مشروع المؤسسة بين الخطاب والممارسة

نصر الدين الحافي
باحث في التربية

مقدمة

تحتل المؤسسة التعليمية قاعدة هرم المنظومة التربوية، حيث تتلقى، من أعلى الهرم، القوانين والمراسيم والقرارات والمقررات والمذكرات التي تنظم أنشطتها، وتتقيد بالمناهج الرسمية التي تحدد لها مجالات التعلم وتعمل بالتوجيهات التربوية المصاحبة لها. كما أنها تستقبل الموارد البشرية المكونة في معاهد خاصة وتخضع لتقنينات التقويمات الإشهادية. وهي بذلك تنفذ السياسة التعليمية التي تسعى إلى الاستجابة لانتظارات المجتمع وطموحاته في المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والروحية.

تحظى المؤسسة ؛ بحكم موقعها في المنظومة، بمكانة خاصة لكونها تستقبل في فضاءاتها التلميذ المستفيد من هذه السياسة وتسهر أطرها على تفعيل هذه السياسة. إلا أن هذه المركزية المفرطة في تدبير المنظومة، أصبحت في النصف الثاني من القرن العشرين محط نقاش من طرف مختلف الفاعلين.

لقد كشف تعميم التعليم وانتشاره في المدن والقرى عن تفاوتات في أداء المؤسسات، رغم خضوعها لقوانين وتنظيمات ومناهج موحدة ؛ مما أثار فضول الباحثين في العلوم الاجتماعية بحثا عن الأسباب ؛ فجاءت خلاصات أعمالهم لتزعزع بعض اليقينيات المرتبطة بالتدبير العمودي للمنظومة والذي ساد لمدة عقود ومنها أن :

- توحيد الضوابط، بدعوى تكافؤ الفرص، في مجتمع يعيش اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية يفضي حتما إلى إعادة إنتاج عدم المساواة الثقافية ؛
- المدرسة ليست مجالا محايدا تنفد على أرضها السياسة التعليمية ؛ إذ لها ؛ كحلقة أساسية في المنظومة ؛ تأثير في تقرير مصير التلميذ وتوجيه مساره.[1] فموقعها الجغرافي، والبيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها، ومحيطها الاقتصادي، وجنس روادها والطريقة التي تدبر بها، كلها خصوصيات لها وقعها وتأثيرها في المسار الدراسي للتلاميذ ؛
- إن التحولات التي عرفها العالم ابتداء من منتصف القرن العشرين، وانتظارات المجتمع، حول

1- Jean Pierre OBIN : la crise de l'organisation scolaire. Hachette. Education 1993

المدرسة من قاطرة للنماء والتطور تفرض توجهاتها بدون منازع إلى جهاز عليه أن يجدد نفسه باستمرار لمواكبة المستجدات وينفتح على آراء المحيط.

في غياب دراسات وطنية حول الموضوع ببلادنا، يمكن اللجوء إلى نتائج الامتحانات الإشهادية للتأكد من صحة هذه الخلاصات. فقبل إقرار التعليم الأساسي سنة 1985، كانت عتبة النجاح تحدد على أساس السماح لـ 40% من تلاميذ السنة النهائية من التعليم الابتدائي بالالتحاق بالإعدادي. فكان تحديد العتبة على مستوى الإقليم يخفي تفاوتات في المعدلات بين مؤسسات المجال الحضري والمجال القروي وبين مؤسسات المجال نفسه، بل وبين مدارس متجاورة. وهكذا يسمح بانتقال تلاميذ تتفاوت معدلاتهم العامة وتتفاوت نتائجهم بشكل واضح في المكونات الثلاثة للامتحان. ثم جاء التعليم الأساسي لينقل نسبة السيولة بقرار إداري إلى 80% على الأقل داخل سلكيه ! ثم في نهاية التعليم الأساسي وهو مرحلة التعليم الإجباري، ينتقل إلى التعليم الثانوي أربعون في المئة من تلاميذ السنة النهائية لكل إعدادية، وتحدد عتبة الارتقاء على صعيد كل مؤسسة. في نهاية السنة الدراسية 1996-1997 من مجموع 1000 إعدادية على الصعيد الوطني، عشر إعداديات فقط كانت عتبة النجاح فيها عشرة من عشرين فما فوق، و 16% فقط من التلاميذ انتقلوا بمعدلات تصل إلى عشرة فما فوق ! فمنهم من اعتبر ناجحا بمعدل عام يصل بالكاد إلى 6 من عشرين ومنهم من كرر السنة التاسعة بمعدل يفوق في الكثير من الأحيان عشرة من عشرين ! يتكرر السيناريو نفسه في مستوى البكالوريا حيث تتجاوز نسبة المكررين والمثلثين والمطرودين من التلاميذ 50%! بل انخفضت نسبة الناجحين في الدورة الأولى من البكالوريا إلى 17% سنة 1987.[2]. فكان حدثا مدويا خصص له خطاب ملكي بأكمله، وتمخض عن ذلك إحداث الأكاديميات وما واكبها من مراجعة لنظام التقويم في الثانوي وإصلاح نظام البكالوريا.

تم في هذه الظروف ؛ بحثا عن وسيلة لإشراك الفاعلين في تحديد المشاكل التي تحول دون استفادة نسبة كبيرة من المتمدرسين مما يقدم لهم في القسم ؛ إصدار وزارة التربية الوطنية المذكرة 173 سنة 1994 ؛ تحث فيها المؤسسات على العمل بـ «**مشروع المؤسسة**». وهو مشروع يتبنى أهداف السياسة التعليمية الوطنية ويتيح للعاملين بالمؤسسة العمل كفريق متكامل للبحث عن المشكلات التي تعترض استفادة التلاميذ مما يقدم إليهم في القسم، وابتكار الوسائل، وتنظيم الأنشطة التي تمكن المدرسة من الانفتاح على محيطها، ولهذا الغرض أعدت الوزارة دلائل، وأنشأت خلية على المستوى المركزي لتتبع العملية وتأطيرها. إن فكرة «**مشروع المؤسسة**» التي دخلت منظومتنا التربوية من بوابة التعاون التربوي المغربي الفرنسي، وإن خلقت حركية شحذت الهمم وعبأت الأطقم التربوية والإدارية وانبثقت عن أنشطة متنوعة، لم تسفر عن النتائج المتوخاة، ولذلك أسباب نوجزها في ما يلي :

2- Ministère de l'Education Nationale : Projet de réforme du système d'éducation et de formation. Janvier 1998

إذا كان «**مفهوم مشروع المؤسسة**» قد ظهر في الادبيات التربوية بفرنسا منذ سنة 1982 في أحد التقارير الرسمية[3] فانه لم ينطلق بالفعل إلا بإصدار قانون Jospin[4] سنة 1989، وهو قانون وضع أسس اللامركزية واللاتمركز في تدبير المنظومة التربوية، واعتمد دمقرطة تسيير المؤسسات التعليمية ؛ بمنحها صلاحيات إدارية ومالية واسعة تتيح لها وضع برامج عمل تتوخى تحسين أدائها في ظل المناهج والتوجيهات الوطنية، وهي برامج يسهم في بلورتها ؛ بالإضافة إلى الأطر الإدارية والتربوية ؛ جميع شركاء المؤسسة من أولياء التلاميذ وفاعلين ثقافيين واقتصاديين واجتماعيين، ويسمح لها بالانفتاح على محيطها. وبـ «**مشروع المؤسسة**» تخرج المدرسة من مجرد منفذ للسياسة التعليمية إلى متفاعل معها، يتملك العاملون بها أهدافها، ويعملون كفريق على تحقيقها من خلال بلورة وبرمجة أنشطة تراعي الخصوصيات المحلية، ويحددون المشكلات التي تحول دون استفادة التلاميذ على الوجه المطلوب مما يقدم لهم في أقسام الدراسة، ويبتكرون الحلول لتجاوزها. والعمل بالمشروع يروم إشراك المدرسة وشركائها في تدبير الشأن التربوي، وهو في الوقت نفسه، التزام وتعاقد يربط المؤسسة بباقي سلسلة المنظومة، يخضع للتقويم ويتجدد باستمرار.

وقد صادف تفعيل «**مشروع المؤسسة**» في بلادنا مرور زهاء عشر سنوات على إرساء التعليم الأساسي الذي اعتمده إصلاح منظومة التربية والتكوين الذي انطلق سنة 1985. وكان من أهدافه :

- تعميم التعليم ؛ خاصة بعد تراجع أعداد المسجلين الجدد بالسنة الأولى الابتدائية انطلاقا من سنة 1982 ؛
- محاربة الهدر المدرسي ؛ بحيث يستفيد كل تلميذ من تعليم إجباري يستمر تسع سنوات، ستة منها في الابتدائي، أي بإضافة سنة إلى هذا السلك، وثلاثة عوض أربعة سابقا في الإعدادي ؛
- الرفع من مستوى الأداء التربوي وتجويده باعتماد مقاربة التدريس بالأهداف.

كان على بلادنا مواجهة كلفة الإصلاحات وهي تعيش تبعات سياسة التقويم الهيكلي ؛ إذ تقلصت الموارد المخصصة للتربية والتكوين، لتنحدر من 7,5% من الناتج الداخلي الخام سنة 1982 إلى 5,6% خلال الفترة سنة 1992[5]. مما انعكس سلبا على ظروف التمدرس ورسخ التدبير الممركز الذي أفقد المؤسسة الكثير من صلاحياتها.

تم اللجوء لمواجهة ارتفاع أعداد المدرسين، بفعل السنة التي انضافت للسلك الابتدائي،

3- Le rapport Soubré établi sur demande du ministre de l'éducation Alain Savary
4- La loi d'orientation de juillet 1989
5- Ministère de l'Education Nationale, division des études et des plans de l'éducation. Décembre 1995

إلى استعمال الفضاءات بشكل يتيح تشغيل حجرتين دراسيتين من قبل ثلاثة بل وأربعة أقسام في الكثير من الحالات. فأصبح استعمال الحجرات والتصرف فيها منظمين من طرف المركز، وهذا فرض اللجوء إلى توقيت ترجمته المصالح الوزارية إلى نماذج لم يبق للمدرسة الابتدائية سوى العمل بالنموذج الذي يناسب بنيتها التربوية.

أما في السلك الثاني من التعليم الأساسي فاعتمد النظام الوظيفي الذي فرض على المؤسسات توقيتا موحدا ؛ ولم تخصص للمدرسة إمكانات مادية أو موارد بشرية تعتمدها في بناء مشروعها، ولم تحدد الجهة التي تصادق على المشروع، ولم يتم البت في طريقة تقويم آثار الأنشطة على التلاميذ، وظلت علاقة المؤسسة بمحيطها رهينة بتراخيص إدارية ؛ أما السيولة بين الأسلاك وداخلها فتخضع لمتطلبات خريطة مدرسية تقترحها النيابة كمشروع يعرض على الوزارة من أجل التصديق عليه. واصبحت السيولة مرتبطة بإكراهات الخريطة المدرسية وليس بمستوى تحصيل التلاميذ.

واستمر التعليم الثانوي في استقبال أفواج من المدرسين تتفاوت مستوياتهم ويوجهون وفق إملاءات الخريطة المدرسية فينتج عن ذلك هدر مدرسي مقلق ؛ وهذه كلها إكراهات جعلت «**مشروع المؤسسة**» يتلخص إن وجد في بعض الأنشطة الموازية التي يقوم بها بعض المدرسين والتلاميذ المتطوعين. وظل القسم، وما يجري داخله بين الأستاذ والتلاميذ، الفضاء الأكثر تأثيرا في المسار الدراسي للتلميذ. وبقيت المؤسسة منفذة للسياسة التعليمية تسير وفق المساطر المحددة لها بعيدة عن مقاربة المشروع.

رغم المجهودات المبذولة، ظلت النتائج دون المبتغى، وهذا ما دفع أعلى سلطة في البلاد إلى تكوين لجنة خاصة تتكون من مختلف الحساسيات السياسية والنقابية والاقتصادية والثقافية لإعداد خطة تخرج منظومتنا من الوضعية المقلقة التي يوجد فيها. فتمخض عن أعمالها «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**».

كان صدور «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**»، حدثا هاما في بلادنا ؛ فقد استطاعت اللجنة الخاصة، التي أحدثت بأمر ملكي، أن ترصد مكامن الضعف الذي يعانيه نظامنا التربوي، وقدمت في شأنها توصيات جريئة ؛ في ما يتعلق بتدبير المنظومة أوصت باعتماد اللامركزية واللاتمركز، وأقرت في المجال البيداغوجي العمل بالمقاربة بالكفايات وجعلت من التكوين الأساسي والمستمر لموظفي منظومة التربية والتكوين ركيزة أساسية لتحسين أدائهم.

خصص الميثاق لتسيير وتدبير المنظومة التربوية، الدعامة الخامسة عشرة تحت عنوان : إقرار اللامركزية واللاتمركز. وتفعيلا لذلك أحدثت الأكاديميات بمقتضى قانون[6] جعل منها مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وجعل القانون من مهامها الأساسية

6- القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

«**إعداد مخطط تنموي يشمل مجموعة من التدابير والعمليات ذات الأولوية في مجال التمدرس طبقا للتوجهات والأهداف الوطنية، مع إدماج الخصوصيات والمعطيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الجهوية في البرامج التربوية بما في ذلك الأمازيغية**» (المادة 2). وأصبحت النيابات مصالح إقليمية للأكاديمية بمقتضى المادة 12 من القانون نفسه، ينبثق برنامجها الإقليمي من البرنامج الذي تعده الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ويصادق عليه مجلسها الإداري، ويوصي الميثاق بـ «... **تعزيز المصالح من حيث الاختصاصات ووسائل العمل، والتحديد الفوري لجميع الاختصاصات والأطر والوسائل الممكن نقلها مباشرة إلى المصالح الإقليمية**» (المجال الخامس من الميثاق 147). وأصبحت للمؤسسة التربوية مجلس للتدبير «يمثل فيه المدرسون وآباء وأولياء التلاميذ وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي كافة»، ومن مهامه المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة، ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن، وتوزيع مهام المدرسين، واقتراح الحلول الملائمة للصيانة، ولرفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها.

وفي المجال الثالث المخصص للرفع من جودة التربية والتكوين يوصي الميثاق بتخصيص 70% من مدة التكوين للجزء الالزامي و 15% لكل ما يتعلق بالشأن المحلي وإطار الحياة الجهوية و 15% المتبقية تكون رهن إشارة المؤسسة تخصصها للدعم البيداغوجي والأنشطة الموازية وأنشطة التفتح[7].

ويعتبر المرسوم المنظم للمؤسسات ترجمة للطموحات التي عبر عنها الميثاق ؛ إذ نص على إحداث مجموعة من المجالس وحدد اختصاصاتها، فالمجالس التعليمية تهتم بالمادة الدراسية، وتشرك المدرسين في تنظيم عملهم والتنسيق فيما بينهم، وتقديم الاقتراحات في شأنها. وعهد للمجالس التربوية اقتراح مشاريع تربوية انطلاقا من الأهداف المحددة في المناهج وطنيا وأخذا بعين الاعتبار خصوصيات التلاميذ والبيئة المحلية وعرضه على مجلس التدبير لإدماجه في مشروع المؤسسة.

واشتغلت ورشات الإصلاح على الحياة المدرسية وأنتجت دليلا كاملا حولها، وعملت الوزارة على تنظيم السنة الدراسية فوازنت فيه بين فترات الدراسة وفترات الراحة وخصصت فترات بينية يستغل جزء منها لتقويم انشطة مشروع المؤسسة وللتكوين المستمر. ...

كما أصدرت المصالح المركزية سنة 2005 وثيقة قيمة تعتبر، وإن جاءت بعد مرور خمس سنوات على انطلاق الإصلاح، إطارا استراتيجيا لتنمية النظام التربوي[8] في ضوء قراءة محينة لـ «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**»، حددت فيها الأهداف العامة والخاصة، واليات التنفيذ والتقويم، والجدولة الزمنية والحاجيات من الفضاءات والأطر والتكوين ... وكان من الممكن أن تكون هذه الوثيقة أساسا لتعاقد يربط حلقات المنظومة من الأكاديمية إلى النيابة إلى المؤسسة.

7- الميثاق الوطني للتربية والتكوين . المجال الثالث الدعامة السابعة.
8-

إذ جعلت الوثيقة في ما يتعلق بالتدبير البيداغوجي والإداري والمالي (ص 57) من انخراط الفاعلين شرطا لتجاوز الحواجز المعيقة للنجاح وذلك عن طريق «**مشاركة ديمقراطية، متنورة، مسؤولة ومهيكلة**».

إلا أن ما حصل، لم يتح نهج سياسة مخالفة لما كان سائدا لحد الساعة : الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتكوين لم تكن في مستوى الطموحات. فلم تساير الطاقة الاستيعابية الزيادة في طلب التمدرس، ولم توفر أطر التدريس بالعدد الكافي، فاستفحلت ظاهرة الاكتظاظ بشكل كبير وبلغت أقصى مداها في الثانوي التأهيلي، وأدى تشغيل الحجرات المكثف إلى ارتفاع معدلات التلاميذ بالقسم بشكل غير مقبول، فتم إلغاء التفويج في تدريس المواد العلمية، ولم يستفد المدرسون من تكوين حقيقي يؤهلهم لامتلاك المقاربات البيداغوجية المعتمدة، فأصبحت الفترات البينية عطلا مدرسية عوض أن تستغل للتكوين وإعادة التكوين وللتقويم. وجردت مجالس الأقسام من صلاحياتها بعد أن أقرت الوزارة نسب الانتقال تصل بل وتتجاوز 80% داخل الأسلاك التعليمية دون اعتبار لمستوى التحصيل ! وظلت المؤسسات التعليمية تنفذ مرغمة تعليمات تتناقض مع الأهداف المعلن عنها.

ثم نعود مرة أخرى، بعد صدور تقرير اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين حول حصيلة الإصلاح[9] بعد انقضاء نصف العشرية المخصصة للتربية والتكوين، لوضع الأصبع على الاختلالات التي شابت تدبير الإصلاح والحث على تجاوزها.

ثم جاءت حصيلة تقويم التحصيل لدى التلاميذ الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقويم التابعة للمجلس الأعلى للتعليم[10] سنة 2008، ليؤكد أن ما تم تحقيقه على المستوى الكمي لم يواكبه تحسن على المستوى النوعي.

واستمر الهدر المدرسي شاهدا على الاختلالات التي ما تزال تلازم منظومتنا التربوية ؛ فاستنفرت الدولة المغربية إمكاناتها للعمل على تدارك هذه الاختلالات وتسريع وتيرة الإصلاح. ووضع «**برنامج استعجالي**» (2009-2012) برؤية واضحة، وأهداف دقيقة تسعى إلى محاربة الاكتظاظ بتوسيع الطاقة الاستيعابية ونقل الاختصاصات التدبيرية من المركز إلى الجهات ومن الجهات إلى الأقاليم ثم إلى المؤسسة التعليمية، في إطار تعاقد يحدد الأهداف ويوفر الوسائل البشرية والمادية، ووضعت المؤشرات التي تقاس على أساسها النتائج. ورصدت ميزانيات ضخمة لهذه الغاية[11].

9- Réforme du Système d'Education et de Formation 1999-2004 Commission Spéciale Education-Formation. (juin 2005). Bilan d'étape et conditions d'une relance.

10- تم تفعيل المجلس الأعلى للتعليم سنة 2005

11- التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012 جميعا من أجل مدرسة النجاح. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

إلا أن المركز ظل مهيمنا محتفظا باختصاصات كبلت الجهات وعاقتها في تسطير وتنفيذ مشاريعها. وتلكأت الوزارة في تفويض اعتمادات البناء للأكاديميات، بل وامتدت هيمنتها إلى الجانب البيداغوجي بفرضها تقنيات «**بيداغوجيا الإدماج**» في تطبيق المقاربة بالكفايات. ولم تحظ مراكز التكوين التي ظلت كمؤسسات خارج الإصلاح بالاهتمام الذي يعيد لها دورها الأساسي في التكوين الأساسي وإعادة التكوين. وانتهى البرنامج الاستعجالي بتوقيفه بعد سنة ونيف من بداية تطبيقه، وتم التراجع عن بعض إنجازاته بدون تقويم أو تمييز. وإذا كانت محاولات الإصلاح منذ سنة 1999 وإلى حدود سنة 2012 تعود إلى الميثاق كمرجع، فقد تحللت الوزارة بعد ذلك من هذه الوثيقة، وفقدت المنظومة بوصلتها إلى أن جاء الخطاب الملكي ليقدم تشريحا دقيقا للوضع الذي أصبح عليه تعليمنا ويدق ناقوس الخطر ويحرك الملف من جديد.

لقد عانت مخططات الإصلاح كثيرا من عدم استقرار قيادة المنظومة، إذ تناوب على الوزارة بين 1999 و 2014 ثمانية وزراء في القطاع المدرسي وحده ! وهذا ما جعل من الصعب استثمار التراكمات ؛ فكل وافد يضع خطته متناسيا أسباب نزول ما سبقه، وظلت الوزارة متمسكة باختصاصات تدبيرية، وظل خطاب الإشراك سائدا في الأدبيات غائبا على أرض الواقع. إذ لم تتوفر لثقافة الإشراك هاته شروطها الأساسية والتي يمكن تلخيص أهمها في ما يلي :

1. وضع خطة عمل وطنية لمدة ثلاث أو خمس سنوات، تحدد أهداف المنظومة التربوية والوسائل المسخرة لإنجازها، والجدولة الزمنية لبلوغها، ويتم التوافق حول المؤشرات التي يحتكم إليها في تقويمها، ويساهم في بلورة هذه الخطة المديريات المركزية والجهوية ؛
2. تترجم هذه الخطة إلى مشاريع جهوية من طرف الأكاديميات ومصالحها الإقليمية ؛
3. تعرض المشاريع الجهوية على المصالح المركزية ويتم التفاوض حول الوسائل المادية والبشرية الذي تلتزم الوزارة بتوفيرها في إطار تعاقد ملزم للطرفين ؛
4. تنبثق عن المشروع الجهوي برامج عمل إقليمية، ويتم توزيع الموارد وفق الحاجيات والأهداف والجدولة الزمنية المحددة لبلوغها ؛
5. تقدم المؤسسات مشاريعها وتحدد حاجياتها والنتائج التي تروم تحقيقها ؛
6. يعاد النظر في هيكلة المصالح المركزية، بحيث تتولى مهمة التخطيط الاستراتيجي والمصاحبة والتتبع والتقويم والتنسيق والتأطير والتكوين، وتفوت الاختصاصات التدبيرية بكاملها للأكاديميات والنيابات والمؤسسات ؛
7. ينبغي أن يعاد للتكوين وإعادة التكوين حرمته ودوره في تلبية حاجة الفاعلين التربويين والإداريين ويزرع في أنفسهم الثقة في النفس ويساعدهم على الخلق والابتكار، وهذا لا يتأتى إلا بخطة تكوين المكونين وإدماج عملهم في صيرورة الإصلاح ؛

8. تفعيل التفتيش بمختلف فئاته جهويا وإقليميا ومحليا بالرجوع إلى المذكرات الوزارية التي صدرت في الموضوع[12].

9. منح هامش من الاستقلالية للمؤسسات التعليمية لتتمكن من التصرف في فضاءاتها، وإدراج أنشطة المدرسين المكلفين بمهام في إطار «**مشروع المؤسسة**» في حصصهم الأسبوعية الواجبة وتخصيص اعتمادات مالية لها.

هذه بعض الشروط الأساسية التي تضمن الإشراك الفعلي لمختلف الفاعلين والشركاء وتيسر التفافهم حول المدرسة، وهي شروط تجمع بين القول والفعل وتضمن انخراط الجميع وتحدد مسؤولياتهم وأدوارهم في إطار تعاقد واضح المعالم والمرامي، وتربط المسؤولية بالمحاسبة.

12- المذكرات الوزارية 113، 114، 115، 116، 117، 118 الصادرة بتاريخ 21 شتمبر 2004

المراجع

1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 2000 ؛
2. مغرب التربية، الإطار الاستراتيجي لتنمية النظام التربوي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية. (أبريل 2005)P
3. التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009.
4. Jean Pierre Obin : La crise de l'organisation scolaire. Hachette Education(1993)
5. Jean Pierre Obin et Françoise Cros : Le projet d'établissement. Hachette Education (1998) ;
6. Jean-Michel Lecomte et Anne-Marie Nestrigue : L'établissement dans la démarche de projet. Hachette Education(1992) ;
7. G. Le Boterf et P. Lessard : L'ingénierie des projets de développement. Gestion participative et développement institutionnel. Agence d'Arc.
8. Colette Woycikowska : Prendre des fonctions de direction dans un collège ou un lycée. Hachette Education (1999).
9. Education au Maroc : analyse du secteur. UNESCO (2010).
10. Réforme du Système d'Education et de Formation 199ç-2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance. Juin 2005.