

المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⵔ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⵎⵖⵔⵉⵔ ⵏ ⵉⵔⵓⵔⵓⵏ ⵏ ⵉⵔⵓⵔⵓⵏ ⵏ ⵉⵔⵓⵔⵓⵏ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

مدرسة العدالة الاجتماعية

مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي



مدرسة العدالة الاجتماعية

مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي



الإيداع القانوني : 2018MO1168
ردمك : 978-9954-9883-5-0

... "والمغاربة اليوم، يريدون لأبنائهم تعليما جيدا، لا يقتصر على الكتابة والقراءة فقط، وإنما يضمن لهم الانخراط في عالم المعرفة والتواصل والتلوج والاندماج في سوق الشغل، ويساهم في الارتقاء الفردي والجماعي بكل فئرج فئات عريضة من المعصلين.

وهم يحتاجون أيضا إلى قضاء منصف وفعال، والإدارة ناجعة، تكون في خدمتهم وخدمة الصالح العام، وتعفر على الاستثمار وتدفع بالتنمية، بعيدا عن كل أشكال الرقونية والرشوة والفساد.

حضرات السيدات والسادة البرلمانيين، إذا كان المغرب قد حقق تقدما ملموسا، يشهد به العالم، إلا أن النموذج التنموي الوصني أصبح اليوم، غير قادر على الاستجابة للمصالب الملحة، والحاجيات المتزايدة للمواصنين، وغير قادر على الحد من الفوارق بين الفئات ومن التفاوتات الجهلية، وعلى تحقيق العدالة الاجتماعية.

وفي هذا الصدد، ندعو الحكومة والبرلمان، ومختلف المؤسسات والهيئات المعنية، كل في مجال اختصاصه، لإعلاء النضر في نموذجنا التنموي لمواكبة التصورات التي تعرفها البلاد.

إننا نتطلع لبلورة رؤية مندمجة لهذا النموذج، كفيلة بإعصائه نفسا جيدا، وقباز العراقل التي تعيق تصوره، ومعالجة نقه الضعف والاختلالات، التي أبانت عنها التجربة..."

مقتصف من الخطاب الملكي في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية

الثانية من الولاية التشريعية العاشرة

الجمعة 13 أكتوبر 2017



الفهرس

3	مقدمة
6	أ. معرفة إرث الفوارق الاجتماعية والاعتراف به
6	1. من الفوارق الاجتماعية إلى الفوارق المدرسية
7	1.1. الفوارق الاجتماعية والاستحقاق الدراسي
8	2.1. الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر، وتأثيرها في التعليمات
10	3.1. الفوارق الترابية
10	4.1. فوارق النوع
12	5.1. فوارق النظامين العمومي والخصوصي
13	2. من الفوارق المدرسية إلى الفوارق الاجتماعية المتضخمة
13	1.2. تربية غير دامجية
17	2.2. تعليم عال تداركته الفوارق
18	خلاصة: كلفة الفوارق في التعليم
20	أ. فك الارتباط بين الفوارق الاجتماعية والمدرسية
20	1. العمل على الحد من الفوارق الأولية بين التلاميذ
21	1.1. تحسين المستوى التربوي العام للسكان
23	2.1. توسيع وتحسين نجاعة نظام تعويض الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها التلاميذ
23	2. محاربة الفوارق المدرسية: تربية جيدة للجميع
24	1.2. إعطاء الأولوية لتعليم إلزامي منصف وذو جودة
27	2.2. سياق التعلم
31	3. جعل المدرسة ملكاً مشتركاً ومُوَحِّداً للأمة
32	1.3. حكاماة قُرب موحدة ويقظة تجاه الفوارق المدرسية
34	2.3. حكاماة مسؤولة وقابلة للمحاسبة
35	خلاصة: مدرسة منصفة وقابلة للمحاسبة
37	أ. وضع الرأسمال البشري في صلب النموذج التنموي
37	1. تعزيز بناء قدرات المواطنين
37	1.1. بناء قدرات المواطنين والروابط الاجتماعية
38	2.1. ترسيخ مبدأ العدالة
41	2. توسيع فئة المتعلمين من أجل توسيع الطبقة المتوسطة وإعطاء ديناميكية جديدة للاقتصاد
42	3. تحقيق التنمية بواسطة الرأسمال البشري
44	4. تعزيز ولوج مجتمع المعرفة
44	1.4. التربية والتكوين في أفق التوقعات حول التحول الذي ستعرفه المهن
45	2.4. تخفيف الفجوة على مستوى المعرفة
48	خلاصة: استشراف مستقبل البلاد بتنمية الرأسمال البشري
50	خلاصة عامة: التربية قاعدة النموذج التنموي: طموح في متناول المغرب
	المراجع

أحرز المغرب، خلال العقود الماضية، تقدماً كبيراً على مستوى الأوراش الاقتصادية الكبرى للبلاد، وفي المجال السياسي ومجال الحقوق والحريات. وقد تعزز هذا التقدم بدستور 2011، الذي شكل نقطة تحول حاسمة في التاريخ السياسي للمغرب. لقد نص هذا الدستور على عقد اجتماعي جديد، وجاء بفكرة حكام جديدة، وحث على الجهوية المتقدمة، وعلى توزيع جديد للسلط، وتكريس حقوق الإنسان. غير أن هذا الزخم لم يترجم بما فيه الكفاية إلى ما يؤثر فعلياً في الرفاهية الاجتماعية لغالبية المواطنين. وفي هذا الصدد، دعا الخطاب الملكي لـ 13 أكتوبر 2017 إلى إعادة النظر في نموذجنا التنموي، من أجل بناء نموذج أكثر شمولاً، وإدماجاً، وعدلاً، قادر على إعادة خلق الرابط الاجتماعي الملازم لكل مجتمع عادل.

وكما تشهد على ذلك التقارير الوطنية والدولية، فإن أوجه العجز الواضحة في مجال التنمية البشرية تولّد حلقات مفرغة تتجلى في اقتصاد غير قادر على تحقيق تنمية كافية ومستدامة، وفي نقص في التربية والرأس المال البشري، مما يعيق الاقتصاد، ويعرقل التنمية وإنتاج الخيرات، وخلق مناصب الشغل، ويمس كرامة غالبية المواطنين ورفاهيتهم.

فبعد مرور أكثر من سنتين على صياغة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، لا يزال تطبيقها الفعلي يعرف بعض التردد. ويُعد البطء الإداري، والعجز المتراكم الذي واجه الإصلاحات المتتالية، من جملة العوامل التي كبحت بدء عملية التغيير. وهذا يعني أن أزمة التربية، هي أزمة بنيوية وأخلاقية، لأنها تهدد مستقبل الأجيال الناشئة ومصير البلاد، وتشكل تحدياً للأمة. وتتجلى هذه الأزمة في ضعف مكتسبات التلاميذ، وعدم ملاءمتها لحاجات البلاد الحالية والمستقبلية، ولسوق الشغل، وفي طبيعة القيم التي تلقنها المدرسة.

ومن أهم مظاهر أزمة التربية هذه، انعدام المساواة وتعميق الفوارق. والحال أن مهمة المدرسة هي فك الارتباط بين الفوارق الاجتماعية الأصلية الموجودة بين التلاميذ ومستقبلهم المدرسي والاجتماعي. وهكذا، يتفاقم العجز التربوي بالفوارق الاجتماعية التي تنتجها وترسخها المدرسة على كافة المستويات،

1. World Bank Group Frashing Report. Learning. To realize Education's Promise. 2018. Le rapport souligne "une crise de l'éducation" est "une crise morale".

من خلال ما يعترى حكمة منظومة التربية والتكوين من أعطاب، ومقاومتها لكل تجديد، الشيء الذي تتحول معه كل إرادة للتغيير إلى إصلاحات غير مكتملة.

وقد بينت العديد من الدراسات التي أُنجزت مؤخراً أن اتساع فوارق الدخل يدفع الفئات الأشد حرماناً إلى التقليل من الاستثمار في الرأسمال البشري، وخاصة في التربية؛ وهو ما يؤثر سلباً في التنمية الاقتصادية، وفي الروابط الاجتماعية، والعمليات السياسية، والمحافظة على الرأسمال الطبيعي. ذلك أن نموذج التنمية البشرية المستدامة الذي يجب أن تتبناه كل أمة يهدف إلى الخروج من دائرة الفقر والهشاشة، وضمان صحة جيدة للسكان، والحفاظ على هذه الأرض للأجيال القادمة، وبناء مجتمعات تنعم بالأمن والسلام، ومفتوحة للجميع، حتى يتمكن كل مواطن من العيش بكرامة².

إن الخسارة المسجلة في التنمية البشرية والناجمة عن الفوارق في التربية مهمة. فوفق آخر تقرير حول التنمية البشرية لسنة 2016 لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNUD)، تقدر الخسائر في التنمية بسبب الفوارق في التربية سنة 2015 بـ 45,8%. وهي نسبة تفوق بكثير نسب الخسائر التي تتسبب فيها المكونات الأخرى للتنمية البشرية: أي الصحة (16%)، والدخل (23%)³.

وإذا كانت الفوارق مرتبطة بنمط توزيع الثروات والفقر والنفوذ الضعيف للرفاه الاجتماعي، فإنها تتعزز أكثر من خلال إرسائها في النظام الاجتماعي عبر التربية والتكوين. ذلك أن الفوارق الاجتماعية الأصلية للتلاميذ، الحاصلة خارج المدرسة، تتوسع بواسطة المنظومة المدرسية نفسها، عبر المسارات الدراسية المختلفة. والواقع أن الفوارق في التربية والتكوين تختلف عن أنواع الفوارق الأخرى، لأنها تشكل وسيلة لإعادة إنتاجها.

إن الفوارق الشاسعة التي يعرفها التعليم حالياً تستدعي أن يعطي النموذج التربوي المغربي بالفعل، نفس الفرص لجميع المتعلمين. إن عدم إهمال أي شخص، في إطار طموح الأمة إلى تربية ذات جودة للجميع، يعني، قبل كل شيء، تقليص الفوارق التربوية، بضمان تعليم جيد وحافل بالفرص للجميع.

2. Nations Unies : Objectifs de développement durable. 17 objectifs pour transformer le monde un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/

3. UNDP. Human Development Report 2016. Human development for everyone. P.210 (Voir index 4ème ligne).

ويفترض تحقيق هذا الطموح القيام بعمليتين مترابطتين ارتباطاً جوهرياً: محاربة الفوارق، وضمان تنمية اقتصادية مستدامة. ويقتضي هذا العمل أن يتمتع جميع الأشخاص، وخاصة الشباب والنساء والفئات غير المحظوظة، بنفس الحقوق، وبنفس إمكانيات النفاذ إلى الفرص المتاحة حالياً وتلك التي ستتاح مستقبلاً، والمساهمة في التنمية، والاستفادة منها.

إن معرفة الفوارق الكامنة في صلب منظومة التربية، والاعتراف بها، يشكل الخطوة الأولى نحو تجديد نموذجنا للتنمية البشرية. أما الخطوة الثانية فتتمثل في الحد من إرث الفوارق المدرسية في إطار مقارنة شمولية تأخذ بالاعتبار الأبعاد الاقتصادية، والسياسية، والمؤسسية، والثقافية، والسلوكية والقيمية. وتبقى الخطوة الثالثة، والتحدي الأبرز الذي على البلاد رفعه، هو بناء نموذج تربوي يقوم على العدالة المدرسية، ويدفع البلاد إلى الانخراط في عملية التنمية الاقتصادية، وفي بناء مجتمع المعرفة.

■ 1. معرفة إرث الفوارق الاجتماعية والاعتراف به

قامت الدولة، منذ الاستقلال، بمجهودات محمودة، وحققت تقدماً ملموساً في مجال ولوج الأطفال إلى التربية من خلال التعبئة لفائدة تـمدرس الفتيات القرويات، ودعم الأطفال الذين ينحدرون من الفئات الاجتماعية المعوزة. وكما تشهد على ذلك التقارير الدولية، فإن المغرب عرف توسعاً سريعاً في مجال تـمدرس التلاميذ، إذ تمكن في ظرف إحدى عشرة سنة من رفع نسبة المتـمدرسين في التعليم الابتدائي من 57% إلى 88%، وهو ما تطلب تحقيقه في الولايات المتحدة الأمريكية 40 سنة (من 1870 إلى 1910)⁴.

وبالفعل، إن نموذج التعليم العمومي الذي اعتمده المغرب بعد استقلاله، يهدف إلى توفير نفس التعليم للجميع، وتمكين التلاميذ "المستحقين" من التميز؛ وذلك كيفما كانت خصائصهم الفردية. ومع ذلك، رغم المجهودات المبذولة في هذا الاتجاه، فإننا نجد فوارقاً ترابية واجتماعية وفوارق بين الجنسين، تـلـتـقي وتؤثر في إمكانيات الولوج إلى المدرسة وفي المسارات الدراسية للحصول على الشهادات، واكتساب المعارف والكفايات، والثقافة، وولوج سوق الشغل...

1. من الفوارق الاجتماعية إلى الفوارق المدرسية

تخضع المدرسة المغربية العمومية لتأثيرات الفوارق الاجتماعية، حيث يلج كل طفل المدرسة وهو محمل بإرثه الاجتماعي. كما أن أوجه العجز الاجتماعي التي تتجلى في الفقر، وهشاشة الأسر، وأمـية الآباء والأمهات والصعوبات التي يجدونها في تتبع دراسة أبنائهم، تؤثر بشكل سلبي في عملية التعلم داخل المدرسة.

وإذا كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية تتدخل في المدرسة، فإنه يمكن التساؤل عما إذا كانت هذه الأخيرة لا تساهم، من جهتها، في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن التخفيف من آثار الفوارق المدرسية، حتى تكون التربية وسيلة للتحرر والحركة الاجتماعية؟ وكيف يمكن جعل الاستحقاق الفردي المحدد الحقيقي للنجاح ولأداءات التلاميذ؟

4. Rapport Banque Mondiale : Apprentissage pour réaliser la promesse de l'éducation. p.4 (Résumé). Voir rapport complet. World Bank Group. Learning to Realize Education's Promise. 2018.

1.1. الفوارق الاجتماعية والاستحقاق الدراسي

تكشف الفوارق في النجاح الدراسي، بين جماعات التلاميذ، حدود مبدأ الاستحقاق، أي القدرات الفكرية والجهود والمواهب الفردية للتلاميذ، بغض النظر عن خصائصهم الاجتماعية الموروثة، والذي يجب أن يكون أساساً لكل نظام تعليمي. فالتلاميذ ليسوا متساوين من حيث أصولهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. كما أن الفقر والهشاشة ليسا بمعطين خارجيين عن المدرسة، بل يؤثران بشكل مباشر في مكتسبات التلاميذ وفي استمرارهم الدراسي. إن إثارة مسألة تكافؤ الفرص التعليمية، يعني إعادة النظر في مسألة النجاح الدراسي القائم حصراً على مبدأ الاستحقاق، والتفكير من جديد في مسألة العدالة الاجتماعية في مجال التربية.

وبالفعل، فالنجاح الدراسي لا يزال حتى اليوم، مرتبطاً بشكل قوي بالأصل الاجتماعي، بارتباط مع آليات الإقصاء التي تفعل فعلها في المدرسة المغربية، والتي تقوض مبدأ تكافؤ الفرص، الذي يفترض أن جميع التلاميذ يتلقون نفس التربية كيفما كانت خصائصهم الفردية والأسرية. كما أن مبدأ الاستحقاق الفردي الذي يفسر النجاح أو الفشل الدراسي، يؤدي، في الواقع، إلى إقصاء عدد كبير من التلاميذ من المدرسة، خاصة مع التأخر الذي يعرفه تحقيق تعميم التعليم الإلزامي.

وحتى يوصف مجتمع ديمقراطي ما بالعدل، فعليه أن يعطي الأولوية للتلاميذ الأكثر خصائصاً اجتماعياً، وذلك للحد من الفوارق في النتائج الدراسية وفي الاندماج الاجتماعي والمهني. ومعنى هذا، أنه لا يتعين على المدرسة أن تضمن تكافؤ الفرص بين التلاميذ فحسب، وإنما يتعين عليها، أيضاً، أن تعمل على أن لا يكون مصير التلاميذ المحرومين رهيناً بظروفهم الاجتماعية الأصلية.

وإذا كانت الاختلافات بين التلاميذ لا تعد كلها فوارق دراسية غير مقبولة وغير مشروعة⁵، فإن الطابع الجماعي الذي يميز الولوج لأبسط الموارد التربوية، بالإضافة إلى حدة التفاوتات بين التلاميذ، كل ذلك يؤسس لوجود الفوارق الاجتماعية بالمدرسة. وعلى عكس الاستحقاق، والقدرات الفردية، الذين وضعوا منذ البداية ضمن شروط تكافؤ الفرص، فإنه لا يمكن اعتبار التوزيع غير المتكافئ للموارد التربوية وفق الأصل الاجتماعي و/أو الجغرافي للتلاميذ، أو وفق جنسهم أو إعاقاتهم، أمراً مشروعاً وعادلاً.

5. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO, France): Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Rapport Scientifique Sept. 2016.

2.1. الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر، وتأثيرها في التعليمات

يؤثر السياق الأسري على مكتسبات التلاميذ. وهذا ما تبينه دراسة PNEA 2016: البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلاميذ الجذع المشترك من التعليم الثانوي التأهيلي، حيث يظهر جلياً مدى تأثير الظروف الاجتماعية والأسرية في مكتسبات التلاميذ. ويتجلى هذا التأثير في بعدين أساسيين هما البعد الاجتماعي والاقتصادي من جهة، والبعد الثقافي من جهة ثانية.

● البعد الاجتماعي والاقتصادي

وفق دراسة PNEA 2016، يمثل عامل " أثر التلميذ " المتكون مما يحمله التلميذ معه، عند ولوجه المدرسة، من إرث اجتماعي 80%، بالمقارنة مع " أثر المؤسسة التعليمية " الذي لا يتعدى 20%، ويؤثر هذا العامل في التعليمات داخل المدرسة العمومية، التي تعجز عن التخفيف من حدة الفوارق الاجتماعية بسبب غياب استراتيجية ملائمة وأساليب تدريس متباينة تستهدف فئة التلاميذ المتعثرين⁷.

إن تأثير الظروف الاجتماعية في نتائج التلاميذ أمر جلي، فالمقارنة بين خصائص 10% من التلاميذ الأعلى أداء و 10% من التلاميذ الأدنى أداء يبين أن توفير بعض الموارد البيداغوجية داخل البيت، كمكتب للعمل خاصة، وبضعة كتب، يظل ضمن العوامل المميزة بين التلاميذ ذوي الأداء الأفضل وغيرهم ممن حصلوا على إنجازات أقل، سواء تعلق الأمر باللغات أم بالرياضيات.

ولنلاحظ، من جهة أخرى، أن التلاميذ الذين حصلوا على أفضل النتائج في اللغة الفرنسية وفي الرياضيات، يتوفرون على حاسوب وعلى إنترنت في البيت. كما أن معظم التلاميذ الذين حصلوا على أعلى المراتب في اللغة الفرنسية يتكلمون هذه اللغة في بيوتهم، أو ينتمون إلى أسر تقطن بالوسط الحضري. وعليه فإن توافر هذه الموارد في البيت يؤثر بشكل إيجابي على 10% من التلاميذ الذين قدموا أحسن الأداءات في الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية في اللغة الفرنسية، والذين بلغت نتائجهم⁸ 53%، في الوقت الذي لا

6. استهدفت دراسة PNEA 109 34 تلميذا اجتازوا اختبارات في المكتسبات وأجابوا عن الاستمارة، كما شملت 543 مدير مؤسسة و 4601 مدرس أجابوا على أسئلة الاستمارة كذلك.

7. حسب دراسة (TIMSS 2015)، العوامل العائلية التي تفرق بين التلاميذ في مجال التعليمات نوعان: المستوى السوسيو-اقتصادي، والثقافي للأسرة، ومشاركة الوالدين في تربية أبنائهم.

8. معدل الاحتساب في PNEA على 100 نقطة، بينما معدل الاحتساب في TIMSS على 1000 نقطة.

تتعدى نتائج 10% من التلاميذ الأقل أداء والذين لا يتوفرون على تلك الموارد، 26%.

وبدورها، تؤكد الدراسة الدولية حول الاتجاهات في الرياضيات والعلوم لسنة 2015 (TIMSS 2015)، والتي استهدفت المستويين الابتدائي والإعدادي، وجود علاقة بين النتائج الدراسية للتلاميذ والظروف الاجتماعية والاقتصادية لأسرهم. إن الفوارق الموجودة بين مكتسبات التلاميذ الذين ينحدرون من وسط أسري فقير، ومكتسبات التلاميذ الذين ينتمون لأسر ميسورة ترتبط بشكل دال بمستوى التربية، وبالوضع المهني لآبائهم، أو أولياء أمورهم.

● البعد الثقافي

تبين دراسة PNEA 2016، أن المستوى التربوي والثقافي للآباء يؤثر في نتائج التلاميذ الدراسية، حيث إن ثلث آباء المعنيين بالدراسة و52% من الأمهات لم يسبق لهم أن ولجوا المدرسة، بينما نسبة التلاميذ الذين يتوفر آباؤهم على مستوى تعليمي عال هم الأفضل أداء في اللغة الفرنسية وفي الرياضيات. فاستعمال اللغة الفرنسية للتواصل في البيت، يؤثر بشكل إيجابي في نتائج تلاميذ الجذع المشترك علوم في هذه اللغة.

وتؤكد الدراسة الدولية (TIMSS 2015) من جهتها، ما لوحظ من تأثير المستوى التعليمي للآباء في النتائج الدراسية للتلاميذ. فأداءات التلاميذ الذين يتوفر آباؤهم على مستويات تربوية متدنية أقل من نتائج نظرائهم الذين يحظى آباؤهم بمستويات تعليمية عالية.

في السنة الثانية ثانوي، أكبر فرق لوحظ بين معدلات التلاميذ هو الفرق الموجود بين الذين يتوفر أحد أبويهم، على الأقل، على دبلوم جامعي، والتلاميذ الذين تمكن أحد أبويهم، في أحسن الحالات، من إنهاء سلك التعليم الثانوي الإعدادي. ويبلغ هذا الفرق 64 نقطة في الرياضيات، و62 نقطة في العلوم.

وتبين هذه الملاحظات، وبوضوح، أهمية الارتباطات بين مكتسبات التلاميذ والإكراهات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المرتبطة بوسطهم العائلي والاجتماعي. إن المجهودات المبذولة على مستوى برامج الدعم الاجتماعي الموجهة للتلاميذ الذين هم في وضعية صعبة لم تساهم، بشكل دال، في الحد من آثار الفوارق الاجتماعية في تعلمات التلاميذ ومكتسباتهم.

3.1. الفوارق الترابية

يعتبر عامل الوسط (حضري-قروي) بدوره، عاملاً مهماً من عوامل انعدام المساواة الاجتماعية. فهو يتدخل بقوة في تعميق الفوارق المدرسية. ويظهر تأثيره السلبي، بشكل خاص، في المجال القروي، حيث لا يتجاوز معدل سنوات التمدرس بالنسبة للسكان من 15 سنة وما فوق، 3,24 سنوات، مقابل 7,13 سنوات في الوسط الحضري⁹ (بمتوسط 5,64 سنوات على المستوى الوطني) . علماً أن مؤشر جيني¹⁰، الذي يقيس الفوارق الترابية بالنسبة للسكان ذوي 15 سنة فما فوق، يبلغ 0,43 بالوسط الحضري و0,66 بالوسط القروي".

كما تظهر الفوارق الترابية جلية على مستوى النسبة الخاصة للتمدرس لبعض الفئات العمرية سنة 2016-2017، والتي تصل بالنسبة للفئة العمرية 12-14 إلى 96,9% بالوسط الحضري و75,8% بالوسط القروي، وبالنسبة للفئة العمرية 15-17، على التوالي، 86% (حضري) و40,6% (قروي) . وتُلمس هذه الفوارق أيضاً على مستوى نسبة السكان التي تصل للتعليم العالي (18 سنة فما فوق) والتي بلغت سنة 2014، 13,3% بالوسط الحضري و2,3% بالوسط القروي .

وتتجلى هذه الفوارق أيضاً في التأخر الحاصل في محاربة أمية السكان خصوصاً بالوسط القروي، تبين نتائج الإحصاء العام الأخير للسكان والسكنى، أن حوالي 10 ملايين مغربية ومغربي، (أي ما يقارب ثلث السكان) لا يعرفون القراءة ولا الكتابة. ورغم التراجع الملحوظ الذي عرفته الأمية خلال العشرين سنة الماضية، فإن نسبتها تصل 77,4% في الوسط القروي، و52,5% في الوسط الحضري¹² .

4.1. فوارق النوع

على الرغم من التقدم المسجل أخيراً في تدرس الفتيات، وخاصة الفتيات القرويات، فإن كل المعطيات تشهد على أن الفوارق الحالية في التربية بين الذكور والإناث واقع لا يمكن نكرانه .

وبالفعل، فإن معدل سنوات الدراسة بالنسبة للذكور الذين يتجاوز سنهم 15

9. أطلس الفوارق الترابية 2016، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .

10. معدل جيني يقيس الفوارق، كلما اقترب من 1 كانت الفوارق كبيرة .

11. أطلس الفوارق الترابية 2016، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .

12. الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014، المندوبية السامية للتخطيط .

سنة هو 6,52 سنوات، مقابل 4,8 سنوات للإناث، بينما يبلغ مؤشر جيني لهذه الفئة العمرية، 0,45 للذكور، و0,60 للإناث¹³.

وإذا كانت المساواة بين الجنسين قد تحققت فيما يخص تدرس الأطفال (النسبة الخاصة للتمدرس) الذين تتراوح أعمارهم بين 6-11 سنة: 99,6% للذكور، و98,5% بالنسبة للإناث، فإن تفاوتات كبيرة مازالت قائمة فيما يخص الولوج والاحتفاظ في مختلف المستويات التعليمية.

في التعليم الأولي، لا تمثل الإناث إلا 45% من مجموع المستفيدين، مقابل 53,9% من الذكور. غير أن التفاوتات الأكثر أهمية هي تلك المسجلة بالوسط القروي، حيث يسود التعليم الأولي التقليدي الذي يستقبل الذكور أكثر من الإناث. وتشكل هذه الفوارق دليلاً على ضرورة استعجال العمل على ضمان الولوج العادل للإناث إلى التربية.

كما توجد فوارق لا تقل أهمية بين الذكور والإناث من الفئة العمرية 12-14 سنة (90,4% من الذكور مقابل 84,7% من الإناث)، وكذلك ضمن الفئة العمرية 15-17 سنة (70,1% من الذكور مقابل 63% من الإناث). وضمن الفئة البالغة من العمر أكثر من 15 سنة التي تمكنت من ولوج التعليم العالي، تمثل الفتيات 11,2%، مقابل 13,7% من الذكور في الوسط الحضري، أما في الوسط القروي فهي على التوالي 1,3% و2,9%.

وحرى بالذكر، أن التداخل بين الأصل الاجتماعي/الجغرافي والنوع يشكل العامل المحدد للفوارق الاجتماعية والدراسية. فالفتاة القروية محرومة بالمقارنة مع نظيرتها الحضرية بفعل الوسط الجغرافي، ومحرومة بالمقارنة مع الولد القروي بفعل النوع وحده.

ومن ناحية أخرى، وعلى عكس البلدان الأخرى التي تنتمي إلى المنطقة المغاربية، فإن الفتيات يغادرن المدرسة مبكراً أكثر من الأولاد، وذلك منذ التعليم الابتدائي، بل ومنذ السنة الأولى من هذا السلك: (1,7% مقابل 0,8% بالنسبة للذكور في هذا السلك). إن هذا الانقطاع المبكر عن الدراسة، وخاصة في العالم القروي، يفتح الباب أمام مجموعة من أنواع انعدام المساواة الأخرى التي تلاحق مصير النساء الفقيرات.

13. بالنسبة لمؤشر جيني، كلما اقترب من 1، اتسعت الفوارق.

5.1. فوارق النظامين العمومي والخصوصي

تغيرت مكانة التعليم الخصوصي منذ الاستقلال حتى اليوم، لقد شجع زخم الاستقلال التعليم العمومي على حساب التعليم الخصوصي الذي كان يعتبر بمثابة "مدرسة الفرصة الثانية"، والذي كان مخصصاً للأطفال الذين يوجدون في وضعية فشل أو انقطاع دراسيين. غير أن هذه الوضعية انقلبت تدريجياً. فقد نتج عن تراجع جودة المدرسة العمومية ظهور تصور إيجابي للمدرسة الخصوصية، والتحمس لها.

وتبقى المدرسة العمومية متسمة بإقبال الأغلبية من التلاميذ: 84% في الابتدائي سنة 2016، مقابل 16% في التعليم الخصوصي فقط، و91% في الإعدادي والتأهيلي العمومي مقابل 9% في التعليم الخصوصي¹⁴ فقط. أما على مستوى التعليم العالي، فيستقبل النظام العمومي، الجامعات ومؤسسات تكوين الأطر، 80,8% من الطلبة، 13,7% في التكوين المهني بعد البكالوريا و0,4% دبلوم التقني المتخصص، في الوقت الذي لا يستقبل النظام الخصوصي سوى 4,3% من الطلبة. وإذا كان التعليم الخصوصي لم يتحول بعد إلى تعليم جماهيري، فقد أصبح، إعتباراً لانخفاض قيمة التعليم العمومي، تعليماً لأبناء الأسر الميسورة التي تتوفر على الإمكانيات المالية، ولبعض الأسر المتوسطة التي تحرم نفسها لأداء ثمن التربية.

ومن ناحية أخرى، تجدر الإشارة إلى أن عرض التعليم الخصوصي موزع ترابياً واجتماعياً بطريقة غير عادلة. فالمدرسة الخصوصية تبقى غالباً حضرية الموقع، وترتادها الطبقات الاجتماعية القادرة على دفع مقابل لتربية أبنائها، حيث إن جودة البنية التحتية، والتخطيطات التربوية، ومستوى المدرسين، وتدریس اللغات، وسمعة المؤسسة، والرسوم الشهرية للدراسة (التي تتراوح بين 696 درهماً و2400 درهم للشهر الواحد)¹⁵، ورسوم التسجيل (التي تتراوح بين 720 و2000 درهم)¹⁶... من العوامل المحددة للتمايز بين مؤسسات التعليم الخصوصي وتراتبيتها وفق سلم القيمة الاجتماعية. ففي دراسة حديثة، يتبين أن 38% من مؤسسات التعليم الخاص تقدم خدمات إضافية مؤدى عنها، وأن

14. أرقام وزارة التربية الوطنية برسم سنة 2015-2016.

15. تتعدى هذه الرسوم 12000 درهماً للشهر الواحد في بعض المدارس الأجنبية

16. Cide. Consortium internationale de développement en éducation. Etude sur l'élaboration d'une stratégie de développement de l'enseignement et de la formation privés. Rapport réalisé au profit du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. 2015.

معظمها تقدم دروساً في الدعم للتلاميذ¹⁷؛ وهو ما يزيد في تكاليف الدراسة في هذا القطاع.

وبالنسبة للأسر، تعتبر المدرسة الخصوصية هي الوسيلة التي تضمن لأبنائها تربية ذات جودة، وأفضل من التربية التي يقدمها التعليم العمومي. لكن هذا التعليم يشكل، أيضاً، علامة تمايز اجتماعي؛ تميز بين الذين يستطيعون أن يمنحوا لأبنائهم مدرسة مؤدى عنها، وأفضل من غيرها، والذين لا يقدرّون على ذلك.

وهكذا، تنشأ التراتبية حتى بين الأسر التي تختار وضع أبنائها في مؤسسات التعليم الخصوصي، وذلك تبعاً لقدراتها وإمكاناتها المادية: فهناك الأسر القادرة على وضع أبنائها في "مدرسة غالية ومكلفة"، وهناك أسر أخرى لا تستطيع الولوج إلا إلى "مدرسة أقل تكلفة وغلاء". ولهذا الاعتبار، يمكن القول، إن تنوع المؤسسات التربوية (مدارس البعثات الأجنبية، والمدارس الخصوصية المغربية بترابيتها، والتعليم العمومي) لا يُخْتَزَل في نمط التأطير وجودة التربية المقدمة للأطفال فحسب، وإنما يُحِيل، أيضاً، على التمايز الاجتماعي.

2. من الفوارق المدرسية إلى الفوارق الاجتماعية المتضخمة

إن المدرسة التي كان يرجى منها تعزيز الارتقاء الاجتماعي للفرد، أصبحت منتجة للفوارق من خلال توفيرها لتربية غير دامجة وغير عادلة.

1.2. تربية غير دامجة

تميزت السياسات العمومية في السنوات الأخيرة بتنامي وعيها بضرورة تعويض ما يعاني منه بعض الأطفال من صعوبات اجتماعية، ووهن شخصي. لكن تلك السياسات لم تشمل كل الأطفال الذين يوجدون في هذه الوضعية، كما لم تشمل كل أصناف الهشاشة.

إن التربية غير الدامجة هي التربية التي لا تستطيع أن تأخذ الفوارق الموجودة بين التلاميذ وخصوصياتهم بعين الاعتبار. وعندما تعجز المدرسة عن التكفل بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المعرضون للهشاشة الاجتماعية والنفسية والمدرسية، فإنها تتخلى عنهم، وتتحول هي ذاتها إلى آلة لتضخيم الفوارق.

17. Cide. Op.cit

● الانقطاع عن الدراسة والفوارق الاجتماعية

لقد طور المغرب آليات مهمةً للدعم الاجتماعي (على شكل منح، ومطاعم مدرسية، وداخليات، ودور الطالب، والنقل، وتوزيع المحافظ...) من أجل الحد من الفوارق الاجتماعية في التعليم، وتمكين التلاميذ المحرومين من ولوج التربية. لكن هذا الدعم لم يكن له تأثير كبير في الحد من التسرب المدرسي، كما يشهد على ذلك حجم هذه الظاهرة وتطورها الزمني.

أمام تزايد أعداد المتعلمين الذي لم تكن المدرسة قد أعدت له المستلزمات الكافية، يحافظ النظام التربوي على توازنه عبر تسرب التلاميذ خارج المنظومة. إن حجم الانقطاع المدرسي المرتفع، والذي يمس التلاميذ القرويين والفتيات بالخصوص، (بالسلك الابتدائي)، يشكل أكبر تجلٍ للفوارق في التعليم، ولضعف جودة المدرسة العمومية. فعلى سبيل المثال، في سنة 2016-2017 غادر المدرسة 279 177 تلميذاً قبل حصولهم على شهادة البكالوريا.

وإذا كان المنقطع عن الدراسة بالدول الأوروبية يُعرّف على أنه "الشخص الذي يتراوح عمره بين 16 و24 سنة وغير مسجل في أي تكوين، ولم يمه برنامج السلك الثاني من التعليم الثانوي"¹⁸. فإنه في المغرب، لا يوجد أي معيار محدد لتعريف المنقطع عن الدراسة يُمكن من قياس وضعيته بدقة. وعلى كل حال، ومن أجل غايات هذه الدراسة، فإننا نعرّف المنقطع عن الدراسة بكونه كل طفل يتراوح عمره بين 6 و16 سنة، وغادر المدرسة قبل إنهاء التعليم الإلزامي.

ويبدأ الانقطاع الدراسي منذ التعليم الابتدائي، بل أحياناً منذ السنة الأولى (0,8% بالنسبة إلى الذكور، و1,7% من الإناث). وعندما يحدث الانقطاع في هذا المستوى، أي في مرحلة لم يكتسب فيها المتعلم بعد تكوينه الأساسي، فإنه يتحول إلى مصدر للأمية.

تتفق الدراسات الدولية على ما تتسم به العوامل المؤدية للانقطاع الدراسي من تعقيد. ومع ذلك، فإن عامل "السياق" الذي يشمل محيط المدرسة، والظروف الاقتصادية والاجتماعية، يقوم بدور مهم في هشاشة بعض التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التكرار والتغيب يُعتبران من مسببات الانقطاع؛ غير أن التكرار الذي يُفترض فيه أن يكون

18. Pierre Yves Bernard. Les inégalités sociales du décrochage scolaire. Contribution dans le cadre du rapport du CNESCO Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires. Septembre 2016.

وسيلة للاستدراك قصد إبقاء التلميذ في المدرسة، يؤثر بشكل سلبي في نجاح التلميذ وفي أدائه الدراسي لأنه يثبط من عزيمته، ويضعف حافزيته. وهناك عوامل أخرى تُفاقم الانقطاع كالعنف في المدرسة، والتحرش، والمضايقات من قبل الأقران أو المدرسين، والظروف البيداغوجية القائمة على النبذ، والتهميش، وبعد المدرسة عن مقر السكن... خاصة بالنسبة للفتيات القرويات.

إن التلاميذ الذين يغادرون المدرسة بشكل مبكر، قبل إنهاء التمدرس الإلزامي، ودون اكتساب الكفايات الأساسية، يعززون صفوف ضعفاء المجتمع، وهو ما يجعل من الانقطاع الدراسي آلية لإنتاج الفوارق الاجتماعية؛ وزيادة على ذلك، فإن هذه الظاهرة، وبسبب حجمها، تؤثر سلباً في القيمة التي يمنحها المجتمع للمورد التربوي والثقافي.

إن الرهان هو أن تحتفظ المدرسة بتلامذتها من خلال منحهم قاعدة تكوينية أساسية وتأهيلاً تربوياً، ولا يمكن أن يتحقق هذا الرهان، دون إرساء استراتيجية مزدوجة: استراتيجية للوقاية، واستراتيجية للدعم / وللتعويض.

● صعوبة إدماج الأطفال الذين هم في وضعية إعاقة

رغم وجود إطار تشريعي مشجع، ورغم التطور الإيجابي الذي تعرفه الاستراتيجيات الوطنية في هذا المجال، فإن ولوج الأطفال الذين هم في وضعية إعاقة إلى التربية والتعليم يظل تحدياً كبيراً بالنسبة للمغرب. فقد كشف البحث الوطني حول الإعاقة الذي أنجز سنة 2014، عن وضعية مقلقة¹⁹، تتجلى في الميز السلبي، غير المباشر وغير المقبول، الذي تتعرض له هذه الفئة من الأطفال بالمقارنة مع التوجهات الملاحظة داخل الساكنة المرجعية²⁰. وتصل نسبة التمدرس لدى الأطفال الذين هم في وضعية الإعاقة 49,5% في الوسط الحضري، مقابل 32,9% في الوسط القروي. وتعاني الطفلة الصغيرة المعاقة من إقصاء أكبر في مجال التمدرس (29,1%) بالمقارنة مع الذكور في نفس الوضعية (49,2%).

ووفق نفس الدراسة، فإن 75% من المتمدربين الذين هم في وضعية الإعاقة يتابعون دراستهم في مدرسة عادية، و5% منهم يستفيدون من تأطير متخصص وخاص، و15% يدرسون في مؤسسات متخصصة (جموعية أو خصوصية

19. بحث أنجزته وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية 2014.

20. معطيات وزارة التربية الوطنية يرسم السنة الدراسية 2013-2014.

بشكل عام)؛ و5% من هؤلاء الأطفال يدرسون في بيوتهم ضمن بنية للتعليم الأولي التقليدي.

أما في ما يخص الأطفال الذين هم في وضعية إعاقة غير المتمدربين، ف80,3% منهم لم يسبق لهم أن ولجوا مؤسسة تعليمية (مدرسة ابتدائية، أو التعليم الأولي التقليدي، الخ). واضطر 13,7% منهم إلى مغادرة المدرسة: (56% منهم منذ مستوى التعليم الأولي، و36% في مستوى السلك الأول من التعليم الأساسي، و8% منهم غادروا المدرسة في مستوى السلك الثاني من التعليم الأساسي).

ورغم كون دستور 2011 يضمن حق التربية للجميع، فإن الإنصاف (أي المساواة الفعلية، أو المساواة في النتائج) لا يزال بعيد المنال بالنسبة لهؤلاء الأطفال وأسرهم، سواء فيما يخص البنية التحتية الملائمة، أو في المواكبة والرعاية، أو الطرق البيداغوجية.

● صعوبة التعرف على المتواجدين في "وضعية غير متمدرس"، و"لا في التدريب"، و"لا في الشغل"

بالإضافة إلى ما ورد سابقاً، وخارج فئة "الحاصلين على الشهادات"، توجد فوارق أخرى تميز الشباب الذين لا يتوفرون على أي رصيد يمكنهم من مفاوضة اندماجهم الاجتماعي وفي سوق الشغل (ويسمى هؤلاء بـ NEET²¹). ووفق معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014²²، فإن 844 219 شاباً تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة لا يوجدون في المدرسة، ولا في تدريب، ولا في شغل. وعلى هذا المستوى، تجدر الإشارة إلى أن عدد الإناث اللواتي يوجدن في هذه الوضعية (633 616) أكبر بثلاث مرات من عدد الذكور الذين ينتمون لنفس الفئة العمرية (210 603). وعليه فيجب على منظومة التربية والتكوين أن تركز بشكل خاص على هذه الفئة، وأن تضمن لها المؤهلات الكفيلة بتسهيل اندماجها الثقافي والمهني والاجتماعي.

21. NEET est un acronyme en anglais (not in Education, Employment or Training), utilisé dans les rapports internationaux, signifie ni étudiant, ni employé, ni stagiaire.

22. الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014، المندوبية السامية للتخطيط

2.2. تعليم عال تداركته الفوارق

بالإضافة الى تعدد مكونات التعليم العالي والتي ترسخ الفوارق في ولوج هذا التعليم (مؤسسات التعليم العالي العمومية، مؤسسات التعليم العالي الخصوصية، المؤسسات غير التابعة للجامعات، المؤسسات الجامعية المحدثة في إطار الشراكة مع الدولة، فروع المؤسسات الأجنبية) يجد التعليم العالي العمومي نفسه محاصراً في ازدواجية نظامين غير متساويين: نظام ذو استقطاب محدود ونظام ذو استقطاب مفتوح.

● النظام العمومي المزدوج: الاستقطاب المحدود والاستقطاب المفتوح

لا يُقدّم هذان النظامان للطلبة وللمجتمع باعتبارهما تكوينات متساوية بنفس الأهمية وبنفس القيمة، بل من خلال تراتبتهما، حيث يستقبل الأول الطلبة الحاصلين على أعلى النقط في البكالوريا وفي المباريات، ويستوعب الثاني أغلبية الطلبة الأقل أداءً. إن نظام الاستقطاب المفتوح هو الذي يسجل أعلى نسب الهدر داخل الجامعة حيث يغادر 64% من الطلبة الدراسة بدون شهادة، وينقطع عنها 25,2% في السنة الأولى، و40,2% بعد سنتين من الدراسة²³. وتعتبر هذه التراتبية المزدوجة المترافقة مع جمود وانغلاق النظام السبب الرئيس في عدم تعزيز تغير المسار الدراسي للطلبة.

إن ثنائية النظام الجامعي المغربي الموروثة عن النظام الفرنسي الذي يفرق بين المدارس العليا (الكبرى) المخصصة لنخبة الامتياز والمؤسسات الجامعية المخصصة لجمهور الطلاب (الكليات بالخصوص)، تؤدي إلى تراتبية تمنح لبعض التخصصات قيمة أكبر من قيمة التخصصات الأخرى حسب معايير سوق الشغل. ومن نتائج هذه الثنائية، الصورة السلبية التي يكونها الطلبة والمجتمع بخصوص مؤسسات الاستقطاب المفتوح، مما يؤدي إلى التقليل من قيمة شهادات خريجها، وبالتالي إلى فوارق في القيمة الاجتماعية والمهنية للشهادات المختلفة.

● الانتقاص من قيمة نظام الاستقطاب المفتوح في سوق الشغل

إن التفاوتات المرتبطة بتراتبية نظامي التعليم العالي، وبالمواد الدراسية المختلفة، تخلق الفوارق بين الشباب الحاملين للشهادات الجامعية في إمكانيات الحصول

23. تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات، التقرير التحليلي 2014، ص.103

على شغل. لا يوجد أي تناسب بين حظوظ خريجي مؤسسات الاستقطاب المفتوح، (الذين يعانون 70% منهم من البطالة) للحصول على شغل، وحظوظ خريجي مؤسسات الاستقطاب المحدود؛ وهو ما يؤدي إلى التفهقر الاجتماعي لأعداد كبيرة من هؤلاء الطلبة، ويعيد إنتاج الفوارق الاجتماعية. وفي هذه المرحلة، ينبغي الإشارة إلى اتجاه جديد آخذ في البروز، ألا وهو تزايد نسبة العاطلين ضمن خريجي المدارس الكبرى والمعاهد نفسها، وقد قدرت هذه النسبة بـ 9,5% في 2016 (مقابل 5% فقط سنة 2012)، لتقترب بذلك من نسبة البطالة على الصعيد الوطني. ومع ذلك، فإن نسبة البطالة هذه، رغم ارتفاعها، لا تبلغ نسبة بطالة خريجي الكليات التي تفوق حالياً نسبة البطالة على الصعيد الوطني بما يقارب 2,5 مرات²⁴.

يحصل حاملو الشهادات الجامعية على شغل إما من خلال الرأسمال الاجتماعي الذي تتوفر عليه عائلاتهم وما نسجوه من علاقات، أو بواسطة الشهادات المحصل عليها وقيمة التربية المتلقاة عبر التعليم. ورغم الصعوبات التي تعترض تقييم مدى اللجوء إلى الزبونية للحصول على شغل، فإن هذه الأخيرة حاضرة بكثرة في خطاب الشباب؛ وهو ما يُضعف ثقتهم في مبدأ الاستحقاق الشخصي وفي نزاهة المشغلين. وبشكل عام، وفي ظل سياق تسوده البطالة المقنّعة بشكل قوي، يدفع، ضُعب الاعتراف بقيمة الشهادات الجامعية في سوق العمل، الشباب إلى فقدان الثقة في جدوى التربية ومنفعتاتها باعتبارها ملكاً مشتركاً يقي من الفقر، ويساعد على الارتقاء الاجتماعي، بل وفي مصداقية الاستحقاق والتنافس المدرسيين.

خلاصة: كلفة الفوارق في التعليم

للفوارق في التعليم تكلفة يتعين أدائها. في البداية، هناك تكلفة الحيلولة دون تحرر الفرد، وعدم تحقيقه ذاته. إن الفوارق لها تأثير في الفشل الدراسي وفي التكرار والتسرب. إنها تغذي الحرمان والإحباط، وتعرض المتخلى عنهم من المدرسة للهشاشة والتهميش، الشيء الذي يمكن أن يدفع بهم إلى الانحراف والعنف. فبإعادة إنتاج الهشاشة وتوسيعها، وتهميش شباب غير قادر على إيجاد مكانة له في المجتمع، تقلص الفوارق في التربية إمكانات الاندماج الاجتماعي، وتهدد التماسك الاجتماعي، وتندّر بتفكك الروابط

24. Note d'information du haut-commissariat au plan au sujet de la situation du marché du travail au premier trimestre de l'année 2016

الاجتماعية، وتعرض، من خلال ذلك كله، المجتمع المغربي برمته إلى خطر التوترات الاجتماعية.

هناك مثال جمعية بيتي التي تشتغل في مجال حماية أطفال الشوارع. فقد تمكنت هذه الجمعية بين سنة 2012 وسنة 2016 من الاعتناء بحوالي 2000 طفل(ة) وشاب(ة)؛ يعيشون في الشارع، منهم العاملون، ومنهم من هم في نزاع مع القانون. 45% من هؤلاء الأطفال (900 طفل) لم يسبق لهم أن دخلوا المدرسة أو يوجدون في حالة انقطاع²⁵. وهذا ما يؤكد أن عدم التمدرس والانقطاع لا يخلفان تكلفة مالية فحسب، وإنما يخلفان تكلفة اجتماعية، أيضاً.

وللفوارق في التعليم، أيضاً، تكلفة أخرى، يلتقي فيها البعدان المالي والاجتماعي. فقد قدرت الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2016 ثمن الهدر المدرسي بـ 2,1 مليار درهم في أسلاك التعليم الثلاثة (الابتدائي، والثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي)، علماً أن المنقطع عن الدراسة منذ التعليم الابتدائي مهدد بالعودة إلى حالة الأمية.

ومن ناحية أخرى، تعمل هذه الفوارق في التعليم على الخط من مكانة المغرب بين الأمم، ومن مرتبته في التصنيفات الدولية، وتضعه في أدنى مستويات سلم مؤشر التنمية البشرية. كما أن المغرب يأتي، في آخر الترتيب على مستوى الأبحاث الدولية لتقييم المكتسبات (TIMSS و PIRLS) التي يشارك فيها. ووفق الترتيب الذي تضعه هذه الأبحاث، يعد النظام التعليمي المغربي من الأنظمة التي تعرف أكبر حجم من الفوارق في مجالات التعلم ومكتسبات التلاميذ.

وتؤكد التجارب الدولية أن التربية الدامجة والجيدة تشكل ربحاً للبلاد من حيث التكلفة. وتبين نتائج البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلاميذ (PISA) أن الفيتنام، الذي يصنف ضمن البلدان الأكثر إنجازاً في مجال مكتسبات التلاميذ، يوفر لتلاميذه تربية جيدة، بتكلفة ضعيفة، مع تحقيقه لتنمية اقتصادية قوية.

25. إحصائيات جمعية بيتي.

■ ١١. فك الارتباط بين الفوارق الاجتماعية والمدرسية

قد تبدو الإجراءات الرامية إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ضعيفة في ظل الفوارق القوية الموجودة بين التلاميذ من حيث أصولهم الاجتماعية / الجغرافية، ومن حيث جنسهم أو إعاقاتهم، أو من حيث أي ظروف أخرى شخصية. ولهذه الأسباب، من الضروري اتخاذ إجراءات تصحيحية من أجل إعادة إقرار الإنصاف، وضمان عدالة مدرسية حقيقية، والحيلولة دون توقف مصير التلاميذ الأكثر حرماناً على أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية الأصلية. ومن ثمة، فإن محاربة الفوارق في التعليم، تفترض العمل على الحد من الفوارق الاجتماعية الأولية بين التلاميذ، ومن تلك التي تنتجها المدرسة في الوقت نفسه، علماً أن هذه الأخيرة، أي الفوارق الناتجة عن فعل المدرسة، تعزز الأولى وتضخمها.

١. العمل على الحد من الفوارق الأولية بين التلاميذ

يفترض العمل من أجل الحد من أثر الفوارق الاجتماعية الأصلية بين التلاميذ، التغلب في الوقت نفسه، على ما يلي:

● **البعد الأسري للفوارق:** يصل التلاميذ إلى المدرسة وهم غير متساوين من حيث رصيدهم الثقافي، ومستواهم اللغوي، واحتكاكهم باللغة العربية واللغات الأجنبية، ومدى ألفتهم بالمرجعيات المدرسية، واستئناسهم بها. كل هذه العوامل تخلق فرقاً شاسعاً بين الأطفال الفقراء والأطفال الميسورين²⁶؛ ذلك أن الرأسمال التربوي والثقافي للأسرة، يحدد الفوارق بين إنجازات التلاميذ المدرسية، ربما أكثر حتى من دخل الأبوين. وتتفاقم هذه الفوارق عندما تنضاف إليها عوامل أخرى مثل النوع والإعاقة...

● **البعد المؤسسي:** يعطي العرض التربوي، موضوعياً وفي الواقع، للتلاميذ الذين يملكون أكثر أصلاً مما يمنحه لغيرهم. هذا الميز المنتظم يتجلى، بشكل خاص، في كون المؤسسات التعليمية التي توجد في ضواحي المدن أو في

26 . Conseil national d'évaluation du système scolaire: Inégalités sociales et migratoires: comment l'école amplifie-t-elle les inégalités? Rapport Scientifique Sept. 2016

القرى، تتلقى موارد أقل من تلك التي تتلقاها المؤسسات الموجودة في المناطق الحضرية (تغيبات المدرسين المتواجدين في ظروف صعبة، وتعيين المتعاقدين الجدد بالمدارس القروية، وتدهور البنيات التحتية وترديها، وضعف تحفيز التلاميذ، ومناخ مدرسي غير ملائم وغير مواتٍ للتعلم، الخ...).

ويساهم هذا المعطى في تطوير هدف تكافؤ الفرص والظروف باعتباره وسيلة تصحيحية، في اتجاه تحقيق الإنصاف الذي اعتبرته الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 غاية وشرطاً لنجاح إصلاح منظومة التربية والتكوين. فوفق توصيات هذه الرؤية، يتعين على السياسة التربوية المنصفة أن تتخذ تدابير تصحيحية لفائدة التلاميذ من الجنسين الذين يوجدون في وضعيات اجتماعية، أو عائلية، أو شخصية صعبة؛ كما يتعين عليها، من جهة أخرى، أن تولي عناية خاصة بالمؤسسات التعليمية التي تقع في المناطق القروية، والجبلية، وفي ضواحي المدن.

1.1. تحسين المستوى التربوي العام للسكان

● محاربة الأمية وتجفيف مصادرها

من شأن محاربة الأمية وتجفيف منابعها ومصادرها أن يحقق هدفين مزدوجين: الرفع من المستوى التربوي العام للسكان، لتمكين الجميع من العيش بكرامة؛ والحد من الفوارق المدرسية الناتجة عن آثار المستوى الثقافي للأسر على إنجازات التلاميذ؛ ذلك أن المصدر الأول للفوارق الاجتماعية والمدرسية هو أمية الآباء.

وتفترض محاربة الأمية اعتماد استراتيجيتين:

– تعليم القراءة والكتابة للأشخاص البالغين من العمر 10 سنوات فأكثر، والذين لم يسبق لهم أن ولجوا المدرسة، مع إعطاء الأسبقية للوسط القروي وللنساء، من جهة؛

– وتجفيف مصادر الأمية بتحسين تعميم التعليم الإلزامي وتحسين جودته، من جهة ثانية.

ليس هدف التخلص من الأمية في المدى القريب ضرورياً فقط، وإنما هو ممكن كذلك. إن تجربة المغرب في مجال تعميم التعليم الابتدائي في عشرية واحدة،

يبين أن هذا الطموح واقعي، إذا تم اعتباره قضية وطنية رئيسية²⁷.

لا يجب أن تُنَاط مسؤولية محو أمية الراشدين بالفاعلين المؤسساتيين والاجتماعيين الذين لا يتوفرون على المؤهلات الضرورية لذلك، بل يجب أن يُخصص لهذا الهدف مجهود خاص، يكون في مستوى السياسات العمومية القطاعية التي انتهجها المغرب خلال العشريّات الأخيرة (مثلاً مخطط المغرب الأخضر، ومخطط الإقلاع الصناعي...). يجب أن تكون غاية هذا الجهد هي إكساب الجميع قاعدة مشتركة من المعارف الأساسية، والتربية الوظيفية والرقمية والمدنية. ويجب، كذلك، أن يكون في وسع الذين تعلموا القراءة والكتابة الالتحاق بالتعليم العام والمهني عبر نظام من الجسور والشهادات.

● جعل التربية الإلزامية من 4 إلى 15 سنة فعلية

يساهم الانقطاع المبكر عن الدراسة في تغذية الأمية. ومن ثمة، يتضح أن التعليم الأولي والابتدائي يقومان بدور حاسم في تحقيق العدالة المدرسية؛ ذلك أن جعل التربية الإلزامية يفترض مجهوداً فيما يخص إلزامية ولوج جميع الأطفال للمدرسة ابتداء من السنة الرابعة، وبقائهم فيها إلى غاية نهاية مرحلة التمدرس الإلزامي.

ومن ناحية أخرى، يفترض تعويض الفوارق الموروثة بَدَل مجهودٍ خاص في مجال التعليم الأولي الذي ينطوي تعميمه على رهانات بالغة الأهمية؛ تتعلق بتكافؤ الفرص، والتفتح الشخصي للطفل، ومحاربة تشغيل الأطفال، وتمدرس البنات الفقيرات (اللواتي تتكلف البكرُ منهن برعاية إخوانها وأخواتها)، والتوفيق بين النشاط الاقتصادي والمسؤوليات العائلية بالنسبة للأمهات الفقيرات²⁸. وينبغي أن يشمل هذا الجهد، كذلك، الأطفال القرويين (وخاصة منهم الفتيات) وأطفال ضواحي المدن، والمناطق التي تعاني من العجز؛ كما يجب أن يشمل الأطفال والشباب الذين يوجدون في وضعية إعاقة، والذين يواجهون صعوبات أو انقطعوا عن الدراسة.

27. CESE Bank Al-Maghrib : Richesse Globale du Maroc entre 1999 et 2013 Le capital immatériel : facteur de création et de répartition équitable de la richesse nationale, Décembre 2016.

28. تبين معطيات PNEA وجود علاقة بين ضعف مستوى السوسيو-اقتصادي للأسر، وكثرة الأطفال، وتدني نتائج مكتسبات التلاميذ.

2.1. توسيع وتحسين نجاعة نظام تعويض الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها التلاميذ

في العشرية الأخيرة، تجسد الوعي المتزايد بأثر الفوارق على أداء منظومة التربية والتكوين في العديد من برامج الدعم الاجتماعي الموجه إلى التلاميذ الذين يوجدون في وضعية هشاشة اجتماعية أو جسدية، كبرنامج "تيسير"، وبرنامج "مليون محفظة"، والنقل المدرسي، غير أن هذه المبادرات لا تستجيب لكل الاحتياجات ولا تنفذ في إطار منظور شامل واستهداف مُمنهج. كما أنها نادراً ما تخضع للتقييم.

وعلى المساعدات المالية المقدمة للأسر (المنح، والصناديق الاجتماعية الخاصة بالمؤسسات التعليمية، والمساعدات المباشرة المقدمة للآباء...) أن تدعم تطوير البنيات التحتية المدرسية، مع توفير التغطية الصحية، والنقل المدرسي، وإنشاء داخلات على مستوى التعليم الإعدادي في البوادي وفي المناطق المعزولة؛ وخاصة لفائدة الإناث، وتوفير المطاعم المدرسية في مجموع المؤسسات التعليمية الخ، كما تشكل آليات الدعم التي تستهدف التلاميذ الذين يوجدون في وضعية صعبة. وتعتبر البرامج الرامية إلى تعزيز قدرات المؤسسات ذات الإنجازات الضعيفة، رزمة أخرى من الإجراءات التي يتعين اتخاذها من أجل فك الارتباط بين الأصول الاجتماعية للتلاميذ ونتائجهم الدراسية.

يجب أن تندرج إجراءات التمييز الإيجابي هذه، الهادفة إلى التعويض/ الاستدراك، ضمن مقاربة الوقاية والاستهداف المنتظمين والشموليين والمتنوعين الرامية إلى إيجاد الحلول الناجعة لوضعيات الرسوب والانقطاع الدراسي. كما يجب أن تكون تلك الإجراءات موضوع تتبع وتقييم مستمرين وفعالين، يمكنان من عدم إهمال أي طفل. هذا وتعد الشراكة مع السلطات المحلية، والجماعات الترابية، والقطاع الخاص، والفاعلين الجمعويين أساسية لبناء النسيج الاجتماعي والترابي للقرب.

2. محاربة الفوارق المدرسية: تربية جيدة للجميع

كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقاً، تتميز المنظومة الوطنية للتربية والتكوين بوجود حواجز أمام التلاميذ عند دخولهم المدرسة، وبالانقطاع عنها أثناء الدراسة. ويشكل هذان المعطيان، بعدد أساسيين من أبعاد ما يتسم به النموذج التربوي المغربي من انعدام الإنصاف، وضعف الجودة.

وتبين تجارب العديد من البلدان الأسيوية التي توجد في نفس مستوى نمو المغرب، أنه من الممكن التقليل من الفوارق الاجتماعية من خلال تعميم التمدرس، وتحسين جودة التربية.

1.2. إعطاء الأولوية للتعليم إلزامي منصف وذو جودة

يتوقف تحقيق الطموح المتعلق ببناء نموذج تربوي جيد على جودة التعليم الإلزامي من 4 إلى 15 سنة، وعلى نجاعة نظام التوجيه المدرسي، وتوسيع وتنويع فرص التكوين والإشهاد الممنوحة للشباب.

● النجاح والاحتفاظ بجميع التلاميذ في المدرسة

يجب أن يكون هدف النظام التربوي الجيد والمنصف، هو تحقيق العدالة الفعلية، وليس الصورية فقط. وتقتضي التربية الشاملة والجيدة للجميع، أن تكون محاربة الرسوب، والانقطاع المبكر عن الدراسة (أي قبل نهاية مرحلة التعليم الإلزامي)، وكذا التمكن من الكفايات اللغوية والمعرفية المطلوبة، الركائز الأساسية التي يقوم عليها التعليم الإلزامي المنصف.

لا يمكن أن نعتبر التكرار عاملاً ضامناً للجودة. فكما تؤكد ذلك معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA، فإن التكرار لا يؤثر بشكل إيجابي في مكتسبات التلاميذ²⁹. وفي جميع الأحوال، تساهم نسبة التكرار المرتفعة في ظاهرة الانقطاع عن الدراسة، ويزداد الوضع سوءاً على مستوى نظام التكوين المهني العاجز عن توفير أماكن لكل المترشحين.

وعليه، يجب أن تصير محاربة الانقطاع الدراسي أولوية البرامج العمومية. ويتعين على هذه الأخيرة أن تؤلف بين مقارنة تعتمد الوقاية المنتظمة والقرب في المرحلة الأولى من التعليم، ومقاربة التعويض/الاستدراك في مرحلته النهائية، وذلك بغاية إعادة إدماج الأطفال غير المتمدرسين، والأطفال الذين هم في سن التمدرس، في المدرسة. وفي هذا الاتجاه، توصي الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 في بعض رافعاتها، بما يلي:

– في المرحلة الأولى من التعليم، يجب اعتماد مقارنة وقائية فردية؛ تستهدف

29. نتائج البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، التقرير التحليلي 2016، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

التلاميذ والمؤسسات المعرضة للخطر. فزيادة على الاحترام الصارم للإلزام القانوني القاضي بإبقاء كل التلاميذ في المدرسة حتى نهاية التمدرس الإلزامي، فإن تضافر عدة عوامل في تحديد ظاهرة الانقطاع الدراسي، يجعل من اعتماد استراتيجية فارقية (différenciée) تستهدف كل عامل من تلك العوامل على حدة، ضرورة حيوية. إن الدعم الاجتماعي، واعتماد طرق بيداغوجية فارقية ومتمكن منها، بواسطة تكوين المدرسين تكويناً ملائماً، والدعم المدرسي، وإنشاء بنىات للوساطة النفسية والاجتماعية داخل المؤسسات المعرضة للخطر؛ كلها تشكل استراتيجيات متنوعة لمحاربة الانقطاع الدراسي.

– وفي المرحلة النهائية من التعليم، يجب اعتماد مقاربة التعويض الرامية إلى التعرف على المنقطعين الجدد، والعمل على إدماجهم من جديد في الدورة التربوية؛ ذلك أن التعرف على المنقطعين، بواسطة آلية تحدث لهذا الغرض على مستوى كل مؤسسة تعليمية، يكتسي أهمية بالغة بالنسبة لتتبع هؤلاء التلاميذ، وتقديم الدعم اللازم لهم: كالعودة إلى المدرسة، أو التأهيل، أو التكوين المهني، أو إجراءات المرافقة الأخرى. هذا هو الجهد الذي يتعين بذله من أجل الحد من الفوارق، وعدم التخلي عن أي طفل أو شاب وتركه على حافة الطريق.

يكتسي إنشاء نظام فعال لتتبع وتقييم برامج الدعم المدرسي والنفسي والاجتماعي، وبرامج التربية غير النظامية، أهمية بالغة بالنسبة للقياس المنتظم لآثار تلك البرامج في التعليمات، وبالتالي في الاندماج المستقبلي للتلاميذ في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والمهنية. إن أول خطوة يجب القيام بها في هذا الاتجاه، هي إنشاء نظام صارم ودقيق للمعلومات، يمكن من كشف الوضعيات والحالات المعرضة لخطر الرسوب أو الانقطاع الدراسي، والعمل من أجل استباقها، والحيلولة دون وقوعها.

● قاعدة مشتركة للمعارف والكفايات والثقافة

بفضل الإصلاحات البيداغوجية المتتالية، يُعَدُّ المغرب من البلدان القليلة التي سجلت انخفاضاً في جودة تعليمها. وهو ما أظهرته الأبحاث الجهوية والدولية حول تقييم المكتسبات³⁰. ذلك أن :

30 . Banque Mondiale : Le Maroc à l'Horizon 2040. Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique, 2017

– مستوى التلاميذ المغاربة في القراءة يقع في متوسط البلدان الإفريقية جنوب الصحراء. وتبين، أكثر من ذلك، أنه أدنى من مستوى بلدان إفريقية أخرى كزامبيا، وكينيا، والكامرون³¹.

– مستوى الفوارق في المكتسبات الدراسية المسجل في المغرب هام جداً بالمقارنة مع دول أخرى، ذلك أن نتائج مجموعة 10% من التلاميذ الأحسن أداء تفوق بمرتين ونصف نتائج 10% من التلاميذ الأقل أداء. وهذه الفوارق في التعلم تفوق بكثير المعدل الدولي الذي يقع في 1,5³².

يجب أن يضمن التعليم الإلزامي لكل تلميذ الوسائل الضرورية لاكتساب قاعدة مشتركة من المعارف والكفايات والثقافة (المعارف، والمعارف العملية، والمهارات الحياتية، والدراية) الكفيلة بتمكينه من متابعة الدراسة، وبناء مستقبله الشخصي، والمهني، والمواطني.

يجب أن تكون الكفايات المشتركة التي يكتسبها التلاميذ عند إنهائهم سلك التعليم الإلزامي ذات طبيعة مغايرة لطبيعة الشهادات المطابقة لمختلف المواقع الاجتماعية المتاحة للأفراد. ذلك أن مهمة التعليم الإلزامي هي "أن يضمن للجميع الكفايات الأساسية والضرورية للاندماج في المجتمع بكرامة"، بينما تكون مهمة التعليم ما بعد الإلزامي هي "تفريق وتنويع المسارات والتعلمات"³³.

في منظور العدالة المدرسية، يجب تعبئة مجهودات كبيرة لتمكين التلاميذ عند نهاية التعليم الإلزامي من اللغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية، شفويا وكتابة، ومن لغة أجنبية أخرى على الأقل، وكذا التمكن من الأساليب الرياضية والعلمية، والثقافة المنفتحة على العالم، والتمكن من تقنيات الإعلام والتواصل، وأخيراً الكفايات الاجتماعية والأخلاقية. ولهذا الغرض، يجب توفير الموارد التربوية للتلاميذ ليس تبعاً لمواهبهم ومهاراتهم بل تبعاً لاحتياجاتهم.

31. Idem.

32. البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، التقرير التحليلي 2016، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

33. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) : Inégalités sociales et migratoires: comment l'école amplifie-t-elle les inégalités? Rapport Scientifique, Paris, Sept. 2016

2.2. سياق التعلم

أحد أسس المدرسة المنصفة هو الاختلاط الاجتماعي، الذي يتيح للتلاميذ المحرومين إمكانية الاحتكاك والتماهي مع نماذج أخرى غير النماذج السائدة في وسطهم الأسري والاجتماعي المباشر، الشيء الذي يؤثر إيجاباً في تعلماتهم (من خلال المنافسة، والتحفيز، والانضباط). إن التلميذ الذي ينحدر من أسرة متواضعة، والذي يدرس في مدرسة أغلبية تلاميذها من أسر فقيرة لا يستطيع أن يجد في محيطه المباشر نماذج النجاح الكفيلة بالتأثير إيجاباً في طموحاته، وتوجهاته، والشهادات التي يطمح إليها، ومردوديته في سوق الشغل (تأثير الأقران).

لكن منظومة التربية والتكوين في المغرب تبقى مطبوعة بتقاطب (polarisation) اجتماعي ومدرسي قوي بين عدة أنواع للتعليم: المدرسة العمومية القروية وشبه الحضرية من جهة، والمدرسة الحضرية في الأحياء الراقية من جهة أخرى، والمدرسة الخصوصية (بجميع أنواعها وتلاوينها)، وأخيراً مدارس البعثات الأجنبية. وتؤثر هذه التفرقة بشكل قوي في المناخ المدرسي³⁴.

وبتحديد أكثر، يستلزم العمل وفق مبدأ العدالة الاجتماعية إرساء أطر وقواعد واضحة؛ تكون في متناول كل الفاعلين التربويين وغيرهم. ويجب أن تطبق تلك القواعد بنفس الطريقة على الجميع، في إطار مناخ يسوده الحوار والاحترام والمراعاة.

وتبين الدروس المستقاة من التجارب الدولية، أن محاربة الظواهر المنافية للقيم المدرسية يتم تحقيقها عن طريق انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي، وعلى الثقافة والرياضة، وكذا على كل الأنشطة التي تشجع الفكر والعمل الجماعي. حيث إن تعزيز حس الانتماء إلى المدرسة يمر عبر تطور وجاذبية هذه الأخيرة بوصفها فضاء للتعايش وللتفتح. كما يتم تحقيقه أيضاً عبر المساهمة الفعلية للجميع في تدبير الحياة المدرسية، وعبر إرساء هياكل وأجهزة للوساطة وتدبير الصراعات، وتزويد المؤسسة التعليمية بالموارد البشرية المؤهلة والكافية.

34. كشفت دراسة PNEA 2016 على أن 56% من التلاميذ لديهم نظرة سلبية عن مستوى الأمن في مؤسساتهم، والمثير للقلق، هو أن الدراسات الدولية TIMSS و PIRLS قد كشفت عن تدني محيط المدرسة بين 2001 و 2011، انظر البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، التقرير التحليلي 2016، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

● تعليم ما بعد الإلزامي يضمن تكافؤ الفرص

لا يمكن للتنمية البشرية أن تتحقق من دون تعليم ما بعد الإلزامي منصف يمكن الشباب من ولوج مسالك تكوين متنوعة تتيح لهم فرص الحركية الاجتماعية والنجاح الفردي. وبالفعل، يمكن للمبدإ الذي يجمع المساواة وتكافؤ الفرص من جهة، والتنافسية وفق القدرات الشخصية من جهة أخرى، أن يحظى بشكل من المشروعات والفعالية الاجتماعيتين على مستويات التعليم ما بعد الإلزامي، شريطة أن يضمن لكل التلاميذ سبل ومسالك تعليم عديدة ومتنوعة.

● التوجيه المدرسي

إن التوجيه التربوي كما كان يمارس وما زال، لا يعمل في اتجاه الحد من أوجه الفوارق المدرسية، بل بالعكس، أصبح مصير التلاميذ رهيناً بتصنيفهم في فئات: القوي، المتوسط والضعيف في أفق توجيههم نحو شعب تناسب الفئة التي ينتمون إليها. وعليه، فمنذ السلك الإعدادي يصبح مصيرهم محدداً حسب ما إذا كانوا ممتازين فيتم توجيههم نحو الشعب الرياضية والعلمية، أو متوسطين فيتم توجيههم نحو شعب الآداب والعلوم الإنسانية، ثم نحو التعليم الأصيل.

وقد بينت الدراسة التي أنجزتها الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2013³⁵، أن التوجيه المدرسي يعتمد على مقارنة تدبير التدفق والخريطة المدرسية، فالضغط المسجل على مستوى أعداد التلاميذ، إضافة إلى الهدر، وضعف التأطير المقدم من طرف مستشاري التوجيه والتخطيط التربوي، والمعايير المنخفضة في التوجيه، والمعلومات المحدودة التي يتم منحها للتلاميذ وأسرهم، كلها عوامل تفسر حدود منظومة التوجيه.

وإذا كانت مهمة التوجيه هي التعرف الاستباقي على ميول التلاميذ ومواهبهم، فإن حدوده المذكورة سابقاً تساهم في جعل هذا الأخير عاملاً محدداً لمستقبل التلاميذ، علماً أن العدالة الاجتماعية تفترض أن المدرسة لا ينبغي لها أن تحسم في مصير التلاميذ في نهاية السلك الإعدادي، والذي يتزامن مع مرحلة التطوير الذاتي للتلميذ المراهق الذي لا يستطيع الجزم في تطلعاته المستقبلية.

وفي هذا الإطار، يصبح توسيع إمكانيات الجسور ومرونة منظومة التوجيه

35. تقييم منظومة التوجيه المدرسي والمهني 2014، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

البيداغوجي والمهني وسيلة قوية لتفادي الرسوب والانقطاع الدراسي، خصوصاً بالنسبة للأسر وللشباب المنحدرين من أسر فقيرة، والذين لهم دراية ضعيفة بنظام التوجيه.

وعليه، يجب بذل مجهود في التواصل والبيداغوجيا يستهدف التلاميذ والأسر الأكثر بعداً عن الثقافة المدرسية. غير أن هذا المجهود لا يمكن أن يكون فعالاً دون رؤية جديدة تستند إلى الدعم التربوي المستمر، ومرافقة المتعلم في مشروعه الشخصي، وفي تقوية ثقافة الاختيار لديه على أساس المحفزات والقدرات.

لقد آن الأوان لمراجعة نظام التوجيه المدرسي بما يسمح بضبط تدفقات التلاميذ نحو مسالك التعليم المختلفة بشكل أكثر عدلاً ونجاعة، وإدخال مرونة على النظام تسمح بتغيير التوجيه في أثناء التمدرس.

● التكوين المهني

في المغرب، وإلى عهد غير بعيد، ساهم التوجيه القائم على الاستحقاق، بشكل قوي، في تحويل الأهداف الأصلية للتكوين المهني نحو وظيفة امتصاص الهدر المدرسي. فقد اعتمدت السياسات العمومية في التغلب على عواقب العجز الدراسي، بشكل أساسي، على تطوير التكوين المهني لفائدة الخارجين من التعليم العام، دون الاستجابة لمجموع الحاجات الناتجة عن فشل التعليم الإلزامي، وضمان جودة التأهيل المهني³⁶.

بعد التعليم الإلزامي، يتعين على نظام للتوجيه الفعال أن يسهّل عملية الكشف عن المواهب والميولات المهنية للشباب، حتى يقدم لهم التأهيل، والقدرات، والوسائل الضرورية للدخول في الحياة العملية. إن فتح مسالك تكوين متنوعة وجيدة، ومفتوحة على فرص الشغل في وجه جميع التلاميذ، يعتبر وسيلة قوية لمحاربة الفوارق الاجتماعية والمدرسية.

وفي هذا الاتجاه، تدعو الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إلى إعادة بناء الباراديغم الذي تقوم عليه المنظومة التربوية، وخاصة بتثمين التكوين المهني (المعادلة

36. Eric Verdier: Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non - qualité: une approche institutionnaliste. Colloque International "Évaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation et de formation", Instance Nationale d'évaluation du système éducatif marocain, Apr 2010, Rabat, Maroc.

مع المسالك الأكاديمية)، ليصبح، بامتياز، فضاءً لتنمية الخبرة، منفتحاً على متطلبات التنافسية الاقتصادية وسوق الشغل. وتستدعي عملية إعادة البناء هذه اعتماد مبدأ الانفتاح والمرونة والحركية عبر جسور تقام بين مختلف مستويات التعليم العام (التأهيلي والعالي) ومستويات التكوين المهني. وتستدعي كذلك، خلق المزيد من مسالك التكوين وتنويعها، وتعزيز التمثيل بين التكوينات النظرية والتكوينات العملية، وخاصة بواسطة التدريب بالتناوب.

كما تقتضي العدالة الاجتماعية، تأهيل الشباب الذين لم يتمكنوا من الحصول على شهادة السنة الأخيرة من التعليم الإلزامي قصد تمكينهم، في إطار نظام مدرسي مندمج، من ولوج التكوين المهني. ومن ناحية أخرى، يجب أن تبقى إمكانيات الجسور متوافرة دائماً، حتى لا يتم كبح الطلبة الراغبين في الاستمرار إلى أبعد من هذا التكوين. فالعدالة الاجتماعية تقتضي إرساء نظام للمصادقة على الكفايات المهنية المكتسبة بواسطة التجربة لفائدة الشباب الراغبين في متابعة دراستهم.

● التعليم العالي

في كل بلدان العالم، الطلبة المحظوظون هم الذين يستفيدون، بالدرجة الأولى، من الوسائل العمومية المخصصة للتعليم العالي. وهذا ما يفاقم انعدام المساواة بين التلاميذ عند خروجهم من التعليم ما قبل العالي.

وفي المغرب، نستشعر أن طلبة التعليم العالي في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح وطلبة التعليم العالي في المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود غير متساوين من حيث أصولهم الاجتماعية، ولكن ذلك غير مثبت علمياً. غير أن هذا لا يمنع من الملاحظة والمعاينة التالية: إن عدد الطلبة المنتمين للطبقات الوسطى والميسورة الذين نجدهم في مؤسسات التعليم العالي المرموقة أكبر من عدد نظرائهم الذين ينحدرون من الطبقات المحرومة.

وفي جميع الأحوال، فإن التراتبية القوية، وتفاوت القيم التي يمنحها سوق الشغل والمجتمع لمختلف مسالك التكوين يشكلان نوعاً آخر من الفوارق، ينتهك مبدأ الاستحقاق الذي يتطلب ضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة في كل المواد، وليس في بعضها فقط. يجب على الامتياز أن لا يفرق بين التخصصات "المرموقة" (الهندسة مثلاً) والمواد التي تعتبر أقل قيمة (العلوم

الإنسانية والآداب)، وإنما بين الطلبة تبعاً لاستحقاقهم في كل مادة وكل تخصص.

ومن منظور تحقيق عدالة اجتماعية أكبر، تدعو الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إلى توسيع إمكانات ولوج الشباب ذوي الأصول الاجتماعية المختلفة للتعليم العالي، مع توفير تأطير فعال لهم. ويتوقف تحقيق هذا الهدف على مجموعة من العوامل، وخاصة منها:

– تنويع نماذج مؤسسات التعليم العالي ذات الاستقطاب المفتوح، وتدقيق أصنافها، وتوحيد معايير ولوجها، وتطوير قدراتها الاستيعابية؛

– تحديد أنماط جديدة للانتقاء قصد ولوج المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود، مع توسيع القدرات الاستيعابية لهذه المؤسسات، أخذاً في الاعتبار القطاعات والمهن ذات الأولوية بالنسبة لحاجات البلاد، وذلك في احترام تام لمبادئ الإنصاف والشفافية والاستحقاق.

ولضمان احترام مبدأ الاستحقاق لكل الطلبة، عند التباري، يجب تأمين أحسن مردودية لمسالك التعليم العالي في مؤسسات الاستقطاب المفتوح، والرفع من صورته، واثمين عرضه التكويني. إن تطوير مكانة التعليم العالي ذي الاستقطاب المفتوح، من "نظام اختزالي" إلى نظام مسالك الامتياز الأكاديمية والمهنية، مرتبط بتحسين الكبير لجودة تدريس كل المواد. كما أن النهوض والاثمين المنصفين للعليم العالي في مجمله يمران أيضاً عبر إدخال مواد من الإنسانية في دراسات المهندسين، وإدخال مواد من العلوم الحقة في الدراسات الإنسانية.

3. جعل المدرسة ملكاً مشتركاً ومُوَحِّداً للأمة

ساهم مفهوم الحكامة بشكل واسع في تجديد السياسات التربوية، وذلك بوضع المواطن، بوصفه مستفيداً من المنظومة التربوية ومنظماً لها، في صلب هذا الأخير. وبالفعل، فإذا كانت الممارسات السيئة للحكامة التربوية تؤثر في المجتمع في مجمله، فإن الأسر الفقيرة هي التي تؤدي ثمن ذلك، لأنها تعتمد بشكل كلي على خدمات المدرسة العمومية³⁷.

37. Rey Olivier (2013). Décentralisation et politiques éducatives. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n°83, avril. Lyon : ENS de Lyon.

في السنوات الأخيرة، انخرط المغرب في عملية إصلاح حكامته منظومته التربوية. وقد اعتمدت أورايش هذا الإصلاح على مقتضيات دستور 2011 المتعلقة بالجهوية المتقدمة، وبجودة الخدمات العمومية، وبالمساءلة والمحاسبة. وأطلقت وزارة التربية الوطنية من جهتها عمليات اللامركزية والتعاقد مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، لتحسين تدبير الموارد المخصصة للقطاع، والرفع من فعالية المدارس، وتجويد حكامتها، بما يجعل البرامج التربوية تستجيب للانتظارات الجهوية.

ورغم هذا التقدم، فإن الوضعية الحالية تظل غير مرضية، نظراً لضآلة الإنجازات الإجمالية المحققة، ولضعف نتائج التلاميذ، وخاصة في الأوساط الجغرافية والاجتماعية الفقيرة. وبالفعل، إن الحكامة، في سياق المنظومة التربوية المغربية، لا تكتسب الصلاحية الاجتماعية والاقتصادية إلا إذا كانت قريبة من انشغالات الفاعلين، مراعية للعدالة الاجتماعية، موحدة وخاضعة للمساءلة. وفي هذا المنظور، هناك بعدان يكتسيان أهمية قصوى وهما: القرب، والمشاركة الديمقراطية من جهة، وربط المسؤولية بالمحاسبة من جهة أخرى، وهما بعدان يساند أحدهما الآخر.

1.3. حكامته قُرب موحدة ويقظة تجاه الفوارق المدرسية

تشهد كل الأنظمة التربوية في العالم صعود أهمية مستويات التنظيم الوسيطة بين الدولة والمؤسسات التعليمية على شكل عدم التمرکز الإداري، أو اللامركزية السياسية (الجماعات الترابية). لقد صار التدبير الأحادي من قبل الدولة يشكل استثناء عبر العالم، وصارت القيادة تفوض، أكثر فأكثر، للمستوى الجهوي. إن مستويي اللامركزية الأكثر انتشاراً اليوم هما اللامركزية التي يغلب عليها الطابع السياسي، والموجهة نحو مختلف المستويات الترابية، من جهة، واللامركزية الموجهة نحو المؤسسات التعليمية، والهادفة إلى تحسين أداء المدرسة، وإعطائها المزيد من الاستقلالية، من جهة أخرى.

إن المركزية والتمرکز المفرطين في المغرب، يُسائلان قدرات المنظومة التربوية على الاستجابة لتحدي تحسين إنجازات التلاميذ جميعهم. ذلك، أنه، وإلى حدود اليوم، ولأسباب تاريخية، اختار المغرب الحد الأدنى من اللامركزية، بحيث تبقى القرارات الاستراتيجية في يد الإدارة المركزية.

وإذا لم تقم الدولة بأدوارها السيادية (تصميم السياسة التربوية، والتوزيع العادل للموارد المالية، والتنظيم والتقييم) فلن تستطيع اللامركزية الوفاء بالأهداف الموكولة لها. فالنجاح في هذا المجال لصيق بحكامه لامركزية- واستقلالية المؤسسات التعليمية والجامعية. وعلى السلطة المركزية أن تقوم بدعم وبناء القدرات والتمكين والمحاسبة لكل الفاعلين وعلى كل المستويات.

عموماً، يتطلب الأداء الجيد للمنظومة التربوية، وتحقيق العدالة المدرسية، إقرار توازن بين صلاحيات السلطة المركزية والصلاحيات المخولة للمستوى المحلي واعتماد المقاربة الجهوية في ابتكار الحلول للحد من الفوارق وتحقيق مدرسة العدالة الاجتماعية.

كما أن تعزيز سلطة القرار داخل المدرسة العمومية، باعتبارها إطار التدبير المناسب والأقرب من الميدان، والأكثر تجاوباً مع حاجات التلاميذ الخاصة، يستلزم أن يكون منظماً ومدعماً بالوسائل البشرية والتنظيمية والبيداغوجية. ويستلزم هذا تحويل بعض المسؤوليات لرئيس المؤسسة، وإلى مجلسها التدبيري، مع توفير الكفاءات والوسائل الكفيلة بتعزيز النجاح لكل التلاميذ.

وفي جميع الأحوال، فإن أول خطوة يجب القيام بها في هذا الاتجاه، هي تقييم تجربة اللامركزية الإدارية بالمؤسسات التعليمية والجامعية في علاقتها بمسألة العدالة المدرسية، وقياس تأثيرها ونتائجها.

ولكي تكون التربية العادلة والمنصفة حقيقة، يجب التغلب على تحدي تعبئة كل القدرات. فالرهان كبير جداً، وتحسين أداء المدرسة في عالم أصبح أكثر تعقيداً لا يمكن أن يكون منوطاً بالمدرسة لوحدها، بل يجب إشراك جل الشركاء الاجتماعيين وكل المنظومة التربوية من خلال وضعيات تربوية تعزز النجاح الدراسي من جهة، وتوطد الروابط الاجتماعية والصالح العام من جهة أخرى.

غير أن منظمات المجتمع المدني لا تقوم بدورها كما يجب، بسبب إكراهات عدة، منها ما هو داخلي، ومنها ما يرتبط، في الآن نفسه، بالمحيط المؤسساتي والثقافي. فالأسر المعوزة التي لا تتوفر على ما يكفي من المعلومات بخصوص سير المدرسة والمسار الدراسي لأبنائها، لا تستطيع أن تؤثر، عادة، في القرار المدرسي. إن الدور المركزي الفعلي الذي يجب أن يقوم به المجتمع يتطلب بذل

مجهود أكبر من أجل ديمقراطية الأجهزة، وتنمية قدرات الفاعلين، وتنظيمهم في شبكات، كما يستلزم مهنة كبيرة من قبل الفاعلين، وتجاوز المقامات البيروقراطية، والمنافسات، وباقي الخلافات الإيديولوجية والحزبية. كما أن التعبئة المجتمعية تتطلب سنّ سياسة إعلامية تتوخى تعبئة وسائل الإعلام من أجل المساهمة في ورش مدرسة العدالة الاجتماعية الكفيلة بالحد من أثر الفوارق الاجتماعية على نتائج ومستقبل التلاميذ.

2.3. حكمة مسؤولية وقابلة للمحاسبة

يتوقف جعل المنظومة التربوية أكثر مسؤولية على دعامتين: أولاً، التحديد الدقيق والشفاف لمسؤوليات كل الفاعلين؛ ثانياً، ترسيخ ثقافة التقييم، وخاصة تقييم التعلم.

جعلت الرؤية الاستراتيجية من مسؤولية المدرسين إحدى أولويات الإصلاح. فبسبب غياب الدعم والعون، وتعزيز القدرات، كثيراً ما يفقد المدرسون الثقة في إمكانية التغيير. ويتجلى هذا الشعور بالإحباط في "مجموعة من السلوكات المضرة بتعلم التلاميذ، خاصة عدم بذل الجهد البيداغوجي اللازم لتجاوز صعوبات الفهم، واللامبالاة، والاستسلام أمام التلاميذ الذين يعانون من صعوبات"³⁸.

لا يتوفر رئيس المؤسسة التعليمية على كل الوسائل والإمكانات الضرورية لتحمل مسؤوليته البيداغوجية والإدارية. والحالة هذه، أن التغيير المنشود يقوم بالضبط على مركزية مسؤولية المدير في الدعم والمواكبة البيداغوجية للمدرسين، وحل المشاكل، وإعطاء دينامية للمحيط المدرسي. إن اختيار تحميل المسؤولية للمؤسسات التعليمية، يتطلب هامشاً حقيقياً لمبادرة المدير وحرية في التصرف، وتوفره على مشروع للمؤسسة، وعلى آليات تمكنه من التعرف بشكل مبكر على المشاكل التي يواجهها التلاميذ. ويتعلق الأمر، كذلك، بتزويد مجالس التدبير بالوسائل البشرية والمالية التي تمكنها من ممارسة اختصاصاتها.

تؤشر الزيادة التي عرفت تقييمات التلاميذ مؤخراً على الاهتمام المتزايد بمكتسبات التلاميذ باعتبارها الهدف النهائي للسياسات التربوية. وتروم تلك

38. Banque Mondiale : Le Maroc à l'Horizon 2040. Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique, 2017.

التقييمات تحميل المسؤولية لجميع الفاعلين (أصحاب القرار، والطاقم المؤطر، والمدرسون، الخ)، وتشجيع الإنجازات، وأخذ حاجات المدارس والتلاميذ الأكثر حرماناً بعين الاعتبار.

توفر الأبحاث الدولية التي يشارك فيها المغرب، والأبحاث الوطنية المنجزة في إطار البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)³⁹، منذ 2008، معلومات مهمة حول مكتسبات التلاميذ. ومع ذلك، فإن المغرب لا يتوفر بعد على نظام وطني قوي للتقييم، يمكن من توفير معلومات موضوعية ومنظمة حول المكتسبات المدرسية للتلاميذ وأداء المؤسسات.

لكن، إذا كان تقييم التعليمات شرطاً ضرورياً، فهو غير كاف. إن نشر نتائجه وتجسيدها في سياسات تربوية يشكل رهاناً ملحاً⁴⁰. ومن ناحية أخرى، فإن إخبار الأسر والأمة بتلك النتائج هو آلية للمحاسبة، ودعوة قوية للسلطة السياسية، وللمجتمع التربوي في مجمله، إلى العمل من أجل أداء أفضل. إن استعمال هذه النتائج على الوجه السليم، يفيد بشكل خاص، في تحسين الإنصاف المدرسي، وتجويد تعليمات التلاميذ الأكثر حرماناً.

خلاصة: مدرسة منصفة وقابلة للمحاسبة

إن تحقيق العدالة المدرسية يستدعي توفر شروط عدة من بينها تعميم التعليم الأولي، والتركيز على وضع قاعدة مشتركة للكفايات، وإجراءات تعزيز الدعم الاجتماعي والمدرسي للتلاميذ الذين هم في وضعية صعبة، وتشجيع الأنشطة الموازية، بالإضافة إلى تخصيص موارد إضافية ومدرسين متمرسين في المدارس التي تواجه صعوبات. وعلى السياسة العمومية العادلة والمنصفة أن تحقق لكل الأطفال نفس شروط وجودة التمدرس، ونفس المحيط التربوي والسياق التعليمي من خلال إعطاء موارد تربوية أكثر للذين يملكون الأقل، ومن خلال تمكينهم من النجاح والاندماج الاجتماعي والفردية.

إن الدروس المستفادة من تجارب إصلاح السياسات التربوية تبين أن الزيادة في عدد الحجرات الدراسية، وتوظيف المزيد من المدرسين، والزيادة في الميزانيات... لا تجدي في محاربة الفوارق المدرسية إذا كانت المنظومة التربوية تتميز بضعف

39. أنجز أول بحث PNEA سنة 2008 وهم السلك الابتدائي، بينما استهدف البحث الذي أنجز سنة 2016، الجذع المشترك من الثانوي التأهيلي.

40. UNESCO : Rapport mondial EPT : Améliorer la qualité et renforcer l'équité, 2009.

الحكامة. إن الهدف الأساسي لحكمة دامجة ومنصفة هو الاهتمام، بالدرجة الأولى، بالكيفية التي تُسِيرُ بها المؤسسة والأقسام. وهذا هو الشرط الوحيد للتمكن من التعرف على الفوارق الاجتماعية والدراسية وتصحيحها.

تتطلب الحكامة، التي تخدم الإنصاف المدرسي، مسؤولية أكبر من قبل مجموع الفاعلين، وتحديدًا واضحاً للمهام، وتحميل المسؤولية لكل الفاعلين، كما تتطلب توفير آليات الإعلام والتقييم التي تساعد على المساءلة والمحاسبة على جميع المستويات. وعلى الحكامة، لكي تكون أكثر قرباً من المؤسسات المدرسية وتعالج حالات الإقصاء، أن تكون حريصة على التقرب أكثر من المحيط المدرسي، بواسطة إجراءات تستهدف الإدماج والإنصاف، ومن خلال التأهب على المستوى التربوي للكشف عن مكامن الضعف وتصحيحها.

إن توصيات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 لا يمكن أن ترى النور، وتتجسد في واقع المدرسة اليومي، دون إصلاح نمط حكمة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وإعادة بنائها على أسس جديدة.

■ ١١١. وضع الرأسمال البشري في صلب النموذج التنموي

يدعو نموذج التنمية، الذي يجعل من التربية الجيدة ضرورة ملحة، ويضع الأمة على طريق التقدم الجماعي، ويحقق الرفاه والرخاء لكل المواطنين، إلى الاستثمار في الرأسمال البشري الذي يشكل رهانا جوهريا لتحقيق التحول المنشود، لتلتحق البلاد بصف البلدان الصاعدة، حيث سيؤثر هذا الاستثمار بشكل إيجابي في قدرات المواطنين، وفي التنمية، وولوج اقتصاد ومجتمع المعرفة، كما سيرسم الطريق نحو المستقبل.

إن المغرب بحكم موقعه الجيو-إستراتيجي بين أوروبا وإفريقيا، وانتمائه للعالم العربي، مع انفتاحه على المحيط الأطلسي، وبحكم إرادته العمل من أجل تنمية اقتصادية متواصلة، وإنتاج الخيرات، عليه أن يدعم مواطن قوته من خلال تربية عادلة وذات جودة، تنمي الثروة البشرية باعتبارها الرأسمال الحقيقي للأمة. وإذا كانت العولمة تشكل تحدياً أمام البلدان النامية بسبب الامتيازات المقارنة التي تحظى بها البلدان المتقدمة، فإنها تعطي لتلك البلدان، أي البلدان النامية، من ناحية أخرى، فرصاً غير مسبوقة للتموقع بواسطة رأسمالها البشري.

١. تعزيز بناء قدرات المواطنين

إن تحديات التنمية الداخلية والخارجية، والتحوليات الكبرى التي تولدها العولمة تدعو إلى تعزيز بناء قدرات المواطنين حتى يكونوا عناصر محرّكة للتنمية.

١.١. بناء قدرات المواطنين والروابط الاجتماعية

يرى أمارتيا سن (Amartya Sen)⁴¹ أن بناء قدرات الفرد (Capabilités) هو أساس وشرط للتنمية البشرية المستدامة. وتعتبر التربية البعد المحوري للأبعاد الأخرى التي تُكوّن وتبني القدرات، حيث إن ولوج تربية ذات جودة يؤثر على الصحة، والكرامة، والحرية التي تمكن الفرد من استعمال قدراته والاعتماد عليها بشكل فعال من أجل التغلب على الفقر، والقيام بالاختيارات في الحياة.

41. Amartya Sen, « Liberty and Social Choice », Journal of Philosophy, n° 80, janvier, 1983, p. 5-28. Voir également: Amartya Sen, Commodities and Capabilities, Oxford, 1985 Elsevier Science Publishers.

ويبدأ بناء القدرات مع تربية قوامها قاعدة أساس تمكن التلاميذ من اكتساب المعارف الأساسية، وتحميهم من الفشل المدرسي، وتقودهم نحو النجاح في مسارهم الدراسي، وتضمن لهم التأهيل. تلك التربية هي التي ترفع مكانة المواطن، وتمكنه من التخلص من الفقر والمساهمة في نمو الرأسمال البشري.

إن بناء قدرات المواطن أمر أساسي في العملية الديمقراطية، وفي العدالة الاجتماعية. فهو يعطي المواطن حرية القيام باختيارات أساسية في حياته، ويمكنه من إسماع صوته للتأثير في القرارات⁴²، والمساهمة، تبعاً لذلك، في إعادة تشكيل الطبقة السياسية بتزويدها بمنتهجين متعلمين ومؤهلين، قادرين على تمثيل المواطنين خير تمثيل. وهو ما يعزز الثقة في المؤسسات، ويقوي الإحساس بالمواطنة.

تؤدي تنمية القدرات الفردية للمواطنين إلى خلق الرابط الجماعي، وتعزيز القيم المشتركة. فمن الواضح أن التربية الجيدة تساهم في تقدير الذات، وفي تحرر الفرد؛ ولكنها تخلق، أيضاً، الرابطة الاجتماعية داخل المجتمع عندما تتأسس على القيم المشتركة، أي قيم احترام الاختلاف، والتضامن، ومساواة الجميع في الحقوق والواجبات، واحترام القانون.

2.1. ترسيخ مبدأ العدالة

لا يمكن تنمية الرأسمال البشري إلا بواسطة تربية تقوم على أركان العدالة الثلاثة وهي العدالة اللغوية، والعدالة المعرفية والثقافية، والعدالة الرقمية. إن الفجوة الداخلية والخارجية (مقارنة مع البلدان المتقدمة) على مستوى هذه الأبعاد الثلاثة للعدالة تدعو إلى تفكير استشرافي من أجل إرسائها في التربية، وفي النموذج الجديد للتنمية البشرية المستدامة.

● العدالة اللغوية

إن أول ظلم مدرسي يتعرض له الطفل هو الإجحاف اللغوي، لأن مقدمة كل تربية هي التمكين من اللغة باعتبارها شرطاً مسبقاً لاكتساب المعارف. لذلك، كانت كل فجوة لغوية بين الذين يتوفرون على الرصيد اللغوي الضروري للتواصل واكتساب المعارف، والذين يفتقرون إلى ذلك الرصيد، تزيد من حدة الفوارق في الحصول على تربية ذات جودة.

42 . UNESCO. Education for people and planet. Creating sustainable futures for all. 2016

لقد صار ضعف التمكن من اللغات الأجنبية، التي هي، في الواقع، لغة المبادلات الاقتصادية والمالية، ولغة الانفتاح على مختلف الثقافات وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، عاملاً مهماً من عوامل التمييز بين الشباب في ولوج الثقافة، واكتساب المعارف، والرقميات، بل وفي الشغل والترقية الاجتماعية.

من حق كل الأطفال المغاربة أن ينعموا بالعدالة اللغوية، عدالة تخصص للغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية المكانة اللائقة بهما، مع التمكن من اللغتين الوظيفيتين الفرنسية والإنجليزية، لغتي العولمة والانفتاح على العالم. وللاستجابة لهذه العدالة اللغوية، دعت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إلى إصلاح لغوي يعطي لكل لغة مكانتها في نظام تربوي منصف.

● العدالة المعرفية، وحق جميع الأطفال في الثقافة

تقوض التربية الضعيفة والرديئة العدالة المعرفية، وتنتهك حقوق الأطفال في الثقافة. إن انعدام المساواة الاقتصادية والاجتماعية بين التلاميذ، وبين الأوساط المحيطة بالمدارس، والتراتبية القائمة بين المدرسة الخصوصية والمدرسة العمومية تؤثر في إمكانات حصول الأطفال على الثقافة تبعاً لأصلهم الاجتماعي، وللرأس مال الثقافي لأسرهم. ويلاحظ هذا التفاوت بشكل خاص بين الأطفال الذين يحظون بتربية موازية (أنشطة ثقافية ورياضية، والكتب، والأسفار، الخ...) وأولئك الذين يشكل معيشتهم في المدرسة، مع بعض الاستثناءات تقريباً، صحراء ثقافية قاحلة.

إن العدالة المعرفية تمر عبر تربية جيدة للجميع؛ تربية تشمل تلقين الروح النقدية، وقيم المسؤولية، والديمقراطية، والمواطنة، من خلال الحصول على ثقافة قوامها تعلم الابتكار والفنون، والموسيقى، والرياضة. يجب أن تدرج هذه المواد في المقررات المدرسية، وأن تزود كل مؤسسة تعليمية بمكتبة من أجل مساعدة التلاميذ على الحصول على الكتب، وتشجيعهم على القراءة.

وبذلك ستقوم قيم الإبداع بدور مركزي في المستقبل، من أجل الاستجابة للحاجات المتعلقة بمعرفة الفنون والثقافة، وإدراك أهمية الإنسانيات للتفكير في عالم متحول ومتقلب باستمرار، وفي مجتمعات تواجه الأخطار المالية والبيئية، والفقر، والصراع... إن العمل المبدع والخلاق هو الذي يبني مجتمع المعرفة.

● العدالة الرقمية

حسب معطيات الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات (ARNT) عرف عدد مستعملي الإنترنت والبنية التحتية الرقمية ارتفاعاً كبيراً في المغرب، حيث بلغ عدد المشتركين في خدمة الهاتف النقال 14,5 مليون، وتتوفر 54,9% من الأسر على حاسوب/لوحة رقمية، وتتوفر نصف تلك الأسر على أكثر من جهاز حاسوب في البيت، بينما 68,5% من الأسر تتوفر على اشتراك في الإنترنت. أما بخصوص فئة الشباب، فيتوفر 50,8% من الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة على هاتف نقال، ويستعمل 54,3% منهم حاسوباً. وبالنسبة للفئة العمرية 12-24 سنة، يتوفر 85,9% على هاتف نقال، ويستعمل 74,3% منهم حاسوباً. ويستعمل 6 أطفال من 10 الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة الإنترنت مرة واحدة على الأقل كل يوم⁴³.

أ. معالجة التفاوتات

تعكس هذه المعطيات تحمس الشباب للإنترنت وللرقميات اللذين تطورا خارج المدرسة. ذلك أن البنية التحتية التكنولوجية ليست متوافرة بالمدرسة، كما أن الفوارق في هذا المجال لا تزال قائمة بين المجال القروي والمجال الحضري، لاسيما وأن بعض المدارس لم تُزود بعد بالكهرباء. ويترتب عن هذا أن جيلاً كاملاً من القرويين ولد في عصر الرقميات ولكنه لا يستفيد منها. وزيادة على ذلك، فقد ولج أغلبية الشباب إلى العالم الرقمي بطريقة تلقائية، دون أن يتعلموها في المدرسة. والحال أن هذه الأخيرة تتطلب أن يتوفر التلميذ على قدرات معرفية، تُكتسب في المدرسة، لمعالجة المعلومات وتحليلها، وتصفح المواقع الالكترونية بتمكن وبروح نقدية.

ويسبب العالم الرقمي حالياً تحولات عميقة في المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للشباب. كما أن الرهان الذي يشكله الإنصاف الرقمي، يفرض على النظام التربوي أن يأخذ بعين الاعتبار التكوين والتربية على الثقافة والكفايات الرقمية. فعندما لا توفر المدرسة هذه الكفايات، تتعمق الفوارق ليس فقط بين المتوفرين على الوسائل التكنولوجية (حواسيب إلخ) فحسب، بل أيضاً بين أولئك الذين اكتسبوا الثقافة والسلوك المدني الرقمي والذين لم يكتسبوهما.

43 . معطيات الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات 2017.

ب. وضع التكنولوجيا الرقمية في خدمة التربية الجيدة للجميع

إن إعطاء التربية الرقمية للجميع مكانة مهمة، يتطلب تطوير محتويات بيداغوجية على غرار البلدان الآسيوية التي اتخذت من الرقمية وسيلة لتحقيق الجودة والإنصاف التربويين.

وفي سياق عجز التربية المترسخ أكثر في العالم القروي وفي المناطق المحرومة، يصبح الرقمي رافعة لتحسين جودة التعليمات، والتمكن من قاعدة الكفايات الأساسية، والتي تعتبر ضرورية لتحقيق الجودة والإنصاف التربويين.

ويمكن لهذه الوثبة التكنولوجية، أن تشكل، بالنسبة لبلد كالمغرب، فرصة سانحة لاختصار الطريق نحو نموذج التنمية البشرية المستدامة الذي سيدفع به نحو المستقبل.

2. توسيع فئة المتعلمين من أجل توسيع الطبقة المتوسطة وإعطاء ديناميكية جديدة للاقتصاد

تقوم الطبقة الوسطى بدور محفز في الدينامية الاقتصادية والاجتماعية لبلد في طريق النمو. وتحتل، بفضل خصائصها بوصفها طبقة متعلمة وبسبب وجودها في الوسط الحضري، مكانة دينامية في النسيج الاقتصادي. فهذه الطبقة هي التي نجد فيها هيئة الموظفين في الجهاز الإداري للدولة، والمهنة الحرة، والمقاولين، والفاعلين في المجتمع المدني. إن الطبقة الوسطى المتعلمة، بسبب تربيتها وكفاياتها المكتسبة، هي التي تحمل فكرة التقدم. والواقع أن الطبقة الوسطى المتعلمة والمؤهلة هي الطبقة المرجعية التي تطمح الفئات الفقيرة إلى الالتحاق بها، وأن كل انكماش أو تدهور يمس أوضاعها من حيث التأهيل، سيؤدي، لا محالة، إلى توسيع حجم الفئات المحدودة الدخل.

وحسب البنك الدولي، تمثل الطبقة الوسطى 25% فقط من السكان في المغرب، مقابل 50% في البرازيل، و53% في تركيا⁴⁴. يخلق النسيج الاقتصادي الوطني الذي يتكون من 80% من المقاولات الصغرى والمتوسطة سوى دينامية مقاولاتية ضعيفة، تحد من خلق الثروة على نطاق واسع، وتساهم في بطء الترقية الاجتماعية من خلال التربية، ومن توسع الطبقة الوسطى.

44 . Banque Mondiale. Le Maroc à l'Horizon 2040. Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique. Résumé, 2017, p19

وقد أدى النقص الذي طال التربية في العقود الثلاثة الأخيرة إلى كبح زخم الحركة الاجتماعية. فلم تعد التربية توفر بما يكفي فرص الحركة الاجتماعية الصاعدة، وتجديد النخب كما كان الأمر سابقاً. ولتوفير أساس ديمغرافي للنموذج التنموي الجديد، يجب توسيع الطبقة الوسطى على أساس سكان مؤهلين ومتعلمين تعليماً جيداً، توفر للبلاد الكفاءات الضرورية والقادرة على إنجاز مشاريعها الكبرى. إن الجوهية المتقدمة رهينة بتوفير نخبة محلية قادرة على وضع المشاريع والبرامج التنموية وتنفيذها، كما يحتاج تدعيم الديمقراطية المحلية إلى نخبة سياسية مؤهلة تكون في مستوى التطلعات. ولهذا كانت التنمية المعتمدة تتطلب الرفع من المستوى الثقافي العام للسكان.

3. تحقيق التنمية بواسطة الرأسمال البشري

بينت الأدبيات المتخصصة⁴⁵ الارتباط الوثيق الموجود بين التربية والتنمية والفوارق، فمفهوم الرأسمال البشري، خصوصاً على إثر تجدد الاهتمام بالمناقشة حول التقارب بين الاقتصادات أو بعد ظهور نظرية النمو الداخلي (la croissance endogène). لقد أبرز علماء اقتصاديون، من خلال مفهوم التنمية البشرية، التأثير الإيجابي الذي تمارسه التربية في التنمية، وفي تراكم الرأسمال البشري.

يُعتبر النموذج الكلاسيكي الجديد، أن الرأسمال البشري يمكن أن يوفر دخلاً عبر الاستثمار، وهو قابل للتراكم أو للتردي كما هو الحال بالنسبة لأي شكل آخر من الرساميل "الكلاسيكية". غير أنه بخلاف الرأسمال المادي، لا يمكن استبداله أو تفريقه أو تحويله بين الأفراد. وإذا كان الرأسمال المادي يعرف تبديداً أو تراجعاً بفعل الأزمات الاقتصادية والمالية، فإن الرأسمال البشري على عكسه إذا تم تملكه من طرف الفرد يصبح لصيقاً به ولا يفارقه.

وقد فرقت دراسات أخرى، في سياق مقارنة النمو الداخلي، بين تراكم الرأسمال البشري والرأسمال المادي. هذه الدراسات تدعم الطبيعة الذاتية للنمو من

45. Les économistes prix Nobel ont bien établi le lien entre l'éducation et le développement du capital humain. Voir Gary Becker. Human Capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago university Press, 1993 3ème édition. Voir, également, Amartya Sen. Repenser l'inégalité. Seuil.2000.

Pour impact sur la croissance. Voir Cingano, F. (2014) "Trends in Income Inequality and Its Impact on Economic Growth", OECD/SEM Working Paper n°163, OECD Publishing. Voir également Altinok, N. (2007) "Capital humain et croissance: l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves", Economie Publique, 18-19 2006/1-2 : 177-209.

خلال التربية وتأخذ بعين الاعتبار عواملها الخارجية المحتملة. فمقاربة النمو الداخلي والذاتي تؤسس الرأسمال البشري، ليس على التقدم التقني، كما هو الحال بالنسبة للنمو الخارجي، بل على عمليات الاقتصاد الكلي، وتجيب بذلك عن مختلف عمليات التقارب والاختلاف بين الاقتصادات مع إعطاء الأولوية لتراكم الرأسمال البشري.

وإذا كان للاستثمار في التربية تأثير إيجابي في الإنتاجية والنمو⁴⁶، فإن بعض الأبحاث تربط هذا التأثير بالسياق، وأحياناً برهان الاختيارات السياسية التي تحدد ظروف الاستثمار في الرأسمال البشري، بينما تربطه أبحاث أخرى بجودة التربية والابتكار، التي تقوي قدرات الفرد في مواجهة تغيرات محيطه الاقتصادي⁴⁷. ووحدها تربية ذات جودة ومبتكرة في مقدورها تعزيز الإنتاجية والنمو الاقتصادي.

وعليه فإن التربية ذات الجودة والتكوين على الابتكار يمكنان الشباب من القدرة على التكيف اللازم مع التغير التكنولوجي في العصر الرقمي الذي يحول عمليات الإنتاج الاقتصادي ويضعف الطلب على الرأسمال البشري المؤهل.

ولكي تعمل العلاقة بين التربية والنمو الاقتصادي بشكل إيجابي، يجب التخفيف من الفوارق الاجتماعية عن طريق التربية، ومن الفوارق المدرسية عن طريق الجودة. فالتربية لا يمكن أن تساهم في تراكم الرأسمال البشري إلا إذا كانت ذات جودة ودعامة من الدعائم الأساسية للتنمية البشرية.

هناك مؤشران أساسيان يبران التكلفة الاجتماعية الباهظة التي تترتب عن الفوارق في التربية: الأول هو الخسائر التي تتسبب فيها الفوارق، والتي تؤثر في إمكانات⁴⁸ التنمية البشرية، والثاني هو إسهام التربية في الفقر متعدد الأبعاد. فالتربية تساهم في تحديد الفقر متعدد الأبعاد بنسبة 44,8%، وبذلك تكون هي العامل المهيمن بالمقارنة مع عوامل أخرى محددة له، كالصحة التي تساهم فيه بـ 21,8%، ومستوى العيش بـ 33,4%⁴⁹.

46 . Krueger A. and Lindahl M. « Education and growth : why and for whom ? ». Journal of economics literature. 29, p 1101-1136.

47 . Gurgéand. » Capital humain et croissance : littérature empirique à un tournant ». Economie publique, 2000, 6, pp 71-93

48 . كما ذكر في المقدمة

49 . L'indice de pauvreté multidimensionnelle, développé par Oxford Poverty and Human Development Initiative et le PNUD en 2010, se réfère aux trois composantes : éducation, santé et niveau de vie. Pour les chiffres Voir : UNDP. Human Development Report 2016. Human Development for everyone. P.221 (Voir index 1ère ligne)

إن التحدي الذي يواجهه المغرب هو تحقيق تنمية دامجة، تخلق فرص الشغل لفائدة شباب تعاني شريحة مهمة منه من البطالة، أو تشتغل في القطاع غير المهيكل. فالنمو الذاتي رهين بالتنمية البشرية المرتكزة على التربية ذات الجودة، والتي تمنح للشباب فرصا للتفاوض بشأن تأهيلهم مع اكتساب مردودية لذلك التأهيل في سوق الشغل.

4. تعزيز ولوج مجتمع المعرفة

لقد شكل التطور التكنولوجي للثورة الصناعية الرابعة، وسيبقى، المسبب الرئيسي للتحويلات الكبرى على مستوى الاقتصاد، والإنتاج، وسوق الشغل، والمعرفة، في سياق يتميز بالمنافسة الشرسة والمحمومة بين البلدان المتقدمة من أجل اجتذاب المواهب والكفاءات.

تنطوي العولمة على العديد من فرص التنمية، كما تنطوي على قدر كبير من المخاطر البيئية (الإيكولوجية) والصحية، والفجوة بين البلدان والفئات الاجتماعية المختلفة... مما يعمق الفوارق الاجتماعية الداخلية، ويزيد في تهميش المتخلى عنهم في عالم معولم. ولجعل العولمة فرصة للتنمية، يجب إعداد الرأسمال البشري والاستثمار فيه.

1.4. التربية والتكوين في أفق التوقعات حول التحول الذي ستعرفه المهن

إن التوقع والتحسب بواسطة المقاربة الاستشرافية، يعني العمل من أجل الحيلولة دون تفاقم الفوارق في المستقبل بين الذين سيكونون قد اكتسبوا المعارف والكفايات الضرورية للعيش في عالم جديد، وبين كل الفئات الأخرى. ولهذا، على تنمية الرأسمال البشري أن تستبق التحويلات التي ستعرفها المهن، والكفايات الجديدة التي تولدها التطورات السريعة في العالم الرقمي. وبالفعل، تبرز دراسة أنجزت حديثاً، أن 65% من الأطفال الذين يدخلون المدرسة اليوم، سيمارسون في المستقبل مهناً غير موجودة الآن⁵⁰.

إن التقدم التكنولوجي يزحف نحو قلب جل الاقتصادات والمجتمعات. فنحن نشهد، بالفعل، إعادة تشكيل عالم الشغل والمهن بكل أبعاده: الفضاء، وأساليب العمل، وطبيعة المهن، ومتطلباتها المتعلقة بالكفايات. فبعض المهن مهددة بالتقادم والانقراض الناتجين عن الرقميات، وبعضها الآخر،

50 . World Economic Forum. The Future of the Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. January 2016, p.3

يتطور بسرعة، ويزداد الطلب عليه. وتستلزم هذه التغيرات المرونة المعرفية، والإبداعية، والاستدلال المنطقي، والتعرف على المشكلات لإيجاد حلول لها، والتمكن من التواصل شفهيًا وكتابيًا، وكلها قدرات لا يمكن اكتسابها إلا عن طريق التربية والتكوين⁵¹.

إن التحدي الكبير الذي يواجهه المغرب هو تكوين جيل جديد قادر على مواجهة تحولات العولمة، والمنافسة العالمية التي بدأت البلدان المتقدمة تشنها من أجل جذب أحسن المواهب، تلك المواهب التي يتكون عدد كبير منها مجاناً في جامعات بلدان الجنوب. إن حركية الأدمغة في السوق العالمية تُفقرُ المغرب، وتحرمه من نخبة من الكفاءات القادرة على تعزيز رأسماله البشري، وإن كانت، من ناحية أخرى، تخلق جالية ثقافية وعلمية في المهجر تبقى مرتبطة ببلادها ووفية لها⁵².

يستلزم إعداد الفاعلين لهذه الثورة التكنولوجية توسيع قاعدة المواهب من الذين يتوفرون على الكفايات والقدرات الضرورية على التكيف لمسايرة التغيرات السريعة التي يعرفها الاقتصاد والتكنولوجيا.

2.4. تخفيف الفجوة على مستوى المعرفة

يتطلب تحقيق ما تتطلع إليه البلاد من توقع على المستوى الدولي، أن نعطي لاقتصاد المعرفة مكانة متميزة في نموذج التنمية البشرية المستدامة الجديد. فهذا النموذج لا يستلزم تربية جيدة فحسب، وإنما يتطلب، أيضاً، تنمية البحث والابتكار، باعتبارهما أساس الاقتصاد ومجتمع المعرفة.

فبواسطة المعارف، والبحث والابتكار، واقتصاد المعرفة يتم خلق القيمة. ولابد من الإشارة إلى أن الاقتصاد الذي يعتمد على الموارد الأولية وعلى التحويل الأولي لها، وإن كان يوسع عروض الشغل للشباب، فإنه لا يمكن من ولوج اقتصاد المعرفة. فحصة اليد العاملة في المهن ذات العلاقة باقتصاد المعرفة بقيمة مضافة قوية لم تتجاوز بالنسبة للمغرب 6,8% سنة 2016، بالمقارنة مع فرنسا 44%، والشيلي 24,8% وإفريقيا الجنوبية 24,8%، والبرازيل 21,6%⁵³.

51 . OCDE. Principes fondamentaux pour la conception des environnements d'apprentissage du 21^e siècle. Comment apprend-on ? Edité par Hanna Dumont, David Istance et Francisco Benavides OCDE, 2010.

52 . Un journal électronique marocain rapporte que pour l'année 2016, 915 des cadres marocains ont immigré aux USA ; ils sont ingénieurs, médecins, universitaires et chercheurs. Le 360, le 28-09-2016

53 . Voir World economic Forum. The global information technology report. Innovating in the digital economy. 2016, p. 261.

ومن ناحية أخرى، لا يُعتبر مجتمع المعرفة، دائما، مجتمع تقاسم، وذلك راجع للفجوات القائمة بين الفئات الاجتماعية داخل البلد الواحد، وبين بلدان الشمال وبلدان الجنوب. ففي ما يخص إنتاج المعرفة، تُعمّق الفوارق في التربية داخل البلد الواحد، الهوة التي تفصله عن البلدان المتقدمة. فإن أمية نسبة كبيرة من السكان، وفوارق النظام التربوي ونواقصه، تشكل تربة غير مشجعة على الابتكار والبحث العلمي. ويشير تقرير اليونسكو (UNESCO) إلى أن "الفجوة المعرفية التي تجمع تأثيرات تراكم الفجوات المختلفة الملحوظة في الحقول الأساسية المكونة للمعرفة (ولوج المعلومة، والتربية، والبحث العلمي، والتعددية الثقافية واللغوية) تشكل التحدي الحقيقي الذي يواجه بناء مجتمع المعرفة"⁵⁴.

ويعاني المغرب اليوم، من الفوارق الموجودة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب على مستوى المعرفة. ويتجلى ذلك، بالخصوص، من خلال مقارنة إنتاجه العلمي بإنتاج بعض البلدان الصاعدة: سجلت ماليزيا مثالا، بين سنتي 2000 و2015 نموا قدره 123% في إنتاج المقالات العلمية، وحققت البرازيل في الفترة نفسها، والمجال نفسه، نموا قدره 249%، وبلغ النمو الذي حققته جنوب إفريقيا 249%، في الوقت الذي حقق المغرب، في الفترة نفسها، نموا قدره 72% فقط. في سنة 2015، نشر في المغرب 1813 مقالا في مجلات محكمة، مقابل 11432 مقالا في ماليزيا (التي يبلغ عدد سكانها 31 مليون نسمة سنة 2016، أي نفس عدد سكان المغرب تقريبا) و43300 مقالا في البرازيل، و12961 مقال في جنوب إفريقيا⁵⁵.

لا يمكن لولوج مجتمع المعرفة أن يستغني عن نظام إعلامي يقوم على الشفافية وتقاسم المعلومة. ففي عصرنا هذا الذي صار فيه الإنتاج العلمي يقاس ويوثق في قواعد المعطيات الخاصة بالمجلات المهرسة، وصارت فيه اللغة الإنجليزية هي لغة الإنتاج العلمي السائدة، لا يتمتع المغرب بعد بحضور قوي على المستوى الدولي، وهو ما يحد من إمكاناته لولوج مجتمع المعرفة.

إن تنمية الرقميات بطريقة فعالة تُعتبر ضرورة لتقليص الفوارق في مجال ولوج المعرفة. كما أن جيل 3.0 للتطور الرقمي⁵⁶، يعرض بيئة عالمية تتشكل في إنتاج

54 . UNESCO Vers les sociétés du savoir. Editions UNESCO, Paris, 2005, p. 23

55 . Web of sciences

56 . Le 1.0 a consisté à mettre en ligne les pages web, 2.0 a consisté à avoir du collaboratif, des blogs et des mises en réseaux sociaux, le 3.0 est celui du big data.

وتحليل المعطيات (big data) والروابط مع سحابات التخزين (clouds). وهذا يستدعي أن يولى الاهتمام اللازم بالتحويلات الراهنة والتي لم يكن لها شبيه في التاريخ منذ اكتشاف الطباعة قبل قرن مضى، وخصوصاً على مستوى الجامعات التي يجب أن تتم فيها التحويلات العلمية والتكنولوجية الكبرى عبر التكوين والبحث في أفق وضع أسس اقتصاد المعرفة. كما أن توسع واستعمال ما بات يصطلح عليه بـ (Mooc)⁵⁷ أو التكوينات المفتوحة للجميع عبر الانترنت، بشكل مهني وجذاب وبيداغوجي، وكذا النفاذ إلى قواعد معطيات المجالات المفهرسة، وتطور المكتبات الجامعية والمكتبات الوسائطية، كلها وسائل لتقليص الفوارق في الولوج للمعلومة والمعارف، ووضع أسس لبناء مجتمع المعرفة.

لقد أخذ العمل التعاوني الذي يقوم به الباحثون والمختبرات الدولية التشاركية (co-laboratoires) يكتسي أهمية أكثر فأكثر. فشبكات الباحثين تعمل وتتعاون عن بعد، مستعملة وسائل تكنولوجية حديثة، وتغير بذلك أساليب الاشتغال وإنتاج البحث ومنتوجاته. كما أصبحت الجامعة، بفضل نقل المعارف، والشراكة، والتعاون الدولي مفتوحة على العالم. وإذا كان هذا التشارك يعرف تطوراً فيما بين مختبرات البلدان المتقدمة، فإنه ما زال محدوداً جداً في البلدان النامية، بفعل الفجوة العلمية التي تفصل الشمال عن الجنوب.

وإذا كان صحيحاً أن إحداث جامعات ومؤسسات خاصة للتعليم العالي في بلادنا قد عرف نمواً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، فإن عدد تلك المؤسسات بقي محدوداً: فهي لا تستقبل سوى 4,3% من الطلبة الجامعيين، و13,6% من طلبة التكوين المهني ما بعد البكالوريا. وهذه الوضعية تَحصر مهمة الجامعات الخاصة في تكوين وتأهيل النخبة التي ستشغل المناصب العليا في القطاعين العمومي والخصوصي. غير أن نموذج التنمية البشرية لا يمكن له أن يتحقق دون ظهور وتميز بعض الجامعات في إنتاج المواهب والبحث العلمي. والحال أن تنمية البحث العلمي تستلزم تكوين "كتلة حرجة" ودالة من الباحثين من جهة، وإعطاء الجامعات الوقت اللازم لإنتاج البحث من جهة ثانية. ولما كان تميز المعرفة يبنى على المدى الطويل، فإن بعض الجامعات المغربية التي أنشئت بعد الاستقلال قد راکمت تجربة لا يستهان بها في البحث العلمي، متوفرة

57. MOOC (Massive Open Online Course) تكوينات مفتوحة للجميع عبر الانترنت.

بذلك على إمكانيات يتعين تنميتها⁵⁸.

لقد صار معيار الإنتاج العلمي رهاناً مهماً في سباق الجامعات نحو المراكز المرموقة في التصنيفات الدولية. ودون الخضوع لإملاءات وسائل الإعلام المتعلقة بهذه التصنيفات، فإنه يجب دعم الجامعات العمومية التي تتوفر على إمكانيات البحث، وتزويدها بخارطة طريق ملائمة للشروع في تغيير نوعي على مستوى البحث. إن تجارب بلدان مثل الصين، وكوريا، ونيجيريا، والتايلاند التي قررت الانخراط في "مبادرات الامتياز" والتركيز على بعض جامعاتها إعداداً لها للمنافسة الدولية في مجال المعرفة، تشكل أمثلة جديرة بأن تحتذى.

خلاصة: استشراف مستقبل البلاد بتنمية الرأسمال البشري

إن إعادة النظر في النموذج التنموي هو الإعلان عن الطموح والإرادة للاستثمار في الرأسمال البشري، مع استباق تطورات المستقبل القريب في إطار عالم تحكمه العولمة.

إن أثر التربية لا ينحصر في النطاق الفردي، وإنما يشمل النسيج الاجتماعي للبلد برمته، ومكانته في العالم، وكيفية تصور مستقبله. وبهذا تكون التربية والتعليم في صلب بناء وديناميكية التنمية.

إن "بناء وتمكين قدرات المواطنين" هو الذي يحررهم من الفوارق، ويزودهم بالكفايات الأساسية، وبالمرونة الضرورية التي تمكنهم من الإبحار عبر التحولات المتسارعة التي يعرفها محيطهم الوطني والدولي.

ويتوفر المغرب على إمكانيات ومصادر قوة متعددة، تمكنه من بناء وتجسيد نموذج التنمية الاقتصادية والبشرية الضامن للعدالة الاجتماعية والمدرسية. فبجودة التربية، تتزود البلاد بالرأسمال البشري الذي يشكل أداة للاقتصاد الدامج، ووسيلة للتنمية البشرية المستدامة، ويساعد على إنتاج المعرفة والابتكار، ويعلي مكانة البلاد، ويرتقي بها على المستويين الوطني والدولي، ويدعم رأسمالها من الخيرات المادية واللامادية. وإذا كان المغرب قد نجح في تحقيق تقدم ملموس على مستوى جذب صناعات ذائعة الصيت. فإن التصنيع

58 . Au niveau international, les 10 universités qui occupent le haut du palmarès international ont été créées avant 1900. Voir Altbach Philip G. and Salmi Jamil, The Road to Academic Excellence. The Making of World-class research Universities. The World Bank. 2011

الذي يخلق القيمة يتطلب البحث والابتكار، والقدرة على جذب أحسن الباحثين الشباب في سلك الدكتوراه، وإعطائهم تكويناً جيداً. فالباحث يستلزم الامتياز، وتطوره يقتضي سياسة عمومية تشجع نخبة المعرفة⁵⁹.

59 . Altbach Philip G. and Salmi Jamil, The Road to Academic Excellence. The Making of World –class research Universities. The World Bank. 2011. p. 325

■ خلاصة عامة: التربية قاعدة النموذج النامي: طموح في تناول المغرب

إن الفوارق الاجتماعية والتي تُفاقمها الفوارق المدرسية، والعكس صحيح، تَجَرِّمُ المجتمع برمته نحو الأسفل. لهذا فقد كان ضمان تكافؤ الفرص لجميع الأطفال في ولوج تربية جيدة باسم العدالة الاجتماعية، هو الأساس الذي قامت عليه الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

ويبين هذا التقرير أن التقدم الكبير الذي أحرزه المغرب خلال العشريتين الأخيرتين على المستوى الكمي، وخاصة فيما يتعلق بولوج التعليم الابتدائي، لا يمكن أن يخفي الفوارق الاجتماعية، التي لا تزال تعيد إنتاج نفسها في الحقل المدرسي.

وتدعو التحديات المرتبطة بتسليع (الصفة التجارية) التربية، دون الإضرار بوضع التعليم الخاص في التشكيلة التربوية، المنظومة التربوية إلى إيجاد الطريق لتفادي الفوارق التي تضر بالاختلاط والتماسك الاجتماعيين، اللذين يضمنان للبلاد استقرارها وسيرها بخطى ثابتة نحو النمو الشامل والتنمية البشرية المستدامة.

ويستلزم التطور نحو مجتمع يقوم على الاستحقاق والعدالة الاجتماعية، فك الارتباط بين الأصل الاجتماعي والرأسمال الدراسي للمتعلم، إن التربية/التكوين توجد في صلب هذه الإشكالية. وبعبارة أخرى، يجب اعتبار الاستحقاق الشخصي، هو الوسيلة الوحيدة، للارتقاء الاجتماعي من خلال مستوى وجودة التكوين المحصل عليه.

وحسب دراسة أنجزتها المندوبية السامية للتخطيط (HCP) حول الحركة الاجتماعية⁶⁰، فإن الشخص النشط ذا المستوى التعليمي الأساسي يتوفر على حظوظ تفوق ب 1,6 مرة حظوظ نظيره الذي لا يتوفر على أي مستوى تعليمي لإحراز مكانة اجتماعية أعلى من مكانة الأب. وترتفع هذه النسبة إلى 4,6 مرات بالنسبة للنشيطين ذوي مستوى التعليم الثانوي، وإلى 16 مرة بالنسبة

60 . HCP. Mobilité sociale intergénérationnelle au Maroc, 2011

للذين أحرزوا مستوى التعليم العالي. وهكذا، نجد أن سنة دراسية واحدة، فقط، تزيد في حظوظ الارتقاء الاجتماعي بنسبة 13,7%.

وإجمالاً، إن حظوظ الحركية من فئة اجتماعية إلى فئة أعلى، تعتبر محدودة بالنسبة للأشخاص ذوي الأصل الاجتماعي المتواضع، وبالنسبة للقرويين والنساء. وهذه الفئات بالضبط، هي التي تعاني من صعوبات في الولوج والبقاء في التعليم، وفي النجاح المدرسي. والحال أن الترقية الاجتماعية هي عامل قوي من عوامل التماسك الاجتماعي مادام هذا الأخير يستلزم تكافؤ الفرص المنصف بين كل المواطنين.

إن الرفع من جودة المدرسة، وتحسين خدماتها ومردوديتها الاقتصادية والاجتماعية، دون إهمال أي شخص، ضرورة لا غنى عنها في منظور نموذج التنمية البشرية المنصفة والمستدامة. فالتربية، باعتبارها القاعدة التي يقوم عليها هذا النموذج، تقتضي أن لا نتخلي عن طموح دفع جميع الأطفال نحو النجاح، بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية أو الجغرافية، أو جنسهم أو وضعيتهم الشخصية.

ويمكن أن نجعل من التنمية الثقافية، المتمثلة في الفنون والإنسانيات، رأسماً يتقاسمه الجميع على نطاق واسع، ويمكن من إعطاء الرأسمال البشري كل ثقله النوعي، وللتقدم التكنولوجي، الذي تولده الحداثة، وجهاً إنسانياً. ذلك أن العولمة والثورة الرقمية، وكذا فجوة المعرفة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب تتحدى تنمية الرأسمال البشري، وولوج اقتصاد ومجتمع المعرفة. فنظام البحث الذي يعرف تنافسية على الصعيد الدولي، يدعو إلى إعادة تأسيس نمط إنتاج الرأسمال البشري، وتحريره من الفوارق، وذلك من خلال تمكين وبناء قدرات المواطنين، وتعبئتهم حول طموح مشترك، ألا وهو بناء نموذج للتنمية البشرية المستدامة، يقوم على الابتكار والمعرفة والثقافة.

ولا ينبغي التخلي عن الطموح في مدرسة تكون محركاً للارتقاء، ومصدراً للتماسك الاجتماعي، والابتكار والتنمية الاقتصادية، وتعتمد على الإمكانيات والمؤهلات التي تتوفر عليها بلادنا. إن مستوى الثقة الذي تحظى به المدرسة

العمومية من قبل أغلبية السكان (64%)⁶¹ (على عكس ما تذهب إليه بعض الأفكار المسبقة)، والإجماع الحالي حول ضرورة الإصلاح وإمكانيته، وتعدد المبادرات المواطنة لفائدة المدرسة، كلها تشكل وسائل كفيلة بتحقيق هذا الطموح.

61 . Enquête de l'Institut Royal des Etudes Stratégiques, 2011 cité par CESE – Bank Al Maghrib.
Les résultats pour le volet « confiance dans les institutions » de l'enquête internationale « World Value Survey », de la vague 6, 2010-2014, qui couvre 80 pays y compris le Maroc avec un questionnaire de 290 questions montrent que la majorité des marocains (59,2%) font confiance à l'université, alors qu'ils sont minoritaires à faire confiance dans d'autres institutions.

المراجع



1. Agence Nationale de réglementation des télécommunications ANRT. Données 2017.
2. Altbach Philip G. and Salmi Jamil. (2011).The Road to Academic Excellence. The Making of World –class research Universities. The World Bank.
3. Altinok Nadir. (2007).Capital humain et croissance : l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. Economie Publique, 18-19 2006/1-2 : 177-209.2007.
4. Banque Mondiale. (2017). Le Maroc à l'Horizon 2040. Investir dans le capital immatériel pour accélérer l'émergence économique.
5. Becker Gary. (1993).Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago university Press, 1993 3ème edition.
6. Bernard Pierre Yves. (2016) Les inégalités sociales du décrochage scolaire. Contribution dans le cadre du rapport du CNESCO Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires. Sept. 2016.
7. Choukri Ben Ayed. (2009)Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales. Paris : PUF.
8. Cingano Federico.(2014)Trends in Income Inequality and Its Impact on Economic Growth. OECD/SEM Working Paper n°163, OECD Publishing.
9. Conseil Economique et Social et Environnemental. Bank Al-Maghrib. (2016) Richesse Globale du Maroc entre 1999 et 2013 Le capital immatériel : facteur de création et de répartition équitable de la richesse nationale. Déc. 2016.
10. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2016). Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Rapport Scientifique Sept 2016.
11. Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) (2014), Vision Stratégique de la réforme 2015-2030.
12. Consortium internationale de développement en éducation (Cide). (2015) Etude sur l'élaboration d'une stratégie de développement de l'enseignement et de la formation privés.
13. Haut-Commissariat au Plan. (2011) Mobilité sociale intergénérationnelle au Maroc.
14. Haut-Commissariat au Plan. (2014) Recensement général de la population et de l'habitat.
15. Instance Nationale de l'Evaluation (INE auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS).(2016). Atlas territorial des disparités.
16. Instance Nationale de l'Evaluation (INE auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2014) La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis. Rapport analytique 2014.
17. Instance Nationale de l'Evaluation (INE auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2016) Programme National d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun. PNEA 2016.
18. Instance Nationale de l'Evaluation (INE auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2014), Evaluation du système d'orientation scolaire et professionnelle. (Rapport non publier).
19. Institut Royal des Etudes Stratégiques (IRES).Enquête 2011.
20. Krueger Alan. And Lindahl Mikael.(2001) « Education and growth : why and for whom ? ». Journal of economics literature. 29, p 1101-1136. Dec 2001.
21. Ministère de l'Education Nationale. Données de l'année scolaire 2013-2014. Et 2015-2016.
22. Ministère de la Famille, de la Solidarité, de l'Egalité et du Développement Social. Enquête 2016.
23. Nations Unies. Objectifs de développement durable. un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/.
24. OCDE.(2010) Principes fondamentaux pour la conception des environnements d'apprentissage du 21ème siècle. Comment apprend-on ? Edité par Hanna Dumont, David Istance et Franscisco Benavides. OCDE, 2010.

25. Rey Olivier. (2013) Décentralisation et politiques éducatives. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n°83, avril 2013. Lyon : ENS de Lyon.
26. Sen Amartya, (1985), Commodities and Capabilities, Oxford, 1985 Elsevier Science Publishers.
27. Sen Amartya. (2000) Repenser l'inégalité. Seuil. 2000.
28. Sen Amartya. (1983), "Liberty and Social Choice". Journal of Philosophy, n° 80, janvier, 1983, p. 5-28.
29. UNDP. (2016), Human Development Report. Human development for everyone.
30. UNESCO. (2016) Education for people and planet. Creating sustainable futures for all.
31. UNESCO. Rapport mondial EPT. Améliorer la qualité et renforcer l'équité. 2009.
32. UNESCO. (2005) Vers les sociétés du savoir. Editions UNESCO, Paris.
33. Verdier Eric. (2010) Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non - qualité : une approche institutionnaliste. Colloque International "Evaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation et de formation", Instance Nationale d'évaluation du système éducatif marocain, Avril 2010, Rabat, Maroc.
34. World Bank. (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
35. World Economic Forum. (2016) The Future of the Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. January 2016.
36. World economic Forum. (2016) The global information technology report. Innovating in the digital economy. 2016, p. 261.

37. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، 2014.

38. الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي التقرير التحليلي – تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات، 2014.

39. الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي التقرير التحليلي – البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، 2016.