

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي

مختبر علوم التربية، الفلسفة والانسانيات، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة المولى إسماعيل مكناس
elhhatimydriss@gmail.com/ d.elhatimy@edu.umi.ac.ma

د. عبد الله بربزي

مختبر علوم التربية، الفلسفة والانسانيات، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة المولى إسماعيل مكناس
a.barebzi@umi.ac.ma

رشيد الغاشي

مختبر الانسان، المجتمع، والقيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل القنيطرة.
Rachid.rhachi@uit.ac.ma

عبد الغني الدكيكي

مختبر المجتمع، المجال، البيئة والممارسات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المولى إسماعيل مكناس
a.daguigui@edu.umi.ac.ma
المملكة المغربية

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع التربية والتعليم من منظور العدالة المدرسية والاجتماعية، من خلال تحليل واقع الإنصاف ومساواة الحظوظ في ولوج التربية والتعليم بالمدرسة المغربية في ظل التحولات التي تفرضها الثورة الرقمية، وفهم الآليات السوسيولوجية المؤثرة في عملية الولوج إلى التعليم، وتقييم فعالية السياسات العمومية والبرامج المعتمدة لضمان العدالة المدرسية. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي باعتماد أسلوب استطلاعي لمختلف الوثائق الرسمية والتقارير الوطنية والدولية للوقوف على حجم ومدى الفوارق الاجتماعية والمجالية والتربوية بالمدرسة المغربية التي تحول دون تحقيق الإنصاف ومساواة الحظوظ في ولوج التربية والتكوين في ظل التحولات الرقمية.

الكلمات المفتاحية: التربية، التعليم، الإنصاف، المساواة، العدالة المدرسية، تكافؤ الفرص، التحول الرقمي.

ABSTRACT:

This study seeks to shed light on the reality of education from the perspective of school and social justice by analyzing the reality of equity and equality of opportunity in access to education in Moroccan schools in light of the transformations imposed by the digital revolution, understanding the sociological mechanisms affecting the process of access to education, and evaluating the effectiveness of public policies and programs adopted to ensure educational justice. The study adopted a qualitative approach by employing an exploratory analysis of various official documents and national and international reports to identify the scope and extent of social, regional, and educational disparities in Moroccan schools that prevent the realization of equity and equal opportunities in access to education and training in light of digital transformations.

Keywords : Education, equity, equality of opportunity, justice, equal opportunities, digital revolution.

1- تقديم

أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة UNESCO في تقرير لها حول مستقبل التربية والتعليم أنه منذ الأخذ بمبدأ اعتبار التعليم حقاً من حقوق الإنسان، تحقق تعميم وتوسع مهم في إتاحة ولوج التربية والتعليم للجميع على الصعيد العالمي، غير أن هذا التوسع لا يزال غير كامل وغير منصف من فرص الانتفاع بالتعليم العالي الجودة. كما يظل الاستبعاد والحرمان من فرص التعليم يمثل ظاهرة بارزة، بحيث لا تزال نسبة مهمة من الأفراد تعاني الأمية الأبجدية على المستوى العالمي، بل وأظهرت نتائج برنامج التقييم الدولي للتلاميذ التابع PISA لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD أن نسبة كبيرة من المتعلمين البالغين 15 عاماً غير قادرين على فهم ما يقرؤونه عندما تتجاوز النصوص المستويات الأساسية الدنيا في عالم تزداد فيه الطلبات على المشاركة المدنية والاقتصادية تعقيداً إلى حد لم يشهده العالم له مثيلاً فيما مضى. وأبرزت كذلك أن الفقر لا يزال عاملاً حاسماً في تحديد فرص الانتفاع بالتعليم. وهو عامل مضاعف يزيد من حدة أوجه التفاوت التي تقع آثارها السلبية على المتعلمين، والأشخاص ذوي الإعاقة، وأولئك الذين يعيشون في أوضاع عدم الاستقرار والنزاعات، والأشخاص المهمشين بسبب الانتماء الإثني أو اللغوي أو العيش في الأماكن المهمشة والنائية¹.

وتمثل الديمقراطية المدرسية إحدى الشعارات الأساسية التي تعمل السياسات التربوية على تحقيقها من أجل تأكيد أنها تقوم على ترسيخ المساواة والعدالة في المجال المدرسي، إلا أن السوسيولوجيا من خلال منهجها النقدي والتساؤلي، تطرح العديد من الأسئلة بخصوص هذه القضية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمصير الاجتماعي للأفراد. ويعتبر الحق في ولوج التربية والتعليم من الحقوق الأساسية لكل الأفراد المتفق عليها عالمياً²، حيث تخضع جميع الطبقات لضغوط وقيود التمدد والاستفادة من المدرسة، فالأسرة مهما كان أصلها الاجتماعي لا يمكنها الانفلات من المدرسة بحكم أن هذه الأخيرة تساهم بشكل كبير في تحديد المصير الاجتماعي للأفراد. وبالإضافة إلى ذلك، تخضع قدرة الأنظمة التربوية على تربية، وتعليم، وتكوين، وتأهيل المواطنين للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية لبلدهم إلى التقييم والدراسة والبحث والمساءلة. ويعني هذا وضع السياسة التربوية والتعليمية موضع التساؤل والنقد. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، وضع الخطاب الرسمي عن الديمقراطية المدرسية والتعليمية تحت مجهر الدراسة والتحليل والمقارنة مع الواقع التعليمي.

وتعتبر المدرسة مجالاً مناسباً لطرح أسئلة سوسيولوجية على "التربية والتعليم" باعتبارها حاجة ضرورية لتنمية المجتمع كما عرفها جون راولس³، وكذلك باعتبارها قناة أساسية من أجل الوصول إلى المنتوجات، والخدمات، والثروات الاجتماعية وتوزيعها. ويرتبط هذا التوزيع للثروات بعدة مفاهيم مهمة، تعمل السوسيولوجيا على البحث فيها ودراساتها واتخاذها براديجمات تحليلية لمساءلتها

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، تقرير اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم، عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، ص - 20-24.

² منظمة الأمم المتحدة، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948، ص 54.

³ Poirot Jacques, Le rôle de l'éducation dans le développement John Rawls et Amartya Sen, entre équité et efficacité, Mondes en Développement Vol.33, N°132,2005, p 30.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

باعتبارها مؤسسة إجتماعية تقدم خدمات إجتماعية مهمة، حيث نجد من بين أهم هذه المفاهيم مفهوم الإستحقاق، ومفهوم الجدارة، ومفهوم المساواة، ومفهوم الإنصاف، ومفهوم الحركة الاجتماعية¹.

وفي هذا الصدد أكد محمد فاو بار أن سيرورة التمدرس في الغرب ارتبط بإشكالية لا مساواة الحظوظ إزاء التعليم، والمقصود بالمساواة في هذا الإطار، هو أن اتساع نطاق التعليم المؤسساتي الخاضع لإشراف الدولة، اقترن بتفاوت الحظوظ إزاء التمدرس بين مختلف الفئات والطبقات الإجتماعية في المجتمعات الأوروبية سواء على مستوى الالتحاق بالتعليم، أو مدة البقاء فيه، أو على صعيد النجاح المدرسي والشعب. وأشار أيضا إلى أن الإقرار بالمساواة أدى إلى طرح شعار المساواة، حيث دل إعلان هذا الشعار على أن التمدرس يوجد في قلب الصراع الإجتماعي، وذلك لأن شعار مساواة الحظوظ بقدر ما اعتبر مطلبا اجتماعيا ملحا، بقدر ما كان المحور الذي تتمركز حول السياسات التربوية في الغرب².

وفتح تعميم التعليم الباب أمام عدد كبير من الأطفال الذين أصبح بإمكانهم ولوج مستويات دراسية أعلى، كانت لهم فيما قبل حظوظا أقل لولوجها قبل اتخاذ هذه السياسة العمومية. فرغم ارتفاع مستوى وسنوات التمدرس، والانتقال من مستويات دراسية أدنى إلى مستويات دراسية أعلى، والذي ساهم في تقليص التفاوتات المدرسية من حيث تلقي التربية والتعليم، إلا أنه لم يستطع القضاء على تفاوتات أخرى خاصة التفاوتات الاجتماعية والمجالية، وهو الأمر، حسب عبد الكريم غريب، الذي استرعى بحدّة انتباه السوسيولوجيا³. ودفع أيضا اختلاف وتنوع الوظائف والمهن في المجتمع الحديث الأسر والأفراد إلى تقييمها والبحث عن أفضلها، حيث نتج عن ذلك تنافس اجتماعي على المناصب ذات المردودية المادية العالية، والمكانة الاجتماعية المتميزة. غير أن الوصول إلى هذه الوظائف يرتبط ارتباطا وثيقا بالديبلومات والشواهد، أي ضرورة ولوج التربية والتعليم والمرور عبر المدرسة، التي أصبحت في نظر العديد من المنظورات السوسيولوجية آلية لتوزيع المناصب الاجتماعية بعدما تراجعت عن مهمتها النبيلة⁴.

وعرف النظام التعليمي المغربي في العقود الأخيرة تقدما ملموسا على مستوى التمدرس، حيث ارتفعت نسبة التمدرس في مستوى الحضانة، وتم تعميم الولوج إلى التعليم الأساسي والإلزامي، وتدفق عدد كبير من التلاميذ نحو البكالوريا والتعليم العالي، وارتفع المستوى التعليمي لدى الأفراد، الأمر الذي ولد استهلاكا اجتماعيا كبيرا للمدرسة واهتماما أسريا بها، حيث أدى ذلك إلى بروز الرأسمال المدرسي والتعليمي كمجال اجتماعي مشروع أدى إلى تحويل قواعد اللعبة على مستوى إعادة الإنتاج الاجتماعي، إذ لم يعد بإمكان الأسر تعيين وريثها إلا من خلال المدرسة⁵.

¹ Geneviève Zoï & Laurent Visier, La mixité sociale à l'école Production et usages de l'offre scolaire dans la « ville à trois vitesses », Rapport final, Ministère de l'Ecologie, du Développement et de l'Aménagement Durables, Octobre 2007, p 3.

² فاو بار محمد، المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011، ص 33.

³ غريب عبد الكريم، سوسيولوجيا المدرسة، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص 60.

⁴ Dubet François, Le Déclin de l'institution. Paris, Éd. du Seuil, coll. L'épreuve des faits, 2002, p 24.

⁵ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030، 2015، ص 13.

ويشهد العالم المعاصر اليوم ثورة رقمية حقيقية غيرت ملامح الحياة في جميع جوانبها، بما فيه مجال التربية والتعليم الذي يعد من أكثر القطاعات تأثراً بهذا التحول الجذري، حيث أصبحت التكنولوجيا الرقمية ليست فقط مجرد أداة مساعدة في العملية التعليمية، بل باتت عنصراً أساسياً في إعادة تشكيل المنظومة التربوية بأكملها. وفي ظل هذا التطور المتسارع، عرفت قضية الإنصاف ومساواة الحظوظ في الولوج إلى التربية والتعليم تحولا جذريا في ضوء الثورة الرقمية. فبينما قدمت التكنولوجيا إمكانيات هائلة لتعزيز العدالة التعليمية، أثارت أيضا تحديات جديدة تتعلق بالفجوات الرقمية وضمان الوصول المتكافئ إلى الموارد والفرص التعليمية خاصة بين الفئات الاجتماعية المختلفة، وبين المناطق الحضرية والقروية¹.

2- إشكالية الدراسة:

على الرغم من أهمية عمليتي تعميم التمدرس والنهوض بجودة التعليم التي انخرط فيهما المغرب منذ الإستقلال وللتين تم إقرارهما كذلك سنة 2000 من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي أكد في قسمه الأول على ضرورة العمل "على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق التعليم للجميع، إناثا وذكورا، سواء في البوادي أو الحواضر طبقا لما يكفله دستور المملكة"²، وعلى الرغم من تأكيد الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030 على ضرورة اتخاذ جملة من الإجراءات الضرورية لتعميم تعليم وتكوين منصفين من أجل إقرار مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص على المستوى المحلي والإجتماعي، وعلى أساس النوع، والقضاء على التفاوتات بمختلف أنواعها، وإقامة مجتمع إدماجي وتضامني³، وعلى الرغم كذلك من وصول المغرب إلى نسب مهمة ومتقدمة في تعميم التربية والتكوين بمختلف المستويات التعليمية والتكوينية الأساسية والإلزامية، والتي شملت مختلف الفئات والشرائح الإجتماعية ومختلف المناطق المحلية (79% في التعليم الأولي و 100% في التعليم الابتدائي و 80.3% في التعليم الثانوي الإعدادي و 49% في التعليم الثانوي التأهيلي)⁴، فإن مسألة الإنصاف ومساواة الحظوظ في ولوج التربية والتكوين خاصة بين المجالين الحضري والقروي تعتبر من بين الإشكالات المجتمعية الحقيقية التي يعيشها المغرب المعاصر، والتي تجعله دائما يحتل مراتب متوسطة أو متأخرة في التصنيفات الدولية المتعلقة بعدد مهم من المؤشرات العالمية، كمؤشر التنمية البشرية IDH الذي يُعتمد لحسابه، بالإضافة إلى معايير أخرى، على مستوى التعليم، حيث احتل المرتبة 120 عالميا سنة 2025⁵، ومؤشر المساواة بين الجنسين IIG الذي يعتمد كذلك لحسابه على نسبة الأفراد الذين وصلوا إلى التعليم الثانوي تحتل المرتبة 137 عالميا سنة 2024⁶، ومؤشر جيني للتعليم Coefficient de Gini الذي وصل إلى 0.55 واضعا المغرب في المرتبة 150 عالميا سنة 2014⁷.

¹ Williamson Joe, Digital Equity in Schools: An Overview of Current Trends, International Journal of Cyber Ethics in Education, January-March 2011, p 12-24.

² وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000، ص 9.

³ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع السابق، 2015، ص 13.

⁴ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. عرض وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب برسم السنة المالية 2025. المغرب، بتاريخ 01 نونبر 2024، ص 28.

⁵ الأمم المتحدة. (2025). تقرير التنمية البشرية، الإنسان والإمكانات في عصر الذكاء الاصطناعي، 2025، ص 15.

⁶ World Economic Forum, Global Gender Gap Report, 2024, p 12.

⁷ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المحلي للتباين للفوارق في التربية، 2017، ص 9.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

وتؤكد المؤشرات الرقمية المذكورة أعلاه، بالإضافة إلى العديد من التقارير الوطنية والدولية والبحوث التي تمت في إطار مؤسساتي من خلال مراكز الدراسات والبحوث الاجتماعية والتربوية، كتقرير مدرسة العدالة الاجتماعية الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2017، وتقرير النموذج التنموي الصادر سنة 2021، وتقرير المجلس الأعلى للحسابات حول التعليم الأولي والتعليم المدرسي سنة 2018، وتقرير البنك الدولي الصادر سنة 2019 حول المغرب في أفق 2040، وتقرير اليونسيف حول التعليم في المغرب الصادر سنة 2025 على أن المدرسة المغربية غير عادلة وغير منصفة وتنطوي على اللامساواة والتفاوتات والفوارق الاجتماعية والمجالية.

وأكد تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي حول الفوارق الاجتماعية والمجالية لسنة 2017 أن "الفوارق تشكل في المغرب تحديا كبيرا اعتبارا للتحويلات الكبرى التي عرفها المجتمع في السنوات الأخيرة، وذلك بالنظر إلى تنامي رفض الفوارق ووعي المواطنين المتزايد بحقوقهم وتعبيرهم أكثر فأكثر عن عدم رضاهم مقارنة مع حاجياتهم وانتظاراتهم"¹. وأبرز كذلك على أن رفض المغاربة المتزايد للفوارق الاجتماعية والمجالية يرتبط بعدم فعالية آليات الإرتقاء الاجتماعي بالنسبة لفئات اجتماعية عريضة من المجتمع المغربي، حيث تشكلت لهذه الشرائح الواسعة من السكان نظرة استياء حول ضعف مبدأ الجدارة والاستحقاق المرتبط بجودة التعليم والمتاح للجميع².

ولم يؤدي تعميم التعليم وفتح أبواب المدارس القروية والحضرية لتسجيل الأعداد المتزايدة من الأطفال في سن التمدرس إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والمجالية، كما لم يجعلها ذات كفاءة وجودة عالية. وفي هذا السياق، يقول عبد الكريم غريب: "إن مشروع تعميم المدرسة الحديثة غداة الإستقلال، كان يفترض فيه أن يخلق تحولا عميقا سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي، وبخاصة في الوسط القروي... غير أن ذلك لم يكن له أن يتأتى بالمجال القروي المغربي"³، ويضيف أيضا: "إن المتأمل لمسار المدرسة المغربية عبر تاريخها، يكشف منذ الوهلة الأولى، أن هذه المدرسة لا تفلح سوى في إنتاج نفس الطبقات الاجتماعية. وحينما نمنع النظر في هذا الإنتاج وإعادة، نلاحظ أن هذه المدرسة لا تعيد المجتمع نفسه، بل تتجاوز ذلك إلى إعادة إنتاج المناطق نفسها والجهات الفقيرة بعينها"⁴.

وحاولت المدرسة المغربية تعميم وإدماج التكنولوجيا الرقمية وتأهيل البنية التحتية الرقمية، وتعميم التكوين الرقمي ودمجه في جميع المسالك التعليمية لعلاج مشاكل التعليم بما تقدمه التكنولوجيا الرقمية من حلول ومزايا، لكن هذا الإدماج خلق بدوره تحديات فعلية حقيقة تتعلق باللامساواة الرقمية التي أصبحت إشكالية حقيقية. فإلى أي حد حققت المدرسة المغربية مبادئ الإنصاف ومساواة الحظوظ في ولوج التربية والتعليم في ظل التحويلات التي تفرضها الثورة الرقمية، وما هي العوامل الموضوعية التي تجعلها مكرسة للفوارق الاجتماعية والمجالية بالرغم من المجهودات المبذولة من طرفها؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية المركزية مجموعة من التساؤلات الفرعية:

¹ المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الفوارق الاجتماعية والمجالية، 2017، ص 120.

² المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ غريب عبد الكريم، المرجع السابق، 2009، ص 217

⁴ غريب عبد الكريم، سوسيولوجيا التربية المعاصرة، السياقات والمقاربات، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2016، ص 219.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

- ما هي طبيعة التفاوتات الموجودة في وولوج التعليم بالمدرسة المغربية؟
- كيف تؤثر العوامل السوسيو-اقتصادية كالأصل الاجتماعي، والطبقة الاجتماعية، والدخل، والمهنة في فرص الولوج إلى التعليم؟ وما دور العوامل الثقافية كالرأس المال الثقافي، واللغوي، والقيم الأسرية في تكريس أو تقليص الفوارق التعليمية؟
- ما هو أثر النوع الاجتماعي أو المساواة بين الجنسين في تكافؤ الفرص التعليمية؟
- كيف تتجلى التفاوتات الجغرافية (حضري/قروي، جهوي/اقليمي) في الولوج إلى التعليم وجودته بما فيه التعليم الرقمي؟
- هل جعل إدماج التكنولوجيا الرقمية التربية والتعليم أكثر إنصافا ومساواة؟

3- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في راهنتها، حيث تسعى إلى تسليط الضوء على واقع التربية والتعليم في المغرب من منظور العدالة المدرسية والاجتماعية، وتساهم أيضا في إبراز الاختلالات البنيوية التي تضعف من تحقيق مبادئ الانصاف ومساواة الحظوظ في ظل التحولات التي تفرضها الثورة الرقمية.

4- أهداف الدراسة:

تتجلى أهداف الدراسة في تحليل واقع الإنصاف ومساواة الحظوظ في وولوج التربية والتعليم بالمدرسة المغربية في ظل التحولات التكنولوجية والرقمية، وفهم الآليات السوسيولوجية المؤثرة في عملية الولوج إلى التعليم، وتقييم فعالية السياسات والبرامج المعتمدة لضمان العدالة التعليمية، ورصد وتحليل التفاوتات الموجودة في وولوج التربية والتعليم حسب المتغيرات السوسيو-ديموغرافية، وتحديد العوامل السوسيو-اقتصادية والثقافية المؤثرة في فرص الولوج إلى التربية والتعليم، ودراسة أثر التفاوتات الجغرافية والنوع الاجتماعي في تكافؤ الفرص التعليمية، وتحليل دور المؤسسة المدرسية في إعادة إنتاج أو تقليص التفاوتات الاجتماعية، وتقييم السياسات العمومية المعتمدة لضمان الإنصاف في التعليم.

5- منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي باعتماد أسلوب استطلاعي لمختلف الوثائق الرسمية والتقارير الوطنية والدولية للوقوف على حجم ومدى الفوارق الاجتماعية والمجالية والتربوية بالمدرسة المغربية، والتي تحول دون تحقيق الانصاف ومساواة الحظوظ في وولوج التربية والتكوين في ظل التحولات التي تفرضها الثورة الرقمية.

6- الانصاف والمساواة في التربية: التحديد المفهومي

يعتبر الإنصاف والمساواة مفهومين أساسيين في الفكر التربوي الحديث من حيث تناولهما في إطار إشكالية علاقة التربية بالعدالة الاجتماعية، وهما مفهومان مترابطان لكنهما متمايزان، ولكل منهما أبعاده الخاصة في السياق التعليمي. ويعد التمييز بينهما ضروريا لفهم طبيعة السياسات التربوية وتوجيه الممارسات التعليمية نحو تحقيق العدالة المدرسية. ويشير مفهوم المساواة في التربية إلى تقديم فرص تعليمية موحدة لجميع المتعلمين دون تمييز بالتركيز على تكافؤ الفرص التعليمية بحيث يتم التعامل مع جميع التلاميذ بنفس المعايير من حيث المساواة في وولوج التربية والتعليم لضمان حق جميع الأطفال في الالتحاق بالمدرسة بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الجغرافية أو الثقافية من خلال إزالة الحواجز المالية والجغرافية والثقافية التي قد تمنع بعضهم من وولوج

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

المدرسة. ورغم أن المساواة تبدو عادلة من خلال توحيد كافة معايير وشروط ولوج المدرسة، إلا أنها قد تؤدي إلى استمرار التفاوتات المتعلقة بالفروق الفردية والحاجات الخاصة لبعض المتعلمين، مما يؤدي إلى إعادة إنتاج التفاوتات المدرسية والاجتماعية¹.

بالمقابل يعني الانصاف في التربية تحقيق العدالة الفعلية والحقيقة بمراعاة الاختلافات الفردية والظروف الخاصة، وذلك بتكييف الفرص والموارد وفقا لحاجات المتعلمين، حيث يعطى لكل فرد ما يحتاجه لتحقيق النجاح، وليس بالضرورة نفس ما يعطى للآخرين بهدف تحقيق نتائج منصفة لجميع المتعلمين من خلال إزالة العوائق البنيوية والثقافية التي تحول دون الاستفادة الكاملة من الحق في التعليم، ويشمل التمييز الإيجابي بتقديم دعم إضافي للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات خاصة أو ينتمون لفئات محرومة، والتكيف مع الاحتياجات الفردية بتطوير استراتيجيات تعليمية متنوعة تراعي أساليب التعلم المختلفة والقدرات المتباينة بين المتعلمين، ومعالجة الحرمان التراكمي من خلال العناية والاهتمام بالمتعلمين الذين يأتون إلى المدرسة بخلفيات أقل امتيازاً، ويحتاجون لدعم إضافي لتعويض هذا النقص².

وعرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المساواة بأنها تشير إلى "التكافؤ والمطابقة. وهي تقيس درجة التشابه أو الهوية بين مجموعتين على أساس معيار مرجعي. بالمقابل تحيل عدم المساواة في التربية إلى الاختلافات الموجودة بين المتعلمين أي إلى الفوارق الموجودة في توزيع النتائج التعليمية بين المتعلمين من حيث الجنس، والمجال الجغرافي، والأصل الاجتماعي والثقافي، والمستوى الاقتصادي. بالمقابل يحيل مفهوم الإنصاف إلى مفهوم العدالة، أي المعاملة العادلة للأفراد، بغض النظر عن مختلف السياقات التي ينتمون إليها. وفي مجال التربية، يتعلق الإنصاف بالوصول على قدم المساواة إلى الموارد والعمليات التي تؤثر في النجاح المدرسي، وخاصة منها الموارد المدرسية، والبشرية، والمادية، وجودة التعليم، والوقت المخصص للتعلم³، ويبين الجدول تحته الفروق الجوهرية بين المفهومين:

المعيار	المساواة	الإنصاف
المبدأ	معاملة الجميع على قدم المساواة	معاملة الجميع بما يتناسب مع احتياجاتهم وظروفهم الخاصة
العدالة المدرسية	شكلية في بعض الأحيان	جوهرية وشاملة
النتائج	قد تنتج تفاوتات حقيقية	تسعى لتقليص الفجوات وتحقيق التكافؤ

7- البراديغم السوسيولوجي لتحليل ظاهرة التفاوتات واللامساواة في المجال المدرسي

1.7. بيير بورديو وجان كلود باسرون: إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية.

¹ فاو بار محمد، المرجع السابق، 2011، ص 33.

² غريب عبد الكريم، المرجع السابق، 2009، ص 217.

³ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتتبع مكتسبات التلاميذ PISA 2018، 2022، ص 29-30.

توصل كل من بيير بورديو وجان كلود باسرون من خلال ربطهما بين النتائج الدراسية والأصل الاجتماعي إلى أن المدرسة مجال تتحقق فيه التفاوتات الاجتماعية، وأن التربية عملية تدجين وسيطرة تتجلى بالخصوص في البعد الثقافي الذي يمكن أبناء الطبقة العليا من احتكار الاستفادة من النظام المدرسي لإدامة الاحتفاظ بالامتيازات الاجتماعية. وأكدوا على أن حياة أبناء الطبقات العليا على رأسها ثقافي يفوق نظيره الذي يحوزه أبناء الطبقات المتوسطة والدنيا، يجعلهم يتفوقون داخل المدرسة؛ فوسطهم العائلي يمكنهم من إتقان اللغة، وامتلاك استعدادات وعادات ثقافية، ومهارات فكرية وشخصية مشروطة اجتماعيا، تجعلهم أكثر استعدادا للتفوق المدرسي، إضافة إلى ما تلعبه شروط الحياة الداخلية كالمسكن، واللباس، ووسائل الترفيه، والإمكانات المادية للرفع من مستوى هذا التفوق¹، بالمقابل يلاحظ أن أبناء الطبقات المهمشة والمحرومة لا يتوفرون على الشروط والمعايير التي تناسب أو تنسجم مع الثقافة المدرسية، ويتميزون، بتعبير محمد فاو بار، بفقر ثقافي يتجلى في ضعف رأسمالمهم الثقافي الواضح أثناء عملية التوجيه والاختيار، حيث يختارون شعبا ومسالك دراسية لا تساعدهم على ضمان النجاح الاجتماعي والارتقاء الاجتماعي. وتعتبر الثقافة المدرسية، حسب بورديو وباسرون، ثقافة قريبة ومنسجمة مع ثقافة النخبة، لذلك لا يجد الأطفال البرجوازيون صعوبات في التعامل معها نظرا للاستعدادات الاجتماعية والثقافية التي يتوفرون عليها، بينما يجد أبناء الطبقات المحرومة صعوبات تقف حاجزا أمامهم ولا تساعدهم على امتلاك هذه الثقافة المقدمة من المدرسة، ومن ثمة تعمل المدرسة على إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية².

2.7. روجر ايستابلي وكريستيان بودلو: التقسيم الاجتماعي للعمل بواسطة المدرسة

أكد كل من روجر ايستابلي وكريستيان بودلو أن المدرسة ذات طبيعة رأسمالية ترتبط بالتقسيم الطبقي للمجتمع (برجوازية/بروليتاريا)، وتؤدي وظيفتها الاجتماعية التفاوتية من خلال هذا التقسيم الطبقي بإعادة تقسيم العمل (يدوي/عقلي). فالمدرسة في نظرهما تخدم التقسيم الطبقي لضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج، وأنها ليست واحدة كما يُعتقد، بل في نظرهما منقسمة على نفسها، تتشكل من مدرستين، مدرسة برجوازية (التعليم الثانوي/العالي) ومدرسة بروليتارية (التعليم الابتدائي/التكوين المهني)، حيث يتم من خلالها إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية بشكل مبكر منذ ولوج المرحلة الابتدائية بتقسيم كل من يتردد عليها وفق توزيع دقيق لأعداد الأفراد المتمدرسين إلى جمهورين غير متكافئين³.

وأبرز أيضا أن التقسيم الداخلي التي تقوم به المدرسة هو خاصية ملازمة لها بحكم طابعها الرأسمالي، فرغم انفتاحها على فئات اجتماعية واسعة، فلا يعدو كونه انفتاحا ينسجم مع علاقات وقوى الإنتاج، حيث يمثل التمدرس بالنسبة للطبقات المحرومة إلزاما بينما يمثل للطبقة البرجوازية حقا. هذه الهيكلية لطبيعة النظام الرأسمالي القائمة على طبقتين التي تستمد منها المدرسة روحها الرأسمالية، تجعلها تقوم وفق ميكانيزمات مدرسية بتقسيم زبائنها إلى فئة أولى تتجه للعمل كقوة إنتاج في القطاعات الإقتصادية الرئيسة، بينما تتجه الفئة الثانية إلى إدارة هياكل الإنتاج⁴.

¹ Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, Les héritiers. 1^o Édition. Editions de Minuit, 1964, p 23.

² فاو بار محمد، المرجع السابق، 2011، ص 33.

³ Baudelot, Christian & Establet, Roger: l'école capitale en France. Maspero. Paris, 1971. p 34-35.

⁴ Ibid., p. 38.

3.7. بازل برنشتاين: اللغة واللامساواة المدرسية

ربط بازل برنشتاين بين فرص نجاح التلاميذ وفشلهم في النظام التعليمي والأنماط والرموز اللغوية التي يكتسبها الأفراد في أوساطهم الاجتماعية، مؤكداً أن هناك نوعين رئيسيين من الرموز اللغوية التي يطورها الأفراد بناء على أصولهم الاجتماعية، فهناك الرموز اللغوية المقيدة التي تتميز بالبساطة، والجمل القصيرة، والبنية النحوية الأقل تعقيداً، حيث تعتمد بشكل كبير على السياق المشترك، والإشارات غير اللفظية للتواصل، وتكون المفردات محدودة، والتعبيرات حسية ومباشرة. هذا النمط اللغوي مرتبط بالفئات الاجتماعية التي تنتمي للعمال والحرفيين أي الطبقات العاملة والاجتماعية الدنيا، حيث تكون هياكل الأسرة والمجتمع المحلي أكثر تماسكاً وتجانساً، مما يقلل الحاجة إلى التعبير اللغوي الصريح والمفصل مقابل هذا النمط اللغوي يوجد نمط آخر يتميز بالتعقيد، والجمل الطويلة، والبنية النحوية الدقيقة والمنظمة، ويعتمد على التعبير اللفظي الواضح، والمفصل، ولا يتطلب سياقاً مشتركاً كبيراً للفهم، حيث تكون المفردات غنية، وتسمح بالتعبير عن الأفكار المجردة والمعقدة. ويرتبط هذا النمط اللغوي الموسع بالطبقات الوسطى والعليا، حيث تكون هياكل الأسرة والمجتمع أكثر مرونة، وتشجع أفرادها على التعبير عن الذات والتفكير المستقل¹.

وأكد برنشتاين على أن المدرسة، كمؤسسة تعليمية، تميل إلى استخدام وتعزيز النمط اللغوي الموسع في مناهجها، وأساليب تدريسها، وفي توقعاتها من التلاميذ، حيث تضع أطفال الطبقات الاجتماعية المختلفة في مواقف تعليمية متباينة، فبناءً الطبقات الوسطى والعليا يكتسبون اللغة الموسعة في منازلهم، ويثاقم الاجتماعية الطبيعية، ويدخلون المدرسة وهم مجهزون بالنمط اللغوي الذي تتوقعه المدرسة وتكافئه، حيث تمنحهم هذه الأفضلية رأسمالاً لغوياً وثقافياً يتوافق مع ثقافة المدرسة، مما يزيد من فرص نجاحهم الدراسي. أما أبناء الطبقات العاملة والدنيا، فيكتسبون اللغة المقيدة في منازلهم ويثاقم، وعندما يدخلون المدرسة، يواجهون نظاماً لغوياً مختلفاً عن النمط الذي اعتادوا عليه، حيث يخلق لهم فجوة لغوية بينهم وبين المدرسة، ويجدون صعوبة في فهم التعليمات وتفسيرات المدرسين، والتعبير عن أفكارهم بالطريقة التي تتوقعها المدرسة، أو حتى استيعاب المفاهيم المجردة التي تقدمها المناهج والبرامج الدراسية².

ويرى برنشتاين أن المدرسة، من خلال تفضيلها للنمط اللغوي الموسع، لا تعمل فقط على تعليم المعرفة، بل تسهم أيضاً في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية. فالمتعلمون الذين يفشلون بسبب هذا الاختلاف اللغوي ينتمون في الغالب للفئات الاجتماعية الهشة والفقيرة، مما يؤدي إلى تهميشهم مدرسياً وتعليمياً واجتماعياً، ويعزز الفوارق الطبقيّة الموجودة في المجتمع. وهذا التباين اللغوي لا يعكس بالضرورة نقصاً في القدرة المعرفية لدى هؤلاء الأطفال، بل يعكس اختلافاً في الأنماط اللغوية والثقافية. ومع ذلك، يؤدي هذا الاختلاف إلى الفشل المدرسي لأبناء الطبقات الدنيا، حيث يُنظر إلى نقصهم في استخدام اللغة الموسعة على أنه نقص في القدرة أو الذكاء. فاللغة حسب برنشتاين ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي أيضاً أداة قوية لتشكيل الواقع الاجتماعي وإعادة إنتاج التفاوتات المدرسية³.

¹ Berstien Basil, Langage et classes sociales: Codes sociolinguistiques et contrôle social. Paris, Éditions de Minuit, 1975, pp. 191-222

² Ibid.

³ Ibid.

4.7. ماري دورو بيلا: المجال المدرسي كمجال لاستراتيجيات الأسر

سعت ماري دورو بيلا إلى التأكيد، سواء من خلال المنظور البنيوي الصراع أو المنظور التفاعلي، أن الأسر بدورها تساهم في تعميق التفاوتات المدرسية من خلال الإستراتيجيات التي تعتمدها من أجل ضمان تعليم جيد لأبنائها، مما يجعل المدرسة حسب رأيها، مجالا للصراع وأداة للترتيب والتميز بلغة بيير بورديو. إن تغليب التعبير الكتابي على التعبير الشفوي، والمسالك العامة على المسالك المهنية، وبعض المحتويات الدراسية على أخرى، وتعلم اللغات الحية، تدخل في نظرها ضمن الإستراتيجيات الاجتماعية التي تنهجها الأسر للبحث عن التميز والتموقع في المجال المدرسي باعتباره مجالا قابلا للاستهلاك الاجتماعي وإنتاج مفاعيل اجتماعية كالحراك الاجتماعي، وإنتاج النخب، ونقل وتوريث الرأسمال الثقافي والرمزي والاجتماعي وغيرها التي تعمل على تغيير أو تثبيت العلاقات الاجتماعية، والأعراف، والقيم، والهيكل الاجتماعي¹.

وأكدت أيضا أن الرأسمال الثقافي والمادي له يرتبطان بشكل وثيق بالإستراتيجيات الأسرية في المجال المدرسي، الشيء الذي يخلق تفاوتات مدرسية ترتبط بالأسر باعتبارها فاعلا في هذا المجال، وهذا أبرزته حينما أشارت إلى سعي الآباء المتعلمين (الرأسمال الثقافي) إلى التحكم في المضمون المدرسي الذي سينمو فيه أبنائهم مدرسيا ومعرفيا، واختيار مدارس (الرأسمال المادي) ذات مواصفات سوسيولوجية خاصة (مدارس أنيقة، وبعيدة عن منطقة السكن، وعدد التلاميذ المتعثرين وأبناء المهاجرين محدود جدا، وأنشطة مدرسية موازية متنوعة)، حيث سينمو أبنائهم اجتماعيا².

إن ارتباط الديبلوم الذي تمنحه المدرسة بالمكانة الاجتماعية والمنصب الرمزي، يدفع الأسر إلى خلق استراتيجيات في المجال المدرسي، وتعبئة كل الرساميل التي تتوفر عليها من أجل ضمان حسب اعتقادها ومنطقها الاجتماعي مسارا مدرسيا مميذا لأبنائها. إن عدم لا تكافؤ الحظوظ في الوصول إلى المناصب، يجعل هذه الأسر تسعى إلى تمكين أبنائها من مواقع تحقق لهم الارتقاء الاجتماعي، وضمان عدم تقهقرهم اجتماعيا كذلك، فأهداف الأسر غير مبنية على منطق تكافؤ الفرص والمساواة في الحظوظ، بل بما تتوفر عليه من الإمكانيات التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف. ويشكل الحصول على الديبلوم وضمان مسار دراسي مميز معرفيا واجتماعيا منذ البداية، الغاية التي تتمحور حولها الإستراتيجيات المدرسية للأسر، وحتى وإن كانت الديبلومات مماثلة بين أبناء مختلف الانتماءات والأصول الاجتماعية، فإن الأسر المسورة وما تتوفر عليه من رساميل، تساعد على تحقيق مردود مدرسي أفضل لأبنائها، حيث تلجأ هذه الأسر إلى تبني استراتيجيات مدرسية لأن نقط الانطلاق والوصول غير متكافئة، مما يجعل المدرسة مجالا لإنتاج استراتيجيات إعادة الإنتاج أي مجالا لتعميق التفاوتات المدرسية³.

5.7. رمون بودون: الإستراتيجيات الفردانية واللامساواة المدرسية

يرى رمون بودون أن هناك نوعان من المتعلمين في المدرسة، متعلمون يحققون النجاح لأن ما يوجد في أسرهم أحسن مما يوجد في المدرسة أو أقرب من ثقافة المدرسة، كما أنه توجد غاية لاستثمارهم في النجاح المدرسي، ومتعلمي الطبقات الشعبية الذين يواجهون صعوبات مدرسية منذ ولوج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. وأكد أيضا على أن النظام التربوي تميزي مبني على اللامساواة

¹ Duru-Bellat Marie, Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. 1^o Édition. Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », Paris, 2002, p 194.

² Ibid. p 195

³ Ibid. p 196.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

في المواهب، والأذواق، والاتجاهات، والقيم، واختلاف الثقافات الأسرية، التي تتبلور في الاختيار المدرسي الأحسن، لأن المسارات المدرسية مرتبطة بالتكوين والتخصصات والمهن¹.

وتعد المدرسة بصفة عامة من بين الإختيارات الإستراتيجية الهامة في حياة المتعلم، حيث تختار العائلات لأبنائها ما بين المدارس العمومية أو الخصوصية، وما بين التعليم العام أو المهني، وما بين العلوم أو الآداب، وما بين التكوين قصير المدى أو التكوين طويل المدى، أو حتى ما بين المؤسسة التعليمية الجيدة والمؤسسة الأضعف في الأداء. إن التفرعات الاجتماعية التي فرضتها التحولات المتسارعة في المجتمعات وطبيعة السكان، أنتجت تنوعا في المدارس، مدرسة للطبقة الوسطى وأخرى لأبناء العمال والمهاجرين، مما أدى إلى عدم التجانس ما بين المدارس والتكوينات والمسالك، وهنا يترك الهامش للأسر لممارسة خياراتها واستراتيجياتها. فكل مؤسسة لها خصائصها سواء العمومية أو الخصوصية، من حيث المحيط، والتجهيزات، والمدرسين، والجوانب البيداغوجية، وكذلك الأمر بالنسبة للفئات الاجتماعية المختلفة، فليس لها نفس الاحتمالات في الإختيارات، ونفس التحفيز، ونفس الخصائص، ونفس الإمكانيات من أجل سلك استراتيجيات التي تبدو في نظر كل أسرة أنها الأنسب لها².

وأكد أيضا أن المدرسة ليست المجال الذي يفرض منطقته على الفاعلين، بل هو حقل ينجز فيه الأفراد إستراتيجياتهم، أي أن اللامساواة المدرسية هي نتيجة هذه الإستراتيجيات المختلفة للفاعلين، الذين يشغلون وضعيات مختلفة في المجال الاجتماعي، حيث ينطلق من أن هناك عددا لا يحصى من السلوكات الفردية، مشيرا إلى أن الاختيارات المدرسية اختيارات استثمارية منبثقة عن رؤية مسبقة للكلفة، والايجابيات المرتبطة بمختلف الوضعيات، والعوائد المرهونة بالوضعية التي سيشغلها الفاعلون في المجال الاجتماعي³.

إن لا تكافؤ الفرص المدرسية هو اختلاف احتمالات الوصول إلى مختلف مستويات التعليم، تبعا للأصل الاجتماعي، فاحتمال وصول أبناء الأسر ذات المستوى العالي اجتماعيا في تحصيلهم المدرسي إلى الدراسات العليا في الجامعة، أو المعاهد العليا مرتفع جدا، مقابل احتمال وصول أبناء الأسر البسيطة والفقيرة الذي يعد ضئيل جدا. كما يظهر لا تكافؤ الفرص التعليمية أيضا في المراحل الدراسية الانتقالية أي في مراحل التوجيه نحو التخصصات العلمية والأدبية، وبين التخصصات نفسها كالطب، والتعليم، والمحاماة وغيرها، حيث تعد هذه المراحل مصيرية جدا للأبناء وأسرهم في مختلف الشرائح الاجتماعية. فيتجه أغلب أبناء الأسر العليا إلى التخصصات طويلة المدى، وذلك راجع إلى تكلفة التكوين، أما أبناء الأسر البسيطة وبدافع الحاجة، فيتوجهون إلى التخصصات قصيرة المدى من أجل التخرج سريعا، والبحث عن العمل لتلبية حاجياتهم وحاجيات أسرهم، مؤكدا أن لا تكافؤ الفرص المدرسية يتمثل في عاملين مهمين هما: **الإرث الثقافي للأسرة** الذي يلعب دورا مهما في النجاح المدرسي للأبناء، فكلما تحسن الوضع الاجتماعي للأسرة كلما بلغ الأبناء مستويات أعلى، و**زيادة الطلب على المدرسة** من طرف في الفئات الاجتماعية المتوسطة أكثر من الفئات الفقيرة أو الهشة⁴.

¹Boudon Raymond, l'inégalité des chances. Collection plurielle. Librairie Armand colin, 1979.

p 29.

² Ibid, p 30.

³ محمد فاوبار، المدرسة المرجع السابق، ص 40

⁴ Boudon Raymond, op. cit, p 31

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

إن هذه الإستراتيجيات حسب رأيه مبنية على الربح والخسارة، وهي التي تفسر المسارات الدراسية المختلفة للأبناء، مؤكداً أن أبناء الطبقات الشعبية ينقصهم الطموح، ويشكل لهم الراسوب حالة خطر، بالمقابل لا يمثل لأبناء الطبقات العليا الحصول على شهادة عليا كل شيء في الحياة، بل لهم أسرهم وإمكاناتها المتمثلة في الرأسمال الثقافي، والرأسمال المادي، والرأسمال الاجتماعي وغيرها. إن الأصل الاجتماعي حسب رأيه ليس المؤشر المفسر للمساواة في النجاح المدرسي، بل الطموح والإستراتيجية هما المؤشران المحددان للتفاعل مع المجال المدرسي¹.

6.7. فان زانتن: الإختيارات المدرسية ومنطق الأسر

تري أنيس فان زانتن أن خيارات وأفعال الأسر في المجال المدرسي ترتبط برأسمالها الاقتصادي والثقافي، وأن القيم التي تدفعها إلى اختيار مدرسة أو تخصصا دراسيا ما، تدور حول ثلاث محاور والمتمثلة في الآباء والأمهات الذين يفحصون الخصائص الثقافية والاجتماعية للمدرسة التي سيختارونها؛ ونظرتهم حول المساواة في المدرسة؛ ونظرتهم حول دور المدرسة في الإدماج الاجتماعي². ويعد تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للأسر شيئا ضروريا، ورغم ذلك، تنهج كل أسرة إستراتيجية ما من أجل ضمان النجاح الدراسي لأبنائها، حيث يتم ذلك عن طريق نقل الرأسمال الثقافي لهم من خلال التنشئة الأسرية، فأول شيء تفعله الأسرة هو نقل الهابيتوس لهم وعدم الاكتفاء بما تقدمه المدرسة، وتكسيهم رأسمالا ثقافيا كالحفلات، والمسارح، والأنشطة الرياضية وغيرها لتنمية اتجاهاتهم، وميولاتهم، وقيمهم، وتحويل رأسمالهم الاقتصادي إلى رأسمال ثقافي من خلال الاتجاه إلى نوعية خاصة من المدارس خاصة المدارس الخصوصية³. ويمر البناء الأسري للتميز الدراسي في نظرها بنقل الرأسمال الثقافي، واستثمار الرأسمال الاقتصادي، حيث تصبح علاقة الأسرة بالمدرسة علاقة إستراتيجيات، أي أن المدرسة تصبح ذلك المجال الذي يمكن للآباء والأمهات من لعب إستراتيجيات عديدة كاستثمار الرأسمال الثقافي والاقتصادي، والحراك والتزقي الاجتماعي، وتكييف الممارسات الأسرية اتجاه المدرسة، ومتابعة ومراقبة عمل المدرسة⁴.

7.7. برنارد لاهير: علاقة البيئة الأسرية بالمساواة المدرسية

أجرى برنارد لاهير دراسة سوسيولوجية طولية استغرقت أربع سنوات لحوالي 30 طفلا تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات في بداية إجراء هذه الدراسة، مسلطا الضوء على تأثير العوامل الاجتماعية، والأسرية، واللغوية، والثقافية على السلوك المدرسي، حيث يقول في هذا الصدد: " وبما أن البالغين ليسوا متساوين، فإن الأطفال لن يكونوا كذلك، ففي سن الخامسة تكون إمكانيات الأطفال مشروطة بالفعل بالانتماء الاجتماعي للوالدين"⁵. ولاحظ لاهير أن الحياة المدرسية للأطفال تعتمد على الأثر التراكمي للعديد من العوامل. لذلك لم يكتفي بتحليل مجال واحد كاللغة مثلا، بل اهتم بمختلف المجالات المرتبطة بالمجال المدرسي من خلال دراسة بيئتهم الاجتماعية بطريقة واسعة جدا مع اعتماد تقاطع مختلف العوامل كالسكن (التوفر عليه من عدمه، وحجمه، لائق أم لا، والحي)،

¹ Ibid, p 32.

² Van Zanten Agnès, Choisir Son école, Stratégies familiales et médiation locales, PUF, le lien Social, paris, 2009, p12.

³ Van Zanten Agnès, op. cit, p 81.

⁴ Van Zanten Agnès, Ibid, p 82

⁵ France Culture (chaîne sur YouTube) De la lutte des classes à l'école, avec le sociologue Bernard Lahire https://www.youtube.com/watch?v=g_fzdAa1eJ8, date de visite 03/06/2025.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

والغذاء، والصحة، والرياضة، والأنشطة البدنية والترفيهية، ووجود أو عدم وجود الألعاب التعليمية والكتب في المنزل، والعلاقة مع اللغة، والممارسات الثقافية، وطريقة غرس القواعد المرتبطة بالمدرسة من أجل فهم العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وكيفية إدارة كل ما يتعلق بالجال المدرسي داخل الأسرة¹.

وأظهرت دراسته أن وجود أطفال يعانون صعوبات مدرسية وآخرون يتوفرون على إمكانيات تساعدهم على النجاح في المدرسة يبدأ منذ سن الخامسة أو السادسة، حيث تتعمق الفوارق بينهم بشكل تراكمي مع المرور إلى مستويات دراسية أعلى، فالمعوقات (les handicap) والممتلكات (les atouts)، في رأيه، تتوزع بشكل لا متساو حسب أصولهم الاجتماعية. فهؤلاء الأطفال لا يتوفرون على نفس الرأسمال عندما يلجون السوق المدرسية باعتبارها أول سوق اجتماعية تفرض عليهم، فالمدرسة مؤسسة خارجية يخضع فيها الأطفال إلى لعبة التقييم والتقويم².

8.7. عبد الكريم غريب: الإستراتيجيات الأسرية في المجال المدرسي

عرف عبد الكريم غريب "الاستراتيجية المدرسية" بأنها عملية اجتماعية مبنية على الراسمائل الأسرية، وتعني مجموع الممارسات الملموسة المستمرة في ظل هذه العملية، حيث أن تراكم كافة أنواع الراسمائل كالرأسمال الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي وغيرها، يفسح المجال أمام أقصى حد من الاختيارات، وبقدر ما تقلص بنية وحجم الموارد، بقدر ما يضيق حيز الاختيارات. فالاستراتيجيات الأسرية في المجال المدرسي هي "استراتيجيات مستهلكين ترتبط بدوافع الرسمة التي تنتظم وفق ترتيب وتصنيف الشرائح الاجتماعية، أي أنها تكتيكات تتوافق بشكل أفضل مع ما تتوفر عليه الأسرة من راسمائل"³.

وقسم عبد الكريم غريب الاستراتيجيات الأسرية في المجال المدرسي إلى أربع، تتمثل الأولى في **استراتيجيات التحويل** بتحويل القيمة الاقتصادية والثقافية المتواجدة داخل الأسرة إلى قيمة مشهود عليها مدرسيا، حيث تبدأ عملية التحويل ابتداء من الروض إلى غاية الالتحاق بأهم المعاهد والمدارس العليا، كابن رب مصنع يتوفر على موروث هام من الإمكانيات وفي حالة فشله الدراسي فلا يمنعه ذلك من الاستفادة من التكتيكات الممكنة التي تستعملها أسرته من أجل تفادي انهياره مدرسيا. وتتمثل الثانية في **استراتيجيات إعادة التحويل**، حيث كلما تعرضت الأشكال المتراكمة من الرأسمال إلى فقدان قيمتها، كلما تعين على الأسرة إعادة تحويل هذه الأشكال في اتجاه المدرسة إن هي أرادت الحفاظ على وضعها سواء كان اقتصاديا أو ثقافيا، ومعه يصبح الاستثمار المدرسي مخرجا مهما لها⁴. وتتجلى الثالثة في **استراتيجيات المحافظة والتجويد**، حيث توجد الأسر المنتمية لشرائح متوسطة مأجورة التي تمتلك رأسمالا دراسيا وثقافيا مهما في وضع يمكنها من بلورة تطلعات إلى حركية اجتماعية تمر عبر المدرسة، ويتمثل الأمر في امتلاكها كما هائلا من المعلومات بشأن قيمة مختلف المؤسسات، فالمعرفة الجيدة بالمجال المدرسي تؤدي بها إلى إخراج الإستراتيجيات الراجعة. وتتلور الرابعة في **استراتيجيات الاكتساب والارتقاء** التي تتعلق بالأسر الفقيرة من حيث الرأسمال الثقافي والاقتصادي، إذ يصبح الرأسمال الوحيد الذي تراهن عليه من أجل الارتقاء هو طفلها الذي تضعه داخل السيرة المدرسية، مستثمرة في المدرسة من خلال ممارسات

¹ Lahire Bernard. (2019). Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants. 1^o Édition. Seuil, 2019. P 78.

² Lahire Bernard, Ibid, p 79.

³ غريب عبد الكريم، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، ط (01)، الدار البيضاء، المغرب، 2009، ص 165 و 166.

⁴ غريب عبد الكريم، المرجع السابق، ص 165 و 166.

ترى بأنها إيجابية، والمتجسدة في التتبع الدقيق للعمل المدرسي، واللجوء الى الموارد المجانية المتمثلة في المساعدة المدرسية من قبل جهات خارجية (كالجمعيات، ومساعدة الجيران، والتضامن العائلي وغيرها مع وضع تكتيكات وفق إمكاناتها كوضع الطفل في مدرسة خصوصية أو تلقي دروس الساعات الإضافية من أجل الدعم¹.

8- التوجهات الحديثة في تطبيق العدالة المدرسية

تعتبر قضية الإنصاف ومساواة الحظوظ في ولوج التربية والتعليم وتحقيق العدالة المدرسية من المواضيع أكثر نقاشا في الفكر التربوي المعاصر، حيث شهد هذا الفكر تطورا ملحوظا في النظريات والأطر المرجعية، خاصة في ضوء التحولات الاجتماعية والاقتصادية، وما يعرفه العالم المعاصر من تطورات تكنولوجية ورقمية متسارعة ومطردة. وتركز هذه النظريات الحديثة بشكل أكبر على مفهوم الإنصاف بدل مفهوم المساواة في الفرص الذي كان يستهدف توفير نفس الفرص التعليمية للجميع بغض النظر عن خلفياتهم، حيث تبين أن هذه المقاربة غير كافية لتحقيق العدالة المدرسية لأن المتعلمين لا ينطلقون من نفس نقطة البداية. وأما الانصاف فيعني توفير الدعم والموارد اللازمة لكل المتعلمين بناء على احتياجاتهم الخاصة، لضمان حصولهم على نتائج تعليمية متكافئة خاصة الذين يعيشون وضعية الحرمان أو الذين يواجهون تحديات معينة كذوي الاحتياجات الخاصة، أو الذين ينتمون إلى أقليات، أو القادمين من خلفيات اجتماعية واقتصادية متدنية بتقديم موارد إضافية².

وتهتم كذلك بدور المؤسسات التعليمية في مواجهة التمييز وفهمه، حيث ترى أن التمييز والاضطهاد ينبعان من عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية والمجالية. وتدعو إلى فحص نقدي لكيفية استدامة اللامساواة العرقية والجنسية وغيرها في النظام التعليمي، كما تركز على التوزيع العادل للموارد والفرص التعليمية، حيث ترى أن التفاوت في التمويل وجودة المدرسين والوصول إلى التكنولوجيا الرقمية يمكن أن يخلق حواجز كبيرة لبعض المتعلمين. أيضا تركز على تمكين الأفراد من تحقيق قدراتهم، أي ما يمكنهم فعله وأن يكونوا عليه من خلال التربية والتعليم، التي لا يجب أن تقتصر على تزويدهم بالمعرفة، بل يجب أن تمنحهم الأدوات والفرص لتحقيق إمكاناتهم الكاملة في الحياة بغض النظر عن أصولهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية³. وتركز هذه التوجهات الحديثة في تطبيق العدالة المدرسية على القضايا الأساسية الآتية:

- **التركيز على شمولية التعليم:** من خلال الاهتمام بضمان أن المؤسسات التعليمية تستوعب وتدعم جميع المتعلمين، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، والتلاميذ المهاجرين والأقليات لخلق بيئة تعليمية داجمة ومحفزة للجميع؛
- **التوجيه التربوي الشامل:** الأخذ في الاعتبار ليس فقط الأداء التربوي، بل أيضا الرغبات والميولات الفردية للمتعلمين والعوامل الاجتماعية والاقتصادية التي قد تؤثر على مساهمهم الدراسي والمهني؛
- **مراعاة السياق التعليمي:** من خلال الاهتمام بالتحديات المتعلقة بالإنصاف والعدالة التي تختلف باختلاف السياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، الأمر الذي يستدعي حلولاً وسياسات مخصصة.

¹ غريب عبد الكريم، المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

² Mifsud Denise, Social Justice and Equity in Education and Schooling, Schooling for Social Justice, Equity and Inclusion: Problematizing Theory, Policy and Practice, Emerald Publishing Limited, Leeds, 2024, pp. 1-25

³ Mifsud Denise, Ibid, pp. 1-25

- **أهمية البيانات والتقييم:** استخدام البيانات لتقييم فعالية السياسات والممارسات التعليمية في تحقيق الإنصاف، وتحديد الفجوات في الأداء الأكاديمي بين المتعلمين، وتكييف الاستراتيجيات بناء على الأدلة.
- **دور التكنولوجيا الرقمية:** استكشاف كيف يمكن للتكنولوجيا الرقمية أن تسهم في تعزيز الوصول إلى التعليم الجيد وتضييق فجوات الفرص، مثل توفير مصادر تعلم رقمية، مع الانتباه إلى "الفجوة الرقمية" التي قد تزيد من عدم المساواة إذا لم يتم توفير الوصول الرقمي المتكافئ.
- وتسعى هذه النظريات الحديثة إلى تجاوز منطق توفير "نفس الشيء للجميع" والتركيز على توفير "الشيء المناسب لكل فرد" لتحقيق نتائج تعليمية عادلة وممكنة للجميع. وفيما يلي أحدث وأبرز النظريات والمقاربات التي تتناول هذه القضية¹:
- **نظرية العدالة التوزيعية لجون رولز (John Rawls)** التي ترى أن الإنصاف يتحقق حينما توزع الموارد التعليمية بشكل عادل، وليس بالضرورة بشكل متساو، بل بحسب الحاجة بتخصيص موارد إضافية للفئات المحرومة كذوي الاحتياجات أو المناطق النائية من خلال استخدام معايير المؤشرات الاجتماعية المتعددة كالفقر والجنس والاعاقة والمجال لتحديد من يجب أن يحصل على دعم إضافي.
- **نظرية العدالة التعددية لأمارتيا سن ومارتا نوسبوم Amartya Sen & Martha Nussbaum** التي ترى أن الإنصاف لا يقاس بتوزيع الفرص فقط، بل بتطوير قدرات المتعلمين على تحقيق ذواتهم بالتركيز على ما يستطيعون فعلا أن يفعلوه ويكونه، وليس فقط ما يمنح لهم، حيث تدعو إلى تمكينهم عبر التربية وليس فقط إتاحة فرص سطحية لهم.
- **نظرية الإنصاف التربوي في السياقات الرقمية:** ظهرت الحاجة إلى الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية والمحتوى الرقمي باعتماد التعليم الرقمي في الأنظمة التعليمية، وتتم هذه النظرية بالفجوة الرقمية وسبل تقليصها لضمان عدالة مدرسي ورقمية.
- **مقاربة المدرسة المنصفة لفرونسوا دوبي François Dubet** : تؤكد أن الأنظمة المدرسية تركز اللادالة لأنها تقوم على الاستحقاق الفردي دون مراعاة الخلفيات الاجتماعية، حيث تدعو إلى إصلاح عميق للمؤسسة التربوية من حيث المناهج، وطرق التقويم، والتمثيلات الثقافية.
- وعلى الرغم من هذه النظريات والتوجهات الحديثة، لا تزال هناك تحديات كبيرة في تحقيق الإنصاف ومساواة الحظوظ والعدالة المدرسية، حيث تشمل هذه التحديات التباينات الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على فرص التعلم، والتمييز التربوي القائم على العرق أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية، والهدر والانقطاع والرسوب المدرسي، وجودة التعليم في المناطق الهشة والصعبة والنائية.

9- المدرسة المغربية واشكالية الانصاف ومساواة الحظوظ في ولوج التربية والتعليم

9-1- المدرسة المغربية والفوارق الاجتماعية والمجالية والتربوية

أشار عبد الله بربزي إلى أن استفحال اللامساواة في التعليم المغربي كرس الهوة بين التعليم في المدن والأرياف بصورة جعلت منهما عالمين مختلفين، مؤكداً أن ذلك أدى إلى تعميق التفاوت بين أبناء المجتمع ذكورا وإناثا، وأن السياسة التعليمية بالمغرب سياسة غير ديمقراطية تعمل على تكريس تعميق حالة عدم تكافؤ الفرص وزيادة حدة التفاوت الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. كما أبرز أيضا أن

¹ Rentzi Argyro. Social Justice in Education: Creating an Inclusive Culture at Schools Through Critical Multicultural Theory. European Journal of Education and Pedagogy, V (5). N° (1), 2024, pp 94-97.

الفتاة القروية تعاني من أخطر المشكلات المتمثلة في مشكل التمدرس الذي يعد إلى جانب أوجه متعددة من القهر والتمييز والفقر واللامساواة التربوية والثقافية والاجتماعية، واللامساواة في الحقوق والحظوظ والمكانة في ميادين اجتماعية وإنتاجية مختلفة. وأبرز كذلك أن العرض التربوي المتسم بكثير من التشتت والاختلال واللاتكامل خاصة في الوسط القروي، يؤدي إلى انتشار مشكلات تربوية كالعزوف التام عن التمدرس أو الانقطاع المبكر والتكرار، بالإضافة إلى غياب التكافؤ في توفير واستعمال وسائل التواصل الحديثة كالحاسوب والانترنت والوسائط البيداغوجية الجديدة كالسبورة الإلكترونية وغيرها بين المتعلمين حسب السلك التعليمي، والوسط المدرسي من حيث المجال، ونوع التعليم. مؤكداً أن المدرسة الخصوصية حضرية في الغالب وترتادها الطبقات الاجتماعية القادرة على دفع مقابل لتربية أبنائها حيث جودة البنى التحتية والتخطيطات التربوية ومستوى المدرسين وتدريب اللغات الأجنبية¹.

وأكدت المندوبية السامية للتخطيط² أن ضعف الارتقاء الاجتماعي يخص بشكل أكبر الفئات التي تعاني من أشكال التمييز، خاصة النساء والسكان القرويين، وأن الحركة الاجتماعية التصاعدية تهم 43.7% من الرجال مقابل 17.9% من النساء، و 51.1% من السكان الحضريين مقابل 14.8% من السكان القرويين، وأن الحركة الاجتماعية التصاعدية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسنوات التمدرس، والتجربة المهنية، والوضعية الاجتماعية للأبوين وبناتهما السوسيومهني³. ويشكل التعليم الجيد، حسب المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي⁴، عاملاً مهماً في الإرتقاء الاجتماعي، لكن المدرسة المغربية الحالية وما تعرفه من اختلالات هيكلية وبنوية يجعلها عائقاً أمام العديد من الأفراد نحو هذا الإرتقاء الاجتماعي ونحو تطلعاتهم للانفلات من الفقر والإقصاء الاجتماعي⁵.

وأصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي⁶ سنة 2017 تقريراً حول الفوارق التربوية والمجالية في التربية من أجل تتبع وتوجيه السياسات التربوية المرتبطة بإشكاليات الإنصاف، وتكافؤ الفرص، والفوارق الاجتماعية والمجالية، حيث غطى هذا التقرير المستويات التربوية الوطنية، والجهوية، والإقليمية، ومستوى الجماعات المحلية مع إجراء مقارنات على الصعيد الدولي، مؤملاً اهتماماً خاصاً للتفاوتات واللامساواة في ولوج التربية اعتماداً على شبكة ومؤشرات إحصائية مكنت من تصنيف 1538 جماعة محلية حسب متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني⁷. وتضمن هذا التقرير نتائج متباعدة، حيث صنف المغرب في المرتبة 136 ضمن 175 بلداً على مستوى مؤشر متوسط سنوات التمدرس، بما يناهز 5.64 سنة. بعبارة أخرى، فإن كل مغربي يبلغ 15 سنة فما فوق قد درس فقط 5.64 سنة، بينما يتجاوز متوسط سنوات الدراسة لدى البلدان الخمسة عشر الأوائل 12 سنة، وفي هذا الإطار، أظهرت

¹ بربزي عبد الله، اللامساواة في النظام التعليمي المغربي وانعكاساتها على التنمية البشرية، مجلة المستقبل العربي. العدد 504، 2021، ص 82-89.

² أنظر: مؤسسة أبحاث حكومية مغربية متخصصة في إحصاء السكان، وعينات المسح والمسوحات على الأسر والاقتصاد لدراسة الاستهلاك، والقوة العاملة، وجوانب من الحياة اليومية والصحة والسلامة، والترفيه، والأسرة والمواضيع الاجتماعية وغيرها.

³ المندوبية السامية للتخطيط، البحث الوطني حول "الحركة الاجتماعية بين الأجيال بالمغرب، 2013، رقم 126.

⁴ أنظر: مؤسسة دستورية مستقلة تضطلع بمهام استشارية حول الاختيارات التنموية الكبرى، والسياسات العمومية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والتنمية المستدامة.

⁵ المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الفوارق الاجتماعية والمجالية، 2017، ص 121.

⁶ أنظر: مؤسسة دستورية ذات طابع استشاري تتولى مهام إبداء الرأي في كل السياسات العمومية، والقضايا ذات الطابع الوطني، التي تهم ميادين التربية والتكوين والبحث العلمي، وكذا بشأن أهداف المرافق العمومية المكلفة بهذه الميادين، وسيرها، والمساهمة في تقييم السياسات والبرامج العمومية المرتبطة بها.

⁷ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المجالي التربوي للفوارق في التربية، 2017، ص 8.

الدراسة أن 8.5% من المغاربة بلغوا مستوى التعليم العالي سنة 2014. أما بالنسبة لمؤشر جيني، فقد احتل المغرب الرتبة 150 ب 0,55 نقطة¹.

وانسجاما مع أهداف التنمية المستدامة المرتبطة بالتربية (ODD4)، قام المجلس الأعلى للتربية والتكوين بقياس تنمية التربية معتمدا على الدعائم الثلاث التي تهيكل الرؤية الاستراتيجية والمتمثلة في الانصاف، والجودة، والارتقاء بالفرد والمجتمع، حيث صمم المجلس مؤشرا وطنيا لقياس التربية في المغرب وتطورها من أجل التعرف على مصادر العجز والنواقص التي تعيق تحقيق العدالة المدرسية. وحدد المجلس من خلال هذا المؤشر مصادر العجز في التربية في 0.535 سنة 2018، حيث تبين هذه النتيجة على أن المغرب لازال يعاني في مجال تنمية التربية، والمساواة بين الجنسين، والبنية التحتية الأساسية. بعبارة أخرى، لقد تقدم المغرب في ولوج وتعميم التمدرس أكثر مما تقدم في تعزيز جودة التربية والارتقاء بالفرد والمجتمع².

وفي تقرير له حول علاقة جودة البنية التحتية المدرسية بالتفاوتات المحلية والاجتماعية، أكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن المدارس لا تمثل فقط أماكن لتلقي التربية والتعليم، بل أيضا تعتبر ركنا أساسيا من أركان التحول الاجتماعي والفكري، فأهميتها تتجاوز بكثير جدران فصولها الدراسية بتأثيرها على الطريقة التي يتطور بها الأفراد، ويتفاعلون مع العالم المحيط بهم. وعليه، فإن البنية التحتية للمؤسسات التعليمية لا تقتصر على مجرد وجود المعدات والمواد والمساحات المادية. بل تلعب أيضا دورا أساسيا في التنشئة الاجتماعية للمتعلمين. وفي هذا الصدد، وحسب نفس التقرير، تتجلى التفاوتات في البنية التحتية المدرسية أكثر وضوحا على المستوى الإقليمي منها على المستوى الجهوي، حيث يتراوح مؤشر البنية التحتية المدرسية³ في التعليم الابتدائي بين 47 و68 نقطة، مما يظهر تفاوتات يصل إلى 21 نقطة. ومع ذلك، وعلى المستوى الإقليمي، يظهر هذا التفاوت أكثر وضوحا، حيث يتراوح المؤشر بين 31 و70 نقطة أي بفارق 41 نقطة بين مختلف المناطق على مستوى الإقليم الواحد. كما تبدو التفاوتات بين الجماعات أكثر وضوحا من تلك الملاحظة على المستوى الإقليمي. فبينما تستفيد بعض الجماعات من بنية تحتية مدرسية مجهزة بشكل جيد وحديث، تواجه أخرى تحديات كبيرة في مجال البنية التحتية، مما يعمق عدم المساواة في جودة المرافق المتاحة للتعليم. وهكذا، في التعليم الابتدائي، من بين 1524 جماعة مشمولة بالتعليم الابتدائي، تُظهر حوالي 600 جماعة مؤشر بنية تحتية مدرسية أعلى من عتبة 50 نقطة، مما يمثل 29% من التراب المغربي، حيث تعاني المؤسسات التعليمية من بنية ضعيفة إلى ضعيفة جدا⁴.

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص 9.

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030، 2019، ص 23.

³ انظر: هو مقياس لقياس مدى تطور البنية التحتية المدرسية، ويتضمن مجموعة من المؤشرات التي تقيّم جودة البنية التحتية المدرسية، مثل المرافق الأساسية المتمثلة في توفر المباني المدرسية المناسبة، وعدد الفصول الدراسية وسعتها، والمختبرات العلمية والمعامل، والمكتبات والمرافق الثقافية؛ والخدمات الأساسية المتمثلة في توفر المياه الصالحة للشرب، والكهرباء والإضاءة، وأنظمة الصرف الصحي، ووسائل التدفئة والتهوية؛ والتجهيزات التعليمية المتمثلة في الأثاث المدرسي (مقاعد، طاولات، سبورات)، والأجهزة التعليمية والتكنولوجية، والمواد التعليمية والكتب، وأجهزة الحاسوب والإنترنت؛ والمرافق المساعدة المتمثلة في الملاعب الرياضية، والمقاصف المدرسية، ودورات المياه والمرافق الصحية، وأماكن الراحة والترفيه. ويتم حساب المؤشر على مقياس من 0 إلى 100 نقطة، حيث تمثل القيمة من 0 إلى 30 نقطة بنية ضعيفة جدا، و31 إلى 50 نقطة بنية ضعيفة، و51 إلى 70 نقطة بنية متوسطة، و71 إلى 100 نقطة بنية تحتية جيدة إلى ممتازة.

⁴ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المجالي الترابي للبنية التحتية المدرسية، 2024، ص 16 و17 و18 و19.

2.9. تجليات التفاوت الاجتماعي والجالي والتربوي في المدرسة المغربية:

يُظهر الواقع التعليمي للمدرسة المغربية تفاوتات واسعة في الحصول على تعليم جيد. ويتجلى هذا التفاوت في انتشار واسع وملحوظ للمدارس الخصوصية في السنوات الأخيرة، إذ انتقلت نسبة احتضانها للتلاميذ المتمدرسين من 4% سنة 1999 إلى 15.28% خلال سنة 2023. وفي هذا الصدد، ومن خلال المؤشر الوطني لتنمية التربية¹، أكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين أن جزءا كبير من العجز في الانصاف وتكافؤ الفرص يرجع إلى بعد مساهمة التعليم الخصوصي الذي وصلت نسبته إلى 19,3% من العجز الكلي المسجل في بعد الإنصاف. وأبرز كذلك أنه رغم النصيب الهام الذي يحظى به القطاع الخاص في المغرب، فإنه ما يزال متمركزا في المدن الكبرى بعدم توازن توزيعه على الصعيد الترابي، وهو ما لا يساهم في تجسيد الإنصاف على أرض الواقع في لوج التربية بالنسبة لقطاعي التعليم². ويرى المجلس أن تحقيق الإنصاف بين التعليم الخاص والتعليم العمومي ما يزال بعيدا، حيث بينت الدراسة الدولية لتقويم تطور الكفايات القرائية³ PIRLS 2016 على سبيل المثال، أن النتيجة التي حصل عليها تلاميذ القطاع الخاص في القراءة تفوق ب 121 نقطة النتائج التي حصل عليها التلاميذ المتمدرسون في التعليم العمومي، وهو ما يعادل ثلاث سنوات من الدراسة⁴.

جدول 2: تطور أعداد المؤسسات حسب الأسلاك التعليمية ونوع التعليم والمجال

السنوات		2023-	2022-	2021-	السلك	
		2022	2021	2020		
2024-2023	العدد				المجموع	الاولي
%						
61,11%	30 948	28 818	27 168	28409	حضري	
25,31%	12 816	12 925	13 343	14 288	قروي	الابتدائي عمومي
35,80%	18 132	15 893	13 825	14 121	المجموع	
16,51%	8 362	8 280	8 131	8 022	حضري	
6,31%	3 197	3 156	3 120	3 086	قروي	الابتدائي خصوصي
10,20%	5 165	5 124	5 011	4 936	المجموع	
7,91%	4 005	3 897	3 780	3 636		

¹ أنظر: مقياس لتقييم التقدم المحرز في تحقيق أهداف التنمية التربوية، حيث يهدف هذا المؤشر إلى قياس مدى تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص والارتقاء بالفرد والمجتمع في مجال التعليم.

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030، 2019، ص 24.

³ أنظر: دراسة دولية تشرف عليها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA لقياس مدى تقدم مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مختلف دول العالم.

⁴ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القرائية PIRLS 2016، 2019، ص22.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي
دراسة سوسيولوجية
ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

4,45%	2 252	2 185	2 144	2 102	المجموع	الثانوي الاعدادي العمومي
2,43%	1 231	1 204	1 185	1 167	حضري	
2,02%	1 021	981	959	935	قروي	
4,32%	2 188	2 062	1 923	1 812	المجموع	الثانوي الاعدادي الخصوصي
3,00%	1 519	1 444	1 394	1 348	المجموع	الثانوي التأهيلي العمومي
1,92%	974	954	939	915	حضري	
1,08%	545	490	455	433	قروي	
2,71%	1 371	1 272	1 157	1 075	المجموع	الثانوي التأهيلي الخصوصي
100%	50 645	47 958	45 697	46 404	المجموع العام	

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، التربية الوطنية بالأرقام 2023-2024

وفق دراسة لمجلس المنافسة¹ فإن نسبة التمدد في القطاع الخصوصي سترتفع في السنوات القادمة إذا ما استمر نزيف هجرة المدارس العمومية. مؤكداً أنه لوحظ في العقود الأخيرة تغيرات في اختيارات الأسر لتعليم أبنائها مع تنامي المؤاخذات تجاه إخفاقات وتراجع مردودية المدرسة العمومية، حيث فتح هذا التوجه من قبل الأسر نحو التعليم الخصوصي لبروز استراتيجيات أسرية خصت على حد سواء المحتوى التعليمي ومهارات موازية تم السعي إلى تطويرها لدى الأبناء، فعلى مستوى المدرسة لوحظ إقبال الأسر على المؤسسات التعليمية الخصوصية على أساس مقارنة للمحتوى التعليمي، وللمناهج التربوية المعتمدة، ولنسب النجاح، وللموارد المختلفة الموظفة من طرف هذه المؤسسات، كما شوهد تطلع الأسر لتتبع جودة التحصيل الدراسي لأبنائها ومراقبة ظروفه. وحسب المجلس، نهجت الأسر كذلك طرقاً مختلفة لدعم التميز المعرفي لأبنائها التي أخذت شكل برامج في مراكز الدعم المدرسي أو لصقل مهارات موازية كإتقان اللغة الإنجليزية والفرنسية في المراكز اللغوية أو التمكن من تقنيات تكميلية للتعلّمات، أو بتنمية القدرات الشخصية في الرياضة والفنون والتواصل وغيرها أو دورات تحضيرية لاجتياز الامتحانات الإشهادية أو المباريات الانتقائية².

وأشار المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي في تقرير له حول الفوارق الاجتماعية والمجالية إلى أن الازدواجية التي تعرفها المدرسة المغربية (مؤسسات عمومية/مؤسسات خصوصية)، تزيد من التفاوت في ولوج التربية، وأن مظاهر القصور التي يعاني منها قطاع التعليم العمومي تكون على حساب الفئات الفقيرة التي فقدت القدرة على ضمان فرص كبيرة للحركة الاجتماعية التصاعدية³. وأكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بدوره في تقرير أصدره سنة 2018 (مدرسة للعدالة الاجتماعية، مساهمة للتفكير حول النموذج التنموي)، أن المدرسة المغربية العمومية تخضع لتأثيرات الفوارق الاجتماعية وأن أوجه العجز الاجتماعي التي

¹ أنظر: يعتبر مجلس المنافسة مؤسسة مستقلة طبقاً لأحكام الفصل 166 من الدستور المغربي، مكلفة في إطار تنظيم المنافسة الحرة والعدالة، بضمان الشفافية والعدالة في العلاقات الاقتصادية، لا سيما من خلال تحليل وضبط وضعية المنافسة في الأسواق، ومراقبة الممارسات المنافسة لها والممارسات التجارية غير المشروعة وعمليات التركيز الاقتصادي والاحتكار.

² مجلس المنافسة، رأي مجلس المنافسة بخصوص وضعية التعليم المدرسي الخصوصي، 2021، ص 15.

³ المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الفوارق الاجتماعية والمجالية. المغرب، 2017، ص 124-125.

تتجلى في الفقر، وهشاشة الأسر، وأمىة الآباء والأمهات والصعوبات التي يجدها في تتبع دراسة أبنائهم، تؤثر بشكل سلبي في عملية التعلم. كما بينت دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات¹ (PNEA 2019)² مدى تأثير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية في مكتسبات التلاميذ، إذ يتجلى هذا التأثير في ثلاثة أبعاد هي: البعد الاجتماعي والاقتصادي، والبعد الثقافي، والبعد التكنولوجي والرقمي³.

وتتماهى التقارير والدراسات المنجزة حول تجليات التفاوت الاجتماعي والمجالي والتربوي في المدرسة المغربية مع أكده رمون بودون من أن المدرسة تعد من بين الاختيارات الاستراتيجية الهامة في حياة المتعلم، حيث تختار الأسر لأبنائها ما بين المدارس العمومية أو الخصوصية التي فرضتها التحولات المتسارعة في المجتمعات وطبيعة السكان، وأنتجت تنوعا في المدارس، الأمر الذي أدى إلى عدم التجانس ما بين المدارس والتكوينات والمسالك والشعب، وترك هامشا كبيرا للأسر لممارسة خياراتها واستراتيجياتها. نفس الأمر أبرزه عبد الكريم غريب الذي أشار إلى أن الاستراتيجيات الأسرية في المجال المدرسي هي استراتيجيات استهلاك ترتبط بدوافع الرملة التي تنظم وفق ترتيب وتصنيف الشرائح الاجتماعية، أي أنها تكتيكات تتوافق بشكل أفضل مع ما تتوفر عليه الأسرة من رساميل. وأكدت فان زاتن بدورها أن البناء الأسري للتميز الدراسي يمر عبر نقل الراسمال الثقافي، واستثمار الراسمال الاقتصادي، حيث تصبح علاقة الأسرة بالمدرسة، علاقة استراتيجيات، أي أن المدرسة تصبح ذلك المجال الذي يمكن للآباء والأمهات من لعب استراتيجيات عديدة، كاستثمار الراسمال الثقافي، والاقتصادي، والرمزي، وتكييف ممارستهم الأسرية اتجاه المدرسة، ومتابعة ومراقبة عملها. أما ماري دورو بيلا فأشارت إلى أن الأسر تساهم بدورها في تعميق التفاوتات المدرسية من خلال الاستراتيجيات التي تعتمد عليها من أجل ضمان تعليم جيد لأبنائها، مما يجعل المدرسة مجالا للصراع وأداة للترتيب والتميز، حيث تلجأ الأسر الميسورة وما تتوفر عليه من رساميل إلى تبني استراتيجيات مدرسية، تساعد على تحقيق مردود مدرسي أفضل لأبنائها. مما يجعل المدرسة مجالا لإنتاج استراتيجيات إعادة الإنتاج أي مجالا لتعميق التفاوتات المدرسية.

■ البعد التربوي والسوسيواقتصادي للتفاوتات المدرسية:

أكدت دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات تلاميذ السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA 2019، أن 31% منهم استوعبوا أقل من 42% من برنامج اللغة العربية الرسمي في السنة السادسة ابتدائي، وأن 22% فقط من يتحكمون في 100% في برنامج اللغة العربية. أما فيما يخص الوسط ونوع التعليم، فإن تلاميذ المدارس العمومية القروية هم الأقل تحكما مقارنة مع تلاميذ المدارس العمومية الحضرية، حيث حصل تلاميذ المجال القروي على 238 نقطة، وهي أقل من المتوسط الوطني، في حين تمكن تلاميذ المدارس الحضرية من الحصول على المعدل الوطني المتمثل في 250 نقطة. وتظهر المقارنة كذلك بين مكتسبات تلاميذ المدارس العمومية في الوسط الحضري وتلاميذ المدارس الخصوصية في مادة اللغة العربية، أن تلاميذ المدارس

¹ أنظر: دراسة تقييمية تشرف عليها الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بهدف تقييم مستوى تعلمات التلاميذ في مختلف الأسلاك التعليمية، استنادا إلى اختبارات موحدة وأدوات تحليل دقيقة، حيث يشمل التقييم الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، كما يأخذ بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر على التحصيل الدراسي.

² أنظر: أجريت هذه الدراسة على 18025 متعلما من السنة السادسة ابتدائي موزعين على 600 مدرسة ابتدائية عمومية وخصوصية، قروية وحضرية، و18883 متعلما من السنة الثالثة ثانوي إعدادي موزعين على 550 ثانوية إعدادية عمومية وخصوصية، حضرية وقروية.

³ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة للعدالة الاجتماعية، مساهمة للتفكير حول النموذج التنموي. المغرب، 2018، ص 8.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

الخصوصية حصلوا على 279 نقطة مقارنة مع تلاميذ المدارس الحضرية العمومية الذين حصلوا على المعدل الوطني المتمثل في 250 نقطة، أي بفارق 29 نقطة لصالح تلاميذ مدارس التعليم الخصوصي¹.

أما على مستوى السنة الثالثة إعدادي، فقد استوعب 46% من التلاميذ أقل من 36% من برنامج اللغة العربية المسطر للمستوى مقابل 10% الذين استوعبوا أكثر من 90% من هذا البرنامج، ويعتبر أداء تلاميذ الوسط القروي الأضعف بشكل واضح من أداء تلاميذ الوسط الحضري، إذ تصل نقطتهم إلى 237 نقطة مقابل 249 نقطة لفائدة تلاميذ الوسط الحضري. ويصل أداء تلاميذ المدارس الخصوصية في اللغة العربية إلى 300 نقطة في حين حصل التلاميذ الذين يدرسون في ثانويات إعدادية حضرية عمومية على 249 نقطة، حيث يزداد الفارق في مستوى درجة التحكم في برنامج اللغة العربية بين التعليم الخصوصي والعمومي بالانتقال من السلك الابتدائي إلى السلك الثانوي الإعدادي².

وفيما يخص التحكم في برنامج اللغة الفرنسية والعلوم، فالدراسة أكدت على نفس النتائج ما بين تلاميذ المدارس العمومية الحضرية والقروية، حيث يتفوق تلاميذ المجال الحضري على تلاميذ المجال القروي، بينما يتفوق تلاميذ المدارس الخصوصية على تلاميذ المدارس العمومية الحضرية في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي، إذ تؤكد الدراسة أن مكتسبات التلاميذ في اللغتين العربية والفرنسية وفي العلوم لا ترتبط فقط بعوامل من داخل السياق المدرسي، بل ترتبط أيضا بعوامل تتمثل في جودة البنية التحتية ومميزات المدرسين والإدارة التربوية كيربط المؤسسة التعليمية بشبكة الكهرباء وبالماء الصالح للشرب، وبوجود المراحيض وقنوات الصرف الصحي وظروف ممارسة المهنة بالنسبة للمدرسين وأطر الإدارة التربوية، فجزء مهم من التلاميذ يترددون على مدارس وإعداديات لا تتوفر على البنيات التحتية الأساسية من حيث الماء الصالح للشرب والكهرباء والمراحيض والمساكن الوظيفية وغيرها. كما ترتبط هذه التفاوتات في مكتسبات التلاميذ بالأصل السوسيو اقتصادي الذي يفسر بشكل كبير اللامساواة بينهم. إذ يحصل تلاميذ المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع على نقط أفضل من الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي الضعيف، حيث تراوح الفروق في التحصيل الدراسي ما بين 11 و 12 نقطة في الرياضيات وفي الفرنسية في حين تصل إلى ما بين 14 و 20 نقطة على التوالي في النشاط العلمي وفي اللغة العربية³.

ويؤثر الإرث الاجتماعي للتلميذ عند ولوجه المدرسة في تعلماته، حيث يصل تأثير الأصل الاجتماعي إلى 80% مقارنة مع أثر المؤسسة التعليمية الذي لا يتعدى 20%. إن تأثير الظروف الاجتماعية والاقتصادية في نتائج التلاميذ أمر جلي، فالمقارنة بين خصائص 10% من التلاميذ الأعلى أداء و 10% من التلاميذ الأدنى أداء، يبين أن توفر الوالدين على موارد مالية وثقافة واجتماعية، وشروط سكنية جيدة، تساعد على تحسين الأداء المدرسي للتلميذ سواء تعلق الأمر باللغات أم بالرياضيات⁴. وبدورها أكدت الدراسة الدولية حول الاتجاهات في الرياضيات والعلوم لسنة 2015 TIMSS التي استهدفت المستويين الابتدائي والإعدادي، وجود علاقة بين النتائج الدراسية للتلاميذ والظروف الاجتماعية والاقتصادية لأسرهم، حيث أن الفوارق الموجودة بين مكتسبات التلاميذ

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السابعة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي PNEA 2019، 2021، ص 13-15.

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. المرجع نفسه، 2021، ص 15-17.

³ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السابعة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي PNEA 2019، 2021، ص 18-93.

⁴ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص 40-93.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

الذين ينحدرون من وسط أسري فقير، ومكتسبات التلاميذ الذين ينتمون لأسر ميسورة ترتبط بشكل دال بالوضع الاجتماعي والاقتصادي والمهني لأسرهم¹، وهو ما أكدته دراسة برنار لاهير التي بينت أن الحياة المدرسية للأطفال تعتمد على الأثر التراكمي للعديد من العوامل المرتبطة بالجال المدرسي من خلال دراسة يبيّتهم الاجتماعية بطريقة واسعة جدا مع اعتماد تقاطع مختلف العوامل كالسكن، والصحة، والرياضة، والأنشطة البدنية والترفيهية.

■ البعد الثقافي للتفاوتات المدرسية:

أظهرت دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA 2019 أن المستوى الدراسي والثقافي للآباء يؤثر بشكل كبير في نتائج التلاميذ الدراسية، فالتلاميذ الذين يتوفر آباؤهم على مستوى تعليمي عال هم الأفضل أداء في اللغة الفرنسية وفي الرياضيات. إن استعمال اللغة الفرنسية للتواصل في البيت، يؤثر بشكل إيجابي في نتائج التلاميذ الذين يدرسون هذه اللغة². وهذا ما ذهبت إليه كذلك الدراسة الدولية TIMSS 2015 التي أكدت مدى تأثير المستوى التعليمي للآباء في النتائج الدراسية للتلاميذ، فأداءات التلاميذ الذين يتوفر آباؤهم على مستويات تعليمية متدنية أقل من نتائج نظرائهم الذين يحظى آباؤهم بمستويات تعليمية عالية. كما لوحظ أن أكبر فرق بين معدلات التلاميذ هو الفرق الموجود بين الذين يتوفر أحد آباءهم، على الأقل، على دبلوم جامعي، والتلاميذ الذين تمكن أحد آباءهم، في أحسن الحالات، من إنهاء سلك التعليم الثانوي الإعدادي. ويبلغ هذا الفرق 64 نقطة في الرياضيات، و62 نقطة في العلوم³، وتبين هذه الدراسات أهمية الارتباطات بين مكتسبات التلاميذ والوضعية الاجتماعية والإقتصادية والثقافية المرتبطة بوسطهم العائلي والأسري. فالأسر من خلال من تملكه من رساميل مختلفة تساهم في تكريس التفاوتات التعليمية. وتمكن قراءة مسار وتاريخ المدرسة المغربية من استخلاص أنها تساهم بشكل قوي في إعادة إنتاج نفس الطبقات الاجتماعية. مع ملاحظة أنها لا تعيد إنتاج المجتمع نفسه فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى المناطق نفسها والجهات الفقيرة بعينها، مكرسة بدور كبير تخلف تلك المناطق وتلك الجهات، خاصة القرى المغربية وبعض المدن التي لا تزال ترزح تحت الفقر والتخلف بسبب عدم انتشار المدارس أو بسبب عدم اشتغالها بشكل طبعي بفعل عدة عوامل، كالحرمات الاقتصادية، والتهميش الاجتماعي، والبؤس الثقافي.

ويمتد هذا التفاوت إلى التعليم العالي الذي يضم ثلاث بنيات، والمتمثلة في المؤسسات العمومية ذات الولوج المحدود، والمؤسسات العمومية ذات الولوج المفتوح، ومؤسسات التعليم العالي الخاص، حيث تعمل هذه البنيات الثلاث على استقطاب التلاميذ انطلاقا من معايير خاصة بكل واحدة. فالبنية الأولى تعتمد على آلية الإنتقاء بمختلف أنماطه (المباشر، والكتابي، والشفوي، ودراسة الملف وغيرها)، في حين تعتمد البنية الثانية على الإستقطاب المفتوح، إذ يمكن ولوجها فقط بالحصول على شهادة البكالوريا كيف ما كان

¹ Conseil Supérieur de l'éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique (CSEFRS), résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international: TIMSS 2015: rapport thématique, 2018, p 20-22.

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي PNEA 2019، 2021، ص 46.

³ CSEFRS, résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international: TIMSS 2015: rapport thématique, 2018, p 20.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

معدلها العام، بينما تعتمد البنية الثالثة على الإلتقاء المرتكز على الرأسمال المادي للأسر. ووصلت أعداد مؤسسات التعليم العالي بالبنيات الثلاث إلى 448 مؤسسة وأعداد الطلبة إلى 1215792 موزعة على الشكل الآتي¹:

الجدول 1: أعداد ونسب مؤسسات التعليم العالي والطلبة برسم المرسوم الجامعي 2023-2024				
نوع مؤسسة التعليم العالي	عدد المؤسسات	النسبة	عدد الطلبة	النسبة
مؤسسات التعليم العالي العمومي ذات الولوج المفتوح	67	14,96%	932504	76,70%
مؤسسات التعليم العالي العمومي ذات الولوج المحدود	171	38,17%	203979	16,78%
المؤسسات التعليمية العالي الخاص	210	46,88%	79309	6,52%
المجموع	448	100%	1215792	100%

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، التعليم العالي في أرقام 2023-2024

وفيما يخص إدماج خريجي التعليم العالي في سوق الشغل وعلاقته بأصولهم الاجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين، فقد أكدت دراسة قام بها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2020، والتي استهدفت 12958 خريجا حاصلًا على دبلوم التخرج خلال سنة 2014 من مختلف مؤسسات التعليم العالي بالمغرب العمومية والخصوصية، أن المستوى التعليمي للأب أو الأم يلعب دورا مهما في الإدماج في سوق الشغل بغض النظر عن العوامل الأخرى المرتبطة بوضعية سوق الشغل، وطبيعة النظام الاقتصادي، ودرجة خلقه لفرص الشغل المتاحة أمام الخريجين، حيث وصلت نسبة أبائهم ذوي المستوى التعليمي العالي إلى 23.1%، والثانوي إلى 51.5%، أما نسب أمهاتهم ذوات المستوى التعليمي العالي فوصلت إلى 8.8%، والثانوي إلى 45.4%².

وعلاقة بما سبق، فقد أكد كل من بيبير بورديو وجان كلود باسرون أن التربية عملية تدجين وسيطرة تتجلى بالخصوص في البعد الثقافي الذي يمكن أبناء الطبقة العليا من احتكار الاستفادة من النظام المدرسي لإدامة الاحتفاظ بالامتيازات الاجتماعية. وأكدوا على أن حيازة أبناء الطبقات العليا على رأسمال ثقافي يفوق نظيره الذي يحوزه أبناء الطبقات المتوسطة والدنيا، يجعلهم يتفوقون داخل المدرسة؛ فوسطهم العائلي يمكنهم من إتقان اللغة، وامتلاك استعدادات وعادات ثقافية، حيث تعتبر الثقافة المدرسية، حسب رأيهما، ثقافة قريبة ومنسجمة مع ثقافة النخبة، لذلك لا يجد الأطفال البرجوازيون صعوبات في التعامل معها نظرا للاستعدادات الاجتماعية والثقافية التي يتوفرون عليها، بينما يجد أبناء الطبقات المحرومة صعوبات تقف حاجزا أمامهم ولا تساعدهم على امتلاك هذه الثقافة المقدمة من المدرسة، ومن ثمة تعمل المدرسة على إعادة إنتاج التفاوتات المدرسية والاجتماعية. كذلك أكد برنار لاهير أن وجود الألعاب التعليمية والكتب في المنزل، والعلاقة مع اللغة، والممارسات الثقافية، وطريقة غرس القواعد المرتبطة بالمدرسة يساهم بشكل كبير في النجاح الدراسي للأطفال ويساعدهم في تملك الثقافة المدرسية، نفس الأمر ذهب إليه بازل برنشتاين الذي أكد أن اللغة المتعلمة (مقيدة، موسعة) في المنزل لها علاقة وطيدة بالأداء الدراسي للمتعلمين.

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، التعليم العالي في أرقام 2023-2024، ص 9-136.

² CSEFRS, l'insertion des laureats de l'enseignement superieur, enquête national 2018,2021, p15

■ **البعد الرقمي للتفاوتات المدرسية:**

أكدت دراسة البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلاميذ السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إحصائي PNEA 2019 أن هناك ترابطا إيجابيا بين الموارد الرقمية ونتائج التلاميذ سواء كانوا في السلك الابتدائي أو السلك الثانوي الإعدادي، مبرزة أن المردودية التربوية للمدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية المتوفرة على الموارد الرقمية الكافية هي أعلى نسبيا من تلك المسجلة في المؤسسات التعليمية الأقل تجهيزا، وأن توافرها بمنازل التلاميذ له تأثير إيجابي نسبيا على تحصيلهم الدراسي في كل المواد تقريبا. وحسب هذه الدراسة، يرتفع أداء التلاميذ الذين يتوفرون على موارد رقمية كافية في مؤسساتهم أو في منازلهم بشكل واضح من أداء التلاميذ الذين لا تتوفر مؤسساتهم أو منازلهم على تلك الموارد. ويظهر هذا التأثير بشكل ملحوظ في مكتسباتهم في اللغتين العربية والفرنسية والعلوم بارتفاع في معدلاتهم ب 6 إلى 13 نقطة، حيث تكتسي طبيعة استخدام الموارد الرقمية والأدوات الرقمية أهمية خاصة بالنظر لما تتيحه من تطوير التعلم الذاتي والتدريس عن بعد. وصرح 38% من تلاميذ الابتدائي و60% من تلاميذ الثانوي الإعدادي بأنهم استخدموا الأنترنت بشكل دائم أو متكرر للقيام بأبحاثهم المدرسية، في حين صرح 28 % و 56 % منهم على أنهم يلجؤون للأنترنت بحثا عن المزيد من المعلومات بخصوص مضامين محددة في كتبهم المدرسية، كما أكد 16 % و 28 % على أنهم يتصفحون الأنترنت بشكل دائم أو متكرر للاطلاع على القواميس والموسوعات¹.

10- النوع ومساءلة تكافؤ الفرص المدرسية

لاحظ عدد من السوسيولوجيين في معرض تناولهم للظاهرة المدرسية وجود اختلافات وفوارق بين الجنسين سواء في النجاح أو في المسارات الدراسية²، وهو ما أشارت إليه ماري دورو بيلا مؤكدة على أن الاختلافات بين الجنسين في النجاح أو في ولوج المسالك الدراسية تبدو وكأنها وقائع بديهية حيث ينظر إلى متغير الجنس بصفته معطى كميا أكثر من كونه مصدرا يستوجب إثارة تساؤلات عميقة ودقيقة التي تتطلب تحليلات علمية³.

وجاء الانتباه إلى ظاهرة فوارق النوع في المدرسة نتيجة لتعميم الاختلاط المدرسي الذي سمح بتعليم الفتيات والفتيان تعليما جماعيا مختلطا، الشيء الذي أتاح المقارنة بين نتائجهما، حيث لوحظ أن الفتيات يحققن تفوقا في النتائج الدراسية وارتفاعا في عدد سنوات التمدرس. فبعد أن كانت الفتيات، ممنوعات من متابعة الدراسة، خاصة في المسالك التي تفضي إلى المهن العليا وذات القيمة العالية، بدأن يلجن أكثر فأكثر، ويسرن أكبر، كل المدارس، وكل المهن⁴. وأكد روجي استابيلي أنه بقدر تفوق الإناث من حيث نسب النجاح خاصة في البكالوريا، تتفاهم الفوارق بينهما، فرغم التفوق الدراسي للفتيات، ظل امتياز العلم حكرا على الذكور⁵. إن

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلاميذ السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي PNEA 2019، ص 42.

² بوخريص فوزي، سوسيولوجيا التربية وسؤال النوع الاجتماعي: من التفاوت الاجتماعي إلى التفاوت بين الجنسين، مجلة عمران عدد 25 صيف 2018، ص 146

³ Marie Duru-Bellat, L'école des filles: Quelle formation pour quels rôles sociaux? 2nd ed. L'Harmattan, 2004, p. 11.

⁴ بوخريص فوزي، المرجع السابق، 2018، ص 147

⁵ Roger Estabiet, Filles et garçon à l'école, une seule jeunesse? Jeunesse et sociétés, Armand Colin, 1994, p. 121.

تحليل الاختلافات على مستوى المسار الدراسي، ومعاينة السلوكات في الحياة اليومية داخل المؤسسات التعليمية، وفي مختلف عتبات التوجيه، ومقارنة قيمة الشهادات المتحصل عليها، ومستوى الاندماج في الحياة المهنية، تتيح على المدى الطويل ملاحظة أنه إذا كانت الفتيات ينجحن أفضل من الفتيان وهو ما يقودهن بأعداد كبيرة إلى البكالوريا وإلى التعليم العالي، فإنهن يجدن أنفسهن سجينات عدد محدود من المسالك التي تؤدي في الغالب إلى مهن مأسسة اجتماعيا للوظائف التقليدية المسندة إلى المرأة داخل الأسرة، مثل مهن الخدمات والتجارة والتربية والصحة، بينما يستمر ويتعمق التفاوت في ولوج التخصصات العلمية والتقنية¹.

وأكدت ماري دورو بيل على ضرورة تحليل الكفايات المدرسية من أجل فهم آليات إعادة إنتاج التقسيم الجنسي للعمل، بحيث ينبغي الاهتمام بآليات التوجيه، بدلا من الاهتمام بالاختلافات على مستوى القدرات والمؤهلات الطبيعية. فالمقاربة السوسيولوجية ترفض التفسير القائم على التحديد البيولوجي الذي يستخدم كأداة لشرعنة التفاوت بين الجنسين، فهذه المقاربة تنزع البعد الطبيعي عن الوقائع والعلاقات الاجتماعية، وهو ما أبرزه بيير بورديو الذي اعتبر النزعة الجنسية، تشبه العنصرية، تروم ربط التفاوتات الاجتماعية بالجوهر الطبيعي في حين أنه تم تأسيسها تاريخيا وثقافيا²، حيث تعتبر الأدوار الاجتماعية والمميزات النفسية الجنسية للأفراد نتاجا للبناء الاجتماعي والثقافي، إذ يتغير هذا البناء تبعاً لتغير المجتمعات وثقافتها³، فمفعول النوع الاجتماعي لا يؤدي فقط إلى خلق التمايزات في الأدوار الاجتماعية والمميزات النفسية الجنسية بين الرجال والنساء، بل يعمل على خلق تراتبية بينها، إنه يمثل "طريقة أولية للدلالة على" علاقات السلطة⁴.

وأكد بودلو واستابلي على أن البروز القوي للفتيات في المدرسة لم ينجح بعد في إلغاء تأثير الأصل الاجتماعي في الأداء المدرسي، ولا حتى في زحزحته، حيث يبقى تفوق الفتيات ملاحظا في كل الطبقات الاجتماعية، وأن تأثير الأصل الاجتماعي في التمدرس هو أقل بكثير لدى الفتيات منه لدى الفتيان⁵، فالمدرسة، مثل البيئة الاجتماعية، مختزلة بواسطة فصل للأدوار والكفايات القائمة على الجنس، وأنها تساهم في إنتاج وإعادة إنتاج نفس المعايير والأدوار بين الجنسين والمتمثلة في التمثلات، والممارسات البسيطة واليومية الجارية في بنى الطفولة الصغرى أو في المدرسة أو في الأسرة، إذ أكد كل ففرانسوا ديبلي وماري دورو بيلا أن التلاميذ يتلقون طوال مسارهم الدراسي كما كبيرا من المعلومات حول السلوكات التي تعتبر متلائمة مع جنسهم، سواء من طرف الأساتذة أو من رفاقهم أو أسرهم⁶. ونبهت كذلك ديلفين غاردي إلى أن الاهتمام بمسألة النوع في مجال التربية لا يعني الاهتمام بالفتيات المتمدرسات فقط، كما لو أن الأمر يتعلق بجماعة موحدة ومنسجمة، وإنما يفترض مراعاة الاختلافات المميزة لجماعة الفتيات، وكذا الاهتمام بجماعة الفتيان، بتطوير دراسات حول الأولاد من حيث هم أفراد متميزون داخل الجنس ذاته، بل يقتضي الأمر تجاوز منطق الثنائية الجنسية،

¹ Zaidman Claude, Education et socialisation, Dictionnaire critique du féminisme, PUF, 2000, p 49-54

² Marie Duru-Bellat, op. cit. p 12.

³ بوخريص فوزي، المرجع السابق، 2018، ص 149.

⁴ Catherine Marry & Nicole Mosconi, Genre et éducation, (eds.), Traité des sciences de l'éducation, Dunod, 2006, p 443- 455.

⁵ Christian Baudelot & Roger Establet, Allez les Filles! Seuil, 1992, p. 11.

⁶ François Dubet & Marie Duru-Bellat, 10 propositions pour changer d'école , Seuil, 2015, p. 97.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

والوعي بالاختلافات القائمة بين الجنسين في ترابطها بالاختلافات الأخرى خصوصا تلك المتعلقة بالانتماء الاجتماعي، والسن، والانتماء المجالي أو أيضا التمايزات على مستوى الأداء المدرسي¹.

ولا يجب طرح مسألة تكافؤ الفرص المدرسية بواسطة مفهوم المساواة الذي يلجم البحث ويحول دون الاعتراف بالتمييز، إن المراد بالتكافؤ هو ضرورة توزيع العرض التربوي والتكويني توزيعا منصفيا بين المتعلمين والمتعلمات، حيث يملك هذا الإجراء على الأقل ميزة التخفيف من الآثار السلبية للمدرسة باعتبارها مؤسسة تعيد إنتاج الفروق الاجتماعية، التي عليها توفير شروط المساواة للجميع في سيرورة امتلاك الضروريات ودعم المكتسبات، وذلك كي يتسنى لكل متعلم أو متعلمة بغض النظر عن الفروقات الجنسية أو الإثنية أو الاجتماعية، وأن يمتلك الكفايات الضرورية لبناء مشروعه الشخصي وتسهيل اندماجه في المجتمع من أجل خلق مدرسة تربى على أخلاقيات احترام النوع البشري، التي أشار إليها إدغار موران².

1.10. فوارق النوع في المدرسة المغربية

جاءت الإحصائيات المتعلقة بعدد التلاميذ من حيث النوع حسب نوع التعليم والمجال برسم الموسم الدراسي 2023-2024 كآلاتي:

جدول 3: تطور عدد التلاميذ حسب الأسلاك التعليمية والجنس والمجال

2024-2023		2023-2022	2022-2021	2021-2020	السنوات	السلوك
%	العدد	2022	2021	2020		
10,63%	951 596	931 393	915 491	875 313	المجموع	الأولي
5,27%	471 924	460 905	451 457	425 148	الإناث	
6,11%	547 172	551 887	567 017	556 834	الحضري	
3,03%	271 481	272 925	279 612	273 003	الإناث	
4,52%	404 424	379 506	348 474	318 479	القروي	
2,24%	200 443	187 980	171 845	152 145	الإناث	
42,04%	3 765	3 849	3 874	3 814	المجموع	الابتدائي العمومي
	221	133	598	438		
20,22%	1 811	1 849	1 859	1 829	الإناث	
	082	255	361	117		
19,01%	1 702	1 736	1 743	1 731	الحضري	
	779	791	756	222		
9,20%	823 818	839 667	842 001	835 505	الإناث	

¹ بوخريص فوزي، المرجع السابق، 2018، ص 155.

² Morin Edgar, Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris, Unesco, 1999.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي
دراسة سوسيولوجية
ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

23,03%	2 062 442	2 112 342	2 130 842	2 083 216	القروي	
11,02%	987 264	1 009 588	1 017 360	993 612	الإناث	
9,39%	841 305	833 880	800 888	738 314	المجموع	الابتدائي الخصوصي
4,56%	408 165	402 886	386 357	356 192	الإناث	
21,42%	1 918 691	1 840 393	1 781 047	1 600 454	المجموع	الثانوي الاعدادي العمومي
10,21%	914 318	873 127	832 212	748 042	الإناث	
12,61%	1 128 956	1 099 131	1 076 088	985 707	الحضري	
6,11%	546 856	532 213	515 585	473 991	الإناث	
8,82%	789 735	741 262	704 959	614 747	القروي	
4,10%	367 462	340 914	316 627	274 051	الإناث	الثانوي الاعدادي الخصوصي
2,63%	235 240	221 658	202 696	180 663	المجموع	
1,27%	113 984	107 046	98 084	87 521	الإناث	الثانوي التأهيلي العمومي
12,24%	1 096 386	1 050 535	1 035 522	1 052 774	المجموع	
6,55%	586 906	561 192	547 635	546 094	الإناث	
9,18%	821 762	798 349	799 993	822 042	الحضري	
4,91%	440 103	427 395	425 278	430 730	الإناث	
3,07%	274 624	252 186	235 529	230 732	القروي	الثانوي التأهيلي الخصوصي
1,64%	146 803	133 797	122 357	115 364	الإناث	
1,64%	146 963	136 242	125 117	115 586	المجموع	
0,80%	71 473	65 693	60 638	55 722	الإناث	
100,00%	8 955 402	7 931 841	7 819 868	7 502 229	المجموع	المجموع العام
43,62%	3 905 928	3 859 199	3 784 287	3 622 688	الإناث	

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، التربية الوطنية بالأرقام 2023-2024

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

وتوضح الأرقام المتضمنة في الجدول أعلاه، أن هناك تطورا في أعداد التلاميذ في كل الإسلاك التعليمية ومعه تطورت أعداد الإناث اللواتي ولجن المدرسة، مع ملاحظة أن أعدادهن تقل عن أعداد الذكور في كل من السلك الأولي والابتدائي والاعدادي، وارتفاع أعدادهن مقارنة مع الذكور في السلك الثانوي التأهيلي، حيث تجاوزت نسبتهن 7,35% برسم الموسم الدراسي 2023-2024. وفي هذا الصدد أكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تقرير له حول المساواة بين الجنسين في ومن خلال منظومة التربية، أنه يوجد تحسن في تمدرس الفتيات بشكل ملحوظ، إذ يكاد يقترب من المناصفة على مستوى التعليم الابتدائي، وهو ما يشكل في حد ذاته تقدما كبيرا. لكن على الرغم من ذلك، يؤكد المجلس، لا يمكن اختزال المساواة بين الجنسين في مؤشر الإنصاف الكمي وحده، لأن هذا الأخير، ليس سوى مقدمة لمسلسل متكامل، يتجاوز بكثير هذا المستوى، إذ إن المساواة بين الجنسين، تقوم على ثلاث ركائز أساسية، وهي المساواة في التعليم، والمساواة من خلال التعليم، والمساواة بالتعليم، حيث تعني الأولى الحصول على مكان في المدرسة والقدرة على البقاء فيها، والثانية تشير إلى عملية التعلم من خلال المحتويات والممارسات المدرسية والمساواة بين الجنسين في الكرامة والحقوق، أما الثالثة فتدعو إلى النهوض بالتمكين الاقتصادي، والعمل على ضمانه بعد إنهاء المشوار الدراسي للرجال والنساء على حد سواء¹.

جدول 4: تطور عدد التلاميذ بالثانوي التأهيلي حسب الشعب والنوع والمجال:

2024-2023		2023-2022	2022-2021	2021-2020	السنوات	
%	العدد				الشعبة	
32,90%	360 667	357 164	361 041	381 080	المجموع	الآداب والعلوم الانسانية
16,40%	179 822	180 794	183 091	192 972	الإناث	
12,25%	134 264	126 773	120 884	122 899	القروي	
5,97%	65 474	62 301	58 975	59 017	الإناث	
0,16%	1 786	1 958	2 383	3 100	المجموع	التعليم الاصيل
0,06%	691	722	856	1 154	الإناث	
0,01%	90	82	81	97	القروي	
0,004%	39	36 39	34	40	الإناث	
61,30%	672 071	628 989	606 846	600 999	المجموع	العلوم
34,07%	373 566	347 095	329 895	317 552	الإناث	
12,62%	138 354	123 824	113 330	106 658	القروي	
7,31%	80 113	70 580	62 677	55 725	الإناث	
5,00%	54 767	53 043	52 515	50 494	المجموع	التكنولوجيا
2,73%	29 986	28 745	28 375	27 047	الإناث	
0,16%	1 793	1 318	907	727	القروي	

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المساواة بين الجنسين في ومن خلال منظومة التربية، 2024، ص 12.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي
دراسة سوسيولوجية
ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

0,10%	1 126	781	513	405	الإناث	
0,65%	7 095	9 381	12 737	17 101	المجموع	المهني
0,26%	2 841	3 836	5 418	7 369	الإناث	
0,01%	123	189	327	351	القروي	
0,005%	51	99	158	177	الإناث	
100,00%	1 096 386	1 050 535	1 035 522	1 052 774	المجموع	المجموع العام
53,53%	586 906	561 192	547 635	546 094 5	الاناث	
25,05%	274 624	252 186	235 529	230 732	القروي	
13,39%	146 803	133 797	122 357	115 364	الإناث	

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، التربية الوطنية بالأرقام 2023-2024

وأثر ارتفاع نسبة الإناث في السلك الثانوي التأهيلي على توزيعهن في المسالك الدراسية حيث تصلن نسبتهن برسم الموسم الدراسي 2023-2024 إلى 16.40% في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، و34.07% في شعب العلوم، و2.73% في شعب التكنولوجيا، بينما تنخفض نسبتهن في كل من شعب المسالك المهنية (0.26%)، والتعليم الأصيل (0.06%). وفي هذا الصدد أكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين أن المغرب حقق تقدما ملموسا فيما يتعلق بالولوج إلى التربية والتعليم، الأمر الذي مكن أبناء المغاربة من كلا الجنسين من الاستفادة من فرص التعلم والتطور التي تتيحها المدرسة المغربية. وقد تمثل هذا التقدم في تحسين الولوج إلى المدارس في الوسطين القروي وشبه الحضري، مما ساهم في تحقيق زيادة ملحوظة في نسب ولوج الفتيات إلى التربية والتعليم، حيث سمح لهن هذا الدمج الواسع من الاستفادة من الفرص التعليمية التي كانت في السابق محدودة أو حتى غير متاحة لهن. إذ أصبح بمقدورهن الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، بدءا من مرحلة التعليم الأولي، وصولا إلى مرحلة التعليم العالي، بما في ذلك التكوين المهني، واختيار كل المسارات والشعب والتخصصات التي تتيحها منظومة التربية والتكوين¹.

جدول 5: تطور نسب وأعداد الحاصلين على البكالوريا حسب الشعب والنوع

السنوات السلك		يونيو 2019	يونيو 2020	يونيو 2021	يونيو 2022	يونيو 2023
الآداب والعلوم الانسانية	المجموع	105 495	110 102	132 246	134 264	144 635
	الإناث	54 726	56 445	68 238	70 268	79 057
	نسبة الإناث	19,52%	19,28%	20,39%	21,42%	23,36%
التعليم الاصيل	المجموع	2 740	3 232	2 346	1 772	1 835
	الإناث	936	1 045	712	524	589
	نسبة الإناث	0,33%	0,36%	0,21%	0,16%	0,17%

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المساواة بين الجنسين في ومن خلال منظومة التربية، 2024، ص 42-44.

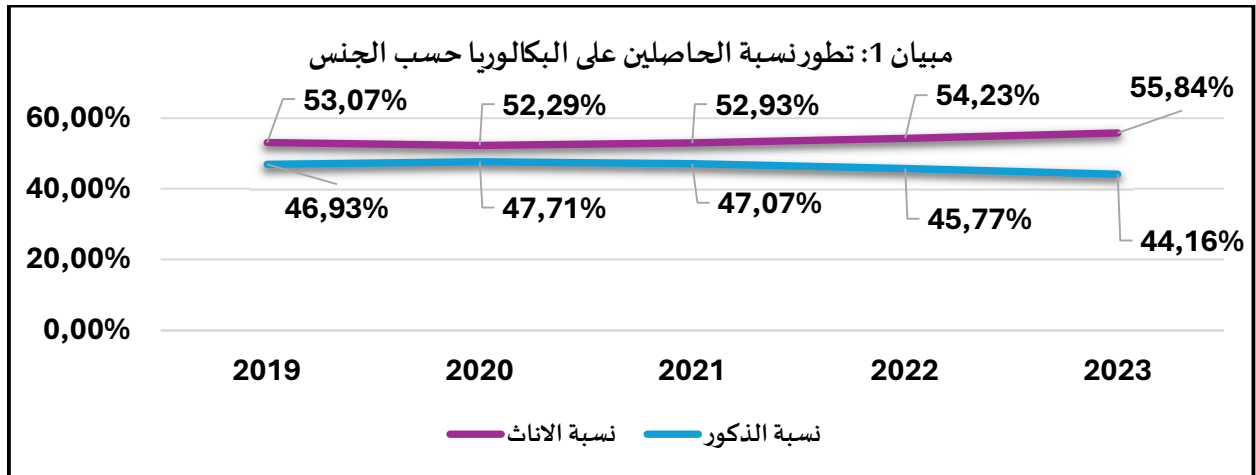
الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي
دراسة سوسيولوجية
ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

162 360	161 088	167 536	1 146 148	143 535	المجموع	العلوم
93 228	90 289	90 828	78 296	77 658	الإناث	
27,55%	27,53%	27,14%	26,75%	27,69%	نسبة الإناث	
26 293	26 442	26 841	26 181	23 668	المجموع	التكنولوجيا
14 607	14 611	14 698	14 082	13 097	الإناث	
4,32%	4,45%	4,39%	4,81%	4,67%	نسبة الإناث	
3 313	4 453	5 688	7 082	4 968	المجموع	المهني
1 491	2 203	2 646	3 205	2 397	الإناث	
0,44%	0,67%	0,79%	1,09%	0,85%	نسبة الإناث	
338 436	328 019	334 657	292 745	280 406	المجموع	المجموع العام
188 972	177 895	177 122	153 073	148 814	الإناث	
55,84%	54,23%	52,93%	52,29%	53,07%	نسبة الإناث	
44,16%	45,77%	47,07%	47,71%	46,93%	نسبة الذكور	

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، التربية الوطنية بالأرقام 2023-2024

إن ارتفاع نسبة الاناث في السلك الثانوي التأهيلي خيم على نسبة نجاحهن في الحصول على شهادة البكالوريا، ويظهر ذلك جليا في المسالك التالية: 51%منهن حصلن على شهادة البكالوريا في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، و 55% في شعب التكنولوجيا، و 54% في العلوم، بينما تنخفض نسبتهن في كل من شعبتي التعليم الأصيل وشعب المسالك المهنية (34%). ويمثل تحقيق المساواة بن الجنسين في التربية أحد أهداف التنمية المستدامة الجديدة 2030-2015 ODD والمتمثل في الهدف الخامس، كما ينص الهدف الرابع أيضا على ضرورة ضمان أن يتمتع جميع المتعلمين كيفما كان جنسهم بتعليم ومنصف وجيد. وبشكل عام، لا يزال الفرق بن الجنسين في المغرب لصالح المتعلمين الذكور في الحصول على التعليم، وفي صالح المتعلقات الإناث فيا يخص النتائج الدراسية. وأظهرت نتائج برنامج التقييم الدولي PISA لسنة 2018 أن التفاوتات بن الجنسين لا تزال قائمة، لاسيما في القراءة، حيث كان نتائج المتعلقات الإناث أفضل بكثير من نتائج المتعلمين الذكور، إذ وصل متوسط النتائج التي حصلت عليها البنات إلى 373 نقطة، بينما حصل الأولاد على متوسط 347 نقطة في نفس الاختبار، أي بفارق كبير قدره 26 نقطة، وهو ما يعادل سنة واحدة من الدراسة. وبالنسبة للرياضيات، تظهر الأرقام أن المتعلقات والمتعلمين حصلوا على نتائج مماثلة بفارق نقطة واحدة فقط، أي 367 للإناث و 368 للذكور. أما فيما يخص العلوم، تبين نتائج الدراسة أن المتعلقات حصلن على متوسط يفوق متوسط المتعلمين بفارق 9 نقاط¹.

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة لسنة 2028 PISA، 2022، ص 30.



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، التربية الوطنية بالأرقام 2023-2024

وأكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين أنه تم تسجيل أكثر من 5 ملايين فتاة مغربية في منظومة التربية والتكوين سنة 2023، مبرزا أن وتيرة هذا التقدم تسارعت بشكل ملحوظ منذ عقدين من الزمن خاصة بعد سنة 2015، التي لم يتجاوز فيها عدد الإناث 4 ملايين¹. إن تحليل الانصاف ومساواة الحظوظ في ولوج التربية والتكوين بناء على النوع الاجتماعي ونسبة الإناث، يكشف عن تحولات كبيرة التي حدثت بشكل جلي مع بداية الألفية أي مع سياسة تعميم التعليم، حيث أدى ذلك إلى ارتفاع ملحوظ في حضور الإناث في مختلف المستويات التعليمية خاصة العليا منها، التي يهيمن عليها تقليديا الذكور، وهو ما يتضح من خلال الزيادة الملحوظة في نسبة الفتيات في الشعب العلمية والتقنية والمهنية، وحصولهن على شواهد البكالوريا في مختلف المسارات الدراسية والشعب والتخصصات بنسب تفوق الذكور بفارق يصل إلى 9% في الموسم الدراسي 2022-2023².

إن الاهتمام بظاهرة تفوق الفتيات على الذكور في الحصول على شواهد البكالوريا ومختلف الدبلومات في المستويات التعليمية والتكوينية العليا، أرجعه كل من استابلي وبودلو إلى تعميم الاختلاط المدرسي الذي سمح بتعليم الإناث والذكور تعليما جماعيا مختلطاً، الأمر الذي أتاح المقارنة المباشرة بين نتائجهما، فتفوق الإناث على الذكور في الحصول على شهادة البكالوريا، سيدفع المختصين في حقل سوسيولوجيا التربية خاصة الفرنسيين منهم إلى الانتباه لهذه الظاهرة والاهتمام ودراساتها وتحليلاتها³، وهو ما ستبرزه الأعمال الحديثة التي ستشير إلى أن ارتفاع نسبة حصول الإناث على شهادة البكالوريا يوازيه تفاقم في الفوارق بينهم وبين الذكور، فرغم ارتفاع نسبة نجاحهن الدراسي، ظل امتياز العلم حكرا على الذكور.

والأعمق من ذلك أنه إذا كانت آليات الانتقاء الطبقية والجنسية تختلفان على مستوى المبدأ، فإن تحليل المسار الدراسي لكل منها، وملاحظة سلوكياتهم اليومية داخل المؤسسات المدرسية، وفي مختلف عتبات التوجيه، ومقارنة قيمة الدبلومات المحصل عليها،

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المساواة بين الجنسين في ومن خلال منظومة التربية، 2024، ص 42-44.

² وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط، التربية الوطنية بالأرقام 2023-2024. المغرب، 2024، ص 81-78.

³ بوخريص فوزي، المرجع السابق، 2018، ص 147.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

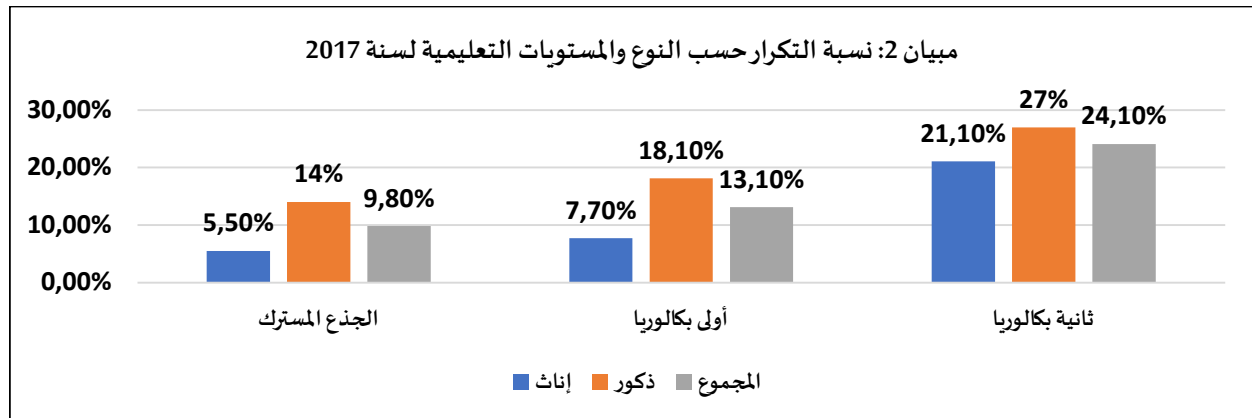
ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

ومستوى الاندماج المهني، تمنح على المدى الطويل معاناة أنه بقدر تفوقهن في مختلف المستويات التعليمية، وهو ما يمنحهن تواجدا كبيرا في البكالوريا والتعليم العالي والمهني، فإنهن لا زلن سجينات عدد محدود من المسالك والتخصصات المؤدية إلى مهن هي في الواقع مأسسة اجتماعيا للأدوار التقليدية الموجهة إلى المرأة داخل الأسرة، كمهن التربية والصحة وغيرها، بينما يحتفظ الذكور بامتياز ولوج التخصصات العلمية والتقنية¹، نفس الأمر أكدته المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تقريره حول المساواة بين الجنسين في ومن خلال التربية، الذي أشار فيه إلى أن الإناث يتجهن بشكل عام إلى مجالات الإدارة، والتدبير، والتجارة، والقطاع شبه الطبي والصحي، والحلاقة والتجميل، والصناعة التقليدية، والسياحة والفندقة، أي إلى مهن مقترنة تقليديا بالصورة الاجتماعية عن المرأة، بينما يتجه الذكور إلى مجالات الصناعات المعدنية والميكانيكية، والكهربائية باعتبارها أنشطة ذكورية².

10-2- التكرار والانقطاع المدرسيين والنوع

10-2-1 التكرار: ارتفاع التكرار لدى الذكور وانخفاضه لدى الإناث.

كشف تقرير حول المؤشرات التربوية 2009-2017 الصادر عن وزارة التربية الوطنية عن أرقام تم الهدر والتكرار والانقطاع في المدرسة المغربية، حيث بلغت نسبة التكرار في التعليم الابتدائي 12.6% سنة 2017 (15.4% للذكور و 9.4% بالنسبة للإناث) وفي الثانوي الإعدادي وصلت إلى 22.7% (16.2% للإناث و 27.8% للذكور)، وفي الثانوي التأهيلي بلغت 15.5%، حيث وصلت نسبة التكرار في السنة أولى بكالوريا لدى الذكور 18.1%، ولدى الإناث 7.7%، وفي السنة الثانية بكالوريا رسب 27,0 % من الذكور و 21,1% من الإناث. وحسب هذه الاحصائيات، فإن النسبة العامة للتكرار في صفوف الذكور تبقى الأعلى في كل المستويات مقابل نسب الإناث³.



المصدر: وزارة التربية الوطنية، المؤشرات التربوية ما بين 2009 و2017

وأشار المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تقريره حول مدرسة العدالة الاجتماعية إلى أهم مصادر العجز في التربية والمتمثلة في انعدام المساواة، وتعميق الفوارق، مما يحول دون فك الارتباط بين الفوارق الاجتماعية الأصلية الموجودة بين التلاميذ

¹ بوخريص فوزي، المرجع نفسه، ص 155.

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المساواة بين الجنسين في ومن خلال منظومة التربية، 2024، ص 44-46.

³ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المؤشرات التربوية 2009-2017، مديرية الاستراتيجية والاحصاء، 2018، ص 23 و 41 و 60

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

ومستقبلهم الدراسي، مؤكداً أن النجاح الدراسي لا يزال مرتبطاً، بشكل قوي بالأصل الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي، والمجال الجغرافي للمتعلمين، مشيراً كذلك إلى عامل السياق المتمثل في محيط المدرسة، والظروف الاقتصادية والاجتماعية، والذي يؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة، ويكرس الهشاشة، بالإضافة إلى عوامل أخرى كالغنف المدرسي في المدرسة، والتحرش، والظروف البيداغوجية للتعليم، والتهميش، وبعد المدرسة عن مقر السكن، خاصة بالنسبة للفتيات القرويات¹.

وأكد فليب بيرنود أن التكرار ليس معطى طبيعياً، بل هو متصل بالمدرسة، وأنه واقع اجتماعي أساسه النظام التربوي، وأنه موجود من خلال وجود المدرسة. وينتج التكرار في نظره نتيجة للأحكام التي تصدرها المؤسسة التعليمية وفقاً للمساواة المنتجة عن طريق الامتحان الذي يحتفل أن يكون سهلاً بالنسبة للبعض أو صعباً للآخرين. وأشار كذلك أن اللامساواة الثقافية والاجتماعية تلعب دوراً حاسماً في التكرار، حيث أن الأصل الاجتماعي والثقافي والمستوى الاقتصادي يؤثر على استقبال المتعلم للمعارف المدرسية التي لها علاقة وطيدة بالوسط الأسري قبل المدرس أو المدرسة، حيث يعتبره أحد العوامل المهمة لتفسير الاختلافات الملحوظة ما بين المتعلمين الذين يدرسون في المدارس الواقعة بوسط المدن، وزملائهم الذين يدرسون في المؤسسات المدرسية التي تقع في الأحياء الشعبية والهشة والنائية².

بدوره أكد بيير ميرل أن التكرار ممارسة بيداغوجية شائعة سواء في المؤسسات التعليمية، وأن نسبة مهمة من المتعلمين يعيشون تأخراً دراسياً، ترتفع معه نسبة التكرار المدرسي. ويرجع ذلك في نظره إلى الطابع الانتقائي للمدارس خاصة الثانويات الإعدادية والتأهيلية التي ترتفع فيها نسبة التكرار بين التلاميذ، مع ملاحظة أن السنوات الإشهادية هي التي تعرف أكبر نسبة تكرار نظراً لأنها الأكثر انتقائية مقارنة مع المستويات الأخرى. وأشار أيضاً إلى ضرورة ربط هذا الاختلاف في نسب التكرار بين المستويات الإشهادية والمستويات الأخرى بعتبة التوجيه التي تجبر نسبة مهمة من التلاميذ على عيش تجربة التكرار، والتي ستؤثر في توجيههم نحو مسالك دراسية وتكوينية أقل طلباً في النظام التربوي³.

10-2-2 الانقطاع المدرسي: انقطاع مبكر بالنسبة للإناث ومتأخر أكثر بالنسبة للذكور

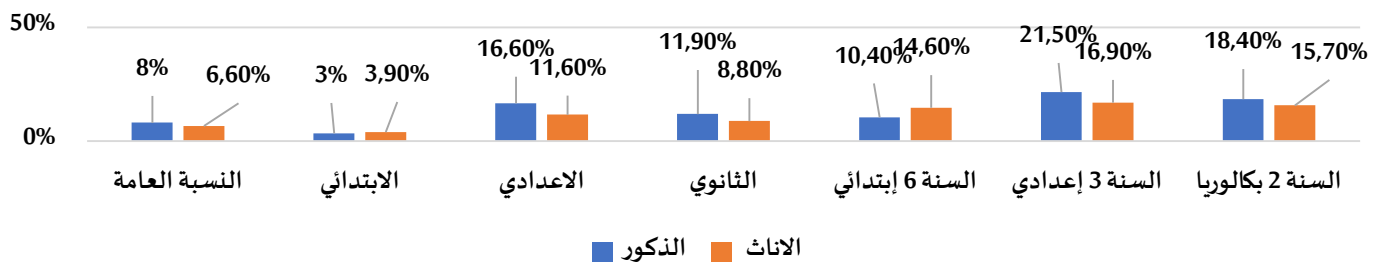
كشف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تقرير له حمل عنوان "الأطلس المجالي التربوي حول الانقطاع المدرسي، تحليل مسار فوج 2014-2018" عن الخريطة الدقيقة للانقطاع المدرسي في المغرب من خلال مؤشرين هما النوع والمجال، حيث يوضح المبيان تحت هذا الانقطاع حسب النوع والأسلاك ونهاية الأسلاك التعليمية:

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية، 2018، ص 6.

² Perrenoud Philippe, Quand le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire, Éduquer et Former, Théories et Pratiques, n° 5-6, 1996, pp. 3-30.

³ Merle Pierre, L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, PUF, 1996. p 289.

مبيان 3: نسب الانقطاع حسب النوع والاسلاك ونهاية الاسلاك التعليمية سنة 2018



المصدر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المجالي التراي حول الانقطاع المدرسي

وبين تحليل المبيان أعلاه أن الإناث يتابعن دراستهن أكثر من الذكور في سلك التعليم الثانوي. حيث، غادر 11.6% من الإناث سلك الثانوي الإعدادي، و8,8% منهن غادرن سلك الثانوي التأهيلي، بالمقابل بلغت تلك النسب، عند الذكور 16.6% في الثانوي الإعدادي، و 11.9% في الثانوي التأهيلي. ورغم ذلك، تتعرض الاناث إلى الانقطاع الدراسي أكثر من الذكور في التعليم الابتدائي، حيث وصلت نسبتهن إلى 3.9% من الإناث، مقابل 3% للذكور. ويشكل مستوى السنة السادسة ابتدائي حسب ما أشار إليه المجلس الأعلى للتربية والتكوين في هذا التقرير حاجزا صريحا أمام الإناث، ويحول دون انتقالهن إلى سلك التعليم الثانوي الإعدادي، حيث تخلت 14.60% منهن عن الدراسة في هذا المستوى، مقابل 10.4% للذكور. أما في نهاية السلكين الإعدادي والتأهيلي، فإن الذكور هم الذين يسجلون أعلى نسب الانقطاع عن الدراسة¹.

10-3-3- بين الذكور والاناث: فروق النوع في التربية والتعليم

تعد الفروق بين الجنسين في التربية والتعليم من أشكال التمييز القائم على الجنس التي تؤثر على الرجال والنساء على حد سواء خلال مسارهم الدراسي وبعده، والملاحظ في السنوات الأخيرة من خلال التقارير الوطنية والدولية أن الإناث تحققن نسب نجاح مرتفعة ومعدلات أعلى على مستوى كافة المراحل الدراسية، حيث يحصلن على معظم الشواهد والديبلومات الممنوحة في مرحلة التعليم العالي. وعلى الرغم من هذا التفوق الأنثوي المتجلي في نسب النجاح، والحصول على الشواهد الأكاديمية، فإنهن مازلن يتعرضن للتمييز القائم على الجنس في التعليم بطرق رسمية من خلال عتبات التوجيه، و الصور النمطية في الكتب المدرسي، والمسارات الدراسية الطويلة، وولوج المؤسسات العليا المتخصصة في الشعب العلمية والتقنية، وأخرى غير رسمية كعاملية المدرسين، وأطر الإدارة التربوية، والتلاميذ الذكور، والثقافة المدرسية مع ملاحظة أنه في السنوات الأخيرة بدأ الأمر يتغير لصالح النساء في شتى المجالات ومنها المجال المدرسي لكن بشكل بطيء².

ويعمارس التمييز ضد الإناث من خلال التوجيه إلى المسارات التعليمية والتكوينية العلمية والتقنية، حيث تشكل هذه الممارسة قضية حساسة، إذ أنها تمثل فجوة كبيرة بين الجنسين، فولوج مسارات دراسية وتكوينية بعينها دون أخرى يؤدي بكل جنس إلى

¹ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المجالي التراي للانقطاع المدرسي. المغرب، 2019، ص 13-18.

² المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المساواة بين الجنسين في ومن خلال منظومة التربية، 2024، ص 44-46.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي

دراسة سوسيولوجية

ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

مستقبل دراسي ومهني مختلف قائم على أساس النوع، كما أن ثقافة المجتمع تعد أحد العوامل الأساسية للتمييز بين الجنسين¹. وفي المغرب مثلا توجد بعض المناطق الهشة والنائية التي يفرض أهلها على الإناث الالتزام بواجبهن المنزلي وأدوارهن التقليدية، مما يجعلهن يعشن وضعية اجتماعية تعيق مواصلة تعليمهن لدراستهن.

ويؤدي هذا التمييز إلى فجوة كبيرة بين الجنسين تقع الإناث ضحية له، "فأغلبهن ذوات دخل مادي ضعيف، ولا يحصلن سوى على الوظائف التي تحددها الصور النمطية وثقافة المجتمع المحلي نتيجة الاختلاف بين الجنسين في التخصصات. كما يقع على عاتقهن العبء الأكبر من الواجبات المنزلية رغم ارتفاع نسبتهن في القوى العاملة. وتؤدي ممارسة هذا التمييز في المدارس ضد الإناث أو عند ولوجهن للتخصصات الدراسية في مرحلة التعليم العالي إلى ضعف استعدادهن أو عدم كفاءتهن لامتحان وظائف مرموقة وعالية الدخل. إضافة إلى ذلك، يؤدي هذا التمييز إلى جعل شخصية المرأة أكثر كتماناً وهذوءاً وأقل مصداقية بسبب تبعات المناهج الخفية².

خاتمة:

رغم توالي الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين بغية جعل المدرسة المغربية في قلب التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا إن هذه الإصلاحات لم تفي بالمطلوب رغم طابعها المؤسسي والإداري والرسمي، فالدراسات والتقارير الوطنية والدولية تؤكد وبالملموس، أنها تعاني اختلالات بنيوية وهيكلية، تجعل منها نسقا وبنية تساهم إلى جانب الوضعيات السوسيواقتصادية للمتعلمين في تكريس التفاوتات التعليمية والاجتماعية والمجالية. وتعمل العديد من البلدان المتقدمة أو السائرة في طريق النمو، التي تعترف بالمرودية الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة، جاهدة لإرساء نظام تربوي معمم وشامل يقدم تعليما جيدا للجميع من أجل نيل المكانة الاجتماعية المستحقة في احترام تام لمبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص والحظوظ في لوج التربية والتعليم.

ولن يتأتى الإنصاف ومساواة الحظوظ في لوج التربية والتعليم إلا عن طريق العناية الخاصة بمستوى التعليم، ونوعيته، وبالبرامج وطرائق التدريس، والإهتمام بحاجيات التلاميذ، وأسلوب تدبير العلاقات التربوية، فضلا عن العناية بالمحيط المدرسي، وبنياته وأدواته وتجهيزاته، مع وضع ترسانة قانونية وبرامج تنموية عبر مختلف السياسات العمومية التي تتيح لكل أفراد المجتمع الاستفادة من الحركة الاجتماعية والارتقاء الاجتماعي.

إن السياسات التعليمية، وهي تتفاعل مع البرادغيم السوسيولوجي الذي يكرس منهجه وأدواته البحثية والمعرفية لدراسة التفاوتات الاجتماعية والمجالية في ارتباطها بالمدرسة، تعمل على وضع برامج وخطط محاربة عدم المساواة وتقليص مختلف أنواع التفاوتات من خلال برامج داعمة كبرنامج تيسير، وبرنامج مليون محفظة، والنقل المدرسي بالعالم القروي، والمدارس الجماعية، وتعميم التعليم الأولي، ومنح الإشتقاق الاجتماعي وغيرها، لكن الملاحظ أن هذه البرامج بدورها تعرف صعوبات في التنزيل والتدبير، ومرتبطة بعوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وتنظيمية وأهمها الحكامة، مما يستدعي كذلك دراستها دراسة سوسيولوجية عميقة.

¹ Jaoul-Grammare, Magali, l'évolution des inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire français au xxème siècle. l'influence des réformes institutionnelles et des ruptures économiques, Économies et Sociétés. Série AF, V 46, N° 7, 2013, pp1105-1130.

² Jaoul-Grammare, Magali, op. cit, pp1105-1130.

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي
دراسة سوسيولوجية
ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

ببليوغرافيا:

✓ باللغة العربية:

- الأمم المتحدة. (2025). تقرير التنمية البشرية؛
- بربزي، عبد الله. (2021، فبراير). اللامساواة في النظام التعليمي المغربي وانعكاساتها على التنمية البشرية، مجلة المستقبل العربي. مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 504.
- بوخريص، فوزي وهرهار، عبد الله. (2018). قضايا في سوسيولوجيا التربية: النوع والبيئة والقيم. الطبعة الأولى، مطابع الرباط (المغرب)؛
- بوديزة، ناصر. (2013). العائلات والفعل التربوي: ممارسة تقليدية أم إستراتيجية لإنتاج الاختيارات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 10؛
- جدي، مراد. (2024). اللامساواة في المدرسة المغربية ووعود التحول الرقمي من منظور سوسيولوجي نقدي. مجلة تحولات تربوية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، العدد (01)؛
- الصادقي العماري، الصديق. (2015). التربية والتنمية وتحديات المستقبل، الطبعة الأولى، إفريقيا الشرق (المغرب)؛
- عماد، عبد الغني. (2017). علم اجتماع التربية. الطبعة الأولى. منتدى المعارف، بيروت (لبنان)؛
- غريب، عبد الكريم. (2009). سوسيولوجيا المدرسة، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب)؛
- غريب، عبد الكريم. (2016). سوسيولوجيا التربية المعاصرة، السياقات والمقاربات، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب)؛
- فاوهار، محمد. (2011). المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ، الطبعة الأولى. منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء (المغرب)؛
- مايبلون، بياتريس وسعدون، لوران. (2016). أزمة مدرسة أم ماذا؟ (الهالي، عبد الله، ترجمة)، الطبعة الأولى. إفريقيا للشرق (المغرب)؛
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019). إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030؛
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2017). الأطلس المجالي التربوي للفوارق في التربية. المغرب؛
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). مدرسة للعدالة الاجتماعية، مساهمة للتفكير حول النموذج التنموي. المغرب؛
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). الأطلس المجالي التربوي للانقطاع المدرسي. المغرب؛
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). التعليم العالي بالمغرب؛
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2021). البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي PNEA 2019 ؛
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. (2017). الفوارق الاجتماعية والمجالية. المغرب؛

الإنصاف والمساواة في الولوج إلى التربية والتعليم بالمغرب في ظل التحول الرقمي
دراسة سوسيولوجية
ادريس الحاتمي / د. عبد الله بربزي / رشيد الغاشي / عبد الغني الدكيكي

- مجلس المنافسة. (2021). رأي مجلس المنافسة بخصوص وضعية المنافسة في قطاع التعليم المدرسي الخصوصي؛
 - المركز الوطني لامتحانات المدرسية وتقييم التعلّيمات. (2016). البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA ؛
 - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2024). عرض وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب برسم السنة المالية 2025.المغرب؛
 - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2024). مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط، التربية الوطنية بالأرقام 2023-2024.المغرب؛
 - وزارة التربية الوطنية. (2002). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المغرب؛
 - وزارة التربية الوطنية. (2019). مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط، مؤشرات التربية 2009-2017.المغرب؛
 - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار (2025). التعليم العالي في أرقام 2023-2024؛
 - وطفة، علي أسعد والشهاب، علي جاسم. (2004). علم الإجتماع المدرسي، الطبعة الاولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت (لبنان)؛
- ✓ باللغات الأجنبية:

- Baudelot, Christian & Establet, Roger. (1971). L'école capitale en France. 1^o Édition. Maspero (France) ;
- Bernstien, Basil. (1971). Class, Codes And Control Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language. London : Routledge ;
- Berstien, Basil. (1975). Langage et Classes sociales : codes socio–linguistiques et contrôle social. Paris : Editions Munit ;
- Blanchard, Marianne & Cayouette–Remblière, Joanie. (2016). Sociologie de l'école, 1^o Édition. La Découverte (France) ;
- Boudon, Raymond. (1979). L'inégalité des chances. 1^o Édition. Armand colin (France) ;
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean–Claude. (19964). Les héritiers. 1^o Édition. Editions de Minuit (France) ;
- Conseil Supérieur de l'education, de la Formation et de la Recherche scientifique (CSEFRS), résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international : TIMSS 2015 : rapport thématique, 2018.
- Dubet, François. (2002). Le Déclin de l'institution. 1^o Édition Le Seuil, coll. L'Épreuve des faits (France) ;

- Dubet, François. (2004). L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste. 1^o edit. Seuil (France) ;
- Dubet, François. (2004). L'École des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ? Paris, 1^o Édition. Seuil (France) ;
- Duru-Bellat, Marie. (2002) Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes. 1^o Édition. Evergreen (France) ;
- Duru-Bellat, Marie. (2004). L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ? 2nd ed. Le Harmattan, Paris (France) ;
- Duru-Bellat, Marie. (2006) Sociologie de l'école. 1^o Édition. Armand Colin (France) ;
- Establet, Roger. (1994). Filles et garçon à l'école, une seule jeunesse ? Jeunesse et sociétés. Armand Colin (France) ;
- Jaoul-Grammare, Magali. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010, Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques. Éducation et formation, N^o 96 ;
- Lahire, Bernard. (2019). Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants. 1^o Édition. Seuil (France) ;
- Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2018). Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international. TIMSS 2015. Rapport thématique ;
- Marry, Catherine & Mosconi, Nicole. (2006). Genre et éducation. Traité des sciences de l'éducation. Dunod (France) ;
- Merle, Pierre. (1998). Sociologie de l'évaluation scolaire. 1^o edit. PUF- Que sais-je ? (France) ;
- Merle, Pierre. L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, PUF, 1996.
- Mifsud, Denise. (2024). Schooling for Social Justice, Equity and Inclusion : Problematizing Theory, Policy and Practice. Emerald Publishing Limited, Leeds ;
- Morin, Edgar. (1999). Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Unesco ;

- Perrenoud, Philippe. (2010). La Fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. 2° edit. Librairie Droz ;
- Perrenoud, Philippe. Quand le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire, Éduquer et Former, Théories et Pratiques, n° 5-6, 1996.
- Poirot, Jacques. (2005). Le rôle de l'éducation dans le développement John Rawls et Amartya Sen, entre équité et efficacité ;
- Rentzi, Argyro. (2024). Social Justice in Education : Creating an Inclusive Culture at Schools Through Critical Multicultural Theory. European Journal of Education and Pedagogy, V (5). N° (1) ;
- Van Zanten, Agnès & Duru Bellat, Marie. (2009). Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires. 1° Édition. PUF(France) ;
- Van Zanten, Agnès. (2009). Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales, Paris, Puf. coll. Lien social ;
- Van Zanten, Agnès. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. Actes de la recherche en sciences sociales, N° 180 ;
- World Economic Forum. (2024). Global Gender Gap Report, 2024 ;
- Zaidman, Claude. (2000). Education et socialisation. Dictionnaire critique du féminisme. PUF. Paris (France) ;
- Zoï, Geneviève & Visier, Laurent. (2007, Octobre) La mixité sociale à l'école, production et usages de l'offre scolaire dans la "ville à trois vitesses". Rapport final, Ministère de l'Ecologie, du Développement et de l'Aménagement Durables (France) ;