مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

العدد الثاني والخمسون - يونيو 2012

المعرفة المدرسية ومجتمع المعرفة
حالة المغرب*

عبد الله الخياري

أستاذ باحث في علوم التربية

في البداية يسعدني أن أعبر عن شكري الخالص لمؤسسة علال الفاسي وللجنة الثقافية، لتنظيمها لهذه الايام الدراسية حول مستقبل المدرسة العمومية المغربية؛ وهو موضوع له راهنية وأولوية ضمن القضايا الوطنية المستعجلة. كما يسعدني أن تكون مشاركتي في شكل تعقيب على مداخلة الاستاذ أحمد أوزي القيمة حول المدرسة المغربية وإعداد النشء للانخراط في مجتمع المعرف (خلاصة نتائج تقرير المعرفة العربي للعام 2011/2010 الخاص بحالة المغرب).

تفيد نتائج تقويم الرأسمال المعرفي والمهاري والقيمي لدى الناشئة المغربية، حسب آخر تقويم أجري في إطار عربي، ضمن الحالات التي تعرض لها تقرير المعرفة العربي الأخير[1]، أن من بين أهم الخلاصات نجد أن البيانات تؤشر لتسجيل تدني في الرأسمال المعرفي لدى العينة المفحوصة من تلاميذ نهاية مرحلة الثانوي التأهيلي المتمدرسين بمدينة الرباط. أما المهارات الوجدانية والقيم، فقد سجلت المعطيات الخاصة بها حدوث تحسن نسبي بالنسبة للأولى وتقدم لا بأس به بالنسبة للثانية (القيم).

وفيما يخص حالة الرأسمال المعرفي، يبين تحليل نتائج هذه الدراسة التقويمية أن حصيلة المهارات المعرفية لدى التلاميذ المغاربة، في نهاية المرحلة الثانوية، تبقى متدنية وبعيدة عن ما هو مأمول. إذ أن أغلبية المفحوصين لا يتحكمون في الحد الأدنى من القدرات والكفايات

* تعقيب على مداخلة أحمد أوزي في ندوة : المدرسة العمومية المغربية: واقع وآفاق التي نظمتها مؤسسة علال الفاسي، فبراير – مارس 2012.

القاعدية لمواصلة التعليم والتعلم. كما أن المقومات المعرفية لولوج مجتمع المعرفة والانخراط في اقتصاد المعرفة لا تتوفر لدى الأغلبية منهم. وتؤشر تلك النتائج إلى أن المردودية الداخلية للمنظومة أصبحت بالفعل مشكلا مزمنا، يتفاقم باستمرار؛ ولا يفتأ يسجل مؤشرات سلبية، وذلك رغم الجهود المبذولة والموازنات المرصودة. مما يستدعي ضرورة فتح نقاش عمومي وطني واسع، حول إشكالية الجودة في المنظومة التربوية المغربية، بعد أن طال تأجيل فتح هذا الملف، بفعل اكراهات توسيع العرض التربوي وتعميمه. وأود أن أسجل الملاحظات التالية على هذه الخلاصة الأولى:

1- تستدعي هذه النتائج المتدنية في الرأسمال المعرفي مسؤولية كل الفاعلين من مسؤولين ومربين ومدرسين وآباء وكافة الشركاء السياسيين والاجتماعيين وباقي الفعاليات المدنية؛

2 - إنها سوف تؤخرجاهزية الولوج لمجتمع المعرفة لعقود أخرى؛

3- إنها نتائج لا تساير التكلفة والموازنات التي ترصد لقطاع التربية والتكوين؛

4 - في سياق النتائج المتردية، حقق التلاميذ في المغرب «تقدما» (بمتوسط بلغ 36.33)، مقارنة بزملائهم في الأردن والإمارات واليمن. وإذ نسجل هذا «التقدم» باعتباره سابقة غير معهودة، حيث كان ترتيب التلاميذ في الأردن، في التقويمات الدولية السابقة، هو في الغالب، احتلال المراتب الأولى ضمن التلاميذ العرب المشاركين في اختبارات TMSS و PRLS . غير أن هذا «التقدم» المسجل لن يكون له معنى أو دلالة، مادام لا يزال بعيدا عن الحد الأدنى المعرفي المنشود كما تبين ذلك النتائج.

أما فيما يخص الشق ألثاني من الخلاصة العامة، وهو المتعلق بنتائج القيم، فقد بينت نتائج دراسة الحالة المغربية أيضا، أنه تم تسجيل تحسن ملموس لدى المستجوبين في مقابل تدني المهارات المعرفية. وإذا كانت هذه النتيجة إيجابية في حد ذاتها، فإنها تؤشر لوضعية ملتبسة ويعود ذلك لأحد آمرين:

- إما لعدم تطابق إجابات المفحوصين مع واقع ما يشعرون به أو يعتقدونه؛ وبالتالي فإن سلوكاتهم قد لا تطابق القيم والمواقف المعبر عنها؛
- وإما لوجود اختلالات في منظومة القيم لدى المفحوصين، لأن المنطقي والطبيعي هو أن تتأسس القيم لدى الناشئة ليس على فراغ ، بل على قاعدة معرفية وكفائية. أما أن يحدث تحسن في القيم في ظل تدني المعارف فهو حالة شاذة، وتطرح عدة أسئلة من قبيل : هل أصبحت القيم تتأثر إلى هذا الحد بمصادر أخرى غير المدرسة ؟ هل تقلص تأثير المدرسة إلى هذا ألحد في مجال بناء القيم وتكوين الشخصية لدى المتعلمين ؟ إن

الأمر المسلم به هو أن حضور البعد المعرفي والمدرسي في تكوين القيم لدى الناشئة هو ضمان لبناء تلك القيم على أسس منطقية وعقلانية وحداثية. أما بناءها خارج هذا السياق، وبواسطة مصادر وقنوات غير مؤكدة، فلا شيء يضمن الاتساق المنطقي والملاءمة الواقعية لتلك القيم.

نستخلص إذن أن واقع الحصيلة الحالية للمعارف والمهارات التي يستنبتها النظام التعليمي في الناشئة، كانت متدنية وبعيدة عن ما هو منشود؛ والفجوة عميقة بينها وبين المعايير المعرفية والمهارية والقيمية المطلوبة للاندماج في مجتمع المعرفة. فقد تبين مما سبق أن الحد الأدنى للمعايير المعرفية والعلمية والمهارية، كما هو متعارف عليها دوليا، لم تبلغه بعد مخرجات المدرسة المغربية. فمهارات التفكير التحليلي والتركيبي والنقدي، ومهارات الإبداع وحل المشكلات ومهارات تدبير المواقف هي مهارات قاعدية للتفاعل مع مجتمع المعرفة، والمشاركة في اقتصاد المعرفة؛ لكنها تبقى شبه غائبة لدى مخرجات المدرسة المغربية التي غالبا ما تبقى عند حدود استظهار المعرفة التي قدمت لها (نستثني هنا بالطبع بعض جزر التميز والتفوق، الموجودة فعلا في تعليمنا، لكن ليست لها دلالة إحصائية كافية). وإذا استمرت الوضعية على هذه الحال، فإن المدرسة العمومية لن تقلص من الفجوة المعرفية التي يعاني منها مجتمعنا، بل سيتفاقم الامر لنصبح أمام مدرسة، هي عبارة عن آلة ضخمة جدا، نسمع جعجعتها باستمرار ولا نرى لها طحينا؛ وبالتالي فإننا سوف نبتعد عن مدرسة المستقبل الواعدة بتربية الجودة، التي طرحت منذ الميثاق الوطني، كرهان أمام المغرب المعاصر .

إذا كان من المؤكد أن التعليم يشكل بمختلف مراحله ومستوياته ونواتجه قاعدة مركزية تؤهل للولوج الى مجتمع المعرفة، فإن الوقوف على قضايا التعليم في المغرب واشكالياته (المنجزات والاكراهات والاختلالات) سوف يضعنا مباشرة أمام مظاهر الفجوة المعرفية القائمة بين الواقع والمأمول في المشروع المعرفي المغربي. وسوف يتم ترصيد حجم هذه الفجوة من خلال معاينة قيمة الرأس المال المعرفي، الذي ينتجه نظام التربية والتكوين في المغرب ونوعية الكفايات المعرفية والمهارية والقيمية التي يرسخها لدى الأطفال واليافعين والشباب. فإلى أي حد تمكن المغرب من تحقيق أهداف تطوير التعليم العام، كما تم تبنيه من طرف المؤتمر الدولي الأول حول التعليم للجميع؟ والى أي حد تمت الاستجابة للمعايير الدولية للجودة في التعليم الثانوي ألتأهيلي؟ وإلى أي حد أيضا خدم التراكم المعرفي الذي حصل خلال مراحل التعليم المختلفة في المغرب، وفي مدى زمني يمتد لنصف قرن، أهداف إنضاج شروط الولوج لمجتمع المعرفة؟ و لماذا ظلت المردودية الداخلية والخارجية أيضا للنظام التعليمي المغربي متواضعة، رغم جهود الإصلاح المتتالية؟ كيف يمكن تفسير

العجز المسجل في مؤشرات التنمية المعرفية والإنسانية في المغرب ؟ هل يتعلق الأمر بعجز هيكلي في مؤسسة المدرسة، تراكم منذ سنين وأصبح يعيد إنتاج نفسه؟ أم أن الأمر يعود لقصور في السياسات العمومية وفي البيئات التمكينية، أم يعود لعجز في الرؤية الاستشرافية، التي تستلهم التحديات والرهانات المستقبلية؟

ولتسليط الإضاءات الكافية على التساؤلات السابقة، يتطلب الأمر القيام بفحص متعدد الأبعاد للاختلالات القائمة؛ وفي نفس الوقت رصد لبعض الانجازات الواعدة، والتي تم تفعيلها مؤخرا، لكنها لم تؤت بعد الثمار المرجوة منها.

وستعتمد المقاربة المنهجية التي سنلجأ إليها في هذه المداخلة، على تحليل تشخيصي واستشرافي لواقع التحصيل الدراسي (القدرات والمهارات والقيم التي ترسخها وتمررها المؤسسة التربوية والتكوينية المغربية)، اعتمادا على استثمار نتائج التقويم الداخلي للنظام، وفحص مؤشرات المردودية الداخلية للمنظومة، وتقدير مدى نجاعتها البيداغوجية، في ارتباط بالأهداف المرسومة لها. ومن شأن هذه المقاربة أن تجعلنا نلامس بعدين أساسيين:

- يتعلق البعد الأول بالاقتراب من عمق المشكلات ذات الطبيعة النوعية التي تعاني منها المنظومة، والتي تعيق قيامها بوظائفها التربوية والتكوينية وفق الغايات والأهداف، كما حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

- أما البعد الثاني فيتعلق باستثمار خلاصات المقاربات التي انصبت على تحليل السيرورة الداخلية للمدرسة (أي العمليات التعليمية- التعلمية) في تفاعلها، من جهة، مع مكونات المدرسة (محتوى التعليم، تكوين المدرسين، الاستراتيجيات التعليمية) ومن جهة أخرى، تفاعلها مع المتغيرات المحيطية الأسرية والثقافية والتربوية. وسوف يتيح هذا البعد استثمار نتائج التقويمات الدولية والوطنية للتعلمات لدى المتمدرسين المغاربة لتقدير قيمة القدرات المعرفية والمهارية والقيمية، التي يراكمها التلميذ المغربي خلال تعلمه.

وبعبارة أخرى سوف نحاول في هذه الورقة مساءلة الاختيارات الوطنية في مجال جودة التعليم، وسوف نركز على الخصوص على التساؤل عن مدى وجود مشروع مغربي لتكوين رأس مال معرفي من خلال التعليم؛ وإلى أي حد يتم طرح الأسئلة الأساسية في هذا الإطار؟ وهي على سبيل المثال:

- ما هي نوعية وحجم المعارف التي نسعى إلى أن يكتسبها تلامذتنا من خلال التعليم، وخصوصا، في المرحلة الأساسية منه ؟ هل قمنا فعلا بضبط الكفايات القاعدية الاساس لهذه المرحلة socle de compétences

- هل تتيح فعلا المعارف والقيم التي

يمررها التعليم مساعدة خريجي التعليم، في كل مستوياته، على معالجة متطلبات اقتصاد المعرفة والمشاركة الفعالة في مجتمع المعرفة؟

إننا حينما نتناول موضوع دور منظومة التعليم المغربي في تكوين الرأسمال المعرفي المُؤهِل للولوج لمجتمع المعرفة، فإننا سنكون قد انتقلنا إلى مستوى التحديات والرهانات الجديدة المتعلقة بوفرة الإنتاج المعرفي في المؤسسات التعليمية والجامعية (أي الكفايات العقلية والسلوكية العليا)؛ وبتقصي معايير الجودة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والوسائط الجديدة والتعليم الرقمي E- learning والتعليم عن بعد، وغير ذلك من مستجدات التقانة الحديثة. في حين أن الواقع الحالي للمنظومة لا يزال يعاني من تأثير الاكراهات والاختلالات الناتجة عن استمرارية مشكل تفشي الأمية في صفوف البالغين أكثر من 15 سنة، وتركيز الجهود على إكساب المتعلمين المهارات القاعدية، واستمرار ظاهرة الهدر المدرسي، ومشاكل تدني المستوى المعرفي والمهاري للمتخرجين، وعدم ملاءمة التكوين لحاجيات سوق الشغل. إن هذه المفارقة تؤشر لوجود فجوة عميقة في طبيعة الرأسمال المعرفي؛ كما أنها تؤشر أيضا للطابع المعقد والمركب للتحديات والرهانات التي يعاني منها النظام التعليمي المغربي؛ إذ يتوجب عليه، في نفس الآن، أن يحل رهانات الأمس التي تراكمت لعقود طويلة، وأن يدبر رهانات الحاضر المتمثلة في إنضاج شروط الانتقال إلى مجتمع المعرفة؛ وهو ما سوف يعقد أكثر المهام المطروحة.

الرأسمال المعرفي المدرسي و الجودة المفقودة

إذا كانت المؤشرات الكمية، التي تم التطرق لها في المحاور التي تناولتها الحلقات السابقة من الأيام الدراسية حول المدرسة المغربية التي نظمتها مؤسسة علال الفاسي، قد بينت أن جهود الدولة في مجال توسيع العرض التربوي قد حققت نتائج لا بأس بها، خصوصا، على مستوى معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي؛ ونتائج محدودة في باقي مستويات التعليم، فإن استحضار مجمل المؤشرات والمعطيات الكمية المتعلقة بتشخيص وضعية التمدرس والإلمام بالقرائية لدى الراشدين في المغرب، سيبين أن الصورة الأولية التي يمكن رسمها حول الرأسمال المعرفي، الذي تمرره المدرسة هو أن هناك تفاوتا في فرص حصول الناشئة من أطفال ويافعين وشباب على الرأسمال المعرفي؛ كما أن المدرسة لا تزال توزعه بكيفية غير متكافئة على روادها، بل هناك فعل اقصائي للمدرسة، استمر تأثيره الى الآن بفعل استمرار الاختلالات الاجتماعية والثقافية والجهوية.

أما فيما يخص مسالة جودة المعارف،

وهو المحور الذي يهمنا اليوم، فسوف يحيلنا في الحقيقة الى مجال آخر يشكل البنية العميقة للمنظومة. ونقصد به البنية البيداغوجية، التي تتيح لنا فتح «العلبة ألسوداء» لفحص ما يجري داخل الفصول الدراسية على مستوى عمليات التعليم – والتعلم، من تثاقف وتفاعل وعلاقة تربوية، تُنتِج قدرات ومهارات وقيم، تشكل عند تركيبها الكفايات، التي يفترض أن تنتجها المنظومة. فهل تنتج هذه الآلية الداخلية للنظام، فعلا، معارف قادرة على تهيئ التلاميذ لمعالجة متطلبات اقتصاد المعرفة، والانخراط في مجتمع المعرفة؟ وكيف يمكن تقييم جودة المعارف والقدرات والمهارات المكتسبة لديهم؟

استنادا الى التحاليل والدراسات التقويمية الوطنية والدولية التي أنجزت حول المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة، يمكن القول، إجمالا، إن هناك تدنيا كبيرا في مستوى جودة التعلمات والمعارف المكتسبة. كما أن هناك تراجعا ملموسا في القدرة التنافسية المعرفية لدى التلميذ المغربي. فباستثناء بعض مؤسسات ألتميز، فإن المدرسة المغربية لم تستطع أن توفر تعليما بمعايير الجودة المطلوبة، وهو ما يؤدى مثلا إلى الانقطاع المدرسي لما يقارب 200الف تلميذ سنويا، والى ارتفاع ظاهرة التكرار التي بلغت 17 % في السنة الأولى من الابتدائي. ومن الصعب إرجاع السبب في ذلك إلى عوامل شخصية تتعلق فقط بقدرات الطفل الذهنية أو بوضعيته الأسرية والاجتماعية[2]. غير أن هذا لا يعني، في نفس الوقت، غياب استثناءات يظهر فيها تميز وتفوق لدى بعض التلاميذ، لكنها تبقى مجرد جزر معزولة وغير دالة إحصائيا، ومحدودة في بعض المسالك كشعب الرياضيات، وفي بعض القطاعات كالتعليم الخصوصي.

ولبيان واقع الرأسمال المعرفي في المدرسة المغربية نورد، بإيجاز خلاصات الدراسات التقويمية، التي تم إجراؤها في السنوات الأخيرة، والتي جاء تقويم حالة المغرب، ضمن تقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011 ألأخير، ليدعمها فقط.

نتائج التقويم الدولي والوطني

فكما هو معلوم تقوم الجمعية الدولية لتقويم التحصيل الدراسي بإجراء تقويم مقارن لمكتسبات التلاميذ في الابتدائي والإعدادي في الرياضيات والعلوم والقراءة، كل أربعة سنوات. وقد أظهرت نتائج التقويم الذي شارك فيه المغرب، لاسيما TIMSS (2003) و PIRLS (2006)، ضعفا في الأداء المعرفي للتلاميذ في المغرب في المجالات التي تم تقويمها[3]، ونتيجة ذلك احتل المغرب في التصنيف الدولي (البلدان المشاركة) الرتبة 40 من بين 45 دولة مشاركة في اختبار الرياضيات والعلوم TIMSS لسنة 2003 ؛ والرتبة 44 من بين 45 دولة في اختبار

القراءة PIRLS لسنة 2006 . كما كانت نتائج التلاميذ المغاربة متدنية، ليس فقط بالمقارنة مع المعدلات الدولية، بل أيضا مقارنة مع المعدلات العربية، رغم كون هذه الأخيرة تعتبر متدنية بدورها مقارنة بالمعدلات الدولية.....

وبطبيعة الحال طرحت النتائج المتدنية في التقويم الدولي علامات استفهام كبرى حول مردودية منظومة التعليم المغربي؛ وقد أثار ذلك ضجة في الأوساط الرسمية والمهنية والإعلامية، وحاول كل طرف البحث عن تفسير لها. كما أنها كانت إحدى الدواعي التي ساهمت في انطلاق البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي من طرف المجلس الأعلى للتعليم سنة2008 : الذي وضع ضمن أهدافه قيادة الجودة البيداغوجية من خلال ملاءمة عمليات التقويم الوطني مع المعايير الدولية المتعارف عليها.

وفي هذا الإطار واستجابة لحاجة المساءلة المنتظمة للمكتسبات الدراسية للتلاميذ وملاءمة المعارف والكفايات المكتسبة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية، تم أنجاز دراسة وطنية تقويمية[4] لقياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المغاربة في نهاية السنة الدراسية 2007/2008 ، من حيث المعارف والمهارات والكفايات الأساسية في مواد: اللغة العربية والفرنسية والرياضيات والعلوم، في المستوى الرابع والسادس من الابتدائي، والمستوى الثاني والثالث من التعليم الإعدادي. وقد أسفرت النتائج الإجمالية لمستويات التحصيل الدراسي عن أن الأهداف المقررة في البرامج لا تتحقق إلا بنسبة الثلث، أو أقل من النصف في أحسن الحالات. أما عن مستويات تحصيل المضامين والمهارات في المواد التعليمية المختلفة فقد وقفت نتائج الدراسة الوطنية لتقويم التحصيل الدراسي على الخلاصات التالية حسب المواد والمضامين والمهارات[5]:

ا - على مستوى اللغات:

تبين نتائج التحصيل الدراسي المتعلقة باللغات، سواء منها اللغة العربية أم الفرنسية، أن

1 - هناك انخفاضا في التحصيل، في اللغتين معا، كلما ارتفعت درجة تعقيد الكفاية المستهدفة. ففي السلكين معا يجد التلاميذ صعوبات، كلما كانوا أمام استعمال عمليات ذهنية معقدة؛ مثلا في حالة إنتاج النصوص الكتابية أو التعبير الكتابي بحكم طابعه التركيبي.

2 - إن تراكم الصعوبات اللغوية على مدى المسار الدراسي للتلاميذ ساهم في ضعف الكفايات والمهارات اللغوية الأساسية لديهم، وذلك بالمقارنة مع الأهداف المحددة لتعلمها، كما ساهم في تدني القدرات والكفايات الأخرى غير اللغوية. ولعل السبب في ذلك يعود لغياب التقويم التشخيصي والتكويني ولأساليب الدعم والمعالجة البيداغوجية، التي تتم في اللحظة الضرورية،

وبالأسلوب البيداغوجي الأنجع وقبل تراكم الثغرات.

ب - على مستوى الرياضيات والعلوم:

كشفت أيضا نتائج الدراسة التقويمية للبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي عن تمكن التلاميذ من تحقيق مستويات تحصيل مرتفعة، حينما يتعلق الأمر بالمعرفة، وبمستويات متدنية في مهارات التطبيق وحل المسائل، أي أن الصعوبات تبدأ مع بداية تعقد درجة الكفاية المطلوبة، كمعالجة الأسئلة المفتوحة في الرياضيات وتعبئة الموارد لحل وضعيات مركبة وغير مسبوقة (الكفاية).

وإجمالا، يمكن القول إن الأداء الدراسي وألتحصيلي للتلاميذ المغاربة يعاني من صعوبات كبيرة، كلما تتطلب الأمر الانتقال بالتحصيل من طابعه ألاسترجاعي (مراقبة المعلومات لاسترجاعها في إطار نظام مغلق، وبدون أي هدف سوى النجاح في الامتحان) إلى مستوى تحويل المعلومة إلى قدرات ومهارات وتوظيفها أو تحريكها في حل مسألة غير مسبوقة. فالمدرسة لا تزال سجينة نموذج إرشادي paradigmeيتعلق »بالتعليم والتلقين ،«ولم تستطع بعد أن تتحول إلى نموذج» تعليم التعلم وإنتاج الكفايات«؛ الذي يعتبر من الأهداف التي تسعى المدرسة الفعالة إلى تحقيقها.

يتمثل ،إذن ،عائق المدرسة المغربية في عجزها على بناء كفايات من مستوى عال وصقلها داخل المواد التعليمية من خلال تقاطع الكفايات النوعيةcompétences disciplinaire بالكفايات المتدة compétences transversales، وإتاحة إمكانية نقل هذه الأخيرة من مجال إلى آخر. إن التعليم المغربي لا يزال منحازا لغاية « تعلم لتعرف» على حساب الغايات الثلاثة الأخرى: تعلم لتعمل / تعلم لتكون / تعلم لتشارك الآخرين[6]. لذلك سيبقى الرهان هو مدى قدرة المنظومة التعليمية على تبني اختيارات بيداغوجية بديلة تمكن من إنتاج الكفايات المعرفية المتوسطة والعليا، باعتبارها هي أداة لتكوين الموارد البشرية القادرة على تدبير وإنتاج المعارف والمعلومات الابتكارية، التي توظف في التنمية الشاملة وفي اقتصاد المعرفة والمنافسة الدولية الشرسة في مجال التحكم في إنتاج المعرفة.

يبقى، إذن، أن تحسين المؤشرات النوعية والكيفية للتعليم في المغرب هو الرهان الذي سوف يرقى بنا الى مستوى الجودة المنشود؛ وسوف يساعد تحقيق هذا الرهان على التغلب على الفجوة المعرفية وإنضاج شروط الولوج لمجتمع المعرفة. وتبعا لذلك يمكن تصحيح رُتبة المغرب المتدنية، دوليا وأيضا عربيا، في سلم التقويم الدولي للتحصيل المعرفي والمهاري والقيمي للتلاميذ

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول بأننا حققنا تقدما مهما على مستوى سجل الكم ، أي توسيع العرض التربوي، لكن سجل الجودة لا يزال بكرا. وهنا يمكن

الاشارة الى أن هذا السجل يدخل ضمن المجالات الإستراتيجية للمغرب المعاصر؛ لأن مستقبل البلد وانخراطه في ربح تحديات الالفية الثالثة مرهون بكسب هذا الورش ألاستراتيجي الهام، المتعلق بالتحكم في معايير الجودة في التعليم.

العوامل المفسرة

1 - العوامل العامة

يعود تدني المؤشرات الكمية والنوعية للتعليم في المغرب إلى العقود الماضية، حيث تميز تاريخ التعليم بتوالي أزمات استعصى على الإصلاحات المتوالية حلها في إبانها، فأحدث التراكم الحاصل اختلالات مزمنة، أعاقت حركية تطوير المنظومة. لذلك لا يمكن موضوعيا البحث عن متغير مستقل واحد لتفسير هذه الوضعية المركبة والمعقدة، بل إن كل ربط لهذه الوضعية بعامل مفسر وحيد سيكون ربطا تعسفيا. لذلك ينبغي استحضار مقاربة التحليل المتعدد العوامل، الذي يرصد ويستحضر تأثير مختلف ألعوامل، والتي ألخصها في ضعف حكامة المنظومة، والذي تجلى في الكثير من الأحيان في تحول المنظومة الى ساحة للصراع السياسي أو النقابي، غالبا ما ينتهي بأخذ أحد أطراف الصراع للمنظومة كلها كرهينة. ولا شك أن الآثار الفعلية والجانبية لضعف تلك الحكامة سيؤثر على أداء المدرسة العمومية المغربية، وعلى جودة التعلمات والمعارف التي تقدمها.

والجدير بالذكر هنا أن كل محاولات الإصلاح التي تم تجريبها، قبل الميثاق وقبل المخطط الإستعجالي، كانت تقدم مشاريع للإصلاح غالبا ما يبقى تأثيرها شكليا ومحدودا في الزمن، ولم تتمكن من النفاذ إلى جوهر الاشكاليات المطروحة؛ لأنها كانت تقف أمام أبواب المدارس، ولا تتجاوز أسوارها للنفاذ إلى الفصول الدراسية؛ حيث توجد البنية العميقة للعملية التربوية؛ وحيث يتم الفعل التعليمي- التعلمي المباشر؛ ويتم بناء القدرات والمهارات والقيم، التي تتأسس عليها كفايات المتعلمين.

إن إهمال مشاريع الإصلاح لهذه البنية العميقة (البنية البيداغوجية) بكل مكوناتها حتم عليها أن تبقى اصلاحات شكلية، وأن يؤدي الفراغ الناجم عن ذلك إلى تردى الخدمات التعليمية، وتدني الرأسمال المعرفي المدرسي، وتراجع قدرات حشد وتعبئة الموارد المعرفية لمواجهة المسائل غير المسبوقة لدى المتعلمين اثناء التقييم التربوي.

إن تراكم الإخفاقات وتوالي الاحباطات خلق وضعية تقلصت فيها وظيفة المنظومة التربوية في الحراك الاجتماعي وفي تكريس التماسك الاجتماعي وولوج الحداثة. فمسلسل التراجع الذي تعاني منه المنظومة، قد تعمق الآن، حتى بدأنا نجد له أصداء في كل الميادين؛ وكمثال فقط عن ذلك نجد أن إخفاقنا في ميدان التنمية البشرية يعود في جزء كبير منه إلى التعثر والاختلالات التي تعاني منها المنظومة التربوية. وهذا هو الذي

جعل تقرير الخمسينية (المغرب الممكن) يصف المنظومة بأنها « تعاني الضعف وعدم الملاءمة، إذ أصبحت مع مرور الزمن عبارة عن آلة ضخمة تعاني من ضعف النجاعة، ولاسيما على مستويي التشغيل والإدماج. ومن ثم أصبحت المنظومة التربوية القائمة ورشا يتطلب إصلاحات عميقة ومتوالية»[7].

إذن كخلاصة للعوامل العامة المتحكمة في الاختلالات التي تعاني منها المنظومة، بما فيها الاختلالات المتعلقة بتدني التحصيل وضعف الجودة، أبرزت دور ضعف حكامة المنظومة وآثاره المباشرة والجانبية على المردودية الداخلية للمنظومة.

2 - العوامل البيداغوجية:

ا - غياب التقويم كثقافة وكممارسة بيداغوجية

لقد ظلت ثقافة التقويم والجودة غائبة تماما عن المشهد التربوي المغربي، الى ان جاء الميثاق الوطني الذي ساهم في إدخال هذه الثقافة في الخطابات الوطنية حول التربية والتكوين. وعملت الوزارة منذ سنة 2004 على تنظيم « منتديات الإصلاح الخاصة بالارتقاء بجودة التعليم» مركزيا وجهويا، وذلك لإعطاء دفعة قوية لأوراش الإصلاح التي بوشرت، وفق مقتضيات الميثاق الوطني، وذلك من خلال استحضار مفهوم الجودة وأهميته في الارتقاء بنوعية المنجزات.

وإذا كان لأهداف منتديات الإصلاح والجودة طابعها الاستراتيجي، فإن الانتقال من المستوى الاستراتيجي والمركزي إلى المستوى الإجرائي، عند تنفيذ الأوراش ومباشرة الإصلاحات، سيبقى محفوفا بمخاطر الانحراف عن الأهداف المتوخاة، نظرا من جهة لغياب الموارد البشرية القادرة على قيادة وتدبير الجودة ومعاييرها على المستوى الجهوي؛ ومن جهة أخرى للمفارقة التي يشعر بها الفاعلون، حينما يطلب منهم تحرى معايير الجودة في الوقت الذي تنقصهم التجهيزات والمواد الأساسية لتدبير قطاعاتهم. فهذه المفارقة تجعل الأمر، عند البعض عبثا، وعند البعض الأخر هروبا إلى الأمام [8] . إن نظام الجودة هو نسق منظومي شامل، مندمج، مترابط الحلقات، بحيث أن أي ثغرة تحدث في أية حلقة أو مرفق إلا وتكون لها تبعات سلبية على مستوى باقي الحلقات والمرافق؛ وبالتالي فإن تدبير أي قطاع في التربية الوطنية بمعايير الجودة يقتضي توفر تصور شامل للجودة عموديا (المركز، الأكاديمية، النيابة، المؤسسة المدرسية) وأفقيا (السياسات العمومية، الموارد البشرية، المناهج والبرامج، التدبير البيداغوجي، البيئة التمكينية....). وربما كانت هذه الحقيقة هي الغائبة عن «منتديات الإصلاح الخاصة بالارتقاء بجودة التعليم « التي كانت تعتقد أن الجودة يمكن أن تتحقق بمجرد الحديث عن الجودة. وبذلك كانت المعوقات والثغرات في كل مناحي النظام، وضعف تكوين الموارد البشرية وعدم كفاية التجهيزات والموارد المالية والتقنية وعدم

جاهزية الجهات..الخ. هي الصخرة التي تحطمت عليها أحلام المسؤولين، عندما روجوا لخطاب الجودة، دون توفير أدنى الشروط لتحقيقها.

وبالموازاة مع ذلك، صار خطاب المسؤولين يتخذ، منذ 2007 وخصوصا مع المخطط الاستعجالي، منحى تشخيص الفجوات والعوائق ورصد المنجزات الكمية، اعتقادا منهم أن طريق الجودة يكمن في مراكمة الأهداف الكمية. وهكذا بدأت الخطابات تهتم بإحصاء الحصيلة الكمية في المجالات المختلفة، قبل وأثناء المخطط ألاستعجالي، مثل : نسبة ارتفاع الميزانية، نسب ارتفاع معدلات الاستيعاب، نسب ازدياد العرض التربوي، نسب النجاح في الامتحانات الاشهادية، نسب تزويد المدارس بالحواسب،....الخ

وفي سياق هذه «الواقعية» التي ميزت خطابات الوزارة منذ2007، تم التعامل مع إحدى المشكلات الأفقية للتربية الوطنية التي تهمنا هنا، وهي جودة التعلمات باعتبارها إحدى مخرجات المنظومة، والتي تعكس حالة المنظومة بمدخلاتها وعملياتها. فعكف المسؤولون على استخلاص الدروس من التقويم الدولي المقارن الذي كانت نتائجه كارثية بكل المقاييس. وفي هذا الإطار اتجه المجلس الأعلى للتعليم نحو الاهتمام بمسألة جودة التحصيل الدراسي وإرساء نظام مغربي لتقويم التعلمات وقام بإصدار التقرير ألموضوعاتي لسنة 2009 ، حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي الذي أجري سنة 2008 ، وكانت نتائجه، مع الأسف، لا تقل سلبية عن نتائج التقويم الدولي، كما تمت الاشارة الى ذلك سابقا.

وهنا أود أن أكد على أن التقويم شكل باستمرار الحلقة الأضعف في المنظومة التربوية، ليس حصرا فقط في مجال تقويم التعلمات، بل بالنسبة للتقويم بمعناه الشامل لمدخلات وعمليات ومخرجات المنظومة. ولوعدنا الى الممارسة المتداولة للتقويم البيداغوجي لدى التلاميذ، فإننا سنجد ان التقليد الشائع هو تقويم المعلومات، وليس تقويم التعلمات. وقد ساعد على استدامة هذه الوضعية الشاذة في التقويم عاملان أساسيان:

الأول: عدم توفر أو تحديد سقف أدنى للتعلمات (اي حد أدنى للكفايات socle de compétences)، يكون معيارا لانتقال التلاميذ من سلك إلى آخر. وقد أدت هذه الوضعية بالمُدرس في الإعدادي الى أن يتعامل مع تلاميذ لا يتحكمون في الكفايات الأساس للابتدائي. كما أن المدرس في ألتأهيلي يتعامل مع تلاميذ لا يتحكمون في الكفايات الأساس للإعدادي، ويحدث هذا خصوصا في الرياضيات واللغات.

الثاني: عدم تطوير ترسانة ذات صلاحية ثابتة لاختبارات وأدوات التقويم، وغياب بنوك للاختبارات ذات صلاحية وثبات.

وإجمالا، يمكن القول أن الكل يجمع اليوم على عدم وجود أية بدائل أخرى غير تنفيذ إصلاحات جذرية من شأنها أن تمس البنية العميقة للتعليم، ونقصد بذلك البنية البيداغوجية حيث تحدث التفاعلات التعليمية - التعلمية؛ وذلك بالارتقاء بهذه البنية نحو الجودة ومباشرة اصلاحات عميقة تَنفُذ الى البنية البيداغوجية، ومراجعة جذرية لأنظمة التقويم وأنظمة تكوين القيادات ألتربوية، وخصوصا منهم المدرسون.

ب - تَحوّل صعوبات التحكم في اللغات إلى «معضلة بيداغوجية» :

هنا يعتبر عائق التحكم في اللغات سببا من أسباب الاختلالات، ويعتبر في نفس الوقت نتيجة لها. فكما بين ذلك التقويم الدولي والوطني لمكتسبات التلاميذ، يبقى مشكل عدم التحكم في اللغات إحدى النقائص الكبرى للمنظومة التعليمية؛ وهو ما يمس في الجوهر فعالية المدرسة، ويؤثر في علاقتها بمحيطها المهني والاقتصادي. فالتحكم في اللغة هو شرط لتنمية تعلمات وكفايات أخرى نوعية وأفقية. وهو شرط أيضا لاستيعاب الخطاب والتواصل والتعبير؛ وتملك المعرفة والثقافة؛ وبناء الشخصية والانفتاح على الآخرين والعيش في القرية العالمية؛ وبناء رأسمال معرفي غني ومتنوع ومنفتح. فبدون تواصل لغوي شفهي وكتابي لا يمكن الاندماج في مجتمع المعرفة وفي اقتصادياته. المهم أن تحسن المستوى اللغوي هو هدف في حد ذاته منشود، وهو في نفس الآن وسيلة لتحسين كفايات أخرى متعددة لدى المتعلمين.

ج - مشكل ملاءمة النموذج البيداغوجي المعتمد(الكفايات) وصعوبات التطبيق:

نؤكد هنا أنه لا يمكن لأي أحد أن ينكر أهمية النقلة النوعية التي حدثت في السنين الأخيرة، في مجال أدبيات العلوم التربوية في المغرب، حيث أصبح الحقل التربوي يعرف تدافعا وحراكا متناميا، تمثل في نمو وتوسع التأليف والنشر في مجال عوم التربية. وقد ساهم ذلك في التعريف، إما بواسطة الترجمة أوغيرها، بالنماذج التربوية الحديثة في الدول المتقدمة وبالتجديد التربوي المتنامي فيها. كما ساهم في تهيئ الانتقال من «نموذج ارشادي تقليدي للتربية » كان هو المهيمن في المغرب إلى نموذج آخر يتأسس على «التربية الكفائية». وهو منظور جديد، يعتمد المقاربة بالكفايات وبيداغوجيات الإدماج والمشروع والتحكم والدعم؛ وينشد تكوين الإنسان وتأهيله للاندماج الاجتماعي والمهني وللانخراط في التنمية البشرية والتواصل مع مجتمع المعرفة.

ويرتقب أن يساعد هذا الزخم الجديد المتعلق بتبني مقاربة بيداغوجيا الكفايات على إرساء هيكلة جديدة للفعل البيداغوجي، وللعلاقة بين الثالوث المكون لها (المدرس / التلميذ / المعرفة). بحيث أن جوهر الممارسة التربوية سيصبح ليس تمرير مقررات ومضامين تقليدية، بل هو

إبراز ما يتقنه المتعلمون من قدرات ومهارات واتجاهات؛ أي استبدال المعرفة الجاهزة، لصالح بناء المعرفة بواسطة التعلم بالاكتشاف وأسلوب حل المشكلات وطريقة المشروع... فالمفروض إذن أن المقاربة الكفائية، وبيداغوجيا الإدماج كإطار عملي وتطبيقي لها، ستساهم في ضبط التعلمات وتحديد طبيعتها ومواصفاتها وحجمها وإعطاء معنى لها. فالمدرس لا يقدم معرفة وحسب، بل إنه يحدد الوضعيات المشكلة التي تلائم الكفاية المطلوبة؛ ويُسَهِّل بناء المتعلم لقدرات أو مهارات من خلال حشد وتعبئة الموارد المتوفرة لحل مشكلة في سياق وضعية محددة.

غير أن التفعيل المنهجي لهذا النموذج الكفائي، في المدرسة المغربية، تعرض للكثير من الاختلالات. ففي الكثير من الحالات كان ادماج هذه المقاربة يختزل في استبدال بعض العبارات، لتحل محلها كلمات، كالمقاربة بالكفاية وبيداغوجية الإدماج، تتم كتابتها في ديباجة المناهج الدراسية، وفي الخطابات التربوية والتوجيهات الرسمية، التي تعممها الوزارة المعنية على المدرسين؛ أو توضع كعناوين لندوات وأنشطة تكوينية وتجريبية. مما جعل المقاربة بالكفايات تبقى مجرد شعارات بعيدة عن أن تكون محورا للعمل البيداغوجي والديداكتيكي الفعلي، الذي يمارسه المدرس في فصله، أي بناء أنشطة التعليم والتعلم وفق وضعيات - مشكلات وربطها بسياق يعطيها معنى لدى التلميذ.

أما العوائق والصعوبات المرتبطة بتبني هذا النموذج البيداغوجي الكفائي، على أهميته، رغم الجدال الذي طرح مؤخرا بشأنه في الساحة التربوية فتتمثل في عدة محاور منها:

- مسألة ملاءمة النموذج، وضرورة تكييفه مع خصوصية البيئة التربوية المغربية، مما يقتضي الاجتهاد في وضع إطار مرجعي للكفايات في المدرسة المغربية. فالمقاربة بالكفايات التي تم وضعها كمداخل للمناهج، وتم تصريفها في الكتب المدرسية اعتمدت على مرجعية تنتمي لأنظمة تعليمية متقدمة، وعلى ترجمات لبعض النماذج؛ ولم تنطلق من نموذج تطبيقي نابع من صلب التعليم المغربي.

- مشكل عدم صياغة المقررات والبرامج وفق مقاربة الكفايات المنشودة (أي صياغتها في شكل وضعيات - مشكلات)، والاكتفاء، أحيانا، بتغيير العناوين والخطابات. فباستثناء المجهود الذي بذل بالنسبة لبرامج التعليم الابتدائي، في إطار تجريب بيداغوجيا الإدماج فإن العمل في هذا الاتجاه بالنسبة لمقررات المستويات الأخرى (الإعدادي والثانوي) لا زالت تعترضه صعوبات.

- كان هناك تنزيل للاختيارات البيداغوجية المبنية على الكفايات وبيداغوجيا الإدماج، دون التفكير في الإجراءات المواكبة ومنها، على الخصوص، تكوين المدرسين

وتدريبا خاصا قبل ممارستها في الميدان. كما أن التكوين المستمر لم يُفعل بعد بالشكل المطلوب في هذا الاتجاه.

- اكتنف تطبيق المقاربة صعوبات تعود لعدة أسباب منها: اللبس المفاهيمي الناتج عن تعدد المرجعيات الأجنبية التي أخذت منها، وتضارب الترجمات، كما أن هناك غيابا للأطر المرجعية، التي تحدد طبيعة الكفايات النوعية المقصودة من خلال تدريس كل مادة على حدة؛ و غياب معنى وظيفي للكفايات، يحصل عليه إجماع بين الممارسين؛ بحيث نجد أن الكفاية تكون أحيانا هدفا، وأحيانا كفاية مستعرضة، وأحيانا أخرى تكون قدرة أو محتوى معرفي... الخ. وفي هذا الإطار نشير إلى أن المدرسين يقعون في حيرة وارتباك يصعب معه التمييز بين الكفايات النوعية، التي تُحدد في ارتباط مع المواد الدراسية، وبين الأهداف التعليمية؛ وبالتالي هناك من يشتغل، في الحقيقة، بالأهداف، لكنه يعطيها غطاء الكفايات.

- لقد حال الانشغال بإرساء النموذج البيداغوجي المبني على الكفايات وتجريب إطاره التطبيقي لإدماج التعلمات، دون وضع نموذج لتقويمه. وهو ما أدى إلى استمرارية الأساليب التقليدية في التقويم، والتي لا تتلاءم مع أسلوب الكفايات.

خاتمة

حرصت المداخلة على إبراز أنه، منذ حصول التوافق حول الميثاق الوطني وانطلاق مسلسل إصلاح منظومة التربية والتكوين، شهدت المنظومة دينامية فعالة تواصلت إلى يومنا هذا، شملت إعادة هيكلة المنظومة وتوسيع العرض التربوي وتجديد وتحيين العدة البيداغوجية، وتأهيل وملاءمة النسق ألقيمي مع متطلبات الحداثة والملاءمة الدولية. إلا أن هذه الدينامية – على أهميتها – لم تتجاوز بعد المستوى الكمي والتراكمي، ولم تطرق بعد أبواب الجودة.

وهكذا بينت التقويمات الوطنية والدولية للتعلمات، ومنها التقويم الاخير الذي أنجزه تقرير المعرفة العربي 2010/2011 للتحصيل المعرفي والمهاري والقيميي لدى المتعلمين المغاربة، مدى تدني المعرفة المدرسية، وعدم ملاءمة التحصيل الدراسي للعتبة الدنيا المطلوبة. وتركزت التعثرات في عجز المتعلمين عن معالجة الكفايات التي تتطلب قدرات تتجاوز استرجاع المعارف، إلى مستوى تعبئتها من خلال توظيف مهارات ذهنية عالية لحل مشكلات. فكلما كانت المهام المطلوبة مركبة وتستدعي حشد موارد متنوعة، وفق إستراتيجية محددة، نجد أن حظوظ حل المشكل تتضاءل لدى التلميذ المغربي. ويبدأ التعثر، الذي يتراكم مع توالي السنين، مسببا إما نزيف الانقطاع ألمدرسي أو الاستمرار إلى غاية التخرج من الجامعة، لكن دون التحكم في الكفايات ألأساسية من قبيل التحليل والتركيب والاستنتاج

والإبداع وغياب القدرة على تصور وبناء مشاريع شخصية منتجة. وقد بينت الورقة أيضا أن أسلوب تلقين المعرفة واسترجاعها بعد حين، لن يخدم في شيء الانخراط في مجتمع المعرفة المأمول. إذ أن التعليم الذي لا ينمي القدرات والكفايات العالية لدى المتعلمين، لن يؤدى، بطبيعة الحال، إلى بلوغ مستوى الابتكار والإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي، باعتبارهما مدخلان أساسيان لمجتمع واقتصاد المعرفة.

وقد حرصت الورقة على تقديم تصور لتفسير وضعية القصور التي تعاني منها المنظومة، اعتمادا على منظور متعدد العوامل؛ وذلك حرصا على استحضار تحليل شامل للسياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والتربوية والبيداغوجية، التي تؤثر في منظومة التعليم، مع استنتاج بعض المؤشرات التي تخص كل عامل على حدة. غير أن الإشكال الأساسي القائم هنا، والذي تكاد تتقاطع معه كل المؤشرات الأخرى يتمثل في مسألة العلاقة مع المعرفة la relation au savoir . و في هذا الإطار نلاحظ وجود مفارقة وتباعد بين منظورين مختلفين للمعرفة. يتعلق الأول بمنظور النموذج التربوي القائم للعلاقة بالمعرفة، حيث يعتبر أن الغاية الأساسية من التعليم هي استيعاب واحتواء الأجيال الصاعدة؛ وبين منظور مخالف تماما للعلاقة بالمعرفة، تَكَوَّن لدى المتعلمين وأسرهم، ينظر للتعليم والمعرفة كتعبئة من أجل التشغيل... ومن أجل الإعداد للاندماج في مجتمع المعرفة المنشود ينبغي تغيير العلاقة، التي كونها كل طرف من هذين الطرفين بالمعرفة، والعمل على إيجاد تعاقد جديد بين المجتمع والمدرسة العمومية، والسعي لإعادة بناء علاقة جديدة بالمعرفة، وفق بدائل جديدة، تفتح أمام الأفراد طيفا أكبر من الاختيارات، وقسطا أوسع من الحريات. آنذاك تتحقق عودة الروح لمنظومة التربية والتكوين. ويتأتى إعطاء معنى للتعلمات وللمعرفة، والارتقاء بالحياة المدرسية والجامعية، وبذلك يتأتى توفر شروط مساهمة المنظومة في إعداد النشء لمجتمع المعرفة.

وفي هذا الإطار أود أن لا تفوتني الفرصة قبل أن أنهي هذه المداخلة للإشارة الى أن اشكالية النموذج البيداغوجي الملائم للممارسة التربوية في المغرب، قد أصبحت اليوم ذات راهنية كبرى بفعل النقاش والجدل، الذي ما فتئت تثيره مسألة بيداغوجيا الادماج مؤخرا في الساحة التربوية المغربية. ونظرا لأهمية الموضوع وحساسيته الشديدة بالنسبة لتطوير وتجويد المنظومة التربوية، أود أن أتقدم من هذا المنبر المحترم بتوصيتين:

- **الأولى**: العمل على عقد مناظرة وطنية حول اشكالية ملاءمة النموذج البيداغوجي والأسلوب الأمثل لتطبيقه، يشارك فيها الفاعلون التربويون والخبراء والمهنيون، وتستند على دراسات خلفية تعد مسبقا لتقويم تجربة المقاربة بالكفيات

وأسلوب تطبيقها، الذي يطلق عليه بيداغوجيا الادماج. على أساس أن تكون خلاصات هذه المناظرة قاعدة يستند عليها اتخاذ القرارات التربوية الحاسمة في هذا المجال. ونعول هنا على أن يكون التوافق والتعاقد قائما بين التربويين، بعد أن كان في مناسبات أخرى قائما بين السياسيين.

- **الثانية:** تتعلق أيضا بعقد مناظرة وطنية أخرى حول تدريس اللغات ولغة التدريس في المدرسة المغربية، تشارك فيها أيضا نفس النخب التربوية التي أشير إليها في المناظرة الأولى. وذلك بعد حصول وعي لدى الجميع بأن الأوان قد حان لتوضيح المسكوت عنه في هذا الملف؛ ومن جهة أخرى لحصول اقتناع بأن حل المشكل اللغوي هو نصف رهان الجودة في المنظومة التربوية المغربية، وهو ايضا مدخل أساسي لإسترجاع الثقة في المدرسة العمومية المغربية.

الهوامش:

1 - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، تقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011 ، إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة. دار الغرير للطباعة والنشر. دبي.

2 – تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008 ، حالة منظومة التربية و التكوين و آفاقها ، الجزء الأول : إنجاح مدرسة للجميع ، ص.33

3 - تقرير المجلس الأعلى للتعليم عن حالة المنظومة 2008، الجزء الثاني، التحليلي، ص.63

4 - المجلس الأعلى للتعليم ، (2008) البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي ، التقرير التركيبي ، ص. 13 .

5 - المرجع نفسه ، ص.19 .

6 – تقرير اليونسكو «التعليم ذلك الكنز المكنون».

7 - تقرير الخمسينية ، المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، دار النشر المغربية، ص. 106

8 - محمد أمزيان (2005) ، تدبير جودة التعليم ، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص. 36