



**International Conference
on Education Quality**

جامعة ابن زهر
UNIVERSITÉ IBN ZOHR



Issues in Education Quality: School Reform

Volume II Editors: Hanan Bennoudi

Youssef Sadik

Youssef Tamer

BOOK EDITORS:

ABDELAZIZ BENDOU

CAROLINE JONES

DEVIN THORNBURG

SEAN BRACKEN

AGADIR 2020

© 2020 Ibn Zohr University

ISBN: 978-9920-38-307-3

Legal Deposit: 2019MO4112

Printed by:



Badi Souss Services
S.a.r.l

No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission of the publisher, unless such copying is expressly permitted by copyright laws.

The ideas and opinions expressed in the papers published in these proceedings belong to their authors.

ACKNOWLEDGEMENT

The book benefited from the skills and capacity built during the International Academic Writing workshop funded by the British Academy as it allowed workshop participants to bring and use those skills as co-editors of the book.

Preface

It is a great pleasure for me to contribute the preface to this book which is dedicated to pressing issues of our educational systems and policies. In my opinion, it is high time that we reflect on how we can secure a quality and sustainable education cross-nationally for our future generations. We have all seen that the issue of “quality in education” has grown in importance. But I believe it is not only a question of how to ensure such quality. The key question is also which quality should we strive for – especially given the social and environmental concerns we share universally?

I am very proud that this book is the culmination of an enormous collective effort that saw many institutions and individuals contribute in several ways to set up the reviewing and editing criteria, and methodology to identify the themes and topics of the book. It allowed for the different but essential voices of researchers and practitioners to be present and heard. Reading through the book reveals the amazing diversity of the fields and concerns of its chapters – providing valuable opportunity for researchers, practitioners and decision-makers to share and reflect on their experiences.

On a final note, I would like to thank the editorial team and the authors. Their efforts, expertise and spirit of cooperation made it possible to produce such a valuable work. The authors were a real motivation and key in establishing the need and value of the book. Last but not least, reviewers had an essential role and therefore merit sincere appreciation.

I am confident that the readers will find the book learned and insightful.

Prof. Omar Halli

Ibn Zohr University President

Foreword

On behalf of the first International Conference on Education Quality (ICEQ, 2018) Scientific and Organising Committees, I am delighted, as an Honorary Visiting Professor at the University of Ibn Zohr (UIZ), Agadir, to be invited to write this foreword. This book, which speaks to all who have an interest in international perspectives on quality in education, embraces 29 selected chapters, stemming from papers presented at the ICEQ 2018, held in ENCG (Business School), Agadir, Morocco in March 2018. Proceedings were chaired by Professor Abeldaziz Bendou, UIZ, Vice-President for International Cooperation & Scientific Research alongside the co-chairs, Dr Mustapha Aabi of UIZ and Michael Reed, an Honorary Senior Fellow of the University of Worcester, United Kingdom and a Visiting Professor at UIZ. It was a pleasure to meet the committee and all the authors individually and I was fortunate to be able to listen to the many high calibre presentations, which combine to form this publication.

Of course, it is important to establish that the concept of ‘quality’ in education, is highly contested in the literature and rarely defined in policy. The authors do not assume an agreed understanding of what constitutes quality or suggest that quality is something tangible and objective, that can be known, recognized, measured or easily achieved (Dahlberg, Moss and Pence 2013). Instead, they acknowledge that it is a subjective and constructed concept, dependent on a plethora of values, beliefs and interests, rather than an objective and universal reality. As Dahlberg et al. succinctly state, ‘the subcultures and plurality of values in societies often mean that no one definitive definition of quality exists. It is a relative concept that varies depending on one’s perspective... Indeed quality is both a dynamic and relative concept so that perceptions of quality change as a variety of factors evolve, (Dahlberg *et al.*, 2013, p.6). This book provides the reader with opportunities to think about, question, and contest the notion of quality under four key themes - School Reform, Higher Education, Teaching, Curriculum and Instruction.

Alexander (2000, p.5) argues that a deeper understanding of educational policy can only be gained ‘by reference to the web of inherited ideas and values, habits and customs, institutions and world views which make one, or one region, or one group distinct from another. This sentiment was reflected by the internationally diverse range of prominent keynote speakers, at the ICEQ 2018, Professor Mohammed Abousallah, Secretary General from the Moroccan Ministry of Education, who opened the Plenary session, speaking about quality assurance in Morocco; Associate Professor Alma Fleet, from Macquarie University, Australia, who inspired delegates with a keynote on *Contextualizing problem-solving and the concept of professional inquiry*; and Kenneth R. Bartlett, Professor of Human Resource Development University of Minnesota in the USA, promoted critical reflection with his lecture Quality in Education – *The Required Integration of Organizational Leadership, Policy, and Development*, highlighting that the focus on quality in education has heightened awareness of the recognized connections between leadership, policy, and the effective leadership of organizations that deliver learning across the lifespan. The final day of the conference welcomed Fabrice Henard, an International Consultant, who drew attention to Quality Teaching and Learning in Higher Education Contexts, and closed with a stimulating keynote in French, relating to Institutional Evaluation in Higher Education as a lever towards raising quality delivered by Rached Boussema, The University of Tunis El Amar, Tunisia.

The ICEQ (2018) aimed to border-cross through the shared domain of interest in Quality of Education into different theories, disciplines and paradigms as the keynotes were joined by

128 participants from 22 different countries, representing 5 continents. The rich array of chapters in these volumes, reflects the inclusive ethos of ICEQ 2018 which intentionally crossed social, cultural and linguistic borders to create an international ‘community of practice’ (Wenger, 1998). Chapters stem from as far afield as Croatia, the United Kingdom, the Kingdom of Morocco and the Republic of Yemen. This book is based on the premise that, regardless of the paradigms, research is concerned with enabling the emergence of new understandings, insight and knowledge. It asserts that the research enterprise is not the sole remit of university-based academics or those with doctoral degrees but embraced reflective practitioners as well as postgraduate students. We invite readers to engage with the rich tapestry of content across the four volumes:

1. Teaching - a volume revolving around issues of quality in pedagogy, gender equality and female empowerment;
2. School Reform - where authors primarily seek to investigate the relationship of the national efforts in Moroccan context, to improve quality and how quality might look in the schools themselves;
3. Curriculum and Instruction - focusing on innovation and research within a number of disciplines and educational levels;
4. Higher Education - based on opportunities and challenges in higher education, ranging from improving the quality of the curriculum to the impact of innovative technologies;

Each volume provides a powerful tool for critical reflection across social, cultural, historical and linguistic boundaries, and includes chapters in French, Arabic and English. Sharing and constructing knowledge is viewed by the International Quality in Education team as a political and social responsibility, and we hope, as readers, that you take upon yourselves to join us in this ambitious endeavor, ultimately leading to capacity building across a range of contexts. Readers are invited to reflect on their own spaces and places and not to assume all is well with the world they professionally inhabit. Mac Naughton, (2003) purports that; ‘Critical reflection is dialogic. It requires social connections with others, conversations with others, support from others, colleagues willing to spend time with you and a chance to share ideas and possibilities with others’ (p.5). The chapters in these volumes are based on the premise that quality in education is relational and contextual, involving complex interactions between systems, processes and people. The book and the ICEQ conferences reinforce the need for further research and more international collaboration relating to quality in education.

The production of this book is located within a multi-layered landscape. It has evolved from a rigorous process of meaning-making and dialogue between the contributors, the conference delegates and indeed for the ICEQ organizers and scientific committees. It only remains to acknowledge the contribution of all those who contributed to the ICEQ (2018) conference, the Scientific Committee, the Organizing Committee, the President and Vice-President of the University of Ibn Zohr and to those who have been involved in the development and editing of this book. All authors, and the editorial team, are to be commended for their concerted efforts. I look forward to the future publication of the first edition of an *International Journal of Education Quality* (IJEQ) as well to being involved in the organization of the forthcoming annual International Conferences on Educational Quality.

Dr. Caroline A. Jones

University of Warwick and University of Ibn Zohr, ICEQ (2018) Co-chair

References

1. Alexander, R.J. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blackwell, 2000.
2. Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2013). Third Edition, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Abingdon, Routledge.
3. Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Contexts*. Maidenhead. Open University Press/ Maidenhead, McGraw Hill.
4. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Table of Contents

Preface	
Omar Halli	i
Forward	
Caroline A. Jones	ii
Table of Contents	1
Introduction	
Devin Thornburg and Mustapha Aabi	2
L’application de la norme qualité ISO 9001 dans les établissements scolaires Marocains : Cas du secondaire collégial	
Naima Sahel	5
L’Enseignant et la Réussite Scolaire au Primaire : Analyse des Résultats du Maroc aux Evaluations Internationales TIMSS 2015 et PIRLS 2016	
El Moutaoukil, et al	19
L’Enseignant du FLE au Maroc : fonctions et développements sociotechniques actuelles	
Boujghagh Hassan et Mohamed Moulay	34
Probing School Culture as the Key to Effective Educational Change	
Abderrahim Amghar	46
The Role of Headmasters and Community involvement in Moroccan Public Schools Improvement	
Mohamed Achamrah	59

ثمانون سنة من المطالبة بإصلاح قطاع التربية والتكوين بالمغرب: المحطات والإكراهات وكيفية الإصلاح
(وجهة نظر المدرسين)

1..... محمد آيت بها

المدرسة المغربية وسؤال القيم

16..... محمود جدي

Introduction

The four volumes of this book provide an important vehicle for authors to share their insights into the nature of educational ‘quality’ and how this is realized within their local context. Quality contributes to increasing individual productivity, which in the end promotes collective productivity. How to proceed with education quality has been though a matter for debate; one on which researchers and practitioners seem to have agreed to disagree. It is only natural that quality as a general concept, will necessarily involve different views and opinions since concepts are often the subject of controversy and debate. Different frames of reference have been proposed defining quality. Some, including the World Bank and EFA’s scorecard led by UNESCO, would associate it with outcomes, others with standards; some would focus on the philosophy of continuous improvement, others on the tools and techniques to do so, varying also in terms of purpose immediacy from short-term expediency to the long-term quality improvement.

It is perhaps inevitable that changing economic, social and political factors will always define and redefine such concepts. For our education systems to work, they need to be re-thought by drawing upon the existing economic and social affordances existing in each community. In her study of education quality in the Arab region, Morgan (2017: 512) claims that its failure may due to international hegemonic education forms that are blind to the local context, concluding that “improving educational quality in the [Arab] region entails creating responsive approaches grounded in political and socio-economic contexts”. But the question remains as to how these concerns will be articulated using local voices that are expressly drawing upon the import of localized mediations of values, principles, resources along with their interfaces with wider social, resource based and policy considerations.

The pedagogical approaches, school reform, curricula and innovation that are deemed appropriate for the local context are some of the most common issues that fuel the discussion in this book. This collection provides an important insight composed by an educator and comprising of opinion pieces and empirical research that shine a light upon local needs and challenges. With this in mind, the goal for this book is to set a road map in order to amplify local needs and capabilities in the global education agenda.

In keeping with the international conference’s focus on educational quality, several of the chapters sought to explore what role quality is playing in school reform efforts, particularly in the Moroccan context. Several seek to investigate the relationship of the national efforts to improve quality and how quality might look in the schools, themselves.

For example, Naima Sahel writes about quality as a concept drawn from the economic sector applied to the educational, making it a challenge to apply to school curriculum that can be complex in its implementation. Using interviews, questionnaires and observations in several schools, she explores how the standards of quality impact professional practices and efforts.

Similarly, Abdelkader El Moutaoukil, Sofyan Oumane, Abdeljalil Mazzaourou and My Wl Wafi Filali explore calls for educational quality in Morocco and elsewhere, focusing their research on the impact of reforms towards better quality on teaching. Using economic modeling in their analyses, they look at teaching’s impact on Moroccan student success via international measures of achievement.

Boujghagh Hassan and Mohamed Moulay address the reforms in Morocco to increase quality—also referencing the challenges schools face with in improving student achievement and progress—and highlight the pressures that teachers face. As professionals responsible for

information, learning activity and evaluation—let alone managers of behavior, communication and translators of societal and economic change—teachers need ongoing training to succeed.

Abderrahim Amghar emphasizes the Moroccan reform of schools through the lens of school culture and outlines its central role in improving educational quality in both national and international research. He seeks to illuminate the forms and elements of school culture that have been tied to school improvement and argues for “reculturing” --not simply restructuring--schools, broadening this distinction to the values vs. technical-instrumental domains of reform.

Mohamed Achamrah looks at the leadership and community involvement in a school as catalytic in improving Moroccan schools. Through interviews with headmasters, parents and teachers about schools and their improvement, he finds that they are critical factors in an effective school, offering some strategies to strengthen both leadership and community participation.

Acknowledging that Moroccan schools have not yet achieved what people hope for, Mohamed Ait Baha looks more deeply at the reform efforts within the national debates, the policies, the newly created structures to support schools, and the overall plans to see where the nation might next head. The author looks at some public middle schools through the narratives of their teachers along with reform literature and some phases and constraints yet to be faced.

Along the same lines, Mahmoud Jday recognizes the rising phenomena of violence, bullying, extremism and the lack of learners’ success achieving basic competencies in Moroccan schools. The author then looks into the contribution of values development through outside-classroom sources, such as the family, community activities and political parties, to improve educational processes and outputs from a teacher perspective.

Dr. Devin Thornburg, Adelphi University

Dr. Mustapha Aabi, Ibn Zohr University

References

1. Morgan, C. (2017) Constructing educational quality in the Arab region: a bottom-up critique of regional educational governance. *Globalization, Societies and Education*, 15:4, 499-517, DOI: 10.1080/14767724.2017.1356704
2. World Bank (2011). *Learning for all Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*, available at:
<http://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf>

L'application de la norme qualité ISO 9001 dans les établissements scolaires Marocains: Cas du secondaire collégial

Naima Sahel

Université Ibn Zohr

sahel.naima05@gmail.com

Overview

Quality in education has become a universal concern. The ISO 9001 quality standard is a standard designed for the economic sector, but to an increasing degree the education sector requires the attainment of a certain quality that satisfies the stakeholders. The education sector has some features that make the application of this standard a real challenge; here we cite the students' school curriculum which is quite long in relation to the production process in the economic sector and the complexity of the actors' identities. This chapter aims to discuss the applicability of the ISO 9001 quality standard in Moroccan schools. What is the achievement of standardized quality in the Moroccan educational sector? The chapter presents the principles of the ISO 9001 quality standard and bringing these principles in line with current quality practices and efforts, in order to appreciate where we are in Morocco. The case study will serve as an illustration to discuss quality in education. We opted for interviews with administrators and teachers, questionnaires, and participant observation for one month in each of these schools.

Keywords: Quality in education, ISO 9001 quality standard

Synopsis

La qualité en éducation est devenue une préoccupation universelle. La norme qualité ISO 9001 est une norme conçue pour le secteur économique, mais de plus en plus le secteur de l'éducation requiert la réalisation d'une certaine qualité qui satisfait les parties prenantes. Le secteur éducatif présente certaines particularités qui peuvent rendre l'application de cette norme un vrai défi ; nous citons ici le cursus scolaire de l'élève assez long par-rapport au processus de production dans le secteur économique et la complexité des identités des acteurs. Cette communication se propose de discuter l'applicabilité de la norme qualité ISO 9001 dans les établissements scolaires marocains. En quoi consiste la réalisation d'une qualité normalisée dans le secteur éducatif marocain ? Le chapitre présente des principes de la norme qualité ISO 9001 et les rapproche des pratiques et efforts actuels en matière de qualité, afin d'apprécier où en est le Maroc. L'étude de cas réalisée servira d'illustration pour discuter la qualité dans l'éducation. Nous avons opté pour des entretiens avec les administrateurs et les professeurs, des questionnaires, et de l'observation participante d'un mois dans chacun de ces établissements.

Mots-clés : Management de qualité, Education, Norme ISO 9001

Introduction

Cette communication interroge le management de qualité dans les établissements scolaires au Maroc et les méthodes de l'évaluer, au regard d'une norme de qualité assez connue dans le secteur économique mais qui reste très timide dans son entrée dans le secteur éducatif. L'illustration concerne deux établissements du secondaire collégial dans la région de sous massa. L'étude a été faite moyennant une grille d'observation qui a décortiqué les huit principes de la norme de qualité ISO 9001, et une observation participante et approfondie dans ces établissements afin de rapprocher l'existant d'un côté et les principes de la norme de l'autre.

L'enseignement au Maroc a passé par plusieurs réformes. Après l'indépendance, la priorité a été donnée au nombre des inscrits et à l'arabisation du contenu de l'enseignement. Les réformes qui ont suivi ont donné plus d'importance au curriculum et aux autres aspects du travail éducatif afin de garantir la qualité du service éducatif et donc satisfaire les différentes parties prenantes du système.

Avec l'évolution que connaît le monde contemporain, il s'avère que la réalisation de la qualité dans le secteur éducatif est de plus en plus « sollicitée ».

Le système éducatif marocain a été classé au rang 73 parmi 76 pays sur le plan de qualité du service éducatif par l'OCDE (organisation de coopération et de développement économique) selon un rapport publié en 2015 (Al Rimi Ayoub). Mais est-ce vrai que nos établissements scolaires sont dépourvus de qualité ? Une constatation « alarmante » qui pousse vraiment à s'exprimer sur le sujet de la qualité de l'éducation au Maroc.

Lorsqu'on parle de la qualité, on parle d'une notion qui a été depuis longtemps conceptualisée, traitée par différents champs de recherche. On trouve donc des grilles, et des normes qui permettent de s'exprimer sur la qualité d'un produit ou d'un service en utilisant des critères et indices précis et bien décrits. Parmi ces normes de qualité applicables dans les entreprises et établissements; la norme ISO 9001. On se demande ici sur la norme ISO 9001 et la possibilité de l'appliquer dans les établissements scolaires marocains afin de satisfaire les parties prenantes du secteur éducatif.

Van Den Berghe (1997) affirme que :

La norme ISO 9000 a été conçue pour les sociétés de manufacture, du secteur industriel, mais depuis les années 90 l'application de la norme a été transposée dans les autres secteurs d'économie (...) Ça ne sera pas une surprise que l'intérêt pour ISO de qualité va être appliquée dans le domaine de l'éducation et la formation

Contexte

Le monde est en perpétuelle évolution surtout grâce au développement des technologies de l'information et la communication, l'école marocaine est dans le besoin dorénavant plus que n'importe quel temps passé, de faire évoluer ses pratiques afin de suivre les changements. Quel style de management doit adopter l'école marocaine et à quelle norme doit répondre son style de management afin de pouvoir atteindre ses objectifs qui sont la satisfaction de ses clients (élèves, parents et partenaires) en plus de l'adaptabilité à l'environnement externe ?

Méthode

Pour notre recherche, on a adopté plusieurs méthodes complémentaires. Nous avons utilisé aussi bien la recherche qualitative, l'observation participante en utilisant une grille, des entretiens avec les directeurs et administrateurs et l'administration de questionnaires, en plus des recherches théoriques.

Problématique

Aujourd'hui, la qualité en éducation est devenue une préoccupation pour la société marocaine, le ministère de tutelle avec tous ses services, les administrateurs, les professeurs et les partenaires des établissements scolaires, car il ne suffit pas d'avoir des élèves avec des certificats et diplômes, mais il faut que la formation acquise soit satisfaisante et adéquate avec les aspirations de ces parties prenantes.

L'application d'une démarche qualité ISO 9001 est-elle la solution pour réaliser une meilleure qualité au sein des établissements scolaires marocains?

Questions de recherche

Quels sont les critères de qualité trouvés dans les établissements scolaires ?

Comment la norme qualité ISO 9001 peut-elle être appliquée dans les établissements scolaires marocains ?

A quels « besoins » répond la qualité dans l'enseignement ?

Objectifs de la recherche

Ce que nous cherchons à vérifier, c'est l'existence de certains critères de qualité dans les établissements scolaires. Nous cherchons une probable concordance entre la réalité et les principes de la norme qualité ISO 9001. Nous visons, également à chercher comment la « satisfaction » des parties prenantes du secteur, pourra être appréciée.

Hypothèses de la recherche

L'absence d'une démarche qualité dans les établissements scolaires est la cause de l'échec du système éducatif sur le plan de la qualité ?

L'instauration d'une démarche qualité dans les établissements scolaires est susceptible d'améliorer l'appréciation de la qualité dans le secteur éducatif ?

La norme de qualité ISO 9001 est applicable dans les établissements scolaires marocains.

1. La qualité en éducation

Tout d'abord on se questionne sur la notion de la qualité et ses différentes significations. La notion de qualité nous renvoie vers le produit ou le service. Un produit ou un service est de qualité lorsqu'il parvient à satisfaire les besoins du client. Pour concevoir un produit de qualité, l'entreprise doit donc mettre en œuvre une analyse fine des besoins et attentes des utilisateurs potentiels du produit ou service (Leurion & Elhammoumi, 1996). Un produit de qualité est source d'avantages pour l'entreprise ou l'organisme ; il permet d'améliorer la rentabilité en évitant les coûts de la non-qualité, de créer une image de qualité et de diminuer le risque au niveau de la responsabilité civile. Pourtant, la notion de la qualité est « subjective », un produit considéré comme « de bonne qualité » pour l'un, peut ne pas l'être pour l'autre.

La qualité de service est un concept de gestion qui a pour but d'optimiser les ressources d'un réseau (en management du système d'information) ou d'un processus (en logistique) et de garantir de bonnes performances aux applications critiques pour l'organisation. La qualité de service permet d'offrir aux utilisateurs des débits et des temps de réponse différenciés par application (ou activité) suivant les protocoles mis en œuvre au niveau de la structure.

La qualité en éducation peut être définie, en l'occurrence de la qualité de service c'est-à-dire en la capacité à véhiculer dans de bonnes conditions un type de trafic donné (connaissances, savoirs, compétences), en termes de disponibilité (infrastructure et ressources), de délais de transmission (nombre d'années dans chaque cycle) et du taux de perte (décrochage et déperdition scolaire).

2. Le management de la qualité

Le management (ou la gestion) (Larousse) est l'ensemble des techniques d'organisation de ressources qui sont mises en œuvre pour l'administration d'une organisation, dont l'art de diriger des hommes, afin d'obtenir une performance satisfaisante (Leurion & Elhammoumi, 1996). Ces ressources peuvent être financières, humaines, matérielles ou autres. On entend par organisation une entreprise, une administration ou même une association.

Il y a deux horizons dans la conduite des organisations : l'opérationnel et le stratégique. L'horizon stratégique est au niveau de la Direction qui fixe les grandes orientations de l'organisation, la politique d'ensemble, la conduite à long terme, le choix des stratégies, mène les études et met en place les prévisions. L'horizon opérationnel, lui, fait référence à la conduite, au jour le jour, des affaires courantes et à la mise en application, dans le détail, de la politique générale dictée par la Direction.

En somme, le management consiste à prévoir (les buts et les moyens), organiser (les moyens et les méthodes permettant d'atteindre les objectifs), commander (prendre des décisions et donner des directives), coordonner (les actions et les fonctions) et contrôler (les actions menées et comparer les résultats aux objectifs) (Bouvier, 1994).

Le management par la qualité totale est la maîtrise d'un système afin qu'il atteigne sa finalité. Le concept de « management par la qualité totale » (en anglais « Total Quality Management » noté TQM) désigne la mise en œuvre d'un projet d'entreprise reposant sur une démarche qualité mobilisant tout le personnel, c'est-à-dire une stratégie globale par laquelle l'entreprise, toute entière, vise à satisfaire ses bénéficiaires en qualité, coût et délai (Leurion & Elhammoumi, 1996). L'objet du management par la qualité totale passe ainsi nécessairement par le développement d'un « esprit qualité » qui est partagé par tous.

L'essence des pratiques de management par la qualité totale réside dans le management des systèmes et processus. Cette méthode préconise que les entreprises doivent étudier et comprendre avec toujours plus de précision leurs processus de prestation de services ou de production. Le « Total Quality Management » met également l'accent sur le travail en équipe. Le système de management de la qualité est donc un concept qui repose sur l'amélioration continue de la qualité. En effet il ne suffit pas de réaliser une bonne qualité du produit ou service à un stade donné, ou période donnée pour dire que vous pratiquez un management de qualité. Le processus d'amélioration du système de management de la qualité est un ensemble d'activités structurées qui doit être appliqué à toutes les parties de l'entreprise. Dans un système de management de la qualité, l'amélioration doit être permanente, omniprésente et

structurée afin d'améliorer de façon continue l'efficacité et l'efficacités des processus de l'entreprise pour la satisfaction des clients.

Les démarches d'amélioration de la qualité du service public occupent désormais une place centrale dans les politiques de modernisation et de réformes, y compris les services d'éducation et de formation offerts par les établissements scolaires.

Ces démarches d'amélioration de la qualité du service public ont pris ces vingt-cinq dernières années des formes variées (cercles de qualité, engagements de service, chartes qualité, certifications, programmes d'amélioration des performances, Cadre d'Autoévaluation des Fonctions Publiques...).

Le management de la qualité a des principes prédéfinis. Ces principes sont issus des fondements du management de la qualité qui ont été posés par Edwards Deming vers le début des années 1940 (Deming, 2002). Deming, ingénieur statisticien américain, observait que les produits défectueux avaient en grande majorité pour origine des défauts d'organisation et non la faute de l'ouvrier, comme on le pensait généralement à l'époque. Deming soulignait donc le rôle majeur des dirigeants, seuls les dirigeants sont habilités à modifier une organisation. La démarche d'amélioration de la qualité, dont il établit alors les principes, ne peut donc réussir sans l'engagement des dirigeants au plus haut niveau d'où l'importance de la formation des directeurs.

La série des normes internationales de management de la qualité ISO 9001 s'inspire, de l'analyse et des principes de Deming. Les deux principes cardinaux sont : L'engagement de la direction; Un principe primordial car c'est à la direction de contribuer à l'amélioration du degré de satisfaction des clients. Le deuxième principe étant l'existence d'un environnement interne favorable à l'implication du personnel. Les autres principes concernent principalement les méthodes à privilégier pour améliorer la qualité: Le management des processus; dès lors que la priorité est donnée à la satisfaction des bénéficiaires, il s'agit d'identifier, de maîtriser et d'améliorer les processus de réalisation des produits/services attendus par ceux-ci, ainsi que la mesure des résultats à travers des indicateurs construits dans le regard des bénéficiaires, car il n'y a pas de progrès sans mesure. Ajoutant l'amélioration continue de ces résultats, notamment par la suppression des causes de non-conformité (de dysfonctionnements) à tous les niveaux. Cet enchaînement renvoie vers la boucle de l'amélioration continue connue sous le nom de «Roue de Deming»².

Le rôle du manager est crucial dans le management de qualité, ce rôle a bien évolué ces dernières années. En effet, le manager ne donne plus seulement des ordres que ses subordonnés se contentent d'appliquer sans la moindre contestation. Il se doit de convaincre ses collaborateurs du bien fondé de ses décisions et de les rallier à son point de vue.

Le manager veille à ce qu'il y ait une cohérence d'ensemble dans toutes les actions qu'il entreprend. Il a pour mission de faire accepter toutes les actions nécessaires au bon fonctionnement de son service ou de l'entreprise dans son ensemble (adaptabilité, flexibilité, etc.). C'est pourquoi il doit, avant tout, obtenir la confiance de son équipe pour pouvoir

¹ Efficace qui produit l'effet attendu

Efficient qui a de l'efficacité, du dynamisme et produit un effet et de la transformation.

² William Edwards Deming est né en 1900 à Sioux City (Iowa), une petite ville du centre des Etats-Unis. Au collège, son professeur de mathématiques l'incite à prolonger ses études en dépit des faibles ressources de ses parents. C'est ainsi qu'il obtient en 1928 le diplôme de PhD (doctorat) à l'Université de Yale. Sa spécialité est la physique théorique. <http://www.fr-deming.org/quiquest.html>

gagner l'adhésion de la majorité. Le manager est responsable du travail effectué et garant de la cohésion dans son groupe.

Le management rassemble l'ensemble des disciplines visant à optimiser l'usage des ressources d'une organisation, en vue de la réalisation des objectifs. C'est une activité indépendante et objective qui donne à l'organisation une assurance sur le degré de maîtrise de ses opérations, lui apporte des conseils pour les améliorer et contribue à créer de la valeur ajoutée. L'organisation vise à s'adapter au public auquel elle s'intéresse, et pour utiliser, voire susciter, des comportements favorables à la réalisation de ses propres objectifs.

3. Les normes existantes de Management

Manager la qualité a ses propres moyens « tools », ces moyens sont utilisés afin de garantir la présence de l'objectivité dans l'appréciation. Parmi les moyens utilisés on peut citer : la certification et l'accréditation. Ces démarches visent à faire valider par l'audit d'une tierce partie le respect d'une norme de qualité. La principale norme de certification, sur laquelle sont bâties la plupart des autres normes qualité, est ISO 9001. La certification/accréditation est exigée dans le cadre de réponse à des injonctions européennes ou tout simplement pour satisfaire des objectifs définis au niveau de la hiérarchie. A côté des deux moyens susmentionnés on peut ajouter un autre, le « Cadre d'Autoévaluation des Fonctions publiques » (le CAF). Le CAF se fonde pour l'essentiel sur le modèle de « European Foundation for Quality Management » créé en 1988. Ce dernier est un modèle destiné aux entreprises déjà expérimentées en management de la qualité (déjà certifiées pour la plupart) et souhaitant comparer leurs performances.

Le CAF, comme l'ISO, vise un développement équilibré qui améliore la satisfaction des clients-citoyens, du personnel, des donneurs d'ordre et de la Société par l'amélioration continue. En introduisant la partie intéressée « Société » et ses attentes en matière de responsabilité sociétale ou de respect de l'environnement. Le CAF témoigne de la capacité du management de la qualité à intégrer dans son modèle les préoccupations du développement durable dans les résultats attendus d'un service public. Il en est ainsi pour le service éducatif, qui est le cas de notre étude.

Le CAF distingue, en effet, quatre types de parties intéressées et stratégiques, et propose un choix d'indicateurs de résultats pour chaque catégorie :

Les clients-citoyens : les résultats sur cet axe sont mesurés d'après des indicateurs perceptuels (indices de satisfaction) ou des indicateurs de conformité (nombre de dossiers non-conformes, délais...)

Le personnel: sa satisfaction est mesurée, par exemple, au travers des formations dispensées, du taux d'absentéisme, d'un indice de satisfaction...).

Les donneurs d'ordre (législateur, directions, hiérarchie) que le CAF identifie sous la dénomination « performances clés ». La satisfaction des donneurs d'ordre est mesurée d'après deux types de performances clés : d'une part, les résultats externes du service public, c'est-à-dire « la mesure de l'efficacité des politiques et des services/produits en termes de capacité à améliorer la situation des bénéficiaires directs » ; d'autre part, les résultats internes en efficacité et économie, décrites par la CAF(2006). Ainsi, « (...) ses performances au niveau de la gestion, de la modernisation et de l'utilisation des ressources financières » (p.31).

La société : il s'agit, par exemple, d'indicateurs environnementaux et de responsabilité sociale.

Nous avons évoqué la CAF pour montrer que lorsqu'il s'agit d'un service public, la qualité a ses propres particularités.

4. Particularités du secteur éducatif en matière de management de la qualité

La qualité dans l'enseignement a ses propres particularités. Si dans les transactions économiques la relation est généralement bilatérale, dans le cas de « la transaction pédagogique » les parties prenantes sont multiples : on a d'abord le ministère de tutelle qui a ses finalités à réaliser à travers le système éducatif, les directions régionales et provinciales, les élèves comme bénéficiaires directs du service éducatif offert, leurs parents et tuteurs, les associations concernées par l'éducation, ainsi que les différentes ONG (organismes non gouvernementaux).

Les systèmes de management de la qualité ont démontré, depuis longtemps, leur efficacité dans le domaine industriel. C'est vers la fin des années 80 que les démarches qualité font leur apparition dans le domaine de la formation suite à une prise de conscience des organismes responsables. La recherche de la plus grande qualité possible doit être l'objectif de tout organisme qui veut réaliser une notoriété.

Le travail des établissements scolaires a ses propres particularités. D'une part, le service offert - l'éducation et la formation ou, en d'autres termes, les «acquis en matière de connaissances, compétences et savoirs» -est difficilement évaluable et mesurable. D'autre part, le métier de professeur devient de moins en moins solitaire. Les dispositifs pédagogiques sont basés sur le travail en équipe (De Clercq Bernard, Jean Luc Dufaur, Lydie Pfander-Meny, Andrée Pinard, 2006). Le professeur reste seul dans sa classe, mais les défaillances individuelles ne sont plus acceptées, y compris, sur le plan didactique. On observe que les parents des élèves s'expriment toujours plus sur la qualité des professeurs et sur leurs propres attentes.

La dimension pédagogique des responsabilités de pilotage du manager est souvent contestée par les professeurs, car la séparation administration/professeurs est encore ancrée viscéralement chez les enseignantes (De Clercq Bernard, Jean Luc Dufaur, Lydie Pfander-Meny, Andrée Pinard, 2006). Les compétences et le pouvoir d'intervention des chefs d'établissements sont réaffirmés et doivent se renforcer dans la perspective d'améliorer la qualité des services offerts par l'école. Le pilotage des établissements scolaires ne nécessitent pas seulement d'améliorer les processus de production, et d'optimiser les performances d'acteurs comme c'est le cas des entreprises. La réalité tant des acteurs éducatifs que de leur environnement est très complexe. Cette difficulté du pilotage pédagogique provient des éléments suivants :

a. Complexité au niveau des identités des acteurs

Le personnel est recruté par concours et non par profil. Les critères de choix sont intellectuels pour les professeurs. Ils sont affectés aux établissements par des procédures administratives qui tiennent en compte les barèmes, les points et l'ancienneté et peu du profil de poste. En outre, l'avancement dans le grade se fait plus par l'ancienneté que par mérite. L'appréciation du travail, la notation est strictement encadrée.

b. Diversité des aspirations individuelles

Cette diversité joue sur les conduites individuelles et sur les rapports de chacun dans l'établissement. Entre un professeur qui participe au projet de l'établissement juste sur

instruction du directeur, un autre qui le fait pour ne pas être en sous service, un troisième qui croit à l'efficacité du travail par projet et un quatrième qui affirme participer ainsi à l'élévation du niveau global d'éducation : entre ces quatre cas, il y'a une nette différence de potentialité d'investissement. Barbara Fouquet-Chaupradea et Marion Dutrévis (2018) indiquent qu' « Il existe une vaste littérature qui questionne les attentes différenciées des enseignants selon certaines caractéristiques des élèves et/ou du contexte de scolarisation. » (p. 38)

c. Approche systémique

La complexité réside encore dans la dialectique entre le tout et les parties du tout. Pour le dirigeant d'établissement scolaire, il n'y a de réussite dans les missions prédéfinies que si chaque acteur y contribue, et que si le contexte lui-même permet à chaque acteur de réussir pour son propre compte. Les projets collectifs ne seront adoptés par les acteurs que s'ils permettent aussi le développement de projets individuels. Toute volonté qui souhaite appliquer la démarche qualité au sein des établissements scolaires, doit prendre en considération ces particularités, afin de réussir son action.

5. Norme de qualité ISO 9001

Cibler la qualité nécessite de suivre une démarche qualité. La démarche qualité s'appuie sur la culture d'amélioration continue de la qualité et sur le concept d'approche processus. Il ne faut pas confondre démarche qualité et certification. La mise en œuvre de la qualité dans les entreprises passe majoritairement par une démarche qualité. Elle a pour finalité d'améliorer le niveau de qualité des services. La certification reste le moyen privilégié pour rendre visible les efforts en matière de qualité. Un certain nombre de certifications existe dont la norme ISO 9001.

Pour mettre en place une démarche qualité, les aspects suivants peuvent servir de base:

- L'engagement de la direction ;
- La constitution d'une équipe d'amélioration de la qualité ;
- L'évaluation de la qualité ou l'état des lieux ;
- Le coût de la qualité ;
- La prise de conscience de la qualité éducative ;
- Les actions correctives centrées sur les apprentissages ;
- La planification du jour zéro défaut ;
- La formation de l'encadrement ;
- Le jour zéro défaut ;
- L'élaboration des objectifs ;
- La suppression des causes des erreurs ;
- La reconnaissance ;
- Le conseil qualité ;
- L'itération permanente.

La norme qualité ISO 9001 fait partie de la famille ISO 9000 qui couvre les divers aspects du management de la qualité et comprend certaines des normes les plus connues de l'ISO (Riant Jean-Philippe, 2012). Elles offrent des lignes directrices et des outils aux entreprises et aux organismes qui veulent que leurs produits et services soient constamment en phase avec ce que leurs clients demandent, et que la qualité ne cesse de s'améliorer. Elle a été créée en 1987 et est régulièrement révisée depuis. Sa première révision date de 1994, la

deuxième en 2000, qui a intégré la notion de processus, la troisième en 2008. La version suivante a été publiée en 2015. La famille ISO 9000 compte de nombreuses normes, notamment l'ISO 9000: 2005. Elle couvre les notions fondamentales ainsi que la terminologie. L'ISO 9001: 2008 établit les exigences relatives au système de management de la qualité.

L'ISO 9004: 2009 montre comment augmenter l'efficacité et l'efficacé d'un système de management de la qualité. L'ISO 19011: 2011 établit des lignes directrices pour les audits internes et externes des systèmes de management de la qualité. La version de l'ISO 9001 date de novembre 2008. Elle établit les exigences relatives au système de management de la qualité. La version de 2015 intègre la notion de maîtrise et d'analyse des risques.

Les exigences de la norme qualité : ISO9001, comme norme concernée par cette étude sont relatives à quatre grands domaines ou aspects principaux :

- 1) Responsabilité de la direction: exigences d'actes de la part de la direction en tant que premier acteur et permanent de la démarche ;
- 2) Système qualité: exigences administratives permettant la sauvegarde des acquis, et la prise en compte de la notion de système ;
- 3) Processus: exigences relatives à l'identification et à la gestion des processus contribuant à la satisfaction des parties intéressées ;
- 4) Amélioration continue: exigences de mesure et enregistrement de la performance à tous les niveaux utiles ainsi que l'engagement d'actions de progrès efficaces.

Cette norme de qualité a ses principes à respecter. En effet, mettre en œuvre un système de gestion de la qualité selon les exigences de la norme ISO 9001-Version 2008 consiste d'abord à démontrer l'aptitude à fournir régulièrement un produit ou service (comme les acquis en connaissances et compétences dans le secteur éducatif) conforme aux exigences du client (élèves, parents et partenaires) et aux exigences réglementaires applicables. Ensuite, il faut chercher à accroître la satisfaction des clients par l'application efficace du système et, en particulier, mettre en œuvre un processus d'amélioration continue (selon le principe PDCA ou roue de Deming).

Les exigences et principes de la norme ISO 9001 sont traduits en principes. Les principes de cette norme qualité sont au nombre de huit principes de management :

Principe 1 : Écoute client

Les organismes dépendent de leurs clients, il convient donc qu'ils en comprennent les besoins présents et futurs, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes; sans les clients l'entreprise ou l'organisation ne peut exister.

Principe 2 : Leadership

Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Il convient qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer dans la réalisation des objectifs de l'organisme.

Principe 3 : Implication du personnel

Les personnes, à tous les niveaux, sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme.

Principe 4 : Approche processus

Un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités sont gérées comme un processus.

Principe 5 : Management par approche système

Identifier, comprendre et gérer des processus corrélés comme un système contribue à l'efficacité et l'efficience de l'organisme à atteindre ses objectifs.

Principe 6 : Amélioration continue

Il convient que l'amélioration continue de la performance globale d'un organisme soit un objectif permanent de l'organisme.

Principe 7 : Approche factuelle pour la prise de décision

Les décisions efficaces se fondent sur l'analyse de données et d'informations.

Principe 8 : Relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs

Un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur.

La norme qualité ISO 9001 intègre également une notion primordiale à respecter, celle de la cartographie des processus. Cette norme attire, d'ailleurs, l'essence de son intérêt de l'importance qu'elle accorde à ce que fait l'entreprise au travers de ses processus. L'approche processus permet une plus grande lisibilité de l'organisation. Elle met l'organisme dans une posture «apprenante»: le propriétaire d'un processus le maîtrise et le pilote dans un cycle d'amélioration continue. L'approche processus se fonde sur une identification méthodique des processus de l'organisme, c'est une identification qui liste et met en évidence:

- Leur périmètre (champ couvert par chaque processus en termes d'activités, de production et d'acteurs) ;
- Leur nature (management, réalisation, support) ;
- Les interactions et articulations entre chacun d'eux, entre processus mais aussi à l'intérieur d'un processus ;
- Leur management en termes de définition d'objectifs de pilotage, analyse et amélioration.

La description d'un processus est en effet conditionnée par ses caractéristiques. On peut citer les types de processus suivants :

- Processus de management: ce sont les processus qui organisent et visent l'amélioration du fonctionnement de l'organisme. Ils sont le nerf du système, les fils conducteurs des processus opérationnels et de soutien. Ils les pilotent, les surveillent ;
- Processus de réalisation: ce sont les processus qui encourent la réalisation du produit ;
- Processus support: ce sont les processus nécessaires au fonctionnement des autres processus ou au fonctionnement de l'organisme ;
- Processus critiques: ce sont des processus qui appartiennent à l'une des catégories précédentes mais dont la maîtrise est vitale pour l'organisme.

La modélisation des processus pour un établissement scolaire peut comporter trois niveaux de cartographies:

- La cartographie des macro-processus, dont le but est uniquement pédagogique: pouvoir représenter l'activité de toute l'entreprise ou organisme à travers un seul schéma ;
- La ou les cartographie(s) des processus élémentaires, la modélisation des activités productives de l'entreprise/organisme, avec leurs interactions.

6. Étude de cas : la qualité dans les établissements scolaires marocains

Pour mener l'étude de cas, nous avons traduit les principes de la norme ISO 9001 en critères et sous-critères, afin d'être observables voire détectables à travers l'observation participante, le questionnaire distribué et les entretiens directifs et semi directifs menés au sein de deux établissements. A partir des données collectées une analyse SWOT (Gerry Johnson, Kevan Scholes, Richard Whittington, Frédéric Fréry, p.125) (forces, faiblesses, opportunités, menaces) a été faite pour les deux établissements.

Le premier établissement est un établissement d'enseignement public, cycle collégial, situé au quartier industriel d'Agadir. L'établissement a été fondé comme école primaire en 1952 avant d'être transformé en collège en septembre 1993. Il accueille 610 élèves et mobilise 48 cadres dont 40 professeurs, et 8 administrateurs. L'infrastructure de l'établissement est composée de 30 salles, une cour, quatre terrains de sport, un pavillon pour l'administration et des toilettes.

Le projet de l'établissement s'affiche sous le thème : Appliquer le seuil de 10/20 pour la réussite dans tous les niveaux avec le soutien dans les matières de langue et les matières scientifiques et améliorer l'espace de l'établissement.

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • L'établissement dispose d'une vision écrite, élaborée en collaboration avec les fonctionnaires de l'établissement. • Un projet d'établissement qui reflète sa vision • Un respect mutuel entre les professeurs et les élèves. • Un respect des heures d'enseignement réglementaires (parfois avec séances de rattrapage) • Les relations avec les anciens élèves de l'établissement sont entretenues. (visites) • Le temps est bien respecté. • Deux contrats de partenariats : une avec l'institut français et l'autre avec une association de Karaté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de concilier les attentes des différentes parties prenantes, souvent très divergentes. • Les décisions ne sont pas toujours prises par les conseils de l'établissement. • Malgré la présence d'une bibliothèque, elle n'est qu'occasionnellement utilisée. • Faible évaluation du travail des ressources humaines. • Absence des plans d'action et de communication • Les problèmes ne sont pas discutés pour être résolus d'une façon participative. • Les comportements positifs ne sont pas valorisés. • Absence de dispositif de réclamations. • Des programmes scolaires non entièrement réalisés. • Les activités réalisées ne sont ni évaluées, ni valorisées.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • Parents avertis ; la majorité sont des fonctionnaires et instruits. • L'établissement est bien équipé en TICE. • Deux partenariats conclus. • L'association des parents et tuteurs des élèves est à l'écoute des besoins de l'établissement. 	<ul style="list-style-type: none"> • La porte principale de l'établissement donne sur une voie routière principale. • L'apport de comportements négatifs trouve sa place dans l'établissement et se multiplie. • Certaines salles sont très anciennes et représentent un danger. • Le risque de désintérêt de certains professeurs. • Un taux de redoublement élevé qui engendre le décrochage scolaire.

Le deuxième établissement du secondaire collégial de la région sous massa, situé dans un milieu urbain de la province de Chtouka. 556 élèves sont inscrits et 26 professeurs ainsi que 5 administrateurs encadrent ces derniers.

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Le seul établissement collégial dans la région et donc bénéficie de l'intérêt des services publics. • Un projet d'établissement à caractère pédagogique. • Le temps est bien respecté • La majorité des professeurs sont jeunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La majorité des parents des élèves sont analphabètes. • Aucune description du travail et des processus n'est élaborée.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • L'association des parents est à l'écoute des besoins de l'établissement. • Un nombre réduit d'élèves, donc contrôlable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un taux de redoublement très élevé qui risque de faire augmenter le taux de déperdition scolaire et du décrochage. • Le milieu extérieur de l'établissement n'est pas motivant.

A travers les deux exemples que nous avons évoqués afin d'articuler notre réflexion sur l'applicabilité de la norme ISO 9001 dans les établissements scolaires, nous avons montré que même dans les pratiques quotidiennes des établissements la qualité du service éducatif est présente, mais rarement mesurée ou évaluée. Il serait souhaitable de s'inspirer « au moins » de ladite norme afin de faire dégager un certain nombre de principes qui prendront en compte les particularités du système éducatif, et des caractéristiques socio-économiques marocains.

La norme ISO 9001 avait été conçue par des industriels pour des industriels et, par conséquent, sa certification trouve difficilement sa place dans les établissements scolaires ou les centres de formation, qui l'utilisent avec parcimonie. Dans les établissements scolaires, la satisfaction client (élèves, parents et partenaires) propre au secteur privé, est toujours loin d'être une préoccupation réelle dans le secteur public. Pourtant, les organismes d'éducation et de formation sont concernés par la réalisation d'une certaine qualité dans les services offerts, car la « non-qualité » coûte cher, notamment au sein d'un secteur sensible qui est l'enseignement.

Nous ne pouvons pas prétendre que les résultats obtenus d'après l'étude de cas soient généralisables. Le contexte socio-culturel et matériel de chaque établissement le rend « unique ». Pourtant, on constate, d'après cette étude, que les établissements scolaires marocains ne sont pas dépourvus de qualité. Il reste que les efforts déployés ne sont pas « montrés » aux parties prenantes moyennant des plans de communication appropriés.

La certification ISO 9001, ou au moins l'application de certains de ses principes, est devenue, aujourd'hui, indispensable dans de nombreux secteurs. Celui de l'enseignement est concerné afin de rationaliser le fonctionnement, de faire face aux problèmes rencontrés, et de mobiliser les collaborateurs et partenaires. Certains auteurs, comme Merle (2015) ainsi que Dutrévis et Fouquet-Chauprade (2016), débattent à propos de « l'effet label » quant à la

réussite ou l'échec des politiques éducatives. Il s'agit d'une certaine «image de marque» de certains établissements scolaires et, par conséquent, des élèves en faisant partie. La satisfaction générée par la réalisation d'une bonne qualité du service éducatif, touchera les différentes parties prenantes, voire la société en général.

La notion de qualité est difficile à traiter même au sein des entreprises qui offrent des biens et services évaluables dans un laps de temps assez réduit, alors que l'école ne peut procéder à une évaluation réelle de la qualité du service offert qu'après un cursus scolaire assez long des élèves. Pourtant, et d'après l'étude de cas réalisé, nous constatons que les principes de la norme ISO 9001 sont applicables aux établissements scolaires.

En somme, l'application d'une norme qualité ISO 9001 au sein des établissements scolaires est difficile mais possible. Cela nécessite une volonté engageante de toutes les parties prenantes et concernées par l'enseignement au Maroc.

A ce propos, Michel Crozier (2006) déclare que la « qualité n'est pas un outil qui peut vivre seul, choisi au hasard dans la palette des « outils » managériaux. Car les outils ont besoin d'un sens, le sens que l'on veut donner à son action. L'action la plus modeste a besoin d'un horizon » (p. 3).

Bibliographie

1. Barbara Fouquet-Chauprade, Anne Soussi. (2018). *Pratiques Pédagogiques et Education Prioritaire*. Peter Lang.
2. Bouvier, A. (1994). *Management et Projet, Former, Organiser pour Enseigner*. Hachette Education.
3. De Clercq Bernard, Jean Luc Dufaur, Lydie Pfander-Meny, Andrée Pinard. (2006). *Prendre des Fonctions de Chef d'Établissement Management et Education*. Hachette éducation, Évreux.
4. Gerry Johnson, Schole Skevan, Whittington Richard, Fréry Frédéric. *Stratégique*. 7^{ème} édition
5. Leurion. R., Elhammoumi. S. (1996). *Économie et Organisation des Entreprises*. Éditions Foucher. Paris.
6. Mamidaba Fam. (2007). *Diagnostic, Plan d'Action et Cartographie des Processus pour la Mise en Place d'un Système de Management de la Qualité à l'Ecole*. École de Thiès Daker.
7. Massot Pierre, Lagarde Didier, Phillipe Nasiadka, Michel Bellaiche. *Mode d'Emploi pour les PME ISO 9001, Une Méthode Inédite*. AFNOR.
8. Riant Jean-Philippe. (2012). Applicabilité de la norme ISO 9000 aux processus éducatifs : Cas des lycées professionnels. *Business Administration*. Conservatoire national des arts et métiers-CNAM, French.

Webographie :

<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/norme-iso9001-ecoles-et-universites-progressent-timidement.html>

<http://www.lyceedelamer.fr/document.php?pagendx=397>

http://www.ensat.fr/fr/ensat2/1_inp_ensat_etablissement_certifie_iso_9001.html

L'Enseignant et la Réussite Scolaire au Primaire: Analyse des Résultats du Maroc aux Evaluations Internationales TIMSS 2015 et PIRLS 2016

Abdelkader El Moutaoukil

a.elmoutaoukil@uiz.ac.ma

My El Wafi Filali

elfilali.wafi@gmail.com

Sofyan Oumane

sofyan.benhoucine@gmail.com

Abdeljalil Mazzaourou

mazzaourou@gmail.com

Université Ibn Zohr, Maroc

Overview

The issue of quality has become an essential requirement for any educational system that strives for excellence. After the World Declaration in Jomtien (1990) and the Dakar Framework for Action (2000), nations adopted the necessary reforms for generalized and quality education. Taken together, all the available data indicate that the quality of teachers remains the main factor explaining the differences in level between students.

To achieve this goal, the Higher Council of Education, Training and Scientific Research (CSEFRS) has elaborated the new reform of the Moroccan school (The strategic vision 2015-2030: for a school of equity, quality and promotion), reserving a whole project for the renovation of the profession of teaching, the missions, the roles and the skills of the teaching staff. This contribution serves a dual purpose—on the one hand, to apprehend in literature review the factors influencing school learning and on the other hand, to conduct a descriptive study of the states of the Moroccan educational system. Finally, and through econometric modeling, we will analyze the teaching effect on primary school success while using data from the results of Morocco's participation in international TIMSS 2015 and PIRLS 2016 surveys.

Keywords: Quality, teacher, educational system, academic success

Synopsis

La question de la qualité est devenue une exigence incontournable pour tout système éducatif qui vise l'excellence. Après la déclaration mondiale à Jomtien (1990) et le cadre d'action de Dakar (2000), les nations ont adopté les réformes nécessaires pour un enseignement généralisé et de qualité. Toutes les données disponibles convergent et indiquent que la qualité des enseignants reste le premier facteur d'explication des différences de niveau entre les élèves. Pour atteindre cet objectif, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) a élaboré la nouvelle réforme de l'école marocaine (La vision stratégique 2015-2030: pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion), et qui réserve tout un projet à la rénovation du métier de l'enseignement, les missions, les rôles et les compétences du personnel de l'enseignement. La présente contribution a un double objectif. D'une part, appréhender, en revue de littérature, les facteurs influençant les apprentissages scolaires et, d'autre part, mener une étude descriptive des états des lieux du système éducatif marocain. Finalement, et à travers une modélisation économétrique, nous analyserons l'effet enseignant sur la réussite scolaire au primaire tout en utilisant les données des résultats de la participation du Maroc aux enquêtes internationales TIMSS 2015 et PIRLS 2016.

Mots clés : Qualité, enseignant, système éducatif, réussite scolaire.

Introduction

Les programmes de recherche sur la question de la qualité d'éducation ou de l'enseignement permettent d'affirmer, aujourd'hui, que la réussite scolaire est expliquée prioritairement par la qualité des enseignants. Cela revient à leur influence sur le rendement des élèves, à savoir: les résultats scolaires. Cette influence montre que l'enseignant est le facteur le plus important parmi d'autres (effet-École, effet-classe...). Il est plus fort que l'effet « école » qui explique 0 % et 5 % des différences de résultat (centre d'analyse stratégique CAS, 2011).

Cependant, l'identification et l'amélioration des pratiques les plus performantes des enseignants posent, aujourd'hui, le véritable problème dans la majorité des systèmes éducatifs. C'est, en effet, l'instrument principal qui conduit plus efficacement les élèves à atteindre les apprentissages estimés et souhaités. Dans cette perspective, plusieurs études ont montré qu'il est, généralement, reconnu que la promotion de la qualité des enseignants est un élément clé de l'amélioration de l'enseignement primaire.

Pour le cas du Maroc, « La vision stratégique 2015-2030: pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion » du CSEFRS, réserve tout un projet de vision pour la rénovation du métier de l'enseignement (Vision stratégique 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion », (CSEFRS), les missions, les rôles et les compétences du personnel de l'enseignement. Néanmoins, il n'y a pas encore un consensus sur les facteurs qui améliorent, voire signalent, la qualité des enseignants.

Ce chapitre a pour objectif de présenter l'apport de « l'enseignant » sur l'amélioration du rendement des élèves de l'enseignement primaire au Maroc. Dans un premier temps, nous allons mettre en évidence le concept de la réussite scolaire, en présentant ses facteurs clés de succès, y compris principalement l'effet-enseignant. Ensuite à travers une approche descriptive, la seconde partie sera consacrée à l'état des lieux du système éducatif marocain, tout en étudiant la situation du facteur enseignant dans ce contexte en question.

À l'issue de ces deux premières parties, et grâce à une modélisation économétrique, nous testerons l'effet enseignant sur la réussite scolaire au primaire tout en exploitant les données des résultats de la participation du Maroc aux enquêtes internationales TIMSS 2015 et PIRLS 2016.

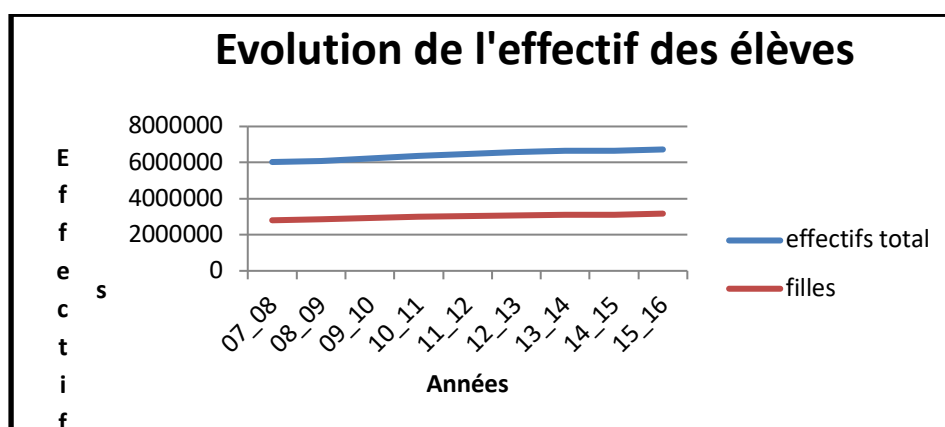
En effet, nombreuses sont les variables qui influencent les réalisations des apprenants. Or, nous avons délimité cet environnement aux nombres d'années d'étude du professeur et aux ratios élèves/professeur. Ceci nous montrera l'impact de l'effet-enseignant sur le niveau du rendement scolaire, dont l'objectif principal est de voir jusqu'à quel point les caractéristiques de l'enseignant peuvent améliorer efficacement la réussite scolaire dans l'enseignement primaire au Maroc.

Performance du système éducatif au Maroc : Etat des lieux

L'amélioration de la qualité de l'éducation constitue, depuis quelques années, l'objectif primordial dans la stratégie de réforme de l'éducation et de la formation professionnelle au Maroc. Cette préoccupation a pris une dimension particulière suite à la publication des résultats des différents tests (nationaux et internationaux) d'évaluation des acquis des élèves du primaire. Ces tests ont mis en relief les déficits enregistrés par ces élèves dans l'acquisition des apprentissages fondamentaux en lecture, en écriture et en calcul. Dans cette section, nous allons mettre la lumière sur l'état des lieux du système éducatif marocain en évoquant les différents indicateurs de performance.

L'évolution quantitative de l'enseignement primaire au Maroc

Depuis son indépendance, le Maroc a entamé un grand nombre de réformes du système éducatif ayant pour objectif la réussite scolaire. Celle-ci est considérée comme un facteur déterminant qui permettra au pays de se doter de cadres qualifiés, de réussir l'essor économique et social et de réduire substantiellement l'analphabétisme et les causes du sous-développement. Dans cette section nous allons présenter le système éducatif marocain ; ce dernier comprend trois niveaux fondamentaux d'enseignement à savoir : le primaire, le secondaire et le supérieur. Dans notre étude, on s'intéresse particulièrement au cycle primaire.



Graphique 1 : Évolution des effectifs de l'enseignement primaire
Source : DSSP/ME

Avec un accroissement de 11,55 %, les effectifs scolaires totaux sont passés de 6.030.375 en 2007 à 6.726.905 élèves en 2016 pendant que la population scolarisable subissait un accroissement annuel moyen aux alentours de 1,26 % sur la même période (Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification, MEN, recueil statistique de l'éducation, 2016). Au cours de cette même période, l'effectif des filles, bien qu'étant toujours resté en deçà de celui des garçons, a progressé de 13,22 % en passant de 2.801.607, en 2007, à 3.172.211 en 2016, présentant ainsi 47,17 % de l'effectif total.

Le ratio élève/enseignant

Le ratio élèves/enseignant mesure le nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné et pour une année scolaire donnée. Il permet une évaluation interne des conditions d'enseignement et les ressources humaines (enseignants) assurant l'encadrement des élèves sous l'hypothèse que les enseignants et les élèves ont un meilleur

rendement dans des classes de petite taille. Comme le montre le tableau ci-dessous, malgré l'importance croissante des investissements et dépenses publiques en éducation, ce ratio n'est pas encore en évolution significative dans le cas du Maroc. En 2017, il était de 31 élèves par enseignant au niveau national. En Algérie et en Tunisie, il s'est accru, respectivement, de 24 et 18. Cette comparaison montre clairement le retard du Maroc par rapport aux autres pays de la région. Les raisons de ce retard reviennent initialement à la faiblesse de recrutement des enseignants, causé par le déficit budgétaire de la trésorerie publique.

		2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Ratio élèves par enseignants	Urbain	30,6	30,3	30,8	30,8	30,9	31,5	32,3	34,7	38,7
	Rural	25,0	25,5	25,7	24,9	25,2	25,0	24,7	25,3	26,8
	Total	27,4	27,5	27,8	27,3	27,5	27,5	27,6	28,8	31,0

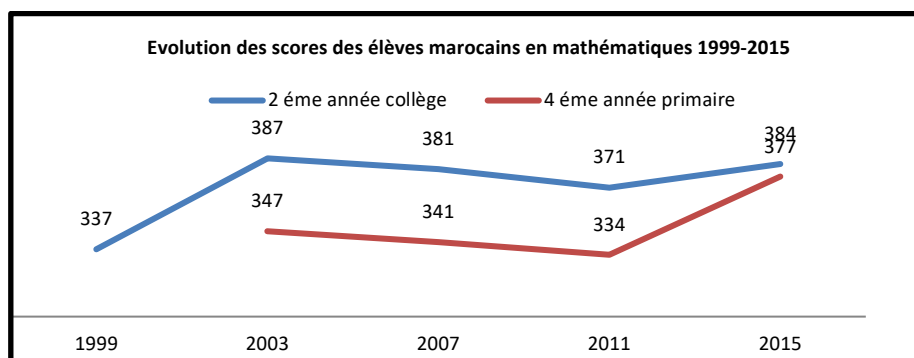
Tableau 2 : L'évolution du ratio élève/enseignant en enseignement primaire au Maroc sur la période 2008-2017 Source : DSSP/MEN

Le rendement qualitatif de l'enseignement primaire au Maroc : Résultats des tests internationaux TIMSS et PIRLS

Entre 2003 et 2011, les scores des élèves marocains ont connu une baisse de la 4^{ème} année du primaire passant de 347 à 334 en mathématiques, et de 304 à 264 en sciences. Cette période est marquée, également, par la baisse des performances des élèves marocains de la 2^{ème} année collégiale en mathématiques et en sciences.

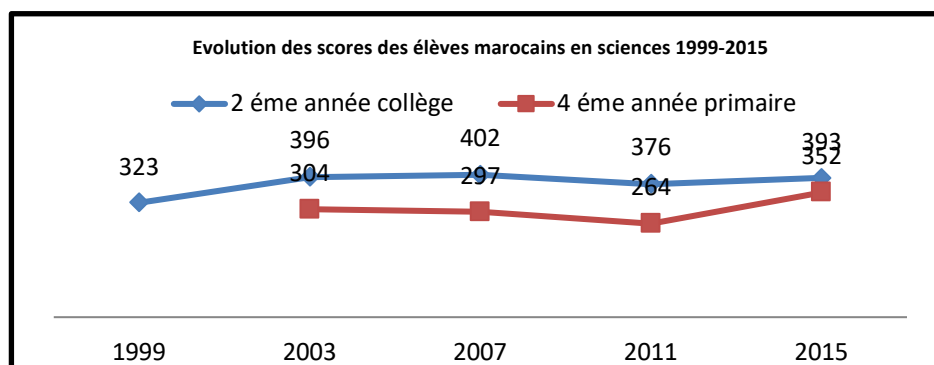
Cependant, en 2015, une amélioration des performances des élèves de la 4^{ème} année du primaire en mathématiques et en sciences enregistrant, successivement, un score de 377 et 352. Ainsi qu'une amélioration des performances des élèves marocains de la 2^{ème} année collégiale en mathématiques et en sciences.

Malgré cette amélioration, les résultats sont restés en deçà des attentes. Le Maroc a été parmi les trois derniers du classement en lecture dans l'enquête PIRLS 2016, avec un score de 358 inférieur à la moyenne internationale, en devançant l'Égypte et l'Afrique du Sud. De même pour l'enquête TIMSS 2015, le Maroc a été classé parmi les trois derniers devançant l'Afrique du Sud et le Koweït, et ce, en mathématiques et en sciences pour les élèves de la 4^{ème} année du primaire. Enfin, s'agissant de la 2^{ème} année collégiale, et parmi les 48 pays, le Maroc occupe les derniers rangs en sciences et en mathématiques.



Graphique 3 : Évolution des scores des élèves marocains en mathématiques 1999-2015

Source : rapport des résultats TIMSS/IEA



Graphique 4 : Évolution des scores des élèves marocains en sciences 1999-2015

Source : rapport des résultats TIMSS/IEA

1. Score des élèves selon l'expérience des enseignants

Selon le tableau ci-dessous, l'expérience des enseignants a un effet positif sur les scores des élèves. Le nombre d'années d'expérience est corrélé avec le score moyen des élèves. Pour le cas du Maroc, c'est complètement contradictoire. Il est fortement remarquable qu'il ait enregistré une corrélation négative. Par conséquent, on trouve que les élèves qui apprennent auprès des enseignants avec moins d'années d'expérience ont eu les meilleurs résultats aux tests.

Pays	20 ans et plus		Entre 10 et 20 ans		Entre 5 et 10 ans		Moins de 5 ans	
	% des élèves	Score moyen	% des élèves	Score moyen	% des élèves	Score moyen	% des élèves	Score moyen
Morocco	42	369	35	363	8	396	15	417
Turkey	35	511	33	489	17	471	15	419
Indonesia	36	397	35	406	19	401	10	382
Oman	8	422	48	434	33	421	10	409
Jordan	14	376	23	386	31	392	32	393
SaudiArabia	23	382	34	374	27	385	16	405

Tableau 3 : Années d'expérience des enseignants (Source : Base de données de l'IEA-TIMSS 2015)

2. Pourcentage des élèves selon le niveau d'éducation des enseignants

Le tableau ci-dessous montre que l'échantillon des élèves du primaire ayant passé le test en mathématiques, ont des enseignants avec différents niveaux : 70% n'ont pas le baccalauréat, alors que 28% ont un Bac et seulement 1% des enseignants possède une licence ou plus ; comparé à d'autres pays où la majorité des enseignants ont au moins un baccalauréat.

Tableau 5 : Niveau d'éducation des enseignants (Source : Base de données de l'IEA-TIMSS 2015)

Pays	Pourcentage d'élèves selon le niveau d'éducation des enseignants			
	Diplôme universitaire supérieur de deuxième cycle	Baccalauréat ou équivalent, mais pas de diplôme universitaire	Niveau baccalauréat	Pas plus que des études secondaires
Indonésie	2	85	5	8
Iran	7	55	28	10
Jordanie	7	72	16	5
Maroc	1	28	3	67
Qatar	15	79	4	2
Turquie	3	81	16	0
Emirates Arabe Unis	32	61	6	1

Conclusion

Les mesures prises jusqu'à maintenant ont permis d'obtenir des résultats appréciables en termes d'amélioration des données quantitatives. Toutefois, ces résultats positifs n'arrivent pas encore à combler les déficits qualitatifs qui persistent au niveau des résultats des élèves, du renforcement de leurs acquis et des compétences nécessaires à leur vie courante et à leur insertion professionnelle.

Le Maroc est appelé, donc, à prendre des mesures concrètes pour le renforcement des compétences pédagogiques du personnel «enseignant» et du personnel de supervision éducative. Mais aussi de fournir des efforts supplémentaires et significatifs afin d'améliorer les taux d'encadrement, ainsi que de moderniser les approches pédagogiques.

La réussite scolaire au Maroc : concepts et persistance des motifs

D'après des études récentes, en particulier, les travaux de recherche scientifique traitant la question de la réussite scolaire (Glasman, 2010, 2016) et celles des organisations internationales comme l'OCDE, l'utilisation de ce concept se manifeste dans le cadre d'une vision générale des institutions pour décliner l'ensemble des actions des politiques éducatives.

Selon les rapports et les discours des pays de l'Occident, l'usage du concept de « l'échec scolaire » semble remplacer le concept de la « réussite éducative ». Cela explique la tendance d'aujourd'hui qui cherche à valoriser le système éducatif pour atteindre essentiellement la réussite scolaire au lieu de chercher à lutter contre l'échec scolaire. Ramené au cas du Maroc, le concept de la réussite scolaire est peu utilisé, voire inexistant. Pourtant, la notion de « la réforme » est parfaitement dominante dans l'ensemble des rapports et des études qui traitent la question de l'éducation au Maroc.

Cette distinction nous amène à comprendre les carences de la politique éducative au Maroc. Une politique encore floue, et où l'on enregistre de nombreux dysfonctionnements : l'échec de l'arabisation, le plan d'urgence 2009-2012, les mauvaises pratiques de gestion et le problème de la gouvernance des politiques éducatives montrent l'absence d'un plan stratégique et rigoureux de l'action éducative au Maroc.

Notre recherche préalable et analytique sur l'ensemble des écrits traités de la revue de littérature nous a amenés aux premières conclusions suivantes : la continuité de l'usage du concept de la réussite scolaire, au Maroc, est tout particulièrement un usage d'ordre institutionnel. Mais aussi un concept dans lequel on insère la quasi-totalité des questions liées directement ou indirectement à l'éducation, la scolarisation et les conditions sociales des enfants et des jeunes. Ce concept montre que l'éducation passe par un processus qui réunit un ensemble d'initiatives et d'actions mises en œuvre par les acteurs socio-économiques pour permettre à l'enfant d'atteindre, ou au moins, de se rapprocher à la réussite (Saint-Pierre, 2011).

Comme on le verra dans la deuxième partie de ce travail de recherche, le Maroc a enregistré, ces dernières années, de pires résultats quant à la réussite scolaire et à la qualité de l'enseignement. Il est placé parmi les 21 pires systèmes éducatifs au niveau mondial (l'UNESCO, 2014). Selon ce dernier, presque 65 % des élèves n'arrivent pas à atteindre la 4^{ème} année du primaire avec l'acquisition des éléments et des moyens fondamentaux et, voire même, les normes minimales d'apprentissage en lecture. Ce qui montre que le Maroc tombe dans une situation critique en matière de qualité de son système éducatif. C'est, en effet, un constat alarmant confirmé par un grand nombre de chercheurs et de professionnels du domaine de l'éducation. Mais aussi par les décideurs politiques, comme Latifa El Abida, l'ancienne secrétaire d'Etat chargée de l'enseignement scolaire (2009 à 2011) qui a mis l'accent sur la formation des enseignants comme le principal déterminant parmi d'autres de la réussite scolaire.

Facteurs clés de succès liés à la réussite scolaire : approche théorique

Théoriquement, la réussite scolaire est l'inverse de l'échec scolaire. Néanmoins, nous avons choisi l'utilisation du concept de la réussite scolaire. Ce choix est justifié par la préférence d'une approche qui se focalise initialement sur les facteurs du succès liés directement ou indirectement à l'apprentissage scolaire (Bigras, coll, 2001).

Au cours de cette section, nous allons appréhender en revue de littérature les facteurs influençant les apprentissages scolaires, en étudiant plus particulièrement l'effet de l'enseignant sur la réussite scolaire au primaire.

Les études menées sur l'efficacité des systèmes éducatifs montrent que les performances ou la réussite des élèves sont liées principalement aux facteurs relatifs à leurs conditions et à leurs environnements. Le débat théorique sur les facteurs qui influencent les apprentissages scolaires au primaire a donné une importance très remarquable à « la variable-score ». Cette dernière peut être considérée comme l'objectif final à atteindre. Cependant, nous signalons que la réussite scolaire des élèves n'est pas uniquement définie par le niveau des scores des élèves. Nous rappelons que la qualité d'un système éducatif est expliquée par un ensemble de variables et de déterminants autres que le score, chose qui montre que la question des valeurs et de la déontologie restent des variables qu'on ne peut pas modéliser pour en tirer des résultats chiffrés de la qualité dans sa totalité.

Dans cette logique, les études théoriques et empiriques regroupent et présentent les facteurs influençant les apprentissages scolaires dans trois effets, à savoir : Effet-école, effet-classe et effet enseignant.

Effet-Ecole

L'identification de l'apport direct ou indirect de l'école sur le rendement scolaire des élèves reste l'objectif principal des études qui portent sur l'efficacité des écoles (Vezeau, 2009). Par contre, certaines analyses sur l'effet-école tiennent en compte, à la fois, le double effet-école et effet-classe. Ce type d'analyse montre qu'une telle fréquentation d'une école, par rapport à une autre, marque une différence dans le niveau et dans le rendement des élèves (Bressoux, 1994). Les écoles les plus « efficaces » restent les établissements qui peuvent assigner des objectifs clairs aux élèves, mais également de les considérer capables pour les atteindre (Robin, 2017), cela revient initialement aux rôles pédagogiques et au leadership de l'école.

Selon Mayer (2002), la question des bons d'éducation constitue un facteur fort qui détermine la réussite scolaire des élèves. En ce sens, la problématique de la comparaison entre les écoles publiques et les écoles privées est reposée et mise en question pour choisir la bonne école pour l'enseignement (Shay, 2002).

L'organisation des leçons et des évaluations en respectant les semestres de l'année scolaire, le contact avec les familles des élèves, ainsi que la formation initiale et continue des enseignants et du personnel administratif sont aussi parmi les facteurs déterminant le niveau de la qualité de l'établissement scolaire (Grisay, 2007).

La gestion de l'école, sur le plan matériel et organisationnel, est aussi un facteur nécessaire au succès scolaire du fait qu'il garantit l'ensemble des services rendus par l'école (les services de garde, les services alimentaires...).

Effet-classe

Concernant l'effet-classe, la dynamique du groupe d'élèves de la classe joue son rôle sur le processus de l'apprentissage. Cette dynamique conduit à rendre la classe comme un espace synergique dans lequel les étudiants peuvent développer leurs capacités d'apprentissage. Cela exige une structure organisationnelle de groupe qui occupe l'espace de la classe: classes multiprogrammes, groupes homogènes ou hétérogènes, (Saint-Laurent, Giasson, 2002).

La classification des classes (bonnes ou mauvaises) permet aux élèves de se positionner. Une fois qu'un élève est convaincu qu'il appartient à une mauvaise classe, il va systématiquement réduire son effort, alors il s'appliquera moins dans les apprentissages et vice versa. C'est pourquoi le niveau de la classe détermine pratiquement une image de soi pour chaque élève qui appartient au même groupe. Cette image de soi impacte directement le niveau de l'élève voire celle ces résultats.

En ce sens, l'enseignant doit jouer son rôle majeur en tant qu'encadrant de la classe. Il est dans l'obligation de motiver ses élèves en leur redonnant toute la confiance requise, notamment ceux qui ont un niveau très bas à cause d'un sentiment de dépréciation ou de stigmatisation. D'où l'effet de l'enseignant qui reste un facteur clé et primordial assurant le succès de la classe et, donc, de la réussite des élèves.

Effet-Enseignant :

L'effet enseignant est toujours le sujet problématique dans tous les projets de planification ou de réformes des systèmes éducatifs. C'est, en effet, un important enjeu qui se manifeste dans tous les débats qui portent sur l'évaluation de l'impact de la qualification des

professeurs sur le rendement scolaire des élèves. Vu que ce chapitre vise à traiter tout particulièrement cet effet sur la réussite scolaire des élèves du primaire, l'objectif de cette section est d'analyser théoriquement en quoi l'enseignant influence les résultats des élèves.

Malgré toutes les divergences socioéconomiques et l'origine des élèves, la plupart des enquêtes de la sociologie d'éducation, dont le fameux rapport de Coleman et al (1966) ont mis en évidence que l'effet de la variable enseignant est plus significatif sur leur réussite scolaire. Ainsi, dans les premiers travaux sur la productivité des enseignants, les chercheurs ont estimé les fonctions de production éducative en régressant les niveaux globaux de rendement des élèves sur les mesures de formation des enseignants.

En effet, un grand nombre de travaux de recherches en économie de l'éducation ont testé la formation des enseignants comme variable initiale pour évaluer son impact sur le rendement des élèves. Par contre, les études sur le score reposent sur les caractéristiques observées des élèves ou sur les « co-variables » pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. Cependant, ils ne peuvent pas contrôler les caractéristiques inobservées comme la capacité et la motivation des enseignants. Alors qu'il est prouvé que les enseignants les mieux formés et les plus expérimentés ont tendance à être affectés à des élèves plus compétents et ayant moins de problèmes de discipline (Clotfelter et al, 2006 ; Feng, 2005).

Compte tenu de cette corrélation positive entre le score des élèves et la formation des enseignants, l'incapacité des analyses économétriques à contrôler les caractéristiques des élèves non observées tendrait à biaiser les estimations de la valeur ajoutée des enseignants associés à l'éducation et à l'apprentissage.

Au cours des six dernières années, huit études sur la productivité des enseignants aux États-Unis ont utilisé cette approche. C'est une méthode alternative pour éviter le biais de sélection qui consiste soit à affecter aléatoirement des enseignants aux élèves, soit à exploiter des situations où il y a un changement exogène dans les affectations des enseignants. Peu importe la méthodologie utilisée, presque toutes les études récentes sur la productivité des enseignants comprennent une certaine mesure de l'expérience des enseignants, qui sert de substitut à la formation en cours d'emploi. Les résultats des mathématiques élémentaires sont à peu près équitablement répartis entre les effets positifs et insignifiants de l'expérience des enseignants sur le rendement des élèves. En revanche, toutes les études récentes qui analysent séparément la lecture élémentaire, à l'exception d'une seule, constatent que le rendement des élèves est positivement corrélé avec l'expérience des enseignants.

Par conséquent, le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves est alors l'enseignant. Il devance en fait même le contexte familial de l'élève qui est considéré parmi les facteurs sociaux de la réussite scolaire. Cependant, le véritable problème de cette affirmation réside objectivement dans la problématique de la formation de l'enseignant. Cette question remet en cause l'efficacité pédagogique des enseignants qui doit dépendre directement de son niveau de formation initiale. Mais aussi de son expérience professionnelle (Colission, 2011).

Conclusion

Les recherches citées précisément permettent donc de comprendre et de confirmer l'influence des facteurs « Effet-Ecole, effet-classe, effet-enseignant » sur l'apprentissage des élèves. Pourtant, et en somme, la majorité des études sur ce sujet en question donne une importance très remarquable au facteur « effet-enseignant ». Cela revient, bien évidemment, à

son rôle de «leader» pour la gestion du groupe de la classe, mais également à ses compétences et à ses pratiques pédagogiques et organisationnelles en vue d'améliorer le rendement des élèves. À cet effet, la question qu'on doit poser pour trouver des réponses pratiques est la suivante : quelles sont les pratiques pédagogiques les plus efficaces que les enseignants doivent développer pour favoriser la réussite scolaire ?

Analyse empirique des facteurs influençant la réussite scolaire au primaire : quelle place occupe l'effet-enseignant ?

Afin de valider les conclusions des deux premières sections, nous allons tester empiriquement l'impact de différentes variables jugées explicatives sur notre variable-réponse, à savoir les scores des élèves en mathématique. Le soubassement théorique laisse définir plusieurs variables qui agissent sur les performances scolaires des élèves. Nous allons choisir quelques-unes de ces variables, un tel choix est expliqué par la disponibilité de leurs données et par leurs relations ambiguës qui les unissent avec notre variable-réponse.

Description des variables et spécifications du modèle.

Dans l'objectif de mettre en lumière le rôle de certaines caractéristiques sur la performance des apprentissages, nous allons utiliser deux spécifications économétriques.

Première modélisation :

La première spécification comporte les caractéristiques liées à l'élève et celles liées à la famille. Le modèle de la première spécification est formulé comme suit :

$$y = \alpha + \beta_1 GRE + \beta_2 PRE + \beta_3 RS + \beta_4 TF + \beta_5 EP + e \quad \text{Où ;}$$

Y , représente le score des élèves de la 4ème année du primaire en mathématique.

α , représente la constante.

GRE , représente le genre de l'élève subissant le test en mathématiques, cette variable prend 0 lorsque l'élève est une fille et prend 1 lorsque l'élève est un garçon.

PRE , représente la variable préscolaire, cette dernière est mesurée par le nombre d'années passées au préscolaire.

RS , représente le retard scolaire, c'est un indicateur égal à 1 si l'élève a enregistré un retard scolaire par rapport à son âge légal d'accès à l'école, et 0 sinon.

TF , représente la taille de la famille à laquelle appartient l'élève. Cette variable est mesurée par le nombre des membres constituant la famille.

EP , représente le niveau d'instruction des parents (éducation des parents). Cette variable est mesurée par le nombre d'années d'éducation des parents.

e , est l'erreur du modèle.

Quant à la deuxième spécification, nous ajoutons une autre caractéristique relative à l'école. Ce qui fait que cette spécification comportera les deux premières caractéristiques et celle liée à l'école. Une telle spécification tente à montrer le rôle de l'école dans la performance scolaire par la significativité et les signes attendus des variables retenues.

Deuxième modélisation :

Le modèle de la deuxième spécification est formulé comme suit :

$$y = \lambda + \delta_1 GRE + \delta_2 PRE + \delta_3 RS + \delta_4 TF + \delta_5 EP + \delta_6 TC + \delta_7 ML + \delta_8 NAEP + \varepsilon$$

Où ;

Y représente le score des élèves de la 4^{ème} année du primaire en mathématique.

λ , est la constante du modèle étant donné que les autres variables exogènes sont nulles.

TC, représente le taux de couverture, cette variable est mesurée par le ratio professeur/élèves.

ML, indique le milieu où se situe l'école. Il prend la valeur 1 s'il s'agit d'un milieu urbain et prend 0 ailleurs.

NAEP, indique le nombre d'années d'études des professeurs. ε , représente l'erreur du modèle.

Sources de données et méthodes adoptées :

Nous nous sommes basés sur une base de données communiquée par Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), ce qui nous a permis de dégager l'ensemble des données dont nous avons besoin pour mener cette étude empirique. TIMSS a effectué en 2015, au Maroc, des tests de connaissances en mathématiques et en sciences. Cette étude a été réalisée en exploitant les données des questionnaires adressés aux élèves, aux parents, aux professeurs et aux administrateurs. Suite au traitement et au maniement des données tirées à partir de différents questionnaires de la base sus-citée, nous allons tester, à l'aide d'une modélisation multiniveaux, l'impact des variables explicatives décrites ci-dessus sur notre variable-réponse. Plusieurs auteurs appuient l'utilisation des modèles multiniveaux pour les études portant sur l'éducation (Aitkin et Longford, 1986 ; Goldstein, 1986). Or, ces modèles se voient efficaces devant les problèmes économétriques de la modélisation de l'environnement sur l'individu, qui fait partie de notre étude.

Résultats et interprétations

À l'aide du logiciel STATA 14.2 nous avons effectué notre modélisation en deux étapes. La première étape nous permet d'estimer les coefficients des variables explicatives à caractère individuel et familial. La deuxième étape intègre, en plus des caractéristiques individuelles et familiales, celles liées à l'école. L'ensemble des résultats obtenus sont représentés dans le tableau suivant :

Tableau 6 : Analyse de l'environnement intrinsèque et extrinsèque sur les performances scolaires des élèves.

Variables		Spécification 1	Spécification 2
Constante		56,23*** (4,46)	38,15** (9,63)
Caractéristiques Individuelles de l'élève	Genre	N.S	N.S
	Préscolaire	2,1** (3,96)	1,07*** (1,85)
	Retard scolaire	N.S	-0,73** (17,55)
Caractéristiques familiales	Taille de la famille	-0,36*** (6,73)	-0,49*** (14,05)
	Éducation des parents	0,52** (15,14)	0,39** (26,3)
Caractéristiques relatives à l'école	Taux de couverture		-0,32** (74,13)
	Milieu		N.S
	N° d'années d'études du professeur		1,51* (18,21)
R² Adjusted		0,54	0,67

Source : Tableau conçu par nos soins à partir des résultats obtenus par le logiciel STATA

La lecture des résultats résumés dans le tableau ci-dessus, obtenus par l'ensemble du traitement des données sur le logiciel STATA 14.2, fait ressortir plusieurs conclusions sur la relation entre les scores des élèves et les variables environnementales intrinsèques et extrinsèques.

Caractéristiques liées à l'élève :

En effet, les caractéristiques intrinsèques ont confirmé des coefficients significatifs et des signes attendus. La variable genre n'est pas significative, alors que les performances scolaires ont une relation ambiguë avec le genre garçon/fille. Concernant le préscolaire, nous avons eu un coefficient positif et significatif au seuil de 5 % pour la première spécification et 10 % pour la deuxième, nous déduisons donc que le préscolaire joue un rôle primordial dans les performances scolaires.

Concernant le retard scolaire, il impacte négativement les résultats des élèves de la 4^{ème} année du primaire en mathématiques pour la deuxième spécification, il a un coefficient de -0,73 au seuil de signification de 5 %. Par contre, il n'est pas significatif pour la première spécification. Nous notons donc qu'une entrée tardive des élèves à l'école influence négativement leurs performances scolaires.

Caractéristiques liées à la famille de l'élève :

Quant à l'environnement extrinsèque traduit par des caractéristiques liées à la famille des élèves qui ont subi les tests et des caractéristiques relatives à l'école, nous avons dégagé des résultats attendus et fondés théoriquement. Toutefois, la taille de la famille mesurée par le nombre des membres impacte négativement, dans les deux spécifications, les performances des élèves. Une famille nombreuse perd une allocation efficace des ressources et du temps.

Pour la variable éducation des parents qui évalue le niveau d'instruction des parents, nous enregistrons un effet positif et significatif sur le score obtenu par les élèves. Un élève ayant des parents bien instruits, disposant d'une grande variété de moyens sociaux et culturels pour appuyer et accompagner l'apprentissage, a une grande chance de faire de meilleures réalisations.

L'Influence des caractéristiques liées au professeur : le cas du taux d'encadrement et le niveau d'instruction du professeur.

Dans l'objectif d'éclaircir le rôle de certaines variables liées à l'école et de montrer leurs ampleurs sur les résultats des élèves, sujets de notre étude, nous avons fait deux spécifications. La différence entre la première spécification et la seconde, c'est que cette dernière prend en compte l'impact des caractéristiques relatives à l'école, alors que la première ne l'est pas en fait l'impasse.

Nous remarquons que la prise en compte des variables relatives à l'environnement de l'école a amélioré la qualité de l'ajustement du modèle de 54 % à 67 %. De même, nous avons eu des coefficients significatifs ayant des signes attendus. En effet, le ratio élèves/professeur a un impact négatif sur la production des élèves. Un tel effet révèle un besoin d'encadrement assez important. Alors que l'emplacement de l'école n'a aucun effet sur les performances scolaires des élèves.

Enfin, nous voyons que le nombre d'années d'études des professeurs joue un rôle positif sur les réalisations des élèves de la 4ème année du primaire en mathématiques. Un professeur ayant approfondi ses études garantit une diversification didactique en utilisant des pratiques plus efficaces pour de meilleurs apprentissages. Une telle conclusion confirme ce qui est défendu par la littérature théorique examinant le rôle des caractéristiques liées à l'école dans les performances scolaires.

Conclusion

Dans le cadre de ce chapitre, nous envisageons de montrer le rôle de l'environnement de l'école dans la réussite des élèves dans les milieux scolaires, et plus précisément celui relatif au rôle joué par le professeur dans les opérations d'apprentissage. En effet, nombreuses sont les variables qui influencent les réalisations des apprenants. Or, nous avons délimité cet environnement aux nombres d'années d'étude du professeur et aux ratios élèves/professeur.

L'étude empirique que nous avons effectuée tout au long de cette section, et à la lumière des conclusions théoriques, nous constatons que les scores obtenus par les élèves de la 4ème année du primaire en mathématiques sont expliqués à l'ordre de 50 % par la première spécification qui tient en compte les caractéristiques individuelles de l'élève et celles de sa famille. Toutefois, ces mêmes réalisations sont expliquées à l'ordre de 60 % en prenant en considération les caractéristiques liées à l'école. Or, il reste encore des variables à introduire

et des méthodes à développer pour clarifier à bien en quoi les résultats de nos élèves sont-ils influencés.

Conclusion générale

La mise en évidence d'un lien entre les caractéristiques des enseignants et la réussite scolaire des élèves est un sujet relativement exploré par les chercheurs en éducation. Les données de l'enquête TIMSS permettent, à ce titre, une analyse de ce lien sous forme de comparaison internationale. Les caractéristiques sur les enseignants apportés par TIMSS sont peu nombreuses. Il s'agit, en réalité, des caractéristiques les plus souvent étudiées : niveau d'étude et certification. Les travaux existants sur la certification et le niveau d'étude des enseignants ne révèlent pas de tendance claire.

Pour le système éducatif marocain, aussi bien la part d'enseignants certifiés et la part d'enseignants qualifiés, ils sont liés positivement et significativement aux scores en mathématiques

Cette analyse n'est qu'une première tentative d'un programme de recherche qui vise l'étude des différences internationales sur la qualité et la formation des enseignants.

Pratiquement, elle permet de découvrir le champ de la comparaison internationale des politiques éducatives à la question de l'encadrement et la gestion des ressources humaines de l'action éducative « Enseignant ». Ce qui conduit à la recherche de pistes de réflexion afin d'atteindre l'objectif principal, à savoir la réussite scolaire des élèves.

Références

1. Aitkin, M., & Longford, N. T. (1986). « Statistical modelling in school effectiveness studies ». *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 149, 1-43.
2. Bigras, M., et coll. (2001). « L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), p. 195-228.
3. Bressoux, P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
4. Centre d'analyse stratégique CAS, (2011). « Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? » note d'analyse, CAS.
5. Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C. J., Mcpartland, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D., & York, R. L, (1966). « Equality of educational opportunity ». Washington, DC: US Office of Education.
6. Colisson, P. (2011). « effet enseignant », <http://www.lesinfluences.fr/L-effet-enseignant.html>, Vu le 01/02/2018.
7. Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, (2015). *Vision stratégique 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion* », (CSEFRS).
8. Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification, (2016). « Recueil statistique de l'éducation ». MEN.
9. Feng, Li. (2005). « Hire Today, Gone Tomorrow: The Determinants of Attrition Among Public School Teachers », Unpublished. Tallahassee : Florida State University.
10. Feyfant, A. (2014). « Réussite éducative, réussite scolaire ? ». Note de Veille — Observatoire de la réussite éducative. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon.

11. Guathier, C., Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche, UNESCO, 2004.
12. Glasman, D. (2010). «La Réussite éducative dans son contexte socio-politique». Research on Effective Teaching Practices.
13. Goldstein, H. (1986). «Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalized least squares». *Biometrika*, 73, 43-56.
14. Grisay, A. (2007). Réflexions sur «l'effet-école» in Recherche sur l'évaluation en éducation, Paris, L'Harmattan.
15. Laforets, Véronique (dir.). «La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience». Marly-le-Roy : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), p. 9–20.
16. Mayer, D. P, Peterson, P.-E, Myers, D.-E, Tuttle, - Ch. C., Howell, W. G. (2002). «School Choice in New York City after Three Years: An Evaluation of the School Choice Scholarships Program». Final Report.
17. Saint-Laurent, L., Giasson, J. (1999). «Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire», *Canadian Journal of Éducation*, 24 (2), p. 197-211.
18. Saint-Pierre, C. (2011). «La réussite éducative : une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser». In Pronovost Gilles (dir.), Familles et réussite éducative, actes du 10ème symposium québécois de recherche sur la famille. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 13-30.
19. Shay, S. A, Gomez, J. J. (2002). «Privatization in Education: A Growth Curve Analysis of Achievement ». Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). Enesco, (2004,
20. Thibaut, L., Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienne. UNESCO, 2015.
21. TIMSS, 2015 et PIRLS, 2016.

L'Enseignant du FLE au Maroc : fonctions et développements sociotechniques actuelles

Boujghagh Hassan et Mohamed Moulay

Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc

boujghagh@gmail.com

tarnaouimohamed99@gmail.com

Overview

The reforms of teaching/learning in Morocco have followed one upon the other, but there is a nagging discourse on the crisis in this field. In its wake, official documentation that frames the reform reveals an imbalance between the aims projected by the education system and the effective realization of these objectives on the ground. Indeed, the results of the regional examinations of students in the 6th through 9th years of basic education and the first year of the baccalaureate remain problematic. The roles that a class practitioner must play vary from time to time, but a consensus seems to bring together foreign-language trainers whose centre of gravity is information, activity and evaluation. In a rapidly changing society where information and communication technologies are at the top of the list, there are other crucial roles that the teacher's vocation plays alongside the social and economic growth of society, such as the management of the learning situation: consultant, facilitator, advisor, and so forth. Faced with this difficult situation, initial and ongoing training becomes a fundamental asset to the success of any educational enterprise.

Keywords: role of the teacher, education system and training, Moroccan high school student, the discourse of the crisis

Synopsis

Les réformes de l'enseignement/apprentissage au Maroc se sont succédé mais le discours de la crise dans ce domaine demeure obsédant. Dans ce sillage, il ressort des textes officiels qui structurent la réforme un déséquilibre entre les finalités projetées par le système éducatif et la réalisation effective de ces objectifs sur le terrain. En effet, les résultats des examens régionaux des élèves de la 6ème, de la 9ème année de l'enseignement fondamental et de la première année du bac demeurent problématiques. Les rôles que doit remplir un praticien de classe varie selon les époques mais un consensus semble réunir les didacticiens dès LE dont le centre de gravité est l'information, l'animation et l'évaluation. Dans une société en pleine mutation où les technologies de l'information et de communication tiennent le haut du pavé, la vocation de l'enseignant renferme d'autres rôles cruciaux qui côtoient l'essor socioéconomique de la société en tant que gérant de la situation d'apprentissage : consultant, animateur, conseiller, etc. Devant cette situation difficile, la formation initiale et continue devient un atout fondamental de la réussite de toute entreprise éducative.

Mots-clés : rôle de l'enseignant, système d'éducation et de formation, le lycéen marocain, le discours de la crise

Introduction

L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. Cette composante de la didactique est loin de disposer du nombre de travaux que connaissent les études curriculaires ou les études sur l'apprentissage des langues. A la fin des années 90, nous ne disposons pas de théorie notoire en enseignement des langues, rares sont les études empiriques dans ce domaine (Germain, 1995; 2001). Nous appréhendons la Didactique dès LE comme une étude systématique des relations réciproques entre trois domaines internes : la relation curriculaire, la relation d'apprentissage et la relation d'enseignement. De ce triangle didactique, nous focalisons notre attention dans cette communication sur l'enseignant. A cet égard, le chercheur doit prendre en considération un certain nombre d'interrogations qui balisent le champ de la recherche didactique, à savoir pourquoi enseigner/apprendre ? Comment ? Qui ? A qui ? Quoi enseigner/apprendre ? Quand et où ? (Galisson, 1980a, 1980 b, 1982, 1989, 1990).

L'une des pistes opérationnelles de la didactique est le rôle que doit jouer l'enseignant ou le formateur dans le système d'enseignement/apprentissage du moment qu'il est le catalyseur principal de toute refonte éducative. L'analyse des fonctions de l'enseignant accède progressivement au premier plan. Dans cette optique, on se demande d'une part pourquoi il existe une richesse théorique des textes officiels sur le lycéen marocain du Français Langue Etrangère (FLE) mais, *à contrario*, une rentabilité déficiente sur le terrain de la classe et, d'autre part, quelles fonctions sont assumées par le praticien de la classe du FLE. S'agissant des fonctions professionnelles ou de son profil pragmatique, il semble que les fonctions privilégiées de l'enseignant gravitent autour de trois vecteurs capitaux : l'information, l'animation et l'évaluation. Il est plus fructueux, à notre sens, de s'interroger sur ces trois fonctions primordiales que l'enseignant doit conjointement ou alternativement assurer.

I. Le lycéen marocain du FLE : richesse théorique des textes officiels et rentabilité déficiente sur le terrain :

Le rapport du MEN (Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc. 2008) stipule que les autorités éducatives devraient engager une vaste opération d'amélioration du niveau de maîtrise des langues vivantes, en particulier dans le collège et le lycée. Dans ce document, le français, en plus de langue d'enseignement, est une langue de spécialité. Il revêt une importance particulière dans ses trois dimensions : linguistique, littéraire et culturelle. Dans cette optique, ce rapport lance une stratégie qui constitue le socle du programme et témoigne d'une approche à la fois novatrice et utilitaire : placer l'apprenant au cœur du Système d'Education et de Formation et mettre les autres piliers du système à son service, à travers :

- Des apprentissages recentrés sur les connaissances et les compétences de base, permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève ;
- Des enseignants travaillant dans des conditions optimales et maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires ;
- Des établissements de qualité offrant à l'élève un environnement de travail propice à l'apprentissage.

Néanmoins, selon le rapport de l'UNESCO (2010/11), les exploits généraux du système éducatif marocain restaient insuffisants malgré les efforts déployés. Pour atteindre les objectifs mondiaux de l'éducation adoptés en 2010 et dont l'échéance a été prévue en 2015, le

Maroc doit encore fournir beaucoup d'efforts. Les résultats d'une enquête menée par le Programme national d'évaluation des acquis en 2008-2009 montrent que les compétences des élèves demeurent fragiles. Le français est l'un des obstacles auxquels se heurtent les apprenants.

De plus, les visées annoncées par le MEN (Royaume du Maroc. MEN. 2007) à travers l'introduction depuis une décennie des œuvres intégrales dans le programme de français au lycée des auteurs tels Maupassant, Molière, Anouilh, Voltaire, Ahmed Sefrioui, Hugo, Balzac, etc. et les modes d'évaluation au baccalauréat, examinés par beaucoup d'enseignants comme impossibles à réaliser, révèlent la distance entre les finalités du système et les réalités du terrain.

Les réformes au Maroc se sont succédé dans le domaine de l'enseignement /apprentissage, toutefois les problèmes persistent particulièrement en FLE et constituent une entrave majeure pour la poursuite des apprentissages. Une simple comparaison entre le profil d'entrée et de sortie du lycéen marocain d'après Les I.O (Royaume du Maroc, MEN 1987), Les R.P. (Royaume du Maroc, MEN, 1994) et Les Orientations Générales (2007) fait ressortir l'écart entre les deux positions.

Au terme de la 9ème année de l'enseignement fondamental, l'élève devrait, donc, faire preuve d'une maîtrise « relative » des systèmes phonétique et sémantique de la langue française. La familiarisation, en outre, avec les niveaux de langue et les conventions socioculturelles de communication en français, devrait lui permettre de produire oralement, et par écrit, des messages de dimensions variables et de complexité relative. Il devrait pouvoir, en somme, se construire une compétence de communication ajustée à ses besoins spécifiques.

Quant à l'enseignant du français au secondaire, son objectif fondamental est de contribuer à enrichir et à parachever la formation de l'élève de façon à le faire accéder à une autonomie suffisante dans la sphère où il est appelé à évoluer, qu'il s'agisse pour lui de poursuivre ses études supérieures ou de s'orienter vers la vie active (Les recommandations pédagogiques, 1994). Cependant, les résultats des examens régionaux des élèves de la 6ème, de la 9ème année de l'enseignement fondamental et la première année du bac manifestent hier et encore aujourd'hui le déséquilibre entre les finalités du système éducatif et ses réalisations concrètes en classe. Rappelons que l'évaluation sommative et certificative concerne seulement le code scriptural. Ces apprenants issus du secteur public trouvent des difficultés linguistiques considérables au supérieur ou dans la vie professionnelle. Rares ceux qui échappent à cette réalité.

A cet égard, les recherches citées par Amsidder (2001) notamment Chami (1987), Krafès (1987), Bigi (1991), El Gherbi (1993), Bouaachraoui (1995), Akouaou (1992), Benchama (1996), Amargui (2000), etc. ont révélé les difficultés rencontrées par l'apprenant marocain. A ce propos, Amsidder affirme que :

Le mérite de ces recherches est d'avoir attiré l'attention sur les différents aspects de l'écrit posant des problèmes aux apprenants marocains à tous les cycles de leur scolarité et d'avoir également mis à la disposition des chercheurs des corpus larges sur tous les phénomènes observés. Elles ont, par ailleurs, émis des propositions didactiques allant dans le sens d'une amélioration de notre système éducatif et, principalement, en matière d'enseignement du français.

Enfin, toutes ces recherches ont, en quelque sorte, tiré la sonnette d'alarme sur les difficultés de l'apprenant marocain dans son apprentissage de l'écrit en français. Tout au long de sa scolarité, l'apprenant marocain est évalué sur la base de sa compétence écrite. (Amsidder, 2001, p. 65).

Quant au code oral, c'est une autre question. En effet, rares les apprenants du secteur public qui communiquent en français du moment qu'ils ne s'intéressent pas aux différents procédés de l'oral qui ne sont pas pris en considération au niveau de l'évaluation certificative. Pourtant, l'intention principale de l'enseignant est d'amener les apprenants à communiquer en langue française avec le maximum d'aisance dans les contextes où le français leur est indispensable, utilitaire et opératoire. Selon Widdowson (1981), les objectifs d'un cours de langue sont très souvent définis par référence aux quatre "skills" : comprendre le discours oral, parler, lire et écrire ; mais c'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication.

Actuellement la Charte demeure la pierre angulaire de la réforme en vigueur dans le système éducatif marocain. Le Livre Blanc se charge de la mise en pratique des principes de la charte. Le rapport 2008 du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) évalue ce qui a été fait durant la décennie de l'éducation et, en dernier lieu, le Plan d'Urgence vient pour dresser les différentes lacunes émanant de la mise en application de la Charte et il prône des mesures visant :

- L'amélioration de l'enseignement des langues (Projet 5, lutte contre le redoublement et le décrochage),
- L'adoption de la pédagogie d'intégration pour mieux affiner les compétences des apprenants (projet 8).

Ces documents s'inscrivent, ainsi, dans la continuité et la complémentarité. Notons que les assises théoriques de cette réforme sont solides et ambitieuses, mais entre la théorie et la pratique, le hiatus se creuse.

Rappelons que l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle secondaire qualifiant, à l'instar des autres disciplines, repose désormais sur le concept de compétence. L'une de ses premières finalités est la formation d'un citoyen autonome qui peut s'approprier des valeurs civiques, humaines universelles et qui est doté de compétences de communication susceptibles de faciliter son intégration dans le monde du travail. Plutôt que « d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées » (MEN, 2007), le professeur est « appelé à faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage » (MEN, 2007). Cette conception se réfère aux théories constructivistes et psycho-cognitivistes de l'apprentissage. L'aspect novateur de la réforme réside dans l'introduction d'un nouvel objet d'enseignement : l'œuvre intégrale. Cette dernière est considérée à la fois comme « une des finalités de l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant [...] et le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement » (MEN, 2007).

Globalement, les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant (2007) propose de nouveaux objets d'enseignement qui exigent, logiquement, une refonte du dispositif didactique et pédagogique de façon à mieux gérer les situations d'apprentissage que doit /peut créer ces nouveaux objets d'enseignement. Ces orientations mettent en scène l'élève comme le centre de l'action pédagogique, acteur de

son propre apprentissage d'une part, et l'enseignant comme gestionnaire des situations d'apprentissage d'autre part. Toutefois, elles n'explicitent ni les moyens d'y parvenir, ni les contours de certaines démarches didactiques appliquées au texte littéraire et, encore moins, à l'œuvre intégrale.

Comme le recommandent les O.P. de l'enseignement du FLE au Maroc, le lycéen doit être le centre et l'acteur de l'apprentissage. Il est question ici d'une valorisation de la conception constructiviste de l'enseignement/apprentissage. Ce qui nous invite à reconsidérer le rôle de l'enseignant, la relation apprenant/enseignant et aussi le statut des supports pédagogiques. Le lycéen n'est plus astreint à supporter la connaissance de l'enseignant sur telle ou telle séquence didactique. Il doit être dynamique, engagé et impliqué dans la séquence didactique et concourt à la construction de son savoir et de son savoir-faire. Ce lycéen marocain moderne est un sujet qui (se) construit :

L'apprenant marocain est un outre-sujet. Un sujet qui se définit en tant que tel, mais qui ne renonce pas à ses propensions à l'a historicité ou à l'atemporalité, fondatrices de ses rapports (éthiques et heuristiques) au monde. (Bel Lakhdar, 2017 :9-10).

De surcroît, l'analyse de ces Orientations Pédagogiques montre qu'il n'est plus question de confiner l'apprenant dans cette situation de récepteur inactif, étant donné qu'il assume la responsabilité de son apprentissage. L'apprenant, selon la Charte, est placé au centre de l'action pédagogique. En définissant les devoirs et obligations de chacun, elle met au premier plan « l'intérêt de l'apprenant au-dessus de toute considération ».

Cependant, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est potentiellement stéréotypée et la centration de la pédagogie moderne sur l'apprenant est entravée par deux facteurs :

L'enseignant (moderne) travaille avec des apprenants dont il ignore tout, ou à peu près : il connaît des profils psychologiques et des stéréotypes. Le fait que les pédagogies modernes tentent de placer l'apprenant, souverainement et avec raison, au centre de l'acte pédagogique, est ralenti par deux obstacles : celui-ci n'est qu'une hypallage de personne, un individu qui se cache derrière le masque de ce que le maître a supposé comme devant être un apprenant, qui accepte de jouer le jeu. Et qui joue un rôle simulé. L'enseignant traite donc avec un code, formé par l'école même au métier de l'apprenant, et dont il voudrait faire un être conforme à son profil. Dans ce cas, l'apprentissage comporte forcément de l'accidentel. Par conséquent, cet apprenant, moderne ou non, est le résultat d'une représentation idéale plus que l'identification d'un sujet ; représentation moulée dans des comportements manifestes et extrapolés, par l'histoire personnelle de chacun des acteurs, par leur histoire partagée, par une image stéréotypée, scénarisée, codée, modalisée et théâtralisée, volontairement ou inconsciemment, par l'institution, par l'enseignant et par l'apprenant lui-même. (Bel Lakhdar, 2017, p. 179)

D'hier à aujourd'hui, les rôles de l'enseignant

Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères sont susceptibles d'apporter des éclairages nouveaux sur le processus d'enseignement/apprentissage qui constitue la pierre angulaire de la Didactique des Langues Étrangères (DLE). Elles peuvent susciter de nouveaux chantiers dans ce dernier domaine autour des profils d'apprenants, de l'enseignant, de la structuration de la matière à enseigner.

A ce propos, l'acte d'enseigner est appréhendé de la manière suivante :

L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. En revanche, l'appropriation linguistique hors de la relation de la classe sera réputée non guidée. (Cuq et Gruca, 2005, p.123)

Ainsi, le discours pédagogique actuel gravite autour de deux options de vue opposées : "pédagogie centrée sur l'enseignant" et "pédagogie centrée sur l'apprenant". Notons que les deux angles coexistent encore dans le système scolaire et universitaire marocain.

Dans le premier, la situation est structurée autour de la prestation du maître ou du professeur qui dispense des informations valides scientifiquement et culturellement. Il s'agit de fasciner ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé. C'est le représentant de la norme. Dans le second, la situation est organisée autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances. On met en place des "contrats" à partir d'objectifs négociés avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre "actif" et de le faire participer à sa propre évaluation (Meirieu, 2000).

La didactique a mis en relief les rôles ordinaires de l'enseignant qui tournent autour de trois vecteurs capitaux : détenteur d'information, animateur et évaluateur (Dabène, L, 1984, pp. 39-46.). Mais actuellement d'autres fonctions, côtoyant l'essor technologique et didactologique, font florès.

Fonctions habituelles de l'enseignant des langues étrangères

Une fonction de vecteur d'information qui se réalise par une série d'opérations d'informations explicites. Nous en distinguons trois catégories selon le type de métadiscours qui en représente la réalisation discursive :

Le métadiscours informatif est la réalisation la plus simple. Nous appelons ainsi toute actualisation autonymique d'un élément quelconque de la langue étrangère. C'est le cas de la réponse du professeur dans l'échange où l'apprenant demande la traduction d'un mot dans une langue étrangère. La fonction d'information peut aussi se réaliser par la paraphrase puisque l'enseignant peut prendre le pli de paraphraser les énoncés produits par les apprenants en y introduisant un terme nouveau.

Le métadiscours explicatif est mis en œuvre par l'enseignant pour élucider le sens d'un segment. Cette opération peut se manifester sous une assez grande diversité de réalisations : définition, énumération, synonymie, antonymie, etc. Les voies d'accès au sens sont diverses et c'est au praticien de les faire fructifier en fonction des capacités cognitives de ses apprenants. C'est pourquoi il doit recourir constamment à la reformulation pour réussir sa tâche

pédagogique. Un bon enseignant pratique toujours de la reformulation, de « la digression », de l'autrement-dit, de l'autrement-fait au sens de Peytard et Moirand (1992).

Reformuler consiste alors à formuler clairement. Dans la même veine, Rabatel (2007, p. 87) avance que la spécificité de la reformulation réside dans ce qu'elle a pour fonction de « construire le sens des énoncés ». Dans son étude, Kanaan (2011) voit que la reformulation engloberait la quasi-totalité des phénomènes langagiers de la paraphrase jusqu'à la réinterprétation en passant par la nomination, la définition, l'exemplification, la généralisation et la correction. Il est question : "d'une multitude d'actions disponibles dans et par le discours comme expliquer, paraphraser, exemplifier, nommer, définir, résumer, récapituler, ajuster ou corriger, toutes ces actions étant opérées sur une première formulation et portant sur le même état de choses." Kanaan (2011, p. 102)

Le métadiscours descriptif vise à rendre compte de la constitution et du fonctionnement de la langue- objet en tant que système. Il recouvre ce qu'il était convenu d'appeler la grammaire explicite mais la déborde largement vu qu'il englobe toutes sortes d'informations métalinguistiques. Il est habituel de différencier la norme descriptive de la norme prescriptive. Le type de la norme varie d'après la discipline : c'est le linguiste qui s'occupe de la norme descriptive, quant au grammairien, son centre de gravité est la norme prescriptive.

Une fonction de meneur de jeu : dans la mesure où la classe de LE s'établit essentiellement à base d'échanges oraux, c'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers. Il est vrai que cette fonction peut être plus ou moins contraignante et le guidage pédagogique peut s'exercer de façon plus ou moins directif. Cependant, même dans le cas d'une classe fort peu traditionnelle où les apprenants semblent mener librement leurs échanges, c'est généralement l'enseignant qui lance la balle et propose les activités. Cette seconde fonction s'actualise par toute une série d'opérations régulatrices de discours. Ainsi, l'enseignant est responsable de la gestion des séances, son rôle consiste à exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe. Dans cette optique, certains chercheurs ont mis en relief l'apport des interactions langagières en classe de langue à la didactique des langues (cf. ELA n°55).

Certaines investigations en psychologie cognitive se sont focalisées sur les traits de personnalité des apprenants pour déterminer le caractère du « bon apprenant », préparer des auto-apprentissages et pour optimiser les travaux de groupe. Certaines variables sont néanmoins difficiles à saisir pour l'enseignant. La prise en compte des critères psychologiques en jeu dans la classe de langue conduit à s'interroger sur les styles d'apprentissage des apprenants.

Une fonction d'évaluateur : L'évaluation demeure la substantifique moelle de l'apprentissage pour la bonne et simple raison qu'elle révèle le fossé entre la théorie et la pratique de tout acte d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, elle révèle le constituant du triangle didactique qui fait défaut, qui inhibe la performance pédagogique. Dans la mesure où l'enseignant représente pour les apprenants et la société la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage. Il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme. On réduit souvent cette évaluation à ses aspects formels et institutionnalisés (notations, appréciations et diverses formes de certifications) en oubliant qu'elle s'exerce à chaque moment de l'échange pédagogique par le seul fait de la présence de l'enseignant dans certains cas même si elle se résume à un simple échange de regards. La

remarque nous a été faite plusieurs fois par des formateurs d'adultes en langue étrangère : la seule façon d'obtenir que les apprenants se regardent et dialoguent vraiment ensemble, c'est de quitter la salle pour l'enseignant ! La fonction évaluative peut ainsi s'actualiser de la façon suivante :

- Par des opérations appréciatives, jugements de valeur portés sur la production ;
- Par des opérations correctives produisant l'énoncé correct destiné à remplacer le discours déviant de l'apprenant ;
- Par des opérations indirectes qui sont les reprises par l'enseignant d'un énoncé correct produit par un apprenant. Cette reprise signifie pour l'enseignant « un label de qualité », « un bon pour apprendre ».

Grosso modo, ce sont ces trois fonctions cardinales qui, à notre sens, organisent et structurent la communication au sein de la classe de langue. On ne peut pas avoir la prétention de rendre compte de l'ensemble des réalisations langagières qui constituent les manifestations discursives de ces opérations.

L'enseignant, roseau qui plie à tout vent, est-il suffisamment formé pour se mettre au diapason de l'évolution didactique et des réformes pédagogiques qui touchent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le FLE au lycée qualifiant marocain ?

On constate clairement que des différences d'efficacité (ou d'équité) entre enseignants, établissements et systèmes scolaires existent, mais comprendre pourquoi certains sont plus efficaces que d'autres s'avère difficile. De même, améliorer les performances des moins efficaces s'avère ardue. (Meuret, 2017)

Fonctions récentes de l'enseignant

En définissant les devoirs et les obligations de chacun, les instances éducatives mettent au premier plan l'intérêt de l'apprenant au-dessus de toute considération. S'inspirant des nouvelles approches en didactologie/didactique des langues et des cultures étrangères, ces instances veulent assurer un enseignement actif où le rôle de l'enseignant se limite à celui de guide, d'animateur et de vulgarisateur de la connaissance. L'apprenant n'est plus astreint à supporter la connaissance de l'enseignant sur telle ou telle œuvre ou séquence didactique. En principe, il doit être dynamique, motivé et impliqué dans le processus didactique et concourt à la construction de son savoir et de son savoir-faire. L'apprenant est ainsi placé au centre de l'action pédagogique. Pour réaliser son autonomie, il doit prendre en main la gestion de son apprentissage.

Le Rapport mondial sur l'éducation intitulé Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation, publié par l'UNESCO en 1998, a recensé les tendances et les évolutions de l'éducation et des politiques éducatives qui ont une incidence sur les 57 millions d'enseignants comptés dans le monde. Ces enseignants ont un rôle clef à jouer, notamment celui de préparer les jeunes générations à contribuer à la réalisation d'un espoir : que le siècle prochain voit l'avènement d'un monde plus juste socialement, plus tolérant et plus pacifique.

A ce propos, l'école développera chez le futur citoyen la tolérance, la compréhension internationale et le respect des droits de l'homme. Ainsi, les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont un facteur important mais la qualité et la pertinence de l'éducation dépendent avant tout des enseignants. La façon dont ceux-ci sont formés et préparés à leurs tâches est un indicateur clé du niveau de qualité et de pertinence que l'on recherche dans l'éducation. Récemment, la formation des maîtres devrait s'ouvrir davantage sur de nouveaux

domaines d'intervention pluriculturels et plurilinguistiques d'une part, et une sensibilisation croissante aux enjeux socioculturels et politiques de l'apprentissage des langues d'autre part.

D'après Rayou (2017), l'école se trouve dans la contrainte de faire face à une élévation très importante des connaissances et compétences demandées d'une population d'élèves devenue beaucoup plus hétérogène. Mais proposer des réformes qui ne prennent pas en compte l'attitude des enseignants est un échec. A cet égard, les recherches francophones mettent l'accent sur la disparité entre la prescription infinie d'objectifs et la sous-prescription chronique des moyens pour les atteindre ou sur le malaise ou le désarroi qui peut résulter de ces situations dans lesquelles on ne peut jamais accomplir la mission pour laquelle les enseignants ont été recrutés. L'une des possibilités est de :

"Structurer des communautés d'enseignants en réseaux pour développer plus rapidement les capacités à améliorer les résultats de l'école semble une idée bien plus féconde que les pratiques ordinaires d'injonctions formelles descendantes ou informelles ascendantes. Mais emprunter cette piste pose simultanément la question de la construction de ces réseaux et celle de la nature des savoirs qui y circulent et s'y développent". (Rayou, 2017, pp 41-42)

D'autres chercheurs ont élargi les rôles que doit accomplir l'enseignant en classe à l'instar de Barbot (2000) et Hirschsprung (2005). Selon elles, l'enseignant actuel demeure un animateur, un conseiller, un formateur, un médiateur, un tuteur, un concepteur et un administrateur. Cela atteste qu'il y a parfaitement une mutation ; ses fonctions récentes demeurent problématiques et dépendent essentiellement des changements dans sa situation professionnelle générés par l'intégration des Technologies de l'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE), des comportements socioculturels, aux motivations des lycéens et à la nécessité de redonner aux systèmes éducatifs une efficacité réelle, en accord avec les nécessités de composition de la société actuelle.

Dans cette optique, Porcher (2004) fait intervenir des stratégies dans le dispositif didactique de l'enseignant de langue. La première est la cohérence, c'est-à-dire du lien entre ses cours successifs afin que l'apprenant y perçoive une unité, une progression officielle ou individuelle. La seconde, il doit leur assigner des tâches concrètes ayant une place définie dans la construction d'un savoir-faire ; celles-ci doivent être à la fois vectorielles (orientées vers un but) et variées, pour être en même temps efficaces et amusantes.

Pour la mise en œuvre de toutes ces fonctions, le professeur est obligé, aux yeux de Porcher, d'avoir une personnalité appropriée : ouverture d'esprit, disponibilité, respect de l'autre, aptitude à la sérénité pour établir une situation de confiance, fortes capacités relationnelles, attitude de partenariat vis-à-vis de l'apprenant. L'auteur insiste ainsi sur l'importance des formations favorisant le passage de la profession d'enseignant à celle de consultant.

Ainsi, la mission de l'enseignant dans ce contexte est plurielle. Quels que soient la situation d'enseignement et le dispositif adopté, sa présence est toujours forte : il aménage l'apprentissage, choisit les supports et les met en relation, de la façon qui lui semble ajustée, donne les consignes et évalue le chemin parcouru.

Dans la perspective de l'approche actionnelle, l'éducateur est devenu un médiateur, un facilitateur, qui guide l'apprenant et lui montre la voie propice à suivre. A coup sûr, le dessein de l'enseignant est de combler les besoins, les attentes et les intérêts des apprenants, de mettre à leur disposition les outils nécessaires à la tâche. De ce fait, le vrai rôle de l'enseignant est de

contribuer fortement à la réalisation de l'autonomie de l'apprenant et de le rendre capable de suivre lui-même son apprentissage et de s'auto évaluer.

L'enseignant a pour cible de produire un cadre adapté à la situation d'enseignement/apprentissage pour rendre à la tâche sa dimension sociale. Cet acte favorise, autant que faire se peut, l'autonomisation des apprenants en mobilisant leurs savoirs, leurs savoir-faire et les outils dont ils disposent leur permettant ainsi de découvrir d'autres stratégies qui serviront à accomplir des tâches et des fonctions ultérieures. La variété demeure une caractéristique principale des tâches :

"La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins des activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi tels que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc..."(Le conseil de l'Europe, 2001, p.121).

Dans la même optique, selon Puren (2006), la perspective actionnelle suppose une nouvelle orientation de l'enseignant dans la conduite de sa classe et dans les tâches qu'il suggère à ses apprenants. Il devrait mettre les documents, la compétence d'apprentissage et enfin la communication au service de l'action (Puren, C, 2006). C'est pourquoi tous les praticiens doivent pouvoir tirer profit d'une formation de niveau universitaire dans la ou les disciplines qu'ils enseignent ainsi qu'une formation pédagogique.

Conclusion

Dans le domaine didactique au Maroc, il y « a du pain sur la planche ». Les réformes de l'enseignement ont tendance à oublier un acteur de l'enseignement/apprentissage fondamental pour l'accomplissement des visées assignées à l'enseignement du français : l'enseignant. Les approches par compétences ont piloté l'acte pédagogique vers l'apprenant ; c'est une piste fructueuse à défricher en recourant aux théories constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage, mais négliger l'enseignant ou le prendre pour un être savant capable de tout enseigner est une maladresse impardonnable.

Nombreux sont les professeurs qui n'ont jamais été formés pour enseigner les œuvres intégrales au lycée. De plus, ils ignorent, dans leur majorité, l'approche actionnelle. De même qu'ils ont besoin d'être formés en linguistique textuelle pour pouvoir évaluer la cohérence/cohésion du texte, voire en didactique du texte en vue d'enseigner le texte littéraire qui exige des approches multiples et une inventivité pédagogique. Face à cette situation, l'enseignant doit dépasser les querelles du passé et affronter les défis du futur. S'il est doté de la formation sérieuse, il participera indéniablement à la réussite de la réforme actuelle du système de l'Education et de Formation du fait qu'il est constamment entre deux discours : celui du savoir et celui de l'apprenant ; d'où le rôle capital de la formation qualifiante.

Quant aux apprenants, incontestablement, ils n'apprennent pas aujourd'hui comme il y avait des lustres. Toutefois, la méthode d'appropriation diverge dans différentes régions du globe. À une ère où chacun reconnaît l'obligation de prendre en compte les dissemblances de rythme, de style ou encore de stratégies d'apprentissage, il est vital de donner une priorité à la relation curriculaire, à la relation d'enseignement et à la relation d'apprentissage, vu que

l'approche et les activités exploitées à bon escient pour une classe peuvent s'avérer complètement inadaptées et, donc, inopérantes pour une autre classe ou une autre filière.

L'éducation est une philosophie, une technique et un art. C'est du côté de l'alphabétisation, de la formation professionnelle, du recyclage, de la politique culturelle et d'une véritable démocratisation de l'enseignement que toute société en devenir doit chercher des issues à la plupart des contradictions et des obstacles qui l'ébranlent.

Références bibliographiques

1. Amsidder, A. (2001). La construction de récits écrits en français langue étrangère chez des lycéens marocains : anaphores et cohésion. Thèse de doctorat d'Etat en Didactique du FLE. Université Ibn Zohr, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir.
2. Barbot, M-J. (2000). Les auto-apprentissages. Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International.
3. Bel Lakhdar, A. (2017). Tradition et modernité pédagogiques au Maroc. Vol.1 : Former et éduquer l'outre-sujet. Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement. Université Mohamed V, FSE, Rabat.
4. Besse, H. (2011). Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR. Français dans le Monde Recherches et applications n° 50 : contextualisation du CECR. Le cas de l'Asie du Sud- Est. Juillet 2011.
5. Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues – Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier.
6. Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Éditions Didier.
7. CUQ, J-P., GRUCA, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection français langue étrangère. P.U.G.
8. CUQ, J.-P. (Dir.) (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Clé International.
9. Hirschsprung, N. (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Collection Nouvelle Formule. Hachette Français langue étrangère.
10. Galisson, R. (1980 a). D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, CLE International.
11. Galisson, R. (1980 b). Préambule. Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Paris, CREDIF, LAL, Hatier.
12. Galisson, R. (1982). D'autres voies pour la didactique des langues. Paris, CREDIF, LAL, Hatier.
13. Galisson, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, « évolution » ou « révolution » pour demain ? Le Français dans le Monde, 227.
14. Galisson, R. (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire, Études de Linguistique appliquée, n°79, juillet-sept.1990, Didier Erudition.
15. Germain,C. (1995). De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues. Revue de l'ACLA, 16/2 pp 25-38.
16. Germain,C. (2001). La didactique des langues : une autonomie en devenir. Français dans le Monde, numéro spécial : théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones.juillet 2001.
17. Kanaan, L. (2011). Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones, Thèse de doctorat, Orléans.

18. Meirieu, P. (2000). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 UNESCO : HORIZON 2020. Repéré le 4 avril 2018 à : <https://www.meirieu.com/rapportsinstitutionnels/unesco2020.pdf>
19. Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Collection Langues vivantes, Français langue étrangère. Hachette Éducation.
20. Rabatel, A. (2007). « Répétitions et reformulations dans l'Exode : co-énonciation entre Dieu, ses représentants et le narrateur », in : M. Kara (éd.), Usage et analyse de la reformulation, Recherches linguistiques 29, p. 75-96.
21. UNESCO. (2010/11). Données mondiales de l'éducation VII Ed. 2010/11. Repéré le : 4 avril 2018 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216443f.pdf>
22. UNESCO. (1998). Rapport mondial sur l'éducation 1998 Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation : Repéré le 6 avril 2018 à : <unesdoc.unesco.org/images/0011/001108/110824fb.pdf>
23. Widdowson, H. (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris, CREDIF, LAL.

Probing School Culture as the Key to Effective Educational Change

Abderrahim Amghar

University of Sidi Mohammed Ben Abdellah, Morocco

aamghar6@gmail.com

Overview

In developing countries such as Morocco, research in education has long focused on the methods and techniques likely to improve learning in individual classrooms and eventually enhance the quality of education served across schools nationwide. The norms, values or, more broadly, cultures prevalent among actors within schools, namely teachers and administrators, have largely been overlooked by educational researchers. The purpose of this study is to highlight the critical role of school culture in enhancing the quality of education across schools in national and international contexts. Specifically, the chapter examines theoretical literature to pinpoint the meanings, levels, and components of school culture, and empirical literature, to underscore what types of school cultures facilitate or impede school improvement according to the research evidence. Overall, the chapter shows why there is a need for an alternative approach to educational change in which school and government leaders, particularly in developing nations, focus their efforts on re-culturing rather than simply restructuring (Fullan, 2007), and the life of schools, the values domain, not only the system world, the technical-instrumental domain (Sergiovanni, 2003).

Keywords: school culture, educational change, school change, educational leadership

Introduction

School structure and culture are closely intertwined, and both are key to effective leadership. Yet, given its complex and subtle nature, culture within schools merits a more detailed examination, one which can demystify its role in the change process. Leadership by any group of people within any organization is unlikely to yield results without an appropriate understanding of culture and its effect on action. Deal (1985) maintains that:

Understanding the symbols and culture of a school is prerequisite to making the school more effective.... Unless improvement strategies and programs are guided by a sensitive awareness of the role played by school culture, the effective schools movement could collapse under its own weight. (p. 602)

Leadership loses direction and purpose and remains impotent when not built on a strong comprehension of culture as it pertains to individuals, schools, and nations at large.

The importance attached to culture, the software of schools as Hofstede, Hofstede, and Minkov (2010) call it, springs from the fact that it is eventually what makes change happen or fail. Barth (2002) states that:

A school's culture has far more influence on life and learning in the schoolhouse than the president, the state department of education, the superintendent, the school board, or even the principal, teachers, and parents can ever have. (p. 6)

There is a close relationship between cultures and practices within schools in the sense that effective cultures are often linked to productive teaching and learning practices and vice versa. It is how people think and feel that wields direct influence on student learning rather than policies, which are important for what they represent and express but not for what they accomplish (Deal, 1985). In this respect, Fullan and Hargreaves (1991) maintain that:

However noble, sophisticated, or enlightened proposals for change and improvement might be, they come to nothing if teachers don't adopt them in their own classrooms and if they don't translate them into effective classroom practice. (p. 13)

In other words, what happens within schools is mainly a function of their overall cultures, which determine whether and how members proceed with creating or implementing ideas for change.

Definitions of School Culture

While there is no single agreed-upon definition of culture, there is a wide consensus among researchers (e.g. Maslowski, 2001; Schein, 2004; Deal & Peterson, 2009) about the ingredients of which it is composed, namely norms, rituals, ceremonies, and shared values and behaviors. These constitute the major components of culture, whether it is of schools, other organizations, or whole nations.

To start with, school culture mainly consists of rituals, ceremonies, and shared norms and values which shape people's attitudes, feelings, and behaviors and act as a code of

conduct premised on previous experiences and meanings derived from them (Peterson, 2002; Barth, 2002; Fullan & Hargreaves, 1991). Peterson (2002) defines school culture as:

The set of norms, values and beliefs, rituals and ceremonies, symbols and stories that make up the "persona" of the school. These unwritten expectations build up over time as teachers, administrators, parents, and students work together, solve problems, deal with challenges and, at times, cope with failures. (p. 1)

Similarly, Barth (2002) describes school culture as:

A complex pattern of norms, attitudes, beliefs, behaviors, values, ceremonies, traditions, and myths those are deeply ingrained in the very core of the organization. It is the historically transmitted pattern of meaning that wields astonishing power in shaping what people think and how they act. (p. 6)

On the other hand, Fullan and Hargreaves (1991) describe culture in terms of the beliefs and expectations that drive action and govern relationships within the school environment. They point out that culture refers to:

The guiding beliefs and expectations evident in the way a school operates, particularly in reference to how people relate (or fail to relate) to each other. In simple terms, culture is "the way we do things and relate to each other around here. (p. 37)

Moreover, Maslowski (2001) defines school culture as "the basic assumptions, norms and values, and cultural artifacts that are shared by school members, which influence their functioning at school" (p. 8-9). He draws a distinction among three interrelated facets of culture: content, homogeneity, and strength. The content of culture refers to "the meaning of its basic assumptions, norms and values as well as cultural artifacts that are shared by members of the school" (Maslowski, 2001, p. 12). Homogeneity represents the extent to which these assumptions, norms, and values are shared and endorsed across the school while the strength of culture concerns the level of influence it has on attitudes and behaviours (Maslowski, 2001). To provide a clearer understanding of culture, Tagiuri (1968) distinguishes culture from three other related concepts: ecology, milieu, and social system. He maintains that culture consists of "the norms, values, and meaning systems shared by members of a school" (cited in Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998, p. 554). It is distinct from the ecology of the school (the physical plant, equipment, and setting), its milieu (the sociocultural background of students, teachers, and community), and its social system (organizational structures and operating procedures) (cited in Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998).

Regarding culture in organizations in general, several definitions are cited here to further clarify the notion of culture, its essence, and its manifestations. For example, Schein (2004) describes organizational culture as:

A pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, which has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems. (p. 17)

Culture, as also indicated by Peterson (2002), Barth (2002), and Fullan and Hargreaves (1991), does not emerge or develop arbitrarily but is rather based on experiences and how they have been interpreted in terms of their effectiveness and benefits. Other definitions of organizational culture include those formulated by Ouchi (1981), Deal and Peterson (2009), and Deal (1985). Ouchi (1981: 41) indicates that culture concerns the “systems, ceremonies, and myths that communicate the underlying values and beliefs of the organization to its employees” (qtd. in Hoy, 1990, p. 156). Deal and Peterson (2009) affirm that culture encompasses “the stable, underlying social meanings that shape beliefs and behavior over time” (p. 6). Deal (1985) adds that culture is “an expression that tries to capture the informal, implicit—often unconscious—side of business of any human organization” (p. 605). The importance of these definitions lies in the fact that they all focus on the deeper levels of culture, variably called “basic assumptions” (Schein, 2004), “underlying values and beliefs” (Ouchi, 1981), “underlying social meanings” (Deal & Peterson, 2009), and “the implicit—often unconscious—side of business” (Deal, 1985). These convey that culture essentially consists of the deep-seated beliefs shared by a group of people and expressed in rituals, norms, and ceremonies. As Busher (2006) emphasizes, the different components of culture mutually affect one another, and no linear relationship exists among them.

Organizational culture is closely related to national or societal culture; neither one can thrive and achieve results without support from the other. The definitions assigned to national culture and organizational culture are similar in many ways, except that the former concerns a whole nation while the latter pertains to organizations within a given nation. For instance, Dimmock and Walker (2000) describe societal culture as “the values, customs, traditions and ways of living which distinguish one group of people from another” (p. 308). For Hofstede et al. (2010), culture constitutes “the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others” (p. 6). They note that culture is learnt unlike human nature, which is inherited, or personality, which represents the unique mental attributes that do not have to be shared with others.

Overall, culture within schools or any other organization is a complex concept intertwined with many variables such as social relationships, gender, ethnicity, socioeconomic status, history, political context, and national discourse on education (Busher, 2006). It does not consist of enclosed and consistent meanings that can be derived independently of the temporal, spatial, and sociopolitical context (McLaren, 1991). Culture, for example, cannot escape the influence of power and privilege; it can be manipulated to express competing or conflicting discourses (McLaren, 1991). As Foucault (1977) indicates, culture can function as a conduit of power to advance and sustain the interests of the elites (cited in Busher, 2006). In short, culture has historical and ideological underpinnings. It is pervasive and dynamic rather than bounded and static, and it can serve to achieve common or self-interest.

Levels of Culture

There are three major levels of culture represented by basic assumptions, values and beliefs, and norms and artifacts (Hoy, 1990; Goldring, 2002; Schein, 2004). Basic assumptions, the deepest level of culture, concern people's fundamental beliefs about interpersonal relationships, human nature, truth, reality, and the environment (Hoy, 1990). They are unconscious, taken-for-granted beliefs, perceptions, thoughts, and feelings that shape behaviors and actions (Schein, 2004; Goldring, 2002). Values and beliefs, which constitute a less abstract level of culture, comprise how people think and behave (Hoy, 1990) and their espoused strategies, goals, and philosophies (Schein, 2004). Examples of values include interaction, trust, cooperation, and teamwork (Hoy, 1990). These are deemed less abstract because they can be expressed in relationships and actions within organizations (Goldring, 2002). Norms and artifacts reflect the most visible layer of culture and consist of the unwritten or informal expectations that influence how people think, feel, and behave (Hoy, 1990). Norms include "unwritten and informal expectations that influence behavior" (Hoy, 1990, p. 158) while artifacts comprise "all the phenomena that one sees, hears, and feels" when experiencing a new culture (Schein, 2004, p. 25). They include aspects such as how time and space are used, how meetings are organized, how communication and conflict are managed, and how celebrations are held (Goldring, 2002). In brief, norms and artifacts concern all visible organizational structures and processes (Schein, 2004). While basic assumptions, the deepest level of culture, might have greater influence on the less abstract levels (shared values and beliefs, and norms and artifacts), all three mutually affect one another. Changes at any one of these levels can produce changes at the others (Goldring, 2002). In addition, the three layers of culture reveal that improving any sort of practice is a very delicate and complex task. Culture, as Schein (2004) affirms, involves deep-rooted beliefs or assumptions that can work as defense mechanisms against attempts to cultivate new cultures or against what could be seen as a cultural invasion. As a result, efforts need to be directed at reducing the fear and anxiety that often accompany change by exploring the beliefs and values underlying action and developing a well-deliberated scheme to influence assumptions towards achieving desired outcomes. Rather than ignoring, rejecting, or suppressing fear and anxiety, leaders need to show understanding and provide support so that members can display similar commitment to invest adequate time and effort in achieving the proposed change (Schein, 2004).

Composition of Culture

There is a wide agreement among researchers (e.g. Deal, 1985; Busher, 2006; Bolman & Deal, 2003) about the ingredients of which culture is made. For example, Busher (2006) summarizes the main components of culture into symbols and rituals, customs and myths, language and style of communication, actions and people praised or reprimanded, stories of success or failure, explicit and implicit rules of behavior, and goals and mission of the school. According to Bolman and Deal (2003), culture comprises rituals, ceremonies, stories, myths, metaphors, vision, and play and humor. While focus is laid on school culture, a brief overview of the key elements constituting culture in general is provided in order to further clarify the terminology and pinpoint the major cultural forces at work within organizations.

Drawing on Deal (1985), Busher (2006), and Bolman and Deal (2003), the core

components of culture can be summarized in rituals, ceremonies, stories, and metaphors. Rituals represent the day-to-day behaviors and actions in relation to communication, management, and how work is conducted (Deal, 1985). They serve to achieve several important functions in schools; they create order and clarity, establish predictability to deal effectively with complex issues, reinforce positive traditions and values, and inject everyday practices with meaning and structure. Also, among the functions of rituals are establishing bonds among members, providing socioemotional support in times of celebration or tragedy, and creating opportunities for entertainment in order to stimulate motivation and reduce stress (Bolman & Deal, 2003). Compared to rituals, ceremonies are usually “grander, more elaborate, less frequent occasions” (Bolman & Deal, 2003, p. 264). They are annual or semi-annual meetings for purposes such as rallies, retreats, assemblies, sports contests, graduation ceremonies, retirement parties, parents’ nights, etc. (Deal, 1985). Ceremonies are important means for socialization, stabilization, reassurance, and communication; they serve to mark important moments in the history of the school and in the lives of faculty and staff (Bolman & Deal, 2003). On the other hand, stories are accounts of memorable events and accomplishments that reflect and promote cherished values within the school (Deal, 1985). They provide comfort, reassurance, direction, and hope, and communicate information, values, and ethics. Stories serve to honor the sacrifices and achievements of members and inspire those inside and outside schools (Bolman & Deal, 2003). Finally, metaphors involve a creative and refined use of language that bends the meanings of words to promote and accomplish shared goals. Metaphors rely on blending speech with important historical events or figures to create inspiring images and convey powerful messages. They “capture subtle themes that normal language can overlook... [and] compress complicated issues into understandable images, influencing out attitudes, evaluations, and actions” (Bolman & Deal, 2003, p. 267-8). Clearly, the four components (rituals, ceremonies, stories, and metaphors) represent the observable levels of culture, but they remain strong indicators of the deeper aspects such as assumptions.

With respect to culture in the school context, researchers such as Busher (2006), Higgins-D’Alessandro and Sath (1998), and Deal and Peterson (2009) put forward elaborate frameworks having somewhat different foci but all bringing forth various cultural aspects pertinent to schools. Busher (2006) provides a detailed framework of school culture consisting of four major components: customs and conventions, beliefs, rituals and symbols, and language. A similar model of school culture is proposed by Higgins-D’Alessandro and Sath (1998) and comprises four major dimensions: normative expectations, student-teacher/school relationships, student relationships, and educational opportunities. While it is similar to Busher’s (2006) framework in many respects, Higgins-D’Alessandro and Sath’s (1998) model tends to assign more importance to students’ values and behaviors inside and outside schools. Yet, both models underscore the values defining relationships between and among students, teachers, and administrators.

Given the centrality of beliefs and values in the makeup of culture, Deal and Peterson (2009) focus on the informal networks of social actors within schools. Such networks reflect the nature of attitudes and behaviors existing among teachers and therefore constitute a major component of school culture. Deal and Peterson (2009) classify these networks into positive and pro-change, and negative and anti-change. Those deemed positive consist of players such

as navigators, nodes, compasses, explorers and pioneers, and spirit guides, who all perform several important roles elemental to improvement.

- Navigators help their schools navigate safely through challenges and crises by suggesting ideas, developing solutions for problems, and working to achieve desired outcomes.
- Nodes help circulate information of value to other members of the school, whether it be related to curriculum, instruction, official guidelines, or any other relevant news.
- Compasses act as role models for productive values; they promote positive attitudes and behaviors through actions and emotions.
- Explorers and pioneers contemplate and devise new ways of teaching and learning. They enjoy experimentation and show willingness for collaboration and sharing with colleagues.
- Spirit guides act as sources of wisdom and provide spiritual guidance for colleagues (Deal & Peterson, 2009).

The schools where such informal networks are dominant usually reflect substantial improvement sustained by dynamic actors, whose efforts culminate in organic change.

Conversely, the negative networks consist of players that seek to sabotage change and perpetuate the status quo by acting as saboteurs, pessimistic tale-tellers, keepers of the nightmare, negaholics, equipment and resource vultures, or rumor mongers. These players think and behave in ways that impede progress and weaken schools.

- Saboteurs conspire and employ tactics to stop or fail attempts at improvement and innovation.
- Pessimistic tale-tellers constantly invoke and recount stories of failure, unresolved problems, and lost opportunities.
- Keepers of the nightmare always remind colleagues of ideas, dreams, and hopes that could not be achieved.
- Negaholics always have negative, unfavorable, or pessimistic views towards new ideas.
- Equipment and resource vultures monopolize and seize any materials available for use by faculty and staff.
- Rumor mongers try to find or make up stories to tarnish good reputations (Deal & Peterson, 2009).

The schools where such networks of players are dominant have little or no chance of success. Without proactive involvement on the part of teachers, achieving lasting and meaningful change remains very unlikely. The informal networks of players, therefore, constitute strong indicators of the strength or weakness of school culture. Because they reflect the deepest levels of culture and exert a powerful impact on other cultural aspects of schools, these networks need to receive close attention from leaders and decision makers.

The insights provided here by Busher (2006), Higgins-D'Alessandro and Sath (1998), and Deal and Peterson (2009) reveal that culture permeates all levels of school life. Culture is everywhere; it is in what people say, how they think, how they behave and feel, what they do, and how they relate to one another (Deal & Peterson, 2009). In fact, the three insights can only provide an understanding into the core components of culture but cannot capture all possible aspects. There are other subtle, unspoken, and invisible features that vary across time

and space and that escape description. Such features reside mainly in deep-seated beliefs and values prevalent among members of the school and community at large. The frameworks explored above are not by any means exhaustive in their description of what culture is. Instead, they are meant to be angles from which to approach and discern the nature of culture which, according to McLaren (1991), has no specific boundaries or unified and static meanings.

Strong versus Weak Cultures

There is no doubt that an appropriate understanding of culture is elemental to the success of school change. It is especially important to understand what cultural characteristics of the school are productive and need to be reinforced and what are negative and need to be reduced or contained. While it is difficult to identify with precision all different characteristics of strong and weak cultures, which are largely fluid and tacit, the focus is placed on more observable aspects, mainly norms and values. The latter, as indicated by Hoy (1990) and Goldring (2002), can help unearth and even transform the deepest levels of culture. The aim, therefore, is to provide an adequate understanding into the nature of strong and weak cultures by focusing on aspects that are visible but also predictive of those that are subtle and elusive.

Characteristics of Strong Cultures

Strong cultures have recognizable features consistent across time and space and agreed upon by researchers (e.g.; Goldring, 2002; Peterson, 2002; Saphier & King, 1985; Seashore Louis & Wahlstrom, 2011). The most important among these features are collaboration, shared decision making, innovation, communication, shared vision, and traditions (Negis-Isik & Gursel, 2013; Goldring, 2002; Busher, 2006). Each of these plays an important role in the success of the school: collaboration helps carry out school-wide improvement projects; shared decision making allows members to exert influence on events across the school; innovation helps establish and maintain the practice of challenging existing assumptions; communication creates understanding and strengthens coordination; shared vision provides direction and purpose; and traditions develop and communicate values (Goldring, 2002). Such cultural attributes, Busher (2006) notes, thrive in environments where there are trust and respect among colleagues, appropriate socio emotional and material support, profound knowledge of pedagogy, curriculum, and organizational processes, and adequate time for teachers and administrators to meet and discuss the issues of importance to the school.

In addition, Seashore Louis and Wahlstrom (2011) note that strong cultures are built around three major axes: a culture of excellent instruction, a culture of shared norms and values, and a culture of trust. The first is characterized by a wide involvement among teachers and administrators in instructional improvement driven by finding and solving problems and effectively exploiting available resources. The second involves productive professional networks and communities of teachers collectively engaged in developing effective practices, providing feedback on instruction and pedagogy, and setting up long-term plans for school improvement. The third is considered a prerequisite for the development of the first and second. Trust boosts commitment to instructional improvement and nurtures shared values, which are both unlikely without strong relationships based on positive interpersonal qualities and driven by common interest (Seashore Louis & Wahlstrom, 2011). When meeting students' learning needs becomes the driving force of action within schools, a high level of

trust is likely to develop. It is only when action is largely driven by self-interest that mistrust creeps into the minds of actors and impairs their willingness and ability to achieve results. As emphasized by Seashore Louis and Wahlstrom (2011), there is a reciprocal relationship among the three axes identified; they do not happen in a sequence but rather in parallel. Attempts to focus on one axis but not the others will result in limited or no improvement.

More specifically, strong cultures have identifiable norms which act as informal rules and expectations that shape how people think and behave (Deal & Peterson, 2009). According to Saphier and King (1985), strong cultures have twelve major norms that perform several important functions necessary for school development:

- Collegiality includes cooperation, communication, sharing ideas, planning together, and joint development and evaluation of the curriculum.
- Experimentation involves exploring and trying new ideas without fear of being reprimanded for failure.
- High expectations imply high performance standards driven by collegiality and experimentation. Rewards are provided for those who meet the standards while those who do not are required to do better.
- Trust and confidence entail trust in teachers' commitment to improvement and confidence in their ability to achieve professional growth and develop effective instruction.
- Support consists of providing time and resources (e.g. sabbaticals, workshops, guest speakers, funds, etc.) for teachers who need help and seek improvement.
- Reaching out to the knowledge bases involves exploring what is being done in other classrooms and schools through attending workshops, visiting classes, sharing journals, etc.
- Appreciation and recognition take place through recognizing effective practice and desired behavior whether via awards, praise, notes, or emails.
- Caring, celebration, and humor include providing socio emotional support in times of celebration or tragedy in the lives of faculty and staff and arranging short gatherings for humor and laughter to stimulate motivation and enthusiasm.
- Involvement in decision making comprises seeking and implementing input from teachers on matters that affect them and their students.
- Traditions, whether related to the curriculum or ceremonies, consist of activities such as fairs, trips, and science Olympiads. Observing traditions helps build loyalty to and pride in the school.
- Honest and open communication implies freedom in voicing ideas and expressing beliefs without fear of losing esteem or damaging relationships with others.
- The protection of what's important concerns mainly protecting teachers' time for planning and instruction (Saphier & King, 1985).

These norms reflect the major characteristics of strong cultures and can serve to unveil the nature of the beliefs underlying action within schools. They are all closely interconnected; they do not happen in isolation from one another, nor do they occur in a sequence (Saphier & King, 1985). When examined carefully, the twelve norms somehow illustrate the three axes of strong cultures identified by Seashore Louis and Wahlstrom (2011). For example, experimentation, high expectations, and reaching out to the knowledge bases exemplify a

culture of excellent instruction. Traditions, collegiality, and caring, celebration, and humor represent a culture of shared norms and values. Trust and confidence, honest and open communication, and involvement in decision making epitomize a culture of trust. In brief, strong cultures have specific norms that need to be nurtured and maintained in order to achieve success.

Characteristics of Weak Cultures

Weak or toxic cultures include destructive values and behaviors that obstruct improvement; their defining characteristics are essentially the opposite of those attributed to strong cultures. For example, Reynolds (1998) identifies the following characteristics of ineffective cultures: reluctance to innovation and experimentation, preference for preserving the status quo, blame on external forces for the lack of improvement, mistrust of outsiders and what they can offer the school, unproductive relationships among members characterized by clashes, feuds, and cliques, and finally unwillingness to admit deficiencies in instruction and pedagogy. In addition to these, Deal and Peterson (2009) provide an extensive account of the characteristics of toxic cultures, which mostly include:

- a dominance of negative values and narrow self-interests coupled with a lack of enthusiasm and motivation. Emphasis is placed on rules and routine rather than experimentation and innovation.
- fragmentation and isolation evident in loyalty to subcultures of formal or informal groups rather than to the parent organization. There are widespread anti-student sentiments and a lack of collaboration and shared goals.
- hostile and destructive relationships involving deep mistrust, hostilities, and antagonism against those trying to make a difference.
- negative views towards students and a lack of interest in their academic and personal lives. Students are viewed as a burden; there is no genuine interest in addressing their learning and social needs.
- a lifeless and fractured spiritual atmosphere. There is a lack of enthusiasm, passion, excitement, and emotional connection to students. There are instead hopelessness, selfishness, and a sense of depression and disengagement.
- few positive rituals or ceremonies that bring people together. There are hardly any opportunities for celebrating accomplishments, showing appreciation for the hard work of faculty and staff, and for connecting members with the deeper purpose of the school.
- incompetence, low expectations, and apathy. Stories of incompetent and uncaring teachers, poorly performing or misbehaving students, and indifferent and strange parents abound at the school.
- opposition to change and hostile, pessimistic, and self-interested informal networks of players (Deal & Peterson, 2009).

Put briefly, toxic cultures are characterized by negativity and self-interest, fragmentation and isolation, unproductive working relationships, widespread apathy and negative views towards students, lack of positive rituals and ceremonies, incompetence and low expectations, opposition to change, and hostile informal networks (Deal & Peterson, 2009). To identify the presence of these values and behaviors within schools, a systematic

reading and analysis of culture are required. To limit their effects, a preemptive strategy is necessary. Efforts need to be focused on shielding schools against the emergence and spread of damaging values. To fulfil this task, attention needs to be directed at strengthening the positive aspects of culture, mainly those indicated by Saphier and King (1985), as a strategy to prevent or counteract the conditions that give rise to destructive cultures. Nevertheless, the task of building strong cultures within schools cannot be achieved by school leaders alone even when shaping culture is at the center of their attention. Changing culture is a very complex process influenced by many different variables inside and outside schools related to political ideologies, social statuses, religious beliefs, and overall national cultures.

Conclusion

Change in education can only be effective when grounded in an appropriate understanding of culture, i.e. how people think and perceive life, how they relate to one another, and how they interact with the environment where they operate, whether at the macro (national) or micro (organizational) level. In order to identify the values and norms that are productive and need to be reinforced and those that are negative and need to be reduced, a systematic investigation of the thinking and behavior patterns common inside and outside the school is necessary (Peterson, 2002). Undoubtedly, what leaders can do in schools cannot escape the influence of the situation where they function, which can either constrain or enable action (Spillane et al., 2004). For example, unfavorable socioeconomic and political conditions (lack of infrastructure, poverty, corruption, war, etc.) do limit improvement and can even worsen the quality of education provided. The responsibility for improvement, therefore, does not lie with schools alone but also with other political, economic, and socio-educational institutions. As Fullan and Hargreaves (1991) argue, the problem of education is systemic, and the system can only improve through collaboration, trust, and dedication within and across all institutions of a nation.

Change is not a product of circumstance but rather an outcome of interaction between people and their environment. The role of human agency constituted in how people view themselves and others and how they interact with each other is key (Spillane et al., 2004). Therefore, there is no room or excuse for fatalism within or outside schools; no matter how difficult the situation could be, people will still have some control over the course of events around them. By being self-conscious about their words, views, beliefs, behaviors, and actions, people can make a difference that may be small in magnitude but durable and meaningful. In fact, by being proactive, people can further increase their control over the forces of circumstance. When most, if not all, individuals within and across organizations work together to fulfill their duties effectively and help others do likewise, success does occur. It is the value system within schools and the nation at large that is the most decisive factor in the change process; values are admittedly difficult to change, but they are never completely outside the influence or control of people.

References

1. Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), pp. 6-11.
2. Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
3. Busher, H. (2006). *Understanding Educational Leadership: People, Power and Culture*. Maidenhead, England: Open University Press.
4. Deal, E. D., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. Deal, T. E. (1985). The Symbolism of Effective Schools. *Elementary School Journal*, 85, pp. 601-620.
6. Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Globalization and societal culture: Redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. *Compare*, 30(3), pp. 303-312.
7. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
8. Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for? Working Together for your School*. Andover, Massachusetts: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
9. Goldring, L. (2002). The power of school culture: Research show which traits of a school's culture most affect student achievement, and how schools can work toward Positive Change. *Leadership*, 32(2), pp. 32-36.
10. Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimension and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 7(27), pp. 553-569.
11. Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
12. Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), pp. 149-168.
13. Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and their Effects*. Twente, Netherlands: University of Twente Press.
14. McLaren, P. (1991). Decentering cultures: Postmodernism, resistance, and critical pedagogy. In N. B. Wyner (Ed.), *Current Perspectives on the Culture of Schools*. Brookline, MA: Brookline Books, pp. 231-258.
15. Negis-Isik, A., & Gursel, M. (2013). Organizational culture in a successful primary school: An ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), pp. 221-228.
16. Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23(3), pp. 10-15.
17. Reynolds, D. (1998). The study and remediation of ineffective schools: Some further reflections. In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in difficulty*. London: Falmer Press, pp. 163-73.
18. Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), pp. 67-74.

19. Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
20. Seashore Louis, K., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Kappan*, 92(5), pp. 52-56.
21. Sergiovanni, T. J. (2003). The lifeworld at the center: Values and action in educational leadership. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 14-24.
22. Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), pp. 3-34.

The Role of Headmasters and Community involvement in Moroccan Public Schools Improvement

Mohamed Achamrah

Mohamed V University
mohamedachamrah@gmail.com

Overview

In the 21st century, school enhancement remains an issue in many developing countries, including Morocco. Many academics have stressed the need for strong headmasters' leadership as well as solid participation of parents and teachers to improve Moroccan public schools. The key question that this chapter intends to explore is: What is the role of headmasters' leadership and community involvement in sustaining improvement in Moroccan public schools? Using a qualitative research design, this chapter explores different views and experiences of headmasters, parents and teachers, regarding improvements in Moroccan schools. Results of this study show that critical engagement of community members and the strong leadership of headmasters are driving forces to create an effective school environment. This chapter also concludes with some recommendations to encourage community participation and improve proficiencies of headmasters' leadership for better Moroccan public school improvement.

Keywords: headmasters' leadership policy, Moroccan reform, Moroccan school system

Introduction

Since 1956 until now, the Moroccan educational school system has been the focus of many debates in most wide-ranging areas of the country. Today, many reports about the Moroccan educational system have exposed the challenges faced by public schools vis-à-vis the performance of schools and students' learning achievement (World Bank Engagement in the Education Sector in Morocco; Education Emergency Programme 2009-2012; the Strategic Vision of Reform 2015-2030). In this respect, many measures and education policies have been taken place since 1956. Yet, these dealings and changes lead to the lack of continuity in Moroccan education policy. Therefore, there are other challenges, namely the uncontrolled increasing number of students in the classrooms, high levels of failure and drop-out of school rates, poor quality, lack of equipment, deficiency of teacher training, inappropriate syllabi, regional inequities, and problems with school attendance for girls. As a result, the need to create a school environment that is very beneficial for effective teaching and students' learning achievement is highly recommended. Thus, several inclusive initiatives and different slogans have emerged such as: "*no child left behind*," "*every child can read*," and "*learning for all*" as indications of quality and eminence basic education in Morocco public schools.

Academics have defined school development or improvement as an educational change initiative that emphasizes the need to enhance students' learning outcomes by strengthening schools' capacity in managing change (Akyeampong, 2004, Harris, 2002,). In this sense, Morocco has adopted a number of international agreements such as "Education for All" and "Free Compulsory Education" as part of the country's hard work to improve and advance basic schooling delivery. In short, these promises are aimed at improving the value of education for all students. Nevertheless, as noted by Chapman (2005), externally driven reform can only work when the right conditions are in place. This means that any method, approach or strategy implemented should not consider schools in general a consistent group, but instead should take the singular context and cultural capacities of these schools into consideration (Fertig, 2000, Hopkins, 2001). As indicated by Luyten, Visscher, & Witziers (2005), "if we know the features of effective schools, we can improve underperforming schools by encouraging them to adopt the characteristics of effective schools." (p. 273). This study seeks to investigate the roles displayed by headmasters and community in creating a very helpful environment for more effective teaching and learning in Moroccan public schools.

The Theoretical Framework

The study adopts the framework of school leadership (Leithwood, et al, 2004; and Marks and Printy, 2003), community participation (Weil and Gamble, 1995; Heneveld and Craig, 1996) and school improvement (Akyeampong, 2004; Chapman, 2005). These framework concepts have been developed over the years, especially in Europe and a few in the African countries. The results of these investigators address various influences that are considered operational for school improvement. The ones that come closer to the Moroccan context is that of Akyeampong (2004), mainly the role of headmasters as well as community members, as factors which come into play to impact school improvement in the Moroccan context. For all these reasons, this study investigates various operative influences for school

improvement, pointing out the role displayed by headmasters' leadership as well as the efforts of the whole community, including teachers and parents for school enhancement.

Research Questions

The overarching research questions which guide this study are:

1. What role do headmasters play in the making of school environments helpful to effective teaching and learning?
2. In what ways does community participation help create school environments for more effective teaching and learning?

The answer to the aforementioned questions may provide Moroccan public school and decision makers with significant information which could be beneficial and valuable, vis-à-vis school improvement strategies in Moroccan public schools as well as the performance of schools and students' learning achievement.

Review of Literature

Since 1956, the Moroccan educational system has undergone a number of reforms. These reforms have in most cases aimed at improving the quality of education delivery in the country. The new Moroccan Constitution of 2011 requires the Moroccan Government to provide quality education for all Moroccan children, regardless of their gender, race, religion, location or tribe. Hence, basic education in Moroccan public schools is considered an ultimate right for all Moroccan school-going children. In this respect and according to the new Moroccan constitution of 2011: "All citizens shall have equal rights in seeking education and employment" (The Moroccan Constitution of 2011, Article (13)). This means that all persons have the right to equal education opportunities with a view of achieving the full realization of that right. In this regard education is free, compulsory and should be available to all.

School enhancement in Morocco has changed over the years. In an attempt to define school improvement, guidelines were developed based on the supposition that students' learning achievements are influenced by a range of different factors, including the school, the community and home factors (Borman et al (2000). Hopkins (2001) also looks at school improvement as a distinct approach to educational change that aims to enhance learners' outcomes as well as strengthen the school's capacity for managing change. To Hopkins (2001) school improvement is to make schools better sitting rooms and spaces for students to learn. This means also that school improvement has come to stand for how schools should improve their students' achievement, taking into consideration many activities that bring about changes to create helpful settings for more effective teaching and learning.

Based on all these thoughts, many prototypes of school improvement initiatives have been developed across the globe. For this reason, Mac Gilchrist (2000) advocates that seeking for school improvement, teachers, headmasters, parents, community, civil society, education authorities, students, and all partners should share in the improvement process. This is in support of Senge's (1990) view that the headmasters' role in school improvement must change from that of a top-down supervisor to a facilitator, architect, steward, instructional leader, coach, and strategic teacher.

Likewise, community involvement remains a significant part in the improvement of public schools in Morocco. According to Weil, and Gamble (1995), community participation

refers to the active voluntary engagement of individuals and groups to change problematic conditions and to influence policies and programmes that affect the quality of their lives and others. To say it differently, community participation affords individuals chances to undertake responsibility and contribute to the progress of their community. In this concern, communities should be engaged to take part in development of public school environment for more empowerment and effective learning and teaching process.

Many readings have been devoted to education quality which depends mainly on the way schools improve teaching and learning (Gentilucci & Muto, 2007; Janerrette & Sherretz, 2007). It is a process that is strongly influenced by the quality of leadership provided. In this regard, Gudmund (2000) argues that “as an orchestra’s performance relies largely on the quality of its conductor, so does the school or pupil performance depends mainly on the headmaster?” (p. 1).

Accordingly, the central role of the headmaster in school improvement is also strongly supported by many researchers who have conducted studies about school effectiveness and improvement (Leithwood, et al 2004). These scholars hold the view that for schools to make a difference in students’ learning, they should be directed by headmasters who could make a significant and measurable contribution. Besides, Chapman and Snyder (2000) suggest that the headmaster plays a significant gatekeeping role in shaping the development of the school’s shared goals by promoting collaborative work structures and conducive learning climate. This means that school headmasters display an important role in initiating and implementing school improvement programs (Kruger, 2009). In other words, the role of headmasters in education delivery has implications for quality education and should be given attention in developing educational policies for school improvement in general.

Research Methodology

The foci of the research are the role of headmasters’ leadership, teachers and community participation in the system of school education in Morocco. Since this study seeks to understand the views as well as the experiences of headmasters and school community and how these experiences shape the school environment for schools ‘improvement, this chapter draws upon qualitative and interpretive-based research methodology. In this respect and according to Luyten, et al (2005) qualitative approaches are particularly suited for exploratory studies. The interpretations of these complex and interrelated factors responsible for Moroccan public schools’ improvement must be considered.

Participants of the Study

In this qualitative study, nine participants were selected from three different public schools in Morocco. They were three headmasters, three teachers and three parents. The participants are referred to in this study by their names (Table 1). All parents have their children in one of these schools and they also live in the communities where the schools are located. The participants were selected basically on their interest and willingness to participate in the study, relying on their long experience (from 20 to 27 years) to enrich the study; while the choice of three Moroccan public schools in the study was done purposefully based on previous judgements; mostly the three selected schools did well in the three last years (2015-2018) in terms of students’ academic achievement, mainly in their final national

exams.

Table (1): List of Participants for the Study

Pseudonyms of Schools	Pseudonyms of Headmasters	Pseudonyms of Teachers	Pseudonyms of Parents
I. G	N. M	M. J	A. F
REF	A. A	K. M	A. Z
E. M	I. M	Y. B	M. A

Data Collection Methods and Techniques

Following the methods of Kumar (2011) in the context of this research, primary data was collected through in-depth interviews. Semi-structured Interviews were conducted with nine participants, mainly (3) headmasters, (3) teachers and (3) parents. Data collection took effectively one month between January and February, 2018.

A pilot study was conducted to test the data instrument. This pilot phase was put in place to identify any modifications necessary to the research tool used in this study, in terms of the type of questions, the flow of the interviews, the language, if the questions were understood by the participants and the attitude of both interviewer and interviewees. Three people were interviewed in the pilot study –one headmaster, one teacher, and one father. The initial research questions were focused on how the participants perceived the leadership role of the headmaster in creating a helpful and promising learning environment to enhance students' performance in Moroccan public schools.

Interviews

For this study, the interview protocol framework includes certain stages: first, the researcher confirms the interview questions align with research questions of the study. Second, the researcher constructs an inquiry-based conversation to receive feedback from the participants. Third, the researcher examines each question for more clarity, simplicity, and answerability. The researcher has also received feedback on the questions through close reading of the respondents' answers.

Interviewing, as indicated by many researchers such as Kumar (2011), is one of the most common methods used for collecting data in qualitative research. Research interviews are based on the professional conversations of participants' daily lives. In this study, the interview was where knowledge was constructed through interactions between the interviewer and the interviewee (Kvale&Brinkmann, 2008, p. 2). As argued by Kvale and Brinkmann (2008), "if you want to know how people understand their world and their lives, the best way is to talk with them" (p. xvii.). In this study, the objective of the in-depth interview approach was to seek the views of the selected participants (headmasters, teachers, and parents) through different questions such as how headmasters, teachers, parents appreciated the improvements of schools they represented and what roles headmasters, teachers, parents as individuals or groups of people have played to influence improvements in the schools they represented.

Guided by one approach to interviews (Gall, et al, 2003), there was free and informal conversation during the initial interactions with the participants in order to establish the rapport. Later, the more focused research questions were introduced in an attempt to focus the

discussions towards the objectives of the study. Using subsequent telephone conversations, the participants sometimes were called in order to confirm or reject certain responses and to gain further clarifications from participants.

The interviews with each of the participants took 45 minutes. All interviews conducted in the school were audio-taped after permission had been sought. The interviews were settled to take place during the end part of the day, in most cases after formal instructional lessons finished (after 6.00 pm). However, sometimes it became necessary to interview headmasters during break hours to cross-check further emerging issues, especially from some observations and responses from previous interviews with teachers or parents. Interview protocols were developed for each group of the participants (headmasters, teachers and parents).

Table (2) Interview Guide for Headmasters, Estimated Time: 45 minutes

Participants	Questions
Headmasters	1- How do you understand the two concepts: school improvement and school effectiveness? 2- Do you find any relation between the two concepts? 3- Do you have a vision for the school? Can you talk about it? 4- How has your leadership contributed in creating helpful environment for effective teaching and learning? 5- What do you consider very strategic in the way you have conducted your leadership?

Table (3) Interview Guide for Teachers, Estimated Time: 45 minutes

Participants	Questions
Teachers	1- How do you understand the two concepts: school improvement and school effectiveness? 2- Who in your opinion have contributed to the improvements in the school you represent? 3- What specific contributions have teachers made in this school to create the environment conducive to effective teaching and learning? 4- Have you received any support from the headmaster, parents and students you teach? 5- How do you perceive the headmaster leadership and community participation in the creation of effective environment for teaching and learning in the school?

Table (4) Interview Guide for Parents, Estimated Time: 45 minutes

Participants	Questions
Parents	<ol style="list-style-type: none"> 1- Would you say that the school you associate yourself with has seen improvement? 2- Do you consider the performance of students in this school as high achievement? 3- What school factors in your view have influenced school making it a helpful context for effective teaching and learning? 4- Do parents and community contribute anything, in the form of money, labour, or decision- making to have helped the school to create a helpful environment to effective teaching and learning? 5- How do you perceive the leadership of the headmaster and that of the community including parents in creating a helpful environment for effective teaching and learning in the school?

The Qualitative Data Analysis Process

The data analysis includes the use of interview responses. This was guided by three broad methods of presenting findings from qualitative research: 1) developing a narrative to describe a situation; 2) identifying the main themes that emerge from the transcription of the in-depth interviews, quoting widely in verbatim format; and 3) quantifying the main themes in order to provide their prevalence and thus significance (Kumar, 2011). The data analysis for this research followed the guidance of the Qualitative Data Analysis (QDA) process. In this context, Seidel (1998) pointed out that data analysis is a process involving noting important things relevant to the study, collecting data through interviews, observation and documentary reviews, and thinking about emerging interesting things relevant to the study.

For this study, data analysis can be annoying if a large amount of data is accumulated, which Cohen et al (2007) refer to as “overload” of data. To avoid this problem, after each day of interviewing the responses were transcribed into written form to ease the process of data analysis and to ensure any overload of data was avoided. Also as suggested by Patton (2002) there is no point at which data collection ends and analysis begins and so the data collection and analysis were considered as parts of an ongoing process throughout the study. At the end of the data collection, all the transcribed recorded interviews and discussions were organized and the emerging issues were classified under the different themes in line with the research questions.

Data Analysis

This part analyses the data collected from the in-depth interviews, regarding the participating role of headmasters, teachers and parents in the improvement of the three

selected Moroccan public schools. This part aims to identify the role of the participants in the creation of an effective environment for teaching and learning processes in the Moroccan education context.

Reflecting on the professional experiences of the three headmasters brings to the forefront three attributes that appear significant in the leadership of the three headmasters: first, all the headmasters have a vision for a transformed school with high students' achievement; second, all the headmasters devote their time for improvement and third, all the headmasters do their best to avoid difficult circumstances. Hence, the three headmasters appear to have earned their current positions by hard work and perseverance.

The analysis of the headmasters' roles that appear to have impacted on the three selected Moroccan schools are based on many main themes that emerged from the study: 1) providing leadership; 2) inspiring and motivating teachers, students and parents; 3) providing effective supervision of teaching and learning; 4) mobilizing resources to improve school conditions; and 5) maintaining good interpersonal relationships.

1- Providing Leadership Vision

The vision statements of the three headmasters demonstrate the commitment of the headmasters to the achievements of the students in the three schools – skills, knowledge and good attitude. The interviewed headmasters seemed to be very anxious and worried about the future of students. The vision statement that two headmasters share is as follows:

We want to prepare students with pertinent skills, knowledge and attitude that will enable them to occupy great positions in the society, students should serve as role models to address challenges in their communities. (Translation of the researcher)

This vision was confirmed by many teachers who describe their headmasters as men with strong commitment to their vision. One of the teachers remarked, "...the headmasters have the skills that make them good leaders. To me those qualities have yielded things we see in this school now." This also means that all the headmasters appear very strong in their expectations for high students' performance. They appear confident and have high expectations for their students in the final exams. A.A. argued:

I am satisfied with my students' achievements at the final exams and I can assure you that all my students always qualify for selection to enter the higher schools. I compare myself to a bus driver carrying students to their destinations. I sacrifice my time, expertise, and energy to make sure that all of them get to where they desire to go. (Translation of the researcher)

2- Inspiring and Motivating Teachers, Students and Parents

The three headmasters inspire and motivate their teachers and students to do their best. The major practices of the headmasters include: headmasters maintaining good working relations, headmasters maintaining high visibility, and providing professional support to teachers.

2-1. Maintaining Good Working Relations

Relationships among headmasters, teachers, students and parents in the three selected Moroccan public schools are very important and well thought of. They managed to maintain good working relationship that have influenced teachers, students and parents to work hard enough to achieve results (Leithwood, et al, 2004). All headmasters appear to know their teachers and students very well to the extent that they even know most of the parents of the students. This is how M.J. as a teacher in his view is inspired by his headmaster:

My headmaster is someone who listens and always solves problems in the school. My headmaster listens to you and where he has to make suggestions, he suggests them. He doesn't discriminate at all. (Translation of the researcher)

Teachers keep their books and other personal items in the office of their headmasters. In this regard, the headmasters see teachers many times and they are able to engage with them frequently. All headmasters extend the relationship to the families of the teachers and students through their visits to their homes. I.M.states,

I usually visit the homes of students to encourage their parents to support them. For those who sometimes don't attend regularly or misbehave I also discuss their behaviours with their parents in order to make them aware of their behaviours or practices. (Translation of the researcher)

In response to a question as to what has supported N.M. to maintain the good working relationship at his school, he said,

When you continue having close relations with your teachers, students, and parents you are likely to understand them and the visa-versa. You will know them better and they will also know you better. I'm not oppressive, I see my teachers as my brothers and sisters. We share ideas together, even some personal problems and so I think that is what is keeping the good relationship.

2-2. Maintaining High Visibility and Providing Professional Support

Another way that the headmasters demonstrate their leadership is their continuous presence in the school. Their high visibility in the schools appears to account for the high attendance and the effective use of time in the three schools. The headmasters appear convinced that their presence in the school is a motivation for both teachers and students to do their best; for example, Naji. M said, "I cannot understand why I should be sitting in the office just doing administrative work, instead I should make sure that teachers are teaching and students are learning". During my school visits as a researcher, I also counted on many occasions that the headmasters were walking in the corridors of the classrooms observing the goings on in the school. He said, "...as a headmaster you should let people know that you care about them and also interested in whatever happens in the school. When people see you all the time at schools, they all the time appreciate your concern for them". Adding,

"Without walking in the corridors of the school, you will not be able to monitor the students and teachers well. Walking in the corridors could help to observe and control students' behaviours. I have to check them".
(Translation of the researcher)

In this circumstance, the headmaster has to be more vigilant in ensuring both teachers and students are in the school. In this regard, Ihzi. M usually stays in his office to carry out some administrative work only when he was certain teachers and students are busily engaged in the classrooms. He goes to school early in the morning and closes late in the evenings. The three headmasters continue with their administrative roles such as: inspection teachers' lesson notes, checking teachers' attendance books and students' registers. Teachers' lesson notes are checked every week while the teachers' attendance is checked on a daily basis. All headmasters prefer to spend very little time in their offices. This allows them to monitor and supervise classroom instructions until the evenings. When describing how they spend their time at work one says,

“the headmaster should be very committed to school time, stating that “everything you do in this school do it as if the school is for you”. Adding that “the headmaster is the first to come and should be the last to leave”.
(Translation of the researcher)

3- Supervising Classroom Instruction

Supervision is critical for school improvement. The main reason as argued by Ampiah is the fact that supervision in the private schools is more effective than that of the public schools (Ampiah, 2010). It could therefore be argued that if the three selected schools did well in terms of students' academic achievement, the key reason might be the presence of effective supervision in those schools.

The headmasters of the three selected public schools appear to have put in place strategies to ensure effective supervision in the schools. This includes, the high visibility of the headmasters; the regular check on attendance, classroom interactions, teachers' preparation for lesson delivery and also the regular assessment of students' performance. These practices of those three headmasters appear to have contributed in creating very helpful environments for effective teaching and learning in the three Moroccan public schools.

4- Check on attendance

As part of their leadership roles the three headmasters of the three schools exhibit strict surveillance on the attendance of both students and teachers. They do not just ensure that the attendance records are kept, but they also show interest in analysing the trend of attendance and act quickly on the outcomes. For example, Naji. M is in constant check on students' registers to find out those who have been absent for a while and he also regularly passes by the corridors of the classrooms to check on the presence of the teachers and students. Abdalaoui. A has also introduced the use of mobile phone in sending text messages to parents who have access to mobile phones when their children are absent from school. The exclusive role of the headmasters in checking attendance appears to come from the fact that they are committed to ensuring the effective use of instructional hours.

In brief, the critical role played by the three headmasters of the three selected schools in creating a helpful environment for effective teaching and learning as the study shows is demonstrated by their strong leadership and relationships with the major partners in implementing the school improvement initiatives. As the study shows, the three headmasters provided visionary leadership, showing the way to success. They provided support to the

teachers through the provision of the needed teaching and learning materials, provision of regular and effective supervision usually by their coaching and mentoring strategies.

The headmasters as the study shows also inspired and motivated parents and the communities to participate meaningfully in the school improvement initiatives by sustained regular meetings and interactions as well as visits to the homes of parents and community members. The improvements in the three schools as the study shows were as a result of the strong relationships between the headmasters' leadership and the teachers on one hand and that of the parents and the community on the other hand.

Parents and Community Involvement

The important roles that parents and community members have played by in the improvement of the three selected Moroccan public schools have been adequately demonstrated in this study. The school community represented by individuals and group of persons including: parents and the parents' association have in diverse ways participated actively in the improvement of the three selected schools. These individuals see themselves as united members of the individual communities of the three schools bonded by the goals of educational concerns for school improvement.

The contributions of these people to the development of the three selected schools have been significant especially in mobilizing people and resources to support the school's improvement plans. The parents' association contributions to school improvement in those schools have been significant. For example, Ahmed. F, the parents' association chairman of Reference school says,

"We should think of our children's future. By supporting schools' procedures, schools will be improved; hence, our children will benefit a lot. As parents, we want our schools to have good spaces for more effective teaching and learning processes. That is our expectation". (Translation of the researcher)

It was not surprising that the great interest shown by parents' association of all the three selected schools due to the chairman's background as public retired teacher. One critical characteristic of this association is the fact that its members have a common interest in the education of the children in their communities and they show commitment. They use their education background to convince other community members to sacrifice the little they have to support their children's education no matter their own educational level. In the same respect, when talking about what has led to the high participation of parents in school activities one parent said,

"Now education is good. If there is no education, this means there is no job! we also want our students to go to school. Thanks goes to parents' association and all its members who have always been telling us to send our children to school." (Translation of the researcher)

It is important to note the important role that parents' association is playing to sensitize other community members to realize the importance of education. The implications are that if the parents and community are adequately informed about their children's education and the importance of education in general, supported with evidence of good results, their presence in school improvement would be significant in addressing the poor learning outcomes in other

public schools. This study has again demonstrated the strong connections from headmasters, teachers and community involvement in providing effective teaching by providing the necessary information to psyche parents for the betterment of their children's education.

The parents' association and other community members of the three schools from different perspectives demonstrated commitment in their support for the schools. The three schools recognize parent and community engagements as key factors for school improvement. The study has shown the strong parental concerns for their children's education improved through their regular interactions with the schools with encouragement from the headmasters and parents' association leadership. The strong connections at different meetings in the presence of parents, parent teacher association, teachers, and headmasters, and extending to students explain the interplays among all the participants in school improvement strategies.

This study shows that parents and other community members have demonstrated their strong involvement in the school improvement of the three schools (Reference school, Imam Ghazali school and El Massira school in Meknes). The parents and the community have demonstrated that their commitment to support the three schools through their regular assistance provided for the schools. Again, their high commitment as the study shows is as a result of strong headmasters' leadership providing the inspiration and motivation that energize parents and the communities to do their best.

Summary of Findings, Conclusion and Recommendations

This study investigated the key factors that create an effective environment for school improvement and specifically the role of headmasters' leadership and all the community participation in the improvement process of Moroccan public schools. The conclusions are informed by the data collected through semi structured interviews. This part discusses the summary of the findings as regards to the conditions dominant in the high achieving public schools in Morocco along with the critical role of headmasters' leadership and community participation in school improvement.

Findings from the study show that the active participation of parents and community in school improvement is critical to the creation of an effective environment for effective teaching and learning. These findings concur with earlier research by Borman et al (2000). The study suggests that when parents and community are adequately informed about the school's needs, they contribute significantly to school improvement. The evidence shows they sacrifice the little they have, no matter their socio-economic status, to support their children's education especially when they are motivated by the school leadership and improvements in the school.

Limitations of the Study

There are a number of limitations that are acknowledged in the study. Firstly, there exists the limitation of the relatively small sample size of three schools and nine participants. It would have been useful to include more Moroccan schools especially the many different school contexts across the country. This means, while the sample size of schools is increased, the participants will also increase to allow more inputs to enrich the study. With this limitation the findings cannot be generalized. The generalization of these findings is difficult to determine and contextual factors need to be considered. Nevertheless, the three schools are

focused examples on school improvement through effective leadership and active community participation.

Conclusion

The journey has not been easy, but it has been worth as it has strengthened the researchers' ability to critique education policy and look for evidence to inform policy decisions. This research has taught me as researcher that it is important to be guided by evidence of how things work in Moroccan public schools in order to make good decisions to improve school performance. The findings from this study have shown that there are still some areas in school improvement that need to be investigated. These areas may include the school and home factors that make the greatest impact to improve school outcomes. This may demand a larger scale as well as a long-period study to investigate various influences for school improvement.

References

1. Akyeampong, K. (2004). Whole School Development in Ghana. "Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative" Paris: UNESCO.
2. Ampiah, J.G (2010). Quality Basic Education in Ghana: Prescription, Praxis and Problems. Paper delivered at the experience sharing seminar in Accra, pp. 17-19 Jan. 2010.
3. Borman, G.D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., MacIver, M., Strngfield, S., & Johns, S.R. (2000) Successes and Challenges in Reforming Low performing High Poverty
4. Chapman, C. (2005). Improving Schools through External Intervention. London. Continuum.
5. Chapman, D. W., & Snyder, C. W., Jr. (2000). Can High Stakes National Testing Improve Instruction: Re-Examining Conventional Wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20, p. 457.
6. Christians, C. (2005). Ethics and Politics in Qualitative Research. In Denzin, N. and Lincoln, Y. (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Sage publications.
7. Cohen, L and Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London. Routledge.
8. Fertig, M. (2000). Old Wine in New Bottles? Researching effective schools in developing countries. *Schools Effectiveness and School Improvement*, 11, pp. 385-403.
9. Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (2003). *Educational Research: An Introduction* (7th ed.). White Plains, N.Y. Longman.
10. Gentilucci, J.L., & Muto, C.C (2007). Principals' Influence on Academic Achievement: The Student Perspective. The national Association of Secondary School principals, retrieved 4th March,2018 from <http://ProQuest.umi.com.library.newscastle.edu.au/>
11. Gudmund, H. (Ed.). (2000). *Improving School Management: A Promise and A Challenge –Headway for Headmasters*. International Institute for Educational Planning, Vol. Xviii, No. 4). IIEP Newsletter
12. Harris, A. (2002). Challenging the Orthodoxy of School Leadership: Towards Alternative Theoretical Perspectives. *School Leadership and Management*, 23 (2), pp. 125- 128.

13. Heneveld, W., & Craig, H. (1996) *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: The World Bank.
14. Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.
15. Janerrette, D. and Sherretz, K. (2007). *School Leadership and Student Achievement*. Education Policy Brief. Retrieved 23rd February, 2018 from <http://www.rdc.udel.edu/>
16. Kruger, M. (2009). The Big Five of School Leadership Competences in Netherlands. *School Leadership and Management*, 29 (2), pp. 109-127
17. Kumar, R. (2011). *Research Methodology, A Step by Step Guide for Beginners* (3rd edition). Sage, New Delhi.
18. Kvale, S. and Brinkmann, S. (2008). (2nd Edition). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications. London.
19. Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004) *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Learning from Leadership Project, the Wallace Foundation, New York, NY.
20. Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005) *School Effectiveness Research: from a Review of the Criticism to Recommendations for Further Development*. *School effectiveness and School Improvement*. 16, (3), Sep. 2005, pp. 249-279. Routledge
21. Marks, H.M., & Printy, S. M. (2003) *Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), pp. 370-297.
22. Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
23. Seidel, J.V. (1998). *Qualitative Data Analysis*. (Originally published as *Qualitative Data Analysis in Ethnography v. 5.0: A Users Guide*, Appendix E, 1998, Colorado Springs,
24. Senge, (1990) *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
25. Weil, M.O, & Gamble, D.N. (1995). *Community Practice*, In R.L. Edwards & J.G. Hopps (Eds) *Encyclopedia of Social work*. 19th ed., pp. 577-593. Washington, DC: NASW.

ثمانون سنة من المطالبة بإصلاح قطاع التربية والتكوين بالمغرب:

المحطات والإكراهات وكيفية الإصلاح (وجهة نظر المدرسين)

محمد ايت بها

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر أكادير، المغرب

aitbaha1988@gmail.com

الملخص

يعد التعليم الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها تطور الحضارات خلال القرون الأخيرة. ونظرا لأهميته البالغة، فقد طالب المغاربة بإصلاحه منذ الفترة الاستعمارية أثناء تقديم وثيقة المطالبة بالإصلاحات إلى السلطات الفرنسية سنة 1934، ثم استمرت مطالب إصلاح هذا القطاع الحيوي طوال عقود الاستقلال إلى اليوم، ورغم تغير المطالب الإصلاحية حسب المراحل والظروف المختلفة وتغير الرؤى والمخططات الهادفة لإصلاح، فإن الهدف العام الذي يكمن في جعل قطاع التعليم بالمغرب عند طموحات الدولة والمجتمع، لم نصل إليه بعد، رغم مختلف الندوات والمناظرات وتشكيل لجان خاصة للنهوض بالقطاع، وتشكيل المجلس الأعلى للتعليم، ووضع ميثاق وطني للتربية والتكوين ومخططات أخرى... وذلك وفقا للمؤشرات الوطنية والدولية. نتوخى من خلال هذا المقال، تسليط الضوء على بعض الإكراهات التي واجهت المخططات السابقة من جهة، ومن جهة ثانية سرد تقييم فئة من مدرسي السلك الإعدادي لقطاع التعليم داخل المؤسسات التعليمية، وتوقعاتهم لمدى إمكانية بلوغ أهداف الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وبعض السبل التي قد تساهم في إنجاحها. لإعداد هذا المقال تم الاعتماد على عمل بيبليوغرافي لتحديد مراحل إصلاح قطاع التربية والتكوين بالمغرب وبعض إكراهاتها، تم عمل ميداني لمعرفة واقع المؤسسات التعليمية و نظرة المدرسين للقطاع وآرائهم لإنجاح الرؤية الاستراتيجية وإصلاح قطاع التربية والتكوين بالمغرب.

الكلمات المفتاحية: النظام التعليمي، الإكراهات، الرؤية الاستراتيجية، الإصلاح، التقييم.

Overview

Education is considered the backbone on which the development of countries is based. Therefore, Moroccans demanded its reform during and after the French colonial era. Despite change in these demands for reforms in different phases and circumstances -along with the changes in the visions and plans- the general goal that would make education in Morocco meet the ambitions of its people has not yet been achieved. This is regardless of the seminars, debates, the founding the Supreme Education Council and the National Chart for Education and Training. In the frame of the ambitious strategic vision which has been recently adopted and which brought a couple of principal goals, we would like to shed light on some of challenges that were faced by the formerly mentioned plans. We will also present an evaluation of a sample of public middle school teachers and their expectations about the accomplishment of the 2015-2030 Vision Goals. In addition, some ways that may help in its success are offered. In preparing this article, we adopted a bibliographical work to determine phases of reforming education in Morocco and some of its constraints. We have also made a field study about how educators see this domain and their points of view concerning the success of the 2030 vision.

Keywords : education system, constraints, strategic vision, reform, evaluation

مقدمة

يعد قطاع التعليم من القطاعات الأساسية التي تحدد مستقبل الشعوب في العصر الحالي، ولتحقيق رفاهية المجتمعات وبناء تطور اقتصادي واجتماعي للدول، لا بد من توفر قطاع تعليم يلبي متطلبات العصر في مختلف الميادين والتخصصات. وعند دراسة ثمانين سنة من تاريخ التعليم بالمغرب؛ أي منذ أن قدمت الحركة الوطنية مطالب إصلاحية للسلطات الاستعمارية الفرنسية سنة 1934؛ والتي شملت مطالب إصلاحية للعديد من القطاعات داخل الدولة وعلى أساسها قطاع التعليم، إلى حين صدور التقرير التحليلي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2014 (المجلس الأعلى للتربية و التكوين)، يتضح أن مختلف محاولات الإصلاح لم تصل إلى المستوى الذي يرجى منها؛ أي أن مختلف الإجراءات التي تم اتخاذها لم تفلح في جعل التعليم المغربي في مستوى تطلعات الدولة أو المجتمع على حد سواء. وذلك وفقا لمؤشرات وطنية ودولية مربكة لهذا القطاع ووفقا للنظرة العامة للمجتمع تجاه قطاع التربية والتكوين في الآونة الأخيرة. وهذا ما يجعل عملية الإصلاح تبدوا تقنية أكثر مما هي سياسية حيث أصبحت مجرد إصلاح في الأدوات و البرامج و آليات التدبير الإداري للأجهزة المختلفة التابعة لقطاع التربية والتكوين .

إن إصلاح قطاع التربية والتكوين يجب أن ينبني على فهم الواقع التعليمي وتشخيصه، وإشراك الفاعلين في اتخاذ القرارات والسياسات والاستراتيجيات التي يتم وضعها. وهو ما سيجعل كل الفاعلين يعملون على إنجاحه. يأتي هذا المقال بعد أربع سنوات من وضع رؤية استراتيجية طموحة للنهوض بقطاع التربية والتكوين بشكل جدي، والمتمثلة في الرؤية الإستراتيجية 2015-2030. وأمام مرور أربع سنوات من عمر هذه الرؤية حاولنا القيام بدراسة ميدانية حول واقع المؤسسات التعليمية وحول تقييم فئة من المدرسين للظروف التعليمية بالبلاد، وتقييمهم لاحتمالية حدوث طفرة نوعية وتحقيق أهداف الرؤية خلافا للإصلاحات التي سبقتها والتي لم تسفر سوى عن نتائج أقل مما يطمح إليه الجميع. وقبل الحديث عن نتائج الدراسة الميدانية، لابد من الحديث بشكل موجز عن أهم محطات إصلاح التعليم بالمغرب وإكراهاتها.

I. محطات الإصلاح و بعض إكراهاتها

انطلاقا من قراءة الثمانين سنة من الإصلاحات في قطاع التعليم. يمكننا تقسيم فترات الإصلاح إلى ثلاث مراحل أساسية، المرحلة الاستعمارية، تم مرحلة الاستقلال ما قبل صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000 ثم مرحلة ما بعد صدور هذا الميثاق، حيث تميزت كل مرحلة بخصائص محددة وفقا للظرفيات المختلفة التي يمر بها البلد.

1. الفترة الاستعمارية

يمكن تقسيم المرحلة الاستعمارية إلى ثلاث مراحل أساسية أثرت بشكل أو بآخر على السياسة التعليمية بالمغرب، المرحلة الأولى امتدت منذ توقيع معاهدة الحماية سنة 1912 إلى سنة 1933، ثم مرحلة ثانية تميزت بمطالبة الحركة الوطنية للإصلاحات بدأت سنة 1934. ثم مرحلة أخيرة بدأت سنة 1944 أثناء تقديم وثيقة المطالبة بالاستقلال ورفض الإصلاحات الترقيعية.

▪ مرحلة 1912-1933

منذ أن دخلت الحماية الفرنسية إلى المغرب، وهي تفكر في كيفية إخضاع الشعب المغربي وإزالة نار الحقد والرغبة في الانتقام التي نتجت عن عملية القضاء على المقاومين في عدة مناطق. ذلك لن يتم دون بناء نظام تعليمي يتم من

خلاله تمرير مجموعة من الأفكار وتشنئة أجيال إن لم تكن خاضعة بشكل تام للمستعمر، أن ترغب على الأقل في الحفاظ على علاقة سلام مع الحماية الفرنسية. وهذا ما يتضح جليا من خلال بعض خطابات الكوادر الفرنسية والتي تضمنها كتاب الباحث محمد عابد الجابيري (1989)، فمن خلال خطاب المسيو هاردي (مدير التعليم الذي أقامته الحماية الفرنسية بالمغرب) أمام جماعة من المراقبين المدنيين الفرنسيين بمكناس عام 1920، يمكن معرفة بعض الخطوط العريضة للسياسة الفرنسية فيما يخص قطاع التعليم بالمغرب، حيث يقول "منذ 1912 دخل المغرب في حماية فرنسا، وقد أصبح في الواقع أرضا فرنسية. وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في ثخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضرورتها، فإنه يمكن القول أن الاحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم. ولكننا نعرف نحن الفرنسيين أن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات ولكنها ليست هي التي تضمن لها الإستمرار والدوام. إن الرؤوس تتحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول" فمن أجل بناء النظام التعليمي الذي ترغب به فرنسا، تم تشخيص الواقع المغربي فنهجت سلطات الحماية نظاما تعليميا يقوم من جهة أولى على التقسيم الطائفي للسكان والمقيمين بالمغرب وذلك بتقسيمهم إلى مسلمين ويهود وأوربيين. ومن جهة ثانية يستجيب لمصالح سلطات الحماية. ففيما يخص تعليم المغاربة المسلمين، تم الفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية (رجال المخزن والعلماء وكبار التجار والأعيان). ويهدف إلى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، ثم تعليم خاص لعموم الشعب يهدف إلى تكوين طبقة المدن تكوينا في المهن اليدوية وتكوين سكان البوادي تكوينا في الفلاحة. حيث يتابع المسيو هاردي قائلا: "... و هكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه ارسنقراطية مثقفة في الجملة إن التعليم الذي سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم تطبيقي يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي، في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البناء، وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي. أما في البادية فيوجه التعليم نحو الفلاحة.... وأما في المدن الشاطئية فيوجه نحو الصيد البحري والملاحة". إنطلاقا من هذا الخطاب حدد مدير التعليم الذي أقامته السلطات الفرنسية بالمغرب التوجهات العامة لسياسة التعليم الحديث.

أما فيما يخص التعليم التقليدي فقد عملت سلطات الحماية الفرنسية على إحياء جامعة القرويين التي عرفت آنذاك نوعا من الركود، عملية إحياء هذه الجامعة لم تكن بدافع رد الاعتبار للعلوم الدينية، بقدر ما كان رغبة في استقطاب طبقة طلبة التعليم الديني العالي ومنعهم من استكمال تعليمهم بالشرق مخافة تأثرهم بحركات الإصلاح التي قام بها أمثال جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، والتي كانت تستنهض العرب والمسلمين لمقاومة الاستبداد والاستعمار. وفي هذا الصدد يقول المسيو مارتني في كتابه 'مغرب الغد' الصادر عام 1925 "إنه على الرغم من أن القرويين تجتاز أزمة خانقة فإنها لن تموت، بل لا بد أن تتطور ذاتيا بتأثير الأفكار الواردة من الشرق، وفي هذه الحالة سينقلب الأمر ضد الحماية وتصبح عاجزة عن التحكم في الأحداث" ولذلك "يجب أن نعمل على تجديد القرويين لأنه إذا لم نفعل ذلك نحن فإن هذا التجديد الذي تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا" ثم يضيف "إن تجديد القرويين سيمكننا من الاحتفاظ في المغرب بأولئك الشبان النازحين من عائلات مرموقة، بدل تركهم يذهبون إلى الشرق لتلقي العلم الذي ستحرمهم منه القرويين في حالة عدم

تجديدها" ثم يتساءل "ماذا يمكن أن يأتي به هؤلاء الشبان من الشرق؟" "ألا يعودون بمبول انجليزية او بروح النهضة الإسلامية والتعصب الوطني" (محمد عابد الجابري، 1989)

على هذا الأساس ستستمر السلطات الاستعمارية في هذه السياسة التعليمية، وفي سنة 1930 سيتم اصدار الظهير البربري للفصل ما بين العرب والأمازيغ، وقرار الحماية الفرنسية بإنشاء "المدارس الفرنسية البربرية" لخلق جيل لا صلة له بالتراث العربي الإسلامي ومتشبع بالتراث الفرنسي. وهو ما نتج عنه رفض شعبي، مما ساهم في ظهور الحركة الوطنية. بسبب المقاومة الداخلية فشلت المدارس الفرنسية البربرية، وتم التخلي عنها منذ البداية باستثناء البعض منها ككثاوية أزرو بالأطلس والتي ستستمر إلى حدود 1948 محتفظة بطابعها اللاعربي.

▪ مرحلة 1934-1944

تميزت هذه المرحلة بتقديم وثيقة المطالبة بالإصلاحات من طرف زعماء الحركة الوطنية إلى سلطات الحماية الفرنسية سنة 1934، وكان من بين المطالب الإصلاحية إصلاح قطاع التعليم. وبصفة عامة يمكن الجزم بانعدام الرغبة لدى سلطات الحماية لبناء نظام تعليمي لصالح عامة الشعب المغربي، بل اهتمت ببناء نظام نخوي فقط لم يستفيد منه إلا فئة قليلة من المغاربة المسلمون، فإلى حدود 1945 لم تتجاوز نسبة الأطفال المغاربة المسلمين الملتحقين بالمدارس 2.7% بالنسبة لمجموع الأطفال البالغين سن الدراسة. كما أن التعليم الفرنسي إلى حدود 1944 لم ينتج عنه سوى 3 أطباء و 6 محامين و 6 مهندسين فلاحيين من المسلمين المغاربة (محمد عابد الجابري، 1989)، وبالتالي فالنتائج جد هزيلة.

▪ مرحلة 1944-1955

تميزت هذه المرحلة بالتوجه العام نحو الاستقلال ورفض الإصلاحات الترقيعية التي تقوم بها سلطات الحماية في مختلف القطاعات من بينها قطاع التعليم، حيث بدأت هذه المرحلة بتقديم وثيقة الاستقلال سنة 1944 كما تميزت باستجابة السلطات الفرنسية لبعض المطالب السابقة عن طريق زيادة نسبة القبول في المرحلة الابتدائية حيث تم الانتقال من 2500 تلميذ جديد كل سنة إلى 10000 تلميذ جديد سنويا (محمد عابد الجابري، 1989).

2. مرحلة الإستقلال قبل صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين

تميزت هذه المرحلة على العموم بإرث متناقض في الميدان التعليمي ورثه المغرب عن الفترة الإستعمارية، يتمثل في وجود نمطين أو تيارين فكريين، أحدهما غربي ناتج عن المدارس الفرنسية الأوربية منها والإسلامية، ونمط عربي إسلامي ناتج عن المدارس العربية الحرة وكليات التعليم الأصليل. وهذه الصراعات الفكرية والإختلافات الثقافية تعكس إلى حد بعيد الصراعات الاجتماعية والطبقية في المغرب بعد الاستقلال (محمد عابد الجابري). كما تميز المغرب خلال العقود الأولى من هذه المرحلة بأزمات ثارة سياسية وثارة أخرى اقتصادية ومالية أثرت سلبا على قطاع التعليم.

▪ مرحلة 1956-1963

تميزت هذه المرحلة بالتوجه نحو بناء نظام وطني لقطاع التعليم والاهتمام بتعميم التعليم ومحو الامية و مضاعفة عدد التلاميذ في المدارس باستعمال نظام التناوب ونصف الحصص لتدبير قلة الحجرات الدراسية، وتوظيف كل من يحسن القراءة بالعربية أو الفرنسية لتدبير نقص الأطر، ومن بين ما تم القيام به خلال هذه المرحلة تحويل مديرية التعليم الى وزارة، وإحداث لجنة لإصلاح القطاع سنة 1957 والتي أعلنت المبادئ الأربعة المشهورة للتعليم المغربي "التعميم والتعريب

والمغربة والتوحيد" والتي ستعتمد إلى حين صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 (سعيد الراشدي). ومن بين تصورات هذه اللجنة توحيد البرامج في جميع أنواع التعليم وتحديد سنوات الأسلاك الدراسية والتعريب التدريجي. و في سنة 1959 أصبحت الإدارة المركزية للوزارة مكونة بفضل ظهير 1959 من ثلاث مديريات، وهي المديرية العامة للتعليم ومديرية الشؤون الإدارية ومديرية الشؤون الثقافية، كما تم إحداث مفتشيات جهوية متمركزة بالمدن الكبرى في نفس السنة، وتم إصدار المرسوم الوزاري بتاريخ 13 نونبر 1961 القاضي بإحداث النيابات الإقليمية يشرف عليها نواب لهم صلاحيات التطبيق والتسيير والمراقبة (عبد اللطيف الفرحي، 2017).

منذ الاستقلال إلى المخطط الخماسي 1960-1964 برز سجل حول تنفيذ سياسة التعريب: بين تيار يدافع عن التعريب الشامل و تيار يدافع عن التعريب المتدرج و تيار رافض للتعريب جملة وتفصيلا. كما ان هناك ارتجال في كيفية الاصلاح لوجود قرارات يعارض بعضها البعض. كما تميزت المرحلة بمشكل البنايات المدرسية غير المتوفرة. وسعود مخطط 1960-1964 إلى اعتماد المبادئ الأربعة عن طريق تعميم التمدريس عبر مراحل (إنشاء سلك الانقاد) و توحيد المدرسة المغربية كي لا تنتج عنها تيارات فكرية متناقضة، وتطبيق التعريب عن طريق إعداد كتب ومناهج مدرسية مغربية ومغربة الأطر.

▪ المرحلة الثانية (1964-1972)

عرف اصلاح التعليم محاولات إعادة هيكلة القطاع، كما ظهرت انداك خلافات حادة تعكس الواقع السياسي المغربي خلال هذه الفترة، تم عقد مناظرة المعمورة في ابريل 1964 التي شاركت فيها احزاب سياسية ونقابية ومتفقون وخرجت بتوصيات مهمة تمثلت على العموم في الاتفاق على التعميم و التعريب و مغربة الأطر والرفع من مستوى التعليم. وتم وضع المخطط الثلاثي 1965-1967 الذي تبنى المبادئ الأربعة، وأعلن استمرار المخطط الخماسي السابق، إلا أنه لم يتردد في الإعلان عن استحالة مواصلة العمل بنفس الوتائر التي عرفها التصميم الخماسي في ميدان التعميم وذلك نظرا للصعوبات المالية (محمد عابد الجابري، 1989) التي تعرفها الدولة، اندلعت احتجاجات كبرى في الثانويات سنة 1965 وتم إعلان حالة الاستثناء وحل البرلمان، فتم إعداد مذهب تعليمي جديد "مذهب بنهيمه" الذي تراجع عن مبدأ التعميم لكونه سيسبب طائفة مالية للدولة في أفق 1975، غير أن مشروع بنهيمه للإصلاح ووجه بالكثير من أشكال التحفظ والنقد (مصطفى محسن)، ولقي معارضة قوية من هيئات المجتمع المدني والأحزاب مما أدى إلى وأد المشروع في مهده (محمد المريني). وبعد رفضه سيحافظ المخطط الخماسي 1968-1972 على المبادئ الأربعة مع ضرورة ملائمة التعليم مع الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية و الرفع من مستوى الأطر التعليمية، إلا أن مشكل التعليم ظل مستمرا وأنتجت السياسة المبنية على تقلص تلاميذ الابتدائي تركز الأمية على نطاق واسع في صفوف الأطفال، كما أن النتائج العملية لحصيلة الحكومات الأولى متناقضة تماما مع المذهب التعليمي (المبادئ الأربعة) الذي حضي بالإجماع الوطني (محمد عابد الجابري، 1989)، وعلى إثر هذه الوضعية تم عقد مناظرة إفران الأولى (1970م) والتيأكد فيها الملك الراحل الحسن الثاني على أن تطبيق المبادئ الأربعة يجب أن يتم بشكل تدريجي، المغربية أولا تم بعدها التعريب تم بعد اتمامه يأتي التعميم وفي نهاية المسار يبدأ التوحيد. كما جاءت المناظرة بتوصيات تهدف إلى تطوير التعليم العالي و الاهتمام بالتكوين المهني. كما سيتم إعادة هيكلة النيابات وتحديد حالة النواب (عزيز التجيتي، 2008) ما بين سنة 1970 و 1975.

▪ المرحلة الثالثة (1973-1985)

تميزت هذه المرحلة بصعود الميثاق الجماعي 1976 لتكوين جماعات تربية، والذي يأتي في إطار توجه الدولة نحو اللامركزية والتركز الإداري، تميزت بداية المرحلة بأزمة سياسية واضطرابات طلابية، فاعتبر مخطط 1973-1977 إصلاح التعليم ضرورة ملحة وطرح برنامج عمل استعجالي يتمحور حول تنمية التمدن ومغربة الأطر والاشتغال على الحاجيات في التكوين و الحد من ولوج التعليم العالي، كما عمل على تقليص الأمية عن طريق تنظيم حصص لمحاربة الأمية يقوم بها شبان مغاربة أثناء العطلة الصيفية بالإضافة إلى تجنيد الكبار الذين يحسنون القراءة والكتابة لنفس الغرض، ثم تنظيم الكتابيب القرآنية وتنظيمها وتطوير أساليبها في التعليم الأولي كما تم تعميم التعليم الابتدائي وفق برنامج طويل الأمد يهدف لبلوغ الهدف في أفق 1985، وجاءت هذه العملية كرد فعل على نتائج الإحصاء السكاني لسنة 1971 والذي أكد أن نسبة الأمية في المغرب تقدر ب 76%. إلى جانب ذلك كان المخطط يهدف إلى الحذف النهائي لأقسام نصف الحصة والقضاء على أقسام التناوب في افق 15 سنة وبناء الحجرات الدراسية والداخليات والتخفيف من نسبة تكرار التلاميذ وتكوين الأطر. على العموم تجاوزت إنجازات هذا المخطط توقعاته في السنوات الأولى سواء في الزيادة في تلاميذ الإبتدائي أو الثانوي وطلبة التعليم العالي، كما فاقت المنجزات في تكوين الأطر ما تم التخطيط له (محمد عابد الجابري، 1989). وهذه النجاحات مرتبطة بازدياد الاعتمادات المالية بفعل ارتفاع اسعار الفوسفاط، ثم بعده جاء مخطط 1978-1980 الذي اعتمد نفس المبادئ، وبعده مشروع إصلاح التعليم لسنة 1980 في عهد العراقي. إلا أن المخطط الخماسي 1981-1985 انتقد السياسة التعليمية السابقة بشكل عام، فكما جاء في كتاب محمد عابد الجابري (1989) حول مقدمة المخطط الخماسي 1981-1985 "تتسم حاليا وضعية نظام التعليم بمظاهر سلبية يتحتم تحليلها من أجل إبراز المعطيات الأساسية لوضع التوجيهات في هذا الميدان وتتجلى هذه المظاهر في ... بقاء 35% من الأطفال البالغين 7 سنوات و 53% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 14 سنة خارج المدرسة ... المدارس الحرة لا تساهم إلا بنسبة ضئيلة جدا في مجهود التمدن حيث أن عملها هامشيا وتستهدف في الغالب أغراضا تجارية تستفيد منها فئات قليلة من المحظوظين ... تغلغل المدرسة في الوسط القروي لم يسمح إلا بتمدرس 29% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 7_14 سنة مقابل 67% في الوسط الحضري ... وبصفة عامة فإن الهرم التعليمي يعرف اختناقات بين مختلف مستوياته مما يترتب عنه اكتظاظ الأقسام النهائية ... هذا فضلا عن انعدام اي ربط بين التعليم العام ومنافذ التكوين المهني والمختص ... صعوبة اندماج الجامعات الوطنية على استيعاب حملة البكالوريا لأسباب منها من جهة ضعف التجهيز الجامعي ومن جهة أخرى ركود الأعداد خصوصا على مستوى السنوات الأولى لمختلف الكليات من جراء هزلة نسبة النجاح ...". تم اقر المخطط بضرورة إصلاح النظام التربوي عن طريق التحديد البيداغوجي لمحتوى التعليم و زيادة طاقات الاستقبال للمؤسسات المدرسية والعمل على تلاؤم التعليم المدرسي والجامعي مع متطلبات التكوين والكفاءات والمؤهلات التي يستلزمها سوق العمل ... مع الحفاظ على المبادئ الجوهرية المتمثلة في التعميم والمغربة والتعريب.

وعموما تم التراجع عن أهداف المخطط فيما يخص التعميم نتيجة لظروف الدولة المالية المرتبطة بجفاف (1983-1985) وارتفاع اسعار البترول وتسديد نفقات الدفاع عن الأقاليم الصحراوية المسترجعة وشروط صندوق النقد الدولي في إطار برنامج التقويم الهيكلي. التي نتج عنها طرد قسم كبير من التلاميذ بدعوى كبر السن او التكرار فيما يخص الإبتدائي، وتوجيه آلاف تلاميذ الثانوي والإعدادي نحو التكوين المهني والتعليم التقني.

▪ المرحلة الرابعة (1986-1992)

تميزت هذه المرحلة بتأثير مخطط التقويم الهيكلي على مختلف القطاعات وبتشديد النفقات وخفض نفقات التعليم، فمازال المغرب يعاني من تبعات الضائقة المالية التي عاشها نتيجة الظروف السابقة الذكر، على العموم ظل لسنتين بدون مخطط (1986-1987)، إلا أن قطاع التعليم سيعرف إحداث الأكاديميات الجهوية كمصالح خارجية سنة 1987 وإن لم تتمتع إلا باختصاصات محدودة وضعيفة لم تستطع معها أن تضيف قيمة جديدة للتدبير الفعال للقطاع، باستثناء تخفيف الأعباء عن النيابات الإقليمية (عبد اللطيف الفرحي، 2017)، تم بعده تم وضع مخطط خماسي 1988-1992 لذي اتسم بنوع من المرونة دون التفاؤل بإنجازات كبرى في ميدان التعليم، واقترح إعادة توزيع مدة الدراسة، مع إجبارية التعليم الابتدائي والإعدادي، كما أشار إلى ضرورة الاهتمام بالبحث العلمي والتكنولوجي إلى جانب الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو التكوين المهني والتعليم التقني وبناء مؤسسات للتكوين وتشجيع التعليم الخصوصي لتخفيف العبء على الدولة.

▪ المرحلة الخامسة (1993-1998)

تتميز هذه المرحلة بصدور قانون جديد يهتم الجهوية والذي حولها صلاحيات جد مهمة. وبالموازاة مع التوجه نحو البعد الجهوي في ميدان التعليم ثم إحداث اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء على المستوى الجهوي للإستشارة في مجموعة من العمليات التدييرية (عبد اللطيف الفرحي، 2017)، كما تم إنشاء اللجنة المختصة بدراسة قضايا التربية والتكوين سنة 1994 توصلت لمقترحات تضمنتها وثائقها التوجيهية، على شكل تصور حول كيفية تجاوز آثار التقويم الهيكلي على القطاع، لكن سرعان ما سيتم حل هذه اللجنة وتشكيل اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين التي ستتوصل إلى صيغة توافقية للميثاق الوطني للتربية والتكوين (مصطفى محسن) بعد تولي الملك محمد السادس للحكم.

3. مرحلة الاستقلال بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلال هذه المرحلة سيتم تحديد اختصاصات وتنظيم نيابات وزارة التربية الوطنية بشكل واضح بقرار لوزير التربية الوطنية رقم 1192.99 الصادر في 22 في 5 غشت 1999. وبالتالي تم قطع العلاقة مع مرحلة اتسمت "بالغموض وبالعمومية على مستوى الاختصاصات، بل وأيضا على مستوى توزيع المصالح الإدارية للنيابات ولإختصاصاتها، والتي كان للنائب الإقليمي اليد الطولى في تفصيلها وتوزيعها بطريقة غالبا ما تتسم بالإرتجالية واللاعقلانية" كما يقول الباحث عبد اللطيف الفرحي(2017)، كما تميزت هذه المرحلة بتشكيل اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين التي ستشرف على وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000 والذي اهتم بإصلاح المنظومة التعليمية بتغيير البرامج والمناهج واعتماد تعددية الكتب المدرسية والاهتمام بتدريس اللغة الأمازيغية والذي جاء تطبيقه في سياق تراكم العجز الذي سعت عمليات الإصلاح إلى تجاوزه (المجلس الأعلى للتربية و التكوين). وموازاة مع تشكيل هذه اللجنة تم تشكيل شبكة خبراء لتزويد اللجنة بالمستندات المعلوماتية النظرية والمنهجية. ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل صغرى:

▪ مرحلة 2000-2001

ثم خلالها إقرار الميثاق ومأسسة إطاره الهيكلي عن طريق إصدار قوانين متعلقة باللامركزية في التعليم العالي والتربية الوطنية كقانون 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، وقانون 00.07 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والذي سوف يتم تغييره وتتميمه لاحقا (قانون 15-71 سنة 2016)، وقانون 00.12 بشأن إحداث وتنظيم التدرج المهني، وقانون 00.13 بمثابة النظام الأساسي للتكوين المهني الخاص.

▪ مرحلة 2002-2008

تم تطبيق نصين من القوانين المذكورة ووضع الاطار التنظيمي والمؤسساتي الجديد (الأكاديمية الجهوية ومجلس إدارتها ومجلس الجامعة) وتعبئة العديد من الفاعلين حول الاصلاح. وعلى مستوى الجامعات ثم اصدار مراسيم تطبيق مواد القانون 01.00 تدريجيا بعد سنة 2002 وذلك على مدى 5 سنوات، كما ان هذه المرحلة عرفت تطبيق الصيغة الجديدة المتعلقة بتعيين رؤساء الجامعات والعمداء وإقرار هياكل القرار الجديدة في مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في مجلس الجامعة ومجلس التدبير، كما تم إصدار قانون النظام الأساسي الخاص بموظفي القطاع لسنة 2003 وتم تعديل تصنيف موظفي الوزارة ليصبح 5 هيئات (هيئة التدريس، هيئة التأطير والمراقبة التربوية، هيئة التسيير والمراقبة المادية والمالية، هيئة التوجيه والتخطيط التربوي، هيئة الدعم الإداري والتربوي والإجتماعي).

▪ مرحلة 2009-2012

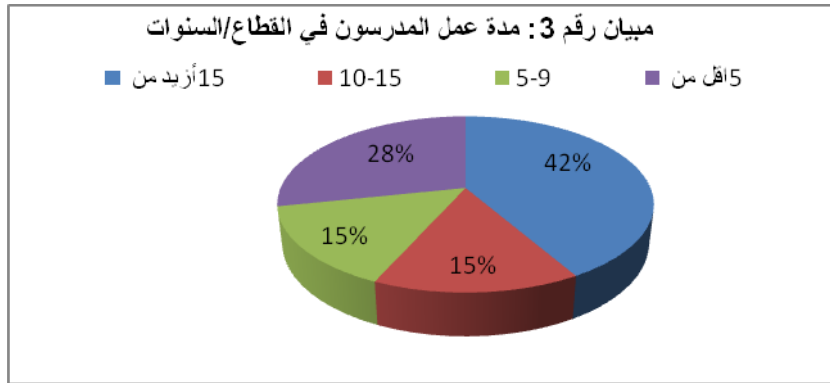
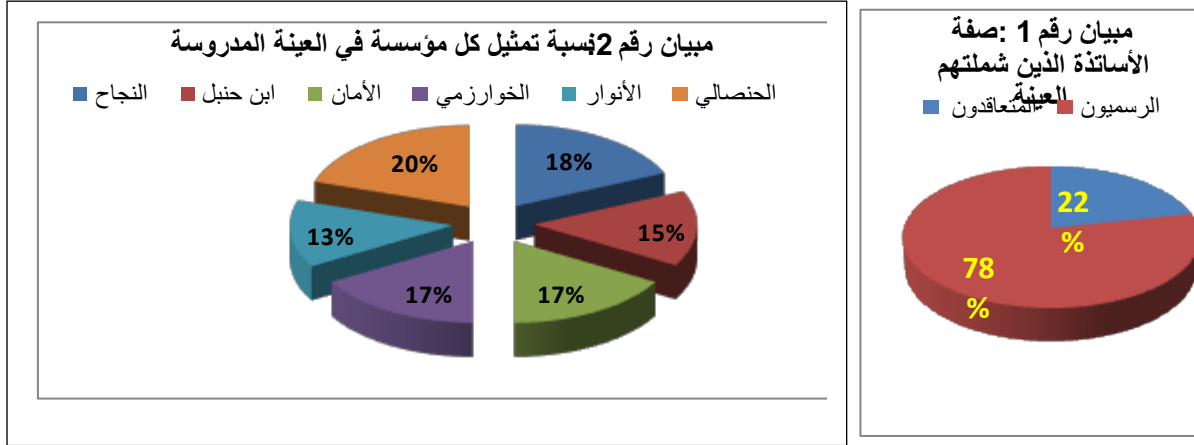
تم خلالها وضع المخطط الاستعجالي لزرع نفس جديد في مسلسل إصلاح المنظومة التربوية واعتماد بيداغوجيا الكفايات والإدماج ومحاربة الهدر المدرسي وتشجيع جمعيات دعم مدرسة النجاح. بالإضافة إلى تشكيل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. برنامج المخطط الاستعجالي 2009-2012 هو برنامج أنجز عند نهاية العشرية نتيجة البطاء الملاحظ في تطبيق الميثاق ومن أجل تدارك مختلف الاختلالات التي عرفها نظام التربية والتكوين، خصوصا تلك التي أظهرها تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008. غير أن نتائج هذا البرنامج كذلك تضل ضعيفة بالمقارنة مع أهدافه، ففيما يخص تشييد المدارس الجماعية لم يحقق البرنامج سوى 33% من أهدافه كما لم تشييد سوى 44% من مجموع الثانويات المخطط تشييدها (المجلس الأعلى للتربية و التكوين). إلى جانب ذلك تميزت هذه المرحلة بتكثيف التكوين المستمر لأطر التدريس، غير أنه لا يوجد أي تقييم ولا أي تتبع لآثار التكوين المستمر على مردودية المدرسين وعلى مدى تحسن كفاياتهم وممارستهم التعليمية. على العموم، فانطلاقا من الدراسة التي قم بها الباحثان رشيد السعيد وكريم لحرش حول الحكامة الجيدة بالمغرب ومتطلبات التنمية البشرية المستدامة يتبين أن هناك اختلالات على المستوى العلائقي بين منظومة التعليم ومحيطها، اختلال العلاقة بين التربية والإقتصاد، الإخفاق في محاربة الأمية، ضعف القدرة الإدماجية للمنظومة التربوية، تعثر الوظيفة الاقتصادية والاجتماعية للمنظومة التربوية، التفهق التدريجي للمردودية الداخلية واستفحال ظاهرة التسرب بدون تأهيل (رشيد السعيد و كريم لحرش، 2009)،... كما لم ينجح الإصلاح كذلك وفقا لنتائج التقرير التحليلي لسنة 2014.

II. نتائج الدراسة الميدانية

بعد هذا المسلسل من الإصلاحات الذي يمكن وصفه بغير الناجح اتجهت الدولة نحو حلول بديلة ينتظر أن تحل مشكل التعليم بالمغرب وذلك عبر التدابير ذات الأولوية لوزارة التربية الوطنية و التكوين المهني و البحث العلمي، و الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التربية و التكوين للمجلس الأعلى للتربية و التكوين (2015م - 2030م). ومع مرور ثلاث سنوات من عمر هذه الرؤية الاستراتيجية ارتأينا القيام بدراسة ميدانية همت مدرسي السلك الثانوي الإعدادي بالمديرية الإقليمية للتربية والتكوين لإنزكان ايت ملول لاستقصاء تقييمهم لظروف العمل وتقييمهم لاحتمالية بلوغ أهداف الرؤية الاستراتيجية للإصلاح.

1. خصائص العينة المدروسة

همت هذه الدراسة عينة من المدرسين شملت 60 أستاذا. ومن أجل اختيارهم تم الاعتماد على اختلاف المدرسين من حيث الصفة (رسميون ومتعاقدون) ومن حيث مدة العمل ومن حيث المؤسسات، على العموم يمكن تحديد خصائص العينة على الشكل الآتي:



▪ **تقييم المدرسين للتجهيزات ووسائل العمل**

من أجل دراسة مستوى التجهيز داخل المؤسسات ومدى سهولة الحصول على التجهيزات كلما احتاجها المدرسون، قمنا بتقسيمها إلى تجهيزات خاصة بالمؤسسة والمتاحة لجميع المدرسين عند الحاجة، ثم تجهيزات خاصة بكل مادة ثم تجهيزات خاصة بكل مدرس والتي هي في ملكيته الخاصة. فكانت النتائج على الشكل الآتي:

▪ **قلة التجهيزات ووسائل العمل بالمؤسسات**

تشير نتائج الدراسة إلى ضعف التجهيزات التي قد يحتاجها الأستاذ من أجل تحسين الوضعية التعليمية التعليمية داخل المؤسسة بشكل عام، فباستثناء آلة النسخ التي أشار أزيد من 75% ممن شملتهم الدراسة إلى سهولة الولوج إليها داخل المؤسسات، تظل التجهيزات الأخرى غير موجودة أو يصعب الولوج إليها بسبب قلتها مقارنة بالطلب، إذ لم تتجاوز نسبة الأساتذة الذين أشاروا إلى سهولة إيجاد جهاز عرض البيانات DATA SHOW والتلفاز والحاسوب على سبيل المثال، 40% و 20% و 42% على التوالي.

■ قلة التجهيزات الخاصة بالمواد الدراسية

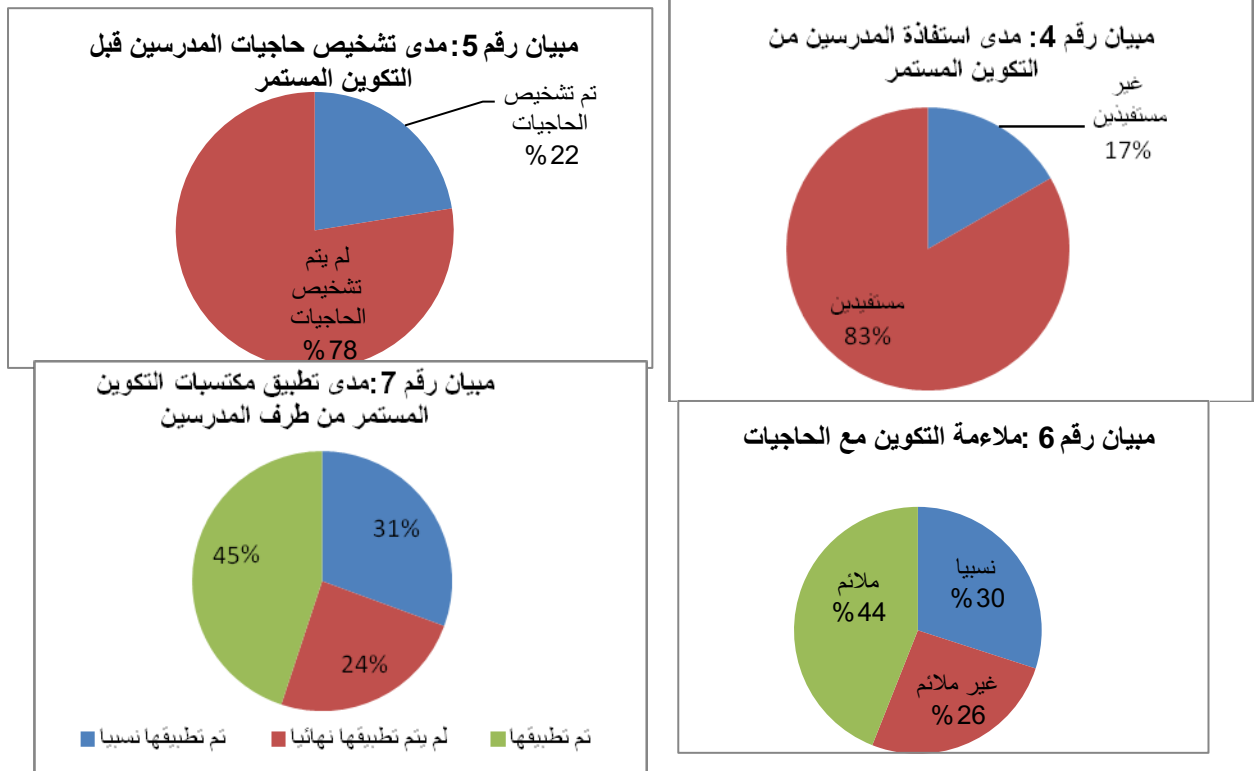
على غرار ضعف التجهيزات المتاحة لجميع المدرسين داخل المؤسسات، بينت الدراسة أن التجهيزات الخاصة بالمواد الدراسية تظل ضعيفة جدا، إذ لم يبلغ نسبة الأساتذة الذي أكدوا وجود جهاز عرض البيانات الخاص بالمادة 24%، ونفس الشيء بالنسبة للتجهيزات الأخرى كالتلفاز والحاسوب وآلة النسخ، حيث لم تتجاوز النسب على التوالي 12%، 13% و14% مع الإشارة إلى اختلاف هذه النسب حسب المواد.

■ قلة التجهيزات الشخصية للمدرسين

إلى جانب ضعف تجهيز المؤسسات وضعف تجهيز المواد بالوسائل الكافية، يتضح أن هناك ضعفا كذلك فيما يخص التجهيزات التي هي في ملكية بالمدرسين، فباستثناء الحاسوب الذي يتوفر عليه قرابة 70% ممن شملتهم العينة، فإن التجهيزات الأخرى تظل ضعيفة جدا، فنسبة المدرسين الذين يتوفرون على آلة نسخ خاصة أو جهاز عرض البيانات بالحاسوب تظل أقل من 5% في كلتا الحالتين.

■ تقييم المدرسين لعملية التكوين المستمر

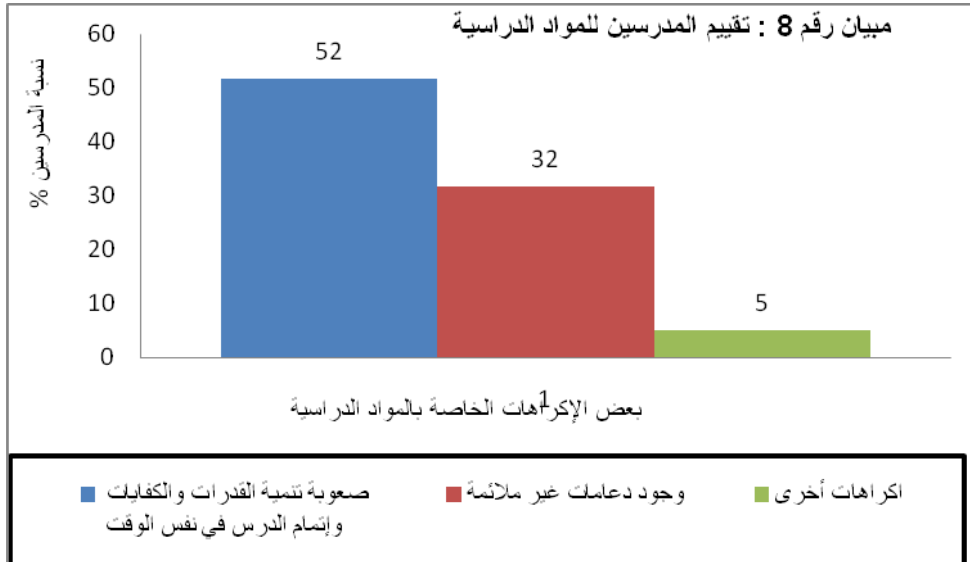
يعد التكوين المستمر عنصرا أساسيا لتكوين المدرسين وجعلهم مواكبين للتقدم العلمي ومواكبين للتوجهات الأساسية للدولة في قطاع التربية والتكوين، وانطلاقا من الدراسة التي قمنا بها تبين أن معظم المدرسين الذين شملتهم الدراسة قد استفادوا من هذا التكوين، غير أن قرابة 78% من الذين استفادوا لم يتم تشخيص احتياجاتهم القبلية في هذا التكوين، وأن أزيد من ربع المستفيدين يقرون بعدم ملاءمته مع حاجياتهم، كما أن نسبة تطبيق مكتسبات التكوين تظل ضعيفة، حيث لم تتجاوز نسبة المدرسين الذين أفروا بالتطبيق التام لمكتسبات التكوين 45% فيما 31% منهم لم يقوموا سوى بتطبيق جزء من مكتسبات التكوين وتبقى 24% من المدرسين دون تطبيق مكتسبات التكوين نهائيا. وتبين المبيانات الآتية النتائج الأساسية المرتبطة بالتكوين المستمر الذي استفاد منه المدرسين.



وترجع أسباب عدم تطبيق مكتسبات التكوين حسب الدراسة إما لظروف عمل لا تسمح أو لتدني مستوى المتعلمين أو لعدم وجود تجهيزات ووسائل كافية أو الاكتظاظ أو غيرها.

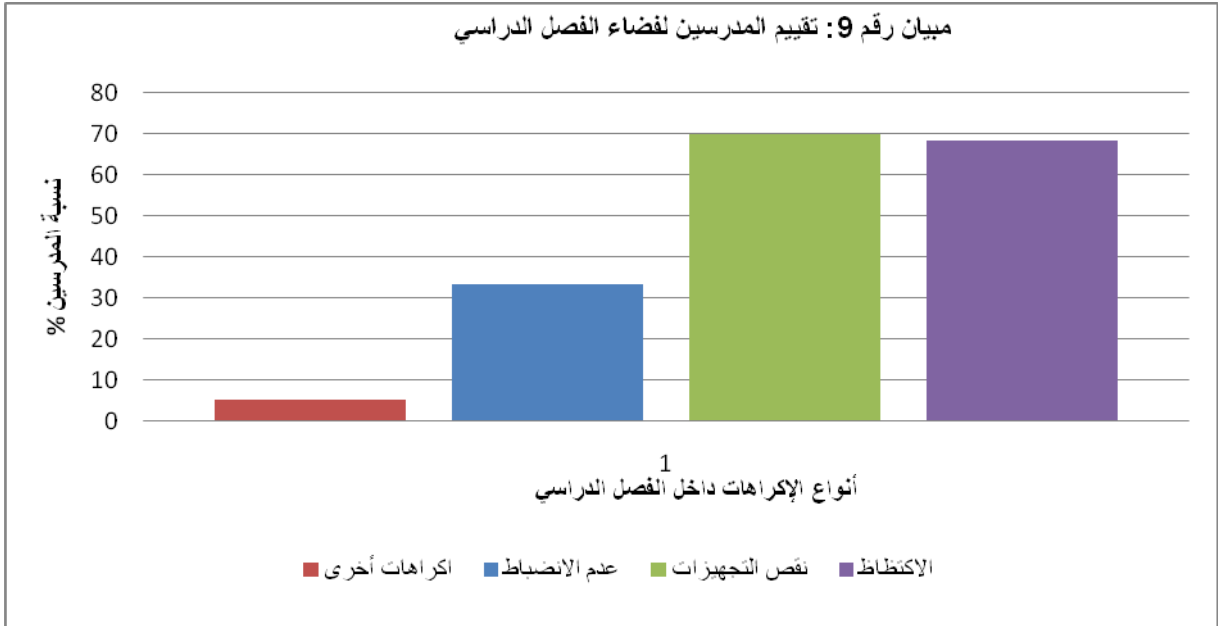
■ تقييم المدرسين لإكراهات المواد الدراسية

إن دراسة أسباب ضعف التحصيل العلمي بالنسبة للتلاميذ أو الطلبة يعد من من العوامل الأساسية التي ينبغي التركيز عليها بغية معرفة كيفية التغلب على المشكل ووضع استراتيجية لمواجهة. وانطلاقا من الدراسة أكد المدرسون وجود بعض الإكراهات الخاصة بالمواد الدراسية والتي تساهم في عدم التحصيل الجيد بالنسبة للتلاميذ، حيث أكد 52% من المدرسين صعوبة تنمية قدرات وكفايات المتعلمين وفي نفس الوقت إتمام الدروس وفقا للحيز الزمني المخصص لكل درس، كما أن 32% منهم أكدوا عدم ملائمة بعض الدعامات الديداكتيكية مع الأهداف المراد التوصل إليها في الكتب المدرسية، ورغم أن مسألة البحث عن الدعامات من مسؤولية المدرس الذي يجب عليه البحث عن الدعامات المناسبة فإن استعمال الدعامات التي بحوزة الأستاذ تتطلب وجود وسائل وتجهيزات كفيّة لهذا الغرض.



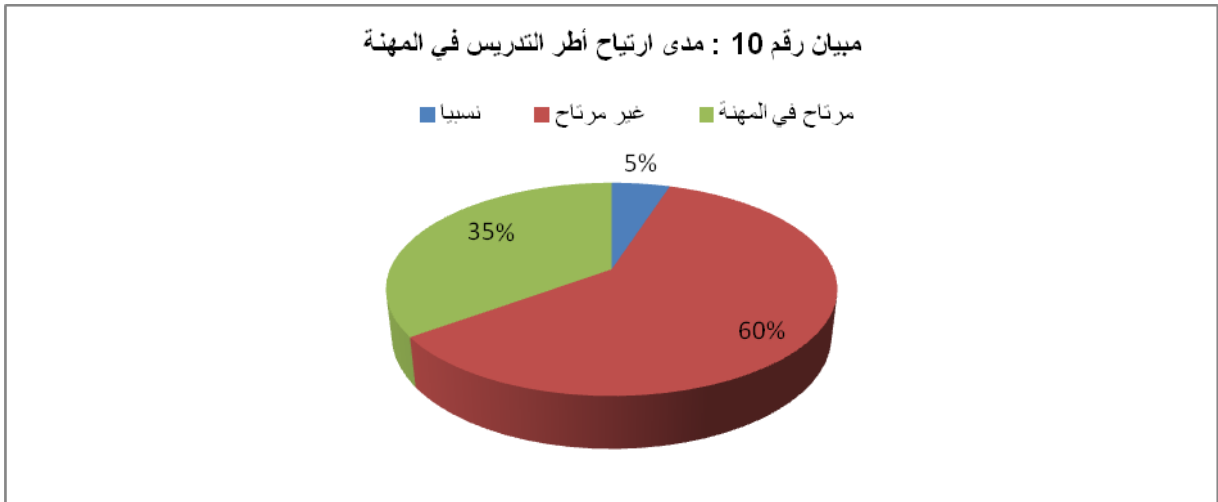
■ تقييم المدرسين لفضاء الفصل الدراسي

يعد وجود جو مناسب وظروف ملائمة داخل الفصل الدراسي من أهم العناصر الأساسية التي تساهم في تحصيل علمي بدرجة عالية، فوفقا للدراسة تبين أن معظم المدرسين الذين شملتهم العينة يؤكدون وجود إكراهات تؤثر سلبا على العملية التعليمية التعلمية داخل فضاء القسم، إذ أكد 68% من المدرسين وجود مشكل مرتبط بالاكتظاظ لا يسمح بمواكبة جميع التلاميذ أثناء الحصة الدراسية، كما أكد 70% من المدرسين مشكل نقص التجهيزات داخل الفصل، و أكد 33% وجود إكراهات مرتبط بعدم انضباط المتعلمين.



III. مدى ارتياح أطر التدريس في المهنة

يعد حب المهنة من العوامل الأساسية للعطاء في كل قطاع، وفي قطاع التربية والتكوين فحب العمل يعد العنصر الأساسي والضامن لقيام المدرس بعمله كما يجب، وانطلاقاً من نتائج الدراسة حول مدى ارتياح أطر التدريس في هذه المهنة التي كانت تعد إلى وقت قريب مفخرة للمدرسين وحلماً يراود الطلبة داخل مختلف الجامعات، اتضح أن قرابة 60% ممن شملتهم الدراسة يؤكدون عدم ارتياحهم في مهنة التدريس، وإنما ملزمون بالاستمرار في المهنة لعدم وجود بدائل ممكنة.

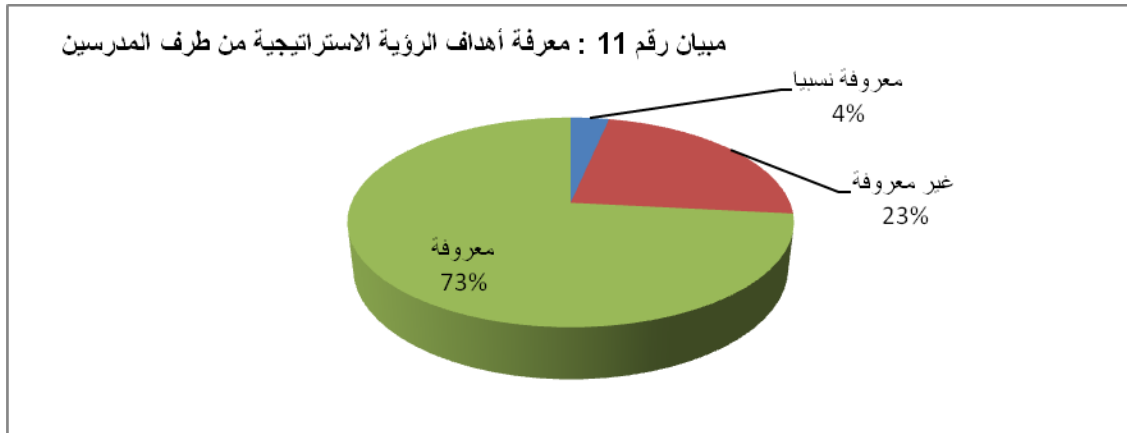


وترجع أسباب الوضعية في نظر العينة التي عبرت عن عدم ارتياحها إلى مجموعة من الأسباب، حيث أكد 47% من المدرسين عدم الارتياح نظراً للظروف غير الملائمة للعطاء كما يجب، و أكد 45% منهم عدم الارتياح بفعل الوضعية المادية والاقتصادية، بينما أكد 22% من المدرسين عدم الارتياح بفعل الوضعية القانونية المتسمة بالغموض. وفي الحالة الأخيرة يتعلق الأمر بالمدرسين المتعاقدين مع الأكاديميات الجهوية.

IV. تقييم المدرسين للرؤية الاستراتيجية 2015-2030

بعد نتائج التقييم التحليلي الذي أظهر عدم بلوغ التربية والتكوين المستوى المنشود بالمغرب، وبناء على مجموعة من الاختلالات التي عرفتتها المدرسة المغربية كذلك كمحدودية المردودية واستمرار الهدر المدرسي والمهني والجامعي وضعف المردودية الكمية والكيفية للبحث العلمي ... وإدراكا لأهمية ودور المدرسة في المشروع المجتمعي المغربي وفي تحقيق التنمية المستدامة، قام المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ببلورة رؤية استراتيجية جديدة للإصلاح التربوي، يكمن جوهرها في إرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع، تحت شعار "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، والتي جاءت بمجموعة من الخيارات الاستراتيجية التي همت مجال الإنصاف وتكافؤ الفرص، ومجال الجودة ومجال الارتقاء بالفرد والمجتمع. وحول تقييم المدرسين لأهداف الرؤية الاستراتيجية وفقا للظروف السائدة بعد ثلاث سنوات من عمر الرؤية كانت النتائج على الشكل الآتي:

فمن خلال تقييمنا لمدى إلمام المدرسين بأهداف الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، تبين أن هناك نسبة لا بأس بها من المدرسين لاتعرف أي معلومات حول أهداف هذه الرؤية، فمن بين 60 مدرسا شملتهم العينة، لوحظ أن 14 منهم ليست لديهم أي دراية حول مكونات أو أهداف الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 لإصلاح القطاع. وهذا ما يطرح تساؤلات حول كيفية إنجاح الرؤية دون تكوينات تهم وضع أطر التدريس في السياق العام وجعلهم يندرجون في عمق الاستراتيجية الوطنية لإصلاح القطاع.



كما بينت الدراسة أن قرابة 72% من المدرسين الملمين بأهداف الرؤية لديهم نظرة تشاؤمية حول إمكانية تحقيق أهدافها، ما لم تتخذ بعض التدابير والإجراءات الضرورية التي ستزرع نفسا جديدا لدى مختلف العاملين بالقطاع والمعنيين به؛ حيث أكد أزيد من 70% ممن لديهم نظرة تشاؤمية حول بلوغ الأهداف، ضرورة المساهمة في تربية الناشئة خارج المؤسسات التعليمية، وضرورة المواكبة النفسية لبعض الأساتذة والمتعلمين، وضرورة تحفيز المتفوقين من الأساتذة والمتعلمين داخل المؤسسات التعليمية؛ من أجل تحقيق طفرة نوعية في قطاع التربية والتكوين وبلوغ الأهداف التي تطمح إليها الدولة ويطمح إليها المجتمع.

خاتمة

إن مسار الإصلاح الطويل الذي عرفه قطاع التعليم بالمغرب قد خلف العديد من المكتسبات التي لا يجب إغفالها، والمتمثلة في خلق أطر مغربية في مختلف المجالات وإحراز تقدم في تعميم التمدرس وتشييد العديد من المؤسسات في

معظم مجالات الدولة المغربية، بالإضافة إلى محاربة الأمية لدى الكبار بنسب لأبأس بها وتحديث الإطار القانوني والمؤسساتي، والتوجه نحو اللاتمرکز والتركيز ومراجعة المناهج والبرامج الدراسية...، غير أن طموحات الدولة والمجتمع المغربي تفوق ما تم التوصل إليه في الوقت الحالي، إن أزمة التعليم بالمغرب ليست أزمة قطاعية بل بنيوية ومركبة ومنبتقة عن أزمة مجتمعية شاملة تتعدد مكوناتها وأسبابها ومجالاته، وهذا ما يستلزم بدل مزيد من الجهد في هذا الصدد. إن نتائج الدراسة الميدانية لهذا المقال توضح وجود العديد من التحديات التي يجب مواجهتها، والمتمثلة بالأساس في قلة التجهيزات بالمؤسسات التعليمية وعدم تشخيص احتياجات المدرسين وظاهرة الاكتظاظ وما يرافقها من قلة الانضباط أحيانا داخل الفصل الدراسي...، كما يجب تكوين المدرسين في مختلف الاستراتيجيات الوطنية الهادفة لإصلاح القطاع وجعلهم ضمن السياق العام وإشراكهم في مختلف العمليات لجعلهم أكثر مسؤولية في إنجاح الاستراتيجيات الوطنية للإصلاح.

لائحة المبيانات

- مبيان رقم 1 : صفة الأساتذة الذين شملتهم العينة المدروسة.
- مبيان رقم 2 : نسبة تمثيل كل مؤسسة في العينة المدروسة.
- مبيان رقم 3 : مدة عمل المدرسون في القطاع.
- مبيان رقم 4 : مدى استفادة المدرسين من التكوين المستمر.
- مبيان رقم 5 : مدى تشخيص حاجيات المدرسين قبل التكوين المستمر.
- مبيان رقم 6 : مدى ملائمة التكوين مع حاجيات المدرسين.
- مبيان رقم 7 : مدى تطبيق مكتسبات التكوين من طرف المدرسين.
- مبيان رقم 8 : تقييم المدرسين للمواد الدراسية.
- مبيان رقم 9 : تقييم المدرسين لفضاء الفصل الدراسي.
- مبيان رقم 10 : مدى ارتياح أطر التدريس في المهنة.
- مبيان رقم 11 : مدى معرفة أهداف الرؤية الإستراتيجية من طرف المدرسين.

لائحة المراجع

1. المكي المرواني، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1965-1994) منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط سلسلة منشورات ودراسات، رقم: 17، 1996.
2. بول روبرت، ترجمة بتصرف أ. عبد اللطيف امحمد خطابي: التربية في فنلندا، أسرار نظام تربوي رائد عالميا. مجلة عالم التربية عدد خاص في جزأين 22-23، الجودة في التربية والتكوين، الجزء الأول.
3. فليب بيرنو، ترجمة د. عز الدين الخطابي، كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة. مجلة عالم التربية عدد خاص في جزأين 22-23، الجودة في التربية والتكوين.
4. رشيد السعيد وكريم لحرش، الحكامة الجيدة بالمغرب ومتطلبات التنمية البشرية المستدامة، ط1 سنة 2009.

5. سعيد الراشدي، النظام التربوي المغربي، دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999 ط1.
6. محمد مريني، الجودة في التربية والتكوين: المنطلقات-المنجزات-الاختلالات، مجلة عالم التربية عدد خاص في جزأين 22-23، الجودة في التربية والتكوين، الجزء الأول.
7. محمد عابد الجابري 1989، التعليم في المغرب العربي دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، المركز الثقافي العربي.
8. مصطفى محسن، نحو منظور إصلاحي استراتيجي لنهضة تربوية شاملة: مداخل ورؤى نقدية لمقاربة الراهن واستشراف المستقبل. حوار شامل مع مجلة عالم التربية. العدد الخاص 22-23 الجودة في التربية والتكوين، الجزء الأول.
9. عبد اللطيف الفرحي، آفاق الجهوية في قطاع التربية والتعليم على ضوء التجربة الاسبانية، عالم المعرفة: التربية والتكوين في سياق الجهوية المتقدمة، العدد 2017/28.
10. عزيز التجيتي، التدبير اللامركز واللامركز في مجال التربية والتكوين نموذجا، منشورات صدى التضامن 2008.
11. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي: تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعوقات والتحديات.

المدرسة المغربية وسؤال القيم

محمود جدي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب

jdaymahmoud@gmail.com

الملخص

تعمل المدرسة على تحقيق التغيير الإيجابي في المعارف والمهارات والمواقف. ولعل من أهم أدوارها، تكوين مواطن صالح مؤهل للإسهام بفاعلية في تنمية بلاده، ومنتشع بقيم المشاركة الإيجابية، ومنفتح على الآخر محترما له، مؤمن بالاختلاف، محب للخير والعدل والتسامح. ورغم أن المدرسة المغربية قد سعت لتحقيق الجودة في مجال القيم، فإن انتشار ظواهر خطيرة بمحيطها؛ كالعنف والتحرش والتطرف، وعدم تمكن التلميذ الناجح من التعلّات والكفايات الأساسية، التي تؤهله للمشاركة في بناء مجتمعه وتغييره، يجعلها موضع مساءلة. هذا البحث دراسة ميدانية تسأل المدرسة المغربية عن دورها الأساس في إكساب القيم. وتهدف إلى دق ناقوس الخطر، وإثارة الانتباه إلى مخرجات المدرسة المغربية فيما يتعلق بالجودة والقيم.

الكلمات المفتاحية: مدرسة، مخرجات، جودة، قيم

Overview

Schools endeavour to achieve positive changes in knowledge, skills and attitudes. Perhaps one of their most essential roles is the development of competent, active and tolerant citizens with the ability to play an effective part in the public life of their community. However, the spread of school violence, bullying and extremism, and the failure of students to achieve core skills and competencies essential to bringing change to their society, call into question the Moroccan school's strive to achieve quality in values education. Thus, this research is a field inquiry questioning the efficiency of the role of the Moroccan school in promoting values in education and raising the alarm about the quality of its outputs.

Keywords : School, outputs, quality, values

مقدمة

تعمل المدرسة على تكوين الإنسان وتأهيله، و تحقيق التغيير الإيجابي لديه في المعارف والمهارات والمواقف. ولعل من أهم أدوارها، تكوين مواطن صالح مؤهل للإسهام بفاعلية في تنمية بلاده، ومنتشع بقيم المشاركة الإيجابية ومنفتح على الآخر محترما له، مؤمن بالاختلاف، محب للخير والعدل متسامح، نابذ للعنف والتعصب. مؤمن بحقوق الإنسان في بعدها الكوني.

ولقد سعت المدرسة المغربية لتحقيق الجودة في مخرجاتها وتكريس السلوك المدني، وبناء هكذا نوع من المواطنين؛ وذلك من خلال إجراءات ميدانية في المؤسسات التعليمية. لعل أهمها تجويد أنشطة الحياة المدرسية، وتعزيز مشاركة التلاميذ في الأنشطة التربوية، وإرساء هياكل المرصد الوطني للعنف محليا جهويا ووطنيا، ومأسسة مرصد القيم، وإشراك كافة شركاء المدرسة من جمعيات آباء، وهيآت منتخبة، وجمعيات مختصة، وتجديد المناهج والكتب المدرسية؛ بغية تنمية القيم الإيجابية، ونبذ العنف والتطرف والانفتاح على حقوق الإنسان في بعدها الوطني والدولي.

غير أن حال المدرسة المغربية اليوم ومخرجاتها (Charkaoui, 2010,6) من التلاميذ، يجعلها موضع مساءلة؛ فمحيط المدرسة وداخلها يعرفان ظواهر خطيرة أخطرها العنف والتحرش والتطرف، وعدم تمكن الناجحين من التعلمات والكفايات الأساسية، كما أنها عجزت عن تزويد المجتمع بالمتعلم المؤمن بالاختلاف الذي يمتلك كفايات معرفية، مهارية ووجدانية تؤهله للمشاركة في بناء مجتمعه وتغييره؛ مما جعلها موضع مساءلة

1. إشكالية البحث

ما مدى مساهمة مصادر القيم (وهي الأسرة، وفعاليات المجتمع من جمعيات وأحزاب، وكذا أنشطة الحياة المدرسية من أندية وتظاهرات، ثم المناهج التربوية...) في تنمية القيم وتجويد العملية التعليمية، وصناعة الجودة في مخرجات المدرسة من وجهة نظر رجال التربية والتكوين.

2. أهداف البحث

قياس أهمية مصادر القيم في تجويد العملية التعليمية؛ من وجهة نظر رجال التربية والتكوين. وسينفرع هذا الهدف العام الى هدفين جزئيين:

- إظهار أهمية مصادر القيم في تجويد العملية التعليمية. وهذا ما سيقودنا الى الوقوف عند التعريف بالقيم، وأنواعها ومصادرها، ودورها في تحقيق الجودة في التعليم.
- وجهة نظر رجال التربية و التكوين حول وضعية مصادر القيم في الواقع التربوي. وهو الشق الميداني وهنا نعتد أدوات الاستمارة والمقابلة..

3. حدود البحث

- زمانا: يتناول البحث الميداني وجهة نظر رجال التربية والتكوين خلال النصف الثاني من سنة 2017.
- مكانا: مجال الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة كلميم واد نون.
- مجتمع البحث: الهيئة التعليمية بالجهة.

4. أدوات البحث

تعتمد الدراسة نظريا المنهج الوصفي التحليلي في مناقشة موضوعها والأسئلة المنبثقة عن مشكلتها، وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو قضية أو حالة بقصد تشخيصها، وفهمها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر وقضايا أخرى، ويشمل التحليل والتفسير بقصد الوصول إلى خلاصات مفيدة وذات معنى. وقد تمت الاستفادة في جمع

البيانات من الرجوع إلى الأدبيات النظرية المرتبطة بالقيم والجودة من وجهة نساء ورجال التربية. كما استعملت أهم أدوات المنهج الوصفي وهي الاستمارة، و قمت قصد إثبات صدقيتها بتجريبها على عينة محدودة، وعرضها على خبراء تربويين؛ كما أنني تم وظفت المقابلة والملاحظة داخل الميدان التربوي.

5. أولاً: عن القيم

- بكلام بسيط ومختصر، تتصل القيم بنوعية السلوك المفضل (...). وتشكل مقياساً يوجه سلوكنا، فنعتمده في عمليات إصدار الأحكام والمقارنة والتقويم والتسوية والاختيار. وتميز العلوم الاجتماعية عادة بين القيم الوسيطة، والقيم الغاية. النوع الأول هو معتقدات تفاضل بين سلوك وآخر: (الصدق أفضل من الكذب، والشجاعة أفضل من الجبن). أما القيم الغاية فهي التي تحدد لنا الغايات المثلى التي نسعى إليها ونحقق بها معنى وجودنا (السلام، العدالة، الحرية، السعادة، الخلاص، الكرامة احترام الآخرين...) (حليم بركات، 1998).
- "انه من الواجب إعطاء الأهمية للقيم؛ لأن هذه القيم ستكون أحد الأسباب للحروب القادمة للنزاعات والصراعات، وأن الحل الوحيد لضمان السلام، هو تحسين التواصل الثقافي بين الشعوب والحضارات (المهدي المنجرة، 2007) .
- ان العالم يعيش اليوم حرب قيم، ومن يستطيع أن يفرض قيمه يكن الأقوى حضارياً، وأنظمتنا تفرط في قيم شعوبها، وتتلاعب بمستقبلها، وتعرض أوضاع أجيال قادمة لزحف الأنظمة الاستعمارية. فكيف تعيش الأجيال القادمة وهي مفرغة من قيمها. (المهدي المنجرة، 2007)
- "القيم تفضيلات جماعية تحيل على طرق للوجود والتصرف والتعامل. وبالإضافة إلى مثلها العليا، فإنها تحيل على وظائف عملية، حيث تلهم وتقود وتشكل أساساً موجهاً للخيارات والممارسات والسلوكيات والأفعال الجماعية". ندوة **قيم المجتمع الديمقراطي** المنظمة من طرف بيت الحكمة بمكناس أيام 8 و9 و10 ماي 2008¹.
- مع أهمية المكتسبات التي حققتها المدرسة المغربية في مجال التربية على القيم، فإن الواقع يكشف جملة من الصعوبات والاختلالات (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017)

6. ثانياً: مونوغرافية جهة كلميم واد نون

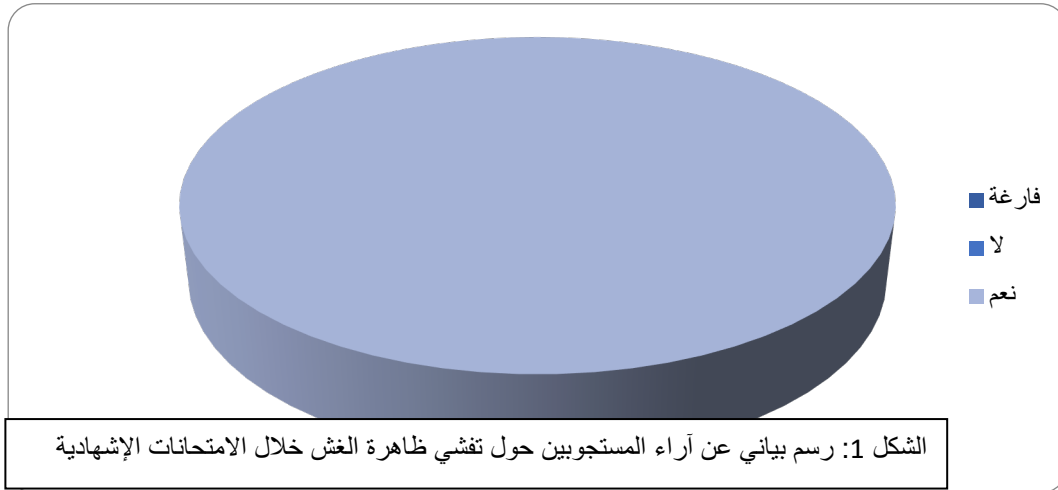
جهة كلميم واد نون هي الجهة العاشرة من جهات المغرب الاثني عشرة بناء على التقسيم الجهوي الجديد لسنة 2015. وتمتد على مساحة 58 ألفاً و268 كلم مربع بساكنة تبلغ 433 ألفاً و757 نسمة^[1]، بحيث تزخر الجهة بموارد طبيعية متنوعة تساهم في نشاط الحركة الاقتصادية إضافة إلى موقعها الجغرافي كحلقة وصل بين الأقاليم الجنوبية وباقي ربوع المملكة.² ويعتبر قطاع التربية والتكوين بالجهة رافعة أساسية للإقلاع الاقتصادي، ورهانا تحاول المملكة ربحه بهذه الأقاليم.

7. ثالثاً: قراءة المعطيات بناء على تفرغ استمارة البحث

كانت إفادات المستجوبين كما يلي:

¹ _ وزعت أشغال الندوة على ثلاثة محاور: خصص المحور الأول لمناقشة "المعايير الإنسانية والبيئية والدينية والرصيد الحضاري والمكتسبات الوطنية وقيم المجتمع الديمقراطي. في حين تطرق المحور الثاني لسؤال: "أي قيم لانتقالنا إلى الديمقراطية؟" أما المحور الثالث فقد تناول "فضاءات وآليات تدبير النزاعات الناشئة عن انتهاك القيم" <https://ar.wikipedia.org/wiki>

7.1. خلال مدة الامتحانات، هل يتم ضبط حالات غش؟



- تفيد معطيات الرسم أعلاه أن كل المؤسسات دون استثناء تم ضبط الغش بها خلال الامتحانات الإسهادية. وإجماع المستجوبين من إداريين ومدرسين بهذا الشكل على وجود الغش، يسائل المدرسة المغربية عن مخرجاتها، وعن مدى تمكنهم من التعلّات الأساسية التي تؤهلهم للالتحاق بالجامعة، أو التوجه نحو المسار المهني أي التكوين قصد العمل.
- أغلب حالات الغش، يرد أصحابها بمبرر أن "الجميع يغش"

7.2. هل هناك تبريرات أخرى؟

إضافة إلى مبرر الجميع يغش، هناك تبريرات أخرى؛ مثل: طول المقرر، عدم استيعاب بعض مواضيعه، الجهل بالقوانين المتعلقة بالغش، عدم المراجعة لظروف قاهرة، الرغبة في الحصول على معدل مرتفع، هذا حق من حقوقي، أكره المادة، أنا مكرر، وهذه آخر فرصة عندي.

ان مبرر الجميع يغش، وكما سيأتي حين نتناول المقترحات التي يقدمها المستجوبون من أجل النهوض بالقيم وتنشيتها، هذا المبرر يسائل ليس فقط المدرسة كمؤسسة مجتمعية كلفها المجتمع بمهمة التربية وصناعة الناس، بمعية الأسرة ومؤسسات المجتمع، هذا السؤال يتوجه به التلميذ للكبار الراشدين داخل المجتمع؛ مؤكدا أن سلوكات التلميذ تلك، ماهي الا انعكاس لسلوكات خارج المدرسة حيث الرقي الاجتماعي بمجهود أقل، وحيث الممارسة تكشف زيف الشعار. وبالتالي يصبح تسويغ الغش (حليم بركات، 1998)، وتبريره مقبولا. وهنا أيضا تجد الكتابات المتعلقة بسوسيولوجيا المدرسة مكانها، كايغان اليتش في كتابه مجتمع بلا مدرسة وبيير بورديو في إعادة الانتاج (بيار بورديو وجان كلود باسرون، 2007). ما دامت المدرسة تعيد إنتاج نفس السلوكات الخارجة عن نسقها وعن مهمتها في إكساب القيم النبيلة، وعلى رأسها الصدق والاعتماد على الذات.

ان مبرر الجميع يغش صيحة بريء تسائل السياسات ليس فقط التربوية، بل كل سياسات المجتمع ومؤسساته. انها تسائل سلوكات الكبار في التدافع والتنافس، وتنقمصها بعناية شديدة. أليس اللعب عند الأطفال، كما يقول فرويد، صناعة عالم من خلال تقليد الكبار.

7.3. تعاني مؤسساتكم من مظاهر عديدة لسلوكات غير تربوية تمثل تنافيا مع القيم الإنسانية والوطنية.

نعم	لا	فارغة
58,33	37,5	4,17

الجدول 1: ظواهر بوسط ومحيط المؤسسات التعليمية

- جاءت الظواهر الموجودة داخل وبجوار المؤسسة حسب الترتيب التالي:
المخدرات، العنف، التأخر، تصرفات مشينة داخل الفصل، مظهر غير تربوي (ثياب حلقة..)، عدم احترام الوقت، التحرش، عدم الانضباط، رمي الأزيال، التخريب، النظرة الدونية للمدرسة وعدم احترام الأطر، السرقة....
- رغم أننا قمنا بجرد الظواهر الخاصة بمؤسسات تقع في أحياء جيدة، فإن تواجد تلك الظواهر داخلها وبمحيطها، وارتفاع نسبة "نعم" أي وجود الظاهرة، يشير لتواجدها في سائر المؤسسات المستجوبة.

7.4. هل عرفت مؤسساتكم حالة أو حالات تعنيف لمدرس أو إداري؟

نعم	لا	فارغة
84.77	15.23	00

الجدول 2: يتناول العنف بالوسط التربوي.

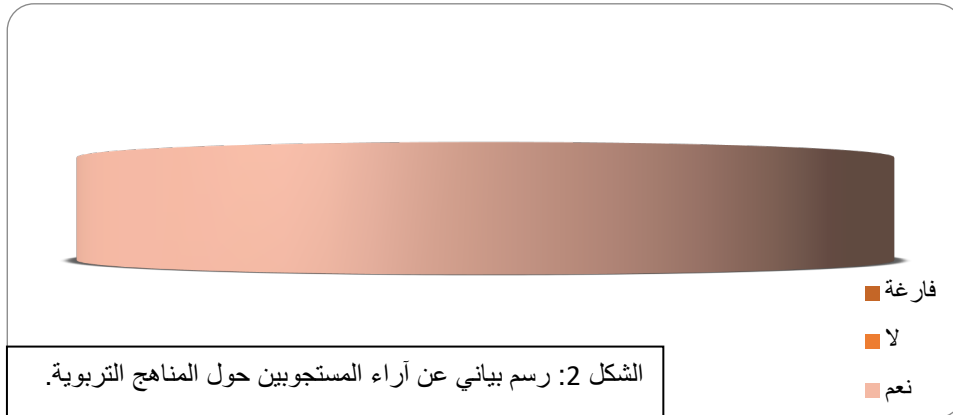
- النسبة تتحدث !!! أكثر من 80 في المائة من المؤسسات المستجوبة تعرف عنفا³ تجاه الأطر التربوية. وذلك رغم صدور مذكرات رسمية للحد منه (انظر الهامش). وهو نوعان:
- العنف تجاه هيئة التدريس: وهنا يتوقف الدرس، وتتوقف العملية التعليمية برمتها، كما يمكن أن يكون العنف لفظيا كشتائم أو ألفاظ نابية وفي كلتا الحالتين تتوقف الدراسة وما يوازيها من أهداف، ومحتويات، وتمهير وتدريب. والملاحظ أن أقسام بعض المدرسين تعرف باستمرار هذا الوضع. وحين طرحنا السؤال على بعض المسؤولين الإداريين أكدوا أن السبب في ذلك يعود لغياب السلطة المعرفية، ولشخصية المدرس. كما ان المسؤولين عن التربية والتعليم، يقررون بتقشي الظاهرة داخل المؤسسات التعليمية (UNESCO, 2017).
 - العنف ضد الإداريين: ويكون في مكاتب الإدارة وساحات المدرسة. و حينما يتطور، يؤدي الى التعطيل الكلي للدراسة بكل المؤسسة.

7.5. في نظرك، هل يكمن الخلل القيمي في المناهج التربوية : المحتويات، الأهداف، الأنشطة، أساليب التقييم...؟

فتحنا للمستجوبين إمكانية الاختيار من متعدد، وقد جاءت الإفادات كما يلي:

مذكرة رقم 116-17 بتاريخ 07 نونبر 2017 في شأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي³
_ المذكرة الوزارية رقم 807/99 بتاريخ 23 شتنبر 1999 حول ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية

■ المناهج التربوية ومحتوياتها:



ويشمل المنهاج، كما هو معروف، هذه العناصر والتي نرتبها حسب ترددها في أجوبة المستجيبين:

- الأهداف.
- المحتوى المعرفي.
- الكتاب المدرسي ومضامينه.
- الطرق و الأنشطة.
- وسائل العمل.
- خطط التقويم والدعم.

ان 75 في المائة من المستجيبين يلقون باللائمة على المناهج التربوية، وداخلها يجب الانتباه للأهداف التي يريدها المجتمع من المدرسة، والتي هي الغايات الكبرى التي تترجم فلسفة المجتمع، ونوع المخرجات التي يريدها من المدرسة، ومواصفات الحاصل على البكالوريا. وبناء على تلك الأهداف الكبرى، نفكر في الكتب والأنشطة والوسائل... والتي هي مجرد آليات لتحقيق الأهداف المرسومة (محمد الدريج، 1983).

■ تقديم المنهج أو سيطرة المنهاج الضمني الخاص بالمدرس (التوجه السياسي أو الديني الانغلاق للامدرس).

نعم	لا	أحيانا	فارغة
12.5	4.16	4.16	79.16

الجدول 3: يتعلق بالمنهاج الضمني

ما يثير الانتباه في أجوبة المستجيبين عن هذا السؤال كما يبين الجدول، هو أن أكثر من ثلاثة أرباعهم لم يجيبوا عنه؛ أي تركوا الخانة فارغة !!

والمنهاج الضمني في عالم التربية والتدريس يعرف بتسميات عديدة منها: المنهاج الخفي، المنهاج الباطن، المنهاج غير المقرر، المنهاج الموازي، المنهاج المستتر... ويتعلق الأمر بكون المدرس لا يمنح للتلميذ فقط ما هو مقرر في المذكرات وكتب التوجيهات الرسمية والكتب المدرسية، بل ينقل له رؤيته للعالم والأشياء، ومعارف أخرى ذات أهمية لم يذكرها المقرر الرسمي، كما ينمي لديه قيما ومعارف ومهارات غفلت التوجيهات الرسمية عن جعلها مقررة. غير أن هذا الوجه الإيجابي للمنهاج الضمني يقابله وجه آخر أكثر خطورة وسلبية؛ لأنه يحول المنهاج الضمني من مجرد اجتهاد مقبول، الى انحراف عن التوجه القيمي والإنساني والغايات السامية للمدرسة في صناعة وتكوين المواطن الصالح؛ خصوصا

حين نعلم أن عددا من المدرسين ينقل أفكارا متطرفة، كما ينقل قيم التعصب والعنف والانغلاق في الرأي. ويتحول المنهاج الضمني بالحرية التي توازيه، الى أداة لصناعة الكراهية لدى المتعلم. نحن إذن أمام انحراف خطير في صناعة القيم واكتسابها، يستدعي تدخلا عاجلا من أصحاب القرار.

7.6. هل يكمن الخلل في انعدام أو عدم فاعلية أنشطة الحياة المدرسية.

جاءت أجوبة المستجوبين كما يلي:

نعم	لا	أحيانا	فارغة
91.66	4.16	00	4.16

الجدول 3: يتناول أنشطة الحياة

وهنا نلاحظ أن المستجوبين يلقون باللائمة على أنشطة الحياة المدرسية؛ حيث اتهموها بعدم الفاعلية و العقم، وعدم ملامستها اهتمام التلاميذ. إضافة إلى ملاحظات كثيرة سنأتي على ذكر بعضها حين نتناول مقترحاتهم للرفي باكتساب وتنمية القيم بالمدرسة المغربية.

والحياة المدرسية، كما يعلم الجميع، فضاء لتنمية شخصية التلميذ، وإكسابه الكفايات اللازمة للتواصل والتعبير الحر عن الرأي والموقف باحترام، وصقل تجاربه من خلال مجموعة أنشطة؛ وذلك بالموازاة مع الحصص الرسمية الإلزامية؛ والهدف من هذا، تحقيق الجودة مهاريا بالنسبة للمتوجهين الى قطاع التكوين المهني، أو إكسابهم المعارف والمهارات والكفايات اللازمة التي تؤهلهم لمواصلة تكوينهم الجامعي بكل ثقة وكفاءة.

وقد رسمت وزارة التربية والتعليم بالمغرب، أهدافا لأنشطة الحياة المدرسية؛ قصد المساهمة في تنمية الجانب القيمي من شخصية التلميذ المغربي، غير أن ذلك لم يتحقق الا لاما كما أسلف المستجوبون، جاء في دليل الحياة المدرسية ما يلي:

"الحياة المدرسية، التي تشكل جوهر عمليات التربية والتكوين، يلزم أن تكون أنشطتها المتنوعة مفعمة بالحياة، ومنفتحة على كافة أبعاد ومكونات محيطها؛ حتى يتمكن المجتمع المدرسي من مواكبة مستجدات الحياة ومتطلبات التنمية، وتحقيق النمو المتكامل والمتوازن لشخصية كل متعلم بعيدا عن أي تمييز أو إقصاء أو تهميش. فالحياة المدرسية توفر المناخ التربوي والاجتماعي المناسب للتنشئة المتكاملة والمتوازنة، وتركز على إكساب المتعلمين الكفايات والقيم التي تؤهلهم للاندماج الفاعل في الحياة، وترجمة القيم والاختيارات إلى ممارسة ملموسة في حياتهم من خلال السلوك المدني المواطن، واحترام التنوع الثقافي والاختلاف في الرأي، والممارسة الديمقراطية، واتخاذ المبادرات والقرارات عن بينة واقتناع⁴.

هذه خطة عمل جيدة، وتوجه استراتيجي ممتاز لصناعة القيم في الفضاء المدرسي، لكن على المستوى الميداني بقيت الأهداف والخطط أحلاما لم تعرف طريقها للتحقق.

7.7. هل يعود الخلل الى تراجع دور الأسرة كشريك للمدرسة.

مائة في المائة من المستجوبين يجمعون على أن الأسرة تخلت عن دورها كشريك في التربية وتركت المدرسة تقوم منفردة بهذا الدور. وقد قدموا تفسيرات لهذا الوضع الشاذ؛ منها عدم زيارة الآباء للمؤسسات التعليمية للاطلاع عن كتب على وضعية تدرس أبنائهم؛ وبالتالي انقطاع حبل التواصل بين الأسرة والمدرسة، كما قدموا تفسيرات أخرى منها:

⁴ دليل الحياة المدرسية إنتاج مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و البحث العلمي، ص 1 و 2.

- _ الفقر و التفكك الأسري، واليتم، والطلاق.
- _ عجز الكثير من الآباء عن تربية أبنائهم ليتولى الشارع تربيته.
- _ المستوى الدراسي للآباء.
- _ عدم تشجيع الإدارة للأسر الناجحة في التواصل مع المدرسة.
- _ عدم فاعلية مكاتب جمعيات الآباء.
- _ غياب المؤازرة الاجتماعية والنفسية لبعض التلاميذ.
- كما أننا أخبرنا خلال زيارتنا لبعض مكاتب الحراسة العامة لبعض الثانويات التأهيلية، ومراقبتنا لأوراق غياب التلاميذ (الصفراء)، والتي تحمل توقيع أب أو ولي أمر التلميذ الذي قام بزيارة لمراقبة نقط أو غياب ابنه، أن عددا قليل جدا من الآباء يقوم بزيارة مؤسسة تدرس ابنه. بل الأدهى من ذلك أن بعض الآباء لا يحضر رغم اتصال المؤسسة به.
- هل لديك حالات من التلاميذ تجعلك تحكم بأن الكثير من الأسر تزود المدرسة برافد خطير للقيم غير المرغوبة؟
- تفاوتت الإجابات بين المؤسسات التي تتواجد بأحياء هامشية أو شعبية، وبين أحياء أخرى متوسطة. لكن الأكد أن الحي الذي تتواجد به المؤسسة يغذيها بقيم وسلوكات ومساهمات ظاهرة؛ قصد الدفع بها أو تحطيمها والحد من دورها. إن المؤسسة تمثل عند عدد كبير من الناس امتدادا لمفهوم الدولة التي يشعر المواطن معها بالاعتراب، وبأن حدود ملكيته تنتهي عند عتبة منزله؛ لذلك لا غرابة أن تجد الأريال بجوار المؤسسة التعليمية في هكذا نوع من الأحياء. وعلى خلاف ذلك حين يسود وعي امتلاك المؤسسات لدى المواطن، تتحول الأرقعة الى حدائق كما هو الشأن بالنسبة لبعض أحياء طنجة. ورغم الجهود التي تبذلها بعض جمعيات المجتمع المدني تجاه المؤسسات التعليمية؛ كتزيين جدرانها بجداريات، والمساعدة في تنظيم السير والجولان، فإن المؤسسات في هذه الجهة كسائر أرجاء الوطن العربي تربطها علاقة اغتراب بادية بالمواطن العربي (حليم بركات، 1998). ولذلك ستجد التلميذ الذي يدرس بهذه الثانوية بالضبط متجها للتخلص من فضلات البيت برمها قرب سور المؤسسة الخارجي. هذه هي مخرجات مدرستنا الآن.
- الوضعية الاجتماعية التي يعيشها تلاميذ بعض الأسر.
- حرمان، فقر، إحباط، طلاق، تفكك أسري، سلوك عدواني، يتم، وحدة....
- الحل:

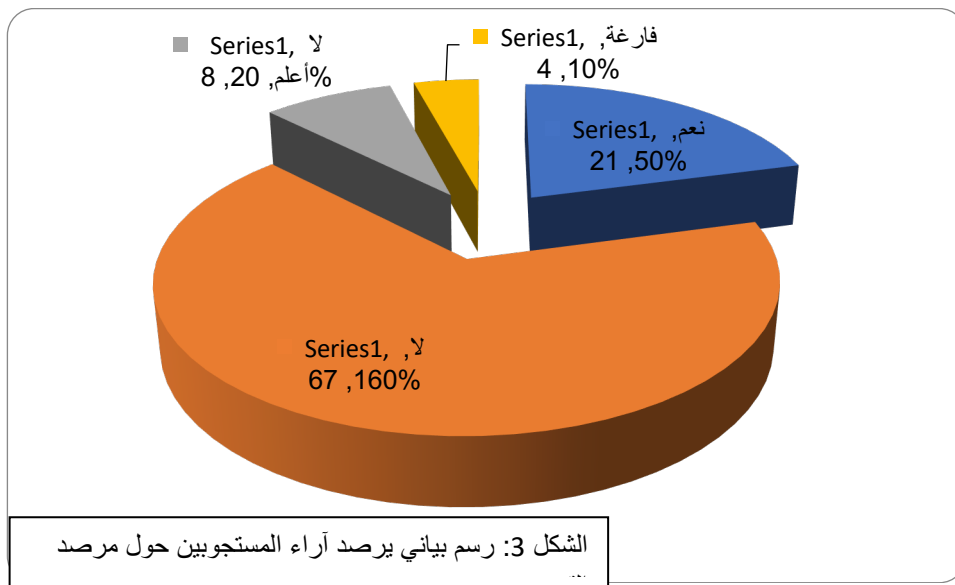
قدم المستجوبون حلولا منها:

- تواجد مساعدين اجتماعيين ونفسيين.
- اشراك الأسرة في جميع أنشطة المؤسسة.
- دعم الأسرة كرافد تربيوي، وتحسين وضعها المادي.
- اجتماعات مع الأسر، وتواصل دائم وزيارات.
- تحسيس الأسرة بدورها في النجاح المدرسي لأبنائها.
- اعادة الاعتبار لمنظومة القيم، واعتبارها قضية أولى.
- حملات إعلامية واسعة.
- إقبار القيم الخرافية والرجعية.
- التعريف بالأسر الناجحة وتحفيزها.
- ضرورة أن تكون الأسر متصفة بالأخلاق العالية والقيم السمة.
- قيام الإدارة بدورها.

7.8. هل يعود الأمر الى تراجع دور شركاء المدرسة من جمعيات، وهيآت منتخبة؟

أكثر من تسعين في المائة من المستجوبين، كما سنرى لاحقا، أيضا يحملون شركاء المدرسة من جمعيات آباء ومجالس منتخبة، وجمعيات المجتمع المدني المسؤولية عن البقاء خارج أسوار المدرسة. و إذا استثنينا بعض الجمعيات القليلة منها المهتم بالجانب الحقوقي أو المسرحي أو الرياضي، فإن غالبية الجمعيات لا تتواجد بالمؤسسات التعليمية. بل الأدهى و الأمر أنه تتوفر بعض المؤسسات التعليمية على مكاتب لجمعيات الآباء منتهية الصلاحية، ولم يتم تجديد مكاتبها، وهي مسؤولة رئيس المؤسسة والمكتب المعني. أما الشبيبة الحزبية للأحزاب العريقة بالمغرب، والتي كانت تعرف نشاطا حثيثا في الثانويات، فإننا لم نجد لها ذكرا في ثانويات الجهة موضوع الاستبيان. هكذا يبدو من جديد إسهام الشركاء الذي أشار له دليل الحياة المدرسية حلما، اللهم بعض المؤسسات التي تتوفر على مشروع للمؤسسة⁵ واضح الأهداف والوسائل والمتدخلين. جاء في دليل الحياة المدرسية المشار له آنفا: "تفعيل إسهام الشركاء في مجالات الارتقاء بالحياة المدرسية للمتعلمين، وذلك في إطار مشاريع واضحة الرؤى و الأهداف والآليات و الوسائل لتعزيز انخراطهم"⁶.

7.9. في إطار إرساء هياكل مرصد القيم طبقا للمذكرة الوزارية رقم 88، هل توجد خلية لرصد القيم بمؤسستك؟



تبين النتيجة أن الأخيرتان (لا أعلم_فارغة) أن نسبة كبيرة؛ وخصوصا من المدرسين لا تعلم بورود أو عدم ورود المذكرة الخاصة بمرصد القيم، وإنشاء خلية خاصة به في المؤسسة التي يدرسون بها. أما النسبة باللون الأزرق، فتدل على أن المرصد الجهوي للقيم لا يملك خلايا له إلا في 20 في المائة من المؤسسات التعليمية. وحين نقف على اشتغال هذه الخلايا، وتنسيقها مع المرصدين الإقليمي والجهوي للقيم، فذاك أمر آخر.

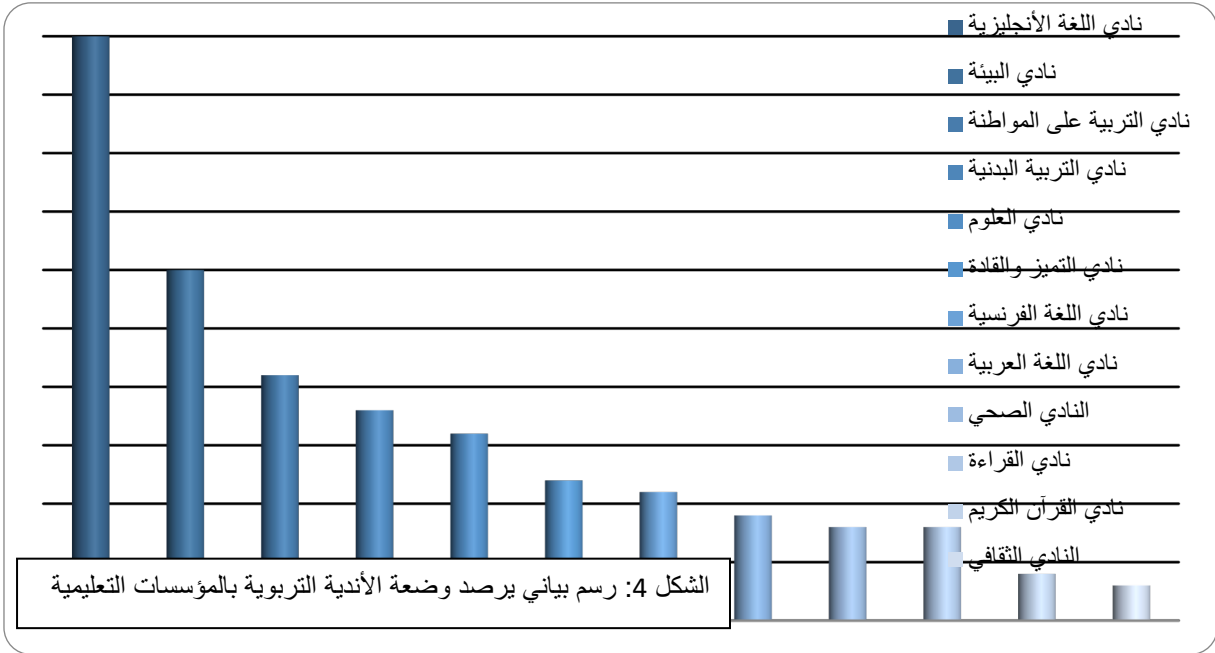
7.10. مساهمة الأندية التربوية في ترسيخ القيم.

■ الأندية الموجودة فعليا بالمؤسسات التعليمية:

⁵ _الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة، الدليل الإجرائي ماي 2011، ضمن وثائق وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

⁶ دليل الحياة المدرسية إنتاج مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، ص:6

تتواجد الأندية التربوية بكل المؤسسات التعليمية، وتختلف من حيث العدد من مؤسسة لأخرى، كما أنه يسيطر ناد على غيره من الأندية الأخرى. وقد تواجدت الأندية التربوية بمؤسسات الجهة حسب الترتيب التالي:



يبين الرسم أعلاه هيمنة ظاهرة لنادي اللغة الإنجليزية، ويعود ذلك الى فعالية ونشاط جمعية أساتذة اللغة الانجليزية، وكذا الدعم (ولو المعنوي) الذي يتلقاه مدرسو هذه المادة من طرف التمثيليات الأنكلوسكسونية في الجهة وفي كافة أرجاء البلاد. إضافة الى اللقاءات التواصلية بين مدرسي ومرشدي المادة.

✓ الإكراهات التي تحد من فاعليتها؟

تعددت الإكراهات والمشاكل التي تحد من فاعلية ونجاعة عمل الأندية التربوية، ودورها في ترسيخ القيم، وتحقيق الجودة وإغناء الحياة المدرسية. وقد جاءت تلك المشاكل، حسب ما جاء به المستجوبون مرتبة كما يلي:

_ استعمالات زمن الأساتذة مملوءة عن آخرها، إضافة الى كثرة المواد المدرسة للتلاميذ.

_ غياب التحفيز المادية.

_ غياب وسائل الاشتغال: قاعات عروض، تجهيزات سمعية بصرية...

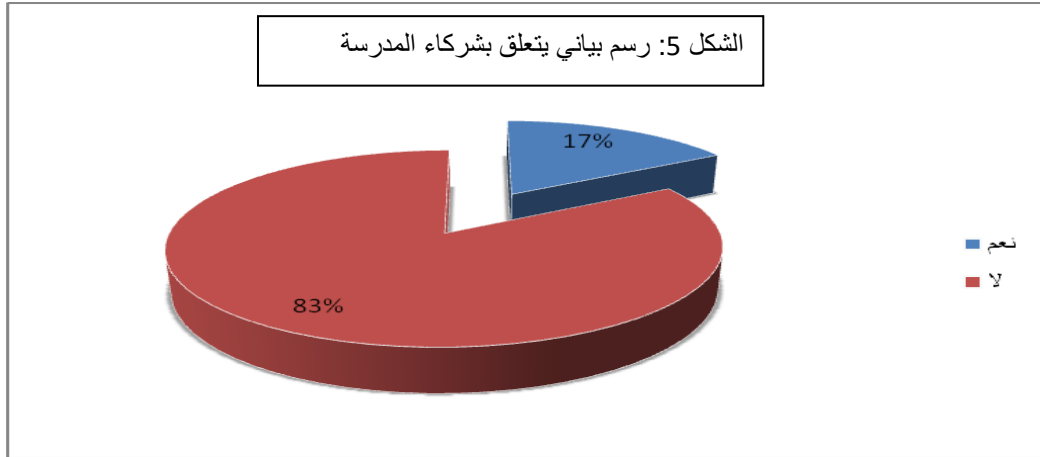
_ ضعف مشاركة التلاميذ.

_ ضعف التأطير والتكوين.

_ إهمال الأندية من طرف الإدارة وشركاء المؤسسة التعليمية.

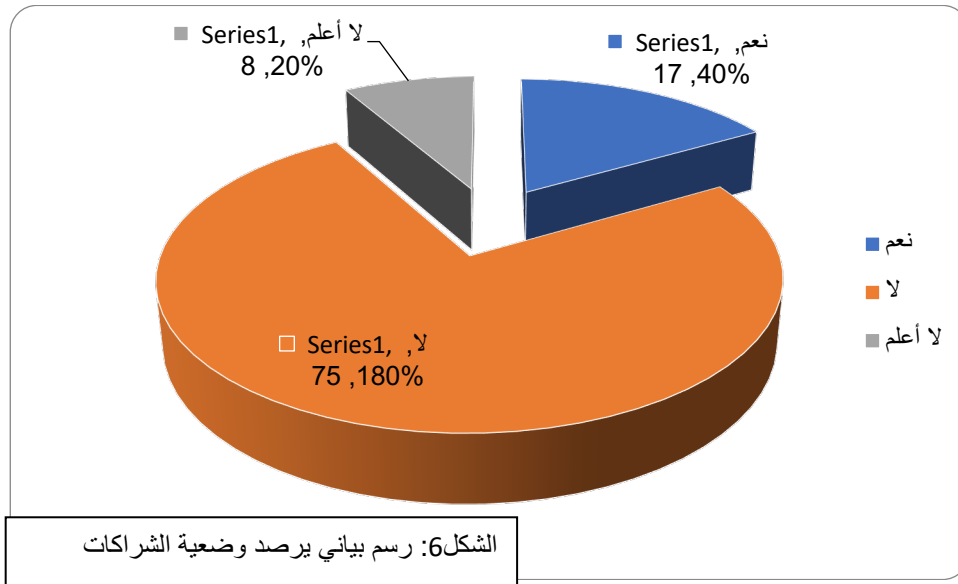
7.11. هل شركاء المدرسة من جمعيات مهنية وحقوقية ... تقوم بدورها في ترسيخ القيم الإنسانية والوطنية بمؤسستك؟

جاءت إفادات المستجوبين كما يلي:



كما هو الشأن بالنسبة لجمعيات الآباء والمجالس الجماعية، لا تقوم الجمعيات المهنية وجمعيات الأحياء والجمعيات التربوية... بالدور اللازم لتأطير التلاميذ، والمساهمة في أنشطة الحياة المدرسية، وبالتالي تكريس القيم. اللهم بعض الجمعيات القليلة؛ وخصوصا الجمعيات المهنية التي تجمع أساتذة نفس المادة، والتي تنشط داخل نادي المادة المعنية، أو بعض الأنشطة ذات الطابع الرسمي لفدرالية الجمعيات المهنية بجهة كلميم واد نون.

7.12. هل لمؤسستك شراكات مع منظمات ومجالس معنية بالقيم الإنسانية كقيم حقوق الإنسان والتربية على المواطنة والتربية البيئية، والتوعية الصحية؟



تقيم المؤسسات التعليمية؛ وخصوصا الثانويات بالجهة شراكات مع الهيئات التالية:

- _ اللجنة الجهوية لحقوق الإنسان كلميم_طانطان.
- _ المجالس البلدية.
- _ مجلس الجهة.
- _ المجالس الإقليمية.

غير أن ثلاثة أرباع المستجوبين ينفون وجود شراكات مع مؤسسات موازية. ويلاحظ الزائر المؤسسات التعليمية بكلميم اعتناءً بالمدخل؛ حيث أكد المستجوبون أنه ثمرة شراكة مع المجلس الجماعي لكلميم. كما ثبت قيام أنشطة تحسيسية بحقوق الإنسان داخل عدد معين من المؤسسات. لكن الأنشطة التحسيسية التي تقوم بها الهيئات الحقوقية، وأنشطة التوعية الصحية المقدمة من المندوبيات والمصالح المعنية، قليلة جدا.

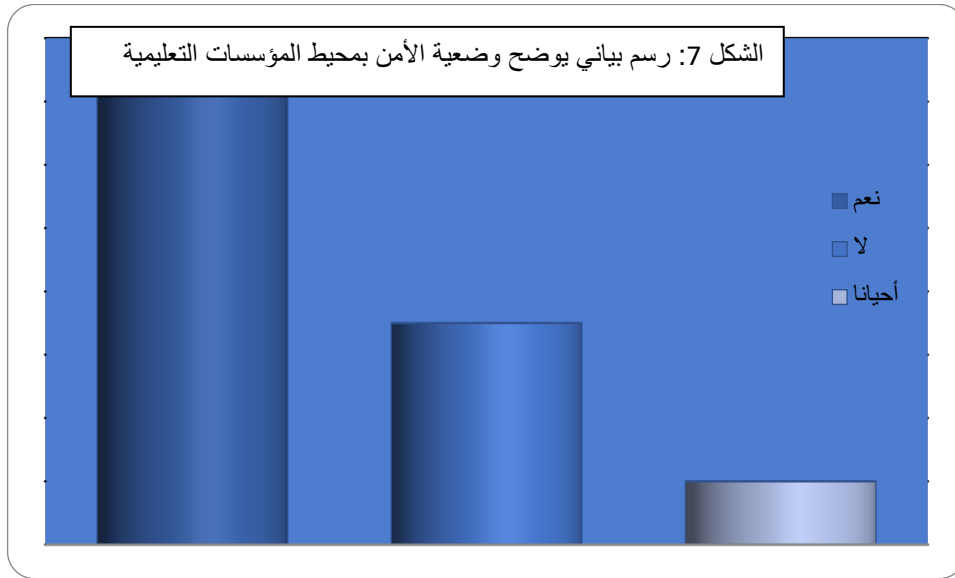
7.13. هل يعاني جوار مؤسستك (UNESCO, 2017) من بعض المظاهر اللاأخلاقية؟

يعاني جوار المؤسسات التعليمية بالجهة من ظواهر اختلفت من حيث الحضور والغياب ودرجتهما. وقد جاءت

مرتبة حسب الترتيب التالي:

المخدرات، التحرش، السرقة، تردد أصحاب الدراجات، التدخين، تسكع التلاميذ بسبب الغياب... ويعمل هذا الجوار على إمداد المؤسسة بسلوكات لا تربوية، بل وتزداد الصورة قتامة حين يضاف إسهام المحيط أو الحي الذي توجد في المؤسسة كما سيأتي من الآتي.

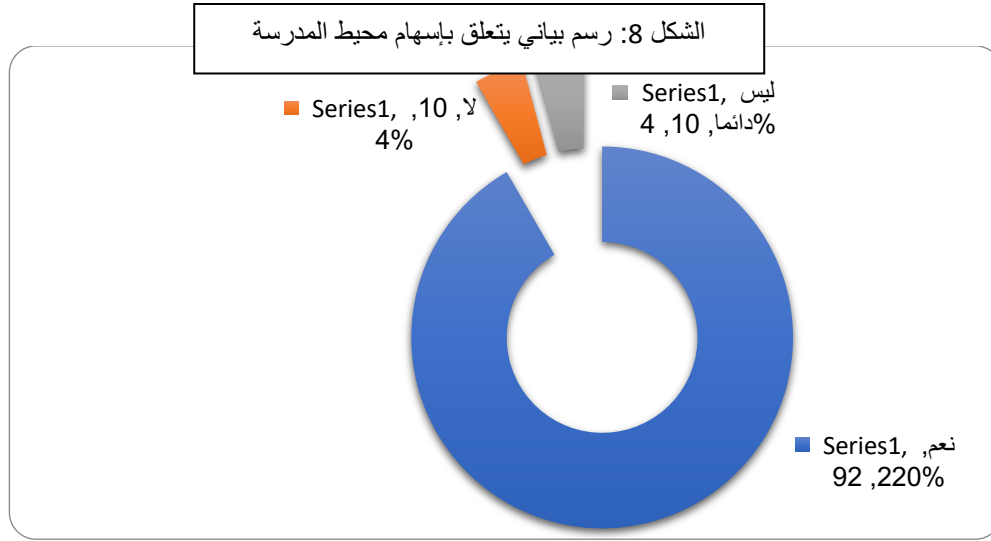
7.14. هل يتوفر الأمن بمحيط المؤسسة؟



أغلب المستجوبين، كما يبين المبيان، يقررون بتوفر الأمن بمحيط المؤسسات. و يأتي هذا تفعيلًا للدورية المشتركة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الداخلية⁷. جاء في جريدة الصباح: "الدوريات الأمنية تدخلت في الوقت المناسب قرب محيط المؤسسات التعليمية لبعض الثانويات والإعداديات ببني ملال وأوقفت مشبوهين قدمتهم للعدالة، لكن دون أن تضع حدا لظاهرة انتشار العنف بكل أشكاله وتجارة المخدرات التي تسللت إلى المدرسة المغربية في غفلة من الآباء الذين يساهم بعضهم في انتشار الظاهرة؛ [نظراً] لعدم مراقبة أبنائهم بالشكل الكافي. وأشار المصدر إلى أن بعض الدوريات الأمنية ترابض أمام بعض الإعداديات والثانويات التي تشهد مظاهر عنف متكررة، دون تغطية المدار الحضري للمدينة كلها." (جريدة الصباح، 2017). بل امتد الأمر إلى اقتحام مؤسسات تعليمية من طرف الأجانب؛ كما حصل في مدرسة الزرقطوني بكلميم خلال شهر دجنبر 2017.

⁷ الدورية المشتركة بين وزارة الداخلية ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي عدد 141 بتاريخ 9 أكتوبر 2009. ومن بين ما تنص عليه؛ أحداث اللجن الإقليمية والمحلية للتنسيق.

7.15. هل تتفق مع الرأي القائل بأن محيط المؤسسة، والحي الذي توجد فيه، هو ما يغذيها بحالات السلوك اللاتربوي؛ خصوصاً العنف و المخدرات.



ينفق المستجوبون بنسبة كبيرة مع الزعم بأن محيط المؤسسة رافد أساسي لتعديل سلوك التلاميذ إيجاباً أو سلباً. هنا ينشأ صراع القيم؛ بين قيم المدرسة وقيم الواقع. وتجد المدرسة صعوبة كبيرة في تمرير خطابها، وصعوبة في إقناع مستهلك هذا الخطاب ما دام هناك خطاب مضاد. له أبطاله وفرسانه وقيمه المضادة. ولا داعي هنا لتوصيف مؤنثات هذا المشهد من تحرش ومخدرات وتسكع... وغير ذلك مما أشرنا لبعضه سالفاً.

7.16. هل، في نظرك، فقدت المدرسة المغربية زمام المبادرة في تكريس القيم الإيجابية مقابل هيمنة مواقع التواصل

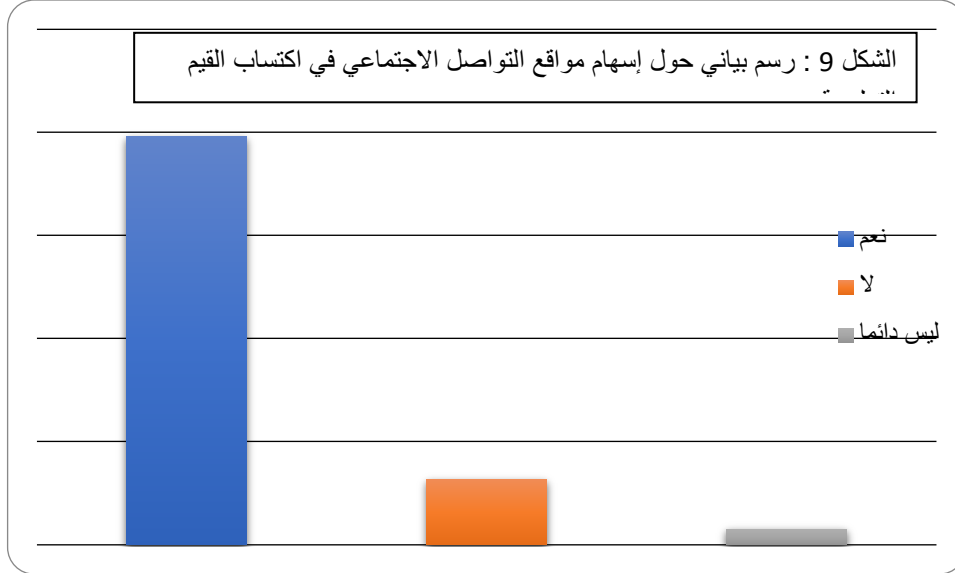
الاجتماعي؟

نقلنا المستجوب إلى عالم الانترنت الذي أصبح يأخذ من الجميع وقتاً أكبر، وركزنا على وسائل التواصل الاجتماعي من فايسبوك واتساب ويوتيوب، ودورها في صناعة القيم. تلك القيم التي لا تتشابه مع ما تريده المدرسة في غالب الأحيان. للتتولى هذه المواقع الدور والمبادرة نيابة عن المدرسة في صناعة الإنسان، والاستفراغ بالتلميذ، وإمداده بقيم العولمة القائمة بالدرجة الأولى على الاستهلاك، وتنميط السلوكات والعادات في المأكل والمشرب والتعامل. "عولمة القيم والبيئة والمجال، وسمتد إلى الخصوصيات والهويات في عملية تنميط موحد للإنسان" (عبد الهادي بوطالب). انها حرب القيم كما يسميها المفكر الراحل المبشر بويلات العالم الدكتور المهدي المنجرة؛ والذي لم يستبشر خيراً لتلامذتنا منذ القرن الماضي. جاء في كتابه **عولمة العولمة** ما يلي:

"ان العالم يعيش اليوم حرب قيم، ومن يستطيع أن يفرض قيمه يكن الأقوى حضارياً، وأنظمتنا تفرط في قيم شعوبها، وتتلاعب بمستقبلها، وتعرض أجيال قادمة لزحف الأنظمة الاستعمارية. فكيف تعيش الأجيال القادمة وهي مفرغة من قيمها"

إذا لم تتدخل المدرسة كجهاز وطني له رجاله العارفون بالتربية للتواجد في المنطقة الفاصلة بين مواقع التواصل الاجتماعي وبين التلميذ؛ بما يضمن فلترة/تصفية أو غريلة ما يتلقاه التلميذ على شاكله ما يحصل في النقل الديداكتيكي لمعارف الجامعة وتحويلها لمعرفة سهلة الاستيعاب، مفهومة مأمونة المخاطر في مقررات المدارس... إذا لم يحصل ذلك،

فإن هذا الأخير سيسير حتما الى الانحراف والفسل الدراسي، وربما الانتحار. ومع هذا التيار الجارف تبدو الهوية برمتها مهددة بفعل الهويات المضادة الواردة من الخارج (محمد عابد الجابري).
جاءت أجوبة المستجوبين عن مدى هيمنة مواقع التواصل الاجتماعي، وانتزاعها لدور التربية وصناعة القيم من المدرسة كما يلي:



هنا تبدو نسبة كبيرة جداً من المستجوبين تؤكد أن مواقع التواصل الاجتماعي انتزعت من المدرسة دورها التاريخي في بناء وصناعة الإنسان.

7.17. ما الحل لاسترجاع المدرسة ذلك الدور؟

قدم المستجوبون حلولاً منها:

✓ تتمين مجهودات رجال التعليم، اشراك التلاميذ، إعادة النظر في البرامج والمناهج، ارجاع هوية المدرسة ودورها لدى الطبقة السياسية، نشر الفكر الحدائثي، وتطويق ومحاصرة الفكر المتزمت، اشراك وسائل الإعلام، التعبئة الجماعية حول المدرسة، دورات تكوينية للأطر التربوية، حملات تحسيسية بالوسط المدرسي، سن قوانين رادعة فيما يخص النشر في مواقع التواصل الاجتماعي، فتح المؤسسة على محيطها.

7.18. في نظرك كمرب، هل المجموعات الافتراضية (عبد الخالق بدري، 2017) التي يشكلها التلاميذ على مواقع

التواصل الاجتماعي تخدم تنمية القيم الإيجابية بالمدرسة؟

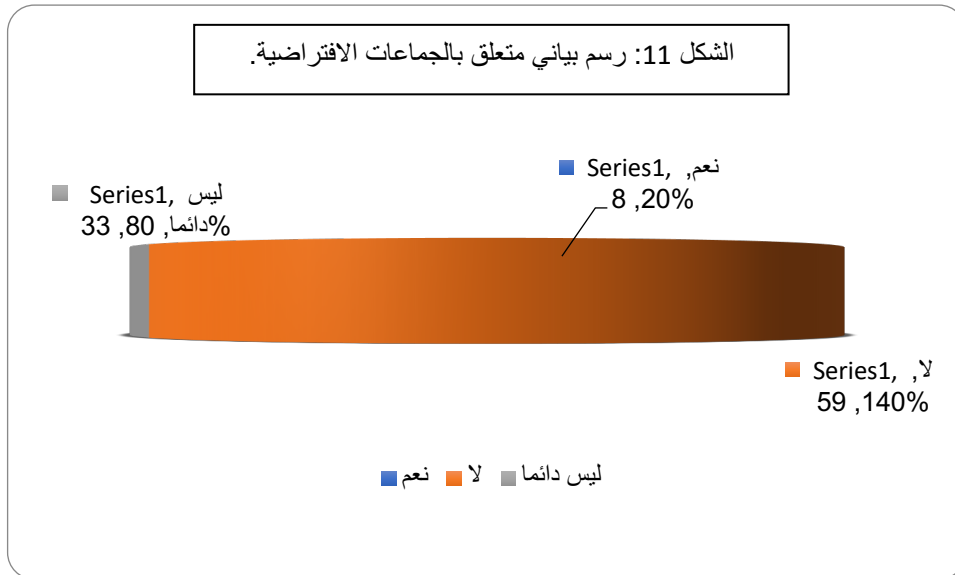
بعدها أصيبت الهياكل القديمة والإطارات التقليدية وخصوصاً الأحزاب والنخب بالشيخوخة ومحدودية الأتباع، ظهرت الحركات الاجتماعية لتشتغل بالسياسة خارج مؤسساتها الرسمية. يعرف Rheingald Howard الجماعات الافتراضية بأنها " تجمعات اجتماعية وثقافية تظهر في الشبكة عندما يكون هناك عدد كاف من الأفراد، يشاركون في مناقشات عامة خلال وقت كاف، ويضعون من وجدانهم ما يكفي لنسج شبكات من العلاقات الإنسانية في الفضاء السبيراني" (عبد الخالق بدري، 2017).

انطلاقاً من هذا التعريف يمكن أن نستنتج بأن الجماعات الافتراضية تتميز بـ:

- توفر عدد معين من الأشخاص كحد أدنى.

- إلزامية الدخول في نقاش عام.
- الاستمرارية الزمنية في النقاش.
- العلاقات غير محددة ومعروفة مسبقا.
- العلاقات تتشكل من خلال النقاش العام.

ان الجماعات الافتراضية شكل من أشكال الاجتماع البشري في الواقع الافتراضي واقع شبكة النت، في نفس اللحظة يلتقي الناس من أستراليا بآخرين من كندا، ويجمع الحوت الأزرق ضحايا من روسيا، وآخرين من المغرب الأقصى. والمتتبع لانشغالات التلاميذ في الشبكة العنكبوتية، يجد أن الجزء الأكبر موجود في مجموعات يضمها "الغيس بوك": الموقع الذي استأثر بقبول وتجاوب الكثير من الناس خصوصاً الشباب وفي جميع أنحاء العالم" (محمد المنصور، 2012)، ثم الواتساب، والعمل الذي يتم القيام به، هو تبادل الصور والدرشة. أما نصيب المعرفة ومواد المقرر فلا يكاد يرى. مع أن الصورة الدقيقة أكثر تحتاج لبحث ميداني آخر موجه للتلاميذ. والخطير في الأمر أنه لا توجد علاقات أو مجموعات عمل تتعلق بتداول المعرفة، أو مجموعات ينخرط فيها المدرس والتلميذ مواصلة لاستكمال التعلم، وتحقيق الكفايات التي لم يتم تحقيقها داخل قاعة الدرس.



إننا أمام "عولمة لمنظومة القيم (...). أمام عدوان ثقافي (...). [ولا يوجد أخطر من] الاستحواذ على حقل الثقافة. (المهدي المنجرة، 2007).

أمام هذا الهجوم الكاسح، يجب أن تمنح للمدرسة كل وسائل التصدي التي من شأنها أن تعيد لها مستهلكين جددا لسلعتها الكاسدة، و تستعيد زمام المبادرة من يد مواقع التواصل الاجتماعي، وتتحمل مسؤوليتها كاملة في صناعة الإنسان وحمانيته.

7.19. مقترحاتك لتنمية القيم وثقافة حقوق الإنسان بالوسط المدرسي

جاءت إفادات المستجوبين كما يلي:

- تجسيد حقوق الإنسان في الواقع، لا أن تبقى شعارات وحبرا على ورق.
- مساهمة كافة الأطراف: مؤسسات تعليمية، مجتمع مدني، هيآت ، نقابات، أحزاب، إعلام، أسرة...
- عروض للتلاميذ، وأنشطة، ودعوة ناشطين ومنتقنين وكتاب للقيام بعروض حول القيم.
- ندوات حول حقوق الإنسان.
- مجازاة التلاميذ حسني الأخلاق.

- فرض الانضباط داخل المؤسسات التعليمية.
- دعم التنشيط الثقافي.
- دعم النوادي.
- تكوين أطر خاصة بتنمية القيم.
- عدم تضيق الدولة على العمل الحقوقي الجاد.
- أن يكون موظفو الدولة مثالا لتطبيق مبادئ المساواة أمام القانون، وعدم الإفلات من العقاب، وربط المسؤولية بالمحاسبة.
- إدماج ثقافة حقوق الإنسان بكافة المواد المدرسة: فلسفة، عربية، تاريخ، لغات أجنبية.
- خلق جهاز دعم نفسي.
- الانفتاح على المنظمات الجهوية والوطنية ذات الصلة بقيم حقوق الإنسان.
- تحمل الأسرة دورها في التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم وحقوق الإنسان.
- الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية.
- التوعية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

خاتمة

تم هذا البحث، وفيه انتهت نتائج منها:

- تفشي الغش خلال الامتحانات الإسهادية. وإجماع المستجوبين من إداريين ومدرسين بهذا الشكل على وجوده، يسائل المدرسة المغربية عن مخرجاتها، وعن مدى تمكنهم من التعلّات الأساسية التي تؤهلهم للالتحاق بالجامعة، أو التوجه نحو المسار المهني أي التكوين قصد العمل. إنه يسائل ليس فقط المدرسة كمؤسسة مجتمعية كلفها المجتمع بمهمة التربية وصناعة الناس، بمعنية الأسرة ومؤسسات المجتمع، بل المجتمع ككل ما دامت المدرسة تعيد إنتاج نفس السلوكات الخارجة عن نسقها وعن مهمتها في إكساب القيم النبيلة، وعلى رأسها الصدق.
- خطورة المنهاج الضمني الخاص بالمدرس، تتجلى في الانحراف عن الأهداف التي سطرها المجتمع والمدرسة، وتتجه الى صناعة الكراهية في مخرجات المؤسسات التعليمية.
- أنشطة الحياة المدرسية عاجزة عن تحقيق الأهداف التي رسمت لها من أجل تنمية البعد القيمي.
- وسط المؤسسات التعليمية يعاني ظواهر خطيرة؛ منها العنف والتأخر وعدم الانضباط، أما جوارها فيؤتته التحرش وتجارة المخدرات. وقد نظمت أكاديمية الجهة لقاءات وأنشطة تحسيسية هادفة؛ تفعيلًا للشراكة مع جهات حقوقية؛ مثل اللجنة الجهوية لحقوق الإنسان ومركز حقوق الناس. وتنظم بانتظام مع هذا الأخير لقاءات جهوية. مما حد من هذه الظواهر مقارنة مع المؤسسات على الصعيد الوطني.
- رمي الأربال بجوار المؤسسة التعليمية، يجسد النظرة الدونية لتلك المؤسسة التي يشعر المواطن تجاهها بالاغتراب وعدم التملك كسائر المؤسسات في الوطن العربي. إن ملكيته لا تتجاوز عتبة منزله. وهي النظرة عينها للمدرس، والتي كانت أحد أسباب العنف ضده.
- محيط المؤسسة رافد أساسي لتعديل سلوك التلاميذ إيجابا أو سلبا. هنا ينشأ صراع القيم؛ بين قيم المدرسة وقيم الواقع. وتجد المدرسة صعوبة كبيرة في تمرير خطابها، وصعوبة في إقناع مستهلك هذا الخطاب ما دام هناك خطاب مضاد. له أبطاله وفرسانه وقيمه المضادة.
- شركاء المدرسة من أسر و مؤسسات منتخبة وجمعيات مهنية وغيرها، تخلوا عن دورهم كشركاء للمدرسة.
- الأندية التربوية رغم تواجدها تعاني من إكراهات مادية ومعنوية تحول دون مساهمتها في صناعة القيم.

- أغلب المؤسسات التربوية لا تملك مشاريع واضحة الأهداف والمتدخلين والنتائج.
 - المدرسة المغربية فقدت زمام المبادرة في مجال صناعة القيم.
 - يجب أن تمنح للمدرسة كل وسائل التصدي التي من شأنها أن تعيد لها مستهلكين جددا لسلمتها الكاسدة، وتستعيد زمام المبادرة من يد مواقع التواصل الاجتماعي، وتحتمل مسؤوليتها كاملة في صناعة الإنسان وحمانيته.
 - على المدرسة كجهاز وطني له رجاله العارفون بالتربية، أن تتواجد في المنطقة الفاصلة بين مواقع التواصل الاجتماعي وبين التلميذ؛ بما يضمن غريلة ما يتلقاه التلميذ على شاكلة ما يحصل في النقل الديدائكتيكي لمعارف الجامعة وتحويلها لمعرفة سهلة الاستيعاب، مفهومة مأمونة المخاطر في مقررات المدارس... إذا لم يحصل ذلك، فإن هذا الأخير سيسير حتما إلى الانحراف والفشل الدراسي.
- المدرسة دخلت حالة اغتراب في علاقتها بمجتمعها، وفشلت في صناعة الجودة في مجال القيم؛ مما يستدعي تدخلا سريعا من صانعي القرار.

لائحة المراجع

1. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة 2004.
2. بركات حليم، المجتمع العربي المعاصر، بيروت، الطبعة السادسة، تشرين الثاني / نوفمبر 1989.
3. بورديو بيار وباسرون جان كلود إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم: ترجمة ماهر تريمش، بيروت، الطبعة الأولى نوفمبر 2007.
4. بوطالب عبد الهادي، العالم ليس سلعة: في نقد العولمة، منشورات الزمن، عدد 26، 2001.
5. المنجرة المهدي، عولمة العولمة، منشورات الزمن، العدد 18، سبتمبر 2000.
6. المهدي المنجرة، قيمة القيم، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، الطبعة الثانية، مارس 2007.
7. عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 160، 1992.
8. محمد الصغير جنجار، حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم، في المدرسة المغربية مجلة دقاتر التربية والتكوين، عدد 05، 2015.
9. المجلس الوطني لحقوق الإنسان التربية على المواطنة وحقوق الإنسان: فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات. تم تحميل الدليل من موقع المجلس على الانترنت <https://www.cndh.ma/ar/node/24558> بتاريخ: 15 نونبر 2017.
10. رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 2007/02 في موضوع « دور المدرسة في تنمية السلوك المدني »، يوليو 2007.
11. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 117 التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين و البحث العلمي. يناير 2017.
12. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية و التكوين، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.
13. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و البحث العلمي، دليل الحياة المدرسية، 2008.
14. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة، الدليل الإجرائي ماي 2011.
15. الدورية المشتركة بين وزارة الداخلية ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي حول الأمن بمحيط المؤسسات التعليمية. عدد 141 بتاريخ 9 أكتوبر 2009.
16. مذكرة وزارة التربية بالمغرب، رقم 17-116 بتاريخ 07 نونبر 2017 في شأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي.

17. المذكرة الوزارية رقم 807/99 بتاريخ 23 شتنبر 1999 حول ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية
18. سبيلا محمد: *المغرب في مواجهة الحداثة*، منشورات الزمن، الطبعة الثانية، 2005.
19. حيمر عبد السلام: *مسارات التحول السوسولوجي في المغرب*، منشورات الزمن، الطبعة الثانية 2013 .
20. بلكبير محمد، مركز الدراسات والأبحاث في www.alqiam.ma
21. أشغال ندوة: *قيم المجتمع الديمقراطي المنظمة من طرف بيت الحكمة خلال أيام 8 و 9 و 10 ماي 2008 بمدينة مكناس*، (محور الدين والتغير الاجتماعي).
22. المنصور محمد *تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية "العربية أنموذجا"* رسالة ماجستير في الإعلام والاتصال مقدمة إلى مجلس كلية الآداب والتربية/ الأكاديمية العربية في الدانمارك وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير في الإعلام والاتصال، 2012.

المراجع الأجنبية

1. Equipe UNESCO. (2000). *Defining Quality in Education*. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education. Florence, Italy 2000 June.
2. Équipe UNESCO. (2017). *Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc : risque d'extrémismes violents !* Rabat, Maroc.
3. Mohamed Charqawi. (2010) *Sociologie de l'éducation, que sais-je ?* Paris : Presse Universitaire de France.
4. Hassan Rachic et autres. *Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs, 50 Ans de développement humain et perspectives*. 2025. 2005.
5. Sarah Croché et Marie-Claude Derouet-Besson. *Éducation et Sociétés et les transformations de la sociologie de l'éducation et de la formation francophone*. De Boeck Supérieur | *Education et sociétés*. 2017/2 n° 40 | pages 5 à 38. Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2017-2-page-5.htm>
6. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972?q=VALEURS#8002>
7. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique Département de l'Éducation. (2004) *Programme d'appui à la réforme du système éducatif marocain (PARSEM) Nationale*. Document cadre pour la protection environnementale et sociale Novembre 2004.

APPENDICES

Appendix 1: Volume I
Issues in Education Quality: Teaching
Edited by Elmakhtar Elmaouhal, Mohamed Zniber, and Ouafa Barakat

Table of Contents

Preface	
Omar Halli, President of Ibn Zohr University.....	i
Forward	
Caroline A. Jones	ii
Table of Contents	1
Introduction	
Devin Thornburg and Mustapha Aabi	2
Les Enjeux de la Qualité dans le Système Éducatif Marocain Challenges to Quality Education in Morocco	
Mohamed Boufous	5
La Formation professionnelle continue au Maroc : une nouvelle phase qualitative	
Noura Touzrhar et Abdelali Lahrech	17
“The Boys Won’t Leave the Girls Alone!”: The Importance of Advocacy and Educational Leadership in Addressing School-Related-Gender-Based-Violence (SRGBV)	
Claire McLoone-Richards	28
System change through teacher leadership: Possibilities and constraints	
Samira Idelcadi et al.	36
	بناء مقياس لجودة نظام التربية والتعليم
1.....	عمر محاسنة.....

Appendix 2: Volume II
Issues in Education Quality: School Reform
Edited by Hanan Bennoudi, Youssef Sadik, and Youssef Tamer

Table of Contents

Preface

Omar Halli, President of Ibn Zohr Universityi

Forward

Caroline A. Jonesii

Table of Contents 1

Introduction

Devin Thornburg and Mustapha Aabi2

**L'application de la norme qualité ISO 9001 dans les établissements scolaires
Marocains : Cas du secondaire collégial**

Naima Sahel5

**L'Enseignant et la Réussite Scolaire au Primaire : Analyse des Résultats du Maroc aux
Evaluations Internationales TIMSS 2015 et PIRLS 2016**

El Moutaoukil, et al19

L'Enseignant du FLE au Maroc : fonctions et développements sociotechniques actuelles

Boujghagh Hassan et Mohamed Moulay34

Probing School Culture as the Key to Effective Educational Change

Abderrahim Amghar46

**The Role of Headmasters and Community involvement in Moroccan Public Schools
Improvement**

Mohamed Achamrah59

ثمانون سنة من المطالبة بإصلاح قطاع التربية والتكوين بالمغرب: المحطات والإكراهات وكيفية الإصلاح
(وجهة نظر المدرسين)

1..... محمد آيت بها

المدرسة المغربية وسؤال القيم

16..... محمود جدي

Appendix 3: Volume III

Issues in Education Quality: Curriculum and Instruction

Edited by Aziz Sair, Khalid Sqali, and Mahmoud Jday

Table of Contents

Preface	
Omar Halli, President of Ibn Zohr University.....	i
Forward	
Caroline A. Jones	ii
Table of Contents	1
Introduction	
Devin Thornburg and Mustapha Aabi	2
Vers une Nouvelle Approche d'Ingénierie d'Apprentissage des Systèmes d'Apprentissage en Ligne	
Amal Battou	6
L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication en Enseignement Supérieur Marocain : Vers un Apprentissage Efficace L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication en Enseignement Supérieur Marocain : vers un apprentissage efficace	
Farida Bouachraoui and Aicha Lehiany	22
Réflexions Didactiques Ancrées sur la Pratique Evaluative à l'Université	
Salek Ouailal and Naceur Achtaich	32
We Played the Quiz, So Now What? The Need for Using Digital Game-based Quizzes within a Reflective Framework	
Abderrahim Mimouni and Youssef Tamer	42
The CBLT in Algeria: From Euphoria to Bitter Criticism	
Farouk Bouhadiba	54
No Self-regulated Learning, no Education Quality? Developing Self-regulatory Competence through Online Learning Tools: MA Students' Perceptions in an "Educational Technology Course"	
Mohsine Wahib and Tamer Youssef	66

جودة صياغة محتوى الهندسة في الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات للصفوف من 3- 5 في الجمهورية اليمنية في ضوء
معايير الرياضيات العالمية (NCTM, 2000)

عبد صالح محسن بهوث.....1

اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية لمادة الرياضيات ومدى تقويمها للمهارات العقلية

محمد حسن الفرجي.....16

تتمية المهارات اللغوية باستخدام المجمعات التعليمية

جمير يحيى محمد محمد الأعور.....29

فاعلية استراتيجيات التعليم المتمازج على الطلبة المتفوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات

محمد نايف عياصرة.....46

Appendix 4: Volume IV
Issues in Education Quality: Higher Education
Edited by Farouk Bouhadiba, Mohamed Hicham Hamri, and Mustapha Aabi

Table of Contents

Preface

Omar Halli, President of Ibn Zohr Universityi

Forward

Caroline A. Jonesii

Table of Contents 1

Introduction

Devin Thornburgh and Mustapha Aabi.....5

Illuminating the quality of teaching in Croatian higher education

Nena Rončević8

The Role of Strong Syllabi in Increasing Student Engagement and Enhancing the Quality of University Curricula

Ikram Ben Ajiba24

Self-Efficacy, Academic Motivation and Achievement among Moroccan EFL Learners

Hassan Zaid33

Investigating Intercultural Communication Competence at the Tertiary Level: The Case of Moroccan EFL University Students

Nourredine Menyani and Malika Jmila48

The Implementation of Marketing Approaches in Higher Education

Faical Chanour and Brahim Houban68

جودة التعليم الجامعي المغربي بين مؤسسات الاستقطاب المحدود والمفتوح

1.....عمر لميسي

حوكمة التعليم العالي وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة في الوطن العربي

20.....عادل بن عايد الشمري