



جامعة القاضي عياض  
UNIVERSITÉ CADI AYYAD

كلية الآداب والعلوم الإنسانية  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

مجلة العلوم الإنسانية

# خفاف

مجلة علمية محكمة



العدد الخامس - 2020

# صفاف

مجلة علمية محكمة

العدد الخامس - 2020

مجلة فصلية علمية ومحكمة تصدرها كلية الآداب والعلوم الإنسانية

بجامعة القاضي عياض - مراكش - المغرب

المدير : عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية

عبد الرحيم بنعلي

المنسق العام : جمال راشق

اللجنة العلمية

السيدات والسادة الأساتذة:

GRAVARI BARBAS Maria, IREST, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, France, ELLOUMI Mohamed, INRAT, Tunisie, LAOUINA Abdellah, CERGéo, Université Mohamed V Rabat, DEARBIEUX Bernard, Université de Genève, Suisse, NAVARRO PALAZON Julio, Escuela de Estudios Arabes des Granada, CSIC, Espagne, SKOUNTI Ahmed, Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine, Rabat, GIRAUT Frédéric, Département de Géographie, Université de Genève, Suisse, HERNANDEZ ARMENTEROS Salvador, Universidad de Granada, Espagne, BOUBRIK Rahal, Département de Sociologie, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed V de Rabat, TOZY Mohamed, UMRIP et Sciences po, Aix en Provence, France, PULVAR Olivier, Université Antilles-Guyane, Centre de Recherche sur les Pouvoirs Locaux dans la Caraïbe – CNRS UMR 8053, HILLALI Mimoun, Institut Supérieur International de Tourisme, Tanger, Maroc, PERALDI Michel, directeur de recherche au CNRS et Centre Jacques Berque pour le développement des Sciences Sociales à Rabat (Maroc), BOUMAZA Nadir, Université Pierre MENDES France- Grenoble 2, LANDEL Pierre – Antoine, CERMOSEM, UJF, Mirabel – France, PECQUEUR Bernard, Institut de Géographie Alpine, PACTE (UMR CNRS 5194 – Université J. Fourier, Grenoble – France).

لجنة التحرير

السيدات والسادة الأساتذة

جمال راشق - خديجة الزاهي - سعيد بوجروف

عبد الرحيم بنعلي - محمد موهوب

عناوين التواصل

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، صندوق بريد 3737

أمرشيش - 40000 مراكش - المغرب

الهاتف : 00212524302742 00212524302039 الفاكس :

البريد الإلكتروني : revueflm@gmail.com الموقع : http://www.flm.uca.ma.ac

الإيداع القانوني : 2018PE0010

ردمك : 2605-6410

لوحة الغلاف للفنان ماحي بنين

تعبر المقالات عن آراء أصحابها فقط

مجلة العلوم الإنسانية

ظفاف

مجلة علمية محكمة

## شروط النشر

- مجلة ضفاف مجلة علمية محكمة تعنى بنشر الأبحاث والأعمال التي تدخل في مجال العلوم الإنسانية.
- مجلة فصلية.
- تنشر المجلة مقالات ودراسات وأبحاثاً أصلية لم يسبق نشرها ولا تقديمها للنشر.
- تخضع الأعمال المقترحة للنشر لشروط البحث العلمي المتعارف عليها من حيث التوثيق وذكر المصادر والمراجع المعتمدة.
- تعبر الأبحاث المنشورة بالمجلة عن آراء أصحابها.
- تقدم الأبحاث في نسخة مطبوعة ونسخة إلكترونية.
- تلتزم المقالات بالمعايير التقنية للنشر بالمجلة، فتكتب المقالات العربية بخط 14 Sakkal majalla والمقالات بالحرف اللاتيني بخط 11 Times New Roman.
- تكتب الهوامش أسفل الصفحة بخط 10 Times New Roman.
- ينبغي ألا تزيد صفحات البحث عن 20 صفحة.
- يذكر الباحث اسمه واسم بنية البحث والجامعة-المؤسسة التي ينتمي إليها في الصفحة الأولى.
- يقدم الباحث ملخصاً لبحثه مستقلاً عن المقال.
- يكتب ملخص للبحث بلغة غير اللغة التي كتب بها.
- تخضع المقالات والبحوث المقدمة للمجلة للتحكيم، ويلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون في أجل أقصاه 15 يوماً بعد توصله بها.
- تحتفظ المجلة بحقوقها في عدم نشر أي بحث لا يستجيب لشروطها.
- لا ترد الأبحاث إلى أصحابها نشرت أو لم تنشر.
- تحتفظ المجلة بحقوق التأليف وإعادة النشر الورقي أو الإلكتروني للمقالات المنشورة بها.
- المقالات المقدمة للنشر لا يجب أن تنتهك حقوق مؤلفين أو ملكية أطراف آخرين.



مجلة العلوم الإنسانية

# ضفاف

مجلة علمية محكمة

العدد الخامس - 2020

إصدار كلية الآداب والعلوم الإنسانية  
جامعة القاضي عياض - مراكش - المغرب



## شكر

تتقدم هيئة تحرير مجلة "ضفاف" للعلوم الإنسانية  
بخالص تشكراتها لكل من ساهم في إغناء هذا العدد،  
كما توجه شكرها الجزيل للأستاذة الأجلاء الذين لم  
يتراءوا في قراءة المقالات وتقييمها وتعميمها.

هيئة التحرير



# فهرس المحتويات

- كلمة العدد.....9
- عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية
- 11..... نحو عقلنة اختيار المسارات الدراسية تلاميذ البكالوريا نموذجا
- يمينة ميري/ حنان ازعيتر
- 43..... هل نشهد نهاية السيكلوجيا المعرفية؟
- جميلة أحمد بية
- 57..... تقييم الموارد المائية والتكيف مع التغيرات المناخية.
- عبد القادر محمد الخراز، عزي هبة الله شريم،  
خالد محمد مكي
- التجمعات العمرانية السكنية بالشاوية الساحلية والتحديات البيئية:
- 79..... دراسة حالات بساحل الشاوية
- عبد المجيد هلال
- 107..... جوانب من تاريخ رواق المغاربة بالأزهر الشريف
- توفيق القبايبي

المسألة القانونية وقضايا العدل والعقاب والصفح في فكر بول ريكور .....137

أحمد فرحان

قراءة في كتاب بين مثابتين .....159

محمد لشقر

الهوية ورهان الصراع من أجل الاعتراف .....179

الطبيبي الحيدي

قراءة في رسالة حي بن يقظان لابن طفيل مشكل التواصل في الفكر الإسلامي .... 209

مهدي سعيدان

مواجهة "الحقيقة المزدوجة" لدى ابن رشد، الأكوييني وغاليلي:

من أجل حيز للعقل الإنساني .....237

يوسف العماري

# نحو عقلنة اختيار المسارات الدراسية تلاميذ البكالوريا نموذجا

يمينة ميري، حنان ازعيتر\*

جامعة القاضي عياض، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش

## ملخص

إن الحياة المدرسية للمتعلم ليست مجرد سيرورة تتوالى فيها المستويات والأسلاك الدراسية بشكل سلس، بقدر ما تتسم بتفرعات مختلفة تتطلب اتخاذ قرارات معينة. وهذا الفعل هو الذي ركز عليه مقالنا من خلال دراسة الكيفية التي يتفاعل بها المتعلم مع المسارات الدراسية والمهنية المتاحة، بإبراز الإمكانيات والإكراهات التي تميز النسق التعليمي المغربي، والوقوف على سيرورة اتخاذ القرار بالبحث عن المتدخلين فيها، ورصد مدى مواكبة البرامج والمناهج الدراسية لميولات المتعلمين ومهاراتهم، بهدف تمكينهم من الأدوات والآليات التي تخول عقلنة اختياراتهم. وبالتالي القدرة على بناء مشروع شخصي مدرسي أو مهني، يستجيب لتطلعاتهم الفردية ويتوافق مع إمكانياتهم والفرص المتاحة داخل سياقهم الاجتماعي.

**الكلمات المفتاح:** الحياة المدرسية، المسارات الدراسية، سيرورة التعلم، النسق التعليمي المغربي، الاختيار، العقلنة، تكافؤ الفرص.

## Résumé

La vie scolaire de l'apprenant est non seulement un processus fluide dans lequel se succèdent les niveaux et les filières académiques, mais elle a aussi des embranchements qui nécessitent de prendre des décisions. Celles-ci constituent l'objectif de notre article ci-présent en se basant sur une recherche empirique qui vient étudier comment l'apprenant interagit avec les parcours académiques et professionnels prédéterminés tout en mettant en évidence les potentialités et les contraintes qui caractérisent le système éducatif marocain, en déterminant le processus de prise de décision, en recherchant les acteurs qui y participent et enfin, en observant dans quelle mesure les programmes sont adaptés aux cursus scolaires des apprenants, et ce dans le but de les outiller et les doter de mécanismes qui leur permettraient de rationaliser leurs choix et par conséquent acquérir la compétence de construire un projet d'étude,

---

\* طالبة باحثة في تكوين الدكتوراه "التواصل والمقابلة وثقافة التنمية"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض مراكش.



personnel ou professionnel qui répondrait à leurs propres aspirations mais aussi qui correspondrait à leurs compétences en adéquation avec les opportunités qui se présentent dans leur contexte social.

**Mots-clés:** Vie scolaire – Cursus scolaires – Processus d'apprentissage –Système éducatif marocain- Choix - Rationalisation – Egalité des chances

## **Abstract**

The learner's school life is not composed only of a succession of academic levels, but it also contains branches that require decision-making. Based on an empirical research method, the present article aims to study how the learner interacts with the predefined educational and professional paths, by highlighting the potentials and constraints which characterize the Moroccan educational system and determining the decision-making process as well as the actors involved in it and monitoring the extent to which programs and curricula keep pace with learners. All this to provide learners with the tools and mechanisms that will enable them to rationalize their choices and, thus, their ability to build a personal, academic or professional project that responds to their individual aspirations and is compatible with their potential and with the opportunities available in their social context.

**Keywords:** School life – School curriculum-Moroccan educational system – Choices – Rationalization-Equal opportunities.

## مقدمة

سعى المغرب منذ الاستقلال وضع اللبنة الأولى للمدرسة العصرية التي برزت إرهاباتها الأولى مع المستعمر، وقد عمدت الحكومات المتعاقبة على وضع سياسات تعليمية مركزة على مبدأ التعميم والتعريب ومغربة الأطر، لتتلاقى في السنوات الموالية مجموعة من الإصلاحات على شكل مخططات خماسية وثلاثية، تتفاعل مع التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفها المغرب، وتطفو على السطح بوادر أزمة خلال الثمانينات على خلفية التقويم الهيكلي والمشاكل التي شهدتها المدن والارتفاع الديمغرافي والهجرة القروية والصراعات السياسية، التي جعلت المدرسة حقلاً للاستقطاب الإيديولوجي والسياسي، وفضاءً للتعبير عن التوترات السياسية والاجتماعية. كلها عوامل دفعت المغرب إلى بلورة الميثاق الوطني للتربية والتكوين كوثيقة مرجعية توافقية سنة 1999، توضح الخيارات الإستراتيجية وفق رؤية مجتمعية، تسعى إلى تأهيل المواطن للتكيف والمبادرة الإيجابية والابتكار والإنتاج النافع، والتفاعل مع مقومات هويته والانفتاح على معطيات وآليات وأنظمة الحضارة الإنسانية العصرية، «والرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم»<sup>1</sup>.

عبرت الدولة في خطاباتها الرسمية والبرامج الحكومية عن رغبتها في إصلاح المنظومة وتجاوز تعثراتها، والدفع بالقطاع للاضطلاع بالأدوار المنوطة به، غير أن الواقع أفرز مجموعة من الاختلالات المتعددة الأوجه، وقفت عندها عدة تقارير وطنية ودولية حتى "أصبحت المدرسة عرضة لانتقادات الفاعلين الذين يشكون من عدم وفاء السياسات التربوية المتعاقبة بوعودها والتزاماتها. وبخصوص الصورة التي يروجها الحس المشترك حول المدرسة، فهي صورة مؤسسة في وضعية أزمة، تستهدفها الانتقادات من كل جانب، وتعتبرها مصدر كل الأزمات الأخرى"<sup>2</sup>. وحتى الوثائق الرسمية الصادرة عن المؤسسات الوطنية للحكامة، تقر بالاختلالات وبلا تكافؤ الفرص الذي يميز قطاع التعليم في بلادنا، فتقرير المجلس الأعلى للتعليم الصادر سنة 2017 الخاص بالفوارق المجالية في التربية، يعترف بأن

<sup>1</sup> المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (1999)، ص. 10  
<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 200-2013، المكتسبات المعوقات والتحديات، (2014) ص. 9.

معدل التمدرس ببعض المدن الكبرى كالدار البيضاء والرباط ومراكش يتجاوز 12 سنة، في حين لا يتعدى السنتين في بعض الجماعات القروية (الصويرة وشيشاوة، وتاوريرت مثلا).

هذا الواقع يُسأَلُ الفاعلين السياسيين والاقتصاديين والأكاديميين -كل حسب مجال تخصصه- للبحث عن حلول واقعية للخروج من الوضعية الحالية، بهدف «الاحتفاظ بالمتعلمين أكبر مدة ممكنة داخل المدرسة على أساس الاستحقاق ومعايير الجودة لتحقيق تعليم عادل ومنصف،... يتحقق هذا الاحتفاظ بالتوجيه نحو التكوين المهني أو الالتحاق بالتعليم العالي»<sup>1</sup>. ولعل المحرك الأساس للدولة في وضع المسارات الدراسية والمهنية وتحديد تمفصلاتها بتنوع العرض المدرسي تتمثل في الاستجابة لحاجات سوق الشغل، وملائمة التكوينات المهنية والجامعية معها لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية.

ويأتي بحثنا هذا كمساهمة لفتح النقاش والتداول حول بعض القضايا التي تهم المنظومة التربوية، من خلال التركيز على المتعلم باعتباره فاعلا له رهاناته وتطلعاته بتسليط الضوء على الكيفية التي يتفاعل بها مع المسارات الدراسية والمهنية المحددة سلفا، وإبراز الإمكانيات والإكراهات التي تميز النسق التعليمي المغربي والوقوف على سيرة اتخاذ القرار، بالبحث عن المتدخلين فيها ورصد مدى مواكبة البرامج والمناهج الدراسية للمتعلمين، لتمكينهم من الأدوات والآليات التي تخول لهم عقلنة اختياراتهم. وبالتالي القدرة على بناء مشروع شخصي مدرسي أو مهني يستجيب لتطلعاتهم الفردية ويتوافق مع إمكانياتهم ومع الفرص المتاحة داخل سياقهم الاجتماعي.

## 1 - إشكالية البحث

اهتمت السوسيولوجيا منذ نشأتها بقضايا التربية، فدوركايم يعتبر أن التربية: «محاينة للطبيعة الإنسانية والتعليم متمركز حول الإنسان»<sup>2</sup> مقاربا بذلك المدرسة من خلال وظيفتها الاجتماعية، المتمثلة في التنشئة الاجتماعية، على اعتبار أن الفعل البيداغوجي وجه الطفل عبر تمرير مجموعة من الأفكار والمواقف، ويجعل منه منتوجا حاملا لهوية مدرسية بامتياز، فحسب دوركايم المدرسة مؤسسة قائمة الذات، إذ يستبعد

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، (2015) ص. 17.

<sup>2</sup> Durkheim.E, *l'évolution pédagogique en France*, 2<sup>ème</sup> édition, PUF, Paris, 1969, p. 398.

تأثير كل من الأسرة والطبقة الاجتماعية على التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، وهو من هنا يعلن استقلالية الشق المدرسي كمؤسسة اجتماعية، «تضع مجموعة من القواعد لتوجيه سلوك الطفل، وخلق علاقات سلطة بين المعلم والمتعلم»<sup>1</sup>، غير أن بين ثنايا هذه القواعد المؤسساتية تتمظهر الأفكار والاختيارات والمسارات التي تراهن عليها المدرسة كمؤسسة، الأمر الذي حذا بالسوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو وفق منظور صراعي إلى تجاوز هذا الفصل، ليعتبر المدرسة آلية تعيد إنتاج البنى الاجتماعية القائمة على التفاوت واللامساواة بشكل خفي ورمزي، ليصير بذلك ابن الفقير فقيرا وابن الغني غنيا، بيد أن الواقع يبرز مفارقة وقف عندها الشرقاوي فيبحثه عن المتغيرات المفسرة للنجاح الدراسي، تتجلى في كون أبناء الطبقات الهشة يمكنهم أن يلجوا المدارس التي تعتمد الانتقاء المدرسي، معتبرا بذلك أن التوجيه المدرسي لا يخضع لأي ميكانيزم أو آلية لإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية، بقدر ما أن التفاوت في اختيار المسارات الدراسية مرتبط بالخصوصيات والقدرات الفردية، بعيدا عن تأثير الوسط الاجتماعي، «المدرسة مؤسسة متفردة، لا يمكن تفسير آثارها بمحددات اجتماعية خارجها، أو بمتغيرات فردية (سيكولوجية أو جينية)»<sup>2</sup>، لكن عزل المدرسة عن سياقها الاجتماعي قد يختزل فهم وتفسير الظواهر المدرسية في أبعاد معينة مع إغفال أخرى لا تقل أهمية، لذلك اتجه بودون الى مقاربة لا تكافؤ الفرص بالوسط المدرسي وفق منظور نسقي، على اعتبار أنه نتيجة تفاعل مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالأسرة والمستوى الدراسي والوضع الاجتماعي، مما يجعلنا نقف على الطابع الإشكالي لفعل اختيار التلميذ لمسار دراسي أو تكويني معين، فهو فعل مرتبط بقرارات مركبة ومعقدة، تتخذ داخل نسق تعليمي يقوم على تمفصلات وتفرعات متعددة الهدف منها هو خلق شعب مختلفة، تستجيب للحاجة الاجتماعية والاقتصادية من جهة، وتواكب قدرات وإمكانات المتعلمين من جهة ثانية، غير أنها تخفي بين ثناياها تطلعات نحو بناء المستقبل، وكذا استراتيجيات فردية وجماعية لاختيار الأفضل، فهي تمفصلات تتطلب اتخاذ قرارات محددة، تتدخل فيها مجموعة من المحددات الاجتماعية والاقتصادية، تدفعنا إلى التساؤل عن قدرة الفاعل الاجتماعي على فهم سياقاتها، والإمكانات التي تتيحها بهدف اختيار المسار الملائم لتطلعاته، وفقا لإمكاناته المادية والمعرفية.

---

<sup>1</sup> Durkheim.E, *l'éducation morale*, PUF, Paris, 1992, p. 12.

<sup>2</sup> Cherkaoui .M, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, PUF, Paris, 1979, p. 10.

## 2- سؤال البحث

- بماذا يرتبط بناء اختيار المسارات الدراسية للمتعلمين؟

- الأسئلة الفرعية

✓ أين تتجلى عقلنة اختيار التلميذ لمسارته الدراسية؟

✓ ما مدى فاعلية الأسرة في عقلنة اختيار المسارات الدراسية للأبناء؟

✓ كيف يحضر المحيط التربوي للفاعل في اختياراته المستقبلية؟

1- فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

- نفترض أن اختيار المسارات الدراسية فعل أصبح يتجه أكثر فأكثر نحو العقلنة.

الفرضيات الفرعية:

- أن الاختيار العقلاني للأفراد يرتبط بالمسارات الدراسية التي تحقق الولوج المباشر

لسوق الشغل

- أن الأسرة فاعل نشيط، يراهن من خلال مواكبة اختيارات الأبناء على الارتقاء الاجتماعي.

- أن المؤسسة التعليمية حاضرة في اختيارات الفاعل المستقبلية من خلال الرهان

على التربية على التوجيه ضمن البرامج والأنشطة المدرسية.

## 3- المقاربة التحليلية؛ الفردانية الميتودولوجية "رايمونبودون"

برزت الفردانية الميتودولوجية كبراديكم قادر على تفسير الظواهر الاجتماعية، إذ يعتبر ريمونبودون أن تفسير ظاهرة اجتماعية معينة، يقوم على إعادة تشكيل الحوافز والدوافع الفردية المسؤولة عنها، وفهمها كتجميع للسلوكات الفردية الناتجة عن هاته التحفيزات والدوافع. كما يؤكد على أن مهمة السوسيولوجيا تتمثل في فهم هذه الأفعال بعيدا عن التفسيرات السيكولوجية، «فإن أرادت السوسيولوجيا أن تكون علمية، يجب عليها إقصاء التفسيرات البسيطة (السيكولوجية الجماعية) Psychologie Collective»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Boudon R., *le juste et le vrai: Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Edition Fayard, Paris, 1995, p. 265.

وينتقد بودون النظريات الكليانية Holiste، كالبنوية والماركسية، التي تعتمد منطلقات قاصرة على تفسير المجتمعات الحية، لأنها تنفي عن الأفراد حريتهم واستقلاليتهم، وتغفل الطابع المنفتح نسبيا لحقل فعلهم في دراسة النسق الاجتماعي.

"تعتبر الفردانية إذن الميتودولوجية، طريقة تستهدف تفسير الظواهر الاجتماعية، عبر مرحلتين مترابطتين هما:

1- مرحلة التفسير: تقوم على إثبات أن الظواهر الاجتماعية، هي ناتج تجميع أو تركيب للأفعال الفردية.

2- مرحلة الفهم: تتأسس على استخلاص معنى الأفعال الفردية، وذلك بإيجاد الأسباب الجيدة Les bonnes raisons التي دفعت الفاعلين للقيام بفعلهم.<sup>1</sup>

وتشكل العقلانية عنصرا أساسيا داخل البراديغم الفردي، فالفاعلون الاجتماعيون يعقلنون أفعالهم مع الأخذ بعين الاعتبار الاكراهات المميزة لوضعهم. وتفسير سلوك عقلاني لفاعل معين يتجلى في إبراز الأسباب الوجيهة "Bonne Raison" التي دفعته للقيام به، مع احتمال أن تكون هذه الأفعال ذات طابع ديني أو نفعي أو غير ذلك. يعتبر بودون الفعل تمظها لأسباب معينة "des raisons"، وينطلق من مسلمة أن الفاعل يعتمد أقوى نسق للأسباب المقبول في نظره، و«البحث عنها وعن النوايا المحركة لتصرفات الأفراد يعتبر أهم مرحلة في البحث السوسيولوجي».<sup>2</sup> وبالتالي فالتحليل السوسيولوجي لا يجب أن يقتصر على النظرية العقلانية حسب المنظور الاقتصادي الكلاسيكي، التي تختزل العقلانية في بعدها الأداتي، لأن عقلانية بودون تأخذ بعين الاعتبار موارد الفاعل والإكراهات البنوية للفعل .

اعتمد بودون الفردانية الميتودولوجية كإطار نظري ومنهجي، سمح له بتتبع سيرورات اتخاذ القرار في لحظة تمفصل المسارات الدراسية. فرغم تساوي معدلات النجاح، إلا أن التوجه للدراسة في الشعب ذات التكوين طويل الأمد، يرتفع كلما ارتقينا في سلم الأصل الاجتماعي، وكلما كانت نتائج التحصيل الدراسي منخفضة إلا واتسعت الهوة.

<sup>1</sup> Boudon R., *Les méthodes en sociologie*. Que sais-je? PUF, Paris, 2009, p. 24.

<sup>2</sup> Assogba.YaoAyekotam, *La Sociologie de Raymond Boudon : Essai de synthèse et application de l'individualisme méthodologique*, Presse de l'Université Laval, 1999, p. 32.

فالأسر الغنية رغم حصول أبنائها على نقط ضعيفة يتابعون دراستهم في شعب طويلة أمد سنوات الدراسة، في حين لا يلاحظ فرق بين أبناء الطبقات الغنية والفقيرة في حالة الحصول على نقط جيدة؛ إذ الهوة تكاد تختفي، فكلاهما يتجهان لمتابعة الدراسة بالمسارات التي تعتمد تكويننا طويل الأمد، مع الأخذ بعين الاعتبار ثلاث عناصر أساسية هي: الأرباح المنتظرة (في علاقة بالمكانة الاجتماعية المستقبلية)، والتكاليف (المصاريف اللازمة لإتمام الدراسة)، وكذا مخاطر الفشل الدراسي، ويختلف تقييم الأرباح المرجوة من اختيار توجه معين باختلاف الأصل الاجتماعي.

#### 4- المدخل السوسيولوجي: العناصر الأساس لنظرية الاختيار

##### 4-1- العقلنة في النسق المدرسي

تضع الفردانية الميثودولوجية الفاعل في مركز التحليل السوسيولوجي، فالتلاميذ لا يخضعون فقط للمحددات الطبقية، وإنما يتفاعلون ويمنحون دلالة لأفعالهم الاجتماعية باعتبارهم فاعلين يشاركون في النسق الاجتماعي؛ لأن الفعل الاجتماعي حسب بودون يمثل تجميعاً لمجموع الأفعال الفردية، معتبرا الفرد بمثابة الذرة المنطقية للتحليل. وبالتالي فما هو اجتماعي يفسر انطلاقاً من الدوافع الفردية المتحركة في الأفعال، «فبودون يتجاوز الطرح الحتمي لتفسير لا تكافؤ الفرص الذي يعتبره انعكاس لمجموعة من الحسابات الاقتصادية التي يقوم بها التلاميذ وعائلاتهم»<sup>1</sup>، والمكانة والوضع الذي تعيشه العائلة يجعل الفاعل يقوم بنوع من التحكيمات والحسابات المتعلقة بالتكلفة والامتيازات أو حسابه للتكلفة والأرباح.

إذن فبودون يعزو عوامل اللاتكافؤ -التي يعتبرها بمثابة توليفات تشكل نسقا متكاملًا- إلى الوضعية الاجتماعية للمتعلم والتي تتحكم في مساره الدراسي، ويكون تأثيرها كبيرا في المراحل الأولى لسنوات التمدرس، وكذا إلى الحسابات التي يقوم بها الفاعلون والمؤثرة بشكل أكبر، خصوصا بعد ضعف تأثير مكانة الوسط الاجتماعي، باعتبار أن التلاميذ وعائلاتهم يقومون بحسابات تشكل وسائط أساسية، تساعد على اتخاذ القرارات الملائمة. إن العائلات تستثمر في دراسة أبنائها، وتنتظر بالمقابل ربعا مستقبليا،

---

<sup>1</sup> Assogba, Yao ayekstem, *La sociologie de Raymond Boudon : essai de synthèse, et applications de l'individualisme méthodologique*, Presse Université Laval, 1999, p.172.



لهذا يوظف بودون مفاهيم من قبيل: التكلفة، الأرباح والمخاطر دون أن يغفل تأثير الطبقة والمكانة الاجتماعية.

ومن هنا يتضح أن العائلة تعتبر فاعلا أساسا في التنشئة الاجتماعية للأبناء، تهتم بتمدرسهم وتهيئتهم للحياة المستقبلية. فالسوسيولوجيا ساءلت دور العائلة ومدى حضورها، سواء على مستوى سيرورة التمدرس أو لحظة التوجيه. وفي هذا الصدد نجد أن بودون قد درس استراتيجيات وانتظارات العائلات المدرسية، واعتبرها كبنية اجتماعية مركزية، تشرف على سيرورة الأفعال التربوية وعلى المشاريع المدرسية المستقبلية لأبنائهم، رغم أن درجة تدخلهم وطريقة اختيارهم للمسارات الدراسية، مرتبط بالموارد والإمكانات المتاحة والوضعية الاجتماعية.

وفي نفس السياق نجد أن Marie Duru-Bellat ركزت على ضرورة العودة للتعليم الابتدائي، لفهم الميكانيزمات والسياقات المسؤولة عن إنتاج اللاتكافؤ الاجتماعي للمسارات الدراسية، لتستنتج أن اختيار المسارات الدراسية والنجاح المدرسي مرتبطان بالأصل الاجتماعي للأسر. وعمدت إلى دراسة المناورات الاجتماعية التي تقوم بها الأسر خلال سيرورة التوجيه، بالاستناد إلى مفهوم: المثابرة العائلية، الذي يحظى بقيمة إستراتيجية في علاقة بالتوجيه المدرسي، ويختلف حسب الأصل الاجتماعي للعائلة؛ فمثابرة عائلات الأطر العليا تكون أشد وأقوى رغم حصول أبنائهم على معدلات ضعيفة، بينما تكون مثابرة عائلات العمال أقل رغم حصول أبنائهم على معدلات أعلى. وتكون الأسر في مواجهة معيار السن كمحدد أساسي لقرار التوجيه، فتعتمد إلى وضع استراتيجيات تمكن أبنائها من متابعة الدراسة في الأسلاك العليا من خلال إستراتيجية الرسوب "redoublement Stratégie de"، و«لتجاوز التعثرات الدراسية تلجأ الأسر إلى إضافة سنة دراسية لمسار المتعلم من خلال الرسوب، بهدف تحقيق تقدم دراسي مستقبلا»<sup>1</sup>؛ لأن حظوظ ولوج الدراسات الطويلة الأمد تزداد بالنسبة للتلاميذ الذين كرروا السنة الثالثة إعدادي، لكونها سنة دراسية أساسية في سيرورة التوجيه. «تلجأ لهذه الاستراتيجيات عائلات الأطر العليا بنسبة 75%، وعائلات العمال بنسبة 15%، في حين عائلات الفلاحين بنسبة 7% فقط. إن إستراتيجية الرسوب تبرز تصورا وفهما عميقين للمؤسسة التعليمية من قبل عائلات الأطر العليا»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Duru, Bellat, les scolarités de la maternelle au lycée : Étapes et processus dans la production des inégalités sociales, in *Revue Française de sociologie*, 34, 1993, p. 54.

<sup>2</sup> Idem, p. 56.

وبذلك فمواقف الأسر تؤثر على قرار التوجيه بحسب درجة انخراطها وفهمها للنسق التعليمي؛ لأن دور الأسرة يتجلى في خلق وإبداع استراتيجيات تساعد التلاميذ على اختيار المسارات الدراسية المستقبلية، والتي تختلف من أسرة لأخرى حسب انتمائها الاجتماعي وإرثها الثقافي وكذا مستواها الاقتصادي.

## 2-4- لا تكافؤ الفرص وميكانيزمات الانتقاء

تنبني مسألة لا تكافؤ الفرص في النظام التعليمي على فكرة أن جميع التلاميذ يستفيدون من نفس الظروف، وما يميزهم هو مستواهم الدراسي والتحصيلي، «لكن واقع الحال يبرز أن حظوظ الطلبة لولوج معاهد التعليم العالي... في علاقة بأصلهم الاجتماعي، يكشف عن لا تكافؤ الفرص مرتبط بالطبقات الاجتماعية»<sup>1</sup>. فمن منظور بورديو، يمتلك النظام التعليمي سلطة العنف الرمزي، يفرض مجموعة من المعاني والدلالات ويضفي عليها الشرعية، ويعمل على تمريرها باعتماد الفعل البيداغوجي، كضرورة لنقل ونشر الثقافة المهيمنة، بتوظيف مجموعة من الأطر المتخصصة، والتي تتمتع بسلطة اجتماعية تمكنها من القيام بهذا العمل، وفقا لمعايير مقننة من طرف المؤسسة. و«يملك الفعل البيداغوجي سلطة قهرية، تتمثل في فرض ثقافة قهرية، تعكس التراتبات الاجتماعية»<sup>2</sup>. فالمدرسة تحول ثقافة المجتمع إلى ثقافة مدرسية، وتساهم في إعادة إنتاج علاقات الهيمنة باعتماد سيرورة معقدة ومركبة.

من هنا يمكن القول، أنه إذا اعتبر دوركهايم المدرسة مؤسسة تحافظ على استمرار وتوازن المجتمع، فإن بورديو يقر بأن للمدرسة وظيفتان: داخلية؛ تتجلى في تلقين مجموعة من المعارف، وأخرى خارجية؛ تتمثل في إعادة إنتاج الثقافة المهيمنة، لينطوي بذلك النظام التربوي على عنف رمزي تمارسه المؤسسات التعليمية، من خلال تقديم ثقافة الطبقات المهيمنة كثقافة شرعية، يتحدد على إثرها محتوى التعليم ويفرض على جميع الطبقات. و«تحليل الوظيفة الثانية للنظام التعليمي على إنتاج هابيتوس يتوافق مع مبادئ الثقافة القهرية، من خلال عمل بيداغوجي»<sup>3</sup> يسهر على تنفيذه مجموعة من الفاعلين والأطر التربوية.

<sup>1</sup> Bourdieu. P et Passerons. JC, *les héritiers*, Edition de Minuit, Paris, 1994, p. 134.

<sup>2</sup> Bourdieu. P et Passerons. JC, *la reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris, 1970, p.18.

<sup>3</sup> Idem, p.72.

قارب بورديو موضوع التوجيه التربوي ودرجة تطلعات التلاميذ، من خلال دراسته "للانتقاء" La sélection، حيث ربط النجاح والإقصاء المدرسي بمجموعة من المتغيرات، كالأصل الاجتماعي، والجنس، والماضي الدراسي، وركز على اللغة، كآلية أساسية، تتحكم في مسألة الانتقاء، وتشرعن اللامساواة حيث «يختلف مستوى ضبط التلاميذ للكفايات اللغوية، باختلاف أصولهم الاجتماعية»<sup>1</sup>.

إن مستوى ضبط وإتقان اللغة داخل الأسرة حسب بورديو، يساهم في شرعنة لا تكافؤ الفرص، على اعتبار أن أبناء الطبقات المهيمنة يلجون المدرسة محملين برساميل ثقافية مكتسبة من الوسط العائلي، تلعب دوراً أساسياً في عملية الانتقاء وفي إعادة إنتاج علاقات الهيمنة الاجتماعية. وحتى الاختبارات الدراسية الموظفة في الانتقاء ما هي إلا وسيلة فعالة تخدم قيم وثقافة الطبقة المهيمنة؛ فهي وسيلة للإقصاء المدرسي (elimination scolaire). وبذلك فالاحتمال الموضوعي لولوج نظام تعليمي أو شعبة أو مسلك مرتبط بالانتماء لطبقة اجتماعية معينة، والحظوظ الموضوعية للنجاح -المرتبطة بطبقة اجتماعية معينة- تؤثر على طبيعة التطلعات الذاتية؛ "فالرأسمال الثقافي والإيتوس يساهمان في تحديد السلوكات المدرسية والمواقف اتجاه المدرسة التي تشكل في حد ذاتها مبدأ للإقصاء المتفاوت بين أطفال مختلف الطبقات الاجتماعية. علاوة على أن النجاح الدراسي يرتبط بشكل مباشر بالرأسمال الثقافي المكتسب من الوسط العائلي، والذي يلعب دوراً أساسياً في التوجيه. فالمحدد الأساس لمتابعة التلاميذ لدراساتهم يرتبط بالمواقف والتصورات التي تحملها العائلات اتجاه المدرسة."<sup>2</sup>

ويمكن تحليل اللاتكافؤ من زاوية الجنس حينما يصير التوجيه آلية تمييزية وتصنيفية؛ وهو الأمر الذي وقفت عنده Marie Duru-Bellat على اعتبار أن التلاميذ والأساتذة والأسر يضعون نصب أعينهم العمل المستقبلي المراد مزاولته، فالمدرسة توجه التلاميذ والتلميذات نحو شعب تهييء لمزاولة مهن "ذكورية" وأخرى "أنثوية"، وتساهم في إعادة إنتاج الوهم الاجتماعي للمهن؛ «فالإناث يلجن التكوينات العامة مما يجعلهن في مواجهة ظاهرة تضخم الدبلومات، في مقابل الذكور الذين يحصلون على دبلومات خاصة

<sup>1</sup> Idem, p. 92

<sup>2</sup> Bourdieu. P, *L'école Conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant le culture*. Revue française de sociologie, Paris, 1966, p. 333

تمنحهم قدرات وكفاءات في مجالات محددة»<sup>1</sup>. واختيار المسارات الدراسية كفعل قد يبدو للوهلة الأولى مرتبطا بالقرارات الفردية والاستعدادات الذاتية، لكنه في واقع الأمر ترجمة لاختيارات محددة اجتماعيا تزكها المدرسة بتدعيم الامتيازات الاجتماعية، وباعتماد التوجيه كميكانيزم لتأكيدهما.

إذا كانت السوسيولوجيا قد قاربت لا تكافؤ الفرص بالتعليم من زوايا مختلفة سواء على مستوى إتقان اللغات أو التمييز على أساس الجنس في علاقة بالأصل الاجتماعي، فإن ريمون بودون يقف بالخصوص عند لحظة التوجيه -التي يجد المتعلم نفسه أمامها عند مختلف نقط تفرع المسارات الدراسية- مبرزا أن السوسيولوجيا ركزت على عاملين أساسيين للتكافؤ الفرص المدرسية؛ «العامل الأول يتمثل في الإرث الثقافي، فأبناء الأوساط الميسورة يحصلون على نتائج دراسية أفضل من أبناء الأوساط الفقيرة. وبشكل عام معدل النجاح الدراسي يكون أفضل كلما ارتقى الأصل الاجتماعي، لكن هذا التأثير يظهر جليا في السنوات الأولى ليختفي بشكل تدريجي في المراحل المتقدمة من المسار الدراسي. أما العامل الثاني فيرتبط بطلب التعليم الذي يزداد لدى الأسر الغنية»<sup>2</sup>.

## 5- المدخل التربوي: التربية على الاختيار داخل النسق التعليمي

### 1-5- المرجعيات الرسمية المؤطرة للتربية على الاختيار

إن العودة إلى الوثائق الرسمية ودراسة المرجعيات المؤطرة للتربية، ستمكننا من تتبع تطور المفهوم داخل الأدبيات الوطنية، ورصد مدى حضور هذا التوجه في السياسات العمومية، وتلمس إرادة الفاعلين السياسيين والتربويين في وضع استراتيجيات وطنية للتربية على الاختيار وتأطير المسارات التربوية للمواطنين والمواطنات.

إن الأدبيات التربوية المغربية لم تكن تستعمل مفهوم التربية على الاختيار كسيرورة لتتبع مسار المتعلم وتهيئته لاتخاذ القرارات الملائمة، بقدر ما كانت تركز على لحظة محددة وهي: مرحلة التوجيه الخاصة بالانتقال من سلك إلى آخر، وكذا أنواع الشعب التي يمكن أن يلجها المتعلم. إن طريقة التعامل مع قضية التوجيه والوسائل المستعملة في ذلك تتغير

<sup>1</sup> Duru-Bellat, *La reproduction des rapports sociaux de sexe*, in travail genre, et société, 2008, N° 19, p.143.

<sup>2</sup> Boudon Raymond, *Les méthodes en sociologie*. Que sais-je, PUF, Paris, 2009, p.24.

حسب الظروف والسياقات التي عاشها المغرب؛ فالاستعمار الفرنسي وضع أول وثيقة رسمية للتوجيه سنة 1947 تهدف إلى توجيه التلاميذ وتكوينهم في المجالات المهنية استجابة لحاجة المستعمر الفرنسي ليد عاملة مؤهلة، كما أن الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي الفرنسي خاصة سنة 1956 تَمَّ تطبيقها بالمغرب، والتي كانت تركز على ضرورة ضمان توفر التلاميذ على المعلومة وتوجيههم، وذلك بإحداث مصالح خاصة على المستوى الوطني والمحلي تعمل على تنظيم المعطيات وتوجيه التلاميذ نحو مسارات دراسية تستجيب لقدراتهم وتطلعاتهم ولحاجات الوطن الاقتصادية والاجتماعية.

عمد المغرب بعد الاستقلال إلى إحداث بعض التغييرات السوسيو بيداغوجية لتستجيب للخصوصيات المغربية. «فخلال ثمانينات القرن الماضي عمّد وزير التربية الوطنية "العراقي" إلى إحداث سلسلة من الإصلاحات في النظام التعليمي العمومي، بإعادة تنظيم المسارات الدراسية والمهنية وشروط التوجيه المدرسي والمهني ومساطر التقويم البيداغوجي خاصة ما يتعلق بالامتحانات الموحدة والمراقبة المستمرة والتنقيط والمعاملات ومجالس الأقسام»<sup>1</sup>. كما قام المغرب بخلق معاهد للتكوين المهني، تكون يد عاملة مؤهلة وتقنيين متخصصين وتحديد أربع مسارات أساسية بالتعليم الثانوي وهي: شعبة الآداب يلجها التلاميذ ذوو مستوى جيد بمادة اللغة العربية واللغة الفرنسية والتاريخ والجغرافيا ومستوى مقبول بالرياضيات، وشعبة العلوم خاصّة بالتلاميذ ذوو مستوى جيد بالرياضيات وعلوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء، بالإضافة إلى الشعب التقنية والفلاحة والمهنية والتي يمكن التمييز فيها بين مسارين أساسيين: الأول خاضع للانتقاء ويخص ميكانيك السيارات والالكترونيك، التبريد، الأشغال العمومية، المعمار، الفنون، النسيج، والثاني يلجها التلاميذ مباشرة بعد قرار مجلس التوجيه ويهم شعبة الصناعة الميكانيكية والالكترو- تقنية والحاسبة والسكرتارية.

وفي سنة 1999 وضع المغرب أول وثيقة مرجعية تحدد السياسات العامة للتعليم ورؤية الدولة لكيفية إصلاح هذا القطاع، أطلق عليه اسم الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أشرفت على صياغته لجنة ملكية تشكلت من هيئات وفعاليّات تربوية ومهنية وسياسية

---

<sup>1</sup> Boulahcen, Ali, *Sociologie de l'éducation : Etude des processus scolaires et professionnels en France et au Maroc*, Edition et impression Bouregreg, Rabat, 2006, p. 53

ونقابية... ووضع المرتكزات والغايات التي تقوم عليها التربية، كما عمل على إعادة هيكلة وتنظيم أطوار وأسلاك التربية والتكوين بالمغرب، بهدف تنوع مجالات التعلم وفتح سبيل للنجاح والاندماج في الحياة المهنية. كما نظم عملية التوجيه التربوي وأولاه أهمية كبيرة باعتبارها: «جزء لا يتجزأ من سيورة التربية والتكوين بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والمُؤول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية، وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك»<sup>1</sup>.

يتبنى الميثاق الوطني للتربية والتكوين مقاربة تربوية للتوجيه، تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم على بلورة مشروعه الدراسي والمهني وتربيته على مواجهة تحديات الحياة الدراسية والمهنية، عبر خلق مجموعة من الآليات والميكانيزمات التي تمكنه من القيام باختيارات مُلائمة لقدراته وإمكاناته وتعيين مستشارين للتوجيه يُشرفون على مواكبة المتعلمين، «والإعلام الكامل والمضبوط للمتعلمين وأوليائهم حول إمكانات الدراسة والشغل، وتقويم القدرات وصعوبات التعلم، وإسداء المشورة بشأن عمليات الدعم البيداغوجي الضرورية، ومساعدة التلاميذ على بلورة اختياراتهم في التوجيه ومشاريعهم الشخصية»<sup>2</sup>. فمستشارو التوجيه يعملون على تعريف التلميذ بنفسه وبقدراته وقياس واقعية مشاريعه وتطوير قدرته على التعبير عن تطلعاته واهتماماته، ومساعدته على إدراك ما يوفره المحيط السوسيو اقتصادي من إمكانات وبدائل واختيارات دراسية وتكوينية، ومواكبته في اختيار التخصص الدراسي والمهني الملائم لقدراته وميولاته، وإكساب المتعلم الخبرات والطرائق المنهجية الكفيلة بإدماجه في سوق الشغل. كما ينص على استقبال المتعلمين وإسداء المشورة وتنظيم حلقات إعلامية حول المسالك الدراسية والتكوينية، وإنجاز بحوث ودراسات في مجال الإعلام والتقويم والتوجيه. وكذا خلق وكالة وطنية للتقويم والتوجيه تتمتع بالاستقلال المادي والإداري، تسهر على البحث في مجالات التربية وطرق الامتحان والتوجيه التربوي والمهني، والإشراف على مراكز الاستشارة والتوجيه وتزويدها بوسائل وأدوات العمل. وهكذا فقد دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى اعتماد مقاربة موجهة تتجاوز النظرة الاختزالية لعملية التوجيه، حيث دعا إلى إدماج هاته المقاربة في البرامج والمناهج الدراسية، لإعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته. «ولتفعيل

<sup>1</sup> المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (1999)، ص. 44

<sup>2</sup> نفس المرجع، ص. 45.

هذه الاختيارات تَمَّ اعتماد التربية على القيم وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين»<sup>1</sup>.

عمدت الوزارة إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية، وفتحت الباب أمام مختلف الفاعلين للمساهمة في إصدار كتب مدرسية تستجيب لمتطلبات الواقع بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتساهم في تطويره، وتستوعب كل ما استجد على الصعيد العلمي؛ وذلك باحترام دفاتر التعميمات التي تشرف عليها الوزارة. لكن رغم كل هاته الإصلاحات فلا زالت المدرسة المغربية تعاني من مجموعة من المشاكل المرتبطة بالتحصيل واكتساب الكفايات واختيار المسارات الملائمة. وهذا ما أقره تقرير الخمسينية سنة 2006: «رغم تمكن الميثاق الوطني للتربية والتكوين من تجميع كافة القوى الحية للبلاد وتعبئتها حول مرجعية شمولية وحول خيارات إستراتيجية، أقل غموضاً وأكثر واقعية، كما أنه مكن من جعل النقاش السياسي حول المسألة التربوية متجاوزاً للأهواء ومبتعداً عن خطاب الأزمة. بيد أن تنفيذ الإصلاح الحالي مثله مثل المحاولات السابقة كشف عن صعوبات في التطبيق، ولم يسلم هو الآخر من الاختيار الانتقائي لقرارات معينة على حساب أخرى»<sup>2</sup>.

لتجاوز هاته الصعوبات أقر دستور 2011 بضرورة إحداث المجلس الأعلى للتعليم كمؤسسة استشارية تقدم اقتراحات وبدائل مستندة إلى الخبرة، والذي أصدر رؤية إستراتيجية للإصلاح "2030-2015" اعتمدتها الحكومة المغربية، حيث ركزت على ضرورة الاحتفاظ بالمتعلمين لأطول مدة ممكنة داخل المدرسة لتحقيق تعليم عادل ومنصف يوجه إما نحو التكوين المهني أو الالتحاق بالتعليم العالي. بالنسبة للتكوين المهني دعا المجلس إلى الرفع من الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التكوين المهني وإحداث مؤسسات جديدة، وتقوية الجسور بين التكوين المهني والنسيج الاقتصادي، «وإحداث مسار للتعليم المهني ينطلق من الإعدادي يمكن المتعلمين الراغبين في ذلك وذوي الميول من التوجه نحو مسلك مهني بالثانوي التأهيلي يتوج بباكالوريا مهنية... ومراجعة نظام التوجيه ووضع الآليات والوسائل اللازمة لتفعيلها»<sup>3</sup>. أما على مستوى التعليم العالي، فقد دعا المجلس إلى ضرورة مُضاعفة الجهود والإمكانات لتتمكن مؤسسة التعليم العالي من أن تكون قاطرة للتنمية على

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الجزء الأول، ص. 11.

<sup>2</sup> تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، (2006)، ص. 114.

<sup>3</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2030-2015، (2015) ص. 17.



المستوى الوطني والجهوي، ومجالاً للبحث والابتكار والتنشيط يحترم مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص أمام الجميع في ولوج الشعب، ومتابعة المسارات التكوينية و«تنوع نماذج مؤسسات التعليم العالي، وتدقيق أنماطها وتوحيد معايير ولُوجها، ومُواصلة العمل لتنظيم وتوسيع طاقة الاستيعاب استجابة للطلب المجتمعي المتزايد. ويهدف منح فرص متعددة لالتحاق فئات متعددة بالتعليم العالي، وتوفير التأطير الملائم للأعداد المتنامية للطلبة، وفتح آفاق التعليم مدى الحياة»<sup>1</sup>، فالخطة الإستراتيجية تستهدف بلوغ مدرسة مغربية تحقق مزيداً من التنوع والتكامل والتنسيق في التكوين والتأهيل، قصد تمكين المتعلمين من متابعة المسار الدراسي والتكويني لأطول مدة ممكنة وتكريس اختيار المشروع الشخصي والرفع من مستوى التأهيل والإشهاد والقابلية للاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وذلك من خلال تطوير نظام التوجيه والممرات بين مختلف قطاعات التربية والتكوين، خاصة بين التعليم المدرسي والتعليم العالي والتكوين المهنيو «توطيد نظام البكالوريا وتوسيع الإقبال على الإجازة المهنية في التعليم العالي مع وضع وحدات خاصة بالتكوينات الجديدة واستحضار التكوينات القطاعية في المسارات التكوينية المتخصصة»<sup>2</sup>. وإطلاق دينامية كفيلة بتشجيع الثانويات على توجيه التلاميذ حسب الميول الدراسي والمشاريع الشخصية وحصيلة المعارف والكفايات المكتسبة. ولبلوغ هاته الأهداف دعا المجلس إلى مراجعة شاملة لنظام التوجيه التربوي والمهني والإرشاد الجامعي وإعادة النظر في مفهومه وفي طرقه وأساليبه الحالية، ووضع رؤية وطنية لتأطيره وتأهيل موارده وتوفير الشروط اللازمة للنهوض به. وذلك من خلال منح التوجيه التربوي أدواراً جديدة تتجلى في الدعم البيداغوجي المستديم، والاعتماد المبكر على التوجيه ومصاحبة التلميذ في بلورة مشروعه الشخصي وتعزيز التربية على الاختيار، ووضع بنيات الإعلام والمساعدة على التوجيه، وكذا «تجديد الآليات المعتمدة في التوجيه التربوي باعتماد الروائز بدل المعدلات، ومراعاة ميول وقدرات المتعلمين أساساً ومشاريعهم الشخصية، وتوفير بنيات وشروط العمل (المشروع الشخصي للتلميذ، المقابلات الفردية، دلائل عمل وأطر مرجعية، برنامج خاص للتوجيه، روائز) وتحديد زمن التوجيه داخل الحياة المدرسية»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> نفس المرجع، ص. 18.

<sup>2</sup> نفس المرجع، ص. 30.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص. 36.

## 2-5- المداخل والمقاربات البيداغوجية للتربية على الاختيار

تسعى التربية على الاختيار إلى تأهيل المتعلم لاكتساب القدرة على التمييز واتخاذ القرار والتصرف السليم بناء على تحليل منطقي للواقع. فدور المدرسة يتجلى في إكساب التلاميذ والتلميذات مهارات اتخاذ القرار والاختيار، ليتمكنوا من تحمل مسؤولياتهم مستقبلاً. ولتتمكن المدرسة من الاضطلاع بهذا الدور، تعتمد على مجموعة من المقاربات البيداغوجية التي تسعى إلى إشراك المتعلمين في الاختيارات التي تهم الحياة المدرسية، والتشبع بالقيم الإنسانية النبيلة وترسيخ مبادئ حرية الرأي واستقلالية الفكر واحترام الآخر.

### 1-2-5- مدخل بيداغوجيا الكفايات

تسعى بيداغوجيا الكفايات إلى جعل المتعلمين قادرين على التكيف مع متغيرات بيئتهم السوسيو مهنية، وتسليحهم بالقدرة على الاختيار في وضعيات ومواقف حياتية مختلفة. إن مفهوم الكفاية تم استيقاؤه من المجال الاقتصادي بوصفه: «تنمية للقدرات، وتطوير الموارد Ressources، (رأسمال، خبرة، طاقة، معلومات، إجراءات، تدابير...)، التي تمكن المؤسسة من الاستمرار في إنتاج القيمة أو القيم، لتعزيز موقعها ضمن النسيج الاجتماعي والاقتصادي»<sup>1</sup>.

إن الكفاية هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد، لتوظيفها في حل المشكلات التي قد تعترض المتعلم لاحقاً، فهي مقارنة تسعى لخلق مواطن متفاعل ومتكيف مع المتغيرات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية، وقادر على إبداع الحلول واتخاذ القرارات واختيار المواقف السليمة. وبذلك تكون وظيفة المدرسة قد انتقلت من أداة للشحن وتعبئة العقول بالمعارف الوفيرة، إلى مؤسسة لتعليم التعلم وتنظيم المعارف وتوظيفها في حل مشكلات غير متوقعة. فاككتساب الكفايات يمكن المتعلم من الاختيار ضمن مجموعة من الإمكانيات حسب قدراته ومؤهلاته. إنها مقارنة لمنح المتعلم المهارات التي تساعد على إدراك ذاته وفهم واقعه من أجل تدبير مستقبله واختيار المسارات المتوافقة مع تطلعاته ومؤهلاته، «فالكفاية هي حسن تصرف مركب، مترتب عن إدماج وتعبئة وتأزر، وتنسيق مجموعة من القدرات والمهارات المعرفية والوجدانية، والاجتماعية، مستعملة بنجاعة في وضعيات مختلفة»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> أمزيان، محمد، بيداغوجيا المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2016، ص. 29.  
<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الطبعة الثانية، الرباط، 2009، ص. 23.

من هنا فالمقاربة بالكفايات هي بيداغوجية شمولية تتمركز حول المتعلم وتجعله فاعلا نشيطا أساسيا في بناء المعرفة، وليس مجرد مستهلك سلبي لها، تتطلب تعبئة جميع الفاعلين التربويين واستثمار الأدوات والوسائل والإمكانات المتاحة بطريقة مبدعة وفعالة.

## 5-2-2- مدخل بيداغوجيا المشروع

بيداغوجيا المشروع آلية بيداغوجية تجعل المتعلم يشارك -وفق صيغة تعاقدية صريحة- في بناء معارفه واستثمارها وتطويرها عبر القيام بمجموعة من المهام المنظمة والمخطط لها سلفا، والتي يلعب فيها المتعلم دورًا مركزيًا نشيطًا. فهي تفكير قصدي يقوم على المشروع بصفته هدفا يراد تحقيقه، يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم استجابة لحاجاته وتطلعاته. «ويشترط في المشروع أن يكون واقعيًا ودالًا وقابلًا للإنجاز، كما لا ينبغي تصوره كسلسلة من الأنشطة الحرة المجانية، بل كأسلوب بيداغوجي يجعل المتعلمين في وضعية التعبير عن حاجات أو تساؤلات، وفي وضعية الفعل لتحقيق إنجازات واقعية ملموسة مرتبطة بمحيطهم»<sup>1</sup>. وبذلك، فلا يمكن اختزال بيداغوجيا المشروع في أهداف ضيقة أو حصة دراسية، بل هي بناء تعاقد ييلزم الأطراف المشاركة من متعلمين وأساتذة وباقي المتدخلين ببناء تصور تشاركي، يؤهل المتعلم إلى الاكتساب الذاتي للمعرفة وإلى تطوير قدراته ومهاراته، لتهيئته لبناء مشروعه الشخصي بشكل يؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية وتنمية شخصيته، وتدريبه على مواجهة مشكلاته وحلها وإكسابه القدرة على التخطيط والتنظيم. وبيداغوجيا المشروع تركز على المشروع الشخصي للمتعلم كنشاط ذاتي يهدف إلى دفعه لتحمل المسؤولية وتنمية روح البحث والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات، وبالتالي اختيار التوجه الدراسي أو المهني المستقبلي؛ فهي بمثابة "أداة لإثبات ديناميكية المتعلم واستعداده لولوج سوق الشغل، وقدرته على تولي زمام الأمور والاستقلال وتحمل المسؤولية"<sup>2</sup>، لأن بناء المشروع الشخصي هو سيرة ديناميكية ومسار تدريجي، وليس منتوجا ظرفيا قارراً في لحظة معينة، بقر ما يخول إبراز تطور المتعلم طيلة مساره التعليمي، ويأخذ بالحسبان التطلعات والقدرات الفردية والإمكانات والحاجيات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

<sup>1</sup> التومي، عبد الرحمن، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة الثانية، الرباط، 2016، ص. 49.

<sup>2</sup> Trongo Stéphanie, la méthode du projet personnel et professionnel, in *Sociologies Pratiques*, N°17, Presse de Science Po, 2008, p. 95.

### 3-2-5- مقارنة التربية على التوجيه

تبنت العديد من الدول في العالم منهجيات في التوجيه تنبني على أبعاد تربوية منذ السبعينات من القرن الماضي. ويختلف المفهوم المتداول من بلد لآخر، وكل مقارنة تنبثق إلا وتأتي استجابة لحاجات جديدة تولدت عن متطلبات عصر جديد. وقد طرح " Denis Pelletier" في هذا الصدد، عند تناوله مسألة المدرسة الموجهة في كتابه "المقاربة الموجهة مفتاح النجاح الدراسي والمهني" أسئلة من قبيل: هل توفرت الشروط التي جعلتنا في حاجة إلى إعادة التفكير في المدرسة وفي التوجيه؟ ليجيب بأن «تبرير اقتراح مقارنة جديدة في التربية أي المقاربة الموجهة، ينبثق بالأساس عن حاجتنا في العصر الحالي إلى مفاهيم وممارسات جديدة في التربية، تواكب الحركية المتجددة في التفكير وفهم الواقع وإدراكه، التي فرضتها معطيات العصر، التي تتمثل في سرعة التغيرات التي تطل كل شيء: المعرفة والاقتصاد والبيئة والجغرافية السياسية والعلوم والتكنولوجيا...»<sup>1</sup>.

تعتبر المقاربة الموجهة مدخلا بيداغوجيا يخول فهم حاجات الشباب في التعلم والتوجيه «إذ لا يتعلق الأمر في المقاربة الموجهة L'approche Orientante بمساعدة التلميذ على اختيار توجيه معين فقط، بل بتوفير سياق للتعلم يسمح بتطوير الكفايات العرضانية والمهنية تمكن من تطوير المسار، كما أنها سيرورة لتطوير القدرات والكفايات الخاصة بالتلميذ من جهة، وكذا الأطر التربوية والمهنية من جهة ثانية. فالمقاربة الموجهة إذن هي تصور للتربية Conception de l'éducation، أكثر منها مقارنة بيداغوجية»<sup>2</sup>.

لا شك أن المقاربة الموجهة إذن، تتأطر ضمن منظور تفاعلي، باعتبارها مفهوما مفتوحا على التفاعل القائم في الواقع، وعلى التطور الحاصل في المحيط، وكذا تطور حاجات التلاميذ، وفكرة هاته المدرسة انبثقت عن الحاجة إلى ضمان وتأكيد ودعم النجاح الدراسي والمهني للتلاميذ؛ وذلك من خلال إعطاء معنى للتعليمات بإقامة علاقة بينهما وبين العالم الخارجي وعالم الشغل من جهة، وبينها وبين إجراءات التوجيه من جهة أخرى. إن المدرسة الموجهة ستمنح للتلميذ فرصا أثناء دراسته، لاستيعاب العلاقات بين المادة الدراسية وما يحدث في الخارج بشكل عام وفي الشغل بشكل خاص.

<sup>1</sup> شعالي، المختار، التوجيه التربوي، الأسس النظرية والمنهجية، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، 2012، ص. 125.

<sup>2</sup> Obajtek, Sylvain, Approche éducative en orientation à l'université en France : Evolution politique, idéologique et pédagogique, in *Formation et Profession*, 22 (1), 2014, 53-64.

## 6- منهجية البحث

يتأطر بحثنا من حيث المنهج ضمن براديكم كمي، يستهدف بناء المعطيات ودراستها وفقا لأسلوب التحليل الإحصائي، واختيارنا لهذا المنهج راجع لكون أدواته المنهجية التي يتيحها تتلاءم وتتماشى مع شق كبير من معطيات موضوع بحثنا وإشكالياته، باعتبارنا استهدفنا مجتمع دراسة يتمثل في تلاميذ السلك الثانوي (البكالوريا) الذين يتابعون دراساتهم بمؤسسات التعليم العمومي بمدينة مراكش، وبالتالي ارتكنا إلى عينة تتكون من منتي مفردة مستقاة من المجتمع الأصلي، عبر وساطة مجموعة من الأدوات والتقنيات التي منحنا إياها مناهج العلوم الإنسانية، وبالتحديد الاستمارة، هذا بالإضافة إلى الاستعانة بالمنهج الكيفي من خلال اعتماد تقنية تحليل المحتوى، التي ستخول لنا الإجابة على جزء من موضوع بحثنا وإشكالياتنا.

### 6-1- عينة البحث

يتشكل مجتمع الدراسة من مجموع التلاميذ الذين يتابعون دراساتهم بالسنة الثانية باكالوريا ذكورا وإناثا، داخل مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي التابعة لمدينة مراكش، واستنادا إلى الإحصاءات الرسمية التي حصلنا عليها من المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بمراكش نجد أن مجتمع الدراسة لدينا يتكون من: 13708 منها 7213 إناثا و6495 ذكورا، وقد اعتمدنا في بحثنا على عينة عشوائية طبقية Un échantillon aléatoire تراعي تمثيلية المجتمع الأصلي على مستوى توزيعه الجغرافي، بمختلف المقاطعات الخمس لمدينة مراكش (مقاطعة جليز، مقاطعة المنارة، مقاطعة المدينة، مقاطعة سيدي يوسف بن علي)، تتوزع كآلاتي:

➤ إناث 52%؛ ذكور 48%.

➤ مقاطعة المدينة 11%؛ مقاطعة المنارة 44%؛ مقاطعة جليز 34%؛ مقاطعة سيدي يوسف بن علي 11%.

### 6-2- الاستمارة

راهننا في بحثنا على تقنية الاستمارة للوقوف على الدوافع والمبررات وكذا الأسباب التي تجعل المبحوثين (الفاعلين) يقومون باختيارات معينة، تعتبر الملائمة والأفضل في نظرهم، هذا بالإضافة إلى الإحاطة بالمواقف التي يبديها الفاعلون اتجاه مختلف المسارات

الدراسية والمهنية، والوسائل والآليات التي يعتمدونها لتحقيق تطلعاتهم المستقبلية. وبالتالي تمت صياغة أسئلة الاستمارة في علاقة بالمواقف والممارسات والآراء، شملت أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، وتوزعت محاورها كالتالي:

- المحور الأول: التلميذ وعقلنة اختيار المسارات الدراسية.
- المحور الثاني:فاعلية الأسرة في مواكبة اختيارات الأبناء.
- المحور الثالث: المحيط المدرسي والتربية على التوجيه.

### 3-6- تحليل المحتوى

تمت الاستعانة بتحليل المحتوى كأداة منهجية توظف لتحليل الوثائق والنصوص، كتقنية مكملة، ستخول لنا الإجابة على شق معين من بحثنا المرتبط بمدى حضور التربية على التوجيه وكيفية بروز المسارات الدراسية والمهنية بالنصوص المتضمنة في الكتب المدرسية للغة العربية الخاصة بمختلف المستويات الدراسية للمرحلة الابتدائية (من المستوى الأول إلى المستوى السادس)، لكونها تشكل وسيطا بيداغوجيا، يحثك به التلميذ مدة أطول داخل الزمن المدرسي.

واختيارنا لكتب اللغة العربية، نابع بالأساس من الأهمية التي تكتسبها، ومن جهة ثانية لصعوبة الإحاطة بجميع كتب ومراجع المرحلة الابتدائية، لكثرتها وتعددتها على المستوى المنهجي والزمني. مما جعلنا بصدد عينة طبقية اخترنا على إثرها: كتاب اللغة العربية من ضمن أنواع الكتب المتاحة في كل مستوى دراسي، بشكل عشوائي، قمنا بتحليلها وفق فئات المضمون، التي صنفناها إلى: فئة نوع المهن وفئة نوع التكوين وكذا فئة المعرفة والعلم ثم فئة الجنس، حيث تتضمن كل فئة وحدات فرعية خاصة بها.

### 7- التعريف الإجرائي للمفاهيم

الاختيار: يشير إلى التمييز والمفاضلة بين عنصرين أو أكثر، فهو سيرورة تؤهل المتعلم لاكتساب القدرة على التمييز، واتخاذ القرار المتسم بالوعي والتصرف السليم، بناء على تفكيره الشخصي، وتحليله الخاص. فهو بذلك، امتلاك وسائل المعرفة والفهم والتقييم والفعل التي تسعف الفاعل في بناء قدرات متعلقة بالتحليل والاستنتاج، وتمكنه من تحليل عناصر الذات والوقوف على مؤهلاتها وحدودها، وتحليل بنيات محيطه المركب والمتحول باستمرار، وكذا التعرف على الفرص التي يتيحها هذا المحيط، والمتطلبات التي يفرضها سواء على مستوى التكوين أو على مستوى الشغل. واختيار مسلك دراسي أو مهني

يعني البحث عن تطابق أو تقارب بين متطلبات هذه المسالك ومؤهلات الفرد واهتماماته وحاجاته.

**العقلانية:** تنطلق من اعتبار الفاعل يعتمد أقوى نسق من الأسباب المقبولة في نظره، أي يملك أسباب جدية توجه تصرفاته، من خلال قيامه بمجموعة من التحكيمات والحسابات، وتقييمه لمجموع قدراته وإمكاناته مع الأخذ بالحسبان الإكراهات التي قد تعترض مساره الدراسي. فالفعل العقلاني هنا، يستقي مقوماته من الأسباب الوجيهة التي تحرك الفاعل بالعودة إلى حساب التكلفة – الإمكانيات – المخاطر، وتدفعه إلى اختيار معين مبني وفق نسق من الأسباب التي يعتبرها الفاعل مقنعة

**المسار الدراسي:** يرتبط مفهوم المسار الدراسي، بشكل عام بمجموع الدراسات (المدرسية والجامعية...) المتعلقة بمجال معين، كما يمكن القول بأنه يتجلى في مجموع المراحل والمحطات والتمفصلات التي يقطعها الفرد، خلال تدرجه في نسق تعليمي معين (تكويني، مدرسي، جامعي).

#### 1-7- مخرجات البحث

لا شك أن لكل دراسة ميدانية تجمع بين المناهج الكمية والكيفية نتائج ومخرجات، مستقاة من المعطيات الميدانية على شكل جداول ومبيانات، غير أن المجال هنا لا يتسع للتفصيل فيها، لذلك ارتأينا التركيز على تحليل ومناقشة النتائج الميدانية بإدراج بعض الأرقام والنسب الدالة لكي لا نثقل على القارئ، والتي يمكن إجمالها كالآتي:

#### 1-7-1- وراء كل فعل عقلاني أسباب وجهية تحركه

يضع التلاميذ سلما تصنيفيا، يميزون من خلاله بين مختلف الشعب والتخصصات الدراسية، تحتل شعبة الاقتصاد والشعب العلمية قمته. فالمستجوبون اعتبروا شعبة الاقتصاد هي الأكثر حظوة بنسبة 47.4٪ بينما ترجح 37.5٪ منهم العلوم الفيزيائية في حين لم تتجاوز 2.5٪ بالنسبة للشعب الأدبية، إلا أن قرار الاختيار يرتبط أساسا بنوع التحكيمات والحسابات التي يقوم بها الفاعلون والتي تنطلق من تقييم فعلي لإمكاناتهم وقدراتهم، واضعين في الحسبان الإكراهات التي قد تعترض مسارهم، والتي يشكل السن والمعدل الدراسي أبرز ملامحها. فإذا كان تلاميذ تخصص العلوم الاقتصادية يختارون الشعب التي يفضلونها، فإن تلاميذ تخصص الآداب يختارون الدراسة بالشعب



الأدبية رغم الخطوة التي يحرصون بها الشعب الاقتصادية، محاولين بذلك ملائمة إمكاناتهم ووسائلهم (الامتيازات والإكراهات) لتفادي المخاطر التي تتجلى أساسا في الفشل الدراسي، ومنح دلالة ومعنى لقدراتهم التي تتدخل في تحديد قرار الاختيار باعتبارهم غالبا ما يواجهون إكراهات من قبيل: التعثرات الدراسية والتقدم في السن، وكذا تعدد سنوات الرسوب، ف 45.2٪ من تلاميذ الشعب الأدبية يرجعون قرار اختيار شعبتهم إلى كونها تتلاءم ونتائجهم الدراسية. وبالتالي فما يبدو منذ الوهلة الأولى فعلا غير عقلانيا، هو في عمقه فعل عقلائي، يستقي مقوماته من الأسباب الجيدة *Les bonnes raisons*، التي تحرك الفاعل بالعودة إلى حساب التكلفة والإمكانات والمخاطر، وتدفعه بالتالي إلى اختيار معين مبني وفق نسق من الأسباب يعتبرها الفاعل صحيحة، ويصنفها وفقا لسلّم أولوياته. ومفهوم الأسباب الجيدة تبعا لبودون، «يميز الوضعيات التي يقبل فيها الفاعل نتائج معينة، لأنه لا يتمكن من إيجاد نسق من الأسباب أحسن من الذي قاده الى تلك النتائج»<sup>1</sup>.

#### 2-1-7- سوق الشغل رهان للعقلنة

يعتبر سوق الشغل أفقا مستقبليا، يراهن عليه أغلب الفاعلين أثناء اختيار مساراتهم الدراسية، ف 60٪ من التلاميذ يضعون نصب أعينهم سوق الشغل عند الاختيار، في حين نجد أن هذا المعيار يتراجع بشكل ملحوظ لدى التلاميذ المتفوقين، الذين يغلبون الميولات الفردية بنسبة 51.6٪ من مجموع التلاميذ الحاصلين على معدل يفوق 15 على 20، فتقديراتهم للامتيازات وللإكراهات تختلف باختلاف قدراتهم الدراسية، فإذا كان المعدل الدراسي يشكل إكراها بالنسبة للمتعثرين دراسيا، فإنه يشكل امتيازاً بالنسبة للمتفوقين، مما يسمح لهم بتحكييم ميولاتهم ورغباتهم بشكل أكبر أثناء اختيار المسارات الدراسية المهنية المستقبلية، من هنا فالفاعل يعتبر عقلانيا، لكونه يحكم ثلوث كلفة-مجازفة - منافع، ويأخذ بالاعتبار متغيرات مختلفة من قبيل المعدل الدراسي والسن والمؤهلات والإمكانات الفردية، باحثا بذلك عن أفضل الحلول وأقلها سوء، ارتباطا من جهة بظموحاته ومصالحه، وبالنظر كذلك لحساباته للربح والخسارة، فهو يختار مساراته الدراسية أخذا بالاعتبار الأفاق المستقبلية التي تفتحها وفرص الشغل التي توفرها، من خلال ملائمة إمكاناته ووسائله (الامتيازات والإكراهات) لبلوغ الغايات التي يطمح إليها،

---

<sup>1</sup> Boudon. Raymond, *raison, bonnes raisons*, PUF, Paris, 2003, p. 139.

ويصاغ معنى على مؤهلاته وقدراته الدراسية ومتغيرات من قبيل المعدل والتقدم في السن، التي تتدخل في تحديد قرار اختياره، فنسبة 69٪ من التلاميذ المتقدمين في السن مثلا يقرون بأن اختيار شعبيهم حكمته معدلاتهم الدراسية أكثر من ميولاتهم الفردية.

### 3-1-7- الهوية امتياز يقلص المخاطر

أفاد 47.5٪ من المبحوثين أن التلاميذ أصبحوا يدمجون في حسابهم لإمكاناتهم ومؤهلاتهم الهوية كامتياز، لكن طريقة استثمارها بشكل عقلائي، تختلف باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين، فنسبة 72.7٪ من المتعثرين دراسيا ينظرون إليها كمنفذ يخول لهم ولوج سوق الشغل، من خلال تطويرها لتصبح مهنة مستقبلية (احتراف الرياضة، الموسيقى أو الطبخ...)، وهذا سيتيح لهم مستقبلا خلق توازن بين قدراتهم ومهاراتهم والحاجيات الملحة لسوق الشغل، وبالتالي التقليل من حجم مخاطر الفشل الدراسي وفتح إمكانات أكبر لمواجهة البطالة. أما المتفوقون دراسيا فقد اعتبرت نسبة 66٪ منهم، أن الهوية يمكن استثمارها كأداة وسيطة لممارسة مهنة مستقبلية، فالفاعل هنا يبتكر آليات توسع من فضاء الممكّنات ومن دائرة الفرص المتاحة، سعيا منه لخلق قيمة مضافة، تجعله أكثر تنافسية، وترفع من حظوظه لولوج سوق الشغل (الإعلاميات). وبذلك يحول هؤلاء الهوية من كونها مجرد أداة للاستمتاع وملئ وقت الفراغ، إلى استثمار عقلائي، لتصبح وسيطا يسهل ولوج سوق الشغل.

من هنا، فالفاعل الاجتماعي يتفاعل في/مع سياق ما تبعا لإمكاناته واستراتيجياته الممكنة. فإذا كان بoudon قد أقر في هذا الإطار أنه «يمكن للفاعلين من نفس السياق القيام باختيارات مختلفة، لأن تفضيلاتهم ومعلوماتهم ومعتقداتهم تختلف، كما أن مواقفهم تجاه المخاطر تتباين»<sup>1</sup>، فإن جون أليستر يعتبر الفاعل الاجتماعي دائم البحث عما سماه بحيل الفعل، التي يوظفها للوصول إلى غاياته، وبالتالي فهو «يتسم بالعقلانية لأن أفعاله اليومية تتضمن استراتيجيات واعية ومتماسكة، وسلوكه غير مملئ من طرف الإيديولوجيات والالتزامات، ومع ذلك، فإننا لا نجد صاحب قرار، يشبه العقلائي الذي لا يخطئ»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Assogba, Yao Ayekstem, *La sociologie de Raymond Boudon : essai de synthèse, et applications de l'individualisme méthodologique*, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 41.

<sup>2</sup> دورتيه جون فرنسوا، معجم العلوم الإنسانية، ترجمة جورج كتورة، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة 1، أبوظبي، 2009، ص. 701.

#### 4-1-7- اختيار المسار الدراسي: عقلنة لحظية أم سيرورة ممتدة في الزمن؟

إن المعطيات الميدانية للبحث جعلتنا نقف على علاقة المستوى التعليمي للأسر بدرجة تدخلها في قرار اختيار الشعب الدراسية. فالمبحوثون المنحدرون من آباء أميين يقرون بعدم تدخل أسرهم بنسبة 70٪ لتتخفف إلى 60٪ لدى الأسر التي لها مستوى تعليمي إحصائي، في حين لم تتجاوز 36.4٪ بالنسبة للأسر ذات مستوى تعليمي جامعي، فشكل الأسرة ينعكس على فعل العقلنة التي يقوم بها الفاعل بمعية أسرته. وبالتالي فالأسر ذات النسق المفتوح، والتي غالباً ما يكون مستواها التعليمي مرتفع، تحضر بشكل أكبر في الحياة المدرسية لأبنائها، وتساعدنهم على تبني مشروع مستقبلي مهني، وهذا راجع من جهة، لقربها من المعلومة، ومن جهة ثانية لفهمها للنسق التعليمي، الأمر الذي يجعل تقييماتها، وتحكمياتها ممتدة في الزمن، حيث وجدنا أن نسبة مهمة (81.8٪) من التلاميذ المنتمون لأسر ذات مستوى تعليمي جامعي يقرون بتوجيه آبائهم لهم منذ فترة طويلة لتتخفف إلى 16.7٪ بالنسبة للآباء الأميين، وهنا ينتقل بذلك مفهوم الاختيار لدى الأسر ذات مستوى تعليمي مرتفع، من مجرد لحظة معزولة، إلى سيرورة عرضانية، تبدأ من المراحل الأولى للتعليم، في مقابل الأسر ذات المستوى الثقافي المحدود، والتي يبقى تدخلها رهين بالمحطات اللحظية للاختيار كإحصائي والثانوي، وهذا مرده أساساً محدودية على مستوى معلوماتها، وكذا فهمها البسيط لرهانات النسق التعليمي، مما يقلل من درجة انخراطها في السيرورة التعليمية لأبنائها، ويقلص من احتمالية تدخلها، وحضورها في حياتهم المدرسية منذ فترات مبكرة، مما يجعلنا أمام نوعين من الأفعال العقلانية: فعل عقلائي ممتد في الزمن يستحضر المستقبل وفق رؤية شمولية يتيحها رصيد الإمكانيات المعرفية، وفعل عقلائي لحظي يجيب على ملحاية الاختيار الذي يفرضه تشعب وتفرع المسالك الدراسية، وهذا الأمر يجد مبرره لدى بودون الذي يعتبر أن: «أصل التفاوتات في التعليم مرده تأثير الاختلافات على مستوى مجالات القرار في علاقة بالمكانة الاجتماعية»<sup>1</sup>

#### 5-1-7- المثابرة الأسرية ورهان الارتقاء الاجتماعي

إن حساب التكلفة المادية كفعل عقلائي يحضر لدى جميع الفئات السوسيو-مهنية، ف 82.5٪ من الأسر تستحضر التكلفة المادية كمعطى موجه لفعل الاختيار لكن

<sup>1</sup> Bulle. Nathalie, *la rationalité des décisions scolaires*, PUF, Paris, 1999, p. 37.

بكيفيات مختلفة، ف 42.6٪ من أبناء الحرفيين يقرون بأن أسرهم يضعون نصب أعينهم النفقات المادية في علاقة بمدة الدراسة والتكوين، أما أسر المقاولين والأطر العليا فيشغل بالها كيفية تكيف إمكاناتها المادية مع نوع المؤسسة التي سيلجأها أبناءهم بعد البكالوريا بنسبة 66.7٪، إن الفئات السوسيو- مهنية البسيطة، تشغلها التكلفة المادية في بعدها الكمي الذي لا يرقى إلى مستوى التعمق والتدقيق في كيفية المساعدة وشكلها، مما يجعلها تقف عند مستويات دنيا للتفكير في كيفية مواكبة أبنائها، التي لا تتجاوز حدود التساؤل حول مدى قدرتها على توفير المتطلبات الأساسية التي تضمن مواصلة أبنائها للدراسة بعد البكالوريا مما يجعلها تراهن على مسارات دراسية قصيرة الأمد للتقليل من عبئ التكاليف المادية، كما أن سقف تطلعاتها يبقى محدودا، غير أنها يمكن أن تراهن على مسارات دراسية طويلة الأمد في الحالات التي يكون فيها خطر الفشل ضئيلا، وذلك عند حصول الأبناء على معدلات مرتفعة، فالتلاميذ أبناء الأسر محدودة الدخل والحاصلون على معدل يفوق 15 على 20 صرحوا أن بإمكان أسرهم مساندتهم للدراسة في شعب ومسارات طويلة الأمد بنسبة 40٪، وبالتالي فالمعدلات الجيدة تزيد من مثابرة الأسر La perseverance familiale، بتعبير D. Bellat، وتجعلهم يجازفون بتحمل تكلفة الدراسة الطويلة الأمد، باعتبارها ستضمن لهم وضعاً اجتماعياً جيداً، وبالتالي ستحقق لهم الارتقاء الاجتماعي الذي يطمحون بلوغه ارتباطاً بسقف انتظاراتهم وتطلعاتهم.

أما الأطر العليا فتستحضر التكلفة المادية في بعدها النوعي، باستثمارها في تكوينات عالية الجودة تستجيب لحاجيات السوق، وتكون في الغالب طويلة الأمد، باعتبارها ستحول لهم مكانة اجتماعية، شبيهة أو تفوق وضعهم الاجتماعي، فنسبة 60.4٪ من تلاميذ أسر الأطر العليا أقروا أن الارتقاء والمكانة الاجتماعية شرطان أساسيان في اختيار التكوين المؤهل لولوج مهنة معينة، فعلى سقف تطلعات هذه الأسر يجعلها تتحمل خطر الفشل، وتثابر في مواكبة أبنائها مهما كان مستواهم الدراسي، فرغم أن الارتقاء الاجتماعي يعد مطمحا لجميع الأسر، إلا أن سقفه يختلف حسب المجموعات المرجعية التي تنتمي إليها بتعبير ريمونودون: «في لحظة تمفصل المسارات الدراسية، يجب أن يقرر الآباء وأبنائهم، هل يتوجهون إلى الدراسات الطويلة أم القصيرة أمد التكوين؟ ومن المنطقي افتراض أنهم يقيمون كلا الاختيارين، مع الأخذ بعين الاعتبار ثلاث عناصر أساسية: الأرباح المنتظرة (في علاقة بالمكانة الاجتماعية المستقبلية)، والتكاليف (المصاريف اللازمة لإتمام الدراسة)، وكذا مخاطر الفشل الدراسي، ويختلف تقييم الأرباح المرجوة من اختيار توجه

معين باختلاف الأصل الاجتماعي، فكل فئة تحدد انتظاراتها في علاقة بالمجموعة التي تنتمي إليها، ونطلق عليها إسم المجموعة المرجعية»<sup>1</sup>.

## 2-7- المحيط المدرسي والتربية على التوجيه

رغم أن المؤسسة التعليمية تعد فضاء يستوعب تفاعلات وانتظارات الفاعلين والإطار الذي تتفرغ بداخله مجموعة من التخصصات والمسارات الدراسية، إلا أن معظم الفاعلين الاجتماعيين يتخذون قرارات الاختيار بعيدا عن المؤسسة؛ لكون الفاعلين التربويين (الأساتذة) لا يولون أهمية للتربية على الاختيار والتوجيه، فرغم أن 56٪ من التلاميذ صرحوا بإثارة أساتذتهم لنقاش المسارات الدراسية المستقبلية، إلا أن 75٪ منهم يتخذون قرار الاختيار بعيدا عن أساتذتهم، ويرجعون السبب إلى افتقاد معلومات الأساتذة للدقة وعدم إجابتها على الأسئلة التي تستأثر باهتمامهم، فهي نقاشات غير مأمسة تطبعها الارتجالية، وتغيب عنها الدقة، كما أن المبحوثين بنسبة 72٪ يؤكدون على أن مؤسساتهم نادرا ما تنظم ندوات ولقاءات للتعريف بأفاق الشعب والمسارات المهنية والمستقبلية، وفي حال تنظيمها، فغالبا ما يكون محتواها ضعيفا أو ترتكن إلى أساليب تقليدية يستعصى معه التواصل بشكل إيجابي، هذا بالإضافة لفقدان منتديات التوجيه الوطنية والمحلية لدورها التواصل والحيوي لاعتماد التلاميذ على بدائل أخرى كمواقع الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى فقدانها لجاذبيتها على أساس أن 62.2٪ اعتبرتها مجرد لقاءات تجارية، تستهدف التسويق للمعاهد والمؤسسات الخاصة بدل التعريف بالمسارات والمسالك الدراسية والمهنية، هذا بالإضافة إلى اعتماد النظام التربوي على الدروس والحصص الصفية وإغفال دور الأنشطة الموازية التي تسهم في خلق تلميذ مبدع وخلاق. مما يفوت على المؤسسة فرصة التعرف على خصوصيات المتعلمين ومؤهلاتهم لتتمكن من مساعدتهم على بناء مشاريع شخصية تفتحهم على مسارات مهنية مستقبلية.

## 3-7- الكتاب المدرسي وسيط بيداغوجي للتربية على التوجيه

إن العودة للكتاب المدرسي باعتباره آلية بيداغوجية يحثك به المتعلم خلال مساره الدراسي داخل الصف وخارجه، ودراسة مضامينه باعتماد تقنية تحليل المحتوى، مكننا من ملامسة الحضور المتفاوت لأنشطة التربية على التوجيه من مستوى إلى آخر على اعتبار أن:

<sup>1</sup> Boudon Raymond, *Les méthodes en sociologie*, Que sais-je, PUF, Paris, 2009, p. 26.

• النصوص تقدم مهنا مختلفة ومتنوعة، تفتح المتعلمين على أنشطة عصرية وأخرى تقليدية، فمثلا بالمستوى الثالث نجد أن مهن الطب والهندسة والتعليم والأمن والملاحة تحضر بنسبة 61٪ في حين الحرف اليدوية والفلاحة فبنسبة 24٪، غير أن هذه النسب تتفاوت من مستوى إلى آخر، فنصوص اللغة العربية بالمستوى الخامس غلبت كفة الحرف اليدوية والفلاحة بنسبة 56٪، في مقابل 44٪ للمهن العصرية، غير أن هذه المقررات الدراسية تقف عند حدود التعريف بالمهن، ولا تستثمرها في بناء مشاريع بيداغوجية خاصة بالمتعلم تجعله يستأنس بفعل الاختيار في مستوياته البسيطة، تمكنه من امتلاك قدرات ومؤهلات، تسمح له بفهم واقعه، وتقييم قدراته وإمكاناته، لاتخاذ القرارات الملائمة، وهو واقع وقف عندها السوسيولوجي المغربي علي بولحسن، حيث اعتبر أن: «محتويات البرامج الدراسية، لا تستجيب للحاجيات الأساسية للمجتمع الحديث، التي تتمثل في الشغل والتكنولوجيا»<sup>1</sup>.

• الحضور المكثف والمتنوع للمسارات المهنية لم يخرج عن الصور النمطية والقوالب الاجتماعية الجاهزة، باعتباره يغيب الإناث عن معظم الأنشطة المهنية، فالنصوص الخاصة بالمهن لا تستحضرهن إلا بنسبة 22,5٪ في مقابل 77,5٪ بالنسبة للذكور، وفي الغالب يتم ربطهن بمهن معينة كالتمريض والتعليم، ليطغى في المقابل حضور الذكور الذين تسند إليهم أنشطة محددة كالزراعة والهندسة والصيد، وهذا يؤثر على استمرارية حضور التقسيم الاجتماعي للأدوار، الذي يشرعن احتكار الذكور لمهن دون أخرى.

• تقديم مهن وأنشطة تستلزم مسارات دراسية قصيرة الأمد (45٪)، أو يمكن ممارستها دونما حاجة إلى مستوى تعليمي معين، كالزراعة، وبعض الحرف اليدوية، لتحتل المهن التي تتطلب مسارات دراسية طويلة الأمد مستوى ثان، كالطب والهندسة (12٪)، وهو توجه مقصود تراهن عليه الدولة، خاصة وأنها اعتمدت مؤخرا برامج إضافية تجريبية للتربية على التوجيه في بعض المؤسسات، حيث تم إدماجها في حصص خاصة تشجع على ممارسة حرف يدوية كالنجارة والحلاقة والميكانيك بهدف تعميمها مستقبلا.

---

<sup>1</sup> Boulahcen, Ali, *sociologie de l'éducation : Les systèmes éducatifs en France et au Maroc, étude comparative*, Afrique orient, Casablanca, 2002, p. 120.

• تمرير النصوص لمجموعة من القيم المرتبطة بالمعرفة والعلم، كقيم حب المدرسة والحث على أهميتها بهدف تحبيبها للمتعلمين خصوصا بالسنوات الأولى للتعليم الابتدائي. ففي المستوى الأول مثلا يتبين أن المقاطع القرائية تحت التلاميذ على قيم حب العلم والمدرسة بنسبة 65٪ وقيم الابتكار والإبداع ب 22٪ وقيم الاستكشاف وحب الاستطلاع ب 13٪، إلا أن هاته القيم تحضر بشكل غير متوازن بين المستويات، ووفقا لمنظور ذكوري تغيب فيه الإناث حينما يتعلق الأمر بالابتكار والإبداع وحب الاستطلاع، مما ينم عن غياب رؤية شمولية وتخطيط واضح المعالم، يأخذ بعين الاعتبار كل العناصر والمحددات.

وذلك مرده، عدم اعتماد المغرب على مصفوفة للقيم Matrice des valeurs. تؤطر المنهاج الدراسي، وتحدد نوع وشكل القيم ذات الأولوية، ارتباطا بالمرجعيات الأساسية للمغرب، وهو الواقع نفسه الذي وقف عليه المجلس الأعلى للتعليم، من خلال تقريره حول التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، والذي أوصى بضرورة وضع مصفوفة للقيم تسمح بإدماج المقاربة القيمية والحقوقية، التي تربي الأجيال على ثقافة حقوق الإنسان والمساواة ومحاربة التمييز والصور النمطية والتمثيلات السلبية عن المرأة وعن ذوي الاحتياجات الخاصة، كما دعا إلى: «بلورة وتطوير نموذج مرجعي للتربية على القيم، ينسجم ويتكامل مع باقي الوظائف المدرسية الأخرى في التعليم والتعلم، والتثقيف والتكوين والتأطير والبحث والابتكار والتأهيل، وتيسير الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي».<sup>1</sup>

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، (يناير 2017)، ص. 12.

## خاتمة

إن سؤال: لماذا ترتبط اختيارات المتعلمين لمساراتهم الدراسية؟ دفعنا للبحث عن الكيفية التي يتفاعل بها التلميذ كفاعل اجتماعي مع واقعه، لإعطاء معنى ودلالة لإمكاناته وقدراته، بشكل يسمح له بمواجهة الاكراهات التي تعترض مساره في اتجاه يتوافق مع مجموعته المرجعية. إن التلميذ لا يتخذ قراراته واختياراته داخل مجال اجتماعي فارغ، بقدر ما يتفاعل وفقا لسياق اجتماعي تشكل الأسرة والمدرسة أهم ركائزه، وهذا بالضبط ما حدا بنا إلى الوقوف على مدى فاعلية الأسر في علاقة بتتبع ومواكبة اختيارات الأبناء، وكذا المؤسسة باعتبارها الوسط الذي يتدرج داخله التلميذ، والوقوف على مدى إدماجها للتربية على التوجيه في قلب الممارسة البيداغوجية سواء من خلال الأنشطة الصفية أو غير الصفية، أو من خلال الكتب والمراجع الدراسية.

إن النتائج المتوصل إليها تسلط الضوء على جوانب من الأزمة التي يعيشها النسق التعليمي، إن على مستوى الجودة أو المخرجات التي يراهن عليها، من معارف وكفايات وقيم جعلت الفاعل وأسرته يطورون آليات تمكن من تخفيف آثار الأزمة بتوظيف بعضها لرصيدها المعرفي واستغلال قهرها من المعلومة لاختيار الأفضل والأنسب، ومجازفة البعض باستثمار مادي يؤهلها لاختيار تكوينات نوعية تستجيب لمتطلبات سوق الشغل. أما التلميذ، باعتباره فاعلا اجتماعيا، فيحاول توسيع مجال مناورته بالمراهنة على الهوية كامتياز يقوي من تنافسيته وحظوظه لولوج سوق الشغل، في حين أن الأسر التي تفتقد للإمكانات المادية والمعرفية -ما يحول دون حضورها في السيرة التعليمية- تجد نفسها تتخبط في الأزمة.

إننا هنا، وفي ظل ضبابية الرؤى الإستراتيجية للإصلاح التي همت مختلف الأسلاك التعليمية بقطاعها العام والخاص خصوصا على مستوى التنزيل، أصبحنا في مستوى ثان من لا تكافؤ الفرص، يتجاوز مستوى التمايز والاختلاف في الولوج للمسارات الدراسية، حيث أصبحنا نتحدث عن لا تكافؤ الفرص على مستوى امتلاك آليات تدبير الأزمة من قبل الفاعلين وأسرهم.

وختاماً، إن الرهان على التربية على التوجيه -كآلية تسمح للتلميذ ببناء مساراته الدراسية بشكل عقلائي، يستجيب لخصوصيات عصره- يستلزم التشبع بمجموعة من القيم، مما يطرح راهنية دراستها والمراكمات الأكاديمية، بطريقة تبرز نوع القيم التي يمكن المراهنة عليها، وكيفية إدماجها بالمناهج الدراسية، لتقليص الهوة بين الخطاب والممارسة.



## البيبلوغرافيا

### الكتب

- أمزيان، محمد، بيداغوجيا المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2016.
- التومي، عبد الرحمان، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة الثانية، الرباط، 2016.
- دورتيهجون فرنسوا، معجم العلوم الإنسانية، ترجمة جورج كتورة، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة 1، أبو ظبي، 2009.
- شعالي، المختار، التوجيه التربوي، الأسس النظرية والمنهجية، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، 2012.

### التقارير

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، يناير 2017.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 200-2013، المكتسبات المعوقات والتحديات، 2014.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030، 2015.
- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.
- تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، 2006.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الطبعة الثانية، الرباط، 2009.
- وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الجزء الأول، 2002.

## Ouvrages

- Assogba, Yao Ayekstem, *La sociologie de Raymond Boudon : essai de synthèse, et applications de l'individualisme méthodologique*, Presse université Laval, 1999.
- Boudon, Raymond, *Les méthodes en sociologie*, Que sais-je, PUF, Paris, 2009.
- Boudon, Raymond, *le juste et le vrai : Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Edition Fayard, Paris, 1995.
- Boudon, Raymond, *raison, bonnes raisons*, PUF, Paris, 2003.
- Boulahcen, Ali, *Sociologie de l'éducation : Étude des processus scolaires et professionnels en France et au Maroc*, Edition et impression Bouregreg, Rabat, 2006.
- Boulahcen Ali, *sociologie de l'éducation : Les systèmes éducatifs en France et au Maroc, étude comparative*, Afrique orient, Casablanca, 2002.
- Bourdieu, P. et Passerons, JC, *la reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit, Paris, 1970.
- Bourdieu, P et Passerons, JC, *les héritiers*, Edition de Minuit, Paris, 1994.
- Bulle, Nathalie, *la rationalité des décisions scolaires*, PUF, Paris, 1999.
- Cherkaoui, Mohamed, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, PUF, Paris, 1979.
- Durkheim, Emile, *l'éducation moral*, PUF, Paris, 1992.
- Durkheim, Emile, *l'évolution pédagogique en France*, 2<sup>ème</sup> édition, PUF, Paris, 1969.

## Articles

- Bourdieu, Pierre, L'école Conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture, in *Revue française de sociologie*, Paris, 1966, 325-347.
- Duru-Bellat, Marie, les scolarités de la maternelle au lycée : Etapes et processus dans la production des inégalités sociales, in *Revue Française de Sociologie*, 34, 1993, 43-60.
- Duru-Bellat, Marie, La reproduction des rapports sociaux de sexe, in *Travail Genre, et Société*, N° 19, 2008, 60-75.
- Obajtek, Sylvain, Approche éducative en orientation à l'université en France : Evolution politique, idéologique et pédagogique, *Formation et Profession* 22 (1), 2014, 53-64.
- Trongo, Stéphanie, la méthode du projet personnel et professionnel, in *Sociologies Pratiques*, N°17, Presses de Science Po, 2008, 95-105.

# RIVAGES

Revue scientifique à comité de lecture

N° 5-2020

Revue semestrielle, scientifique à comité de lecture, éditée par la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Cadi Ayyad – Marrakech - Maroc

## Directeur

Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

**Abderrahim BENALI**

## Coordination générale

**Jamal RACHAK**

## Comité Scientifique

**GRAVARI BARBAS Maria**, IREST, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, France, **ELLOUMI Mohamed**, INRAT, Tunisie, **LAOUNA Abdellah**, CERGéo, Université Mohamed V Rabat, **DEBARBIEUX Bernard**, Université de Genève, Suisse, **NAVARRO PALAZON Julio**, Escuela de Estudios Arabes des Granada, CSIC, Espagne, **SKOUNTI Ahmed**, Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine, Rabat, **GIRAUT Frédéric**, Département de Géographie, Université de Genève, Suisse, **HERNANDEZ ARMENTEROS Salvador**, Universidad de Granada, Espagne, **BOUBRIK Rahal**, Département de Sociologie, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed V de Rabat, **TOZY Mohamed**, UMRVIP et Sciences po, Aix en Provence, France, **PULVAR Olivier**, Université Antilles-Guyane, Centre de Recherche sur les Pouvoirs Locaux dans la Caraïbe – CNRS UMR 8053, **HILLALI Mimoun**, Institut Supérieur International de Tourisme, Tanger, Maroc, **PERALDI Michel**, directeur de recherche au CNRS et Centre Jacques Berque pour le développement des Sciences Sociales à Rabat (Maroc), **BOUMAZA Nadir**, Université Pierre MENDES France- Grenoble 2, **LANDEL Pierre – Antoine**, CERMOSEM, UJF, Mirabel – France, **PECQUEUR Bernard**, Institut de Géographie Alpine, PACTE (UMR CNRS 5194 – Université J. Fourier, Grenoble – France).

## Comité de Rédaction :

Abderrahim BENALI - Jamal RACHAK - Khadija ZAH

Mohamed MOUHOUB - Said BOUJROUF.

## Adresse

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, B.P. 3737

Amerchich – Marrakech 40000 Maroc

Site web. <http://www.flm.uca.ma.ac> - Email : [revueflm@gmail.com](mailto:revueflm@gmail.com)

Tél. 00212524302742 - Fax 00212524302039

Dépôt Légal : 2018PE0010

ISSN : 2605-6410

**Le tableau en couverture est de l'artiste peintre Mahi Binebine.**

*Les contenus des textes publiés dans la revue n'engagent que leurs auteurs.*



جامعة القاضي عياض  
UNIVERSITÉ CADI AYYAD

كلية الآداب والعلوم الإنسانية  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Revue des Sciences Humaines

# RIVAGES

Revue scientifique à comité de lecture



N° 5 - 2020