

"العوامل المؤثرة في استخدام وعدم استخدام نتائج تقييمات السياسة التعليمية في المغرب"

د. عبدالعزيز برضوان الإدريسي: أستاذ التعليم العالي

كلية الحقوق المحمدية - مختبر السياسات العمومية

عزیز زهاوي: طالب باحث بسلک الدكتوراه

كلية الحقوق المحمدية – مختبر السياسات العمومية

الملخص

خضعت السياسة التعليمية المتبعة بالمغرب في إطار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لمجموعة من التقييمات التي أنجزتها هيئات وطنية وأخرى دولية متخصصة، إذ وفرت هذه التقييمات معطيات من شأنها تسهيل الاختيارات العمومية الضرورية في مجال السياسة التعليمية القائمة: إما بمواصلتها، أو التخلي عنها أو تعديلها بما يتلاءم مع أهدافها ومرجعياتها. كما أبرزت مختلف هذه التقييمات مدى ضعف نتائج السياسة التعليمية القائمة، وقدمت تحديدا دقيقا لأسباب هذا الضعف في الحجم والنتائج والأبعاد. لكن وبالمقابل، اقتضت الإصلاحات المعتمدة في ضوء هذه التقييمات على مواصلة نفس اختيارات هذه السياسة دون تغييرها بما يرقى إلى حلول حقيقية قادرة على تجاوز الأزمة الفعلية للسياسة التعليمية في المغرب. انطلاقا من هذه الإشكالية، يحاول هذا المقال، معالجة مسألة ضعف تأثير هذه التقييمات على إعادة توجيه السياسة التعليمية في المغرب، وذلك من خلال محورين اثنين: الأول، يسأل المعوقات التي تحول دون استخدام نتائج التقييمات الوطنية والدولية لمنظومة التربية والتكوين في المغرب، والثاني، يتناول شروط ودعامات الاستخدام الأمثل لنتائج هذه التقييمات.

Abstract

The educational policy followed in Morocco within the framework of the National Charter for Education and Training has been subject to a series of evaluations conducted by national and international specialized bodies. These evaluations provided data that would facilitate the necessary public choices in the field of the existing educational policy: either to continue it, abandon it, or modify it in a manner consistent with its objectives and references. These various evaluations also highlighted the weakness of the results of the existing educational policy, and provided a precise definition of the reasons for this weakness in terms of size, results, and dimensions. However, in contrast, the reforms adopted in light of these assessments were limited to continuing the same

policy choices without changing them to the level of real solutions capable of overcoming the actual crisis of educational policy in Morocco. Based on this problem, this article attempts to address the issue of the weak impact of these assessments on reorienting educational policy in Morocco, through two axes: the first, questions the obstacles that prevent the use of the results of national and international assessments of the education and training system in Morocco, and the second, addresses the conditions and supports for the optimal use of the results of these assessments.

Keywords: Evaluations – national and international – educational policy – National Charter for Education and Training – Higher Council for Education and Training.

الكلمات المفتاح : التقييمات – الوطنية والدولية – السياسة التعليمية – الميثاق الوطني للتربية والتكوين – المجلس الأعلى للتربية والتكوين.

تقديم

ترتبط الظاهرة القرارية في السياسات العمومية وقاعدة المعلومات والمعطيات بعلاقة سببية، بحيث يشكل الاستقرار على حلول معينة دون معلومات ومعطيات وافية عن السياسة السابقة وحدود تحقيق أهدافها، وأسباب تعثرها، من شأنه أن يؤدي إلى تعثر السياسة اللاحقة وقصورها عن بلوغ أهدافها. لذلك يعد توفير المعطيات والمعلومات من أهم العمليات التي على صانع القرار التعامل معها، ويعد التقييم المصدر الجوهرية لهذه المعلومات، حيث يقدم معطيات من شأنها تسهيل الاختيارات العمومية، والتي لا تعدو أن تكون أحد الخيارات الثلاث: إما استمرار اتباع مسار السياسة الخاضعة للتقييم إذا أفرزت نتائج التقييم استجابتها للحاجيات المجتمعية التي تم تنفيذها من أجلها، أو التخلي عنها في حالة عجزها عن الاستجابة لتلك الحاجيات، أو إعادة توجيهها إذا حققت نتائج مقبولة لكنها لم ترق إلى مستوى يرضى عنه صانعو القرار العمومي، مما يفرض إدخال تعديلات عليها لا تمس أهداف السياسة ومرجعياتها، بل تنحصر في أدوات وكيفية تنفيذ السياسة المذكورة. وفي هذا الجانب، فقد مال المغرب إلى اتباع النموذج الثالث، مما جعل كل الإصلاحات والتقييمات لا تحدث قطيعة مع السياسات السابقة .

وهو ما ينطبق على الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي اعتبر حينها مخرجاً وحلاً للمشاكل والأزمات التي كان يعاني منها قطاع التعليم في منظور الذين صاغوه، بحيث بمجرد ما تم البدء في نقل تصوراتهم إلى مرحلة التنفيذ أظهرت أنه بقدر ما اشتملت عليه حمولته من أسس نظرية لإصلاح السياسة التعليمية، فإنها في نفس الوقت اشتملت على مدخلات إصلاحية لم ترق لتكون رافعة لإخراج هذه المنظومة التعليمية من أزمتها، وهو ما أكدته جميع التقييمات التي خضع لها، والمتمثلة فيما يلي:

أولاً: تقييمات وطنية للميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتنقسم إلى مستويين:

تقييمات قبلية ومواكبة لمرحلة تنزيل الميثاق، وتشمل تقييم اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين؛ وتقييم المجلس الأعلى للتعليم عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها الصادر سنة 2008¹. ثم تقييمات بعدية خلال مرحلة مراجعة السياسة التعليمية، وتشمل هي الأخرى التقييمات التالية: التقرير الوطني للحصيلة النهائية للبرنامج الاستعجالي (2009 – 2012)²، الذي رصد مجموعة من الاختلالات مست جوانب متعددة من المنظومة؛ ثم التقرير التحليلي للميثاق الصادر سنة 2014 الذي حاول الكشف عن الانجازات التي حققتها المنظومة التعليمية بالمعربي والتعثرات التي لازالت تعترضها.

ثانياً: تقييمات دولية صادرة عن هيئات ومنظمات دولية متخصصة تناولت وضعية المنظومة التعليمية المغربية بالدراسة والتحليل، وهي تقارير سعت في مجملها إلى تقييم أداء تلك المنظومة من خلال الوقوف عند نقط القوة والضعف فيها، وفي نفس الوقت تقديم

¹ المجلس الأعلى للتعليم: "تقرير المجلس الأعلى للتعليم عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها". 2008.

² وزارة التربية الوطنية: "التقرير الوطني للحصيلة النهائية للبرنامج الاستعجالي 2009 – 2012"، 2013. (ص 186).

التوصيات التي يمكن اعتمادها لتجاوز الاختلالات المرصودة. وقد توزعت هذه التقارير ما بين مرحلة عشرية تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومرحلة ما بعد عشرية تنزيل الميثاق. بحيث شملت هذه التقييمات الدولية في المرحلة الأولى كلا من:

تقرير البنك الدولي الصادر سنة 2008؛ وتقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) سنة 2010، وقد اعتمد كلا التقريرين على مجموعة من المؤشرات بهدف تشخيص وضعية التعليم بالمغرب.

أما في المرحلة الثانية الخاصة بمرحلة ما بعد عشرية تنفيذ الميثاق، فقد شارك المغرب سنة 2011 في الدراستين الدوليتين لتقييم التحصيل الدراسي لدى التلاميذ (بيرلز)، والتي كانت تهدف على التوالي لقياس مكتسبات التلاميذ في مهارة القراءة، والرياضيات، والعلوم. ثم أيضا التقرير التقييمي لمنظمة اليونيسكو الذي كشف حين صدوره عن حجم وطبيعة الأزمة التي تعانيها المنظومة التعليمية المغربية. ثم أخيرا دراسة (تيمس)، وهي دراسة استهدفت تقييم مستوى تحصيل تلامذة المستوى الرابع والمستوى الثامن في مواد الرياضيات، والعلوم، اعتمادا على سلة تتكون من روائز واستمارات تهدف إلى توفير معطيات عن جودة التكوين وأداء المنظومة التربوية في مجملها .

فبالرغم من أن مختلف هذه التقييمات قد أبرزت ضعف نتائج السياسة التعليمية المتبعة، وقدمت تشخيصا دقيقا لأسباب ضعف النتائج، وحجمها، ومختلف أبعادها، اقتضرت الإصلاحات المعتمدة في ضوء هذه التقييمات على نفس اختيارات تلك السياسة، فأصبحت مع مرور الوقت أكثر تقييدا للحاضر، ودافعا إلى الاستمرارية ومشجعة لها، ومانعة للتغيير ومعركة له.

إن القول بتبعية الإصلاحات الجديدة لمسار السياسات التي سبقتها في ظل تواتر التقارير التقييمية، المشار إليها سابقا، والتي تؤكد عجز تلك السياسة عن النهوض بمنظومة التربية والتكوين، يفرض مساءلة العوائق التي تحول دون استخدام نتائج التقارير التقييمية للسياسة التعليمية ببلادنا (مبحث أول)، ثم مقارنة الشروط التي تساهم في التوظيف الأمثل لهذه العوائق (مبحث ثاني)، خاصة أن التقييم يشكل، في كل الأحيان، عنصرا جوهريا لبلوغ مقاصد معينة ومحددة، تقي الأداء العمومي من كل أشكال العشوائية والضبابية في المسار المتبع في أي سياسة من السياسات العمومية، مما يقود حتما إلى فقدان القدرة على بلورة إصلاحات بمقدورها تحقيق التغييرات المرجوة.

المبحث الأول: عوائق استخدام نتائج التقييمات الوطنية والدولية لمنظومة التربية والتكوين.

بالرغم مما بذلته الهيآت الوطنية والدولية لتقييم منظومتنا التعليمية بغاية الوقوف على مدى تحقق المقاصد، والتعرف على العوائق التي حالت دون ذلك، وبالرغم من الإصلاحات المتتالية التي عرفتتها منظومة التربية والتكوين بالمغرب، فقد حافظت تلك المنظومة على

نفس المرجعيات والدعامات مع تعديل طفيف في الأدوات والكيفيات، وهو ما جعلنا نواجه مشاكل الغد بطرق الأمس فحصدنا مآسي اليوم¹.

فماهي إذن، العوامل الكامنة وراء عدم استخدام نتائج تلك التقييمات؟ وكيف يمكن شرح عجز تلك التقييمات عن تحقيق تراكم يفرض نفسه على صانعي القرار التعليمي؟ للإجابة عن السؤالين، سنقسم هذا المبحث إلى مطلبين، سنتطرق في المطلب الأول للسياقات والعوامل الذاتية التي تحكم في عدم استخدام نتائج تقييمات الهيآت المذكورة للمنظومة التعليمية، أما في المطلب الثاني فسنعرض فيه لغياب الشروط الموضوعية.

المطلب الأول: السياقات والعوامل الذاتية

تعمل الدولة بشكل مستمر على تحسين أدائها العمومي بغاية تجويد تدخلاتها في مختلف المجالات، وفي هذا الإطار أصبحت عملية تقييم السياسات المعتمدة في تلك المجالات تأخذ حيزا كبيرا من قبل صانعي القرار العمومي، غير أن ممارسة تقييم السياسات العمومية لازالت في وضعية جنينية بالمغرب، إذ تعاني الكثير من العوائق المرتبطة بتأثير سياقات بلورة تلك التقييمات (الفقرة الأولى) وغياب الشروط الذاتية المرتبطة بالتقييمات نفسها (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: السياقات المتحركة في عدم استخدام التقييمات

تتحكم في بلورة تقييمات مختلف السياسات العمومية بالمغرب سياقات تشكل الإطار العام المحدد لسيروية تلك التقييمات، وتتنوع تلك السياقات بين الرهانات السياسية لسياسة تعليمية ما، وغياب ثقافة التقييم.

أولا: الرهانات السياسية: قد تتشابه تقييمات السياسات العمومية في كثير من الجوانب، لكن تختلف في بعضها مخلفة آثارا على استخدامها في تطوير السياسة المعنية بالتقييم. ويبرز الرهان السياسي لتقييم السياسات العمومية على رأس تلك الاختلافات، بحيث يظهر ذلك جليا من خلال الأوجه التالية²:

- تشكل الدوافع السياسية مصدر التفكير في التقييم وهندسته.

- يهدف التقييم إلى الحد من الشكوك حول الدولة وحول شرعية سياساتها، حيث انه ينقل تلك الشرعية من شرعية تعتمد على ضبط المساطر ومطابقة القانون إلى شرعية تعتمد على تحقيق الأهداف المحددة سلفا.

¹ - هوسيني، أندريه: "الإصلاحات التعليمية في أوقات التغيير: الدروس المستفادة من تجارب عمليات الإصلاح في فرنسا: تجارب مبتكرة في مجال التعليم"، المجلة العربية لحقوق الإنسان، عدد 12، 2018، ص 87.

² - فينست غريني، سكوت موري، توماس كليغان: "استخدام نتائج التقييم الوطني للتحصيل التعليمي، الكتاب الخامس"، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2017، ص 17-18.

- ينتج شكل التقييم، المنافسة بين مختلف مجموعات المصالح والمتدخلين في تقييم السياسات، بحيث يسعى كل منها لفرض المعايير والقيم التي تخدم مصالحه الخاصة والفعوية.

- إن احتكار وظيفة تنظيم وتفسير نتائج التقييم تعني سلطة التأثير على السياسة وتخصيص الموارد.

- يمكن أن يشمل التقييم آليات لمساءلة المسؤولين السياسيين مما يشكل أداة ضغط على هؤلاء.

بالإضافة لما سبق، يشكل مستوى انفتاح أو انغلاق السياسة التعليمية في بلادنا، وجها آخر للرهان السياسي لاستخدام التقييمات الوطنية والدولية لمنظومة التربية والتكوين، حيث يكمن جوهر تلك السياسات في المشاريع باعتبارها قاسما مشترك بين كل السياسات، بيد أن الحقل التعليمي يضيف على تلك المشاريع أبعادا ومواصفات، نظرا لارتباطه بمسلسل التنشئة وتكوين رجال الغد، وبصفة عامة تكوين الإنسان الذي أصبح شيئا يمكن توجيهه، وتنظيمه واستثماره¹، دون إشراك الفاعلين المؤثرين فيها، وحتى إن تم إشراكهم فيتم ذلك وفق ضوابط ومعايير محددة سلفا مما يفقد تلك المشاركة فعاليتها.

شكلت الأوجه المذكورة عوامل ساهمت في تحديد درجة استخدام التقييمات الدولية والوطنية للسياسات العمومية في المغرب، وارتبط تأثير تلك العوامل بالتفاعلات بين مختلف الفاعلين المؤثرين في صناعة القرار العمومي ودرجة الضغط الخارجي الممارس على تلك الأطراف، وتساهم تلك العوامل والضغوطات في بلورة أنواع مختلفة من التقييمات تحدد فعاليتها والقدرة على استعمالها تبعا لنوعها، وقد أجهل valovirta تلك الأنواع من التقييمات فيما يلي²:

- التقييمات الكاشفة: وهي تلك التقييمات التي تثير الانتباه لبعض المشاكل والاختلالات في تنفيذ السياسة المعنية بالتقييم دون نية توظيف ما توصلت إليه لإحداث تغيير في السياسة المذكورة (وضعية يكون الصراع فيها ضعيفا والضغط يوازيه في المستوى)؛

- التقييمات المحفزة: وهي التقييمات التي تجعل تأثير التقييمات ممكنا وقدرته على إحداث التغيير مقبولا من لدن الجميع (وضعية الصراع ضعيفة والضغط قوي)؛

- تقييمات التوفيق والتراضي: يسهل في هذه الحالة قبول تأثير التقييم وقبول إحداث التغيير (وضعية مستوى الصراع مرتفعة والضغط الخارجي ضعيف)؛

- تقييمات الوساطة: تلعب التقييمات دور الوسيط في الصراعات وتقرر ما الذي يجب فعله (مستوى الصراع مرتفع والضغط مرتفعة)، بحيث يرتبط استخدام التقييم في هذه الحالة بمدى قدرته على إحداث التغيير بتنازلات الأطراف وقبولهم بحلول الوساطات.

¹ -HAMELIN (D), " les objectifs pédagogiques en fonction initiale", Revue française de pédagogie, volume 50 , Paris.1979. P.54.

² VALOVIRTA Ville : " Evaluation Utilization as Argumentation "; A paper to be presented in Fourth European Evaluation Society conference in Lausanne Oct. 12-14th 2000, P.12.

اقتصرت التقييمات في حالة المغرب، في أغلب الأحيان، على كشف الاختلالات وتوصيف واقع السياسة الخاضعة للتقييم لكنها لم ترق إلى مستوى استخدامها لإحداث التغييرات الضرورية للانتقال من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى الاستراتيجية الوطنية للتربية والتكوين (2015-2030).

ثانيا: طغيان هاجس الوسائل وغياب ثقافة التقييم: يشهد تدبير السياسات العمومية اليوم نقاشا حول الأدوار الجديدة لأجهزة الرقابة والتقييم وسبل تمكينها من الاضطلاع بأدوارها، حيث تعرف تلك الأجهزة أزمة مزدوجة، فهي من جهة أزمة أهداف بدليل الغايات المتحكممة في تدخلاتها الرقابية، المتمثلة في المراهنة على مراقبة مشروعية التنفيذ وليس النتائج المادية¹، في غياب واضح للتخطيط المتمحور حول النتائج. بحيث ساهمت ثقافة الرقابة المهيمنة على تدبير الشأن العام بالمغرب في تعطيل استخدام التقييمات الوطنية والدولية، فيكفي أن يكون التصرف متماشيا مع المقتضى القانوني لكي يعتبر صائبا، دون التفات لمدى تحقق الأهداف المعلنة للسياسة موضوع التقييم وتحقيقها للفعالية والنجاعة المطلوبة، من جهة أخرى وبالرغم من وجود النصوص القانونية التي تؤطر تطبيقات التقييم فإنها لازالت تواجه أزمة غياب الثقافة التقييمية، ولا أدل على ذلك التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق²، فبالقدر الذي اشتمل عليه التقرير التقييمي للميثاق الوطني للتربية والتكوين من معطيات كفيلة تساعد في بلورة قرار تعليمي بمقدوره تجاوز التعثرات والاختلالات، فإنه يثير في نفس الوقت مجموعة تساؤلات وملاحظات حول مستوى الثقافة التقييمية التي أنتج ضمنتها، وفي هذا السياق، تنبغي الإشارة إلى أنه بالرغم من تنصيب الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مادته 157 على إخضاع نظام التربية والتكوين برمته للتقييم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية، فإن واقع الحال يشير، أنه لم يتم تفعيل هذا المقتضى إلا بعد مرور ثلاثة عشر سنة من بداية العمل بالميثاق، وفي سياق الاستجابة للتعليمات الملكية، حيث دعا الملك لوقف موضوعية مع الذات لتقييم المنجزات³، وخاصة بعد فشل البرنامج الاستعجالي في تسريع وثيرة تنزيل الميثاق. والسؤال الذي يطرح أين كان المجلس الأعلى، والوزارة الوصية على القطاع؟ وأجهزة الدولة المعنية بشكل مباشر أو غير مباشر، وكل هيئات التقييم والتتبع ومجالس المحاسبة طيلة عشر سنوات؟

فعندما تم إنجاز هذا التقييم، اعترف واضعوه بصعوبة تقييم الميثاق⁴، مما يشكل اعترافا ضمنا بضعف ثقافة التقييم، مادامت الصعوبات هي الكفيلة بتفسير تقدم أو تأخر بلد معين على مستوى تقييم سياساته ومخططاته وبرامجه العمومية⁵، وهي التي تحدد لنا طبيعة

¹ - حيمود محمد: "تقييم السياسات العمومية على ضوء القانون التنظيمي لقانون المالية رقم 13-13 لقانون المالية ورهانات دستور 2011"، دفاتر الحكامة، عدد2، 2015، ص23.

² - المجلس الأعلى للتربية والتكوين: التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، دجنبر 2014.

³ - الخطاب الملكي بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب في غشت 2013.

⁴ - التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، مرجع سابق، ص9.

⁵ - NIOCHE Jean pierre : « de l'évaluation à l'analyse des politiques publiques », revue Française de Science Politiques n°1, 1982, p. 43.

الدولة التي يمارس فيها وطبيعة النخب المرجح أن تدافع عنه باعتباره عنصرا ثقافيا يتم من خلاله تحديد الشأن العمومي وتبويره¹، وعلى التقرير صعوبة قياس أثر تطبيق الميثاق بالمدة التي يستغرقها للتأثير في المتعلمين، ولأن تأثيرات الإصلاحات لا تدرك على المستوى القصير في غالب الأحيان، بل تقتضي زمنا أطول²، فلا ندري ما كان يريد المجلس فعله في هذا التقرير؟، هل تقييم المدخلات أم المخرجات؟، أم سيرورة التطبيق؟، أم قياس الأثر؟ أم أنه حاول أن يقول كل شيء دون أن يفصل أي شيء، أو لم يكن من مهام المجلس الأعلى في صيغته القديمة مواكبة تطبيق الميثاق وتقييم السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين³؟.

يظهر مثال المجلس الأعلى للتربية والتكوين بشكل واضح وجلي، أنه بالرغم من ولوج الممارسات التقييمية إلى مجال التدبير العمومي، فإنها على المستوى العملي لا ترقى إلى أن تكون ممارسة منتظمة تحظى بالاهتمام من لدن صانعي القرار العمومي. فغياب الحكامة والشفافية والمشاركة وربط المسؤولية بالمحاسبة، ساهمت كلها، بشكل تلقائي، في استبعاد أو على الأقل إضعاف فكرة تقييم السياسات العمومية. بل تصبح كل السياسات التي قررت بشكل مشروع من قبل سلطة عمومية، تكتسي شرعية، فقط لأنها تخدم المصلحة العمومية دون الحاجة لإخضاعها لتقييم رسمي للتأكد من أن الآثار المحققة بعد تنفيذ تلك السياسات مطابقة لتوقعاتها⁴.

الفقرة الثانية: غياب الشروط الذاتية

ترتبط الشروط الذاتية بمنهجية التقييم ووثوقية معلومات التقييم.

أولا: منهجية التقييم: تعتمد عملية استخدام المعلومات والمعطيات المستقاة من التقييم على منهجية التقييم المتبعة، فإذا كانت الوسيلة كمية فإنها تمكن من الحصول على معلومات عن المنظومة التعليمية بشكل عام وعن بعض قطاعاتها كالمدارس والأساتذة والتلاميذ، ويصبح هذا النوع من التقييم ذو أهمية عالية إذا كان متعلقا بالأداء المدرسي⁵. غير أن هذا النوع من التقييم لا يسعف في تقييم الأهداف والآثار النوعية للسياسة المعنية، لأن التقنيات المعتمدة في التقييم الكمي تكون مضللة في بعض الأحيان إذا لم يتم اختيار العينات ومكان تواجدها بشكل دقيق⁶.

¹ - DURAN Patrice: « les ambiguïtés politiques de l'évaluation ». Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques, n°67,1993, p. 137.

² - التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، مرجع سابق ص9.

³ - عبد الرحمن زيطان: "المدرسة المغربية الجديدة قراءة في سيرورات التجديد"، ج2، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2018، ص 203.

⁴ - NIOCHE Jean pierre : « de l'évaluation à l'analyse des politiques publiques », op. cit. , p. 43.

⁵ - فينست غريني، سكوت موري، توماس كليغان: "استخدام نتائج التقييم الوطني للتحصيل التعليمي، الكتاب الخامس"، مرجع سابق، ص30.

⁶ - محمد نجيب بوليف: "العالم العربي بين تحديات العولمة ومتطلبات التنمية البشرية"، طوب بريس، الرباط، ط1، 2003، ص 89.

أما إذا كان التقييم كفيًا فإنه على عكس التقييم الكمي يمكن من توفير المعلومات عن النظام التعليمي على العموم والقطاعات التابعة له والعوامل المرتبطة بالنتائج المحصلة¹، ويعطي درجة عالية من الدقة والشفافية في تقييم الأهداف، وتبسيط فهمها وقراءتها، نظرا لاعتماده على التحليل الرياضي والإحصائي باستخراج المعادلات الحسابية، التي تمكن من قياس العلاقة أو التناسب بين المشكل والوسيلة، والأهداف والنتائج المحققة².

وبالرجوع إلى التقرير التحليلي للميثاق الوطني للتربية والتكوين، نجده قد اعتمد بشكل كبير على التقييم الكمي وقدم إشارات متكررة عن عجزه اعتماد التقييم الكيفي، حيث أشار إلى نقص المعطيات الكيفية الضرورية لتقييم الجوانب التي لا يمكن تكميمها³، وغياب نظام معلوماتي يسمح بولوج قواعد المعطيات الكمية المتجانسة والتي تحظى بالمصادقية⁴، بل وذهب التقرير إلى حد إعلان اعتماده على ما سماه التقديرات الكمية⁵ وهو ما لا يستقيم مع الدقة التي يفرزها التحليل الرياضي والإحصائي. وعلى هذا الأساس اعتمد التقرير منهجيتين حسب منظوقه:

منهج مقطعي يعمل على تقييم كل دعامات من دعائم الميثاق، انطلاقا من الأهداف التي رسمها، وعلى القياس الكمي والتقديرات الكيفية للفوارق القائمة بين ما هو منصوص عليه في الميثاق وبين النتائج التي تم تحقيقها، ومنهجية مستعرضة وشمولية تركز على الدعامات الرئيسية للميثاق، والتي تمثل الرهانات الكبرى لنظام التربية والتكوين، وتعمل على تقويم مدخلات inputs ومخرجات outputs هذا النظام.

منهجيتين يصعب في الحقيقة فهم كيفية تنزيلهما معا، فكيف يمكن أن تكون المنهجية مقطعية ومستعرضة وشمولية في نفس الوقت، وحتى بعد إعلان هذه المنهجية في التقييم، فإننا لا نلمسها داخل التقرير، بل إن المقاربة هي مقارنة نسقية وصفية للمدخلات والمخرجات، أفرزت تحليلًا نسقيًا ناقصًا بعد إفراغه من محتواه، وكانت النتيجة التقليل من شأن العديد من الجوانب وخاصة المدخلات المهمة، وفي مقدمتها الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية، والنماذج المنهجية، والعمليات التربوية المصاحبة من استراتيجيات وطرق ووسائل وأنشطة موازية⁶.

¹ - فينست غريني، سكوت موري، توماس كليغان: "استخدام نتائج التقييم الوطني للتحصيل التعليمي، الكتاب الخامس"، مرجع سابق، ص 30.

² - احزام هشام: "تقييم السياسات العمومية-الجهات المتدخلة والرهانات"، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، عدد 22، سنة 2018، ص 269.

³ - التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، مرجع سابق، ص 11.

⁴ - التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، مرجع سابق، ص 11.

⁵ - المرجع السابق، ص 174.

⁶ - محمد الدريج: "قراءة نقدية في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي"، مجلة علوم التربية، عدد 64، 2016، ص 67.

كما أعلن التقرير أيضا أنه سيعتمد إلى تقييم المدخلات والمخرجات معا، مما أبعد فرضية أن تكون أسباب أخرى هي التي ساهمت في تعثر تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من قبيل الفرضيات المعتمدة في تصريح الاختيارات، وضعف تدقيق تلك المدخلات والمخرجات واختيار العمليات والسير وراء الملائمة لإجراءات الإصلاح.

تعد الاختيارات المنهجية الحجر الأساس في تقييم السياسات العمومية، بحيث تؤثر مردوديتها على الاستخدام الممكن لنتائج تلك التقييمات، فالفقر المنهجي وغياب النموذج الأكثر ملاءمة وأكثر تطورا لتقييم منظومة التربية والتكوين اللذين طبعا التقرير التحليلي للميثاق الوطني¹ شكلت عوامل رئيسية أدت إلى إفراز نتائج لا يمكن أن تشكل أساسا في بلورة قرارات تعليمية من شأنها إصلاح أعطاب المنظومة التعليمية بالمغرب.

ثانيا: وثوقية معلومات التقييمات: نظرا للعلاقة الرابطة بين جودة استخدام تقييمات السياسات العمومية، عمل المختصون في مجال التقييم على بلورة نماذج موحدة بهدف ضمان تحقيق جودة التقييمات، غير أن تنزيل مثل هذه النماذج أثبت ضعف العلاقة بين جودة التقييمات واحتمالية استعمالها²، مما أفرز توجهها نحو تبني صدقية معطيات التقييمات ووثوقية نتائجها بديلا لجودتها، لأنهما يأخذان بعين الاعتبار التقدير العلمي وثقة مستعملي تلك التقييمات.

على هذا الأساس تتحدد الصدقية بثلاثة أبعاد، وهي، المعطيات، والسياقات، والأطراف المتدخلة في التقييم³، غير أننا سنتطرق فقط لمحدد المعطيات لارتباطها الكبير بوثوقية المعلومات.

يفترض في نتائج تقييم السياسات العمومية تأسيسها على معطيات محددة، وأي ضعف فيها يمكن أن يثير تساؤلات حول صدق البيانات التي تقدمها، مما يؤدي بالمستخدمين المحتملين إلى التريث قبل اتخاذ إجراء بشأن تلك النتائج أو تجاهلها تماما⁴. وتتنوع مصادر معلومات تقييمات السياسات العمومية ما بين الوثائقية، والدراسات الاستطلاعية، والحوارات⁵.

في التجربة المغربية شكل الحصول على المعطيات تحديا كبيرا لواضعي التقرير التحليلي للميثاق الوطني للتربية والتكوين⁶، حيث أعلن التقرير بكل وضوح أن التقييم الشامل لتطبيق الميثاق، يجب أن يركز على بعض التقييمات القطاعية، في حال توفرها مثل تقييم

¹ - المرجع السابق، ص 66.

² - JABOT Françoise : “ l'évaluation des politiques publiques, cadre conceptuel et étude de son utilisation par les décideurs des institutions régionales de santé en France “, op . cit, P :173.

³ . Ibid., p.173.

⁴ - فينست غريني، سكوت موري، توماس كليغان: " استخدام نتائج التقييم الوطني للتعليم، الكتاب الخامس"، مرجع سابق، ص 35.

⁵ - Vincent Lemieux : « L'étude des politiques publiques, les acteurs et leur pouvoir », op.cit., p .165.

⁶ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين: التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، دجنبر 2014.

البرنامج الوطني لتقييم التحصيل الدراسي PNEA¹، والتقييمات المنجزة على المستوى الدولي من قبل الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA² ما بين سنتي 2000 و 2011 (الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS)³، كما سيرتكز على تقييمات البحث المنجز سنة 2003 حول العلوم الحقة، وفي سنة 2006 حول العلوم الإنسانية، وأيضاً على أبحاث متعلقة بالاندماج المهني، فضلاً عن معطيات بحوث أخرى. كما اعتمد التقرير على معطيات القطاعات الوزارية التي قامت الهيئة الوطنية للتقييم بتجميعها⁴.

كل هذه المصادر الوثائقية المتعددة لم يشكل الحصول عليها تحدياً للهيئة الوطنية للتقييم، وتعزاً سهولة جمع المعطيات من المصادر المذكورة إلى كون الولوج إليها يبنى على إرادة صانعي تلك المعطيات لا على إجبارهم مقارنة بالمصادر الأخرى للمعطيات⁵، غير أن إيجابية الحصول على المعطيات الوثائقية تخفي وراءها تحدي محدوديتها في الزمن⁶ مما يضعف أو حتى يلغي أهمية المعطيات المأخوذة منها، وهو المنحى الذي صار فيه التقرير التحليلي للميثاق، حيث أن العديد من الدراسات المعتمدة كمصادر في هذا التقرير التحليلي، أنجزت أوائل عهدنا بالميثاق وانتهت مدة صلاحيتها⁷. كما أن بعض القواعد المعتمدة في هذا التقرير استندت إلى معطيات قديمة تم التوصل إليها منذ أزيد من عشر سنوات⁸، وحتى الدراسة الاستطلاعية التي أنجزها المجلس الأعلى للتربية والتكوين سنة 2013 والتي اعتمدها في إعداد الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ونشر نتائجها سنة 2014 في تقرير تحت عنوان: "تشخيص حالة المنظومة واستشراف آفاق تطويرها: دراسة

¹ التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، التقرير التركيبي، المجلس الأعلى للتعليم المملكة المغربية، ماي 2009.

- PNEA : Le Programme National d'Evaluation des Acquis

² - IEA : International association for the Evaluation for educational Achievement

³ هي دراسة دولية تقييمية في مجال الرياضيات والعلوم، تجرى مرة كل أربع سنوات، موجهة لتلاميذ المستوى الرابع ابتدائي وتلاميذ الثاني إعدادي، وتتم هذه الدراسة بإشراف الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) (International Association for Evaluation of Educational Achievement).

⁴ التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، مرجع سابق، ص 11.

⁵ - LUMIEUX Vincent : « L'étude des politiques publiques, les acteurs et leur pouvoir » op.cit., p.167.

⁶ -Ibid , p.167.

⁷ - تقييم سنة 2003 في مجالات العلوم الطبيعية، وعلوم الحياة، وعلوم الهندسة، والتكنولوجيا، وكذلك الدراسات البحثية في العلوم الاجتماعية والإنسانية في عام 2009، الدراساتين أثارتا نقاشاً داخل الأوساط الجامعية ووسائل الإعلام، لكن النقاش لم يسفر في حينه سوى عن بضعة تدابير دون أن يتطرق للمشاكل الحقيقية التي تواجه نظام البحث العلمي.

⁸ محمد الدريج: "قراءة نقدية في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي"، مجلة علوم التربية، مرجع سابق، ص 69.

استطلاعية لآراء المواطنين والمواطنات¹، فإن التقرير نفسه أعلن مواجهته لتحديات وصعوبات تتمثل في تداخل عوامل عديدة تؤثر فيها عدة متغيرات يصعب حصرها والتحكم فيها، فهي لا تدعي الإحاطة بالموضوع المستطلع من جميع جوانبه، والتمكن من بلورة رؤية مكتملة حول الموضوع، بالنظر لكون العديد من الجوانب تم إغفالها ولم تنل حظها من النقاش والتحليل والتشخيص. فكيف يمكن استعمال نتائج هذا التقييم الذي يعتمد بعض الدراسات التي انتهت مدة صلاحيتها وبعضها الآخر يعاني النقصان؟

هناك تمييز آخر مناسب عند النظر في استخدام نتائج التقييمات وهو ما إذا كانت نتائج تلك التقييمات تتيح إمكانية توظيفها لإصلاح اختلالات منظومة التربية والتعليم، وهو معطى يرتبط على الخصوص بنتائج التقييمات والدراسات الدولية، والتي اعتمدها المغرب في بلورة الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، فبالرغم من قدرة تلك التقييمات على توفير المعطيات الكفيلة بكشف مواطن الضعف واختلالات مختلف السياسات التعليمية، فالحذر ضروري عندما يتعلق الأمر باستخدام النتائج لإفادة السياسة الداخلية. ومن بين المخاطر المحتملة أن محتويات تلك التقييمات الدولية لا تمثل بشكل ملائم المنهج الدراسي لكل بلد مشارك. كما أن الدراسات الدولية لا تولي اهتماما كافيا للسياقات التي تشتغل فيها الأنظمة الوطنية للتعليم مما يجعلها غير قادرة على تمثيل الأبعاد الخفية لنظامنا التعليمي².

وعليه يصبح استعمال نتائج الدراسات الدولية لإصلاح نظامنا التعليمي مرهون بوضعها في سياقها الوطنية، حيث أنه لا يمكن الافتراض أن نتائج الدراسات الدولية تكون فعالة بنفس المستوى في جميع الأنظمة التعليمية، لأن اعتماد تلك النتائج قد لا يكون غير فعال فقط، بل يمكن أن تكون له آثار عكسية.

المطلب الثاني: الشروط الموضوعية.

إلى جانب العوامل الذاتية، هناك عوامل موضوعية شكلت الخط الفاصل بين استخدام وعدم استخدام التقييمات الوطنية والدولية للسياسة التعليمية بالمغرب، ففي عالمنا المعاصر، لم يعد للدولة القدرة على أن تكون مركزا للمرجعية الكلية كما كانت عليه في السابق، بل العالم يتجه نحو بناء مدارك جديدة اعتمادا على فاعلين وسياقات تفاعلاتهم، عوامل ساهمت في تغيير المرجعيات مما قلص من هامش الدولة في صياغة السياسات العمومية³ وقدرتها على توظيف تقييماتها في مسعى لتطوير تلك السياسات.

فماهي إذن العوامل التي حدت من قدرة الدولة على توظيف تقييمات السياسة التعليمية بالمغرب سواء منها الوطنية أو الدولية؟

الفقرة الأولى: غياب الترابط بين القرار ومختلف التقييمات.

¹ - دراسة نشرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين عبر بوابته الإلكترونية في 114 صفحة سنة 2014، أفرزت الدراسة المذكورة 1027 مساهمة للمواطنين والمواطنات قابلة للاستثمار المنهجي والعلمي، والتي همت ثلاثة محاور أساسية: جرد أهم مكتسبات منظومة التربية والتكوين التي ينبغي تعزيزها، رصد اختلالات المنظومة، تقديم الاقتراحات والتصورات الكفيلة بتطوير المنظومة وتأهيلها.

² - فينست غريني، سكوت موري، توماس كليغان: "استخدام نتائج التقييم الوطني للتحصيل التعليمي، الكتاب الخامس"، مرجع سابق، ص 31.

³ - بيير ميلر: "السياسات العمومية"، ترجمة عبد المالك إحرير، نشر مكتبة سجلماسة، عدم وجود المطبعة، 2018، ص 131-132.

على الرغم من المجهودات المبذولة من طرف الدولة من أجل التوظيف الأمثل لتقييمات السياسة التعليمية، فإنها لم تستطع أن ترقى بها لتكون رافعة من رافعات تجويد السياسات العمومية بالمغرب، وهذا راجع إلى استئثار الأمر بالتقييم بإجراءات بلورته، كما أن ضعف الروابط والصلات بين التقييمات واتخاذ القرارات حال دون استخدام نتائج مختلف تقييمات منظومة التربية والتعليم.

أولا : استئثار طالب التقييم بتوجيه إجراءاته: يستلزم تقييم السياسات العمومية القيام بعدد من الخطوات يتدخل فيها فاعلون متعددون ، إما باعتبارهم واضعي السياسة المعنية بالتقييم، أو فاعلين أساسيين في التقييم أو الإنجاز، أو من المستفيدين من تلك السياسة، ويعد طالب التقييم على رأس هؤلاء المتدخلين، وسواء كان طالب التقييم سلطة سياسية أو إدارية، فهو الذي يقوم بصياغة الأسئلة التي يجب على الجهة التي تجري التقييم أن تجيب عنها، مما يعطيه مساحة واسعة لمراقبة تلك التقييمات، ممارسة كان من إفرازاتها حصر التقييمات في حالات عدة داخل نماذج تنفيذ السياسات العمومية ، ودفعت بالمتدخلين الآخرين في التقييم إلى التموقع داخل المشروع التقييمي المؤطر بأسئلة طالب التقييم والعمل من داخله ، بعيدا عن مساءلة أهداف تلك السياسات وسياقات بلورتها، وعليه غدت تلك التقييمات، المراقبة والمؤطرة، آلية في خدمة طالب التقييم، وهي ممارسة اعتمدها التقييم التحليلي للميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذلك تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2009. فكلما التقييمين نزاها تصور الميثاق عن الخلل وألقيا بالمسؤولية على عنصر التطبيق، ومن المعلوم أن الاختلالات لا يمكن إرجاعها دائما إلى النماذج التديرية، وإنما قد ترجع من جهة إلى مسألة معرفة صاحب القرار في صياغته، ومن هم المشاركون والفاعلون في بلورته، وهي قضايا تبدو جد معقدة ، ومن جهة أخرى قد تكون التصورات والأفكار التي يستند إليها الميثاق غير صالحة للتطبيق .

وما يزيد من عدم استخدام نتائج التقييم في إصلاح اختلالات السياسة التعليمية بالمغرب، هو عامل الزمن حيث أن البعض من السياسات العمومية تتطلب فترات زمنية طويلة قبل أن يتم تقييمها تقييما موضوعيا، إلا أن بعض الأطراف قد تصر أحيانا على تقييمها قبل أن تكون جاهزة للتقييم¹، مما يضطر طالب التقييم إلى إجراء التقييم لكنه يبقى تقييما لا يعكس حقيقة السياسة. وهذا الأمر إن حصل فسوف يؤدي إلى بلورة تقارير تقييمية لا تتناسب والنتائج الحقيقية للسياسة الخاضعة للتقييم، مما يدفع للشك في تلك النتائج وبالتالي مصداقية تلك التقارير.

ثانيا: غياب الترابط بين التقييم والقرار: يقدم تقييم السياسات العمومية على أنه آلية مساعدة تسهم في جودة وفعالية القرار العمومي²، من خلال عملية تفاعلية تمتد عبر مرحلتين، الأولى تبدأ باتخاذ قرار تقييم السياسة العمومية ووضعه موضع التنفيذ، ثم تليه مرحلة تحليل النتائج وتوظيفها بغاية تحسين أداء التدخل العمومي، غير أن الممارسات التقييمية تبرز تلك القطيعة بين التقييم والقرار والتي لا

²-PAUL Stéphane: "L'évaluation des politiques : comprendre et pratiquer", publié par SEF, Société française de l'évaluation, Presses de l'école des hautes études en santé publique, 2016, p. 174.

ترتبط فقط بإحجام طالب التقييم عن الاهتمام بالتقييم، والذي يمكن أن يصل إلى حد رفضه، بل هناك مستويات أخرى تجسد غياب الترابط، وتتمثل في شبه الفصل المؤسساتي بين هيئات التقييم والهيئات المقررة حتى أصبح ينظر إلى التقييم كششاط معزول، مما خلق فجوة بين الفعل والمعلومة نتج عنه تركيز على سيرورة التقييم دون المراحل اللاحقة لها. وهنا ينبغي الإشارة أنه لا يمكن تصور علاقة التقييم بالقرار أنها تجري بشكل متسلسل لا يراعي سوى الشروط التقنية، بل العكس هو الصحيح حيث تتدخل عوامل ترتبط بمجموعة من التفاعلات تتعلق بمنظومة القيم السائدة داخل الدولة، وكيفية بناء السلطة وتوزيعها، وترتيب الأدوار بين مختلف الفاعلين السياسيين والإداريين.

وكمثال على غياب الترابط بين التقييم والقرار، نص الظهير المنظم للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، على الطابع الاستشاري لهذا المجلس¹، مما يجعل تقييماته غير ملزمة من الناحية القانونية، ولا تعدو أن تكون آراء ومقترحات لا يتوفر المجلس على سند قانوني لمتابعة مدى مساهمتها في القرار التعليمي، فجنده بالرغم من أن تقاريره التقييمية تقدم معلومات عن تنفيذ السياسة التعليمية بالمغرب فإن تلك المعلومات لا تولد حلا ملزما أو تختار مسارات بديلة للتدخل، نظرا لاقتصار تلك التقييمات على التقييم بعيدا عن تقديم الحلول واتخاذ قرار تنفيذها، وضع يزد في تكريسه التباعد الزمني ما بين التقييم والقرار، حيث أن خطوات التقييم تتطلب وقتا متوسطا في حين أن خطوات بلورة القرار تلزمها وقتا أقل. إن التفاوت في المدة الزمنية يشكل عائقا أمام الترابط بين التقييم والقرار وتجاوزة يستلزم استخدام نتائج التقييم من المقيم والذي يعنيه التقييم.

الفقرة الثانية: غموض الرؤية وغياب الإطار المنسجم للتقييم.

يقتضي التقييم الذي يستشرف التأثير في صناعة السياسات العمومية وتحسين نتائجها تخطيطا يضمن دمج التطبيق في دورة تلك السياسات. وفي هذا الإطار تعد الممارسة التقييمية المبنية على وضوح أهداف السياسات والإطار المنسجم الموضح للمرجعيات والمؤشرات من المقومات الأساس لإنجاح أشغال التقييم، ودون ذلك تغدو ممارسة التقييم ممارسة عاجزة عن إفراز نتائج يمكن ترجمتها إلى سياسة وفعل.

أولا: التباس في أهداف السياسات والمؤشرات المرتبطة بها: تحظى السياسات العمومية بأهمية قصوى لدى مختلف الدول، لكونها تجسد رؤى وتصورات النظام السياسي لتدبير الشأن العام، فتشكل أساس شرعيته، بحكم أنها الوسيلة التي تلبي بها مطالب المجتمع، وتسير موارد الدولة من خلالها، ولإنتاج سياسة عمومية تستجيب للحاجيات يجب أن تكون في قالب عملي يميز بالتقنية والمشروعية، ووفق منهجية وبأسلوب يحتوي على جميع مكونات عملية صنعها²، وأي التباس في أهداف السياسات العمومية والمؤشرات المرتبطة بها يجعل من الصعب القيام بتقييم موضوعي لتلك السياسات، ففي الوقت الذي تسعى فيه بعض الحكومات إلى تشجيع تلك الأهداف ولو كانت

¹ -المادة الثانية من القانون رقم 12-105 المتعلق بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بشأنه الظهير الشريف رقم 1.14.100 الصادر في 16 من رجب 1435 (16 ماي 2014)، الجريدة الرسمية عدد 6257 بتاريخ 19 رجب 1435 الموافق 19 ماي 2014.

² - حاج ميهوب سيدي موسي عقيلة: "مضامين عملية تقييم السياسات العامة: المعايير والمؤشرات"، مرجع سابق، ص 160.

متناقضة إرضاء لجماعات متباينة، فإن التقييم يكشف هذا التناقض الذي من شأنه أن يفجر صراعا سياسيا، تفضل الأجهزة الحكومية تجنبه، مما يجعلها لا ترحب بمثل هذه الدراسات التقييمية¹.

ومن هذا المنطلق كان لزاما على صانعي السياسات العمومية تحديد الأهداف الكبرى لتلك السياسات تحديدا ملموسا مع ربطها بمؤشرات دقيقة وقابلة للقياس، تحديد يراعي وضوح تلك الأهداف ومدى ارتباطها بالمؤشرات وضبط عددها ومستوى النتائج المأمولة منها، ليس فقط بهدف تحديد الأهداف والوضع الراهن للسياسات، ولكن أيضا لدور تلك المؤشرات في تحقيق المتابعة والتقييم.

وفي هذا السياق اعتمد المخطط الاستعجالي، باعتباره محاولة لإصلاح اختلالات تنفيذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، عددا كبيرا من المؤشرات تقدر بـ 720 مؤشرا، والتي تم خفضها إلى 513 مؤشرا لضمان تتبع المشاريع، والتأكد من تحقيق الأهداف المحددة، غير أن تقرير تقييم المخطط الاستعجالي الذي أعده المجلس الأعلى للحسابات خلص إلى أن العدد المرتفع للمؤشرات، واعتماد نفس المؤشرات لعدد من الأهداف، وتحديد مستويات مرتفعة لبعض المؤشرات، كلها عوامل ساهمت في تعقيد نظام التتبع والتقييم²، فعدم وضوح الأهداف والمؤشرات واعتماد معدلات غير واقعية للتحسن المرغوب فيه، ساهم في إضعاف ميكانيزمات صياغة السياسات والاستراتيجيات التي تساعد في وضع الحلول المناسبة للمشاكل التعليمية.

ثانيا: غياب الإطار المنسجم للتقييم: الإطار المنسجم للتقييم هو أداة تتوفر على محددات وضوابط توضع سلفا، غايتها إرشاد الفاعلين في السياسة التعليمية، وتشجيع مساءلتهم³، وتوضح الخطوات العملية التي تسهل الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب العملي للتقييم، مما يمكن من تقديم نظرة شاملة عن جدوى تلك السياسات و نجاعة نتائجها، يأتي على رأس تلك المحددات وجود نظام معلوماتي يضمن تجميع المعلومات والمعطيات ومعالجتها، ومبادئ مرجعية تضمن عملية توجيه التقييم، بالإضافة إلى مؤشرات تمكن من إعطاء نظرة شمولية عن حالة النظام التربوي.

غير أن غياب هذا الإطار المنسجم للتقييم شكل تحديا للهيئة الوطنية للتقييم، حيث أعلنت في معرض تقريرها التقييمي للميثاق الوطني للتربية والتكوين، أنها اعتمدت معطيات متفرقة وخامة، بذلت مجهودا كبيرا لتنظيمها وتصحيحها⁴. فغياب نظام معلوماتي يراقب الواقع ويترجمه إلى معطيات يتم تجميعها، ثم نقلها وتقديمها بشكل يعبر عن منتجات ونتائج⁵، هو وضع يصعب الحديث فيه عن تقييم

¹ - عبد المالك إحزير: "محاضرات في السياسات العمومية، دراسة الظاهرة القرارية: المفاهيم والنظريات"، مرجع سابق، ص 92.

² - المجلس الأعلى للحسابات: "تقرير تقييمي للمخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية"، سنة 2018، ص 15.

³ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين: "إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030"، سنة 2019، ص 9.

⁴ - التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، مرجع سابق، ص 11.

⁵ - COLLANGE Gérard, DEMANGEL Pierre, POINSARD Robert : « Royaume du Maroc, programme de performance de l'administration publique, Guide méthodologique du suivi de la performance », Novembre 2006, p : 25

ينتج أثرا، وهو تحد لم تستطع وزارة التربية الوطنية تجاوزه، فبالرغم من توفرها على نظام معلوماتي مندمج إلا أن عدم تفعيل جوانبه الوظيفية والعملية لم يرق به ليقدم معطيات ضرورية وذات مصداقية، تسهم في إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب.

بالإضافة لأهمية وجود النظام المعلوماتي داخل الإطار المنسجم للتقييم لابد من محد آخر لا يقل أهمية عن سابقه وهو محد المرجعيات، والذي يعد بمثابة الضامن لتوجيه عمليات التقييم، وذلك من خلال النظر إلى تلك السياسات عبر توجهات محددة سلفا، تتوزع بين توجه كوني يقوم على منهج افتراضي يبينه خبراء ينتمون لدول عديدة، وتوجه آخر يرتبط بالسياقات الوطنية للمنظومة التعليمية، مما يفرض على التقييمات الوطنية مراعات مدى انسجام أهدافها مع توجهات التقييمات الدولية. إن التقيد بهذا الانسجام لا يعني حسب توجه الهيئة الوطنية للتقييم في تقريرها التحليلي للميثاق الوطني للتربية والتكوين اختيار بين توجهين، بل على العكس من ذلك، المسعى التقييمي للتعليم برغم قدرة التقييمات الدولية على توفير معطيات تمكن من تقدير مكانة وموقع المغرب في الترتيب مقارنة بأنظمة تربوية أخرى¹، فإنه يسعى إلى التحقق ما إذا كان كل توجه من التوجهين يسلط الضوء على أبعاد تربوية لا يأخذها التوجه الآخر بعين الاعتبار²، غير أن غياب المعايير المحددة سلفا لسقف توظيف نتائج تلك التقييمات يجعل مسألة استخدام نتائجها مرهونة بمعطيات لحظية مرتبطة بالتقييم وسياقاته، وبمدى استجابتها لتوجهات التقييم نفسه وهذا المنحى هو الذي اعتمدته الهيئة الوطنية للتربية والتقييم في اختيارها بين التوجه الكوني والتوجه المرتبط بالسياقات الوطنية.

ثالثا: النقص في استخدام نتائج التقييمات: عند النظر في مدى استخدام تقييمات السياسات العمومية يلاحظ منذ البداية نقص في المعلومات المتوفرة عن هذا الموضوع، بالإضافة إلى عدم القدرة على تحديد مستوى تأثيرات نتائج تلك التقييمات على القرارات السياسية المرتبطة بالسياسات الخاضعة للتقييم، هذا النقص لا يعكس بالضرورة عدم الاستخدام الفعلي للمعلومات المستقاة من التقييمات المذكورة وإنما يشير إلى استخدام لم يرق إلى حد ترجمة نتائج التقييمات إلى سياسة وعمل. وينتج في هذا السياق، مجموعة أسباب ساهمت في نقص استخدام نتائج التقييمات³:

1- اعتبار التقييم نشاطا قائما بذاته: يمكن أن يكون استخدام النتائج ناقصا عندما ينظر إلى التقييم كنشاط قائم بذاته، ومرتبك ببرنامج معين أو سياسة بعينها منفصلة عن باقي السياسات، مما يؤدي إلى اتساع الهوة بين المدبرين العموميين وغياب مقاربة موحدة لمعالجة مختلف الإشكاليات العمومية، ومن الأرجح، أن من نتائج هذا الفصل غياب النظرة الشمولية عن نتائج السياسة الخاضعة للتقييم، ونقص في مساهمة تلك التقييمات في تحسين أداء السياسات المذكورة، وضع أشار إليه التقرير التحليلي للميثاق عندما أقر أنه في سياق القيام بالمهام المنوطة به قدم المجلس البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2009، وتقرير المجلس الأعلى للتعليم عن حالة الأعلى للتعليم عدة

¹ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين: " التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقويم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك". 2016، ص6.

² - المرجع السابق، ص6.

³ - فينست غريني، سكوت موري، توماس كليغان: " استخدام نتائج التقييم الوطني للتحصيل التعليمي، الكتاب الخامس"، مرجع سابق، ص33.

تقارير حول تقييم النظام التربوي، وخاصة التقرير الموضوعاتي حول نتائج منظومة الوطنية للتربية والتكوين 2008، إلا أن تلك التقارير لم تمكن من تقديم نظرة شاملة لأن كل واحد منها يركز حول تقييم موضوع محدد¹.

2- تغييب الفاعلين في النتائج: يحدث النقص في استخدام نتائج التقييم عندما يتم تغييب وعدم إشراك ذوي المصلحة بخصوص النتائج في تصميم وتنفيذ التقييم، وخصوصاً أن التصور العام الموروث عن الأنظمة الرقابية التقليدية وما تفرزه من قرارات تمس المراكز القانونية والمصلحية لبعض الأفراد الذين تناط بهم مسؤولية تنفيذ وتتبع السياسات العمومية، تجعل المسؤولين عن التنفيذ يحجبون المعطيات عن غيرهم، وقد يتطور الأمر إلى مقاومة التغيير². واقع تأثير مشاركة الأفراد في سيرونة بلورة التقييم، له علاقة وطيدة في تمثلهم للتقييم نفسه، ودور نتائجه في إحداث إصلاح السياسة المعنية بالتقييم وهي النتيجة التي توصل لها (Gary T. Henry and Melvin Mark) في بحثهما³ الذي صنفا فيه مستويات تأثيرات التقييم، حيث أبرزتا تأثيراته على مستوى الأفراد من خلال مشاركتهم في التقييم والتي تحدث تحولات في (المواقف، السلوك، إيلاء الأهمية لموضوع بعينه، تشكل الرأي، التشبث بتصور معين، المهارات واكتساب مهارات جديدة في الفعل)، وعلى المستوى المؤسسي فقد حدد الباحثان أربعة تأثيرات توزعت ما بين (وضع السياسة الخاضعة للتقييم في الأجندة، توجيه التقييمات لتكون أداة تراكم معرفي حول السياسة المعنية بالتقييم، تجويد أو تغيير السياسة العمومية ونشرها)⁴، تأثيرات لم ترق التقييمات التي أنجزت حول منظومة التربية والتكوين المغربية إلى إحداثها، بل على العكس من ذلك فقد عرفت منظومة التربية والتعليم ببلادنا تغييباً للمتدخلين في سيرونة تقييمها، وضعفاً في صلاحيات بعض الهيئات المتدخلة في التقييم، وضع جعل بعضها يتخذ مسافة نقدية تجاه الإصلاح، بل منهم من دفعه تغييبه عن المشاركة في الممارسة التقييمية لمنظومة التربية والتكوين للكون إلى السلبية وأحياناً التموقع داخل مقاومة التغيير⁵.

المبحث الثاني: شروط ودعامات الاستخدام الأمثل لنتائج التقييم.

يقدم تقييم السياسات العمومية على أنه آلية مساعدة لأصحاب القرار في تقدير صحة وفعالية سياسة ما، وتقرير ما إذا كان ينبغي الحفاظ على تلك السياسة أو تعديلها أو التخلي عنها، إلا أنه لا يمكن تصور تحقق مثل هذه الأهداف في التجربة المغربية دون توفر

¹ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين: "إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030"، سنة 2019، ص 10.

² - احزام هشام: "تقييم السياسات العمومية-الجهات المتدخلة والرهانات"، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، مرجع سابق، ص 270.

³ - Henry GT and Melvin Mark, Beyond Use: Understanding Evaluation's Influence on Attitudes and Actions. American Journal of Evaluation, vol.24, Issue3, autumn 2003.p:293 – 314.

⁴ - Ibid. p: 293-314.

⁵ - التقرير التحليلي، مرجع سابق، ص 152.

الشروط والدعامات التي بمقدورها تحقيق الاستخدام الأمثل لنتائج ذلك التقييم. لذا سنتناول في (المطلب الأول) شروط استخدام نتائج التقييم، وفي (المطلب الثاني) دعامات استخدام نتائج هذه التقييمات.

المطلب الأول: شروط استخدام نتائج التقييم.

تنوزع هاته الشروط بين شروط سياسية أولاً، وهي شروط تدعم تفعيل الممارسة الديمقراطية بما هي سلوكيات وقيم تضمن قبول مناقشة نتائج مختلف السياسات، وهذا يعني أن الفاعل السياسي يلتزم في سلوكياته تجاه نتائج تقييمات تلك السياسات بمبدأ التوازن الذي يغلب المصلحة العليا للمستفيدين من تلك السياسات على الرؤى أو المصالح الشخصية، وثانياً، شروط تديرية وسوسيوثقافية مرتبطة بالمقاربات التي يعتمد عليها المدبرون العموميون في معالجة مختلف الإشكاليات العمومية، والقيم والمبادئ التي تحكم هؤلاء في تدبيرهم للشأن العمومي.

الفقرة الأولى: الشروط السياسية

لا تشكل تقييمات السياسات العمومية أرضية إصلاح أو تغيير مالم تكن البيئة السياسية والاجتماعية التي أفرزتها تستند إلى مبادئ وقيم الديمقراطية القادرة على تحفيز وتحويل الأفكار المختلفة إلى خيارات كبرى تم الوطن ككل، وهذا يعني أن الفرد الذي يتمسك بالديمقراطية داخل هذه البيئة سيصبح مواطناً منخرطاً في تقدير المطالب، وساعياً إلى التأثير في صنع القرارات السياسية وتقييمها.

أولاً: تكريس الثقافة الديمقراطية: إن الحديث عن استخدام نتائج التقييم لا يمكنه أن يتم إلا عبر التصالح مع الثقافة الديمقراطية، ليس من منطلق اقتناص خطاب ديمقراطي يتماهي والوجه التحديتي للدولة، ولكن انطلاقاً من ممارسة يومية تكرر حق الاختلاف وحق الإبداع، في جو من الحرية والمسؤولية، لتحقيق الصالح العام¹ مستندة في ذلك على مبادئ الشفافية والمساءلة، وحرية الولوج إلى المعلومة. وهي عناصر غابها يشكل أكبر التعقيدات التي تعرقل المهمات التقييمية، حيث أن التقييم مرتبط بالديمقراطية، وممارسته بشكل فعال، يتطلب محيطاً مناسباً².

ومن أهم السبل للتصالح مع الثقافة الديمقراطية في رأينا هو توفر إرادة سياسية قوية تنشئ تغييراً حقيقياً وليس تكيفاً ظرفياً. ومن أهم شروط تلك الإرادة أن تكون إرادة جماعية، يشارك فيها الجميع من أجل الجميع، يكون هدفها ربط المسؤولية بالمحاسبة، وتوسيع مجال الحريات العامة، والقطع مع الفساد، ومراجعة أوضاع مختلف المؤسسات الدستورية في أفق تحقيق فصل واضح بين السلط، إرادة جماعية هي

¹ - محمد منار، "الانتخابات بالمغرب، ثبات في الوظائف وتغير في السمات، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى 2011، ص: 427.

² - محمد الخليلي، "أدوار المجلس الأعلى للحسابات في تقييم السياسات العمومية، مشروعية الاختصاص وسياق الممارسة"، منشورات المجلة المغربية للأظمة القانونية والسياسية، مطبعة الأمانة، الرباط، 2020، ص: 141.

نقيض الإرادة المنفردة والتي وإن اتسمت بخدمة الصالح العام أحيانا، مألها بوعي أو غير وعي، الجنوح إلى تحقيق مصالح فردية أو فئوية¹، يمكن أن يغدو معها تقييم السياسات العمومية أداة للحفاظ على تلك المصالح.

وإذا كان تطوير ثقافة التقييم رهينا من جهة، بتوفر الإرادة السياسية، فإنه يعد من جهة أخرى، مدخلا من مداخل ديمقراطية القيم السياسية²، التي تشكل إحدى المداخل لاشتغال السياسات العمومية. ففي التجربة السياسية المغربية يعتبر كل من المجلس الأعلى للتربية والتكوين، والمجلس الأعلى للحسابات، مؤسسات دستورية لها صلاحية التقييم إلى جانب السلطتين التشريعية والتنفيذية، مما يعني الاعتراف بوجود تأثير متبادل، وإن بمستويات مختلفة بين هذه المؤسسات، حيث إن منطلق كل المؤسسات هو منطلق سياسي ونتاج عملية سياسية تحيل على فكرة توزيع السلطة داخل الدولة، وبالتالي حصول التبادل والتأثير بين المؤسسات³.

ثانيا: تعزيز الديمقراطية التشاركية: إن مقارنة موضوع الديمقراطية التشاركية ودورها في الاستخدام الأمثل لتقييمات السياسات العمومية يقوم على أساس استجلاء الروابط التي تفيد في تحديد العلاقة بين الاثنين، وهي مقارنة ذات منحنى طردي حيث أن تطبيقات التشاركية من شأنها تعزيز مساهمة المجتمع المدني في مختلف مراحل بلورة السياسة العمومية مما يساهم في تكريس مبادئ التضامن الاجتماعي والشعور بالالتزام المتبادل، مساهمة تأخذ أفرادا منفصلين وتحبكمهم في النسيج الاجتماعي الأكبر، رابطة إياهم بغايات أبعد من مصالح شخصية أو ضيقة⁴، وعليه تصبح التقييمات التي تعتمد المشاركة العامة أكثر شرعية وأقل عرضة للطعن.

من هذه الزاوية، وعطفا على ما سبق، فإن المشاركة العامة تعتبر الضامن لتحويل نتائج التقييمات إلى سياسة وعمل، حيث أنها:

- تسمح بتذكر أن المستفيدين النهائيين من أية سياسة أو برنامج هم في الأول والأخير المواطنون.
- تمنح رؤية مغايرة ومكملة لرؤية المنتخبين، والمهنيين والخبراء.
- تساهم في إغناء التقييم، من خلال توفير الرؤية الأفقية التي تركز بشكل أكبر على المقاربة الميدانية.
- تغدي النقاش حول نتائج التقييم.
- كما تشكل المشاركة العامة مرجعا يستقي منه صانعو القرار أفكارهم، من خلال مدحهم بالمعلومات التي تساعد على اتخاذ القرارات الملائمة⁵.

¹ - محمد منار، "الانتخابات بالمغرب، ثبات في الوظائف وتغير في السمات، مرجع سبق ذكره، ص: 429.

² - جيمس اندرسون، صنع السياسات العامة، ترجمة عامر الكبيسي، دار المسيرة، عمان 1999، ص: 30.

³ - بامو عبد الغني: "مداخل مساهمة المحاكم المالية في تقييم السياسات العمومية بالمغرب"، المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، مرجع سابق، ص 247.

⁴ - دون إيرلي: "نحو المجتمع المدني: بناء المجتمعات والدول من أسفل إلى أعلى، ترجمة لميس فؤاد يحيى، الناشر: الأهلية للنشر والتوزيع، 2011، ص320.

⁵ - JACOT Henri et FOUQUET Annie (sous Direction) « Le citoyen, l'élú, l'expert: pour une démarche pluraliste d'évaluation des politiques publiques » : actes des septièmes journées françaises de l'évaluation, Lyon 2005, l'Harmattan, Paris, 2007, P 216

فضلا عن ما ذكرنا من إيجابيات المشاركة المدنية على تقييمات السياسات العمومية، لا يمكن إغفال الدور الذي يمكن أن تلعبه تلك المشاركة في تجاوز أحد أهم العوائق التي تواجه التقييم، ونعني بها سيادة ثقافة مقاومة التغيير والتي تتأسس على مبدأ أن التقييم لا يعدو أن يكون تطبيقا إجباريا لا يختلف عن أنواع الرقابة الأخرى¹، وهو ما يفسر ضعف الاهتمام بالتقييم والنتائج التي يفرزها مما يحرم تلك التقييمات من المعلومات ووجهات النظر التي يمكن الحصول عليها من خلال المشاركة العامة، والتي بمقدورها المساهمة في اتخاذ قرارات هادفة من خلال دمج أفضل المعلومات والخبرات لجميع أصحاب المصلحة، مما يمكن تلك القرارات من قابلية التنفيذ والاستدامة².

ولأجل ضمان التأثير الأمثل للمجتمع المدني في مختلف تقييمات السياسات العمومية، يجب على السلطات العمومية في مجالات الديمقراطية التشاركية أن تعتمد على مقارنة تقوم على أساس أربع متركزات:

- وجود المجتمع المدني المستقل والقوي.
 - وأن يتمتع بحرية واسعة في التحرك.
 - أن يتوفر له الدعم الضروري والكفايات المؤسساتية.
 - اضطلاع بدور محوري في مجالات المراقبة والمساءلة المدنية للسياسات العمومية³.
- ولأن هذه المتركزات تعتمد في جوهرها على نظرة شمولية محورها المجتمع المدني، فذلك يستوجب تبني شراكة استراتيجية بين الدولة والمجتمع المدني يشترط فيها من جهة، تقديم الدعم التقني وتعزيز القدرات، والتشجيع على ممارسة أدواره الرقابية والمجتمعية⁴، ومن جهة أخرى، تفعيل مسار التحولات الديمقراطية التي تشهدها بلادنا على أمل تعزيز ثقافة الديمقراطية، والتي أضحت تشكل تحديا كبيرا ونقطة ارتكاز لفعالية ونجاعة أي نشاط عمومي.

الفقرة الثانية: الشروط التديرية والسوسيو- ثقافية:

تحيل المقومات السوسيو- ثقافية على ما يسود المجتمع من قيم ومعتقدات تؤثر في السلوك السياسي لأعضائه حكاما ومحكومين⁵ وبالتالي فهاته المقومات تشكل مرجعا موجهها للسياسة العمومية في الدولة، حيث إن المراحل التي تمر منها سياسة عمومية تعبر بشكل أو

¹-BARON Gaelle : "évaluation, participation, apprentissage dans l'action publique, étude de l'évaluation d'un programme européen", Ed l'harmattan, 2001, p :78.

²- عثمان الزباني: المشاركة العامة صنع القرار العمومي، في بؤر انبعث الإرادة العامة من رحم الرماد، ضمن مؤلف "إشكالات صناعة القرار العمومي بالمغرب"، مرجع سابق، ص 207.

³- التقرير التركيبي للحوار الوطني حول المجتمع المدني والأدوار الدستورية الجديدة، أبريل 2014، ص 47.

⁴- المرجع السابق، ص 48.

⁵-MATTEI Dogan, PELASSY Dominique : " Sociologie politique comparative: problèmes et perspectives", Publication Economica, Paris: 1982, p: 59.

بآخر عن مستوى معين من الوعي لدى مختلف الفاعلين في تلك السياسة، ومادام التقييم العمومي يعد من أهم تلك المراحل، فإن حسن استخدام نتائجه يمر عبر إيلاء الاهتمام لتلك المقومات السوسيو- ثقافية، وخاصة سياق التربية والتعليم الذي يشكل لبنة أساسية من لبنات إرساء ثقافة التقييم وتوظيف نتائجها.

لقد بات من المسلم به أنه على المستوى السوسيو- ثقافي أصبحت المسارات الفردية تختلف أكثر فأكثر مما يعيق أي تغيير في البيئة والمحيط، بسبب أن الأفراد عموماً يقبلون التغيير الذي يوافق بنيتهم المعرفية والثقافية، الناتجة عن انتشار قيم تقليدية يوطرها الخوف من الحاكم والخضوع له، والعجز عن نقد صانع القرار الاستراتيجي. وهوما يعرقل تطور ثقافة سياسية قوامها تحمل المسؤولية، ويرسخ الانتظارية¹ والانغلاق على الذات وعدم القدرة على المبادرة. ومن أجل ترسيخ ثقافة التقييم، على الدولة أن تغير استراتيجيات تدخلاتها وتوجه سياساتها العمومية بما يضمن تأسيس منظومة قيمية مجتمعية قادرة على إيجاد الحس المشترك بين أبناء المجتمع الواحد، الذي يمكن من التغيير العميق في العقليات، هذا التغيير يعتبر لوحده تحدياً رئيسياً بالنسبة للدولة لأنه ينشد إرساء قيم الاحترام والمساواة وقبول الآخر، تحد لا يمكن تجاوزه إلا عبر تكريس المواطنة باعتبارها مبدأ يحق بمقتضاه للجميع تحمل المسؤولية للاشتراك في مراحل عملية صنع القرارات العامة²، اقتراحاً وتنفيذاً وتقييماً، كأحد إفرازات التنشئة التي تنمي في المواطن حس الديمقراطية حتى يكون قادراً على النقد وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر، ويؤدي إلى تنمية المشاركة الفعالة في الفعل العمومي، والسعي إلى تطويرها من خلال اهتمامه بقضايا السياسات العمومية.

المطلب الثاني: دعائم استخدام نتائج التقييمات

إن توفر شروط استخدام نتائج التقييمات، لا يعد مؤشراً على التوظيف الكلي لتلك النتائج، بل الأمر يتطلب كذلك دعائم ضرورية تشكل لبنات يستند عليها في ضمان الاستعمال الأمثل لنتائج تلك التقييمات، ويعتمد ذلك على توفر الدعائم التطبيقية التي تهيئ أرضية قبول التقييمات وتضفي المصدقية على نتائجها، كما أن وجود الدعائم المنهجية التي تمكن من تحديد الإجراءات المناسبة على أساس التقييم وتحديد التدخل على مستوى منظومة التعليم، سيكون له بالضرورة الأثر البارز في قدرة طالب التقييم من تحديد مدى أهمية القيام بتلك التقييمات والحكم على الجدوى منها، وعلى نجاعة نتائجها.

الفقرة الأولى: الدعائم التطبيقية

تمر السياسات العمومية في إطار هندستها بمراحل متعددة، ويرجع ذلك لتعدد السياسات العمومية في جوهرها، ولذلك تغدو الدعائم التطبيقية التي تمكن من رسم مراحل توظيف نتائج تقييمات السياسة التعليمية بمثابة الدليل العملي الذي يحدد الأسس والشروط

¹ - هند عروب، ثقافة المواطنة في بلاد الرعية: "المجتمع المغربي نموذجاً، في السيادة والسلطة: الآفاق الوطنية والحدود العالمية"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2006، ص181.

² - جودة أحمد معادة، "الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية العربية في المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد 3 عدد 11 صيف 1983، جامعة الكويت 1983، ص185.

الواجب توفرها لأجل التوظيف القاصد لنتائج التقييم، كما أنها تساءل قاعدة المعلومات التي توفرها تلك التقييمات، والتي تشكل خزاناً للأدلة يعتمد عليها صانعو القرار العمومي.

أولاً: القدرة المؤسسية على استيعاب واستخدام المعلومات: إن نجاح تقييم السياسات التعليمية من الناحية العملية يعد مهمة صعبة، نظراً لارتباطه بامتدادات إدارية وأخرى سوسيو-ثقافية يجعل من تحقيقه للأهداف المرجوة رهيناً بتعزيز اندماجيته في المحيط. وتنطلق تلك الاندماجية من خلال قبول صانعي القرار العمومي للمعلومات التي أفرزتها تقييمات السياسات التعليمية والانفتاح عليها مع الاستعداد لإعادة النظر أو تغيير تلك السياسات، قبول يجنب عدم تنفيذ نتائج تلك التقييمات، وينحو بها نحو الفعالية مما سيجعل الممارسة التقييمية مجدية في تحسين القرار العمومي.

لكن هذا القبول من قبل صانعي القرار العمومي، رغم أهميته يبقى عاجزاً عن توفير شروط ممارسة وظيفة التقييم بشكل ناجح وفعال، ولتوفير تلك الشروط يتطلب الأمر أن يمتلك صانعو القرار العمومي المهارات والمعارف التي تمكنهم من تفسير واستخدام معلومات مختلف التقييمات، قد يتطلب الأمر موارد مالية وبشرية لتكوين وتأهيل متخذي القرار في السياسة التعليمية، مما يمكنهم من فهم سياقات وأبعاد التقييم، وفي نفس الوقت، يغدو لهم من القدرات ما يمكنهم من التعرف على جل مدخلات تلك التقييمات ومخرجاتها، بما يضمن الاستخدام الأمثل لنتائجها، كما أنه بعد تطوير القدرات لا بد من ضمان استمرارية هؤلاء في تحمل مسؤولية التقييمات وفي تفسير النتائج، لأن الأداء الوظيفي هو محصلة القدرة والرغبة، وأي تغيير سريع للمنفذين والخبراء سوف تكون له نتائج سلبية على تلك القدرة.

وباعتبار التقييم ملازم لكل السياسات العمومية التي يجب أن تكون موجهة لكل مشكل اجتماعي على حدا، فمن المفترض والواجب مراعاة الالتئاقية والتكامل بين مختلف تلك السياسات. كما أن التقييم لا يجب أن ينظر إليه كممارسة معزولة، بل ينبغي أن يتم دمجها في بنيات عمليات صنع السياسات العمومية، واتخاذ القرار بما يضمن إيصال نتائجه للمؤسسات والأفراد الذين سيكونون منفذي السياسات التي ستفرزها نتائجها.

ثانياً: مصداقية نتائج التقييم وجدارة استخدامه: إن استخدام نتائج التقييم من طرف صناع القرار رهين بمدى اقتناعهم بصداقية المعلومات المقدمة وواقعيتها، فالتقييم الجيد هو الذي يتميز بقدرته على إنتاج حكم موثوق¹ ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان يتمتع بعنصري الموضوعية والاستقلالية².

تفترض الموضوعية أن يكون التقييم قائماً على عمل علمي يقوم به فريق مختص من الناحية الفنية يتمتع بكفاءة في مجال التقييم، وله من الخبرة العلمية ما يمكنه من برجة مشاريع تقييمية والعمل على تنزيلها في أرض الواقع بشكل مهني واحترافي، بالإضافة إلى قدرته على

¹ - HURTEAU Marthe ,HOULE Sylvain ,GUILLEMETTE François : « L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible », Presses de l'Université du Québec ,2012, p77-78.

² - محمد عروبي: "مدخل إلى تحليل السياسات العمومية"، مرجع سابق، ص 199.

فهم سياقات وأبعاد التقييم، وترابطاته مع السياسات الأخرى، والإلمام بالالتزامات المنهجية والتنظيمية والزمنية للتقييم، مع ضرورة أن تكون أهداف صانعي السياسات العمومية قد وضعت بدقة من قبل المقومين، وتم قياس درجات إنجازها بشكل موضوعي يمكن من ربط الأنشطة التنفيذية بالأهداف المطلوبة¹.

أما الاستقلالية فتتطلب أن يكون المقيم الداخلي والخارجي على السواء، مستقلا بما يمكنه من إجراء عمله التقييمي، فالمقيم الداخلي لأجل ضمان مصداقية وموضوعية تقييمه لا بد أن يكون مستقلا عن رؤسائه في الوزارات غير خاضع لرؤيتهم ومنطق قراءتهم للمعطيات، وأي غياب لعنصر الاستقلال بالضرورة يجعل موضوعيته وصدقية نتائجه محل نظر.

أما المقيم الخارجي، فعلى الرغم من أنه ليس في نفس وضع المقيم الداخلي أثناء ممارساته التقييمية، إلا أنه يجب ألا يخضع من جهة، للممارسات التجارية أو السياسية المسطرة من طرف الأمر بالتقييم، والتي تسعى إلى إبراز أن واقع السياسة الخاضعة للتقييم على ما يرام، وأنها حققت الأهداف المسطرة مسبقا، ومن جهة أخرى، ألا يجعل ضمن أولوياته ضمان استعمال نتائج تقييمه من خلال العمل على ضمان نتائج صالحة للتطبيق دون التأكد من صدقيتها.

الفقرة الثانية: الدعامات التديرية

ترهن مراحل توظيف نتائج تقييمات السياسات العمومية بشكل عام والسياسة التعليمية بشكل خاص نجاح أو فشل تلك التقييمات، فتوفير الشروط التطبيقية لبنية التقييم من أجل أن تمارس عملها بشكل فعال لا يكفي لكي يتم تحقيق هذا الهدف، بل يتطلب الأمر تزويد تلك البنية بدعامات تمكنها من ترجمة معلومات التقييم إلى سياسة وعمل، ذلك أن أي خلل في تحديد الكيفية التي سيتم بها التدخل على أساس التقييمات المذكورة قد يترتب عنه نتائج سلبية على مستوى بلورة الحلول للمشاكل التي أفرزتها. ولضمان ترجمة نتائج التقييم إلى سياسة وعمل، سنقسم تلك الدعامات إلى نوعين، دعامات مرتبطة بنطاق تقييم السياسات العمومية، ودعامات مرتبطة بمضمون تلك السياسات.

أولا: الدعامات المرتبطة بنطاق التقييم: ليس من السهل تحديد الفعل المناسب على أساس نتائج التقييم، ويرجع ذلك إلى كون تقييمات منظومة التربية والتعليم إما أنها تحدد المشاكل، لكن المعلومات التي تقدمها تساعد في تحديد الفعل المناسب، أو أن تلك التقييمات تشير إلى العمل المطلوب لكن دون أن تفصل فيه. هو تحد نجحت فيه أنظمة تعليمية وأبدعت فيه، وهناك أنظمة أخرى فشلت فيه لسوء تقدير حيثيات ومستلزمات إجراءات الفعل المناسب، وسواء كانت نتيجة الفعل هي النجاح أو التعثر، فإنه لا يمكن أن تخفي

¹ - فهمي خليفة الفهداوي: "السياسة العامة منظور كلي في البنية والتحليل"، دارا لمسييرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2001، ص 317.

كونه قرارا سياسيا مرتبط بميكانيزمات وبنية نظام اتخاذ القرار من جهة، ثم بقضايا المجتمع وشؤونه العامة من جهة ثانية¹، وعليه يصبح تحديد الفعل على أساس التقييم مرتبط بمجموع الإجراءات المتصلة بعضها ببعض.

1-مناقشة النتائج: تعد هاته المرحلة من أهم المراحل في سيرورة العملية التقييمية لكونها مرحلة تمكن من إشراك الأطراف المعنية بالتقييم، مشاركة تتمحور حول الإنجازات الرئيسية وصياغة الإشكالات، وبما أن لمجموعة متنوعة من مصادر المعلومات والخبرة والعديد من الأطراف المعنية دورا في تفسير النتائج والبحث عن حلول، فإنه لا بد لهذه المشاركة من السعي في تحقيق اتفاق بين المتدخلين في الشأن التعليمي حول نتائج التقييم وعلى قرارات التطوير الضرورية.

ولمناقشة النتائج عدة مزايا، حيث يساهم في نشر ثقافة المشاركة والمساهمة في اتخاذ القرارات العمومية وتدريب الفاعلين في السياسة التعليمية على بلورة القرار في المجال التعليمي، والتواصل مع الأفراد الذين هم على علاقة مستمرة بالمنظومة التعليمية (الأساتذة المفتشون المستشارون المديرون.....)، مما يساهم في الرفع من فعالية جل هؤلاء المتدخلين. كما أن مناقشة النتائج يساعد على ترشيد النفقات لأنه يمكن من الفهم الجيد للتقارير التعليمية بما يمكن من الوقوف على مكان الخلل الحقيقية في المنظومة التعليمية، ومعه يتم تجنب هدر المال العمومي جراء اتخاذ قرارات انفرادية لا تحقق الإصلاح الملائم دون مشاور ومناقشة.

2- اللجوء إلى تقييمات أخرى ملائمة وأكثر تطورا: إن اللجوء الى نتائج الهيئات الوطنية والدولية المعترف بها في مجال تقييم التربية والتكوين، يمكن أن يشكل أداة مرجعية مساعدة تمكن من تحديد الروابط والعلاقات السببية بين النتائج التي أفرزها التقييم الوطني لمنظومة التربية والتعليم بغاية الاستدلال بها على موضوعية تلك النتائج. الأمر الذي يضمن أرضية صلبة لصانع السياسة التعليمية تمكنه من بلورة الحلول لمشاكل المنظومة التربوية مسترشدا بنتائج تقييمية موثوق بها، غير أن الاسترشاد بتلك النتائج ينبغي التعامل معه بحذر، لكون مختلف التقييمات الوطنية والدولية تحكمها سياقات وطنية ودولية، قد لا تكون مناسبة للتقييم الوطني أو أن ما أفرزته من نتائج قد لا يتناسب والسياق المحلي بكل حمولاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، خصوصا إذا تم اللجوء الى نتائج تقييمات دولية أو وطنية تم بلورتها في سياقات يحكمها التطور الاقتصادي والسياسي، مما يجعل التدقيق في الروابط والعلاقات السببية غير ذي جدوى، بل يمكن أن ينشأ هذا التدقيق تضخما في مشاكل وتحديات منظومة التربية والتكوين .

ثانيا: دعائم مرتبطة بمضمون السياسات العمومية: إن عملية توظيف نتائج التقييم ليست بالعملية الخطية التي تنطلق بحصر التعثرات التي جاءت في تقرير التقييم وتنتهي بالعمل على تحديد الحلول ووضع الاستراتيجيات لتجاوز تلك التعثرات، على النقيض من ذلك فهي تنطوي على تحديات يلزم صانع السياسات العمومية أخذها بعين الاعتبار، وهي كما يلي:

¹ - سطي عبد الإله: "صناعة القرار السياسي، بحث في المؤسسة والمؤسساتية بالنظام السياسي بالمغرب"، منشورات مجلة القضاء المدني، دار نشر المعرفة، 2017، ص 17.

1-توظيف نتائج التقييم كآلية مساعدة في صنع السياسة التعليمية: قد يعتقد البعض أن نتائج تقييم السياسة التعليمية يمكن له أن يحل مشاكل هذا القطاع، والحقيقة هي أن دور نتائج التقييم هو دور تنويري لعملية صنع السياسة التعليمية، حيث أن تقييم السياسات العمومية يقتصر على كيفية تطبيق هذه الأخيرة ونتائجها وتحرير توصيات بشأن ذلك¹، دون نقدها أو وضعها موضع الشك، وبالتالي فنتائج تقييمات السياسة التعليمية تدخل مجال صنع السياسة العمومية ليس من مدخل التطبيق المباشر للتوصيات المرتبطة بإدانة أو تأييد سياسة بعينها، وإنما تدخل على شكل توجيهات وإرشادات تشكل آلية تطوير المنهجية والطريقة التي يفكر بها صانع القرار التعليمي.

مما سبق يمكن القول أن نتائج تقييمات السياسة التعليمية تمكن من بناء تراكم معرفي يوفر مدخلات الفهم الجيد للقضايا التعليمية، والرؤى النظرية لبلورة سياسة تعليمية تستجيب للمشاكل المطروحة.

2- الاستجابة لمطالب خاصة أفرزتها نتائج التقييم: في بعض تقييمات السياسة التعليمية تنصب تلك التقييمات على مواضيع بعينها مما يجعل تقاريرها تفرز مشاكل محددة، مما يستوجب عملا خاصا وقاصدا لحلها. على سبيل المثال البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)² والذي يعد آلية لقياس مكتسبات التلاميذ والتلميذات ومردودية المؤسسات التعليمية، كشفه عن الضعف العام لمستوى التلاميذ يستدعي تدخلا جريئا حتى يكون له مفعول إيجابي لصالح تحسين ملموس لمستوى التعلّيمات والمكتسبات، وإذا كانت نسبة التمدّرس ضعيفة فالأمر يستلزم العمل على الرفع من النسبة المذكورة من خلال توفير الوسائل التحفيزية واللوجيستكية ووضع علاقات بين الأهداف التربوية والاجتماعية داعمة لتحقيق نتائج مرتفعة في التمدّرس.

الخاتمة

على الرغم من انخراط المغرب في مجموعة من التقييمات الدولية ، وقيام مجموعة من الهيئات بتقييمات لمنظومته التربوية والتعليمية على المستوى الوطني، إلا ان انعكاساتها جميعها على بلورة سياسات تستجيب لحاجيات المواطنين ظلت دون التطلعات ، ساهم في بروز هاته الوضعية سياقات صاحبت الممارسة التقييمية ببلادنا توزعت بين الرهانات السياسية للمتدخلين في تقييم السياسات العمومية، وطغيان هاجس الوسائل، مما جعل البدايات الأولى للتقييمات تصطدم بعوائق المصالح الفردية للهيئات والافراد، وكذلك بحمولة الممارسة العملية التي راكمها هؤلاء. كما أن غياب الشروط الذاتية والموضوعية لتلك التقييمات ساهمت في تكريس تلك الوضعية، حيث أن غياب المنهجية الواضحة للتقييم وعدم صدقية البيانات والتباس أهداف مختلف السياسات والمؤشرات المرتبطة بها ، وغياب الترابط بين القرار العمومي وتقارير تقييمات السياسات العمومية، وهيمنة الدولة على سيرورة بلورتها، بالإضافة إلى غياب الإطار المنسجم للتقييم،

¹ - محمد الخمليشي، "أدوار المجلس الأعلى للحسابات في تقييم السياسات العمومية، مشروعية الاختصاص وسياق الممارسة"، مرجع سابق، ص146.

² - PNEA : Le Programme National d'Evaluation des Acquis

وتغيب الفاعلين الذين هم في موقع التدخل بخصوص النتائج في تصميم وتنفيذ التقييم، هي عوامل وجودها مجتمعة أو منفردة أدت بالمستخدمين المحتملين لهذه التقييمات إلى التريث قبل استخدام نتائجها أو تجاهلها تماما.

ومن هذا المنطلق، لكي تكون مساهمة نتائج مختلف تقييمات السياسات التعليمية فعالة في تجاوز مجموعة من الاختلالات التي يفرزها تنفيذ هذه السياسات، نرى أنه لا بد من شروط سياسية، وسوسيو- ثقافية، وأخرى تديرية تمكن من تدعيم الممارسة التقييمية ببلادنا على أساس المسؤولية والمحاسبة، التي ضمنها يقبل المسؤول العمومي بنتائج تقييمات السياسات العمومية ويعمل على تنفيذ توصياتها. كما يساهم المستفيد من تلك السياسات في مناقشة تلك النتائج من أجل بلورة قرارات تعالج وضعية الاختلال التي تعاني منها تلك السياسات. ولغاية الاستعمال الأمثل لتقييمات السياسات العمومية، نرى أنه لا بد من بلورة دعائم تطبيقية تشكل في مجموعها أسسا لتوظيف نتائج التقارير التقييمية وتكون بمثابة الدليل العلمي الذي يحدد الأسس والشروط التي تضمن التوظيف القاصد لنتائج تقييمات السياسات التعليمية بالمغرب.

لائحة المراجع

- ❖ هوسيني، أندريه: "الإصلاحات التعليمية في أوقات التغيير: الدروس المستفادة من تجارب عمليات الإصلاح في فرنسا: تجارب مبتكرة في مجال التعليم"، المجلة العربية لحقوق الإنسان، عدد 12، 2018.
- ❖ فينست غريني، سكوت موري، توماس كليغان: "استخدام نتائج التقييم الوطني للتحصيل التعليمي، الكتاب الخامس"، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2017.
- ❖ حيمود محمد: "تقييم السياسات العمومية على ضوء القانون التنظيمي لقانون المالية رقم 13-130 لقانون المالية ورهانات دستور 2011"، دفاتر الحكامة، عدد 2، 2015.
- ❖ الخطاب الملكي بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب في غشت 2013.
- ❖ المجلس الأعلى للتربية والتكوين: التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، دجنبر 2014.
- ❖ وزارة التربية الوطنية: "التقرير الوطني للتحصيل النهائية للبرنامج الاستعجالي 2009 - 2012"، 2013. (186 ص)
- ❖ عبد الرحمن زيطان: "المدرسة المغربية الجديدة قراءة في سيرورات التجديد"، ج 2، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2018.
- ❖ محمد نجيب بوليف: "العالم العربي بين تحديات العولمة ومتطلبات التنمية البشرية"، طوب بريس، الرباط، ط 1، 2003.
- ❖ احزام هشام: "تقييم السياسات العمومية-الجهات المتدخلة والرهانات"، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، عدد 22، سنة 2018.
- ❖ محمد الدريج: "قراءة نقدية في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي"، مجلة علوم التربية، عدد 64، 2016.
- ❖ بيار ميلر: "السياسات العمومية"، ترجمة عبد المالك إحزير، نشر مكتبة سجلماسة، 2018.
- ❖ حاج ميهوب سيدي موسي عقيلة: "مضامين عملية تقييم السياسات العامة: المعايير والمؤشرات"، المجلة الجزائرية للدراسات السياسية، مجلد 6، عدد 2، 2019.
- ❖ عبد المالك إحزير: "محاضرات في السياسات العمومية، دراسة الظاهرة القرارية: المفاهيم والنظريات"، جامعة المولى إسماعيل، كلية الحقوق، مكناس، السنة الجامعية 2017-2018.
- ❖ المجلس الأعلى للحسابات: "تقرير تقييمي للمخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية"، 2018.
- ❖ المجلس الأعلى للتربية والتكوين: "التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك 2016.
- ❖ المجلس الأعلى للتربية والتكوين: "إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030"، سنة 2019.
- ❖ محمد منار: "الانتخابات بالمغرب، ثبات في الوظائف وتغير في السمات، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى 2011.

- ❖ محمد الحليلشي: "أدوار المجلس الأعلى للحسابات في تقييم السياسات العمومية، مشروعية الاختصاص وسياق الممارسة"، منشورات المجلة المغربية للأنظمة القانونية والسياسية، مطبعة الأمانة، الرباط، 2020.
- ❖ جيمس أندرسون: "صناعة السياسات العامة، ترجمة عامر الكبيسي، دار المسيرة، عمان 1999.
- ❖ بامو عبد الغني: "مداخل مساهمة المحاكم المالية في تقييم السياسات العمومية بالمغرب"، المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، العدد 137، 2017.
- ❖ دون إيرلي: "نحوض المجتمع المدني: بناء المجتمعات والدول من أسفل إلى أعلى: الرحمة بوصفها أكثر صادرات أمريكا أهمية، ترجمة لميس لميس فؤاد يحيى، الأهلية للنشر والتوزيع، 2011.
- ❖ عثمان الزباني: "المشاركة في صنع القرار العمومي في بؤادر انبعثات الإرادة العامة من رحم الرماد"، ضمن مؤلف "إشكالات صناعة القرار العمومي بالمغرب"، سلسلة الدراسات السياسية، مطبعة دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 2018.
- ❖ الوزارة المكلفة بالعلاقات مع البرلمان والمجتمع المدني: "التقرير التركيبي للحوار الوطني حول المجتمع المدني والأدوار الدستورية الجديدة"، أبريل 2014.
- ❖ هند عروب: ثقافة المواطنة في بلاد الرعية: "المجتمع المغربي نموذجاً، في السيادة والسلطة: الآفاق الوطنية والحدود العالمية"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2006.
- ❖ جودة أحمد معادة: "الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية العربية في المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد 3 عدد 11 صيف 1983، جامعة الكويت 1983.
- ❖ محمد عروبي: "مدخل إلى تحليل السياسات العمومية"، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2019.
- ❖ فهمي خليفة الفهداوي: "السياسة العامة منظور كلي في البنية والتحليل". دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2001.
- ❖ سطى عبد الإله: "صناعة القرار السياسي، بحث في المؤسسة والمؤسساتية بالنظام السياسي بالمغرب"، منشورات مجلة القضاء المدني، دار نشر المعرفة، 2017.
- ❖ القانون رقم 12-105 المتعلق بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بشأنه الظهير الشريف رقم 1.14.100 الصادر في 16 من رجب 1435 (16 ماي 2014)، الجريدة الرسمية عدد 6257 بتاريخ 19 رجب 1435 الموافق 19 ماي 2014.

❖ BARON Gaelle: «évaluation, participation, apprentissage dans l'action publique, étude de l'évaluation d'un programme européen », Ed. l'harmattan, 2001.

❖ COLLANGE Gérald, DEMANGEL Pierre, POINSARD Robert: « Royaume du Maroc, Programme de réforme de l'administration publique, Guide méthodologique du suivi de la performance », Novembre 2006.

- ❖ DURAN Patrice: «les ambiguïtés politiques de l'évaluation». Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques, n°67,1993.
- ❖ HAMELIN, Daniel, «les objectifs pédagogiques en fonction initiale», Revue française de pédagogie, volume 50, Paris.1979.
- ❖ HENRY, GT and MELVIN, Mark . BEYOND Use: Understanding Evaluation's Influence on Attitudes and Actions. American Journal of Evaluation, vol.24, Issue3, Autun 2003.
- ❖ HURTEAU Marthe, HOULE Sylvain, GUILLEMETTE Francois (Sous direction): «L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible», Presses de l'Université du Québec ,2012.
- ❖ JABOT Françoise: «l'évaluation des politiques publiques, cadre conceptuel et étude de son utilisation par les décideurs des institutions régionales de santé en France », Thèse doctorat, université de lorraine, 2014
- ❖ LEMIEUX Vincent: «L'étude des politiques publiques, les acteurs et leur pouvoir», les presses de l'université de Laval, Canada, 2009.
- ❖ DOGAN Mattei, PELSSY Dominique: «Sociologie politique comparative: problèmes et perspectives», Publication Economica, Paris: 1982
- ❖ NIOCHE Jean pierre: «de l'évaluation à l'analyse des politiques publiques», revue Française de Science Politiques, n°1, 1982.
- ❖ PAUL, Stéphane: «L'évaluation des politiques: comprendre et pratiquer», publié par SEF, Société française de l'évaluation, Presses de l'école des hautes études en santé publique, 2016.
- ❖ VALOVIRTA Ville : «Evaluation Utilization as Argumentation »; A paper to be presented in Fourth European Evaluation Society conference in Lausanne Oct. 12-14th 2000.
- ❖ JACOT Henri et FOUQUET Annie (Sous direction): « Le citoyen, l' élu, l'expert: pour une démarche pluraliste d'évaluation des politiques publiques ». actes des septièmes journées françaises de l'évaluation, Lyon 2005, Ed. l'Harmattan, Paris, 2007.