المؤسسات بلغ عددها أكثر من 330 مؤسسة سنة 2013، تستقبل أكثر من ثلاثمائة وعشرة ألف (310.000) متدرب موزعين على كل التراب الوطني. وتعمل تلك المؤسسات تحت سلطة عشر (10) نيابات جهوية، وحسب بنية تنظيمية خضعت لبعض التطور مع الزمن.

القطاعات الوزارية المتدخلة في التكوين المهني

تخضع التكوينات التي تنظمها المؤسسات التابعة لتلك القطاعات لأحكام المرسوم رقم 2.86.325 بتاريخ 9 يناير 1987 الذي يسن النظام العام لمؤسسات التكوين المهني. تختلف مهام تلك المؤسسات، فيما يخص التكوين، من قطاع لآخر، ولكنها، تبقى، على العموم، منسجمة مع المهام المنوطة بقطاع التكوين المهني.

الغرف المهنية

تبعاً للقوانين المعمول بها، تتكلف الغرف المهنية بتنمية التكوين في المجالات المتصلة بها.

وهكذا، وحسب الظهير الشريف رقم 1-09-21 بتاريخ 22 صفر 1430 (18 فبراير 2009) بتنفيذ القانون رقم 27.08 بمثابة النظام الأساسي للغرف الفلاحية، تساهم تلك الغرف في تكوين الفلاحين ومربي الماشية وإعلامهم، خاصة عبر تنظيم دورات تكوينية، وأيام إخبارية، أو تسيير مراكز للتكوين المهني، ومراكز التكوين بالتناوب، والتكوين بالتمرس.

وبمقتضى الظهير الشريف رقم 1-13-09 الصادر في 10 ربيع الثاني 1434 بتنفيذ القانون رقم 38-12 بمثابة النظام الأساسي للغرف التجارية، يمكن لتلك الغرف أن تسيروا/أو أن تحدث في الدائرة الترابية التابعة لها مؤسسات للتكوين المهني أو للتعليم العالي، شريطة موافقة السلطة الحكومية المختصة.

التكوين المهني الخاص

بمقتضى القانون رقم 13.00 بمثابة النظام الأساسي للتكوين المهني الخاص، يناط بهذا التكوين دور الخدمة العمومية، ويعمل، إلى جانب الدولة، على تنمية التكوين المهني. وهو

الهيئات الاستشارية والتنظيمية

الاجتماعية والاقتصادية، وتقييم أنشطة التكوين داخل المؤسسة، وتقديم المساعدة للمتدربين في مجالات التكوين بالتمرس والتشغيل.

في إطار تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والعمل بالقانونين 39.89 و 12.00 اللذين يحكمان على التوالي التكوين بالتناوب والتكوين بالتمرس، تتكلف هذه الهيئات، أيضا، بتنظيم أنماط التكوين، والإشراف عليها، وتتبعها، وتقييمها.

لضمان مهمة تنسيق نظام التكوين المهني وتنظيمه، تم إحداث العديد من الهيئات الاستشارية منذ سنة 1989.

اللجنة الوطنية للتكوين المهني

تم إحداث هذه اللجنة بالمرسوم رقم 2-87-275 الصادر في 1989/09/19، ويرأسها الوزير المكلف بالتكوين المهني. وتضم مؤسسات التكوين، والمنظمات والغرف المهنية، والشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين (1). ويعهد إليها باقتراح توجيهات السياسة التي يتعين على السلطات العمومية اتباعها في القطاع، واقتراح الإجراءات الضرورية لخلق أنشطة في مجال التكوين المهني، والارتقاء بها، وتنسيقها، ومراقبتها. ومن مهامها، أيضا، إبداء الرأي في الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتخذة في مجال التكوين المهني.

اللجان الإقليمية للتكوين المهني

تم إحداث هذه اللجان بواسطة المرسوم المتعلق باللجنة الوطنية للتكوين المهني نفسه. يرأسها الولاية والعمال، وتضم الفاعلين المحليين المعنيين، وخاصة منهم ممثلي الوزارات والهيئات الفاعلة في التكوين المهني على الصعيد المحلي، والممثل الإقليمي لقطاع الشغل، وممثلي المجالس والجماعات المنتخبة، والغرف المهنية، وممثلي المشغلين والمأجورين؛ وكذا مديري المؤسسات العمومية للتكوين المهني على صعيد الإقليم، وممثل واحد لمؤسسات التكوين المهني الخاص، ورئيس المجلس الإقليمي للإتقان.

ويعهد لهذه اللجان بالنظر في الصعوبات التي تواجه مؤسسات التكوين المهني على الصعيد المحلي، والإدلاء باقتراحات وتوصيات من أجل تجاوز تلك الصعوبات، والارتقاء بالقطاع. وتقترح، كذلك، التخصصات المهنية الملائمة للوسط الاقتصادي المحلي حسب احتياجات الإقليم.

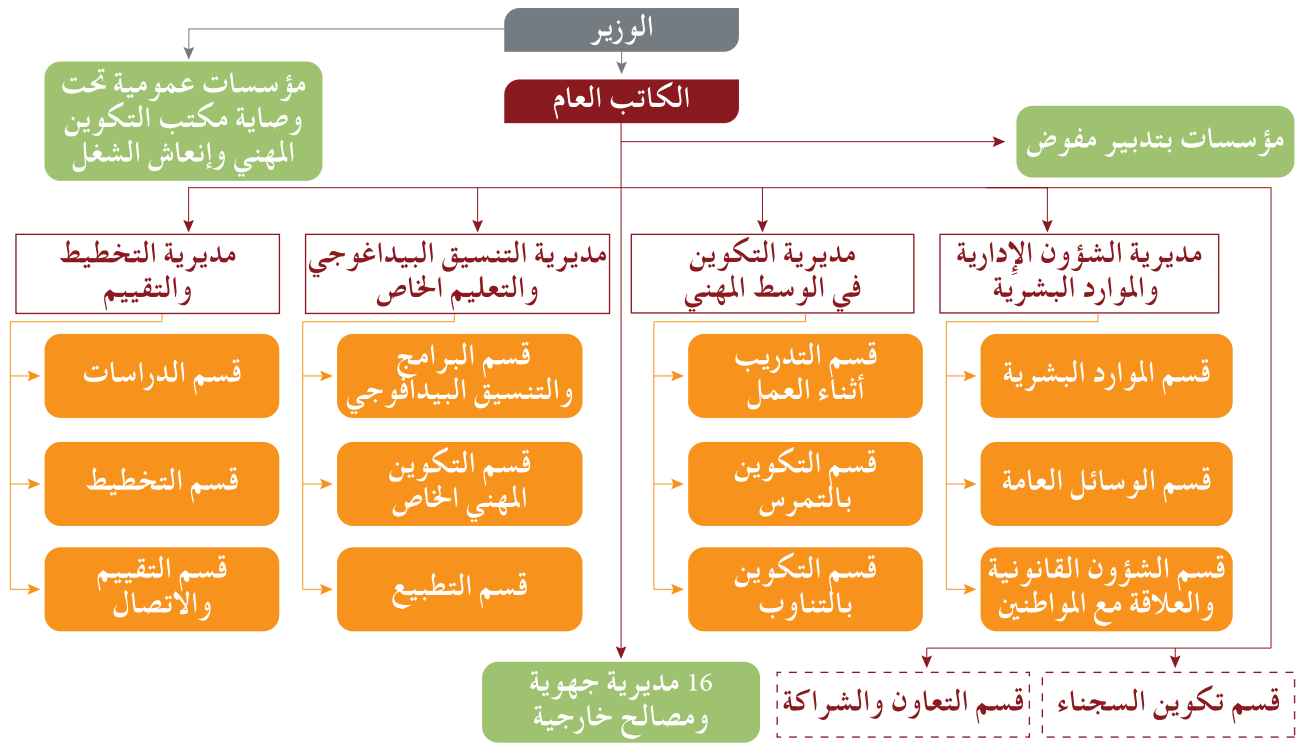
مجالس الإتقان.

تم إحداث مجالس الإتقان على مستوى مؤسسة أو مجموعة من مؤسسات التكوين المهني طبقا للمادة 9 من المرسوم رقم 2-86-325 الصادر في 9 يناير 1987 بمثابة النظام العام لمؤسسات التكوين المهني. تضم هذه المجالس ممثلي الجماعات المحلية، والهيئات المهنية، والإدارات العمومية، ومجلس التدبير والتنسيق البيداغوجي التابع للمؤسسة، وترأسه شخصية من الوسط المهني.

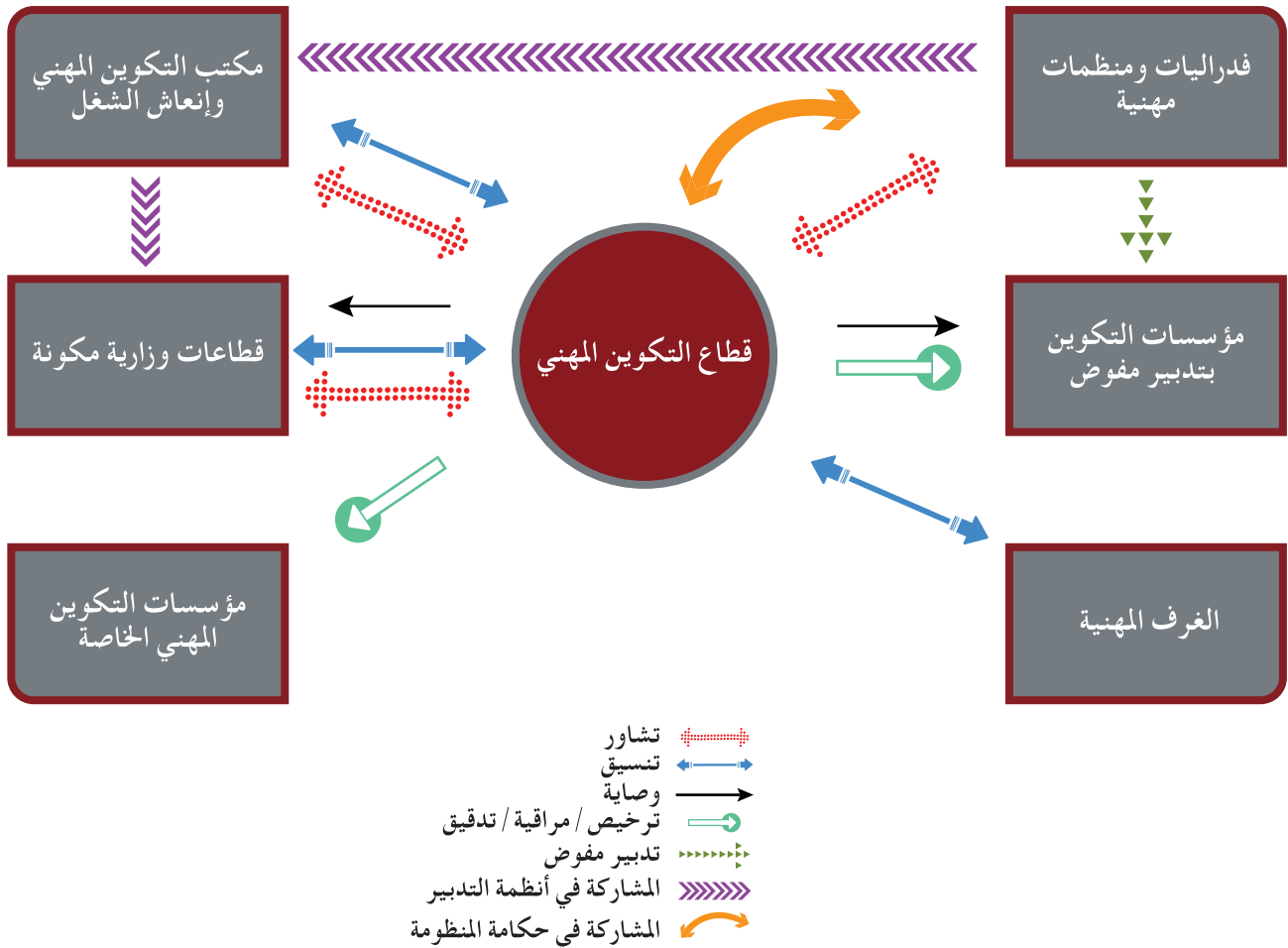
تسهر هذه الهيئات على ملائمة التكوين للاحتياجات

(1) في حدود ممثل واحد عن الإدارات التالية: وزارات الأشغال العمومية والصناعة، والسكنى والسياحة والشؤون الخارجية والشبيبة والرياضة، والفلاحة والداخلية والصحة والشغل.

الشكل 3. هيكلية قطاع التكوين المهني



الشكل 4. خطاطة تبين العلاقة بين قطاع التكوين المهني والمكونات الأخرى لنظام التكوين المهني



3. التحليل التشخيصي لسير نظام التربية والتكوين

يعرض هذا الفصل المعطيات التي تم جمعها أثناء البحث الذي أجري مع الفاعلين في كل قطاع من القطاعات الفرعية الثلاثة المكونة لنظام التربية والتكوين، ويحلل الأعمال المنجزة بين سنتي 2000 و 2013 في إطار تطبيق الإصلاح الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

3. 1. قطاع التعليم العالي

يتكون نظام التعليم العالي من التعليم العالي العمومي (الذي يتكون من المؤسسات التابعة للجامعات العمومية ومؤسسات التعليم العالي غير التابعة لتلك الجامعات) والتعليم العالي الخاص. ولأسباب تنظيمية، ستناول هذه الدراسة سير هياكل الحكامة في مؤسسات التعليم العالي العمومية التابعة للجامعات.

3. 1. 1. اللامركزية واللامركز

بشكل عام، يتبين من المقابلات التي أجريت مع رؤساء الجامعات الخمس، والعمداء، ومديري المدارس العليا، أن وضعية الجامعات قد تحسنت بشكل ملموس منذ بداية العمل بالقانون، 01.00 وبنصوصه التطبيقية (المراسيم، والنصوص التنظيمية).

وتستحسن الجامعات نتائج اللامركزية والاستقلال البيداغوجي والمالي، وتعتبر النتائج التي حصلت عليها مؤسساتها نتائج ممتازة. هذا وقد سجل جميع المستجوبين التأثيرات الإيجابية للإنجازات التي تحققت بفضل المشاريع التي جاء بها برنامج المخطط الاستعجالي.

ومع ذلك، هناك مجموعة من الجوانب والأعمال التي يتعين تحسينها: ينبغي القيام بمجهود كبير حتى تحقق الاستقلالية أهدافها، وخاصة منها ما يتعلق بتحسين جودة التعليم، وملاءمته مع متطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وعقلنته، وتقليص المدة التي يستغرقها تحضير الشهادات الجامعية، والحد من ظاهرة الانقطاع عن الدراسة.

على مستوى حكمة النظام، قدم المستجوبون مجموعة من الأفكار والمقترحات نجلها كما يلي:

- لقد تبين أن الجامعات الخمس التي تمت زيارتها أثناء البحث تخضع لنفس الهيكلة. وتقوم تلك الهيكلة على ركيزتين أساسيتين هما:
 - رئاسة الجامعة التي تشرف على ثلاثة أقطاب هي التكوين، والبحث والتعاون، والشؤون الإدارية والمالية؛
 - المؤسسات الجامعية التي تتكون من الكليات، والمدارس والمعاهد العليا.

- يتم اختيار رئيس الجامعة على أساس مقابلة يقدم خلالها، أمام لجنة الانتقاء، مشروعا لتطوير الجامعة وتنميتها. يساعده في عمله نائبان للرئيس – يتكلف أحدهما بالبحث العلمي والتعاون، والثاني بالتكوين والحياة البيداغوجية – وكاتب عام. ويتم اختيار رئيس الجامعة وفق إجراء جديد يقوم على المبادئ التي ينص عليها دستور البلاد، والرامية إلى احترام تكافؤ الفرص بين المترشحين، وضمان الإنصاف وشفافية عملية الانتقاء.

- يسير الجامعة مجلس للجامعة يتكون من أعضاء بمقتضى القانون، وأعضاء منتخبين، وأعضاء معينين. يختلف عدد أولئك الأعضاء باختلاف حجم المؤسسات التابعة للجامعة وعددها (مثلا، يبلغ عدد أعضاء مجلس الجامعة 50 عضوا في جامعة ابن زهر بأكادير التي تغطي خمس جهات، وتضم أربع أكاديميات جهوية للتربية والتكوين، و60 عضوا في جامعة عبد الملك السعدي بتطوان، و56 عضوا بجامعة محمد الخامس السويسي).

- يتكون مجلس التدبير بالجامعة من عشرة (10) أعضاء يتم انتخابهم من بين أعضاء مجلس الجامعة على أساس التكافؤ بين الأعضاء المنتخبين، أي خمسة أعضاء من كل فئة من بينهم رئيس الجامعة. ويتكلف هذا المجلس بالشؤون الإدارية والمالية.

وتما كروساء الجامعات، يتم اختيار عمداء الكليات ومديري المدارس والمعاهد العليا بعد مقابلة يرافعون فيها أمام لجنة للانتقاء عن مشروع لتنمية الكلية أو المدرسة أو المعهد المعني؛ ويعينون لمدة أربعة سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة. غير أن المترشحين لهذا المنصب ينتمون حصريا لهيئة التدريس.

وتنبغي الإشارة مع ذلك، إلى أن الترشيح لهاتين الوظيفتين (رئاسة الجامعة، والعمادة أو رئاسة المؤسسة الجامعية، يتم في أوقات مختلفة، بل ومتفاوتة، الشيء الذي يولد بالضرورة تباينا بين تصورات رؤساء الجامعات ومشاريع رؤساء المؤسسات، واختلافات في تحليلهم لأوضاع المؤسسات الجامعية بسبب اختلاف الفترات الزمنية التي تفصل بين هذين الحدثين.

يتبين من النقاشات مع الفاعلين في التعليم العالي أن أولى الانتقادات الموجهة للحكمة الجامعية هي الانتقادات المتعلقة بمجالس الجامعة، وبصعوبة تدبيرها بسبب العدد الكبير لأعضائها. من المؤكد أن القدرة على تسيير اجتماعات تلك المجالس تختلف من جامعة لأخرى. ومع ذلك، يبقى أن تسيير عدد كبير من الأشخاص داخل بنية من المفروض

فيها أن تتيح لأعضائها إمكانية المشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي يطرح العديد من المشاكل.

كان من الممكن أن لا يؤثر هذا الوضع على نظرة الفاعلين لدور هذه البنية لو كانت تشكيلتها متجانسة. لكن الواقع هو أن أعضاء مجلس الجامعة ينطلقون، بحكم انتماءاتهم الوظيفية والمهنية والحرفية المختلفة، وبحكم مواقعهم التراتبية المتباينة، من انتظارات ومشاريع مختلفة، وبالتالي، من استراتيجيات مختلفة. ومن شأن هذا الوضع، إذا لم يتم التمييز بين الفاعلين على أساس نظرتهم لمشاركتهم، وعلى أساس كفاءتهم ومكانتهم، أن يولد اختلالات وظيفية في سير مجالس الجامعات، وخاصة منها الاختلالات التي تنشأ عن علاقات القوة بين الأعضاء المنتمين لهيئات وجماعات ذات مصالح وانتظارات ومطالب متعارضة.

وقد أثرت، كذلك، وبشكل دال، المشاركة الضعيفة في مجلس الجامعة للفاعلين الذين يمثلون الجماعات المحلية، وعالم المقولة، والسلطات المحلية، والشركاء المنتمين للأنظمة الفرعية الأخرى لنظام التربية والتكوين. إن غياب مشاركة أولئك الفاعلين أو ضعفها يفسح المجال أمام الفئات السوسيو-مهنية الأخرى لفرض انتظاراتهم ومطالبهم.

يتعلق الانتقاد الثاني الذي يوجهه الفاعلون لسير مجالس الجامعات بالتباينات المحتملة بين الأهداف التي يحددها رئيس الجامعة، وأهداف عمداء ومديري مدارس ومعاهد التعليم العالي؛ وهو ما يمكن أن يشكل مصدرا لسوء التفاهم بين الطرفين (الرئيس والعمداء والمديرين)، ويخلق صعوبات في تدبير بعض الملفات، ويضعف، بالتالي، الروح الجماعية لدى الفريق المسير.

لهذا يرى المستجوبون أن انتقاء عمداء والمديرين يجب أن يكون متزامنا مع انتقاء رؤساء الجامعات. وقد اقترح البعض ممن تم استجوابهم فكرة الانتقاء دفعة واحدة للفريق المسير برمته (رئاسة الجامعة، والعمداء، والمديرون)؛ وهو ما يعني أن الاختيار يجب أن يقع، لضمان تجانس الفريق، على فريق يحمل مشروعا مشتركا، وليس على أفراد لكل واحد منهم مشروعه الخاص.

بالنسبة للنتائج التي تم تحقيقها في إطار هذه البنية التنظيمية الجديدة، يتفق المستجوبون على أن توسيع اختصاصات مجلس الجامعة كان بوسعها أن يمكن من تحقيق إنجازات أفضل. غير أن ضعف تجربة التدبير لدى الفرق الإدارية الجامعية، والنقص الحاصل في كفاءاتها التقنية، وفي الموارد البشرية الضرورية لتدبير سياسات تنمية المؤسسات الجامعية، والتحقيق غير المكتمل لتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ كل ذلك يفسر أن النتائج المحصل عليها

لم تكن أفضل مما هي عليه: «كان بوسعنا أن نعمل أفضل، لكننا قمنا بما استطعنا القيام به، نظرا للإمكانات التي كانت بين أيدينا. إن الأمور تتحسن، ومع ذلك ينبغي توضيح الرؤية الإستراتيجية للتعليم العالي، حتى نستطيع الخروج من عنق الزجاجة الذي توجد فيه الجامعة بسبب تزايد أعداد الطلبة المتدفقين عليها، والوضعية الحالية لمسالك التكوين التي تلهي الطلبة أكثر مما تنتج متخرجين، وإيجاد حل لمشكل لغة التدريس، خاصة في مرحلة ما قبل الجامعة».

ولمواجهة مشاكل التدبير الناتجة، جزئيا، عن تضخم عدد أعضاء مجلس الجامعة، اتخذ بعض رؤساء الجامعات مبادرة خلق هيئات غير رسمية للتنسيق والتشاور، وهيكله هيئاتهم الوظيفية قصد الاستجابة لحاجاتهم التنظيمية. وتمكنهم تلك الهيئات من تنسيق أعمال مختلف المتدخلين، وإعداد الملفات والقرارات، ومناقشتها قبل عرضها على مجلس التدبير ومجلس الجامعة. وهكذا، نلاحظ أن جامعة محمد الخامس 1، مثلا، قد أنشأت الهياكل التالية:

– مجلس رؤساء المؤسسات، وهو مجال للتشاور والحوار بين فريق الجامعة ورؤساء المؤسسات التابعة للجامعة؛

– مجلس استشاري للتكوين والحياة الجامعية تحت قيادة الرئيس. ويضم هذا المجلس نائبي الرئيس، ومنسقي اللجان البيداغوجية، والمكلفين بالمهام، والمسؤول عن مركز التوجيه والحياة الطلابية، وممثل المكتب الوطني للأعمال الجامعية والاجتماعية والثقافية، وممثلين عن الطلبة.

– مجلس استشاري للبحث العلمي والتعاون، ويتكون من:

- نائب الرئيس المكلف بالبحث العلمي والتعاون؛
- منسق لجنة البحث والتعاون لمجلس الجامعة؛
- منسقي لجان التعاون التابعة للمؤسسات؛
- المديرون المساعدون ونواب عمداء المؤسسات الجامعية؛
- مديرو مراكز دراسات الدكتوراه؛
- المسؤولون عن هياكل البحث الجامعية؛
- ممثلو طلبة الدكتوراه داخل كل لجنة من لجن طلبة الدكتوراه؛
- ممثلو الوسط الاقتصادي والاجتماعي المدعوون للمشاركة في مجلس تنسيق البحث العلمي، كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

وتم إحداث كل هذه الهيئات وفق قوانين تنظيمية صادق عليها مجلس الجامعة.

على صعيد جامعة عبد الملك السعدي تم، على العكس من

ذلك، إحداه :
 • ندوة رؤساء المؤسسات ؛
 • شبكة نواب عمداء والمديرين المساعدين المكلفين بالشؤون البيداغوجية والأكاديمية ؛
 • شبكة الكتاب الجامعي ؛
 • شبكة المقتصدين .

وفي جامعة ابن زهر أحدثت أربع لجان هي :

- لجنة البحث العلمي والتعاون والتنمية ؛
- لجنة الشؤون التربوية والبيداغوجية ؛
- لجنة الشؤون الاجتماعية والثقافية والرياضية ؛
- لجنة التوجيه والتواصل .

وتتكون كل لجنة من تلك اللجان في أغلبها من ثلاثة إلى أربعة أساتذة، وأحيانا من عضو ينتمي إلى الطاقم الإداري . يتبين من هذه الأمثلة الثلاثة أن كل جامعة تهيكّل عملها تبعا لرؤيتها التنظيمية الخاصة .

من الناحية المبدئية، تندرج الفرق التي أحدثتها رئاسة الجامعة في منهجية التدبير التشاركي . ويتوقف ذلك، بطبيعة الحال، على درجة اقتناع كل فريق، ومدى تمكنه من ممارسات التعاون، وعلى مدى انخراط الفاعلين في أنشطة التفكير والتصور والتنظيم الجماعية . من الطبيعي إذن، أن نجد وضعيات تتباين فيها درجة تطبيق هذه المنهجية . ومع ذلك، يجب القول إن إعداد الطاقم الجامعي وتكوينه لهذه المنهجية، يجب أن يكونا مرفقين بتفعيل هيئات التشاور والحوار التي تساعد على المشاركة والتعاون الفردي والجماعي والمؤسسي .

أ . على مستوى تدبير الموارد البشرية والممتلكات

ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون 01.00 على أن تدبير الموارد البشرية للجامعة وممتلكاتها يعود إلى السلطات الجامعية . إلا أن هذا القرار لم يدخل بعد حيز التنفيذ، وما زال تدبير هذين الموردين، لأسباب تشريعية وتقنية ومالية، يتم على الصعيد المركزي .

لذلك تشتكي الجامعات من التأخر الحاصل في نقل تدبير الموارد البشرية إليها . إن توظيف الأساتذة الجدد، مثلا، ما زال يتوقف على عدد المناصب المالية التي تخصصها السلطات المركزية للجامعة، وهو ما يمنع هذه الأخيرة من ممارسة مراقبة فعّالة على تلك التوظيفات . صحيح أن الجامعة تستطيع أن توظف بعض المتدخلين الإداريين، غير أنها لا تتوفر على أي اختصاص فيما يتعلق بالموظفين الضروريين للتدريس والتكوين والبحث العلمي . وتعتبر هذه الوضعية أولى المبررات التي تقدمها الجامعات لنفي أية مسؤولية لها

عن جودة التعليمات الجامعية، وخاصة في المسالك ذات الاستقطاب المفتوح التي تعرف مدرجاتها اكتظاظا متزايدا . تبين الجداول أسفله الفوارق الموجودة بين الجامعات المغربية الخمسة عشرة فيما يخص إمكانات التأطير التربوي والإداري التي تتوفر عليها . وهذا ما يدفع إلى التساؤل عن مدى تحقيق الفعالية والإنصاف اللذين ينص عليهما الميثاق والإصلاح .

الجدول 1 . نسبة التأطير البيداغوجي والإداري واستعمال فضاءات استقبال الطلبة والمكونات الأخرى لنظام التكوين المهني

الجامعات	التأطير البيداغوجي	التأطير الإداري	فضاء الاستقبال
جامعة محمد الخامس أكادال الرباط	32	32	105
جامعة محمد الخامس السويسي الرباط	16	34	86
جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء	25	45	82
جامعة الحسن الثاني المحمدية	33	67	85
جامعة عبد المالك السعدي طنجة تطوان	38	56	86
جامعة شعيب الدكالي الجديدة	18	41	87
جامعة الحسن الأول سطات	33	53	47
جامعة مولاي إسماعيل مكناس	39	59	96
جامعة ابن طفيل القنيطرة	36	62	127
جامعة ابن زهر أكادير	65	111	145
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس	49	89	153
جامعة القاضي عياض مراكش	25	49	97
جامعة مولاي سليمان بني ملال	29	57	68
جامعة محمد الأول وجدة	41	63	125
المجموع	33	57	112

ليس من شك في أن السلطات الجامعية لا تمارس أية سلطة على مواردها البشرية، وخاصة منها سلطة الجزاء (الإيجابي أو السلبي) . ويمكن أن نتفهم استياء الجامعات على هذا المستوى لأنها لا تستطيع أن تطور سياسة منسجمة في مجال التوظيفات، كما أنها لا تستطيع أن تضع إستراتيجية

للمهين والخدمات.

على الجامعات.

وبشكل عام، تبقى الدولة هي المصدر الأول والأساسي لتمويل الجامعات. لقد اشتكى جميع من تم استجوابهم في هذه الدراسة من قلة الموارد المالية لتلبية كل احتياجات مؤسساتهم. لكنهم يعترفون، في الوقت نفسه، بأن الجامعات قد توصلت من الدولة، وقت تطبيق المخطط الاستعجالي، بمبالغ مالية مهمة ساعدتهم على تدارك التأخر الحاصل في الاستثمارات. وقد شاهدنا خلال الزيارات التي قمنا بها لبعض المؤسسات الجامعية الإنجازات الجميلة التي تحققت بفضل ذلك المخطط في الكليات والمدارس العليا: مدرجات، وقاعات الدروس، وقاعات لوقت الفراغ المخصصة للطلبة، والعتاد البيداغوجي والديداكتيكي، إلخ.

وطبقا للقوانين الجاري بها العمل، تتوفر الجامعات على ميزانية واحدة تتكون من جزأين: ميزانية التسيير وميزانية الاستثمار. تهدف ميزانية التسيير، في إطار استمرارية الخدمة العمومية، إلى تمكين المؤسسات من تمويل السير الإداري والتعليمي العادي للمؤسسة، والاستجابة لمتطلبات الممارسات التعليمية والبحث العلمي، وأداء بعض مستحقات الموظفين والطلبة... إلخ.

أما ميزانية الاستثمار، فهي تتكون من بائين: يخصص الباب الأول لاقتناء تجهيزات جديدة أو تعويض التجهيزات المتقادمة، وشراء الأثاث والتجهيزات المكتبية، إلخ. ويخصص الباب الثاني لتوسيع المؤسسات الجامعية (استثمار التوسع)، وتعزيز البنية التحتية الموجودة وتوسيعها: بناء و/أو توسيع المؤسسات الجامعية، وصيانة البنيات والمقرات الموجودة وإصلاحها وترميمها، إلخ.

تخضع كل النفقات التي تقوم بها الجامعات لمراقبة قبلية من المراقب المالي للدولة. ومن ثمة يأتي البطء والتأخر اللذان يعودان، على ما يبدو، إلى عاملين اثنين: الانشغالات الكثيرة للمراقب المالي الذي يشرف على عدد كبير من المؤسسات العمومية، والمشاكل المرتبطة بإعداد الملفات التي تضعها المصالح الجامعية المعنية والخاصة بالمشاريع الممولة وتتبعها. وتعود تلك المشاكل، أحيانا، إلى عدم تمكن المصالح المالية للجامعة من أدوات عملها.

ويقوم المجلس الأعلى للحسابات والمفتشية العامة بالتدقيق البعدي لحسابات الجامعة للتأكد من مدى مطابقة التدبير المالي للقوانين الجاري بها العمل في المغرب.

يتبين من خلال هذه الدراسة، أن الجامعات قد عرفت تجارب مختلفة فيما يخص تدبير الميزانيات المخصصة لها؛ وأنها واجهت، في بداية تطبيق الإصلاح، صعوبات لاستعمال أجهزة تدبير كفاءة في هذا المجال، وذلك بسبب عدم مواكبة

تحاول بعض الجامعات تطوير ممارسات التدبير الاستراتيجي لموظفيها، ووضع أدوات للتسيير في هذا الاتجاه. وفي هذا الصدد، حاولت جامعتا وجدة وتطوان أن تضعنا دليلا للوظائف والكفايات الخاصة بالمهين الإدارية والمالية، واقتناء أو وضع البرامج الإعلامية للتدبير المندمج للموظفين. غير أن هذه المحاولات تبقى هامشية، وتختلف من جامعة لأخرى، ولا يمكن أن تكون، في الوضعية الراهنة، مقدمة جدية لإستراتيجية مندمجة لتدبير الموارد البشرية. ويتبين من المقابلات التي أجريناها مع الفاعلين الجامعيين أنه يستحيل تطبيق المادة 17 من القانون 01.00 التي تسعى، ضمانا للفعالية والمردودية، إلى تمكين الجامعات من إرساء ممارسات تدبيرية تركز على مردودية الفاعلين، وتتحكم في المناصب المالية والتوظيف (الذي يستغرق اليوم بسبب الإجراءات المركزية عدة شهور)، والترقيات، وحركة الموظفين، إلخ.

وعلى عكس ما ينص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون 01.00، لم يتم نقل الممتلكات إلى الجامعة. ويرجع السبب في ذلك إلى الصعوبات التقنية والمالية التي تواجه تلك العملية التي كانت ستكلف الجامعات غالبا لما يتطلبه تحويل الملكية من رسوم، وتكاليف، ووقت؛ خاصة مع البطء التي تنسم به الإجراءات التشريعية والمساحية في بلادنا.

وتعتبر الجامعات عدم نقل تلك الممتلكات إليها عائقا يسلبها حرية التصرف فيها، ويمنعها من التخطيط على المدى البعيد لتوسعها، واقتناء ممتلكات وبنيات جديدة، والاستجابة، بالتالي، للانتظارات والمتطلبات الخاصة بتجويد التعليمات.

ورغم ذلك، فإن بعض الجامعات موضوع هذه الدراسة قد شرعت في إحصاء ممتلكاتها المنقولة وغير المنقولة استعدادا لنقلها إليها. وعلاوة على ذلك، يبدو أن الوزارة تحرص على أن تتم المقتنيات من أجل بناء المؤسسات الجامعية الجديدة في إطار قانوني ومسحي يكون أكثر وضوحا، وفي صالح الجامعات المستفيدة.

ب. تمويل الجامعات

طبقا للقانون 01.00 تتلقى الجامعات الميزانية الضرورية للتسيير والاستثمار من الدولة أساسا. وعلاوة على ذلك، يسمح القانون للجامعة بتقديم خدمات مؤدى عنها، ويتلقى إعانات في إطار اتفاقيات التعاون والشراكة. ومع ذلك، ورغم لا مركزية الجامعات، فإن الدولة هي التي تخصص، في ميزانيتها العامة، وفي إطار القانون المالي السنوي، ميزانية إجمالية لوزارة التعليم العالي التي تقوم، بدورها، بتوزيعها

المخطط الاستعجالي 2009-2012، وخاصة منها تلك التي تتعلق بممارسة التعاقد الذي كان أساس تخصيص الميزانية للمؤسسات، وتتبعها، وتقييم صرفها.

لقد أعطى القانون 01.00 الجامعات إمكانية ممارسة أنشطة مدرة للموارد، ومن ضمنها المساهمة في المقاولات المبدعة. غير أن هذا الاختصاص لم يتم تفعيله بعد، إذ لم يصدر لحد الآن أي نص تشريعي لهذه الغاية. ويمكن تفسير ذلك بمجموعة من الإكراهات التي يعاني منها النظام كحذف الحساب خارج الميزانية، والمراقبة القبلية الممارسة على صرف الميزانية، وعدم وضوح الرؤية فيما يخص تنظيم التكوين المستمر.

ولمساعدة الجامعات على تنمية أنشطتها المقاولاتية، أعطاه القانون، كذلك، إمكانية المساهمة في رؤوس أموال المقاولات العمومية والخاصة، وإحداث شركات فرعية، شريطة أن يكون موضوعها هو الإنتاج، وتثمين السلع والخدمات، وتسويقها في المجالات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والثقافية؛ كما أتاح لها إمكانية تملك 50% من الرأسمال الاجتماعي لتلك الشركات. إلا أنه، وإلى يومنا هذا، لم تر النور أية ممارسة من هذا النوع بسبب غياب النصوص التنظيمية والتشريعية الكفيلة بأجرة تلك الأنشطة.

ورغم كون القانون 01.00 يشكل تقدما مهما في طريق اللامركزية بإعطائه لرؤساء الجامعات صفة الأمر بالصرف، وللعمداء والمديرين صفة الأمر المساعد بالصرف، يجب التأكيد أن التفاوض بشأن ميزانية الجامعات يبقى رهينا بالميزانية الشمولية للوزارة التي يتم التفاوض بشأنها على صعيد الحكومة.

من الآن فصاعدا، يمكن للجامعات أن تقدم خدمات مؤدى عنها، وتعقد اتفاقات الشراكة، وتتلقى الهبات والتبرعات، وتحديث شركاتها الفرعية، وتساهم في رؤوس أموال الشركات وفق أنظمة والتزامات قانونية. ومع ذلك، فهي تبقى دائما تابعة لإعانات الدولة، إذ لا تتجاوز مداخلها الخاصة 30% من ميزانية التسيير في أفضل الحالات. وفي الواقع، يتعين على رؤساء المؤسسات الجامعية أن يكونوا قادة متنورين، وأن يبرهنوا على روح المقابلة حتى يتمكنوا من تعبئة الفرق التي تعمل إلى جانبهم من أجل تنمية عروض خدماتية جذابة وفعالة.

تتوقف جودة التدبير المالي لكل جامعة على قدراتها وكفاياتها التدبيرية. ومع ذلك، فإن مركزية المصالح الوزارية الشريكة تعقد الأمور، ولا تساعد على تسريع العمليات المتعلقة بصرف الميزانية؛ وهو ما يؤثر سلبا على مخططات استثمار الجامعات. يضاف إلى ذلك، أن الإجراءات المتعلقة

المصالح المركزية لعملها، وضعف معارف المستخدمين المكلفين بالمصالح المعنية وكفاياتهم. ويتجلى من تلك الأبحاث، أيضا، أن مواقف الفاعلين من هذه المسألة تنقسم إلى اتجاهين: اتجاه يشجب بطء مصالح وزارة المالية، وعدم مباليتها بالصعوبات التي تواجه الجامعة، ويحمل لتلك المصالح مسؤولية المشاكل الناجمة عن تأخر الجامعات في الوفاء بالتزاماتها المالية، وصرف الميزانيات المخصصة لها. أما الاتجاه الثاني، فينفي، على عكس ذلك، أن تكون الجامعة تجد مشكلة ما في تنفيذ التزاماتها، وصرف الميزانية المخصصة لها في الوقت المحدد، ويقر بأن الإدارة تفرض على مصالحها المعنية القيام بتتبع عقلائي ومنظم للمحاسبة الخاصة باستثماراتها المالية؛ كما هو الحال في جامعات وجدة وأكادير وتطوان.

بشكل عام، تؤكد الجامعات (ثلاث من خمس) عدم رضاها عن توزيع الميزانية المخصصة لها من قبل الدولة. وحسب قول أحد رؤساء الجامعات، فإن مقارنة دقيقة بين الميزانيات المخصصة لمختلف الجامعات خلال السنوات الأربع الأخيرة، تبين أن ما يطبع توزيع الميزانية على الجامعات هو عدم المساواة؛ وهو أمر لا يمكن تفسيره بحاجات التأطير البيداغوجي والإداري للطلبة، ولا بالحاجات المرتبطة بطاقة الاستقبال.

بالنسبة لتوزيع الميزانية على مؤسسات الجامعة الواحدة، يلاحظ أن لكل جامعة ممارستها الخاصة. وقد عبر العمداء ومديرو المدارس والمعاهد العليا عن رضاهم عن الطريقة التي يتم بها هذا التوزيع. فهم يحددون حاجاتهم على مستوى مؤسساتهم، ثم يناقشونها، ويتفاوضون بشأنها في الاجتماعات التي تعقدها الجامعة لإعداد ميزانياتها العامة. وبعد التوصل بالميزانية التي تخصصها الوزارة للجامعة، تنظم جولة ثانية من المناقشات والمفاوضات حول توزيعها على مختلف المؤسسات حسب الأولويات، وحسب مخططات الاستثمار الخاصة بكل مؤسسة والمصادقة عليها. إن درجة المشاركة في توزيع الميزانية على صعيد الجامعة تتم بطريقة نسبية، وبتناسب مع مستوى اللامركزية الذي تقره كل رئاسة، تبعا لمخططها التنموي، ولموازن القوى بين مكوناتها.

وموازاة مع هذا الوضع، تجدر الإشارة إلى أن بعض الجامعات تتوفر على دلائل الإجراءات، وعلى القواعد والمعايير الذي يجب أن يخضع لها توزيع الميزانية على مختلف المؤسسات، وكيفية تدبيرها من قبل المصالح الاقتصادية للمؤسسة.

وعلى هذا المستوى، أعربت الجامعات عن استيائها من توقيف العمل بالقواعد والإجراءات التي رافقت تطبيق

بالمراقبة المالية تساهم، هي الأخرى، في تأخر الالتزام بالنفقات.

يبدو أن بذل المزيد من الجهد من أجل تكوين الكفايات وتعزيزها ما يزال ضروريا لتمكين التقنيين وأصحاب القرار من التحكم في تدخلاتهم، وتقديم ملفات الالتزام بالنفقات على الوجه المطلوب، تفاديا لبطء المصادقة عليها وتوقيعها من قبل مراقبي الدولة والخازن الجهوي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يتعين على الدولة أن تتدخل لدى وزارة المالية لتبسيط إجراءات تنفيذ الصفقات وتبسيطها، والزيادة في عدد المراقبين الماليين والخازنين المؤدين، وذلك قصد الاستجابة لمتطلبات لامركزية ولا تتركز أنظمة التسيير في مختلف الإدارات.

3. 1. 2. سياسات التكوين الجامعي

يعطي الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون 01.00 استقلالية بيداغوجية واسعة للجامعات. وهكذا، فإن عرض التكوين الذي تقدمه كل جامعة، هو، في جزء مهم منه، نتيجة اقتراحات المؤسسات ومدارس التعليم التابعة لها. يستثنى من ذلك برامج الدراسة الخاصة بالمسالك ذات الاستقطاب المفتوح (25 مسلكا نمطيا) التي تكتسي طابعا وطنيا، والتي يجب عليها أن تخضع لنفس دفتر التحملات، وإن كان من الممكن أن تجرى عليها بعض التعديلات المحلية. أما باقي البرامج، فإن منسقي المسالك هم الذين يقومون بوضعها، ثم يعرضونها على الشعب، ثم على مجلس المؤسسة للمصادقة عليها. وفي حالة قبولها يتم عرضها على مجلس الجامعة الذي يدرس صلاحيتها ومطابقتها لبرامج التكوين وفق الدفتر الرسمي للمعايير البيداغوجية. وإذا قبلها هذا المجلس، أحييت على اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي (CNCE) قصد اعتمادها.

على مستوى اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي التي تضم لجنة فرعية دائمة مكلفة بالشؤون البيداغوجية، تقوم لجان مكونة من أساتذة يعتبرون خبراء في مجالات تخصصهم بدراسة برامج التكوين وفق دفتر التحملات البيداغوجية الملائم، وتحكم على مدى مطابقتها لذلك الدفتر. وإذا كانت نتائج هذا الفحص إيجابية، فإن برنامج الدراسة يعرض على اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي التي تعتمده لمدة أربع سنوات. وعند انتهاء هذه المدة يتم إخضاعه للفحص من جديد.

وهكذا، يمكن القول إن اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي هي التي تقوم بتقييم برامج جميع المؤسسات الجامعية التي يبلغ عددها في مجموع التراب الوطني 300 مؤسسة. منذ أن بدأ العمل بالنظام الجديد إجازة/ماستر/دكتوراه

(LMD)، تطور عرض التكوين في الجامعات المبحوثة بشكل ملحوظ. لقد صرحت تلك الجامعات بأنها ضاعفت عدد المسالك التي فتحتها. وبخصوص مبررات إحداث تلك المسالك، جاءت نتائج البحث بتوضيحين:

- إن الأساتذة، تبعا لتخصصاتهم واهتماماتهم العلمية وتجاربهم، يطورون عروض التكوين التي يعرضونها على المسار المذكور أعلاه قصد الاعتماد. وعندما يتم اعتماد برامج الدراسة التي يقترحونها، فإنهم يصيرون منسقيها.

- إن رؤساء الجامعات ورؤساء المؤسسات يحثون الأساتذة على تنظيم مسالك من شأنها أن تواكب الإستراتيجيات القطاعية الكبرى للدولة المغربية، كمخطط AZUR، ومخطط Emergence، ومخطط المغرب الأخضر، ومخطط 10.000 مهندس، ومبادرة 10.000 عامل اجتماعي إلخ.

ويمكن الإدلاء بثلاث ملاحظات على هذا المستوى:

1. يبدو أن برامج الدراسة لا تستجيب، من حيث محتويات التدريس والتعلم وأنماطهما، لمتطلبات التطابق مع الأطر المرجعية الخاصة بالتشغيل والكفايات. وبدراسة مخططات دفا تر المعايير البيداغوجية، وأن تلك المخططات لا تتضمن أي بند يفرض إخضاع اختيار البرامج الدراسية الموضوعة لتحليل اجتماعي واقتصادي قصد تبرير مشروعية الأهداف التي يتعين تحقيقها، وصلا حية الكفايات التي ينبغي تطويرها. ويؤثر غياب كل إجراء من هذا القبيل، بشكل مباشر، على عملية تقييم أهداف البرامج الدراسية من قبل الطلبة (إذ لا يوجد أي تحديد لأهدافها على شكل مكتسبات وكفايات مطابقة لإطار مرجعي معين).

2. عند انتهاء مدة اعتماد البرنامج الدراسي، يعرض على اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي قصد اعتماده من جديد، دون أن ينجز أي تقييم داخلي وخارجي لمدى صلاحيته وملاءمته وفعاليته.

3. بالنسبة لجودة برامج التكوين، يؤكد فاعلو الجامعات الخمس التي شملها هذا البحث الأهمية والفعالية الداخلية والخارجية للبرامج الموضوعة في إطار مهنة التعليمات (الاجازة المهنية، والماجستير المتخصصة)، وذلك حتى في الكليات ذات الاستقطاب المفتوح. ويؤكدون، كذلك، أن من شأن هذه المبادرات أن تخفف من التأثيرات السلبية لتزايد أعداد الطلبة في المسالك ذات الاستقطاب المفتوح، وذلك بالحد من عدد الطلبة في المجموعة الواحدة، وتوجيههم

نحو التكوينات المهنية. غير أن النقص الحاصل في الموارد البشرية والمادية والمالية يحول دون توسيع تلك التجارب.

4. إن الجامعات مؤهلة، أيضا، لإعطاء شهادات جامعية « خاصة » تصادق على التكوينات المستمرة المؤهلة. وتوضع البرامج المتعلقة بتلك الشهادات من قبل الأساتذة الجامعيين، وتصادق عليها اللجان البيداغوجية للمؤسسات التي تحتضنها، وتعتمدها مجالس الجامعات. ولهذا، يتوج عرض تلك البرامج بشهادات تمنحها الجامعة المعنية وحدها.

لقد عملت اللجان البيداغوجية في مؤسسات التعليم العالي على تطوير نوعين أساسيين في عروض التكوين المستمر:

- تنظيم تكوينات إرشادية ذات طابع مهن؛
- إحداث أسلاك تكوينية بطلب من المقاولات أو الإدارات العمومية قصد الاستجابة لحاجات محددة يتم تحديدها باتفاق الطرفين بعد تحليل الأهداف التي يتعين تحقيقها، والتفاوض بشأنها.

وحسب تصريحات أولئك الفاعلين، فإنه يتم إعطاء الطابع الرسمي لتلك التكوينات، وتتم هيكلتها باعتماد طرق الهندسة البيداغوجية، وتطبيق العمليات التي تحترم إجراءات الجودة.

ومع ذلك، فإن الأجهزة المعنية، لم تكن، في كل الحالات المبحوثة، موضوع تقييم يحترم القواعد المتعارف عليها.

إن القانون 01.00 ينص على إحداث هيئة تكون بمثابة مرصد لملاءمة الدراسات العليا للمحيط الاقتصادي والمهني. غير أن هذه الهيئة لم تر النور بعد، ولم يصدر أي نص تنظيمي لتجسيد إرسائها.

أ. حوسبة الأنشطة الجامعية

إن إحدى النقاط البارزة التي تتضح من الدراسات المنجزة في إطار هذا البحث، هو الإعجاب الشديد بإدماج أنظمة التدبير بالطرق المعلوماتية. جميع الجامعات التي تمت زيارتها تتحدث عن تطبيقها للمعلوماتيات في تدبير مختلف أنشطتها. فزيادة على النظام الفرنسي لتدبير تدرس الطلبة، فإن جميع الجامعات قد عملت على تطوير تطبيقات معلوماتية جديدة لتتبع أنشطتها، وتدبير مواردها المالية والبشرية.

ومن ناحية أخرى، يسجل اهتمام الجامعات القوي بتوسيع الشراكات مع مزودين عالميين كـ CISCO، و MICROSOFT، وغيرهم من مزودي خدمات الأنترنت. وفي حالتين على الأقل، تم إحصاء انترنيتات تشغيلية Internet

opérationnels، ومنصات للتدريس عن بعد (في تطوان ووجدة). جميع الجامعات تعمل على الارتقاء بشبكاتها المعلوماتية المحلية والربط بينها. يسري ذلك على المراسلة المؤسسية، وتطوير الخدمات الإلكترونية من أجل الإعلام، والتسجيلات القليلة للطلبة، ومتابعة نتائج الامتحانات والمباريات، إلخ. في جامعة ابن زهر، يلاحظ استعمال أجهزة الماسح الضوئي (scanner) من أجل التصحيح الإلكتروني للاختبارات التي تصاغ على شكل أسئلة ذات الاختيارات المتعددة QCM؛ وهو ما يشكل ربحا للوقت يحبزه الأساتذة والإداريون بشكل قوي.

ومع ذلك، ورغم تلك الجهود، فإن الجامعات لم تتمكن بعد من وضع أنظمة معلومات تساعد على اتخاذ القرار في الظروف المثلى. فهي لا تتوفر بعد على دلائل شاملة للجامعات، ولا على منصات منظمة لتقديم المؤسسات وأنشطتها. فالخدمات الإلكترونية التي تتوفر عليها غير متجانسة، وموثوقية عمليات جمع المعلومات تبقى موضوع تساؤل، إذ لا يوجد أي جهاز للمراقبة يتولى هذه المهمة. وبالفعل، فقد كان يجب على وزارة التعليم العالي، لكي تقوم بمهمتها المتعلقة بالتوجيه، وتقييم الإنجازات الجامعية، أن تتوفر على جهاز مندمج للقيادة؛ يمكنها، بواسطة مجموعة من المؤشرات على صعيد المؤسسات الجامعية، من جمع المعلومات حول عمليات التمدرس، والتخرج، والبحث، والتأطير، إلخ.

ويرى فاعلو التعليم العالي أنه يتعين القيام بأعمال جديدة من أجل تطوير أجهزة عمل مندمجة، وأوساط عمل رقمية، وعرض فضاءات للتعليم والدعم والتتبع والتوجيه، وتوفير مبادلات مؤمنة بين الإدارة والأساتذة الباحثين والطلبة. وسيمكن ذلك من توفير إعلام موثوق به، وإخبار ملائم حول الحياة الجامعية.

إن إعلاما مندمجا سيسهل وصول المعلومات المرتبطة بمؤشرات مضبوطة إلى مراكز القرار سيعطي إمكانية استعمال تلك المعلومات من أجل تقييم نتائج عمليات التدبير، والتدفق، ومنتجات النظام. وبالفعل، فإن نجاح استقلالية الجامعات يمر بالضرورة عبر إرساء نظام معلوماتي مندمج لمواكبة المهام الجديدة للجامعات، وقابل للربط مع النظام المعلوماتي للوزارة.

3. 1. 3. التنسيق داخل النظام، وبينه وبين مكوناته الأخرى حسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين (المادة 154) يجب أن يكون نظام التربية والتكوين عبارة عن بنيان مترابط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك ودائم التفاعل والتلاؤم مع محيطه الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي.

كان يلزم أن تضمن الهياكل وهيئات التدبير التي تم إحداثها بقوة القانون انخراط ممثلي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والتكوين المهني، والسلطات والجماعات المحلية، والمقاولات، والمجتمع المدني في تدبير الجامعة ومشاركتهم في أعمال مجلسها. كما أن رؤساء الجامعات مدعوون، بدورهم، إلى أن يكونوا أعضاء فاعلين في المجالس الإدارية لمؤسسات أخرى كالمجالس الإدارية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وهيئات المختلفة المرتبطة بالإدارة العمومية أو المقاولات الخاصة، والمجتمع المدني.

هذا وقد تمكنت الجامعات، على العموم، من تحسين علاقات الشراكة مع الجامعات وهيئات أجنبية للبحث، وذلك بفضل الهندسة الجديدة لنظام التدريس: إجازة/ماستر/دكتوراه (LMD)، وإحداثها لمسالك مهنة. كما استطاعت أن تفتح على بعض المقاولات الوازنة، وبعض جمعيات المجتمع المدني. إلا أنها لم تتمكن بعد من تطوير أنشطة التنسيق مع المكونات الأخرى لنظام التربية والتكوين.

وبالفعل، فإن الجامعات غير راضية على مستوى مشاركة السلطات المحلية، والجماعات المحلية، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ومساهمتها في مجالس الجامعة. ويلاحظ الشيء نفسه بالنسبة لممثلي العالم السوسيو اقتصادي، وإن كانت لبعض المقاولات علاقات جيدة مع الجامعات التي توجد في دائرتها الترابية، وذلك خارج مجالس الجامعة. يتجلى ذلك في المساعدات التي تقدمها تلك المقاولات للبحث العلمي، وفي دعمها المالي لبعض المؤسسات الجامعية، والتدريب، إلخ.

أما علاقات الجامعات بالمكونات الأخرى لنظام التربية والتكوين، فإن ما يميزها هو الفتور الشديد. فلا توجد أية علاقة رسمية ومنتهجة بينها والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، باستثناء تواجد كل واحدة منها في المجالس الإدارية للأخرى. كما لم يتم تسجيل أي عمل مشترك بين الطرفين في هذا الاتجاه أو ذاك، إن على مستوى توجيه التلاميذ، أو على مستوى التعاون لإنجاز مشاريع مشتركة. ومع ذلك، فقد سجل في الرباط وجود تعاون بين الجامعة ومصالح المكتب الوطني للتكوين المهني وإنعاش الشغل، حيث تم التوقيع على اتفاقية بين هاتين الهيئتين يتم بموجبها إخبار الطلبة بمقررات التكوين في المعاهد المتخصصة للتكنولوجيا التطبيقية (ISTA).

وبخصوص وجود ممرات بين مؤسسات التكوين المهني والكليات ومدارس التعليم العالي، فإن العاملين في المكتب الوطني للتكوين المهني وإنعاش الشغل يطلبون من الجامعات –التي ترفض أو تضع صعوبات أمام التقنيين المتخصصين

الراغبين فيولوج برامج مستوى الإجازة المهنية– أن تفسح المجال لهؤلاء الطلبة. هذا، ولم نسجل بعض الانفتاح على هذا المستوى إلا في الرباط ووجدة.

وتنظم، بين الفينة والأخرى، بعض اللقاءات بين الفاعلين في المكونات الثلاثة لنظام التربية والتكوين، إلا أن تلك اللقاءات لا تكتسي طابعا رسميا؛ الشيء الذي يحول دون مأسستها باعتبارها هيئات حقيقية للتنسيق.

3. 1. 4. التقييم داخل النسق الفرعي للتعليم العالي

في الدعامات 16، يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين التقييم ممارسة مهمة، وأداة فعالة لتحسين الحكامة والسياسات العمومية المتعلقة بالتربية والتكوين. وتجب ممارسة هذا التقييم في المستويات المختلفة للنظام.

ومن ناحية أخرى، فإن استقلالية كل هيكل من هياكل نظام معين يولد بشكل طبيعي آليات للمراقبة والتقييم، تبعا لإطار مرجعي للتقييم، ووفق معايير ومؤشرات تصف مستويات الإنجازات وجودتها. إن تطور العلاقة بين الدولة والجامعات على أساس التعاقد حول برامج محددة هو تجربة قد انطلقت فعلا منذ مدة.

وزيادة على ذلك، فإن القانون 01.00 ينص على إخضاع نظام التعليم العالي في مجمله لتقييم منتظم؛ ينصب على مردوديته الداخلية والخارجية، ويغطي كل الجوانب البيداغوجية، والإدارية، والمالية، والبحث العلمي. وقد اقترح لهذا الغرض جهازا كاملا يتضمن:

– تدقيقات بيداغوجية، ومالية، وإدارية؛

– إرساء ممارسات التقييم الذاتي على صعيد كل مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعية؛

– إنجاز أبحاث ميدانية لاستطلاع آراء الفاعلين في النظام وشركائهم في أوساط العمل، والعلم، والثقافة والفنون، حول مدى رضاهم على أداء النظام.

وينص هذا القانون، كذلك، على أن يقدم رؤساء الجامعات ومديرو المدارس العليا للمجلس الجهوي، قصد المناقشة، تقريرا حول حالة النظام ونتائجه وآفاقه كما تفرزها التقييمات المذكورة أعلاه. ويتعين على السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي وتكوين الأطر أن تنجز تقريرا تركيبيا عن تلك التقارير، وتعمل على نشره على الصعيدين الجهوي والوطني.

ومن أجل إنجاز عمليات التقييم والتدقيق المشار إليها أعلاه، ينص القانون 01.00، كذلك، على إحداث هيئات تنظيم متخصصة تتمتع بالاستقلالية وحرية التصرف، وخاصة منها الهيئة الوطنية للتقييم، ومرصد للملاءمة بين

الدراسات العليا والمحيط الاقتصادي والمهني .

لكن ما نلاحظه اليوم بخصوص كل تلك التوصيات هو أن أي جهاز من أجهزة نظام التقييم هذا لم ير النور بعد، باستثناء التقرير الحكومي الذي يناقش أثناء إعداد قانون المالية، والتقارير التي يقدمها رؤساء الجامعات في المجالس الجهوية .

إن تجربة التقييم الوحيدة التي تذكرها الجامعات، عادة، هي التجربة المتعلقة بإجراءات التقييم الذاتي التي فرضها المخطط الاستعجالي 2009-2012. ولهذه الغاية، وضع ذلك المخطط مجموعة من المؤشرات لكل مشروع من المشاريع التي جاء بها، وأرسى طريقة لجمع المعلومات حول النتائج التي تم تحقيقها أثناء تطبيقه .

ومع توقف العمل بالبرنامج الاستعجالي سنة 2012، توقفت ممارسات التقييم الذاتي في المؤسسات الجامعية . ولعل ما يشير الدهشة، في هذا الإطار، هو أن مفهوم التقييم، باعتباره ممارسة من شأنها أن تمكن من تحسين الأنشطة الجامعية ومؤسساتها يتكرر كثيرا في خطاب الفاعلين . لكن ممارسات التدقيق والتقييم ليست، في الواقع، منتظمة؛ ولا تشمل كل الأنشطة البيداغوجية والإدارية والمالية . لذلك، لا يوجد في الجامعات أي فريق للمدققين والمقيمين، كما لا يوجد أي إطار مرجعي للتدقيق والتقييم، ولا أية نصوص تنظيمية لتلك الممارسات . إن الفاعل الجامعي الوحيد الذي يخضع بانتظام للتقييم الفردي هو، في الواقع، الطالب الذي تقيم مكتسباته لتبرير انتقاله من مستوى تعليمي إلى آخر .

وهكذا لا يخضع رئيس الجامعة ولا رؤساء المؤسسات الجامعية لأي تقييم أثناء مزاوتهم لمهامهم أو عند نهاية ولايتهم . ونفس الشيء بالنسبة للمدريّات المركزية للوزارة، والمصالح والهيئات التابعة لها .

أما مؤسسات التعليم العالي، فإنها لا تخضع، في شموليتها أو من خلال شعبها، لأي تقييم يخص مردوديتها الداخلية والخارجية، ومنطق برامجها الدراسية وملاءمتها لحاجات الاقتصاد والمجتمع، وجودة عرضها التكويني .

لا يسأل الأساتذة الباحثون بدورهم أبدا عن مردوديتهم، وتماسك خدماتهم، وفعالية تدخلاتهم . إن جزءا من أبحاثهم العلمية هي التي تخضع وحدها، وبشكل نسبي، للتقييم بواسطة إجراءات تم إرساؤها في إطار تمويل مشاريع البحث . إن مصالح التدبير، ووظائف العمل الإداري والمالي، وبنيات تقديم الخدمات على مستوى مؤسسات التعليم العالي، ومصالح رئاسات الجامعة، لا تشكل، هي أيضا، موضوع أي تدقيق منتظم .

ونسجل، أخيرا، أن غياب نصوص تشريعية وتنظيمية

من أجل خلق أنشطة الهيئات التنظيمية، كالهيئة الوطنية للتقييم، والمرصد الوطني للملاءمة التعليم العالي مع المحيط الاقتصادي والمهني وتفعيلها، ومن أجل مأسسة عمليات التدقيق وتنظيمها، يمكن أن يكون تفسيراً معقولاً لضعف ثقافة التقييم التي يرغب فيها الميثاق الوطني للتربية والتكوين بقوة .

ويبدو، في الواقع، أنه لا يمكن لثقافة التقييم أن ترقى إلى مرتبة مبدأ وقيمة للتدبير كفيدين بتمكين أصحاب القرار من التزود بوسائل قيادة فعالة للنظام إلا مع وجود سياسة تعاقدية بين الدولة والجامعة على أساس إستراتيجية نمو متفاوض بشأنها، ومصادق عليها، تفضي إلى مخططات عمل واضحة .

3. 1. 5 . خاتمة

إن تفعيل استقلالية الجامعة قد أعطى لها الميثاق نفساً جديداً يمكنها من توضيح مهمتها ودورها واختصاصاتها من حيث الأنشطة البيداغوجية، والبحث العلمي، والخدمات التي يتعين عليها تسديدها للمجتمع .

إن الهدف من الإصلاح الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون 01.00 هو تزويد الجامعة بالأدوات الضرورية لتحقيق نموها، وقيادة مشاريعها وبرامجها الخاصة . ويطمح ذلك القانون إلى أن يضع بين يدي الجامعة -التي تم الارتقاء بها إلى مرتبة المقابلة العمومية-، الموارد الضرورية لتحمل مسؤولياتها باعتبارها قائداً يتعين عليه أن يساعد على دينامية الجهة التي يوجد فيها، ويزود الهياكل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية بالأفكار، ومنهجيات العمل، والموارد البشرية القادرة، كما وكيفا، على المساهمة في تلك الإستراتيجية التنموية .

يعطي الإصلاح للجامعة إمكانية الزيادة في مردودية قواها الحية، وذلك بتمكينها من الانفتاح على محيطها، والحصول على مواردها المالية الخاصة، وتطوير شهاداتها، والمساهمة في رأسمال الشركات، وإحداث الهياكل والهيئات المكملة لهيكلتها، والمعززة لها، ووضع برامجها الدراسية وعرضها على الهيئات المختصة، وتنويع شركائها إلخ . إن الهدف من كل ذلك هو إرساء هذه المؤسسة ضمن رؤية تنموية جهوية تنسجم تمام الانسجام مع الإستراتيجيات المحلية، مع الاحتفاظ بخيار الاستفادة من التحالفات العالمية .

وبتمتعها بهذه المؤهلات، تبدو الجامعة اليوم مجالا ديناميكيا لبناء إستراتيجيات التعليم والتنشئة، وترسيخ قيم المواطنة والانفتاح الفكري والانتماء الكوني .

10%. وإلى جانب هذا النظام الفرعي، يوجد جهاز محاربة الأمية وتنمية التربية غير النظامية، يطعمه، ويعمل بموازاة معه.

أوصى الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوجود تعميم التعليم الأساسي في التعليم الأولي على كل الأطفال المغاربة البالغين من العمر 4 إلى 5 سنوات، وفي كل من التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والإعدادي على كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 15 سنة مع الحرص على جودة هذا التعليم.

كان تطبيق هذه التوصيات يتوقع القيام بعمل تدريجي ابتداء من سنة 2002، للشروع في تعميم التمدرس في الابتدائي والإعدادي ابتداء من سنة 2004. لقد تم إعلان العشرية الأولى للقرن 21 عشرية للتربية والتكوين، وتمت دعوة كل الفاعلين إلى التعبئة من أجل رفع التحديات التي يواجهها هذا الإصلاح، وهي تعميم التعليم الأولي والابتدائي والثانوي في جميع أرجاء المملكة، وتحسين جودته، وملاءمته لحاجات الأفراد، وواقع الحياة ومتطلباتها (المادة 25). ومن جملة الفاعلين المدعويين للتعبئة من أجل رفع تلك التحديات، زيادة على الفاعلين في النظام الفرعي المعني، ركن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بشكل خاص على الشراكات مع الجماعات المحلية، والمنظمات غير الحكومية المهتمة بالقطاع، والمنعشين العقاريين.

وقد وضع الميثاق قائمة كاملة للإجراءات التي يتعين القيام بها، مع أهداف كمية وكيفية واضحة؛ ترمي إلى تنمية مدرسة مفتوحة في وجه كل الأطفال البالغين سن التمدرس، ومهتمة بمحيطها؛ مدرسة تحترم اختيارات الأفراد والآباء والمجتمع، وتعمل على تطوير أنماط التكوين بالتناوب، وتتوفر على أجهزة لتوجيه التلاميذ نحو الشعب العلمية والتقنية والمهنية.

ولهذه الغاية، اقترح الميثاق الوطني للتربية والتكوين إرساء جهاز لحكام التربية الوطنية قادر على تنفيذ سياسة الدولة في هذا القطاع على الوجه الأكمل، وذلك من خلال هياكل تنظيمية لامركزية، ومرنة، وملائمة للتلميذ باعتباره العنصر المركزي للنظام. ويتعين على هذا الجهاز، أيضا، أن يكون قادرا على تعبئة الفاعلين من أجل إحراز نتائج بيداغوجية حقيقية. وتقوم هندسة هذا النظام على لامركزية ولا مركز هياكل الوزارة، والخدمات المقدمة من قبل مكوناته الداخلية، و(زبنائه).

3-2. 1. لامركزية ولا مركز هياكل وزارة التربية الوطنية تطبيقا لإحدى توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، صدر سنة 2000 القانون 07.00 الذي يعطي للأكاديميات

لكن استقلالية الجامعة تولد، في الآن نفسه، مجموعة من الإكراهات يمكن أن تتحول، في غياب تأطير صارم، إلى مصدر اختناق من الممكن أن يقوض، في نهاية المطاف، حوافز المؤسسات الجامعية على المشاركة الكاملة في مشروع كيانها الجامعي.

ويمكن القول بإيجاز أن عملية تطبيق استقلالية الجامعة قد انطلقت، إلا إن اللامركزية غير المكتملة للنظام، وعدم استجابة النصوص التنظيمية لمتطلبات الجامعة وتدبيرها، وهي جانب من الجوانب الأساسية من نمو هذه الأخيرة، تحد، في الوقت الراهن، من قدرتها على التحرر والنمو بشكل منسجم. ومن جملة العوامل المعيقة لذلك:

- التمرکز القوي لتدبير الموارد البشرية؛
- لامركزية الممتلكات التي ما تزال تنتظر؛
- عدم تسريع سياسة التعاقد بين الدولة والجامعات على أساس إستراتيجيات لتنميتها؛
- التأخر الحاصل في وضع هيكلية نمطية لرئاسات الجامعات ومؤسسات التعليم العالي؛
- بطء عمل المجالس الجامعية التي تتميز اجتماعاتها بتنوع أعضائها وكثرتهم؛
- التباينات الموجودة بين إستراتيجية تنمية الجامعة التي يقدمها رؤساء الجامعات والمشاريع التي يقترحها رؤساء مؤسسات التعليم الجامعية وغياب التوافق بينها؛
- غياب وضوح الأدوار المنوطة بالشعب داخل المؤسسات الجامعية؛
- النقص في أعداد الأساتذة الباحثين والمؤطرين البيداغوجيين؛
- النقص في أعداد الموظفين الإداريين والماليين؛
- التأخر في وضع النصوص التنظيمية والأطر المرجعية لتسريع عمليات التقييم والتدقيق؛
- التأخر في إحداث الوكالة الوطنية للتقييم، ومرصد ملائمة الدراسات الجامعية مع المحيط الاقتصادي والمهني؛
- غياب هياكل التنسيق بين التعليم العالي والمكونات الأخرى لنظام التربية والتكوين.

3-2. النظام الفرعي للتربية الوطنية

يشمل النظام الفرعي للتربية الوطنية التعليم الأولي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي الإعدادي، والتعليم الثانوي التأهيلي. ويعطى هذا التعليم في المؤسسات العمومية بنسبة 90% تقريبا وفي المؤسسات الخصوصية بنسبة تقارب

الجهوية للتربية والتكوين اختصاصات جديدة. وبوصفها مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي، فإن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تمثل وزارة التربية الوطنية على صعيد الجهة، وتخضع لوصاية الدولة. المهام المسندة إليها هي تطبيق النصوص المتعلقة بمؤسسات التربية والتكوين، والنظام المدرسي، وشروط التعيين في مهام الإدارة التربوية.

وهكذا، وجدت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين – التي بلغ عددها على الصعيد الوطني 16 أكاديمية – نفسها مسؤولة عن تطبيق السياسة التربوية والتكوينية للدولة، مع مراعاة الأولويات والأهداف الوطنية التي تحددها السلطة الحكومية الوطنية.

ويحدد هذا القانون، كما هو معروض في الفصل الثاني من هذه الدراسة، مهام الأكاديميات بوضوح، ويعطي لمجالسها الإدارية جميع السلطات اللازمة لإدارة الأكاديمية، وخاصة منها سلط:

- وضع البرنامج التوقعي الجهوي لتكوين الأطر التعليمية والإدارية والتقنية؛
- وضع البرنامج التوقعي للبناء، والتوسيع، والإصلاحات الكبرى لمؤسسات التربية والتكوين؛
- السهر على سير مؤسسات التربية والتكوين؛
- تكوين شبكات مؤسسات التربية والتكوين.

وهكذا، فإن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مسؤولة عن كل الجوانب المتعلقة بتدبير الدراسة في مختلف مستويات التربية والتكوين التي توجد تحت وصايتها. فهي الممثل المباشر للوزارة على صعيد الجهة، ويتعين عليها تعبئة جميع الموارد الجهوية المعنية بالتربية والتكوين والمهتمة بهما.

على هذا المستوى، وضع القانون 07.00 رهن إشارة الأكاديميات جميع الموارد الضرورية للقيام بمهمتها وأدوارها. فمديرو الأكاديميات مكلفون بميزانية التسيير والاستثمار التي تضعها الدولة رهن إشارة الأكاديميات، كما تتوفر إدارتها على كل الموارد البشرية والمادية والتجهيزات الضرورية لضمان حسن سيرها.

تشكل الأكاديميات والمصالح غير المركزية الموجودة تحت وصايتها هيئة تسيير كاملة مهمتها الأساسية هي إجراء سياسة قطاع التربية والتكوين على الصعيدين الجهوي والإقليمي.

في إطار الصلاحيات المخولة لهم، يتمتع مديرو الأكاديميات بوضعية الأمر بالصرف. وبهذه الصفة، يتكلفون بميزانيات

التسيير والاستثمار التي تخصصها لهم الوزارة الوصية، ويتمتعون بسلطة تفويض جزء من تلك الصلاحيات للمصالح الخارجية لأكاديمياتهم (النيابات الإقليمية، ونيابات العمالات) التي تتولى تلبية احتياجات المؤسسات التعليمية التابعة لها. وبعبارة أخرى، يمكن لمديري الأكاديميات تعيين أمرين بالصرف مساعدين، وتفويض جزء من سلطاتهم المتعلقة بالتدبير المالي والمحاسبي لهم.

وتعتبر النيابات الإقليمية مصالح خارجية للأكاديميات. ويدير كل واحدة منها نائب يعينه الوزير الوصي مباشرة. ومهمة النيابات الإقليمية هي تنفيذ توجهات سلطات التربية والتكوين في المجال التربوي للإقليم أو العمالة الخاضع لنفوذها. وهكذا، تتحمل النيابات مسؤولية تدبير التعليم على جميع مستويات النظام التعليمي الفرعي. وفي هذا الصدد، أثار بعض النواب ممن التقينا بهم الصعوبات الناتجة عن خضوعهم لسلطتين تراتبيتين في الوقت نفسه: سلطة الإدارة المركزية وسلطة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. غير أن أغلبية النواب يميلون، كما يتجلى ذلك من خطابهم، إلى اعتبار أنفسهم خاضعين للسلطة الإدارية لمدير الأكاديمية.

تتوفر الأكاديميات على هيكلية يخضع وضعها لمجموعة من المتغيرات كحجم الأكاديمية، وحجم معاملاتها، وعدد النيابات الإقليمية التابعة لها. ويتوقف عدد الأقسام والمصالح التي تتوفر عليها كل أكاديمية وهو عدد يتراوح بين 2 و 4 على المرتبة التي تحتلها تلك الأكاديمية، حسب المتغيرات أعلاه، في سلم تراتبي تتراوح درجاته بين 1 و 3. وتلك الأقسام والمصالح هي:

- قسم الشؤون البيداغوجية والخريطة المدرسية والإعلام والتوجيه؛
- قسم تدبير الموارد البشرية والشؤون الإدارية والمالية؛
- مصلحة الإعلاميات والإحصائيات؛
- المركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج البيداغوجي.

وتجمع هذه الأقسام والمصالح بين مجموعة من الوظائف والأنشطة تبدو متكاملة. غير أن تحليلاً أعمق لسيرها يبين أن الجمع بين وظائف ذات طبيعة مختلفة من شأنه أن يولد صعوبات على مستوى التدبير، خاصة عندما يكون عدد الأنشطة المدبرة مرتفعاً (كتدبير الموارد البشرية، والإدارة والمالية في الوقت نفسه، مثلاً). وهنا، قد يكون من الضروري، بعد إخضاع تلك الأقسام والمصالح للفحص والتدقيق، الجواب على السؤال التالي: ألن يكون من الملائم إعادة النظر في هذه الهيكلية وتطويرها في اتجاه بنية أكثر بساطة وأكثر مرونة؟

إذا كانت الأكاديميات تتمتع منذ نشأتها باللامركزية البيداغوجية والمالية، فإنها لا تتمتع بنفس الصلاحيات فيما يخص تدبير الموارد البشرية. وبالفعل، فإن نقل جزء من الممارسات والإجراءات المتعلقة بتدبير هذه الموارد للجهات لم يبدأ، تدريجيا، إلا منذ سنة 2009. يمكن أن نقول إن الأكاديميات تتكلف اليوم بكل ما يتعلق بتدبير ملفات الموظفين؛ من التعيينات على مستوى الجهة إلى تفعيل الإجراءات التأديبية. غير أن توظيف المدرسين، وتدبير الأجور ما يزال من اختصاصات الإدارة المركزية لأسباب تشريعية وتنظيمية. ومن بين تلك الأسباب أن رجال التعليم يعتبرون موظفي الدولة، وذلك وفق مقتضيات الظهير الشريف رقم 1-58-008 (1958) الذي يحدد النظام الأساسي والعام للتوظيف العمومية.

وفي إطار تعزيز الحكامة وممارستها، قامت وزارة التربية الوطنية بإعادة تنظيم هياكلها التنظيمية، فقلصت عدد المديريات المركزية إلى عشر (10) بما فيها «المركز الوطني للتجديد التربوي والتجربي»، وقسم التواصل، والمفتشية العامة للتربية والتكوين، والكتابة العامة (مرسوم رقم 2.02.382 بتاريخ 17 يوليوز 2002). وقد اتخذت هذا الإجراء انسجاما مع سياسة اللامركزية واللامركز.

ويحدد ذلك المرسوم، أيضا، مهمة الوزارة المتمثلة في إعداد وتنفيذ سياسة الحكومة في مجالات التعليم الأولي والابتدائي والثانوي، وتكوين الأطر التعليمية، والأقسام التحضيرية لولوج المدارس العليا، وأقسام تحضير شهادة التقني العالي. وتقوم الوزارة، كذلك، بإعداد سياسة الحكومة في مجال التربية للجميع لفائدة الأطفال غير المتدربين أو المنقطعين عن الدراسة.

ويعتقد هذا المرسوم، تتكون الوزارة من ديوان للوزير، والإدارة المركزية المشار إلى مكوناتها أعلاه؛ وتمارس الوصاية على الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، طبقا لأحكام القانون 07.00.

وفي نفس الاتجاه، يضع المرسوم رقم 2.02.376 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المؤسسات التعليمية تحت وصاية الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، ويحدد وظائف الطاقم الإداري ومهامه، وكذا وظائف هيئات التدبير ومهامها (مجلس تدبير المؤسسة، والمجلس التربوي، ومجلس الأقسام، والمجالس التعليمية). ورغم كون المرسوم يسمح لمدير المؤسسة بتوقيع اتفاقيات شراكة مع هيئات خارجية، فإنه لا يشير إطلاقا إلى استقلالية المؤسسة، وتدبيرها المالي، ومبادراتها البيداغوجية والتربوية المحتملة.

وهكذا، يمكن أن نلاحظ أن لامركزية ولا مركز الهياكل الإدارية المركزية لوزارة التربية الوطنية تهم، في الجزء الأكبر منها، كل ممارسات التدبير الإداري والمالي، باستثناء توظيف هيئة التدريس، ونقل الممتلكات.

يؤكد الفاعلون الذين تم استجوابهم الأساس السليم لهذه العملية، وتأثيراتها الإيجابية، وذلك على الرغم مما تواجهه من مشاكل تدبيرية تتعلق أساسا بتسيير المالية والموارد البشرية.

ومع ذلك، فإن المناقشات تم استجوابهم مع فاعلي النظام أبرزت مجموعة من الملاحظات والانتقادات المتعلقة بعملية اللامركزية واللامركز التي تؤثر على جودة الأعمال المنجزة.

يرى الفاعلون أن قرار اللامركزية واللامركز ونقل مجموعة من الاختصاصات والسلط إلى الجهات كان متسرا. وقد استعمل بعضهم الكلمة الفرنسية language وهي تعني «التخلص من الشيء» للتعبير عن الكيفية التي تمت بها الأمور بين سنتي 2002 و2003. لقد استفاد مديرو الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين من تكوين في التدبير، إلا أنهم لم يتمكنوا من تقاسم ما اكتسبوه من معارف مع باقي الفاعلين. لهذا وجد موظفو الأكاديميات المعنيين أنفسهم أمام مهام تتجاوز، من حيث عددها وطبيعتها، قدراتهم. ثم إن النصوص التنظيمية كانت تصل متأخرة، وبشكل طارئ، في الوقت الذي كان الأشخاص المكلفون بتطبيقها يحتاجون لبعض الوقت للتكيف معها.

كان يجب أن ترافق اللامركزية إعادة انتشار الأطر الإدارية نحو الأكاديميات. غير أن عددا قليلا من الموظفين هم الذين قبلوا الامتثال لهذا الأمر؛ وفضل أغلبهم البقاء في الجهات القريبة من المثلث القنيطرة-الرباط-الدار البيضاء. وأمام هذا الإخفاق في تنقل الموظفين إلى حيث يجب تنقلهم، اضطرت المديريات الجديدة للأكاديميات إلى الاستعانة بموظفي النيابات الإقليمية التابعة لها. وهكذا، تم سلب العديد من تلك النيابات موظفيها المؤهلين بدعوى أن الجزء الأكبر من المهام سينجز على مستوى الأكاديميات. ويمكن أن نتخيل جيدا الوضعية التي أصبحت عليها الحكامة الجهوية للنظام منذ سنة 2002: هياكل جديدة تبحث عن طريق لها، ولكن بدون أطر إدارية قادرة على ضمان السير العادي للأقسام والمصالح الإدارية الأساسية.

ولدت هذه الوضعية نتيجتين عكسيتين للنتائج المرجوة منها: تتعلق النتيجة الأولى بضعف قدرات الأطر الإدارية للأكاديميات والنيابات الإقليمية وكفاياتها. ولمواجهة هذا الضعف، أخذ هؤلاء الإداريون يتعلمون الوظائف الإدارية والمالية الجديدة المنوطة بهم، ويحاولون التمكن منها. لهذا

فقدوا، خلال السنوات الأربع الأولى التي تم فيها تطبيق اللائحة، كل صلة لهم بما يجري على المستوى التربوي والبيداغوجي. وهذا ما يعارض الإستراتيجية التي وضعها الميثاق الوطني للتربية والتكوين التي تهدف، بالدرجة الأولى، إلى تعزيز علاقات القرب مع المؤسسات التعليمية لمساعدتها على تحمل المسؤوليات المترتبة عن استقلاليتها بصورة أفضل.

تتعلق النتيجة العكسية الثانية بكون الوزارة لا تتوفر على نظام إعلامي مندمج يمكنها من التوصل بسهولة من الجهات والأقاليم بمعطيات موثوق بها، وقيادة الإصلاح في شروط مرضية. ففي غياب تلك المعطيات، كان يصعب على الوزارة أن تتدخل من أجل تحسين تلك الشروط. هذا ولم تستطع الوزارة أن تتدارك هذه الوضعية وتصحيحها، جزئياً، على مستوى البنيات التحتية، والبرامج الاجتماعية لفائدة الأطفال المعوزين، وخاصة منهم الذين ينحدرون من الوسط القروي، إلا بفضل تطبيق المخطط الاستعجالي.

فيما يخص سير المجالس الإدارية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، أجمع الفاعلون على أن هيكلة تلك المجالس تواجه بعض الصعوبات: فهي متضخمة من حيث عدد الأعضاء، ويهيمن عليها الأعضاء الممثلون لمهنة التربية والتكوين، ويكتمل فيها النصاب الضروري لعقد الاجتماعات بسرعة؛ الشيء الذي يمكنها من عقد اجتماعاتها حتى في غياب الأعضاء الممثلين للمحيط الاجتماعي والاقتصادي، والمجتمع المدني.

ومن جهة أخرى، أوضح عدد من المتدخلين أن اجتماعات المجالس الإدارية للأكاديميات كثيراً ما تتحول إلى ساحة معركة حقيقية، تحاول فيها كل فئة أن تعبر عن مصالحها الفئوية وتدافع عنها. ولعل هذا التهميش للأعضاء الذين لا ينتمون لهيئة التدريس هو الذي يفسر الصعوبة التي يجدها هؤلاء في الاندماج في تلك المجالس، والمساهمة بفعالية في سياسة التربية والتكوين الخاصة بجهتهم. وهذا ما يتعارض، كذلك، وانتظارات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون 07.00 اللذين ينصان على ضرورة انفتاح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وعلى مشاركة الفاعلين السياسيين المحليين، وممثلي عالم الشغل، والمجتمع المدني، في إعداد سياسة التكوين في الجهة، ودعمها مادياً ومالياً ومعنوياً.

أكد مديرو الأكاديميات أن عملهم على مستوى الجهة، وخاصة إزاء باقي الشركاء محدود جداً، بسبب المكانة التي يخولها لهم القانون 07.00 الذي ينصهم كتاب عامين للمجالس الإدارية. وتجدر الإشارة، في هذا الصدد،

إلى أن مديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والنواب الإقليميين لا يتوفرون على نظام أساسي خاص يحدد وظائفهم؛ فهم أساتذة مكلفون بتسيير هيئاتهم، ويتمتعون، مقابل ذلك، بتعويضات وامتيازات اجتماعية. وهو ما يطرح مشكلة فعلية.

أثناء عملية اللامركزية واللامركز، ظل دور النواب الإقليميين غامضاً، مما تسبب في كثير من سوء التفاهم بينهم ومديري الأكاديميات. ويرجع ذلك إلى غموض العلاقة الجديدة التي يحددها القانون 07.00 بين الأكاديمية والنيابة؛ وبين مدير الأكاديمية والنائب الإقليمي. يعتبر ذلك القانون النيابة الإقليمية مصلحة خارجية من مصالح الأكاديمية، في الوقت الذي يبقى النائب الإقليمي، المعين بمرسوم، تابعاً، من وجهة النظر القانونية، للوزير.

أدى هذا الغموض إلى الكثير من الخلط، وشكل، في بداية تطبيق الإصلاح، مصدراً للمنافسة بين الأكاديميات والنيابات. ومما زاد من سوء التفاهم بين هاتين الهيئتين، أن الأكاديميات قد اضطرت، في مرحلة من المراحل، إلى الاستعانة بموظفي النيابات الإقليمية، ونقلهم إليها. وقد أدت هذه الوضعية إلى توتر العلاقة بين النواب -الذين وجدوا أنفسهم مهمشين، وتسلب منهم سلطاتهم، ومواردهم البشرية-، ومديري الأكاديميات الذين أنيطت بهم وظائف ومهام جديدة، ويسعون إلى توطيد سلطاتهم ومكانتهم التراتبية الجديدة.

وبسبب عدم التبصر، ونقص في الخبرة، فقد فضل بعض هؤلاء الفاعلين الذين لم يدركوا أن الميثاق والقانون 07.00 يعطيان أسبقية حقيقية للمقاربات التشاركية، نهج إستراتيجية تنافسية تسعى إلى الاستحواذ على أكثر ما يمكن من الصلاحيات والاختصاصات، وتحقيق مكاسب شخصية. وقد ترتب عن ذلك، في العديد من الحالات التي تمت دراستها، إنهاك لقوى الطرفين؛ كان من نتائجه ظهور مناخ يسوده التنافر وعدم التعاون، الشيء الذي استفاد منه الفاعلون الراغبون في الإفلات من مراقبة المديريات الجهوية والإقليمية.

ومما ساعد على غموض هذه الوضعية، غياب هيئات للتنسيق بين مديري الأكاديميات والنواب الإقليميين. فالنواب الإقليميون ليسوا أعضاء في المجالس الإدارية للأكاديميات، والنصوص التنظيمية لا تنص على أي هيكل تنظيمي لتنسيق العمل الجماعي بين مديرية الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ومصلحتها الخارجية. وهذا لا يساعد مديري الأكاديميات على حشد الموارد البشرية التابعة لهم؛ كما يعطي للفاعلين المحليين الانطباع بأن اللامركزية قد تحولت

إلى مركزية جديدة للسلطات، ولكن على صعيد الأكاديمية هذه المرة. لقد حاولت بعض المبادرات المحلية التغلب على هذه الصعوبات بإحداث هيئات غير رسمية للتنسيق، كما لاحظنا ذلك في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين في الجهة الشرقية. لكن تلك المبادرات ظلت هامشية وغير رسمية.

ومن ناحية أخرى، تبين المقابلات مع الفاعلين المعنيين، والملاحظات المستقاة من المعاينة الميدانية، أن العلاقة بين مديري الأكاديميات والنواب الإقليميين قد بدأت تتضح عندما أخذوا يعطون الأولوية للتعاون والعمل الجماعي. عندئذ، بدأ مناخ الثقة يتأسس بين الطرفين. وفي هذا الصدد، سجل رضى النواب الذين حظيت إدارتهم باهتمام أكبر من قبل الأكاديميات، واستفادت نياباتهم من سلطات وميزانيات ضمنت لها استقلالية كبيرة في التسيير (وخاصة في أكاديمية الجهة الشرقية، وأكاديمية طنجة-تطوان-المضيق). ففي تلك الأكاديميتين، يتفاوض الأطراف المعنيون حول الميزانية وقت إعداد المشاريع، وحول التمويلات التي ستخصص لها. وهكذا، تستفيد النيابات من تحويلات مالية لتسيير إدارتها والمؤسسات التعليمية التابعة لها، والاستثمار من أجل إنجاز المشاريع التي تتم المصادقة عليها في المجلس الإداري للأكاديمية. في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين للجهة الشرقية، تتولى لجنة التدبير المالي المنبثقة عن المجلس الإداري، بوصفها لجنة استشارة وتقييم، دعم المشاريع المختلفة منذ مرحلة إعدادها إلى غاية تنفيذها، كما تواكب النيابات الإقليمية لضمان السير الحسن للأنشطة المخطط لها.

إلى غاية 2009/2010، عاشت النيابات الإقليمية في غموض تنظيمي ناتج أساسا عن غياب قواعد واضحة، وعدم استيعاب النصوص التنظيمية الموجودة أو المحدثة، وسوء فهم الأدوار والمهام الجديدة المنوطة بمختلف الهيئات الترابية. يضاف إلى ذلك تأثير السلوكات الفتوية التي استفادت من مناخ عدم اليقين الذي ساد آنذاك، والذي ساعد الجماعات والفئات المهنية على الإعراب عن مطالبها والتعبير عن حاجاتها. لقد أخذت تلك النيابات، بشكل أو بآخر، النظام رهينة، ولم تسمح بنقاش في العمق حول الإستراتيجيات التي يتعين نهجها لتطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين وخاصة منها تلك التي تتعلق بالثانويات التأهيلية –التي كان يجب أن تتمتع بنظام SEGMA –، ومشاريع المؤسسات، وإحداث شبكات مؤسسات التربية والتكوين إلخ.

لقد فرضت اللامركزية واللامركز على الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين أن تتحمل مسؤوليات جديدة لم تكن قد

أعدت لها سلفا؛ وخاصة منها تلك التي تتعلق بالإشراف على مشاريع البناء، وإصلاح البنيات وترميمها. لقد اعترف العديد من الفاعلين أنهم دبروا تلك المشاريع دون أن تكون لهم الدراية اللازمة بما يفعلون. وهكذا، فرض النقص الحاصل في الموارد البشرية على الأكاديميات تكليف جزء من موظفيها بتتبع أورش البناء، والإشراف على عدد من مشاريع الإصلاحات المتنوعة دون إعدادهم لتلك المهام. ونتيجة لذلك، وجد العديد من أولئك الموظفين وخاصة منهم أصحاب القرار أنفسهم في وضعية لا تنسجم مع مهمتهم البيداغوجية الأصلية، وخاصة أثناء تطبيق المخطط الاستعجالي.

والملاحظ هنا أن وضعية مديري المؤسسات التعليمية، وخاصة منهم مديري المدارس الابتدائية، تبعث عن القلق أكثر من غيرها. فلإنجاز المشاريع التي جاء بها المخطط الاستعجالي، أنيطت بهؤلاء المديرين مهام ووظائف جديدة، في الوقت الذي كانوا يتلقون مبالغ مالية زهيدة في إطار جمعية مدرسة النجاح (49.999 درهم). ويقول هؤلاء المديرون إن المهام المنوطة بعدد كبير منهم متعددة ومتنوعة، كمعاينة الأعطاب التقنية، وتبعية أشغال الترميم والصيانة، وتمثيل المدرسة لدى الجماعات والسلطات المحلية، إلخ. ويقولون، أيضا، إنهم شأنهم في ذلك شأن مديري الأكاديميات، –وإن كانوا لا يتوفرون على نفس الإمكانيات والقدرات والوسائل البشرية لمؤازرتهم ومساعدتهم في عملهم– غارقون في مهام لا يمكن التوفيق بينها ومهمتهم البيداغوجية الأولى، ألا وهي الحرص على السير الجيد للتعليمات.

أ. تمويل نظام التربية

إلى غاية 2002، كانت الحكامة المالية على صعيد وزارة التربية الوطنية تعتمد منهجية تنازلية تقوم على مواصلة العمل بالميزانية المرصودة في إطار تدبير يركز على الوسائل. كان تنفيذ الميزانية الخاصة بكل مشروع متركزا على العموم، وكانت الاعتمادات تحول إلى المنظمات والهيئات العمومية، كمديرية التجهيزات العمومية، والجماعات المحلية، والإدارات الإقليمية والعمالات. أما تتبع تنفيذ المشاريع، فكان يتعلق بالميزانية أساسا، على أساس وضعيات شهرية، وحركة الحسابات الإدارية. وكانت المراقبة تنصب على الالتزامات والإصدارات مباشرة.

ابتداء من سنة 2002، وتبعاً لتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، واعتباراً لقانون 07.00، اتجهت وزارة التربية الوطنية نحو تدبير لامركزي لماليتها، فنقلت إلى الأكاديميات سلطة إعداد ميزانياتها، وتدبير الإعانات المالية المخصصة لها. وهكذا، انتقلنا من تدبير يقوم على الوسائل إلى تدبير

يقوم على النتائج. وضعت الوزارة المخطط الإستراتيجي 2006-2008، فصارت كل مكونات النظام موجهة نحو تحقيق الأهداف المحددة لها. أخذت الأكاديميات تشتغل على أساس مخطط عمل سنوي، وكانت إنجازاتها تقيم على أساس ما حققته من نتائج مادية ومالية. وهكذا، صار بإمكان المجالس الإدارية للأكاديميات، أن تحدد مشاريعها، وتعمل على إعدادها وتنفيذها تبعا لإستراتيجياتها الخاصة بتوظيف الإعانات التي تتوصل بها من الدولة، ومساهمات الجماعات المحلية والشركاء الدوليين والمحليين.

من سنة 2009 إلى سنة 2012 فرض تطبيق المخطط الاستعجالي على جميع الفاعلين في النظام التكيف مع المتطلبات الجديدة المرافقة للميزانيات المخصصة لتنفيذ هذا المخطط. لقد وضعت الوزارة مخططا متعدد السنوات على المدى المتوسط، انخرطت فيه الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية على أساس تطبيق نموذج التدبير بواسطة المشاريع، وبنية تنظيمية تقوم على تجميع الأشخاص ذوي الكفايات المتشابهة، وتوزيع المهام بينهم؛ وهو ما ساعد على تطبيق الإصلاح بطريقة منسقة، وعملية، ومتحكم فيها. وهكذا، تم تعميم التسيير المالي بواسطة المشاريع على جميع المستويات الترابية للنظام -وتلك تجربة جديدة-، فصارت التمويلات تتم على أساس تتبع ومراقبة أكثر صرامة يقومون على تقديم نتائج المرحلة، وتنظيم مجلسين إداريين كل سنة، والمراقبة المنجزة من قبل المفتشية العامة للمالية، ومجلس الحسابات.

أثر الإيقاع المتواصل للاستثمارات أثناء تطبيق المخطط الاستعجالي على طريقة تدبير الميزانيات، خاصة وأنه ألقى بمسؤولية تتبع ذلك التدبير وتقييمه على عاتق الفاعلين المعنيين. لقد اعترف الفاعلون الذين التقينا بهم في هذه الدراسة بأهمية تلك التجربة، وبالامتيازات التي وفرتها للنظام، خاصة على الصعيد المالي، والبنيات التحتية. وقد مكنت تلك التجربة، زيادة على ذلك، من تجاوز المشكلة المتعلقة بتزويد المؤسسات التعليمية بميزانيات التسيير، إذ مكنت من تأسيس جمعيات الدعم لمدرسة النجاح (AAER) بمقتضى المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 20 مايو 2009 وإعطائها إعانة مالية قدرها 49.999 درهما كل سنة، دعما لمشاريع المؤسسة، ونفقات القرب.

ومن ناحية أخرى، سجل رضى العديد من مديري مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي التي تحتضن المسالك التحضيرية لمباريات المدارس العليا، وتمنح شهادات التقني العالي، والذين تم تعيينهم آمريين بالصرف مساعدين، فصار بإمكانهم التصرف، بهذه الصفة، في الميزانيات المخصصة للدخلات، واقتناء العتاد الديداكتيكي.

على مستوى تدبير الميزانية، نلاحظ، إذن، أنه تم وضع أدوات لتسهيل عمليات تنفيذ المشاريع وتبويبها وتقييمها على الشكل التالي:

- إعداد خطة نموذجية تجسد الإجماع حول المستويات والصيغ الأكثر ملاءمة في مجال تنفيذ ميزانيات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛
- إعداد تسعة (9) دلائل للصيانة الوقائية لفائدة مستعملي الفضاءات التربوية؛
- تعزيز جمعيات مدرسة النجاح من أجل أجراً مشروع المؤسسة، وتخصيص الموارد المالية الضرورية لتغطية نفقات القرب الخاصة بالمؤسسات التعليمية.
- ومن ناحية أخرى، وعلى مستوى التواصل داخل المؤسسات والتواصل فيما بينها، تعزز المخطط الاستعجالي بواسطة حوار التدبير. وهكذا تقرر:
- انعقاد المجالس الإدارية في دورتين ابتداء من 2009 طبقا للقانون 07.00؛
- اعتماد ندوات الميزانية أرضية للتعاقد بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وأداة لإعداد وضبط الميزانية المخصصة لمشاريع البرنامج الاستعجالي، ولتقييم النتائج المرحلية لتنفيذ ذلك المخطط.
- إعطاء دينامية جديدة للتعاون بين القطاع ومصالح وزارة التربية والتكوين MEF (مديرية الميزانية، ومديرية المقاولات العمومية والخصوصية DEPP) من أجل تحسين تدبير ميزانية القطاع.
- في سنة 2012، دفع انتهاء العمل بالمخطط الاستعجالي المديرية المركزية للشؤون العامة والميزانية والممتلكات إلى اقتراح إستراتيجية عمل أخرى تستفيد من مكتسبات التجربة السابقة، وتستمر في تحسين هياكل تدبير الميزانية، وذلك ب:

- تعزيز المكتسبات، وإتمام المشاريع القائمة؛
- إصلاح الميزانية: تطبيق الرؤية الاستشرافية؛
- التسيير بواسطة المشروع/العملية، والتوجه نحو المقاربة البرامجية؛
- تنظيم ندوات حول الميزانية على الصعيد الجهوي والمحلي (الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والنيابات الإقليمية)؛
- تعزيز نظام التتبع والمراقبة (حصيلة كل مرحلة من مراحل تنفيذ المخططات PTF/2CA/IGF/CDC)؛
- الشروع في إرساء جهاز داخلي للمراقبة بدعم من وزارة التربية الوطنية؛

2014	2013	2012	2011	
معدات ومصاريف مختلفة (بملايين الدراهم)				
2760	3094	3741	3803	القيمة الاجمالية (دون احتساب المنحة الخاصة بمؤسسة محمد السادس)
2567	2877	3350	3404	المنح الخاصة بالأكاديميات الجهوية
93 %	93 %	90 %	89 %	نسبة الالتمركز

استثمار (CP+CE)				
4	5	9	14984	القيمة الاجمالية للاستثمار
987	400	000		
4	5	8	13486	المنح الخاصة بالأكاديميات الجهوية
641	013	079		
93 %	93 %	90 %	90 %	نسبة الالتمركز

كفاياتهم ومواصفاتهم. فرغم كون العديد من مسؤولي المصالح المعنية في تلك الأكاديميات قد تلقوا تكوينات من أجل تحسين معارفهم وكفاياتهم، فإن مشاكل التدبير ما تزال قائمة. وزيادة على ذلك، فإن هؤلاء الموظفين يرون أنهم يبذلون جهودا تفوق قدراتهم لتتبع المشاريع المكلفين بها على الوجه الأفضل. وهذا ما يحد من جاذبية تلك المصالح، ويولد حركة تنقلات قوية للموظفين داخلها مقارنة مع المصالح الأخرى للأكاديميات والنيابات. ومع ذلك، فإن تلك المصالح تستطيع أن تضمن صرف حوالي 65% إلى 70% من ميزانية الاستثمار المرصودة لها بفضل مواكبة المصالح المركزية للوزارة لعملها.

وقد لوحظ هذا الضعف والنقص في الموارد البشرية، أيضا، من قبل مديرية الشؤون العامة والميزانية التي تشتغل حاليا مع المصالح المعنية في وزارة الاقتصاد والمالية (مديرية الميزانية، ومديرية المقاولات العمومية والخصوصية) حول إصلاح يهدف إلى تبسيط النصوص التنظيمية، وإعادة تنظيم بنيات التدبير المالي في الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية.

- المصدر الثاني لقلق الفاعلين هو التأخرات الناتجة عن إجراءات المراقبة القبلية التي يمارسها مراقبو الدولة. وتعود تلك التأخرات إلى عاملين اثنين هما العدد المحدود للمراقبين المتدخلين في القطاع، والمشاكل المتعلقة بإعداد الملفات المالية الخاصة بالمشاريع التي تقدمها مصالح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. لهذا يرى الفاعلون أن لامركزية تدبير وسائل وزارة التربية الوطنية ومواردها، لم ترافقها لامركزية أجهزة المراقبة للدولة، وهو ما يسبب التأخرات المشار إليها

- الاستجابة للمتطلبات الأساسية للمراقبة (النصوص التنظيمية الخاصة، المحاسبة العامة / SIBC)؛
- المساهمة في تعبئة التمويلات الخارجية (CCG/BDF).

وتجدر الإشارة، من المنظور نفسه، إلى أن إعداد ميزانية الأكاديميات يتم وفق عملية محددة. فالأكاديميات تعقد اجتماعات عمل في بداية شهر نونبر، وتصادق على ميزانياتها برسم السنة ن + 1 (n + 1) في إطار المجلس الإداري خلال نفس الشهر (أي شهر نونبر)، ثم ترسل طلباتها المتعلقة بالميزانية ومخططات العمل المرتبطة بها، وتقريبا عن تنفيذ ميزانية السنة المنتهية إلى المديرية المركزية للشؤون العامة والميزانية والممتلكات قصد معالجتها في شهر دجنبر. وبدورها ترسل هذه المديرية الميزانيات الأولية لوزارة المالية قصد التأشير عليها في بداية شهر يناير. ومن الناحية المبدئية، تتوصل الأكاديميات بالميزانية النهائية المرصودة لها في نهاية شهر فبراير أو بداية شهر مارس. وبذلك تصبح الميزانيات فعلية عند نهاية الشهر الثالث من كل سنة.

والغاية من كل هذه الإجراءات هي الزيادة في مردودية الهيكلة البنائية لتسهيل التواصل والتشاور بين المديرية المركزية للشؤون العامة والميزانية والممتلكات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية، والمؤسسات التعليمية، وإعداد نظام معلوماتي لتدبير الميزانية (SIBAREF) الذي شرع في تطبيقه سنة 2013. وقد تأكد، كذلك، تسريع مواكبة المديرية المركزية المعنية لعمل الفاعلين المحليين، وإرساء المحاسبة العامة، والمحاسبة التحليلية في مجمل النظام، وتوظيف إداريين جدد وتعيينهم داخل الشبكة إلخ.

يمكن القول، إذن، إن هناك جانبا قد أخذت لامركزية النظام تحقق نتائج إيجابية فيه، ألا وهو لامركزية الميزانية. ويتضح من الجدول أسفله أن 90% من الميزانية العامة لوزارة التربية الوطنية قد تم نقلها إلى الأكاديميات من أجل التسيير والاستثمار. أما الباقي، فقد خصص لتسيير الإدارة المركزية، ومؤسسة محمد السادس (2).

ومع ذلك، فإن لامركزية نظام التربية والتكوين ما تزال تقلق بعض الفاعلين الذين تم استجوابهم:

- يتعلق المصدر الأول لذلك القلق بمشكلة الموارد البشرية المكلفة بتدبير الميزانيات على مستوى الجهات والنيابات الإقليمية. لقد سجل، في العديد من الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ضعف تلك الموارد من حيث أعداد الموظفين، ومن حيث

(2) الرجوع نفسه

أعلاه. وهذا الوضع، هو الذي يفسر، حسب وجهة نظرهم، لماذا حرمت الثانويات التأهيلية من الاستفادة من نظام SEGMA، ولماذا لا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تتمتع باستقلالية مالية. إن العدد المحدود لمراقبي الدولة، وللخازنين المؤدين (payeurs trésoriers) يحول دون تطبيق هاتين التوصيتين للميثاق الوطني للتربية والتكوين، لأن وجود تلك المؤسسات بوصفها مؤسسات عمومية، مشروط قانوناً بضرورة ممارسة مراقبة قبلية ومرفقة عليها في حالة وجود تعاقد حول برنامج بينها وبين الدولة، وبالتوقيع عليها من قبل هذه الأخيرة.

• تعتبر تجربة الجمعيات لدعم مدرسة النجاح طريقة لمساعدة المؤسسات التعليمية على إنجاز مشاريعها، والاستجابة لحاجياتها اليومية. تتمتع تلك الجمعيات بصفة الجمعيات ذات النفع العام التي لا تسعى إلى الربح (الظهير رقم 158.378 الصادر في 15 نونبر 1985)، وتتوصل بإعانة مالية سنوية قدرها 49.999 درهم. لكننا نلاحظ، بخصوص تدبير هذه الميزانيات، أن عدداً مهماً من المديرين لم يمسخوها أبداً بسبب ما تنسم به العلاقات داخل تلك الجمعيات من تعقيد، وما ينشأ بين أعضائها من خلافات تجعل من الصعب تدبير تلك الميزانيات. غير أن هذا لم يمنع بعض المديرين من التعبير عن ارتياحهم لتلك الأموال التي يستعملونها، حسب أقوالهم، لفائدة مؤسساتهم، وإن كانوا يتمنون الزيادة في قدرها. وهذا ما يدل على وجود فوارق في مواصفات المديرين، وي طرح الإشكالية المرتبطة بمدى استعدادهم لتدبير مؤسساتهم في إطار استقلالية متقدمة.

3. 2. 2. سياسة التربية والتكوين

ينبني المنطق الذي دعم الإجماع حول الميثاق الوطني للتربية والتكوين على مبادئ تكافؤ الفرص في ولوج نظام التربية والتكوين، وإنصاف جميع المواطنين الذين يوجدون في وضعيات خاصة، وتحقيق العدل فيما يخص النتائج والمنتوجات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها. يجب، بالتالي، أن تتجلى هذه المبادئ في كل عمليات التصور، والإدماج، والسير، وتحقيق النتائج المتوخاة من نظام التربية والتكوين. يسري هذا على كل ما يتعلق بتبني السياسات التربوية، والتخطيط للموارد، ووضع الخرائط المدرسية على المستويين الجهوي والإقليمي.

يشكل التخطيط الإستراتيجي لنظام التربية والتكوين، بدون شك، عملية جوهرية في سياسة الإصلاح، وفي

جدوى التمدرس. فمن خلال هذه العملية، يتم وضع الخرائط المدرسية الاستشرافية الخاصة بأسلاك التعليم الثلاثة: الابتدائي، والثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي، مع أخذ الأهداف الإستراتيجية للتربية الوطنية بعين الاعتبار. وهكذا، فعلى أساس تحليل البنيات التحتية الموجودة أو التي هي في طريق الإنجاز، والموارد المالية المتاحة أو التي هي في طريق التعبئة، والموارد البشرية المتوفرة وحركتها، والطلب الاقتصادي للجهة واختياراتها التنموية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يتم تطوير سياسة تربوية والتفاوض بشأنها وفق مخططات توجيهه على المدى القصير والمتوسط، ووفق خرائط مدرسية مضبوطة. ويفترض هذا العمل أن تتوفر مصالح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية على إحصائيات موثوق بها حول جميع الجوانب المتعلقة بأعداد التلاميذ المتدربين، والذين سينتقلون من مستوى إلى مستوى آخر، والذين سيتم استقبالهم، وبمشاريع البنيات التحتية، وحركية الموارد البشرية والمالية، إلخ.

في إطار تنظيمي لامركزي، تأخذ أفعال التصور الإستراتيجي والتخطيط للنظام التربوي إستراتيجية النمو الجهوي في الاعتبار، وتنخرط، بالتالي، في النقاش مع مجموع الفاعلين المؤسستين الجهويين، والتفاوض معهم، لضمان تناغم العمل الجماعي، والتعبئة المثلى للموارد.

تنفيذا لتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي حدد الأهداف الكمية للتمدرس بين سنة 2002 و2011، حاولت السياسة التربوية التي نهجتها وزارة التربية الوطنية رفع تحديات تعميم التمدرس في التعليم الأولي والابتدائي والثانوي الإعدادي بالنسبة لجميع الأطفال المتروحة أعمارهم بين 4 و16 سنة. وإذا كان تعميم التعليم الابتدائي قد نجح بنسبة حوالي 96%، على هذا المستوى، فإنه ما يزال غير مرض على مستوى التعليم الأولي، كما أن نسبة التسرب المدرسي في التعليم الثانوي الإعدادي تقارب 40%. أما الهدف الرامي إلى توجيه التلاميذ نحو الشعب العلمية، قد تم تحقيقه بشكل كامل تقريباً بنسبة بلغت 55% (من 60% المتوقعة).

بين سنة 2002 وسنة 2008، كانت الأعمال الإصلاحية تجري دون أن يتوفر النظام التربوي على طرق ووسائل وأدوات تمكنه من تقييم الإصلاحات المنجزة. وفي غياب نظام للإعلام ومعالجة المعطيات المتعلقة بسير النظام، وتخطيط الأنشطة، كانت القيادة تتم على أساس المعاينة المباشرة، ولا تمكن، بالتالي، من اتخاذ القرارات التي تفرض نفسها. كانت المؤسسات التعليمية تنجز مرتين في السنة (خلال شهري نونبر ومايو)، إحصاءاً يدوياً؛ وكانت المعطيات

القرارات الملائمة.

على مستوى الخريطة المدرسية، يبدو أن نظام التخطيط يعتمد، منذ بضع سنوات، نهجا تصاعديا؛ ينطلق من المؤسسة التعليمية لیتجه نحو مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، مروراً بالنيابات الإقليمية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. لكن الخرائط المدرسية تظل رهينة التعليمات الإجرائية، والتوجيهات الاستراتيجية لمديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط. وبالفعل، فإن هذه المديرية تنشر كل سنة، بين شهري دجنبر ويناير، وثيقة إطار لوضع الخريطة المدرسية تحدد نسبة التقدم التي يتعين تحقيقها على المدى القريب والمتوسط، ومعدلات المردودية الداخلية للنظام؛ كما تحدد المتغيرات التي تؤثر إعداد الخريطة المدرسية، والطريقة التي ينبغي نهجها، والاحتياجات الإجرائية التي يجب اتخاذها. وتفسر تلك الوثيقة، كذلك، المنهجية التي يجب اعتمادها لإنجاز الخريطة المدرسية، كما تحدد سير وأدوار الهياكل التنظيمية التي تتولى تتبع هذه الخريطة والمصادقة عليها على مستويات النيابة الإقليمية والأكاديمية الجهوية ووزارة التربية الوطنية.

وهكذا، يتم إعداد الخريطة المدرسية على مراحل اعتمادا على البيانات والمؤشرات المنشورة على بوابة الإنترنت CARTESCO، زيادة على الوثيقة المشار إليها أعلاه. وتلك المراحل هي:

1. مرحلة التحضير للخريطة المدرسية: انطلاقا من نتائج إحصاء شهر نونبر المنجز على مستوى المؤسسات التعليمية، وانطلاقا من مشاريع البناء المتوقعة للسنة المقبلة والمصادق عليها، يتم إعداد المعطيات الاستشرافية الخاصة بالمؤسسات المعنية.
2. مرحلة وضع الخريطة النظرية: يتم الاشتغال على وضع هذه الخريطة على أساس الوثيقة الإطار التي تتوصل بها مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، والأهداف المحددة من قبل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية تبعا للأهداف المحددة على الصعيد الوطني، وأعداد التلاميذ؛ وقاعات الدرس المتوقعة، وحساب الفارق بين عدد الموارد البشرية الموجودة والعدد المرغوب فيه. وتستعمل هذه الخريطة النظرية كذلك، لتحديد التوازن بين مختلف الجهات فيما يخص حركية المكونين: فعلى أساس هذه الخريطة تنظم الحركة الانتقالية للمدرسين وأعضاء الطاقم الإداري وتحدد نسب المدرسين الجدد الذين يتعين تعيينهم في الأكاديميات المختلفة والتي تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد الخريطة التوقعية.

تجمع لدى النيابات الإقليمية التي ترسلها إلى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين من أجل حساب ثان على الصعيد الجهوي، ثم ترسل جميع المعطيات، بعد ذلك، بطريقة إلكترونية إلى مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط. كانت المديرية المركزية المعنية (مديرية الموارد البشرية، ومديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، ومديرية الشؤون العامة والميزانية والممتلكات والحياة المدرسية، إلخ) تستعمل أطرا مرجعية مختلفة لتوصيل البيانات والمعطيات. وكانت كل مديرية تستعمل مفاهيمها ومؤشراتها الخاصة. وزيادة على ذلك، لم تكن البيانات المجتمعة تغطي مجالين أساسيين هما مجال التلاميذ الذين لا يمكن التعرف عليهم بواسطة معرف (رقم) خاص لتتبع مسارهم الدراسي منذ دخولهم نظام التربية والتكوين إلى غاية خروجهم منه، ومجال تدبير الموارد (الميزانيات والممتلكات) بسبب غياب محاسبة تحليلية ونظام للتكلفت.

يمكن أن نقول إن نظام التخطيط والقيادة، كان يعاني، إلى غاية سنة 2009، من مجموعة من الثغرات التي لم تكن تسمح بقياس مردودية نظام التربية والتكوين بشكل عام، ومردودية الإصلاح بشكل خاص.

منذ سنة 2009، تم إنجاز مجموعة من العمليات على صعيد الإدارة المركزية من أجل إحداث وإرساء نظام مندمج للقيادة ينطلق من المؤسسة التعليمية ويصل إلى الإدارة المركزية، مروراً بالنيابات الإقليمية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. وقد جاءت رزمة من المؤشرات لتعزيز هذا النظام للقيادة، وذلك بالجمع بين محدد وحيد ودائم لهوية التلميذ (الرقم الوطني للطالب)، وإطار مرجعي مشترك بين جميع المديرية المركزية والهياكل اللامركزية. وكان الغرض من ذلك هو تسهيل تواصل أفضل بين مختلف المتدخلين. وقد مكن المخطط الاستعجالي من إرساء أرضية للأنترنيت، وتعميم استعمال تقنيات الاتصال والتواصل.

يوجد حاليا نظام للقيادة يربط بين المستويات التراتبية الأربعة التي يتكون منها القطاع، ويمكن من استعمال عقلائي للمعطيات التي يتم جمعها على الصعيد المحلي. ولإيصال البيانات المتعلقة بالتلاميذ، والمكونين، والبنيات التحتية، ونسب التأطيرين البيداغوجي والإداري، ونسب النجاح والانتقال من مستوى دراسي لآخر، والأعمال الاجتماعية، إلخ، إلى الإدارة المركزية، يستعمل نظام إحصائي وضع على أساس مؤشرات مضبوطة. لقد تم تعميم استعمال وسائل الإعلام والتواصل على كل مكونات النظام التربوي وعلى الهياكل التنظيمية على صعيد النيابات الإقليمية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. وتتكلف الإدارة المركزية بمعالجة المعطيات التي تصل إليها وتحليلها واتخاذ

3. إعداد الخريطة التوقعية: على أساس نتائج حركة التعيينات وتنقيلات المدرسين، توضع الخريطة التوقعية من أجل إحداث تناغم وتلاؤم بين الأهداف والتوجيهات من جهة، والموارد البشرية والمادية المتاحة من جهة ثانية. وتعطي تلك الخريطة، كذلك، الوزارة الوقت الكافي لتصحيح أي خلل قد يلاحظ قبل الدخول المدرسي.

4. مرحلة الخريطة المصححة والنهائية: يتم تحديد هذه الخريطة على أساس نسب التدفق الملاحظة، ونتائج الامتحانات، وإيقاع إنجاز مشاريع البنيات، ونتائج الحركة الانتقالية للمدرسين على الصعيدين الجهوي والإقليمي، باعتماد نفس المنهجية المعتمدة في المرحلة الأولى لتصحيح معطيات الخريطة.

تتولى مواكبة هذه العملية أجهزة التتبع التالية:

- على المستويين الجهوي والإقليمي
- يتم إعداد الخريطة المدرسية بتعاون بين المصالح المكلفة بهذه المهمة ومفتشي التخطيط حسب منطقة تدخلهم من أجل جمع المعطيات ومعالجتها وتحليلها؛
- يعرض مشروع الخريطة المدرسية على اللجنة الإقليمية المكلفة بإعداد الدخول المدرسي برئاسة النائب الإقليمي، وبمشاركة رؤساء مصالح التخطيط، والموارد البشرية، والبنائات المدرسية، والمفتشين أعضاء اللجنة الجهوية قصد مناقشتها والمصادقة عليها.
- على المستوى الجهوي
- تعرض الخرائط المدرسية على المصالح المعنية في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. وبعد المصادقة عليها من قبل المفتشين الجهويين للتخطيط، تعرض على اللجنة الجهوية المكلفة بإعداد الدخول المدرسي التي يشبه أعضاؤها أعضاء اللجنة المكلفة بالمصادقة على الخريطة على الصعيد الإقليمي. وتوضع الخريطة الجهوية بتجميع الخرائط الإقليمية، وعرضها على اللجنة المركزية المكلفة بإعداد الدخول المدرسي على صعيد الوزارة.
- على الصعيد المركزي

- توضع خريطة مدرسية وطنية بتجميع بيانات ومعطيات كل الخرائط الجهوية وإدماجها في بعضها واستعمالها. وبهذا تكون الطريقة المعتمدة في إنجاز الخريطة المدرسية الوطنية طريقة تصاعدية؛ تأخذ بعين الاعتبار المعطيات المحلية. إلا أنها تبقى تابعة للتوجيهات الوطنية، وتخضع للمؤشرات الموضوعية على الصعيد المركزي. وهذا يعني،

بعبارة أخرى، أن الخريطة المدرسية ليست بالضرورة جزءا من تخطيط استراتيجي يتم على الصعيد الجهوي، ولا تنبع، بالتالي، عن رؤية محلية. كان يلزم أن تناقش مع الشركاء المحليين (السلطات والجماعات المحلية، وممثلي عالم الشغل، والمجتمع المدني) وأن يتم التفاوض بشأنها مع المجلس الإداري للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الذي يفترض أن يكون فضاءا للتعاون والتشاور.

يمكن أن نستنتج من المناقشة التي أجريناها في إطار هذا البحث مع فاعلي النظام حول تخطيط السياسات التربوية وإعدادها، مجموعة من الملاحظات:

- ينص القانون 07.00 على أن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين هي التي تشرف على إعداد الخريطة المدرسية الجهوية للتربية والتكوين (3)، لكننا نلاحظ أنه لا يوجد أي تنسيق مباشر بينها والسلطات المكلفة بالتكوين المهني على الصعيد المحلي. ويمكن الإدلاء بنفس الملاحظة فيما يخص التعليم الخاص.

وبهذه المناسبة، تجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الكمي والكيفي تثير مناقشات طويلة. وبخصوص هذا الموضوع، يشتكي البعض من تدني جودة الدراسة، وضعف مكتسبات التلاميذ.

ويستشهدون على ذلك بنتائج التلاميذ المغاربة في الاختبارات الدولية مقارنة بنتائج تلاميذ دول أخرى. ويعتبر تعميم التعليم، حسب الأجوبة المتعلقة بهذا السؤال، السبب الرئيسي في انخفاض المستوى الدراسي لتلامذتنا.

وبالفعل، فإن المستجوبين لا يضعون تعميم التعليم موضع تساؤل، ولكنهم يرون أن الوسائل والموارد المتاحة في المؤسسات التعليمية لا تسمح باندماج قوي للتلاميذ، والاحتفاظ بهم في المسار الدراسي. ويعد ارتفاع نسب الاكتظاظ، ونسب التأطير الإداري والبيداغوجي، إلخ. من العوامل المسببة لهذه الظاهرة. ينضاف إلى تلك العوامل انخفاض عتبة معدلات النجاح، وسيولة الانتقال إلى الأقسام الموالية. وفي هذا الصدد، صرح بعض المديرين بأن 3,5 من 10 هي معدل الانتقال من قسم إلى قسم أعلى في الجهات الثلاث التي أجري فيها هذا البحث. وعندما يتعلق الأمر بالانتقال من سلك إلى سلك، فإن المسؤولين عن الامتحانات يتخذون الإجراءات اللازمة حتى لا تكون النتائج مخيبة لآمال الآباء والتلاميذ. ويعتبر تراخي المدرسين الذين يكلفون بحراسة التلاميذ أثناء إجراء اختبارات الانتقال خير مثال على ذلك.

(3) القانون 07.00، المادة 2، الفقرة 3.

• لقد أكد هذه المعلومات بعض النواب الإقليميين وبعض مديري المؤسسات التعليمية. يرى البعض من هؤلاء أن عددا كبيرا من المدرسين لم يعودوا يحضرون مجالس الأقسام، أو لا يساهمون فيها إلا بصورة شكلية. وبخصوص مستوى التلاميذ، يصطف أغلبية المدرسين، مستسلمين، وراء الاتجاه السائد الذي يسعى إلى إنجاح أكبر عدد ممكن من التلاميذ، بل وكل التلاميذ، والحيولة دون الإلقاء بهم في الشارع. وهذا هو المهم في نظرهم.

وحسب تصريحات كل الفاعلين، فإنه لا يوجد أي نص تنظيمي (مرسوم، أو قرار، أو مذكرة وزارية) يحث على إعطاء الأسبقية لمتطلبات الخريطة المدرسية على توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين والنصوص الأخرى المنظمة لمختلف أنماط تقييم المكتسبات البيداغوجية. إن هذا الخلل في النظام يؤثر سلبا على النتائج. فهو سلوك منحرف، ينظم سير النظام التربوي الفرعي بطريقته المتميزة، انطلاقا من نظرة خاصة إلى تدبير تدفقات التلاميذ. لكن ما يثير القلق أكثر، هو أن باقي الفاعلين يغضون الطرف عن هذا الواقع، ويقبلون، بشكل أو بآخر، كل انعكاساته.

• في الفقرة الأولى من المادة الثانية التي تحدد صلاحيات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، يشير القانون 07.00 إلى أنه يتعين على هذه الأخيرة أن تقوم «بإعداد مخطط تنموي للأكاديمية يشمل مجموعة من التدابير والعمليات ذات الأولوية في مجال التمدرس طبقا للتوجيهات والأهداف الوطنية، مع إدماج الخصوصيات والمعطيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الجهوية في البرامج التربوية بما في ذلك الأمازيغية». كان من المنتظر، إذن، أن تقوم كل أكاديمية بإعداد مخطط تنموي استراتيجي، يوجه عملها الجماعي على المستوى البيداغوجي وفق الاختيارات والتوجهات الوطنية، ولكن مع الأمثال للتطورات الممكنة للجهة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وأخذها بعين الاعتبار.

كان يلزم أن يكون التخطيط الاستراتيجي، بوصفه تمرينا للتفكير والتطبيق والتدبير، لحظة مهمة بالنسبة لفاعلي الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ولمجلسها الإداري لتوكيد اختياراتهم التنموية، وتوضيح أهدافهم ومؤشراتهم، والتفاوض بخصوص نصيبهم من المشاركة، وتحديد استراتيجياتهم الجماعية بالنسبة للاستراتيجية الشمولية، والتعاون فيما بينهم من أجل نجاح منظمتهم.

وبالفعل، فإن إدماج فاعلين خارجيين عن نظام التربية والتكوين –الذي يظل دائما أحد التحديات التي يتعين على مديريات الأكاديميات رفعها– لا يمكن إنجاحه إلا إذا أعطينا

لممثلي العالم السوسيو-اقتصادي إمكانية المشاركة في هذا التمكين، والدفاع عن وجهة نظرهم فيما يخص الاختيارات التنموية للجهة، وإدراك الدور الذي تقوم به التربية والتكوين في هذا المنظور الاستراتيجي إدراكا حقيقيا.

إن نمو هذه الممارسة يتجاوز، بالتأكيد، تقديم مخطط عمل معزول عن كل تفكير استراتيجي جماعي ومندمج وتشاركي، كما يتم ذلك حاليا. من المؤكد أن مخطط العمل يأتي لتتويج هذا التفكير، وإعطائه المصادقية بأجرائه، وليس العكس. فعندما يتوفر فريق على رؤية مدروسة، ومتفاوض حولها، ومتقاسمة، وبالتالي، على سياسة للتربية والتكوين مبنية على أسس سليمة، فإنه يتعبأ بسهولة من أجل إنجاز مخططة الذي يستجيب، من وجهة نظره، لتطلعاته وانتظاراته وطموحاته، ويمكنه، بالتالي، من تعزيز قيادته وتأكيدا باعتباره هيئة للتدبير الجهوي.

أ. الحياة المدرسية

أعطى الميثاق الوطني للتربية والتكوين اهتماما خاصا للإدارة المدرسية التي تقوم بدور مهم في عملية التعليمات، والتأطير الإداري والبيداغوجي، وتدبير الحياة المدرسية لضمان جودة التعليم وصيانتها. وتروم وظيفة الحياة المدرسية، داخل المؤسسة التعليمية، تنظيم العلاقات المؤسسية وهيكلتها؛ تلك العلاقات التي تساعد كل الفاعلين المعنيين من الأطر الإدارية، والطاقم التربوي، والتلاميذ، والآباء، والشركاء الخارجيين، على التعاون فيما بينهم من أجل تحقيق أهداف التعلم كما تحددها سياسات التربية والتكوين.

وزيادة على ذلك، فقد اعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين تأهيل أعضاء هيئة الإدارة التربوية، والرفع من قيمتهم، وسيلة من وسائل تعزيز الإصلاح، وضمانة لإتمام منجزاته في إطار نهج تشاركي. ومن هذا المنظور، يتعين على الفاعلين في تلك الهيئة أن لا يقتصر على الأنشطة الإدارية وحدها؛ وإنما يجب عليهم، كذلك، أن يسعوا إلى ممارسة قيادة وإدارة فعلية داخل المؤسسة التعليمية، وأن يتحلوا بروح التجديد والتعاون. وفي هذا السياق، أوصى الميثاق الوطني للتربية والتكوين بإعطاء رؤساء مؤسسات التربية والتكوين الصلاحيات والتكوينات والتأهيلات الملائمة، حتى يتمكنوا من الانخراط بفعالية في أدوارهم الجديدة: أدوار المسيرين التربويين والإداريين.

على مستوى التأطير المؤسسي، صدر بين سنة 2008 و2009 عدد كبير من المذكرات والمنشورات والنصوص المتعلقة بالحياة المدرسية بلغ عددها 69 نصا. لكن النصوص المؤسسة والمنظمة كانت موجودة قبل هذا التاريخ، واستمر العمل بها في تدبير الحياة المدرسية ما لم يتم إلغاؤها. وأثناء المناقشات التي أجريناها مع الفاعلين في هذا البحث

كانوا يشيرون، دائما، إلى تلك الوثائق مما يدل على أنها كانت منتشرة ومعروفة.

وبهذا يمكن القول إن وظائف الفرق الإدارية العاملة في المؤسسة التعليمية هي وظائف متعددة، ومحددة بشكل دقيق، وأن المهام المنوطة بها مهام مضبوطة ومحصورة في قوائم واضحة (مرسوم رقم 2.03.376 الصادر في 17 يوليوز 2002). أكد أن هناك حاجة دائمة إلى توضيح المهام المرتبطة بكل وظيفة وتعيينها. وتلك مهمة يتعين على الهياكل المركزية في وزارة التربية الوطنية أن تقوم بها باستمرار حرصا على فهم الفاعلين لأدوارهم، والتكيف معها بصورة أفضل، وذلك في عالم دائم التغير؛ عالم تشكل المؤسسة التعليمية -وهي نقطة يلتقي فيها عدد كبير من المتغيرات التشريعية، والإجرائية، والنفسية والاجتماعية، والعلائقية، والتواصلية، والثقافية، إلخ-. حيزه المفضل.

زيادة على الفرق الإدارية والتربوية، يسير المؤسسات التعليمية عدد من المجالس تساهم في تنظيم جانب أو عدة جوانب من الحياة المدرسية. يتعلق الأمر بمجلس التدبير، والمجلس التربوي، ومجلس التعليم، ومجلس القسم. ويرأس المدير كل هذه المجالس، ويشرف على أنشطتها وسيرها.

في الفصل الثاني من هذه الدراسة، سيتم عرض الملاحظات المسجلة بخصوص هذا الموضوع أثناء الأبحاث التي قمنا بها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن اهتماما خاصا قد أولي لفاعلين يقومون بدور جوهري في قيادة النظام التربوي، لكن مستوى تدخلهما، في الحالة الراهنة لتطبيق الإصلاح، يبقى مثيرا للجدل.

- يتبين من أغلبية المناقشات مع رؤساء المؤسسات التعليمية والنواب الإقليميين أن مجالس تدبير المؤسسات غير قادرة على القيام بالأدوار المنوطة بها كما يجب: فكيف يمكن تنشيطها؟ وكيف يمكن تعبئة المدرسين للمشاركة فيها؟ ثم إن ممثلي الجماعات المحلية قلما يحضرونها. يضاف إلى ذلك أنها تتحول، في كثير من الأحيان، إلى ساحة لتصفية الحسابات بين جماعات المدرسين ذوي الانتماءات النقابية المختلفة. إنها، بكل بساطة، غير منتجة. ولتفسير هذا الواقع، تحدث بعض المستجوبين عن محدودية النص المنظم لهذه المجالس، وهو نص لا يحدد بوضوح صيغ مشاركة المدرسين فيها، ولا يلزمهم بحضورها.

- ليس من شك في أن دور المدير في التدبير الجيد للمؤسسة التي يرأسها دور أساسي، ولا يمكن الاستغناء عنه. إن النصوص التي اطلعنا عليها تحدد

بوضوح اختصاصاته وصلاحياته. فهو يقوم بوظائف متعددة تخص التدبير الإداري والتربوي والمالي، والعلاقات مع محيط المؤسسة؛ ويتولى مهام كثيرة تفوق أربعين مهمة في مجلس المؤسسة، زيادة على مهامه داخل الجمعيات المؤسسة كجمعية دعم مدرسة النجاح، وجمعية التنمية والتعاون المدرسي، واللجنة المحلية للجامعة الملكية المغربية للرياضة المدرسية.

يواجه المديرون وحدهم تدبير مشاكل المؤسسات التعليمية المكلفين بتسييرها. توجد جميع الوثائق والنصوص المنظمة لتدبير تلك المؤسسات، لكن أغلبية المديرين يرون أنها تفتقر إلى الدقة والوضوح، وأنه يجب تكييفها مع واقع المؤسسات التعليمية.

ومن ناحية أخرى، يرى المديرون أن العلاقات داخل المؤسسات التعليمية قد عرفت تدهورا كبيرا في الآونة الأخيرة. فمنذ عدة سنوات، تأسس في تلك المؤسسات، جو غير صحي: لم يعد المدرسون، وبسوء نية، يخضعون للتعليمات. فهم غير مؤطرين، وغير محفزين، ويعتقدون أن واجبهم المهني يقتصر على التدريس في الأقسام، داخل أوقاتهم القانونية. لذلك ينصرفون لحال سبيلهم بمجرد أداء هذا الواجب. والدليل على ذلك هو عدم انخراطهم في مجالس تدبير مؤسساتهم.

ومن ناحية أخرى، يرى المديرون أنهم لم يعودوا قادرين على القيام بدور رئيس المؤسسة، وذلك للأسباب التالية:

- يشعر المديرون بأنهم لا يحظون بدعم الإدارة الجهوية والمركزية. فقد حاول بعضهم اتخاذ الإجراءات القانونية في حق بعض المدرسين المستهترين بواجبهم أو الذين صدرت عنهم تصرفات غير مقبولة، لكن الإدارة الجهوية، رضوخا منها لضغط النقابات، لم تؤيد قراراتهم؛ بل ومنهم من أعفى من مهامه لهذا السبب.

- يرى المديرون أن المهام المكلفين بها كثيرة ومتنوعة، وخاصة في المدارس الابتدائية التي تعاني من نقص كبير في الموظفين، وتفتقر إلى الدعم اللازم. إنهم يرغبون في القيام بتلك المهام، لكن النصوص الموجودة لا تخول لهم السلطة الضرورية لتطبيق القوانين. فإلى عهد غير بعيد، لم يكن تطبيق العقوبات في حق موظفي إدارتهم يدخل ضمن اختصاصاتهم. وفي الواقع، فإن ما يطلبه المديرون وجمعيتهم، هو حق التمتع بإطار المدير، وليس فقط بإطار الأستاذ المكلف بالإدارة. إن ذلك الإطار، سيمنحهم السلطات الضرورية للقيام بمهامهم على الوجه المطلوب، وسيجعلهم في منأى عن مزایدات الفئات المهنية الأخرى.

يمكن هذا من سرد نتائج المعايينات الخاصة بتدبير الحياة والإدارة المدرستين، وخاصة منها ما يتعلق بهيكلية العلاقات والروابط بين مختلف الهيئات المهنية المتدخلة في المؤسسات التعليمية. وتبين العودة إلى النصوص التنظيمية الجاري بها العمل وجود اختلالات كبيرة في هذا المجال. يجب دراسة تلك الاختلالات من جديد لتوضيح مهام كل فاعل من الفاعلين التربويين، وتحديد مكانته ووظائفه وأدواره وعمله على ضوء التغيرات التشريعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على عمليات التعلم. إن توضيح هذه الجوانب، وتعزيز الروابط بين الهياكل الرسمية، والتأكد من أن عملية التعلم تسير في الطريق السليم هو ما سيمكن من بناء استقلالية المؤسسات التعليمية على حكمة بيداغوجية سليمة تضمن ربح رهان التدبير التربوي الديمقراطي والتشاركي والمفتوح والعقلاني والتعاوني.

• إن اعتماد مشاريع المؤسسة باعتباره وسيلة لتعزيز استقلالية المدارس هو إحدى توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وفي هذا السياق، نُظمت، في إطار برامج التعاون، مجموعة من التكوينات لفائدة المديرين والمدرسين لتمكينهم من الأدوات المنهجية لإعداد مشاريع مؤسساتهم. لقد سجلت بعض المحاولات لوضع مشاريع المؤسسة في كل من أكادير، ووجدة، وتطوان، لكنها لم تقاوم طويلا، وتوقفت بسرعة. ويذكر الفاعلون الذين التقينا بهم سببين رئيسيين لهذا الفشل: الأول هو غياب الميزانيات المخصصة لإنجاز تلك المشاريع، والثاني هو الطابع الاختياري لإعدادها، خاصة وأن مجالس التدبير لا تشعر بأنها ملزمة بالانخراط فيها.

ب. نظام الإعلام

إلى غاية 2008، لم يكن نظام التربية الوطنية يتوفر على نظام معلوماتي مندمج. كان اتخاذ القرار يتم على أساس المعطيات التي تجمعها كل مديرية من مديريات الوزارة على حدة، وفق مرجعيتها المفاهيمية الخاصة ووفق التطبيق الحاسوبي الخاص بها. وزيادة على ذلك، فإن المؤسسات التعليمية التي تتوفر على الأدوات المعلوماتية، والربط مع الإنترنت كانت قليلة جدا - باستثناء مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي -. كان نظام القيادة ضعيفا، وكان يعاني من اختلالات عدة؛ كالطابع الجزئي للمعطيات، وعدم وثوقية الطرق المعتمدة في جمع المعلومات، وبطء نظام الإحصاء المعتمد للتزود بالمعلومة، واشتغال الفاعلين في عزلة

• وبخصوص مراقبة سير الدروس داخل الأقسام، يرى المديرون أنهم لا يتوفرون على الوقت الكافي لزيارة كل الأقسام، وتحليل دفاتر النصوص، وذلك رغم وعيهم بأهمية تلك الأنشطة. ويقول مديرو المؤسسات الثانوية إنهم يطلعون على فحوى دفاتر النصوص، ولكنهم لا يزورون أقسام الدرس أبدا، لأنهم غير مؤهلين، من الناحية الأكاديمية، لتقييم مسالك لا تدخل في تخصصهم.

• قادت هذه الأجوبة المقلقة المديرين إلى الأجوبة على الأسئلة المتعلقة بزيارات المفتشين لمؤسساتهم وللمدرسين، وبمدى انتظام تلك الزيارات. وباستثناء أكاديمية الرباط، وبالضبط نيابتي الرباط وتطوان، حيث ينتشر عدد مهم من المفتشين ويزورون المؤسسات التعليمية والمدرسين بصورة شبه منتظمة، فإننا نلاحظ غياب أنشطة هذه الهيئة (أي هيئة المفتشين) في كل الجهات الأخرى. جميع المتدخلين يؤكدون أهمية دور المفتشين في «الحكمة التربوية»، وفي تحسين جودة التعليمات؛ ولكنهم يلاحظون في الوقت نفسه، الفراغ الكبير الذي ساد هذا المجال منذ عدة سنوات. يتبين من ذلك، أن هيئة المفتشين قد فقدت ارتباطاتها الهيكلية. فهي، حسب الظروف والسياقات، تتبع للوزير تارة، وتلحق بالمفتشية العامة تارة أخرى. يتصرف المفتشون بوصفهم هيئة منظمة ومهيكلية على شكل جمعية، ويمتنعون عن توقيع محاضر الدخول والخروج كباقي الهيئات التعليمية الأخرى، كما يرفضون تقديم مخطط عمل سنوي. باختصار، تعيش هذه الهيئة غموضا تنظيميا كبيرا. وعلاوة على ذلك، تمت الإشارة خلال المقابلات مع مختلف الفاعلين على صعيد الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية، أن المجلس الأعلى للحسابات قد أثار هذه المشكلة في تقارير التفتيش المتعلقة بالسنوات المتراوحة بين سنة 2008 وسنة 2011؛ مما دفع وزير التربية الوطنية إلى إصدار مذكرة تفرض على المفتشين توقيع محاضر الدخول والخروج كل سنة دراسية (4).

من يقوم، إذن، بمراقبة العمل داخل القسم؟ من يحرص على تنفيذ البرامج وفق التوجيهات والتعليمات الرسمية الجاري بها العمل؟ إذا كان هذا الخلل سائدا في المدن، فماذا سيكون عليه الوضع في المناطق القروية، وخاصة في المدارس الملحقة البعيدة عن المدارس الأم؟ إن ما يشير هذه التساؤلات هو القلق المرتبط بوجود أو عدم وجود اهتمام بجودة التعليمات.

(4) المذكرة الوزارية بتاريخ 24 مايو 2013 موجهة لمديري الأكاديميات والمفتشين.

عن بعضهم البعض، وغياب تقاسم المعلومة، إلخ.

مكن المخطط الاستعجالي، تبعا للمشروع E3 P5 على مستوى محور الحكامة، من فتح الطريق أمام إعادة هيكلة النظام المعلوماتي للوزارة، وتزويده بالموارد المالية والتجهيزات والقدرات الضرورية لبناء نظام معلوماتي مندمج وفعال لتدبير التربية. وهكذا، استفادت مديرية إدارة منظومة الإعلام (DSI) من 77,6 مليون درهما بين سنة 2009 وسنة 2012. وقد مكنتها هذا المبلغ من تقوية بنياتها التحتية وتحسينها، وتعزيز قدراتها على تأمين شبكاتها، وجعل استراتيجيتها تحذو حذو استراتيجية الوزارة.

ودون الدخول في تفاصيل سير النظام المعلوماتي الذي تتوفر عليه الوزارة، يمكن القول إن ذلك النظام يعمل اليوم على التقريب بين أربعة مجالات مهنية يعمل كل واحد منها حسب الأنظمة المعلوماتية التي تطورها، ولكنها تندمج كلها في نظام المعلومات (SI). وتلك المجالات هي المجال البيداغوجي، ومجال التخطيط والقيادة، ومجال الميزانية والممتلكات، ومجال الموارد البشرية.

وبخصوص البنيات التحتية الموجودة، تشتمل مديرية إدارة منظومة الإعلام على مركز وطني للمعطيات (Data center) يتوفر على تجهيزات وإمكانات احتواء كبيرة قادرة على ضمان سيره الجيد. ويقوم هذا المركز، كذلك، بقيادة الشبكات الإعلامية للوزارة، وبواباتها، ومراسلاتها، وقاعدة للندوات عبر الفيديو.

لقد تم التركيز بشكل أساسي، في المقابلات مع المسؤولين عن المركز، على الجوانب التقنية والمعلوماتية، وعلى أنظمة المعلومات المندمجة، وقدرتها على توفير بيانات ومعلومات ملائمة ومفيدة، وعلى سياسات وإجراءات الأمن المعتمدة لحماية المنظومة، والحفاظة عليها. وقد أكد لنا هؤلاء المسؤولون وجود سياسة لتأمين النظام المعلوماتي، ووجود إجراءات ودلائل للأمن، ولوحة للقيادة والتتبع. وزيادة على ذلك، يخضع نظام المعلومات هذا، وكل مكوناته، لتقييم وتدقيقات منتظمة من أجل ضمان أمن الأنظمة الإعلامية الحرجة وسلامتها.

بالنسبة لوظيفية نظام المعلومات، يشهد الفاعلون على حسن سيره، وعلى تأثيره الإيجابي على الصعيد المحلي، وخاصة مع تطبيقاته المختلفة التي تمكن من ربط المؤسسات التعليمية بالإنترنت بسهولة، واستعمال البريد الإلكتروني؛ إذ تم توفير 10482 حساب (men.gov.ma) لموظفي الإدارة المركزية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، و240.000 حساب (Taalim.ma) لفائدة المدرسين، ومليون حساب (Talib.Taalim.ma) للتلاميذ.

وهكذا، يمكن أن تتم معالجة المعطيات بسهولة، شريطة أن

يستعمل نظام القيادة مؤشرات تعطي صورة حقيقية عن الواقع. ومع ذلك، يجب إيلاء اهتمام خاص لقدرات النظام على التخزين، بسبب حجم المعاملات، وحجم الملفات التي يستعملها المتدخلون، ولتدبير الفضاء في حالة توسيع مركز المعطيات؛ خاصة وأن الإقبال على استعمال هذا النظام سيزداد في السنوات المقبلة مع فتحه أمام جمهور واسع (الآباء وأولياء التلاميذ).

على صعيد الأكاديميات توجد حاليا مصالح معلوماتية ملحقه بقسم التخطيط والإحصاء لا تمارس عليها مديرية تدبير منظومة الإعلام أية سلطة، ولكنها تقدم لها نصائح عند الحاجة.

3. 2. 3. تنسيق النظام الفرعي لوزارة التربية الوطنية

أعطى الميثاق الوطني للتربية والتكوين أهمية كبيرة لإشكالية التنسيق بين التربية والتكوين اللذين يتعين اعتبارهما بناء منسجما تتفاعل مكوناته في تلاؤم مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي. تترتب عن ذلك ضرورة المواءمة بين السياسات العمومية المختلفة التي تستهدف هذا القطاع. يجب على التنسيق، إذن، أن يتخذ شكل هيئات وبنيات تنظيمية تساعد على خلق التآزر والتعاون المنشودين بين مكونات النظام التربوي. ومن هذا المنطلق، يبدو أن النصوص التنظيمية لا تتحد بوضوح صيغة التنسيق بين الهيئات والبنيات المختلفة التي يتكون منها نظام التربية والتكوين. من المؤكد أنه يجب توضيح العلاقات والروابط بين مختلف الهيئات والفاعلين بدقة، وتدقيق الأغراض والأهداف انطلاقا من المشاريع التي تهتم بمختلف مكونات النظام.

وهكذا، وبخصوص التنسيق داخل نظام المعلومات في وزارة التربية الوطنية، سيكون من الضروري إعادة النظر في العلاقات التراتبية بين النيابات الإقليمية ومديريات الأكاديميات والمديريات المركزية لوزارة التربية الوطنية في اتجاه احترام سير النيابات الإقليمية بوصفها مصالح خارجية للأكاديميات وللوزارة. ويجب، أيضا، إعادة النظر في العلاقة بين المفتشين والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية.

وقد تمت الإشارة، كذلك، إلى العلاقة بين المصالح المركزية للخريطة المدرسية والمجالس الإدارية للأكاديميات التي لا تصادق على إعداد تلك المخططات التربوية.

ولهذا، يبدو من المستعجل القيام بتحليل شامل للنصوص المنظمة للعلاقات بين مختلف الهيئات المهنية التي يشتمل عليها النظام التربوي، مع أخذ فرص استعمال نظام المعلومات بعين الاعتبار.

وبخصوص التنسيق بين المكونات الأخرى لنظام التربية

وعلى هذا المستوى، يجب علينا أن نبدأ العمل من الصفر لأننا لم نفعل بعد أي شيء.

3. 2. 4. تقييم النظام والتقييم داخل النظام

ينص الميثاق على أن نظام التربية والتكوين « يخضع برمته للتقييم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية » ويهدف هذا التقييم، كذلك، إلى إرساء عمليات التدقيق البيداغوجي والمالي وتعميمها، وتطوير التقييم الذاتي لكل مؤسسة تعليمية، والاستطلاع الدوري لآراء الفاعلين التربويين وشركائهم من خارج النظام حول مدى رضاهم عن المنظومة.

وينص الميثاق كذلك على إحداث هيئة وطنية للتقييم مازلنا ننتظر ولادتها.

لم تعرف وزارة التربية الوطنية أي نشاط للتقييم الشامل. فباستثناء تقييم مكتسبات التلاميذ الذي يتم في إطار المباريات واختبارات المقارنات الدولية، لم يتم تقييم سير النظام ومكوناته في أية لحظة منذ سنة 2000. يجب أن نشير، أيضا، إلى أن مديرية إدارة منظومة الإعلام هي المديرية الوحيدة التي لجأت، حسب علمنا، إلى تدقيق سير عملها. وبخصوص تقييم المردودية الداخلية للنظام، لوحظت إعادة تنظيمه من أجل إحداث التناغم بين ممارساته. فنحن لا نستطيع تقييم نتائج أي إصلاح إلا من خلال تقييم مكتسبات التلاميذ.

إلى غاية سنة 2002، كانت الامتحانات غير مرمزة، وكانت الأكاديميات هي المسؤولة عن تدبير كل مراحلها من وضع مواضيع الامتحانات إلى الإعلان عن النتائج. لقد تزامن تطبيق القانون 07.00 مع قرار إعادة النظر في هذا النظام قصد ملاءمته مع توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وهكذا، قررت وزارة التربية الوطنية ابتداء من سنة 2003 توحيد امتحانات شهادة البكالوريا، ومركزتها، وتوحيد مواضيع امتحاناتها على صعيد كل التراب الوطني. وقد تكلف المركز الوطني للتقييم والامتحانات بإعادة تنظيم هذه الامتحانات، فوضع إطارا مرجعيا للمعايير الوطنية للتقييم، ولوضع مواضيع الامتحانات، وإجراءات المراقبة إلخ. وكان الهدف من ذلك هو الحصول على شهادة وطنية ذات مصداقية.

كان أول عمل قام به المركز الوطني للتقييم والامتحانات هو توحيد امتحانات البكالوريا مع أخذ الخصائص الجهوية بعين الاعتبار. كان ذلك العمل يتم بتنسيق مع المفتشين والمدرسين في الجهات. يجب أن نوضح أن المركز الوطني للتقييم لا يراقب تنظيم الامتحانات واجتياز الاختبارات. وبين سنتي 2008 و2012 انكب هذا المركز، بتشاور مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، على توحيد ظروف

والتكوين، تبدو النتائج المحصل عليها جد ضعيفة. فلا توجد على الصعيد المركزي أية هيئة للتنسيق على أساس مشاريع ملموسة. إن ممثلي التعليم العالي وقطاع التكوين المهني يتمتعون بالعضوية في المجالس الإدارية للأكاديميات التي أحدثت لجان التربية والتكوين، كما ينص على ذلك القانون، ولكن عدد المشاريع المشتركة التي وضعتها تلك اللجان ضعيف جدا. إن الأعمال المشتركة الوحيدة التي عرفت تلك اللجان في مجال إرساء التكوين بالتمرس هي الأعمال التي تخص، بشكل أساسي، تكوين ممرضات الأطفال، وبعض المهن المرتبطة بميكانيك السيارات والنجارة. الأسباب التي يتذرع بها الفاعلون لتفسير هذا الفشل هي أسباب ذات طبيعة تنظيمية وقانونية. ذلك أن ميزانيات الأكاديميات الجهوية للتربية لا تتضمن أي بند خاص بمشاريع التكوين بالتمرس؛ كما أن الاعتمادات المخصصة لهذا التكوين من قبل مديرية التكوين المهني تدوب في الميزانية العامة. ومن ثمة تأتي مشاكل وضوح الميزانية التي تربك التدبير الجيد لمالية الأكاديميات.

لقد لاحظنا، كذلك، وجود تنسيق بين مديرية التكوين المهني ومكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل والفاعلين الآخرين في قطاعات التكوين المهني من أجل تنظيم، حملات الإعلام والتوجيه لفائدة تلاميذ أقسام السنة التاسعة من التعليم الثانوي الإعدادي كل سنة. لكن، يبدو أن فاعلي التكوين المهني وفاعلي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين غير راضين عن نتائج هذا العمل، لأنه لا يمكن، عند نهايته، من تكوين أية فكرة مسبقة عن نتائج توجيه التلاميذ. التجربة الإيجابية الوحيدة التي تم تسجيلها في هذا المجال هي تجربة الجهة الشرقية حيث تسمح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لممثلي المديرية الجهوية لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل بالمشاركة، بصفته ملاحظا، في مجالس الأقسام التي يتم فيها توجيه التلاميذ.

تتعلق إحدى التوصيات المهمة لميثاق التربية والتكوين بإحداث شبكات لمؤسسات التربية والتكوين. تحدث بعض الفاعلين عن تجارب من هذا النوع في بعض الجهات بين سنة 2002 وسنة 2003 (وجدة، وأكادير، وسيدي قاسم) غير أن تلك التجارب لم تكتب لها الاستمرارية وذلك لسببين هما:

- عدم وضوح أغراض وأهداف تلك الشبكات، وخاصة ما يتعلق بكيفية تنشيطها وتطويرها.
- غياب نصوص تنظيمية تفسر إجراءات تدبير العلاقات بين الأطراف المعنية، وتحدد كيفية تمويل تنقلاتهم لزيارة المؤسسات المختلفة، ودعم أنشطة تعلم التلاميذ في مراكز التكوين، إلخ.

اجتياز امتحانات البكالوريا وتقنينها. توج هذا العمل بإعداد دليل لإجراءات امتحان البكالوريا. ويؤسس هذا الدليل جهازا لمراقبة تنظيم الامتحانات على المستويين المركزي والجهوي، ويحدد المسؤولين عنها، واختصاصاتهم، ومراحل إنجاز المراقبة، إلخ.

واستكمالا لعمل هذا الجهاز، وضع المركز الوطني للتقييم والامتحانات مخططا لمواكبة المترشحين لشهادة البكالوريا. ومنذ ست سنوات، صار كل مترشح يتوصل بدليل يفسر الإجراءات التي يجب عليه اتباعها لتحضير هذا الامتحان. وابتداء من سنة 2013، أخذ كل مترشح يتوصل، بفضل التطبيق الإعلامي، Taalim.ma بمجموعة من المعلومات المتعلقة بامتحان البكالوريا. ومن جملة تلك المعلومات مواضيع الامتحانات للسنوات الخمس الأخيرة.

وغني عن القول إن تدبير هذا النظام وتنشيطه وتثمينه يتطلب تنمية قدرات وكفايات الفاعلين المكلفين به. يجب أن يصير تحسینه هم الفاعلين الدائم في إطار إرساء نهج الجودة. وزيادة على ذلك، من المنتظر أن تعمم تلك الإجراءات على كل الامتحانات التي تنظم في المستويات التعليمية الأخرى. وأخيرا، ولتوحيد الاختبارات، يجب تأسيس بنك لمواضيع الامتحانات في كل المستويات الإشهادية، وتعميم إجراءاته على كل المؤسسات التعليمية. ومن ناحية أخرى، يجب أن نلح على نقطة جوهرية كان لها دور مهم في التنشيط الديناميكي للجهاز التنظيمي للامتحانات. ويتعلق الأمر بالأطر المرجعية التي وضعها المركز الوطني للتقييم والامتحانات بين سنة 2006 وسنة 2008، والتي تخص امتحانات كل المسالك، وكل برامج الدراسة، وكل المستويات التعليمية.

وبخصوص تقييم جودة التعليمات، علينا أن نتذكر أنه كان يشكل منذ مجيء الميثاق الوطني للتربية والتكوين أحد الانشغالات الدائمة لفاعلي المركز الوطني. يتعلق الأمر بمواءمة سير النظام مع ما ينص عليه الميثاق. وقد قام المخطط الاستعجالي بتعزيز هذا التوجه فيما بعد.

عرف النظام التربوي مجموعة من المحاولات الرامية إلى تقييم مردوديته، وذلك منذ منتصف التسعينيات؛ واهتمت الأعمال الاستكشافية لتلك التقييمات بعض الجوانب المتعلقة بعمليات التدريس.

في سنة 2000 تم إحداث برنامج لتقييم التعليمات على الصعيد الوطني. تمخض عن الأعمال المنجزة في هذا الإطار تطبيق جهاز للتقييم على أساس معايير ومقاييس تم التفاوض عليها وقبولها من قبل فاعلي النظام التربوي. تم ذلك تحت إشراف هيئة التفتيش. سمي هذا الجهاز البرنامج الوطني لتقييم التعليمات، وخضع تجريب سيره لمنهجية علمية، ثم

تمت أجرأته سنة 2008. واعتمادا على 18 إطار مرجعي تمثل برامج التعليم الرسمي في كل من التعليم الابتدائي والثانوي التأهيلي، تم تطبيق هذا الجهاز، وفق بروتوكول محدد، على عينة عشوائية ونسبية من المؤسسات التعليمية؛ تم اختيارها وفق معايير التمثيلية والشمولية، ووفق متغيرات تتعلق بالجهة، وطبيعة المؤسسة التعليمية. وقد شملت تلك العينة 452 مؤسسة تعليمية تضم 884 قسما دراسيا، و26520 تلميذ، و3040 مدرس.

وموازة مع ذلك، قامت الوزارة بتجارب أخرى في إطار برامج خاصة للتقييم، وشاركت في أبحاث أجريت في الاتجاه نفسه، وخاصة منها MEDA و APEF والتعليم للجميع (نتائج سنة 2000) و PNIRA، كما ساهمت في أبحاث دولية: MLA II 2003 (العلوم والرياضيات في الثانوي الإعدادي) ودراسات 1999 (TIMSS و 2003 و 2007)، ودراسات PIRLS (سنة 2001 وسنة 2006). وشاركت الوزارة، أيضا، في دراسة حول تدبير الزمن المدرسي وزمن التعلم سنة 2004.

تستدعي مشاركة الوزارة في تلك الأبحاث الإدلاء بملاحظات:

1. لقد سبق للمنظومة أن شاركت في الدراسات المقارنة لتقييم المكتسبات. وهذا يعني أنها تتوفر على معطيات مضبوطة بخصوص مستوى التلاميذ، ومنتوجات النظام، مقارنة مع مستوى تلاميذ بلدان أخرى ومنتوجاتها. وتلك مبادرة إيجابية لأنها تمكن من تحديد المرتبة التي تحتلها منظومتنا التربوية في الترتيب الدولي للمنظومات التربوية حسب مكتسبات التلاميذ، والوقوف على جوانب قوتها وضعفها.
2. لا يوجد تواصل (أو على الأقل لا نسمع بوجوده) ولا نقاش حول نتائج تلك الدراسات. فحتى نتائج أبحاث البرنامج الوطني لتقييم التعليمات، وهو برنامج وطني، غير منشورة. لكن ما يدعو إلى التساؤل أكثر من شيء آخر، هو عدم استعمال تلك النتائج من قبل أصحاب القرار لتصحيح سير النظام، وعقلنته، وتحسين عملياته، وتثمين منتوجاته.

كان يجب على النظام التربوي أن يوظف نتائج إسهامه في تلك الدراسات التي تكلف ميزانيات مهمة، لإجراء التصحيحات الضرورية لإعادة توجيه العمل التربوي فيما يخص محتويات التعليمات، والطرق البيداغوجية المعتمدة، واستراتيجيات التعليم، إلخ.

تم تطوير طرق أخرى لتقييم المردودية الداخلية لنظام التربية والتكوين، كتقييم المكتسبات القبلية للتلاميذ عبر قياس يروم تشخيص مكتسبات المتعلمين من أجل التدخل

لتحسين قدرات تلاميذ بعينهم. لكن ذلك البرنامج توقف في غمار تطبيق المخطط الاستعجالي.

هناك إمكانية أخرى تتمثل في تقييم آراء المؤسسات الثانوية التأهيلية من خلال دراسة نتائج امتحانات البكالوريا وتحليلها.

الآن، يتيح نظام إعلامي جيد عدة إمكانات للتقييم؛ يمكن أن تنصب على تقييم مكتسبات التعلم، وإنجازات المؤسسات التعليمية، وأداء المدرسين. إن استعمال نظام المعلومات يفتح آفاق تتبع وتقييم مهمة. ويشكل تطبيق MASAR خير مثال على ذلك. غير أن ذلك كله يتوقف على الاختيار السياسي لنظام التربية والتكوين.

3. 2. 5. خاتمة

عندما صارت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تتمتع بالسلطات والوسائل الضرورية لتدبير جزء من الصلاحيات التي يخولها لها القانون 07.00، طبقا لتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يمكن القول إن اللامركزية قد أصبحت واقعا ملموسا. لكن الإدارة المركزية ما تزال تنهج سياسة تهدف إلى توجيه سير النظام، وتنظيمه، وتقييم نتائجه، ولم تتخلص كلياً، على ما يبدو، من تصرفاتها الممركزة. أكيد أن التعقيدات والإكراهات التشريعية تجعل من الصعب اللامركزية الكلية لتدبير الموارد البشرية والممتلكات. غير أن بعض المديرات تريد، لاعتبارات أخرى، أن تبقى منفتحة على النيابات الإقليمية، (التي هي مصالح خارجية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين) وأن تراقب الخريطة المدرسية، إلخ.

ومع ذلك، فإن سير المديرات المركزية لوزارة التربية الوطنية قد عرف تحسنا مهما منذ سنة 2008، وذلك على الرغم من كون التواصل المؤسستي للوزارة لم يرق إلى مرتبة مديرية مركزية (وهي وظيفة أساسية لنشر المعلومات حول الإصلاح ونتائجه)، ومن كون مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات تضم مجالات واسعة ومتباينة. وتنبغي الإشارة، كذلك، إلى أن نظام تدبير الميزانية والممتلكات قد صار يتمتع بمزيد من الشفافية، وأن وزارة التربية الوطنية تتوفر على نظام إجرائي للمعلومات يمكن الاعتماد عليه لتوضيح، بصورة أفضل، القرارات المتخذة على جميع المستويات، ويساعد على توطيد نظام التقييم والامتحانات ودعمه.

لكن، إذا كانت اللامركزية قد تحققت على مستوى الوزارة، فإنها قد توقفت على مستوى الأكاديمية. فمدير الأكاديمية يحتكر جميع سلط التدبير، ويفوضها لمن يشاء من رؤوسيه حسب تقديره ورغبته الخاصين. أما النيابات الإقليمية التي ما تزال تمثل الوزير في مجالها الترابي، فقدت سلطاتها،

ولا تتمتع بالعضوية في المجالس الإدارية للأكاديميات. وما يزال النواب يعتبرون مكلفين بمهمة، ولا يتوفرون على إطار حقيقي. حيث المهام المسندة إليهم تتزايد باستمرار؛ كما أن الموظفين الذين يعملون تحت إمرتهم، والذين بقي عددهم مستقرا، لا يتمتعون بتكوينات تماشى والمهام الجديدة الموكولة إليهم.

تتعلق الانتقادات الموجهة لسير المجالس الإدارية للأكاديميات بتضخم عدد أعضاء تلك المجالس، وبعدم التوازن بين القطاعات والفاعلين الممثلين فيها، وبدور المديرين وقدراتهم على التصرف كقادة، وبالأعضاء الممثلين للسلطات والجماعات المحلية، وبالأعضاء الممثلين للعالم السوسيو - اقتصادي.

يرى مديرو المؤسسات التعليمية أن مؤسساتهم لم تستفد كغيرها من عملية الإصلاح. فهي لم تمسسهما اللامركزية، ولا تتوفر على أية استقلالية، وبقيت توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتعلقة بهذا الجانب، حبرا على ورق. لا يتوفر مديرو المدارس الابتدائية على الموظفين اللازمين، ويعملون لوحدهم، ويتكلفون بجميع المهام داخل مدارسهم إلا بما تستوجبه وظيفتهم، أي إدارة العمل التربوي. وهم، علاوة على ذلك، يواجهون غياب كل تحفيز لدى المدرسين. أما مجالس التدبير التي ينص عليها القانون، فهي لا تقوم بالأدوار المنوطة بها إلا نادرا. الميزانيات المخصصة للمؤسسة تدبر بصعوبة، بسبب إكراهات المراقبة المالية وإجراءاتها. هذا ويعترف مديرو المؤسسات التعليمية بأنهم لا يتوفرون دائما، على الكفايات القيادية الضرورية للقيام بمهامهم على الوجه المطلوب؛ ويشككون، في الآن نفسه، في جدوى التكوين المستمر الذي يخصص لهم.

بشكل عام، يرى الفاعلون أنه يجب إعادة النظر في النصوص المنظمة لتدبير الحياة المدرسية. يجب، حسب وجهة نظرهم، توضيح المهام المنوطة بمختلف المتدخلين في عمليات التدبير، وتفعيل توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتعلقة بإحداث هيئات و/أو بنيات جديدة للتدبير والتنسيق والتقييم، واتخاذ قرارات رسمية بشأنها، مع ترجمتها إلى نصوص تنظيمية وتشريعية حتى تكتسب قوة التنفيذ. ويجب أن توضح تلك النصوص، أيضا، أن مشاركة المدرسين في أشغال مجالس التدبير واجب أخلاقي، وجزء من مهامهم الرسمية.

وبدوره، يعاني التنسيق بين مكونات نظام التربية والتكوين نقصا كبيرا، ويستلزم نقاشا بين الفاعلين المؤسستين لتوضيح الأهداف والغايات، وتحديد الصيغ والهيكل التي يتعين اعتمادها في الإطار القانوني الذي سيؤطر عملها. يجب أن يشمل النقاش حول الحكامة الجيدة التدبير

البيداغوجي، ومهام وأدوار كل هيئة من الهيئات المسؤولة. بشكل أو بآخر، والسير الجيد للتعليمات. ومن ناحية أخرى، فإن مطلب التكوين المستمر مطلب تتقاسمه كل مكونات النظام. وفي هذا الصدد، تنصب الانتقادات الموجهة للتكوين المتلقى لحد الآن في هذا الإطار، على جانب الهندسة البيداغوجية التي تشكل أساس الأفعال التكوينية، وتحدد جودة تنشيطها.

وبشكل عام، يتجلى من هذا البحث أن سير النظام التربوي يخضع، على ما يبدو، لنظامين: على المستوى المركزي، وصلت اللامركزية واللامركزية إلى مستوى من النضج يمكن الفاعلين من التحكم في وظائف العمل، ويعطيهم القدرة على إعداد أدوات التدبير بشكل أفضل. والملاحظ أن توفير الوسائل والموارد الضرورية لإنجاح هذه العملية لم يتحقق إلا بعد المخطط الاستعجالي، لأن فاعلي النظام وهياكله لم يكونوا مهئين لذلك سنة 2002. أما على الصعيد الجهوي، فإن اللامركزية واللامركزية يتطوران ببطء كبير. ويعود ذلك إلى كون الفاعلين الجهويين لا يتوفرون على رؤية إستراتيجية، ويفتقرون إلى القيادة والكفايات والمعارف الخاصة بالعمليات التي يتعين إنجازها، وخاصة منها تلك التي تتعلق بتدبير الصفقات العمومية، والتخطيط والتنظيم. يضاف إلى ذلك عدم فعالية التواصل المؤسستي.

على صعيد المستويات التراتبية للنظام، عبر الفاعلون عن وجود حالة ركود عام: هناك شكوك حول فعالية الإصلاح، وتوجه ملحوظ نحو عدم المشاركة. كل هيئة من هيئات المهنة تحاول أن تجني أقصى ما يمكن من المكاسب الفئوية، وأن تحدد موقعها على أساس سلوك مطلبية وفئوي.

3.3. النظام الفرعي للتكوين المهني

يمكن التكوين المهني من اكتساب المهارات اللازمة لولوج الحياة العملية والمساهمة في تطوير المقاولات. حيث تساهم الأنظمة الفرعية للتكوين المهني في تكوين ما يقارب 400000 متدرب يتوزعون بين مختلف المشغلين العموميين والخاصين.

وبخلاف النظام الفرعي للتربية الوطنية الذي يتميز باستقرار عمله التنظيمي، عرف التكوين المهني خلال عقدين من الزمن، تجربة مخالفة مكنته من اكتساب صفة خاصة.

من بين خصوصيات هذا النظام انه منذ أنشائه، اشتغل كوحدة إدارية متصلة بالحكومات المتعاقبة وبالاستراتيجيات السياسية لهذه الوزارة أو تلك. فخلال مدة عشر سنوات، ومنذ الإصلاح الجذري الذي عرفه النظام سنة 1984، اشتغل تحت وصاية وزارة التجهيز، مما أثر على سيره التنظيمي والتدبري.

كما أن هناك ميزة أخرى تتعلق بتجانس الأسلاك ومستويات توحيد شروط ولوج التكوين المهني والعقلنة الإدارية والبيداغوجية للتكوين وللمؤسسات وذلك منذ 1984، تاريخ أول إصلاح للنظام. بالموازاة مع ذلك، عرفت هذه الفترة انطلاقة عملية مشاركة المهنيين في تخطيط وتنظيم التكوين المهني.

نكون بذلك، شهدنا على عملية اللامركزية الأفقية الحقيقية التي ترتبت عن تعددية الفاعلين والمشغلين المستقلين بعضهم عن بعض، حيث يتميز كل منهم بأجهزة قرار وتدبير خاصة، بالإضافة إلى موارد مالية وبشرية، لكن مع تبني نفس الهدف ألا وهو الانخراط في الرؤية الشاملة لتوفير الحاجيات من الكفاءات للاقتصاد الوطني وحاجيات تكوين الشباب.

فتبعاً للنصوص القانونية الجاري بها العمل، يتم تسيير نظام التكوين المهني من طرف قطاع التكوين المهني والذي يتكلف بإعداد السياسات الحكومية في مجال التكوين وتنفيذ وتقييم الاستراتيجية الخاصة بتطوير هذا القطاع.

وبصفة عامة، يتميز النظام الفرعي للتكوين المهني بحكمة شديدة الاختلاف عن الأنظمة الفرعية الأخرى، فهو يربط بين متدخلين وشركاء مختلفين، في سياق يعرف أساساً غياب إطار مؤسستي عام يحدد بوضوح المهام والمسؤوليات مما يسبب تعقيداً في تسييره.

3.3.1. لامركزية ولا تركز نظام التكوين المهني

أ. المتدخلون والفاعلون في التكوين

تتدخل مؤسسات عديدة، عمومية وخاصة، في عملية التكوين المهني الأساسي. وتلك المؤسسات هي:

- مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل OFPPT، وهو مؤسسة عمومية مستقلة مالياً وإدارياً، يسيرها مجلس إداري بتشكيلة ثلاثية مكونة من الدولة والمشغلين والعاملين، وتخضع لوصاية الوزارة.
- القطاعات الوزارية بكل من وزارات السياحة، والفلاحة، والصيد البحري، والصحة، والصناعة التقليدية، والشبيبة والرياضة، والطاقة والمعادن، وهي القطاعات التي تمت دراستها من قبل؛
- الفيدراليات والجمعيات المهنية (مثل مجموعة الصناعات المغربية الخاصة بالملاحة الجوية GIMAS، والجمعية المغربية لصناعات النسيج والملابس AMITH، والمجموعة المغربية لصناعة وتجارة السيارات AMICA) التي تشرف على التكوينات داخل المؤسسات القطاعية التي أوكلت لها الدولة مهمة تسييرها في إطار اتفاقات ودفاتر تحملات مخصصة

لهذا الغرض؛ وقد تمت معالجة هذه المسألة من قبل،
أيضا؛

- قطاع التكوين المهني الخاص؛
- العمليات المنجزة في إطار التشارك مع مراكز التكوين بالتمرس ما بين المقاولات وبدخلها.

وتتدخل هيئات أخرى أيضا في التكوين، مثل مؤسسة محمد الخامس للتضامن، ومؤسسة محمد السادس لإعادة إدماج السجناء.

مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل

حسب ظهير سنة 1974، تتحدد مهام هذا المكتب في إنعاش الشغل وتنمية التكوين المهني الذي تشرف عليه الوزارة المكلفة بالتشغيل وملاءمته مع متطلبات الاقتصاد والمجتمع. وبهذه الصفة، يقوم هذا المكتب بإخبار المترشحين لمؤسسات التكوين التابعة له وتوجيههم وانتقاءهم، ويسهر على إعادة تأهيل الشغيلة، كما يتولى مهمة تنظيم التعلم ومراقبته.

ومنذ سنة 1984، أصبح مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل خاضعا، في الواقع، لوصاية قطاع التكوين المهني. ولم تطرح هذه الوضعية أية مشكلة، وظلت قائمة حتى جاءت الحكومة الجديدة. ومع الهيكلة الحكومية الجديدة تم إلحاق مديرية التكوين المهني بوزارة التربية الوطنية التي أصبحت تسمى وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

لكن النص الأصلي المنظم للمكتب لم يعرف أي تعديل منذ سنة 1984، مع العلم بأن المهام الموكولة لهذا الأخير قد عرفت تغيرات هامة، خصوصا بعد إحداث هيئة جديدة مكلفة بإنعاش الشغل، ألا وهي الوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات ANAPEC، ومأسسة التكوين بالتمرس سنة 2000.

بالنسبة لهذه النقطة الأخيرة، تجدر الإشارة إلى أن الإجراءات المتعلقة بالتكوين المهني للعمال المتخصصين المنصوص عليها في ظهير 1940 والموكولة لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل سنة 1974، قد ألغاه القانون 12.00 المؤسس والمنظم لجهاز التكوين المهني وفق نمط التمرس.

وبفعل عملية نقل قانونية، يتوفر المكتب، منذ إنشائه، على مؤسسات للتكوين المهني تابعة لوزارة التشغيل. وبعد الإصلاح الجذري لنظام التكوين المهني سنة 1984، صارت مؤسسات أخرى تابعة له. هكذا، صار قرار السلطة الحكومية المكلفة بالتكوين المهني المتعلق بإنشاء هذه المؤسسات وتنظيمها، يعدل ويحين بانتظام، خصوصا عندما يتم تغيير أو حذف بعض المسالك.

غير أن هذه الوضعية أثارت مشاكل عديدة بخصوص تحديد ممتلكات كل قطاع. فعلى المستوى الجهوي، تمثل مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل عشر مديريات جهوية؛ أربع

منها تغطي عدة جهات. هكذا، بلغت شبكة المؤسسات الخاضعة للتسيير 307 مركزا سنة 2012 وناهز المجموع العام للمتدربين فيها حوالي 235 ألف متدرب. ولتحسين مردودية شبكة مؤسساته، أجرى المكتب عملية لتمرکز لمجموعة من الممارسات، مع الإشارة إلى أن توظيف المكونين الدائمين ظل من اختصاص الإدارة المركزية. فمؤسسات ومراكز التكوين شبه مستقلة، وهي تتوفر على ميزانية للتسيير، وتقوم بتوظيف مكونين منتدبين بتنسيق مع المديرية الجهوية بعد حصولها على موافقة الإدارة المركزية.

وبمقتضى توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين تم، منذ خمس سنوات، تجميع المؤسسات العاملة في إطار شبكات داخل مركبات للتكوين، وذلك حسب تخصصاتها القطاعية. وقد سمحت هذه الهيكلة بالتنسيق بينها، وتحسين مردودية الموارد المادية والبيداغوجية. وفي هذا الإطار، عبر العاملون في هذه المركبات عن ارتياحهم للاستقلالية الممنوحة لهم رغم محدوديتها. من جهتهم، يتمتع الفاعلون في المديريات الجهوية باستقلالية متقدمة في ما يتعلق بالتدبير المالي. ذلك أن الميزانيات تخصص للمؤسسات انطلاقا من عرض التكوين الذي تم تصوره، أي بموازاة مع خريطة التكوين. وتدرس هذه الميزانيات من قبل المديرية الجهوية، ثم تعرض على الإدارة المركزية للمكتب. وبعد ذلك، يعقد اجتماع على المستوى الجهوي مع الإدارة المركزية للتفاوض حول خريطة التكوين والمصادقة عليها. هكذا، تسمح نتائج التفاوض بإنجاز برنامج متعاقد عليه؛ يحدد الأهداف الواجب تحقيقها من قبل مركب أو مركز التكوين، والموارد التي ينبغي تعبئتها. وإلى حدود سنة 2013، كانت الميزانيات توزع على المؤسسات، لكن ابتداء من سنة 2014، صار تدبير هذه الميزانيات من اختصاص الإدارة العامة. وكان الغرض من هذا الإجراء هو تحسين التدبير، وتخفيض التكاليف بالزيادة في حجم المقتنيات، أي خلق ما يسمى باقتصاديات الحجم الكبير.

وبمقتضى المادتين 8 و 9 من المرسوم رقم 2.86.325 الصادر بتاريخ 9 يناير 1987 يتعين على كل مؤسسة أو مجموعة مؤسسات للتكوين، داخل مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، تشكيل مجلس للتدبير والتنسيق البيداغوجي CGCP، ومجلس للإتقان CP يترأسه ممثل عن المجال المهني. من ناحية أخرى، وفي إطار الشراكة بين المكتب والجمعيات المهنية القطاعية، يتوقع إحداث لجان لتدبير المؤسسة CGE داخل مؤسسات التكوين القطاعية (البناء والأشغال العمومية، واللوجستيك، والسياحة، والنسيج، الخ.) للمساعدة في تدبير وقيادة التكوين.

وتطرح هنا عدة أسئلة حول عمل هذه اللجان من قبيل: هل توجد هذه الأخيرة في كل الجهات؟ هل تعتبر رئاسة مجلس

الإلتقان مضمونة؟ هل تتم الاجتماعات بانتظام؟ هل تتوفر هذه الاجتماعات على الفعالية المطلوبة؟

الفاعلون العموميون الآخرون

مهمة القطاعات العمومية الفاعلة في التكوين المهني هي تنظيم هذا التكوين في مجالات تدخلها، كل واحد على حدة. وعلى هذا المستوى، توجد عدة أصناف من المهام، بدءاً من تدبير سياسة التكوين، وانتهاءً بوضع استراتيجيات قطاعية تخص مجالات تدخل معينة. وفي كلتي الحالتين، تؤكد النصوص المنظمة أن هذه المهام تمارس من قبل القطاعات المذكورة بتنسيق مع السلطة الحكومية المكلفة بالتكوين المهني.

3.3.2. تمويل التكوين المهني

مبدئياً، يعتبر التكوين المهني الأساسي بمؤسسات التكوين العمومي مجانياً. لكن المتدربين مطالبون بشكل عام، بأداء تكاليف التسجيل والتأمين التي يتفاوت قدرها حسب شعب التكوين (يناهز هذا القدر 600 درهم بمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل).

أما في مؤسسات التكوين الخاص، فإنه يؤدي عن عملية التكوين. وتساهم الدولة بحوالي 4000 درهم سنوياً لأداء مصاريف تكوين كل متدرب من المتدربين المنحدرين من الأسر ذات الدخل المحدود.

من جانب آخر، توجد عدة مصادر لتمويل التكوين المهني وهي: الدولة والضريبة على التكوين المهني - التي تم إقرارها منذ سنة 1974 -، ومساهمات الوالدين في تكاليف التكوين بمؤسسات التكوين المهني الخاص، ومساهمة المقاولات في تنظيم التكوين (التكوين بالتمرس) وفي استقبال المتدربين خلال فترات محدودة، وتعبئة موارد مالية في إطار التعاون الدولي. وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن مصالح وزارة المالية تتفاوض مباشرة مع كل قطاع على حدة بشأن ميزانيات القطاعات الوزارية الفاعلة في التكوين المهني، دون تدخل السلطة الحكومية المكلفة بهذا التكوين. كما أن ميزانية تلك القطاعات لا تتضمن خانات خاصة بالميزانية المخصصة للتكوين المهني. هذا، فضلاً عن كون القروض المخصصة لأوراش وبرامج التكوين المهني لا تظهر بشكل بارز و متميز. وطبعاً، فإن هذه الوضعية لا تسمح بتقييم مجهود الدولة في هذا المجال.

3.3.3. سياسة التكوين

المهمة الأولى لقطاع التكوين المهني هي إعداد سياسة التكوين. فبعد التشاور مع الشركاء السوسيو - اقتصاديين يتم تصور عروض التكوين من أجل تحديد توجهاته وأولوياته. ويرتكز نظام التعريف بحاجات القطاعات

وتحديدها على شكل كفايات على دراسات التخطيط القطاعية التي ينجزها قطاع التكوين المهني بتعاون مع الجمعيات والفيدراليات المهنية. وتسمح هذه الدراسات بإبراز المعطيات والمؤشرات الكمية والكيفية المتعلقة بالتشغيل في القطاع المعني، ويتطور ذلك القطاع وحجم نموه، وكذلك بالمؤهلات التي يتطلبها. وعلى العموم، فإن هذه الدراسات تفضي إلى إنجاز مخططات للتكوين تتخذ صيغ مسالك ومستويات للتكوين، وتحدد عدد المستفيدين الذين يتعين تكوينهم، ومكان التكوينات، الخ. وتسمح هذه الدراسات، أيضاً، بإنجاز سجلات للشغل وللکفايات REM - REC، وهي أدوات مفيدة لتدبير سوق الشغل والتكوين. ونشير إلى أن إنجاز هذه السجلات من قبل قطاع التكوين المهني، يندرج مؤسسياً ضمن اختصاص الوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفايات.

أ. إنجاز خريطة التكوين المهني

يخضع قطاع التكوين المهني للمرسوم رقم 2.04.332 الصادر بتاريخ 21 ذي الحجة، الموافق لفتح فبراير 2005، الذي يحدد صلاحياته وتنظيمه، وكيفية إنجاز الخرائط الإقليمية والخريطة الوطنية للتكوين المهني. وتشمل هذه الأخيرة كل القطاعات والفاعلين في التكوين العمومي والخاص. وبعد ذلك، تراجع تلك الخريطة حسب القطاع والفاعل، وحسب المستويات الجهوية والإقليمية والمحلية. ولإنجاز هذه الخريطة، اعتمد قطاع التكوين المهني خلال ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي على مجموعة من المتغيرات هي:

- إيصال المعلومات التي يتم إنتاجها على المستوى الإقليمي في إطار اللجان الإقليمية للتكوين المهني إلى الإدارة المركزية لمعالجتها داخل اللجنة الوطنية للتكوين المهني؛

- نتائج الدراسات التي ينجزها قطاع التكوين المهني سنوياً حول تتبع إدماج خريجي التكوين المهني ومساهمهم. وتتضمن تلك الخريطة مخططاً يمتد على ثلاث سنوات يحدد بالخصوص:

- أعداد مؤسسات التكوين الموجودة و/أو التي سيتم إحداثها؛

- الأعداد المتوقعة للمتدربين حسب الفاعل في التكوين، وحسب مستوى التكوين وموقعه؛

- أعداد المكونين المعينين أو الذين يتعين تعبئتهم من أجل تنظيم التكوينات.

هذا، ويعتمد الفاعلون العموميون في التكوين تلك الخريطة أساساً للتفاوض بشأن الميزانية مع وزارة المالية. والملاحظ، هنا، أن اللجنة الوطنية للتكوين المهني التي تضيف على

وقد أدى تطبيق مقتضيات القانون 13.00 إلى وجود صنفين من مؤسسات التكوين المهني عموما: المؤسسات المعتمدة، والمؤسسات غير المعتمدة. فأما الأولى، فيسمح لها بتنظيم الامتحانات لفائدة متدربيها، ومنح شهادات معترف بها من قبل الدولة. ويمنح الاعتماد لمدة 5 سنوات قابلة للتجديد بعد إجراء افتتاح يجره تنظيم خارجي بطلب من قطاع التكوين المهني.

- بخصوص المؤسسات ذات التدبير المنتدب (والتي أنشئت بمرسوم)، فإن تدبيرها يتم وفق اتفاقيات مبرمة بين الدولة التي يمثلها قطاع التكوين المهني والفيديريات المهنية المعنية؛ وهي تتمتع باستقلالية كبيرة تمكنها من التجذر في الوسط المهني. وبمقتضى تلك الاتفاقيات، يتم تحديد الأطراف المتعاقدة، ودورها، ومسؤولياتها، وكذلك صيغ تدبير المؤسسات المعنية وتمويلها. وبهذا الخصوص، وضعت مراسيم تزكي الاتفاقيات المذكورة، وأصدرت في الجريدة الرسمية.

د. أنواع وأنماط التكوين

يشمل نظام التكوين المهني تكوينا أساسيا إسهاديا، وتكوينا مستمرا، وتكوينا تأهليا. فأما التكوين الأساسي فهو موجه للبالغين سن 15 سنة فما فوق، ويهدف إلى إكسابهم الكفايات الضرورية التي تيسر اندماجهم في الحياة النشيطة. وينتظم هذا التكوين وفق أنماط تتميز قبلها بمدة التكوين التي تجرى بالمقابلة. لكننا لا نجد نصا قانونيا عاما يحدد هذا «التكوين الأساسي»؛ ذلك أن النص المرجعي الوحيد المتعلق بهذا الموضوع هو المرسوم رقم 2.86.325 الصادر بتاريخ 9 يناير 1987 والذي تم تعديله وإتمامه. ويظل التكوين القار هو النمط المهيمن حاليا من حيث كثرة أعداد المتدربين. ويجري هذا التكوين أساسا داخل مؤسسة للتكوين، ويواكب بتدابير قصيرة المدى داخل المقابلة. أما التكوين بالتناوب، الذي عرف في السنوات الأخيرة تطورا هاما، فيتم داخل مؤسسة التكوين والمقابلة منصفة (بنسبة 50% لكل واحدة منهما). وهناك نمط ثالث من التكوين يطبق حاليا، هو التكوين بالتمرس، الذي يتم داخل المقابلة بنسبة 80% وداخل مؤسسة التكوين بنسبة 20%.

لكن المفارقة هنا، هي أن التكوين القار منظم بمرسوم، بينما ينظم النمطين الآخرين قانونان نوعيان هما:

– القانون 12.00 المتعلق بإحداث التعلم وتنظيمه، وكذلك النصوص المنظمة لتطبيقه.

– القانون 36.96 المتعلق بإحداث التكوين المهني بالتناوب وتنظيمه، ونصوصه التطبيقية.

- التكوين المهني المستمر خلال العمل الذي يهم

الخريطة صبغة رسمية، وتمنح لها دورا محددا بوصفها أداة للضبط المؤسستي للتكوين المعروض، لم تجتمع منذ سنة 1998. ولهذا، أخذ مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل ينجز خريطة التكوين الخاصة به انطلاقا من مقترحات وأهداف كل مديرية جهوية على حدة. وينبغي مراجعة تكوين وصلاحيات واشتغال تلك اللجنة المحدثة والمنظمة بالمرسوم رقم 2.87.275 الصادر بتاريخ 19 شتنبر 1989، حتى تنسجم مع المعطيات الجديدة لنظام التكوين المهني.

ب. الترخيص لمؤسسات التكوين المهني EFP

تختلف عمليات إحداث مؤسسات التكوين المهني وتوسيعها حسب نوعيتها. فبالنسبة للمؤسسات العمومية، يحدد الفاعل في هذا التكوين بالقرار المنظم للمؤسسات المذكورة بعد موافقة السلطة الحكومية المكلفة بالتكوين المهني وفق مقتضيات المرسوم المتعلق بالنظام العام لهذه المؤسسات. أما بالنسبة للمؤسسات الخاصة، فإن إحداثها يتطلب ترخيصا مسبقا من قبل السلطة الحكومية، وفق مقتضيات القانون رقم 13.00 ونصوصه التطبيقية. وقد وضعت إجراءات الترخيص هذه من أجل ضبط عرض التكوين، وخلق الانسجام داخل النظام في شموليته. غير أن غياب خريطة توقعية للتكوين المهني، في الوقت الحالي، يؤثر سلبا على الحكامة الشاملة للنظام.

ج. أنواع وأنظمة مؤسسات التكوين المهني

ارتباطا بتنوع الفاعلين المذكورين، تخضع مؤسسات التكوين المهني لنصوص تنظيمية مختلفة. ويلاحظ، في هذا الإطار، تنوع قوانين هذه المؤسسات وأنماط تنظيمها وأنظمتها المحاسبية.

- فمؤسسات التكوين المهني العمومي تخضع للمرسوم رقم 2.86.325 الصادر بتاريخ 9 يناير 1987، المتعلق بالنظام العام لهذه المؤسسات. ويحدد هذا المرسوم صيغ إحداثها وتنظيمها، وهيئات تدبير أسلاك التكوين فيها، وشروط ولوج كل سلك، وكذلك الشهادات التي تتوج التكوين في كل سلك.

- وقد أصبحت هذه المؤسسات مرتبطة بالقطاعات الوزارية، ضمن مصلحة الدولة التي تسيير بطريقة مستقلة SEGMA، منذ سنة 2008 بالخصوص، مع إقرار الخطة الاستعجالية لقطاع التكوين المهني؛ حيث أصبح عددها 35 مؤسسة في القانون المالي لسنة 2014.

- أما مؤسسات التكوين المهني الخاص، فإن القانون 13.00 هو الذي ينظمها، وتخضع لإجراء صارم على مستوى الترخيص والمراقبة.

مأجوري المقاولات .

ويخضع هذا النوع من التكوين للمرسوم رقم 2.73.633 الصادر بتاريخ 22 ماي 1974 والمتعلق بخلق ضريبة التكوين المهني . يحدد هذا المرسوم قدر هذه الضريبة وشروط تحصيلها، وكذا الشروط الخاصة بإبرام العقود من أجل إنجاز برامج نوعية للتكوين المهني .

وقد همت التعديلات التي أجريت على هذا المرسوم سنة 2002، بالخصوص، تحديد أنشطة التكوين المستمر القابلة للتمويل حسب العقود الخاصة بالتكوين CSF، ووضع كتيبات حول إجراءات تدبير آليات هذه التعاقدات، وآليات اشتغال المجموعات المهنية المهتمة بالمساعدة والمشورة GIACS؛ وتحديد حصة الضريبة على التكوين المهني TFP المخصصة سنويا للتكوين المستمر (وتبلغ 30%) .

والملاحظ أن التكوين المستمر، كالتكوين الأساسي، لا يتوفر بعد على إطار تشريعي خاص يحدد مجال تطبيقه، وهيئات تدبيره، ودور مختلف شركائه ومسؤولياتهم (الدولة، والمشغلون، والشغيلة) ومصادر وآليات تمويله وأيضاً أدوات وآليات تتبعه وتقييمه .

• **التكوين المهني التأهيلي غير الإشهادي والخاص بطالبي الشغل**

لا يوجد حالياً أي نص منظم لهذا النوع من التكوين وصيغته .

ه . إعداد برامج التكوين

بمقتضى المرسوم رقم 2.04.332 الصادر بتاريخ فاتح فبراير 2005 والمحدد لصلاحيات وتنظيم قطاع التكوين المهني، يتكلف هذا القطاع بإعداد وإنجاز برامج تكوين ملائمة من أجل تمكين مختلف المتدخلين في القطاع من تحقيق أفضل أداء . هكذا، يتم بناء مضامين التكوين وفق المقاربة بواسطة الكفايات L'APC، اعتماداً على سجل الوظائف والمهن REM، ومرجعيات الوظائف والكفايات REC . وفي هذا الإطار، وضعت دلائل لإعداد برامج التكوين وتقييمها حسب هذه المقاربة رهن إشارة المكونين وباقي الفاعلين . ويظل انسجام المقاربات، وصيغ إعداد البرامج وتقييمها، خصوصاً بالنسبة للقطاعات والمسالك التي يقدم فيها التكوين فاعلون عديدون، تحدياً كبيراً يتعين رفعه . فهذا الانسجام هو الذي سيسمح بتوحيد طرق الإشهاد والدبلومات الممنوحة .

و . المكونون

تنظم هيئة المكونين في مؤسسات التكوين المهني وفق المرسوم رقم 2.89.565 الصادر بتاريخ 25 ماي 1990 والمتعلق بالوضع الخاص لهيئة مكوني مؤسسات التكوين المهني التابعين لعدة وزارات . ويحدد هذا المرسوم فئات المكونين،

وصيغ توظيفهم وترقيتهم، والإجراءات المرتبطة بذلك، إلخ؛ كما يحدد عدد الساعات الأسبوعية التي يتعين على أفراد كل فئة من المكونين إنجازها .

وقد اختار مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل منذ سنة 2003، وضعاً خاصاً لهيئة مكونيه يتميز عن وضع المكونين التابعين للوزارات السابقة الذكر لكونه محفزاً أكثر من حيث نظام التعويضات والترقية . ويندرج توظيف المكونين القارين وتسييرهم ضمن صلاحيات الإدارة العامة للمكتب . وفضلاً عن هذه الخصوصية، فإن الوضعين المذكورين لا يرتكزان على نظام إشهاد موحد للمكونين، سواء قبل تعيينهم أو خلال مساهمهم المهني . ومع ذلك، يشير المكتب إلى أن كفاءة هؤلاء المكونين تخضع للمحاسبة، وهو ما يساعد على تحسين أوضاعهم، وينمي كفاياتهم، ويساهم في تدبير مساهمهم المهني .

3. 3. 4 . التنسيق داخل النظام الفرعي للتكوين المهني

لا يقوم قطاع التكوين المهني بتدبير مؤسسات التكوين مباشرة . فهذه المؤسسات مرتبطة بمختلف الفاعلين العموميين والخواص . لذلك، فإن دور هذا القطاع ينحصر في تنسيق تطبيق سياسة التكوين المعدة سلفاً وتقييمها بتشاور مع مجموع المتدخلين (الفيدراليات، والجمعيات المهنية، والفاعلون في التكوين) .

أ . لجان تنسيق التكوين المهني

من أجل تنسيق أفضل لأنشطة مختلف المتدخلين في قطاع التكوين المهني، أناطت النصوص التنظيمية هذه المهمة بعدة هيئات على المستويين الوطني والجهوي . وتلك الهيئات هي :

– اللجنة الوطنية للتكوين المهني CNFP التي يرأسها الوزير المكلف بالتكوين المهني . وتشمل القطاعات المكونة، والتنظيمات، والغرف المهنية، والشركاء السوسيو اقتصاديين . وتقترح هذه اللجنة توجهات السياسة التي يتعين اتباعها في القطاع، وتحدد الإجراءات الهادفة إلى خلق أنشطة التكوين وإنعاشها وتنسيقها؛ كما تبدي، في الأخير، رأيها في التدابير التشريعية والتنظيمية المتخذة في مجال التكوين المهني، والمتعلقة بالمشاريع المدرجة داخل مخططات التكوين، وفي خريطة التكوين المهني .

– اللجان الإقليمية للتكوين المهني CPFP التي يرأسها الولاة والعمال، وتشمل الفاعلين المحليين المعنيين الذين تتحدد مهمتهم في النظر في المشكلات التي تواجهها المؤسسات على المستوى المحلي، وتقديم الاقتراحات والتوصيات من أجل الارتقاء بالقطاع، واقتراح

التخصصات المهنية الملائمة للمحيط الاقتصادي المحلي .

– وقد نص المرسوم رقم 2.86.325 المتعلق بالوضع العام لمؤسسات التكوين المهني في بنده التاسع، على إنشاء مجالس للإتقان على مستوى كل مؤسسة أو عدة مؤسسات للتكوين المهني . ويتألف من هذه المجالس شخص من الوسط المهني، وتضم ممثلي الجماعات المحلية، والتنظيمات المهنية، والإدارات العمومية، ومجلس التدبير والتنسيق البيداغوجي للمؤسسة .

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الهيئات مطالبة بالتأكد من ملائمة التكوين للحاجات السوسيو اقتصادية، وتقييم الأنشطة داخل المؤسسة، مع تقديم المساعدة للشباب في مجال التدريب والتشغيل . وعلى الرغم من كون هيئات التنسيق والتشاور هذه ما زالت تتوفر على صلاحياتها من الناحية المؤسسية، فإن اللجنة الوطنية للتكوين المهني – وهذا أمر من اللازم التذكير به – لم تجتمع منذ سنة 1999؛ كما أن اللجان الإقليمية التي تجتمع بصورة منتظمة محدودة العدد .

هكذا، ولضمان إنجاز المهام المنصوص عليها في القانونين 36.96 و 12.00 (حول مراقبة وتقييم صيغ التكوين)، أنشئت لجان للتتبع على المستوى المحلي بمقتضى اتفاقيات ذات طابع جهوي أو محلي بين قطاع التكوين المهني والغرف والتنظيمات المهنية، والمقاولات العمومية أو الخاصة . ويحدد دور تلك اللجان قرار وزير الشغل والتكوين المهني، رقم 3120.12 الصادر بتاريخ 19 شوال 1433، الموافق ل 7 شتنبر 2012؛ والقانون 13.00 المتعلق بالتكوين المهني الخاص والمنظم لهذا القطاع . وبمقتضى هذا القانون تكونت لجان وطنية قطاعية وأخرى جهوية متداخلة المهن، ومؤلفة من مهنيي القطاع .

وتقترح اللجان الوطنية القطاعية كل التدابير الهادفة إلى الارتقاء بالقطاع الخاص للتكوين المهني، وتحسين جودة أدائه . وهي مكلفة بإبداء آرائها حول طرق مسالك التكوين، وإجراءات تقييمها ومراقبتها وتأهيلها، وحول الاعتمادات الممنوحة لمؤسسات التكوين والمساهمة في إعدادها . كما تقترح معايير الجودة في مجال التأطير، والمناهج، والبرامج، والتجهيزات؛ وتهتم بطلبات تأهيل مسالك التكوين، واعتمادات المؤسسات الخاصة، وتعد قانون أخلاقيات المهنة، وتتدخل في علاقات الشراكة بين الفاعلين في القطاع . وتشمل اللجان المذكورة التي يترأسها ممثل عن السلطة الحكومية المكلفة بالتكوين المهني، وثلاثة ممثلين عن جمعيات مؤسسات التكوين المهني الخاص، وممثل عن كل فيدرالية من فيدراليات الغرف المهنية المعنية، وممثلان عن التنظيمات المهنية الأكثر تمثيلية للمشغلين، وممثل عن المؤسسة الفاعلة في التكوين المهني في القطاع المعني .

وبمقتضى المرسوم رقم 2.00.1018 الصادر بتاريخ 11 يونيو 2001، بخصوص تطبيق القانون 13.00 المعدل والمتمم بالقرار رقم 321.06 الصادر بتاريخ 29 مارس 2006، تمت تغطية 12 قطاعا هي كالاتي :

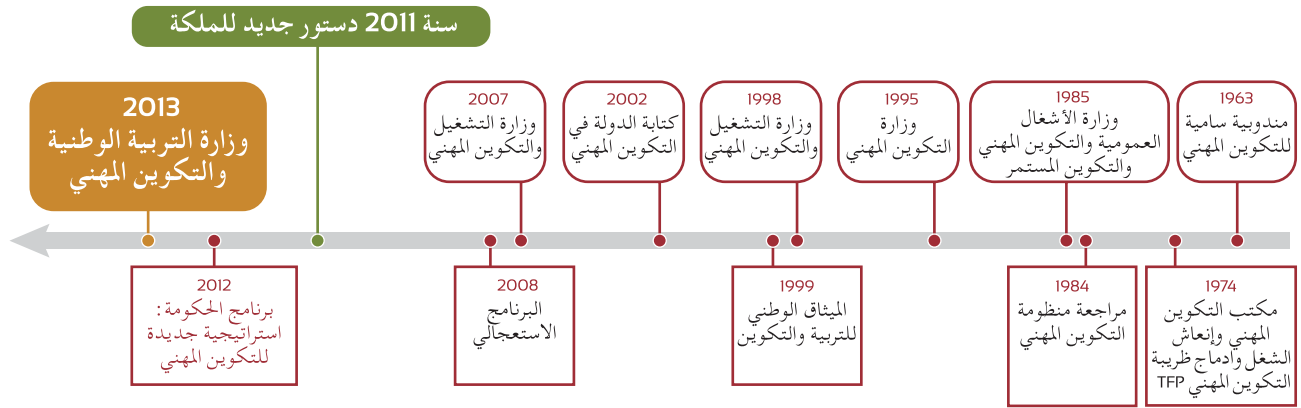
- تكنولوجيا الإعلام والتواصل؛
- الإدارة والتدبير والتجارة؛
- النسيج والألبسة والجلد؛
- الحلاقة والتجميل؛
- الهندسة الكهربائية والميكانيكية والحرارية؛
- السياحة والفندقة؛
- التطبيب الموازي والصحة؛
- البناء والأشغال العمومية؛
- الفنون والصناعة التقليدية والإنتاجية؛
- مساعدة الأسر؛
- النقل؛
- الصناعات الغذائية .

إن اللجان الجهوية متداخلة المهن في إطار التكوين المهني الخاص تأخذ بعين الاعتبار طلبات الترخيص لإحداث مؤسسات التكوين المهني الخاص واستقلاليتها؛ وتسهر على تطبيق قانون أخلاقيات المهنة، وتدعم علاقات الشراكة بين المتدخلين في القطاع والفاعلين السوسيو اقتصاديين على المستوى الجهوي . ويتألف من هذه اللجان، أيضا، ممثل عن السلطة الحكومية المكلفة بالتكوين المهني؛ كما تشمل ممثلين عن جمعيات مؤسسات التكوين المهني الخاص، وممثل عن كل غرفة من الغرف المهنية المعنية بالجهة، وممثل عن التنظيمات المهنية الأكثر تمثيلية للمشغلين .

• الإعلام والتوجيه المدرسي والمهني

يتم الالتحاق بمؤسسات التكوين المهني وفق مقتضيات المرسوم رقم 2.86.325 الصادر بتاريخ 9 يناير 1987، المتعلق بالنظام العام لهذه المؤسسات؛ وذلك بعد إجراء مباراة أو اختبار أو أية طريقة مقبولة من قبل السلطة الحكومية المكلفة بالتكوين المهني . وفي كل سنة، تنظم مصالح قطاع التكوين المهني ومصالح قطاع التربية الوطنية، بمساهمة الفاعلين العموميين والخواص في التكوين المهني، حملات إعلامية لفائدة اليافعين . ومنذ سنة 1987، أصبح التوجيه المهني ينظم من أجل ولوج مستوى التأهيل فقط . وفي هذا الإطار، أصبحت بعض المؤسسات الفاعلة في التكوين، وخصوصا مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، تتوفر على هيئة من المستشارين في التوجيه الذين يساعدون اليافعين في اختيار مسالك تكوينهم .

الشكل 5. المراحل الرئيسية لتطور التكوين المهني بالمغرب



المصدر: قطاع التكوين المهني ، أبريل 2014

(ثانوي إعدادي). في هذا الإطار، يمكن الاستشهاد بمثالين حول هذا التنسيق السيء وهما:

– حملات إخبار وتوجيه تلاميذ السنة التاسعة ثانوي إعدادي، وهي حملات تتطلب تعبئة كل المتدخلين على المستوى الجهوي لجمع المعلومات والمعطيات، كما تستدعي مردوديتها ونتائجها الهزيلة توفير عدة هائلة. وقد اعتبر الفاعلون هذه العملية –التي ساد الاعتقاد بأهميتها– عملية غير منتجة، بل مجرد مضیعة للوقت والموارد.

– غياب التنسيق، في آخر المطاف، مع المسار المدرسي. وفي هذا الإطار، يطرح السؤال المشروع حول المردودية الداخلية والخارجية للنظام، وحول استراتيجية التدبير العقلاني. في هذه الحالة، تؤدي الدولة ثمنًا مضاعفًا: ثمن الدراسات الجامعية للطلاب، وثمان مساره في التكوين المهني.

- لم تواءم تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين مراجعة الإطار المؤسسي للتكوين المهني، خصوصًا على المستوى التنظيمي، لأن النصوص المتعلقة بهذا النظام الفرعي لم تتضمن منذ سنة 2005، المقتضيات الخاصة بصلاحيات الفاعلين. فالنصوص المنظمة للقطاعات الثلاثة لنظام التربية والتكوين، كل على حدة، لم تراجع من أجل تعديل المهام والامتيازات الخاصة بكل فاعل، أو لم تستثمر بشكل جيد لتأطير التنسيق. وتبعًا لذلك، اشتغل النظام على أساس التطوع والتجارب التي اقترنت بمختلف المبادرات الرامية إلى تحسين سيره. وفي الواقع، فإن الأمر يتعلق بالتوفر على الوسائل المؤسسية، والإجرائية والتقنية الضرورية لتدبير أفضل وأنجع للنظام.
- يعرقل استقلال الفاعلين في التكوين وتشبث كل

غير أن النظام الفرعي للتكوين المهني الذي يتوفر على بنيات وهيئات فعلية، يواجه عدة مشكلات ترتبط بهيكليته ذاتها، وهي كما يلي:

- يؤدي تعدد المؤسسات الفاعلة والمتدخلة في النظام، والتي تتوفر على قوانين وأنساق تديرية وتنظيمية مختلفة، إلى وضعيات يصبح فيها التنسيق مشكلة حقيقية. وهكذا، فإن ممثلي السلطات والجماعات المحلية في العديد من الجهات، لا يميزون بين المندوب الإقليمي الممثل لقطاع التكوين المهني والمدير الجهوي الممثل لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، ويلجأون في أكثر الحالات، كلما تعلق الأمر بعملية من عمليات التنسيق، إلى هذا الأخير دون استشارة المندوب. هذا مع العلم بأن المندوب هو المؤهل لمناقشة كل قضايا التكوين، والتحدث باسم القطاع بوصفه المسؤول الوحيد عن تطبيق السياسة الوطنية والجهوية للتكوين المهني على الصعيد المحلي. ومن هنا يأتي الخلط، والأخطاء المرتكبة في اتخاذ القرارات والمواقف المتعلقة بضبط مشكلات خريطة التكوين على المستوى الجهوي، وما يترتب عنهما من تباطؤ وتكرار في الإنجاز.

- تؤثر هذه الوضعية الملتبسة، أيضًا، على العلاقات بين المندوبيات الإقليمية والفاعلين الآخرين، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ففي العديد من الحالات يلاحظ شبه غياب للروابط بين هذه الأطراف. ويتجلى ذلك في رفض بعضها تزويد مندوبية قطاع التكوين المهني بالمعلومات الضرورية لإعداد خريطة التكوين الجهوية، أو تجاهل تلك المندوبية خلال تقديم نتائج عمليات توجيه وإخبار تلاميذ الثانوي التأهيلي بعد انعقاد مجالس أقسام السنة التاسعة

مشكلة صلاحيته. وهنا أصبح من اللازم مراجعة هذا التصور، وتحديد الرؤية الاستراتيجية لسياسة التكوين في القطاع من جديد، والتأكد من تطبيقها عبر هيكلية تربط بين التعاقد والمحاسبة. ففي التصور الحالي، يستحيل تحقيق التنسيق، وعقلنة الوسائل والموارد، وترتيب سياسات التكوين المهني. ذلك أن هذا القطاع لا يتحكم في ميزانيات التكوين المهني ولا يتوفر على أية ضمانات بخصوص استعمال مختلف الميزانيات المرصودة للتكوين المذكور.

وعلى العموم، فإن نظام التربية والتكوين يظل موسوما بغياب عدة وطنية حقيقية؛ مدمجة، وموحدة، ومنفتحة على كل الفئات المعنية في كل فترة من فترات مسارها المدرسي والمهني. كما يفتقر هذا النظام، كذلك، إلى إطار مؤسسي عام يحدد توجهه، وغاياته، ومبادئه، وإلى إجراءات وأجهزة لتطبيقه.

3. 5. التقييم ضمن نظام التكوين المهني الفرعي

يؤكد نظام التكوين المهني من خلال مكوناته، على انخراطه في سياسة للتقييم تسمح بتقديم حصيلة نتائجه، وتصحيح اختلالات عملياته، وتحسين جودة أدائه. ويخضع كل الفاعلين لنمط اشتغال عدة التقييم الخاصة به. غير أن المهمة العامة لتقييم النظام ومردوديته الداخلية والخارجية، تعود إلى قطاع التكوين المهني بمقتضى المرسوم الذي يحدد تنظيمه وصلاحياته. وفضلا عن ذلك، فقد أوصى الميثاق الوطني للتربية والتكوين بإخضاع نظام التكوين المهني وهياكله لتقييمات منتظمة. والحال، أن أي مكون من مكونات هذا النظام لم يخضع فعلا، وبشكل منظم، لهذه العملية.

على المستوى الجهوي، أنيطت بالمندوبيات الإقليمية لقطاع التكوين المهني مهمة تقييم المؤسسات التابعة لهذا القطاع على صعيد الإقليم. غير أن مؤسسات التكوين المهني الخاص هي المؤسسات الوحيدة التي تخضع، في الواقع، لتقييم قار في إطار تنشيط عدة تأهيل المسالك والاعتمادات في تلك المؤسسات.

وبشكل عام، لا بد من الإشارة إلى أن قطاع التكوين المهني هو وحده الذي يجري عمليات التقييم بشكل متواتر، مقارنة بالأنظمة الفرعية الأخرى التابعة لنظام التربية والتكوين، وذلك على الرغم من كون هذه العمليات لا تشمل كل الفاعلين. ويسمح توفر هذا القطاع المهني ومكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل على نظام معلوماتي، وهو نظام يقدم المعطيات والمعلومات انطلاقا من مؤشرات صحيحة وموثوق بها - بملاءمة نظام قيادة التكوين المهني بشكل أفضل، عبر إدماج النموذجين التطبيقيين داخل نفس الأرضية

واحد منهم بسياسته التكوينية الخاصة سير نظام التكوين المهني لأنه لا يضمن استقرار السياسة الوطنية المتعلقة بهذا القطاع. إن كل حكومة جديدة، تأتي بسياسة وتغييرات واقتراحات جديدة تختلف عما سبقها. لهذا، يبدو من الضروري ضمان استقرار النظام وهياكله ورباطه التنظيمي، والحفاظ بالخصوص على الاختيار الهوياتي للتكوين المهني في إطار نظام التربية والتكوين. لكن الملاحظ، في الحالة الراهنة، هو أن قطاع التكوين المهني قد أصبح نظاما تابعا لا يمارس أي تأثير.

- لا تسمح استقلالية الفاعلين في قطاع التكوين المهني، كذلك، بعرض ميزانية سنوية شاملة للتكوين المهني؛ لأن كل فاعل يقدم، بمقتضى النصوص المنظمة والمؤسسة، ميزانيته الخاصة بالتكوين في إطار الميزانية الشاملة للوزارة التي ينتمي إليها.

- من جانب آخر، وعلى عكس ما هو قائم في قطاع التربية الوطنية والتعليم العالي، فإن غياب القانون الإطار للتكوين المهني لا يساعد على تطوير العلاقات بين الفاعلين المؤسسيين. إن عدم وجود نظام موحد للتكوين المهني، كما في القطاعين المذكورين، وهو نظام يصعب تصوره بسبب تنوع القطاعات، يتطلب اتباع نظام تعاقد بين قطاع التكوين المهني وكل قطاع أو فاعل على حدة؛ وسيؤدي هذا التعاقد بالضرورة إلى تبني رؤية شمولية.

غير أن هذا الأمر يقتضي تحكم القطاع المذكور في الميزانية العامة للتكوين المهني، لأن مثل هذا التحكم هو وحده الذي سيسمح بعقلنة هذا النظام الفرعي (وفق مجموعة من المؤشرات المتضمنة في نظام معلوماتي مدمج)، وبتحسين قيادته. وبعبارة أخرى، يمكن أن نطرح السؤال المتعلق بحكامة هذا القطاع بالصيغة التالية: كيف يمكن أن نجعل نظام التكوين المهني الفرعي يحتل مركز الصدارة في اهتمام نظام الإنتاج وفي العالم السوسيو - اقتصادي؟

- تطرح مسألة التنسيق من أجل فعالية تديرية أفضل على مستوى تدبير موارد التعاون الدولي أيضا، لأن المستفيدين منها يوجدون في وضعية تنافس فيما بينهم، وذلك على الرغم من كون مصفوفة التعاون تجمع الممولين.

- في ختام هذا القسم، يمكننا التساؤل حول نمط قيادة نظام التكوين المهني الذي يتعين توفيره، بالنظر إلى تعدد القطاعات التي يتكون منها، وكثرة المتدخلين فيه. فهناك تراجع على كل المستويات داخل التصور الحالي الذي أبان عن حدوده، وي طرح

المعلوماتية، أو عبر خلق جسور تمكن من تقديم المعلومات اللازمة حول مجموع ممارسات التكوين المهني . ومع ذلك، لا بد من إبداء الملاحظات التالية :

- تتميز التقييمات التي عرفها النظام بكونها مجزأة ومقطعة (تقييمات عامة، وتقييم ذاتي، وضمان الجودة، الخ.)؛ لكن النظام برمته لم يخضع أبدا للتقييم. وقد تم منذ ثلاث سنوات إنجاز تقييم لجودة التكوين المهني العمومي، شارك فيه فاعلون في التكوينات القطاعية التالية: الفلاحة والصيد البحري، والصناعة التقليدية والسياحة، باستثناء مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل الذي رفض الخضوع لهذه العملية. ونتيجة ذلك، تم وضع مرجع لتقييم جودة التكوين، وهو في طور التعميم حاليا.
- في الواقع، يعد قطاع التكوين المهني الخاص، القطاع الوحيد الذي يتوفر على عدة حقيقية للتقييم والتقييم الذاتي (حصيلة إدارية وبيداغوجية، وعمليات تأهيل المسالك واعتماد المؤسسات، وكذلك تدبير نظام التكوين المهني الخاص GESTEP، وتطبيق تتبع تكوين المتدربين ومراقبته). ويقوم بإنجاز تقرير حول الأنشطة السنوية المتعلقة بكل جوانب التسيير الإداري والبيداغوجي. لكن، إذا كان القطاع الخاص للتكوين المهني يخضع لمراقبة وافتحاصات منتظمة، فإن مؤسسات التكوين المهني العمومي لا تخضع، بالمقابل، لأية مراقبة قبلية أو بعدية؛ وإن كان مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل يؤكد أن شبكة مؤسساته تخضع بانتظام للمراقبة والافتحاصات الداخلية والخارجية. غير أن ذلك لا يمنعنا من الإقرار بأنه لا يمكن للمعني بالأمر، في مجال التقييم، أن يكون طرفا وحكما في الوقت نفسه، كما لا يمكن أن يكون هو الداعي إلى تلك العملية.

- على المستوى الداخلي للنظام الفرعي، يلاحظ أن قطاع التكوين المهني يدبر علاقاته بالمندوبيات الجهوية بطريقة البرامج التعاقدية. فهذه المندوبيات تبرمج ميزانياتها للسنة المالية، وتتشاور مع الإدارة المركزية بخصوص مختلف المشاريع المبرمجة. وهكذا، يتم تحديد مجموعة من الأهداف التي تشكل أساس وضع الميزانية السنوية المقررة ضمن البرنامج التعاقدية. غير أن قلة الموارد المالية لا تسمح بتلبية كل حاجات المندوبيات المذكورة، سواء على مستوى ميزانيات التسيير أو ميزانيات الاستثمار. وهنا، يلاحظ التباعد الكبير الموجود بين المؤسسات التي تربطها اتفاقيات شراكة مع منظمات أو مؤسسات دولية وتلك التي تعتمد على تمويل الدولة وحده. بالمقابل، فإن كل

المندوبيات التي تمت زيارتها، تشكو من قلة الموارد البشرية.

أما الإجراء التعاقدية بين الإدارة المركزية والمندوبيات الجهوية للتكوين المهني، فهو يتم على مستوى مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. ويعتمد هذا الإجراء على تقييم حصيلة السنة المنصرمة، ومن ضمنها مداخل التكوين المستمر المعروض (كما هو الشأن بالنسبة للمندوبية الجهوية للشمال الغربي 1 بالرباط)؛ وعلى حصيلة إنجاز خريطة التكوين التي تدعمها كل مؤسسات الجهة، وتعرض على الإدارة المركزية لمناقشتها.

وتؤدي المفاوضات التي تجرى على الصعيد الجهوي إلى تصور برنامج تعاقدية يحدد الأهداف والوسائل والموارد والنتائج المنتظرة. ويستخدم هذا البرنامج، أيضا، بمثابة مرجع لتقييم نتائج السنة المالية.

- يتعلق التقييم الذي يطبقه قطاع التكوين المهني بانتظام حاليا بالمردودية الخارجية للنظام أساسا؛ وذلك عبر الدراسات التي تواكب إدماج الخريجين، وبرامج تكوينهم. وهكذا، تنشر كل سنة نتائج الأبحاث التي تهتم كل القطاعات وكل الفاعلين. ويعتبر مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل المؤسسة الوحيدة التي تقوم بأبحاث حول إدماج خريجي المؤسسات العمومية والخاصة.

- نشير بهذا الصدد، إلى أن تجارب التقييم، وخصوصا تقييم جودة التكوين المهني العمومي في أربع مؤسسات، وكذلك الأبحاث حول الإدماج، لا تؤثر بتاتا على إعداد سياسات التكوين المهني وإنجازها. ويرجع ذلك إلى التصور المؤسسي الحالي الذي تعرضنا له من قبل. وهو ما يدفع إلى التساؤل حول نموذج قيادة التكوين المهني الذي يتعين تطويره من أجل ضمان تتبع سير النظام، واتخاذ القرارات الهادفة إلى تحسين مردوديته الداخلية والخارجية.

3. 6. خاتمة

يقوم التكوين المهني، بوصفه نظاما فرعيا تابعا لنظام التربية والتكوين، بدور لا يمكن الاستغناء عنه على المستويين الاقتصادي والاجتماعي. فهو يلبي حاجات المهنيين ورجال الصناعة من اليد العاملة المؤهلة عددا وجودة. ورغم وضوح مهمته وأهمية دوره، فإن تطوره يعرف عدة ثغرات نذكرها كما يلي:

- على الرغم من وجود ترسانة قانونية مهمة؛ تتعلق بعدة مجالات، وبالكثير من الجوانب الإدارية والبيداغوجية والتنظيمية، فإن من شأن تبني إطار قانوني عام – يحدد مجال عمل التكوين المهني،

4. النقط المحورية المؤثرة في تطور النظام

4.1. الميثاق الوطني سبيل نحو إصلاح قائم على الإجماع، ولكن ...

يرى العديد من الدارسين الذين اهتموا بإصلاح الأنظمة التربوية أن هذا الأخير لا يطبق إلا وفق آجال وعوامل تتعلق باستعدادات الفاعلين المعنيين به. وقد أشار بعض البيداغوجيين، مثل بيرنو (Perrenoud) وميريو (Meirieu) اللذين ساهما في العديد من إصلاحات الأنظمة التربوية ببلديهما، إلى أن مشروع التربية والتعليم يستلزم إعادة نظر مستمرة، لأنه ما أن يشرع في تطبيق إصلاح معين حتى يتم التفكير في الإصلاح الموالي. وعبر مقارنة بين التربية والطب، اعتبر ميريو (5) أن هذا الأخير يتقدم باستمرار، بينما تتبنى المدرسة الإصلاحات وتطبقها ثم تتخلى عنها؛ كما أكد التناقض القائم بين الممارسة التي تراكم المعارف والتقنيات وتنميتها بما في ذلك الوسائل التكنولوجية، والممارسة البيداغوجية التي تتمحور، بشكل أكبر، حول المعتقدات وتأثيرات الموضة والظرفيات. وفي المقابل، فإن الاختلافات بين الإصلاحات التي تهم المؤسسات تبدو طفيفة، سواء همت تلك الإصلاحات النظام الصحي أو العدالة أو النظام النقدي، لأن التنظيمات البشرية تشتغل وفق بنيات شكلية يفرض التداخل الموجود بينها حدودا على إمكانات ومجالات تغييرها. لهذا ينبغي، عندما ننشد التغيرات العميقة، القيام بتعديلات صريحة من أجل إدراج التغيرات المرغوب فيها. فالبنيات لا توجد « فوق الفاعلين »، بل تنتج عن جهدهم المستمر من أجل بناء العمل الجماعي ومراقبته (6).

يتوقف تغيير هيكلية كل تنظيم، وتحديد غاياته، والإعلان الواضح عن قواعد اشتغاله على حسن إرادة الفاعلين. وتتجلى تلك الإرادة في القرارات الرسمية التي تعبر عنها النصوص التنظيمية والتي يمنحها الفاعلون قيمة قانونية، ويتعرفون من خلالها على أدوارهم في انتظار الإصلاح الموالي.

وغني عن البيان أن التغيرات التي تحصل في المؤسسات تعرف، بين الفينة والأخرى، لحظات قوية تقتزن بقرارات تؤثر بشكل قوي في البنيات، ولحظات أخرى أضعف يتكيف فيها الفاعلون مع الغايات والأهداف والقواعد القائمة ويقبلونها مؤقتا.

هذا هو المنظور الذي نتناول من خلاله تقييم آليات اشتغال

وأدوار مختلف المتدخلين فيه ومسؤولياتهم، وحكمة النظام، وتقييمه، وتمويله— من شأن ذلك أن يساهم، بشكل أفضل، في تنظيم القطاع وهيكلته.

- إن النصوص الموجودة تحتاج إلى التحيين والملاءمة مع السياق الجديد للقطاع، وتتطلب الانسجام والترابط مع التوجهات الجديدة، ومقتضيات تنمية القطاع المذكور.

- إن تعدد المتدخلين في القطاع، واختلاف وضعياتهم، وعدم وضوح مسؤولياتهم، واشتغالهم داخل مجالات جغرافية متنوعة، بمستويات تمثيلية غير متكافئة، وتفاوت درجات استقلاليتهم، كل ذلك يجعل إمكانية التنسيق بين مختلف المتدخلين صعبة جدا، بل مستحيلة؛ كما أن التنسيق مع القطاعات الأخرى ومع السلطات والشركاء المحليين الآخرين، كثيرا ما يسوده الارتباك.

- في غياب قانون إطار، يؤثر تنوع المتدخلين وتعدددهم، أيضا، في إمكانية تطوير سياسة منسجمة وواضحة وفعالة للتكوين المهني. فالتنافس داخل القطاع بين بعض مكوناته الفرعية يحول دون التنسيق الضروري لتجاوز كل خلل تنظيمي، وتطبيق توصيات الميثاق المتعلقة بالحكمة الجيدة.

- تعيق التغيرات المتكررة التي عرفها ربط قطاع التكوين المهني بمختلف الوزارات إمكانية تكوين هوية خاصة بهذا القطاع، وتقدم صورة سلبية عنه بوصفه قطاعا ذي مردودية هزيلة. وهو ما من شأنه أن يرسخ، في مخيال الجمهور، الصورة التي تنتقص من قيمة التكوين المهني، وتعتبر أن مهمته تقتصر على امتصاص الفشل المدرسي، ونفايات النظام التربوي.

وفي جميع الأحوال، وبالرغم من حكم المستجوبين الإيجابي على اللاتمركز الأفقي لهذا النظام الفرعي الذي يمكن كل الفاعلين من الاشتغال وفق خصوصياتهم وحاجاتهم، فإنه ينبغي العمل، على المستويين القانوني والتنظيمي، من أجل بناء سياق يسمح بتنسيق أكثر فعالية، ويكون قادرا على تحمل مسؤولية تطبيق سياسة التكوين المهني المتبعة في بلادنا.

(5) Meirieu, P. (1990), L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris, E.S.F.

(6) Friedberg E. (1993), Le pouvoir et la règle, Paris, éd. Du Seuil

حكمة نظام التربية والتكوين باعتباره أداة تضمن التطبيق الجيد لعملية إصلاح هذا النظام. ويبدو، من خلال ملاحظة الوضعيات المميزة لكل لحظة من اللحظات الثلاث التي طبعت عملية تطبيق الإصلاح، أن عدة نقاط تحتاج إلى التحليل من أجل تفسير الطريقة التي اشتغلت بها حكمة التربية والتكوين منذ بداية تطبيق الميثاق.

وهكذا، سنأخذ بعين الاعتبار أبعاد البحث المعروضة ضمن هذا العمل في انسجام مع مضمون المجال الخامس للميثاق ودعامتيه 15 و 16، أي:

1. لا مركزية النظام؛
2. إعداد سياسات التربية والتكوين؛
3. التنسيق بين الفاعلين داخل النظام؛
4. تقييم أعمال ونتائج وتأثيرات النظام؛

ولمعالجة النقاط الرئيسية المتعلقة باشتغال آليات الحكامة التي جاء بها الميثاق، وخصوصا منها الجوانب التي لم تكتمل أثناء عملية تطبيقه، والتي تعرقل الإصلاح، وتقلل من حظوظ نجاحه، سيكون من المفيد أن نقوم، بادئ ذي بدء، بعرض تاريخي لتطبيق الإصلاح كما تم في الواقع ما بين سنتي 2000 و 2010.

4. 2. تطبيق على ثلاث مراحل

إن كل إصلاح هو عبارة عن تغيير يؤثر على كل الجوانب المكونة للتنظيم المستهدف. وتلك الجوانب هي:

- القيم والمهام والأهداف؛
- استراتيجية التنظيم؛
- الهيكلية التنظيمية؛
- أنظمة الإعلام والتواصل؛
- الموارد البشرية؛
- أسلوب التدبير؛
- الكفايات الشخصية والمهنية؛

وتتبادل هذه العوامل السبعة (7) التأثير فيما بينها داخل التنظيم، ويتعين معالجتها في شموليتها تفاديا لحصول تباعد كبير على مستوى تحولاتها. ذلك أن تناولها مجتمعة أو بطريقة متزامنة ضمن عملية التغيير يمكن أن يساهم في خلق تنسيق يدعم دينامية الإصلاح، ويقلل من تأثير مقاومة التغيير التي يواجهها كل تنظيم.

من الواضح أن تحول كل عامل من هذه العوامل داخل التنظيم

لا يمكنه أن يتم بنفس الطريقة، ولا في نفس المدة الزمنية؛ لأن لكل واحد منها تركيبه الخاص، وطريقة اشتغاله المميزة، ومتطلباته الخاصة. وعليه، يجب أن نتوقع تخطيطا للتغيير يأخذ هذه التنوعات بعين الاعتبار، دون أن يؤثر ذلك، طبعا، على النتيجة المتوخاة من مساهمته في عملية التغيير.

في إطار إصلاح نظام التربية والتكوين، وبالعودة إلى تقييم تطبيق آليات حكامته في المغرب، يمكننا الإقرار على الفور بأن هذه العملية ظلت قائمة منذ انطلاقتها سنة 2000، وما زالت تأثيرات نتائجها بادية بدرجات متفاوتة. من المؤكد أنها لم تطبق بنفس الشكل في الأنظمة الفرعية الثلاثة المكونة للنظام المذكور. وبهذا الصدد، يمكن أن نميز ثلاث مراحل كبرى في عملية إصلاح نظام التربية والتكوين. وتلك المراحل هي: 2000-2001، و2002-2008، و2009-2013. ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائصها المميزة.

4. 2. 1. الخطوات الأولى للإصلاح

تتعلق المرحلة الأولى بوضع تصور للميثاق وإرساء هيكله. وهي المرحلة التي تم فيها إعداد القوانين الخاصة بلامركزية التعليم العالي والتربية الوطنية وإصدارها (القوانين 01.00، و07.00، و13.00، و12.00). لكن المراسيم التطبيقية المرافقة لإعلان عملية اللامركزية وخلق هيكل مستقلة جديدة بالجامعات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كانت قليلة. وقد تولد عن ذلك نوع من الغموض، كما تولدت عنه، وبشكل خاص، انتظارات كثيرة لدى الفاعلين. وكان من اللازم في العديد من الحالات، انتظار المرحلة الثانية لتظهر مراسيم تطبيقية أخرى. هكذا، ظل التغيير قائما على الورق فقط، ولم يتم توظيف هذه المرحلة للتواصل حول المبادئ المؤسسة للميثاق، وحول مهمته وأهدافه. وعند تحليلنا للوثائق الصادرة في المرحلة المذكورة حول هذا الحدث العظيم، نجد أنفسنا أمام إصلاح يعلن عنه بواسطة خطاب ضعيف. بلا شك، كان من المفترض أن يكون للنقاشات الدائرة داخل اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين لإعداد بنود الميثاق والتفاوض بشأنها تأثير على أعضاء النقابات، ومختلف الجمعيات المهنية المشاركة في تلك اللجنة.

لكن ما نلاحظه اليوم، هو أن النقاشات خلال تلك المرحلة كانت قليلة، كما أن الخطابات التي أنتجت لتفسير كل ما يتعلق بالإصلاح كانت محدودة، وهو ما حال دون توضيح نتائجها وتأثيراته على الفاعلين، ولم يساهم، بالتالي، في تهيئتهم وتحفيزهم وتعبئتهم من أجل إنجاحه.

4. 2. 2. لامركزية الهياكل : إنزال بدون تحضير

عرفت المرحلة الثانية من الإصلاح تطبيق نصين قانونيين، وإحداث هياكل تدبير الكيانات اللامركزية الجديدة بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجامعات. وفي غمرة هذا التطبيق، وجد الفاعلون أنفسهم في مواجهة تحديات هذا الإصلاح دون أن يكونوا جاهزين لذلك، ولم تكن عملية إعادة انتشار الموظفين الذين يفترض فيهم دعم الهياكل الجديدة في مستوى الانتظارات. فباستثناء جهتي الرباط والدار البيضاء، لم تتلقى الجهات الأخرى ما يكفي من الموارد البشرية المؤهلة، مما دفعها إلى استخدام الموظفين الذين ينتمون إلى المستويات التراتبية الدنيا، الشيء الذي خلق سوء التفاهم بين مختلف الهياكل.

أضف إلى ذلك أن التكوينات الموعود بها من أجل تأهيل كفايات الفاعلين المعنيين بهذه الهياكل الجديدة لم تنجز بشكل سريع؛ باستثناء التكوينات التي تلقاها مدراء الأكاديميات والتي لم يكن حكم الفاعلين على جودتها إيجابيا دوما.

من جانب آخر، فإن النقاشات المتعلقة بالإصلاح وبالنتائج المنتظرة من تطبيقه داخل نظام التربية الوطنية، والتي يفترض فيها أن تثير اهتمام الفاعلين داخل النظام وتعمل على تعبئتهم من أجل المشاركة في إنجاحه، لم تتم. ومن المحتمل أن تكون الطريقة التي اتبعت لوضع هياكل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وتغيير وضع النيابات الإقليمية، قد دفعا الفاعلين في المؤسسات المدرسية إلى الاعتقاد بأنهم غير معنيين بالإصلاح، أو على الأقل بأن هذا الأخير لم يقدم لهم أي جديد.

وفي الواقع، فإن السرعة التي أرسيت بها الهياكل الجديدة لم تواكبها أية استراتيجية تواصلية لتدعيم المشروع. ذلك أن النصوص التنظيمية التي ستخلق الهياكل الأساسية الخاصة بتجسيد استقلالية المؤسسات المدرسية على أرض الواقع، وتعمل على تأطيرها لم تنجز. وتفسر كل هذه العوامل غياب التحفيز والتعبئة لدى الفاعلين في أدنى المستويات التراتبية للنظام. وتنطبق نفس الملاحظة على التعليم العالي. فالمراسيم المحددة لتكوين اللجان واشتغالها، والتنسيق بين مكوناتها، وتنظيم الوزارة، وتطبيق مواد القانون 01.00، أنجزت تدريجيا بعد سنة 2002، وعلى امتداد خمس سنوات، حسب الحاجات والتجارب؛ مما أدى إلى التأخر في تطبيق النصوص التنظيمية المترتبة عنها.

وبالنسبة لنظام التكوين المهني الفرعي الذي يتدخل فيه عدد كبير من الفاعلين المؤسساتيين، ويتبنى لا مركزية أفقية، فإنه لم ينجز بصده أي قانون إطار لملاءمة تنظيمه مع الترتيبات الجديدة للميثاق. فالقانونان 12.00 و 13.00 صدرا لترسيخ

التكوين بواسطة التمرس، وعمل قطاع التكوين المهني الخاص؛ ولم يصدر المرسوم المنظم لكتابة الدولة المكلفة بالتكوين المهني، والمحدد لصلاحياتها إلا في سنة 2005. ويمكن الإقرار بخصوص هذه المرحلة، أن الأمر يتعلق بوضعية حصار نوعية، وبتطبيق سيء لإستراتيجية التغيير، هذا إذا افترضنا أن هذه الأخيرة موجودة فعلا.

يتضح أن عدم التحضير القانوني والتنظيمي، والتأخر في وضع الهياكل التنظيمية وتأطيرها، وغياب الموارد البشرية بالنسبة للهياكل التي تم إحداثها، وضعف كفايات التدبير، ونقص تجربة الفاعلين، خصوصا على مستوى التسيير الإداري والتدبير المالي، والتأخر الحاصل في إعادة انتشار الموارد والتجهيزات جهويا، وضعف نظام قيادة الإصلاح، قد أثرت كلها سلبا، وبنسب متفاوتة، على تطبيق الميثاق، وذلك على الرغم من الحماس الذي رافق الإعلان عن صدوره.

ويجب أن نستحضر، أيضا، الإحباط الذي شعر به الفاعلون في المستويات الدنيا للنظام (المديرون، والمفتشون، والمدرسون)، مما دفعهم إلى التملص من المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وإلى التقليل من شأن مهمتهم الرئيسية، ألا وهي إنجاح التعليمات.

من جانب آخر، سيكون من المفيد التذكير بأنه لا يمكن لأي تنظيم أن يتحقق إلا إذا كان الفاعلون المؤسستيون مسؤولين عنه، ومعنيين به، ويتوفرون فعلا على السلطات المرتبطة بمهمتهم الجديدة. لكن الملاحظ، هو أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بوصفه نصا مؤسسا للإصلاح، يربط بين عدد كبير من الفاعلين، ويتطرق للعديد من الهياكل، ويستهدف تغيرات متنوعة؛ دون أن يحدد مؤسسة تتوفر على السلطات القانونية والسياسية التي تسمح لها بتمكين الفاعلين المعنيين من الإلمام بالنصوص التي يجب أن تخضع لها مختلف أنشطة الإصلاح المستهدفة وتطبيقها.

4. 2. 3. المخطط الاستعجالي : برنامج لإنقاذ إصلاح أصابه الوهن

إن المرحلة الثالثة الممتدة ما بين سنتي 2009 و 2013، هي التي نعتها الفاعلون بمرحلة البرنامج الاستعجالي. ويتفق الجميع على أن القرارات المتخذة بعد تقييم الإصلاح، والتي تمثلت في إعداد المشاريع، ووضع عدة للتدبير، وتتبع إنجاز البرنامج وتقييمه، قد خففت من الضغوطات القائمة، ووجهت الإصلاح نحو المسار الإيجابي من جديد. وسينعكس تأثير الموارد التي عبأها النظام في هذه المرحلة على كل مكوناتها، وعلى إعداد المجالات الإدارية والبيداغوجية وبنائها. وبفضل ذلك، أصبح النظام يتوفر على وسائل لتدبير أداء مصالحه وتحسينها، وأصبحت الإدارات المركزية تتوفر على

4. 3. حكمة نظام التربية والتكوين ، آليات ذات هندسة متنوعة

4. 3. 1. إجماع مطمئن

إن أول نقطة يتعين البدء بها هي تبيين الفاعلين لإيجابية الإصلاح؛ إذ لم يجادل أي شخص ممن تم استجوابهم ضمن أفراد العينة المدروسة، في مشروعيته وضرورته، وفي جودة توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. بالمقابل، فإن ما أثار ردود فعل أغلبيتهم، وشكل موضوع نقاش وانتقاد، هو الشروط التي تم تحديدها وتوفيرها لتطبيق الإصلاح، والكيفية التي هيكل بها الفاعلون عملهم، ورتبوه، وتواصلوا بشأنه فيما بينهم من أجل تحقيق أهداف وتوصيات الميثاق.

4. 3. 2. تطبيق لا يواكب التغيير

أدلى المستجوبون بمجموعة من الملاحظات والانتقادات تخص تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين نفسه بوصفه نصا مؤسسا للإصلاح. طبعاً، إن التغيير الاستراتيجي للنظام برمته، أمر لا جدال فيه. لكن، وكما هو الشأن بالنسبة لكل تغيير، كان ينبغي اعتماد آليات فعالة لمواكبة إصلاح نظامنا التربوي حتى تتحقق الأهداف الاستراتيجية المحددة له في أفضل الظروف الممكنة. والحال، أن تحليل ما أنجز من إصلاحات، في ظل الوضعية الحالية التي يوجد عليها نظامنا التربوي والتكويني، يبين أن هذا الأخير لا يستند إلى أي مرتكز، بعد أن مر بمرحلة التصور القائمة على العمل الدؤوب والمدمع بمسعى تشاركي، وعلى مقارنة منفتحة على العالم، وعلى الممارسات الإصلاحية الجيدة للأنظمة التربوية التي تمت معاينتها في عدة بلدان. وكأن الميثاق أصبح مطالبا باستخدام وسائله الخاصة لكي يدخل حيز التطبيق، دونما اعتماد على أية هيئة حاملة لمشروع، ومسؤولة عن تحقيق استراتيجية الإصلاح.

ومما لا شك فيه أن الفاعلين الذين عملوا على بناء هذه الاستراتيجية لم ينتبهوا إلى كل مشكلات المقاومة والرفض التي تتولد عن تغيير بهذا الحجم، والتي يمكن أن تعرقل مساره. ذلك أن لكل تغيير استراتيجي وجهان، في الواقع: هما الشكل والمضمون؛ أي الغايات والأهداف والمشاريع المراد إنجازها، وعملية الإنجاز في حد ذاتها، أي الشروط التطبيقية الملموسة.

وعلى العموم، فإن المشاريع والغايات والأهداف تشكل موضوع نقاش بين الفاعلين المعنيين، وتؤخذ بعين الاعتبار، ويتم التفاوض بشأنها، وتسجيلها في التقارير، وتشتغل عليها مختلف اللجان والورشات. بالمقابل، فإن عملية الإنجاز تخضع، بالكاد للنقاش؛ لكنها لا تدبر إلا نادراً. وكأن التغيير يحصل من تلقاء ذاته أو أن تدبيره « يتولد

المزيد من الوسائل والتطبيقات المعلوماتية التي تمكنها من تهيئ اتخاذ القرار، والتواصل بسرعة، والزيادة في المعطيات والمعلومات، والرفع من مستوى أنظمة القيادة. ومن جهتها، أصبحت اللامركزية واللامركز (الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والنيابات الإقليمية) تتوفر على مقدرات وتجهيزات تكنولوجية تيسر عمليات التواصل، وتدبير المصالح المالية والإدارية، ومصالح التخطيط، الخ. وهي تساهم محلياً في الارتقاء بالتربية والتكوين، وتعقد توافقات واتفاقيات مع المنظمات المحلية غير الحكومية، ومع الشركاء الدوليين.

بقيت الإشارة إلى أن المشاريع التي يتكون منها البرنامج الاستعجالي تنوزع على « مساحتين » أو ثلاث « مساحات »: تشمل المساحة الأولى البنيات التحتية والتجهيزات، وتشمل الثانية الموارد البشرية ومؤهلاتها، وتتضمن الثالثة استثمار النتائج المنتظرة وتقييمها. ويتبين من أجوبة المبحوثين أن « المساحة » الأولى قد خلفت انطباعاتاً جيداً لدى الجميع؛ أما الثانية، فإنها لم تحظ برضى المستفيدين، اللهم بعض التعليقات الإيجابية المسجلة بخصوص محاولة تطبيق « بيداغوجيا الإدماج » بموازاة مع تطبيق البرنامج الاستعجالي. من جانبها، خلفت « المساحة » الثالثة لدى المسيرين، انطباعاتاً جيداً دعمه وضع عدة للقيادة، وآليات للتقييم الذاتي.

وينبغي الآن تنشيط العمل الجماعي من جديد من أجل استثمار مكتسبات البرنامج الاستعجالي، ومراجعة الترسنة القانونية المنجزة منذ سنة 2000، وإعداد نصوص جديدة وفق التجارب والدروس المكتسبة، وتوضيح مهام الهيئات والفاعلين، وأدوارهم ووظائفهم لضمان السير الفعال للنظام. ويعتبر فتح نقاش حول غايات التعليم والمؤسسات المدرسية، وحول أهدافها وأدوارها مع الانفتاح الضروري على العالم السوسيو-اقتصادي، وسيلة لتعبئة الفاعلين من جديد، وتحفيزهم من أجل مشاركة أفضل في إنجاح الإصلاح.

يسمح لنا هذا التوزيع المرحلي، الاعتباري نسبياً، بإبراز التحولات التي طرأت على الإصلاح خلال عشر سنوات. ويسمح لنا، أيضاً، بالإقرار بغياب التنسيق بين مختلف مكونات النظام طيلة تلك المدة، وذلك بالرغم من المبادرات التي قام بها الفاعلون في القطاعات الثلاثة في هذا الاتجاه، خصوصاً على مستوى لامركزية هياكل التعليم العالي والتربية الوطنية. كما أن ضعف -حتى لا نقول غياب- العمل الجماعي العقلاني والمهيكل من أجل تطبيق الميثاق قد طبع حكمة النظام بالهشاشة، وجعل كل المبادرات غير مضمونة النتائج، وغير منتجة في الغالب، إن على المدى القصير أو المتوسط كما سيتضح ذلك بعد قليل.

ذاتياً». لكن، لو كانت الأمور تتم بهذه السهولة، لتيسر كل شيء! والحال أنها عكس ذلك، للأسف الشديد. إن عملية الإنجاز لا تتولد ذاتياً، وإنما تتطلب التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتقييم.

لم يفكر واضعو الميثاق في شروط تطبيق هذا الأخير. لذلك ظل الإصلاح الذي أعلن عنه بدون قيادة حقيقية تتحمل مسؤولية مشروع التغيير الذي سيؤثر على مستقبل البلاد اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وثقافيا. وتشير الأدبيات المتعلقة بالسلوك التنظيمي عموماً، وتوجيه التغيير خصوصاً (وتحديداً داخل القطاع العمومي) بوضوح، إلى أن نجاح التغيير رهين مجموعة من العوامل التي تقترب بعملية تطبيقه.

ففي المقام الأول، لا يمكن لمشروع التغيير، كيفما كان انسجام تصوره وتماسكه، أن يختزل في تقنيات وإجراءات وقواعد وآليات. يجب أن يستند إلى رؤية تبرر مشروعيته، وتدعم تحقيقه. ولا يمكن للتغيير أن يحقق أهدافه إذا كان الفاعلون المعنيون بتطبيقه يعملون بدون توجيهات محددة. وبصيغة أخرى، لا يمكن تغيير العادات، وخلخلة التقاليد، وتغيير مواقع الناس، دون تقديم مبررات قائمة على رؤية محفزة. ويجب أن تكون هذه الرؤية متقاسمة بين كل الفاعلين المعنيين، كيفما كانت وضعيتهم التنظيمية والتراتبية داخل النظام، وأن تركز على الحوار بين الشركاء الاجتماعيين.

وفي المقام الثاني، يجب أن يحدث التغيير على أرضية معروفة ومهيئة بشكل جيد؛ لأن كل أرضية تشكل، من حيث تاريخها، كيانا نوعيا، وثقافة، وجوانب هوياتية تؤثر بشكل قوي على توجه التغيير. يمكن أن يشكل عدم تهئية أرضية الإصلاح مصدرا قويا للمقاومة، لأنه كلما كانت هوية الأرضية متجذرة وقوية، كلما زادت صعوبة برمجة عملية التغيير. وينبغي، في هذه الحالة، تصور عمل قائم على الملاءمة من أجل حمل الفاعلين على الانخراط في مشاريع الإصلاح.

في المقام الثالث، يتوقف نجاح التغيير على لحظة تطبيقه، لأن مسار الإصلاح يعرف لحظات بعضها أفضل من الأخرى. وبالتالي، ينبغي اقتناص اللحظة المناسبة لإعلان عملية التغيير تيسيرا لاتخاذ المبادرة وفق الظرفية وتأثيراتها لحظة اتخاذ القرار. وهنا تبرز أهمية استباق المقررين للأحداث، وتصورهم القبلي للعمل. فكلما كان تصور التغيير سابقا للأحداث، وعملية التحضير له مبنية انطلاقا من تشخيص معمق للواقع، كلما تم تفادي النزاعات بين الفاعلين، وسوء فهم بعضهم البعض، وتم تهئية المستفيدين بشكل أفضل. في المقام الرابع، يتعين إبراز الإرادة السياسية للسلطات العليا المعنية بالإصلاح والتزامها به. وهو ما يدعم مشروعية

المشروع، ويقوي المواقف التفاوضية لحامله خلال المناقشة مع الشركاء الآخرين، مثل الممولين، ويحصنه ضد كل من يرفض التغيير، داخليا وخارجيا.

في المقام الخامس، ينبغي اختيار الرجال والنساء المناسبين لحمل مشروع التغيير. ويتعلق الأمر هنا باختيار القائد (أو القادة) الذي يحظى بالثقة والمصداقية والصرامة، ويتوفر على المعرفة المناسبة، والذي يستطيع أن يتقاسم الرؤية مع الآخرين، ويضمن انسجام فريق التغيير، ويحدد إيقاع هذا الأخير، وينصت، ويقرر، وينيب الأفراد ويحفزهم.

ومما لا شك فيه، أن نجاح التغيير يقتضي، أيضا، بناء فريق جيد، يختاره القائد لمساعدته في إنجاز الإصلاح. كما ينبغي تأكيد أهمية التكوين المعرفي لأعضاء الفريق، وفائدة الاشتغال بطريقة المشروع لضمان استمراريته، وضرورة تحفيز العاملين المدعومين إلى تطبيق الإصلاح. ويجب أن يفهم التحفيز، في هذه الحالة، بمعنيين: أي تحفيز الإصلاح بتوضيح دواعيه وغاياته للجميع، وتحفيز الفاعلين الذين يتولون مهمة إنجازه.

في المقام السادس، يتعين توفير القيادة الجيدة للإصلاح، مع الحفاظ على نفس التوجه، إلى أن يتم تحقيق الأهداف المأمولة. ذلك أن قيادة الإصلاح هي المكون الذي يسمح بالربط بين كل المكونات الأخرى المتعلقة بتدبير إيقاع التغيير وحجمه، والتحكم في زمنه، والتنسيق بين الأعمال الرامية إلى تحقيقه؛ مع أخذ استعدادات الفاعلين وإمكاناتهم وكفاياتهم بعين الاعتبار. فالقيادة التي تسمح بضبط إيقاع التغيير، تقتضي بالمقابل، رؤية واضحة يتجاوز مداها السنة الواحدة. وهو ما ينبغي أن يقدمه الإطار المحدد لميزانية ممتدة على عدة سنوات عبر تعاقبات الإنجاز.

بالنظر إلى هذه الشروط، يمكننا التساؤل عما إذا كان الميثاق قد نجح في تعبئة كل الوسائل من أجل تطبيقه. ويدفعنا تحليل كيفية اشتغال الحكامة، إلى تأكيد وجود خصائص في آليات إنجاز هذا الإصلاح. ويهم ذلك الخصائص، في المقام الأول، الهيكلية الملائمة لتتبع تطبيقه. فبالرغم من كون الميثاق قد تأسس على رؤية إستراتيجية حظيت بإجماع كل الفاعلين السياسيين والاجتماعيين؛ إلا أن التحضير والتخطيط لتطبيقه لم يتم. وقد بدا ذلك واضحا في عرضنا السابق للمراحل الثلاث التي واكبت مساره، حيث برز التفاوت والتأخر في إنجاز لامركزية / ولا تركز الهياكل، والعجز في التنسيق بين القطاعات الثلاثة المكونة للنظام التربوي، وبين مكونات كل قطاع، وعدم ملاءمة آليات إعداد سياسات التربية والتكوين، وغياب ثقافة التقييم داخل النظام ولدى مكوناته.

ولإعادة تنشيط إصلاح نظامنا التربوي، يبدو أساسيا، في المقام الأول، مراجعة التخطيط الاستراتيجي لتطبيقه، وذلك

قصد إعادة توجيه مساره، وترتيب العمل الجماعي للفاعلين عبر:

- إعلان التزام السلطات العليا المعنية بالإصلاح؛
- التعرف على الهيكلة المناسبة لتبني الإصلاح؛
- تحديد رؤية الإصلاح انطلاقاً من المقتضيات السياسية المعلنة بالميثاق والمبادئ والقيم التي دعا إليها، مع العمل على تحيينها إذا استلزم الأمر ذلك؛
- تخطيط استراتيجية استمرار تطبيقه (أي وضع خطة استراتيجية شاملة)؛
- وضع هياكل تنظيمية مسؤولة عن تطبيق المخطط الذي تم إعداده؛
- تطوير مخططات عمل وفق مهام وأهداف كل بنية؛
- إعداد نظام لقيادة الإصلاح يحدد الأعمال، ومعايير تقييم تطبيق الإصلاح ومؤشراته؛
- تطوير برنامج تقييم إنجازات الإصلاح؛
- تطوير استراتيجية تواصلية لترسيخ الإصلاح داخل المجتمع وفي القطاعات المعنية.

4. 3. 3. الإفراط في «التغيير» يقضي على التغيير!

من الانتقادات الأخرى الموجهة لسير هياكل النظام والتي أجمع عليها كل الفاعلين الذين تم استجوابهم حول موضوع الحكامة التغييرات التي تعرفها ممارسات الفاعلين وقراراتهم، في مختلف الوزارات والقطاعات، بعد كل تعديل وزاري. وبالفعل، فإن تقييم تطبيق الإصلاح يسمح للمحلل بملاحظة واقع مؤسف، وهو عدم احترام مبادئ الاستمرارية، وعدم مراكمة المكتسبات التنظيمية والإدارية والبيداغوجية المسجلة عندما يحدث تغيير على رأس الوزارات، مما يؤثر سلباً على التدبير الجيد للنظام، ويمنعه من الاستمرار في التطور بشكل طبيعي، خصوصاً عندما تؤدي تلك التغييرات إلى حرمان المؤسسات والنظام من بعض الإجراءات التنظيمية التي برهنت عن فعاليتها، أو تفرض تغيير الطرق البيداغوجية المتبعة دون دراسة أو تقييم ملائمين.

تبرز هذه الملاحظة أهمية احتضان الإصلاحات الكبرى المتعلقة بالسياسات العمومية من قبل الهيئات التمثيلية التي تتوفر على المواهب والكفاءات المؤهلة لإحداث التغييرات المنشودة. طبعاً، لا يمكن أن تنجز هذه الإصلاحات بفعل حراك المجموعات السياسية فقط، بل يتعين أن توضع كل المعطيات رهن إشارة المؤسسات السياسية المنتخبة لكي يتعمق النقاش حول التغييرات والتعديلات الواجب إجراؤها على البرامج التي هي في طور الإنجاز، مع أخذ اختيارات السكان وممثليهم بعين الاعتبار.

وما لا شك فيه، أن وضعية الحكامة (السيئة) التي تنتج

عنها آثار كارثية على سير النظام، وعلى مصداقية السياسات العمومية، ترجع إلى غياب ممارسات وإجراءات التقييم داخل ثقافتنا التدبيرية؛ كما ترجع إلى ضعف المؤسسات وتهاونها إزاء كل ما يهيا داخل الوزارات، حيث يقوم المقررون السياسيون بكل حرية، وبدون خضوع لأي محاسبة، بإعادة النظر في أعمال سابقينهم، دون إخضاعها لأي تقييم موضوعي للتأكد من صلاحيتها أو من عدمه.

4. 4. لا مركزية هياكل نظام التربية والتكوين

4. 4. 1. هل تحتاج الإدارة المركزية إلى هندسة جديدة؟

يؤثر كل إصلاح داخل نظام موسع على مكونات هذا الأخير بأشكال مختلفة. ولا يستثنى نظام التربية والتكوين بالمغرب من هذه القاعدة. وفضلاً عن ذلك، فإن كل إصلاح ينجز في سياق العولة، وينطلق من نظريات التدبير المعاصرة، لا يمكنه أن يبني حصرياً على أساس فرضية توليد تغيرات تنظيمية محتملة ومتدرجة، في إطار عرض أفضل خدمة للزبون، وأفضل جودة على مستوى المنتجات والخدمات، وأفضل ظروف للعمل، وأفضل إنجاز. ذلك أن نجاح هذا الصنف من التغيير يحتاج إلى مشاركة كل مكونات التنظيم. وبالتالي، ينبغي إذاً إحداث تغيير على مستوى العقلية، والرؤية المشتركة، ومشروع التنظيم؛ كما يجب توفير الوسائل والكفاءات، والتكنولوجيات، وأنظمة الإعلام والتواصل، والسياسات، وأساليب العمل، والتوجهات الواضحة.

بخصوص إصلاح آليات حكمة نظام التربية والتكوين، يجب انتظار خضوع كل مكوناته لهندسة جديدة تسمح للهياكل التنظيمية الخاصة بكل مكون، بإجراء التغيير المنشود وفق صلاحياته وخصوصياته وأهدافه. ويجب بشكل خاص، أن يعيد كل مكون النظر في رؤيته الاستراتيجية وفي مهمته، وأن يكيف هياكله التنظيمية مع عمليات الاشتغال الجديدة، ومع الإجراءات الجديدة التي يقتضيها الإصلاح الجديد. وبالفعل، فما دام هذا الأخير قد بدأ من المستويات العليا للحكمة ليتجه نحو مستوياتها الدنيا، فإنه من المنتظر أن يعلن عن أول تغيير داخل هياكل الوزارات المطالبة بتبني عملية اللامركزية وضبطها ودعمها؛ مع العلم بأن أحد المحاور الكبرى للإصلاح هو محور استقلالية مؤسسات التربية والتكوين. وبصيغة أخرى، ينبغي تهيئ هذه الهياكل لتحمل مسؤوليتها حسب مجالاتها التربوية، ومصالحها البيداغوجية والثقافية والهوياتية، وخصوصياتها المهنية على جميع المستويات الإدارية، والمالية، والتربوية، والتقييمية. وبالتالي، يجب علينا أن ننتظر تنظيم الإدارات المركزية وهيكلتها، كي تلعب دورها الجديد، وتقوم بمهامها الجديدة المتمثلة في الضبط والتأطير والتوجيه والمتابعة

الإستراتيجية، إلخ. بدل حصر عملها في تدبير وتمويل وتسيير القطاعات.

غير أن أول ما يثير الانتباه في هذا المجال، هو أن القطاعات الوزارية المختلفة لم تعرف على المستوى المركزي، تغييرا هيكليا عميقا يسمح بتنشيط الروابط بين مصالحها والكيانات اللامركزية واللامركزية. فقد تم اختزال الهياكل الوظيفية الموجودة قبل إقرار الإصلاح وإعدادها من جديد، دون أن يكون لذلك أي تأثير واقعي على القيم وعلى الأنظمة والمناهج. لذلك، بقيت سلسلة اتخاذ القرار التي تربط الإدارة المركزية بالمستويات اللامركزية تشتغل بنفس الطريقة التي كانت تشتغل بها من قبل.

ورغم لامركزية ولا تركز الهياكل الإدارية (خصوصا على مستوى التعليم العالي ووزارة التربية الوطنية)، فإن قرارات عديدة بقيت من اختصاص الفاعلين في الإدارات المركزية، مثل توزيع الموارد المالية، وتوظيف الموارد البشرية، واتخاذ القرارات الاستراتيجية. هذا فضلا عن كون الإدارات المركزية ما زالت تشتغل، على العموم، بدون رؤية استراتيجية فاعلة ومنسجمة مع رؤية الميثاق الوطني للتربية والتكوين. إن رؤيتها وسياساتها وعروضها التكوينية لا تستهدف زبناءها بشكل واضح؛ كما أن طرق اشتغالها لا تشجع العمل الجماعي، ولا تساعد على نهج المقاربة التشاركية، ولا تعتبر الجودة عنصرا قويا ينبغي الاعتماد عليه. فالقرارات المتخذة، نادرا ما تكون مشتركة، والتنسيق لا يحظى بالأهمية التي يستحقها. أما تقييم الإنجازات فهو شبه منعدم.

وفي الواقع، إذا أردنا أن تنجح المصالح اللامركزية واللامركزية في عملية اللامركزية، فإنه من اللازم إثارة سؤال الحكامة على مدى السلسلة التراتبية لمكونات النظام. ويجب مساءلة آليات الشفافية، واتخاذ القرار، والتسيير، والقيادة، والمشاركة، والتبادل؛ ومراجعتها على كل المستويات وفق منظور قائم على الوضوح، والدقة، والانسجام، والتدبير الفعال.

4. 4. 2. توجد على مستوى الجهات، هياكل كثيرة لا

تلعب دورها القيادي بشكل جيد

فيما يخص اشتغال الهياكل الجديدة (مجالس الجامعات، والمجالس الإدارية للأكاديميات الجهوية، إلخ) التي أنشئت بفعل اللامركزية، يلاحظ أن القوانين المنظمة لها قد بالغت في تصورهما للديمقراطية. إن تركيبة تلك المجالس التي تتميز بتمثيلية كل الفاعلين المتدخلين في الأنظمة الفرعية، وكثرة الأعضاء الذين يمثلون مهن التعليم، قد خلقت فضاءات تصعب فيها مناقشة القرارات، والتفاوض بشأنها، والمصادقة عليها. ومن ناحية أخرى، يلاحظ أن الهياكل الجديدة -التي باتت فضاءات للتسيير تناقش فيها كل الجوانب التدبيرية-

تتكون أساسا من الفاعلين الذين كانوا يشتغلون أصلا في الشعب، ومجالس الكليات والمدارس، ومجالس البحث، واللجان البيداغوجية، إلخ. وهو ما يولد لدى أعضاء تلك الهياكل الذين لا ينتمون إلى النظام التربوي انطباعات على الأقل:

- فما دامت المجالس تشتغل بالحد الأدنى من الحاضرين، وتتخذ فيها القرارات بمن حضر في الاجتماع الموالي للاجتماع الأول إذا لم يكتمل فيه النصاب، فإن حضورهم هذه الاجتماعات غير ذي جدوى، ما دامت أصواتهم لا تؤثر على القرارات المتخذة.
- ولما كانت موازين القوى لصالح الهيئات المهنية بقوة القانون، وبناء على ما سبق، فإن النقاشات التي تدور داخل المجالس الإدارية، ومنها النقاشات المتعلقة بعرض ميزانية التدبير، تركز أساسا على الجوانب المتعلقة بالإشكاليات البيداغوجية التي لا يضبطها الأعضاء غير المنتمين إلى المهنة؛ وهو ما يفسر ترددهم في حضور الاجتماعات التي لا يساهمون في تحضيرها.

وقد اقترح العديد من الفاعلين، أثناء الاستجابات التي أجريناها معهم، صيغا أخرى لهيكلية الهيئة المسيرة للأكاديميات والجامعات، مثل إحداث مجلس للتدبير يكون عدد أعضائه محدودا، ويحظى بالعضوية فيه أشخاص من خارج مهنة التدريس؛ ومجلس للجامعة بتمثيلية أوسع للهياكل والمنظمات التي لا تنتمي لنظام التربية والتكوين. وفي جميع الحالات، فإن المطلوب هو إجراء نقاش موسع من أجل إيجاد الحل المناسب للوضعية الحالية.

من ناحية أخرى، يقوم التسيير الجديد للجامعات (القانون 01.00) على أساس انتقاء رئيس الجامعة لولاية مدتها أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة. ومن جهتها، يدير الكليات والمدارس العليا للتعليم عميد أو مدير ينتقى بنفس الكيفية. وجدير بالذكر، هنا، أن عملية انتقاء هؤلاء المسؤولين تتم في فترات مختلفة، مما يخلق تفاوتات بين خطط التنمية التي يقدمها كل واحد منهم.

ونظرا لكون الفرق المسيرة للجامعة لا تتوفر على نفس الرؤية التنموية، وبما أن الكليات والمدارس (العليا) تتميز بعضها عن بعض، وتوفر كل واحدة منها على برنامج ومخطط عمل خاصين بها، فإنه سيكون من الصعب على المسؤولين فيها أن ينسقوا العمل فيما بينهم، وأن يشتغلوا كفريق موحد، وهو ما يحول دون تكريس هوية الجامعة، وإحراز التقارب بين مكوناتها.

ولتجاوز هذه العراقيل، سيكون من الأفيد تغيير طريقة انتقاء المسؤولين الجامعيين، والعمل على تسيير الجامعة بواسطة فرق

«منسجمة»، أو بالأحرى، بواسطة فرق لها رؤية استراتيجية موحدة، ومخططات مشتركة ومتفاوض بشأنها قبلها. طبعاً، يمكن لهذه الصيغة أن تولد أحياناً «اصطداماً» بين المصالح، لكن بإمكاننا إيجاد وسائل لتفادي تأثيراته السلبية.

أما المشكلة الكبرى التي تعاني منها حكامه النظام، فهي مشكلة تدبير مجالس إدارة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. فحسب القوانين المنظمة للأكاديميات يعتبر الوزير الوصي هو رئيسها الفعلي، ويقوم المدير بتدبيرها، ومجلس الإدارة بتسييرها. والحال أن تركيبة هذا المجلس جد موسعة ومتعددة الأطراف. وتنطبق نفس الملاحظة على مجالس الجامعة. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن حضور الوزير لرئاسة مجلس إدارة الأكاديمية كثيراً ما يشكل، بالنسبة لممثلي كل الهيئات المهنية بوزارة التربية الوطنية، مناسبة للإعلان عن مطالبهم الفئوية، عوض التعبير عن منظورهم لمخطط التنمية الجهوية لمؤسسات التربية والتكوين. وتبين مشاهدة الأقراص المدمجة التي سجلت فيها جلسات تلك المجالس كيف تتحول تلك الاجتماعات بسرعة إلى مجالس مناقشة مشكلات ومطالب الجمعيات المهنية، عوض البحث عن سبل لتنمية مشاريع التربية والتكوين المحلية.

وتتعلق الملاحظة الثانية بوضعية مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وبأهمية دوره في تدبير هذه الأخيرة وفق منظور التنمية الجهوية. لذلك، ينتظر منه أن يقترح حلولاً تهم علاقات النظام الجهوي للتربية والتكوين برمته بكل الشركاء الذين يعملون داخل المجال التربوي التابع للأكاديميته. يتعين عليه، إذن، محاوره السلطات والجماعات المحلية، والشركاء السوسيو-اقتصاديين، والمكونات الأخرى للنظام، والتفاوض معهم. ويقوم مدير الأكاديمية بمهمة أخرى، هي تنشيط المخطط الإنمائي الجهوي للتربية والتكوين بتوافق مع توجهات السياسة الوطنية في التكوين، لكن مع أخذ الطموحات الجهوية بعين الاعتبار، ومراقبة إعداد خريطة للتربية والتكوين تلائم الأهداف المحددة. وبصيغة أخرى، يتعين على مدير الأكاديمية أن يكون قائداً جهوياً قادراً على تعبئة أنشطة مؤسسته وضبطها وتوجيهها (ولائحة الكفايات التي يتطلبها ذلك طويلة)، في تفاعل مع باقي الشركاء من مختلف الآفاق.

من هذا المنظور، يجب أن تكون الأكاديمية قادرة على إعداد مخطط استراتيجي، ومناقشته، والتفاوض بشأنه، وإقناع كل الشركاء بالمصادقة عليه. كما ينبغي أن تكون خطة العمل المنبثقة عن ذلك، المرجع الأول لتسيير المجلس الإداري والإدارة، حتى لو اقتضى الأمر إعداداً من جديد تبعاً لتطور ظروف التسيير، وللتغيرات الهيكلية التي تؤثر في عوامل تنمية نظام التربية والتكوين. ويقتضي ذلك، قيام إدارة الأكاديمية بالوظائف الموكولة إليها على الوجه المطلوب.

وبعبارة أخرى، يجب أن تكون وظيفة المدير ومؤهلاته في التسيير والتدبير والتواصل في مستوى مهمته، بحيث يقوم بدور المحاور القادر على التفاوض مع كل الشركاء، بمن فيهم السلطات السياسية والإدارية المحلية العليا.

من اللازم، أيضاً، أن تشتغل الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوصفها كياناً منسجماً ومهيكلًا؛ ينطلق من عدة حوافز على المستوى الجهوي. ويقتضي ذلك أن يتضمن تحسين هياكلها توضيحاً لأدوار النواب الإقليميين باعتبارهم ممثلين للمدير، ومنحهم وضع نواب مدير الأكاديمية داخل مجالهم التربوي. لهذا، يتعين تحديد بنية للتنسيق تجمع المدير ونوابه، وتدعو هؤلاء لحضور مجلس الإدارة بوصفهم أصواتاً استشارية.

4. 3. 4. على المستوى المحلي توجد مجالس للتدبير وظيفية بالكاد

بالنسبة للمقتضيات المتعلقة بالهيكل التنظيمي اللامركزية، أوصى الميثاق الوطني للتربية والتكوين بأن يسير كل مؤسسة للتربية والتكوين مدير ومجلس للتدبير. ويتمثل دور هذا الأخير في تتبع برمجة أنشطة المؤسسة، والاهتمام بمواقيت التعليم واستعمالات الزمن، وتوزيع المهام على المدرسين؛ هذا زيادة على صيانة البنيات التحتية والتجهيزات، وتوفير مناخ تربوي جيد. إن تركيبة مجلس التدبير تسمح بتمثيل هيئة التدريس، والفريق الإداري، وجمعية آباء التلاميذ وأولياءهم، والجماعة المحلية، وأحياناً التلاميذ.

لهذا، يجب أن تكون مجالس التدبير، نظرياً، بمثابة دعامة لإدارة المؤسسة، غير أن الملاحظة الميدانية تبين أن تلك المجالس لا تقوم بالأدوار الموكولة إليها كما يجب. فهي غير وظيفية في أغلب الحالات. ويرجع ذلك إلى العوامل الثلاثة الآتية:

– إن أهم الفاعلين الذين يتعين عليهم دعم إدارة المؤسسة ومواكبتها لا يحضرون، في الغالب، اجتماعات تلك المجالس. فممثلو المدرسين يمتنعون عن حضورها لأنهم يرفضون التواجد في المؤسسة خارج أوقات عملهم الرسمية، وممثلو الجماعات المحلية والبلدية يتغيبون عنها باستمرار. يضاف إلى ذلك الاختلافات التي تنشأ بين إدارة المؤسسة وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ...

– إن بعض مديري المؤسسات يعتبرون مجالس التدبير بمثابة هيئات تتدخل في صلاحيتهم التسييرية؛
– تظل الموارد المالية للتسيير والاستثمار المرصودة للمؤسسات التعليمية محدودة، وهو ما يجبر الفاعلين على القيام بأنشطة لا تساهم في تطوير مشاريع المؤسسة التي تحفر أكثر على المشاركة، وتبرر تعبئة

الموارد البشرية والتشاركات، وتوجه العمل الجماعي للمؤسسة.

تشير هذه العوامل الثلاثة انتباهنا إلى ضرورة تحسين وضعية المؤسسات التعليمية على عدة مستويات. أولاً، يجب إعادة صياغة القانون المنظم لها بغرض إحداث مجالس التدبير في جميع مؤسسات التربية والتكوين، واعتبار استمراريتها وجودة أعمالها معياراً أساسياً لتقييم أداء مديري المؤسسات. ويجب أن يوضح هذا القانون شروط مساهمة المدرسين في تلك المجالس ومسؤوليتهم في تنشيطها. كما ينبغي تكوين الفاعلين في هذا التنشيط على التواصل مع مختلف الفاعلين، وعلى تقنيات التفاوض حول مكونات مشاريع المؤسسة، الخ. بعد ذلك، يتعين ربط تنشيط المجالس المذكورة بمبادئ استقلالية المؤسسة وتدبير مشاريعها.

4. 4. 4. تدبير الموارد المالية

تشير بعض الدراسات إلى أن المواكبة المنهجية للمعنيين بالتغيير يمكن أن تزيد بشكل دال من احتمال نجاحه؛ لهذا يستحب توفير هياكل وآليات للتدبير موجهة خصيصاً لقيادة التغيير، سواء على مستوى أعلى درجات الهرم التراتبي، أو على مستوى تسيير الأنشطة الميدانية (8).

بخصوص تدبير الموارد البشرية، وضماناً لتسيير أفضل للأكاديميات والجامعات، تم إعداد وتطبيق برامج تكوينية سنوية أو ممتدة على عدة سنوات، يشرف عليها خبراء في مجالات التخصصات المعنية. وقد رصدت ميزانيات للتكوين المستمر بالنسبة لهذه الكيانات، دون جرد لمؤهلات أعضائها، ودون تحليل لمعارف المستخدمين بمختلف الهياكل؛ مما عرقل التطور، وأدى إلى تراجع المردودية. وبطبيعة الحال، فإن هذه الوضعية ستمنع مختلف هياكل تدبير الكيانات اللامركزية من القيام بمهامها على الوجه المطلوب.

وبالفعل، فمن خلال مقابلة مختلف الفاعلين، أثبتت باستمرار مسألة كفاءة الفاعل ودرجة تأهيله. فالموظفون المعنيون داخل تلك الهيئات، قدموا في غالبيتهم، من هيئة التدريس، ولا يتوفرون على أية خبرة في التسيير الإداري والمالي، ويحتاجون إلى تعلم هذه الممارسة. والحال أن التوظيفات لشغل مناصب التدبير الإداري والمالي تقتضي إعطاء الأولوية للمؤهلات التي تلائم هذه الوظائف. لهذا، ينبغي إخضاع كل هياكل التدبير الإداري لإطار التدبير التوقعي للتشغيل وللمؤهلات GPEC. فقد نبه الفاعلون في النظام عدة مرات إلى النقص الحاصل في الموارد البشرية. لهذا، سيساعد تطبيق ذلك الإطار على تدقيق العدد الحقيقي للمستخدمين الذين يحتاج إليهم النظام. وهو ما

سيؤدي إلى إعادة انتشار و/أو توظيف مستخدمين جدد بالمواصفات المطلوبة.

من جانب آخر، ترى عدة هيئات مهنية أن القوانين الإدارية التنظيمية والخاصة القائمة لا تعترف بها، مما دفعها إلى المطالبة مراراً بهذا الحق كما هو الشأن بالنسبة للمديرين والنواب الإقليميين، والمفتشين أحياناً. فهم يعتبرون أن عدم وجود قانون يحدد إطارهم ومهامهم، يعرقل السير الجيد لعملهم، كما يشعرون بأن وضعيتهم مهددة نظراً لاختلال موازين القوى بين مختلف الهيئات المهنية داخل النظام. وتؤثر هذه الوضعية أساساً على المديرين الذين يشعرون بالتهميش، خصوصاً في علاقاتهم بالمدرسين الذين لا يعترفون بسلطتهم. صحيح أن المدير يتوفر على مجموعة من الصلاحيات، لكن النيابة الإقليمية أو الأكاديمية، لا تساعدانه على تقويم بعض الانحرافات التي تعرفها مؤسسته، وخاصة منها تلك التي تصدر عن بعض المدرسين؛ وهو ما يضعف حماسه. ويتعين بخصوص هذه الوضعية، إضافة المزيد من التدقيقات والتوضيحات إلى المرسوم المتعلق بهذا الموضوع، لتدعيم مهمة المدير كرئيس للمؤسسة.

زيادة على ذلك، يجب على أصحاب القرار أن يتساءلوا حول إشكالية الدور القيادي الذي يتعين على المدير أن يقوم به داخل مؤسسته، خصوصاً وأن الإصلاح ينص، في المقام الأول، على استقلالية المؤسسة المدرسية. والحال أنه لا يمكن رفع هذا التحدي إذا لم يكن تسيير المؤسسة مدعماً بقيادة قوية تتمتع ببعد النظر، وتحسن التعامل مع مختلف الأطراف. من المفيد، إذن، العمل على تكوين هذه الهيئة ومواكبتها حتى تتمكن من القيام بالدور القيادي المتوخى منها. وهذه نقطة أساسية لأننا نلاحظ تهاوناً كبيراً على مستوى القيادة التربوية لمؤسسات التربية والتكوين، وهو تهاون يزداد حدة بفعل عدم تدخل المديرين والمفتشين (أنظر الفصل المتعلق بتحليل قطاع التربية الوطنية). ويبرر المديرون هذا التهاون بعاملين أساسيين هما:

1. كثرة المهام التي تمنعهم من القيام بمهمتهم التربوية.
2. النصوص التشريعية والتنظيمية التي لا تسمح لهم بالقيام بهذه المهمة، خصوصاً في التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

ويبرز هذان المبرران موقف المديرين من علاقات القوة التي تجمعهم بالنقابات والمدرسين، والتي ليست في صالحهم. طبعاً قد يختلف الأمر بالنسبة للمفتشين، لكن هؤلاء لا يتحملون، بدورهم، مسؤولياتهم كاملة، ويتملصون في الغالب، من مهام التأطير، والتكوين، والتقييم الموكولة

(8) Mourier P. et M. Smith, (2001), Conquering Organizational Change, Atlanta CEP Press.

إليهم، وصار عملهم يقتصر على المصادقة على الوضعيات الإدارية للمدرسين.

أما على مستوى التعليم العالي، فإن مسألة تدبير الموارد البشرية تظل مطروحة بالكامل (عدم تطبيق المادة 17 بالقانون رقم 01.00). إن الاستقلالية التي تتمتع بها تلك الموارد إزاء إدارة الجامعة والكلية تمنحها حرية تصرف تكاد تكون غير محدودة. تعطي بعض سلوكيات المدرسين داخل شعب المؤسسة، مثلاً، الانطباع بأنهم فوق القانون و«فوق الهياكل»: فهم لا يخضعون للمساءلة عن أي عمل من أعمالهم؛ لا يسألون عن جودة الدروس التي يلقيونها وفائدتها، ولا يسألون عن صلاحية البرامج التي يضعونها، ولا عن التقييم، ولا عن المواظبة، ولا عن أي شيء تقريباً.

وبخصوص التكوين المهني، فإن المندوبيات الجهوية لقطاع هذا التكوين، تعاني من نقص في المستخدمين. ففي مندوبية تغطي جهة كبرى، لا نجد سوى موظفين يقومون بالتسيير، ويلبون حاجات عشرات مؤسسات التكوين المهني!

هكذا، فإن كل فريق من الفاعلين داخل نظام التربية والتكوين، يتموقع في إطار هيئته المهنية (ملتزمات، ومطالب). وما لا شك فيه، أن إدارات المكونات المختلفة لهذا النظام، تجد نفسها رهينة مصالح الطلبة والمدرسين وأسرهم من جهة، ومصالح مختلف الفرق الفاعلة داخلها من جهة أخرى. وبما أن القطاعات عاجزة عن تقويم ما تعرفه من انحرافات واختلالات، فإنها تعطي الانطباع بالسير دون هدف، بحيث تضع المجموعات المهنية مصالحها في المقام الأول، وتضع مصلحة النظام والمستفيدين منه في المقام الثاني.

4. 4. 5. تمويل نظام التربية والتكوين في إطار الاستقلالية المطلوبة

لقد كان الميثاق واضحاً بخصوص تمويل نظام التربية والتكوين، وعلى الرغم من كونه، هو والقانون 01.00، يدعوان إلى تنويع مصادر هذا التمويل، فإن الدولة تظل هي المصدر الرئيسي لكل موارد النظام. وفي الواقع، فإن مصداقية اشتغال النظام وجودته وقوته، رهينة الجانب المالي. إن المردودية الخارجية الجيدة للنظام تقتضي تكوين خريجين جيدين. وهذا الشرط مرهون بدوره بالقدرة على توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لذلك، والوسائل التقنية والبيداغوجية الضرورية.

وقد أكد كل الفاعلين الجامعيين الذين تمت مقابلتهم أن الميزانيات المعتمدة حالياً لا يمكن أن تضمن تكويناً جيداً لخريجي النظام؛ وبالتالي، فإن هذا الأخير سيستمر في إنتاج خريجين يفتقرون إلى الوسائل الضرورية للاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، وتلبية احتياجات الاختيارات التنموية للوطن.

وباختصار، يرى كل الفاعلين أنه من اللازم إيجاد وسائل جديدة لتمويل النظام تفادياً لخلق نظام تعليمي يسير بسرعتين، وتجسيد مبادئ تكافؤ الفرص والإنصاف والعدالة التي ينص عليها دستور البلاد.

إضافة إلى مشكلة المجانية، تطرح مشكلة التأخر في صرف الميزانية الناجم عن إجراءات المراقبة المالية. إن البطء الذي يسم تلك الإجراءات الإدارية يؤثر سلباً على إنجاز المشاريع في حينها. ذلك أن قلة عدد مراقبي الدولة، وارتفاع حجم أعمال الأكاديميات والجامعات، يعرقلان الالتزام بالصرف في وقته، ويؤخرانه إلى شهر يوليوز، مما يختزل السنة المالية في بضعة شهور فقط. لهذا ينبغي إيجاد الحلول الملائمة لهذه المعضلة بتشاور وتنسيق مع كل من مديرية الميزانية، ومديرية المقاولات العمومية والخاصة بوزارة المالية؛ كما يجب إعطاء المستخدمين في مصالح وأقسام تدبير الميزانية التكوين اللازم لضمان نظام إداري وفعال. إن استقلالية المؤسسات التعليمية تتوقف، في جزء كبير منها، على حل هذه المشكلة.

وعلى العموم، ينبغي مناقشة مسألة تمويل نظام التربية والتكوين على جميع المستويات بمشاركة كل الفاعلين المؤسستين والمهنيين. يطرح العديد من هؤلاء الفاعلين (ومن بينهم رؤساء الجامعات) مشكلة المجانية والضريبة على التكوين المهني، ويتساءلون عن تفاصيل استثمار عائدات تلك الضريبة، وكيفية توزيعها، كما يطالبون باستفادة مؤسساتهم منها.

4. 4. 6. جودة التربية والتكوين المعروضة من قبل النظام

تعتبر جودة التكوين عاملاً مهماً لتوكيد مصداقية نظام التربية والتكوين لكل المتدخلين والزبناء والمستفيدين. غير أن جودة التعليم والتعلم لا يمكن أن تتحقق بدون تطبيق صارم للمناهج والخطوات التي تؤدي إليها. ولهذا يجب إعادة تأهيل السياقات والإجراءات والعلاقات والهياكل وتكييفها، وتبني معايير وأنماط مراقبة الجودة. صحيح أن للجودة ثمنها، لكن انعدامها يكلف أكثر مما يكلف العمل على تحقيقها، لأنه يؤثر على نجاعة النظام على كل المستويات، من مستوى التصور والسياسة إلى مستوى التجسيد، والإنتاج، والتقييم.

لكن نظامنا التربوي يعتبر، في الوقت الحالي، أبعد ما يكون عن ثقافة الجودة. بالطبع، لقد تم اتخاذ بعض التدابير المعزولة والمحتشمة لتحسين جودة التعليمات والتكوينات في مؤسساتنا التعليمية والتكوينية. إلا أنه، باستثناء بعض مؤسسات التكوين المهني الخاص المعتمدة، لا يوجد أي جهاز (بما في ذلك مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل الذي قامت بعض المركبات التي تنتسب إليه بمحاولات

في هذا الاتجاه) يستطيع أن يدعي أنه حقق هدف الجودة بشكل كامل. إن المتدربين والمقاولات هم المؤهلون، أكثر من غيرهم، للحكم على جودة التعليم والتعلم، وإليهم يرجع، في نهاية المطاف، أمر تقدير تلك الجودة. غير أنه، وإلى حد الآن، ما تزال تقديرات هؤلاء الفاعلين لمنتجات النظام تعتبر أن هذه الأخيرة دون معايير الجودة المنشودة.

4. 4. 7. قيادة الإصلاح وأنظمة الإعلام

لا يمكننا الحديث عن الحكامة الجيدة دون التوفر على معلومات ذات مصداقية وملائمة وجاهزة. والملاحظ، أن قطاع التعليم العالي لم يتمكن من تطوير نظام مندمج يشتغل انطلاقاً من مرجعية مفهومية واضحة، ويعتمد على مجموعة من المؤشرات التي تسمح بقياس مختلف جوانب تدبير القطاع والحكم عليها. فالجامعات تتوفر على نظام لتدبير التدريس، إلا أن ذلك النظام يسير بطريقة فردية. أما على مستوى التربية الوطنية، فإن الأمور تعرف مساراً جيداً بفضل إعداد نظام مندمج ووظيفي للإعلام ولتحسين الجودة.

يتوفر قطاع التكوين المهني على عدة تطبيقات معلوماتية لم يتم إدماجها بعد في نظام قائم الذات. وهناك إعداد تصور حول هذا الشأن يروم خلق أرضية تسمح بإدماج معطيات التسيير - التي تتوفر عليها كل الفاعلين - بعضها في بعض. من جهته، يؤكد مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل أنه يتوفر على نظام إعلامي يساعده على القيادة الجيدة لأنشطته.

إن سعي نظام التربية والتكوين إلى تدعيم المكتسبات الحالية في هذا المجال، وخلق شبكات معلوماتية لتبادل المعطيات والمعلومات الخاصة بالجوانب المشتركة بين المكونات الثلاثة للنظام (التمدرس، والجسور، والتوجيه المدرسي)، سيكون، بدون شك، مفيداً للغاية. وذلك هو السبيل الوحيد لإقامة منظومة منسجمة وملائمة لقيادة إصلاح النظام، وتوفير المعلومات والمعطيات التي تسمح باتخاذ قرارات مبررة من أجل تحسين جودة أداء النظام التعليمي والتربوي.

4. 5. التنسيق بين مكونات نظام التربية والتكوين

يتفق الجميع على أن التنسيق بين مكونات نظام ما، أساسي لتحسين مردودية موارده ووسائله. وبالفعل، فإن الرهان الأكبر لجودة نظام التربية والتكوين وفعالته يكمن في الترتيب والانسجام والتكامل بين مختلف هياكله. ذلك أن الهدف المتوخى من الإصلاح هو إيقاف التراجع التي يعرفه نظام التربية والتكوين. ويقتضي ذلك، العمل بوسائل شبه قارة، بعد إعادة توزيعها على مختلف الهياكل، على الاقتصاد في تدبير النظام، وذلك عبر تبسيط ولوج

مؤسسات التعليم وتسهيله، وضمان استمرارية الدراسة مع تقليص تكاليفها أو الحيلولة دون تضخمها. ويتطلب ذلك، أيضاً، تقديم قيمة مضافة في مجال جودة التعلم والتعليم، وتحقيق الإنصاف في العرض، والمساواة في ولوج المؤسسات التعليمية. ويستلزم ربح هذا الرهان إجراء تغييرات تمس الأسس الهيكلية للتنظيم الحالي لنظام التربية والتكوين عبر:

– وضع جسور بين مختلف قطاعات نظام التكوين المهني والتنسيق بين جميع مكوناته؛

– تغيير الممارسات المهنية، وتحويل العلاقات بين مختلف الهيئات التعليمية، خصوصاً ما يتعلق بآليات التعاون والتنسيق والتكوين؛

– تبادل الكفاءات، وإنابة المهام بين الهيئات المعنية بالتربية والتكوين.

ذلك ما أقره الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من خلال دعوته إلى إحداث هيئات للتنسيق بين القطاعات الثلاثة على المستوى المركزي، والتنسيق على حضور ممثلي الجامعات والمندوبيات الجهوية لقطاع التكوين المهني داخل مجالس إدارة الأكاديميات، وحضور ممثلي هذه الأخيرة في مجالس الجامعات. والمطلوب هو خلق شبكات محلية للتربية والتكوين تحت مراقبة مكتب مسير يكون مدعماً بقوة، بوصفه الأداة الملائمة للتنسيق بين القواعد. غير أن الملاحظة الميدانية تبرز فراغاً كبيراً في هذا المجال. فحضور هذه الهيئة أو تلك في مجالس الإدارة أو التسيير، يظل عقيماً ولا يقدم أية قيمة مضافة لتلك المجالس؛ كما أن تواجد بعض هيئات التنسيق فيها، لغرض من الأغراض أحياناً، لا يمكن من تنظيم تلك العملية. أضف إلى ذلك أنه لا توجد أية شبكة محلية لمؤسسات التربية والتكوين. وهكذا، فعوض الحديث عن حكمة جيدة للنظام التربوي، لا بد من الإقرار بأن وضع هذا الأخير غير مريح! ومما يجسد هذا الوضع، الممارسات المعزولة والمنفردة للهياكل التنظيمية. وهو ما يعود بنا من جديد إلى إشكالية إعادة هندسة النظام ليتلاءم مع غايات الإصلاحات وأهدافه. إن هذه الممارسة ضرورية لتمكين الفاعلين من تحمل مسؤولياتهم كاملة، والقيام بالمهام والأدوار الجديدة المنوطة بهم في أحسن الظروف.

يعد تنظيم شبكات تجمع مختلف المؤسسات التعليمية، وإرساء ثقافة التنسيق والعمل الجماعي، بمثابة استثمار في التغيير. ومن الممكن أن يؤدي هذا الاستثمار إلى اقتصاد جوهري في عدة مجالات؛ لكنه يتطلب تكلفة أولية على مستوى تكوين الكفاءات وتطويرها، وتأسيس ثقافة جديدة في التربية والتكوين، وتغيير الممارسات والوظائف، وربما خلق مهن جديدة في مجال التنسيق داخل نظام التربية والتكوين.

4. 6. التقييم

أُلح الميثاق كثيرا على خلق (ثقافة حقيقية للتقييم). وبهذا الصدد، فإن النظام ينتج الحد الأدنى من الأعمال على كل المستويات. ذلك أن تقييم النظام ومكوناته لم ينجز أبدا، باستثناء بعض عمليات الافتتاح المفروضة على مؤسسات التكوين المهني الخاص في إطار برنامج التأهيل والاعتماد، وبعض العمليات التي حددها مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. كما أنجز قطاع التكوين المهني، بشراكة مع المجلس الأعلى للتعليم، دراستين حول تقييم جودة التكوين المهني العمومي والخاص. ومن جهتها، شاركت التربية الوطنية في دراسات تقييمية دولية لحصيلة التعلم، وطبقت مرة واحدة البرنامج الوطني لتقييم التعليمات PNEA.

إلا أن قطاع التكوين المهني ومكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، هما الوحيدان اللذان يجريان تقييمات سنوية لأعمال مصالحهما غير الممركزة في إطار إعداد برامج تعاقدية.

على مستوى التعليم العالي، يبدو أن التقييم لا يتعلق سوى بالطلبة، ذلك أن الأساتذة معفون من كل مساءلة؛ كما أن أعمال رؤساء الجامعات وعمداء الكليات ومدراء المدارس العليا، لا تخضع لأي تقييم، على الرغم من حصولهم على مناصبهم بناء على مشروع تدبيري.

يتضح إذن أن تعميم هذه الممارسة من قبل النظام ما زال بعيد المنال. ولا يمكن اعتبار التقارير المقدمة في البرلمان خلال إعداد قانون المالية، في ظل الشروط التي تحيط بمناقشتها، تقارير تقييم المنظومة. فكيف يمكن أجراء مبدأ المحاسبة؟ وكيف يمكن لثقافة التقييم أن تفرض نفسها؟

يمكن أن يتم ذلك عبر:

- التخطيط الاستراتيجي؛
- البرامج التعاقدية بين الوزارات وهيكلها اللامركزية واللامركزة؛
- البرامج التعاقدية بين هذه الهياكل والمؤسسات التابعة لها؛
- تطبيق المؤسسات لبرامج تقييم مردودية موظفيها ومستخدميها.

5. مقترح عمل لتحسين المردودية

نقترح فيما يلي مجموعة الإجراءات الكفيلة بإرساء الحكامة الجيدة داخل نظام التربية والتكوين وتدعيم عملية الإصلاح التي بدأت منذ سنة 2000. ويتعلق الأمر بآليات لهيكل استراتيجية التغيير وتأطيرها وترسيخها. وقد رتبت تلك الآليات التي يتعين أن يطبقها كل قطاع من قطاعات التربية والتكوين على المستويين المركزي والجهوي حسب الأولويات.

لكن سيصعب على الفاعلين، في غياب هيئة حاملة لمشروع الإصلاح، وفي غياب قانون موجه يحدد مسؤوليات كل فاعل ومهامه ويوضحها، القيام بأدوارهم بالجدية المطلوبة. من ناحية أخرى، يجب خلق جهاز للتنسيق يشمل السلطات العليا لكل قطاع، ويعمل، بوصفه لجنة لقيادة الإصلاح، على تحديد التوجهات، ويسهر على تطبيق النصوص التنظيمية، وعلى تقويم كل انحراف قد يطرأ الرؤية الحاملة للتغيير.

المستوى	القطاع	العمل
المستوى المركزي	قطاع التعليم العالي	- تحديد رؤية ومخطط استراتيجيين؛ - إعادة هيكلة الوزارة وفق العمليات والمشاريع المتعلقة بالإصلاح؛ - مراجعة القانون 01.00 وطريقة اشتغال مجلس الجامعة؛ - إنشاء هيئة للتنسيق بين الوزارة والجامعات الأربعة عشر لتحديد مهمتها في السهر على التدبير الجيد وعلى جودة التعليم؛ - تطوير نظام مندمج للقيادة في التعليم العالي والعمومي والخاص؛

- إقرار مقارنة لتدبير الإنجازات على أساس برامج تعاقدية بين الوزارة والجامعات ، وبين هذه الأخيرة والكليات والمدارس العليا ؛ - إجراء نقاش حول مجانية التعليم العالي وصيغ تمويل القطاع ؛ - إيجاد حلول لنقل الموارد البشرية والممتلكات إلى الجامعات ؛ - تحديد سياسة لتقييم أداء الجامعات ؛ - إحداث مرصد لملاءمة التعليم العالي مع المحيط الاقتصادي والمهني ؛ - إحداث الوكالة الوطنية للتقييم .	قطاع التعليم العالي	
- تحديد رؤية ومخطط استراتيجيين للوزارة (عدم التقيد بمخطط المشاريع ذات المدى المتوسط الذي تتسم رؤيته بالضبابية) ؛ - مراجعة الهيكل التنظيمية الحالية من أجل مزيد من إدماج وتطوير اشتغال الفرق على المشاريع والعمليات ؛ - اقتراح مراجعة القانون 07.00 من أجل إعادة هيكلة مجالس إدارة الأكاديميات الجهوية وتنشيط لجان العمل ؛ - تطوير مخطط استراتيجي للتواصل يستهدف المعنيين والجمهور عموما ؛ - إنشاء هيئة قارة للتنسيق بين الوزارة والأكاديميات ؛ - تعزيز الموارد البشرية في الجهات ، انطلاقا من الخصائص المعبر عنها من أجل التدبير الإداري والمالي للأكاديميات ؛ - تبني مسعى للتدبير عن طريق الإنجاز وإعداد مقارنة تدبيرية على قاعدة البرامج التعاقدية بين الوزارة والأكاديميات ؛ - منح وضعيات واضحة لمختلف الفئات المهنية ، مثل مديري المؤسسات والنواب الإقليميين ؛ - إجراء نقاش يهم كل الفئات المهنية المعنية بالتسيير المدرسي في اتجاه إعادة تأهيل تلك الفئات وخلق الانسجام بين النصوص المتعلقة بهذه الممارسات ؛	قطاع التربية الوطنية	المستوى المركزي

- إعداد نص منظم لإنشاء الشبكات المحلية للتربية والتكوين ، وتحديد اشتغالها وصلاتها وعرضه على لجنة التنسيق بقطاع التربية والتكوين من أجل الموافقة عليه قبل ترسيمه وتعميمه على كل مكونات النظام ؛ - إعداد مخطط عام لتكوين الفاعلين في تدبير المؤسسات المدرسية ، كي يستأنسوا بصيغ الاستقلالية ، وتتكفل الأكاديميات بمضاعفة التكوينات على المستوى الجهوي ؛ - إعداد كتيب حول الإجراءات النموذجية لتدبير المؤسسات التابعة للأكاديميات واقتراحه عليها ؛ - إعداد نص يعمم أنشطة التقييم على هيئات الوزارة من أجل المشاركة في المباريات الوطنية والدولية لتقييم المكتسبات والكفايات كقاعدة من أجل إعداد برامج تربوية وتنظيم التعلّيمات .	قطاع التربية الوطنية	
- إعداد نص بمثابة قانون إطار للتكوين المهني ؛ - إعداد رؤية ومخطط استراتيجي وطني من قبل الوزارة ؛ - مراجعة القوانين 183 ، 72 ، 1 المتعلقة بنظام إحداث مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل وجعلها منسجمة مع توجيهات القانون الإطار الذي يتعين إصداره ؛ - إعداد نص تنظيمي يجعل المندوبيات الجهوية لقطاع التكوين المهني بمثابة محاور متميز على المستوى الجهوي بالنسبة لكل جوانب تدبير التكوين المهني ؛ - إعداد نظام مندمج لقيادة التكوين المهني ؛ - تزويد الوزارة ومصالحها الخارجية بالموارد البشرية الكافية عدديا ؛ - مراجعة الهيكلية الحالية للوزارة وخلق الانسجام بين المندوبيات الجهوية ؛ - إعداد مخطط استراتيجي للتواصل ، لتطوير رؤية واضحة للقطاع وتقديم وتثمين التكوين المهني أمام المواطنين ؛ - إعداد ترتيب للوظائف وللتكوين ونظام يسهر على الملاءمة بين حاجات السوق والتكوين .	قطاع التكوين المهني	المستوى المركزي

- هيكلة تنظيم الجامعات من جديد مع إعطاء الأهمية للصيغ المرتكزة على المشاريع والعمليات والإجراءات ؛ - تطوير مخطط ممتد على عدة سنوات لتكوين مستخدمي الجامعة ؛ - إنشاء بنية قارة للتنسيق بين رئاسة الجامعة والكليات والمدارس العليا ؛ - إحداث بنية قارة لمراجعة برامج التكوين والمراقبة وجعلها منسجمة مع متطلبات التطور السوسيو - اقتصادي والتكنولوجي والثقافي ؛ - إعداد استراتيجية للبحث العلمي وللشراكة مع العالم الاقتصادي والمقاولاتي والثقافي والاجتماعي في الجهة وعلى المستوى الدولي ؛ - تنويع مصادر المداخيل ، واستثمار الفائض في رأسمال المقاولات العمومية الخاصة ، وإنشاء شركات تابعة طبقا للقوانين الجاري بها العمل ؛ - تطوير مقارنة تدبير الموارد البشرية حسب الإنجازات ، وإعداد سياسة لتقييم الأنشطة الإدارية والتربوية والمالية ؛ - تحسين قدرات أطر الجامعات في التدبير المالي أو توظيف متخصصين في المجال .	قطاع الجامعات	المستوى الجهوي
- تطوير رؤية ومخطط استراتيجيين على المدى المتوسط بكل جهة ؛ - إعادة تنظيم الأكاديميات وفق هيكلة موحدة ، وتحديد معايير وأنماط توزيع المساعدات المالية المقدمة للنيابات الإقليمية ، وعبرها للمؤسسات التعليمية ؛ - مراقبة أنشطة المفتشين التربويين ومفتشي التوجيه والإدارة ؛ - إعداد مخطط على مدى عدة سنوات لتكوين الموظفين بالأكاديميات ومصالحها الخارجية ؛ - تهيئ موظفي الثانويات للتعامل مع نظام مصالح الدولة التي تدبر بطريقة مستقلة ؛ - إعداد مخطط لتهيئ وتحسين قدرات الفاعلين بالمؤسسات المدرسية على الاستقلالية في تسيير المؤسسات ؛	قطاع الأكاديميات	

- القيام بدور المراقب الجهوي لخريطة التربية والتكوين ؛ - إحداث بنية للتنسيق مع المندوبية الجهوية لقطاع التكوين المهني ومع الجامعة ، للسهر على السير الجيد لنظام التربية الوطنية جهويا ، ولضمان تتبع الشبكات المحلية للتربية والتكوين ، ولتطبيق النصوص المتعلقة بالتوجيه المدرسي ؛ - السهر على تشغيل مجالس تدبير المؤسسات المدرسية والمجالس الأخرى العاملة في المؤسسات التربوية .	قطاع الأكاديميات	
- هيكلة المندوبيات من جديد وتزويدها بالمستخدمين المناسبين ؛ - إعداد تصورات ومخططات استراتيجية جهوية ، وتنشيط - العلاقات مع كل الفاعلين المتدخلين في النظام المحلي ؛ - تحمل مسؤولية قيادة التكوين المهني على مستوى الجهة ؛ - إحداث اللجان الجهوية للتكوين المهني والعمل على انخراط كل الفاعلين المحليين العموميين والخواص ، وكل الغرف المهنية المشاركة في تطوير التكوين وفق الصيغ التناوبية .	المندوبيات الجهوية لقطاع التكوين المهني	المستوى الجهوي

ملحقات



صياغة عناصر التقييم	الميثاق الوطني للتربية والتكوين
الدعامة الخامسة عشرة : إقرار اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين	
التنسيق المؤسسي على المستوى الجهوي والإقليمي والمحلي ، بين سلطات التعليم العالي والتربية الوطنية والتكوين المهني والسلطات الأخرى المختصة . التنسيق المؤسسي بين السلطات المركزية للتعليم العالي والتربية الوطنية والتكوين المهني .	144 . حيث أن المغرب بمقتضى الدستور والقوانين المنظمة للجهات والجماعات المحلية ، ينهج سياسة اللامركزية واللامركز الإداريين . واعتبارا لضرورة ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية ؛ ومن أجل التسهيل وترشيد مساطر تدبير العدد المتزايد من التجهيزات الأساسية والعدد المتعاظم للمتعلّمين والمؤطرين في قطاع التربية والتكوين ؛ وسعيا لتيسير الشراكة والتعاون الميداني مع كل الأطراف الفاعلة في القطاع أو المعنية به ، من حيث التخطيط والتدبير والتقييم ؛ وحرصا على ضرورة إطلاق المبادرات البناءة وضبط المسؤوليات في جميع أرجاء البلاد لحل المشكلات العملية للقطاع في عين المكان بأقرب ما يمكن من المؤسسات التعليمية والتكوينية والنهوض بها بصفة شاملة وعلى النحو المقصود بالإصلاحات المتضمنة في الميثاق . تقوم سلطات التربية والتكوين بتنسيق مع السلطات الأخرى المختصة بتسريع بلورة نهج اللامركزية واللامركز في هذا القطاع باعتباره اختيارا حاسما واستراتيجيا ومسؤولية عاجل .
إنشاء هيئات مكلفة بالتخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين على مستوى الجهة والأقاليم والشبكات المحلية للتربية والتكوين . عملية نقل الكفاءات من المستوى المركزي نحو الهيئات التي تم إنشاؤها .	145 . تحدث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين المشار إليها في المادتين 41 و42 من الميثاق وكذا على صعيد كل مؤسسة ، بغية إعطاء اللامركزية واللامركز أقصى الأبعاد الممكنة وذلك عن طريق نقل الاختصاصات ووسائل العمل بصفة تدريجية وحيثية وحازمة ، من الإدارات المركزية إلى المستويات المذكورة أعلاه وفق ما تنص عليه المواد التالية .
إعادة تنظيم سلطة الأكاديميات في مجال التربية والتكوين وذلك على مستوى التخطيط والمراقبة والتنسيق والتمثيلية المؤسسية جهويا . وجود إطار مؤسسي يحدد صيغ تنظيم واشتغال الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين من قبيل تعيين أعضاء مجلس الأكاديمية والاستقلالية الإدارية والمالية والتنسيق مع الجامعات وتعيين المسؤولين عن الأكاديميات .	146 . على صعيد الجهة ، تتم إعادة هيكلة نظام الأكاديميات الحالية وتوسيعها لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين ، لامركزية ومزودة بالموارد المادية والبشرية الفعالة لتضطلع بالاختصاصات الموكولة للمستوى الجهوي بمقتضى المادة 162 من الميثاق مضافا إليها ما يلي : - الإشراف على وضع المخططات والخرائط المدرسية ؛ - تتبع مشاريع البناء والتجهيز التربويين ، على أن تفوض عمليات إنجاز البناء لهيئات إدارية أخرى مؤهلة في إطار اتفاقيات ملائمة ؛ - الإشراف على السير العام للدراسة والتكوين في الجهة واتخاذ ما يلزم لتصحيح أي اختلال في التسيير أو التأطير البيداغوجي ؛ - الشراكة مع الهيئات الجهوية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لإنجاز مشاريع تروم ازدهار التربية والتكوين في الجهة ؛

	- التنسيق بين الممثلات الإقليمية للسلطات المركزية للتربية والتكوين في جميع الأمور التي تهم الجهة ككل أو تهم أكثر من إقليم ؛ - الاضطلاع بتدبير الموارد البشرية على مستوى الجهة بما في ذلك التوظيف والتعيين والتقويم ؛ - الإشراف على الامتحانات والتقويم والمراقبة على مستوى الجهة وما دونه ؛ - إعداد الدراسات والإحصائيات الجهوية ؛ - الإشراف على البحث التربوي ذي الطابع الجهوي ؛ - الإشراف على تنظيم التكوين المستمر السنوي ؛ - الإشراف على النشر والتوثيق التربويين ؛ - تزويد السلطات الوطنية بالتوصيات المناسبة والرامية إلى ملاءمة برامج التربية والتكوين وآلياته لحاجات الجهة في حالة تجاوز هذه التوصيات لاختصاصات الجهة المعنية . على مستوى تنظيم السلطات الجهوية للتربية والتكوين وتسييرها ، تتخذ الإجراءات التالية : (أ) يشارك لزوما في مجالس الأكاديميات الجهوية ولجانها المختصة ممثلون عن كل الفاعلين في القطاع العام والخاص للتربية والتكوين وعن شركائهم . (ب) يمنح للأكاديميات استقلال التدبير الإداري والمالي وترصد لها ميزانية تتصرف فيها بشكل مباشر وتراقب عليها طبقا للقوانين الجاري بها العمل . (ج) تحدث أجهزة دائمة للتنسيق بين الأكاديميات من جهة والجامعات والمؤسسات التقنية والتربوية المرتبطة بها من جهة ثانية . (د) يراعى في اقتراح وتعيين المسؤولين عن الأكاديميات توفرهم على شروط المقدرة التربوية والإدارية والتدبيرية .
إعادة تنظيم المصالح المكلفة بالتربية والتكوين على المستوى الإقليمي . إنشاء هيئة إقليمية للتربية والتكوين .	147 . على مستوى الإقليم يتم تعزيز المصالح المكلفة بالتربية والتكوين من حيث الاختصاصات ووسائل العمل ، كما يعزز التنسيق بين مختلف مكوناتها باتجاه إدماجها الكامل . ويناط بالسلطات المركزية للتربية والتكوين ، التحديد الفوري لجميع الاختصاصات والأطر والوسائل الممكن نقلها مباشرة إلى المصالح الإقليمية . وتعمل المصالح الإقليمية للتربية والتكوين ، في صيغتها اللامركزية والمنسقة ، تحت إشراف هيئة إقليمية للتربية والتكوين تشكل على غرار الهيكل الجديدة للأكاديميات الجهوية المشار إليها في المادة 146 أعلاه ، لتضطلع بمهام توجيه المصالح الإقليمية وتقويم عملها وأدائها في كل مجالات التخطيط وتسيير مرافق التربية والتكوين وكذا التقويم التربوي على مستوى الإقليم .

إنشاء شبكات محلية للتربية والتكوين وإقامة مكاتب للتدبير . التنسيق بين مكاتب التدبير الإقليمية والجهوية .	148 . يشرف على كل شبكة محلية للتربية والتكوين مكتب للتسيير ، يتكون من مديري المدارس والمؤسسات المرتبطة ضمن نفس الشبكة وممثلين عن المدرسين وآباء أو أولياء المتعلمين ، وعن الهيئات المهنية المحلية . ويضطلع هذا المجلس بمهمة الإشراف المستمر على إعداد البرامج الدراسية وتنفيذها وتنسيق انتقالات التلاميذ والمدرسين بين المؤسسات المنضوية تحتها . وتقوم سلطات التربية والتكوين بتحديد نظام عمل مكاتب التدبير وتطويرة في إطار التوجه اللامركزي واللامتركز ، موازاة مع التقدم في إنشاء الشبكات المحلية للتربية والتكوين وتراكم تجاربها .
إعداد وإنجاز مخطط وطني لتكوين وإتقان عمل مديري مؤسسات التربية والتكوين . إنشاء مجالس تدبير مؤسسات التربية والتكوين (تركيبتها صلاحيتها واشتغالها) .	149 . يسير كل مؤسسة للتربية والتكوين مدير ومجلس للتدبير . أ) يشترط في المدير أن يكون قد نال تكوينا أساسيا في مجال الإدارة التربوية . وتنظم دورات مكثفة للتكوين المستمر والتأهيل في هذا المجال ، يستفيد منها المديرون الحاليون في غضون السنوات الخمس القادمة على أبعد تقدير . ب) يحدث على صعيد كل مؤسسة للتربية والتكوين مجلس للتدبير يمثل فيه المدرسون وآباء أو أولياء التلاميذ وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي كافة . ومن مهام هذا المجلس : - المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين ؛ - الإسهام في التقييم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي بها ؛ - اقتراح الحلول الملائمة للصيانة ورفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها . عملا بمبدأ التنافي بين دوري الطرف والحكم ، لا يسمح لأي مدرس بتمثيل جمعية الآباء في مجلس تدبير المؤسسة التي يمارس فيها . يمكن أن يضم مجلس تدبير المؤسسة ممثلين عن المتعلمين كلما توفرت الشروط التي يضعها المجلس لذلك وتبعا للمقاييس التي يعتمدها في اختيار هؤلاء الممثلين . ترصد لكل مؤسسة ميزانية للتسيير العادي والصيانة ويقوم المدير بصرفها تحت مراقبة مجلس التدبير . تمنح تدريجيا للثانويات صفة «مصلحة للدولة تسيير بطريقة مستقلة» (نظام SEGMA) .

تطبيق نظام جديد للجامعة ، على مستوى تنظيم وتدير وتسيير مختلف المكونات .	150 . يتم الارتقاء بالجامعة إلى مستوى مؤسسة مدمجة المكونات ذات استقلال مالي فعلي وشخصية علمية وتربوية متميزة . وتنظم على صعيد الجامعة الجذوع المشتركة والجسور ومشاريع البحث المتعددة التخصص التي تمكن من جلب موارد إضافية ؛ وتستعمل هذه الموارد على الوجه الأمثل ويتم حسن توزيعها على جميع المؤسسات التابعة للجامعة أو المرتبطة بها أو الفاعلة معها في إطار الشراكة . وتستفيد الجامعة من ميزانية تمنحها لها الدولة تحدد حسب معايير واضحة وعلنية وتدير مواردها البشرية في جميع مكوناتها .
إنشاء الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي وتحديد الصلاحيات والاشتغال والإطار المؤسستي المرجعي .	151 . تحدث هيئة وطنية لتنسيق التعليم العالي تحدد مهامها كما يلي : - تحديد المعايير وآليات المصادقة المتبادلة على البرامج الدراسية واعتمادها ؛ - التضامن والتعاون المادي ؛ - تنسيق معايير قبول الطلبة وتسجيلهم في مختلف الأسلاك وكذا تنسيق ضوابط التقويم المستمر - والامتحانات ومناقشة البحوث العلمية وقبولها ؛ - إحداث الشبكات المعلوماتية المفيدة لكل هذه الغايات وإرساؤها ؛ - تطوير البحث العلمي وتشجيع النبوغ وفق ما جاء في المادتين 122 و125 من هذا الميثاق ؛ - تقديم اقتراحات حول نظام الدراسات والامتحانات إلى السلطات الحكومية المشرفة على التعليم العالي قصد البث فيها . وتحدد الصيغة التنظيمية لهذه الهيئة بمبادرة فورية من السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي والبحث العلمي في إطار تطبيق المادة 78 من هذا الميثاق بتشاور مع كل الجامعات والمؤسسات المعنية ، مع مراعاة مبادئ المرونة والفعالية والتوفيق بين استقلالية الجامعات والانسجام الكلي لتوجهات التعليم العالي والبحث العلمي .

وضع هيئات لتدبير الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وتحديد صيغ تعيين أعضاء مجلس الجامعة وصلاحيات واشتغال المجلس .	152 . تحدد الهيئات المسيرة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي كما يلي : أ) يسير كل جامعة مجلس للجامعة يتكون من رئيس الجامعة باعتباره رئيسا له وعمداء الكليات ومديري المدارس العليا والمؤسسات المرتبطة بالجامعة وممثلين عن الأساتذة والطلبة وشخصيات من عالم الاقتصاد والثقافة . ويقوم المجلس بتدبير الشؤون الأكاديمية والمالية والإدارية والبحث العلمي ، ويعقد اجتماعاته بكيفية منتظمة كلما دعت الضرورة إلى ذلك ؛ ب) يعين رئيس الجامعة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة بعد نداء مفتوح على الترشيحات التي تدرسها لجنة تعينها السلطة الوصية . وترفع إلى هذه الأخيرة ثلاثة ترشيحات لتتبع المسطرة المعمول بها في التعيين في المناصب العليا للدولة ؛ ج) يعين عمداء الكليات ونظراؤهم حسب نفس المسطرة المشار إليها أعلاه ، علما أن الترشيحات تدرس من قبل مجلس الجامعة ؛ د) في انتظار إعادة هيكلة التعليم العالي المشار إليها في المادة 78 أعلاه ، تحتفظ المدارس العليا والمعاهد الأخرى لهذا التعليم ، غير التابعة للجامعات ، بهياكلها الخاصة .
صاغ تدخل الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي في حالة إنشاء بنية جديدة لهذا التعليم .	153 . يراعى في إحداث الجامعات الجديدة أو أية مؤسسة للتعليم العالي ، استجابتها لمعايير تلبية الحاجات الدقيقة للتعليم العالي على المستوى الجهوي . ويتطلب إحداث الجامعات الجديدة رأي الهيئة الوطنية لتنسيق المشار إليها في المادة 151 .
الدعامة السادسة عشرة : تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر	
وجود هيئات لتنسيق السياسات العمومية بين مختلف مكونات نظام التربية والتكوين : مجالات إطارات التدخل ، مستويات المسؤولية ، وسائل/مرجعية القيادة .	154 . ينظر إلى نظام التربية والتكوين كبنية يشد بعضه بعضا ، حيث تترابط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك ودائم التفاعل والتلاؤم مع محيطه الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي . ومن ثم فإن إصلاح كل جانب من جوانبه وتقوم نتائجه وملاءمته المستمرة ، تتطلب التحكم في كل المؤثرات والعوامل المتفاعلة فيه . وبناء عليه ، يوجد الإشراف على وضع السياسات العمومية التربوية والتكوينية وتنفيذها وتتبعها على نحو يضمن انسجامها وقابليتها للتحقيق بشكل متماسك وعملي وحديث ، مع ضبط المسؤولية والحاسبة عليها بوضوح .

وجود/إنجاز مخطط سنوي أو ممتد على عدة سنوات لتقييم الهيئات الوطنية للتربية والتكوين : مرجعية التقييم ، نتائج التقييم واستثمارها ، نتائج ذلك وتأثيره على صيغ وإجراءات التدبير على مستوى الإدارات المركزية .	155. يتم تقويم الإدارات المركزية المتدخلة في مجالات التربية والتكوين بمختلف مستوياتها ، بما فيها مختلف قطاعات التكوين المهني وتكوين الأطر قصد الترشيح وإدماج ما يمكن إدماجه على نحو يسمح بتحقيق الأهداف التالية : - وضع حد لتبعثر المبادرات والمخططات والبرامج المعتمدة في هذا المجال ؛ - تحقيق شفافية الميزانيات المرصودة وملاءمتها للأسبقيات الحالية والبعيدة المدى على مستوى نظام التربية ككل ؛ - تقليص تكاليف التسيير الإداري لمختلف القطاعات وترشيدها وحذف التكاليف الزائدة خصوصا على المستوى المركزي ؛ - ترشيح تدبير الموارد البشرية وإعادة نشرها على نحو متوازن وفعال ، مع مراعاة وضعيتها الاجتماعية ، خصوصا في اتجاه دعم المستويات الجهوية والمحلية بالأطر المقتدرة ذات الخبرة ؛ - إتاحة الإمكانيات الفعلية للربط بين المعاهد والمراكز المتعددة وحذف الزائد منها ، واستغلال التجهيزات الأساسية والموارد البشرية والمالية على أساس تحقيق التوازن بين ضرورة حفظ التخصصات والخبرات المتميزة وضرورة كسر الحواجز الإدارية والتقنية والمالية التي لا مبرر لها ، وصولا إلى تقاسم كل ما هو مشترك بطبعه ، وبالتالي تضافر الإمكانيات والجهود .
وجود هيئات لتنسيق برامج التعاون الدولي في مجالات التربية والتكوين : تركيبها اشتغالها وإنجازاتها .	156. تخضع برامج التعاون الدولي في مجال التربية والتكوين ، بما فيها القروض والمساعدات والدراسات ، لترشيح وتنسيق شاملين ، على أساس يخدم المصلحة العليا للبلاد في الاستفادة القصوى من هذا التعاون ، مع تعزيز القدرة الذاتية وإعطاء الأسبقية للإمكانيات والخبرات الوطنية وتدعيم إشعاع المغرب وتشجيع تصدير مداركه .
إنجاز مخطط سنوي لتقييم نظام التربية والتكوين على المستويين الوطني والجهوي : مرجعية التقييم وفرقه ونتائجه ووضع هذه الأخيرة رهن إشارة الفاعلين السياسيين والرأي العام ، نتائج ذلك وتأثيراته على نظام حكامته وقيادة السياسات العمومية في التربية والتكوين .	157. يخضع نظام التربية والتكوين برمته للتقويم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية ، التربوية والإدارية . ويستند هذا التقويم ، إضافة إلى دراسات التدقيق البيداغوجي والمالي والإداري ، إلى التقويم الذاتي لكل مؤسسة تربوية وإلى الاستطلاع الدوري لآراء الفاعلين التربويين وشركائهم في مجالات الشغل والعلم والثقافة والفن . تقوم سلطات التربية والتكوين بوضع تقرير سنوي حول وضعية القطاع وآفاقه وحصيلة التدقيق الداخلي والخارجي ، وحول خلاصات التقرير السنوي للوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه . ويقدم هذا التقرير أمام البرلمان بمجلسيه في دورة أكتوبر من كل سنة . وتعرض السلطات الجهوية للتربية والتكوين بدورها تقريرا من نفس النوع لمناقشته من لدن مجالس الجهات في شهر شتنبر من كل سنة . وتنشر سلطات التربية والتكوين على المستويين الوطني والجهوي ، خلاصة التقارير المذكورة أعلاه على الرأي العام .

الملحق 2 : شبكة المواضيع الخاضعة للمساءلة

عناصر التقييم (المرجع الميثاق الوطني)	المساءلة	مصادر المعلومات	محور التقييم
الدعامة 15 إقرار اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين			
144. التنسيق المؤسستي على المستوى الجهوي والإقليمي والمحلي بين سلطات التعليم العالي والتربية الوطنية والتكوين المهني والسلطات المختصة الأخرى . التنسيق المؤسستي بين السلطات المركزية للتعليم العالي والتربية الوطنية والتكوين المهني .	• هل هناك تقدم في سياسة اللامركزية واللامركز الإدارية على مستوى التربية والتكوين؟ • كيف نتعرف على الحاجات الجهوية والمحلية في مجال التربية والتكوين؟ • ما هي أنماط وأطر التخطيط والتدبير والتقييم؟ وما هي الاستجابة للحاجيات المتعرف عليها؟ • ماهي هيئات أو إجراءات التنسيق المؤسستي بين مختلف الفاعلين والإدارات على المستويات المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية؟	• نصوص تشريعية وتنظيمية. • مقابلا مع مديريات الوزارات والكتاب العامين وإدارات الأكاديميات والنيابات الإقليمية والمؤسسات.	- إعداد وتنظيم سياسات التربية والتكوين . - أنماط التنظيم المؤسستي . - قيادة مؤسسية .
145. تحدث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين على مستوى الجهة والأقاليم وشبكات التربية والتكوين . عملية نقل الاختصاصات من الإدارات المركزية إلى الهيئات المذكورة أعلاه .	• كيف ننشئ هيئات أو نعمل على صياغة إجراءات تضمن التنسيق المؤسستي بين مختلف الفاعلين والإدارات على المستويات المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية؟ • ما هي طبيعة وما امتداد الكفاءات والمسؤوليات المنقولة إلى الفاعلين والإدارات، على المستويات الجهوية والإقليمية والمحلية؟	• نصوص تشريعية وتنظيمية. • مقابلات مع مديريات الوزارات والكتاب العامين وإدارات الأكاديميات والنيابات الإقليمية والمؤسسات.	- أنماط التنظيم المؤسستي .

- أنماط التنظيم المؤسسي . - قيادة مؤسسية .	• نصوص تشريعية وتنظيمية . • مقابلات مع المديريات الوزارية المعنية ومع الكتاب العامين وإدارات الأكاديميات .	• هل يتعين تغيير وضعية الأكاديميات؟ وما هو دفتر التحملات الجديد (المهام، توسيع المسؤوليات، الهيكلة والوسائل)؟ • ما هي أنماط تنظيم وتدبير وتسيير الأكاديميات (إدارة، موظفين، بنيات تحتية الخ ..)؟ • ما هي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال المكتسبة التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية الأكاديميات وحدها أو بشراكة مع غيرها؟ • كيف ننشئ هيئات أو نقيم إجراءات للتنسيق على المستوى الجهوي بين الأكاديميات والجامعات والمؤسسات الأخرى؟	146 . إعادة هيكلة نظام الأكاديميات وتوسيعها لتصبح سلطة للتربية والتكوين للتخطيط والمراقبة والتنسيق والتمثيل المؤسستي على المستوى الجهوي . وجود إطار مؤسستي يحدد صيغ تنظيم واشتغال الأكاديميات الجهوية من قبيل : تعيين أعضاء مجلس الأكاديمية والاستقلالية الإدارية والمالية والتنسيق مع الجامعات وتعيين مسؤولي الأكاديميات .
- أنماط التنظيم المؤسسي . - قيادة مؤسسية . - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق .	• نصوص تشريعية وتنظيمية . • مقابلات مع مديريات الوزارات المعنية والكتاب العامين ومع إدارات الأكاديميات والجامعات .	• كيف تطور مهام المصالح الإقليمية المكلفة بالتربية والتكوين؟ وما هو دفتر التحملات الجديد (المهام، وتوسيع المسؤوليات، والهيكلية والوسائل)؟ • كيف ننشئ هيئات أو نعمل على صياغة إجراءات تضمن التنسيق المؤسستي بين مختلف الفاعلين والمؤسسات على المستوى الإقليمي؟ • ما هي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال المكتسبة التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية الهيئات الإقليمية وحدها أو بشراكة مع غيرها؟	147 . على مستوى الإقليم ، يتم تعزيز المصالح المكلفة بالتربية والتكوين . تحدث هيئة إقليمية للتربية والتكوين .

- أنماط التنظيم المؤسستي . - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق .	• مقابلات مع الكتاب العامين وإدارات الأكاديميات والنيابات والمؤسسات المدرسية (الثانويات التأهيلية) .	• كيف نصنف الشبكات المحلية التي تم إنشاؤها (كميا وكيفيا) ؟ • ما هي صيغ إحداث مكاتب التدبير والتسيير وكيف يتم التنسيق مع الهيئات الإقليمية ومع الأكاديمية ؟ • ماهي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية مكاتب تدبير الشبكات المحلية وحدها أو بشراكة مع غيرها ؟	148 . تحدث شبكات محلية للتربية والتكوين ووضع مكاتب للتسيير . التنسيق بين مكاتب التسيير والهيئات الإقليمية والجهوية
- إعداد وتنظيم سياسات التربية والتكوين . - أنماط التنظيم المؤسستي . - قيادة مؤسسية . - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق .	• نصوص تشريعية وتنظيمية . • مقابلات مع مديرية الوزارة المعنية ومع إدارات الأكاديميات والنيابات ومؤسسات التربية والتكوين	• هل توجد مخططات وطنية أو جهوية لتكوين مديري مؤسسات التربية والتكوين ؟ • كيف نصنف برامج التكوين المنجزة (عدد المستفيدين ، طبيعة أعمال التكوين ، صيغ التنظيم والمصادقة ، المتدخلون الخ ..) . • كيف توضع مجالس تدبير المؤسسات ؟ وما هي صيغ إحداث ومهام واشتغال الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية مجالس التدبير ؟ • كيف يتطور وضع الثانويات التأهيلية (في إطار مصالح الدولة التي تسيير بطريقة مستقلة) ؟	149 . يتم إعداد وإنجاز مخطط وطني لتكوين وتحسين أداء مديري مؤسسات التربية والتكوين . تحدث مجالس لتدبير مؤسسات التربية والتكوين : التركيبة ، المهام والاشتغال

- إعداد وتنظيم سياسات التربية والتكوين. - أنماط التنظيم المؤسستي. - قيادة مؤسسية. - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق.	• نصوص تشريعية وتنظيمية مع استثمار دراسات في الموضوع إذا كانت متوفرة. • مقابلات مع مديرية وزارة التعليم العالي ومع رؤساء الجامعات والكتاب العامين والعمداء ومديري المؤسسات ومديري الأبحاث.	• هل يتعين تغيير وضعية الجامعات؟ وما هو دفتر التحملات الجديد (المهام، توسيع المسؤوليات، الهيكلة والوسائل)؟ • ما هي أنماط تنظيم وتسيير الجامعات (إدارة، موظفون، بنيات تحتية الخ ..)؟ • ما هي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال المكتسبة التي تنجز في إطار الوضع الجديد للجامعات؟ • كيف ننشئ هيئات أو نقيم إجراءات على مستوى الأقسام الداخلية للجامعة أو على المستوى الخارجي، مع الجامعات الأخرى والمصالح المركزية والأكاديميات والمؤسسات الأخرى؟	150 . تطبيق النظام الجديد للجامعة من حيث هيكلية وتسيير وتدبير وتسيير مختلف مكوناتها .
- أنماط التنظيم المؤسستي. - قيادة مؤسسية. - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق.	• النصوص التشريعية والتنظيمية. • مقابلات مع مديرية الوزارة المعنية وإدارة الهيئة والكتاب العامين.	• كيف ننشئ الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي؟ وما هو دفتر التحملات (المهام، توسيع المسؤوليات، الهيكلة والوسائل)؟ • ما هي صيغ تشكيل ومهام واشتغال الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي؟	151 . تحدث هيئة وطنية لتنسيق التعليم العالي وتحدد مهامها واشتغالها وإطارها المرجعي المؤسستي .
- نمط التنظيم المؤسستي - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق.	• النصوص التشريعية والتنظيمية والدراسات حول الموضوع إن وجدت. • مقابلات مع رؤساء الجامعات والكتاب العامين وممثلي مختلف الفئات المنتخبة أو المعينة.	• كيف تحدث هيئات تسيير الجامعات ومؤسسات التعليم العالي؟ • ما هي صيغ إحداث مجالس الجامعات: التركيبية تعيينات وصلاحيات الرؤساء والعمداء، الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية هيئات التدبير؟	152 . تحدد الهيئات المسيرة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي: صيغ تعيين أعضاء مجلس الجامعة وصلاحيات واشتغال هذا المجلس .

- نمط التنظيم المؤسسي - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق.	• النصوص التشريعية والتنظيمية. • مقابلات مع مديرية وزارة التعليم العالي ومع إدارة الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي.	• هل نصنف الهياكل الجديدة للتعليم العالي التي تم إحداثها (كميا وكيفيا)؟ وما هو دفتر تحملاتها وكيف يتحدد وضعها؟ • ما هي صيغ إجراءات إحداثها؟ وما الدور الذي تلعبه الهيئة الوطنية للتنسيق في عملية الإحداث هاته؟	153. صيغ تدخل الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي في حالة إحداث هيكلية جديدة للتعليم العالي
الدعامة 16 : تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر			
- إعداد وتنظيم سياسات التربية والتكوين. - أنماط التنظيم المؤسسي. - قيادة مؤسسية.	• النصوص التشريعية والتنظيمية. • مقابلات مع الكتاب العامين وإدارات الأكاديميات.	• كيف يتم إعداد وتنظيم السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين؟ وما هي الإجراءات المتبعة والهيئات، ومن هم الفاعلون وكيف يحصل التنسيق والتقييم؟ • كيف يتحدد مفهوم نظام التربية والتكوين؟ وما هي الصياغة المؤسسية والمكونات وأنماط القيادة المؤسسية والإجرائية؟ • ما هي هيئات قيادة النظام؟ وما هي مهامها وإجراءاتها ووسائل إعداد وتنظيم السياسات العمومية في التربية والتكوين؟	154. يوجد هيئات لتنسيق السياسات العمومية بين مختلف مكونات نظام التربية والتكوين : مجالات التدخل ، مستويات المسؤولية ، الأدوات المرجعية للقيادة .
- إنجاز وتنظيم سياسات التربية والتكوين. - أنماط التنظيم المؤسسي. - قيادة مؤسسية. - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق.	• مقابلات مع الكتاب العامين وإدارات الأكاديميات.	• كيف تنجز حملات تقييم مختلف مكونات / مؤسسات نظام التربية والتكوين على كل المستويات؟ • ما هي عمليات ومرجعيات التقييمات المنجزة (الممولون، والموضوعات، والمستهدفون الأهداف، والصيغ، والمقومون، والنتائج، والتأثيرات الخ ..)؟ • ما هي هيئات / إجراءات تنسيق التقييمات المنجزة؟ وما هي صيغ الاشتغال وأصناف حملات التقييم واستثمار النتائج وتبليغها؟ وما هي تأثيراتها وانعكاساتها؟	155. إحداث مخطط سنوي أو على مدى عدة سنوات لتقييم الهيئات الوطنية للتربية والتكوين : مرجعية التقييم نتائجه ، استثماره ، تأثيراته على صيغ وإجراءات التسيير على مستوى الإدارات المركزية .

- أنماط التنظيم المؤسسي . - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق .	• مقابلات مع الكتاب العامين وإدارات مصالح التعاون .	• كيف توضع هيئة تنسيق برامج التعاون الدولي ؟ وما هو دفتر تحملاتها (المهام ، توسيع المسؤوليات والوسائل) ؟ • ما هي صيغ وإجراءات الاشتغال ؟ وما هي تركيبة الأعضاء والأدوار التي تقوم بها الهيئة الوطنية لتنسيق برامج التعاون الدولي وتنسيق الأنشطة ؟ • ما هي التدخلات / الأنشطة التي تقوم بها الهيئة الوطنية لتنسيق برامج التعاون الدولي ؟ وما هي مشاريعها وحجمها ومن هم الشركاء وما مجالها الخ ؟	156 . وجود هيئات لتنسيق برامج التعاون الدولي في مجالات التربية والتكوين : التركيبية ، الاشتغال ، الإنتاجات .
- إعداد وتنظيم سياسات التربية والتكوين . - أنماط التنظيم المؤسسي . - إنجازات في إطار تطبيق الميثاق .	• النصوص التشريعية والتنظيمية . • مقابلات مع مديريات الوزارات ومع الكتاب العامين وإدارات الأكاديميات والنيابات الإقليمية والمؤسسات المدرسية .	• هل يوجد برنامج سنوي أو ممتد على عدة سنوات لتقييم نظام التربية والتكوين على المستويات الوطنية والجهوية والمحلية ؟ • ما هي حملات التقييم المنجزة ؟ وما عددها ومرجعيتها وموضوعاتها وأهدافها ومن هم المستهدفون ومن هم الممولون والمقومون ؟ وما هي صيغها ونتائجها وكيف يتم استثمارها الخ ؟ • ما هي هيئات وإجراءات تنسيق تقييمات النظام وما هي تركيبتها ومهامها وصيغ اشتغالها ؟ • كيف تستثمر نتائج تقييم النظام ويتم تبليغها إلى الفاعلين السياسيين والفاعلين داخل النظام وإلى مختلف الشركاء المعنيين بالسياسات العمومية للتربية والتكوين ؟ • ما هي تأثيرات وانعكاسات نتائج تقييم النظام على الإستراتيجيات والسياسات والممارسات في مجال التربية والتكوين ؟ • كيف يمكن مأسسة إطار لتقييم نظام التربية والتكوين ؟ هل من خلال الإدارات المركزية أم اللامركزية واللامركزة أم عبر مؤسسات التربية والتكوين ؟ • ما هي تأثيرات تطبيق الميثاق الوطني على مستوى المؤسسة وبخصوص الاستقلالية ومشروع المؤسسة والتعاقد والتقييم والتقييم الذاتي والمرجعيات الخ ؟	157 . إنجاز مخطط سنوي لتقييم نظام التربية والتكوين على المستويين الوطني والجهوي : مرجعية التقييم ، وفرقه ، ونتائجه ووضعه رهن إشارة الفاعلين السياسيين والرأي العام ، وتأثيراته على نظام حكامه وقيادة السياسات العمومية في التربية والتكوين

الملحق 3 : إطار التقابل بين موضوعات المسألة ومحاور التقييم

قيادة مؤسسية	إعداد وتنظيم سياسات التربية والتكوين
• كيف يتم التنسيق المؤسسي بين مختلف الفاعلين والإدارات على المستويات المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية؟ • كيف نحدث هيئات أو إجراءات للتنسيق على المستوى الجهوي بين الأكاديميات والجامعات والمؤسسات الأخرى؟ • كيف نحدث هيئات أو نعمل على صياغة إجراءات تضمن التنسيق المؤسسي بين مختلف الفاعلين والإدارات على المستوى الإقليمي؟ • هل توجد مخططات وطنية أو جهوية لتكوين مديري مؤسسات التربية والتكوين؟ • كيف نصنف برامج التكوين المنجزة (عدد المستفيدين طبيعة التكوين صيغ التنظيم والمصادقة ، المتدخلون الخ)؟ • كيف نحدث هيئات أو نقيم إجراءات على مستوى الأقسام الداخلية للجامعة أو على المستوى الخارجي مع الجامعات الأخرى والمصالح المركزية والأكاديميات والمؤسسات الأخرى؟ • كيف نحدث الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي؟ وما هو دفتر التحملات (المهام ، وتوسيع المسؤوليات ، والهيكلية والوسائل)؟ • كيف تحدث هيئات تدبير الجامعات ومؤسسات التعليم العالي؟ • كيف تنجز حملات تقييم مختلف مكونات مؤسسات نظام التربية والتكوين على كل المستويات؟ • ما هي عمليات ومرجعيات التقييم المنجزة (الممولون ، الموضوعات ، المستهدفون ، والأهداف ، والصيغ ، والمقومون ، والنتائج ، والتأثيرات الخ ..)؟ • ما هي هيئات وإجراءات تنسيق التقييمات المنجزة؟ وما هي صيغ اشتغالها وأصناف حملات التقييم واستثمار النتائج وتبليغها وما هي تأثيراتها وانعكاساتها؟ • هل يوجد برنامج سنوي أو ممتد على عدة سنوات لتقييم نظام التربية والتكوين على المستويات الوطنية	• كيف يتم التعرف على الحاجات الجهوية والمحلية في مجال التربية والتكوين؟ • ما هي أنماط وأطر التخطيط وتدبير وتقييم الأجوبة المتعلقة بالحاجات المتعرف عليها؟ • كيف يتم إعداد وتنظيم السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين؟ وما هي الإجراءات والهيئات؟ ومن هم الفاعلون؟ وكيف يتم التنسيق والتقييم؟ • ما هي تأثيرات وانعكاسات نتائج تقييم النظام على الاستراتيجيات والسياسات والممارسات في مجال التربية والتكوين؟ • كيف يمكن مأسسة إطار لتقييم نظام التربية والتكوين؟ هل من خلال الإدارات المركزية أو اللامركزية أو عبر مؤسسات التربية والتكوين؟ • ما هي هيئات قيادة النظام؟ وما هي صلاحياتها وإجراءاتها ووسائل إعداد وتنظيم السياسات العمومية في التربية والتكوين؟ • كيف تستثمر نتائج تقييم النظام ويتم تبليغها إلى الفاعلين داخل النظام وإلى مختلف الشركاء المعنيين بسياسات التربية والتكوين أنماط التنظيم المؤسسي : • ما هي الهيئات والإجراءات المساهمة في تقدم سياسة اللامركزية واللامركزية الإدارية في مجال التربية والتكوين؟ • ما هي طبيعة وامتدادات الاختصاصات الكفايات والمسؤوليات المنقولة إلى الفاعلين والإدارات على المستويات الجهوية والإقليمية والمحلية؟ • هل يتعين تغيير وضعية الأكاديميات؟ وما هو دفتر التحملات الجديد (المهام ، توسيع المسؤوليات ، الهيكلية ، الوسائل)؟ • كيف ننشئ هيئات أو نعمل على صياغة إجراءات تضمن التنسيق المؤسسي بين مختلف الفاعلين والإدارات

والجهوية والمحلية؟ • كيف تطور مهام المصالح الإقليمية المكلفة بالتربية والتكوين؟ وما هو دفتر التحملات الجديد (المهام ، توسيع المسؤوليات ، الهيكلية والوسائل)؟ • ما هي تأثيرات تطبيق الميثاق على مستوى المؤسسة بخصوص الاستقلالية ومشروع المؤسسة والتعاقد والتقييم والتقييم الذاتي والمرجعيات الخ؟ إنجازات في إطار تطبيق الميثاق • ما هي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية الأكاديميات وحدها أو بشراكة مع غيرها؟ • ما هي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية الهيئات الإقليمية وحدها أو بشراكة مع غيرها؟ • ما هي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية مكاتب تدبير الشبكات المحلية وحدها أو بشراكة مع غيرها؟ • ما هي طبيعة وامتدادات الأوراش والمشاريع والأعمال المنجزة في إطار الوضع الجديد للجامعات؟ • ما هي صيغ تشكيل وصلاحيات واشتغال الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي؟ • ما هي التدخلات والأنشطة التي تقوم بها الهيئة الوطنية لتنسيق برامج التعاون الدولي وما هي مشاريعها وما حجمها ومن هم شركاؤها وما مجالها الخ؟ • ما هي حملات التقييم المنجزة وما عددها ومرجعيتها وموضوعها وأهدافها ومن هم المستهدفون والممولون والمقومون وما هي صيغها ونتائجها وكيف يتم استثمارها؟ • هل نصنف الهياكل الجديدة للتعليم العالي التي تم إحداثها (كميا أو كيفيا)؟ وما هو دفتر تحملاتها وكيف يتحدد وضعها؟ • ما هي الأوراش والمشاريع والأعمال التي أنجزت تحت مراقبة ومسؤولية هيئات التدبير؟	على المستويات المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية؟ • ما هي أنماط تنظيم وتدبير وتسيير الأكاديميات (إدارة ، موظفون ، بنيات تحتية الخ . .) ؟ • كيف نصنف الشبكات المحلية التي تم إحداثها (كميا وكيفيا)؟ • ما هي صيغ إحداث مكاتب التدبير والتسيير وكيف يتم التنسيق مع الهيئات الإقليمية ومع الأكاديمية؟ • كيف توضع مجالس تدبير المؤسسات؟ وما هي صيغ إحداثها ومهامها وما هي الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية مكاتب التدبير؟ • كيف يتطور وضع الثانويات التأهيلية (في إطار مصالح الدولة التي تم تسييرها بطريقة مستقلة)؟ • هل يتعين تغيير وضعية الجامعات؟ وما هو دفتر التحملات الجديد (المهام ، توسيع المسؤوليات ، الهيكلية والوسائل)؟ • ما هي أنماط تنظيم وتدبير وتسيير الجامعات (إدارة ، موظفون ، بنيات تحتية الخ . .) ؟ • ما هي صيغ إحداث مجالس الجامعات : التركيبية ، تعيينات وصلاحيات الرؤساء والعمداء ، التسيير ، الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية هيئات التدبير؟ • ما هي صيغ وإجراءات الابتكار؟ وما هو دور الهيئة الوطنية للتنسيق في عملية الابتكار؟ • كيف نحدد مفهوم نظام التربية والتكوين؟ وما هي الصياغة المؤسسية والمكونات وأنماط القيادة المؤسسية والإجرائية؟ • كيف توضع هيئة تنسيق برامج التعاون الدولي؟ وما هو دفتر تحملاتها (المهام ، توسيع المسؤوليات ، الوسائل)؟ • ما هي صيغ وإجراءات الاشتغال؟ وما هي تركيبة الأعضاء والأدوار التي تقوم بها الهيئة الوطنية لتنسيق برامج التعاون الدولي وتنسيق الأنشطة؟ • ما هي هيئات وإجراءات تنسيق تقييمات النظام؟ وما هي تركيباتها ومهامها وصيغ اشتغالها؟
---	---

الملحق 4 : شبكة دليل المقابلة

• الدعامة 15: إقرار اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين.

• الدعامة 16: تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر.

لتوضيح مستويات إنجاز التوصيات المتعلقة بهاتين الدعامتين، أشرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على إنجاز هذه الدراسة. وتعتبر مجموعة الأسئلة المطروحة إشارية فقط، لأن الأجوبة عليها ستختلف من محاور آخر.

اعتبارا للنتائج الإيجابية المنتظرة من تطبيق المملكة المغربية لسياستها في الجهوية واللامركزية واللامركز على المستوى الإداري؛ أقر الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب، الحكامة مجالا لتجديد أساسي يسمح ترسيخه داخل نظام التربية بتزويد هذا الأخير بآليات التدبير الملائمة التي ستيسر انسجام عمله مع الاختيارات التنموية للوطن. ويحدد عرض مجال التجديد ثلاث دعامات للتغيير، تتعلق اثنتان منها بهذه الدراسة وهما:

I. اللامركزية واللامركز

1.1. عموما، إلى أي حد يمكن القول إن سياسة لامركزية ولا تركز الهياكل الإدارية لنظام التربية قد تحققت سنة 2014، وما هي في نظركم نتائجها الرئيسية؟

2.1. كيف وبأية طريقة (أي الوسائل والممارسات) أخذت عملية اللامركزية واللامركز بعين الاعتبار الحاجات الجهوية والمحلية في مجال التربية والتكوين؟

3.1. هل خضعت هذه الاستجابة للحاجات الجهوية والمحلية، للتتبع أثناء عملية الإنجاز؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هي أنماط وأطر التخطيط والتدبير والتقييم المعتمدة؟

4.1. لتحسين مردودية أعمال الهيئات اللامركزية، دعا الميثاق إلى إحداث هيئات للتنسيق المؤسسي بين القطاعات الثلاثة (التعليم العالي، التربية الوطنية والتكوين المهني)، فما هي الأهمية التي تكتسيها هذه الهيئات وما هي نتائجها وأعمالها ولقاءاتها؟ وما هي قراراتها المتخذة لتدعيم تطبيق اللامركزية؟

5.1. في نفس الاتجاه، أوصى الميثاق بإحداث هيئات مكلفة بالتخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين، على مستوى الجهات والأقاليم والشبكات المحلية للتربية والتكوين وكذلك المؤسسات، فماذا حققه النظام بالنسبة لهذه التوصية؟ وإذا لم يكن قد تحقق أي شيء، فما هو مبرر ذلك؟

6.1. هل تحقق نقل الاختصاصات الذي يفترض مواكبته لسياسة اللامركزية هاته؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هو امتداد الاختصاصات المنقولة؟ وما هي مستويات المسؤولية المنقولة إلى الفاعلين وإلى الإدارات بالجهات والأقاليم والمؤسسات؟ وإذا كان الجواب بالنفي، فما هي أسباب ذلك؟

7.1. هل يخضع اختيار وتعيين مسؤولي الأكاديميات الجهوية إلى إجراءات ومعايير الانتقاء النوعية بشكل واضح؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هي هذه الإجراءات والمعايير وما هي مرجعيتها؟

8.1. عرفت الأكاديميات الجهوية توجهها جديدا وتعديلا لنظامها. فقد أصبحت الآن، تلعب دور المنسق لتدبير التربية والتكوين على المستوى الجهوي، فهل تتوفر على دفتر تحملات يوضح وينسق مهامها ومسؤولياتها وهيكلتها ومواردها والإجراءات المنظمة لأنشطتها؟

9.1. بعد إعادة هيكلة الأكاديميات ونظام السلطات الجهوية للتربية والتكوين اللامركزية واللامركزية، ما هو تحليلكم للوضع بالنظر إلى درجة تطبيق النصوص المتعلقة :

(أ) بتركيبة واشتغال مجلس الأكاديمية؟

(ب) بالتنسيق بين التمثيليات الإقليمية للتربية والتكوين داخل مجالها الترابي؟

(ج) بإحداث أجهزة للتنسيق بين الأكاديمية والجامعات ومؤسسات التعليم العالي؟

(د) بإعداد وإنجاز الشراكة مع مختلف المؤسسات من أجل الارتقاء الجهوي بالتربية والتكوين والبحث العلمي؟

(هـ) باستقلاليتها الإدارية والمالية؟

(و) بتدبير الموارد البشرية على مستوى الجهة، بما في ذلك التوظيف والتكوين والتقييم؟

(ز) بمراقبة المخططات ومن بينها مخططات البناء والتجهيز وخراطيم التمدرس والتكوين؟

- ح) بتدبير ومراقبة الامتحانات وتقييم التعليمات على مستوى الجهة ومن ضمنها النيابة؟
- ط) بإعداد الدراسات والإحصائيات والبحوث البيداغوجية الخاصة بمجالها التربوي؟
- ي) بالمراقبة والتوثيق التربويين الخاصين بالجهة؟
- ك) بعرض توصيات تتجاوز الصلاحيات الجهوية، أمام السلطات الوطنية، تتعلق بملاءمة أجهزة وبرامج التربية والتكوين للحاجيات المحلية؟
- 10.1. هل عرفت المصالح المكلفة بالتربية والتكوين تطورا في مهامها على المستوى الإقليمي؟ وهل تجسد ذلك عبر دفتر للتحملات يحدد مهامها ومسؤولياتها وهياكلها ومواردها وإجراءاتها التديرية؟
- 11.1. هل تم إحداث أو إنجاز هيئات إقليمية أو صياغة إجراءات للتنسيق المؤسسي بين القطاعات الثلاثة؟ وإذا كان الجواب بالنفي، فما هي أسباب ذلك؟
- 12.1. ما هي الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية الهيئات الإقليمية والأكاديمية؟
- 13.1. هل تم إحداث شبكات محلية للتربية والتكوين؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هي صيغ وأنماط اشتغالها وتديرها وكيف تضمن التنسيق مع الهيئات الإقليمية والهيئات التابعة للأكاديمية؟
- 14.1. ما هي الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة ومسؤولية هيئات مكاتب تدبير الشبكات المحلية وحدها أو بشراكة مع غيرها؟ وإذا لم تكن موجودة، فلماذا لم تصدر توصية بشأنها؟
- 15.1. هل توجد مخططات وطنية و/أو جهوية لتكوين مديري مؤسسات التربية والتكوين في التدبير الإداري والبيداغوجي للمؤسسات المذكورة؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هو عدد المستفيدين؟ وما هي طبيعة أنشطة التكوين المنجزة وما هي صيغ التنظيم والمصادقة؟ ومن هم المتدخلون؟
- 16.1. هل أحدثت المؤسسات مجالس للتدبير؟ وما هي صيغ إحداثها؟ وما هي مهامها ونمط اشتغالها؟ وما هي الأوراش والمشاريع والأعمال التي توجد تحت مراقبة هذه المجالس ومسؤوليتها؟
- هل تستفيد الثانويات التأهيلية من وضع مصلحة الدولة التي يتم تسييرها بطريقة مستقلة؟ وإذا كان الجواب بالنفي، فما هو السبب؟

II . حكمة نظام التربية والتكوين

- 1.2. هل يتم إعداد وضبط السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين من قبل هيئات التنسيق؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هي الإجراءات التي تتبعها هذه الأخيرة؟ ومن هم الفاعلون والهيئات المعنية بهذه العمليات؟ وما هو نوع التنسيق المطبق ونمط تقييم النتائج الخاضع للاستعمال؟
- 2.2. هل يمكن الحديث عن وجود نظام للتربية والتكوين واضح ومندمج ومنسجم؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هي الصيغة المؤسسية التي تمثلها؟ وما هي مكوناتها وما هو نمط القيادة المؤسسية والإجرائية الذي يسمح بتدبيره؟ (الصلاحيات، والإجراءات، والمؤشرات ووسائل إعداد وضبط السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين)؟
- 3.2. هل تخضع مختلف مكونات نظام التربية والتكوين ومؤسساته للتقييم على جميع المستويات؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هي مرجعياته وموضوعاته؟ ومن هم المستهدفون؟ وما هي أهدافه وصيغته؟ ومن هم المقومون؟ وما نتائجه وتأثيراته الخ؟ وكيف ستستعمل وستستثمر نتائجه؟ وما هي انعكاساتها وتأثيراتها على:
- أ) انتشار المبادرات والمخططات وبرامج التعاون؟
- ب) شفافية الميزانيات المرصودة وملاءمتها لأولويات نظام التربية والتكوين في شموليته حاليا وعلى المدى الطويل؟
- ج) تقليص وعقلنة تكاليف التسيير الإداري لمختلف القطاعات وإلغاء التكاليف غير المفيدة، خصوصا على المستوى المركزي؟
- د) عقلنة تدبير الموارد البشرية وإعادة انتشارها بشكل متوازن وناجع، خصوصا من أجل دعم المستويين الجهوي والمحلي بالأطر الكفأة والمجربة؟

- ه) خلق إمكانات فعلية للربط بين العديد من المؤسسات ومركز التربية والتكوين؟
- و) إلغاء كل ما هو زائد وضمان استثمار عقلائي للبنيات التحتية وللموارد البشرية والمالية، مع التأكد من وجود أفضل توازن بين ضرورة الحفاظ على مجالات التخصص الضرورية وإزالة مظاهر العزلة الإدارية والتقنية والمالية غير المفيدة، عبر جعل الوسائل والمجهودات مشتركة، مع عقلنتها؟
- 4.2. هل توجد على مستوى التعاون الدولي هيئة للتنسيق المؤسستي بين القطاعات الثلاثة؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هو دفتر التحملات الذي يحدد مهمتها، وما مدى مسؤولياتها واشتغالها؟ وما هي مكوناتها؟ وما هي الموارد المتوفرة لديها وأعمالها المنجزة أو في طور الإنجاز والنتائج التي حصلت عليها؟
- 5.2. هل يوجد مخطط سنوي لتقييم نظام التربية والتكوين برمته على المستويات الوطنية والجهوية والمحلية؟ وإذا كان الجواب بنعم:

- أ) فما هي مرجعيات التقييم لديه؟
- ب) ما هي فرق التقييم؟
- ج) ما هي النتائج المحصل عليها من عمليات التقييم؟
- د) كيف توضع رهن إشارة الفاعلين السياسيين والرأي العام وتبلغ إليهم؟ وكم عدد المرات التي تنجز فيها؟ وهل يتم احترام المستوى التراتبي الصاعد (من المحلي إلى المركزي)؟ وهل تخضع للتحليل والمناقشة عند كل مستوى؟ ومن هي الهيئات التي تقوم بذلك؟ وهل تمت مؤسساتها؟
- ه) ما هي تأثيراتها وانعكاساتها على نظام الحكامة وعلى السياسات العمومية في التربية والتكوين؟
- و) ما هي تأثيراتها على مستوى المؤسسة؟ وكيف تؤثر في هذه الأخيرة في مشاريعها وممارساتها وتعاقداتها؟
- ز) هل يركز هذا التقييم السنوي على الافتحاصات الإدارية والبيداغوجية والمالية لكل مؤسسة؟ وفي هذه الحالة، هل يستثمر التقييمات الذاتية المنجزة من قبل المؤسسات؟

III . أسئلة خاصة بالتعليم العالي

- 1.1. على مستوى مجلس الجامعة وانطلاقاً من تطبيق النظام الجديد المتعلق بحكامة الجامعة :
- أ) هل تم تأسيس مجلس الجامعة وفق القواعد المرتقبة؟
- ب) ما هي طبيعة مساهمة الأعضاء المتعددين والمختلفين في عملية صنع القرار داخل المجلس؟
- ج) كم عدد الاجتماعات التي يعقدها المجلس في السنة وما هي طبيعة مشاركة أعضائه؟
- د) ما هي حصيلة الوجود والسير العام لمجلس الجامعة؟
- 2.2. على مستوى الكليات والمؤسسات :
- أ) هل تم تعيين عمداء الكليات ومدراء المؤسسات وفق القواعد المرتقبة؟
- ب) هل تتوفر مؤسساتكم الجامعية على هامش كاف للعمل التنظيمي، من أجل الاستجابة لمهمتها ولتفويضها؟
- ج) ما هي حصيلة الوجود والسير العام لمجلس الكلية أو المؤسسة؟
- 3.3. تسيير الجامعة :

1) بعد تطبيق النظام الجديد للجامعة بخصوص تنظيمها وتسييرها، ما هو تحليلكم لتطبيق النصوص المتعلقة

- أ) باستقلالياتها المالية والإدارية الفعلية؟
- ب) بتدبير مشاريع برامج التكوين والبحث؟
- ج) بإمكانية جلب موارد مالية إضافية؟
- د) بإمكانية عقد عدة شراكات؟
- 2) هل تعتبر معايير تخصيص الموارد من قبل الدولة، واضحة وعمومية وفعلية؟

- 3) هل تقوم الجامعة بتدبير مواردها البشرية كلية وعلى مستوى كل فئة من المستخدمين؟
 4) هل توجد هيئات أو إجراءات للتنسيق على مستوى أقسام الجامعة وبين الجامعات ومع المصالح المركزية والأكاديميات والمؤسسات الأخرى؟

4.4. تسيير مؤسسات التعليم العالي :

1) بعد تطبيق النظام الجديد للجامعة الذي يخص تنظيمها وتدبيرها وتسييرها، ما هو تحليلكم لتطبيق النصوص المتعلقة بتسيير مؤسساتكم؟

2) هل تتوفر مؤسساتكم على هامش كاف للعمل من أجل الاستجابة لمهمتها ولتفويضها؟

3) ما هي حصيلة السير العام لمؤسساتكم؟

5.5. اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي :

1) بعد إحداث الهيئة الوطنية لتنسيق التعليم العالي، ما هو تحليلكم المتعلق

أ) بتكوينها وصلحياتها ومسؤولياتها؟

ب) بالاختيار المتخذ من أجل تحديد معايير وآليات المصادقة المتبادلة على برامج البحث وعلى اعتماداتها؟

ج) بتنسيق معايير قبول تسجيل الطلبة بمختلف الأسلاك؟

د) بمعايير التقييم المستمر للامتحانات ومناقشة البحوث العلمية وقبولها؟

هـ) بالارتقاء بالبحث العلمي وتشجيع الامتياز؟

و) بتقديم اقتراحات تخص أنظمة الدراسة والامتحانات إلى السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي؟

ز) بكيفيات تدخلها عند إحداث جامعة جديدة؟

ح) بتسييرها العام عند تحملها لمسؤولية الملفات والأوراش والمشاريع والأعمال؟

الملحق 5 : تقرير حول سير البحث المؤسستي

تم في مرحلة التقصي، التحقق من الموضوعات المتوقعة في إطار البحث الكيفي، باللجوء إلى الفاعلين في نظام التربية والتكوين واستثمار تجاربهم في مجال القيادة والتنظيم والتدبير حسب الوظيفة (أو الوظائف) التي يشغلونها.

أما الفاعلون الذين تم اللقاء بهم، فهم الكتاب العامون بوزارة التعليم العالي، واللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي، ورؤساء الجامعات ونوابهم، والعمداء، ومديرو المؤسسات، والكتاب العام لوزارة التربية الوطنية، ومدراء الأكاديميات (باستثناء مديري أكاديميتي الجديدة وتطوان) والنواب الإقليميون، ومديرو المؤسسات المدرسية، والكتاب العام للتكوين المهني، والمديرون المركزيون، والمندوبون الجهويون، والمديرون العاملون في المديرية العامة لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، والمندوبون الجهويون لهذا المكتب، ومديرو مركبات المؤسسات.

وقد كانت المعلومات المستقاة من هؤلاء الفاعلين المؤسستين، موضوعا للتحليل في الفصل الثاني من هذا البحث. وبخصوص التعليم العالي، تم تنظيم لقاءين، أحدهما مع الكتاب العام، والثاني مع أعضاء اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي. أما بالنسبة للتربية الوطنية، فقد نظم لقاء مع الكتاب العام، وأجريت اللقاءات الأخرى في الإدارات

المركزية، بشكل منفصل.

هكذا، نظم اللقاء الأول مع الكاتب العام، أما اللقاءات الأربعة الأخرى، فأجريت ما بين 5 و11 مارس، مع كل مدير من المديرين المركزيين ومساعدتهم داخل مقر المديرية.

وقد سمحت اللقاءات المنظمة على مستوى الإدارات المركزية، بجمع معلومات مكنت من إبراز الجوانب السياسية والإستراتيجية المتعلقة بالحكمة «الشاملة» لنظام التربية والتكوين، في حين سعت اللقاءات المنظمة على المستويين الجهوي والمحلي إلى الإحاطة بالجوانب المتعلقة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لعملية اللامركزية واللامركز التي يلمسها الفاعلون، وكذلك تطبيق وأجرأة وتنسيق المشاريع والأعمال داخل المؤسسة، وبين المؤسسات؛ وذلك في إطار إصلاح منظومة التربية والتكوين.

كما برمج لقاءان مع الفاعلين المؤسستين في الجهات، وتم في بعض الحالات، الاقتصار على التعليم العالي كمثل. وقد اجتمع في نفس الجلسة، رئيس الجامعة ونوابه والعمداء، مثلما اجتمع في جلسات أخرى، على مستوى التربية الوطنية، مدير الأكاديمية مع النواب الإقليميين. أما في حالات أخرى، فتمت لقاءات متفرقة مع مختلف الفاعلين المؤسستين.

هكذا، اكتسب كل لقاء أهميته وتمت ملائمة طريقة تنسيقه مع سياق النقاشات السائدة بالجلسات وروحها.

ت. م. : التكوين المهني	ت. ع. : التعليم العالي	ت. و. : التربية الوطنية
------------------------	------------------------	-------------------------

التاريخ	المدينة	الفاعلون المستهدفون
الجمعة 17	الرباط	ت. م. : الكاتب العام والمديرون المركزيون
الاثنين 20	الرباط	ت. ع. : رئيس جامعة السويسي
الثلاثاء 21	الرباط	ت. ع. : اللجنة الوطنية لتنسيق ت. ع. ت. م. : المدراء المركزيون بالمديرية العامة لمكتب ت. م. : إ. ش. : الدار البيضاء
الأربعاء 22	الرباط	ت. م. : المندوبية الجهوية بالرباط + خلية ت. م. : الخميسات
الخميس 23	الرباط	ت. ع. : العميد + نائبه كلية الحقوق
الاثنين 27	أغادير	ت. ع. : رئيس الجامعة ونائبه
الثلاثاء 28	أغادير	ت. و. : مدير الأكاديمية النواب الإقليميون
الأربعاء 29	أغادير	ت. م. : المندوب الجهوي بأغادير + خلية ت. م. : بتارودانت

الخميس 30	أغادير	ت.م. المدير الجهوي لمكتب ت.م.إ.ش. + المصالح الداخلية	ت.م. مجموعة مديري مركبات مؤسسات ت.م.إ.ش.	يناير 2014
الجمعة 31	أسفي	ت.و. نائب أسفي + مصلحة الخريطة المدرسية		
الاثنين 03	الجديدة	ت.م. المندوب الجهوي بالجديدة + المصالح الداخلية	ت.ع. رئيس الجامعة + نائبه + العمداء	فبراير 2014
الثلاثاء 04	الجديدة	ت.و. النائب الإقليمي بالجديدة + المصالح الداخلية		
الأربعاء 05	تطوان		ت.م. المندوب الجهوي بتطوان + المصالح الداخلية	
الخميس 06	تطوان	ت.ع. رئيس الجامعة + الكاتب العام + نائب الرئيس	ت.و. مصالح الأكاديمية + النائبان الإقليميان بتطوان والمضيق	
الجمعة 07	تطوان	ت.و. مجموعة مديري المؤسسات		

ت.ع. رئيس الجامعة + نائبه + عمداء + مديرو المؤسسات	ت.ع. رئيس الجامعة	وحدة	الاثنين 03	فبراير 2014
ت.و. النائب الإقليم + المصالح الداخلية		بركان	الثلاثاء 11	
ت.و. مجموعة مديري المؤسسات	ت.و. مدير الأكاديمية + النائب الإقليمي بوحدة	وحدة	الأربعاء 12	
ت.م. المندوب الجهوي بوحدة + المصالح الداخلية + خلية الناضور	ت.م. المدير الجهوي لمكتب ت.م.إ.ش. + المصالح الداخلية + مجموعة مديري مؤسسات مكتب ت.م.إ.ش.	وحدة	الخميس 13	
	ت.و. النيابة الإقليمية بالناضور	وحدة	الجمعة 14	
ت.م. المدير الجهوي لمكتب ت.م.إ.ش. + المصالح الداخلية + مجموعة مديري مركبات مؤسسات مكتب ت.م.إ.ش.		الرباط	الثلاثاء 18	
ت.و. النائبان الإقليميان بتمارة والرباط	ت.و. الكاتب العام	الرباط	الخميس 20	
ت.و. مدير الأكاديمية + نواب سلا ، الخميسات ، الرباط ، تمارة	ت.و. مجموعة مديري المؤسسات	الرباط	الثلاثاء 25	

ت. و. المدير المركزي + رؤساء أقسام الإحصائيات والتخطيط والخريطة المدرسية	مديرية الاستراتيجيات والإحصائيات والتخطيط	الرباط	الثلاثاء 04	مارس 2014
ت. و. المدير المركزي ورؤساء الأقسام	مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر	الرباط	الأربعاء 05	
ت. و. المدير المركزي ورئيس قسم المالية	مديرية الشؤون العامة والميزانية والممتلكات	الرباط	الأربعاء 05 والإثنين 10	
ت. و. المدير المركزي ورئيس قسم الحياة المدرسية	مديرية تقييم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات	الرباط	الخميس 06 والثلاثاء 11	
ت. و. المديرية المركزية ورئيس قسم	مديرية نظام الإعلام	الرباط	الاثنين 10	





المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس
للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط



www.csefrs.ma