رابعا. تدبير الموارد المرصودة للبرنامج

يعتبرنقص الموارد البشرية والمادية المتاحة من أهم المعيقات التي تواجه تنفيذ أنشطة البرنامج وتحقيق أهدافه، لا سيما في سياق تزايد نسبة المصابين بارتفاع ضغط الدم المتكفل بهم على مستوى المراكز الصحية، حيث سجل ما يلي.

➢ **ضرورة تعزيز الموارد البشرية والأجهزة الطبية**

في هذا الصدد، أظهرت معطيات مديرية الموارد البشرية لوزارة الصحة والحماية الاجتماعية، أن 632 مركزا صحيا (536 مركزًا قرويا و96 مركزًا حضريًا) لا يتوفر على طبيب. كما لا تتوفر دائما التخصصات الطبية الأساسية في مسلك العلاجات الخاصة بارتفاع ضغط الدم (مثل تخصصات أمراض القلب والكلي والعيون والطب الباطني) على مستوى وحدة الأمراض المزمنة بالمراكز الصحية أو على مستوى المستشفيات.

> وقد أشارت وزارة الصحة والحماية الاجتماعية إلى وجود نقص في الموارد البشرية بشكل عام في القطاع.

أما على مستوى المعدات الطبية، فإن المقتنيات لا تشمل جميع الأجهزة والأدوات اللازمة للفحص والتشخيص وتتبع حالات ارتفاع ضغط الدم.

> وأفادت الوزارة أن شراء هذه الأجهزة الطبية يرتبط بتوفر الاعتمادات المالية.

➢ **الإمداد بالأدوية يحتاج لمزيد من الانتظام**

على الرغم من الدور الحيوي للأدوية من أجل التحكم في ارتفاع ضغط الدم والوقاية من مضاعفاته، فإنها قد لا تتوفر دائما، مما يؤثر سلبا على التكفل الفعال بالمرضى. ويرجع هذا الأمر إلى الصعوبات المسجلة في تدبير بعض الصفقات، لاسيما تلك المعدة بناء على الاحتياجات السنوية من الأدوية إذ لا يتم تنفيذها أو لا تنفذ إلا بعد وقت طويل من إبرامها.

بناء على ما سبق، يوصي المجلس الأعلى للحسابات وزارة الصحة والحماية الاجتماعية بما يلي:

- **العمل على إرساء إطار مؤسساتي مناسب للبرنامج الوطني للوقاية ومراقبة ارتفاع ضغط الدم وضمان حسن سير عمل الهيئات المرتبطة بحكامته؛**
- **تحسين أعمال التخطيط والتنسيق والتتبع والمراقبة بالموازاة مع العمل على تنزيل الإجراءات الاستراتيجية المتعلقة بالوقاية ومراقبة ارتفاع ضغط الدم؛**
- **وضع نظام معلوماتي فعال لإنتاج بيانات شاملة وموثوق بصحتها ومؤشرات مناسبة للتكفل بمرضى ارتفاع ضغط الدم وتتبع علاجهم؛**
- **تحسين أداء مسلك العلاجات الخاص بارتفاع ضغط الدم من خلال ضمان التنسيق الفعال بين مختلف مستوياته؛**
- **تحديث البروتوكولات العلاجية المتعلقة بالتكفل بمرضى ارتفاع ضغط الدم والسهر على التطبيق المناسب للبروتوكول الخاص بالوقاية من أمراض القلب والشرايين؛**
- **العمل على توفير الموارد البشرية والأجهزة اللازمة وعلى انتظام الإمداد بالأدوية لضمان فعالية التكفل وتقديم جميع الخدمات العلاجية المطلوبة مع الحرص على إعمال ممارسات التدبير الجيد لموارد البرنامج.**

قطاعات التربية والتكوين والتعليم العالي

تولي بلادنا أهمية كبرى لتطوير المنظومة التعليمية، في مختلف جوانبها، باعتبارها شرطا لازما لتحقيق التنمية الشاملة. وقد انخرطت في هذا الإطار في إصلاح عميق وشامل للمدرسة المغربية، غايته الأساسية إرساء نظام تربوي جديد يساهم بفعالية في تكوين أجيال قادرة على الابتكار والإبداع والعطاء.

وفي هذا السياق، فإن تأهيل الموارد البشرية لقطاع التربية والتكوين وتمكينها من الآليات والوسائل الضرورية، بما في ذلك الحرص على تنمية قدراتها البيداغوجية ومداركها المعرفية، يشكل مقوما أساسيا للنهوض بالتعليم في بلادنا.

ويحتل العالم القروي مكانة متميزة ضمن اهتمامات القطاعات المعنية بالتعليم، سواء بصفة مباشرة أو غير مباشرة، لذلك تم اتخاذ مجموعة من التدابير الرامية إلى النهوض بالتعليم في الوسط القروي وتحسين المؤشرات ذات الصلة. ومن بين هذه التدابير تلك المتعلقة بالنقل المدرسي لكونه آلية من آليات الدعم الاجتماعي التي تساهم في تقليص نسبة الهدر المدرسي.

وعلى صعيد آخر، شكلت الأزمة الصحية "كوفيد-19" فرصة مواتية لاستجلاء أهمية تطوير أنماط التدريس على مستوى جميع الأسلاك، ليبرز بذلك نمط التدريس عن بعد كآلية يجب استثمارها وتوفير مقومات نجاحها كي تساهم في الارتقاء بالمنظومة التربوية.

كما تكتسي بعض الجوانب الأخرى ذات الصلة بالمنظومة التعليمية ببلادنا أهمية خاصة، ومن بينها التعليم العتيق الذي، وإلى جانب دوره في تأمين تعليم ذي خصوصيات لفائدة فئات واسعة من المتمدرسين، يساهم في الحفاظ على قيم الوسطية والاعتدال وعلى المرتكزات الدينية للأمة، فضلا عن التكوين المهني الذي يسعى إلى تكوين كفاءات ذات جودة عالية تستجيب لمتطلبات سوق الشغل في شتى الميادين، ومن ضمنها المجال الفلاحي.

واستحضارا لكل ما سبق، فقد أنجز المجلس الأعلى للحسابات والمجالس الجهوية للحسابات خلال سنة 2021 مجموعة من المهام الرقابية المتعلقة بقطاع التربية والتكوين والتعليم العالي. وقد ركزت هذه المهام على الجوانب التالية:

- الموارد البشرية لقطاع التربية الوطنية؛
- التكوين الأساسي والتكوين المستمر لأطر هيئة التدريس؛
- النقل المدرسي في الوسط القروي؛
- التعليم المدرسي عن بعد؛
- التعليم العالي عن بعد؛
- منظومة التعليم العتيق؛
- التكوين المهني الفلاحي.

الموارد البشرية لقطاع التربية الوطنية:
الحاجة لضمان توزيع أكثر توازنا للأطر التربوية

مثل العاملون في قطاع التربية الوطنية خلال سنة 2021، حوالي 33% من مجموع العاملين بالوظيفة العمومية، حيث بلغ عددهم 315.954، منهم 213.954 تابعين للوزارة بنسبة بلغت 68% و102.000 تم توظيفهم من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وهو ما يمثل 32% من العاملين في القطاع. ويتكون العاملون بقطاع التربية الوطنية، بالإضافة إلى الأطر المشتركة بين مختلفة الوزارات، من خمس هيئات، تضم كل واحدة عدة أطر. أما بالنسبة للميزانية المرصودة لهذا القطاع خلال سنة 2022، فقد ناهزت 63 مليار درهم، مثلت فيها نفقات الموظفين أكثر من 71% أي مبلغ إجمالي ناهز 45 مليار درهم.

وقد همت المهمة الرقابية التي أنجزها المجلس الأعلى للحسابات بهذا الخصوص، توزيع هذه الموارد البشرية والإطار القانوني وكذا الجوانب المتعلقة بإعادة انتشار أطر هيئة التدريس وتقييم هذه الهيئة، فضلا عن البنيات التنظيمية ومنظومة المعلومات.

أولا. توزيع متباين للموارد البشرية

بلغ عدد موظفي قطاع التربية الوطنية سنة 2021، ما يناهز 315.954 موظفا. ويشكل الأساتذة 90 % بما مجموعه 283.612 مدرسا، من بينهم 54% بالسلك الابتدائي و27% بالثانوي الإعدادي و15% بالسلك الثانوي التأهيلي. بالإضافة إلى 31.837 موظفا مكونا من أطر إدارية وأطر أخرى.

وقد عرف عدد الأساتذة التابعين لوزارة التربية الوطنية انخفاضا بما مجموعه 44.630 أستاذا ما بين السنة الدراسية 2017-2018 والسنة الدراسية 2021-2022، أي بنسبة 16%. في حين عرف عدد الأساتذة أطر الأكاديميات ارتفاعا ملحوظا، حيث انتقل عددهم من 35000 أستاذا سنة 2017 إلى 100000 سنة 2021 أي بنسبة ارتفاع بلغت 185%.

أما بالنسبة لتوزيع عدد الأساتذة حسب الأكاديميات في الموسم الدراسي 2020-2021، فقد احتلت جهة "الدار البيضاء سطات" الصدارة ب 41.009 أستاذا، تتبعها جهة "مراكش -اسفي" ب 36485 أستاذا ثم جهة "فاس-مكناس" ب 33.038 أستاذا، ثم جهة "الرباط-سلا-القنيطرة " ب 29.399 أستاذا.

أما بحسب أهمية التلاميذ المسجلين، فتحتل أكاديمية جهة "الدار البيضاء-سطات" المرتبة الأولى من حيث عدد المسجلين بحوالي 1,13 مليون تلميذا أي بنسبة 17,5% من العدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين، وتليها "أكاديمية جهة مراكش أسفي" بحوالي 947.567 تلميذا مسجلا ثم أكاديمية جهة "الرباط سلا القنيطرة" ب 819.428 تلميذا.

➢ **التأطير البيداغوجي للتلاميذ: تباين بين الأسلاك وبين الجهات**

يعتبر مؤشر التأطير البيداغوجي للتلاميذ (عدد التلاميذ بالنسبة لكل أستاذ) أحد أهم المؤشرات المستعملة لتقييم التوزيع المتوازن للموارد البشرية، وقد سجل تحسن في هذا المؤشر على الصعيد الوطني، حيث انتقل من 28 تلميذا لكل أستاذ برسم السنة الدراسية 2016-2017 إلى 25 تلميذا لكل أستاذ برسم السنة الدراسية 2020-2021. غير أن هذا المؤشر يعرف تباينا مهما بين الأسلاك والأكاديميات والعمالات والأقاليم.

وهكذا، فقد بلغ المعدل الوطني لهذا المؤشر 19 تلميذا لكل أستاذ بالنسبة للسلك الثانوي التأهيلي برسم السنة الدراسية 2020-2021، مع تسجيل أعلى مستوى على صعيد الأكاديمية الجهوية لكلميم-واد نون بنسبة 14 تلميذا، مقابل 21 تلميذا بالنسبة لأكاديمية الدار البيضاء-سطات وأكاديمية مراكش-أسفي.

أما بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي، فقد وصل المعدل الوطني لعدد التلاميذ لكل أستاذ 26 تلميذا، مع تسجيل أدنى مستوى على صعيد أكاديميتي الرباط-سلا-القنيطرة ومراكش-آسفي بمعدل 28 تلميذا لكل أستاذ، مقابل 20 تلميذا لكل أستاذ في جهة كلميم-واد نون.

وبالنسبة للتعليم الابتدائي، فقد بلغ متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل أستاذ 27 تلميذا، غير أن هذا المؤشر عرف تباينا مهما من أكاديمية جهوية لأخرى، حيث تم تسجيل معدل 20 تلميذا لكل أستاذ بجهة كلميم واد نون مقابل 32 تلميذا لكل أستاذ على مستوى الأكاديمية الجهوية الرباط سلا القنيطرة والأكاديمية الجهوية الدار البيضاء-سطات.

وعلى مستوى العمالات والأقاليم، فقد تم تسجيل معدل 13 تلميذا لكل أستاذ بإقليم سيدي إفني و39 تلميذا لكل أستاذ على مستوى إقليم مديونة بالنسبة للسلك الابتدائي. برسم الموسم 2020-2021

وبالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي، بلغت النسبة أستاذا واحدا لكل 32 تلميذا بإقليم برشيد، وأستاذا لكل 10 تلاميذ بإقليم أوسرد خلال موسم 2020-2021.

وبالنسبة للسلك الثانوي التأهيلي، تتراوح نسبة التلاميذ/الأساتذة ما بين أستاذ لكل خمسة تلاميذ بإقليم أوسرد وأستاذ لكل 24 تلميذا بإقليم سيدي بنور.

➢ **التأطير البيداغوجي للأساتذة: تباين بين الجهات والأسلاك**

يعبر التأطير البيداغوجي للأساتذة عن المؤشر الذي يحدد عدد الأساتذة الذين يؤطرهم كل مفتش. وقد بلغ المعدل الوطني للتأطير البيداغوجي للأساتذة نسبة 120 أستاذا لكل مفتش، إلا أن هذا المعدل يختلف حسب الجهات والأقاليم والأسلاك.

وهكذا فقد تم تسجيل مؤشرات مختلفة حسب الأكاديميات، إذ بلغ هذا المؤشر، على سبيل المثال، نسبة مفتش واحد لكل 154 أستاذا في أكاديمية مراكش أسفي، في حين تتوفر أكاديمية كلميم واد نون على مفتش واحد لكل 25 أستاذا، برسم الموسم الدراسي 2020-2021.

هذا التباين في معدل التأطير البيداغوجي سُجل أيضا على صعيد العمالات والأقاليم. فعلى سبيل المثال، يتوفر إقليم طرفاية على مفتش واحد لكل 24 أستاذا، أما في إقليم إنزكان -آيت ملول فتم تسجيل مفتش واحد لكل 320 أستاذا.

وفيما يخص نسبة التأطير التربوي للأساتذة حسب الأسلاك، فتجدر الإشارة إلى أن سلك الثانوي الإعدادي قد سجل أدنى مستوى من حيث التأطير مقارنة مع الأسلاك الأخرى، حيث يمثل مفتشو هذا السلك نسبة 3% فقط من إجمالي المفتشين، أي 75 مفتشًا من أصل 2.357، بينما يتوفر سلكا الابتدائي والثانوي التأهيلي على نسبة 97%.

فعلى سبيل المثال، وبرسم الموسم الدراسي 2020-2021، بلغت نسبة التأطير البيداغوجي في سلك الثانوي الإعدادي مفتشا واحدا لكل 1.094 أستاذا على مستوى أكاديمية جهة الشرق (أربعة مفتشين)، فيما وصلت هذه النسبة بأكاديمية جهة الرباط-سلا-القنيطرة إلى مفتش واحد لكل 584 أستاذا (13مفتشا)، أما بالنسبة لأكاديمية جهة بني ملال-خنيفرة (16 إطارا) فقد بلغت نسبة التأطير مفتشا واحدا لكل 305 أستاذا، وعرفت أكاديمية جهة الدار البيضاء-سطات (47 إطارا) تسجيل تأطير بيداغوجي بلغ مفتشا واحدا لكل 222 أستاذا، فيما بلغت هذه النسبة مفتشا واحدا لكل 148 أستاذا على مستوى أكاديمية جهة سوس ماسة (ثمانية أطر).

➢ **الإحالة على التقاعد عامل مؤثر في نسب التأطير**

تتأثر نسب تأطير التلاميذ ونسب التأطير البيداغوجي، من بين أمور أخرى، بانخفاض عدد الأطر، سواء تعلق الأمر بالأساتذة أو المفتشين خاصة من خلال الإحالة على التقاعد. وفي هذا الصدد، بلغ إجمالي عدد الأطر الذين غادروا القطاع خلال السنوات الست الماضية 72.468 إطارا، من بينهم حوالي 80% من أعضاء هيئة التدريس، أي 57.422 أستاذا، علمًا أن الاحتياجات السنوية لهذه الهيئة حسب الوزارة تقدر بما مجموعه 25.550 أستاذا.

ويبلغ العدد الإجمالي لحالات الإحالة على التقاعد المتوقعة للقطاع، خلال العشر سنوات المقبلة، ما يعادل 81.140 أستاذا، أي بمتوسط سنوي يقارب 9.015 أستاذا.

ثانيا. الإطار القانوني لموظفي قطاع التربية الوطنية

يشتمل قطاع التربية الوطنية على فئتين من الموظفين:

- الفئة الأولى تتبع للوزارة مباشرة ويشار إليها بأطر الموظفين. ويخضع هؤلاء الموظفون للنظام الخاص لموظفي وزارة التربية الوطنية، ويصنفون في خمس هيئات، تضم ما مجموعه 17 إطارا.
- الفئة الثانية تابعة لأكاديميات التربية والتكوين. ويخضع هؤلاء الموظفون للنظام الأساسي لأطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

➢ **وجود هيئتين مختلفتين لمهام متشابهة**

يتوفر قطاع التربية الوطنية على هيئتين مختلفتين مكلفتين بمهام مماثلة، ذلك أن القانون رقم 07.00 بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ينص في مادته العاشرة، على استمرار خضوع الأطر التابعة للوزارة في وضعية الإلحاق للنظام العام للوظيفة العمومية ولمقتضيات أنظمتهم الخاصة.

وبجانب هؤلاء الموظفين، ومن أجل السماح للأكاديميات بالقيام بالمهام المنوطة بها، تتوفر هذه الأخيرة على موظفين تابعين لها يتم توظيفهم طبقا لنظام خاص يحدد بمرسوم، كما نصت على ذلك المادة 11 من القانون سالف الذكر. غير أن هذا المرسوم لم تتم بعد المصادقة عليه.

➢ **الأطر العاملة ضمن الأكاديميات، وضع قانوني يجب إعادة تعريفه**

نصت المادة 10 من القانون رقم 07.00 على أن يظل الموظفون والأعوان المنتمون إلى الهيئات التعليمية والإدارية والتقنية العاملون بمصالح ومؤسسات التربية والتكوين التابعة للقطاع العام في الجهة خاضعين لأحكام النظام العام للوظيفة العمومية وكذا لأحكام أنظمتهم الأساسية الخاصة.

وفي نفس الوقت، أعطى هذا القانون، من خلال المادة 8 منه، كل الصلاحيات لمديري الأكاديميات لتسيير شؤون الأكاديمية، بما في ذلك الموارد البشرية حسب مقتضيات المرسوم رقم 2.00.1016 الصادر في 29 يونيو 2001. إلا أن مديري الأكاديميات لا يمارسون هذه الصلاحيات إلا من خلال قرارات التفويض التي تحدد المسائل التي تم تفويضها بصفة حصرية. ويجعل هذا الإجراء من مديري الأكاديميات موظفين تابعين للوزارة، في حين ينص القانون رقم 07.00 على أن الأكاديمية مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.

كما نصت المادة 11 من نفس القانون على أن الهيئات الخاصة بالأكاديميات تتكون من أعوان تم توظيفهم من لدن الأكاديمية طبقا لنظام أساسي خاص يحدد بمرسوم وموظفين وأعوان في وضعية إلحاق. غير أن الوضعية الحالية للموارد البشرية بالأكاديميات تظهر أن الموظفين التابعين للوزارة المشتغلين بالأكاديميات ليسوا في وضعية إلحاق كما تنص على ذلك هذه المادة وكما تنص على ذلك أيضا المادة 38 مكرر مرتين من القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.

وعليه فإن هذه الفئة لا يمكن أن تتم إدارتها عن طريق أوامر تفويض الإمضاء الممنوحة لمديري الأكاديميات، على اعتبار أن هذه الفئة تابعة للأكاديميات التي هي مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية.

➢ **عدم اجتياز أعضاء هيئة التدريس لامتحان التأهيل المهني**

لا تخضع فئة واسعة من الأساتذة الذين تم توظيفهم من طرف الأكاديميات، لامتحان الأهلية المهنية الذي يخول لهم الحصول على شهادة الكفاءة المهنية CAP، علما أن القرار المشترك رقم 7259 بتاريخ 7 أكتوبر 2016 اشترط نجاح هذه الأطر في الامتحان المذكور لترسيمهم. وقد حدد القرار سالف الذكر فترة إجراء الامتحان في غضون السنة الثانية ابتداء من تاريخ التوظيف.

فمن بين 83.422 أستاذا تم توظيفهم، فقط 3.568 منهم خضعوا لامتحانات الكفاءة المهنية أي بنسبة 4,28% من مجموع أساتذة الأفواج الخمسة الأولى والذين من المفروض خضوعهم لهذا الامتحان.

وعلى الرغم من ذلك، لم تعمل وزارة التربية الوطنية على تسوية وضعية هذه الفئة، علما أنها تمارس فعليا مهنة التدريس وتشارك في الحركة الانتقالية نحو جميع المديريات الإقليمية التي تخضع لنفس الأكاديمية.

ثالثا. إعادة انتشار أطر هيئة التدريس

سجلت فوارق مهمة بين الحاجيات الحقيقية من الأساتذة والحاجيات المعبر عنها والناتجة عن الخريطة التربوية. وهكذا، وعلى الرغم من لامركزية التوظيف، فإن توزيع المدرسين على الأكاديميات والمديريات الإقليمية لا زال يحدد على المستوى المركزي وفقا للجدول العام للموارد والحاجيات (TGRB).

➢ **التوظيف اللامركزي: آلية قد لا تحقق الأهداف التي اعتمدت لأجلها**

لقد سمح الإطار القانوني للأكاديميات بالتوظيف المباشر لأطرها، حيث أصبح المترشحون يضعون طلبات التوظيف على مستوى المديرية الإقليمية التي يرغبون في التوظيف في ترابها. وقد كان الهدف من هذه المسطرة المحافظة على الاستمرارية البيداغوجية على مستوى المديريات الإقليمية في كل أكاديمية على حدة، إلا أن تحليل نتائج الحركة الانتقالية أظهر أن عددا كبيرا من أطر الأكاديميات حصلوا على الانتقال من المديريات التي عينوا فيها وهو ما يعاكس الهدف الأصلي لعملية التوظيف على مستوى الأكاديميات.

وهكذا، فقد بلغ عدد الأساتذة الذين تم نقلهم إلى مديرية إقليمية غير التي تم تعيينهم فيها 12.299 أستاذا من أصل 85.000 استاذا تم تعيينهم حتى عام 2020.

وتجدر الإشارة إلى أن عدد أطر الأكاديميات لمؤسسات التعليم الابتدائي الذين تم نقلهم إلى مديرية إقليمية غير تلك التي تم تعيينهم فيها، عرف نموا مضطردا خلال الفترة الزمنية 2019-2021، حيث انتقل من 3.071 أستاذا سنة 2019 إلى 4.770 أستاذا سنة 2021، بزيادة قدرها 55%.

➢ **الحركة الانتقالية: عامل عدم الاستقرار البيداغوجي**

تمثل الحركة الانتقالية عاملا من عوامل عدم الاستقرار البيداغوجي داخل المؤسسات التعليمية.

وحسب المذكرة رقم 15.56، تعتبر أقدمية ثلاث سنوات في التدريس شرطا ضروريا للمشاركة في الحركة الانتقالية الوطنية. وقد تم خفض هذه المدة إلى سنة واحدة بموجب المذكرات السنوية المتعلقة بفتح الحركة الانتقالية لموظفي قطاع التربية الوطنية والتي تستمر إلى غاية آخر السنة الدراسية.

وقد نتج عن تخفيض عدد سنوات الأقدمية، تزايد مهم في عدد طلبات انتقال أطر الأكاديميات، حيث انتقل عدد المشاركين في الحركة الوطنية من 33.734 أستاذا سنة 2017، إلى 80.345 استاذا سنة 2021، بنسبة زيادة ناهزت 138%. كما عرف عدد الأساتذة الذين استفادوا من الانتقال زيادة هامة، حيث ارتفع عدد الأساتذة المستفيدين من 20.547 في سنة 2017 إلى 35.668 سنة 2021، أي بزيادة قاربت 74%.

في هذا الإطار، عرف عدد الأساتذة أطر الأكاديميات الذين استفادوا من الحركة الانتقالية ارتفاعا مهما من سنة لأخرى ليرتفع من 14.063 برسم سنة 2019 إلى 20.329 برسم سنة 2021، أي بنسبة ارتفاع تقدر ب 44%. وبلغت نسبة الاستجابة لطلبات الانتقال أكثر من 52% خلال سنوات 2019 و2020 و2021.

أما بالنسبة للعدد الإجمالي للأساتذة أطر الاكاديميات الذين استفادوا من الحركة الانتقالية برسم السنوات 2019 و2020 و2021 فهو 53.683 أستاذا، وهو ما يعادل 63% من مجموع أطر الأكاديميات البالغ عددهم 85.000 إطارا، مما يساهم في خلق وضعية عدم استقرار بيداغوجي على مستوى عدة مؤسسات تعرف نسبة انتقالات مهمة، بحيث لا تتجاوز مدة اشتغالهم بها السنة الواحدة.

وتهم هذه الوضعية أساسا المناطق القروية وخصوصا المؤسسات المدرسية الابتدائية والتي مثل أساتذتها أكثر من 64% من مجموع الأساتذة المنتقلين.

➢ **الغياب في قطاع التربية والتعليم: مؤشرات في ارتفاع**

يعتبر التغيب في قطاع التربية والتعليم من العوامل الأساسية التي تؤثر سلبا وبشكل مباشر على الزمن المدرسي للتلاميذ. وتختلف هذه الظاهرة حسب الأكاديميات وحسب المجال (قروي/حضري) وكذلك حسب الأسلاك.

وفي هذا الصدد، تم تسجيل ارتفاع مهم في عدد الغيابات بالمجالين الحضري والقروي، من بينها غيابات غير مبررة، حيث بلغ 207.463 يوم غياب بالنسبة للسنة الدراسية 2020-2021 مقابل 117.323 يوم غياب بالنسبة للسنة الدراسية 2016-2017، أي بنسبة ارتفاع إجمالية ناهزت 77%. مع الإشارة إلى أن أعلى مستويات الغياب سجلت في السلك الابتدائي متبوعا بالسلك الثانوي الإعدادي ثم السلك الثانوي التأهيلي.

رابعا. تقييم هيئة التدريس

يخضع أطر هيئة التدريس للتقييم على الصعيد البيداغوجي من طرف المفتشين وعلى الصعيد الإداري من طرف مديري المؤسسات التعليمية. إلا أن منظومة التقييم لا تستند على المردودية كمعيار للتقييم.

➢ **منظومة تقييم لا تستند على المردودية**

شكل تقييم موظفي قطاع التربية الوطنية، وخاصة أطر هيئة التدريس، محورا مركزيا في كل الإصلاحات التي عرفها هذا القطاع نظرا لأهميته البالغة في التحسين المستمر للجودة وفي تحقيق نجاعة وعدالة المنظومة التربوية.

غير أن نظام التقييم المعتمد حاليا من طرف وزارة التربية الوطنية يعتمد بالأساس على الأقدمية في ترقية الأساتذة في غياب تقييم للمردودية وفي ظل عدم وضع وتطبيق منظومة تقييم للموظفين تنبني على النتائج المحققة. فالمعايير التي يتم الاستناد عليها في بطاقة التنقيط (المردودية والانضباط والبحث والتجديد) تبقى غير واضحة بالشكل الكافي وصعبة التطبيق في غياب نظام يسمح بالتتبع الفردي لكل إطار.

وعلى سبيل المثال، فإن الاستفادة من الترقية في الدرجة تتم أحيانا دون الأخذ بعين الاعتبار الكفاءة والاستحقاق ودون الرجوع، في عدة حالات، للملف الشخصي للمترشح، من أجل التأكد من وضعيته الإدارية (سلوكيات ماسة بالانضباط و/أو غيابات غير مبررة). وكمثال على ذلك، أظهرت قائمة تضم 202 مرشحًا للترقية بالاختيار، لسنة 2019 بأكاديمية جهة الدار البيضاء-سطات، أن من بين هؤلاء، عشرون مرشحا تم استبعادهم مؤقتًا لفترات متفاوتة، بما في ذلك مرشح واحد تمت قهقرته من رتبته إلى رتبة أدنى. كما أن المرشحين المتبقين البالغ عددهم 181 مرشحًا كانوا جميعًا في حالة غياب غير مبرر لفترات تتراوح من خمسة إلى 11 يومًا. وقد بلغ متوسط النقط التي حصل عليها المرشحون البالغ عددهم 202 مرشحًا 19/20.

وتعتبر وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أن هذه الحالات، التي لا تستجيب للمذكرات الوزارية المتعلقة بالترقية بالاختيار، تظل معزولة، مقارنة بالأعداد التي تتم ترقيتها، ولا تمس، بشكل عام، بمصداقية مسطرة الترقي.

➢ **التقييم البيداغوجي من طرف المفتشين التربويين: مؤشرات في تراجع**

حددت لهيئة الإشراف والرقابة التربوية مجموعة من المهام والصلاحيات بموجب المرسوم رقم 2.02.854 المؤرخ 10 فبراير 2003 المتعلق بالنظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية والدوريات رقم 113 (تنظيم العمل المشترك بين المفتشين) ورقم 114 (مفتشي المدارس الابتدائية). ورقم 115 (مفتشي الثانوي) بتاريخ 2004/9/21.

وقد عرفت نسبة التأطير البيداغوجي للأساتذة من طرف المفتشين تراجعا مستمرا خلال السنوات الأخيرة، بسبب تراجع أعداد المفتشين والزيادة المهمة في أعداد الأساتذة منذ سنة 2016، بالإضافة إلى تعدد وتنويع المهام المسندة لهؤلاء المفتشين، مع هيمنة المهام ذات الطبيعة الإدارية على الجانب التربوي.

وقد ساهم إغلاق مركز التدريب الوطني لمفتشي التعليم (CNFIE) بين عامي 1999 و2009، في النقص التدريجي في أعداد المفتشين وتراجع نسبة التأطير البيداغوجي، مقارنة مع ارتفاع وتيرة توظيف أطر هيئة التدريس.

وتبقى الآليات التي تم وضعها من أجل مراقبة وتقييم الأساتذة غير ملائمة. ذلك أن زيارات المفتشين للأساتذة محدودة ومتباعدة زمنيا، وبالتالي، لا يمكن أن تشكل قاعدة متينة للتقييم. وفي هذا الإطار، تم تسجيل مجموعة من الملاحظات، منها:

- عدم استغلال تقارير التفتيش الفردية من قبل مختلف الأطراف المعنية؛
- تقييم عمل الأستاذ من منظور تدبيري للموظفين وليس بهدف تحسين ممارسات التدريس.

إن تقييم الأساتذة من طرف هيئة التفتيش التربوي، عرف معدلات متباينة من أكاديمية إلى أخرى، فعلى سبيل المثال، خلال السنة الدراسية 2020-2021 تم على مستوى أكاديمية الرباط-سلا-القنيطرة تحقيق 7.221 عملية تقييم لأساتذة التعليم العمومي، أي نسبة 31 تقييم لكل مفتش (عددهم 231). وبالنسبة لأكاديمية سوس ماسة، فقد أجريت7.427 عملية تقييم، بنسبة 40 عملية لكل مفتش (عددهم 186). أما النسبة الأعلى التي تم إنجازها خلال نفس السنة، فسجلت على مستوى أكاديمية مراكش-آسفي، حيث أجريت 43.545 عملية تقييم، بنسبة 184 عملية لكل مفتش (عددهم 237).

➢ **التقييم الإداري من طرف مديري المؤسسات التعليمية: دور مهم وموارد محدودة**

تستند صلاحيات مدير المؤسسة التعليمية إلى المادة 11 من المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 2002/7/17 المتعلق بالنظام العام لمؤسسات التعليم العمومي، ويقتصر دورهم في تقييم الأساتذة، على تقديم ملاحظات حول سلوكهم خارج الفصل الدراسي من حيث الحضور والمشاركة والاندماج في المؤسسة.

وبحكم حضوره اليومي وقربه من الأساتذة، يلعب مدير المؤسسة التعليمية، دورا مهما في التأطير وعلى الخصوص في عملية التقييم الإداري للأستاذ.

وعادة ما يتم تأكيد النقطة التي يمنحها مدير المؤسسة من قبل المدير الإقليمي. وهذا المعطى تمت ملاحظته، بصفة عامة، من خلال عينة من استمارات التقييم من أجل الترقية.

ويواجه المديرون في ممارسة مهامهم مجموعة من الإكراهات، المرتبطة أساسا بنقص في الموارد البشرية (هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي)، وتخصيص حيز مهم للمهام الإدارية (تسليم الشهادات المدرسية مثلا) وللعلاقات مع الأطراف الأخرى المتدخلة في المنظومة التعليمية (المديريات الإقليمية، أولياء أمور التلاميذ، الشركاء الخارجيون...)، فضلا

عن الإكراهات المرتبطة بالوسائل المادية الموضوعة رهن تصرفهم (المعدات والصيانة والمواد البيداغوجية)، والتي غالبًا ما تكون محدودة بالنظر لحاجيات المؤسسة.

ورغم كل هذه الإكراهات، فإن الممارسات التدبيرية المثلى لمديري بعض المؤسسات التعليمية، كان لها وقع إيجابي على مناخ المؤسسة، وبالتالي الرفع من وتيرة الأداء ومردوديتها الداخلية. ومن ثم، فإن منح مديري المؤسسات التربوية مزيدا من الدعم الإداري، من خلال مدهم بأطر إدارية إضافية، من شأنه أن يساهم في تعزيز دورهم المرتبط بأنشطة الإدارة التعليمية، مثل تقييم الأساتذة ودعمهم وإعداد استراتيجيات التكوين.

خامسا. البنيات التنظيمية ومنظومة المعلومات

تواجه البنيات التنظيمية والمعلوماتية لإدارة الموارد البشرية عدة إكراهات تؤثر سلبا على مردودية ونجاعة هذه الموارد. فبالإضافة إلى تعدد المتدخلين في تدبير الموارد البشرية ومركزية القرارات، لا يتوفر القطاع الوصي على نظام معلوماتي مندمج قادر على توفير معلومات موثوقة وشاملة وفي الوقت الملائم.

➢ تعدد المتدخلين في المنظومة الإدارية

تتسم منظومة تدبير الموارد البشرية على مستوى وزارة التربية الوطنية بتعدد المتدخلين سواء على الصعيد المركزي (مختلف المديريات والأقسام) أو على الصعيد الجهوي (الأكاديميات) وعلى الصعيد المحلي (المديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية)، مما يؤثر على مسلسل تبني السياسات والاستراتيجيات وتنزيلها على أرض الواقع، وكذا على التدبير اليومي خاصة من طرف مديري المؤسسات التعليمية.

فعلى سبيل المثال، وبالرغم من التقدم الذي تم إحرازه على صعيد تفويض سلطات أوسع لفائدة الأكاديميات، فإن القرارات الاستراتيجية لتدبير الموارد البشرية (قرار التوظيف والحركة الانتقالية والتحفيز) لا زالت تتخذ على المستوى المركزي، مما يحد من استقلالية الأكاديميات.

كما أن المؤسسات التعليمية، التي تلعب دورًا مهمًا في إدارة الموارد البشرية علاقة بالأداء وجودة المدرسة، تعرف نقصا في الموارد البشرية وخاصة الحراس العامون ومعدو المختبرات والمساعدون الإداريون، والمراقبون.

وفي هذا الإطار، لاحظ المجلس أن بعض المدارس الابتدائية تتم إدارتها من طرف المدير لوحده، بغض النظر عن عدد التلاميذ والأساتذة.

➢ اختلاف المعطيات بين قاعدة بيانات الوزارة والأكاديميات

يعكس اختلاف المعلومات الصادرة عن الوزارة وتلك التي تتوفر عليها الأكاديميات النقائص التي تعتري منظومة المعلومات لقطاع التربية الوطنية، فضلا عن عدم قدرتها على تقديم كل المعلومات، وبالتفصيل، حول المنظومة التعليمية وطنيا وجهويا ومحليا، وربط المعلومات فيما بينها، كتلك المرتبطة بالموارد البشرية والمؤسسات التعليمية ونتائج التلاميذ.

وقد سجل هذا الاختلاف، على سبيل المثال، على مستوى عدد الأساتذة، حيث تم تسجيل وجود فرق بين معطيات قاعدة بيانات الوزارة وتلك المستقاة مباشرة من الأكاديميات، يتراوح ما بين 15.213 أستاذا خلال سنة 2019-2020 و15.028 خلال سنة 2020-2021. وقد سجل هذا التباين على مستوى كل الأكاديميات بدون استثناء، إلا أنه عرف مستويات أكبر في البعض منها، خاصة أكاديمية مراكش -آسفي التي وصل فيها إلى 7.509 أستاذا وأكاديمية طنجة-تطوان التي وصل فيها الفرق إلى 4.642 أستاذا. وسجل هذا التباين في الأرقام أيضا على مستوى عدد التلاميذ، حيث بلغ الفرق على الصعيد الوطني خلال سنتي 2019-2020 و2020-2021 على التوالي 20.561 و26.095 تلميذا. وقد بلغت هذه الفوارق، على سبيل المثال خلال سنتي 2019-2020 و2020-2021، في أكاديميتي سوس-ماسة وفاس مكناس على التوالي 69.896 و43.146 تلميذا و54.684 و75.777 تلميذا.

وتعزو وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة الاختلاف الملحوظ فيما يتعلق بأعداد المدرسين والتلاميذ إلى الاختلاف في التواريخ المرجعية أوفي البيانات المستخلصة من قواعد إحصائية ومن قواعد إنتاج المعطيات.

كما سجلت فوارق مهمة في البيانات الإحصائية الخاصة بالغياب غير المبرر، الممسوكة على مستوى كل من الأكاديميات وإدارة الموارد البشرية. فعلى سبيل المثال، خلال سنة 2020، تم تسجيل 174.322 يوم غياب لدى أكاديمية طنجة-تطوان-الحسيمة، في حين، وخلال نفس السنة، تم تسجيل فقط 9.475 يوم غياب لدى مديرية الموارد البشرية، أي بفارق 137.847 يوم. أما بالنسبة لأكاديمية الدار البيضاء-سطات، فإن عدد أيام الغياب لدى الأكاديمية هو 180.649 يوما، في حين تشير معطيات مديرية الموارد البشرية إلى 8.842 يوم غياب فقط، أي بفارق 171.807 يوم.

وقد بررت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة هذه الفوارق بمجموعة من الأسباب، ومن ضمنها: عدم التقيد بالتوجيهات المتعلقة بمسك المعطيات الخاصة بحالات الغياب غير المبرر على نظام MASIRH، واستخدام تطبيقات معلوماتية تم تطويرها منذ سنة 2004 والتي لم يعد ينبغي استخدامها منذ الشروع في استعمال نظام

MASIRH، وعدم مسك جميع الإجراءات الإدارية المتعلقة بمسطرة الاقتطاع بسبب التغيب غير المبرر، والتي تشكل القاعدة الأساس التي يتم الاستناد إليها في وضع إحصاءات التغيب غير المبرر.

➢ **غياب منظومة معلومات مندمجة**

لا تتوفر الوزارة على منظومة معلوماتية مندمجة تشمل كافة مهامها وكل المتدخلين، رغم توفرها على بعض المنصات والبرامج المعلوماتية لتدبير الموارد البشرية والمسار التربوي للتلاميذ، وهو ما لا ينسجم مع مقتضيات المادة 42 من القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والتي تنص على ضرورة أن تعمل السلطات الحكومية المختصة بشراكة مع المؤسسات المعنية على وضع نظام وطني متكامل للمعلومات، من أجل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدبير وتقييم مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والسهر على تأمينه وتطويره وتحيينه بكيفية دائمة ومستمرة....

ومن شأن وضع هذه المنظومة كأداة لاتخاذ القرارات الاستراتيجية والعملياتية والتدبيرية، أن يساعد قطاع التربية الوطنية على تحقيق نجاعة أفضل بخصوص إنجاز الأهداف واقتصاد الوسائل المستعملة.

أفادت الوزارة أنها بذلت مجهودات لتطوير نظام المعلومات ومن ضمنها الاندماج في المعطيات من خلال اعتماد مرجعيات موحدة تُستخدم من قبل غالبية التطبيقات والحلول المعلوماتية، والاندماج على مستوى حسابات المستخدمين، وإحداث واجهات خاصة حسب المستخدمين الرئيسيين.

تأسيسا على ما سبق، ومن أجل تجاوز النقائص المسجلة، يوصي المجلس الوزارة المكلفة بقطاع التربية الوطنية بما يلي:

- **إرساء أسس لضمان توزيع متوازن وأمثل للأساتذة ما بين الأكاديميات والمديريات الإقليمية والمدارس؛**
- **إعادة النظر في المنظومة المؤطرة للحركة الانتقالية بشكل يساهم في الحفاظ على الاستقرار البيداغوجي للمؤسسات التعليمية؛**
- **إعطاء استقلالية أكبر للأكاديميات بشأن تدبير الموارد البشرية، من خلال تفويض بعض المهام المتعلقة بالتوظيف والتعيين في إطار عقود برامج تبين بوضوح الجدولة الزمنية والنتائج المنتظرة وآليات التتبع والتقييم؛**
- **تفويض بعض الاختصاصات لمديري المؤسسات التعليمية في إطار علاقة تعاقدية وتدبير يهدف إلى تحقيق النتائج والنجاعة التربوية والتدبيرية؛**
- **مراجعة آليات التقييم سواء التربوي أو الإداري بهدف تجويد التعليم؛**
- **تسريع عملية وضع منظومة معلوماتية مندمجة من أجل الحصول على معلومات موثوقة، شاملة تسمح باتخاذ قرارات ملائمة في الوقت المناسب.**

التكوين الأساس والتكوين المستمر لأطر هيئة التدريس:
مسار تكويني بحاجة للتجويد

تعتبر أطر هيئة التدريس الركيزة الأساسية للنهوض بالمنظومة التربوية وتطوير مردوديتها. كما تعتبر مهنة التدريس مهنة قائمة بذاتها تستوجب من مزاولها التوفر على تكوين أساس يضمن اكتسابه تأهيلا تربويا ومهنيا، وعلى تكوين مستمر من أجل الرفع من قدراته وتحيين مداركه. وقد ركزت المحطات الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التربوية، منذ الميثاق الوطني إلى غاية اعتماد القانون الإطار، على أهمية التكوين، وسعت إلى تحسين جودته من خلال جعله إلزاميا قبل ولوج المهنة، وكذلك بعد تولي مهمة التدريس عن طريق اعتماد تكوين مستمر مدى الحياة المهنية وإدراجه ضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني.

ورغم ما حظي به التكوين من اهتمام، من خلال الإصلاحات التي شملته، والمجهودات المبذولة من أجل تطويره، فإن تنظيم التكوين الأساس تعتريه عدة نقائص لا تسمح بتقديم تأهيل تربوي ومهني كاف وقادر على جعل الأساتذة المتدربين يكتسبون جميع الكفايات اللازمة قبل تولي مهمة التدريس. والأمر نفسه يتعلق بالتكوين المستمر الذي يعرف مجموعة من النقائص تحول دون مساهمته الفعالة في تطوير القدرات المهنية لهيئة التدريس.

ومن أجل تشخيص واقع التكوين وكيفية تنظيمه وأثره على النتائج المحققة، أنجز المجلس الأعلى للحسابات مهمة رقابية من أجل تقييم منظومة التكوين الأساس والتكوين المستمر لأطر هيئة التدريس المعتمدة من طرف قطاع التربية الوطنية، وذلك خلال الفترة الممتدة من 2016 إلى 2021.

أولا. حكامة التكوين

يتدخل في عملية تكوين أطر هيئة التدريس كل من الوزارة والأكاديميات الجهوية والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وتشوب حكامة التكوين على المستوى الجهوي عدة نقائص تتجلى فيما يلي:

➢ المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: وضعية في حاجة للتوضيح

تعاني المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من وضعية إدارية وتنظيمية وتدبيرية غير واضحة من حيث التبعية إلى الأكاديميات أو الوزارة الوصية. وجدير بالذكر أن عدم توضيح المرسوم رقم 2.11.672، المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، للوضعية القانونية والتنظيمية لهذه المراكز أثر سلبا على إرساء حكامة جيدة لمنظومة التكوين.

وفي معرض جوابها، أوضحت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أن أحكام القانون رقم 07.00، القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، هي التي يجب أن تعتمد أولا في تأطير علاقة المراكز الجهوية بالأكاديميات الجهوية. كما أشارت أن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أدلى برأيه بخصوص مشروع القانون التعديلي للقانون سالف الذكر، حيث اقترح فيه ضرورة الربط الواضح بين المراكز الجهوية والأكاديميات الجهوية، لما سيحققه من نجاعة في تدبير التكوين الأساس والمهني، وبناء تصور واضح ومندمج لأدوار ومسؤوليات هذه المكونات على الصعيد الجهوي.

➢ ضرورة تعزيز التنسيق بين المراكز والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

نص المرسوم رقم 2.11.672 على أنه يجب تحديد آليات التنسيق بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات الجهوية بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي، إلا أنه لم يتم تحديد هذه الآليات وظل هذا التنسيق بين الطرفين محدودا، مما ينعكس سلبا على ضبط وتنظيم عملية التداريب الميدانية، خلال السنة التكوينية الأولى، إضافة إلى صعوبات مسجلة على مستوى تتبع الأساتذة المكونين للمتدربين في وضعية تحمل كلي للقسم، خلال السنة التكوينية الثانية.

➢ الحاجة إلى تعزيز الموارد البشرية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

لا زالت المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، منذ إحداثها سنة 2012، في طور إرساء هياكلها الإدارية، حيث يعاني البعض منها من قلة الأطر المكلفة بالإدارة والتسيير، مما يشكل إكراها أمام تنفيذ المهام المنوطة بها، سواء تعلق الأمر بالتكوين الأساس أو التكوين المستمر، وخاصة فيما يتعلق بالتتبع والإشراف.

في جوابها، أفادت الوزارة الوصية أنه تم خلال السنة الجارية فتح باب الترشيح لانتقاء أطر وموظفين وتقنيين إداريين للعمل بإدارة المراكز الجهوية وكذلك أساتذة التعليم العالي حسب الحاجيات التي تم رصدها (306 منصبا) بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باستثناء جهة درعة تافيلالت على أن تتم مواصلة الجهود من أجل سد الخصاص، بشكل تدريجي، في الموارد البشرية.

وفيما يتعلق بتكوين المتدربين بالمراكز، فيتم الاعتماد على المكونين والاستعانة أيضا بالأساتذة الزائرين من أجل سد الخصاص في عدد المكونين، في ظل ضعف تجانس المواد المدرسة مع تخصص المكونين ببعض المراكز، مما قد لا يسمح بتقديم تكوين ذي جودة كافية يضمن للمتدربين اكتساب الكفايات والمهارات الضرورية التي تتطلبها مهنة التدريس.

وقد أشارت الوزارة الوصية في جوابها إلى أن مشروع مقرر وزاري في شأن تحديد شروط ومعايير انتقاء الموظفين الذين يعهد لهم القيام بمهام التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين قد تم إعداده.

➢ تجهيزات ووسائل لوجستيكية وديداكتيكية غير كافية بالمراكز الجهوية

تعتبر التجهيزات والوسائل اللوجستيكية والديداكتيكية ضرورية لتأمين التكوين وضمان استمراريته في ظروف جيدة، حيث تساهم كل واحدة من هذه العناصر، بشكل متكامل، في قيام المراكز الجهوية بدورها التكويني على أحسن وجه. وقد تبين أن هذه المراكز لا تتوفر على التجهيزات والوسائل اللوجستيكية والديداكتيكية الكافية رغم أنها تعتبر ضرورية لتيسير وتجويد التكوين ومواكبة مختلف مراحله، في ظل تطور الوسائل المستعملة في هذا المجال.

ثانيا. التكوين الأساس

عرف التكوين الأساس لأطر هيئة التدريس مجموعة من النقائص، على مستوى التنظيم والتنفيذ، تتجلى أهمها فيما يلي.

➢ تنزيل محدود للأولويات الاستراتيجية المتعلقة بالتكوين الأساس

جاءت الرؤية الاستراتيجية بمجموعة من الإجراءات الرامية إلى النهوض بمهنة التدريس، وذلك من خلال مجموعة من الأهداف والإجراءات المعتمدة لتنفيذها. وفي هذا الخصوص، لم تقم، وإلى حدود نهاية شهر فبراير 2022، المراكز الجهوية بإحداث شعب لتكوين أساتذة التعليم الأولي، كما لم تقم بتكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة.

أوضحت الوزارة في جوابها، أنه لم يتم تفعيل مسلك التعليم الأولي لصعوبة إضافة هذه المهمة لأساتذة التعليم الابتدائي، كما تعذر تكوين المربيات بالمراكز. وأشارت إلى أنه قد تم إعداد مجزوءة التربية الدامجة واعتمادها بالنسبة لسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وسلك تكوين أطر الدعم التربوي.

وفيما يتعلق بالتخصصات اللغوية والمعرفية والبيداغوجية، فإن المكونين المشرفين على مجالات التكوين بهذه المراكز، لا يخضعون لتكوين أساس قبل ولوج المهنة بالمراكز الجهوية.

أما فيما يخص إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال والثقافة الرقمية، فإن أشغال إعداد مجزوءة ومساقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى غاية أواخر 2021، في إطار المشروع رقم 9، لم تحقق تقدما كبيرا حيث بلغت نسبة إنجازها على التوالي 45 % و5%.

➢ **اعتماد مدة للتكوين مغايرة لتلك المحددة في الرؤية الاستراتيجية**

على الرغم من كون التدبير ذي الأولوية رقم 16 الذي جاءت به المذكرة الإطار رقم 099/15 بتاريخ 12 أكتوبر 2015، في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية، قد نص على تفعيل التكوين الأساس على مدى 3 سنوات كاملة وبمضامين ذات جودة والذي كان من المتوقع أن يتم أجرأته انطلاقا من الموسم الدراسي 2015-2016، فإن مدة التكوين، طيلة الفترة الممتدة من 2012 إلى 2021، ظلت بعيدة عن المدة المعتمدة بالمذكرة الإطار وعرفت تغييرات متتالية.

وهكذا، حددت هذه المدة في سنة واحدة ما بين 2012 و2016، ليتم تخفيضها إلى أقل[9] من سنة ما بين 2016 و2017 رغم صدور القرارات رقم 16/1873 و16/1874 و16/1875، بتاريخ 12 ماي 2016، والتي حددت مدة التكوين في سنة واحدة، ليتم رفعها بعد ذلك إلى سنتين ابتداء من فوج دورة دجنبر 2018.

➢ **الحاجة إلى تجويد برنامج التكوين**

تم الوقوف على مجموعة من الملاحظات تتعلق ببرنامج التكوين، على المستويات التالية:

- **من حيث توازن البرنامج التكويني**

تميز هذا الأخير بعدم التوازن من حيث الحيز الزمني المخصص للتكوين النظري والتطبيقي خلال السنة التكوينية الأولى، حيث تبين أن الحيز الزمني المخصص للتكوين التطبيقي ضيق جدا، مقارنة مع التكوين النظري، بحيث اتجه الحيز الزمني المخصص له نحو التقليص من فوج لآخر، وأصبحت مدته لا تتجاوز 20% من المدة الإجمالية للتكوين بعدما كانت في حدود 60%، الشيء الذي لا يضمن التوازن بين هذين التكوينين.

كما أن الانطلاق المتأخر للموسم التكويني، عادة ابتداء من شهر يناير، يؤدي إلى ضياع حوالي 96 ساعة من التدريب، أي بمعدل 6 ساعات في الأسبوع طيلة 16 أسبوعا، كما تتزامن هذه التداريب، في بعض الأحيان، مع فترة امتحانات نهاية السنة الدراسية بالمؤسسات التعليمية.

وعلاوة على ذلك، لم يستفد ما مجموعه 2.689 متدربا ينتمون لأربعة أفواج، ما بين دورة يناير 2018 ودورة نونبر 2020، من التداريب الميدانية خلال السنة التكوينية الأولى، مما لا يسمح للمتدرب بالاستئناس بالوسط المهني واكتساب الكفايات المهنية التي تؤهله لتحمل مسؤولية القسم، إضافة إلى أثر ذلك على جودة التكوين باعتبار التكوين التطبيقي عنصرا أساسيا في التكوين.

- **من حيث مضمون البرنامج وغلافه الزمني**

فيما يخص مضمون برنامج التكوين الأساس بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي، والحيز الزمني المخصص له، فينظم، حسب المرسوم المحدث للمراكز الجهوية، خلال السنة التكوينية الأولى، في مسلكين، هما مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي ومسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، على أساس أن يتضمن كل مسلك الوحدات والمواد المدرسة في السلك التعليمي المناسب. وقد صدر خلال سنة 2016 القراران رقم 16/1874 و16/1875، بشأن تحديد كيفية تنظيم التكوين ونظام الدراسة بهذين المسلكين، حيث حددا، بالمادة 7، عدد مجزوءات التكوين في 12 مجزوءة بمعدل 34 ساعة لكل واحدة منها بالنسبة لكل مسلك. ثم عدل القرار رقم 007.19 المؤرخ في 19 فبراير 2019 برنامج التأهيل، وأصبح يشمل 14 مجزوءة وورشتين عمليتين إجباريتين، بالنسبة لكل مسلك، في نفس الحيز الزمني، وذلك بالاستناد إلى المادة 7 المذكورة، إلا أنه تبين، مباشرة بعد صدور القرارين المشار إليهما، أن الوزارة شرعت في تكوين أساتذة التعليم الثانوي في مسلك واحد، حيث أصبحت كل مجزوءة تتم في 34 ساعة بمضمون يشمل، في الوقت نفسه، مواد مسلك الإعدادي ومسلك التأهيلي، مما ساهم في تقليص مضمون التكوين وكذلك الحيز الزمني المخصص له.

ويتم تحديد محتوى المواد في غياب إطار يسمح بضمان استجابته للكفايات اللازم اكتسابها من طرف المتدربين، وكذلك قياس مدى تجانسه مع البرنامج الدراسي الذي سيدرسونه عند تخرجهم. وقد تبين في هذا الصدد، أنه باستثناء مركز واحد، الذي لا يتوفر على مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي، فإن 54% من المراكز لا تتوفر على العدة الخاصة بهذا المسلك الجديد. إضافة

[9] 28 يوما بالنسبة لفوج دورة نونبر 2016، و144 ساعة بالنسبة لفوج دورة يونيو 2017، و6 أشهر بالنسبة لفوج دورة يناير 2018.

إلى ذلك، لا يسمح هذا النمط من التكوين للمتدربين، خلال فترة التأهيل، بمعرفة السلك الذي سيدرسونه عند تخرجهم إلا خلال السنة التكوينية الثانية، بمناسبة تحملهم الكلي للقسم، أي بعد انقضاء السنة التكوينية الأولى.

- **من حيث المدة الفعلية للتكوين**

لا يستفيد المتدربون المنتمون لنفس الفوج من نفس عدد ساعات التكوين، حيث تختلف من مركز لآخر، كما لم يتلق المتدربون ببعض المراكز أي تكوين، خلال السنة التكوينية الثانية، إذ تبين من خلال أجوبة 83% من مديري المراكز الجهوية، عن الاستبيان الموجه إليهم، عدم استفادة جميع المتدربين بهذه المراكز من برنامج التكوين المخصص للسنة الثانية. ويبرز هذا الوضع التباين بين المراكز من حيث الغلاف الزمني الفعلي للتكوين، الشيء الذي ينتج عنه هدر حيز من زمن التكوين، ولا يسمح بضمان تلقي المتدربين المنتمين لنفس الفوج للتكوين ذاته.

وأوضحت الوزارة في تعقيبها أنها أصدرت المذكرة عدد 002/22 بتاريخ 5 يناير 2022 في شأن تكوين الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المتدربين، والتي تنظم المراحل الأساسية لفترة التكوين، كما اعتمدت هندسة تكوينية جديدة حددت زمن التكوين في كل مجزوءة في 30 ساعة، إضافة الى 4 ساعات مخصصة للتقويم.

➢ **الحاجة إلى تعزيز الجهد الموجه لتقويم التكوين**

يعتبر التقويم مرحلة مهمة من عملية التكوين. إلا أنه، وبالرجوع إلى الاستبيان، تبين أن 42% من المراكز الجهوية لا تسند نقطة للتداريب الميدانية، و25% منها تقوم بتقويم هذه التداريب وتخصص لها نقطة، لكن لا تحتسب في شهادة الاعتراف وذلك لعدم استفادة جميع المتدربين من التداريب الميدانية. كما أن نظام التقويم يسمح بتولي المتدربين، خلال السنة التكوينية الثانية، التدريس بالأقسام وذلك دون اجتياز امتحان التصديق على المجزوءات أو النجاح به.

➢ **صعوبات على مستوى إنجاز التداريب الميدانية**

تعتمد عملية التكوين على الجانب النظري والتطبيقي، إلا أن تفعيل هذا الأخير يواجه مجموعة من الصعوبات على مستوى استقبال وتأطير المتدربين، حيث تم تسجيل أن 92% من المراكز الجهوية تواجه صعوبات عند توزيع المتدربين على المؤسسات التطبيقية خلال السنة التكوينية الأولى. ويرجع هذا الأمر إلى ضعف انخراط بعض المؤسسات التعليمية ورفض استقبال المتدربين، في بعض الأحيان، من طرف الأساتذة المستقبلين ومديري المؤسسات، إضافة إلى عامل البعد الجغرافي.

وأفادت الوزارة في جوابها أن المذكرة الوزارية عدد 02/22 سالفة الذكر تنص على برمجة التداريب على شكل أنشطة ميدانية، تخصص لها ست (6) ساعات كل أسبوع على مدى 20 أسبوعا تكوينيا، وكذلك على تأمين تعويضات الأساتذة المستقبلين عن تأطير التداريب الميدانية مع إصدار دليل الأستاذ(ة) المستقبل(ة) الخاص بالأنشطة الميدانية والتداريب بالمؤسسات التعليمية.

➢ **إكراهات أمام إرساء التناوب في التكوين**

يهدف التناوب في التكوين، حسب المادة 15 من القرار رقم 007.19 بتاريخ 19 فبراير 2019 سالف الذكر، إلى تكوين المتدربين، خلال السنة التكوينية الثانية، في ثلاث صيغ مختلفة ومتكاملة. ويتعلق الأمر بتكوين ميداني في إطار التحمل الكلي للقسم، وتكوين حضوري بالمراكز الجهوية، وإعداد بحث تدخلي ومناقشته، إلا أن إرساء هذا التناوب في التكوين يعرف عدة إكراهات تتمثل فيما يلي:

- ضعف التأطير التربوي للمتدربين في وضعية تحمل كلي للقسم، وضعف مصاحبتهم، وصعوبة مواكبتهم من طرف المكونين، بحيث أن 33,33% من المراكز الجهوية لا تواكب هؤلاء المتدربين؛
- ضعف التكوين عن بعد؛
- التأخر في إعداد البحوث التربوية.

➢ **أهمية التأهيل المهني لأطر هيئة التدريس**

يتوج التكوين الأساس باجتياز امتحان التأهيل المهني عند نهاية السنة التكوينية الثانية، حيث يعتبر من العناصر الأساسية الواجب توفرها في أطر هيئة التدريس، إلا أنه تبين أن هناك تأخرا في التأهيل المهني لأطر هيئة التدريس، بحيث أن 83% من المتدربين التابعين للأفواج ما بين دورة نونبر 2016 ودجنبر 2018 يمارسون مهنة التدريس دون أن يؤهلوا مهنيا.

ثالثا. التكوين المستمر

حظي التكوين المستمر منذ الميثاق الوطني بعناية خاصة من أجل الرفع من قدرات أطر هيئة التدريس، وذلك من خلال اتخاذ بعض التدابير لتطويره، إلا أن تنزيلها واجهته عدة إكراهات وجعل النتائج المحققة لا ترقى إلى حجم التطلعات.

➢ **أهمية استغلال التكوين المستمر كآلية لتدارك نقص التكوين الأساس**

يعتبر التكوين المستمر آلية لتدارك، عند الاقتضاء، النقص الحاصل في التكوين الأساس وكذلك لتطوير القدرات المهنية لهيئة التدريس. لكن بالرجوع إلى العروض المقدمة، في مجال التكوين المستمر، سجل عدم تقييم النقص الحاصل في التكوين

الأساس بالنسبة للأساتذة المزاولين من أجل برمجة تكوينات تمكن من تدارك ومعالجة هذا النقص، وبالتالي لا يتم استغلال التكوين المستمر في هذا الباب.

➢ **الحاجة إلى تحسين منهجية تحديد حاجيات التكوين المستمر**

قبل اعتماد الاستراتيجية الوطنية للتكوين المستمر، لم تكن عروض التكوين المستمر تتبنى، في غالب الأحيان، على الحاجيات المعبر عنها، مما يجعلها لا تتلاءم مع انتظارات الأساتذة ويؤدي في بعض الأحيان إلى عدم الإقبال عليها.

➢ **أهمية إعمال آلية المصاحبة في التكوين المستمر**

تعتبر المصاحبة من آليات مواكبة الأساتذة وتكوينهم، أثناء ممارسة المهنة، من طرف أساتذة ذوي التجربة والخبرة قصد الرفع من أدائهم. وفي إطار التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية، جاءت المذكرة الإطار رقم 099/15 بتاريخ 12 أكتوبر 2015 بالتدابير رقم 15 المتعلق بالتكوين والمصاحبة عبر الممارسة لإحداث هذه الآلية التي قررت أجرأتها انطلاقا من الموسم الدراسي 2015-2016، إلا أن عدم توفر العدد الكافي من الأساتذة المصاحبين وعدم انخراطهم بشكل فعال، جعل دعم التكوين المستمر عبر هذه الآلية جد محدود.

➢ **التأخر في اعتماد استراتيجية للتكوين المستمر**

تفعيلا لأهداف الرؤية الاستراتيجية ومضامين القانون الإطار الرامية إلى تطوير التكوين المستمر، اعتمدت الوزارة استراتيجية وطنية للتكوين المستمر، بعد مرور حوالي 6 سنوات عن اعتماد هذه الرؤية، لتجاوز النقائص المرصودة في هذا المجال، وتطوير مهارات أطر هيئة التدريس وتحسين مردوديتهم، إلا أن تنزيلها يتم في سياق يتسم بإكراهات تقنية وبشرية وكذلك بضعف القدرات التدبيرية على المستوى الجهوي. كما يعتبر زمن التكوين إكراها حقيقيا لارتباطه بالزمن الدراسي، بحيث يجب التفكير في صيغ تكوين غير مكلفة ولا تؤثر على الزمن المذكور وتسمح، في نفس الوقت، بتجاوز عامل البعد الجغرافي، الذي يحول، في بعض الأحيان دون الاستفادة من التكوين.

بناء على ما سبق، يوصي المجلس الأعلى للحسابات وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بما يلي:

- **العمل على تأكيد وضعية المراكز الجهوية باعتبارها مؤسسات مستقلة لتتمكن، في إطار تعاقدي مع مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، من القيام بمهام التكوين الأساس والتكوين المستمر والبحث التربوي لفائدة هذه الأكاديميات، مع ضرورة مأسسة آلية التنسيق بين مختلف المتدخلين في تكوين الأطر التربوية على الصعيد الجهوي؛**
- **إرساء الهياكل الإدارية بالمراكز الجهوية وتمكينها من الموارد البشرية الكافية والتجهيزات والوسائل اللوجستيكية والديداكتيكية الضرورية، مع الحرص على تجانس المواد المدرسة (المجزوءات) مع تخصص المكونين المشرفين عنها لضمان اكتساب المتدربين للكفايات اللازمة؛**
- **العمل على تجويد المسار التكويني لهيئة التدريس وذلك عبر تشجيع الإقبال على مسالك مهن التربية والتكوين بهدف استقطاب أساتذة مؤهلين لتولي مهمة التدريس بالقطاعين العام والخاص؛**

في هذا الباب أفادت الوزارة الوصية ووزارة الاقتصاد والمالية أنه تم يوم 13 يونيو 2022 توقيع اتفاقية إطار بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار ووزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ووزارة الاقتصاد والمالية، تحت رئاسة السيد رئيس الحكومة، تهدف إلى تكوين أطر تربوية مؤهلة لتلبية الحاجيات الحالية والمستقبلية لمختلف مستويات التعليم الابتدائي والثانوي، وتحسين ظروف التكوين بالمراكز الجهوية وضمان تكوين تأهيلي إضافي بعد النجاح في مباريات التوظيف يوسع الهندسة التكوينية العامة. حيث تم تخصيص 4 ملايير درهم على مدى خمس سنوات (خارج نفقات الأجور)، من أجل الرفع من الطاقة الاستيعابية لمسالك الإجازة، وجعلها مسارا للتميز وطريقا رئيسيا لتوظيف أساتذة التعليم الأساسي والثانوي في المستقبل.

- **احترام وتوحيد مسار التكوين المخصص للمتدربين حيث يلزم المتدرب بإتمام الغلاف الزمني مع اجتياز امتحانات التأهيل التربوي والمهني داخل الآجال المخصصة لها؛**
- **العمل على الرفع من التأطير التربوي للمتدربين، في وضعية تحمل كلي للقسم، وضمان مصاحبتهم من طرف الأساتذة الممارسين للاستفادة من تجربتهم وخبرتهم، ومواكبتهم من طرف المكونين بالمراكز، وكذلك تأطير التكوين عن بعد وإعداد توصيف خاص به وجعله مكملا للتكوين الحضوري؛**
- **الأخذ بعين الاعتبار الحاجيات الحقيقية للتكوين المستمر لتشجيع الإقبال عليه، وكذلك تجاوز الإكراهات التقنية والبشرية لتنزيل الاستراتيجية الوطنية للتكوين المستمر بشكل جيد؛**
- **إخضاع التكوين المستمر لتقييم الأثر على الأداء المهني؛**
- **إدراج التكوين المستمر ضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني.**

النقل المدرسي في الوسط القروي:
تسجيل مجهودات مهمة وضرورة إرساء نموذج مستدام للتدبير كفيل بالاستجابة لانتظارات المرتفقين

يعتبر النقل المدرسي، ولا سيما بالوسط القروي، عاملا مؤثرا في الحياة المدرسية والعملية التعليمية لارتباطه بمردوديتها، إذ يدخل ضمن آليات الدعم الاجتماعي الموَجَّه إلى تذليل بعض المعيقات السوسيو – اقتصادية والجغرافية التي تحول دون تمدرس الأطفال المنحدرين من أسر معوزة؛ وبالتالي المساهمة في تعزيز تكافئ الفرص في الولوج إلى التعليم الإلزامي، وتقليص الهدر المدرسي والانقطاع المبكر عن الدراسة خصوصا في صفوف الفتيات.

واستحضارا لهذه الأهمية، أنجزت المجالس الجهوية للحسابات لجهات الشرق، وطنجة - تطوان - الحسيمة، وفاس - مكناس، وسوس - ماسة برسم سنتي 2020 و2021، مهمات رقابية حول النقل المدرسي في الوسط القروي، شملت نفوذ 273 جماعة موزعة على 11 عمالة وإقليما[10]، وقد شملت هذه المهمات على الخصوص حكامة المرفق المرتبطة أساسا بتنسيق تدخلات مختلف الأطراف المعنية بتدبيره من جهة، والتسيير الاعتيادي للمرفق ومدى تلبيته لحاجيات المرتفقين، من جهة أخرى.

أولا. حكامة مرفق النقل المدرسي بالمجال القروي

1. الإطار المؤسساتي للنقل المدرسي

تتجلى أهم الملاحظات المسجلة فيما يلي.

➢ ضرورة تنسيق جهود مختلف المتدخلين في تدبير مرفق النقل المدرسي

يتميز تدبير مرفق النقل المدرسي بالوسط القروي بتدخل عدة أطراف، في مقدمتها الجماعات وجمعيات المجتمع المدني؛ بالإضافة إلى الجهات والعمالات والأقاليم والمديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية. وتبقى طبيعة وحدود تدخلات هذه الأطراف غير منسجمة وضعيفة التنسيق.

وفي هذا الصدد، فإن العمالات والأقاليم، صاحبة الاختصاص الأصلي بموجب المادة 79 من القانون التنظيمي رقم 112.14 المتعلق بالعمالات والأقاليم، لا تضطلع بدورها في تعبئة الجهود وتنسيق تدخلات مختلف الأطراف الفاعلة بهذا المرفق بما يكفل الرفع من أدائه، وضمان استمرارية الخدمة المقدمة للمرتفقين، حيث يقتصر دورها على اقتناء بعض حافلات النقل المدرسي وتوزيعها على الجماعات.

وإجمالا، فإن تدبير هذا المرفق لا يتم وفق رؤية واضحة كفيلة بتحسين نجاعته وفعاليته وضمان استدامته. ويساهم في غياب هذه الرؤية لدى العمالات والأقاليم تأخر أو عدم إعداد برنامج التنمية المنصوص عليه في المادة 80 من القانون رقم 112.14 سالف الذكر (أقاليم الحسيمة وتارودانت وفجيج)؛ بالإضافة إلى عدم تفعيل آليات التعاضد والتعاون بين الجماعات المتواجدة بترابها (شركات التنمية المحلية، مؤسسات التعاون بين الجماعات، ومجموعات الجماعات الترابية، ...).

وقد أوضحت وزارة الداخلية أنه، سعيا للرفع من مؤشرات التمدرس خصوصا في صفوف الفتيات بالعالم القروي، قامت المبادرة الوطنية للتنمية البشرية خلال الفترة الممتدة من 2005 إلى 2021، باقتناء حوالي 2.900 حافلة للنقل المدرسي، بمعدل حافلة لكل 50 تلميذ وتلميذة. غير أن تدبير هذا المرفق بالوسط القروي يواجه مجموعة من التحديات، أهمها غياب نموذج للتدبير يحدد الإطار المؤسساتي والمالي، مما يترتب عنه ضعف التنسيق بين مختلف الفاعلين ويشكل عائقا لضمان جودة واستدامة خدمة النقل المدرسي. ولأجل ذلك، تقوم المبادرة الوطنية للتنمية البشرية بإنجاز دراسة تشخيصية أولية حول تدبير أسطول حافلات التي تم اقتناؤها في هذا الإطار، من أجل وضع رؤية شاملة تمكن من تجويد وضمان استدامة المرفق.

من جهتها أكدت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بأنها تعمل بتنسيق مع باقي الشركاء من أجل اقتراح حلول ناجعة ومستدامة في هذا المجال في إطار تحقيق التكامل مع باقي مكونات سلة الدعم الاجتماعي قصد تحسين مؤشرات التمدرس والحد من الهدر المدرسي.

➢ الاستفادة من مزايا تعدد مصادر التمويل رهين بضمان الالتقائية والتنسيق المحكم بين مختلف المتدخلين

يتسم تمويل اقتناء حافلات النقل المدرسي بتعدد المتدخلين وبتنوع المصادر ذات الصلة، وهو ما يُساعد على تلبية الحاجيات الآنية بخصوص تسهيل ولوج المتمدرسين المنحدرين من الوسط القروي إلى المؤسسات التعليمية. لكن هذا التعدد يستلزم

[10] يتعلق الأمر بعمالة وجدة-أنكاد وأقاليم بركان والناضور والدريوش وتاوريرت وجرادة وجرسيف وفجيج والحسيمة ومولاي يعقوب وتارودانت.

اعتماد إطار مؤسساتي يضمن الالتقائية والتنسيق المُحكم بين مختلف المتدخلين، ويحقق بالتالي شروط النجاعة والفعالية في تدبير هذا المرفق.

وهكذا، فبالنسبة لجماعات جهة الشرق، ساهمت المبادرة الوطنية للتنمية البشرية في تمويل اقتناء 222 حافلة من أصل 537 حافلة، أي بنسبة تفوق 41%، ثم مجلس جهة الشرق بنسبة 18%، بينما اقتصرت مجالس العمالة والأقاليم على تمويل اقتناء 45 حافلة، وقامت الجماعات بتمويل اقتناء 23 حافلة من ميزانياتها الذاتية.

وبالنسبة لإقليم الحسيمة بجهة طنجة – تطوان – الحسيمة، فمن أصل 229 حافلة، موّلت وكالة إنعاش وتنمية الشمال اقتناء 64 حافلة، وبرنامج تقليص الفوارق المجالية والاجتماعية بالوسط القروي 62 حافلة، ومجلس الجهة 34 حافلة، والجماعات، سواء بصفة ذاتية أو بشراكة مع المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، 18 حافلة.

وفي إقليم تارودانت التابع لجهة سوس – ماسة، يتكون أسطول النقل المدرسي من 181 حافلة، موّلت اقتناءها المبادرةُ الوطنية للتنمية البشرية (84 حافلة)، والمجلسُ الإقليمي (40 حافلة)، ووزارة التربية الوطنية (10 حافلات) وصندوق الجماعات السلالية (8 حافلات)، وباقي المتدخلين (39 حافلة).

أما على مستوى إقليم مولاي يعقوب بجهة فاس – مكناس، فيتكون أسطول النقل المدرسي من 81 حافلة، تم اقتناء 57 منها في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، و6 حافلات من طرف مجلس الإقليم، و3 حافلات من طرف مجلس الجهة، و9 حافلات من طرف صندوق دعم الجماعات السلالية و5 حافلات من قِبل المحسنين.

➢ **تحديد الحاجيات من حافلات النقل المدرسي يحتاج مزيدا من الضبط**

تقتصر عملية تحديد الحاجيات على الطلبات التي يقدمها بعض المنتخبين. ولا تضطلع العمالات والأقاليم، على النحو المطلوب، بالدور المنوط بها، والمتمثل على الخصوص في تشخيص الخصاص من حافلات النقل المدرسي، أو على الأقل التنسيق بين مختلف المتدخلين على مستوى تراب العمالة أو الإقليم. وفي هذا الصدد، لا تتوفر إدارات العمالات والأقاليم التي شملتها المهمات الرقابية على وحدات إدارية (مصلحة، أو مكتب، أو خلية ...) مُكلفة بالإشراف على تدبير هذا المرفق، يكون ضمن مهامها تحديد الحاجيات بدقة، ومن ثم العمل على تلبيتها بشكل يراعي العدالة المجالية بين الجماعات، ووفق برمجة مضبوطة للاقتناءات، مع الحرص على ترشيدها.

ويكون التعبير عن الحاجيات من طرف الجماعات والجمعيات، في غالب الأحيان، غير دقيق بسبب عدم توفرها على معطيات كافية لتشخيص الخصاص ووتيرة تطوره من موسم دراسي لآخر. وقد كان من نتائج ذلك، على سبيل الذكر، اكتظاظ الحافلات بالمتمدرسين وتعدد الرحلات اليومية على نفس المسارات على مستوى عدة جماعات، فيما تتوفر جماعات أخرى على حافلات غير مستغلة.

➢ **تكليف جمعيات بتدبير خدمة النقل المدرسي دون إشراك مجالس العمالة والأقاليم المعنية**

يسهر العديد من جمعيات المجتمع المدني على تدبير مرفق النقل المدرسي بالوسط القروي. حيث تنشَطُ 233 جمعية في هذا المجال على مستوى 85 جماعة بجهة الشرق، و83 جمعية بتراب 78 جماعة بإقليم تارودانت و52 جمعية بنفوذ 31 جماعة بإقليم الحسيمة و16 جمعية بنفوذ 11 جماعة بإقليم مولاي يعقوب. وتتولى الجمعيات جل أوجه التسيير الاعتيادي (التكفل بجزء من المصاريف، وتشغيل السائقين وأداء أجورهم، وتحديد الرحلات ومسارات الحافلات، وتحديد تسعيرة خدمة النقل المدرسي واستخلاصها).

غير أن تكليف الجمعيات بتدبير هذا المرفق تم بموجب اتفاقيات ثنائية أبرمتها معها الجماعات المعنية، وذلك في غياب العمالات أو الأقاليم المعنية باعتبارها صاحبة الاختصاص الأصلي. ولم يقم أي مجلس للعمالة أو الأقاليم التي شملتها المهمات الرقابية، بوضع آلية تعاقدية حول تدبير النقل المدرسي، سواء في إطار ثنائي أو متعدد الأطراف، مع الجماعات و/أو الجمعيات المعنية.

2. اتفاقيات التعاون والشراكة

بهذا الخصوص، تم تسجيل أهم الملاحظات التالية.

➢ **إسناد تدبير حافلات النقل المدرسي لجمعيات " غير مؤهلة "**

أبرمت بعض الجماعات اتفاقيات مع جمعيات آباء وأولياء التلاميذ لتسيير خدمة النقل المدرسي، وهو ما يجعل من الصعب على مسيري هذه الجمعيات الجمع بين مهام المشاركة في تدبير العملية التعليمية والأعمال الموازية لها داخل المؤسسة التعليمية، من جهة، ومهام الإشراف اليومي على تدبير النقل المدرسي، من جهة أخرى. كما قامت بعض الجماعات بوضع حافلات رهن إشارة سائقين خواص في غياب اتفاقية شراكة تؤطر العلاقة بين الطرفين.

وعلاوة على ذلك، فإن العديد من الجمعيات التي تربطها اتفاقيات شراكة مع جماعات وتتلقى منها دعما ماليا منتظما لهذا الغرض، تنحصر أنشطتها المرخصة على مجالات التنمية والأعمال الاجتماعية، وحماية المجال الغابوي وتربية النحل، ودون أن يكون تدبير النقل المدرسي ضمن أنشطتها المرخصة بمقتضى أنظمتها الأساسية. وهكذا، لم يتعد عدد الجمعيات

المهتمة بشكل وثيق بقطاع النقل المدرسي بجماعات جهة الشرق 57 جمعية، أي ما يناهز ربع الجمعيات النشيطة في هذا المجال (25%).

وفي هذا الإطار، أوضحت وزارة الداخلية، بخصوص الشراكة مع الجمعيات المكلفة بتدبير النقل المدرسي، بأنها قد حثت الجماعات الترابية، من خلال الدورية عدد D2185 بتاريخ 5 أبريل 2018، على احترام شروط الشفافية في انتقاء شركائها من المجتمع المدني وتتبع أنشطتهم.

➢ تعاقد الجماعات مع جمعيات دون اللجوء إلى طلبات العروض

لجأت جل الجماعات بصفة مباشرة إلى إبرام اتفاقيات مع جمعيات تم اختيارها لتسيير مرفق النقل المدرسي، دون الإعلان عن طلبات عروض مشاريع لاختيار الجمعيات الأقدر والأفضل، والتي تتوفر على خبرة أو برنامج وتصور في تطوير النقل المدرسي. ولم تبادر الجماعات إلى إحداث لجان يوكل إليها انتقاء المشاريع المستوفية للشروط المطلوبة وتحديد المبالغ المخصصة لكل مشروع سيما الاتفاقيات التي تعادل أو تفوق ضمنها مساهمة الجماعة 50.000 درهم. وهو ما لا يتماشى مع ما جاء في منشور الوزير الأول رقم 2003/7 بتاريخ 27 يونيو 2003 بشأن الشراكة بين الدولة وجمعيات المجتمع المدني، والذي حدد معايير الانتقاء المُحققة للشفافية والموضوعية والمنفعة المباشرة للفئات المستهدفة، بالإضافة إلى المعايير ذات الصلة بالجمعية الشريكة كالقدرة على إنجاز المشروع ودورية انعقاد اجتماعات هياكلها التقريرية واحترام قواعد التسيير الديمقراطي لأجهزتها.

➢ ضرورة إعداد دليل للمساطر ودفتر للتحملات لإسناد تدبير مرفق النقل المدرسي إلى الجمعيات

لا تتوفر جل الجماعات الترابية التي شملتها المهمات الرقابية، على دلائل للمساطر، مصادق عليها من طرف مجالسها المنتخبة، تتضمن بالخصوص المجالات والشروط المحددة للاستفادة من الدعم العمومي المقدم من طرفها، والتي من المفترض أن يكون من ضمنها تدبير خدمة النقل المدرسي.

وفي نفس السياق، فإن اتفاقيات الشراكة المبرمة بين الجماعات وجمعيات المجتمع المدني والمتعلقة بالنقل المدرسي (باستثناء جماعة مستكمار بإقليم تاوريرت) لم تؤطر بدفاتر تحملات تكون بمثابة سند مرجعي للتعاقد على أسس تستجيب لشروط ومتطلبات تجويد الخدمات المقدمة للمرتفقين، وتحدد المفاهيم والالتزامات، وآليات التمويل والمراقبة والتتبع، وذلك عملا بدورية وزير التربية الوطنية عدد 1202/8 بتاريخ 13 مارس 2013 بشأن تنمية النقل المدرسي بالوسط القروي التي حثت جميع الشركاء على ضرورة تفعيل بنود دفتر التحملات لحساب الغير الصادر عن وزارة التجهيز والنقل والذي يتضمن شروط ممارسة هذا النشاط.

➢ صياغة بنود اتفاقيات التعاون والشراكة بحاجة إلى مزيد من الدقة

إن صياغة بنود اتفاقيات الشراكة التي أبرمتها الجماعات مع بعض الجمعيات التي أوكلت لها تسيير مرفق النقل المدرسي تحتاج لمزيد من الدقة خاصة فيما يتعلق بالجوانب المالية. ففي بعض الحالات، تمت الإشارة فقط إلى تخصيص منحة سنوية للمساهمة في تسيير الحافلات حسب الإمكانات المتاحة للجماعة دون تحديد مبلغ هذه المساهمة. وفي حالات أخرى، تشير الاتفاقية إلى التزام الجماعة، إلى جانب الجمعية، بالمساهمة في تغطية المصاريف المتعلقة بالمحروقات والإصلاح، ولم يتم تحديد لا نسبة ولا مبلغ المساهمة المالية لكل طرف، ولا ماهية وحجم هذه الإصلاحات.

➢ القدرات التدبيرية للجمعيات المكلفة بالنقل المدرسي تحتاج إلى مزيد من التأهيل والتأطير

تعاني الجمعيات المشرفة على تدبير مرفق النقل المدرسي من ضعف في قدراتها التدبيرية. فقد تبين أن جل الجمعيات عجزت عن الاضطلاع بمختلف الأنشطة الأساسية المرتبطة بتسيير هذا المرفق، من قبيل التتبع المنتظم لنفقات استهلاك الوقود وصيانة الحافلات، مع مسك سجلات (محاسباتية) تضبط وتضمن الشفافية في استعمال أموال الدعم الممنوح. وتقتصر بعض الجمعيات على تلقي الدعم المالي السنوي المقدم لها من طرف الجماعات وتحويله لأداء أجور السائقين.

واعتبارا لهذه النقائص، وبالنظر لأهمية مرفق النقل المدرسي ولحجم أسطول الحافلات، وما يستلزم ذلك من إلمام بقواعد التدبير الجيد، فإنه من الضروري دعم القدرات التدبيرية للجمعيات المعنية كي تتناسب مع متطلبات تسيير المرفق سواء في شقه المالي أو التقني، وتأهيلها وتوفير الموارد البشرية اللازمة لها، حتى تقوم بمهامها على وجه أفضل.

➢ ضرورة تفعيل المراقبة والتتبع لتنفيذ الاتفاقيات المبرمة

نصت اتفاقيات التعاون والشراكة المبرمة بين مجالس العمالات والأقاليم والجماعات المستفيدة من حافلات النقل المدرسي، على ضرورة إحداث لجان مشتركة لتتبع مدى تحقيق أهداف الاتفاقيات المبرمة. إلا أنه لم يتم تفصيل مجمل المهام والصلاحيات التي تختص بتنفيذها أو مراقبتها هذه اللجنة، وكذا طريقة اشتغالها وفترات اجتماعاتها ونوعية التقارير والتوصيات المفترض أن تُصدرها.

وفي نفس السياق، لا تقوم العديد من الجماعات بإعداد التقارير الربع سنوية المنصوص عليها في اتفاقيات اقتناء وتسيير الحافلات، المبرمة في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، والتي يجب أن تتضمن تطور مؤشرات النجاعة (مثل نسبة الإقبال على التمدرس، ونسبة تمدرس الفتاة القروية، ونسبة التقليص من الهدر المدرسي، واستمرارية ووقع المشروع على

المستفيدين) وكذا مقارنة بين الإنجازات والتوقعات مرفقة بالبيانات، بالإضافة إلى تحليل الصعوبات المحتملة والحلول المتخذة أو المقترحة.

➢ **ضمان استمرارية المرفق رهين بتوفير التمويلات اللازمة وتسهيل المساطر الإدارية**

يُكلف اقتناء حافلات النقل المدرسي مبالغ مالية مهمة تفوق قدرات الجماعات والجمعيات. فبعمالة وأقاليم جهة الشرق، كلف اقتناء 191 حافلة خلال الفترة 2016-2020 ما مجموعه 70.435.917,52 درهم، أي أن قيمة الحافلة الواحدة تناهز 368.774,44 درهما. وبإقليم الحسيمة كلف اقتناء 147 حافلة مبلغا قدره 54.534.000,00 درهم، أي بمعدل 309.755,00 درهما لكل حافلة. وباعتبار أن عمر الحافلة يندرج ضمن مؤشرات قياس جودة الخدمات، فإن عدد الحافلات التي تجاوز عمرها خمس سنوات بحلول سنة 2022، يمثل نسبة 61% من الأسطول بجهة الشرق، مقابل 58% في إقليم مولاي يعقوب؛ مما يشكل ضغطا على الجهات المعنية بتسيير النقل المدرسي جراء تزايد تكاليف الإصلاح والصيانة. وبالنظر كذلك إلى العمر الافتراضي لصلاحية الحافلات والذي يمكن تحديده في 10 سنوات، فإن عدد الحافلات التي تجاوزت هذه المدة في سنة 2022 هو 63 حافلة بجهة الشرق، وسيرتفع إلى 379 حافلة في أفق سنة 2027، وهو ما يعني ضرورة توفير تمويلات تناهز 140 مليون درهم لتجديد الأسطول.

ومن أجل تلبية الحاجيات المتزايدة للمتمدرسين في العالم القروي، فإن المتدخلين العموميين المعنيين مدعوون للبحث عن مصادر للتمويل مبتكرة ودائمة لاقتناء حافلات إضافية من أجل دعم الأسطول وصيانته وتجديده. وفي هذا الصدد، تتلقى مجموعة من الجمعيات حافلات للنقل المدرسي على شكل هِبات ترد عليها من الخارج (محسنون مقيمون بالخارج، جمعيات أجنبية)، إلا أنها تواجه عدة صعوبات لتسجيلها وتسوية وضعيتها القانونية قبل استغلالها. ومن هذه الصعوبات تعقد وطول المساطر الإدارية الواجب اتباعها من أجل الإعفاء من رسوم الجمارك وتحويل الملكية والتسجيل والترخيص بالاستغلال وغير ذلك، إذ تتراوح مدة هذه الإجراءات، حسب مسؤولي بعض الجمعيات بإقليم تارودانت، ما بين 3 أشهر و12 شهرا. بالإضافة إلى ذلك، فإن الجمعيات تتحمل مصاريف أخرى لاستكمال هذه الإجراءات تتراوح ما بين 30 و50 ألف درهم للحافلة حسب مسؤولي بعض الجمعيات، رغم أن هذه الحافلات لا تستعمل لغرض ربحي.

وأفادت وزارة الداخلية في جوابها، بأنها تقوم، في إطار مواكبة الجماعات الترابية، بتشجيع التعاون بينها، ولا سيما دعم إحداث مجموعة الجماعات الترابية من أجل تجميع مواردها وضمان تغطية أوسع وذات جودة لعرض النقل المدرسي، حيث تمت الموافقة على دعم مجموعة الجماعات الترابية لإقليم جرادة، والتي تم اعتمادها كآلية لتدبير هذا المرفق، وذلك، بهدف تحسين جودة هذه الخدمة وزيادة معدل التمدرس بالمناطق القروية وخاصة بين الفتيات.

ومن جهتها أوضحت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، بأنها سعت من موقعها للمساهمة في تدبير أمثل لهذه الخدمة، وذلك من خلال إبرام اتفاقية إطار مع وزارة الداخلية - المبادرة الوطنية للتنمية البشرية في شتنبر 2018، تروم تعزيز وإرساء آلية لتدبير فعال ومستدام لخدمة النقل المدرسي إضافة لتشجيع وتأطير جمعيات المجتمع المدني النشيطة في هذا المجال، وكذا إعداد نموذج اتفاقية شراكة لتدبير النقل المدرسي، بين مصالحها اللاممركزة ومجلس الجهة أو الجماعة الترابية والجمعية التي ستدبر الحافلة المخصصة للنقل المدرسي.

وتأسيسا على ما سبق، توصي المجالس الجهوية للحسابات وزارة الداخلية والوزارة المكلفة بقطاع التربية الوطنية والتعليم الأولي، بالحرص على ما يلي:

- **قيام العمالات والأقاليم، باعتبارها صاحبة الاختصاص، بمهامها في ميدان النقل المدرسي في المجال القروي، ولاسيما الإشراف على هذا المرفق والتنسيق بين مختلف المتدخلين في تدبيره (سواء منهم العموميون أو الخواص)، وذلك في إطار ملائم، يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل عمالة أو إقليم، ويحدد التزامات ومسؤوليات الأطراف المعنية، وأيضا مصادر التمويل اللازمة، ويضمن التقائية وفعالية التدخلات (العمومية)، وكذا استدامة الخدمة المقدمة للمرتفقين؛**
- **تحديد الحاجيات من حافلات النقل المدرسي على صعيد كل إقليم، وترشيد عمليات اقتنائها وتوزيعها بشكل يحقق العدالة المجالية بين الجماعات والتعاضد والتعاون فيما بينها؛**
- **إعمال آلية طلب عروض المشاريع من أجل انتقاء الجمعيات المؤهلة لتدبير المرفق، واعتماد دفتر التحملات الخاص بالنقل المدرسي المُعد من طرف مصالح الوزارة المكلفة بالتجهيز والنقل؛**
- **تنظيم دورات تكوينية لفائدة الجمعيات التي تتولى تدبير مرفق النقل المدرسي قصد مساعدتها على تقوية قدراتها التدبيرية، وبالخصوص في المجالات المتعلقة بإعداد وتنفيذ الميزانية، ومسك المحاسبة، وتسيير أسطول الحافلات، إلخ.**

ثانيا. تسيير مرفق النقل المدرسي بالوسط القروي وتطور بعض المؤشرات ذات الصلة

1. تدبير أسطول حافلات النقل المدرسي

تتجلى أهم الملاحظات المسجلة فيما يلي:

➢ **نقل التلاميذ في ظروف غير ملائمة ولا تستجيب لشروط السلامة**

يتم في عدة حالات نقل التلاميذ في ظروف غير ملائمة ولا تستجيب لشروط السلامة، بسبب تجاوز الحمولات المفترضة للحافلات. فمثلا على مستوى عمالة وأقاليم جهة الشرق، عرف عدد المستفيدين من النقل المدرسي ارتفاعا مضطردا وانتقل من 10.363 تلميذا وتلميذة خلال الموسم الدراسي 2016-2017 إلى 18.602 خلال الموسم الدراسي 2019-2020، أي بزيادة بلغت نسبة تناهز 77%. وبالمقابل، ظل عدد المقاعد المتاحة غير كاف منذ الموسم الدراسي 2016-2017، ليرتفع بذلك مؤشر الاكتظاظ من 1,82 إلى 1,98، أي أن نسبة ملء الحافلة تصل إلى 200%. وهو ما يعرفه كذلك إقليم الحسيمة في عدة جماعات، حيث تُقِل الحافلة أكثر من 60 تلميذا وتلميذة رغم أن طاقتها الاستيعابية القانونية محددة في 27 مقعدا.

أمام هذه الوضعية، يتم اللجوء إما إلى برمجة عدة رحلات يوميا بواسطة نفس الحافلة إذا كانت المسافة بين محلات السكنى والمؤسسة التعليمية تسمح بذلك، أو الاكتفاء برحلة واحدة ونقل جميع التلاميذ دفعة واحدة، مما لا يضمن شروط السلامة أثناء السياقة، فضلا عن عدم احترام عدد الركاب المؤمن عنهم.

ومن جانب آخر، لا تتوفر بعض الحافلات المستعملة في النقل المدرسي على شروط الراحة والسلامة، حيث يضطر بعض التلاميذ إلى الجلوس على كراسي بلاستيكية صغيرة غير مثبتة بالحافلة ولا تتوفر على أحزمة للسلامة ولا مساند للظهر، أو مقاعد تكون في شكل دِكَاك طويلة بمتكآت، وذلك دون مراعاة لمقتضيات الفصلين 2 و49 من المرسوم رقم 2.80.122 بتاريخ 3 نونبر 1981 يتعلق بالنقل الخاص الجماعي للأشخاص كما تم تغييره وتتميمه. كما يلجأ المشرفون على تسيير مرفق النقل المدرسي في بعض الأحيان وبفعل الاكتظاظ إلى نزع الكراسي المثبتة في الحافلة لفسح المجال لنقل أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

➢ **أهمية الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الفتاة القروية وكذا ذوي الاحتياجات الخاصة**

يشكل الاكتظاظ وضعية غير مريحة للتلميذات وأسرهن. وقد أفادت بعض الجمعيات المسيّرة للنقل المدرسي في كل من عمالة وأقاليم جهة الشرق وإقليمي الحسيمة وتارودانت أن الآباء أصبحوا يطالبون بتخصيص حافلات للفتيات. وهو ما يستدعي استحضار الأبعاد السوسيو-ثقافية في تدبير هذا المرفق، وذلك بالرغم من الأعباء المالية الإضافية المتطلبة، لأن الحد من الهدر المدرسي في صفوف الفتيات القرويات يعتبر من الغايات الأساسية للمرفق.

من جانب آخر، فإن جل الحافلات المستعملة في النقل المدرسي غير مناسبة للتلميذات والتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، ولم يتم تزويدها بالولوجيات وفق المعايير المعمول بها. وهو ما لا ينسجم مع مقتضيات المادتين 11 و21 من القانون الإطار رقم 13.97 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها.

➢ **الحاجة إلى توفير بنيات للانتظار في ظل عدم تطابق فترات الزمن المدرسي مع توقيت مرور الحافلات**

بالرغم من المجهودات التي يبذلها مختلف المتدخلين لتوفير حافلات للنقل المدرسي، ونظرا لعدم تطابق فترات الزمن المدرسي مع توقيت مرور الحافلات، بالنسبة لجميع التلاميذ المستفيدين، يضطر هؤلاء للقدوم، في بعض الأحيان، إلى المؤسسات التعليمية قبل مواعيد الدروس، ثم انتظار موعد انطلاق الحافلة لمدة بعد انتهاء دروسهم، مع ما قد يترتب عن ذلك من إهدار للوقت في الانتظار أو تعرض لآثار التقلبات الجوية وغيرها.

وفي هذا الإطار، سُجل في بعض الجماعات غياب بنيات لاستقبال التلميذات والتلاميذ وتأطيرهم بين مواعيد الرحلات. ويرجع سبب ذلك، إلى نقص الموارد البشرية وعدد القاعات في المؤسسات التعليمية، أو إلى تردد مسؤوليها في استقبال هؤلاء التلميذات والتلاميذ لعدم تحمل مسؤوليتهم خلال هذه الفترات.

➢ **المراقبة التقنية الدورية للحافلات وتزويدها بوسائل الإغاثة يكتسيان ضرورة ملحة**

لا يتم إخضاع جل حافلات النقل المدرسي بالعمالة والأقاليم المعنية، للمراقبة التقنية الدورية، مما لا ينسجم مع مقتضيات الفصل 39 من المرسوم رقم 2.80.122 بتاريخ 3 نونبر 1981 سالف الذكر. ففي إقليم تارودانت، تبين أن 148 حافلة لم تخضع للمراقبة التقنية خلال الفترة 2015-2019، أي بنسبة 82% من مجموع الحافلات المستغلة، فيما خضعت 25 حافلة لإجراء الفحص التقني بصفة غير منتظمة خلال نفس الفترة، و8 حافلات فقط هي التي خضعت للمراقبة التقنية الدورية. وينطوي غياب المراقبة التقنية الدورية على مخاطر، من بينها استعمال حافلات غير مؤهلة للسير على الطرق العمومية، مع ما يمثله ذلك من خطر سواء على السائقين والمتمدرسين وعلى مستعملي الطريق.

وفيما يخص وسائل الإغاثة، فإن بعضا من حافلات النقل المدرسي التي تفوق سعتها 25 مقعدا غير مزود بأجهزة الإطفاء أو أن مدة صلاحيتها منتهية. فضلا عن ذلك، تفتقر بعض الحافلات لصندوق الإسعافات الأولية والعاجلة، وفي حال وجوده فهو

لا يحتوي على المواد الصيدلية التي تمكن من القيام بالعلاجات الأولية، وهذا لا ينسجم ومضامين الفصلين 20 و21 من المرسوم رقم 2.80.122 المذكور.

➢ **ضرورة إخضاع حافلات النقل المدرسي لإجراءات التسجيل واعتماد ورقة السير**

إن بعض الحافلات المستعملة في النقل المدرسي ببعض الأقاليم، سواء التي تم اقتناؤها داخل المغرب أو التي تم استيرادها من الخارج مازالت تحمل أرقام تسجيل مؤقتة (WW) أو أجنبية، رغم مرور عدة سنوات على تاريخ أول شروع في استخدامها بالمغرب.

من ناحية أخرى، لا يتم، إلا في حالات قليلة، احترام مقتضيات دفتر التحملات المتعلق بالنقل المدرسي لحساب الغير، التي تحدد شروط استغلال مركبات النقل المدرسي ومسطرتي تقديم التصريح بالقيام بهذا النقل وتسليم أوراق السير. ففي إقليم تارودانت مثلا، فإن (32) حافلة فقط من أصل (181)، أي حوالي 18% من مجموع الحافلات بالإقليم، هي التي تتوفر على ورقة السير الصادرة عن المديرية الاقليمية للتجهيز والنقل.

➢ **ضرورة إبرام عقود الشغل مع سائقي الحافلات واكتتاب التأمين لفائدتهم**

لا تعمل أغلب الجمعيات المدبرة للنقل المدرسي على إبرام عقود الشغل مع سائقي الحافلات. ففي عمالة وأقاليم جهة الشرق، وباستثناء الجمعية الإقليمية لتطوير وتعميم التعليم ببركان التي شرعت في تدبير خدمة النقل المدرسي مع بداية الموسم الدراسي 2021/2020، فإن باقي الجمعيات النشيطة في المجال لم تبرم عقود شغل مع سائقي الحافلات. كما أن 72 سائقا من بين 108 على مستوى إقليم تارودانت لا تربطهم مع الجمعيات المشغلة عقود شغل موثقة.

من جهة أخرى، لا يستفيد جل السائقين العاملين بمرفق النقل المدرسي من التأمين ضد حوادث الشغل والأمراض المهنية، مما لا ينسجم مع مقتضيات المادة 29 من القانون رقم 18.12 المتعلق بالتعويض عن حوادث الشغل، وكذا المادة 6 من دفتر التحملات المتعلق بالنقل المدرسي لحساب الغير. فعلى مستوى عمالة وأقاليم جهة الشرق على سبيل المثال، فإن أكثر من 91% من السائقين غير مصرح بهم لدى الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي.

وقد أبانت دراسة عينة من ملفات السائقين مكونة من 129 سائقا على مستوى جماعات عمالة وأقاليم جهة الشرق أن نصفهم تقريبا (48%) يشتغلون مع الجمعيات المسيرة للنقل المدرسي لموسم دراسي واحد فقط. وتواجه الجمعيات صعوبة في إيجاد سائق بديل تتوفر فيه الشروط المطلوبة، مما يؤثر على استمرارية خدمة النقل المدرسي. وتعزى أسباب مغادرة السائقين للعمل طواعية إلى هزالة الأجرة الشهرية وغياب التغطية الاجتماعية والاشتغال دون عقود عمل.

وتستدعي هذه الوضعية إعادة تأطير العلاقة مع السائقين عن طريق إبرام عقود شغل موثقة لحماية حقوق الأطراف (سائقين وجمعيات ومستفيدين وجماعات) من خلال التنصيص صراحة على مجموعة من الالتزامات المهنية، خاصة ما يتعلق بالحفاظ على الحافلات والالتزام بسلوك تربوي في التعامل مع التلاميذ، وكذا اكتتاب تأمين لفائدة السائقين. مما سيساهم في تحفيزهم على الانخراط في تحسين جودة الخدمة المقدمة للمرتفقين وضمان استمراريتها.

➢ **ضرورة التأكد من توفر السائقين على الشروط اللازمة**

لا يتوفر بعض السائقين الذين تستعين بهم الجمعيات، على رخصة السياقة من صنف "د"، التي تخول لهم سياقة العربات المستخدمة في النقل المدرسي، والتي تحتوي على أكثر من (8) مقاعد للجلوس أو تنقل على متنها أكثر من (8) أشخاص دون احتساب السائق، وهو ما لا يراعي مقتضيات المادة 7 من القانون رقم 52.05 المتعلق بمدونة السير على الطرق، وكذا المادة 9 من دفتر التحملات المتعلق بالنقل المدرسي لحساب الغير. ففي عينة مكونة من 218 سائقا لمركبات النقل المدرسي بالجماعات التابعة لعمالة وأقاليم جهة الشرق، تبين أن 109 منهم فقط (50%) يتوفرون على الرخصة الملائمة لسياقة هذه المركبات.

من جهة أخرى، فإن مجموعة من السائقين لا يتوفرون على بطاقة السائق المهني، بالرغم من كون العربات المستعملة في النقل المدرسي تستلزم توفر السائق على هذه البطاقة طبقا لأحكام المادة 40 من القانون رقم 05.52 سالف الذكر. وعلى سبيل المثال، تم إحصاء 52 سائقا للحافلات بنفوذ 8 جماعات تابعة لإقليم الحسيمة حاصلين على رخصة السياقة من صنف "د"، إلا أنهم لا يتوفرون على بطاقة السائق المهني.

علاوة على ذلك، فإن جل السائقين لا يتوفرون على شهادة الفحص الطبي، كما نصت على ذلك المادة 9 من دفتر التحملات المتعلق بالنقل المدرسي لحساب الغير. وعلى سبيل المثال، فإن 25 من أصل 52 سائقا يعملون بنفوذ 8 جماعات تابعة لإقليم الحسيمة لا يتوفرون على شهادة الفحص الطبي.

2. التدبير المالي للنقل المدرسي

تتجلى أهم الملاحظات المسجلة فيما يلي:

➢ **وضعية مالية غير مريحة للجمعيات المُسيرة لمرفق النقل المدرسي بالوسط القروي**

تعاني الجمعيات المتدخلة في تدبير النقل المدرسي بالعالم القروي من ضعف مواردها المالية التي لا تغطي مصاريفها الاعتيادية، مما ينتج عنه عجز هيكلي شبه دائم ومتفاقم من سنة لأخرى. ففي عينة مكونة من 44 جمعية تتولى تدبير حافلات النقل المدرسي على مستوى أقاليم الناضور والدريوش وجرسيف، تبين أن 22 جمعية عرفت عجزا ماليا سنويا مرة واحدة على الأقل خلال الفترة 2016-2021. كما سُجل عجز في مالية جمعيات أخرى بجماعات في كل من إقليمي مولاي يعقوب وتارودانت.

وأمام هذه الوضعية، ولتفادي توقف خدمة النقل المدرسي، وما ينتج عنه من ضرر معنوي تجاه الساكنة بالإضافة إلى حرمان التلاميذ من الدراسة، تضطر الجماعات إلى تحميل ميزانياتها، فضلا عن الإعانات السنوية المقدمة للجمعيات، نفقات إضافية والتي بلغ مجموعها، على سبيل المثال بالنسبة للجماعات التابعة لعمالة وأقاليم جهة الشرق خلال الفترة 2016-2020، ما قدره 1.272.008,27 درهم.

➢ **وفاء الأطراف المتعاقدة بالتزاماتها وتعبئة موارد مالية إضافية من الشروط الأساسية لاستدامة خدمات النقل المدرسي بصيغتها الحالية**

تعتمد أغلب الجمعيات المدبرة لمرفق النقل المدرسي على الدعم المالي المقدم لها من طرف الجماعات. ففي عمالة وأقاليم جهة الشرق مثلا، انتقل حجم المساهمات المحوّلة من قِبل الجماعات لفائدة الجمعيات التي تتكفل بتسيير مرفق النقل المدرسي من 2,5 مليون درهم سنة 2016 إلى ما يناهز 5,7 مليون درهم خلال سنة 2019 أي بزيادة تجاوزت 127%.

وبالرغم من أن جل اتفاقيات الشراكة مع الجمعيات يتم إبرامها في بداية الموسم الدراسي، فإن بعض الجماعات لا تقوم ببرمجة الاعتمادات الضرورية عند إعداد ميزانياتها قصد تفعيل هذه الاتفاقيات؛ كما أن تحويل المساهمات المالية لحساب الجمعيات غالبا ما يتم متأخرا خلال شهر دجنبر أو خلال السنة الموالية، مما يجعل هذه الجمعيات تفتقر للسيولة النقدية الكافية في باقي فترات السنة، الشيء الذي ينتج عنه تأخر صرف أجور السائقين ويصعب معه ضمان استمرارية الخدمة.

وعلاقة بما سبق، فقد تبين على مستوى إقليم تارودانت، أن 36 جمعية (أي 43% من الجمعيات المدبرة لهذا المرفق) لم تتلق أي دعم خلال الفترة 2015-2019. بينما لجأت بعض الجماعات بجهة الشرق إلى خفض مبالغ المساهمات المالية التي تم تحويلها لفائدة الجمعيات مقارنة مع المبالغ المتعاقد بشأنها بمبرر عدم كفاية الاعتمادات.

➢ **مراقبة مالية الجمعيات المدبرة للنقل المدرسي ضرورة ملحة**

لا تخضع مالية غالبية الجمعيات المدبرة للنقل المدرسي لأية مراقبة، سواء من طرف العمالات والأقاليم باعتبارها صاحبة الاختصاص في مجال تدبير هذا المرفق، أو من طرف الجماعات التي تربطها بها اتفاقيات وتمنح لها دعما ماليا. واستثناء، تدلي بعض الجمعيات بالتقارير المالية التي تعدها بمناسبة انعقاد جموعها العامة لفائدة الجماعات المعنية، غير أن التقارير المالية المقدمة عبارة عن قوائم بسيطة لمجموع المداخيل والمصاريف المنجزة، ولا يتم إعدادها وفق مخطط محاسبة الجمعيات، وتعزيزها بالوثائق المحاسبية المثبتة، وبالتالي فإنها لا تسمح بأية مراقبة فعالة. وتكتفي الجماعات بتسلم هذه التقارير دون أن تباشر أي مراقبة أو تدقيق مالي.

كما أن أغلب الجمعيات المدبرة للنقل المدرسي لا تمسك محاسبتها وفق مخطط محاسبة الجمعيات معززة بالوثائق المحاسبية المثبتة. فعلى سبيل المثال، تبين أن 33 فقط من أصل 83 جمعية نشيطة في هذا المجال بجماعات إقليم تارودانت، هي التي تمسك محاسبتها، أي ما يناهز 40%. وهذا لا يراعي مقتضيات الفصلين 32 و32 مكرر مرتين من الظهير الشريف رقم 1.58.376 بتنظيم حق تأسيس الجمعيات كما تم تعديله وتتميمه، سيما بالقانون رقم 75.00 الصادر في 23 يوليوز 2002، وكذلك أحكام الفصل 3 من قرار وزير المالية بتاريخ 31 يناير 1959 بمثابة النظام المالي والمحاسبي للجمعيات التي تتلقى دعما دوريا من الجماعات المحلية، والتي تلزم الجمعيات بمسك المحاسبة حسب نظام مزدوج.

وفي غياب الوثائق المحاسبية والقوائم التركيبية، لم يتسنّ التأكد من صدقية الأرقام التي صرّحت بها الجمعيات المدبرة للمرفق. كما لا يسمح ذلك بإجراء مراقبة فعالة للتدبير المالي، لا سيما في ظل عدم فصل الجمعيات للعمليات المالية المتعلقة بالمرفق عن العمليات المالية الأخرى، إذ أن بعض الجمعيات تنشط في مجالات أخرى بالموازاة مع تسيير حافلات النقل المدرسي لفائدة الجماعات المعنية.

3. تطور مؤشرات التمدرس وخدمة النقل المدرسي

➢ **تطور عدد حافلات النقل المدرسي ونسبة الهدر المدرسي بدرجات متفاوتة**

خلال الفترة 2017-2020، عرف عدد حافلات النقل المدرسي بجماعات عمالة وأقاليم جهة الشرق، تطورا ملحوظا، إذ انتقل من 416 حافلة سنة 2017 إلى 537 حافلة سنة 2020. وخلال نفس الفترة، فقد عرف مؤشر الهدر المدرسي تحسنا مسترسلا، تباينت أهميته حسب الأسلاك التعليمية. فقد انخفض هذ المؤشر في السلك الثانوي الإعدادي بثلاث (3) نقط متراجعا من 10,3% إلى 7,3%. أما في السلكين الثانوي التأهيلي والابتدائي، فقد انخفض هذا المؤشر نسبيا بنقطة واحدة (1)، حيث تراجع على التوالي من 6,5% إلى 5,3% ومن 3,1% إلى 2,1%.

أما في إقليم مولاي يعقوب، فقد عرف مؤشر الهدر المدرسي تطورا إيجابيا ما بين موسمي 2016/2015 و2020/2019 في كل الأسلاك التعليمية، ولئن كان ذلك بنسب متفاوتة، حيث تراجع من 2,9% إلى 1,5% بالنسبة للمستوى الابتدائي ومن 14,5% إلى 9,7% بالنسبة للمستوى الإعدادي ومن 8,2% إلى 7,6% بالنسبة للمستوى التأهيلي.

وفي إقليم الحسيمة، فقد شهد كل من عدد الحافلات بالوسط القروي وعدد المستفيدين من النقل بواسطتها، زيادة بحوالي 125% (انتقل من 102 إلى 229 حافلة) و60% (انتقل من 5.246 إلى 8.426 مستفيد) على التوالي خلال الفترة 2017-2021. وباستثناء الانخفاض الملموس بالنسبة للسلكين الإعدادي والثانوي في الموسم الدراسي 2018/2017 مقارنة مع سابقه، فإن مؤشر الهدر المدرسي بقي بعد ذلك شبه مستقر في 3% و2% على التوالي.

وبالنسبة لإقليم تارودانت، فقد تضاعف عدد حافلات النقل المدرسي بأكثر من أربع مرات (انتقل من 44 إلى 181 حافلة)، وعدد المستفيدين من هذه الخدمة ست مرات تقريبا (انتقل من 1.914 إلى 11.074 مستفيد) خلال الفترة 2015-2019. ورغم ذلك، استقر المؤشر العام للهدر المدرسي (بالنسبة لجميع الأسلاك التعليمية) خلال هذه الفترة في نسبة متوسطة قدرها 5%، مع تسجيل انخفاض طفيف خلال سنتي 2018 و2019 بنسبتي 4,4% و4,9% بعد أن كان في حدود 5,9% خلال سنة 2019.

➢ **استقرار أعداد غير المسجلين بالمدارس والمنقطعين عن الدراسة**

رغم تطور أسطول الحافلات المستغلة في العمالة والأقاليم التي شملتها المهمات الرقابية، فقد تبين أن مؤشر التمدرس، من خلال عدد غير المسجلين وكذا المنقطعين[11]، عرف تذبذبا من إقليم إلى آخر.

ففي عمالة وأقاليم جهة الشرق، عرف عدد غير المسجلين زيادة بلغت نسبتها 0,87% خلال الفترة 2017-2020، وانتقل من 5.401 إلى 5.448 طفلا. وفي إقليم تارودانت، عرف عدد المنقطعين عن الدراسة منحى تصاعديا وانتقل من 2.982 إلى 3.609 تلميذا منقطعا خلال الفترة 2016-2019. وبالنسبة لإقليم الحسيمة، فقد تم الوقوف على حالات انقطاع عن الدراسة بارتباط مباشر بغياب النقل المدرسي بالوسط القروي للإقليم كما أفاد بذلك ممثلو الجمعيات المسيرة للمرفق، مثل جماعة النكور بما مجموعه 22 حالة انقطاع خلال الموسمين الدراسيين 2020/2019 و2021/2020، وجماعة عبد الغاية السواحل بما مجموعه 34 حالة انقطاع حيث تبعد المؤسسات التعليمية عن محلات السكن بمسافة تتراوح بين 05 و25 كيلومترا. أما في إقليم مولاي يعقوب، فقد عرفت نسبة التمدرس تحسنا ملحوظاً خلال الفترة 2015-2020، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة حسب الفئة العمرية، حيث انتقلت نسبة التمدرس الإجمالية بالنسبة للفئة العمرية 22-14 سنة من 77 إلى 83 في المائة وبالنسبة للفئة العمرية من 15 إلى 17 سنة من 43 إلى 51 في المائة، وذلك ما بين الموسمين الدراسيين 2016/2015 و2020/2019. والمنحى ذاته عرفته نسبة تمدرس الفتيات التي ارتفعت، ما بين الموسمين المذكورين، من 68 إلى 75 في المائة ومن 33 إلى 43 في المائة على التوالي.

➢ **الحاجة إلى اعتماد لوحة قيادة لمرفق النقل المدرسي**

تتعدد الأهداف المسطرة لمرفق النقل المدرسي بالعالم القروي. ويتجلى أهمُّها في محاربة الهدر المدرسي، والمساهمة في تمدرس الفتيات، والدعم الاجتماعي للأسر المعوزة، وتحسين ظروف تنقل التلاميذ ... واعتبارا لطبيعة هذه الأهداف، فإن تقييم مدى إنجازها يستلزم وضع لوحة قيادة تتضمن جميع المعطيات حول تدبير هذا المرفق الذي يتسم، كما سبق تفصيله أعلاه، بتعدد المتدخلين وضعف التنسيق فيما بينهم.

وفي هذا السياق، اتضح أن الجماعات والجمعيات، باعتبارها أهم الأطراف التي تتولى عملياً تدبير المرفق، لا تتوفر على أي معطيات بخصوص مؤشرات التمدرس كالهدر المدرسي، ونسب النجاح، بينما تقتصر أدوار مجالس العمالات والأقاليم والجهات، ووكالات تنمية الأقاليم والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية، على تمويل اقتناء الحافلات. أما مصالح وزارة التربية الوطنية، ولئن كانت تتوفر على نظام معلوماتي ينتج معطيات عامة حول العملية التعليمية، فإن مسلسل إنتاج هذه المعطيات منفصل عن خدمة النقل المدرسي، ولا يتيح تقييم هذا المرفق وفق منهج علمي يبين العلاقة السببية (الأسباب والآثار) بين خدمة النقل المدرسي ومؤشرات التمدرس بصفة خاصة ونتائج العملية التعليمية بصفة عامة.

وقد أوضحت وزارة الداخلية أنه، سعيا لتجاوز الإكراهات التي يعرفها مرفق النقل المدرسي بالعالم القروي، تقوم المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، في إطار مرحلتها الثالثة بإنجاز دراسة تشخيصية أولية حول تدبير أسطول حافلات النقل المدرسي التي تم اقتناؤها في هذا الإطار، بغية تحديد رؤية شاملة تمكن من تجويد وضمان استدامة المرفق، توضح دور وصلاحيات كافة الفاعلين المعنيين، علاوة على وضع استراتيجية واضحة تمكن من توفير الموارد المالية اللازمة لتسيير حافلات النقل المدرسي وتعبئة الموارد البشرية المؤهلة وفق دفتر تحملات خاص بالنقل المدرسي. كما تقوم المديرية العامة للجماعات الترابية بعملية تشخيص حول تدبير المرفق بالمجال القروي، وذلك من أجل تحديد المعيقات وتقييم الأداء واقتراح توصيات تهدف إلى تجويد خدماته وتحسين حكامته.

[11] حسب المعطيات المقدمة من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المعنية.

ومن جهتها، وللمساهمة في الرفع من نجاعة تدبير هذا المرفق، اقترحت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة:

- مساهمة الوزارة عبر مصالحها الإقليمية في تحديد الحاجيات من النقل المدرسي عبر تحضير خريطة الخصاص من هذه الخدمة، في تكامل مع باقي خدمات الدعم الاجتماعي خصوصا الإيواء والإطعام المدرسي، وذلك على مستوى المؤسسات المستفيدة ولوائح التلميذات والتلاميذ؛

- المساهمة في تحديد مسارات النقل المدرسي وخلق ترابط المسارات بين الجماعات الترابية وذلك بغية ترشيد النفقات واستعمال الحافلات المدرسية؛

- تتبع وتقييم أداء المرفق وربط الآثار بالنتائج المحققة وفق مؤشرات قابلة للقياس يناط بالمصالح الإقليمية للوزارة إعداد لوحة قيادة للنقل المدرسي تضم مؤشرات مثل نسبة الهدر المدرسي على مستوى الجماعات المستفيدة من النقل المدرسي، نسبة الانقطاع عن الدراسة، تمدرس الفتاة القروية، ونسبة استكمال الدراسة بالسلك الاعدادي. على أن توضع هذه اللوحة رهن إشارة المتدخلين في النقل المدرسي وتخضع للتحيين بشكل دوري لتقييم مدى تحقق الأهداف المنتظرة.

وأضافت هذه الوزارة بأن مصالحها مستعدة للمساهمة في بلورة نموذج حكامة ناجعة لمرفق النقل المدرسي، واستدامة التمويل لهذه الخدمة، والاعتماد على التجارب الناجحة في بعض جهات المملكة، للتدبير المفوض لخدمة النقل المدرسي من طرف جمعية أو شركة متخصصة في هذا المجال كشركات التنمية المحلية أو مجموعات الجماعات الترابية.

وتأسيسا على ما سبق، توصي المجالس الجهوية للحسابات وزارة الداخلية والوزارة المكلفة بقطاع التربية الوطنية والتعليم الأولي، بالحرص على ما يلي:

- **توسيع وتجويد عرض النقل المدرسي بتوفير العدد الكافي من الحافلات المستوفية للخصائص التقنية المُحددة في القوانين والأنظمة الجاري بها العمل، ولاسيما المتعلقة بنقل الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مع ضرورة إخضاعها لإجراءات التسجيل القانونية، وللمراقبة التقنية الدورية المفروضة على المركبات، وكذلك توفير بنيات ملائمة لاستقبال أو على الأقل إيواء التلاميذ خلال فترات انتظار الحافلات؛**
- **تشغيل السائقين (بواسطة عقود عمل) المتوفرين على رخصة السياقة من صنف "د"، وبطاقة السائق المهني وشهادة الفحص الطبي، واكتتاب التأمين ضد حوادث الشغل والأمراض المهنية والتغطية الصحية لفائدتهم؛**
- **البحث، في ظل الوضعية المالية الصعبة التي تعرفها بعض الجمعيات، عن حلول بديلة لضمان استمرارية خدمة النقل المدرسي (تمويلات مبتكرة، حافلات احتياطية، ...)؛**
- **اعتماد لوحة قيادة لتتبع وتقييم أداء المرفق بناء على مؤشرات كمية وكيفية لقياس الفعالية والجودة؛**
- **تعزيز المراقبة على الجمعيات الموكول إليها تسيير المرفق، ولاسيما إلزامها بالإدلاء بالحسابات والبيانات المحددة في القوانين والأنظمة الجاري بها العمل، وتحديد قيمة المساهمات المفروضة على المستفيدين من المرفق.**

التعليم المدرسي عن بعد:
أهمية استثمار هذا النمط الجديد وتوفير مقومات نجاحه

على إثر تفشي جائحة "كوفيد-19"، سارعت كل الدول التي تبنت الحجر الصحي الشامل إلى إغلاق مؤسساتها التعليمية باعتبارها مراكز تجمعات بشرية تشكل مجالا خصبا لانتشار العدوى. وقد مس الإغلاق حوالي 1,6 مليار تلميذ وطالب في أكثر من 190 بلدا في كل القارات. كما شمل الإغلاق 94% من الساكنة المتمدرسة عالميا و99% من البلدان ذات الدخل الضعيف وبلدان الشريحة الدنيا، ذات الدخل المتوسط. وقبل الإعلان عن حالة الطوارئ واتخاذ السلطات المغربية لقرار

الحجر الصحي[12] بتاريخ 24 مارس 2020، بادرت الوزارة المكلفة بقطاع التعليم إلى الإعلان عن إغلاق المدارس وأرفقت هذا الإجراء بقرار آخر يتمثل في الإبقاء على سير هذا المرفق وضمان "الاستمرارية البيداغوجية" وذلك باعتماد نمط التعليم عن بعد بداية من 16 مارس 2020.

لكن، وبالرغم من المجهودات التي قامت بها الوزارة لتطبيق هذا النمط والحفاظ على استمرارية المرفق العام، فقد رافقت تنفيذه مجموعة من الصعوبات والتحديات (قانونية وبشرية ومادية...) كان لها الأثر المباشر على النتائج التي تم تحقيقها والتي كانت متباينة على مستويات عدة.

وقد شملت مهمة تقييم نمط "التعليم المدرسي عن بعد" عدة جوانب، تتعلق بمكانة التعليم عن بعد في المنظومة الوطنية للتعليم، ونجاعة العرض المدرسي، وحصيلة عملية التعليم عن بعد بالإضافة إلى تدبير الآليات والموارد المستعملة في هذه المرحلة.

أولا. التعليم المدرسي عن بعد في إطار المنظومة الوطنية للتعليم

➢ خطة "التعليم عن بعد": أمام الأزمة لابد من إيجاد الحلول

أمام الأزمة الصحية الطارئة، وفي غياب تجربة سابقة أو تأطير قانوني حول نمط التعليم عن بعد، سارعت السلطات الوصية إلى اتخاذ مجموعة من الإجراءات المتتالية لإرساء نمط التعليم عن بعد والتحضير والإعداد لضمان تطبيقه على مستوى مجموع التراب الوطني. كما ساهمت هذه الإجراءات في تحديد الأشخاص المسؤولين عن تنفيذه والموارد الواجب تعبئتها وأشكال التواصل المزمع اعتمادها. وقد استندت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة في تفعيل نمط التعليم عن بعد على المكتسبات المحققة في إطار برنامج تعميم تكنولوجيات الإعلام والاتصال بالمؤسسات التعليمية "جيني"، الذي انطلق سنة 2005.

وقد برزت مجموعة من الإكراهات التي أثرت سلبا على نجاح العملية ومتابعة التلاميذ لدروسهم. فالمجهود المرتبط بعملية إنتاج الموارد الرقمية لم يصل، بالشكل المطلوب، إلى جميع التلاميذ بسبب محدودية الإمكانيات والمعدات التكنولوجية (حواسيب، هواتف، انترنيت...)، فضلا عن محدودية المساعدة والتأطير من طرف أولياء الأمور. فالمصالح الوزارية سخرت كافة جهودها لعملية إنتاج الموارد الرقمية، دون إيلاء العناية اللازمة لجانب مهم ضمن هذه العملية، والمتمثل في مدى وصول هذا المجهود إلى التلميذ ومدى الاستفادة منه.

بالإضافة الى ذلك، وبالنظر إلى غياب نص قانوني بشأن مسألة تفعيل الاستمرارية البيداغوجية من طرف الأساتذة، فإن العملية أخذت طابعا تطوعيا صرفا، حيث لم ينخرط بعض الأساتذة فيها، معللين ذلك، على الخصوص، بعدم التوفر على حاسوب أو هاتف وظيفي أو شبكة إنترنيت أو لحرصهم على حماية معطياتهم الشخصية أو لعدم الاقتناع بأهداف التعليم عن بعد. وفي هذا الصدد، قدر تقرير، أنجزه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي[13]، نسبة الأساتذة الذين لم ينخرطوا في عملية تنزيل التعليم عن بعد في 17,4%، وهو ما يعني أن الاستمرارية البيداغوجية لم تفعل على مستوى مجموعة من الأقسام، تضم ما يعادل 1,1 مليون تلميذا.

➢ مرسوم التعليم عن بعد: خطوة مهمة إلى الأمام

صدر المرسوم رقم 2.20.474 المتعلق بالتعلم عن بعد والذي يحدد شروط وكيفيات تقديم التعلم عن بعد لفائدة المتعلمين بمؤسسات التربية والتعليم والتكوين المدرسي والمهني والجامعي بالقطاعين العام والخاص، بتاريخ 24 غشت 2021. أي بعد أكثر من عام عن بداية تطبيق نمط التعليم عن بعد بالمؤسسات المدرسية الوطنية.

غير أن هذا المرسوم، وإن كان يشكل تطورا ملحوظا في سبيل إدماج التعليم عن بعد في المنظومة التربوية لبلادنا، فإنه لم يتطرق إلى تعريف الظروف ودواعي التطبيق التي يمكن أن تفرض اللجوء إلى هذا النمط وتسمح بتبنيه، وتسمح كذلك للتلاميذ أو لأولياء أمورهم بالمطالبة بالاستفادة منه كلما توافرت أو اجتمعت الظروف لذلك (مرض طارئ، انقطاع لسبب معقول، كارثة طبيعية...). وفي غياب مأسسة حقيقية، وفي انتظار ما ستنص عليه النصوص التطبيقية التي أحال عليها المرسوم، لا يمكن حاليا اعتبار هذا النمط جزءا فعليا من المنظومة التربوية الوطنية.

ثانيا. العرض المدرسي: تنوع في العرض بمعيقات كبيرة

حدَّت مجموعة من العوامل من نجاعة هذا العرض والاستفادة المثلى منه، ومن ضمنها:

➢ تعدد التلاميذ ذوي المستويات المختلفة داخل الأسرة الواحدة حال دون متابعة التلاميذ لدروسهم

[12] المرسوم بقانون رقم 2.20.292 صادر في 28 من رجب 1441 (23 مارس 2020) يتعلق بسن أحكام خاصة بحالة الطوارئ الصحية وإجراءات الإعلان عنها، والمرسوم رقم 2.20.293 صادر في 29 من رجب 1441 (24 مارس 2020) بإعلان حالة الطوارئ الصحية بسائر أرجاء التراب الوطني لمواجهة تفشي فيروس كورونا-كوفيد 19.

[13] الصادر بتاريخ 2021/11/12

حال البث التلفزي المتوازي للدروس لأسلاك مختلفة دون تتبع التلاميذ المتمدرسين في الأسلاك المختلفة والمنتمين للأسرة الواحدة، لدروسهم المتلفزة. وإذا كان مؤشر توفر الأسر المغربية على جهاز تلفاز واحد مرتفعا، حسب تقرير المندوبية السامية للتخطيط المتعلق بالمؤشرات الاجتماعية لسنة 2020 (90,5% في الوسط القروي و97,6% في الوسط الحضري)، فإن تعدد الأطفال داخل الأسرة الواحدة (أكثر من طفلين حسب إحصائيات سنة 2018 الواردة في تقرير للمندوبية نفسها) وبث عدة دروس تهم مستويات مختلفة في نفس الوقت لم يمكن كل التلاميذ من متابعة دروسهم في آن واحد، خاصة في الوسط القروي.

➢ مشاهدة ومتابعة القنوات التلفزية المخصصة للتعليم عن بعد: نسب تتبع محدودة

لم يبادر القطاع الوصي إلى طلب معلومات من الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة، لها علاقة بنسب التتبع والمشاهدة، وذلك من أجل تكوين رؤية واضحة حول مدى تجاوب التلاميذ مع هذه الواسطة، خصوصا وأن مكونات القطاع بذلت جهدا مهما في إنتاج الدروس المتلفزة.

➢ الحاجة إلى تعزيز التفاعل بين التلاميذ والأساتذة عند اعتماد نمط التعليم عن بعد

احتلت التلفزة المرتبة الثانية بنسبة 43%، بعد الهاتف الذكي (88%)، ضمن الوسائل المعتمدة في تأمين خدمة التعليم عن بعد، إلا أن هذه الوسيلة لا تتيح إمكانية التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، لا سيما وأن العملية التعليمية مبنية أساسا على هذا التفاعل. فقد اتسمت عملية التعليم عن بعد باعتماد الطريقة التقليدية في تقديم الدروس، أي التلقين والإلقاء، وغياب التفاعل في العلاقة التربوية، سواء بين الأستاذ والتلميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم، بالإضافة إلى غياب التواصل غير اللفظي الضروري لتكوين شخصية المتعلم وترسيخ المعارف التي يكتسبها. وفي هذا الإطار، صرحت 39% من الأسر التي شكلت العينة التي اعتمدها تقرير المفتشية العامة للشؤون التربوية حول تقييم التعليم عن بعد، بأنها غير راضية عن مستوى التفاعل بين الأساتذة والتلاميذ.

➢ استعمال محدود لمنصة "تلميذتيس"

لم يتعد عدد مستعملي منصة "تلميذتيس" 8% من مجموع التلاميذ، وأن معدل القراءة الكاملة لم يتجاوز 2%. ويمكن تفسير هذه المحدودية بعدة عوامل، منها وجود بعض الصعوبات في توفير المساعدة والدعم بالنسبة للتلاميذ الصغار (التعليم الأولي والابتدائي) وكذا غياب وسيلة التواصل (جهاز كمبيوتر أو جهاز لوحي أو هاتف ذكي).

➢ الأقسام الافتراضية: محدودية في الاستعمال

أطلقت الوزارة، ابتداء من الاثنين 23 مارس 2020، العمل بالخدمة التشاركية المدمجة Teams في منظومة مسار، وذلك بقصد تمكين الأساتذة من التواصل المباشر مع تلامذتهم من خلال الأقسام الافتراضية (classes virtuelles).

وقد تمكنت الوزارة من تغطية ما يقارب 45% من الأقسام الفعلية بأقسام افتراضية في شهر مارس 2020، أما خلال الأشهر المتبقية من فترة تعليق الدراسة الحضورية، فقد كانت التغطية شبه شاملة للأقسام في السلكين الإعدادي والتأهيلي بما يناهز 95%. وإذا كانت نسب التغطية قد سجلت مستويات مرتفعة، فإن نسبة استعمال الأقسام الافتراضية ظلت محدودة، حيث لم تتجاوز 3% في شهر مارس 2020 وبلغت 27% في أبريل، لتنخفض بعد ذلك إلى 10% و6% في شهري ماي ويونيو 2020.

وتفسر هذه النسب المنخفضة من المشاهدة بعدة أسباب تمت إثارتها في اللقاءات الميدانية مع المسؤولين، ومنها صعوبة التوصل بالقن السري لتفعيل الحساب في ظل الحجر الصحي، بالإضافة للتكلفة المرتفعة إذ يشترط التوفر على رصيد للإنترنيت للتمكن من متابعة الدروس في الأقسام الافتراضية، وكذا بروز بعض المعيقات التقنية المرتبطة بالمنتوج ككل.

➢ الوسائط الأخرى: نجاح غير مؤطر

سمحت الوزارة للأطر التربوية باستعمال جميع الوسائط الممكنة لضمان الاستمرارية البيداغوجية، مثل: "واتساب" و"يوتوب" و"فيسبوك" و"تيمز" و"زوم". وقد تبين أن وسائل التواصل الاجتماعي ومجموعات التبادل كانت الأكثر استعمالا مقارنة بالوسائل الأخرى. وقد واجه استعمال هذه الوسائط الصعوبات التالية:

- **صعوبة أو عدم التمكن من مراجعة المحتوى البيداغوجي:** سجلت، على هذا المستوى، صعوبة مراجعة المحتوى البيداغوجي للدروس المقدمة للتلاميذ، فهي محتويات يمررها الأستاذ مباشرة للتلميذ دون أن تكون مشمولة، في الغالب، بالتتبع والتأطير والإشراف الذي حظيت به المحتويات الأخرى والتي تم تقديمها عن طريق التلفاز أو المسطحات المحدثة من طرف الوزارة؛
- **صعوبة الحصول على إحصائيات رسمية:** لم يكن هناك تتبع خاص لهذه العملية على مستوى الأكاديميات الجهوية، بل كانت العملية موكولة للمديريات الإقليمية من خلال شبكات تتضمن إحصائيات تتعلق بالوسائط المستعملة وعدد التلاميذ، فضلا عن غياب أي تتبع أو إفراغ لهذه الشبكات من أجل تتبع عملية التعليم عن بعد.

ثالثا. حصيلة التعليم عن بعد في ضوء مبادئ الجودة والعدالة وتكافئ الفرص

لقد أسفر تدقيق مدى انسجام الحصيلة الكمية لعملية التعليم عن بعد مع مبدأ العدالة وتكافئ الفرص وجودة وفعالية العملية التعليمية عن تسجيل الملاحظات التالية.

1. الاستفادة من التعليم عن بعد: تباينات في المؤشرات

سعت الوزارة الوصية إلى اتخاذ مجموعة من التدابير الرامية إلى ضمان استفادة واسعة من نمط التعليم عن بعد، غير أن المؤشرات ذات الصلة أظهرت تفاوتات على هذا المستوى، وهو ما يتجلى من خلال ما يلي:

➢ تباين بين الجهات على مستوى الاستفادة من نمط التعليم عن بعد

حسب الاحصائيات الصادرة عن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، بلغت نسبة التلاميذ المستفيدين من التعليم عن بعد خلال الفترة الممتدة من 16 مارس إلى نهاية الموسم الدراسي 2019-2020، حوالي 67% على الصعيد الوطني.

وإذا كانت هذه النسبة الإجمالية تعتبر مرتفعة نسبيا، خاصة وأن اعتماد هذا النمط من التعليم لم تسبقه تجارب مماثلة، فإنها تتباين بين الجهات. فمثلا على مستوى جهتي بني ملال-خنيفرة وفاس-مكناس، لم تتجاوز نسبة التلاميذ المستفيدين من التعليم عن بعد 54% و56% على التوالي، فيما تجاوزت 93 % بالنسبة لجهة الرباط-سلا-القنيطرة.

➢ تفاوتات بين الوسطين الحضري والقروي في الاستفادة من نمط التعليم عن بعد

أظهرت الإحصائيات المتوفرة حول الاستفادة من نمط التعليم عن بعد[14] خلال فترة الحجر الصحي تفاوتات مهمة بين الوسطين الحضري والقروي، كما يتبين ذلك من خلال ما يلي:

- بالنسبة للمتابعة الدورية، فقد تراوحت، حسب الأسلاك الدراسية، بين 45% و65% بالوسط الحضري، وبين 23% و49% بالوسط القروي؛
- بالنسبة للمتابعة غير الدورية، فقد تراوحت بين 26% و38% بالوسط الحضري، وبين 36% و41% بالوسط القروي؛
- فيما يخص نسب عدم المتابعة، فقد تراوحت بين 9% و19% بالوسط الحضري، وبين 15%و37% بالوسط القروي.

في هذا الإطار، أشارت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة إلى أنها، ولأجل تقليص هذه التفاوتات، سخرت بعض الإمكانيات، ومن ضمنها بث الدروس على القنوات التلفزيونية الوطنية، والولوج المجاني إلى المنصة الوطنية www.telmidtice.ma، وتوفير كراسات الدعم لفائدة مليون تلميذ في المدارس الابتدائية التي تنتمي إلى الوسط القروي، ودعم تلامذة بعض الجهات المنحدرين من المناطق النائية والأسر المعوزة بمعدات معلوماتية.

➢ ارتفاع نسب الهدر المدرسي بالنسبة لتلاميذ الوسط القروي تزامنا مع اعتماد نمط التعليم عن بعد

حسب الإحصائيات الصادرة عن الوزارة الوصية، فقد عرفت نسب الهدر المدرسي، ولا سيما بالوسط القروي ارتفاعا، تزامنا مع اعتماد نمط التعليم عن بعد. فعلى مستوى السلك الابتدائي، ارتفعت نسبة الهدر المدرسي على الصعيد الوطني من 2,1% في الموسم الدراسي 2019-2020 إلى 2,9% في موسم 2020-2021. وقد سجلت أعلى النسب في الوسط القروي، حيث انتقلت من 2,6% إلى ما يقارب 3,7% ما بين الموسمين المذكورين، أي أن ما يزيد عن 108.090 تلميذ قد انقطعوا عن الدراسة في السلك الابتدائي، منهم 76.481 في الوسط القروي خلال الموسم الدراسي 2020-2021.

أما فيما يخص السلك الثانوي الإعدادي، فقد عرف بدوره تسجيل ارتفاع لنسب الهدر المدرسي بالوسط القروي، حيث انتقلت من 12,2% في موسم 2019-2020 إلى 12,8% في الموسم الدراسي2020 -2021، أي أن عدد تلاميذ هذا السلك الذين غادروا مقاعد الدراسة بلغ خلال هذه السنة ما مجموعه 77.461[15] تلميذا بالوسط القروي لوحده، في حين سجل تحسن ملموس في الوسط الحضري، إذ تراجعت نسبة الهدر من 9,3% إلى 7,9% ما بين الموسمين المذكورين.

وبدوره عرف السلك الثانوي التأهيلي ارتفاعا في نسبة الهدر المدرسي بالوسط القروي، حيث انتقلت من 7% إلى 7,6% ما بين موسمي 2019-2020 و2020-2021، بينما عرفت هذه النسبة تحسنا طفيفا في الوسط الحضري، إذ انخفضت خلال نفس الفترة من 7,5% إلى 7,3%.

---

[14] إحصائيات المندوبية السامية للتخطيط

[15] تم احتساب عدد المنقطعين عن الدراسة انطلاقا من إحصائيات أعداد التلاميذ وفق مؤشرات التربية 2019-2020

➢ تفاوتات مهمة بين تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في فترة الحجر الصحي

اتسمت عملية "التعليم عن بعد" بتسجيل تفاوتات مهمة بين التعليمين العمومي والخصوصي من حيث نسب المتابعة، مما أثر على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. إذ فاقت نسب المتابعة المسجلة بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي في فترة الحجر الصحي 90% على المستوى الوطني مقابل 67% المسجلة بالتعليم العمومي، كما سُجل انخراط واسع لمؤسسات التعليم الخصوصي في هذه العملية (أكثر من 93% من المؤسسات التعليمية الخصوصية على المستوى الوطني).

وتعزى هذه التفاوتات إلى عدة أسباب ترتبط ببعض الخصائص التي تميز التعليم الخصوصي، من أهمها التوفر على المعدات والوسائل الرقمية التي تتيح له اعتماد نمط التعليم عن بعد بشكل أوسع مقارنة بالتعليم العمومي.

➢ الحاجة لتعزيز العرض المقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

اتسم العرض التربوي المقدم للتلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، خلال فترة الحجر الصحي، بالمحدودية، إذ لم يتجاوز عدد الدروس المصورة لهذه الفئة خمسة دروس فقط بالنسبة للأكاديمية الجهوية الرباط سلا القنيطرة على سبيل المثال، بالإضافة لعدد قليل من الكبسولات المتفرقة التي تم تسجيلها في بعض المديريات الإقليمية وكذا بعض الموارد الأخرى الموجهة لهذه الفئة. وعلاوة على ذلك، سجل غياب للإحصائيات المتعلقة بمدى متابعة الدروس عن بعد بالنسبة لهذه الفئة من المتمدرسين.

2. جودة التعليم عن بعد: مجهودات كثيرة تنتظر القطاع

ساهم التعليم عن بعد في ضمان الاستمرارية البيداغوجية، إلا أن هذه العملية صاحبتها بعض النقائص والمخاطر التي حدت من تحقيق الأهداف المسطرة لها، والمتمثلة أساسا في تقليص الزمن الدراسي وعدم إتمام المقررات، بالإضافة إلى النقص الملاحظ على مستوى تكوين الأساتذة فيما يخص تكنلوجيا المعلومات والاتصال.

➢ تأثير الإعلان عن إلغاء الامتحانات

تم، بتاريخ 12 ماي 2020، الإعلان عن قرار إلغاء الامتحانات والتصريح بالانتقال التلقائي إلى الصف الموالي بالاعتماد على نقط المراقبة المستمرة والفروض الحضورية التي أجريت قبل هذا التاريخ.

وقد أثر هذا الإعلان المبكر على سيرورة العملية التعليمية، من خلال عدم استمرار الكثير من المتعلمين والمتعلمات في متابعة الدراسة عن بعد، وأدى، بالتالي، إلى نهاية السنة الدراسية بالنسبة لعدد من التلاميذ. فحسب تقرير المندوبية السامية للتخطيط حول كوفيد-19 الصادر في فبراير 2021، صرح 66% من تلاميذ السلك الابتدائي و70% من تلاميذ الإعدادي بأنهم قلصوا من زمنهم المدرسي عقب الإعلان عن إلغاء الامتحانات.

➢ تقليص الزمن الدراسي وتأثيره على التعلمات الجديدة في المستويات الموالية

نتج عن تقليص الزمن الدراسي بسبب تطبيق نمط التعليم عن بعد عدم إتمام المقررات أو البرامج البيداغوجية، سواء في فترة التعليم عن بعد خلال السنة الدراسية 2019-2020 أو في الفترة الدراسية الموالية 2020-2021.

فخلال فترة الحجر الصحي، وحسب إحصائيات البحث حول كوفيد-19 الذي أنجزته المندوبية السامية للتخطيط، صرح 68,3% من التلاميذ بأن المقرر البيداغوجي السنوي لم يتم استيفاؤه في إطار التعليم عن بعد. وقد سجلت، في هذا الإطار، نسب متقاربة بين الوسطين الحضري والقروي، من جهة، وعلى مستوى التعليم العمومي والخصوصي، من جهة أخرى. ومن شأن هذه الوضعية أن تؤثر سلبا على جودة التعلمات المكتسبة، ذلك أن عدم استيفاء جميع مكونات المقرر البيداغوجي لمستوى دراسي معين قد يؤثر على المسار التعليمي للتلميذ خلال المستويات الدراسية الموالية.

➢ الحاجة إلى تكوين الأساتذة على أساسيات التعليم عن بعد

من بين أهم الإكراهات التي عرفتها عملية التعليم عن بعد تلك المرتبطة بعدم تمكن فئة من الأساتذة من أساسيات تكنولوجيا الإعلام والاتصالات وعدم تعميم التكوينات في هذا المجال.

فحسب مخرجات التقرير المتعلق بتقييم عملية "التعليم عن بعد: المقومات والواقع والآفاق" الذي أنجزته المفتشية العامة للتربية والتكوين -الشؤون التربوية-، فإن نسبة الأساتذة المستفيدين من تكوين في تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أساتذة العينة الذين شملتهم الدراسة لم تتعد 45%، وهو المعطى ذاته الذي أكدته الإحصائيات المستقاة من الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمتعلقة بنسب الأساتذة الذين سبق لهم الاستفادة من تكوين في تكنولوجيا الاعلام والاتصال.

وفي هذا الإطار، أفادت الوزارة بوجه خاص أنه قد تم إعداد ستة (6) مساقات للتكوين عن بعد تهدف إلى تمكين الأساتذة من التحكم في استعمالات أدوات التعليم عن بعد.

3. التدابير المتخذة للحد من آثار الجائحة على مستويات التلاميذ: إجراءات عادية لتدارك وضع غير عاد

سعيا إلى تجاوز بعض النقائص التي صاحبت اعتماد نمط التعليم عن بعد خلال الموسم 2019-2020 والمتعلقة، على الخصوص، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، باعتماد منهاج تقليدي في التدريس عن بعد قائم على التلقين والإلقاء وبعدم استفادة فئة من المتمدرسين من هذا النمط أو عدم التأقلم معه، بادرت الوزارة الوصية قبيل بداية السنة الدراسية الموالية (2020-2021) إلى إصدار مذكرات وزارية وضحت كيفية تطبيق التقويم التشخيصي، أي تقويم مستويات التلاميذ وكيفيات تقديم الدعم لهم. وتثير هذه العملية مجموعة من الملاحظات، من أهمها ما يلي.

➢ الزمن المخصص للتقويم غير كاف

حسب المذكرة الوزارية رقم 20/39 بتاريخ 28 غشت 2020 بشأن تنظيم الموسم الدراسي 2020-2021، فقد تم تخصيص الفترة الممتدة من 07 شتنبر إلى 03 أكتوبر 2020 للقيام بعملية التقويم التشخيصي والتثبيت والمراجعة. غير أن هذه العملية تزامنت مع تبني نمط التدريس بالتناوب القائم على تقسيم التلاميذ إلى فوجين، أحدهما يستفيد من حصص الدروس حضوريا بينما يستفيد الفوج الثاني من الحصص بالمنزل في إطار ما سمي بالتعليم الذاتي. وهكذا، وعلى المستوى العملي، وبالنظر إلى اعتماد مبدأ التناوب، أصبحت الفترة المخصصة لعملية التقويم التشخيصي التي تتم حضوريا، محصورة في أسبوعين فقط عوض أربعة أسابيع المعلنة. وفي الحصيلة، فإن فترة الأسبوعين لا تكفي للقيام بعملية التقويم ثم تفويج التلاميذ بناء على هذا التقويم، ليتم بعد ذلك تقديم حصص الدعم التصحيحية المناسبة للجوانب التي تحتاج إلى ذلك.

➢ الحاجة إلى اعتماد حلول إبداعية مقابل استعمال زمن مكثف ومنهاج ثابت

تتسم المنظومة الدراسية، على الخصوص، باستعمال للزمن ذي وعاء كبير (مثلا، يقوم أساتذة السلك الابتدائي بتدريس 30 ساعة أسبوعيا) وببرامج دراسية ومناهج مكثفة. ورغم الطابع الاستثنائي لنمط "التعليم عن بعد" والذي لم يسبق للمنظومة التربوية أن اعتمدته، فلم يتم إدخال أي تعديلات مهمة على منهاج التدريس ولم يتم إقرار مرونة كافية بخصوص الحيز الزمني للتدريس وللمقرر الدراسي المعتمد في الظروف العادية (كتقليص الدروس أو إعطاء الأولوية لدروس أو مواد بعينها....)، بل تم الاحتفاظ به كاملا دون أي تغيير. وقد كان لهذا الأمر الأثر المباشر على مستوى التحصيل، إذ أن الدروس التي كانت تدرس للتلاميذ حضوريا هي نفسها التي تم تقديمها للتلاميذ خلال فترة "التعليم عن بعد" شكلا ومضمونا، وهو ما نبهت إليه المفتشية العامة للشؤون البيداغوجية. وإذا كان التقليص قد طال الحصص التي تم بثها، فإن ذلك جاء فقط استجابة لضرورة تقنية مرتبطة بالمساحة الزمنية المسموح بها لبث الدروس وليس استجابة لهدف بيداغوجي.

➢ التأطير والإشراف: الحاجة إلى تعزيز هيئة التفتيش من أجل تتبع دقيق لعمليات الدعم

عرفت هيئة التفتيش تراجعا ملحوظا على مستوى مواردها البشرية. فبعد أن كان عدد المفتشين سنة 2009 يصل إلى 2.620 (1.090 بالسلك الابتدائي و1.530 بالسلك الثانوي) تراجع سنة 2021 إلى 1.858 مفتشا (905 بالسلك الابتدائي و935 بالسلك الثانوي)، أي بنسبة انخفاض بلغت حوالي 30% مقارنة بسنة 2009.

وبالنظر للإكراهات التي واجهت اعتماد نمط "التعليم عن بعد"، وفي ظل تراجع عدد المفتشين وعدم القدرة على التغطية الشاملة لكل المناطق التربوية التابعة لهم بالتأطير والإشراف، لا يمكن التأكد من انخراط جميع الأساتذة، وبشكل علمي وسليم وبالفعالية المرجوة، في عملية "التعليم عن بعد".

➢ التتبع والتقييم: ضرورة تجويد التقارير المرفوعة

في إطار تتبع عملية التعليم عن بعد، يتم إعداد تقارير تكتفي بعرض إحصائيات حول عدد التلاميذ المتعثرين الذين استفادوا من حصص الدعم وعددها، والتي توجه من الأساتذة إلى مديري المؤسسات التعليمية فالمديريات الإقليمية ثم الأكاديميات الجهوية المعنية، دون أن ترقى هذه التقارير لأن تكون أداة فعالة من أجل إعطاء تقييم دقيق ومضبوط حول هذه العملية، ولا سيما تقديم صورة دقيقة لمستوى المتمدرسين على إثر اعتماد هذا النمط من التعليم.

وفي السياق ذاته، فقد رصدت بعض التباينات على مستوى التعامل مع الإحصائيات المجمعة، ذلك أن بعض المديريات الإقليمية لم تقم بتجميع هذه المعلومات كما أن بعض التقارير تبقى لدى الأستاذ في انتظار زيارة المفتش التربوي دون توجيهها لمدير المؤسسة التعليمية. والحال هاته، فإن هذه الوضعية لا تساعد، سواء على المستوى الجهوي أو المركزي، من اتخاذ التدابير التصحيحية أو إجراءات الدعم الملائمة.

> وقد أشارت الوزارة إلى إعداد تقرير حول تقييم تجربة التعليم عن بعد، وكذا إنجاز استقراء للرأي حول تقييم نمط الدراسة عن بعد.

➢ استثمار نتائج التقويم: ضرورة اعتماد خطة للدعم

في ظل غياب خطة وطنية للدعم كفيلة بتدارك جوانب الخصاص لدى المتمدرسين جراء انتشار جائحة كوفيد 19 واعتماد نمط "التعليم عن بعد" وما صاحب ذلك من إكراهات سبق ذكرها، اقتصر التدخل التصحيحي على الإطار الذي وضعته

المذكرة الوزارية رقم 39/20 والتي حددت فترة أربعة أسابيع لتقديم حصص الدعم، ليتم على إثرها توجيه تقارير إلى المديريات الإقليمية والأكاديميات الجهوية. والحال هاته، فإن عملية تقديم الدعم التي تلت اعتماد نمط "التعليم عن بعد" لم تختلف عن سابقتها المعتمدة خلال الظروف العادية، أي أنها لم تراع، وعلى النحو المطلوب، الظرفية الاستثنائية التي فرضتها الأزمة الصحية والتي انعكست على المنظومة التربوية، ولم تأخذ أيضا بعين الاعتبار توصيات المنظمات المختصة[16] في هذا الإطار. وعلاوة على ذلك، لم يتم تقييم آثار عملية الدعم على المتمدرسين الذين استفادوا منها، وهو الأمر الذي لم يمكن المصالح المركزية للقطاع الوصي من التوفر على صورة واضحة عن مستويات التلاميذ وعن الجوانب التي تحتاج إلى دعم إضافي، وبالتالي لم يتح تقييم فعالية هذا الإجراء ووجاهة اعتماده.

رابعا. تدبير التعليم عن بعد

لقد استعان القطاع الوصي بمجموعة من الآليات والموارد لتدبير مرحلة التعليم عن بعد، غير أن تدبيرها يثير الملاحظات التالية.

1. الحكامة: مجهودات كبيرة تحتاج إلى النجاعة

بذل القطاع الوصي مجهودات كبيرة في مواجهة الجائحة، وخاصة على مستوى التدابير الاحترازية والتربوية وتعبئة الموارد البشرية والتواصل. غير أن هذه المجهودات رافقتها بعض النقائص التي حدت من نجاعتها وفعاليتها.

➢ تعدد البلاغات والمذكرات الوزارية في ظل غياب مخطط استمرارية المرفق

لم يكن القطاع الوصي يتوفر على أي مخطط للاستمرارية البيداغوجية أو إطار قانوني يؤطر تنظيم وتطبيق نمط "التعليم عن بعد". وفي ظل هذا الغياب، اضطرت السلطات الوصية إلى إصدار العديد من البلاغات والمذكرات، بعضها في اليوم الواحد، وذلك لتوضيح كيفيات تنزيل هذا النمط ومحاولة تيسير تقديم الدروس من خلاله لكافة المتمدرسين، وهو الأمر -أي تعدد البلاغات-الذي من شأنه أن يؤدي إلى عدم القدرة على التتبع السليم والدقيق لمضامين هذه البلاغات وللإجراءات والتدابير الواردة فيها.

➢ التواصل: نجاح نسبي

تمت أغلب عمليات تواصل مسؤولي القطاع الوصي مع مديري المؤسسات التعليمية بواسطة الهاتف و"الواتساب"، وهو ما ساهم في نجاح العملية وأضفى عليها طابع السرعة في تبليغ التوجيهات الوزارية بشأن تطبيق خطة "التعليم عن بعد" والتفاعل معها بشكل فعال.

وعلى المنوال نفسه، سارت عمليات التواصل بين المديرين والأساتذة من خلال اللجوء إلى وسائل التواصل الاجتماعي، وبشكل خاص "الواتساب" و"الفيسبوك"، وذلك بحسب مستوى تمكن المديرين من استعمال هذه الوسائل. ورغم الجهود التي بذلت في هذا الإطار، فإن المعطيات المستقاة من بعض المصادر، مثل المقابلات مع الأساتذة والمفتشين وتقارير هيئات أخرى، تؤكد أن عملية التواصل لم تشمل جميع الأساتذة لأسباب عديدة، منها عدم توفر بعضهم على الوسائل الضرورية لذلك، خاصة الهواتف الذكية والانترنيت، أو عدم تمكنهم منها.

➢ التأطير والمراقبة: معيقات صعبة التجاوز

لجأ المفتشون التربويون المكلفون بالمراقبة والتأطير، بحكم ظروف الجائحة، إلى مختلف وسائل التواصل الاجتماعي المتاحة لإنجاز مهامهم، وقد عرفت هذه العملية العديد من المعيقات التي حالت دون بلوغ الأهداف المرجوة. فبالإضافة إلى عدم انخراط بعض الأساتذة، واجهت عملية التأطير والمراقبة عائقين مهمين:

- تراجع أعداد هيئة المفتشين كما سبقت الإشارة إلى ذلك؛
- عدم انخراط مجموعة من الأساتذة في عمليات التأطير المنجزة من طرف المفتشين.

➢ تتبع العملية: الحاجة إلى تعزيز موثوقيتها

طُلب من الأساتذة ملء استمارات عن مجمل نشاطهم التربوي خلال فترة "اعتماد التعليم عن بعد"، وتتضمن على الخصوص نوعية المادة وأعداد التلاميذ الذين يتابعون الدرس. غير أن هذه العملية عرفت صعوبات عديدة، منها: ضعف موثوقية المعلومات المدلى بها وعدم انتظام العملية وعدم رفع هذه المعلومات إلى المصالح المركزية.

2. تدبير الموارد إبان الجائحة: انخراط تلقائي وتدابير غير مكلفة

بذلت الأطر الإدارية والتقنية والتربوية التابعة للقطاع الوصي مجهودات كبيرة خلال مرحلة تفشي الجائحة، لا سيما من حيث الإجراءات الاحترازية التي تم اعتمادها. كما اضطلع مديرو المؤسسات التعليمية بدور محوري وهام في سبيل إنجاح تنزيل النمط الجديد للتعليم.

---

[16] تقارير الأمم المتحدة واليونسكو.

➢ تقليص المخصصات المالية للقطاع

على غرار دول المعمور، كان لجائحة كوفيد 19 آثار سلبية على ميزانية الدولة، خاصة وأن جل الأنشطة الاقتصادية تم تجميدها للحد من انتشار الفيروس، مما كان له انعكاس مباشر على مداخيل الدولة التي لم تبلغ مستوى التوقعات المعتمدة عند إعداد قانون المالية لسنة 2020. ولمواجهة هذه التداعيات، تمت المصادقة على قانون المالية المعدل رقم 35.20 والذي استهدف خاصة إنعاش الاقتصاد الوطني والحفاظ على مناصب الشغل. وتبعا لذلك، عرفت الاعتمادات المخصصة للقطاع الوصي تقليصا بما يزيد عن أربعة (4) مليار درهم، منها 1,4 مليار درهم من اعتمادات الاستثمار وما يعادل ثلاثة (3) مليار درهم من اعتمادات الاستغلال، موزعة بين فصل الاعتمادات الخاصة بالموظفين وأجور أطر الأكاديمية (1,9 مليار درهم) والاعتمادات المتعلقة بالمعدات والنفقات المختلفة (1,1 مليار درهم).

وقد كان من تبعات هذا التقليص، أن تم اللجوء إلى تدابير خاصة لتغطية بعض النفقات الطارئة بفعل الجائحة، من ضمنها:

- القيام بتحويلات إلى بنود ميزانية مناسبة لطبيعة هذه النفقات؛
- تحمل بعض من هذه النفقات من طرف فعاليات وشركاء من المجتمع المدني، مثل المبادرة الوطنية للتنمية البشرية وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ، وجمعية مدرسة النجاح وجمعية التنمية والتعاون المدرسي...

وقد أكدت وزارة الاقتصاد والمالية، في هذا الصدد، عدم توفر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ضمن ميزانياتها على اعتمادات خاصة بتدبير النفقات الطارئة بفعل الجائحة وكذلك عملية التعليم عن بعد.

➢ النفقات المرتبطة بالتعليم عن بعد: نفقات محدودة في غياب بنود خاصة بها

لا تتضمن ميزانية القطاع الوصي بنودا مخصصة للتعليم عن بعد. وبالتالي، فإن المبالغ التي تم صرفها من أجل تغطية النفقات المتعلقة بالتعليم عن بعد، لم يتم تسجيلها في بنود خاصة بها وبشكل يسمح بتمييزها عن باقي المبالغ التي تم صرفها على مستوى البنود الأخرى التي تم اللجوء إليها لتغطيتها. كما أن هذه النفقات يتم تسجيلها وتتبعها على المستوى المحلي (أكاديميات ومديريات) فقط، في غياب أي تجميع لها على المستوى المركزي.

بناء على كل ما سبق، يوصي المجلس الأعلى للحسابات الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بما يلي:

- **العمل على إدماج أكبر لنمط "التعليم عن بعد" في المنظومة التعليمية الوطنية، تفعيلا للمقتضيات القانونية وتوجيهات الرؤية الاستراتيجية وكذا النموذج التنموي الجديد؛**
- **العمل على التحديد الدقيق لشروط ودواعي اللجوء لنمط التعليم عن بعد في الأوقات العادية، خارج الظروف المرتبطة بالأزمات، وخاصة في العالم القروي (انقطاع الطرق المؤدية إلى المدارس في فصل الشتاء...)؛**
- **الإسراع في إصدار النصوص التنظيمية التي أحال عليها المرسوم رقم 2.20.474 المتعلق بالتعليم عن بعد، خاصة وأن مسار الجائحة لم يتضح بعد؛**
- **وضع خطة واضحة ومدروسة تسمح بتكييف آليات التعليم عن بعد حسب الوضعية الخاصة لكل فئة من المستفيدين في ضوء الدروس المستفادة من التجربة المعتمدة خلال فترة الحجر الصحي؛**
- **تتبع وتقييم نتائج كل المبادرات التي قام بها القطاع الوصي بغرض تنفيذ خطة الاستمرارية البيداغوجية، وذلك من أجل تقييم سليم لمدى وجاهة وفعالية الإجراءات المتخذة لتكريسها ودعمها في حالة النجاح أو لتصحيحها واستبدالها في حالة التعثر؛**
- **تعميم التكوينات في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال على جميع الأساتذة؛**
- **إعداد خطة فعالة لتدارك النقص التعليمي الناتج عن الجائحة في أفق الدخول المدرسي 2023-2022؛**
- **تمكين المتمدرسين في العالم القروي والأحياء الحضرية الهامشية من تمييز إيجابي في هذه العملية، على اعتبار أنهم الأقل استفادة من "التعليم عن بعد"؛**
- **وضع مخطط للاستمرارية البيداغوجية يكون جاهزا لمواجهة كل الأزمات المحتملة مستقبلا (أجهزة الحكامة، الموارد البشرية، الموارد المالية، خطة التواصل، نظام المراقبة...).**

وتفاعلا مع هذه التوصيات، أبرزت وزارة الاقتصاد والمالية أن مشروع خارطة الطريق لتنزيل إصلاح منظومة التربية والتكوين يستجيب لأهم توصيات المجلس الأعلى للحسابات حيث يرتكز على مجموعة من الالتزامات، منها تجديد المقاربات البيداغوجية، وتعزيز الوسائل الرقمية، بالإضافة إلى دعم التكوين الأساس والمستمر، على أن يتم رصد اعتمادات مالية مهمة لهذا الغرض من أجل تمكين الوزارة الوصية من الوفاء بالتزاماتها المسطرة في إطار خارطة الطريق سالفة الذكر.

التعليم العالي عن بعد:
الحاجة إلى اعتماد إطار قانوني مناسب يحدد آليات حكامته وتنظيمه

فرض الطابع الاستعجالي للوضعية الوبائية الناجمة عن تفشي جائحة "كوفيد-19"، اتخاذ العديد من الإجراءات من طرف الوزارة المكلفة بالتعليم العالي والجامعات من أجل ضمان استمرارية التعليم. وهكذا، تم اعتماد قرار بتبني التعليم العالي عن بعد منذ 16 مارس 2020.

وبالرغم من المجهودات التي قامت بها الوزارة لتطبيق هذا النمط والحفاظ على استمرارية المرفق العام، فقد رافقت تنفيذه مجموعة من الصعوبات والإكراهات (قانونية وبشرية ومادية...)، كان لها الأثر المباشر على النتائج التي تم تحقيقها والتي كانت متباينة على مستويات عدة، كنسبة الطلبة الذين تمكنوا من تتبع الدروس والأعمال التوجيهية والتطبيقية ونسبة الأساتذة الذين استفادوا من التكوين في مجال التعليم عن بعد.

أولا. نمط "التعليم العالي عن بعد" قبل جائحة "كوفيد 19"

شملت مراقبة الإجراءات والأعمال المتعلقة بالتعليم العالي عن بعد، خلال فترة ما قبل جائحة "كوفيد-19"، الجوانب القانونية والاستراتيجية والتنظيمية والعملية.

➢ **إصدار متأخر للإطار القانوني المنظم لنمط التعليم العالي عن بعد**

عرفت النصوص القانونية المنظمة لنمط التعليم العالي عن بعد تأخرا في إصدارها. إذ أن القرارات الوزارية بالمصادقة على دفاتر الضوابط البيداغوجية الوطنية، لم تتضمن مقتضيات تخص التعليم العالي عن بعد إلا خلال سنة 2014، وذلك بشكل محدود. أما بخصوص القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بنظام التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، والذي تضمن بعض المقتضيات المتعلقة بالتعليم العالي عن بعد، فلم يدخل حيز التنفيذ إلا خلال شهر غشت 2019، أي بضعة أشهر فقط قبيل الأزمة الصحية، في حين أن المرسوم رقم 2.20.474 المتعلق بالتعليم العالي عن بعد، وهو نص تطبيقي لهذا القانون الإطار، لم يصدر إلا في شتنبر 2021.

وبالتالي، فلم يكن التعليم العالي عن بعد يستند، قبل الجائحة، على أساس قانوني على الرغم من أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين فتح إمكانية استخدام التقنيات الجديدة للمعلومات والاتصال في التعليم العالي منذ سنة 1999.

➢ **إطار قانوني محدود النطاق**

في الوقت الذي أصبحت بعض المسالك تدرس كليا عن بعد، بل وأصبحت الجامعات الافتراضية أمرا واقعا على المستوى الدولي، ما زال الإطار القانوني الحالي ببلادنا لا يسمح بتدريس وحدة دراسية كليا عن بعد، حيث لا يمكن تدريس سوى جزء منها عن بعد. ذلك أن دفاتر الضوابط البيداغوجية الوطنية، الصادرة سنة 2014، نصت على إمكانية التدريس عن بعد لجزء من الوحدة فقط، مما يحول دون إمكانية توفير وحدات تدرس كليا عن بعد.

> وقد أشارت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار إلى أن توجهها يروم تنويع طرق وأنماط التدريس وضمان تطوير التعليم عن بعد تدريجيا، وأن اعتماد تدريس المسالك كليا عن بعد هو خطوة مستقبلية سيتم اتخاذها على إثر تطبيق ونجاح النمط الهجين (التدريس حضوريا / عن بعد). كما أكدت أن الإصلاح البيداغوجي الجديد سيخص مراجعة دفاتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لجميع الشهادات الوطنية بهدف إدراج امكانية تدريس المسالك 100% عن بعد.

➢ **ضرورة وضع استراتيجية واضحة لتنفيذ خطط عمل تطوير التعليم عن بعد**

شكل تطوير التكنولوجيا الرقمية في التعليم العالي جزءا من مشاريع خطتي العمل الأخيرتين "2013 - 2016" و"2017 - 2021" لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك بهدف تحسين عرض التعليم العالي.

إلا أن تنزيل الإجراءات المتعلقة بخطط العمل سالفة الذكر، لم يكن فعالا بسبب غياب استراتيجية محددة الأهداف ومؤشرات قياس أثر النتائج المحققة. وفي الواقع، شرعت الوزارة في تنفيذ هذه الخطط من خلال إجراءات متفرقة ظل أثرها محدودا، في ظل غياب رؤية واضحة بخصوص كيفية تنفيذ الإجراءات المضمنة بهذه المخططات.

➢ **الحاجة إلى إحداث وحدة لقيادة التعليم العالي عن بعد على مستوى الوزارة**

لا تتوفر الوزارة على وحدة لقيادة التعليم العالي عن بعد، إذ لم يكن تدبير الخطط والمشاريع المتعلقة بهذا النمط من التعليم، قبل جائحة "كوفيد19"، تابعا لأحد الهياكل التنظيمية على المستوى المركزي، مما جعل مسألة التنسيق واستغلال التقارير المتعلقة بتتبع الأعمال المنجزة، في هذا الإطار، أمرا صعبا.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا الوضع لم يمكن من ترصيد المكتسبات المحققة في هذا المجال. وقد زاد من حدة مخاطر توقف الخطط والمشاريع المتعلقة بهذا النمط من التعليم، غياب الاستمرارية بالتغيير المتكرر للمسؤولين المكلفين بها، كما هو الحال بالنسبة لمشروعي NET-U و E-SUP.

ثانيا. تدبير التعليم العالي عن بعد أثناء جائحة "كوفيد-19"

اتخذت الوزارة والجامعات عدة إجراءات من أجل ضمان استمرارية التعليم وتأقلم المؤسسات الجامعية مع هذا الوضع. وقد همت هذه الإجراءات الأساتذة والطلبة على حد سواء. وتروم هذه الإجراءات تحسين البنية التحتية والتجهيزات الخاصة بالتعليم العالي عن بعد، فضلاً عن مواكبة الأساتذة، من خلال تنظيم دورات تدريبية وتقديم المساعدة التقنية لإنجاز ونشر الموارد الرقمية.

➢ مواجهة الأساتذة لبعض الصعوبات بخصوص بيداغوجية التعليم عن بعد

يتطلب التعليم عن بعد بيداغوجية خاصة من أجل تقديم دروس تضمن الحد الأدنى من التفاعل بين الطلاب والأساتذة. إلا أن الاعتماد المفاجئ لنمط التعليم العالي عن بعد، اضطر الأساتذة إلى الإسراع في تكييف مناهجهم البيداغوجية من أجل ضمان استمرارية الدروس، مما أسفر عن مواجهة الأساتذة لصعوبات في المسايرة والتأقلم السريع مع هذا النمط من التعليم. وفي هذا الإطار، عبر 71% من الأساتذة الذين أجابوا عن الاستبيان[17]، عن وجود صعوبات فيما يتعلق ببيداغوجية التعليم عن بعد، في حين أشار 20% إلى أنهم لم يشعروا بأي تغيير، وصرح 9% فقط على أن هذا التدريس لم يطرح أي مشكل.

➢ معدل التغطية بخصوص تكوين الأساتذة والخبراء في ميدان التعليم العالي عن بعد بحاجة للتعزيز

تم تسجيل نسب ضعيفة فيما يخص تكوين الأساتذة والمكونين في مجال التعليم عن بعد، وذلك برسم الموسم الجامعي 2020-2021، حيث لم تتعد نسبة الأساتذة المستفيدين 46% ونسبة الخبراء (الأساتذة والمهندسين المكونين) 2,53%.

كما سجلت تفاوتات بين الجامعات من حيث معدل تكوين الأساتذة في مجال التعليم العالي عن بعد. فإذا كان هذا المعدل، لم يتجاوز 23% على مستوى جامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال، و28% على مستوى جامعة محمد الأول بوجدة، فقد بلغ 67% على مستوى جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس.

➢ ضرورة دعم التأطير التقني لفائدة الأساتذة

لم تتجاوز تغطية تكوين الأطر الإدارية والتقنية المؤهلة لتقديم التأطير الفني والتقني للأساتذة والطلبة، في مجال التعليم العالي عن بعد، برسم الموسم الجامعي 2020-2021، معدل 16% في المتوسط على صعيد الجامعات الاثنتي عشر، حيث أن الحاجيات المعبر عنها من طرف الجامعات فيما يتعلق بالأطر الواجب تكوينها في مجال التعليم عن بعد تقدر بما مجموعه 851 إطارا، وهو ما يمثل ثلاثة أضعاف الأطر التي تم تكوينها برسم هذه السنة الجامعية والذي لم يتجاوز 253 موظفا.

علاوة على ذلك، يخفي هذا المستوى المحدود من التغطية تفاوتات بين الجامعات. فإذا كانت هذه النسبة وصلت إلى 49,3%على مستوى جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، فإنها لم تتجاوز 9,8% على مستوى جامعة الحسن الأول بسطات.

➢ ضرورة توفير شبكة الأنترنيت للطلبة وبالجودة المطلوبة

يعتبر غياب الربط بشبكة الإنترنت وسوء جودة الربط من أهم العقبات التي حالت دون تتبع الطلبة للدروس عن بعد. فمن بين الطلبة الذين أجابوا عن الاستبيان[18]، أشار 52% منهم إلى عدم توفرهم على ربط ثابت بشبكة الأنترنت، بينما صرح 14% منهم بعدم توفرهم على أي ربط بالإنترنت و38% أكدوا أنهم توفروا على ربط متقطع. وتزداد صعوبات الربط بالإنترنت حدة بالنسبة للطلبة الذين تابعوا دروسهم من المناطق القروية والذين يمثلون 24% من مجموع الطلبة الذين أجابوا عن الاستبيان.

> وفي هذا الصدد أكدت الوزارة أنها أطلقت مشروع (Campus connecté) الذي يهدف إلى توفير بنية تحتية للربط بشبكة Wi-Fi في جميع المؤسسات والإقامات الجامعية العمومية مع توسيع شبكة الربط بالأنترنيت العالي الصبيب عبر مروان 5. كما أشارت إلى أنها بصدد بلورة المخطط الوطني لتسريع تحول منظومة التعليم العالي والبحث العلمي (PACTE ESRI 2030)، وأضافت أن التعليم العالي عن بعد يعد مشروعا استراتيجيا في هذا الإصلاح، وسيتم تطويره، من بين إجراءات أخرى، عبر تعزيز البنية التحتية اللازمة.

➢ عدم توفر الطلبة على المعدات المعلوماتية اللازمة لمتابعة الدروس عن بعد

بالرغم من اعتبار المعدات المعلوماتية وسيلة أساسية لمتابعة الدروس عن بعد، فقد صرح 51% من الطلبة الذين شملهم الاستبيان عن تلقيهم الدروس عبر الهاتف المحمول، في حين أكد 3% من الطلبة على عدم توفرهم على أية وسيلة للولوج إلى منصات التعليم عن بعد. فيما صرح 46% فقط من الطلبة، بأنهم يتوفرون على حاسوب أو لوحة إلكترونية.

---

[17] تم الاعتماد على استبيانين من أجل تجميع معلومات حول التعليم العالي عن بعد. الاستبيان الأول وجه إلى الأساتذة (تم الحصول على 1.505 جواب) والثاني إلى الطلبة (تم الحصول على 30.560 جواب).

[18] بلغ عدد الطلبة الذين أجابوا عن الاستبيان الموجه من طرف المجلس 30.625 طالبا.

➢ **انخفاض نسبة الموارد الرقمية التفاعلية مقارنة بالموارد الرقمية غير التفاعلية**

تم الوقوف، بناء على البيانات المقدمة من طرف الجامعات، على ارتفاع نسبة الموارد البيداغوجية غير التفاعلية المنتجة على شكل Word وExcel وPPT، مقارنة بالموارد التفاعلية عبر تقنية التناظر المرئي، خلال الفترة الممتدة من بداية الأسدس الثاني 2019-2020 حتى نهاية الأسدس الثاني 2020-2021.

فباستثناء جامعات محمد الخامس بالرباط، وسيدي محمد بن عبد الله بفاس وشعيب الدكالي بالجديدة، حيث بلغت نسبة الموارد التفاعلية التي تم إنتاجها على التوالي، 59% و45% و31% من مجموع الموارد الرقمية المنتجة، فقد سجلت الجامعات الأخرى نسبا منخفضة من الموارد التفاعلية مقابل ارتفاع نسبة الموارد التقليدية غير التفاعلية.

➢ **معدلات إنجاز الأعمال التطبيقية والتوجيهية بحاجة للتعزيز**

فيما يتعلق بالتخصصات العلمية التي تتطلب أعمالا تطبيقية أو توجيهية باستخدام أجهزة تكنولوجية، أو دراسة حالات عملية من أجل تطبيق المواد البيداغوجية التي تم تلقيها، فقد صرح 53% من الطلبة[19] الذين أجابوا على الاستبيان والمسجلين بمسالك علمية، أنهم لم يستفيدوا من أية حصة عن بعد من حصص الأعمال التطبيقية إبان جائحة "كوفيد-19".

أما فيما يتعلق بالأعمال التوجيهية عن بعد، فمن بين 88% من الطلاب المعنيين بهذه الأعمال، والذين شملهم الاستبيان، أكد 36% أنهم لم يستفيدوا من أية حصة.

ثالثا. المشاريع المتعلقة بتطوير التعليم العالي عن بعد

➢ **التأخير في إنجاز بعض الأعمال المتعلقة بمشاريع تطوير التعليم العالي عن بعد وعدم تخصيص الموارد المالية المبرمجة برسم سنتي 2021 و2022**

أطلقت الوزارة المكلفة بالتعليم العالي مشروعين يتعلقان بالتعليم العالي عن بعد، وذلك في إطار مشروع تعاقدي مع الجامعات برسم الفترة الممتدة من 2021 إلى 2023. ويهدف هذان المشروعان إلى تعميم استخدام تقنيات المعلومات في مجال التعليم العالي، وكذلك تعزيز منظومة المعلومات للتربية والتكوين والبحث العلمي. وقد تم تسجيل الملاحظات التالية بخصوص هذه المشاريع:

- التأخير في إنجاز بعض الأعمال الأساسية المبرمجة سنة 2021، وخاصة فيما يتعلق بإعداد دليل مرجعي وطني للتعليم العالي عن بعد، وتنفيذ مشروع المكتبة الرقمية؛
- عدم تخصيص الموارد المالية المبرمجة برسم سنتي 2021 و2022 لتنفيذ هذين المشروعين، إذ أن الوزارة المكلفة بالتعليم العالي خصصت لهما 10 ملايين درهم فقط في سنة 2021، مع الإشارة إلى أن هذا المبلغ لا يمثل سوى 3% من المبالغ المتعاقد بشأنها خلال هذه السنة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الوزارة لم تخصص لهذين المشروعين أي اعتمادات في ميزانيتها لسنة 2022، مما من شأنه أن يعيق تحقيق الأهداف التعاقدية ويحد من تطوير هذا النوع من التعليم.

➢ **الحاجة لتعزيز نمط التعليم عن بعد**

لم تبلغ بعد التجربة المغربية في ميدان التعليم العالي عن بعد، مستوى بعض البلدان المماثلة مثل تونس والسنغال، في مجال الجامعات الافتراضية، حيث أن مشروع الحرم الجامعي الافتراضي المغربي (CVM) الذي تم إطلاقه سنة 2004، لم يعرف النجاح المنشود والاستمرارية اللازمة. ومنذ ذلك الحين، لم يتم إعادة إطلاق أية مشاريع مماثلة تهم مؤسسات افتراضية للتعليم العالي.

وفيما يخص المنصات الإلكترونية للمساقات الجماعية مفتوحة المصادر (plateformes de MOOCs)، فإن التجربة في هذا المجال لم ترق أيضا إلى المستوى المطلوب. حيث لم يتم إنشاء الجامعة الرقمية المغربية إلا سنة 2016، ولم تعط انطلاقتها الفعلية سوى في سنة 2019. كما أن إنجازات هذه المنصة بقيت متواضعة، حيث أنها تحتوي على حوالي 30 درسا جماعيا مفتوح المصدر (MOOCs) عمليا و15 درسا آخر قيد التنفيذ وقد أصدرت المنصة 890 شهادة لفائدة 22201 مسجل.

بناء على ما سبق، يوصي المجلس الأعلى للحسابات الوزارة المكلفة بالتعليم العالي والبحث العلمي والابتكار بما يلي:

- **اعتماد إطار قانوني مناسب يمكن من وضع تعريف دقيق للتعليم العالي عن بعد وأهدافه (خاصة خلق مسالك تدرس كليا عن بعد) ويحدد إطاره التنظيمي والتدبيري وحكامته وكذا آليات المراقبة والتتبع؛**

[19] بلغ عدد الطلاب الذين أجابوا على سؤال الاستبيان المتعلق بإنجاز الأعمال التطبيقية عن بعد خلال فترة الجائحة والذين ينتمون إلى مسالك علمية 10.204 طالب.

- **وضع استراتيجية وطنية للتعليم العالي عن بعد تحدد بدقة الأهداف والنتائج المتوخاة منه والموارد المخصصة (البشرية والمادية والمالية)، وآليات التنسيق ورصد خطط العمل، فضلا عن النتائج ومؤشرات الأداء؛**
- **العمل على ضمان تحديث المعدات الجامعية المخصصة للتعليم العالي عن بعد؛**
- **تعزيز إجراءات تكوين الأساتذة الباحثين في مجال التعليم العالي عن بعد؛**
- **العمل على تطوير ونشر برامج ملائمة تهدف إلى تعميم المعدات وتحسين نسبة ربط الطلبة بشبكة الأنترنيت؛**
- **إنشاء وتطوير المساقات الجماعية مفتوحة المصادر(MOOCs) من طرف الجامعات، ولا سيما من خلال مضاعفة طلبات العروض الخاصة بمشاريع البحث العلمي وتعبئة التمويل اللازم.**

وقد أكدت وزارة المالية في جوابها أن المخطط الوطني لتسريع التحول في نظام التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار يستجيب للتوصيات الرئيسية للمجلس الأعلى للحسابات، حيث يعتمد على العديد من الالتزامات في هذا الاتجاه منها ضمان التحول الرقمي لمنظومة التعليم العالي من خلال إنشاء منصات رقمية للتعلم عن بعد والرقمنة الشاملة للخدمات الإدارية بالجامعة. كما أشارت إلى رصد اعتمادات مالية مهمة لهذا الغرض من أجل تمكين الوزارة الوصية من الوفاء بالتزاماتها المسطرة في إطار تنزيل المخطط سالف الذكر.

التكوين المهني الفلاحي:
آلية مهمة في حاجة إلى التطوير للاستجابة لحاجيات الفلاحة التقليدية والعصرية

اعتمد المغرب منظومة للتكوين المهني الفلاحي من أجل تلبية المتطلبات والاحتياجات النوعية والكمية لسوق الشغل ودمج اليد العاملة القروية والرفع من مستواها، بما يُحقق تنمية هذا القطاع وتطوير القدرة التنافسية للمقاولات الفلاحية ووحدات الإنتاج. وقد عرفت منظومة التكوين العديد من الإصلاحات التي تروم تطويرها لمواجهة التحديات الرئيسية التي تُعيق مواكبة تحولات القطاع الفلاحي.

وتتكون منظومة التكوين المهني الفلاحي من سبع (07) ثانويات فلاحية تُوفر تعليما تقنيا وأربع وخمسين (54) مؤسسة للتكوين الفلاحي. وتُتيح هذه المؤسسات التكوين في ثمانية عشر (18) مسلكا لتكوين التقنيين المتخصصين وستة (06) مسالك لتكوين التقنيين واثني عشر (12) مسلكا لتكوين العمال المُؤهَّلين، بالإضافة إلى التكوين بالتدرج في عشرين (20) حرفة. كما يُمكِّن التعليم التقني من منح شهادة البكالوريا في شعبة العلوم التجريبية مسلك العلوم الزراعية أو البكالوريا المهنية تخصص "تسيير الضيعة الفلاحية".

وكمعدل سنوي، خلال الفترة 2011-2020، مَكَّنت هذه المنظومة من تكوين ما يُناهز 2.000 خريجا للتكوين المهني بالتناوب (تقني متخصص وتقني وعامل مؤهل) و3.300 خريجا للتكوين المهني بالتدرج و192 تلميذاً حاصلاً على شهادة البكالوريا.

وتقوم هذه المؤسسات بمهام التكوين الأساسي في المجالات المرتبطة بالقطاع الفلاحي، والتكوين المستمر للفلاحين ومهنيي القطاع، وإعداد الشباب خاصة بنات وأبناء الفلاحين للاندماج في الحياة المهنية الفلاحية. كما تُساهم هذه المؤسسات في أنشطة البحث والدراسات المتعلقة بمجالات التكوين التي تسهر عليها.

أولا. الإطار الاستراتيجي والحكامة

1. الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين

➢ ضرورة إدماج جميع المتدخلين في الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين

اقتصر تنزيل الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين، التي تم اعتمادها انطلاقا من سنة 2013، على التكوين والبحث الفلاحيين اللذين توفرهما المصالح التابعة للوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة، دون أن يشمل ما يُقدمه باقي المتدخلين العموميين والخواص في هذا المجال نتج عنه ضُعف انخراطهم في تنفيذ هذه الاستراتيجية.

بهذا الخصوص، أكدت الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة، من خلال جوابها، أنها قامت باستشارة جميع الفاعلين المعنيين خلال إعداد الاستراتيجية.

وتجدر الإشارة إلى أن مجموعة من الفاعلين العموميين والخواص يُوفرون تكوينا في العديد من المسالك الفلاحية، خاصة في مجال الصناعة الغذائية، كما هو الشأن بالنسبة لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل الذي قَدَّم، خلال سنة 2021، 14 تكوينا

أساسيا في الميدان الفلاحي. كما يُساهم النسيج الجمعوي في هذه المهمة، وذلك من خلال إحداث "الدور الأسرية القروية" التي تهدف إلى مواكبة الشباب القروي من خلال تمكينهم من تكوين بالتدرج يُؤهلهم لولوج المجال المهني الفلاحي. هذا التنوع في العرض من حيث التكوين في الميدان الفلاحي يستدعي إشراك باقي المُتدخلين في جميع مراحل إعداد وتنفيذ الاستراتيجيات المتعلقة بالتكوين، والحرص على ضمان الالتقائية والتكامل في هذا المجال.

➢ الحاجة إلى نموذج متعدد السنوات لتمويل الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين وتفعيل المخططات التوجيهية الجهوية

مكَّنت الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين من تحديد توجهات استراتيجية ومشاريع وإجراءات للتنفيذ. كما تضمنت إجراءات لمواكبة تطوير منظومة التكوين المهني باستثمار أولي إجمالي (من أجل إنجاز عمليات رفع المستوى وتوسيع أو بناء مؤسسات جديدة) قدره 640 مليون درهم، وبالرفع من الميزانية السنوية الإجمالية، المخصصة لهاته المنظومة، من 220 إلى 510 مليون درهم في أفق سنة 2020. إلا أن هذه الاستراتيجية لم تقترح نموذجا للتمويل مُتعدد السنوات ومستدام انطلاقا من تحليل آليات التمويل الحالية للمنظومة.

علاوة على ذلك، توقَّعت الاستراتيجية الشروع في تمويل المشاريع المقترحة عبر طلب التزام للحكومة والجهات الفاعلة الرئيسية لتعبئة الموارد البشرية والمالية الضرورية. وكان من المنتظر أن يُسْفِر هذا الالتزام عن إبرام عقد برنامج إطار يحدد غلاف الميزانية وبرنامج العمل اللازمين لتنفيذ الاستراتيجية. إلا أنه لم يتم ابرام هذا العقد-برنامج وكذا الاتفاقيات المتعلقة بتنفيذه. نتيجة لذلك، وفي غياب الالتزام بتمويل هذه الاستراتيجية، لم تسمح الاعتمادات المبرمجة لتنفيذها في ميزانية الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة من تحقيق المشاريع المهيكلة الرئيسية للاستراتيجية.

وبهدف تجاوز أثر غياب إبرام عقد-برنامج إطار يحدد غلاف الميزانية وبرنامج العمل اللازمين لتنفيذ الاستراتيجية، أوضحت الوزارة أنها قامت بعرض الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين على مختلف القطاعات الوزارية المعنية بالأمر (قطاع التربية الوطنية وقطاع التعليم العالي وقطاع التكوين المهني) ووزارة الاقتصاد والمالية من أجل تمويل مشاريع هاته الاستراتيجية. كما أشارت الوزارة أنها تُحضر مقترحات الميزانية في إطار البرمجة الميزانياتية لثلاث سنوات وذلك طبقا لمقتضيات القانون التنظيمي للمالية، مع مراعاة توجهات هذه الاستراتيجية. لكن قيود الميزانية السنوية تؤثر على الموارد المخصصة لإنجازها.

كما سُجِّل استغلال محدود للمخططات التوجيهية للتكوين المهني الفلاحي برسم الفترة (2016-2020) المُعَدَّة من طرف الوزارة من أجل التخطيط لعرض التكوين والبُنى التحتية والموارد اللازمة من طرف المؤسسات، وذلك بالنظر لصعوبة تطبيق مضامينها. وقد تبين عدم علم مديري بعض المؤسسات بوجود هذه المخططات وبمحتواها، سواء بسبب ضعف في التواصل أو غياب الوثائق والتقارير المرتبطة بها على مستوى أرشيف المؤسسات.

وفضلا عن ذلك، لم يتم إرساء الهياكل الجهوية لقيادة وتتبع تنفيذ هذه المخططات، والمتمثلة في لجنة القيادة ومجلس التوجيه. وبالتالي، سُجِّل غياب تتبع تنفيذ هذه المخططات، مما ساهم كذلك في عدم تطبيقها فعليا وعدم استغلالها كآلية للعمل سواء بالنسبة لمديرية التعليم والتكوين والبحث أو بالنسبة للمؤسسات نفسها.

➢ ضرورة إرساء نظام لتتبع وتقييم الاستراتيجية

لم يتم إحداث لجنتي القيادة والتتبع كآليتين من أجل ضمان تتبع المشاريع والتحقق من إنجازها في إطار تنزيل الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين. وبالتالي، فإن تتبع إنجاز مشاريع الاستراتيجية تمَّ بشكل غير شمولي وغير مستمر، الأمر الذي لم يُمَكِّن من تحديد معيقات التنفيذ من أجل اقتراح الحلول الناجعة في الوقت المناسب. علاوة على ذلك، لم يتم اعتماد نظام للتتبع والتقييم مخصص لتتبع تنفيذ الاستراتيجية، وهو ما حال دون الوقوف على مدى تقدم مشاريعها وتحديد الصعوبات التي تعترض تنفيذها، من أجل اقتراح الحلول المناسبة بالتشاور مع فاعلي وشركاء منظومة التكوين المهني الفلاحي.

وقد أكدت الوزارة في جوابها، أنه بالرغم من غياب لجان التتبع والقيادة، فهي تقوم بتتبع مراحل تقدم المشاريع التي تم إطلاقها. وأنه تم الحصول سنة 2019 على تثبيت حزمة برامج حاسوبية (ERP) من أجل تسيير وتتبع وتوجيه نظام التكوين المهني الفلاحي.

وفي هذا الصدد، يوضح المجلس أن هذا النظام المعلوماتي يخُص فقط تسهيل وتتبع مختلف مراحل التكوين ولا يمكن من تتبع جميع المشاريع المتضمنة في الاستراتيجية.

➢ حصيلة تنفيذ الاستراتيجية تبقى في حاجة إلى تحسين

تم تنزيل توجيهات الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين على شكل خارطة طريق تشمل مجموعة من مخططات العمل. فإجمالا، تم تحديد 32 مشروعا و112 مخطط عمل. كما تم تصنيف كل مخطط عمل حسب الأولوية وتفصيله من حيث المسؤولية والإجراءات والمشاركين ومدة الإنجاز.

ومن خلال تحليل وضعية تنفيذ مشاريع الاستراتيجية، تبين عدم إنجاز تسعة (09) مشاريع من بين أربعة عشر (14) مشروعا يخص التكوين المهني الفلاحي، في حين أن إنجاز خمسة (05) مشاريع المتبقية تم بصفة جزئية. كما أن الأهداف المسطرة

بالنسبة لجميع المؤشرات لم يتم تحقيقها خلال سنة 2020. حيث بلغ عدد خريجي التكوين المهني بالتناوب 2.231 خريجا والتكوين المهني بالتدرج 1.759خريجا، أي بنسبة تحقيق للأهداف تبلغ على التوالي 47% و14%، فيما بلغ عدد المكونين 262 مكونا أي بنسبة 21% فقط. في حين بلغت الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التكوين المهني 5.375 متدربا أي بنسبة 61%. وتُعزى هذه النتائج إلى عدم اكتمال تنفيذ المشاريع المهيكلة المبرمجة في الاستراتيجية وعدم تنفيذ الملفات الاستراتيجية الكبرى (البرنامج الوطني للتكوين المهني الفلاحي للاستجابة لمتطلبات مخطط المغرب الأخضر، إلخ.).

وفي هذا الصدد، أشارت الوزارة أنه بالرغم من النقص الحاصل في الموارد المالية، فإنها منخرطة بشكل فعلي في تنفيذ المشاريع المدرجة في الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين، لاسيما فيما يتعلق بتحسين حكامة منظومة التكوين المهني الفلاحي، أساسا عبر إحداث أقطاب متعددة المراكز، وتحسين البنية التحتية والرفع من الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التكوين المهني الفلاحي وتحديث التجهيزات والمعدات والضيعات البيداغوجية من أجل توفير تكوين تطبيقي جيد للمتدربين. وذكرت الوزارة أنه من بين الإكراهات التي حالت دون تحقيق الأهداف المسطرة، النقص في عدد المكونين وكذا عدم تجديد الاتفاقية المتعلقة بالتكوين بالتدرج لفائدة الشباب القروي بعد نشر القانون التنظيمي للمالية سنة 2015، بالإضافة إلى تفشي وباء كورونا سنتي 2019 و2020 الذي أثر بشكل كبير على تحقيق برنامج التكوين بالتدرج لفائدة الشباب القروي.

➢ ضرورة الحرص على تناسب الأهداف المسطرة في عقد برنامج التكوين المهني 2015- 2021 مع القدرات التنفيذية للوزارة

حدد عقد البرنامج الخاص المبرم بين قطاع الفلاحة وقطاع التكوين المهني التزامات الطرفين والأهداف الكمية من حيث تطور أعداد المتدربين في التكوين المهني الأساسي وعدد المؤسسات المزمع إحداثها والحاجيات المتوقعة من الأطر التقنية والبيداغوجية ونفقات التكوين المهني الأساسي.

مع ذلك، تبيّن أن عقد البرنامج المذكور لم يتم اعتماده كخارطة طريق للتكوين المهني الأساسي بالنسبة للوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة، وكلوحة قيادة للتتبع بالنسبة للوزارة المكلفة بالتكوين المهني. وفي هذا الصدد، سُجِّل غياب نظام لتتبع وتقييم هذا العقد-برنامج إضافة إلى عدم إحداث لجنة مشتركة لتتبع الإنجازات. ومن شأن اعتماد نظام للتتبع أن يُمكّن من معرفة مدى تنفيذ المشاريع المُبرمجة واتخاذ القرارات المناسبة من أجل تجاوز المُعيقات التي تواجه التنفيذ.

أوضحت الوزارة، في معرض جوابها، أن قطاع التكوين المهني التزم في إطار العقد-برنامج بالعمل على توفير الموارد والدعم اللازمين لمواكبة قطاعات التكوين من أجل تحقيق الأهداف المحددة. ومن بين الإجراءات الأولية التي قام بها هذا القطاع العمل على مراجعة القانون الإطار الخاص بالتكوين المهني الذي سيمكن من توسيع عرض التكوين ليشمل فئات أخرى من الساكنة (أقل من 15 سنة، وأكثر من 40 سنة، والاعتراف بالتعلمات المكتسبة والتكوين التأهيلي، إلخ.) وبلوغ الأهداف المحددة في العقد-برنامج. غير أن هذا القانون لم يصدر بعد. بالإضافة إلى ذلك، لم يقم قطاع التكوين المهني بإنشاء لجان القيادة والتتبع.

من جهة أخرى، يُبرِز تحليل تطور المؤشرات المعتمدة في العقد-برنامج أن الأهداف المحددة لم يتم بلوغها. إذ لم تتجاوز نسبة إنجاز الهدف المرتبط بعدد المتدربين في التكوين المهني الأساسي 43%. ونتيجة لذلك، لم تتعد نسبة إنجاز هدف تكوين 84.360 خريجا 38%. أما فيما يتعلق بالالتزامات المرتبطة بإحداث مؤسسات جديدة، فقد تم إنشاء ثلاث (03) مؤسسات فقط من أصل عشرين (20) مؤسسة مبرمجة في أفق 2020-2021، أي بنسبة إنجاز بلغت 15%. كذلك، لم يتم توفير الاحتياجات المبرمجة من حيث الأطر التقنية والبيداغوجية، حيث لم يتم توظيف سوى 31 إطارا من أصل 519 متوقع وضعهم رهن إشارة منظومة التكوين المهني الفلاحي، أي بنسبة إنجاز لا تتجاوز 6%.

وتَدُلُّ هذه الإنجازات على أن التوقعات المسطرة لم يتم تحديدها بالدقة اللازمة بالنظر إلى إمكانيات الوزارة. وبالتالي، فإن النتائج المتواضعة المحصل عليها ترجع أساسا إلى عدم تناسب أهداف عقد البرنامج والقدرات التنفيذية للوزارة، وكذا ضعف تعبئة الموارد المالية والبشرية بالنظر إلى مستوى الطموحات المحددة في عقد البرنامج.

بهذا الخصوص، أكدت الوزارة أن هناك عدة إكراهات حالت دون تحقيق الأهداف وهي:

- عدم تجديد اتفاقية التكوين المهني بعد نشر القانون التنظيمي رقم 130.13؛
- قيود الميزانية التي فرضتها الحكومة فيما يتعلق بترشيد النفقات المرتبطة بالدراسات والبناء والتي أدت إلى عدم إنشاء مؤسسات جديدة؛
- الظروف الخاصة بوباء كورونا والتي ساهمت بشكل كبير في تقليص عدد المتدربين خلال السنوات الدراسية 2019-2020 و2020-2021 وخاصة لكون مؤسسات التكوين المهني الفلاحي تعتمد على نظام الإيواء الداخلي.

من خلال ما سبق، يوصي المجلس الأعلى للحسابات الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة بما يلي:

- **ضمان التموقع الاستراتيجي لمؤسسات التكوين التقني والمهني الفلاحي في إطار رؤية وطنية شمولية للتكوين المهني تأخذ بعين الاعتبار تقييم نتائج تنفيذ الاستراتيجيات السابقة؛**
- **إشراك جميع الفرقاء المعنيين في مراحل إعداد وتنفيذ الاستراتيجيات التي تضعها الوزارة في ميدان التكوين الفلاحي، خاصة قطاع التكوين المهني والفدراليات البيمهنية، مع الحرص على الأخذ بعين الاعتبار القدرات التنفيذية للوزارة.**

2. الحكامة

➢ ضرورة الانخراط الفعلي للمديريات الجهوية في مجال التكوين المهني الفلاحي

أسندت للمديريات الجهوية للفلاحة مهام قيادة وتنسيق وتتبع برامج التعليم التقني والتكوين المهني الفلاحي على المستوى الجهوي، غير أنه سُجِّل تفاوت في درجة انخراط مختلف المديريات الجهوية في هذه المهام. فعلى سبيل المثال، تقوم بعض المديريات الجهوية بالتتبع التربوي للمؤسسات المتواجدة في مجال نفوذها الترابي عن طريق طلب البيانات الأسبوعية المتعلقة بتتبع البرامج التربوية والجداول الزمنية، في حين أن مديريات جهوية أخرى لا تقوم بهذا النوع من التتبع وتقتصر فقط على التتبع المالي والإداري. وفي نفس السياق، تُشارك بعض المديريات الجهوية في التنسيق بين المؤسسات، من خلال تسهيل تبادل المكوّنين والوسائل اللوجيستيكية، في حين أن هناك مديريات أخرى لا تقوم بهذا التنسيق. كما يتجلى الاختلاف في ممارسة المهام المتعلقة بتعيين أعضاء مجلس التسيير والتنسيق التربوي لمؤسسات التكوين المهني الفلاحي الذي يتم من طرف المدير الجهوي في بعض الجهات، بينما يتم من طرف مدير التعليم والتكوين والبحث على المستوى المركزي بالنسبة لجهات أخرى، وذلك في غياب نصّ قانوني يحدد تنظيم هذا الاختصاص.

كما أن المديريات الجهوية لا تستفيد من المنصة المعلوماتية المتعلقة بتسيير امتحان الولوج وتتبع الإنجازات التربوية لبرامج التكوين، والتي أحدثتها مديرية التعليم والتكوين والبحث، وذلك بالرغم من تضمن اختصاصات المديريات الجهوية لمهام تتبع منظومة التكوين على الصعيد الجهوي. وتكتفي المديريات الجهوية باللجوء مباشرة إلى مؤسسات التكوين من أجل موافاتها ببيانات تتبع البرامج التربوية والجداول الزمنية المنجزة.

> أشارت في جوابها أنه يتم العمل في انسجام تام مع كل مؤسسات الوزارة وعلى جميع المستويات: المركزية والجهوية والإقليمية، كما يتم احترام مبدأ التسلسل الإداري في تدبير المراسلات الإدارية الموجهة إلى مؤسسات التكوين المهني الفلاحي، والذي يتم بشكل منهجي عبر الجهات التي يتم التشاور معها في كل ما يهم مؤسسات التكوين المهني الفلاحي.

إضافة إلى ذلك، تتولى مديرية التعليم والتكوين والبحث قيادة المنظومة على الصعيد الوطني من خلال تطوير وتحديث برامج التكوين، ووضع الخريطة المدرسية السنوية، وتحديد شروط الولوج إلى المؤسسات، وبرمجة تدريب المكوّنين (مركز للتأهيل الفلاحي / معهد تكوين تقنيي الفلاحة / معهد التقنيين المتخصصين في الفلاحة)، في ظل ضعف التنسيق مع المديريات الجهوية، التي لا تمارس بشكل فعلي مهمة القيادة، التي تدخل في صلب مهامها، رغم أن مديرية التعليم والتكوين والبحث تشارك في اللجان التقنية الجهوية التي تدرس كل الأنشطة المتعلقة بالتكوين المهني الفلاحي، كما أشارت الوزارة في معرض جوابها.

➢ ضرورة توضيح مهام وطريقة اشتغال الأقطاب الجهوية متعددة المراكز

قامت الوزارة باختيار مؤسسة في كل جهة كمؤسسة قطب وبتكليف مديرها كرئيس له. وأسندت الوزارة لهذه الأقطاب مهمة تجميع الموارد البشرية واللوجيستيكية من أجل دعم المؤسسات الأقل توفرا على هذه الإمكانيات، وكذلك تجميع بيانات المؤسسات التابعة لجهتها بهدف خلق مُخاطب جهوي واحد لدى مديرية التعليم والتكوين والبحث.

في هذا الإطار، وإن لم تتم مأسسة القطب الجهوي على صعيد كل جهة، فقد بدأ يتجسد على أرض الواقع مع بعض التمايز بين الجهات. فعلى سبيل التوضيح، تعقد المؤسسات التابعة لنفس القطب في بعض الجهات اجتماعات منتظمة لإيجاد آليات للتعاون، في حين بدأت جهات أخرى بالفعل في العمل كأقطاب عن طريق تبادل الموارد اللوجيستيكية والتربوية (تنظيم زيارات إلى الوحدات التطبيقية التربوية بين المؤسسات، واستخدام منشآت المؤسسة القطب من طرف بقية المؤسسات التابعة له، إلخ.) وكذلك البشرية (تنقل المكونين، ودعم الموظفين الإداريين لمؤسسات أخرى، إلخ.).

ومن ناحية أخرى، تبيّن أن بعض المديريات الجهوية للفلاحة[20] تعتبر أن الدور الذي سيسند إلى القطب يمكن أن يتم إنجازه من طرف المديرية الجهوية، وأن هناك تداخلا في مهامهما. كما أن إضفاء الطابع الرسمي على الأقطاب الجهوية سيتم على حساب الصلاحيات التنظيمية المسندة إلى المديريات الجهوية. ومن جانبها، أجمعت مؤسسات التكوين على الدور الهام الذي يمكن أن تؤديه الأقطاب شريطة وضع تصور واضح لهذه الهيكلة وتنظيمها وكيفية اشتغالها.

[20] ثلاث من أصل أربع مديريات تمت زيارتها.

وفي هذا الشأن، التزمت الوزارة في جوابها بإعداد مذكرة دورية لتحديد دور ومهام الأقطاب الجهوية متعددة المراكز انطلاقا من الموسم الأكاديمي 2022-2023.

➢ **ضرورة تعزيز العلاقة مع الهيئات البيمهنية للفلاحة مع تفعيل مجالس الإتقان**

لم يتم إحداث مجلس الإتقان على مستوى كل مؤسسة أو مجموعة من مؤسسات التكوين المهني كما هو منصوص عليه في النظام العام لمؤسسات التكوين المهني. ويترأس هذا المجلس شخصية من الوسط المهني على اعتبار أن إدماج المهنيين في عملية التكوين المهني عنصر مهم لنجاح هذه المنظومة. فهناك توافق بين جميع الفاعلين (مديرية التعليم والتكوين والبحث، والمديريات الجهوية، والمؤسسات، والمهنيين، إلخ.) بشأن أهمية هذه العملية على اعتبار أن المهنيين يشكلون المشغّل الرئيسي لخريجي مؤسسات التكوين المهني الفلاحي. ويلعب المهنيون دورا أساسيا في المنظومة من حيث تحديد الحاجيات من التكوين، وإعداد البرامج، وتحديد عدد المستفيدين، ودعم الأنشطة التربوية عن طريق تيسير الولوج إلى التداريب، واقتراح فرص التشغيل على المتخرجين، والمشاركة في تقييم التكوين المقدم، إلخ.

وفي هذا الإطار، فإن المهنيين يشاركون بشكل منتظم في الدراسات التي تجرى بهدف تطوير برامج تكوين جديدة وفقا للمقاربة القائمة على الكفاءات، ويعبرون، أحيانا، عن احتياجات تكوين خاصة في قطاعات معينة. كما توجد مبادرات تعاون على الصعيدين الجهوي والمحلي، بين المهنيين وبعض المديريات الجهوية وبعض مؤسسات التكوين المهني.

ومع ذلك، فإن مشاركة المهنيين في عملية التكوين المهني الفلاحي لا تتم عن طريق الهيئات البيمهنية للفلاحة، والتي تعتبر الممثل القانوني للمهنيين في نفس القطاع. حيث أنه باستثناء الاتفاقية الموقعة سنة 2014 مع مجموعة من المتدخلين، من بينهم الكونفدرالية المغربية للفلاحة والتنمية القروية، لإحداث البكالوريا المهنية الزراعية، فإن عنصر التكوين المهني لم يكن موضوع اتفاقيات أو شراكات أخرى بين الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة وهذه الهيئات.

وجدير بالذكر، أنه لم يتم تحقيق الإنجازات المنتظرة إلاَّ نسبيا في الجزء المخصص للتكوين المهني على مستوى عقود البرامج المُبرمة مع الهيئات البيمهنية للفلاحة في إطار مخطط المغرب الأخضر. ويرجع ذلك بالأساس إلى أن التعاون مع هاته الهيئات لم يتم بالشكل الكافي الذي يسمح بتنفيذ الإجراءات المنصوص عليها في عقود البرامج سالفة الذكر.

ومن خلال جوابها، أكدت الوزارة أن مديرية التعليم والتكوين والبحث ستعمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتفعيل مجالس الإتقان في المستقبل. كما أوضحت أن مديرية التعليم والتكوين والبحث تشارك كل سنة في اجتماعات مع الهيئات البيمهنية من أجل تقديم الحصيلة المنجزة في عقود البرامج وتسجيل احتياجات التكوين المعبر عنها من طرف هاته الهيئات. وتمكن عقود البرامج من تحديد حاجيات التكوين ودمجها عند إعداد خارطة طريق مؤسسات التكوين المهني الفلاحي. ولتحقيق أهداف استراتيجية الجيل الأخضر، وذلك عبر توفير تكوين 140.000 خريج في أفق سنة 2030، وضعت الوزارة خارطة طريق لتزويد القطاع برؤية كافية لتوقع تطور الطلب على المهارات ومعالجة عرض التعليم والتكوين المناسب وتعديل برامج التكوين لضمان الملاءمة بين العرض والطلب، من خلال توفير الاحتياجات على أرض الواقع، وذلك بتشارك مع المهنيين.

تبعا لذلك، يوصي المجلس الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة بما يلي:

- **تعزيز إشراك المديريات الجهوية للفلاحة في عملية التكوين المهني الفلاحي لمزيد من اللاتمركز الإداري في اتخاذ القرار، مع توضيح النظام المؤسسي للأقطاب الجهوية متعددة المراكز ومواكبة وتتبع النتائج المحصل عليها؛**

وقد التزمت الوزارة في معرض جوابها على العمل على تعزيز دور المصالح اللامركزية التابعة لها، خاصة المديريات الجهوية للفلاحة، في مجال التكوين المهني الفلاحي من خلال تفعيل الأقطاب الجهوية متعددة المراكز.

- **الحرص على تأطير وتنظيم الفدراليات البيمهنية وتعزيز التنسيق والشراكة معها في مختلف مجالات التكوين المهني وخصوصا فيما يرتبط بتحديد الحاجيات وخلق مسالك التكوين وتطوير برامج التكوين ودعم الأنشطة التربوية والتقييم.**

وبهذا الخصوص، أكدت الوزارة على العمل على عقد اتفاقيات مع جميع الفدراليات البيمهنية لتعزيز التنسيق والشراكة معهم في مختلف مجالات التكوين المهني.

3. التنظيم

➢ **تنوع الأنظمة الأساسية لمؤسسات التكوين المهني الفلاحي لا يُمكّن من تسيير أمثل للمنظومة**

تتكون منظومة التكوين المهني من 54 مؤسسة تنقسم إلى ثلاثة أصناف من حيث أنظمتها الأساسية. حيث تضم هذه المنظومة مؤسسة عمومية واحدة (معهد الأمير سيدي محمد للتقنيين المتخصصين في التدبير والتسويق الفلاحي) و53 مؤسسة كمصالح لا ممركزة تابعة للوزارة المكلفة بالفلاحة، منها ست (06) مؤسسات تعتبر مرافق للدولة مسيرة بصورة مستقلة.

وقد أفرز هذا الوضع صعوبة في تسيير المنظومة برمتها. ففي حين تتمتع المؤسسة العمومية باستقلالية إدارية ومالية، فإن مرافق الدولة المسيرة بصورة مستقلة تتمتع باستقلالية محدودة وغير مستغلة خصوصا أن نصف هذه المرافق لا يحقق أية مداخيل، ونصفها الآخر يحقق مداخيل ضئيلة بالرغم من أن النصوص القانونية التي تنظم هذه المرافق تتيح لها إمكانية تحصيل مداخيل أخرى، بالإضافة إلى تلك المتعلقة ببيع المنتوجات الحيوانية والنباتية، من خلال تنظيم دورات تكوينية وتدريبية وكذلك أنشطة رياضية، وكراء القاعات والملاعب الرياضية لتنظيم التظاهرات العلمية والثقافية والاجتماعية والرياضية، فعلى سبيل التوضيح، حققت هذه المرافق إجمالي مداخيل بلغ حوالي 300 ألف درهم في سنة 2020، وهو ما يمثل أقل من 2% من إجمالي الموارد المرخصة لهذه المؤسسات الثلاث في نفس السنة المالية.

أما بالنسبة للمؤسسات التي تعتبر مصالح إدارية لا ممركزة للوزارة، والتي تتوفر على بنية تحتية مهمة (مراكز للتكوين المستمر، ومدرجات جديدة ومجهزة حديثا، وقاعات الاجتماعات، ووحدات تكنولوجية، ووحدات صناعية لإنتاج الحليب ومشتقاته، وقاعات الحلب، والأراضي الفلاحية المزروعة، إلخ.)، فإنها غير مؤهلة، بالنظر لطبيعتها القانونية، لتحصيل مداخيل من شأنها أن تساعدها في تحسين وتعزيز هذه البنيات التحتية والتجهيزات.

وأشارت الوزارة في جوابها إلى أنه، اعتبارًا من هذه السنة، سيتم دراسة الأنظمة الأساسية المختلفة لمؤسسات التكوين المهني الفلاحي من أجل اعتماد أفضل نظام أساسي يضمن تحسين تسيير منظومة التكوين.

➢ **الحاجة إلى تبسيط تدبير الميزانية المخصصة للتكوين بالتدرج المهني**

وَقَّعت الوزارة المكلفة بالفلاحة والوزارة المكلفة بقطاع التكوين المهني في يوليوز سنة 2008 على اتفاقية إطار للتكوين بالتدرج المهني في القطاع الفلاحي، يستفيد منها 60.000 شابة وشابا قرويا من أبناء الفلاحين، وذلك خلال الفترة الممتدة بين سنتي 2008 و2012. وقد تم إحداث مرفق واحد للدولة مسير بصورة مستقلة على المستوى المركزي للوزارة المكلفة بالفلاحة، ابتداء من فاتح يناير سنة 2009، تحت اسم "مصلحة الثانويات الفلاحية"، بدل إحداث مرفق في كل منطقة فلاحية تتميز بوجود إمكانيات للتشغيل في الميدان الفلاحي، كما تم الاتفاق عليه.

وبالرغم من ذلك، لا يزال تدبير الميزانية المخصصة للتكوين بالتدرج المهني يواجه مجموعة من الصعوبات بالنظر إلى تفويض مصلحة الثانويات الفلاحية الاعتمادات مباشرة إلى جميع مؤسسات المنظومة. وهو ما يشكل تدبيرا إضافيا لهذه الاعتمادات المالية يتم بالتوازي مع اعتمادات الميزانية المخصصة لمختلف المؤسسات في إطار الميزانية العامة. كما أن هذه المصلحة لم تسجل أية مداخيل منذ سنة 2014، ما عدا الاعتمادات المفوضة من طرف الوزارة المكلفة بالفلاحة، والتي أضحت المصدر الوحيد لتمويل النفقات المتعلقة بالتكوين بالتدرج المهني مما يستدعي إعادة النظر في الإطار القانوني لمصلحة الثانويات الفلاحية.

وقد أوضحت الوزارة في جوابها على أنه بالرغم من أن تدبير ميزانية مرفق الدولة المسير بصورة مستقلة والميزانية العامة يعد معقدا بعض الشيء، فالإبقاء على مرفق الدولة المسير بصورة مستقلة يجد تفسيره، على سبيل المثال، في حالة توقيع اتفاقيات الشراكة مع المجالس الجهوية كما هو الحال بالنسبة للمجلس الجهوي لفاس-مكناس لتكوين شباب الجهة خلال سنة 2021، والذي من شأنه أن يرفع من عدد المتدرجين.

➢ **ضرورة معالجة الانخفاض المستمر في أعداد المكونين نتيجة التقاعد**

يُظهر تحليل بيانات منظومة التكوين المهني الفلاحي، خلال الفترة 2010-2021، أن عدد المكوّنين انخفض بنسبة 14%، حيث انتقل من 306 مكوّنا سنة 2010 إلى 262 مكوّنا سنة 2021. وبالإضافة إلى ذلك، سُجِّل تباين كبير بين المؤسسات من حيث عدد المكوّنين القارين، حيث يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- 6 مؤسسات للتكوين المهني لديها أكثر من 10 مكوّنين قَارّين؛
- 12 مؤسسة تضم ما بين 6 و10 مكوّنين قَارّين؛
- 28 مؤسسة تتوفر على ما بين 1 و5 مكوّنين قَارّين؛
- 7 مؤسسات لا تتوفر على أي مكوّن قَار.

إضافة لما سبق، فإن 103 مُكوّنا سيحالون على التقاعد بحلول سنة 2026، أي ما يمثل 39% من العدد الإجمالي خلال سنة 2021. كما يتبين أن هناك تفاوتا بين وتيرتي التوظيف والتقاعد، بحيث تتم إحالة 17 مُكوّنا كمعدل سنوي على التقاعد، في حين أن مُعدل التوظيف السنوي لا يتجاوز 4 مُكوّنين. كما يعرف معدل التأطير البيداغوجي انخفاضا مستمرا.

أكدت الوزارة، في جوابها، أن القيود المفروضة على المناصب المالية المخصصة لها، لا تسمح بتلبية احتياجات مؤسسات التكوين المهني الفلاحي من حيث المكونين والأطر الإدارية. كما أشارت أن نقص الموارد البشرية، المسجل في منظومة التكوين المهني، دفع مؤسسات التكوين المهني الفلاحي إلى اللجوء إلى المُكونين العرضيين لتلبية الحاجيات المعبر عنها في انتظار تعيين مكونين رسميين.

➢ **ضرورة تعزيز الأطر الإدارية والتقنية على مستوى منظومة التكوين المهني الفلاحي**

أظهر تحليل وضعية الموارد البشرية بمختلف المؤسسات نقصا في الأطر الإدارية والتقنية على مستوى المنظومة، مع وجود بعض التباين حسب نوعية المؤسسات. وقد سُجل نقص أكبر في الموارد البشرية على مستوى مراكز التأهيل الفلاحي، مقارنة مع معاهد تكوين التقنيين الفلاحيين ثم معاهد تكوين التقنيين المتخصصين في الفلاحة.

وفي هذا الصدد، لوحظ عدم توفر 15 مركزا للتأهيل الفلاحي على مدير الأشغال وتقني الصيانة وموظف التوثيق والمكلف بورشة العمل. بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض مراكز التأهيل الفلاحي تواجه نقصا واضحا في الموظفين أكثر من غيرها. فعلى سبيل المثال، يتوفر "مركز أولاد بوكرين" على مدير المؤسسة فقط، فيما يتوفر "مركز سيدي علال التازي" على الحارس العام فقط، في حين تتوفر مراكز التأهيل الفلاحي بوالماس والنويرات على المدير والحارس العام فقط.

وتعرف معاهد تكوين التقنيين الفلاحيين ومعاهد تكوين التقنيين المتخصصين في الفلاحة نفس الخصاص، حيث لا تتوفر 22 مؤسسة على مدير للدراسات، و27 مؤسسة على المكلف بالضيعة، و19 مؤسسة على أمين المخزن، و36 مؤسسة على تقني في الصيانة. كما أن 7 مؤسسات لا تتوفر على حارس عام أو حارس عام للداخلية. بالإضافة إلى ذلك، تعاني بعض المؤسسات من عجز كبير في الموارد البشرية. فعلى سبيل المثال، تتكون فئة الأطر الإدارية والتقنية من المدير فقط على مستوى معهد تكوين التقنيين الفلاحيين بسيدي بيبي ومعهد تكوين التقنيين المتخصصين الفلاحيين بواد أمليل.

أما بالنسبة للثانويات الفلاحية، فهي جزء من مؤسسات التكوين المهني الفلاحي حيث توجد 4 ثانويات فلاحية ضمن معاهد تكوين التقنيين الفلاحيين وتقع الثانويات الأخرى (3) ضمن معاهد تكوين التقنيين المتخصصين في الفلاحة. وهكذا فالأطر الإدارية والتقنية التي تقوم بتسيير الثانويات الفلاحية هي نفسها المسؤولة عن تدبير معاهد تكوين التقنيين أو معاهد تكوين التقنيين المتخصصين. تبعا لذلك، فالتسيير الإضافي للثانوية الفلاحية يزيد من صعوبة المهمة خصوصا في المؤسسات التي تفتقر للموارد البشرية. فعلى سبيل المثال، لا تتوفر الثانوية الفلاحية بمشرع بلقصيري (وهي أيضا معهد تكوين التقنيين) سوى على المدير والحارس العام، كما لا تتوفر الثانوية الفلاحية بجمعة سحيم (وهي أيضا معهد تكوين التقنيين) سوى على المدير وتقني في الصيانة.

في معرض جوابها، أشارت الوزارة إلى أنه يتم سنويا تطوير التدبير التوقعي للوظائف والمهارات بتشاور مع مديرية الموارد البشرية للوزارة لدعم تعزيز الموارد البشرية بمؤسسات التكوين المهني الفلاحي. كما أكدت الوزارة أن محدودية المناصب المالية المخصصة لقطاع الفلاحة لا تمكن من تلبية حاجيات القطاع، بما في ذلك الموارد البشرية لمؤسسات التكوين المهني الفلاحي. وأفادت الوزارة أن تنظيم منظومة التكوين المهني الفلاحي، في 12 قطبا جهويا متعدد المراكز، سيضمن تجميع الموارد البشرية واستخدامها بشكل أكثر فعالية ونجاعة وكذا سد الثغرات التي لوحظت على مستوى بعض المؤسسات التابعة للقطب.

ثانيا. أنشطة التعليم التقني والتكوين المهني

1. التعليم التقني الفلاحي

➢ **الحاجة إلى إصلاح نظام بكالوريا العلوم الزراعية**

تُوفر ست (06) ثانويات فلاحية شهادة البكالوريا في العلوم الزراعية. وقد بلغ عدد التلاميذ المسجلين بهذه البكالوريا 166 تلميذا خلال الموسم الدراسي 2020-2021، حصل 136 منهم على شهادة البكالوريا بمعدل نجاح بلغ 82%. ويُبرز تحليل المعطيات التي تهم عدد التلاميذ المسجلين في بكالوريا العلوم الزراعية انخفاضا ملحوظا ناهز 25%، حيث تراجع عددهم من 221 إلى 166 خلال الفترة الممتدة بين سنتي 2010 و2020.

وقد أكَّدت الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين في تشخيصها أن نظام التعليم الفلاحي فَقَدَ على مَرّ السنين الكثير من أهميته، بحيث أصبح يعتبر كنشاط ثانوي داخل منظومة التكوين المهني الفلاحي (3 ساعات فقط من المواد المتعلقة بالعلوم الزراعية مدرجة ضمن البرنامج الدراسي للبكالوريا).

كما أن إحداث نظام البكالوريا المهنية "تسيير ضيعة فلاحية"، والذي يُشكل خيارا استراتيجيا لوزارة التربية الوطنية كجزء من إصلاحها لنظام التعليم المدرسي، أثر سلبا على وضع بكالوريا العلوم الزراعية التي أصبح الاحتفاظ بها، بجانب البكالوريا المهنية على مستوى الثانوية الفلاحية، أمرا صعب التطبيق نظرا لمحدودية الموارد البشرية والمادية. فعلى سبيل المثال، اضطرت الثانوية الفلاحية بتمارة، التي وفرت الحصول على شهادة البكالوريا في العلوم الزراعية منذ سنة 1989، إلى التخلي عنها سنة 2015 واستبدالها بالبكالوريا المهنية في ظل غياب موارد بشرية كافية.

أكدت الوزارة في جوابها أنها تقوم، بالتنسيق مع الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، بدراسة وتقييم النظام من أجل إعادة هيكلة بكالوريا العلوم الزراعية.

➢ **الحاجة إلى تجاوز الإكراهات التي تعوق تطبيق البكالوريا المهنية**

في إطار الرؤية المتعلقة بخلق مسارات مهنية في منظومة التعليم المدرسي، أطلقت الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية والوزارة المكلفة بالتكوين المهني، ابتداء من الموسم الدراسي 2014-2015، شهادة البكالوريا المهنية بهدف تعزيز المسار المهني في منظومة التعليم والتكوين، وتنويع العرض التعليمي وتحسين قابلية توظيف الشباب وإدماجهم في الحياة المهنية.

وتُعَدُّ المدرسة الفلاحية بتمارة المؤسسة الوحيدة التي تقدم البكالوريا المهنية على مستوى المنظومة. وقد بلغ عدد الطلبة المسجلين، خلال الفترة الممتدة بين الموسمين الدراسيين 2014-2015 و2020-2021، 121 طالبة وطالبا. كما بلغ عدد المتخرجين 89، أي بنسبة نجاح تقارب 74%.

وبالإضافة إلى ذلك، أبرز تقييم أجراه القطاع المكلف بالتكوين المهني، أن تطبيق البكالوريا المهنية يعاني من عدة إكراهات، من بينها غياب رؤية واضحة ومشتركة بين جميع الأطراف بشأن النموذج المنشود من البكالوريا المهنية والغاية من المسار المهني المستهدف. حيث أن الهدف المتمثل في إعداد "تقنيين" جاهزين للعمل في الضيعات الفلاحية لم يتحقق، بالنظر إلى أنه، في الخمس سنوات الأخيرة، 45% من حاملي شهادة البكالوريا الزراعية والمهنية التحقوا بمؤسسات التكوين المهني الفلاحي.

وعلى هذا المستوى، يوصي المجلس الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة بإجراء تقييم لحصيلة إنجازات التعليم التقني الفلاحي (بكالوريا علوم زراعية وبكالوريا مهنية) بالتنسيق مع الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، وذلك بهدف تحسين نجاعته.

بهذا الخصوص، أكدت الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة أنها ستعمل، بالتنسيق مع الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، على تعليق العمل بالبكالوريا المهنية بداية من الموسم الدراسي المقبل إلى غاية القيام بالتعديلات الملائمة والكفيلة لضمان الهدف المنشود من هذا النوع من التكوين.

2. التكوين المهني

➢ **ضرورة التأطير القانوني للتكوين في إطار المقاربة المبنية على الكفاءات**

لا يستند اعتماد المقاربة المبنية على الكفاءات كمقاربة تربوية جديدة للتكوين إلى أي نص قانوني، حيث أن النصوص التي تم بموجبها المصادقة على برامج التكوين، في إطار هذه المقاربة، لا تشير إلى المقاربة التربوية المعتمدة. فالتحول من المقاربة المبنية على الأهداف (المقاربة المتبعة سابقا) إلى المقاربة المبنية على الكفاءات تم من خلال التغيير في الحيز الزمني للمواد في برنامج التكوين. وتجدر الإشارة إلى أن الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة أعدت مذكرة تحدد نظام تقييم إنجازات المتدربين في التكوين المهني الفلاحي وفقا للمقاربة المبنية على الكفاءات، وتعرض معايير وطرق تطبيق وإدارة التقييم.

من جانبه، يشير النظام الداخلي الجديد لمؤسسات التكوين المهني الفلاحي، الذي تم إعداده سنة 2021، إلى المقاربة الجديدة التي تحدد طرق تقييم إنجازات المتدربين، غير أن هذا النظام الداخلي لم يتم اعتماده بموجب مقرر.

ونتجت عن هذه الوضعية عدة صعوبات في توفير التكوين في إطار المقاربة الجديدة، ولا سيما من حيث انخراط الأطر الإدارية والتربوية في اعتماد أدوات التدريس والتسيير التي يجب أن يوفرها التكوين. كما يشكل طول المدة التي يستغرقها تصميم برامج التكوين إكراها يعوق تطور التكوين في إطار المقاربة المبنية على الكفاءات.

التزمت الوزارة في ردها بوضع النظام الداخلي الخاص بمؤسسات التكوين المهني الفلاحي في مسطرة المصادقة لإصداره في الجريدة الرسمية.

➢ **إحداث مسالك جديدة في غياب دراسات الجدوى ودون الأخذ بعين الاعتبار خصائص كل جهة ترابية**

كشفت الدراسات القطاعية التي أجريت في إطار مشروع إصلاح التعليم عن طريق المقاربة المبنية على الكفاءات عن غياب مسالك تكوين في بعض التخصصات المطلوبة في سوق الشغل. لذلك، تم اقتراح برامج تكوين جديدة في خطة توسيع التكوين.

ومع ذلك، وعلى الرغم من الفرص التي يتيحها سوق الشغل لبعض القطاعات، فإنها لا تأخذ بعين الاعتبار قدرة المؤسسات على استيعاب برامج جديدة. حيث يُظهر إحداث مسالك جديدة في المؤسسات التي تعاني من نقص كبير في المكوّنين عدم أخذ عامل الموارد البشرية بعين الاعتبار. وهو ما يؤثر سلبا على التنزيل السليم لبرامج التكوين الجديدة وعلى تنفيذ البرامج الموجودة.

كما أن تنفيذ التشخيص المتضمن في دليل تدبير مؤسسات التعليم والتكوين المهني، وفقا للمقاربة المبنية على الكفاءات، لا يتم بشكل منهجي، مما يشير إلى أن توسيع التكوين وفقا لهذه المقاربة على مستوى المؤسسات لا يستند على دراسة قبلية لمدى استعدادها لإجراء التغييرات اللازمة.

وبالإضافة إلى ذلك، لم تضع الوزارة أدوات التخطيط التي من شأنها مواكبة تطور سوق الشغل، والانتباه إلى احتياجات الجهات الفاعلة في القطاع المهني مع مراعاة خصائص كل جهة ترابية. كما أنها لا تراعي المخططات المديرية الجهوية للتكوين المهني الفلاحي التي تم وضعها عند إحداث مسالك تكوين جديدة.

في معرض جوابها، أوضحت الوزارة أنه يتم حاليا إحداث شعب جديدة بتشاور مع مؤسسات التكوين المهني الفلاحي وبالاعتماد على توفر الموارد البشرية والمعدات، وذلك في إطار تعبئة وحركية المكونين ما بين مؤسسات التكوين المهني الفلاحي.

➢ **ضرورة تقييم التكوين وفق المقاربة المبنية على الكفاءات**

يتضح من خلال نتائج تقرير التقييم المرحلي لمشروع إصلاح التكوين عن طريق المقاربة المبنية على الكفاءات، أن هذه الأخيرة، ورغم مرور 18 سنة على اعتمادها في نظام التكوين المهني الفلاحي، لم تكن موضوع أي تقييم سابق من أجل مقارنتها مع المقاربة السابقة المبنية على الأهداف.

وقد تبيّن أن اعتماد هذه المقاربة عرف تقييما إيجابيا من قبل المكوّنين بالنظر للمزايا المتعددة التي توفرها، ولاسيما من حيث توحيد ممارسات التكوين. بالمقابل عبَّر المكوّنون عن وجود العديد من التحديات التي يتعين مواجهتها بخصوص تنمية القدرات واعتماد الأدوات اللازمة للتكوين وفق هذا النهج الجديد، والمحددة في دليل التسيير والتكوين بمؤسسات التكوين المهني الفلاحي وفقا للمقاربة المبنية على الكفاءات.

وبالتالي، فإن هذا الإصلاح الجوهري يتطلب إجراء تقييم منتظم يستند إلى مؤشرات وقاعدة معلومات لرصد التقدم المحرز في نشر هذا النهج التعليمي الجديد، وتحديد العقبات المحتملة من أجل اقتراح الإجراءات التصحيحية اللازمة.

وفي جوابها، أكدت الوزارة أنها ستعمل على أخذ هذه الملاحظة بعين الاعتبار في المستقبل.

➢ **الحاجة للرفع من وتيرة التكوين بالتدرج لفائدة بنات وأبناء الفلاحين**

يجدر التذكير إلى أن هدف تكوين 60.000 متدربا من العالم القروي المحدد في الاتفاقية الإطار للتكوين بالتدرج، المشار إليها أعلاه، قد تم رفعه إلى 69.000 متدربا مع تمديد مدة الاتفاقية حتى سنة 2015.

ويظهر تحليل إنجازات التكوين بالتدرج، أنه تم تكوين ما مجموعه 61.533 شابة وشابا من العالم القروي بين سنتي 2008 و2015، وفقا لتقرير نهاية تنفيذ الاتفاقية المذكورة، منهم 59.689 متدربا بمؤسسات التكوين المهني الفلاحي و1.844 من قبل الدور الأسرية القروية.

ومنذ سنة 2016، انخفضت وتيرة التكوين بالتدرج بشكل ملحوظ، حيث لم يتجاوز المتوسط السنوي لعدد المكونين 3.960 متدربا، وهو معدل يناهز نصف المعدل المسجل بين سنتي 2008 و2012، البالغ أزيد من 7.500 متدربا بالتدرج في السنة. بالإضافة إلى ذلك، يظهر تحليل عدد المتخرجين، خلال الفترة 2014-2020 أنه من بين 29.414 متدربا خضعوا للتكوين، لم يتخرج سوى 23.071 متدربا بالتدرج، أي بمعدل بلغ 78%. ومقارنة بتوقعات الاستراتيجية الوطنية للتكوين والبحث الفلاحيين، التي حددت كهدف تدريب وتخرج 76.410 متدربا ما بين سنتي 2014 و2020، فإن معدل الإنجاز ناهز 30%.

ويعزى هذا الانخفاض في الأداء، إلى ظروف إبرام الاتفاقية الذي لم تأخذ الوقت الكافي لدراسة مضمونها مما أدى إلى تحديد أهداف مُبالغ فيها مقارنة بالقدرات الاستيعابية والإدارية للمؤسسات، وهو ما يُفسر عدم توقيع أي اتفاق آخر بعد سنة 2008. علاوة على ذلك، لا تنص الاتفاقية على اتخاذ إجراءات لتقييم إدماج المتدربين بالتدرج في سوق الشغل.

ويطرح التكوين بالتدرج بعض المشاكل فيما يتعلق باحترام متدربي هذا التكوين للنظام الداخلي للمؤسسة ولضوابط التعايش مع متدربي التكوين المهني بالتناوب في نفس الفضاء، بالنظر لفوارق السن والمستوى التعليمي بين هاتين الفئتين، فضلا عن صعوبات تهم البحث عن المتدربين بالتدرج في بعض المناطق. وفي هذا الإطار، تلجأ المؤسسات إلى إبرام اتفاقيات مع التعاونيات والجمعيات الراغبة في الاستفادة من التدريب بالتدرج في المجالات التي تهمها، وهي طريقة للبحث عن المتدربين بالتدرج تجعل من الممكن الإشراف بشكل أفضل على المتدربين وتعطي المزيد من الضمانات لنجاح التكوين.

وأفادت الوزارة في معرض جوابها أن التباطؤ الذي يعرفه التكوين بالتدرج يرجع إلى عدة عوامل منها نقص الموارد البشرية وعدم تجديد الاتفاقية الإطار مع قطاع التكوين المهني واستحالة برمجة بعض المصاريف الرئيسية (تعويضات عن التنقل وتعويضات المكونين العرضين من أجل تأطير المتدرجين في المقاولات) في إطار ميزانية مرفق للدولة مسير بصورة مستقلة، وذلك بعد تطبيق القانون التنظيمي للمالية سنة 2016.

➢ **ضرورة تحديد المعايير التربوية الخاصة بتوظيف المكوّنين**

يتم توظيف المكوّنين من قبل مديرية الموارد البشرية التابعة للوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة دون التنسيق مع مؤسسات التكوين المهني الفلاحي. حيث يتم التوظيف دون الرجوع إلى معايير تربوية محددة بل من خلال المباريات المفتوحة لتوظيف المهندسين والتقنيين التي تنظمها الوزارة.

وبالإضافة إلى ذلك، لا يطبق في تعيين المكوّنين المرسوم رقم 2.89.565 بشأن النظام الخاص المشترك بين الوزارات للمكوّنين في مؤسسات التكوين المهني، ولا سيما فيما يتعلق بإعداد قرار وزاري يحدد شروط وبرامج مباريات التوظيف، ويستند تعيين المكوّنين بدلا من ذلك إلى الشروط المنصوص عليها في الأنظمة الأساسية الخاصة بالمهندسين والتقنيين والإداريين. ومن شأن غياب معايير تربوية في انتقاء المكوّنين، إلى جانب عدم وجود خطة لتكوينهم، أن يؤثر سلبا على جودة التكوين.

وأخيرا، تتألف هيئة التكوين في مؤسسات التكوين المهني الفلاحي من موظفين تابعين للوزارة المكلفة بالفلاحة. وقد بلغ عددهم خلال السنة الدراسية 2020-2021 ما مجموعه 262 مُكوّنا، 47% منهم مهندسون و33% تقنيون و20% من فئات أخرى. غير أن هذا التنوع في المسارات المهنية لا تُمليه اعتبارات تربوية، حيث يُلاحظ أن توزيع المواد الدراسية لا يأخذ بعين الاعتبار تخصص المكوّن. كما تبين عدم وجود نظام أساسي خاص بالمكوّنين يحدد طبيعة الأنشطة التي يتعين الاضطلاع بها وفق مستوى تكوين المكوّن، وهو ما يشكل عائقا أمام تقييم مدى كفاية كفاءات المكونين وجودة أنشطة التكوين المنفذة.

أوضحت الوزارة في جوابها أنه في إطار تعيين المكونين الدائمين، قامت مديرية الموارد البشرية، ابتداء من هذه السنة، بإشراك مديرية التعليم والتكوين والبحث في اختيار المكونين الجدد وفقًا للمعايير البيداغوجية اعتمادا على المرجع المهني للمكون. كما أفادت الوزارة أن مؤسسات التكوين المهني تقوم، بالإضافة إلى برنامج سنوي للتكوين المستمر على الصعيد البيداغوجي والتقني للمكونين الجدد، بتوفير الدعم والتأطير لهذه الفئة من قبل المكونين القدامى قصد ضمان اندماج أفضل داخل المؤسسة.

وفي هذا الإطار، يوصي المجلس الوزارة المكلفة بقطاع الفلاحة بما يلي:

- **تقييم التكوين من طرف الوزارة، وبالتنسيق مع قطاع التكوين المهني، وفقا للمقاربة المبنية على الكفاءات وظروف تنفيذه والحرص على اتخاذ التدابير اللازمة لتجاوز الإكراهات التي تعيق تعميمه؛**
- **إعداد دراسات الجدوى قبل إحداث مؤسسات ومسالك تكوين جديدة مع مراعاة خصوصيات كل الجهات الترابية وبالتشاور مع القطاع المكلف بالتكوين المهني؛**

وتفاعلا مع هاته التوصية، أكدت الوزارة أنها ستعمل على القيام بدراسات الجدوى قبل إحداث مؤسسات ومسالك تكوين جديدة.

- **تعزيز عدد المكوّنين الدائمين والأطر الإدارية والتقنية على مستوى مؤسسات التكوين المهني الفلاحي بما يتماشى مع عرض التكوين المقدم؛**

أوضحت الوزارة أنها تعمل حاليا مع مديرية الموارد البشرية على تعيين المكونين والموظفين الإداريين حسب الاحتياجات، وكذلك إعادة توزيع موظفي الوزارة الراغبين في التدخل في مجال التكوين المهني.

- **تعزيز التكوين بالتدرج المهني الموجه لفائدة بنات وأبناء الفلاحين من خلال زيادة عدد المتدربين وتوسيع عرض التكوين مع تبني التقييم الدوري لجودة التكوين.**

أكدت الوزارة أنها تعمل حاليا، في إطار استراتيجية الجيل الأخضر، على تعزيز التكوين بالتدرج المهني الموجه لفائدة بنات وأبناء الفلاحين وذلك من خلال زيادة عدد المتدربين وتوسيع عرض التكوين. كما تقوم الوزارة بشراكة مع قطاع التكوين المهني بوضع نظام تقييم ذاتي على مستوى جميع مؤسسات التكوين المهني الفلاحي.

منظومة التعليم العتيق:
دور مهم للمنظومة في حماية الثوابت الدينية والحاجة للارتقاء بها أكثر

تساهم مؤسسات التعليم العتيق في تحصين المجتمع المغربي، والحفاظ على ثوابته الدينية وهويته التاريخية والحضارية، وذلك، من خلال إرساء نظام تعليمي يتسم بالوسطية والاعتدال والتسامح واحترام الآخر.

ويتم تدبير برامج التعليم العتيق العمومي من طرف وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، التي تشرف أيضا على المؤسسات الخاصة للتعليم العتيق، سواء كانت تابعة لأشخاص ذاتيين أو معنويين. وتتكون أسلاك التعليم العتيق من خمسة أطوار تبتدئ بالتعليم الأولي على مستوى الكتاتيب القرآنية، يليها التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي على مستوى المدارس العتيقة العمومية والخاصة، ثم التعليم العتيق النهائي لنيل شهادة العالمية. وتستغرق الدراسة في كل طور، نفس المدة الدراسية المماثلة لها بمختلف أسلاك التعليم العمومي العادي.

وقد بلغ عدد مدارس التعليم العتيق، وفق الاحصائيات الصادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية خلال سنة 2021، ما مجموعه 294 مدرسة، فيما بلغ عدد الكتاتيب القرآنية التقليدية ومراكز تحفيظ القرآن الكريم التي تشرف عليها المجالس العلمية المحلية، حوالي 12.943 كتابا. وبلغ عدد المتمدرسين في مدارس التعليم العتيق 36.661 متمدرسا خلال نفس السنة، كما بلغ عدد المتمدرسين بالكتاتيب القرآنية 419.855 متمدرسا.

وتجدر الإشارة إلى قيام الوزارة، منذ انطلاق الموسم الدراسي 2016/2015 بتأسيس فضاءات للتعليم الأولي، لفائدة الفئة العمرية (4-5 سنوات). أطلقت عليها اسم "كتاب قرآني للتعليم الأولى"، يجمع بين خصوصية الكتاب القرآني التقليدي وبين مواصفات مؤسسة التعليم الأولي الحديثة.

ويعتمد تمويل تسيير منظومة التعليم العتيق على ثلاثة مصادر أساسية، وهي الميزانية العامة للوزارة، والحساب الخصوصي لتسيير برنامج محو الأمية بالمساجد وتأهيل التعليم العتيق، وميزانية تسيير الأوقاف العامة. وقد بلغ متوسط اعتمادات التسيير المفتوحة خلال الفترة الممتدة من سنة 2014 إلى سنة 2021، حوالي 253 مليون درهم في السنة، تم رصد 90% من مجموع مبالغها، لتعويض العاملين في مؤسسات التعليم العتيق ومنح التلاميذ. كما رصدت خلال نفس الفترة اعتمادات للاستثمار بلغت في المتوسط 70 مليون درهم في السنة.

وقد انصبت مهمة تقييم منظومة التعليم العتيق بالمغرب أساسا حول التخطيط والتنسيق التربوي وتدبير المكونات الأساسية والشؤون التربوية للمنظومة وإعداد الخريطة المدرسية والمراقبة والتأطير التربوي والإداري بالإضافة لتدبير مشاريع بناء وتأهيل المؤسسات التعليمية.

أولا. التخطيط والتنسيق التربوي لمنظومة التعليم العتيق

عرفت منظومة التعليم العتيق عملية إصلاح تدريجي، انطلقت منذ سنة 2000، أي بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين. حيث كان هذا النمط من التعليم يقتصر على تحفيظ القرآن الكريم، وتلقين العلوم الشرعية بالكتاتيب القرآنية والمدارس العتيقة بطريقة مستقلة عن المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. وتفعيلا لمقتضيات الميثاق الوطني، سالف الذكر، ولا سيما الفقرة 88 منه، صدر القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق بتاريخ 29 يناير 2002، كما قامت وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، بإعداد استراتيجية تربوية في سنة 2006، كان الهدف المتوخى منها التأهيل التدريجي لهذه المنظومة. وقد ارتكزت هذه الاستراتيجية في تنفيذها على تبني ثلاثة برامج عمل خلال الفترات 2006-2010 و2012-2016 و2017-2021. وفي هذا الإطار، تم الوقوف على الملاحظات التالية.

1. آليات وهيئات التنسيق والتشاور

➢ ضرورة تفعيل آليات التنسيق بين منظومتي التعليم العتيق والتربية والتكوين

أوصى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في إطار الرؤية الاستراتيجية 2030، بإحداث آليات للتنسيق بين قطاعات التربية والتكوين، تهم المناهج والتكوينات، ومد الجسور بين الأطوار التعليمية والتكوينية بمختلف هذه القطاعات. إلا أن فحص التدابير والإجراءات المسطرة، من أجل تنفيذ مضامين هذه الاستراتيجية، أظهر وجود تأخر على مستوى تنزيل آليات التنسيق والتعاون والشراكة بين منظومتي التعليم العتيق والتربية والتكوين، وهو ما فوت على وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، فرصة الاستفادة من خبراء قطاعي التربية الوطنية والتعليم العالي في مجال التربية والتكوين.

في هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن إبرام اتفاقية إطار للشراكة في شأن "تفعيل المشاريع الاستراتيجية لتنزيل أحكام القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي"، بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، لم يتم إلا بتاريخ 14 يونيو 2021. وقد حددت هذه الاتفاقية، الإطار العام للشراكة والتعاون بين الطرفين، وفق المحاور المنبثقة عن مرتكزات القانون الإطار سالف الذكر، لكن دون تحديد الآليات العملية للتنسيق.

> وقد أشارت وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في جوابها إلى أنها قد حرصت منذ بداية التأهيل على الانفتاح على هذه القطاعات، مما أسهم في الاستفادة من التجارب والإمكانات والآفاق التي توفرها القطاعات ذات الاهتمام المشترك لتيسير إدماج تلاميذ وطلبة التعليم العتيق في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، والاستعانة بخبرات علمية وكفاءات وأطر تربوية وصحية تابعة لقطاعات التربية الوطنية والتعليم العالي والصحة في مجالات التدريس والتأطير والتكوين والتأليف المدرسي. كما استفاد تلاميذ وطلبة مؤسسات التعليم العتيق من البرنامج الوطني للصحة المدرسية والجامعية، وكذا مواكبة مستجدات التربية والتكوين ومشاريع الإصلاح الجامعي الصادرة عن قطاع التربية الوطنية والتعليم العالي على مستوى البرامج والمناهج الدراسية.

➢ الحاجة لتفعيل دور اللجنة الوطنية واللجان الجهوية للتعليم العتيق

تم إحداث لجنة وطنية للتعليم العتيق سنة 2006، أسندت رئاستها للقطاع المكلف بالشؤون الإسلامية، وتتكون هذه اللجنة حسب المادة 18 من القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق، من ممثلي السلطتين الحكوميتين المكلفتين بالتربية الوطنية والتعليم العالي، وممثل عن المجالس العلمية. وتضطلع بمهام تتبع وضعية التعليم العتيق، واقتراح التدابير الكفيلة بتطويره والنهوض بمؤسساته، وإبداء الرأي في البرامج المتعلقة به. كما تقوم بمهام تنشيط أعمال اللجان الجهوية للتعليم العتيق وتنسيق وتتبع أنشطتها. غير أنه ومن خلال الاطلاع على محاضر عمل هذه اللجنة، تبين أنه لم تعقد أي اجتماع لها منذ سنة 2013، وأنها لم تعمل على إحداث لجان للتنسيق، مكونة من ممثلين عن القطاعات المهتمة بالتربية والتكوين، رغم تأكيدها في التوصيات الصادرة عنها قبل 2013، على ضرورة إحداثها.

كما تم أيضا، إحداث اللجان الجهوية للتعليم العتيق، تحت رئاسة القطاع المكلف بالأوقاف والشؤون الإسلامية، على صعيد جميع جهات المملكة، وذلك طبقا للمادة 19 من القانون رقم 13.01 سالف الذكر. وتتكون هذه اللجان حسب نفس المادة، من ممثلين عن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، والمجلس أو المجالس العلمية الجهوية، والجامعة أو الجامعات المتواجدة بالجهة. إلا أنه، تبين أن هذه اللجان لا تعقد اجتماعاتها إلا مرة واحدة في السنة، عوض مرتين على الأقل كما نصت على ذلك المادة 21 من القانون رقم 13.01 المذكور. وتجدر الإشارة إلى أن اللجنة الوطنية للتعليم العتيق لا تقوم بتنشيط أعمال هذه اللجان وتنسيق وتتبع أنشطتها كما هو منصوص عليه في المادتين 18 و19 من القانون رقم 13.01 سالف الذكر.

في هذا الإطار، أوضحت الوزارة في جوابها بأن غياب آليات إجرائية تضمن عقد اللجنة الوطنية لاجتماعاتها مرتين على الأقل في السنة، وتنسيق أنشطتها، وفعالية أدائها ومواكبة أعضائها لمستجدات التعليم العتيق، جعل دور أعضائها يقتصر على حضور الاجتماعات، والاطلاع على التدابير والإجراءات التي اتخذتها الوزارة لتأهيل هذا القطاع، ومناقشة حصيلة منجزاتها وأنشطتها السنوية، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات، دون أن تضطلع هذه اللجنة بالأدوار المنوطة بها على المستوى الميداني، والمتعلقة أساسا بتتبع وضعية التعليم العتيق ومؤسساته، والإسهام بمشاريع عملية لتطوير منظومته التربوية على الصعيدين الجهوي والوطني، الأمر الذي يستلزم التفكير في اعتماد آليات إجرائية جديدة لتطوير العمل بين القطاعات الممثلة في هذه اللجان، وتفعيل التنسيق بين اللجنة الوطنية واللجان الجهوية، وضمان فعاليتها، وهو ما تعمل الوزارة على دراسة إمكانية تضمينه في مشروع تعديل قانون التعليم العتيق.

2. تتبع تنفيذ أهداف الاستراتيجية التربوية لتأهيل التعليم العتيق

➢ ضرورة تحديد أهداف واضحة وربطها بمؤشرات لقياس الأداء

حددت الوزارة في استراتيجيتها لتأهيل التعليم العتيق 13 مجالا ذا أولوية، ارتكزت على 32 هدفا عاما، و32 إجراء تدبيريا. وقد شملت هذه الاستراتيجية مجالات التشخيص الميداني لمنظومة التعليم العتيق، والبناء القانوني لها، وتسوية الوضعية القانونية للمدارس العتيقة، وتأهيل بنيتها المادية، وإرساء قواعد التدبير والتسيير الإداري، وتطوير البرامج والمناهج الدراسية وكذا الكتاب المدرسي، وتحسين التأطير والتكوين المستمر، وتعزيز المراقبة والتقويم والتنشيط التربوي، بالإضافة لمد الجسور بين التعليم العتيق والتعليم العمومي.

غير أن هذه الأهداف والتدابير لم يتم ربطها بالتكلفة المالية التقديرية، ولا بالموارد البشرية الضرورية لتحقيقها، كما أنه لم يتم وضعها في إطار زمني محدد لإنجازها. إضافة إلى أنه لم تتم صياغة أي إطار يتضمن المؤشرات الكفيلة بجعلها قابلة للقياس من حيث الأداء كما ونوعا، عبر تحديد أهداف قابلة للقياس، تسمح بالتأكد من مدى تحقيق الأهداف المسطرة. وهذا من شأنه أن يساعد الجهات المعنية على التخطيط الجيد، وتوظيف المهارات اللازمة للزيادة من فرص النجاح، وإتاحة إمكانية مراقبة فعالية الإجراءات المتخذة وتقييم المنجزات.

وقد أشارت الوزارة في جوابها إلى أنها بصدد الاشتغال على إعداد نص قانوني جديد يؤطر التعليم العتيق، ويحدد بدقة خريطة طريق لإصلاحه خلال السنوات المقبلة، ويضع معالم واضحة للاستراتيجية التربوية الخاصة به على المدى البعيد. كما أضافت بأنها ستعمل على وضع استراتيجية تربوية بعيدة المدى للتعليم العتيق بالمواصفات العلمية المتعارف عليها، مع ضمان كل شروط إنجاحها.

➢ ضرورة إدراج الكتاتيب القرآنية ومراكز تحفيظ القرآن الكريم في استراتيجية تأهيل التعليم العتيق

تقوم الكتاتيب القرآنية ومراكز تحفيظ القرآن الكريم، التي تشرف عليها المجالس العلمية المحلية، بدور مهم باعتبارها الرافد الأساسي لإمداد مدارس التعليم العتيق بالمتمدرسين. وفي هذا الإطار، تقوم الوزارة سنويا بإحصاء الكتاتيب والمراكز القرآنية بمختلف عمالات وأقاليم المملكة. وحسب الإحصاء السنوي الذي نظمته الوزارة خلال الموسم الدراسي 2020/2019، بلغ عدد الكتاتيب القرآنية 10.496 كُتابا، وعدد مراكز تحفيظ القرآن الكريم 2.447 مركزا قرآنيا، يدرس بها ما مجموعه 419.885 متمدرسا. لكن وبالرغم من ذلك، لا تتضمن استراتيجية التعليم العتيق أهدافا وتدابير خاصة لتأهيل هذه الكتاتيب والمراكز القرآنية، لضمان التقائية أهدافها مع منظومة التعليم العتيق، بصفتها رافدا أساسيا لهذه الأخيرة، لاسيما عن طريق عقد شراكات مع المجالس العلمية المحلية.

في هذا الإطار، أشارت الوزارة في معرض جوابها إلى أن متطلبات مرحلة التأسيس، ورأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 07/01 بتاريخ 28 يوليوز 2007 في موضوع تأهيل التعليم العتيق اعتبر أن المؤسسات المستهدفة بعمليات الملاءمة والتأهيل هي المدارس العتيقة بالدرجة الأولى. كما أن غياب الوسائل المالية والبشرية الكافية لتأهيل الكتاتيب القرآنية التقليدية اقتضى إعطاء الأولوية لهيكلة التعليم المدرسي والنهائي العتيق، والاقتصار في تأهيل الكتاتيب القرآنية على بعض العمليات التدبيرية والتربوية والمادية.

في هذا الإطار، يوصي المجلس الأعلى للحسابات بما يلي:

- **تحيين الإطار الاستراتيجي لتأهيل منظومة التعليم العتيق وفق رؤية مندمجة قائمة على تحديد دقيق للأهداف المتوخاة في هذا القطاع، مع الاعتماد على مؤشرات أداء تتيح إجراء تقييم منتظم لجميع مراحل التخطيط وإنجاز مشاريع التأهيل؛**
- **تفعيل آليات التنسيق والتعاون والشراكة المنصوص عليها في القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق مع جميع الفاعلين الأساسيين، لاسيما قطاعي التربية الوطنية والتعليم العالي، وذلك من أجل تجويد المنظومة التربوية للتعليم العتيق.**

ثانيا. تدبير المكونات الأساسية لمنظومة التعليم العتيق

ضمن المراحل الأساسية التي يتطلبها إعداد استراتيجية تأهيل التعليم العتيق، توجد مرحلة تشخيص الوضعية الراهنة، والتي يتم من خلالها تحديد دقيق لمختلف الجوانب الإدارية والتربوية والمادية التي تتطلبها المنظومة. في هذا الصدد، أثار تحليل المعطيات المتعلقة بالمكونات الأساسية الواجب توفرها لإعداد الخريطة المدرسية، مجموعة من الملاحظات تتعلق بإحصاء وتصنيف مؤسسات التعليم العتيق، والعلاقة بين الكتاتيب القرآنية التقليدية والمدارس العتيقة، وتدبير مسار التلميذ داخل منظومة التعليم العتيق.

➢ الحاجة إلى ضبط إحصائيات مؤسسات التعليم العتيق

من أجل توفير الآليات الكفيلة بتسهيل عملية اتخاذ القرار في مجال التخطيط التربوي وتتبعها وتقييمها، تضمن برنامج عمل مديرية التعليم العتيق، للفترة 2012-2016، تدبيرا ينص على ضرورة إنجاز إحصاء ميداني شامل للمدارس العتيقة والكتاتيب القرآنية خلال سنة 2013. وقد حدد لهذه العملية غلاف مالي قدره 1,5 مليون درهم، بالإضافة إلى إنجاز بحوث ميدانية ودراسات إحصائية وتقييمية تهم مختلف القضايا المرتبطة بهذه المؤسسات. غير أن هذا الإحصاء وهذه الدراسات لم يتم إنجازها بعد.

ومن أجل تجاوز هذا القصور، شرعت الوزارة ابتداء من سنة 2013 في تكليف المراقبين الإداريين للمدارس العتيقة ومراقبي الكتاتيب القرآنية، بإنجاز إحصاء ميداني سنوي لهذه المؤسسات. غير أن جودة المعطيات المحصل عليها تبقى رهينة بمدى استيعاب المعلومات المطلوب تعبئتها وبدرجة دقتها، خصوصا بعدما أصبح إحصاء هذه المدارس يقتصر، منذ سنة 2018، على تحيين المعلومات الواردة في التطبيقية من طرف المشرف على المدرسة وبحضور المراقب الإداري (294 مدرسة سنة 2021). كما أن المعطيات الإحصائية المتعلقة بالكتاتيب القرآنية، تشوبها بعض النقائص من حيث شموليتها وجودتها، نظرا لكثرتها، وللصعوبات المرتبطة بتوفرها، نتيجة صعوبة التواصل مع بعض المكلفين بتحفيظ القرآن الكريم (المدررين)، بالإضافة لغياب تعريف دقيق لمفهوم "الكُتَّاب القرآني".

> وقد أرجعت الوزارة عدم التمكن من إنجاز بحوث ميدانية ودراسة إحصائية وتقييمية في مختلف القضايا المرتبطة بالتعليم العتيق إلى عدم التوفر على الاعتمادات المالية المطلوبة لذلك، بالإضافة إلى الصعوبات المرتبطة بخصوصيات هذا القطاع وطبيعة تدبير الحقل الديني، والتي تمت ملامسة بعض جوانبها من خلال الممارسة العملية لهذا القطاع، وخصوصا أثناء القيام بالإحصاء الميداني لمؤسسات التعليم العتيق. كما أضافت الوزارة بأنها قررت ابتداء من الموسم الدراسي 2019-2020 الاعتماد على المعطيات الممسوكة ببوابة مدارس التعليم العتيق كمرجع للإحصاء وذلك بعد دراسة الجدوى والتأكد من دقتها.

➢ ضرورة ضبط مسار المتمدرسين بالمؤسسات التعليمية

تواجه منظومة التعليم العتيق صعوبات في عملية ضبط حركية التلاميذ بين مختلف المدارس العتيقة، وذلك بسبب غياب رقم وطني خاص بكل متمدرس، كما هو الحال بالنسبة لمؤسسات منظومة التربية الوطنية. في هذا الإطار، لوحظ بأن عملية تتبع مسار تلاميذ المدارس العتيقة تعتريها عدة صعوبات، مرتبطة على سبيل المثال بتشابه الأسماء خصوصا في الوسط القروي، مع العلم بأن المتمدرسين يمكنهم الالتحاق بأي مدرسة للتعليم العتيق دون قيود. هذه الوضعية، تشجع على زيادة حركية التلاميذ من مدرسة إلى أخرى، وربما لمرات متتالية خلال نفس الموسم الدراسي، وهو ما من شأنه التأثير على تحصيلهم الدراسي وعلى ضبط الإحصائيات المتعلقة بهذه المؤسسات.

في نفس السياق، يصعب تتبع مسار التلاميذ الملتحقين بالمدرسة العمومية أو بالجامعات أو المنقطعين عن الدراسة، في غياب رقم وطني للتلميذ، خصوصا في ظل الأفواج الكبيرة للتلاميذ الذين يغادرون سنويا نظام التعليم العتيق، سواء في طور التعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي.

> وقد أوضحت الوزارة في جوابها بأن قاعدة معطيات التعليم العتيق توفر رمزا خاصا بكل متمدرس، إلا أن استعمالاته على غرار ما هو معمول به في وزارة التربية الوطنية تعتريها صعوبات إما تقنية مرتبطة بظروف تصميم وتطوير هذه البوابة والوسائل البشرية والمادية المتوفرة لها، مما لا يسمح بتمكين التلاميذ من الولوج إليها، وإما تدبيرية مرتبطة بعمليات تسجيل التلاميذ وضبط حركيتهم، والتي تتم وفق كيفيات وشروط خاصة تراعي خصوصيات التعليم العتيق

(منها عدم تقييد تسجيل المتمدرسين بالمدارس القريبة بمقر سكناهم) وتوفر المرونة اللازمة مما يجعلها في الغالب مخالفة لما هو معمول به في وزارة التربية الوطنية.

➢ **ضرورة تطوير النظام المعلوماتي الخاص بمنظومة التعليم العتيق**

في إطار المجهودات التي تبذلها من أجل تعزيز وتحديث منظومة التعليم العتيق، قامت الوزارة، خلال سنة 2008، بإنشاء قاعدة معطيات تهدف إلى تسهيل عملية تحيين ونسخ لوائح المنح الخاصة بالتلاميذ. كما تم تطوير هذه القاعدة لتشمل، ابتداء من سنة 2010، العديد من عمليات تدبير التعليم العتيق، كتدبير المؤسسات وتدبير شؤون التلاميذ وشؤون العاملين بها، وكذا تدبير الجدول الزمني للدراسة، بالإضافة إلى تدبير الامتحانات.

وبالرغم من كون اعتماد هذه المنصة الرقمية قد ساهم في تعزيز ورش تأهيل مؤسسات التعليم العتيق، إلا أن الزيارات الميدانية، التي قام بها المجلس الأعلى للحسابات لعينة من المدارس العتيقة أسفرت عن تسجيل بعض الملاحظات من أبرزها ما يلي:

- غياب رمز خاص بمسار تلاميذ وطلبة التعليم العتيق، كما هو معمول به في وزارة التربية الوطنية، وذلك من أجل الرفع من مستوى الخدمات التعليمية وتمكين التلاميذ من الولوج إليها؛
- عدم إلزام مستعملي المنصة من تعبئة جميع البيانات المتعلقة بتلاميذ التعليم العتيق، إذ يمكن الاكتفاء بإدخال المعلومات المتعلقة بالاسم وتاريخ الازدياد فقط وترك باقي الخانات فارغة (كرقم البطاقة الوطنية للأب، وتاريخ الالتحاق بالمدرسة، إلخ). نفس الأمر بالنسبة للبيانات المتعلقة بالأساتذة حيث لا تلزمهم المنصة بملء جميع المعلومات (كالشهادة المحصل عليها، ...)؛
- لا يسمح رابط التلميذ الموجود لدى المؤسسة التعليمية بالتعرف على مساره الدراسي، وكذا كشف النقط الخاص بكل تلميذ، والنتائج الفردية عند نهاية الأطوار الدراسية؛
- لا تمكن المنصة من استخراج شهادة المغادرة والانقطاع والشهادة المدرسية، على الرغم من أن جميع المعلومات المتعلقة بالتلميذ مخزنة بها؛
- عدم إدراج المعطيات المتعلقة بمسار تكوين الأساتذة، لاسيما التكوين الأساس والمستمر، وعدد ومواضيع الدورات المستفاد منها، من أجل استغلال هذه المعطيات في إعداد برامج التكوين وتدبير توزيع الأساتذة بين المؤسسات.

وقد أوضحت الوزارة بأنها جعلت ملء الخانات المرتبطة ببيانات المتمدرسين والعاملين بالتعليم العتيق غير إجبارية نظرا لتباين إمكانات مدارس التعليم العتيق والظروف التي تشتغل فيها، وكذا قصر الوقت الزمني للدخول المدرسي، وكثرة العمليات المرتبطة به، مما قد يحول دون استفادة بعض المدارس من المنح والمكافآت المخصصة لها نتيجة عدم تمكنها من إدخال كل البيانات. كما أشارت إلى أنها بصدد دراسة وجرد البيانات الضرورية بالبوابة بغرض جعلها إجبارية عند إدخال المعطيات بها أو عند القيام بأي تحيين أو إتمام للعمليات المبرمجة بهذه البوابة. أما بخصوص كشف النقط الفردي لكل تلميذ عند نهاية الأطوار الدراسية واستخراج الشواهد المدرسية والمغادرة والانقطاع فتدخل، حسب جواب الوزارة، ضمن قائمة العمليات والتعديلات التي تشتغل عليها ويتم تطويرها حسب الأولويات ووفق الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

من أجل ذلك، يوصي المجلس الأعلى للحسابات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بما يلي:

- **السهر على ضبط المكونات الأساسية لمنظومة التعليم العتيق، خصوصا من خلال تحسين وتحيين الإحصائيات والمعطيات الميدانية المتعلقة بالمؤسسات التعليمية، والعمل على تصنيفها حسب مردوديتها، وكذا اعتماد رقم وطني خاص بمسار كل تلميذ على غرار ما هو معمول به في قطاع التربية الوطنية والتعليم الأولي؛**
- **إرساء علاقة ثابتة بين المدارس العتيقة والكتاتيب القرآنية، مبنية على التنسيق والتعاون والتخطيط، باعتبارها الرافد الرئيسي للمتمدرسين والمكون الأساسي لتهيئتهم لولوج نظام التعليم العتيق، والعمل كذلك على تصنيف الكتاتيب القرآنية حسب مردوديتها؛**
- **اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتطوير النظام المعلوماتي، بهدف جعله أداة فعالة لدعم استراتيجية الوزارة لتأهيل منظومة التعليم العتيق، وذلك وفق تصور واضح يأخذ بعين الاعتبار البيئة المحيطة بمؤسسات التعليم العتيق والسعي للاستجابة لاحتياجات الفاعلين الأساسيين في هذا المجال، لاسيما الوزارة والمؤسسات التعليمية والتلاميذ وكذا أباء وأولياء أمورهم.**

ثالثا. تدبير الشؤون التربوية وإعداد الخريطة المدرسية

➢ الحاجة إلى إعداد الخريطة المدرسية

تعتبر الخريطة المدرسية أداة أساسية لأجرأة الإصلاحات والمخططات التربوية وتحقيق الأهداف المرسومة. فهي تمنح نظرة توقعية لتلبية الخدمات التربوية، من خلال تشخيص للواقع ولامتداده المستقبلي، مع الأخذ بعين الاعتبار المعطيات الديمغرافية والتربوية والجغرافية والاقتصادية. وفي هذا الإطار، تم تكليف مديرية التعليم العتيق ومحو الأمية بالمساجد، منذ إحداثها سنة 2004، بإعداد الخريطة المدرسية الوطنية لمؤسسات التعليم العتيق. إلا أن المديرية المذكورة لم تشرع بعد في إعداد هذه الخريطة.

وقد أوضحت الوزارة في معرض جوابها بأن العناصر والمحددات المتحكمة في إعداد مشروع الخريطة المدرسية للتعليم العتيق تعتريها عدة صعوبات وإكراهات، كما تتحكم فيها بعض الاعتبارات يمكن اجمالها في كون التعليم العتيق هو تعليم اختياري، وبالتالي يصعب ضبط توقعات المستهدفين به، كما أن من خصوصياته إمكانية استقبال المدرسة لمتمدرسين من مختلف مناطق المملكة بناء على إرادتهم واختيارهم، إضافة إلى عدم توفر أغلبية مدارس التعليم العتيق على روافد قارة تضمن استقرار بنيتها التربوية، وكذا عدم التنصيص في قانون التعليم العتيق على الحصول على إذن مسبق من الوزارة قبل الشروع في بناء مؤسسة التعليم العتيق.

كما تجدر الإشارة إلى أن اللجنة الوطنية للتعليم العتيق كانت قد قررت في اجتماعها بتاريخ 13 مارس 2007، تشكيل "خلية تأهيل مؤسسات التعليم العتيق" تتكون من مسؤولي وأطر مديرية التعليم العتيق وتحت رئاسة مدير التعليم العتيق، يوكل إليها وضع خريطة مدرسية وطنية وخرائط جهوية وإقليمية. غير أن هذه الخلية، لم تقم بإعداد الخريطة المدرسية المذكورة. أما على المستوى الجهوي والإقليمي، فقد عهد إلى مندوبي الشؤون الإسلامية، طبقا لدليل مهامهم ومسؤولياتهم، إعداد مشروع خريطة مدرسية بمنطقة تدبيرهم وتحيينه وتتبع إنجازه، وكذا تخطيط الحاجيات المستقبلية لمؤسسات التعليم العتيق واقتراح مخطط متعدد السنوات لتلبيتها. غير أن مشاريع هذه الخرائط المدرسية الجهوية والإقليمية لم يتم إنجازها بعد. ومن بين النتائج المترتبة عن غياب خرائط مدرسية، منها على سبيل المثال، الشروع في إنشاء مدارس نموذجية للتعليم العتيق، دون معرفة مسبقة للحاجيات والخصائص الخاصة بالمناطق المعنية، ومعرفة فرص استقطاب التلاميذ، بالنظر لخصوصية التعليم العتيق.

أما بخصوص تكليف "خلية تأهيل مؤسسات التعليم العتيق" بوضع خريطة مدرسية وطنية وجهوية وإقليمية، فكان المقصود بذلك، حسب جواب الوزارة، هو خلق تكامل بين المؤسسات وطنيا وجهويا وإقليميا بحسب الأطوار والمستويات الدراسية التي يمكن أن تؤهل فيها كل مؤسسة حسب إمكاناتها الذاتية، وذلك بهدف تجميع الأعداد الهزيلة للتلاميذ، وبالتالي الاستثمار الأمثل للموارد والوسائل المتاحة. كما أفادت الوزارة بأنها اضطرت للشروع في بناء مدارس نموذجية تستجيب للمواصفات والمعايير المطلوبة وتحفز مختلف الفاعلين والشركاء بالتعليم العتيق والقائمين على مؤسساته على تأهيل مؤسساتهم أو بناء مؤسسات جديدة على غرار المؤسسات النموذجية، مع العلم أن أغلب المؤسسات القائمة تعاني من ضعف البنية المادية، علما بأن نسبة الانخراط في عملية التأهيل تبقى ضعيفة.

➢ ضرورة ملاءمة المناهج التربوية والبرامج الدراسية حسب خصائص الفئات العمرية

لا تأخذ المناهج التربوية والبرامج الدراسية المعتمدة بعين الاعتبار تجانس الفئات العمرية للمتمدرسين. فرغم اختلاف التركيبة العمرية للتلاميذ، وما لها من أثر على مستوى التعلم والاستيعاب والتركيز، فإن المناهج التربوية والبرامج الدراسية المعتمدة لا تعرف أي تغيير، وهو ما يؤثر على جودة التعلمات وعلى اختيار المقاربة البيداغوجية الملائمة. وتجدر الإشارة إلى أن اختلاف الفئات العمرية لتلاميذ التعليم العتيق، يخص أيضا التركيبة العمرية للتلاميذ داخل الفصل الواحد، بحيث تضم بعض الفصول الدراسية، تلاميذ تتراوح أعمارهم بين أقل من 9 سنوات إلى ما فوق 26 سنة، الشيء الذي يصعب معه بسط عملية التدريس في ظل عدم تجانس المتمدرسين.

وقد أوضحت الوزارة في جوابها بأن مشروع تأهيل التعليم العتيق واجه معطيات واقعية تتسم بعدم تجانس الفئات العمرية للتلاميذ في بعض المؤسسات، الأمر الذي دفع الوزارة إلى التعامل بمرونة مع هذا الإشكال ومعالجته بشكل متدرج لإدماج حفظة القرآن الكريم المنتسبين للكتاتيب القرآنية بالتعليم الابتدائي العتيق، والإسهام في تعميم التمدرس، وصيانة الشباب من التطرف والتشدد، وذلك من خلال اتخاذ عدة تدابير على مستوى البرامج والمناهج الدراسية، وعلى المستوى التنظيمي. وبالموازاة مع هذه التدابير الكفيلة بالتقليص من الفروق التربوية بين المتعلمين وضمان قدر من التجانس بينهم، تبقى، حسب الوزارة، الحالات المتسمة بعدم التجانس داخل الفصل الواحد على مستوى السن ببعض المؤسسات حالات استثنائية تتم معالجتها بتدابير تنظيمية وإدارية.

➢ ضرورة ملاءمة وضعية هيئة التدريس لأهداف منظومة التعليم العتيق

بلغ عدد الأطر الإدارية والتربوية العاملة بمؤسسات التعليم العتيق برسم الموسم الدراسي 2020/2019، حوالي 7.150 إطارا، من بينهم 4.201 أستاذا وأستاذة و985 إطارا إداريا و1.964 مستخدما. ويشتغل حوالي 80% من هؤلاء الأطر بناء على طلبات تكليف يتم تجديدها سنويا، مقابل الاستفادة من مكافئة جزافية شهرية. وتتضمن هذه الطلبات مقتضيات تتعلق بتخويل العاملين الحرية في التخلي عن المهام المسندة إليهم متى رغبوا في ذلك. ولا يشترط في الأساتذة المكلفين بموجب

عقود التكليف التوفر على تجربة ميدانية وبيداغوجية، بحيث تتكفل مديرية التعليم العتيق ومحو الأمية بالمساجد، بتوفير تكوين تخصصي مستمر لهم.

وبالرغم من كون الدورات التكوينية والورشات العلمية التي تنظمها الوزارة قد أسهمت في تطوير الأداء العلمي للأساتذة، إلا أن أثر هذه المجهودات يبقى غير مستدام، إذ بعد اكتساب الخبرة المهنية والاستفادة من الدورات التكوينية، ما يلبث أن يغادر بعض الأساتذة بحثا عن الاستقرار المهني، ثم يلتحق أساتذة جدد لتبدأ مراحل التكوين من جديد، وهو ما ينعكس على مردودية وفعالية نظام التعليم العتيق. في هذا الصدد، بلغ عدد الأساتذة الذين غادروا نظام التعليم العتيق خلال الفترة 2014-2022 حوالي 1.504 أستاذا.

➢ **ضرورة تحسين المردودية التربوية للمدارس العتيقة**

يستلزم تطوير منظومة التعليم العتيق تحسين مردوديتها التربوية، بحيث تعرف نسب النجاح تطورا بطيئا في كافة الأطوار الدراسية، سواء بالنسبة للتلاميذ الذين انخرطوا في هذا النمط من التعليم منذ المستوى الأول أو الثاني أو الثالث ابتدائي. وفي هذا الإطار، تبين بأنه من أصل 2.521 تلميذا مسجلا بالمستوى الأول ابتدائي برسم الموسم الدراسي 2016/2015 تمكن 939 منهم فقط من بلوغ المستوى السادس خلال الموسم الدراسي 2021/2020 و240 منهم فقط هم من حصلوا على الشهادة الابتدائية برسم نفس الموسم.

ومن بين 1.638 تلميذا مسجلا لأول مرة في المستوى الثاني ابتدائي، برسم الموسم الدراسي 2017/2016، تمكن 619 منهم من بلوغ المستوى السادس في الموسم الدراسي 2021/2020، فيما حصل على الشهادة الابتدائية 220 منهم خلال نفس الموسم. وكذلك من بين 1.115 تلميذا مسجلا لأول مرة في المستوى الثالث برسم الموسم الدراسي 2018/2017، تمكن 531 منهم من بلوغ المستوى السادس في نهاية الموسم الدراسي 2021/2020، فيما حصل على الشهادة الابتدائية 201 منهم برسم نفس الموسم. نفس الأمر ينطبق على الأفواج المسجلة برسم المواسم الدراسية السابقة.

وقد أشارت الوزارة في جوابها إلى أنه يمكن إجمال الاعتبارات المؤثرة في المردودية التربوية للتلاميذ المتدرجين بهذا القطاع في تباين قدراتهم في حفظ القرآن الكريم، وهو ما يجعل عددا منهم غير قادرين على مواكبة إيقاع الحفظ لاستكمال عدد الأحزاب المطلوبة (40 حزبا على الأقل) لقبول ملف ترشيحهم لاجتياز امتحان نيل شهادة التعليم الابتدائي العتيق (المادة 25 من نظام الدراسات والامتحانات بمؤسسات التعليم العتيق)، فيما يلتحق بعضهم بالتعليم العمومي قصد استكمال دراستهم، وينقطع بعضهم عن الدراسة لأسباب شخصية أو لظروف اجتماعية.

كما يرجع، حسب جواب الوزارة، عدم تمكن كل التلاميذ المتدرجين الذين وصلوا إلى المستوى السادس ابتدائي من النجاح في امتحانات هذا المستوى الدراسي إلى اعتبار نهاية الطور الابتدائي العتيق محطة أساسية معيارية في تحديد مدى امتلاك خريجي هذا الطور للمواصفات والكفايات اللازمة التي تؤهلهم للاستمرار في هذه المنظومة، ومسايرة الدراسة في أطوارها اللاحقة بالنظر لكونها أطوارا تخصصية.

➢ **الحاجة إلى تعميم التنشيط التربوي على المؤسسات التعليمية**

يعتبر التنشيط التربوي، آلية مهمة من أجل تحقيق انفتاح تلاميذ وطلبة التعليم العتيق على محيطهم الاجتماعي والثقافي وتنمية قدراتهم الإبداعية وتحسين جودة التعلمات وتشجيع الكفاءات وتطويرها. وفي هذا الإطار، تنص المادة 14 من الظهير الشريف رقم 1.03.193 في شأن اختصاصات وتنظيم وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية على خلق الفضاءات التربوية والأنشطة الموازية (أنشطة فنية وثقافية وعلمية ورياضية واجتماعية وبيئية وصحية وتواصلية). كما تنص المذكرة الإطار رقم 205 لسنة 2012 المتعلقة بالأنشطة الموازية على إحداث أندية تربوية بمؤسسات التعليم العتيق. ويتولى إنجاز هذه الأنشطة مختصون في التنشيط التربوي يستفيدون من دورات تكوينية وطنية في مجالات تخصصهم. في هذا الصدد، استفاد تلاميذ وطلبة التعليم العتيق من 29.505 نشاط تربوي خلال الفترة 2020-2014، بمعدل 4.215 نشاطا في السنة.

غير أن عمليات التنشيط التربوي لا تزال غير معممة بحيث غطت خلال سنة 2021 حوالي 126 مدرسة من بين 294، أي بنسبة 43%. فباستثناء جهة درعة تافيلالت التي تتوفر جميع مدارسها على منشط تربوي، تتراوح نسب المدارس التي تتوفر على منشط تربوي على مستوى الجهات ما بين 19% و67%. في نفس السياق، تتوفر 115 مدرسة من أصل 294 على أندية تربوية، أي حوالي 39%. علاوة على ذلك، لا يتم إخضاع هذه الأنشطة الموازية للمراقبة الكافية، وذلك خلافا لما هو منصوص عليه في المذكرة عدد 143 بتاريخ 16 غشت 2012.

وقد أوضحت وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في معرض جوابها إلى أن عملية التنشيط التربوي واجهت إكراهات حالت دون تحقيق التغطية الشاملة للمؤسسات، والتي تتمثل في عدم توفر الإمكانات والاعتمادات المالية الكافية لمواكبة التزايد المستمر لعدد مدارس هذا القطاع وصعوبة إيجاد الكفاءات المؤهلة، بالإضافة لعدم استقرار المنشطين التربويين بصفة دائمة في المؤسسات التي يعملون بها.

كما أضافت الوزارة بأنه قد تم تكليف المفتشين التربويين المعتمدين في مختلف جهات المملكة بتتبع عمل المنشطين التربويين، غير أن هذه العملية ركزت أكثر على التتبع والمواكبة والتأطير بالنظر لحداثة تجربة التنشيط التربوي

بمؤسسات التعليم العتيق، كما اتسمت بالتفاوت من موسم دراسي لآخر، ولم تشمل جميع المنشطين التربويين، وذلك بسبب قلة عدد المفتشين التربويين المعتمدين بالتعليم العتيق وكثرة المهام الموكولة إليهم (الزيارات الصفية للمدرسين، الندوات التربوية، الدروس التطبيقية، المشاركة في لجان اختبار المستوى، تتبع الدخول المدرسي...).

في هذا الإطار، يوصي المجلس الأعلى للحسابات بالعمل على إعداد خريطة مدرسية وطنية وخرائط جهوية وإقليمية، بشكل يراعي توجهات السياسة التربوية لمنظومة التعليم العتيق والمميزات الخاصة بهذا النمط من التعليم، وذلك من حيث المناهج التربوية والبرامج، والأطوار الدراسية، والفئات العمرية للمتمدرسين.

رابعا. المراقبة والتأطير التربوي والإداري

تخضع مؤسسات التعليم العتيق لمراقبة إدارية وتربوية، استنادا إلى أحكام الظهير الشريف رقم 1.16.38 الصادر في 17 جمادى الأولى 1437 (26 فبراير 2016) في شأن اختصاصات وتنظيم وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، وكذا لمقتضيات القانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق (المادة 16 منه).

➢ ضرورة تعميم عمليات المراقبة والتأطير التربوي

بلغ عدد المفتشين التربويين، برسم الموسم الدراسي 2021/2020، ما مجموعه 81 مفتشا، موزعين على جهات المملكة حسب المواد الدراسية. غير أن دراسة توزيع المفتشين التربويين، أظهر غياب المفتشين التربويين في بعض مواد التخصص (مواد العلوم الشرعية واللغة العربية) على مستوى بعض جهات المملكة، كجهتي الشرق وبني ملال-خنيفرة اللتين عرفتا غياب مفتش تربوي خاص بمواد العلوم الشرعية، وكذا جهة الدار البيضاء-سطات التي لا تتوفر على مفتش تربوي للمواد المقررة في نظام التعليم العمومي.

كما تجدر الإشارة، إلى ارتفاع عدد المفتشين التربويين الذين يغادرون سنويا نظام التعليم العتيق، بحيث بلغ عددهم 64 مفتشا تربويا منذ الموسم الدراسي 2012/2011، من بينهم 53% غادروا لأسباب شخصية، فيما تم إعفاء الباقين بالنظر لضعف كفاءتهم ومردوديتهم.

على صعيد آخر، يقوم المفتشون التربويون بمراقبة وتأطير المواد التي تدخل في تخصصهم على مستوى جميع الأطوار الدراسية (ابتدائي وإعدادي وثانوي)، على عكس ما هو معمول به على مستوى نظام التربية الوطنية، وبغض النظر عن الخصوصيات التربوية التي تميز كل طور.

وقد أشارت الوزارة إلى أن أسباب غياب مفتشين تربويين في إحدى المواد أو الوحدات الدراسية ببعض الجهات يرجع، أحيانا إلى عدم التوفر على هيئة للتأطير والمراقبة التربوية تابعة للوزارة، وكذا غياب الإمكانات المالية التي تمكن من وضع إطار قانوني لإحداث هذه الهيئة، بالإضافة لارتفاع عدد المفتشين التربويين الذين يغادرون سنويا نظام التعليم العتيق.

كما أضافت بأنها ستعمل حال توفر الإمكانيات المالية المطلوبة واكتمال الشروط التربوية لتأهيل هذا القطاع، على إعادة صياغة أدوار هذه الهيئة وإعادة هيكلتها، وتنويع الصيغ المعتمدة في توزيع المفتشين التربويين حسب الجهات والأقاليم لتشمل عملية التأطير والمراقبة التربوية جميع الوحدات والمواد الدراسية، وكذا تخصيص مفتشين تربويين بكل طور دراسي، بما ينسجم مع الخصوصيات التربوية والمنهجية للأطوار الدراسية.

➢ ضرورة تعزيز المراقبة الإدارية وتتبع أداء المدارس العتيقة

تخضع مؤسسات التعليم العتيق لمراقبة إدارية، يتم إجراؤها بصفة دورية، من طرف مراقبين يتم تكليفهم من طرف الوزارة بموجب عقود تكليف، مقابل استفادتهم من مكافآت جزافية شهرية وتعويضات تكميلية عند نهاية كل دورة.

وقد بين تحليل المعطيات، المتعلقة بالفترة 2013- 2020، بأن عدد المراقبين الإداريين لا يتناسب مع عدد مؤسسات التعليم العتيق، بحيث لم يتجاوز عددهم 40 مراقبا إداريا مكلفا بمراقبة 292 مؤسسة على الصعيد الوطني. نفس الأمر بالنسبة لعدد مراقبي الكتاتيب القرآنية الذي ناهز 300 مراقبا إداريا مكلفا بمراقبة 12.943 كتابا قرآنيا.

وقد أوضحت الوزارة في جوابها بأن الرفع من عدد المفتشين رهين بتوفير اعتمادات مالية إضافية لهذا القطاع، ونفس الشيء بالنسبة لمراقبي الكتاتيب القرآنية.

كما يتم إنجاز تقارير المراقبة الإدارية للمدارس العتيقة بناء على استمارات نموذجية، تم إعدادها من طرف مديرية التعليم العتيق ومحو الأمية بالمساجد، والتي يتعين على المراقب الإداري تعبئتها. غير أن عدم ملاءمة الاستمارة المذكورة، حسب كل دورة دراسية وحسب طبيعة الأهداف الخاصة والغايات المرجوة، لا يتيح للمندوبيات وللمديرية الاستغلال الأمثل للمعطيات واستنباط الخلاصات. كما أن الطابع المتكرر للبيانات الواردة في التقارير الخاصة بكل مؤسسة يقلل من جدوى تحليل ومقارنة وتقييم الفوارق الممكن تسجيلها بين مختلف المؤسسات والدورات.

وفي نفس الإطار، يحول غياب منهجية مضبوطة لاستغلال التقارير المنجزة، دون إمكانية استخراج المؤشرات المتعلقة بالنتائج والأداء، ورصد النقائص الخاصة أو العامة، وكذا استنتاج الخلاصات، واستخلاص الدروس الضرورية من أجل

اتخاذ القرارات الكفيلة بتحسين الوضعية، لاسيما بالنظر للعدد الكبير للتقارير المنجزة (أزيد من ألف تقرير سنوي بالنسبة لمدارس التعليم العتيق و33 ألف تقرير سنوي بالنسبة للكتاتيب القرآنية). لذلك، فإن هذه الوضعية من شأنها أن تفضي إلى تقليل أثر المراقبة الإدارية، لاسيما من حيث تقويم النقائص المرصودة في حينها، وهو ما تبين من خلال الزيارات التفقدية لبعض المؤسسات من طرف مديرية التعليم العتيق والمندوبيات، والتي وقفت على عدة نقائص لم يتم رصدها على مستوى تقارير المراقبة الإدارية.

في هذا الإطار، صرحت الوزارة بأنها ستعمل على تجاوز هذه الإشكالات، مع الإشارة إلى أن المنهجية المتبعة في استغلال التقارير المتوصل بها تعتمد على جرد وتصنيف النقائص المرصودة وتحديد طبيعتها، وكذا التنسيق مع مختلف المصالح المعنية لمعالجتها. كما تتم مراسلة المندوبيات المعنية للتأكد من مدى استمرار النقائص من عدمها، علما بأن كثرة التقارير المتوصل بها مع قلة الموارد البشرية يكون لها أثر على تفعيل كافة الملاحظات الواردة بالتقارير.

في هذا الصدد، يرى المجلس الأعلى للحسابات بأن بلوغ الأهداف المرجوة من المراقبة الإدارية يقتضي تحليل المعطيات الواردة في الاستمارات من أجل تحديد الملاحظات المتكررة واستخلاص الدروس الكفيلة بتحسين أداء المؤسسات المعنية.

➢ **الحاجة إلى تأطير الامتيازات والمساعدات المقدمة لمؤسسات التعليم العتيق باتفاقيات شراكة**

تخصص الدولة اعتمادات مالية مهمة لمؤسسات التعليم العتيق، وذلك بهدف تجويد منظومة التعليم العتيق وحث بعض المؤسسات التعليمية الخاصة على الانخراط في هذه المنظومة. وأمام تزايد عدد المؤسسات، العمومية منها والخاصة، وما لذلك من أثر على الميزانية المرصودة لهذا المجال، قامت الوزارة بربط الدعم الممنوح بعدد التلاميذ، بحيث تم تحديد السقف الأدنى لعدد المتمدرسين المطلوب تسجيلهم في كل مستوى دراسي في 15 تلميذ بالنسبة للمدارس المختلطة و10 تلميذات بالنسبة لمدارس الإناث.

وتقوم الوزارة بدعم هذه المؤسسات، عبر تخصيص مكافآت جزافية شهرية للعاملين بها، تصرف لهم بشكل مباشر في حساباتهم البنكية، وكذا تخصيص منح دراسية شهرية للتلاميذ والطلبة بها، تؤديها الوزارة لهم بواسطة مؤدين منتدبين معينين بمقتضى قرار مشترك بين وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ووزارة الاقتصاد والمالية، بالإضافة إلى تقديم بعض التجهيزات لفائدة هذه المؤسسات.

في هذا الصدد، ينص القرار الوزيري عدد 875.06 الصادر في 3 ماي 2006 في شأن تحديد شروط الاستفادة من دعم الدولة للتعليم العتيق، على وجوب ربط الامتيازات والمساعدات الممنوحة لمؤسسات التعليم العتيق ومدد وكيفية الاستفادة منها بدفتر تحملات مع هذه الأخيرة (المادة الثالثة). غير أنه لوحظ غياب إطار تعاقدي بين الوزارة والمؤسسات التعليمية يوضح الأهداف والآليات الكفيلة بتأطير استعمال الدعم، لاسيما من خلال الاتفاق على الالتزامات والواجبات المتعلقة بكل طرف، وأداء هذه المؤسسات وضبط معايير تسييرها وجودة تعليمها، مع العمل على إرساء برامج عمل على كافة المستويات للنهوض بمنظومة التعليم العتيق.

كما تقدم الوزارة دعما سنويا، من أجل بناء وإصلاح بعض مؤسسات التعليم العتيق الخاصة، حيث تستفيد الجمعيات المشرفة عليها، من مبالغ مالية من أجل القيام بإصلاحات أو بأشغال التوسعة، بناء على مذكرة الوزارة عدد 115 بتاريخ 02 يونيو 2015، دون إبرام إطار تعاقدي من أجل تقديم هذا الدعم، ويتم ذلك بناء على طلب يتقدم به مشرف المؤسسة إلى المديرية. وقد بلغ مجموع الإعانات المقدمة في هذا الإطار ما مجموعه 5,9 مليون درهم خلال الفترة 2014-2020.

وقد أشارت الوزارة في جوابها إلى أنها ارتأت في الوقت الراهن عدم العمل بدفتر التحملات نظرا لعدم تجانس مؤسسات التعليم العتيق وتنوعها، وتباين إمكاناتها ومؤهلاتها وظروفها البنيوية والاجتماعية وكذا عدم استقرار بنياتها التربوية، بحيث تعرف تباينا في أعداد المسجلين بها من موسم دراسي إلى آخر، إضافة إلى أن معرفة عدد المسجلين الحقيقيين بمدارس التعليم العتيق رهين بانتهاء العمليات المرتبطة بالدخول المدرسي التي تمتد إلى نهاية نونبر. مما يصعب معه تدقيق التوقعات المستقبلية والعمل بدفتر التحملات.

وفي هذا الإطار، يوصي المجلس الأعلى للحسابات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بما يلي:

- **تعزيز المراقبة والتأطير التربوي من خلال العمل على تغطية جميع مؤسسات التعليم العتيق، واعتماد مفتشين تربويين متخصصين حسب الأطوار الدراسية، وكذا الرفع من جودة الزيارات الصفية في إطار برمجة سنوية؛**
- **تجويد تقارير المراقبة الإدارية والتربوية، واستغلال المعطيات والنتائج الواردة فيها، في إطار منهجية مضبوطة تمكن من استخراج المؤشرات المتعلقة بالنتائج والأداء، ورصد النقائص الخاصة أو العامة، وكذا استخلاص الدروس الضرورية لتأهيل وتجويد المنظومة التربوية للتعليم العتيق؛**

- **تأطير الدعم والامتيازات والمساعدات الممنوحة لمؤسسات التعليم العتيق وللجمعيات المدبرة لها، من خلال إبرام اتفاقيات شراكة معها، وعلى أساس دفاتر تحملات تتضمن أهدافا واضحة وقابلة للقياس وتحدد الالتزامات والواجبات المتعلقة بكل طرف.**

خامسا. تدبير مشاريع بناء وتأهيل المؤسسات التعليمية

تتكلف وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، بإنجاز مشاريع بناء وتأهيل مؤسسات التعليم العتيق، وكذا القيام بعمليات التتبع والصيانة، والمراقبة للحالة المادية للبنايات والمنشآت المدرسية، واتخاذ التدابير الضرورية لمعالجة وضعها.

➢ ضرورة ملاءمة وتيرة منح رخص إحداث مؤسسات التعليم العتيق مع الأهداف الاستراتيجية لتطوير المنظومة

بلغ عدد الرخص الممنوحة لمدارس التعليم العتيق، خلال الفترة الممتدة من 2014 إلى 2020، ما مجموعه 225 رخصة تشمل الرخص المتعلقة بالفتح، والرخص المتعلقة بالاستمرار في المزاولة، ورخص الموافقة على البناء، ورخص الموافقة على التوسعة، ورخص الموافقة على فتح الأطوار. وفي هذا الإطار، لوحظ بأن نظام التراخيص المتعلقة بالفتح أو الموافقة على فتح أطوار جديدة أو إبداء الرأي في شأن الموافقة على بناء مؤسسات للتعليم العتيق، من طرف الخواص لا يقيد المؤسسات بمواصفات معينة، من أجل الحصول على هذه الرخص، وإنما يشترط فقط استيفاء طلبها للوثائق المطلوبة في النصوص التنظيمية. وبمجرد حصول المؤسسة على الرخصة، تستفيد من الدعم المخصص لأداء مكافآت العاملين من مدرسين وإداريين ومستخدمين (المكلفين بمهام الحراسة والنظافة)، ومنح الطلبة، إضافة إلى تحمل الوزارة في بعض الأحيان لبعض نفقات تسيير هذه المؤسسات (مصاريف استهلاك الماء والكهرباء ومواد التنظيف).

كما أن منح هذه الرخص يقتضي اعتماد خريطة مدرسية، وكذا مؤشرات وأهداف واضحة (التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية، وخصائص عروضها التربوية، والاحتياجات التعليمية الواجب تلبيتها، والتغطية من حيث الأطوار المتوفرة، والمستويات الدراسية المستهدفة، وعدد التلاميذ المرتقب تسجيلهم بالطور المطلوب، والطاقة الاستيعابية غير المستعملة في كل مدرسة، إلخ)، وذلك لتفادي ارتفاع تكاليف الدعم والإعانات العمومية الممنوحة، دون إسهام فعلي في تطوير وتجويد منظومة التعليم العتيق.

وقد أشارت الوزارة في معرض جوابها إلى أنه نظرا للاعتبارات والإكراهات التي حالت دون تمكن المديرية من وضع خريطة مدرسية للتعليم العتيق، فإنها توظف بعض المعطيات المرتبطة بهذه الخريطة في إبداء الرأي في طلبات بناء وتهيئة مؤسسات التعليم العتيق أو فتحها وكذا فتح المستويات والأطوار الدراسية المقترحة من طرف هذه المؤسسات، مع العلم بأنها لا تمنح رخص الموافقة على البناء أو التوسعة وإنما تبدي رأيها على التصميم لمراقبة مدى احترام الشروط والمواصفات المنصوص عليها بالقرار الوزيري رقم 876.06 الصادر في 03 ماي 2006 بتحديد معايير التأطير والتجهيز التي تخضع لها مؤسسات التعليم العتيق. كما أضافت بأن منح رخصة الفتح لمؤسسة للتعليم العتيق لا يعني بالضرورة استفادتها من الدعم المخصص لأداء مكافآت العاملين ومنح المتمدرسين وأحيانا لبعض نفقات التسيير، بحيث يبقى هذا الدعم رهينا بتوفر الاعتمادات المالية وتوفر النصاب المطلوب من المتمدرسين.

➢ ضرورة تحسين المسطرة المتعلقة برخص الموافقة على بناء مؤسسات جديدة

تقوم بعض الجمعيات بتشييد مبان بهدف إحداث مدارس عتيقة، دون الحصول على الموافقة القبلية للوزارة، بحيث لا يتقدم المعنيون بالأمر بطلب رخصة الفتح سوى بعد الانتهاء من البناء.

كما أن الوزارة لم تقم بإعداد دفتر تحملات يخص بناء مدارس التعليم العتيق، بحيث يقتصر دورها، في حالة تقديم طلب الرخصة، على المصادقة على التصميم المدلى به، والتأكد من مدى احترام توفر ثلاث حجرات في كل طور، والتقيد بنسبة 1,8 متر مربع لكل متمدرس، دون تطبيق جل مقتضيات القرار الوزيري رقم 876.06 الصادر في 03 ماي 2006 بتحديد معايير التأطير والتجهيز التي تخضع لها مؤسسات التعليم العتيق.

في هذا الإطار، أوضحت الوزارة بأن قانون التعليم العتيق لا يشترط الحصول على إذن مسبق من الوزارة لبناء مؤسسة للتعليم العتيق، والرأي الذي تبديه في هذا الشأن غير ملزم للجهة المكلفة بالبناء، وبالتالي ينحصر دورها في منح الترخيص بالفتح الذي يبقى رهينا فقط بتوفير الشروط والمعايير المطلوبة حيث يقتصر دور الوزارة على التأكد من مدى احترام مؤسسات التعليم العتيق للمعايير المادية والتربوية المنصوص عليها بالقرار الخاص بتحديد معايير التأطير والتجهيز التي تخضع لها مؤسسات التعليم العتيق. كما أضافت الوزارة بأنها تعمل على استدراك هذا الأمر من خلال تعديل النص القانوني المؤطر للتعليم العتيق، كما أنها لم تقم بإعداد دفتر تحملات يتعلق ببناء مدارس التعليم العتيق لأن هناك معايير أخرى عامة من اختصاص قطاعات ومصالح أخرى (قوانين التعمير وضوابط البناء وشروط السلامة ورخصة البناء...).

➢ **ضرورة إنجاز الدراسات الأولية والمتعلقة بجدوى مشاريع البناء**

في إطار مخططاتها التنفيذية السنوية، قامت الوزارة ببناء 25 مدرسة للتعليم العتيق ما بين سنتي 2008 و2020، وصنفتها بالنموذجية، بطاقة استيعابية وصلت إلى 5.394 مقعدا، وداخليات ضمت 5.372 سريرا. وقد بلغ عدد المتمدرسين بها 2.447 تلميذا برسم الموسم الدراسي 2022/2021، أي أقل من 50% من طاقتها الاستيعابية. كما بلغت تكلفة بنائها حوالي 538 مليون درهم، دون احتساب تكلفة الدراسات والوعاء العقاري والتجهيزات (الإدارية والمدرسية والداخلية). فيما همت هذه التكاليف حوالي 122.132 مترا مربعا للمساحة المغطاة، أي ما يناهز 41% من مساحة الأراضي المعبئة لهذا الغرض.

غير أن اختيار أماكن توطين هذه المدارس النموذجية، لم يعتمد على تشخيص قبلي لحاجيات المناطق المعنية بهذا النوع من التعليم، ومدى قدرتها على استقطاب المتمدرسين، بحيث أن المعيار الأساسي الذي تحكم في قرار بناء معظم المؤسسات المنجزة، هو توفر الوعاء العقاري، لا سيما من خلال مسطرة تحبيس الأراضي من طرف مواطنين لهذا الغرض، كما هو الشأن بالنسبة للمدارس النموذجية المنجزة بتمارة والريصاني وبنسليمان وشفشاون وتاونات والصويرة.

علاوة على ذلك، فإن غياب دراسات الجدوى، من شأنه أن يؤدي إلى إنشاء مدارس في أماكن لا تتوفر على طلب تربوي كاف (من حيث الروافد المكونة لمنظومة التعليم العتيق، لا سيما الكتاتيب القرآنية ومراكز تحفيظ القرآن الكريم في محيط المدرسة)، أو إنشائها في مناطق تتميز بوفرة العرض التربوي، وهو ما قد يشكل منافسة قوية للمدارس النموذجية. كما تقوم الوزارة بمنح رخص لفتح مؤسسات خاصة في نفس أماكن توطين بعض المدارس النموذجية. هذه الوضعية، ينتج عنها عدم قدرة هذه المؤسسات على الاستغلال الكامل لطاقتها الاستيعابية وتحديد الأطوار والمستويات التي ستدرس بها.

وقد أشارت الوزارة في جوابها إلى أنه منذ سنة 2010 أصبح البحث عن العقارات لإيواء المؤسسات النموذجية يسند إلى اللجان الاقليمية لاختيار الأراضي. وأن بعض المؤسسات النموذجية يتم إحداثها في إطار اتفاقيات شراكة لتعزيز التنمية المجالية للأقاليم.

➢ **الحاجة إلى التخطيط لتدبير صيانة وإصلاح مؤسسات التعليم العتيق**

تكتسي صيانة مباني مؤسسات التعليم العتيق، أهمية قصوى من أجل المحافظة عليها ووقايتها من التلف لكي تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل، وللتقليل كذلك من التكاليف الناتجة عن الإهمال أو الإرجاء. وتشمل هذه الأعمال الإعداد والتخطيط والتنفيذ لعملية الصيانة، بالإضافة إلى المتابعة والرقابة أثناء وبعد التنفيذ. وقد بلغت تكاليف صيانة مدارس التعليم العتيق، حوالي 9,32 مليون درهم خلال الفترة الممتدة من 2014 إلى 2021. إلا أن الانتقال من المنهج الذي يعتمد على إصلاح العطل عند حدوثه، والذي غالبا ما يؤدي إلى تراكم الأعطال، وارتفاع كلفة إصلاحها، إلى المنهج التوقعي والاستباقي المبني على الصيانة الوقائية والصيانة التصحيحية، يقتضي توفر الوزارة على خطة محكمة لإصلاح وصيانة هذه البنايات.

في هذا الإطار، يوصي المجلس الأعلى للحسابات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بما يلي:

- **اعتماد دفتر تحملات يتضمن الشروط العامة، وكذا المواصفات والمعايير التقنية والتربوية والمعمارية المطلوب توفرها في البنايات المعدة لاحتضان مؤسسات التعليم العتيق، وربط مسطرة الترخيص بالفتح أو باستمرار المزاولة بمدى احترام هذه المواصفات؛**
- **القيام بدراسات الجدوى، والدراسات الأولية الضرورية، قبل الشروع في البت في المشاريع المتعلقة بإنشاء مؤسسات جديدة للتعليم العتيق، بما يتيح التشخيص القبلي لحاجيات المناطق المعنية، ومدى قدرة المؤسسات المتوقع إنجازها على استقطاب المتمدرسين، وكذا ضبط تكلفة أشغال بنائها وتجهيزها؛**
- **إعداد برنامج خاص بتتبع وصيانة البنايات والمنشآت المدرسية، واتخاذ التدابير الضرورية لمعالجة وضعها، بما يسمح ببلوغ الأهداف المرتبطة بتحسين الوضعية الوظيفية لهذه المؤسسات، وضمان سلامة مرتفقيها والعاملين بها، حتى تمر العملية التربوية في ظروف لائقة وآمنة.**

القطاعات الإنتاجية

تزخر بلادنا بالعديد من المؤهلات الاقتصادية التي يتعين استغلالها على نحو يمكن من توفير مقومات اقتصاد متنوع وتنافسي قادر على إنتاج قيمة مضافة والرفع من نسب النمو وتوفير مزيد من فرص الشغل.

وتشكل السياحة، على هذا المستوى، دعامة أساسية للاقتصاد الوطني ورافعة من رافعات التنمية المستدامة، لذلك ما فتئت السلطات الحكومية المعنية تولي هذا القطاع الأهمية اللازمة من أجل تحسين أدائه والرفع من مردوديته والارتقاء بقدرته