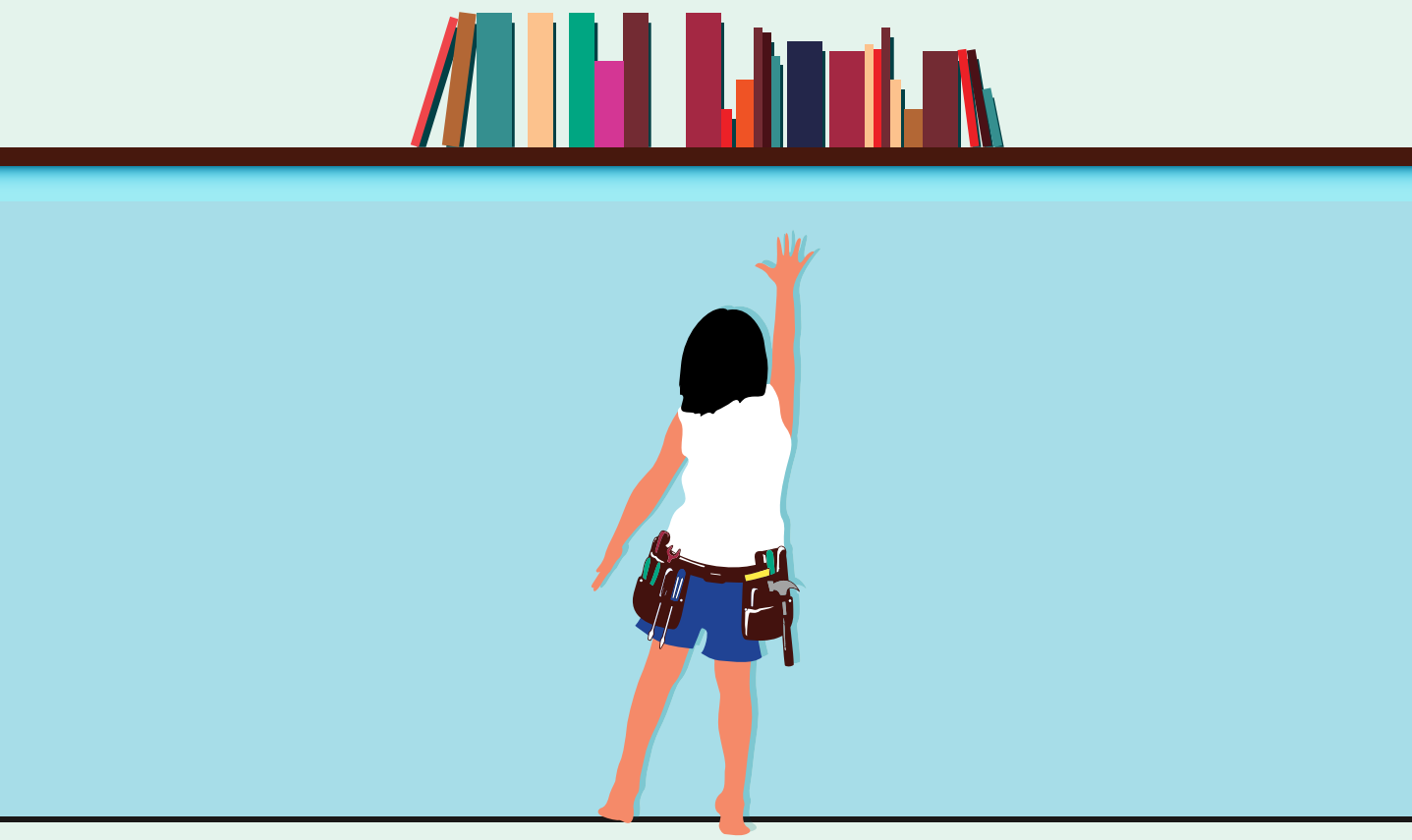


Colloque international

«Droit d'accès à l'éducation et lutte contre l'abandon scolaire»

Rabat, 6 et 7 décembre 2014

Centre des Formations et des Rencontres Nationales
du Ministère de l'Education Nationale.

HEINRICH BÖLL STIFTUNG
AFRIQUE DU NORD RABAT
شمال إفريقيا الرباط

Colloque international

«Droit d'accès à l'éducation et lutte contre l'abandon scolaire»

Rabat, 6 et 7 décembre 2014

Centre des Formations et des Rencontres Nationales
du Ministère de l'Education Nationale.

Sommaire

Liste des acronymes 6
Avant-propos 7
Argumentaire 11
Introduction 12
Du Droit d'accès à l'éducation à une école juste : comment y parvenir ? 14
Première conférence : « Droit, Démocratie et Démocratisation : Qu'est-ce qu'un système éducatif juste ? » 14
Deuxième conférence : « Enjeux et conséquences de la discrimination sexuée d'accès à l'éducation : une analyse comparative internationale » 15
Troisième conférence : « Exclusion scolaire au Maroc : Etat des lieux et identification multidimensionnelles des contraintes » 16
Premier atelier parallèle : « Enjeux et mécanismes des dispositifs favorisant l'accès à l'éducation » 17
Deuxième atelier parallèle : « Quels dispositifs publics de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire ? » 18
Troisième atelier parallèle: « Problèmes structurels de scolarisation dans le milieu rural : vers des actions localisées et spécifiques » 19
Quatrième atelier parallèle: « Diversité linguistique et Droit à une éducation de qualité » 19
Quatrième conférence : « Droit d'accès à l'éducation et formation tout au long de la vie : vers un modèle marocain inspiré par la nouvelle constitution » 20

Programme 21

Intervenants(es) 25
Saïd Hanchane 26
François Dubet 27
Mohammed -Sghir Janjar 28
Larbi Karani 29
Bouchra Lahlali 30
Soumia Amrani 31
Halima Qassemy 32
Malika Ghefrane 33
Hssain Oujour 34
Sylvain Aubry 35
Azzedine Akesbi 36
Aziz Chaker 37
Khalid Chenguiti 38
Mohammed Bougroum 39
Miloud Hachimi 40
Abderrahmane Rami 41
Eric Verdier 42

Présidents(es) de séance et modérateurs (trices) **43**
Rabéa Naciri 44
Pierre-Yves Bernard 44
Ilham Lagrich 44
Driss Khrouz 45
Noureddine Mouaddib 45

Rapporteurs/Rapporteures **47**
Naïma Senhadji 48
Mehdi Alioua 48
Myriem Khrouz 48
Hicham Hanchane 49
Mustapha Jlok 49
Driss El Yacoubi 49

Liste des acronymes

- CNDH : Conseil National des Droits de l'Homme
- CSSF : Comite de Soutien à la Scolarisation des Filles rurales
- CCFE : Conseil Consultatif de la Famille et de l'Enfance
- CSEFRS : Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique
- COSEF : Commission Spéciale d'Education et Formation
- ENF : Education Non Formelle
- FTLV : Formation Tout au Long de la Vie
- GERM : Groupement d'Etude et de recherches sur la Méditerranée
- IDTH : Indice de Développement Humain Territorial
- IRCAM : Institut Royal de la Culture Amazigh
- MENF : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation
- OIM : Organisation International pour la Migration
- ONG : Organisation non gouvernementale
- PU : Programme d'Urgence

Avant-propos

Le Colloque international « Droit d'accès à l'éducation et lutte contre l'abandon scolaire», organisé par le CSSF et le CNDH intervient dans des circonstances où les politiques publiques d'accès à l'éducation nécessitent un réexamen profond, pour être au niveau des aspirations fortes et légitimes de la société marocaine.

Ce colloque privilégie le réexamen de l'état du système éducatif et de ses performances, en plaçant au cœur de la réflexion et des débats la problématique du droit d'accès à l'éducation et de rétention, notamment des élèves issus des milieux modestes, notamment. Ce droit occupe d'ailleurs un axe privilégié dans toutes les conventions internationales que le Maroc a ratifié ainsi que dans la Constitution du Royaume, chaque fois qu'il est question de stipuler l'égalisation d'accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir de leurs droits socio-économiques.

C'est ainsi que l'article 31, parmi bien d'autres, pose :

« L'Etat, les établissements publics et les collectivités territoriales œuvrent à la mobilisation de tous les moyens à disposition pour faciliter l'égal accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir des droits :

- aux soins de santé ;
- à la protection sociale, à la couverture médicale et à la solidarité mutualiste ou organisée par l'Etat ;
- à une éducation moderne, accessible et de qualité ;
- à l'éducation sur l'attachement à l'identité marocaine et aux constantes nationales immuables ;
- à la formation professionnelle et à l'éducation physique et artistique,
- à un logement décent ;
- au travail et à l'appui des pouvoirs publics en matière de recherche d'emploi ou d'auto-emploi ;
- à l'accès aux fonctions publiques selon le mérite ;
- à l'accès à l'eau et à un environnement sain ;
- au développement durable. »

L'article 32 implique, quant à lui, tout autant l'Etat que la famille pour un enseignement fondamental destiné aux enfants, indépendamment de leur origine sociale, par exemple : « La famille, fondée sur le lien légal du mariage, est la cellule de base de la société. L'Etat œuvre à garantir par la loi la protection de la famille sur les plans juridique, social et économique, de manière à garantir son unité, sa stabilité et sa préservation. Il assure une égale protection juridique et une égale considération sociale et morale à tous les enfants, abstraction faite de leur situation familiale. L'enseignement fondamental est un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'Etat. Il est créé un Conseil consultatif de la famille et de l'enfance. »

Les travaux du colloque auront également pour objectif d'analyser et d'évaluer tous les mécanismes et dispositifs à privilégier pour instaurer une véritable culture de droit d'accès à l'éducation au cœur des politiques publiques de façon générale. Il est de ce fait en phase avec le discours de sa Majesté le Roi Mohammed VI, à l'occasion du 60ème anniversaire de la Révolution du Roi et du Peuple, le 20 août 2013 :

« .. Et parce que Nous entendons que le citoyen marocain soit au cœur du processus de développement et des politiques publiques, Nous tenons à ce que l'école puisse disposer des moyens lui permettant de remplir sa mission d'éducation et de formation. Nous veillons personnellement à ce que les différentes régions du Royaume disposent des infrastructures, notamment les routes, ainsi que de l'eau, l'électricité, le logement pour les enseignants, les maisons des étudiantes et des étudiants et bien d'autres équipements de base qui viennent compléter l'action du secteur de l'éducation, afin qu'il puisse s'acquitter des nobles missions éducatives et pédagogiques qui lui sont dévolues. »

La problématique du droit d'accès à un service public est bien évidemment complexe à analyser et à réexaminer, dans le cadre de stratégies de renouvellement de politiques publiques visant l'instauration d'une justice sociale au service de la cohésion sociale et d'un développement économique et humain harmonieux.

En effet, l'argumentaire joint à ce livret construit la structure du colloque en conférences et ateliers, suivis de débats. Cette structure permet de débattre de la problématique du droit d'accès à l'éducation en le replaçant au cœur même des processus visant la transformation d'une démocratisation d'accès en un modèle de justice scolaire et de formation tout au long de la vie. La variabilité des expériences internationales de même que des propositions autour de nouveaux dispositifs d'accès et de rétention, en adéquation avec la situation marocaine, seront au centre des travaux.

Pour aller dans ces directions, ce colloque réunit autant des chercheurs et experts, de renommée internationale, que des acteurs de terrain, ayant réussi à identifier les principales contraintes à un accès et à une scolarisation de qualité et ayant, par voie de conséquence, tenté des dispositifs dont le succès mérite d'être reconnu et disséminé. Des dispositifs ayant suffisamment bien muri pour qu'ils puissent être généralisés et pris en compte par les éventuelles nouvelles générations des politiques publiques d'éducation et de formation en cours de « fabrication ».

Mot de M. Driss El Yazami, Président du CNDH

Depuis 1999, date de la mise en place de la Commission spéciale éducation-formation (COSEF), le Maroc démontre une réelle volonté politique de promouvoir l'éducation en générale et celle des filles en particulier. C'est ainsi que notre pays s'est doté d'un cadre référentiel de sa politique d'éducation orientant toutes les initiatives et actions de refonte de l'enseignement. En effet, les travaux de la COSEF ont abouti au développement d'un document de référence : la Charte nationale d'éducation et de formation. Depuis des réformes et des stratégies d'action ont été mises en œuvre sans toutefois malheureusement atteindre tous les résultats escomptés. Aujourd'hui, l'accès généralisé et de qualité à l'éducation demeure non atteint surtout pour les enfants du périurbain et du rural. Les inégalités d'accès sont encore plus flagrantes pour les filles rurales au niveau du collège. Et de façon générale, le Maroc se caractérise, par rapport à des pays comparables, par des niveaux d'inégalités assez élevés en matière d'éducation. Ces inégalités, contraires aux droits fondamentaux, à l'esprit de la constitution du Royaume et des conventions internationales auxquelles le Maroc a adhérées, sanctionnent son processus de développement humain et son développement de façon générale. Elles constituent de fait une menace pour sa cohésion sociale et peuvent contraindre l'émergence et la consolidation de valeurs partagées par les citoyen-ne-s.

De nombreux travaux soulignent que l'insertion réussie des économies dans les processus de mondialisation nécessitent, non seulement, un niveau de plus en plus élevé et précis de connaissances, mais exigent également que celles-ci soient diffuses parmi les citoyens d'un pays.

Il n'est donc point étonnant que la problématique des droits d'accès aux services public de façon générale et le droit à l'éducation de façon plus spécifique soient au cœur des débats et des mécanismes concernant la création et la répartition juste de la richesse des nations.

C'est dans ce contexte que le Discours Royal du 20 août 2013 constitue une interpellation forte de la société marocaine qu'il invite, dans son ensemble, à faire son « examen de conscience » par rapport à la problématique de l'éducation dans notre pays. Ce discours appelle l'ensemble des acteurs concernés à se mobiliser fortement pour la mise en œuvre de la réforme et la modernisation du système éducatif qui se doit de garantir le droit des citoyens marocains à un accès équitable à une éducation de qualité. Ce droit a été réaffirmé dans la constitution de 2011 notamment par les articles 31 et 32 qui assurent la protection de l'enfant et garantissent son droit d'accès à l'enseignement fondamental.

Le CNDH s'associe au CSSF et organise le présent colloque sous le titre de « Droit à l'accès à l'éducation et lutte contre l'abandon scolaire » pour participer à cet examen de conscience et contribuer au débat public, convaincu qu'il est que le droit à l'accès à une éducation de qualité constitue un droit fondamental inaliénable, indispensable à la réalisation et à l'épanouissement des citoyen-ne-s marocain-e-s sans discrimination de genre, géographique ou sociale. L'école se doit d'être un facteur de développement tout en garantissant une cohésion sociale au service d'une démocratie épanouie.

Mot de Mme Ilham Lagrich, Présidente du CSSF

Depuis 1998, date de sa création, le CSSF œuvre pour la promotion du droit d'accès à l'éducation des filles du milieu rural. Le mandat principal du CSSF est de lutter contre la discrimination des filles issues des milieux défavorisés et du monde rural. A cet effet le CSSF a adopté une approche qui se caractérise par sa proximité avec l'ensemble des acteurs du secteur de l'éducation aussi bien les élèves, les directeurs d'établissement, les élus locaux et les communes que les associations de développement local partenaires du CSSF. Malgré les avancées réalisées, cette expérience de plus de seize années de travail sur le terrain nous amène à constater amèrement que le processus d'accès généralisé à l'éducation demeure toujours inachevé, surtout pour les enfants du périurbain et du rural. De Chartes en Réformes, de Réformes en Plans, d'espoirs en désillusions, on ne peut que constater l'incapacité du système éducatif de notre pays à garantir un droit à l'éducation pour tous, sans aucune discrimination ni géographique, ni de genre ni sociale.

C'est dans ce contexte que c'est imposé à nous la nécessité d'élargir le débat et d'obtenir l'appui du CNDH institution nationale chargée de la défense et de la promotion des droits humains, pour l'organisation de ce colloque « Droit à l'accès à l'éducation et lutte contre l'abandon scolaire ».

Les dispositions en matière de Droit à l'éducation sont inscrites aujourd'hui sans ambiguïté au cœur de la constitution marocaine.

Il s'agit à présent de faire un « examen de conscience » collectif car la responsabilité de l'échec de la réforme incombe à tous les acteurs, avec, certes, des degrés plus ou moins directs, variés et différents. Notre engagement moral et éthique vis-à-vis des générations futures nécessite aujourd'hui, de notre part à tous, un débat public sans ambigüité autour de la construction d'une démocratisation de l'accès à une éducation de qualité, pour tous et partout, favorisant la promotion d'un développement humain et économique harmonieux du Maroc.

La démarche du CSSF est ambitieuse tout en étant réaliste dans la mesure où elle fait appel à toutes les ressources de notre pays, chercheurs et spécialistes, acteurs du monde éducatif, acteurs de la société civil pour le lancement et la construction d'un espace de débats. Des débats que nous espérons être profonds, dépassionnés et producteurs de lignes progressives et irréversibles de réformes au service d'un Maroc apaisé et juste garantissant a tous ses enfants leur droit fondamental : une éducation de qualité pour tous.

Argumentaire

Introduction

Le système éducatif a fait l'objet de plusieurs réformes et programmes spécifiques parmi lesquels on peut citer la Charte nationale de l'éducation et de la formation et le Plan d'Urgence. Ces derniers n'ont pas atteint tous leurs objectifs et leurs résultats restent mitigés et controversés selon les sources d'évaluation.

Nul besoin de rappeler que la constitution de 2011 consacre la protection et la promotion des droits fondamentaux ainsi que le bannissement de toute forme de discrimination dans tous les domaines. Concernant le droit à l'éducation, plusieurs dispositions sont inscrites parmi lesquelles on notera :

- L'article 5 qui prévoit une loi organique qui permettra, entre autres, de fixer les modalités de l'intégration de la langue amazighe dans l'enseignement ;
- L'article 19 relatif à l'égalité en droit entre les hommes et les femmes et à la parité ;
- L'article 31 qui souligne clairement la responsabilité de l'Etat, des établissements publics et des collectivités territoriales, qui doivent assurer et veiller au droit d'accès des citoyennes et des citoyens à une éducation moderne, accessible et de qualité ;
- L'article 32 qui assure la protection de l'enfant et garantit son droit d'accès à l'enseignement fondamental ;
- L'article 34 consacré aux droits des personnes à besoins spécifiques…

A ces dispositions, s'ajoutent celles relatives à la création d'instances de promotion du développement humain et durable et de la démocratie participative, parmi lesquelles figurent CSEFRS et le CCFE.

C'est dans ce contexte que le CSSF et le CNDH se proposent d'organiser un colloque international qui réunira des expert(e)s nationaux et internationaux, des élus ainsi que les acteurs publics, privés et de la société civile, pour présenter leurs points de vue, échanger et proposer des moyens d'action afin de placer le droit à l'éducation au centre des politiques publiques visant la réforme de l'école.

Les dispositions en matière de droit à l'éducation inscrites aujourd'hui sans ambiguïté au cœur de la constitution marocaine, ainsi que les politiques publiques volontaristes de généralisation de la scolarisation donnent un sens inédit aux problématiques que ce colloque compte traiter. Nous souhaitons plus précisément que les débats puissent aborder et produire des analyses approfondies mais également des propositions d'actions autour des formes de démocratisation ou encore des modèles de justice sociale que le Maroc peut adopter dans l'objectif de favoriser encore plus le droit d'accès à l'éducation et à la rétention scolaire.

En effet, placer ce droit au cœur d'une réforme structurelle de notre système éducatif est très fortement justifié par les résultats de travaux récents de chercheurs et experts marocains[1] .

La défaillance du droit d'accès à l'éducation favorise les inégalités multidimensionnelles, sape la cohésion sociale et les chances d'émergence crédible du pays. A partir d'une décomposition de la fonction de bien-être social à l'échelle planétaire (revenu, éducation, santé), ces analyses concluent que ce sont bien les inégalités de l'éducation qui tirent vers le bas cette fonction et réduisent les chances d'une émergence crédible du Maroc.

Notre pays est de ce point de vue dans le même cas que l'ensemble du monde arabe, contrairement à l'Afrique subsaharienne où c'est l'inégalité vis-à-vis de la santé qui est en cause. Et c'est l'inégalité de revenus qui contribue le plus à faire baisser le bien-être social dans les pays développés.

L'éducation fait « mal » au bien-être social des marocains car sa répartition inégalitaire entre citoyens et groupes sociaux conduit à l'exclusion des individus, issus de milieux modestes, d'un accès massif et de qualité à l'école.

Il ne faut point s'étonner donc que la durée moyenne des années de scolarisation de la population âgée de 15 ans et plus ne soit guère que de 5 ans pour être parmi les plus faibles au monde. Elle est par conséquent inférieure à celle observée dans les pays dits émergents (7 années au moins) et celle des pays développés (11 ans au moins).

Ce niveau faible d'éducation est accompagné, par ailleurs, d'un niveau d'inégalité, au sens de l'indice de Gini[3], jugé parmi les plus élevés au monde, il est de 0,56 alors qu'il est inférieur à 0,30 pour les pays émergents et développés.

Malgré tout, l'on peut avancer que le Maroc a fait des progrès même si ceux-ci restent insuffisants. En effet, bien qu'elle soit toujours faible, la durée moyenne des années de scolarisation de la population âgée de 15 ans et plus est passée tout de même de 0,28 année en 1950 (analphabétisme presque total de la population) à 1,80 année en 1980 (inférieur à la deuxième année primaire), pour se situer aujourd'hui à 5 ans. L'inégalité a, quant à elle, été divisée par deux entre 1950 et 2010, puisque l'indice de Gini est passé de 0,97 (inégalité presque totale) à 0,56.

[1] Voir, notamment, «Educational inequality in the world, 1950-2010: Estimates from a new dataset», (Benaabdelali W., Hanchane S., Kamal A.), Research on Economic Inequality, Volume 20, Emrald Books 2012 ainsi que «Les inégalités du Capital Humain au Maroc» in « Education et insertion professionnelle en Méditerranée », (Benaabdelali W., Hanchane S., Kamal A.), Revue Maghreb-Machrek, de L'Institut de Recherche sur le Développement (IRD), France. N°211-2012.

[3] « Les analyses sont basées sur un indice de Gini adapté à l'éducation. Cet indice mesure les écarts entre individus en termes de nombre d'années de scolarité accompli. Sa valeur est comprise entre 0 et 1 et sa baisse traduit un recul des inégalités. Cette dernière est scindée en sept catégories selon le niveau d'éducation maximum atteint : sans éducation, avec un niveau d'éducation primaire partiel, primaire complet, secondaire partiel, secondaire complet, supérieur partiel et supérieur complet. Notons que la moyenne des années de scolarisation est estimée en associant la proportion de la population ayant atteint chaque niveau d'éducation à la durée du cycle correspondant.

Mais paradoxalement, cette réduction des inégalités a été beaucoup plus à l'avantage des hommes. Depuis 1950, l'inégalité entre les hommes baisse de manière significative, leur indice de Gini est à 0,50 en 2010. Par contre, l'inégalité entre les femmes connaît une baisse plus lente, avec un Gini qui se situe à 0,66 à la même date. Il correspond à celui atteint par les hommes en 1990 !

L'inégalité de l'éducation entre les hommes et les femmes marque de façon très forte l'inégalité totale pour expliquer à peu près la moitié de celle-ci.

La contribution de l'écart entre genres accuse même une légère augmentation entre 1950 (50%) et 2010 (52%). Par ailleurs, le poids des disparités entre hommes et entre femmes dans l'explication de l'inégalité totale a connu des évolutions contrastées. Il s'amorce à partir des années 1980 une baisse sensible de la contribution de l'inégalité entre les hommes, ce qui traduit un développement notable de leur scolarisation.

La baisse de l'inégalité est lente et moins importante entre les femmes, il en résulte que son poids explicatif dans les inégalités augmente surtout à partir des années 1980. L'expansion de la scolarisation chez les femmes ne s'est pas effectuée de manière homogène. Une forte proportion n'a toujours pas accès à l'éducation (54% en 2010) et seulement 7% atteignent un niveau d'enseignement supérieur.

A l'origine de ces évolutions, on peut citer la non-scolarisation ou encore les niveaux élevés de l'abandon, du décrochage scolaire et la non-rétention scolaire, synonymes d'une défaillance des règles de droit d'accès à l'éducation.

Dans ce sens, il faut souligner que la généralisation de l'enseignement, souvent avancée dans le débat public notamment pour le cas du primaire, n'a pas été automatiquement associée à une réduction du risque d'abandon scolaire. Ce risque est d'ailleurs maximal lors des transitions inter-cycles (du primaire vers le collège et de ce dernier vers le lycée), et il est répandu dans les zones rurales et touche plus particulièrement les filles.

A titre d'exemple, on peut rappeler que le taux de transition collège-lycée en 2012 est de 31,2% en milieu rural contre 62,5% en milieu urbain, soit 31 points de différences !

En effet, les phénomènes de redoublement et d'accès tardif à l'école, notamment dans le milieu rural, sont souvent accompagnés par des taux d'abandon élevés et donc des taux de rétentions faibles et donnent lieu à des rendements internes très bas des systèmes éducatifs dans les pays les moins développés comme le Maroc.

Mais plus généralement, le non accès à l'école et le décrochage scolaire s'expliquent aussi et surtout par des problèmes structurels de sous-développement dont souffre encore le pays.

Parmi ces derniers, on peut citer, la distance qui sépare les établissements scolaires des lieux d'habitations des élèves, la non couverture scolaire, surtout au niveau collège et lycée, le travail des enfants dans le milieu rural ou encore l'aide aux tâches ménagères par les filles, et enfin les mariages précoces de ces dernières ainsi que la discrimination sexuée d'accès à l'éducation et à la poursuite d'études.

En toute évidence et sans entrer plus dans les détails, nous dirons que les conséquences sociales du non-respect de l'égalité des droits mais aussi des faits d'accès à l'éducation stigmatisent encore plus les territoires les plus pauvres et sanctionnent encore plus la situation des filles. On parvient ainsi à une ségrégation spatiale inquiétante doublée d'une stratification sociale qui risque de « segmenter » encore plus les valeurs de la société marocaine.

En effet, lorsque la composante éducation est isolée à partir de l'IDHT spécifique au Maroc, on observe des retards, par rapport à la région du Grand Casablanca, qui peuvent atteindre 28 ans, voire 41 ans pour le cas problématique de la région de Taza Al Hoceima Taounat.

Sans oublier que dans une ville comme Rabat, où l'IDHT est parmi les plus élevés au Maroc et au monde, cohabite un modèle d'éducation du niveau du Yémen à côté d'un modèle digne d'un pays comme le Japon (Agdal, Hay Riad...).

L'exclusion, l'abandon scolaire et l'inégalité de répartition de l'éducation ont un coût social énorme qui constitue une réelle menace pour les équilibres politiques du pays. Cette année encore, ce sont plus de 340.000 jeunes qui ont quitté le système éducatif (pour l'essentiel au niveau collège) sans aucune qualification ; l'année dernière ils étaient environ 380.000.

Et de façon plus générale, nos jeunes sont dans une situation d'extrême précarité qui dure depuis 10 ans au moins. En effet, seuls 10% de jeunes, en dehors du système scolaire et dont l'âge se situe entre 15 et 34 ans, ont un niveau d'instruction au-delà du collège (1.000.000); les autres, soit 8.000.000, ont un niveau d'instruction qui ne dépasse guère ce stade.

Le coût social de cette situation est aujourd'hui manifeste compte tenu de la défiance généralisée qui caractérise les attitudes des citoyens vis-à-vis de l'école publique. Si les milieux modestes, à la frontière de la pauvreté, sont directement et très fortement concernés par une situation de 'Non-Droit' d'accès à l'éducation, les classes moyennes, quant à elles, ne comptent plus sur une école publique qui ne favorise pas la promotion sociale de leurs enfants. Les enquêtes sur les ménages montrent, par ailleurs que le poste 'dépenses d'éducation' a été celui dont la part a le plus progressé parmi leurs dépenses totales. Cette classe est donc victime d'une taxe indirecte liée à la mauvaise qualité du système éducatif public qui l'incite à s'orienter vers un privé dont la qualité reste parfois incertaine.

L'impact vraisemblablement négatif de la fragilisation de cette classe moyenne, catalyseur de la demande globale et support important des recettes fiscales mais ne bénéficiant pas en retour d'un droit d'accès à un bien public de qualité que devrait être l'éducation, est accentué par un autre effet néfaste et non moins important.

En effet, l'« armée » des non qualifiés qui quittent le système éducatif chaque année exerce une forte pression sur le marché du travail et tire les équilibres de l'économie vers un optimum de second rang. Cette masse de non qualifiés constitue un « effet d'aubaine » pour le développement d'activités rentières où seule la compétitivité par les coûts, et surtout les bas salaires, devient la règle plus au moins explicite pour la création et le maintien d'activités dans un certain nombre de secteurs.

Les insuffisances du droit d'accès à l'éducation et à une rétention scolaire se traduisent, par conséquent, par une aggravation du non-respect d'un autre droit, tout aussi fondamental, qu'est le droit à un travail décent. Dans ces conditions, la précarité s'installe et réduit les chances d'accès à d'autres savoirs, via des mécanismes de formation tout au long de la vie, que l'exercice d'activités professionnelles valorisantes pourrait favoriser.
Ces premiers constats nous amènent à souligner que malgré les avancées réalisées en matière d'éducation depuis son indépendance, le Maroc est toujours confronté à de sérieux déficits de scolarisation tant sur le plan des indicateurs quantitatifs que qualitatifs.
Cette situation entrave le déploiement du principe éthique de justice sociale et compromet l'accès des citoyennes et des citoyens à l'un des plus importants de leurs droits fondamentaux qu'est l'éducation.

Du droit d'accès à l'éducation à une école juste : comment y parvenir ?

Bien que les entrées puissent être multiples pour analyser et débattre des voies possibles en vue d'une réforme radicale de notre système éducatif, ce colloque fait le choix de placer le droit d'accès et de rétention au centre des priorités de tout projet d'une politique publique novatrice en matière d'éducation au Maroc.
Outre le fait que cette orientation s'impose de par les principales leçons que l'on peut tirer de ce qui précède, elle relève également des préoccupations du CNDH et du CSSF qui placent les droits économiques et sociaux des citoyens au cœur des stratégies de développement et de modernisation du Maroc.
L'organisation du colloque sera structurée autour de conférences plénières et d'ateliers parallèles. Si les conférences ont pour objectif de donner un cadrage analytique et qui concerne de façon directe ou indirecte les conséquences d'une irruption du droit dans le domaine de l'éducation, les ateliers parallèles vont beaucoup plus loin. Organisés autour de thématiques précises, ils permettent, non seulement, de dégager des synthèses à partir d'analyses approfondies et de comparaisons internationales pertinentes mais ils ont aussi pour objectif de décliner des plans d'actions concrets pour inspirer des politiques publiques audacieuses en matière de droit d'accès à l'éducation que le CNDH et le CSSF comptent porter.
L'une des premières thématiques, sous la forme d'une conférence plénière, que ce colloque compte aborder est la manière dont la règle de Droit dans un pays favorise tout à la fois la démocratisation des institutions et celle de l'accès aux biens ou encore aux services publics qui garantissent au citoyen un développement humain harmonieux et de qualité.
L'éducation est l'exemple typique où la tension entre Droit, Démocratie et Démocratisation mérite d'être examinée en profondeur et maîtrisée dans le cadre de conceptions et mises en œuvre de politiques publiques pour un pays comme le Maroc.

Première conférence : « Droit, Démocratie et Démocratisation : Qu'est-ce qu'un système éducatif juste ? »

La première conférence aura donc pour objectif d'analyser les mécanismes à travers lesquels on peut transiter d'un droit à l'éducation vers sa mobilisation au service d'une « école juste ».
Il y a, en effet, lieu de dissiper tout malentendu quant aux conséquences de l'usage abusif de la notion de démocratisation pour que les réformes d'éducation au Maroc avancent. Car un droit d'accès à l'éducation, inscrit dans une constitution et appliqué, pourtant, de façon stricte peut ne pas garantir la démocratisation de l'Ecole dans un pays donné, même s'il est doté d'une tradition démocratique fortement ancrée.
De façon sommaire, la démocratie a pour objet l'instauration de l'égalité des droits et la démocratisation aborde plutôt l'égalité de fait ou de résultats.
En Europe, l'idée de démocratiser l'enseignement est apparue vers les années soixante quand surgissent des critiques à l'encontre de l'enseignement de masse. Les travaux menés par Bourdieu et Passeron et d'autres sociologues montrent que cette massification peut se traduire par un facteur de renforcement de la sélection sociale.
La manière dont une démocratisation s'opère à partir d'un droit d'accès à l'éducation devient dès lors une question cruciale pour un pays comme le Maroc. Si l'on suit le grand historien de l'éducation A. Prost « la démocratisation de l'enseignement s'apparente alors à celle des vacances ou de l'automobile et elle se confond avec la croissance des effectifs scolaires et l'allongement des scolarités ; l'augmentation des taux de scolarisation aux divers âges en fournit un bon indicateur », on peut, quoique de façon partielle, mieux saisir les enjeux de l'ambiguïté de ce processus.
De façon générale, les interrogations sont nombreuses sur la nature de la « démocratisation » qui marque les débats publics un peu partout, tantôt qualifiée de « quantitative », de « ségrégative », d' « égalisatrice » ou encore d' « uniforme ».
Ce débat important dans lequel vont s'inscrire certains travaux de ce colloque engendre des interrogations sur le sens que revêtent, pour les jeunes et leurs familles, au-delà d'un droit d'accès à l'éducation, une offre et des parcours possibles de plus en plus diversifiés mais qui n'offrent

pas en aval, à niveau de formation formellement égal, les mêmes perspectives en termes d'insertion et de carrière. Certains vont même jusqu'à qualifier cette diversification d' « opacité », pour reprendre l'expression de Joutard et Thélot. Ils y voient même « potentiellement un facteur d'accroissement des inégalités sociales devant l'école » malgré un droit d'accès qui peut être, théoriquement, identique pour tous.

Bien que la massification de l'éducation ait pour objectif de rompre avec le modèle élitiste afin de tendre vers ce qu'il est convenu d'appeler « l'égalité des chances ?», il n'en demeure pas moins que cette dernière pose nombre de problèmes aussi bien conceptuels qu' « opératoires ».

Il suffit de se référer au grand sociologue français de l'éducation François Dubet, pour qui « le premier modèle (c.-à-d. la massification) ne mettait pas tous les élèves en concurrence, le second (c.-à-d. l'égalité des chances) les place tous dans la même compétition ».

Enfin, fondée également sur des comparaisons internationales, cette conférence explicitera plus généralement en quoi le passage d'un Droit à l'éducation vers sa mobilisation au service d'une école juste n'est pas une question simple et peut être sous l'emprise « d'Effets Sociétaux » pour reprendre les termes de la socio-économie de l'effet sociétal. Car, selon François Dubet, pour répondre à la question de savoir si l'école est juste, il faut d'abord s'interroger sur les conceptions de la justice scolaire que nous mobilisons quand nous portons un jugement, et le problème est d'autant moins simple que ces conceptions sont multiples ; parfois même, elles peuvent s'opposer entre elles ? Dans tous les cas, au regard de leurs principes, ne peut-on penser que le degré de justice de l'école réside notamment dans la manière dont elle distribue divers biens : des connaissances, des diplômes, des opportunités de réussite, des images de soi... Mais au-delà des dimensions les plus théoriques, la justice scolaire recouvre aussi un ensemble de problèmes pratiques. Ils peuvent être d'ordre politique quand il s'agit d'organiser les systèmes scolaires, de traiter d'enjeux pédagogiques tenant aux manières de faire la classe et d'orienter les élèves ; mais ils peuvent être aussi liés à des dimensions individuelles comme les sentiments d'injustice éprouvés par les divers acteurs de l'école, notamment par les élèves.

Il faut aussi souligner, que le principe d'égalité des chances évoqué souvent dans le débat public au Maroc et un peu partout dans le monde, comme critère efficace pour promouvoir une justice sociale se voulant exemplaire, n'est pas sans poser d'autres problèmes que cette conférence tentera d'élucider, à tel point la capacité de l'école à neutraliser les inégalités sociales peut être sérieusement mis en doute.

Bref, les enjeux de cette conférence sont de taille ; le cadrage qu'elle offre permettra de cerner plus convenablement les sujets abordés dans les autres conférences et dans les ateliers menés en parallèle.

Des analyses qui précèdent, on peut déduire que la situation défavorable des filles en matière de droit d'accès l'éducation explique en grande partie les retards accumulés par le Maroc. Nous ne pouvons donc occulter l'analyse de la discrimination de genre pour approcher sous un autre angle les règles de Droit en matière d'accès à l'éducation.

Deuxième conférence : « Enjeux et conséquences de la discrimination sexuée d'accès à l'éducation : une analyse comparative internationale »

C'est sous le titre « Enjeux et conséquences de la discrimination sexuée d'accès à l'éducation : une analyse comparative internationale », que la deuxième conférence du colloque abordera les effets de l'exclusion des femmes et de leur décrochage scolaire.

Dans ce qui précède, nous avons suffisamment illustré l'ampleur des discriminations des femmes en matière d'accès à l'éducation au Maroc. Ces discriminations sont d'ailleurs sources de fortes inégalités entre hommes et femmes et expliquent une bonne partie de l'inégalité totale d'éducation pour tirer la moyenne des années de scolarisation des marocains vers le bas. Cette conférence reviendra en profondeur sur l'origine des discriminations sexuées d'accès à l'éducation, leurs conséquences et proposera une série de pistes pour parvenir à des politiques publiques censées favoriser l'accès des filles à l'école. Fondée sur des comparaisons internationales incluant tout autant les pays avancés que les pays en voie de développement, ces pistes devront contribuer à mieux cadrer les travaux des différents ateliers parallèles qui peuvent être peu ou prou traversés tous par la question genre.

Mais de façon plus générale, on ne se risquera pas à avancer que les retards observés au Maroc quant à son processus de développement, peuvent s'expliquer en très grande partie aussi par la forte discrimination envers les filles pour accéder à l'éducation. En tout cas, une littérature de plus en plus riche d'enseignements est là pour le prouver. Il n'est donc pas étonnant d'observer que les taux de scolarisation, la rétention scolaire, les moyennes des années de scolarisation… soient inférieurs dans les pays à bas revenu comme le Maroc. Cependant beaucoup de questions se posent sur le lien causal entre discrimination envers les filles et le développement. Du fait des contraintes qu'il fait peser sur les ménages, le sous-développement n'imposerait-il pas un accès limité des filles à l'éducation ou, à l'inverse, est-ce leur faible scolarisation qui entraîne un processus de sous-développement auto-entretenu ?

Il est aujourd'hui bien établi que l'accès à l'éducation des filles ne peut générer que des externalités positives pour un pays. Les sociologues, et bien avant les économistes, ont expliqué que les enfants des mères instruites ont plus de chances de l'être, sans oublier qu'ils souffrent généralement moins de malnutrition (l'effet est estimé à 43% de moins par rapport aux enfants des mères non instruites !) et sont en meilleure santé. En outre, la scolarisation des filles paraît être le facteur le plus important de baisse de la fécondité.

Ces simples arguments suffisent, encore une fois, pour convaincre du coût social et économique que constitue une défaillance du Droit d'accès à l'éducation et à la rétention scolaire des filles dans une société donnée.

Mais de façon générale, les discriminations envers les filles dans l'accès à l'éducation sont le reflet d'inégalités plus larges au sein de la société marocaine, comme un peu partout d'ailleurs. Et une part importante, si ce n'est essentielle, de ces discriminations provient des normes et coutumes qui ne sont que le reflet de rapports sociaux entre les sexes, toujours à la faveur des hommes. A titre d'exemple, la division du travail au sein des ménages conduit à anticiper généralement et subjectivement de faibles rendements de l'éducation des filles par rapport à ceux des garçons, et fonde, à tort, dans les sociétés patriarcales une orientation précoce de ces dernières vers le travail domestique. Faut-il aussi rajouter que certains ménages marocains, localisés généralement dans les zones rurales le plus souvent moins dotées en infrastructures éducatives, peuvent estimer que les filles seraient plus utiles, voire plus « sécurisées», en participant aux tâches domestiques. Les parents perçoivent, en effet, l'éloignement entre leur domicile et l'école comme une menace directe pour la sécurité « physique » de leurs filles. Dans beaucoup de pays en développement, il a été constaté que l'emplacement de l'école influe plus fortement la scolarisation des filles que d'autres facteurs.

Sans aller plus encore dans les détails, cette conférence sera l'occasion de réexaminer la manière dont un certain nombre de dispositifs, à travers le monde, ont réussi un accès massif des filles, et généralement couronné par des succès visibles sur le plan qualitatif, tant il est aujourd'hui de plus en plus établi, au Maroc comme un peu partout, que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Il suffit de favoriser leur accès et mettre en place des dispositifs spécifiques pour les retenir le plus longtemps possible, au-delà du primaire et au-delà de la scolarité obligatoire.

Troisième conférence : « Exclusion scolaire au Maroc : Etat des lieux et identification multidimensionnelles des contraintes »

La situation particulière du Maroc est ensuite traitée dans le cadre d'une troisième conférence : **« Exclusion scolaire au Maroc : Etat des lieux et identification multidimensionnelles des contraintes ».**

La protection de l'enfance et la garantie de tous ses droits font partie des objectifs majeurs que le Maroc s'est fixé pour atteindre un niveau de développement humain offrant de réelles possibilité d'émergence. Développant une vision qui met l'enfant, plutôt que l'élève ou l'apprenant, au centre de toute préoccupation, cette conférence fera état de son approche, de ses résultats et recommandations à partir de cinq dimensions de l'exclusion scolaire pour réexaminer, cette fois-ci et de façon plus empirique, la problématique du Droit d'accès à l'éducation et à la rétention scolaire. La première dimension concerne des enfants en âge d'être préscolarisés (entre 4 et 5 ans) et qui sont en dehors des cycles préscolaire ou primaire. La deuxième dimension est relative à des enfants en âge d'être au primaire (entre 6 et 11 ans) et qui sont en dehors des cycles primaire et collégial. La troisième dimension est celle des enfants en âge d'être au collège et qui sont en dehors des cycles primaires, collégial et qualifiant (entre 12 et 14 ans). Enfin les dimensions 4 et 5 comprennent les enfants inscrits au primaire et au collège et exposés au risque de décrochage scolaire.

L'exclusion est elle-même délinée en trois composantes : la non scolarisation, l'abandon scolaire, et le risque de décrochage scolaire.

Dans le but de mieux définir les contenus des politiques publiques, cette conférence s'attachera à illustrer la manière dont les barrières à la scolarisation et la rétention scolaire ainsi que leurs effets sont spécifiques aux cycles de scolarisation. Pour le cycle préscolaire, plus particulièrement, les barrières économiques sont les plus importantes étant donné le caractère majoritairement privé de l'offre. L'accent sera mis aussi sur la population des enfants à besoin spécifiques et ceux exposés de façon précoce aux activités professionnelles. Ensuite, elle s'attachera à montrer que, malgré des taux de scolarisation au primaire presque universels, les barrières liées à l'offre scolaire constituent encore une contrainte importante à la persévérance ? Les obstacles structurels liés au retard d'accès et au redoublement représentent aussi des facteurs majeurs de l'abandon scolaire. Le retard d'accès, une particularité rurale, souvent associé à une faible préscolarisation n'aide pas à une homogénéisation des cohortes intégrées au cycle primaire tant sur le plan de l'âge que celui des acquis. Les taux de redoublements élevés manifestent à la fois le faible niveau d'acquisition des élèves scolarisés et une faible qualité des environnements scolaires. Enfin, dès l'âge de scolarisation dans le secondaire, les barrières socio-économiques commencent à prendre plus d'importance par rapport à l'âge de scolarisation au primaire. Le travail des enfants dans le rural, et la discrimination sexuée, qui tire vers le bas les chances d'accès des filles au collège, seront minutieusement analysées. L'effet de ces facteurs liés à la demande éducative est accentué par une offre scolaire collégiale rurale encore en deçà des besoins en scolarisation des enfants ruraux. La discrimination de genre est plus généralement liée dans le rural à une offre collégiale insuffisante et non adaptée territorialement.

Cette analyse macro dressera un bilan critique des principales mesures qui ont inspiré les éventuelles politiques publiques qui ont quelque peu fondé les stratégies nationales de lutte conte l'exclusion scolaire. La synthèse proposée dans cette conférence sera précisée dans les ateliers parallèles qui suivront.

Ces conférences donneront lieu à un débat approfondi avec la salle. Le contenu des trois conférences et les débats qu'elles auront suscités feront l'objet d'un rapport. Ce dernier insistera sur les problématiques essentielles identifiées, les pistes de réflexions et d'analyses à mieux explorer ainsi que les actions qui devraient structurer de façon concrète le montage des politiques publiques selon une entrée par le Droit d'accès à l'éducation.

C'est parce qu'il doit également être davantage centré sur les actions publiques envisageables, que ce colloque propose des ateliers parallèles impliquant des acteurs politiques, la société civile, des décideurs centraux et territoriaux, à côté de chercheurs et d'experts. Ce « mélange des genres », lorsqu'il est bien «managé» et mis en valeur peut donner un sens concret à des transferts intelligibles de la connaissance vers « la fabrication » de politiques publiques de façon générale.

Premier atelier parallèle : « Enjeux et mécanismes des dispositifs favorisant l'accès à l'éducation »

Organisé sous le thème **« Enjeux et mécanismes des dispositifs favorisant l'accès à l'éducation », le premier atelier parallèle** aura pour objet de faire la synthèse des différents dispositifs qui favorisent le droit d'accès à l'éducation à travers le réexamen d'une série d'expériences internationales réussies de pays à niveau de développement comparable à celui du Maroc. Seront passées en revue les actions qui agissent directement sur les préférences des chefs de ménages, à travers des transferts monétaires conditionnels pour limiter le travail des enfants et inciter leurs parents à les scolariser, des campagnes nationales pour sensibiliser les citoyens aux vertus de l'éducation et des savoirs ou encore un meilleur ciblage des familles pauvres, via des filets sociaux , qui peuvent desserrer leurs contraintes socio-économiques et placer ainsi l'éducation de leurs enfants parmi leurs priorités… Ce type de politiques sera minutieusement réexaminé afin de mieux identifier les facteurs de réussite et d'échec avant d'envisager leur éventuelle application au Maroc. Mais au-delà de ces actions sur la demande d'éducation des ménages, qui peuvent être en partie très discutables, aussi bien du point de vue éthique et idéologique que du point de vue de leur mode « opératoire », cet atelier débattra aussi des politiques qui agissent sur le pilotage de l'offre d'éducation. Les travaux de cet atelier passeront donc en revue toutes les stratégies fondées sur l'extension de l'offre scolaire dans les zones reculées et pauvres et leurs leviers d'accompagnement. Ces derniers peuvent relever directement des décideurs en matière d'éducation et reposer sur des aménagement des rythmes scolaires en fonction notamment des conditions climatiques et des zones géographiques, extension des internats et/ou montage de zones éducatives intégrées pour éliminer peu à peu les écoles satellites, source de démotivation des enseignants, des élèves et de leurs parents... Mais d'autres actions peuvent nécessiter l'intervention d'autres départements ministériels qui, à travers des schémas directeurs routiers et d'aménagement des territoires, facilitent l'accès des citoyens à l'école, notamment les lycées et les collèges. D'autres dispositions devraient reposer aussi et surtout sur la manière dont le droit d'accès des enfants à l'école (du préscolaire jusqu'à un âge ou un niveau que les travaux du colloque jugeront minimaux à partir des travaux du deuxième atelier) doit être scrupuleusement respecté aussi bien par les familles et les instances éducatives que par les élus locaux et les fonctionnaires des collectivités territoriales.

Bien évidemment, la qualité de ces mesures sera évaluée à l'aune de leurs contributions à l'amélioration aussi bien du droit d'accès à l'éducation que de la qualité de cette dernière.

Ce premier atelier présentera aussi une cartographie détaillée de tout le pays en matière de l'exclusion scolaire, tout en faisant le bilan des dispositifs publics marocains existant d'accès à l'éducation. L'atelier traitera également en détail le cas spécifique de l'accès à l'éducation des personnes à besoins spécifiques.

A travers sa participation à l'atelier, la société civile passera en revue les dispositifs destinés à favoriser l'accès à l'éducation et insistera sur les difficultés rencontrées et les possibilités de montage de dispositifs publics et/ou privés alternatifs.

Les différents exposés et leurs discussions permettront aux rapporteurs de l'atelier d'identifier de façon rigoureuse les problèmes et les pistes d'action jugées potentiellement efficaces pour ancrer le Droit d'accès à l'éducation dans les faits.

Deuxième atelier parallèle : « Quels dispositifs publics de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire ? »

Le 2ème atelier parallèle abordera de façon directe le décrochage scolaire ou encore la manière dont on peut le prévenir en vue d'une nette amélioration de la persévérance scolaire. Traitant non seulement des mécanismes de l'éducation de masse mais également de sa démocratisation, les travaux de cet atelier seront l'occasion de réexaminer la manière dont certains pays ont pu transiter des Droits formels en termes d'égalité des chances vers des Droits de fait ou, autrement dit, d'égalité des résultats. L'expérience du Maroc sera revue pour interroger le principe de scolarité obligatoire à 15 ans qui ne paraît plus être en phase avec les déficiences du pays en matière de capital humain.

En effet, définir le terme d'«éducation de masse» est délicat tant il renvoie à plusieurs questionnements : s'agit-il d'une éducation universelle pour les deux sexes, au niveau primaire simplement, ou bien également au niveau secondaire, ou même au-delà ? Quel est le nombre d'années scolaires qui constitue le minimum pour qu'on puisse parler d'une « éducation de masse »? Quelles sont les possibilités d'accès à l'enseignement gratuit ? Est-ce un pourcentage de la population en fonction de ses revenus ? La réponse à ces questions demeure également variable suivant les pays.

Ces questions sont d'une importance extrême pour un pays comme le Maroc. En effet, les simulations qui ont été faites par les équipes de l'INE autour de l'espérance de vie scolaire nécessaire pour que le Maroc puisse atteindre une moyenne d'années de scolarisation de 7 ans pour la population âgée de 15 ans et plus, ce qui le placerait au même niveau que certains pays émergents (Turquie, Brésil, Argentine, Chili...) sont très instructives. Ces simulations indiquent que la rétention scolaire ou l'espérance de vie scolaire doit être de 14 ans pour que le Maroc puisse, au bout de 20 ans au moins, rejoindre les mêmes niveaux d'éducation de ces pays.

Aussi générale qu'elle soit, cette indication remet en cause la scolarité obligatoire jusqu'à 15 ans qui ne parait plus correspondre à des politiques publiques structurelles de transformation et de modernisation socio-économique du pays par l'éducation. Notons que dans certains débats publics de pays pourtant bien dotés en capital humain, en France par exemple ou même dans les pays nordiques, on évoque désormais 18 ans comme âge d'obligation scolaire et nouvelle norme du droit à l'éducation.

Rappelons que l'examen précis de la structure d'abandon par cycle montre que celui-ci s'aggrave lors des transitions inter-cycles et en fin de cycles. La transition vers le collège ainsi que la scolarisation et l'orientation au sein de ce cycle appellent la mise en place de mécanismes performants afin d'égaliser les chances de tous les élèves, en termes de rétention et de choix de filières pour une éducation aux services des citoyens et des défis socio-économiques du pays. Ces analyses, montrent aussi que c'est à ce niveau qu'une part de la population scolaire âgée de 12 à 15 ans est victime de l'abandon et de l'exclusion scolaires.

Comme pour le non accès à l'école **(premier atelier)**, les sources de cet abandon dépendent de facteurs multiples, parmi lesquels on peut citer les arbitrages que font certains ménages, situés majoritairement dans le monde rural, en fonction des coûts d'opportunité liés à la poursuite d'études versus des sorties précoces de l'école en vue d'une éventuelle activité professionnelle. Cependant, d'autres facteurs tout aussi importants sinon plus décisifs, renvoient au fait que certains jeunes de la tranche d'âge 12-15 ans abandonnent à cause de l'inexistence d'établissements proches de leurs domiciles, de leur entrée tardive au primaire, du redoublement et à cause de difficultés liées, plus généralement, au niveau de leurs faibles acquis et prérequis qui peuvent les stigmatiser et les exclure peu à peu d'une scolarité normale et adaptée à leurs aspirations et spécificités. Bref, une partie de cette classe d'âge se retrouve en dehors du système éducatif sans aucune qualification et surtout sans aucune préparation ni vocation professionnelles pour accéder au marché du travail ou encore bénéficier d'une formation professionnelle de haut niveau qui puisse lui ouvrir une perspective décente de promotion sociale et professionnelle.

Les expériences internationales montrent que les pays qui ont réussi la réforme de leur système d'éducation et de formation, ont centré une bonne partie de leurs efforts sur les populations âgées de 12 à 15 ans pour proposer, et dès le collège, des systèmes d'orientation et de prévention du décrochage scolaire. Ces dispositifs seront réexaminés dans cet atelier afin de s'en inspirer pour garantir un droit « permanent » d'accès à l'éducation au Maroc

Toutes les expériences internationales qui seront passées en revue montrent qu'il suffit parfois d'informer, d'orienter et de renforcer les capacités d'apprentissage pour éradiquer significativement les sources de l'abandon et retenir jusqu'à un niveau acceptable les élèves.

Par ailleurs, il faut tout de même souligner que le droit à une scolarité obligatoire ne saurait se réduire à un seuil statistique. En effet cette norme présente plus d'intérêt quand on considère que le « point d'achèvement de la scolarité est un niveau de formation en dessous duquel on considère que l'arrêt de la scolarité est « anormal ». Il faut également admettre que ces normes peuvent changer en fonction des périodes et des espaces sociétaux ainsi qu'en fonction des sens que leur confère le droit et le contrat social qui régit une société donnée.

Ces normes ont pu prendre des acceptions différentes selon les périodes et ont fait l'objet de débats très approfondis entre chercheurs en sciences sociales et politiques autour des problèmes d'éducation. Comme le souligne justement P.Y. Bernard, on peut distinguer la norme de scolarité obligatoire de celle du diplôme.

Les travaux de cet atelier n'échapperont pas aux débats sur la norme à même de faire évoluer le droit à l'éducation vers une démocratisation qualitative de l'éducation.

L'implication du droit à l'éducation que l'Etat marocain lie, à travers sa nouvelle constitution, au droit à la citoyenneté, intervient aussi dans le contexte crucial du projet de loi de régionalisation avancée. Ce droit mérite une analyse approfondie en s'inspirant des expériences et travaux internationaux d'évaluation relatifs à ces questions.

Comme pour le premier atelier, une cartographie précise de l'abandon sera établie pour mieux cibler les politiques publiques. De même, la société civile et les élus exposeront la manière dont ils agissent ou comptent le faire pour donner une plus grande cohérence aux politiques publiques de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire que le CNDH compte proposer en partant des travaux de cet atelier.

Troisième atelier parallèle : « Problèmes structurels de scolarisation dans le milieu rural : vers des actions localisées et spécifiques »

Le 3ème atelier prolongera les travaux des premier et deuxième ateliers mais dans un espace plus circonscrit constitué des zones rurales. Nous avons souligné que les déficiences en matière d'accès à l'éducation sont très fortement corrélées aux contextes socio-économiques de nos campagnes. Les situations de non accès à l'éducation et de décrochage scolaire seront « cartographiées » ; les dispositifs censés les limiter seront mieux spécifiés tout en insistant sur les équilibres à opérer entre standardisation et différenciation des instruments des actions publiques localisées. Une revue des expériences internationales dans ce domaine sera d'une grande utilité pour de meilleurs éclairages. L'implication de la société civile dans cet atelier permettra de mieux rendre compte des dispositifs existant, leur qualité et les possibilités de leur réaménagement pour une meilleure appropriation par les citoyens et les acteurs locaux. L'objectif étant d'inscrire encore plus le Droit à l'éducation dans les pratiques éducatives du milieu rural.

Quatrième atelier parallèle : « Diversité linguistique et Droit à une éducation de qualité »

Ce colloque ne peut faire l'impasse sur la question des langues et surtout les langues d'enseignement au Maroc. Ainsi, **le quatrième et dernier atelier : « Diversité linguistique et Droit à une éducation de qualité »**, replace le Droit à la diversité linguistique au cœur du Droit d'accès à l'éducation et d'un Droit tout aussi fondamental lié à la qualité de cette dernière. Le passage non structuré d'un univers linguistique (le ménage) à un autre (l'école) pour des enfants en bas âge peut être un facteur qui décourage non seulement la scolarisation mais être source de faibles acquis.

La diversité linguistique est bien évidemment un problème complexe à analyser. Elle nécessite beaucoup de recul pour « dépassionner » le débat lorsqu'on veut installer cette dernière au sein de l'école, dans un contexte où les conséquences des choix des langues d'enseignement est mal maîtrisé et où l'environnement mondialisé et complexe des connaissances est dominé par le langage des pays très avancés.

Comment dès lors favoriser la diversité des langues d'enseignement dans un pays comme le Maroc sans contraindre la qualité des acquis des élèves jugés parmi les plus faibles au Monde ? Comment faire pour qu'un transfert significatif de cette diversité linguistique vers les établissements scolaires ne soit pas un facteur de stigmatisation de plus pour des populations déjà très mal loties en capital humain et en « capabilities » de façon générale ? Comment faire pour que cette même diversité soit un facteur de cohésion nationale plutôt qu'un facteur de revendications radicales d'identités ?

Certes, beaucoup de travaux montrent que l'exercice de la démocratie et l'intégration sociale dépendent des politiques linguistiques éducatives. La capacité et les occasions d'utiliser toute la richesse de son répertoire linguistique sont essentielles pour participer au processus démocratique et social et, en conséquence, aux politiques d'intégration sociale. Les pratiques multilingues dans le domaine de l'enseignement peuvent même être une source importante d'amélioration de la qualité des acquis, et par conséquent à l'origine d'une plus longue rétention des élèves à l'école. Nombreux sont les socio-pédagogues qui soutiennent l'idée que la langue maternelle est le meilleur moyen pour transmettre le savoir à un enfant, parce qu'elle lui permet de s'identifier plus facilement à ses pairs ou aux membres de sa communauté. De même la mobilisation de la langue maternelle, en tant que langue d'enseignement, garantirait des apprentissages plus rapides de l'élève qu'une langue qui ne lui est pas familière.

Mais que faire pour ne pas tomber dans le piège d'une accentuation de la différentiation sociale, déjà très forte au Maroc, par la langue d'enseignement et que les sociologues ne cessent de souligner ?

En tout cas, et pour le cas du Maroc, les spécialistes gardent un mauvais souvenir des évaluations des impacts de l'arabisation brutale de l'enseignement, au milieu des années quatre-vingt, sur la qualité des acquis des élèves marocains. Angrist a été le premier à soulever rigoureusement le problème dans un célèbre article paru dans le Journal of Human Ressources (Etats-Unis).

Beaucoup d'autres évaluations[3] (via PILRS, TIMSS, etc) ont suivi pour attribuer de façon implicite ou explicite la chute de la qualité de l'éducation dans notre pays au passage très mal maîtrisé et très mal gouverné du bilinguisme vers 'l'arabisation, sans que ni les pédagogues, ni les enseignants et encore moins les élèves n'y soient réellement préparés.

[3] «Les déterminants des Performances scolaires des élèves marocains », (Benbiga Amina, Hanchane Said, Idir Nisrine et Mostafa Tarek) paru dans Machrek Maghreb 2012, IRD, France.

Le souvenir de ce choc « institutionnel », doublé de revendications fortes et légitimes de citoyens pour la reconnaissance de leurs langues maternelles comme langue d'enseignement, ne doit pas pourtant nous amener à occulter le débat ou l'éviter.
Il suffit que l'on garde à l'esprit dans cet atelier, que l'objectif noble étant que chaque élève marocain puisse accéder à l'école et suivre une scolarité de qualité avec une modulation linguistique qui ne compromette nullement ses chances d'insertion dans la société du savoir, des années plus tard.
Bref une partie des travaux de l'atelier dressera état de la diversité linguistique au Maroc et réexaminera comment on peut moduler les programmes scolaires pour que l'équilibre pertinent puisse être garanti entre langues maternelles et les autres langues. Les politiques éducatives, les schémas « curriculaires », les méthodes d'enseignement qui ont fait leurs preuves dans beaucoup de pays et qui feront l'objet de discussions dans cet atelier, doivent permettre de revisiter les concepts existants de première, deuxième, troisième (etc.) langues ainsi que le développement d'une compétence plurilingue pour que les individus puissent acquérir la langue dont ils ont besoin ou qui les intéresse à un moment donné, quelle qu'elle soit.

Quatrième conférence : « Droit d'accès à l'éducation et formation tout au long de la vie : vers un modèle marocain inspiré par la nouvelle constitution »

Une dernière conférence : « Droit d'accès à l'éducation et formation tout au long de la vie : vers un modèle marocain inspiré par la nouvelle constitution », permettra de tracer les grandes lignes qui peuvent inspirer une politique publique de ressources humaines fondée sur l'accumulation permanente des savoirs, c.à.d. tirée par un modèle de formation tout au long de la vie que la nouvelle constitution mentionne maintenant de façon explicite.

En effet, partant de la nouvelle Constitution, notamment de son article 31, et dans le contexte d'élaboration de la nouvelle stratégie de la formation professionnelle, par le Département ministériel de la formation professionnelle, et tous les appels citoyens qui aspirent, de plus en plus, à un droit d'accès continu au savoir, ce colloque ne pourra occulter le débat autour de ce modèle marocain de formation tout au long de la vie en voie de construction.
Inspirée par les expériences de pays, notamment européens et de quelques pays émergents, cette conférence abordera la manière dont chacun d'entre eux a pu construire son propre modèle national, suite à ses compromis sociétaux inscrits dans sa propre histoire en termes d'évolutions politique, économique et sociale.
Se pose la question de savoir si la formation tout au long de la vie ne serait pas l'essence même de ce nouvel idéal que constitue un accès égalitaire à l'éducation, à tous les âges de la vie et dans n'importe quel territoire? Cette conférence prendra appui sur une série de comparaisons internationales avant de se focaliser sur le cas du Maroc et tenter de tracer des perspectives pour l'action publique. Il s'agit de faire ressortir ses possibilités et potentialités, qu'elles soient humaines ou institutionnelles, afin de l'inscrire dans un processus novateur de droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. La conférence réexaminera comment celui-ci a cheminé d'une inspiration néo-libérale vers une perspective sociale-démocrate plus proche de l'esprit de la nouvelle constitution marocaine. La confrontation des cas britannique, notamment à travers la mise en place des NVQ (National Vocational Qualifications), français porté par la loi de 1971 sur la formation continue et allemand marqué par son système dual d'apprentissage, devrait être éclairante pour quiconque souhaite s'initier au sujet. Les expériences de pays émergents comme le Brésil, le Chili et l'Argentine devront également être prises en compte dans la mesure où elles peuvent éclairer les conditions d'émergence au Maroc d'une large diffusion de l'accès à la formation aux différents âges de la vie.
Ainsi aux nombreuses questions traitées lors de ce colloque, s'ajoutera celle consistant à savoir si la formation tout au long de la vie n'est pas la voie la plus crédible pour fonder le Droit d'accès à l'éducation et à la rétention que le CNDH et le CSSF souhaitent promouvoir.
A suivre le Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie établi par l'Union Européenne en 2000 - « La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie n'a pas une portée restrictive; il s'agit du principe régissant l'offre et la participation à l'éducation et à la formation, quel que soit le cadre d'apprentissage considéré. L'éducation et la formation tout au long de la vie n'ont pas seulement comme objectif de contribuer à maintenir la compétitivité économique et la capacité d'insertion professionnelle, mais elles représentent aussi le meilleur moyen pour combattre l'exclusion sociale - en d'autres termes, l'enseignement et l'apprentissage doivent focaliser leur attention sur l'individu et les besoins de la personne » , il y aurait fort à parier que la réponse soit positive.

Programme

Programme

Samedi 6 décembre 2014

8h30 **Accueil des participant(e)s.**

9h00-10h00 **Séance d'ouverture**

- Intervention du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.
- Intervention du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Intervention du Conseil National des Droits de l'Hommes.
- Intervention du Comité de Soutien de à la Scolarisation des Filles rurales.

Mot des partenaires :Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambasade France à Rabat, Fondation Heinrich Böll.

10h00-10h30 **Pause-café**

10h30-13h30 **Première séance plénière**

Présidente : **Rabéa Naciri.**
Rapporteure : **Naïma Senhadji**

- Présentation de la problématique du colloque « Les enjeux des nouveaux droits à l'éducation au Maroc », **Saïd Hanchane**, coordonateur scientifique du colloque.
- « Les dimensions de la justice scolaire », **François Dubet.**
- Pour un système éducatif juste : « L'école marocaine peut-elle faire l'économie d'une rupture avec le passé ? », **Mohammed Sghir Janjar**.

Débat.

13h30-14h30 **Pause-déjeuner**

14h30-17h30 **Ateliers parallèles**

Atelier A : Enjeux et mécanismes des dispositifs favorisant l'accès à l'éducation

Modération et introduction de l'atelier : **Eric Verdier**
Rapporteur : **Mehdi Alioua**

- « Bilan et perspectives des dispositifs publics marocains d'accès à l'éducation : le cas des politiques publiques de l'appui social » : **Larbi Karani**.
- « Les barrières à la scolarisation des enfants et niveau de vie des ménages à travers les données de l'enquête panel de ménages ONDH », **Bouchra Lahlali**.
- « Handicap et enseignement : Quelle politique publique ? », **Soumia Amrani**.
- « Comment doit-en construire un droit à l'éducation des enfants issus de l'immigration au Maroc », **Halima Qassemy**.

Débat.

Atelier B : Quels dispositifs publics de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire ?

Modération et introduction de l'atelier : « Les fondements et les mécanismes des dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, la variété des expériences internationales », **Pierre-Yves Bernard**.
Rapporteure : **Myriem Khrouz**

- « Dispositifs de persévérance et de réussite scolaire au Maroc », **Malika Ghefrane**.
- « Le Maroc a-t-il une politique structurée de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire ?, **Hssain Oujour**.
- « Privatisation de l'éducation primaire et secondaire au Maroc : Inégalités et inefficacités », **Sylvain Aubry**.
- « Droit à l'éducation de qualité pour tous : Quels mécanismes de redevabilité ? », **Azzdine Akesbi**.

Débat.

Dimanche 7 décembre 2014

9h30-13h00 **Ateliers parallèles**

Atelier C : Les problèmes structurels de scolarisation dans le milieu rural

Modération et introduction de l'atelier : « Etat des lieux et identification des zones déficitaires », **Ilham Lagrich**.
Rapporteur : **Hicham Hanchane**

- « Etat des lieux sur l'exclusion scolaire au Maroc », **Hasan Esmil.**
- « Les contraintes de la non scolarisation et la déscolarisation des filles rurales : état des lieux et limites des dispositifs existants pour les enrayer », **Aziz Chaker**.
- « Réexamen des dispositifs internationaux encourageant la scolarisation dans le milieu rural », **Khalid Chenguiti**.
- « Que fait la société civile pour favoriser l'accès à l'éducation ? », **Mohammed Bougroum**.

Débat.

Atelier D : Diversité linguistique et droit à une éducation de qualité

Modération et introduction de l'atelier : « Diversité linguistique au Maroc, enjeux et défis des programmes de l'enseignement », **Driss Khrouz**.
Rapporteur: **Mustapha Jlok**.

- « Langues d'enseignement et qualité de l'éducation, les leçons des expériences internationales », **Miloud Hachimi**.
- « Les alternatives possibles d'une amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues dans un système plurilingue », **Abderrahmane Rami**.

Débat.

13h00-14h00 **Pause-déjeuner**

14h00-16h30 **Deuxième séance plénière.**

Président : **Noureddine Mouaddib**
Rapporteur : **Driss El Yacoubi**

Conférence : « Droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie : vers un modèle marocain à partir de la nouvelle constitution », **Eric Verdier.**

Débat.

16h30-17h00 **Pause-café**

17h00-18h00 **Séance de clôture.**

- Présentation des principaux axes des rapports des séances plénières et ateliers, **Saïd Hanchane**.
- Constitution et nomination d'un groupe de travail pour le suivi des conclusions et recommandations du colloque.
- Mot de **Mme Ilham Lagrich**, Présidente du Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles rurales.
- Mot de **M. Driss El Yazami**, Président du Conseil National des Droits de l'Hommes.

Intervenant(e)s

Saïd Hanchane,
coordonateur scientifique du colloque

BIOGRAPHIE

Actuellement, Professeur d'Economie à l'EGE-UM6P et Directeur du Laboratoire International Associé du CNRS (LIA)- France : (Inégalité Développement et Equilibres politiques-IDE). Ancien Directeur général, Instance Nationale d'Evaluation, Conseil Supérieur de l'Enseignement, Maroc. Il a été Directeur Central chargé de la Recherche à la Banque Centrale du Maroc (Bank Al Maghrib). Il a occupé le poste de Chercheur au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) en France (2001-2009), Affecté au LEST-UMR, Aix-en-Provence. Il a été ingénieur de recherche au Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications en France (1993-2001) tout en étant responsable du Département de l'éducation, l'emploi et croissance et membre du Comité de Direction de l'institut d ' Économie Publique (IDEP) à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (1999-2005) Ses sujets de recherche.

Les problématiques de développement et de l'évaluation des politiques publiques en termes d'efficience et/ou d'équité, ainsi que leurs dimensions micro-économétriques et macro-économétriques marquent la plupart des travaux de recherche de Saïd Hanchane. Il compte une soixantaine de publications sous la forme d'articles dans des revues internationales à comité de lecture et des contributions à des ouvrages.

Il a dirigé une dizaine de thèse qui ont été toutes soutenues dans les universités françaises et cordonné une série de rapports pour le Commissariat Général du Plan (CGP), le CEDEFOP, ETF, l'Union Européenne, le ministère de l'éducation et de la Recherche et le ministère de l'emploi et de la formation professionnelle de la République française, etc.

François Dubet

BIOGRAPHIE

François Dubet est né en 1946 à Périgueux (Dordogne). Il a fait toute sa carrière à l'Université de Bordeaux où il a dirigé le Département de sociologie et le laboratoire qu'il avait créé. François Dubet a été Directeur de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, de 1999 à 2013. Il a toujours été membre du CADIS (CNRS, EHESS, Paris) jusqu'en 2011, création du Centre Émile Durkheim (CNRS) à Bordeaux. François Dubet a remporté plusieurs prix tel que le Prix de l'Académie des Sciences morales et politiques pour Injustices en 2007.

PUBLICATIONS

Depuis son premier article publié en 1973 dans la Revue Française de Sociologie, son travail s'est développé sur plusieurs thèmes tels que la sociologie de l'éducation sur laquelle il a publié plusieurs ouvrages à partir des années quatre-vingt-dix jusqu'à aujourd'hui.

- A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, avec D. Martuccelli, Paris, Seuil, 1996, 367 p. Traduit en espagnol : En la escuela. Sociologia de la experiencia escolar, Buenos Aires, Losada, 1998, 489 p.
- Pourquoi changer l'école ?, Paris, Textuel, 1999, 140 p. Traduit en italien : Perché cambiare la scuola ? préface de Luigi Berlinguer, Florence, Libri Liberi, 2002
- Le collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire, avec A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier, Paris, La Documentation Française, 1999, 198 p.
- Le déclin de l'institution, Paris, Seuil, 2002, 422 p. Traduit en espagnol : El declive de la institución. Profesiones, sujetos et individuos en la modernidad, Barcelone, Gedisa, 2006, 480 p.
- L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?, Paris, Seuil, La république des idées, 2004.

RESUME D'INTERVENTION

Les dimensions de la justice scolaire

La dénonciation des inégalités et des injustices scolaires est si banale qu'elle nous dispense souvent de savoir véritablement de quoi on parle. Or, il ne suffit pas de mesurer les inégalités et de les condamner car, dans la mesure où toute école distribue les élèves selon une hiérarchie scolaire, il importe de savoir si cette distribution est juste. C'est généralement de cette façon que la sociologie traite du problème des inégalités scolaires en se demandant dans quelle mesure les inégalités scolaires reproduisent les inégalités sociales et quels sont les obstacles à l'égalité des chances et à une mobilité sociale parfaite via l'école.
Nous essayerons de distinguer quelques conceptions de la justice scolaire : l'Egalite d'accès, l'égalité des chances, l'égalité des résultats

Ces trois figures de justice ne seraient qu'un jeu de l'esprit si elles n'engageaient pas des débats et des conflits pour des raisons théoriques et philosophiques, mais aussi pour des raisons sociales bien plus profondes car on peut imaginer que chaque conception de la justice scolaire favorise tel ou tel groupe social et telle ou telle catégorie d'élèves.

Les modèles de justice que je viens d'évoquer sont internes aux systèmes scolaires, mais ce raisonnement ne suffit pas à définir la justice scolaire car tout s'y passe comme si les inégalités produites par l'école étant nécessairement justes, leurs effets sociaux en aval de l'école seraient, à leur tour, fatalement justes. Or, ce n'est pas le cas et il importe de se demander aussi à quoi servent les diplômes. Les conséquences sociales des inégalités scolaires ne sont pas nécessairement justes et elles peuvent accentuer les effets des inégalités scolaires.

Mohammed -Sghir Janjar

BIOGRAPHIE

Mohamed-Sghir Janjar est né en 1956. Docteur en anthropologie (université de la Sorbonne), il est directeur de la revue Prologues et a dirigé, entre 2009 et 2014, la rédaction de la revue **al-Madrassa al-Mghribiya** (l'Ecole Marocaine), revue de réflexion et de débat spécialisée dans les questions de l'éducation et de formation, éditée par le Haut Conseil de l'Enseignement. Il codirige avec Ali Benmakhlouf la collection **« Débats philosophiques »** publiée aux Editions Le Fennec (Casablanca). Et a créé en 2007, la collection **« Religion et Société »** aux Editions Prologues.
Chercheur et traducteur, les travaux de Mohamed–Sghir Janjar ont porté sur de nombreux champs d'étude : Mutations de la société marocaine contemporaine ; religion et culture dans le monde arabo-islamique ; espace public et dynamiques des sociétés civiles au Maghreb ou l'état de la recherche et de l'édition au Maroc. Il a publié plusieurs études dont notamment certaines consacrées à des aspects du système éducatif au Maroc :

- Ecole et société : analyse de leurs relations à la lumière des résultats des comparaisons internationales » in revue **Ecole Marocaine**, n° 6, 2013.
- « De la traduction : « pour un nouvel âge du tadwîn » » in **Le Réveil démocratique**, sous la direction de Ali Benmakhlouf, Casablanca, Editions DK, 2014, p. 209- 229.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Pour un système éducatif juste : L'école marocaine peut-elle faire l'économie d'une rupture avec le passé ?

Au Maroc, l'aspiration à l'éducation, qui fut le privilège d'une petite minorité citadine sous le Protectorat, était devenue, au lendemain de l'indépendance, un droit du citoyen et une obligation pour l'Etat. C'est ainsi que s'imposa, dès milieu des années 1960, le fameux principe de « généralisation » de l'instruction comme un des quatre fondements de la doctrine éducative nationale[4] . Par « généralisation », on entendait l'égal accès de tous les jeunes garçons et filles à l'instruction publique, et la volonté de substituer à l'école coloniale élitiste et centrée sur la reproduction sociale du système de notables, un appareil éducatif national de masse qui allie égalité des chances, accès universel aux savoirs, préparation à la réussite professionnelle et promotion sociale.
Au tournant du XXIème siècle, le laborieux consensus autour de la Charte nationale d'éducation et de formation, est né, près d'un demi-siècle après, du constat que non seulement le principe de l'égal droit à l'éducation (généralisation) n'était pas atteint, mais que, tout en se massifiant, le nouveau système éducatif national a continué la reproduction des structures et hiérarchies héritées du protectorat, offrant ainsi un paysage éducatif éclaté sous les effets de la mondialisation et l'ouverture du « marché » scolaire.
Depuis la mise en œuvre de la Charte, avec notamment la déclaration de la période 2000-2010 une décennie nationale d'éducation et de formation, ainsi que la mise en œuvre du Programme d'Urgence (2009 – 2012), le système éducatif marocain a réalisé des avancées notables notamment en termes d'accès à l'enseignement fondamental et de lutte contre les disparités scolaires entre les sexes dans les cycles primaire et secondaire. Mais, en dépit de réformes diverses et successives, le Maroc semble loin d'offrir à ses enfants un système éducatif de qualité, juste et équitable.
Il s'agit d'analyser dans cette communication les facteurs historiques, politiques et socioculturels susceptibles de rendre intelligibles les retards éducatifs cumulés au cours de la seconde moitié du XX è siècle, leurs impacts sur le présent et d'esquisser quelques éléments de réflexion pour un modèle éducatif plus juste et efficace qui tienne compte des transformations profondes qu'a connues la société marocaine, son environnement mondial et les défis auxquels elle devrait faire face.

[4] C'est lors du Congrès de Maamora (avril 1964) qui a réuni différentes forces politiques, syndicales, sociales et intellectuelles, que furent posés, dansl'enthousiasme de la souveraineté retrouvée, les quatre piliers de cette doctrine éducative nationale : unification, arabisation, marocanisation et généralisation.

Larbi Karani

BIOGRAPHIE

Ingénieur statisticien démographe (1997), licencié en Economie des Organisations (1991) et diplômé de l'Ecole Normale Supérieure en mathématiques (1993) et du Centre Pédagogique Régional (1987).

Chargé du Département de l'Evaluation des Acquis à l'Instance Nationale de l'Evaluation depuis 2009. Chef de Division des Ressources Humaines et des Affaires Administratives et Financières à l'Académie Régionale d'Education et de Formation de Marrakech (2004-2007), chef de service de Suivi de l'Insertion des Sortants du Système Scolaire (2001-2003) et chargé des projections démographiques et perspectives scolaires à la Direction de la Stratégie, des Etudes et de la Planification relevant du Département de l'Enseignement Scolaire (1998-2000). Ayant dispensé des cours de statistiques et d'analyse démographique au Centre d'Orientation et de Planification de l'Education (2007-2008) et exercé en tant qu'enseignant des mathématiques et d'économie au cycle d'enseignement secondaire (1988-1995).

Contribuant, entre autres, à la rédaction des rapports analytiques du Conseil Supérieur de l'enseignement (2008, 2009 et 2014), la mise en place du Programme National d'Evaluation des Acquis (2009 et 2011), la réalisation du compte de l'éducation (2005), l'élaboration du cadre stratégique de l'éducation nationale (2003), l'étude sur « l'Information, Education et Population » (publiée par CERED-FNUAP en 2001), la rédaction du rapport national sur « l'éducation pour tous »…

RESUMÉ D'INTERVENTION

Bilan et perspectives des dispositifs publics marocains d'accès à l'éducation : Le cas des politiques publiques de l'appui social

L'instruction de base est un droit universel à tous les enfants en âge de scolarisation. Toutefois, les planificateurs de l'éducation se trouvent devant l'impossibilité de satisfaire la demande sociale en éducation dans tous les endroits et lieux où elle s'exprime. Ainsi, a-t-on mis en place des mesures d'accompagnement, en l'occurrence l'appui social aux élèves résidant loin des unités scolaires et/ou qui n'ont pas les moyens de faire face aux coûts liés à la scolarisation.

Il s'agit – dans cette étude - de présenter les dispositifs actuels d'appui social dans notre pays notamment les populations cibles, les procédures d'attribution, la couverture des prestations ainsi que les limites et les dysfonctionnements de leur gestion matérielle et financière et les perspectives de leur développement.

L'évaluation de l'efficacité et l'efficience du ciblage ainsi que l'impact de la politique d'appui social aux élèves est d'une grande importance. Les données disponibles ne permettent pas de procéder à de telles évaluations d'une façon rigoureuse. Mais, on va néanmoins analyser certains aspects de cette politique dans la limite des données existantes.

Bouchra Lahlali

BIOGRAPHIE

TITRE ET POSTES OCCUPÉS:

- Ingénieur en Chef Statisticienne Economiste ;
- Fondatrice et ancienne responsable de l'Observatoire Régionale de l'Habitat, de l'Aménagement du Territoire et de la Politique de la Ville de la région de Rabat-Salé-Zemmour-Zaer au Ministère de l'Habitat ;
- Depuis 2012, Chef du Département Méthode à l'Observatoire National du Développement humain ;
- Depuis janvier 2014, Chargée du Pôle Enquête et Méthode à l'Observatoire National du Développement humain.

RÉALISATIONS :

- Contribution à l'élaboration, le suivi et l'évaluation du programme «Ville sans Bidonvilles»;
- Contribution à l'élaboration, le suivi et l'évaluation des stratégies d'intervention en matière d'habitat notamment l'habitat social et de résorption de l'habitat insalubre ;
- Contribution à l'élaboration et la mise en place du système d'information territoriale ;
- Réalisation de l'enquête panel de ménages ONDH;
- Réalisation de l'enquête d'évaluation d'impact de l'INDH sur les populations cibles;
- Publication des premiers résultats sur le panel de ménages ONDH 2012.

RESUMÉ D'INTERVENTION

L'ONDH a mis en place, pour la première fois au Maroc, une enquête panel de ménages en vue de suivre, d'analyser la dynamique du développement humain et de mesurer les inégalités socio-économiques dans le pays. Cette enquête concerne plusieurs dimensions du développement humain qui ont fait l'objet d'enquêtes nationales antérieures, mais celles-ci ont touché, à chaque fois, un échantillon de ménages indépendant. La spécificité de cette enquête de panel de ménages est de suivre le même échantillon de ménages et de membres de ménages dans le temps.

Sachant que l'éducation est unanimement reconnue comme la première dimension clés du développement humain, elle a constitué le premier axe d'analyse de la première vague de l'enquête panel de ménages ONDH réalisée en 2012.

Ma présentation va porter en premier lieu sur l'alphabétisation de la population âgée de dix ans et plus et de sa répartition selon le diplôme le plus élevé obtenu, du niveau scolaire atteint par la population âgée de quatre ans ou plus. En second lieu l'analyse sera concentrée sur les indicateurs relatifs à la scolarisation et à la déscolarisation des enfants, aussi bien au niveau de la population concernée qu'au niveau des ménages. Dans ce cadre, un intérêt particulier sera accordé à la contribution du secteur privé. Tous ces indicateurs seront corrélés avec le niveau de vie des ménages.

Soumia Amrani

BIOGRAPHIE

Soumia Amrani, est membre du CNDH, vice-présidente du Collectif pour la promotion des Droits des Personnes En situation de handicap au Maroc, membre du bureau exécutif du Collectif Autisme Maroc et membre de l'instance consultative du médiateur pour la démocratie et les droits de l'homme. Soumia Amrani est titulaire d'un certificat des études supérieures en relations internationales et sciences politiques de la faculté des sciences économiques juridiques et sociales de Rabat et d'une Licence en Droit et relations internationales de la Faculté des sciences économiques juridiques et sociales de Fès. Mariée et mère de trois filles dont l'une est atteinte du syndrome d'autisme « troubles envahissants du développement ». Accablée par le constat des multiples barrières qui entravent l'accès des personnes handicapées à la pleine participation sociale, elle adhère au mouvement de défense des droits des personnes handicapées en général et des personnes concernées par le spectre autistique en particulier. Ainsi, elle participe aux travaux de l'année de l'autisme en 2005, contribue à la création du collectif Autisme Maroc en 2006, rejoins le Collectif pour la promotion des droits des personnes handicapées en 2006, et milite au sein du mouvement Madouzch bla bina en 2011 (pour l'inclusion du handicap dans la nouvelle constitution). Au sein du Conseil National des Droits de l'Homme Mme Amrani contribue à l'élaboration de la stratégie du CNDH pour l'inclusion du handicap, mène la campagne nationale de l'autisme 2014 et assure le suivi de plusieurs dossiers et actions relatives au handicap au Maroc. Profondément préoccupée par la question de l'accès des personnes handicapées et autistes à l'éducation inclusive Mme Amrani Soumia place cette thématique au cœur de son action et des différentes interventions qu'elle assure auprès des organisations des droits des personnes handicapées et des commissions régionales des droits de l'homme dans les différentes régions du Maroc.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Handicap et enseignement : Quelle politique publique ?

Tout individu quelque soit sa situation a droit à l'éducation. Ce droit est reconnu et consacré par la quasi-totalité des instruments internationaux des droits de l'homme dont : la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, et la Convention relative aux droits des personnes handicapées,
L'observation générale n°13 émise par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels stipule qu'une politique de l'enseignement qui respect les droits de l'Homme doit remplir les quatre conditions suivantes : l'adaptabilité, la dotation, l'acceptabilité et l'accessibilité. Et que toute discrimination dans l'accès à l'enseignement est une atteinte à la dignité humaine.
Rendre effectif l'exercice par les personnes en situation de handicap du droit à l'éducation nécessite deux conditions essentielles :

- Adopter une compréhension du handicap en tant que diversité et richesse. Une approche environnementale du handicap le plaçant au niveau des interactions entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Décortiquer ces facteurs, les analyser pour identifier les sources de blocage et/ou d'accessibilité.
- Prendre en compte le handicap lors de l'élaboration des politiques publiques, la programmation et la mise en œuvre.

Ces deux conditions constituent les préalables d'un traitement équitable à l'égard des personnes en situation de handicap, et ce en vue de leur permettre de vivre dignement, d'être autonomes et de participer pleinement à la société.
L'article 31 parle du droit de tout citoyen à un enseignement moderne, accessible et de qualité. Etant des citoyens, les personnes en situation de handicap sont concernées par les dispositions de l'article 31.
Durant mon intervention, je vais essayer d'approcher la problématique à travers les questions suivantes :
1- Quelle vision commune avons-nous du handicap ? quel impact a cette vision sur nos choix tant au niveau de la terminologie adoptée que des attitudes et des comportements émis ?
2- Quel choix d'organisation sociale nous adoptons ? et quelle place réservons-nous par le biais de l'éducation aux personnes en situation de handicap.

Halima Qassemy

BIOGRAPHIE

Halima Qassemy est actuellement spécialiste en éducation pour l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM, projet FORSATY). Dans le cadre du projet Tamkine Migrants, mené par l'ONG Terre des Hommes, elle a publié un rapport intitulé« Les enfants migrants et l'école marocaine[5] » en avril 2014. Ce dernier fait le plaidoyer de l'amélioration du processus d'intégration des enfants des migrants dans le système éducatif marocain. De formation juridique, Halima Qassemy a un parcours professionnel social en coopération internationale dans le domaine d'accès à l'éducation et à la formation professionnelle.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Le droit à l'éducation est un droit fondamental, consacré par plusieurs conventions internationales, et qui précise une série des principes fondamentaux tels que l'obligation de l'Etat, la gratuité et l'égalité des chances. Le Maroc en tant que pays signataire de la majorité desdites conventions, s'est engagé pour garantir ce droit, et a adapté la loi nationale pour le servir.

Néanmoins, plusieurs limites et contraintes existent dans la pratique concernant l'accès au droit à l'éducation pour la population migrante. Le Maroc a beaucoup évolué récemment dans le domaine de la migration. De pays d'émigration, dans les années 60, à un pays de transit, depuis les années 90, le Maroc est rapidement devenu un pays d'immigration ; un pays qui accueille actuellement plus de 96 nationalités, majoritairement d'origine subsaharienne.

L'accès de la population migrante aux droits fondamentaux, en l'occurrence à la justice, à la santé et à l'éducation reste limité. Plus particulièrement, la scolarisation des enfants migrants constitue un véritable défi pour les parents migrants ainsi que pour la société civile. L'expérience sur le terrain a permis de mettre en lumière les difficultés que rencontre cette population pour un accès et une intégration réussie dans l'école marocaine. Elle a également permis la mise en œuvre de plusieurs bonnes pratiques susceptibles de favoriser l'accès à l'éducation des enfants migrants.

Depuis Septembre 2013, le Maroc a lancé sa nouvelle politique migratoire et apporte de nouvelles opportunités avec une volonté d'ouverture du système éducatif marocain aux enfants migrants. Cette volonté s'est concrétisée par la diffusion de la note ministérielle de 9 octobre 2013, par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. Une initiative qui a été accompagnée par la suite de plusieurs actions visant l'inclusion de l'enfant migrant dans l'école marocaine.

L'accès à l'éducation pour l'enfant migrant a d'abord été initié par la société civile. Cela s'est ensuite transformé en une volonté gouvernementale. La réflexion nous mène à évaluer l'efficacité des mécanismes institutionnels disponibles aujourd'hui pour assurer la jouissance du droit à l'éducation et développer les principes d'une école marocaine inclusive pour les enfants migrants.

[5] http://tamkine-migrants.blogspot.com/2014/09/les-enfants-migrants-et-lecole-marocaine.html

Malika Ghefrane

BIOGRAPHIE

TITRE/POSTE OCCUPÉ :

- Professeur universitaire
- Docteur Psychologie/ Maîtrise Sciences de l'éducation

EXPERTE SPÉCIALISÉE EN :

- Promotion des droits et de l'égalité de genre ;
- Lutte contre les violences faites aux Femmes et aux Enfants ;
- Egalité de genre et développement locale et régional ;
- Conception et suivi de programmes et projets d'intégration de l'approche dans les organisations publiques, privées et associatives ;
- Planification stratégique axée sur les résultats ;
- Ingénierie de formation/Techniques d'animation participative/interactive ;
- Gestion et coordination de programmes/projets.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Dispositifs de persévérance et de réussite scolaire au Maroc

Sans détour, en ce qui me concerne je souhaiterais que l'on parle de la ''persévérance scolaire'' pour sa connotation positive de l'école, au lieu de cette expression usuelle, du ''décrochage scolaire'', véhiculant plutôt une connotation négative de cette dernière. Foncièrement, si l'éducation est un droit fondamental de l'enfant (Convention internationale des droits de l'enfants-ONU, ratifiée par le Maroc en 1993), l'école publique- l'école de l'Etat, qui a ratifié la convention- a l'entière responsabilité de lui garantir, des formes adaptées de persévérance et de réussite scolaire.

En effet, au regard d'un bref retour historique et de l'état des lieux que l'on pourrait faire de cette responsabilité de l'école, de garantir la persévérance et la réussite à tous les enfants, l'on peut souligner que le Maroc, s'en est souciées des décennies durant. En exemple, et en étant l'un des membres du groupe de professeurs chercheurs, ayant initié et soutenu la mise en place d'une éducation ''palliative et corrective'', à savoir l'éducation non formelle.

Cette forme d'éducation, de ''l'école de la 2ème chance'' a été mise en place, suite aux résultats de l'étude ''Typologie des situations de déscolarisation et de non scolarisation des enfants'', menée en 1999, dans le cadre du partenariat Ministère de l'éducation nationale et l'UNICEF. Une telle étude avait pour l'essentiel, parmi ces objectifs : d'alerter sur cette ''hémorragie'' de l'école, du fait de la non persévérance de certains enfants, qui l'ont fréquentée ; et d'alerter de ce fait, que ces enfants se trouvent dans des situations d'exclusion critiques (d'enfants de la rue, d'enfants exploités au travail, exploités sexuellement…) ; c'est-à-dire dans des situations de rupture scolaire, qui se doublent de rupture familiale et exposent ces même enfants à diverses situations à problèmes.

Plus de 15 années après, en plus des nombreux programmes advenus, depuis, il reste que la persévérance et la réussite scolaire n'est pas l'apanage, ni une caractéristique fondamentale de l'école publique. Toutes nos interrogations et investigations d'alternatives et de dispositifs, devraient s'orienter vers le comment rendre l'école publique plus obligeante et accommodante aux besoins des enfants, quelle que soit leur situation sociale et quel que soit l'environnement dans lequel, ils évoluent, pour leur garantir, ce qui leur ait dû, la persévérance et la réussite scolaire.

Hssain Oujour

BIOGRAPHIE

TITRE ET POSTES OCCUPÉS :

- Docteur en didactique des disciplines scientifiques option mathématiques ;
- Directeur de l'Education Non Formelle chez MENFP et directeur de l'Agence Nationale de lutte contre l'analphabétisme par intérim ;
- Chef de la division des programmes et des méthodes dans la direction de l'Education Non Formelle **(1997-2005)** ;
- Enseignant chercheur à l'ENS et au CPR de Rabat **(1994 –1997)**.

RESUMÉ D'INTERVENTION

L'éducation non formelle est une initiative porté par le MEN depuis 1997, et exécutée en partenariat avec la société civile pour apporter des solutions innovantes à deux problématiques à savoir la non scolarisation et l'abandon scolaire. L'intervention de l'ENF se structure selon deux approches : une curative portée par le concept de l'école de la deuxième chance ou il s'agit d'assurer des offres éducatives alternatives souples et adaptées aux besoins et aux attentes des enfants et jeunes en dehors du système scolaire, et une deuxième préventive ou il s'agit de contribuer à stopper l'hémorragie de l'abandon scolaire à travers l'instauration de la veille éducative et la mise en œuvre des programmes de l'accompagnement scolaire.
Pour parler de bilan il faut souligner, de prime abord, que l'ENF a réussi le pari de maintenir la veille institutionnelle et sociétale autour de la problématique de la non scolarisation. Elle a réussi également, la recherche et la construction de solutions adaptées et innovantes pour l'insertion éducative, professionnelle et sociale des jeunes, très souvent, en situation de vulnérabilité et/ou d'exclusion. Menés en partenariat avec un tissu associatif très mobilisé, les programmes de l'ENF ont été primés par l'UNESCO en 2007 par l'attribution du prix Confucius. En se basant sur une démarche de sensibilisation par l'action, l'ENF a contribué et contribue encore à l'ancrage local de cette préoccupation nationale qu'est la non scolarisation, ainsi plus de 415 associations y travaillent à travers tout le Maroc, elles agissent en proximité pour identifier, convaincre, recruter et en fin inscrire pour éduquer et former quelques 60 OOO enfants et jeunes.
Pour cela, les associations, partenaires de l'ENF, mobilisent et donnent du travail annuellement à 2030 animateurs/éducateurs. Elles supervisent, ainsi environ 3000 classes d'ENF.
La non scolarisation et un phénomène très complexe et plusieurs facteurs y participent, les solutions sont à construire localement et leur réussite exige la participation de tous, c'est dans ce sens que l'ENF a pu mobiliser en 2011, 10 conseils provinciaux qui ont participé financièrement aux efforts de lutte contre la non scolarisation.

Depuis sa création, 611.000 enfants et jeune ont bénéficié des écoles de la deuxième chance, soit une moyenne 38 000 enfants et jeunes par an. Le taux d'insertion des bénéficiaires de l'ENF dans l'éducation formel ou dans la formation professionnelle est passé de 5% en 2000 à 34% en 2013.
Quant aux approches de lutte contre l'abandon scolaire, elles ont évolué au fil du temps, et à travers les différentes réformes, comme suit :

1. Conception réduite: encouragement de la scolarisation (actions d'appui social: cantines et internats, très sélectives car destinées aux plus doués) ;
2. Conception plus large (soutien pédagogique + soutien social) ;
3. Conception globale (soutien pédagogique+ soutien social + veille éducative par la mobilisation communautaire) où:

- l'éducation est considérée comme l'affaire de tous ;
- l'école est perçue comme l'autorité éducative responsable de tous les enfants de son territoire ;
- les acteurs internes de l'école sont responsables des élèves scolarisés mais aussi des enfants NS/DS ;
- La participation communautaire est plus que jamais considérée comme un impératif pour réussir les réformes en matière d'éducation.

Sylvain Aubry

BIOGRAPHIE

Sylvain Aubry est chercheur sur le droit à l'éducation pour la Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GI-ESCR), et consultant sur les droits économiques, sociaux et culturels (DESC) avec plusieurs autres organisations. Il travaille depuis plusieurs années sur les questions liées au droit à l'éducation. Il coordonne actuellement pour la GI-ESCR et le Right to Education Project (RTE) un projet de recherche et de plaidoyer de deux ans sur la question de l'impact de la privatisation dans l'éducation sur la réalisation du droit à l'éducation. Dans le cadre de ce projet, il a réalisé une étude d'un an au Maroc sur les sujets, et publié trois rapports, disponibles sur http://bit.ly/1ALhcIY. Il travaille en ce moment avec des organisations de la société civile au Kenya, en Ouganda, en Ghana, au Chili, au Brésil, au Népal et en Grande Bretagne pour réaliser des rapports similaires, dont certains ont déjà été publiés (voir http://privatisationeducationhumanright.ning.com/).

Précédemment, Sylvain a travaillé sur le droit à l'éducation pour le Right to Education Project (RTE) et ActionAid, mais aussi sur d'autres sujets tel que les obligations des Etats en matière de DESC en droit international, pour des organisations comprenant FIAN International, le Réseau DESC, Amnesty International, ou la Fédération International des Ligues des Droits de l'Homme (FIDH).

Sylvain a publié un plusieurs autres rapports, blogs, et articles académiques, y compris un Guide sur les obligations extraterritoriales des Etats et un chapitre sur le Protocol Additionnel au Pacte International sur les DESC.

Sylvain est basé à Nairobi, au Kenya.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Privatisation de l'éducation primaire et secondaire au Maroc : Inégalités et inefficacités

Une des évolutions marquantes du système éducatif marocain depuis le début des années 2000 est la croissance de l'enseignement primaire et secondaire privé. La proportion d'élèves inscrits à l'école primaire privée a plus de triplé entre 2000 – date d'entrée en vigueur de la Charte nationale de l'éducation et de la formation – et 2014, passant de 4% en 2000 à 14% en 2014. Bien que ce chiffre de 14% reste relativement bas par rapport à d'autres pays, la croissance annuelle moyenne de la proportion d'élèves dans le privé est supérieure à 8%, et elle est en constante augmentation. De plus, ce chiffre de 14% masque d'importances disparités, la proportion d'élèves dans le privé atteignant plus de 60% dans les villes de la côte ouest, dans la zone Kenitra – Casablanca. Il masque également de grandes différences parmi les écoles privées, qui comprennent tant des établissements coûteux, réservées aux élites, que les établissements des missions, et des écoles de très mauvaise qualité, qui attirent de plus en plus de parents à faible revenus. De plus, s'ajoutant à ce phénomène de développement des établissements privés, d'autres phénomènes liés au rôle des acteurs privés ont émergé pendant les quinze dernières années, comme le fait que les écoles publiques ont externalisé de plus en plus de services à des compagnies privées, que certaines ont fermé, et que les cours particuliers privés se sont généralisés.

Cette privatisation de fait de l'enseignement marocain, en particulier dans les grandes villes constitue ainsi un véritable bouleversement dans le paysage éducatif. Un bouleversement qui interroge tant sur les inégalités créées par le système éducatif que sur son efficacité et sa durabilité. Une recherche conduite au Maroc entre octobre 2013 et octobre 2014 sur l'impact de cette privatisation sur la réalisation des standards internationaux des droits humains ratifiés par le Maroc a montré que le développement de l'enseignement privé est une source d'inégalités importante entre différents groupes de la société, entre milieux riches et pauvres, ruraux et urbains. Le Comité des droits de l'enfant de l'ONU a récemment fait le même constat et recommandé au Maroc d' « Évaluer et de traiter les conséquences du développement rapide de l'enseignement privé ». D'autre part, des études récentes sur les quelques pays qui ont largement privatisé leur système éducatif dans les vingt dernières années, permet d'éclairer l'évolution au Maroc et de réfléchir à son avenir. A cet égard, il y a tout lieu de s'inquiéter, à la lumière de pays comme le Chili, dont l'éducation a été progressivement privatisée depuis les années 1980, et qui a désormais un des systèmes éducatifs les moins performants et le système avec la plus forte ségrégation des pays de l'OCDE.

Azzedine Akesbi

BIOGRAPHIE

TITRE/POSTES OCCUPÉS

- Professeur de l'Enseignement Supérieur au Centre d'Orientation et de Planification de l'Education, PhD ;
- Chef du projet African Education Watch : enquête sur les écoles primaires, en partenariat avec Transparency International et le MEN (2007-2010) ;
- Membre du Comité d'animation du réseau Global Transparency Education Network ;
- Membre de l'Association Marocaine des Sciences Economiques.

TRAVAUX RÉCENTS

- **2014** : Coordination « Evaluation des pratiques professionnelles de planificateurs de l'éducation », UNESCO.
- **2013** : « La réforme de l'éducation : un « chantier royal », des résultats catastrophiques en l'absence de la reddition des comptes. Lakome.com, 27 Août 2013
- **2012** : « Genre, violence à l'égard des femmes et redevabilité sociale », Association Marocaine de Lutte contre la violence à l'égard des femmes (AMVEF)
- **2010** : « La gouvernance dans le domaine de l'éducation : l'accès à l'Information budgétaire, le contrôle social et les Performances du système Educatif » (en arabe) in revue Massarat Al Jadida, n° 2, pp. 345-348, Mai 2010. Académie Régionale d'éducation et de formation. Région Doukkala – Abda.
- **2010** : « Etude exploratoires des coûts et des implications économiques de la faible maîtrise des langues », Conseil Supérieur de l'Enseignement.
- **2008** : Evaluation du projet éducation parentale 2002-2005, UNICEF

RESUMÉ D'INTERVENTION

Droit à l'éducation de qualité pour tous : Quels mécanismes de redevabilité ?

Le débat sur le droit à l'éducation pour tous au Maroc mérite de porter sur les principes, les orientations et les hypothèses sous jacentes aux politiques éducatives, mais il est aussi crucial de le soumettre à un examen des résultats. L'approche Droit est dans les faits l'objet de grandes distorsions. La mise en œuvre de la politique éducative sur le plan national et international fait apparaître de grands écarts entre les prévisions et les réalisations : abandons scolaires prématurés massifs, différences entre les milieux sociaux, entre filles et garçons, faible maîtrise des langues et des inégalités de chances pour l'accès à l'emploi, etc. Dans cette communication nous allons présenter ces différents contrastes entre les engagements et les réalisations. Ils sont ensuite liés aux déficits en matière de gouvernance et de redevabilité.

Sur le plan international, les objectifs du millénaire, la généralisation de l'enseignement primaire universel semblent hors de portée en 2015 (et même pour une échéance plus longue). 57 millions d'enfants dans le monde ne sont toujours pas scolarisés. Sur les 650 millions d'enfants dans le monde en âge de fréquenter l'école primaire, au moins 250 millions ne maîtrisent pas les bases en lecture et en calcul et 130 millions sont souvent incapables de comprendre une phrase simple (UNESCO 2013).

Les indications chiffrées disponibles montrent que malgré les engagements pris au niveau international, des millions d'enfants et de jeunes sont privés de leur droit à l'éducation et de l'acquisition des capacités qui peuvent faciliter leur insertion sociale et professionnelle.

Au Maroc, depuis 2000, au moins deux réformes éducatives ont été engagées :

L'adoption de la charte de l'éducation et la formation (2000), puis l'adoption et programme d'urgence (2009-2012).

Les évaluations (notamment le rapport du CSE 2008 et aussi celui de 2014) et des indications disponibles sur la mise en œuvre du programme d'urgence (PU) semblent dessiner une situation très préoccupante : au cours de la période 2008-2012, l'effectif total des abandons est estimé à 1,5 million, dont plus de 1 million dans l'enseignement obligatoire seul. En outre, pour une majorité des enfants scolarisés, la qualité de l'enseignement est, de manière générale, très critiquable.

Parmi les explications de la non concrétisation du droit à l'éducation pour tous, celles qui renvoient aux dysfonctionnements de la gouvernance, et plus précisément à un mode de gestion qui évacue la participation des acteurs et la redevabilité sont importantes à considérer.

Aziz Chaker

BIOGRAPHIE

Aziz Chaker est professeur en Economie du développement à l'Université de Fès de 1979 à 2005 et à l'Université Mohamed V, Faculté de Droit de Salé (2002-2004).
Il a été consultant formateur et membre du conseil de gestion du Programme Global de Formation en Population et Développement Durable (INSEA/FNUAP) de 1996 à 2000, puis au sein du Centre de Recherche et de Formation continue, Institut National de Statistique et d'économie Appliquée (INSEA / FNUAP) de 2000 à 2005.
Aujourd'hui expert consultant en développement socio-économique, genre et société civile. Il a réalisé de nombreuses consultations et expertises pour des organismes nationaux (Education Nationale, Santé, Agriculture, Affaires Etrangères, Développement social, etc.), et internationaux (FNUAP, UNIFEM, PNUD, FAO, UNESCO, Banque Mondiale, USAID, Coopération Allemande, Coopération espagnole).
Aziz Chaker est aussi auteur de plusieurs publications dans les domaines de l'éducation et du développement social, entre autres :

- Evaluation de mesures et stratégies mises en œuvre dans le cadre du programme d'urgence pour l'éducation au Maroc – MEN / Union Européenne, 2013
- Rapport National sur le Développement Humain 2005 sur le thème «Femmes et dynamiques du développement» (en collaboration – chapitre Genre et Education) - Haut Commissariat au Plan / PNUD, Rabat - Mars 2006 ;
- Genre et éducation, in : «Féminin-Masculin, la marche vers l'égalité au Maroc 1993-2003», ouvrage collectif, publié avec le soutien de la Fondation Friedrich Ebert, Rabat Octobre 2004 ;
- L'état de l'égalité dans le système éducatif marocain - ADFM / FNUAP, 2000.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Les contraintes de la non scolarisation et la déscolarisation des filles rurales : état des lieux et limites des dispositifs existants pour les enrayer

L'étude dont nous présentons ici les principaux résultats entre dans le cadre de l'action du CSSF intitulée ''Agir pour Elles … Plaidoyer pour l'accès égal à une scolarisation de qualité''. Elle avait pour objectif spécifique de faire un état des lieux dans les provinces cibles concernant la scolarisation en général et celle des filles en particulier.
Les raisons de la non scolarisation et de la déscolarisation sont nombreuses et complexes. Hormis la question de l'attractivité de l'école au sens large (qualités des infrastructures scolaires et de l'enseignement), on discutera dans cette communication des principaux aspects suivants :

1. les contraintes liées à l'environnement de la scolarité : L'insuffisance des infrastructures de base imposant l'éloignement des établissements, l'insuffisance des structures de logement, les difficultés du transport et de l'accès aux établissements scolaires, les difficultés liées à l'insécurité ressentie pendant le trajet ou dans l'environnement des établissements ;
2. Les contraintes liées à l'environnement économique en milieu rural : le manque d'opportunités d'emploi de proximité et d'insertion professionnelle ;
3. Les contraintes liées à la famille : il s'agit de problèmes familiaux de divers ordres : pauvreté, chômage, coûts élevés de la scolarité ;
4. Les contraintes relatives aux modes de gouvernance en rapport avec la scolarisation : gouvernance locale des structures d'hébergement, problèmes du partenariat pour la prise en charge et la gestion de ces structures, les pratiques politiciennes au niveau communal ou encore l'insuffisance des capacités gestionnaires des acteurs associatifs.

Les dispositifs de motivation et d'encouragement développés par le MENF dans le cadre du plan d'urgence, ou encore par les acteurs locaux, notamment les organisations de la société civile, ont eu des résultats assez probants. Ils rencontrent cependant à leur tour des limites qu'il convient d'analyser et de discuter.

Khalid Chenguiti

BIOGRAPHIE

Khalid Chenguiti est Spécialiste Education au bureau de l'UNICEF au Maroc depuis Février 2012 et chef de la section Education. De 2009 à 2012 il exercé autant que Cadre au sein de l'Instance National d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement, après avoir été également Cadre chercheur auprès du groupe de recherche sur les environnements scolaires auprès du Ministère de l'Education de Loisirs et des Sports du Québec.
Ses principales missions sont plaidoyer, suivi, et appui pour la mise en œuvre des droits de l'enfant au Maroc particulièrement celui ayant attrait au droit à une éducation de qualité. A travers le cadre de coopération Maroc-UNICEF, il intervient dans les domaines d'intervention relatifs à l'amélioration de l'accès et de la rétention dans le système éducatif, l'amélioration de la qualité et gouvernance du système éducatif et le développement des adolescents et jeunes.
Khalid Chenguiti assure également la présidence technique de l'Outcome Group Education UNDAF Maroc ainsi que celle du comité technique et de pilotage de l'Education Pour Tous.

RESUMÉ D'INTERVENTION

La situation de la scolarisation des filles à travers le monde ne cesse de progresser, pour preuve l'acheminement de plusieurs pays vers les objectifs de l'éducation pour tous particulièrement celle ciblant la généralisation du cycle primaire. Cependant, en termes d'égalité de chances les filles connaissent encore beaucoup de contraintes à pouvoir finir des cursus éducatifs significativement long que leurs pairs masculins. Pour le cycle secondaire et supérieur des contraintes aussi bien systémiques et socioculturelles jouent encore un rôle important dans l'achèvement des cycles de certification supérieures et l'intégration du marché de travail.

Mohammed Bougroum

BIOGRAPHIE

Mohammed Bougroum est professeur des sciences économiques à l'Université Cadi Ayaad, Marrakech. Il est membre fondateur de l'équipe de recherche en économie sociale et solidaire dans la même université et chercheur associé au Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST, Université d'Aix-Marseille). Ses recherches portent sur la relation éducation-formation-emploi et sur l'économie sociale et solidaire dans le contexte des pays en voie de développement.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Le rôle de la société civile dans l'accès à une éducation de base de qualité en milieu rural est analysé en deux parties : Dans une première partie, l'auteur présente la chaine de valeur pour l'accès à une éducation de base de qualité en milieu rural et notamment en zones de montagne et met en évidence l'apport potentiel de la société civile au niveau de chaque maillon de cette chaine.
Dans une deuxième partie, l'auteur s'appuie sur l'expérience de la première école communautaire dans la province d'Azilal pour mettre en évidence les conditions nécessaires pour une implication efficace de la société civile.

Miloud Hachimi

BIOGRAPHIE

Miloud Hachimi est actuellement Professeur Chercheur au Centre de Formation des Inspecteurs de l'Education – CFIE à Rabat. Lauréat de l'Université Libre de Bruxelles en Sciences de l'Education et de l'Université de Rouen en Ingénierie de Formation.
Il a entrepris une double carrière d'enseignant et de gestionnaire. Ainsi, il assuré en parallèle l'enseignement et le pilotage en qualité de directeur national de plusieurs projets de coopération internationale dans le domaine de la scolarisation de base et la formation des cadres au sein du Ministère de l'Education Nationale.
Il a par ailleurs participé à des colloques au Maroc et à l'étranger dans le domaine de l'éducation et la Formation. Aussi, il a contribué à un ensemble d'études qui portent sur le développement et l'évaluation du système scolaire marocain.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Nul ne doute que l'école est contemplée comme une institution d'intégration sociale et culturelle par excellence. Pour accomplir cette mission, elle fait recours à un ensemble d'instruments d'apparence curriculaire. A cet égard, les langues d'enseignement restent les moyens privilégiés par les décideurs éducatifs pour assurer un processus de socialisation projeté.
Pourtant l'adoption des langues dans un environnement scolaire reste une tâche complexe à multiple dimension et suscite un ensemble de questions.
Notre contribution consiste à avancer la réflexion sur la question du rapport entre la place réservée aux langues d'enseignement, d'une part, et la qualité des systèmes éducatifs, d'autre part. Ainsi, l'objectif de notre intervention intitulée **"Langues d'enseignement et qualité de l'éducation : des leçons d'expériences internationales"** est d'analyser ce rapport entre la qualité et les langues adoptées à travers une lecture descriptive comparée de quelques systèmes scolaires à l'échelle internationale.
Ces choix à caractère scolaire nous renvoient à un débat public plus élargie à savoir les politiques linguistiques éducatives qui intègrent dans un dispositif inclusif tous les paramètres intra et extra scolaires, pour assurer un environnement adéquat de développement du jeune écolier. Un objectif basé sur le principe primordial de droit individuel des jeunes citoyens et un droit commun de valorisation et de développement de la richesse culturelle commune de chaque pays.
Aussi, ces expériences nous invitent au Maroc à redimensionner le débat autour des choix linguistiques dans nos écoles, dans un contexte national marqué par l'émergence des droits culturels, qui manifeste la diversité linguistique appelée à fortifier l'unité et la cohésion de la société marocaine plurielle.

Abderrahmane Rami

BIOGRAPHIE

TITRE ET POSTE OCCUPÉ:

- PES - Doctorat (Ph. D.) en sciences de l'éducation.
- Ancien Directeur des curricula au Ministère de l'éducation nationale.

PUBLICATIONS RÉCENTES LIÉES À LA PROBLÉMATIQUE DU COLLOQUE :

- RAMI A. (2012). La construction des programmes scolaires : l'interrogation des fondements méthodologiques. In Revue Al Madrassa Al Maghribia, n° double4/5 « Ecole et savoir ». Rabat: Conseil Supérieur de l'Enseignement.
- RAMI A. (2010). Diagnostic de l'enseignement et de l'apprentissage des Langues dans le système d'Education et de Formation : rapport de synthèse. Rabat : Conseil Supérieur de l'Enseignement.

INITIATION ET GESTION DE PROJETS D'ÉDUCATION ET DE FORMATION, DONT LES SUIVANTS :

- Les conditions de mise en œuvre de la réforme du système d'éducation et de formation ;
- L'école communautaire rurale ;
- l'intégration du Code de la famille (Moudawana) dans les curricula pédagogiques ;
- l'intégration des droits de l'homme et du droit international humanitaire dans les programmes scolaires.

RESUMÉ D'INTERVENTION

Les alternatives possibles d'une amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues dans un système plurilingue

L'une des spécificités du Maroc réside au niveau d'un plurilinguisme enraciné depuis très longtemps. Il n'en demeure pas moins que dans la réalité pédagogique, on cultive toujours une approche cloisonnée des langues. De même, la maîtrise des langues est encore défaillante même au niveau d'une seule langue. Ainsi, la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues s'avère récurrente. Dans cette perspective, il y a lieu de se demander à quel niveau se situe l'essence de cette problématique. Ceci amène à s'interroger sur:

- la pertinence des compétences structurant le processus pédagogiques ;
- l'adéquation des ressources didactiques ;
- la formation initiale et continue des cadres pédagogiques.

Le scénario de rechange ambitionné par cette communication va dans le sens d'un recadrage des alternatives qu'il y aurait lieu de considérer dans le développement significatif de l'enseignement-apprentissage des langues. Il va, en effet, dans le sens du renouveau pédagogique de l'enseignement-apprentissage des langues qui semble constituer le levier fondamental de remédiation à la situation actuelle et des mesures régulatoires à prendre.

Eric Verdier

BIOGRAPHIE

Eric Verdier est sociologue et économiste, directeur de recherche au CNRS (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail – LEST -, Aix-Marseille Université et Cnrs). Il a été directeur-adjoint du CEREQ de 1988 à 1994 et directeur du LEST de 1999 à 2004. Ses recherches actuelles portent notamment sur la comparaison des systèmes nationaux d'éducation et de formation, en Europe et au Maghreb. Il préside les conseils scientifiques du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ, Marseille) et de la Maison des sciences de l'homme « Ange-Guépin » (Nantes) ; il est membre du conseil scientifique de l'Instance nationale d'évaluation du Conseil supérieur de l'éducation (Rabat). Il a été co-rapporteur du groupe de travail « La réussite pour tous » de la concertation nationale « Refondons l'Ecole de la République » (Juillet-Octovre 2012). Il a récemment publié «Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems in Europe: The Growing Hybridisation of National Models» in Janmaat G. et al. The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems, Series: Education, Economy and Society, Palgrave MacMillan, Houndmills, 2013, 70-93.

RESUMÉ D'INTERVENTION

La formation tout au long de la vie (FTLV) s'impose à la fin du siècle précédent comme un instrument privilégié d'une stratégie européenne qui prétend instaurer une « société de la connaissance ». Cette rhétorique a comme vertu d'embrasser un large spectre de modalités d'accès aux savoirs et aux qualifications, en formations initiales et continues, formelles ou informelles. Ce récit politique donne lieu à des acceptions variées selon les principes de justice auxquels se réfèrent les acteurs sociaux et politiques (mérite, vocation, solidarité, utilité, juste prix etc.). Au fil d'une histoire singulière, chaque système national hybride ces principes pour leur donner corps dans des instruments de régulation de l'éducation et de la formation. Le Maroc a adopté un compromis sociétal qui marie un académisme prééminent à une formation professionnelle à la légitimité discutée. A l'aune de comparaisons, ce « vocationalisme intégré » expose l'idéal de la FTLV à de lourds défis. Une conception académique et sélective du savoir engendre d'autant plus d'exclusion qu'en amont, l'accès universaliste à l'éducation est entravé par les inégalités sociales, de genre et territoriales. Cette situation expose la formation professionnelle à un détournement de ses objectifs originels au profit d'une fonction d'absorption des déperditions scolaires qui met sa crédibilité en question. Dans ce contexte, ne voit-on pas émerger une offre de formation marchande dont la légitimité est attachée à sa capacité à répondre aux attentes de ses « clients », grâce à des prestations distinctives, sur le plan linguistique notamment ? L'idée de bien commun attachée à l'éducation et à la formation s'efface-t-il devant les opportunités individuelles et la recherche de rentes sociales alors que les exclus du système ne disposent pas d'une seconde chance ? On s'interroge sur les voies et moyens d'une FTLV au Maroc, en n'excluant pas de la réflexion l'apprentissage traditionnel.

Président(e)s de séance et modérateur (trice)s

Rabéa Naciri

Rabéa Naciri a enseigné pendant 23 ans à l'université Mohamed V de Rabat (Maroc) .Elle est membre de plusieurs organisations et réseaux des droits de l'homme et des droits des femmes au Maroc, dans la région arabe et au niveau international. Elle a fondé et dirigé :

- L'Association démocratique des femmes du Maroc, première association féministe au Maroc;
- La coalition « Equality without reservation » regroupant des organisations des droits de l'homme et droits des femmes de la majorité des pays arabes ;
- Le Collectif 95 Maghreb Egalité qui est un réseau de chercheurs, universitaires et activistes féministes du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie)
- Le Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles rurales.

Actuellement, Rabéa Naciri est membre du Global Civil Society Advisory Group auprès de la directrice exécutive de l'ONU-FEM ; membre du Conseil consultatif du réseau international « Women's Learning Partnership-WLP ». Elle est également membre du Conseil national des droits de l'homme du Maroc et du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.
Rabéa Naciri a collaboré à plusieurs publications et groupes de recherches et publications sur la société civile, le mouvement des femmes au Maroc, au Maghreb et dans le monde arabe. Elle est co-rédactrice de tous les rapports parallèles des ONG marocaines sur la mise en œuvre de la CEDAW.

Pierre-Yves Bernard

Pierre-Yves Bernard est enseignant-chercheur à l'université de Nantes. Il mène ses activités de recherche au Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), sur les questions de relation formation-emploi, sur la place de l'enseignement professionnel dans la formation initiale, sur les parcours de jeunes en situation de décrochage scolaire, et sur les politiques éducatives traitant du problème du décrochage scolaire. Sur ces deux derniers sujets, il a publié de nombreux articles et chapitres d'ouvrage ces dernières années, et notamment l'ouvrage « Le décrochage scolaire » aux Presses universitaires de France. En tant qu'expert, il a participé à des travaux de dimension internationale : évaluation des échanges de bonnes pratiques au sein du groupe de travail « Prevention of Early School Leaving » de Eurocités en 2012, participation à l'enquête européenne sur « les mesures de prévention de l'abandon scolaire précoce » réalisée par l'Agence exécutive Eurydice de l'Union européenne en 2013-2014.

Ilham Lagrich

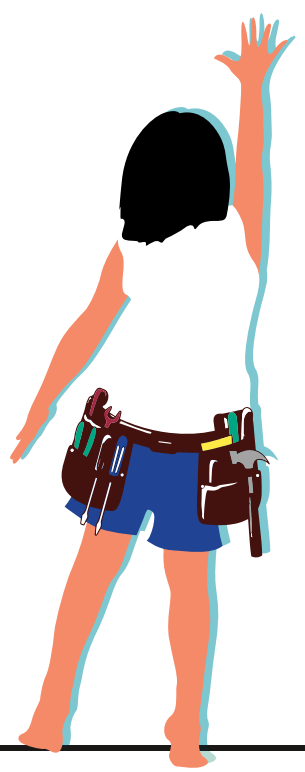
Consultante en santé publique, Ilham Lagrich a eu un véritable coup de cœur quand elle a croisé sur son parcours professionnel le Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles Rurales, le CSSF. En septembre 2006, elle accepte alors de gérer l'association en tant que Directrice. Poste qu'elle occupera pendant plus de 6 mois. Depuis elle est restée totalement investie, non seulement dans l'association, mais surtout dans la cause portée par le CSSF à savoir la lutte et le plaidoyer pour le droit à une scolarisation de qualité des filles dans le monde rural au Maroc. En octobre 2009 puis en décembre 2012 elle sera élue Présidente du CSSF pour deux mandats successifs de 3 ans.

Driss Khrouz

Né en 1950 à Gourrama (province d'Errachidia), marié et père de 3 enfants, professeur de Sciences Economiques à l'Université Mohammed V de Rabat, Driss Khrouz dirige la Bibliothèque Nationale du Royaume du Maroc depuis septembre 2003.
Il est également membre du conseil d'administration de l'IRCAM (Institut Royal de la Culture Amazigh) et membre du comité international «Mémoire du monde» de l'UNESCO.
Vice président de la fondation Edmond Amran EL Maleh, secrétaire général du Groupement d'Etudes et de Recherches sur la Méditerranée (GERM), chef de fil du Réseau Marocain de La Fondation Anna Lindh pour le Dialogue entre les Cultures jusque fin 2011 et vice-président du Comité Exécutif et du Bureau du centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe pour l'interdépendance et la solidarité mondiale (Lisbonne), de 1997 à 2003, Driss Khrouz est par ailleurs auteur de nombreuses publications, notamment sur le partenariat euro-méditerranéen, les enjeux de la mondialisation, et les mutations économiques au Maroc.

Noureddine Mouaddib

Président de l'Université Internationale de Rabat, M. Noureddine Mouaddib dispose de plus de vingt années d'expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur en France.
M. Noureddine Mouaddib a développé tout au long de sa carrière d'universitaire une grande expertise dans le montage de formations au sein d'établissements d'enseignement supérieur, et dans le domaine du conseil en management de systèmes d'information.
Après avoir obtenu son doctorat en informatique de l'Université Henri Poincaré (Nancy I) en 1989, M. Mouaddib obtient en 1995 l'habilitation à diriger des recherches (HDR) en informatique de l'Université Henri Poincaré (Nancy I). Dès 1996, M. Mouaddib occupe de manière permanente le poste permanent de Professeur des Universités à l'Université de Nantes (Ecole Polytechnique de Nantes, France).
Parallèlement à l'encadrement d'un grand nombre de thèses, M. Noureddine Mouaddib a publié plus de quatre vingt dix publications dans des conférences et revues nationales et internationales et a occupé le poste de vice-président de l'Ecole Polytechnique de Nantes.
M. Mouaddib est le fondateur de l'Université Internationale de Rabat (UIR), université qui a vu le jour en 2010 et qui est aujourd'hui le premier établissement d'enseignement supérieur issu d'un partenariat public-privé (PPP) au Maroc.
En octobre 2011, M. Noureddine Mouaddib a été nommé par Sa Majesté le Roi Mohammed VI en qualité de membre du Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH).



Rapporteur(e)s

Naïma Senhadji

Naïma Senhadji est sociologue formée à Lyon, elle a exercé dans l'administration marocaine durant plus de 20 ans avant de la quitter à l'occasion de l'opération « Départ volontaire » en 2005. Elle a un parcours professionnel essentiellement social, de droits humains et de relations internationales. Ses principaux domaines d'intervention sont : la lutte contre la pauvreté ; le développement social ; la promotion de l'emploi ; l'immigration ; la question du genre ; la coopération internationale ; les droits humains, y compris les droits économiques et sociaux…
Durant son parcours dans l'administration, elle a occupé des postes de responsabilité, a été Conseillère de Ministres et a souvent représenté le Maroc dans des rencontres internationales.
Ensuite, elle a exercé en tant que consultante privée auprès d'organismes nationaux et internationaux.
Elle a aussi exercé au sein des Nations Unies et plus précisément au Bureau International du Travail.
Elle a été Administratrice des Programmes BIT – Maroc durant deux années.
Actuellement, elle est Coordinatrice du Programme d'accompagnement aux recommandations de l'Instance Equité et Réconciliation en matière d'archives, d'histoire et Mémoire, Programme mis en œuvre par le Conseil national des droits de l'Homme (CNDH) avec l'appui financier de l'Union Européenne.
Elle est aussi militante de la société civile pour les droits humains en général et pour les droits des femmes et des petites filles en particulier.
Elle est membre du bureau du Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles Rurales **(CSSF)**, membre de l'Association Jossour Forum des Femmes Marocaines et aussi membre du Rotary Club Rabat Chellah.

Mehdi Alioua

Mehdi Alioua est Docteur en sociologie, diplômé de l'Université Toulouse 2 le Mirail, Professeur Assistant à Sciences Po Rabat, l'IEP de l'Université Internationale de Rabat (UIR). Ses travaux sociologiques portent sur la migration, la globalisation, le transnationalisme, les marges et la marginalité, le multiculturalisme, la citoyenneté et l'altérité. Il a principalement publié sur les questions de l'étape marocaine des transmigrants subsahariens, sur la transmigration au Sahara et en Méditerranée et la place de l'étranger au Maroc. Mehdi Alioua tente d'élaborer, à travers une sociologie de l'expérience, une approche de la modernité marocaine qui participe à une ontologie du temps présent.

Myriem Khrouz

Diplômée de l'Institut d'études politiques d'Aix en provence, Myriem Khrouz est consultante et journaliste depuis 2005. Elle a écrit notamment pour le magazine l'Express International (correspondante), le quotidien le Soir-Echos et a collaboré avec l'hebdomadaire Tel Quel, la revue Economia, et la télévision Medi1sat.
Membre du Conseil National des Droits de l'Homme depuis 2011, elle collabore actuellement avec l'Université Internationale de Rabat comme responsable évènements et relations média.
Elle est membre du bureau du Comité de Soutien à la Scolarisation de la Fille rurale (CSSF), de celui de la Fondation Edmond Amran El Maleh et membre du Conseil d'administration de l'Association des « femmes de Tafendast pour le développement » (province d'Errachidia).

Hicham Hanchane

Economiste, titulaire d'un Doctorat en économie mathématique et économétrie. Il est actuellement, professeur habilité à l'institut universitaire de la recherche scientifique, Université Mohammed V de Rabat. Il est professeur associé à la faculté des sciences juridiques économiques et sociales de Rabat agdal et à l'école de gouvernance et d'économie, Université Mohammed VI. Son travail de recherche porte, à la fois, sur des problématiques macroéconomiques et microéconomiques liées à la mobilité des facteurs de production. Il s'agit essentiellement des effets des investissements directs étrangers en lien avec le capital humain sur la croissance économique des pays en développement et les effets de l'émigration sur les l'inégalité, la pauvreté et la scolarité des enfants dans les régions de départ.
Hicham Hanchane a publié un certain nombre de travaux dans des revus nationales et internationales à comité de lecture. En janvier 2014 il a publié un ouvrage sur le lien entre l'émigration et le développement dans les régions de départ.

Mustapha Jlok

Mustapha Jlok, né à Tizi n imnayn (Goulmima), est conservateur principal de musée et chargé de mission auprès du président du CNDH. Après des études en anthropologie et archéologie à l'Institut national des sciences de l'archéologie et du patrimoine de Rabat (thèse de troisième cycle) puis à l'Université francophone Senghor pour le développement africain à Alexandrie, il entame la préparation d'une thèse en socio-anthropologie à la Faculté de Rabat-Agdal. M. Jlok a exercé la fonction de conservateur au ministère de la Culture de 1994 à 2002 puis a été détaché auprès de l'IRCAM de 2002 à 2012. A ce titre, il a assuré la direction du Centre des études sociologiques et anthropologiques puis des Ressources humaines et des affaires générales et juridiques avant de rejoindre le Conseil national des droits de l'Homme en 2013.

Driss El Yacoubi

TITRES ET POSTES OCCUPÉS

- Docteur en sociologie et ethnologie méditerranéennes, Université de Provence, Aix –Marseille 1984 ;
- Membre du conseil de l'Observatoire National du Développement humain ONDH, depuis 2006 ;
- Chercheur associé au Laboratoire d'Economie et de Sociologie de travail (LEST- AIX-EN PROVENCE) ;
- Directeur de la Coordination Pédagogique et du Secteur Privé, Ministère de l'éducation nationale et de la Formation Professionnelle(Maroc) ; de 1999 à 2014

PUBLICATIONS RÉCENTES

- « La formation professionnelle au Maroc, Essai d'analyse des politiques publiques et des réformes », FEMSE RESEACH (2006-2007), Rapport publié en 2008, avec le soutien de la Commission des Communautés Européennes, sous la direction de J.Boiiyour, CATT, Université de Pau.
- « Performances du dispositif de formation professionnelle au Maroc. Entre logique de l'offre et logique de réponse aux besoins en compétences des entreprises », Communication au colloque international « Emploi, compétences et relations professionnelles : quelles dynamiques de régulation aujourd'hui ? », Comité de recherche «Relations Professionnelles» de l'AISLF, 24 et 25 janvier 2011, miméo, Université Paris-Dauphine.
- « Formation professionnelle et régulation tripartite au Maroc : entre volontarisme politique, négociation sociale et partenariat économique. », AISLF- REMEST(2014) ; avec Eric VERDIER, CNRS-Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST), Aix en Provence, France.
- Driss El Yacoubi a également contribué aux travaux du Rapport du cinquantenaire « 50 ans de Développement Humain et perspective 2025» en 2005 ; Contributeur aux travaux du réseau d'experts, Cosef, 2000 et a été membre du Comité de rédaction de la revue « Cahiers de l'Education-Formation », publication du CSE, Rabat.

هشام حنشان

باحث في علم الاقتصاد، حاصل على الدكتوراه في الاقتصاد و الرياضيات والاقتصاد الرياضي. و هو حاليا أستاذ مؤهل في المعهد الجامعي للبحث العلمي، جامعة محمد الخامس في الرباط. وهو أستاذ مشارك في كلية العلوم القانونية الاقتصادية الرباط - أكدال الاجتماعية و في مدرسة الحكامة و العلوم الاقتصادية، جامعة محمد السادس.
يرتكز بحثه العلمي على قضايا الاقتصاد الجمعي والاقتصاد الفردي المتعلق حركية عوامل الإنتاج. و يتعلق الأمر أساسا بآثار الاستثمارات الأجنبية المباشرة ارتباطا برأس المال البشري على النمو الاقتصادي في البلدان النامية وآثار الهجرة على عدم المساواة والفقر وتعليم الأطفال في المناطق المعنية، أي مناطق الانطلاقة.
وقد نشر هشام حنشان عددا من الأبحاث العلمية في مجلات وطنية و دولية.و في يناير 2014 ،نشر كتابا عن العلاقة بين الهجرة والتنمية في مناطق الانطلاقة.

مصطفى جلوق

جلوك مصطفى، ولد في تيزي إيمناين (كلميمة)، هو المحافظ الرئيسي للمتحف و مكلف بمهمة لدى رئيس اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان. درس علم الأنتوروبولوجيا و علم الآثار بالمعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث بالرباط (أطروحة الدراسات العليا) ثم بالجامعة الناطقة بالفرنسية سينغور للتنمية الإفريقية بالإسكندرية، بدأ إعداد أطروحة في الأنتوروبولوجيا الاجتماعية في «كلية الحقوق» الرباط - أكدال. مارس السيد جلوق مهنة المحافظ بوزارة الثقافة من عام 1994 إلى عام 2002، ثم اتم إلحاقه بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية من 2002 إلى 2012. وتغل كمدير لمركز الدراسات السوسيو – أنتروبولوجية و بعدها للموارد البشرية والشؤون العامة والقانونية قبل أن ينضم إلى المجلس الوطني لحقوق الإنسان في عام 2013.

إدريس اليعقوبي

المهنة و المناصب:

- دكتوراه في علم الاجتماع وعلم الإنتنولوجيا المتوسطية، جامعة بروفانس، إيكس مرسيليا سنة 1984؛
- عضو مجلس إدارة المرصد الوطني للتنمية البشرية NHRO منذ عام 2006؛
- باحث مشارك في مختبر الاقتصاد وعلم اجتماع الشغل (LEST- AIX-EN PROVENCE).

مناصب سالفة:

- 1999 2014 : مدير التنسيق التلربوي و القطاع الخاص، وزارة التربية الوطنية و التكوين المهني (المغرب).

أبحاث منشورة حديثا :

- «التكوين المهني في المغرب، دراسة تحليلية للسياسات العمومية والإصلاحات»،-REASEARCH FEMSE (2006 2007)، تقرير نشر2008 بدعم من لجنة المجموعة الأوروبية، تحت إشراف CATT ، J.Boiiyour، جامعة بو Pau.
- «أداء آليات نظام التكوين المهني في المغرب. بين العرض و منطق استجابة حاجة الشركات للكفاءات»، مداخلة في الندوة الدولية «الشغل والكفاءات و العلاقات المهنية: أية دينامية االتسوية اليوم؟»، لجنة البحث « العلاقات المهنية»، ل 24 ،AISLF و 25 يناير 2011، ميميو mimeo، جامعة باريس دوفين.
- «التكوين المهني والتسوية الثلاثية في المغرب: ما بين التطوع السياسي والمفاوضات الاجتماعية والشراكة الاقتصادية «. (2014 AISLF- REMEST. إريك فيردير، CNRS، مختبر الاقتصاد وعلم اجتماع الشغل (LEST)، إيكس بروفانس، فرنسا.
- ساهم إدريس اليعقوبي أيضا في أعمال و تقارير الذكرى الخمسينية « 50 سنة من التنمية البشرية وآفاق 2025» سنة 2005؛ مساهم في أشغال شبكة الخبراء 2000 Cosef، وكان عضوا في هيئة تحرير مجلة «دفاتر التربية و التكوين»، منشورات CSE، الرباط.

نعيمة الصنهاجي

نعيمة الصنهاجي متخصصة في علم الاجتماع حصلت على تكوينها في ليون. عملت في الإدارة المغربية لأكثر من 20 عاما قبل ان تغادرها إثر عملية «المغادرة الطوعية» عام 2005. لها مشوار مهني في المجال الاجتماعي أساسا، وحقوق الإنسان والعلاقات الدولية.

وهي أيضا مناضلة في المجتمع المدني في مجال حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق المرأة والفتيات على وجه الخصوص. وهي عضو في مكتب لجنة دعم تعليم الفتيات القرويات (CSSF)، وعضو في جمعية جسور، ومنتدى النساء المغربيات وعضو في نادي روتاري الرباط شالة.

مهدي عليوة

مهدي عليوة دكتور في علم الاجتماع، وحاصل على دبلوم من جامعة تولوز- لوميغاي 2، أستاذ مساعد في سيانس بو الرباط، وIEP من الجامعة الدولية بالرباط. يركز بحوثه السوسيولوجية حول الهجرة والعولمة وتعدد القوميات، والهوامش والتهميش، والتعددية الثقافية، والمواطنة والغيرية. وقد نشر أساسا حول قضايا الحقبة المغربية للمهاجرين العابرين جنوب الصحراء وحول الهجرة عبر الصحراء ومنطقة البحر الأبيض المتوسط ومكانة الأجانب بالمغرب. يحاول مهدي عليوة تناول مقاربة عن الحداثة المغربية التي تشارك في أنطولوجيا الحاضر من خلال تجربة سوسيولوجية التجربة.

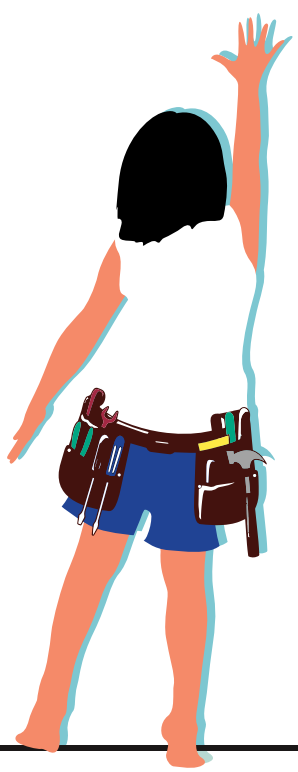
مريم خروز

تخرجت مريم خروز من معهد الدراسات السياسية في إيكس أون بروفانس. وهي مستشارة وصحفية منذ عام 2005. وقد كتبت خصيصا لمجلة الاكسبريس الدولية بصفتها صحفية، وصحيفة لوسوار ايكو، وتعاونت مع أسبوعية تيل كيل ومجلة إكونوميا، وقناة ميدي 1 ت.ف.

عضو ف المجلس الوطني لحقوق الإنسان منذ عام 2011، تتعامل حاليا مع الجامعة الدولية بالرباط كمسؤولة عن الاحداث والعلاقات الإعلامية.

وهي عضو في لجنة دعم تعليم الفتيات القرويات (CSSF)، ولجنة مؤسسة إدمون عمران المالح، كنائبة الأمين العام، وأمين عام جمعية أصدقاء متحف اليهودية المغربية (AAMJM).

المقررات / المقررين



إدريس خروز

ولد سنة 1950 بكرامة (إقليم الرشيدية)، متزوج و أب لثلاثة أطفال و أستاذ العلوم الاقتصادية بجامعة محمد الخامس بالرباط، قام إدريس خروز بتسيير المكتبة الوطنية للمملكة المغربية منذ شتنبر 2003. كما أنه عضو مجلس إدارة بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية IRCAM و عضو في اللجنة الدولية «ذاكرة العالم» لليونسكو.
كما أنه نائب رئيس مؤسسة إدموند عمران المالح، الأمين العام لمجموعة الأبحاث المتوسطية GERM و رئيس الشبكة المغربية لمؤسسة آنا ليند للحوار بين الثقافات حتى أواخر 2011 و نائب رئيس اللجنة التنفيذية ومكتب مركز الشمال والجنوب لمجلس أوروبا للاستقلال والتضامن العالمي (لشبونة)، من1997إلى 2003، إدريس خروز مؤلف للعديد من الدراسات و الأبحاث حول الشراكة الأورو - متوسطية وقضايا العولمة والتغيرات الاقتصادية في المغرب

نور الدين مؤدب

رئيس الجامعة الدولية بالرباط، يتميز السيد نور الدين مؤدب بما يفوق عشرين عاما من الخبرة في مجال التعليم العالي في فرنسا.
وقد جمع نور الدين مؤدب خلال مساره كأستاذ جامعي خبرة كبيرة في مجال إنشاء و ترسية التكوينات في مؤسسات التعليم العالي وفي مجال الاستشارة في ميدان تدبير و تسيير نظم المعلومات.
بعد الحصول على درجة الدكتوراه في المعلوميات من جامعة هنري بوانكاريه (نانسيI) سنة 1989، حصل السيد مؤدب سنة 1995 على التأهيل الجامعي لتسير الأبحاث و الدراسات (HDR) في المعلوميات بجامعة هنري بوانكاريه (نانسي I). و بحلول عام 1996، تقلد والسيد مؤدب بصفة دائمة منصب أستاذ جامعي قار في جامعة نانت (المدرسة العليا المتعددة الاختصاصات نانت، فرنسا).
و بالإضافة إلى اشتغاله بتأطير عدد كبير من الأطروحات الجامعية، ألف ذ نور الدين مؤدب و نشرأكثر من تسعين بحث علمي في المؤتمرات والمجلات الوطنية والدولية، وكان يشغل منصب نائب رئيس المدرسة العليا المتعددة الاختصاصات نانت، فرنسا.
أسس ذ مؤدب الجامعة الدولية بالرباط (UIRI)، هذه الجامعة التي تأسست سنة ،2010 وهي أول مؤسسة للتعليم العالي تتمتع بالشراكة بين القطاعين العام والخاص (PPP) بالمغرب.
في أكتوبر 2011، تم تعيين ذ نور الدين مؤدب من قبل جلالة الملك محمد السادس عضوا في المجلس الوطني لحقوق الإنسان (CNDH).

ربيعة الناصري

درست ربيعة الناصري لمدة 23 عاما في جامعة محمد الخامس بالرباط (المغرب). و هي عضو في العديد من المنظمات وشبكات حقوق الإنسان وحقوق المرأة في المغرب وفي المنطقة العربية و على المستوى الدولي. وقد قامت بتأسيس وتسيير ما يلي:

- الجمعية الديمقراطية للمرأة في المغرب، وهي أول منظمة نسائية في المغرب.
- ائتلاف «المساواة دون حجز « « Equality without reservation » تحالف منظمات حقوق الإنسان وحقوق المرأة لأغلبية الدول العربية.
- تحالف الجمعيات 95 المغاربيات من أجل المساواة الذي هو عبارة عن شبكة من الباحثين والأساتذة الجامعيين والنساء لناشطات في مجال مقاربة النوع من المغرب العربي (الجزائر والمغرب وتونس).
- لجنة دعم تعليم الفتيات في المناطق القروية بالمغرب.

حاليا ربيعة الناصري عضو في الفريق الاستشاري للمجتمع المدني العالمي لدى المديرة التنفيذية للأمم المتحدة ONU-FEM. عضو المجلس الاستشاري للشبكة الدولية « Women's Learning Partnership-WLP ».

وهي أيضا عضو في المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب والمجلس الأعلى للتعليم والتكوين والبحث العلمي. وقد شاركت ربيعة الناصري في عدة أبحاث علمية و مجموعات أبحاث و دراسات منشورة حول المجتمع المدني و الحركة النسائية في المغرب و المغرب العربي و العالم العربي. وهي شاركت في تحرير جميع التقارير حول المنظمات المغربية بشأن تفعيل مقتضيات الاتفاقية سيداو حوا مناهضة كل أشكال التمييز ضد المرأة.

بيير-إيف برنار

بيير-إيف برنار أستاذ باحث في جامعة نانت. إنه يجري أبحاثه في مركز البحوث في التعليم في نانت (CREN)، بشأن القضايا ذات العلاقة بين التكوين والشغل، ودور التعليم المهني في التكوين الأولي ومسار الشباب في وضع الانفصال المدرسي والسياسات التعليمية التي تعالج مشكلة التسرب المدرسي. حول هذين الموضوعين الأخيرين، نشر العديد من المقالات وفصول الكتب في السنوات الأخيرة، بما في ذلك كتاب «التسرب المدرسي» بالصحافة الجامعية لفرنسا. وكخبير، شارك في أعمال من مستوى دولي مثل تقييم تبادل أفضل الممارسات ضمن فريق العمل «منع ترك المدرسة المبكر» لرابطة المدن الأوروبية في 2012، والمشاركة في الاستطلاع الأوروبي حول «تدابير الوقاية من ترك المدرسة في وقت مبكر «من قبل الوكالة التنفيذية يوريديس الاتحاد الأوروبي في 2013-2014.

إلهام لكريش

مستشارة بالصحة العمومية، أغرمت إلهام لكريش عندما التقت في مسارها المهني بلجنة دعم تمدرس الفتيات القرويات CSSF. وفي سبتمبر 2006، وافقت على تسيير اللجنة بصفتها مديرة وشغلت هذا المنصب لأكثر من 6 أشهر. ومنذ ذلك الحين ظلت ملتزمة كليا ليس فقط على مستوى اللجنة ولكن بالخصوص فيما يخص القضية التي حملتها على عاتقها في الدفاع عن حق الفتيات القرويات في تعليم سليم بالمغرب. وفي أكتوبر 2009 ثم في ديسمبر 2012 تم انتخابها رئيسة للجنة لفترتين متواليتين من ثلاث سنوات.

رئيسات / رؤساء الجلسات / مسيرات/ مسيري الجلسات

اريك فيردي

السيرة الذاتية:

اريك فيردي متخصص في علم الاجتماع والاقتصاد، مدير الأبحاث بالمركز الوطني للبحث العلمي (مختبر علوم الاقتصاد وسوسيولوجية الشغلLEST - جامعة ايكس مرسيليا CNRS (. وشغل منصب نائب مدير السيريك من 1988 إلى 1994 ومديرمختبر علوم الاقتصاد وسوسيولوجية الشغل من 1999 إلى 2004. وتشمل أبحاثه الحالية المقارنة بين نظم التعليم والتكوين في أوروبا والمناطق المغاربية. ويرأس المجالس العلمية لمركز الدراسات والبحوث حول المهارات (CEREQ، مرسيليا) ولدار علوم الإنسان «Ange Guépin» (نانت)؛ وهو عضو في المجلس العلمي للهيئة الوطنية للتقييم في المجلس الأعلى للتربية (الرباط). كان مقررا مشاركا لفريق العمل «النجاح للجميع» للتشاور الوطني «لنعد تأسيس مدرسة الجمهورية» (يوليو-أكتوبر 2012). قام مؤخرا بنشر

(«أنظمة التعلم مدى الحياة مقابل التعليم المهني ونظم التكوين في أوروبا: التهجين المتزايد للنماذج الوطنية «في janmaat G et al.. الديناميات والنتائج الاجتماعية لنظم التعليم، سلسلة: التعليم والاقتصاد والمجتمع، بالجريف ماكميلان، 70-93 ،2013 ،Houndmills.

Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems in Europe: The Growing Hybridisation ,of National Models» in Janmaat G. et al. The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems, Series: Education .Economy and Society, Palgrave MacMillan, Houndmills, 2013, 70-93

ملخص المداخلة:

فرض التكوين في جميع مراحل الحياة نفسه في نهاية القرن الماضي كأداة متميزة لإستراتيجية أوروبية تدعي تأسيس «مجتمع المعرفة». لهذا الخطاب فضيلة احتضان مجموعة واسعة من سبل الوصول إلى المعرفة والمهارات في مجال التكوين الأولي والمستمر، الرسمي منه أو النظامي. وتترتب عن هذا الخطاب السياسي معاني متنوعة حسب مبادئ العدالة التي ترجع إليها الفعاليات الاجتماعية والسياسية من جدارة، وموهبة، وتضامن، ومنفعة، وسعر معقول الخ). من خلال تاريخ فريد من نوعه، كل نظام وطني يخلط هذه المبادئ ويجسدها في مجموعة من الأدوات المنظمة للتعليم والتكوين. اعتمد المغرب حلا مجتمعيا توافقيا يجمع بين ما هو اتباعي رفيع الشأن وما هو تكوين مهني يشك في شرعيته. في ضوء المقارنات يعرض هذا «التموهب التكاملي» «vocationalisme مثالية التكوين في جميع مراحل الحياة FTLV لتحديات صعبة. ويؤدي النهج الأكاديمي والإنتقائي للمعرفة إلى قدر أعلى من الإقصاء يجعل الولوج الشمولي للتعليم من المنبع، معرضا للفوارق الاجتماعية والنوعية والإقليمية. هذا الوضع يعرض التكوين المهني إلى تحويل أهدافه الأصلية لصالح وظيفة استيعاب متسربين من المدارس تضع مصداقيته موضع تساؤل. وفي هذا السياق، ألا نرى ظهور توفير تكوين السوق الذي ترتبط مشروعيته بقدرته على تلبية انتظارات «زبائنه» بفضل خدمات مميزة، على المستوى اللغوي خاصة؟ هل تندثر فكرة الملك العام المرتبط بالتعليم والتكوين أمام الفرص الفردية والبحث عن الريع الاجتماعي في حين لا يتوفر المستبعدون عن النظام على فرصة ثانية؟ ويتساءل المرء عن سبل ووسائل التكوين على جميع مراحل الحياةFTLV في المغرب، دون استثناء التعليم التقليدي من التأمل.

عبد الرحمان الرامي

السيرة الذاتية:

المهنة / مناصب:

- أستاذ التعليم العالي – دكتوراه في علوم التربية.
- مدير سابق للمناهج بوزارة التربية الوطنية.

الأبحاث الحديثة النشر المرتبطة بموضوع الندوة:

- الرامي أ. (2012) : إنشاء / وضع البرامج التربوية: مساءلة الأسس البيداغوجية. في مجلة المدرسة المغربية، رقم 4/5 «المدرسة و المعرفة»، الرباط: المجلس الأعلى للتعليم.
- الرامي أ (2010). تحليل التعليم و تعلم اللغات في المظومة التعليمية و منظومة التكوين: تقرير و استنتاج. الرباط: المجلس الأعلى للتعليم.

تمهيد و تسيير برامج التربية و التكوين الآتي ذكرها:

- شروط تفعيل إصلاح منظومة التربية و التكوين؛
- المدرسة الجماعية القروية؛
- إدماج مدونة الأسرة في المناهج البيدوغوجية؛
- إدماج حقوق الإنسان و القانون الدولي الإنساني في المناهج التعليمية.

ملخص المداخلة:

البدائل الممكنة لتحسين التعليم – تعلم اللغات في نظام متعدد اللغات

من بين خاصيات المغرب تعدده اللغوي المتجذر في ثقافته منذ القدم.
إنه لأمر واقع يظهر جليا في المجال البيداغوجي، حيث نجد نفسنا أما م تبني مقاربة متميزة بالتعدد اللغوي. و علاوة علة ذلك، نلاحظ بأن تعلم اللغات بإتقان لا زال غير كاف بل و ناقصا حتى على مستوى لغة واحدة. و على هذا الأساس، فإن إشكالية تعليم اللغات تردد مرارا. و في هذا الإطار نتساءل عن المستوى الذي يموقع فيه جوهر هذه الإشكالية. و يدفعنا ذلك إلى التساؤل بشأن ما يلي:

- ملائمة الكفاءات التي تهيئ المسار البيداغوجي؛
- مطابقة الموارد الديداكتيكية؛
- التعليم الأساسي و المستمر للأطر البيداغوجية.

و يأخذ سيناريو التبادل الطَّموح المساند من طرف هذه المداخلة اتجاه إعادة تأطير بدائل كان يجب اتخاذها بعين الاعتبار في التنمية المعنوية للتعليم و تعلم اللغات. و يقودنا ذلك إلى تجديد بيداغودي للتعليم و تعلم اللغات يُشَكل على ما يبدو اللبنة الأساسية لتدارك الوضع الراهن و اتخاذ إجراءات تقويمية.

ميلود الهاشيمي

السيرة الذاتية:

السيد ميلود الهاشمي يعمل حاليا أستاذا باحثا في مركز تكوين مفتشي التعليم - CFIE في الرباط. خريج جامعة بروكسل الحرة في علوم التربية وجامعة روان في هندسة التكوين.
مارس مهنة مزدوجة كمدرس ومسير/ مدير. و قد استطاع أن يمتهن في نفس الوقت التدريس و التسيير كمدير وطني لعدة مشاريع التعاون الدولي في مجال التعليم الأساسي والتكوين المستمر في وزارة التربية الوطنية. كما شارك في ندوات في المغرب والخارج في مجال التعليم والتكوين وساهم أيضا في مجموعة من الدراسات التي ترتكز على تطوير وتقييم نظام التعليم المغربي.

ملخص المداخلة:

لغة التدريس وجودة التعليم: دروس من الخبرة الدولية

لا شك في اعتبار المدرسة كمؤسسة للاندماج الاجتماعي والثقافي بامتياز. و من أجل إنجاز هذه المهمة، فإنها تلجأ إلى استخدام مجموعة من الأدوات ذات منظور منهجي . في هذا الصدد، تظل لغات التدريس هي الوسيلة المفضلة من طرف أصحاب القرار في مجال السياسة التعليمية لضمان عملية التنشئة الاجتماعية المتوقعة.
و يبقى اعتماد اللغات في بيئة مدرسية مهمة معقدة و متعددة الأبعاد، حيث أنها تثير عددا من الأسئلة.
تسعى مداخلتنا إلى المضي قدما في التفكير في مسألة العلاقة بين المساحة المحجوزة لتعليم اللغات، من جهة، ونوعية المنظومة التربوية، من جهة أخرى. وهكذا، فإن الهدف من مداخلتنا تحت عنوان «لغة التدريس وجودة التعليم: دروس من الخبرة الدولية» يكمن في تحليل العلاقة بين الجودة واللغات المعتمدة من خلال قراءة وصفية و مقارنة لبعض المنظومات التربوية على مستوى عالمي.
تحثنا هذه الخيارات ذات الطابع المدرسي على بلورة نقاش عمومي واسع حول سياسات تعليم اللغات التي تدمج في كيان شامل جميع الاحتمالات المرتبطة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالمناهج الدراسية، قصد ضمان وجود بيئة مناسبة للتلاميذ الشباب، إنه لهدف يقوم على المبدأ الأولي المرتكز على الحقوق الفردية للمواطنين الشباب و الحقوق المشتركة المرتبطة بتقييم و تطوير الثروة الثقافية المشتركة لكل بلد.
و هكذا تدعونا هذه التجارب في المغرب إلى تغيير النقاش و الحوار حول خيارات اللغة في مدارسنا، في سياق وطني يتسم بظهور الحقوق الثقافية، التي تظهر التنوع اللغوي، الذي يحث على تعزيز وحدة وتماسك و تنوع المجتمع المغربي.

محمد بوكروم

السيرة الذاتية:

محمد بوكروم أستاذ العلوم الاقتصادية في جامعة القاضي عياض بمراكش. وهو عضو مؤسس لفريق البحث في الاقتصاد الاجتماعي والتضامني بنفس الجامعة وباحث في مختبر الاقتصاد وعلم اجتماع الشغل (LEST، جامعة إيكس مرسيليا). ترتكز أبحاثه على العلاقات بين التربية و التكوين و الشغل وعلى الاقتصاد الاجتماعي و التضامني في سياق البلدان النامية.

ملخص المداخلة:

يتم تحليل دور المجتمع المدني في الولوج إلى تعليم أساسي جيد في الوسط القروي في جزأين:
في الجزء الأول، يعرض المؤلف سلسلة من القيم الهادفة إلى الولوج إلى تربية أساسية نوعية في الوسط القروي، وطبعا في المناطق الجبلية و يبرز مساهمة المجتمع المدني على مستوى كل حلقة من هذه السلسلة.
في الجزء الثاني، يرتكز المؤلف على تجربة المدرسة الجماعاتية الأولى في إقليم أزيلال، لإبراز الظروف الضرورية لانخراط فعال من قبل المجتمع المدني.

خالد الشنغيطي

السيرة الذاتية:

خالد الشنغيطي خبير في مجال التربية و التعليم لدى مكتب اليونيسيف في المغرب منذ فبراير 2012 و رئيس قسم التربية و التعليم. من 2009- 2012 اشتغل كإطار داخل القسم الوطني للتقييم لدى المجلس الأعلى للتعليم، علما بأنه كان إطار باحثا في مجموعة البحث حول البيئة المدرسية لدى وزارة التربية الترفيهية والرياضة في كيبيك.

و تتلخص مهامه الرئيسية في مساندة و متابعة و دعم تفعيل حقوق الطفل في المغرب وخصوصا الحق في الولوج إلى تعليم جيد. و من خلال التعاون بين المغرب واليونيسيف، يتدخل في المجالات االمرتبطة بتحسين فرص الولوج إلى التعليم و عدم مغادرة المؤسسات التعليمية وتحسين جودة و حكامة المنظومة التعليمية و الرقي بالمراهقين و النهوض بالشباب.

و بالإضافة إلى ذلك، يشغل السيد الشنغيطي منصب رئيس فني ل l'Outcome Gourpe Education UNDAF Maroc وللجنة الفنية والتوجيهية للتعليم للجميع.

ملخص المداخلة:

لا زالت وضعية تمدرس الفتيات عبر العالم تعرف تقدما مستمرا، حيث يؤكد ذلك توجه بلدان عديدة نحو تحقيق الأهداف المرتبطة بالتعليم و بالخصوص تلك التي ترمي إلى تعميم التعليم الابتدائي. و ارتباطا بتكافؤ الفرص، فإن الفتيات لا زلن يتعش إكراهات تحول دون إنهائهن مسارهن الدراسي الذي يعتبر طويلا مقارنة مع زملائهن في المدرسة.و فيما يخص السلك الثانوي و التعليم العالي، لا زالت إكراهات ممنهجة و سوسيو – ثقافية تلعب دورا مهما في إنهاء أسلاك التعليم السالفة الذكر و الحصول على الشهادة العليا و الاندماج في سوق الشغل.

عزيز شاكر

السيرة الذاتية:

السيد عزيز شاكر، أستاذ اقتصاد التنمية في جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس(1979-2005) وفي جامعة محمد الخامس بكلية الحقوق بسلا (2002-2004).

كان مستشارا مكونا وعضوا في مجلس التدبير للبرنامج العام للتكوين في الإسكان و التنمية المستدامة (INSEA / UNFPA) من 1996 إلى 2000، ثم في مركز البحث والتكوين المستمر، و المعهد الوطني للإحصاء و الاقتصاد التطبيقي (INSEA / UNFPA) من 2000 إلى 2005.

و هو حاليا مستشار خبير في التطور السوسيو - اقتصادي وفي النوع والمجتمع المدني.

وقد قام بالعديد من المشاورات وأجرى خبرات متعددة لمؤسسات وطنية (التربية الوطنية والصحة والزراعة والخارجية والتنمية الاجتماعية...) ودولية (منظمة الأغذية و الزراعة الفاو، اليونسكو، البنك الدولي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (للتنمية) PNUD ، صندوق الأمم المتحدةUNIFEM ، تعاونية إسبانية ، تعاونية ألمانية ((USAID ، ، FNUAP،)

كما ألف الأستاذ شاكر العديد من الدراسات في مجال التربية والتنمية الاجتماعية، بما في ذلك:

- تقييم تدابير واستراتيجيات نفذت في إطار البرنامج الاستعجالي للتربية في المغرب (وزارة التربية الوطنية- الاتحاد الأوروبي 2013).
- تقرير وطني في التنمية البشرية سنة 2005 حول موضوع: «المرأة و ديناميات التنمية» (بشراكة مع المندوبية السامية للتخطيط) (الرباط مارس 2006-PNUD).
- الجنس والتربية: «المؤنث- المذكر و المسيرة نحو المساواة في المغرب 1993-2003»، عمل جماعي نشر بدعم من المؤسسة الألمانية Friedrich Ebert، الرباط في أكتوبر 2004.
- حالة المساواة في النظام التربوي المغربي - ADFM / UNFPA سنة 2000.

ملخص المداخلة:

الإكراهات المرتبطة بعدم تمدرس الفتيات بالمناطق القروية وعدم الاحتفاظ بهن في المدرسة

تدخل الدراسة التي نقدم هنا نتائجها الرئيسية في إطار عمل لجنة دعم تمدرس فتيات المناطق القروية CSSF المسماة «العمل من أجلهن... الدعوة للوصول المتكافئ إلى تمدرس نوعي». كان هدف هذه الدراسة الخاص هو القيام بجرد في الأقاليم المستهدفة التي تهم التمدرس بشكل عام و تمدرس الفتيات على وجه الخصوص.

وأكدت الدراسة بأن التربية، بصفتها موردا أو وسيلة، لا تتيح الاستفادة للذكور و الإناث بطريقة متكافئة.

هناك ثلاث توجهات رئيسية تميز الهدر المدرسي:

- ارتفاع نسب الهدر المدرسي في المستوى الإعدادي، في 2012/2013 بشكل واضح مقارنة مع عن مثيلتها في المستوى الابتدائي: 9،3 % على الصعيد الوطني، مقابل 2،7 % في المستوى الابتدائي، أي بفارق 6.6 نقطة.
- تترك الفتيات المدرسة أكثر من الفتيان بالسلك الابتدائي: 67 من أصل 100 من التلاميذ الذين يتخلون عن الدراسة بالابتدائي فتيات.
- تتابع البنات الدراسة بالسلك الإعدادي أكثر من الفتيان: 36 فقط من أصل 100 من التلاميذ الذين يتخلون عن الدراسة بالسلك الإعدادي الفتيات.

و هكذا نلاحظ بأن أسباب عدم التمدرس و الهدر المدرسي أولا وقبل كل شيء متشابهة بالنسبة للإناث و الذكور، و هي تتعلق أولا «بمشاكل عائلية» من جميع الأنواع)صراع بين الوالدين، عنف، طلاق، فقر، بطالة ... (تليها المشاكل المرتبطة بارتفاع تكاليف التمدرس.

بالنسبة لبقية الأسباب الملاحظة، فأهميتها ليست مرتبطة بجنس التلاميذ، حيث يتبين لنا بأن الفتيات تعانين من صعوبات التنقل والوصول إلى المؤسسات التعليمية، إضافة إلى انعدام الأمن، حيث يتملكهن الخوف أثناء التنقل من البيت إلى المؤسسة التعليمية أو العكس أو في محيط المؤسسات التعليمية. و لعل هذه الأسباب هي المعيقات الرئيسية لعدم التمدرس و الهدر المدرسي.

أما بالنسبة للفتيان فإن الأسباب الثانوية وراء الهدر المدرسي حسب الآباء تتعلق في الواقع بآفاق الإدماج المهني: لن يكون هناك مستقبل واضح بعد الدراسة و لذلك يعتبر الشغل الفوري قرب الوالدين أكثر فائدة. و تجدر الإشارة كذلك إلى مظاهر مرتبطة بهشاشة البنية التحتية الأساسية و إلى العامل الجغرافي) التضاريس) و قلة البنية السكنية ورداءة الحكامة المحلية لهذه البنيات و المشاكل المرتبطة بالشراكة و كذلك الممارسات السياسية للجماعات المحلية أو سوء تدبير الشركاء الجمعويين بسبب غياب الكفاءات التدبيرية.

عزالدين أقصبي

السيرة الذاتية:

المهنة / مناصب:

- أستاذ التعليم العالي في مركز التوجيه والتخطيط التربوي، دكتوراه PHD .
- رئيس مشروع مرصد التربية بإفريقيا « African Education Watch » و هو بحث حول المدارس الابتدائية، بشراكة مع منظمة « Transparency International » و وزارة التربية الوطنية (2007/2010 (MEN.
- عضو في لجنة تنشيط شبكة الشفافية العالمية للتربية و التعليم « Global Transparency Education Network » »

الأعمال الحديثة:

- 2014: التنسيق « تقييم الممارسات المهنية لمخططي التربية »، اليونسكو UNESCO
- 2013: إصلاح التربية «ورشة ملكية» للنتائج الكارثية في غياب مساءلة الحسابات. « 27 ، « Lakome.com غشت 2013.
- 2012: «النوع و العنف ضد المرأة والمساءلة الاجتماعية»، المنظمة المغربية لمكافحة العنف ضد المرأة (AMVEF).
- 2010: «الحكامة في مجال التربية: الحصول على المعلومة المالية و الرقابة الاجتماعية وأداءات النظام التربوي» (باللغة العربية) في مجلة «مسارات الجديدة»، العدد -2 ص: 348-345 - مايو 2010. الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، جهة دكالة - عبدة.
- 2010: «دراسة استطلاعية للتكاليف والآثار الاقتصادية المترتبة عن ضعف التحكم في اللغات « مجلس التعليم العالي
- 2008: تقييم مشروع التربية الأبوية 2005-2002 – UNICEF

ملخص المداخلة:

الحق في التعليم الجيد للجميع: ما هي آليات المساءلة؟

يستحق النقاش حول الحق في التربية للجميع في المغرب أن يكون حول المبادئ و التوجيهات و الافتراضات المنبثقة عن السياسات التربوية، ولكن من المهم أيضا أن يخضع هذا الحوار إلى تحليل النتائج. فالمقاربة القانونية هي في الواقع موضوع توترات كبيرة. يبرز تنفيذ السياسة التربوية على المستوى الوطني و الدولي فوارق كبيرة بين التوقعات والإنجازات: هدر مدرسي مبكر و كثيف، فوارق بين الأوساط الاجتماعية، وكذلك بين الفتيات والفتيان، إضافة إلى ضعف التحكم في اللغات وعدم المساواة في فرص الحصول على الشغل...

من خلال هذه المداخلة، سنقدم هذه المتناقضات بين الالتزامات والإنجازات المرتبطة بالعجز في الحكامة والمساءلة.

على المستوى الدولي، تبدو كل من أهداف هذه الألفية و تعميم التعليم الابتدائي عالميا بعيدي المنال سنة 2015 (بل ما وراء هذه المدة).

لا زال 57 لحد الآن مليون طفل في العالم غير ممدرسين. و من بين 650 مليون طفل في العالم في سن التمدرس الابتدائي، هناك 250 مليون طفل على الأقل لم يتقنوا قواعد القراءة والحساب، و 130 مليون غير قادرين في غالب الأحيان على فهم و لو جملة بسيطة (اليونسكو UNESCO 2013).

تبين أرقام المؤشرات المتاحة، رغم الالتزامات المأخوذة على المستوى الدولي، بأن ملايين الأطفال والشباب محرومين من حقهم في التربية واكتساب القدرات التي يمكن أن تسهل اندماجهم الاجتماعي والمهني.

و منذ سنة 2000، تم في المغرب تفعيل إصلاحَيْن تربويين على الأقل: اعتماد ميثاق التربية و التكوين (2000) واعتماد البرنامج الاستعجالي (2012-2009).

يبدو أن التقييمات (على سبيل المثال تقرير CSE 2008، وكذلك تقرير 2014) والمؤشرات المتاحة حول تفعيل البرنامج الاستعجالي (PU) تمثل وضعية مقلقة للغاية: خلال الفترة ما بين 2008 و 2012، كان العدد الإجمالي للمتخلين عن الدراسة يقدر بمليون و نصف)1.5 مليون(، بما في ذلك مليون)1 مليون(في التعليم الإجباري وحده. إضافة إلى ذلك، فإن جودة التعليم تبقى غير كافية بالنسبة للأغلبية الساحقة من الأطفال المتمدرسين على العموم.

من بين أسباب عدم تفعيل الحق في التربية للجميع، تلك التي تشير إلى الخلل في الحكامة، وبشكل أكثر تحديدا، إلى نمط التدبير الذي يقصي مشاركة الفاعلين الأساسيين و إلى المسائلة، و هذه الأسباب جديرة بأن تؤخذ بعين الاعتبار.

سيلفان أوبري

السيرة الذاتية:

سيلفان أوبري باحث في مجال الحق في التعليم للمبادرة العالمية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ESCR-GI)، ومستشار في الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مع العديد من المنظمات الأخرى. عمل لعدة سنوات في القضايا المتعلقة بالحق في التعليم. انه ينسق حاليا ل-GI ESCR والحق في مشروع تربوي (RTE) وهو مشروع بحث ومرافعة على مدى سنتين حول قضية تأثير الخصخصة في التعليم على تحقيق الحق في التعليم. في إطار هذا المشروع، قدم دراسة استغرقت سنة في المغرب حول هذه الموضوعات ونشر ثلاثة تقارير. وهو يعمل حاليا مع منظمات المجتمع المدني في كينيا وأوغندا وغانا وتشيلي والبرازيل ونيبال وبريطانيا العظمى لإنجاز تقارير مماثلة، تم نشر بعضها بالفعل. قام سيلفان مؤخرا بالعمل في مجال الحق في التعليم لفائدة الحق في مشروع تربوي (RTE) وأكشن آيد. وقد نشر عدة تقارير أخرى وبلوقات ومقالات أكاديمية، بما في ذلك دليل حول الالتزامات التي تتجاوز الحدود الإقليمية للدول وفصلا حول البروتوكول الإضافي الملحق بالمعاهدة الدولية الخاص ب DESC.

ملخص المداخلة:

خصخصة التعليم الابتدائي والثانوي في المغرب: عدم المساواة وعدم الكفاءة

إن إحدى التطورات البارزة في النظام التربوي المغربي، منذ أوائل الألفية الثانية (2000) هي نمو التعليم الابتدائي والثانوي الخصوصي. و قد تزايدت نسبة التلاميذ المسجلين بالمدارس الابتدائية الخصوصية بأكثر من ثلاثة أضعاف بين سنة 2000، تاريخ الشروع الفعلي للميثاق الوطني للتربية و التكوين، و سنة 2014، حيث مرت من 4٪ عام 2000 إلى 14٪ عام 2014. رغم أن هذا الرقم، أي 14٪ ، يبقى منخفضا بشكل نسبي بالنسبة لبلدان أخرى، فإن متوسط النمو السنوي لنسبة التلاميذ في التعليم الخصوصي سجلت أكثر من 8٪ ، و هذه النسبة تزايد بشكل ثابت. وعلاوة على ذلك، فإن هذا الرقم، أي 14٪ ، يخفي تفاوتات مهمة، حيث أن نسبة التلاميذ في التعليم الخصوصي تصل إلى أكثر من 60٪ في مدن الساحل الغربي، في منطقة القنيطرة - الدار البيضاء. كما يخفي اختلافات كبيرة بين المدارس الخصوصية والتي تتكون من مؤسسات جد مكلفة المخصصة للنخبة، كما تشمل مؤسسات البعثات، والمدارس ذات نوعية رديئة جدا، والتي تجلب أكثر فأكثر الآباء ذوي الدخل المنخفض. إضافة إلى هذه الظاهرة لتطور المؤسسات الخصوصية، تضاف ظواهر أخرى متعلقة بدور المتدخلين الخواص، برزت خلال السنوات الخمسة عشر الأخيرة؛و بما أن مدارس عمومية فوتت أكثر فأكثر مجموعة من الخدمات إلى شركات خاصة، فإن أخرى أغلقت أبوابها، الشيء الذي جعل الدروس الخصوصية تصبح عامة.

هذه الخصخصة في حقيقة التعليم المغربي، وخاصة في المدن الكبرى تكون بالتالي اضطرابا حقيقيا في المشهد التعليمي. وهو اضطراب يساءل، على حد سواء، عدم المساواة التي خلقها النظام التربوي وكفاءة هذا الأخير و ديمومته. وقد أجري بحثا في المغرب بين أكتوبر 2013 وأكتوبر 2014 على آثار الخصخصة على تفعيل المعايير الدولية لحقوق الإنسان المصادق عليها من طرف المغرب و بين تطور التعليم الخصوصي الذي يعد مصدرا مهما لعدم المساواة بين مختلف فئات المجتمع و بين أوساط غنية وفقيرة، وقروية وحضرية. فلجنة حقوق الطفل لمنظمة الأمم المتحدة (ONU) وصل مؤخرا إلى الاستنتاج نفسه، و قدم توصيات للمغرب « لتقييم ومعالجة نتائج التطور السريع للتعليم الخصوصي

«. علاوة على ذلك، فإن دراسات حديثة أجريت مؤخرا على عدد قليل من البلدان، التي خصخصت بشكل كبير نظامها التربوي في السنوات العشرين الأخيرة، مكنت من تسليط الضوء على التطور في المغرب والتفكير في مستقبله. وفي هذا الصدد، هناك كل ما يدعو للقلق على ضوء بلدان مثل الشيلي، الذي خصخصت فيه التربية منذ الثمانينات و الذي لديه لحد الآن أحد الأنظمة التربوية الأسوأ أداء و النظام الأقوى تفرقة مقارنة مع بلدان منظمة التعاون و التنمية .(OCDE)

حسن أوجور

السيرة الذاتية:

المهنة / المناصب:

- دكتوراه في تدريس ديداكتيك العلوم، تخصص رياضيات.
- مدير التربية غير النظامية لدى MENFP ومدير الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية بالنيابة.

المناصب التي شغلها:

- رئيس مصلحة البرامج والمناهج في مديرية التربية غير النظامية (2005-1997).
- أستاذ باحث في معهد تكوين أساتذة التعليم الإعدادي و الثانوي بالرباط (1994 1997-).

ملخص المداخلة:

التعليم غير النظامي مبادرة تحظى بدعم من وزارة التربية الوطنية منذ عام 1997 ويتم تفعيلها في إطار شراكة مع المجتمع المدني، قصد إيجاد حلول مبتكرة لمشكلتين تتمثلان في عدم الالتحاق بالمدارس والهدر المدرسي. ويرتكز تدخل ENF على مقاربتين : مقاربة علاجية تتمثل في مدرسة الفرصة الثانية التي يجب ضمان عروض تعليمية بديلة مرنة و مصممة خصيصا لتلبية احتياجات وتوقعات الأطفال والشباب خارج النظام المدرسي، والثانية وقائية أو أنها مساعدة في وقف نزيف الهدر المدرسي عبر إنشاء المراقبة التربوية و وضع برامج المتابعة و الدعم المدرسي.

للحديث عن الحصيلة و النتائج، تجدر الإشارة إلى نجاح المراهنة على الحفاظ على المراقبة المؤسساتية والمجتمعية ارتباطا بإشكالية عدم التمدرس، إضافة إلى إجراء أبحاث و وضع حلول مناسبة و مبتكرة من أجل ترسيخ و إنجاح الإدماج التربوي و المهني و الاجتماعي لفائدة الشباب الذين يعانون في غالب الأحيان من الهشاشة و / أو الإقصاء الاجتماعي. و تستفيد برامج التربية غير النظامية من شراكة مع نسيج فعال من المجتمع المدني، حيث حصل البرنامج على جائزة كونفوشيوس من اليونسكو في 2007.

استنادا إلى عملية التوعية من خلال الحملات التحسيسية، ساهم التعليم غير النظامي إلى حد الآن و لا زال يساهم في ترسيخ التوعية المحلية حول هذا القلق الوطني الذي يمثله عدم التمدرس، حيث أن أكثر من 415 جمعية تهتم فعليا بالتربية غير النظامية في جميع أنحاء المغرب، و يتصرفون عن قرب لتحديد وإقناع، وتوظيف و في النهاية تسجيل 60000 طفل وشاب للاستفادة من برامج التربية غير النظامية. لهذا، فإن جمعيات وشركاء التربية غير النظامية، يساهمون في تعبئة وتوفير العمل السنوي ل 2030 من المنشطين / المعلمين يشرفون على 3000 فصل يزوره المستفيدون من التربية غير النظامية.

إن عدم التمدرس ظاهرة معقدة جدا وهناك العديد من العوامل التي تشارك فيها، يجب إيجاد الحلول محليا و نجاحها يتطلب مشاركة الجميع ، و من هذا المنطلق استطاعت التربية غير النظامية في 2011 تعبئة 10 مجالس جهوية شاركت ماديا في الجهود المبذولة لمكافحة عدم الالتحاق بالمدرسة.

منذ إنشائها، استفاد 611000 طفلا وشابا من مدارس الفرصة الثانية، أي بمعدل 000 38 طفل سنويا. ارتفع معدل اندماج المستفيدين من التعليم غير النظامي في التعليم الرسمي أو التكوين المهني من 5٪ عام 2000 إلى 34٪ في 2013.

أما بالنسبة لمقاربات مكافحة الهدر المدرسي، فقد تطورت مع مرور الوقت من خلال الإصلاحات المختلفة، على النحو التالي:

1. مقاربة مصغرة: التشجيع على التمدرس (إجراءات الدعم الاجتماعي: مقصف وداخلية منتقاة، لأنها مخصصة للموهوبين)
2. مقاربة أوسع: (دعم بيداغوجي + دعم جتماعي)
3. مقاربة شمولية: (دعم بيداغوجي + دعم اجتماعي + مراقبة تربوية من خلال مشاهدة التعبئة الجماعية) أو:

- يعتبر التعليم مسؤولية الجميع؛
- ينظر إلى المدرسة باعتبارها السلطة التربوية المسئولة عن جميع الأطفال الموجودين في محيطها؛
- الفاعلون المدرسون هم المسئولون عن التلاميذ المتمدرسين و عن الأطفال NS / DS أيضا.
- تعتبر المشاركة الجماعية الأكثر أكثر من أي وقت مضى ضرورية من أجل إجراء إصلاحات ناجحة في قطاع التعليم.

مليكة غفران

السيرة الذاتية:

المهنة / المناصب: أستاذة جامعية
اللقب الأكاديمي: دكتوراه في علم النفس / ماجستير في علوم التربية
خبيرة متخصصة في:

- تعزيز الحقوق والمساواة بين الجنسين؛
- مكافحة العنف ضد النساء والأطفال؛
- المساواة بين الجنسين والتنمية المحلية والإقليمية؛
- بلورة ورصد البرامج والمشاريع المرتبطة بإدماج مقاربة النوع في المنظمات الحكومية و غير الحكومية و الجمعوي؛
- التخطيط الاستراتيجي المتمحور على النتائج؛
- هندسة التكوين / تقنيات التنشيط التشاركي / التفاعلي؛
- تدبير وتنسيق البرامج / المشاريع.

ملخص المداخلة:

آليات المثابرة والنجاح المدرسي في المغرب

فيما يخصني، أتمنى بكل صراحة أن نتحدث عن «المثابرة في التعليم» ارتباطا بمعناها الإيجابي المرتبط بالمدرسة، بدلا من تداول التعبير المعتاد «الفشل أو التراجع المدرسي»، الذي يمنح دلالة سلبية للمدرسة. في الحقيقة، إذا كان التعليم حقا أساسيا للطفل (اتفاقية حقوق الطفل للأمم المتحدة، التي صادق عليها المغرب عام 1993)، فإن المدرسة الحكومية - المدرسة العمومية، التي صادقت على الاتفاقية السالفة الذكر، تتحمل المسؤولية الرئيسية بشأن ضمان الآليات الملائمة لتحقيق المثابرة والنجاح المدرسي.

في الواقع، إذا ما قمنا بإلقاء لمحة تاريخية موجزة و برصد الحالة الآنية ارتباطا بما يمكن تحقيقه من مسؤولية المدرسة المرتبطة بضمان المثابرة والنجاح لجميع الأطفال، يمكن أن نشير إلى أن اهتمام المغرب بهذا الموضوع يعود إلى عقود مضت. و على سبيل المثال، أذكر بأنه بنظرا لانتمائي إلى الأساتذة الباحثين أعضاء وحدة البحث، فقد قمت بمبادرة تفعيل و دعم تربية و تعليم «ملطف و مصحح» يتمثل في التربية غير النظامية.

تم وضع هذا النوع من التعليم، المسمى بمدرسة الفرصة الثانية، عقب نتائج الدراسة «تصنيف لحالات الهدر المدرسي و عدم تمدرس الأطفال» التي أجريت سنة 1999 على ضوء الشراكة بين وزارة التربية الوطنية واليونيسيف. و تتلخص أهم أهداف هذه الدراسة فيما يلي: التنبيه إلى هذا «النزيف» المدرسي، نظرا للفشل الدراسي لبعض الأطفال الذين زاروا المدرسة، و إلى كون هؤلاء الأطفال هم يعيشون حالة إقصاء حرجة (أطفال الشوارع، و أطفال يتم استغلالهم كيد عاملة و آخرون يتعرضون للاستغلال الجنسي ...)؛ وهذا يعني بأن هؤلاء الأطفال يتواجدون في حالة الانقطاع عن متابعة دراستهم، الشيء الذي يجعلهم كذلك يعيشون حالة تفكك أسري و يجعلهم عرضة للضياع، حيث أنهم يصبحون معرضين لمشاكل عديدة.

بعد مرور ما يفوق 15 عاما، و بالإضافة إلى العديد من البرامج التي تم تفعيلها منذ ذلك الوقت، تبقى المثابرة والنجاح المدرسي بعيدين عن وصفهما بأنهما خصوصية أو ميزة رئيسية للمدارس العمومية. وينبغي توجيه كل استفساراتنا و أبحثنا عن آليات بديلة نحو كيفية جعل المدارس الحكومية أكثر فائدة واستيعابا لاحتياجات الأطفال، بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي عن الظروف التي يتربون فيها، و ذلك من أجل ضمان ما يستحقونه ، أي المثابرة والنجاح المدرسي.

حليمة القاسيمي

السيرة الذاتية:

حليمة القاسيمي متخصصة حاليا في مجال التعليم لدى المنظمة الدولية للهجرة (IOM مشروع فرصتي). و في إطار مشروع تمكين1 المهاجرين، الذي تسهر عليه المنظمة غير الحكومية Terres des Hommes"»، نشرت حليمة تقرير «الأطفال المهاجرون والمدرسة المغربية[5]» في أبريل 2014. وهذا التقرير هو نداء لتحسين عملية دمج الأطفال المهاجرين في المنظومة التربوية المغربية. و نظرا لتكوينها القانوني، تتميز حليمة القاسيمي بمسار مهني اجتماعي بشراكة دولية في مجال الولوج إلى التعليم والتكوين المهني.

ملخص المداخلة:

الحق في التعليم هو حق أساسي منصوص عليه في العديد من الاتفاقيات الدولية، والتي تحدد مجموعة من المبادئ الأساسية مثل التزام الدولة، المجانية وتكافؤ الفرص. و قد التزم المغرب بصفته دولة مصادقة على غالبية تلك الاتفاقيات بضمان هذا الحق و بملائمة المقتضيات القانونية الوطنية لخدمته.

ومع ذلك، توجد معيقات و إكراهات عديدة تحول دون تفعيل حق الولوج إلى التعليم بالنسبة للسكان المهاجرين. لقد عرف المغرب في الآونة الأخيرة تطورات عديدة في مجال الهجرة، حيث أصبح بسرعة فائقة بلد عبور منذ التسعينات ، بعدما كان في الستينات ،بلد هجرة، حيث أنه أصبح يستضيف حاليا أكثر من 96 جنسية مختلفة، معظمهم من جنوب الصحراء.

و يظل ولوج السكان المهاجرين إلى الحقوق الأساسية، إلى جانب العدالة والصحة والتعليم، أمرا محدودا. و على وجه الخصوص، يمثل تمدرس الأطفال المهاجرين تحديا حقيقيا للآباء المهاجرين و للمجتمع المدني. وقد استطاعت التجارب المعاشة تسليط الضوء على الصعوبات التي تواجهها هذه الفئة السكانية قصد الولوج إلى اندماج ناجح في المدرسة المغربية. كما أنها تمكنت من تفعيل العديد من الممارسات الجيدة التي تعزز فرص ولوج أطفال المهاجرين إلى التعليم.

منذ سبتمبر 2013، أطلق المغرب سياسة هجرة جديدة و وفر فرص جديدة تتميز بالرغبة في فتح أبواب المنظومة التربوية المغربية للأطفال المهاجرين. و قد تم تفعيل هذه الرغبة من خلال نشر المذكرة الوزارية الصادرة في 9 أكتوبر 2013 من طرف وزارة التربية الوطنية و التكوين المهني. وهي المبادرة التي رافقتها عدة إجراءات تهدف إلى إدماج الأطفال المهاجرين في المدرسة المغربية. وقد بدأ تفعيل الولوج إلى التعليم لفائدة الأطفال المهاجرين لأول مرة من طرف المجتمع المدني، حيث تلت هذه البادرة الرغبة الحكومية . و يقودنا التفكير إلى تقييم فعالية الآليات المؤسساتية المتاحة حاليا لضمان التمتع بالحق في التعليم وتطوير مبادئ مدرسة مغربية شاملة تعمل على إدماج الأطفال المهاجرين في المنظومة التربوية.

[5] http://tamkine-migrants.blogspot.com/2014/09/les-enfants-migrants-et-lecole-marocaine.html

سمية العمراني

السيرة الذاتية:

سمية العمراني عضو في المجلس الوطني لحقوق الإنسان، نائبة رئيس تحالف الجمعيات من أجل دعم حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب، عضو بالمكتب التنفيذي لتحالف جمعيات المصابين بمرض التوحد بالمغرب ، عضو باللجنة الاستشارية للوسيط للديمقراطية و حقوق الإنسان. السيدة العمراني حاصلة على شهادة الدراسات العليا في العلاقات الدولية و العلوم السياسية من كلية العلوم الاقتصادية و القانونية و الاجتماعية بفاس، متزوجة و أم لثلاث بنات واحدة منهن مصابة بمرض التوحد «اضطرابات شاملة للنمو». و نظرا لانشغالاتها المرهقة بسبب العراقل المتعددة التي تعيق و لوج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة للمشاركة الكلية في الحياة الاجتماعية، انخرطت في حركة حماية حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة عامة و الأشخاص المعنيون بشبح التوحد خاصة.مصابين و هكذا شاركت في أعمال سنة المصابين بالتوحد في 2005 و ساهمت في إنشاء مشروع المصابين بالتوحد بالمغرب في 2006 ، كما التحقت بتحالف الجمعيات لدعم حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة سنة 2006 و هي تناضل داخل حركة ماتدوزش بلا بينا سنة 2011 (من أجل إدراج الإعاقة في الدستور الجديد). تساهم السيدة العمراني داخل المجلس الوطني لحقوق الإنسان في بلورة إستراتيجية لتضمين الإعاقة و تقود كذلك الحملة الوطنية للانطوائيين لعام 2014. كما أنها تتتبع مجموعة من الملفات و الأنشطة المتعلقة بالإعاقة في المغرب. و علاوة على ذلك، فإن انشغالها العميق بمسألة ولوج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة و المصابين بالتوحد إلى التعليم الاندماجي جعلها تضع هذا الموضوع في صميم نشاطها و في صلب مختلف تدخلاتها لدى منظمات حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة و اللجن الجهوية لحقوق الإنسان في مختلف مناطق المغرب.

ملخص المداخلة:

إعاقة و تعليم، أي سياسة عمومية؟

لكل شخص، كيفما كانت وضعيته، الحق في التعليم. هذا الحق معترف به من طرف غالبية الآليات الدولية لحقوق الإنسان و من بينها:

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الميثاق الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية، الاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل، اتفاقية إلغاء كل أشكال التمييز العرقي، الاتفاقية الدولية لحماية حقوق كل العمال المهاجرين و أفراد عائلاتهم و الاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص المعاقين،

توضح الملاحظة العامة رقم 13 الصادرة عن لجنة الحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية بأنه على كل سياسة تعليمية تحترم حقوق الإنسان أن تلبي الشروط الأربعة التالية: قابلية الانسجام و التكييف، التأهيل، القبولية و الولوجيات. و كل إقصاء و تمييز في الولوج للتعليم هو بمثابة تعدي على الكرامة الإنسانية.

يتطلب تفعيل الممارسة الحقيقية للحق في التعليم بالنسبة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة تلبية شرطين أساسين:

- اعتماد فهم الإعاقة على أنها تنوع و غنى. مقاربة بيئية لذوي الاحتياجات الخاصة، تضعهم في مستوى تفاعل بين الفاعلين الشخصيين و الفاعلين البيئيين. افتحاص هذه العوامل و تحليلها لتحديد مصادر العرقلة و التقييد و / أو سهولة الولوج.
- الأخذ بعين الاعتبار الإعاقة خلال بلورة و إعداد السياسات العمومية و البرمجة و إجراءات التفعيل.

و يشكل هذين الشرطين أولويات معالجة متساوية اتجاه الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، و ذلك من أجل تمكينهم من العيش بكرامة و استقلالية و المساهمة الشاملة في الحياة الاجتماعية. ينص الفصل 31 على حق كل مواطن في تعليم عصري، سهل المنال و جيد. و بما أن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة مواطنين، فإنهم إذن معنيون بالمقتضيات المنصوص عليها في الفصل 31 من الدستور. و خلال مداخلتي، سوف أحاول معالجة هاته الإشكالية من خلال الأسئلة التالية:

1. ما هي الرؤيا المشتركة التي نتقاسمها بشأن الإعاقة؟ ما هو أثر هذه الرؤيا على اختياراتنا المرتبطة بالمصطلحات المعتمدة و التصرفات التي تنتج عنها؟
2. ما هو الاختيار الذي سوف نعتمده بشأن التنظيم الاجتماعي؟ ما هو المكان الذي سوف نحجزه من خلال التربية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة؟.

يبدو أن التقييمات (على سبيل المثال تقرير CSE 2008، وكذلك تقرير 2014) والمؤشرات المتاحة حول تفعيل البرنامج الاستعجالي (PU) تمثل وضعية مقلقة للغاية: خلال الفترة ما بين 2008 و 2012، كان العدد الإجمالي للمتخلين عن الدراسة يقدر بمليون و نصف)1.5 مليون(، بما في ذلك مليون)1 مليون(في التعليم الإجباري وحده. إضافة إلى ذلك، فإن جودة التعليم تبقى غير كافية بالنسبة للأغلبية الساحقة من الأطفال المتمدرسين على العموم. من بين أسباب عدم تفعيل الحق في التربية للجميع، تلك التي تشير إلى الخلل في الحكامة، وبشكل أكثر تحديدا، إلى نمط التدبير الذي يقصي مشاركة الفاعلين الأساسيين و إلى المسائلة، و هذه الأسباب جديرة بأن تؤخذ بعين الاعتبار.

بشرى الهلالي

السيرة الذاتية:

المهنة و المناصب:

- مهندسة رئيسة خبيرة في مجال الإحصاء و الاقتصاد؛
- مؤسسة و مسئولة سابقة للمرصد الجهوي للسكنى و إعداد التراب و سياسة المدينة لجهة سلا -زمور – زعير في وزارة السكنى؛
- منذ 2012، رئيسة مصلحة المناهج للمرصد الوطني للتنمية البشرية؛
- منذ يناير 2014، مكلفة بقطب الأبحاث و المناهج بالمرصد الوطني للتنمية البشرية.

إنجازات:

- المساهمة في إعداد تتبع و تقييم برامج «مدن بدون صفيح»؛
- المساهمة في إعداد تتبع و تقييم استراتيجيات التدخل في مجال السكن، خاصة السكن الاجتماعي و القضاء على السكن غير اللائق؛
- المساهمة في إعداد و وضع منظومة إعلامية إقليمية؛
- إجراء دراسة ميدانية حول الأسر ONDH؛
- إجراء بحث حول تقييم آثار البرنامج الوطني للتنمية البشرية على السكان المستهدفين؛
- نشر النتائج الأولوية المرتبطة بالدراسة الميدانية حول الأسر ONDH 2012.

ملخص المداخلة:

الحق في التعليم الجيد للجميع: ما هي آليات المساءلة؟

لأول مرة في تاريخ المغرب أجرى المرصد الوطني لحقوق الإنسان (ONDH) دراسة ميدانية حول الأسر من أجل تتبع و تحليل دينامية التنمية البشرية و قياس اللامساواة السسوسيو – اقتصادية في المغرب. و تخص هذه الدراسة الميدانية أبعادا متعددة للتنمية البشرية التي مثلت موضوع الأبحاث الميدانية الوطنية السالفة. غير أن هذه الأخيرة كانت في كل مرة تهتم بنموذج من الأسر المستقلة. تتلخص خاصية هذه الدراسة الميدانية حول الأسر في تتبع نفس النموذج للأسر و لعدد الأسر خلال مرحلة زمنية معينة.

و نظرا لكون الآراء تتفق على أن التعليم معروف كبعد أولي رئيسي للتنمية البشرية، فإنها تشكل أور محور تحليلي للمرحلة الأولى من الدراسة الميدانية حول الأسر ONDH التي تم إجراؤها سنة 2012.

تدور مداخلتي في البداية حول تعليم الساكنة الأمية التي يتراوح عمرها بين العاشرة و ما فوق و تقسيمها حسب مستوى الشهادات التي حصلت عليها، من المستوى الدراسي الذي حققته الساكنة التي يتراوح عمرها ما بين الرابعة و ما فوق. و بعد ذلك، سوف يرتكز التحليل على المؤشرات المرتبطة بتمدرس الأطفال و الهدرس المدرسي على مستوى الساكنة المعنية و الأسر على حد السواء. و في هذا الإطار، سوف يتم الاهتمام الكبير بمساهمة القطاع الخاص. سوف يتم ربط كل المؤشرات بمستوى عيش الأسر.

العربي كاراني

السيرة الذاتية:

مهندس في الإحصاء (1997) حاصل على شهادة الليسانس في اقتصاد المؤسسات (1991)،و خريج المدرسة العليا للأساتذة في مادة الرياضيات (1993) والمركز التربوي الجهوي (1987).
مسؤول عن قسم تقييم المكتسبات بالهيئة الوطنية للتقييم منذ عام 2009. رئيس قسم الموارد البشرية والشؤون الإدارية والمالية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بمراكش (2007-2004)، رئيس مصلحة تتبع إدماج خريجي المدارس (2003-2001) ومسؤول عن التوقعات السكانية والآفاق المدرسية بمديرية الاستراتيجية والدراسات والتخطيط التابعة لقسم التعليم المدرسي (2000-1998). قام بتدريس الإحصاء والتحليل الديموغرافي بمركز توجيه وتخطيط التعليم (2008-2007) ومارس كمدرس للرياضيات والاقتصاد بسلك التعليم الثانوي (-1998 1995).
وساهم فيما ساهم به في صياغة التقارير التحليلية للمجلس الأعلى للتعليم (2008 و 2009 و 2014)، ووضع البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (2009 و 2011)، وإنجاز حساب التربية (2005)، وصياغة الإطار الاستراتيجي للتربية الوطنية (2003) ، ودراسة حول «الإعلام والتربية والسكان» التي نشرت من قبل CERED-FNUAP في 2001)، وصياغة التقرير الوطني حول التعليم للجميع».

ملخص المداخلة:

حصيلة و آفاق الآليات العمومية المغربية للولوج إلى التربية و التعليم: حالة السياسات العمومية للدعم الاجتماعي

التعليم حق أساسي لجميع الأطفال في سن التمدرس. ومع ذلك، يواجه مخططي التعليم استحالة تلبية الطلب الاجتماعي المرتبط بتوفير التعليم في جميع المناطق والأماكن التي تطالب بذلك. لذلك، و على هذا الأساس، قمنا بوضع تدابير و إجراءات المتابعة تماشيا مع طلب الدعم الاجتماعي للتلاميذ الذين يعيشون بعيدا عن المؤسسات المدرسية و / أو الذين يعجزون عن تغطية التكاليف المرتبطة بتمدرسهم. في هذه الدراسة، يتعلق الأمر بتقديم آلية آنية للنهوض بالدعم الاجتماعي في بلادنا لفائدة السكان المستهدفين، والقيام بإجراءات المنح و تغطية تكاليف الخدمات المقدمة و مناقشة الإكراهات التي تحول دون التدبير المادي و المالي وآفاق تنمية هذه المراود. يكتسي تقييم فعالية وكفاءة الاستهداف وتأثير سياسة الدعم لاجتماعي للتلاميذ أهمية كبرى. لا تسمح البيانات المتوفرة بالقيام بمثل هذه التقييمات بجدية. ولكننا مع ذلك سوف نقوم بتحليل بعض جوانب هذه السياسة في حدود البيانات المتوفرة.

محمد الصغير جنجار

السيرة الذاتية:

ولد محمد الصغير جنجار عام 1956. دكتور في الأنثروبولوجيا (جامعة السوربون) وهو مدير مجلة بروليوغ وبين 2009 و 2014 قام بتسيير تحرير مجلة المدرسة المغربية وهي مجلة التفكير والنقاش متخصصة في قضايا التعليم والتكوين، نشرت من قبل المجلس الأعلى للتعليم. وشارك إلى جانب علي بن مخلوف في إدارة مجموعة «المناظرات الفلسفية» التي تم نشرها بدور النشر لوفينيك (الدار البيضاء). وأسس عام 2007 مجموعة «الدين والمجتمع» بدور نشر بروليوغ. باحث ومترجم، همت أعمال محمد-الصغير جنجار العديد من المجالات الدراسية كمتغيرات المجتمع المغربي المعاصر، والدين والثقافة في العالم العربي الإسلامي ،والفضاء العام وديناميكية المجتمع المدني في دول المغرب العربي أو وضع البحث والنشر في المغرب. نشر العديد من الدراسات خصصت بعضها على وجه الخصوص لجوانب النظام التربوي في المغرب

- المدرسة والمجتمع: تحليل علاقاتها في ضوء نتائج المقارنات الدولية في مجلة المدرسة المغربية، العدد 6، 2013.
- «الترجمة»: «من أجل عصر جديد في التدوين» في الصحوة الديمقراطية، تحت إشراف علي بن مخلوف، الدار البيضاء، DK النشر ، 2014، ص. 209-229.

ملخص المداخلة:

من أجل منظومة تربوية عادلة:
هل يمكن للمدرسة المغربية الاستغناء عن الانقطاع مع الماضي؟

في المغرب، كانت الرغبة في التعليم، الذي كانت تستفيد منه أقلية من قاطني المدن خلال فترة الحماية، قد أصبحت، بعد الاستقلال، حق كل مواطن و واجب الدولة. وهكذا تم فرض المبدأ المعروف ب «تعميم» التعليم باعتباره أحد الأسس الأربعة لعقيدة التعليم الوطني[4]. كنا على العموم نسمع عن الحق القانوني في ولوج كل طفل و بنت إلى التعليم العمومي، حيث كانت الرغبة في إيجاد بديل للمدرسة الاستعمارية النخبوية تركز على إنتاج المجتمع لمنظومة متميزة وتوحيد جهاز تعليمي وطني للعموم ككتلة وطنية توحد بين تكافؤ الفرص والولوج الشامل إلى المعرفة والإعداد للنجاح المهني و النهوض بالمجتمع. في مطلع القرن الحادي والعشرين، نشأ الاتفاق الفعال على الميثاق الوطني للتربية والتكوين بعد ما يقرب من نصف قرن، ليس فقط عن عدم تحقيق مبدأ المساواة في الحق في التعليم (التعميم)، ولكن أيضا عن كون عملية تعميم المنظومة التربوية الوطني الجديدة استمرت في إعادة إنتاج بنيات و نظم موروثة من فترة الحماية، الشيء الذي يمنح مشهدا تعليميا ر العولمة و انفتاح «السوق» التربوي. منذ تفعيل ميثاق التعليم، بما في ذلك إعلان الفترة --2000 010 العقد الوطني للتعليم والتكوين، فضلا عن تفعيل البرنامج الاستعجالي 2009 - 2012)، حققت المنظومة التربوية الوطنية تقدما كبيرا لا سيما من حيث الولوج إلى التعليم الأساسي ومكافحة أوجه التفاوت بين الجنسين في المدارس في التعليم الابتدائي والثانوي. ولكن، على الرغم من الإصلاحات المختلفة والمتعاقبة، يبدو المغرب بعيدا عن تقديم منظومة تربوية جيدة، عادلة و منصفة لأطفاله. يتعلق الأمر في هذه المداخلة بتحليل العوامل التاريخية والسياسية و السوسيو - ثقافية التي بإمكانها أن توضح التأخر التعليمي المتراكم خلال منتصف القرن الثاني و العشرين؛ فآثاره في الوقت الحاضر تتمثل في جمع بعض العناصر الفكرية من أجل نموذج تعليمي أكثر عدلاً وفعالية، يأخذ بعين الاعتبار التحولات الجذرية التي عاشها المجتمع المغربي و البيئة العالمية والتحديات التي يمكن أن تواجهها.

[4] خلال مؤتمر المعمورة (أبريل 1964)، الذي شارك فيه فاعلون السياسيون و نقابيون واجتماعيون و مثقفون، وضعوا بحماس الأسس الأربعة لهذه العقيدة التربوية الوطنية: الوحدة، التعريب، المغربة و التعميم

فرونسوا دوبي

السيرة الذاتية:

قضى فرانسوا دوبيط حياته المهنية كلها في جامعة بوردورو حيث كان على رأس شعبة علم الاجتماع والمختبر الذي كان قد أنشأه. وكان دائما عضوا فيCNRS, EHESS)، CADISباريس) حتى عام 2011، إنشاء مركز اميل دوركهايم (CNRS) في بوردورو. منذ أول مقالة له نشرت عام 1973 في المجلة الفرنسية للسوسيولوجيا، تمحور عمله حول عدة مواضيع مثل سوسيولوجيا التربية التي نشر بشأنها عدة كتب منذ ألف وتسعمائة وتسعين حتى اليوم. أحرز فرانسوا دوبي على عدة جوائز مثل جائزة أكاديمية العلوم الأخلاقية والسياسية ل Injustice في عام 2007.

ملخص المداخلة:

إن استنكار الفوارق والظلم المدرسي له من التفاهة ما يعفينا في كثير من الأحيان من معرفة حقيقة ما نتحدث عنه. لا يكفي قياس الفوارق والحكم عليها، إذ طالما تقوم كل مدرسة بتوزيع التلاميذ حسب هرم مدرسي، يجدر بنا أن نعرف إن كان هذا التوزيع صحيحا. وهذه عادة هي الطريقة التي يعالج بها علم الاجتماع مشكلة الفوارق المدرسية متسائلا إلى أي حد تولد الفوارق المدرسية الفوارق الاجتماعية وما هي العوائق التي تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص وحركية اجتماعية كاملة من خلال المدرسة.

سوف نحاول تحديد بعض مفاهيم العدالة المدرسية: المساواة في الولوج، وتكافؤ الفرص، والمساواة في النتائج

ما كانت هذه الأرقام الثلاثة من العدالة ستكون سوى لعبة ذهنية لو لم تثر النقاش والصراع لأسباب نظرية وفلسفية، ولكن أيضا لأسباب اجتماعية عميقة جدا لأننا يمكن أن ندرك أن كل تصور للعدالة المدرسية يشجع فئة اجتماعية معينة وفئة تلاميذ معينة.

إن نماذج العدالة التي ذكرتها للتو هي داخلة في الأنظمة المدرسية، ولكن هذا المنطق لا يكفي لتحديد العدالة المدرسية لأن كل شيء يمر بها كما لو أن الفوارق التي تنتجها المدرسة هي عادلة بالضرورة، فإن الآثار الاجتماعية في قاعدة المدرسة ستكون هي الأخرى عادلة لا محالة. إلا أن هذا غير ذلك. ومن المهم أيضا أن نسأل ما هي أهمية الشهادات. إن الآثار الاجتماعية المترتبة على الفوارق التعليمية ليست بالضرورة عادلة ويمكن أن تزيد من آثار الفوارق التعليمية.

.

سعيد حنشان: المنسق العلمي للمناظرة

السيرة الذاتية:

حاليا، أستاذ الاقتصاد في جامعة EGE-UM6P ومدير المختبر الدولي شريك CNRS (LIA) – فرنسا: (عدم المساواة، التنمية و التوازنات السياسية IDE). المدير العام السابق للهيئة الوطنية للتقويم، المجلس الأعلى للتعليم ، المغرب. وكان المدير المركزي للأبحاث العلمية في البنك المركزي المغربي (بنك المغرب). شغل منصب باحث في المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS) في فرنسا (2001-2009)، عين ب -LEST UMR، إيكس أون بروفانس. كان خبيرا في مجال البحث العلمي في مركز الدراسات و البحث في المؤهلات في فرنسا (1993-2001) و في نفس الوقت كان مسؤولا عن مصلحة التربية والتعليم والتشغيل والنمو، وعضوا في اللجنة التنفيذية لمعهد الاقتصاد العمومي (IDEP) في مدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية (1999-2005).

مواضيع أبحاثه العلمية:

قضايا التنمية وتقييم السياسات العمومية من حيث الفعالية و / أو المناصفة وأبعادها الماكرو – و الميكرو اقتصادية تطبع معظم أبحاث سعيد حنشان. لديه حوالي ستين دراسات على شكل مقالات تم نشرها في مجلات دولية و مساهمات في مؤلفات.

المتدخلات / المتدخلون

16h30-14h00 **الجلسة العامة الثانية**

رئيس الجلسة: **نور الدين مؤدب**
المقرر: **إدريس اليعقوبي**

- «الحق في التعليم والتكوين في جميع مراحل الحياة: نحو نموذج مغربي انطلاقا من الدستور الجديد»، **اريك فيرديي**.

فتح المناقشة

17h00-16h30 **فترة إستراحة**

17h00-18h00 **الجلسة الختامية**

- عرض المحاور الرئيسية لتقارير الجلسات العامة والورشات: **سعيد حنشان**، المنسق العلمي للمناظرة
- تشكيل وتعيين فريق عمل لمتابعة نتائج وتوصيات المناظرة
- كلمة السيدة **إلهام لكريش**، رئيسة لجنة دعم تمدرس الفتيات القرويات
- كلمة السيد **إدريس اليزمي**، رئيس مجلس حقوق الإنسان

الورشة المتوازية ب : ماهي الهياكل العمومية لتفادي الهدر المدرسي وعموميته

تسيير وتقديم الورشة : **بيير إيف برنار**
المقررة: **مريم خروز**

- «ضخامة الهدر المدرسي وأماكنه ومصادره في المغرب»، **مليكة غفران**.
- «هل للمغرب سياسة مهيكلة للحد من الهدر المدرسي ومكافحته ؟»، **محمد أوجور**.
- «تطوير التعليم الخاص في المغرب، انعدام المساواة و الحق في التعليم»، **سيلفان أوبري**.
- «الحق في التعليم الجيد للجميع: ما هي آليات المساءلة؟»، **عز الدين أقصبي**.

فتح المنافشة

الأحد 7 دجنبر

13h00-09h30 **ورشات عمل متوازية**

الورشة المتوازية ت : مشاكل هيكلية للتمدرس في المناطق القروية

تسيير وتقديم الورشة: «تحليل الوضع وتحديد مناطق العجز»،**إلهام لكريش**.
المقرر : **هشام حنشان**

- «تحليل الوضع حول الإستبعاد من المدرسة بالمغرب»، **حسن السميلي**.
- «الإكراهات المرتبطة بعدم تمدرس الفتيات بالمناطق القروية وعدم الاحتفاظ بهن في المدرسة»، **عزيز شاكر**.
- «إعادة فحص الآليات الدولية لتشجيع التمدرس في الوسط القروي»، **خالد شنغيتي**.
- «ماذا يفعل المجتمع المدني من أجل تشجيع التمدرس؟»، **محمد بوكروم**.

فتح المناقشة

الورشة المتوازية ث : التنوع اللغوي والحق في تعليم جيد

تسيير وتقديم الورشة :**إدريس خروز**
المقرر : **مصطفى جلوق**

- «لغات التدريس وجودة التعليم، الدروس المستفادة من التجارب الدولية»، **ميلود الهاشمي**.
- «مقترحات لتكييف البرامج التعليمية وفق الفضاءات اللغوية في المغرب»،**عبد الرحمن رامي**.

فتح المناقشة

14h00-13h00 **استراحة الغذاء**

البرنامج

السبت 6 دجنبر2014

8h30 **إستقبال المشاركين و المشاركات**

10h00-9h00 **الجلسة الافتتاحية**

- مداخلة وزارة التربية الوطنية و التكوين المهني.
- مداخلة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- مداخلة المجلس الوطني لحقوق الإنسان.
- مداخلة لجنة دعم تمدرس الفتيات القرويات.

كلمة الشركاء: سفارة فرنسا في المغرب، مؤسسة هاينغيش بويل.

فترة إستراحة

13h30-10h30 **الجلسة العامة الأولى**

رئيسة الجلسة : **ربيعة الناصري**
المقررة: **نعيمة الصنهاجي**

- عرض إشكالية المناظرة «رهان الحقوق الجديدة في التعليم بالمغرب»، **سعيد حنشان**، المنسق العلمي للمناظرة.
- «الحق والديمقراطية والتحول الديمقراطي: ما هو النظام التربوي العادل؟»، **فرنسوا دوبي**.
- «من أجل منظومة تربوية عادلة: هل يمكن للمدرسة المغربية الاستغناء عن الانقطاع مع الماضي؟» ، **محمد صغير جنجار**.

فتح المناقشة

14h30-13h30 **استراحة الغذاء**

17h30-14h30 **ورشات عمل متوازية**

الورشة المتوازية أ : الرهانات والآليات المشجعة على ولوج التعليم

تسيير وتقديم الورشة : **إيريك ڤردي**
المقرر: **مهدي عليوة**

- «حصيلة وآفاق الهياكل العمومية المغربية لولوج التعليم: حالة السياسات العمومية للدعم الاجتماعي»، **العربي كراني**.
- «معيقات تمدرس الأطفال و مستوى معيشة الأسر من خلال معطيات الدراسة الميدانية حول الأسر للمرصد الوطني لحقوق الإنسان(ONDH)» ، **بشرى الهلالي**.
- «آليات لإدماج منسجم لذوي الاحتياجات الخاصة في نظام تربوي جيد»، **سمية العمراني**.
- «كيف يجب بناء حق في تعليم أطفال الهجرة بالمغرب؟»، **حليمة قاسيمي**.

فتح المناقشة

البرنامج

إن ذكرى هذه الصدمة «المؤسسية»، إضافة إلى المطالب القوية والمشروعة للمواطنين للاعتراف بلغتهم الأم كلغة للتدريس، لا يجب أن تقودنا إلى حجب النقاش أو تجنبه.

يكفي أن لا ننسى في هذه الورشة أن الهدف النبيل هو أن كل تلميذ مغربي يستطيع ولوج المدرسة والحصول على تعليم جيد مع تعديل لغوي لا يهدد حظوظه في الإدماج في مجتمع المعرفة، بعد مرور سنوات.

وباختصار، فإن جزءا من الورشة سيضع جردا للتنوع اللغوي في المغرب وسيستعرض كيفية تعديل البرامج المدرسية بحيث يمكن ضمان التوازن المناسب بين اللغة الأم واللغات الأخرى. وعلى السياسات التعليمية والخطط «المنهجية»، وطرق التدريس التي أثبتت نجاعتها في العديد من البلدان والتي سيتم مناقشتها في هذه الورشة أن تعمل على إعادة النظر في المفاهيم القائمة من حيث اللغة الأولى واللغة الثانية واللغة الثالثة (الخ) وتطوير كفاءة متعددة اللغات لتمكين الأفراد من اكتساب اللغة التي يحتاجونها أو التي تهمهم في وقت ما، أيا كانت.

المحاضرة الرابعة و الأخيرة: «حق ولوج التعليم والتكوين في جميع مراحل الحياة: نحو نموذج مغربي مستوحاة من الدستور الجديد»

المحاضرة الأخيرة ستعمل على تحديد الخطوط العريضة التي قد توحي بسياسة عامة للموارد البشرية قائمة على التراكم المستمر للمعرفة، أي على نموذج تكوين طوال الحياة يشير إليه الدستور الجديد صراحة.

في الواقع، انطلاقا من الدستور الجديد، ولا سيما المادة 31 منه، وفي سياق وضع الإستراتيجية الجديدة للتكوين المهني من قبل المصلحة الوزارية للتكوين المهني، وانطلاقا من دعوات جميع المواطنين الذين يطمحون أكثر فأكثر لحق ولوج مستمر للمعرفة، لن تلقي هذه المناظرة بظلالها على النقاش حول هذا النموذج المغربي للتكوين الذي هو في طور البناء.

وهذا المؤتمر إذ هو مستوحاة من تجارب البلدان، ولا سيما من أوروبا وبعض الدول الصاعدة، سوف يتناول الطرية التي استطاع كل واحد منهم بناء النموذج الوطني الخاص به، بعد التوافق المجتمعي الوارد في تاريخه الخاص من حيث التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. هذا يثير مسألة ما إذا لن يكون التكوين طوال الحياة الجوهر الحقيقي لهذا المثل الجديد الذي تشكله المساواة في ولوج التعليم في جميع الأعمار وفي أي إقليم. سيستند هذا المؤتمر على سلسلة من المقارنات الدولية قبل التركيز على حالة المغرب ومحاولة رسم آفاق بالنسبة للعمل العام. يتعلق الأمر هنا بتسليط الضوء على فرصه وإمكاناته سواء كانت بشرية أو مؤسسية، لانخراطه في مسلسل إبداعي وهو الحق في التعليم والتكوين طوال الحياة. وسيعرض المؤتمر مجددا كيف انتقل من منظور نيوليبرالي إلى منظور ديمقراطي اجتماعي أقرب من روح الدستور المغربي الجديد. وينبغي أن تكون مواجهة الحالات البريطانية، ولا سيما من خلال وضع المؤهلات المهنية الوطنية ، بدعم من القانون الفرنسي لعام 1971 حول التعليم المستمر والألماني الذي يتميز بنظامه المزدوج ، ينبغي أن تكون منيرة لمن يريد التأثر بالموضوع. كما يجب أخذ تجارب الدول الصاعدة مثل البرازيل والشيلي والأرجنتين في الحسبان طالما أنها يمكن أن تنير شروط الصعود في المغرب عبر توزيع واسع لفرص الحصول على التكوين في مختلف الأعمار.

هكذا بالإضافة للعديد من الأسئلة الموجهة في هذه المناظرة سيضاف سؤال يتعلق بما إذا كان التكوين مدى الحياة ليس هو السبيل الأكثر مصداقية لتأسيس حق ولوج التعليم والاستبقاء الذي يود المجلس الوطني لحقوق الإنسان و لجنة دعم تمدرس الفتيات القرويات تعزيزه.

لمتابعة مذكرة بشأن التعليم والتكوين في جميع مراحل الحياة التي وضعها الاتحاد الأوروبي في عام 2000 - «مفهوم التعليم والتكوين طوال الحياة ليس له منظور تقييدي. يتعلق الأمر بالمبدأ الذي يحكم المشاركة في التعليم والتكوين، وبغض النظر عن إطار التعلم. والتعليم والتكوين عبر مختلف مراحل الحياة لا يهدف فقط إلى المساهمة في الحفاظ على القدرة التنافسية الاقتصادية وقدرة الإدماج المهني، ولكنه أيضا يمثل أفضل وسيلة لمكافحة الإقصاء الاجتماعي - و بعبارة أخرى، فإن التعليم والتعلم يجب أن يركزا اهتمامهما على الفرد واحتياجات الفرد «- لذا سيكون من المراهن عليه أن الجواب سكون إيجابي.

بمستوى تحصيلهم الضعيف والشروط التي قد تصمهم وتستبعدهم بشكل تدريجي عن تعليم عادي ينسجم مع تطلعاتهم وخصائصهم. باختصار، يوجد جزء من هذه الفئة العمرية خارج النظام التعليمي دون أي مؤهلات، وخصوصا من دون أي تحضير أو حرفة مهنية لدخول سوق الشغل أو الاستفادة من تكوين مهني عالي المستوى يفتح لها أفقا محترما نحو النهوض الاجتماعي والمهني.

وتشير التجارب الدولية إلى أن البلدان التي تمكنت من إصلاح نظام تعليمها وتكوينها ركزت معظم جهودها على الساكنة التي يتراوح عمرها بين 12 و 15 سنة لتقدم منذ الإعدادي أنظمة توجيه ووقاية من التسرب المدرسي. وسيتم استعراض هذه الترتيبات في هذه الورشة للاستلهام في ضمان حق «دائم» لولوج التعليم بالمغرب

كل التجارب العالمية التي سيتم عرضها تشير إلى أنه يكفي أحيانا توفير المعلومات والتوجيه وتعزيز القدرات على التعلم للقضاء بشكل كبير على مصادر الهذر والحفاظ على التلاميذ حتى مستوى مقبول.

علاوة على ذلك، يتعين التأكيد مع ذلك على أن الحق في تعليم إلزامي لا يمكن تخفيضه إلى عتبة إحصائية. وهذا المعيار هو فعلا أكثر أهمية عندما ينظر المرء إلى أن «نقطة إتمام الدراسة هو مستوى تكوين يعتبر التوقف عن الدراسة قبله

«غير طبيعي». يجب أيضا الاعتراف بأن هذه المعايير قد تتغير حسب المراحل والمساحات المجتمعية واعتمادا على المعنى الذي يعطيه الحق والعقد الاجتماعي الذي يحكم مجتمعا معينا.

وقد أخذت هذه المعايير معاني مختلفة على مر الزمن، وكانت محط مناقشات مكثفة بين الباحثين في العلوم الاجتماعية والسياسية حول قضايا التعليم. كما أشار بحق بيير إيف بيرنار، يمكن للمرء أن يميز بين معيار التعليم الإلزامي ومعيار الدبلوم.

لا مناص من أن تناقش أشغال هذه الورشة المعيار الذي من شأنه تطوير الحق في التعليم نحو دمقرطة نوعية للتعليم.

إن تضمين الحق في التعليم الذي تربطه الدولة عبر دستورها الجديد بحق المواطنة، يظهر أيضا في السياق الحاسم لمشروع قانون الجهوية المتقدمة. ويستحق هذا الحق إجراء تحليل معمق اعتمادا على الخبرات والأعمال الدولية في تقييم هذه القضايا.

كما هو الحال بالنسبة لورشة العمل الأولى، سيتم وضع خرائط دقيقة للهذر المدرسي لاستهداف السياسات العامة بطريقة أفضل. كما أن المجتمع المدني والمنتخبين سيكشفون طريقة تعاملهم في الحاضر والمستقبل لإعطاء مزيد من التماسك للسياسات العامة للوقاية ومكافحة الانفصال عن المدرسة الذي ينوي المجلس الوطني لحقوق الإنسان اقتراحه بناء على أشغال هذه الورشة.

الورشة المتوازية الثالثة: «مشاكل هيكلية للتمدرس في المناطق القروية: نحو إجراءات ممركزة ومحددة»

ستعمل الورشة الثالثة «مشاكل هيكلية للتمدرس في المناطق القروية: نحو إجراءات ممركزة ومحددة» على تمديد أشغال الورشتين الأولى والثانية ولكن في مساحة محصورة تتكون من المناطق القروية. أكدنا أن أوجه القصور في مجال ولوج التعليم ترتبط بقوة بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية لقرانا. إن حالات عدم ولوج التعليم وترك المدرسة «مبنين على الخرائط». وستحدد الإجراءات التي من المفترض أن تقلل منها بطريقة أفضل مع التأكيد على التوازنات التي يجب وضعها بين تقييس وتفريق أدوات العمل العامة المحددة. وسيكون استعراض التجارب الدولية في هذا المجال مفيدا جدا لتنوير أفضل. إن إشراك المجتمع المدني في هذه الورشة سيساعد على عرض أفضل للآليات الموجودة، ولجودتها، وفرص إعادة جدولتها قصد تملك أفضل من قبل المواطنين والجهات الفاعلة المحلية. على أن الهدف من ذلك هو تسجيل أكبر للحق في التعليم في الممارسات التربوية بالمناطق القروية.

الورشة المتوازية الرابعة:«التنوع اللغوي والحق في تعليم جيد»

هذه المناظرة لا يمكن أن تتجاهل مسألة اللغات خاصة لغات التدريس بالمغرب. وبالتالي فإن الورشة الرابعة والأخيرة «التنوع اللغوي والحق في تعليم جيد»، تضع الحق في التنوع اللغوي في صلب حق ولوج التعليم وحق أساسي مرتبط بجودته. ويمكن أن يكون المرور غير المهيكل من عالم لغوي (الأسرة) إلى آخر (المدرسة) بالنسبة للأطفال في سن مبكر عاملا ليس فقط غير مشجع على التمدرس، بل مصدرا للتحصيل المنخفض. بطبيعة الحال يعد التنوع اللغوي مشكلة يصعب تحليلها. فهو يتطلب تفكيرا عميقا «بعيدا عن الحماسة» عندما تريد مناقشته داخل المدرسة، في سياق تكون فيه عواقب اختيار لغة التدريس غير متحكم فيها، وحيث تكون بيئة المعارف المعولمة والمعقدة تحت هيمنة لغة البلدان المتقدمة جدا.

فكيف يمكن إذن تعزيز تنوع لغات التدريس في بلد مثل المغرب دون وضع القيود على جودة التحصيل الذي يعد ضمن الأضعف في العالم؟ ماذا يمكن فعله كي لا يكون نقل هذا التنوع اللغوي نحو المدارس وصمة عار إضافية بالنسبة لأشخاص يفتقرون بالفعل للرأسمال البشري و»للقدرات» بشكل عام؟ ما العمل كي يكون هذا التنوع ذاته عامل تماسك وطني وليس عاملا للمطالب الراديكالية للهويات؟

فعلا تشير العديد من الدراسات أن ممارسة الديمقراطية والتكامل الاجتماعي تعتمد على السياسات اللغوية التربوية. بل إن القدرة وفرص استخدام ثروتها اللغوية ضرورية للمشاركة في المسلسل الديمقراطي والاجتماعي ومن ذلك في سياسات الإدماج الاجتماعي. وقد تكون التعددية اللغوية في مجال التعليم مصدرا رئيسيا لتحسين جودة التحصيل، وبالتالي سببا في استبقاء أطول للتلاميذ في المدرسة. العديد هم المربين الاجتماعيين الذين يدعمون الفكرة التي مفادها أن لغته الأم هي أفضل وسيلة لنقل المعرفة للطفل، لأنها تتيح له تحقيق هويته بسهولة أكبر مع أقرانه أو مع أفراد مجتمعه. كما أن تعبئة اللغة الأم كلغة للتدريس، قد تضمن للتلميذ تعلما أسرع من لغة غير مألوفة له. لكن ماذا يمكن فعله حتى لا يقع المرء في مغبة تعميق الفوارق الاجتماعية التي تعد بالفعل قوية في المغرب، من خلال لغة التدريس التي ما فتئ علماء الاجتماع يؤكدون عليها؟

أيا كان الأمر، وبالنسبة لحالة المغرب، فإن ذكريات سيئة ما زالت علقة بأذهان المختصين عن تقييمات آثار التعريب الوحشي للتعليم في منتصف الثمانينات على جودة التحصيل عند التلاميذ المغاربة. كان أنغريست أول من أثار المشكلة بدقة في مقال شهير من مجلة الموارد البشرية (الولايات المتحدة الأمريكية).

وقد أتبعت العديد من التقييمات[3] الأخرى (عبر PILRS، TIMSS، الخ) لإسناد ضمني أو جلي، انخفاض جودة التعليم في بلدنا إلى التمرير السيئ للغاية لازدواجية اللغة نحو «التعريب دون أن يهيأ المربون أو المدرسون، ناهيك عن التلاميذ بطريقة صحيحة.

[3] «محددات الأداء المدرسي للتلاميذ المغاربة» (بن نبيكة أمينة، حنشان سعيد، إدير نسرين ومصطفى طارق) بمجلة المشرق المغرب في عام 2012، IRD، فرنسا.

الورشة المتوازية الأولى: «تحديات وآليات توفير فرص ولوج التعليم»

تحت شعار «تحديات وآليات توفير فرص ولوج التعليم،» يكون الغرض من الورشة الموازية الأولى تلخيص مختلف الإجراءات التي تعزز حق ولوج التعليم وذلك من خلال استعراض سلسلة من التجارب الدولية الناجحة في بلدان من حجم مستوى النمو في المغرب. وسيتم عرض الأعمال التي تؤثر بشكل مباشر على أفضليات أرباب الأسر، من خلال التحويلات النقدية المشروطة للحد من تشغيل الأطفال وتشجيع آبائهم على تسجيلهم في المدارس. كما سيتم عرض الحملات الوطنية لتوعية المواطنين وتحسيسهم بفضائل التعليم والمعرفة أو استهداف أفضل للأسر الفقيرة من خلال شبكات اجتماعية، قد تخفف من قيودها الاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي تضع تعليم أبنائها من بين أولوياتها ... وستتم إعادة النظر في هذا النوع من السياسات بطريقة دقيقة لتحديد عوامل النجاح والفشل تحديدا دقيقا قبل النظر في إمكانية تطبيقها في المغرب. ولكن فضلا عن هذه الإجراءات حول طلب تعليم الأسر، والتي قد تكون جزئيا قابلة للنقاش، سواء من وجهة نظر أخلاقية وعقائدية أو من وجهة نظر طريقتها في «التشغيل»، ستنكب هذه الورشة على مناقشة السياسات التي تؤثر على التعامل مع المعروض من التعليم. لذا فإن أشغال الورشة ستستعرض جميع الاستراتيجيات القائمة على تمديد العرض المدرسي في المناطق النائية والفقيرة والرافعات المصاحبة لها. ويمكن لهذه الأخيرة الاعتماد مباشرة على صناع القرار في مجال التعليم وعلى تطوير الجداول المدرسية وفقا للظروف المناخية والمناطق الجغرافية خاصة، وتمديد المدارس الداخلية و/ أو تجميع مناطق تعليمية متكاملة للقضاء تدريجيا على المدارس النموذجية التي لم تعد تحفز المعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم. لكن إجراءات أخرى قد تتطلب تدخل مصالح وزارية أخرى من شأنها تسهيل ولوج المواطنين المدرسة بما في ذلك المدارس الثانوية والإعدادية وذلك من خلال خطط مديرية للطرق وإدارة الأراضي. وينبغي أن تستند إجراءات أخرى أيضا وعلى وجه الخصوص على كيفية فرض احترام ولوج الأطفال المدرسة (منذ رياض الأطفال حتى سن أو مستوى ترى المناظرة فيهما الحد الأدنى بناء على أشغال الورشة الثانية) احتراما تاما من قبل الأسر والمؤسسات التعليمية والمنتخبين المحليين وموظفي السلطات المحلية.

وبطبيعة الحال، سوف يتم تقييم جودة هذه الإجراءات من حيث مساهماتها في تحسين حق ولوج التعليم و جودة هذا الأخير.

ستقدم هذه الورشة الأولى أيضا خرائط تفصيلية للبلد برمته من حيث الإقصاء المدرسي مع حصر الإجراءات العامة المغربية القائمة في مجال ولوج التعليم. كما ستعالج الورشة بالتفصيل حالة ذوي الاحتياجات الخاصة في ولوج التعليم.

من خلال مشاركته في ورشة العمل، سيستعرض المجتمع المدني الترتيبات التي من شأنها تسهيل ولوج التعليم وسيؤكد على الصعوبات التي واجهته وإمكانيات وضع إجراءات عامة و / أو خاصة بديلة.

وستساعد مختلف العروض ومناقشاتها مقرري الورشة على تحديد المشاكل والسبل الكفيلة بترسيخ حق ولوج التعليم على أرض الواقع. وسيتم تصميم ورشات العمل الأخرى وفق نفس النموذج

الورشة المتوازية الثانية: «ما هي الإجرأات العامة لمنع ومكافحة الانفصال المدرسي؟»

وهكذا ستنكب الورشة الثانية «ما هي الإجراءات العامة لمنع ومكافحة الانفصال المدرسي؟» مباشرة على الانفصال المدرسي أو بالأحرى على كيفية الوقاية منه بغية تحسين المثابرة المدرسية تحسينا واضحا. وستشكل أشغال هذه الورشة، وهي تعالج ليس فقط آليات التعليم الجماعي ولكن أيضا سبل دمقرطته، فرصة لإعادة النظر في الطريقة التي استطاعت من خلالها بعض البلدان الانتقال من الحقوق الشكلية من حيث تكافؤ الفرص إلى الحقوق الفعلية، أو بعبارة أخرى، حقوق تكافؤ النتائج. وسيتم استعراض التجربة المغربية لمسائلة مبدأ التعليم الإلزامي إلى 15 عاما والذي لم يعد يساير قصور الرأسمال البشري في البلاد. في الواقع، يصعب تعريف مصطلح «التعليم الشامل» لأنه يثير عدة تساؤلات: هل يتعلق الأمر بتعميم التعليم لكلا الجنسين في المرحلة الابتدائية فقط، أو أيضا على مستوى التعليم الثانوي أو حتى بعده؟ ما هو عدد سنوات الدراسة الذي يشكل الحد الأدنى حتى نتمكن من الحديث عن «التعليم الشامل»؟ ما هي إمكانيات ولوج التعليم المجاني؟ هل هي نسبة من السكان حسب مداخلها؟ يبقى الجواب على هذه الأسئلة يخص كل بلد على حدة.

تعد هذه الأسئلة ذات أهمية بالغة بالنسبة لبلد مثل المغرب. والواقع أن المحاكاة التي قام بها عدد من الباحثين المغاربة حول الفترة العمرية للحياة المدرسية الضرورية حتى يمكن للمغرب تحقيق متوسط سنوات الدراسة في 7 سنوات بالنسبة للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة وما فوق مما يضعه في نفس مستوى بعض الدول الصاعدة مثل تركيا والبرازيل والأرجنتين والشيلي. هي مفيدة جدا. وتشير هذه المحاكاة إلى أن استبقاء التلاميذ في المدرسة أو توقعات الحياة العمرية المدرسية يجب أن تبلغ 14 عاما كي يتأتى للمغرب بعد 20 سنة على الأقل، الالتحاق بنفس المستويات التعليمية لهذه البلدان.

أيا كانت عمومية هذا المؤشر فإنه يشكك في التعليم الإلزامي حتى 15 سنة الذي لم يعد يتوافق مع السياسات العامة المهيكلة للتغيير والتحديث الاجتماعي والاقتصادي للبلد من خلال التعليم. تجدر الإشارة أن النقاش العام في بعض البلدان ذات الرأسمال البشري، مثل فرنسا أو حتى في بلدان القطب الشمالي يجري ابتداء من الآن حول 18 سنة كسن إلزامية التعليم ومقياس جديد في الحق في التعليم.

لنذكر أن تحليلا مفصلا لهيكل المغادرة الدورية يشير إلى أنها تتفاقم خلال الانتقالات بين الأسلاك وفي نهايتها. يدعو الانتقال نحو الإعدادي وكذا التمدرس والتوجيه داخل هذا السلك إلى إنشاء آليات فعالة لتحقيق تكافؤ الفرص عند جميع التلاميذ من حيث استبقائهم في المدارس واختيارهم للمسالك من أجل تعليم في خدمة المواطنين وتحديات اجتماعية واقتصادية. وتشر هذه التحليلات أيضا إلى أن جزءا من الساكنة المدرسة البالغ عمرها بين 15-12 سنة تكون ضحية الهذر والإقصاء المدرسيين.

على غرار عدم ولوج المدرسة (الورشة الأولى)، تعتمد مصادر هذا الهذر على العديد من العوامل، نذكر من بينها التحكيم الذي تلجأ إليه بعض الأسر الواقع معظمها في المناطق القروية، وهذا يتوقف على تكلفة الفرص المتعلقة بمواصلة التعليم مقابل خروج مبكر من المدرسة بهدف ممارسة نشاط مهني محتمل. إلا أن عوامل أخرى لا تقل أهمية إن لم نقل أكثر حتمية تشير إلى أن بعض الشباب في الفئة العمرية 15-12 سنة تغادر المدرسة بسبب عدم وجود مرافق بالقرب من منازلهم، ودخولهم المتأخر إلى التعليم الابتدائي والتكرار وبسبب صعوبات تتعلق عموما

لكن بشكل أعم، فإننا لا نبالغ القول بأن التأخير الملاحظ في المغرب حول مسلسل التنمية، يمكن أن يفسر إلى حد كبير بالتمييز القوي ضد الفتيات في ولوج التعليم. في أي حال، هناك أدبيات مفيدة جدا لإثبات ذلك. ولذلك ليس من الغريب أن نلاحظ أن نسب التمدرس والاستبقاء المدرسي ومتوسط سنوات الدراسة ... هي أدنى في البلدان ذات الدخل المنخفض مثل المغرب. ومع ذلك، تثار تساؤلات عديدة حول العلاقة السببية بين التمييز ضد الفتيات والتنمية. بسبب القيود التي يفرضها عامل النمو على الأسر، ألا يفرض التخلف ولوجا مدرسيا محدودا لدى الفتيات أو، على العكس، هل هو تمدرسهن المنخفض الذي يؤدي إلى عملية تخلف مفتعل؟

ومن البديهي الآن أن ولوج التعليم بالنسبة للفتيات لا يمكن أن يولد سوى عوامل خارجية إيجابية للبلاد. لقد شرح علماء الاجتماع وخبراء الاقتصاد من قبلهم، أن أطفال الأمهات المتعلمات أكثر حظا ليكونوا كذلك، ناهيك عن أنهم عموما يعانون من سوء التغذية بشكل أقل (ويقدر التأثير ب 43٪ أقل مقارنة بأطفال الأمهات غير المتعلمات !) ويتمتعون بصحة أفضل. بالإضافة إلى ذلك، يبدو أن تمدرس الفتيات هو العامل الأهم في انخفاض الخصوبة.

تكفي هذه المبررات البسيطة، مرة أخرى، لإقناع المرء بأهمية التكلفة الاجتماعية والاقتصادية التي يشكلها الفشل في حق ولوج التعليم وبقاء الفتيات في المدارس في أي مجتمع كان.

لكن بصفة عامة، يعكس التمييز ضد الفتيات فيما يخص ولوج التعليم وجود تفاوت أكبر في المجتمع المغربي، مثلما يوجد في أماكن أخرى. وجزء مهم من هذا التمييز، إن لم يكن ضروري، يأتي من الأعراف والعادات التي هي مجرد انعكاس للعلاقات الاجتماعية بين الجنسين، والتي تخدم دائما مصالحة الرجل. على سبيل المثال، فإن توزيع العمل داخل الأسر يؤدي عموما إلى تنبؤ ذاتي بانخفاض مردودية تعليم الفتيات مقارنة بالفتيان، ويقر خطأ في المجتمعات الأبوية بتوجيه الفتيات المبكر إلى الأعمال المنزلية. علاوة على ذلك فإن بعض الأسر المغربية، التي تقع عادة في المناطق القروية الأقل توفرا على البنية التحتية التعليمية، قد تعتقد أن الفتيات ستكون مفيدة و»مؤمنة» أكثر إذا ما شاركت في المهام المنزلية. ويرى الآباء، في الواقع، أن المسافة الفاصلة بين البيت والمدرسة تعتبر تهديدا مباشرا لأمن بناتهم «الجسدي». لقد لوحظ في كثير من البلدان النامية أن موقع المدرسة يؤثر بقوة أكبر على تمدرس الفتيات من عوامل أخرى.

دون الخوض في مزيد من التفاصيل، سوف تكون هذه المناظرة فرصة لاستعراض طريقة نجاح عدد من الأنظمة عبر العالم، في تمدرس مكثف للفتيات وعموما تتويجه بنجاح مرئي نوعيا. ويلاحظ اليوم في المغرب مثل باقي البلدان أن الفتيات يتفوقن أكثر من الفتيان داخل الفصل. يكفي تشجيعهن على الذهاب إلى المدرسة ووضع التدابير الضرورية لإبقائهن فيها أطول فترة ممكنة، بعد الابتدائي وخارج التعليم الإلزامي.

المحاضرة الثالثة: «الإقصاء المدرسي في المغرب: الوضع وتحديد الأكراهات متعددة الأبعاد»

ثم تتم معالجة حالة المغرب الخاصة في إطار محاضرة ثالثة.

تعد حماية الطفل وضمان جميع حقوقه جزء من الأهداف الرئيسية التي سطرها المغرب لبلوغ مستوى تنمية بشرية تمنح إمكانيات حقيقية للصعود. وإن هذه المناظرة إذ تضع رؤية تجعل الطفل، بدلا من التلميذ أو المتعلم في صلب كل اهتمام، فإنها ستعرض مقاربتها ونتائجها وتوصياتها انطلاقا من خمسة أبعاد الإقصاء المدرسي بغية مراجعة إشكالية حق الولوج المدرسي والاحتفاظ بالتلاميذ في المدرسة، وذلك بطريقة أكثر شمولية هذه المرة. ويتعلق البعد الأول بالأطفال في سن ما قبل المدرسة أي بين 4 و 5 سنوات والذين هم خارج الطورين التمهيدي والابتدائي. ويتعلق البعد الثاني بالأطفال في سن التعليم الابتدائي أي بين 6 و 11 عاما والذين هم خارج الطورين الابتدائي والإعدادي. أما البعد الثالث فيهم الأطفال في سن متابعة دروس الإعدادي والذين هم خارج أطوار التعليم الابتدائي والإعدادي والتأهيلي أي بين 12 و14 عاما. وأخيرا، فإن الأبعاد 4 و 5 تشمل الأطفال المسجلين بالتعليم الابتدائي والإعدادي والمعرضين لخطر الهذر المدرسي.

وينقسم الإقصاء نفسه إلى ثلاثة عناصر وهي: عدم التمدرس، والهذر المدرسي وخطر الانفصال عن المدرسة.

من أجل تعريف أفضل لمحتويات السياسات العامة، فإن المناظرة تسعى إلى توضيح كيف أن الحواجز التي تحول دون الالتحاق بالمدرسة والبقاء فيها فضلا عن آثارها تهم بالخصوص الأطوار التعليمية. فيما يتعلق بالمرحلة التمهيدية، على وجه الخصوص، فإن الحواجز الاقتصادية هي الأهم نظرا إلى أن غالبية العرض له طابع خصوصي. كما سيتم التركيز على ساكنة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال المعرضين في وقت مبكر للأنشطة المهنية. ثم، ستعمل المناظرة على توضيح أنه على الرغم من نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي التي تكاد تكون عالمية، فإن الحواجز المتعلقة بالعروض المدرسية لا تزال عائقا رئيسيا في وجه المثابرة. كما أن الحواجز الهيكلية المتعلقة بتأخير الولوج المدرسي والتكرار هي أيضا من العوامل الرئيسية في الهذر المدرسي. إن التأخر في ولوج المدرسة، وهي سمة قروية غالبا ما ترتبط بضعف الالتحاق ما قبل المدرسي لا يساعد على انسجام الأفواج المدمجة في الطور الابتدائي سواء من حيث السن ولا من حيث التحصيل. إن معدلات التكرار العالية تدل على ضعف مستوى التحصيل عند التلاميذ الممدرسين وكذا تدني نوعية البيئات المدرسية. أخيرا، منذ سن الالتحاق بالتعليم الثانوي، فإن الحواجز الاجتماعية والاقتصادية تبدأ في اخذ أكثر أهمية بالنسبة لسن الالتحاق بالمدارس الابتدائية. سيتم تحليل اشتغال الأطفال في المناطق القروية والتمييز الجنسي الذي يجر نحو الأسفل فرص وصول الفتيات إلى الإعدادي تحليلا مفصلا. ويبرز تأثير هذه العوامل المتصلة بالطلب التربوي عرضا مدرسيا إعداديا قرويا لا يزال دون احتياجات التمدرس عند أطفال القرى. وعادة ما يتصل تمييز النوع في القرى بعرض إعدادي ناقص وغير مناسب ترابيا.

وسيقدم هذا التحليل الكلي حصيلة نقدية للتدابير الرئيسية التي ألهمت السياسة العامة المحتملة التي وضعت إلى حد ما الاستراتيجيات الوطنية لمكافحة الإقصاء المدرسي.

وستحدد الخلاصة المقترحة في هذه المناظرة خلال الورشات المتوازية الموالية.

ستفضي هذه المحاضرات إلى مناقشة مستفيضة مع الجمهور الحاضر. و سيكون محتوى المحاضرات الثلاث والمناقشات التي أثارتها موضع تقرير. وسيركز هذا التقرير على الإشكاليات الأساسية التي تم تحديدها، والتفكير في أفضل السبل لإيجاد الإجراءات التي ينبغي أن تؤطر بطريقة ملموسة السياسات العامة وفق مدخل عبر حق ولوج التعليم.

هذا، وحيث ينبغي أن تكون هذه المناظرة أكثر تركيزا على الإجراءات العامة الممكنة، فإنها تقترح جلسات متوازية تشمل الفاعلين السياسيين والمجتمع المدني وصانعي القرارات المركزية والإقليمية، إلى جانب الباحثين والخبراء. ويمكن لهذا «الخليط من الأنواع» عندما تتم «إدارته» وإبرازه بنجاح أن يعطي معنى ملموسا لنقل المعرفة نحو «تصنيع» سياسات عامة بشكل عام.

أحد المواضيع الأولى، في شكل جلسة عامة، التي تعتزم هذه المناظرة معالجتها هي الطريقة التي يشجع بها القانون في بلد ما دمقرطة المؤسسات وولوج السلع أو الخدمات العامة التي تضمن للمواطن تنمية بشرية منسجمة وجيدة.
إن التعليم هو المثال النموذجي الذي يقتضي فيه التوتر بين القانون والديمقراطية والتحول الديمقراطي تحليلا معمقا ومحكما في إطار تصميم وتنفيذ السياسات العامة بالنسبة لدولة مثل المغرب.

المحاضرة الأولى: «القانون والديمقراطية والتحول الديمقراطي: تحديد معنى نظام تربوي عادل»

تهدف المحاضرة الأولى «القانون والديمقراطية والتحول الديمقراطي: تحديد معنى نظام تربوي عادل» إلى تحليل الآليات التي يمكن من خلالها المرور من الحق في التعليم إلى تعبئته لخدمة 'مدرسة عادلة'. هناك، في الواقع، ضرورة تبديد أي سوء فهم لتداعيات استخدام مفهوم الدمقرطة كي تتقدم إصلاحات التعليم في المغرب حيث إن حق ولوج التعليم، المنصوص عليه في الدستور والمطبق بصرامة، قد لا يضمن دمقرطة المدرسة في بلد ما، مهما كانت لديه من تقاليد ديمقراطية عميقة وقوية.

باختصار، تهدف الديمقراطية إلى إقامة المساواة في الحقوق، وتعالج الدمقرطة على الأرجح المساواة الفعلية أو المساواة في النتائج. ظهرت فكرة دمقرطة التعليم في أوروبا في الستينات مع ظهور انتقادات التعليم الشامل. إن أعمال بورديو وباسرون وعلماء اجتماع آخرين تبين أن هذا التكتل يمكن أن يفسر بعامل تعزيز الاختيار الاجتماعي. وتصبح بالتالي طريقة تشغيل الدمقرطة انطلاقا من حق ولوج التعليم مسألة حاسمة بالنسبة لبلد مثل المغرب. إذا ما عملنا بمقولة المؤرخ الكبير أ. بروست «تشبه دمقرطة التعليم دمقرطة العطل أو السيارة، وتدمج مع نمو أعداد المتمدرسين وامتداد التعليم. ويوفر ارتفاع معدلات التمدرس في مختلف الأعمار مؤشرا جيدا «، يمكننا، ولو جزئيا، أن نفهم بطريقة أفضل رهانات غموض هذه العملية.
بشكل عام، هناك العديد من التساؤلات حول طبيعة «الدمقرطة» التي تطبع النقاش العام في كل مكان، والتي يشار إليها أحيانا بكونها «كمية» أو «تمييزية» أو «تعادلية» أو «متساوية».
إن هذه المناقشة الهامة التي تندرج فيها بعض أعمال هذه المناظرة تتمخض عنها تساؤلات حول المعنى الذي يكتسيه، بالنسبة للشباب وأسرهم، بعيدا عن الحق في ولوج التعليم، عرض وطرق ممكنة متزايدة التنوع ولكن لا تقدم في الأسفل نفس الفرص من حيث الإدماج والمهن. ويذهب البعض إلى حد نعت هذا التنويع ب «التعتيم» على حد تعبير Joutard وThélot. ويرون في ذلك «عاملا محتملا لنمو التفاوت الاجتماعي تجاه المدرسة» رغم حق الولوج الذي قد يكون مبدئيا مطابقا للجميع.
على الرغم من أن شمولية التعليم تهدف إلى القطع مع النموذج النخبوي والتحرك نحو ما اتفق على تسميته «تكافؤ الفرص»، إلا أن هذا الأخير يطرح عدة مشاكل فكرية و «عملية».
يكفي الرجوع إلى عالم الاجتماع الفرنسي الكبير في التعليم فرونسوا دوبي الذي لم يضع النموذج الأول (أي الشمولية) بالنسبة إليه جميع التلاميذ في المنافسة، والثاني (أي تكافؤ الفرص) يضعهم جميعا في نفس المنافسة. أخيرا، هذه المناظرة إذ ترتكز أيضا على المقارنات الدولية، فإنها ستشرح بشكل أعم كيف أن المرور من الحق في التعليم إلى تعبئته في خدمة مدرسة عادلة ليست مسألة بسيطة ويمكن أن يكون تحت تأثير «الآثار المجتمعية» مثلما جاء في عبارات الاقتصاد الاجتماعي للتأثير المجتمعي.

لأنه، حسب فرونسوا دوبي من أجل الإجابة على السؤال عما إذا كانت المدرسة عادلة، يجب أن نتساءل أولا حول تصورات العدالة المدرسية التي نعبئ عندما نضع حكما، وبقدر ما تقل المشكلة بساطة بقدر ما تتزايد هذه التصورات ؛ وقد تتعارض فيما بينها أحيانا. في أي حال، بالنظر لمبادئها، ألا يمكن أن نفكر أن مستوى عدالة المدرسة يقوم خاصة على الطريقة التي توزع بها مختلف المزايا: المعرفة والشهادات وفرص النجاح والصور التي تعكسها للفرد... لكن أبعد من المفاهيم الأكثر نظرية، تشمل العدالة المدرسية أيضا عددا من المشاكل العملية. وقد تكون سياسية عندما يتعلق الأمر بتنظيم الأنظمة المدرسية و معالجة القضايا التربوية التي تتعلق بسبل تسيير الصف و توجيه التلاميذ. لكنها قد تكون أيضا مرتبطة بالأبعاد الفردية مثل الشعور بالظلم الذي يعاني منه مختلف العاملين في المدرسة، بما في ذلك التلاميذ.
كما ينبغي الإشارة إلى أن مبدأ تكافؤ الفرص الذي كثيرا ما يثار في النقاش العام بالمغرب وفي بعض دول العالم كمعيار فعال لتعزيز عدالة اجتماعية تدعي أنها مثالية، لا يخلو من مشاكل ستحاول هذه المناظرة توضيحها. مما يشكك في قدرة المدرسة على الحد من التفاوت الاجتماعي. باختصار، فإن رهان هذه المناظرة مهم جدا. فالإطار الذي توفره سيحدد بشكل أصح الموضوعات التي تم تناولها في المحاضرات وورشات العمل الموازية الأخرى .
انطلاقا من التحاليل السابقة، يمكن أن نستنتج أن الوضع غير المواتي بالنسبة للفتيات في مجال لجوء التعليم يوضح إلى حد كبير التأخر المتراكم من قبل المغرب. لا يمكن إذن أن نحجب تحليل التمييز بين الجنسين لمقاربة قواعد القانون من زاوية مختلفة من حيث فرص ولوج التعليم.

المحاضرة الثانية: «التحديات والتداعيات المترتبة عن التمييز الجنسي في ولوج التعليم: تحليل دولي مقارن»

تحت عنوان «التحديات والتداعيات المترتبة عن التمييز الجنسي في ولوج التعليم: تحليل دولي مقارن»، ستتناول المحاضرة الثانية للمناظرة آثار إقصاء النساء ونسبة الهذر المدرسي عندها.
فيما سبق، أوضحنا بما يكفي حجم التمييز ضد النساء في مجال ولوج التعليم في المغرب. ويشكل هذا التمييز مصدرا من مصادر التفاوت القوي بين الرجال والنساء، ويشرح جزءا كبيرا من التفاوت التام في التربية لسحب متوسط سنوات تمدرس المغاربة إلى الأسفل. ستعود هذه المناظرة بعمق إلى أصل التمييز الجنسي لولوج التعليم وعواقبه، وستقترح سلسلة من السبل للوصول إلى سياسات عامة يفترض أن تشجع ولوج الفتيات للمدرسة. إنها إذ ترتكز على مقارنات دولية تضم كلا من الدول المتقدمة والدول النامية، فإنها سوف تساهم بشكل أفضل في مواءمة عمل مختلف الورشات المتوازية التي قد تشملها كليا أو جزيا مسألة النوع.

تعزى هذه التطورات إلى عدم التمدرس وكذلك إلى مستويات الهذر العالية، والانفصال عن المدارس، وعدم الاستبقاء، وكلها دلائل على فشل حق ولوج التعليم.

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن تعميم التعليم، وكثيرا ما يستشهد بذلك في النقاش العام وخاصة في حالة التعليم الابتدائي، لم يرتبط تلقائيا بانخفاض مخاطر الهذر المدرسي. ويعتبر هذا الخطر أكبر أثناء المرور من سلك لآخر (من المرحلة الابتدائية إلى التعليم الإعدادي، ومن هذا الأخير إلى التعليم الثانوي)، وعلى نطاق واسع في المناطق القروية ويصيب الفتيات على الخصوص.

يمكن التذكير، على سبيل المثال، أن معدل الانتقال من التعليم الإعدادي إلى التعليم الثانوي عام 2012 هو 31.2٪ في الوسط القروي مقابل 62.5٪ في الوسط الحضري، أي فارق 31 نقطة !

في الواقع، كثيرا ما يصاحب ظاهرة التكرار وولوج المدرسة المتأخر، خاصة في الوسط القروي، ارتفاع معدلات الهذر وبالتالي انخفاض معدلات الاستبقاء ما يؤدي إلى نتائج داخلية جد منخفضة لنظم التعليم في البلدان الأقل نموا مثل المغرب.

لكن بشكل أعم، فإن عدم ولوج المدرسة والهذر تبرره أيضا وخصوصا المشاكل الهيكلية للتخلف التي مازال لبلد يعاني منها.

من بين هذه المشاكل يمكن ذكر المسافة الفاصلة بين المؤسسات المدرسية وبيوت التلاميذ، وانعدام التغطية المدرسية، خاصة على مستوى الإعدادي والثانوي، وتشغيل الأطفال في المناطق القروية أو استخدام الفتيات في الأشغال المنزلية، وأخيرا الزواج المبكر لدى الفتيات والتمييز الجنسي في ولوج التعليم ومتابعة الدراسة.

بكل وضوح ودون الخوض في التفاصيل، يمكن القول إن الآثار الاجتماعية المترتبة عن عدم التقيد بتساوي الحقوق ولكن أيضا آثار القضايا المرتبطة بولوج التعليم تفضح بشكل كبير أوسع المناطق فقرا وتؤثر أكثر على وضع الفتيات. وهكذا، يمكن الوصول إلى ميز فضائي مقلق إلى جانب طبقية اجتماعية قد «تجزء» أكثر قيم المجتمع المغربي. بالفعل، عندما يتم عزل عامل التعليم بناء على مؤشر التنمية البشرية الترابية (IDHT) الخاص بالمغرب، نلاحظ تأخرا بالنسبة لجهة الدار البيضاء الكبرى، قد يصل إلى 28 سنة بل 41 سنة بالنسبة لإشكالية جهة تازة الحسيمة تاونات.

ناهيك عن أن في مدينة مثل الرباط حيث يعد مؤشر التنمية البشرية من بين أعلى المعدلات بالمغرب والعالم هناك تعايش بين نموذج من مستوى التعليم في اليمن ونموذج من مستوى التعليم في اليابان (أكدال حي الرياض ..).

للإقصاء و الهذر المدرسي وتفاوت التوزيع التربوي تكلفة اجتماعية ضخمة تمثل تهديدا حقيقيا بالنسبة للتوازن السياسي في البلد. مرة أخرى في هذه السنة، أكثر من 000340 شاب انقطع عن الدراسة (خاصة على مستوى التعليم الإعدادي) دون أي مؤهلات. وكان عددهم في السنة الماضية حوالي 038000.

وبشكل أعم، فإن شبابنا يشهد هشاشة لا مثيل لها منذ 10 أعوام على الأقل. فعلا 10٪ فقط من الشباب خارج المنظومة التعليمية والذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 34 عاما، يتوفرون على مستوى تعليم يتعدى مرحلة التعليم الإعدادي (0000001)، والباقي أي 0008000 لديهم مستوى دراسي لا يتجاوز هذه المرحلة.

إن التكلفة الاجتماعية لهذا الوضع واضحة حاليا في ضوء الارتياب واسع النطاق الذي يميز مواقف المواطنين تجاه المدارس العمومية. إذا كانت الأوساط المتواضعة، إن لم نقل الفقيرة، معنية مباشرة وبقوة بوضع «لا قانوني» لولوج التعليم، فإن الطبقات الوسطى، بدورها، لم تعد تعتمد على المدارس الحكومية إذ لا تشجع على التقدم الاجتماعي لأطفالها.

كشفت البحوث الأسرية من جهة أخرى أن بند 'كلفة التعليم' كان أحد البنود التي ارتفعت حصتها ضمن نفقاتها الإجمالية. وبالتالي فإن هذه الفئة هي ضحية ضريبة غير مباشرة متصلة برداءة النظام التعليمي العمومي الذي يشجعها على الانتقال إلى القطاع الخاص الذي يشك أحيانا في جودته.

إن التأثير السلبي المحتمل لإضعاف الطبقة الوسطى، إذ يعتبر محفزا للطلب الإجمالي ومدعما قويا لعائدات الضرائب ولكن حيث لا يتلقى في المقابل حق ولوج مصلحة عامة يمثلها التعليم، فإنه يتأثر بعامل سلبي آخر لا يقل أهمية.

والواقع أن «جيش» غير المؤهلين الذين يغادرون النظام المدرسي كل عام يمارس ضغطا كبيرا على سوق الشغل، ويجلب توازنات الاقتصاد نحو أفضلية من الرتبة الثانية. ويشكل هذا الكم الهائل من غير المهرة «نعمة» لتطوير الأنشطة الريعية حيث لا توجد سوى القدرة التنافسية عبر التكلفة، وخصوصا تدني الأجور، فتصبح القاعدة الأكثر أو الأقل وضوحا لخلق وحفظ الأنشطة في عدد قطاعات.

يترجم النقص في حق ولوج التعليم والبقاء في المدارس نتيجة لذلك، بتفاقم انتهاك حق آخر، لا يقل أهمية عن الحق في عمل لائق. في ظل هذه الظروف تنمو الهشاشة التي تقلل من فرص ولوج معارف أخرى من خلال آليات التكوين على مدى الحياة التي يمكن لممارسة الأنشطة المهنية المجزية تعزيزها.

وتفضي بنا هذه النتائج الأولى إلى التأكيد على أنه بالرغم من التقدم الحاصل في مجال التعليم منذ الاستقلال، فإن المغرب لا يزال يواجه عجزا كبيرا في التمدرس سواء من حيث المؤشرات الكمية أو النوعية.

هذا الوضع يعيق نشر المبدأ الأخلاقي للعدالة الاجتماعية، ويقوض ولوج المواطنات والمواطنين إلى أحد أهم حقوقهم الأساسية وهو التعليم.

من الحق في ولوج التعليم إلى المدرسة العادلة: كيف يمكن تحقيق ذلك؟

على الرغم من أن المعطيات قد تكون متعددة لتحليل ومناقشة السبل الممكنة لإصلاح جذري لنظامنا التعليمي، فإن هذه المناظرة اختارت وضع ولوج التعليم والاستبقاء في صلب أولويات المشاريع السياسية العامة المبتكرة في مجال التعليم في المغرب.

بالإضافة إلى أن هذا التوجه تفرضه أهم الدروس التي يمكن استخلاصها من ما سبق، فإنه يقوم أيضا على اهتمامات المجلس الوطني لحقوق الإنسان الذي يضع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية للمواطنين في صلب استراتيجيات التنمية والتحديث في المغرب.

سيتم تنظيم المناظرة على شكل جلسات عامة وورشات عمل متوازية. إذا كان المقصود من المحاضرات توفير إطار تحليلي للنتائج المباشرة أو غير المباشرة لبروز القانون في مجال التعليم، فإن الورشات المتوازية تذهب أبعد من ذلك بكثير. وإذ نظمت هذه الورشات حول مواضيع محددة، فإنها تسمح ليس فقط بالخروج بملخصات بناء على تحاليل مفصلة ومقارنات دولية ذات الصلة، ولكنها تهدف أيضا إلى إيجاد خطط عمل ملموسة للتأثير على السياسات العامة الجريئة في مجال ولوج التعليم الذي ينوي المجلس الوطني لحقوق الإنسان تبنيه.

مقدمة

شهدت المنظومة التعليمية عدة إصلاحات وبرامج نوعية نذكر من بينها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والمخطط الاستعجالي. ولم تحقق هذه الإصلاحات جميع أهدافها بل ظلت نتائجها مبهمة ومثيرة للجدل حسب مصادر التقييم.

لا حاجة للتذكير أن دستور 2011 يكرس حماية وتعزيز الحقوق الأساسية وكذا حظر جميع أشكال التمييز في جميع المجالات. وفيما يتعلق بالحق في التعليم، هناك عدة أحكام نذكر من بينها:

المادة 5 التي تنص على قانون تنظيمي تحدد بموجبه ضمن أمور أخرى، شروط دمج اللغة الأمازيغية في التعليم؛

المادة 19 المتعلقة بالمساواة في الحقوق بين الرجال والنساء والتكافؤ بين الجنسين.

المادة 31 التي تؤكد بوضوح على مسؤولية الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية فيا توفير وضمان حق ولوج المواطنات والمواطنين لتعليم حديث وميسر وجيد؛

المادة 32 التي تنص على حماية الأطفال وتكفل لهم حق ولوج التعليم الأساسي؛

المادة 34 المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ...

تضاف إلى هذه الأحكام أحكام تتعلق بإنشاء مؤسسات للنهوض بالتنمية البشرية والمستدامة والديمقراطية التشاركية، التي يوجد ضمنها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي والمجلس الاستشاري للأسرة والطفولة.

وفي هذا السياق يقترح كل من لجنة دعم تمدرس الفتيات القرويات والمجلس الوطني لحقوق الإنسان تنظيم مناظرة دولية تضم خبراء وطنيين ودوليين، ومنتخبين وفاعلين عموميين وخواص وممثلين عن المجتمع المدني، لعرض آرائهم وتبادل التجارب واقتراح سبل العمل من أجل وضع الحق في التعليم في صلب السياسات الهادفة إلى إصلاح المدرسة.

إن مقتضيات الحق في التعليم المدرجة حاليا بدون غموض في قلب الدستور المغربي، والسياسات العامة الإرادية لتعميم التعليم تعطي معنى جديدا للقضايا التي تعتزم المناظرة تناولها.

نتمنى على الخصوص أن تتمخض عن المناقشات نتائج وتحليلات مفصلة ولكن أيضا مقترحات عمل حول أشكال الدمقرطة أو نماذج من العدالة الاجتماعية التي يمكن للمغرب تبنيها بهدف مواصلة تعزيز الحق ف ي ولوج التعليم والاستبقاء المدرسي.

بالفعل فإن وضع هذا الحق في صلب الإصلاح الهيكلي لنظامنا التعليمي تبرره بقوة نتائج الأشغال الحديثة التي أنجزها الباحثون والخبراء المغاربة[1].

فشل الحق في ولوج التعليم يرفع من الفوارق متعددة الأبعاد ويقوض التماسك الاجتماعي وفرص ظهور دولة ذات مصداقية. انطلاقا من تشتت وظيفة الرعاية الاجتماعية على المستوى العالمي (الدخل والتعليم والصحة)، تخلص هذه التحليلات إلى أن عدم المساواة في التعليم هي التي تؤدي إلى هدم الوظيفة وتقليل فرص ظهور مغرب يعول عليه.

وبلدنا من حيث هذا المنظور يوجد في نفس وضع مجموع العالم العربي، على عكس أفريقيا جنوب الصحراء التي يعاب عليها عدم المساواة في مجال الصحة. بل إن عدم المساواة في الدخل هو الذي يسهم أكثر في خفض الرعاية الاجتماعية في البلدان المتقدمة.

إن التعليم يسيء بالرفاه الاجتماعي عند المغاربة إذ يؤدي توزيعه غير العادل بين المواطنين والفئات الاجتماعية إلى إقصاء الأفراد الذين ينحدرون من أوساط متواضعة وإبعادهم من ولوج مكثف وجيد للمدرسة. ولهذا، يجب علينا ألا نستغرب إذا كان متوسط سنوات الدراسة عند الساكنة التي تتراوح أعمارها بين 15 سنة وأكثر لا يتعدى 5 سنوات من بين أدنى المعدلات في العالم. وبالتالي، فإن هذه الفترة تعد أقل من تلك التي لوحظت في ما يسمى بالبلدان الصاعدة (7 سنوات على الأقل) وعند الدول المتقدمة (11 سنة على الأقل).

يرافق هذا المستوى المتدني من التعليم، علاوة على ذلك، مستوى من التفاوت بالمعنى المقصود في مؤشر جيني، الذي يعتبر من بين أعلى المعدلات في العالم، 0.56 بينما هو أقل من 0.30 بالنسبة للبلدان الناشئة والمتقدمة.

ومع ذلك، يمكن القول بأن المغرب حقق تقدما حتى لو أن هذا التقدم لا يزال غير كاف. بالفعل، على الرغم من أن هذه المدة لا تزال منخفضة، إلا أن متوسط سنوات الدراسة للساكنة التي تتراوح أعمارها بين 15 سنة وما فوق انتقل مع ذلك من 0.28 سنة عام 1950 (أمية شبه تامة لمجموع الساكنة) إلى 80.1 عاما في 1980 (أقل من السنة الثانية من التعليم الابتدائي)، ووصل حاليا إلى 5 سنوات. وبلغ التفاوت، من جهة أخرى، النصف بين عامي 1950 و 2010 حيث إن مؤشر جيني انخفض من 0.97 (تفاوت كامل تقريبا) إلى 0.56.

لكن على العكس من ذلك، فإن هذا التخفيض في التفاوت كان إلى حد كبير لصالح الرجال.

انخفض التفاوت بين الرجال بشكل كبير منذ عام 1950، وبلغ مؤشرهم الجيني[2] 0.50 عام 2010. بينما شهد التفاوت بين النساء تراجعا أقل، بجيني يبلغ 0، 66 في نفس التاريخ. وهو يعادل المؤشر الذي بلغه الرجال عام 1990!

يؤكد التفاوت في التعليم بين الرجال والنساء جليا على انعدام المساواة لشرح ما يقرب من نصف ذلك. إن الفجوة بين النوع ساهمت في زيادة طفيفة في عام 1950 (50٪) و 2010 (52٪). علاوة على ذلك، فإن عبء التفاوت بين الرجال والنساء في تفسير التفاوت التام شهد تطورا متباينا. وبدأ انخفاض ملموس عام 1980 في مساهمة التفاوت بين الرجال، وهو ما يعكس تطورا ملحوظا في تمدرسهم.

إن تراجع درجة التفاوت بطيء وأقل أهمية لدى النساء، ويترتب على ذلك أن الوزن التوضيحي في عدم المساواة يزيد خصوصا منذ الثمانينيات. لم يتم توسيع التعليم عند النساء بطريقة متجانسة. وهناك نسبة عالية لا تزال محرومة من إمكانية ولوج التعليم (54٪ عام 2010) و7٪ فقط بلغت مستوى التعليم العالي.

[1] أنظر على الخصوص «التفاوت التربوي في العالم، 2010-1950: تقديرات من مجموعة بيانات جديدة» (بن عبد العالي و حنشان س.، كمال ع.) والبحث حول التفاوت الاقتصادي، المجلد 20، كتب Emrald 2012 إضافة إلى»عدم المساواة في الثروة البشرية بالمغرب «في» التعليم والإدماج المهني في منطقة البحر الأبيض المتوسط (بن عبد العالي و.، حنشان س.، كمال ع.) مجلة المغرب و المشرق، معهد بحوث التنمية (IRD)، فرنسا. رقم 2012-211.

[2] ترتكز التحاليل على المؤشر الجيني المعمول به في المنظومة التربوية. و من خلال هذا المؤشر يتم قياس الفرق بين الأفراد من حيث سنوات الدراسة التي نجحوا فيها. و تتراوح قيمته ما بين 0 و 1 و يمثل انخفاض نسبته تراجعا في اللامساواة و الفوارق. و تنقسم هذه الأخيرة إلى سبعة فروع حسب أعلى مستوى دراسي تم الوصول إليه: دون مستوى دراسي، بمستوى دراسي ابتدائي جزئي، بمستوى دراسي ابتدائي كامل، بمستوى دراسي ثانوي جزئي، بمستوى دراسي ثانوي كامل. و جدير ذكره في هذا السياق بأن معدل السنوات الدراسية تقدر من خلال ربط نسبة الساكنة التي حققت مستوى دراسي معين بمدة المستوى الذي يعادلها

ورقة تقديمية

كلمة السيدة إلهام لكريش، رئيسة لجنة دعم تمدرس الفتيات

تعمل لجنة دعم تعليم الفتيات القرويات منذ إنشائها سنة 1998 على دعم حق الولوج إلى التعليم بالنسبة للفتيات بالوسط القروي. و يتلخص الهدف الرئيسي للجنة في محاربة إقصاء لفتيات اللواتي ينتمين إلى أسر معوزة في المجال القروي. و على ضوء ذلك، تبنت اللجنة مقاربة تتميز بقربها من مجموع الفاعلين في قطاع التربية ، إضافة إلى التلاميذ و مديري المؤسسات التعليمية و المنتخبين المحليين و الجماعات المحلية و جمعيات التنمية المحلية شركاء اللجنة .و رغم التقدم المحقق، تقودنا هذه التجربة التي دامت أكثر من ستة عشر سنة من العمل الميداني الاقرار و بمرارة بأن التعليم يظل غير معمم، خصوصا بالنسبة للأطفال في المناطق الشبه حضرية و القروية.و خلال المرور من مرحلة وضع المواثيق و نص القوانين إلى مرحلة الإصلاح، و من مرحلة الإصلاح ا إلى مرحلة المشاريع، و من مرحلة الأمل و التفاؤل إلى مرحلة اليقظة من الأوهام، لا يمكننا أن نلاحظ سوى عجز النظام التعليمي ببلدنا بشأن ضمان الحق في التعليم للجميع، دون أي تمييز بسبب الجنس أو الانتماء الجغرافي و الاجتماعي.

و في هذا المجال، أصبحنا مضطرين لتوسيع نطاق الحوار و الحصول على دعم المجلس الوطني لحقوق الإنسان CNDH، هذه المؤسسة الوطنية المكلفة بحماية حقوق الإنسان و الرقي بها، من أجل تنظيم هذه الندوة تحت عنوان»الحق في الولوج إلى التعليم و محاربة الهدر المدرسي». كل المقتضيات المرتبطة بالحق في التعليم تم التنصيص عليها الآن بوضوح في الدستور المغربي. و ما يهما الآن هو أن نقوم جميعا «بمساءلة الذات والضمير»، لأن مسؤولية عدم نجاح الإصلاح تعود إلى كل الفاعلين ، و بالطبع مع تباين درجات تحمل المسؤولية بصفة مباشرة أو غير مباشرة. إن التزامنا الأخلاقي و المعنوي اتجاه أجيال المستقبل يجعنا حاليا مضطرين لإجراء حوار عمومي واضح حول دمقرطة الولوج إلى التعليم الجيد للجميع و في كل مكان و النهوض بالتنمية البشرية و الاقتصادية الملائمة للمغرب.

تعتبر مسيرة لجنة دعم تمدرس الفتيات طموحة و واقعية إذا ما حققت الاستفادة من كل الموارد البشرية ببلادنا من باحثين و خبراء و فاعلين في قطاع التربية و التعليم و فاعلين في المجتمع المدني، بغية إطلاق و إنشاء فضاء للحوار، ذلك الحوار الذي نأمل أن يكون عميقا و موضوعيا و مبلورا لخطوط عريضة تنموية و قويمة من الإصلاحات التي تظل في خدمة مغرب مطمئن و عادل يضمن لكل أبنائه حقوقهم الأساسية: تعليم جيد شامل للجميع

كلمة السيد إدريس اليزمي، رئيس المجلس الوطني لحقوق الإنسان

لقد أظهر المغرب منذ تأسيس اللجنة الخاصة بالتعليم والتكوين سنة 1999 إرادة سياسية حقيقية تروم النهوض بقطاع التعليم عامة و بتعليم الفتيات على وجه التحديد و ذلك من خلال وضع بلادنا لإطار مرجعي لسياسة التعليم يتميز بتوجيه جميع المبادرات والإجراءات التقويمية لإصلاحه. و على هذا الأساس، نتج عن أشغال (COSEF) بلورة وثيقة مرجعية: إنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين. بيد أن كل استراتيجيات الإصلاح و العمل التي تم تنفيذها منذ ذلك الحين لم تنجح في تحقيق الأهداف المنتظرة، مما حال حاليا في 2014 دون تعميم الولوج إلى التعليم ذو الجودة العالية ، خاصة بالنسبة للأطفال بالمناطق الشبه حضرية و القروية. و علاوة على ذلك، يبقى غياب المساواة في الولوج إلى التعليم أمرا واقعيا بالنسبة للفتيات القرويات على مستوى التعليم الإعدادي. و على العموم، يتميز المغرب، مقارنة مع الدول المماثلة، بارتفاع نسبي في عدد المتمدرسين. و يمكن الاستنتاج من كل ذلك بأن هذه الفوارق التي لا تتطابق مع حقوق الإنسان بنسبة كبيرة و لا مع مقتضيات و متطلعات دستور المملكة المغربية و لا مع الاتفاقيات الدولية التي يسعى المغرب إلى تعزيزها، تعرقل عملية التنمية البشرية والتنمية بشكل عام. كما تشكل هذه الفوارق في الواقع خطرا على التماسك الاجتماعي، حيث يمكنها أن تحد من نشأة وتعزيز القيم المشتركة لمواطنيها.

و بالإضافة إلى ذلك، تؤكد الأعمال والتوصيات بأن الاندماج الناجح للاقتصاديات في مسار العولمة مقرون ليس فقط بمستوى عالي و دقيق من المعرفة، بل أيضا رهين بنشرها وتعميمها بين مواطني البلد المعني.

لذلك ليس من الغريب أن تكون إشكالية حقوق الولوج إلى الخدمات العامة بشكل عام وتلك المتعلقة بالحق في التعليم بشكل خاص في صلب المناقشات والآليات المتعلقة بإنشاء وتوزيع عادل لثروة الأمم.

وفي هذا السياق، يمثل الخطاب الملكي ل 20 غشت 2013 دعوة قوية لكل المجتمع المغربي للقيام ب «مساءلة الضمير» ارتباطا بقضية التعليم في بلدنا. ويدعو هذا الخطاب كل الفاعلين المعنيين للتجند بقوة بغية تفعيل الإصلاح وتحديث نظام التعليم الذي يجب عليه ضمان حق المواطنين المغاربة في المساواة في الحصول على تعليم جيد. وقد تم تأكيد هذا الحق في دستور 2011 في المادتين 31 و 32 اللتين تضمنان حماية الطفل وضمان حق الولوج إلى التعليم الأساسي كما سبق و أن ذكرنا.

وفي هذا الإطار، تنظم لجنة دعم تمدرس الفتيات القرويات CSSF)) بشراكة مع المجلس الوطني لحقوق الإنسان ندوة تحت عنوان «الحق في الولوج إلى التعليم ومكافحة الهدر المدرسي» من أجل المشاركة في مساءلة الضمير و إبلاغ صوت المجلس الوطني لحقوق الإنسان في الحوار العمومي، مؤكدا من خلال ذلك و استنادا على الصلاحيات المخولة له بأن الحق في الولوج إلى التعليم الجيد يعتبر حقا غير قابل للتصرف، حقا أساسيا و ضروريا لتحقيق التنمية بالنسبة لجميع المواطنين المغاربة، دون تمييز بسبب الجنس أو الانتماء الجغرافي أو الاجتماعي. وبهذا يجب على المدرسة أن تكون عاملا من عوامل التنمية، وتسهر على ضمان التماسك الاجتماعي في خدمة الديمقراطية.

تعتبر إشكالية الحق في الولوج للخدمات العمومية معقدة التحليل ، حيث تصعب فعلا إعادة النظر فيها في إطار استراتيجيات تجديد السياسات العمومية التي تهدف إلى ترسيخ عدالة اجتماعية تخدم التماسك و التلاحم الاجتماعي و التنمية الاقتصادية و البشرية الملائمة.

في واقع الأمر، تشكل الاستنتاجات الملحقة بهذه المذكرة تركيبة الندوة الممثلة في محاضرات و ورشات عمل تليها مناقشات، حيث تسمح هذه التركيبة بمناقشة إشكالية الحق في الولوج للتربية و التعليم و وضعها أيضا في صلب النهج الهادف إلى تغيير دمقرطة الولوج إلى نوع من العدالة التربوية عبر كل مراحل الحياة. و سوف تتمحور أعمال الندوة على اختلاف التجارب العالمية و الاقتراحات المتعلقة بالوسائل الجديدة المرتبطة بالولوج إلى التربية و التعليم و الاحتفاظ بالتلاميذ ارتباطا بالحالة المغربية.

و لتحقيق هذه الأهذاف، تجمع هذه المناظرة باحثين و خبراء مشهود لهم بكفاءتهم العلمية و خبرتهم عالميا ، و فاعلين ميدانيين استطاعوا تحديد العوائق الأساسية التي تعرقل الولوج إلى التربية و التعليم الجيد و من خلال ذلك توفير الوسائل الناجعة الجديرة بالذكر و التعميم، حيث أنها استطاعت المرور عبر أطوار النمو و التطور الكافي الذي يجعلها الآن مؤهلة لكي تصبح معممة و مأخوذة بعين الاعتبار من طرف الأجيال الجديدة من السياسات العمومية الفاعلة في ميدان التربية و التكوين التي لا زالت في طور «التشكل».

ديباجة

تتزامن المناظرة الدولية المنعقدة تحت عنوان «الحق في ولوج التعليم و محاربة الهدر المدرسي» والمنظمة من طرف لجنة دعم تمدرس الفتيات القرويات CSSF)) و المجلس الوطني لحقوق الإنسان (CNDH) مع ظروف يتوجب فيها مراجعة السياسات العمومية المتعلقة بالولوج إلى التمدرس من جديد وبشكل معمق وذلك بغية الاستجابة لتطلعات المجتمع المغربي المشروعة. وتولي هذه المناظرة الأولوية لافتحاص واقع حال المنظومة التربوية و أدائها من خلال وضع إشكالية الحق في الولوج إلى التربية و التعليم و بالخصوص الحفاظ على التلاميذ المنحدرين من أوساط اجتماعية بسيطة في صلب تفكيرنا وحواراتنا. علاوة على ذلك، يعتبر هذا الحق من المواضيع المهمة التي تحتل الصدارة في واطنين في التوفر على كل الشروط التي تسمح لهم بالتمتع بحقوقهم السيوسيو - اقتصادية. و في هذا الإطار، ينص الفصل 31، كما هو الحال بالنسبة لفصول أخرى، على ما يلي: تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحق في:

- العلاج والعناية الصحية؛
- الحماية الاجتماعية والتغطية الصحية، والتضامن التعاضدي أو المنظم من لدن الدولة؛
- الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة؛
- التنشئة على التشبث بالهوية المغربية، والثوابت الوطنية الراسخة؛
- التكوين المهني والاستفادة من التربية البدنية والفنية؛
- السكن اللائق؛
- الشغل والدعم من طرف السلطات العمومية في البحث عن منصب شغل، أو في التشغيل الذاتي؛
- ولوج الوظائف العمومية حسب الاستحقاق؛
- الحصول على الماء والعيش في بيئة سليمة؛
- التنمية المستدامة.

و من جهة أخرى، ينص الفصل 32 على ضرورة التزام كل من الدولة والأسرة بضمان الحق في التعليم الأساسي للأطفال بغض النظر عن وسطهم الاجتماعي. ينص الفصل 32 على ما يلي:

- الأسرة القائمة على علاقة الزواج الشرعي هي الخلية الأساسية للمجتمع؛
- تعمل الدولة على ضمان الحماية الحقوقية والاجتماعية والاقتصادية للأسرة، بمقتضى القانون، بما يضمن وحدتها واستقرارها والمحافظة عليها؛
- تسعى الدولة لتوفير الحماية القانونية، والاعتبار الاجتماعي والمعنوي لجميع الأطفال، بكيفية متساوية، بصرف النظر عن وضعيتهم العائلية؛
- التعليم الأساسي حق للطفل وواجب على الأسرة والدولة؛
- يحدث مجلس استشاري للأسرة والطفولة؛

و فضلا عن ذلك، يسعى هذا اللقاء الدولي إلى تحليل و تقييم كل الميكانيزمات و الأدوات المميزة الكفيلة بترسيخ ثقافة حقيقية مكرسة للحق في الولوج للتربية و التعليم في صلب اهتمامات السياسات العمومية بصفة عامة. و هذا ما يتجاوب فعلا مع خطاب جلالة الملك محمد السادس بمناسبة الذكرى الستين لثورة الملك و الشعب في 20 غشت 2013:

«... ومن منطلق حرصنا على جعل المواطن المغربي في صلب عملية التنمية والسياسات العمومية، فإننا نعمل على تمكين المدرسة من الوسائل الضرورية للقيام بدورها في التربية والتكوين.وإن ما نسهر عليه شخصيا من توفير البنيات التحتية الضرورية، بمختلف جهات ومناطق المملكة، من طرق وماء صالح للشرب وكهرباء، ومساكن للمعلمين ودور للطالبات والطلبة وغيرها، كلها تجهيزات أساسية مكملة لعمل قطاع التعليم، لتمكينه من النهوض بمهامه التربوية النبيلة.»

خالد الشنغيطي 36
محمد بوكروم 37
ميلود الهاشيمي 38
عبد الرحمان الرامي 39
اريك فيردي 40

رئيسات / رؤساء الجلسات / مسيرات/ مسيري الجلسات **41**

ربيعة الناصري 42
بيير-إيف برنار 42
إلهام لكريش 42
إدريس خروز 43
نور الدين مؤدب 43

المقررات / المقررين **45**

نعيمة الصنهاجي 46
مهدي عليوة 46
مريم خروز 46
هشام حنشان 47
مصطفى جلوق 47
إدريس اليعقوبي 47

لائحة الكلمات المختصرة

- CNDH : المجلس الوطني لحقوق الإنسان
- CSSF : لجنة دعم تمدرس الفتيات في الوسط القروي
- CCFE : المجلس الاستشاري للأسرة و الطفولة
- CSEFRS : المجلس الأعلى للتعليم و التكوين و البحث العلمي
- COSEF : اللجنة الخاصة للتربية و التكوين
- ENF : التربية غير النظامية
- FTLV : التكوين طوال الحياة
- GERM : مجموعة الدراسات و الأبحاث المتوسطية
- IDHT : مؤشر التنمية البشرية الترابي
- IRCAM : المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
- MENF : وزارة التربية الوطنية و التكوين
- OIM : المنظمة الدولية للهجرة
- PU : البرنامج الاستعجالي
- ONDH : المرصد الوطني لحقوق الإنسان
- ONG : منظمة غير حكومية

الفهرس

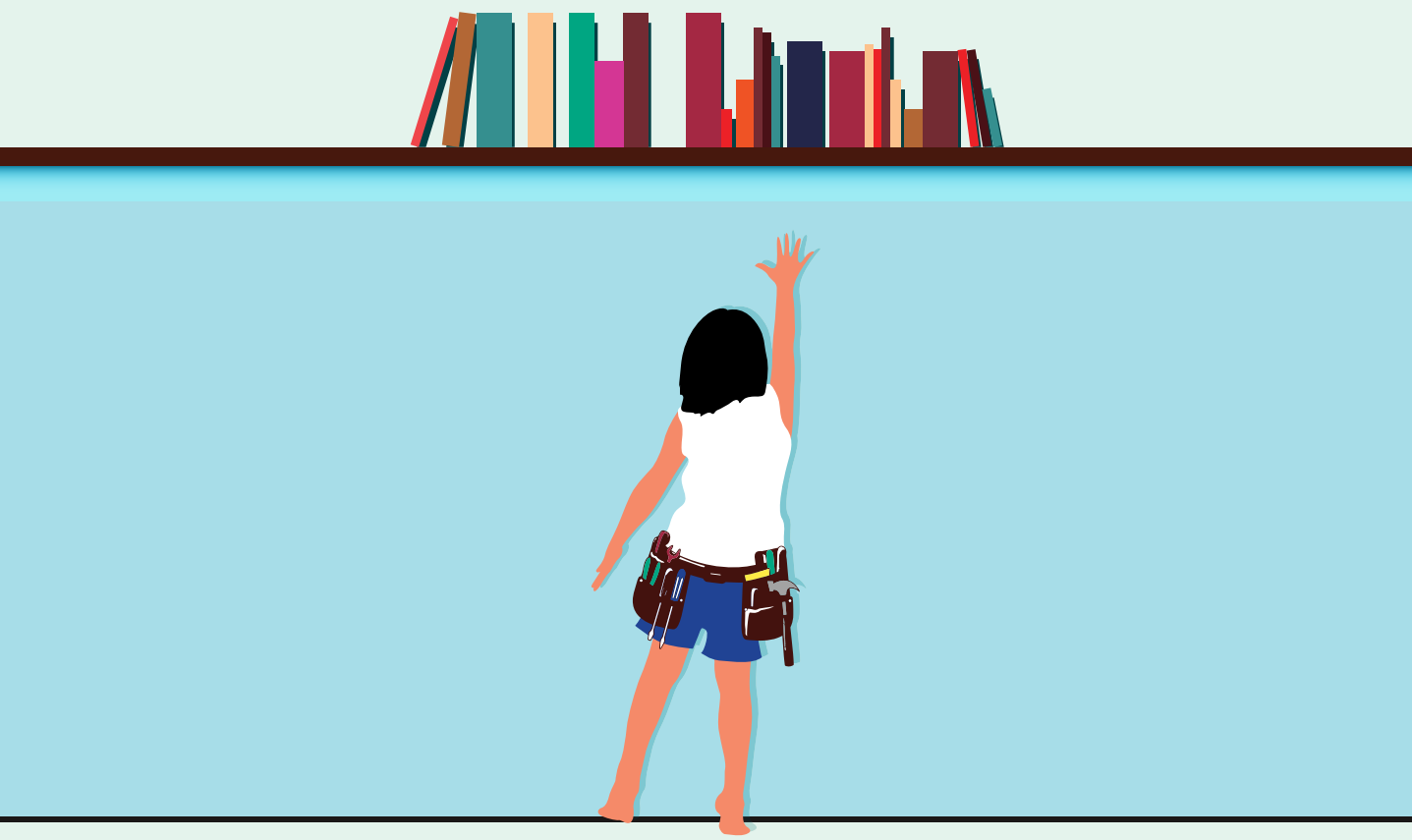
لائحة الكلمات المختصرة 6
ديباجة 7
ورقة تقديمية 11
مقدمة 12
من الحق في ولوج التعليم إلى المدرسة العادلة: كيف يمكن تحقيق ذلك؟ 13
المحاضرة الأولى: «القانون والديمقراطية والتحول الديمقراطي: تحديد معنى نظام تربوي عادل» 14
المحاضرة الثانية: «التحديات والتداعيات المترتبة عن التمييز الجنسي في ولوج التعليم: تحليل دولي مقارن» 14
المحاضرة الثالثة: «الإقصاء المدرسي في المغرب: الوضع وتحديد الإكراهات متعددة الأبعاد» 15
الورشة الموازية الأولى: «تحديات وآليات توفير فرص ولوج التعليم» 16
الورشة الموازية الثانية: «ما هي الإجراءات العامة لمنع ومكافحة الانفصال المدرسي؟» 16
الورشة الموازية الثالثة: «مشاكل هيكلية للتمدرس في المناطق القروية: نحو إجراءات ممركزة ومحددة» 17
الورشة الموازية الرابعة:»التنوع اللغوي والحق في تعليم جيد» 17
المحاضرة الأخيرة: «حق ولوج التعليم والتكوين في جميع مراحل الحياة: نحو نموذج مغربي مستوحاة من الدستور الجديد» 18

البرنامج 19

المتدخلات / المتدخلون 23
سعيد حنشان 24
فرونسوا دوبي 25
محمد الصغير جنجار 26
العربي كاراني 27
بشرى الهلالي 28
سمية العمراني 29
حليمة القاسيمي 30
مليكة غفران 31
حسن أوجور 32
سيلفان أوبري 33
عز الدين أقصبي 34
عزيز شاكر 35

مناظرة دولية حول الحق
في ولوج التعليم و محاربة الهدر المدرسي
الرباط، 6 و 7 دجنبر 2014

بمركز التكوينات و الملتقيات الوطنية
التابع لوزارة التربية الوطنية



مناظرة دولية حول الحق

في ولوج التعليم و محاربة الهدر المدرسي

الرباط، 6 و 7 دجنبر 2014

بمركز التكوينات و الملتقيات الوطنية
التابع لوزارة التربية الوطنية