

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

الهيئة الوطنية لتقدير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي  
 INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

# التوجيه في منظومة التربية والتكوين



تقرير موضوعاتي



# التجيئ في منظومة التربية والتكوين

---



تقرير موضوعاتي

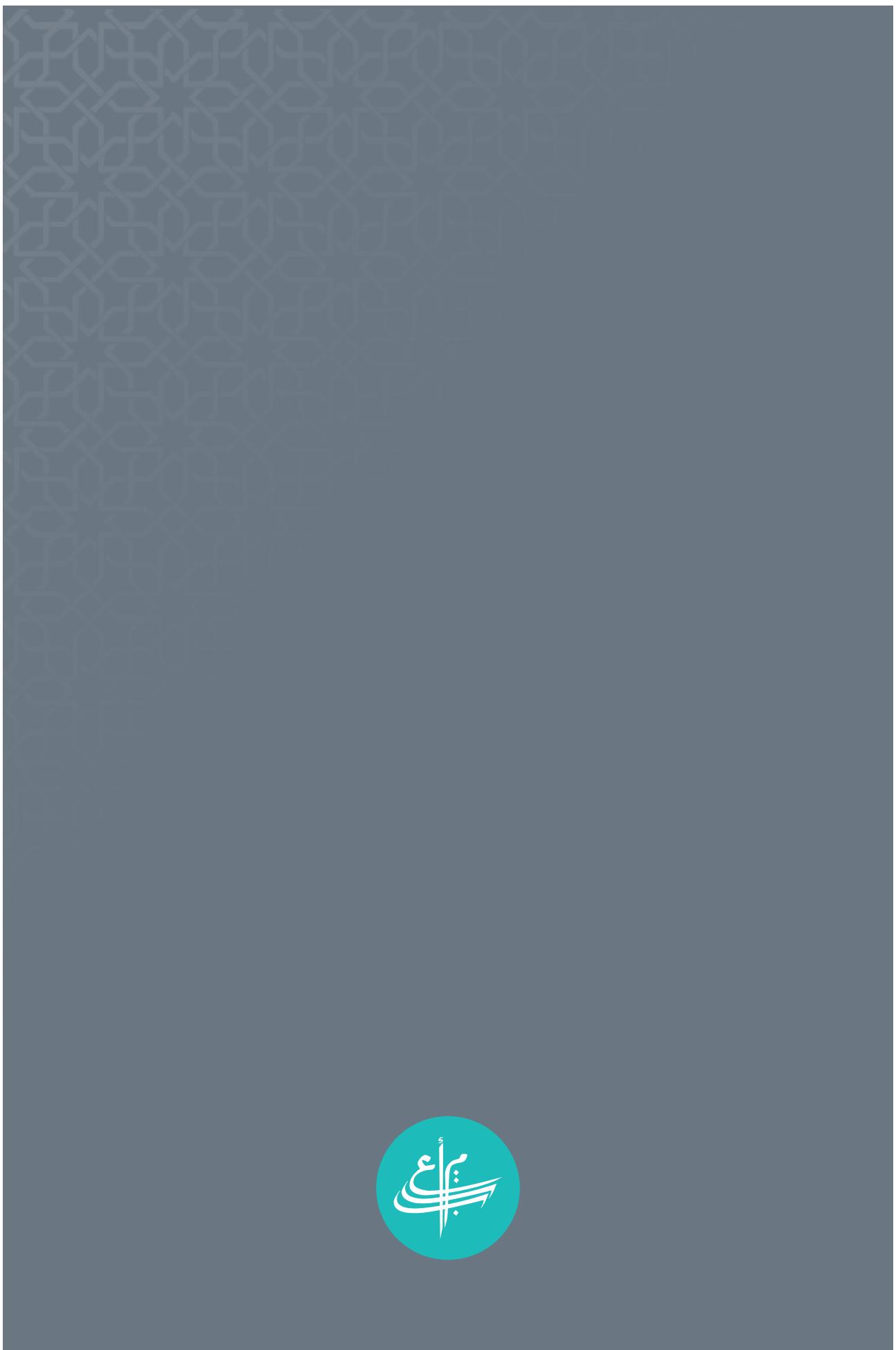
الإيداع القانوني: 2025MO3412  
ردمك: 978-9920-498-08-1

# المحتويات

3.....	مقدمة
6.....	<b>الفصل الأول. الإطار المرجعي للتوجيه المدرسي والمهني في المغرب</b>
6.....	1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين.....
6.....	2. الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2030-2015.....
6.....	3. القانون الإطار رقم 15-17-2019.....
8.....	4. النصوص التنظيمية للتوجيه المدرسي والمهني.....
9.....	<b>الفصل الثاني. الإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة</b>
9.....	1. أبرز نماذج التوجيه.....
10.....	2. بعض التجارب الدولية.....
14.....	3. نحو نموذج تحليلي للتوجيه مرن وسلس ومندمج.....
16.....	<b>الفصل الثالث. استكشاف نظام التوجيه</b>
16.....	1. نبذة موجزة عن المبردودية الداخلية للنظام التربوي.....
17.....	2. تحديات التوجيه وإعادة التوجيه: تتبع عينة من السنة الثالثة إعدادي فوج 2018-2019.....
20.....	3. نحو التعليم العالي: تحليل تقاطع وتطابق شعب الدراسة مع نوع البكالوريا.....
25.....	4. التوجيه المدرسي ومفعول المكانة السوسيو-اقتصادية.....
27.....	5. سلاسة آليات التوجيه.....
28.....	6. تدابير إجرائية لإدماج التوجيه.....
29.....	7. حدود تفاؤل النصوص التنظيمية في ضوء إكراهات الميدان.....
30.....	8. بنيات التوجيه.....
35.....	9. قابلية منظومة التوجيه للتكيف.....
35.....	10. تكوين أطر الاستشارة في التوجيه.....
36.....	11. تجديد مناهج وأدوات التوجيه.....
38.....	12. اندماج نظام التوجيه.....
38.....	13. التنسيق بين مختلف الشعب والفاعلين المعنيين بالتوجيه.....
42.....	<b>الخلاصة</b>
45.....	<b>الملاحق</b>
45.....	الملحق 1 : عوامل التأثير المحددة لأنظمة التوجيه.....
47.....	الملحق 2 : هياكل التوجيه ومهامها.....
48.....	الملحق 3: انتظارات الفاعلين في التوجيه.....
50.....	الملحق 4: مسار تكوين مفتشي ومستشاري التوجيه.....
51.....	الملحق 5: أعداد مفتشي ومستشارات التوجيه خريجي وخريجات مركز التخطيط والتوجيه التربوي حسب السنوات من 1989.....
52.....	الملحق 6: أعداد مستشاري ومستشارات التوجيه خريجي وخريجات مركز التخطيط والتوجيه التربوي حسب السنوات من 1984.....
53.....	الملحق 7: تاريخ النصوص التنظيمية المنظمة للتوجيه المدرسي منذ سنة 1976 إلى سنة 2024 (غير شامل).....







# مقدمة

الفترة المذكورة، مع دمج تدريجي للأدوات والأطر المرجعية الخاصة بالتجييه. كما أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رأيين حول الموضوع في سنة 2021 بناءً على طلب من وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولى والرياضة. ويهدف التقرير الحالي إلى تمكين الفاعلين من إعادة التفكير في الموضوع.

يعكس وضع التوجيه التربوي بشكل عام جودة النظام التعليمي. فعندما يكون الأخير فعالاً، فإن التوجيه، باعتباره مكوناً أساسياً، يشكل أحد دعائمه. وقد أصبح معروفاً أن أنظمة التوجيه التي تعتمد فقط على نقاط التلميذات والتلاميذ لا تكون فعالة على المدى الطويل، نظراً للتأثيرات السلبية التي يخلفها هذا الاختيار على عدم المساواة المدرسية والاجتماعية. والحال أن النقط ليست دائماً المعابر الوحيدة التي يؤخذ بعين الاعتبار. فوفقاً للأبحاث التي أجريت في هذا المجال، هناك معايير ضمنية لا تؤخذ دائماً بعين الاعتبار في تحليلات هذه الأنظمة التربوية. والواقع، أن العوامل التي تحدد التوجيه تتعلق أيضاً بعدم المساواة في النجاح المدرسي، والتمييزات الاجتماعية المتضمنة في رغبات التوجيه أو حتى تلك المدرجة في قرارات التوجيه، حتى نقف عند هذا الحد<sup>(2)</sup>. وبناء عليه، ألن يكون النظام التربوي الناجح هو ذلك النظام الذي يتمكن، إلى أقصى حد ممكن من تحديد مفهومات البيئة الاجتماعية على الأداء المدرسي؟

وبهذا المعنى، لا يمكن اعتبار التوجيه مجرد عملية تقنية يتم فيها انتقاء التلميذات والتلاميذ لتوجيههم إلى الشعب والمسلالك التي يجدون أن لديهم متطلباتها الأساسية الازمة، بل عملية تأخذ في الاعتبار العوامل الخارجية التي يجب معالجتها في المراحل التمهيدية لتحقيق تكافؤ الفرص بشكل أفضل. علاوة على ذلك، لا يمكن معالجة قضايا التوجيه المدرسي بمفرز عن قضايا الإصلاح التربوي ككل، وبالأخص إصلاح النموذج التربوي.

1. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات، تقرير تحليلي، 2014

2. Duru-Bellat M. (2002), les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche. Note de synthèse IREDU. Citée par Odry D., l'évaluation dans le système éducatif, ce que vaut notre enseignement, MARDAGA, 2020.

في إطار مهامها التقييمية، أجرت الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وبالاعتماد على مرجعية الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، تقييماً لنظام التوجيه المدرسي.

يعتبر التوجيه المدرسي وظيفة أساسية في نظام التربية والتكوين لها تأثير بالغ الأهمية على المساواة وتكافؤ الفرص وجودة التدريس وترقي الفرد، وبالتالي المجتمع. وهي الأسس الثلاثة التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. من هنا تأتي أهمية تحديات تتبع نظام التوجيه وتقييمه.

منذ عام 1999، وبعد تقييم شامل لنظام التربية والتكوين، حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين الخطوط العريضة لنظام توجيه أكثر فعالية، يقوم على أساس تقييم قدرات المتعلمين والمتعلمات، وذلك بفضل تدخل البنيات المناسبة وتبعد الموارد الكافية، وخاصة الموارد البشرية، مع التنسيق بين كافة الفاعلين المعنيين. وباعتبار التوجيه المدرسي جزءاً لا يتجزأ من عملية التربية والتكوين، فمن المفترض أن يسهل نضج مواهب المتعلمين والمتعلمات وخياراتهم المدرسية والمهنية، وذلك بفضل نظام من الجسور تدعم إعادة التوجيه والاندماج في الحياة النشيطة.

وقد أكدت الهيئة الوطنية للتقييم، خلال التقييم الشامل لأجرأة الميثاق سنة<sup>(1)</sup> 2014، أن نظام التوجيه، الذي لم يستوف الشروط الازمة للنجاح، يسجل ضعفاً في نسبة تأثير المتعلمين والمتعلمات من طرف مستشاري التوجيه الذين لا يزال عملهم يركز أكثر على الإخبار والإعلام، وليس على التوجيه بالمعنى الدقيق.

كما أصدرت الوزارة الوصية سلسلة من القرارات والمذكرات والوثائق المرجعية طوال الفترة المذكورة، أدمجت فيها تدريجياً أدواتاً وأطراً مرجعية للتوجيه.

في هذا السياق، أصدرت السلطات التعليمية سلسلة من المذكرات والوثائق المرجعية واتخذت عدة تدابير طوال 1. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات، تقرير تحليلي، 2014

سيكون، إذن، من غير المجدى دراسة وتحليل التوجيه فقط من خلال منظور بنيات التوجيه وعملها. ذلك أن تصورات وممارسات التوجيه جزء لا يتجزأ من شبكة معقدة من العوامل وأمؤسسات والاختيارات والسيرورات والممارسات التي تحاول النماذج النظرية والمفاهيمية المختلفة دمجها لتتبين نقاط قوة وحدود سياسة التوجيه في سياقات مختلفة.

وإذ يستحضر هذا التقرير مختلف هذه العوامل، فإن هذا التقييم لنظام التوجيه في منظومة التربية والتکوین المغربية، يستهدف تحقيق الأهداف الرئيسية التالية:

- الوقوف على المعايير الرسمية التي كانت وليدة المحطات التقييمية الكبرى التي عرفها المغرب؛
- التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق مختلف إصلاحات منظومة التوجيه رغم التشخيصات الدقيقة والوجيهة على مدى عقدين على الأقل؛
- تقييم التدابير الجديدة المستخدمة، خاصة من زاوية شروط ناجتها، وتحديد مداخل التفكير والتدخل التي تتطلب اهتماماً خاصاً؛
- تحديد وتحليل التحديات التي تلوح في أفق الأجراء الفعلية لهذه الإجراءات الجديدة.

يهدف هذا التقرير إلى إعادة وضع مسألة التوجيه في مركز الاهتمام في إطار إصلاح منظومة التربية والتکوین، وإبراز ضرورة التفكير في التوجيه ليس بشكل جزئي أو قطاعي، بل بشكل منهجي وشمولي.

في هذا الصدد، يتناول الفصل الأول من التقرير الإطار المرجعي للتوجيه: تطوره ومرجعياته الحالية. ويليه في الفصل الثاني عرض الإطار المفاهيمي والمنهجي للتحليل المعتمد، والذي يوجه هذا التقييم، مع الأخذ في الاعتبار أن التقييم لا يتم وفقاً لمعايير مطلقة وتعريدية، بل وفقاً لإطار أساسي تم تحديده مسبقاً من قبل صانعي القرار في مجال التربية والتکوین.

فعلى المستوى الدولي، تظهر النقاشات في أوساط الباحثين وفي الممارسة العملية أن التوجيه، يشكل بامتياز الآلية التي تدبّر بواسطتها العلاقات بين الأنظمة التربوية وبين سوق الشغل والاقتصاد والمجتمع بشكل عام. وتعتمد جودة هذه العلاقات على جودة النظام التربوي وعلى قدرة سوق الشغل على استيعاب مختلف فئات خريجي منظومة التربية والتکوين.

وبشكل أكثر تحديداً، تتخذ هذه العلاقات شكلين رئисيين على الأقل: يحيى الشكل الأول على انتقاء الأفراد من طرف سوق الشغل، بينما يحيى الثاني على مواكبتهم حتى يختاروا بين خيارات الدراسة والحياة والمسارات المهنية<sup>(3)</sup>.

وتحتفل التجارب الدولية باختلاف المقاربة المتبعة من بين هاتين المقاربتين، ولكن أيضاً، وفقاً لواتس إيه جي Watts A.G ، هناك عوامل أساسية أخرى تؤثر في ممارسة التوجيه في كل بلد. ويتعلق الأمر، في هذه الحالة، بمستوى التنمية الاقتصادية، وخصائص النظام السياسي، والسياسات العامة، والعوامل الاجتماعية والثقافية، وخصائص النظام التعليمي (الذي يعزز إما الحركة الاجتماعية أو إعادة الانتاج الاجتماعي، والمقاربات البيداغوجية المتبعة، ونظرية المنهاج المطبق، إلخ)، كما تتعلق بنظام التکوین المهني وسوق الشغل (وهل خدمات التوجيه هي جزء من خدمات النظام التربوي أو هي تحت إشراف المؤسسات المسؤولة عن التشغيل؟) أو حتى البنية المهنية والتنظيمية للتوجيه. وتتصور مقاربات أخرى، بطريقة مشابهة إلى حد ما، التوجيه باعتباره مشكلة مجتمعية حيث يتفاعل صنفان من العوامل على الأقل في تحديد وتطور المشاكل الاجتماعية للتوجيه. يحيى الصنف الأول من العوامل إلى أشكال تنظيم الشغل وقواعد توزيع الوظائف، بينما يحيى الصنف الثاني إلى أ Formats تربية وتكوين الشباب والراشدين. وكما هو الحال في نموذج AG<sup>(4)</sup> المذكور أعلاه، يرتبط هذان الصنفان الرئيسيان بالتمثيلات المشتركة داخل كل مجتمع .

3. Cohen-Scali, V. (2021). Introduction. Les enjeux de l'orientation tout au long de la vie pour accompagner les individus et les transformations de la société. Dans : Cohen-Scali V. éd., Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : Défis contemporains et nouvelles perspectives (pp. 2331-). Paris: Dunod. [https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0023»](https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0023).

4. Watts A.G. (1999) Careers guidance: an international perspective [En línea]. Orientación y Sociedad, 2. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2959/pr.2959.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2959/pr.2959.pdf)

بالإضافة إلى الوثائق التنظيمية والإدارية والبحث البيبليوغرافي، تم استخدام قواعد البيانات الخاصة بالبرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلاميذ والتلاميذ (PISA-2018 و PISA-2022)، والبرنامج الوطني لتقدير المكتسبات (PNEA-2019)، بالإضافة إلى البيانات المستخلصة من قاعدة مسار MASSAR لسنة 2020 الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولى والرياضة. أما بالنسبة إلى المعطيات الكيفية، فقد تم تنظيم مجموعات بؤرية مع الفاعلين في نظام التوجيه سنة 2020 في جهة الرباط-سلا-القنيطرة ومراكش-آسفي.

أخيرًا، يقدم الفصل الثالث تشخيصاً لنظام التوجيه الذي يتكون من مرحلتين. في المرحلة الأولى، يستعرض حالة منظومة التربية والتكوين ونظام التعليم العالي عبر ثلاثة مداخل: الأداء الداخلي من خلال المكتسبات الدراسية، والمسار الدراسي لتلاميذ وتلاميذ التعليم الثانوي، والتوجيه من التعليم الثانوي التأهيلي نحو التعليم العالي الجامعي. وفي المرحلة الثانية، يقدم تشخيصاً مفصلاً للفاعلين وبنيات التوجيه.

# الفصل الأول.

## الإطار المرجعي للتوجيه المدرسي والمهني في المغرب

- إسناد أدوار جديدة للتوجيه التربوي بغية تقديم الدعم البيداغوجي المستدام، وذلك باعتماد التوجيه المبكر من أجل مواكبة المتعلم في بناء مشروعه الشخصي وترسيخ حرية اختيار الدراسة لديه؛
- إرساء بنيات الإعلام والممساعدة على التوجيه؛
- تجديد وتطوير أدوات ووسائل التوجيه مع اعتماد الروائز عوض المعدلات وأخذ ميول التلميذات والتلاميذ وقدراتهم ومشروعهم الشخصي بعين الاعتبار؛
- خلق آليات للتنسيق بين مختلف الشعب المعنية بالتوجيه في التعليم المدرسي، والتكوين المهني، والتعليم العالي؛
- دعم التكوين الأساس والمستمر لأطر التوجيه التربوي من أجل تأهيلهم الأمثل ل القيام بمهامهم؛
- مراجعة وتحيين الإطار القانوني المنظم للإعلام والممساعدة على التوجيه في انسجام مع المستجدات التربوية.

### 3. القانون الإطار رقم 2019-17-15

يعتبر القانون الإطار رقم 51-17 أول قانون تم اعتماده في تاريخ التشريع المغربي في مجال التربية والتكوين والبحث العلمي، وهو يندرج ضمن الإطار التشريعي وال المؤسسي الذي يرسى المبادئ التي تحكم اشتغال المنظومة التربوية وحوكامتها. وقد حدد في مادته 34 «أجل ست سنوات للسلطات الحكومية للقيام بمراجعة شاملة لنظام التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، من أجل مصاحبة المتعلم ومساعدته على تحديد اختياراته في مساره التعليمي، وتوفير الدعم البيداغوجي المستدام له، وذلك من خلال اتخاذ التدابير الآتية:

أولت التقييمات الوطنية للنظام التعليمي المغربي أهمية خاصة للتوجيه، وحددت العوائق التي تحول دون تحسين فعاليته، وحددت الإصلاحات الازمة القادرة على الحد من سلبياته. إذ أعطى كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، والبرنامج الاستعجمالي (2009-2012)، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015)، والقانون الإطار (2019)، أهمية بالغة لتشخيص منظومة التوجيه واقتراح الإصلاحات التي تتطلبها المرحلة.

### 1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

أوصى الميثاق بمراجعة مفهوم التوجيه المدرسي والانتقال من مفهوم يعتمد بالإساس الإعلام والتوجيه إلى مفهوم يعتمد الاستشارة والتوجيه والتربية على الاختيار، وذلك انسجاما مع الرافعه 4 حتى يكون التوجيه البيداغوجي والمهني جزءاً مندمجاً في سيرورات التربية والتكوين. كما أوصى في الرافعه 6 بتعيم مراكز الاستشارة والتوجيه، وإدماج التوجيه وإعادة التوجيه منذ السنة الثانية من السلك الإعدادي وصولاً إلى التعليم العالي. وأخيراً، التأثير المناسب من طرف مستشار(ة) التوجيه لكل قطاع مدرسي، ولاحقاً لكل مؤسسة.

كما أوصى الميثاق الوطني بإحداث وكالة وطنية مكلفة بالتوجيه، والبحث وتطوير التوجيه المدرسي والمهني والإشراف على المستشارين في التوجيه، يتوفرون على تأطير وسائل عمل ملائمة. كما أوصت بإنشاء وتعيم مراكز الاستشارة والتوجيه وتزويدها بانتظام بالبيانات المحينة وأدوات العمل.

### 2. الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2030-2015

استأنفت الرؤية مطلب المراجعة الشاملة لمنظومة التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، وذلك بتأهيل موارده البشرية وتوفير الشروط الضرورية لتطوير أدائه من خلال العمليات الآتية:

- اعتماد آلية للتنسيق الوثيق بين قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني في مجال التوجيه والإرشاد، من أجل حسن توجيه المتعلم وإرشاده؛
- وضع دلائل مرجعية تحديد المبادئ الأساسية والمعايير الواجب مراعاتها في عملية التوجيه والإرشاد والإعلام حسب مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، والعمل على تحين مضمونها في ضوء المستجدات التي تعرفها مختلف أنظمة التكوين.»
- التوجيه والإرشاد المبكران نحو الميادين التي يمكن فيها للمتعلمين إحراز التقدم المدرسي والمهني والجامعي الملائم لميولاتهم وقدراتهم؛
- تجديد الآليات المعتمدة في التوجيه التربوي، من خلال اعتماد الروائز<sup>(1)</sup> مع الأخذ بعين الاعتبار معدلات التحصيل الدراسي، وميول واختيارات المتعلم ومشروعه الشخصي؛
- تعزيز البنيات والوحدات المكلفة بالتجهيز والإرشاد والإعلام وتقويتها، ووضع موارد بشرية متخصصة رهن إشارتها؛

## الجدول 1. أهم متطلبات التوجيه في المغرب

المتطلبات الخاصة بكل فئة أو مستوى	الفئات والمستويات
<p>يندرج التوجيه في قلب الإصلاح التربوي وليس خارجه؛</p> <p>يلعب التوجيه أيضا دور الدعم التربوي المستدام الذي يرافق المتعلم في إعداد مشروعه الشخصي ويعزز لديه حرية اختيار الدراسة؛</p> <p>يتم تبني التوجيه المبكر ويرافق المتعلمين والمتعلمات في تحقيق مشاريعهم الشخصية.</p>	البيادغوجيا
<p>إنشاء وكالة وطنية للتوجيه تقوم بإجراء البحث والتطوير في مجالها بالإضافة إلى الإشراف وتوجيه المستشارين في التوجيه؛</p> <p>تجهيز الهيئات المسؤولة عن التوجيه والمعلومات بمختصين ذوي كفاءات عالية؛</p> <p>تعهيم مراكز التوجيه والإرشاد؛</p> <p>تحسين معدل إشراف المستشارين وقياسه على مستوى المؤسسة.</p>	هيأكل التوجيه وتكوين المهنيين في مجال التوجيه
تجديد أدوات التوجيه باستخدام الاختبارات بدلاً من المعدلات وتراعي تطلعات وقدرات المتعلمين والمتعلمات.	تجديد أساليب التوجيه
تحديث الإطار القانوني المنظم لمجال المعلومات والمساعدة في التوجيه بما يتماشى مع المستجدات التربوية.	الإطار القانوني المنظم للتوجيه
إنشاء آلية تنسيق بين القطاعات المختلفة وهي تعمل بشكل فعال.	التنسيق

المصدر: ملخص انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية للإصلاح والقانون الإطار<sup>(2)</sup>

1. يطرح مفهوم الروائز مشكلة مزدوجة: نظرية وعملية. ما هي الروائز التي يحتاجها التلاميذ والتلميذات المغاربة؟ من حيث المبدأ، لا توجد مشاكل بالنسبة إلى الروائز الدراسية وروائز التحصيل. فقد نجح البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) في اكتساب خبرة مؤكدة في هذا المجال. ولكن بالنسبة إلى الأنواع الأخرى من روائز قياس الكفايات والجانبيات، فكلها مستوردة، وينطلب تكييفها فتح المجال للخبرة في سيكولوجيا الأطفال والتلاميذ والتلميذات، والطلبة والطالبات المغاربة. أن التحليل الموضوعي لجانبيات الأشخاص وكفاياتهم من خلال الروائز يخدم بالتأكيد الغريطة والتخطيط المدرسي والجامعي، غير أن له أيضا حدوده الخاصة. إن الحاجة إلى تملك الأدوات لا يجب أن يخفى الإشكاليات التي تطرحها على الفاعلين. وهو ما يستوجب إجراء جرد للروائز المستعملة في المنظومة التربوية المغربية.
2. القانون الإطار رقم 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 9 غشت 2019.

ذكر رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين الصادر في يونيو 2021 (الرأي رقم 7/2021) بأن أهداف إصلاح منظومة التوجيه، كما وردت في الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار، لا تقتصر على تحسين مكونات وآليات ونجاعة هذا النظام، بل تتصوره من منظور استراتيجي يحدد له أهدافاً في الإصلاح التربوي. وهو الأمر الذي يستلزم بالضرورة مراجعة شاملة لهذا النظام وتأسيس مكوناته انطلاقاً من هندسة بيداغوجية جديدة لمنظومة التربية والتكوين.

تم تقديم طلب ثانٍ للحصول على رأي المجلس حول الصيغة المنشحة من المرسوم في فبراير 2023، والذي أصدر رأيه في يونيو 2023 (الرأي رقم 14/2023). أدمج مشروع المرسوم التوجيه التربوي والمهني والتعليم العالي، وأبعاده القانونية، وهيكله الإدارية، وآلياته الإجرائية، وكل الأنشطة والممارسات التربوية الرامية إلى تحقيق المشروع الشخصي للمتعلم من منظور التعلم مدى الحياة. وقد أكدت خلاصات هذا الرأي على ضرورة ضمان الاستمرارية والتنسيق الدائم بين مكونات ومستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتقوية الجسور والروابط المستمرة بينها وبين النسيج الوطني الاقتصادي، والبيئي، والاجتماعي، والثقافي. لذلك يجب أن يتم إصلاح نظام التوجيه وفقاً لمقاربة أفقية وعمودية، ولكن أيضاً مع شرط المرونة في مكوناته من أجل السماح لهذا النظام الديناميكي بالتكيف المستمر مع بيئته. وفي نهاية المطاف، يتعلق الأمر بتعزيز التربية على الاختيار، والمبادرة، وتنويع الاهتمامات، والاندماج في نظام القيم وثقافة المدرسة التي تتجه بحزم نحو المستقبل.

يتواجد التوجيه المدرسي، من منظور شمولي، في تقاطع وتدخل مع عدة أبعاد كما تبين ذلك الخطاطة الآتية:

**الشكل 1: مكونات التوجيه حسب النظام المعياري المغربي**



#### 4. النصوص التنظيمية للتوجيه المدرسي والمهني.

أوصت الرؤية الاستراتيجية بتحيين الإطار القانوني المنظم للإعلام والمساعدة على التوجيه، في ضوء المستجدات التربوية.

ومن المهم ملاحظة أن مسألة التوجيه في المغرب، طوال تاريخها، لم تحظ ب إطار قانوني خاص، على الرغم من التدابير المهمة من حيث المذكرات والدوريات الوزارية منذ سنة 1979 وكذا دلائل التوجيه. (انظر الملحق 7).

وفي هذا السياق، اقترحت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي على المجلس الأعلى للتربية والتكوين مشروع مرسوم بشأن التوجيه المدرسي والمهني والتوجيه الجامعي، ويخص المشروع المذكور خدمات التوجيه التربوي والمهني والإرشاد الجامعي، الموجهة إلى تلامذة التعليم المدرسي والمهني وطلبة التعليم الجامعي، وكل شخص غير متدرس يرغب في إعادة إدماجه في نظام التربية والتكوين. كما ينص على إرساء المشروع الشخصي للمتعلم كآلية رئيسية في التوجيه ، فضلاً عن إحداث لجنة وطنية للتوجيه من أجل تنسيق خدمات التوجيه على جميع مستويات منظومة التربية.

## الفصل الثاني. الإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة

بين جانبيّة الشخص وبيئة الشغل. ينطلق هذا النموذج من افتراض وجود تباين بين ملامح وجانبيات الأشخاص مقابل تنوع عروض الشغل، وبالتالي يمكن اعتبار التطابق بين ملمح الشخص وعرض الشغل معياراً وجهاً في التوجيه وذلك باعتماد روائز موحدة لتحديد جانبيّة الأشخاص، ويحلل بيانات سوق الشغل لتوجيه الأفراد نحو اتخاذ اختيارات مهنية مناسبة (M Kidd Jennifer 2006)<sup>(2)</sup>. استُخدم هذا النموذج لعدة عقود، خصوصاً في الولايات المتحدة، لتوجيه الأفراد نحو اختيارات يعتقدون أنها مناسبة لهم كما حددت ذلك الروائز الموحدة.

### النموذج البنائي للتوجيه

تم الكشف تدريجياً عن حدود وضع النموذج السابق من قبل الباحثين الذين طوروا منطقاً بناءً يرى أن طريقة تصور الأفراد للعام والمكان الذي يشغلونه تؤثر بشكل كبير على نتائج المعدلات المحصل عليها في الروائز.

افتراض تشارلز ب. تشين (2001)<sup>(3)</sup> أن مسألة اختيار المهنة تتجاوز المنطق المهني، حيث إنها تتدخل مع قضايا أوسع تتعلق بالسياق العام والمواقف المختلفة في حياة الفرد. يجعل حجمه الرئيسية استحالة فصل مسائل الاختيار المهني عن تلك التي تتعلق بظروف الحياة التي تحدد وتشكل هذا الاختيار. وبالتالي، يجبأخذ كل من القضايا الشخصية والاجتماعية في الاعتبار في عملية التوجيه. ترفض هذه المقاربة استخدام الروائز الممعيرة لتحديد التوجيه المهني، بل تغلب النهج القائم على الحوار، والتغيير عن المشاعر، وسرد قصص الأفراد المعنيين بعملية التوجيه. ينتج عن هذه المقاربة نموذج المشورة الشخصية والمهنية التي تشكل وحدة يجب ألا تُفصل، بل يجب فهمها في إطارها الشامل. في الواقع، إن التعقيديات والتغيرات المستمرة التي تؤثر على المجتمع وعلى سوق الشغل تجعل من المقاربات

تلعب النماذج النظرية والمفاهيمية دوراً حاسماً في أي عملية بحث، سواء كان البحث أساسياً أم تطبيقياً. فهي تتيح تحديد نوع البيانات التي يجب جمعها بشكل منهجي، وكيفية تصنيفها وفهرستها، وأخيراً تحديد إمكانيات تحليل هذه البيانات وتفسيرها. ففي غياب مثل هذا النموذج، يصبح من الصعب تحديد الجوانب التي يجب ملاحظتها وتحليلها، مما يخترق أي محاولة في مجرد جرد أو وصف بسيط لواقع القائم.

تم تطوير نماذج نظرية ومفاهيمية مختلفة منذ بداية القرن العشرين لفهم قضايا التوجيه وجعل عملياتها أكثروضوحاً بهدف تصميمها وتحسينها. يتعلق الأمر في هذا الفصل بعرض مختص للنماذج التي لها صلة مباشرة بالتفكير في مسألة التوجيه، من أجل رسم الخطوط العريضة لما قد يكون نموذجاً تحليلياً مناسباً للسياق المغربي، وبشكل عام، لسياق اقتصاد وممارسات مدرسية ومهنية تتسم بمزيد من الانخراط في عملية العولمة المتزايدة.

تميز الأدبيات الدولية أحياناً بين التوجيه المدرسي والتحضير للمسار المهني. لكن في الواقع، يرتبط الجانبان ببعضهما البعض ولا يمكن تصورهما أو التفكير فيهما بشكل منفصل؛ ولذلك، فإن النماذج النظرية الأكثر شيوعاً في مجال التوجيه لا تميز غالباً بين هذين الجانبين، حيث إنه، وبافتراض تساوي باقي العوامل، يؤدي التوجيه المدرسي الفعال إلى اندماج مهني ناجح.

### 1. أبرز نماذج التوجيه

#### نموذج التطابق في التوجيه

أحد النماذج الأولى التي حاولت تأثير مسألة التوجيه هو نموذج فرانك بارسونز (1909)<sup>(1)</sup>، الذي يركز على التطابق

1 . Parsons F. (1909). Choosing a vocation. Houghton, Mifflin and Company.

2 . Kidd J. M. (2006). Understanding Career Counselling: Theory, Research and Practice. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

3 . Chen, C. P. (2001). Career counselling as life career integration. Journal of Vocational Education & Training, 53(4), 523–542. <https://doi.org/10.108013636820100200175>

التجارب الدولية المختارة، ليس في تفاصيلها التقنية، ولكن وفقاً للمبادئ التوجيهية التي تؤثر على ممارسات التوجيه.

## 2. بعض التجارب الدولية

على المستوى الدولي، تُبرز النقاشات في الأوساط البحثية والممارسات العملية أن التوجيه، باللغة الإنجليزية «career» / «school/professional/career counseling advice»، يُعد الآلية الأساسية لإدارة العلاقة بين الأنظمة التعليمية وسوق الشغل، وكذا الاقتصاد والمجتمع بشكل عام. إن جودة هذه العلاقات تعتمد على جودة النظام التعليمي وقدرة سوق الشغل على استيعاب مختلف خريجي منظومة التربية والتكوين. وبشكل خاص، تتخذ هذه العلاقات على الأقل شكلين رئисيين: الأول يتعلق باختيار الأفراد من قبل سوق الشغل، بينما الثاني يشير إلى مرافقتهم من أجل اتخاذ اختيارات دراسية وحياتية ومهنية<sup>(7)</sup>.

تختلف التجارب الدولية وفقاً للمقاربة المعتمدة، وكذا وفقاً لعامل أساسية أخرى تؤثر في ممارسة التوجيه في كل بلد كما ذكر واتس . A.G.<sup>(8)</sup>. تتعلق هذه العوامل، على وجه الخصوص، بمستوى التنمية الاقتصادية، وخصائص النظام السياسي والسياسات العامة، والعوامل الاجتماعية والثقافية، وخصائص النظام التعليمي (الذي يعزز إما الحركة الاجتماعية أو إعادة الانتاج الاجتماعي، والمناهج التربوية المتبعة ونظرية المنهج التطبيقي، وما إلى ذلك)، ونظام التكوين المهني وسوق الشغل (هل خدمات التوجيه جزء من النظام التعليمي أو من المؤسسات المعنية بالتوظيف؟)، أو حتى الهياكل المهنية والتنظيمية للتوجيه.

تقوم بعض المقاربات بتصور التوجيه كمشكلة مجتمعية تتفاعل فيها على الأقل فتنان كيرتان من العوامل في صياغة

4. Maree J.G. "Narrative Research in Career Counselling: The Career Construction Interview." *Transforming Research Methods in the Social Sciences: Case Studies from South Africa*, edited by Sumaya Laher et al., Wits University Press, 2019, pp. 186–202, <http://www.jstor.org/stable/10.187722019032750.17/>.

5 . Krumboltz J.D. (2009). Happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135154-. doi:10.11771069072708328861/. Cité par Preble B.C. (2017), *Conceptual Model of Career Counseling for Better Preparing Students for the Transition from School to Work*, PhD Dissertation, STEM Education & Professional Studies, Old Dominion University, DOI: 10.25777743/r-ya28

6 . Zunker V. G. (2015). *Career counseling: a holistic approach*. Ninth edition. Australia: South-Western.

7 . Cohen-Scali, V. (2021). Introduction. Les enjeux de l'orientation tout au long de la vie pour accompagner les individus et les transformations de la société. Dans : Cohen-Scali V. éd., *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie: Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 2331-). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0023>.

8 . Watts A.G. (1999) *Careers guidance: an international perspective* [En línea]. Orientación y Sociedad, 2. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2959/pr.2959.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2959/pr.2959.pdf)

الكمية، التي تهدف إلى استيعاب الخصائص العامة لجانية التلميذ أو الطالب جامعي أو البالغ الذي يسعى للاندماج أو إعادة الاندماج في سوق الشغل، وتوجيهه نحو اختيار أكثر أو أقل ملاءمة لمنصب الشغل، غير كافية ويجب أن تُستخدم فقط على سبيل الإشارة.

في هذا السياق، يُعتبر النهج القائم على السرد الذاتي الحياني مفيدا، حيث يفترض أن الشخص الموجه لم يعد يُنظر إليه على أنه غائب عن العملية، بل هو فاعل في تحديد أهدافه المهنية<sup>(4)</sup>. وبالتالي، من المهم أن يتمأخذ ما يرغب فيه التلاميذ والتلميذات بالكامل في الاعتبار، ومساعدتهم في ذلك من خلال توجيهه يشمل أدوات قياس كفاياتهم وملفات جانبياتهم في وقت محدد، وكذا طموحاتهم الشخصية التي يمكن أن توجه عملية مرافقتهم المدرسية والمهنية.

### نموذج الصدفة والفرصة غير المنتظرة

هناك نماذج أخرى تأخذ في الاعتبار طابع عدم اليقين في سوق الشغل المعاصر وتوصي بأساليب أكثر توافقاً مع هذا العالم، مثل نموذج الصدفة والفرص غير المنتظرة لكروومبولتس (2009)<sup>(5)</sup>، الذي يقوم على فرضية عدم استقرار عالم الشغل والإنتاج وتغييره الدائم، وبالتالي لا يمكن في عام لا يعرف استقراراً اعتماد توجيهه يقوم على فرضية الثبات. لهذا يجب تمكين التلميذات والتلاميذ من كفايات التكيف والاستكشاف والتجريب والاستفادة من الفرص، بل حتى المغامرة<sup>(6)</sup>.

وتقدم الأدبيات الأكاديمية العديد من النماذج الأخرى للتوجيه، غير أن معظمها هو مزيج من هذه النماذج الثلاثة الرئيسية التي تركت بصماتها على تاريخ وتطور المناهج في هذا الموضوع. ستسرد الفقرة المواردة بعض

- اكتساب القدرة على التوجيه مدى الحياة، وهي من الكفايات العليا؛
- حق جميع المواطنين في الحصول على خدمات التوجيه؛
- الجودة في خدمة التوجيه؛
- التنسيق بين كافة الأطراف المعنية على المستوى المحلي والإقليمي والوطني.

تعتبر هذه المبادئ أساس بناء توجيه فعال وناجع يستجيب لمطالب الفرد في سياق اقتصادي متاحول باستمرار.

تم فحص تبعات هذه المبادئ والأهداف على سياسات التوجيه من قبل «شبكة السياسات الأوروبية للتوجيه مدى الحياة» لكل محور من خلال مجموعة تفكير موضوعاتية مخصصة.

وبحسب نفس المنظور، سلطت إحدى الدراسات التي ركزت على المبادئ التوجيهية للتوجيه داخل دول الاتحاد الأوروبي وكذا الدراسة التي قامت بها سلطانا ر. ج (2012)<sup>(12)</sup> الضوء، بشكل منهجي، على تعزيز اكتساب المهارات في إدارة المهن مع التركيز على الخدمات المقدمة مباشرة للمستفيدين. ولتحقيق ذلك، تم إجراء بحثين في 15 دولة عضو. يركز الأول على تعريف هذه المهارات والمنطق الذي يحكم تطويرها ضمن النظام التعليمي، والتكوين، والتشغيل، بينما يعالج الثاني نفس الجوانب لفئات محددة (الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، المهاجرون، الأقليات العرقية من بين آخرين).

لقد حدد المؤلف مصطلحات مختلفة تُستخدم للإشارة إلى معاني تتعلق بالتعليم، وإدارة المهن، والمهارات الانتقالية من المدرسة إلى سوق الشغل، والمهارات في البحث عن العمل، والمهارات الحياتية، وغيرها، وتطور تفكيرًا يدعو إلى تعريف أوسع لهذه المهارات للسماح للدول المختلفة باعتماد هذه الأساليب بما يتتجاوز الهدف من تطوير قدرة التلميذات والتلاميذ على العثور على وظيفة. وهذا أمر بالغ

9. Guichard J. et Huteau M. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle. Paris, Dunod.

10. Duru-Bellat M. (2002), les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche. Note de synthèse IREDU. Citée par Odry D., l'évaluation dans le système éducatif, ce que vaut notre enseignement, MARDAGA, 2020.

11. Watts A.G. (1999) Careers guidance: an international perspective [En línea]. Orientación y Sociedad, 2. [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2959/pr.2959.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2959/pr.2959.pdf)

12. Sultana R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A Critical Review. Journal of Education and Work, 25(2), 225-248.

وتطور القضايا الاجتماعية المتعلقة بالتوجيه. الفئة الأولى تشير إلى أشكال تنظيم الشغل وقواعد توزيع الوظائف، بينما تتعلق الفئة الثانية بطرق التعليم والتكوين للشباب والكبار. كما في نموذج واتس G.A. المشار إليه سابقًا، فإن هاتين الفئتين الكبيرتين من العوامل تعتمد على التصورات المشتركة داخل كل مجتمع<sup>(9)</sup>.

في الواقع، تتعلق العوامل التي تحدد التوجيه، أيضًا، بعدم المساواة في النجاح الدراسي، والفارق الاجتماعي التي تظهر في رغبات التوجيه أو حتى تلك التي تظهر في قرارات التوجيه، ناهيك عن غيرها<sup>(10)</sup>. أليس النظام التعليمي الناجح هو الذي يعمل، إلى أقصى حد ممكن، على تحديد تأثيرات الوسط الاجتماعي على الأداء الدراسي؟

إن إجراء مقارنة بين سياسة أو ممارسة ليس بالأمر البسيط، حيث يصعب التمييز بين المكونات التي يمكن تكرارها وتلك التي تعتمد بشكل كبير على السياق الذي يتم فيه تطويرها وتنفيذها. فمسألة التوجيه، مثلها مثل القضايا الأخرى المتعلقة بالنظام التعليمي، لا تخرج عن هذه القاعدة. ليس من المفيد ولا المرغوب فيه مقارنة أنظمة التوجيه في تفاصيلها العملية؛ ما يُبحث عنه في التحليل المقارن هو المبادئ التوجيهية التي تؤثر بشكل قوي أو، على الأقل، تلهم الممارسات، وذلك لفهم دوافعها وإثراء التفكير الذي يتم من خلالها.

يكسب هذا الأمر أهمية أكبر بالنظر إلى أن العولمة المتزايدة للأقتصاد والحركة المتزايدة للطلبة والعاملين الناتجة عنها تفرض أن تتعاون أنظمة التوجيه تدريجيًا وتعلّم من بعضها البعض<sup>(11)</sup>.

### تجربة الاتحاد الأوروبي

في إطار قرار الاتحاد الأوروبي (قرار المجلس الصادر في 28 مايو 2004 بشأن تعزيز السياسات والأنظمة والممارسات في مجال التوجيه مدى الحياة)، تمت دعوة الدول الأعضاء لإيلاء اهتمام خاص للمبادئ التالية:

في ذلك تنمية كفاية ربط المدرسة بتجارب الحياة<sup>(15)</sup>.

تشمل المعايير الأخرى تطوير التكوين، وعالم الشغل، والمدارس المهني، والقابلية للتوظيف، بما في ذلك الروابط بين الصفات الدراسية. أما المعايير المتعلقة بالتطوير الشخصي والمهني، فتشمل مهارات معرفة الذات، والمهارات بين الأشخاص، والقدرة على اتخاذ القرارات، ومهارات الأمان والبقاء.

تُظهر الدراسات وجود ارتباط قوي بين وجود خدمات توجيه عالية الجودة داخل المدرسة وتحسين مكتسبات التلميذات والتلاميذ. ويكون هذا التحسن أكثروضوحاً في المجتمعات الهشة والفقيرة. علاوة على ذلك، تساهمن برامج التوجيه الفعالة داخل المدرسة في الوقاية من الهدر المدرسي وتعزيز السلوكيات الإيجابية<sup>(16)</sup>.

وقد أكدت العديد من الدراسات جدوى هذا النموذج الذي يقطع مع الممارسات الكلاسيكية في التوجيه. وهو ما أكدته أشغال الندوة الدولية التي نظمتها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بشراكة مع المجلس الوطني لتقدير النظم المدرسي بفرنسا<sup>(17)</sup> سنة 2019. حيث سلطت الضوء على تغيير النموذج التوجيحي من تقديم استشارة مؤقتة للتلميذات والتلاميذ خلال مراحل التوجيه إلى التربية على التوجيه مدى الحياة.

فرض هذا التغيير بفعل عوامل عديدة، منها التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي أدت، من بين أمور أخرى، إلى تعميم وتوسيع التعليم العالي، وتفريد مسارات الدراسة، بالإضافة إلى ظهور مفاذج مهنية تركز على التكيف السريع والقابلية للتوظيف بسبب حالة عدم اليقين التي تميز وظائف المستقبل. وفقاً لتقرير استشرافي، فإن 85% من

الأهمية خاصة أن الدراسات والملحوظات أظهرت أنه عندما يتم توفير خدمات الإرشاد الشخصي والإرشاد المهني من قبل نفس الهيئة، فإن الأولى تغلب بشكل كبير على الثانية<sup>(18)</sup>.

### تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

أحد الأمثلة على أنظمة التوجيه التي تدمج مختلف الأبعاد ذات الصلة هي معايير جمعية مستشاري المدرسة الأمريكية التي تم تطويرها سنة 2004<sup>(14)</sup>. ووفقاً لهذه المرجعية، فإن الرؤية الرئيسية التي توجه عمل مستشاري التوجيه هي إعداد تلاميذ وتلميذات اليوم ليصبحوا رجال ونساء الغد. بالإضافة إلى الأهداف المدرسية المتعلقة بجودة التدريس ومكتسبات التلميذات والتلاميذ، تدعى هذه المرجعية المستشارين إلى الأخذ بعين الاعتبار الحاجز المادي والنفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون نجاح التلميذات والتلاميذ. وهكذا، تتميز هذه المرجعية بثلاثة مجالات للخدمة: المجال المدرسي؛ المجال المهني؛ ومجال التنمية الشخصية والاجتماعية، كل مجال يتضمن معاييره التي تعتبر بدورها مؤشرات لقياس.

يتعلق المعيار الأول بما يجب على التلميذات والتلاميذ التمكّن منه من المهارات والمعارف والكفايات التي تسهم في فعالية التعلمات مدى الحياة. وتتضمن، من بين ما تتضمن، تطوير مفهوم الذات، واكتساب الكفايات لتحسين التعلمات، وتحقيق النجاح المدرسي. أما المعيار الثاني فيتعلق بالاختيار المهني حيث يتم إعداد التلميذات والتلاميذ لاختيار أحد الخيارات الممكنة لمرحلة ما بعد السلك الثانوي، بما في ذلك متابعة الدراسة الجامعية. ويلاحظ، هنا، أن الخيارات المهنية لا تكون على حساب خيار متابعة الدراسة الجامعية. ويستهدف المعيار الثالث تحقيق فهم أفضل للتمفصل بين عالم المدرسة والجامعة من جهة، وعالم الشغل، بين العالم الفردي الخاص والجامعة، بما

13. Sultana R.G. (2004). Guidance policies in the learning society: Trends, Challenges and Responses Across Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.

14. American School Counselor Association (2004). ASCA National Standards for Students. Alexandria, VA: Author.

15. American Counselling Association et Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation-University of Massachusetts, Amherst-[https://www.counseling.org/PublicPolicy/PDF/Research\\_Support\\_School\\_Counseling-ACA-CSCORE\\_0211-.pdf](https://www.counseling.org/PublicPolicy/PDF/Research_Support_School_Counseling-ACA-CSCORE_0211-.pdf)

16. American Counselling Association et Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation-University of Massachusetts, Amherst-,[https://www.counseling.org/PublicPolicy/PDF/Research\\_Support\\_School\\_Counseling-ACA-CSCORE\\_0211-.pdf](https://www.counseling.org/PublicPolicy/PDF/Research_Support_School_Counseling-ACA-CSCORE_0211-.pdf)

17. المركز الوطني لدراسات النظام المدرسي (CNAM).

نظام تعليمي عام في المرحلة الابتدائية، ويركز على تكوين قوة عاملة أكثر تأهيلًا في المرحلة الثانوية. وتتم هذه التطورات في السياسة التعليمية بفضلوعي المتزايد، الذي أصبح سياسة وطنية، بأن ازدهار البلاد يعتمد على تطوير العلوم والتعليم. علاوة على ذلك، وبفضل التحول الأيديولوجي السياسي، لا يوجد سن محدد لولوج مباريات دخول الجامعة من جهة، كما يتم تشجيع التعليم الذاتي والشهادات من خلال تطوير التعليم عن بعد والتقوين المجتمعي (على مستوى الأحياء) من جهة أخرى.

في روسيا يُنظم ويُطبق امتحان الدولة الموحد، الذي يشبه البكالوريا، للإشراف على الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي في النظام التعليمي الروسي. ومنذ عام 2009، أصبح هذا الامتحان إلزاميًّا، ويشترط اجتيازه للحصول على شهادة إنهاء الدراسة المدرسية، كما يمنح الحق في التقدم للامتحانات الخاصة بالتعليم العالي. عدد المواد الإجبارية في امتحان الدولة الموحد يقتصر على اللغة الروسية والرياضيات، بينما عدد المواد اختيارية غير محدود ويعتمد على اختيار التخصص المستقبلي في التعليم العالي واستراتيجية التلميذ(ة). تطلب مؤسسات التعليم العالي نتائج امتحان الدولة الموحد في ثلاث أو أربع مواد لكل تخصص. وبالتالي، لكي يوسع التلاميذ للتلميذات فرصهم في التخصصات المختلفة، يمكنهم اجتياز أي عدد من المواد التي يرغبون فيها، وتعتبر المعدلات المحصل عليها في الامتحانات حاسمة، حيث إنها المعيار الوحيد للاختيار.

يتم تنظيم امتحان الدولة الموحد من قبل السلطات المركزية للتعليم بتنسيق مع السلطات الإقليمية والمحلية وكذا المؤسسات التعليمية. ويتم تحديد الإجراءات والمواضيع على المستوى المركزي من قبل خدمة مراقبة التعليم والبحث الفيدرالية، المرتبطة مباشرة بالحكومة وتعمل مع الوزارتين المسؤولتين عن التعليم: وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث. وفقاً للبيانات الإحصائية من مدرسة الدراسات العليا في العلوم الاقتصادية، فإن 70% من خريجي امتحان الدولة الموحد في عام 2018 دخلوا التعليم العالي، و45.9% من هؤلاء الوافدين الجدد تم إعفاؤهم من رسوم التعليم لأن دراستهم العليا ممولة من

مهن سنة 2030 لم توجد بعد<sup>(18)</sup>. ويكتسب هذا المعنى دلالة خاصة حين يتم ربطه بنتيجة تقرير PISA<sup>(19)</sup> الذي يبين أنَّ أغلب التلاميذ والتلميذات من الفئة العمرية 15 سنة لا تجذبهم مهن اليوم.

في عام معقد متغير باستمرار، ينبغي أن تتركز أنواع المهارات الأكثر أهمية على تلك التي تمكّن التلاميذ والتلميذات من توجيهه أنفسهم، بدلاً من الاقتصار على المعارف المرتبطة بالنظام التقليدي. يجب أن تشمل هذه المهارات القدرة على جمع البيانات، وتحليلها، وتلخيصها، وتنظيمها، واستخدامها واستغلالها وحسن موقعتها في السياق<sup>(20)</sup>.

في آسيا

بعيداً عن السياقات النيو ليبرالية، توفر لنا تجارب أخرى معلومات حول التحديات المتعلقة بالتوجيه والعوامل المؤثرة في اختيار الشعب من قبل التلاميذ والتلاميذ. وتعتبر التجارب الآسيوية مميزة لأنها تتم في سياقات من التحولات السياسية والاقتصادية العالمية والجذرية، فيما يلي بعض العناصر التوضيحية للاختيارات التي تم اتخاذها: تتميز التجربة الهندية بتنوعها، مثل تعدد سكانها ولغاتها، ومع ذلك، هناك سمة واحدة واضحة في هذا النظام، فمعدلات التلاميذ والتلاميذ تشهد تضخماً ملحوظاً ولا تسمح بتحديد اختياريات التوجيه. في هذا السياق، تمثل المباريات مرحلة ضرورية لتأكيد الخيارات التي تم اتخاذها، سواء كانت أكاديمية أو مهنية. وقد خلقت هذه الحالة فئة جديدة من الفاعلين التربويين، وهم المدربون، الذين يعتبرونهم الفاعلين الجدد في مجال التعليم غير الرسمي، والذين يقومون بتحضير التلاميذ والتلميذات لمبارياتولوج الجامعات والمعاهد.

تُبرز التجربة الصينية، من جهتها، أن فئة المستشارين في التوجيه غير موجودة؛ إذ يُقال: «لا يوجد مستشار توجيهي نفسي في النظام التعليمي الصيني، لأن هذا دور الأساتذة». فالنظام التعليمي الصيني يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستراتيجيات التنموية والاقتصادية والتقنية، حيث يوجد

18. Intervention de B. Chakroun (Unesco France), Conférence Jumelle de comparaisons internationales du CNESCO sur le thème de l'Éducation à l'orientation : Comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité, 89- novembre 2018.

19. The next era of human machines partnerships. Emerging technologies impact on society and work in 2030. Institute for the future and Dell technologies. 2017

20. Ibid. Intervention de M. Sultana.

- تعزيز وتشمين التوجيهي مدى الحياة؛
- تدخل التوجيهي لتصحيح الفوارق الدراسية بين المتعلمين والمتعلمات من أجل تحديد تأثير الفوارق الاجتماعية سواء في التعليم ما قبل مدرسي، أو ما بعد التعليم المدرسي؛
- جعل الفرد محور الاهتمام والعناية مع إشراك جميع المتتدخلين المعنيين (الأسرة، المعلمون، إدارة المدرسة والطاقم التربوي، المستشارون، إلخ)؛
- اعتماد الروائز الممعيرة باعتبارها مجرد مؤشرات إرشادية لتوليد فرضيات استكشافية، وليس إجابات نهائية عن العلاقة بين جانبي الأفراد وفرص الدراسة والتدريب أو التشغيل التي تناسبها؛
- تشجيع أساليب السرد والحوار والتعبير عن المشاعر والعواطف والتوقعات والتساؤل حول اختيارات الأفراد الدراسية والمهنية؛
- عدم الفصل بين خدمات الاستشارة الشخصية واستشارة التوجيه؛
- تسليط الضوء على تحسن التعلمات وتحقيق النجاح المدرسي كشرط أساسى للتوجيه الناجح؛
- المساهمة في منع الهدر المدرسي وتعزيز السلوك الإيجابي؛
- عدم رفض الفرص التي تتيحها الصدفة، وتنمية مهارات اغتنام الفرص وتوقعها على أفضل وجه؛
- عدم الاقتصار على الفرص التي يوفرها اليوم الاقتصاد الوطني وتوقع تطوراتها على أساس التعلم من التجارب الدولية.

يظهر إذن أن نظام التوجيهي الذي يتمتع بهذه السمات يتعارض بالضرورة مع أنظمة التوجيه الكلاسيكية ذات الطبيعة التقنية والإدارية والتي ليس لها أي تأثير ملحوظ في جودة وأهمية الاختيارات التي يتخدتها التلاميذ والتلميذات والطلاب. إنه نظام مرن يتكيف باستمرار مع التحولات المجتمعية والاقتصادية. وهو نظام سلس بمعنى أن العلاقات بين التلميذات والتلاميذ والطلبة والطلابات

طرف الدولة الروسية. وتتجذر الإشارة إلى أن المرشحين الذين تسمح درجاتهم في امتحان الدولة الموحد بدخول الجامعة لكنها ليست مرتفعة بما يكفي للنجاح في المباراة، يدفعون تكلفة دراساتهم العليا.

### 3. نحو نموذج تدليلي للتوجيه من وسس ومندمج

تخلو العديد من المنظومات التربوية عن المقاربة الاختزالية والتقوية في التوجيه صالح مقاربة تركز على تطوير المزيد من الكفايات لدى الأفراد مدى الحياة. مثل الإطار المرجعي الأوروبي الذي يؤطر التوجيهي مدى الحياة ويتضمن مهارات القدرة على البحث، وجمع ومعالجة المعلومات المكتوبة، والقدرة على التمييز بين البيانات الوجيهة وتلك غير الوجيهة، وكل ذلك باللغة -الأم. وفي نفس الاتجاه، يطلب فيما يخص القدرة على التواصل بلغة أجنبية، كفاية القدرة على العمل في بيئه تميز بالتنوع. أما في مجال الرياضيات والعلوم والتعامل مع التكنولوجيا، فإن الكفايات المستهدفة هي القدرة على إدارة الميزانية، وتنمية الفكر النقدي، والتعامل مع الأدوات والبيانات من أجل استخلاص نتائج ذات مصداقية. أما الكفايات المستهدفة على مستوى التفاعل بين-شخصي، فهي مثلا، القدرة على التفاعل بفعالية وإيجابية مع المؤسسات، والتمييز بين المجال الوظيفي للعمل والمجال الشخصي<sup>(21)</sup>.

توضح هذه الأمثلة أن فلسفة التوجيهي مدى الحياة تختلف جذريا عن المقاربة التقنية: فكيفما كانت تقلبات سوق الشغل، فإن الأشخاص الذين لديهم تمكّن من هذه المهارات الأساسية ستكون لديهم صعوبة أقل في إدارة عدم اليقين ومعرفة كيفية استغلال الفرص التي تنشأ مقارنة بأولئك الذين ليس لديهم أي تحكم في هذه الكفايات.

بناء على ما سبق، ومراعاة للتغيرات السريعة التي تعيشها مجتمعات اليوم، فإن نموذج التوجيهي الأكثر ملاءمة هو النموذج الذي ينجح في ترصيد نقط قوة النماذج السابقة ويقلص إلى أقصى حد ممكن من نقط الضعف المسجلة، وبالتالي ينتهي إلى الإطار المفاهيمي الأكثر تكيفاً أو ما يمكن اعتباره النموذج المثالي للتوجيهي والذي يتميز بالسمات الآتية:

21 . Sultana, R. G. (2012). Op.cit.

الفاعلين في هذا القطاع. من جهة أخرى، سيكون نظام التوجيه أكثر قوة وجاهزية في تهيئة المتعلمين والمعلمات والمتدربين والمتردبات لمواجهة حالة الالايقين التي تحكم سوق التشغيل من خلال تطوير بُعد التنمية الشخصية والتحكم في العواطف واتخاذ القرارات. ومن ناحية أخرى، سيكون من شأن التعاون بين المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية والشركات أن يضمن الارتباط والتواصل بين الممارسة والنظرية، من خلال تقديم التدريب والخبرات المهنية، التي لا يمكنها إلا أن تعزز العلاقة بين التعليم وعالم الشغل.

تعتبر السلامة، والقابلية للتكييف والاندماج هي الشروط التقنية الثلاثة الازمة لتجيئه وجيهه (يستجيب للطلب)، وفعال (لتحقيق الهدف المحدد)، وناجع (وفقاً للموارد المتاحة) ومستدام (على المدى الطويل).»

كما تضمن السلامة الملاءمة لأنها تسمح للتوجيه بالاستجابة للاحتياجات والتوقعات المتنوعة للمعنيين دون الجمود الذي تفرضه الهياكل التنظيمية أو الهيئات المعتمدة على عدة فاعلين. أما القابلية للتكييف فتستجيب لمتطلبات الفعالية والكفاءة: لكي يكون التوجيه الدراسي أو المهني فعالاً وكفؤاً، يجب أن يتكييف مع السياق الشخصي والاجتماعي أو الجماعي، ومع الوسائل المتاحة. أما الاندماج فيربط فعل التوجيه بالдинاميكية العامة لنظام التربية والتكون من خلال التنسيق الداخلي أو الخارجي.»

يندرج نموذج التوجيه السادس، المتكيف، والمندمج كما هو معرف أعلاه، تماماً ضمن الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. فالتجيئ العادل هو، بحكم تعريفه، التوجيه الذي يستفيد منه جميع التلاميذ والتلميذات والطلبة والطالبات بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي، وجنسيهم، ومنطقتهم أو انتسابهم الإقليمي. من أجل ذلك، يجب أن يكون التوجيه سلساً، غير جامد، متكيفاً، مدمجاً وغير مفكك.»

يُعرف التوجيه ذو الجودة بأنه التوجيه الذي يستجيب بشكل مناسب لطلب التوجيه، سواء كان فردياً أو جماعياً أو مؤسسياتياً. فهو يوفر الوقت، ويحسن استثمار الموارد المخصصة، ويساهم من خلال جودته في ازدهار الأفراد، وبالتالي في ترقيتهم، وكذلك في ترقية المجتمع.

من جهة، وأطر التوجيه من جهة أخرى، ينبغي أن تتطور خارج الدوائر الإدارية وأن تكون مندمجة في قلب السيرة المدرسية والبيداغوجية، أي في الفصل، وفي المدرسة أولاً وبعد ذلك، داخل البنية المخصصة للتوجيه الذي يلعب دوراً تكميلياً وداعماً. وأخيراً، إنه نظام توجيه يجب أن يكون فعالاً.

يمكن لهذا النموذج أن يكون بمثابة نموذج مثالي للتوجيه الممارسات الحقيقة، إذ هناك تمييز يتم بين ممارسة التوجيه في الفصل وفي المدرسة، وبين ما يحدث في البنية المخصصة لذلك. يركز التوجيه في الفصل وفي المدرسة بشكل أساس على تحسين مكتسبات التلاميذ والتلاميذ. وهذا هو الأمر الأكثر أهمية لا سيما وأن التحكم في مستوى معين من الكفايات يمثل شرطاً قبلياً للقيام باختيارات دراسية، تحدد بدورها نطاق الخيارات المهنية. فمن خلال أداء هذا الدور، لا يسهم التوجيه في تحسين التعلمات فقط، ولكنه يعمل أيضاً على معالجة التفاوتات الدراسية التي تولدتها اللامساواة الاجتماعية حيث يؤدي التوجيه المدرسي وظيفة العدالة الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالتوجيه الذي يتم خارج الفصول الدراسية والمدارس، فإن دوره يتمثل أساساً في ربط نظام التعليم فيها بسوق الشغل. إذ تظهر الأدباء الدولية أنه حسب الاختيارات التي تقوم بها مختلف البلدان، فإن هذا النمط من التوجيه، إما يُدِّمِّجُ هذه الوظيفة في نظام التعليم ويوجه التلاميذ والتلاميذ والطلبة والطالبات إلى القيام بخياراتهم الخاصة وفقاً للفرص المتاحة؛ أو يدمجها في المؤسسات المشغلة وفي سوق الشغل، وتقوم بدور حاسم في اختيار فرص العمل المناسبة لملائمهم الشخصي. وعلى أية حال، لا شيء يمنع من دمج النموذجين مع ضمان التنسيق الفعال بين القطب التربوي وقطب التشغيل. ومن الممكن أيضاً دمج التوجيه مدى الحياة في القطبين بقدر ما يتعلق الأمر بشكل أساس بأولئك الذين يكفلون أنفسهم أثناء العمل مراجعة احتياجاتهم الخاصة من أجل الاستفادة من فرص التكوين المستمر.

فمن أجل تطوير نموذج تحليلي للتوجيه يكون في الوقت نفسه مرناً وسلساً ومندمجاً، من الأهمية بمكان تعزيز مقاربة التوجيه التي تركز على المتعلم بتوظيف المنشآت الرقمية حيث يمكن للمتعلمين والمعلمات استكشاف المسارات المهنية المتنوعة أثناء التفاعل مع مختلف

## الفصل الثالث. استكشاف نظام التوجيه

من المؤكد أن مثل هذا التقييم أمر بالغ الأهمية لمعرفة مدى قدرة المدرسة على تزويد المجتمع برأس مال بشري مؤهل يلبي احتياجاته، لكنه لا يعكس العملية التي يمر بها تعليم الطفل حتى يغادر المدرسة كاملة. خلال هذه العملية، يتعلم التلاميذ والطلاب ويطورون معارفهم ومهاراتهم، لكن ليس بنفس الوتيرة للجميع، فالبعض منهم يواجه صعوبات في التعلم أو يعانون من الفشل الدراسي. إذا لم يتم توفير الدعم لهؤلاء التلاميذ والطلاب، فإن نتائجهم الدراسية ستتأثر، وسيكون لذلك بالضرورة تداعيات سلبية على المردودية الداخلية للنظام التعليمي وبالتالي على مردوديته الخارجية.

يمكن الاطلاع على المردودية الداخلية لأي نظام تعليمي من خلال المؤشرات الكمية مثل معدلات التمدرس، والتكرار، والهدر، وإقمام الدراسة. ولكن أيضاً من خلال مؤشرات تُعطي معلومات عن جودة التعلمات.

لقد عرفت المنظومة المغربية للتربية والتكوين تقدماً ملحوظاً، بل هاماً على مستوى دمقرطة الولوج إلى خدمات التربية والتكوين حيث سجلت في الموسم الدراسي 2021-2022 معدل 98% بالنسبة إلى تمدرس الأطفال ما بين 6 و16 سنة مع نسبة مساواة بين الجنسين تصل إلى 0.99%. غير أن هذا الولوج المعمم يبقى مطيناً بـهدر دراسي يتجلّى في ظاهرتين مقلقتين، هما: التكرار والانقطاع الدراسي حيث وصلت نسبة التكرار في الموسم 2021-2022 إلى 12.2% كل الأسلام مجتمعة، وهي نسبة أعلى عند المتعلمين (15.4%) مقابل (8.9%) عند المتعلمات. أما بالنسبة للانقطاع الدراسي، فتصل النسبة العامة إلى 5% عند الذكور مقابل 4% عند الإناث، أي حوالي 334664 من التلاميذ والطالبات الذين ينقطعون عن الدراسة ولا ينهون مسارهم الدراسي. وهو الأمر الذي يؤكد عدم قدرة المنظومة التربوية على الاحتفاظ بالمتعلمين والمتعلمات والمتعلمات حتى نهاية التعليم الإلزامي. وفي الموسم الدراسي 2021-2022، فقط من التلاميذ والطالبات هم الذين أنهوا مسارهم الدراسي دون تكرار، مقابل 38.5% من الذين أنهوه بعد تكرار.

من أجل فهم أفضل لنظام التوجيه الوطني، يجب استكشافه من خلال بعدين: استخدامه في النظام التعليمي وتنظيمه وهيكليته.

في البداية، يتم فحص النظام التعليمي من خلال مجموعة من المؤشرات الرئيسية التي تسمح بتقييم أدائه. حيث سيتم تناول (1) المردودية الداخلية للمنظومة من خلال مكتسبات المتعلمين والمتعلمات بالنسبة إلى بعض المواد الأساسية عند نهاية السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي من التعليم الإلزامي، (2) تم مسار تلامذة السلك الثانوي الإعدادي من منظور آليات التوجيه وتحديات التكرار والهدر المدرسي وإعادة التوجيه، وأخيراً (3) تحليل التوجيه من التعليم الثانوي التأهيلي إلى التعليم العالي من منظور التقاطع بين شعب ومسالك البكالوريا ومدى تطابقها أو تباينها مع شعب ومسالك السنة أولى من التعليم الجامعي.

في المرحلة الثانية، تتيح القراءة المعمقة للنظام الحالي للتوجيه تحديد موقعه بشكل أفضل بالنسبة للنموذج الضروري لنظام التوجيه الذي من شأنه دعم إصلاح منظومة التربية والتكوين، وذلك من خلال ثلاثة محاور: السلامة، وقدرات التكيف، ودمج النظام.

### ١. نبذة موجزة عن المردودية الداخلية للنظام التربوي

يمكن اعتبار المردودية الداخلية للنظام التربوي بمثابة مرآة لمدى ملائمة وفعاليته ونجاحاته؛ إذ تبعي المنظومات التربوية الموارد البشرية والمادية من أجل تكوين وتربية المتعلمين والمتعلمات ليصبحوا قادرين على المساهمة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بحيث لا تكون هذه التعبئة مربحة إلا إذا نجحت المدرسة في تحقيق هذا الهدف، والذي يقاس بقياس مكتسبات المتعلمين والمتعلمات عند نهاية الأسلام الدراسية. غير أن مكتسبات المتعلمين والمتعلمات ليست المقياس الوحيد للمردودية الداخلية للمنظومة التي يمكن قياسها بمؤشرات كمية كنسبة التمدرس، والتكرار، والهدر المدرسي.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في هذه المجالات (على التوالي 472، 476 و 485 نقطة). وبالمقارنة مع PISA-2018، بقيت النتائج المتوسطة للتلاميذ والللميدات المغاربة مستقرة في الرياضيات، لكنها انخفضت بشكل كبير في فهم القراءة (20- نقطة) وفي العلوم (11- نقطة). وبالنظر إلى مستوى المهارات المحققة، تُظهر هذه النتائج أن أغلب التلاميذ والتلاميذ المغاربة (بين 75% و 82% حسب المجال) لم يتمكنوا من تحقيق المستوى الأدنى من المهارات الذي يجب أن يمتلكه التلميذة) في سن 15 سنة.

على الرغم من اختلافها من الناحية المنهجية عن PISA، تقدم دراسات TIMSS وPIRLS نفس الصورة عن المروودية الداخلية للنظام التعليمي المغربي. ففي سنة 2019، أظهرت نتائج TIMSS أن نسبة كبيرة من التلاميذ والتلاميذ في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفي السنة الثانية من التعليم الإعدادي لم يتمكنوا من تحقيق المستوى الأدنى من الأداء في الرياضيات والعلوم. وتراوح نسبتهم بين 52% و 59%. حسب المادة والمستوى الدراسي. أما في فهم القراءة، فقد بلغت هذه النسبة 59% وفقاً لدراسة PIRLS-2021. هذه النتائج تؤشر بشكل ملحوظ على المستقبل المهني للتلاميذ والتلاميذ.

## 2. تحديات التوجيه وإعادة التوجيه: تتبع عينة من السنة الثالثة إعدادي فوج 2018-2019

يتم من خلال معطيات الأداء الداخلي لمنظومة التربية والتكوين، استحضار بعض العوامل التي تؤثر في مسار تلاميذ وتلاميذ السلك الثانوي الإعدادي والتحديات التي تواجههم من قبيل التكرار، والانقطاع الدراسي، والتوجيه وإعادة التوجيه.

ومن أجل فهم سيرورات توجيهه تلاميذ وتلاميذات الإعدادي واختيارهم للشعب، تم تتبع وتحليل معطيات عينة من تلاميذ وتلاميذ السنة الثالثة إعدادي فوج الموسم الدراسي 2018-2019.

وصل عدد تلاميذ وتلاميذات السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي، أي نهاية السلك في الموسم الدراسي 2018-2019 إلى 554.589 تلميذاً وتلميذة. وعند نهاية الموسم الدراسي، وبالتالي نهاية السلك، فقط 62.7% من التلاميذات والتلاميذ انتقلوا إلى التعليم الثانوي التأهيلي، بينما ترك 12% من العينة الدراسة بصفة نهائية، في حين كرر ربع العينة السنة، أعاد 2.5% منهم التسجيل في السنة الثالثة إعدادي مسار دولي.

أما إذا نظرنا إلى المروودية الداخلية لمنظومة من حيث مكتسبات التلاميذات والتلاميذ، فإن نتائج البرنامج الوطني لتقدير المكتسبات (PNEA) تؤكد عدم تحكم نسبة مهمة من التلاميذات والتلاميذ في الكفايات والمهارات التي يستهدفها المنهاج الوطني في اللغات والعلوم والرياضيات. كما أن الدراسات الدولية (TIMSS; PIRLS; PISA) تؤكد بدورها هذا الضعف، لكن من منظور مقارن، بناء على منهاج دولي افتراضي. وهكذا، أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقدير المكتسبات (PNEA2019) أنه في نهاية السلك الابتدائي (السنة السادسة)، تكون نسبة عدد كبير من التلاميذات والتلاميذ غير مرضية في اللغة العربية (31%)، والفرنسية (41%)، وفي الرياضيات (48%) والنشاط العلمي (38%). ويتأكد هذا التدني في المستوى في نهاية السلك الثانوي الإعدادي (السنة الثالثة) بنسبة أكثر وضوحاً تصل إلى 46% في اللغة العربية، و 76% في اللغة الفرنسية، و 73% في الرياضيات، و 75% في علوم الحياة والأرض، و 74% في الفيزياء والكيمياء.

أما بالنسبة إلى الدراسات الدولية، وإذا اكتفينا فقط بنتائج الدراسة الدولية لوجهات تدريس العلوم والرياضيات (TIMSS)، فإن نسبة مهمة من التلاميذات والتلاميذ لا تصل إلى الحد الأدنى من الأداء في كل من الرياضيات والعلوم، وتتراوح نسبتها ما بين 52% و 59% حسب المادة الدراسية والمستوى الدراسي. مما يعني أن أكثر من نصف التلاميذات والتلاميذ المغاربة لا يستوفون حتى الحد الأدنى المطلوب أو المنتظر حسب المنهاج الافتراضي لأطفال في نفس السن. أما بالنسبة إلى قراءة وفهم المكتوب، فإن هذه النسبة استقرت عند حدود 59% حسب الدراسة الدولية حول القراءاتية (PIRLS 2021).

من خلال هذه اللوحة المختصرة جداً للأداء الداخلي لمنظومة التربية الوطنية، تظهر لنا أبعاد إشكالية التوجيه المدرسي والمهني: أي توجيه مدرسي ومهني يصلح في مثل هذه الظروف؟ وما هي الشروط الواجب توفرها لكي يكون ناجعاً وفعلاً؟ بعض عناصر الإجابة تقدمها الفقرتان التاليتان.

في دراسة PISA-2022، التي شهدت مشاركة 81 دولة من جميع أنحاء العالم، تم تصنيف المغرب في المرتبة 71 في الرياضيات، والمرتبة 79 في فهم القراءة، والمرتبة 76 في العلوم، مع درجات متوسطة بلغت 365، 339 و 365 نقطة على التوالي. هذه الدرجات أقل بكثير من المتوسط في دول

يعادل 138.597 تلميذاً وتلميذة (25%). علاوة على ذلك، غادر 108.210 منهم الدراسة قبل الحصول على شهادة البكالوريا، منهم 61.7% لم يصلوا إلى الجزء المشترك، أي السنة الأولى من سلك التعليم الثانوي التأهيلي.

## انقطاع دراسي متزايد في نهاية السلك الإعدادي

في نهاية السنة الثانية بكالوريا، تبين أن 207.701 تلميذاً وتلميذة من عينة تلامذة السنة الثالثة إعدادي لموسم 2018-2019 قد كرروا، أي بنسبة 37.5%. وتم تسجيل أكبر عدد من المكررين والمكررات في نهاية هذا المستوى أو ما

**الجدول 2. تلامذة السنة الثالثة إعدادي بمسار دراسي مع تكرار حتى الحصول على البكالوريا**

حصة المسارات بتكرار بين تلامذة السنة الثالثة إعدادي	تلامذة المكررين	مجموع المكررين	التكرار في السنة الثانية بكالوريا	التكرار في السنة الأولى بكالوريا	التكرار في الجزء المشترك	التكرار في السنة الثالثة إعدادي	الشعب
25%	138597	-	-	-	-	138597	عام
9,1%	50565	20013	16540	14012	-	-	آداب
3,1%	17141	4201	6252	6688	-	-	علوم
0,0%	114	31	49	34	-	-	أصيل
0,1%	394	-	201	193	-	-	تقني
0,2%	890	325	259	306	-	-	مهني
37,5%	207701	24570	23301	21233	138597	مجموع	

المصدر: معلومات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة

الإعدادي سنة 2019، واعتماداً على اختياراتهم في التوجيه المدرسي والمهني، واصل 41.2% منهم دراستهم في الجزء المشترك العلمي في التعليم الثانوي. أما الذين اختاروا الجزء المشترك الأدبي، فكانوا نسبتهم 19% من تلاميذ وطالبات العينة، بينما 2.4% من العينة اختارت الجزء المشترك التكنولوجي والمهني أو الأصيل.

## توجيه أكثر نحو الشعب وأمسالك العامة

تشكل نهاية السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي حطة حاسمة في التوجيه المدرسي، ففي نهاية هذه السنة الانتقالية والمفصلية بين المراحلتين الثانويتين، الإعدادية والتأهيلية، يختار التلاميذ والتلميذات بين الشعب العلمية، والأدبية، والتقنية، والأصيلة، أو الشعب المهنية التي تقود إلى البكالوريا المهنية. وهكذا، بعد نجاحهم في نهاية السلك

**الجدول 3. توزيع تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة إعدادي على فوج 2018-2019 في 2020-2021**

النسبة	الأعداد	المجموع
41,2%	228705	المسجلون في الجزء المشترك العلمي
19,0%	105620	المسجلون في الجزء المشترك الأدبي
1,2%	6856	المسجلون في الجزء المشترك التكنولوجي
1,0%	5422	المسجلون في الجزء المشترك المهني
0,2%	859	المسجلون في الجزء المشترك الأصيل
62,7%	347462	مجموع التلاميذ والتلاميذ الناجحين في الثالثة إعدادي
22,4%	124281	المكررون في الثالثة إعدادي
2,5%	13819	المكررون في الثالثة إعدادي عام-مسار دولي
0,1%	497	المكررون في الثالثة إعدادي عام -شعب أخرى
12,0%	66717	في الهدر المدرسي
0,3%	1556	الموقوفون
0,1%	257	المسجلون في التربية غير النظامية
100,0%	554589	المجموع

المصدر: معلومات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة

## المسارات الدراسية وتغيير الشعب

أما نسبة تلاميذ وتلميدات العينة الذين اختاروا الجزء الأدبي، وحصلوا على البكالوريا دون تكرار، فكانت نسبتهم 68.2% مقابل 57.5% من تلميدات وتلاميذ الجزء المشترك الأصيل، و53% من تلميدات وتلاميذ الجزء المشترك العلمي. وتبلغ هذه النسبة عند تلامذة الجزء المشترك التكنولوجي 55.1%، و43.5% بالنسبة إلى الجزء المشترك المهني.

يكشف تحليل مسارات التوجيه المدرسي لتلاميذ وتلميدات عينة فوج (2018-2019) أن 36% منهم قمكوا من مواصلة تعليمهم حتى حصولهم على البكالوريا دون أن يكرروا أو يغيروا الشعب التي اختاروها، مقابل 34.9% من تلاميذ وتلميدات الفوج الذين كرروا سنة واحدة على الأقل.

الجدول 4. تلاميذ وتلميدات السنة الثالثة إعدادي الذين لم يغيروا شعبهم حتى الحصول على البكالوريا

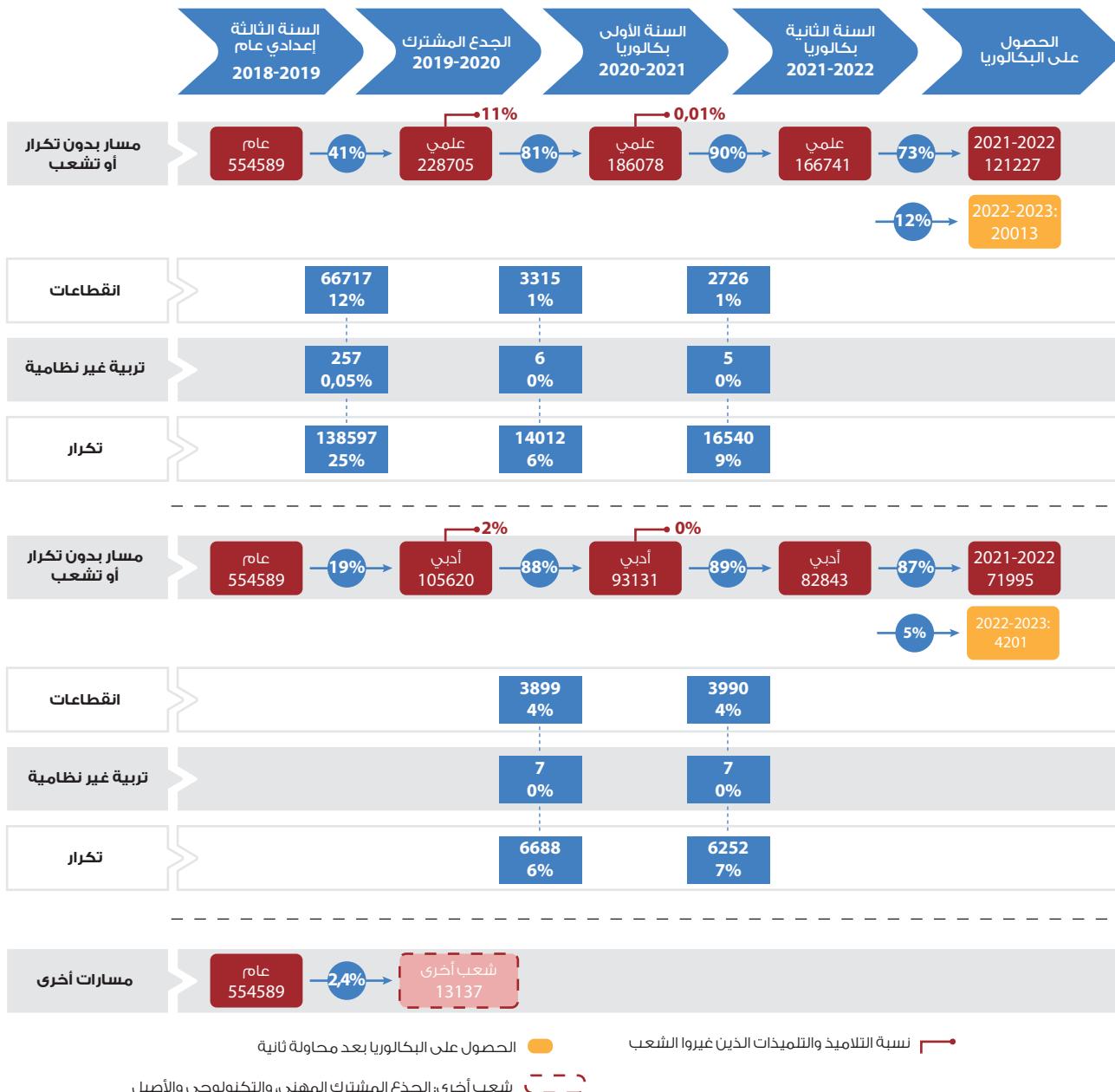
الشعب	الأعداد في الجزء المشترك	الاعداد في السنة الثانية بكالوريا بدون تغيير الشعبة	أعداد الناجحين في البكالوريا 2021-2022	أعداد الناجحين في البكالوريا 2022-2023	حصة المسارات بدون تكرار أو تشعب بين تلاميذ وتلميدات السنة الثالثة إعدادي	حصة المسارات بدون تكرار أو تشعب بين تلاميذات الجزء المشترك
علوم	228705	166741	121227	20013	53,0%	21,9%
آداب	105620	82843	71995	4201	68,2%	13,0%
أصيل	859	579	494	31	57,5%	0,1%
تقني	6856	4409	3776	-	55,1%	0,7%
مهني	5422	3358	2358	325	43,5%	0,4%
مجموع	347462	257930	199850	24570	57,5%	36,10%

المصدر: محطيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة

علاوة على ذلك، من المهم تسجيل أن إعادة التوجيه، وبالتالي تغيير الشعبة في نهاية الجزء المشترك عند تلاميذ وتلميدات عينة الفوج همت 11% من المسجلين في الجزء المشترك العلمي والأصيل دون تكرار، مقابل 2% فقط من المسجلين بالجزء المشترك الأدبي. ومع ذلك، فإن إعادة التوجيه في نهاية الجزء المشترك هي أكثر بروزاً عند تلاميذ وتلميدات الجزء المشترك التكنولوجي والمهني إذ تمثل نسبة إعادة التوجيه 29% بالنسبة إلى الجزء المشترك التكنولوجي و22% عند نهاية الجزء المشترك المهني حيث يلجؤون إلى تغيير الشعبية في بداية السنة أولى بكالوريا.

لجوء أكثر تواتراً إلى إعادة التوجيه في السنة أولى بكالوريا يمكن للتكرار، وخاصة في المرحلة الثانوية، أن ينبع عن الصعوبات التي راكمها التلاميذ والتلميدات، غير أنه في بعض الأحيان قد ينبع عن قرارات التوجيه وإعادة التوجيه. غير أن هذا النوع من التكرار قليل بالنسبة إلى هذه العينة من تلاميذ وتلميدات فوج 2018-2019. فإذا كان 2.5% من تلاميذ وتلميدات السنة الثالثة إعدادي من الفوج قد كرروا وأعادوا التسجيل في المسار الدولي، فإن نسبة تلاميذ وتلميدات السلك الثانوي التأهيلي في الشعب العلمية والأدبية والأصيلة الذين قمت بإعادة توجيههم لم تتجاوز 2% في كل مستوى دراسي.

الشكل 2. تتبع أفواج تلاميذ وتلميدات السنة الثالثة إعدادي المتمدرسين بين 2019 و2023 (الشعب العلمية والأدبية)



### تحليل ما قبل البكالوريا: هيمنة الشعب العلمية بالثانوي التأهيلي

الهدف في هذا الجزء هو فهم النظام التعليمي قبل الحصول على البكالوريا من خلال تقدير حصة شعب ومسالك التعليم الثانوي التأهيلي ومعدلات النجاح المرتبطة بها، بهدف التقاط صورة لحظية لنظام التعليم قبل البكالوريا تكون بمثابة صورة مرجعية.

### 3. نحو التعليم العالي: تحليل تقاطع وتطابق شعب الدراسة مع نوع البكالوريا

تحتبر دراسة توجيه تلاميذ وتلميدات الثانوي التأهيلي إلى التعليم العالي محطة حاسمة لفهم كيفية تأثير المسارات الدراسية على خياراتهم في التعليم العالي، وذلك من خلال مقارنة بين الشعب والمسالك التي اختاروها في السنة الأولى من التعليم العالي، ونوع البكالوريا التي حصلوا عليها. وهو الأمر الذي يمكن، على نحو أفضل، من فهم اتجاهات التوجيه والتفاعل بين هذين المستويين من التعليم.

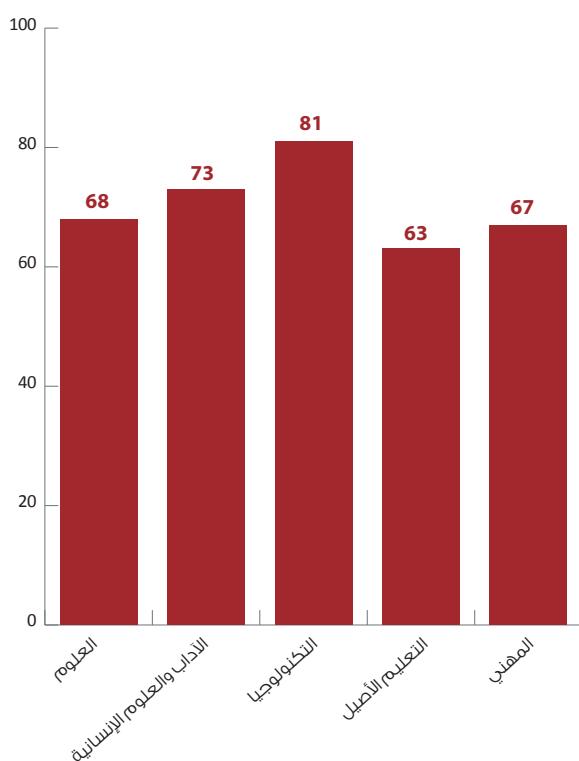
من 55% من المقرر». الأمر الذي يثير القلق بخصوص تهيئة التلميذات والتلاميذ ملتابعة دراستهم في الشعب العلمية بالتعليم الثانوي التأهيلي.

يتبيّن أن مجلس القسم عليه أن يعالج ملف / حالة كل تلميذ(ة) على حدة لكي يتمكّن من مساعدة كل متعلم(ة) في اتخاذ الاختيارات المناسبة بناءً على مهاراته وطموحاته.

وبعيداً عن الشعب، فإن معدل النجاح الإجمالي للتلميذ والللميذات الحاصلين على شهادة البكالوريا في يونيو 2022 هو 70.8%. وتشير الإحصائيات أن التلميذات والتلميذ قد حققوا معدلات نجاح ملحوظة على مستوى كل تخصص.

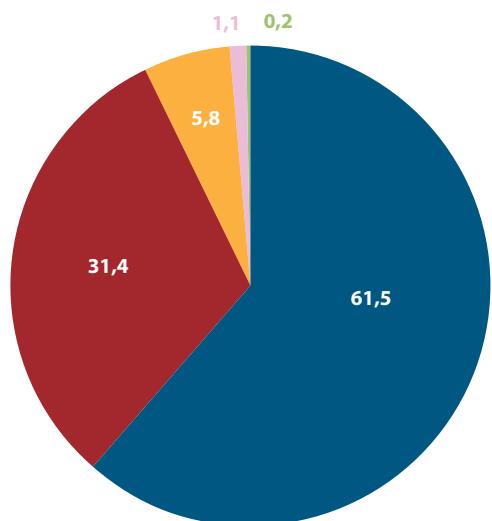
## الرسم البياني 2. نسبة النجاح في البكالوريا حسب الشعب

2022



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة

## الرسم البياني 1. حصة شعب التعليم الثانوي التأهيلي 2022



المصدر: مؤشرات التربية، وزارة التربية الوطنية

يعطي الرسم البياني أعلاه ملحة عامة عن حصص الشعب في التعليم الثانوي التأهيلي سنة 2022 حيث تتصدر الشعب العلمية الترتيب بنسبة 61.5%， تليها شعبة الآداب والعلوم الإنسانية بنسبة 31.4%. أما بالنسبة إلى الشعب التقنية، فتمثل أقل من 6%， بينما تبقى نسبة الشعبة التقنية وشعبة التعليم الأصيل جد ضئيلة. ويمكن أن تُعزى الأهمية الكبيرة للشعب العلمية إلى عوامل مختلفة مثل التمثلات الاجتماعية الإيجابية اتجاهها أو فرص التعليم العالي التي تتيحها.

وعلماً بكون مجلس القسم هو الذي يقرر توجيهه تلميذ وتلميذات السنة الثالثة إعدادي، ويعتمد بشكل أساس على النقط التي حصلوا عليها، في حين لا يتم الأخذ بعين الاعتبار رغبات التلميذات والتلميذ إلا في حدود، يتبيّن أن غالبية التلميذات والتلميذ يتم توجيههم نحو الشعب العلمية. ومع ذلك، أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA2019) تبايناً كبيراً في استيعاب برامج الرياضيات وعلوم الحياة والأرض: «44% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي استوعبوا أقل من 23% من المنهج الدراسي المقرر للرياضيات، بينما استوعب 12% فقط أكثر من 85%， واستوعب 47% من التلميذات والتلميذ أقل من 38% من برنامج علوم الحياة والأرض بينما 24% منهم أكثر

ذلك أن 28% من المسجلين والمسجلات في الشعب العلمية بالجامعة، هم من الذين حصلوا على البكالوريا العلمية والتقنية. وعلى الرغم من أن هذه النسبة هي أقل من نسبة تلاميذ وتلميذات العلوم التجريبية، فهي تشهد على أن تنوع الشعب في التعليم الجامعي يسمح لطلبة وطالبات التخصص التقني بمواصلة دراستهم في الشعب العلمية.

وتتحقق نسبة من حاملي البكالوريا في العلوم التجريبية والعلوم والتقنيات بشعب الآداب والعلوم الإنسانية، إذ أن 13% من المسجلين والمسجلات في هذه الشعب هم من حاملي وحاملات بكالوريا العلوم تجريبية، مقابل 11% بالنسبة إلى حاملي بكالوريا العلوم والتقنيات.

أما غالبية المسجلين والمسجلات في شعب الآداب والعلوم الإنسانية، فهم من حاملي وحاملات شهادة البكالوريا في الآداب والعلوم الإنسانية بنسبة 66%， مقابل 43% منهم مسجلة في السنة أولى في كليات الحقوق والعلوم الاجتماعية والاقتصادية.

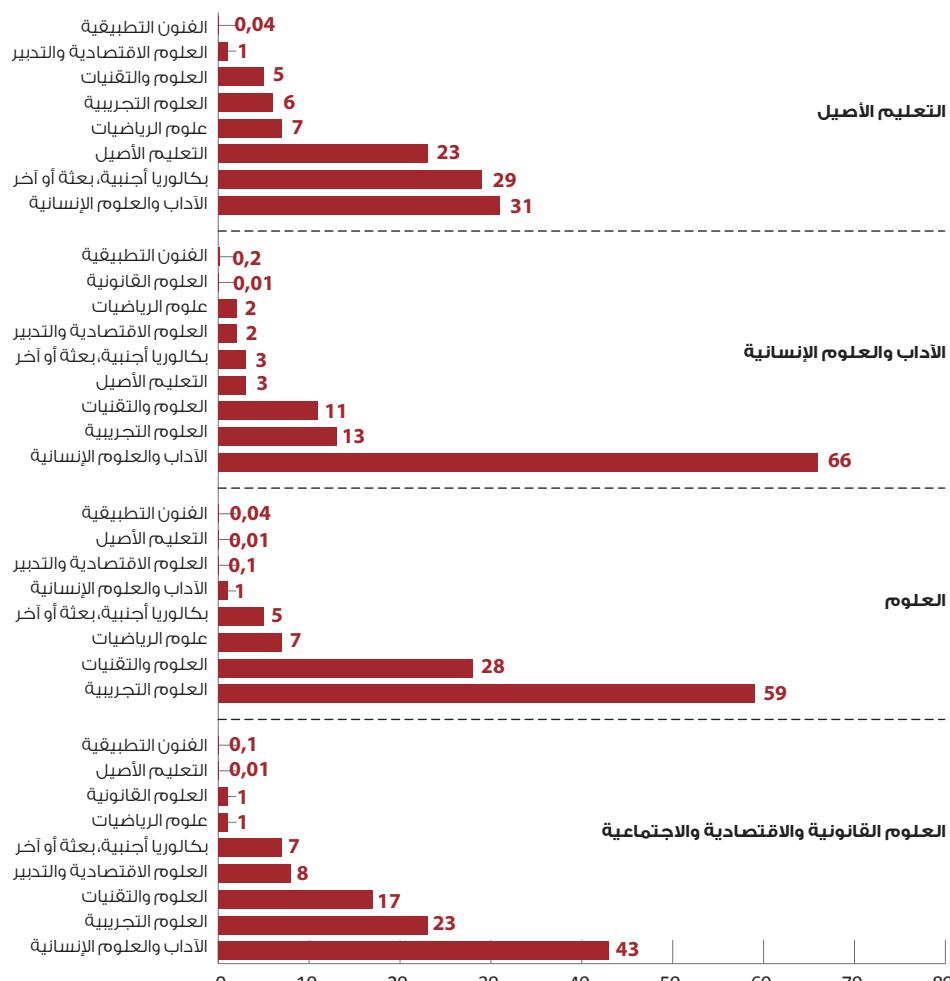
**تحليل ما بعد البكالوريا: التقاطع بين نوع وتخصص شعب الحصول على البكالوريا وشعب السنة الأولى من التعليم العالي:**

#### - في مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المفتوح

تقاطع مجالات الدراسة الرئيسية للحاصلين والحاصلات على شهادة البكالوريا مع المجالات المختارة للدراسة في السنة الأولى بالجامعة من تكوين صورة عامة عن أهمية التوجيه من حيث درجة الملاءمة بين التخصص الجامعي المختار ونوع البكالوريا المحصل عليها.

تجذب الشعب العلمية في الجامعات ذات الولوج المفتوح بنسبة أكبر للتلاميذ والللاميد الذين حصلوا على بكالوريا العلوم التجريبية (59%). ويشير هذا إلى جاذبية قوية للتلاميذ والتلاميذات الذين درسوا التخصصات العلمية التجريبية مثل الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة والأرض. كما يدفع هذا المعطى إلى استنتاج أن تلاميذ وتلميذات البكالوريا العلمية يفضلون متابعة دراساتهم العليا في نفس التخصص العلمي. أضف إلى

الرسم البياني 3. تقاطع شعب الحصول على شهادة البكالوريا مع مجالات دراسة المسجلين بالسنة الأولى جامعي ولوّج مفتوح 2022

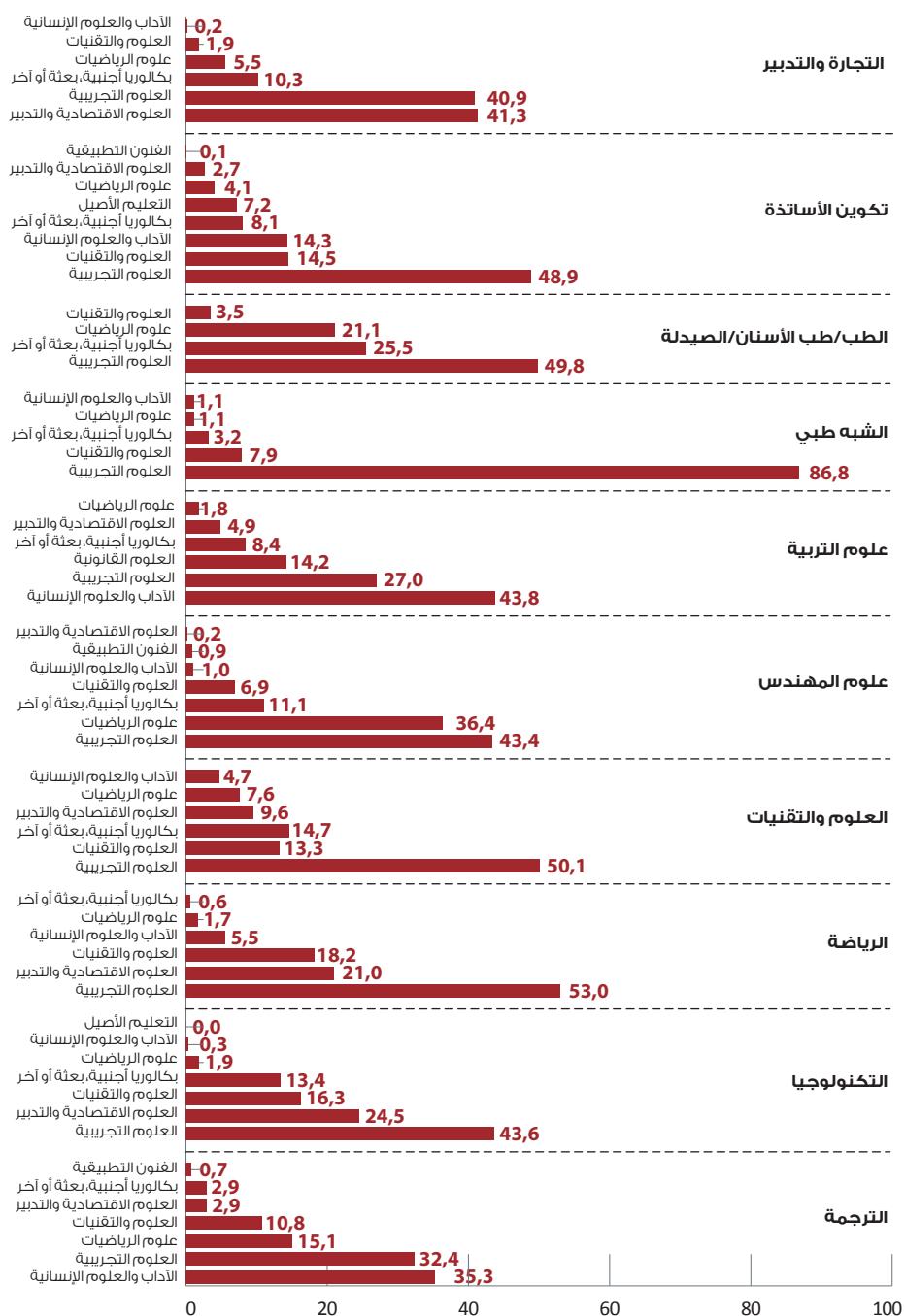


المصدر: معلومات وزارة التربية الوطنية 2021-2022، معالجة الهيئة

يعتمد الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المحدود، بشكل عام، على عملية انتقاء صارمة بناءً على معدلات الامتحانات ونتائج مباريات الولوج ومعايير أخرى. في هذا الجزء من التقرير، ستبرز لنا دراسة مدى التطابق بين نوعية شهادة البكالوريا المحصل عليها وشعب الدراسة في السنة الأولى في هذه المؤسسات أنواع البكالوريا التي غالباً ما تختارها هذه المؤسسات بناءً على معاييرها.

ويوجد أيضا نوع من التطابق بين التسجيل في كليات اللغة والشريعة والتعليم الأصيل وبين حاملي البكالوريا، ذلك أن 31% من المسجلين والمسجلات في هذا النوع من التعليم العالي، حصلوا على بكالوريا في الآداب والعلوم الإنسانية، و23% منهم حصلوا على بكالوريا التعليم الأصيل.

الرسم البياني 4. تقاطع شعب الحصول على شهادة البكالوريا مع مجالات دراسة المسجلين بالسنة الأولى جامعي لوج محدود 2022



لمصدر: معلومات وزارة التربية الوطنية 2021-2022 ، معالجة الهيئة

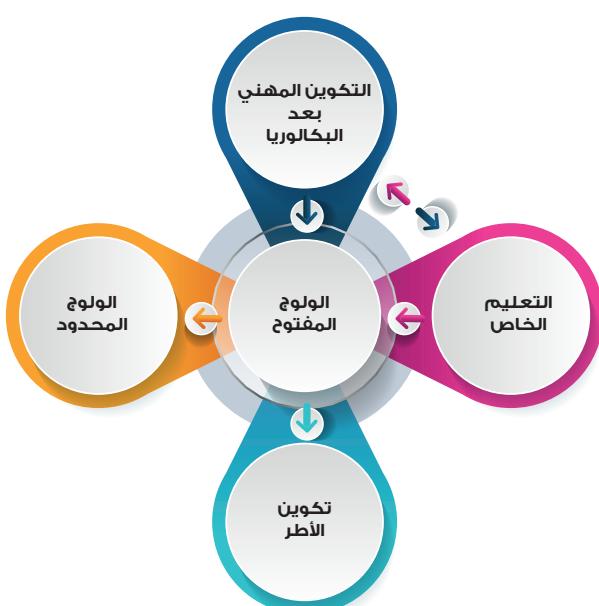
والمعابر بين مختلف مكونات نظام التعليم العالي، سيتيح لهم فرصة جديدة لإعادة التوجيه، حتى لو جاء بعد اختيار أول.

ويتضمن ميثاق 2030 ESRI، الخطة الوطنية لتسريع تحويل بيئه التعليم العالي، عدداً من التدابير المتعلقة بالتوجيه وإنشاء الجسور بين الشعب والمسلالك. غير أنه لم يتم تقييمها بعد. علماً أن نظام التعليم العالي كان لحدود تبني هذا الميثاق يعمل بنوع من الفصل بين الشعب والمسلالك، باستثناء الممرات الآتية:

- من كليات العلوم إلى مدارس ومعاهد المهندسين؛
- من كليات العلوم وكليات العلوم والتكنولوجيا إلى كليات الطب والصيدلة؛
- من الأقسام التحضيرية إلى كليات العلوم؛
- من مؤسسات التعليم العالي الخاصة إلى الجامعات؛
- من الجامعات إلى مؤسسات تكوين الأطر (مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات)..

**الشكل 3. خطاطة الممرات والجسور بين مكونات التعليم العالي قبل الخطة الوطنية لتسريع تحويل بيئه التعليم العالي**

(ESRI)



ويهدف ميثاق ESRI، الذي هو في طور الأجرأة والتنفيذ، بشكل أساس إلى تعزيز آليات التوجيه طوال المسارات التعليمية، كما يهدف أيضاً إلى أن يستجيب للتحديات المختلفة، بما فيها تحدي مد الجسور بين الشعب والمسلالك

من الملحوظ، أن العلوم التجريبية غالباً ما تسود في مختلف الشعب كما هو موضح في الرسم البياني أعلاه. كما أن خريجي وخريجات البكالوريا شعبة الاقتصاد والتدبير، وممثلون بشكل جيد في شعب التجارة والتدبير، والتكنولوجيا. ومن جهة أخرى، تمكّن بالكاد 18% من حاملي وحاملات شهادة البكالوريا في العلوم والتكنولوجيا من الوصول إلى شعب هذه المؤسسات.

بشكل عام، يسجل انفتاح شعب مؤسسات التعليم العالي ذي الولوج المحدود على مختلف أنواع البكالوريا، غير أن الملاحظة العامة هي أن أغلب الحاصلين والحاصلات على البكالوريا، يتبعون دراستهم العليا في نفس تخصص البكالوريا المحصل عليها. فعلى سبيل المثال، شعب العلوم الهندسية لا تقبل سوى حاملي بكالوريا العلوم الرياضية والعلوم التجريبية، كما هو موضح في الرسم البياني أسفله.

ويبدو واضحاً أن نظام التوجيه، سواء بالنسبة، إلى مؤسسات التعليم ذات الولوج المحدود أو المفتوح يعتمد بشكل أساس على تطابق معين بين نوع شهادة البكالوريا وشعبة أو تخصص السنة الأولى، مع اعتبار خاص للبكالوريا العلمية التي تتيح الولوج إلى جميع الشعب عكس البكالوريا الأدبية.

ومع ذلك، فإن إحدى أهم مميزات التعليم العالي، هي قدرته على تقديم عرض متنوع من الاختيارات والإمكانيات التي لا يجب أن يتم تحديد اختيارها مسبقاً بناء على معايير اختيار معينة مثل نوع شهادة البكالوريا المحصل عليها. إذ يجب أن تتيح البكالوريا للطلبة والطالبات فرصة دراستهم العليا في التخصصات التي تتوافق مع احتياجاتهم، واهتماماتهم، وتعلقاتهم، ومهاراتهم، مع مرنة تسمح لهم بالتغيير الكلي لاختياراتهم بعد حصولهم على البكالوريا. وتقوم هذه المقاربة على رؤية تعتمد تداخل التخصصات وتعزز الكفايات المستعرضة من خلال تعليم الطلبة والطالبات كيفية تكيف تكوينهم وكفاياتهم انطلاقاً من اهتماماتهم وأهدافهم، سواء في دراستهم العليا أو على المستوى المهني.

## ملحة عن المعابر والممرات بين الشعب والأسلامك في التعليم العالي

ينبغي لإمكانية متابعة الدراسة العليا في مجال تخصص آخر غير التخصص الأصلي أن تكون بالنسبة إلى الطلبة والطالبات فرصة للتغيير، ذلك أن تبني نظام للممرات

أن هذا التأثير لا يقتصر على الأداء الدراسي فقط، بل يؤثر أيضًا على تطلعات الطلبة والطالبات و اختيارتهم في التوجيه.

في هذا السياق، يمكن دراسة آليتين لإعادة إنتاج الالمساواة بين التلميذات والتلاميذ بواسطة المدرسة: تأثير أصلهم الاجتماعي على توجيههم، وتأثير المحيط والفاعلين التربويين في سيوررة التوجيه. ويمكن لهذا العامل الثاني أن يخفف من ثقل الالمساواة أو أن يزيد فيه.

وتخص النتائج المعتمدة في هذا التقرير عينة تمثيلية من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي، أي نهاية السلك الإعدادي للموسم الدراسي 2018-2019 في إطار دراسة البرنامج الوطني لتقدير المكتسبات (PNEA) <sup>(3)</sup>. تم تتبع تلاميذ وتلميذات هذه العينة، باعتماد معطياتهم في قاعدة المعطيات MASSAR، من أجل تحليل الوضعيات التي تميز مسارهم الدراسي من حيث النجاح، والرسوب، والانقطاع عن الدراسة، ومن أجل التفكير في الشعب التي اختاروها، وبالتالي توجيههم المدرسي.

**عدم المساواة بين التلميذات والتلاميذ في التوجيه المدرسي حسب الأصل الاجتماعي**

من أجل تدقيق تحليل مفعول البيئة الاجتماعية على التوجيه في السلك الإعدادي، سمح تتبع المسار الدراسي لعينة تمثيلية من تلاميذ وتلميذات نهاية السلك الإعدادي فوج 2018-2019 بالتوقف على العوامل المؤثرة في التوجيه التربوي، وخاصة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلמיד(ة)، إذ تم بناء مؤشر الوضع الاقتصادي الاجتماعي والثقافي (SESC) انطلاقا من أربعة مؤشرات، وهي: المستوى الدراسي للأباء ووضعيتهم المهنية، واللغات الأجنبية المتحدثة في المنزل، وموارد أسرة التلاميذ(ة) (عدد الكتب وغيرها من الموارد التعليمية).

والخصصات والمستويات الدراسية ومؤسسات التعليم العالي.

ويعتمد هذا النموذج الجديد للجامعة على (1) تصور نظام التوجيه الجامعي، بناء على رغبات التوجيه للطالب (ة) المستقبلي(ة)، في إطار الإصلاح البيداغوجي لنظام التعليم؛ (2) إعداد محتوى البوابة الوطنية الإلكترونية للتوجيه والتسجيل لما بعد البكالوريا <sup>(1)</sup>؛ (3) نشر المعلومات المتعلقة بالتوجيه المدرسي والتوجيه الجامعي على الموقع الإلكتروني للوزارة وعلى الصفحات الرسمية في شبكات التواصل الاجتماعي، وكذلك إعداد دليل المؤسسات التعليمية بالمغرب <sup>(2)</sup>.

تعزز هذه الإجراءات شفافية المعلومات حول التخصصات، والشعب، والمسالك، وشروط القبول في مؤسسات التعليم العالي، وآفاق وفرص الشغل بهدف وضع جميع الطلبة والطالبات على نفس المستوى من الحصول على المعلومات ذات الصلة.

يظهر أن هذا الإصلاح يعطي أهمية حقيقة للتوجيه وإعادة التوجيه من أجل جعله أكثر تكيفاً مع الاحتياجات الفردية والطلعات المهنية لكل طالب وطالبة. وهو إصلاح يتلزم بضمان مواكبة فردية وملائمة بفضل المشروع الشخصي الذي سيرافق كل طالب وطالبة منذ الابتدائي.

بالإضافة إلى ذلك، يشجع مشروع ميثاق ESRI على استخدام التكنولوجيات الجديدة لتحسين خدمات التوجيه بما في ذلك المنصات والتطبيقات والصفحات والمواقع التفاعلية عبر الإنترنت لتوسيع نطاق خيارات الطلبة والطالبات.

#### **4. التوجيه المدرسي ومفعول المكانة السوسيو-اقتصادية**

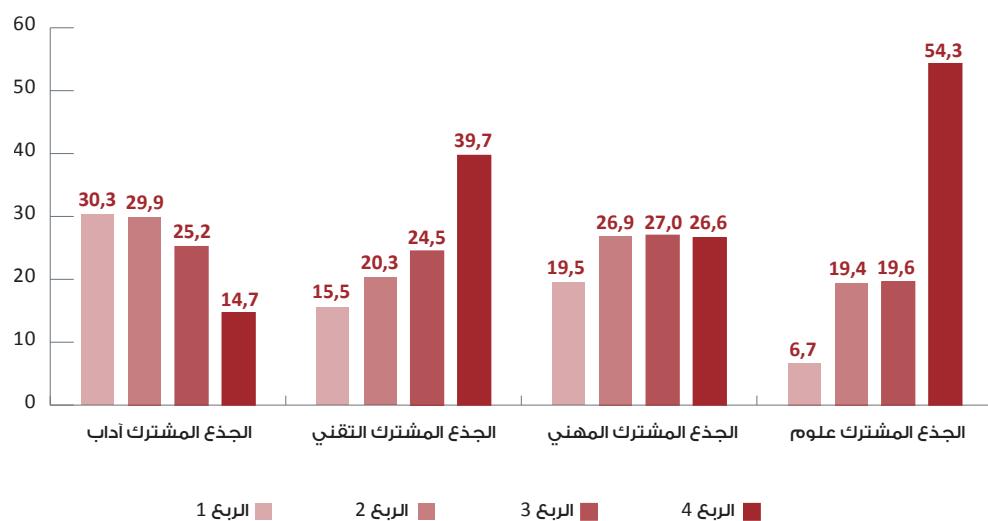
إذا كان المنتظر من المدرسة أن تعمل على التخفيف من تأثير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلמיד والتلميذات على نجاحهم الدراسي من خلال التدخل النشط والفعال الذي يهدف إلى الحد من عدم المساواة في الأداء بين تلاميذ وتلميذات ينتمون إلى بيئات مختلفة، فمن المهم ملاحظة

1 . [www.cursussup.gov.ma](http://www.cursussup.gov.ma)

2. L'édition 2022 de « Horizons de carrière : annuaire des établissements d'enseignement au Maroc »

3. تم تتبع مسار أو بالأحرى مسارات تلاميذ وتلميذات كانوا ضمن عينة البرنامج الوطني لتقدير المكتسبات (PNEA2019)، كما تم اعتماد المعطيات الخاصة بهم في منصة MASSAR

**الرسم البياني 5. نسبة تلاميذ وتلميدات السنة الثالثة إعدادي لسنة 2009 في الربع الأخير من مؤشر المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ وتلميدات حسب شعب الجذع المشترك في سنة 2020**



المصدر: حسابات المؤلفين، معطيات البرنامج الوطني لتقدير المكتسبات ومعطيات مسار 2020، الهيئة الوطنية للتقدير ووزارة التربية والتعليم الأولى والرياضة

علاوة على ذلك، يميل تلاميذ وتلميدات المستوى الأكثر حظاً اجتماعياً واقتصادياً أكثر نحو الشعب التكنولوجية، في حين أن توزيع التلميذات والتلاميذ في الشعب المهنية يبقى أكثر توازناً وفقاً للشرائح الرباعية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي، على الرغم من أن عدد الأشخاص المسجلين في هذا القطاع لا يزال منخفضاً للغاية.

يظهر أن التلميذات والتلاميذ الذين يتميز آباءهم بمستويات تعليمية أعلى ووظائف ذات رواتب أفضل، يستفيدون من إمكانات مالية وثقافية واجتماعية كبيرة تمكّن آباءهم من خلق بيئة مناسبة تحفز أداء الطفل(ة) إذ يصونون أكثر انحرافاً في تعليم أبنائهم، ويؤثرون بشكل إيجابي على عاداتهم التعليمية. ويمكن أيضاً افتراض أن نشر المعرفة المتعلقة بالمسار الدراسي هي متداولة على نطاق واسع داخل الأسرة بين الآباء الميسوريين، وبالنسبة للبعض، يتم تعزيز هذه المعرفة من خلال التجربة السابقة للإخوة والأخوات الذين سبق لهم أن التحقوا بالدراسة الثانوية. إنها فرضيات يمكن أن تفسر لماذا يمكن لخيارات التوجيه المدرسي أن تخبر عن تأثير الوسط الاجتماعي.

#### الاختلاف بين خيارات التوجيه والتوجيه الفعلي

إذا أخذنا في الاعتبار، بالإضافة إلى التوجيه الفعلي، تفضيلات التوجيه للتلاميذ وتلميدات في نهاية السنة الثالثة من السلك الإعدادي، يمكننا أن نؤكد أن التوجيه النهائي ينبع عن اختيارات التلميذ(ة)، وأسرته، وتأثير المدرسين والمدرسات، والموجهين والموجهات. هؤلاء الآخرين، يمكنهم،

كشف تحليل مسارات تلاميذ وتلميدات نهاية السنة الثالثة إعدادي أن التوجيه نحو شعب الجذع المشترك يختلف باختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين والمتعلمات. وهكذا، فإن التلاميذ وتلميدات من المستوى الاجتماعي والاقتصادي الميسور (الربع الأخير من مؤشر المستوى الاجتماعي والاقتصادي) هم أكثر تمثيلاً في الشعب العلمية (40%) مقارنة بأولئك الذين يتبعون إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأدنى، بفارق 24 نقطة.

علاوة على ذلك، وعلى الرغم من انخفاض نسبة التلميذات والتلاميذ الذين يختارون الجذع المشترك التكنولوجي، فإن هذا الجذع المشترك يبقى اختيار الفئات الأكثر حظاً على المستوى الاجتماعي والاقتصادي (54%)، وتشكل نسبة المسجلين فيه من أصول اجتماعية متواضعة 7% فقط. وعلى العكس من ذلك، تستقبل الشعب الأدبية عدداً أكبر من التلميذات والتلاميذ المحروم من اجتماعياً واقتصادياً (30%) مقارنة بالتلميذات والتلاميذ الميسوريين (15%). وفي النهاية، يبقى الفرق الأقل أهمية بين فئتي التلميذات والتلاميذ، هو ذلك المسجل في اختيار الجذع المهني بنسبة 7 نقط مئوية.

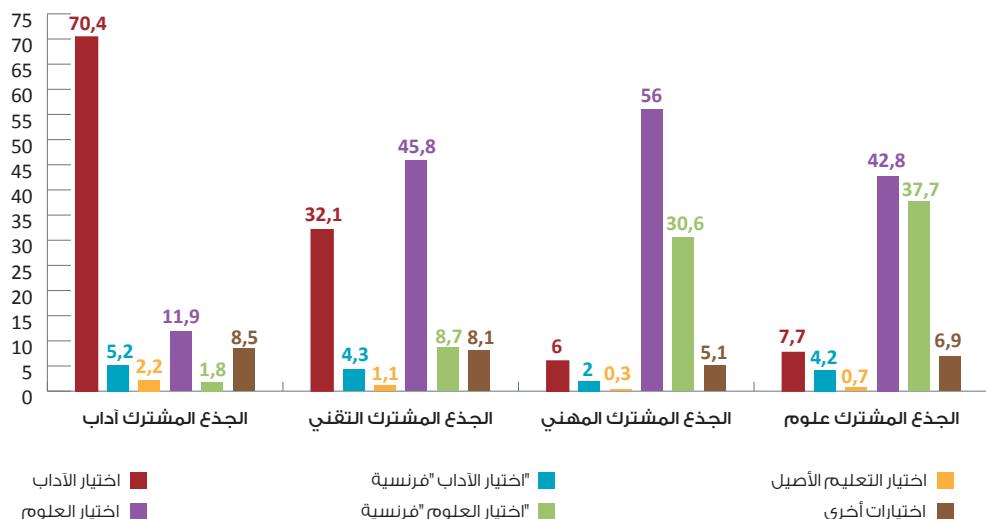
كما تحظى الشعب العلمية بإقبال كبير من طرف التلميذات والتلاميذ وأولياء أمورهم، لارتباطها بشعب ومسارات التميز، كالأقسام التحضيرية، وكونها تتيح آفاقاً مهنية مهمة. وهذا ما يجعلها جذابة بشكل خاص بالنسبة إلى التلميذات والتلاميذ من خلفيات اجتماعية واقتصادية محظوظة.

إن الفرق بين اختيار التلميذات والتلاميذ للتوجيه والتوجيه الفعلي يخص إلى حد كبير الجذع المشترك التكنولوجي والمهني حيث لم يجد أي تلميذ(ة) رغبته في متابعة الدراسة في هذين المسارين. ويمكن تفسير ذلك بنقص المعلومات بين التلميذات والتلاميذ حول التخصصات المهنية والتكنولوجية، لأنهم على دراية بالشعب العامة بشكل رئيسي، مثل شعب العلوم والآداب. وتبرز هذه الوضعيّة الدور الهام لأولياء الأمور والفاعلين التربويين (الأساتذة والمستشارون في التوجيه). في نهاية السلك الإعدادي، خلال فترة التوجيه، إذ يتطلب الأمر إخبار التلميذات والتلاميذ بجميع الإمكانيات الموجودة، بما في ذلك الشعب التكنولوجية والمهنية. في الواقع، يبدو أن التوجيه المدرسي لم يصل بعد لمستوى السيورة التي تبني على مدى سنوات دراسية عديدة.

من خلال المعلومات التي يقدمونها للتلاميذ والتلميذات والأسر، ومن خلال مجالس الأقسام أن يؤثروا في اختيار التلميذات والتلاميذ بناء على نتائجهم الدراسية.

ويبيّن تحليل البيانات أن 30% من التلميذات والتلاميذ الذين وُجهوا نحو الجذع المشترك الأدبي عبروا عن رغبات توجيه مختلفة، منهم 13% عبروا عن رغبتهم في التوجيه نحو الجذع المشترك العلمي خيار اللغة الفرنسية. أما فيما يخص التوجيه الفعلي نحو الجذع المشترك العلمي، فقد التحق به 56% من التلميذات والتلاميذ الذين رأوا أن اختيارهم حظي بالاحترام، في حين فضل 31% منهم في البداية الجذع المشترك العلمي خيار اللغة الفرنسية. وأخيراً، فإن 8% فقط من التلميذات والتلاميذ الذين اختاروا، في البداية الجذع المشترك الأدبي غيروا التوجيه نحو الجذع المشترك العلمي.

**الرسم البياني 6. نسبة التلاميذ والتلميذات حسب الشعب المختارة في نهاية السنة الثالثة إعدادي سنة 2019 والشعب التي تسجلوا فيها في الجذع المشترك في 2020**



المصدر: حسابات المؤلفين، معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات ومعطيات مسار 2020، الهيئة الوطنية للتقييم ووزارة التربية الوطنية والتعليم الابتدائي والرياضة

#### - المساهمة في الحد من الانقطاع المدرسي:

- تعزيز السلوكيات الإيجابية مثل تدريب المتعلمين والمتعلمات على تطوير مشاريع المساسات الدراسية، وتنظيم ورشات حول المواصفات المهنية والأكادémie المطلوبة، إلخ.

سيتمتناول هذه الجوانب في الأقسام التالية حول التدابير الإجرائية لإدماج التوجيه، وبنيات التوجيه وآلية الانتقاء الدراسي.

## 5. سلاسة آليات التوجيه

وفقاً للنصوص التنظيمية، يهدف التوجيه إلى توفير دعم تعليمي مستدام للتلميذ من أجل تطوير مشروعه الشخصي وتنمية قدراته على اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله الدراسي.

وعليه، يجب أن يمكن نظام التوجيه السلس من:

- تصحيح الفوارق التعليمية، وبالتالي تحديد أثر الفوارق الاجتماعية ما قبل وما بعد المدرسية؛
- تسليط الضوء على تحسين التعلم كشرط أساسى للتوجيه ناجح؛

## 6. تدابير إجرائية لإدماج التوجيه

المتعلمين والمتعلمات في بناء وتحقيق مشاريعهم الشخصية التي تعكس تطلعاتهم المهنية المستقبلية. ولذلك يهدف التوجيه إلى مساعدتهم في اكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنهم من تحديد أهدافهم المهنية والتخطيط لتحقيقها واتخاذ قرارات مستقلة وملائمة لهذا الغرض، بالتسليح بمعرفة الذات، في مختلف أبعادها وخصوصياتها، وببيتها، ومكوناتها، وفرصها، ومتطلباتها، وإكراهاها. وبالتالي، فإن جميع خدمات وأنشطة وإجراءات وآليات التوجيه، ينبغي أن تخدم هذه الغاية. وتحدد المادة 9 من القرار الوزاري تنزيل هذا المشروع في أربع مراحل رئيسية متتابعة فيما بينها يبينها الجدول التالي:

يحدد القرار الوزاري الصادر في أكتوبر 2019 (رقم 062) المتعلق بالتوجيه المدرسي والمهني والجامعي أن المساعدة على التوجيه تبدأ من السنة الخامسة من السلك الابتدائي، وتستمر مدى الحياة. وهدفها هو دعم المتعلمين والمتعلمات في بناء مشاريعهم الشخصية الخاصة بالدراسة والتكوين والاندماج المهني وتعزيزها وصقلها، ومساعدتهم على الاختيار في جميع هذه المجالات. وهي خدمات تعنى أيضاً الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس والراغبين في العودة إلى التعليم. وينص القرار في بندده السادس على أن الهدف من التوجيه هو دعم النضج والاستقلالية ومسؤولية

الجدول 5. الكفايات المحددة من طرف المتعلمين والمتعلمات حسب الأسلك

الأسلك التعليمية	القدرات التي يجب تطويرها لدى المتعلمين والمتعلمات
السلك الابتدائي مرحلة التعريف بالمشروع الشخصي	العمل التربوي يتلخص في مساعدة المتعلمين والمتعلمات على استكشاف عالم الشغل وتصحيح الصور النمطية المتعلقة به، واكتشاف أنفسهم شخصياً، واكتشاف البيئة المدرسية والمهنية المحيطة بهم، والتعرف على مفهوم المشروع الشخصي في نهاية هذه المرحلة.
السلك الاعدادي مرحلة بناء المشروع الشخصي	- اكتساب منهجية بناء المشروع وتطوير مهارات اتخاذ القرار؛ - تعميق المعرفة بالنفس؛ - استكشاف المجالات الاقتصادية والمهنية، بما في ذلك عالم المقاولات؛ - تعميق المعرفة بالمسارات الدراسية والتكنولوجية المختلفة وأفاقها؛ - مرافقة المتعلمين والمتعلمات في بناء المشروع الشخصي؛ - مساعدة المتعلمين والمتعلمات في نهاية الدورة على اتخاذ قراراتهم الدراسية والتكنولوجية من خلال تعزيز معرفتهم بالمهن.
السلك الثانوي مرحلة تعزيز المشروع	- فهم أساسيات الاقتصاد الوطني وآفاق التوظيف الوعادة؛ - تعميق معرفة المتعلم (ة) بالمهن؛ - تعزيز معرفته بالمسارات الدراسية والتكنولوجية المؤهلة في هذا الصدد؛ - تطوير ثقافته الريادية وروح القيادة لديه؛ - اكتساب مهارات الاندماج الاجتماعي والمهني؛ - مساعدة المتعلم (ة) على تحديد الاختيارات الدراسية والتكنولوجية لتحقيق المشروع الشخصي من خلال استثمار مراحل التوجيه وإعادة التوجيه؛ - تعزيز المشروع الشخصي للمتعلم (ة).
التعليم العالي مرحلة تحديد المشروع	- مرافقة تحويل المشروع الشخصي إلى مشروع للاندماج المهني؛ - تعميق معرفته بسوق العمل ومتطلباته، وبرامج التوظيف المختلفة المتاحة؛ - تعزيز مهارات الاندماج المهني، بما في ذلك المهارات اللغوية والشخصية ومهارات الحياة؛ - تعزيز الحس الريادي وقابلية التوظيف.

رئيس(ة) المؤسسة وبالتشاور مع المستشار(ة) في التوجيه القيام بمهام التالية:

- مساعدة المتعلم على تشخيص العوائق الدراسية والتغلب عليها وفي الاندماج في الحياة المدرسية؛
- تحفيز المتعلم على البدء بعملية التفكير في مشروعه الشخصي ومساعدته في بنائه وترسيخه؛

وبإضافة إلى القرار الوزاري المذكور أعلاه، صدرت مذكرة وزارية تفصيلية في أكتوبر 2019 بشأن الدعم التربوي للتلاميذ والطلاب المقدم من طرف الأستاذ الرئيس. وهكذا، وبالنظر إلى دور المدرسين والمدرسات في مواكبة المتعلمين والمتعلمات في اكتساب المعارف والكفايات الضرورية لتحقيق مشاريعهم الشخصية، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه المستشارون في التوجيه، يُطلب من الأستاذ الرئيس، بالإضافة إلى مهامه التدريس، وتحت إشراف

في السلك الابتدائي، لم يتم دمح بُعد الانفتاح على عام الشغل بشكل نسقي في المنهج الدراسي. فكيف يمكن تحديد معالم مفهوم «المشروع الشخصي» لتميذ- طفل؟ وماذا عن «تماسك» مشروع شخصي لشخص هو قيد فهو جسدي ونفسي وعقلي لم يكتمل!

في السلك الثانوي الإعدادي، لا يمكن أن تكون عملية «تعلم منهجية بناء المشاريع وتطوير كفايات اتخاذ القرار» ممكنة إلا إذا سمح المنهاج بذلك في مجلد محطاته. ومع ذلك، والحال أن اكتساب كفاية اتخاذ القرار تفترض منهاجاً مفتوحاً يقدم خيارات متعددة للاختيار، وليس منهاجاً يكاد يكون مغلقاً من حيث أساليبه التعليمية- التعليمية ومضامينه المدرسية.

أما «تعزيز معرفة الذات»، فلا الأستاذة ولا المديرون ولا المفتشون ولا المستشارون في التوجيه استفادوا في تكوينهم الأساس من تكوين سيكوس Sociology متين، يمكنهم من العمل في القسم، وفي المؤسسة بهذا المعنى الدقيق. في الواقع، يقوم بناء المنهاج حول الأداء التخصصي في المادة المدرسية الذي يجعل «تعزيز معرفة الذات» هدفاً ثانوياً أمام هدف الحصول على أفضل نقطة أو معدل. ومع ذلك، لا بد من الاعتراف بأن «معرفة الذات» تتطلب أحد أهداف السلك الثانوي الإعدادي، نظراً للديناميكيّة النفسيّة للفئة العمرية للمتعلمين والمتعلمات خلال هذا السلك.

أما بالنسبة إلى هدف استكشاف «المجالات الاقتصادية والمهنية بما في ذلك عالم الأعمال»، فإن الصعوبة تأتي من حقيقة أن الإجراءات الحالية والخدمات اللوجستية للرحلات الميدانية والزيارات الميدانية لا تسهل تفعيل هذا المطلب. ولا يمكن لنظام التعليم أن يدعم نسقية والتلقائية التدخلات والأنشطة دون إعادة هيكلة متكاملة لهندسة المنهاج، وبالتالي للزمن المدرسي. ومن ناحية أخرى، فإن تعزيز «المعرفة بمختلف المسارات المدرسية والتكمينية وآفاقها»، هو أحد الأهداف التي يمكن أن يتحققها النظام التعليمي، لأنه يتعلق بالأساس بتبادل المعلومات، شريطة أن تكون هذه الأخيرة متاحة للجميع ومحبّنة، وعدم الخلط بينها وبين التوجيه الذي يفترض آلية أخرى، تكون فيها المعلومات مكوناً واحداً فقط.

في السلك الثانوي التأهيلي، تعرّض مهمة الأستاذ الرئيس حدود دوره: صعوبات في التنسيق مع مستشاري التوجيه؛ إكراهات استعمالات الزمن؛ نقص في أدوات ووسائل العمل

▪ مساعدة المتعلّم على التعبير عن نفسه حول مشروعه الشخصي، ودّفاعه اختياره وتحديد البدائل المناسبة عند الضرورة؛

▪ القيام بأنشطة تعليمية صالح المتعلمين والمتعلمات لتعزيز قدراتهم ومهاراتهم في بناء وتكييف مشاريعهم الشخصية؛

▪ تقديم رأيه وتوجيهاته فيما يخص سير العمل الشخصي للمتعلّم في مشروعه الشخصي.

كما يجب على الأستاذ الرئيس التشاور وتنسيق تدخلاته مع الإدارة التربوية، ومع جميع أساتذة الأقسام المكلف بها، ومع المستشار في التوجيه، ومع المتدخلين داخل المؤسسة. وبالتالي، يشكل مجلس القسم، الإطار التنظيمي والآلية المؤسساتية التي تتم من خلالها جميع إجراءات التنسيق والتشاور.

كما يجب على الأستاذ الرئيس الحفاظ على التواصل المستمر من جهة أولى مع الحراس العامين بخصوص الوضعية التربوية والنفسيّة والاجتماعية والصحية للمتعلمين والأنشطة التي يستفيدون منها، ويحرص، من جهة ثانية، على التواصل مع أولياء أمور المتعلمين والمتعلمات فيما يخص حياتهم المدرسية ومشاريعهم الشخصية.

ويخصص للدعم التربوي للتلاميذ والطالبات وأنشطة التنسيق والتشاور غلاف زمني من ساعة أسبوعية لكل قسم، تكون مدمجة في استعمال الزمن الخاص بالتلميذات والتلاميذ.

ويحصل الأستاذ الرئيس على تعويض في شكل ساعات عمل إضافية فقط عندما تتجاوز عدد الساعات الواجبة قانونياً. كما أنه يستفيد من التدريب ومن التأطير، وخاصة من مفتشي ومستشاري التوجيه . وأخيراً، يجب على الأستاذ الرئيس أن يترجم تدخلاته ببرنامج مصاحبة يأخذ بعين الاعتبار خصوصية وحاجيات كل تلميذ(ة).

## 7. حدود تفاؤل النصوص التنظيمية في ضوء إكراهات الميدان

يتطلب التحليل الدقيق لمورد وبنود القرار والمذكورة الوزاريين بعض الملاحظات التي تتعلق بشروط إمكانية «المشروع الشخصي للمتعلّم»، و«الأستاذ الرئيس»، وأخيراً «الانفتاح على عالم الأعمال».

## الدراسي وفق منطق منهاجي:

تعتمد القدرة على بلوغ مشروع شخصي لكل متعلم(ة) بشكل كبير على كفايات ومكتسبات التلميذات والتلاميذ الأمر الذي يتطلب من المدرسين والمدرسات التركيز على تطوير هذه المكتسبات؛

لا يمكن تنفيذ مهمة الأستاذ الرئيس بشكل فعال بناءً على الغلاف الزمني المخصص لأنشطة التوجيه: ساعة واحدة أسبوعياً لكل قسم، والتتبع الفردي لكل تلميذ(ة) بينما يظل الأستاذ الرئيس مسؤولاً عن دروسه كباقي الأساتذة؛

يبقى مفهوم «المشروع الشخصي» كما هو متصور مفهوماً جامداً ويفترض أن يظل غير مبال بالظروف المحيطة بالنظام المدرسي الذي يتغير باستمرار؛

لا تسمح أساليب التدريس الحالية ومضمون الكتب المدرسية للتلاميذ والتلميذات بتطوير المهارات والكفايات الالزمة لبناء مشاريعهم الشخصية، أي جمع البيانات وتحليلها وتركيزها وتنظيمها واستخدامها واستغلالها.

يبدو ضمنياً أن المهمة المخصصة للأستاذ الرئيس والمتمثلة في مواكبة التلميذات والتلاميذ للتعرف على عوائق التعلم وتجاوزها، والتعرف على أهدافهم الخاصة، يجب أن تكون مهمة كل أستاذ(ة) وليس فقط مهمة الأستاذ(ة) الرئيس(ة).

والتدخل؛ مقاومة الفاعلين (المعلمنون، مدير المدارس، مستشارو التوجيه).

إنها بعض الملاحظات التي تقترحها القراءة المتأنية للنصوص في ضوء منطق المنهاج ومنطق الخطاب المعياري. بالإضافة إلى ذلك، سبق لتقرير مجلس الحسابات الخاص بالموسم 2019-2020 المقدم في مايو 2022 أن خلص إلى الاستنتاجات التالية:

▪ تم تسجيل تأخير في تنفيذ التوجيه المبكر من خلال آلية المشروع الشخصي للمتعلم؛

▪ إن توجيه التلميذات والتلاميذ الجدد نحو الشعب العلمية والتكنولوجية المشتركة يتم دون احترام الحد الأدنى من التعلمات الأساسية المطلوبة للمرور إلى المستوى المدرسي الذي تم توجيههم إليه، مما يدعو إلى التشكيك في صحة وفعالية المعايير المطبقة عند توجيه التلميذات والتلاميذ؛

▪ يشير التقرير ذاته إلى أن البنية التربوية في الجذوع المشتركة تعاني من اكتظاظ التلميذات والتلاميذ مما يشكل عائقاً أمام قدرتهم على اختيار الشعب والمسالك المناسبة وأمام مجالس الأقسام لتلبية الرغبات التي يعبر عنها التلاميذ والتلميذات. يتعلق هذا الوضع بشكل أساس بأقسام الجذوع المشتركة ذات القدرة المحدودة، والتي تعتمد على الخريطة المدرسية التي يتم تجديدها سنويًا على أساس النتائج المدرسية للعام السابق؛

▪ وأخيراً، يوصي المجلس الأعلى للحسابات بالأجرأة الفعلية للمشروع الشخصي للمتعلمين والمتعلمات وفقاً لمقتضيات الرؤية الاستراتيجية من خلال تعبئة التقنيات الجديدة ونظام معلومات المسار والإمكانيات التي توفرها شبكة الإنترنت لتحسين التفاعل مع التلميذات والتلاميذ.

وتوجد ملاحظات أخرى يمكن أن تبرر صعوبة توفير الشروط الضرورية لأجرأة فعلية لمبدأ دمج التوجيه في الممارسات التربوية، يمكن ذكر بعضها:

▪ تشكل آليات المشروع الشخصي ومشروع الأستاذ الرئيس إجراءات موازية للممارسات التربوية وليس إجراءات مندمجة في الممارسات التربوية داخل الفصل

## 8. بنيات التوجيه

على المستوى الوطني، توجد ضمن هيكل وزارة التربية الوطنية مصلحة مركبة مسؤولة عن تدبير الاستشارة والتوجيه تتجلّى مسؤولياتها في:

▪ المساهمة في إعداد وتحسين النصوص التشريعية المتعلقة بمساعدة على التوجيه؛

▪ تتبع تنفيذ النصوص وخطط الإصلاح ذات الصلة؛

▪ تعزيز وتحسين تنظيم الاستشارة والتوجيه؛

▪ ضمان التنسيق بين المتدخلين وإعداد المؤشرات الإحصائية؛

▪ تجويد تكوين مستشاري التوجيه.

القطاع المدرسي وبنيات أخرى

في عام 1987، أصدرت الوزارة دورية تعرف القطاع المدرسي بأنها الوحدة التي تقدم خدمات الإعلام والتوجيه بهدف تقريرها من التلميذات والتلاميذ والفاعلين التربويين. وكان يتم تصور التوجيه بالأساس، حتى ذلك الحين، كأداة للتخطيط والخريطة المدرسية. وفي عام 1991، تم إنشاء أول مركز للاستقبال والإعلام حول الدراسة والمهن في الرباط، تلاه، بعد عامين، فرع جهوي تجاري في فاس.

في عام 1994، أوصى المجلس الوطني للشباب والمستقبل<sup>(٤)</sup>، في تشخيصه لنظام التوجيه المعلوماتي، بإصلاح نظام التوجيه لتلبية احتياجات التلميذات والتلاميذ والطلبة والطالبات بشكل أفضل، بما في ذلك إنشاء نظام وطني للمعلومات والتوجيه (SNIO) وخلق مكتب وطني للإعلام والتوجيه.

وقد تميز العقد الأول من القرن الحادي والعشرين بإنشاء أول مراكز "إرشاد الطالب" وإدراج مقتضيات الميثاق الوطني لل التربية والتكون في منشورات ووثائق الوزارة المتعلقة بالتجييه. وفي نهاية العقد، أكد البرنامج الاستعجالي، الذي أطلق عام 2009، العجز والحدود التي تم تشخيصها سابقاً وأوصى بمراجعة شاملة لنظام التوجيه.

أدى تشخيص البرنامج الاستعجالي<sup>(5)</sup> وتوصياته في عام 2010 إلى إصدار المذكرة رقم 18 التي تضيي بإنشاء المراكز الجهوية (CRAIO) والإقليمية للإعلام والمساعدة على التوجيه داخل كل أكاديمية وكل إقليم. وتمثل مهمة هذه الهيكلة في ضمان البحث والتطوير في مجال التوجيه التربوي وتقديم خدمات المساعدة في مجال الإعلام والتوجيه لجميع الفئات المعنية عبر شباك التلميذ(ة)، وشباك الطالب(ة)، ومكتب الاستشارة المهنية، وفضاء الاستشارة والتوجيه. كما كان يتتوفر على وحدة للبحث والتطوير مكونة من خلية لتدبير البيانات، وخلية أخرى للتصميم والإنتاج، وخلية للوثيقة وأخرى مخصصة للدراسات والأبحاث.

أما الهياكل التنظيمية والخدمات الإدارية التي تنص عليها النصوص التنظيمية، حالياً، هي كالتالي: الشعب المدرسية؛ مراكز الاستشارة والتوجيه؛ والوحدات أو الخلايا المكلفة ببيانات الوثائق المعدة للإعلام. (انظر الملحق 1).

وتحمل أكاديميات التربية والتكوين نفس المسؤوليات بالنسبة إلى التوجيه على مستوى الجهة. أما على مستوى المديريات الإقليمية، فإن هناك مصلحة تقدم خدمات الإعلام والتوجيه والمنح الدراسية. كما تقوم بإعداد ومراقبة ملفات توجيه التلميذات والتلاميذ وإرسالها إلى المؤسسات المستقلة المختلطة.

أما على مستوى المؤسسات التعليمية، فتمثل مجالس التوجيه المدرسي الفضاء الخاص للتداول حول توجيهه التلميذات والتلاميذ. ويفترض أن يقرروا بناءً على رغبات التلميذات والتلاميذ المعبّر عنها في بطاقة الرغبات، ومهاراتهم وقدراتهم، بالإضافة إلى نتائجهم المدرسية. نظرياً، تأخذ مجالس التوجيه بعين الاعتبار اختيارات التلميذات والتلاميذ، غير إن هذه الاختيارات مقيدة بعدة عوامل سيتم تناولها لاحقاً.

مراكز التوثيق والتوجيه المهني

إن التطور التاريخي للبنية المسؤولة عن التوجيه على المستوى المركزي له معنى كبير، فقبل ما يقرب من عقد عن الاستقلال، تم إنشاء مراكز التوجيه المهني في المدن الرئيسية كمكاتب توظيف مهمتها الرئيسية هي اختيار اليد العاملة لسوق الشغل. وعلى نفس المنوال، أنشأت وزارة التربية الوطنية سنة 1959 مركزاً للتوثيق لدعم مراكز التوجيه المهني هذه. وقد تحول هذا المركز فيما بعد إلى خدمة التوجيه المدرسي والمهني، وحول إلى مكتب للتوجيه والإحصاء، والمناج، والمعلومات، والتوثيق. وفي بداية السبعينيات تم خلق مصلحة التوجيه والتخطيط والميزانية من أجل إعداد الخريطة المدرسية. ولم يتم تحويل هذه المصلحة إلى قسم الإعلام والتوجيه إلا في أوائل الثمانينيات من القرن الماضي، والذي يتكون من ثلاث مصالح: مصلحة الإعلام، ومصلحة التوجيه، ومصلحة الدراسات السكولية-تقنية.

4. Conseil national de la jeunesse et de l'avenir. L'information et l'orientation dans le système de l'éducation-formation : réalités et perspectives : actes de la journée d'étude. Rabat, 17 mai 1994. Rabat : Publications du Conseil national de la jeunesse et de l'avenir, 1994.

<sup>5</sup>. En référence aux objectifs et aux projets retenus dans le cadre du programme d'urgence, notamment le projet E3PZ.

«نفحص ملفاً تلو الآخر. نقوم باختيار ملفات التلميذ الذين لهم الحق في الانتقال إلى القسم الأعلى، أو إعادة سنة، أو طردهم. المعايير المعتبرة هنا، هي رغبة التلميذ والمعدل الذي حصل عليه. نعطي الأولوية لرغبة التلميذ. وإذا وافق الأساتذة، يتم توجيهه التلميذ إلى الشعبة التي اختارها. لكن إذا رأى الأساتذة أن الرغبة المعبر عنها لا تتوافق مع النقط المحصل عليها، وبالتالي مع قدرات التلميذ، فإن رأيهم هو الذي تكون له الأسبقية.» (مفتش التوجيه مراكش)<sup>(8)</sup>.

«نحن نعمل بطريقة بسيطة وأساسية. ننظر إلى رغبات التلميذ ومعدله. بنبي قرارنا على معيارين: معيار النقطة (الحصول على المعدل) ومعيار اختيار التلميذ. في بعض الأحيان، إذا طلب التلميذ التوجيه نحو العلوم ولم يكن لديه معدل في الرياضيات، فقد يعارض مدرس الرياضيات اختياره. وفي هذه الحالة يمكن توجيه الطالب نحو الآداب.» (مستشار في التوجيه مراكش)<sup>(9)</sup>.

غالباً ما تكون جلسات مجلس القسم سريعة ولها طابع تقني محض لا يعطي أي أهمية لخصوصيات التلميذات والتلاميذ وتطلعاتهم وإمكاناتهم. إذ يتم قضاء ما معدله نصف ساعة لكل قسم لتحديد مصير التلميذات والتلاميذ.

«من الناحية العملية، لا يجري تداول مجلس القسم كما ينبغي. ما الذي تقرره في مجلس القسم؟ يتم تحديد النقط والمعدلات وعتبات النجاح من قبل الأكاديميات والمديريات. يقوم مجلس القسم بتقسيم التلامذة إلى حد ما: هذا التلميذ يوجه نحو الآداب وهذا التلميذ يوجه نحو العلوم. النقط هي المعيار الرئيس. ولكن آراء الأساتذة لها نفس القدر من الأهمية. هل الوقت المخصص للقسم بأكمله، نصف ساعة، كافٍ لتقرير مصير التلاميذ بشكل فردي؟ في النهاية لا بد أن يكون هناك ضرر» (مفتش التوجيه).

وتكشف البيانات التي تم جمعها ميدانياً<sup>(6)</sup> من عند الفاعلين في الإعلام والتوجيه عن عجز كبير في عمل هذه الهياكل. ويعتبر مجلس القسم، باعتباره المكان الذي تعالج فيه أهم رهانات وقضايا التوجيه، بمثابة مرآة لعمل كل هذه البنيات.

#### مجلس القسم أو آلية الانتقاء المدرسي بامتياز

حتى نهاية التسعينيات، كان التوجيه في نهاية المرحلة الثانوية الإعدادية يعتمد على الخريطة المدرسية. وكان يستند إلى سلسلة من التدابير الإدارية التي تحد من نسبة التلميذات والتلاميذ المنتقلين من السلك الإعدادي إلى السلك الثانوي في نسبة 47%. وفقاً لتقرير المجلس الوطني للشباب والمستقبل (CNJA) المذكور أعلاه، استخدم التوجيه المدرسي، حتى عام 1994، منطق «ملء» الشعب، أو منطق الحصص، واتخذ أشكال «الانتقاء المتواوش»<sup>(7)</sup>. تم إيقاف هذا الإجراء الانتقائي، وفتح باب التعليم الثانوي التاهيلي أمام جميع التلميذات والتلاميذ الحاصلين على معدل عام يساوي أو يزيد عن 10/20. وفي ظل هذه الظروف، أصبح من المهم دراسة أساليب اتخاذ القرار داخل مجالس الأقسام.

حسب أطر التوجيه المدرسي والمدرسين والمدرسات المشرفين الذين شاركوا في البحث الميداني في إطار إعداد هذا التقييم، يتمثل دور مجلس القسم في القيام بعمليتين:

- فصل التلميذات والتلاميذ الذين سيتم توجيههم في نهاية الدورة عن أولئك الذين سيكررون السنة أو سيتم طردهم حسب المعدلات التي حصلوا عليها واستنفاذهم لسنوات الاحتياط الخاصة بالقرار؛
- توزيع التلميذات والتلاميذ على الشعب المختلفة حسب نتائجهم الدراسية.

6. هذه دراسة كيفية اعتمدت على المقابلات والمجموعات البؤرية، بتكليف من الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2020، والتي أجرتها خبيران وطنيان، حول واقع حال بنيات وهياكل وممارسات التوجيه المدرسي والجامعي مع حوالي عشرين مستشاراً ومستشارة ومفتشاً ومتقدمة في التوجيه، و13 أستاذة وأستاذة في السلك الإعدادي، وحوالي مائة تلميذ وتلميذة بدارس جهتي مراكش-آسفي والرباط-سلا-القنيطرة. توجت بتقرير خيرة يعرض نتائج البحث الميداني. ونذكر أن المعلومات والبيانات المذكورة لا تتمتع بالتمثيل الإحصائي الوطني، ولكنها توفر معلومات كافية ونوعية عن المشاكل والعقبات التي تعوق ممارسة التوجيه بشكل فعال وناجح ومستدام.

7. Rapport de la commission nationale chargée du suivi des recommandations adoptées par la troisième session du conseil national de la jeunesse et de l'avenir, Rabat, 17 mai 1994.

8. Focus group, Conseillers et inspecteurs d'orientation, Marrakech, 2020

9. Ibid

Duret, 2017<sup>(13)</sup>. ووفقاً لهذه الدراسة، يوجد تسلسل تراتبي بين الشعب المهنية وال العامة بالثانوي، وعلى مستوى الشعب العامة، يوجد تراتب بين الشعب العلمية حيث توجد شعبة الرياضيات في مقدمة الاختيارات المدرسية، تليها الشعب الاقتصادية والاجتماعية، ثم الأدبية.

في المغرب، يتخذ التسلسل التراتبي شكلاً ثانياً: وفقاً لمعايير النقطة، يتم توجيهه لأفضل التلميذات والتلاميذ نحو الشعب العلمية بينما يتم تعين الأقل كفاءة، افتراضياً، إلى الشعبة الأدبية. ويحسب الشهادات، فإن هذا التوجيه لا يكون موضوع نقاش داخل مجالس الأقسام، فبالأحرى أن يناقش من طرف المعنيين، وهم التلميذات والتلاميذ وأسرهم.

ولذلك، يكون من الصعب جداً أن نستنتج من هذه اليمينة للشعب العلمية أن هناك نموزجاً راسخاً للتمييز المدرسي. ذلك أن هذا التسلسل بين المسارين العلمي والأدبي ليس له أي أساس في الممارسة التعليمية. فكون الشعب العلمية تفتح آفاقاً واسعة للدراسة ما بعد البكالوريا لا يعني بأي حال من الأحوال أنها تؤهل الإنسان لشغل أرقى الوظائف. وفي هذا الصدد، فإن الآليات التي تنظم سوق الشغل لا تعكس مدى التطابق بين التكوين والشغل المتنضم في هذا الانتقاء المدرسي.

يضاف إلى ذلك تدني مستوى التلميذات والتلاميذ في الشعبتين العلمية والأدبية. وتظهر شهادات الأساتذة أن مشكلة التوجيه لا تقتصر على توجيه التلميذات والتلاميذ إلى الشعب العلمية أو الأدبية، كما أن حلها لا يقتصر على المساعدة في الاختيارات المدرسية والمهنية. ذلك أن المشاكل التي يثرونها تقع في قلب الحياة المدرسية اليومية للمتعلمين والمعلمات والأساتذات.

«في رأيي، لا توجد استشارة حقيقة في التوجيه. لي تنجح هذه الاستشارة، عليك أن تعمل مع عدد محدود من التلاميذ؛ تستغرق الاستشارة ما لا يقل عن 3 أو 4 جلسات مع التلميذ، جلسة واحدة على الأقل مع أولياء الأمور للمناقشة والعمل معهم على رغبات التلميذ.» (مستشار في التوجيه، مراكش)<sup>(10)</sup>.

«تم المداولات بطريقة ميكانيكية وسريعة (...) بالإضافة إلى أن العديد من الأساتذة لا يحضرون هذه المجالس» (أستاذ فلسفة، مراكش)<sup>(11)</sup>.

يُظهر خطاب الفاعلين التربويين حول سلوك مجلس القسم فجوة كبيرة بين الشعب الأدبية وباقى الشعب الأخرى. وفي كثير من الأحيان، لا يكون التوجيه نحو الشعب الأدبية موضوع نقاش داخل مجالس القسم. إذ يتم وضعها «في أسفل» سلم الشعب المدرسية على مستوى التمثل الاجتماعي، وهي مخصصة، بشكل آلي تقريباً، للتلاميذ الذين لا يُسمح لهم بالتوجيه إلى الشعب العلمية والتقنية<sup>(12)</sup>.

من خلال التركيز في المقام الأول على النقط، فإن إجراءات وممارسات التوجيه ترسيخ الطبيعة الهرمية للشعب والمسالك الدراسية وتوصيم التلميذات والتلاميذ الذين بدلاً من اختيار توجهاتهم ين الصاعون للواقع. هذا التسلسل التراتبي وعواقبه على مصير التلميذات والتلاميذ يجعل هذه العملية أقرب إلى الانتقاء منها إلى التوجيه. ونجد هذا النوع من «الآليات الضمنية» لكنها ذات تأثير قوي على مصير التلميذات والتلاميذ في عدة أنظمة تعليمية. وقد كشفت الأبحاث التي أجريت في فرنسا في هذا الاتجاه أن هذه «الاختيارات الافتراضية» تهم عدداً أكبر من التلميذات والتلاميذ الموجهين نحو الشعب الأقل قيمة Louvet and

10 . Ibid

11 . Focus group, Conseillers et inspecteurs d'orientation, Marrakech, 2020.

12 . إن التمايز التفاضلي بين شعب الآداب وشعب العلوم والتقنيات في التمثالت المجتمعية هو حقيقة ملحوظة. الواقع أن الدولة والآباء والمجتمع يقدرون الخيارات العلمية والتقنية نظراً لأهميتها بالنسبة إلى سوق العمل والإنتاج. ومع ذلك، فإن هذا التشنمن والتمييز التفاضلي لا يفسر وحده الاختيار أو التوجيه نحو الخيارات الأدبية. بالنسبة للتلاميذ، أو على الأقل بالنسبة إلى بعضهم، والذين يختارون طوعاً ووعياً، الشعب الأدبية ولا يعانون منه، لأنه يستجيب تحديداً لاحتياجاتهم الشخصية. وبهذا الواقع نلقي الضوء على أحد أقوى التوترات التي تميز التوجيه المدرسي، لأن التوتر بين اختيار الدولة (عبر الغريطة المدرسية)، واختيار الأسرة، والمجتمع بشكل عام من جهة، والاختيار الشخصي للمتعلمين من جهة أخرى. هذان الاختيارات لا ينطابقان. ويطرح عدم تطابقهما سؤالين: الأول مباشر، والثاني غير مباشر. السؤال الأول هو كالتالي: إلى أي درجة يمكن للتوجيه التربوي أن ينجح دادماً في الموازنة بين احتياجات المجتمع والفرد؟ أما السؤال الثاني فهو ضمني ويتعلق ببنية المنهاج: إلى أي مدى ينجح المنهاج التربوي في التوفيق بين التكوين الأدبي والعلمي والتقني من جهة، ومن جهة أخرى، كيف يضمن التوازن بين كلاسيكيات العلوم الإنسانية والعلوم الإنسانية الرقمية؟ سؤالان يظلان مفتوحين، لكن لا يمكن لأي نظام أن لا يجيئ عليهما.

13. Louvet E. and Duret Y., « Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale », L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 46/2 | 2017, Online since 01 June 2019, connection on 19 May 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5411> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5411>

أو معارضة أو دعم اختيار التلميذ لأن النصوص لا تمنحنا أي سلطة، ولكن أيضًا لأننا لا نعرف التلاميذ» (مستشار في التوجيه، مراكش)

«يعتمد تأثير مستشار التوجيه داخل مجلس القسم على شخصيته، فإذا تمكن من إثبات ذاته يمكنه التأكيد من أن رأيه سيؤخذ بعين الاعتبار وإلا فلن يتدخل.» (مستشار في التوجيه، مراكش)<sup>(16)</sup>

في مواجهة هذه الملاحظة، يمكننا أن نتساءل عن قيمة رغبات التلميذ(ة)، لدرجة أنها غالباً ما تكون مجرد اختيارات عشوائية دون دعم أو دعم مؤسسي أو عائلي قوي. ويساهم هذا الوضع في زيادة اتساع فجوة عدم المساواة بين التلميذات والتلاميذ المستفیدين من الإشراف وأولئك الذين تركوا لأنفسهم، والذين ينتهي بهم الأمر في شعبة مفروضة بحكم الواقع أكثر منها شعبة مُختارة. وتظهر شهادات أطر التوجيه والمُسؤولين التربويين أن «التجه المختار» يظل مجرد خطاب أكثر من كونه ممارسة مؤسسية حقيقة.

«يعتمد مجلس القسم على فرضية أن التلميذ تابع جلسات الإعلام والتوجيه، وأنه ناقش اختياره مع والديه، وأنه قادر على ملء بطاقة الرغبات.» (مستشار في التوجيه، مراكش)<sup>(17)</sup>

«المؤسسة تعطي التلميذ الاختيار لجعله مسؤولاً، لكن الإدارة التعليمية لا تتبعه، حتى لو علمنا أن غالبية التلاميذ سيرسلبون لعدم قدرتهم على الاستمرار في شعب ومسالك ما بعد البكالوريا، مثل الاقتصاد أو الإدارة مثلاً، بسبب عدم إتقان اللغات.» (حارس عام بإعدادية قروية مراكش)<sup>(18)</sup>

«المشكلة لا تكمن في اختيار التلميذ بقدر ما تكمن في دافع هذا الاختيار. نتوقع أن يقوم المراهق الذي يبلغ من العمر 12 أو 13 عاماً باتخاذ القرار بمفرده، وهو اختيار سيحدد مستقبله. والنتيجة هي أن غالبية التلاميذ الذين أجدهم في الإعدادية يتطلعون إلى إعادة توجيه أنفسهم.» (مستشار في التوجيه، مراكش)<sup>(19)</sup>

«في الواقع، تلميذ الشعبة العلمية ليس علمياً مائة في المائة. وتلميذ الشعبة الأدبية ليس شخصاً لا يستطيع أن يفعل أي شيء آخر» (حارس عام في ثانوية حضري، مراكش)<sup>(14)</sup>

«بحسب تجربتي، أجد أنه من بين 40 تلميذاً مقبولاً في الشعبة العلمية، هناك 5 أو 6 من التلاميذ فقط يستحقون» (أستاذ العلوم الفيزيائية، إعدادية حضري، مراكش)<sup>(15)</sup>

أما فيما يتعلق بالقرار النهائي لمجلس القسم، فتبقى النقطة هي المعيار الأساسي في التوجيه وفي تحديد تراتبية الشعب والتلميذات والتلاميذ. وتسجل الملاحظات التالية:

- رغبات التوجيه التي يعبر عنها التلاميذ والتلميذات الحاصلون على نقط جيدة أو ضعيفة لا تتم مناقشتها من قبل مجلس القسم، فالأولى موجهة مباشرة نحو الشعب العلمية والثانية نحو الشعب الأدبية؛

- تتعلق الرغبات الأكثر مناقشة داخل مجلس القسم بنوعين من التلميذات والتلاميذ: (1) التلميذات والتلاميذ الحاصلون على نقط جيدة واختاروا على الرغم من ذلك الشعبة الأدبية (حالات نادرة تم الاستشهاد بها خاصة في المناطق القروية); (2) التلميذات والتلاميذ الحاصلون على نقط جد متوسطة أو ضعيفة في بعض المواد العلمية ويرغبون في التوجيه نحو الشعب العلمية؛

- عدم ذكر التوجيه نحو الشعب المهنية من قبل المعنيين التربويين ومستشاري التوجيه، مما يوحي بعدم التنسيق بين صالح التربية الوطنية من جهة، وإدارة التكوين المهني المسؤولة من جهة أخرى.

#### دور مستشاري ومستشارات التوجيه في مجالس الأقسام

لا يبدو أن تدخل مستشار(ة) التوجيه موحد وممتعبر، إذ يختلف من مؤسسة إلى أخرى حسب طريقة مشاركة أعضاء هيئة التدريس وشخصية المستشار في التوجيه نفسه.

«كمستشارين في التوجيه، ليس لدينا القدرة على مناقشة

14. Focus group, cadres de l'administration pédagogique, Marrakech, 2020

15. Ibid

16. Focus group, Conseillers et inspecteurs d'orientation, Marrakech, 2020

17. Ibid

18. Focus group, cadres de l'administration pédagogique Marrakech, 2020

19. Focus group, Conseillers et inspecteurs d'orientation, Marrakech, 2020

من تكوينهم على هذا الأمر من ناحية، ومن ناحية أخرى أن يتلکوا أدوات متطورة تُسهل تحليل المواقف والوضعيات وأخذ التغييرات بعين الاعتبار.

## 10. تكوين أطر الاستشارة في التوجيه

فيما يتعلق بتدريب المهندين في مجال التوجيه، كان لدى المغرب في عام 1961 مركز تكوين المستشارين في التوجيه والتخطيط التربوي (CEFOPE) الذي قام بتكوين «عدد محدود للغاية من المستشارين» والذي سيترك، بعد خمس سنوات من الوجود، مهمة تكوين المستشارين في التوجيه والتخطيط التربوي للتعاون الفرنسي المغربي. وسيستأنف المركز عمله في عام 1976 تحت اسم جديد (مركز تكوين مستشاري التخطيط التربوي، CFCPE). وفي عام 1982، أعيد تنظيم المركز لتقويد التكوين. وتم إدخال تجديدين رئيسيين: تمديد مدة التكوين إلى سنتين بدلاً من سنة واحدة فقط، وإقرار التخصص في السنة الثانية بمسارين (מסלול التوجيه المدرسي وמסלול التخطيط المدرسي). وسيشهد المركز مرة أخرى تجديداً ثالثاً سنة 1987 وهو افتتاح تكوين المفتشين في التوجيه المدرسي والتخطيط التربوي. وبالفعل، قام المرسوم رقم 2.85.723 بتحديث هيكل التكوين هذا ليصبح مركز التوجيه والتخطيط التربوي (COPE) المؤسسة الوحيدة في المغرب وإفريقيا التي تقوم بتكوين المستشارين والمفتشين في التوجيه المدرسي والمهني والتخطيط التربوي. ويكون مركز التوجيه والتخطيط التربوي من خلال سلكين: سلك المستشارين وسلك المفتشين. يشمل كل سلك مسلكين، فسلك تكوين المستشارين يتكون من مسلكين: مسلك مستشاري التوجيه التربوي وسلك مستشاري التخطيط التربوي، أما سلك المفتشين، فيتكون من مسلكين: مسلك مفتشي التخطيط التربوي، وسلك مفتشي التوجيه التربوي. ويستمر التكوين لمدة سنتين، تخصص السنة الأولى للتقويد النظري وأمليداني، وتخصص السنة الثانية للتدريب والقيام ببحث ميداني يعالج، في حالة مستشاري ومفتشي التوجيه التربوي، قضية التوجيه التربوي والمهني. ويحصل الإطار المتدربي في نهاية التقويد على دبلوم في تخصص التوجيه أو التخطيط التربويين. وعلى الرغم من القدر النسبي لهذا المركز المختص في تكوين مهني الاستشارة في التوجيه، فقد ظل عدد مفتشي ومستشاري التوجيه الذين تكونوا في المركز غير كاف لتلبية حاجة جل مؤسسات وتلاميذ المنظومة التربوية بمكوناتها المدرسية والجامعية والمهنية. إذ كون المركز ما

تؤكد هذه الشهادات والتحليلات للممارسات الفعلية قلقاً حقيقياً يستحوذ على المشغلين في نظام التوجيه بسبب كون الهياكل والبنيات المعيبة غير قادرة على تحقيق الجزء الأساسي من مهمتها.

والحال أن القرار الوزاري رقم 19-062، الخاص بهياكل وبنيات التوجيه على المستوى المركزي والجهوي والإقليمي، ينص على ضرورة إنشاء آلية تنسيق بين المصالح المركزية واللامركزية وإنشاء لجنة تنسيق مع التكوين المهني، وأخرى للتنسيق مع التعليم العالي. وتصدر عن المجلس الإداري لكل أكاديمية جهوية وتفعيل مقتضياتها. وبالإضافة إلى الهياكل والبنيات المتخصصة التي يجب تزويدها بالوسائل والموارد اللازمة، اعتبر القرار الوزاري أن المؤسسات المدرسية والجامعات هي أيضاً بنيات للتوجيه. إذ يمكن للمؤسسات الثانوية بسلوكها الإعدادي والتأهيلي أن تنتظم في قطاع مدرسي للتوجيه التربوي الذي تقع مسؤوليته على مستشار في التوجيه أو في حالة عدم توفره، على كاهل مفتش توجيه تربوي مكلف من طرف الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. على مستوى الموارد البشرية، يضع القرار مستشاري التوجيه في قلب هذه المهام، غير أن موارد أخرى يمكن تعبيتها إذا لزم الأمر.

## 9. قابلية منظومة التوجيه للكيف

ينبغي لنظام توجيه سلس وفعال أن:

- يستخدم النتائج المدرسية فقط لأغراض التوجيه، واعتبارها مجرد فرضيات استكشافية يتم تعزيزها من خلال روائز مكيفة ومقابلات للتعبير عن التوقعات والانتظارات؛ والتساؤلات لدعم التلميذ(ة) بشكل أفضل في سعيه؛
- تطوير مهارات الأفراد لاغتنام الفرص التي تنشأ وتوقع هذه الفرص بشكل أفضل، الأمر الذي يتطلب مواومة المناهج الدراسية مع هذه المهمة وإعادة تعريف الحياة المدرسية داخل المؤسسة لأن المهارات تتم تجربتها يومياً لتطويرها؛
- عدم الاقتصار على الفرص التي يوفرها الاقتصاد الوطني اليوم واستباق التطورات.

ولكي يتمكن القائمون على نظام التوجيه من مراعاة تطور تعلم التلاميذ والتلميدات في عالم متغير باستمرار، فلا بد

التقرير أن فضاءات التوجيه داخل المؤسسات التعليمية لم يتم تعليمها رغم التوصيات المتكررة في الموضوع منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين. إذ بلغت نسبة تأثير المؤسسات 3.68 مؤسسة لكل مستشار في التوجيه، ليقى 39 قطاع مدرسي دون تأثير من طرف مستشاري التوجيه. أما بالنسبة إلى معدل تأثير التلميذات والتلاميذ في التعليم الثانوي بسلكية، فقد ارتفع العدد بالنسبة إلى كل مستشار توجيه من 2662 تلميذاً وتلميذة في الموسم الدراسي 2016-2017، إلى 2920 في الموسم 2019-2020، مع تسجيل أن معدل بعض القطاعات المدرسية هو أكثر من ضعف المعدل الوطني. كما سجل انخفاض عدد مستشاري التوجيه خلال نفس الفترة من 904 مستشاراً ومستشارة إلى 852 مستشاراً ومستشارة في التوجيه<sup>(22)</sup>

وقد قدمت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولى والرياضة، عقب هذا التقرير، تفاصيل تخص برمجة تكوين 1400 مستشاراً ومستشاراً في التوجيه في الفترة الممتدة من 2020 إلى 2021 على مدى أربع سنوات متتالية، كما أن فوجاً من 350 مستشاراً ومستشاراً يتكونون في مركز التوجيه والخطيط التربوي، سيلتحقون بالميدان ابتداءً من الموسم 2022-2023. كما حددت الوزارة أنها قامت بتوفير الدعم التربوي للمشاريع الشخصية للمتعلمين من خلال إشراك أعضاء هيئة التدريس عبر آلية «الأستاذ الرئيس».

## 11. تجديد مناهج وأدوات التوجيه

أعطت الرؤية الإستراتيجية للإصلاح مكانة هامة لتجديد أساليب وأدوات التوجيه المدرسي، وذلك بالتوصية باستخدام الروائز<sup>(23)</sup> عوض المعدلات ومراعاة تطلعات وقدرات المتعلمين والمتعلمات التي لا تتوافق دائماً مع قيود وإكراهات الخريطة المدرسية والجامعية. وفي نفس الاتجاه، نص القانون الإطار على تجديد آليات التوجيه التربوي والمهني، خاصة من خلال الروائز، مع الأخذ بعين الاعتبار في الآن نفسه، معدلات التلميذات والتلاميذ ورغبات المتعلمين والمتعلمات. كما يوصي بضرورة بلورة دلائل مرجعية تحدد المبادئ والمعايير الأساسية التي يجب مراعاتها أثناء سيرورة

بين سنة 1984 و2024 ما يقارب 2,696 مستشار ومستشارة في التوجيه التربوي. كما كون حوالي 110 مفتش ومفتشة توجيه ما بين 1989 و2014. (انظر الملحقين 5 و6).

ويinch الفصل 2 من هذا المرسوم المشار إليه على أن مركز التوجيه والخطيط التربوي مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية، تختص بتكوين أطر التوجيه والتخطيط التربوي. وتغطي مضامين منهاج التكوين المجالات التخصصية التي تشمل الأبعاد المتعددة لهنthem من الناحية النظرية والعملية. وبالتالي، يتضمن منهاج التكوين من وحدات في علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المرضي، وعلم اجتماع التربية، وتقنيات وأساليب التوجيه المدرسي، والمنهجية، والإحصاء، والقياس النفسي، وتمرير الروائز، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، إلخ. ويتم دعم وتعزيز هذه التكوينات النظرية بتداريب ميدانية مدتها 21 يوماً لكل فترة، أي 3 فترات بمجموع 63 يوم عمل، يستفيد خلالها المتدربون من التداريب الميدانية في المؤسسات المركزية والجهوية والإقليمية والمحليه وكذلك في الجامعات ومؤسسات التكوين المهني. ويشرف على كل تدريب أستاذ مكون من مكوني المركز، ومسؤول ممارس في الميدان في مستوى من المستويات المذكورة أعلاه. وفي نهاية كل مرحلة، يُطلب من المتدرب كتابة تقرير التدريب (انظر الملحق 4).

وبالإضافة إلى مهمته التكوينية الأساسية، فيمكن لمركز التوجيه والخطيط إجراء البحوث والدراسات في مجالات التوجيه المدرسي والمهني والخطيط التربوي. وقد تم تعزيز هذا بعد من خلال المرسوم الأخير رقم 2.24.395 الصادر في 12 يونيو 2024، ولا سيما بوجب المواد 2، 3 وبشكل خاص المواد 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35.<sup>(20)</sup>

ويؤكد تقرير المجلس الأعلى للحسابات للفترة ما بين 2019-2020<sup>(21)</sup> أن هيكل وخدمات المساعدة في الإعلام والمساعدة على التوجيه لبعض المؤسسات تقتصر على تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي، ولا تمس في غالبيتهم مختلف مستويات التعليم الثانوي التأهيلي. كما سجل

20. مرسوم رقم 2.24.395 صادر في 5 ذي الحجة 1445 (12 يونيو 2024) بإعادة تنظيم مركز التوجيه والخطيط التربوي، الجريدة الرسمية، عدد 7316، ص: 4432-4427.

21. <https://www.courdescomptes.ma/wp-content/uploads/2023/01//Synthese-du-rapport-20192020-.pdf>, voir spécialement les pages : 6366-.

22. يسري هذا الرقم فقط على الفترة 2019-2020 التي يغطيها تقرير المجلس الأعلى للحسابات المشار إليه أعلاه.

23. يعتبر التفكير في الاختبارات والروائز أكثر من ضروري: ما هي أنواع الاختبارات التي يتقن مستشارو التوجيه تحريراً؟ وماذا عن أهميتها للتلامذة والطلبة؟ ما هي الروائز المتوفرة في مركز التوجيه والخطيط التربوي؟ هل لا يزال مستشارو ومستشارات التوجيه يستخدمون الاختبارات داخل

جديداً لدعم المشروع الشخصي للمتعلمين، ويتعلق الأمر بالمرسوم رقم 22-007، على مستوى السلكين من التعليم الثانوي. تتناول الوثيقة بدقة الإطار المرجعي وحاجة جميع المعنيين (مستشارو التوجيه، مدير و الإدارة التربوية، مفتشو التوجيه، الهياكل الإدارية الجهوية والإقليمية للتوجيه التربوي والمهني)، إلى اعتماد نفس المعايير ومعايير الجودة بهدف الارتقاء بالمنهج المتخصص لدعم المشاريع الشخصية للمتعلمين في المراحل الدراسية المحددة. بالإضافة إلى ذلك، يتم أيضاً أخذ تطور الممارسات في الاعتبار نظراً لأن إمكانية تحديث وتحديد أحكام الإطار المرجعي أصبحت ممكناً من خلال إنتاج وثائق مرجعية أو أدلة عمل عندما يكون ذلك ضرورياً.

ينتظم هذا الإطار المرجعي في ثلاثة أجزاء رئيسية. يشرح الجزء الأول السياق العام للمواكبة التخصصية للمتعلمين والمتعلمات. ويتضمن السياق العام، مشروع المؤسسة باعتباره آلية للارتقاء بالمواكبة التخصصية، والتواصل من أجل التنمية باعتباره مدخلاً رئسياً لتعزيزها. ويتناول الجزء الثاني النهج الذي ينبغي أن يحكمها. إذ يطور الطبيعة التفاعلية للمواكبة التخصصية بينها وبين بيئتها المؤسساتية المباشرة، وبين مكوناتها، ومن حيث التكيف والاستجابة المقترحة للمواقف التي تواجهها. وأخيراً، يتعلق الجزء الثالث بالإطار المنهجي للمواكبة التخصصية من خلال تحديد الأهداف والمبادئ والكافيات الالزمة لإنجاز المهام المحددة وأخلاقيات وأسلوب وبروتوكول المواكبة التخصصية.

بالإضافة إلى الإشارة إلى القانون الإطار 51.17، فإن الوثيقة تشير أيضاً إلى تقرير تقييم الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتقييم تنفيذه، الذي نشرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين<sup>(24)</sup>.

وفيما يتعلق برهانات المواكبة التخصصية، يحدد الإطار المرجعي النهج الشخصي، الذي يقوم على مواكبة كل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمين والمتعلمات من ذوي الاحتياجات المماثلة داخل المدارس. وينبغي استكمال هذا الإجراء الضوري، ولكنه غير كاف، وفقاً للإطار المرجعي، بمساهمة مستشاري التوجيه في المجالات الثلاثة التي تقع ضمن مسؤوليتهم: الإعلام، والتوجيه، والمواكبة النفسية

التوجيه والإعلام في كافة مستويات النظام التربوي، والحرص على تحفيز مضمونها في ضوء المستجدات التي تعرفها أنظمة التكوين.

وعلى الرغم من هذه المقتضيات والتوصيات، لا تزال أطر التوجيه تعاني من نقص في أدوات العمل المناسبة والحديثة. ذلك أن تكوينهم الأساس لا يؤهلهم دائماً، على الرغم من أهمية وغنى وحداته (انظر ملحق مكونات التكوين الأساس)، لوضع معارفهم وكفاياتهم المكتسبة في سياق الإكراهات الميدانية سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الجهوي، والإبداع والابتكار في هذا المجال، مع العلم أن الإعلام والاستشارة في التوجيه ليست متطرفة بشكل كاف ولا معتمدة على مجموع القطاعات المدرسية والمؤسسات التعليمية. هناك نوع من التطور اللامتكافي بين القطاعات المدرسية والمؤسسات التعليمية، والذي لا يضمن تكافؤ الفرص والإنصاف بين التلميذات والتلاميذ.

وفي نفس الاتجاه، وكما يجب أن يتواافق تجديد تكوين مستشاري التوجيه التربوي مع المستجدات التربوية، فذلك يجب أن يتواافق تجديد أساليب التوجيه وأدواته مع المستجدات التربوية، من قبيل التوجيه المبكر والتتبع الفردي والتوجيه مدى الحياة المهنية. ذلك أن المناهج والأساليب المستخدمة حالياً غير مناسبة وعديمة الفعالية.

ومعالجة هذا الوضع، اعتمدت الوزارة منذ سنة 2019، عبر القرار الوزاري رقم 19-062 المذكور، نظاماً جديداً يهدف إلى تكيف الأساليب والأدوات مع الآليات الجديدة، وهي المشروع الشخصي للمتعلمين والمتعلمات والأستاذ الرئيسي. ويؤكد هذا القرار أن المساعدة على التوجيه تبدأ من السنة الخامسة من السلك الابتدائي وتستمر مدى الحياة. و بموجب هذه التوجيهات الجديدة، يجب دمج التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي في التكوين الأساس للأساتذة وأطر التفتيش والإدارة التربوية بهدف تعزيز قدراتهم على أداء دورهم بشكل أفضل في مجال التوجيه، كما يسلط الضوء على الحاجة إلى وضع معايير ودلائل قادرة على جعل الأحكام المذكورة أعلاه فعلية.

وعلى إثر هذا القرار، اعتمدت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، في مارس 2022، إطاراً مرجعياً

المؤسسات التعليمية؟ ووفق أي برتوكول؟ ما هي مواصفات المستفيدين من إجراء هذه الاختبارات؟

24 . CSEFRS-INE. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation formation 20002013-, acquis, déficits et défis. Rabat : CSEFRS, 2015.

القانوني. وهو الأمر الذي يترك المجال مفتوحاً للتأويلات الفردية داخل كل قطاع. وبالتالي يعاني كل من التنسيق الداخلي والخارجي فيما يخص التوجيه، من عجز ملحوظ.

### التنسيق الداخلي

يتضح من نتائج المقابلات التي أجريت مع إطار التوجيه المدرسي وبباقي الفاعلين التربويين أن التعاون بين مستشاري ومستشارات التوجيه وبباقي الفاعلين ضعيف، بل غائب. فمن جانب المستشارين في التوجيه، يثرون إنكار دور المستشار(ة) في التوجيه من طرف المدرسين والمدرسات وأطر الإدارة التربوية، وهو الإنكار الذي يُترجم عملياً بحسبهم، إلى سؤال متكرر حول رسالتهم وهويتهم المهنية، والصورة السلبية المنقوله عنهم والتسميات المرفقة بها.

«المدرسوون والموظفوون الإداريون لديهم فكرة غامضة وأحكام مسبقة على أنشطة مستشار التوجيه. وغالباً ما ينظر إلى هذا الأخير على أنه الموظف الحكومي الذي لا يأتي إلا في نهاية العام الدراسي العام لحضور مجلس القسم، وهي رؤية اختزالية لعمل ودور المستشار في التوجيه.» (مستشار في التوجيه، مراكش)<sup>(25)</sup>.

ويبرر هذا النقص في المعرفة، حسب باقي الفاعلين، بالخصوص في عدد المستشارين في التوجيه، والطبيعة الموسمية لتدخلهم في المؤسسات. في بداية كل عام، يتلقى مدير ومدیرات المؤسسات اسم المستشار(ة) في التوجيه، أو المفتش(ة) المسؤول(ة) عن مراقبة أنشطة الإعلام والتوجيه في حالة تعذر وجود مستشار(ة). وتقتصر علاقة مدير و مدیرات المؤسسات مع مستشاري ومستشارات التوجيه من خلال تحديد جدول الزيارات:

«هذا العام جاء المستشار في بداية العام لأخذ الإحصائيات وتحديد مواعيد الدورات. وفي شهر مارس، أجرى جلسة مع التلميذات والتلاميذ مدة ساعتين. يستفيد التلميذ من جلسة إعلام وتوجيه مدة ساعتين سنوياً» (مدير ثانوية بالوسط القرري)<sup>(26)</sup>.

أما الأساتذة، فيقول البعض منهم إنهم لا علاقة لهم بمستشار التوجيه الذي يعمل في مؤسستهم ، ولا علم لهم بمحظى جلسات الإعلام والتوجيه. وأوقات الالتقاء الوحيدة هي إما لحظة تسليم القاعدة للمستشار ليقوم بحصة الإعلام والتوجيه، أو عند انعقاد مجلس القسم.

25. Focus group, Conseillers et inspecteurs d'orientation, Marrakech, 2020

26. Focus group, cadres de l'administration pédagogique, Marrakech, 2020

والاجتماعية. ويوصي أيضاً بالإدارة الرقمية لإجراءات التوجيه عبر نظام معلومات MASSAR، حيث سيشجع المتعلمين والمتعلمات على بناء مشاريعهم الشخصية من خلال النهج الشخصي. ويتضمن ذلك دعم تنويع العرض التعليمي من خلال إنشاء الجسور والبوابات بين المكونات المختلفة لمنظومة التعليم وإنشاء تعليم دامج يجعل من الممكن تكييف كل من الخدمات التعليمية والمواكبة التخصصية وفقاً لاحتياجات المختلفة للمتعلمين.

وفيما يتعلق بمشروع المؤسسة آلية تساهم في تعزيز المواكبة التخصصية، تم تحديد ضرورة تهيئة بيئه مواتية للمشروع الشخصي، والعمل الجماعي لمختلف المتدخلين في التوجيه وتوفير شروط نجاحه بشكل منهج.

وفي نهاية المطاف، تعتمد المقاربة المتبعة على الطبيعة التفاعلية للمواكبة المتخصصة بجميع مكوناتها المتعلقة بالإعلام والاستشارة في التوجيه، والدعم النفسي والاجتماعي.

## 12. اندماج نظام التوجيه

يعتمد الاندماج الناجع بين مختلف الفاعلين على سيرورة توجيه لها ثلاثة مبادئ هي:

- مبدأ عدم الفصل بين خدمة الاستشارة الشخصية والاستشارة في التوجيه؛
- مبدأ تعزيز التوجيه مدى الحياة؛
- مبدأ إشراك جميع الفاعلين، بما في ذلك أولياء أمور التلميذات والتلاميذ.

ومن شأن هذا التأثير أن يسمح بمواكبة المتعلم بشكل منتج مساعدته على الكشف عن طموحاته وتطوير كفایاته والانخراط في مسار التعلم الذي سيقوده إلى تحقيق غايته..

## 13. التنسيق بين مختلف الشعب والفاعلين المعنيين بالتوجيه

تؤكد الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 وكذلك القانون الإطار على إرساء آلية تنسيق وظيفية وفعالة بين مختلف القطاعات والفاعلين المعنيين بالتوجيه. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن نظام التوجيه التربوي والمهني المغربي يفتقر إلى الطابع الرسمي المهيكل، ذلك أن مساطر وصيغ التعاون بين الفاعلين المعنيين بالتوجيه يطبعها نوع من الفراغ

إن عملية «برمجة- والإلغاء برمجة» حرص الإعلام يكون لها تأثير على حضور التلميذات والتلاميذ. أشار معظم مستشاري التوجيه إلى عدم اهتمام التلميذات والتلاميذ وغيابهم بسبب طبيعة الحضور «غير الإلزامية» لجلسات الإعلام والتوجيه.

وتعتبر مراقبة وتتبع الأنشطة المبرمج من قبل مستشاري التوجيه جزءاً من مسؤوليات مفتش(ة) القطاع المدرسي ورئيس المصلحة الذي يشرف على تأثير المؤسسات التعليمية. يشترط على المستشار(ة) في التوجيه إرسال تقرير شهري عن الأنشطة التي يقوم بها في المؤسسات التي يعمل بها. ويجب عليه أن يلأ لكل نشاط يقوم به استماراة زيارة يذكر فيها طبيعة النشاط واليوم الذي تم فيه وعدد التلميذات والتلاميذ المستفيدين منه. يتم اعتماد هذا النموذج من طرف المستشار(ة) في التوجيه، ومدير(ة) المؤسسة، رئيس(ة) مصلحة تأثير المؤسسات. ومع ذلك، من الصعب مراقبة إنجاز هذه العمليات بسبب وجود قيود عديدة تعيق تفعيلها.

وتطرح الوظيفة المزدوجة للمفتشين مشاكل عويصة تجعل مهمة الرصد والمراقبة شبه مستحيلة. ويس هذا الوضع أيضاً السلطة الإدارية للمسؤول الإقليمي الذي يجد نفسه غير قادر على اتخاذ القرار.

«هذا يطرح لي مشكلة كيفية العمل مع هذه الفئة: هل يجب أن أتوسل إليهم أم أجبرهم على العمل معى. إذا كان مفتشاً فإن نصائحه وتوجيهاته في المنطقة تعتبر مساعدة، فأنا في موقف ضعيف. لا أستطيع فرض عدد معين من الإجراءات عليه. لا بد لي من استيعاب. (...) هذه المهمة المزدوجة تطرح مشكلة بالنسبة لي، لا أستطيع السيطرة عليها، ولا تسمح لي بالعمل بشكل صحيح. ليس لدى الوسائل اللازمة لفرض الأمر، هذا هو دور الأكاديمية» (مسؤول إقليمي مراكش).

هناك إكراه آخر، ذو طبيعة هيكلية هذه المرة، يتعلق بتزايد عدد المؤسسات التعليمية، ونسبة التأثير من طرف المستشارين في التوجيه. فوفقاً لتصريحات هذا المسؤول الإقليمي نفسه، فإن الفشل في تحديد مهام مستشاري التوجيه وظروف عملهم يزيد من صعوبة مراقبة وتقدير أنشطة الإعلام والتوجيه في القطاعات المدرسية، وهو الأمر الذي يفرض نمطاً فوضوياً من التنسيق.

27. Ibid

28. Ibid

«أنا شخصياً لا أرى المستشار في التوجيه إلا في نهاية العام الدراسي» (أستاذ، ثانوية، مراكش)<sup>(27)</sup>.

أما الأسر فلا تشارك في عملية التوجيه داخل التعليم العمومي سواء في الوسط الحضري أو القرري. وغالباً ما يكون دور جمعيات الآباء والأولياء محدوداً جداً وفقاً للمسؤولين الإداريين والفاعلين في التوجيه. ومع ذلك، فقد لوحظ أنه في بعض المؤسسات النادرة، يقدمون المساعدة اللوجستية إلى مستشار(ة) التوجيه (النسخ، طباعة المنشورات، وما إلى ذلك)، لتلبية احتياجات التلميذات والتلاميذ من الإعلام والتوجيه.

و غالباً ما يُنظر إلى جدولة جلسات الإعلام والتوجيه في المؤسسات على أنها مصدر للنزاع مع مديري ومديرات المؤسسات. فالنظر إلى عدم دمجها في الجدول الزمني للتلاميذ والتلميذات، فإن جدولة هذه الجلسات تعتمد على توفر الحجرات وحضور التلميذات والتلاميذ. وقبل كل شيء، على تعاون الموظفين الإداريين.

«عادةً ما تتم جدولة جلسات الإعلام على حساب حرص المواد التي يمكن اعتبارها أقل أهمية بالنسبة إلى الشعبة المعنية». (مدير المركز الجهوي للتوجيه المدرسي والمهني، CROSP، مراكش).

إن عدم توفير قاعات للعمل وعدم حضور التلميذات والتلاميذ، يدفع عدداً من المستشارين والمفتشين إلى إلغاء الدورات المقررة، خاصة في المؤسسات الأقل تعاوناً. ويُطلب من مديري ومديرات المدارس تزويد المستشارين بجميع الخدمات اللوجستية الالزمة في حدود مواردهم ووسائلهم التعليمية. ومع ذلك، فإنهم يدركون أن ضيق المكان والزمان في المدارس يولد في بعض الأحيان توترات وحتى صراعات.

«قد تنشأ المشكلة أحياناً مع الحارس العام أو الناظر أو أحد الأساتذة إذ يرفض الأستاذ التنازل عن حصته أو عن جزء منها للمستشار في التوجيه. وكذلك يرفض الحارس العام التعاون قائلاً إنها ليست وظيفته. هذه الأحداث تخلق لنا مشاكل وحساسيات مع هذه الأطر. عندما لا يمكن مستشار التوجيه من العثور على مكان يمكنه الجلوس فيه أو تسليم النشرات والمطويات، فإن ذلك يخلق مشاكل». (مدير ثانوية مراكش)<sup>(28)</sup>.

عام 2011، قبل المشروع الجديد، كان يعمل بالفعل مع التلميذات والتلاميذ على مشاريعهم الشخصية. وقد تفاجأ التلميذات والتلاميذ باكتشاف أنفسهم وقدراتهم الخاصة». مدير ثانوية بالوسط القروي<sup>(31)</sup>.

#### التنسيق الخارجي

أما فيما يتعلق بتوجيهه تلامذة التعليم المدرسي نحو الشعب المهنية، فهو شبه غائب في نظام الإعلام والتوجيه الحالي. إذ تُظهر الأبحاث الميدانية نقص المعرفة لدى تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي وتلاميذ وتلميذات الجذع المشترك بشعب التكوين المهني المتاحة. ويقدم مدير و المؤسسات التعليمية تفسيرا للأمر بذكر عاملين اثنين:

أ. قلة المعلومات المتوفرة عن عرض التكوين المهني على اعتبار أن حملات الإعلام والتوجيه تقتصر على ساعتين في السنة؛

ب. عدم كفاية الدعم الاجتماعي للتلاميذ والتلميذات، وخاصة تلاميذ وتلميذات الوسط القروي، الذين يختارون هذه الشعب لتسهيل انتقالهم إلى المدينة واستقرارهم في الداخلية.

وتعيق هذه المشاكل اتخاذ التلميذات والتلاميذ لقراراتهم النهائية على الرغم من اهتمامهم بالتكوين المهني بسبب نقص المعلومات وغياب التدابير الاجتماعية لدعم التنقل والسفر، فيتجه التلاميذ والتلميذات نحو مسارات الشعب العامة في التعليم الثانوي التأهيلي.

«يأتي أطر التكوين المهني مرة واحدة سنوياً في الفصل الدراسي الثاني. يجمعون قسمين أو ثلاثة أقسام لمدة ساعتين. يرحب التلاميذ والتلميذات حقاً في الحصول على معلومات حول التكوين المهني، لكن لسوء الحظ، بالإضافة إلى مشكل تنظيم الحملات الإعلامية، هناك مشكلة المسافة. ليس لدى التلميذات والتلاميذ منحة دراسية ولا إمكانية الإقامة في الداخلية. يجب أن نتعامل مع طلب التلميذات والتلاميذ القرويين للتكوين المهني». حارس عام ثانوية بالوسط القروي، مراكش<sup>(32)</sup>.

«إذا حددت الدولة مهام هذا الإطار، فإنها ستحميني. يمكنني أن أحاسبه، ولكن طالما أتنى تحت رحمة هذا المسؤول الذي يقول لي «أنا أقوم بهذا العمل مساعدة الإدارة» فلا أستطيع إلا أن أرد بهذه الطريقة «الله يحفظك، تساعدنا، وتفعل الخير من أجل الأطفال المغاربة». مسؤول إقليمي عن التوجيه مراكش).

يتحدث جل المستشارين في التوجيه الذين تم مقابلتهم عن العمل المنجز باعتباره نتيجة لاستثمار شخصي. أمام صعوبات ظروف العمل، ومراقبة المهنة، يختلف الاستثمار في العمل حسب الخصائص الشخصية لكل مستشار وقدرته على التكيف مع الوسط المدرسي. ويكشف هذا الوضع، بحسب أحد مستشاري التوجيه، عن ثلاثة أصناف من المستشارين في التوجيه: الذين يقاومون؛ والذين يكتفون بالحد الأدنى، وأخيراً الذين يستقiliون.

«العلاقة مع مدير المؤسسات تختلف تبعاً للشخص. أنا مسلم واجتماعي بطبيعي، ولا أدخل في نزاع مع مدير المؤسسات، وبالتالي، لا أواجه أي مشاكل. لكن إذا كان المستشار متعنتاً ببعض الشيء، فمن المؤكد أنه سيواجه صعوبات.» (مفتش في التوجيه التربوي، مراكش)<sup>(29)</sup>.

هذا التصنيف لرد فعل مستشاري التوجيه فيما يتعلق بالتزامهم بعملهم تم التأكيد عليه أيضاً من قبل رؤساء المؤسسات التعليمية:

«كنت أعرف مستشاراً جعلني أكره التوجيه والإدارة. كانت لديه مؤستان، ولم يعمل في أي واحدة منها. عندما يستدعيه مدير إحدى المؤسسات، يتظاهر بالتوارد في المؤسسة الأخرى. ويفعل نفس الشيء بالنسبة إلى مدير المؤسسة الأخرى.» (مدير مراكش)<sup>(30)</sup>.

«كنت أعرف مستشاراً في التوجيه عندما كنت مديرًا في مدينة شيشاوة. كان يعمل ساعتين في الأسبوع. يجب أن أقول إنه عمل جيداً مع تلامذة المستوى الثالث. وكان متخصصاً لعمله. (...). هنا لا تتجاوز جلسات المستشار جلستين في السنة. وتقتصر على مراقبة برنامج العمل، بينما في شيشاوة كان الأمر مختلفاً جداً وأكثر فائدة للتلامذة. في

29. Focus group, Conseillers et inspecteurs d'orientation, Marrakech, 2020

30. Focus group, cadres de l'administration pédagogique, Marrakech, 2020

31. Focus group, cadres de l'administration pédagogique, Marrakech, 2020

32. Focus group, cadres de l'administration pédagogique, Marrakech, 2020

لقد ولد إحداث المسارات المهنية عدة صعوبات على صعيد التنسيق المحلي بين مؤسسات التعليم العام والتعليم المهني. وتفسر هذه الصعوبات "غير القابلة للحل"، بحسب مدير مركز جهوي للتوجيه التربوي والمهني، تراجع عدد التلاميذ واللاميذات الموجهين نحو التكوين المهني في التعليم الثانوي.

بالإضافة إلى عدم وجود تنسيق مؤسسي بين التعليمين، المدرسي والمهني، هناك مشاكل أخرى تتعلق بتدبير العلاقة مع التلاميذ واللاميذ.

«تختلف الأنظمة الداخلية في مؤسسات التعليم العام عن تلك الخاصة بمراكز التكوين المهني. كيف يتم تدبير ملفات التلاميذ واللاميذ؟ في أي مؤسسة يجب أن يبقوا؟ هناك تخصصات في التكوين المهني تغلق، ومع ذلك، هناك تلاميذة يتم توجيههم إلى هذه التخصصات. ومن ثم تنشأ مشكلة إعادة توجيههم مع العلم أنه في التكوين المهني، لا توجد إمكانية لتغيير شعبة التكوين» (مدير CROSP، مراكش).

«أغلبية التلاميذ واللاميذ مهتمون بالتكوين المهني، ولكن بسبب مشكلة امتحان الدراسية ووسائل النقل، لا يقومون بذلك الاختيار. لقد كنت مديرًا لمدة خمس سنوات، ولم أر قط تلاميذة يختارون التكوين المهني». (مدير ثانوية بالوسط القروي، مراكش)<sup>(33)</sup>.

ومن جهة المشرفين على التكوين المهني، يفسر هذا الوضع، في جزء كبير منه، بوصمة التوجيه نحو التكوين المهني، وهو ما ينعكس على مستوى ممارسة التوجيه، بحسب هؤلاء المسؤولين، من خلال العوامل التالية:

- قلة التنسيق بين أطر التوجيه بوزارة التربية الوطنية والمسؤولين عن قطاع التكوين المهني؛
- التمثلات والأفكار التي مفادها أن التكوين المهني مخصص «لللاميذة الراسبين»؛

إن الهدف الرئيسي من تنظيم حملات الإعلام، كما يعلن مدير مجمع للتكنولوجيا، هو تصحيح الصور النمطية من خلال توعية التلاميذ بأن التكوين المهني هو خيار من بين خيارات أخرى وليس أقل قيمة.

«بصراحة، عندما نسأل التلاميذ واللاميذ إذا كانوا قد استشاروا المستشار في التوجيه، يقولون لنا إنهم رأوه بسرعة، أو أنهم لم يروه أبداً. ليس لدى مستشار التوجيه أي اتصال مع التلاميذ واللاميذ، فهو غائب كمرجع في اختيارهم. بالإضافة إلى ذلك، لا يزال هناك من بين المستشارين في التوجيه من يقول: «لقد فشلت، قم بالتكوين المهني». لقد عانينا من هذه الأفكار المتعلقة بالتكوين المهني في حملاتنا التوعوية والإعلامية». (مدير مؤسسة التكوين المهني ISGI، مراكش).

«لدينا تجربة خاصة مع الدفعة الأولى من البكالوريا المهنية. وفي الجذوع المشتركة وجهوا التلاميذ واللاميذ الذين طلبوا الإعفاء. كان لديهم مستوى ضعيف، وظلت هذه الفكرة عالقة بحيث لم تكن نتائج البكالوريا المهنية السنة الماضية مرضية. وكانت نسبة النجاح منخفضة. وعندما قمنا بتحليل النتائج، وجدنا أن التلاميذ واللاميذ لم يحصلوا على المعدل في المواد العامة بينما في المواد المهنية حصلوا جميعاً على المعدل». (مدير مؤسسة التكوين المهني ISGI مراكش).

33. Focus group, cadres de l'administration pédagogique, Marrakech, 2020

المبكر للتلاميذ والللميدات بهدف تهيئتهم من تحقيق مشاريعهم المهنية وفقاً لقدراتهم وميلياتهم. عليه، تم اختيار أداة «المشروع الشخصي للمتعلم» كوسيلة أساسية لإدخال التوجيه في الممارسات التربوية. ومع ذلك، فإن «المشروع الشخصي للمتعلم» يتطلب إعادة تأسيس للهندسة المنهجية وتناغماً بين أعمال الفاعلين.

ركزت الفصول المختلفة لهذا التقييم على المكونات المختلفة لنظام التوجيه الحالي بالإضافة إلى تشبعاته مع المكونات الأخرى لهذا النظام. والملاحظة الأساسية التي تبرز هو أنه على الرغم من الإصلاحات المختلفة والجهود التي بذلت خلال العقدين الماضيين، إلا أن هذا النظام يكافح من أجل الهروب من ظروف نشأته، أي تصوره الأولي كأداة لخدمة الخريطة المدرسية وليس خدمة توجيه التلاميذ والتلاميذ والطلبة والطالبات.

وقد خلص التقرير التقييمي من خلال تحليلاته إلى أن شروط التوجيه العادل والعالي الجودة غير متوفرة بعد في الوضع الحالي للنظام.

علاوة على ذلك، وفي ضوء تشخيص وظيفة التوجيه على المستويين الوطني والدولي، فإن خدمات التوجيه التي تكافح من أجل تقديم الاستشارة الشخصية للتلامذة لا تُستخدم إلا قليلاً. إذ كشف التقييم الوطني لمكتسبات تلاميذ وتلاميذات الجذوع المشتركة (PNEA 2016) أن فقط 25% فقط من التلاميذ والللميد اعلنوا أنهم تلقوا من مستشار(ة) التوجيه الاستشارية لاختيار الجزء المشتركة الذي رغبوا فيه. ويثل التلاميذ والتلاميذات الذين اختاروا بأنفسهم مسارهم دون أي مساعدة 47%， يليهم الذين تلقوا مساعدة من الأب (25%) والأم (20%)، ومن أحد أفراد الأسرة (22%) أو من صديق (9%). كما لا تتجاوز نسبة التلاميذ والتلاميذ الذين أبلغوا عن تلقיהם مساعدة في التوجيه من مدرسيهم ومدرساتهم 15%.

وعلى مستوى آخر، ووفقاً لنتائج 2019 PNEA، فإن "اختيار التلاميذ والتلاميذ للجذوع المشتركة كان على أساس النقط التي تم الحصول عليها". يمثل «الخيار الأكثر تكراراً» بنسبة 49%， يليه "المواضيع الرئيسية التي يتم تدريسها في الجزء

يطرح التوجيه في نظام التربية والتكيين، من خلال مفهومه ذاته، مشكلة المعنى المزدوج: مشكلة الاتجاه الذي يجب اتخاذه ومعنى الاختيار الذي يقدمه الفاعلون، أي صناع القرار المسؤولون عن السياسة العمومية من جهة، والتلاميذ والللميدات والطلبة والطالبات وأسرهم من جهة أخرى. وهكذا، وبعيداً عن جوانبه الفنية البحتة، يوفر التوجيه التربوي والمهني والجامعي معلومات عن الأداء الداخلي والخارجي لنظام التعليم. ولا تعتبر الحالة المغربية استثناء من هذه القاعدة.

منذ السنوات الأولى للاستقلال، كان التوجيه في المغرب مفصولاً تماماً عن الممارسات التربوية. ورغم الجهود المبذولة، لم يتحرر التوجيه بشكل كامل من منطق نشأته الذي تمثل، في سنوات البداية والأعوام الأولى بعد الاستقلال، في اختيار اليد العاملة لسوق الشغل من خلال التكوين القصير المدى. وظل التوجيه، حتى الثمانينيات، في خدمة التخطيط والخريطة المدرسية. وعلى الرغم من أن الميثاق الوطني للتربية والتكيين أدرج التوجيه في صميم الإصلاح التربوي، فقد أظهر تقييم تنفيذ الميثاق التي أجرتها الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2014 أن التوجيه، رغم дيناميكيته التي أحدثها البرنامج الاستعجالي في هذا المجال، مثل توسيع مهام مستشاري التوجيه، ظل محدوداً أساساً في إعلام التلاميذ والتلاميذ بالشعب والممارسات التعليمية والتكمينية المتاحة. وبالتالي، لم يتم تحسين وظيفة التوجيه بمعناها التقليدي فحسب، بل لم تتحقق أيضاً الظروف الالزمة لدمجه الفعلي في الممارسات التربوية.

من هذا المنطلق، حددت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 بوضوح بعد التربوي للتوجيه، والذي يتضمن اللجوء إلى التوجيه المبكر وتعزيز حرية اختيار الدراسات لدى المتعلم طوال مسيرته الدراسية. كما تم التأكيد على ضرورة إنشاء الهياكل المناسبة وتجديد الأدوات، بالإضافة إلى التخلص من الاعتماد الحصري على المعدلات الدراسية، مع إعطاء أهمية أكبر للتطورات والقدرات والمساريع الشخصية للمتعلمين. وأخيراً، تم إدراج وقت مخصص للأنشطة التوجيهية ضمن الحياة المدرسية. أما القانون الإطار، الذي تم اعتماده في 2019، فقد كرس مبدأ التوجيه

فعلى الرغم من الحصول على معدلات عالية نسبياً، غالباً ما يكون من الصعب على التلميذات والتلاميذ الوصول إلى المدارس الكبرى والأقسام التحضيرية وكلية الطب، وبشكل عام، المؤسسات ذات الولوج المحدود التي تطبق قيوداً صارمة أيضاً على الشعب التقنية والمهنية. أما إذا طلب من التلميذات والتلاميذ اتخاذ خيارات مهنية وتم تشجيعهم باستمرار على استخدام خدمات التوجيه بوسائل مختلفة، فإن عرض التكوين المتاح غالباً ما يكون محدوداً وغير مناسب بشكل عام بالنسبة إلى أغلب الذين يغادرون السلك الثانوي.

تظل خيارات التلميذات والتلاميذ في الاختيار، إذن، محددة بالقيود الاجتماعية والاقتصادية والمادية. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه القيود، التي تعتبر مصدراً للعديد من أشكال عدم المساواة والفشل الدراسي، فإن تطوير التوجيه التربوي، والمهني، المرتبط بالتكوينات الأخرى لمنظومة التربية والتقويم، يعتبر أمراً ضرورياً.

إن كل إصلاح لنظام التوجيه المدرسي، مطالب بأن يتحرر من ضرورة قياس كفايات التلميذات والتلاميذ بمقاييس نقطهم فقط. وحده هذا المطلب يكفي للإقناع بضرورة وضع التوجيه في قلب النموذج البيداغوجي، وبالتالي في قلب الممارسات الصافية والحياة المدرسية.

وعلى مستوى آخر، فإن العلاقة المؤكدة بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للآباء والأوصياء فيما يتعلق بالتعلم والأداء من ناحية، والتوجيه من ناحية أخرى، تدعو إلى اتباع مقاربة شمولية ونسقية تدمج في الآن نفسه كل التدابير المتعلقة بالنظام المدرسي والسياق الأوسع للسياسات العامة التي تواجه عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية والإقليمية.

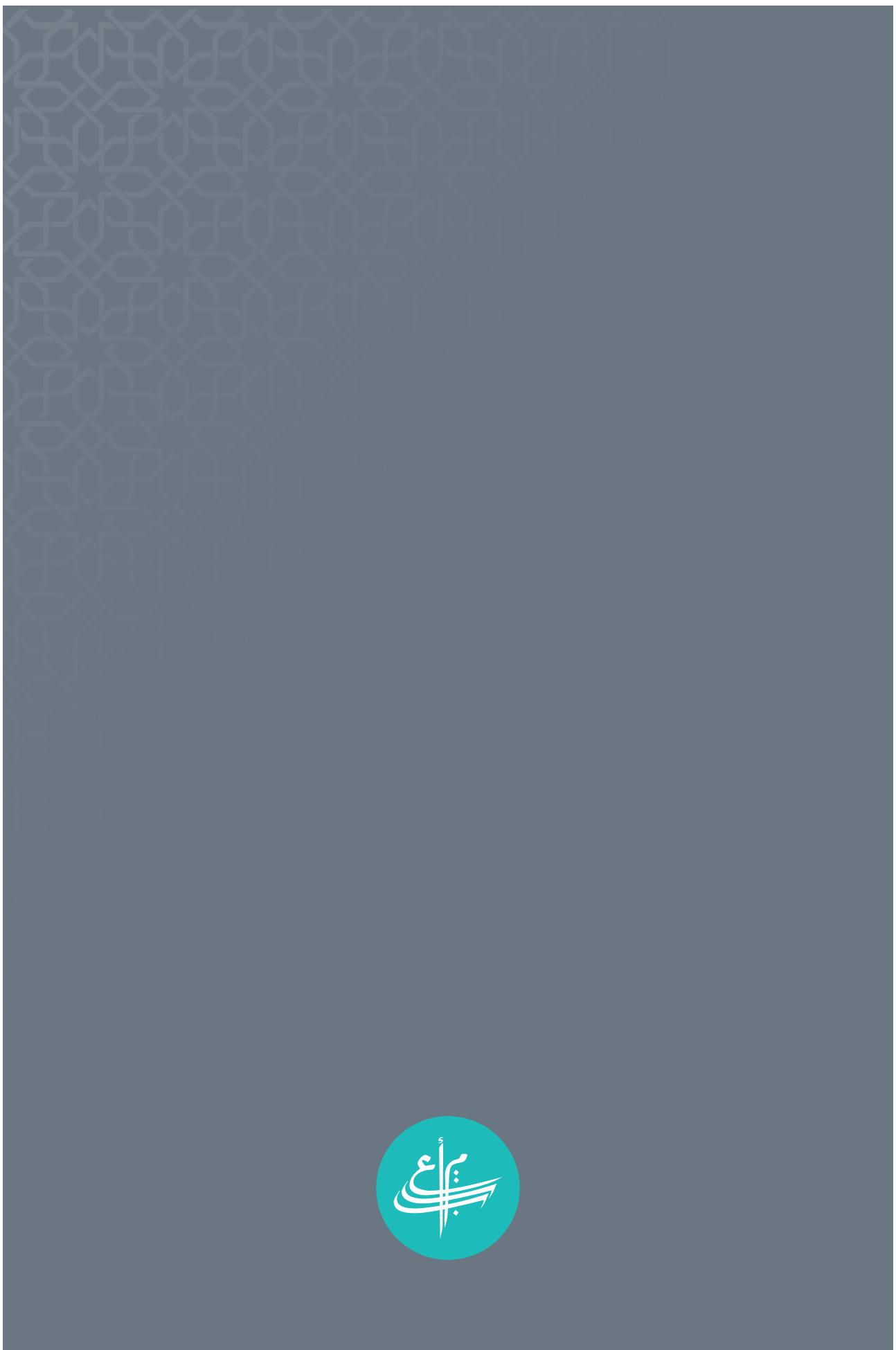
يتطلب نظام التوجيه الفعال دمجاً منهجياً في النموذج التربوي، أي الانتقال من نموذج يعتمد بشكل مفرط على الخريطة المدرسية والجامعية إلى نموذج جديد يضمن حق جميع التلميذات والتلاميذ والطلبة والطالبات في توجيهه ذي جودة، يأخذ بعين الاعتبار تطلعاتهم ومهاراتهم الفعلية. وفي الوقت نفسه، يجب أن يضمن هذا النموذج الشروط الازمة لإدماج الخريجين والخريجات في سوق الشغل. وهو ما سيتأتى إن تمكن النظام التعليمي من دمج وتوطين تنفيذ مبادئ الرؤية الاستراتيجية وأحكام القانون الإطار.

المشترك المختار تتناسب مع تفضيلات التلميذات والتلاميذ» (44%)، ثم «آفاق الجذع المشترك المختار تتناسب مع طموحات التلميذات والتلاميذ» (43%). وأخيراً، «الاختيارات التي يتم اتخاذها بناءً على رغبات الأسرة» ومثل (13%) أو «تحت تأثير اختيار صديق» (9%) تسود على «الاختيارات التي يتم اتخاذها بناءً على طلب الأسرة». أما «الاختيار على أساس توجيهه من مستشار في التوجيه التربوي»، فلا مثل سوى 6%， رغم أن نتائج PISA 2018 أظهرت أن 62% من مديري المؤسسات التي تم استطلاع آراء تلامذتها بعمر 15 سنة صرحوا بوجود مستشار في التوجيه، وبأنه يقوم بزيارة المؤسسة بانتظام.

تدعم هذه النتائج الملاحظة العامة بأن نظام التوجيه الحالي وهياكله وأساليبه لا تتمحور حول التلميذ(ة) ومن ثم، فإن التوجيه الذي يفترض فيه أن يساهم في الحد من عدم المساواة من خلال التحكم في تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والظروف الأسرية، يجد نفسه تقريباً دون أي تأثير ملحوظ عليها. بل على العكس من ذلك، فإن النظام الحالي يفضل النقطة التي يحصل عليها التلميذ والتلميذات على حساب الأبعاد الأخرى، ولا سيما تلك المتعلقة بالنمو العاطفي والنفسي والاجتماعي للتلامذة والتي تلعب دوراً أساسياً في عمليات التوجيه الفعالة والمتمحورة حول التلميذ(ة).

تسلط أدبيات البحث الأكاديمي الضوء على دمج نظام التوجيه الفعال في المقاربة البيداغوجية، حول الكفايات المركزية التي يجب على الأساتذة والأساتذات وغيرهم من أطر التوجيه تطويرها لدى التلميذات والتلاميذ ومعهم. وبهذا المعنى، يتم التوجيه الفعال داخل المدرسة وفي قلب الفصل، أو حتى مع كل تلميذ وتلميذة، بطريقة منتظمة ومنتظمة، أي مدمجاً في جدولهم الزمني ومبرمجاً بصفة قبلية من قبل المؤسسة ومستشار(ة) التوجيه.

وفيما يتعلق بالتوجيه من السلك الثانوي التأهيلي إلى التعليم العالي، فلن تكون جودة خدمات التوجيه فعالة إلا إذا سمحت للتلاميذ والتلميذات باتخاذ قرارات توافق مع مهاراتهم وتعلقاتهم. وحتى عندما يتم توفير خدمات مستشاري ومستشارات التوجيه بشكل مناسب لمتعلمي ومتعلمات المدارس الثانوية، فإن الخيارات الممكنة والمتحركة تكون دائماً محدودة.



## الملحق ١ : عوامل التأثير المحددة لأنظمة التوجيه

العوامل	التأثير على أنظمة التوجيه
مستوى التنمية الاقتصادية	<p>في البلدان الأقل تطوراً اقتصادياً، تهيمن على التوجيه اعتبارات سوق الشغل، حيث يتم توجيه التلاميذ واللائمين نحو الشعب الدراسية والتكوينية التي تعتبر ضرورية للاقتصاد؛</p> <p>غالباً ما يكون التكوين المهني أكثر ملاءمة من الدراسات الجامعية في هذا النوع من الاقتصاد؛</p> <p>كلما تطور الاقتصاد، زاد التركيز على التنمية الشخصية للأفراد؛</p> <p>في المجتمعات الصناعية، يتم إدراج التوجيه في الأنظمة التعليمية ويسبق إدارة المسار المهني المنوطه أساساً بالمؤسسات الموظفة التي يميل الأفراد للعمل بها طوال مسيرتهم المهنية؛</p> <p>في المجتمعات ما بعد الصناعية، يتم التركيز بشكل أكبر على الفرد، وتفاعلاته مع بيئته عمله، والتعلم مدى الحياة، والمهارات التأملية التي تسمح بالتكيف المستمر مع المشروع الشخصي والمهني.</p>
	-
	-
	-
	-
	-
	-
النظام السياسي والسياسات العامة	<p>يرتبط التوجيه ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الاختيار الفردي، ومن ثم يتطور بشكل أكبر في سياقات الدemeratration؛</p> <p>هناك مساحة ضئيلة للتوجيه في الاقتصادات المخططة والمركبة وفي الأنظمة الشمولية، حيث يتم تحديد مسار كل فرد مسبقاً؛</p> <p>تغير طبيعة التوجيه بناءً على ما إذا كان يتعلق بأجندة محافظة تعتمد على التحكم في الأفراد أو بأجندة ديمقراطية تهدف إلى قيادة التغيير الاجتماعي التقديمي والتركيز على التطوير المستمر مهارات الأفراد؛</p> <p>ومع ذلك، فإن التوترات بين الاحتياجات المجتمعية واحتياجات الأفراد لا تختفي تماماً، حتى في السياقات الديمقراطية؛</p> <p>باستثناء البلدان الاسكتلندافية، مثل السويد التي تشير في وثائق التوجيه الخاصة بها إلى تغيير اجتماعي جذري، ليغالي وتقدمي، حيث يتم تكوين التلاميذ واللائمين على تطوير موقف يمكّنهم من اختيار المعلومات ذات الصلة المتاحة وفهم أسسها النظرية، إلا أن هذه المبادئ نادراً ما تترجم بشكل كامل إلى ممارسات يومية؛</p> <p>في بعض البلدان التي شهدت صعود «اليمين الجديد»، لوحظ اتجاه معين نحو تطبيق مبادئ السوق على التوجيه وتشجيع خصخصته، مما يضمن التنافس وبالتالي يفترض تحسين جودة الخدمات.</p>
	-
	-
	-
	-
	-
	-
العوامل الاجتماعية والثقافية	<p>البلدان التي تعرف نراتباً اجتماعياً قوياً تحتاج إلى خدمات توجيه أقل، حيث إن التوجيه يقتصر على عدد محدود من الفئات الاجتماعية، مما يحد من خيارات الأفراد ويووجههم في ضوء هذه الحدود؛</p> <p>في البلدان التي تعرف حركة اجتماعية أكبر نسبياً، يُعرض للأفراد خيارات متعددة ويلعب التوجيه دوراً أكبر؛</p> <p>في المجتمعات التي شهدت نظاماً اجتماعياً عالياً التفاوت مثل بريطانيا والدول الاسكتلندافية، خضع التوجيه أكثر للتحليلات الاجتماعية، بينما هيمنت عليه الدراسات النفسية في الولايات المتحدة؛</p> <p>تختلف تصورات وسياسات التوجيه حسب نوع الثقافة السائدة في المجتمع (أي، الفردية مقابل الجماعية/التضامنية)؛ على سبيل المثال، يجد مستشارو التوجيه في الولايات المتحدة صعوبة أكبر من نظرائهم البريطانيين في الاعتراف بأهمية العوامل الاجتماعية والسياسية فيما يتعلق بعملهم؛</p> <p>وجود «مجتمعات جماعية» ضمن المجتمعات الفردية، وبشكل عام في المجتمعات الجماعية، يجعل توجيه الفرد تابعاً لاحتياجات المجتمع؛</p> <p>يمكن أن يدمج التوجيه مفهوم الاختيار الفردي عندما تكون العوامل الاجتماعية والثقافية مواتية، أو يمكن أن يوضعه في صراع مع الهياكل الاجتماعية القائمة، مما لم يتكيف معها تماماً.</p>
	-
	-
	-
	-
	-
	-
أنظمة التعليم والتكوين والتشغيل	<p>تعتمد فعالية نظام التوجيه إلى حد كبير على طبيعة النظام التعليمي: هل يعزز التنقل الاجتماعي أم أنه يعيّد إنتاج نفس وضعيات أسر التلاميذ واللائمين في السلم الاجتماعي؟</p> <p>تؤثر نظرية المنهج أو ما يُعتبر ملائماً لتعلميه وتعلمه في نظام تعليمي معين، أيضاً على مكانة التوجيه داخل هذا النظم؛</p> <p>تختلف مكانة التوجيه في المنهج حسب نوع النظام المتببع. وقد لوحظ أن التوجيه يحتل مكانة مهمة في المنهج في البلدان التي تتبع أجندة ليغالية وبراغماتية مثل الولايات المتحدة والدول الاسكتلندافية؛</p> <p>تلعب طبيعة التكوين المهني أيضاً دوراً، ففي الأنظمة التي تعتمد على التعلم في بيئه العمل، تكون المؤسسات المرتبطة بسوق الشغل هي التي تقدم التوجيه (أمانيا) بينما في الأنظمة التي تعتمد على النظام التعليمي للتعلم، تكون المؤسسات التعليمية هي التي تؤدي هذا الدور (فرنسا)؛</p> <p>تشمل خدمات التوجيه القائمة على التعليم والتنمية الشخصية التوجيه ضمن النظام التعليمي، بينما الدول التي تبرمج التوجيه لتلبية احتياجات سوق العمل تدمج التوجيه في المؤسسات المرتبطة بسوق العمل. وهناك بعض البلدان التي تنشئ وكالات تقع بين الاثنين؛</p> <p>تؤثر طبيعة نظام العمل أيضاً على التوجيه: اختيار التنظيم (اليابان) مقابل اختيار المهنة. في الخيار الأول، يتم التوجيه وتطويره أساساً داخل الشركات بينما في الخيار الثاني، يتم تشجيع التنقل بين الشركات بشكل كبير.</p>
	-
	-
	-
	-
	-
	-
	-

**تأثير الهياكل المهنية  
والتنظيمية على  
التجييه**

- تؤثر الهوية المهنية وتكوين المسؤولين عن التوجيه وكذلك مكانتهم وممارستهم؛
- في بعض الأنظمة، يكونون علماء نفس، وفي أنظمة أخرى، يكونون معلمين. وفي أنظمة أخرى، يكونون إداريين ويعتمدون على سوق الشغل؛
- يتم التمييز أيضًا بين التوجيه التعليمي (مشكلات التعلم)، التوجيه المهني (اختيار مهنة) والتوجيه الاجتماعي والشخصي (المشكلات السلوكية أو العاطفية)؛
- التأثير المركب للهوية ولموقع القطاعي والدور المتوقع يؤدي إلى مذاج مختلفة لتنظيم وظيفة التوجيه في الخدمات التي تقع خارج المدرسة أو داخلها. في الحالة الثانية، إما أن يكون هناك مستشارون بدوام كامل يتعاملون مع جميع مكونات التوجيه، أو أن التكوين في التوجيه يتم دمجه في تكوين المعلمين الذين يقومون جميعًا بهذه الوظيفة بالإضافة إلى مهام التدريس.

ملخص : Watts A.G. (1999) *Careers guidance: an international perspective*

## الملحق 2 : هيكل التوجيه ومهامها

المكونات	الهيكل	أنشطة ومهام المستشار في التوجيه
<p>- يتكون من مؤسسة إعدادية أو ثانوية أو أكثر</p> <p>- يُدار بواسطة مستشار(ة) توجيه يأخذ في الاعتبار القرب الجغرافي للمؤسسات وعدد التلميذات والتلاميذ عند تكوينه للراو福.</p> <p>- يُدار بواسطة مفتش(ة) التوجيه (أو مستشار(ة) التوجيه) يتم متابعة العمل بواسطة مفتتش التوجيه.</p> <p>- إنتاج جميع الوثائق، والدلائل والأدوات؛</p> <p>- تغطى احتياجات الأكاديمية الجمبوية للتربية أو أكثر (حسب التوزيع الجغرافي)؛</p> <p>- يُدار من قبل مفتش التوجيه.</p>	اللوجي	<p>توفير أنشطة عامة للإعلام والإخبار؛</p> <p>التعريف بالمهن وسوق الشغل مع المشاركة الفعالة للتلاميذ والتلميذات؛</p> <p>تنظيم جلسات للإعلام والإخبار للتلاميذ والتلميذات وأولياء الأمور؛</p> <p>المشاركة في مجالس الأقسام التي تعنى بالتوجيه؛</p> <p>تنظيم أنشطة تساعد التلميذات والتلاميذ على التعرف على مهاراتهم؛</p> <p>إجراء مقابلات فردية وجماعية للتلاميذ والتلميذات الذين يرغبون في بناء مشاريعهم الشخصية والعلمية والمهنية؛</p> <p>المساهمة في تنظيم الفعاليات والمبتديات، والأبواب المفتوحة، والزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية والشركات؛</p> <p>المساهمة في وضع أدوات التقييم التعليمي النفسي واستغلال نتائجها؛</p> <p>المساهمة في وضع استراتيجية الدعم التربوي بالتنسيق مع الأطراف المعنية؛</p> <p>تحديد الصعوبات التي يواجهها التلميذات والتلاميذ ومتابعة الحالات؛</p> <p>المشاركة في مختلف المجالس التربوية والتقنية في المؤسسة؛</p> <p>المشاركة في بداية السنة الدراسية، مساعدة التلميذات والتلاميذ الجدد على التكيف، وتعريفهم بدور مستشار التوجيه؛</p> <p>ضمان وجود دائم في مركز التوجيه والإرشاد عند الحاجة؛</p> <p>إجراء دراسات في مجال التوجيه والإرشاد؛</p> <p>المشاركة في اللجان المحلية والإقليمية والوطنية المتعلقة بالتوجيه؛</p> <p>إعداد خطة عمل سنوية.</p>
<p>- تابع للإدارة الإقليمية يقدم خدمات التوجيه لجميع الفئات المعنية</p> <p>- يُدار بواسطة مفتش(ة) التوجيه (أو مستشار(ة) التوجيه) يتم متابعة العمل بواسطة مفتتش التوجيه.</p>	مركز الإرشاد والتوجيه	<p>تنظيم والإشراف على أنشطة أطر التوجيه؛</p> <p>تنظيم جلسات معلومات وأنشطة توجيهية؛</p> <p>إنشاء وإدارة قاعدة بيانات حول المناهج الدراسية والمهنية والجامعية؛</p> <p>توفير الوثائق الازمة لراكز التوجيه؛</p> <p>إعداد مؤشرات إحصائية للمتابعة والأداء على المستوى الإقليمي والجهوي؛</p> <p>ضمان التنسيق مع المفتشين في المنطقة، والتعليم العالي، وتكوين الأطر، والتكتون المهنـي؛</p> <p>المشاركة في الدراسات، ومشاريع الشراكة، لا سيما مع المجتمع المدني؛</p> <p>إعداد مشروع تدخل سنوي.</p>
	خلية الإعلام	<p>تحديد احتياجات الفئات المستهدفة؛</p> <p>البحث، والتعرف، وتحديث، وإناج المعلومات بجميع أشكالها ونشرها في مراكز التوجيه والإرشاد في الوقت المناسب؛</p> <p>إناج وتحديث قاعدة البيانات (البعد الدراسي، المهني، المهن، الإحصاءات، إلخ)؛</p> <p>تطوير وتعزيز المخزون الوثائقـي؛</p> <p>إعداد خطة عمل سنوية.</p>

### الملحق 3: انتظارات الفاعلين في التوجيه

يلخص هذا الملحق التوقعات التي عبر عنها ممثلو الفئات المختلفة من الفاعلين في مجال التوجيه، كما تم التعبير عنها خلال المجموعات البؤرية التي أُجريت في إطار هذه الدراسة.

الاستثمار بشكل أكبر في الموارد البشرية، وتحسين تدريبيها وتأهيلها؛ تضييق مزيد من الموارد المادية والبشرية والتكنولوجية واللوجستية لنظام المعلومات والتوجيه؛ تحفيز الأطر المعنية بالتجهيز المدرسي؛ توضيح مهام مستشاري التوجيه من خلال نصوص تنظيمية تحدد وظائفهم؛ تفعيل تصنيف جميع الأنشطة المتعلقة بالتوجيه المدرسي للتلامذة وجميع المعلومات المتعلقة بحياتهم الدراسية في مسار <sup>(١)</sup> .	<b>المسؤولون المحليون على التوجيه</b>
إرساء تواصل مستمر وغير دوري بين مستشاري التكوين المهني ومستشاري قطاع التربية الوطنية؛ تعزيز التوعية والإعلام بين جميع الشركاء وشرح أن التكوين المهني هو بديل لا يقل قيمة عن الخيارات الأخرى؛ العمل على محتوى المعلومات الموجهة للتلامذة؛ إجراء عمل مستمر ومنسق بين الفاعلين الميدانيين، وليس بين المسؤولين الإداريين.	<b>المسؤولون على التكوين المهني</b>
زيادة عدد الأطر المعنية بالتجهيز المدرسي؛ تحديد وتوضيح المهام الخاصة بالأطر المعنية بالتجهيز المدرسي معأخذ الواقع الميداني بعين الاعتبار؛ التفكير في إصلاح التوجيه في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة؛ إضفاء الطابع المؤسسي على التكوين المستمر لتلبية الاحتياجات الضخمة في الميدان؛ توعية وإشراك الأسر <sup>(٢)</sup> ؛ إشراك وتكوين الأساتذة والأساتذات في مجال التوجيه المدرسي والمهني؛ توسيع المصادر الموثوقة والحديثة للمعلومات؛ فصل وظيفة التوجيه عن وظيفة التخطيط؛ تطوير تعاون وتنسيق حقيقي بين الفاعلين في مجال التوجيه: الأساتذة، مستشارو التوجيه والمديرون.	<b>مفتشو ومفتشات ومستشارو ومستشارات التوجيه</b>
تعيين مستشار(ة) توجيه لكل مؤسسة مدرسية من أجل تحسين توجيه العمل؛ إنشاء توجيه مؤسسي؛ إرساء تواصل بين الأساتذة والمديرين ومستشاري التوجيه؛ إعادة منح الأستاذ(ة) سلطته في اتخاذ قرار التوجيه <sup>(٣)</sup> ؛ إشراك الأسرة في قرارات التوجيه على مستوى المؤسسة؛ تأجيل قرارات التوجيه (مثل تقديم مرحلة التوجيه إلى السنة السادسة من التعليم الثانوي)؛ تحقيق العدالة في العرض المدرسي في المناطق القروية من حيث التكوينات، والتأطير المدرسي، وإنشاء التخصصات، والنقل المدرسي، والموارد البشرية، وغيرها؛ تطوير شعب التكوين المهني في الوسط القرري؛ ربط مستشار(ة) التوجيه بالفريق التربوي في المؤسسة التعليمية؛ تبليغ طلب التكوين المهني في الوسط القرري؛ بدء التوجيه من المرحلة الابتدائية.	<b>الأساتذة والمديرون وأطر الإدارة</b>
زيادة عدد الأطر المعنية بالتجهيز المدرسي من أجل تقديم تأطير أفضل للتلاميذ والتلميذات؛ ترويد المستشارين بجميع الوسائل المادية والتكنولوجية للعمل وفق أعلى المعايير؛ تضييق مساحات خاصة لأنشطة المتعلقة بالمعلومات والتوجيه.	<b>ورشات التوجيه</b>

1. منذ جائحة كوفيد 19، أصبحت اختيارات التوجيه يعبر عنها عبر منصة مسار.
2. «عندما يشتغل المرء في مؤسسة تعرف معدل هدر مدرسي وتكرار مرتفعان للغاية، فما هو المشروع الشخصي الذي يمكن مناقشه مع التلميذ» (مستشار التوجيه الدراسي، ممارسة).
3. «يجب أن يكون الأساتذة هم من يقررون وليس المستشار أو المدير الذي يوقع، لأنهم هم من يعرفون التلامذة». (مستشار التوجيه، تمارة).

<p>ضمان تنظيم جيد وفعال لجلسات الإعلام؛</p> <p>السماح بتحديد تاريخ ومكان اللقاءات مع مستشار التوجيه؛</p> <p>فتح تخصصات أخرى في المؤسسات التعليمية القروية لتوفير التنوع في الخيارات؛</p> <p>إنشاء دعم اجتماعي للأسر القروية لتمكن تلميذات وتلاميذ هذا الوسط من متابعة دراستهم؛</p> <p>إرساء دعم فردي للتوجيه.</p>	<p>اقتراحات التلميذات والتلاميذ والمتدربين في المستوى الإعدادي</p>
<p>تخصيص التوجيه لكل تلميذ(ة) بشكل فردي؛</p> <p>شرح الخيارات الممكنة والتخصصات التي يرغب التلميذ في اختيارها بعد السنة الثالثة؛</p> <p>تقديم إجابات مرضية لأسئلة التلميذات والتلاميذ؛</p> <p>مساعدة ومرافقه التلميذات والتلاميذ في الإطلاع على المعلومات المتوفرة على موقع التوجيه.</p>	<p>اقتراحات التلميذات والتلاميذ والمتدربين في المستوى الثانوي التأهيلي</p>
<p>التدخل بشكل كبير لتحسين فعالية نظام التوجيه الجامعي؛</p> <p>توحيد إجراءات التوجيه في التعليم العام والخاص؛</p> <p>تدريب مستشاري ومستشارات التوجيه بشكل مناسب وعالى الجودة؛</p> <p>إعادة النظر في طرق التوجيه التقليدية (العلوم/الأدب وملف الرغبات)، مع إيلاء اهتمام خاص لقدرات واهتمامات التلميذات والتلاميذ؛</p> <p>رقمنة التوجيه لجميع الطلبة والطلاب؛</p> <p>تخصيص الإرشاد لكل تلميذ(ة) بشكل فردي؛</p> <p>تعيين مستشار(ة) توجيه في كل مؤسسة على دراية بأحدث التطورات؛</p> <p>تقديم التوجيه طوال المسار الدراسي للتلميذ والتلميذات.</p>	<p>اقتراحات الطلبة والطالبات والمتدربين والمتدربات في التعليم العالي</p>
<p>توفير توجيه مبكر منذ المرحلة الابتدائية؛</p> <p>إنشاء خدمة للمعلومات والتوجيه على مستوى التعليم العالي؛</p> <p>تطوير آليات للمعلومات ذات الولوج المفتوح والمجانى؛</p> <p>تحديث المعلومات على الواقع الإلكترونية للجامعات.</p>	<p>التكوين المهني</p>
<p>إضفاء الطابع المؤسسي على وظيفة المراقبة والتوجيه في المؤسسة التعليمية من خلال دمج «المعلومات والتوجيه» في خطط العمل السنوية للأنشطة المقررة في المؤسسات التعليمية، الأندية التربوية، ومشاريع المؤسسات؛</p> <p>تعزيز عدد الأطر المعنية بالتوجيه التي تعمل في المناطق التعليمية لتحسين تأطير التلميذات والتلاميذ؛</p> <p>إعادة النظر في التكوين الأساسي في مركز التوجيه والتخطيط التربوي بطريقة تجعل الخريجين أكثر قدرة على العمل (i) بتخفيف المحتويات النظرية و(ii) بتشجيع البحث العملي والتقويم في المؤسسات التعليمية بدلاً من الهيئات الإدارية؛</p> <p>إضفاء الطابع المؤسسي على المشروع الشخصي في مختلف المراحل التعليمية من خلال تطوير الأدوات التي تسمح بدخول مفهوم المراقبة التعليمية داخل المؤسسات التعليمية؛</p> <p>حل المشاكل المتعلقة بإراسء المسارات المهنية من السلك الإعدادي إلى البكالوريا المهنية من خلال توحيد تاريخ اعتماد البطاقات التوفيقية (MEN و OFPPT)؛</p> <p>إنشاء حচص مخصصة لصالح خريجي البكالوريا المهنية للتسجيل في المؤسسات التعليمية العليا ذات الولوج المحدود؛</p> <p>تفعيل التنسيق الثلاثي بين قطاعات التعليم العالي، والتكوين المهني، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.</p>	<p>(AMCOPE) الجمعية المغربية لأطر التوجيه والتخطيط التربوي</p>

#### **الملاحق: مسار تكوين مفتشي ومستشاري التوجيه**

سلك المفتشين: شعبة التوجيه

المواد	النحو	الكلمات	المعنى
تقنيات الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي والمهني	النحو	الكلمات	المعنى
علم النفس	النحو	الكلمات	المعنى
القياس والتقييم	النحو	الكلمات	المعنى
إحصاء وإعلاميات	النحو	الكلمات	المعنى
سوسيولوجيا التربية والتكوين	النحو	الكلمات	المعنى
المنهجية	النحو	الكلمات	المعنى
المجموع	النحو	الكلمات	المعنى

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الابتدائي والرياضة، عرض مركز التوجيه والتخطيط التربوي، يناير 2023، ص 12

سلك المستشارين: شعية التوجيه

الحصة الزمنية السنوية			السنة الأولى
التوجيه			
المجموع	الأشغال العلمية/الأشغال الموجهة	الدروس	المواضيع
45	15	30	اقتصاد عام
40	15	25	اقتصاد الشغل
40	-	40	تحليل التنمية
80	40	40	الإحصاء
60	30	30	الإعلاميات
60	30	30	المنهجية
45	-	45	التنظيم الإداري والقانوني
45	-	45	اللغة الإنجليزية
60	-	60	اللغة العربية والفرنسية والتواصل
30	-	30	علم النفس عام
60		60	سيكولوجيا الطفل والمرأة
30	-	30	علم النفس الاجتماعي
45	-	45	علوم التربية
<b>640</b>	<b>130</b>	<b>510</b>	<b>المجموع</b>

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الابتدائي والرياضة، عرض مركز التوجيه والتخطيط التربوي، يناير 2023، ص 13

الحصة الزمنية السنوية			السنة الثانية
التوجيه			المواضيع
المجموع	الاشغال العملية/الاشغال الموجهة	الدروس	
80	40	40	الإحصاء
60	45	15	الإعلاميات
45	20	25	علوم التربية
45	-	45	تقنيات الإعلام المدرسي والجامعي ومهني
150	50	100	التوجيه
60	50	10	علم القياس النفسي
45		45	الطب النفسي المرضي
30		30	دراسة المهن والوظائف
<b>565</b>	<b>255</b>	<b>310</b>	<b>المجموع</b>

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الابتدائي والرياضة، عرض مركز التوجيه والتخطيط التربوي، يناير 2023، ص 13

## الملحق 5: أعداد مفتشي ومفتشات التوجيهي خريجي وخريجات مركز التخطيط والتوجيه التربوي حسب السنوات من 1989

4	يونيو 1989
7	يونيو 1991
5	يونيو 1993
3	يونيو 1995
5	يونيو 1996
5	يونيو 1997
6	يونيو 1998
9	يونيو 1999
3	يونيو 2000
5	يونيو 2001
4	يونيو 2002
5	يونيو 2003
4	يونيو 2004
5	يونيو 2005
4	يونيو 2006
4	يونيو 2007
4	يونيو 2008
6	يونيو 2009
5	يونيو 2010
4	يونيو 2011
5	يونيو 2012
4	يونيو 2013
5	يونيو 2014
110	المجموع

المصدر: وزارة التربية والوطنية والتعليم الابتدائي والرياضة، عرض مركز التخطيط والتوجيه التربوي، يناير 2023، الصفحة 18

## الملحق 6: أعداد مستشاري ومستشارات التوجيه خريجي وخريجات مركز التخطيط والتوجيه التربوي حسب السنوات من 1984

الدورة (يونيو)	المجموع	بما في ذلك النساء
1984	25	1
1985	29	1
1986	31	0
1987	58	2
1988	70	6
1989	90	3
1990	68	4
1991	56	6
1992	64	2
1993	65	11
1994	71	6
1995	62	5
1996	66	6
1997	69	2
1998	81	2
1999	80	3
2000	43	2
2001	42	5
2002	68	6
2003	40	6
2004	25	2
2005	26	2
2006	56	4
2007	59	3
2008	76	4
2009	62	10
2010	59	6
2011	89	17
2012	82	17
2013	73	19
2014	88	21
2017	29	7
2018	29	12
2019	30	10
2020	30	12
2021	30	10
2022	346	(270) 45
2024	329	
<b>المجموع</b>	<b>2696</b>	

المصدر: وزارة التربية والوطنية والتعليم الابتدائي والرياضة، عرض مركز التخطيط والتوجيه التربوي، يناير 2023، الصفحة 1

## الملحق 7: تاريخ النصوص التنظيمية المنظمة للتوجيه المدرسي منذ سنة 1976 إلى سنة 2024 (غير شامل)

موضوعها	تاریخها	رقم المذکرة
التقييم والمراقبة والتشييط والمعاملات والسجلات المدرسية ومجالس الاقسام	22 نونبر 1976	215
التقييم والمراقبة والتشييط والمعاملات والسجلات المدرسية ومجالس الاقسام	22 نونبر 1976	174
مساهمة الأساتذة في الإعلام المدرسي والمهني	23 يناير 1981	18
عملية الإعلام المدرسي والمهني	13 فبراير 1982	33
تنظيم حملة الإعلام المدرسي والمهني	18 يناير 1983	16
إحداث مكتب للإعلام والتوجيه والمنج	19 فبراير 1983	48
تنظيم شبكة الإعلام المدرسي والمهني	29 نونبر 1984	181
اللجنة الجهوية للاختيار الأولى للشعب التقنية والأقسام الإعدادية للغات الحية والتربية البدنية	04 نونبر 1985	151
مهام المستشارين في التوجيه التربوي بالمقاطعات المدرسية ومؤسسات الثانوية	20 مايو 1987	56
مذكرة تقنية حول مهام المستشارين في التوجيه التربوي	01 ديسمبر 1989	192
مهام مفتشيات التوجيه والتخطيط التربوي والمفتشيات المكلفة بالتنسيق الجهوي	22 أكتوبر 1993	167
إحداث خلايا إنتاج وثائق الإعلام المدرسي	26 غشت 1996	116
الترخيص بإجراء حملات إعلامية لفائدة المؤسسات والمعاهد الخاصة	24 أبريل 1998	34/387
إحداث مفتشيات جهوية للتوجيه	01 ديسمبر 1998	191
متابعة تجربة إحداث خلايا إنتاج وثائق الإعلام وتكون لجنة مركبة للتنسيق بينها	06 أبريل 1999	42
إحداث مراكز جهوية للإعلام	30 أبريل 1999	9580/2000
إعادة التوجيه بالسلك الثانوي التأهيلي	13 يونيو 2001	72
تنظيم حصص الإعلام والتوجيه لفائدة تلاميذ أقسام التوجيه بمؤسسات التعليم المخصوصي	12 يونيو 2002	73
تنظيم التفتيش في التوجيه التربوي	12 سبتمبر 2004	117
الإطار التنظيمي لمجال الاستشارة والتوجيه	19 غشت 2005	91
الإطار التنظيمي لعمليات التوجيه وإعادة التوجيه بالتعليم الثانوي	21 مايو 2007	90
تأهيل وتعزيز بنية الاستشارة والتوجيه	16 يونيو 2008	81
الإطار التنظيمي لمجال التوجيه التربوي	17 فبراير 2010	17
إحداث المراكز الجهوية والإقليمية للإعلام والمساعدة على التوجيه	18 فبراير 2010	18
تنظيم العمل بالقطاعات المدرسية للتوجيه	18 فبراير 2010	19
تحديد مسطرة التوجيه إلى التكوين (مستوى التأهيل)	21 يناير 2011	19
تنظيم العمل بالقطاعات المدرسية للتوجيه	06 مارس 2017	023/17
التوجيه المدرسي والمهني	07 أكتوبر 2019	19.062
في شأن الارتقاء بالمارسة التربوية في مجال التوجيه المدرسي والمهني والجامعي بالثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية	08 أكتوبر 2019	105/19
في شأن إرساء العمل بالمشروع الشخمي للمتعلم بالثانويات الإعدادي والثانويات التأهيلية	08 أكتوبر 2019	106/19
الأستاذ الرئيس في الثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية	08 أكتوبر 2019	114/19
القرار الوزاري في شأن تحديد مجالات مهام أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي	04 نوفمبر 2020	714.20
في شأن المصادقة على مسطرة التوجيه المدرسي والمهني	17 فبراير 2021	03.21
في شأن تعزيز العمل به مشروع المؤسسة المندمج	06 أكتوبر 2021	21/87
مقرر الإطار المرجعي المواكبة التخصصية للمشروع الشخصي للمتعلم	09 مارس 2022	22.007
دمج مكون التوجيه المدرسي والمهني ضمن مشروع المؤسسة	09 مارس 2022	22.15
في شأن المصادقة على مسطرة التوجيه المدرسي والمهني	19 يناير 2023	04.23
في شأن مسطرة التوجيه المدرسي والمهني برسم سنة 2024	06 فبراير 2024	005.24

الهيئة الوطنية للتقديم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

التوجيه في منظومة التربية والتكوين، تقرير موضوعي، ديسمبر 2024

التقرير من إنجاز :

تحت إشراف هشام آيت منصور

ليلي لبيض، فاطمة برحو، محمد زرنين، سميرة ميزبار، أمينة بنبيكة

### الترجمة

محمد زرنين، فوزية عدي

### التصميم والنشر

زكرياء بدري



ملتقى شارع ألميليا وشارع علال الفاسي  
حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma

الفاكس : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma