المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵡⵉⵔⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵓ ⴰⵎⴰⵏⴰⵢ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

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

التوجيه في منظومة التربية والتكوين

تقرير موضوعاتي

التوجيه في
منظومة التربية والتكوين

تقرير موضوعاتي

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

المحتويات

مقدمة 3

الفصل الأول. الإطار المرجعي للتوجيه المدرسي والمهني في المغرب 5

1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين 5
2. الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2015-2030 5
3. القانون الإطار رقم 17-51 5
4. النصوص التنظيمية للتوجيه المدرسي والمهني 7

الفصل الثاني. الإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة 8

1. أبرز نماذج التوجيه 8
2. بعض التجارب الدولية 9
3. نحو نموذج تحليلي لتوجيه مرن وسلس ومندمج 13

الفصل الثالث. استكشاف نظام التوجيه 15

1. نبذة موجزة عن المردودية الداخلية للنظام التربوي 15
2. تحديات التوجيه وإعادة التوجيه: تتبع عينة من السنة الثالثة إعدادي فوج 2018-2019 16
3. نحو التعليم العالي: تحليل تقاطع وتطابق شعب الدراسة مع نوع البكالوريا 19
4. التوجيه المدرسي ومفعول المكانة السوسيو-اقتصادية 24
5. سلاسة آليات التوجيه 26
6. تدابير إجرائية لإدماج التوجيه 27
7. حدود تفاؤل النصوص التنظيمية في ضوء إكراهات الميدان 28
8. بنيات التوجيه 29
9. قابلية منظومة التوجيه للتكيف 34
10. تكوين أطر الاستشارة في التوجيه 34
11. تجديد مناهج وأدوات التوجيه 35
12. اندماج نظام التوجيه 37
13. التنسيق بين مختلف الشعب والفاعلين المعنيين بالتوجيه 37

الخلاصة 41

الملاحق 44

الملحق 1 : عوامل التأثير المحددة لأنظمة التوجيه 44
الملحق 2 : هياكل التوجيه ومهامها 46
الملحق 3: انتظارات الفاعلين في التوجيه 47
الملحق 4: مسار تكوين مفتشي ومفتشات ومستشاري ومستشارات التوجيه 49
الملحق 5: أعداد مفتشي ومفتشات التوجيه خريجي وخريجات مركز التخطيط والتوجيه التربوي حسب السنوات منذ 1989 50
الملحق 6: أعداد مستشاري ومستشارات التوجيه خريجي وخريجات مركز التخطيط والتوجيه التربوي حسب السنوات منذ 1984 51
الملحق 7: تاريخ النصوص التنظيمية المنظمة للتوجيه المدرسي منذ سنة 1976 إلى سنة 2024 52

2024

مقدمة

في إطار مهامها التقييمية، أجرت الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وبالاعتماد على مرجعية الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030[1]، تقييما لنظام التوجيه المدرسي.

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

منذ عام 1999، وبعد تقييم شامل لنظام التربية والتكوين، حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين[2] الخطوط العريضة لنظام توجيه أكثر فعالية، يقوم على أساس تقييم قدرات المتعلمين والمتعلمات، وذلك بفضل تدخل البنيات المناسبة وتعبئة الموارد الكافية، وخاصة الموارد البشرية، مع التنسيق بين كافة الفاعلين المعنيين. وباعتبار التوجيه المدرسي جزءًا لا يتجزأ من عملية التربية والتكوين، فمن المفترض أن يسهل نضج مواهب المتعلمين والمتعلمات وخياراتهم المدرسية والمهنية، وذلك بفضل نظام من الجسور تدعم إعادة التوجيه والاندماج في الحياة العملية.

وقد أكدت الهيئة الوطنية للتقييم، خلال التقييم الشامل لأجرأة الميثاق سنة 2014[3]، أن نظام التوجيه، الذي لم يستوف الشروط اللازمة للنجاح، يسجل ضعفا في نسبة تأطير المتعلمين والمتعلمات من طرف مستشاري التوجيه الذين لا يزال عملهم يركز أكثر على الإخبار والإعلام، وليس على التوجيه بالمعنى الدقيق.

كما أصدرت الوزارة الوصية سلسلة من القرارات والمذكرات والوثائق المرجعية طوال الفترة المذكورة، أدمجت فيها تدريجيا أدواتا وأطرا مرجعية للتوجيه.

في هذا السياق، أصدرت السلطات التعليمية سلسلة من المذكرات والوثائق المرجعية واتخذت عدة تدابير طوال الفترة المذكورة، مع دمج تدريجي للأدوات والأطر المرجعية الخاصة بالتوجيه. كما أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رأيين حول الموضوع في سنة 2021 بناءً على طلب من وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. ويهدف التقرير الحالي إلى تمكين الفاعلين من إعادة التفكير في الموضوع.

يعكس وضع التوجيه التربوي بشكل عام جودة النظام التعليمي. فعندما يكون هذا الأخير فعالا، فإن التوجيه، باعتباره مكونا أساسيا، يشكل أحد دعائمه. وقد أصبح معروفا أن أنظمة التوجيه التي تعتمد فقط على نقط التلميذات والتلاميذ لا تكون فعالة على المدى الطويل، نظرًا للتأثيرات السلبية التي يخلفها هذا الاختيار على عدم المساواة المدرسية والاجتماعية. والحال أن النقط ليست دائمًا المعيار الوحيد الذي يؤخذ بعين الاعتبار. فوفقا للأبحاث التي أجريت في هذا المجال، هناك معايير ضمنية لا تؤخذ دائما بعين الاعتبار في تحليلات هذه الأنظمة التربوية. والواقع، أن العوامل التي تحدد التوجيه تتعلق أيضًا بعدم المساواة في النجاح المدرسي، والتمايزات الاجتماعية المتضمنة في رغبات التوجيه أو حتى تلك المدرجة في قرارات التوجيه، حتى نقف عند هذا الحد[4]. وبناء عليه، ألن يكون النظام التربوي الناجح هو ذلك النظام الذي يتمكن، إلى أقصى حد ممكن من تحييد مفعولات البيئة الاجتماعية على الأداء المدرسي؟

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

2 . الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه لايزال يمثل الإطار المرجعي للإصلاح، مع ما يقتضيه من ملاءمات وتطوير. (الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 ص7).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الفصل الأول.
الإطار المرجعي للتوجيه المدرسي والمهني في المغرب

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

1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

أوصى الميثاق بمراجعة مفهوم التوجيه المدرسي والانتقال من مفهوم يعتمد بالإساس الإعلام والتوجيه إلى مفهوم يعتمد الاستشارة والتوجيه والتربية على الاختيار، وذلك انسجاما مع الرافعة 4 حتى يكون التوجيه البيداغوجي والمهني جزءا مندمجا في سيرورات التربية والتكوين. كما أوصى في الرافعة 6 بتعميم مراكز الاستشارة والتوجيه، وإدماج التوجيه وإعادة التوجيه منذ السنة الثانية من السلك الإعدادي وصولا إلى التعليم العالي. وأخيرًا، التأطير المناسب من طرف مستشار(ة) التوجيه لكل قطاع مدرسي، ولاحقا لكل مؤسسة.

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

2. الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2015-2030

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

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

3. القانون الإطار رقم 17-51

يعتبر القانون الإطار رقم 17-51 (الصادر عام 2019) أول قانون تم اعتماده في تاريخ التشريع المغربي في مجال التربية والتكوين والبحث العلمي، وهو يندرج ضمن الإطار التشريعي والمؤسساتي الذي يرسي المبادئ التي تؤطر اشتغال المنظومة التربوية وحكامتها. وقد حدد في مادته 34 «أجل ست سنوات للسلطات الحكومية للقيام بمراجعة شاملة لنظام التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، من أجل مصاحبة المتعلم ومساعدته على تحديد اختياراته في مساره التعليمي، وتوفير الدعم البيداغوجي المستدام له، وذلك من خلال اتخاذ التدابير الآتية:

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

الجدول *1*. أهم متطلبات التوجيه في المغرب

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

المصدر: ملخص انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية للإصلاح والقانون الإطار [2]

1. يطرح مفهوم الروائز مشكلة مزدوجة: نظرية وعملية. ما هي الروائز التي يحتاجها التلاميذ والتلميذات المغاربة؟ من حيث المبدأ، لا توجد مشاكل بالنسبة إلى الروائز الدراسية وروائز التحصيل. فقد نجح البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) في اكتساب خبرة مؤكدة في هذا المجال. ولكن بالنسبة إلى الأنواع الأخرى من روائز قياس الكفايات والجانبيات، فكلها مستوردة، ويتطلب تكييفها فتح المجال للخبرة في سيكولوجيا الأطفال والتلاميذ والتلميذات، والطلبة والطالبات المغاربة. إن التحليل الموضوعي لجانبيات الأشخاص وكفاياتهم من خلال الروائز يخدم بالتأكيد الخريطة والتخطيط المدرسي والجامعي، غير أن له أيضًا حدوده الخاصة. إن الحاجة إلى تملُّك الأدوات لا يجب أن يخفي الإشكاليات التي تطرحها على الفاعلين. وهو ما يستوجب إجراء جرد للروائز المستعملة في المنظومة التربوية المغربية.

2 . القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 9 غشت 2019.

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

الشكل *1*: مكونات التوجيه حسب النظام المعياري المغربي

4. النصوص التنظيمية للتوجيه المدرسي والمهني.

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

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

وقد تشكلت المحاولة الأولى في مشروع مرسوم اقترحته وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي على المجلس الأعلى للتربية والتكوين بشأن التوجيه المدرسي والمهني والتوجيه الجامعي بتاريخ يونيو 2021، ويخص المشروع المذكور خدمات التوجيه التربوي والمهني والإرشاد الجامعي، الموجهة إلى تلامذة التعليم المدرسي والمهني وطلبة التعليم الجامعي، وكل شخص غير متمدرس يرغب في إعادة إدماجه في نظام التربية والتكوين. كما ينص على إرساء المشروع الشخصي للمتعلم كآلية رئيسية في التوجيه ، فضلا عن إحداث لجنة وطنية للتوجيه من أجل تنسيق خدمات التوجيه على جميع مستويات المنظومة التربوية.

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

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

الفصل الثاني.
الإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة

تلعب النماذج النظرية والمفاهيمية دورًا حاسمًا في أي عملية بحث، سواء كان البحث أساسيا أم تطبيقيا. فهي تتيح تحديد نوع البيانات التي يجب جمعها بشكل منهجي، وكيفية تصنيفها وفهرستها، وأخيرًا تحديد إمكانيات تحليل هذه البيانات وتفسيرها. ففي غياب مثل هذا النموذج، يصبح من الصعب تحديد الجوانب التي يجب ملاحظتها وتحليلها، مما يختزل أي محاولة في مجرد جرد أو وصف بسيط للواقع القائم.

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

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

1. أبرز نماذج التوجيه

نموذج التطابق في التوجيه

أحد النماذج الأولى التي حاولت تأطير مسألة التوجيه هو نموذج فرانك بارسونز (1909)[1]، الذي يركز على التطابق بين ملامح الشخص وبيئة الشغل. ينطلق هذا النموذج من افتراض وجود تباين بين ملامح وجانبيات الأشخاص مقابل تنوع عروض الشغل، وبالتالي يمكن اعتبار التطابق بين ملمح الشخص وعرض الشغل معيارا وجيها في التوجيه وذلك باعتماد روائز موحدة لتحديد جانبية الأشخاص، ويحلل بيانات سوق الشغل لتوجيه الأفراد نحو اتخاذ اختيارات مهنية مناسبة (M Kidd Jennifer 2006)[2]. استُخدم هذا النموذج لعدة عقود، خصوصا في الولايات المتحدة، لتوجيه الأفراد نحو اختيارات يُعتقد في ملاءمتها لجانبيتهم كما حددت ذلك الروائز الموحدة.

النموذج البنائي للتوجيه

تم الكشف تدريجيًا عن حدود وضعف النموذج السابق من قبل الباحثين الذين طوروا منطقًا بناءً يرى أن طريقة تصور الأفراد للعالم والمكان الذي يشغلونه تؤثر بشكل كبير على نتائج المعدلات المحصل عليها في الروائز.

افترض تشارلز ب. تشين (2001)[3] أن مسألة اختيار المهنة تتجاوز المنطق المهني، حيث إنها تتداخل مع قضايا أوسع تتعلق بالسياق العام والمواقف المختلفة في حياة الفرد. وجعل حجته الرئيسية استحالة فصل مسائل الاختيار المهني عن تلك التي تتعلق بظروف الحياة التي تحدد وتشكّل هذا الاختيار. وبالتالي، يجب أخذ كل من القضايا الشخصية والاجتماعية في الاعتبار في عملية التوجيه. ترفض هذه المقاربة استخدام الروائز المعيرة لتحديد التوجيه المهني، بل تغلب النهج القائم على الحوار، والتعبير عن المشاعر، وسرد قصص الأفراد المعنيين بعملية التوجيه. ينتُج عن هذه المقاربة نموذج المشورة الشخصية والمهنية التي تشكل وحدة يجب ألا تُفصل، بل يجب فهمها في إطارها الشامل. في الواقع، إن التعقيدات والتغيرات المستمرة التي تؤثر على المجتمع وعلى سوق الشغل تجعل من المقاربات

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

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

3 . Chen, C. P. (2001). Career counselling as life career integration. Journal of Vocational Education & Training, 53(4), 523–542. https://doi.org/10.1080136368201002001 75/

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

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

نموذج الصدفة والفرصة غير المنتظرة

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

وتقدم الأدبيات الأكاديمية العديد من النماذج الأخرى للتوجيه، غير أن معظمها هو مزيج من هذه النماذج الثلاثة الرئيسية التي تركت بصماتها على تاريخ وتطور المناهج في هذا الموضوع. ستسرد الفقرة الموالية بعض التجارب الدولية المختارة، ليس في تفاصيلها التقنية، ولكن وفقًا للمبادئ التوجيهية التي تؤثر على ممارسات التوجيه.

2. بعض التجارب الدولية

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

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

تقوم بعض المقاربات بتصور التوجيه كمشكلة مجتمعية تتفاعل فيها على الأقل فئتان كبيرتان من العوامل في صياغة

4 . Maree J.G. “Narrative Research in Career Counselling: The Career Construction Interview.” Transforming Research Methods in the Social Sciences: Case Studies from South Africa, edited by Sumaya Laher et al., Wits University Press, 2019, pp. 186–202, http://www.jstor.org/stable/10.1877222019032750.17/.

5 . Krumboltz J.D. (2009). Happenstance learning theory. Journal of Career Assessment, 17(2), 135154-. doi:10.1177106907270832886l/. Cité par Preble B.C. (2017), Conceptual Model of Career Counseling for Better Preparing Students for the Transition from School to Work, PhD Dissertation, STEM Education & Professional Studies, Old Dominion University, DOI: 10.25777743/r-ya28

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

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

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

وتطـور القضايـا الاجتماعيـة المتعلقـة بالتوجيـه. الفئـة الأولى تـشير إلى أشـكال تنظيـم الشـغل وقواعـد توزيـع الوظائـف، بينما تتعلـق الفئـة الثانيـة بطـرق التعليـم والتكويـن للشـباب والكبـار. كما في نمـوذج واتـس. المشـار إليـه سـابقًا، فـإن هـاتين الفئـتين الكـبيرتين مـن العوامـل تعتمـد على التصـورات المشتركـة داخـل كل مجتمـع[9].

في الواقـع، تتعلـق العوامـل التـي تحـدد التوجيـه، أيضًـا، بعـدم المسـاواة في النجـاح الـدراسي، والفـوارق الاجتماعيـة التـي تظهـر في رغبـات التوجيـه أو حتـى تلـك التـي تظهـر في قـرارات التوجيـه، ناهيـك عـن غيرهـا[10]. أليـس النظـام التعليمـي الناجـح هـو الـذي يعمـل، إلى أقصى حـد ممكـن، على تحييـد تـأثيرات الوسـط الاجتماعـي على الأداء الـدراسي؟

إن إجـراء مقارنـة بين سياسـة أو ممارسـة ليـس بالأمـر البسـيط، حيـث يصعـب التمييـز بين المكونـات التـي يمكـن تكرارهـا وتلـك التـي تعتمـد بشـكل كـبير على السـياق الـذي يتـم فيـه تطويرهـا وتنفيذهـا. فمسـألة التوجيـه، مثلهـا مثـل القضايـا الأخـرى المتعلقـة بالنظـام التعليمـي، لا تخـرج عـن هـذه القاعـدة. ليـس مـن المفيـد ولا المرغـوب فيـه مقارنـة أنظمـة التوجيـه في تفاصيلهـا العمليـة؛ مـا يُبحـث عنـه في التحليـل المقـارن هـو المبـادئ التوجيهيـة التـي تؤثـر بشـكل قـوي أو، على الأقـل، تلهـم الممارسـات، وذلـك لفهـم دوافعهـا وإثـراء التفـكير الـذي يتـم مـن خلالهـا.

يكتسـب هـذا الأمـر أهميـة أكبر بالنظـر إلى أن العولمـة المتزايـدة للاقتصـاد والحركيـة المتزايـدة للطلبـة والعامـلين الناتجـة عنهـا تفـرض أن تتعـاون أنظمـة التوجيـه تدريجيًـا وتتعلـم مـن بعضهـا البعـض[11].

تجربة الاتحاد الاوروبي

في إطـار قـرار الاتحـاد الأوروبي (قـرار المجلـس الصـادر في 28 مايـو 2004 بشـأن تعزيـز السياسـات والأنظمـة والممارسـات في مجـال التوجيـه مـدى الحيـاة)، تمـت دعـوة الـدول الأعضـاء لإيلاء اهـتمام خـاص للمبـادئ التاليـة:

- اكتسـاب القـدرة عـلى التوجيـه مـدى الحيـاة، وهـي مـن الكفايـات العليـا؛
- حـق جميـع المواطنـين في الحصـول عـلى خدمـات التوجيـه؛
- الجودة في خدمة التوجيه؛
- التنسـيق بـين كافـة الأطـراف المعنيـة عـلى المسـتوى المحـلي والإقليمـي والوطنـي.

تعـتبر هـذه المبـادئ أسـاس بنـاء توجيه فعـال وناجع يسـتجيب لمطالـب الفـرد في سـياق اقتصادي متحول باسـتمرار.

تـم فحـص تبعـات هـذه المبـادئ والأهـداف على سياسـات التوجيـه مـن قبـل «شـبكة السياسـات الأوروبيـة للتوجيـه مدى الحيـاة» لـكل محـور مـن خلال مجموعـة تفـكير موضوعاتيـة مخصصـة.

وحسـب نفـس المنظور، سـلطت إحـدى الدراسـات التـي ركزت على المبـادئ التوجيهيـة للتوجيـه داخـل دول الاتحـاد الأوروبي وكـذا الدراسـة التـي قامـت بهـا سـلتانا ر. ج (2012)[12] الضـوء، بشـكل منهجـي، على تعزيـز اكتسـاب المهـارات في إدارة المهـن مـع التركيـز على الخدمـات المقدمـة مبـاشرة للمسـتفيدين. ولتحقيـق ذلـك، تـم إجـراء بحـثين في 15 دولـة عضـو. يركـز الأول على تعريـف هـذه المهـارات والمنطـق الـذي يحكـم تطويرهـا ضمـن النظـام التعليمـي، والتكويـن، والتشـغيل، بينما يعالـج الثـاني نفـس الجوانـب لفئـات محددة (الأشـخاص ذوو الاحتياجـات الخاصـة، المهاجـرون، الأقليـات العرقيـة مـن بين آخريـن).

لقـد حـدد المؤلـف مصطلحـات مختلفـة تُسـتخدم للإشـارة إلى معـاني تتعلـق بالتعليـم، وإدارة المهـن، والمهـارات الانتقاليـة مـن المدرسـة إلى سـوق الشـغل، والمهـارات في البحـث عـن العمـل، والمهـارات الحياتيـة، وغيرهـا، وطـور تفـكيرًا يدعـو إلى تعريـف أوسـع لهـذه المهـارات للـسماح للـدول المختلفـة باعـتماد هـذه الأسـاليب بمـا يتجـاوز الهـدف مـن تطويـر قـدرة التلميـذات والتلاميـذ على العثـور على وظيفـة. وهـذا أمـر بالـغ

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

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

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

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

الأهمية خاصة أن الدراسات والملاحظات أظهرت أنه عندما يتم توفير خدمات الإرشاد الشخصي والإرشاد المهني من قبل نفس الهيئة، فإن الأولى تغلب بشكل كبير على الثانية[13].

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

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

يتعلق المعيار الأول بما يجب على التلميذات والتلاميذ التمكن منه من المهارات والمعارف والكفايات التي تسهم في فعالية التعلمات مدى الحياة. وتتضمن، من بين ما تتضمن، تطوير مفهوم الذات، واكتساب الكفايات لتحسين التعلمات، وتحقيق النجاح المدرسي. أما المعيار الثاني فيتعلق بالاختيار المهني حيث يتم إعداد التلميذات والتلاميذ لاختيار أحد الخيارات الممكنة لمرحلة ما بعد السلك الثانوي، بما في ذلك متابعة الدراسة الجامعية. ويلاحظ، هنا، أن الخيارات المهنية لا تكون على حساب خيار متابعة الدراسة الجامعية. ويستهدف المعيار الثالث تحقيق فهم أفضل للتمفصل بين عالم المدرسة والجامعة من جهة، وعالم الشغل، بين العالم الفردي الخاص والجماعة، بما في ذلك تنمية كفاية ربط المدرسة بتجارب الحياة[15].

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

تُظهر الدراسات وجود ارتباط قوي بين وجود خدمات توجيه عالية الجودة داخل المدرسة وتحسن مكتسبات التلميذات والتلاميذ. ويكون هذا التحسن أكثر وضوحًا في المجتمعات الهشة والفقيرة. علاوة على ذلك، تساهم برامج التوجيه الفعّالة داخل المدرسة في الوقاية من الهدر المدرسي وتعزيز السلوكيات الإيجابية[16].

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

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

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

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

15. American Counselling Association et Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation-University of Massachusetts, Amherst-https://www.counseling.org/PublicPolicy/PDF/Research_Support_School_Counseling-ACA-CSCORE_0211-.pdf

16. American Counselling Association et Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation-University of Massachusetts, Amherst-,https://www.counseling.org/PublicPolicy/PDF/Research_Support_School_Counseling-ACA-CSCORE_0211-.pdf

17. المركز الوطني لدراسات النظام المدرسي (CNAM).

مهـن سـنة 2030 لم توجـد بعـد[18]. ويكتسـب هـذا المعطـى دلالـة خاصـة حين يتـم ربطـه بنتيجـة تقريـر PISA[19] الـذي يـبين أن أغلـب التلميـذات والتلاميـذ مـن الفئـة العمريـة 15 سـنة لا تجذبهـم مهـن اليـوم.

في عـالم معقـد ومتـغير باسـتمرار، ينبغـي أن تتركـز أنـواع المهـارات الأكثر أهميـة على تلـك التـي تمكّـن التلاميـذ والتلميـذات مـن توجيـه أنفسـهم، بـدلاً مـن الاقتصـار على المعـارف المرتبطـة بالنظـام التقليـدي. يجـب أن تشـمل هـذه المهـارات القـدرة على جمـع البيانـات، وتحليلهـا، وتلخيصهـا، وتنظيمهـا، واسـتخدامها واسـتغلالها وحسـن موقعتهـا في السـياق[20].

تجربة آسيا

بعيـدًا عـن السـياقات النيـو ليبراليـة، توفـر لنـا تجـارب أخـرى معلومـات حـول التحديـات المتعلقـة بالتوجيـه والعوامـل المؤثـرة في اختيـار الشـعب مـن قبـل التلميـذات والتلاميـذ. وتُعـتبر التجـارب الآسـيوية مميـزة لأنهـا تتـم في سـياقات مـن التحـولات السياسـية والاقتصاديـة العالميـة والجذريـة. فـيما يلي بعـض العنـاصر التوضيحيـة للاختيـارات التـي تـم اتخاذهـا :

تتميـز **التجربـة الهنديـة** بتنوعهـا، مثـل تعـدد سـكانها ولغاتهـا. ومـع ذلـك، هنـاك سـمة واحـدة واضحـة في هـذا النظـام، فمعـدلات التلميـذات والتلاميـذ تشـهد تضـخمًا ملحوظًـا ولا تسـمح بتحديـد اختيـارات التوجيـه. في هـذا السـياق، تمثـل المباريـات مرحلـة ضروريـة لتأكيـد الخيـارات التي تـم اتخاذها، سـواء كانـت أكاديميـة أو مهنيـة. وقـد خلقـت هـذه الحالـة فئـة جديـدة مـن الفاعـلين التربـويين، وهـم المدربـون، الذيـن يعتبرونهـم الفاعـلين الجـدد في مجـال التعليـم غير الرسـمي، والذيـن يقومـون بتحـضير التلاميـذ والتلميـذات لمباريـات ولـوج الجامعـات والمعاهـد.

تُبرز **التجربـة الصينيـة**، مـن جهتهـا، أن فئـة المستشـارين في التوجيـه غير موجـودة؛ إذ يُقـال: «لا يوجـد مستشـار توجيـه نـفسي في النظـام التعليمـي الصينـي، لأن هـذا دور الأسـاتذة». فالنظـام التعليمـي الصينـي يرتبـط ارتباطًـا وثيقًـا بالاستراتيجيـات التنمويـة والاقتصاديـة والتقنيـة، حيـث يوجـد نظـام تعليمـي عـام في المرحلـة الابتدائيـة، ويُركّـز على تكويـن قـوة عاملـة أكثر تأهـيلاً في المرحلـة الثانويـة. وتتـم هـذه التطـورات في السياسـة التعليميـة بفضـل الوعـي المتزايـد، الـذي أصبـح سياسـة وطنيـة، بـأن ازدهـار الـبلاد يعتمـد على تطويـر العلـوم والتعليـم. علاوة على ذلـك، وبفضـل التحـول الأيديولوجـي السـياسي، لا يوجـد سـن محـدد لولـوج مباريـات دخـول الجامعـة مـن جهـة، كما يتـم تشـجيع التعليـم الـذاتي والشـهادات مـن خلال تطويـر التعليـم عـن بُعـد والتكويـن المجتمعـي (على مسـتوى الأحيـاء) مـن جهـة أخـرى.

في **روسـيا** يُنظـم ويُطبـق امتحـان الدولـة الموحـد، الـذي يشـبه البكالوريـا، للإشراف على الانتقـال مـن التعليـم الثانـوي إلى التعليـم العـالي في النظـام التعليمـي الـروسي. ومنـذ عـام 2009، أصبـح هـذا الامتحـان إلزاميًـا، ويُـشترط اجتيـازه للحصـول على شـهادة إنهـاء الدراسـة المدرسـية، كما يمنـح الحـق في التقـدم للامتحانـات الخاصـة بالتعليـم العـالي. عـدد المـواد الإجباريـة في امتحـان الدولـة الموحـد يقـتصر على اللغـة الروسـية والرياضيـات، بيـنما عـدد المـواد الاختياريـة غير محـدود ويعتمـد على اختيـار التخصـص المسـتقبلي في التعليـم العـالي واستراتيجيـة التلميـذ(ة). تطلـب مؤسسـات التعليـم العـالي نتائـج امتحـان الدولـة الموحـد في ثلاث أو أربـع مـواد لـكل تخصـص. وبالتـالي، لكي يوسـع التلاميـذ وللتلميـذات فرصهـم في التخصصـات المختلفـة، يمكنهـم اجتيـاز أي عـدد مـن المـواد التـي يرغبـون فيهـا، وتعـتبر المعـدلات المحصـل عليهـا في الامتحانـات حاسـمة، حيـث إنهـا المعيـار الوحيـد للاختيـار.

يتـم تنظيـم امتحـان الدولـة الموحـد مـن قبـل السـلطات المركزيـة للتعليـم بتنسـيق مـع السـلطات الإقليميـة والمحليـة وكـذا المؤسسـات التعليميـة. ويتـم تحديـد الإجـراءات والمواضيـع على المسـتوى المركـزي مـن قبـل خدمـة مراقبـة التعليـم والبحـث الفيدراليـة، المرتبطـة مبـاشرة بالحكومـة وتعمـل مـع الـوزارتين المسـؤولتين عـن التعليـم: وزارة التربيـة ووزارة التعليـم العـالي والبحـث. وفقًـا للبيانـات الإحصائيـة من مدرسـة الدراسـات العليـا في العلـوم الاقتصاديـة، فـإن 70% مـن خريجـي امتحـان الدولـة الموحـد في عـام 2018 دخلـوا التعليـم العـالي، و45.9% مـن هـؤلاء الوافديـن الجـدد تـم إعفاؤهـم مـن رسـوم التعليـم لأن دراسـتهم العليـا ممولـة مـن

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

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

20. Ibid. Intervention de M. Sultana.

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

3. نحو نموذج تحليلي لتوجيه مرن وسلس ومندمج

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

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

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

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

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

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

من جهة، وأطر التوجيه من جهة أخرى، ينبغي أن تتطور خارج الدوائر الإدارية وأن تكون مندمجة في قلب السيرورة المدرسية والبيداغوجية، أي في الفصل، وفي المدرسة أولاً، وبعد ذلك، داخل البنيات المخصصة للتوجيه الذي يلعب دورًا تكميليًا وداعمًا. وأخيرا، إنه نظام توجيه يجب أن يكون فعالا.

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

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

فمن أجل تطوير نموذج تحليلي لتوجيه يكون في الوقت نفسه مرنًا وسلسًا ومندمجا، من الأهمية بمكان تعزيز مقاربة التوجيه التي تركز على المتعلم بتوظيف المنصات الرقمية حيث يمكن للمتعلمين والمتعلمات استكشاف المسارات المهنية المتنوعة أثناء التفاعل مع مختلف الفاعلين في هذا القطاع. من جهة أخرى، سيكون نظام التوجيه أكثر قوة وجاهزية في تهييئ المتعلمين والمتعلمات والمتدربين والمتدربات لمواجهة حالة اللايقين التي تحكم سوق التشغيل من خلال تطوير بُعد التنمية الشخصية والتحكم في العواطف واتخاذ القرارات. ومن ناحية أخرى، سيكون من شأن التعاون بين المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية والشركات أن يضمن الارتباط والتمفصل بين الممارسة والنظرية، من خلال تقديم التداريب والخبرات المهنية، التي لا يمكنها إلا أن تعزز العلاقة بين التعليم وعالم الشغل.

تعتبر السلاسة، والقابلية للتكيف والاندماج هي الشروط التقنية الثلاثة اللازمة لتوجيه وجيه (يستجيب للطلب)، وفعال (لتحقيق الهدف المحدد)، وناجع (وفقًا للموارد المتاحة) ومستدام (على المدى الطويل).»

كما تضمن السلاسة الملاءمةَ لأنها تسمح للتوجيه بالاستجابة للاحتياجات والتوقعات المتنوعة للمعنيين دون الجمود الذي تفرضه الهياكل التنظيمية أو الهيئات المعتمدة على عدة فاعلين. أما القابلية للتكيف فتستجيب لمتطلبات الفعالية والكفاءة: لكي يكون التوجيه الدراسي أو المهني فعالًا وكفؤًا، يجب أن يتكيف مع السياق الشخصي والاجتماعي أو الجماعي، ومع الوسائل المتاحة. أما الاندماج فيربط فعل التوجيه بالديناميكية العامة لنظام التربية والتكوين من خلال التنسيق الداخلي أو الخارجي.»

يندرج نموذج التوجيه السلس، المتكيف، والمندمج كما هو معرف أعلاه، تمامًا ضمن الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. فالتوجيه العادل هو، بحكم تعريفه، التوجيه الذي يستفيد منه جميع التلاميذ والتلميذات والطلبة والطالبات بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي، وجنسهم، ومنطقتهم أو انتمائهم الإقليمي. من أجل ذلك، يجب أن يكون التوجيه سلسًا، غير جامد، متكيفًا، مدمجًا وغير مفكك.»

يُعرّف التوجيه ذو الجودة بأنه التوجيه الذي يستجيب بشكل مناسب لطلب التوجيه، سواء كان فرديا أو جماعيًا أو مؤسساتيًا. فهو يوفر الوقت، ويُحسن استثمار الموارد المخصصة، ويساهم من خلال جودته في ازدهار الأفراد، وبالتالي في ترقيتهم، وكذلك في ترقية المجتمع.

الفصل الثالث.
استكشاف نظام التوجيه

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

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

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

1. نبذة موجزة عن المردودية الداخلية للنظام التربوي

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

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

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

لقد عرفت المنظومة المغربية للتربية والتكوين تقدما ملحوظا، بل هاما على مستوى دمقرطة الولوج إلى خدمات التربية والتكوين حيث سجلت في الموسم الدراسي 2021-2022 معدل98% بالنسبة إلى تمدرس الأطفال ما بين 6 و16 سنة مع نسبة مساواة بين الجنسين تصل إلى 0.99%. غير أن هذا الولوج المعمم يبقى مطبوعا بهدر دراسي يتجلى في ظاهرتين مقلقتين، هما: التكرار والانقطاع الدراسي حيث وصلت نسبة التكرار في الموسم 2021-2022 إلى 12.2% كل الأسلاك مجتمعة، وهي نسبة أعلى عند المتعلمين (15.4%) مقابل (8.9%) عند المتعلمات. أما بالنسبة للانقطاع الدراسي، فتصل النسبة العامة إلى5% (6% عند الذكور مقابل 4% عند الإناث)، أي حوالي 334664 من التلميذات والتلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة ولا ينهون مسارهم الدراسي. وهو الأمر الذي يؤكد عدم قدرة المنظومة التربوية على الاحتفاظ بالمتعلمين والمتعلمات حتى نهاية التعليم الإلزامي. ففي الموسم الدراسي 2021-2022، 11.8% فقط من التلميذات والتلاميذ هم الذين أنهوا مسارهم الدراسي دون تكرار، مقابل 38.5% من الذين أنهوه بعد تكرار.

أما إذا نظرنا إلى المردودية الداخلية للمنظومة من حيث مكتسبات التلميذات والتلاميذ، فإن نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) تؤكد عدم تحكم نسبة مهمة من التلميذات والتلاميذ في الكفايات والمهارات التي يستهدفها المنهاج الوطني في اللغات والعلوم والرياضيات. كما أن الدراسات الدولية (TIMSS-PIRLS-PISA) تؤكد بدورها هذا الضعف، لكن من منظور مقارن، بناء على منهاج دولي افتراضي. وهكذا، كشفت الدراسة أن نسبة كبيرة من تلميذات وتلاميذ السلك الابتدائي (السنة السادسة) حصلوا على نتائج غير مُرضية في اللغة العربية (31%)، والفرنسية (41%)، الرياضيات (48%) والنشاط العلمي (38%). ويتأكد هذا التدني في المستوى في نهاية السلك الثانوي الإعدادي (السنة الثالثة) بنسب أكثر وضوحا تصل إلى 46% في اللغة العربية، و76% في اللغة الفرنسية، و73% في الرياضيات، و75% في علوم الحياة والأرض، و74% في الفيزياء والكيمياء.

أما بالنسبة إلى الدراسات الدولية، وإذا اكتفينا فقط بنتائج الدراسة الدولية لتوجهات تدريس العلوم والرياضيات (TIMSS)، فإن نسبة مهمة من التلميذات والتلاميذ لا تصل إلى الحد الأدنى من الأداء في كل من الرياضيات والعلوم، وتتراوح نسبتها ما بين 52% و59% حسب المادة الدراسية والمستوى الدراسي. مما يعني أن أكثر من نصف التلميذات والتلاميذ المغاربة لا يستوفون حتى الحد الأدنى المطلوب أو المنتظر حسب المنهاج الافتراضي لأطفال في نفس السن. أما بالنسبة إلى قراءة وفهم المكتوب، فإن هذه النسبة استقرت عند حدود 59% حسب الدراسة الدولية حول القراءاتية (PIRLS 2021).

من خلال هذه اللوحة المختصرة جدا للأداء الداخلي للمنظومة التربوية الوطنية، تظهر لنا أبعاد إشكالية التوجيه المدرسي والمهني: أي توجيه مدرسي ومهني يصلح في مثل هذه الوضعيات؟ وما هي الشروط الواجب توفرها لكي يكون ناجعا وفعالا؟ بعض عناصر الإجابة تقدمها الفقرتان التاليتان.

في دراسة PISA-2022، التي شهدت مشاركة 81 دولة من جميع أنحاء العالم، تم تصنيف المغرب في المرتبة 71 في الرياضيات، والمرتبة 79 في فهم القراءة، والمرتبة 76 في العلوم، مع درجات متوسطة بلغت 365، 339 و365 نقطة على التوالي. هذه الدرجات أقل بكثير من المتوسط في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في هذه المجالات (على التوالي 472، 476 و485 نقطة). وبالمقارنةً مع PISA-2018، بقيت النتائج المتوسطة للتلاميذ والتلميذات المغاربة مستقرة في الرياضيات، لكنها انخفضت بشكل كبير في فهم القراءة (20- نقطة) وفي العلوم (11- نقطة). وبالنظر إلى مستوى المهارات المحققة، تُظهر هذه النتائج أن أغلب التلميذات والتلاميذ المغاربة (بين 75% و82% حسب المجال) لم يتمكنوا من تحقيق المستوى الأدنى من المهارات الذي يجب أن يتملكه التلميذ(ة) في سن 15 سنة.

على الرغم من اختلافها من الناحية المنهجية عن PISA، تقدم دراسات TIMSS وPIRLS نفس الصورة عن المردودية الداخلية للنظام التعليمي المغربي. ففي سنة 2019، أظهرت نتائج TIMSS أن نسبة كبيرة من التلميذات والتلاميذ في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفي السنة الثانية من التعليم الإعدادي لم يتمكنوا من تحقيق المستوى الأدنى من الأداء في الرياضيات والعلوم. وتتراوح نسبهم بين 52% و59%، حسب المادة والمستوى الدراسي. أما في فهم القراءة، فقد بلغت هذه النسبة 59% وفقًا لدراسة PIRLS-2021. هذه النتائج تؤثر بشكل ملحوظ على المستقبل المهني للتلميذات والتلاميذ.

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

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

ومن أجل فهم سيرورات توجيه تلاميذ وتلميذات الإعدادي واختيارهم للشعب، تم تتبع وتحليل معطيات تلميذات وتلاميذ السنة الثالثة إعدادي فوج الموسم الدراسي 2018-2019.

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

انقطاع دراسي متزايد في نهاية السلك الإعدادي

في نهاية السنة الثانية بكالوريا، تبين أن 207.701 تلميذا وتلميذة من فوج تلامذة السنة الثالثة إعدادي لموسم 2019-2018 قد كرروا مرة واحدة على الأقل بين نهاية السنة الثالثة إعدادي ونهاية السنة الثانية ثانوي تأهيلي، أي بنسبة 37.5%. وتم تسجيل أكبر عدد من المكررين والمكررات في نهاية السلك الإعدادي أي ما يعادل 138.597 تلميذا وتلميذة (25%). علاوة على ذلك، غادر 108.210 منهم الدراسة قبل الحصول على شهادة البكالوريا، منهم 61.7% لم يصلوا إلى الجذع المشترك، من سلك التعليم الثانوي التأهيلي.

الجدول 2. تلامذة السنة الثالثة إعدادي فوج *2019-2018* بمسار دراسي مع تكرار حتى الحصول على البكالوريا

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

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

توجيه أكثر نحو الشعب والمسالك العامة

تشكل نهاية السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي لحظة حاسمة في التوجيه المدرسي، ففي نهاية هذه السنة الانتقالية والمفصلية بين المرحلتين الثانويتين، الإعدادية والتأهيلية، يختار التلاميذ والتلميذات بين الشعب العلمية، والأدبية، والتقنية، والأصيلة، أو الشعب المهنية التي تقود إلى البكالوريا المهنية. وهكذا، بعد نجاحهم في نهاية السلك الإعدادي سنة 2019، واعتمادًا على اختياراتهم في التوجيه المدرسي والمهني، واصل 41.2% منهم دراستهم في الجذع المشترك العلمي في التعليم الثانوي التأهيلي. أما الذين اختاروا الجذع المشترك الأدبي، فكانت نسبتهم 19% من تلاميذ وتلميذات الفوج، بينما 2.4% من الفوج اختارت الجذع المشترك التكنولوجي والمهني أو الأصيل.

الجدول 3. توزيع تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة إعدادي، فوج *2019-2018*

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

المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

المسارات الدراسية وتغيير الشعب

يكشف تحليل مسارات التوجيه المدرسي لتلاميذ وتلميذات فوج 2018-2019 أن 36% منهم تمكنوا من مواصلة تعليمهم حتى حصولهم على البكالوريا دون أن يكرروا أو يغيروا الشعب التي اختاروها، مقابل 37.5% من تلاميذ وتلميذات الفوج الذين كرروا سنة واحدة على الأقل.

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

الجدول 4. تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة إعدادي فوج *2018-2019* الذين لم يغيروا شعبهم حتى الحصول على البكالوريا

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

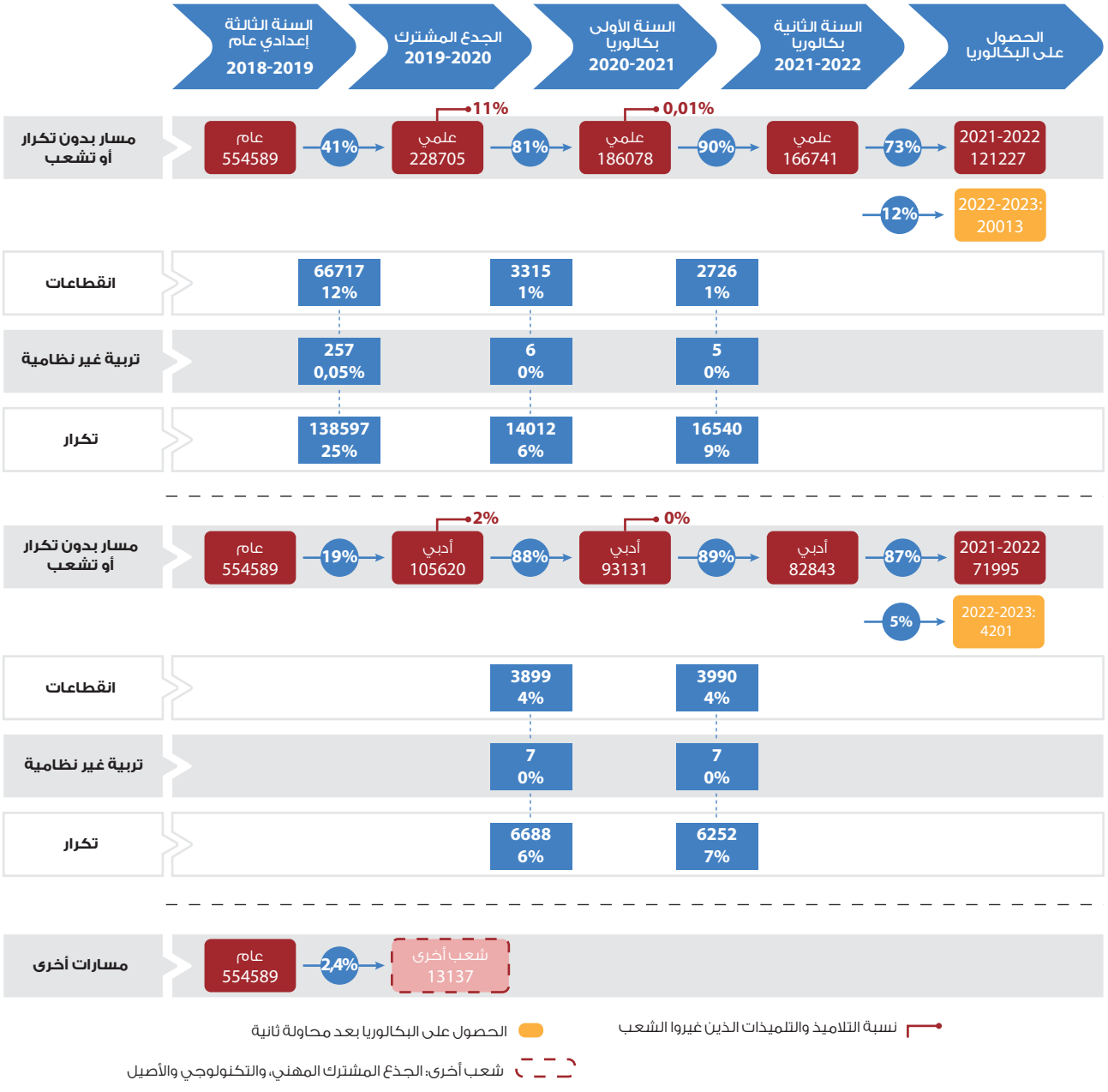
المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

لجوء أكثر تواترا إلى إعادة التوجيه في السنة أولى بكالوريا

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

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

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



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

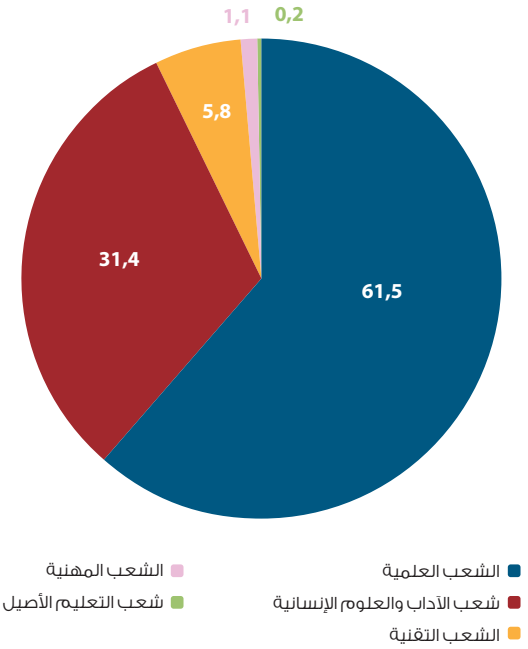
3. نحو التعليم العالي: تحليل تقاطع وتطابق شعب الدراسة مع نوع البكالوريا

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

تحليل ما قبل البكالوريا: هيمنة الشعب العلمية بالثانوي التأهيلي

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

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



المصدر: مؤشرات التربية، وزارة التربية الوطنية

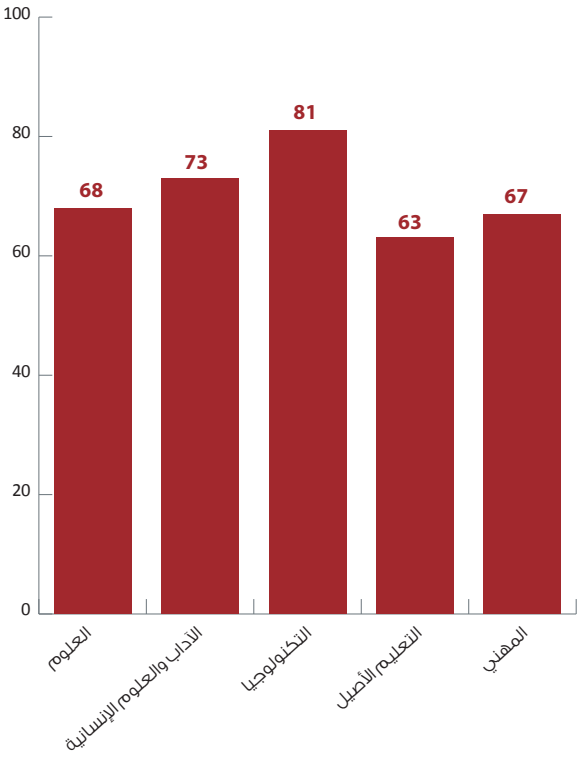
ويعطي الرسم البياني أعلاه لمحة عامة عن حصص الشعب في التعليم الثانوي التأهيلي سنة 2022 حيث تتصدر الشعب العلمية الترتيب بنسبة 61.5%، تليها شعبة الآداب والعلوم الإنسانية بنسبة 31.4%. أما بالنسبة إلى الشعب التقنية، فتمثل أقل من 6%، بينما تبقى نسبة الشعبة التقنية وشعبة التعليم الأصيل جد ضئيلة. ويمكن أن تُعزى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

وعلما بكون مجلس القسم هو الذي يقرر توجيه تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة إعدادي، ويعتمد بشكل أساس على النقط التي حصلوا عليها، في حين لا يتم الأخذ بعين الاعتبار رغبات التلميذات والتلاميذ إلا في حدود، يتبين أن غالبية التلميذات والتلاميذ يتم توجيههم نحو الشعب العلمية. ومع ذلك، أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA2019) تباينًا كبيرًا في استيعاب برامج الرياضيات وعلوم الحياة والأرض: «44% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي استوعبوا أقل من 23% من المنهج الدراسي المقرر للرياضيات، بينما استوعب 12% فقط أكثر من 85%»، واستوعب «47% من التلميذات والتلاميذ أقل من 38% من برنامج علوم الحياة والأرض بينما 24% منهم أكثر من 55% من المقرر». الأمر الذي يثير القلق بخصوص تهيئ التلميذات والتلاميذ لمتابعة دراستهم في الشعب العلمية بالتعليم الثانوي التأهيلي.

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

وبعيدًا عن الشعب، فإن معدل النجاح الإجمالي للتلاميذ والتلميذات الحاصلين على شهادة البكالوريا في يونيو 2022 هو 70.8%. وتظهر الإحصائيات أن التلميذات والتلاميذ قد حققوا معدلات نجاح ملحوظة على مستوى كل تخصص.

الرسم البياني *2*. نسبة النجاح في البكالوريا حسب الشعب *2022*



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

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

- في مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المفتوح

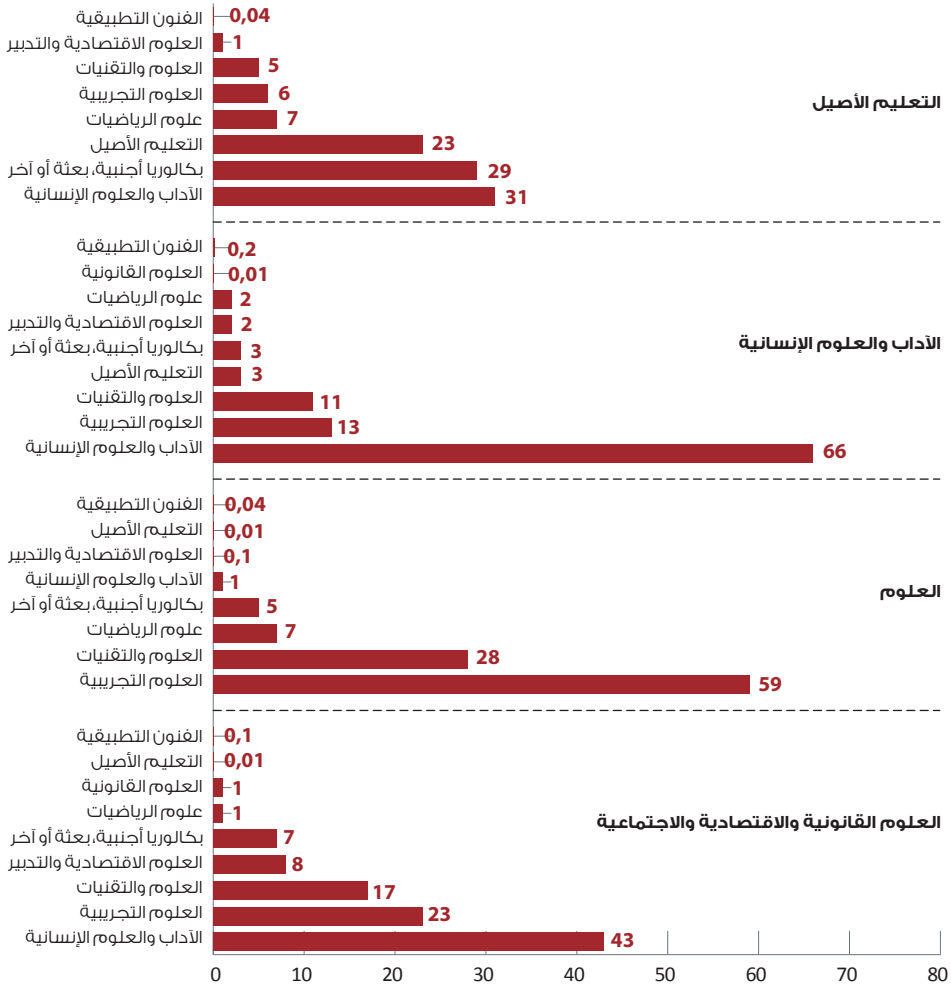
يُقدم تقاطع مجالات الدراسة الرئيسية للحاصلين والحاصلات على شهادة البكالوريا مع المجالات المختارة للدراسة في السنة الأولى بالجامعة من تكوين صورة عامة عن أهمية التوجيه من حيث درجة الملاءمة بين التخصص الجامعي المختار ونوع البكالوريا المحصل عليها.

تستقبل الشعب العلمية في الجامعات ذات الولوج المفتوح بنسبة أكبر التلميذات والتلاميذ الذين حصلوا على بكالوريا العلوم التجريبية (59%). ويشير هذا إلى جاذبية قوية للتلاميذ والتلميذات الذين درسوا التخصصات العلمية التجريبية مثل الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة والأرض. كما يدفع هذا المعطى إلى استنتاج أن تلاميذ وتلميذات البكالوريا العلمية يفضلون متابعة دراساتهم العليا في نفس التخصص العلمي. أضف إلى ذلك أن 28% من المسجلين والمسجلات في الشعب العلمية بالجامعة، هم من الذين حصلوا على البكالوريا العلمية والتقنية. وعلى الرغم من أن هذه النسبة هي أقل من نسبة تلاميذ وتلميذات العلوم التجريبية، فهي تشهد على أن تنوع الشعب في التعليم الجامعي يسمح لطلبة وطالبات التخصص التقني بمواصلة دراستهم في الشعب العلمية.

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

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

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



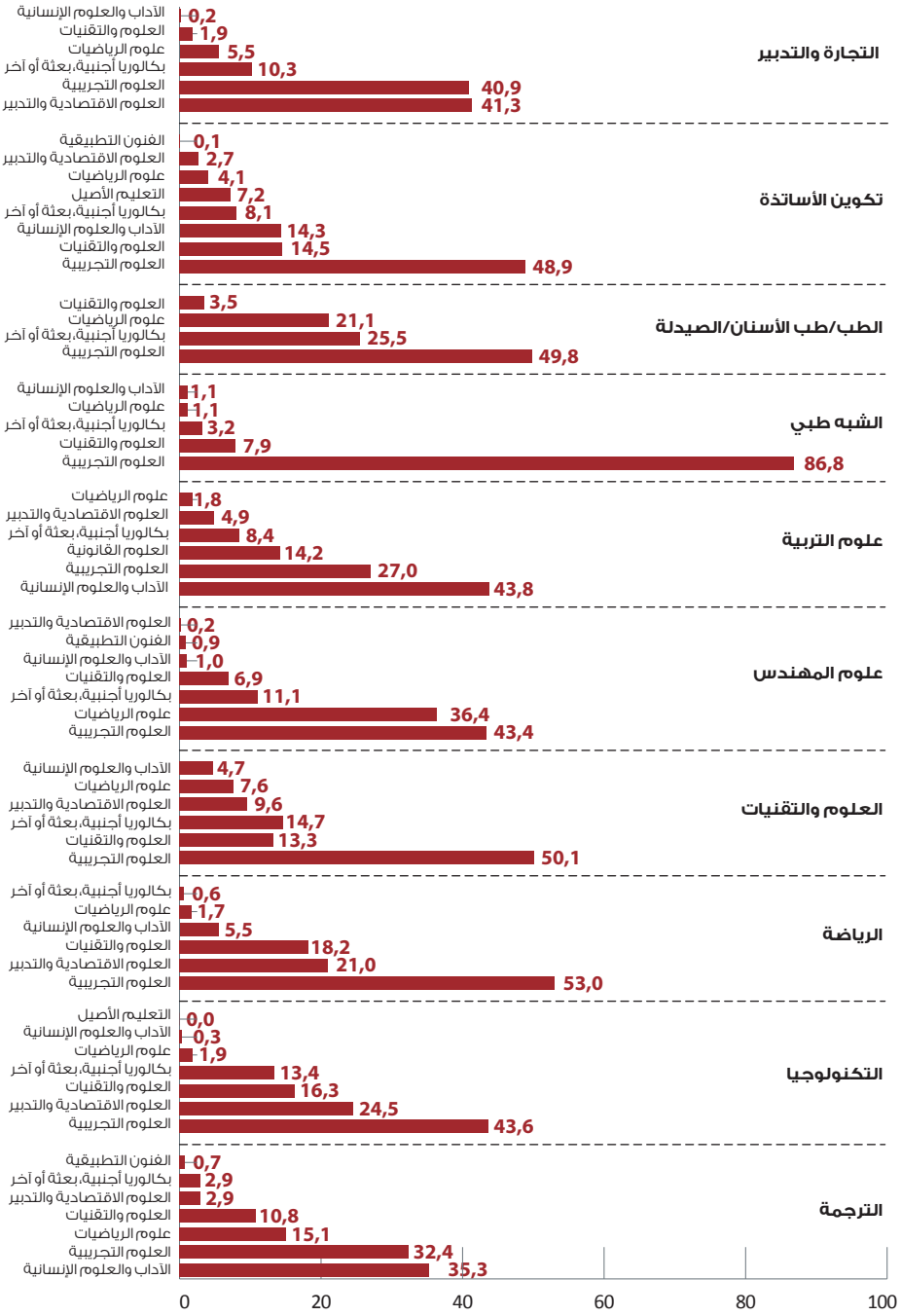
المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية 2021-2022، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

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

- في مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المحدود

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

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



المصدر: معطيات وزارة التربية الوطنية *2021-2022* ، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

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

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

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

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

لمحة عن الجسور والمسارات بين الشعب والأسلاك في التعليم العالي

ينبغي لإمكانية متابعة الدراسة العليا في مجال تخصص آخر غير التخصص الأصلي أن تكون بالنسبة إلى الطلبة والطالبات فرصة للتغيير، ذلك أن تبني نظام للجسور والمسارات بين مختلف مكونات نظام التعليم العالي، سيتيح لهم فرصة جديدة لإعادة التوجيه، حتى لو جاء بعد اختيار أول.

ويتضمن ميثاق ESRI 2030، الخطة الوطنية لتسريع تحويل بيئة التعليم العالي، عددا من التدابير المتعلقة بالتوجيه وإنشاء الجسور بين الشعب والمسالك. غير أنه لم يتم تقييمها بعد. علما أن نظام التعليم العالي كان لحدود تبني هذا الميثاق يعمل بنوع من الفصل بين الشعب والمسالك، باستثناء الممرات الاتية:

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

الشكل 3. خطاطة الجسور والمسارات بين مكونات التعليم العالي قبل الخطة الوطنية لتسريع تحويل بيئة التعليم العالي (*ESRI*)

ويهدف ميثاق ESRI، الذي هو في طور الأجرأة والتنفيذ، بشكل أساس إلى تعزيز آليات التوجيه طوال المسارات التعليمية، كما يهدف أيضا إلى أن يستجيب للتحديات المختلفة، بما فيها تحدي مد الجسور بين الشعب والمسالك والتخصصات والمستويات الدراسية ومؤسسات التعليم العالي.

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

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

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

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

4. التوجيه المدرسي ومفعول المكانة السوسيو-اقتصادية

إذا كان المنتظر من المدرسة أن تعمل على التخفيف من تأثير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ والتلميذات على نجاحهم الدراسي من خلال التدخل النشط والفعال الذي يهدف إلى الحد من عدم المساواة في الأداء بين تلاميذ وتلميذات ينتمون إلى بيئات مختلفة، فمن المهم ملاحظة أن هذا التأثير لا يقتصر على الأداء الدراسي فقط، بل يؤثر أيضًا على تطلعات الطلبة والطالبات واختياراتهم في التوجيه.

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

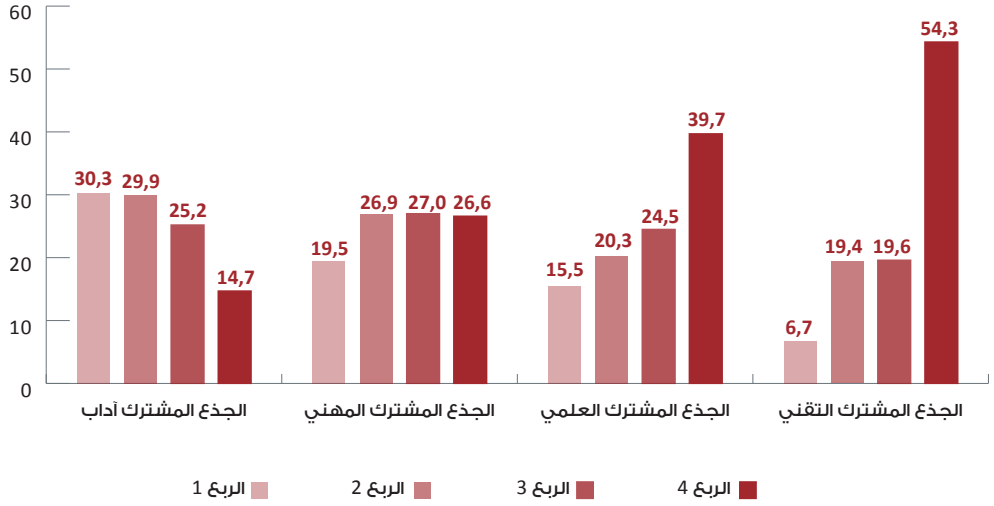
وتخص النتائج المعتمدة في هذا التقرير عينة تمثيلية من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي، أي نهاية السلك الإعدادي للموسم الدراسي 2018-2019 في إطار دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA-2019)[3]. تم تتبع تلاميذ وتلميذات هذه العينة، عبر الزمن، باعتماد معطياتهم في قاعدة المعطيات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

عدم المساواة بين التلميذات والتلاميذ في التوجيه المدرسي حسب الأصل الاجتماعي

من أجل تدقيق تحليل مفعول البيئة الاجتماعية على التوجيه في السلك الإعدادي، سمح تتبع المسار الدراسي لعينة تمثيلية من تلاميذ وتلميذات نهاية السلك الإعدادي فوج 2018-20219 بالتوقف على العوامل المؤثرة في التوجيه التربوي، وخاصة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ(ة)، إذ تم بناء مؤشر الوضع الاقتصادي الاجتماعي والثقافي (SESC) انطلاقا من أربعة مؤشرات، وهي: المستوى الدراسي للآباء ووضعيتهم المهنية، واللغات الأجنبية المتحدثة في المنزل، وموارد أسرة التلميذ(ة) (عدد الكتب وغيرها من الموارد التعليمية).

1. www.cursussup.gov.ma
2. L'édition 2022 de « Horizons de carrière : annuaire des établissements d'enseignement au Maroc »
3. تم تتبع مسار أو بالأحرى مسارات تلاميذ وتلميذات كانوا ضمن عينة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA2019)، كما تم اعتماد المعطيات الخاصة بهم في منصة «مسار»

الرسم البياني 5. نسبة تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة إعدادي لسنة *2019* في الربع الأخير من مؤشر المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ والتلميذات حسب شعب الجذع المشترك في سنة *2020*



المصدر: حسابات المؤلفين، معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات *2019* ومعطيات مسار *2020*، الهيئة الوطنية للتقييم ووزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة

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

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

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

علاوة على ذلك، يميل تلاميذ وتلميذات المستوى الأكثر حظًا اجتماعيا واقتصاديا أكثر نحو الشعب التكنولوجية، في حين أن توزيع التلميذات والتلاميذ في الشعب المهنية يبقى أكثر توازنا وفقاً للشرائح الربعية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي، على الرغم من أن عدد الأشخاص المسجلين في هذا القطاع لا يزال منخفضاً للغاية.

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

الاختلاف بين خيارات التوجيه والتوجيه الفعلي

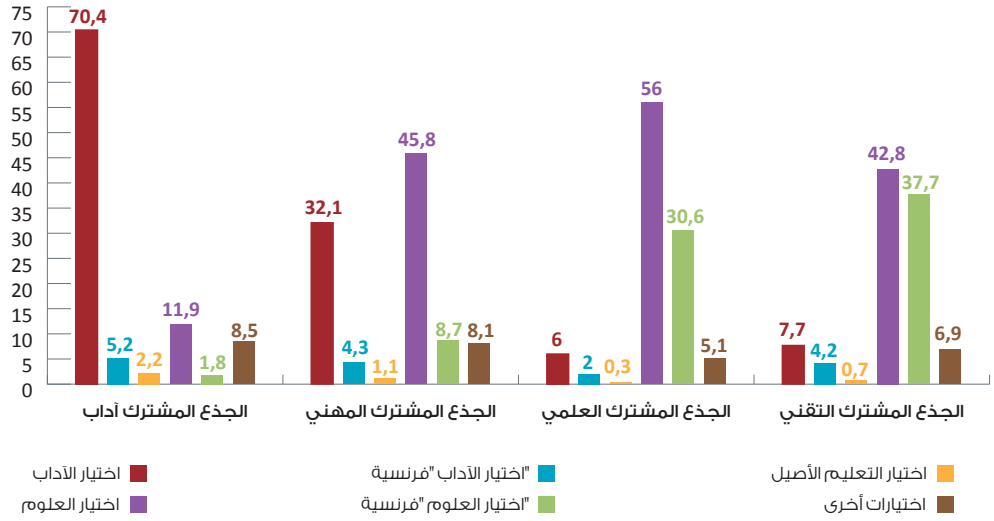
إذا أخذنا في الاعتبار، بالإضافة إلى التوجيه الفعلي، تفضيلات التوجيه للتلاميذ والتلميذات في نهاية السنة الثالثة من السلك الإعدادي، يمكننا أن نؤكد أن التوجيه النهائي ينتج عن اختيارات التلميذ(ة)، وأسرته(ها)، وتأثير المدرسين والمدرسات، والموجهين والموجهات. هؤلاء الأخيرين، يمكنهم،

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

ويبين تحليل البيانات أن 30% من التلميذات والتلاميذ الذين وُجهوا نحو الجذع المشترك الأدبي عبروا عن رغبات توجيه مختلفة، منهم 14% عبروا عن رغبتهم في التوجيه نحو الجذع المشترك العلمي العام وخيار اللغة الفرنسية. أما فيما يخص التوجيه الفعلي نحو الجذع المشترك العلمي، فقد التحق به 56% من التلميذات والتلاميذ الذين رأوا أن اختيارهم حظي بالاحترام، في حين فضل 31% منهم في البداية الجذع المشترك العلمي خيار اللغة الفرنسية. وأخيرا، فإن 8% من التلميذات والتلاميذ الذين وُجِّهوا نحو الجذع المشترك العلمي، اختاروا في البداية الجذع المشترك الأدبي ثم غيروا التوجيه نحو الجذع المشترك العلمي.

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

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



المصدر: حسابات المؤلفين، معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات *2019* ومعطيات مسار *2020*، الهيئة الوطنية للتقييم ووزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة

5. سلاسة آليات التوجيه

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

وعليه، يجب أن يُمكّن نظام التوجيه السلس من:

- تصحيح الفوارق التعليمية، وبالتالي تحييد أثر الفوارق الاجتماعية ما قبل وما بعد المدرسية؛

- تسليط الضوء على تحسين التعلم كشرط أساسي لتوجيه ناجح؛

- المساهمة في الحد من الانقطاع المدرسي؛

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

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

6. تدابير إجرائية لإدماج التوجيه

يحدد القرار الوزاري الصادر في أكتوبر 2019 (رقم 062-19) المتعلق بالتوجيه المدرسي والمهني والجامعي أن المساعدة على التوجيه تبدأ من السنة الخامسة من السلك الابتدائي، وتستمر مدى الحياة. وهدفها هو دعم المتعلمين والمتعلمات في بناء مشاريعهم الشخصية الخاصة بالدراسة والتكوين والاندماج المهني وتعزيزها وصقلها، ومساعدتهم على الاختيار في جميع هذه المجالات. وهي خدمات تعني أيضًا الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس والراغبين في العودة إلى التعلم. وينص القرار في بنده السادس على أن الهدف من التوجيه هو دعم النضج والاستقلالية ومسؤولية المتعلمين والمتعلمات في بناء وتحقيق مشاريعهم الشخصية التي تعكس تطلعاتهم المهنية المستقبلية. ولذلك يهدف التوجيه إلى مساعدتهم في اكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنهم من تحديد أهدافهم المهنية والتخطيط لتحقيقها واتخاذ قرارات مستقلة وملائمة لهذا الغرض، بالتسلح بمعرفة الذات، في مختلف أبعادها وخصوصياتها، وبيئتها، ومكوناتها، وفرصها، ومتطلباتها، وإكراهاتها. وبالتالي، فإن جميع خدمات وأنشطة وإجراءات وآليات التوجيه، ينبغي أن تخدم هذه الغاية. وتحدد المادة 9 من القرار الوزاري تنزيل هذا المشروع في أربع مراحل رئيسية مترابطة فيما بينها يبينها الجدول التالي:

الجدول 5. الكفايات المحصلة من طرف المتعلمين والمتعلمات حسب الأسلاك

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

وبالإضافة إلى القرار الوزاري المذكور أعلاه، صدرت مذكرة وزارية تفصيلية في أكتوبر 2019 بشأن الدعم التربوي للتلاميذ والتلميذات المقدم من طرف الأستاذ الرئيس. وهكذا، وبالنظر إلى دور المدرسين والمدرسات في مواكبة المتعلمين والمتعلمات في اكتساب المعارف والكفايات الضرورية لتحقيق مشاريعهم الشخصية، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه المستشارون في التوجيه، يُطلب من الأستاذ الرئيس، بالإضافة إلى مهمة التدريس، وتحت إشراف رئيس(ة) المؤسسة وبالتشاور مع المستشار(ة) في التوجيه القيام بالمهام التالية:

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

- مساعدة المتعلم على تقديم نفسه ومشروعه الشخصي، والتعبير عن دوافع اختياره وتحديد البدائل المناسبة عند الضرورة؛
- القيام بأنشطة تعليمية لصالح المتعلمين والمتعلمات لتعزيز قدراتهم ومهاراتهم في بناء وتكييف مشاريعهم الشخصية؛
- تقديم رأيه وتوجيهاته فيما يخص سير العمل الشخصي للمتعلم في مشروعه الشخصي.

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

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

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

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

7. حدود تفاؤل النصوص التنظيمية في ضوء إكراهات الميدان

يتطلب التحليل الدقيق لمواد وبنود القرار والمذكرة الوزاريين بعض الملاحظات التي تتعلق بشروط إمكانية «المشروع الشخصي للمتعلم»، و«الأستاذ الرئيس»، وأخيرا «الانفتاح على عالم الأعمال».

في السلك الابتدائي، لم يتم دمج بُعد الانفتاح على عالم الشغل بشكل نسقي في المنهاج الدراسي. فكيف يمكن تحديد معالم مفهوم «المشروع الشخصي» لتلميذ-طفل؟ وماذا عن «تماسك» مشروع شخصي لشخص هو قيد نمو جسدي ونفسي وعقلي لم يكتمل!

في السلك الثانوي الإعدادي، لا يمكن أن تكون عملية «تعلم منهجية بناء المشاريع وتطوير كفايات اتخاذ القرار» ممكنة إلا إذا سمح المنهاج بذلك في مجمل محطاته. والحال أن اكتساب كفاية اتخاذ القرار تفترض منهاجًا مفتوحًا يقدم خيارات متعددة للاختيار، وليس منهاجا يكاد يكون مغلقا من حيث أساليبه التعليمية- التعلمية ومضامينه المدرسية.

أما «تعميق معرفة الذات»، فلا الأساتذة ولا المديرون ولا المفتشون ولا المستشارون في التوجيه استفادوا في تكوينهم الأساس من تكوين سيكوسوسيولوجي متين، يمكنهم من العمل في القسم، وفي المؤسسة بهذا المعنى الدقيق. في الواقع، يقوم بناء المنهاج حول الأداء التخصصي في المادة المدرسية الذي يجعل «تعميق معرفة الذات» هدفا ثانويًا أمام هدف الحصول على أفضل نقطة أو معدل. ومع ذلك، لا بد من الاعتراف بأن "معرفة الذات" تظل أحد أهداف السلك الثانوي الإعدادي، نظرا للديناميكية النفسية للفئة العمرية للمتعلمين والمتعلمات خلال هذا السلك.

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

في السلك الثانوي التأهيلي، تعترض مهمة الأستاذ الرئيس حدود دوره: صعوبات في التنسيق مع مستشاري التوجيه؛ إكراهات استعمالات الزمن؛ نقص في أدوات ووسائل العمل والتدخل؛ مقاومة الفاعلين (المعلمون، مديرو المدارس، مستشارو التوجيه).

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

- تم تسجيل تأخير في تنفيذ التوجيه المبكر من خلال آلية المشروع الشخصي للمتعلم؛
- إن توجيه التلميذات والتلاميذ الجدد نحو الشعب العلمية والتكنولوجية المشتركة يتم دون احترام الحد الأدنى من التعلمات الأساس المطلوبة للمرور إلى المستوى المدرسي الذي تم توجيههم إليه، مما يدعو إلى التشكيك في صحة وفعالية المعايير المطبقة عند توجيه التلميذات والتلاميذ؛
- يشير التقرير ذاته إلى أن البنية التربوية في الجذوع المشتركة تعاني من اكتظاظ التلميذات والتلاميذ مما يشكل عائقا أمام قدرتهم على اختيار الشعب والمسالك المناسبة وأمام مجالس الأقسام لتلبية الرغبات التي يعبر عنها التلاميذوالتلميذات. يتعلق هذا الوضع بشكل أساس بأقسام الجذوع المشتركة ذات القدرة المحدودة، والتي تعتمد على الخريطة المدرسية التي يتم تجديدها سنويًا على أساس النتائج المدرسية للعام السابق؛
- وأخيرا، يوصي المجلس الأعلى للحسابات بالأجرأة الفعلية للمشروع الشخصي للمتعلمين والمتعلمات وفقا لمقتضيات الرؤية الاستراتيجية من خلال تعبئة التقنيات الجديدة ونظام معلومات المسار والإمكانيات التي توفرها شبكة الإنترنت لتحسين التفاعل مع التلميذات والتلاميذ.

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

- تشكل آليات المشروع الشخصي ومشروع الأستاذ الرئيس إجراءات موازية للممارسات التربوية وليست إجراءات مندمجة في الممارسات التربوية داخل الفصل الدراسي وفق منطق منهاجي؛
- تعتمد القدرة على بلورة مشروع شخصي لكل متعلم(ة) بشكل كبير على كفايات ومكتسبات التلميذات والتلاميذ الأمر الذي يتطلب من المدرسين والمدرسات التركيز على تطوير هذه المكتسبات؛
- لا يمكن تنفيذ مهمة الأستاذ الرئيس بشكل فعال بناءً على الغلاف الزمني المخصص لأنشطة التوجيه: ساعة واحدة أسبوعيًا لكل قسم، والتتبع الفردي لكل تلميذ(ة) بينما يظل الأستاذ الرئيس مسؤولاً عن دروسه كباقي الأساتذة؛
- يبقى مفهوم «المشروع الشخصي» كما هو متصور مفهوما جامدا ويُفترض أن يظل غير مبال بالظروف المحيطة بالنظام المدرسي الذي يتغير باستمرار؛
- لا تسمح أساليب التدريس الحالية ومضمون الكتب المدرسية للتلاميذ والتلميذات بتطوير المهارات والكفايات اللازمة لبناء مشاريعهم الشخصية، أي جمع البيانات وتحليلها وتركيبها وتنظيمها واستخدامها واستغلالها.
- يبدو ضمنيًا أن المهمة المخصصة للأستاذ الرئيس والمتمثلة في مواكبة التلميذات والتلاميذ للتعرف على عوائق التعلم وتجاوزها، والتعرف على أهدافهم الخاصة، يجب أن تكون مهمة كل أستاذ(ة) وليس فقط مهمة الأستاذ(ة) الرئيس(ة).

8. بنيات التوجيه

على المستوى الوطني، توجد ضمن هياكل وزارة التربية الوطنية مصلحة مركزية مسؤولة عن تدبير الاستشارة والتوجيه تتجلى مسؤولياتها في:

- المساهمة في إعداد وتحسين النصوص التشريعية المتعلقة بالمساعدة على التوجيه؛
- تتبع تنفيذ النصوص وخطط الإصلاح ذات الصلة؛
- تعزيز وتحسين تنظيم الاستشارة والتوجيه؛
- ضمان التنسيق بين المتدخلين وإعداد المؤشرات الإحصائية؛
- تجويد تكوين مستشاري التوجيه.

وتتحمل أكاديميات التربية والتكوين نفس المسؤوليات بالنسبة إلى التوجيه على مستوى الجهة. أما على مستوى

المديريات الإقليمية، فإن هناك مصلحة تقدم خدمات الإعلام والتوجيه والمنح الدراسية. كما تقوم بإعداد ومراقبة ملفات توجيه التلميذات والتلاميذ وإرسالها إلى المؤسسات المستقبلة المحتملة.

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

مراكز التوثيق والتوجيه المهني

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

القطاع المدرسي وبنيات أخرى

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

في عام 1994، أوصى المجلس الوطني للشباب والمستقبل[4]، في تشخيصه لنظام التوجيه المعلوماتي، بإصلاح نظام التوجيه لتلبية احتياجات التلميذات والتلاميذ والطلبة والطالبات بشكل أفضل، بما في ذلك إنشاء نظام وطني للمعلومات والتوجيه (SNIO) وخلق مكتب وطني للإعلام والتوجيه.

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

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

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

4 . المجلس الوطني للشباب والمستقبل، الإعلام والتوجيه في منظومة التربية والتكوين: حقائق وتطلعات؛ حصيلة اليوم الدراسي، الرباط 10 ماي 1994 ؛ منشورات المجلس الوطني للشباب والمستقبل 1994.

5. في إشارة إلى الأهداف والمشاريع المختارة في إطار البرنامج الاستعجالي، خاصة المشروع E3P7.

وتكشف البيانات التي تم جمعها ميدانيًا[6] من عند الفاعلين في الإعلام والتوجيه عن عجز كبير في عمل هذه الهياكل. ويعتبر مجلس القسم، باعتباره المكان الذي تعالج فيه أهم رهانات وقضايا التوجيه، بمثابة مرآة لعمل كل هذه البنيات.

مجلس القسم أو آلية الانتقاء المدرسي بامتياز

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

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

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

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

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

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

«من الناحية العملية، لا يجري تداول مجلس القسم كما ينبغي. ما الذي تقرره في مجلس القسم؟ يتم تحديد النقط والمعدلات وعتبات النجاح من قبل الأكاديميات والمديريات. يقوم مجلس القسم بتقسيم التلامذة إلى حد ما: هذا التلميذ يوجه نحو الآداب وهذا التلميذ يوجه نحو العلوم. النقط هي المعيار الرئيس. ولكن آراء الأساتذة لها نفس القدر من الأهمية. هل الوقت المخصص للقسم بأكمله، نصف ساعة، كافٍ لتقرير مصير التلاميذ بشكل فردي؟ في النهاية لا بد أن يكون هناك ضرر" (مفتش التوجيه.)[10].

6 . يتعلق الأمر بدراسة كيفية اعتمدت على المقابلات والمجموعات البؤرية، أجراها خبيران وطنيان، بتكليف من الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2020، حول واقع حال بنيات وهياكل وممارسات التوجيه المدرسي والجامعي مع حوالي عشرين مستشارًا ومستشارة ومفتشًا ومفتشة في التوجيه، و13 أستاذا وأستاذة في السلك الإعدادي، وحوالي مائة تلميذ وتلميذة بمدارس جهتي مراكش-آسفي والرباط-سلا-القنيطرة. توجت بتقرير خبرة يعرض نتائج البحث الميداني. ونذكر أن المعلومات والبيانات المذكورة لا تتمتع بالتمثيل الإحصائي الوطني، ولكنها توفر معلومات كافية ونوعية عن المشاكل والعقبات التي تعوق ممارسة التوجيه بشكل فعال وناجع ومستدام.

7 . تقرير اللجنة الوطنية المكلفة بتتبع توصيات الجلسة الثالثة للمجلس الوطني للشباب والمستقبل، الرباط 17 ماي 1994.

8 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.

9 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.

10 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.

«في رأيي، لا توجد استشارة حقيقية في التوجيه. لكي تنجح هذه الاستشارة، عليك أن تعمل مع عدد محدود من التلاميذ؛ تستغرق الاستشارة ما لا يقل عن *3* أو *4* جلسات مع التلميذ، وجلسة واحدة على الأقل مع أولياء الأمور للمناقشة والعمل معهم على رغبات التلميذ.» (مستشار في التوجيه، مراكش)[11].

«تتم المداولات بطريقة ميكانيكية وسريعة (...) بالإضافة إلى أن العديد من الأساتذة لا يحضرون هذه المجالس» (أستاذ فلسفة، مراكش)[12].

يُظهر خطاب الفاعلين التربويين حول سلوك مجلس القسم فجوة كبيرة بين الشعبة الأدبية وباقي الشعب الأخرى. وفي كثير من الأحيان، لا يكون التوجيه نحو الشعب الأدبية موضوع نقاش داخل مجالس القسم. إذ يتم وضعها «في أسفل» سلم الشعب المدرسية على مستوى التمثل الاجتماعي، وهي مخصصة، بشكل آلي تقريبًا، للتلامذة الذين لا يُسمح لهم بالتوجيه إلى الشعب العلمية والتقنية[13].

من خلال التركيز في المقام الأول على النقط، فإن إجراءات وممارسات التوجيه ترسخ الطبيعة الهرمية للشعب والمسالك الدراسية وتوصم التلميذات والتلاميذ الذين بدلاً من اختيار توجهاتهم ينصاعون للواقع. هذا التسلسل التراتبي وعواقبه على مصير التلميذات والتلاميذ يجعل هذه العملية أقرب إلى الانتقاء منها إلى التوجيه. ونجد هذا النوع من «الآليات الضمنية» لكنها ذات تأثير قوي على مصير التلميذات والتلاميذ في عدة أنظمة تعليمية. وقد كشفت الأبحاث التي أجريت في فرنسا في هذا الاتجاه أن هذه «الاختيارات الافتراضية» تهم عددًا أكبر من التلميذات والتلاميذ الموجهين نحو الشعب الأقل قيمة (Louvet and Duret, 2017)[14]. ووفقاً لهذه الدراسة، يوجد تسلسل تراتبي بين الشعب المهنية والعامة بالثانوي، وعلى مستوى الشعب العامة، يوجد تراتب بين الشعب العلمية حيث توجد شعبة الرياضيات في مقدمة الاختيارات المدرسية، تليها الشعب الاقتصادية والاجتماعية، ثم الأدبية.

في المغرب، يتخذ التسلسل التراتبي شكلا ثنائيا: وفقا لمعيار النقطة، يتم توجيه أفضل التلميذات والتلاميذ نحو الشعب العلمية بينما يتم تعيين الأقل كفاءة، افتراضيا، إلى الشعبة الأدبية. وبحسب الشهادات، فإن هذا التوجيه لا يكون موضوع نقاش داخل مجالس الأقسام، فبالأحرى أن يناقش من طرف المعنيين، وهم التلميذات والتلاميذ وأسرهم.

ولذلك، يكون من الصعب جدًا أن نستنتج من هذه الهيمنة للشعب العلمية أن هناك نموذجًا راسخًا للتميز المدرسي. ذلك أن هذا التسلسل بين المسارين العلمي والأدبي ليس له أي أساس في الممارسة التعليمية. فكون الشعب العلمية تفتح آفاقا واسعة للدراسة ما بعد البكالوريا لا يعني بأي حال من الأحوال أنها تؤهل الإنسان لشغل أرقى الوظائف. وفي هذا الصدد، فإن الآليات التي تنظم سوق الشغل لا تعكس مدى التطابق بين التكوين والشغيل المتضمن في هذا الانتقاء المدرسي.

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

11 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.

12. مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.

13 . إن التمايز التفاضلي بين شعب الآداب وشعب العلوم والتقنيات في التمثلات المجتمعية هو حقيقة ملحوظة. والواقع أن الدولة والآباء والمجتمع يقدرون الخيارات العلمية والتقنية نظرا لأهميتها بالنسبة إلى سوق العمل والإنتاج. ومع ذلك، فإن هذا التثمين والتمييز التفاضلي لا يفسر وحده الاختيار أو التوجه نحو الخيارات الأدبية. بالنسبة للتلامذة، أو على الأقل بالنسبة إلى بعضهم، والذين يختارون طوعا ووعيا، الشعبة الأدبية ولا يعانون من ذلك، لأنه يستجيب تحديدا لاحتياجاتهم الشخصية. وبهذا الواقع نلقي الضوء على أحد أقوى التوترات التي تميز التوجيه المدرسي، ألا وهو التوتر بين اختيار الدولة (عبر الخريطة المدرسية)، واختيار الأسرة، والمجتمع بشكل عام من جهة، والاختيار الشخصي للمتعلمين من جهة أخرى. هذان الاختياران لا يتطابقان. ويطرح عدم تطابقهما سؤالين: الأول مباشر، والثاني غير مباشر. السؤال الأول هو كالآتي: إلى أي درجة يمكن للتوجيه التربوي أن ينجح دائماً في الموازنة بين احتياجات المجتمع والفرد؟ أما السؤال الثاني فهو ضمني ويتعلق ببنية المنهاج: إلى أي مدى ينجح المنهاج التربوي في التوفيق بين التكوين الأدبي والعلمي والتقني من جهة، ومن جهة أخرى، كيف يضمن التوازن بين كلاسيكيات العلوم الإنسانية والعلوم الإنسانية الرقمية؟ سؤالان يظلان مفتوحين، لكن لا يمكن لأي نظام أن لايجيبَ عليهما.

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

«في الواقع، تلميذ الشعبة العلمية ليس علميًا مائة في المائة. وتلميذ الشعبة الأدبية ليس شخصًا لا يستطيع أن يفعل أي شيء آخر» (حارس عام في ثانوية حضرية، مراكش)[15]

«بحسب تجربتي، أجد أنه من بين *40* تلميذا مقبولا في الشعبة العلمية، هناك *5* أو *6* من التلامذة فقط يستحقون» (أستاذ العلوم الفيزيائية، إعدادية حضرية، مراكش) [16]

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

- رغبات التوجيه التي يعبر عنها التلاميذ والتلميذات الحاصلون على نقط جيدة أو ضعيفة لا تتم مناقشتها من قبل مجلس القسم، فالأولى موجهة مباشرة نحو الشعب العلمية والثانية نحو الشعب الأدبية؛
- تتعلق الرغبات الأكثر مناقشة داخل مجلس القسم بنوعين من التلميذات والتلاميذ: (1) التلميذات والتلاميذ الحاصلون على نقط جيدة واختاروا على الرغم من ذلك الشعبة الأدبية (حالات نادرة تم الاستشهاد بها خاصة في المناطق القروية)؛ (2) التلميذات والتلاميذ الحاصلون على نقط جد متوسطة أو ضعيفة في بعض المواد العلمية ويرغبون في التوجيه نحو الشعب العلمية؛
- عدم ذكر التوجيه نحو الشعب المهنية من قبل المعنيين التربويين ومستشاري التوجيه، مما يوحي بعدم التنسيق بين مصالح التربية الوطنية من جهة، وإدارة التكوين المهني المسؤولة من جهة أخرى.

دور مستشاري ومستشارات التوجيه في مجالس الأقسام

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

«كمستشارين في التوجيه، ليس لدينا القدرة على مناقشة أو معارضة أو دعم اختيار التلميذ لأن النصوص لا تمنحنا أي سلطة، ولكن أيضًا لأننا لا نعرف التلاميذ » (مستشار في التوجيه، مراكش) [17]

«يعتمد تأثير مستشار التوجيه داخل مجلس القسم على شخصيته، فإذا تمكن من إثبات ذاته يمكنه التأكد من أن رأيه سيؤخذ بعين الاعتبار وإلا فلن يتدخل. » (مستشار في التوجيه، مراكش)[18].

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

«يعتمد مجلس القسم على فرضية أن التلميذ تابع جلسات الإعلام والتوجيه، وأنه ناقش اختياره مع والديه، وأنه قادر على ملء بطاقة الرغبات». (مستشار في التوجيه، مراكش)[19]

«المؤسسة تعطي التلميذ الاختيار لجعله مسؤولا، لكن الإدارة التعليمية لا تتابعه، حتى لو علمنا أن غالبية التلامذة سيرسبون لعدم قدرتهم على الاستمرار في شعب ومسالك ما بعد البكالوريا، مثل الاقتصاد أو الإدارة مثلا، بسبب عدم إتقان اللغات.» (حارس عام بإعدادية قروية بمراكش)[20]

«المشكلة لا تكمن في اختيار التلميذ بقدر ما تكمن في دوافع هذا الاختيار. نتوقع أن يقوم المراهق الذي يبلغ من العمر *12* أو *13* عامًا باتخاذ القرار بمفرده، وهو اختيار

15 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
16. مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
17 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.
18 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.
19 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
20 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.

سيحدد مستقبله. والنتيجة هي أن غالبية التلاميذ الذين أجدهم في الإعدادية يتطلعون إلى إعادة توجيه أنفسهم.»
(مستشار في التوجيه، مراكش)[21]

تؤكد هذه الشهادات والتحليلات للممارسات الفعلية قلقا حقيقيا يستحوذ على المشتغلين في نظام التوجيه بسبب كون الهياكل والبنيات المعبأة غير قادرة على تحقيق الجزء الأساسي من مهمتها.

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

9. قابلية منظومة التوجيه للتكيف

ينبغي لنظام توجيه سلس وفعال أن:

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

ولكي يتمكن القائمون على نظام التوجيه من مراعاة تطور تعلم التلاميذ والتلميذات في عالم متغير باستمرار، فلا بد من تكوينهم على هذا الأمر من ناحية، ومن ناحية أخرى أن يمتلكوا أدوات متطورة تُسهل تحليل المواقف والوضعيات وأخذ التغييرات بعين الاعتبار.

10. تكوين أطر الاستشارة في التوجيه

فيما يتعلق بتدريب المهنيين في مجال التوجيه، كان لدى المغرب في عام 1961 مركز تكوين المستشارين في التوجيه والتخطيط التربوي (CEFOPE) الذي قام بتكوين «عدد محدود للغاية من المستشارين» والذي سيترك، بعد خمس سنوات من الوجود، مهمة تكوين المستشارين في التوجيه والتخطيط التربوي للتعاون الفرنسي المغربي. وسيستأنف المركز عمله في عام 1976 تحت اسم جديد (مركز تكوين مستشاري التخطيط التربوي، CFCPE). وفي عام 1982، أعيد تنظيم المركز لتجويد التكوين. وتم إدخال تجديدين رئيسيين: تمديد مدة التكوين إلى سنتين بدلاً من سنة واحدة فقط، وإقرار التخصص في السنة الثانية بمسارين (مسلك التوجيه المدرسي ومسلك التخطيط المدرسي). وسيشهد المركز مرة أخرى تجديدا ثالثا سنة 1987 وهو افتتاح تكوين المفتشين في التوجيه المدرسي والتخطيط التربوي. وبالفعل، قام المرسوم رقم 2.85.723 بتحديث هيكل التكوين هذا ليصبح مركز التوجيه والتخطيط التربوي (COPE) المؤسسة الوحيدة في المغرب وإفريقيا التي تقوم بتكوين المستشارين والمفتشين في التوجيه المدرسي والمهني والتخطيط التربوي. ويكون مركز التوجيه والتخطيط التربوي من خلال سلكين: سلك المستشارين وسلك المفتشين. يشمل كل سلك مسلكين، فسلك تكوين المستشارين يتكون من مسلكين: مسلك مستشاري التوجيه التربوي ومسلك مستشاري التخطيط التربوي، أما سلك المفتشين، فيتكون من مسلكين: مسلك مفتشي التخطيط التربوي، ومسلك مفتشي التوجيه التربوي. ويستمر التكوين لمدة سنتين، تخصص السنة الأولى للتكوين النظري والميداني، وتخصص السنة الثانية للتدريب والقيام ببحث ميداني يعالج، في حالة مستشاري ومفتشي التوجيه التربوي، قضية التوجيه التربوي والمهني. ويحصل الإطار المتدرب في

21 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.

نهاية التكوين على ديبلوم في تخصص التوجيه أو التخطيط التربويين. وعلى الرغم من القدم النسبي لهذا المركز المختص في تكوين مهني الاستشارة في التوجيه، فقد ظل عدد مفتشي ومستشاري التوجيه الذين تكونوا في المركز غير كاف لتلبية حاجة جل مؤسسات وتلاميذ المنظومة التربوية بمكوناتها المدرسية والجامعية والمهنية. إذ كون المركز ما بين سنة 1984 و2024 ما يقارب 2,696 مستشار ومستشارة في التوجيه التربوي. كما كون حوالي 110 مفتش ومفتشة توجيه ما بين 1989 و2014.[22] (انظر الملحقين 5 و6).

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

وبالإضافة إلى مهمته التكوينية الأساسية، فيمكن لمركز التوجيه والتخطيط إجراء البحوث والدراسات في مجالات التوجيه المدرسي والمهني والتخطيط التربوي. وقد تم تعزيز هذا البعد من خلال المرسوم الأخير رقم 2.24.395 الصادر في 12 يونيو 2024، ولا سيما بموجب المواد 2، 3، وبشكل خاص المواد 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35.[23]

ويؤكد تقرير المجلس الأعلى للحسابات للفترة ما بين 2019-2020[24] أن هياكل وخدمات المساعدة في الإعلام والمساعدة على التوجيه لبعض المؤسسات تقتصر على تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي، ولا تمس في غالبيتهم مختلف مستويات التعليم الثانوي التأهيلي. كما سجل التقرير أن فضاءات التوجيه داخل المؤسسات التعليمية لم يتم تعميمها رغم التوصيات المتكررة في الموضوع منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين. إذ بلغت نسبة تأطير المؤسسات 3.68 مؤسسة لكل مستشار في التوجيه،[25] ليبقى 39 قطاع مدرسي دون تأطير من طرف مستشاري التوجيه. أما بالنسبة إلى معدل تأطير التلميذات والتلاميذ في التعليم الثانوي بسلكيه، فقد ارتفع العدد بالنسبة إلى كل مستشار توجيه من 2662 تلميذا وتلميذة في الموسم الدراسي 2016-2017، إلى 2920 في الموسم 2019-2020، مع تسجيل أن معدل بعض القطاعات المدرسية هو أكثر من ضعف المعدل الوطني. كما سجل انخفاض عدد مستشاري التوجيه خلال نفس الفترة من 904 مستشارا ومستشارة إلى 852 مستشاراً ومستشارة في التوجيه

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

11. تجديد مناهج وأدوات التوجيه

أعطت الرؤية الإستراتيجية للإصلاح مكانة هامة لتجديد أساليب وأدوات التوجيه المدرسي، وذلك بالتوصية باستخدام الروائز[26] عوض المعدلات ومراعاة تطلعات وقدرات

22 . وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، عرض مركز التوجيه والتخطيط التربوي يناير 2023، ص 18.

23 . مرسوم رقم 2.24.395 صادر في 5 ذي الحجة 1445 (12 يونيو2024) بإعادة تنظيم مركز التوجيه والتخطيط التربوي، الجريدة الرسمية، عدد 7316، ص: 4427-4432.

24 . https://www.courdescomptes.ma/wp-content/uploads/202301//Synthese-du-rapport-20192020-.pdf, voir spécialement les pages : 6366-.

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

26 . يعتبر التفكير في الاختبارات والروائز أكثر من ضروري: ما هي أنواع الاختبارات التي يتقن مستشارو التوجيه تمريرها؟ وماذا عن أهميتها للتلاميذ والطلبة؟ ما هي الروائز المتوفرة في مركز التوجيه والتخطيط التربوي؟ هل لا يزال مستشارو ومستشارات التوجيه يستخدمون الاختبارات داخل المؤسسات التعليمية؟ ووفق أي برتكول؟ما هي مواصفات المستفيدين من إجراء هذه الاختبارات؟

المتعلمين والمتعلمات التي لا تتوافق دائما مع قيود وإكراهات الخريطة المدرسية والجامعية. وفي نفس الاتجاه، نص القانون الإطار على تجديد آليات التوجيه التربوي والمهني، خاصة من خلال الروائز، مع الأخذ بعين الاعتبار في الآن نفسه، معدلات التلميذات والتلاميذ ورغبات المتعلمين والمتعلمات. كما يوصي بضرورة بلورة دلائل مرجعية تحدد المبادئ والمعايير الأساسية التي يجب مراعاتها أثناء سيرورة التوجيه والإعلام في كافة مستويات النظام التربوي، والحرص على تحيين مضامينها في ضوء المستجدات التي تعرفها أنظمة التكوين.

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

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

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

وعلى إثر هذا القرار، اعتمدت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، في مارس 2022، إطارا مرجعيا جديدا لدعم المشروع الشخصي للمتعلمين، ويتعلق الأمر بالمرسوم رقم 22-007، على مستوى السلكين من التعليم الثانوي. تتناول الوثيقة بدقة الإطار المرجعي وحاجة جميع المعنيين (مستشارو التوجيه، مديرو الإدارة التربوية، مفتشو التوجيه، الهياكل الإدارية الجهوية والإقليمية للتوجيه التربوي والمهني)، إلى اعتماد نفس المعايير ومعايير الجودة بهدف الارتقاء بالمنهج المتخصص لدعم المشاريع الشخصية للمتعلمين في المراحل الدراسية المحددة. بالإضافة إلى ذلك، يتم أيضًا أخذ تطور الممارسات في الاعتبار نظرًا لأن إمكانية تحديث وتحديد أحكام الإطار المرجعي أصبحت ممكنة من خلال إنتاج وثائق مرجعية أو أدلة عمل عندما يكون ذلك ضروريًا.

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

بالإضافة إلى الإشارة إلى القانون الإطار 51.17، فإن الوثيقة تشير أيضًا إلى تقرير تقييم الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتقييم تنفيذه، الذي نشرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين[27].

وفيما يتعلق برهانات المواكبة التخصصية، يحدد الإطار المرجعي النهج الشخصي، الذي يقوم على مواكبة كل

27 . الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 : المكتسبات والمعيقات والتحديات. الرباط 2015.

متعلم(ة)أو مجموعة من المتعلمين والمتعلمات من ذوي الاحتياجات المماثلة داخل المدارس. وينبغي استكمال هذا الإجراء الضروري، ولكنه غير كاف، وفقًا للإطار المرجعي، بمساهمة مستشاري التوجيه في المجالات الثلاثة التي تقع ضمن مسؤوليتهم: الإعلام، والتوجيه، والمواكبة النفسية والاجتماعية. ويوصي أيضًا بالإدارة الرقمية لإجراءات التوجيه عبر نظام معلومات «مسار»، حيث سيشجع المتعلمين والمتعلمات على بناء مشاريعهم الشخصية من خلال النهج الشخصي. ويتضمن ذلك دعم تنويع العرض التعليمي من خلال إنشاء الجسور والبوابات بين المكونات المختلفة لمنظومة التعليم وإنشاء تعليم دامج يجعل من الممكن تكييف كل من الخدمات التعليمية والمواكبة التخصصية وفقًا للاحتياجات المختلفة للمتعلمين.

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

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

12. اندماج نظام التوجيه

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

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

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

13. التنسيق بين مختلف الشعب والفاعلين المعنيين بالتوجيه

تؤكد الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 وكذلك القانون الإطار على إرساء آلية تنسيق وظيفية وفعالة بين مختلف القطاعات والفاعلين المعنيين بالتوجيه. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن نظام التوجيه التربوي والمهني المغربي يفتقر إلى الطابع الرسمي المُهَيكَل، ذلك أن مساطر وصيغ التعاون بين الفاعلين المعنيين بالتوجيه يطبعها نوع من الفراغ القانوني. وهو الأمر الذي يترك المجال مفتوحًا للتأويلات الفردية داخل كل قطاع. وبالتالي يعاني كل من التنسيق الداخلي والخارجي فيما يخص التوجيه، من عجز ملحوظ.

التنسيق الداخلي

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

«المدرسون والموظفون الإداريون لديهم فكرة غامضة وأحكام مسبقة على أنشطة مستشار التوجيه. وغالباً ما يُنظر إلى هذا الأخير على أنه الموظف الحكومي الذي لا يأتي إلا في نهاية العام الدراسي العام لحضور مجلس القسم، وهي رؤية اختزالية لعمل ودور المستشار في التوجيه.» (مستشار في التوجيه، مراكش)[28].

ويبرر هذا النقص في المعرفة، حسب باقي الفاعلين، بالخصاص في عدد المستشارين في التوجيه، والطبيعة الموسمية لتدخلهم في المؤسسات. في بداية كل عام، يتلقى مديرو ومديرات المؤسسات اسم المستشار(ة) في التوجيه، أو المفتش(ة) المسؤول(ة) عن مراقبة أنشطة الإعلام والتوجيه في حالة تعذر وجود مستشار(ة). وتقتصر علاقة مديري ومديرات المؤسسات مع مستشاري ومستشارات التوجيه على تحديد جدول الزيارات:

«هذا العام جاء المستشار في بداية العام لأخذ الإحصائيات وتحديد مواعيد الدورات. وفي شهر مارس، أجرى جلسة مع التلميذات والتلاميذ لمدة ساعتين. يستفيد التلميذ من جلسة إعلام وتوجيه لمدة ساعتين سنويًا.» (مدير ثانوية بالوسط القروي)[29].

28 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.

29 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.

أمـا الأسـاتذة، فيقـول البعـض منهـم إنهـم لا علاقـة لهـم بمستشـار التوجيـه الـذي يعمـل في مؤسسـتهم ، ولا علـم لهـم بمحتـوى جلسـات الإعلام والتوجيـه. وأوقـات الالتقـاء الوحيـدة هـي إمـا لحظـة تسـليم القاعـة للمستشـار ليقـوم بحصـة الإعلام والتوجيـه، أو عنـد انعقـاد مجلـس القسـم.

«أنـا شـخصياً لا أرى المستشـار في التوجيـه إلا في نهايـة العـام الـدراسي» (أسـتاذ، بثانويـة، مراكـش)[30].

أمـا الأسر فلا تشـارك في عمليـة التوجيـه داخـل التعليـم العمومـي سـواء في الوسـط الـحضري أو القروي.وغالبًـا ما يكون دور جمعيـات الآبـاء والأوليـاء محـدودًا جـدًا وفقًـا للمسـؤولين الإداريين والفاعـلين في التوجيـه. ومـع ذلـك، فقـد لوحـظ أنـه في بعـض المؤسسـات النـادرة، يقدمـون المسـاعدة اللوجسـتية إلى مستشـار(ة) التوجيـه (النسـخ، طباعـة المنشـورات، ومـا إلى ذلـك)، لتلبيـة احتياجـات التلميـذات والتلاميـذ مـن الإعلام والتوجيـه.

وغالبًـا مـا يُنظـر إلى جدولـة جلسـات الإعلام والتوجيـه في المؤسسـات على أنهـا مصـدر للنـزاع مـع مديـري ومديـرات المؤسسـات. فبالنظـرً إلى عـدم دمجهـا في الجـدول الزمنـي للتلاميـذ والتلميـذات، فـإن جدولـة هـذه الجلسـات تعتمـد على توفـر الحجـرات وحضـور التلميـذات والتلاميـذ. وقبـل كل شيء، على تعـاون الموظـفين الإداريين.

«عـادةً مـا تتـم جدولـة جلسـات الإعلام على حسـاب حصـص المـواد التـي يمكـن اعتبارهـا أقـل أهميـة بالنسـبة إلى الشـعبة المعنيـة.» (مديـر المركـز الجهـوي للتوجيـه المـدرسي والمهنـي، *CROSP*، مراكـش)[31].

إن عـدم توفـر قاعـات للعمـل وعـدم حضـور التلميـذات والتلاميـذ، يدفـع عـدداً مـن المستشـارين والمفتـشين إلى إلغـاء الـدورات المقـررة، خاصـة في المؤسسـات الأقـل تعاونـاً. ويُطلـب مـن مديـري ومديـرات المـدارس تزويـد المستشـارين بجميـع الخدمـات اللوجسـتية اللازمـة في حـدود مواردهـم ووسـائلهم التعليميـة. ومـع ذلـك، فإنهـم يدركـون أن ضيـق المـكان والزمـان في المـدارس يولـد في بعـض الأحيـان توتـرات وحتـى صراعـات.

«قـد تنشـأ المشـكلة أحيانًـا مـع الحـارس العـام أو الناظـر أو أحـد الأسـاتذة إذ يرفـض الأسـتاذ التنـازل عـن حصتـه أو عـن جـزء منهـا للمستشـار في التوجيـه. وكذلـك يرفـض الحـارس العـام التعـاون قـائلاً إنهـا ليسـت وظيفتـه. هـذه الأحـداث تخلـق لنـا مشـاكل وحساسـيات مـع هـذه الأطـر. عندمـا لا يتمكـن مستشـار التوجيـه مـن العثـور على مـكان يمكنـه الجلـوس فيـه أو تسـليم الـنشرات والمطويـات، فـإن ذلـك يخلـق مشـاكل.» (مديـر ثانويـة مراكـش)[32].

إن عمليـة «برمجة-وإلغـاء برمجـة» حصـص الإعلام يكـون لهـا تـأثير على حضـور التلميـذات والتلاميـذ. أشـار معظـم مستشـاري التوجيـه إلى عـدم اهـتمام التلميـذات والتلاميـذ وغيابهـم بسـبب طبيعـة الحضـور «غير الإلزاميـة» لجلسـات الإعلام والتوجيـه.

وتعـد مراقبـة وتتبـع الأنشـطة المبرمجـة مـن قبـل مستشـاري التوجيـه جـزءًا مـن مسـؤوليات مفتـش(ة) القطـاع المـدرسي ورئيـس المصلحـة الـذي يشرف على تـأطير المؤسسـات التعليميـة. يـشترط على المستشـار(ة) في التوجيـه إرسـال تقريـر شـهري عـن الأنشـطة التـي يقـوم بهـا في المؤسسـات التـي يعمـل بهـا. ويجـب عليـه أن يملأ لـكل نشـاط يقـوم بـه اسـتمارة زيـارة يذكـر فيهـا طبيعـة النشـاط واليـوم الـذي تـم فيـه وعـدد التلميـذات والتلاميـذ المسـتفيدين منـه. يتـم اعـتماد هـذا النمـوذج مـن طـرف المستشـار(ة) في التوجيـه، ومديـر(ة) المؤسسـة، ورئيـس(ة) مصلحـة تـأطير المؤسسـات. ومـع ذلـك، مـن الصعـب مراقبـة إنجـاز هـذه العمليـات بسـبب وجـود قيـود عديـدة تعيـق تفعيلهـا.

وتطـرح الوظيفـة المزدوجـة للمفتـشين مشـاكل عويصـة تجعـل مهمـة الرصـد والمراقبـة شـبه مسـتحيلة. ويمـس هـذا الوضـع أيضـاً السـلطة الإداريـة للمسـؤول الإقليمـي الـذي يجـد نفسـه غير قـادر على اتخـاذ القـرار.

«هـذا يطـرح لي مشـكلة كيفيـة العمـل مـع هـذه الفئـة: هـل يجـب أن أتوسـل إليهـم أم أجبرهـم على العمـل معـي. إذا كان مفتشـاً فـإن نصائحـه وتوجيهاتـه في المنطقـة تعتـبر مسـاعدة، فأنـا في موقـف ضعيـف. لا أسـتطيع فـرض عـدد معـين مـن الإجـراءات عليـه. لا بـد لي مـن اسـتيعاب. (...) هـذه المهمـة المزدوجـة تطـرح مشـكلة بالنسـبة لي، لا أسـتطيع السـيطرة عليهـا، ولا تسـمح لي بالعمـل بشـكل صحيـح. ليـس لـدي الوسـائل اللازمـة لفـرض الأمـر، هـذا هـو دور الأكاديميـة»

30 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.

31 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.

32 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.

(مسؤول إقليمي مراكش)[33].

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

«إذا حددت الدولة مهام هذا الإطار، فإنها ستحميني. يمكنني أن أحاسبه، ولكن طالما أنني تحت رحمة هذا المسؤول الذي يقول لي «أنا أقوم بهذا العمل لمساعدة الإدارة» فلا أستطيع إلا أن أرد بهذه الطريقة «الله يحفظك، تساعدنا، وتفعل الخير من أجل الأطفال المغاربة.» (مسؤول إقليمي عن التوجيه مراكش)[34].

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

«العلاقة مع مديري المؤسسات تختلف تبعا للشخص. أنا مسالم واجتماعي بطبعي، ولا أدخل في نزاع مع مديري المؤسسات، وبالتالي، لا أواجه أي مشاكل. لكن إذا كان المستشار متعنتاً بعض الشيء، فمن المؤكد أنه سيواجه صعوبات.» (مفتش في التوجيه التربوي، مراكش)[35]

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

«كنت أعرف مستشارًا جعلني أكره التوجيه والإدارة. كانت لديه مؤسستان، ولم يعمل في أي واحدة منهما. عندما يستدعيه مدير إحدى المؤسستين، يتظاهر بالتواجد في المؤسسة الأخرى. ويفعل نفس الشيء بالنسبة إلى مدير المؤسسة الأخرى.» (مدير مراكش)[36].

«كنت أعرف مستشارًا في التوجيه عندما كنت مديرًا في مدينة شيشاوة. كان يعمل ساعتين في الأسبوع. يجب أن أقول إنه عمل جيدًا مع تلامذة المستوى الثالث. وكان متحمسا لعمله. (...). هنا لا تتجاوز جلسات المستشار جلستين في السنة. وتقتصر على مراقبة برنامج العمل، بينما في شيشاوة كان الأمر مختلفا جدا وأكثر فائدة للتلامذة. في عام *2011*، قبل المشروع الجديد، كان يعمل بالفعل مع التلميذات والتلاميذ على مشاريعهم الشخصية. وقد تفاجأ التلميذات والتلاميذ باكتشاف أنفسهم وقدراتهم الخاصة.» (مدير ثانوية بالوسط القروي)[37].

التنسيق الخارجي

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

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

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

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

33 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
34 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
35 . مجموعة بؤرية، مستشارو ومفتشو التوجيه، مراكش 2020.
36 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
37 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.

«يقوم أطر التكوين المهني بزيارة المؤسسة خلال الدورة الثانية مرة واحدة سنويًا، حيث يجمعون قسمين أو ثلاثة أقسام لمدة ساعتين. يرغب التلاميذ والتلميذات حقا في الحصول على معلومات حول التكوين المهني، لكن لسوء الحظ، فبالإضافة إلى مشكل تنظيم الحملات الإعلامية، هناك مشكلة المسافة. ليس لدى التلميذات والتلاميذ منحة دراسية ولا إمكانية الإقامة في الداخلية. يجب أن نتعامل مع طلب التلميذات والتلاميذ القرويين للتكوين المهني». (حارس عام ثانوية بالوسط القروي، مراكش)[38].

«أغلبية التلميذات والتلاميذ مهتمون بالتكوين المهني، ولكن بسبب مشكلة المنح الدراسية ووسائل النقل، لا يقومون بذلك الاختيار. لقد كنت مديرًا لمدة خمس سنوات، ولم أر قط تلامذة يختارون التكوين المهني.» (مدير ثانوية بالوسط القروي، مراكش)[39].

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

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

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

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

«لدينا تجربة خاصة مع الدفعة الأولى من البكالوريا المهنية. وفي الجذوع المشتركة وجهوا التلميذات والتلاميذ الذين طلبوا الإعفاء. كان لديهم مستوى ضعيف، وظلت هذه الفكرة عالقة بحيث لم تكن نتائج البكالوريا المهنية السنة الماضية مرضية. وكانت نسبة النجاح منخفضة. وعندما قمنا بتحليل النتائج، وجدنا أن التلميذات والتلاميذ لم يحصلوا على المعدل في المواد العامة بينما في المواد المهنية حصلوا جميعاً على المعدل.» (مدير مؤسسة التكوين المهني *ISGI* مراكش)[40].

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

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

«تختلف الأنظمة الداخلية في مؤسسات التعليم العام عن تلك الخاصة بمراكز التكوين المهني. كيف يتم تدبير ملفات التلميذات والتلاميذ؟ في أي مؤسسة يجب أن يبقوا؟ هناك تخصصات في التكوين المهني تُغلق، ومع ذلك، هناك تلامذة يتم توجيههم إلى هذه التخصصات. ومن ثم تنشأ مشكلة إعادة توجيههم مع العلم أنه في التكوين المهني، لا توجد إمكانية لتغيير شعبة التكوين » (مدير *CROSP*، مراكش)[41].

38 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
39. مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
40 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.
41 . مجموعة بؤرية، أطر الإدارة التربوية، مراكش 2020.

الخلاصة

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

منذ السنوات الأولى للاستقلال، كان التوجيه في المغرب مفصولًا تمامًا عن الممارسات التربوية. ورغم الجهود المبذولة، لم يتحرر التوجيه بشكل كامل من منطق نشأته الذي تمثل، في سنوات الحماية والأعوام الأولى بعد الاستقلال، في اختيار اليد العاملة لسوق الشغل من خلال التكوين القصير المدى. وظل التوجيه، حتى الثمانينيات، في خدمة التخطيط والخريطة المدرسية. وعلى الرغم من أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أدرج التوجيه في صميم الإصلاح التربوي، فقد أظهر تقييم تنفيذ الميثاق التي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2014 أن التوجيه، رغم الديناميكية التي أحدثها البرنامج الاستعجالي في هذا المجال، مثل توسيع مهام مستشاري التوجيه، ظل محدودًا أساسًا في إعلام التلميذات والتلاميذ بالشعب والمسارات التعليمية والتكوينية المتاحة. وبالتالي، لم يتم تحسين وظيفة التوجيه بمعناها التقليدي فحسب، بل لم تُخلق أيضًا الظروف اللازمة لدمجه الفعلي في الممارسات التربوية.

من هذا المنطلق، حددت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 بوضوح البعد التربوي للتوجيه، والذي يتضمن اللجوء إلى التوجيه المبكر وتعزيز حرية اختيار الدراسات لدى المتعلم طوال مسيرته الدراسية. كما تم التأكيد على ضرورة إنشاء الهياكل المناسبة وتجديد الأدوات، بالإضافة إلى التخلي عن الاعتماد الحصري على المعدلات الدراسية، مع إعطاء أهمية أكبر للتطلعات والقدرات والمشاريع الشخصية للمتعلمين. وأخيرًا، تم إدراج وقت مخصص للأنشطة التوجيهية ضمن الحياة المدرسية. أما القانون الإطار، الذي تم اعتماده في 2019، فقد كرس مبدأ التوجيه المبكر للتلاميذ والتلميذات بهدف تمكينهم من تحقيق مشاريعهم المهنية وفقًا لقدراتهم وميولاتهم. وعليه، تم اختيار أداة «المشروع الشخصي للمتعلم» كوسيلة أساسية لإدخال التوجيه في الممارسات التربوية. ومع ذلك، فإن «المشروع الشخصي للمتعلم» يتطلب إعادة تأسيس للهندسة المنهجية وتناغمًا بين أعمال الفاعلين.

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

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

علاوة على ذلك، وفي ضوء تشخيص وظيفة التوجيه على المستويين الوطني والدولي، فإن خدمات التوجيه التي تكافح من أجل تقديم الاستشارة الشخصية للتلامذة لا تُستخدم إلا قليلاً. إذ كشف التقييم الوطني لمكتسبات تلاميذ وتلميذات الجذوع المشتركة (PNEA 2016) أن 25% فقط من التلميذات والتلاميذ أعلنوا أنهم تلقوا من مستشار(ة) التوجيه الاستشارة لاختيار الجذع المشترك الذي رغبوا فيه. ويمثل التلاميذ والتلميذات الذين اختاروا بأنفسهم مسارهم دون أي مساعدة 47%، يليهم الذين تلقوا مساعدة من الأب (25%) والأم (20%)، ومن أحد أفراد الأسرة (22%) أو من صديق (9%). كما لا تتجاوز نسبة التلميذات والتلاميذ الذين أبلغوا عن تلقيهم مساعدة في التوجيه من مدرسيهم ومدرساتهم 15%[1].

وعلى مستوى آخر، ووفقاً لنتائج PNEA 2019، فإن "اختيار التلميذات والتلاميذ للجذوع المشتركة كان على أساس النقط

1 . لكون السؤال المطروح على التلاميذ هو سؤال متعدد الاختيارات، فإن مجموع النسب المئوية يتجاوز 100%، ذلك لأن عددا كبيرا من التلميذات والتلاميذ يختارون أكثر من خيار واحد. تعرض النتائج أعلاه، حسب ترتيب الأهمية، الخيارات الأكثر تكرارًا.

التي تم الحصول عليها" . يمثل «الخيار الأكثر تكراراً» بنسبة 49%، يليه "المواضيع الرئيسية التي يتم تدريسها في الجذع المشترك المختار تتناسب مع تفضيلات التلميذات والتلاميذ» (44%)، ثم "آفاق الجذع المشترك المختار تتناسب مع طموحات التلميذات والتلاميذ" (43%). وأخيراً، «الاختيارات التي يتم اتخاذها بناءً على رغبات الأسرة» وتمثل (13%) أو «تحت تأثير اختيار صديق» (9%) تسود على «الاختيارات التي يتم اتخاذها بناءً على طلب الأسرة». أما «الاختيار على أساس توجيه من مستشار في التوجيه التربوي»، فلا تمثل سوى 6%، رغم أن نتائج PISA 2018 أظهرت أن 62% من مديري المؤسسات التي تم استطلاع آراء تلامذتها بعمر 15 سنة صرحوا بوجود مستشار في التوجيه، وبأنه يقوم بزيارة المؤسسة بانتظام.

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

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

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

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

تظل خيارات التلميذات والتلاميذ في الاختيار، إذن، محددة بالقيود الاجتماعية والاقتصادية والمادية. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه القيود، التي تعتبر مصدرا للعديد من أشكال عدم المساواة والفشل الدراسي، فإن تطوير التوجيه التربوي، والمهني، المرتبط بالمكونات الأخرى لمنظومة التربية والتكوين، يعتبر أمرا ضروريا.

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

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

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

الملاحق

الملحق 1 : عوامل التأثير المحددة لأنظمة التوجيه

العوامل	التأثير على أنظمة التوجيه
مستوى التنمية الاقتصادية	– في البلدان الأقل تطورًا اقتصاديًا، تهيمن على التوجيه اعتبارات سوق الشغل، حيث يتم توجيه التلميذات والتلاميذ نحو الشعب الدراسية والتكوينية التي تعتبر ضرورية للاقتصاد؛ – غالبًا ما يكون التكوين المهني أكثر ملاءمة من الدراسات الجامعية في هذا النوع من الاقتصاد؛ – كلما تطور الاقتصاد، زاد التركيز على التنمية الشخصية للأفراد؛ – في المجتمعات الصناعية، يتم إدراج التوجيه في الأنظمة التعليمية ويسبق إدارة المسار المهني المنوطة أساسا بالمنظمات الموظفة التي يميل الأفراد للعمل بها طوال مسيرتهم المهنية؛ – في المجتمعات ما بعد الصناعية، يتم التركيز بشكل أكبر على الفرد، وتفاعله مع بيئة عمله، والتعلم مدى الحياة، والمهارات التأملية التي تسمح بالتكيف المستمر مع المشروع الشخصي والمهني.
النظام السياسي والسياسات العامة	– يرتبط التوجيه ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الاختيار الفردي، ومن ثم يتطور بشكل أكبر في سياقات الدمقرطة؛ – هناك مساحة ضئيلة للتوجيه في الاقتصادات المخططة والمركزية وفي الأنظمة الشمولية، حيث يتم تحديد مسار كل فرد مسبقًا؛ – تتغير طبيعة التوجيه بناءً على ما إذا كان يتعلق بأجندة محافظة تعتمد على التحكم في الأفراد أو بأجندة ديمقراطية تهدف إلى قيادة التغيير الاجتماعي التقدمي والتركيز على التطوير المستمر لمهارات الأفراد؛ – ومع ذلك، فإن التوترات بين الاحتياجات المجتمعية واحتياجات الأفراد لا تختفي تمامًا، حتى في السياقات الديمقراطية؛ – باستثناء البلدان الاسكندنافية، مثل السويد التي تشير في وثائق التوجيه الخاصة بها إلى تغيير اجتماعي جذري، ليبرالي وتقدمي، حيث يتم تكوين التلميذات والتلاميذ على تطوير موقف نقدي يمكنهم من اختيار المعلومات ذات الصلة المتاحة وفهم أسسها النظرية، إلا أن هذه المبادئ نادرًا ما تُترجم بشكل كامل إلى ممارسات يومية؛ – في بعض البلدان التي شهدت صعود «اليمين الجديد»، لوحظ اتجاه معين نحو تطبيق مبادئ السوق على التوجيه وتشجيع خصخصته، مما يضمن التنافس وبالتالي يفترض تحسين جودة الخدمات.
العوامل الاجتماعية والثقافية	– البلدان التي تعرف تراتبا اجتماعيًا قويًا تحتاج إلى خدمات توجيه أقل، حيث إن التوجيه يقتصر على عدد محدود من الفئات الاجتماعية، مما يحد من خيارات الأفراد ويوجههم في ضوء هذه الحدود؛ – في البلدان التي تعرف حركية اجتماعية أكبر نسبيًا، يُعرض للأفراد خيارات متعددة ويلعب التوجيه دورًا أكبر؛ – في المجتمعات التي شهدت نظامًا اجتماعيًا عالي التفاوت مثل بريطانيا والدول الاسكندنافية، خضع التوجيه أكثر للتحليلات الاجتماعية، بينما هيمنت عليه الدراسات النفسية في الولايات المتحدة؛ – تختلف تصورات وممارسات التوجيه حسب نوع الثقافة السائدة في المجتمع (أي، الفردية مقابل الجماعية/التضامنية): على سبيل المثال، يجد مستشارو التوجيه في الولايات المتحدة صعوبة أكثر من نظرائهم البريطانيين في الاعتراف بأهمية العوامل الاجتماعية والسياسية فيما يتعلق بعملهم؛ – وجود «مجتمعات جماعية» ضمن المجتمعات الفردية، وبشكل عام في المجتمعات الجماعية، يجعل توجيه الفرد تابعًا لاحتياجات المجتمع؛ – يمكن أن يدمج التوجيه مفهوم الاختيار الفردي عندما تكون العوامل الاجتماعية والثقافية مواتية، أو يمكن أن يضعه في صراع مع الهياكل الاجتماعية القائمة، ما لم يتكيف معها تمامًا.
أنظمة التعليم والتكوين والتشغيل	– تعتمد فعالية نظام التوجيه إلى حد كبير على طبيعة النظام التعليمي: هل يعزز التنقل الاجتماعي أم أنه يعيد إنتاج نفس وضعيات أسر التلميذات والتلاميذ في السلم الاجتماعي؟ – تؤثر نظرية المنهج أو ما يُعتبر ملائمًا لتعلمه وتعليمه في نظام تعليمي معين، أيضًا على مكانة التوجيه داخل هذا النظام؛ – تختلف مكانة التوجيه في المنهج حسب نوع النظام المتبع. وقد لوحظ أن التوجيه يحتل مكانة مهمة في المنهج في البلدان التي تتبع أجندة ليبرالية وبراغماتية متل الولايات المتحدة والدول الاسكندنافية؛ – تلعب طبيعة التكوين المهني أيضًا دورًا، ففي الأنظمة التي تعتمد على التعلم في بيئة العمل، تكون المؤسسات المرتبطة بسوق الشغل هي التي تقدم التوجيه (ألمانيا) بينما في الأنظمة التي تعتمد على النظام التعليمي للتعلم، تكون المؤسسات التعليمية هي التي تؤدي هذا الدور (فرنسا)؛ – تشمل خدمات التوجيه القائمة على التعليم والتنمية الشخصية التوجيه ضمن النظام التعليمي، بينما الدول التي تبرمج التوجيه لتلبية احتياجات سوق العمل تدمج التوجيه في المؤسسات المرتبطة بسوق العمل. وهناك بعض البلدان التي تنشئ وكالات تقع بين الاثنين؛ – تؤثر طبيعة نظام العمل أيضًا على التوجيه: اختيار التنظيم (اليابان) مقابل اختيار المهنة. في الخيار الأول، يتم التوجيه وتطوره أساسًا داخل الشركات بينما في الخيار الثاني، يتم تشجيع التنقل بين الشركات بشكل كبير.

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

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

الملحق 2 : هياكل التوجيه ومهامها

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

الملحق 3: انتظارات الفاعلين في التوجيه

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

المسؤولون المحليون عن التوجيه	– الاستثمار بشكل أكبر في الموارد البشرية، وتحسين تدريبها وتأهيلها؛ – تخصيص مزيد من الموارد المادية والبشرية والتكنولوجية واللوجستية لنظام المعلومات والتوجيه؛ – تحفيز الأطر المعنية بالتوجيه المدرسي؛ – توضيح مهام مستشاري التوجيه من خلال نصوص تنظيمية تحدد وظائفهم؛ – تفعيل تصنيف جميع الأنشطة المتعلقة بالتوجيه المدرسي للتلامذة وجميع المعلومات المتعلقة بحياتهم الدراسية في مسار[1].
المسؤولون عن التكوين المهني	– إرساء تواصل مستمر وغير دوري بين مستشاري قطاع التكوين المهني ومستشاري قطاع التربية الوطنية؛ – تعزيز التوعية والإعلام بين جميع الشركاء وشرح أن التكوين المهني هو بديل لا يقل قيمة عن الخيارات الأخرى؛ – العمل على محتوى المعلومات الموجهة للتلامذة؛ – إجراء عمل مستمر ومنسق بين الفاعلين الميدانيين، وليس بين المسؤولين الإداريين.
مفتشو ومفتشات ومستشارو ومستشارات التوجيه	– زيادة عدد الأطر المعنية بالتوجيه المدرسي؛ – تحديد وتوضيح المهام الخاصة بالأطر المعنية بالتوجيه المدرسي مع أخذ الواقع الميداني بعين الاعتبار؛ – التفكير في إصلاح التوجيه في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة؛ – إضفاء الطابع المؤسسي على التكوين المستمر لتلبية الاحتياجات الضخمة في الميدان؛ – توعية وإشراك الأسر[2]؛ – إشراك وتكوين الأساتذة والأستاذات في مجال التوجيه المدرسي والمهني؛ – تنويع المصادر الموثوقة والحديثة للمعلومات؛ – فصل وظيفة التوجيه عن وظيفة التخطيط؛ – تطوير تعاون وتنسيق حقيقي بين الفاعلين في مجال التوجيه: الأساتذة، مستشارو التوجيه والمديرون.
الأساتذة والمديرون وأطر الإدارة	– تعيين مستشار(ة) توجيه لكل مؤسسة مدرسية من أجل تحسين توجيه العمل؛ – إنشاء توجيه مؤسسي؛ – إرساء تواصل بين الأساتذة والمديرين ومستشاري التوجيه؛ – إعادة منح الأستاذ(ة) سلطته في اتخاذ قرار التوجيه؛[3] – إشراك الأسرة في قرارات التوجيه على مستوى المؤسسة؛ – تأجيل قرارات التوجيه (مثل تقديم مرحلة التوجيه إلى السنة السادسة من التعليم الثانوي)؛ – تحقيق العدالة في العرض المدرسي في المناطق القروية من حيث التكوينات، والتأطير المدرسي، وإنشاء التخصصات، والنقل المدرسي، والموارد البشرية، وغيرها؛ – تطوير شعب التكوين المهني في الوسط القروي؛ – ربط مستشار(ة) التوجيه بالفريق التربوي في المؤسسة التعليمية؛ – تلبية طلب التكوين المهني في الوسط القروي؛ – بدء التوجيه من المرحلة الابتدائية.
ورشات التوجيه	– زيادة عدد الأطر المعنية بالتوجيه المدرسي من أجل تقديم تأطير أفضل للتلاميذ والتلميذات؛ – تزويد المستشارين بجميع الوسائل المادية والتكنولوجية للعمل وفق أعلى المعايير؛ – تخصيص مساحات خاصة للأنشطة المتعلقة بالمعلومات والتوجيه.

1 . منذ جائحة كوفيد 19، أصبحت اختيارات التوجيه يعبر عنها عبر منصة مسار.

2 . «عندما يشتغل المرء في مؤسسة تعرف معدل هدر مدرسي وتكرار مرتفعين للغاية، فما هو المشروع الشخصي الذي يمكن مناقشته مع التلميذ» (مستشارة التوجيه الدراسي، تمارة).

3 . «يجب أن يكون الأساتذة هم من يقررون وليس المستشار أو المدير الذي يوقع، لأنهم هم من يعرفون التلامذة.» (مستشار التوجيه، تمارة).

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

الملحق 4: مسار تكوين مفتشي ومفتشات ومستشاري ومستشارات التوجيه

سلك المفتشين: شعبة التوجيه

المواد	الحصص الزمنية السنوية
تقنيات الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي والمهني	120
علم النفس	90
القياس والتقييم	60
الإحصاء والإعلاميات	120
سوسيولوجيا التربية والتكوين	60
المنهجية	90
المجموع	**540**

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، عرض مركز التوجيه والتخطيط التربوي، يناير 2023، ص12

سلك المستشارين: شعبة التوجيه

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

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، عرض مركز التوجيه والتخطيط التربوي، يناير 2023، ص13

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

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، عرض مركز التوجيه والتخطيط التربوي، يناير 2023، ص13

الملحق 5: أعداد مفتشي ومفتشات التوجيه خريجي وخريجات مركز التخطيط والتوجيه التربوي حسب السنوات منذ 1989

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

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

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

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

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

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

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

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

التوجيه في منظومة التربية والتكوين، تقرير موضوعاتي، دجنبر 2024.

التقرير من إنجاز

تحت إشراف هشام آيت منصور

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

الترجمة ومراجعة النص

محمد زرنين، فوزية عدي

التصميم والنشر

زكرياء بدري

ملتقى شارع علال الفاسي وشارع عبد الكريم الخطيب (الميليا سابقا)
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 25 44 77 537 (0) 212+ | contact@csefrs.ma
الفاكس : 12 46 77 537 (0) 212+ | www.csefrs.ma