

محمد المستاري | Mohamed EL Mestari*

الغش المدرسي وتحولات معنى الاستحقاق في المدرسة المغربية: مقارنة سوسيولوجية

Cheating and the Changing Meaning of Merit in Moroccan Schools: A Sociological Approach

ملخص: تُسائل الدراسة العلاقة بين الغش المدرسي وتحولات معنى الاستحقاق داخل المدرسة المغربية، انطلاقاً من فرضية مفادها أن الغش لم يعد انحرافاً فردياً فحسب، بل أصبح أيضاً مؤشراً دالاً على اختلالات بنيوية ذات صلة بمعنى الشهادة المدرسية ووظيفة المدرسة في المجتمع من منظور القيم. وتعتمد الدراسة مقارنة سوسيولوجية كيفية - تأويلية تركز على تحليل محتوى وثائق الإصلاح التربوي الرسمية المغربية وتقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين وبعض التقارير الدولية عن مؤشرات التعلم وجودته في المغرب، وقراءة في خطابات مختلفة حول الغش المدرسي وتمثالاته. وتُظهر نتائج التحليل أن منطق تدبير المنظومة التعليمية، وفق مؤشرات الأداء الكمي وسياسات تعميم التعليم وجمهرته، أسهم في إنتاج ما يمكن تسميته "الغش المؤسّس"، من خلال ترسيخ أشكال من تبرير الغش اجتماعياً، على نحو أفضى إلى بروز نمط من "الأمية المقتنعة".

كلمات مفتاحية: الغش المدرسي، القيم التعليمية، المدرسة، فلسفة التربية، المغرب.

Abstract: This article examines the relationship between cheating and the transformation of the meaning of merit within the Moroccan school, based on the assumption that cheating is no longer merely an individual deviant behaviour but has become an indicator of structural dysfunctions affecting the role of schooling and the meaning of academic credentials within the educational system. The article adopts a qualitative-interpretive sociological approach grounded in the analysis of official educational reform documents, reports of the Higher Council for Education, Training and Scientific Research, and selected international reports on learning indicators and educational quality in Morocco, and an analysis of several discourses on school cheating and its representations. The findings show that governing the education system through quantitative performance indicators and massification policies has contributed to the emergence of what may be termed "institutionalized cheating," as well as to the consolidation of forms of social justification for cheating, leading to the rise of a pattern of "disguised illiteracy".

Keywords: Academic Cheating, Educational Values, School, Philosophy of Education, Morocco.

* باحث دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة ابن طفيل بالقنيطرة، المغرب.

مقدمة

شهدت المدرسة المغربية خلال العقود الأخيرة، ولا تزال، تحولات عميقة أثرت في ممارستها وفي علاقاتها بمنظورها، ومحيطها، ومعايير الشرعية التي تستند إليها في إنتاج المعنى التربوي والاجتماعي للتعليم والشهادة. وبناءً على ذلك، لم يُعد ما ترصده التقارير الوطنية والدولية حول أداء المدرسة المغربية يُقرأ باعتباره مؤشرات تقنية على ضعف تحصيل تلاميذها أو محدودية نجاعتها البيداغوجية فحسب، بل أصبح أيضًا يثير أسئلة متزايدة عن طبيعة العلاقة بين وظيفتها المعرفية ووظيفتها القيمية داخل المجتمع. وفي هذا السياق، اكتسب الغش المدرسي دلالة سوسيولوجية خاصة، ليس بوصفه مخالفة لقواعد التقييم المقررة قانونًا فحسب، بل باعتباره أيضًا مدخلًا تحليليًا يسمح بمساءلة تمثيلات الاستحقاق، ومعايير النجاح، ضمن الخطابات التقييمية المختلفة بالنسبة إلى المدرسة المغربية.

وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت الغش المدرسي في سياقات مختلفة شهدت المدرسة المغربية، فإن معظمها انشغل بتفسير أسبابه السلوكية أو النفسية أو الاجتماعية المباشرة، في حين ظل حضوره داخل الخطاب المرتبط بتقييم أداء المنظومة التعليمية أقل تناولًا. ومن هذا المنطلق، تبني هذه الدراسة على التعامل مع الغش المدرسي، بوصفه مؤشرًا تحليليًا، يتيح استكشاف بعض التحولات التي امتدت إلى موقع المدرسة، باعتبارها مؤسسة لإنتاج الجدارة الرمزية؛ وذلك من خلال مساءلة الكيفيات التي بها توصف هذه الظاهرة داخل الخطابات التقييمية المتعلقة بالمدرسة المغربية، معتبرة أنها كيفيات دالة على رؤية محددة للعلاقة بين الأداء المدرسي والقيم التربوية التي يفترض أن السياسات التعليمية المغربية المعاصرة تعمل على ترسيخها في المجتمع.

تطرح الدراسة السؤال المحوري التالي: كيف يُبنى المعنى الاجتماعي للغش المدرسي داخل الخطابات التقييمية للمدرسة المغربية؟ ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة: ما الموقع الذي تسنده خطابات المدرسة المغربية التقييمية إلى الغش المدرسي ضمن مؤشرات الأداء التعليمي؟ وما الذي يتيح التوصيف الذي تمنحه له الخطابات التقييمية من إمكانات لمساءلة تمثيلات الجدارة المدرسية؟ وإلى أي حد يسمح هذا التوصيف بقراءة أولويات وظيفة المدرسة الممتدة من الاستجابة لمتطلبات القياس التديري للأداء التعليمي، إلى أفق التنشئة القيمية لمرتابيها؟

منهجياً، تعتمد هذه الدراسة مقارنة كيفية تأويلية مبنية على تحليل مدونة وثائقية من التقارير الوطنية والدولية التقييمية لأداء سلكي التعليم الابتدائي والإعدادي في المنظومة التعليمية المغربية خلال العقد الأخيرين. وتضم المدونة تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في المغرب للسنوات 2017، و2021، و2024، ودراسات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات

. وتمثل هذه الدراسات والتقارير الوطنية وثائق رسمية، تتضمن مؤشرات الأداء المدرسي ومعايير الجودة التعليمية وتقييمها، وتستشرف اتجاهات الإصلاح التربوي بالمغرب. أما الوثائق الدولية، فتضم المدونة منها تقرير الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي الذي يركز على قدرات القراءة Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS⁽²⁾ لسنة 2021، وتقرير البرنامج الدولي لتقييم التلاميذ Programme for International Student Assessment, PISA (الذي يقيس قدرات التلاميذ في سن الخامسة عشرة على استعمال مهاراتهم في القراءة والرياضيات والعلوم المسماة طبيعية)⁽³⁾ لسنتي 2018 و2022، وتقرير الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم، Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS، (وهي تقيس، بطريقة مقارنة، معارف التلاميذ الذين تراوح سنهم ما بين تسع سنوات ونصف السنة وثلاث عشرة ونصف السنة، في الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة الأميركية وغيرها من البلدان المشاركة) لسنتي 2019 و2023⁽⁴⁾.

لا يستهدف تحليل مضمون هذه الوثائق الكشف المباشر عن الممارسات اليومية داخل المؤسسة التربوية المغربية، بل يركز على دراسة البنى الدلالية التي تنظم خطابها التقييمي نفسه، واستكشاف موقع القيم التربوية ضمنها، ومؤشرات قياس تلك القيم ونظم أولوياتها، بوصف ذلك مدخلاً إلى فهم التحولات التي قد تكون عرفتتها تمثيلات الجودة التعليمية ضمن السياسات التربوية المغربية المعاصرة. وتسمح تغطية هذه الوثائق للتلاميذ الذين تجاوزوا خمس عشرة سنة بالنظر في تلك التمثيلات، وفي تحولاتها الممكنة أيضاً.

وانطلاقاً من اعتبار الغش المدرسي ممارسة ذات صلة مباشرة بمنظومة القيم التربوية، فإن الدراسة تركز عليه في قراءة مضمون مدونة الوثائق التي تعتمدها، بحيث يكون مدخلاً سوسولوجياً يسمح بالوقوف على معاني الاستحقاق والجدارية المدرسية في السياق المغربي، وعلى التحولات التي قد تكون مرت بها، ويقدم ذلك أيضاً عناصر لإعادة التفكير في العلاقة بين التقييم التعليمي وتحولات معنى النجاح المدرسي وموقع المدرسة بوصفها مؤسسة لإنتاج المعنى الاجتماعي للتعلم. وإذا

(1) Rahma Bourqia (dir.), *Programme national d'évaluation des acquis des élèves de la 6^e année primaire et de la 3^e année du secondaire collégial (PNEA 2019): Rapport analytique*. Institut National d'évaluation, CSEFRS (Rabat: 2021).

تصدر هذه التقارير عن الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي التابعة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب.

(2) "مدخل إلى الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي"، الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، شوهده في 2026/6/10، في: <https://acr.ps/hBxVK73>

(3) "Programme for International Student Assessment (PISA)," OECD, accessed on 10/6/2026, at: <https://acr.ps/hBxVK3k>

(4) "Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)," National Center for Education Statistics, accessed on 10/6/2026, at: <https://acr.ps/hBxVJZB>

وُفِّت الدراسة في بلوغ هذه الغايات، فإنها تكون قد فتحت أفقًا تحليليًا مُجددًا لفهم العلاقة بين المؤشرات التقنية للأداء المدرسي، كما تظهر في مختلف تقيّماته، وتحولات موقع القيم داخل الخطاب الإصلاحي المغربي الرسمي المعاصر.

تبدأ الدراسة بوضع توجهاتها المنهجية والنظرية، لتخلص إلى تحليل المدونة الوثائقية التي تعتمد عليها، وتفرد قسمها الثالث لسوسيولوجيا الغش المدرسي. ثمّ تعمل على تأويل ما وقفت عليه في أقسامها الثلاثة الأولى للتفكير فيما يجري في المدرسة المغربية من بناءٍ لمعنى التعلّم وقيّمته الاجتماعية وإعادة بنائهما، منتقلة مما يهمّ الفرد إلى ما يتصل بالبنية في القسم الرابع، لتطرح في القسم الخامس سؤال القيم ضمن مشاريع الإصلاح التربوي المغربية.

أولاً: منهج مركّب ومنظور تأويلي نقدي

1. التثليث المنهجي

تتعامل هذه الدراسة مع الوثائق المعتمدة بوصفها خطابات تسهم في إنتاج تمثّلات محددة حول قضايا تعليمية وتربوية مثل النجاح والجودة والعدالة التربوية؛ ما يسمح بمساءلة العلاقة بينها وبين توصيف الأداء المدرسي، من خلال المؤشرات المعتمدة في مختلف أنواع الخطابات التقييمية للمدرسة المغربية.

وقد أخضعت المواد الوثائقية المعتمدة في هذه الدراسة لمسار تحليلي متدرّج، ركز على قراءتها باعتماد ثلاث مراحل مترابطة. فقد جرى، أولاً، ترميز مضامين الوثائق وفق شبكة مفهومية تضمنت ثلاثة محاور تحليلية رئيسية، هي: تمثّلات الجدارة والاستحقاق كما تعكسها مؤشرات الأداء المدرسي الواردة في الخطابات التقييمية والرسمية منها على الأخص سواء أكانت وطنية أم دولية، والعلاقة التي تقيمها بين محددات الممارسة التربوية والإصلاح التربوي، انتهاءً إلى تحديد الوظيفة القيمة للمدرسة. وقد استندت هذه القراءة إلى مبادئ تحليل المضمون وتحليل الخطاب في المقاربات الكيفية التأويلية⁽⁵⁾. ثانياً، قورن بين الوثائق المعتمدة، من أجل رصد تقاطعاتها وتبايناتها في توصيف المحاور الثلاثة المذكورة، مع اعتبار ما يهم منها السياق المغربي مادة التحليل الرئيسية، والتعامل مع المقارنات الدولية باعتبارها أفقاً للقراءة التحليلية، وليست نماذج تفسيرية جاهزة. ثالثاً، جرى الربط التحليلي بين المؤشرات الكمية المعتمدة في الخطابات التقييمية المدروسة، مثل نتائج التحصيل الدراسي ونسب النجاح ومؤشرات التعثر التعلّمي، وبين البنى الدلالية التي تنتظم لغتها التقييمية، مع التركيز على البعد القيمي داخلها⁽⁶⁾.

(5) Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, 3^{ème} ed. (Paris: Presses Universitaires de France, 2013), pp. 125–147; Norman Fairclough, *Discourse and Social Change* (Cambridge: Polity Press, 1992), pp. 62–87.

(6) Pierre Paillé & Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5^{ème} ed. (Paris: Armand Colin, 2021), pp. 211–238.

وتنويعاً لمصادر المعلومات والبيانات الداعمة للتحليل، جرى الاستئناس بنتائج دراسات كيفية، سوسولوجية أساساً، أنجزت حول تمثّلات المتعلّمين والمدرّسين المغاربة لممارسات التقييم والغش، باعتبارها معطيات ميدانية من خارج التقييمات الرسمية. ومن دون التعامل مع ما توفره هذه الدراسات بوصفه معطيات تفسيرية مباشرة أو بديلاً من المعطيات المستمدة من المدوّنات الوثائقية المعتمدة، فإن هذه النتائج تساعد التحليل على قراءة العلاقة بين الخطاب المؤسسي وتمثّلات الفاعلين التربويين المباشرين للعملية التربوية، بما فيها عمليات التقييم المدرسي.

وعلاوة على ذلك، تستند الدراسة، ضمن حدود مسارها التحليلي المقارن، إلى بحوث سوسولوجية غير مغربية قاربت تمثّلات الغش المدرسي داخل سياقات تربوية معاصرة دولية مختلفة؛ من أجل الاستفادة من أدواتها المفهومية والنظرية في التدقيق في أبعاده الاجتماعية المادية والرمزية، من دون نقل مركز التحليل إلى خارج خصوصية الحالة المغربية.

ومن خلال هذا التنظيم الإجرائي، تتبلور المقاربة التي تعتمدها الدراسة بوصفها تركيبيًا بين التحليل الوثائقي الكيفي المقارن والمعطيات الميدانية الكمية والكيفية المتعددة المصادر، والتأليف النظري والمفهومي من داخل أطر التحليل السوسولوجي التربوي. وفي هذا السياق، تعتمد الدراسة مبدأ التفاعل التحليلي بين مصادرها ومراجعها، بحيث تستثمر كل واحد منها وفق ما يتيح من معطيات ومداخل، من دون عزله عن بقية المواد أو اختزاله في وظيفة توثيقية أو تفسيرية أو تأويلية مستقلة. وبذلك، تندرج المعالجة ضمن تحليلات مغربية وغير مغربية للقضايا المدروسة، تنتمي بصفة عامة إلى سوسولوجيا التربية، وتتركز في تحليل مقارن في مستويات متعددة للمكون القيمي في الممارسة التربوية.

2. نحو تأويل سوسولوجي نقدي للغش المدرسي

يتأسس المنظور السوسولوجي النقدي الذي تعتمده الدراسة على تقاطعات نظرية تسمح بمقاربة الغش المدرسي بوصفه ظاهرة اجتماعية مركبة، فتتفادى إدانته الأخلاقية وتتجاوز تفسيراته السلوكية، لتركز على ممارسته كما تحدث بطريقة ملموسة ضمن إطارها التنظيمي المؤسسي؛ أي داخل البنى التنظيمية والرمزية التي تنتظم داخلها ممارسات تقييم الاستحقاق المدرسي. وفي هذا الأفق، كما سبق القول، تنظر الدراسة إلى الغش المدرسي بوصفه مدخلاً تحليلياً، يتيح مساءلة العلاقة بين تنظيم إسداء المعارف المدرسية وتقييم تلقيها وتقدير الجدارة والاستحقاق في استخدامها في الامتحانات التقييمية الإشهادية التي يعتمدها النسق التعليمي المغربي القائم.

يتقاطع هذا الإطار النظري مع تصوّر بيير بورديو للعنف الرمزي وإعادة الإنتاج، وضمنه تُفهم المدرسة باعتبارها حقلاً اجتماعياً تنتظم داخله آليات توزيع غير متكافئة لرأس المال الثقافي والاعتراف الرمزي؛ بسبب اختلال تموقع الفاعلين إزاء المنهاج المدرسي، ومدى قدرتهم على الخضوع لهيمنة

اللغة المدرسية المقعدة بوصفها معياراً لاكتساب الشرعية ضمن تحيزات التقييم وآليات الانتقاء⁽⁷⁾. ويسمح المنظور الذي تعتمد الدراسة بإدراج ممارسات الغش ضمن ما تنتجه علاقة التلميذ ببنية التقييم المدرسي من توترات سلوكية وعلائقية لديه من جهة، واختلالات في اشتغال النسق من جهة أخرى، وما يرتبط بتلك العلاقة من أنماط تفاوتٍ تنظم داخل المؤسسة التعليمية، أيضاً، سواء أكان تفاوتاً مادياً أم رمزياً. ومن شأن هذا الربط فتح أفق تحليل لشروط تنظيم التقييم وكيفيات تعامل التلاميذ معها، بما في ذلك ممارسة الغش المدرسي، بدلاً من اختزال الظاهرة في مستوى إكراهات سياقية تقابلها أفعال فردية معزولة، أو حتى منتشرة إلى هذا الحد أو ذاك. وتدعم البحوث المقارنة في علم الاجتماع التربوي الدولي هذا التوجه، من خلال إبرازها ارتباط ممارسات الغش بأنماط تنظيم التقييم، وإدراكات المتعلمين لشروط العدالة التقييمية داخل سياقات تعليمية مختلفة⁽⁸⁾.

وفي هذه الدراسة، يوسع التحليل أفقه استناداً إلى أعمال ميشيل فوكو المتعلقة بالسلطة التأديبية وتقنيات الضبط المؤسسي⁽⁹⁾. فضمن هذه الرؤية، تُدرج المؤسسة التعليمية داخل منظومات أوسع لإنتاج السلوك الاجتماعي المنضبط وتنظيمه؛ بما يسمح بمساءلة العلاقة بين أنماط المراقبة والتقييم والامتثال داخل المجال المدرسي، بوصفه مجالاً اجتماعياً. وفي هذا الاتجاه، يساعد تحليل تحولات العلاقة بين المتعلم والسلطة التربوية على فهم ممارسات الغش داخل سياق (إعادة) تشكيل أنماط الضبط الاجتماعي كما تتجسد في الضبط المدرسي⁽¹⁰⁾.

يفتح تصوّر هنري جيرو في التربية النقدية أفقاً إضافياً لتحليل العلاقة بين الوظيفة المعرفية للمدرسة والأبعاد القيمية للسياسات التربوية⁽¹¹⁾؛ إذ يتيح مساءلة موقع المكوّن النقدي داخل الخطاب التربوي وتحولاته. وتأخذ الدراسة هذا التصوّر من دون إسقاطه على واقع المدرسة المغربية كما لو كان معياراً جاهزاً. ففي هذا الاتجاه النقدي، تستفيد الدراسة من أبحاث مغربية قاربت المدرسة بوصفها مجالاً لإنتاج التمثيلات القيمية، كما جاء في أعمال محمد الشهب⁽¹²⁾، وعبد الله بربري⁽¹³⁾.

(7) Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris: Éditions de Minuit, 1970), p. 182; Pierre Merle, *L'évaluation des élèves: Enquête sur le jugement professoral* (Paris: Presses Universitaires de France, 1996), p. 45.

(8) Pascal Guibert & Christelle Michaut, "Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires," *Revue française de pédagogie*, no. 169 (2009), pp. 44-46; Laurence Mierczuk, *Réussir à tout prix: La triche à la fac* (Paris: Anthropos-Economica, 2002), p. 57.

(9) ميشال فوكو، *المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن*، ترجمة علي مقلد (بيروت: مركز الإنماء القومي، 1990)، ص 150-196.

(10) Christelle Michaut, "Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée," *Recherches en éducation*, no. 16 (2013), pp. 58-69.

(11) Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy* (New York: Bloomsbury Academic, 2011), pp. 8-22.

(12) محمد الشهب، *المدرسة وإشكالية تحديث المجتمع المغربي: دراسة في الخطاب القيمي المدرسي* (الرباط: منشورات فكر؛ دار أبي رقرق للطباعة والنشر، 2019)، ص 112.

(13) عبد الله بربري، *المدرسة والتربية على قيم التضامن والتعاون*، قيم، العدد 1 (2019)، ص 45-64.

ومحمد الصغير جنجار⁽¹⁴⁾، وغيرهم من الباحثين الذين اشتغلوا بتحويلات القيم المدرسية ووظائف المؤسسة التعليمية في السياق المغربي المعاصر⁽¹⁵⁾. ويعزّز الاستناد إلى هذه البحوث إمكانية إدراج الغش المدرسي في سياق اجتماعي واسع، يربطه بتحويلات موقع القيم داخل المؤسسة التعليمية كلّها وتشكيل معاني الاستحقاق المدرسي وإعادة تشكيلها؛ ليس بوصفها رهانات تربوية فحسب، بل بوصفها أيضاً رهانات اجتماعية أوسع مدى من إطارها المدرسي، وذات علاقة بقيم الاجتهاد والكفاءة والجدارة والاستحقاق والعدل وغيرها.

ويوفر هذا التأطير النظري التحليلي، التأويلي والنقدي للدراسة، في الآن نفسه، إمكان توظيف منطق التسمية النقدية، كما طوّره أوليفيه روا في أطروحة الجهل المقدّس⁽¹⁶⁾، ومحمد أركون في حديثه عن الجهل المؤسّس⁽¹⁷⁾، من أجل اقتراح مفهومي يقوم على عنصرين هما "الغش المقدّس" و"الغش المؤسّس". ويمنح هذا الاقتراح الدراسة أداتين تحليليتين، تساعدان على مقارنة أبعاد ممارسات الغش داخل السياق التعليمي. وعلى نحو مواز، يستثمر الإطار النظري الذي تعتمد الدراسة منظور "أخلاقيات المراوغة"⁽¹⁸⁾، كما طوّره كوينتن ماغوجي، بوصفه مدخلاً يسمح بتحليل استراتيجيات التحايل اليومية داخل المؤسسات التعليمية باعتبارها أنماطاً من التكيف العملي مع شروطها التنظيمية والرمزية؛ بما يتيح إدراج بعض ممارسات الغش ضمن أنماط التعامل مع قواعد التقييم داخل السياق المدرسي، من دون افتراض مسبق لدلالاتها الاجتماعية أو طابعها الوظيفي. وتساعد الوظائف الإجرائية التي تمنحها الدراسة لمختلف اقتراحاتها المفهومية على مفهمة ما يحدث في المدرسة المغربية؛ ما يتيح الانتقال من تحليل الممارسات كما تحدث إلى مساءلة التمثّلات التي تؤطرها، ومن تتبع أنماط التكيف العملي مع قواعد التقييم إلى تفكيك تمثّلات الاستحقاق التي تمنحها معناها، فضلاً عن توسيع التحليل بالربط بين السلوك الفردي وشروطه البنيوية، وبين القضايا اليومية للمدرسة المغربية وتصورات الإصلاح التربوي الذي يُرسم لها.

ولا تضع الدراسة هذه التوجهات النظرية والاقتراحات المفهومية بصفة اعتباطية، بل تعتبر في وضعها ذلك ما سمحت باستخلاصه القراءات الاستكشافية الأولى للتقارير الوطنية والدولية عن إصلاح

(14) محمد الصغير جنجار، "حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 5 (أيلول/سبتمبر 2011)، ص 25.

(15) عبد الرحمان بنحمد، "المنهاج الدراسي ومدخل التربية على القيم بين الخطاب والممارسة: قراءة تحليلية لمضامين كتب المستوى السادس ابتدائي بالمغرب"، مجلة كراسات تربوية، العدد 16 (تشرين الأول/أكتوبر 2024)، ص 83-93؛ محمد بوكلاخ، "منظومة القيم بين الخطاب التربوي والواقع الاجتماعي"، مجلة مسالك التربية والتكوين، مج 3، العدد 1 (2020)، ص 12.

(16) أوليفيه روا، الجهل المقدّس: زمن دين بلا ثقافة، ترجمة صالح الأشمر (بيروت: دار الساقي، 2012)، ص 11-32.

(17) Mohamed Arkoun, *La construction humaine de l'Islam: Entretiens avec Rachid Benzine et Jean-Louis Schlegel* (Paris: Albin Michel, 2012), pp. 13-22.

(18) Quentin Magogeat, *La triche à l'école: Sociologie d'un comportement transgressif* (Paris: L'Harmattan, 2016), p. 152.

التعليم بالمغرب⁽¹⁹⁾. وعلى الأخص، تكرر ما جاء فيها عن التوتر القائم بين المرجعيات القيمة المعلنة والممارسات المؤسسية الفعلية كما تحدث كل يوم في المدرسة المغربية، وكما يمثلها فاعلون اجتماعيون متعددون من داخلها ومن خارجها، وممن لهم بها صلة مباشرة مثل التلاميذ والمدرسين والأولياء، وممن لهم بها صلة غير مباشرة مثل الإعلاميين والسياسيين والباحثين.

ثانيًا: نموذج تربوي متأزم وارتباك في تعريف النجاح المدرسي

ينطلق هذا المستوى من التحليل من قراءة الوثائق والتقارير التقييمية المعتمدة في الدراسة، بوصفها خطابات مؤسسية تتضمن مؤشرات ورؤى وتوصيفات تعكس تصورات محددة لوظيفة المدرسة وما يُفترض أن يحدث فيها، والمعايير التي يفترض أن تضعها للنجاح المدرسي، وكيفية استحقاقه وإثبات الجدارة به، وما يستلزمه ذلك من إجراءات وتدابير وأنظمة وتأطيرات قانونية وسياسات ... إلخ.

1. فصل غير معلن بين التربية والتعليم

تكشف التقارير الوطنية والدولية حول المدرسة المغربية عن تباين لافت للانتباه بين نسب تلميذات التلاميذ ونجاحهم من جهة، ومستويات تملكهم الفعلي للكفايات الأساسية من جهة أخرى. ففي نتائج PISA 2018، الخاصة بالمغرب⁽²⁰⁾، كما في نتائج TIMSS 2023⁽²¹⁾، يظهر ضعف واضح في مهارات القراءة والرياضيات والعلوم مقارنة بالمستويات المرجعية المعتمدة دوليًا. وبالتوازي مع ما أبرزته التقارير الدولية، أولت السياسات التعليمية المغربية الرسمية المؤشرات الكمية، منذ تسعينيات القرن العشرين، أولوية متزايدة. فقد تعزز حضور منطق التدبير والنجاح الامتحاني وتوسيع العرض المدرسي للراغبين في الدراسة داخل الوثائق الإصلاحية الكبرى، من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)⁽²²⁾ إلى البرنامج الاستعجالي (2009-2012)⁽²³⁾، والرؤية الاستراتيجية (2015-2030) الموضوعية ضمن عنوان "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"⁽²⁴⁾. وقد جعل حضور هذا المنطق الكمي الإحصائي سؤال المخرجات القابلة للقياس أكثر حضورًا من سؤال التكوين حتى

(19) المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي: تقرير رقم 1 / 17 (كانون الثاني/ يناير 2017)، ص 10-18؛

"L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc," OECD, 2024, pp. 9-15.

(20) "PISA 2022 Results: Country Notes – Morocco," OECD, 2023, pp. 2-12; "PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do," OECD, 2019, pp. 3-18.

(21) Matthias von Davier et al., "TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science," Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2024, accessed on 10/6/2026, at: <https://acr.ps/hBxVJVS>

(22) المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999/10/8، شوهدي في 2026/6/10، <https://acr.ps/hBxVKWd> في:

(23) ينظر: المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، "وجهة نظر المجلس الأعلى للتعليم في البرنامج الاستعجالي المقدم من قبل القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين"، تشرين الأول/ أكتوبر 2008، شوهدي في 2026/6/10، في: <https://acr.ps/hBxVKSu>

(24) المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 (الرباط: 2017) شوهدي في 2026/6/10، في: <https://acr.ps/hBxVKOL>

بمعناه المدرسي، فضلاً عن معناه القيمي الاجتماعي. ومن ثم، تصير قراءة تزايد ذلك الحضور ممكنة؛ لا بوصفه خللاً تقنياً عابراً أخطأ النظر إلى المنطق القيمي الذي تقوم عليه المدرسة، بل باعتباره تحولاً في تصور الوظيفة المدرسية نفسها، بحيث يميل التعليم في هذه النصوص المرجعية إلى التحدد بوصفه آلية لتنظيم المسارات والشهادات أكثر منه أفقاً لتكوين ذات التلميذ⁽²⁵⁾.

من منظور تربوي، يستند هذا النقد إلى تمييز مفهومي غير معلن في الوثائق بين التربية التي تحيل إلى بناء الذات الاجتماعية والأخلاقية للتلميذ والتعليم الذي يحيل، في صيغته الأداتية الضيقة، إلى ما يحصله من معارف مدرسية تحصيلياً قابلاً للقياس، فتصنف على أنها مخرجات قابلة للترتيب التفاضلي⁽²⁶⁾. ويتأكد هذا التوتر عملياً وعلى مستوى الممارسة، في ضوء ما تبينه التقارير الوطنية عن التربية على القيم⁽²⁷⁾؛ إذ يظل هذا البعد (القيمي) حاضراً داخل الخطاب التربوي الرسمي المغربي، ولكنه غالباً ما يكون مكوّناً مضافاً أكثر من كونه مبدأً ناظماً لبنية التكوين نفسها، وهو ما يعمّق الفجوة بين المرجعيات المعلنة وممارسات التقييم الفعلية⁽²⁸⁾.

وفي هذه الدراسة، لا تنفصل مسألة الفصل غير المعلن بين التربية والتعليم، في كثير من الوثائق الرسمية التقييمية لواقع المدرسة المغربية، عن مسألة الشروط التي تجعل الغش حاضراً داخل النسق المدرسي؛ فكلما تعزز طابع التعليم الأداتي واتسعت المسافة بين التكوين الحاصل ومقاييس التقييم، أصبح من المشروع سوسولوجياً مسألة الكيفيات التي عبرها (يُعاد) تعريف النجاح والاستحقاق داخل المؤسسة التعليمية، وإن كان ذلك التعريف يتضمن تبريراً ما للغش، سواء أكان مباشراً أم غير مباشر؛ بالنظر إلى خضوع الجميع لأولوية التقييم الجزائي على التكوين، وتأسس منطق اجتماعي يُعلي من قيمة النجاح على حساب قيمة التحصيل.

ويكتسب هذا المعطى دلالاته السوسولوجية، حين يُقرأ في ضوء تصورات للمدرسة التنشيطية، كما نجدها لدى إيميل دوركهيم بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، وفي تحليل بورديو لوظيفتها بوصفها موزعة للشرعية الرمزية. ومن خلال ذلك، لا تحيل هشاشة الكفايات المكتسبة في المدرسة إلى تعثر بيداغوجي معزول، بل تنفتح على توتر ممكن بين الوظيفة التكوينية المعرفية للمدرسة ووظيفتها الرمزية ذات العلاقة بإنتاج الشرعية المدرسية وتوزيع الاعتراف الاجتماعي على أساس التقدم في التمدن بنجاح والحصول على أعلى الشهادات الممكنة⁽²⁹⁾.

(25) مصطفى محسن، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير (الدار البيضاء: منشورات الزمن، 2009)، ص 42-43.

(26) Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (Boulder: Paradigm Publishers, 2010), p. 45.

(27) "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، ص 10-18.

(28) عبد الحكيم حجوجي، "التعليم بالمغرب وإشكالية القيم"، النداء التربوي، العدد 18 (2011)، ص 47-66.

(29) Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* (Paris: Félix Alcan, 1922), p. 67; Bourdieu & Passeron, pp. 56-78.

2. الأمية المقلّعة: حين لا تعكس الشهادات الكفايات

واصلت المنظومة التعليمية المغربية، على امتداد عقود تكوّنها وتطوّرها منذ ستينيات القرن العشرين، توسيعاً تدريبياً لقاعدة التمدرس الاجتماعية، من حيث تزايد طاقة استيعابها بالنسبة إلى الذين بلغوا سنّ اللوج إلى المدرسة. غير أن هذا التوسع الكمّي اقترن بتباين متزايد بين كثافة منح الشهادات ومستويات التملك الفعلي للكفايات الأساسية. وتسمح هذه المفارقة بمحاولة استثمار مفهوم "الأمية المقلّعة"، التي تُحيل هنا إلى أنّ من يتصف بها يحصل على اعتراف مؤسّسي إشهادي بأنه تملك كفايات دراسية (قدرة على القراءة والكتابة) من دون أن يتحقق له ذلك التملك فعلياً، على الأقل بما يتكافأ مع ما تعلنه الشهادات التي تمنحها إياها المؤسسة المدرسية.

تكتسب نتائج الدراسات الدولية PIRLS 2021، وTIMSS 2023، وPISA 2018/ 2022، أهمية مخصصة في هذا السياق؛ لأنها لا تقيس النجاح المدرسي بمنطق يعتمد ما تضعه المؤسسة التعليمية لنفسها من معايير وطنية (داخلية)، بل تختبر موقع المتعلمين المغاربة بالنسبة إلى عتبات كفاية معيارية مقارنة مستقلة (دولية). وقد أظهرت نتائج PIRLS 2021 أن 59 في المئة من تلاميذ الصف الرابع المغاربة، الذين راوحت أعمارهم بين 9 و10 سنوات، يوجدون في المستوى الأدنى في تملك كفاية القراءة، بمعدل 372 نقطة مقابل 500 نقطة تُمثل المتوسط الدولي⁽³⁰⁾. إلى جانب ذلك، كشفت دراسة TIMSS 2023 عن أداء ضعيف لهؤلاء التلاميذ في الرياضيات والعلوم، بمعدل لم يتجاوز 390 نقطة⁽³¹⁾، في حين أبرزت نتائج دراسة PISA 2022 أن 82 في المئة من التلاميذ المغاربة هم دون المستوى الأساسي في الرياضيات، مع تدنٍ واضح في مهارات القراءة لديهم مقارنةً بما يُفترض أن يكتسبوه على غرار أقرانهم من فئة أعمارهم نفسها في متوسط المستويات العالمية⁽³²⁾.

تدلّ هذه المؤشرات، عند قراءتها مجتمعة، على وجود فجوة مستقرة بين النجاح المدرسي كما تقيسه الامتحانات الوطنية، والكفايات الأساسية كما تقيسها أدوات تقييم معيارية خارجية؛ بما يجعل هذه الفجوة قابلة للاستخدام في مساءلة العلاقة بين الشهادة والكفاية بوصفها علاقة اعتراف مدرسي لا تتطابق بالضرورة مع التملك الفعلي للمعرفة المدرسية المقررة. وتدعم المعطيات الوطنية هذه القراءة؛ إذ تسجل نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA لسنوات 2008 و2016 و2019⁽³³⁾، إلى جانب المعطيات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية⁽³⁴⁾، تفاوتاً مستمراً بين التمدرس والتحكّم الفعلي

(30) "PIRLS 2021 International Results in Reading," Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023, p. 73, accessed on 10/6/2026, at: <https://acr.ps/hBxVKL2>

(31) von Davier et al., pp. 70–80.

(32) "PISA 2022 Results," pp. 7–13.

(33) المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم التحصيل الدراسي - PNEA 2008، التقرير التحليلي (الرباط: 2009)، ص 32-50؛ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك - PNEA 2016، التقرير التحليلي (الرباط: 2017)، ص 21-36، 42-71؛ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي - PNEA 2019، التقرير التحليلي (الرباط: 2021)، ص 81-85.

(34) "Minister of Education Says 70% of Moroccan Students Face Difficulties in Mathematics, Reading and Writing," *Hespress*, 22/11/2021, accessed on 10/6/2026, at: <https://acr.ps/hBxVKHj>

في الكفايات الأساسية لدى نسب مهمة من تلاميذ التعليم الابتدائي والإعدادي المغربية، وخصوصاً في القراءة والرياضيات. إضافة إلى ذلك، يسمح تحليل المناهج الدراسية بإدراج هذا التفاوت ضمن مسألة أوسع لنجاعة تنظيم إسداء المعرفة المدرسية في تحقيق غاياتها التكوينية المعلنة، وهو التحليل الذي أظهر هيمنة مقاربات تعليمية يغلب عليها الطابع التجريدي؛ بحيث تخلق تباعداً متزايداً بين التلميذ في محيطه المادي الاجتماعي المباشر والمحيط الموصوف في المعارف التي تقدّم له⁽³⁵⁾.

وفي الآن نفسه، تسمح هذه المؤشرات بقراءة سوسولوجية للشهادة المدرسية؛ لا باعتبارها مؤشراً مباشراً دالاً على التملك المعرفي فحسب، بل بوصفها معبراً للحصول على الاعتراف المؤسسي بالكفاية أيضاً. ومن هذا المنظور، يمكن استحضار أطروحة بورديو وجان كلود باسرون بشأن "التصديق الرمزي"؛ ومفادها أن الشهادة المدرسية تمنح الحق في الترقّي المؤسسي فتنتج شرعية قابلة للتداول الاجتماعي، حتى حين تنفصل عن الرصيد المعرفي الذي يُفترض أن تؤشر إليه⁽³⁶⁾. وتتضح هذه المفارقة على نحو أكبر في أثناء وضع مؤشرات ضعف التحصيل المدرسي للتلاميذ المغربية في مواجهة الأهداف المعلنة للإصلاح التربوي المغربي، لا سيما ما ورد في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 فيما يتعلق بتكوين "مواطن فاعل ومندمج، معتر بهويته ومنفتح على العالم"⁽³⁷⁾. وفي الاتجاه نفسه، تشير تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) إلى وجود حواجز فعلية مانعة من التمتع بجودة تعلّمية أمام فئات واسعة من المتعلمين؛ ما يجعل تحقيق أهداف التكوين المعلنة أقرب إلى أفق معياري مأمول منه إلى واقع تربوي متحقق⁽³⁸⁾.

وفي هذا السياق، يكتسب مفهوم "الأمية المقنّعة" دلالاته التحليلية؛ إذ لا يُستعمل باعتباره توصيفاً إحصائياً مباشراً للأمية الأبجدية المحددة على أساس (عدم) القدرة على القراءة والكتابة، بل باعتباره أداةً لتقدير الفجوة بين الاعتراف المدرسي بالكفاية وتحقيقها الفعلي لدى المتصف بتلك الأمية المقنّعة. وبهذا المعنى، فهي لا تختزل عجزاً معرفياً فردياً معزولاً، بقدر ما تعبّر عن اختلال بنيوي في كيفية اشتغال النسق التعليمي؛ أي إنه مؤشر دال على محدودية قدرة المدرسة على أداء وظيفتها التعليمية الأساسية؛ ومن ثم وظيفتها الأكثر جوهرية في تحقيق الاندماج الاجتماعي لمختلف فئات المجتمع والتوزيع العادل لفرص الترقّي الاجتماعي⁽³⁹⁾.

(35) مصطفى محسن، في المسألة الشبابية: نحو سوسولوجيا نقدية لتحولات أنساق القيم والتكوين والتوجيه والتشغيل وأسئلة الهوية واندماج الشباب في عالم متغير (الرباط: دار الأمان، 2022)، ص 6-14؛ محمد المستاري، "الكتاب المدرسي في عصر الوفرة الرقمية: مقارنة سوسولوجية لضرورته في التعليم الثانوي بالمغرب"، نقد وتنوير، العدد 25 (أيلول/سبتمبر 2025)، ص 52-70.

(36) Bourdieu & Passeron.

(37) "L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc," p. 10.

(38) UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all* (Paris: UNESCO Publishing, 2020), pp. 1-2.

(39) رشيد جرموني، المنظومات التربوية العربية والتحديات المعرفية: مداخل للنقد والاستشراف (ساربروكن: دار نور بابلشينغ، 2017)، ص 156.

3. الإصلاح التربوي وأفق الغائي

لا يغيب الوعي بهذه التحديات عن الوثائق المرجعية للإصلاح التربوي في المغرب، مثل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والبرنامج الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية التي أُشير إليها من قبل. إلا أن هذه المشاريع الإصلاحية، ظلّت هي ذاتها، على الرغم من اختلاف سياقاتها الزمنية، محكومة بمنطق إجرائي وتقني أكثر من استنادها إلى تصور غائي يحدّد طبيعة الإنسان المراد تكوينه ونموذج المجتمع المنشود. وتشير مثل هذه القراءة المتعلقة بالتوجهات الإصلاحية التربوية الرسمية إلى اختلال الاتساق الرمزي للإصلاح، ولا تشير إلى نقص مرحلي في تنزيله أو تنفيذ خطواته⁽⁴⁰⁾. فعندما يُختزل التكوين في إعداد متعلّمين ناجحين في الامتحانات؛ ومن ثمّ مؤهلين لسوق العمل، يتراجع البعد المرتبط بتشكيل مواطن ناقد وواع بارتباطاته التاريخية والثقافية، وتغدو المدرسة أبعد عن أن تكون مجالاً لإنتاج المعنى الاجتماعي للتربية⁽⁴¹⁾. ومما ورد في تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين، ولا سيما في أثناء تقييم تنفيذ الرؤية الاستراتيجية، الدعوة إلى تعزيز "الأفق الحضاري" للمناهج. ويمكن اعتبار هذه الدعوة مؤشراً دالاً على إدراك مؤسساتي لأوجه نقص في البناء الغائي للإصلاح نفسه، لا توصيةً تقنية ضمن إجراءات تحسين الجودة التربوية فحسب⁽⁴²⁾.

وفي هذا السياق، يشير عالم الاجتماع المغربي مصطفى محسن إلى أن غياب تصور حضاري شامل جعل عدداً من الإصلاحات يتخذ طابع "تدابير تقنية فاقدة للروح المؤطرة ولأفق المعنى"⁽⁴³⁾، وهو توصيفٌ مبنيٌّ على القول باختلال العلاقة بين أدوات الإصلاح ومرجعياته الرمزية، في انسجام مع ما يبيّنه فوكو من أن المؤسسات التعليمية، حين تنفصل عن أفقها الغائي، تميل إلى أداء وظائف تنظيمية وتصنيفية، بمنطق تعليم الخضوع للضبط الاجتماعي، أكثر من إسهامها في بناء الذوات النقدية⁽⁴⁴⁾. ويعني ذلك أن المدرّس يُختزل في منقذ لبرامج متبدلة لا يشارك على الأغلب في وضعها، في حين يجد المتعلم نفسه أمام أهداف تعليمية مسقطة عليه وغير متجانسة، وفاقة للأفق الرمزي الذي يمنح للجميع تصوراً متماسكاً عن معنى التعلّم ووظيفته الاجتماعية⁽⁴⁵⁾.

ثالثاً: سوسيولوجيا الغش المدرسي

يُقارب الغش المدرسي في هذا القسم من الدراسة بوصفه ممارسة متعددة الأشكال تتجاوز الخرق التقني لقواعد تنظيم الامتحانات، لتشير إلى جملة من الاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلّمون

(40) مصطفى محسن، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002)، ص 78.

(41) المرجع نفسه، ص 19-23.

(42) Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS), *Évaluation de la mise en oeuvre de la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030* (Rabat: 2025), pp. 45-50.

(43) محسن، في المسألة الشبابية، ص 45.

(44) فوكو، ص 185-205.

(45) محسن، في المسألة التربوية، ص 19-23.

خلال اجتيازهم إياها، عبر استعمال وسائل غير مسموح بها في الترتيب المدرسية لتلقي الإجابات عن أسئلة الامتحان ونقلها وتبادلها بما في ذلك من خلال توظيف الوسائط التقنية للحصول عليها وتميرها إلى الغير.

1. "الغش المقدس": حين يُعاد تأويل خرق القاعدة بوصفه "حقاً مشروعاً"

تحدد دلالات ممارسة الغش تبعاً لمواقع الفاعلين داخل البنية المدرسية؛ إذ يختلف معناها بين تلاميذ المستويات الأولى وتلاميذ المستويات الإشهادية، وتتأثر بالوسط الأسري والاجتماعي وبالتمييزات المجالية والجنسية. ومن ثم، يُفهم الغش هنا باعتباره مؤشراً دالاً على تمثّل الاستحقاق داخل المنظومة التعليمية، وكيفية الحصول عليه، ومدى الجدارة به، وشرعية التمتع بمؤثراته الرمزية.

ويقارب ماغوجي الغش باعتباره آلية دفاع رمزي داخل سياقات مدرسية تتسم بهشاشة شروط الانتماء المؤسسي⁽⁴⁶⁾. فداخل المؤسسة المدرسية ذاتها، ولدى التلاميذ، لا يتوقف أمر الغش عند حدود التطبيع العملي معه، بل يمتد إلى تشكيل خطاب تبريري يمنحه حضوراً متزايداً الشرعية داخل الثقافة التلمذية المدرسية كما تمارس يومياً. فقد وثقت دراسات ميدانية حول الغش في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب⁽⁴⁷⁾ تداول عبارات تبريرية من قبيل "الجميع يغش"، و"الامتحان صعب"، و"البرامج الدراسية طويلة" ... إلخ. وهذه ليست مجرد صيغ لغوية، بل هي إعادة تعريف للغش داخل الوعي المدرسي الجماعي؛ لا باعتباره خرقاً قانونياً وأخلاقياً قيمياً، بل ممارسة يراد لها أن تبدو منسجمة مع شروط النجاح كما يفهمها من لا تتوافر لديهم إمكانات الإيفاء بها من خلال "الاجتهاد". وضمن هذا السياق، فإنّ الغش "استراتيجية نجاح عملية" داخل منظومة يُعاد فيها تعريف الكفاءة وفق معيار الفاعلية التي توصل إلى الغاية، بصرف النظر عن الوسيلة، وليس بحسب معيار الاستحقاق الذي يسعى للغاية نفسها، بل باعتبار أخلاقية الوسيلة، وتُعادل فيها النزاهة بالسذاجة، ويؤطر التحايل باعتباره مهارة تكيفية مشروعة. ويعكس تداول التلاميذ "أمثالا" مدرسية مبتدعة من قبيل "من نقل انتقل، ومن اعتمد على نفسه بقي في قسمه"، تدرجاً في بناء ثقافة تلمذية متكاملة تشمل الممارسة والتمثل والسلم القيمي والخطاب التبريري ضمن منطق نفعي عملي يقدم الفاعلية على الاستحقاق، وهو ما سجلته دراسات سوسيولوجية فيما يتعلق بتمثّلات التلاميذ المغاربة للنجاح المدرسي⁽⁴⁸⁾.

ولهذه الثقافة وجه آخر لا يقل أهمية؛ إذ يُعاد تأويل منع الغش بالقانون المدرسي وترتيب العمل بالمؤسسة التربوية أثناء الامتحانات وتشديد الرقابة عليها، داخل بعض التمثّلات التلمذية والأسرية،

(46) Magogeat, p. 112.

(47) الكبير الجبري، "الغش في امتحانات البكالوريا: محاولة للبحث في تحول الظاهرة وتناميها - مقارنة سوسيو سياسية"، مجلة القانون والأعمال الدولية، العدد 47 (آب/ أغسطس-أيلول/ سبتمبر 2023)، ص 364-387؛ نور الدين الروامي، "الغش في الوسط المدرسي بالمغرب: إمكانات وحدود المقاربة الزجرية"، مجلة كراسات تربوية، العدد 13 (نيسان/ أبريل 2024)، ص 39-50؛ عبد النبي لعزري [وآخرون]، "ظاهرة الغش المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي"، النداء التربوي، العدد 27 (2021)، ص 102.

(48) هاجر الحاكمي [وآخرون]، "ظاهرة الغش المدرسي بالسلك الثانوي الإعدادي"، مجلة المعرفة، العدد 33 (تشرين الثاني/ نوفمبر 2025)، ص 160-183.

على أنه تضيقٌ لفرص النجاح المدرسي أكثر من كونه دفاعاً عن مبدأ الاستحقاق⁽⁴⁹⁾. وتكشف إعادة التأويل هذه أن ممارسي الغش يعملون على بناء حصانة رمزية، من خلال جعل الاعتراض المؤسسي عليه يبدو منفصلاً عن الشروط الاجتماعية التي أنتجت مشروعيتها داخل المجال المدرسي. وفي بناء هذه الحصانة الرمزية، تستحضر الحجج المشككة في نزاهة الامتحانات، وحيادية الإدارة، ونجاعة الإجراءات الحامية لها، وكذلك الحجج الأخرى المستندة إلى مظاهر التفاوت الاجتماعي وحظوة الأغنياء... إلخ.

بهذا، لا يظهر الغش خرقاً للقاعدة القانونية والأخلاقية المدرسية، بل يظهر بوصفه مؤشراً دالاً على إعادة تشكّل معايير الانتماء إلى الحقل التعليمي نفسه في سياق يتراجع فيه تأثير المرجعية القيمية الاستحقاقية. ويسمح تصوّر أكسل هونيث للمعنى الوجودي لفقدان الاعتراف بقراءة هذا اللجوء إلى التحايل، باعتباره تعبيراً عن اختلال علاقة الفاعلين بالمؤسسة المدرسية أكثر من كونه رفضاً فردياً للالتزام بترائيتها وقيمها⁽⁵⁰⁾. وفي الاتجاه نفسه، يبيّن برنار شارلو أن ضعف معنى التعلم يرتبط بإخفاق المؤسسة التعليمية في إنتاج أفق دلالي محفّز للمتعلمين، وهو ما يجعل فهم كفايات بناء الشرعية الرمزية للمدرسة شرطاً أساسياً لفهم تحولات تمثّلات النجاح داخلها⁽⁵¹⁾.

تكشف المعطيات الواردة في تقارير الهيئة الوطنية للتقييم أنّ جزءاً مهماً من المتعلمين يتعامل مع النجاح المدرسي، على أنه غاية غير مرتبطة بالضرورة بشرعية الحصول عليها. ومن بين هذه المعطيات أن عدداً من التلاميذ صرّحوا بتلقّي تشجيع من أسرهم على اعتماد الغش، باعتباره وسيلةً للعبور المدرسي داخل منظومة تتزايد فيها الضغوط المرتبطة بالنجاح والانتقاء⁽⁵²⁾. ويعكس هذا المعطى تعامل المؤسسة التثقيفية الأولى (العائلة) مع متطلبات الاندماج في المؤسسة التثقيفية الثانية (المدرسة) مع الغش بمنطق تبرير ينقله من مستوى سلوك فردي قد يعتمد عليه بعض التلاميذ في وضعيات محددة إلى إعادة تأويله، بوصفه ممارسة تعويضية أو إنقاذية داخل وضع مدرسي لا تبدو فيه شرعية معايير الاستحقاق مقبولة من الجميع؛ بسبب أنها "غير واضحة" أو "غير متكافئة". ويتيح هذا التحول فهم الغش باعتباره وسيلة لإعادة التوقيع داخل نسق تعليمي تتسع فيه رهانات الشهادة والاعتراف المدرسي، في مقابل تراجع الثقة في تكافؤ شروط الاستحقاق، بوصفه أفقاً موجّهاً للتعلم. وإذا كانت التقارير الوطنية قد أبرزت أن الغش أضحى ممارسة مألوفة تُركّزها الأسر لضمان النجاح في منظومة تُفهم بوصفها مجالاً للشهادة أكثر من كونها مجالاً لاكتساب الكفايات⁽⁵³⁾، فإن قراءة هذا المنطق في ضوء تحليل بورديو تسمح بفهم الكيفيات التي يُنتج عبرها التفاوت داخل النظام التعليمي، والقبول بمنطق ذلك البناء أو

(49) "البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي - PNEA 2019"، ص 81-85.

(50) Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance: Grammaire morale des conflits sociaux*, Pierre Rusch (trad.) (Paris: Éditions du Cerf, 2000), p. 148.

(51) Bernard Charlot, *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie* (Paris: Anthropos, 1997), p. 58.

(52) "البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي - PNEA 2019"، ص 81-85.

(53) المرجع نفسه.

عدم القبول به، كلما وجد المتنافسون أنفسهم أمام سعي للنجاح بوسائل لا ترتبط دائماً بشرعية الاستحقاق المدرسي⁽⁵⁴⁾.

في هذا الأفق، يغدو الغش، بوصفه ممارسة وتمثلاً وخطاباً تبريرياً وثقافة مدرسية، قابلاً للقراءة باعتباره شكلاً من "الغش المقدس"، ذلك أنه، في سياق ممارسته، يخضع باستمرار إلى تأويل وإعادة تأويل؛ لا بحسب السياقات المدرسية فحسب، بل كذلك بحسب السياقات الاجتماعية عامة، وبما فيها السياقات الأخلاقية والقيمية، بوصفه وسيلة "مبررة" أو "غير مبررة" في مواجهة اختلال العدالة المدرسية وتفاوت فرص الاعتراف داخل المؤسسة التعليمية. وبهذا المعنى، يفهم الضغط الأسري والثقافي المستمر، الذي يعمل على مجابهة "خطر الرسوب"، باعتباره مؤشر إخفاق اجتماعي أكثر من كونه تعثراً دراسياً، في حين يحتفظ النجاح، حتى عندما يكون مشوباً بالغش، بقيمة اعتراف رمزية داخل المحيط الاجتماعي⁽⁵⁵⁾. ومن نتائج إعادات التأويل المستمرة ألا تتزايد حصانة الغش فحسب، بل أن يفضي التحول من التبرير الفردي المباشر إلى إعادة تشكيل معنى الغش، ضمن تضارب ما تضعه مؤسسات التشيئة من قواعد سلوكية، إلى تجاوز فهمه بكونه انحرافاً فردياً معزولاً قد ينتج من انتهاز فرصة خاطفة لضعف الرقابة، لينفتح على بُنى اجتماعية ومؤسسية تُسهّم في إضفاء مشروعية عليه وتطبعه. وبذلك، يكون الغش ممارسة بنيوية لا تتغذى من التمثيلات الاجتماعية السائدة في المجتمع فحسب، بل تجد ما يدعمها في السياسات التربوية الرسمية أيضاً؛ إذ سجل المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي استمرار هيمنة المنطق الإشهادي على السياسات التربوية المغربية على حساب تبيين الكفايات المكتسبة والاعتراف بها⁽⁵⁶⁾.

2. "الغش المؤسسي": من التساهل التنظيمي إلى التواطؤ المؤسسي

تكشف قراءة المؤشرات التنظيمية المرتبطة بتدبير الامتحانات الإشهادية عن إعادة إنتاج للغش تتجاوز الشرعنة الذاتية التي عبر عنها نموذج "الغش المقدس"؛ إذ يظهر أيضاً بوصفه أثراً ينتج من ترتيبات مؤسسية ضمنية. وفي هذا المستوى، لا يرتبط الغش، بطبيعة الحال، بقرارات صريحة تُبَيِّنُه، بل هو - على العكس من ذلك - موضوع اهتمام تشريعي بإيجاد نصوص قانونية تزجره، بحسب عبارة "مشروع القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية الذي قدمته رئاسة الحكومة سنة 2015"⁽⁵⁷⁾. إنه يتشكل عبر ديناميات تنظيمية متداخلة تتجسد في تفاوت تطبيق المراقبة، وتراجع فاعلية الردع، وتساعد الضغوط المرتبطة بنتائج المؤسسات المدرسية ومؤشرات مردوديتها

(54) Bourdieu & Passeron, p. 24.

(55) البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي - PNEA 2019، ص 81-85؛ Magogeat, p. 113.

(56) المملكة المغربية، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، التعلم مدى الحياة: طموح مغربي، إحالة ذاتية رقم 12/ 2013 (الرباط: 2013)، ص 10-15.

(57) المملكة المغربية، رئيس الحكومة، "مشروع قانون رقم 02.13 يتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية"، الأمانة العامة للحكومة (المطبوعة الرسمية)، (الرباط: 2015)، شوهد في 2026/6/10، في: <https://acr.ps/hBxVKDA>

ضمن مناخ تنافسي فيما بينها، بما يسمح بقراءته بوصفه جزءاً من توازنات الأداء المدرسي. ومن هذا المنظور، يُمكن اقتراح مفهوم الغش المؤسّس للدلالة على انتقال الظاهرة إلى مستوى الاشتغال البنوي، حيث يُعاد تنظيم معنى النزاهة والاستحقاق في ضوء متطلبات الضبط الإحصائي لصورة الأداء المؤسسي.

وتكشف تقارير الحكامة التربوية تداخل عوامل تنظيمية واجتماعية، توطر التعامل مع الغش داخل المؤسسة التعليمية. وقد أبرزت عدة تقارير صادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما في المحاور المتعلقة بالحكامة والمناخ المدرسي وشروط الممارسة المهنية، وجود توازنات تنظيمية تتجاوز حدود الضبط التقني المباشر⁽⁵⁸⁾. ففي مستوى المعطيات الرسمية الخاصة بامتحانات البكالوريا⁽⁵⁹⁾ بالمغرب، سُجّلت 2769 حالة غش سنة 2025 على الرغم من تشديد إجراءات المراقبة⁽⁶⁰⁾، أمّا بالنسبة إلى سنة 2026، فقد ورد في البلاغ الصحافي الرسمي لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، الصادر يوم 7 حزيران/ يونيو 2026، أنّ عدد حالات الغش التي اكتُشفت بلغت 4126 حالة، وهذا يعني ارتفاعاً بنسبة 49 في المئة مقارنة بعدد حالات الغش المكتشفة سنة 2025. وعلى الرغم من وجود آراء تعزو ارتفاع حالات الغش المكتشفة على نحو مطّرد إلى تطور الوسائل التقنية في المراقبة، فإن الأخبار المتواترة عن تداول مواد الامتحانات وتسريبها عبر المنصات الرقمية تُظهر، كما تؤكد التقارير الرسمية، محدودية فاعلية آليات الردع في مواجهة الصفحات والمنصات الرقمية المتخصصة في نشر مضامين الاختبارات، وهو ما يعكس انتقال الظاهرة إلى مجال تنظيمي جديد، يصعب إخضاعه لآليات الضبط التقليدية.

ولكن البحوث السوسيولوجية المتعلقة بمختلف القضايا التي تثيرها ظاهرة الغش المدرسي، في سياقات دولية مقارنة، تدفع في اتجاه قراءتها باعتبارها شكلاً من "الصفقة الصامتة" التي تعقد بين الفاعلين في المؤسسات التعليمية، حين يتحول التشدد في تطبيق الردع إلى مصدر توتر مهني وتنظيمي، في حين يُعاد تأويل التساهل باعتباره خياراً براغماتياً يحافظ على استقرار سيرها اليومي⁽⁶¹⁾. وفي هذا السياق، يظهر "تهاون" الأطر التربوية والإدارية في الرقابة على الامتحانات، بوصفه من صيغ التكيف المؤسسي مع ضغوط العمل أكثر مما يعكس مواقف فردية معزولة. وفي السياق المغربي، تتخذ هذه الدينامية بعداً أوضح عندما تُربط نتائج المؤسسات التعليمية بمؤشرات كمية في تقدير أدائها،

(58) المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس 2018 (الرباط: 2019)، شوهده في 2025/3/4، في: <https://acr.ps/hBxVKGj>؛ يُنظر أيضاً: المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس 2023 (الرباط: 2024)، ص 42-46، شوهده في 2025/3/4، في: <https://acr.ps/hBxVKCA>

(59) يتطلب حصر أرقام ونسب عن مدى انتشار الغش في المستويات التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية التي ركزنا عليها إلى حد الآن، تجميع إحصاءات من مدارس مختلفة ومن أوساط مدرسية واقتصادية - اجتماعية متباينة تتجاوز مدى هذه الدراسة. ولذلك، أعتمد فيما يلي على الأرقام الرسمية المتوافرة حول امتحان البكالوريا، التي تصدر عادة في بلاغات رسمية عن الوزارة.

(60) المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "بلاغ إخباري حول حصيلة الدورة العادية للامتحان الوطني الموحد لنيل شهادة البكالوريا - دورة ماي 2025"، 2025/6/2، شوهده في 2026/6/10، في: <https://acr.ps/hBxVKzR>

(61) François Dubet & Danilo Martuccelli, À l'école: *Sociologie de l'expérience scolaire* (Paris: Le Seuil, 1996), p. 112.

وفي مقدمتها نسب النجاح التي تحققها في امتحانات البكالوريا باعتبارها مؤشراً مركزياً لتصنيف مردوديتها. فقد أظهرت بعض المذكرات التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والمربطة بتتبع نتائج هذا الامتحان، أن انخفاض نسب النجاح إلى مستويات "متدنية" يجعل المؤسسات التي تسجلها ضمن آليات المتابعة والمساءلة الإدارية⁽⁶²⁾، وهو ما يعيد توجيه الممارسة التقييمية عملياً نحو الحفاظ على الاستقرار الإحصائي، بوصفه علامة على النجاعة المؤسساتية.

وتتضح دلالة هذا التحول أكثر فأكثر، عند مقارنة تطور نسب النجاح الإشهادية بالمغرب بنتائج التلاميذ المغاربة في التقييمات الدولية الواسعة النطاق مثل TIMSS و PISA؛ إذ تكشف هذه الاختبارات استمرار صعوبات ملحوظة في اكتساب الكفايات الأساسية، على الرغم من تحسُّن بعض المؤشرات الكمية المرتبطة بالنجاح المدرسي. وتتيح هذه المفارقة قراءة الفجوة بين مؤشرات التقييم الوطنية والمؤشرات الدولية، باعتبارها أحد تجليات تحديد معنى الأداء المدرسي داخل السياسات التعليمية المعاصرة. وتتيح تقارير منظمة اليونسكو عن أنظمة التعليم في الدول المتوسطة الدخل وضع هذه المعطيات ضمن مشهد أوسع، يتمثل في اتساع المسافة بين تعميم التمدرس وتحسُّن التعلُّم الفعلي⁽⁶³⁾؛ ما يسمح بقراءة الحالة المغربية، باعتبارها جزءاً من تحوُّل أوسع ذي صبغة عالمية على ما يبدو في علاقة السياسات التعليمية بالمؤشرات الكمية للأداء. ومن المنظور السوسولوجي ذاته، يمثل استخدام المؤشرات الرقمية المتزايدة آليةً تديرية إدارية لرسم صورة الأداء المؤسسي أكثر من كونه أداةً دقيقة لقياس جودة التعلُّم؛ وهو ما وصفه ألان ديروزيير بـ "سحر الإحصاء"، بوصفه تشكيلاً لتمثيلات الواقع لا اقتصاراً على قياسه⁽⁶⁴⁾. وفي هذا الأفق التحليلي، يمكن فهم الغش المؤسَّس على أساس أنه مؤشر دالٌّ على توتر بنيوي بين متطلبات الاستقرار الإحصائي ومتطلبات الاستحقاق المعرفي داخل المؤسسة التعليمية، وهو توتر يكشف تحولات أعمق في وظيفة المدرسة التقييمية وفي علاقتها بإنتاج معنى الشهادة داخل السياسات التعليمية المعاصرة.

3. التحوُّل القيمي: من وصم الغش إلى شرعنته اجتماعياً

تكشف قراءة الخطابات المؤسسية والتغطيات الإعلامية المرتبطة بامتحانات البكالوريا، إلى جانب بعض الدراسات السوسولوجية المتعلقة بتمثيلات الغش في السياق التربوي المغربي الراهن⁽⁶⁵⁾، عن انتقال تدريجي في موقع الظاهرة داخل المخيال التربوي والاجتماعي؛ بحيث يفهم الغش باعتباره

(62) ينظر البلاغات الرسمية المتعلقة بامتحانات البكالوريا ونتائجها، في: المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "بلاغات"، شوهده في 2026/6/11، في: <https://acr.ps/hBxVKyR>؛ "ضعف نسبة نجاح الباكال" يدفع حصاداً إلى مساءلة مؤسسات تعليمية"، هسبريس، 2021/6/27، شوهده في 2025/8/5، في: <https://acr.ps/hBybH10>؛ هشام البوجدراوي، "إشكالية ترتيب المؤسسات التعليمية"، هسبريس، 2023/5/6، شوهده في 2026/6/10، في: <https://acr.ps/hBxVKsp>

(63) UNESCO, pp. 1-2.

(64) Alain Desrosières, *L'argument statistique: Pour une sociologie historique de la quantification*, vol. I-II (Paris: Presses de l'École des Mines, 2008), p. 44.

(65) الحاكمي [وآخرون]، ص 160-183؛ الجربي، ص 364-387؛ لعزري [وآخرون]، ص 108؛ الروامي، ص 39-50.

مؤشراً دالاً على تحوّل قيمي يمسّ علاقة المجتمع بالمؤسسة التعليمية وبمعايير التقييم التي تنظّمها، وما يفترض أن ترمز إليه من معاني الاستحقاق والجدارة واثمين الاجتهاد.

فعلى الرغم من تشديد التأطير القانوني للغش المنصوص عليه في القانون 02.13 الذي سبقت الإشارة إليه، المتعلق بجزءه، أصدرت الوزارة، على نحو متوالٍ، بلاغات استعرض بعضها، تدلّ على استمرار الظاهرة، بل تفاقمها وهذا يعني استمرار التوتر بين منطق الضبط القانوني ومنطق التكيّف العملي مع الامتحان الإشهادي داخل التجربة المدرسية⁽⁶⁶⁾. ويعكس هذا التوتر حدود المقاربة الجزرية في محاصرة الظاهرة داخل سياق تتزايد فيه قدرات الالتفاف العملي والتقني على إجراءات المراقبة، في مقابل تراجع مشروعية الامتحانات الإشهادية ووظيفتها التقييمية داخل تمثّلات عدد من الفاعلين التربويين، ولا سيما التلاميذ وأولياءهم. فهل يدل ذلك على فقدان المدرسة قدرتها على شرعة الضبط الاجتماعي؟

في ضوء تصوّر نوربرت إلياس لتحولات الضبط الاجتماعي، تتحدد فاعلية القواعد السلوكية بمدى اندماجها داخل شبكات التفاعل والاعتماد المتبادل التي تمنحها شرعيتها الرمزية⁽⁶⁷⁾. وفي هذا الإطار، تسمح المؤشرات المرتبطة بتجربة الامتحانات الإشهادية بقراءة الغش، بوصفه ممارسة يُعاد تأويلها تدريجياً، ولكن ذلك يكون في اتجاه متزايد الرسوخ نحو عدم كفاية الضبط القانوني والتأطير الإداري والوصم القيمي في معالجته مدرسياً واجتماعياً. وتقدّم أنماط مختلفة من التأطير الإعلامي للغش المدرسي دلائل واضحة على هذا الاتجاه؛ إذ تُظهر تغطيات امتحانات البكالوريا ميلاً متزايداً لدى بعض الصحفيين إلى تفسير الظاهرة من خلال الإحالة إلى ضغط الامتحان أو اختلال شروط العدالة المدرسية؛ بما ينقل مركز الثقل من توصيف الغش باعتباره مخالفة قانونية وأخلاقية إلى تأويله بوصفه استجابة سياقية لوضعية متوترة نفسياً وتنظيمياً واجتماعياً. وفي هذا السياق، تسمح المقاربات السوسيولوجية المقارنة، مثل الدراسة التي أنجزها ماغوجي حول تمثّلات الغش لدى التلاميذ⁽⁶⁸⁾، بفهم الكيفيات التي يُعيد من خلالها الفاعلون المدرسيون أنفسهم تأويل هذه الممارسة بوصفها استجابة تكيّفية لمنظومة تقويمية يختبرون داخلها أشكالاً من التفاوت أو نقص الاعتراف. وتتعرّز دينامية إعادة التأويل القيمية والرمزية هذه من خلال ما تصفه بعض البحوث بأثار "حلزونية الصمت"⁽⁶⁹⁾؛ إذ يؤدي اتساع خطاب الرغبة في النجاح، بأي وسيلة كانت، واثمينه مهما كانت الطرق المؤدية إليه، إلى إضعاف حضور الخطابات المؤيدة للصرامة التقييمية داخل المجال العمومي التربوي، بوصفه أحد مكونات المجال العمومي في معناه الأوسع؛ ومن ثم إعادة ترتيب المكانة الرمزية للامتحان للمؤسسات المدرسية. ولا تعدم إعادة التأويل وسائل "إقناع" مادية، "ذات أثر ردعي"؛

(66) الجربي، ص 364-387؛ لعزري [وآخرون]، ص 106.

(67) Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Pierre Kamnitzer (trad.), 2^{ème} ed. (Paris: Calmann-Lévy, 1973), p. 123.

(68) Quentin Magogeat, "Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire: La parole aux lycéens tricheurs," *Recherches en éducation*, no. 24 (2016), pp. 12-13.

(69) Elisabeth Noelle-Neumann, *The Spiral of Silence: Public Opinion: Our Social Skin* (Chicago: University of Chicago Press, 1984), p. 44.

ذلك أن بعض التغطيات الإعلامية المرتبطة بحراسة امتحانات البكالوريا تشير إلى تعرض أساتذة التزموا تطبيق ضوابط المراقبة لانتقادات أو ضغوط رمزية على المنصات الرقمية⁽⁷⁰⁾. ويعكس قلب معادلة الردع هذه هشاشة موقع السلطة التربوية وعدم قدرتها على فرض خطاب قيمى أخلاقي، في حين يراود لها كما تسعى هي ذاتها، مختارة أو مُكرهة، أن تمارس عملها على أساس أن شرعيتها تقاسُ بنتائج النجاح أكثر مما تُقاسُ بسلامة المسار التقييمي.

وفي هذا السياق، يُلاحظ تداخل في الممارسات وفي الخطابات المؤسسية والإعلامية والاجتماعية المرتبطة بالامتحانات الإشهادية يدفع إلى قراءة الغش، بوصفه ظاهرة تتجاوز معناها المباشر لتندرج في تحولٍ أوسع، يؤثر في موقع المدرسة داخل سلم الشريعات الاجتماعية. ومن معانيات نتائج التقابل بين هذه الممارسات والخطابات التقييمية تراجع مركزية الاستحقاق المعرفي لمصلحة تمثيلاتٍ للمسار الدراسي أكثر ارتباطاً بالنتيجة النهائية، بوصفها مورداً للترقي الاجتماعي. ومن هذا المنظور، يظهر الانتقال من منطق وصم الغش إلى منطق تفهّمه، بل تبريره بوصفه أحد المؤشرات الدالة على إعادة تشكّل العلاقة القيمية والرمزية بين المجتمع والمؤسسة التعليمية.

رابعاً: آليات توزيع المسؤوليات عن تأزم النموذج التربوي

في القسم الثاني من هذه الدراسة، قُرئت بعض المؤشرات على أنها دالة على تأزم النموذج التربوي المغربي. وتُظهر العديد من الخطابات المتداولة حول أزمة التعليم في المغرب ميلاً عاماً إلى الربط بين اختلالات كثيرة فيه؛ منها تدني جودة التعلّم وانتشار ظواهر الغش، وتنامي الهدر المدرسي، وتزايد النفور من المدرسة... إلخ. إضافة إلى ذلك، تتجه هذه الخطابات إلى تحديد مسؤوليات الفاعلين الاجتماعيين عن هذه الأوضاع؛ لذلك أوجدت آليات متباينة، ولكنها متداخلة لتحديد المسؤوليات.

أولّ المسؤولين المشار إليهم هم الفاعلون المباشرون في العملية التعليمية والتربوية داخل المؤسسة التعليمية، ولا سيما المدرّسين، بحجة أدائهم المتهاون وضعف تكوينهم، وعدم قدرتهم على تعليم تلامذةٍ يتراجع تعلّقهم بالدراسة تدريجياً، ويزداد كسلهم. يُوجّه تفسير هذا البعد البنيوي للأزمة إلى مستوى الفعل الفردي، ولا يسائل الشروط التنظيمية والمؤسسية التي تؤطره. وفي هذا السياق، لا يظهر المدرّس والمتعلم بوصفهما فاعلين يتحكمان على نحو كليّ في شروط أدائهما، بل باعتبارهما يتحركان داخل بنية تنظيمية وقيمية تحدّ من هوامش فعلهما الممكن. ويسمح هذا المنظور بقراءة بعض أشكال تحميل المسؤولية الفردية، في ضوء ما أشار إليه بازيل برنشتاين بشأن "أنظمة التوقعات غير الواقعية"؛ أي تحميل الفاعلين نتائج لا تناسب الموارد المتاحة لهم داخل السياقات التعليمية، خصوصاً عندما يُطلب من المدرسة معالجة اختلالات اجتماعية أوسع من مجال فعلها

(70) "التحقيق في ظروف تعرض أساتذات لاعتداءات بسبب حراسة البكالوريا بطنجة"، الأخبار، 2023/6/20، شوهد في

https://acr.ps/hBxVKoG، في: 2026/6/10

المباشر، من دون تمكينها بالوسائل المؤسسية الضرورية لتحقيق ذلك⁽⁷¹⁾. ولا تتعلق هذه السياقات التعليمية بمسؤولية المدرس والمتعلم، بل بالمؤسسة في مستوى أول، وبالسلطة التعليمية - التربوية الرسمية في مستوى ثانٍ.

1. المدرسون والمتعلمون: إدانة رمزية تتغاضى عن شروط الممارسة المؤسسية

تشير تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إلى استمرار اختلال شروط ممارسة الفعل التربوي داخل المؤسسة التعليمية، خصوصاً على مستوى التكوين المستمر وتفاوت شروط الاشتغال الصقي⁽⁷²⁾؛ ما ينعكس مباشرة على قدرة المدرّس على أداء أدواره البيداغوجية في سياقات تشهد ارتفاعاً في سقف الانتظارات المؤسسية. ويتجلى هذا الارتفاع في تعدد المهمات المنتظرة من المدرّس؛ إذ يُطلب منه في الآن نفسه تحسين مؤشرات النجاح، وتمثيل صورة المدرسة داخل محيطها الاجتماعي، والتعامل مع أوضاع تعلّم غير متكافئة لدى فئات واسعة من المتعلمين. وتشير التقارير أيضاً إلى أن فاعلية الفعل البيداغوجي داخل هذه السياقات لا تتوافر على شروط العمل الديدكاتيكية المطلوبة، بما يشمل عدم تنوع الوسائط التعليمية، وانعدام إمكانيات الاشتغال ضمن مجموعات صغيرة، وعدم إتاحة موارد داعمة للتقويم التكويني. وعندما تراجع هذه الشروط داخل الأقسام المرتفعة الكثافة التي توجد هي نفسها داخل مؤسسات محدودة التجهيز، يميل التدريس إلى اتخاذ طابع تدبيري أقرب إلى الحفاظ على انتظام السير اليومي منه إلى بناء التعلّات المركبة، وهو ما تؤكده أدبيات الرفاه المهني للأطر التربوية التي تربط جودة الأداء التربوي بتوافر شروط العمل المؤسسي الداعمة داخل المؤسسة التعليمية⁽⁷³⁾.

في مقابل ذلك، يُفسّر تعرّض المتعلم غالباً في الخطابات المتداولة باعتباره نتيجة قصور فردي، في حين تُظهر سوسيولوجيا التعليم أن المسار المدرسي يتشكّل داخل تفاعل مركّب بين الخلفيات الاجتماعية والثقافية وشروط التمدّس الفعلية داخل المؤسسة⁽⁷⁴⁾. ولهذا الوضع بُعد إضافي عندما تُصاغ البرامج الرسمية في مستويات مركزية بعيدة عن شروط التطبيق الصقي؛ إذ يُطلب من المدرّس تنفيذ مضامين مكثفة ضمن آجال زمنية محدودة، وهو ما تشير إلى خطره تقارير اليونسكو عند تحليلها الفجوة بين مستوى تصميم البرامج التعليمية وشروط تطبيقها الصقي؛ إذ يؤدي اتساعها إلى تحويل التدريس تدريجياً إلى ممارسة تنفيذية يغلب عليها الامتثال التنظيمي أكثر من بناء الكفايات⁽⁷⁵⁾. وتتجلى آثار

(71) Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse* (London/ New York: Routledge, 1990), p. 63.

(72) المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس 2023، ص 19-35.

(73) "Teachers' Wellbeing: A Framework for Data Collection and Analysis," *OECD Education Working Papers*, no. 213, OECD, 2020, pp. 5-6.

(74) Bourdieu & Passeron, p. 186.

(75) UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, pp. 78-79.

هذه الفجوة في طبيعة المقررات الدراسية التي تقدّم، من منظور التلميذ المتوسط بحسب تقديرات التقييمات الوطنية للتحصيل الدراسي، بكثافة مفاهيمية مرتفعة، وفي صيغ تجريدية لا ترتبط دائماً بخبرات المتعلمين اليومية، وهو ما يحد من إمكانات توظيف البيداغوجيا الفارقية أو التقييم التكويني داخل الزمن المدرسي المتاح، كما تشير إلى ذلك أدبيات التقييم التكويني التي تربط فاعليته بتوافر شروط زمنية وتنظيمية، تسمح بإعادة بناء التعلّم داخل القسم⁽⁷⁶⁾.

وينتج من هذا الافتراق بين ارتفاع سقف الانتظارات المؤسسية ومحدودية شروط الممارسة الصفية انتقال في تفسير اختلالات التعلّم من مستوى الشروط التنظيمية إلى مستوى الفاعلين المباشرين؛ بما ينحرف بتشكيل موقع المسؤولية داخل الخطاب التربوي ذاته. وضمن هذا الأفق التفسيري، تتأكد مشروعية قراءة بعض أشكال تأويل الغش، بوصفها استجابة تكيفية داخل نظام تقويمي مرتفع التوتر، وهو ما ينسجم مع التحليلات السوسولوجية التي أبرزت كيف تعيد الأنساق التعليمية تأويل اختلالاتها البنوية، مرّة أخرى، بوصفها مسؤوليات فردية⁽⁷⁷⁾.

2. تحديد المسؤوليات بواسطة سياسة الأرقام

في القسمين السابقين من هذه الدراسة، سبقت الإشارة إلى كشف تقارير التقييم الدولية الخاصة بالمنظومة التعليمية بالمغرب عن حضور متزايد للمؤشرات الكمية، بوصفها مرجعاً رئيساً للحكم على الأداء المؤسسي، مقابل حضور أقل وضوحاً لمؤشرات جودة التعلّمات الفعلية داخل الفصل الدراسي. واستعرض أيضاً ما تُظهره نتائج الدراسات الدولية المقارنة من استمرار محدودية المكتسبات الأساسية لدى المتعلمين المغاربة في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم، كما تكشفه تقارير PISA وTIMSS، على الرغم من التحسن المسجّل في بعض المؤشرات الكمية المرتبطة بالتعميم والنجاح المدرسي⁽⁷⁸⁾. وبصفة أعم من الحالة المغربية، أشار تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية إلى أن السياسات الوطنية في العالم المعاصر غالباً ما تميل إلى تعزيز المؤشرات الإحصائية المرتبطة بنسب التمدرس والنجاح وعدد الخريجين، من دون أن يواكب ذلك إطار متكامل لتقويم جودة التعلّم نفسها⁽⁷⁹⁾. فهل يكون التشديد على المؤشرات الرقمية جزءاً من منطق تدبيري أشمل؟

يمكن في هذا السياق توظيف مفهوم "محاكاة النجاح"، استلهاماً من تحليل جان بودريار لمنطق المحاكاة⁽⁸⁰⁾، بوصفه أداة تفسيرية لفهم هذا التدبير الإحصائي الكمي. وفي منطق هذا التدبير، تقدّم الأرقام بوصفها مكونات صورة شبحية توحى أنها تحاكي الواقع؛ وبذلك تُسهّم في إنتاج تمثّل للنجاح يستند إلى

(76) OECD, *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (Paris: OECD Publishing, 2005), pp. 47–48; "PISA 2018 Results (Volume I)," "PISA 2022 Results."

(77) Bourdieu & Passeron, p. 186.

(78) OECD, *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* (Paris: OECD Publishing, 2019), p. 49; IEA, *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science* (Amsterdam: IEA, 2020), p. 9.

(79) "L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc," pp. 9–15.

(80) Jean Baudrillard, *Simulacres et Simulation* (Paris: Éditions Galilée, 1981), p. 6.

قابلية القياس والمقارنة، في حين لا يقول شيئاً عن ديناميات التعلم الفعلية كما تحدث داخل الفصل. ولا يقتصر أمر استخدام الأرقام لإحداث الإيحاء عند هذا الحد فحسب، بل يوظف أيضاً ما يصدر عنها من نتائج الدراسات الدولية في توجيه السياسات التعليمية، من خلال خطاب تقييمي ينقل مسؤولية النتائج المتدنية إلى مستوى الممارسة الصفية والمسؤول المباشر عنها باعتباره "متخلفاً" عن صفوف من أنجزوا ما يدل على أنهم ضمن المعدلات التي تمكنه هو ومؤسسته من البقاء خارج المساءلات الإدارية والبيداغوجية والاعتبارية. ويسهم هذا النقل في إعادة توزيع المسؤولية، بما يفضي إلى إضعاف الموقع الرمزي بالنسبة إلى المدرس داخل المؤسسة التعليمية؛ ما يحد من قدرة المدرسة على تأطير السلوك التربوي وضبط معاييرها، ويُسهم في إنتاج مناخ مهني يراجع فيه الانتماء المؤسسي، ويتراجع الإحساس بجدوى الانخراط في مشاريع الإصلاح أيضاً. ومن هذا المنظور، يمكن فهم سياسة المؤشرات بوصفها جزءاً من إعادة تنظيم آليات الضبط داخل المنظومة التعليمية؛ بحيث تتحول الأرقام إلى وسيط مركزي في تقويم صورة الأداء أكثر من كونها أداة لتقويم شروط إنتاج التعلم نفسه.

3. الدولة وتأطيرها لتمثلات النجاح المدرسي ومعاييرها

يتعلق الأمر، في هذا السياق، بالسلطة التعليمية والتربوية المركزية كما تهيكلها مؤسسات الدولة. ولهذه السلطة رؤية تقييمية وتصورات مرجعية تتجسد في الوثائق المرجعية للإصلاح التربوي في المغرب، ولا سيما تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك في مقاطع سابقة، تبرز هذه الوثائق المكانة المركزية التي تُمنح للمدرسة، باعتبارها مجالاً لترسيخ قيم الاستحقاق وتكافؤ الفرص والنزاهة التقييمية، وهو ما يمكن اعتباره تحديداً للإطار المعياري الذي تُصاغ فيه التمثلات الرسمية للنجاح المدرسي ومعاييرها. ولا يقتصر تحديد هذا الإطار على مستوى التشريع والتنظيم، بل يمتد أيضاً إلى تحديد المرجعيات القيمية المؤطرة لعلاقة المتعلمين بالتقييم ومعايير الإنجاز. ويعني هذا أن مسؤولية الدولة فيها مكوّن مرجعي قيمية ورمزي، ومكوّن تديري سياسي، ومكوّن تقويمي إصلاحي.

ويتيح هذا المنظور قراءة السياسات التربوية، بوصفها جزءاً من عملية أوسع لإنتاج المعاني الاجتماعية المرتبطة بوظيفة المدرسة؛ إذ لا تقتصر وظيفة البرامج والمذكرات التنظيمية على تأطير الممارسة الصفية، بل تسهم كذلك في تحديد صورة الفاعلين التربويين ومواقعهم داخل النسق التعليمي. ومن شأن تعارض التقييمات والصور وتباين الممارسات أن ينبئ عن التناقضات الاجتماعية التي تتخلل إنتاج تلك المعاني وإعلاء هذه القيمة أو تلك، وإبراز هذه المسؤولية أو تلك. وهذا يعبر عن توترات لا تكتفي بالارتباط بظاهرة الغش فحسب، بل تمتد كذلك إلى المسافة التي قد تشكل بين القيم المعلنة في الخطاب التربوي الرسمي وشروط تحققها داخل الممارسة اليومية؛ ما يجعل تفسير النجاح المدرسي موضوعاً لتفاوض رمزي، يتجاوز حدود القسم الدراسي إلى المجال العمومي الأوسع.

ينسجم هذا التحليل مع تصور بورديو للدولة بوصفها فاعلاً مركزياً في إنتاج السلطة الرمزية؛ أي بوصفها جهة تحدّد ما يُعدّ مشروعاً أو ذا قيمة داخل الحقول الاجتماعية المختلفة، بما في ذلك الحقل

التربوي⁽⁸¹⁾. ومن هذا المنطلق، يمكن فهم الخطاب التربوي الرسمي باعتباره إطارًا مرجعيًا، يُحدّد ضمنه معنى المدرسة ووظائفها الاجتماعية، وليس باعتباره خطابًا تنظيميًا موجّهًا للممارسة الصفية فحسب، مع الأخذ في الحسبان وقوعه في صميم التناقضات الاجتماعية التي أُشير إليها. وتتقاطع هذه الدينامية النزاعية مع ما أظهرته بعض الدراسات السوسولوجية المقارنة حول إدراك التلاميذ للغش داخل السياقات المدرسية المحدودة الإنصاف؛ فقد بيّنت أعمال ماغوجي أن بعض المتعلمين يعيدون تأويل الغش داخل التفاعلات المدرسية، بوصفه ممارسة مرتبطة بشروط النجاح أكثر مما يُنظر إليه على أنه خرق معياري خالص، وهو ما وصفه بتحييد الشعور بالذنب المرتبط داخل سياقات يُعاد فيها تعريف معايير الاستحقاق المدرسي⁽⁸²⁾.

وانطلاقًا من قضايا الغش في الأبعاد التي أوضحتها الدراسة، انتقل التحليل من المجال المدرسي إلى المجال العمومي، لمعينة تداخل الخطابات السياسية الرسمية وغير الرسمية، والمؤسسية المحلية والجهوية والمركزية، والإعلامية، في تشكيل صورة المدرسة ومعاييرها القيمية وإعادة تشكيلها. وعلى الرغم من أن هذه الخطابات لا تظهر دائمًا منظمةً وواضحة الصياغة داخل المجال العمومي، فإن ما يقوله مختلف الفاعلين التربويين المباشرين للعملية التربوية، من تلاميذ ومدرّسين وأطر إدارية ومسؤولين محليين وجهويين وأولياء، يظل ذا فاعلية في تشكيل هذه الصورة وفي بناء الشرعيات المرتبطة بها أو نزعها. وتبرز تقارير اليونيسكو أن اتساع الفجوة بين القيم المعلنة في السياسات التعليمية وشروط تحقيقها داخل المؤسسات، كما أظهرته هذه الدراسة في مواقع متعددة، قد يؤدي إلى إضعاف وظيفة المدرسة بوصفها فضاءً للتنشئة القيمية⁽⁸³⁾. وفي هذا الإطار، يسمح البحث في التعليم ضمن سوسولوجيا التربية بقراءة التباعد بين الخطاب المؤسسي وتجربة التمدّس اليومية باعتباره عاملًا مؤثرًا في تشكيل إدراك المتعلمين لمعنى الاستحقاق ومعايير التقييم وإعادة تشكيله، وهو ما أبرزته أعمال بورديو وباسرون عند تحليلهما آليات إعادة إنتاج التفاوت الرمزي داخل المدرسة الحديثة⁽⁸⁴⁾. ومن هذا المنظور، أكدت الدراسة فهم الغش، بوصفه ممارسة وثقافة ونظام تبرير ومحلّ وصم اجتماعي ومتابعة إدارية وتتبع قضائي، باعتباره مؤثرًا دالًا على تحولات اجتماعية قيمية ورمزية أوسع، مؤثرة في موقع المدرسة داخل منظومة إنتاج القيم الاجتماعية.

خامسًا: من تحولات المجال إلى سؤال الإصلاح التربوي

1. سؤال الإصلاح التربوي بوصفه أفقًا قيميًا

تكشف المعطيات المستخلصة من تحليل تمثّلات الغش، كما عبّر عنها الفاعلون، أن إعادة تعريف معايير النجاح المدرسي لا تتشكّل على مستوى السلوك المرتبط بوضعيات الامتحان فحسب، بل

(81) Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991), p. 27.

(82) Magogeat, pp. 12–13.

(83) UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, pp. 78–79.

(84) Bourdieu & Passeron, p. 25.

ترتبط بتحولات أوسع ذات صلة بإدراك معنى التقييم ووظيفة المدرسة داخل التجربة التربوية اليومية؛ ما يجعل سؤال الإصلاح التربوي مرتبطاً بشروط إعادة بناء المرجعية القيمة التي تؤطر شرعية الاستحقاق المدرسي، أكثر من ارتباطه بتعديل الأدوات التنظيمية أو تطوير الصيغ التقنية للتقويم.

وتبرز وثائق الإصلاح التربوي المرجعية في المغرب، التي سبقت الإشارة إليها (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، البرنامج الاستعجالي، الرؤية الاستراتيجية)، حضوراً متكرراً من أجل الارتقاء بجودة المدرسة وتعزيز أدوارها في تكوين المواطن وتنمية رأس المال البشري⁽⁸⁵⁾. ولكن مختلف التحاليل التي وردت في هذه الدراسة، إلى حد الآن، تشير إلى أن مثل هذا التكرار لا يدل على قيمة التمسك بهذه الغاية بقدر ما يدل على أنها لم تتحقق، على الرغم من تنامي البرامج (1999، 2009، 2015 بوصفها تواريخ إطلاق وثائق الإصلاح المذكورة على التوالي). أفلا يكون تعثر الإصلاح غير مرتبط بإكراهات التنفيذ أو محدودية الموارد فحسب، بل بطريقة تعريف وظيفة المدرسة داخل المجتمع أيضاً؟

أتاحت بعض مؤشرات تمثّلات الغش داخل مختلف الخطابات، والمواد التي تناولتها الدراسة، قراءة إدراك التقييم المدرسي، على أنه يجري ضمن أفق تقني تحكمه مؤشرات الأداء والنتائج القابلة للقياس أكثر مما تؤطره غايات تربوية محددة المعالم، وهو ما يحلله جيرت بيستا في أثناء حديثه عن انتقال التعليم المعاصر إلى ما يسميه "نظام القياس"، الذي يعيد تعريف جودة التعليم في ضوء قابلية مخرجاته للقياس أكثر من ارتباطها ببناء المعنى التربوي للفعل التعليمي⁽⁸⁶⁾. وانطلاقاً من ذلك، يكتسب سؤال القيم داخل مشروع الإصلاح التربوي دلالة بنيوية؛ لأنه يرتبط بالطريقة التي يُعاد من خلالها تعريف معنى التعلم نفسه داخل المؤسسة التعليمية. ففي التجربة الفنلندية مثلاً، وكما يبين باسي ساهلبيرغ، يركز استقرار السياسات التعليمية على بناء توافق مجتمعي واسع حول وظيفة المدرسة وحدود تدخلها وأدوارها في تكوين المواطن؛ بما يمنح الإصلاح التربوي أفقاً يتجاوز منطق التدخلات الظرفية القصيرة المدى ومحدودة المسؤولين⁽⁸⁷⁾. وفي هذا المنظور، من المهم أن نقرأ قدرة السياق المغربي على إنتاج مثل هذا التوافق، في ضوء التوترات المرتبطة بتعدد المرجعيات القيمية المؤطرة للسياسات التعليمية؛ إذ تتجاوز مرجعيات دينية وحداثية ومهنية وحقوقية داخل الخطابات التربوية من دون أن تنتظم دائماً داخل تصوّر تربوي منسجم يحدّد بوضوح الغايات الاجتماعية للتعليم، وهو ما أبرزته نتائج الدراسة الوطنية المتعلقة بالقيم وتفعيلها المؤسسي عند رصدها لتحولات تمثّلات القيم داخل المجتمع المغربي⁽⁸⁸⁾.

(85) Rahma Bourqia, "Repenser et refonder l'école au Maroc: La vision stratégique 2015-2030," *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, no. 71 (Avril 2016).

(86) Biesta, p. 22.

(87) Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (New York: Teachers College Press, 2015), p. 3.

(88) الدراسة الميدانية الوطنية حول القيم وتفعيلها المؤسسي: تغيّرات وانتظارات لدى المغاربة، ملخصات: التقرير الوثائقي - التقرير الكمي - التقرير الكيفي (الرباط: المركز البرلماني للأبحاث والدراسات، 2022)، ص 8-24.

وفي هذا الإطار، يتخذ سؤال القيم داخل المدرسة معنى يتجاوز حدود المضامين المقررة أو الأهداف الرسمية، ليشمل طبيعة التجربة المدرسية نفسها، بوصفها مجالاً لإنتاج المعنى التربوي. وفي هذا السياق، يشير إدغار موران إلى أن القيم لا تنتقل عبر التصريحات المعيارية أو النصوص المرجعية، بقدر ما تشكل داخل الخبرة التربوية المشتركة التي يعيشها المتعلمون في السياق المدرسي اليومي⁽⁸⁹⁾. وهذا يسمح بفهم التباعد بين القيم المعلنة في الخطاب الإصلاحي وشروط تحققها داخل الممارسة التعليمية؛ باعتباره عنصراً مفسراً لتحولات تمثيلات القاعدة التقييمية، ومعايير الاستحقاق داخل المجال التربوي، أكثر من كونه صعوبة ظرفية في تطبيق السياسات التربوية فحسب.

وتكشف هذه الدينامية أن سؤال الإصلاح التربوي يُطرح أساساً، بوصفه سؤالاً لإعادة بناء الثقة الرمزية بوظيفة المدرسة ومعايير التقييم التي توطئها؛ أي بوصفه سؤالاً يتعلق بإعادة تنظيم العلاقة بين الخطاب المؤسسي وتجربة التمدن اليومية، أكثر من ارتباطه بإعادة ترتيب الإجراءات التنظيمية داخل النظام التعليمي. وفي هذا الشأن، من الضروري النظر إلى هذا الإصلاح "من تحت"؛ أي من منظور تقبل الفعل الإصلاحي و"الاقتناع بتبريراته"، وليس "من فوق"؛ أي من منظور السياسات الإصلاحية الرسمية.

2. تمثيلات الفعل الإصلاحي الرسمي

لا تتضح حدود الإصلاح التربوي فقط عند مستوى تصميم السياسات التعليمية أو وضوح اختياراتها التنظيمية، أو اكتسابها ما يكفي من الأدوات بحيث تتحول إلى فعل مادي ملموس يدرك غاياته، بل تظهر أيضاً عند مستوى استقبال هذه السياسات وتأويلها. ويتوزع هذا الاستقبال كما يتوزع التأويل على فاعلين اجتماعيين متعددين، ذوي مصالح متنازعة، ورؤى متباينة، وتمثيلات مختلفة للمدرسة ولموقعها من المجتمع. ولذلك لا يُدرك الإصلاح دائماً، بوصفه معياراً موضوعياً للتغيير، بل يُعاد إدراجه داخل أفق تفاوضي؛ وهو ما يجعل أثره رهيناً بقدرته على ترسيخ المعنى المشترك لوجود المدرسة في المجتمع.

ويواجه الفعل الإصلاحي حدوداً مادية وحدوداً رمزية. وفي هذا السياق، يبرز بعده المؤسسي بوصفه إطاراً لإعادة تنظيم العلاقة بين القاعدة القيمة المدرسية (الجدارة، والاستحقاق، والاجتهاد... إلخ) وتمثيلات داخل التجربة التربوية اليومية (كيفية تجسد القيمة في الفعل اليومي المشترك). وبذلك، ترتبط استدامة التغيير التربوي بقدرة السياسات التعليمية على بناء انخراط الفاعلين داخل الحقل التربوي أنفسهم انخراطاً فعلياً. وفضلاً عما سبق عرضه عن التجربة الفنلندية بحسب ما بينه ساهليبرغ، يُستند في هذا التصور إلى ما بينه مايكل فولان عند تحليله لشروط استمرارية التحول داخل الأنظمة التعليمية؛ إذ يربط نجاح الإصلاح بمدى تحوله إلى ممارسة مشتركة داخل الثقافة المهنية للمؤسسة⁽⁹⁰⁾. فهاهنا الإصلاح التربوي الحقيقي، من منظور قضايا

(89) Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Paris: UNESCO, 1999), p. 68.

(90) Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 4th ed. (New York: Teachers College Press, 2007), p. 43.

الغش التي يستند التحليل إليها، هو أن يكتسب سؤال النزاهة داخل المؤسسة التعليمية دلالة تتجاوز بعده الزجري لتتصل بوظيفتها الرمزية في إعادة بناء مشروعية التقييم المدرسي؛ ذلك أن إعادة بناء الثقة بالقاعدة التقييمية تمثل شرطاً لفاعليتها، على نحو يتجاوز إعلانها المعياري إلى ترسيخها داخل تجربة مدرسية يُدرك فيها التقييم بوصفه معياراً منصفاً للاستحقاق. وفي هذا الإطار، يشير دافيد كار إلى أن التربية الأخلاقية تكتسب فاعليتها، حين تجسد المؤسسة ذاتها القيم التي تعلنها، بحيث تصبح المدرسة إطاراً عملياً لإنتاج المعنى القيمي، فلا تقتصر على أن تكون فضاءً لنقله خطابياً فحسب⁽⁹¹⁾.

يتيح هذا المنظور فهم الإصلاح التربوي بوصفه مساراً مجتمعياً مركّباً لإعادة بناء مشروعية المدرسة ومكاناتها التعليمية، فضلاً عن مكاناتها التنشئية؛ وذلك خلال إعادة تنظيم العلاقة بين خطابها المؤسسي وتجربة التمدن اليومية؛ أي بوصفه اشتغالياً بالشروط الرمزية التي تمنح التقييم معناه ومشروعيته داخل الحياة المدرسية. وفي هذا الأفق، يمكن أن يستفيد هذا التصور من مناقشة ممكنة بين تحليل فوكو للمؤسسة بوصفها إطاراً لتلقين الضبط الاجتماعي وفرضه، وإخضاع أفراد المجتمع لمقتضياتها، وتحليل أنطونيو غرامشي لدور المؤسسات في إنتاج الأطر الرمزية التي تؤسس لشرعية السلطة وقبولها الاجتماعي⁽⁹²⁾. وفي الحالة، تغدو المؤسسة التربوية فضاءً لإنتاج معنى التعلم والاعتراف بالجدارة والاستحقاق فيه أكثر من كونها جهازاً لتنفيذ السياسات التعليمية فحسب. ومن ثم، يظهر الإصلاح التربوي إعادة ترتيب للإجراءات التنظيمية داخل النظام التعليمي. وفضلاً عن ذلك، يغدو مساراً طويل المدى لإعادة بناء الثقة بهذه القيم؛ لا على المستوى المدرسي فحسب، بل على المستوى الاجتماعي العام أيضاً.

خاتمة

ركّزت هذه الدراسة على سؤال متعلّق بكيفية بناء معنى الغش المدرسي داخل الخطابات التقييمية للمدرسة المغربية. وقد تفرّع هذا التركيز على أسئلة الموقع الذي تسنده الخطابات التقييمية للمدرسة المغربية إلى هذا الغش المدرسي ضمن مؤشرات أدائها التعليمي، ومدى إتاحة توصيفه لإمكانات مساءلة تمثيلات الجدارة المدرسية؛ ومن ثم قراءة أولويات وظيفة المدرسة ممتدة من الاستجابة لمتطلبات القياس التديري للأداء التعليمي إلى أفق التنشئة القيمية لمرتاديها.

وقد كشفت المقاربة السوسولوجية التي اعتمدتها الدراسة أن الغش المدرسي لم يعد قابلاً للفهم بوصفه سلوكاً فردياً معزولاً أو اختلالاً أخلاقياً ظرفياً فحسب، بل باعتباره أيضاً مؤشراً دالاً على تحولات أوسع ذات صلة بمعنى الاستحقاق داخل المؤسسة التعليمية وطبيعة العلاقة التي تربط المتعلمين بالقاعدة التقييمية، وموقع المدرسة من المجتمع من منظور ما تعلن أنها تسعى له من غرس قيم معينة لدى الناشئة. وقد أمكن الوقوف في ذلك على خطابات تقييمية للمنظومة التعليمية المغربية،

(91) David Carr, *Professionalism and Ethics in Teaching* (London: Routledge, 2000), p. 132.

(92) Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks* (New York: International Publishers, 1971), p. 80.

عرفت النجاح المدرسي على نحو متباين داخل سياق يتزايد فيه حضور مؤشرات الأداء الكمية، وتراجع فيه مركزية المعنى التربوي للتقييم بوصفه أداة للاعتراف بالتعلم والكفايات المدرسية.

وفي هذا الأفق، أظهر التحليل أن الغش لا يُمارَس باعتباره خرقاً مباشراً للقواعد المدرسية فحسب، بل إنه قد يظهر أيضاً بوصفه صيغة لإعادة التفاوض حول شروط الاستحقاق داخل نظام مدرسي، لم تعد قواعده تُدرك دائماً باعتبارها معايير منصفة للتمتع بالاعتراف وتحقيق شروط الاندماج الاجتماعي. إضافة إلى ذلك، بيّنت الدراسة أن التحولات التي عرفت سياسات التربية المعاصرة، خصوصاً في ظل تصاعد منطق التدبير بالمؤشرات وتوسيع التقييمات المعيارية، أسهمت في إعادة تنظيم العلاقة بين التعلم والتقييم داخل أفقٍ يميل إلى تهمين النتيجة القابلة للقياس أكثر من تهمين المعنى التكويني للتعلم نفسه. وقد سمحت هذه النتائج بإعادة قراءة اختلالات الإصلاح التربوي في المغرب باعتبارها ليست مرتبطة بحدود أدوات التنظيمية أو بصعوبات التطبيق المؤسسي فحسب، بل بالبنية الرمزية التي يعرف هو ذاته من خلالها المدرسة ووظائفها الاجتماعية ومعايير النجاح المشروع داخلها أيضاً. ومن هذا المنظور، تمكّنت الدراسة من أن تجعل موضوع الغش المدرسي مؤشراً سوسولوجياً دالاً على توتر عميق مؤثّر في علاقة المؤسسة التعليمية بإنتاج الشرعية المدرسية؛ ومن ثمّ بإنتاج الشرعية القيمية لممارسات اجتماعية مختلفة.

علاوة على ذلك، أبرزت الدراسة أن التباعد بين الخطاب الإصلاحي وتجربة التمدرس اليومية هو المجال الذي تكتسب فيه إعادة تشكيل تمثّلات المتعلمين لمعنى القاعدة التقييمية، وحدود مشروعيتها الكاملة. وفي هذا السياق، أتاح تشريح ممارسة الغش في أبعاده المادية والرمزية، ومقاربة تمثّلاته المتباينة والمفاوضات المستمرة في مشروعيته والنزاع الاجتماعي بشأن حصانته الثقافية المبنية، إعادة إدراج سؤال العدالة التربوية في مساءلة المدرسة، بوصفها مؤسسة لإنتاج المعنى الاجتماعي للتعلم، وليست جهازاً لتوزيع الشهادات والمؤشرات فحسب.

يتمثل أحد الإسهامات الأساسية لهذه الدراسة في نقل تحليل الغش المدرسي من مستوى التفسير السلوكي أو الأخلاقي المباشر إلى مستوى مساءلة الشروط الرمزية والتنظيمية التي تنتظم داخلها تمثّلات النجاح داخل المؤسسة التعليمية المغربية. وفي هذا الإطار، كان إسهامنا المنهجي تريبياً للتحليل الوثائقي والخطابي للتقارير والمؤشرات التقييمية، بوصفها مادة تكشف تحولات شملت وظيفة التقييم المدرسي داخل السياسات التربوية المعاصرة، ومعطيات ميدانية، كمية ونوعية. وقد استكملنا الجانب التحليلي استناداً إلى استنتاجات تحليلات مقارنة من منظور علم اجتماع التربية. وتكمن قيمة هذا التركيب في مساعدتنا على نزع الطابع الشخصي الذاتي عن ظاهرة الغش المدرسي، وإعادة إدراجها في سياقها المؤسسي المحلي فالمركزي، وسياقها الاجتماعي العام؛ في مستوياته المادية والرمزية القيمية. ولم يتح لنا هذا الإسهام إلا بإسناده، على المستويين النظري والمفاهيمي، باقتراحات مفهومية بعضها مبتكر وبعضها الآخر مستوحى من توجهات تحليلية اندرجت على العموم في علم اجتماع التربية.

ومع هذه المكاسب، تظل نتائج هذه الدراسة مرتبطة بحدود المتن الوثائقي المعتمد فيها وبطبيعة المقاربة التأويلية التي اعتمدها. ومن دون شك، تنقصها مخرجات عمل ميداني مبنٍ على تحقيق معدٍ للغرض، على نحو يجعلها تفتح أفقاً أوسع لتحليلات تكميلية، ويمكن أن تتجه لاحقاً إلى توسيع الاشتغال بتمثّلات الغش داخل أوساط مدرسية مختلفة، أو دراسة التحولات التي تعرفها العلاقة بين التقييم والتكنولوجيا الرقمية داخل التجربة التعليمية المعاصرة، فضلاً عن إمكان تطوير مقاربات مقارنة تدرس تمثّلات الاستحقاق المدرسي وتحولاتها داخل سياقات تربوية عربية ومغربية متقاربة.

References

المراجع

العربية

- بربزي، عبد الله. "المدرسة والتربية على قيم التضامن والتعاون". قيم. العدد 1 (2019).
- بنحمد، عبد الرحمان. "المنهاج الدراسي ومدخل التربية على القيم بين الخطاب والممارسة: قراءة تحليلية لمضامين كتب المستوى السادس ابتدائي بالمغرب". مجلة كراسات تربوية. العدد 16 (تشرين الأول/ أكتوبر 2024).
- بوكلاح، محمد. "منظومة القيم بين الخطاب التربوي والواقع الاجتماعي". مجلة مسالك التربية والتكوين. مج 3، العدد 1 (2020).
- الجري، الكبير. "الغش في امتحانات البكالوريا: محاولة للبحث في تحول الظاهرة وتناميها - مقارنة سوسيو-سياسية". مجلة القانون والأعمال الدولية. العدد 47 (آب/ أغسطس-أيلول/ سبتمبر 2023).
- جرموني، رشيد. المنظومات التربوية العربية والتحديات المعرفية: مداخل للنقد والاستشراف. ساربروكن: دار نور بابلشينغ، 2017.
- الحاكمي، هاجر [وآخرون]. "ظاهرة الغش المدرسي بالسلك الثانوي الإعدادي". مجلة المعرفة. العدد 33 (تشرين الثاني/ نوفمبر 2025).
- حجوجي، عبد الحكيم. "التعليم بالمغرب وإشكالية القيم". النداء التربوي. العدد 18 (2011).
- الدراسة الميدانية الوطنية حول القيم وتفعيلها المؤسسي: تغيّرات وانتظارات لدى المغاربة، ملخصات: التقرير الوثائقي والتقرير الكمي والتقرير الكيفي. الرابط: منشورات المركز البرلماني للأبحاث والدراسات، 2022.
- روا، أوليفيه. الجهل المقدّس: زمن دين بلا ثقافة. ترجمة صالح الأشمر. بيروت: دار الساقى، 2012.
- الروامي، نور الدين. "الغش في الوسط المدرسي بالمغرب: إمكانات وحدود المقاربة الزجرية". مجلة كراسات تربوية. العدد 13 (نيسان/ أبريل 2024).

- الشهب، محمد. المدرسة وإشكالية تحديث المجتمع المغربي: دراسة في الخطاب القيمي المدرسي. الرباط: منشورات فكر؛ دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2019.
- الصغير جنجار، محمد. "حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية". مجلة دفاتر التربية والتكوين. العدد 5 (أيلول / سبتمبر 2011).
- فوكو، ميشيل. المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن. ترجمة علي مقلد. بيروت: مركز الإنماء القومي، 1990.
- لعزري، عبد النبي [وآخرون]. "ظاهرة الغش المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي". النداء التربوي. العدد 27 (2021).
- محسن، مصطفى. في المسألة التربوية: نحو منظور سوسولوجي منفتح. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002.
- _____. مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير. الدار البيضاء: منشورات الزمن، 2009.
- _____. في المسألة الشبابية: نحو سوسولوجيا نقدية لتحولات أنساق القيم والتكوين والتوجيه والتشغيل وأسئلة الهوية واندماج الشباب في عالم متغير. الرباط: دار الأمان، 2022.
- المستاري، محمد. "الكتاب المدرسي في عصر الوفرة الرقمية: مقارنة سوسولوجية لضرورته في التعليم الثانوي بالمغرب". نقد وتنوير. العدد 25 (أيلول / سبتمبر 2025).
- المملكة المغربية. رئيس الحكومة. "مشروع قانون رقم 13.02 يتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية". الأمانة العامة للحكومة (المطبوعة الرسمية). الرباط: 2015. في: <https://acr.ps/hBxVKDA>
- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. الميثاق الوطني للتربية والتكوين. 1999/10/8. في: <https://acr.ps/hBxVKWd>
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. البرنامج الوطني لتقييم التحصيل الدراسي - AENP 2008: التقرير التحليلي. الرباط: 2009.
- _____. التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي: تقرير رقم 1 / 17. الرباط: 2017.
- _____. من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030. الرباط: 2017. في: <https://acr.ps/hBxVKOL>
- _____. التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس 2018. الرباط: 2019. في: <https://acr.ps/hBxVKGj>
- _____. التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس 2023. الرباط: 2024. في: <https://acr.ps/hBxVKCA>

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك - PNEA 2016: التقرير التحليلي. الرباط: 2017.

_____. البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي - AENP 2019: التقرير التحليلي. الرباط: 2021.

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم. "وجهة نظر المجلس الأعلى للتعليم في البرنامج الاستعجالي المقدم من قبل القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين". تشرين الأول/أكتوبر 2008. في: <https://acr.ps/hBxVKSu>

المملكة المغربية، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. التعلّم مدى الحياة: طموح مغربي. إحالة ذاتية رقم 12 / 2013. الرباط: 2013.

المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. "بلاغ إخباري حول حصيلة الدورة العادية للامتحان الوطني الموحد لنيل شهادة البكالوريا - دورة ماي 2025". 2025/6/2. في: <https://acr.ps/hBy9aKo>

_____. "بلاغات". في: <https://acr.ps/hBxVKyR>

الأجنبية

Arkoun, Mohammed. *La construction humaine de l'Islam: Entretiens avec Rachid Benzine et Jean-Louis Schlegel*. Paris: Albin Michel, 2012.

Baudrillard, Jean. *Simulacres et Simulation*. Paris: Éditions Galilée, 1981.

Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. 3^{ème} ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control*. vol. 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London/ New York: Routledge, 1990.

Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

Bourqia, Rahma. "Repenser et refonder l'école au Maroc: la Vision stratégique 2015-2030." *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*. no. 71 (Avril 2016).

Bourqia, Rahma (dir.). *Programme national d'évaluation des acquis des élèves de la 6^{ème} année primaire et de la 3^{ème} année du secondaire collégial (PNEA 2019): Rapport analytique*. Rabat: Institut National d'Évaluation, CSEFRS, 2021.

Carr, David. *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge, 2000.

Charlot, Bernard. *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS). *Évaluation de la mise en œuvre de la Vision Stratégique de la Réforme 2015–2030*. Rabat: 2025.

Desrosières, Alain. *L'argument statistique: Pour une sociologie historique de la quantification*. Tomes I–II. Paris: Presses de l'École des Mines, 2008.

Dubet, François & Danilo Martuccelli. *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil, 1996.

Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: Félix Alcan, 1922.

Elias, Norbert. *La civilisation des mœurs*. Pierre Kamnitzer (trad.). 2^{ème} ed. Paris: Calmann-Lévy, 1973.

Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

Fullan, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007.

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1993.

Ghouli, Abdelhak. "Évaluation internationale et régulation de la politique éducative: le cas du Maroc dans l'enquête TIMSS 2015." *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. no. 82 (Décembre 2019).

Giroux, Henry A. *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic, 2011.

Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971.

Guibert, Pascal & Christelle Michaut. "Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires." *Revue française de pédagogie*. no. 169 (2009).

Honneth, Axel. *La lutte pour la reconnaissance: Grammaire morale des conflits sociaux*. Pierre Rusch (trad.). Paris: Éditions du Cerf, 2000.

IEA. *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2023.

_____. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Amsterdam: IEA, 2020.

_____. *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2024.

Magogeat, Quentin. "Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire: la parole aux lycéens tricheurs." *Recherches en éducation*. no. 24 (2016).

_____. *La triche à l'école: Sociologie d'un comportement transgressif*. Paris: L'Harmattan, 2016.

Merle, Pierre. *L'évaluation des élèves: Enquête sur le jugement professoral*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

Michaut, Christelle. "Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée." *Recherches en éducation*. no. 16 (2013).

Mierczuk, Laurence. *Réussir à tout prix: La triche à la fac*. Paris: Anthropos–Economica, 2002.

Meirieu, Philippe. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: ESF Éditeur, 2012.

Morin, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO, 1999.

Noelle–Neumann, Elisabeth. *The Spiral of Silence: Public Opinion—Our Social Skin*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

OECD. *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005.

_____. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing, 2019.

_____. *PISA 2022 Results: Country Notes – Morocco*. Paris: OECD Publishing, 2023.

_____. *L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc*. Paris: OECD Publishing, 2024.

Paillé, Pierre & Alex Mucchielli. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 5th ed. Paris: Armand Colin, 2021.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO Publishing, 2020.