

بناء الغش كمشكلة عمومية وإنتاج الشرعية المؤسسية: دراسة سوسيولوجية للخطاب الرسمي حول امتحانات البكالوريا بالمغرب

The construction of Cheating as a Public Problem and the Production of Institutional Legitimacy: A Sociological Analysis of Official Discourse on the Moroccan Baccalaureate Examination

الباحثة : نادية مبطول

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

PhD Researcher, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco.

nadia.mabtoul@uit.ac.ma

الدكتور : فوزي بوخريص

أستاذ علم الاجتماع بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

Professor of Sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco.

faouzi.boukhriiss@uit.ac.ma

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الكيفية التي يبني بها الخطاب الرسمي المغربي الغش في امتحانات البكالوريا بوصفه مشكلة عمومية، وانعكاس ذلك على إعادة تشكيل النقاش العمومي وإعادة إنتاج الشرعية المؤسسية. واعتمدت الدراسة على تحليل كافي للوثائق الرسمية، مدعوم بمؤشرات كمية، وفق مقارنة تستند إلى سوسيولوجيا المشكلات العمومية. أظهرت النتائج أن الخطاب الرسمي يمنح الأولوية للمراقبة والإجراءات التنظيمية والعقوبات، مقابل تراجع البعد التربوي وغياب تفسير الأسباب البنيوية المنتجة للغش، بما يعيد ترتيب أولويات النقاش العمومي، كما يعيد بناء شرعية امتحان البكالوريا على أساس شرعية إجرائية تستند إلى سلامة المساطر وفعالية المراقبة.

كلمات مفتاحية: المشكلة العمومية، الشرعية المؤسسية، امتحانات البكالوريا، الغش.

Abstract:

This study aims to analyze how official Moroccan discourse constructs cheating in the Baccalaureate examination as a public problem and how this process contributes to reshaping public debate and reproducing institutional legitimacy. The study relies on a qualitative analysis of official documents, supported by quantitative indicators, within the frame work of the sociology of public problems. The findings reveal that official discourse prioritizes surveillance, regulatory procedures, and punitive measures, while educational considerations are marginalized and the structural causes underlying cheating remain largely absent. Consequently, public debate is redirected towards procedural concerns, and the legitimacy of the Baccalaureate examination is reconstructed on the basis of procedural legitimacy, grounded in the integrity of administrative procedures and the effectiveness of surveillance mechanisms.

Keywords: Public Problem; Institutional Legitimacy; Baccalaureate Examination; Cheating.

تقديم

لم تعد سوسيولوجيا المشكلات العمومية تنظر إلى الظواهر الاجتماعية باعتبارها معطيات موضوعية تفرض نفسها تلقائيا على المجال العمومي، بل تنطلق من أن تحولها إلى مشكلات عمومية هو بناء اجتماعي يخضع لصراعات التعريف وإنتاج المعنى داخل المجال العمومي¹. وقد شكل هذا التحول أحد أهم المنعطقات التي عرفتها سوسيولوجيا المشكلات العمومية منذ سبعينيات القرن العشرين، حين انتقل الاهتمام من البحث في الأسباب الموضوعية للمشكلات إلى تحليل الكيفية التي تُبنى بها هذه المشكلات اجتماعيا، ومن سؤال "لماذا توجد المشكلة؟" إلى سؤال "كيف أصبحت هذه الظاهرة مشكلة عمومية؟"² ويعمق جوزيف غاسفيلد (Joseph Gusfield) هذا التصور عندما يبين أن الصراع حول المشكلات العمومية يبدأ قبل البحث عن الحلول³. فالمجال العمومي لا يعكس الواقع الاجتماعي كما هو، وإنما يعيد تنظيمه وفق عمليات انتقائية تجعل بعض القضايا مرئية وقابلة للتدخل، بينما تُدفع أخرى إلى الهامش⁴. وتجد هذه المقاربة امتدادها في تحليل ميشيل فوكو (Michel Foucault) للخطاب، والذي لا يُنظر إليه باعتباره مجرد أداة لوصف الواقع أو نقله، وإنما باعتباره ممارسة اجتماعية منتجة للواقع ذاته. فالخطاب، في تصور Foucault، لا يقتصر على تسمية الظواهر، بل يحدد شروط ظهورها باعتبارها موضوعات للمعرفة⁵، ويؤسس لأنظمة الحقيقة التي تضبط ما يمكن قوله، ومن يملك حق قوله، وما الذي يُستبعد من دائرة القول المشروع⁶. غير أن تفسير الكيفية التي تُبنى بها المشكلات العمومية لا يكفي وحده لفهم استمرارها داخل المجتمعات الحديثة، بل يقتضي أيضا تحليل الوظيفة التي تؤديها الإجراءات والخطابات في إنتاج النظام الاجتماعي. وفي هذا السياق، يرى نيكلاس لوهمان (Niklas Luhmann) أن المجتمع الحديث يواجه فائضا من التعقيد، الأمر الذي يجعل المؤسسات مطالبة بإنتاج آليات تمكنها من تقليصه وجعل الفعل الاجتماعي ممكنا، ويؤكد أن الثقة تمثل إحدى أهم الآليات الاجتماعية لتقليص التعقيد⁷. وبناء على ذلك، لا تستمد المؤسسات شرعيتها من قدرتها على إزالة المشكلات بشكل جذري، وإنما من قدرتها على إنتاج إجراءات تبدو عقلانية ومشروعة، بحيث يصبح قبول القرارات مرتبطا بقبول الإجراءات التي أُنتجت من خلالها أكثر من ارتباطه بمضمون تلك القرارات⁸. تتيح هذه المداخل النظرية فهما أعمق للتحولات التي عرفها النقاش العمومي حول امتحانات البكالوريا في المغرب خلال السنوات الأخيرة، فهو لا يمثل في السوسيولوجيا المغربية، مجرد آلية بيداغوجية لتقويم التعليمات، بل يشكل حدثا مجتمعا كليا، بتعبير مارسيل موس (Marcel Mauss)⁹، تتقاطع داخله رهانات الحراك الاجتماعي، وإعادة إنتاج البنيات الطبقية، وصراع الشرعيات الرمزية بين مختلف

1. Herbert Blumer, "Social Problems as Collective Behavior," *Social Problems*, vol.18(3), (1971), pp. 298-300

2. Malcolm Spector and John I. Kitsuse, "Constructing Social Problems," Menlo Park, CA: Cummings Publishing Company, (1977), pp. 73-75

3. Joseph R. Gusfield, "The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order," Chicago, IL: University of Chicago Press, (1981), pp. 9-15

4. Gusfield, "The Culture of Public Problems", pp. 172-173

5. Michel Foucault, "L'Archéologie du savoir", Paris, France : Gallimard, 1969, pp. 60-65

6. Michel Foucault, "L'Ordre du discours", Paris, France : Gallimard, 1971, pp. 10-23

7. Niklas Luhmann, "Trust and Power", edited by Christian Morgner and Micheal King, Cambridge, UK: Polity Press, 2017, pp. 24-32

8. Niklas Luhmann, "La légitimation par la procédure", traduit par Lukas K. Sosoe et Stéphane Bouchard, Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval, 2001, pp. 30-31

9. Marcel Mauss, "essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques", Paris, France : Presses Universitaires de France (PUF), 2007, pp. 145-147

الفاعلين¹⁰، غير أن النقاش العمومي المواكب لهذا الامتحان عرف تحولا لافتا؛ إذ تراجعت المسألة المتعلقة بمضامين المناهج، والعدالة المجالية، والفوارق الطبقية، وجودة التعليمات، لصالح هيمنة خطاب محاربة الغش وتشديد آليات المراقبة والعقوبات الجزية¹¹. وبهذا المعنى، لم يعد الغش مجرد إحدى الإشكالات المرتبطة بالامتحان، بل أصبح الإطار المرجعي الذي يُعاد من خلاله تعريف البكالوريا ذاتها، بحيث تنتقل شرعية الامتحان تدريجيا من الارتباط بقدرته على تقويم التعليمات إلى الارتباط بقدرته على إنتاج الثقة في سلامة الإجراءات ونزاهتها. وانطلاقا من ذلك، لا تهدف هذه الدراسة إلى قياس حجم الغش في امتحانات البكالوريا، ولا إلى تقييم فعالية الوسائل التقنية المعتمدة لمحاربته، وإنما إلى تحليل الكيفية التي يُبنى بها الغش داخل الخطاب الرسمي المغربي باعتباره المشكلة العمومية المركزية، واستجلاء الآثار التي يرتبها هذا البناء على إعادة تشكيل النقاش العمومي حول التعليم وإعادة تعريف أسس شرعية امتحانات البكالوريا. ومن هذا المنطلق، تتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال المركزي التالي: كيف يسهم بناء الغش في امتحانات البكالوريا بالمغرب، من خلال الخطاب الرسمي، في إعادة تشكيل النقاش العمومي بالتركيز على محاربة الغش مقابل تراجع الاهتمام بالقضايا البنوية؟

وتنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن مركزية خطاب محاربة الغش لا تعكس مجرد تطور في تدبير الامتحانات، بل تمثل تحولا في بناء المشكلة العمومية، يتم بموجبه تحويل الاهتمام من مسألة الاختلالات البنوية للمنظومة التعليمية إلى تدبير مظاهر الغش وآليات الحد منه، بما يعزز إنتاج الشرعية المؤسسية من خلال الإجراءات التنظيمية أكثر مما يعززها عبر معالجة الأسباب الاجتماعية والمؤسسية المنتجة للغش.

وتتفرع عن هذه الإشكالية ثلاثة أسئلة فرعية وهي:

- كيف يسهم الخطاب الرسمي المغربي في بناء الغش بوصفه مشكلة عمومية مركزية مرتبطة بامتحانات البكالوريا؟
 - كيف يعيد هذا البناء الخطابي ترتيب أولويات النقاش العمومي حول البكالوريا، مما يجعل محاربة الغش تتقدم على القضايا البنوية للمنظومة التعليمية؟
 - كيف يسهم التركيز على الإجراءات وآليات المراقبة في إعادة إنتاج شرعية امتحانات البكالوريا والمؤسسة التعليمية؟
- لقد أظهرت مراجعة الأدبيات المغربية أن الاهتمام بظاهرة الغش في الامتحانات انصب أساسا على تفسير أسبابها أو تقييم آليات الحد منها؛ فقد تناول أوطال (2016) الغش باعتباره ظاهرة اجتماعية ترتبط بعوامل تربوية وأسرية وقيمية، مع إبراز انعكاساته على التقويم وتكافؤ الفرص¹². في حين ركز الروامي والسالمي (2024) على تقييم فعالية المقاربة الجزية المعتمدة في مكافحة الغش، وانهيا إلى أن العقوبات القانونية، تظل محدودة الأثر ما لم تُواكب بإصلاحات تربوية وثقافية¹³. غير أن هاتين الدراستين رغم أهميتهما، لم تتناولوا الكيفية التي يعيد بها الخطاب الرسمي بناء الغش باعتباره القضية العمومية المركزية، ولا ما يترتب عن ذلك من تحول في وظيفة امتحانات البكالوريا من أداة لتقويم التعليمات إلى آلية لإنتاج الثقة المؤسسية عبر المراقبة والجزر. من هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل البناء الخطابي للغش وآثاره في إعادة تشكيل النقاش العمومي حول الامتحان. اعتمدت هذه الدراسة مقاربة كيفية تستند إلى تحليل الخطاب، انطلاقا من اعتبار أن الخطاب الرسمي لا يعكس الواقع فحسب، بل يسهم في بناء المشكلات العمومية وتحديد أولويات التدخل المؤسسي. وتكونت مادة الدراسة (Corpus) من ثلاث وثائق رسمية تمثل مستويات متكاملة للخطاب المؤطر لسياسة مكافحة الغش، وهي: القانون رقم 02.13 المتعلق بجزر الغش في

10 محمد جسوس، "سوسيولوجيا التربية والتعليم: دراسات في الفهم والتفسير"، الرباط، المغرب: منشورات المعارف، 2015، ص. 45.

11 مجلة كراسات تربوية، "سوسيولوجيا النظام التعليمي في المغرب واختلالات البنية البيداغوجية"، العدد 9، دجنبر 2022، ص. 14.

12 ربيع أوطال، "الغش في الامتحانات المدرسية. مقارنة سوسيولوجية"، مجلة كراسات تربوية، العدد 2، (فبراير 2016)، إفريقيا الشرق، المغرب، ص. 86.

13 نور الدين الروامي ود. محمد السالمي، "الغش في الوسط المدرسي بالمغرب: إمكانات وحدود المقاربة الجزية"، مجلة كراسات تربوية، العدد 13، (أبريل 2024)، رؤى برينت، المغرب، ص. 39.

الامتحانات المدرسية، والمذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم الامتحانات، والملصق الرسمي الموجه إلى المراقبين والأساتذة والأطر الإدارية، يتضمن مقتضيات القانون رقم 02.13 والتدابير التنظيمية المعتمدة أثناء امتحانات البكالوريا. وقد اختيرت هذه الوثائق لأنها تمثل على التوالي، المستوى التشريعي والتنظيمي والتواصلي للخطاب الرسمي، مما يسمح بتحليل بناء المشكلة العمومية عبر صيغ خطابية متكاملة الوظائف.

وخضع هذا المتن لعملية ترميز موضوعاتي استهدفت استخراج المفاهيم والحقول الدلالية الأكثر حضورا، ثم تصنيفها ضمن فئات تحليلية تعكس البنية الخطابية للوثائق. ولتعزيز دقة التحليل وشفافيته، جرى إسناد التحليل الكيفي بمؤشرات كمية، تمثلت في إحصاء تكرارات الفئات الدلالية الناتجة عن عملية الترميز، واستثمارها بوصفها مؤشرات وصفية مساعدة على إبراز الحقول المهيمنة داخل الخطاب الرسمي، دون أن يشكل هذا الإجراء تحليلا كميا مستقلا أو غاية إحصائية في حد ذاته، وإنما وسيلة لدعم التفسير الكيفي وتدعيم نتائجه.

أولاً: الأسس السوسيولوجية والمفاهيمية لبناء المشكلات العمومية وإنتاج الشرعية

1.1 المقاربة البنائية والتفاعلية للمشكلات العمومية

يرى هربرت بلومر (Herbet Blumer) أن المشكلات الاجتماعية لا توجد تلقائيا بسبب حجم الضرر الموضوعي الذي تحدثه، بل تبدأ كمشكلات عندما يعترف المجتمع بها، وذلك من خلال خمس مراحل أساسية تتمثل في: الظهور، الشرعية، التعبئة، صياغة خطة العمل والتنفيذ¹⁴، ويعزز Gusfield الطرح البنائي بالتركيز على البنية الثقافية والرمزية للمشكلات، مضيفا مفهوم "ملكية المشكلة العمومية"¹⁵، ويدل هذا المفهوم على وجود قوى أو مؤسسات اجتماعية محددة تنجح في فرض هيمنتها على قضية ما، مما يمنحها سلطة رمزية في تعريف المشكلة، وتحديد مسبباتها وتسمية المسؤولين عنها، ويشير Gusfield إلى أن إسناد المسؤولية للفرد يجعل من القضية انحرافا قيميا، وهو ما يبرر للمؤسسة المالكة للمشكلة اللجوء إلى الحلول الإجرائية والعقابية التي تراها كأدوات وحيدة للحل¹⁶. أما باتريك شامبني (Patrick Chapagne)، فهو يرى أن الرأي العام ليس جموعا بشرية تفكر بعفوية، بل يتم توجيهه من خلال بروتوكول رمزي ومعطيات درامية مكثفة تركز على المظاهر الاستعراضية للأزمات¹⁷، مما يسهم في نقل الظاهرة من مستوى الممارسة المعزولة إلى مستوى قضية رأي عام طارئة تستدعي تدخلا عاجلا.

2.1 آليات إزاحة الأجندة وتهميش القضايا البنيوية

يرى مكسويل ماكوميز (Maxwell McCombs) ودونالد شو (Donald Shaw) أن وسائل الإعلام لا تملي على الأفراد مواقفهم اتجاه القضايا العامة، لكنها تؤثر بدرجة كبيرة في تحديد القضايا التي يُعدها الجمهور ذات أولوية، من خلال حجم التغطية الإعلامية ومكانتها واستمرارها، وهو ما يسهم في إعادة ترتيب أجندة الاهتمام العمومي¹⁸. أما من منظور السوسيولوجيا النقدية، فإن بيير بورديو (Pierre Bourdieu) يرى أن الشهادة المدرسية تمثل الشكل المؤسسي لرأس المال الثقافي، إذ تستمد قيمتها من الاعتراف الرسمي الذي تمنحه لها الدولة أكثر مما تستمد من مضمون المعارف التي تثبتها. ومن ثم، لا تؤدي المؤسسة التعليمية

14 Blumer, "Social Problems as Collective Behavior", pp. 301-304.

15 Gusfield, "The Culture of Public Problems", pp. 5-10.

16 Gusfield, "The Culture of Public Problems", pp. 17-21.

17 Patrick Champagne, "La construction médiatique des malaises sociaux", Actes de la recherche en sciences sociales, no. 90 (1991), pp. 64-76.

18 Maxwell McCombs and Donald Shaw, "The Agenda-Setting Function of Mass Media", Public Opinion Quarterly 36, no. 2 (1972), pp. 176-187.

وظيفة تقويم التعلّمات فحسب، بل تضطلع أيضا بإنتاج الشرعية الاجتماعية للشهادات وإضفاء المشروعية على آليات التصنيف والانتقاء.¹⁹

من جهة أخرى، يقدم Luhmann عبر نظريته النسقية أداة لتفسير كيفية تفاعل الأنظمة والمجتمعات الحديثة مع الأزمات الكبرى. حيث يرى أن المجتمع يتكون من أنساق فرعية مستقلة (كالنسق التربوي والنسق الإعلامي والنسق السياسي). ولكل نسق شفرته الثنائية الخاصة والتي يستخدمها لاختزال التعقيد المحيط به، فالبينة الخارجية لأي نسق تكون شديدة التعقيد وتحمل مطالب وتشعبات تفوق قدرته على الاستيعاب (المشاكل البنوية، التمويل، العدالة الاجتماعية والمجالية)، ولحماية نفسه من الانهيار الوظيفي، يقوم النسق باختزال هذا التعقيد عبر ترجمة الأزمنة المعقدة إلى شفرة تواصلية مبسطة وثنائية واضحة المعالم وسهلة الضبط (كالنزاهة/الغش، القانوني/غير القانوني)²⁰، يتيح هذا الاختزال النسقي توجيه طاقة التواصل والجهد المؤسسي نحو تدابير تقنية مقدور عليها، بدلا من الانغماس في المطالب البنوية اللامتناهية المحيطة بالنسق ككل²¹. وبالتالي، فإن التركيز على السلوك المنحرف للمترشح كمعطى ذاتي أو أخلاقي يسهم في التعمية على اللامساواة البنوية والفوارق المجالية والطبقية التي تنتجها المنظومة نفسها، وبذلك تتحول الأزمنة في الفضاء العام من أزمة نسق إلى أزمة أخلاق فردية معزولة مما يحمي الجهاز المؤسسي من المساءلة.

3.1 مأسسة الشرعية المؤسسية عبر الإجراءات والنزعة القانونية

للبحث في الكيفية التي تتحول بها آليات الضبط والمراقبة والترسانات القانونية التقنية إلى مصادر بديلة لإنتاج وشرعنة المؤسسات عند غياب الفعالية الجوهرية، يرى كل من جون ماير (John Mayer) وبرايان رومان (Brian Rowan) أن المؤسسات تعتمد إلى تبني وهندسة بُنى تقنية وإجراءات معقدة وصارمة، تمارس كأسطار وطقوس خارجية يكون الهدف منها هو نيل الشرعية الإجرائية من المجتمع والبيئة المحيطة، وإظهار المؤسسة في موضع الجهاز العادل والضامن للمساواة بصرف النظر عن الفعالية الحقيقية المتواجدة خلف هذا الستار الهيكلي²². كما يرى Foucault في أطروحته حول المجتمع الانضباطي أن الامتحان يمثل الأداة الفارقة لفرض الانضباط واستعراض هيبة وسلطة الدولة. إن تحويل الفضاءات التعليمية أثناء الاختبارات إلى بُنى بانوبتيكية²³ (Panoptique) تعتمد على المراقبة الكلية، وتكثيف الأدوات التكنولوجية والزجرية، ليس مجرد إجراء تقني لضبط الغش، بل هو ممارسة رمزية تهدف إلى تجسيد سلطة القانون السيادية وإعادة إنتاج هيبة المؤسسة عبر إقامة الامتحان كطقس عقابي وانضباطي مقدس يضيف مشروعية تقنية صارمة على مخرجاته.

ثانيا: السياق السوسيوي-تاريخي لظهور امتحان البكالوريا وتحول وظائفه

لا يمكن فهم الخطاب الرسمي المعاصر حول الغش في امتحانات البكالوريا دون استحضار السياق التاريخي الذي تشكلت فيه هذه الشهادة ووظائفها الاجتماعية. فقد أُعيد تنظيم البكالوريا في فرنسا بموجب المرسوم الإمبراطوري الصادر سنة 1808 في عهد نابليون بونابرت²⁴، ضمن مشروع إعادة تنظيم الجامعة الفرنسية وتوحيد النظام التعليمي، ولم تكن في بدايتها مجرد أداة

¹⁹ Bourdieu, "les trois états du capital culturel", pp. 3-6

²⁰ Luhmann, "social systems", Stanford, CA: Stanford University Press, 1995, pp. 25-28

²¹ Luhmann, "the Reality of the Mass Media", Stanford University Press, 2000, pp. 76-81

²² John W. Mayer and Brian Rowan, "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", American Journal of Sociology 83, no. 2(1977), pp. 340-349

²³ Michel Foucault, "Surveiller et Punir: Naissance de la prison", Paris: Gallimard, p. 208

²⁴ Napoléon Ier, Décret portant organisation de l'Université impériale, 17 mars 1808

لتقويم المعارف، بل آلية لانتقاء النخب المؤهلة للولوج إلى التعليم العالي وتولي المناصب العليا داخل جهاز الدولة.²⁵ ومع توسيع التعليم العمومي خلال القرن التاسع عشر، تحولت البكالوريا إلى مؤسسة وطنية تحتكر الدولة من خلالها منح الشهادات وتنظيم الولوج إلى الجامعة وسوق الشغل. وقد بين Bourdieu أن الشهادة المدرسية تمثل شكلا من أشكال رأس المال الثقافي المأسس، تستمد قيمتها من الاعتراف الرسمي الذي تمنحه المؤسسة التعليمية، مما يجعلها أداة لإضفاء الشرعية على عمليات الانتقاء الاجتماعي. كما يوضح أن الامتحانات الوطنية تؤدي وظيفة طقوس الترسيم²⁶، إذ تمنح الأفراد اعترافا مؤسسيا يكرس الحدود الاجتماعية ويعيد إنتاج التراتب الاجتماعي تحت غطاء الجدارة والاستحقاق.²⁷

انتقل النموذج التعليمي الفرنسي إلى المغرب خلال فترة الحماية (1912-1956)، حيث أعيد تنظيم التعليم الثانوي وفق البنية الإدارية والبيداغوجية التي أقامتها سلطات الحماية.²⁸ وبعد الاستقلال، احتفظت الدولة المغربية بأهم مكونات هذا النظام، مع إخضاعها لإصلاحات متتالية في إطار بناء المنظومة التعليمية الوطنية.

غير أن التحول الأبرز خلال العقد الأخير، خاصة بعد صدور القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية سنة 2016، حيث تعزز حضور المقاربة القانونية والتنظيمية في تدبير الامتحانات، وأصبحت المذكرات والبلاغات الرسمية تركز بصورة متزايدة على المراقبة والضبط والعقوبات، بما يعكس انتقال الاهتمام من تحسين شروط التقويم والتعلم إلى حماية نزاهة الامتحان وضمان مصداقية الشهادة.²⁹

ثالثا: المرجعيات القانونية والتنظيمية المؤطرة لمحاربة الغش في امتحانات البكالوريا بالمغرب

تستند السياسة العمومية المغربية لمكافحة الغش في امتحانات البكالوريا إلى منظومة قانونية وتنظيمية متكاملة، تجمع بين النصوص التشريعية والمقتضيات التنظيمية والوثائق الإجرائية والتواصلية. وتهدف هذه المنظومة إلى ضمان نزاهة الامتحانات وصيانة مبدأ تكافؤ الفرص، وتعزيز مصداقية الشهادات الوطنية. ويمكن تصنيف هذه المرجعيات إلى المستويات التالية:

المرجعية التشريعية

- القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية: يعد هذا القانون بمثابة المرجعية التشريعية الأساسية للمنظمة لمكافحة الغش في الامتحانات المدرسية بالمغرب، وقد صدر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.16.126 بتاريخ 21 ذي القعدة 1437 (25 غشت 2016). ويحدد هذا القانون مفهوم الغش ومجال تطبيقه والأفعال المكونة له، والعقوبات التأديبية والجنائية المترتبة عنه، كما يضبط المسؤوليات الإجرائية المرتبطة بمعاينة المخالفات.³⁰

المرجعية التنظيمية

- المرسوم رقم 2.18.27 بتطبيق القانون رقم 02.13: لتفعيل مقتضيات القانون رقم 02.13، صدر المرسوم رقم 2.18.27 بتاريخ 25 ماي 2018، الذي يحدد الكيفيات العملية لتطبيق القانون، ونماذج محاضر ضبط حالات الغش،

²⁵ Philippe Marchand, "Un chantier à ouvrir : l'histoire du baccalauréat", 1808-1940, histoire de l'éducation, no. 94 (2002), pp. 201-202.

²⁶ Pierre Bourdieu, "Les rites comme actes d'institution", Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 43, no. 1 (1982), pp. 58-63.

²⁷ Pierre Bourdieu, "les trois états du capital culturel", Actes de la recherche en sciences sociales, no. 30, pp. 3-6.

²⁸ Vicente Llorent Bedmar, "Conformation and Control of Moroccan Education System: From French Protectorate to Independence", Histoire de la Educación, no. 30 (2011), pp. 91-109.

²⁹ المملكة المغربية، "القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية"، صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.16.126 بتاريخ 21 ذي القعدة 1437 (25 غشت 2016)، الجريدة الرسمية، العدد 6501، 19 شتنبر 2016، ص. 6344-6346.

³⁰ المملكة المغربية، "القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية"، صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.16.126 بتاريخ 21 ذي القعدة 1437 (25 غشت 2016)، الجريدة الرسمية، العدد 6501، 19 شتنبر 2016.

وإجراءات معالجتها، وآليات عمل اللجان التأديبية ولجان البت في الطعون، بما يضمن توحيد المساطر الإدارية على الصعيد الوطني.³¹

المرجعية الإجرائية

تشمل المرجعيات الإجرائية الوثائق التي تنظم سير امتحانات البكالوريا ميدانيا، وأهمها:

- المذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم امتحانات البكالوريا، والتي تتضمن التدابير التنظيمية السنوية المتعلقة بتأمين الامتحانات وتعزيز المراقبة وتوزيع المسؤوليات بين مختلف الفاعلين، وتطبيق المقتضيات القانونية داخل مراكز الامتحان.³²

المرجعية التواصلية

إلى جانب النصوص القانونية والتنظيمية، تعتمد وزارة التربية الوطنية وسائل تواصلية تروم تعزيز الامتثال للمقتضيات القانونية، ومن أبرزها:

- الملصق الرسمي التحسيس لمكافحة الغش، وهو موجه إلى المراقبين والأساتذة والأطر الإدارية حول مكافحة الغش في امتحانات البكالوريا.³³
- البلاغات والحملة التواصلية الرسمية المواكبة لدورات امتحانات البكالوريا، والتي تسعى إلى نشر الوعي بالإجراءات القانونية والتنظيمية المعتمدة.

وتشكل هذه المرجعيات منظومة متكاملة تتوزع بين المستوى التشريعي والتنظيمي والإجرائي والتواصلية، بما يعكس تعدد أدوات السياسة العمومية في مكافحة الغش، ويؤطر تنظيم مختلف مراحل امتحانات البكالوريا وتدابير حالات المخالفة.

رابعا: تحليل الخطاب الرسمي حول الغش في امتحانات البكالوريا: من بناء المشكلة العمومية إلى إنتاج الثقة المؤسسية استنادا إلى مقارنة سوسيولوجيا المشكلات العمومية، خضع المتن الرسمي للدراسة لتحليل كيفي مدعوم بالترميز الموضوعاتي، أسفر عن استخراج وحدات دلالية صُنفت ضمن ست فئات تحليلية رئيسية. ويعرض الجدول (1) التوزيع الإحصائي لهذه الفئات، تمهيدا لمناقشة نتائجها والإجابة عن أسئلة الدراسة.

جدول (1): التوزيع الإحصائي للفئات التحليلية

31 المملكة المغربية، "المرسوم رقم 2.18.27 الخاص بتطبيق القانون رقم 02.13 المتعلق بجزر الغش في الامتحانات المدرسية"، صادر في 9 رمضان 1439 (25 ماي 2018)، الجريدة الرسمية.

32 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "المذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم امتحانات البكالوريا"، الرباط، المغرب، 31 مارس 2026.

33 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "ملصق رسمي موجه إلى المراقبين والأساتذة والأطر الإدارية حول مكافحة الغش في امتحانات البكالوريا"، الرباط، المغرب، 2026.

النسبة المئوية %	التكرار	الفئة التحليلية
3.8	04	البعد البيداغوجي
21.9	23	خطاب الغش
37.1	39	خطاب المراقبة والعقوبات
37.1	39	خطاب الشرعية والثقة
38.1	40	الإجراءات التنظيمية
13.3	14	الفاعلون
100	105	المجموع

المصدر: المذكرة الوزارية رقم 031×26. القانون رقم 02.13. الملصق الرسمي الخاص بمحاربة الغش
يبين الجدول (1) توزيع الوحدات الدلالية المستخرجة من المتن الرسمي على ست فئات تحليلية رئيسية، وتشكل هذه النتائج مدخلا وصفيًا للتحليل، قبل مناقشة دلالاته على ضوء أسئلة الدراسة.

1.4 بناء الغش كمشكلة عمومية في الخطاب الرسمي المغربي

تشير نتائج الترميز الواردة في الجدول (1) إلى أن فئة بناء الغش كمشكلة عمومية سجلت (23) وحدة دلالية، بما يمثل 21.9% من مجموع الوحدات المستخرجة من المتن الرسمي. وتكشف هذه المعطيات أن الخطاب الرسمي يولي أهمية خاصة لظاهرة الغش. فهو لا يصفها فحسب، وإنما يعيد تعريفها وإنتاجها باعتبارها قضية عمومية تستوجب تدخل الدولة. فالوثائق الرسمية: المتمثلة في القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية، والمذكرة الوزارية رقم 031×26 في شأن تنظيم الامتحانات، والملصق الرسمي الخاص بمحاربة الغش، لا تتعامل مع الغش بوصفه مجرد سلوك فردي أو مخالفة تربوية معزولة، بل تنقله إلى مستوى يمس نزاهة الامتحان، ومصداقية الشهادة الوطنية، وثقة المجتمع في المؤسسة التعليمية. ويتجسد هذا البناء بوضوح في التعريف الذي يقدمه القانون رقم 02.13 إذ ينص على أن الغش هو: " ممارسة المرشحة أو المرشح لأي شكل من أشكال التحايل والخداع في الامتحانات المدرسية"³⁴. لا تكمن أهمية هذا التعريف في تحديد الأفعال المجرمة فحسب، بل في إعادة تأطير الغش داخل إطار قانوني يجعله موضوعا مشروعا للضبط والزجر، ويحدد منذ البداية طبيعة التدخل العمومي باعتباره موجهاً إلى المخالفة أكثر من انشغاله بتفسير شروط إنتاجها. ولا يقتصر هذا البناء على التعريف القانوني للغش، بل يمتد منذ الصفحة الأولى للمذكرة الوزارية رقم 031×26، إذ تربط الوزارة تنظيم الامتحانات مباشرة بمشروع إصلاح المدرسة العمومية حيث تنص على: "تولي وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أهمية كبرى لتقييم هذه التعلّمات والكفايات باعتبار ذلك أحد الركائز الأساسية للعملية التعليمية التعليمية"³⁵. ويكشف هذا الربط أن الخطاب الرسمي يقدم مصداقية الامتحانات باعتبارها شرطاً لتحقيق جودة التعلّمات وإصلاح المنظومة التربوية. وبهذا لا يعود الغش مجرد مخالفة فردية، بل يتحول إلى تهديد للمشروع الإصلاحي نفسه. فالمشكلة لم تعد تخص مترشحا يغش، وإنما تمس جودة المدرسة ومصداقية الشهادة ومستقبل المنظومة، ويؤكد هذا التوجه ما ورد بالمذكرة نفسها: "فإن الحد من هذه

³⁴ المملكة المغربية، "القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية"، الباب الأول، ص 1.

³⁵ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "المذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم امتحانات البكالوريا"، ص 1.

الممارسات بشكل فعال، سترتب عليه آثار إيجابية على المستقبل الدراسي للمتعلّمين والمتعلّمين.³⁶ وهكذا ينتقل الغش من مستوى الفعل الفردي إلى مستوى القضية الوطنية. وتزداد هذه العملية وضوحا في الصفحات الموالية من المذكرة، حيث تؤكد الوزارة أن الغش يؤدي إلى إنتاج مؤشرات تربوية غير دقيقة، ويؤثر في جودة التعلّيمات، ويعيق اتخاذ القرارات التربوية المناسبة: "يتخذ هذا السلوك مظاهر متعددة، من بينها اعتماد بعض التلميذات والتلاميذ على ممارسات غير سليمة تؤثر بشكل مباشر على إرادتهم وحافزيتهم للتعلّم. كما يسهم هذا الوضع في إنتاج مؤشرات تربوية غير دقيقة.³⁷ هنا لا يقتصر الخطاب على إدانة السلوك، بل يربط بين الغش وتعطيل قدرة الدولة على إنتاج معرفة صحيحة حول أداء المدرسة. وبهذا يصبح الغش تهديدا لقدرة المؤسسة على الحكم والتدبير، وليس مجرد خرق أخلاقي. ويعزز المصق الرسمي هذا البناء عندما يبرز أن: "المراقبون والأساتذة وكل الأطر الإدارية غير مستثنين بتاتا من هذه الإجراءات الصارمة، بل يطبق عليهم القانون بشكل أكثر حزما لضمان نزاهة العملية الامتحانية وتكافؤ الفرص.³⁸ لا تقتصر أهمية هذا الخطاب على تجريم الغش، بل يعيد توزيع المسؤوليات بين الفاعلين داخل الفضاء الامتحاني؛ إذ لا يعود الغش مرتبطا بسلوك المترشح وحده، بل يصبح الحفاظ على نزاهة الامتحان مسؤولية جماعية تشمل مختلف المتدخلين. وبهذا يتحول الامتحان إلى فضاء منظم بقواعد مشتركة، يخضع فيه جميع الفاعلين على اختلاف مواقعهم، لمنطق المراقبة والمسؤولية، وهو ما يحول الضبط من مسؤولية فردية إلى آلية مؤسسية تشمل جميع المتدخلين.

تكشف هذه الوثائق أن الخطاب الرسمي يعيد تعريف الغش باعتباره مشكلة عمومية تتجاوز حدود السلوك الفردي، لتصبح قضية تمس نظام الامتحان والمؤسسة التعليمية ككل، بما يعيد توجيه التدخل العمومي نحو تدبير الظاهرة وضبطها أكثر من تفسير شروط إنتاجها الاجتماعية والمؤسسية.

2.4 إعادة ترتيب أولويات النقاش العمومي حول امتحان البكالوريا

لا تقتصر عملية بناء المشكلة العمومية على تحديد الظاهرة التي تستوجب التدخل فحسب، بل تشمل أيضا إقصاء المشكلات المنافسة داخل المجال العمومي، إذ لا تحظى جميع القضايا فيه بالدرجة نفسها من الاهتمام، لذلك فإن كل عملية بناء لمشكلة مركزية هي في الوقت نفسه عملية لإعادة ترتيب الأولويات. وتؤكد نتائج الترميز الوارد في الجدول (1) هذا التوجه، حيث سجلت فئة إعادة ترتيب أولويات النقاش العمومي أعلى حضور داخل المتن الرسمي، بواقع 39 وحدة دلالية، بما يمثل 37.1% من مجموع الوحدات الدلالية المستخرجة. ويعكس هذا الحضور المكثف أن الخطاب الرسمي لا يكتفي ببناء الغش باعتباره مشكلة عمومية، بل يعيد توجيه النقاش العمومي حول امتحان البكالوريا نحو أولويات جديدة تتمحور أساسا حول محاربة الغش وآليات تدبيره، على حساب مسألة الشروط الاجتماعية والمؤسسية المنتجة له.

ويبرز هذا التوجه بوضوح في المذكرة الوزارية رقم 031×26 التي تؤكد أن: "الحد من هذه الممارسات (...) سترتب عنه آثار إيجابية على المستقبل الدراسي للمتعلّمين والمتعلّمين.³⁹ ومن الناحية السوسيولوجية، لا تكمن أهمية هذه العبارة في الدعوة إلى مكافحة الغش في حد ذاتها، وإنما في الكيفية التي يؤسس بها الخطاب الرسمي علاقة سببية مباشرة بين الحد من الغش وتحسين المستقبل الدراسي للمتعلّمين. وبهذا يصبح الحد من الغش بمثابة المدخل الرئيسي لتحسين نتائج المنظومة التعليمية، في حين لا يبيّن العلاقة نفسها مع إصلاح المناهج أو تحسين جودة التعلّيمات أو تقليص الفوارق الاجتماعية والمجالية. ويكشف

36 المرجع نفسه، ص 2.

37 المرجع نفسه.

38 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "ملصق رسمي موجه إلى المراقبين والأساتذة والأطر الإدارية حول مكافحة الغش في امتحانات البكالوريا 2026.

39 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "المذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم امتحانات البكالوريا"، ص 1.

هذا الاختيار الخطابي عن إعادة ترتيب أولويات التدخل العمومي، حيث يُقدم الحد من الغش بوصفه المدخل المركزي الذي تنتظم حوله مختلف التدخلات العمومية، بينما تتراجع القضايا البنوية إلى موقع ثانوي داخل تفسير الاختلالات وصياغة الحلول.

كما يتعزز هذا التوجه من خلال التركيز المكثف على الإجراءات التنظيمية وآليات المراقبة والضبط والعقوبات وتنسيق أدوار مختلف المتدخلين، مقابل الحضور المحدود للقضايا المرتبطة بجودة التعليمات وشروط التعلم داخل المؤسسات التعليمية. وفي هذا السياق، تؤكد المذكرة الوزارية رقم 031×26 أنه: "من أجل تقليص هامش الخطأ (...) يمكن اعتماد مدخلين لضمان جودة وموثوقية نتائج الامتحانات المدرسية الإشهادية".⁴⁰ ويكشف هذا التصور أن ضمان جودة الامتحان وموثوقية نتائجه يُبنى أساسا على تحسين الإجراءات وآليات الضبط أكثر من ارتباطه بمعالجة العوامل البيداغوجية والاجتماعية المؤثرة في التعليمات. ولا يقتصر هذا التصور على مستوى التصريحات، بل ينعكس في البنية الداخلية للمذكرة نفسها؛ إذ تخصص حيزا واسعا لتنظيم المراقبة، وتأمين مراكز الامتحان، وتوزيع المسؤوليات بين مختلف المتدخلين: "تحسين جودة العدة المستعملة في الامتحانات (...) وضبط سيرورة إجراء الاختبارات".⁴¹ ويكشف هذا التركيز أن جودة الامتحان تُعرّف داخل الخطاب الرسمي من خلال سلامة الإجراءات وانتظام سيرها، أكثر مما تُعرّف من خلال جودة التعليمات نفسها. وهو ما يتعزز في الملصق الرسمي الذي يتمحور حول احترام الضوابط القانونية والالتزام بالإجراءات المنظمة للامتحان. وفي المقابل، يظل حضور القضايا المرتبطة بجودة التعليم، والفوارق المجالية واللامساواة في فرص التعلم، وأثر الشروط الاجتماعية في إنتاج الغش، محدودا داخل المتن الرسمي، حيث تنسجم هذه القراءة مع نتائج الترميز، التي أظهرت ضعف حضور البعد البيداغوجي، الذي لم يسجل سوى وحدات دلالية أي بنسبة 3.8%، وهو ما يعكس محدودية الاهتمام بالقضايا المرتبطة بالتعليمات مقارنة بالتركيز المكثف على تدبير ظاهرة الغش. وهكذا ينتقل النقاش من مسألة الشروط الاجتماعية والمؤسسية المنتجة للغش إلى البحث في أنجع الوسائل الإجرائية لحد منه، وهو انتقال يعكس إعادة صياغة المشكلة العمومية نفسها، وليس مجرد تغيير في أدوات معالجتها. تكشف الوثائق الرسمية أن احتلال الغش مركز الصدارة داخل الخطاب الرسمي، يفتقر بتراجع قضايا جودة التعليمات والعدالة التعليمية والفوارق الاجتماعية وشروط التعلم إلى مرتبة ثانوية، بما يعيد ترتيب أولويات النقاش العمومي ويوجه التدخل المؤسسي نحو تدبير الظاهرة أكثر من مسألة شروط إنتاجها.

3.4 من الشرعية التربوية إلى الشرعية الإجرائية: إعادة إنتاج الثقة في امتحان البكالوريا عبر الخطاب الرسمي

تشير نتائج الترميز الواردة في الجدول (1) إلى أن فئة إنتاج الشرعية المؤسسية سجلت 39 وحدة دلالية، بما يمثل 37.1% من مجموع الوحدات الدلالية المستخرجة من المتن الرسمي، وهي النسبة نفسها التي سجلتها فئة إعادة ترتيب أولويات النقاش العمومي. ويكشف هذا الحضور المكثف أن الخطاب الرسمي لا يقف عند حدود بناء الغش كمسألة عمومية، ولا عند إعادة ترتيب أولويات النقاش حولها، بل يتجاوز ذلك إلى إعادة إنتاج الأساس الذي تستند إليه شرعية امتحان البكالوريا والثقة في نتائجه.

ويتجلى هذا التحول في أن الوثائق الرسمية لا تقدم شرعية الامتحان باعتبارها امتدادا لجودة التعليمات أو لعدالة التقويم، وإنما تجعلها مرتبطة بسلامة الإجراءات التنظيمية، وصرامة المراقبة ودقة المساطر، وفعالية آليات الضبط والزجر. ويظهر هذا التصور بوضوح في المذكرة الوزارية رقم 031×26، التي تشدد على "الحرص على تنفيذ جميع العمليات المتعلقة بإجراء الاختبارات وتصحيحها وفقا للمساطر"،⁴² كما تؤكد أن "التصدي لهذا السلوك بحزم وفعالية (...) أصبح ضرورة ملحة

40 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "المذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم امتحانات البكالوريا"، ص 2.

41 المرجع نفسه.

42 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "المذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم امتحانات البكالوريا"، ص 2.

للحفاظ على جودة التعليم".⁴³ ولا تحيل هذه المقتضيات إلى الإجراءات باعتبارها وسائل تقنية لتنظيم الامتحان فقط، بل تقدمها بوصفها الضامن الرئيسي لمصادقية العملية الامتحانية. ومن ثم، تنتقل وظيفة الامتحان داخل الخطاب الرسمي من كونه آلية لقياس التعلّمات إلى اعتباره أداة لإنتاج الثقة في المؤسسة عبر إثبات نزاهة الإجراءات وقدرتها على ضمان احترامها. ويتأكد هذا المنطلق من خلال البنية الداخلية للوثائق الرسمية، التي تخصص حيزا واسعا لتنظيم مختلف مراحل الامتحان، بدءا من توزيع الاختصاصات بين اللجان وتحديد مسؤوليات المتدخلين، مروراً بمساطر المراقبة والتتبع والتوثيق، وانتهاءً بكيفية إثبات حالات الغش وتحرير المحاضر وترتيب آثارها القانونية والتأديبية. كما يركز الملصق الرسمي على احترام الضوابط القانونية والالتزام بالإجراءات المؤطرة لسير الامتحان، في حين يؤسس القانون رقم 02.13 المتعلق بزر الغش لإطار قانوني دقيق يحدد كيفية توصيف الغش وإثباته ومعالجته. ويكشف هذا الحضور المهم للإجراءات أن الخطاب الرسمي يجعل من انتظام المساطر المصدر الأساسي لشرعية الامتحان ومصادقيته.

ولا يقتصر أثر هذه الإجراءات على تنظيم العملية الامتحانية، بل يمتد إلى إعادة إنتاج الثقة في المؤسسة التعليمية نفسها. فمن منظور Luhmann، لا تقوم الثقة في المجتمعات الحديثة على المعرفة الشخصية بالفاعلين، وإنما على الاطمئنان إلى أن المؤسسات تعمل وفق قواعد معلنة، وإجراءات مستقرة وآليات قابلة للتحقق. وفي هذا الإطار، لا تقدم الوثائق الرسمية المساطر باعتبارها أدوات لمحاربة الغش فقط، بل باعتبارها الأساس الذي تُبنى عليه الثقة في الامتحان. وبذلك تصبح شرعية شهادة البكالوريا مرتبطة بسلامة الإجراءات أكثر من ارتباطها بجودة العملية التعليمية التي تسبقها.

ويتعزز هذا التحول من خلال المكانة المركزية التي تحتلها المراقبة داخل الخطاب الرسمي. فهي لا تُعرض باعتبارها تدخلا استثنائيا لمواجهة حالات الغش، وإنما باعتبارها آلية منظمة لمختلف مراحل الامتحان، يتجسد في التفتيش والرصد والتوثيق وتحرير المحاضر، وتتبع تنفيذ التعليمات. ويمكن قراءة هذا التصور على ضوء تحليل Foucault، الذي يرى أن السلطة الحديثة لا تمارس فاعليتها عبر العقاب فقط، وإنما من خلال تعميم آليات المراقبة والانضباط. ومن ثم، فإن وظيفة هذه الإجراءات لا تقتصر على كشف المخالفات بعد وقوعها، بل تتمثل أيضا في إنتاج فضاء امتحاني يخضع فيه جميع الفاعلين لمنطق الامتثال للقواعد.

وتنسجم نتائج الترميز مع هذه القراءة؛ إذ سجل حقل الفاعلين والمسؤوليات 14 وحدة دلالية، بما يمثل 13.3% من مجموع الوحدات الدلالية المستخرجة. ولا يعكس هذا الرقم مجرد وصف لمختلف الفاعلين، بل يكشف عن إعادة تنظيم مواقعهم داخل العملية الامتحانية. فالمرشح يُقدّم بوصفه موضوعا للمراقبة والالتزام بالضوابط، بينما يتحمل المراقب ورئيس المركز واللجان مسؤولية تنفيذ المساطر وضمان سلامة الامتحان، في حين تظهر الدولة باعتبارها الفاعل الذي يحتكر تعريف المشكلة ويملك الشرعية المطلقة لتنظيمها وضبطها. وبهذا لا يقتصر الخطاب الرسمي على توزيع الاختصاصات، بل يعيد تشكيل العلاقات بين مختلف الفاعلين وفق منطق الضبط والمساءلة.

ويؤدي هذا التحول إلى إعادة تعريف وظيفة الامتحان نفسها؛ فالمرشح لا يُقدّم بوصفه متعلما يتم تقويم مكتسباته، وإنما باعتباره فاعلا ينبغي التحقق من مدى امتثاله للقواعد المنظمة للامتحان. كما يتحول المراقب من مؤطر للعملية إلى ضامن لاحترام المساطر، بينما تبرز المؤسسة التعليمية باعتبارها جهازا مسؤولا عن التنسيق والتوثيق وتتبع تنفيذ الإجراءات. وبذلك تصبح العلاقة بين مختلف الفاعلين محكومة بمنطق الضبط الإداري أكثر من ارتباطها بالفعل البيداغوجي.

ويكتسب هذا التحول بعدا رمزيا، فحسب تصور Bourdieu للشرعية؛ فالقيمة الاجتماعية للشهادة لا ترتبط فقط بما تعكسه من كفايات معرفية، وإنما بدرجة الاعتراف الجماعي بشرعية المؤسسة التي تمنحها. ومن هذا المنطلق، يسعى الخطاب الرسمي إلى إعادة إنتاج هذا الاعتراف من خلال إظهار الدولة بوصفها قادرة على تأمين الامتحان، وضبط جميع مساراته.

وعليه، لا تؤدي الإجراءات وظيفة تنظيمية فحسب، بل تمارس وظيفة رمزية تتمثل في تعزيز الثقة في الشهادة الوطنية وفي المؤسسة التي تمنحها.

تقود هذه المعطيات إلى نتيجة سوسيولوجية مفادها أن الخطاب الرسمي يعيد تعريف مصدر شرعية امتحان البكالوريا. فإذا كانت الشرعية التربوية تقوم على جودة التعليمات وعدالة التقويم، فإن الوثائق الرسمية تجعل الشرعية الإجرائية هي المصدر الأساسي للثقة في الامتحان، من خلال احترام المساطر وفعالية المراقبة ودقة التنظيم والقدرة على ضبط الامتحان. وبذلك لا تصبح مصداقية البكالوريا رهينة بما تعكسه من مستوى التحصيل، بقدر ما ترتبط بقدرة المؤسسة على إدارة العملية الامتحانية وتأمين نزاهة إجراءاتها، وهو ما يعكس انتقالا من شرعية قائمة على جودة التعليم إلى شرعية تُبنى أساسا على سلامة الإجراءات.

خاتمة

انطلقت هذه الدراسة من مساءلة الكيفية التي يسهم من خلالها الخطاب الرسمي المغربي في بناء الغش في امتحان البكالوريا كمشكلة عمومية، وما يترتب عن ذلك من إعادة تشكيل النقاش العمومي وإعادة إنتاج شرعية الامتحان. وقد بين التحليل أن الوثائق الرسمية لا تؤدي وظيفة تنظيمية أو قانونية فحسب، بل تضطلع أيضا بوظيفة خطابية تتمثل في إعادة تعريف الغش، وتحديد أولويات التدخل العمومي، وإضفاء الشرعية على أنماط معينة من تديره.

وأظهرت نتائج الدراسة أن بناء الغش كمشكلة عمومية لا يقتصر على إبراز خطورته، بل يفضي إلى إعادة ترتيب أولويات النقاش العمومي حول امتحان البكالوريا، بحيث أصبحت قضايا المراقبة والضبط والزجر والإجراءات التنظيمية تحتل مركز الصدارة داخل النقاش العمومي، مقابل تراجع الاهتمام بقضايا جودة التعليم والعدالة المجالية والاختلالات البنيوية للمنظومة التعليمية. كما كشفت الدراسة أن هذا التحول يواكبه انتقال في الأساس الذي تستند إليه شرعية امتحان البكالوريا؛ إذ لم تعد الثقة في الامتحان تُبنى داخل الخطاب الرسمي على جودة الفعل التربوي، أو على معالجة الأسباب الاجتماعية والمؤسسية المنتجة للغش، وإنما أصبحت تُستمد أساسا من فعالية الإجراءات ودقة المساطر وشمولية المراقبة وصرامة تطبيق القانون. ومن ثم، فإن الخطاب الرسمي يعيد إنتاج شرعية إجرائية تجعل من سلامة التدبير التنظيمي المصدر الرئيسي للثقة في الامتحان والمؤسسة التعليمية.

وتتسق نتائج الدراسة مع الفرضية المركزية للدراسة، ومفادها أن مركزية خطاب محاربة الغش لا تعكس مجرد تطور في تدبير الامتحانات، بل تمثل تحولا في بناء المشكلة العمومية، إذ انتقل معه النقاش من معالجة الأسباب البنيوية للغش إلى تدبير مظاهره وتجلياته، ومن تعزيز الشرعية التربوية القائمة على جودة التعليم إلى تعزيز شرعية مؤسساتية تستند إلى فعالية آليات الضبط والمراقبة.

تكشف الدراسة أن الخطاب الرسمي لا يصف الواقع التعليمي فحسب، بل يسهم في إعادة تشكيله من خلال تحديد ما يعتبر مشكلة عمومية، وما يُعد حلا مشروعا، والأساس الذي تُبنى عليه الثقة في المؤسسة التعليمية.

حدود الدراسة وآفاقها

تنحصر هذه الدراسة في تحليل الخطاب الرسمي المتعلق بمحاربة الغش في امتحانات البكالوريا، من خلال متن (Corpus) يتكون من القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش، والمذكرة الوزارية رقم 26×031 المرتبطة بتنظيم الامتحانات، والملصق الرسمي التحسيسي. ولذلك، فإن النتائج المتوصل إليها تفسر الكيفية التي يُبنى بها الغش داخل الخطاب الرسمي بوصفه مشكلة عمومية، ولا تسمح بتعميمها على تمثيلات الفاعلين الاجتماعيين أو ممارساتهم. كما أن اعتماد تحليل كافي مدعوم بمؤشرات كمية يجعل الدراسة تركز على البنية الدلالية والخطابية للوثائق الرسمية أكثر من اهتمامها بدراسة كيفية تلقيها والتفاعل معها داخل الفضاء المدرسي. وفي ضوء هذه الحدود، تفتح الدراسة آفاقا بحثية تتجاوز تحليل الخطاب الرسمي إلى استكشاف ديناميات

إنتاجه وتلقيه، من خلال إنجاز دراسات ميدانية تتناول تمثيلات التلاميذ وأولياء الأمور والمدرسين، وتحلل الكيفية التي يتفاعلون بها مع الخطاب الرسمي سواء عبر الامتثال له أو إعادة تأويله أو مقاومته.

المراجع

اللغة العربية

- أوطال، ربيع. "الغش في الامتحانات المدرسية: مقارنة سوسيولوجية". مجلة كراسات تربوية، العدد 2 (فبراير 2016). الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
- جسوس، محمد. "سوسيولوجيا التربية والتعليم: دراسات في الفهم والتفسير". الرباط. المغرب: منشورات المعارف. 2015.
- الروامي، نور الدين و د. السالمي، محمد. "الغش في الوسط المدرسي بالمغرب: إمكانات وحدود المقاربة الزجرية". مجلة كراسات تربوية، العدد 13 (أبريل 2024)، سلا: رؤى برينت.
- مجلة كراسات تربوية. "سوسيولوجيا النظام التعليمي في المغرب واختلالات البنية البيداغوجية"، العدد 9، دجنبر 2022.
- المملكة المغربية، "القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية"، صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.16.126 بتاريخ 21 ذي القعدة 1437 (25 غشت 2016)، الجريدة الرسمية، العدد 6501، 19 شتنبر 2016.
- المملكة المغربية، "المرسوم رقم 2.18.27 الخاص بتطبيق القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغش في الامتحانات المدرسية"، صادر في 9 رمضان 1439 (25 ماي 2018)، الجريدة الرسمية.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "المذكرة الوزارية رقم 031×26 الخاصة بتنظيم امتحانات البكالوريا"، الرباط، المغرب، 31 مارس 2026.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، "ملصق رسمي موجه إلى المراقبين والأساتذة والأطر الإدارية حول مكافحة الغش في امتحانات البكالوريا"، الرباط، المغرب، 2026.

اللغة الأجنبية

- Bedmar, Vicente Llorent. "Conformation and Control of Moroccan Education System: From French Protectorate to Independence". Histoire de la Educación, no. 30(2011).
- Blumer, Herbert. "Social Problems as Collective Behavior". *Social Problems*. vol.18(3). (1971).
- Bourdieu, Pierre. "Les rites comme actes d'institution". Actes de la recherche en sciences sociales, vol 43, no. 1 (1982).
- Bourdieu, Pierre. "les trois états du capital culturel". Actes de la recherche en sciences sociales, no. 30.
- Champagne, Patrick. "La construction médiatique des malaises sociaux", Actes de la recherche en sciences sociales, no. 90 (1991).
- Foucault, Michel. "L'Archéologie du savoir". Paris. France : Gallimard. 1969.
- Foucault, Michel. "L'Ordre du discours". Paris. France : Gallimard. 1971.
- Foucault, Michel. "Surveiller et Punir: Naissance de la prison", Paris: Gallimard.
- Gusfield, Joseph R. "The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order," Chicago. IL : University of Chicago Press. (1981).

- Luhmann, Niklas. "*La légitimation par la procédure*". traduit par Lukas K. Sosoe et Stéphane Bouchard. Québec. Canada: Les Presses de l'Université Laval. 2001.
- Luhmann, Niklas. "*Trust and Power*". edited by Christian Morgner and Micheal King. Cambridge. UK: Polity Press. 2017.
- Luhmann, Niklas. "*social systems*", Stanford, CA: Stanford University Press, 1995.
- Luhmann, Niklas. "*the Reality of the Mass Media*", Stanford University Press, 2000.
- Marchand, Philippe. "*Un chantier à ouvrir: l'histoire du baccalauréat. 1808-1940*", histoire de l'éducation, no. 94 (2002).
- Mauss, Marcel. "*Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*". Paris. France: Presses Universitaires de France (PUF). 2007.
- Mayer, John W. and Rowan, Brian. "*Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*", American Journal of Sociology 83, no. 2(1977).
- McCombs, Maxwell and Shaw, Donald. "*The Agenda-Setting Function of Mass Media*". Public Opinion Quarterly 36, no. 2 (1972).
- Napoléon Ier. Décret portant organisation de l'Université impériale. 17 mars 1808.
- Spector, Malcolm and Kitsuse, John I. "*Constructing Social Problems*". Menlo Park. CA: Cummings Publishing Company. (1977).

مجلة القانون والأعمال الدولية

Revue internationale du droit des affaires



جامعة الحسن الأول
UNIVERSITÉ HASSAN 1^{ER}

www.Droitetentreprise.com



محور

القانون الدولي

