الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة 2

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

التسرب المدرسي في المدرسة الجزائرية

– المرحلة الثانوية نموذجا –

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربوي

إعداد الطالبة: دريوش وداد

إشراف الدكتور: معتوق جمال

السنة الجامعية 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة 2

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

التسرب المدرسي في المدرسة الجزائرية

– المرحلة الثانوية نموذجا –

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربوي

إعداد الطالبة

دريوش وداد

أمام اللجنة المشكلة من:

سواكري طاهر	أستاذ محاضر أ	جامعة لونسي علي البليدة 2	رئيسا
معتوق جمال	أستاذ	جامعة لونسي علي البليدة 2	مشرفا ومقررا
بوزبرة خليفة	أستاذ	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
ضامر وليد عبد الرحمان	أستاذ محاضر أ	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	عضوا مناقشا
نعموني سمير	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي عين تيموشنت	عضوا مناقشا
مسعودي أم الخير	أستاذ محاضر أ	جامعة لونسي علي البليدة 2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2014 / 2015

إهداء

أهدي هذا العمل إلى كل عائلتي، و بالخصوص أبي و أمي،
و إلى زوجي وابنتي صوفيا هبة.
كما أهدي هذا العمل إلى أختي أوموسى ذهبية.

كلمة شكر

أتقدم بشكري وامتناني للسيد المشرف الأستاذ الدكتور معتوق جمال الذي تفضل بتأطير هذا العمل، والذي لم يبخل علي بتوجيهاته القيمة طيلة مدة إنجاز هذه الرسالة.

ملخص باللغة العربية

تتطرق هذه الدراسة إلى مشكلة التسرب المدرسي في الطور الثانوي في النظام التعليمي الجزائري، وبالتحديد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. لقد جلب هذا الموضوع اهتمامنا العلمي، كون أنه عرف ولا يزال يعرف تزايدا من سنة دراسية إلى أخرى، مثلما تشير إلى ذلك الإحصائيات المقدمة من طرف وزارة التربية الوطنية. وبالفعل أصبح التسرب المدرسي ظاهرة تستدعي الاهتمام في حين أن شعار ديمقراطية التعليم يهدف إلى إيصال فئات هامة إلى المستويات العالية من التعليم، ومن هنا تأتي أهمية تناول هذه الدراسة لتبين ذلك التباعد بين ما هو مقدم من طرف الخطاب الرسمي حول إنجازات قطاع التربية الوطنية والأعداد الهائلة من التلاميذ المسجلين فيه لكن، في الواقع النظام التربوي يقصي كذلك أعداد هائلة منه في نهاية كل سنة دراسية. لقد حاولنا معرفة الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة من زاوية التناول السوسيولوجي، وهذا ما يجعل دراستنا تندرج ضمن نوع الدراسات السوسيولوجية، وبالأخص دراسة في علم الاجتماع التربوي، الذي يجعل من التسرب المدرسي أحد مواضيعه البارزة والمهمة.

ولهذا الغرض اتبعنا منهجية معينة تقوم على محاولة رصد الظاهرة من الجوانب التي يمكن أن تعطى للملاحظة وذلك من خلال التعرف عليها من وجهة نظر المعطيات الإحصائية، ومن خلال البحث عنها في الواقع الاجتماعي مع الأفراد الذين كانوا موضوعا لها، أي المتسربين من الثانويات. لهذا الغرض قمنا بالتحقيق مع عينة من هؤلاء المتسربين الذين وجدناهم في مراكز التكوين المهني المتواجدة على مستوى ولاية البليدة، التي حددناها كمجال مكاني لإجراء بحثنا، حيث قمنا بإجراء معهم مقابلات لضبط الموضوع أكثر، واستعملنا أداة الاستمارة للتحقق من فرضيات بحثنا.

وخلص البحث إلى نتائج تبين أن التسرب المدرسي في النظام التربوي الجزائري يعود إلى أسباب اجتماعية معينة مثل الوضع الاقتصادي الاجتماعي الذي تتواجد فيه عائلة من هو موضوع التسرب المدرسي، وكذلك المخالطة التي يكون موضوعا لها من هو متسرب، أي ما يسمى بجماعة الرفاق التي يمكن أن تؤثر في مساره الدراسي سلبا. وكذلك وجدنا من بين أسباب هذه الظاهرة طبيعة العلاقة التي تكون بالأستاذ داخل القسم الدراسي، حيث يمكن لهذا الأستاذ أن يؤثر سلبا في تسرب التلميذ. وكل هذه النتائج لها دلالة هامة لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى حدوث هذه الظاهرة وانتشارها، ويمكن الاعتماد عليها للتقليل و الحد منها، أي هناك إمكانية تطبيق هذه النتائج التي توصلنا إليها من أجل معرفة كيفية التعامل مع هذه الظاهرة.

ملخص باللغة الأجنبية

Cette étude aborde le problème de la déperdition scolaire dans le secondaire dans le système d'enseignement en Algérie, précisement chez les élèves de la deuxième année secondaire. Le thème de la déperdition scolaire a attiré notre attention sociologique du fait de son accroissement constant d'une année à l'autre comme le montrent les statistiques établies par le ministère de l'Education nationale. En effet, la déperdition scolaire est devenue un phénomène qui attire l'attention, alors que parmi les objectifs de la démocratisation de l'enseignement c'est de faire atteindre des catégories importantes de scolarisés à des niveaux d'enseignement élevés. D'où l'importance de cette étude qui met en évidence le décalage qui existe entre le discours officiel sur les réalisations du secteur de l'éducation nationale et les nombres très importants qui y sont inscrits. Mais, en réalité ce secteur élimine un nombre aussi important de ceux qui y sont inscrits au terme de chaque année scolaire. Nous avons essayé de connaître les causes qui conduisent à ce phénomène d'un point de vue sociologique. Ceci fait de la déperdition scolaire un objet d'étude sociologique faisant partie du domaine de la sociologie de l'éducation.

A cet effet, nous avons adopté une démarche à même de permettre une visibilité du phénomène de la déperdition scolaire à travers les données statistiques, et à travers ses indicateurs dans la réalité sociale représentés par ceux qui ont fait l'objet d'une déperdition scolaire. Ceci nous a conduit à s'intéresser à un echantillon de « rejetés » du système d'enseignement et qui sont « localisés » au niveau des centres de formation professionnelle de la wilaya de Blida. Nous avons mené une étude exploratoire avec cet échantillon, ce qui nous a permis d'affiner davantage notre objet d'étude. Nous avons utilisé à cet effet, la technique du questionnaire pour la vérification des hypothèses. Notre recherche a abouti à quelques résultats

qui montrent que la déperdition scolaire dans le système d'enseignement algérien, notamment dans le secondaire, renvoie à des causes sociales telles que la situation socioéconomique qui caractérise la famille de celui qui fait l'objet d'une déperdition scolaire ; ainsi que l'influence que peuvent exercer les pairs, et enfin la nature de la relation qui peut exister entre l'enseignant et l'élève dans la salle du cours. Ces trois niveaux d'explication ont une signifiecation importante pour appréhender les causes qui conduisent à la déperdition scolaire, et par concéquent essayer, à défaut de l'enrayer, du moins la faire baisser.

قائمة المحتويات

مقدمة.....19

الباب الأول: الجانب النظري للدراسة

الإشكالية.....25

فرضيات الدراسة.....37

تحديد المفاهيم والمصطلحات.....38

المقاربة السوسيولوجية.....41

بعض الدراسات السابقة التي حصلنا عليها.....43

الفصل الأول: التربية والتعليم كموضوع اهتمام سوسيولوجي أو سوسيولوجية الفعل البيداغوجي.....55

1 – محاولة تحديد سوسيولوجي للفعل البيداغوجي وكيف يتموقع ضمنه التسرب المدرسي.....57

2 – محاولة تحديد الفعل البيداغوجي.....61

3 – بعض مؤشرات الفعل البيداغوجي ومحاولة التركيب السوسيولوجي.....66

1.3. العلاقة البيداغوجية 67

2.3. التقييم أو التقويم المدرسي.....75

1.2.3. محاولة تحديد التقييم المدرسي.....77

2.2.3. التقييم المدرسي بين المعارضة و التأييد.....80

3.3. التوجيه المدرسي.....85

4– الفعل البيداغوجي، الفضاء المدرسي وتنشئة اجتماعية جديدة.....93

1.4. محاولة تحديد مفهوم التنشئة الاجتماعية.....93

الفصل الثاني: ظـاهرة التسرب المدرسـي : محاولة مقاربة سوسيولوجية 104

1- التسرب المدرسي: محاولة تحديد سوسيولوجي.....106

2- العوامل المتسببة في التسرب المدرسي.....119

1.2. العوامل التفسيرية للتسرب المدرسي المتواجدة داخل الفضاء المدرسي.....120

1.1.2. التسرب المدرسي في قلب العلاقة البيداغوجية معلم – تلميذ.....120

2.1.2. العوامل المتعلقة بالتنظيم المدرسي.....126

2.2. العوامل الاجتماعية لتفسير التسرب المدرسي تفسيرا سوسيولوجيا.....132

1.2.2. العوامل أو المتغيرات الخارجية.....132

1.1.2.2. الأصل الاجتماعي أو الخلفية الاقتصادية للأسرة.....132

2.1.2.2.الرأسمال ثقافي و الاجتماعي للأسرة.....136

3.1.2.2.الانتظارات العائلية من التعليم.....141

2.2.2. العوامل الداخلية للتسرب المدرسي.....144

1.2.2.2. السن..... 144

2.2.2.2 . الجنس.....147

3.2.2.2. الاستثمار الدراسي لدى التلميذ.....149

3- بعض رهانات التسرب المدرسي.....153

1.3. المستوى السياسي.....153

2.3. المستوى الاقتصادي.....155

3.3. المستوى الاجتماعي.....157

4.3.المستوى التعليمي.....158

الفصل الثالث: التعليم الثانوي في الجزائر.....163

1- تحديد التعليم الثانوي عامة و في الجزائر 163

2 - أهمية التعليم الثانوي.....165

3 - أهداف التعليم الثانوي.....166

4- وظيفة التعليم الثانوي و مهامه.....169

5- دواعي آخر إصلاح للمنظومة التربوية في الجزائر.....170

1.5. إصلاحات 2002.....171

2.5. تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....172

3.5.التدابير التربوية والبيداغوجية المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي (المناهج التعليمية الجديدة الخاصة).....174

4.5. تنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....176

5.5. تنصيب السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....178

6 - التعليم الثانوي: مسألة حيوية لدى النظام السياسي الجزائري أو الخطاب الدائري حول المؤسسة التعليمية 179

7 - التسرب المدرسي يأخذ مكانه في النظام التعليمي الجزائري.....187

8- الاصلاح التربوي : ضرورة سوسيولوجية.....192

الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات العملية المتبعة في الدراسة وتحليل البيانات المحصل عليها من الميدان ومحاولة التأويل السوسيولوجي.....201

1- الإجراءات العملية المتبعة في الدراسة.....202

1.1. تحديد عينة الدراسة.....202

2.1.مجالات الدراسة.....204

1.2.1 المجال البشري.....204

2.2.1. المجال المكاني.....204

3.2.1.المجال الزماني.....215

3.1.تقنية البحث المستعملة لجمع البيانات.....216

2- التحليل الإحصائي للبيانات ومحاولة التأويل السوسيولوجي.....218

1.2.بناء جداول البيانات العامة.....218

2.2.بناء جداول الفرضية الأولى.....236

3.2.بناء جداول الفرضية الثانية.....285

4.2.بناء جداول الفرضية الثالثة.....320

الاستنتاج العام.....354

1. الخصائص الاجتماعية الديموغرافية.....354

2. استنتاج الفرضية الأولى.....356

3. استنتاج الفرضية الثانية.....357

4. استنتاج الفرضية الثالثة.....357

خاتمـة.....359

قائمة المراجع.....362

الملاحق.....373

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	مكان تواجد مراكز التكوين المهني وعدد المتربصين بها عند إجراء البحث الميداني	203
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	218
03	توزيع أفراد العينة حسب فئة السن	219
04	توزيع أفراد العينة حسب التكوين المتبع في المركز	221
05	توزيع أفراد العينة حسب منطقة السكن	223
06	توزيع أفراد العينة حسب نوع السكن	224
07	توزيع أفراد العينة حسب عدد الغرف بالمسكن	225
08	توزيع أفراد العينة حسب عدد الإخوة و الأخوات	226
09	توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب أو الأصل الاجتماعي للمبحوثين	227
10	يبين هل عمل الأب دائم	229
11	توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم	230
12	توزيع أفراد العينة حسب الأجر المتقاضى من طرف الأب	231
13	توزيع أفراد العينة حسب الأجر الذي تتقاضاه الأم	232
14	يبين توزيع أفراد العينة حسب الربط بشبكة الانترنت في البيت	233
15	توزيع أفراد العينة حسب طبيعة الجو العائلي المتواجدين فيه.	234
16	توزيع أفراد العينة حسب وجود جهاز كمبيوتر بالبيت	234

17	توزيع أفراد العينة حسب ظروف سكن المبحوث	235
18	يبين بقرار من أي جهة تم وضع حد لدراسة أفراد العينة وعلاقة ذلك بمنطقة السكن	236
19	يبين حرص المبحوث على الدراسة وعلاقته بالجنس	237
20	يبين في أي سنة تعليمية بدأ أفراد العينة لا يعيرون اهتماما بالدراسة وعلاقته بالجنس.	238
21	يبين متى كان المبحوث يتغيب عن الدراسة وعلاقة ذلك بمنطقة السكن	239
22	يبين أسباب التغيب عن الدراسة من طرف أفراد العينة وعلاقته بالتكوين المتبع في مركز التكوين المهني.	240
23	يبين مدى رضى أفراد العينة عن النتائج الدراسية خلال السنة الثانية ثانوي وعلاقته بالتكوين المتبع في المركز.	242
24	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 23	244
25	يبين ما إن كان المبحوث يبذل جهدا لتحسين النتائج الدراسية و علاقته بمهنة الأب	245
26	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 25	246
27	يبين كفاية دخل الأسرة لتلبية كل الحاجيات و علاقته بعدد الإخوة والأخوات	248
28	يبين وجود عائق أمام الدراسة في حالة عدم كفاية الدخل لتلبية كل الحاجيات وعلاقته بالجنس.	250
29	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 28	251
30	الحصول على مصروف من طرف المبحوث و علاقته بمهنة الأب	252
31	يبين هل يعتبر المبحوث هذا المصروف كافيا وعلاقته بمهنة الأب	254
32	يبين التمتع بغرفة خاصة من طرف المبحوث وعلاقته بمهنة الأب	256

33	يبين مما البيت هو مجهز و علاقته بالأجر المتقاضى من طرف الأب	258
34	يبين مما البيت هو مجهز وعلاقته بالأجر المتقاضى من طرف الأم	260
35	ملكية سيارة من طرف أسرة المبحوث والأجر المتقاضى من طرف الوالد	262
36	ملكية سيارة من طرف أسرة المبحوث والأجر المتقاضى من طرف الوالدة	264
37	يبين وجود مكتبة بالبيت وعلاقته بنوع سكن المبحوث	266
38	يبين فيما إن كان المبحوث يلجأ إلى استعمال الانترنت لمساعدته في الدراسة وعلاقة ذلك بوجود الانترنت في البيت	267
39	ممارسة عمل من طرف المبحوث خلال تمدرسه وعلاقته بالأجر المحصل عليه من طرف الأب	268
40	ممارسة عمل من طرف المبحوث خلال تمدرسه وعلاقته بالأجر المحصل عليه من طرف الأم العاملة	270
41	يبين فترات ممارسة عمل من طرف المبحوث و علاقته بالأجر الذي يتقاضاه الأب	272
42	يبين دوافع لجوء المبحوث إلى العمل و علاقته بالأجر الذي يتقاضاه الأب	274
43	يبين دوافع لجوء المبحوث إلى العمل و علاقته بالأجر الذي تتقضاه الأم	276
44	يبين موافقة الأسرة على عمل أفراد العينة و علاقته بكون عمل الأب دائم أم لا	278
45	يبين هل بأمر من الأسرة كان يشتغل المبحوث وعلاقته بمهنة الأب	279
46	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 40	281
47	يبين لجوء المبحوث لدروس الدعم و علاقته بالربط بالانترنت	282
48	يبين مبررات عدم قيام المبحوث بدروس دعم في بعض المواد وعلاقة ذلك بالربط بشبكة الانترنت في البيت	284

49	يبين الأساس الذي يختار عليه المبحوث جماعة الرفاق و علاقة ذلك بالجو العائلي وملاءمته للدراسة	285
50	يبين سن رفاق المبحوثين وعلاقته بسن هؤلاء المبحوثين خلال فترة الدراسة	286
51	يبين وجود رفاق المبحوثين هم من معيدي السنة وعلاقته بسن المبحوث	288
52	يبين هل كان سلوك المبحوث نفسه سلوك جماعة الرفاق و علاقته بمهنة الأب	290
53	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 47	292
54	يبين هل تغير رأي أفراد العينة عن جماعة الرفاق عند انتهاء المسار الدراسي في الثانوية و علاقته بالتكوين المتبع في المركز	294
55	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال رقم 49	296
56	يبين رضى أفراد العينة عن جماعة الرفاق و علاقته بالجنس	297
57	يبين مبررات عدم رضى أفراد العينة عن جماعة الرفاق وعلاقة ذلك بالجنس	298
58	يبين ما إن كانت جماعة الرفاق ساهمت في مغادرة الثانوية من طرف أفراد العينة وعلاقة ذلك بالجنس	299
59	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال رقم 53	300
60	يبين تقييم المستوى الدراسي لجماعة الرفاق الذي كان ينتمي إليها المبحوث وعلاقة ذلك بالجنس	301
61	يبين قضاء أوقات طويلة مع الرفاق في الثانوية من طرف أفراد العينة وعلاقته بالجو العائلي لمراجعة الدروس والقيام بالواجبات المدرسية	302
62	يبين ممارسة نشاطات رياضية من طرف المبحوثين مع الرفاق خارج أوقات الدراسة وعلاقته بالجنس	303
63	يبين ما إن كانت ممارسة الرياضة مع جماعة الرفاق من طرف المبحوث تتم على حساب الدراسة وعلاقته بالجنس	304

64	يبين فيما إن كان لأفراد العينة نفس الهوايات مع جماعة الرفاق و علاقته بالسن	305
65	يبين فترة الالتقاء بالرفاق وعلاقته بالجو العائلي ومدى ملائمته لمراجعة الدروس والقيام بالواجبات الدراسية	307
66	يبين أين كانت تتم لقاءات أفراد العينة برفقائهم و علاقته بظروف سكن المبحوث	308
67	يبين فيما إذا كان أفراد العينة يلتقون بجماعة الرفاق بهدف الدراسة وإنجاز الواجبات المدرسية و علاقة ذلك بالجنس	310
68	يبين وقت الالتقاء بجماعة الرفاق من اجل الدراسة وإنجاز الواجبات المدرسية وعلاقة ذلك بالجنس	311
69	يبين علاقة تلقي أفراد العينة مساعدة من طرف الرفاق من اجل مراجعة الدروس و علاقته بمنطقة السكن	312
70	يبين علاقة موافقة أفراد العينة على قرارات الرفاق و علاقته بالجو العائلي و مدى ملائمته لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية	313
71	يبين هل قام المبحوث بتبني سلوكات جديدة بإنتمائه إلى جماعة الرفاق وعلاقته بالتكوين المتبع في مركز التكوين	314
72	يبين فيما إن كان أفراد العينة يتوجهون الى جماعة الرفاق لمحاولة حل المشاكل التي كانوا يواجهونها وعلاقة ذلك بظروف السكن	316
73	يبين القيام بأعمال فوضوية وتخريبية داخل الثانوية مع الرفاق وعلاقته بملائمة الجو العائلي لمراجعة الدروس والقيام بالواجبات المدرسية	318
74	يبين عدم استطاعة المبحوث الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية بسبب الأوقات المقضاة مع الرفاق و علاقته بالجنس	319
75	يبين المعدل المحصل عليه في الفصل الأول في السنة الثانية ثانوي علاقته بالتكوين المتبع بالمركز	320
76	يبين المعدل المحصل عليه من طرف أفراد العينة في الفصل الثاني خلال السنة الثانية ثانوي وعلاقته بالتكوين المتبع في المركز	322

77	يبين المعدل المحصل عليه من طرف أفراد العينة في الفصل الثالث خلال السنة الثانية ثانوي وعلاقته بالتكوين المتبع في المركز	324
78	يبين المعدل السنوي المحصل عليه من طرف أفراد العينة خلال السنة الثانية ثانوي و علاقته بالتكوين المتبع في المركز	326
79	يبين ما الذي كان يمثله الأستاذ في الثانوية بالنسبة إلى المبحوثين وعلاقة ذلك بمهنة الأم	328
80	يبين ما إذا كان أفراد العينة يتلقون تشجيعا من قبل الأساتذة في دراستهم وعلاقة ذلك بالجنس	330
81	يبين علاقة إتاحة الأساتذة فرصة للتلاميذ لطرح أفكارهم بمنطقة السكن	332
82	يبين مشاركة الأساتذة التلاميذ في النشاطات التي تقام بالثانوية و علاقته بسن المبحوث	333
83	يبين علاقة وجود مشاكل مع أساتذة الثانوية بمنطقة السكن	335
84	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 76	336
85	يبين عدم حضور التلاميذ للحصص الدراسية مع الأساتذة الذين كانت هناك معهم مشاكل و علاقته بالجنس	337
86	يبين علاقة التغيب في الحصص التي كانت فيها للتلاميذ مشاكل مع الأساتذة بمنطقة السكن	338
87	يبين أسباب عدم الراحة عند الأستاذ و علاقته بجنس المبحوث	339
88	يبين كيف كانت لغة التعامل التي كان يلجأ إليها الأساتذة مع التلاميذ وعلاقة ذلك بالجنس	340
89	يبين علاقة لجوء التلميذ إلى بعض الأساتذة في حالة وجود مشاكل بالجو العائلي	341
90	يبين رد فعل الأساتذة وعلاقته بسن المبحوث	342
91	يبين ما إن كان المبحوث تعرض للإهانة من طرف الأستاذ و علاقته بالجنس	344

92	يبين ما هو شعور التلميذ بعد تعرضه للإهانة وعلاقته بالجنس	345
93	يبين فيما إن كان الأساتذة يتحيزون لبعض التلاميذ و علاقة ذلك بمهنة الأب	346
94	يبين على أي أساس كان الأساتذة يتحيزون لبعض التلاميذ حسب أفراد العينة وعلاقة ذلك بمهنة الأب	348
95	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 87	351
96	تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 88	352

مقدمة

لقد أصبح التعليم من المطالب والمكاسب الاجتماعية الأساسية لدى كل المجتمعات مهما كانت درجة تطورها التاريخي. فهاهي الميزانيات الضخمة تخصص له وهاهي النقاشات والمواقف حوله تسجل في كل مناطق العالم. إن الرهانات الكبيرة المحيطة بالتعليم تجعله محل اهتمام من طرف فئات واسعة من المجتمع! إنه محل انتظارات وطموحات اجتماعية ما فتئت تتزايد وتتعاظم في كل مرحلة تاريخية. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من الأزمة المتعددة الجوانب – صحيح أن مظهرها يبدو أكثر في الجانب الاقتصادي – التي أصبحت موضوعا لها كثير من المجتمعات الحديثة، إن لم يكن جلها، فإنه لا يبدو أن الطلب الاجتماعي على التعليم في منحنى منخفض أو في المستويات الدونية. فإلى حد الساعة مازال التعليم يسيّر على جوانب عديدة من النموذج الذي كان قائما عليه منذ عقود. وأن العلاقة البيداغوجية لم تتغير. فهاهو المعلم أو الأستاذ من جهة، ومن جهة أخرى التلاميذ أو المتعلمين، حيث تجري هذه العلاقة البيداغوجية في حيز أو في فضاء معين ألا وهو فضاء القسم الدراسي. ففاعلو العملية البيداغوجية هم نفسهم منذ فترات طويلة، وقد يكون الشيء الذي تغير هو الدخول المكثف لوسائل أو تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة، من خلال استعمال أكثر للوسائط البيداغوجية التي لها علاقة بهذه التكنولوجيات.

وإذا كان النظام التعليمي لم يعرف تغيرا جذريا في طبيعته، بل في درجته، على العموم، فإن عديدا من الظواهر التي كان يعرفها، لا يزال يعرفها، بل ازدادت حدتها مع الطابع الجماهيري للنظام التعليمي وخاصية الديموقراطية المميزة له.

ويأتي اهتمامنا بواحدة من المسائل التي يمكن أن نعتبرها من الظواهر "السلبية" التي ينتجها النظام التعليمي، وهو الذي يوسمه المجتمع بعلامات إيجابية ويثمن ما يقوم به إلى أقصى حد. وخير دليل على ذلك هو الموقف الذي يصدره المجتمع عن النظام التعليمي على الرغم من انتقاده

له هنا وهناك، عندما يرسل إليه أبناؤه وأفراده في كل الفئات العمرية، وفي كل المستويات التعليمية. لكن، وعلى الرغم من الدور والوظيفة الإيجابيين اللذين يقوم بهما النظام التعليمي، هناك ما يعتبر خلل وظيفي (Dysfonctionnement) في سير هذا النظام. ونريد الحديث عن التسرب المدرسي الذي احتل اهتمامنا وجلبه، وهو ظاهرة تعتبر مشكلة مزدوجة. فمن جهة هي مشكلة لأنها بمثابة حبة الرمل التي تجعل الآلة تسير، حتى لا نقول تتعطل، لكن تجر معها أحد النقاط السوداء والعيوب التي لم تتمكن المؤسسات التعليمية أن تتخلص منها على الرغم من كل الجهود التي تبذل، مهما كان مستوى ومحتوى هذه الجهود وطبيعتها، أما الجانب الثاني من وجه المشكلة فهي الإطار الابستيمولوجي والمعرفي – في حالتنا السوسيولوجي – التي تطرحه. إنها بمثابة انشغال أو حيرة علمية لم تنته من استقطاب المشتغلين بالمسائل التعليمية. فعديدة هي الدراسات التي صوّبت اهتمامها وموضوعها نحو ظاهرة التسرب – كما سيأتي بيانه لاحقا – نظرا إلى كونها في قلب وفي مركز ثقل النظام التعليمي، القائم على مصطلح ديموقراطية التعليم التي تلح على تمكين كل فرد في المجتمع من الاستفادة من الالتحاق بمؤسسة تعليمية ومواصلة التعليم فيها وفي أخرى، كحق شرعي من حقوق الإنسان .

لكن الواقع الذي يتهيكل عليه سير النظام التعليمي لا يضمن بالضرورة هذه المساواة وهذا الحق لكل أفراد المجتمع، بل من شأنه أن يساهم في مغادرتهم له، وهم الذين جعلتهم خطابات ومواثيق معينة لهم الأحقية فيه من دون رجعة. لكن هو ذا واقع سير النظام التعليمي الذي يتسرب منه فئات عديدة لها من الملامح والخصوصيات ما يجعله محل اهتمام علمي (سوسيولوجي). وهو واقع عالمي لا يستثنى منه أي مجتمع، وإن اختلفت طبيعة تطوره التاريخي ودرجته مقارنة بمجتمع آخر.

إن هذه الظاهرة – التسرب المدرسي – أصبحت من الظواهر التي اكتست وضوحا اجتماعيا وإعلاميا معتبرا في المجتمع الجزائري، خاصة منذ فترة ما بعد 5 أكتوبر 1988. فقبل هذه الفترة

فلم يكن هناك وضوح إعلامي سلط الضوء على هذه الظاهرة مثلما سيحدث فيما بعد. صحيح كانت هناك بعض الدراسات في سياق التأثر بأعمال بورديو وباسرون أساسا حول واقع المؤسسات التعليمية، لكن تعرف مرحلة التسعينيات اهتماما متزايدا بهذه الظاهرة. فعلى سبيل المثال، حاولت العديد من التحاليل لما سمي بالإرهاب في الجزائر أن تحدد الملمح الاجتماعي "للإرهابيين"، بحيث كان يعود في كل مرة أن أغلبهم هم من مقصيي ومن متسربي النظام التعليمي، وأنهم لم يتجاوزوا عتبات الأقسام الدراسية الدونية. إضافة إلى هذا، وفي نفس السياق، تميزت عهدة الرئيس الحالي الأولى بوضع مشروع إعادة تأسيس النظام التعليمي باعتباره أحد المشاريع الكبرى في هذه العهدة الأولى، حيث شكلت لهذا الغرض لجنة سميت آنذاك بلجنة بن زاغو. حيث كان من بين أهداف ما تصبو إليه هو الحد من ظاهرة التسرب المدرسي.

بالفعل، لم يعد يخفى على المجتمع الجزائري أن نظامه التعليمي هو نظام يترك على جادة الطريق العديد من الأطفال والشباب الملتحقين به، وبدى على أنه نظام انتقائي إلى حد ما، وهذا ما يؤدي إلى طرح تساؤلات حول ديموقراطية التعليم في الجزائر، وكذا حول خطاب الأرقام والمعطيات الإحصائية التي يعرضها القائمون على قطاع التربية الوطنية سيما عشية كل دخول مدرسي من دون أن يتعرضوا في سياق حديثهم عن الاختلالات الوظيفية لهذا القطاع، والذي يعتبر التسرب المدرسي أحد أوجهها بامتياز.

ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي نحاول من خلالها الوقوف علميا سوسيولوجيا على واقعها في الجزائر حاليا من خلال مساءلة لها في حيثياتها وفي إدراكها أساسا من طرف "المنشطين" لها إن صحت العبارة. إذ عادة ما "يقصي" الخطاب الرسمي هؤلاء المقصيين من النظام التعليمي ليركز على جوانب أخرى يثمن بها صورته، ولتمرير رسالة أن كل شيء على ما

يرام، في حين يعرف نظامنا التعليمي مشاكل وعراقيل جمة لا يبدو أنها وجدت طريقها نحو الحلول وهذا دليل على عمقها وتجذرها.

لذلك سعينا في هذا البحث الأكاديمي المتواضع أن نقف عند بعض جوانب التسرب المدرسي بالتحليل السوسيولوجي بعيدا عن أي مواقف تثمن أو تنتقد هذا الجانب أو ذاك من هذه المسألة. ومن أجل بلورة هذا الموقف السوسيولوجي وتجسيده واقعيا لجأنا إلى خطة عملية لدراستنا هذه قامت على وضع بابين أساسيين وهما الباب الأول تحت عنوان الجانب النظري للدراسة، وتضمن الإشكالية والفرضيات وتحديد المفاهيم والمصطلحات والدراسات السابقة والمقاربة السوسيولوجية. ثم نجد الفصل الأول الذي جاء تحت عنوان: التربية و التعليم كموضوع اهتمام سوسيولوجي أو سوسيولوجية الفعل البيداغوجي، إذ ركزنا فيه على الإطار العام الذي تندرج ضمنه ظاهرة التسرب المدرسي، بحيث يلعب الجانب البيداغوجي دورا رئيسيا فيما ستؤول إليه الأمور فيما بعد، بحيث يتوقف المصير الدراسي للتلاميذ على هذا الفعل البيداغوجي.

أما الفصل الثاني، فحاولنا من خلاله بناء موضوع التسرب المدرسي بناء سوسيولوجيا ركزنا فيه على المحددات (طبعا البعض منها) التي نراها ملائمة في تحديده إلى حد ما من الناحية السوسيولوجية، وهذا يمكن أن يدرك على أنه مكمل للمحدد البيداغوجي. لنصل إلى أن التسرب تتداخل فيه عدة عوامل تؤدي إلى حدوثه.

أما الفصل الثالث، فعدنا فيه إلى واقع التعليم الثانوي عموما و في الجزائر خصوصا. حتى نتعرف فيه على الإطار العام الذي تتهيكل ضمنه ظاهرة التسرب المدرسي. وركزنا فيه على نوع من "المواجهة" بين الخطاب الرسمي حول التعليم الثانوي، بحيث يلعب الخطاب الرسمي في الجزائر دورا محوريا في معرفة التوجهات الأساسية للنظام التعليمي والأهداف العامة التي سطرها والخطوط الكبرى التي تطبع سيره وكيف يتعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي الذي نشير أنه منذ

سنة 2008 هناك نص تشريعي حول هذه الظاهرة، ثم نجد الواقع السوسيولوجي لهذه الظاهرة وذلك من خلال الوقوف عند بعض الإسهامات السوسيولوجية حول هذه الظاهرة، من أجل محاولة فهم جوانب من هذه الظاهرة ساهم علم الاجتماع التربوي في الجزائر في إبرازها وإعطائها وضوحا علميا.

بعد هذا يأتي الباب الثاني وهو متعلق بالجانب الميداني للدراسة، والذي يضم الفصل الرابع تحت عنوان الإجراءات العملية المتبعة في الدراسة و تحليل البيانات المحصل عليها من الميدان ومحاولة التأويل السوسيولوجي. انطلقنا فيه بعرض الإجراءات العملية التي مكنت من جمع المعطيات والبيانات من الميدان مع كيفية اختيار عينة البحث وتقنية جمع البيانات لاختبار الفرضيات ثم بناء الجداول الإحصائية والتعليق عليها إحصائيا . يلي هذا العرض الإحصائي للجداول ومحاولة التأويل السوسيولوجي لنتائج كل جدول.

ثم نجد الاستنتاج العام، الذي هو بمثابة حوصلة سوسيولوجية عامة للدراسة الميدانية.وينتهي العمل طبعا بخاتمة سعينا من خلالها إلى استعراض عام لما جاء في كامل خطوات البحث لنعطي فكرة عامة عن كل مسعى الدراسة وسيرورتها.

هذه بصفة موجزة مجمل المراحل التي ضمنها هذا البحث المتواضع. نأمل أن نكون بهذه المساهمة، التي نحن واعون بحدودها المعرفية، قد فتحنا أفقا من آفاق البحث العلمي الواسع المعالم والعوالم.

الباب الأول

الجانب النظري

للدراسة

الإشكاليـــة

تمثل التربية والتعليم رهانا اجتماعيا هاما لدى كل تشكيلة اجتماعية، مهما كانت درجة تطورها التاريخي. فكل المجتمعات البشرية تراهن على تربية أفرادهم وتعليمهم من أجل ضمان سير من دون تعثر للقطاع الاقتصادي من خلال مده بالإطارات والكفاءات اللازمة لعمله.

كل هذا جعل المؤسسات التربوية والتعليمية بكل مستوياتها تعرف تطورا هاما يتبلور في انشغال الدول والحكومات بمسائل التربية والتعليم سواء من ناحية الحصص الاستثمارية التي أصبحت تخصص لهذا القطاع في ميزانيات سير الدول أو من ناحية سن البرامج التربوية والتعليمية بحثا أكثر فأكثر عن الامتياز. وربما قد لا نبالغ ولا نبوح بسر لو قلنا إنه في العديد من الدول المتطورة فإن الميزانية المخصصة للتربية والتعليم مهما كان المستوى هي في ارتفاع مستمر، وهي تضاهي وتعادل الميزانيات المخصصة للشؤون العسكرية. ولا أدل على ذلك هو كون بعض البلدان الأوروبية على غرار فرنسا، على سبيل المثال دون الحصر، ألغت الخدمة العسكرية الإجبارية لصالح جيش محترف انطلاقا من انشغالات مصرفية مالية تقوم على أساس تخصيص الموارد المالية التي كانت موجهة للقطاع العسكري نحو قطاعات أخرى، يظهر فيها قطاع التربية والتعليم محل الاهتمام، وهذا ما يظهر من خلال برنامج الرئيس الفرنسي الحالي فرانسوا هولند الذي وعد بإستحداث 60 000 منصب أستاذ في التربية والتعليم خلال عهدته الرئاسية.

كل هذا يبين مدى الأهمية القصوى التي تحظى بها المؤسسات التربوية التعليمية منذ نشأتها وهذه الأهمية التي تعرف تزايدا كبيرا في وقتنا الحالي.

وفيما يخص علم الاجتماع، فقد بدا جليا أن الظواهر التربوية والتعليمية كانت محل إهتمام منذ البدايات الأولى لهذا العلم.

فهاهو مؤسس علم الاجتماع بمعنى التأسيس الأكاديمي (institutionnalisation académique et universitaire) إميل دوركايم (1858-1917) يولي اهتماما كبيرا للمسائل التربوية والتعليمية، وهو الذي كان شديد الاحتكاك بها، إذ بدأ مشواره التعليمي كأستاذ في ثانوية ونجد ذلك في الكتابات العديدة التي خصصها إلى ظاهرة التربية. حيث يرى في التربية الوسيلة الأساسية التي تعلي من شأن الإنسان وتعطي معنى لحياته عندما تجعل منه كائنا بشريا بامتياز. والتربية عند دوركايم هي ذلك التأثير أو تلك التنشئة التي يمارسها المجتمع على أفراده ليجعل منهم أشخاصا قادرين على الحياة الاجتماعية. بحيث لا يهدف المجتمع الذي يوجه حياة الأفراد الوجهة السليمة إلا مصلحتهم من دون تشويه طبيعتهم أو انتقاصا من شأنهم: " إن التأثير الذي يمارسه المجتمع على الفرد، سيما عن طريق التربية، لا يهدف بتاتا ولا تكون محصلته التقليص أو الضغط على هذا الفرد أو التقليل من شأنه، أو تشويهه، بل، على العكس من ذلك، فهذا المجتمع بالتربية يهدف إلى الإعلاء من شأن هذا الفرد وأن يجعل منه بحق كائنا بشريا"[1]. في هذا الإطار تبدو مهمة الدولة ، حسب دوركايم ، من الضرورة بمكان لأن هذه الدولة هي من يضمن بامتياز هذا الدور الأساسي الذي يسمح للمجتمع بوسيلة التربية من بناء الأفراد اجتماعيا: " مادامت التربية وظيفة اجتماعية أساسا فيتعين على الدولة أن تولي لها الاهتمام. بل على العكس من ذلك، يجب أن يخضع كل ما يتعلق بالتربية إلى فعلها"[2].

إن هاجس إميل دوركايم بدور الدولة في إخضاع النظام التربوي إلى فعلها، أي أن دوركايم يجعل من الدولة المؤسسة الاجتماعية المتفوقة على غيرها، خاصة على مؤسسة العائلة، في ضبط النظام التعليمي ومراقبته ينم على فكرة التضامن الاجتماعي التي يجعل من التربية والتعليم آليات

1 . Durkheim Emile, *Education et sociologie*, 9ème édition, Paris, PUF, «Quadrige », 2006, p. 58.
2 . *Ibid*., p. 59.

أساسية لتشكيل وعي اجتماعي يقوم على إنشاء تمثلات وتصورات تبين مدى أهمية الحياة الاجتماعية وضرورتها لدى الأفراد. وهذا ما دفع بدوركايم إلى حد المرافعة من أجل مراقبة الدولة للنظام التعليمي وإن لم يرَ ضرورة احتكارها له: "لا يعني هذا أنه يتعين على الدولة بالضرورة أن تحتكر التعليم. فالمسألة جد معقدة حتى نتمكن من معالجتها بمرورنا عليها مرور الكرام: سنحتفظ بها إلى حين أوانها. يمكننا أن نعتقد أن التقدم الذي حصل في الميدان التعليمي يكون أسهل وأسرع حيث يترك هامش معين للمبادرات الشخصية. لأن الفرد يمتلك القدرة على التجديد والإبداع أكثر من الدولة، لكن يجب على الدولة، بدافع المصلحة العامة، أن تسمح بفتح مدارس أخرى غير تلك التي هي تحت مسؤوليتها مباشرة. غير أن هذا لا يجب أن يبقي الدولة ويجعلها على غير علم بما يحدث في هذه المدارس، على العكس من ذلك فإن التعليم المقدم في هذه المدارس يجب أن يبقى خاضعا لمراقبتها"[1]. هكذا، يظهر مع دوركايم أن النظام التربوي والتعليمي تكون له وظيفة أساسية في المجتمع ألا وهي الاندماج الاجتماعي للأفراد من خلال إعطائهم أفكار وتمثلات ونماذج إدراكات تهدف كلها إلى إيجاد وحدة أخلاقية تقوم على تثبيت القاسم المشترك كعنصر تلاحم في المجتمع. وهذا ما من شأنه أن يؤدي إلى إنتاج وعي إجتماعي بالانتماء إلى المجموعة الوطنية أو الأمة.

لكن ما مصير البناء السوسيولوجي الدوركايمي بخصوص النظام التربوي التعليمي؟ قد لا نبالغ إن قلنا إن دوركايم كان له مشروع إنشاء مدرسة بمميزات سوسيولوجية متميزة، حيث كان يعول كثيرا على النظام التربوي لإرساء قواعد مجتمع جديد يقوم على نبذ كثير من الأحكام المسبقة والقيمية التي كثيرا ما كان يولي لها الاهتمام، بحكم أصوله اليهودية. والتصور الذي كان سائدا في أوروبا تجاه اليهود، وما حادثة دريفوس (1859-1935) لخير شاهد على ذلك. صحيح أن

1 . *Ibid* ., p. 59.

دوركايم كان واعيا بالحدود التي يمكن أن تعترض مشروعه ذلك وصعوبة مهمة إثبات تلك الوحدة الأخلاقية من طرف النظام التعليمي حيث كان يرى : "أنه من الضروري الاعتراف بأن حالة الانقسام التي توجد فيها الأفكار في بلدنا*، تجعل من مهمة الدولة مهمة صعبة، ولكنها في نفس الوقت، ذات أهمية قصوى... ولكن، وللأسف وهذا لا يقبل المنازعة فإن هذه الوحدة الأخلاقية عندنا هي في كل النقاط، على غير ما يجب أن يكون"[1].

هكذا يعترف دوركايم بقصور النظام التربوي التعليمي في بلورة تلك الوحدة الأخلاقية التي ستعبد الطريق للاندماج الاجتماعي للأفراد. صحيح أن دوركايم لا يرجع ذلك إلى قصور كامن في النظام التربوي والتعليمي، بل يرجع ذلك إلى إرهاصات تخص بنية المجتمع الفرنسي كله. لكنه لا "يفقد الأمل" في دور النظام التعليمي والتربية في إنتاج هذه الوحدة الأخلاقية، ويأتي هذا الأمل عند دوركايم من كون أنه في عهده لم تكن مطروحة مسائل تتعلق بـ "الوفيات المدرسية"[2]، بحيث أن السياق الذي عايشه دوركايم هو سياق المدرسة الإلزامية الذي دافع عنها جول فيري (1832-1893) وبقي علم الاجتماع في عرضه للمسائل التربوية متأثرا أيما تأثر بالمقاربة أو التناول الدوركايمي الذي كان يرى في المدرسة إطارا إدماجيا يتعين على الدولة التكفل به من أجل ضمان وحدة أخلاقية للمجتمع.

وكان لابد من انتظار ستينيات القرن الماضي سيما مع أعمال بيار بورديو (1930-2002) وجون كلود باسرون لنحضر إلى بروز وجهة نظر جديدة مغايرة تماما للنظرة الدوركايمية الإدماجية للنظام التربوي والتعليمي، إنها النظرة يمكننا القول الإقصائية والتي تعيد إنتاج اللامساواة والفوارق الاجتماعية، فانطلاقا من ملاحظات ميدانية التي أصبحت الميزة الأساسية في الحقل السوسيولوجي

* فرنسا (من عندنا).

1 . *Ibid*., p. 60.

2 . Kennouche Tayeb, Haddab Mustapha, Khenniche Idir, *Les jeunes ruraux et l'école. Mythes et réalités*, Alger, CREA, 1982, p. II.

منذ مطلع الستينيات في أوروبا، سيما في فرنسا بالرغم من أن الدراسات الميدانية في علم الاجتماع انطلقت في الولايات المتحدة الأمريكية منذ إنشاء مدرسة شيكاغو عام 1893.

هنا بدأ يتبلور خطاب سوسيولوجي يتميز بعرض نقدي لممارسات وضروب سلوك وتمثلات وتصورات اعتقدها هذا الخطاب السوسيولوجي الجديد على أنها تكرس هيمنة النظام القائم وسيطرته على كل آليات الواقع الاجتماعي. هكذا، تبرز أعمال بورديو وباسرون حول النظام التعليمي أن المدرسة في كل مستوياتها إلى غاية الجامعة هي فضاء للانتقاء الذي يبدأ مدرسيا على أساس ما يعرف بالرأسمال المدرسي ليصير اجتماعيا على أساس ما يعرف بالرأسمال الاجتماعي. فليس هناك حسب هذا التوجه تكافؤ الفرص ليس فقط داخل المدرسة، لكن حتى أمام المدرسة، مبعدين بذلك مقولات عديدة ومتعددة لطالما جعل منها الخطاب العام مفتاح التحصيل والنجاح الدراسي على غرار القدرات الفردية للاستيعاب، الجهد أو الاستثمار المدرسي للتلاميذ، وإلى غيرها من المصطلحات التي تجعل من النجاح المدرسي محصورا ومحدودا داخل أسوار المدرسة وكيفية تفاعل الفاعلين داخلها، من دون إيلاء أهمية للعوامل خارج أسوار المدرسة. وهذا ما من شأنه أن يعيد النظر في مقولات ديموقراطية التعليم والطابع المساواتي والتوحيدي للنظام التربوي. هناك إذا تناقض بين المبادئ التي تعلن عنها ديموقراطية التعليم التي تعطي مبدئيا نفس الحظوظ لكل أفراد المجتمع للإلتحاق بالنظام التعليمي والتقدم فيه من دون عقبات تذكر، سواء أكانت ثقافية (مثل اللغة) أو اقتصادية والواقع الفعلي لما هو جارٍ في النظام التربوي، حيث يجد عدد طالما بينت الإحصائيات التي اهتمت بجردهم. أنه مرتفع، أنفسهم في حالة إخفاق وفشل وعرضة "للموت المدرسي" فيمكن القول إنه " إذا ما اعتبرنا ككل موحد المبادئ الديموقراطية... أي تساوي الجميع أمام الحق في المعرفة والتطور، وتكافؤ الفرص من دون اعتبار للأصول، ومدرسة لا تكون ضحية إعادة الإنتاج الاجتماعي، فإننا ننتبه إلى أن هذه المبادئ تهدف إلى أن ترسي على مستوى

الأهداف المنشودة معايير على قدر كبير من الصرامة ونماذج حقيقية. فهي بالفعل لا تهدف إلى المساواة، بل إلى التساوي واللافارقية (Indifférenciation) والمعادلة. ولكون المثل المفروض يبقى غير قابل للبلوغ من قبل جزء كبير من الأطفال فإن هؤلاء يجدون أنفسهم في وضعية فشل وضحية إحساس عميق بالدونية بالنسبة لزملائهم، وبالتالي يتم التواصل على خلاف الهدف المنشود إلى رتبتة واسعة للأطفال وإلى انتقاء لا يرحم، وذلك تبعا للوسط الاجتماعي مادام هذا الأخير يعد مسؤولا عن عدم القدرة على تحقيق المعايير. ولنصرح بالأمر بكامل الوضوح. فهذا النظام الذي يعطي الانطباع بأنه ديمقراطي، هو في الواقع الأكثر مضادا للديموقراطية والأكثر انتقائية"[1].

هكذا تبدو إذن معالم هذا النظام التربوي والتعليمني الذي يجعل من الانتقائية نقطة ارتكاز يستند إليها. ويبدو سوسيولوجيا أن الانتقاء يمس فئات اجتماعية تحمل من الخصائص الاجتماعية «تؤهلها» لأن تكون محل هذا الانتقاء المدرسي : "إننا نقرأ في حظوظ الانتقال إلى التعليم العالي محصلة انتقاء يتم ممارسته خلال كل المسار الدراسي بدقة غير متكافئة حسب الأصل الاجتماعي للطلبة، بالفعل يتعلق الأمر بالنسبة إلى الفئات غير المحظوظة أكثر بإقصاء بأتم معنى الكلمة"[2].

ثم يعرض بورديو وباسرون ما يسميانه بالفئات غير المحظوظة أكثر من فئات المزارعين والعمال أساسا. وكتدعيم لهذا الاتجاه الانتقائي الإقصائي للنظام التعليمي الذي فتح حقل الاهتمام به كما ذكرنا كلا من بورديو وباسرون يمكن وصفه بالاتجاه الماركسي الجديد حول النظام التعليمي وما يبرزه من منطق إعادة الإنتاج الاجتماعي للنظام القائم، ليس فقط على مستوى بنية علاقات الإنتاج، ولكن أيضا وأساسا على مستوى الهيمنة الثقافية الرمزية. والتي تعتبر اللغة واحدا من أهم

---

1. غريب عبد الكريم ، *سوسيولوجيا المدرسة*، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، 2009، ص. 24-25.

2 . Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.p.12.

مواردها. بالإضافة إلى المكاسب الثقافية الأخرى الناتجة عن المكانة التي يتواجد فيها الفاعلون داخل المجتمع، إذ نجد أيضا كلا من كريستيون بودلو(1938-) وروجي استبليه(1938-) وكذلك سنايدرس جورج Snyders (1917-2001)، وريمرمان(1937-). حيث ينطلق هؤلاء كلهم من ملاحظة أساسية مفادها التناقض الصارخ بين ما تدعو إليه ديموقراطية التعليم والواقع الميداني الفعلي الذي يميز الحقل التربوي التعليمي: "يبدو لنا... من المستحسن استعادة الإشكال المطروح والذي سيتأثر بأهمية بالغة : ما الذي يجعل هذه المدرسة التي دأبت منذ مطلع القرن العشرين على تمرير إيديولوجيا مساواتية وتوحيدية، تتوصل إلى النتيجة العكسية، أي إلى أسوأ مظاهر الانتقائية؟ وفي هذا الصدد تبقى إجابة الماركسيين الجدد بمن فيه بورديو وباسرون وبودلو واستابلي وسنايدرس على قدر كبير من الأهمية، وينبغي أخذها على محمل الجد.

فهذه الإجابة تتوافق بالفعل مع المظاهر، ذلك أن نظاما ينتقي بهذه الطريقة يظل نظاما يريد الانتقاء"[1]. إنه إذاً النظام التعليمي في التشكيلة الاجتماعية الرأسمالية، وهو نظام انتقائي إقصائي، يضع في المعادلة التربوية فئتين اجتماعيتين. يتضح أن علاقات القوى البيداغوجية هي لصالح فئة لديها من الموارد المادية والثقافية ما يجعلها تفرض هيمنتها وسيطرتها على الفئة الغير محظوظة أكثر، أي التي لا تحوز على الموارد المادية والرمزية بغرض المواجهة التعليمية. ويبقى السؤال المطروح حول مظاهر الانتقاء وبخاصة الإقصاء المدرسي أو مؤشراتهما.

لا نغوص كثيرا في الموضوع، إذا قلنا إن الانتقاء يتعلق أكثر بآليات التقدم البيداغوجي، أو ما يعرف عامة بالانتقال من قسم دراسي إلى آخر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، التوجيه الدراسي،أي الشعبة أو الفرع الدراسي الذي يزاول فيه التلميذ أو الطالب دراسته. حيث بينت مثل هذه الأعمال السوسيولوجية التي عرضناها باختصار وما لحقها فيما بعد عن وجود تدرج هرمي

---

1. غريب عبد الكريم، *مرجع سبق ذكره*، ص. 29-30.

لفروع الدراسة وللتخصصات الدراسية.أما عن الإقصاء، فيمكن أن نحدد له مؤشرين هامين ألا وهما الإخفاق المدرسي والتسرب أو "الهدر المدرسي"[1]. ويمكن القول إن هذين المؤشران هما وجهان لعملة واحدة، ألا وهي عجز النظام التعليمي في تحقيق تكافؤ الفرص للجميع أمام المدرسة، وإعادة النظر في إحدى أهم مبادئ ديموقراطية التعليم.

إذا عدنا إلى واقع المجتمع الجزائري، فيمكننا أن نقول إنه يحمل من المظاهر والممارسات الاجتماعية في ميدان التربية والتعليم بما يجعل التناول السوسيولوجي للنظام التربوي التعليمي يأخذ منحى معينا تميز بالتأثر عموما بالطرح السوسيولوجي الذي سميناه آنفا بالإقصائي الذي حملته على العموم تحاليل من يسمون بالماركسيين الجدد.

فكثيرة هي الدراسات في علم الاجتماع التربوي في الجزائر إلا وتتوقف عند تلك المفارقة التي تقوم على إبداء الازدواجية تجاه النظام التعليمي التربوي في الجزائر، إذ نجد من جهة الخطاب الرسمي المضخم بوسائل الإعلام الرسمية الذي ينتج خطابا يوجهه نحو المجتمع عن ديموقراطية التعليم، والذي يدعمها سيما عند كل دخول مدرسي بإحصائيات عن عدد المتمدرسين، وعن عدد المنشآت التعليمية، لكننا لم نجد الخطاب الرسمي يتحدث عن عدد "الوفيات المدرسية" عند كل سنة. وعن عدد الذين أقصاهم هذا النظام التعليمي بفضل آليات الانتقاء المدرسي والتي هي بالأحرى آليات اجتماعية بامتياز. وهنا يأتي الخطاب السوسيولوجي ليعطي "وضوح" معرفي اجتماعي لهؤلاء المقصيين من النظام التعليمي في واقع المجتمع الجزائري.

لقد مثل النظام التعليمي في الجزائر رهانا أساسيا تجاوز حدود وطاقة المؤسسات التعليمية. ألم يكن من ضمن الموارد الأساسية في عملية التنافس السياسي الاقتصادي في المجتمع الجزائري.

---

1. *نفس المرجع*، ص. 422.

على اعتبار أن النظام التربوي يمثل بالمؤسسات التعليمية جهازا إيديولوجيا بامتياز يعول عليه للحفاظ على مواقع ومكانات وامتيازات مهما كانت طبيعتها.

لكن السؤال الذي يمكن أن نطرحه كذلك هو هل هذه "الوفيات المدرسية" راجعة فقط حسب ما بينته الكثير من الدراسات السوسيولوجية التي أخذت ظواهر النظام التعليمي في الحقل التربوي الجزائري بالدراسة، إلى بنية النوعين من الرأسمال اللذين تمتلكهما أم لا تمتلكهما عائلة المتمدرس ألا وهما الرأسمال الاقتصادي و الرأسمال الثقافي اللذان يبدوان أنهما يشكلان مفتاح تجنب "الوفاة المدرسية"! أم هناك مستويات تفسيرية أخرى، قد تتعلق بما يمكن تسميته بالاستثمار المدرسي من خلال أبعاد مثل الحوافز والجهد الفردي للمتمدرس أو الاحتكاك بمختلف فضاءات التنشئة الاجتماعية ما قبل المدرسية من رياض الأطفال أو المسجد على سبيل المثال والتي من شأنها أن تقدم موارد تعليمية على سبيل المثال المكسب اللغوي، والتي من شأنها أن توضع في ميزان المنافسة المدرسية في أقسام الدراسة؟

قد نجد أيضا من ضمن شبكات التحليل لهذه الوفيات المدرسية من إخفاق ورسوب وتسرب مدرسي ما هو متعلق ببنية الحقل التعليمي والتربوي ذاته، من خلال عملية التفاعل بين مختلف الفاعلين داخل الفضاء التعليمي، حيث يمكن أن نأخذ هنا مؤشر هام ومحوري ألا وهو العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ، بحيث يمكن لطبيعة هذه العلاقة ونوعيتها أن توجه مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ. فالعلاقة البيداغوجية هي علاقة اجتماعية تطبع واقع الفضاء التربوي التعليمـي. هكذا، يبدو المعلـم أو المكون أو الأستاذ في قلب أو في مركز ثقل الفعل البيداغوجي الاجتماعي: "تعد العلاقة البيداغوجية شكلا جديدا من العلاقة الاجتماعية ما بين المدرس والتلاميذ"[1].

1.نفس المرجع، ص. 49.

إن الفضاء المدرسي يقابل بين الأستاذ والتلميذ في الفصل الدراسي ضمن جدلية تحقيق أهداف متعددة الأبعاد. ففي العملية البيداغوجية يتم إعادة إنتاج نظام قائم للأشياء من خلال ترسيخ قيم ومعايير تخص المجتمع المعني بالعملية البيداغوجية تلك. لذلك تعتبر العملية البيداغوجية التي تقابل بين التلميذ والأستاذ بمثابة مستوى هام لتنشئة مدرسية د، ولكن أيضا لتنشئة اجتماعية. فرهان العلاقة بين الأستاذ والتلميذ لذو أهمية بالغة في بلورة نسق ونظام تمثلات وتصورات عن النظام التعليمي وحوله، وهذا ما من شأنه أن يؤثر في عملية الاستثمار الدراسي. إضافة إلى هذا العامل المتعلق أساسا بالجوانب الداخلية إن صحت العبارة للعمليات والآليات البيداغوجية في الفضاء الدراسي، هناك أيضا عامل آخر نرى أنه يكتسي أهمية لا تقل شأنا عن العوامل السابقة في تفسير كثير من التمثلات والتصورات وضروب السلوك ومظاهر الأفعال البيداغوجية داخل الفضاء الدراسي، ونريد الحديث عن مدى تأثير ما يمكن تسميتهم بجماعة الرفاق (groupe de pairs) في توجيه طبيعة الاستثمار الدراسي لدى التلاميذ. فإذا كانت نظريات الجريمة والانحراف تبين مدى التأثير الذي يمارسه الرفاق في "إنتاج" المجرم أو المنحرف عن طريق المخالطة فيبدو أن إنتاج الوفيات المدرسية قد يجد له تفسيرا كذلك في طبيعة العلاقات التي قد يقيمها أحد الفاعلين الأساسيين ألا وهو التلميذ بالمحيط الخارجي للمدرسة. فيمكننا أن نقول إنه إذا كانت بعض عناصر الفضاء الخارجي لها تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي مثل زيادة المتاحف أو النوادي الثقافية وملازمة المكتبات العمومية ، فإن عناصر أخرى من هذا الفضاء الخارجي، سيما جماعة الرفاق التي تكون خارج إطار المؤسسات التربوية التعليمة سواء بحكم أنها "طردت" منها أو توقفت عن التردد عليها لأسباب اجتماعية معينة، أي لم تحوز على الموارد اللازمة من أجل المنافسة المدرسية، ووجدت نفسها، أو أوجدها منطق سير اجتماعي معين للمؤسسة التعليمية خارج قواعد اللعبة التربوية، تؤثر كذلك في عملية التسرب المدرسي.

لقد أردنا في بحثنا المتواضع هذا أن لا نبقى عند ذلك الطرح الذي عرف التتويج الابستيمولوجي والاعتراف العلمي ونريد الحديث عن الطرح الإقصائي للنظام التعليمي على أساس بعض المتغيرات الاجتماعية تجمع في نوعين من الرأسمال وهما الاقتصادي والثقافي. نحاول من جهتنا أن "نقتحم" الدراسة من زاوية متغيرات أخرى حصرناها في طبيعة العلاقة – هل هي بيداغوجية بحثة أم هناك محددات اجتماعية أخرى تتدخل في توجيهها وضبطها – بين الأستاذ والتلاميذ داخل الفصل الدراسي، وكيف يمكن لهذه العلاقة أن تضفي "قيمة" ما ! على أحد مكونات الوفيات المدرسية ، ألا و هو التسرب المدرسي، ثم أدخلنا أيضا عامل لطالما أثبت حضوره في التأثير في حركية التفاعلات الاجتماعية بين فاعلي الحقل الاجتماعي، ونريد الحديث عن جماعة الرفاق أو جماعة المحيط الخارجي للمؤسسة التعليمية. مع الإشارة إلى أن جماعة الرفاق قد يكون مجال أو فضاء تحركها وتأثيرها داخل الفضاء المدرسي ذاته يمكن أن يكون لها تأثيرا فيّ إنتاج الرسوب المدرسي. وحتى نهيكل عناصر إشكاليتنا جيدا، يمكن صياغة منظومة الأسئلة نحاول أن ندقق بها جيدا مشكلة بحثنا التي أقمناها على ذلك التباعد بين ما يصرح به الخطاب الرسمي الذي له وضوح إعلامي قوي حول ديموقراطية التعليم وتكافؤ فرص الجميع من دون تمييز على أي عامل اقتصادي، ثقافي، اجتماعي، وراثي، إلخ، وعن إنجازات هذا القطاع سيما الإدراك والتمثل الإحصائي، وبين ماهو موجود بالفعل، أي على مستوى الواقع الاجتماعي بخصوص النظام التعليمي، من مظاهر الإخفاق والتسرب والإقصاء المدرسي باعتبارها مظاهر ليس لها غالبا وضوح إعلامي بارز من شأنه أن يفتح حركية النقاش العمومي حولها. صحيح أن الخطاب الرسمي المهيمن على تسيير شؤون النظام التعليمي والتربوي في الجزائر قد يعترف أحيانا بإخفاق استراتيجيات النظام التربوي التي تم وضعها، وهذا مايدفعه إلى عرض استراتيجيات أخرى مع ما يعرف بإصلاح المنظومة التربوية، التي يبدو أنها لم تنجح إلى حد الساعة.

كل هذا يدفعنا إلى عرض نظام أسئلة إشكاليتنا على النحو الآتي: كيف يمكن تفسير ارتفاع نسب التسرب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في ظل نظام تعليمي أرسى دعائمه على ما يسمى بديموقراطية التعليم؟ ما هي المحددات السوسيولوجية التي يقوم عليها التسرب المدرسي في المستوى التعليمي الثانوي في الجزائر؟

كيف تتهيكل العلاقة بين الفاعلين في القسم الدراسي الثانوي، ونخص بالذكر العلاقة بين الأستاذ و التلميذ في مرحلة الثانوي؟ و كيف يمكن أن تؤدي طبيعة هذه العلاقة إلى تحديد مستوى معين من التسرب المدرسي؟ كيف تتبلور العلاقة ما بين التلاميذ داخل أسوار الفضاء التعليمي في مرحلة الثانوي؟ وما مدى تأثير هذه العلاقة في ظاهرة التسرب المدرسي، سيما لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الثانوي؟

طبعا لا يخرج بحثنا عن القاعدة التي تجعل من الوضعية الاقتصادية الاجتماعية للأسرة التي ينتمي إليها التلميذ كعامل تفسيري لابد من التوقف عنده. وهذا ما يقودنا إلى إضافة تساؤل آخر يريد معرفة كيف تحدد الوضعية الاقتصادية الاجتماعية للأسرة حالة التسرب المدرسي في الطور الأول من التعليم الثانوي؟

كل هذه التساؤلات التي استندت إليها عناصر إشكاليتنا. نحاول أن نجد لها مستوى تفسيري في الفرضيات التي ستأتي كاتجاه تفسيري "مؤقت" ينتظر التحقق منه في سيرورة البحث.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى

تعمل الوضعية الاقتصادية الاجتماعية للأسرة على تعميق ظاهرة التسرب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الحقل التربوي الوطني.

الفرضية الثانية

تحدد طبيعة العلاقة التي يقيمها التلميذ بالأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي الاتجاه نحو التسرب المدرسي.

الفرضية الثالثة

توجه طبيعة العلاقة التي يقيمها التلميذ بجماعة الرفاق المسار الدراسي نحو التسرب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي.

تحديد المفاهيم والمصطلحات

ركزنا في هذا البحث على مفهوم ومصطلح، ضمنهما البحث وهما مفهوم الأصل الاجتماعي، ومصطلح جماعة الرفاق مع العلم أننا حددنا أيضا مفهوم التنشئة الاجتماعية ضمن الفصل الأول.

وأعطينا كذلك تحديدا لمصطلح التعليم الثانوي ضمن الفصل الثالث، أما عن التحديدات المقدمة لجماعة الرفاق والأصل الاجتماعي فنقدمها على النحو التالي:

تحديد مفهوم الأصل الاجتماعي

عادة ما يطابق مفهوم الأصل الاجتماعي بالفئة الاجتماعية المهنية، مثلما يشير إلى ذلك محمد شرقاوي الذي يعطي تحديدا لمفهوم الأصل الاجتماعي على النحو الآتي: "يشير الأصل الاجتماعي إلى الفئة الاجتماعية المهنية للأب وكذلك الشهادة أو الديبلوم المحصل عليه أو إلى المستوى الثقافي المدمج بدخل العائلة"[1].

وعلينا أن نحدد كذلك مصطلح الفئة الاجتماعية المهنية لتتضح أكثر معالم مفهوم الأصل الاجتماعي. فعلى سبيل المثال يعرفها المعهد الوطني الفرنسي للإحصائيات والدراسات الاقتصادية INSEE بأنها " تجمع من الأشخاص لديهم نفس المكانة الاجتماعية المهنية حسب مبادئ قام بوضعها، حيث يهدف هذا التعريف إلى تصنيف مجموع السكان في عدد محدود من الفئات يكون لكل واحدة منها نوع من الانسجام الاجتماعي"[2]. نشير إلى أن التصنيف على أساس الفئة الاجتماعية المهنية يقوم أساسا على تعيين المهنة أو الوظيفة، لذلك فالتصنيف يخص بالدرجة الأولى السكان العاملين: "إن التصنيف الاجتماعي المهني هو قبل كل شيء تصنيف للسكان

1 . Cherkaoui Mohamed, *La sociologie de l'éducation*, huitième édition mise à jour, Paris, PUF , Collection« Que Sais-Je ?», n° 2270, 2010, p. 49.
2 . *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, sous la direction de Echaudemaison Claude - Daniel, 4ème édition mise à jour, Paris, Nathan, 1998, p. 56.

العاملين"[1]. وحتى نعود إلى الأصل الاجتماعي وبمقاطعته مع الفئة الاجتماعية المهنية، نقول عن الأصل الاجتماعي إنه يتعلق أساسا بمهنة أو بوظيفة الأب بالدرجة الأولى، ويمكن أن تلحق به مؤشرات أخرى مثلما جاء في تحديد محمد الشرقاوي، لأن الحديث عن فئة اجتماعية يعني تداخل مستويات متنوعة ومتعددة تجمع بين المادي والرمزي.

كما يعرفه بيار أنسار على النحو الآتي : « يشير الأصل الاجتماعي إلى الوسط الذي ينحدر منه فرد أم مجموعة . كما تعرف العديد من البحوث الأصل الاجتماعي بمهنة الأب أو بمهنة الوالدين. كما يمكن لهذا الأصل الاجتماعي أن يميز بالطبقة الاجتماعية، و بالفئة المهنية الاجتماعية، أو حسب أي مقياس على أساس أهداف الدراسة »[2]. كما يضيف أنسار أن ثمة علاقة بين مفهوم الأصل الاجتماعي و مفهوم آخر ألا و هو الحراك الاجتماعي ، بحيث يحدد الأصل الاجتماعي الحراك الاجتماعي في ظل عامل آخر هام في البحث السوسيولوجي ، ألا و هو التحولات الاجتماعية . و يشير أنسار في نفس السياق أن البحوث في علم الاجتماع التربوي تعتمد إلى حد كبير على مفهوم الأصل الاجتماعي . و على أساس هذا المفهوم هناك تساؤلات عديدة لا تزال تطرح قضايا و مظاهر عديدة تخص واقع سير النظام التربوي سيما ظاهرتي النجاح و الإخفاق المدرسيين : « إن مسالة الأصل الاجتماعي هي أساسية في البحوث المتعلقة بالحراك الاجتماعي و تطرح مسائل متعلقة بمآلات الفاعلين الاجتماعيين و بالتحولات الاجتماعية. على سبيل المثال، تستند البحوث المتعلقة بدور النظام التعليمي في الحراك الاجتماعي إلى مسألة تكافؤ الفرص التي لها علاقة بالأصل الاجتماعي للأطفال: هل يتحدد النجاح الدراسي ثم المستقبل المهني على أساس الأصل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال و إلى أي مدى يكون ذلك »[3]. و من هنا

1 . *Ibid.*, p. 57.
2. Ansart Pierre, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert /Seuil, 1999,p.378.
3. *Ibid*., p.378.

يأتي مستوى من الأهمية على دراستنا التي أدرجت هذا التناول في محاولة تفسير ما هو عليه الأمر بخصوص علاقة الأصل الاجتماعي لأفراد عينتنا بالتسرب المدرسي.

تحديد مصطلح جماعة الرفاق

تعرف جماعة الرفاق بأنها "تنظيم اجتماعي تلقائي أحيانا ينشأ بدافع الحاجة الاجتماعية للفرد التي لم تشبع في الأوساط الاجتماعية الأخرى، فتأتي تلبية لإشباع الحاجات"[1]، فالرفيق بالمعنى الاجتماعي العام للكلمة هو "شخص يمكن أن يلتقي به على أساس المساواة النسبية باعتباره صديقا، وبالنسبة للطفل يمكن تحديد الرفيق من الناحية السلبية باعتباره ليس من الراشدين وليس أحد الأبوين وليس من المعلمين، ومن الناحية الإيجابية فهو يعني طفلا آخر يقترب منه في السن"[2].

لقد اختلف العلماء والباحثون في إطلاق التسمية على هذا المصطلح إلا أن معنى المضمون واحد، حيث نجد يوسف ميخائيل يعرف جماعة الرفاق بأنها "مجتمع تلقائي لم يقم أحد بتنظيمه، ولم توضع له قواعد أو تقاليد أو قوانين، فهو مجتمع نابع من حاجة نفسية واجتماعية حقيقية، ويتميز بأنه مجتمع يسلب قلوب أفراده، ويستوعب بسرعة كل فرد جديد ينضم إليه، كما لا يتميز بالتفكير المنطقي ولا يحس بالمسؤولية لدى وضع خططه"[3].

كما يقصد بها "الجماعة المرجعية الصغيرة التي يتعامل معها الفرد باستمرار وهي متعددة، كأن تكون جماعة لعب أو جماعة طلابية أو غير ذلك ولكنها في كل الأحوال ذات تأثير كبير في التنشئة الاجتماعية"[4]. بينما نجد عامر مصباح يعرفها كذلك بأنها "مجتمع تلقائي لم يقم أحد

---

1. مصباح عامر، *التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ الثانوية*، الجزائر، دار الأمة، 2003، ص. 218.
2. حسن محمود، *الأسرة ومشكلاتها*، *بيروت*، دار النهضة العربية، 1981، ص. 252.
3. أسعد يوسف ميخائيل، *الشباب والتوتر النفسي*، القاهرة، مكتبة غريب، من دون سنة نشر، ص. 91.
4. شروخ صلاح الدين ، *علم الاجتماع التربوي*، عنابة، دار العلوم للنشر، 2004، ص. 90.

بتنظيمه، ولم توضع له قواعد أو تقاليد وقوانين، فهو مجتمع نابع من حاجة نفسية اجتماعية حقيقية"[1].

المقاربة السوسيولوجية

عادة ما يغلب على البحوث و الدراسات في علم الاجتماع التربوي المقاربات التي تتوقف عند تأثير الأصل الاجتماعي و الارث الثقافي العائلي في التحصيل الدراسي للأبناء . لقد أصبحت تقريبا جل الأعمال في تخصص علم الاجتماع التربوي تعود بكيفية أو بأخرى الى هذه العوامل التي أثبتت مدى فعاليتها ، لدرجة أنها أصبحت بمثابة حتميات اجتماعية لا يمكن تجاهلها و القفز فوقها . لذلك جاء ، هو الآخر ضمن هذه المقاربة الاساسية التي يرجع الفضل فيها الى حد بعيد الى السوسيولوجي الذي بدأ مستواه و مساره السوسيولوجي في الجزائر في نهاية الخمسينيات و بداية الستينيات و هي المقاربة التي حاولنا اقتحام جانب منها ، سيما ما تعلق بالاصل الاجتماعي الذي حددناه بمهنة الأب و الأم ، حسبما جاء في تحديد المفاهيم التي تقدمنا بها ، بالاضافة الى مؤشرات أخرى حددناها بما يمكن تسميته بمظاهر « الثراء» الداخلي و الخارجي و التي من شأنها أن تعكس مكانة اجتماعية ما لها علاقة بالأصل الاجتماعي لافراد عينة بحثنا . لكن ، و أمام الانتقادات التي عرفتها المقاربة السوسيولوجية القائمة على الحتمية الاجتماعية الاقتصادية حاولنا توسيع آفاق دراستنا من خلال اللجوء إلى مقاربة مكملة ، كانت قد وجهتنا إليها دراستنا الاستطلاعية و يتعلق الامر بالتفاعلية الرمزية ، و ذلك مع اقحام تأثير عامل جماعة الرفاق و الاساتذة في سعي العملية البيداغوجية ، حيث وجدنا في عمل هوارد س. بيكر(1928-) سندا نظريا ، سيما دراسته تحت عنوان *Outsiders* ، و هذا حتى لا نبقى محصورين في إطار اتجاه وضعي ضيق الأفق، لنعززه باتجاه يدمج كذلك الأطر التفاعلية ، و هذا ما ترجم على

1. مصباح عامر، مرجع سبق ذكره، ص. 218 .

مستوى إجراءات جمع المعطيات ، سيما مع الأسئلة المفتوحة في استمارة بحثنا التي حاولنا من خلالها التوقف على الجوانب التي تبدي بوضوح التفاعلات بين فاعلي الحقل التربوي سواء من خارجه أو من داخله. و عليه حاولنا عدم حصر الدراسة عند بعد واحد و عند طرف واحد و هو التلاميذ و أوضاعهم الاجتماعية الاقتصادية مع أصلهم الاجتماعي ، بل حاولنا إقتحام عناصر أخرى و أطراف أخرى من الفضاء المدرسي، و حتى خارجه، و هم الأساتذة و جماعة الرفاق على أساس أن « الدراسات التفاعلية الرمزية تقوم بتحليل مجموع العلاقات التي تقيمها كل الأطراف المعنية من قريب أو من بعيد في ظواهر الانحراف »[1]. صحيح قد يعترض علينا أن التسرب المدرسي لا يعني الانحراف ، على أساس ما أشرنا إليه في الاقتباس . هذا صحيح إلى حد ما و لو أنه عبارة عن وضعية إشكالية بالنسبة إلى حالة من المفروض أن تكون هي المعيار، ألا و هو النجاح الدراسي، لكن هذا التسرب المدرس هو بمثابة انحراف بالنسبة إلى المعيار الدراسي الذي يمثل الأهداف الأساسية و الرئيسية لأي نظام تعليمي . هذا من جهة، و من جهة أخرى ، مبرر اللجوء إلى هذا الاتجاه النظري يتمثل في اقامة علاقات بين عدة أطراف، و التي حاولنا رصدها في علاقة المتسربين بجماعة الرفاق و بالأساتذة ، باعتبارها الأطراف الفاعلة في علاقة المتسرب سواء داخل الفضاء المدرسي أو خارجه. هذا من جهة و جهة أخرى، و من جهة أخرى يمكن تبرير الاستناد إلى هذه النظرية ، على اعتبار أنها من النظريات التي تساهم إلى حد كبير في تفسير ضروب السلوك الاجتماعي . و يمكن و يمكن إعتبار التسرب المدرسي بمثابة وضعية و حالة إشكالية بالنسبة إلى معيار معين ألا و هو النجاح الدراسي و مواصلة التمدرس، و وضع سوي، و ظاهرة سليمة لوجود النظام التعليمي، بحيث و إن كان التسرب المدرسي بمثابة اختلال

---

[1]. Becker S. Howard , *Outsiders .Etudes de sociologie de la déviance*, traduit de l'américain par J.-P. Briand,J.-M. Chapoulie, préface. J.-M. Chapoulie, Paris, Editions A.-M. Métaillé, 1985,p.13.

وظيفي داخل المؤسسة التعليمية ، إلا أن سيرها العادي « يتطلب » وجودها « و عليه يمكن القول إن نظرية التفاعلية الرمزية تعد من النظريات الرائدة في تفسير السلوكات الاجتماعية السوية منها و غير السوية . كما تسمح لنا هذه النظرية ، شأنها شأن نظرية التنشئة و نظرية التعلم، بإمكانية التدخل لتعديل السلوك عكس نظرية التحليل النفسي و غيرها من النظريات الأخرى » [1] .

بعض الدراسات السابقة التي حصلنا عليها

الدراسة الأولى

قامت بإنجازها جاب الله زهية تحت عنوان: *التسرب المدرسي والارتداد إلى الأمية في الجزائر* [2]، حيث انطلقت الطالبة من التساؤلات الآتية: ما هو واقع الارتداد إلى الأمية في الجزائر؟ وما هي الأسباب التي تدفع بالمتسرب إلى الارتداد إلى الأمية؟ وهل يصبح المرتد إلى الأمية أميا أبجديا أو أميا وظيفيا؟ وهل يمكن اعتبار أسباب الارتداد إلى الأمية مرتبطة بالمحيط الأسري الذي ينشأ فيه الطفل؟ وما هو الدور الذي تلعبه المدرسة تجاه هذه الظاهرة ؟ وهل يرجع سبب التسرب المدرسي إلى عدم توفير المادة والمنهاج السليم في التدريس؟ أم إلى عدم إعطاء مادة القراءة العناية اللازمة؟ وما هي علاقة ظروف المجتمع بالارتداد إلى الأمية؟ وكيف يصبح هذا المجتمع عاملا مشجعا لإبعاد التارك لمقعد الدراسة مبكرا من توظيف تقنيات القراءة والكتابة؟

الفرضية الأولى:

« تدني المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، ساهم في إبعاد المتسرب من البقاء في اتصال دائم مع آليات القراءة والكتابة.» [3]

---

[1]. معتوق جمال، *مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، الجزائر*، بن مرابط للنشر و الطبع، 2011، ص.264.

2. جاب الله زهية، *التسرب المدرسي والارتداد إلى الأمية في الجزائر*، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر، معهد علم الاجتماع ، السنة الجامعية 1997-1998.

[3]. *نفس المرجع* ،ص.8.

الفرضية الثانية:

« طبيعة النظام التربوي، فتح المجال لتسرب العديد من التلاميذ بمستوى تعليمي ضعيف»[1].

الفرضية الثالثة:

« الاستغناء عن آليات القراءة والكتابة في بعض الأوساط الاجتماعية، يساهم في توفير للمتسربين من المدرسة مبكرا، حياة اجتماعية ومادية عادية ومتوازنة بالاستغناء عن هذه الآليات»[2].

أما بالنسبة إلى عينة البحث فقد اعتمدت الطالبة "على عينة عمدية حيث اختارت المناطق التي تمتاز بخصائص ومزايا تمثيلية للمجتمع الأصلي، وقد اعتمدت في عينتها على الأقسام المخصصة لمحو الأمية، و انحصرت هذه العينة بين الفئة العمرية 15 – أكثر من 31 سنة، تضم الإناث والذكور و قدر حجمها بـ 110 مبحوث من بينهم 82 إناث و28 ذكور"[3].

فيما يخص مجالات الدراسة فقد أجريت الدراسة في كل من "الديوان الوطني لمحو الأمية بالأبيار، و بإكمالية معركة الجرف بدالي ابراهيم، و بمدرسة علي بوناب بالأبيار، و دار الشباب ببن عكنون، و جمعية آمال بباب الواد. هذا بالنسبة إلى المجال الجغرافي. أما بالنسبة إلى المجال الزماني أشارت الطالبة فقط أن البحث الاستطلاعي للدراسة بدأ خلال السنة الجامعية 1995/1994 دون ذكر أي تفاصيل للمراحل الموالية، وكما نعلم فإن هذه الدراسة انتهت خلال السنة الجامعية 1998/1997 أي أنها استغرقت أربع سنوات"[4].

---

1. *نفس المرجع* ،ص.8.
2. *نفس المرجع* ،ص.8.
3. *نفس المرجع* ،ص.100.
4. *أنظر نفس المرجع*،ص.95.

وفيما يتعلق بالمناهج المعتمدة في هذه الدراسة، فلم تذكر الباحثة المناهج التي اعتمدتها في دراستها، أما بالنسبة إلى تقنيات وأدوات جمع البيانات، فقد اعتمدت على كل من المقابلة والاستمارة بالإضافة إلى الملاحظة بالمشاركة[1].

وقد توصلت الباحثة من خلال دراستها هذه إلى النتائج الآتية:

- "عدم تشجيع المحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه المبحوث، من أجل بقاء المتسرب في اتصال دائم مع مكتسباته العلمية، نتيجة انخفاض مستواه الاقتصادي، و الاجتماعي والثقافي.

- نقل التعبير الشفهي للمتسرب لكل المعارف التي تؤهله لتحسين تعامله مع الآخرين.

- يساهم عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين في الحصول على الترقية الاجتماعية، في إبعاد المتسرب عن المعرفة العلمية، بالبحث عن الأساليب التي تحقق له هذه الترقية بالاستغناء عن آليات القراءة والكتابة.

- ساهم انتشار الوعي الاجتماعي السلبي تجاه التعليم، في تقليص القيمة الاجتماعية للتعليم مما ساهم في إبعاد المتسرب عن كل ما يتعلق بالتعليم.

- ساهم عدم وجود حاجز لمصاحبة المتمدرسين، في إدماج المتسربين بكل الشرائح الاجتماعية.

إن هذه العوامل بصفة عامة نادرا ما تحفز المتسرب على الممارسة العلمية، كما ساهمت في عدم التزامه بالممارسة العلمية لعدم شعوره بالتهميش الاجتماعي مما فتح المجال لارتداده إلى الأمية"[2].

---

1. *أنظر نفس المرجع*،ص.95.
2. *نفس المرجع* ، ص .239.

الدراسة الثانية

أنجزها "صخري محمد" تحت عنوان: "التسرب المدرسي وعلاقته بالمحيط الاجتماعي في الطور الثالث من التعليم الأساسي"[1]، انطلق الباحث من التساؤلات التالية:

"ما هو واقع التسرب المدرسي في الجزائر؟ وما هي الأسباب التي تدفع بنسب معينة من المتعلمين إلى التخلي عن مقاعد الدراسة؟ وما هو الدور الذي تلعبه المدرسة تجاه هذه الظاهرة؟ وما هي علاقة ظروف المجتمع بالتسرب المدرسي؟ وهل يمكن اعتبار أسباب التسرب المدرسي مرتبطة بالمحيط الأسري الذي ينشأ فيه الطفل؟ "[2]

ولقد اعتمد في دراسته على الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

" توجد علاقة بين التسرب المدرسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

الفرضية الثانية:

توجد علاقة بين تشجيع المحيط الاجتماعي للتعليم والمحيط المدرسي"[3].

حدد الباحث حجم العينة بـ 440 متسرب ومتمدرس تم استخراجهم بطريقة عشوائية، لكن معدل الردود بالنسبة إلى المستجوبين كان 400، أي أن حجم العينة الفعلية والكلية قدّر بـ 400 مبحوث مقسمة إلى قسمين: 200 مبحوث متسرب أخذوا من المجتمع الإحصائي والذي يمثل نسبة التسرب المدرسي في ولاية المدية لسنتي [2001-2002]، والمقدر بـ 6083 متسرب. إن عينة المتسربين موزعة على أربع مؤسسات تربوية وثلاث مستويات تعليمية من السابعة إلى التاسعة أساسي من

---

1. صخري محمد، *التسرب المدرسي وعلاقته بالمحيط الاجتماعي في الطور الثالث من التعليم الأساسي*، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية، السنة الجامعية 2002-2003.
2. *نفس المرجع*،ص. 5.
3. *نفس المرجع*،ص. 10.

بينهم 151 متسرب يعمل و48 متسرب لا يمارسون عمل، أما القسم الثاني من العينة فيقدر بـ 200 مبحوث متمدرس لم يذكر حجم المجتمع الأصلي الذي أخذوا منه، موزعين كذلك على نفس المؤسسات التربوية ونفس المستويات التعليمية[1].

أما فيما يخص مجالات الدراسة، فبالنسبة إلى المجال الجغرافي فقد اقتصر على ولاية المدية فقط، ويعود هذا الاختيار على أساس معرفة الباحث بأحوال المنطقة بفعل النشأة والمعاشرة وسعة اطلاعه على الأحداث والمجريات فيها، وكذلك كان هذا الاختيار حسب الباحث نتيجة بروز التفاوت الطبقي وتنوع البيئة الفكرية والثقافية لهذه العائلات، مما يترك تأثيرات مختلفة على الجانب السلوكي لأعضاء العينة، أما بالنسبةإلى المجال الزماني فقد امتد خلال السنة الجامعية 1999-2000 وذلك بعد الانتهاء من السنة التحضيرية لإعداد الرسالة الجامعية لتنطلق الدراسة الميدانية خلال السنة الجامعية 2001-2002[2].

عتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي المقارن، والمنهج الإحصائي. أما بالنسبة للأدوات المنهجية العتمد عليها فهي الاستبيان والمقابلة [3]، أما فيما يخص نتائج هذا البحث ما يأتي:

- إن المستوى التعليمي المنخفض للأم يساهم بشكل أساسي في تشجيع وتهيئة الظروف التي تساعد المتمدرسين على إهمال دراستهم.

- قلة الاهتمام بالمناقشات التربوية والثقافية داخل الأسرة له دور أساسي في دفع المتمدرس إلى ترك مقاعد المدرسة مبكرا.

---

1. *أنظر نفس المرجع* ، ص.8.
2. *أنظر نفس المرجع*، ص.8.
3. *أنظر نفس المرجع*،ص.140-142.

- اقتصار دور المدرسة في التركيز على البعد المادي للعملية التعليمية وإهمالها تقديم التعلم على أنه غاية في حد ذاته لما يحمله من قيم روحية واجتماعية.

- عدم تشجيع المحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد للتعليم ومساهمته في تسرب المتمدرس و وضعه في قطيعة مع المدرسة.

- للظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية دور في تسرب المتمدرس من المدرسة[1].

الدراسة الثالثة

دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1973

جاءت هذه الدراسة بعنوان *حلقة تسرب التلاميذ من مرحلة التعليم الابتدائي* [2] سنة 1973 كانت هذه الدراسة استنادا إلى توصيات المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب، والذي انعقد في الكويت عام 1968.

وأشار المؤتمر العام للمنظمة كذلك إلى ضرورة محاولة إيجاد حلول لهذه المشكلة على أساس القيام بمسح إحصائي للوضع الحالي في البلاد العربية وفي ضوء دراسات ميدانية يقوم بها خبراء. وقد أسفرت هذه الدراسات التي استندت إلى المسح الإحصائي، على أن أسباب مشكلة التسرب المدرسي مرتبطة بجوانب : " اجتماعية وثقافية، واقتصادية وتربوية، فبالنسبة إلى الأسباب التربوية فتمثلت في ضعف الصلة بين عناصر المنهج وحاجات البيئات التي توجد بها المدرسة وعدم مناسبتها في بعض الأحيان لمستويات التلاميذ ونموهم العقلي وغلبة الطابع النظري عليها بالإضافة إلى عدم كفاية الإدارة المدرسية وعجزها عن وصل المدرسة بالبيئة ليتم انسجام الأطفال بها وكثيرا

---

1. *أنظر نفس المرجع*،ص.187-189.

2. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *حلقة تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي*، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع، 1979.ص.99- 108.

ما تم ملاحظة أننا نربي أطفالا ينسجمون مع بيئتهم، كما وجدوا أن الجو المدرسي من حيث عدم شعور التلاميذ بالانتماء وعدم توفر فرص المشاركة الإيجابية في مختلف ألوان النشاط"[1].

أما بالنسبة إلى الأسباب الاجتماعية والثقافية فتمثلت في انتشار الأمية لدى الآباء والأمهات وما يصحب ذلك من مناخ ثقافي مختلف بالإضافة إلى سيادة بعض العادات والتقاليد الخاصة بتعليم البنات خاصة في المناطق الريفية، زيادة على كل هذا، هناك أسباب اقتصادية تمثلت في انخفاض المستوى المعيشي للآباء في بعض البيئات والمناطق والحاجة إلى عمل الأطفال في بعض القطاعات الاقتصادية[2].

الدراسة الرابعة

قام بهذه الدراسة ثابت محمد رجا المسعود تحت عنوان « العلاقة بين الهدر التربوي المترتب على تغيب المعلمين عن الدوام المدرسي و بين الكفاية الداخلية للمدارس الثانوية الحكومية في الأردن »[3]. و قد انطلق الباحث من السؤال المحوري الآتي : " هل هناك علاقة بين الهدر التربوي المترتب عن الدوام المدرسي و الكفاية الداخلية للمدارس الثانوية الحكومية في الأردن ؟ " [4] إكتفت هذه الدراسة بإستخراج المؤشرات التالية:

أ- " نسبة التسرب و نسبة الرسوب في المدارس الثانوية الحكومية.

ب- تقديركلفة المعلم المتغيب عن الدوام المدرسي.

ت-عدد السنوات اللازمة لتخرج طالب واحد .

---

1. *نفس المرجع* ، ص. 99-108.

2. *نفس المرجع* ،ص.120.

3. المسعود محمد ثابت رجا ، *العلاقة بين الهدر التربوي المترتب على تغيب المعلمين عن الدوام المدرسي وعن الكفاية الداخلية للمدارس الثانوية الحكومية في الأردن*، رسالة ماجستير في التخطيط التربوي، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، أيار 1994.

4. *نفس المرجع*، ص. 7.

ث–معدل الكفاية الداخلية.

ج–نسبة الهدر في المرحلة الثانوية" [1].

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- " متوسط غياب المعلمات أكثر من متوسط غياب المعلمين.
- كافة تغيب المعلمات أكثر من كلفة تغيب المعلمين.
- معدل تسرب الذكور أعلى من معدل تسرب الإناث.
- المرحلة الثانوية تعاني من انخفاض الكفاية الداخلية.
- الهدر التربوي في مدارس الإناث أقل من الهدر التربوي في مدارس الذكور" [2].

الدراسة الخامسة

قام بإنجازها فهد ابراهيم القاشي الغامدي تحت عنوان *الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية* [3]، انطلقت الدراسة من سؤال انطلاقة مفاده: ما هو أثر الخدمات الإرشادية في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ؟[4]

وقد وضع البلحث خمس فرضيات للدراسة هي:

الفرضية الأولى:

---

1. نفس *المرجع*، ص. 11.
2. *نفس المرجع*، ص.ن – س .
3. القاشي الغامدي فهد ابراهيم ، *الخدمات الارشادية و أثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة*، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر ، معهد علم النفس و علوم التربية، سنة 1997.
4. *أنظر نفس المرجع* ، ص.ز .

"هناك علاقة بين مستوى الخدمات الإرشادية بالمرحلة المتوسطة ودورها الفعال في الحد من ظاهرة الإهدار التربوي عامة والتسرب المدرسي خاصة من وجهة نظر التلاميذ.

الفرضية الثانية:

هناك علاقة بين اختلاف وجهات نظر التلاميذ في المراحل الدراسية (المرحلة العادية، المراحل الانتقالية) نحو حاجيات الخدمات الإرشادية ودور المرشد الطلابي في مساعدة التلاميذ لحل مشاكلهم.

الفرضية الثالثة:

هناك علاقة بين تفاوت وجهات نظر التلاميذ وأولويات ترتيبهم لأهم أسباب التسرب الدراسي في المرحلة المتوسطة.

الفرضية الرابعة:

هناك ارتباط بين ظاهرة التسرب الدراسي وبعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والدراسية.

الفرضية الخامسة:

هناك اقتران في انتشار ظاهرة التسرب الدراسي ووجود بعض المشكلات السلوكية، مثل عدم الرضى عن النفس، وعدم الثقة بها، وعدم الشعور بالمسؤولية، إلخ.). "[1]

بالنسبة إلى العينة فقد تم اختيارها بطريقة مقصودة، من حيث مكان إجراء البحث ثم طبقت الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار المبحوثين، بلغ حجم العينة 300 تلميذ كلهم بنين من المرحلة المتوسطة وكلهم في مرحلة المراهقة، حيث تتراوح أعمارهم بين [12 – 17 سنة] موزعين كالآتي: الصف الأول متوسط 110 تلميذ، الصف الثاني متوسط 107 تلميذ، الصف الثالث متوسط 83

---

1. *نفس المرجع* ، ص.16.

تلميذ، تلاميذ المدينة يمثلون 246 تلميذ، و54 تلميذ من القرى ،أجريت الدراسة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية في ست مدارس للبنين من المرحلة المتوسطة من مختلف مناطق جدة. كل منطقة تحتوي على قرى ومدن وهناك تفاوت لسكانها في المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي أما بالنسبة إلى المجال الزماني فلم يتطرق الباحث إلى ذكر المجال الزماني للدراسة[1].

اعتمد الباحث على المنهج الإحصائي وعلى الاستمارة كأداة لجمع البيانات[2].

وقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- "هناك علاقة بين الخدمات الإرشادية بالمرحلة المتوسطة ودورها الفعال في الحد من ظاهرة الإهدار التربوي عامة والتسرب المدرسي خاصة من وجهة نظر التلاميذ.

- العلاقة الإرشادية هي المحور الأساسي لعملية الإرشاد الطلابي بجميع أبعادها.

- هناك علاقة بين اختلاف وجهات نظر التلاميذ في المرحلة الدراسية، المرحلة العادية، المراحل الانتقالية نحو حاجيات الخدمات الإرشادية ودور المرشد الطلابي في مساعدة التلاميذ لحل مشاكلهم.

- هناك علاقة بين تفاوت وجهات نظر التلاميذ وأولويات ترتيبهم لأهم أسباب التسرب الدراسي في المرحلة المتوسطة.

- أكدت النتائج كذلك على ارتباط ظاهرة التسرب الدراسي ببعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والدراسية"[3].

الدراسة السادسة

قام بإنجازها أنسام شحادة علي الناظور تحت عنوان « العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن، و فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم و التحصيل

---

1. أنظر *نفس المرجع* ،ص.143.
2. أنظر *نفس المرجع* ،ص.144.
3. أنظر *نفس المرجع* ،ص.155-165.

الأكاديمي، و مهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم » [1] ، و قد حددت مشكلة البحث في كون " التسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن يصبح أكثر احتمالا للحدوث مقارنة بغيرهم .مما يوجب الحاجة إلى إعداد برامج تدعيم نفسي و إجتماعي تعين الطلبة العراقيين على التوافق مع تلك الظروف الخاصة التي يواجهونها "[2]

تمثلت فرضيات الدراسة في:

" الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الدافعية للتعلم، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعا للقياس البعدي.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الدافعية للتعلم ، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي تبعا لقياس المتابعة.

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في التحصيل الأكاديمي ، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي تبعا للقياس البعدي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في التحصيل الأكاديمي، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعا لقياس المتابعة.

---

1. شحادة علي الناظور أنسام ، *العوامل المرتبطة بالتسرب المدرسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن، وفاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم*، أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، ، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، آذار 2010.

2. *نفس المرجع*،ص.38.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في التعامل مع المشكلات المدرسية ، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعا للقياس البعدي.

الفرضية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في التعامل مع المشكلات المدرسية ، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي، تبعا لقياس المتابعة"[1]

" أظهرت نتائج الدراسة المسحية أن العوامل الاقتصادية و النفسية كان لها أعلى ارتباط بالتسرب الدراسي لدى المراهقيين العراقيين . و أظهرت نتائج الدراسة التجريبية في القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الدافعية للتعلم، و في التعامل مع المشكلات المدرسية، و في التحصيل الأكاديمي ، و في مادة اللغة العربية، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي. و في قياس المتابعة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الدافعية للتعلم، و في التعامل مع المشكلات المدرسية، و في التحصيل الأكاديمي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات، تعزي لتدريب المتسربين من المراهقين العراقيين على البرنامج الإرشادي"[2].

هذه على العموم، و بصفة غير حصرية بعض الدراسات التي حصلنا عليها و التي وجدنا أن لها علاقة مباشرة إلى حد ما بموضوع بحثنا.

---

1 .*نفس المرجع* ، ص.41 -42.

2. *نفس المرجع*، ص ل.

الفصل الأول

التربية و التعليم كموضوع إهتمام سوسيولوجي أو سوسيولوجية الفعل البيداغوجي

لا جدال ولا شك أن التربية والتعليم يكتسيان أهمية بالغة في تطور أي مجتمع. فمنذ نشأة المدرسة الحديثة شكلت هاتين الظاهرتين رهانا أساسيا في حركية النقاش العمومي سواء أكان بين الفاعلين السياسيين أو الفاعلين الاجتماعيين الآخرين مهما كانت مواقعهم ومكاناتهم داخل المجتمع: جامعيين وصحفيين أو البيداغوجيين، وحتى أولياء التلاميذ سيما في السنوات في السنوات الأخيرة، حيث فرضت هذه الفئة وجودها كفاعل وكطرف هام في معادلة النظام التعليمي دفاعا منها على المصالح البيداغوجية للأبناء المتمدرسين.

إن ظاهرتي التربية والتعليم اللتان عادة ما تكونان مرتبطين ارتباطا وثيقا، بحيث لا يمكن تصور إحداهما دون الأخرى، يتحركان ضمن فضاء اجتماعي معين ألا وهو المدرسة، حيث تعتبر المدرسة بمثابة ميكروكوزم اجتماعي يحمل طبيعة الرباط الاجتماعي للمجتمع الذي تتحرك ضمنه هذه المدرسة.

هذه المدرسة التي تنعكس فيها مختلف الرهانات والصراعات الإيديولوجية والاجتماعية التي تميز أي مجتمع مهما كانت درجة تطوره التاريخي. وهذا ما يجعلها اهتمام اجتماعي متزايد. ويبدو هذا محل الاهتمام المتزايد من خلال ما أصبح عليه واقع النظام التعليمي في المجتمعات الحديثة وهذا ما يقودنا إلى الكلام عن المسألة التربوية والتعليمية التي تحظى باهتمام كل الدول من خلال وضع خطط وسياسات، من دون الحكم على طبيعتها وفعاليتها من أجل إنجاح هذه المؤسسة التعليمية.

لقد كان هناك "وعي" لدى علم الاجتماع منذ البداية بأهمية المسألة التربوية وبأهمية الرهان التعليمي باعتباره رهانا اجتماعيا يتجاوز حدود الفعل التربوي البيداغوجي ذاته ويتعداه إلى الرهان الاجتماعي بكامله، حيث اتضح جليا أن النظام التربوي والتعليمي هو مؤشر هام وبارز وثقيل في بنية العلاقات الاجتماعية داخل أي تشكيلة اجتماعية مهما كانت درجة تطورها التريخي.

هكذا إذا وصل علم الاجتماع إلى إنشاء تخصص من ضمن التخصصات التي ما فتئ يقوم بتقديمها (أي التخصصات) وهذا يكون في علاقة بالتغيرات والتحولات المتعددة الأبعاد التي يكون محل وموضوعا لها أي مجتمع، ونريد الحديث عن علم الاجتماع التربية الذي يضم عدة مواضيع ومجالات اهتمام. ونظرا إلى الأهمية البالغة التي يكتسيها موضوع التسرب المدرسي ضمن ظواهر النظام التربوي والتعليمي ولا نقول ضمن التدرج السلمي أو الهرمي لهذه الظواهر، حيث نرى أن الظواهر التي تميز النظام التربوي والتعليمي كلها على نفس قدم المساواة على الأقل من حيث الاهتمام المعرفي السوسيولوجي وهذا ما يدفعنا إلى ضرورة إعطاء سند نظري إلى ظاهرة التسرب المدرسي بإدراجها في طرح أوسع، ألا وهو محاولة العودة إلى الطابع السوسيولوجي العام المؤطر لهذه الظاهرة، حيث نرى أننا لا ندرك جيدا هذه الظاهرة من دون عرض سوسيولوجي كافٍ بما فيه الكفاية، حتى لا نقول مستفيض وحصري لظاهرة التربية والتعليم. ونأتي إلى عرض سوسيولوجي لظاهرة التربية والتعليم، لنفهم كيف يتموقع ويتموضع التسرب المدرسي (سوسيولوجيا طبعا) ضمنها، حتى نعرف المنطق والمحددات التي يستند إليها والمرتكزات التي يقوم عليها.

1 – محاولة تحديد سوسيولوجي للفعل البيداغوجي وكيف يتموقع ضمنه التسرب المدرسي

يطرح النظام التعليمي تساؤلات عديدة تخص جوانب عديدة من سير و فعاليته الاجتماعية، ويعكس ممارسات وتفاعلات اجتماعية متعددة. هكذا فإن الممارسة البيداغوجية التي تتم في فضاء

معين، ألا وهو المدرسة، ما هي في الواقع إلا امتداد لفضاءات اجتماعية أخرى عديدة تؤثر في سيره وحركيته، ففعل التدريس الذي هو المؤشر الرئيسي في العملية البيداغوجية تحدده عدة مستويات اجتماعية، موجودة داخل الفضاء المدرسي وخارجه، مثلما يحدد هو نفسه مستويات اجتماعية أخرى تبلور ممارسات وتمثلات اجتماعية معينة، ولذلك فإن توجه الدراسات السوسيولوجية المتعلقة بالنظام التربوي والتعليمي ومحتواها تتأثر دوما بالرهانات الاجتماعية والسياسية المميزة للواقع الاجتماعي في مرحلة معينة من تطور المجتمع.

صحيح أن ما يميز النظام التعليمي هو طابعه المركزي، أي أنه يكون تحت تصرف الدولة وهذا ما يجعل منه جهازا إيديولوجيا للدولة بامتياز: "في هذا الإطار، هنك جهاز إيديولوجي للدولة يلعب فعلا دورا مسيطرا، رغم أننا لا نصغي جيدا لذلك، بحيث تتم الأمور في صمت كبير! إن الأمر يتعلق بالمدرسة"[1]. وهذا الطابع الإيديولوجي المسيطر والمهيمن للنظام التعليمي يتجلى أساسا في العملية البيداغوجية التي يتم من خلالها تثبيت وترسيخ في أذهان الأعداد الهائلة ممن يقصدونه إجباريا نظاما ما معياريا قيميا يتماشى مع مكونات الوعي الاجتماعي السائد، بالإضافة إلى اكتساب معارف ومهارات من نمط معين يتم تحويلها إلى مهارات عملية يحتاجها عالم الشغل. وهذا ما يجعل العملية البيداغوجية لها من القوة ما يجعل المجتمع يقر بها ويعترف لها إلى حد أن الشرعية ليس فقط المكتسبة عن العلاقة البيداغوجية، بل حتى الشرعية الاجتماعية في أبعادها الاجتماعية المختلفة تمر عبر ما تقدمه المدرسة والمؤسسات التعليمية من رأسمال دراسي، حيث تظهر أهمية هذا الدور المسيطر للمدرسة من خلال قبول المجتمع بها والاعتراف، بل والدفاع عنها من خلال وضع أعداد هائلة من المتمدرسين ومن أصول اجتماعية مختلفة ضمنها لترسخ في أذهانهم وتلقنهم مبادئ ومهارات ومعارف مختلفة.

---

1 . Althusser Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », in *Positions*, Paris, Editions Sociales, 1976, p. 107.

"إن المدرسة تأخذ الأطفال من كل الطبقات الاجتماعية منذ التحضيري، حيث ترسخ في أذهانهم باستعمال المناهج الجديدة والقديمة، خلال سنوات عديدة، سنوات يكون فيها الطفل أكثر 'عرضة' ومحاصرا بين جهاز الدولة العائلة وجهاز الدولة المدرسة، 'مهارات' مغلفة بالإيديولوجية المسيطرة (اللغة، الحساب، التاريخ الطبيعي، العلوم، الأدب)، أو بكل بساطة الإيديولوجية المسيطرة في شكلها الصافي (التربية الأخلاقية، التربية المدنية "[1]... ثم نجد كذلك ما يدعم هذا الجانب الإيديولوجي المسيطر في العملية البيداغوجية ويجعله يترسخ أكثر فأكثر، ربما، من الأجهزة الإيديولوجية الأخرى، نجد الفترة الزمنية الطويلة التي يقضيها المتمدرسون والمتعلمون في فضاء المؤسسات التعليمية والتربوية، سواء من حيث الأعوام، أو الأيام أم الساعات: " لكن ليس هناك جهاز إيديولوجي للدولة يلقي هذا الاهتمام الإجباري (وبصفة مجانية، وهذا أقل شيء)، لعدة سنوات من 5 إلى 6 أيام من 7 بمعدل 8 ساعات في اليوم..."[2]. إضافة إلى ذلك، فإن من بين الأهداف الأساسية والرئيسية للنظام التعليمي والتربوي من خلال الفعل البيداغوجي هو العمل على تقليص الفروقات والخصوصيات المتنوعة العرقية والطبقية والجغرافية من خلال تقديم تعليم مشترك ومعمم لذلك العدد الهائل من خلال المتمدرسين والمتعلمين خلال مدد زمنية هامة، كل هذا من شأنه أن يضمن نوعا من الاندماج الاجتماعي واكتساب ضروب سلوك وتمثلات، إن لم تكن موحدة فهي على الأقل متجانسة. لكن، يبدو أن الأهداف والرهانات ليست على هذه الشاكلة التي تنتجها هذه الصورة المثالية لأن هذه المدرسة وحتى في قلب العملية البيداغوجية فإنها تحقق غايات ليست بالضرورة التي تبدو عليها علنية و التي يبينها الخطاب الرسمي حول المدرسة. فكثيرة هي الدراسات التي بينت آليات إعادة إنتاج قيم ومعايير فئة اجتماعية تبدو هي التي تسيطر ضمن بنية العلاقات الاجتماعية داخل أي تشكيلة اجتماعية مهما كانت درجة تطورها التاريخي. ويبدو أن آلية

1 . *Ibid*., p. 107-108.
2 . *Ibid.,* p. 107-109.

الهيمنة والسيطرة التي تتم لفائدة فئة ما، هي في الواقع محاولة تثبيت معايير وقيم هذه الفئة وتكريسها مؤسساتيا واجتماعيا، من دون أن تظهر بادية للعيان هذه الهيمنة: لأن الإطار والفضاء العام الذي يهيكل سير المدرسة يبين هذه الأخيرة على أنها وسط محايد، مجرد من أي إيديولوجية تذكر، يتم احترام فيها شعور المتمدرسين والمتعلمين، والذين تحتضنهم هذه المدرسة لتلقنهم المعارف والمهارات والآداب التي يحتاجونها في حياتهم الوجودية لاحقا، وفي اندماجهم في مجتمعهم.

هكذا تبدو الرهانات المحيطة بالفعل البيداغوجي الذي يعكس ويترجم علاقات اجتماعية تتجاوز حدود الفضاء الذي ينتج فيه هذا الفعل البيداغوجي، ألا وهو المدرسة والمؤسسات التعليمية على اختلافها.

فالظاهرة التعليمية التربوية، إذا أخذناها من منظور التناول السوسيولوجي، فهي تضعنا أمام رهانات تتجاوز حدود ممارستها و مجال هذه الممارسة. لقد بين علم الاجتماع التربية أن ظاهرة التربية التي عادة ما تتوقف عند الأفعال البيداغوجية وعند العلاقة بين فاعلين أساسيين ضمنها وهما المعلم أو الأستاذ من جهة، ومن جهة أخرى التلاميذ أو المتعلمين، هي ظاهرة تضم في سياقها أو تحرر وتنتج معها ظواهر أخرى، هي الأخرى تتجاوز حدود الفعل التربوي لتجد لها انغراس في واقع اجتماعي أوسع. فهناك جملة من الممارسات التي تخص الفضاء التربوي التعليمي، لكن يحتاج التوقف عندها بالتفسير والتحليل إلى أنظمة تفسيرية تتداخل فيها عوامل ومتغيرات عديدة ومتعددة بتعدد الملمح الذي نندرج ضمنه في مسعى التفسير. فمهما كانت الأهداف والاستراتيجيات التي يتجلى بها (أو لا يتجلى بها) النظام التربوي والتعليمي فإن علم الاجتماع التربوي بين ولا يزال يبين أن النظام التعليمي مرتبط ارتباطا وثيقا بأحوال المجتمع وأنه

نظام معقد جدا، وليس من السهل وليس من المفيد اختيار عامل واحد يتم الاستناد إليه لتفسير الظاهرة التي نأخذها بالدراسة وبالاهتمام.

لذلك سنحاول في الصفحات اللاحقة من هذا الفصل أن نوجه اهتمامنا نحو بعض الظواهر التي ينتجها ويحررها الفعل البيداغوجي، والذي بينا من خلاله الحركية التي تسير النظام التعليمي ورأينا أنه ظاهرة معقدة تتدخل فيه مستويات متنوعة ومتعددة على غرار المستوى الإيديولوجي – مثلما كان يرى ذلك لوي التوسير – أو مستوى الهيمنة والسيطرة الرمزية من خلال إعادة إنتاج قيم ومعايير يبدو أنها معايير وقيم من هم يسيطرون ضمن ما يعرف بالعلاقات الاجتماعية للإنتاج ! وكذلك المستوى الاندماجي الذي يرى في النظام التعليمي طابعا إيجابيا إن جازت العبارة، يسمح للأفراد الذين يترددون عليه، وهم كثرة، وفي وقت طويل نسبيا بأن يكون لهم نوع من التمثلات والتصورات المتجانسة التي يكون المجتمع في حاجة إليها لضمان بقائه واستقراره وإعادة إنتاجه.

أما عن الظواهر التي يحررها الفعل البيداغوجي، والتي لها علاقة وثيقة به فهي تجمع بين نوعين من الظواهر وهما ظواهر متعلقة بالسياق الداخلي للفضاء التعليمي التربوي وأخرى متعلقة بالسياق الخارجي الذي يؤثر هو الآخر في الفعل البيداغوجي، وكثيرا ما يتدخل بقوة في النظام التفسيري لظاهرة التسرب المدرسي. ونحاول أن نتوقف عند البعض من هذه الظواهر أو على الأقل الظواهر الأكثر وضوحا والأكثر ترددا وتكرارا، والتي نقتحم من خلالها ظاهرة التسرب، حيث نشير مرة أخرى إلى أن ظاهرة التسرب المدرسي تندرج ضمن سياق عام، وهو السياق التربوي التعليمي الذي يتموقع فيه الفعل البيداغوجي.

2 – محاولة تحديد الفعل البيداغوجي

ويتعلق الأمر بتلك الممارسة التي يقوم بها فاعل أساسي في النظام التعليمي التربوي لإعطاء معارف ومهارات وآداب للفاعل الأساسي الآخر في النظام التعليمي التربوي ألا وهو التلميذ أو

المتعلم، ويؤدي هذا الفعل البداغوجي إلى نوع من التفاعل داخل الفضاء التعليمي التربوي ألا وهو المدرسة أو الإكمالية أو الثانوية. هذا الفعل البيداغوجي يحمل سمات عديدة ومتنوعة تتجاوز حدود العلاقة بين المعلم والمتعلم مهما كان مستوى التعليم. فالمدرسة الحديثة الجماهيرية تجعل من الفعل البيداغوجي مستوى أساسي في حركية سير الفضاء الدراسي. فالفعل البيداغوجي هو اللحظة البيداغوجية بإمتياز، لكن هذه اللحظة البيداغوجية محددة بعوامل عديدة تتجاوز حدود الحقل المدرسي في حد ذاته، إلى رهانات اجتماعية معقدة ومتشابكة، تظهر وتبرز علاقات قوى اجتماعية ومصالح فئوية. لذلك فإن الفعل البيداغوجي ليس خط مستقيم ينطلق من نقطة معينة ليصل إلى أخرى من دون أي عواقب أو صعوبات تذكر. إننا نميل إلى الاعتقاد، بل نحن متأكدون من منظور الخطاب الرسمي والأحكام القيمية والتمثلات التي حصلنا عليها من الفضاء المدرسي ذاته أننا نعرف جيدا الفعل البيداغوجي وحيثياته. لكن من الوجهة السوسيولوجية، ليس هناك ما يثبت ذلك، إذ هناك صعوبة على مستوى بناء موضوع الفعل البيداغوجي، على الرغم من وجود كتابات ومؤلفات ومعالجات عديدة لكل ما يتطرق إلى التربية والتعليم. وتأتي هذه الصعوبة من ذلك المعتقد الذي يجعل هذا الفعل البيداغوجي في متناول أي كان يمكن ملاحظته ومعرفته لأنه يتعلق في وجود تلاميذ ومعلم في قسم دراسي، حيث يقوم هذا المعلم بإلقاء درسه مهما كانت المادة التي يشرف على تدريسها، أما التلاميذ فواجب عليهم الإصغاء لهضم الدرس جيدا ، وطرح الأسئلة في حال عدم فهم نقطة ما. كذلك نجد ضمن هذا الفعل البيداغوجي امتحان التلاميذ حول تحصيلهم وهذا الامتحان هو عبارة عن نوع من مراقبة التلاميذ حول المعارف التي قاموا باكتسابها، ويترجم الامتحان نوع من آلية التقدم البيداغوجي خاصة في أنظمة التعليم الجماهيرية. أي أن الامتحان ضمن عناصر الفعل البيداغوجي هو الفاصل في عملية الانتقال إلى الأقسام الموالية العليا، وهو نوع من التقييم على المعارف التي قام التلميذ باكتسابها. لكن الفعل البيداغوجي وهنا تأتي أهمية

علم الاجتماع التربوي، الذي يبين الرهانات المحيطة بالفعل البيداغوجي، وما يترجمه من علاقات ومصالح اجتماعية، تتجاوزه حدوده. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن الفعل البيداغوجي والمنطق الذي يتأسس عليه والكيفيات التي يتمظهر بها وكذلك الأهداف الفعلية التي يريد تحقيقها تبين كلها أن هذا الفعل البيداغوجي هو بمثابة نوع من التنشئة الاجتماعية التي تختلف عن التنشئة العائلية لأنها تريد "صناعة 'كائن اجتماعي'، كائن قادر على المشاركة في 'ضروب وجود' معًا"[1] أي بالفعل البيداغوجي الذي يتم في فضاء المدرسة نحصل على فرد بإمكانه أن يعيش مع جماعة يشاركها أشكال وعي اجتماعي وقيم ومعايير، لأن تلك الجماعة هم أيضا تشبعوا بهذه القيم التي هضموها في الفضاء التعليمي التربوي بواسطة الفعل البيداغوجي.

وهذا الفعل البيداغوجي الذي يمكننا أن نصعد إلى ملاحظته بسهولة يمكننا القول، من خلال ملاحظة الفضاء الذي يتم فيه والفاعلين الذين ينشطونه إن صحت العبارة، وهم المعلم أو الأستاذ من جهة، والتلاميذ أو الطلبة من جهة أخرى، يعكس علاقات ومظاهر اجتماعية عديدة ومتنوعة تتجاوز حدود الفضاء المدرسي ذاته، والتي تطرقنا إلى بعض جوانبها أعلاه، ينتج عنه ضروب سلوك وممارسات سيما تمثلات، تبين على أنه نتاج حركيات اجتماعية تتجاوز حدود تمظهره في تلك العلاقة المباشرة بين المعلم والتلميذ، مثلما يساهم هو ذاته في إنتاج ضروب سلوك وممارسات وتمثلات تدل أو تؤشر على طبيعة الرباط الاجتماعي في لحظة تاريخية ما من تطور المجتمع وتسمح لنا بقراءة الواقع الاجتماعي.

وسنحاول فيما يأتي أن نتعرض إلى بعض الظواهر المرتبطة بهذا الفعل البيداغوجي والتي هي في علاقة بسوسيولوجية النظام التربوي والتعليمي، وحيث سنلاحظ كيف يتموقع ضمنها التسرب المدرسي، حتى يتسنى لنا التوقف عند تلك العلاقة أو ذلك الترابط الموجود بين هذا التسرب

1 . De Quieroz Jean- Manuel, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan université, 1995, p. 6.

المدرسي والفعل البيداغوجي، الذي نعتبره في قلب سوسيولوجية التربية والتعليم، بحيث لا يمكن أن يكون هناك مجال تربوي تعليمي بمحتواه الحديث من دون هذا الفعل البيداغوجي.

سنحاول فيما يأتي إذن أن نتعرض لبعض من هذه الظواهر – على الأقل ما يمكن اعتباره ظواهر مميزة وبارزة وفي علاقة وطيدة بالفعل البيداغوجي – التي طالما توقف عندها البحث السوسيولوجي على غرار العلاقة البيداغوجية ذاتها وما تترجمه من تفاعل بين الفاعلين الأساسيين في الفضاء التربوي وهما التلميذ والمعلم وما تحمله هذه العلاقة ظاهريا وغير ذلك، وكذلك مسألة التقييم المدرسي باعتبارها واحدا من المؤشرات الرئيسية في واقع الفعل البيداغوجي وما تحمله من رهانات اجتماعية وسياسية. فعلى سبيل المثال هناك خطاب في الجزائر يشير إلى أن التقييم المدرسي هو خاضع بالأساس لاعتبارات سياسية، من خلال ما يسمى بالنتائج السياسية. ألم يتحدث وزير التربية السابق، السيد بابا أحمد، عن نتائج الباكالوريا للدورة 2013، بأنها نتائج حقيقية، وليست نتائج سياسية، في رده عن تساؤلات الرأي العام حول انخفاض نسبة النجاح في الباكالوريا لدورة 2013 مقارنة بالدورات السابقة. وأصبح مألوفا لدى عدد كبير من أفراد المجتمع الجزائري أن معدلات النجاح في الاستحقاقات الدراسية ستكون مرتبطة بموقف النظام السياسي وسيما "الهدايا" التي سيقدمها السيد رئيس الجمهورية بمناسبة هذا «العيد » أو ذاك أكثر من آليات التقدم البيداغوجي ذاتها والكيفيات التي يخضع لها سيرها. بالإضافة إلى ذلك، نجد كمؤشر هام عن العلاقة البيداغوجية ما يعرف بالتوجيه المدرسي، وهناك من يضيف المهني. حيث نجد عملية التوجيه مرافقة للفعل البيداغوجي، وملازمة للواقع المدرسي، وهي تعكس آليات سير النظام المدرسي والرهانات الاجتماعية العديدة والمتنوعة التي يبلورها. كما يعتبر التوجيه المدرسي مؤشر هام على علاقات قوى اجتماعية اقتصادية داخل المجتمع، حيث يسمح لنا هذا التوجيه بقراءة كثير من مظاهر الواقع الاجتماعي القائم في لحظة تاريخية من تطور المجتمع. إضافة إلى ذلك، يمكن

للفعل البيداغوجي أن يسمح لنا بالتوقف عند ما قد نعتبره جانب هام في المعادلة البيداغوجية، ألا وهو "صعود"! التلميذ كفاعل اجتماعي هام. فاعل وليس مجرد متلقٍ من دون رد فعل لمنطق سير المؤسسة التربوية، ومجرد "لعبة" تتجاوز قواعد سيرها حدود إدراكه وممارساته وتمثلاته، مثلما يلح على ذلك علم اجتماع عدم تكافؤ الحظوظ الدراسية، مما يجعل منه نتاج لحركيات وديناميكيات اجتماعية تتفوق بحتمياتها السوسيولوجية على هامش مناورة هذا التلميذ.

وكما سنرى لاحقا، في هذه النقطة، فإن التلميذ، من منظور الفعل البيداغوجي فهو لا يختصر في بعض المتغيرات التي تجمع أساسا في أصله الاجتماعي وكمية الرأسمال الثقافي الذي يحوز عليها والديه. حيث سيتم هنا اكتشاف التلميذ من خلال ضروب سلوك ونظام تمثلات حاملة لدلالات ومعانٍ معينة. ونتطرق أيضا إلى مؤشر آخر حاولنا إدراجه في بنية الفعل البيداغوجي وهو متعلق بالشكل الجديد للتنشئة الاجتماعية التي تنتجها المؤسسات التعليمية والتربوية. فما هي إذا طبيعة هذه التنشئة الجديدة وعلى ماذا تقوم وما هي مقوماتها؟

نحاول من خلال هذه المؤشرات التي حددناها بصفة اعتباطية (arbitrairement)، بحيث يمكن اختيار مؤشرات أخرى، ولا ندعي في اختيارنا هذا كامل الصواب والأحقية – استقراء جانب معين من واقع النظام التعليمي والتربوي والتوقف عند العلاقة بين هذه الجوانب أو المؤشرات والتسرب المدرسي في محاولة قراءة سوسيولوجية متكاملة ومنطقية إلى أبعد الحدود!

ونحاول فيما يأتي أن نأخذ كل عنصر أو مؤشر لهذا الفعل البيداغوجي على حدة، ثم نجد في مقام أخير الربط بين هذه العناصر كلها، حتى يتسنى لنا وضع ظاهرة التسرب المدرسي في سياقها السوسيولوجي، قبل أن نأتي إلى تحديدها وبنائها من منظور التناول أو المقاربة السوسيولوجيين.

3 – بعض مؤشرات الفعل البيداغوجي ومحاولة التركيب السوسيولوجي

قد لا نبالغ إذا قلنا إن سوسيولوجية التربية هي سوسيولوجية عدم تكافؤ الفرص أو الحظوظ المدرسية. لقد سيطرت سوسيولوجية عدم تكافؤ الفرص أو الحظوظ المدرسية على جل الدراسات والبحوث التي جعلت من النظام التربوي موضوع اهتمام لها. فيمكن القول إنه منذ ما عرف بالانفجار المدرسي (L'explosion scolaire) والذي يمكن تحديده كرونولوجيا في أوروبا أساسا وفي الولايات المتحدة في نهاية الخمسينيات والستينيات، حيث تم التحاق أعداد هائلة من أفراد المجتمع، سيما الأطفال الذين تبلغ أعمارهم ست (06) سنوات بمقاعد الدراسة وقضائهم بها عدة سنوات، حضرنا إلى بروز إنتاج سوسيولوجي، يبدو أن رواده الأساسيين هم بورديو وباسرون في مؤلفيهما *الورثاء* الذي صدر عام 1964، وأساسا مؤلف *إعادة الإنتاج* الذي صدر عام 1970 حيث ترك هذا الطرح الذي جاء به تناول بورديو وباسرون أثرا كبيرا في التناول السوسيولوجي اللاحق لظاهرة التربية والتعليم.

فلا يكاد يخلو مؤلف أو عمل أو بحث في موضوع التعليم والتربية من الملمح العدم تكافؤي حيث فرضت نظرية عدم تكافؤ الحظوظ والفرص هيمنتها على جل الأعمال، وحتى الأعمال التي حاولت مناقشتها وتبيان حدودها، ونتذكر أعمال بودون في مؤلفه *عدم تكافؤ الفرص أو الحظوظ* التي ناقشت نتائجها انطلاقا من مقولتها المركزية. "إننا نعتقد بسهولة أن المستقبل مرتبط بنا لو كنا ننحدر من 'الأعلى'، ومن الآخرين لو كنا ننحدر من 'الأسفل' كما يعتقد المتواجدون في 'الأعلى' بسهولة أن التربية تكتسي أهمية بالغة... إنني لا أعود إلى النظريات التي طورها كل من ألتوسير وبورديو، باسرون أو بودلو، استابلي، والتي على الرغم من الاختلافات فيما بينها كانت ترى في عدم التكافؤ أمام التربية على أنها من صنع الطبقة المهيمنة.

باختصار، كانت هناك عدة نظريات تتطرق إلى عدم التكافؤ في المستويات الدراسية على أساس الأصل الاجتماعي"[1]. وهذا ما يبين الثقل الكبير الذي اكتسبته هذه النظرية منذ ستينيات القرن الماضي. وقد أشرنا في وقت سابق أن أهم نظريتين عرفتهما ظاهرة التربية والتعليم هما ما سميناه بنظرية الاندماج الاجتماعي عن طريق المدرسة والنظام التعليمي ورائدها إميل دوركايم والتي بقيت وحدها في حقل الاهتمام السوسيولوجي، فيما يخص التربية والتعليم إلى غاية نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات. صحيح أن السياق التاريخي الذي جاءت فيه هاتين النظريتين يختلف تماما. ففي سياق نظرية الاندماج عند دوركايم، لم تكن مدارس العالم القليلة منها، تعرف ظاهرة ديموقراطية التعليم انتشارا وتوسعا مثلما عرفتها بعد الحرب العالمية الثانية، وسن قوانين إجبارية التعليم والالتحاق بالمؤسسات التعليمية عند بلوغ سن معينة والبقاء بها إلى غاية سن معينة!

وأمام بديهية عدم التكافؤ المهيمنة على حقل الاهتمام السوسيولوجي في مواضيع التربية والتعليم، يمكن أن نتوقف عند بعض المؤشرات التي نراها في مركز الفعل البيداغوجي الذي نعتبره أساس التربية والتعليم!

1.3. العلاقة البيداغوجية

يتم التركيز في العلاقة البيداغوجية على التفاعل بين فاعلي هذه العلاقة وهما المعلم أو الأستاذ، والتلميذ أو المتعلم أو الطالب. هناك عوامل عديدة تتدخل في هذه العلاقة، وتكون هذه العوامل مزدوجة داخلية وخارجية، وتعتبر هذه العوامل بمثابة محددات تطبع سير المؤسسة التعليمية، وفي كثير من الحالات تبدو هذه المحددات بمثابة حتميات خارجة عن السياق البيداغوجي في حد ذاته، لكنها قد تخفي الحركيات التي تطبع سير الوسط الدراسي وتوجه منطق سيره، وهذا ما قد يدفع بالمهتمين بالشأن التربوي والتعليمي إلى التوقف على ما هو خاص ومميز للمؤسسة التعليمية: "

1 . Boudon Raymond avec Leroux Robert, *Y a- t – il encore une sociologie ?,* Paris, Odile Jacob, 2003, p. 223.

ففي سياق يمكن فيه للتحديدات الخارجية للمدرسة (عن المدرسة)، حيث تكتسي أهمية كبيرة، أن تخفي الحركيات الخاصة بالوسط المدرسي، فإن بعض المختصين في علم الاجتماع التربية ينوهون ويؤكدون على الاستقلالية النسبية للمؤسسة التربوية تجاه المجتمع كله، مثلما نجدهم يلحون على هامش المبادرة التي تكون بحوزة المعلمين والتلاميذ"[1]. هكذا إذا تبدو الآفاق غير مسدودة وغير مغلقة في العوامل والمحددات والحتميات الخارجية، التي تجعل من الفضاء المدرسي فضاء يتلقى دفع حركته من خارج منطق سيره، بل يبدو النظام التعليمي نظاما يقوم على وجود فاعلين يتمتعون بهوامش مناورة ضمن آفاق مفتوحة المعالم. وعليه ففاعلي النظام التربوي الأساسيين – المعلم والتلميذ – هو نتاج حتميات تاريخية اجتماعية تتجاوز حدود إدراكاتهم لكنهم في نفس الوقت ينتجون حركيات اجتماعية تاريخية تساعد على توجيه الواقع الاجتماعي نحو وجهة ما. كيف يتم ذلك؟

عن طريق هذه العلاقة البيداغوجية الحيوية المفتوحة الآفاق، على الرغم مما يبدو على أنها وضعت ضمن شكل وأطر محددة مسبقا. وهذا ما يستدعي ضرورة ولوج المجال أو الفضاء الخاص إن صحت العبارة، التي تنتج ضمنه هذه العلاقة البيداغوجية، حيث لا تبدو الأمور المتعلقة بالعلاقة البيداغوجية على ما يبدو من البساطة والطابع الخطي الهادئ إن جازت العبارة، بل هي أعقد من ذلك. حيث تتبدى لنا مستويات متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ويؤثر بعضها في بعض من أجل ضمان سير هذه العلاقة البيداغوجية. وذا ما يجعل الفضاء المدرسي ليس فضاء مقيد بقدر محتوم لا يمكن التملص و الانفلات منه وهدا ما يسمح "... بولوج الفضاء الخاص للقسم حيث نواجه سياق معقد يظهر من خلال: محتويات وطرائف التعليم و مواقف المعلمين تجاه مجموعات فرعية من التلاميذ ينتمون إلى أوساط مختلفة، ومن خلال إجابات المتعلمين، والتي تدرك كلها على

1 . Cacouault Marlaine, Oeuvrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Alger , Casbah Editions, collection, « Approches », 1998, p. 97.

أنها عوامل تؤثر يوميا في "النتائج الدراسية"[1] . هكذا تبدو إذن العلاقة البيداغوجية ذو طابع معقد، ويمكن ان نفهم ذلك من خلال صفة الظاهرة الاجتماعية التي تحملها هذه العلاقة البيداغوجية محل اهتمام سوسيولوجي. و ما يضيف لهذا التعقيد الناتج عن خصائص الظواهر الاجتماعية، تعقيد آخر مرتبط بطبيعة الرهانات التي تتدرج ضمنها هذه العلاقة البيداغوجية، و هذا راجع إلى التغيرات و التحولات التي عرفها و لا يزال يعرفها النظام التعليمي في علاقته بسوق العمل، وهذا ما يجعل المسارات الدراسية والتعليمية حاملة لرهانات هامة:"لقد تظافرت التغيرات التي مست النظام التعليمي و التغيرات التي عرفوا سوق العمل منذ الستينيات و السبعينيات لتجعل من المسارات الدراسية ممارسات محملة برهانات ثقيلة. فالمدرسة الابتدائية و التي مثلت أغلبية أو أهم فترة التمدرس لدى جزء هام من الأطفال، لم تعد إلا مجرد مرحلة أولى لمسار، يصبح يمتد أكثر فأكثر و لعدد متزايد من التلاميذ نحو الإكمالية ثم الثانوية. فالأمر لم يعد يتعلق فقط بالتوجه إلى المدرسة، بل يجب أن ننجح في هذه المدرسة، و إن جزءا كبيرا من التلاميذ و أوليائهم، يعلمون "أنه لا يكفي فقط النجاح في المدرسة، بل يجب إضافة إلى ذلك أن تنجح أفضل من الآخرين، لقد أصبح المسار الدراسي أكثر تنافسا"[2]. هكذا، يبدو التعقيد الناتج عن إدراك هذه العلاقة البيداغوجية، و الذي ينتج في جزء كبير منه من الانتظارات الاجتماعية التي تكون موضوع لها العلاقة البيداغوجية.

وهذا ما يدفع إلى طرح تساؤلات حول غايات هذه العلاقة البيداغوجية: أهي مجرد غاية تقنية وظيفية تتم في إطار آلي، و يمكننا القول في اتجاه واحد، أم هي غاية بيداغوجية، بالمعنى الذي يجعل من التفاعل الإنساني و الاجتماعي بين الفاعلين داخل الفضاء المدرسي الغاية الأساسية لهذه العلاقة البيداغوجية ؟ و كما نلاحظ، فهناك على مستوى التسمية عبارة علاقة بيداغوجية

1..*Ibid* ., p. 98.

2 . Glasman *Dominique, L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école, Paris, PUF*, 2001, p. 22-23.

بحيث يمكن أن نقول إن البيداغوجيا هي في تطابق مع عملية التربية والتعليم، لكن من الناحية السويسولوجية هل يمكن الحديث عن علاقة بيداغوجية بأتم معنى الكلمة." نحاول الإجابة عن هذا التساؤل بصياغة هذا المقطع المطول نسبيا لواحد من الاختصاصيين المغاربة في سوسيولوجية التربية و هو عبد الكريم غريب، نريد من خلال عرضه هذا فتح آفاق النقاش ووضع معالم لهذه العلاقة البيداغوجية محاولين بذلك الخروج من حدود النقاش الذي يغلق كل ما يمت بصلة للتعليم و التربية بالأطروحات القائمة على تكافؤ الفرص. أما عن المقطع ذاته فهو كالآتي:" أكيد أن الوظيفة الأساسية للمدرسة تتمثل في نقل المعرفة و تلقينها، وحينما يتم الحديث عن المعرفة، فهو إذن حديث عن مسألة ذات طابع تقني، ومن ثم فإن المدرسة تعتقد بكامل السذاجة أن هذه المعرفة يتم نقلها بشكل تقني، أي عبر طرائق تقنية وعلى الخصوص في إطار روح تقنية. فالمؤسسة المدرسية تنتظم إذن وفق بنيات ذات طابع وظيفي، ومن ثم فهي تقوم بوضعنة نظام يتسم بدرجة عالية من العقلانية سواء على مستوى الدعامات (الفصول الدراسية، توزيع التلاميذ...)، أو على مستوى المحتويات (مقررات، مناهج...)، غير أن هناك ماهو أدهى، ذلك أن كل مؤسسة لها غاية تنشد تحقيقها، ومن مصلحتها أن تكون على إطلاع عن تحقيق هذه الغاية أو عدمه. والحال أن المدرسة تمتنع عن القيام بهذا التحقق، وكذلك لأنها تحدد غايتها بمفاهيم تقنية كذلك، فعوض أن تحدد غايتها باعتبارها تكوينا حقيقيا للعقول، فهي تحددها بمفاهيم شكلية من قبيل النجاح في الامتحانات والحصول على شواهد. والحال أن الامتحانات ما هي إلا اختبارات تمكن من قياس تلقين معين لا تكوين محدد، تبقى الشواهد تعبيرا اجتماعيا ونفعيا عن هذا النجاح (توثيق كتابي ورسمي لهذا النجاح) . إذن فالمدرسة تنغلق على نفسها، وهي بذلك تشكل عالما مغلقا، عاجزا عن فهم نفسه والتحكم في ذاته، ومن ثم فهي تلازم وضعيتها المتشجعة وتظل عاجزة عن التطور. إن هذا الواقع يعني أن المدرسة تتبنى خيارا ما بين اثنين: الخيار التقني والخيار البيداغوجي، ويقع

اختيارها من الوهلة الأولى على الخيار التقني، فتتموضع بجانب المعرفة لا بجانب الذات (المتعلم)، التي تستوعب هذه المعرفة، وهو الأمر الذي يفسر بكونها موجهة كمؤسسة نحو نقل المعرفة، إذ لا ترى إلا هذه الأخيرة، وتتجاهل الكائن السيكولوجي الذي تتوجه إليه بصفة عادية"[1].

يضع هذا النص في متناولنا جملة من المسائل والقضايا المتعلقة بغاية التمدرس والأهداف الرئيسية لمؤشر هذا التمدرس ألا وهو العلاقة البيداغوجية والتي يمكن أن تقدم بالعلاقة الجدلية بين التقني والبيداغوجي. حيث يبدو أن التناول التقني هو المهيمن على البيداغوجي في العلاقة البيداغوجية ذاتها. ويتهيكل هذا التقني على تقديم نظام من المعارف وفق طرائق ومناهج ومحتويات معرفية ما، بل هناك من يشكك في الطابع المعرفي لهذه المحتويات، ويرى فيها مجرد محتويات إيديولوجية مقدمة في شبه وصفات علمية، وهي ترجمة لإيديولوجية الفئات المهيمنة اقتصاديا وسياسيا مثلما يرى ذلك ممثلوا الاتجاه الماركسي على غرار ألتوسير مثلما رأينا ذلك سابقا، ويتم هذا العرض المعرفي على حساب الجانب البيداغوجي، الذي يريد تمثيله. والجانب البيداغوجي هنا متعلق بالجانب الإنساني الاجتماعي. ويمكن أن نفهم ذلك لو عدنا إلى أصل أو منشأ الفضاء المدرسي الحديث المتسم بالطابع الجماهيري، حيث تلتحق به أعداد هائلة من الأطفال، ومن أصول اجتماعية متنوعة ومختلفة، فيعمل هذا الفضاء المدرسي على إزالة الخصوصيات الذاتية الفردية بالتعامل ليس فرد بفرد، مثلما كان عليه الحال في الأنظمة التعليمية التقليدية، حيث كان يطغى على "العلاقة البيداغوجية" الجوانب الذاتية، في حين العلاقة البيداغوجية الحديثة تموضع (objectivise) هذه العلاقة، وتترفع عن الجوانب الذاتية العاطفية. حيث نحضر في هذا المستوى إلى نوع من التجريد (abstraction) للعلاقات الشخصية: "... إن الخضوع للقاعدة اللاشخصية وتعلم الانضباط واللذان يهيكلان شكل التمدرس يؤديان إلى وجود علاقة خاصة بالعواطف. وهذا ما

---

1. غريب عبد الكريم ، *مرجع سبق ذكره*، ص. 193.

يعرف بخطاب التحليل النفسي "بالترفع". فالمدرسة تفصل مع النظام القديم للمشاعر: فالطفل المحبوب في عائلته، يتم التعامل معه عاطفيا على أنه واحد من بين آخرين في المدرسة يتعلم الطفل كيف يميز بين "الخاص" و"العام" – الحنان والحميمية في العائلة، الوقار والجدية في المدرسة "[1].

لكن هناك من يذهب إلى ضرورة منح اعتبار للجوانب الذاتية العاطفية، وأنه يتعين على المدرسة أن تتكفل بهذا الجانب، وتحدد له من الأهمية والاهتمام حسبهم، انطلاقا من فكرة أساسية مفادها أن العلاقة البيداغوجية تصب في قالب أو دائرة ذاتية (circuit subjectif) لأنها في حد ذاتها عبارة عن علاقة تبادل بين المعلم والتلاميذ من جهة ومن جهة أخرى بين التلاميذ ذاتهم والتي ليست هي علاقات تبادل ضمنية، بل تكتسي حسبهم بعدا ظاهريا ووضوحا بارزا، وهي خاضعة لنظام أو أجندة محددة مسبقا: " إننا نقترح فك خيوط هذه الدائرة الذاتية، إذ نعتبرها الأهم في العلاقة البيداغوجية (والتي لا تكون بصفة مبتذلة "جيدة" أم "سيئة" فقط)، فبين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ ذاتهم تحدث هناك تبادلات مستمرة كتب لها أن تبقى ظاهريا ضمنية. إننا نأمل أن نوضح أن هذه التبادلات لا تتم بمجرد الصدفة، وأنها خاضعة هي الأخرى إلى استراتيجية لازالت غير معروفة إلى حد كبير. ويمكن لإحدى الملاحظات في هذا الشأن أن تصاغ على النحو الآتي: العلاقة البيداغوجية هي بالأساس علاقة غير متكافئة حيث تجهل أطرافها، ماعدا موقعهم في التدرج الهرمي المثبت، مكانتهم بالضبط في هذا الفضاء المغلق والغريب المتمثل في قاعة الدراسة"[2]. مع الإشارة هنا إلى أن عدم التكافؤ هنا لا يفسر بمتغيرات خارجة عن أسوار الفضاء الدراسي ذاته من أصل اجتماعي وثقافي للتلاميذ، بل عدم التكافؤ ناتج من منطق سير المؤسسة

1. De Queiroz Jean- Manuel, *op. cit.,* p. 10-11.
2 . Gayet Daniel, *Les relations Maitre – Élève*, Paris, Economica- Anthropos, 2007,p. 184.

التعليمية القائم على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ، ويتمثل أساسا في ذلك الفصل بين الجانب التقني الوظيفي والجانب البيداغوجي أو بين ما يسميه دانيال غايي بين الدائرة المعرفية والدائرة الذاتية. حيث يرى هذا الأخير أن الجانب الذاتي الذي يحمل المشاعر والأحاسيس مغيّب في العلاقة البيداغوجية لفائدة ما يسميه بال "ديداكتيك": "لو وجهنا اهتمامنا نحو المبادئ المعرفية للبيداغوجيا الفصامية فلا يمكن لنا أن نتطرق إلى العلاقة البيداغوجية إلا في جانبها غير المتجسد والتقني أكثر ألا وهو : الديداكتيك، أي جملة الإجراءات التي تسمح في فرع معين بنقل أفضل للمعرفة. وبنوع من انزلاق سيء للمعنى، تحولت العلاقة البيداغوجية، بالنسبة إلى البعض إلى فعالية في التعليم. وهذا ما يجعلنا نتخيل إذن أن علاقة بيداغوجية جيدة تتمثل في رفع كل العراقيل لانتقال المعرفة. فالعلاقة البيداغوجية الجيدة تعني إذن النجاح أو التوفيق في تلقين أكبر قدر ممكن من المعارف، والحث على أكمل وجه على بروز نتائج بتجاوز، ولما لا، التوقعات. هكذا يصبح الأمر متعلقا بالكفاءة وأن التحكم في المعرفة يستلزم آليا التحكم في الفصل الدراسي. وبذلك يكون المعلم الذي يصبح حلال العقدة (Deux ex machina)، المسؤول الوحيد، عن طريق الاستعمال الجيد لمهارته التقنية، وعن إقامة علاقة بيداغوجية صحيحة وجيدة"[1] . وهذه المكانة البيداغوجية الهامة التي يحتلها المعلم في الفضاء الدراسي يرى فيها من يمكن اعتباره مؤسس علم الاجتماع التربوي الكلاسيكي، ونريد الحديث عن إميل دوركايم (1858-1917)، على أنها مكانة تستوجب الاهتمام بها والرفع من شأنها، ويتعين على المعلم أن يعتنقها وكأنه بذلك يعتنق عقيدة أو مذهب ويتعين عليه أن يتشبع بها ويرسخها في أشكال وعيه، وهذا ما يؤدي إلى تغيير الواقع الاجتماعي، من خلال وجود و بروز حياة جديدة. وهذا ما يبين مدى وعي دوركايم بأهمية هذه العلاقة البداغوجية، من خلال الدور الذي سيلعبه المعلم المتشبع بقيم هذه البيداغوجيا في توجيه

1 . *Ibid*., p. 184-185.

المجتمع وجهة معينة تؤدي إلى الاندماج الاجتماعي لأفراد المجتمع! لذلك فهو يرى أن مهمة التعليم البيداغوجية هي بالتحديد المساعدة في صياغة هذه العقيدة الجديدة، ومنه صياغة حياة جديدة، لأن هذه العقيدة البيداغوجية أو هذا الإيمان البيداغوجي هو بمثابة الروح في " سلك التعليم"[1]. ويبدو حسب دوركايم أن أساتذة التعليم الثانوي هم معنيين أكثر من أمثالهم في المستويات الدنيا من الثانوي بهذا الإيمان البيداغوجي، نظرا إلى الأهمية التي تكتسيها مرحلة الثانوي في بلورة أشكال وعي التلاميذ المتواجدون في طوره، ونظرا إلى الدور المنتظر من الأستاذ في هذه المرحلة، ودوركايم ذاته لديه وعي بأهمية الرهان في عملية الاندماج الاجتماعي الذي سيساهم فيها التعليم الثانوي، وهو الذي مارس التدريس في إحدى الثانويات الفرنسية: "وعليه تظهر ضرورة تربية بيداغوجية أكثر إلحاحا بالنسبة إلى الثانوية منها في المدرسة الابتدائية. فالأمر لا يتعلق فقط بتعليم أساتذتنا لاحقا التحكم في بعض الوصفات الجيدة، بل علينا أن نضع أمامهم مسألة ثقافة الطور الثانوي برمتها"[2]. هكذا نلاحظ كيف يولي دوركايم اهتماما بالغ الأهمية للمسألة البيداغوجية، الذي يجعل منها شكلا من أشكال الوعي الذي لابد أن يكتسبه المعلم، سيما في مرحلة الثانوي لأن مرحلة الثانوي تلعب دورا هاما في بلورة ممارسات وتمثلات تهيء إلى الاندماح الاجتماعي.

بقي لنا أن نحدد في عرضنا لهذه العلاقة البيداغوجية هذه العلاقة البيداغوجية في حد ذاتها حتى نتعرف بما فيه الكفاية عن الفعل البيداغوجي. فيمكن لنا أن نحددها على أساس المهام المدرسية، وعلى أساس – وهذا أمر هام – ذلك العقد الذي يحصل بين المعلم والتلميذ والذي بموجبه تتحدد حقوق كل طرف وواجباته وأن العقد يطغى عليه الجانب الشفوي الضمني: "تتأسس العلاقة البيداغوجية من جهتها عن طريق المهام المدرسية...إن العلاقة البيداغوجية عبارة عن التقاء طرفين لهما حقوق وواجبات مختلفة وأن العقد الذي يربط بين هذين الطرفين في هذه العلاقة

1 . Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, p. 15.
2. *Ibid.*, p. 16.

البيداغوجية يكون شفهيا وضمنيا، ويتعلق بالمهام، بالأعمال وبالمسؤوليات التي تخص كل طرف في هذه العلاقة. فإذا كان على التلميذ أن يتبنى مواقف عامة تجاه الحياة المدرسية وتجاه العمل المدرسي، فالمعلم هو كذلك عليه أن يكون لديه موقفا عاما تجاه المهنة"[1] .كما تعتبر هذه العلاقة بمثابة إلتزام من طرف التلميذ من أجل إنجاز مهمة معينة، وكذلك التزام الطرف الثاني، في هذه العلاقة، وهو المعلم، من أجل السعي لتحقيق مهمة التلميذ بتوفير كل ما يحتاج إليه هذا الأخير من موارد، تعمل النصوص والنظم التي تحكم سير هذه العلاقة البيداغوجية بتحديدها وتحديد محتواها وطبيعتها: "هكذا حسب جونارت وفان داربورغت (1999) فإن العلاقة البيداغوجية هي التزام يتم أخذه من طرف التلميذ من أجل إنجاز مهمة، والتزام يأخذه المعلم من أجل أن يقدم لهذا التلميذ كل الموارد التي يحتاج إليها من أجل إنجاز هذه المهمة" [2].

هذه هي بصفة موجزة ومختصرة بعض الجوانب المتعلقة بالعلاقة البيداغوجية التي تترجم الفعل البيداغوجي. هذا الأخير الذي حددناه كمؤشر من بين مؤشرات أخرى للاقتراب من ظاهرة التسرب المدرسي، وسنحاول فيما يأتي عرض المؤشرات الأخرى التي حددناها لمقاربة ظاهرة التسرب المدرسي، حيث سنتطرق إلى مؤشر التقييم أو التقويم المدرسي الذي يعتبر أيضا من المؤشرات الهامة التي تسمح لنا بصياغة نظام تفسيري لظاهرة التسرب المدرسي.

2.3. التقييم أو التقويم المدرسي

يعتبر التقييم المدرسي من المسائل الهامة في النظام التربوي التعليمي، وهو من المظاهر التي رافقت ظهور المدرسة الحديثة ونشأتها. هذه المدرسة الحديثة التي اتسمت بطابعها الجماهيري منذ نشأتها عندما فتحت أبوابها لفئات واسعة من الأطفال للالتحاق بها جاعلة من تكافؤ الفرص للالتحاق بها شعارها الأساسي والرئيسي. إن الالتحاق الهام لأعداد كبيرة من الأطفال بالنظام

1 . Gaëlle Espinosa, *L'affectivité à l'école*, Paris, PUF, 2003, p. 12.
2 . *Ibid*., p. 12.

المدرسي من أجل تحقيق ميدانيا وواقعيا إحدى المبادئ الإنسانية الأساسية ألا وهو الحق في التعلم، سيطرح "مشكلة" مواصلة هذه الفئات كلها تعليمها وتدرجها وانتقالها نحو المستويات الأعلى. وهذا ما من شأنه أن يطرح "مشاكل" أخرى متعلقة بهياكل استقبال كل هذه الأعداد. فبمجرد ملاحظة تبين لنا أن عدد المؤسسات التربوية التعليمية يقل وينخفض كلما تقدمنا في المستويات التعليمية، ونحضر إلى ما يمكن تسميته ويأثر القمع (effet entonnoir) فيما يتعلق بهذه الهياكل، وهنا نطرح سؤال هام: هل يجب وهل يمكن أن يبقى كل الداخلين وكل الملتحقين بالنظام التعليمي في كل المستويات؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى ما هي الأهداف الأساسية من إقامة نظام تربوي تعليمي: أهي مجرد أهداف نظرية تعلمية بحتة، أم عليه كذلك أن يعمل على تحويل المعارف الملقنة والمكتسبة إلى معارف عملية يتم استخدامها في اتجاه مزدوج، في حياة الأفراد ذاتها، وفي حياتهم العملية والمهنية؟ إن الدوافع والمبررات التي يستند إليها النظام التربوي التعليمي تقوم على أهداف متعددة ومتنوعة، فمنها ما هو إيديولوجي باعتبار أن هذا النظام التربوي هو جهاز إيديولوجي هام، مثلما أشرنا إلى ذلك سابقا مع ألتوسير، ومنها ما هو عملي تطبيقي، مرتبط بواقع سوق العمل أساسا. أي هناك علاقة بين النظام التربوي والتعليمي مع بنية الحقل الاقتصادي وتتضح علامات هذه العلاقة كلما تقدمنا في المستوى التعليمي. ومن جهة أخرى، فإن التاريخ الحديث لتطور المجتمعات يبين أن إنتاج النخب وصناعتها يمر إلى حد كبير بالمؤسسة التعليمية. كل هذا يطرح تساؤلات حول كيفية تحقيق هذه الأهداف وبلوغها! لذلك بدا جليا أن المؤسسة التعليمية، حملت منذ نشأتها في المجتمع الحديث ظاهرة أساسية، وهي ظاهرة الانتقاء المدرسي أو ما يعرف بعدم تكافؤ الفرص. وهنا المفارقة: بحيث في الوقت الذي أصبحت فيه المؤسسات التعليمية تفتح أبوابها لعدد كبير من أفراد المجتمع في سن معينة للالتحاق بها، في ظل ما يعرف بـ "ديموقراطية التعليم"، أصبحت هذه المؤسسات التعليمية تقصي أعدادا كبيرة أيضا من هؤلاء

الملتحقين بها ولا "تسمح لهم" بالالتحاق بالمستويات العليا. ومن دون أن نتوقف عند الأسباب المؤدية إلى ذلك، وهي الأسباب التي يركز عليها علم الاجتماع التربوي عموما، نقول إن السبب المباشر والظاهر هو ما يسمى بالتقييم المدرسي! بحيث نعتبره الأداة التي يحكم بواسطتها النظام التعليمي على التلميذ! يمكن القول إنه إذا كان المجتمع الحديث بجملة التحولات والتغيرات التي عرفها قد أدى إلى وجود المدرسة أو النظام التعليمي الجماهيري، القائم على البعد الديموغرافي، فإن هذا النظام التعليمي الجماهيري أنتج أيضا آلية تعيد إخراج أعداد هائلة من هؤلاء الملتحقيق بهذا النظام التعليمي منه، وهذه الآلية تتمثل في التقييم المدرسي. وسنحاول أن نتعرف على هذه الآلية وما هي الأسس التي تستند إليها، وكيف تؤثر في التسرب المدرسي.

1.2.3. محاولة تحديد التقييم المدرسي

يمكن أن نعرف التقييم المدرسي بأنه نوع من المراقبة التي تفرضها المؤسسة التربوية على مكتسبات التلميذ المعرفية. أما عن الترجمة الفعلية لهذه المراقبة فهي تتمثل في عملية تنقيط حسب سلم محدد مسبقا. والشيء المميز لهذه المراقبة هي عادة ما لا تصدر من الفاعلين الأساسيين في الفعل البيداغوجي وهم المعلمين والأساتذة، الذين يكونون في اتصال يومي ومباشر ولساعات عديدة مع التلاميذ أو الطلبة. صحيح، ظاهريا يبدو المعلم أو الأستاذ هو من يقوم بالتقييم لكن المقاييس والمعايير التي يقيّم بها آتية من الإدارة والهيئة الوصية. فعلى سبيل المثال، فإن التقييم في المؤسسات التربوية في الجزائر، هو من صلاحيات وزير التربية الوطنية، حيث جاء في المادة 69 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية أن "التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم. يحدد التقييم ويقيس دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها.

تحدد كيفيات التقييم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية"[1]. إن كون المعلم أو الأستاذ مجرد أداة أو وسيلة يمر عبرها تقييم التلميذ أو المتعلم تطرح مسألة مصداقية الدور الفعلي له، إن لم يكن هو من يضع مقاييس تقييم التلاميذ الذين يتعامل معهم أكثر من الآخرين الذين يعاينون ويراقبون العملية البيداغوجية من الخارج. فإذا كان الحال هكذا، فنطرح أسئلة حول حدود هذا التقييم المدرسي.

وحتى نبقى في حدود تعريف التقييم المدرسي، فيمكننا أن نشير إلى أنه نوع من قياس قيمة المعارف التي تم تلقينها من طرف المعلم واكتسبها المتعلم. هذا القياس عادة ما يتخذ صفة التنقيط حسب سلم محدد مسبقا. ويهدف إلى قياس مدى استيعاب التلميذ لهذه المعارف، أي هل أصبح حامل كفاءة بهذه المعارف، أي أصبح يحوز على قدر معين من رأسمال معارف حول محتوى معين قدمه له معلمه: "لكن التقييم يريد أن يكون أيضا قياس لكفاءة التلميذ، وهي تعود حتما إلى فعالية الأساليب المعرفية للطفل أو المراهق في تعاطيه بانتظام للبرنامج الدراسي... حيث يؤدي هذا التعريف بطبيعة الحال إلى التنقيط، الذي هو بمثابة تعبير مكمم ومؤسس للتقييم"[2]. هكذا يكون التقييم ذو طابع قياسي يجعل من القيمة الكمية التي تكتسي هنا طابعا مؤسساتيا رسميا، يفرض الخضوع إلى قواعد محددة مسبقا ولا تترك هامش مناورة للمعلم. وهذا ما يجعل من التنقيط ذو أهمية تقوم عليها "علاقات القوى البيداغوجية". ويدور عليها وحولها كل الرهان البيداغوجي، سواء داخل الفضاء الدراسي أو خارجه. في هذا الإطار تصبح عملية التقييم المحك الأساسي لكل العلاقة البيداغوجية، هذه الأخيرة التي تكتسي وضوحا وتصبح محل اهتمام وانتظار تتجاوز حدوده

---

1. وزارة التربية الوطنية، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008*، عدد خاص، فيفري 2008، ص. 85.

2. Gayet Daniel, *op. cit.*, p. 123.

إدراك طرفا هذه العلاقة. فعلى سبيل المثال تبين عملية التنقيط تعامل عائلات التلاميذ مع هذا النظام التربوي والاستراتيجيات التي يلجؤون إليها في علاقاتهم بالمدرسة.

كما يمكننا أن نعرف التقييم المدرسي من خلال منطق الترتيب الذي ينتجه داخل الفضاء المدرسي والذي ينتج عنه ما يعتبران من أهم الظواهر في النظام التعليمي، ألا وهما الإخفاق والنجاح المدرسيين، والذي ينجر عنهما مظاهر هامة في الفضاء المدرسي مثل الانتقاء أو الامتياز والتوجيه: "يندرج تقييم التلاميذ ضمن مبدأ صناعة الترتيبات (classement)، والتي يرتبط بها النجاح أو الإخفاق المدرسيين، واللذين يحكمان بدورهما التوجيه، الانتقاء أو الإثبات المدرسي"[1]. كما يمكن أيضا أن نلج التقييم المدرسي من خلال التوقف عند أحد أدواره الأساسية في التنظيم التربوي والمدرسي، وهو إمكانية إنتاج، في مرحلة أولى، النخب المدرسية والذي قد يتطور لاحقا إلى نخب اجتماعية. كما وجدنا كذلك أن التقييم المدرسي مؤشر هام على واقع التنافس الذي يسود المؤسسات التربوية التعليمية. وهذا التنافس المدرسي يتم استعمال فيه عدة موارد: علمية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية، ويتجاوز حدود العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم. بالإضافة إلى كون هذا التقييم أداة تكشف عن حالة التنافس المدرسي، فهو أيضا نوع من إصدار حكم مدرسي يتحول ويترجم نوعا من التدرج الهرمي الاجتماعي. بالتقييم المدرسي نتعرف على وجود تدرج هرمي مدرسي داخل الفضاء المدرسي، ونتعرف على أن المدرسة القائمة على مبدأ تكافؤ الفرص للجميع أمامها ولما يدخلون ويلجون إليها، فإن الأمور ستتغير بعملية التقييم التي بفضل عملية الترتيب الذي هي مجبرة على استعماله مع المدرسة الجماهيرية. وهذا ما قد يؤدي إلى إنتاج تمثلات وأحكام لدى التلاميذ أساسا، إما أن تكون مثمنة للذات وإما أن تعمل على الحط من هذه الذات، وهذا ما قد

1. php_evaluation.html. Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excelence à la regulation des apprentissages. Entre deux logiques.15/05/2014.22 :39.*

يؤدي إلى وجود بعض مظاهر عدم الاهتمام المدرسي وغياب ما يسمى بالاستثمار الدراسي الذي من شأنه أن يفتح الباب إلى ظاهرة الإخفاق وأساسا التسرب المدرسي. أي أن التقييم المدرسي بعملية التقييم الحسابي الذي يلجأ فيها إلى مراقبة معارف التلاميذ ومدى توافقها مع نمط معارف ثم تقديمه سابقا ويرجى من التلميذ بعملية التقييم تلك أن يبين هل استوعبها، وهل تفاعل معها إيجابيا، أي هل بإمكانه إعادة إنتاجها في يوم الامتحان، أي يوم التقييم. وهذا ما يجعل من التقييم المدرسي نقطة انشغال التلميذ وعائلته. كما يبين لنا الموقف الذي تبديه العائلة من المدرسة والتمدرس والنظام التعليمي عموما، وهو بمثابة انشغال اجتماعي، لأنه يتوقف عليه أولا المسار الدراسي للتلميذ ثم في كثير من الحالات مساره المهني.

2.2.3. التقييم المدرسي بين المعارضة والتأييد

قد لا نبالغ إن قلنا إن التقييم المدرسي هو الظاهرة التي توجه لها الاهتمامات ضمن كل ظواهر النظام التربوي. لأنها محل انتظارات من طرف فئات اجتماعية واسعة إن لم تكن كلها، نظرا إلى أشكال الوعي المحيطة بالنظام التربوي التعليمي والذي يعول عليه كثيرا في استراتيجيات النجاح المهني ومنه النجاح الاجتماعي. فهذا التقييم المدرسي يترجم رهانات تتجاوز حدود تنظيم المؤسسات التربوية وكذلك الفعل البيداغوجي ذاته. ولما كان التقييم المدرسي أهم أداة في عملية التقدم البيداغوجي والانتقال من قسم إلى قسم أعلى منه ومن طور إلى آخر، فهو محل اهتمام من طرف المستوى السياسي الإيديولوجي الذي وإن حدد هامش مناورة المعلم والأستاذ وحدود تدخله لكنه لا يطلق العنان لهما في ذلك، بل هو يراقب عملية مراقبة المعارف المكتسبة من طرف التلاميذ. لنرى ما تقوله المادة 70 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية في الجزائر: "يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية والتقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية. يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة

التربوية ووتيرتها تماشيا والمستويات التعليمية والمواد الدراسية"[1]. فهل تدخل الدولة من شأنه أن يضمن فعالية أكثر لعملية التقييم تلك، والتي يبدو من خلالها في محاولة منها لمراقبة المعلم في عملية التقييم، وهذا ما قد يفهم منه على أنه نوع من قطع الطريق أمام ما قد ينتج من مستويات ذاتية من طرف هذا المعلم أو الأستاذ في عملية التقييم تلك، وما يؤكد ذلك هو حرص الخطاب الرسمي على جعل عملية التقييم تخضع إلى تدخل أطراف أخرى غير الطرف المسؤول مباشرة عن العلاقة البيداغوجية وهو المعلم أو الأستاذ، وهم مسؤولو التوجيه المدرسي، هذا على الأقل على المستوى النظري وعلى مستوى النصوص القانونية كما تنص المادة 71 من القانون التوجيهي المشار إليه سابقا حيث تشير إلى ما يأتي: "يخضع الانتقال من قسم إلى قسم، ومن طور إلى طور، ومن مستوى إلى مستوى إلى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين والمربين وكذا من طرف مستخدمين مختصين في علم النفس المدرسي والتوجيه المدرسي والمهني لتسهيل التكيف مع التغيرات في تنظيم التعليم وضمان الاستمرارية التربوية"[2]. لكن الواقع السوسيولوجي هو أعقد بكثير من هذا الذي يشير إليه الخطاب الرسمي حول هذه المسألة التي تعكس علاقات قوى بيداغوجية داخل الفضاء المدرسي، وعلاقات قوى اجتماعية خارج هذا الفضاء الدراسي. فالرهان الأساسي يتمثل في معرفة دور هذا التقييم وحدوده، وهذا هو الإطار العام الذي يهيكل الإشكالية المتعلقة بظاهرة التقييم. ويمكن أن نختصر كل حدود النقاش المتعلق بظاهرة التقويم المدرسي في موقفين أساسيين مختلفين ومتباعدين فيما بينهما ولكل منهما حججه وبراهينه ونظام تفسيراته. فبالنسبة إلى الاتجاه الأول، فيمكن اعتباره الاتجاه الذي يرى في عملية التقييم جانبا إيجابيا، من دون أن يكون هذا الاتجاه مؤيدا مباشرة للخطاب الرسمي حول التقييم – نشير فقط هنا إلى أننا لا نعني بالخطاب

---

1. وزارة التربية الوطنية، *مرجع سبق ذكره*، ص. 85-86.
2. *نفس المرجع*، ص. 86.

الرسمي الخطاب الذي يصدره المستوى السياسي في الجزائر، بل نتحدث هنا بصفة عامة – حيث يرى أنه لا يمكن للمؤسسة المدرسية والتعليمية أن تسير من دون البحث عن الامتياز (L'excellence) ولا يمكن للمؤسسة التعليمية أن تحيد عن دورها في إنتاج النخب المدرسية ولاحقا النخب الاجتماعية: "إن رهانات التقييم المدرسي، من وجهة النبرة النرجسية وعلى مستوى العلاقات الاجتماعية سواء فيما يتعلق بمحصلة هذا التقييم (توجيه، انتقاء، أو الحصول على الشهادات) هي كبيرة إلى حد أنه من غير الممكن لأي نظام تنقيط أو امتحان أن يجد الإجماع حوله بصفة مستمرة، حيث نجد دائما من يدين الطابع القاسي أو المتراخي، أو التعسفي أو غير المنسجم أو الذي يتميز بغياب الشفافية في إجراءات التقييم أو مقاييسها. إن هذه المقاييس ترافع من دون تغيير من أجل الترتيبات (جمع ترتيب)، بالرغم من العيوب التي قد تميز هذه المقاييس، وهذا باسم الواقعية، وباسم تكوين النخب وباسم الاستحقاق، وباسم القدر المحتوم لعدم تكافؤ الفرص. إن التقييم يعني آجلا أم عاجلا إنتاج تدرج سلمي للامتياز، والتي يتحدد على أساسه التقدم في المشوار الدراسي"[1]. هكذا، فإن عملية التقويم التي لا يمكن لأي نظام أو مؤسسة تعليمية التملص منه وتفاديه في الواقع التعليمي الحالي المتميز بطابعه الجماهيري القائم على ديموقراطية التعليم، والتي تسمح كما أشرنا إلى ذلك سابقا لأعداد كبيرة من الأطفال للالتحاق بالنظام التعليمي، من شأن هذه العملية إذا حسب ما يذهب إليه خطاب معين في علم الاجتماع التربوي هو إجراء يسمح بإنتاج النخب المدرسية، والنخب الاجتماعية، مثلما يسمح بوجود أقطاب امتياز داخل المؤسسة التعليمية وهذا في رأيهم أمر إيجابي يسمح بتجاوز ما يسمى التساوي من تحت (Le nivellement par le bas). وبهذا يكون التقييم نوعا من الآلية التي ستعطي قيمة معينة ليس فقط للتلميذ الذي حصل على التقدير الإيجابي، بل أيضا لكل المؤسسة التعليمية التي ستدرك على أنها الفضاء الذي

1 . php_evaluation.html, Document déjà cité.

سيسمح بإنتاج الامتياز المدرسي، وهذا ما يؤدي إلى وجود ترتيب يخص المؤسسات المدرسية مما يزيد من رفع رأسمالها الاجتماعي، وتصبح محل طلب من طرف عائلات تنتمي إلى أوساط اجتماعية ميسورة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، هناك من يذهب إلى انتقاد هذه الكيفية للتقييم والتي يرون فيها مصدرا لإنتاج ولإعادة إنتاج ليس فقط عدم تكافؤ الفرص، بل وأساسا عدم المساواة الاجتماعية، وأنها تكرس نوعا من اللامبالاة نحو الاختلافات الاجتماعية. وتخلق نوعا من الممارسات التي قد لا تكون لها علاقة بيداغوجية مثل لجوء بعض المؤسسات التربوية إلى تضخيم النقاط من أجل الحصول على سمعة مؤسسات ذات مستوى عالٍ، وهذا ما قد يسمح لها بنوع من "التمشيط" الواسع، أي يكون عليها طلب واسع للالتحاق بها، وهذا ما يعمل على رفع من رأسمالها الرمزي، ومن جهة أخرى التقييم يعطي سلطة تقديرية واسعة للمعلم أو الأستاذ لفرض هيمنة وسيطرة قد تتجاوز حدود العلاقة البيداغوجية في حد ذاتها: "إن التقييم بالنقاط يمكن أن يمثل قاعدة لسمعة المؤسسة التعليمية، وهذا ما يقود المدارس التي لا يتردد عليها جمهور واسع إلى "تضخيم" النقاط، أما المدارس التي تريد أن تحافظ على صورة الامتياز يكون تنقيطها صارما... كما أن النقاط هي أداة بين يدي المعلم والذي يمكن له أن يستعملها قصد تشجيع، أو تحفيز أو على العكس من ذلك، يمنح إنذارا أو يقدم عقوبة أو يفرض سلطته"[1].

صحيح أن هذا التقييم مثلما رأينا ذلك مع الحالة الجزائرية تتدخل في توجيهه الوزارة الوصية، أي هو أيضا بإيعاز إداري، وهنا نطرح السؤال حول حدود الإداري والبيداغوجي في الفعل البيداغوجي ذاته. لكن يبقى المعلم أو الأستاذ الطرف الأساسي في عملية التقييم تلك، وهذا ما يقود إلى التساؤل حول تقدير المقيّم ذاته، أي هل هو موجود في ظروف تؤهله إلى إقامة تقييم موضوعي تماما. أشرنا سابقا إلى أن التقييم لا يكترث للفروقات الاجتماعية لمن يقوم بتقييمهم حيث لاحظنا سابقا أنه

1 . De Queiroz Jean- Manuel, *op. cit.*, p. 60.

يتوقف عند المعارف التي من المفروض أن يكون هؤلاء الذين يقومون بتقييمهم قد اكتسبوها، من دون أخذ بعين الاعتبار الخصائص السوسيولوجية لهؤلاء الذين يريدون تقييمهم. هل هم مزودون اجتماعيا، اقتصاديا، وثقافيا من أجل استيعاب هذه المعارف؟ بصيغة مبسطة أكثر هل الظروف الاجتماعية المتواجدون فيها تسمح لهم بالتفاعل إيجابيا خلال العلاقة البيداغوجية، مما يجعلهم مؤهلين لاكتساب هذه المعارف، وقادرين على إعادة إنتاجها يوم الامتحان وبالتالي التوفيق في عملية التقييم؟ أما من وجهة نظر نفسانية فيتم الإلحاح على بعض الاستعدادات النفسانية التي قد يتواجد فيها المقيّم، وهذا ما من شأنه أن يخلق وضعيات قد لا تساعد على التقدم البيداغوجي للمتعلم وقد تدفع إلى حالات الإخفاق المدرسي في كل أبعادها ومؤشراتها. فمثلا نجد عامل التعب قد يؤدي إلى اختلالات في عملية التقييم وهذا ما من شأنه أن ينعكس على نتائج الامتحان.

" إن التعب الذي يلحق بالمصحح هو أيضا عامل آخر تم إثباته و يتدخل في التنقيط. فكلما طال وقت التصحيحات فإننا نلاحظ تراكما للعلامات حول المعدل. ويتم ملاحظة نفس الظاهرة بمناسبة امتحان شفوي، حيث يدفع مترشح نهاية النهار (اليوم) ثمن تعب الممتحنين"[1]. وهذه العوامل الاجتماعية والنفسانية مجتمعة تبين أن مسألة التقييم تطرح أسئلة عديدة حول فعالية هذا الإجراء الذي يعتبر من المؤشرات الهامة التي قد ترشدنا إلى قراءة الأسباب المؤدية إلى مظاهر الإخفاق المدرسي، مهما كانت أشكال هذا الإخفاق. وتظهر هذه الأهمية في كون أن ظاهرة التقييم يمكن أن نعتبرها في مركز ثقل العلاقة البيداغوجية، ومن المؤشرات الهامة في سوسيولوجية الفعل البيداغوجي. ومهما كانت المواقف التي قد تصدر تجاهها من عدم أهليتها في تحديد المستوى الحقيقي للمتعلم، لو يتم اتخاذها بعيدة عن السياق الاجتماعي الذي تتم فيه هذه العلاقة البيداغوجية، وفي اعتبارها إجراء تعسفيا غير عادل مثلما يرى ذلك دانيال قايي: "إن النقائص

1 . Gayet Daniel, *op. cit.*, p. 127.

الصارخة للتنقيط، يضاف إليها الجور (injustice) الذي لا مفر منه، تفسر أن الدراسات حول التقييم هي في قلب البحث البيداغوجي. ورغم أن تعسف النقاط هو محل إدانة منذ فترة، ورغم أن عددا كبيرا من المعلمين يعترف بذلك، فإنهم لا يزالون يرسلون تحت ضغط المؤسسة إلى الإدارة وإلى العائلات النقاط التي تطلب منهم"[1]. يبقى التقييم المدرسي من الظواهر الأساسية التي توجد في أولويات سلم الاهتمامات البيداغوجية في الأنظمة التعليمية الجماهيرية. ومع هذا التقييم البيداغوجي هناك عامل آخر وظاهرة أخرى مرتبطة به، وهي ظاهرة التوجيه المدرسي التي تعتبر أيضا من الظواهر التي تعبر عن الممارسات السائدة في الفضاء التربوي، والتي تترجم علاقات قوى ليس فقط بيداغوجية، بل اجتماعية، ورهانات تتجاوز حدود المجال التعليمي التربوي! فلنحاول أن نتعرض لهذه الظاهرة الخاصة بالفضاء المدرسي وبالممارسات المتعلقة بالفعل البيداغوجي باعتبارها كذلك واحدة من الأبعاد المؤثرة في التسرب المدرسي.

3.3. التوجيـه المدرســي

ليس هناك شك أن التاوجيه المدرسي هو البعد الذي يتبين من خلاله ذلك الارتباط بين المؤسسة التعليمية والمستوى الاقتصادي أساسا. حيث يتم التوجيه حسب مقتضيات القطاع الاقتصادي، وهذا التوجيه يكون أساسا في مرحلة معينة، وهي على العموم مرحلة الثانوي التي غالبا ما ترتبط بالمستوى الجامعي. مع التوجيه كذلك تتضح أمامنا معالم استراتيجيات تتعلق بالانتظارات الاجتماعية تجاه المؤسسات التعليمية، ومع التوجيه أيضا نتعرف على كيفية الاستثمار المدرسي سواء مع التلميذ ذاته أو عائلته. إذ يصبح هنا التوجيه محل اهتمام عائلي تتدخل فيه من أجل إضفاء عليه أكبر قدر من "الربح"!، أي أن العائلة تبدي اهتماما نحو توجيه أبنائها، وعيا منها بأن عملية التوجيه سيكون لها الأثر الكبير في عملية التموقع اللاحق في سوق العمل، بحيث أن

1 . *Ibid*., p. 186.

حظوظ الإدماج في سوق العمل متوقفة إلى حد كبير على طبيعة التخصص الذي تم فيه مواصلة الدراسة. وهذا التخصص هو مرتبط بدوره بالتوجيه أي بالفرع الدراسي الذي وجه نحوه التلميذ في مرحلة معينة من مساره الدراسي. ومع التوجيه نعود مع المستويات التفسيرية الكلاسيكية في علم الاجتماع التربوي القائمة على العلاقة المباشرة بين الأصل الاجتماعي والحيازة على الرأسمال الثقافي والرأسمال الاجتماعي ونوع الفرع الذي تتم مواصلة فيه الدراسة. هكذا يظهر مع التوجيه التفاوت الاجتماعي، عندما يقود توجيه التلاميذ نحو تخصصات مثمنة اجتماعيا(valorisées socialement)، في حين يتم توجيه تلاميذ ينتمون إلى أوساط اجتماعية غالبا ما لا تكون لها حظوظ اجتماعية نحو تخصصات تدرك على أنها تخصصات من دون قيمة اجتماعية، ولا تسمح ببلوغ النخب المهنية على غرار التخصصات المهنية مقارنة بالتخصصات العامة. وهناك آليات معينة يتم اللجوء إليها تبدي ظاهريا أن التخصص الذي وجه إليه التلميذ ينطلق من اعتبارات تتعلق بالدفاع عن مصالحه المهنية لاحقا. وحتى يعطي نوعا من الشرعية لآليات التوجيه تلك يتم إقحام العائلة التي ستبارك هذه الآلية، وفي كثير من الأحيان لا تفقه منطق سير هذه آالية، سيما إن كانت من الأوساط الشعبية التي لا تحوز على الرأسمال المدرسي أو الثقافي الذي يسمح لها بمفاوضة مصير أبنائها الدراسي: "يفترض أن ينبثق القرار النهائي بخصوص توجيه التلميذ، عن حوار مع الأسرة والتي ينبغي السعي إلى احترام رغباتها، وفي واقع الأمر لا تجهل الأسر أن التوجيه يتأسس على معايير مدرسية ويتلاءم وطلباتها في المتوسط مع نقط وسن الطفل، إذ في حال ضعف مستوى هذا الأخير أو كبر سنه، تعدل الأسر من ذاتها. غير أنه في حالة التلميذ المتوسط المستوى، فإن هذا الانتقاء الذاتي يكون أقل حدة تبعا للوسط الاجتماعي، ذلك أو الوضعية التي تتسم بالارتياب، فإن الأسر المنتمية إلى الوسط الشعبي الأكثر حساسية حيال خطر الفشل في الدراسات المستقبلية، تكشف عن حيطة أكثر من الأسر المنتمية لوسط ميسور، وبالتالي تعدل عن

طلب تخصصات عامة – الأكثر تثمينا – لكي تتوجه نحو اختيار تكوين مهني"[1]. نتساءل هنا، هل فعلا الأسر المنتمية إلى الوسط الشعبي لديها وعي بأهمية رهان توجيه أبنائها عموما، حتى تتخذ حيال هذا التوجيه موقفا، في هذا الاتجاه أو ذاك. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، هل تأخذ فعلا المؤسسات التعليمية من خلال مجالس الأقسام التي تصدر أحكامها وقراراتها على أساس النتائج التقنية التي أنتجتها عملية التقييم التي أشرنا إلى خصائصها ومنطق سيرها أعلاه، بعين الاعتبار طلبات العائلات، سيما تلك التي تنتمي إلى الفئات التي تملك من أنواع الرأسمال ما يجعلها حاملة لوعي بأهمية رهانات التوجيه. وجل البحوث والمؤلفات في علم الاجتماع التربية تشير إلى الارتباط الوثيق بين الأصل الاجتماعي والرأسمال الثقافي والتحصيل الدراسي والتوجيه المدرسي. ولهذا تبدي آلية التوجيه حالة من الانتقائية المدرسية التي هي في الأساس حالة انتقاء اجتماعي تحددها عوامل سوسيولوجية تتجاوز حدود الفضاء المدرسي. وهذا ما يطرح مرة أخرى مسألة ديموقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص والحظوظ للجميع ليس فقط للالتحاق بالنظام التعليمي، ولكن أيضا فتح الباب أمام أي كان قادم من أي أصل اجتماعي أن يلج باب التخصصات المثمنة والمقدرة اجتماعيا. بحيث لعملية التوجيه أن تخلق لدى أولئك الذين وجهوا نحو تخصصات غير مثمنة اجتماعيا وعيا معينا قد يتحول إلى مواقف "معادية" للنظام التربوي، وقد تظهر هذه " العدائية" أو اللامبالاة في ضروب سلوك لا تدفع إلى الاستثمار الدراسي من طرف التلميذ. هذا من جهة، ومن جهة أخرى وجدنا كذلك منطق سير النظام التربوي وواقعه، يجعل من هذا الذي وجه نحو فروع أو تخصصات أو شعب دراسية موجودة في أسفل سلم التخصصات، موجه نحوها وهو راضٍ بذلك من خلال شكل الوعي الذي تحاول أن ترسخه في ذهنه، من خلال مستشار التوجيه. حيث نجد دائما أن مهمة مستشار التوجيه لا تكون مبررة بالنسبة إلى أولئك الذين

---

1. غريب عبد الكريم ، *مرجع سبق ذكره*، ص. 122.

وجهوا نحو الشعب ذات القيمة الاجتماعية بل يتضح دوره فيما يخص الشعب التي تعتبر شعب إشكالية، فيتضح دوره هنا في إقناع التلميذ وعائلته بجدية قرار التوجيه وأن ذلك في مصلحته. وبذلك يكون مستشار التوجيه مجرد وسيلة تكرس حالة محددة مسبقا، من خلال نظام تقييم ختم على المسار الدراسي للتلميذ. وكما أشرنا سابقا فإن عملية التوجيه مرتبطة بالجانب الاقتصادي والتنموي لتطور المجتمع، ضمن جدلية الحاجيات من التأطير واستمرارية النشاط الاقتصادي: "ويمكن الاستنتاج أنه من بين الأسباب الجوهرية التي شكلت الجذور الأولى لظهور التوجيه في العالم هو ما عرف من أشكال جديدة للأدوار والمكانات المحدثة من خلال تنامي ظاهرة التقسيم الاجتماعي للعمل. ولما تعددت هذه الأدوار والمكانات كان لزاما من وجود عملية دقيقة تقنية يتم من خلالها إسناد الأدوار والمكانات الاجتماعية. فهذه العملية التي عرفت فيما بعد بالتوجيه المهني، والذي عزز هذه العملية هو ذلك النقص الحاد في الخبرة واليد العاملة المؤهلة ومن ثم كان توجيه هذه اليد العاملة المؤهلة إلى المكانة التي يرجى فيها مردودية أكبر منها نوعا وكما"[1]. فعلا، إن التوجيه مرتبط ببنية الحقل الاقتصادي وبواقع تقسيم العمل، وفي كثير من الأحيان خاصة في الدول الغربية، سيما فرنسا، فهو مرتبط بتوجيه نحو فروع دراسية مهنية يدوية عموما.

ويبقى السؤال الذي يتعين علينا طرحه، وهو متعلق بالموقف تجاه التوجيه المدرسي، الذي هو في كثير من الأحيان توجيه مهني في الدول الأوروبية. لأننا في الجزائر، رغم تسميته توجيه مدرسي ومهني، فإن الواقع يثبت أن الفروع المهنية، مع التكوين المهني، تخص بالأساس التلاميذ الذين أخفقوا في اجتياز عتبة الطور الثانوي، أي الذين تسربوا من النظام التعليمي في مرحلة المتوسط، في حين أن الفروع الدراسية في مرحلة الثانوية أصبحت فروعا ليست مهنية بالضرورة،

---

1. زروقي توفيق ، *النظام التربوي في الجزائر. محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008، ص.22.

والشيء المميز لعملية التوجيه هو أن الترتيب حاليا يضع الطلب الأكثر نحو فرع علوم طبيعية وفرع لغات أجنبية مقارنة بالفروع الأخرى، سيما فرع تسيير الذي لا يعتبر محل طلب كبير من طرف التلاميذ وأوليائهم في الجزائر.

فعلى الرغم من الأحكام – السلبية يمكننا القول على التوجيه – التي عادة ما يقيمها عليه الخطاب السائد حوله فهل يمكن أن نستغني عنه، وهل يمكن استبداله بإجراءات أخرى؟ بصيغة أخرى هل يجب أن نعطي الفرصة لأي تلميذ أن يواصل دراسته في الفرع الذي يريده من دون قيود أو شروط؟ هل مثل هذا التصور معقول ويمكن تحقيقه؟ وكيف سيتم التعامل مع ما تعتبر فروع من دون تثمين اجتماعي؟ إلى غيرها من الأسئلة التي يمكن صياغتها حول مسألة التوجيه التي نعتقد أنها أصبحت تكتسي أهمية بالغة، ليس فقط على مستوى المتوسط أو الثانوي، بل حتى على المستوى الجامعي خاصة مع نظام LMD، حيث يبدو أن هناك توجيه نحو فروع جديدة أو تخصصات أصبح يطغى عليها أكثر فأكثر الجانب التنموي الاقتصادي. أي أن التوجه الجديد لأنظمة التعليم في العالم هي تكوين مفيد (formé utile)، ومفيد هنا يعني له علاقة بالتنمية وبالاستثمار الاقتصادي وهذا نلاحظه من خلال حذف تخصصات يعتقد القائمون على "التوجيه الجامعي"! على أنها لم تعد ذات مردودية. وعلى الرغم من بروز تخصصات عديدة ومتنوعة، يبقى هناك طلب اجتماعي هام على فروع دراسية تسمح بالوصول إلى هذه التخصصات المثمنة اجتماعيا، والتي ستسمح بدورها من الوصول إلى مهن تكتسي أيضا قيمة اجتماعية كبيرة في سلم المهن الاجتماعية. وهذا ما يجعل من إمكانية التحدث عن استمرارية إقامة العلاقة بين التربية والتعليم والحراك الاجتماعي ومحاولة اكتساب المكانات الاجتماعية العليا في السلم الاجتماعي، لذلك يعول على عملية التوجيه من خلال القيام بالاختيارات المجدية والمفيدة والجيدة في مجال التكوين، بل اختيار الفضاءات التربوية ذاتها التي من شأنها تعظيم ليس فقط فرص النجاح، بل

النجاح بامتياز نحو فروع وتخصصات لها قيمة اجتماعية كبيرة، وتفتح الباب أمام إمكانية الإدماج في سوق العمل، واكتساب مواقع اجتماعية معترف بها!: "إن اختيار الفروع ليس بالقرار الوحيد الذي يتم اتخاذه خلال المشوار الدراسي. فعلى التلاميذ وعائلاتهم أن 'يختاروا' توجيه نحو تعليم عام أو مهني، وكذلك تكوين أدبي أو علمي، دراسات مطولة أم قصيرة... ولكن أيضا مؤسسة تعليمية عمومية، أم خاصة "[1].

هكذا يتم اللجوء إلى استراتيجيات من أجل ضمان توجيه جيد، تتدخل العائلة بنصيب معين في اختيار هذه الاستراتيجية، ووضعها حيز التنفيذ. لكن مرة أخرى نطرح سؤال حول معرفة الخصائص السوسيولوجية لهذه العائلات في بلورتها لاستراتيجية التوجيه عند الأبناء. إذ لا يبدو أن كل العائلات التي لديها أبناء في النظام التعليمي تحوز على نظام تمثلات وأشكال وعي من أجل التأثير في المسار الدراسي لأبنائها في الاتجاه الذي يضمن توجيه نحو الفروع أو التخصصات المطلوبة اجتماعيا أكثر. فلذلك فإن آلية التوجيه المدرسي تخضع إلى نوع من الحتمية الاجتماعية التي تتجاوز حدود النوايا، مهما كانت طبيعتها التي قد يحملها فاعلو الحقل المدرسي، فهل يمكن أن نقدر مثل هذا الموقف الذي نصيغه لأحد فاعلي النظام التربوي في الجزائر، عندما يعتبر أن المؤسسة التربوية قد تكون أدرى بمصالح التلميذ حتى من أوليائه. هذا التلميذ الذي يجب أن يوجه توجيها سليما. من دون أن نعرف معايير هذا التوجيه السليم، حتى لا تكون هناك صعوبات وهدر للطاقات لاحقا على المستوى الاقتصادي، إضافة إلى مخلفات سوء التوجيه الدراسي على التخلف الدراسي: "والحقيقة أن التوجيه السليم للتلاميذ يعتبر شرطا ضروريا لنجاح العملية التربوية داخل أية مدرسة، ويعتبر سوء التوجيه المدرسي للتلاميذ من العوامل الأساسية للتخلف الدراسي.

1 . M. Cacouault, F. Oeuvrard, *Op. cit.,* p. 25.

وقد لاحظت شخصيا – عندما كنت أعمل كمدير بثانويات مختلفة بالجزائر – أن كثيرا من أولياء أمور التلاميذ يرغبون – بقوة – في توجيه أولادهم إلى التعليم الثانوي العام على حساب التعليم الثانوي التقني. وعندما تتحقق لهم هذه الرغبة يسعون بوسائل مختلفة إلى توجيه أولادهم إلى الشعبة العلمية على أمل أن يصبح أولادهم مستقبلا أطباء!... بيد أن حاجات البلاد ونظامها الاقتصادي – مثلنا في ذلك مثل الأمم المتقدمة – تتطلب نوعا من التنظيم في توجيه الناشئين. نظرا لأن ترك الأمر على ما هو عليه في الوقت الحالي فيه خطورة كبيرة على مستوى الإنتاج العام للبلاد"[1]. فالخطورة حسب هذا الفاعل – هو أستاذ التعليم الثانوي ومدير ثانوية سابق – هي اقتصادية بالأساس عندما لا يكون هناك توجيه سليم حسبه، وعندما يتدخل الأولياء في استراتيجية التوجيه، والتي يجب أن تترك حسبه مثلما يوحي إلى ذلك من كلامه إلى الإدارة المدرسية التي يبدو حسبه أدرى بحيثيات الموضوع. و ما عرضنا لهذه الفقرة إلا لنبين أن الرهان الاقتصادي هو الذي يتم أخذه بعين الاعتبار أكثر من الأبعاد الأخرى، حتى من طرف الفاعلين ذاتهم ضمن الفضاء المدرسي! ماذا يبقى هنا من هامش المناورة للتلميذ! فالإدارة تضبط التوجيه على أساس الرهان الاقتصادي، والعائلة هي الأخرى، في حالة وعيها بواقع الرهان وفي حالة حيازتها على الاستعدادات الثقافية والاقتصادية لتزن في معادلة التوجيه لأبنائها، فإنها هي الأخرى لا تبتعد عن الدائرة الاقتصادية ولو أضافت إليها المكانة الاجتماعية. هل يلتزم السير في منطق تمثلات الإدارة المدرسية أم منطق تمثلات الأولياء؟ كيف يتموقع هو ذاته من مسألة التوجيه؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة تبين مدى "التزام" من عدمه من طرف التلميذ تجاه هذه المسألة. وهو " التزام" محدد ومشروط سوسيولوجيا ويجد دوافعه ومبرراته من نوع من الوعي الذي يرسخ في وعيه حول أهمية

---

1. بن حمودة محمد ، *الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية. دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية*، عنابة، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2008، ص. 56.

التوجيه نحو الفرع المؤهل معرفيا واقتصاديا واجتماعيا. لكن هذا لا يعني بالضرورة أنه يخص كل التلاميذ، حيث يمكن أن يلتزم هذا التلميذ بشكل "سلبي" من مسألة التوجيه، حيث يكون له وعي بأنه لا يملك الاستعدادات والموارد من أجل التنافس المدرسي، وهذا ما يجعله ينتج ضروب سلوك وتمثلات ترى كلها في التوجيه مصدر لنوع من الجور المسلط عليه فلا يتفاعل معه، أو بالأحرى يتفاعل معه على طريقته الخاصة حيث يواجهه بالتسرب المدرسي أو التخلي عن الدراسة ومقاطعتها، أي يواجه عقلانية التوجيه بعقلانية أخرى. يمكن إذن أن تكون هناك علاقة بين التمثل الذي قد يحمله التلميذ عن التوجيه وضروب السلوك الذي يبلورها ويترجمها وينتجها تجاه هذا التوجيه، فيمكن أن تترسخ في أشكال وعي التلميذ أن آفاق التوجيه نحو الفروع المثمنة اجتماعيا هي آفاق مسدودة أمامه، فيمكن أن يواجه العلاقة البيداغوجية بمواقف لا تدفعه إلى الاستثمار الدراسي والبيداغوجي، بل أكثر من ذلك، فقد تقوده إلى الانسحاب "الإرادي"! من المنافسة البيداغوجية ليجد أشكال تعبير أو بالأحرى لا تعبير بيداغوجي من خلال اللجوء إلى ممارسات هي في هامش الفضاء الدراسي على غرار التسرب المدرسي، أو التوقف عن الدراسة، وغيرها من المظاهر التي تعبر عن الاختلال الوظيفي للمؤسسة المدرسية.

هذه بصفة وجيزة بعض العناصر التي عرضناها عن التوجيه المدرسي الذي يبقى من المؤشرات الهامة التي تسمح لنا بقراءة كيفية تهيكل الحقل التربوي والتعليمي وما هو منطق سيره من منظور التناول السوسيولوجي. وكيف أن هذا التوجيه يستجيب في سيره إلى رهانات تتجاوز حدود هذا الحقل التربوي، وكيف أنه يحرر أشكال وعي ومواقف اجتماعية ترأسها استراتيجيات تتجاوز حدود الإرادات الفردية للتلاميذ باعتبارهم فاعل أساسي في الفعل البيداغوجي، بهدف ضمان مواقع ومكانات اجتماعية مثمنة وتفتح الطريق نحو حراك اجتماعي "إيجابي"!

وبعد هذا المؤشر الهام في إدراك الفعل البيداغوجي، بقي لنا أن نتعرض إلى آخر مؤشر قمنا باختياره في قائمة المؤشرات التي حددناها لقراءة الفعل البيداغوجي من زاوية التناول السوسيولوجي، حيث يتعلق الأمر بالتنشئة الاجتماعية الجديدة التي يحررها الفعل البيداغوجي داخل الفضاء المدرسي، حيث تلعب هذه التنشئة الاجتماعية بالفعل البيداغوجي دورا في بلورة أشكال وعي تؤدي إلى ممارسات معينة، يكون لها تأثير في طبيعة الحراك المدرسي، ومسيرته وفي المسار أو المشوار الدراسي للتلميذ. كيف يمكننا إذن أن نتطرق إلى هذا المؤشر؟ وهذا ما نتعرض إليه فيما يأتي.

4 – الفعل البيداغوجي، الفضاء المدرسي وتنشئة اجتماعية جديدة

تعتبر التنشئة الاجتماعية من المواضيع التي تحظى باهتمام هام من طرف علم الاجتماع فكثيرة هي الدراسات والبحوث التي تتوقف بالتحديد وبالتعريف لهذا المفهوم المركزي الذي يتم الاستناد إليه إليه والرجوع إليه لتفسير كثير من الظواهر الاجتماعية التي تميز المجتمع، كما يحتل هذا المفهوم مكانة متميزة في علم الاجتماع التربوي ويتم اعتماده كمستوى تفسيري في تحليل ظواهر ينتجها الحقل التربوي. وقبل أن نتعرض إلى هذه العلاقة الترابطية بين التنشئة الاجتماعية والحقل التربوي. نتوقف عند هذا المفهوم في محاولة تحديد سوسيولوجي له. لنعود بعد ذلك إلى هذه العلاقة المشار إليها أعلاه: كيف تتبلور وكيف تتمفصل، وكيف يعمل الفعل البيداغوجي على وجود هذه التنشئة؟ وكيف تساهم هذه التنشئة في توجيه أشكال الوعي المدرسي والدفع نحو ضروب سلوك وممارسات معينة من طرف التلاميذ داخل الفضاء المدرسي وخارجه؟

1.4. محاولة تحديد مفهوم التنشئة الاجتماعية

تعتبر التنشئة الاجتماعية خاصية إنسانية تخص كل الأفراد وكل المجتمعات مهما كانت درجة تطورها التاريخي، وبواسطتها يكتسب هؤلاء الأفراد الخصائص والمميزات الاجتماعية التي تسمح لهم بالاندماج الاجتماعي، وبفضلها ترسخ في بنية تصوراتهم عناصر الضمير الجمعي الذي هو

بمثابة القاسم المشترك لقيم مجتمع ما ومعاييره، ولنقل باختصار عملية التنشئة الاجتماعية هي الآلية، ليس بالمعنى الميكانيكي، التي يستوعب بها أفراد مجتمع ما ثقافة هذا المجتمع، مهما كان نوع هذه الثقافة: تخص العائلة، تخص الآداب، تخص التعليم، إلخ: "يطلق مصطلح التنشئة الاجتماعية على العملية التي يتعلم بها الأطفال أو الأعضاء المستجدون في المجتمع أساليب الحياة في مجتمعهم، وتعد التنشئة الاجتماعية هي الوسط الأول والقناة الأساسية التي يجري فيها نقل الثقافة وانتقالها على مدى الأجيال"[1].

هكذا تعمل التنشئة الاجتماعية على ترسيخ أنساق من الأفكار والتي من شأنها أن تسمح ببقاء المجتمع وباستمراره، من خلال ذلك التواصل بين الأجيال. وعلى العموم هناك عدة عوامل تساهم في دفع هذه التنشئة. وحسب أنتوني غدنز فإن هذه العوامل تسمح لنا بتصنيف التنشئة الاجتماعية إلى مرحلتين أساسيتين مرتبطتين بمراحل النمو الطبيعية للفرد وهما مرحلة الرضاعة إلى الطفولة، ومن هذه الطفولة إلى البلوغ: "وكثيرا ما يتحدث علماء الاجتماع عن التنشئة الاجتماعية باعتبارها تمر في مرحلتين عريضتين، وتشمل عددا من العوامل الفاعلة المؤثرة في التنشئة. وتشمل هذه العوامل الفاعلة على الجماعات أو السياقات الاجتماعية التي تجري فيها عمليات التنشئة المهمة وتجري التنشئة الاجتماعية الأولية في مرحلتي الرضاعة والطفولة، وتعتبر هذه الفترة التي يصل فيها التعلم الثقافي أقصى درجات الكثافة. إذ أن الأطفال يتعلمون فيها اللغة وأنماط السلوك الأساسية التي تشكل الأساس لمراحل التعليم والتعلم اللاحقة. وتكون العائلة هي الفاعل المؤثر الأبرز والأكثر أهمية في هذه الفترة، أما التنشئة الثانوية فتحدث في فترة لاحقة من الطفولة، وتستمر حتى سن البلوغ، وتدخل الساحة في هذه المرحلة عوامل فاعلة أخرى تتولى بعض الأدوار

---

1. غدنز أنتوني ، *علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، الطبعة الرابعة، بيروت، المنظمة العربية للترجمة ، عمان، مؤسسة ترجمان*،2008، ص . 87.

والمسؤوليات التي كانت تقوم بها العائلة. ومن جملة هذه العوامل المدارس وجماعات الأقران، والمؤسسات ووسائل الاتصال والإعلام إلى أن تنتهي بموقع العمل"[1].

نلاحظ أن عوامل استيعاب قيم ومعايير المجتمع والتي تسمح باكتساب صفة الاندماج الاجتماعي

عديدة ومتنوعة ومتداخلة، وهذا ما يسمح للمجتمع بالانسجام والاستمرار، بالرغم من الاختلافات التي تميزه! فالحديث عن التنشئة الاجتماعية يتعلق بكيفية نقل أشكال الوعي الاجتماعي وكيفية و إستعابها من طرف الأفراد والجماعات، وكيفية حدوث الأدوار الاجتماعية: "عبر عملية التنشئة الاجتماعية، يتعلم الأفراد الأدوار الاجتماعية – وهي التوقعات المعرفة اجتماعيا التي يتوقع أن يحققها الفرد في أوضاع اجتماعية محددة "[2]، وعلى العموم ارتبط مفهوم التنشئة الاجتماعية بعلم الاجتماع منذ المراحل الأولى لظهور علم الاجتماع وتأسيسه كعلم قائم بذاته من خلال ذلك السؤال المركزي الذي طرح منذ البداية والذي يتعلق بمعرفة ما المجتمع، أهو مجرد جمع بسيط للوحدات الإحصائية وهم الأفراد باعتبارهم شرط أساسي لوجوده، أم غير ذلك، على اعتبار أن الكائن الجديد الذي ينشأ عن هؤلاء الأفراد وهم مجتمعين، هو كائن اجتماعي، موجود وسيستمر وذلك بفضل بنية التمثلات والتصورات التي يحملونها وينتجونها ويتأقلمونها عبر الأجيال. ويتم ذلك كله عبر "آلية" التنشئة الاجتماعية. والتي يمكن أن نعرفها كذلك بأنها: "... عملية يستوعب من خلالها الأفراد المعايير وضوابط السلوك وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه. يمكن النظر إلى التنشئة من زاوية التشريط (الخضوع للظروف) (الفرد لا يعمل سوى أن يهضم بالتدريج القواعد الموجودة في محيطه) وكذلك ضمن العلاقة الأكثر تفاعلية بين الفرد والمجتمع"[3].

---

1. *نفس المرجع*، ص. 88-89.
2. *نفس المرجع*، ص. 89.
3. كابان فيليب ، دورتيه جان فرانسوا ، *علم الاجتماع. من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية. أعلام وتواريخ وتيارات*، ترجمة إياس حسن، دمشق، الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، 2010،ص. 366.

هي إذا الكيفية التي يستوعب بها الفرد معايير المجتمع الذي ولد فيه والذي ينتمي إليه، وكذلك ثقافة هذا المجتمع. وهي علاقة تلقي مستمر وفي مراحل عديدة من طرف هذا الفرد لما يرسخه المجتمع هذا من منظومات اجتماعية في شكل معايير وقوانين سير (code de conduite). إنها سيرورة إدماج من أجل الاندماج، أي أن الفرد يدمج ويهضم ما يلزمه المجتمع أن يتعلمه ويرسخه في نظام تمثلاته ويترجمه ويبلوره في ضروب سلوكه، عن طريق ما يسميه دوركايم بالإلزام الاجتماعي، وهذا ما يفسر موقف الفرد من قيم ومعايير وثقافة مجتمعه التي يتلقاها من دون رد فعل (passivement) وهذا من أجل أن يستمر إمكانية إقامة علاقته مع هذا المجتمع الذي ينتمي إليه ويتفاعل معه، وهذا لصالحه. ودفاعا على مصالحه الرمزية والمادية. ويمكن أن نضيف هذه التعاريف للتنشئة الاجتماعية حتى يتسنى لنا ضبط بعض جوانبها، فوجدنا معجم *علم الاجتماع* يعرفها على النحو الآتي: "التنشئة هي عملية تلقين الفرد قيم ومقاييس ومفاهيم مجتمعه الذي يعيش فيه بحيث يصبح متدربا على إشغال مجموعة أدوار تحدد نمط سلوكه اليومي.وعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية مهمة لكل من الفرد والمجتمع، إذ أن الفرد من دون أهداف عليا ومن دون وسائل الفرص الضرورية التي تساعده في إكساب الخبرات والمعلومات والتجارب والمعلومات التي تتطلبها حياته الخاصة والعامة لا يمكن أن يطور نفسه وينمي قدراته وقابليته التي يحتاجها المجتمع، ويؤنس الفرد أو يربى من قبل الأفراد الذين يحيطون به فيكتسب منهم الأدوار الاجتماعية التي بالتالي تكون مكملة لأدوارهم"[1]. كما يمكننا أن نعطي تعريفا آخر لمفهوم التنشئة الاجتماعية، لا يختلف في عمق محتواه عن أغلب التعاريف التي تحاول الإحاطة بهذا المفهوم: "إنها عملية تعلم، وتعليم وتربية، وتقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا، سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة

1. دينكن ميشيل، معجم *علم الاجتماع*، ترجمة إحسان محمد الحسن، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1981، ص. 225.

جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية"[1]. هذه بصفة عامة بعض الأفكار التي تحص التنشئة الاجتماعية، والتي عرضناها بصفة مقتضبة، وهي من المفاهيم الإنسانية في العلوم الاجتماعية والأساسية، ونجدها في مفترق طرق عدة فروع مثل علم الاجتماع، علم النفس، علم النفس الاجتماعي، الأنتروبولوجيا. كما نجد هناك مواضيع فرعية هامة لهذا المفهوم، على غرار سيرورات التنشئة ومراحلها. فعلى سبيل المثال يرى كلا من برغر ولوكمان أن أهم مرحلة في سيرورة التنشئة الاجتماعية تحض مرحلة الطفولة حيث يشيران إلى أن «الإنسان هو منتوج اجتماعي: كيف يفهم الفرد المجتمع كيف يقوم بإدماجه. فانطلاقا من أعمال جورج هـ. ميد، يركز هذان المؤلفان على سيرورات التنشئة. فأهم مرحلة حسبهما هي مرحلة التنشئة الابتدائية وهي مرحلة الطفولة، فخلال هذه المرحلة فإن العالم الاجتماعي يتم "تصفيته" من طرف الآخرين الذين لديهم دلالة، أي الأشخاص المكلفون بالتنشئة الاجتماعية والذين تؤدي مواقفهم إلى بناء هوية الإنسان»[2]. من هذه التعاريف الانتقائية التي توقفنا عندها، بحيث أن هذا المفهوم و نظرا إلى كثرة الإشارة إليه في حقل العلوم الاجتماعية، يستنتج أن التنشئة الاجتماعية عملية وسيرورة يكتسب من خلالها الأفراد أفكارا وتمثلات وضروب سلوك تمكنهم من العيش في المجتمع الذي نشأوا فيه، بصيغة أخرى هي عملية نقل لقيم ولقواعد العيش الاجتماعي، وهذا ما يسمح بإنتاج المجتمع وإمكانية إعادة إنتاجه. وأن هذه التنشئة تتم خلال مراحل معينة، وهي مراحل تترك آثارها في الأفراد، وتوجه نظام تمثلاتهم وممارساتهم في اتجاه معين. ويرى الكثير من المهتمين بمسألة التنشئة الاجتماعية أن مرحلة الطفولة هي من المراحل التي تتميز بما يمكن تسميته بكثافة "جهد" التنشئة الاجتماعية، حيث يتلقى الطفل كما هائلا من قيم

---

1. زعيمي مراد، *مؤسسات التنشئة الاجتماعية*، عنابة، منشورات جامعة باجي مختار، 2006، ص. 11.

2 . *La sociologie. Histoire, idées, courants*, ouvrage coordonné par Molénat Xavier, Auxerre, Sciences humaines Editions, 2009, p. 100.

المجتمع الذي وُلد فيه، "والتنشئة الاجتماعية في معناها العام تدل على العمليات التي تجعل الفرد قادرا وواعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية بما تشمل من ضغوط، وما تفرضه من واجبات على الفرد، كما يتعلم كيف يعيش مع الآخرين، ويسلك معهم مسلكهم في الحياة. أما في معناها الخاص فهي نتاج العمليات التي تحول الفرد من كائن عضوي إلى شخص اجتماعي، وهي تصل إلى حد أقصى في مرحلة الطفولة. غير أنها لا تقف عند حد، بل تمتد مع حياة الإنسان، وهي أيضا في مفهومها تعني الاندماج الاجتماعي بما يفيد احتواء الشخص أفكار وممارسات ومعايير وقيم المجتمع الذي يعيش في إطاره"[1]. وهنا تلعب العائلة دورا أساسيا ومحوريا في تلقين هذه التنشئة لأطفالها. إضافة إلى هذا، فإن عملية التنشئة هي عملية مستمرة وهذا ما يجعلها سيرورة تتواصل مع التطور البيولوجي للأفراد، لهذا وجدنا ما يسمى بمؤسسات التنشئة الاجتماعية المرافقة للأسرة، وهذا ما يؤكد طابع السيرورة لهذه التنشئة، أي أنها لا تنقطع في لحظة "ز" من حياة الأفراد. ومن مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي لها وزن ثقيل في دفع هذه التنشئة وبلورتها، نجد المؤسسات التعليمية التي يلتحق بها الأفراد إلزاما وإجباريا، حيث تلح على ذلك مختلف القوانين والدساتير في العالم، وهو حق طبيعي حاليا، يعاقب عليه القانون في حالة حرمان الطفل من ذلك من أي جهة كانت !

صحيح أن هناك من يرى أن دور المؤسسات التعليمية هو دور إيديولوجي بالأساس وأنه يعمل على إعادة إنتاج قيم الطبقات المهيمنة اقتصاديا وسياسيا على غرار الطرح الماركسي، لكن المؤسسات التعليمية هي كذلك مؤسسات تنشئة اجتماعية، تسعى إلى العمل على اندماج الأفراد في المجتمع من خلال ما تقدمه من أنظمة معارف للأفراد الملتحقين بها: "وعلى غرار العائلة، فإن

1. الطبيب أحمد محمد ، *أصول التربية*، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، من دون سنة نشر ،ص.75.

المدرسة تعلم وتربي وتنشئ اجتماعيا"[1]. فالمؤسسة التربوية هي الأخرى تعطي للأطفال المتواجدين بها خلال فترة زمنية محددة تنشئة اجتماعية أي تقوم بتلقين قيم ومعايير وضوابط سلوك تسمح كلها بالاندماج الاجتماعي في المجتمع الذي يعيشون فيه. ويتضح مدلول هذه التنشئة الاجتماعية بالمؤسسة التربوية من خلال الأهداف والمهام التي تضطلع بها، وهي عديدة ومتنوعة تجمع ما هو تربوي، قيمي، معرفي وعملي. وحتى نبقى ضمن أهداف هذا الفصل، فإننا نشير إلى أن الفعل البيداغوجي ذاته هو حامل لفعل تنشئة اجتماعية، بل أكثر من ذلك فعل البيداغوجية هذا أصبح له تأثير هام في تنشئة الناشئة: "علينا أن نشير إلى التأثير المتزايد لإضفاء الطابع البيداغوجي" (Pédagogisation) في التنشئة الاجتماعية للناشئة. ويرتبط هذا التأثير بادئ ذي بدء بطول مدة التمدرس التي تغطي جل مرحلة الطفولة وجزء كبير من وقت مرحلة الفتوة بالنسبة إلى جزء هام من الناشئة"[2].

هكذا إذا تتم عملية التنشئة الاجتماعية بالفعل البيداغوجي، بحيث أن هذا الفعل البيداغوجي لا يؤدي فقط إلى التنشئة المدرسية البحتة، بل إلى تنشئة اجتماعية تتحجاوز الفضاء المدرسي، رغم أن الفضاء المدرسي هو بمثابة عينة أو نموذج للعلاقات الاجتماعية الأوسع التي تميز كامل المجتمع: "تمثل غرفة الصف الخلية الأولى للمجتمع الكبير، فغرفة الصف تعتبر نموذجا للعلاقات الاجتماعية الأوسع من العلاقات في الأسرة أو العائلة، وهذا النموذج – غرفة الصف – تدور فيه العلاقات ويتفاعل أفراده فيما بينهم: التلاميذ والمعلم مع النظام المدرسي العام، وهو المدير ممثلا للنظام وللمدرسة، والمدرسة بشكل عام تصبح الأوسع أو الأكبر وهي بالتالي جزء من المجتمع

1 . Giacobbi Michèle, Roux Jean – Pierre, *Initiation à la sociologie. Les grands thèmes, la méthode, les grands sociologues*, Paris, Hatier, 1990, p. 32.
2 . De Queiroz Jean- Manuel, *op. cit.,* p. 32.

الكبير، ونحن في مجال هذه العلاقات نسير في دوائر أصغرها غرف الصف ثم دائرة أكبر وهي المجتمع المحيط"[1].

وهذه التنشئة بالعلاقة البيداغوجية تلعب دورا هاما في إضفاء قيمة اجتماعية للأفراد. وذلك من خلال الامتياز الدراسي الذي يتحول إلى امتياز اجتماعي، وهذا عن طريق الرأسمال الدراسي الذي ستساهم فيه إلى حد كبير هذه التنشئة بالعلاقة البيداغوجية، من خلال ما ترسخه هذه العلاقة البيداغوجية من أفكار وبنية تمثلات تخص أهمية التمدرس والقيمة الاجتماعية المرتبطة به: "يتجه المقياس الدراسي سيما المقياس على أساس الديبلوم لكي يصبح المقياس الشرعي الاجتماعي للأفراد. حيث يتوج الامتياز الدراسي كمعيار امتياز شامل، حتى من طرف أولئك الذين لم يلتحقوا بالمدرسة لوقت طويل أو الذين لم ينجحوا فيها"[2]. فيصبح بذلك منتوج هذه العلاقة البيداغوجية مقياسا هاما للحكم على الشرعية الاجتماعية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن العلاقة البيداغوجية ضمن الفضاء المدرسي تخلق نظاما من التمثلات والتصورات ناتج عن وجود علاقات متنوعة أهمها العلاقة بين التلميذ والمعلم من جهة ومع التلاميذ فيما بينهم. وهذا التفاعل بين هؤلاء الفاعلين يحرر ديناميات وحركيات علاقات اجتماعية تطبع ليس فقط بل الفضاء المدرسي، بالفضاء الاجتماعي كله.

ويمكن أن نقول إن العلاقة بين التلميذ والأستاذ هي علاقة إعادة إنتاج نمط سلوكات ونظام تمثلات معينة تصب كلها في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم، وطبعا علاقة معرفية وتربوية، ناهيك عن الجوانب القيمية والمعيارية، على اعتبار أن المدرسة هي مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ولكن العلاقة بين التلاميذ ذاتهم تكتسي هي الأخرى أهمية بالغة لأنها تسعى هي

---

1. إبراهيم ناصر، *علم الاجتماع التربوي*، بيروت، دار الجيل، عمان، مكتبة الرائد العلمية، من دون سنة نشر، ص. 84.

2 . De Queiroz Jean- Manuel, *op. cit.,* p. 32.

الأخرى إلى إنتاج نظام تصورات وتمثلات وضوابط سلوك لها قواعدها وعقلانيتها، من دون أن تكتسي بالضرورة شرعية اجتماعية، لذلك فإن الفضاء المدرسي يمكن أن ينتج إحدى أنواع "مؤسسات" التنشئة الاجتماعية، وهي جماعة الرفاق أو جماعة الأقران، وذلك بسبب الاحتكاك فيما بينهم لمدة معينة ولتواجدهم في فضاء محدد وهو الفضاء المدرسي، وهذا ما ينتج عنه نظام تمثلات وضروب سلوك تخصهم. هل هذا يعني أن جماعة الرفاق تنتج معايير وقيم لا تمت بصلة إلى المعايير والقيم التي يشترك فيها كل أفراد المجتمع؟ أي أن جماعة الرفاق تكون في هامش المجتمع، من دون أن تكون بالضرورة جماعة حاملة لمعايير الانحراف الاجتماعي. ويبقى أن الفضاء المدرسي يساعد على تكوين جماعة الرفاق. هذه الجماعة التي يمكن لها أن تساهم في بلورة ضروب سلوك وتمثلات تجاه المدرسة أو المؤسسات التعليمية قد يكون لها تأثير في المواقف والأحكام وكيفيات التفاعل داخل الفضاء المدرسي وحتى خارج جدرانه.

وما يمكن أن نشير إليه هو حالة عدم تقاطع معايير ونظام تمثلات جماعة الرفاق مع القيم العائلية وسيما القيم المدرسية، وهذا ما يؤدي إلى إدارة الظهر لهذه القيم المدرسية، ويقود إلى عدم الاستثمار المدرسي واللجوء إلى ضروب سلوك لا تثمن الفعل البيداغوجي، بل وتقاومه. من خلال الاختلال الوظيفي للمؤسسة المدرسية والمتمثل في مظاهر الإخفاق والتسرب المدرسيين أساسا. معنى ذلك أن المعايير والقيم التي تثمنها جماعة الرفاق عموما حول المؤسسات التعليمية والتربوية معايير لا تحمل علامات إيجابية، وهي معايير منافسة وفي مواجهة مباشرة معها، أي أن جماعة الرفاق ليست لها تصورات مثمنة عن المؤسسات التعليمية وهو شكل الوعي الذي ترسخه عند المنتمين إليها، وبالتالي يصبح هذا الوعي بمثابة القاسم المشترك لأفراد هذه الجماعة، وأن شرط الانتماء إليها يقتضي تقاسم هذه التصورات السلبية عن المؤسسات التعليمية. نشير هنا إلى أنه يجب علينا أن نميز بين جماعة الرفاق ورفاق الفصل أو زملاء الصف، بحيث يمكن ألا يكون

زملاء الصف أو رفقاء الفصل من جماعة الرفاق، بل يمكن لرفقاء الفصل أن تكون لهم تصورات مثمنة وإيجابية عن التمدرس ويعملون على الاستثمار المدرسي ولديهم أشكال وعي عن الامتياز والنجاح المدرسيين، وهذا ما قد نجده في أقسام دراسية يتميز الأفراد المتواجدون بها ببعض السمات السوسيولوجية – الإرث الثقافي والأصل الاجتماعي مما يؤهلهم إلى إدراك الفضاء المدرسي بصفة وبعلامات إيجابية ولهم اتجاهه انتظارات كبيرة. وقد يحدث أن تكون المؤسسة التعليمية ذاتها هي من يؤدي إلى وجود وتكوين جماعة رفاق لا تنتظر كثيرا من هذه المؤسسة التعليمية، وهذه المؤسسة تتميز هي الأخرى ببعض الخصائص السوسيولوجية وكذا الفاعلين ضمنها، مما "يسهل" على وجود هذا الوضع. وعلى العموم يمكننا أن نقول إن كانت الظروف الوجودية والثقافية التي يتواجد فيها المتعلم، لا تساعد على عملية الاستثمار الدراسي، وإن لم يجد في المدرسة هذه تلبية لانتظاراته، فيمكن أن تأخذ جماعة الرفاق سواء أكانت داخل الفضاء المدرسي أو خارج أسواره الشاهد (le relais) لتوجه هذا التلميذ نحو ضروب سلوك ونظام تصورات "معادية" أو معارضة للمؤسسة التربوية، وهذا ما يقوده إلى الإخفاق والتسرب والتخلف الدراسي.

هذه بصفة عامة ومختصرة – نحن واعون بحدود ذلك – العناصر الإجمالية التي جاء بها هذا الفصل، الذي حاولنا من خلاله موقعة ظاهرة التسرب المدرسي من منظور التناول السوسيولوجي، والذي حاولنا من خلاله عرض هذه الظاهرة، دون تفضيل بالضرورة مرة أخرى الطرح القائم على إعادة الإنتاج الثقافي البحث، عندما لم نركز على حتميات محددة خارج إطار الفضاء المدرسي، وحاولنا أن ندرك ظاهرة التسرب في قلب الحركية التي تنتجها ألا وهي الفعل البيداغوجي وحددنا له مؤشرات حاولنا من خلالها الاقتراب من ظاهرة التسرب هذه من منظور آخر. و وعيا منا بأن كل "المقاربات التي تم اللجوء إليها بهدف قراءة المدرسة تندرج إما في إشكالية إعادة الإنتاج أو في إشكالية ديموقراطية التعليم. إن هذا التعارض ديموقراطية التعليم / إعادة الإنتاج أدى في نهاية

المطاف إلى غلق الحقل المدرسي في سياج نظري، مما أدى إلى تشابه أغلبية الدراسات وتكرارها إذا كان موضوعها المدرسة"[1]. حاولنا أن ندرج عرضنا هذا في طرح نقول غير منتشر بكثرة، واعتبرناه في علاقة إلى حد ما مع أهداف دراستنا.

1 . Kennouche Tayeb, « Discours sur un débat. Éléments pour lire l'école en Algérie », in *Réflexions n°2.* «L'École en débat », Alger, Casbah Editions, 1998,p. 32.

الفصل الثاني

ظاهرة التسرب المدرسي: محاولة مقاربة سوسيولوجية

لقد أضحى التسرب المدرسي من المسائل التي تستدعي اهتمام العديد من الفاعلين الاجتماعيين، ليس فقط في الحقل التعليمي التربوي، بل في عدة مستويات. وأصبح من المؤشرات الدالة على نجاح أو إخفاقها السياسات التربوية لدى جل حكومات العالم، ومن المواضيع التي ما فتئت الصحافة المكتوبة منها أو السمعية البصرية تتعرض إليها، ليست فقط في إطار مناسبات معنية، مثلا خلال الدخول المدرسي، أو خلال تقديم نتائج استحقاقات تعليمية تربوية تكتسي رهانات متعددة، تضع سياسات وبرامج حكومية بكاملها على محك الاختبار.

لقد أصبح له وضوحا إعلاميا هاما، وكثيرا ما يكون محل نقاشات عمومية حادة، خاصة في الدول المتقدمة ويتم تقديمه كحجج وأدلة لرفض ومعارضة سياسات ليست فقط تربوية، بل سياسات عامة بكاملها، وغالبا ما يصبح – رفقة مواضيع أخرى متعلقة باختلالات سير النظام التعليمي التربوي – من المؤشرات التي تطرح تساؤلات وعلامات استفهام حول واقع ديموقراطية التعليم وتحقيقها للأهداف العملية التي تترجمها ميدانيا! مع الإشارة إلى كثرة البحوث و الأعمال المخصصة لهذه الظاهرة، وهذا ما يعبر عن مدى أهمية أبعادها. وآثارها العديدة سواء على المستوى السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي.

وسنحاول في هذا الفصل أن نتعرض إلى هذه الظاهرة من وجهة نظر التحليل السوسيولوجي محاولين إبراز الخصائص و المميزات التي تحملها من الناحية السوسيولوجية، حتى يتسنى لنا قراءتها وبناءها بناء سوسيولوجيا، أي نعمل على تشخيص الجوانب السوسيولوجية الرئيسية فيها و هذا ما يسمح لنا بعرض إشكالية سوسيولوجية للتسرب المدرسي،أكثر منه عرضا وصفيا سطحيا! أما عن مخطط هذا الفعل فيكون انطلاقا من محاولة تحديد سوسيولوجي لظاهرة التسرب، ثم نحاول

أن نتوقف عند الجانب التاريخي لهذه الظاهرة حتى يتسنى لنا التوقف عند أسبابها ثم ننهي الفصل بالرهانات التي تبديها هذه الظاهرة التي تعبر عن اتجاهات سوسيولوجية هامة في بنية العلاقات الاجتماعية في حالة تاريخية من تطور المجتمع. هذه هي بصفة عامة العناصر الأساسية التي ستهيكل هذا الفصل، و سنترجمها في عناوين فرعية بارزة.

1 – التسرب المدرسي: محاولة تحديد سوسيولوجي

أول ملاحظة تواجهنا عند التطرق إلى محاولة التحديد السوسيولوجي لهذه الظاهرة هي متعلقة بالعبارات المتعددة لتعيينه. فها هي عبارة الهدر المدرسي مستعملة على سبيل المثال في المغرب في حين تستعمل عبارة le décrochage scolaire التي عوضت عبارة la déperdition scolaire في فرنسا منذ نهاية الألفية الجديدة :« لقد عرفت نهاية سنوات 2000 فرض عبارة " décrochage scolaire" في نصوص مؤسساتية تتعلق بالسياسات التربوية فيما يخص المسارات الدراسية "الإشكالية" »[1]. ويمكننا أن نحاول نقل عبارة décrochage scolaire إلى اللغة العربية على النحو الآتي: التوقف عن الدراسة، التخلي عن الدراسة، الانقطاع عن الدراسة الانفصال عن الدراسة، إلى غيرها من العبارات التي قد تقترب من العبارة باللغة الفرنسية. كما نجد كذلك عبارة déscolarisation والتي قد ننقلها إلى اللغة العربية بعدم مواصلة التمدرس، و هي معارضة لعبارة scolarisation التي ننقلها إلى العربية بالتمدرس. في حين أن العبارة المكرسة في الجزائر، فهي التسرب المدرسي الذي هو مقابل لعبارة déperdition scolaire. كما يمكن أن نجد كذلك عبارة abandon scolaire و الذي يمكن أن ننقله إلى اللغة العربية بـ: الهجر المدرسي، إلى غيرها من العبارات التي قد نجدها في هذا الشأن. لكن، وان تعددت العبارات و بأي

1 . Bernard Pierre – Yves, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, collection « Que Sais – Je ? », n°3928, 2011, p. 5.

لغة كانت،إلا أن المحصلة السوسيولوجية، فهي واحدة. وسنحاول أن نحدد الدلالات و المحتويات السوسيولوجية التي تشير إليها.

إن المتمعن والمهتم بهذه الظاهرة، لا يمكن أن يلاحظ تلك المفارقة التي يقوم عليها واقع النظام التربوي التعليمي إذ يبدو أن ظاهرة التسرب المدرسي هي الطرف النقيض لديموقراطية التعليم وديموقراطية التعليم وإعطاء حظوظ متساوية لكل الأطفال في سن الالتحاق بالمدرسة هي من الركائز الأساسية لأي نظام تربوي في العالم. لكن تأتي ظاهرة التسرب المدرسي لتبين ذلك التباعد و ذلك التناقض بين الخطاب السخي حول تكافؤ الفرص للجميع، مهما كان الأصل الاجتماعي الثقافي الذي ينحدر منه الملتحق بالنظام التعليمي، و الواقع المميّز لهذا النظام التربوي الذي لا يعطي فعلا لجميع إمكانية النجاح ومواصلة الدراسة، بل و أكثر من ذلك في الفروع التي تعتبر لها قيمة و تفتح أفاق الاندماج في سوق العمل ! فالمدرسة أو المؤسسات التربوية و التعليمية التي يوجد حولها إجماع حول الوظائف العديدة و المتنوعة و التي وجدت من أجلها هذه الوظائف التي ستؤدي إلى الحصول على امتيازات مادية و رمزية تزيد من مستويات الاهتمام بالتمدرس ومن سقف الانتظارات تجاهه، قد يتحول الاهتمام بها إلى عدم الاهتمام، و لامبالاة تجاهها، و اللذان يقضيان إلى مغادرتها و مقاطعتها. و قد لا ينتهي الأمر عند هذا الحد، عندما يتحول الوعي غير المثمن للمؤسسات التعليمية و النظرة « السلبية » تجاهها إلى ضروب سلوكات هامشية . فعوض أن تؤدي المؤسسات التربوية إلى الاندماج الاجتماعي، فإنها تقود نحو التهميش الاجتماعي. إذ أنه إذا عجزت المؤسسات التعليمية عن منح التأهيل الثقافي و الاقتصادي والاجتماعي، فإن الأفراد الذين لم يتمكنوا من ذلك داخل الفضاء المدرسي التعليمي، فإنهم يعوضون هذا خارج الفضاء المدرسي، ويصبح هذا الفضاء الخارجي هو الذي يمنح التثمين نقول الفردي، وليس الاجتماعي، أو الذي تشرعنه جماعة الرفاق عن طريق اجتياز طقوس هي بمثابة طقوس عبور " يؤدي الإخفاق

المدرسي إلى إنتاج شعور بالسّخط جد مهدم ويثير في غالب الأحيان نوع من الانهيار المدرسي. فهنا يتم البحث عن الحماية التي يوفرها الحي وعن الاعتراف لدى جماعة الرفاق إلى حد أن المدرسة يعيشها هؤلاء الأفراد على أنها مكان لعدم التأهيل: فالرأسمال الاجتماعي المكتسب في الشارع يعوض غياب رأسمال الدراسي وأن الاعتراف المكتسب من الشارع (ممارسات الشتم، الاستجابة للتحدّي، تضامن انتقامي) يعوض الوصم الذي ينتج عن المدرسة، وعليه فإن محصلة رفض التمدرس هو استثمار قوي في ثقافة الشارع "[1].

ونعود إلى محاولة التحديد للتسرب المدرسي في حد ذاتها. يتضح من محاولات التحديد نوع من الصعوبة، نظرا إلى قلة الدراسات التي سعت إلى إعطاء تحديد سوسيولوجي للتسرب المدرسي في حد ذاته دون المرور بالضرورة بالعوامل الاجتماعية المتسببة فيه.

ويمكن أن نستهل محاولة التحديد تلك من خلال موقف الرفض الذي يتبناه التلاميذ تجاه المدرسة، أي بالتسرّب المدرسي يبدي التلميذ رفضه للمدرسة .فأول مؤشر في التحديد هو الرفض المدرسي الذي يضم التسرب المدرسي و يمكن لهذا الرفض أن يتعلق برفض التردد على المؤسسة التعليمية أو رفض الامتثال للتعليمات المقترحة:« إن مفهوم رفض المدرسة يشمل التسرب المدرسي، و سواء تعلق الأمر برفض التردد عليها، أو تعلق برفض الخضوع للتعليمات المقترحة حيث لا يكون هذا واضحا فإننا سنواجه" تلاميذ محل صعوبة " و في حالة قوية للتخلي المدرسي[2] ». هكذا يتقدم التسرب المدرسي على الأقل ظاهريا على انه رفض من طرف التلميذ التواجد في المدرسة، و قد يكون أيضا رفضا لما يفرض عليه من تعلمات.

---

1 . Mauger Gérard, *La sociologie de la délinquance juvénile*, Paris, Editions La Découverte, collection « Repères », n°508, 2009, p. 89.

2. Leclerq Dominique, Dupont Pol, « Le décrochage scolaire », in *Les accidentés de l'école,* sous la direction de Brandibas Gilles, Fourasté Raymond, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 49.

كما يمكننا أن نعرف التسرب بعدم إرادة الاستثمار الدراسي من طرف التلميذ، من خلال عدم بذل جهد مثمن للتعلم سواء داخل الفضاء المدرسي أو خارجه، أي أن التلميذ لا يبدي أي اهتمام بالتعلم أو بالتمدرس، حيث يتضح ذلك ابتداء من ضعف المردود الدراسي أو بالأحرى غيابه من شانه أن ينتهي بالتخلي عن الدراسة. و غالبا ما يتم التسرب المدرسي قبل بلوغ سن معينة عادة ما تدرك على أنها السن القانونية التي يمكن أن يسمح فيها للطفل بأن يغادر النظام التعليمي. و من جهة أخرى فإن التسرب يمكن أن يشخص بمؤشر عدم الحصول على الشهادة أو الدبلوم من النظام المدرسي، حيث يمكن أن نعرف التسرب المدرسي بتلك الحالة التي يغادر فيها التلميذ النظام التعليمي من دون الحصول على دبلوم من النظام التربوي أي أن الانقطاع عن المسار الدراسي يكون دون بلوغ مستوى معيّن يدرك نسبيا على أنه مثمن مدرسيا و اجتماعيا، لأن الدبلوم والشهادات المدرسية تكون محل اهتمام اجتماعي مهما كان المستوى الذي تترجمه.

فالتسرب المدرسي يمكن أن يعرف بعدم مواصلة الدراسة أو الانقطاع عنها دون الحصول على شهادة أو دبلوم من المؤسسة التعليمية في أي مستوى كانت.

و ما يزيد من ثقل مدلول التسرب المدرسي هو ارتباطه بعامل السن، و هذا ما يحرر مواقف عديدة ويطرح تساؤلات عديدة، و يعطيه الطابع « الدرامي » إن جازت العبارة، بحيث أن هذا التسرب يصبح مسألة إشكالية عندما تتعلّق أساسا بسن المتسربين. كل هذا لنقول إن هناك صعوبة في إيجاد تعريف موحد، نظرا إلى صعوبة تحديد موضوع بحث واضح المعالم لهذه الظاهرة، وهي ظاهرة التسرب، وهذا ما يطرح تساؤلات حول المكانة الابستمولوجية لهذه العبارة .أهو مفهوم أو مصطلح؟ فعلى سبيل المثال، هناك نقاش حول ماذا يتعين علينا أن نسمي ظاهرة الانقطاع عن الدراسة أو التخلي عنها و مغادرة الفضاء المدرسي في الواقع التعليمي للمجتمع الفرنسي: هل يتعلق

الأمر بـ « décrochage » أو " déscolarisation"؟ هل هناك تماثل و تطابق فيما بينهما؟ وهذا من دون التطرق إلى عبارة إخفاق مدرسي أو دراسي: échec scolaire.

نذكر مرة أخرى أن أدبيات علم الاجتماع التربوي لا نستعمل إلا نادرا عبارة التسرب المدرسي. فعلى سبيل المثال لا نجد لها أي اثر في مؤلفي بورديو و باسرون المشهورين وهما الورثاء، *وإعادة الإنتاج*، إذ نجد في هذا المؤلف عبارة وفيات مدرسية، وكذلك عبارة إقصاء مدرسي mortalité et élimination scolaires.

حيث يتطرق بورديو و باسرون الى الوفيات المدرسية في معرض حديثهما عن علاقة التحصيل الدراسي والتحكم في الجانب اللغوي الذي يعتبر بمثابة رأسمال لغوي مهم في معادلة النجاح المدرسي وبالتالي النجاح الاجتماعي. وهنا تلعب العائلة دورا محوريا في هذا الاكتساب اللغوي وتثمينه: "إضافة إلى ذلك، فإن اللغة ليست فقط أداة للتواصل، لكنها تمنح، إضافة إلى خطاب يكون ثريا أكثر أم أقل، نظاما من المقولات المعقدة أكثر أم أقل، بكيفية أن القدرة على فك بنيات معقدة واستعمالها، سواء أكانت منطقية أو جمالية، يرتبط في جزء منه بتعقد اللغة التي تنقلها الأسرة. ينتج عن ذلك منطقيا أن الوفيات المدرسية تكون في تزايد كلما اتجهنا نحو الطبقات التي تبتعد أكثر عن اللغة المدرسية ولكن أيضا، في مجموعة تكون ناتجة عن الانتفاء، فان عدم تكافؤ الانتفاء تتجه نحو خفض تدريجيا وأحيانا تلغي آثار الانتفاء: ومنه، فإن الانتفاء التفاضلي حسب الأصل الاجتماعي، وسيما الانتفاء القوي للطلبة ذوو الأصول الشعبية، يسمحان لنا بتفسير بكيفية منتظمة كل تغيرات الكفاءة اللغوية بدلالة الطبقة الاجتماعية الأصلية، وبخاصة إلغاء العلاقة المباشرة أو قلبها (و التي يمكن ملاحظتها على مستويات ليست عالية جد من المشوار) بين حيازة

الرأسمال الثقافي (والذي يكتشف من مهنة الأب) ودرجة النجاح"[1]. و يضيفان في موضع آخر من الكتاب ذاته أن الوفيات المدرسية تكون تفاضلية حسب الأصل الاجتماعي:"هناك كيفيات عديدة تؤدي إلى إفلات الدلالة السوسيولوجية للوفيات المدرسية التفاضلية لمختلف الطبقات الاجتماعية"[2]. بل وجدنا كلا من بورديو و باسرون يلجأن إلى استعمال عبارة قوية لتعيين التسرب و الإقصاء المدرسين وهي عبارة élimination وهي ما قد يقابلها الإقصاء والتي قد تحمل معان سلبية تدل على الخسارة وعدم التوفيق. هذا الإقصاء الذي غالبا ما يكون بالطريقة الرقيقة (en douceur) وهذا حتى يضمن النظام التعليمي الاعتراف بشرعية العقوبات التي يفرضها على بعض الفئات من التلاميذ الذين لا يملكون الموارد المادية والرمزية في المنافسة الدراسية: « إذا كانت تلجأ أنظمة التعليم، تلجأ أكثر فأكثر وغالبا اليوم إلى "الطريقة الرقيقة"، من أجل إقصاء الطبقات البعيدة أكثر عن الثقافة المدرسية، رغم ما تكلفه هذه الطريقة من الوقت وفي الوسائل، وهذا في حالة ما اعتبرنا النظام التعليمي بمثابة مؤسسة شرطة رمزية، تعمل على إعطاء شعور بالخيبة عند البعض حول الطموحات التي تشجعها لدى الجميع، مما يجعل النظام المدرسي هذا يمنح نفسه الوسائل من أجل الحصول على اعتراف بشرعية العقوبات التي يتخذها وبالآثار الاجتماعية الناتجة عنها"[3]. هكذا، لم نجد عند من يمكن اعتبارهم من أهم الباحثين السوسيولوجيين، وهما بورديو و باسرون، حول مسائل الإخفاق المدرسي وأسبابه، عبارة تسرب مدرسي، حيث قاما بإعطائها تسميات أخرى.

أما بودون الذي اهتم بمسالة الإخفاق والنجاح المدرسيين في وقت كانت هناك فيه سيطرة للأطروحات الوراثية إن صحت العبارة القائمة على فكرة الهيمنة الاجتماعية بالنظام المدرسي الذي يعطي الأولوية للأصل الاجتماعي وللرأسمال الثقافي، باعتبارها موارد أساسية في التنافس

1.Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude*, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, p. 92.
2 . *Ibid., p*. 188.
3 . *Ibid., p*. 252.

المدرسي، فوجدناه يركز على مفهوم عدم تكافؤ الفرص الذي يعرفه بأنه: "الاختلاف، على أساس الأصل الاجتماعي، في احتمالات المرور إلى مختلف مستويات التعليم و بخاصة المستويات العالية أكثر"[1]. إذ يجعل بودون من عدم تكافؤ الفرص نقطة الفصل بين مواصلة الدراسة و النجاح فيها والتوقف عنها ومغادرة الفضاء المدرسي، كما أنه يرى أنه مهما كان البعد الديموقراطي للمدرسة، فإنه من غير الممكن ألا يكون هناك تسرب مدرسي، حيث يرى أن الفعل البيداغوجي والمنطق الذي يسيّره ويخضع له لا يقوم فقط على ثقل البنيات الاجتماعية، بل يقوم أيضا على نوع من "الحسابات" تندرج ضمن استراتيجيات واسعة توجهها في كثير من الأحيان القرارات الفردية، ومنه فان التسرّب المدرسي هو تعبير عن عدم تكافؤ فرص مدرسية وليس اجتماعية، أي انه لايعتبر مؤشر على حيازة موارد مادية أو رمزية من طرف العائلة التي ينتمي إليها المتسرب، بل يرجع ذلك إلى الحسابات التي يقوم على أساسها تقدير التمدرس.

نحاول فيما يأتي أن نعطي بعض التحديدات للتسرب المدرسي من زاوية الطرح لحقل العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، في بعض الدراسات القليلة التي حصلنا عليها، حيث تشير الباحثة أنسام شحادة علي الناظور نقلا عن نصر الله أن مفهوم التسرّب:" ظاهرة اجتماعية خطيرة تؤثر على الفرد و الأسرة و المجتمع، ويعني ترك الطالب أو المتعلّم للمدرسة و الدراسة في مرحلة تعليمية ما قبل إتمامها لسبب من أسباب كثيرة، و على رأسها تدني التحصيل الأكاديمي. أو هو ظاهرة ترك المراهقين والأطفال للمدرسة أو انقطاعهم عنها لفترات طويلة أو بصورة نهائية دون إنهاء المرحلة التعليمية التي يتواجدون فيها. أو هو انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعا نهائيا قبل إنهاء المرحلة الإلزامية"[2]. يستوقفنا هذا التعريف في بعض النقاط، أولها بداية عرض بحكم مستبق

---

1 .Dubois Michel citant Raymond Boudon, *Premières leçons sur la sociologie de Raymond Boudon*, Paris, PUF, 2000, p. 82.

2. شحادة علي الناظور أنسام ، *مرجع سبق ذكره*، ص. 3.

ويتمثل في عبارة خطيرة. إضافة إلى ذلك، هناك مسألة المكانة الابستمولوجية لظاهرة التسرّب المدرسي: أهو مفهوم أو مصطلح؟ فصاحبة الرسالة لم "تول اهتماما"، أو نقول حتى لا نحكم عليها بدورنا، لم تطرح عندها هذه المسألة. فعلى سبيل المثال وفي سياق تاريخي ومعرفي مغاير تماما، وجدنا مثل هذه الانشغال حاضرا مع ظاهرة لاتزال تعرف عدة محاولات للتوقف عند مميزاتها و خصائصها ومحاولة بناءها بناء علميا يلقى الإجماع حوله. فعلى سبيل المثال، هناك نقاش حول مكانة التسرّب المدرسي المعرفية: أهو ظاهرة اجتماعية تخضع لكل مقاييس التحليل السوسيولوجي هو مقولة مؤسساتية موجه أكثر لاهتمام سياسي ؟:"إن المعارضة الثانية التي يواجهها التخلي عن الدراسة (le décrochage scolaire) يتعلق به كموضوع دراسة: اهو مفهوم علمي أو مجرد فئة مؤسساتية، غير ملائمة لفهم لما تريد تمثيله؟ وإن اتفق الجميع حول الطابع المحدد تاريخيا للمسألة، فليس هناك إجماع حول استقلالية الموضوع بالنسبة إلى البناءات المؤسساتية، ومنه الإجماع حول عملية الطابع المفاهيمي للتخلي عن الدراسة. فبالنسبة إلى أغلبية المؤلفين، فإن التخلي عن الدراسة هو مشكلة "واقعية": سواء أكان فعلا أم سيرورة، فيمكننا أن نعرف التخلي عن الدراسة بكيفية مستقلة أو بمعزل عن معالمه المؤسساتية، فحتى قبل تعيينه في الفضاء العمومي، فإنه بمثابة مشكلة اجتماعية، بالمعنى إدراك وضعيات تدرك على أنها مضرة بالأشخاص المتواجدين فيها أو بالنسبة إلى أشخاص آخرين، وعليه يمكن أن نضفي عليه طابعا مفاهيميا"[1]. وهذا يدل على صعوبة تحديد عبارة التسرّب المدرسي والرهانات التي تتجاوز الإطار العلمي المحيطة به. وحتى نعود إلى التحديد الذي قدمته الباحثة أنسام شحادة علي الناظور نقلا عن نصر الله، استوقفتنا الجملة التي ترى في التسرّب المدرسي أنه كذلك انقطاع عن الدراسة لفترات طويلة، عندما تشير كل التعاريف الى أن التسرّب هو عملية توقف نهائي ولا رجعة فيه عن الدراسة وانقطاع عنها

1 . Bernard Pierre – Yves, *op. cit.*, p. 11.

ومغادرة الفضاء المدرسي بصفة نهائية وأن عبارة "انقطاعهم عنها لفترات طويلة" توحي بأن الأفق من أجل العودة يبقى مفتوحا، وأن القوس يبقى مفتوحا في حين أن العودة إلى الدراسة خاصة في مراحل قبل الجامعة تطرح تساؤلات عندما تعرف أن عامل السن يلعب دورا هاما في مراحل التعليم قبل المستوى الجامعي. فعلى سبيل المثال، أيمكن أن توجد مؤسسة ثانوية تقبل بتمدرس من يفوق سنه العشرين؟ ويمكن أن نشير إلى تحديد آخر للتسرّب المدرسي : «هل يطبّق التسرّب على أولئك التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة في مرحلة تعليمية قبل نهاية هذه المرحلة؟ أم أن ندخل في عداد المتسربين كذلك الفرق بين إعداد التلاميذ الذين يقعون في نطاق سن التعليم في مرحلة ما طبقا للإحصائيات السكانية وبين الذين ينتظرون الدراسة فعلا؟ وهل ندخل كذلك في عداد المتسربين أولئك الذين ينتمون إلى المرحلة و لكنهم لا يتحصلون على الشهادة التي ينتمي بها إلى الدراسة في المرحلة. و بعد مناقشات طويلة، اتفقت الحلقة على الأخذ بالتحديد الأول و استبعاد الثاني و الثالث، نستنتج أن مفهوم التسرّب المدرسي ينطبق على التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة في مرحلة تعليمية قبل نهايتها "[1]. و يمكن تقديم تعريف آخر للتسرّب المدرسي على النحو الأتي: "إن مفهوم التسرّب المدرسي يختلف تبعا لنوع النظام التعليمي ويخضع تعريفه و نطاقه للشروط الخاصة بكل بلد، و إن تعريف التسرّب أثناء الدراسة يمكن أن يستند إلى معايير إما قانونية (ترك المدرسة قبل نهاية المرحلة التعليمية أو مرحلة التعليم الإلزامي)، وإما اجتماعية (ترك المدرسة قبل بلوغ المستوى أو السن المرجوين مثلا)، وان الاختلافات الممكنة يمكن أن تتراوح بين نظام لا يضيع في باب (التسرّب) انقطاع ولد في سن الثانية عشر عن الدراسة بعد إنهاء دروسه الابتدائية، ونظام آخر يعتبر الولد كمتسرب إذا تجاوز السن القانونية للدراسة الإلزامية، ولكنه لم

---

1. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، حلقة التسرب المدرسي: "حول التسرب المدرسي"، *همزة وصل*، مجلة التكوين والتربية، الجزائر، العدد 5، 1973 – 1974، ص. 103.

يتابع دروسه الثانوية حتى نهايتها"[1]. رغم أننا لا نتفق تماما على اعتبار عامل السن يحدد من الناحية الاجتماعية، هذا صحيح من الناحية السوسيولوجية، حيث السن متغير سوسيولوجي هام لا يمكن الاستغناء عنه في أي محاولة تفسير سوسيولوجي، لكن في التسرّب المدرسي من الناحية القانونية، فان السن يتدخل في قياس الظاهرة. وهذا على أساس أن الكثير من البلدان إن لم يكن جلها تضع وتحدد سقف عمري معين، لا يمكن أن يغادر التلاميذ النظام المدرسي دون بلوغه، هذا على الأقل فرضا، لكن يبدو أن واقع النظام التعليمي و منطق سيره، وعلى الرغم من سخاء الخطاب الرسمي السياسي، يجعل عدد معين من التلاميذ يغادرونه نهائيا. ويمكن أن نعطي تحديد آخر للتسرب المدرسي باستعمال عبارة الهدر التي يستعملها المغاربة: "تعني هذه الظاهرة تحديد التسرّب الذي يحصل في مسيرة الطفل الدراسية التي تتوقف في مرحلة معيّنة دون ان يستكمل دراسته بنجاح . كما تعني الفشل الدراسي الذي يرتبط لدى التلميذ بالتّعثر الدراسي الموازي لعدم القدرة على مسايرة إيقاع العمل الدراسي"[2]. إضافة إلى فكرة التوقف عن الدراسة من طرف التلميذ، وهي الفكرة التي تعتبر بمثابة القاسم المشترك لجل التعاريف المقدمة حول التسرّب المدرسي، يقدم لنا صاحب هذا المقال فكرة أخرى تتعلّق بالفشل الدراسي، أو ما يعرف بالإخفاق الدراسي الذي هو عبارة عن عدم قدرة التجاوب مع الإيقاع الذي يفرضه النظام التعليمي، أي عدم قدرة الاندماج في العلاقة البيداغوجية داخل القسم الدراسي! هكذا إذا، يمكن أن تكون هناك علاقة بين التسرّب المدرسي والإخفاق المدرسي، بل يمكننا أن نقول إن التسرّب المدرسي هو آخر مرحلة من الإخفاق

---

1. المسعود محمد ثابت رجا ، مرجع سبق ذكره، ص. 23-24.

2. عبدلاوي محمد، « الهدر المدرسي بإقليم مولاي يعقوب. واقع الظاهرة وخطة مواجهتها»، *علامات تربوية*، العدد 21، 2007، أكاديمية فاس بولمان، ص. 9- 10.

المدرسي، وهو الإخفاق الذي لايمكن تداركه مقارنة بأشكال الإخفاق الأخرى على سبيل المثال إعادة الصف أو السنة .

ونبقى دائما في مستوى تحديد التسرّب المدرسي لنقول إنّه في الأساس كان يخص التلاميذ المتواجدين في المستوى الثانوي، لكنّه في السنوات الأخيرة أصبح يخص كل المستويات التعليمية، وحتى الابتدائية وهذا ما يجعل تمديداته تصل إلى المرحلة الأولى من مستويات التعليم وهذا ما يزيد من وضوحه الإعلامي، وبروزه بقوة على ساحة النقاش العمومي، و هذا ما يطرح تساؤلات حول كثير من الرهانات السياسية و الاقتصادية والاجتماعية وحتى الثقافية للظاهرة: «عندما تصبح مواضيعية ما أساسية في النقاش العمومي، تظهر هناك عبارات وتأخذ مكانها بكيفية لامفر منها، حيث تلقى نوع من الاجماع حول استعمالها، مثلما هو الحال مع التسرّب المدرسي* ، الذي استعمل في بداية الأمر للإشارة إلى الثانويين الذين يغادرون شيئا فشيئا النظام التعليمي، ليمتد بعد ذلك إلى التلاميذ في الاكمالية وفي المدرسة الأساسية و يشير التسرّب إلى "السيرورة الطويلة أكثر أم أقل والتي لاتحمل بالضرورة معلومة واضحة تؤكد الخروج من المؤسسة". وهو يعارض بذلك الاستقالة التي تفسّر الذهاب الإرادي للتلميذ، وكما أنها تتعارض مع " الطرد " و الذي يعني ذلك الفعل الذي تقوم بواسطته سلطة معترف بها بإقالتكم من وظائفكم". ويمكن للاستقالة أن تتم قبل الطرد المتوقع من طرف التلميذ"[1]. هكذا يتضح مرة أخرى أن التسرّب المدرسي هو فعل مغادرة النظام التربوي، وذلك بالخروج نهائيا من المدرسة. وهذا لايعني الاستقالة، لأن الاستقالة تتعلّق بفضاء اجتماعي آخر، وهو عالم الشغل، ولا يعني الطرد وهو ما يعني الإقالة من الوظيفة، لأن التسرّب المدرسي يبدو ظاهريا على أن فعل يقوم به التلميذ ذاته لمغادرة المدرسة أو الإكمالية أو

- le décrochage scolaire.*

1 . Esterle Hedibel Maryse , *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de septentrion, 2007, p. 31.

الثانوية. وقلنا ظاهريا لأن الأمور و مستويات التفسير أعقد مما يبدو لنا، وأن ما يبدو لنا هو التلميذ لم تعد له "إرادة"! أو الرغبة في " الانخراط "! في المؤسسة التعليمية " : « إن التسرّب " le décrochage" هو كلمة التي اختارتها كاترين بلايا (Catherine Blaya) للإشارة إلى سيرورة عدم الانخراط في النظام " وان عدم التمدرس (déscolarisation) هو المرحلة الأخيرة للتسرّب»[1]. لكن عدم الانخراط لا ينم عن موقف إرادي شخصي محض، بل هناك عوامل تتضافر وتتداخل و تتمازج لتدفع إلى هذا الموقف من المؤسسة التعليمية. وإلا هل يمكن الحديث عن عدم انخراط لدى تلميذ في الابتدائي، أيملك تلك الإرادة وذلك الوعي الذي يجعلانه يتصرف بالخروج من هذا النظام التعليمي من دون أي تأهيل يسمح بالاندماج المهني لاحقا؟ وإذا كان هذا التسرّب المدرسي يعني عدم انخراط التلميذ في النظام التعليمي، فيمكن اعتباره حسب بعض المهتمين بمسائل التمدرس و التعليم على انه "بناء اجتماعي و سياسي يخفي واقع العلاقات الاجتماعية، وهذا ما يجعل تعريفه وتحديده قبل كل شيء رهانا من أجل وضع حدود لدائرة الفعل للحقول المهنية التي هي قيد البناء وتعيين فئات تحمل مخاطر. فالتسرّب إذا ليس مقولة علمية، وأن إستعماله من طرف الفاعلين لابد أن تكون محل تنازل نقدي للكشف عنه"[2]. هكذا إذا يطرح تحديد التسرّب المدرسي بعض من الصعوبات على مستوى محاولة بنائه كموضوع سوسيولوجي، لأنه لا يدرك ولا يعطى للملاحظة، على الرغم مما يبدو لنا على أن إدراكه و التعرّف عليه قد يظهر لنا من دون صعوبة، لأنه ببساطة يعني الانقطاع و التخلي عن الدراسة قبل بلوغ مرحلة معينة من التقدم البيداغوجي تعتبر بمثابة مرحلة معيار يقاس بها النجاح والإخفاق. وتأتي الصعوبة من وجهة نظر علم الاجتماع، في كون أن التسرّب هو تعبير عن علاقات اجتماعية في مرحلة تاريخية معينة، حيث أنه يعبّر عن علاقات قوى اجتماعية، لا تخص فقط الفضاء المدرسي، بل

1. *Ibid.*, p. 31.
2 . Bernard Pierre -Yves, *op. cit*., p. 11.

الحقل الاجتماعي بكامله، ولذلك يمكننا أن نعتبر التسرّب المدرسي على أنه حالة أو وضع اجتماعي في لحظة معينّة: "لو صوبنا اهتمامنا على التسرّب المدرسي كحالة أو وضع في مرحلة ما، فيمكن أن نعرفه بأنه عدم مواصلة الدراسة، في حين أن هذه الأخيرة ينص عليها القانون أو الأعراف الاجتماعية"[1]. إن هذا التعريف يتوقف عند ذلك الوضع المزدوج يمكننا القول، الذي يضع من جهة المعيار أو المقياس الذي يضعه المجتمع رسميا، مع القانون الذي يلزم الأفراد بالالتحاق بالنظام المدرسي، ومن جهة أخرى الأعراف الاجتماعية التي تجعل من ضرورة وإلزام التعلّم في الفضاء المدرسي أمر معترف به و مقر به اجتماعيا، و أصبح المعيار و المقياس المعمول به كون أن أشكال الوعي الاجتماعي حاليا كرّست النظام التعليمي كنظام مانح لشرعية التعلّم، وأن الشرعية المدرسية بمنحها للألقاب المدرسية هي من يسمح باكتساب المكانة الاجتماعية. فهما كانت الانتقادات والملاحظات التي يمكن أن توجه للنظام التربوي و التعليمي، يبقى هذا النظام التعليمي محل اهتمام وانتظارات قوّية اجتماعيا لأن الأعراف الاجتماعية لازالت تعطي علامات إيجابية لهذا النظام التعليمي وتثمنه بقوة.

وهناك من يذهب إلى تحديد التسرّب المدرسي، ليس في ملاحظة الانقطاع عن الدراسة أو التخلي عنها، بل هو يتم داخل المؤسسة المدرسية، وفي قلب العلاقة البيداغوجية، وهذا ما يعرف بـ « لم يعد هذا التسرّب المدرسي حدثا يتم في مرحلة معيّنة، نتيجة لعوامل تتدخل منذ مدّة، في إطار سيرورة تطور. انه السيرورة بعينها... وإذا كانت هذه السيرورة تتم بين التلميذ والمؤسسة التعليمية، فان أصلها يكمن في ذلك التباعد بين الثقافة العائلية والعالم المدرسي. إن التسرب

1 . *Ibid., p.* 13.

الحقيقي يوجد على مستوى التعلّمات في النظام المدرسي، في التفاعلات معلم/ تلميذ: وعليه يتعين علينا أن نتحدث عن "تسرب من الداخل" (بونري،2003) »[1].

هذه هي بصفة وجيزة، بعض محاولات تحديد التسرّب المدرسي التي تبقى محاولات تتسم بالصعوبة، نظرا إلى الطابع "المعقد" للظاهرة، و إن بدت سهلة المنال: "إن التسرّب المدرسي موضوع ذو ملامح غامضة"[2]. وهذا ما يستدعي التعمق في محاولة تحديدها سوسيولوجيا حتى نتجنب إعادة إنتاج المواقف والأحكام القيمية التي عادة ما تخصها.

وبعد محاولة التحديد، ننتقل إلى محاولة تحديد الأسباب (السوسيولوجية) التي تقف وراء حدوثها، حتى نتمكن من معرفة إيجاد نظام تفسيري لها، وهذا ما يسمح بإدراكها من دون الحكم عليها!

2 – العوامل المتسببة في التسرّب المدرسي

إذا كانت هناك صعوبة في محاولة بناء موضوع سوسيولوجي عن التسرّب المدرسي نظرا إلى بعض الجوانب الغامضة، فإن التوقف عند الأسباب لا يطرح نفس الصعوبة، و أن الأدبيات بخصوص هذه الأسباب متوفرة إلى حد ما.

أما عن العوامل المتسببة في هذا التسرّب المدرسي فهي عديدة و متنوعة و متداخلة فيما بينها.

ويمكن لحزمة الأسباب هذه أن تتعلّق بالفضاء المدرسي ذاته ومنطق سيره، من خلال العلاقة التي يقيمها أو بالأحرى التي لا يقيمها التلميذ أساسا بالفعل البيداغوجي الذي يواجه فيه معلمه، وكذلك، و دائما ضمن هذا الفضاء المدرسي نجد أيضا العلاقة التي يقيمها التلميذ بزملائه في الفصل، وهذا ما من شانه أن ينتج لديه ضروب سلوك و ممارسات و تمثلات وتصورات حول الفعل المدرسي. وهناك أيضا عوامل متواجدة خارج الفضاء المدرسي و التي غالبا ما يتم التركيز

---

1 .*Ibid., p*. 14-16.

2. http://cache.media.education.gouv.fr/.../Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.15/05/2014.20:13

عليها في علم الاجتماع التربوي وتتعلق بالانتماءات و الخلفيات الاجتماعية والأسرية للتلميذ. إضافة إلى هذا نجد كذلك ضمن العوامل المتواجدة خارج الفضاء المدرسي مايسمى بجماعة الرفاق، الذين ليسوا الرفاق المتواجدون إلى جانب التلميذ المتسرب دراسيا في الصف الدراسي، ولكنهم متواجدون في محيطه الاجتماعي القريب من فضاء حيه. ثم نجد العوامل النفسانية التي عادة ما يركز عليها علماء ومختصوا التربية. ونحاول فيما يأتي أن نعود إلى هذه العوامل و نأخذها كل على حدة.

1.2. العوامل التفسيرية للتسرب المدرسي المتواجدة داخل الفضاء المدرسي

1.1.2. التسرب المدرسي في قلب العلاقة البيداغوجية معلم – تلميذ

يمكن للعلاقة البيداغوجية التي تتم داخل الفصل الدراسي بين المعلم و التلميذ إن تشكل عاملا في سيرورة التسرب المدرسي الذي يكون موضوعا له التلميذ ، يمكن لهذه العلاقة أن تأخذ منحى مزدوجا يتضح على مستوى الممارسات و على مستوى التمثلات والتصورات التي تصدر عن المعلم. فالمعلم الذي تكون تصوراته وتمثلاته نقول "سلبية ". عن القسم الذي يقوم بتدريسه، قد يدفعه ذلك إنتاج ضروب سلوك بيداغوجية قد تؤدي إلى تثمين الفعل البيداغوجي، وهذا ما قد ينعكس على الجو البيداغوجي العام للقسم. إذ يمكن لا للمثابرة و الاهتمام اللذين تعملان على توجيه الممارسة البيداغوجية للتلميذ أن تتأثر بما يبديه المعلم من تسيير للقسم.هنا تلعب إستراتيجية التعليم من طرف المعلم دورا هاما في إمكانية جلب لاهتمام لدى التلاميذ و توجيههم نحو مزيد من الاستثمار الدراسي أو على العكس من ذلك نحو مزيد من عدم الاهتمام و عدم الاستثمار الدراسي حيث يصبح القسم ميدانا لعدم تثمين الجهد الدراسي. إن هذه العلاقة البيداغوجية غالبا ما تبدي حالة من التوتر ناتجة عن الطابع التنافسي المميز للمؤسسة للمدرسية حول الألقاب الدراسية، بالرغم من الخطاب المحيط بالمؤسسة المدرسية و القائم على مقولة ديموقراطية التعليم فالسؤال

الذي يطرح هو : هل يحقق المعلم ديموقراطية التعليم عندما يعطي الفرصة لجميع تلاميذ الفعل لإمكانية التقدم البيداغوجي؟ أم ، على العكس من ذلك، تصبح العلاقة البيداغوجبة التي يؤثر في سيرها و توجيهها المعلم إلى حد كبير وسيلة للاقتصاء المدرسي عن طريق التسرب المدرسي؟ فعوض أن يكون المعلم أداة دفع و دافع نحو التحصيل الدراسي فقد يتحول إلى مستوى لعرقلة أي جهد نحو الاستثمار الدراسي، من خلال إما تهميش التلميذ خاصة في الأقسام التي قد يتفاوت فيها التلاميذ في المستوى، بحيث للأستاذ أن يركز اهتمامه مع التلاميذ الذين يبدون استعدادا أكثر نحو الجهد المدرسي و من دون إعارة اهتمام للتلاميذ الذين سيكون مصيرهم التسرّب المدرسي، وذلك كون أن هذا المعلم لا يمنح لهؤلاء التلاميذ فرصة للكشف عن قدراتهم ومهارتهم. نشير إلى أن هذا الموقف و هذا التعامل من كرف المعلم، ليس نابعا من مقولات نفسانية، أي أن هذا لا ينم عن موقف معاد من طرف المعلم تجاه هؤلاء التلاميذ، ولكن هذا قد يرجع إلى اعتبارات و عوامل تتجاوز حدود ما يمكن أن يقوم به الأستاذ، مثل طبيعة التنظيم المدرسي السائد، وطبيعة المنطقة التي قد توجد فيها المؤسسة التعليمية، إضافة إلى الوضعيات التي قد يتواجد فيها التلاميذ من حيث أصولهم العائلية و النصيب من رأسمال ثقافي و دراسي الذي قد تحوزه أو لا تحوزه عائلتهم ! إن التلاميذ غالبا ما يرجعون سبب تسربهم، من دون الحكم على صحة ذلك، إلى معاملة الأستاذ لهم، و تفضيله لهذا على ذاك، سواء أكان هذا التفضيل على أساس الأصل الاجتماعي، أو على أساس مظاهر الثراء الخارجي، أو على أساس الجنس، في حين وجدنا المعلمين، في محاولة تفسيرهم "للوفيات المدرسية" يرجعونها إلى ضروب سلوك التلاميذ التي يسمونها بالسلبية، وفي قطيعة مع المعايير المدرسية: "إن أغلبية الأساتذة الذين تم الالتقاء بهم يرون في التسرّب. أنه ناتج عن غياب الاحترام، من طرف التلاميذ و عائلتهم...كما يركز المعلمون أساسا على تصرفات التلاميذ: التغيّب و المواقف المزعجة في الفصل الدراسي. و هذا ما يسمح بتشخيص التسرّب: "التلميذ المتسرب هو

تلميذ مشوّش، و له سلوك لا اجتماعي تجاه الآخرين، أنه يصل بكيفية منتظمة إلى الدرس متأخرا أو لا يحضر تماما، أو لا يشارك، يثرثر، ولا يولي اهتماما، و هو ثائر، هذه كلها علامات سابقة تسمح لنا بالقول إن هناك مشكل"[1]. ونفس الخطاب نجده لدى التلاميذ في أقدير علاقاتهم بأساتذتهم، وهم التلاميذ الذين يجدون صعوبة في مواصلة الدراسة داخل القسم. فنجد هؤلاء التلاميذ يتمثلون المعلمين على النحو الأتي: "في خطاب المتسربين، فان المبررات لاتبدو ناقصة: فالمعلمين هم تارة منافقون، ويسخرونا منا، ويحتقروننا وتارة أخرى هم غير عادلون، وقاسون معنا، وغير ودودين، كما أنهم يفرطون في استعمال السلطة التي تمنحها لهم مكانتهم"[2].في التسرب المدرسي، هناك طبيعة العلاقة التي من المفروض أن تبقى في الميدان البيداغوجي. لكن العلاقة البيداغوجية كغيرها من أي علاقة يدخل في إقامتها فاعلين اجتماعيين – التلاميذ و المعلمين– هي علاقة اجتماعية تحمل كل معاني التوتر الاجتماعي لأن هذه العلاقة تخضع في إنتاجها إلى رهانات واختلافات في إدراك المصالح الاجتماعية بالنسبة إلى كل طرف، فطبيعة هذه العلاقة والرهانات التي تحيط بها من شانها أن تحلق نوعا من التصورات والتمثلات لدى التلميذ الذين سيعيشونها كنوع من الإهانة الاجتماعية تضاف إلى جملة الإهانات الأخرى التي قد يواجهها التلميذ، ليس لوحده ولكن عائلته كذلك. هكذا، فالمدرسة أو الفضاء الدراسي اللذان عولا عليهما كثيرا من أجل تحقيق الاعتراف الاجتماعي قد يؤديان إلى نوع من زوال الوهم « désenchantement » والذي قد يؤدي إلى إنتاج تصور سلبي عن هذه المؤسسة التعليمية، والتي يجسّدها التلميذ في المعلّم الذي يكون معه في احتكاك يومي مباشر. ومن مصدر انتظارات ايجابية اجتماعيا، إلى نظرة سلبية و تمثل غير مثمن اجتماعيا. ولا يجد التلميذ مخرجا لهذا الوضع إلا في مزيد من الأحكام السلبية عن المؤسسة التعليمية و مزيد من الإدانة لممثل هذه المؤسسة،

1 . Leclerq Dominique, Dupont Pol, op.cit., p. 62-63.
2 . *Ibid.,* p. 55.

و هو المعلم. فيحاول التلميذ أن يتخلّص من هذا الوضع الذي لم يعد يشكل بالنسبة إليه إلا مزيد من الاهانة، وعدم تحقيق الانتظارات التي تبلورت في النظام التعليمي، وذلك بمغادرة هذا الفضاء الدراسي، و الانقطاع عن الدراسة قبل الوصول إلى مستوى، يعتبر مقياس و معيار التمدرس العادي، و بهذا يكون التسرّب المدرسي! وهذا مايدفع إلى الإشارة إلى التناقضات المميّزة للنظام التعليمي. فالعلاقة البيداغوجية التي يعول عليها في تثبيت الانظمة المعرفية والاخلاقية و المعيارية، اي ما سميناه مع اميل دوركايم بالاندماج الاجتماعي، تصبح مع ظاهرة التسرب التي يبيّن واقع سير الحقل التعليمي و التربوي أنها ظاهرة قائمة بالفعل، و لم يستطع أي سخاء خطابي تجاوزها و إنهائها، أنها علاقة بيداغوجية تنتج أيضا الإخفاق والتسرّب، و الهدر، و كل الظواهر التي يمكن ان نجمعها تحت تسمية الوفايات المدرسية. ومنه، فان هذه العلاقة البيداغوجية التي تسعى من خلال محاولة ترسيخ و تثبيت في أذهان الفاعلين المتواجدين بها من معلمين وتلاميذ و التأطير الإداري قيم اجتماعية مثمنة إلى أقصى حد حيث، وعلى الرغم من كل الانتقادات التي يمكن أن نصدرها ضد النظام و المؤسسات التعليميين، فإن الانتظارات اتجاههما لا تزال قائمة و أن الطلب على التمدرس لم يعرف تدنيا في كل السياقات التاريخية مهما كانت، بحيث نحاول في العلاقة البيداغوجية إقامة نوع من الهوية المدرسية، تعتبر بمثابة رأسمال مثمن في ميزان العلاقات الاجتماعية. و لكن مع التسرب المدرسي فيمكن أن نقول أننا نحضر إلى نوع من الا هوية المدرسية désidentité scolaire ومنه تدرك العلاقة البيداغوجية على أنها علاقة لا تفي بوعودها و لم تحقق الاهداف التي وجدت من أجلها،ومن هنا يتحول الانتظار إلى خيبة أمل فالتسرب المدرسي هو مؤشر هام على أن العلاقة البيداغوجية في ذلك الفضاء أو الحيز الصغير و هو الفصل و القسم الدراسي، هي علاقة قوى ضمن واقع اجتماعي يتميز باختلاف كبير في المصالح الاجتماعية و أيضا هي مؤشر على وجود إختلاف و تباعد بين ما يصرح به الخطاب

الرسمي في اي سياق تاريخي، و مهما كانت درجة تطور المجتمع الذي تتم فيه العلاقة البيداغوجية، و الواقع الفعلي لسير هذه العلاقة البيداغوجية و الآليات الفعلية التي تحركها.

لاحظنا اعلاه أن فاعلي العلاقة البيداغوجية و منشطيها ينتجان خطابا يتميز بإصدار أحكام سلبية عن الطرف الآخر و عادة ما يدرك التلاميذ خاصة الذين سيكون مصيرهم التسرب المدرسي أنهم ذوو لهجة شديدة و أكثر إصدارا للأحكام القيمية السلبية عن العلاقة البيداغوجية على الخصوص، وعن المؤسسة التعليمية على العموم. قد لا يحدث ذلك بكيفية منتظمة، إذ يمكن حتى لهؤلاء الصنف من التلاميذ (المتسربين) أن ينتجوا خطابا " ايجابيا "! ومثمنا لهذه العلاقة البيداغوجية! : « نحن لا نساوي شيئا من دون شهادة ». إن المدرسة هي حاملة لمشروع مهني (وبالتالي اجتماعي) أفضل. إنهم يترددون عليها، لانهم لديهم إحساس بالمتطلبات المتزايدة لسوق العمل"[1]. من جهة أخرى، فإن هذه العلاقة البيداغوجية تؤشر على عنصر هام، من شأنه أن يؤدي الى التسرّب المدرسي للتلميذ: " فالمردود الدراسي السيء (إخفاق علامات ضعيفة، تأخر) يعتبر العامل التوقعي الرئيسي الأول في التخلي عن الدراسة بحيث ما يقارب ثلثي التلاميذ الذين راكمو سنة من التأخر عند دخولهم مرحلة الثانوي يتخلون عن الدراسة قبل إنتهاءها"[2]. إضافة إلى هذه العوامل المدرسية التي يمكن أن تفسّر التسرب المدرسي، قد يتعلّق الأمر كذلك بالكفاءات المدرسية وهذا مرتبط بالمردود الدراسي، حيث يلعب هنا التقييم دورا أساسيا. وكما لاحظنا سابقا، فان التقييم هو في قلب وفي مركز ثقل العلاقة البيداغوجية:"يمكننا كذلك ان نميّز الكفاءات المدرسية للتلاميذ من خلال التقييم، سواء اكان هذا التقييم من المؤسسة ذاتها النقاط في الامتحانات على سبيل المثال، أو التقييم الذي يتم القيام به في إطار الأنظمة التربوية (اختبارات تطبيعية)"[3].

---

1 . *Ibid.,* p. 54.
2. *Ibid., p*. 50.
3 . Bernard Pierre – Yves, *op. cit*., p. 66-67.

وما يزيد من ثقل هذا التقييم و أهميته، وهذا ما يزيد من أهمية ادراك العلاقة البيداغوجية بين التلميذ و المعلم، سيما و أن المعلم يلعب دورا كبيرا، بهذا التقييم، في فتح أبواب المستقبل المهني. و يمكننا أن نشير إلى أن التوتر الدراسي يتمحور في شكل كبير منه على عملية التقييم. وهذا ما يجعل التلميذ يتمثل كل الواقع الدراسي على عملية التقييم، وهذا راجع كما أشرنا الى كون المعلم حامل لمفاتيح المستقبل الدراسي:" هذا صحيح، حيث أن التلميذ يواجه باستمرار مبدأ الواقع، من دون تعليق العقوبة، التي تكون حاضرة دائما، وكذلك حيث ان التلميذ يحدد علاقته بمعلمه لكون أن هذا الأخير يحوز على مفاتيح المستقبل، مثلما يقوم هذا المعلم بفتح أبواب المعرفة"[1]. وهذا ما من شأنه أن يطرح تساؤلات حول محتوى ما يقدمه المعلم للتلاميذ، وسيما الكيفية التي يقدمه بها، و هذا ما يجعل التلاميذ لا يتفاعلون مع ذلك و هذا ما يؤدي إلى وجود تسرب مدرسي، إذ أن السؤال يتعلق بمعرفة لماذ قد يكون الأستاذ الدافع والعامل على وجود نتيجة ايجابية لدى بعض التلاميذ، تتضح من التقييم، في حين قد يكون المعلم أو الأستاذ من العوامل أو الدوافع التي قد تساهم، إلى حد ما، في هذا التسرب المدرسي:« لكن بالنسبة إلى فارال (1990)، فإن التسرّب المدرسي يحدث عن طريق غياب الاتصال بين المعلم و المتعلّم فالمعلم الذي يسعى الى تثمين التلميذ و التعليم، يمكن له أن يعوض غياب النجاح المدرسي. وعلى العكس من ذلك، فإن العجز من طرف الأستاذ المعلم و التلميذ على الإلتقاء، يمكن أن يقود هذا الأخير نحو طريق التخلي عن الدراسة، بحيث عندما يغيب الاتصال بينهما، فإن التلميذ سيرجع إلى رفقائه، هؤلاء الذين عادة ما يحملون تمثلات سلبية نحو المدرسة، وهذا ما من شأنه أن يساهم في مزيد من عدم إستثمار دراسي من التلميذ »[2]. هكذا، فإن طبيعة العلاقة البيداغوجية داخل الفصل الدراسي تلعب دورا اساسيا في تمثلات التلميذ وضروب سلوكاته داخل الفصل ذاته، و حتى خارج أسوار المؤسسة التعليمية، وهذا

1. Glasman Dominique,*L'accompagnement scolaire*…, *op. cit.,* p. 82.
2 . Leclercq Dominique, Dupont Pol, *op. cit*., p. 52.

ما من شأنه أن يقود التلميذ إلى فك عقدة هذه العلاقة بسلوكه سلوك عدم الاهتمام بما يدور داخل الفصل الدراسي، و هذا ما قد يؤدي به إلى الانقطاع عن الدراسة و التخلي عنها، قبل بلوغ مرحلة أو قسم معيّن. وبهذا فإن العلاقة البيداغوجية لها تاثير كبير في إدراك المشروع الدراسي لدى التلميذ، بحيث على أساس هذه العلاقة، يمكن لهذا التلميذ أن يقوم بإسقاطات دراسية نحو المستقبل، أي أنه "يتخذ القرار"! اما لمواصلة الدراسة أو الانقطاع عنها. و يمكن أن نحدد المشروع الدراسي بصفة شكلية بالانتظارات التي يعبّر عنها التلميذ تجاه المؤسسة المدرسية، و الاستراتيجيات التي يلجا من أجل ذلك، إضافة إلى الوسائل التي يضعها من أجل ذلك. إضافة إلى العوامل المتعلقة بالعلاقة البيداغوجية ذاتها والتي أشرنا إلى بعض –أكيد هناك زوايا تنازل أخرى غير هذه التي تطرقنا إليها– منها، نجد أيضا عوامل أخرى تساهم في التسرب المدرسي، وهي التي تتعلّق بتنظيم النظام التربوي التعليمي، حيث يمكن للحقل التربوي التعليمي باعتباره حقل اجتماعي أن يجمع من العوامل ما يجعل ظاهرة التسرّب المدرسي تتلّقى تأثيراته.

2.1.2. العوامل المتعلّقة بالتنظيم المدرسي

صحيح أن التسرب المدرسي يخص فئة من التلاميذ، يمكن أن نلاحظهم، أي أن التسرّب المدرسي هو ظاهرة قابلة للملاحظة و الإحصاء مباشرة، لكن هناك عوامل عديدة، لها علاقة به وتحدده إلى حد كبير، وتتسبب في إنتشاره، و يمكن لهذه العوامل أن "...تنحصر في المدرسة كعدم كفاءة المدرسين التربوية أو المنهاج المدرسي غير المكيف مع التلاميذ أو تكدس الفصول وازدحامها بالمتعلمين، مما يصعب مراعاة الفروق الفردية، أو نظام المدرسة المتبع كنظام التوالي والتناوب أو حالة الفصول المتعددة المستويات إلى غير ذلك من العوامل التي يمكن أن تنحصر في المدرسة. وتجدر الاشارة هنا إلى أن هذه العوامل من الصعب جدا فصلها عن بعضها في

واقعها، كما أنها يمكن أن تعمل بانفراد، ويمكن أن تتفاعل فيما بينها لتؤدي إلى التخلف الدراسي"[1]. ويعني هذا أن هناك محيط مدرسي من شأنه أن يساهم في مسار التسرّب المدرسي:"هناك عوامل متعلّقة بالمحيط المدرسي للتلاميذ. يتعيّن علينا أن نميّز بين المؤسسات المدرسية، من خلال الملتحقين بها، ومن خلال الموارد المادية و البشرية التي يتم تجنيدها و كذلك الخصائص البنبوبة للمؤسسات (حجمها، قطاع عام أم خاص، تنظيم الاقسام و الشعب)، الممارسات البيداغوجية، "والجو السائد بالمدارس، ويمكن لهذه الخصائص أو المميّزات أن تكون أكثر تغيّرا أو أقل و ذلك حسب درجة لا مركزية النظام التربوي"[2]. إضافة إلى ذلك، نجد أيضا العوامل المتعلّقة بالتواجد الجغرافي، إذ يبدو أن المؤسسات التعليمية التي تتواجد في مناطق جغرافية معيّنة هي محل و صم اجتماعي و هذا ما قد يكون له تأثير في توجيه نحوها إما أساتذة لا يحملون طموحات تعليمية و ليس لهم إنتظارات إيجابية ولا يحملون مشاريع تعليمية مثمنّة ومثمنّة مهنيا، ويلتقون هنا بتلاميذ، هم كذلك لا ينتظرون أشياء كثيرة من المؤسسة التعليمية ومن الدراسة، فهم بذلك لا يحملون مشاريع تعلّمية، تدفعهم إلى الاستثمار الدراسي، بل هناك نوع من التقسيم والفصل والتمييز على أساس مكان تواجد المؤسسة التعليمية جغرافيا فهذه المؤسسة التعليمية المتواجدة في هذه المنطقة الجغرافية تنتج النجاح المدرسي أكثر في حين تلك المؤسسة المتواجدة في منطقة جغرافية أخرى، تنتج الرسوب والاخفاق المدرسيين أكثر. و المحصلة هي لجوء العائلات إلى استراتيجيات معيّنة إما لارسال أبنائهم إلى هذه المؤسسة التعليمية التي تضمن النجاح لأن هذه العائلة لها وعي أكثر بالرهانات المدرسية، على أساس نوع المؤسسة و مكان تواجدها و إما إبقاء أبناءهم في هذه المؤسسة الموصومة اجتماعيا لأنها لا تملك ذلك الوعي بأهمية الرهان المدرسي بنفس الحدة

1. غريب عبد الكريم ، *التخلف الدراسي. دراسة نظرية وميدانية في المدينة والبادية*، من دون إسم دار نشر، من دون سنة نشر، ص. 26.

2 . Bernard Pierre – Yves, *op. cit*., p. 67.

و بنفس الانتظار مقارنة بالعائلات التي أشرنا إليها أعلاه و هذا قد يفسّر حسب العديد من الأعمال في سوسيولوجيا التربية التي تطرّقت الى الموضوع، بحيازة الرأسمال الثقافي و المدرسي للوالدين. فيمكن للمنطقة الجغرافية التي تتواجد بها المؤسسة التعليمية أن تكون لها سمعة إيجابية، أم على العكس من ذلك، سمعة سلبية. وهذا ما قد ينعكس على التحصيل الدراسي للتلاميذ،و هذا ما من شأنه أن يخلق عدم تكافؤ دراسي بين التلاميذ من منطقة إلى أخرى. حيث تتدخل فيه الخصائص الاجتماعية للعائلات :"إن عدم التكافؤ المدرسي، الذي يرتبط جزئيا بالخصائص الاجتماعية للسكان، سيساهم هو ذاته في التمايزات الاجتماعية للمسارات الدراسية كون أن التلاميذ الذين يكونون محل عدم التكافؤ الجغرافي هذا إن كانوا ينحدرون من الوسط الشعبي، فإن الاختلافات في المسارات بين تلاميذ الأوساط المحظوظة و المناطق المختلفة، تكون أقل وضوح"[1]. صحيح هي أقل وضوح لأن الخطاب الرسمي، يحاول دائما أن يسعى للتقليل من الفروقات و الاختلافات بين المناطق الجغرافية ، فيما يخص المؤسسات التعليمية. ويمكن لهذا المحيط أيضا أن يدفع لعدم الالتزام المدرسي من طرف التلميذ، فها هو الجو العام للعمل المدرسي و توزيع المجال الدراسي يعملان كذلك على توجيه مسعى التسرّب المدرسي:" تبيّن بعض الأعمال ان التسرّب المدرسي يقل في المؤسسات التي تركز على النشاطات الأكادمية، و التي توفر جو هادئ و إدراك إنضباط عادل. كذلك حجم المدرسة له تأثير في المؤسسات ذات الحجم الصغير، هناك رسوب أقل للتلاميذ"[2]. إضافة إلى هذا، فإن هناك دراسات، تعتبر أن المنهاج (المحتويات الدراسية) و كيفيات التدريس يلعبان هما كذلك دورا في التحصيل الدراسي لأن المناهج و كيفيات التدريس يندرجان ضمن الجانب التنظيمي للتمدرس و اللذان يعودان أو هما من صلاحيات المقرر السياسي، و لا يتدخل فيها المعلم، خاصة المحتوى، فعلى سبيل المثال كل نقاش حول إخفاق المدرسة، في أي

1 . Cacouault M., Oeuvrard F., *op. cit*., p. 49
2 . Bernard Pierre – Yves, *op. cit*., p. 69.

مجتمع كان يرجع إلى المنهاج و منهاج التدريس. وأن مؤشر عدم نجاح و فعالية هذه المحتويات و هذه المناهج يعطى بمعدات التسرّب و الإخفاق المدرسيين. و خير مثال على هذا، نصيغه من النقاش السائد حول المنظومة التربوية في الجزائر، حيث أن هناك إجماع حول ضرورة إصلاحها جذريا. و أنها منظومة أخفقت لأنها اصبحت تنتج التسرّب والإخفاق، ولم تعد تؤهل لسوق العمل. و أن هذا الإصلاح يمر حتما عن طريق إصلاح برامج التعليم التي يرى فيها خطاب معيّن على أنها برامج تنتج اللاعقلانية و تثمن الكسل الفكري، و لا تساعد على جعل التلاميذ يصعدون إلى حالة من الوعي إما الذاتي أو المجتمعي، بل هناك من ذهب إلى تحميلها مسؤولية حالة العنف التي عرفتها الجزائر في تسعينيات القرن الماضي! ويرون السبب في ذلك في طبيعة البرامج الدراسية و محتويات التدريس، « إن مسألة المحتويات هي مسألة هامة و تمثل رهانا أساسيا في البناء التنظيمي للمؤسسات التعليمية. حيث ترى على سبيل المثال أعمال بورديو وباسرون، و استبالي و بودلو، أن سبب الإنقطاع و الإخفاق الدراسين راجع إلى كون محتويات التدريس ذات طابع ايديولوجي، يتفاعل معها التلاميذ الذين يحملون إرثا ثقافيا ورثه إياهم أولياؤهم، أي بحكم أصلهم الاجتماعي، تفاعلا إيجابيا أي أن المدرسة تعيد إنتاج هذه المحتويات الايديولوجية للايديولوجية المسيطرة، في حين أن الفئات التي تنتمي الى الايديولوجيا المهيمن عليها، فإنها لا تجد ضالتها في برنامج دراسي لا يعكس تمثلاتها و نظرتها إلى العالم، و إلى الأشياء. إن تحليل المؤلفان يبيّن لنا سير (وظيفة) ايديولوجي متستّر للجهاز المدرسي، و الذي باسم مجانيته ، وباستقدامة المفتوح ديموقراطيا وبتقنين قواعده، فانه يقوم في الواقع بانتقاء اجتماعي قائم على مقاييس ثقافية للطبقة المسيطرة .إن الوظيفة التقنية لنقل المعارف تستعمل في الواقع من أجل جعل ورثاء النظام الاجتماعي الذين يحصلون على منافع السلطة التي يسمح بها النجاح المدرسي

و الجامعي »[1].وتمر هذه المنافع علميا أيضا على كيفية تنظيم التوجيه المدرسي. حيث يمكن القول أن ثمة شعب مثمنة و مثمنة إجتماعيا على حساب شعب أخرى غير ذلك. حيث يلعب هنا أيضا التقييم التقني عن طريق آلية الامتحان أو الاختبار دوره في الانتقاء المدرسي الذي قد يقود إلى التسرّب المدرسي:" علينا أن نرى جيّدا أنه إذا كان تم قبول النظام المدرسي، و إن كان لا يقوم بوظائفه التقنية على أحسن ما يرام فإن هذا يعني أنه يقوم بتلبية متطلبات أخرى تتعلق باحترام البنيات الاجتماعية و تدرجاتها الهرمية القائمة. في هذه الأجواء، فلا يكون الامتحان إلا مجرد وهم للانتقاء التقني، إذ ليست هناك حاجة ماسة إلى هذا الامتحان من أجل إقصاء المتواضعين، إذ أن حصة كبيرة من الانتقاء الاجتماعي بالمدرسة تتم عن طريق إختبار المؤسسات و الفروع .هناك إذا صيغ عديدة ومتكتمة للوفيات المدرسة"[2]. إن التنظيم الذي تخضع له المدرسة الجماهيرية القائم على ضرورة وجود التقييم الدراسي التقني مع آلية الامتحان سيؤدي لا محالة إلى إنتاج طابع نخبوي للمؤسسات التعليمية. و هذا معناه وجود آليات إنتقاء و فرز تؤدي إلى وجود نوع من التدرج الهرمي، لذلك يصبح التسرب المدرسي بمثابة ظاهرة سليمة ! في هذه المعادلة الدراسية. فالتساؤل هنا لم يعد يقوم على معرفة هل المؤسسات التربوية التعليمية تنتج التسرب المدرسي بل من هم الفئات من التلاميذ الذين سيكونون محل هذا التسرّب. إن الآليات التنظيمية للمؤسسات التعليمية الحديثة التي هي قائمة على إلتحاق أعداد هائلة من أفراد المجتمع بهذه المؤسسات ضمن أحقية الدراسة والتعليم وشرعيتها، وصعودها كحق لا يمكن التنازل عليه ستفرز أوجه أخرى و مظاهر غير تلك التي تمجدها ديموقراطية التعليم، فتصبح لدينا معادلة على النحو الآتي: إذا كان للأفراد حق طبيعي في الالتحاق بالمؤسسات التربوية و التعليمية فإن لهذه الأخيرة، بحكم الآليات التنظيمية

1. Sainsaulieu Renaud, « Sur la Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron », in *Revue française de sociologie*, juillet-septembre, 1972, XIII 3, p. 399.
2 . *Ibid.,* p. 403.

التي تضبط سيرها لديها "الحق"! أيضا في ممارسة الإقصاء الذي يكون التسرّب المدرسي أحد أشكاله. و بالرغم من كون أن آلية التنظيم هذه للمؤسسة التعليمية عن طريق آليات التقدم البيداغوجي التي تميّز الفضاءات الدراسية الجماهرية الحديثة هي من يقصي و يقوم بإخراج، و بوضع التلاميذ خارج المؤسسة التعليمية، فإن بعبارة التسرّب المدرسي تقلب حدود المعادلة، ليصبح المتسرّب كطرف أساسي مسؤول إلى حد ما عن تسرّبه ذلك. و هذا هو الخطاب الذي تنتجه المؤسسة التعليمية والخطاب الرسمي عن التسرّب المدرسي! هناك عامل أساسي ما فتىء يلقى إهتمام المنشغلين بالحقل التربوي، و يتعلق بحجم الأقسام. حيث ينطلق خطاب معين من افتراض مفاده أن حظوظ النجاح الدراسي تزداد كلما كان حجم الفصل أقل حيث يسمح ذلك بإقامة علاقة بيداغوجية بين المعلّم و المتعلم، من شأنها أن تؤدي إلى دافعية اكثر من الطرفين، و إلى استثمار دراسي أهم . فكثيرة هي الحالات – خاصة مع ما تقدمه وسائل الاعلام– التي يشتكي فيها المعلمون من اكتظاظ الأقسام الدراسية، و أن ذلك حسبهم يقلل من المردود الدراسي العام– للتلميذ و للمعلم. و السؤال الذي يمكن أن نطرحه يتعلق بإمكانية الوصول إلى علاقة ترابط بين التسرّب المدرسي وإعداد التلاميذ في علاقة بهياكل الاستقبال البيداغوجية. هكذا إذا هناك عدة افتراضات يطرحها البحث في علم الاجتماع التربية، و حتى في فروع أخرى مجاورة، لها إهتمام بالشأن المدرسي التعليمي، سيما مظاهر الاختلال الوظيفي، تحاول تناول الموضوع من مداخل متعددة و متنوعة. على سبيل المثال التفكير في سبيل تسيير أخرى تساهمية و أفقية تقحم أكثر فأكثر التلاميذ. الى غيرها من الاطروحات التي حاولت أن تجد تفسيرات للتسرّب المدرسي من زاوية الجوانب التنظيمية التسييرية للنظام التعليمي. و إلى جانب العوامل البيداغوجية و التنظيمية التي قد تفسّر التسرّب المدرسي، هناك العوامل الاجتماعية، و هي العوامل التي يركز عليها التحليل السوسيولوجي، فلنحاول من جهتنا أن نتوقف على البعض منها، أو بالأحرى الأكثرها تداولا. لأن

الدراسات و الأعمال و البحوث في علم الاجتماع التربية عديدة و متعددة لنتمكن من الإلمام بها كلية.

ماهي إذا هذه العوامل التي من شأنها أن تفسّر لنا ظاهرة التسرّب سوسيولوجيا؟

2.2. العوامل الاجتماعية لتفسير التسرّب المدرسي تفسيرا سوسيولوجيا

على العموم، يمكن أن نجمع هذه العوامل الاجتماعية ضمن فئتان: وهما العوامل الاجتماعية الخارجية ، و العوامل الاجتماعية الداخلية. بالعوامل الاجتماعية الخارجية، نعني العوامل التي لا نراها مباشرة داخل الصف أو القسم الدراسي، و تتعلّق أساسا بالأصل الاجتماعي و الإرث الثقافي العائلي و الانتظارات العائلية من التعليم، وهي عوامل طالما بيّن علم الاجتماع التربوي أهميتها و علاقتها بالتحصيل المدرسي. ثم نجد كذلك عوامل أو متغيرات السّن و الجنس و الاستثمار الدراسي و التنافس الدراسي أساسا كعوامل يتم التركيز عليها داخل القسم أو الصف الدراسي ذاته لمعرفة هل لهذه المتغيرات تأثير في بلورة مواقف تجاه الشأن المدرسي.

نحاول أن نعرض كل مجموعة من العوامل على حدة.

1.2.2. العوامل أو المتغيرات الخارجية.

1.1.2.2. الأصل الاجتماعي أو الخلفية الاقتصادية للأسرة

عديدة هي الدراسات والبحوث السوسيولوجية التي ركزّت على العلاقة الارتباطية بين الأصل الاجتماعي للتلميذ و التحصيل الدراسي، و أصبح هناك اتفاق و إجماع بين العديد من فاعلي الحقل السوسيولوجي من خلال بحوثهم على أن الأصل الاجتماعي له تأثير في التحصيل الدراسي. و عادة ما يتحدد مفهوم الأصل الاجتماعي بمؤشّر مهنة الأب، و هذا ما يعبر عن الوضع الاقتصادي المادي للأسرة. حيث يبدو أن للأوضاع المادية المالية للأسرة التي ينتمي أو ينحدر منها التلميذ أثر إما في التسرّب أو النجاح المدرسيين. فيبدو أن الوضعية الاقتصادية لأسرة التلميذ

تؤثر إلى حد كبير في تحديد المسارات الدراسية .في كثير من الأحيان يتم التركيز على الموارد الرمزية للأسرة في تحليل النتائج الدراسية للتلاميذ أكثر من الموارد المادية للأسرة: "بتجنيدنا، بحق، الأبعاد الرمزية تماما، الثقافية والمعرفية من أجل تفسير التمدرس، فإننا غالبا ما ننسى الآثار التي يمكن أن تصيب الممارسات العائلية و التمدرس من جراء الصعوبات الاقتصادية، عدم الاستقرار المهني، و أوقات البطالة "[1].

فالتواجد في حالة الصعوبة الاقتصادية و حالة الهشاشة المادية من شانهما أن يؤثرا في التركيز أو في الاستثمار الدراسي و بالتالي في التحصيل الدراسي، فمن ناحية الواقع الاجتماعي يبدو أن العائلات الميسورة اقتصاديا يكون لأبنائها فرص أكثر للنجاح المدرسي، و بالتالي يكون أفرادها أكثر عرضة للتسرب المدرسي ! " فبالنسبة إلى بعض العائلات التي تكون من بين العائلات الفقيرة أكثر، فإن الشروط المادية للوجود (المعيشة) تدخل بوضوح في تناقض مع المنطق المدرسي، وعلى العموم مع شروط تمدرس 'ناجح'"[2]. فالأبعاد المادية و الظروف الاقتصادية التي يتواجد فيها و يواجهونها التلاميذ دور في المسار الدراسي. نلاحظ إذن كيف يؤثر هذا العامل الخارجي في سير المسعى الدراسي للتلاميذ. وأنه على الرّغم من أن عملية التمدرس هي عملية تتم في فضاء يبدو معزولا عن الوسط الخارجي، و على الرغم من إن عملية التمدرس تبدو عملية تضع في الظاهر عناصر تخص العلاقات البيداغوجية بين الأستاذ أو المعلم أو التلميذ أو المتعلّم، لكنّها تتأثر بمستويات اجتماعية تتم خارجها، من بينها الحالة المادية التي تتواجد عليها عائلة التلميذ، هناك إذا علاقة جدلية بين فضاء المؤسسة التعليمية الخارجي و فضاءها الداخلي.

1 . Millet Mathias, Thin Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005, p. 19.
2 . *Ibid., p*. 19.

في هذا الإطار، يمكن أن نحصل على ملمح سوسيولوجي لعائلات تتميّز بهشاشة اقتصادية متقدمة، خاصة خلال المرحلة التاريخية الحالية التي زادت فيها أبعاد الهشاشة الاجتماعية مع ما يسمي بالعولمة الاقتصادية التي أدت إلى أزمات أصبحت بنيوية و هيكلية و تدفع إلى الهامش الاجتماعي أكثر فأكثر. مما 'يرمي' بعائلات بكاملها نحو الهشاشة التي أصبحت تدوم و تستمر لفترات طويلة. إضافة إلى ذلك، أصبح سوق العمل مغلقا ومسدود الأفاق. فلم يعد الأمر يتعلق بإنشاء مناصب عمل جديدة، بل الرهان هو كيفية المحافظة على المناصب المهددة أكثر فأكثر. و أصبح الحديث اليوم عن ظاهرة عمالة الأطفال الذين تلزم عليهم أوضاع عائلاتهم التوجه نحو بعض الأعمال، و هي شاقة على كل طفل، فهم يغادرون بذلك مقاعد الدراسة و يصيرون في عداد المتسولين. هكذا، فإن ضعف المداخل العائلية أو عدم الاستقرار في الحصول عليها له تأثير مباشر في فعل التمدرس. ففي حالة ما توجه التلميذ العائلات التي تواجه الهشاشة الاقتصادية نحو المؤسسة. فإنه غالبا ما لا يلبث المكوث بها و إن مكث بها لفترة، فانه قد لايقوم بالاستثمار بهذا الفضاء المدرسي، و لا تكون له أي دوافع لأن انتظارات عائلته من التمدرس ليست موجودة أو ليست واضحة بالقدر الذي يجعل من فعل التمدرس و مصيره رهانات عائلية تسعى إلى الالتفاف حولها وأخذها على محمل الجد. فالعائلات التي تراكم الصعوبات الوجودية و الاقتصادية، سواء كانت هذه الصعوبات في عدم الاندماج في سوق العمل، و هذا ما يسمح بالحصول على مداخيل قارة من خلال الراتب الشهري، أو حتى في حالة الحصول على راتب شهري، لكن هذا الراتب لا يسمح بتلبية كل الاحتياجات الوجودية، سيما إذا كان الأمر يتعلق بالعائلات ذات التركيبة الديموغرافية الهامة، فهذه كلها عوامل تؤثر لا محالة في التمدرس وفي التحصيل الدراسي للأبناء. ومن جهة أخرى، فإن الفئة الاجتماعية المهنية تلعب دورا في توجيه عملية التسرّب المدرسي، حيث أصبح هذا بمثابة إجماع من طرف المنشغلين بقضايا علم الإجتماع التربوي، فالاتجاه العام السائد

في البحوث و الدراسات المتعلّقة بالظواهر التربوية و التعليمية هو أن التموقع المهني يؤثر في المسار الدراسي للأبناء. فالتلاميذ الذين يمارس آباؤهم مهن حرة، ومهن تدرك على أنها مهن مثمنة يبدو أن أنهم ينجحون أكثر من التلاميذ الذين ينتمون إلى الفئات العمالية. بل أكثر من ذلك حتى في التوجيه المدرسي، هناك اختلافات على أساس مهن الأولياء، مثلما بينت ذلك أعمال بورديو وباسرون، خاصة في مؤلف *إعادة الإنتاج*. فعلى سبيل المثال، الشعب التي تسمح بمواصلة الدراسة في فروع الطب والمحاماة والهندسة، والفروع الخفية المثمنة جامعيا وفيما بعد مهنيا، ليست في متناول التلاميذ المنحدرين من أصول اجتماعية عمالية أو فلاحية. ويمكننا القول إن هناك إمكانية وجود إقصاء مزدوج لتلاميذ الفئات غير الميسورة اجتماعيا واقتصاديا، إقصاء مدرسي عن طريق التسرب وإقصاء آخر، يخص التوجيه الدراسي. فاحتمالات النجاح المدرسي مرتبطة إلى حد بعيد بالظروف المعيشة التي يتواجد فيها التلميذ من خلال مهنة الأب ونوعية المداخيل التي تحصل عليها العائلة. فالمشاكل الوجودية التي تواجهها عائلة التلميذ التي لا تسمح مثلا بالقيام بالاقتناءات حتى الضرورية منها، دون التحدث عن الكماليات، خاصة في الأوضاع التي تتميز بانتشار واسع لشعارات المجتمع الاستهلاكي، عن طريق " قصف" منتظم للسلع، و الاستهلاك عن طريق الإشهار القوي، من شأنه أن يترك أثره في ضروب سلوك الدراسية للتلميذ. فمؤشرات الاستثمار المدرسي من مواظبة وتركيز وبذل جهد بيداغوجي، مؤشرات تحدد إلى حد ما من الوضع المادي الاقتصادي للأسرة! فالتلميذ الذي توجد عائلته في حالة عدم يسر مالي، والذي يحضر إلى "مواجهات كلامية" بين الوالدين بسبب مصاريف البيت، وهذا ما يحدث عادة في العائلات التي تعاني أوضاعا مالية عسيرة، قد يكون متأثرا بذلك إلى حد ما، وبذلك لا تصبح الدراسة والتمدرس انشغالات أساسية في أجندة اهتماماته، وقد يدفعه ذلك إلى إنتاج مواقف رافضة للدراسة وللفضاء المدرسي، مما يجعله موضوعا قابلا للتسرب، فيمكن لما يعيشه التلميذ من أوضاع عائلية صعبة

داخل الفضاء العائلي، خاصة في حالة مواجهة الأب لهشاشة وجودية مستمرة قد يولد لديه تمثلات وتصورات أقل ما يقال عنها إنها تصورات تعمل على إنتاج صورة لا تثمن دور الآباء لدى الأبناء، ويرى فيها هذا الابن أن أباه عاجز عن توفير له ما يحتاجه مقارنة بما قد يراه متوفرا لدى زملاء الدراسة.

"هكذا فإن الظروف الاجتماعية للوجود هي مصدر قلق دائم ومصدر توترات عائلية، سيما مع الابن الذي لا يمكن تلبية متطلباته الاستهلاكية، ولكن أيضا بسبب الهموم المادية التي تنجر عنها عندما يتعلق الأمر باقتناء الأدوات المدرسية"[1]. فيمكن أن يتكون لدى التلميذ تصورا بضرورة مغادرة الفضاء المدرسي، من أجل البحث عن عمل يفاوض به مكانته في الفضاء العائلي، عوض "إضاعة" وقته على مقاعد الدراسة، فيمكن القول "إن المحيط العائلي القريب للتلميذ له تأثير هام في إمكانية التسرب، وعلى العموم فإنه يتم تناول هذا التأثير انطلاقا من مداخيل الوالدين، ومن المكانة الاجتماعية للمهن التي يمارسونها، ومن مستوى الشهادات"[2]. هذه بصفة موجزة بعض الجوانب المتعلقة بالموارد الاقتصادية المادية والتي من شأنها أن تؤثر في سيرورة التسرب المدرسي.

2.1.2.2. الرأسمال ثقافي والاجتماعي للأسرة

إضافة إلى الأصل الاجتماعي هناك أيضا حالة المعارف التي تحوز عليها عائلة التلميذ، والتي يمكن أن تلعب دورا في التأثير في التمدرس والمواقف من الدراسة، فبالرأسمال الثقافي يتحدد التموقع من التمدرس ومن المؤسسة التعليمية. وتكتسي العوامل الثقافية دورا هاما في المسارات الدراسية: "فحسب بورديو وباسرون، فإن الأصل الاجتماعي للطلبة هو أهم عامل في التمييز (أكثر من الجنس، السن، والانتماء الديني...)، والأسباب في ذلك تتعلق أكثر بالعوامل الثقافية منها

1 . *Ibid*., p. 23.
2 . Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 63.

بالعوامل الاقتصادية فعند أطفال المهن الحرة والإطارات السامية، فإن الثقافة يتم اكتسابها طبيعيا، و'بفعل الأوسموز' بفضل المحيط العائلي: مكتبات، اعتياد المتاحف أو التردد عليها، مسارح (جمع مسرح)، حفلات... لكن بالنسبة إلى أبناء الطبقات الاجتماعية غير المحظوظة (غير الميسورة)، فإن المدرسة تبقى السبيل الوحيد للحصول على هذه الثقافة، والتي يحملها بالضبط ويثمنها النجاح في الدراسة"[1]. هكذا تبدو الثقافة مورد هام في المنافسة الدراسية، فهي إذن ضرورية من أجل التموقع المدرسي، أي أن حيازتها من طرف العائلة التي ينتمي إليها التلميذ يجعلها مصدر هام في التنافس المدرسي. ثم أن هذا التنافس الدراسي ذاته يهدف إلى اكتساب معارف تتحول لاحقا إلى رأسمال ثقافي سيساهم إلى حد كبير في المسار الدراسي. هناك إذا علاقة بين الرأسمال الثقافي والرأسمال الدراسي. بحيث أن العالئلات المزودة برأسما ثقافي معين، فإنها تسعى لأن يكون لأفرادها مسار دراسي متفوق وناجح، فعادة ما يتم ربط في علاقة تفسيرية من وجهة نظر علم الاجتماع التربوي ظواهر الإخفاق الدراسي مهما كانت الصورة التي تأخذها بنصيب العائلة من الثقافة، حيث أصبح هناك نوع من الحتمية والقدر المحتوم بين الإرث الثقافي والتقييم الذي سيحصل عليه التلميذ من المؤسسة التعليمة: "من أجل تفسير الرسوب المدرسي الذي يخص أساسا أوساط الأطفال الشعبية، غالبا ما يشير علماء اجتماع التربية إلى 'المسافة الثقافية'، 'الانحراف الثقافي' أو 'الاختلاف الثقافي'، فالأطفال الذين يكونون في حالة 'رسوب' ينحدرون من الأوساط التي لها موارد ثقافية قليلة (بالمعنى الشرعي لكلمة ثقافة) وأن ثقافتهم العائلية لا تساعدهم في فهم الطلبات والاستجابة لمتطلبات المؤسسة المدرسية. وحتى نستعير من الخطاب الاقتصادي، يمكننا القول إن 'المنتوجات' التي تم الحصول عليها في إطار 'السوق العائلي' (أي ما حصل عليه الطفل خلال تنشئته العائلية) ليست لها أية قيمة في حالة ما تم وضعها في 'سوق العمل'. فالطفل يدخل

1. *Pierre Bourdieu*, *son œuvre*, *son héritage*, ouvrage collectif, Paris, Sciences Humaines Editions, 2008, p. 20.

'السوق المدرسي بـ 'منتوجات' خالية تماما من أي قيمة "[1]. يجد إذن التلاميذ الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية لا تحمل مستويات ثقافية هامة، بل غالبا ما تكون هذه المستويات الثقافية متواضعة وهذا ما يجعل هذه الأوساط غير قادرة على مرافقة مدرسية لأبنائها. حيث لا يكون في مقدور هذه العائلة مساعدة أبنائها في العمل الدراسي خارج المؤسسة الدراسية، فالصعوبة داخل الصف الدراسي التي عادة ما يعانيها تلاميذ الفئات الشعبية التي تواجه صعوبة أوضاعها المالية الوجودية، لا يتم التصدي لها في الفضاء العائلي لأن الأبوين سيما الوالدة ليست لهما الموارد والرأسمال المدرسي والثقافي عموما من أجل المرافقة البيداغوجية للأبناء. وما يزيد في هذه الصعوبة هو أن تلميذ الفئات الشعبية قد لا تتقدم أمامه "فرصة" القيام بالمرافقة أو الدعم المدرسيين مع ما يعرف بالدروس الخصوصية في مواد معينة، غالبا ما تدرك على أنها أساسية في الحصول على التقدم البيداغوجي لأن الوضع المالي للعائلة لا يسمح بذلك. علينا أن نشير فقط أنه إذا كان الاتجاه السائد في علم الاجتماع التربوي يعطي الأولوية للإرث الثقافي العائلي في إدراك التفوق أو الإخفاق الدراسيين وهذا كاتجاه مهيمن ومسيطر، فهذا لا يجب أن يؤدي إلى غلق أفاق إشكالية البحث في هذه الحتمية الثقافية، رغم ما قد يبدو عليه من صحة إلى حد كبير، بحيث يثبت كذلك منطق سير المؤسسة التعليمية أن هناك حالات نجاح مدرسي متميزة. لا يندرج فاعلوها في منظور حتمية الإرث الثقافي، ولا نذهب بعيدا إذا قلنا إن منطق سير المؤسسة التعليمية في الجزائر بعد الاستقلال بينت حالات نجاح دراسي لعدد كبير من التلاميذ المنتمين إلى الأوساط الشعبية حققوا نجاحا مدرسيا هاما، وخير مؤشر على ذلك هو حالة الحراك الاجتماعي الذي حققه المجتمع الجزائري بعد أقل من عشرين سنة من الاستقلال، حيث أصبح كثرة من الجزائريين يمارسون مهن

1. Lahire Bernard, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie reussie, in *Ville – Ecole- Intégration*, n°114, septembre 1998, « Les familles et l'école : une relation difficile », p. 104-105.

حرة، وأصبحوا إطارات سامية وهم لا ينحدرون بالضرورة من الأوساط الاجتماعية الميسورة اجتماعيا وثقافيا.

صحيح يمكن أن يعترض علينا أنه حتى في مرحلة كان فيها الخطاب المهيمن – الخطاب السياسي – يحاول أن يبين أن ديموقراطية التعليم التي تبنتها الجزائر كانت ناجحة إلى حد كبير، كانت هناك مظاهر إخفاق دراسي وتسرب مدرسي يمس الفئات غير الميسورة اقتصاديا، ونعتقد أن أهم دراسة في هذا الشأن هي الدراسة التي كنا أشرنا إليها في وقت سابق[1]، تحت عنوان: *الشباب الريفيون والمدرسة. الأوهام والواقع*، حيث يبين لنا هذا البحث أن التسرب كان أمرا واقعيا، وظاهرة في الانتشار وتمس فئة هامة من فئات المجتمع الجزائري، لكن بالرغم من هذا الواقع يبين واقع المجتمع الجزائري أنه بالفعل أن العلاقة بين الرأسمال الثقافي للعائلة والتحصيل الدراسي لم تكن علاقة منتظمة دائما وثابتة في كل المرات، وأن المؤسسة التعليمية التي كانت خاضعة في سيرها إلى منطق سير لم ينحصر فيما هو مؤسسة مدرسية بحتا، حيث أن سير النظام التعليمي في الجزائر غالبا ما كان يأخذ إيقاعه من المستوى السياسي. هذا المستوى السياسي الذي ترك إلى غاية مرحلة تاريخية معينة المنافسة داخل المؤسسة المدرسية مفتوحة إلى حد ما. وهذا لاعتبارات تاريخية جعلت العائلات الجزائرية في معظمها لا تملك رأسمال ثقافي دراسي واسع بسبب الظاهرة الاستعمارية. فربما يمكننا أن نقول إن الموارد الثقافية التي حصل عليها الأفراد في "السوق العائلية الجزائرية" خاصة بعد الاستقلال وإلى غاية منتصف الثمانينيات كانت متشابهة ومتساوية وغير متفاوتة إلى حد معين.

إضافة إلى ذلك فإن الحاجة إلى الإطارات للتكفل بالمشروع التنموي الذي كانت الجزائر تسعى إلى تحقيقه بتصنيع مكثف، إضافة إلى الجانب الاجتماعي الذي كان يهيكل تصورات تسيير شؤون

1. أنظر الإشكالية.

البلاد، كل هذه العوامل وأخرى كان لها تأثير في منطق سير المؤسسة التعليمية في الجزائر إلى غاية مرحلة منصف الثمانينيات في الاتجاه الذي يجعل العلاقة الحتمية بين الإرث الثقافي للعائلة والتحصيل الدراسي للتلميذ تكون محل مناقشة. وحتى نعود إلى هذا الإرث الثقافي للعائلة الذي يدرك على أنه نوع من الرأسمال له دور مورد أساسي في الفضاء المدرسي، أي هو عامل أساسي في المنافسة المدرسية يذهب إلى حد التدخل في عملية التقييم ويساهم إلى حد ما في التحصيل الدراسي إيجابا أم سلبا، فإننا نشير إلى أن هذا الرأسمال الثقافي يمكن أن يعرف بأنه: "... مكون من مجموعة من السلع الرمزية التي تشير من جهة إلى المعارف المكتسبة والتي تتقدم في الحالة المدمجة في شكل ترتيبات مستديمة للهيئة كفاءة في هذا الميدان أو ذاك من المعرفة، أن تكون مثقفا أن يكون لك تحكم جيد في اللغة، وفي فن الخطابة، و معرفة العالم الاجتماعي وقوانين سيره وأن تجد نفسك فيه...، ومن جهة أخرى من إنجازات مادية، رأسمال في حالة إخفاء طابع موضوعي، أملاك ثقافية، (لوحات فنية، كتب، قواميس، أدوات، آلات...)، وفي الأخير يمكن للرأسمال الثقافي أن يتجسد اجتماعيا في الحالة المؤسساتية عن طريق الألقاب والشهادات والنجاح في المسابقات، إلخ. والتي تسمح بالاعتراف بالكفاءات من طرف المجتمع"[1]. وتظهر أهمية رأسمال الثقافي هذا، في كونه متغير وعامل هام في تفسير عدم تكافؤ الفرص داخل المؤسسة التعليمية، من خلال كيفية توزيعه لدى الطبقات الاجتماعية: "يسمح مفهوم رأسمال الثقافي بفهم عدم تكافؤ النتائج المدرسية للأطفال المنحدرين من مختلف الطبقات الاجتماعية من خلال ربط النجاح الدراسي، أي الفوائد النوعية التي يمكن أن يحصل عليها الأطفال الذين ينتمون إلى مختلف

1 . Chauviré Christiane, Fontaine Olivier, *Le vocabulaire de Bourdieu*, Paris, Ellipses, Collection « Vocabulaire de… », 2003, p. 12.

الطبقات وأقسام الطبقات في السوق المدرسي، بتوزيع رأسمال الثقافي بين الطبقات وأقسام الطبقات"[1].

لكن هذا الطرح يجد من يعارضه، مثلما لاحظنا ذلك سابقا مع محاولة تفسير ريمون بودون لعدم التكافؤ في التحصيل الدراسي الذي يرجعه إلى استراتيجيات إدراك النجاح من طرف العائلة وأبنائها والتي تنم عن قرارات عقلانية: "ينتج من التحليل أن العوامل التي تكتسي أهمية أكثر في معرفة أصل عدم التكافؤ ذلك هي العوامل المتعلقة بالقرارات: يحاول الفاعل أن يقدر المخاطر الذي قد يواجهها لو حاول الذهاب بعيدا في الطريق الدراسي، فيحاول بذلك تقدير العواقب التي قد تؤدي إليها اختياراته الممكنة من زاوية علاقاته بالمحيط الاجتماعي، إلخ. يمكننا أن نتحدث هنا عن العوامل المتعلقة 'بالقرارات' أو عن عوامل 'معرفية': الفاعل يتخذ موقفا انطلاقا من 'نظرية' أو من مجموعة الدوافع. إن هذه النتيجة لها أهمية، إنها تسمح لنا بالخروج من اليأس المطلق لأولئك الذين يريدون أن يكون للعوامل الثقافية تأثيرا حاسما: يمثل الأصل الاجتماعي نوعا من المصير (القدر) المحتوم. إن هذه النظرة تعارضها الوقائع. مثلما أنها تؤدي إلى نوع من العجز السياسي"[2].

هذه هي بصفة موجزة بعض الجوانب المتعلقة بالخلفية الثقافية العائلية في علاقتها بالتسرب المدرسي. ونحاول فيما يأتي أن نتعرض إلى العامل الخارجي الثالث الذي وقع عليه اختيارنا في محاولة جعل التسرب المدرسي أكثر فهما من وجهة نظر تناول سوسيولوجي، ويتعلق الأمر بالانتظارات العائلية من التعليم.

3.1.2.2. الانتظارات العائلية من التعليم

لا يمكن الحديث عن التعليم مهما كان المستوى الذي نتموقع ضمنه من دون الرجوع إلى العائلة، حيث تتدخل العائلة في إدراك التعليم في هذا الاتجاه أو ذاك. لاحظنا سابقا أن الأصل

1 . *Ibid*., p. 13.
2 . Boudon Raymond avec Leroux Robert, *op. cit.,* p. 223-224.

الاجتماعي والإرث الثقافي العائلي يؤثران إلى حد بعيد في المسار الدراسي. فتعليم الأبناء قضية أو حدث عائلي هام ليترك يسير وحده من طرف التلميذ، حيث ترى العائلة أن لها معرفة أحسن بالرهانات الدراسية لأبنائها. وأن تمدرس الأبناء يندرج ضمن مشروع عائلي منذ البداية وأن إدراكها لمصالح أبنائها المتمدرسين يجعلها تعبر عن انتظارات من النظام المدرسي، لأن العائلة على الأقل فرضا، تريد أن تضمن أكبر قدر ممكن من الأوراق الرابحة من تمدرس أبنائها. وهذا ما تعبر عنه بضمان مستقبل الأبناء. أي أنها تقوم بنوع من الإسقاط الاجتماعي، وعيا منها بأن التمدرس والنجاح فيه من شأنه أن يضمن إمكانية التموقع في سوق العمل، ومن جهة، أخرى اكتساب مكانة اجتماعية. وهذا من خلال محاولة ضمان لهم أكبر فرص ممكنة للنجاح الدراسي. ونفترض أنه من بين المؤشرات لإدراك هذا التصور، هو أن رغم الخطاب العام السائد حول النظام التعليمي، بأنه نظام لم يعد "يضمن المستقبل"، ورغم هذا الخطاب أيضا الذي لم يعد يثمن الجهد الدراسي والقيم التعليمية، فلم نحضر هناك إلى بروز حركة اجتماعية تقودها العائلات من أجل المطالبة بضرورة إغلاق المؤسسات التعليمية بمبرر أنها لم تعد تضمن الحصول على مناصب عمل والاندماج في سوق عمل مغلق أكثر، بل، على العكس من ذلك لم يتوقف الطلب الاجتماعي على التربية والتعليم، حيث أصبحت مسألة تعليم الأبناء مسألة ذات اهتمام كبير، من طرف العائلة التي قد تلجأ إلى استراتيجيات عديدة ومتنوعة، على غرار تخصيص ميزانيات لتقديم دروس خصوصية بالموازاة مع الحصص النظامية في المدرسة، ويمكن أن نعطي مثالا كذلك من الواقع الاجتماعي الجزائري، بحيث نلاحظ منذ عشرية تواجد مدارس خاصة، يعتقد العديد من أولياء التلاميذ أن المستوى التعليمي وطبيعة المحتوى فيها أحسن مما عليه الحال في المدارس العمومية، فيرسلون إليها أبناءهم انطلاقا من تمثل مفاده أن المصير الدراسي للأبناء سيكون أفضل ومنه "ضمان المستقبل" الأبناء أكبر مقارنة بالمؤسسات التعليمية العمومية. هكذا، يمكن القول إن العائلة تندرج ضمن

مشروع دراسي ترسمه لأبنائها في تمثل منها للترقية والحراك الاجتماعيين. لكن السؤال الذي يمكن طرحه يتعلق بمعرفة هل يوجد هناك تجانس لدى مجموع هذه العائلات بخصوص الانتظارات المدرسية لأبنائها. إذا افترضنا أن الانتظار كوعي من شأنه أن يمس مجموع أولياء التلاميذ، وليس بالضرورة كلهم، فالملاحظ وعديد الدراسات والبحوث السوسيولوجية تثبت أن الأصل الاجتماعي والإرث الثقافي للأولياء يلعبان دورا هاما في بلورة هذا الوعي إلى ممارسات وضروب سلوك تؤثر على الأهمية التي تمنحها العائلة لتمدرس أبنائها. وهذه الممارسات التي حددنا بعض مؤشراتها، على غرار المرافقة المدرسية بالدروس التدعيمية، أو الدعم الدراسي العائلي، أي أن الوالدين يساعدان أبناءهما بتخصيص وقت لهما للعمل الدراسي المنزلي، إضافة إلى الجهد المالي الموجه نحو توفير ما قد يحتاجه الابن من دعائم بيداغوجية مساعدة. فالتلاميذ الذين ينحدرون من أصول اجتماعية ميسورة نسبيا اقتصاديا وثقافيا هم على العموم أقل عرضة للتسرب نظرا إلى هذه الانتظارات التي يعبر عنها أولياؤهم والتي تؤدي إلى إبراز استراتيجيات عائلية نحو ضمان مصير دراسي ناجح للأبناء! فالتسرب المدرسي هو عبارة عن انحراف أو تباعد بين انتظارات الأولياء ووسائل تحقيق هذه الانتظارات فالعائلات التي تكون عرضة لتدهور ظروف معيشتها وهشاشة اقتصادية ومحدودية في أفاقها التعليمية والثقافية، سينعكس ذلك على أشكال تنشئتها لأبنائها بحيث تجد صعوبات جمة في جعل الشأن المدرسي شأن في محور حركية الاهتمام العائلي، وهذا ما يجعل انتظاراتها لا تتحول نحو الشأن المدرسي ونحو تمدرس أبنائها لأن مواردها المادية والفكرية لا تؤهلها إلى ذلك بالقدر الكافي. فلذلك فإن انتظاراتها تحول إلى أولويات أخرى، ألا وهي ضمان أدنى حد من الوجود الاجتماعي .وبذلك تصبح النظرة إلى مستقبل الأبناء نظرة تقوم على ضمان ظروف معيشة يومية، تدفع بالانشغال المدرسي إلى المراتب الثانوية، أو يتم تغييبه تماما. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يمكن لانتظارات العائلة أن تقود إلى الاتجاه المعاكس، بحيث يمكن ألا

يتوافق المشروع العائلي مع ما يريده التلميذ، أي أن التلميذ يريد أن يتموقع في الاتجاه الآخر من مشروع الأولياء، ويتضح هذا خاصة في مرحلة الثانوي: "فالدخول إلى الثانوية، ومواصلة الدراسة بها، يعني بالنسبة إلى التلميذ الاندراج في مشرع لا يكون بالضرورة مشروع يخصه هو نفسه، لكنه مشروع يخص أولياءه، وإن كان هذا 'المشروع' في إمكانه أن يتحول من مشروع تمت صياغته بإتقان إلى مجرد أمنية تم التعبير عنها، فمغادرة الثانوية أو 'التسرب' يعني كذلك اتخاذ موقف من هذا 'المشرع' وربما الفصل مع القانون العائلي، وهو على الأقل إبداء (إظهار) الانحراف بين الرغبة أو 'مشروع الأولياء' و'مشروع' المراهق"[1].

بالإضافة إلى هذه العوامل الخارجية هناك عوامل سميناها داخلية، أي تتعلق مباشرة بمحيط الفصل الدراسي وحددناها في السن، الجنس، والاستثمار الدراسي، وهي عوامل تخص التلميذ بالدرجة الأولى.

2.2.2. العوامل الداخلية للتسرب المدرسي

1.2.2.2. السن

يخص التسرب مجموعة من التلاميذ لديهم خصائص اجتماعية ديموغرافية معينة، إذ يجب على المهتم بالتسرب المدرسي أن يضع ملمحا سوسيولوجيا لفئة المتسربين، حيث يدخل السن هنا كعامل أساسي في التعرف على المتسرب وهذا ما من شأنه أن يسمح لنا بمعرفة في أي مستوى تعليمي يتردد أكثر المتسربون.

إن الشيء المميز للأنظمة التعليمية الحديثة هو أن المكوث بمقاعد الدراسة في المؤسسات التعليمية أصبح طويلا أكثر فأكثر للتلاميذ، لأن مدة اكتساب المعارف وصقلها واستيعابها تتطلب

1 . http://cache.media.education.gouv.fr, Document déjà cité.

أن يتم ذلك في شكل مراحل أصبحت تسمى بالسنوات الدراسية أو سنوات التمدرس. فجل الدراسات التي اهتمت بالتعلم لدى الطفل تبين أن هذا التعلم بمثابة سيرورة تدريجية تنتقل من البسيط إلى المعقد أكثر . و هذا كله يدل على أهمية السن في الاكتساب المعرفي. لكن مع التسرب المدرسي الذي يعتبر ظاهرة ارتبطت بمنطق سير المدرسة الحديثة، رغم كل الخطابات التي تشير إلى ديموقراطية التعليم وضرورة ضمانه للجميع، فهذا لم يشفع في تجنب التسرب والإقصاء والتهميش المدرسي. بل صعدت هذه الظواهر وأصبح لها وضوح اجتماعي بارز إلى حد جلب الاهتمام حيث أصبحت الدراسات في علوم التربية، مهما كان التخصص، تولي اهتماما بالغا لهذه المسائل في محاولة منها للتعرف على الأسباب التي تقف وراءها، لذلك تواجه كل المجتمعات الحديثة ظاهرة تواجد أعداد معتبرة من الأطفال الذين يفترض أنهم لا يزالون متواجدين على مقاعد الدراسة و هم متواجدين خارج المؤسسات التربوية التعليمية.

صحيح أن العديد من الدول تحاول أخذ هذه المسألة على عاتقها بإيجاد حلول لها على مستوى التشريع القانوني من خلال ما يعرف بإجبارية التعليم إلى سن معينة، إذ لا يتعين على المؤسسة، التربوية والتعليمية أن "تطرد" التلميذ قبل السن القانوني. لكن، وعلى الرغم من ذلك تشير إحصائيات عدة بلدان وكذلك تقارير صحفية وروبورتاجات تلفزيونية أن. أعداد الأطفال في سن التمدرس والذين هم غادروا المؤسسة التربوية التعليمية في تزايد مستمر. والسؤال الذي يمكن أن نطرحه يتعلق بمعرفة من هي فئة السن التي تكون عرضة أكثر للتسرب المدرسي؟ "كلما تقدم التلاميذ في السن كلما ارتفعت مخاطر التسرب"[1]. في كثير من الحالات يبدو أن التسرب المدرسي يخص مرحلة الثانوي أكثر من المراحل الأخرى قبل هذه المرحلة. هل يمكن أن يفسر هذا الوضع بعامل السن ذاته؟ هناك من يرى أن السن هو الآخر نتيجة أو محصلة أخرى لعامل آخر وهو ما

1 . Bernard Pierre B- Yves, *op. cit.*, p. 61.

يعرف بإعادات السنة (Redoublement): "في هذا الإطار فإن متغير السن ليس إلا انعكاس لمتغير مدرسي. إن إعادة السنة هو مؤشر على صعوبات التعلم، فليس هناك اندهاش أو اكتشاف متميز أن نرى هذا المؤشر في علاقة ارتباط بالتسرب المدرسي"[1]. وأن إعادة السنة هي ظاهرة تنتشر أكثر في مرحلة الثانوي مقارنة بالمستويين الابتدائي والإكمالي أو المتوسط. وقد يرجع هذا التكدس للتسرب المدرسي في الثانوي أكثر من المستويين السابقين له إلى بعض الإجراءات المؤسساتية التي تسعى إلى تأخير هذا التسرب، من خلال السماح للتلاميذ بالوصول إلى مستويات أعلى، على أساس هدف محاربة الإخفاق المدرسي: "... اتخاذ داخل المدرسة، إجراءات لمحاربة الإخفاق المدرسي... وقرارات مؤسساتية، سيما فيما يتعلق بإعادة السنة والتي تم إدراجها في منظور السماح بالانتقال إلى مستويات أعلى في المسار المدرسي: حيث انخفضت معدلات إعادة السنة في الابتدائي، لترتفع في المتوسطة، لتنخفض في هذه المتوسطة ثم تتزايد في الثانوية"[2].

إضافة إلى هذا هناك جانب آخر مرتبط بعامل السن، ويتعلق بالتوجه الثانوي للعمل في أعمال لا تتطلب تأهيل مهني، حيث يبدأ التفكير في اقتحام عالم الشغل من مرحلة الثانوي، خاصة لفئات التلاميذ المنحدرين من أصول اجتماعية غير ميسورة، وبذلك يصبح تفكير التلميذ في مغادرة المؤسسة التعليمية بمثابة انشغال أساسي يفسر التسرب المدرسي! تعطى الأولوية إذن للتلاميذ الذين لم يعودوا ينتظرون شيئامن التمدرس إلى الحصول على أي عمل، في سن معينة. عادة ما تكون السن التي تتوافق ومغادرتهم للثانوية. فيمكن للسن هنا أن تكون بمثابة دافع نحو التسرب المدرسي لأن طموح التلميذ لم يعد قائما على إدراك المؤسسة التعليمية إدراكا إيجابيا، بل يقابلها

1 . *Ibid*., p. 61.

2 . http://cache.media.education.gouv.fr, Document déjà cité.

بالرفض، ويحول طموحه إلى خارج الفضاء المدرسي، ويرى أن سنه قد يؤهله للالتحاق بعالم الشغل.

2.2.2.2. الجنس

لطالما أقحم الجنس في محاولة فهم ظواهر عديدة تخص المؤسسة التربوية التعليمية، فالجنس شأنه في ذلك شأن السن، لا يعني شيئا في حد ذاته، ولكن تأتي أهميته باعتباره صفة تحمل دلالات اجتماعية، كما أنه يخص بناءات اجتماعية هي من يعود إليها تفسير الظواهر. فهناك دراسات وبحوث سوسيولوجية تبين أن النجاح كما التسرب المدرسي مرتبطان بالجنس وذلك من خلال مقارنة النتائج المدرسية للجنسين، فجل الدراسات التي تهتم بهذه الظواهر إلا وتحاول تفسير ظاهرة التحصيل الدراسي على أساس متغير الجنس. فعديدة هي الدراسات السوسيولوجية التي حاولت أن تعرف من من الذكور أو الإناث ينجح أو يكون موضوع تسرب أكثر؟ هل الإناث أكثر نجاحا في التمدرس مقارنة بالذكور؟ وهل الذكور أكثر تسربا من الإناث؟ هل النتائج المدرسية مرتبطة أكثر بعامل الجنس؟ يمكن للبيانات الإحصائية أن تبين تفوق هذا الجنس على الآخر أو العكس، لكن عامل الجنس عندما نأخذه لوحده قد لا يسمح لنا بمعرفة الواقع الفعلي، بل يعطينا ما يعرف بعلاقات وهمية (Art fact) لا تعكس الواقع الفعلي للأمور.

ولذلك وجب التعمق أكثر في عوامل التفسير والبحث عن أطر فهم في البناءات الاجتماعية، فكون الإناث ينجحن في الامتحانات والاختبارات الدراسية أو أن الذكور أكثر عرضة للتسرب المدرسي، ليس له دلالة سوسيولوجية في حد ذاته، بل علينا أن نحول هذه الملاحظة إلى تساؤل معرفي على النحو الآتي: لماذا، ما الذي يجعل الإناث يتفوقن في المنافسة المدرسية أكثر من الذكور؟ ما الذي يجعل، بما نفسر تكرار التسرب المدرسي في طور مدرسي عند الذكور أكثر منه لدى الإناث؟ أو العكس (الإناث أقل نجاحا وأكثر رسوبا من الذكور؟). وقد نجد التفسير

السوسيولوجي في الأصول الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ وليس في اختلافهم الجنسي: "وهكذا فإن الانقطاع الدراسي، لا يطال الذكور والإناث بصفة غير تمييزية، مثلما أنه لا يمس بشكل متساوٍ تلاميذ الأوساط المهمشة، ونظرائهم بالأوساط الميسورة فهو متفشٍ في أوساط الذكور، كما الإناث وبخاصة لدى التلاميذ المنحدرين من أوساط مهمشة اقتصاديا واجتماعيا. فأن يكون التلميذ ذكرا ينتمي إلى وسط مهمش معناه تضاعف مخاطر الهدر المدرسي، والمشاكل التي تتمخض عنه، وفي هذا الوسط بالتحديد يتواجد بشكل مكثف التلاميذ ذوو التدرج الدراسي الصعب، أي أولئك الذين ينجحون بصعوبة، وغالبا ما ينقطعون عن الدراسة"[1].

بالرغم من أن الخطاب السوسيولوجي السائد والذي يعتمد غالبا على المعطيات الإحصائية يذهب في اتجاه جعل الذكور في صدارة التسرب المدرسي. ويرون أن سبب "تفوق" الذكور على الإناث بخصوص ظاهرة التسرب المدرسي راجع إلى النتائج الدراسة التي يحققها الإناث مقارنة بالذكور: "يواجه الذكور مخاطر التسرب أكثر من الإناث. ففي الولايات المتحدة بالنسبة إلى معدل متوسط يقدر بـ 9,3 % في 2006، كان معدل الذكور يقدر بـ 10,3 % مقابل 8,3 % للإناث. أما في فرنسا في 2007 فإن 20% من الذكور غادروا النظام التربوي من دون الحصول على شهادة مقابل 15 % من الإناث. وعلى مستوى دولي، نجد هناك انحراف لا يكون لصالح الذكور تقريبا في كل الدول... يبدو أن انخفاض نسبة التسرب لدى الإناث راجع إما جزئيا أم كليا إلى النتائج الدراسية التي يحصلن عليها"[2].

رغم أننا نوافق صاحب هذه الفقرة في الملاحظة الإحصائية إلى حد ما و التي تعطي التفوق في التسرب المدرسي للذكور، على العموم، لكننا نتحفظ في كون أن السبب السوسيولوجي راجع إلى النتائج المدرسية المحصل عليها من طرف الإناث، التي نعتبرها كذلك ملاحظة إحصائية لا أكثر،

1. غريب عبد الكريم ، *سوسيولوجيا المدرسة*، مرجع سبق ذكره، ص. 423.
2. Bernard Pierre – Yves, *op.cit*., p. 61-62

بحيث إذا كانت النتائج الدراسية للإناث أحسن من نتائج الذكور فطبيعي أن يكون نجاحهن أكثر من الذكور وبالتالي فهن أقل تسربا من الذكور. ونجد كذلك من بين أنظمة التفسير على أساس عامل أو متغير الجنس أن الإناث هن أكثر دافعية للدراسة من الذكور لأن انتظاراتهن من الدراسة تكون أقوى من نظرائهم الذكور. وأنهن يندرجن في مشروع مدرسي أكثر من الذكور، وأن وعيهن بأهمية الرهان الدراسي يكون أكثر حدة من الذكور. إلى غيرها من التفسيرات التي طالما نجدها على سوق العرض السوسيولوجي عندما يتعلق الأمر بتفسير ظواهر النجاح أو الإخفاق الدراسي وما يلحقهما من مظاهر سواء أكانت مرفقة بالنجاح أو الإخفاق.

وهناك أيضا من يرى أن التسرب المدرسي يخص الإناث أكثر من الذكور، خاصة في مراحل التعليم المتوسط، مثلما يشير إلى ذلك Rumberge وهذا انطلاقا من "مراقبة المستوى الدراسي، وضروب السلوك الدراسية. فمن الممكن إذا انطلاقا من خصائص مدرسية يمكن المقارنة بينها (علامات، تغيب، انتظارات، إدراك جماعة الرفاق، إلخ) أن تكون الإناث أكثر عرضة للتسرب المدرسي من الذكور"[1]. لكن مهما كان الأمر، فإن التحليل السوسيولوجي يتطلب عدم التوقف عند عامل واحد، بل يجب أن نقيم نظاما تفسيريا يعتمد على سلسلة من الفرضيات التي تضع في علاقة عدة متغيرات من شأنها أن تمكننا من إيجاد تفسيرات تكون أقرب إلى واقع الأمور.

3.2.2.2. الاستثمار الدراسي لدى التلميذ

وهو العنصر الثالث الذي وقع عليه اختيارنا في محاولة إيجاد عناصر تفسيرية لظاهرة التسرب المدرسي، من ناحية العوامل التي تتبلور في الفصل الدراسي، أي التي تكون ضمن العلاقة البيداغوجية. فلإدراك التلميذ لهذه العلاقة البيداغوجية والموقف الذي يتخذه حيالها دور كبير وأثر هام في التحصيل الدراسي. بصيغة أخرى، ما هو شكل الوعي الذي يبلوره التلميذ عن المؤسسة

1 . .*Ibid*., p. 62.

التعليمية؟ وكيف يترجم هذا الوعي عمليا في الفصل الدراسي؟ هنا أيضا محاولات التفسير السوسيولوجي عديدة ومتنوعة ومختلفة فيما بينها ومتعارضة إلى حد كبير.

فها هي الأطروحات القائمة على الإرث الثقافي، ترى أن التلميذ يكون مهيأ من طرف عائلته التي لها وعي بأهمية النجاح المدرسي وما يترتب عنه من إسقاطات في المستقبل في سوق العمل وما تحقق من مكاسب رمزية ومن مكانات اجتماعية أي أن العائلة لها انتظارات من تعليم أبنائها، وترى في تمدرس أبنائها بمثابة مشروع دراسي يجب إنجازه، فهي تخول أبناءها بكل أنواع الرأسمال، سيما الثقافي، وهذا ما يسمح لهم باستثمار هذا الرأسمال داخل الفصل الدراسي، مما يجعل تلميذ هذه العائلة يملك استعدادات دراسية للتحصيل أكثر من أقرانه الذين ليسوا في مثل حالته، كل هذا يولد لديه وعيا بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية والشعور بالانخراط فيها، ويصبح هناك نوع من التماثل و التماهي (Identification) تجاه المؤسسة التعليمية. وهذا ما قد يجعله أكثر "تجنيدا" للعمل المدرسي والاستثمار الدراسي.

أما التلميذ الذي يكون موضوعا للتسرب المدرسي فقد لا يحمل وعيا بأهمية الرهان المدرسي ليستمر فيه وقد لا يكون بحوزته الموارد – ثقافية أساسا– تسمح له بالتموقع داخل القسم، ومفاوضة مكانه ضمن العلاقة البيداغوجية وهذا ما قد يجعله لا يرى ثمة "أمل" في ضرورة الدراسة وبذل جهد دراسي: "بالنسبة للمتسربين"، هناك من دون شك ضياع الأمل في ضرورة التكوين المدرسي، حيث يعتقد التلميذ أنه لا يبلغ ذلك، نظرا إلى نتائجه، و/أو على أنه بالرغم من الجهود التي قد يبذلها من أجل تحسين الوضع، فلا جدوى من ذلك. بصيغة أخرى، إذا كانت المدرسة ليست لها قيمة إلا بإلادماج الذي تعد به، وإذا كان الإدماج يصبح إشكاليا أكثر فأكثر بالنسبة إلى الذين ليست لديهم أفضل النتائج المدرسية، أو الذين لا يحوزون على "أحسن" الخصائص الاجتماعية فلما البقاء في المدرسة؟ وباستعمال الإشكالية التي قامت بإدخالها فرقة "Escol"،

يمكننا أن نقول إنه إذا لم يعط التلميذ أي معنى للذهاب إلى المدرسة والتعلم فيها، وما قد يسمح له ذلك بالاندماج المهني، فإن المعنى الذي يمنحه لها يغيب بمجرد ما يظهر الاندماج المهني غير مضمون"[1]. وهذا ما يجعله لا يستثمر في الدراسة، ولا يعتبر ذلك سيكون له أهمية في التموقع مهنيا واجتماعيا في المستقبل. معنى هذا أن التلميذ لا يجعل من التمدرس مشروعا يدفعه إلى الاستثمار فيه، وهذا راجع إلى عدم الانتظارات التي يبديها تجاه المؤسسة التعليمية. وقد يدفع إلى عدم الاستثمار لأنه "لا يحس" وجود توافق بين الثقافة المدرسية التي تحاول المؤسسة التعليمية أن ترسخها في وعيه والثقافة التي جاء بها، والتي زوده بها وسطه الاجتماعي والعائلي (أصدقاء الحي وأفراد أسرته). فلا يرى أن المؤسسة التعليمية في استطاعتها أن تقدم له معارف وأشياء من شأنها أن تدرك على أنها ذات فائدة في حياته. فالاستثمار الدراسي للتلميذ يرتبط إلى حد بعيد بالانتظارات التي يتم التعبير عنها تجاه المؤسسة المدرسية، سواء من طرفه أو من طرف عائلته. هذه العائلة التي تعطي تنشئة لأطفالها حيث تكون مثمنة للفعل البيداغوجي، وينعكس ذلك على مردود ابنها التلميذ في الفصل الدراسي.

كما نجد كذلك محاولة التفسير للاستثمار المدرسي على أساس موقف المؤسسة التعليمية ذاتها في علاقتها بالتلاميذ، وذلك من خلال العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ. فيمكن لطبيعة هذه العلاقة أن تؤثر في اتجاه ما إدراك التلميذ لأهمية الدراسة، وهذا ما قد يدفعه إلى بذل جهود أي الاستثمار الدراسي، وجعل من التعلم مشروع يدفع إلى الإدراك الإيجابي للتعليم وللمؤسسة التعليمية، هنا يطرح سؤال حول التزام التلميذ نحو المؤسسة بإيعاز من العلاقة البيداغوجية: أي هل هناك تأثير للجو العام داخل الفصل الدراسي في الاستثمار الدراسي للتلميذ ؟ وهل هناك امتثال للمعايير

1 . http://cache.media.education.gouv.fr, Document déjà cité.

المدرسية من طرف هذا التلميذ؟ فهناك إذا عوامل عديدة ومتنوعة توجد مع الأسرة التي ينتمي إليها التلميذ، والمؤسسة التعليمية ذاتها، إضافة إلى الجو الاجتماعي العام السائد حول تمثل المؤسسة التعليمية والتعليم بصفة عامة، تتدخل كلها في توجيه موقف التلميذ من الدراسة والتعليم، فإما هو مستمر في هذا التعليم، لأنه ينتظر منه النجاح المدرسي عاجلا والنجاح الاجتماعي لاحقا، وإما أنه سيوجد على هامش الفصل الدراسي، ولا يكون فاعلا وطرفا أساسيا في العلاقة البيداغوجية، بحيث لا يرى في الجهد الدراسي أي علامة إيجابية وهذا ما يجعله أقل التزام بأهداف التمدرس وبغاياته، فهنا لا يصعد هذا التلميذ إلى الوعي الإيجابي للتمدرس، فلا يصبح أمامه إلا سبيل الإقصاء من الفضاء المدرسي.

هذا ما يمكن أن نقوله عن الاستثمار الدراسي من طرف التلميذ بشكل جد مختصر، وأكيد أن هناك مداخل وعوامل أخرى يمكن أن تفسر إما الاستثمار أو عدم الاستثمار. هكذا نكون قد عرضنا جملة من العوامل والمتغيرات التي قد يتم الاعتماد عليها في تفسير ظاهرة التسرب المدرسي الذي يبقى ظاهرة معقدة لا نصعد إلى نظام تفسيرها بسهولة كما قد يبدو للكثيرين، بل أن طيف الأسباب المؤدية إليها عديدة ومتنوعة ومعقدة هي الأخرى، وهذا ما يجعل محاولات التفسير في علم الاجتماع التربوي محل نقاش حاد وعميق بين مؤيد للزاوية هذه أم تلك. وهذا دليل على أهمية الرهانات المحيطة بظاهرة التسرب المدرسي التي تعبر عن طبيعة علاقات اجتماعية تتجاوز حدود الفضاء المدرسي، وتترجم علاقات قوى اجتماعية وأشكال تمثلات تحتاج إلى مواقف علمية بعيدة عن الانفعالات والأحكام القيمية لتفسيرها تفسيرا نعتقد أنه أقرب إلى الصحة. ونحاول فيما يأتي أن نتوقف عند تلك الرهانات التي يعبر عنها التسرب المدرسي الذي يعتبر من الظواهر الأساسية – السليمة يمكننا القول – التي أصبحت تعرفها كل المجتمعات الحديثة من دون استثناء مهما بلغت درجة تطورها التاريخي. وهذا يعني أن ظاهرة التسرب المدرسي ظاهرة مرتبطة بكثير من مظاهر

الحياة الاجتماعية في الوقت الحالي، ومثلما أنها ظاهرة تخضع لنظام من التفسيرات فهي كذلك ظاهرة متغير وعامل تفسيري لعدة مظاهر اجتماعية أخرى. فلنحاول التطرق إلى بعض الرهانات – حدود هذه الدراسة لا تسمح بعرضها كلها وحتى وإن حاولنا عرضها كلها فستكون هناك لا محاله حدود لذلك – من شأنها أن تساعد على فهم أكثر مميزات ظاهرة التسرب المدرسي، والوقوف أكثر على طابعها المعقد.

3 – بعض رهانات التسرب المدرسي

لا يزال التعليم في كل مستوياته مطلبا اجتماعيا أساسيا في كل المجتمعات، وهذا بالرغم من الانتقادات وإعادة النظر العديدة التي هو موضوع لها، فليس هناك مجتمع لا يتوقف عند "مساوئ" النظام التعليمي. فكل الاهتمام بالنظام التعليمي يتوقف عند تبيان المشاكل التي يعرفها هذا النظام، لكن بالرغم مما ينتجه الخطاب السائد حول المؤسسة التعليمية، يبقى الطلب الاجتماعي عن التعليم قويا جدا، هذه إحدى المفارقات التي يعرفها النظام المدرسي. وهناك مفارقة أخرى، تتعلق بتلك العلاقة الجدلية بين الالتحاق الكبير لأعداد هائلة من الأطفال بمقاعد الدراسة في إطار ما يعرف بإجبارية التعليم، لكن هذا لا يمنع عددا كبيرا من هؤلاء الأطفال التلاميذ من مغادرة مقاعد الدراسة قبل إكمال هذه الدراسة.

وعلى العموم يمكننا أن نحدد أربعة مستويات من الرهانات المتعلقة بالتسرب المدرسي، وهي المستوى السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، التعليمي. ونحاول أن نعرض كل مستوى على حدة.

1.3. المستوى السياسي

هناك علاقة وطيدة بين النظام التربوي التعليمي والجانب السياسي. فالدولة هي من يقوم بتنظيم التعليم في كل مجتمع لذا نجد من ضمن انشغالات السلطات السياسية النظام التربوي التعليمي، فكل نظام سياسي يسعى لأن يكون النظام التربوي التعليمي الذي يضعه "ناجحا" ويتمثل هذا النجاح

في اتجاهات تتعلق بمحتويات التعليم وطرق التدريس، وبخاصة لمعدلات النجاح في الاستحقاقات الدراسية. إننا لا نبالغ إذا قلنا إن النظرة التي يكونها المقررون السياسيون حول النظام التربوي تتعلق بمعدلات النجاح أساسا في امتحان البكالوريا. فالنظام التربوي التعليمي الناجح من منظور الخطاب السياسي، هو النظام الذي "ينجح" عدد هام من التلاميذ في الاستحقاقات التعليمية. هذا الخطاب السياسي الذي يركز على الجوانب الكمية عندما يتعلق الأمر بإدراك النظام التعليمي كما أنه يركز على هذا الجانب الكمي عندما يريد، وقد نتحفظ على استعمال عبارة يسعى، إيصال هذه النسبة أو تلك من فئات السن إلى البكالوريا التي تعتبر المقياس لنجاح السياسة التعليمية، وهنا نتساءل لماذا لا يصرح هذا الخطاب السياسي الرسمي أنه سيعمل، ويتخذ كل التدابير من أجل أن يصل هؤلاء المتمدرسين إلى المستوى الجامعي. لماذا لا يقول مثلا الخطاب السياسي، إننا نسعى ونهدف ونعمل على أن يصل 90 % من المتمدرسين إلى المستوى الجامعي، فعلى سبيل المثال نجد الخطاب السياسي الجزائري، يجعل من إجبارية التعليم مضمونة إلى غاية سن 16 سنة، وأن العمل على الحد ونلاحظ هنا استعمال عبارة الحد مثلما جاء في النصوص المتعلقة بالنظام المدرسي الجزائري، وسيما كيفية التعامل مع ظواهر موجودة على هامش النظام التعليمي مثل التسرب المدرسي حيث يرى المشرع الجزائري في هذا الشأن أن "ضمان تمدرس التلاميذ والعمل على الحد من ظاهرة التسرب المدرسي وذلك:

- بعدم طرد التلاميذ دون سن السادسة عشر (16) في جميع أطوار التعليم.
- بمنح فرص الإعادة للتلاميذ خاصة الذين لم يسبق لهم إعادة السنة"[1].

1. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية. النصوص المتعلقة بالتسرب المدرسي*، الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، عدد خاص، أفريل 2005، ص. 20.

هناك إذاً وعي لدى كل الأنظمة السياسية بعدم استحالة القضاء على ظاهرة التسرب المدرسي، وهذا ما يؤدي إلى نوع من المفارقة، فمن جهة يستند الخطاب السياسي إلى مقولة ديموقراطية التعليم على مستوى النصوص الرسمية، ولكن الواقع يوضح محدودية ديموقراطية التعليم، وتتجلى هذه المحدودية في بروز ظواهر توجد على هامش النظام التعليمي، وهي مؤشر على الطابع الحتمي للاختلالات الوظيفية لأي نظام تعليمي. حيث يحتل التسرب المدرسي مكانة هامة في تبيان "عجز" أي نظام سياسي، مهما كانت نواياه ومهما كان سخاء خطابه، وهذا ما يجعل ظاهرة التسرب المدرسي تمثل رهانا سياسيا يدل على أنها ظاهرة تتجاوز حدود النوايا السياسية ولا تعتبر ظاهرة "فنية" بالمعنى الذي يعطيه دوركايم لعبارة (لمصطلح) فن، أي لا يقولبها السياسي ويتحكم فيها كيفما شاء، بل هي ظاهرة تخضع إلى حتميات تاريخية اجتماعية.

2.3. المستوى الاقتصادي

لاحظنا فيما مضى أن من بين الأهداف الأساسية للنظام التعليمي هو تحويل المعارف المكتسبة إلى معارف عملية و يمكن استعمالها في مناحي الحياة العديدة. وأن القطاع الاقتصادي له علاقة بالنظام التعليمي، مثلما توجد هناك علاقة من طرف النظام التعليمي بالقطاع الاقتصادي، حيث تبين عديد التفسيرات السوسيولوجية إدراك المستقبل من طرف أولياء التلاميذ وحتى التلاميذ أنفسهم الذي يكون في المطلق بالتموقع في سوق العمل بالحصول على مهنة ما، أو إرادة العمل في قطاع ما. وهذا ما يحرر استراتيجيات خارج الفضاء الدراسي، وداخله مع العائلة ومع التلاميذ ذاتهم من أجل اكتساب أكبر عدد ممكن من الأوراق الرابحة. وهذا ما يعطي ثقلا للعامل الاقتصادي في علاقته بالنظام التعليمي. عندما نرى أنه مهما كانت الأحكام السلبية التي تنتج لانتقاد النظام التعليمي، يبقى هذا النظام محل اهتمام عائلي ومحل طلب اجتماعي هام، وكأن الأمور تسير على النحو الآتي: القول لا يتبع الفعل بخصوص الفعل المدرسي. الجميع ينتقد النظام التربوي التعليمي،

لكن لا أحد، سيما العائلات يريد، على الأقل على مستوى الأماني، أن يغادر بمحض إرادته هذا النظام وعدم الالتحاق به، لأن الوعي الفعلي بخصوص النظام التعليمي يبقى وعيا إيجابيا إلى حد بعيد، لذلك فإن للمستوى الاقتصادي تأثيرا في الاستثمار الدراسي لدى التلميذ، فإذا القطاع الاقتصادي يثمن التعليم والوصول به إلى مستويات عالية التي سيحتاج إليها في تسييره، حيث تتهيكل هذه العلاقة حول نوعية الوظائف أو المهن التي سيتوجه نحوها التلاميذ. بحيث يمكن القول إن هناك مهن يؤهل إليها النجاح الدراسي، ومهن أخرى، بل حتى البطالة يقود إليها الرسوب أو التسرب المدرسي: وفي غالب الأحيان يكون مخرج التسرب المدرسي هو البطالة خاصة في حالة الأوضاع الاقتصادية الصعبة، حيث أول المتضررين في سوق العمل هم الذين غادروا وانقطعوا عن الدراسة: "وعلى العموم يمكن للعلاقة بين التربية والتوظيف أن تظهر بكيفية متنوعة حسب الظروف، فإذا كانت هذه الظروف في بعض الحالات تسهل الحصول على مناصب شغل (توظيف) للأفراد وهذا بفضل المعارف والمهارات التي يقدمها لهم النظام التعليمي، كما يمكن لهذه العلاقة أن تكون كذلك مصدرا لآثار غير مرغوب فيها كثيرا، سيما على المدى القصير ولو قلنا إنها تساهم في خلق البطالة فقد يكون ذلك مبالغ فيه، وإن كان ذلك من دون شك غير خاطئ تماما، لكنها تكشف لا محالة عن البطالة... كما يمكن لهذه العلاقة أن تكون لها آثار سلبية في بعض الفروع"[1]. هكذا يتضح أن النجاح والتسرب المدرسي فعلين هامين في التأثير على حركية سوق العمل الذي يعتبر مؤشر هام في سير النظام الاقتصادي.

إن المشاريع التي يدرج ضمنها الأطفال منذ مراحل التعليم سيما عندما يحين وقت التوجيه، الذي يكتسي أهمية كبيرة ليس فقط في المسار الدراسي، بل في المسار المهني لاحقا، ستتأثر لا محالة

1 . Kennouche Tayeb, et *al*, *op. cit*.,p. 322.

بجدلية نجاح – تسرب مدرسي، لذلك فالتسرب المهني يبقى من الرهانات الأساسية في علاقة القطاع الاقتصادي بالتعليم والتكوين.

3.3. المستوى الاجتماعي

يطرح التسرب المدرسي مسألة العلاقة بين المستوى الميكرو (جزئي) و المستوى الماكرو (الشمولي 'الكل'). ما هي المسافة بين ما هو شخصي وما هو اجتماعي في التسرب المدرسي؟ بصيغة أخرى هل التسرب المدرسي يخص حالات معينة من الأفراد، أي التلميذ الذي يتسرب هو حالة فردية؟ : "إن الأعمال حول التسرب المدرسي أو حول الانقطاعات عن الدراسة، تطرح كغيرها من المواضيع السوسيولوجية العديدة، تلك المسألة الحساسة المتعلقة بالانتقال من المستوى الجزئي (كل انقطاع عن الدراسة هو إلى حد ما متميز، يعود بنا إلى رواية خاصة) إلى المستوى الشمولي (الكلي) (و الذي يتعلق بانتظامات إحصائية، سواء على مستوى اتجاهات المجتمع برمته أو على مستوى الارتباطات بالخصائص الاجتماعية أو المدرسية لمجموع السكان"[1]. فيحاول الاتجاه الجزئي الذي يمكن أن يكون علم النفس التربوي من أبرز ممثليه، حيث يرجع هذا التسرب إلى جملة الاستعدادات الفردية للتلميذ، و إلى حالته النفسية التي تجعله يميل نحو هذا الاتجاه الذي يجعله يتفاعل إيجابيا عندما يمنح تقدير إيجابي لذاته، أو ذلك الاتجاه نحو تقدير سلبي للذات، مما يجعله لا يتفاعل إيجابيا داخل القسم الدراسي، إلى غيرها من محاولات التفسير الذي يطرحها علم النفس التربوي عن التسرب المدرسي. لكن كون أن التسرب المدرسي يطرح رهانات سياسية واقتصادية كما لاحظنا سابقا فهذا يقودنا لا محالة إلى اعتبار وإدراج التسرب المدرسي ضمن معادلة كلية تبين أن منطق وقوانين سيره، تعود إلى البنيات الاجتماعية التي لا تترك مجال أو هامش تفسير للتناولات الفردانية، بل يعتبر هنا التسرب على أنه تداخل بين عدة عوامل اجتماعية سواء تعلق الأمر بمواقع

1 . Bernard Pierre – Yves, *op.cit*., p. 84.

الأسرة اقتصايا وثقافيا واجتماعيا، وكذلك بالنظام المدرسي ذاته وما يخلقه من جو اجتماعي للعمل المدرسي، ولذلك يصبح الرهان يتعلق بأسباب بروز إشكالية التسرب المدرسي في الواقع المدرسي، وفي الواقع الاجتماعي عموما. وهذا ما من شأنه أن يدفع النقاش العلمي نحو البحث عن الأسباب الفعلية للتسرب، ومن هنا تبدو أهمية الملمح السوسيولوجي وهذا ما يدل على أهمية الرهان الاجتماعي: "إن المسألة العلمية في هذا المستوى ليست التسرب المدرسي للأفراد، ولكن دوافع بروز إشكالية التسرب المدرسي في النقاش العمومي، وفي الإجراءات التربوية في منظور نقدي للطابع الذي يدعي العلمية والوظائف المخفية لهذه الإشكالية"[1].

وبهذه الإشكالية نتجاوز أشكال الوصم التي يمكن للتلميذ أن يكون موضوعا لها. عندما يجعل خطاب معين من هذا التلميذ على أنه "منتج لمشاكل" داخل القسم، وخارجه، وتلك هي الصورة "السلبية" التي يتمثل بها خطاب معين المتسرب دراسيا. ومحصلة هذا هو أن التلميذ هو من يحمل ويتحمل مسؤولية ما آل إليه مساره الدراسي: "إن الصورة الجديدة للتلميذ "مصدر المشاكل"، هي صورة "المتسرب دراسيا"، فكلمة مصدر المشاكل هذه يمكن أن تجعلنا نفكر أن هذا التلميذ هو الفاعل الرئيسي لمساره الدراسي. فمثل هذا الوصف يهدف إلى التقليل من دور المدرسة أو السياق الاجتماعي في الصعوبات التي يواجهها هذا التلميذ "[2].

4.3. المستوى التعليمي

يتعلق الأمر بهذا المستوى بإشكالية ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص الدراسية. صحيح أن ديموقراطية التعليم تتعلق بالرهانات السياسية، كما هو الحال مع تكافؤ فرص التعليم، لكن هناك الجانب التعليمي المتعلق بسير النظام التعليمي ذاته، من خلال طرح السؤال حول العلاقة بين الامتياز المدرسي وديموقراطية التعليم؟ هل تكافؤ الفرص للجميع يعني المعادلة من الأسفل؟

1 . *Ibid*., p. 85.
2 . *Ibid*., p. 19.

(Le nivellement par le bas). كيف نوفق بين الكم والكيف؟ هذه الجدلية التي تعتبر من الأمور الثابتة في أي نقاش حول النظام التعليمي. هل التسرب المدرسي هي ظاهرة سليمة لسير النظام التعليمي؟ وهل يمكن تصور منطق سير المؤسسات التعليمية الحديثة من دون مغادرة التلاميذ لهذه المؤسسات قبل سن معينة، أي أن كل فئة سن دراسية ستلتحق لا محالة بأقسام دراسية عليا؟ وما مصير آليات التقدم البيداغوجي اللازمة للمؤسسات التعليمية الجماهيرية؟ هل التسرب المدرسي يعتبر شرّ مطلق لا بد أن "تحاربه" المؤسسة التعليمية باعتبارها هي من يتسبب فيه مثلما يرى البعض؟ هل المؤسسة التعليمية هي مصدر وصم التلميذ يبدأ مدرسيا ليتحول اجتماعيا بعدما ينقطع عنها التلميذ أي لما يصبح خارج أسوارها؟ كل هذه التساؤلات تحيلنا إلى فكرة أساسية وهي أن المؤسسة التعليمية هي في كل مركز ثقل ليس فقط النظام التعليمي لكن في مركز ثقل الحركية الاجتماعية. وهذا هو أهم مؤشر على الرهانات التي تحيط بالنظام التعليمي الذي يدور هو الآخر حول جدلية النجاح والرسوب المدرسيين، مهما كانت الأشكال التي يتمظهران بها، فحول هذين العاملين الأساسيين تدور عوامل أخرى مرتبطة بهما. فها هي عوامل التفاعل الدراسي بين التلميذ والمؤسسة التعليمية من خلال الالتزام الدراسي أو الامتثال للقواعد والمعايير المدرسية، الاستثمار في الدراسة. فالتسرب هو الصفة السلبية أو الوجه الآخر لهذه العوامل الإيجابية التي يجب أن تسود. فإذا كان المعيار الذي "يجب" أن يسود في علاقة التلميذ بالمؤسسة الدراسية هو أنه يمكن لهذه العلاقة بين التلميذ والمدرسة أن تتمثل على أنها علاقة التزام. فالتسرب يكون إذن ظاهرة عدم التزام"[1]، وذلك بإعطاء معنى للدراسة وللنظام المدرسي. هكذا فيمكن أن نقول إن الرهان الأساسي الذي قد يحدده التسرب المدرسي هو متعلق بالمعنى الذي يمنحه التلاميذ، بل كل فاعلي النظام التربوي، وبالأحرى كل المحيط الاجتماعي للتعليم، ما هي الانتظارات التي يعبر

1 . *Ibid*., p. 87.

بها تجاهه "المجتمع"؟ مع التسرب المدرسي هناك عدة تساؤلات تطرح بخصوص الوظائف الاجتماعية للنظام التعليمي، ومن أهمها الاندماج الاجتماعي، وتبدو أهمية هذا التساؤل عندما نعلم من خلال نتائج دراسات سوسيولوجية أن التسرب المدرسي قد يقود إلى الممارسات الهامشية في المجتمع مع ما يعرف بالانحراف. وكذلك الاندماج الاقتصادي لأن التسرب المدرسي من شأنه أن يفتح الباب نحو البطالة أو نحو أعمال تدرك على أنها غير مثمنة اجتماعيا! فنلاحظ إذن أن الرهانات المدرسية تجمع ما بين عوامل تخص الفضاء المدرسي ذاته، وخارج الفضاء الدراسي، أي المحيط الاجتماعي. هكذا فالتسرب المدرسي ظاهرة تؤشر عن تمثلات وضروب سلوك داخل الفضاء المدرسي وخارجه.

هذه بصفة عامة بعض الجوانب المتعلقة بالرهانات التي تحيط بالتسرب المدرسي بصفة مختصرة، ونكون بذلك قد وصلنا إلى خاتمة هذا الفصل الذي حاولنا من خلاله بناء ظاهرة التسرب المدرسي من وجهة نظر التناول السوسيولوجي، ولا حظنا أن هذه الظاهرة هي محل اهتمام سوسيولوجي. ينطلق من التسميات التي يمكن أن يقدم بها، مرورا بمحاولات التحديد التي تتفق في أغلبها أن التسرب المدرسي يعني الانقطاع عن الدراسة قبل بلوغ سن معين، يتم وضعه في الغالب من الناحية القانونية أو قبل بلوغ مستوى أو قسم دراسي معين. وتبقى محاولات تفسير هذه الظاهرة التي تواجهها كل المجتمعات بحكم تواجد بها نظام تعليمي جماهيري عديدة ومتنوعة، ولا تقف عند عامل واحد ووحيد لأن التسرب المدرسي يتميز بالتعقيد وصعوبة الإدراك للأسباب الكامنة وراء حدوثه. وهو لا يطرح تحديات فقط على المستوى السياسي والاقتصادي، بل أيضا على مستوى البحث العلمي، سيما السوسيولوجي منه لذلك نقول مع مصطفى حداب أنه "يستحب أن تتحرر مختلف فئات الفاعلين الذين سواء كانوا صحفيين، أو سياسيين أو أولياء التلاميذ وأحيانا الباحثين أو مسيري القطاع التربوي، إلخ، أن يعبروا عن الوقائع التربوية، وأن يتحرروا من ذلك الافتتان الذي

يمارسه عليهم عادة، وبدرجات متفاوتة، مسألة التسرب المدرسي. فينتج عن ذلك تعظيم للقيمة الدلالية للمعطيات عن التسرب والإقصاء المدرسيين والتي لم يتم تحليلها بما فيه الكفاية والتي يعطى لها اعتبار كبير"[1]. فهي أمنية ودعوة لمزيد من الدراسات السوسيولوجية حول هذه الظاهرة في الجزائر، والمساهمة في تفسير واقعها في الظرف الحالي من تطور المجتمع الجزائري.

1 . Haddab Mustapha, « La déperdition scolaire : thème idéologique ou objet d'évaluation qualitative », in *Réflexions*, «L'Ecole en débat», n°2, Alger, Casbah Editions, 1998, p. 40.

الفصل الثالث

التعليم الثانوي في الجزائر

إن تحديات العولمة تفرض على المدرسة الجزائرية مواكبة التطور الذي تفرضه المجتمعات المتقدمة، ولاتخاذ سياسات تربوية لمجابهة تحديات العولمة من أجل بناء أجيال قادرة على إحداث التغيير. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بالتربية والتعليم باعتبارهما مرجعا لكل القطاعات الاقتصادية و وسيلة للحراك الاقتصادي والاجتماعي وأداة لتحقيق التنمية الشاملة. وإن أول تحدّ رفعته وزارة التربية الوطنية هو إصلاح المنظومة التربوية، فالنظام التعليمي القديم لم يعد يواكب التطور العلمي والتكنولوجي، ولهذا جاءت ضرورة التغيير، وقد مست هذه الإصلاحات كل مراحل التعليم بما في ذلك التعليم الثانوي بكل أطواره، وسنتطرق في هذا الفصل إلى تحديد التعليم الثانوي من حيث مهامه وأهدافه وكل مراحل تطوره، ثم نعود إلى خصائص هذا التعليم الثانوي في الجزائر وأهم الإصلاحات التربوية التي عرفتها هذه المرحلة من التعليم الرسمي. وكذلك كيف يتعامل النظام السياسي في الجزائر مع المؤسسة التعليمية على العموم باعتبارها مسألة حيوية في بنية خطابه وممارساته تجاه المجتمع وكيف يتموقع هذا الخطاب السياسي اتجاه ظاهرة التسرب المدرسي الذي يعتبر من المؤشرات البارزة في إدراك العلاقة ليس فقط بالمؤسسة التعليمية من طرف المستوى السياسي ولكن العلاقة بالمجتمع كله.

1 – تحديد التعليم الثانوي عامة و في الجزائر

إن التعليم الثانوي « هو ذلك التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي ويقابل مرحلة المراهقة، و هي إحدى أهم مراحل النمو عند الإنسان، ويمتد من انتهاء المرحلة الابتدائية وينتهي

عند مدخل التعليم العالي، وهو يشمل جميع الأنماط والشعب والتخصصات التعليمية التي تقع بين التعليم الابتدائي والجامعي »[1].

و في الجزائر، فهو يلي مباشرة مرحلة التعليم الأساسي، ويستقبل حوالي 50 % من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على أساس استعداداتهم وقدراتهم لمواصلة الدراسة الثانوية من جهة، وطاقات الاستقبال المتوفرة في مؤسسات التعليم الثانوي. من جهة أخرى، تدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976[2].

فالتعليم الثانوي يعتبر مرحلة حساسة في حياة التلميذ حيث تقابل المرحلة النفسية التي أطلقنا عليها المراهقة « حيث أنها المرحلة التي يكتسب فيها الفرد من العادات السلوكية ما يؤهله لأن يصبح ما سيكون عليه في المستقبل »[3].

هذا عندما كانت المرحلة التي تلي التعليم الابتدائي هي مرحلة التعليم الأساسي، أما الآن فاستبدلت هذه المرحلة بمرحلة التعليم المتوسط والذي أصبح هو الواسطة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وهذا حسب الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية خلال سنة 2002 والتي بدأ تطبيقها حيث أصبحت السنة السابعة أساسي هي السنة الأولى متوسط ابتداءا من السنة الدراسية 2006/2005.

« وعلى الرغم من اختلاف التقسيم لهذه المرحلة وتعدد المسميات، فإن التعليم الثانوي في معظم دول العالم تغطي الفترة ما بين (12–18) سنة من حياة الفرد، وتنقسم فترة التعليم الثانوي في معظم النظم التربوية في العالم إلى مرحلتين هما المرحلة الأولى الثانوية، ويطلق عليها في بعض

---

1. الفالوقي محمد ، القذافي رمضان ، *التعليم الثانوي في البلاد العربية*، ط .2، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1997، ص .120.

2. أنظر وزارة التربية الوطنية، *النظام التربوي الجزائري*، ، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2002، ص. 21.

3. زكي صالح أحمد ، علم النفس التربوي، ط. 13، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1998، ص .119–120.

البلدان التعليم المتوسط، أو الإعدادي أو الثانوية الدنيا، وتمتد الدراسة فيه بها لمدة أربع سنوات، والمرحلة الثانية من التعليم الثانوي و يطلق عليه بالتعليم الثانوي، تمتد الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات» .[1]

2 – أهمية التعليم الثانوي

حسب د. محمد الفالوقي، ود. رمضان القذافي يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط الهامة الآتية:

1– « الارتباط بمشكلات المجتمع ⟵ كثيرا ما تتبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وبهذا يكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث ويدور فيه من أفكار وما يحيط به من أزمات.

2– المرحلة العبورية ⟵ يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية وتناسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من ناحية ثانية، وتشبع احتياجات المجتمع وتحقق الأهداف العامة المنشودة من ناحية ثالثة.

3– التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري ⟵ التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية، وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن وبناء نظم تساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري.

---

1. الغامدي حمدان أحمد، عبد الجواد، *تطور نظام التعليم في الوطن العربي*، الرياض، مكتب االتربية العربي لدول الخليج، 2002، ص .140.

4- فترة المراهقة وما يصحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك تحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات»[1].

3 - أهداف التعليم الثانوي: ويحددها نبيل أحمد عامر مصباح في:

1- " إكساب التلميذ الثانوي المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والخبرات بصورة متكاملة"[2].

2- " تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات الأساسية اللازمة في حياتهم من أجل أن يكونوا أفراد منتجين في سبيل تحقيق أهداف المجتمع "[3].

بالاضافة إلى:

1- " خلق الشخصية السوية المتزنة.

2- تعزيز شخصية الطلاب وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية والمعنوية.

3- تنمية روح الإبداع والمهارات العملية.

4- تنمية روح الشعور بالمسؤولية.

5- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية.

6- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.

7- تنمية الجسم وذلك عن طريق ممارسة التربية البدنية "[4].

من حيث المحتوى يمكن تقسيم أهداف التعليم الثانوي في الدول العربية حسب دراسة قامت بها منظمة اليونسكو إلى ما يلي:

---

1. الفالوقي محمد ، القذافي رمضان ، مرجع سبق ذكره ، ص.123.
2. أحمد عامر مصباح نبيل، *التعليم الثانوي في البلاد العربية*،القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف و النشر، 1981، ص113.
3. *نفس المرجع*، ص. 113.
4. عاقل فاخر ، *التربية : قديمها وحديثها*، بيروت ، دار العلم الملايين للنشر والتوزيع، 1993، ص.237.

- "التحضير للتعليم العالي.
- التحضير لعالم العمل
- تطوير مهارات حل المسائل والتفكير النقدي، واكتساب المعلومات والتعلم التعاوني و التعلم الفردي والتفكير العلمي.
- تطوير المهارات من أجل التعلم طويل المدى.
- تنمية حسن تقدير الفنون والآداب.
- اكتساب المعارف والمهارات والمواقف تجاه عدة مواضيع أكاديمية.
- اكتساب المعارف حول البلد الأم والمنطقة العربية والعالم.
- اكتساب المعارف والمهارات حول الدين والإسلام في المقام الأول واتخاذ المواقف تجاهه.
- إدراك أهمية الإنتاجية وإدارة المصادر.
- تنمية روح الانتماء والتعلق بالبلد الأم والمنطقة العربية.
- تنمية روح الاعتزاز باللغة العربية وإتقانها بدون إهمال اكتساب لغة أجنبية أخرى" [1].

يجمع معظم المربين على أن التعليم الثانوي بصفة عامة يعتبر استكمالا للتعليم الابتدائي. ومعنى هذا أنه لا يختلف عن التعليم الابتدائي في جوهره و إنما هو يتمم وظائفه مكسبا إياه عمقا، فاللغة (مثلا) التي تعلم الطفل مبادئها في المرحلة الابتدائية ينتظر منه في مرحلة التعليم الثانوي أن يبلغ بها حد الإتقان، كذلك فإن لغة الأرقام (الحساب) التي تعلم الطفل مبادئها في مرحلة التعليم الابتدائي ينتظر منه أن يتقنها فهما وتعبيرا في التعليم الثانوي...

كما يمكن لأهداف التعليم الثانوي أن تتعلق بـــ:

---

1. منظمة اليونسكو، *تطوير التعليم الثانوي في الدول العربية (دراسة تولفية)*، بيروت، المكتب الأقليمي للتربية في الدول العربية ، ديسمبر 2003، ص. 22.

- " **معرفة البيئة الاجتماعية:** وفي معرفة البيئة الاجتماعية المطلوب من تلميذ المرحلة الثانوية أن يزداد إدراكا لطبيعة الفرد والمجتمع وعلاقة كل منهما بالآخر، وواجب كل منهما نحو الآخر.

- **معرفة البيئة الطبيعية:** وفي معرفة البيئة الطبيعية يجب على التلميذ في المرحلة الثانوية أن يزداد إدراكا وخبرة ببيئته الطبيعية فيتعمق في دراسة علومها وتفهم نواميسها ليصير قادرا على إخضاعها لمشيئته وتذليلها لحاجاته، كما يجب عليه أن يتدرب على التفكير العلمي في استقصاء الحقائق والقيام بالتجارب العلمية في المخابر المدرسية.

– **الاطلاع على تراث الآباء والأجداد:** أما الإطلاع على الثروة العلمية والدينية والفنية للآباء والأجداد فإن تلميذ المدرسة الثانوية يعتبر أقدر عليه من طفل المدرسة الابتدائية لأنه قد ملك إلى حد ما ناحية اللغة " [1].

الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي

يمكن تصنيف الأهداف العامة في أربع فئات كبرى:

أ. " **أهداف اجتماعية:** وتشمل:

- إيقاظ الشخصية بتنمية الفضول والفكر الناقد وتشجيع الإبداع والاستقلالية الذاتية.
- الاندماج الاجتماعي بالاتصال وتحمل الضغوطات الاجتماعية.
- اكتساب معرفة أساسية مندمجة وقابلة للتجنيد.

ب. الطرائق:

- الطرائق العامة للعمل الفردي والجماعي.

---

1. *نفس المرجع*، ص.22.

- أساليب التحقيق والتوثيق.
- التفكير العلمي

ج. التحكم في اللغات الأساسية:

– التحكم في اللغة الوطنية بشكل جيد.

– معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل، والتحكم في واحدة منهما.

– التحكم في العمليات الرياضية والمعلوماتية.

– التذوق الفني السليم.

د. أهداف تكوينية:

– فهم محيط الإنسان وتطبيق المعارف والخبرات الشخصية في مواجهة المشاكل.

– تنمية الملاحظة العلمية والفضول.

– تشجيع البحث والاستقصاء "[1].

4 – وظيفــة التعليــم الثانــوي و مهامــه

يمكن تلخيص وظيفة التعليم الثانوي أو المدرسة الثانوية في تحقيق الأهداف التربوية بالنسبة إلى تلاميذها في الأمور الآتية :

1- " أن تعود طلابها على العادات الجسمية السليمة ... (التربية الرياضية).

2- أن تتيح للطلاب فهم دورهم في المجتمع من حيث هم رجال أو نساء بحيث يتقبل كل من الجنسين حقوقه وواجباته.

---

[1]. « إعادة هيكلة التعليم الثانوي»، *المربي. المجلة الجزائرية للتربية*، عدد خاص، مارس 2005، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية ، ص.9-10.

3- أن يكتسب الطالب المعارف والمعلومات بطريقة منظمة تتيح له أن يكون فكرة صحيحة عن العالم الخارجي.

4- تعويد الطالب على طريقة التفكير العلمي والتفكير النقدي اللذان يساعدانه على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة.

5- العمل على أن يفهم الطلبة الفلسفة الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعهم.

6- أن تعمل المدرسة الثانوية على تعويد طلابها على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الموسيقى، والأدب، الرسم ... وغيرها من الفنون الجميلة.

7- أن يعرف الطلاب الأخطار المحدقة ببلادهم وأن يفهموا سياسة بلادهم العامة في المجال الدولي.

8- أن تساعد المدرسة الثانوية طلابها على اجتياز مرحلة المراهقة بأمن وسلام عن طريق تبصيرهم بالتطورات النفسية والجسمية التي يمر بها الشباب في هذه المرحلة حتى تساعدهم على تكييف أنفسهم لها.

9- إنماء الشعور في نفوس الطلاب بأهمية الأسرة وأثرها على تماسك المجتمع.

10- العمل على غرس حب الاطلاع والبحث والميل إلى المعرفة " [1].

5 - دواعي آخر إصلاح للمنظومة التربوية في الجزائر

لا يمكن الحديث عن إصلاح تربوي دون الحديث عن إعادة النظر في البرامج التعليمية، " وهذا ما فرضه الواقع، حيث لوحظ نقص في النظام التربوي السابق، وأصبح غير متأقلم مع متطلبات المجتمع الجزائري المتغير باستمرار، فمراجعته كليا من المدرسة الأساسية إلى التعليم الثانوي، بات

---

[1]. تركي رابح،*أصول التربية و التعليم لطلبة الجامعات و المفتشين و المنشغلين بالتربية و التعليم في مختلف المراحل التعليمية* ، الطبعة الثانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة 1990، ص.69-70.

أمرا ضروريا حتى يمكن من إنشاء علاقة تكامل بين النظام التربوي من جهة والمجتمع من جهة أخرى " [1] أما عن هذا الاصلاح فيمكن الإشارة إلى أن " مفهوم الإصلاح المطبق في نظام التربية والتكوين ليس بسيطا في حين أن الحاجة للتجديد ووضوح عدم السير المسجل اليوم والأمل لمشروع في رقي اجتماعي وثقافي يتم بناؤه أولا في المدرسة والجامعة، أن يعطي لهذا المفهوم وظيفة عملية [2]."

(ملاحظة: في السنة الدراسية 2006/2005 بدأ تطبيق البرنامج الجديد في السنة الأولى ثانوي. 2007/2006 غلق المتقنات).

1.5. إصلاحات 2002

إن هذا الإصلاح يعد الثاني من نوعه بعد الإصلاح الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1976، والذي أملته فترة ما بعد الاستقلال، و مختلف التغيرات التي عرفتها الجزائر على مختلف الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

" يتهيكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جذعين مشتركين في السنة الأولى: الجذع المشترك آداب: الذي يتفرع إلى شعبتين في السنتين الثانية والثالثة:

- شعبة الآداب والفلسفة.
- شعبة اللغات الأجنبية.

* **الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:** الذي يتفرع إلى أربع شعب في السنتين الثانية والثالثة:

– شعبة الرياضيات.

– شعبة التسيير والاقتصاد.

---

1 . Kaci Tahar, *Réflexions sur le système éducatif*, Alger, Casbah Edition, 2003, p. 24-25.

2 . *Ibid.,* p. 17.

– شعبة العلوم التجريبية.

– شعبة تقني رياضي التي تضمن أربع خيارات ممكنة:

- ✓ الهندسة الميكانيكية.
- ✓ الهندسة الكهربائية.
- ✓ الهندسة المدنية.
- ✓ هندسة الطرائق "[1].

إن ما يميز التعليم الثانوي في الجزائر هو هيمنة ثانويات التعليم التابع للدولة الى غاية البكالوريا:

« تتم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في ثانويات للتعليم العام وثانويات للتعليم التكنولوجي، وثانويات متعددة الاختصاصات، تتوج الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي »[2].

2.5. تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لقد عرف التعليم الثانوي ابتداءا من الموسم الدراسي 2006/2005 تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وهذا في إطار الإصلاح الذي شهده قطاع التربية سنتين من قبل على مستوى التعليم الإلزامي.

وتتكون الهيكلة الجديدة هذه من جذعين مشتركين في السنة الأولى ثانوي هما:

- "جذع مشترك "آداب".
- جذع مشترك "علوم وتكنولوجيا".

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، *إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية ، القرار الوزاري رقم 16 مؤرخ في 14 ماي 2005، يتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي* ، الجزائر، جوان 2009، ص.97.

2. *نفس المرجع* ، ص. 97.

الجذع المشترك "آداب": يتفرع في السنة الثانية ثانوي إلى :

- شعبة آداب / فلسفة.
- شعبة اللغات الأجنبية.

الجذع المشترك "علوم وتكنولوجيا": تتفرع عنه في السنة الثانية ثانوي:

- شعبة الرياضيات.
- شعبة التسيير والاقتصاد.
- شعبة العلوم التجريبية.
- شعبة تقني رياضي التي تشمل أربعة اختيارات هي:
  - ✓ الهندسة الميكانيكية.
  - ✓ الهندسة الكهربائية.
  - ✓ الهندسة المدنية.
  - ✓ هندسة الطرائق. " [1]

يتميز تنصيب السنة الأولى ثانوي بإدراج:

" **تكنولوجيات الإعلام والاتصال:** للجذعين المشتركين بحجم ساعي (1+1)، بهدف إعطاء المتعلم ثقافة شاملة حول مبادئ المعلوماتية وتدريبه على كيفية استعمال الوسائل الحديثة للمعلومات والاتصال

مادة التكنولوجيا: بالنسبة إلى الجذع المشترك "علوم وتكنولوجيا" بحجم ساعي (1+1)، بهدف إعطاء المتعلم ثقافة مشتركة حول التكنولوجيا بأبعادها الصناعية و الخدماتية والمعلوماتية، حيث تم تحديد خمسة اختيارات و هي:

---

1. *نفس المرجع*، ص .99

- هندسة ميكانيكية.
- هندسة مدنية.
- هندسة كهربائية.
- علوم تجريبية.
- اقتصاد وتسيير. "[1].

تقوم كل مؤسسة بتحديد ثلاثة اختيارات تبعا للإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة.

3.5. التدابير التربوية والبيداغوجية المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي (المناهج التعليمية الجديدة الخاصة)

أ- المناهج

تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي: بدأ تطبيق المناهج التعليمية الجديدة بداية من الموسم الدراسي 2006/2005 والتي أعدتها المجموعات المتخصصة وصادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج وأقرتها وزارة التربية الوطنية، وقد تناولت هذه المناهج جميع الجوانب التربوية وهي محددة حسب المواد الآتية:

" **مناهج اللغات:**

منهاج اللغة العربية.

منهاج اللغة الأمازيغية.

منهاج اللغة الفرنسية.

منهاج اللغة الإنجليزية.

---

2. *نفس المرجع* ، ص. 99.

مناهج المواد الاجتماعية:

منهاج التربية الإسلامية.

منهاج التاريخ والجغرافيا.

مناهج المواد العلمية:

منهاج الرياضيات.

منهاج علوم الطبيعة والحياة.

منهاج العلوم الفيزيائية.

منهاج التكنولوجيا.

منهاج الإعلام الآلي.

مناهج التربية الجمالية:

منهاج التربية الموسيقية.

منهاج التربية الفنية التشكيلية.

منهاج التربية البدنية الرياضية "[1].

استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية

" إن استعمال الترميز العالمي في المواد العلمية للسنة الأولى ثانوي يبقى مرتكز أساسا على مواصلة تعويد التلاميذ على كتابة المعادلات الرياضية من اليسار إلى اليمين واستعمال الصيغ والرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة، وإدراج المصطلح العلمي باللغة الأجنبية، مع إبقاء كتابة الرموز والصيغ والقوانين العلمية باللغة العربية ".[2]

---

1. *نفس المرجع*، ص.101.
2. *نفس المرجع* ، ص. 101.

ب- استعمال الزمن البيداغوجي

التوقيت الأسبوعي: التوقيت الأسبوعي المخصص لتلاميذ السنة الأولى ثانوي هو:

" **الجذع المشترك آداب:** 34 ساعة إضافة إلى 3 ساعات اختيارية حسب الوفرة للغة الأمازيغية.

الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا: 34 ساعة إضافة إلى 3 ساعات اختيارية حسب الوفرة للغة الأمازيغية .

ج- المعالجة التربوية والاستدراك

تخصص ساعة واحدة لكل أستاذ من أساتذة اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات، تقدم خلالها أنشطة علاجية للتلاميذ الذين يظهرون عجزا جزئيا في المادة،... ويمكن تخصيص ساعة واحدة للغة الإنجليزية إذا سمحت ظروف المؤسسة بذلك ووجود أساتذة لم يوفوا نصابهم من التوقيت الرسمي في المادة.

د- الوسائل التعليمية

وتضم وثيقة المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الكتاب المدرسي، دليل الكتاب، التوثيق العلمي والتربوي، الوسائل الفردية والجماعية "[1].

4.5. تنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

بناءا على القرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 المتضمن هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والقرار المتضمن تنصيب المناهج الجديدة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولجوجي، ومواصلة لهذه الإصلاحات شهدت سنة 2007/2006 تنصيب السنة الثانية من

[1]. *نفس المرجع* ، ص. 101.

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وتضم هذه السنة الشعب المتبقية من الجذعين المشتركين للسنة الأولى ثانوي كما يلي:

أولا: " شعب السنة الثانية ثانوي المتفرعة عن الجذع المشترك آداب:

1. شعبة آداب فلسفة ⟵ نسبة القبول في هذه الشعبة ما بين 80 % و85 %.
2. شعبة اللغات الأجنبية ⟵ نسبة القبول في هذه الشعبة ما بين 15 % و20 %.

ثانيا: شعب السنة الثانية المتفرعة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:

1. شعبة الرياضيات ⟵ 8 – 11 %.
2. شعبة العلوم التجريبية ⟵ 50 – 55 %.
3. شعبة التسيير والاقتصاد ⟵ 16 – 20 %.
4. شعبة تقني رياضي بأربعة اختيارات وهي: ⟵ 18 – 22 %

- هندسة ميكانيكية.
- هندسة كهربائية.
- هندسة مدنية.
- هندسة الطرائق "[1].

بالإضافة إلى كل هذا نصت الإصلاحات على ضرورة استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية (أي كتابة المعدلات من اليسار إلى اليمين واستعمال الصيغ والرموز العلمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة)." أما بالنسبة إلى الوسائل التعليمية فتضم وثيقة المنهاج الوثيقة المرافقة، الكتاب المدرسي، دليل الكتاب، التوثيق العلمي والتربوي ".[2]

---

1. *نفس المرجع* ، ص. 111.
2. *نفس المرجع* ، ص. 115.

5.5. تنصيب السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

بناء على القرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005، عرفت السنة الدراسية 2008/2007 تنصيب السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وهذا بعد سنتين من الإصلاحات التي شهدها التعليم الثانوي، وتضم هذه السنة نفس شعب السنة الثانية.

بخصوص فتح شعبة اللغات الأجنبية:

أكدت نصوص الإصلاح التربوي على ضرورة فتح وتوسيع تواجد شعبة اللغات الأجنبية في جميع مؤسسات الولاية، وقد وضع لهذا 4 فرضيات، وتم تبني الفرضية الأولى والتي تقوم على فتح الشعبة بثلاث لغات أجنبية (فرنسية وإنجليزية، ألمانية أو اسبانية).

" كما تم تخفيف بعض مناهج التعليم الثانوي العام في كل السنوات الثلاث وذلك "بغرض تحقيق انسجام تام بين محتوياتها والمواقيت الرسمية المخصصة لها "[1].

وقد شرع في تطبيق هذه العملية منذ بداية السنة الدراسية 2009/2008.

* **إحداث أقسام "رياضة ودراسة:** "وقد كان هذا بناءا على القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 جويلية 2008 "وتطبيقا لأحكام المادة 5 من المرسوم التنفيذي رقم 420.91 المؤرخ في 2 نوفمبر سنة 1991، والمتضمن إحداث أقسام رياضة ودراسة وتنظيمها وعملها "[2] حيث أحدثت ابتداءا من السنة الدراسية 2009/2008 أقسام خاصة تدعى "رياضة ودراسة" داخل مؤسسات التربية والتعليم وذلك عبر 31 ولاية.

---

1. *نفس المرجع*، ص. 135.
2. *نفس المرجع*، ص. 137.

6 – التعليم الثانوي: مسألة حيوية لدى النظام السياسي الجزائري أو الخطاب الدائري حول المؤسسة التعليمية

لقد شكل التعليم في كل مستوياته هاجسا قويا منذ الاستقلال الوطني، بل حتى قبل الاستقلال. فها هي السلطة السياسية منذ أكثر من خمسة عقود تضع التعليم من ضمن اهتماماتها الرئيسية وانشغالاتها على الأقل على مستوى الخطاب الموجه إلى المجتمع. ويرى الخطاب السياسي أن ثمة جهود كبيرة بذلت في هذا الإطار بغية منح لكل أفراد المجتمع الجزائري فرصة للالتحاق بمقاعد الدراسة ويتحقق بذلك واقعيا وفي أرض الواقع المدرسي مبدأ ديموقراطية التعليم الذي قامت عليه العديد من النصوص التأسيسية والمواثيق والدساتير التي عرفها تاريخ الجزائر الحديثة: " لقد جعلت الجزائر من تربية أبنائها منذ الاستقلال إلى اليوم مركز اهتمامها فسخرت قسطا وافرا من مقدراتها وثرواتها الوطنية لإنماء وتطوير قطاع التربية الوطنية الذي حظي ولا يزال بالأولوية ، وهكذا وبعد خمسين سنة من الجهود المتواصلة يحق للمدرسة الجزائرية أن تعتز اليوم بما تحقق من مكاسب وتطورات في حقل التربية، فالجزائر لم تستدرك التأخر المسجل في مجال التمدرس الموروث عن الحقبة الاستعمارية، بل تمكنت كذلك من الاستجابة للطلب والإقبال الكبير على التربية الذي عبر عنه المجتمع منذ الاستقلال"[1].

هو ذا الإطار العام المهيكل للخطاب الرسمي بخصوص التربية والتعليم في الجزائر. وهو إطار يركز أساسا على الجانب الكمي الإحصائي من حيث حجم الاستثمار وحجم الإنجازات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية في أي مستوى كان، وكذلك أعداد التلاميذ المتمدرسين في كل الأطوار، وطالما انحصر الخطاب الرسمي في المعطيات الإحصائية البحتة، "وهكذا يمكن القول إن مسيرة التربية من سنة 1962 إلى اليوم قد عرفت تطورا هائلا في تعداد المتمدرسين، حيث تضاعف

1. وزارة التربية الوطنية، *إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة*، الجزائر، 2013، ص. 3.

عددهم بأكثر من 12 مرة، إذ قفز من 813613 متمدرسا سنة 1962 إلى 8114870 متمدرسا سنة 2012، وهذا يعني أن ربع سكان الجزائر هم حاليا في المدرسة"[1].

من دون أن يستمر السخاء الكلامي الرسمي إلى إلى الجوانب المتعلقة بنوعية المحتويات والمناهج التعليمية والقيام بجرد مفصل للنظام التعليمي منذ الاستقلال، والوقوف عند أسباب – وهي عديدة ومتنوعة ومتداخلة ولا تنحصر في بعد واحد – ما يجب الاعتراف به ألا وهو إخفاق النظام التعليمي الجزائري، رغم كل محاولات التعديل والإصلاح التي تمت خلال عدة مراحل، وإلى غاية اليوم الحديث جارٍ نحو إعادة هيكلة "جذرية " وإصلاح شامل للمنظومة التربوية الوطنية مع السيدة بن غبريط رمعون نورية، التي اشتغلت كثيرا حول قضايا التربية والتعليم في الجزائر من خلال عدد من البحوث حول الموضوع، ذات طابع سوسيولوجي. لكن هل سيتحقق هدف الإصلاح هذه المرة وهل ستعرف المدرسة الجزائرية انطلاقتها أو كما يرى الذين يحنون إلى النظام التعليمي في الجزائر خلال فترة الستينيات إلى غاية ما قبل إنشاء المدرسة الأساسية أو كما يسمونها "إيكول فوضى مونتال" وهي عبارة للرئيس الراحل محمد بوضياف، والذين يريدون إعادة انطلاق أو انبعاث لهذه المدرسة.

ونريد نحن في هذا الفصل التوقف عند الواقع الفعلي للنظام التعليمي في مستواه الثانوي على إثر التحاليل والدراسات السوسيولوجية التي جعلت منه موضوعا لها، لكن تسعى دائما إلى إقحام الخطاب نسعى الرسمي حول التعليم الثانوي بحيث نرى أن هذا الخطاب له وزنه وثقله في فهم حركية النظام التعليمي في الجزائر، لأن التعليم كما رأينا ذلك سايقا، يكتسي أهمية رمزية بالغة وآلية من آليات فرض هيمنة ثقافية معينة لمصلحة فئات يعنيها أن تتحكم في سير النظام التعليمي لأغراض معيّنة! نحاول هنا إذن أن نتوقف عند المميزات والخصائص على الأقل التي تملك

1. *نفس المرجع*، ص. 3.

وضوحا سوسيولوجيا – المتعلقة بالتعليم الثانوي في الجزائر، وكيف يتموقع ضمنه التسرب المدرسي، وذلك حتى لا نتعدى حدود أهداف دراستنا.

قد لا نبالغ إذا قلنا إنه من بين الأسباب التي دفعت الجزائريين للجوء إلى القيام بالثورة التحريرية هو الإحساس العميق بالظلم المتمثل في حرمانهم من الاستفادة من التعليم، الذي كانت أبواب مؤسساته موصدة في وجوههم. فقلة قليلة ممن ساعفهم الحظ للالتحاق بالمدرسة الكولونيالية في الجزائر المستعمرة، فعلى سبيل المثال، ها هو الوضع القائم الذي كان يعيشه كثير من الجزائريين عشية اندلاع الحرب التحريرية الوطنية كما عرض ذلك كولت وفرانسيس جونسون: " كل الأوروبيون متمدرسون مقابل 19 طفل مسلم من مائة. فهناك 2400000 طفل يقضون جل وقتهم في الشوارع: فهم مساحو أحذية وحمالون وبائعون متنقلون. هو ذا القدر المحتوم للعديد منهم.

هناك 50 % من الأقسام بتعداد يتجاوز 50 تلميذا، و50 % أخرى تسير حسب نظام الوقت الجزئي. لقد تم القيام ببعض الجهود، لكنها تبقى من دون جدوى مع بقاء المشكلة على حالها، لأن هذه الجهود لا تأخذ في الحسبان الزيادة الديموغرافية"[1]. ويضيفان في نفس الاتجاه: "عظمة المدرسة العمومية اللائكية في الجزائر وبؤسها" تحت هذا العنوان نظمت لجنة التمدرس ومكافحة الأمية وفيدرالية التربية الوطنية، ونقابة المعلمين ونقابات التعليم الثانوي والفيدرالية الجزائرية لمجالس أولياء التلاميذ في فيفري 1955، بالجزائر لقاءها الثاني حيث جاء الاتهام بأحرف بارزة على النحو الآتي: "إن لم نشرع في سياسة ثورية للتمدرس، فإن الوضع المأساوي الحالي سيصبح وضعا كارثيا"[2]. وفي موضع آخر نجدهما يشيران إلى أوضاع التعليم الثانوي الذي كان هو الآخر في أسوإ حال: "إن المشاكل التي تخص التعليم الثانوي هي من نفس الطبيعة، نقص في القاعات،

1 . Jeanson Francis et Colette, *L'Algérie hors la loi*, Alger, ENAG, Editions, « Collection SAD », 1993, p. 175-176.
2 . *Ibid*., p. 176.

وعدم اتساع تلك المتواجدة، فتعداد 49 ثانوية وإكمالية بالجزائر كانت تضم في نوفمبر 1954، 34468 تلميذ وتلميذة، من بينهم 5308 ذكور مسلمين و952 أنثي، أما بخصوص استقدام الأساتذة في عام 1953-1954 سلمت دروس الرياضيات في قسم السنة الأولى في الثانوية الفرنسية المسلمة بتلمسان إلى صيدلي بالمدينة، وفي ثانوية أخرى كان أحد المعلمين هو من يقوم بتدريس الفيزياء في قسم ثانوي في حين وجدنا أحد الشباب الحاصلين على الباكالوريا يدرس الآداب لزملائه في ثانوية ثالثة"[1]. هذا هو الوضع السائد وربما لا يعكس بوضوح الوضع الكارتي الذي كان يواجهه الجزائريون في السنوات الأخيرة للاستعمار، حيث كان القاسم المشترك بينهم هو الفقر والبؤس والجهل والإهانة وانعدام التقدير، وهي كلها مبررات ودوافع للرغبة في تغيير الأو ضاع.

هكذا إذاً كان التعليم من ضمن الأهداف التي أخذ مكانة متميزة في النصوص التي صدرت حتى إبّان حرب التحرير الوطنية. لذلك سعى النظام السياسي منذ الاستقلال إلى الاهتمام الفعلي والجدي بالمسألة التربوية وأهم مؤشر على ذلك، فإن الجزائر ورغم الفترة القصيرة جدا التي تلت الاحتفالات بالاستقلال، لم تفوت "فرصة" الدخول المدرسي والجامعي للعام الدراسي1962-1963 رغم الأوضاع الصعبة جدا في تلك الأيام.

لأن الشيء المميز لهذه المرحلة – مباشرة بعد الاستقلال إلى غاية بداية السبعينيات والشروع الفعلي في أول إصلاحات جذرية للنظام التربوي، هو الاستمرار في العمل بمحتويات ومناهج النظام التعليمي الفرنسي إلى حد بعيد، لكن تم "تنقيتها وتطهيرها" مما هو مخالف للسيادة الجزائرية. لكن انشغال توجيه النظام التربوي التعليمي ضمن الخطوط أو المبادئ الكبرى للثقافة الجزائرية مثلما جاء في برنامج طرابلس، والتي حددت في الوطنية والثورية والعلمية، فالتوجهات التعليمية في كل الأطوار والمستويات، من الابتدائي إلى الجامعي كان عليها أن تسير على إيقاع هذه الثلاثية.

---

1 . *Ibid*., p. 177-178.

لقد بدا جليا أن النظام السياسي، سيما مع نظام بومدين (1932–1979) أن الوعي لديه بأهمية التحكم التام في النظام التربوي التعليمي هي مسألة حاسمة ومورد هام في الصراع السياسي الذي كان على أوجه بعد الانقلاب الذي قام به هواري بومدين على نظام أحمد بي بلة (1916–2010). صحيح أن نظام بومدين الذي أسند عملية إصلاح التعليم إلى أحمد طالب الابراهيمي الذي يحسب على التيار الإصلاحي، كونه نجل الشيخ البشير الإبراهيمي، قام بجهد كبير جدا لتجسيد مبدأ ديموقراطية التعليم في الواقع عندما انطلق في مشاريع بناء المؤسسات التربوية والتعليمية في كل الأطوار واعتماد إجبارية التعليم لكل الأطفال الذين هم في سن التمدرس، لكنه لم يحد قيد أنملة على ذلك المنظور السوسيولوجي الذي يجعل من النظام التربوي التعليمي أداة في يد الفئة المسيطرة والمهيمنة سياسيا وإيديولوجيا لتبسط نفوذها وهيمنتها أكثر ويتسنى لها السيطرة على كل الفئات الاجتماعية الأخرى في المجتمع.

يمكن أن نشير إلى أن الانشغال والهاجس الأساسي للنظام السياسي بعد الاستقلال، سيما نظام بومدين هو النظام التعليمي في كل مستوياته فيما يخص البعد الثقافي، حيث عول كثيرا على النظام التعليمي "ليس فقط لتحقيق المبادئ والأهداف التي كانت تلقى إجماع مختلف الفاعلين السياسيين والمتمثلة في البعد الوطني، والطابع الديموقراطي، والتوجه العلمي الذي كان يجب على الثقافة الوطنية أن تسير عليها، ولكن لدعم المشروع الاجتماعي الذي كان يريد نظام بومدين تبنيه. هكذا يكون التوافق والانسجام بين ما عرف بالثورات الثلاث: الثورة الصناعية – الثورة الزراعية – والثورة الثقافية"[1]. هكذا إذا يعول على النظام التعليمي كعامل ومتغير هام في البعد الثقافي للمساهمة في تجسيد اختيارات النظام السياسي، الاقتصادية التنموية منها أو الثقافية.

---

1. سبعون سعيد، *تصورات الشباب الجزائري للجنسانية – دراسة ميدانية لعينة من الشباب الجامعيين الحضريين*، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، 2005–2006، ص. 241.

لقد كان يعتبر " التحكم " في النظام التربوي والتعليمي مسألة حيوية جعلها النظام السياسي منذ الاستقلال في أجندته وفي أولويات اهتماماته وانشغالاته. ومن المؤشرات الدالة على هذا الانشغال وهذا الاهتمام من طرف المستوى السياسي هو اتخاذ ذلك القرار الهام الذي هيكل لاحقا واقع سير كل النظام التعليمي التربوي في الجزائر، وكان محل مناقشات ومواقف وكتابات حول النظام التعليمي الجزائري، ويتعلق الأمر بالأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق لـ 16 أفريل 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين والذي أنشئت بمقتضاه المدرسة الأساسية. هذه الأخيرة التي تعتبر من دون مبالغة الحدث التاريخي البارز في تاريخ المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال الوطني: " إن إنشاء المدرسة الأساسية هو بمثابة تحول جذري في أسس وفلسفة والنسق التنظيمي للنظام التعليمي الذي ساد إلى غاية منتصف السبعينيات والذي بقي مماثلا في كثير من المستويات للنظام التعليمي الذي كان سائدا قبل الاستقلال"[1]. كما أن إنشاء هذه المدرسة الأساسية يندرج ضمن سياق تاريخي معين هو سياق محاولة تجسيد الاختيارات الاشتراكية للنظام آنذاك، والتي كانت تنادي بالعدالة الاجتماعية، هذه العدالة الاجتماعية التي يجب تجسيدها ميدانيا في النظام التعليمي التربوي من خلال فتح الباب للأطفال الجزائريين للالتحاق بالنظام التعليمي من خلال توفير لهم كافة الشروط والظروف التي تسمح لهم بالاستثمار الدراسي، وعدم "الاغتراب" وعدم الانشغال بغير الدراسة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى السعي مع المدرسة الأساسية إلى تجسيد تصفية الاستعمار واسترجاع السيادة الثقافية الوطنية التي أبعدها المستعمر. هذه المدرسة الأساسية التي ستفتح الطريق أمام إنشاء مدرسة جزائرية وطنية في محتوياتها وأساليب سيرها وتنظيمها: "لقد حاول النظام الجزائري جاهدا ليجعل من مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة، والكرامة والتضامن، أساسا لنصوصه التشريعية، لإعجابه الشديد بالاشتراكية الثورية بدءا بالأمر رقم

---

1. *نفس المرجع*، ص. 243.

35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والقاضي بإنشاء المدرسة الأساسية، حيث اعتقدت الدولة الجزائرية الفتية، من خلال إنشاء نظام تربوي جزائري تماما، أي التخلي عن "العيوب" الثقافية المشوهة للنظام الكولونيالي، بأنه في إمكانها صياغة مشروع المجتمع و رسم معالم الهوية الوطنية وأن السيادة المسترجعة ستسمح له بالتفكير في ذلك بكل حرية "[1].

نلاحظ إذن كيف وجدت المدرسة الجزائرية نفسها في قلب رهانات ثقيلة وتحديات تاريخية وإيديولوجية وثقافية قد يبدو عليها من الصعوبة بمكان أن تحققها وتنجزها على أكمل وجه، بحيث أن التطورات اللاحقة لمجرى سير الأمور تبين إلى حد معين محدودية تجربة المدرسة الأساسية التي قد لا نبالغ إن قلنا إن النظام السياسي – من دون الحكم على نواياه التي قد لا نشك في سلامتها – حملها ما لم يكن بإمكانها أن تطيقه، وعلى الرغم من كون هذه المدرسة كونت أجيال وضمنت مستقبلا للعديد من أفراد المجتمع الجزائري، لكن هذا لا يعفي وجود عيوب و نقائص طالما بيتها دراسات سوسيولوجية سواء أكانت وطنية أو من جهات متعددة. فهناك إجماع واتفاق العديد ممن اهتموا بدراسة المدرسة الأساسية على إخفاقها ومحدوديتها كتجربة سيما من ناحية البعد البيداغوجي التكويني في إعطاء تكوين يستجيب لمتطلبات عديدة: اقتصادية، ثقافية، حضارية، إلخ. فعلى سبيل المثال دون الحصر ، عديدة هي الملاحظات (constats) التي ترد مع مختصين ومحللين ذوو ملامح متعددة ومتنوعة والتي تتفق على ضعف التحصيل العقلاني لخريجي المدرسة الأساسية. ووجدنا من ذهب من المحللين إلى أن الفاجعة الوطنية التي شهدتها الجزائر في مرحلة التسعينيات، من بين أسبابها هو التكوين والترسيخ الإيديولوجي (formatage idéologique) الذي كانت محل له أجيال عديدة ممن مروا بمقاعد المدرسة الأساسية والذي غيّب لديهم المواقف العقلانية النقدية، لأن هذه المدرسة الأساسية جعلت منهم مجرد متلقين خاضعين (passif). وهناك

1 . Toualbi –Thaâlbi Noureddine, *Ecole, idéologie et droits de l'homme*, 2ème édition, Alger, Casbah Editions, 2004, p. 35.

من يرى أن المدرسة الأساسية مثلما فكرها النظام السياسي ولدت حاملة لتناقضات كانت ستؤدي بها لا محالة إلى ما وصلت إليه لاحقا. وتتمثل هذه التناقضات في إرادة التوفيق بين مستوى إيديولوجي ومستوى عقلاني. فمن جهة، ننتظر من المدرسة الأساسية أن تنتج قيم المجتمع الصناعي أو تهضمها، ومن جهة أخرى ينتظر منها أن ترسخ أشكال تصورات وممارسات قد لا تجد لها طريقا بالضرورة إلى عقلانية المجتمع الصناعي: "ولكن على أي نسق تصوري يمكن للدولة أن ترتكز ليكون اختيار الأصالة هذا المشدود إلى الهوية الوطنية متلائما مع كل هذه القيم والرموز" للثقافة الصناعية الغريبة، والتي رغم انتقادها على المستوى السياسي، إلا أنها كانت ضرورية فيما يخص الطموحات الاقتصادية للبلاد للخروج من التخلف والالتحاق بركب الدول المتطورة ؟ وهذا ما أدى إلى نوع من الفوضى الإيديولوجية التي لم تتمكن الجزائر من تفاديها، منذ البداية "[1].

هي ذي الملاحظة على العموم التي يلتقي فيها العديد ممن اهتموا بما آلت إليه المدرسة الأساسية وهي ملاحظة قد تختصر في عبارة فوضى. ألم يصف الرئيس الراحل محمد بوضياف هذه المدرسة بمدرسة "فوضى مونتال" كما أشرنا إلى ذلك سابقا؟ لقد سعى النظام السياسي بالمدرسة الأساسية أن يظهر وأن يؤدي دوره الطبيعي لأي نظام سياسي ألا وهو بلورة نسق أو نظام إيديولوجي جديد، يريد هذا النظام أن يؤطر به المجتمع، ومن هنا تأتي أهمية المدرسة الأساسية من أجل نشر هذه الإيديولوجيا وبثها في المجتمع: " لقد برزت المهمة الإيديولوجية للمدرسة الأساسية من خلال ما كانت تنتظرها منها الدولة وذلك بأن تقوم بالتوفيق بين القيم الثقافية العربية الإسلامية والقيم التقنية للمجتمع الصناعي الغربي، ومن هنا كانت الخصوصية الجزائرية التي حاولت المدرسة الأساسية أن تجعلها واقعا ميدانيا يمكن الوصول إليه دون أية عوائق نفسية أو

---

1 . *Ibid.,* p. 35-36.

اجتماعية، خاصة وأن رصيد الثورة كان حاضرا بقوة وبمثابة رأسمال محفز على إبعاد كل أشكال العقد التي يمكن أن تميز التجربة الجزائرية. إن محاولة التوفيق بين ما هو أصالي وما هو عصراني تمثل نقطة الارتكاز التي استند إليها النظام السياسي في السبعينيات لوضع الأسس الإيديولوجية التي ستقوم عليها المدرسة الأساسية "[1]. ولم يمنح الفئات الاجتماعية الجزائرية فرصة للتعليم؟ ليس هناك شك أن المطلب الاجتماعي الجماهيري على التعليم كان من ضمن انشغالات مختلف القيادات السياسية منذ الاستقلال، عندما سمح لأعداد هائلة من الأطفال في سن التمدرس للالتحاق بمقاعد الدراسة، حيث هناك ميزة أساسية في هذا الشأن، ألا وهو التحاق العنصر الأنثوي بأعداد هائلة بالمؤسسات التعليمية: "بين 1970 و1980 يميل الفرق بين تمدرس الإناث والذكور إلى الانخفاض. إن الإناث كن يمثلن 40 % من أعداد المتمدرسين في الابتدائي والثانوي... إن تطور معدل تمدرس الإناث لدليل على التحولات الناتجة عن "الثورة المدرسية"، خاصة العلاقات بين االجنسين. لقد أخذ الاختلاط مكانه في مقاعد الدراسة، دافعا بذلك الامتثال والأحكام القيمية"[2]. لكن، ومع الوضع الذي سمح لأعداد كبيرة من الأطفال في سن التمدرس للالتحاق بالمؤسسات التعليمية وعلى الرغم من الأهداف المحددة لهذا النظام التعليمي الذي بلورته المدرسة الأساسية، فهذا لم يمنع من وجود أشكال إقصاء مدرسي، والتسرب أحد مظاهره البارزة، كانت موضوعا له فئات واسعة لها مميزات وخصوصيات سوسيولوجية معينة.

7 – التسرب المدرسي يأخذ مكانه في النظام التعليمي الجزائري

صحيح أن ميزة المدرسة الأساسية، سيما مع إجبارية التعليم هو السعي إلى محاربة الأمية التي عرفتها الجزائر خلال مرحلة الاستعمار، لكن المدرسة الأساسية لم تتمكن من الخلو تماما وإبعاد

---

1. سبعون سعيد، *مرجع سبق ذكره*، ص. 245.

2 . Stora Benjamin, *Algérie, histoire contemporaine*, Alger, Casbah Editions, 2004, p. 279.

عن واقع سيرها مظاهر "الوفيات المدرسية"مهما كان شكلها. وهي في ذلك شأنها شأن كل المؤسسات التعليمية في أي مجتمع، تعرف اختلالات وظيفية وتخضع لمنطق سير القوانين السوسيولوجية التي تميز سير أي مجتمع، فهاهو التسرب المدرسي كإحدى مقومات هذه المدرسة الأساسية إن صحت العبارة و الذي يبدو جليا في مرحلة الثانوية، حيث يمكن القول إن ثمة تناسب طردي بين التقدم البيداغوجي والتسرب المدرسي. إذ لا يمكن أن ننكر، و الدراسات في هذا الشأن عديدة والإحصائيات تدعم ذلك[1]، أن المسار الدراسي للعديد من التلاميذ يتوقف عند مرحلة الثانوية، حتى قبل بلوغ مرحلة الثالثة ثانويا بإعتبارها حد هام في التحصيل الدراسي! لذلك نستطيع أن نشير إلى أنه إذا كان الخطاب الرسمي سخيا وله وضوح قوي عندما يتعلق الأمر بإظهار الجوانب الكمية بخصوص عدد المؤسسات التعليمية التي تم استقبالها وعدد التلاميذ الملتحقين بمقاعد الدراسة في بداية كل سنة دراسية، فإنه لا يظهر بنفس الحدة عندما يتعلق الأمر بعدد التلاميذ المتسربين والمطرودين من المؤسسات التعليمية في كل الأطوار التعليمية، سيما في الطور الثانوي الذي يلتحق به عموما ممن تجاوز سنهم 16 سنة وهو السن القانوني إجبارية التعليم، بل على العكس من ذلك، يمكن أن يصبح السن عائقا ويحيل على "الإقصاء" الدراسي، وعليه يمكن أن نقول إن المدرسة الأساسية سمحت لفئات واسعة من المجتمع الجزائري للالتحاق بمقاعد الدراسة، سيما الإناث منهم، حيث سعت إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الحظوظ والفرص للجميع أمام أبواب المدارس، لكن هناك نوع من إعادة النظر في هذا المبدأ عندما يتعلق الأمر بالتقدم البيداغوجي وآليات تسيير القسم الدراسي، عندما ظهر أن فئات اجتماعية ما هي محل رسوب دراسي هام وبالتالي التسرب ومغادرة المؤسسة التعليمية. هذا التسرب تزداد حدته خاصة في مرحلة الثانوي.

---

1. أنظر الملحق 02.

فعلى سبيل المثال، حاولت وزارة التربية الوطنية الوطنية أن تتموقع من ظاهرة التسرب المدرسي، حيث ترى الحلول المناسبة لهذه الظاهرة في إجبارية التعليم للتلاميذ إلى غاية سن 16، وكذا منحهم فرصة إعادة السنة التاسعة أساسي، وكذا تشجيع فتح أقسام خاصة ومسائية سيما لأقسام البكالوريا: "إذا كان التسرب المدرسي من الظواهر التي تعرفها كل الأنظمة التربوية، فإنه قد تجاوز الحدود المعقولة في نظامنا التربوي، لا سيما في السنوات الأخيرة، مما يستدعي اتخاذ التدابير البيداغوجية المناسبة للحد من هذه الظاهرة. ولا شك أن هذه المهمة منوطة بجميع المتعاملين في الميدان . من أجل ذلك يتعين العمل على :

- تطبيق إجبارية التعليم إلى غاية 16 سنة، ولهذا يمنع طرد التلاميذ الذين لم يبلغوا هذه السن مهما كانت الأسباب.
- إتاحة الفرصة لإعادة السنة التاسعة أساسي لفائدة التلاميذ الراسبين حسب إمكانيات الاستقبال المتوفرة.
- منح فرصة الإعادة لكل تلميذ لم يسبق له إعادة السنة في مرحلة التعليم الثانوي.
- تشجيع فتح الأقسام الخاصة والمسائية في السنة الثالثة ثانوي لمعالجة ظاهرة الرسوب المدرسي من أجل التكفل بالتلاميذ الراسبين في امتحان شهادة البكالوريا"[1]. يستدعي منا عرض هذه الفقرة من نص رسمي صادر عن الوزارة الوصية التوقف عند بعض النقاط حيث تتمثل النقطة الأولى في الاعتراف الصريح بحجم ما وصلت إليه ظاهرة التسرب المدرسي في النظام التعليمي التربوي الجزائري، وهو الذي ما فتئ القائمون عليه يلحون على أنه من بين أهدافه الأساسية هو ضمان الحق لا المشروط في التعليم، والبحث عن النجاح على الأقل لأكبر عدد ممكن من المتمدرسين وإذا كان هناك اعتراف بأن هذه الظاهرة تجاوزت الحدود المعقولة، فتطرح أسئلة عن

1. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية، النصوص المتعلقة بالتسرب المدرسي*، مرجع سبق ذكره، ص. 18.

فعالية نظام تعليمي تربوي يتسرب منه تلاميذه بحدود غير معقولة. أما الملاحظة الثانية فتتعلق بضرورة الاحتفاظ بالتلاميذ إلى غاية سن 16 سنة وألا يتم طردهم مهما كانت الأسباب. فنلاحظ هنا أن وزارة التربية الوطنية عوض التوقف عند الأسباب التي "تمنع" التلاميذ من التحصيل وتحقيق نتائج إيجابية، فهي تبقي على المشكل من دون محاولة علاجه، إضافة إلى ذلك، فإن البقاء في المتوسطات التعليمية لا يكون بكيفية منتظمة ويبقى مرهونا برأي مسؤولي هذه المتوسطات وتقديم الضوء الأخضر من طرفهم على أساس ما يتوفرون عليه من إمكانيات الاستقبال، أي مما يتوفرون عليه من أماكن ومقاعد بيداغوجية، ونعلم كلنا سيما مع التحقيقات الصحفية وانطلاقا مما هو عليه حال العديد من المتوسطات في الجزائر أن هذا المطلب يمكن له أن ينتظر لسنوات وقد لا يتحقق على الإطلاق، أما الملاحظة الثالثة فتتعلق بكون أن مرحلة التعليم الثانوي ستعرف لا محالة التسرب، فعندما يشير النص إلى منح الفرصة للإعادة لكل تلميذ لم يسبق له إعادة السنة في مرحلة التعليم الثانوي، فهذا قد يوحي إلى أن الإعادة يسمح بها لمرة واحدة فقط، وهذا ما من شأنه أن يؤدي إلى عدم الالتحاق بعتبة السنة الثالثة ثانوي، أي سنة إجراء امتحان البكالوريا، ويمكن أن تصبح السنة الثانية ثانوي بمثابة سنة مفصلة .

لكن الخطاب الرسمي يرى أنه يسعى بكل ما أوتي من إمكانيات إلى فتح مجال مواصلة الدراسة في مستويات أعلى: "لقد حققت المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى اليوم نتائج معتبرة سواء من حيث تمديد المسار الدراسي للتلاميذ عبر ربوع الوطن أو من حيث نسب النجاح المحققة في الامتحانات الرسمية... إن مساعي الجزائر لم تتوقف في حدود ما ينص عليه الدستور بخصوص الحق في التمدرس لمدة 9 سنوات، بل عملت كل ما في وسعها لفتح مجال الاستمرار في الدراسة

في مستويات أعلى على أساس الاستحقاق لمن يثبت جدارته في التحصيل الدراسي"[1]. هذا المجال المفتوح أمام كل التلاميذ لمواصلة الدراسة والاستمرار فيها يراه دائما الخطاب الرسمي على أنه من النقاط الأساسية لسعي السلطات العمومية من خلال ما تقوم به وزارة التربية الوطنية، وهذا مؤشر على نجاح إنجازات التربية الوطنية سيما نسب الانتقال التي انتقلت حسب هذا الخطاب من 57 % إلى ما يقارب 80 % خلال خمسون سنة من الاستقلال. "وما أدل على ذلك التطور الذي تشير إليه البيانات... حيث قفزت نسبة الانتقال من 57 % غداة الاستقلال وفي نظام انتقائي إلى قرابة 80 % سنة 2012"[2].

في ظل حركية هذا الخطاب المدحي لا ينسى هذا الأخير أن يُقحم التلاميذ ويثني على جهود واعتبارهم طرف هام في معادلة الانتقال إلى مستويات دراسية أعلى، لكن هذا الجهد المبذول من التلاميذ لما كان له أن يوصل التلميذ إلى هذه المستويات الأعلى ويفتح له الطريق نحو الاستمرار في الدراسة لولا تدخل الدولة بتوفيرها للهياكل والتأطير البيداغوجيين اللازمين: "إن تطور هذه النسبة يعكس حقا جهود التلاميذ ونتائجهم التي أهلتهم للانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى وكذا ما وفرته الدولة من هياكل وتأطير بيداغوجي للتكفل بهم، وما يؤكد ذلك تطور نسبة الناجحين في شهادة التعليم المتوسط التي انتقلت من 57 % سنة 1963 إلى أكثر من 70 % سنة 2012، وكذا التطور العددي لهم الذي بلغ قرابة 6 ملايين منذ الاستقلال إلى اليوم"[3]. وهذا ما يجعلنا نتساءل هل هذا النجاح هو فعلا نتيجة نجاح العوامل البيداغوجية أم هو مدين أكثر للعوامل الديموغرافية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإذا كان الأمر على هذا المنوال، أي نتائج إحصائية معتبرة من حيث النجاح المدرسي والتقدم البيداغوجي، فلماذا هناك اعتراف من طرف الخطاب

---

1. وزارة التربية الوطنية، الجزائر، *إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة*، مرجع سبق ذكره، ص. 43-44.
2. *نفس المرجع* ، ص.44.
3. *نفس المرجع*، ص. 44.

الرسمي بضرورة القيام بإصلاح جذري للمنظومة التربوية، وأن كل ما تم القيام به في هذا القطاع لم يعدو أن يكون مجرد ترقيعات لم تسمح لهذا النظام بالقيام بنقلة نوعية ويصبح محل طلب اجتماعي هام، بل على العكس من ذلك، أصبح النظام التعليمي الرسمي محل منافسة من طرف أنظمة تعليمية أجنبية في الجزائر على غرار الثانويات الدولية والمدارس السعودية والمصرية على سبيل المثال، إضافة إلى المدارس الخاصة الجزائرية والتي أصبح يتوجه إليها العديد من التلاميذ. صحيح أن هذه المدارس الخاصة تسير وفق دفتر شروط تحدده السلطات العمومية: "يخضع فتح مؤسسات التربية، والتعليم الخاصة... لاعتماد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للقانون، ووفقا لدفتر شروط وإجراءات تحدد عن طريق التنظيم "[1].

لكن هذه المؤسسات التعليمية أصبحت من ضمن الفضاء التربوي الوطني، وأصبح الحديث أكثر فأكثر عن ضرورة إصلاح المنظومة التربوية من الخطاب الرسمي. وهنا نطرح السؤال لماذا نريد إصلاح وتغيير نظام تعليمي حقق نتائج هامة منذ خمسين سنة وسمح لأعداد هائلة بالمرور إلى مستويات أعلى؟

8 – الاصلاح التربوي: ضرورة سوسيولوجية

صحيح أن هذا الاصلاح سمح لأعداد هائلة بالالتحاق إلى مستويات أعلى ضمن منطق تسيير التدفقات الهائلة للتلاميذ الملتحقين بالنظام التعليمي، لكن هناك إجماع واعتراف حتى من طرف النظام السياسي، على أن النظام التعليمي الجزائري لم يعد في المستوى المطلوب وأصبح موضوع نقائص عديدة منها تدني المستوى وضعف التحصيل إضافة إلى أنه ينتج التسرب والإخفاق وهو الذي كان يهدف إلى رفع المستوى التعليمي والثقافي للجزائريين وتحقيق لهم النجاح، وضمان لهم

1. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية*، العدد 04، 19 محرم عام 1429، 27 يناير سنة 2008، ص. 14./ القانون رقم 08–04 مؤرخ في 15 محرم 1429، الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

المستقبل، وأكثر من ذلك أصبح هذا النظام التعليمي محل انتقادات عديدة منها أنه لم يعد قادرا على ترسيخ الروح الوطنية وهوية الشعب الجزائري بعدما بدا جليا أنه أنتج هويات منافسة للهوية الجزائرية عن طريق تأثير أشكال تفكير وتمثلات وضروب سلوك لم يكن يعرفها المجتمع الجزائري من قبل. وهكذا أنتج النظام التعليمي الجزائري تلاميذ لا يعرفون كثيرا عن تاريخ الجزائر، وهم أكثر تأثرا بخطابات منافسة ومزاحمة للخطاب المدرسي ونعتقد أن من أحد المؤشرات التي وعي بها النظام الجزائري أن تأصيل الروح الوطنية التي كانت تنص عليها الأطر التشريعية للأمر الصادرة سنة 1976 والقاضية بإنشاء المدرسة الأساسية هو فرض النشيد الوطني في المؤسسات التعليمية التربوية عبر كامل التراب الوطني. فأين هي المدرسة الجزائرية من المبادئ العامة والأساسية التي حددت لها منذ ما يقارب أربعين سنة والتي كانت تنص على:

"تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري ونشر قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية،

تثقيف الأمة بتعميم التعليم والقضاء على الأمية وفتح باب التكوين أمام جميع المواطنين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم،

تكريس مبادئ التعريب والديموقراطية والتوجه العلمي والتقني،

ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته"[1].

ويذهب العديد من مهتمين بشأن النظام التربوي الجزائري بأنه نظام قام منذ الوهلة على السعي إلى عملية ترسيخ إيديولوجي يؤدي في نهاية المطاف إلى نوع من الرقابة الاجتماعية على فئات واسعة، وأنه نظام تعليمي سعى إلى إكساب التلاميذ نوعا من المنعكسات الشرطية مثلما ذهبت إلى ذلك مليكة قريفو في كتابها: '*المدرسة الجزائرية من بن باديس إلى باقلوف*' إلى غيرها من التحاليل

---

1. وزارة التربية الوطنية، *إنجازات قطاع التربية...*، مرجع سبق ذكره، ص. 7.

التي لم يستطع النظام السياسي تجاهلها والتعاضي عنها، رغم أنه لم يعد النظر في مقومات المدرسة الأساسية. وكان الرئيس الراحل محمد بوضياف من تطرق من دون لف ودوران ومباشرة إلى ما اعتبره وضعا كارثيا مع المدرسة الأساسية عندما قال : « l'école est sinistrée ». كل هذا أوصل إلى ضرورة الإصلاح لهذا النظام التعليمي، بحيث لاحظنا أن من بين الورشات الكبرى للرئيس الحالي، عندما صار رئيسا للجمهورية هو تنصيب لجنة لإعادة بناء وليس إصلاح (Refonte et non réforme) النظام التعليمي، وهي ما عرفت بلجنة بن زاغو. وقامت هذه اللجنة بوضع تقارير واقتراحات المختصين والخبراء. لكن هل تم تجسيد ما خرجت به من مقترحات؟ يجيب وزير التربية السابق، السيد أبوبكر بن بوزيد عن هذا السؤال على النحو الآتي: "وهكذا وبقرار حاسم من رئيس الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، السيد عبد العزيز بوتفليقة، قام فخامته بالتنصيب الرسمي للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر مايو من سنة 2000. فكان على هذه اللجنة التي تتكون من شخصيات فذة من عالم التربية والتكوين والثقافة أن تكد سنة كاملة حتى تخلص إلى سلسلة من النتائج التي هي اليوم محل تطبيق صارم في الميدان البيداغوجي الذي يعد موطنها الطبيعي وموضع تقييمها المنهجي"[1].

هكذا إذا صعد مطلب الإصلاح ليصبح مطلبا مستعجلا أمام ما أصبحت عليه حالة قطاع التربية في الجزائر، وهو على العموم إصلاح لم يرد أن يمس بالفلسفة العامة والمبادئ التوجيهية لتفسير النظام التعليمي، بقدر ما أراد أن يكون إصلاحا يخص الجانب البيداغوجي وأساسا برامج ومحتويات التعليم: "ولمواجهة هذه التحديات فقد صادق المجلس الشعبي الوطني في شهر يوليو من عام 2002 على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم نوعيا، حتى يستجيب لضرورات تحضير النشء لسياق جديد تطبعه المشاركة المدنية والاجتماعية والاقتصادية.

---

1. بن بوزيد أبو بكر، "تقديم" *تحوير البيداغوجيا في الجزائر. تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول*، وزارة التربية الوطنية – مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، 2005، ص. 10.

يمثل إصلاح البيداغوجيا أحد الأقطاب الخمسة لهذا الإصلاح، وبالفعل وباستثناء بعض التعديلات والتغييرات الظرفية فإن البرامج لم تراجع منذ 25 عاما، وفي بداية السنوات التسعينية أحس المشرفون بضرورة إصلاح البرامج الدراسية لمواكبة التحولات الاجتماعية الهامة، إلا أنهم اضطروا إلى تأجيلها بسبب حالة عدم الاستقرار التي طبعت تلك الفترة من تاريخ الجزائر، وكنتيجة لذلك شرع في تحوير البرامج والكتب المدرسية التي اعتبرت غير ملائمة ولا تستجيب لمتطلبات التنمية سواء بالنسبة للتلاميذ المتعلمين أو إلى المجتمع – سنة 2002 في جو من الغليان وفي ظرف زمني مضايق جدا".

لقد كان سعي هذا الإصلاح في مطلع الألفية أن يكون التعليم المقدم إلى المتمدرسين في أي مستوى كانوا ذو نوعية، ويجعل هذا المتعلم في مركز اهتمام مسعى الإصلاح وتجسيده ميدانيا، وعلى العموم يمكن أن نجمع كل ما جاء في عملية إصلاح التعليم في مطلع الألفية، وبالضبط الإجراءات المتخذة من طرف الحكومة خلال انعقاد مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002، حيث اندرجت هذه الإجراءات ضمن ثلاثة محاور أساسية كبرى وتتعلق بتحوير البيداغوجيا ووضع نظام جديد للتأطير البيداغوجي والإداري وإعادة تنظيم شامل للنظام التربوي. ويمكن أن نعرض البنود العامة لهذا الإصلاح الذي جاء عام 2002، رغم أنه لم يلق نفس الوضوح الإعلامي والاجتماعي على غرار الأمر الصادر في 1976 والقاضي بّإنشاء المدرسة الأساسية.

"* تحوير مناهج الدراسة،

* إنشاء جيل جديد من الكتب المدرسية،

* استعمال الرموز العامية في العلوم الدقيقة وإدخال ابتداءا من الطور المتوسط للمصطلحات الإزدواجية اللغة.

* رد الاعتبار لفروع الامتياز للرياضيات الأساسية وتقنية الرياضيات والفلسفة،

* تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

* رد الاعتبار لتعليم التاريخ والفلسفة في كل المستويات،

* تعميم التربية الفنية في كل المستويات،

* رد الاعتبار للتربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي لدى مجموع الطلبة،

* تعزيز تعليم اللغة العربية،

* ترقية وتطوير تعليم الأمازيغية،

* إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة 2 ابتدائي،

* إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة 1 متوسط،

* صياغة ووضع استراتيجية لتعليم الكبار،

* تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة،

* تكوين معلمي الابتدائي في ثلاث سنوات بعد البكالوريا على مستوى معاهد التكوين وإعداد المعلمين،

تكوين أساتذة المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس النظامية العليا (ENS)،

* تكوين أساتذة الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة النظامية العليا للتعليم التقني،

* إعادة إدراج مسابقة التبريز،

* صياغة مخطط وطني لتحسين التأطير وتأهيله،

* رد الاعتبار لهيئة التدريس،

* التعميم التدريجي للتعليم التحضيري للأطفال البالغين 5 سنوات.

* تقليص مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات،

* تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات،

* إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي في 3 قطاعات:

أ. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

ب. التعليم التقني والمهني والتكوين

ج. إنشاء مؤسسات التعليم الخاصة"[1].

هذه بصفة مختصرة النقاط الهامة الذي ركز عليها إصلاح التعليم في الجزائر ابتداءا من سنة 2002، وهذه النقاط التي يمكننا أن نقول إن البعض منها تحقق على غرار الكتب المدرسية التي عرفت إصلاحا مع إعادة محتوياتها والسماح للقطاع الخاص بإنجازها باحترام دفتر شروط تضعه الوزارة الوصية، والبعض الآخر لا يزال ينتظر على غرار تعزيز تعليم الأمازيغية. لم تؤدّ هذه الاصلاحات هي الأخرى إلى تحقيق نقلة نوعية للنظام التعليمي الجزائري الذي لا يزال يتخبط في مشاكل عديدة ومتنوعة، تزداد حدتها مع السنوات، و تجعلنا نطرح تساؤلات حول جدوى إصلاحات 2002 وفعاليتها!

ويمكن أن نلخص نظرة السلطات العمومية والخطاب الرسمي إلى التعليم الثانوي بالاستناد إلى القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في 23 يناير 2008، والذي خصص له فصلا وهو الفصل الرابع تحت عنوان التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، حيث يشير في مادته 53 إلى ما يأتي: "يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي"[2]، بالإضافة إلى هذا فإن المشرع حدد أهدافا لهذا التعليم الثانوي تضمنتها أيضا المادة 53 من هذا القانون التوجيهي حيث تشير كذلك إلى ما يأتي: "يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهارات الآتية:

* تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.

* تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.

---

1 . Benbouzid Boubeker, *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*, Alger, Casbah Editions, 2009 , p. 21-22.

2. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *الجريدة الرسمية...*، *مرجع سبق ذكره*، ص. 13.

* توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم.

* تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي"[1].

بالإضافة إلى هذا فإن هذا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، يمكن أن يقدم في المؤسسات التربوية الخاصة، مثلما تشير إلى ذلك الفقرة الثانية من المادة 54 من نفس هذا القانون: "يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه"[2]. ثم نجد نقطة أخرى تخص كذلك تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ويتعلق الأمر بإدخال الشعب والجذوع المشتركة قبل السنة الثالثة ثانوي، إذ تشير المادة 55 إلى ما يأتي: "ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب. كما يمكن تنظيمه في:

- جذوع مشتركة في السنة الأولى
- شعب بداية من السنة الأولى
- شعب بداية من السنة الثانية

تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية"[3]. ونلاحظ هنا أن الوزير المكلف بالتربية هو من يعود على عاتقه إنشاء الشعب وهذا ما قد يؤدي إلى طرح تساؤلات حول معرفة على أي أساس يقوم الوزير بإنشاء شعب جديدة، هل هو على أساس طلب من طرف الفاعلين في الحقل التربوي التعليمي وعلى أساس معاينة لواقع سير النظام التعليمي؟ أم انطلاقا من اعتبارات قد تتجاوز حدود منطق سير الحقل التربوي!

---

1. *نفس المرجع*، ص. 14.
2. *نفس المرجع*، ص. 14.
3. *نفس المرجع*، ص. 14.

وعلى العموم يمكن أن نقول إن ما يميز النظام التربوي التعليمي في الجزائر هو الطابع المركزي القوي الذي يميز التعامل معه وتسييره من طرف الخطاب الرسمي، ومن جهة أخرى يبدو كذلك الطابع الإراداوي لتسيير النظام التربوي لكنه طابعا إرادويا غالبا ما يبقى على مستوى النوايا الحسنة لكن يأتي تجسيدها على مستوى الأفعال ليطرح طابعا إشكاليا، طالما أنه لا يصل إلى الأهداف البيداغوجية المرجوة: "إن الملاحظ المتمرس ليندهش عندما يلاحظ ذلك الانحراف الموجود بين النوايا والأفعال في تسيير النظام التربوي والتكوين عندنا. بالفعل، فإن دراسة الأدبيات المخصصة لهذا النظام سواء أكانت صادرة عن المؤسسات العمومية المعنية أو من طرف التحاليل التي يقوم بها المختصون تبين مستوى معرفة الاختلالات التي تميز هذا النظام التربوي والوعي بضرورة التصرف في اتجاه التغيير"[1].

هذه بصفة عامة وجد مختصرة بعض معالم التعليم الثانوي في الجزائر، الذي لاحظنا أنه يندرج ضمن سياق عام وهو سياق تسيير النظام التربوي والتعليمي بصفة عامة في كل أطواره والذي لاحظنا أنه من ضمن القطاعات ذات السيادة التي يتحكم فيه النظام السياسي في كل مكوناته، وكان ولا يزال يعول عليه في تعزيز الهوية الوطنية. وعلى الرغم من الاهتمام البالغ الذي كان موضوعا له من طرف هذا النظام، إلا أن ذلك لم يمنعه من تجنب الاختلالات وتفاديها والذي يعتبر التسرب المدرسي واحدا من أبعادها ومؤشراتها، والذي يترجم تناقضات الخطاب الرسمي حول المؤسسة التربوية التي يرى فيها هذا الخطاب أنها حققت نتائج إحصائية مرتفعة من حيث التقدم البيداغوجي والانتقال إلى الأقسام العليا، ولكن بالمقابل التسرب المدرسي هو واقع مميز ومرافق لسير النظام التعليمي الوطني.

---

1 . Kaci Tahar, « La gestion du changement dans le système éducatif », in *Insaniyat*, n°6, septembre, décembre 1998, vol. II.3, p. 6.

الباب الثاني

الجانب الميداني

للدراسة

الفصل الرابع

الإجراءات العملية المتبعة في الدراسة وتحليل البيانات المحصل عليها من الميدان ومحاولة التأويل السوسيولوجي

1 – الإجراءات العملية المتبعة في الدراسة

1.1. تحديد عينة الدراسة

يتعين على الباحث في علم الاجتماع عند قيامه بدراسة ميدانية أن يحدد عينة بحثة. والعينة "هي تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث ويجري عليها الاختبار أو التحقق. على اعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقق من كل مجتمع البحث نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها"[1]. وفي حالة دراستنا فإن مجتمع البحث هو مكون من المتربصين في مراكز التكوين المهني عبر التراب الجزائري. لكن هذا التشتت الجغرافي لهذه المراكز يضعنا أمام استحالة التحقيق مع كل هذه العناصر والوحدات المتواجدة بهذه المراكز، وهذا ما جعلنا نختار ولاية البليدة كمجال مكاني لإجراء هذا البحث، وهذا ما ترجم عمليا باختيار كل مراكز التكوين المهني المتواجدة على مستوى هذه الولاية، والتي سيتم عرضها لاحقا.

واعتمادا على الإحصائيات التي كانت بحوزتنا، والتي بينت أن المتسربين أكثرهم ممن توقفوا عن الدراسة أو بالأحرى أوقفوا عنها عند مستوى السنة الثانية ثانوي، وبذلك يكون المؤشر الأساسي لتحديد المتربصين في مراكز التكوين المهني بولاية البليدة هو المتربصين الذين أوقفوا عن الدراسة في مستوى السنة الثانية ثانوي وهم متربصون لحظة قيامنا بالبحث في مراكز التكوين المهني بولاية البليدة، وعددهم ستة (06)، أما المؤشر الثاني فيتمثل في الوحدات التي تم اختيارها .

---

1. سبعون سعيد، *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*، الطبعة الثانية، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2013، ص. 135.

ونشير إلى أن عدد هؤلاء المتربصين بهذه المراكز هو 218. وهذا ما دفعنا إلى أخذ كل هذا العدد كحجم لعينة دراستنا. وبعد استرجاع الاستمارات كانت ستة (06) غير قابلة للاستغلال، ليصبح العدد النهائي لوحدات البحث (العينة) هو 212. تم تحديدهم بطريقة موجهة مقصودة.

هذه هي بصفة موجزة الكيفية التي حددنا بها عينة دراستنا، حيث لم نجد عقبات في الحصول عليها ، لأننا قمنا بأخذ كل الوحدات التي ضمتها مراكز التكوين المهني التي أجرينا فيها دراستنا.

ويمكن أن نعطي هذا الجدول الذي يبين لنا توزيع الوحدات الإحصائية أو الأفراد أو المتربصين على مراكز التكوين المهني الستة المنتشرة عبر ولاية البليدة على النحو الآتي:

جدول رقم 01: مكان تواجد مراكز التكوين المهني وعدد المتربصين بها عند إجراء البحث الميداني

مكان تواجد المركز	عدد المتربصين
أولاد يعيش	60
بوفاريك	49
موزاية	38
بوينان	32
الشبلي	27
العفرون	12
المجموع	**218**

2.1. مجالات الدراسة

1.2.1. المجال البشري

تضمن المجال البشري لدراستنا جميع العناصر البشرية التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات. وبما أننا اعتمدنا على أسلوب الحصر الشامل، فقد تمثل المجال البشري في مجموع التلاميذ المتسربين في السنة الثانية ثانوي، والذين يتابعون تكوينا معينا بأحد مراكز التكوين المهني والتمهين على مستوى ولاية البليدة ككل، كما ضم المجال البشري كل مدراء المركز وأعوان الإدارة الذين زودونا بكل البيانات التي احتجناها في دراستنا.

2.2.1. المجال المكاني

وهو الإطار الجغرافي الذي أجرينا فيه الدراسة، ويشمل ستة مراكز للتكوين المهني والتمهين موجودة على مستوى ولاية البليدة وهي: مركز طالب محمد بأولاد يعيش، مركز آيت علي خالد ببوفاريك، مركز التكوين المهني والتمهين لبوعينان، مركز ميداق محمد بالشبلي، مركز أحمد كبير بالعفرون، مركز أحمد علال عبد القادر بموزاية.

مركز التكوين المهني والتمهين طالب محمد بأولاد يعيش:

تم إنشاء هذا المركز بتاريخ 1984/11/24 وذلك بموجب القرار رقم 84/355. يقع بدائرة أولاد يعيش والتي تبتعد بـ خمسة كلم عن مدينة البليدة، تقدر مساحته بـ 17096 م^2 ، و تبلغ قدرته الاستيعابية للمركز 350 متربص. وبالنسبة إلى النظام السائد به فهو خارجي أي لايوجد بالمركز النظام نصف الداخلي ولا الإيواء.

المرافق البيداغوجية الموجودة بالمركز:

عدد المخابر: 02 مكتبة

عدد الورشات: 09 قاعة قراءة

عدد القاعات المتخصصة: 03 قاعة العرض

عدد قاعات التدريس: 09 قاعة الرياضة

التأطير البيداغوجي

أساتذة التكوين المهني: 24

أساتذة متخصصين في التعليم المهني: د 01 "P.S.E.P.1": 02

أساتذة متخصصين في التعليم المهني: د 02 " P.S.E.P.2 ": 01

الطاقم الإداري

الموظفون الإداريون: 17.

موظفو الخدمة: 07.

التخصصات الموجودة بالمركز

التكوين الإقامي: هذا النوع من التكوين يتم بصفة دائمة في المركز، مدة التكوين من 12 إلى 18 شهرا.

- محاسبة ←مستوى الثالثة ثانوي تسيير واقتصاد.
- رسم إسقاط على الهندسة المعمارية ← مستوى 3 ثانوي علمي
- عون كهروتقني ←مستوى 2 ثانوي علمي
- طبوغرافيا ←مستوى 2 ثانوي علمي
- صيانة الآلات الميكانيكية ← مستوى 4 متوسط
- مشغل معلوماتية ← مستوى 4 متوسط
- تركيب أجهزة التبريد و صيانتها ← مستوى 4 متوسط

- نجارة الأثاث ← مستوى 4 متوسط
- الفخار اختيار السيراميك ← معرفة القراءة والكتابة
- طلاء وتركيب الزجاج ← معرفة القراءة والكتابة
- النقش على الخشب ← معرفة القراءة والكتابة
- الحدادة الفنية ← معرفة القراءة والكتابة

التكوين عن طريق التمهين

إن متابعة التكوين في هذا النمط تكون متناوبة ما بين المركز في كل ما هو نظري والمؤسسة في كل ما هو تطبيقي، تصل مدة التكوين في هذا النمط ما بين 12 إلى 18 شهرا.

- التلحيم ← يعرف القراءة والكتابة
- المطالة، هياكل المركبات والطلاء ← يعرف القراءة والكتابة
- نجارة الألمنيوم ← يعرف القراءة والكتابة
- نجارة معمارية ← يعرف القراءة والكتابة
- تركيب أجهزة التبريد وصيانتها ← يعرف القراءة والكتابة
- التركيب الصحي والغاز ← مستوى 4 متوسط أو 9 أساسي
- كهرباء السيارات ← مستوى 4 متوسط أو 9 أساسي
- كهرباء معمارية ← مستوى 4 متوسط أو 9 أساسي
- البناء ← يعرف القراءة والكتابة
- ميكانيك تصليح مركبات الوزن الخفيف ← مستوى 4 متوسط أو 9 أساسي

التكوين عن طريق الدروس المسائية المتوجة بشهادة تربص:

مدة التكوين خمسة أشهر

- مبادئ أولية في الإعلام الآلي ⟵ مستوى 4 متوسط فما فوق

التكوين الموجه إلى المرأة الماكثة بالبيت

مدة التكوين 03 أشهر

- صناعة الحلويات ⟵ يعرف القراءة والكتابة

* بالنسبة إلى أنواع التخصصات فهي تتغير حسب كل دورة تكوينية

الشهادات التي يتوج بها المتربصون:

- شهادة تقني سام،
- شهادة تقني أهلية،
- شهادة تقني،
- شهادة الكفاءة المهنية،
- مهارات مهنية،
- تربص.

مركز التكوين المهني والتمهين آيت علي خالد – بوفاريك

فتح هذا المركز أبوابه في 25 جانفي 1979، يبعد بـ 12 كلم عن مدينة البليدة، تقدر مساحته بـ 2 هكتار و500 م^2، تصل قدرته الاستيعابية إلى 600 متربص.

المرافق البيداغوجية الموجودة بالمركز:

- عدد المخابر: 02.

- عدد الورشات: 12.

- عدد قاعات الدراسة: 11.

- عدد القاعات الخاصة: 02

التأطير البيداغوجي

- أساتذة التكوين المهني: 26

- أساتذة متخصصون في التعليم المهني د 01: 04.

- أساتذة متخصصون في التعليم المهني د 02: 02.

أنماط التكوين الموجودة بالمركز

- التكوين الإقامي،

- التكوين التمهيني،

التكوين بالدروس المسائية،

تكوين المرأة الماكثة بالبيت،

التخصصات الموجودة بالمركز

التكوين الإقامي:

- إلكترونيك السيارات/ مشغل معلوماتية ← مستوى 2 ثانوي
- صيانة مركبات الوزن الخفيف ← مستوى 2 ثانوي
- صيانة الآلات الميكانيكية ← مستوى 4 متوسط
- ميكانيك تصليح مركبات الوزن الخفيف ← مستوى 4 متوسط
- الكهروميكانيك ← مستوى 4 متوسط
- كهرباء السيارات ← مستوى 4 متوسط

– المطالة، هياكل المركبات والطلاء ←——— يعرف القراءة و الكتابة

– التلحيم ←——————————— يعرف القراءة و الكتابة

– التجهيز والتأثيث الداخلي للمر كبات ←——— يعرف القراءة و الكتابة

التكوين عن طريق التمهين:

– الفلاحة – البناء و الأشغال العمومية

– الصناعة الجلدية – الإنشاءات المعدنية

– صناعة الأغذية الزراعية – مهن المياه والبيئة

– الكيمياء والصناعة التحويلية – الفندقة والسياحة إلخ.

التكوين عن طريق الدروس المسائية:

– الإعلام الآلي (مبادئ أولية).

تكوين المرأة الماكثة بالبيت:

– الحلويات التقليدية – الخياطة

مركز التكوين المهني والتمهين لبوعينان

تم إنشاء هذا المركز سنة 1999 كملحقة تابعة للمعهد الوطني المتخصص في صناعة الأغذية الفلاحية بالبليدة. وبتاريخ 21 ديسمبر 2002، وبموجب المرسوم رقم 02/475 أصبح مركزا للتكوين المهني والتمهين، يبعد بـ 15 كلم عن مدينة البليدة، تقدر مساحته الإجمالية بـ 7216 م^2، تصل قدرته الاستيعابية إلى 400 متربص.

المرافق الموجودة بالمركز:

– عدد المخابر: 03.

– عدد الورشات: 04.

- عدد القاعات المتخصصة: 02.

- عدد قاعات التدريس: 09.

- قاعة الميدياتيك: 01

التأطير البيداغوجي

- عدد أساتذة التكوين المهني: 09

- عدد أساتذة التكوين المهني المتخصصون الدرجة الأولى: 04.

- عدد أساتذة التكوين المهني المتخصصون الدرجة الثانية: 04.

عدد الأساتذة في إطار عقود ما قبل التشغيل: 06.

التخصصات الموجودة بالمركز

التكوين الإقامي:

- الإلكترونيك الصناعية ←مستوى 3 ثانوي للشعب العلمية و الرياضيات.

- المعلوماتية ← مستوى 3 ثانوي للشعب العلمية و الرياضيات.

- الإلكترونيك الصناعية ←مستوى 2 ثانوي للشعب العلمية و الرياضيات، الاقتصاد والتسيير.

- مشغل المعلوماتية ← مستوى 02 ثانوي للشعب العلمية و الرياضيات، الاقتصاد والتسيير.

- المحاسبة ← مستوى 2 ثانوي للشعب العلمية والرياضيات، الاقتصاد والتسيير.

- تركيب أجهزة التبريد والتكييف وصيانتها ← يعرف القراءة و الكتابة

- التلحيم ← يعرف القراءة و الكتابة

- الطلاء وتركيب الزجاج ← يعرف القراءة و الكتابة

- الطرز ← يعرف القراءة و الكتابة

– حلاقة السيدات ⟵ يعرف القراءة و الكتابة

التكوين عن طريق التمهين:

- سكرتارية – إسعاف الأمومة
– التركيب الصحي والغاز – نجارة الأثاث
– تركيب أجهزة التبريد والتكييف وصيانتها ⟵ 09 أساسي / 04 متوسط
– الكهرباء المعمارية – الألبسة الجاهزة
– تصليح الأجهزة الكهرو منزلية

– الحدادة الفنية – المرطبات – الخبازة والفطائر ⟵ يعرف القراءة والكتابة
– حلاقة الرجال والنساء – الفندقة – الطلاء و تركيب الزجاج

التكوين عن طريق الدروس المسائية:

– تطبيقات في الإعلام الآلي ⟵ كل المستويات

– مبادئ في نظام المحاسبة المالية الجديد (SCF) المستوى الأول ⟵ المهارة المهنية،
تقني، تقني سام، شهادة التحكم في تقنيات المحاسبة، ليسانس.

التكوين الخاص بالمرأة الماكثة بالبيت:

– حلاقة السيدات – صناعة الحلويات – الخياطة – الطرز

الشهادات الممنوحة حسب المستوى التأهيلي

- المستوى (02): شهادة الكفاءة المهنية.
- المستوى (03): شهادة المهارة المهنية.
- المستوى (04): شهادة أهلية تقني.
- المستوى (05): شهادة أهلية تقني سام.

مركز التكوين المهني والتمهين ميداق محمد – بالشبلي

تعود نشأة هذا المركز إلى ماي 1997، كان ملحقة تابعة لمركز التكوين المهني والتمهين لبوفاريك، وفي سنة 2003 أصبح مركزا مستقلا، يبعد بـ 23 كلم عن مدينة البليدة، تقدر مساحته 6000 م^2 ، تبلغ قدرته الاستيعابية بـ 200 متربص.

المرافق البيداغوجية الموجودة بالمركز:

- عدد الورشات: 02
- عدد القاعات المتخصصة: 04

عدد قاعات التدريس: 02

التأطير البيداغوجي:

يأطر بالمركز 19 أستاذ.

التخصصات الموجودة بالمركز:

التكوين الإقامي:

- التأمينات ← مستوى 4 متوسط
- مشغل معلوماتية ← مستوى 2 ثانوي
- الخياطة، الطرز ← معرفة القراءة والكتابة

التكوين عن طريق التمهين:

- حلاقة الرجال – حلاقة النساء – خبازة الفطائر
- التلحيم – الطبخ – القفالة – الطلاء وتركيب الزجاج
- صناعة الحلويات – مطالة هياكل السيارات –
- حدادة فنية – نجارة معمارية

← معرفة القراءة و الكتابة

- التركيب الصحي والغاز – خراطة – كهرباء السيارات
- ميكانيك في صيانة السيارات الخفيفة – إلكتروميكانيك

← مستوى 4 متوسط

– سكريتاريا

التكوين عن طريق الدروس المسائية:

– المبادئ الأولية في الإعلام الآلي ⟵ مستوى متوسط و ثانوي

تكوين المرأة الماكثة بالبيت:

– صناعة الحلويات – الطرز – الخياطة

الشهادات التي يتوج بها المتربصون:

- شهادة المهارة المهنية،
- شهادة الكفاءة المهنية،
- شهادة التحكم المهني،
- شهادة التربص.

مركز التكوين المهني والتمهين أحمد علال عبد القادر – موزاية

افتتح هذا المركز في 24 نوفمبر 1984 بموجب المرسوم رقم 355/84، تقدر مساحته الإجمالية 25000 م^2، تصل قدرته الاستيعابية إلى 1367 متربص.

التأطير البيداغوجي:

يأطر 25 أستاذ بالمركز.

التخصصات الموجودة بالمركز

التكوين الإقامي:

– محاسبة – بنوك – مشغل معلوماتية – الكهروميكانيك – الترصيص الصحي والغاز – البلاط والفسيفساء – الخياطة – الخياطة الجاهزة – الطلاء وتركيب الزجاج – التلحيم.

التكوين عن طريق التمهين:

– محاسبة الكهروميكانيك – كهرباء وسيارات – التصوير – تركيب هياكل السيارات – الطلاء وتركيب الزجاج – الحدادة الفنية – التبريد – خراطة – حلاقة – طبخ – مرطبات.

التكوين عن طريق الدروس المسائية:

– مبادئ أولية في الإعلام الآلي – حلاقة – حلويات

تكوين المرأة الماكثة بالبيت:

– حلويات – خياطة

مركز التكوين المهني والتمهين أحمد الكبير – العفرون

أنشأ هذا المركز سنة 1947 من طرف المستعمر الفرنسي من أجل تكوين اليد العاملة المؤهلة في البناء، وذلك من أجل إعادة بناء ما هدم في الحرب العالمية الثانية في فرنسا.

كان هذا المركز يدير عدة ملحقات في المدن المجاورة: المدية، قصر البخاري، الناظور (تيبازة)، شهد المركز بعد الاستقلال تطورا ملحوظا، فقد تم إدماج عدة تخصصات أخرى كفن الطباعة، الحديد والصلب، المكتبية، كون المركز يضم عدة متربصين أجانب من البلدان العربية والإفريقية خاصة في اختصاص فن الطباعة بمستوى تقني.

في سنة 1982 أضيفت إلى المركز ملحقة بقدرة استيعاب 200 متربصة، وحاليا المركز هو دائما في مجال البناء كما في الماضي فأغلبية التخصصات تنصب في هذه الشعبة.

تصل القدرة الاستيعابية لهذا المركز 500 مقعد بيداغوجي، أما القدرة الاستيعابية للتكوين الداخلي 200 فهي سرير، والنصف داخلي 150 مقعد بيداغوجي.

المرافق البيداغوجية الموجودة بالمركز:

– عدد المخابر: 03 – القاعات المتعددة الخدمات: 03

- عدد الورشات: 22 - قاعة الأساتذة: 01
- عدد القاعات المتخصصة: 05 - قاعات الإعلام الآلي والانترنت: 01
- عدد قاعات التدريس: 05 - قاعة المكتبة: 01

التأطير البيداغوجي:

- عدد أساتذة التكوين المهني: 25
- عدد الأساتذة المتخصصون الدرجة الأولى: 04
- عدد الأساتذة المتخصصون الدرجة الثانية: 02
- عدد أساتذة التكوين المهني المؤقتون: 03
- عدد الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني الدرجة الأولى والثانية في إطار عقود ما قبل التشغيل: 05.

التخصصات الموجودة بالمركز:

- البناء – البلاط والفسيفساء – النجارة المعمارية – الطلاء وتركيب الزجاج – القولبة والتسليح – الكهرباء المعمارية – قفالة حدادة – نجارة الألمنيوم والمواد البلاستيكية – الخياطة – أمين مخزن – التركيب الصحي والغاز – تركيب أجهزة التبريد والتكييف وصيانتها – الكهروميكانيك – ميكانيك تصليح مركبات الوزن الخفيف – عون العبور والجمارك – مشغل المعلوماتية – مساعد الوسائط الإعلامية – المحاسبة.

3.2.1. المجال الزماني

هو الفترة المستغرقة لجمع البيانات من الميدان وتحليلها، ولقد استغرقت هذه العملية خمسة (05) أشهر، حيث بدأنا في المرحلة الأولى بالاتصال بجميع مراكز التكوين المهني والتمهين المعنية بالدراسة لأخذ جميع البيانات والمعطيات اللازمة، ثم قمنا باختبار الاستمارة وذلك لاستدراك النقائص وتعديلها

بصفة نهائية وقد كان هذا خلال شهر مارس 2012، بعدها جاءت مرحلة توزيع الاستمارات واسترجاعها من كل مراكز التكوين المهني والتمهين وكان هذا من شهر أفريل 2012 إلى غاية نهاية شهر جوان 2012.

3.1. تقنية البحث المستعملة لجمع البيانات

بعدما قمنا بتحديد عينة الدراسة، كان يتعين علينا أن نلجأ إلى استعمال تقنية البحث اللازمة لجمع البيانات من أجل التحقق من فرضيات الدراسة، ولقد وجهتنا أهداف دراستنا وطبيعة الفرضيات التي قمنا بصياغتها نحو تقنية الاستمارة ويمكن أن نعرف الاستمارة بأنها: "تقنية اختبار يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة على أفراد العينة من أجل الحصول منهم على معلومات يتم معالجتها كميا فيما بعد ونقارن بها مع ما تم اقتراحه في الفرضيات"[1]. كما تعرف أيضا بأنها: "تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك أن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، وهذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية، وإقامة مقارنات كمية"[2] . و هي كذلك عبارة عن " مجموعة من الأسئلة الموزعة حسب المحاور الخاصة بالفروض و الأهداف المسطرة من طرف الباحث، و المبحوث يكتفي بالرد المباشر على الأسئلة المكتوبة و المتضمنة في ثنايا الاستمارة دون زيادة أونقصان"[3].

وقد قمنا بإعداد وثيقة استمارة ضمن محورين أساسيين، وهما المحور المتعلق بالبيانات الاجتماعية الديموغرافية للمبحوثين أو ما يسمى بالبيانات العامة لهؤلاء المبحوثين، أما المحور الثاني، فتضمن

---

1. *نفس المرجع*، ص. 155.
2. أنجرس موريس، *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية*،ترجمة صحراوي بوزيد، بوشرف كمال، سبعون سعيد، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2004، ص. 204.
3. معتوق جمال، *منهجية العلوم الاجتماعية و البحث الاجتماعي*، الجزائر، بن مرابط للنشر و الطبع، 2009،ص.214.

أسئلة لها علاقة مباشرة بفرضيات البحث. حيث احتوت هذه الوثيقة على 88 سؤال[1]، جمعت بين الأنواع الثلاثة لأسئلة الاستمارة وهي المغلقة والاختيارية والمفتوحة. مع الإشارة إلى أن عدد الاستمارات المرجعة والقابلة للاستغلال الإحصائي قدر بـ 212.

على إثر ذلك جاءت عملية تفريغ الاستمارات بغرض إنشاء الجداول الإحصائية البسيطة والمركبة، أما الأسئلة المفتوحة وعددها 10، فكانت الإجابات عنها محل تحليل محتوى على أساس الفئات (فئوي)، حيث قمنا كذلك باتباع الإجراءات العملية المنهجية المعمول بها في هذا النوع من تحليل المحتوى: اختيار فئات التحليل، تقطيع النص، إنشاء وحدات التحليل، ضبط وحدات العد والقياس، لنجمع هذه الخطوات في جدول جامع. هذه هي بصفة عامة الخطوات التي تم القيام بها من أجل جمع البيانات من الدراسة الميدانية وتحليلها بغرض اختبار الفرضيات.

1. أنظر الملحق 1.

2 – التحليل الإحصائي للبيانات ومحاولة التأويل السوسيولوجي

1.2. بناء جداول البيانات العامة

جدول رقم 02: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	ك	%
ذكر	160	75.47
انثى	52	24.53
المجموع	212	100.00

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 75.47% من أفراد العينة هم ذكور مقابل 24.53% من الإناث، هناك إذا ¾ من أفراد العينة ذكور مقابل ¼ من أفراد العينة إناث ، و هذا ما يدل على أن التخصصات المتوفرة في مراكز التكوين المهني التي وقع عليها اختيارنا هي تخصصات « ذكورية» إن جازت العبارة. فهناك نوع من التقسيم الجنسي للتخصصات تجعل الذكور أكثر « احتلالا»! وتموقعا ضمنها. وهذا لا يعتبر فرقا على أساس الجنس بقدر ما يعتبر تمييزا على أساس واقع اجتماعي ثقافي يندرج ضمن طبيعة النشاط الاجتماعي الاقتصادي، يحول الذكور إلى مهن معينة في سوق العمل. و هذا ما يجعل نوع من العلاقة بين ما هو متوفر في سوق العمل و التخصصات المتبعة في مراكز التكوين المهني.

جدول رقم 03: توزيع أفراد العينة حسب فئة السن

فئة السن	ك	%
19 -15	33	15.57
24 -20	151	71.23
29 -25	19	8.96
34 -30	2	0.94
39 -35	1	0.47
40 ←——	2	0.94
من دون إجابة	4	1.89
المجموع	212	100.00

يتبين من أرقام هذا الجدول أن أعلى نسبة كانت لفئة السن 20–24 سنة و التي قدرت بـ 71.23% أي ما يقارب ¾ أفراد العينة مقابل 15.57 % لفئة السن 15–19 سنة في حين لم تحصل فئات السن الأخرى على قيم ذات دلالة إحصائية تذكر، حيث قدرت أعلاها بـ 8.96% لفئة السن 25–29 سنة مقابل 0.94% لكلا من فئتي سن 30–34 و 40 سنة فما فوق ، في حين لم تحصل فئة السن 35–39 سنة إلا على 0.47% . و يمكن أن نفسر هذه المعطيات الإحصائية إذا عرفنا أن كل أفراد العينة لديهم مستوى ثانوي توقف عند السنة الثانية.

نعرف انه في الجزائر أن إجبارية التعليم تلزم المؤسسات التربوية و التعليمية أن تبقي كقاعدة عامة – صحيح أن هناك استثناءات يغادر فيها التلميذ مقاعد الدراسة قبل هذه السن الإلزامية – التلاميذ في هذه المؤسسات إلى غاية سن 16 . و ما أصبح ملاحظ أيضا على النظام التعليمي الجزائري أنه يوصل لأسباب قد تتجاوز حدود الاعتبارات البيداغوجية – التلاميذ إلى ما بعد هذا السن، أي إلى غاية مستوى الثالثة ثانوي و الذي قد يكون في حدود 18–19 سنة ، لكن المرور إلى المستوى الجامعي يبقى حجرة تعثر لعدد كبير من التلاميذ على الرغم من أنه منذ أكثر من عشرية إلى غاية

2013 كان النجاح في البكالوريا خاضعا إلى حد كبير لاعتبارات ليست لها علاقة حتما بالإطار البيداغوجي ! ليجد التلاميذ الذين لم يحصلوا على «تذكرة» الدخول إلى الجامعة أنفسهم« مطرودين » من المؤسسة التعليمية التي لا يمكن لها في كثير من الحالات إعطائهم فرصة ثانية لإعادة البكالوريا و هم موجودين بها لأن الأعداد الهائلة التي ستمر إلى القسم الأعلى هي كبيرة إلى حد ما .هكذا يجد التلاميذ أنفسهم خارج المؤسسة التعليمية ابتداء من سن 19–20 سنة . فما العمل إذا؟ يكون«المخرج» في مراكز التكوين المهني، بحيث لا يكون التلميذ الذي«تسرب » من المؤسسة التعليمية فرصة للالتحاق بسوق العمل، بل أن الفكرة السائدة و التي تهيكل وعيه هو أن سوق العمل سيصبح ممكنا إلى حد ما بالحصول على مهنة (métier) و اكتسابها و هذا من شأنه أن يسمح به التكوين في مراكز التكوين المهني.

لذلك فنجد أن الوعي «الحاد » هو القيام بتكوين بعد الإقصاء من المؤسسة التعليمة، و حتى العائلة تدفع لذلك و يكون هذا في بداية سن العشرينيات، و كما لاحظنا مع المعطيات الإحصائية فإنه كلما ارتفع السن فإن النسب تنخفض، أي هناك تناسب عكسي. و هذا يدل على أن التوجه نحو التكوين المهني يقل كلما ارتفعنا في السن ، و هذا يعني أن الاهتمام بالتكوين المهني يخص فئات سن أكثر من غيرها، لان الارتفاع في السن قد يؤدي إلى إمكانية الاندماج في سوق العمل نظرا إلى اعتبارات اجتماعية اقتصادية ملحة، و أن الاندماج في سوق العمل قد يبعد على النظر إلى أن التكوين المهني من شأنه أن يفتح الباب لسوق العمل ، بحيث آن الوعي السائد هو من التكوين المهني إلى سوق العمل و ليس العكس. فلا يمكن للذين في سن معينة أن يتركوا مناصب شغلهم ليلتحقوا بمراكز التكوين المهني.

جدول رقم 04: توزيع أفراد العينة حسب التكوين المتبع في المركز

التكوين المتبع في مركز التكوين المهني	ك	%
طوبوغرافيا	19	8.96
مشغل معلوماتية	67	31.60
كهروتقني	35	16,51
تركيب السيارات و تصليحها	4	1,89
النجارة المعمارية	3	1,42
سكرتاريا	3	1,42
طبخ	3	1,42
تلحيم	1	0,47
التركيب الصحي و الغاز	4	1,89
أجهزة التبريد و التكييف	2	0,94
محاسبة	18	8,50
الكتروميكانيك	10	4,72
صيانة الآليات الميكانيكية	5	2.37
أمين مخزن	18	8.49
خياطة	4	1,89
عون التوثيق و الأرشيف	1	0,47
تقني في الإلكترونيك الصناعي	5	2.37
بنوك	3	1,42
كهروميكانيك	3	1,42
من دون إجابة	4	1,89
المجموع	212	100,00

يعرض لنا هذا الجدول التكوين المتبع من طرف أفراد العينة و يتوزع هذا التكوين على تسعة عشر 19 تخصص ، حيث نلاحظ أن تخصص مشغل معلوماتية احتل المرتبة الأولى بنسبة 31.60%

مقابل 16.51% لتخصص كهروتقني و مقابل 8.96% لطوبوغرافيا و مقابل 8.49% % لكلا من محاسبة و أمين مخزن، في حين لم تكتسب التخصصات الأخرى دلالات إحصائية تذكر على غرار الطبخ بـ 1.41% و كذا سكرتاريا بـ 1.41% كذلك ، و تخصص بنوك بنفس النسبة . و يمكن أن نفهم مدى اهتمام أفراد العينة بتخصص مشغل معلوماتية نظرا إلى بداية الانتشار لتكنولوجيات الإعلام و الاتصال الجديدة، الذي يشكل ضمنها الإعلام الآلي مكانا هاما من شأنه أن يفتح آفاق العمل في ميادين و في مصالح عديدة. و تبقى التخصصات الأخرى التي يمكن اعتبارها تخصصات تقليدية موجودة منذ مدة في نظام التكوين المهني الجزائري و هي تخصصات ما فتئت وزارة التعليم و التكوين المهنيين تروج لاستقطاب « جماهير » الشباب المتسربة من وزارة التربية الوطنية ، و هي كما نرى تخصصات متنوعة و تجمع بين المستويات العملية التقنية و الخدماتية من جهة أخرى ، سيما مع سكرتاريا و عون التوثيق و بنوك ، لكن بمقابل هذه التخصصات وجدنا كذلك ترويج كبير لتخصصات يبدو أن الاقتصاد الوطني أصبح في حاجة ماسة إليها على غرار الحرف المتعلقة بالصناعة التقليدية و بقطاع البناء الذي أصبح في حاجة ماسة إلى اليد العاملة التي يبدو أنها أصبحت « مستوردة » من الخارج « يعتبر نمط التكوين بواسطة التمهين الأكثر فائدة من حيث كلفته بالنسبة لمؤسسات التكوين ، بحيث تجمع كل من النصوص القانونية و الخطابات الرسمية على ضرورة تدعيم هذا النوع من التكوين في مرحلته الأولية خلال مرحلة التشغيل . وجد نمط التكوين أثناء التشغيل الذي يوصف بأنه جهاز استراتيجي يستجيب لهاجس مزدوج ، يتمثل الأول في الاستجابة لطلب اجتماعي لتكوين الشباب و الثاني في محاولة دفع المؤسسات و الحرفيين لمزيد من المشاركة في تكوين اليد العاملة خدمة لحاجياتهم الخاصة و حاجيات الاقتصاد الوطني . إن إعادة إرساء التكوين المهني في طابعه الأصلي عن طريق إعادة الاعتبار لحرف الصناعة التقليدية و تلك المرتبطة بالبناء و الأشغال العمومية

و الفلاحة يشكل مدخلا لكل الخطابات السياسية حول الإصلاح في هذا القطاع »[1] .و لكن السؤال الذي يطرح ، ما موقف التلاميذ المتسربين من النظام المدرسي من هذه الأنواع من التكوين التي تقترحه عليهم الدولة ؟ هل تلقى الالتحام حولها سيما قطاع البناء الذي غالبا ما تدرك التركيبة السوسيولوجية التي تشكله بعلامات اجتماعية معينة لا تتسم بالتثمين الاجتماعي المرتفع؟

جدول رقم 05: توزيع أفراد العينة حسب منطقة السكن

منطقة السكن	ك	%
حضري	124	58.49
شبه حضري	58	27.36
ريفي	30	14.15
المجموع	212	100.00

تبين المعطيات الإحصائية لهذا الجدول أن 58.49% من أفراد العينة يسكنون في منطقة حضرية مقابل 27.36% من الذين يسكنون في منطقة شبه حضرية و مقابل 14.15% من الذين يقطنون في منطقة ريفية.

لدينا إذا أكثر من نصف أفراد العينة قادمون من منطقة حضرية و أقلهم نسبة في المناطق الريفية، يمكن القول إن السكن في المناطق الحضرية، أي في المدن هو السمة أو الاتجاه الغالب في اختيار السكن لدى الجزائريين هذا منذ فترة ما بعد الاستقلال ، لأن المناطق الحضرية و حتى شبه الحضرية هي التي أصبحت بها المرافق العمومية الضرورية للحياة الاجتماعية، في حين شهد الريف الجزائري، نزوح هام من طرف سكانه منذ أساسا انطلاق المشاريع التنموية مع إستراتيجية التصنيع التي أدت إلى إقامة المصانع في المناطق الحضرية و شبه الحضرية ، أي التي لا تكون بعيدة عن المدن ، ثم إزداد

1. بن عمار عائشة، بن غبريط رمعون نورية، سنوسي زبيدة، « التكوين المهني و دعم التشغيل في البلدان المغاربية : إصلاحات و سيرورات اجتماعية » ، *إنسانيات*. «المدرسة : رهانات مؤسساتية و اجتماعية» ، عدد مزدوج، السنة السابعة عشر ، أفريل – سبتمبر2013 ،ص.27.

الاتجاه نحو هجرة الريف و مغادرته نهائيا مع ما عرف بالعشرية السوداء التي عرفت فيها الأرياف الجزائرية نزيف دموي حاد ، لم يجد أمامه سكان الأرياف إلا مغادرتها نهائيا و قطع الصلة بها.

جدول رقم 06: توزيع أفراد العينة حسب نوع السكن

نوع السكن	ك	%
بيت عادي	108	50.94
شقة	55	25.94
فيلا	41	19.34
بيت قصديري	8	3.78
المجموع	212	100.00

من معطيات هذا الجدول، نلاحظ أن نصف أفراد العينة أجابوا بأنهم يقيمون في بيت عادي ، في حين انقسم نصف أفراد العينة الآخر على ثلاثة مؤشرات لنوع السكن و هي شقة و فيلا و بيت قصديري، حيث كانت البيانات الإحصائية في متغير نوع السكن على النحو الآتي :

50.94% من أفراد العينة مقيمين في بيت عادي مقابل 25.94%في شقة، و مقابل 19.34% في فيلا و مقابل 3.78% في بيت قصديري .

و من هذا العرض الإحصائي يتبين لدينا أن خصوصيات المنطقة الجغرافية التي أجريت فيها الدراسة هي ما من شأنه أن يفسر وجود هذه المؤشرات لمتغير نوع السكن و هي منطقة يغلب عليها الطابع الفلاحي، و لا نقول الريفي و هي ليست منطقة حضرية بامتياز على الرغم من وجود هياكل و منشآت الفضاء الحضري، مثلما يدل على ذلك أن ¼ من أفراد العينة مقيمون في شقة و هذا يعني في عمارة و هي ميزة الفضاءات السكنية الحضرية . و ما نلاحظه أيضا هو تقلص نوع السكن القصديري ، حيث لم تكن نسبة المقيمين به ذات دلالة تذكر، و هذا راجع إلى نوع السياسات السكنية التي عرفتها الجزائر، سيما منذ ثمانينيات القرن الماضي، مع إنشاء ما عرف بـ المناطق السكنية الحضرية الجديدة (ZHUN)التي حاولت القضاء على هذا النوع من السكن ، لكن هذا لا يعني أن البناءات القصديرية زالت و اندثرت من الفضاء السكني الجزائري ، حيث أن التسمية الخاصة بها تحولت إلى عبارة السكنات الهشة التي لا تزال ضمن ديكور النسيج العمراني الجزائري.

مع الإشارة إلى أن السكن العادي هنا يعني ما سماه أفراد العينة بـ « دار عرب » و كذلك « دار في لرض » و هذا ما من شأنه أن يدل على أن هذا النوع من السكنات يندرج ضمن الموروث العمراني لمرحلة التواجد الفرنسي. في حين أن مؤشر فيلا يمثل ⅕ من نوع سكن الأفراد .

جدول رقم 07 : توزيع أفراد العينة حسب عدد الغرف بالمسكن

عدد الغرف	ك	%
1	1	0.47
2	11	5.19
3	55	25.94
4	59	27.83
5	27	12.73
6	15	7.08
7	4	1.89
8	19	8.96
9	4	1.89
10	4	1.89
12	2	0.94
13	1	0.47
14	1	0.47
15	1	0.47
من دون إجابة	8	3.78
المجموع	**212**	**100.00**

نلاحظ من هذا الجدول أن عدد الغرف بمساكن أفراد العينة تتراوح من 1 إلى 15 غرفة . في حين أن القيم الإحصائية لم تكن ذات دلالات كبيرة لأغلب أعداد الغرف حيث لم تتعد أكبر نسبة أكثر من ¼ أفراد العينة، عندما قدر عدد الغرف 4 بنسبة 27.83% و عادلها تقريبا عدد غرف 3 بنسبة 25.94% مقابل 12.73**%** لعدد غرف 5، في حين لم تكتسب الأعداد الأخرى للغرف دلالات إحصائية. و هذا يدل على أن العدد المثالي إن صحت العبارة لتوزيع الفضاء السكاني في الجزائر يتراوح على العموم ما بين 3 إلى 5 غرف. و هذا ما نجده عموما مع أغلبية العمارات في المدن الجزائرية. في حين نجد الفيلات قد تضم عدد معتبر من الغرف.

جدول رقم 08: توزيع أفراد العينة حسب عدد الإخوة و الأخوات

عدد الإخوة و الأخوات	ك	%
1	2	0.94
2	19	8.96
3	39	18.40
4	51	24.05
5	35	16.51
6	28	13.21
7	16	7.55
8	6	2.83
9	2	0.94
10	8	3.78
من دون إجابة	6	2.83
المجموع	**212**	**100.00**

من معطيات هذا الجدول نلاحظ أن 25.05 % من أفراد العينة لديهم 4 إخوة و أخوات مقابل 18.40% منهم لديهم 3 و مقابل 16.51% من الذين عدد إخوتهم و أخواتهم 5 و مقابل 13.21% ممن لديهم 6.

كما نلاحظ أن عدد الإخوة 1 و 2 لم تكن نسبتهما كبيرتين حيث حصلنا على 8.96% لعدد 2 مقابل 0.94% لعدد 1، في حين وجدنا أنه كلما ارتفع عدد الإخوة ابتداء من عدد 7 إلى غاية العدد 10 تضاءلت النسب و يمكن أن نقول بخصوص هذا المتغير إن العائلة الجزائرية بخصوص واقعها الديموغرافي تبين أن العدد المثالي لا يزال يحوم حول 3 –6 أولاد و أن العددين 1 و2 رغم الحملات العديدة التي تمت منذ مطلع الثمانينيات مع ما عرف بحملات تنظيم الولادات التي من بين ما كانت تهدف إليه هو التحسيس و التوعية بخصوص الولادات العديدة و المتكررة من خلال تجنيد موارد صحية تخص الأمهات رغم أن الرهانات كانت اقتصادية عندما تجلى أن النموذج التنموي الذي إتبعته

الجزائر وصل إلى مستوى لم يعد قادر على الاستجابة للأهداف التي سطرها هذا النموذج التنموي الذي كان يرى المشرفون فيه في السبعينيات أنه لم يتأثر سلبا بوتيرة النمو الديموغرافي في مرحلة السبعينيات .

كما بينت لنا المعطيات الإحصائية عن استمرار سلوكات إنجابية تدل على استمرار لدى العائلات التي تلجأ إليها تمثلات و تصورات العائلات الموسعة التي تعتمد على واقع العدد من 6 إلى 10 إخوة و أخوات يؤشر على بنية رباط عائلي يتميز بخصوصيات ثقافية مثل المستوى التعليمي للوالدين لها تأثير مباشر في السلوك الإنجابي.

جدول رقم 09: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب أو الأصل الاجتماعي للمبحوثين

مهنة الأب	ك	%
موظف	81	38,20
إطار	31	14,62
تاجر	42	19,81
عامل	40	18,87
من دون عمل	4	1,89
متقاعد	10	4,72
متوفى	3	1,42
من دون إجابة	1	0,47
المجموع	212	100.00

من الأرقام الإحصائية لهذا الجدول، نلاحظ أن 38.20% من أفراد العينة مهنة أبائهم موظف مقابل 19.81% مهنة أبائهم تاجر و مقابل 18.87% مهنة أبائهم عامل ومقابل 14.52% مهنة أبائهم إطار، في حين لم تكن مؤشرات مهنة الأب الأخرى ذات دلالة إحصائية تذكر. و تراوحت من

1.42% لمتوف إلى 4.72% لمتقاعد. أما الذين لم يكن لأوليائهم عمل فكانت النسبة تقدر بـ 1.89%.

وعلى العموم تبين معطيات هذا الجدول أن « مهنة » موظف، و أن لم تكن لديها دلالة إحصائية تستدعي الانتباه حيث مثلت أكثر بقليل 3/1 أفراد العينة ، فهذا يمكن أن يدلنا أن أكبر قطاع مشغل في الجزائر هو الوظيف العمومي في بلد عرف تراجعا كبيرا في الاستقدام و منح مناصب الشغل في القطاع الصناعي ، كما كانت عليه الحال إلى غاية منتصف الثمانينيات مع ما عرف بإستراتيجية التصنيع ، إلى جانب هذا يبين الجدول مهنتان أخريتان أصبحتا تهيكلان إلى حد ما النشاط الاقتصادي و هما التجارة و التأطير رغم عدم شدة قيمتهما الإحصائيتين.

مع الإشارة إلى أن الغالبية العظمى من أفراد العينة ينتمي أوليائهم إلى فئة اليد العاملة النشيطة، مثلما تدل على ذلك النسب الضئيلة جدا لفئة متقاعد 4.72% و فئة من دون عمل 1.89%.

و على العموم يمكن أن نقول إن مهن الجزائريين تقوم على النظام الأجري، و عليه فإن النظام الأجري عرف توسعا منذ الاستقلال و هو الميزة الأساسية في سوق العمل الجزائري ، و ما إحتلال مهنة موظف المرتبة الأولى على الرغم من حصولها فقط على أكثر من ثلث المهن الأخرى لدليل على هذا الاتجاه المتفوق للنظام الأجري . و هذا ما يجعلنا نقول إن الأصل الاجتماعي لأفراد العينة هو من الفئات المتوسطة و إن كان الحديث عن بقاء هذه الفئة في الجزائر كفئة لها وزن سوسيولوجي يطرح العديد من التساؤلات خاصة بعد التغيرات التي عرفها الواقع الاجتماعي الاقتصادي الجزائري و مؤشر ذلك هو انخفاض القدرة الشرائية لهذه الفئة و صعود مطالبها الاجتماعية المهنية منذ أكثر من عشرية.

جدول رقم 10: يبين هل عمل الأب دائم

طبيعة عمل الأب	ك	%
دائم	153	72.20
غير دائم	16	7.55
غير معني	42	19.81
من دون إجابة	1	0.47
المجموع	212	100.00

نلاحظ من هذا الجدول أن 72.17% من آباء أفراد العينة لديهم عمل دائم مقابل 7.55% من الذين عمل آبائهم غير دائم و مقابل 19.81% من الذين اعتبروا أنفسهم غير معنيين بهذا من أفراد العينة ، في حين كانت عدم الإجابة عن هذا السؤال من طرف أفراد العينة شبه منعدمة و جاءت بنسبة 0.47%.

يمكن أن نقول إن العمل و المنصب الدائم هو هدف كل رب عائلة على اعتبار أن منصب الشغل الدائم و المستقر من شأنه أن يضمن دخل مستقر و هذا ما يؤدي إلى ضمان تجديد قوة العمل و ضمان حد معين من ضروريات العيش للعائلة . مع الإشارة إلى أنه إذا كان في وقت مضى منصب العمل شبه مضمون إلى غاية التقاعد ، فنحضر اليوم في واقع الاقتصاد الجزائري الحالي إلى بروز واقع مهني جديد خاصة مع ما يعرف بعقود التشغيل المحدودة الآجال ، إلى غيرها من الصيغ التي تدل على أن المجتمع الجزائري يعرف تحولات اجتماعية اقتصادية عديدة من بين ما تؤثر فيه عالم الشغل و بنيته و طبيعته.

جدول رقم 11: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم

مهنة الأم	ك	%
موظف	12	5.66
إطار	22	10.38
تاجر	1	0.47
متقاعد	1	0.47
من دون عمل	175	82.55
من دون إجابة	1	0.47
المجموع	212	100.00

تتضح من هذا الجدول إحدى الخصوصيات البارزة في المجتمع الجزائري، و هي عدم ممارسة كثير من الأمهات لعمل مأجور خارج فضاء البيت العائلي. بحيث وجدنا 82.55% من أمهات أفراد العينة ليس لهن عمل مأجور مقابل 10.38 % منهن إطارات و مقابل 5.66% من هؤلاء الأمهات موظفات، في حين لم تكتس مهنة التجارة دلالة إحصائية تذكر(0.47%) و هي النسبة التي كانت كذلك مع التقاعد.

يمكننا أن نقول إن جهد النفقة العائلية هي في الغالب على الرجل. و إن لم يكن ذلك حصريا، حيث هناك واقع اقتصادي جديد جعل في حالات عديدة المرأة هي من يصبح مصدر الدخل العائلي و جهد النفقة خاصة مع غلق عدة مؤسسات و تسريح العمال بها .إضافة إلى ذلك، فإن الحيز الجغرافي الذي جرت فيه الدراسة و هي ليست منطقة حضرية بامتياز ، فننطلق من فرضية أن الدور المحدد للأمهات يكون في البيت أكثر حسب نظام تمثلات و تصورات معينة .

جدول رقم 12: توزيع أفراد العينة حسب الأجر المتقاضى من طرف الأب

مبلغ الأجر المتقاضى من طرف الأب	ك	%
9999.00 دج ←——	15	7.07
19999.00 – 10000 دج	110	51.89
29999.00 – 20000 دج	14	6.60
39999.00 – 30000 دج	15	7.08
49999.00 – 40000 دج	–	–
50000.00 ——→	24	11.32
من دون إجابة	34	16.03
المجموع	212	100.00

من معطيات هذا الجدول، نلاحظ أن 51.89 % من آباء أفراد العينة يتقاضون أجرا شهريا يتراوح ما بين 10000 – 19999.00 دج مقابل 11.32% منهم يتقاضون من 50000.00 دج فما فوق ، و مقابل 7.07% منهم يتقاضون من 30000 إلى 39999.00 دج و كذلك ممن يتقاضون أقل من 10000 دج، و مقابل 6.60 % منهم يتقاضون من 20000 إلى29999.00 دج

نلاحظ إذن أن نصف أولياء أفراد العينة متواجدون في فئة الأجر الأدنى، الوطني، المضمون SNMG. و تبقى فئة الأجور الأخرى التي تزيد عن هذه الفئة (SNMG) غير مرتفعة من حيث القيم الإحصائية. و هذا ما يطرح تساؤلات حول قدرة هذه العائلات من حيث مواردها المالية في مواجهة متطلبات الحياة اليومية و واقع اقتصادي أصبح التضخم من مميزات سيره. في هذا الإطار يمكن أن نجد عناصر تفسيرية لكثير من مظاهر الإخفاق الدراسي، حيث يبدو جليا أن ثمة علاقة بين دخل الأسرة و التحصيل الدراسي.

جدول رقم 13: توزيع أفراد العينة حسب الأجر الذي تتقاضاه الأم

مبلغ الأجر المتقاضى من طرف الأم	ك	%
9999.00 دج ←——	2	0.94
19999.00 – 10000 دج	31	14.63
29999.00 – 20000 دج	5	2.36
39999.00 – 30000 دج	1	0.47
49999.00 – 40000 دج	–	–
50000.00 ——→	2	0.94
من دون إجابة	171	80.66
المجموع	212	100.00

من معطيات هذا الجدول ، نلاحظ أن 80.66% من أفراد العينة لم يقدموا إجابة عن هذا السؤال مقابل 14.62% منهم أجابوا بأن أمهاتهم يتقاضين أجرا يتراوح من 10000.00 إلى 19999.00 دج في حين لم تكن النسب الأخرى على مستوى المؤشرات الأخرى للآجر ذات دلالات إحصائية تستدعي التوقف عندها. أما عن ارتفاع نسبة عدم الإجابة، فهو بمثابة تحصيل للإجابة عن السؤال المتعلق بمهنة الأم ، حيث وجدنا مع معطيات الجدول رقم 11 أن 82.55 % من هاته الأمهات هن من دون عمل أجري. فلذلك يمكن القول إن ذلك يعني أنهن ليس لهن راتب أو دخل أجري يصنفن على أساسه ضمن أحد مؤشرات أو شبكة . أجر ما.

الجدول رقم 14: يبين توزيع أفراد العينة حسب الربط بشبكة الانترنت في البيت

وجود أنترنت في البيت	ك	%
نعم	68	32.08
لا	41	19.34
غير معني	102	48.11
من دون إجابة	1	0.47
المجموع	212	100.00

تبين معطيات هذا الجدول أن 48.11% من أفراد العينة لا يعتبرون أنفسهم معنيين بمسألة الربط بالانترنت في البيت مقابل 32.08% منهم لديهم ربط بالانترنت و مقابل 19.34% من أفراد العينة ليس لديهم ربط بالانترنت.

و يمكن أن نضع كفرضية أن إجابة حوالي نصف أفراد العينة بـ غير معني أنهم ليس لديهم ربط بالانترنت في بيتهم ، و يمكن أن يكون التفسير لهذا الواقع عامل أو عدة عوامل منها على سبيل المثال عدم التحكم في هذه التكنولوجيا أو عدم إمكانية اقتناء هذا النوع من التكنولوجيا ، و يبقى أن الربط على الرغم من انتشاره أكثر فأكثر في المجتمع الجزائري ، لكن هذا لا يعني بالضرورة أن هذه التكنولوجيا عمت كل أرجاء البيوت الجزائرية ، و إلا كيف نفسر أن حوالي 3/1 من أفراد العينة أجابوا بأن لهم ربط بالانترنت داخل البيت. كذلك الفئة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينة هي أيضا فرضا فئة ترعرعت في فضاءات التكنولوجيا الجديدة من هواتف نقالة متطورة و من أجهزة استقبال بث تلفزيوني ، و كذلك، و هذا الأهم، شبكات التواصل الاجتماعي بكل أشكالها . و من هنا يظهر نوع من التباعد بين الخطاب – سيما الرسمي – حول الانترنت و واقع استهلاكه الاجتماعي.

جدول رقم 15: توزيع أفراد العينة حسب طبيعة الجو العائلي المتواجدين فيه.

طبيعة الجو العائلي	ك	%
ملائم	118	55.66
غير ملائم	94	44.34
المجموع	212	100.00

يبين لنا هذا الجدول طبيعة البيئة العائلية كما يدركها أفراد العينة، حيث وجدنا أن 55.66% منهم يعتبرونها ملائمة مقابل 44.34% منهم يعتبرونها غير ملائمة ، و إن كان هناك تفوق للطابع الملائم لهذه البيئة العائلية لكنها تبقى ملائمة من دون اتجاه مطلق و هذا ما من شأنه أن يساهم في تفسير كثير من مظاهر ضروب سلوك وممارسات متعلقة بالفعل البيداغوجي الذي سيميز المتمدرس في كل أطوار الدراسة .

جدول رقم 16: توزيع أفراد العينة حسب وجود جهاز كمبيوتر بالبيت

وجود جهاز كمبيوتر بالبيت	ك	%
يوجد	108	50.94
لا يوجد	103	48.58
من دون إجابة	1	0.48
المجموع	212	100.00

يبين هذا الجدول أن 50.94 % من أفراد العينة أجابوا أنه يوجد جهاز كمبيوتر بالبيت مقابل 48.58% ممن لا يوجد لديهم بالبيت جهاز كمبيوتر . فإذا اعتبرنا فرضا أن الكمبيوتر من مؤشرات الثراء الداخلي للعائلة ، فيبدو انه لم يعرف بعد انتشارا واسعا و كليا لدى كل العائلات الجزائرية و هذا قد يرجع إلى عوامل تجمع بين المتغيرات الاقتصادية الوجودية و الثقافية المتواجدة فيها الأسرة الجزائرية ، فنحن هنا بعيدين عن برنامج كمبيوتر لكل عائلة الذي طالما روج له خطاب معين.

جدول رقم 17: توزيع أفراد العينة حسب ظروف سكن المبحوث.

ظروف سكن المبحوث	ك	%
ضيق المسكن	51	24.06
كثرة عدد أفراد العائلة	39	18.40
مشاكل و ظروف عائلية	7	3.30
لا أدري	115	54.24
المجموع	212	100.00

نلاحظ من المعطيات الرقمية لهذا الجدول أن 54.24% من أفراد العينة أجابوا لا أدري مقابل 24.06% % لمن أجابوا بضيق المسكن و مقابل 18.40% من الذين أجابوا بأن ظروف سكنهم تتميز بكثرة عدد أفراد العائلة و مقابل 3.30% خصصوا هذه الظروف للمشاكل و الظروف العائلية. و يمكن إرجاع مؤشر الإجابة المرتفع و هو لا أدري إلى أن المبحوث قد لا يريد الإجابة عن هذا السؤال لأنه لا يعتبر نفسه معنيا و لا بضيق المسكن و لا بكثرة عدد أفراد العائلة و لا بالمشاكل و الظروف العائلية مما قد يدفع إلى القول إنه من المحتمل أن يكون ضمن منطق إجابة آخر.

2.2. بناء جداول الفرضية الأولى

جدول رقم18: يبين بقرار من أي جهة تم وضع حد لدراسة أفراد العينة و علاقة ذلك بمنطقة السكن

منطقة السكن / الجهة التي صدر منها قرار إنهاء الدراسة	حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
من المبحوث ذاته	5	4.03	2	3.45	3	10.00	10	4.72
من إدارة الثانوية	117	94.35	55	94.83	26	86.67	198	93.40
من أسرة المبحوث	1	0.81	1	1.72	–	–	2	0.94
من دون اجابة	1	0.81	–	–	1	3.33	2	0.94
المجموع	124	100,00	58	100,00	30	100,00	212	100,00

يبين هذا الجدول أن 94.83 % من أفراد العينة الذين يسكنون في منطقة شبه حضرية أجابوا أن قرار وضع حد لتمدرسهم صدر عن إدارة الثانوية مقابل 94.35% منهم يقيمون بمنطقة حضرية و مقابل 86.67% يقيمون بمنطقة ريفية، و هي كما نلاحظ نسب مرتفعة و متطابقة بين منطقتي الحضري و شبه الحضري و بهذا لا يكون عند هاتين المنطقتين أثر لمنطقة السكن في صدور قرار وضع حد للتمدرس . و حتى المنطقة الريفية ليست بعيدة عن المنطقتين السابقتين . و لذلك يتعين علينا البحث عن سبب صدور قرار وضع حد لتمدرس أفراد العينة في مستويات تفسيرية أخرى.

جدول رقم 19: يبين حرص المبحوث على الدراسة و علاقته بالجنس

الجنس / الحرص على الدراسة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	121	75.62	46	88.46	167	78.77
لا	38	23.75	6	11.54	44	20.76
من دون إجابة	1	0.63	00	00.00	1	0.47
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

يتضح لنا من المعطيات الإحصائية لهذا الجدول أن 88.46% من الإناث كن حريصات على الدراسة مقابل 75.62% من الذكور، و هما كما نشاهد نسبتان كبيرتان مع تفوق واضح للإناث اللواتي تؤكدن بذلك كثير من نتائج الدراسات التي تخلص إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور سواء من حيث تمثلات الدراسة و الاستثمار و النجاح فيها .بحيث تدرك الدراسة لدى الاناث ايجابية أكثر مقارنة بالذكور. و هذا ما يجعلهن يبذلن جهدا أكثر من الذكور في الاستثمار الدراسي، و هذا ما يجعلهن أكثر تموقعا على العموم من الذكور ، من حيث مسعى التحصيل و بالتالي التقدم البيداغوجي، و على العموم مثلما تبين العديد من الدراسات في علم الاجتماع التربوي ، فإن الإناث تكون لهن حظوظ أكثر للنجاح الدراسي مقارنة بالذكور، لكن و حسب ما جاء في معطيات الجدول فإن الذكور هم كذلك كانوا حريصين على الدراسة.

جدول رقم 20: يبين في أي سنة تعليمية بدأ أفراد العينة لا يعيرون اهتماما بالدراسة و علاقته بالجنس.

الجنس / سنة بداية عدم الاهتمام بالدراسة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
السنة الأولى ثانوي	15	9.38	2	3.85	17	8.02
السنة ثانية ثانوي	27	16.87	4	7.69	31	14.62
غير معني	117	73.12	46	88.46	163	76.89
من دون إجابة	1	0.63	00	00.00	1	0.47
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

تكاد معطيات هذا الجدول عند مؤشر الإجابة غير معني تتطابق و مؤشرات الإجابة في قيمة نعم. بالفعل، فإذا كان المبحوثين أبدوا حرصهم على الدراسة مع تفوق في ذلك للعنصر الأنثوي، فإنهم هنا لا يعتبرون أنفسهم معنيين بعدم إعارة الدراسة اهتماما و الإناث هن أكثر من الذكور في ذلك، حيث وجدنا 88.46% منهن أجبن بأنهن غير معنيات بعدم إعارة اهتمام بالدراسة في أي سنة تعليمية كانت، مقابل 73.12% من الذكور. ليبقى الاهتمام بالدراسة من ضمن نظام إدراكات المبحوثين ، هذا الاهتمام يصبح الوعي به حادا و يتحول إلى ندم و حسرة على مغادرة النظام التعليمي مهما كانت الأسباب التي دفعت إلى هذه المغادرة. و هذا ما من شأنه أن يؤدي إلى القول إن التعليم لا يزال يدرك بصفة مثمنة من طرف المجتمع ، أي لا يزال المجتمع يمنح علامات تقييم إيجابية على العموم ، بحيث يتضح أن حتى أولئك الذين تسربوا أو سربوا منه ليسوا ناقمين على التعليم و ساخطين عليه في حد ذاته بقدر ما هم ساخطين و ناقمين على الكيفية التي يسير بها الدرس أو أن اتهامهم يخص أكثر فاعلي المؤسسة التعليمية ممثلين في الإدارة و الأساتذة.

جدول رقم 21: يبين متى كان المبحوث يتغيب عن الدراسة و علاقة ذلك بمنطقة السكن

متى كان التغيب عن الدراسة	منطقة السكن							
	حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
معظم الأيام	36	29,03	11	18,97	6	20,00	53	25,00
أحيانا	69	55,65	37	63,79	16	53,33	122	57,55
أبدا	19	15,32	10	17,24	8	26,67	37	17,45
المجموع	124	100,00	58	100,00	30	100,00	212	100,00

تبين لنا نتائج هذا الجدول الإحصائي أن المبحوثين كانوا يتغيبون عن الدراسة إلا أنهم صرحوا أن هذا التغيب لم يكن منتظما و دائما بل كان أحيانا فقط، حيث نلاحظ أن 63.79% من أفراد العينة القاطنين بمناطق شبه حضرية صرحوا بأنهم كانوا يتغيبون أحيانا مقابل 55.65% منهم قاطنين بمنطقة حضرية و مقابل 53.33% منهم قاطنين في الريف، و هذا ما يقود إلى القول إنه و إن كان التغيب ضمن ممارسات أفراد العينة، فإنه لم يكن حسبهم بنسب مرتفعة كما أنه لا يتحدد بكيفية طردية مباشرة على أساس منطقة السكن لكون أن نسبة التغيب لدى من يسكنون في منطقة حضرية تكاد تكون هي نفسها مع من يسكنون في الريف (55.65% مقابل 53.33%). و لذلك يمكن القول إن التغيب لم يكن معتبرا كسلوك محدد للتسرب المدرسي.

جدول رقم 22: يبين أسباب التغيب عن الدراسة من طرف أفراد العينة وعلاقته بالتكوين المتبع في مركز التكوين المهني.

أسباب التغيب / التكوين المتبع في المركز	ظروف عائلية		الاضطرار الى العمل في أوقات الدراسة		قضاء الوقت مع الرفاق خارج الثانوية		غير معني		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	4	4.94	7	11.48	6	14.63	2	5.41	1	16.67	20	8.85
مشغل معلوماتية	25	30.87	20	32.78	9	21.96	17	45.95	2	33.32	73	32.30
كهروتقني	7	8.65	9	14.75	14	31.15	8	21.62	1	16.67	39	17.26
تركيب السيارات و تصليحها	4	4.94	00	-	00	-	00	-	00	-	4	1.77
النجارة المعمارية	2	2.47	1	1.64	00	-	00	-	00	-	3	1.32
سكرتاريا	2	2.47	00	-	00	-	1	2.70	00	-	3	1.32
طبخ	3	3.70	00	-	00	-	00	-	00	-	3	1.32
تلحيم	1	1.23	00	-	00	-	00	-	1	16.67	4	1.77
التركيب الصحي و الغاز	1	1.23	1	0.64	1	2.44	00	-	00	-	2	0.88
أجهزة التبريد و التكييف	00	-	2	03.28	00	-	00	-	00	-	2	0.88
محاسبة	8	9.88	4	6.56	3	7.31	3	8.11	00	-	18	7.96
الكتروميكانيك	9	11.11	1	1.64	00	-	00	-	00	-	10	4.42

صيانة الآليات الميكانيكية	4	4.94	1	1.64	00	–	00	–	00	–	5	2.21
أمين مخزن	2	2.47	9	14.74	6	14.63	4	10.81	00	–	21	9.26
خياطة	3	3.70	1	1.64	00	–	00	–	00	–	4	1.77
عون التوثيق و الأرشيف	00	–	00	–	00	–	1	2.70	00	–	1	0.44
تقني في الإلكترونيك الصناعي	2	2.47	00	–	2	4.88	00	–	1	16.67	5	2.21
بنوك	2	2.47	1	1.64	00	–	00	–	00	–	3	1.32
كهروميكانيك	1	1.23	2	3.28	00	–	00	–	00	–	3	1.32
من دون إجابة	1	1.23	2	3.28	00	–	1	2.70	00	–	4	1.77
المجموع	81	100.00	61	100	41	100.00	37	100	6	100	226	100.00

نلاحظ من هذا الجدول أن 45.95% من أفراد العينة الذين تابعوا تكوينهم تخصص مشغل معلوماتية اعتبروا أنفسهم غير معنيين بأسباب التغيب عندما كانوا يتمدرسون بالثانوية مقابل 33.32% منهم لم يجيبوا عن هذا السؤال و مقابل 32.78% منهم أرجعوها إلى الاضطرار إلى العمل في أوقات الدراسة و مقابل 30.87% منهم حددوا هذه الأسباب الدافعة إلى التغيب في الظروف العائلية و مقابل 21.96% من الذين ارجعوا أسباب التغيب إلى قضاء الوقت مع الرفاق خارج الثانوية. و يبدوا أن أفراد العينة الذين أبدوا رأيهم أكثر في هذا السؤال هم من تخصص مشغل معلوماتية لكن لم يكونوا يريدون التوقف مليا عند هذه المسألة بلجوئهم إلى قيمة جواب لا أدري. و قد يفسر هذا بكون أن التوقف عند أسباب التغيب عندما كانوا في الثانوية لم يعد مجديا كثيرا بالنسبة إليهم.

جدول رقم 23: يبين مدى رضى أفراد العينة عن النتائج الدراسية خلال السنة الثانية ثانوي وعلاقته بالتكوين المتبع في المركز.

التكوين المتبع في المركز	هل كنت راض على نتائجك الدراسية في السنة الثانية ثانوي							
	راض		غير راض		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	7	36,84	12	63,16	0	0,00	19	100,0
مشغل معلوماتية	27	40,30	40	59,70	0	0,00	67	100,0
كهروتقني	14	40,00	21	60,00	0	0,00	35	100,0
تركيب السيارات و تصليحها	4	100,0	0	0,00	0	0,00	4	100,0
النجارة المعمارية	3	100,0	0	0,00	0	0,00	3	100,0
سكرتاريا	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
طبخ	3	100,0	0	0,00	0	0,00	3	100,0
تلحيم	1	100,0	0	0,00	0	0,00	1	100,0
التركيب الصحي و الغاز	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4	100,0
أجهزة التبريد و التكييف	1	50,00	0	0,00	1	50,00	2	100,0
محاسبة	3	16,67	15	83,33	0	0,00	18	100,0
الكتروميكانيك	9	90,00	1	10,00	0	0,00	10	100,0
صيانة الآليات الميكانيكية	5	100,0	0	0,00	0	0,00	5	100,0
أمين مخزن	8	44,44	10	55,56	0	0,00	18	100,0
خياطة	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4	100,0
عون التوثيق و الأرشيف	0	0,00	1	100,0	0	0,00	1	100,0
تقني في الإلكترونيك الصناعي	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	100,0
بنوك	0	0,00	3	100,0	0	0,00	3	100,0
كهروميكانيك	0	0,00	3	100,0	0	0,00	3	100,0
من دون إجابة	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	100,0
المجموع	93	43,87	118	55,66	1	0,47	212	100,0

تبين المعطيات الإحصائية لهذا الجدول تقارب النتائج الإحصائية في قيمتي الإجابة راض عن النتائج الدراسية في السنة الثانية ثانوي و هذا حسب التكوين المتبع في المركز ، حيث نلاحظ أن 100% لكل ممن تابعوا تكوينهم في تركيب السيارات و تصليحها ، و كذلك النجارة المعمارية و الطبخ و التلحيم و صيانة الآليات الميكانيكية راضون عن نتائجهم الدراسية في السنة ثانية ثانوي مقابل 90%ممن تابعوا تكوينهم في الالكتروميكانيك ، و مقابل 66.67% لتكوين سكريتاريا و مقابل 50.00% لكل من تكونوا في التركيب الصحي و الغاز و أجهزة التبريد و الخياطة و مقابل 44.44% من تكوين أمين مخزن و مقابل 40.30% لمشغل معلوماتية و 40.00% لكهروتقني و مقابل 36.84% لطوبوغرافيا و مقابل 20.00% لتقني في الإلكترونيك الصناعي و مقابل 16.67% لمحاسبة و مقابل 25.00% لمن لم يحددوا نوع التكوين ، في حين لم يحصل تكوين بنوك و كهروميكانيك و عون التوثيق و الأرشيف على أي قيمة احصائية (00.00 %).

و ما نلاحظه هنا هو أن التكوين المرتبط بالقطاع الصناعي وجد رضى أكثر لدى أفراد العينة بخصوص نتائج الدراسة في السنة الثانية ثانوي مقارنة بالتكوين المتعلق بالجانب الخدماتي.

و من جهة أخرى ، يبين لنا هذا الجدول كذلك عدم رضى لدى أفراد العينة بنفس النسب بخصوص الرضا، بحيث وجدنا 100% من الأفراد الذين تكوينهم في البنوك و الالكتروميكانيك و عون التوثيق غير راضون تماما عن النتائج الدراسية في السنة الثانية ثانوي و هذا ما يؤكد الاتجاه العام الذي جعل من التكوين التابع لقطاع الخدمات بنوك و عون التوثيق غير راضين عن النتائج الدراسية لآخر سنة دراسية لهم مقارنة بأنواع التكوين الأخرى المرتبطة بالقطاع الصناعي أكثر. و يمكن أن نفسر ذلك بكون أن إمكانية التوظيف لمن يزاولون تكوينهم في تخصصات ترتبط بالقطاع الصناعي، لديهم نوع من الرضى يعوضون به خيبة أملهم عن مغادرتهم للنظام التعليمي، في حين نجد أن « الموجهين » نحو تخصصات بنوك ومحاسبة وعون أرشيف غير راضين لعلمهم أن سوق

العمل وإمكانية التوظيف قد تواجه صعوبة أمام حاملي شهادات جامعية سيزاحمونهم في هذه المناصب و ستعطى لهم الأولوية نظرا إلى مستواهم، هذا على الأقل فرضا.

جدول رقم 24: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال23.

فئة الاتجاه : مبررات عدم الرضى			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	لأن النتائج كانت ضعيفة	66	63.46
2	كانت لدي الإرادة لتحقيق نتائج	22	21.15
3	بسبب عدم تفهم الأساتذة و تحيزهم	06	5.77
4	كنت أدرس جيدا	05	4.81
5	بسبب مشاكل عائلية	03	2.89
6	كنت أفضل العمل	02	1.92
المجموع		**104**	**100.00**

يتبين لنا من تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 23 و المتعلق بموقف هؤلاء المبحوثين حول نتائجهم الدراسية في السنة الثانية ثانوي و هي السنة التي توقفوا فيها عن الدراسة، حيث حصلنا على 06 وحدات تحليل حاول فيها أفراد العينة إيجاد مبررات عن رضاهم أم لا عن نتائجهم الدراسية، حيث حصلنا على نسبة 63.46% من محتوى إجابات المبحوثين الذين برروا عدم رضاهم بكون هذه النتائج كانت ضعيفة مثلما تبينه ذلك وحدة التحليل رقم 1 مقابل 21.15% من الذين أجابوا بأنه كانت لديهم الإرادة لتحقيق نتائج كما هو مبين في وحدة التحليل رقم 2، و مقابل 5.77% من الذين تبنوا موقف عدم الرضى و أرجعوا ذلك إلى عدم تفهم الأساتذة و تحيزهم كما جاء في وحدة التحليل رقم 3. و مقابل كذلك 4.81% لمن اتجهت محتويات إجاباتهم نحو ما اعتبروه مشوارا دراسيا جيدا مثلما جاء مع وحدة التحليل رقم 4. ثم وجدنا من أرجع عدم الرضى إلى المشاكل العائلية و إن لم تكن نسبة هذا الموقف ذات دلالة ، بحيث قدرت بـ 2.89% كما هو مبين في وحدة التحليل رقم 5 مقابل 1.92%

لمحتوى الإجابة التي ترى في تفضيل العمل مبرر عدم الرضى عن النتائج. كما هو موضح في وحدة التحليل رقم 6. يتعلق الأمر هنا بمبررات تخص أكثر التحصيل الدراسي ، و يبدو أن المبحوثين يكون لديهم الوعي بأن النتائج المحصل عليها هي ناتجة عن عدم استثمار دراسي ، أي أنهم يحملون أنفسهم نصيب أوفر من مسؤولية إخفاقهم الدراسي.

جدول رقم 25: يبين ما إن كان المبحوث يبذل جهدا لتحسين النتائج الدراسية وعلاقته بمهنة الأب.

ما هو عمل الأب	هل كانت لديك الإرادة لتحسين نتائجك الدراسية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
موظف	69	85,19	12	14,81	81	100,0
إطار	28	90,32	3	9,68	31	100,0
تاجر	39	92,86	3	7,14	42	100,0
من دون عمل	30	75,00	10	25,00	40	100,0
عامل	3	75,00	1	25,00	4	100,0
متقاعد	9	90,00	1	10,00	10	100,0
متوف	3	100,0	0	0,00	3	100,0
من دون إجابة	0	0,00	1	100,0	1	100,0
المجموع	181	85,38	31	14,62	212	100,0

من هذا الجدول نلاحظ أن أفراد العينة أجابوا أنهم كانوا يبذلون جهدا دراسيا من أجل الحصول على نتائج إيجابية عندما كانوا متمدرسين و هذا مهما كان أصلهم الاجتماعي على أساس مهنة الأب، حيث يبين التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن 92.86% من أفراد العينة الذين يمارس آبائهم مهنة التجارة كانوا يبذلون جهدا من اجل تحسين نتائجهم الدراسية مقابل 90.00% ممن كان أبائهم متقاعدين و مقابل 85.19% ممن كان آباؤهم موظفين و مقابل 75.00% لمن كان آبائهم عمالا

و كذا ممن كان آباؤهم من دون عمل ، و حتى ممن كان أبائهم متوفين رغم عدم دلالة القيمة المطلقة الحسابية كلهم كانوا يبذلون جهدا لهذا الغرض نسبة 100%.

فهي إذا نسب مرتفعة و تبدي نوع من الوعي لدى التلاميذ بأهمية النتائج و العلامات المحصل عليها في الفصل الدراسي، و هذا مهما كان الأصل الاجتماعي. و يؤشر ذلك على أهمية الرهان المدرسي و أن التلاميذ مهما كان مصيرهم الدراسي لاحقا فإن الاستعداد من أجل الحصول على نتائج ايجابية موجود في الأصل ، لكن الأمور قد تتغير نتيجة لعوامل تتجاوز حدود استعداد التلميذ. و إن اعترف المبحوثين بعدم رضاهم على ما آلت إليه مساراتهم الدراسية نتيجة ضعف نتائجهم الدراسية ، لكن ذلك لم يكن بسبب عدم الاستثمار الدراسي داخل القسم و ذلك ببذل الجهد من اجل تحسين هذه النتائج.

جدول رقم 26: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 25

فئة الاتجاه: مبررات الإرادة نحو تحسين النتائج الدراسية			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	من أجل مواصلة الدراسة و الانتقال إلى الجامعة	102	71.83
2	ظروف عائلية سيئة	14	9.86
3	عدم المبالاة بالدراسة	12	8.45
4	لضمان مستقبل مهني	4	2.82
5	بسبب الأساتذة	3	2.11
6	بسبب العمل	3	2.11
7	من اجل إرضاء عائلتي	2	1.41
8	لأسباب صحية	2	1.41
المجموع		**142**	**100.00**

نلاحظ من تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 25 و الخاص بمعرفة ما إن كان للمبحوثين إرادة لتحسين نتائجهم الدراسية عندما كانوا لا يزالون يزاولون دراساتهم في الثانوية، أي هل

كانوا يسعون من أجل هذا الغرض، وجدنا أن 71.83% من محتوى إجاباتهم تبرر هذا السعي أو هذه الإرادة بغرض مواصلة الدراسة و الانتقال إلى الجامعة مثلما هو مبين مع وحدة التحليل رقم 1، و هي كما نرى نسبة مرتفعة و تكاد تصل إلى ¾ محتوى إجابات أفراد العينة مقابل 9.86% لمن ارجعوا غياب هذا السعي إلى الظروف العائلية السيئة، كما جاء في وحدة التحليل رقم 2 و مقابل 8.45% لمن برروا غياب هذه الإرادة بعدم المبالاة بالدراسة و الاهتمام بها، كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 3، في حين لم تكتسب وحدات التحليل الأخرى نسب ذات دلالات تذكر: 2.82% لوحدة التحليل رقم 4، و 2.11 % لكل من وحدتي التحليل 5 و 6 اللتان أشارتا على التوالي إلى غياب هذا السعي و الإرادة . و 1.41% لكل من و حدتي التحليل 7 و 8 اللتان ركزتا على إرضاء العائلة و على الأسباب صحية. يبدو مرة أخرى أن إرادة التقدم البيداغوجي و إرادة التحصيل كانت متوفرة لدى المبحوثين أكثر من الاعتبارات الأخرى ، بحيث كان الانتقال إلى الأقسام العليا سواء الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي و منها في حال الحصول على شهادة الباكالوريا المرور إلى الجامعة التي تبقى ضمن اهتمامات العديد من المتمدرسين. فالهاجس الدراسي حاضر بشدة لدى أفراد العينة و هذا ما من شأنه أن يؤشر إلى تواصل الاهتمام بالدراسة على الأقل على مستوى التصورات و الإدراكات لدى فئات واسعة من المجتمع الجزائري و إن كان المسار الدراسي قد عرف توقفا بسبب التسرب .

جدول رقم 27 : يبين كفاية دخل الأسرة لتلبية كل الحاجيات و علاقته بعدد الإخوة والأخوات

كم كان عدد الإخوة	كفاية دخل الأسرة لتلبية كل الحاجيات							
	كفاية		عدم كفاية		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
0	1	33,33	1	33,33	1	33,33	3	100,00
1	2	100,0	0	0,00	0	0,00	2	100,00
2	15	78,95	4	21,05	0	0,00	19	100,00
3	27	69,23	12	30,77	0	0,00	39	100,00
4	17	33,33	34	66,67	0	0,00	51	100,00
5	12	34,29	22	62,86	1	2,86	35	100,00
6	6	21,43	22	78,57	0	0,00	28	100,00
7	2	12,50	13	81,25	1	6,25	16	100,00
8	1	16,67	5	83,33	0	0,00	6	100,00
9	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	100,00
10	4	50,00	4	50,00	0	0,00	8	100,00
من دون إجابة	00	–	3	100.00	0	–	3	100.00
المجموع	88	41,51	121	57,08	3	1,42	212	100,00

نلاحظ من هذا الجدول أن 100% من أفراد العينة الذين كان عدد إخوتهم 1 يرون أن دخل الأسرة كان كافيا لتلبية كل الحاجيات مقابل 78.95% لعدد الإخوة 2 و مقابل 69.23 % لعدد الإخوة 3، و مقابل 50.00% لكل من عدد الإخوة 9 و 10 ، و مقابل 34.29% للذين عدد إخوتهم 5 و مقابل 33.33% للذين ليس لهم إخوة 4. و مقابل 21.43 % لعدد إخوتهم 6، و مقابل 16.67 % لأفراد العينة الذين عدد إخوتهم 8 ، و مقابل 12.50 % لمن عدد إخوتهم 7 و مقابل دون شيء لكل من عدد إخوتهم 11 و 17 فرد. و بإستثناء النسبتين المتعلقتين بعدد الإخوة 9 و10 ، و هما 50.00% فإنه يمكن القول إن عدد أفراد العائلة له أثر في تلبية كل الحاجيات لدى عائلة المبحوثين،

بحيث هناك علاقة طردية بين هذه الحاجيات و عدد الإخوة أو حجم العائلة.و هذا ما يؤكده مؤشر الإجابة عدم كفاية هذا الدخل، حيث نلاحظ أنه كلما ارتفع عدد الإخوة ازدادت نسب الإجابة بعدم كفاية هذا الدخل على العموم. و هذا ما من شأنه أن يؤثر في التحصيل الدراسي لأفراد العينة. إذ كما بينت العديد من الدراسات في علم الاجتماع التربوي، أن الوضعية الاجتماعية الاقتصادية من شأنها أن تعمل على توجيه جهد التحصيل الدراسي، بحيث يبدو و كقاعدة سوسيولوجية أن الوضع المادي الذي توجد فيه العائلة له علاقة و تأثير هام في التحصيل الدراسي عندما تنتصب عوائق موضوعية أمام هذا التحصيل ، بحيث ينعكس ذلك على انشغال التلميذ بغير الدراسة و عدم التركيز في القسم، و يكون لديه شعور بالدونية إن صحت العبارة أمام زملائه و أقرانه من التلاميذ، و أن التمدرس في المجتمع الحالي يتطلب جهدا ماليا من طرف الأولياء أمام سلم الاحتياجات المتزايدة للتلاميذ .

جدول رقم 28 : يبين وجود عائق أمام الدراسة في حالة عدم كفاية الدخل لتلبية كل الحاجيات وعلاقته بالجنس.

عدم كفاية الدخل عائق أمام الدراسة	الجنس					
	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	55	34,38	15	28,84	70	33,02
لا	37	23,12	13	25,00	50	23,58
غير معني	65	40,63	22	42,31	87	41,04
من دون إجابة	3	1,87	2	3,85	5	2,36
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

تبين معطيات هذا الجدول أن 42.31% من الإناث يعتبرون أنهن غير معنيات بموضوع عدم كفاية الدخل و اعتباره عائق أمام الدراسة مقابل 40.63% من الذكور . و هما كما نرى نسبتان متقاربتان و تكاد تتطابقان، و هذا ما يجعل الجنس من دون تأثير في إدراك العلاقة بين مستوى الدخل و العواقب أمام الدراسة. فإن كنا في الجدول السابق خلصنا إلى أن دخل الأسرة غير كاف حسب المبحوثين لتلبية كل الحاجيات، فإن هذا الاتجاه لا يتأكد و لا يتعمق هنا عندما تعلق الأمر بربط هذا الدخل بالتحصيل الدراسي. و هذا ما من شأنه أن يدل بكل تحفظ و فرضا أن العائلة تقوم بجهد عندما يتعلق الأمر بتمدرس أبنائها و ما يلحق هذا التمدس من مصاريف ، أي يمكن للعائلة أن تقوم « بتضحية » عندما يتعلق الأمر بتمدرس الأبناء ، فالعوائق ليست بالضرورة متمركزة في الجانب المالي بقدر ما هي متواجدة في مستويات أخرى قد تكون خارج القسم الدراسي أو داخله.

جدول رقم29: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 28.

فئة الموضوع:دخل الأسرة و أثره في الدراسة			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	الدخل كاف	24	30.38
2	عدم توفر الإمكانيات للدراسة	24	30.38
3	الدخل غير كاف	18	22.78
4	الاضطرار للعمل	13	16.46
المجموع		**79**	**100.00**

تطرق هذا الجدول إلى محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 28 الذي يهدف إلى معرفة كيف يمكن للدخل الذي تكتسبه الأسرة أن يكون عائقا أمام المشوار آو المسار الدراسي للتلميذ ، حيث جاء محتوى إجابات أفراد العينة ليشير إلى أن هذا الدخل كاف و لا يشكل عائقا أمام الدراسة كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 1، مقابل نفس النسبة 30.38% لمحتوى إجابات المبحوثين الذين اعتبروا أنه ثمة عدم توفر الإمكانيات للدراسة، كما هو مبين في وحدة التحليل رقم 2، و مقابل 22.78% لمن اعتبروا من خلال إجاباتهم أن الدخل الأسري غير كاف لمواصلة الدراسة مثلما هو مبين مع وحدة التحليل رقم 3، و مقابل 16.46% من الإجابات التي ركز فيها أصحابها على العمل كإضطرار لعدم مواصلة الدراسة و كمؤشر على أن الدخل الأسري لم يكن كافيا حتى يسمح بالتفرغ للدراسة . و يمكن أن نقول إن الاتجاه العام هنا هو الدخل الأسري كان على العموم عائقا أمام التحصيل الدراسي، بحيث نلاحظ أن ثلاث وحدات إجابة تصب في هذا المنحنى و هي وحدات التحليل 2 و 3 و 4 التي حصلت إحصائيا على نسبة 69.62**%** مجتمعة ، و هي نسبة تفوق 3/2 إجابات المبحوثين عن هذا السؤال. و هذا ما يعارض ما هو موجود في الجدول رقم 27، إذ عندما تعلق الأمر في التعمق أكثر فيما إن كان لدخل الأسرة أثر في التحصيل الدراسي، رأى أفراد العينة ثمة علاقة بين هذين المتغيرين مؤكدين بذلك الاتجاه العام لعلاقة الدخل بالتحصيل الدراسي.

جدول رقم 30: الحصول على مصروف من طرف المبحوث و علاقته بمهنة الأب

مهنة الأب / تلقي مصروف من قبل الأسرة	موظف		إطار		تاجر		من دون عمل		عامل		متقاعد		متوف		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	0	0,00	54	66,67	27	87,10	34	80,95	14	35,00	4	100,00	8	80,00	0	0,00	141	66,51
لا	0	0,00	26	32,10	4	12,90	8	19,05	26	65,00	0	0,00	2	20,00	3	100,00	69	32,55
من دون إجابة	1	100,00	1	1,23	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,94
المجموع	1	100,00	81	100,00	31	100,00	42	100,00	40	100,00	4	100,00	10	100,00	3	100,00	212	100,00

تبين نتائج هذا الجدول أن أفراد العينة كانوا يتلقون مصروفا من طرف عائلتهم عندما كانوا متمدرسين، إذ نجد أن 100% من الذين كان آباؤهم متقاعدين أجابوا أنهم كانوا يحصلون على هذا المصروف مقابل 80.85% من الذين لم يكن لآبائهم عمل و كذلك 80.00% ممن كان آباؤهم متوفين و مقابل 87.00% ممن كان آباؤهم تجارا و مقابل 66.67% لأبناء الإطارات و مقابل 35.00% لأبناء العمال، في حين لم يجب أبناء الموظفين. و هي كما نرى نتائج إحصائية تحمل دلالتين. فمن جهة، الحصول على مصروف هو نوع من المكسب لدى التلاميذ لحظة تواجدهم على مقاعد الدراسة و من جهة أخرى، لما نلاحظ أن المتقاعدين و الذين هم من دون عمل ظهرتا نسب مرتفعة ، هذا قد يؤدي إلى طرح تساؤلات لما نعرف أن معاشات المتقاعدين و موارد العاطلين عن العمل ليست مرتفعة أو تكاد تكون شبه منعدمة. فهذا يستدعي التعمق أكثر في المسألة. المهم هو أن التلميذ الثانوي الجزائري على العموم يتحصل على مصروف جيب توفره له عائلته.

جدول ر قم 31: يبين هل يعتبر المبحوث هذا المصروف كافيا وعلاقته بمهنة الأب

مهنة الأب / هل هذا المصروف كاف	موظف		إطار		تاجر		من دون عمل		عامل		متقاعد		متوف		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	22	27,16	23	74,19	26	61,90	3	7,50	2	50,00	2	20,00	0	0,00	0	0,00	78	36,79
لا	33	40,74	4	12,90	9	21,43	11	27,50	1	25,00	6	60,00	0	0,00	0	0,00	64	30,19
غير معني	21	25,93	4	12,90	6	14,29	24	60,00	0	0,00	1	10,00	2	66,67	0	0,00	58	27,36
من دون إجابة	5	6,17	0	0,00	1	2,38	2	5,00	1	25,00	1	10,00	1	33,33	1	100,00	12	5,66
المجموع	81	100,00	31	100,00	42	100,00	40	100,00	4	100,00	10	100,00	3	100,00	1	100,00	212	100,00

إذا كان الجدول السابق أشار إلى حصول أفراد العينة عموما على مصروف ، فنلاحظ من هذا الجدول أن أفراد العينة عموما لا يرون أن هذا المصروف كاف، فباستثناء فئتي التلاميذ الذين مهنة أبائهم إطار و تاجر و الذين يرون أن هذا المصروف كاف، حيث أبدى 74.19% من التلاميذ الذين كان أباؤهم إطارا رضاهم عن هذا المصروف مقابل 61.90% من الذين أباؤهم تجارا و مقابل 50% من أباؤهم عمالا و مقابل 20% ممن كان أباؤهم متقاعدين و مقابل 27.16% ممن كان أباؤهم موظفين و مقابل 7.50% من أفراد العينة الذين أبائهم من دون عمل .

تبين هذه الأجوبة أن الرضا عن المصروف مرتبط ببنية الموارد و المداخيل المحصل عليها من طرف الوالد ، فقد تكون هناك علاقة طردية بين مداخيل الأب و المصروف المقدم للأبناء و هذا ما يفسر أن المتقاعدين و الذين هم من دون عمل يقدمون مصروفا قد لا يراه الأبناء المتمدرسين كافيا أمام واقع استهلاكي يعرف حركية أوسع أكثر لدى المراهقين و الشباب.

جدول رقم 32: يبين التمتع بغرفة خاصة من طرف المبحوث وعلاقته بمهنة الأب.

مهنة الأب / تمتع المبحوث بغرفة خاصة به	موظف		إطار		تاجر		من دون عمل		عامل		متقاعد		متوف		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	0	0,00	35	43,21	21	67,74	31	73,81	8	20,00	2	50,00	3	30,00	2	66,67	102	48,11
لا	0	0,00	46	56,79	10	32,26	11	26,19	32	80,00	2	50,00	7	70,00	1	33,33	109	51,42
من دون إجابة	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,47
المجموع	1	100,00	81	100,00	31	100,00	42	100,00	40	100,00	4	100,00	10	100,00	3	100,00	212	100,00

تبين النتائج الإحصائية للجدول أن التمتع بالغرفة الخاصة و بالمفرد لا يزال غير منتشر في واقع المجتمع الجزائري الذي يعتبر من أكثر المجتمعات مواجهة لأزمة السكن ، حيث يعتبر السكن الشغل الشاغل للسلطات العمومية و فئات واسعة في المجتمع الجزائري ، حيث لا تزال مشكلة السكن من المشاكل العالقة التي استعصى حلها إلى حد الآن رغم تجريب صيغ عديدة لحله، لذلك وجدنا 80.00% من أفراد العينة من الذين مهنة آبائهم عامل أجابوا بالنفي مقابل 70.00% من المتوفين أبائهم ، و مقابل 50.00% من المتقاعدين أبائهم و مقابل 56.79% ممن أبائهم إطار و مقابل 32.26% ممن أبائهم تجار و مقابل 26.19% ممن أبائهم ليس لديهم عمل أجري. و يمكن لهذا الوضع الذي يميز حالة السكن في الجزائر أن يؤثر في التحصيل الدراسي ، إذ أن الوضع السكني من أهم المؤشرات التي تهيء أم لا الفضاء اللازم للدراسة، لأنه و إن كانت الدراسة تتم في فضاء غير الفضاء السكني إلا لأن هذا الأخير يتدخل بشدة في تقديرها و توجيهها إلى أقصى حد. لأن الجهد الدراسي الذي يقوم به التلميذ بالإضافة إلى المساعدة الدراسية أو الدعم الدراسي العائلي يتم في فضاء المسكن، بحيث إن كان هذا الفضاء ملائما و مساعدا و متوفرا، فهذا ما من شأنه أن يؤثر في حركية التحصيل.

جدول رقم 33: يبين مما البيت هو مجهز و علاقته بالأجر المتقاضى من طرف الأب.

الأجر المتقاضى من الأب / المسكن مما مجهز	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج →		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تلفاز	15	27.78	106	37.32	13	20.00	14	20.29	00	-	24	20.87	32	26.89	172	19.42
ثلاجة	13	24.07	49	17.26	14	21.54	14	20.29	00	-	24	20.87	32	26.89	146	16.48
فرن للطبخ	13	24.07	46	16.20	13	20.00	14	20.29	00	-	24	20.87	31	26.06	141	15.91
مكيف هواء	5	9.26	37	13.03	12	18.46	12	17.39	00	-	23	20.00	12	10.08	101	11.40
هوائي مقعر	8	14.82	45	15.84	13	20.00	14	20.29	00	-	20	17.39	10	8.40	110	12.41
من دون إجابة	00	-	1	0.35	00	-	1	1.45	212	100.00	00	-	2	1.68	216	24.38
المجموع	54	100.00	284	100.00	65	100.00	69	100.00	212	100.00	115	100.00	119	100.00	886	100.00

ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الجدول هو التقارب الكبير للنسب داخل خانات التقاطع مهما كان الأجر المتقاضى من طرف الأب.

وهذا مؤشر على أن الأدوات الكهرومنزلية التي حددناها في قيم الإجابة مما هو مجهز المسكن أو البيت، تدل على أن الأدوات الكهرومنزلية لا تعتبر بمثابة مظاهر ثراء داخلي بقدر ما تعتبر ضروريات أساسية يتعين على العائلة أن توفرها مهما كان مستوى دخل الأب، و هذا ما تؤكده اتجاهات الإجابة العامة (المجموع المتعلق بقيم الإجابة للمتغير التابع مما هو مجهز المسكن).

جدول رقم 34: يبين مما البيت هو مجهز و علاقته بالأجر المتقاضى من طرف الأم

الأجر المتقاضى من الأم / المسكن مما مجهز	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج ←		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تلفاز	2	28.07	14	18.18	5	21.74	1	9.10	00	-	2	20	164	23.39	188	18.06
ثلاجة	2	28.57	14	18.18	5	21.74	1	9.10	00	-	2	20	156	22.25	180	17.29
فرن للطبخ	2	28.57	17	22.08	5	21.74	1	9.10	00	-	2	20	158	22.54	185	17.77
مكيف هواء	00	-	16	20.78	4	17.39	4	36.35	00	-	2	20	98	13.98	124	11.91
هوائي مقعر	1	14.29	16	20.78	4	17.39	4	36.35	00	-	2	20	120	17.12	147	14.12
من دون إجابة	00	-	00	-	00	-	00	-	212	100.00	-	-	5	0.72	217	20.85
المجموع	7	100.00	77	100.00	23	100.00	11	100.00	212	100.00	10	100.00	701	100.00	1041	100.00

يشبه هذا الجدول في توزيع قيمه الإحصائية إلى حد بعيد وكبير الجدول السابق، بحيث نلاحظ تقارب في نسب خانات التقاطع، وهذا مهما كان الأجر المتقاضى من طرف الأم في حالة عملها الأجري وهذا يؤكد مرة أخرى أن هذه الأجهزة الكهرومنزلية ليست من الكماليات ولا تعني شكل من أشكال الثراء الداخلي بل هي ضرورية وأساسية لضمان حد أدنى من الحياة العائلية المقبولة. ويمكن التوقف عند اتجاهات الإجابة العامة لنرى مدى تقارب النسب لنشير إلى تساوي سلم الأهمية من حيث استعمال هذه الأجهزة.

جدول رقم 35: ملكية سيارة من طرف أسرة المبحوث و الأجر المتقاضى من طرف الوالد.

الأجر المتقاضى من الأب / ملكية سيارة	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج ←		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	2	13,33	60	54.55	10	71,43	11	73,33	00	00	16	66,67	9	26,47	108	50,94
لا	13	86,67	50	45.45	4	28,57	4	26,67	00	00	8	33,33	24	70,59	103	48,58
من دون إجابة	0	0,00	00	00.00	0	0,00	0	0,00	00	00	0	0,00	1	2,94	1	0,47
المجموع	15	100	110	100	14	100	15	100	00	100	24	100,00	34	100,00	212	100

من معطيات هذا الجدول، نلاحظ أن 86.67% من أفراد العينة الذين يتقاضى أباؤهم أقل من 10000.00 دج لا تملك عائلتهم سيارة مقابل 70.59% من الذين لم يجيبوا عن هذا السؤال المتعلق بالأجر المتقاضى من طرف الوالد ، و مقابل 45.45% من الذين يتقاضى أباؤهم من 10000.00 إلى 19999.00 دج و مقابل 28.57% من أفراد العينة يتقاضى أبائهم من 20000.00 – 29999.00 دج و مقابل 33.33دج من الذين يحصل أباؤهم على أجر 50000.00 دج فما فوق ومقابل 26.67 دج من الذين أجر أباؤهم 30000.00 إلى 39999.00 دج ، لكن معطيات الجدول الإحصائية تلزم علينا أن نتوقف عند خانة الإجابة بنعم لتدقيق معطيات الجدول أكثر ، حيث تبين لنا عند ربط حيازة على سيارة و الأجر المتقاضى من طرف الوالد نلاحظ نوع من العلاقة الطردية بينهما، حيث كلما ارتفع الأجر المتقاضى من طرف الوالد ، كلما كانت هناك ملكية لسيارة من طرف عائلة المبحوث. جاءت النتائج على النحو الآتي: 13.33% بالنسبة إلى الأجر أقل من 10000.00 دج و54.55% بالنسبة الى الأجر 10000.00 – 19999.00 دج ، 71.43% بخصوص أجر 20000.00–29999 دج ، و 73.33 دج فيما يتعلق بأجر 30000.00– 39999.00 دج و66.67% بخصوص فئة أجر من 50000.00 دج فما فوق.

يمكن القول إذن إن الأجر يحدد إلى حد ما امتلاك سيارة من طرف عائلة المبحوث، مع الإشارة إلى أن امتلاك سيارة من طرف عائلة المبحوث عادة ما تدرك من مظاهر الثراء الخارجي وهي كمؤشر على الوضعية الاقتصادية الاجتماعية للأسرة و دليل على دخل هذه الأسرة، لكن هذا بمثابة اتجاه عام و ليس منتظم في كل الحالات.

جدول رقم 36: ملكية سيارة من طرف أسرة المبحوث و الأجر المتقاضى من طرف الوالدة.

الأجر المتقاضى من طرف الأم / ملكية سيارة	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج →		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	0	0,00	28	100.00	5	100,0	1	100	00	0.00	2	100,00	72	42,11	108	50,94
لا	2	100, 0	0	0.00	0	0,00	0	0,00	00	0.00	0	0,00	98	57,31	103	48,58
من دون إجابة	0	0,00	0	0.00	0	0,00	0	0,00	00	0.00	0	0,00	1	0,58	1	0,47
المجموع	2	100	28	100	5	100	1	100	00	100.00	2	100	171	100	212	100

نلاحظ من هذا الجدول أن نسبة 100% من أفراد العينة الذين لأمهاتهم أجرة تقدر بـ 20000.00 – 29999.00 دج تملك عائلتهم سيارة و هي نفس النسبة مع من تتقاضى أمهاتهن 10000.00 – 19999.00 دج و كذلك ممن تتقاضى والدتهن من 50000.00 دج فما فوق مقابل 42.11 % من الذين لم يجيبوا عن السؤال المتعلق بأجر أمهاتهن و الذين كنا قد أدرجناهم في خانة عدم ممارسة الأم لنشاط أجري. و يمكن أن نشير هنا إلى أن كون أغلبيه أمهات أفراد العينة ليس لهن نشاط أجري خارج البيت، فهن بذلك لا يملكن الموارد في اقتناء السيارة في حالة أفراد عينتنا.

جدول رقم 37: يبين وجود مكتبة بالبيت و علاقته بنوع سكن المبحوث.

وجود مكتبة بالبيت خاصة بأفراد العائلة	نوع السكن									
	بيت عادي		شقة		فيلا		بيت قصديري		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	19	17,59	14	25,45	20	48,78	1	12,50	54	25,47
لا	88	81,48	41	74,55	21	51,22	7	87,50	157	74,06
من دون إجابة	1	0,93	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,47
المجموع	108	100,00	55	100,00	41	100,00	8	100,00	212	100,00

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 87.50% من أفراد العينة المقيمين في بيت قصديري ليس لديهم مكتبة بالبيت خاصة بأفراد العائلة مقابل 81.48% ممن يسكنون في بيت عادي، و مقابل 74.55 % ممن هم مقيمين في شقة و مقابل 51.22% من المقيمين في فيلا . هل النسبة المتعلقة بنوع سكن فيلا تدل على أن الأمر يتعلق بالمكان المخصص للمكتبة العائلية ، أي أنه إذا توفر المكان ، و الفيلا هي مكان أوسع فرضا من أنواع السكن التي أمامنا ، يمكن إقامة و تخصيص مكان للمكتبة ؟ لكن يبقى أن النسب الأخرى المرتفعة نسبيا تعلمنا على طبيعة الوضع الثقافي في اسر المبحوثين، و نصيب الرأسمال الثقافي العائلي منه، و انعكاس ذلك على سيرورة التمدرس لدى أفراد العينة.على العموم المكتبة الخاصة بأفراد العينة في مساكنهم ليست من ضمن بقية الأثاث المنزلي بحيث لا يبدو أنها من أولويات عائلات أفراد العينة و قد تدل على واقع رأسمال ثقافي للعائلة و الجو الثقافي السائد في العائلة ، و الذي يمكنه أن يؤثر في التحصيل الدراسي و بالتالي لا يتمكن التلميذ من اكتساب ثقافة مدرسية ضرورية في التفوق المدرسي .لأن التقاليد البيداغوجية السائدة حاليا في النظام التعليمي الجزائري لا تسمح على العموم باكتساب هذه الثقافة المدرسية ، و هنا نجد العائلة نفسها ملزمة، على الأقل لدى العائلات التي لديها وعي بأهمية الرهان المدرسي، بالقيام بدور المعوض على عجز

المؤسسة التعليمية في إكساب هذه الثقافة المدرسية و جملة الاستعدادات و الملكات التعليمية لدى أبنائها المتمدرسين ، و لكن هذا الدور تمارسه عموما العائلات التي يسودها فضاء ثقافي ، يعتبر وجود مكتبة عائلية به واحدا من أهم مؤشراته.

جدول رقم38: يبين فيما إن كان المبحوث يلجأ إلى استعمال الانترنت لمساعدته في الدراسة وعلاقة ذلك بوجود الانترنت في البيت

الاستعانة بالانترنت في الدراسة	وجود الانترنت في البيت									
	موجود		غير موجود		غير معني		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	41	60,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	41	19,34
لا	27	39,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	27	12,74
غير معني	0	0,00	41	100,00	102	100,00	0	0,00	143	67,45
بدون جواب	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1	0,47
المجموع	68	100,00	41	100,00	102	100,00	1	100,00	212	100,00

يبين هذا الجدول أن 100% من أفراد العينة الذين لا يتوفر لديهم الانترنت في البيت هم غير معنيين بموضوع الاستعانة بالانترنت في الدراسة، و مع ما هو موضح مع قيمة الإجابة بنعم في تقاطعها مع قيمة المتغير المستقل الانترنت موجود بالبيت بنسبة 60.29% مقابل لا شيء عندما لا يكون الانترنت غير موجود أو حتى في حالة اعتبار المبحوث غير معني بموضوع وجود الانترنت في البيت.

جدول رقم 39: ممارسة عمل من طرف المبحوث خلال تمدرسه و علاقته بالأجر المحصل عليه من طرف الأب.

الأجر المتقاضى من طرف الأب / ممارسة عمل أثناء فترة الدراسة	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج →		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	9	60,00	61	55.45	12	85.71	6	40,00	00	0.00	14	58,33	22	64,71	124	58,49
لا	6	40,00	49	44.55	2	14.29	9	60,00	00	0.00	10	41,67	12	35,29	88	41,51
المجموع	15	100,00	110	100.00	14	100.00	15	100,00	00	100.00	24	100,00	34	100,00	212	100,00

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 85.71% من أفراد العينة الذين يتقاضى آباؤهم أجر 20000.00 – 29999.00 دج كانوا يمارسون عملا خلال فترة دراستهم مقابل 64.71% منهم لم يجيبوا عن أجر أبائهم و مقابل 60% منهم اجر أبائهم أقل من 10000.00 دج و مقابل 58.33% من الذين أجر آبائهم 50000.00 دج فما فوق، و مقابل 55.45 % منهم يتقاضى أبائهم 10000.00 – 19999.00 دج و مقابل 40% منهم يحصل آباؤهم على أجر من 30000.00 إلى 39999.00دج . يتضح لنا إذن أنه مهما كان الأجر المتقاضى من طرف الأب فإن أفراد العينة مارسوا عمل و هم لا يزالون على مقاعد الدراسة ، و إن أبدينا تحفظا حول عبارة عمل، يبقى أن البحث عن المال من طرف أفراد العينة هو أمر واقع خاصة إذا علمنا أن ما كانوا يحصلون عليه كمصروف جيب لم يعتبرونه كافيا أمام حركية استهلاكهم (انظر الجدول رقم 31) ما عدى أبناء الإطارات و التجار . و بذلك هل يبقى الجهد للتركيز وللاستثمار الدراسيين رغم أن أفراد العينة أشاروا إلى الجهد المبذول لتحسين النتائج الدراسية و التدارك (أنظر الجدول رقم 25).

جدول رقم 40: ممارسة عمل من طرف المبحوث خلال تمدرسه و علاقته بالأجر المحصل عليه من طرف الأم العاملة.

الأجر المتقاضى من الأم / ممارسة عمل أثناء الدراسة	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج →		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	0	0,00	9	29.03	2	40,00	1	100,00	00	0.00	0	0,00	112	65,50	124	58,49
لا	2	100,00	22	70.97	3	60,00	0	0,00	00	0.00	2	100,00	59	34,50	88	41,51
المجموع	2	100,00	31	100.00	5	100,00	1	100,00	00	100.00	2	100,00	171	100,00	212	100,00

يبين لنا هذا الجدول أن 100 % من أفراد العينة الذين تتقاضى أمهاتهم أجرا من 50000.00 دج فما فوق لم يمارسوا عملا خلال فترة التمدرس و كذلك لمن كان أجر أمهاتهم أقل من 10000.00 إلى 19999.00 دج و مقابل 60.00% لمن كان أجر أمهاتهم يتراوح من 20000.00 إلى 29999.00 دج و مقابل 34.50% لمن لم يجيبوا عن السؤال المتعلق بأجر الأم. لكن هذه النسب في حد ذاتها ليست لها دلالة بالنظر إلى القيم المطلقة التي تعبر عنها و من جهة أخرى إذا توقفنا عند خانة الإجابة بنعم ، فنلاحظ أن الذين لم يجيبوا عن السؤال المتعلق بأجر الأم يمثلون حصة إحصائية هامة و هي 65.50% مقارنة بالنسب الأخرى في مؤشر الإجابة نعم بإستثناء الأجر المحصور بين 30000.00 و 399999.00 دج رغم عدم دلالته من حيث القيمة المطلقة. و عدم الإجابة هنا قد تعني أن مسألة عمل الأم ليس لها ثقل في حد ذاتها لان العمل و الحصول على الأجر أو المدخول هو من دور الرجل، لأن النظرة أو التمثل السائد لدى أغلبية أفراد المجتمع الجزائري هو أن فضاء نشاط الأم هو البيت و أن مهمتها ليس القيام بالنفقة أو الإتيان بمصروف البيت الذي تبقى من واجبات الرجل في الوعي أو الضمير الجمعي الجزائري ، لذلك فإن توجه المبحوثين للعمل لا يحدده تموقع الوالدة من سوق العمل و العمل الأجري الذي لم يعر له المبحوثين اهتماما كبيرا بحيث اتجهت مواقفهم نحو عدم الإجابة عن هذا السؤال و الذي قد يعني أن أمهاتهم ليست معنيات بقضية العمل الأجري.

جدول رقم 41: يبين فترات ممارسة عمل من طرف المبحوث وعلاقته بالأجر الذي يتقاضاه الأب.

الأجر المتقاضى من طرف الأب / فترات ممارسة عمل / أثناء أوقات الدراسة	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج →		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
خلال عطلتي الشتاء و الربيع	00	-	20	21.05	2	25.00	1	8.33	00	-	5	23.81	1	4.00	29	16.76
خلال عطلة الصيف	1	8.33	15	15.79	3	37.5	2	16.67	00	-	3	14.29	4	16.00	28	16.18
طوال فترات السنة	2	16.67	9	9.47	1	12.50	00	-	00	-	3	14.29	5	20.00	20	11.56
خلال ساعات الدراسة	2	16.67	2	2.11	00	-	00	-	00	-	00	-	1	4.00	5	2.89
غير معني	6	50.00	49	51.58	2	25.00	9	75.00	00	-	10	47.61	12	48.00	88	50.87
من دون إجابة	1	8.33	00	-	00	-	00	-	00	-	00	-	2	8.00	3	1.74
المجموع	12	100	95	100	08	100	12	100	00	100	21	100	25	100	173	100

إن الشيء المميز لهذا الجدول هو أن من النسب المرتفعة حددت في مؤشر الإجابة غير معني بفترات ممارسة العمل، حيث نلاحظ أن 75.00% الذين يتقاضى أباؤهم أجرا يتراوح من 30000.00 إلى 39999.00 دج اعتبروا أنفسهم غير معنيين بمسألة فترات ممارسة العمل في حالة ما إن كانوا يمارسون هذا العمل مقابل 51.58% من الذين يتقاضى أباؤهم أجرا يتراوح من 10000.00 – 19999.00 دج و مقابل 50.00% لمن يحصل أباؤهم على أجر يصل إلى 9999.00 دج و مقابل 48.00% من أفراد العينة الذين لم يحددوا أجر أبائهم بإمتناعهم عن الإجابة عن هذا السؤال المتعلق بالأجر، ومقابل 47.61% لمن يتقاضى أباؤهم من 50000.00 دج %فما فوق، و مقابل 25.00 % لمن ينحصر أجر أباؤهم في 20000.00 إلى 29999.00 دج.

جدول رقم 42: يبين دوافع لجوء المبحوث إلى العمل و علاقته بالأجر الذي يتقضاه الأب.

الأجر المتقاضى من ← طرف الأب / دوافع ممارسة العمل	← 9999.00 دج		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج →		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المساهمة في مصاريف الأسرة	6	40	14	12.73	0	00	0	00	0	00	0	00	14	41.77	34	16.04
الحصول على مصروف شخصي	3	20	46	41.81	12	85.71	4	26.67	0	00	14	58.33	8	23.53	87	41.04
مساعدة الأب في مصاريف الأسرة	0	00	1	0.91	0	00	2	13.33	0	00	0	00	0	00	3	1.42
غير معني	6	40	49	44.55	2	14.29	9	60.00	0	00	10	41.67	12	35.30	88	41.50
المجموع	15	100	110	100	14	100	15	100	0	100	24	100	34	100	212	100

من خلال النتائج الإحصائية لهذا الجدول، نلاحظ أن 85.71% من أفراد العينة الذين يتقاضى أباؤهم أجر يتراوح من 20000.00 إلى 29999.00 دج يجعلون من الحصول على مصروف شخصي الدافع الرئيسي للجوئهم إلى العمل خلال فترة التمدرس مقابل 58.33% من الذين يتقاضى أباؤهم 50000.00 دج فما فوق و مقابل 41.81% منهم يتقاضى أباؤهم من 10000.00 إلى 19999.00 دج و مقابل 26.67% منهم يتقاضى أباؤهم من 30000.00 إلى 39999.00 دج و مقابل 23.53% لمن لم يجيبوا عن هذا السؤال المتعلق بأجر الآباء، و مقابل 20.00% لمن يتقاضى أباؤهم أقل من 10000.00 دج . رغم أن النتائج الإحصائية لم تكن ذو اتجاه ثقيل بإستثناء الأجر المحدود بين 20000.00 – 29999.00 دج يبقى المصروف الشخصي من أهم الدوافع للجوء إلى العمل حتى خلال فترة التمدرس . و هذا يعني في حد ذاته أن أفراد العينة لا يريدون أن يرتبطوا في مصروف الجيب بآبائهم رغم اعتبارهم إلى حد ما أن هذا المصروف كاف نوعا ما ، لكن حركية الاستهلاك و الاقتناء لدى الشباب و المراهقين هي في توسع – على سبيل المثال المبالغ المخصصة للهاتف النقال – و هذا ما يجعل من البحث عن موارد و مداخيل مالية تسمح بحركية استهلاك أوسع لدى الثانويين ما من شأنه أن يدفعهم إلى العمل.

جدول رقم 43: يبين دوافع لجوء المبحوث إلى العمل و علاقته بالأجر الذي تتقضاه الأم.

الأجر المتقاضى من ← / طرف الأم / دوافع ممارسة العمل	9999.00 دج ←		10000.00- 19999.00دج		20000.00- 29999.00دج		30000.00- 39999.00 دج		40000.00- 49999.00دج		50000.00دج ←		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المساهمة في مصاريف الأسرة	0	00	3	9.68	0	00	0	00	0	00	0	00	33	19.30	36	16.98
الحصول على مصروف شخصي	0	00	6	19.35	2	40	1	100	0	00	0	00	76	44.45	85	40.10
مساعدة الأب في مصاريف الأسرة	0	00	0	00	0	00	0	00	0	00	0	00	3	1.75	3	1.41
غير معني	2	100	22	70.97	3	60	0	00	0	00	2	100	59	34.50	88	41.51
المجموع	2	100	31	100	5	100	1	100		100	2	100	171	100	212	100

يتضح من خلال العرض الإحصائي لبيانات هذا الجدول أن أفراد العينة أبدوا عدم اهتمامهم بهذا الموضوع عندما لم يجيبوا عن هذا السؤال، حيث نلاحظ أن 100% منهم والذين تعمل أمهاتهم وتتقاضى أجر من 50000.00 دج فما فوق و كذلك من الذين تتقاضى أمهاتهم أقل من 10000.00 دج مقابل 70.97 % من الذين تتقاضى أمهاتهم من 10000.00 إلى 19999.00 دج و مقابل 60.00% من الذين تتقاضى أمهاتهم 20000.00 إلى 29999.00 دج و مقابل 34.50% من أفراد العينة الذين لم يجيبوا عن السؤال المتعلق بالأجر. و يمكن أن نؤول نتائج عدم الاهتمام هذا بأن المسألة لا تطرح بنفس الحدة فيما يخص أجر الأب، لأن أغلبية أمهات المبحوثين ليس لهن عمل أجري على اعتبار أن مصروف البيت يخص الأب بالدرجة الأولى.

جدول رقم 44: يبين موافقة الأسرة على عمل أفراد العينة و علاقته بكون عمل الأب دائم أم لا.

موافقة الأسرة على عمل المبحوث	هل عمل الأب دائم									
	دائم		غير دائم		غير معني		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	69	45,10	7	43,75	23	54,76	0	0,00	99	46,70
لا	33	21,57	2	12,50	5	11,91	0	0,00	40	18,87
غير معني	51	33,33	7	43,75	14	33,33	1	100,00	73	34,43
المجموع	153	100,00	16	100,00	42	100,00	1	100,00	212	100,00

يبين هذا الجدول أن 54.76% من المبحوثين الذين اعتبروا أنفسهم غير معنيين بالسؤال المتعلق بالطابع الدائم لعمل الأب يرون أن أسرتهم كانت موافقة على عملهم مقابل 45.10% ممن عمل أبائهم دائم، و مقابل 43.75% ممن عمل أبائهم غير دائم .و لما نلاحظ تقارب النسبتان بين الطابع الدائم و غير الدائم لعمل الأب فنصل إلى أن صفة عمل الأب من حيث الديمومة ليس لها أثر في موقف الأسرة المؤيد لعمل المبحوث.

جدول رقم45: يبين هل بأمر من الأسرة كان يشتغل المبحوث و علاقته بمهنة الأب.

مهنة الأب / الاشتغال بأمر من الأسرة	موظف		إطار		تاجر		من دون عمل		عامل		متقاعد		متوف		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	0	0,00	7	8,64	1	3,23	3	7,14	13	32,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24,00	11,32
لا	1	100,00	74	91,36	30	96,77	39	92,86	27	67,50	4	100,00	10	100,00	3	100,00	188,00	88,68
المجموع	1	100,00	81	100,00	31	100,00	42	100,00	40	100,00	4	100,00	10	100,00	3	100,00	212,00	100,00

يبين لنا هذا الجدول أن العائلة لم تأمر و لم ترغم أفراد العينة على العمل ، حيث لدينا نسب مرتفعة تبين هذا الاتجاه ، إذ حصلنا على نسبة 100% لكل من أبناء الموظفين و المتقاعدين و المتوفين و الذين أجابوا أن أسرهم لم يطلبوا منهم العمل و لم يحددوا مهنة آبائهم مقابل 96.77% لأبناء التجار و مقابل 92.86 % لمن لم يشتغل أباؤهم و مقابل 91.36% لأبناء الإطارات و 67.50% لأبناء العمال. تؤكد هذه المعطيات ما لاحظناه سابقا سيما في الجدول رقم 42 الذي بين أن توجه المبحوث نحو العمل كان بدوافع الحصول على مصروف شخصي و ليس في مساعدة الأب هذا من جهة ، و من جهة أخرى، فإن الوعي السائد في المجتمع الجزائري هو مواصلة الأبناء للدراسة من أجل الحصول على شغل يضمن المستقبل. و إلا كيف نفسر ظاهرة لجوء أكثر فأكثر من العائلات الجزائرية إلى تخصيص مبالغ للدروس الخصوصية لأبنائهم ، أي أن العائلة تستثمر في دراسة أبنائها أملا منها أن يكون هناك عودة ايجابية لهذا الاستثمار (retour sur investissement) من خلال النجاح الدراسي الذي من شأنه أن يضمن فتح أبواب سوق العمل فيما بعد.

جدول رقم 46: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 40.

فئة الوسائل : تصرف العائلة تجاه رفض المبحوث العمل			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	اللوم و الضغط	21	65.63
2	التشجيع على الدراسة فقط	6	18.75
3	عدم وجود رد فعل	3	9.37
4	عادي	2	6.25
المجموع		**32**	**100.00**

يتضح من معطيات هذا الجدول أن 65.62% من محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 40 تعتبر أن تصرف العائلة تجاه رفض المبحوث العمل هو اللوم و الضغط عليهم، مقابل 18.75% من محتوى الإجابات تعتقد أن تصرف العائلة في هذه المسألة كان التشجيع على الدراسة فقط و مقابل 9.37% من الإجابات اتجهت نحو عدم وجود رد فعل، و مقابل 6.25% من محتوى هذه الإجابات يرى أن تصرف العائلة كان عادي، و يمكن أن نفهم منه أنه كان قبول رفض المبحوث العمل. و على العموم، فإن اتجاه محتوى الإجابة كان مع اللوم و الضغط على المبحوث في حالة رفض العمل، حيث جعل هذا الموقف على ثلثي محتوى إجابات هؤلاء المبحوثين 65.62% ، و هذا ما من شأنه أن يمثل الاتجاه العام الذي سيعرفه المبحوثون و هو التسرب المدرسي. و معطيات هذا الجدول تدل على نوع من المفارقة والتناقض في إجابات المبحوثين بالمقارنة مع الجدول رقم 45 حيث أجاب المبحوثون أن توجههم نحو العمل لم يكن بأمر من الأسرة مهما كانت مهنة الأب ، فلماذا ينقلب موقفهم هنا ليحملوا الأسرة مواقف اللوم و الضغط في حالة رفض المبحوث العمل. إضافة إلى ذلك، فإن عمله هذا كان بدافع الحصول على مصروف شخصي و ليس مساعدة الأسرة. و هذا ما يجعلنا نتحفظ عن الإجابات الواردة في هذا الجدول و نتساءل عن مصداقيتها ، بل أكثر من ذلك نرى فيها

نوع من تحميل الأسرة مسؤولية التسرب عندما اعتبرها محتوى إجابات المبحوثين عن هذا السؤال المفتوح مصدر لوم و ضغط على المبحوث بخصوص العمل.

جدول رقم 47: يبين لجوء المبحوث لدروس الدعم و علاقته بالربط بالانترنت .

لجوء المبحوث لدروس الدعم	الاتصال بشبكة الانترنت									
	متصل		غير متصل		غير معني		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	ك	%	ك	%	ك	ك	
نعم	47	69,12	21	51,22	21	20,59	0	0,00	89	41,98
لا	21	30,88	20	48,78	81	79,41	1	100,00	123	58,02
المجموع	68	100,00	41	100,00	102	100,00	1	100,00	212	100,00

تبين لنا معطيات هذا الجدول أن 79.41% من الذين اعتبروا أنفسهم غير معنيين بمسألة الاتصال بالانترنت أجابوا أنهم لا يلجأون إلى دروس الدعم مقابل 48.78% ممن هم غير متصلين بهذه الشبكة و مقابل 30.88% من الذين هم متصلون بهذه الشبكة. طبعا هناك نسبة 100% من الذين لم يبدوا إجابة عن السؤال المتعلق بالاتصال بشبكة الانترنت أنهم لا يلجأون إلى دروس الدعم، لكن بالنظر إلى القيمة المطلقة التي تقابل هذه النسبة و هي 1، فلا يكون لهذه النسبة دلالة تذكر. و منه يمكن القول إن موقف غير المعني هو من يتفوق و هذا ما يجعلنا نقول إن دروس الدعم لا تتوقف عند الاتصال بالانترنت أو عدم الاتصال به. و قد يرتبط لجوء المبحوثين إلى دروس الدعم بالأوضاع الاقتصادية و الثقافية لأسرهم. صحيح أن واقع النظام التعليمي حاليا في الجزائر هو التوجه أكثر فأكثر نحو هذه الدروس ، سيما في مواد توضع في قمة المواد التعليمية على غرار الرياضيات و الفيزياء و العلوم الطبيعية التي تلقى التثمين الاجتماعي ، لكن هذا لا يعني أن المواد الأخرى ليست محل طلب اجتماعي من طرف دروس الدعم و هذا الاهتمام بهذه الدروس و الطلب عليها من تمثل قائم على تعظيم حظوظ النجاح و الانتقال إلى الأقسام العليا، أي هي بدافع ضمان تقدم بيداغوجي من

دون تعثر و بالتالي الابتعاد عن دائرة الإخفاق و التسرب ، أي هناك تصور لدى العديد من العائلات في المجتمع الجزائري قائما على ضرورة تقديم مرافقة مدرسية من شأنها أن تؤدي إلى النجاح الدراسي و بالتالي تعويض و تدارك ما عجزت المدرسة النظامية ضمانه ، و عليه يتقاطع الاستثمار العائلي في دروس الدعم مع الاستثمار الدراسي للتلميذ. لكن السؤال الذي نطرحه هو « لماذا تحقق الدروس الخاصة مثل هذا النجاح من الابتدائي إلى النهائي في الثانويات ؟ لماذا تلجأ إليها المؤسسة التربوية ذاتها في شكل دعم مدرسي ؟ أليس من المفارقة أن تستمر هذه الدروس في هالة من الممارسات يفترض أنها تشجع النجاح الدراسي للجميع في حين أن البرامج الجديدة للإصلاح تم تصميمها و وضعها من أجل تقليص الاختلالات الوظيفية و من أجل مضاعفة فعالية النظام التربوي؟»[1] صحيح أن أفراد العينة يمثلون استثناءا بعدم لجوؤهم بقوة إلى هذا النوع من الدروس ، و هل يمكن القول إن من بين أسباب تسربهم هو عدم لجوئهم إلى هذه الدروس التي يحاول المتعاطين لها ضمان أكبر قدر ممكن من النجاح المدرسي، المهم دروس الدعم هنا لم تكن من ضمن أولويات أجندة إهتمام أفراد عينتنا و أوليائهم عموما.

1. Aicha Benamar «Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logique d'action des parents -enseignants», in *Insaniyat* . « L'école : enjeux institutionnels et sociaux», 17 année, numéro double 60.61, avril- septembre 2013, p.30.

جدول رقم 48: يبين مبررات عدم قيام المبحوث بدروس دعم في بعض المواد و علاقة ذلك بالربط بشبكة الانترنت في البيت.

الربط بشبكة الانترنت / مبررات عدم القيام بدروس دعم	ربط		عدم وجود ربط		غير معني		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عدم الحاجة إلى دروس دعم	8	10.81	9	20.45	23	19.00	1	50.00	41	17.01
عدم القدرة على مستحقات دروس الدعم	9	12.16	8	18.18	47	38.84	-	-	64	26.56
عدم توفر الوقت لذلك	8	10.81	6	13.64	30	24.80	1	50.00	45	18.67
لا أدري	47	63.51	21	47.73	21	17.36	-	-	89	36.93
من دون إجابة	2	27.03	-	-	-	-	-	-	2	0.83
المجموع	74	100,00	44	100,00	121	100,00	2	100,00	241	100,00

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 63.51% من أفراد العينة الذين هم مرتبطين بشبكة الأنترنت يعتبرون أنهم ليس لهم دراية بمسألة تبرير عدم القيام بدروس دعم عندما كانوا يدرسون مقابل 47.73% ليس لديهم ربط بشبكة الانترنت و مقابل 17.36% من الذين أجابوا أنهم غير معنيين بقضية الربط بالانترنت في البيت. هناك إذا نوع من التناسب الطردي بين توفر الانترنت في البيت عندما كان أفراد العينة لا يزالون يزاولون دراستهم في الثانوية و مبررات عدم لجوئهم إلى دروس دعم في قيمة إجابة لا ادري. و هذه القيمة من الإجابة قد تدرك على عدم إدراك أهمية اللجوء أو بالأحرى عدم اللجوء إلى الانترنت في تبرير عدم القيام بدروس دعم عندما كانوا يدرسون . و هذا يمكن فهمه إلى حد لو عدنا إلى الجدول رقم 14 الذي يبين نسبة ربط المبحوثين بالانترنت و هي كما أشرنا إلى

ذلك ليست مرتفعة تجعل من وجود الانترنت في البيت مؤشرا هاما في تبني هذا المبرر لعدم لجوء المبحوث إلى دروس الدعم عندما كان في الثانوية.

3.2. بنـــاء جـــداول الفرضيـــة الثانيـــة .

جدول رقم 49: يبين الأساس الذي يختار عليه المبحوث جماعة الرفاق و علاقة ذلك بالجو العائلي و ملاءمته للدراسة.

ملائم للدراسة / الأساس الذي يقوم عليه اختيار جماعة الرفاق	ملائم		غير ملائم		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الجنس	63	45.65	53	46.49	116	46.03
المستوى الاقتصادي	58	42.03	47	41.23	105	41.67
المستوى الدراسي	15	10.87	14	12.28	29	11.51
لا أدري	2	1.45	-	-	2	0.79
المجموع	138	100,00	114	100,00	252	100,00

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أفراد العينة المتواجدون في جو عائلي غير ملائم يختارون جماعة الرفاق على أساس الجنس و هذا بنسبة 46.49% مقابل 45.65% من الذين هم متواجدون في جو عائلي ملائم . و بما أن النسبتين متقاربتان جدا فهذا يعني أنه لا أثر لطبيعة الجو العائلي الموجود فيه المبحوث في اختيار الرفقاء على أساس الجنس، و من جهة أخرى يبين لنا هذا الجدول أن 42.03% من أفراد العينة الذين يتواجدون في جو عائلي ملائم يختارون جماعة الرفاق على أساس المستوى الاقتصادي مقابل 41.23% من المتواجدون منهم في جو غير ملائم، نلاحظ هنا أيضا تقارب النسب الكبير، و هذا يدل على عدم تأثير طبيعة البيئة العائلية في إقامة علاقات بجماعة الرفاق و إختيارها على أساس المستوى الاقتصادي، وعليه يتأكد الاتجاه الأول الذي حصلنا عليه في قيمة إجابة الجنس، عن عدم تأثير الجو العائلي حسب المبحوثين في اختيار جماعة الرفاق و توجيه هذا الإختيار.

جدول رقم 50: يبين سن رفاق المبحوثين و علاقته بسن هؤلاء المبحوثين خلال فترة الدراسة.

سن المبحوث / سن الرفقاء	15- 19		20- 24		25- 29		30 - 34		35 – 39		40 ←		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أكبر سنا من المبحوث	9	21.95	47	26.55	4	19.05	1	50.00	00	-	00	-	1	25.00	62	25.00
نفس سن المبحوث	29	70.73	125	70.62	17	80.95	1	50.00	1	100	2	100	2	50.00	177	71.37
أقل سنا من المبحوث	3	7.32	5	2.83	00	-	00	00	00	-	00	-	1	25.00	9	3.63
المجموع	41	100	177	100	21	100	2	100	1	100	2	100	4	100	248	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 100% من أفراد العينة أجابوا بأن سن رفقائهم هو نفسه سنهم خلال مرحلة الدراسة لدى فئة السن 40 فما فوق و هي نفس النسبة مع فئة السن 35-39، مقابل 80.95% لدى فئة السن 25-29 سنة و مقابل 70.73% لفئة السن 15-19 سنة و مقابل 70.62% لفئة السن 20-24 و مقابل 50.00% لكل من فئة السن 30-34 سنة ، و كذلك لمن لم يحددوا سنهم ، نلاحظ أنه على العموم مهما كانت فئة السن فهناك نسب تفوق النصف تبين أن سن رفقاء المبحوثين خلال مرحلة الدراسة هو نفسه ، و هذا يدل على أن رفقاء المبحوثين خلال فترة الدراسة من نفس الجيل على الأقل على مستوى التساوي في الأعمار.و هذا ما من شأنه أن يجعل هناك تقارب في التمثلات والإدراكات والنظرة إلى الأمور وبالتالي التشابه والتقارب في ضروب السلوك و الممارسات.

جدول رقم 51: يبين وجود رفاق المبحوثين هم من معيدي السنة وعلاقته بسن المبحوث.

سن المبحوث / وجود رفاق / معيدو السنة الدراسية	19 -15		24 -20		29 -25		34 - 30		39 – 35		40 ←		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	21	63.64	123	81.46	13	68.42	2	100	00	00	2	100	3	75	164	77.36
لا	10	30.30	24	15.89	6	31.58	00	00	1	100	00	00	1	25	42	19.81
من دون إجابة	2	6.06	4	2.65	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	06	2.83
المجموع	33	100	151	100	19	100	2	100	1	100	2	100	4	100	212	100

نلاحظ من هذا الجدول أن 100% من أفراد العينة الذين يتراوح سنهم من 40 فما فوق أجابوا أنه كان لهم رفاق من معيدي السنة خلال فترة الدراسة و هي نفسها النسبة مع فئة السن 30-34 مقابل 81.46% من الذين هم متواجدون في فئة السن 20-24 و مقابل 75.00% ممن لم يجيبوا عن سنهم و مقابل 68.42% من الذين ينتمون إلى فئة السن 25-29 و مقابل 63.64% من فئة سن 15-19 ، و لم نتحصل على إجابة مع فئة السن 35-39 . كما نرى، النسب مرتفعة و تدل على أن رفاق المبحوثين خلال فترة الدراسة لم يكونوا من المتفوقين دراسيا، و هذا ما من شأنه أن يكون له أثر سلبي في التحصيل الدراسي للمبحوث. أي أن اثر الجذب (l'effet d'entrainement) يمكن أن يكون في اتجاه عدم الاهتمام بالدراسة ، لان جماعة الرفاق قد تمثل « نموذج مثالي » يسعى المبحوث إلى التماهي (Identification) معه و تقليده في كثير من الجوانب ، و هذا ما من شأنه أن يحرر حركية نحو عدم الاهتمام و عدم الاستثمار الدراسي الذي يتحول إلى إخفاق و رسوب مدرسي.

جدول رقم 52: يبين هل كان سلوك المبحوث نفسه سلوك جماعة الرفاق و علاقته بمهنة الأب.

مهنة الأب / طبيعة سلوك المبحوث مقارنة مع جماعة الرفاق	موظف		إطار		تاجر		عامل		متقاعد		من دون عمل		متوف		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	1	100	33	40.74	11	35.48	16	40.00	3	75.00	23	54.76	5	50	3	100.00	95	44.81
لا	0	00	48	59.26	20	64.52	24	60.00	1	25.00	18	42.86	5	50	00	00.00	116	54.72
من دون إجابة	0	00	00	00	00	00	00	00.00	0	00.00	1	2.38	00	00	00	00.00	1	0.47
المجموع	1	100,00	81	100,00	31	100,00	40	100,00	04	100,00	42	100,00	10	100,00	3	100,00	212	100,00

نلاحظ من نتائج هذا الجدول أن الاتجاه العام لإجابات المبحوثين عن هذا السؤال هو مع السلوك المغاير ، لكن عند إلقاء نظرة على معطيات خانات التقاطع فنلاحظ أن أكبر نسبة توجد مع قيمة الإجابة السلوك نفسه ، إذ نلاحظ أن 100% من الذين لم يحددوا مهنة أبائهم و كذلك أبناء الموظفين اعتبروا أن سلوكهم كان نفسه و سلوك جماعة الرفاق مقابل 75.00% من الذين أبائهم متقاعدين و مقابل 54.76% من الذين ليس لأبائهم عمل و مقابل 50.00% من المتوفين أبائهم و مقابل 40.74% من أبناء الإطارات و مقابل 40.00% من أبناء العمال، و مقابل 35.48% من أبناء التجار و عليه يمكن القول أن فئة السن لا تؤثر بشدة نظرا إلى تقارب عدة نسب فيما بينها في قيمة الإجابة السلوك نفسه.

جدول رقم 53: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 47.

فئة القيم : إدراك جماعة الرفاق			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	أصدقاء	71	39.44
2	إخوة	40	29.22
3	رفقاء و زملاء الدراسة	24	13.33
4	جماعة الزهو و اللهو و المرح	19	10.55
5	كل شيء	09	5.00
6	صحبة حسنة	05	2.78
7	لا شيء	04	2.22
8	العائلة الثانية	03	1.67
9	جماعة أشرار	03	1.67
10	التفاهم لأننا كنا من نفس السن	01	0.56
11	هل هم فعلا أصدقاء	01	0.56
المجموع		**180**	**100.00**

نلاحظ من معطيات هذا الجدول أن 39.44% من محتوى إجابات المبحوثين تدرك جماعة الرفاق على أنها جماعة أصدقاء كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 1، مقابل 22.22% تدركهم على أنهم إخوة كما أشارت إلى ذلك وحدة التحليل رقم 2، و مقابل 13.33% على أنهم رفقاء و زملاء الدراسة، كما هو مبين مع وحدة التحليل رقم 3، و مقابل 10.55% من الإجابات ترى في جماعة الرفاق جماعة الزهو و اللهو و المرح، كما هو مبين مع وحدة التحليل رقم 4 و مقابل 5.00% من يعتبرونها كل شيء كما أشارت إلى ذلك وحدة التحليل رقم 5، و مقابل 2.78% ممن تراهم صحبة حسنة، وحدة التحليل رقم 6، و مقابل 2.22% تعتبرهم لا شيء كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 7 و مقابل 1.67% لمحتوى الإجابات الذي يرى جماعة الرفاق بمثابة العائلة الثانية، و في النقيض جماعة أشرار كما هو موضح مع وحدتي التحليل رقم 8 و 9 . ثم وجدنا نسبتان

ضئيلتان جدا و قدرتا بـ 0.56% و هما تخصان محتوى إجابة يرى في تقارب السن عنصر محدد للتفاهم بين أعضاء جماعة الرفاق كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 10 ، لننهي قائمة محتوى الإجابات بطرح تساؤل حول إمكانية وجود صداقة فعلية بين أفراد جماعة الرفاق كما هو موضح في وحدة التحليل رقم 11. و على العموم ، يمكن أن نشير إلى أن التقدير الإيجابي لجماعة الرفاق هو أكثر إحصائيا مقارنة بقيمتها السلبية ، حيث يمكن أن نجمع الوحدات1،2،3،4،5،6،8،10 من جهة كإدراك ايجابي لهذه الجماعة و التي تحصل على نسبة 94.55% مقابل 4.45% للإدراك السلبي الذي تضمه وحدات التحليل 7 و 9 و 11.

جدول رقم 54: يبين هل تغير رأي أفراد العينة عن جماعة الرفاق عند انتهاء المسار الدراسي في الثانوية و علاقته بالتكوين المتبع في المركز.

التكوين المتبع في المركز	تغير الرأي عن جماعة الرفاق لدى أفراد العينة عند انتهاء المسار الدراسي في الثانوية							
	نعم		لا		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	7	36,84	12	63,16	0	0,00	19	100,0
مشغل معلوماتية	15	22,39	52	77,61	0	0,00	67	100,0
كهروتقني	16	45,71	18	51,43	1	2,86	35	100,0
تركيب السيارات و تصليحها	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	100,0
النجارة المعمارية	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	100,0
سكرتاريا	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
طبخ	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
تلحيم	1	100,0	0	0,00	0	0,00	1	100,0
التركيب الصحي و الغاز	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	100,0
أجهزة التبريد و التكييف	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	100,0
محاسبة	11	61,11	7	38,89	0	0,00	18	100,0
الكتروميكانيك	3	30,00	7	70,00	0	0,00	10	100,0
صيانة الآليات الميكانيكية	2	40,00	3	60,00	0	0,00	5	100,0
أمين مخزن	7	38,89	11	61,11	0	0,00	18	100,0
خياطة	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	100,0
عون التوثيق و الأرشيف	0	0,00	1	100,0	0	0,00	1	100,0
تقني في الإلكترونيك الصناعي	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	100,0
بنوك	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
كهروميكانيك	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
من دون إجابة	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4	100,0
المجموع	82	38,68	129	60,85	1	0,47	212	100,0

نلاحظ من المعطيات الإحصائية لهذا الجدول أن ثمة نسب متقاربة في قيمتي الإجابة نعم و لا، فعلى سبيل المثال نجد 75.00% في السطر الرابع مع الإجابة بـ لا ، و نجد نفس النسبة في السطر 9 مع قيمة الإجابة بنعم ، كما وجدنا نفس النسبة 100.00% في كلا الإجابتين، بالإضافة إلى نسب أخرى و هذا ما يقودنا إلى القول إلى وجود تساو في الآراء إلى حد و أن المبحوثين لديهم من الآراء التي يعتبرونها تغيرت عن جماعة الرفاق بعد نهاية مسارهم الدراسي في الثانوية بقدر ما لهم من آراء تجعلهم لا يعتبرون أنها تغيرت عن جماعة الرفاق بعد نهاية هذا المسار الدراسي . و عليه يمكن الجزم بأن طبيعة التكوين ذاتها لها تأثير في توجيه أراء المبحوثين عن جماعة الرفاق بعد نهاية مشوارهم الدراسي.

جدول رقم 55: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال رقم 49.

فئة الموضوع: رأي المبحوث في جماعة الرفاق			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	كل واحد ذهب لمصالحه	30	48.39
2	كانوا سببا في طردي من الثانوية و ضياعي	16	25.80
3	تغيرت نظرتي إليهم	10	16.13
4	هناك ظروف جديدة الآن	6	9.68
المجموع		**62**	**100.00**

على العموم فإن النظرة العامة و البارزة من هذا الجدول هو أن رأي المبحوثين في جماعة الرفاق التي كانوا ينتمون إليها عندما كانوا لا يزالون متمدرسين هو رأي لا يثمن هذه الجماعة ، بل يوسمها بعلامات « سلبية » إن صحت العبارة، حيث وجدنا أن 48.39% من محتوى إجابات المبحوثين أشارت إلى ذهاب كل واحد إلى شؤونه و مصالحه مثلما هو مبين مع وحدة التحليل رقم 1، و هو مؤشر على عدم إعادة إنتاج العلاقات مع جماعة الرفاق و مواصلتها ، مقابل 25.80% ممن أجابوا بأن نظرتهم تجاه جماعة الرفاق قد تغيرت ، و هذا نوع من تحصيل حاصل مع محتوى الإجابة في وحدة التحليل رقم 1، فإذا كان كل واحد ذهب إلى مصالحه ، فأكيد أن النظرة تجاه هذه الجماعة قد تكون موضوع تغير هذه الجماعة التي اعتبرها المبحوثون السبب في طردهم من المؤسسة التعليمية الثانوية و بالتالي تسربهم مثلما جاء مع وحدة التحليل رقم 3 بنسبة 16.13% و التي تقابلها في نهاية الجدول نسبة 9.68 مع وحدة التحليل رقم 4، التي ذهب أصحابها نحو اعتبار الظروف الجديدة الناشئة عن مرحلة ما بعد التسرب و مغادرة الثانوية العنصر أو العامل المحدد لرأيهم حول هذه الجماعة و الذي يتجلى هنا على أنه غير مثمن لهذه الجماعة .

جدول رقم 56: يبين رضى أفراد العينة عن جماعة الرفاق و علاقته بالجنس

الجنس / رضى أفراد العينة عن جماعة الرفاق	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	111	69,37	41	78,85	152	71,70
لا	47	29,37	10	19,23	57	26,89
من دون إجابة	2	1,25	1	1,92	3	1,42
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

تبين المعطيات الرقمية لهذا الجدول أن 78.85% من أفراد العينة الإناث كن لهن رضى عن جماعة الرفاق مقابل 69.37% من الذكور. و هما كما نرى نسبتان مرتفعتان إلى حد ما ، و تدلان على أن الجنس يحدد إلى حد ما الموقف من جماعة الرفاق. و إذا كان غالبا ما يتم الاعتقاد أن جماعة الرفاق تخص أكثر الذكور فنلاحظ هنا أن الإناث كذلك معنيات بجماعة الرفاق أو بالأحرى جماعة الرفيقات. و دون الحكم عن درجة ارتباط الإناث بمثيلتهن ، فإن هذه النسبة التي أبداها تحليل هذا الجدول تبين ثمة وجود رضى لدى الإناث عن جماعة الرفاق ، و قد يدل هذا الرضى عن عدم اندراج العنصر الأنثوي إلى حد ما في حركية الحث عن الابتعاد عن الدراسة و التأثير السلبي الذي قد ينشأ من المخالطة مقارنة بالذكور، لأن الإناث قد لا يقضين نفس المدة مع رفيقاتهن و لا يبقين معهن في فضاءات معينة – ربما ما عدى الفضاء المدرسي أو جواره مقارنة بالذكور .أي مجال التأثير في إتجاه ترك الدراسة يكون أكبر لدى الذكور منه لدى الإناث و تبقى هذه مجرد إفتراضات تحتاج إلى تعمق أكثر.

جدول رقم 57: يبين مبررات عدم رضى أفراد العينة عن جماعة الرفاق و علاقة ذلك بالجنس.

الجنس / مبررات عدم الرضى	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
جماعة سوء	17	9.94	3	5.26	20	8.77
مستواها الدراسي ضعيف	30	17.54	9	15.79	39	17.11
سبب في حصول المبحوث على نتائج ضعيفة	8	4.68	3	5.26	11	4.82
لا أدري	111	64.92	41	71.93	152	66.67
من دون إجابة	5	2.92	1	1.76	6	2.63
المجموع	171	100,00	57	100,00	228	100,00

نلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول أن 71.93% من الإناث المبحوثات أجابت أنهن لا تدري أي مبرر يتخذنه فيما يتعلق بعدم الرضى عن جماعة الرفاق مقابل 64.92% من الذكور . هكذا نلاحظ أن أفراد العينة الإناث أساسا لم يصدرن مبررات « سلبية » عن عدم رضاهن عن جماعة الرفاق. و قد يمكن أن نفسر أن التعلق بجماعة الرفاق هو محدد إلى حد معين بمتغير الجنس مع تفوق للذكور، أي أن الذكور هم أكثر ميلا لإقامة علاقات مع جماعة الرفاق ، و هذا ما يجعل الإناث أكثر من الذكور لا يصدرن أحكام معينة نحو هذه الجماعة ، لأنهن قد يكن أقل صلة بهذه الجماعة و التي لا بد أن تميز عن زميلات الدراسة.

جدول رقم 58 : يبين ما إن كانت جماعة الرفاق ساهمت في مغادرة الثانوية من طرف أفراد العينة و علاقة ذلك بالجنس.

الجنس / مساهمة جماعة الرفاق في مغادرة الثانوية	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	53	33.13	11	21.15	64	30.19
لا	105	65.62	40	76.92	145	68.40
من دون إجابة	2	1.25	1	1.93	3	1.41
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

يبين هذا الجدول أن 76.92 % من الإناث أشارت إلى عدم مساهمة جماعة الرفاق في مغادرة الثانوية مقابل 65.62% من الذكور .نلاحظ إذن أثر متغير الجنس في بلورة موقف و رأي ما نحو جماعة الرفاق، و هذا يمكن تفسيره إلى كون أن الإناث لا يدركن جماعة الرفاق و لا يريدن فيها محددا أساسيا في مسارهم الدراسي لأن الاندماج بهذه الجماعة يكون أقل من نصيب الذكور. كون أن الذكور يقضون وقت أكثر من الإناث في الشارع العمومي و هو مجال و فضاء الالتقاء بجماعة الرفاق إضافة إلى الوقت المخصص للبقاء في هذا الشارع مقارنة بالإناث.

جدول رقم 59: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال رقم 53.

فئة الموضوع: مساهمة جماعة الرفاق في التسرب			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	عدم اهتمام جماعة الرفاق بالدراسة	15	50.00
2	جماعة الرفاق سبب في عدم اهتمامي بالدراسة	15	50.00
المجموع		**30**	**100.00**

وإن تعادلت النسبتان المعبرتان عن اتجاه إجابة المبحوثين عن هذا السؤال الذي حاول رصد كيف ساهمت و أسهمت هذه الجماعة في تسرب المبحوثين، بحيث لدينا نصف(50.00%) محتوى إجابات المبحوثين ركز على عدم اهتمام جماعة الرفاق بالدراسة والنصف الباقي أرجع ذلك إلى أن جماعة الرفاق سبب في عدم اهتمام المبحوثين بالدراسة و الاستثمار فيها.

ومن وحدتي الإجابة تلك، نلاحظ وجود علاقة تلازم بينهما، بحيث يمكن القول انه إذا كانت جماعة الرفاق لا تولي اهتماما بالدراسة و كان المبحوث متعلقا بهذه الجماعة ، فقد ينتج عن ذلك أن هذه الجماعة ستنقل «عدوى » عدم الاهتمام بالدراسة إلى الأعضاء جميعا . و بهذا تشكل جماعة الرفاق نوع من الوعي المشترك الذي يتموقع في نظام تمثلات الأفراد المنتمين إليها. و في هذه الحالة نلاحظ أن عدم الاهتمام بالدراسة هو القاسم المشترك بين الأفراد المنتمين إليها.

جدول رقم 60 : يبين تقييم المستوى الدراسي لجماعة الرفاق الذي كان ينتمي إليها المبحوث و علاقة ذلك بالجنس.

الجنس / تقييم المستوى الدراسي لجماعة الرفاق	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ضعيف	27	16.87	3	5.77	30	14.15
متوسط	101	63.12	33	63.46	134	63.21
حسن	20	12.50	11	21.15	31	14.62
جيد	12	7.50	5	9.62	17	8.02
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

نلاحظ من خلال عرض المعطيات الإحصائية لهذا الجدول أن 63.12% من الذكور يرون أن المستوى الدراسي لجماعة الرفاق هو متوسط مقابل 63.46% من الإناث و هما كما نرى نسبتان متطابقتان و متعادلتان و هذا يدل على عدم وجود أثر للجنس في تقييم المستوى التعليمي لجماعة الرفاق و يمكن أن نفسر ذلك أن كلا من الذكور و الإناث لا يملكان المقاييس التي تسمح بتقييم مستوى جماعة الرفاق ، و هذا قد يفسر بتقارب مستوى هذه الجماعة مع مستوى الأفراد المبحوثين ، أي أن جماعة الرفاق بمثابة المرآة العاكسة لمستوى المبحوثين ، و هناك إذا نوع من التماهي و التطابق بين هذه الجماعة و المبحوثين فيما يخص تقييم المستوى التعليمي .هذا المستوى الذي بقي عند متوسط . و هذا المستوى المتوسط لا يعتبر موردا هاما من شأنه أن يستغله المبحوثون في بناء صورة ايجابية بقوة عن الدراسة و نموذجا مثاليا يهتدي به و يكون لديهم وعيا مثمنا اجتماعيا و مدرسيا، و هذا ما من شأنه أن لا يساعد على الاستثمار الدراسي و تشجيعه.

جدول رقم 61 : يبين قضاء أوقات طويلة مع الرفاق في الثانوية من طرف أفراد العينة و علاقته بالجو العائلي لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية.

الجو العائلي / قضاء وقت مع الرفاق	ملائم		غير ملائم		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
قضاء وقت طويل	84	71,19	49	52,13	133	62,74
عدم قضاء وقت طويل	34	28,81	44	46,81	78	36,79
من دون إجابة	0	0,00	1	1,06	1	0,47
المجموع	118	100,00	94	100,00	212	100,00

يبين هذا الجدول أن الجو العائلي بالمنزل بخصوص مراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية يؤثر في الوقت الذي يقضيه أفراد العينة مع جماعة الرفاق.

لكن المفارقة هو أن هذا الجو الملائم هو الذي يجعل البقاء مع جماعة الرفاق لمدة طويلة، حيث نلاحظ أن 71.19% من أفراد العينة الذين يكون عندهم الجو العائلي ملائما لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية يقضون وقتا طويلا مع جماعة الرفاق مقابل 52.13% من الذين يرون أن الجو العائلي غير ملائم لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية.

ما الذي تقدمه جماعة الرفاق حتى يقضي معها المبحوث وقتا طويلا حتى و إن كان الجو العائلي ملائما للجهد الدراسي ؟ لماذا تمكنت من الحصول على هذه الإمكانية لجذب المبحوث ليقضي معها وقتا طويلا ؟ هل هذه الجماعة تسعى إلى إشباع حاجيات معينة قد لا يجدها المبحوث في جوه العائلي و إن كان ملائما.

جدول رقم 62: يبين ممارسة نشاطات رياضية من طرف المبحوثين مع الرفاق خارج أوقات الدراسة و علاقته بالجنس.

الجنس / ممارسة نشاطات رياضية مع الرفاق خارج أوقات الدراسة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	107	66,87	14	26,92	121	57,08
لا	52	32,50	38	73,08	90	42,45
بدون جواب	1	0,63	0	0,00	1	0,47
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

يبين هذا الجدول أن 73.08% من الإناث لا يلجأن إلى ممارسة نشاطات رياضية مع رفيقاتهن خارج أوقات الدراسة مقابل 32.50% من الذكور .لان بعد أوقات الدراسة تتوجه الإناث مباشرة نحو البيت العائلي ليمكثن به، على عكس الذكور الذين يمكن لهم مغادرة هذا البيت بعد الرجوع إليه من الدراسة، و يتسنى لهم بذلك ممارسة نشاطات رياضية مع جماعة الرفاق ، مثلما بينته ذلك إجاباتهم بنعم بنسبة 66.87% مقابل 26.92% من الإناث. و هذا الوضع يمكن أن نجد له تفسيرا في أشكال تمثلات المجتمع الجزائري لمكانات و أدوار الأفراد به . فالإناث على العموم يخضعن إلى نوع من التسيير لسلوكاتهن التي يبدو أنهن لا يستطعن القيام بكل ما يريدن سيما مغادرة البيت العائلي بعد أوقات الدراسة ليتجهن إلى فضاءات عمومية أخرى ، مثلا فضاءات ممارسة الرياضة . صحيح هذا لا يعني أن الإناث بعد الدراسة هن موضوع حجز عائلي، لكن هامش حريتهن أقل بكثير من الذكور، فالفضاء العمومي يصبح صعبا عليهن .

جدول رقم 63 : يبين ما إن كانت ممارسة الرياضة مع جماعة الرفاق من طرف المبحوث تتم على حساب الدراسة و علاقته بالجنس.

الجنس / ممارسة الرياضة يتم على حساب الدراسة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	29	18,12	2	3,85	31	14,62
لا	52	32,50	13	25,00	65	30,66
غير معني	47	29,37	35	67,31	82	38,68
من دون إجابة	34	20,00	2	3,84	34	16,04
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

يبين العرض الإحصائي لهذا الجدول أن 67.31% من الإناث أجابت أنهن غير معنيات بفكرة أن ممارسة الرياضة يتم على حساب الدراسة مقابل 29.37% من الذكور . و يمكن أن نرى في ذلك أن الإناث لا يمارسن الرياضة مع جماعة الرفيقات على حساب الدراسة عندما نعلم أن ممارسة الرياضة لدى الإناث، حتى داخل المؤسسات التعليمية ليست فعل منتشر.« إن المتمدرسين الجزائريون سواء في الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي هم بحاجة ماسة إلى تربية بدنية قاعدية ، التي هي غائبة تقريبا في مؤسساتنا التعليمية. لو قمنا بمقارنة الحجم الساعي المخصص للمواد الذهنية الفكرية: ساعتان للتربية البدنية و الرياضية ، و اللتان لا يتم ضمانهما على أكمل وجه أو بالأحرى لا يتم ضمانهما أحيانا ، مقابل أكثر من عشرين ساعة للدروس في قاعات الدراسة في كل المستويات الدراسية » [1] و لطالما لجأت الإناث إلى تقديم شهادات طبية لإعفائهن من ممارسة الرياضة . و غالبا ما تتدخل العائلة في توجيه قرار «مقاطعة» ممارسة الرياضة، هذه الرياضة التي هي في كثير من الحالات من ميزة الذكور خارج المؤسسة التعليمية ، و غالبا ما تكون ممارستها فعلا جماعيا – سيما لعبة كرة القدم – تستلزم الالتقاء بالرفاق و الأصدقاء .

1. Yahiaoui Boubeker, « L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie » , *in Insaniyat* ,« l'école : enjeux institutionnels et sociaux»,17 année , numéro double 60-61 , avril – septembre 2013, p. 195.

جدول رقم 64: يبين فيما إن كان لأفراد العينة نفس الهوايات مع جماعة الرفاق و علاقته بالسن.

السن / وجود نفس الهوايات	15- 19		20- 24		25- 29		30 - 34		35 – 39		40 ←		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	12	36.36	73	48.34	8	42.10	2	100	00	-	1	50.00	00	-	96	45.28
لا	19	57.58	76	50.33	11	57.90	00	-	1	100	1	50.00	4	100	112	52.83
من دون إجابة	2	66.06	2	1.33	00	-	00	-	00	-	00	-	00	-	4	1.89
المجموع	33	100	151	100	19	100	2	100	1	100	2	100	4	100	212	100

يبين الاتجاه العام لإجابة المبحوثين عن هذا السؤال أن السن ليس له تأثير في وجود نفس الهوايات عندهم. بالفعل نلاحظ أن 100% من أفراد العينة الذين لم يجيبوا عن سنهم أجابوا بأنهم لم تكن لديهم نفس الهوايات مع جماعة الرفاق و هي نفسها النسبة في فئة سن 35-39 و مقابل 57.90% من الذين تتراوح أعمارهم من 25 إلى 29 سنة ، و مقابل 57.58% من المتواجدين في فئة سن 15-19 و مقابل 50.33% من الذين يتراوح سنهم من 20 إلى 24 و مقابل 50.00% من أفراد العينة المنتمين إلى فئة سن 40 فما فوق ، و كما نلاحظ فإن النسب عموما هي متقاربة ، و هذا ما يدل على عدم تأثير عامل السن في تشابه الهوايات لدى المبحوثين و هذا ما من شأنه أن يفسر أن إقامة علاقة بجماعة الرفاق لا يستند بالضرورة إلى تقاسم هوايات ما.

جدول رقم 65: يبين فترة الالتقاء بالرفاق و علاقته بالجو العائلي و مدى ملائمته لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات الدراسية.

الجو العائلي / فترة الالتقاء بالرفاق	ملائم		غير ملائم		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أثناء الاستراحة الدراسية	77	43.50	65	48.50	142	45.66
خارج الثانوية	99	55.93	68	50.75	167	53.70
خلال أوقات الدراسة	1	0.57	00	-	1	0.32
في أي وقت	00	-	1	0.75	1	0.32
من دون إجابة	00	-	00	-	00	-
المجموع	177	100,00	134	100,00	311	100,00

يبين هذا الجدول أن 55.93% من أفراد العينة المتواجدين في جو عائلي ملائم يلتقون بجماعة الرفاق خارج الثانوية مقابل 50.75% هم متواجدون في جو غير ملائم ، و هما كما نلاحظ نسبتان متقاربتان و لا يتعدى الفرق بينهما أكثر من خمس (05) نقاط، و هذا ما يقود إلى القول انه مهما كان الجو المنزلي الذي يواجهه المبحوث ، فإن التقائه بجماعة الرفاق يكون عموما خارج أسوار الثانوية ، أي في الفضاء العمومي لما تنتهي فترة الدراسة ، أي بعد انقضاء وقت الدراسة. و هذا ما يؤشر من هذا السؤال طبعا على أن جماعة الرفاق لا تلعب دورا « سلبيا » في جر أفراد العينة نحو التغيب عن القسم الدراسي خلال فترة أو توقيت الدراسة مهما كان الجو العائلي.

جدول رقم 66: يبين أين كانت تتم لقاءات أفراد العينة برفقائهم و علاقته بظروف سكن المبحوث.

ظروف سكن المبحوث / أين كانت تتم اللقاءات	ضيق المسكن		كثرة عدد أفراد العائلة		مشاكل و ظروف عائلية		لا أدري		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمام أبواب الثانوية	6	10.53	7	14.29	00	-	28	18.54	41	15.59
في أماكن ممارسة الرياضة	8	14.03	7	14.29	2	33.34	37	24.50	54	20.53
في الشارع	18	31.58	12	24.49	1	16.66	39	25.83	70	26.62
في مسكن أحد الرفقاء	7	12.28	5	10.20	1	16.66	16	10.60	29	11.03
في إحدى المكتبات	1	1.75	1	2.04	1	16.66	13	8.61	16	6.08
لا أدري	14	24.50	13	26.53	00	-	16	10.60	43	16.35
من دون إجابة	3	5.26	4	8.16	1	16.66	2	1.32	10	3.80
المجموع	57	100	49	100	6	100	151	100	263	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 33.34% من أفراد العينة الذين كانوا يواجهون مشاكل و ظروف عائلية كانوا يلتقون في أماكن ممارسة الرياضة مقابل 24.50% لمن لم يجيبوا فيما يخص ظروف سكنهم و مقابل 14.29% ممن يسكنون في ظروف تتميز بكثرة عدد أفراد العائلة، و مقابل 14.03% لضيق المنزل، و من جهة أخرى، و على اعتبار تقارب نسبتين ضمن خانات التقاطع (33.34% و 31.58%) نلاحظ أن 31.58% من أفراد العينة الذين تتميز ظروف سكنهم بضيق أجابوا أنهم كانوا يلتقون في الشارع العمومي مقابل 25.83% ممن لا يدرون ما هي عليه ظروف سكنهم، ومقابل 24.49% ممن يعرفون كثرة عدد أفراد العائلة و مقابل 16.66% ممن تتميز ظروف سكنهم بمشاكل ، و عليه يمكن القول إن فضاء الالتقاء بجماعة الرفاق يبقى الشارع عموما و الذي يضم أيضا أماكن ممارسة الرياضة مع المساحات – سواء كانت منظمة أم لا – المخصصة لذلك . على الرغم من كون أن النسب لم تكن ذات دلالات إحصائية تذكر و انحصرت عند ثلث إجابات المبحوثين كأكبر نسبة و عليه يمكن القول أن الفضاء العمومي المتمثل أساسا في الشارع هو مكان هام في الجزائر لإقامة العلاقات الاجتماعية و إنتاجها ، لذا نجده في الجزائر أكثر الأماكن« احتلالا» من طرف الأشخاص سيما العنصر الذكوري أمام فضاءات أخرى يمكن أن تحتضن ممارسات اجتماعية ما بالإضافة إلى أماكن ممارسة الرياضة ، إن توفرت طبعا، باعتبارها فضاءات لإنتاج، علاقات اجتماعية و للتغير الاجتماعي. و هذا قد يعمل على تعزيز العلاقات الاجتماعية.

جدول رقم 67 : يبين فيما إذا كان أفراد العينة يلتقون بجماعة الرفاق بهدف الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية و علاقة ذلك بالجنس.

الجنس / الالتقاء بجماعة الرفاق يهدف الدراسة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	60	37.50	21	40.38	81	38.21
لا	97	60.62	30	57.69	127	59.90
من دون إجابة	3	1.87	1	1.93	4	1.89
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

تبين المعطيات الإحصائية لهذا الجدول أن 60.25% من الذكور لم يكونوا يلتقون برفاقهم بهدف الدراسة مقابل 57.69% من الإناث، و هما كما نرى نسبتان متقاربتان بحيث لا يتعدى الفرق بينهما خمس نقاط. و عليه يمكننا القول إنه ليس هناك أثر للجنس في توجيه إجابة المبحوثين بخصوص هذه المسألة.

إذا كانت الفضاءات التي يلتقي فيها أفراد العينة بجماعة الرفاق هي الشارع و أماكن ممارسة الرياضة فأين سيلتقون من اجل الدراسة . إضافة إلى ذلك فإن الاستثمار الدراسي ليس من القواسم المشتركة بين أفراد العينة و جماعة الرفاق و أن مبررات الالتقاء ليست من أجل الدراسة بقدر ما تقوم على مبررات و دوافع أخرى غير الدوافع الدراسية ، فالوعي المشترك بين أفراد العينة و جماعة الرفاق ليس وعيا دراسيا. كل هذا لا يجعل من جماعة الرفاق شريك من المقام الأول للالتقاء معه و مخالطته من أجل الدراسة.

جدول رقم 68 : يبين وقت الالتقاء بجماعة الرفاق من اجل الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية وعلاقة ذلك بالجنس.

الجنس / أوقات الالتقاء	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	17	10.62	25	48.08	42	19.81
أحيانا	50	31.25	6	11.54	56	26.41
نادرا	20	12.50	2	3.85	22	10.38
لا أدري	70	43.75	18	34.61	88	41.51
من دون إجابة	3	1.88	1	1.92	4	1.89
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

من هذا الجدول، نلاحظ أن اتجاهات الإجابة إحصائيا لم تكن ذات دلالة قوية تذكر، بحيث لم تتعد أعلى نسبة في خانات التقاطع أكثر من 50% و جاءت على النحو الآتي: 48.08% من الإناث أجبن أنهن كن يلتقين دائما بغرض الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية مقابل 10.62% من الذكور. يعمل جنس المبحوث هنا إذن على توجيه الإجابة في اتجاه معين عندما يجعل من الإناث أكثر ميلا إلى الالتقاء برفيقاتهن بغرض الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية أكثر من الذكور . هؤلاء الذكور الذين فضلوا الإشارة إلى أنهم ليسوا على دراية بخصوص هذه المسألة، عندما أجاب 43.75% منهم أنهم لا يدرون مقابل 34.61% من الإناث . و يمكننا القول إن الإناث يملن إلى الالتقاء برفيقتهن بغرض الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية أكثر من الذكور ، و هذا ما يؤكد النتائج السابقة لالتقاء الذكور و الإناث عندما كانت لقاءات الإناث لا تتعدى الفضاء المدرسي في حين وجدنا الذكور يلتقون برفقائهم بغرض ممارسة الرياضة في أماكن الرياضة أو يلتقون بهم في الشارع . ثم إن الدراسة لم تكن من الاهتمامات الدراسية المشتركة لأفراد العينة سيما الذكور.

جدول رقم 69 : يبين علاقة تلقي أفراد العينة مساعدة من طرف الرفاق من اجل مراجعة الدروس وعلاقته بمنطقة السكن.

منطقة السكن / تلقي المساعدة من الرفاق لمراجعة الدروس	حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	44	35.48	30	51.73	11	36.67	85	40.09
لا	50	40.32	12	20.69	6	20.00	68	32.08
من دون إجابة	30	24.20	16	27.58	13	43.33	59	27.83
المجموع	124	100,00	58	100,00	30	100,00	212	100,00

يتوقف هذا الجدول عند العلاقة بين تلقي المساعدة من طرف الرفاق في الدروس و منطقة السكن، حيث أفرزت المعطيات الإحصائية ما يأتي: 51.73% من أفراد العينة من منطقة حضرية أجابوا أنهم كانوا يتلقون هذا النوع من المساعدة من طرف الرفاق الذين كانوا ينتمون إليهم مقابل 36.67% من أفراد العينة الذين ينتمون إلى منطقة سكن شبه حضرية و مقابل 35.48% من الذين يقيمون في منطقة ريفية. و كما نرى فإن النسب لم تكن كبيرة جدا، (نصف و ثلثين) و هذا ما يجعلنا نقول إن طبيعة هذه العلاقة لم تكن على التعاون الدراسي مهما كانت منطقة السكن، بل ، على العكس من ذلك، كانت تصب في مناح أخرى سنبينها لاحقا.

جدول رقم 70 : يبين علاقة موافقة أفراد العينة على قرارات الرفاق و علاقته بالجو ال العائلي و مدى ملائمته لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية.

الجو العائلي / قرارات الرفاق	ملائم		غير ملائم		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
موافق	39	33.05	21	22.34	60	28.30
غير موافق	77	65.25	71	75.53	148	69.81
من دون إجابة	02	1.70	2	2.13	4	1.89
المجموع	118	100,00	94	100,00	212	100,00

يبين التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن 75.53% من أفراد العينة من الذين يتواجدون في جو عائلي غير ملائم من أجل مراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية كانوا غير موافقين على قرارات الرفاق مقابل 65.25% منهم يعتبرون الجو العائلي ملائما لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية، و هما كما نرى نسبتان مرتفعتان و تمثلان ثلاثة أرباع ¾ بالنسبة لغير ملائم و ثلثي 3/2 بالنسبة لملائم ، و هذا يدل على أن أفراد العينة لم يكونوا في اتفاق مع الرفقاء في كل القرارات المتخذة مهما كان الجو العائلي و علاقته بالقيام بالواجبات المدرسية و مراجعة الدروس.

جدول رقم 71 : يبين هل قام المبحوث بتبني سلوكات جديدة بإنتمائه إلى جماعة الرفاق و علاقته بالتكوين المتبع في مركز التكوين.

التكوين المتبع في المركز	تبني سلوكا ت جديدة عند الانتماء إلى جماعة الرفاق في الثانوية							
	نعم		لا		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	10	52,63	9	47,37	0	0,00	19	100,0
مشغل معلوماتية	41	61,19	26	38,81	0	0,00	67	100,0
كهروتقني	17	48,57	18	51,43	0	0,00	35	100,0
تركيب السيارات و تصليحها	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	100,0
النجارة المعمارية	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
سكرتاريا	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
طبخ	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
تلحيم	1	100,0	0	0,00	0	0,00	1	100,0
التركيب الصحي و الغاز	4	100,0	0	0,00	0	0,00	4	100,0
أجهزة التبريد و التكييف	2	100,0	0	0,00	0	0,00	2	100,0
محاسبة	8	44,44	9	50,00	1	5,56	18	100,0
الكتروميكانيك	4	40,00	5	50,00	1	10,00	10	100,0
صيانة الآليات الميكانيكية	0	0,00	5	100,0	0	0,00	5	100,0
أمين مخزن	12	66,67	6	33,33	0	0,00	18	100,0
خياطة	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4	100,0
عون التوثيق و الأرشيف	0	0,00	1	100,0	0	0,00	1	100,0
تقني في الإلكترونيك الصناعي	4	80,00	1	20,00	0	0,00	5	100,0
بنوك	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
كهروميكانيك	2	66,67	0	0,00	1	33,33	3	100,0
من دون إجابة	4	100,0	0	0,00	0	0,00	4	100,0
المجموع	120	56,60	89	41,98	3	1,42	212	100,0

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن 100% من أفراد العينة الذين تابعوا تكوينا في المركز في التلحيم و في تركيب صحي و غاز و في أجهزة التبريد و التكييف يعتبرون أنهم تبنوا سلوكات جديدة بإنتمائهم إلى جماعة الرفاق مقابل 80% لمن تابعوا تكوينهم كتقني في الإلكترونيك الصناعي و مقابل 66.67% لكل من نجارة معمارية و سكرتاريا و طبخ و بنوك و كهروميكانيك ، و مقابل 61.19% مشغل معلوماتية ، و مقابل 48.57% لكهروتقني، و مقابل 50.00% لخياطة و مقابل 44.44% لمحاسبة، و مقابل 40.00% لإلكتروميكانيك و مقابل 25.00% لتركيب السيارات و تصليحها. في حين لم يحصل تكوين عون التوثيق و الأرشيف و صيانة الآليات الميكانيكية على أية نتيجة . و على العموم يمكن القول إن النتائج الإحصائية تبين تقارب بين تخصصات معينة و تباعد بين أخرى. و هذا ما يدل على أن التخصص ليس له تأثير قوي في جعل المبحوث يتبنى سلوكات جديدة بإنتمائه إلى جماعة الرفاق. و هذا ما قد يدل على أن جماعة الرفاق لم تعد هيكلة ضروب سلوكات المبحوثين في اتجاهات معينة ، هل هذا يؤشر على أن طبيعة العلاقات بين المبحوثين و جماعة الرفقاء لم تكن بكيفية عميقة ، بل قد تكون سطحية و لم تؤد إلى التأثير في هؤلاء المبحوثين تأثيرا قويا و جذريا.

جدول رقم 72: يبين فيما إن كان أفراد العينة يتوجهون الى جماعة الرفاق لمحاولة حل المشاكل التي كانوا يواجهونها و علاقة ذلك بظروف السكن.

ظروف سكن المبحوث / التوجه نحو جماعة الرفاق لحل المشاكل	ضيق المسكن		كثرة عدد أفراد العائلة		مشاكل و ظروف عائلية		لا أدري		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	30	58.82	27	69.23	5	71.43	73	63.48	135	63.68
لا	18	35.30	10	25.64	2	28.57	40	34.78	70	33.02
من دون إجابة	3	5.88	2	5.13	-	-	2	1.74	7	3.30
المجموع	51	100.00	39	100	7	100.00	115	100.00	212	100.00

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 71.43% من أفراد العينة الذين اعتبروا أن ظروف سكنهم تتميز بوجود مشاكل و ظروف عائلية أجابوا بأنهم يتوجهون نحو جماعة الرفاق لمحاولة حل المشاكل التي يواجهونها مقابل 69.23% من الذين يعتبرون ظروف سكنهم تتميز بكثرة أفراد العائلة و مقابل 63.48% منهم لم يحددوا موقفهم من ظروف سكنهم عندما أجابوا بـ لا أدري و مقابل 58.82% من الذين اعتبروا ظروف سكنهم تتميز بالضيق. فالاتجاه العام لإجابة المبحوثين عند هذا السؤال هو التوجه نحو جماعة الرفاق الذي يرى فيها هؤلاء المبحوثون سند و دعامة يمكن الاعتماد عليها في إيجاد حلول للمشاكل التي قد يواجهونها هؤلاء المبحوثين. و هذا على الرغم من اعتبار هذه الجماعة كجماعة يؤدي الانتماء إليها إلى تبني ضروب سلوكات جديدة مثلما أشار إلى ذلك الجدول رقم 71، و هنا تبرز إستراتيجية مزدوجة لدى المبحوثين. فمن جهة، فهم لا يرتبطون بجماعة الرفاق إلى حد أنها تعيد سلوكاتهم و تحددها و تطبعها من جديد، لكنهم في نفس الوقت يتوجهون نحو هذه الجماعة ويقصدونها في حالة ما واجهتهم مشاكل ما حسب ظروف سكنهم.

جدول رقم 73 : يبين القيام بأعمال فوضوية و تخريبية داخل الثانوية مع الرفاق وعلاقته بملائمة الجو العائلي لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية.

القيام بأعمال فوضوية أو تخريبية داخل الثانوية مع الرفاق	ملائمة الجو العائلي لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	71	60,17	38	40,43	109	51,42
لا	46	38,98	55	58,51	101	47,64
من دون إجابة	1	0,85	1	1,06	2	0,94
المجموع	118	100,00	94	100,00	212	100,00

تبين المعطيات الإحصائية لهذا الجدول أن 60.17% من أفراد العينة أجابوا أنهم كانوا يقومون بأعمال فوضوية أو تخريبية داخل الثانوية مع الرفاق و أن اعتبر الجو العائلي لمراجعة دروسهم و القيام بالواجبات المدرسية ملائما مقابل 40.43% من الذين هم متواجدون ضمن جو عائلي غير ملائم . هكذا نلاحظ أن طبيعة الجو العائلي لمراجعة الدروس و القيام بالواجبات المدرسية تؤثر عكسيا في اللجوء من طرف أفراد العينة إلى الأعمال الفوضوية و التخريبية داخل الثانوية مع الرفاق. و هذا يدل على أن اللجوء إلى الأعمال الفوضوية أو التخريبية قد يكون مرتبط أكثر بتأثير جماعة الرفاق في ظل ما يسميه دوركايم " بالتيارات الاجتماعية " [1] التي تدفعنا إلى القيام بأفعال و نلجأ إلى ممارسة سلوكات قد لا تخطر ببالنا لو كان بمفردنا!

[1] . Durkheim Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, 21ème édition, Paris, PUF, «Quadrige », 1983 , p.6.

جدول رقم 74 : يبين عدم استطاعة المبحوث الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية بسبب الأوقات المقضاة مع الرفاق و علاقته بالجنس.

الجنس / عدم إستطاعة الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	66	41,25	7	13,46	73	34,43
لا	91	56,88	44	84,62	135	63,68
من دون إجابة	3	1,87	1	1,92	4	1,89
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

يتبين لنا من معطيات هذا الجدول أن الأوقات المقضاة مع الرفقاء لم يكن لها أثر «سلبي» في التحصيل الدراسي سيما لدى الإناث، حيث صرحت 84.62% منهن أنه كان بإستطاعتهن الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية من دون أثر للأوقات المقضاة مع الرفيقات مقابل 56.88% من الذكور.

هناك أثر للجنس في إدراك استطاعة الدراسة و إنجاز الواجبات المدرسية. قد يرجع هذا إلى كون الإناث، على الأقل فرضا، يقضين أقل وقت من الذكور مع رفيقاتهن على إعتبار أن الذكور يمكن لهم الاستمرار في قضاء وقت مع الرفقاء حتى بعد أوقات الدراسة . في حين يتعين على الإناث الالتحاق بالمسكن العائلي و عدم البقاء في الشارع العمومي بعد أوقات الدراسة و هذا ما يجعلهن أقل عرضة لقضاء أكبر وقت مع الرفيقات. هذا الوقت الذي من شأنه أن ينحصر في الفضاء الدراسي و خلال أوقات الدراسة ، و هذا ما من شأنه أن يجعلهن يستثمرن وقتهن في الدراسة أكثر من الذكور الذين قد يخصصون هذا الوقت للرفقاء على حساب الدراسة وإنجاز الواجبات المدرسية.

4.2.بنـــاء جـداول الفرضيــة الثالثــة

جدول رقم 75: يبين المعدل المحصل عليه في الفصل الأول في السنة الثانية ثانوي و علاقته بالتكوين المتبع بالمركز

التكوين المتبع في المركز	المعدل المحصل عليه في السنة الثانية ثانوي في الفصل الأول									
	08-06		10-09		10<		من دون جواب		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	3	15,79	1	5,26	2	10,53	13	68,42	19	100,0
مشغل معلوماتية	11	16,42	19	28,36	19	28,36	18	26,87	67	100,0
كهروتقني	12	34,29	8	22,86	7	20,00	8	22,86	35	100,0
تركيب السيارات و تصليحها	2	50,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	4	100,0
النجارة المعمارية	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	3	100,0
سكرتاريا	0	0,00	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	100,0
طبخ	1	33,33	1	33,33	1	33,33	0	0,00	3	100,0
تلحيم	1	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,0
التركيب الصحي و الغاز	0	0,00	3	75,00	0	0,00	1	25,00	4	100,0
أجهزة التبريد و التكييف	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	50,00	2	100,0
محاسبة	8	44,44	5	27,78	2	11,11	3	16,67	18	100,0
الكتروميكانيك	5	50,00	4	40,00	1	10,00	0	0,00	10	100,0
صيانة الآليات الميكانيكية	3	60,00	2	40,00	0	0,00	0	0,00	5	100,0
أمين مخزن	5	27,78	7	38,89	5	27,78	1	5,56	18	100,0
خياطة	2	50,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	4	100,0
عون التوثيق و الأرشيف	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,0	1	100,0
تقني في الإلكترونيك الصناعي	1	20,00	2	40,00	1	20,00	1	20,00	5	100,0
بنوك	3	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,0
كهروميكانيك	2	66,67	0	0,00	0	0,00	1	33,33	3	100,0
من دون إجابة	0	0,00	0	0,00	2	50,00	2	50,00	4	100,0
المجموع	60	28,30	59	27,83	43	20,28	50	23,58	212	100,0

يتضح لنا من المعطيات الرقمية لهذا الجدول أن المعدل المحصل عليه في الفصل الأول في السنة ثانية ثانوي لم يكن مرتفعا، بحيث جاءت المعطيات الإحصائية العالية مع مجال النقاط 06-08 من 20 ، إذ نرى أن نسبة 100.00% من الأفراد الذين زاولوا تكوينهم في التلحيم و كذا البنوك حصلوا على معدل 06-08 مقابل 66.67% من الذين زاولوا تكوينهم في كهروميكانيك ، و مقابل 60% تكوين في صيانة الآليات الميكانيكية ، و مقابل 50% لكل من خياطة و تركيب السيارات و تصليحها و مقابل 44.44% للمحاسبة و 33.33% لكل من التكوين في الطبخ و النجارة المعمارية و مقابل 34.29% للكهروتقني مقابل 27.78% و مقابل 20.00% للتكوين في تقني في الإلكترونيك الصناعي و 16.42% لمشغل معلوماتية و مقابل 15.79% للطوبوغرافيا ، في حين لم يتحصل التكوين في تركيب صحي و غاز و أجهزة التبريد و التكييف و عون التوثيق و الأرشيف على أي قيمة إحصائية . هكذا حصلنا على نتائج كانت تارة متباعدة فيما بينها و أحيانا متقاربة، لتشترك كلها في نقطة أنها لم تكن مرتفعة و لا حتى متوسطة فيما يتعلق بالفصل الدراسي الأول خلال السنة ثانية ثانوي.

جدول رقم 76: يبين المعدل المحصل عليه من طرف أفراد العينة في الفصل الثاني خلال السنة الثانية ثانوي و علاقته بالتكوين المتبع في المركز.

التكوين المتبع في المركز	المعدل المحصل عليه في السنة الثانية ثانوي في الفصل الثاني									
	08-06		10-09		10<		من دون جواب		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	2	10,53	1	5,26	3	15,79	13	68,42	19	100,0
مشغل معلوماتية	20	29,85	12	17,91	17	25,37	18	26,87	67	100,0
كهروتقني	9	25,71	13	37,14	5	14,29	8	22,86	35	100,0
تركيب السيارات و تصليحها	2	50,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	4	100,0
النجارة المعمارية	2	66,67	0	0,00	1	33,33	0	0,00	3	100,0
سكرتاريا	0	0,00	1	33,33	1	33,33	1	33,33	3	100,0
طبخ	1	33,33	1	33,33	0	0,00	1	33,33	3	100,0
تلحيم	1	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,0
التركيب الصحي و الغاز	2	50,00	1	25,00	0	0,00	1	25,00	4	100,0
أجهزة التبريد و التكييف	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	2	100,0
محاسبة	11	61,11	1	5,56	3	16,67	3	16,67	18	100,0
الكتروميكانيك	5	50,00	3	30,00	2	20,00	0	0,00	10	100,0
صيانة الآليات الميكانيكية	5	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,0
أمين مخزن	6	33,33	7	38,89	4	22,22	1	5,56	18	100,0
خياطة	2	50,00	1	25,00	1	25,00	0	0,00	4	100,0
عون التوثيق و الأرشيف	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,0	1	100,0
تقني في الإلكترونيك الصناعي	0	0,00	2	40,00	1	20,00	2	40,00	5	100,0

بنوك	3	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,0
كهروميكانيك	2	66,67	0	0,00	0	0,00	1	33,33	3	100,0
من دون إجابة	0	0,00	2	0,00	0	50,00	2	50,00	4	100,0
المجموع	74	34,91	46	21,70	39	18,40	53	25,00	212	100,0

لا تختلف الملاحظة التي يمكن استخلاصها مع هذا الجدول عن الملاحظة التي توصلنا إليها مع الجدول السابق حيث نلاحظ أن 100.00% لكل من تكوين تلحيم و صيانة الآليات الميكانيكية و بنوك حصل أفراد العينة المزاولين فيهم تكوينهم على معدل يتراوح من 06 إلى 08 من 20 خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية ثانية ثانوي مقابل 66.67% لتكوين كهروميكانيك و نجارة معمارية و مقابل 61.11% لمحاسبة و مقابل 50% لالكتروميكانيك و أجهزة التبريد و التكييف و كذلك تكوين تركيب السيارات و تصليحها و تكوين تركيب صحي و غاز مقابل 33.33% للطبخ و أمين مخزن و مقابل 29.85% لمشغل معلوماتية و مقابل 25.71% لكهروتقني و مقابل 10.53% للطوبوغرافيا. و لم نحصل على نتائج بخصوص سكرتاريا و عون التوثيق و الأرشيف.

و تبقى سمة المعدل المنخفض لأفراد العينة خلال الفصل الثاني عندما كانوا في آخر سنة دراسية لهم و هذا من المؤشرات التي تساهم في مسعى التسرب المدرسي ، فهل سنعرف تطورا نحو الأحسن خلال الفصل الثالث أو سيعاد إنتاجها ، أي تبقى تدور حول محور العلامات المنخفضة.

جدول رقم 77: يبين المعدل المحصل عليه من طرف أفراد العينة في الفصل الثالث خلال السنة الثانية ثانوي و علاقته بالتكوين المتبع في المركز.

التكوين المتبع في المركز	المعدل المحصل عليه في السنة الثانية ثانوي في الفصل الثالث									
	08-06		10-09		10<		من دون جواب		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	1	5,26	4	21,05	1	5,26	13	68,42	19	100,0
مشغل معلوماتية	21	31,34	15	22,39	11	16,42	20	29,85	67	100,0
كهروتقني	6	17,14	12	34,29	9	25,71	8	22,86	35	100,0
تركيب السيارات و تصليحها	3	75,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	4	100,0
النجارة المعمارية	3	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,0
سكرتاريا	2	66,67	0	0,00	0	0,00	1	33,33	3	100,0
طبخ	3	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,0
تلحيم	1	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,0
التركيب الصحي و الغاز	2	50,00	1	25,00	0	0,00	1	25,00	4	100,0
أجهزة التبريد و التكييف	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	2	100,0
محاسبة	8	44,44	6	33,33	1	5,56	3	16,67	18	100,0
الكتروميكانيك	6	60,00	1	10,00	3	30,00	0	0,00	10	100,0
صيانة الآليات الميكانيكية	4	80,00	0	0,00	1	20,00	0	0,00	5	100,0
أمين مخزن	8	44,44	8	44,44	1	5,56	1	5,56	18	100,0
خياطة	1	25,00	2	50,00	1	25,00	0	0,00	4	100,0
عون التوثيق و الأرشيف	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,0	1	100,0
تقني في الإلكترونيك الصناعي	2	40,00	1	20,00	1	20,00	1	20,00	5	100,0

بنوك	3	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,0
كهروميكانيك	2	66,67	0	0,00	0	0,00	1	33,33	3	100,0
من دون إجابة	0	0,00	2	0,00	0	50,00	2	50,00	4	100,0
المجموع	77	36,32	53	13,68	29	25,00	53	25,00	212	100,0

يؤكد الاتجاهان السابقان اللذان أشارا إلى ضعف النتائج المحصل عليها خلال الفصل الأول و الثاني من السنة الدراسية الثانية ثانوي ، حيث نلاحظ آن 100.00% لكل من بنوك و تلحيم و طبخ و نجارة معمارية كان معدلهم يتراوح من 06 إلى 08 على 20 مقابل 80.00% لصيانة الآليات الميكانيكية و 75.00% لتركيب السيارات و تصليحها و مقابل 66.67% لسكرتاريا و كهروميكانيك و مقابل 60.00% للإلكترونيك و مقابل 50.00% لكل من تركيب صحي و غاز و أجهزة التبريد و التكييف و مقابل 44.44% لكل من محاسبة و أمين مخزن و مقابل 40.00% لتكوين تقني في الالكترونيك الصناعي و مقابل 31.34% لتكوين مشغل معلوماتية و مقابل 25.00% لتكوين خياطة و مقابل 17.14% لكهروتقني و مقابل 5.26% لطوبوغرافيا . مرة أخرى، نلاحظ تقارب بين بعض أنواع التكوين و تباعد في النتائج الإحصائية بين أخرى. لتبقى النتيجة المشتركة هو عدم ارتفاع نتائج أفراد العينة حتى إلى المستوى المتوسط خلال الفصل الثالث. و هذا ما اثر في فعل مغادرة المؤسسة التعليمية من طرف المبحوثين.

جدول رقم 78 : يبين المعدل السنوي المحصل عليه من طرف أفراد العينة خلال السنة الثانية ثانوي و علاقته بالتكوين المتبع في المركز.

التكوين المتبع في المركز	المعدل السنوي المحصل عليه في السنة الثانية ثانوي					
	تحت المعدل تحت (10)		10 فما فوق		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
طوبوغرافيا	13	68,42	6	31,58	19	100,0
مشغل معلوماتية	50	74,63	17	25,37	67	100,0
كهروتقني	31	88,57	4	11,43	35	100,0
تركيب السيارات و تصليحها	4	100,0	0	0,00	4	100,0
النجارة المعمارية	3	100,0	0	0,00	3	100,0
سكرتاريا	3	100,0	0	0,00	3	100,0
طبخ	3	100,0	0	0,00	3	100,0
تلحيم	1	100,0	0	0,00	1	100,0
التركيب الصحي و الغاز	4	100,0	0	0,00	4	100,0
أجهزة التبريد و التكييف	2	100,0	0	0,00	2	100,0
محاسبة	18	100,0	0	0,00	18	100,0
الكتروميكانيك	9	90,00	1	10,00	10	100,0
صيانة الآليات الميكانيكية	5	100,0	0	0,00	5	100,0
أمين مخزن	18	100,0	0	0,00	18	100,0
خياطة	3	75,00	1	25,00	4	100,0
عون التوثيق و الأرشيف	1	100,0	0	0,00	1	100,0
تقني في الإلكترونيك الصناعي	5	100,0	0	0,00	5	100,0
بنوك	2	66,67	1	33,33	3	100,0
كهروميكانيك	3	100,0	0	0,00	3	100,0
من دون إجابة	3	75,00	1	25,00	4	100,0
المجموع	181	85,38	31	14,62	212	100,0

يعتبر هذا الجدول بمثابة حوصلة للجداول الثلاثة السابقة ، حيث نلاحظ أنه يعزز الاتجاه الذي برز بقوة في الفصول الثلاثة من آخر سنة دراسية في مشوار التمدرس لأفراد العينة و هو اتجاه نحو ضعف النتائج التقنية المحصل عليها ، حيث نرى أن نسبة 100.00% بخصوص تحت المعدل أي تحت علامة 10 هي النسبة المشتركة بين كل من تكوين تركيب سيارات و تصليحها و نجارة معمارية و سكرتاريا و طبخ و تلحيم و تركيب صحي و غاز و تكوين في أجهزة التبريد و التكييف و محاسبة و صيانة الآليات الميكانيكية و أمين مخزن و عون التوثيق و الأرشيف و كهروميكانيك مقابل 90.00% لتكوين الكتروميكانيك و مقابل 88.57% لتكوين كهروتقني و مقابل 75.00% للخياطة ، و مقابل 74.63% لمشغل معلوماتية و مقابل 68.42% لطوبوغرافيا و مقابل 66.67% لبنوك. هكذا يمكن القول إن التخصص المتبع لم يكن على أساس المعدل المحصل عليه خلال آخر سنة دراسية للمبحوث لأن الاتجاه العام مهما كان التخصص الذي توجه إليه المبحوث هو اتجاه يبين ضعف النتائج الدراسية في الفصول و في المعدل العام ، و هذا ما « فتح » الباب أمام مغادرة المؤسسة التعليمية و التوجه نحو التكوين المهني ، مهما كان هذا التكوين . هكذا تبرر النتائج و العلامات الدراسية خلال آخر سنة من المشوار الدراسي للمبحوثين « واقع » التسرب على الأقل ظاهريا . هذا التسرب الذي سيعبد الطريق نحو التكوين المهني . فالمعدل الدراسي هنا هو بمثابة الجسر نحو التكوين المهني ، و يمكننا القول إن العلاقة بين التكوين في المؤسسات التعليمية و التكوين في مؤسسات التكوين المهني يكون عن طريق المعدل المحصل عليه ، و الذي كان مع أفراد العينة معدلا تحت ما هو مطلوب للانتقال إلى القسم الدراسي الموالي و عدم التسرب المدرسي.

جدول رقم 79: يبين ما الذي كان يمثله الأستاذ في الثانوية بالنسبة إلى المبحوثين و علاقة ذلك بمهنة الأم.

مهنة الأم / ما الذي يمثله الأستاذ	موظف		إطار		تاجر		متقاعد		من دون عمل		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مرب	2	15.38	7	30.43	–	–	–	–	45	22.28	–	–	54	22.31
في منزلة أحد الوالدين	6	46.16	9	39.13	–	–	–	–	47	23.27	–	–	62	25.62
مدرس لا غير	5	38.46	5	21.74	1	50.00	–	–	79	39.11	1	100.00	91	37.60
لا شيء	–	–	1	4.35	1	50.00	1	100.00	28	13.86	–	–	31	12.81
من دون إجابة	–	–	1	4.35	–	–	–	–	3	1.48	–	–	4	1.66
المجموع	13	100,00	23	100,00	2	100,00	1	100,00	202	100,00	01	100,00	242	100,00

يبين هذا الجدول الذي يسعى إلى إيجاد رباط بين التمثل الذي ينتجه المبحوثين عن الأستاذ في الثانوية و مهنة الأم، محاولين من وراء ذلك معرفة ما إن كانت للأستاذ مكانة، على اعتبار أن الخطابين الرسمي و العامي يجعلان منه مربيا و مرشدا و في العديد من المناسبات مكملا لدور الوالدين سيما الدور التربوي الذي تحتل في معادلته الوالدة دورا بارزا. فكانت النتائج الإحصائية على النحو الآتي :

الاتجاه العام كان مع مؤشر مدرس لا غير، حيث نجد أن 50.00% ممن مهنة الأم تاجرا أجابوا أنهم لا يجدوا في أستاذهم في الثانوية إلا مدرس لا غير مقابل 39.11% من الذين لا تعمل أمهاتهم عملا أجريا و مقابل 38.46% من أبناء الموظفات و مقابل 21.74% من أبناء ممن مهنة أمهاتهم إطارات، و طبعا نسبة 100% من الذين لم يحددوا مهنة أمهاتهم، و من ناحية أخرى و على اعتبار أن الفرق الإحصائي داخل خانات التقاطع لم يتعد خمس (05) نقاط مع مؤشر في منزلة أحد الوالدين ، حيث نلاحظ أن 46.16% من أبناء الموظفات يرون فيه، أي في أستاذهم في الثانوية أنه في منزلة أحد الوالدين مقابل 39.13% لأفراد العينة الذين ليس لأمهاتهم عمل أجري. وهو كما نرى ليس تمثلا عاليا للأستاذ في التعليم الثانوي، مهما كان الأصل الاجتماعي. و هذا يمكن أن يجد له تفسيرا في المآل الذي آل إليه التلميذ و هو التسرب الذي يكون لدى الأستاذ، حسب تصور التلميذ مسؤولية فيه.

جدول رقم 80 : يبين ما إذا كان أفراد العينة يتلقون تشجيعا من قبل الأساتذة في دراستهم و علاقة ذلك بالجنس.

الجنس / تلقي التشجيع من قبل الأساتذة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	43	26.87	19	36.54	62	29.25
لا	113	70.61	31	59.61	144	67.92
من دون إجابة	4	2.50	2	3.85	6	2.83
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

نلاحظ من معطيات هذا الجدول أن الاتجاه العام للإجابة كان مع عدم تلقي التشجيع من طرف أفراد العينة من قبل الأساتذة خلال تواجدهم في المؤسسة التعليمية، حيث يبين التحليل الإحصائي أن 70.61% من إجابات الذكور تشير إلى عدم تلقي تشجيع من قبل الأساتذة مقابل 59.61% من إجابات الإناث ، و منه يمكننا أن نشير إلى أن عامل الجنس يلعب دورا في توجيه موقف الأساتذة حيال تشجيع التلاميذ دراسيا و يمكن أن نشير هنا إلى عامل التفاعل بين الأستاذ و التلاميذ داخل القسم الدراسي ، و هذا ما من شأنه أن يؤدي إلى التدرج الهرمي أو بالأحرى التفضيل لدى الأساتذة و الميل نحو بعض العناصر أو التلاميذ في القسم و يولي لهم الاهتمام أكثر من الآخرين ، على أساس أن هؤلاء التلاميذ محل اهتمام الأساتذة هم في حركية الاستثمار الدراسي و التفاعل الايجابي مع الحصة الدراسية، على العكس من الآخرين الذين هم في وضع آخر، فالاهتمام من طرف التلميذ بالدرس هو الذي قد يدفع الأساتذة إلى الاهتمام بهؤلاء التلاميذ و تشجيعهم أكثر من التلاميذ الذين لا يولون اهتماما بالحصة. لكن هذا لا يكون بصفة منتظمة، بحيث يمكن لعوامل أخرى أن تحدد دوافع الاهتمام من طرف الأساتذة أو تحيزهم تجاه بعض التلاميذ حاول أفراد العينة رصدها في جدول لاحق (الجدول رقم 94)، المهم هو أن « الدراسات الامبريقية القائمة على ملاحظات لنظام التفاعل في

القسم الدراسي تثري معارفنا عن التدرج الهرمي و ذلك بكشفها للترتيب الذي يقوم به المعلم للتلاميذ و هذا الترتيب يكون له عواقب على العلاقات بين الطرفين. فمن جهة، نجد المعلم يطلب و يدمج و يدعم نتائج التلاميذ الذين يعتبرهم الأفضل ، و من جهة أخرى، فإنه غالبا ما يلجأ إلى نقد سلبي للتلاميذ الذين ينتظر منهم الكثير ، بحيث من أجل الحصول على إجابات عن أسئلة ما فإنه يتوجه أكثر نحو التلاميذ المجتهدين ممن هم غير مجتهدين »[1]. و هذا ما من شأنه أن يخلق وعيا بعدم إعارة الاهتمام من طرف الأستاذ تجاه بعض التلاميذ يؤدي إلى عدم الاستثمار و ربما مقاطعة الحصة ، و حتى رمزيا . و هذا ما قد يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي.

1. Cherkaoui. M., *op.cit.*,p.93.

جدول رقم 81 : يبين علاقة إتاحة الأساتذة فرصة للتلاميذ لطرح أفكارهم بمنطقة السكن.

منطقة السكن / فرصة طرح الأفكار	حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	73	58.87	35	60.35	19	63.33	127	59.91
لا	50	40.32	22	37.93	11	36.67	83	39.15
من دون إجابة	1	0.81	1	1.72	00	00.00	2	0.94
المجموع	124	100,00	58	100,00	30	100,00	212	100,00

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 63.33% من أفراد العينة الذين يسكنون في منطقة ريفية أجابوا أن أساتذتهم كانوا يتيحون لهم فرصة طرح أفكارهم مقابل 60.35% من الذين يسكنون في مناطق شبه حضرية و مقابل 58.87% من الذين يقطنون في مناطق حضرية. كما نلاحظ فإن الفرق غير جوهري بين المناطق ، حيث لا يتعدى خمس (05) نقاط بين مؤشرات متغير منطقة سكن أفراد العينة. و بالتالي ليس هناك ما يجعل منطقة السكن في حد ذاتها اتجاه ثقيل في فتح الباب للتلاميذ لطرح أفكارهم، بحيث مهما كانت منطقة سكن أفراد العينة فإن الاتجاه السائد هو نحو إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم و الإفصاح عنها أمام الأستاذ داخل الفصل الدراسي، وهذا يقودنا إلى طرح تساؤلات حول موقف التلاميذ من هذا الأستاذ الذي « حكموا » عليه في الجدول السابق بأنه لا يشجعهم، سيما الذكور منهم ، لكنه يتغير إن صحت العبارة ، في هذا الجدول ليسمح لهم بطرح أفكارهم.

جدول رقم 82: يبين مشاركة الأساتذة التلاميذ في النشاطات التي تقام بالثانوية و علاقته بسن المبحوث.

السن / المشاركة في النشاطات التعليمية	15- 19		20- 24		25- 29		30 - 34		35 – 39		40 ⟵		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يشاركون	12	36.36	78	51.66	7	36.84	02	100.00	01	100.00	00	-	01	25.00	101	47.64
لا يشاركون	21	63.64	72	47.68	12	63.16	00	-	00	-	02	100.00	03	75.00	108	50.94
من دون إجابة	00	-	01	0.66	00	-	00	-	00	-	00	-	00	-	03	1.42
المجموع	33	100.00	151	100.00	19	100.00	2	100.00	1	100.00	2	100.00	4	100.00	212	100.00

يتضح لنا من معطيات هذا الجدول أن 100% من أفراد العينة الذين ينتمون إلى فئة السن 40 فما فوق يرون أن الأساتذة لم يكونوا يشاركون التلاميذ في النشاطات التي تقام بالثانوية مقابل 75.00% من الذين لم يجيبوا عن سنهم، و مقابل 63.64% من الذين ينتمون إلى فئة السن 15–19 و مقابل 63.16% لفئة السن 25–29 ، و مقابل 47.68% لفئة السن 20–24 و لم تحصل فئتي السن 30–34 و 35–39 على أية نتيجة .

وبذلك يكون الاتجاه العام هو اعتبار أفراد العينة أن الأساتذة لم يكونوا يشاركونهم في النشاطات التي تتم بالثانوية مهما كان سن المبحوثين ، وهذا ما يؤشر على طبيعة التفاعل والاحتكاك بين الطرفين وهذا ما من شأنه أن يزيد في توسيع المواقف غير المثمنة لصورة الأستاذ من طرف التلاميذ. صحيح أن الأستاذ غير ملزم بمشاركة التلاميذ في النشاطات التي تقام بالثانوية، لأن دوره ومهمته تبقى أساسا داخل القسم الدراسي بالقيام بالدروس. لكن تواجده مع التلاميذ خارج فضاء القسم ، وداخل الثانوية و مشاركته للتلاميذ نشاطاتهم من شأنه أن يعزز العلاقات بهم و سينعكس ذلك على التفاعل البيداغوجي بينهما إلى درجة الاستثمار الدراسي وبذل الجهد الدراسي والشعور بالتثمين الدراسي من طرف التلميذ داخل القسم و خارجه.

جدول رقم 83 : يبين علاقة وجود مشاكل مع أساتذة الثانوية بمنطقة السكن.

منطقة السكن / وجود مشاكل	حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	76	61.29	37	63.80	20	66.67	133	62.74
لا	47	37.90	20	34.48	10	33.33	77	36.32
من دون إجابة	1	0.81	1	1.72	00	0.00	2	0.94
المجموع	124	100,00	58	100,00	30	100,00	212	100,00

تبين المعطيات الإحصائية لهذا الجدول أن 66.67% من أفراد العينة الذين يقيمون بالريف يرون أنه كانت لهم مشاكل مع أساتذتهم (البعض منهم) في الثانوية مقابل 63.80% من الذين يسكنون في المناطق شبه حضرية و مقابل 61.29% منهم يسكنون بالمناطق الحضرية . بين أفراد العينة أنه كانت هناك مشاكل مع بعض من الأساتذة في الثانوية، لكن التوزيع الإحصائي في هذا الجدول لم يعطينا فروقا إحصائية دالة، بحيث لم تتعد هذه الفروق بين المناطق الثلاث الخمس (05) نقاط. و هذا ما يؤدي إلى القول أنه و على الرغم من إعتبار وجود مشاكل من طرف أفراد العينة مع بعض من أساتذتهم خلال تواجدهم في الثانوية إلا أن هذا غير مرتبط بالمنطقة الجغرافية في حد ذاتها.

جدول رقم 84: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 76.

فئة الموضوع: أستاذ أي مادة			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	رياضيات	46	28.40
2	لغة فرنسية	45	27.78
3	لغة انجليزية	30	18.51
4	علوم الطبيعة	8	4.94
5	فيزياء	8	4.94
6	لغة عربية	6	3.70
7	محاسبة	6	3.70
8	تاريخ	5	3.09
9	جغرافيا	3	1.85
10	تسيير و اقتصاد	2	1.23
11	فلسفة	1	0.62
12	قانون	1	0.62
13	علوم شرعية	1	0.62
المجموع		**162**	**100.00**

حاول المبحوثون في هذا الجدول الإشارة إلى أساتذة المواد الذين كانت لهم معهم مشاكل داخل القسم الدراسي و التي رأووا فيها في ذلك أنها من بين الأسباب التي ساهمت في مسعى التسرب الدراسي ، حيث تم رصد ثلاثة عشرة مادة اعتبروها – ليس المادة في حد ذاتها – مصدر مشاكل تواجههم داخل القسم ، مع تفوق لمادتي الرياضيات بنسبة 28.40% و مادة اللغة الفرنسية بنسبة 27.78% ثم نجد مادة اللغة الانجليزية بنسبة 18.51% و هي كما نرى نسب لا تمثل إتجاهات إحصائية ذات دلالة. ثم نجد المواد الأخرى : علوم الطبيعة بنسبة 4.94%، الفيزياء 4.94% ، اللغة العربية و المحاسبة بنسبة 3.70% ثم نجد أساتذة مادة التاريخ بنسبة 3.09% و الجغرافيا بنسبة 1.85% و تسيير و اقتصاد بنسبة 1.23% و الفلسفة و القانون و العلوم الشرعية بنسبة 00.62% لكل منها .

و يمكن القول إنطلاقا من البيانات الإحصائية لهذا الجدول إن أساتذة المواد الدراسية لا يمثلون اتجاها ثقيلا و مهما إلى حد يمكن اعتباره حالة إشكالية حقيقية و حالة تؤثر في العلاقة البيداغوجية داخل القسم الدراسي بين الأستاذ و التلميذ.

جدول رقم 85 : يبين عدم حضور التلاميذ للحصص الدراسية مع الأساتذة الذين كانت هناك معهم مشاكل و علاقته بالجنس.

الجنس / وجود مشاكل مع الأساتذة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	90	56.26	13	25.00	103	48.58
لا	31	19.37	9	17.31	40	18.87
من دون إجابة	39	24.37	30	57.69	69	32.55
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

من خلال المعطيات الرقمية لهذا الجدول نلاحظ أن 57.69% من الإناث لم يقدمن إجابة حول تبرير سبب عدم دخول الحصة مع الأساتذة التي كانت هناك معهم مشاكل مقابل 24.37% من الذكور الذين يجدون في عدم الالتحاق بحصة الدرس مع الأستاذ الذي كانت هناك معه مشاكل المبرر لذلك، بحيث نلاحظ أن 56.25% من هؤلاء الذكور أجابوا بأن المشاكل هي التي تدفعهم لعدم حضور حصة الأستاذ الذي تحدث معه هذه المشاكل مقابل 25.00% من الإناث.

يمكن القول هنا إن الجنس يبرر السلوك نحو التغيب، لكن ليس بكيفية كبيرة جدا. و هذا ما يدفع إلى ضرورة البحث عن مستويات تفسير أخرى.

جدول رقم 86 : يبين علاقة التغيب في الحصص التي كانت فيها للتلاميذ مشاكل مع الأساتذة بمنطقة السكن.

منطقة السكن / التغيب في حصص بعض الأساتذة	حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	74	59.68	31	53.45	15	50.00	120	56.60
لا	49	39.52	26	44.83	15	50.00	90	42.45
من دون إجابة	1	0.80	1	1.72	00	00.00	2	0.95
المجموع	124	100,00	58	100,00	30	100,00	212	100,00

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 59.68% من أفراد العينة الذين يقيمون في منطقة حضرية يتغيبون في الحصص التي يشرف عليها أساتذة كان للتلاميذ مشاكل معهم مقابل 53.45% من الذين يسكنون بمنطقة شبه حضرية و مقابل 50.00% من الذين يقيمون بمنطقة ريفية. و كما نلاحظ فإن ثمة علاقة نوعا ما بين منطقة السكن و عدم حضور الحصص التي يدرس فيها أساتذة كانت توجد بينهم و بين التلاميذ مشاكل معينة، و يبدو أن منطقة السكن الحضرية هي التي « تعرض» أكثر التلاميذ إلى عدم حضور الحصص، و هذا قد يرجع إلى « الآفاق » العديدة التي قد توفرها المدن أكثر من الريف و هذا ما قد يجد فيه التلميذ أين يذهب في حالة التغيب.

جدول رقم 87: يبين أسباب عدم الراحة عند الأستاذ و علاقته بجنس المبحوث.

الجنس / أسباب عدم الراحة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
تسلط الأستاذ	52	24.19	8	11.59	60	21.13
تشدد الأستاذ	23	10.70	8	11.59	31	10.91
عدم الفهم	20	9.30	8	11.59	28	9.86
انعدام لغة الحوار	20	9.30	7	10.15	27	9.51
تحيز الأستاذ للمتفوقين فقط	27	12.56	7	10.15	34	11.97
شتم الأستاذ و سبه للتلاميذ	10	4.65	3	4.35	13	4.58
لا أدري	60	27.90	28	40.58	88	30.99
من دون إجابة	03	1.40	00	-	3	1.05
المجموع	215	100,00	69	100,00	284	100,00

يبين هذا الجدول أن 40.58% من أفراد العينة الإناث أجابت أنهن لا يدرين ما هي أسباب عدم الراحة في الأستاذ مقابل 27.90% من الذكور ، و بهذا يكون موقف الإناث المبحوثات غير واضح أكثر من الذكور بخصوص « اللوم » إن صحت العبارة ، الموجه إلى الأستاذ .هناك إذا عامل الجنس كعامل من شأنه أن يجعل الاندفاع نحو إنتاج مواقف تجاه الأستاذ أقل وضوحا و أكثر تحفظا . و هذا ما قد يؤشر على نوع العلاقة القائمة بين الأستاذ و التلاميذ ، و كذلك ردود أفعال الطرفين : الأستاذ و التلاميذ.

جدول رقم 88: يبين كيف كانت لغة التعامل التي كان يلجأ إليها الأساتذة مع التلاميذ و علاقة ذلك بالجنس.

الجنس / لغة التعامل	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
جيدة	25	15.62	10	19.23	35	16.51
مقبولة نوعا ما	105	65.62	24	46.16	129	60.85
غير ملائمة	24	15.00	14	26.92	38	17.92
من دون إجابة	6	3.75	4	7.69	10	4.72
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

يتبين لنا من المعطيات الرقمية لهذا الجدول أن 65.62% من إجابات أفراد العينة الذكور تشير إلى أن لغة التعامل التي كان يلجأ إليها الأساتذة في تعاملهم مع التلاميذ كانت لغة مقبولة نوعا ما مقابل 46.16% من الإناث ، و بهذا يكون متغير الجنس متغير موجه إلى حد ما لإجابة المبحوثين، فيما يخص اللغة التي كان يتعامل بها الاساتذة مع التلاميذ خلال تواجدهم في الصف الدراسي. و يمكن أن نرى في نوعية هذه اللغة تأثير طبيعة العمل الذي يقوم به الأستاذ، و هو عمل يفرض عليه ضروب سلوك و ممارسات تحددها الهيئة أو السلك الذي ينتمي إليه ، لأن النظام التعليمي الذي يعتبر نظاما يفترض أن يكتسب المنتمين إليه سواء أكانوا من الإدارة أو معلمين أو أساتذة ضروب سلوكات و ممارسات و أشكال وعي معينة تسعى كلها إلى إنتاج و إعادة إنتاج أنماط سلوكات و تمثلات تسير في اتجاه معين . و هذا ما يجعل الأستاذ في نوع من المنعكس الشرطي المحدد مسبقا من طرف الهيئة التي ينتمي إليها مما يجعله « يراقب » على الأقل فرضا تصرفاته و أقواله في تعامله مع التلاميذ لأنه ممثل لهذه الهيئة ، و هو معول عليه في إكساب التلاميذ ممارسات و تمثلات تسير كلها في الحفاظ على إطار قيمي و إيديولوجي و معياري معين، فيتعين عليه أن يكون له و تصدر منه لغة مقبولة في تعامله مع التلاميذ.

جدول رقم 89 : يبين علاقة لجوء التلميذ إلى بعض الأساتذة في حالة وجود مشاكل بالجو العائلي

الجو العائلي / لجوء التلميذ إلى الأستاذ	ملائم		غير ملائم		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	23	19.49	16	17.02	39	18.40
لا	90	76.27	76	80.85	166	78.30
من دون إجابة	5	4.24	02	2.13	7	3.30
المجموع	118	100,00	94	100,00	212	100,00

تبين المعطيات الرقمية لهذا الجدول أن 80.85% من أفراد العينة الذين كانوا يرون أن الجو العائلي الذين كانوا يواجهونه بخصوص قيامهم بواجباتهم المدرسية و الذين كانوا يعتبرونه غير ملائم فإنهم لم يلجأوا رغم ذلك لمفاتحة أساتذتهم بذلك مقابل 76.27% من أفراد العينة الذين كانوا في جو ملائم للقيام بالواجبات المدرسية ، و كما نرى فإن الفرق الإحصائي لا يحمل دلالة كبيرة ، و لا يتعدى خمس (05) نقاط ، و بذلك فإنه مهما كان هذا الجو العائلي بخصوص أداء الواجبات المدرسية فإنه لا يدفع بالتلاميذ إلى مفاتحة أساتذتهم بخصوص مشاكلهم العائلية منها أو المدرسية لأنهم لا ينتظرون منه المساعدة نظرا إلى طبيعة العلاقة بين الطرفين التي لا تعدوا أن تكون في أحسن الأحوال علاقة بيداغوجية داخل فضاء القسم الدراسي فقط . فكيف يمكن أن يتوجه التلاميذ إلى الأستاذ لعرض مشاكلهم عليه ، و هم الذين قالوا عنه إنه لا يشاركهم في النشاطات التي تتم بالثانوية و كذلك على أنهم لا يتلقون أي تشجيع منه (أنظر الجدول رقم 80) و لا يثمنونه عاليا (أنظر جدول رقم 79) فطبيعة العلاقة هي رسمية بيداغوجية بحتة.

جدول رقم 90: يبين رد فعل الأساتذة و علاقته بسن المبحوث.

السن / رد فعل الأساتذة	15- 19		20- 24		25- 29		30 - 34		35 – 39		40 ←		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الطرد	9	25.71	85	47.48	2	11.11	00	-	1	100.00	00	-	00	-	97	40.76
الشتم و التوبيخ	15	42.86	69	38.55	11	61.12	00	-	00	-	00	-	03	75.00	98	41.18
لا توجد أي ردة فعل	6	17.14	19	10.61	3	16.67	1	100.00	00	-	00	-	00	-	29	12.18
النصح و النهي	4	11.43	03	1.68	1	5.55	00	-	00	-	00	-	1	25.00	09	3.78
من دون إجابة	1	2.86	03	1.68	1	5.55	00	-	00	-	00	-	00	-	05	2.10
المجموع	35	100.00	179	100.00	18	100.00	01	100.00	01	100.00	00	100.00	4	100.00	238	100.00

كيف كانت ردود فعل الأساتذة عند صدور سلوك مخالف حسب فئة سن المبحوث، حيث نلاحظ اتجاهين عامين و هما الطرد و الشتم و التوبيخ و هما متقاربين إحصائيا، إذ نلاحظ أن 75% من الذين لم يجيبوا عن سنهم يرون أن رد فعل الأستاذ عند صدور فعل مخالف من طرف التلميذ هو الشتم و التوبيخ مقابل 61.12% من ذوي الفئة العمرية 25-29 و مقابل 42.86% للفئة العمرية 15-19 و مقابل 38.55% للفئة العمرية 20-24 . و لم تسفر الفئات العمرية الأخرى على نتائج إحصائية ما . و يمكن أن نقول إن ثمة موقفان بارزين هنا بخصوص علاقة ردة فعل الأستاذ و علاقته بسن المبحوثين و هما: من 15 إلى 29 سنة إبراز موقف، و من 30 إلى 40 فما فوق عدم إبراز موقف، ثم نسبة مرتفعة للذين لم يحددوا سنهم. قد يفسر هذا هو أنه كلما ارتفع سن المبحوث فإنه لم يعد يولي اهتماما بما كانت عليه مواقف الأساتذة عندما كان هذا المبحوث في سن التمدرس.

جدول رقم91: يبين ما إن كان المبحوث تعرض للإهانة من طرف الأستاذ و علاقته بالجنس.

الجنس / تعرض المبحوث للإهانة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	86	53.75	19	36.54	105	49.53
لا	68	42.50	33	63.46	101	47.64
من دون إجابة	6	3.75	00	00.00	06	2.83
المجموع	160	100,00	52	100,00	212	100,00

نلاحظ من معطيات هذا الجدول أن 63.46% من الإناث أجابت أنهن لم يتعرضن للإهانة من طرف الأساتذة مقابل 42.50% من الذكور . نلاحظ أن متغير الجنس هنا له تأثير في إدراك الإهانة والتعرض لها من عدمه ، هل هذا مؤشر على أن الإناث هم أكثر وعيا بالرهانات الدراسية مما يجعلهن يضبطن سلوكاتهن أكثر من الذكور و هذا ما يجعلهن أقل عرضة لردود أفعال الأساتذة، و هل أن الأمر يتعلق باستعراض عناصر القوة الجسدية و ردود الفعل مهما كانت طبيعتها من طرف الذكور أكثر منها من الإناث تجاه الأساتذة هي مجرد فرضيات يمكن التعمق فيها. و من جهة أخرى فإن الحدود التي يوضع فيها الأستاذ من طرف الهيئة التي توظفه تفرض عليه عدم اللجوء إلى أي ضروب سلوك أو ممارسات يحمل إهانة للتلميذ و أن ثمة إجراءات تأديبية يمكن اللجوء إليها نص عليها التشريع التربوي التعليمي يكون على الأقل نظريا – الأستاذ مطلع عليها و ملتزم بها .

جدول رقم92: يبين ما هو شعور التلميذ بعد تعرضه للإهانة و علاقته بالجنس.

الجنس / شعور التلميذ	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الإحباط	22	10.18	8	13.33	30	10.87
كره الأستاذ	57	26.39	11	18.33	68	24.64
كره الدراسة	33	15.28	6	10.00	39	14.13
حب الانتقام من الأستاذ	30	13.89	1	1.67	31	11.23
لا أدري	69	31.94	33	55.00	102	36.96
من دون إجابة	05	2.32	1	1.67	6	2.17
المجموع	216	100,00	60	100,00	276	100,00

يبين هذا الجدول أن 55.00% من الإناث لا يدرين أي شعور ينتابهن بعد التعرض للإهانة من قبل الأستاذ مقابل 31.94% من الذكور ، فالجنس هنا متغير في بلورة عدم دراية بطبيعة الشعور الذي يكون موضوعا له التلميذ ، و إن لم يكن هذا المتغير – الجنس – ذو ثقل يذكر و هذا ما قد يتقاطع مع ما ورد في الجدول 91 و الذي لاحظنا من خلاله أن الإناث أقل تعرضا للإهانة حسب إجابتهن ، و هذا ما يجعلهن أقل إدراكا لمواقفهن و ردود أفعالهن تجاه الإهانة الصادرة عن الأستاذ مقارنة بالذكور. فإذا كانت لم تصدر فليس هناك مبرر لوجود ردة فعل على أساس هذه المعادلة البسيطة : عدم صدور فعل الإهانة من طرف الأستاذ، عدم صدور رد فعل من التلاميذ.

جدول رقم 93: يبين فيما إن كان الأساتذة يتحيزون لبعض التلاميذ و علاقة ذلك بمهنة الأب .

مهنة الأب / تحيز الأساتذة لبعض التلاميذ	موظف		إطار		تاجر		من دون عمل		عامل		متقاعد		متوف		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	71	87.65	16	51.61	30	71.43	30	75.00	4	100.00	10	100.00	2	66.67	1	100.00	164	77.36
لا	10	12.35	13	41.94	12	28.57	7	17.50	0	0.00	0	0.00	1	33.33	0	0.00	43	20.28
من دون إجابة	0	0.00	2	6.45	0	0.00	3	7.50	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	5	2.36
المجموع	81	100.00	31	100.00	42	100.00	40	100.00	4	100.00	10	100.00	3	100.00	1	100.00	212	100

تبين معطيات هذا الجدول أن أفراد العينة يرون أن الأساتذة كانوا يتحيزون لبعض التلاميذ، حيث وجدنا أن 100% لكل ممن أبائهم عمال و متقاعدين و ممن لم يحددوا هذه المهنة أجابوا بوجود تحيز مقابل 87.65% من أبناء الموظفين ، و مقابل 75.00% ممن أبائهم هم من دون عمل، و مقابل 71.43% ممن مهنة أبائهم تجار و مقابل 66.67% ممن أبائهم متوفين و مقابل 51.61% ممن أبائهم إطارات، يمكن القول إذن إنه و مهما كان الأصل الاجتماعي لأفراد العينة ، فإنهم يرون أن ثمة تحيز من الأساتذة لبعض التلاميذ. هناك إذن نوع من انسجام التمثلات بخصوص تحيز الأستاذ، و هذا مهما كانت مهنة الأب ، أي من أين كان منحدر التلميذ الذي عرف تسربا فإن نظرته إلى أساتذته في الثانوي هي نظرة تجعلهم في نظره متحيزين ، لكن السؤال المطروح، أليست هذه النظرة هي ذاتها نظرة متحيزة ؟.

جدول رقم 94: يبين على أي أساس كان الأساتذة يتحيزون لبعض التلاميذ حسب أفراد العينة و علاقة ذلك بمهنة الأب.

مهنة الأب / على أي أساس كان تحيز الأساتذة	موظف		إطار		تاجر		عامل		من دون عمل		متقاعد		متوف		من دون إجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المظهر الخارجي	35	38.46	10	28.57	13	25.00	2	40.00	16	34.78	7	53.85	2	50.00	00	–	85	34.41
النتائج الدراسية	37	40.66	6	17.15	22	42.31	3	60.00	17	36.96	4	30.76	1	25.00	1	100.00	91	36.84
المنطقة الجغرافية	05	5.49	2	5.71	5	9.61	00	–	3	6.52	2	15.39	1	25.00	00	–	18	7.29
الجنس الأنثوي	02	2.20	1	2.86	00	–	00	–	00	–	00	–	00	–	00	–	3	1.22
الإمكانيات المادية	02	2.20	1	2.86	00	–	00	–	00	–	00	–	00	–	00	–	3	1.22
لا أدري	10	10.99	13	37.14	12	23.08	00	–	7	15.22	00	–	00	–	00	–	42	17.00
من دون إجابة	00	–	2	5.71	00	–	00	–	3	6.52	00	–	00	–	00	–	5	2.02
المجموع	91	100.00	35	100.00	52	100.00	05	100.00	46	100.00	13	100.00	04	100.00	1	100.00	247	100.00

يبين هذا الجدول أن أفراد عينة البحث توجهوا على العموم في الإجابة عن هذا السؤال نحو جعل مؤشر النتائج الدراسية على أنه المؤشر الدال أكثر على تحيز الأستاذ في القسم الدراسي، حيث قدمت لنا العروض الإحصائية أن 60.00% من الذين مهنة آبائهم عامل أجابوا أن تحيز الأستاذ يكون على أساس النتائج الدراسية المحصل عليها في الفصول الدراسية مقابل 42.31% من أبناء التجار و مقابل 40.66% من أبناء الموظفين و مقابل 39.96% ممن ليس لآبائهم عمل و مقابل 30.76% ممن آبائهم متقاعدين و مقابل 25.00% ممن توفي أبائهم و مقابل 17.15% من أبناء الإطارات ، طبعا هناك نسبة 100% من الذين لم يحددوا مهنة أبائهم ، لكن ليس لها دلالة من حيث القيمة المطلقة . ومن جهة أخرى و عند إلقاء نظرة على الاتجاه العام – التوزيع الهامشي – للإجابات نلاحظ تقارب اتجاه إجابة مؤشر النتائج الدراسية من مؤشر إجابة المظهر الخارجي، حيث نلاحظ أن 53.85% ممن هم متقاعد أبائهم يرون أن تحيز الأستاذ هو على أساس المظهر الخارجي مقابل 50.00% ممن توفي أبائهم و مقابل 40.00% من أبناء العمال ، و 34.78% من الذين ليس لآبائهم عمل ، و مقابل 38.46%لأبناء الموظفين و مقابل 28.57% لأبناء الإطارات و مقابل 25.00% لأبناء التجار، و إن كانت اتجاهات الإجابة ليست ذات دلالات إحصائية ثقيلة، بحيث انحصرت في ثلث الإجابات، فحاولت أن تجمع بين عاملين يمكننا القول إحداهما موضوعي، ألا و هو النتائج الدراسية. أما التالي فيمكن اعتباره ذاتيا ، و هو متعلق بالمظهر الخارجي على الرغم من أن المظهر الخارجي عموما يمكن أن يحمل دلالات سوسيولوجية تخص الأصل الاجتماعي أو الجغرافي و رأسمال الثقافي و هذين العاملين يمكن لهما أن يلعبا دورا في بلورة تمثلات و تصورات و مواقف تجاه الأستاذ بالخصوص و المؤسسة التعليمية على العموم . و هذا ما قد يؤثر في التحصيل الدراسي، فالمفاضلة في التعامل على أساس النتائج الدراسية أو المظهر الخارجي من طرف الأستاذ قد يؤثر سلبا في الآفاق الدراسية للتلميذ و لا يؤدي إلى التفاعل الايجابي أستاذ – تلميذ،

و هذا ما لا يسمح بالإفصاح عن القدرات و الكمون الدراسي للتلميذ و يصبح الأستاذ كما يرى محمد شرقاوي « كعامل انتقاء »[1] مدرسي ، أي هو السبب بتحيزه هذا و مفاضلته تلك ، طبعا إن كان هذا هو الواقع الفعلي لما يحدث داخل القسم من إخفاق تلاميذ ما لا تؤهلهم ظروفهم و أصولهم الاجتماعية والاقتصادية وتموقع عائلاتهم الثقافي إلى تحقيق تحصيل دراسي ناجح ، و بهذا يفتح الباب على ظاهرة التسرب التي سيكون موضوعا لها.

[1] . *Ibid., p.91.*

جدول رقم 95: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 87.

فئة الموضوع: أسباب عدم مواصلة الدراسة			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	بسبب الأساتذة	63	26.93
2	عدم اهتمامي بالدراسة	49	20.94
3	رفقاء السوء	26	11.11
$4	مشاكل عائلية	24	10.26
5	ظروف مادية وجودية	23	9.83
6	بسبب أنني كنت أعمل	20	8.55
7	الإحباط	12	5.13
8	بسبب إدارة الثانوية	11	4.70
9	مشاكل عاطفية	02	0.85
10	إرادة الله	02	0.85
11	تغيير السكن: من المدينة إلى الريف	02	0.85
المجموع		**234**	**100.00**

يبين لنا هذا الجدول أسباب عدم مواصلة الدراسة حسبما رصدها المبحوثون ذاتهم ، فها هم يشيرون إلى الأستاذ كواحد من الأسباب التي حالت من دون مواصلة الدراسة مثلما هو مبين مع وحدة التحليل رقم 1 بنسبة 26.93% مقابل 20.94% لعدم الاهتمام بالدراسة من طرف المبحوث كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 2، ثم نجد رفقاء السوء ضمن لائحة الأسباب التي دفعت إلى عدم مواصلة الدراسة مثلما هو مبين في وحدة التحليل رقم 3 بنسبة 11.11% مقابل 10.26% للسبب المتعلق بالمشاكل العائلية كما هو مبين في وحدة التحليل رقم 4. الظروف المادية الوجودية كانت حاضرة هي الأخرى في إجابات المبحوثين حيث جمعت في وحدة التحليل رقم 5 بنسبة 9.83% مقابل 8.55% بسبب عمل المبحوث أدى إلى عدم مواصلة الدراسة كما تشير إلى ذلك وحدة التحليل رقم 6 .العامل النفسي كان حاضرا هو الآخر مع ما سماه المبحوثون بالإحباط الذي حصل على نسبة

ضئيلة قدرت بـ 5.13% كما هو موضح في وحدة التحليل رقم 7 ، ثم وجد على التوالي محتويات إجابة تجمع بين تحميل إدارة الثانوية مسؤولية التوقف عن الدراسة مع وحدة التحليل رقم 8 بنسبة 4.70% و كذلك المشاكل العاطفية والقضاء الإلهي و العامل الجغرافي من العوامل في تفسير أسباب الإخفاق مثلما هو موضح مع وحدات التحليل 9، 11،10، و التي كانت نسبها ضعيفة جدا بحيث لم تتجاوز 0.85%. و على العموم فإن إتجاهات الإجابة لم تكن قوية إلى حد يمكن الفصل في سبب ما على آخر ، بحيث لم تتعد أكبر نسبة ربع ¼ محتوى الإجابات عن هذا السؤال و إن كانت هذه الأسباب متنوعة لكنها لم تكن فاصلة بل جاءت ضعيفة على العموم من حيث المعطيات الإحصائية.

جدول رقم 96: تحليل محتوى إجابات المبحوثين عن السؤال 88.

فئة الوسائل: النصائح المقدمة إلى التلاميذ			
رقم الوحدة	**وحدات التحليل**	**ك**	**%**
1	مواصلة الدراسة مهما كان الأمر	110	47.83
2	الصبر و العمل و الجدية	46	20.00
3	مصاحبة الرفقاء النجباء	30	13.04
4	عدم السماح للأساتذة بإهانة التلاميذ	16	6.96
5	تحسين العلاقة بالأساتذة	12	5.22
6	التوجه نحو العمل	5	2.17
7	العمل و الدراسة في نفس الوقت	4	1.74
8	مغادرة البلاد	3	1.31
9	الأمر متروك لكل واحد	2	0.87
10	عدم الاهتمام بالمظاهر الخارجية	1	0.43
11	إبراز شخصية التلميذ في القسم	1	0.43
	المجموع	**230**	**100.00**

تضمن هذا الجدول جملة من النصائح حاول المبحوثون تقديمها إلى تلاميذ قد يواجهون نفس الظروف التي واجهها هؤلاء المبحوثين عندما كانوا يدرسون حيث وجدناهم ينصحون بمواصلة الدراسة مهما كانت الظروف كما جاء ذلك في وحدة التحليل رقم 1 التي حصلت على 47.83% مقابل 20.00% بنصيحة تلح على الصبر و العمل و الجدية كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 2، ومقابل 13.04% للنصيحة التي تشير إلى ضرورة مصاحبة الرفقاء النجباء كما جاء مع وحدة التحليل رقم 3 و مقابل 6.96% للنصيحة المتعلقة بعدم السماح للأساتذة بإهانة التلاميذ كما هو مبين مع وحدة التحليل رقم 4، و مقابل 5.22% لتحسين العلاقة بالأساتذة كما جاء مع وحدة التحليل رقم 5. و وجدنا كذلك من بين قائمة النصائح : التوجه نحو العمل بنسبة 2.17% وحدة التحليل رقم 6 ، العمل و الدراسة في نفس الوقت بنسبة 1.74% وحدة التحليل رقم 7، و كذلك لدينا النصيحة بمغادرة البلاد بنسبة ضئيلة جدا وحدة التحليل رقم 8 ، و لدينا أيضا نصيحة ترك الأمر لتقدير المعني كما هو موضح مع وحدة التحليل رقم 9 بنسبة 0.87% مقابل نصيحتي عدم الاهتمام بالمظاهر الخارجية و إبراز شخصية التلميذ في القسم بنسبة 0.43% لكل واحدة منهما مثلما جاء مع وحدتي التحليل 10 و 11 .

نلاحظ إذن أن أهم نصيحة قدمها المبحوثون هي مواصلة الدراسة مهما كانت الظروف و مهما كانت المشاكل ، و يمكن القول إن ثمة ندم و إعادة النظر في وضع المتسرب ، و على العموم هناك تغيير النظرة نحو قيمة الدراسة التي تدرك بعلامات إيجابية عندما يكون المبحوث في وضع المتسرب منه في حالة تمدرس أي أن الدراسة تثمن و تدرك قيمتها عندما نغادر المؤسسة التعليمية ، أي فضاء خارج المدرسة هو الذي يعمل على تكوين وعي بأهمية الدراسة و قيمتها. و عليه يمكن القول إن أهمية الرهان المدرسي يحدد و يدرك من خارج أسوار المؤسسة التعليمية التربوية من طرف من غادروها و توجهوا إلى مؤسسات التكوين المهني.

الاستنتاج العام

نسعى من خلال الاستنتاج العام إلى تقديم نوع من الحوصلة للمرحلة السابقة التي قمنا من خلالها بعرض نتائج الدراسة الميدانية إحصائيا و محاولة تأويلها سوسيولوجيا ، و نحاول من خلال هذا الاستنتاج العام أن نقوم بنوع من المقارنة مع ما توصلت إليه دراستنا الميدانية و ما كنا وضعناه كفرضيات لمقاربة موضوع بحثنا . و لهذا الغرض ننطلق من حوصلة ما تم الحصول عليه بخصوص البيانات العامة أو البيانات الاجتماعية الديموغرافية .

1 . الخصائص الاجتماعية الديموغرافية

إن أغلبية أفراد العينة من الذكور مقارنة بالإناث و ينتمون إلى فئات السن التي تجعل منهم منتمين إلى الجيل الحالي للشباب. و هم على العموم مولودون في أغلبهم في فترة التسعينيات أو إنهم شرعوا في دراستهم خلال هذه المرحلة و وصلوا إلى مرحلة الثانوي في الألفية الجديدة. و هاتان المرحلتان هامتان في تاريخ الجزائر الحديث على جميع الأصعدة سيما على الصعيد السياسي الذي كان له الأثر البالغ منذ أكثر من عقد سيما ما عرف بالعنف الإرهابي . و كذلك على الصعيد الاقتصادي الذي عرف مرحلتين و هما مرحلة التسعينيات التي وصلت فيها الأمور على المستوى الاقتصادي إلى أزمة لم يسبق لها مثيل مع دخول الجزائر فيما سمي « بإقتصاد السوق »، حيث وصلت الأمور إلى حد التوقف عن الدفع و لجأت الجزائر إلى صندوق النقد الدولي لجدولة ديونها من أجل الحصول على قروض حتى لا يتوقف كل شيء ثم مرحلة الألفية التي عرفت ارتفاع أسعار النفط حيث تركت بصمتها على تاريخ الجزائر بالانطلاق المشاريع الكبرى . أما على الصعيد الاجتماعي فكانت هناك انكسارات اجتماعية عديدة أهمها انكماش الفئات المتوسطة نتيجة تدهور وضعها الاقتصادي و قدرتها الشرائية . أما على المستوى الثقافي فما يعرف بالعولمة الثقافية في أشكال الاستهلاك تأخذ مكانها في

الجزائر مع ضياع العديد من المعالم الثقافية للمجتمع الجزائري . كل هذه الجوانب يعيشها الشباب الجزائري اليوم و الذي يشكل أفراد عينتنا جزء منهم و التي ستترك من دون شك آثارا في تصوراتهم و سلوكاتهم. هؤلاء الأفراد الذين عايشوا عصر الانترنت و عصر الكمبيوتر في البيت رغم أن هذا لم يكن متوفرا للعديد من أفراد عينتنا و كذلك امتلاك العديد من ضروريات الحياة اليومية مثل الأدوات الكهرومنزلية . كما بينت البيانات العامة للمبحوثين هيمنة الفئة المهنية الاجرية و التي يكون دخل الأب عموما هو مصدر دخل العائلة . فأفراد عينتنا على العموم هم من الفئات المتوسطة أو ما تبقى منها، كما لاحظنا كذلك أن أفراد العينة ينحدرون من مناطق جغرافية متعددة : حضري ، شبه حضري، و ريفي و هذا ما يدل على أنه مهما كان الأصل الجغرافي للمبحوث و في ظل إجبارية التعليم فكل جزائري مهما كان أصله الجغرافي هذا، يمكن له الوصول إلى مرحلة الثانوي . كذلك بين تحليلنا لهذه المعطيات أن أفراد عينتنا حددوا أربعة أنواع للسكن عرضناها عليهم مع ترجيح نوع السكن عادي و هذا قد يفهم من خصائص المنطقة التي يتواجدون بها حيث يبرز فيها الطابع الفلاحي مع منطقة متيجة الفلاحية ، لكن الأنواع الأخرى موجودة أيضا سيما مع شقة و فيلا اللذين أصبحا نمطا البناء السائد حاليا في الجزائر. بالإضافة إلى عدد الغرف، حيث وجدنا مع أفراد العينة أن توزيع المجال ليس في صالح المبحوثين الذين نادرا ما يتمتعون بغرفة بمفردهم. كذلك طبيعة التكوين الذي يتبعه أفراد العينة و هو تكوين لا يزال متجه نحو القطاع الصناعي و أقل منه القطاع الخدماتي . مع الإشارة إلى أن قطاع التكوين المهني هو الباب المفتوح للمتسربين من النظام التعليمي العام. كما حددنا أيضا خاصيتين لأفراد عينتنا تمثلتا في طبيعة الجو المنزلي و الظروف التي يعيش ضمنها المبحوث في مؤشر السكن حاولنا من خلالهما تفسير جوانب من التسرب المدرسي لهؤلاء المبحوثين. هذا التسرب الذي وضعنا له كعناصر تفسيرية و متغيرات مستقلة الوضعية الاجتماعية الاقتصادية

للأسرة، و العلاقة التي يقيمها أفراد العينة بجماعة الرفاق و علاقتهم أيضا بالأساتذة. و نحاول عرض الاستنتاج المتعلق بكل فرضية.

2. استنتاج الفرضية الأولى

كما اشرنا إلى ذلك سابقا فقد حاولنا أن نتحقق هل الوضعية الاجتماعية الاقتصادية لأسر المبحوثين كان لها أثر في تسرب هؤلاء من المؤسسة الثانوية حيث يتضح كاتجاه عام أن هذه الوضعية كانت متغيرا سببيا في التسرب المدرسي لكن ليس بصفة مطلقة .لأن هذه الوضعية لم تكن على أسوء حال لدى المبحوثين. صحيح أن المبحوثين تطرقوا إلى بعض الجوانب المتعلقة بعدم كفاية الدخل العائلي لتلبية كل حاجياتهم لكنهم كانوا يحصلون على مصروف من طرف العائلة. صحيح كذلك أنهم لم يكونوا يتمتعون بغرف فردية و أن ظروف سكناهم كانت تتميز أساسا بضيق الفضاء لكن هذا الفضاء السكني كان مجهزا بأدنى ضروريات الحياة بل أكثر من ذلك كانت السيارة التي من شأنها أن تدرك على أنها مؤشر لنوع من الثراء الخارجي للأسرة التي يتحدد اقتناؤها على أساس دخل الأسرة. ثم إن المبحوثين يرون في العمل الذي مارسوه وسيلة للحصول على المصروف الشخصي أكثر منه مساعدة الأسرة على سد الحاجيات. لكن لاحظنا تذبذبا و تناقضا في إيجابات المبحوثين بخصوص موقف العائلة من عملهم حيث أشاروا إلى أنهم اشتغلوا من دون أي تأثير من الأسرة مهما كان الأصل الاجتماعي لكنهم يعودون في موضع آخر لتحميل العائلة مسؤولية تسربهم الدراسي لكونها ضغطت عليهم و لامتهم من أجل العمل . و حتى عدم لجوئهم إلى دروس الدعم لا يحدده بالضرورة الربط بشبكة الانترنت في البيت الذي أصبح يدرك كضرورة ثقافية يتعين توفرها. و على العموم يمكن أن نستنتج أن الوضعية الاجتماعية الاقتصادية للأسرة ليست متغيرا ثقيلا و إن كان سببيا في تحديد التسرب المدرسي لان أفراد العينة اعترفوا من خلال معطيات الجدولين الآخرين 95-96 بأن

مسؤولية التسرب تعود على عاتقهم و أنهم هم السبب فيما آلت إليه مساراتهم الدراسية رغم أنهم أكدوا وجود لديهم استعدادات للدراسة وأنهم كانوا يبذلون جهدا من أجل تحقيق نتائج ايجابية.

3. استنتاج الفرضية الثانية

والتي حاولت أن تتعرف فيما إن كانت جماعة الرفاق تتدخل في توجيه المسار الدراسي نحو التسرب . لاحظنا هنا أن البيانات المحصل عليها و محاولة تأويلها سوسيولوجيا ، في هذه النقطة حيث يتأرجح موقف المبحوثون و تصوراتهم بين الايجابية و السلبية في تمثل هذه الجماعة و تقييمها. و على العموم يمكن أن نقول أن المبحوثون لا يرون في جماعة الرفاق في حد ذاتها سببا في تسربهم الدراسي ، لكن عندما يتعلق الأمر برصد مواقف جماعة الرفاق و أرائهم و هل كان لها أثر سلبي في التحصيل الدراسي وجدنا أن أفراد عينتنا أشاروا على العموم أن جماعة الرفاق تسببت إلى حد ما في التسرب المدرسي . لأن جماعة الرفاق لم تكن النموذج الذي يسعى إلى إكساب المبحوث وعيا بأهمية الدراسة و الاستثمار فيها، بل على العكس من ذلك ، فإن الاحتكاك بها سيما لدى الذكور سيكون له أثر سلبي في تسربهم الدراسي ، و هنا ستلعب عوامل مثل الفضاء العمومي على غرار الشارع و أماكن ممارسة الرياضة و الوقت المقضي مع جماعة الرفاق دورا في تفعيل أكثر لدور هذه الجماعة و مدى قدرتها على توجيه مواقف و تصورات الأفراد المنتمين إليها و عليه نستنتج أن جماعة الرفاق كان لها دور إلى حد ما و إن لم يكن مطلقا و منتظما في توجيه المبحوثين نحو التسرب المدرسي.

4. استنتاج الفرضية الثالثة

والتي كانت تهدف معرفة ما إن كانت طبيعة العلاقة مع الأستاذ داخل القسم الدراسي تحدد التسرب المدرسي. على العموم، وجدنا هنا المبحوثين يرون في الأستاذ كبش فداء لما آلت إليه مساراتهم

الدراسية ، لكن اتجاهات الإجابة لم تكن قوية إلى حد الفصل التام في هذه العلاقة بين الأستاذ و التلميذ و المآل نحو التسرب المدرسي. و على العموم لم تكن هذه العلاقة على أكمل وجه و إن لم تكن متوترة و حاملة لضغوط على التلميذ بل رأى فيها المبحوثون نوعا من التهميش الرمزي، سيما الذكور و هذا ما من شأنه أن يؤدي إلى إبداء نوع من عدم الاستثمار الدراسي، أي أن أفراد العينة لم يروا في أساتذتهم دعامة يمكن الاستناد إليها لتحقيق تقدم دراسي، بل لاحظنا أن أفراد العينة لا ينتظرون شيئا من هؤلاء الأساتذة و عدم الانتظار هذا يحد من طموحاتهم نحو تحقيق نتائج دراسية تسمح لهم بتفادي التسرب المدرسي، حيث جاءت نتائجهم في الفصول الدراسية الثلاثة خلال آخر سنة دراسية لهم دون المستوى ، مثلما كان معدلهم السنوي غير معتبر و لا يؤهل للتقدم البيداغوجي، أي الانتقال إلى السنة النهائية.

ونخلص في نهاية هذا الاستنتاج إلى أن التسرب المدرسي واقع مميز لسير المؤسسة التعليمية والتربوية في المجتمع الجزائري ويكون « ضحاياه » تلاميذ لديهم خصوصيات سوسيولوجية معينة، و أنه يحدد بعوامل و متغيرات حاولت هذه الدراسة أن ترصد بعضا منها على غرار الوضعية الاجتماعية الاقتصادية للأسرة ، و جماعة الرفاق الذي ينتمي إليها من كان موضوع التسرب ، وكذلك المحيط الداخلي للقسم الدراسي و أحد أطرافه الأساسية ألا و هو الأستاذ ، وخلصنا إلى أن هذه المتغيرات تؤثر حسب ما ذهب إليه المبحوثين بخصوص هذه المتغيرات في التسرب المدرسي ، لكن مواقف أفراد العينة لم تكن بصفة مطلقة و لم تقم علاقة مباشرة منتظمة بينها و بين التسرب المدرسي.

ونخلص إلى القول إن نتائج دراستنا تتجه نحو ما تم وضعه و صياغته في فرضيات البحث ، لكن شدة هذه العلاقة لم تكن قوية بصفة مطلقة ، و تبقى الآفاق مفتوحة للبحث في عوامل أخرى من شأنها أن تساهم مع العوامل و المتغيرات التي اقترحتها دراستنا في تفسير وفهم هذه الظاهرة المعقدة التي تعكس عجز ذو أوجه متعددة : السياسي ، الاقتصادي ، الاجتماعي و الثقافي.

خاتمـــة

وصلنا هنا إلى نهاية هذا العمل المتواضع الذي حاولنا من خلاله رصد بعض جوانب ظاهرة التسرب المدرسي في واقع نظام التسرب المدرسي التي غدت من الظواهر البارزة والتي أصبح لها وضوح اجتماعي في واقع المجتمع الجزائري الحالي، ورغم أن الخطاب الرسمي يركز على الإنجازات التي تم تحقيقها في قطاع التربية و على الإحصائيات المتعلقة بهياكل الاستقبال و بأعداد التلاميذ، فإن هذا الخطاب يكون أقل وضوحا في نهاية كل سنة دراسية التي تعرف مغادرة أعداد هائلة من التلاميذ للنظام التعليمي في ظل عملية التسرب المدرسي، والسؤال الذي يطرح هو لماذا يغادر هؤلاء التلاميذ النظام المدرسي مقصيين ومطرودين منه ؟ ما هي الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة؟ لقد حاولت هذه الدراسة أن تقف عند بعض الأسباب التي من شأنها أن تسمح بتفسير هذه الظاهرة من وجهة التناول السوسيولوجي ، حيث جمعت بين عناصر تفسيرية من خارج المؤسسة التربوية التعليمية سيما مع الوضعية الاجتماعية والاقتصادية لعائلات من شكلوا عينة الدراسة موضوع التحقق السوسيولوجي، و كذلك جماعة الرفاق، بالإضافة إلى عوامل تتعلق بالمؤسسة التعليمية ذاتها من خلال أحد الأطراف الفاعلة فيه وهو الأستاذ، انطلاقا من فرضية مفادها أن طبيعة العلاقة بهذا الأستاذ داخل القسم الدراسي تعمل على توجيه المسار الدراسي للتلميذ نحو التسرب المدرسي. فالتسرب المدرسي يعكس رهانات اجتماعية تتجاوز حدود إدراك من هم موضوعا له و هم التلاميذ الذين لم يتمكنوا من إكمال مشوارهم الدراسي الذي توقف في حالة هذه الدراسة عند السنة الثانية ثانوي، فالتسرب المدرسي هو من أبرز المؤشرات الدالة عن الاختلالات الوظيفية للنظام التعليمي، كما أنه يترجم لنا الانتظارات الاجتماعية منه والموارد المتنوعة التي يتم تجنيدها لتجاوزه وتفاديه، لأنه مؤشر ليس فقط على الإخفاق الدراسي بل على الإخفاق الاجتماعي إلى حد ما و في شروط معينة.

لقد بينت لنا هذه الدراسة حول «التسرب المدرسي » أن النظام المدرسي والدراسة لا يزالان لهما قيمة وتثمين اجتماعيين حتى في حالة التسرب مثلما عبر عن ذلك أفراد العينة الذين وإن تسربوا فإنهم ينصحون بعدم مغادرة مقاعد الدراسة وألحوا على ضرورة الاستثمار الدراسي وعيا منهم أن مغادرة النظام الدراسي من دون تأهيل يضعهم في وضعيات صعبة من أجل الالتحاق بسوق العمل والاندماج فيه وهذا ما من شأنه أن يفسر توجههم نحو مراكز التكوين المهني من أجل « ضمان» إمكانية الاندماج في سوق العمل الذي ما فتئ ينحسر أمام حاملي الشهادات فما بالك بالراسبين والمتسربين كما بينت هذه الدراسة أن التسرب المدرسي هو من المواضيع السوسيولوجية التي يتعين على الباحث السوسيولوجي أن يتناولها ، وأنه وإن تعددت التسميات بشأنه فإنه يدل على نفس الواقع الاجتماعي المدرسي وهو الإقصاء من المؤسسة التعليمية من دون التتويج بأي شهادة تسمح بتحقيق التقدم البيداغوجي، والتسرب هو مؤشر على أن التلميذ في خضوعه لعملية التقييم البيداغوجي فإنه لم يوفق فيها ولم يكن ولم يصل إلى مستوى معياري من التحصيل والإدماج المعرفي متعارف عليه من طرف فاعلي النظام التربوي التعليمي سيما الإدارة وهيئة التدريس. إن التسرب المدرسي يترجم نوعا من الحدود للإصلاحات التي مست قطاع التربية منذ عام 2002 ، بل كذلك ضعف في أهداف هذه الإصلاحات وفي مردوديتها وفعاليتها. صحيح أن النظام التعليمي مهما كانت جودته ومهما كانت فعاليته في أي مجتمع مهما كانت درجة تطوره التاريخي يفرز التسرب المدرسي، بل هناك قاسم مشترك لكل الأنظمة التعليمية في العالم متمثل في هذا التسرب المدرسي.

لقد بينت هذه الدراسة أن ظاهرة التسرب تتموقع ضمن النظام التعليمي برمته ، فهي من واقع سير هذا النظام ، وعليه يمكن القول من منظور وظيفي إن هذا النظام التعليمي له وظائف و أهداف يسعى إلى القيام بها وتحقيقها وله أيضا اختلالات وظيفية يعتبر التسرب المدرسي واحدا منها إن لم يكن أهمها. كما بينت هذه الدراسة أن النظام التعليمي الثانوي الجزائري هو موضوع رهانات – سياسية

أساسا تتجاوز حدود المؤسسة التعليمية نظرا إلى ما يمثله هذا المستوى التعليمي بل كل مستويات التعليم الأخرى، وما ينتظره النظام السياسي من التعليم بصفة عامة.

وبإختصار فإن ظاهرة التسرب المدرسي مثلما جاء في هذه الدراسة تتحدد إلى حد ما بالوضعية الاجتماعية الاقتصادية للأسرة وبتأثير جماعة الرفاق وبطبيعة العلاقة التي تكون بين التلميذ والأستاذ، لكن هذه العوامل أو المتغيرات الثلاثة لا تمثل في حد ذاتها اتجاهات قوية جدا في ضبط التسرب المدرسي.

نأمل في نهاية مطاف هذه الدراسة أن يتزايد الاهتمام السوسيولوجي العلمي بظاهرة التسرب المدرسي في كل مستوياته و لما لا الجامعي. و نرجو أن تكون هذه المحاولة والتي وإن إعترضتها بعض الصعوبات سيما في جانبها الميداني، والتي حاولنا أن ندمجها في حركية البحث (أي الصعوبات)، مساهمة في بناء موضوع التسرب المدرسي في واقع الحقل البيداغوجي من زاوية علم الاجتماع وهذا ما من شأنه أن يوسع الاهتمام الأكاديمي بهذه الظاهرة التي يتعين علينا فهمها وتفسيرها والوقوف – علميا – طبعا عند الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها وتكراراها رغم الإجراءات والإصلاحات للحد من تناميها وإعادة إنتاجها.

قائمـــة المراجـــع

1.باللغــة العربيــة

- المؤلفــات

1- إبراهيم ناصر، *علم الاجتماع التربوي*، بيروت، دار الجيل، عمان، مكتبة الرائد العلمية، من دون سنة نشر.

2- أحمد عامر مصباح نبيل، *التعليم الثانوي في البلاد العربية*، القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف والنشر، 1981.

3- أسعد يوسف ميخائيل، *الشباب والتوتر النفسي*، القاهرة، مكتبة غريب، من دون سنة نشر.

4- أنجرس موريس، *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية*، ترجمة صحراوي بوزيد، بوشرف كمال، سبعون سعيد، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2004.

5- بن بوزيد أبو بكر، "تقديم" *تحوير البيداغوجيا في الجزائر. تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول*، وزارة التربية الوطنية – مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، 2005.

6- بن حمودة محمد ، *الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية. دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية*، عنابة، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2008.

7- تركي رابح ،أصول التربية و التعليم لطلبة الجامعات و المفتشين و المنشغلين بالتربية و التعليم في مختلف المراحل التعليمية، الطبعة الثانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة 1990.

8- حسن محمود، *الأسرة ومشكلاتها، بيروت*، دار النهضة العربية، 1981.

9- زروقي توفيق، *النظام التربوي في الجزائر. محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

10- زعيمي مراد، *مؤسسات التنشئة الاجتماعية*، عنابة، منشورات جامعة باجي مختار، 2006.

11- زكي صالح أحمد ، *علم النفس التربوي*، ط. 13، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1998.

12- سبعون سعيد، *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*، الطبعة الثانية، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2013.

13- شروخ صلاح الدين ، *علم الاجتماع التربوي*، عنابة، دار العلوم للنشر، 2004.

14- الطبيب أحمد محمد، *أصول التربية*، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، من دون سنة نشر .

15- عاقل فاخر، التربية : *قديمها وحديثها*، بيروت ، دار العلم الملايين للنشر والتوزيع، 1993.

16- الغامدي حمدان أحمد، عبد الجواد، *تطور نظام التعليم في الوطن العربي*، الرياض، مكتب االتربية العربي لدول الخليج، 2002.

17- غدنز أنتوني ، *علم الاجتماع*، ترجمة فايز الصياغ، الطبعة الرابعة، بيروت، المنظمة العربية للترجمة ، عمان، مؤسسة ترجمان، 2008.

18- غريب عبد الكريم، *التخلف الدراسي*. دراسة نظرية وميدانية في المدينة والبادية، من دون إسم دار نشر، من دون سنة نشر.

19- غريب عبد الكريم ، *سوسيولوجيا المدرسة*، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، 2009.

20- الفالوقي محمد ، القذافي رمضان ، *التعليم الثانوي في البلاد العربية*، ط .2، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1997.

21- كابان فيليب، دورتيه جان فرانسوا ، *علم الاجتماع. من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية. أعلام وتواريخ وتيارات*، ترجمة إياس حسن، دمشق، الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.

22– مصباح عامر، *التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ الثانوية*، الجزائر، دار الأمة، 2003.

23- معتوق جمال، *مدخل إلى سوسيولوجيا العنف*، الجزائر، بن مرابط للنشر و الطبع، 2011.

24- معتوق جمال، *منهجية العلوم الاجتماعية و البحث الاجتماعي*، الجزائر، بن مرابط للنشر و الطبع، 2009.

25- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *حلقة تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي*، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع، 1979.

26- منظمة اليونسكو، *تطوير التعليم الثانوي في الدول العربية (دراسة توليفية)*، بيروت، المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية ، ديسمبر 2003.

27- وزارة التربية الوطنية، الجزائر، *إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة*، الجزائر، 2013.

28- وزارة التربية الوطنية، *النظام التربوي الجزائري*، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2002.

المجـــلات و الدوريـــات

29- بن عمار عائشة، بن غبريط رمعون نورية، سنوسي زبيدة، « التكوين المهني و دعم التشغيل في البلدان المغاربية : إصلاحات و سيرورات اجتماعية » ، *إنسانيات*. «المدرسة : رهانات مؤسساتية و اجتماعية»، عدد مزدوج، السنة السابعة عشر، أفريل – سبتمبر 2013 .

30- عبدلاوي محمد، « الهدر المدرسي بإقليم مولاي يعقوب. واقع الظاهرة وخطة مواجهتها»، *علامات تربوية*، العدد 21، 2007، أكاديمية فاس بولمان.

31- « إعادة هيكلة التعليم الثانوي»، *المربي. المجلة الجزائرية للتربية*، عدد خاص، مارس 2005، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.

32- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، حلقة التسرب المدرسي: "حول التسرب المدرسي"،، *همزة وصل*، مجلة التكوين والتربية، الجزائر، العدد 5، 1973 – 1974.

33- وزارة التربية الوطنية، *إحصائيات خاصة بالتسرب المدرسي للسنوات الدراسية 2005 إلى2011* ، الجزائر،2012.

القواميـــس

34- دينكن ميشيل، معجم *علم الاجتماع*، ترجمة إحسان محمد الحسن، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1981.

الأطروحات و الرسائل الجامعية

35- جاب الله زهية، *التسرب المدرسي والارتداد إلى الأمية في الجزائر*، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر، معهد علم الاجتماع، السنة الجامعية 1997-1998.

36- سبعون سعيد، *تصورات الشباب الجزائري للجنسانية – دراسة ميدانية لعينة من الشباب الجامعيين الحضريين*، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، 2005-2006.

37- شحادة علي الناظور أنسام ، *العوامل المرتبطة بالتسرب المدرسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن، وفاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم*، أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، ، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، آذار 2010.

38- صخري محمد، *التسرب المدرسي وعلاقته بالمحيط الاجتماعي في الطور الثالث من التعليم الأساسي*، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية، السنة الجامعية 2002-2003.

39- القاشي الغامدي فهد ابراهيم ، *الخدمات الارشادية و أثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة*، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر ، معهد علم النفس و علوم التربية، سنة 1997.

40- المسعود محمد ثابت رجا ، *العلاقة بين الهدر التربوي المترتب على تغيب المعلمين عن الدوام المدرسي وعن الكفاية الداخلية للمدارس الثانوية الحكومية في الأردن*، رسالة ماجستير في التخطيط التربوي، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، أيار 1994.

النصوص التشريعية و الرسمية

41- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية*، العدد 04، 19 محرم عام 1429، 27 يناير سنة 2008 / القانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم 1429، الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

42- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية، النصوص المتعلقة بالتسرب المدرسي، الجزائر*، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر ، عدد خاص، أفريل 2005.

43- وزارة التربية الوطني، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008*، عدد خاص، فيفري 2008.

44- وزارة التربية الوطنية، *إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، القرار الوزاري رقم 16 مؤرخ في 14 ماي 2005، يتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي*، الجزائر، جوان 2009.

2- باللغة الفرنسية

Ouvrages

45- Althusser Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », in *Positions*, Paris, Editions Sociales, 1976.

46 - Becker S. Howard , *Outsiders .Etudes de sociologie de la déviance*, traduit de l'americain par J.-P. Briand,J.-M. Chapoulie, préface. J.-M. Chapoulie ,Paris, Editions A.-M. Métaillé, 1985.

47- Benbouzid Boubeker, *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*, Alger, Casbah Editions, 2009.

48- Bernard Pierre –Yves, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, collection « Que Sais – Je ? », n°3928, 2011.

49 - Boudon Raymond avec Leroux Robert, *Y a- t – il encore une sociologie ?,* Paris, Odile Jacob, 2003.

50- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude*, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

51- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.

52- Cacouault Marlaine, Oeuvrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*,Alger ,Casbah Editions, collection, « Approches », 1998.

53- Chauviré Christiane, Fontaine Olivier, *Le vocabulaire de Bourdieu*, Paris, Ellipses, Collection « Vocabulaire de… », 2003.

54- Cherkaoui Mohamed, *La sociologie de l'éducation*, huitième édition mise à jour, Paris, PUF, Collection« Que Sais-Je ?», n° 2270, 2010.

55- De Quieroz Jean- Manuel, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan université, 1995.

56- Dubois Michel citant Raymond Boudon, *Premières leçons sur la sociologie de Raymond Boudon*, Paris, PUF, 2000 .

57- Durkheim Emile, *Education et sociologie*, 2ème édition, Paris, PUF, «Quadrige », 2006.

58- Durkheim Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, 21ème édition, Paris, PUF, «Quadrige », 1983.

59- Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938.

60- Espinosa Gaëlle, *L'affectivité à l'école*, Paris, PUF, 2003.

61- Esterle Hedibel Maryse, *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de septentrion, 2007.

62-Gayet Daniel, *Les relations Maitre – Élève*, Paris, Economica- Anthropos, 2007.

63- Giacobbi Michèle, Roux Jean – Pierre, *Initiation à la sociologie. Les grands thèmes, la méthode, les grands sociologues*, Paris, Hatier, 1990.

64-Glasman *Dominique, L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école, Paris, PUF*, 2001.

65- Jeanson Francis et Colette*, L'Algérie hors la loi*, Alger, ENAG, Editions, « Collection SAD », 1993.

66- Kaci Tahar, *Réflexions sur le système éducatif*, Alger, Casbah Edition, 2003.

67- Kennouche Tayeb, Haddab Mustapha, Khenniche Idir, *Les jeunes ruraux et l'école*. *Mythes et réalités*, Alger, CREA, 1982.

68- Lahire Bernard, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie reussie, in *Ville – Ecole- Intégration*, n°114, septembre 1998, « Les familles et l'école : une relation difficile ».

69- Leclerq Dominique, Dupont Pol, « Le décrochage scolaire », in *Les accidentés de l'école,* sous la direction de Brandibas Gilles, Fourasté Raymond, Paris, L'Harmattan, 2005.

70- Mauger Gérard, *La sociologie de la délinquance juvénile*, Paris, Editions La Découverte, collection « Repères », n°508, 2009.

71- Millet Mathias, Thin Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

72- Molénat Xavier ,(ouvrage coordonné par),*La sociologie*. *Histoire, idées, courants***,** Auxerre, Sciences humaines Editions, 2009.

73- *Pierre Bourdieu*, *son œuvre*, *son héritage*, ouvrage collectif, Paris, Sciences Humaines Editions, 2008.

74- Stora Benjamin, *Algérie, histoire contemporaine*, Alger, Casbah Editions, 2004.

75- Toualbi –Thaâlbi Noureddine, *Ecole, idéologie et droits de l'homme*, 2ème édition, Alger, Casbah Editions, 2004.

Revues et Périodiques

76- Aicha Benamar «Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logique d'action des parents -enseignants», in *Insaniyat* . « L'école : enjeux institutionnels et sociaux», 17 année, numéro double 60.61, avril- septembre 2013.

77- Haddab Mustapha, « La déperdition scolaire : thème idéologique ou objet d'évaluation qualitative », in *Réflexions*, «L'Ecole en débat», n°2, Alger, Casbah Editions, 1998.

78- Kaci Tahar, « La gestion du changement dans le système éducatif », in *Insaniyat*, n°6, septembre, décembre 1998, vol. II.3.

79- Kennouche Tayeb, « Discours sur un débat. Éléments pour lire l'école en Algérie », in *Réflexions n°2.* «L'École en débat », Alger, Casbah Editions, 1998.

80- Sainsaulieu Renaud, « Sur la Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron », in *Revue française de sociologie*, juillet-septembre, 1972, XIII 3.

81- Yahiaoui Boubeker, « L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie » ,*in Insaniyat*,« l'école : enjeux institutionnels et sociaux»,17 année , numéro double 60-61, avril – septembre 2013.

Dictionnaires

82**-** Ansart Pierre, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert /Seuil, 1999.

83-*Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, sous la direction de Echaudemaison Claude - Daniel, 4ème édition mise à jour, Paris, Nathan, 1998.

Documents Internet

84 - http:// cache.media.education.gouv.fr/.../Rapport-Evaluation-partenariale de lutte contre le decrochage scolaire.15/05/2014.20 :13.

85- php_evaluation.html. Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excelence à la regulation des apprentissages. Entre deux logiques*.15/05/2014.22 :39.

الملاحـــق

ملحـــق 1

وثيقة الاستمارة

نحن بصدد إنجاز أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربوي تحت عنوان:

التسرب المدرسـي في المدرسـة الجزائريـــة

– المرحلة الثانوية نموذجا –

جامعـــة لونيســـي علي البليـدة 2

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

نرجو أن تتفضلوا بالإجابة عن هذه الأسئلة، ونضمن لكم أن ما تدلون به من إجابات سيتم استغلاله لأغراض علمية بحتة.

يمكنكم الإجابة بوضع علامة x على الإجابة التي ترونها ملائمة عن السؤال الذي يحتوي نعم، لا. أما بالنسبة إلى الأسئلة التي تتكون من لماذا؟ وكيف، و حسب رأيك، فيرجى أن تدلوا برأيكم فيها.

شكرا على تعاونكم.

ا- المحور الأول

البيانـات العامـة

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن:

3. التكوين المتبع في المركز:

4. منطقة السكن: حضري ☐ شبه حضري ☐ ريفي ☐

5. ما هو نوع السكن الذي تقيمون فيه:

بيت عادي ☐ شقة ☐ فيلا ☐ بيت قصديري ☐

6. ما هو عدد الغرف في مسكنكم:

7. ما هو عدد الإخوة:

8. ما هي مهنة الأم:

9. هل كان الأب يعمل بصفة دائمة: نعم ☐ لا ☐

10. ما هي مهنة الأب:

11. كم يبلغ أجر الأب:

12. كم يبلغ أجر الأم:

13. هل كان لديكم أنترنت في البيت عندما كنت تدرس: نعم ☐ لا ☐

14. كيف هو الجو العائلي: ملائم ☐ غير ملائم ☐

15. هل كان يوجد كمبيوتر في البيت عندما كنت تدرس: نعم ☐ لا ☐

16. ما هي ظروف سكناكم: ضيق المسكن ☐ كثرة عدد أفراد العائلة ☐

مشاكل وظروف عائلية ☐ أخرى (حددها):

II- المحور الثاني

أسئلة خاصة بالفرضية الأولى

17. هل إنهاء دراستك بالثانوية كان

- بقرار منك ☐

- بقرار من إدارة الثانوية ☐

- بقرار من أسرتك ☐

آخر (حدد):

18. هل كنت حريصا على الدراسة: نعم ☐ لا ☐

19. في حالة الإجابة بـ لا، في أي سنة دراسية بدأت لا تعير اهتماما بالدراسة:

السنة الأولى ثانوي ☐ السنة الثانية ثانوي ☐

20. هل كنت تتغيب عن الدراسة ؟

معظم الأيام ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

21. إذا كنت تتغيب عن الدراسة، فهل كان ذلك بسبب:

ظروف عائلية ☐ الاضطرار إلى العمل في أوقات الدراسة ☐

قضاء الوقت مع الرفاق خارج الثانوية ☐

22. هل كنت راضٍ على نتائجك الدراسية في السنة الثانية ثانوي: نعم ☐ لا ☐

23. في حالة الإجابة بـ لا، فلماذا؟.....

24. هل كنت تبذل مجهودا لتحسين نتائجك الدراسية: نعم ☐ لا ☐

25.حسب إجابتك، لماذا؟.....

26. هل ترى أن دخل الأسرة كان كافيا لتلبية كل حاجياتك؟ نعم ☐ لا ☐

27. إذا كانت الإجابة بـ لا، فهل ترى أن ذلك كان عائقا أمام دراستك: نعم ☐ لا ☐

28. إذا كانت الإجابة بـ نعم، فكيف ذلك؟.....

29. هل كنت تتلقى مصروفا من قبل أسرتك : نعم ☐ لا ☐

30. إذا كانت الإجابة بنعم، فهل كان كافيا: نعم ☐ لا ☐

31. هل كنت تملك غرفة خاصة عندما كنت تدرس بالثانوية: نعم ☐ لا ☐

32. هل كان المسكن مجهزا بـ: تلفاز ☐ ثلاجة ☐ فرن للطبخ ☐

مكيف هوائي ☐ هوائي مقعر ☐

33. هل كانت توجد مكتبة عائلية بالبيت : نعم ☐ لا ☐

34. هل كنت تلجأ إلى استعمال الأنترنت لمساعدتك في دراستك: نعم ☐ لا ☐

35. هل كنت تمارس عملا بالموازاة مع الدراسة: نعم ☐ لا ☐

36. إذا كانت الإجابة بنعم، فهل كان ذلك:

خلال فترات العطلة الشتوية والربيعية ☐

خلال عطلة الصيف ☐

طوال فترات السنة ☐

خلال ساعات الدراسة ☐

37. هل كانت ممارستك للعمل بهدف:

المساهمة في مصاريف الأسرة ☐

الحصول على مصروف شخصي ☐

آخر (حدد)

38. هل كانت أسرتك موافقة على عملك: نعم ☐ لا ☐

39. هل كانت أسرتك ترغمك على العمل على حساب الدراسة : نعم ☐ لا ☐

40. في حالة رفضك ذلك، كيف كان رد فعلها؟ .....

41. هل كنت تقوم بدروس دعم في بعض المواد الدراسية: نعم ☐ لا ☐

42. إذا كانت الإجابة بـ لا، فهل كان ذلك راجعا إلى:

أنك كنت ترى أنك لست بحاجة إليها ☐

عدم القدرة على سد مستحقات دروس الدعم ☐

عدم توفر الوقت لذلك ☐

آخر (حدد)

أسئلة خاصة بالفرضية الثانية

43. على أي أساس كان اختيارك لجماعة الرفاق في الثانوية:

السن ☐ الجنس ☐

نفس مهنة الأب ☐ المستوى الدراسي ☐

44. هل كان رفقاؤك: يكبرونك سنا ☐ لديكم نفس السن ☐

يصغرونك سنا ☐

45. هل كان يوجد ضمن رفقائك من كانوا معيدي السنة: نعم ☐ لا ☐

46. هل كان لديكم نفس السلوك: نعم ☐ لا ☐

47. ماذا كانت تمثل لك (عندك) جماعة الرفاق التي كنت تنتمي إليها؟.....

48. هل تغير رأيك في هذه الجماعة عند انتهاء الدراسة بالثانوية نعم ☐ لا ☐

49. إذا كانت الإجابة بنعم، فما هو السبب؟.....

50. هل كنت راضٍ على جماعة الرفاق التي كنت تنتمي إليها: نعم ☐ لا ☐

51. إذا كانت الإجابة بـ لا، فهل يرجع هذا بحسبك :

لكونها كانت جماعة سوء ☐

لكون المستوى الدراسي لهذه الجماعة كان ضعيفا ☐

لكونها كانت سببا في تحصلك على نتائج ضعيفة في السنة الثانية ثانوي ☐

آخر (حدد)

52. هل تعتقد أن جماعة الرفاق التي كنت تنتمي إليها ساهمت في مغادرتك الثانوية

نعم ☐ لا ☐

53. إذا كانت الإجابة بنعم، فكيف كان ذلك؟.....

54. ما هو المستوى الدراسي لجماعة الرفاق التي كنت تنتمي إليها: ضعيف ☐ متوسط ☐

حسن ☐ جيد ☐ ضعيف ☐ متوسط ☐

55. هل كنت تمضي وقتا طويلا مع رفقائك في الثانوية: نعم ☐ لا ☐

56. هل كنت تمارس نشاطات رياضية مع رفقائك خارج أوقات الدراسة:

نعم ☐ لا ☐

57. في حالة الإجابة بنعم، هل كان هذا يتم على حساب الدراسة: نعم ☐ لا ☐

58. هل كان لديك نفس الهوايات مع الرفاق: نعم ☐ لا ☐

59. متى تتم لقاءاتك برفاقك:

أثناء فترة الاستراحة المدرسية ☐ خارج الثانوية ☐

آخر (حدد)

60. إذا كانت لقاءاتكم تتم خارج الثانوية فهل كانت:

أمام أبواب الثانوية ☐ في أماكن الرياضة ☐ في الشارع ☐

في منزل أحد الرفاق ☐ في إحدى المكتبات ☐

آخر (حدد)

61. هل كنتم تلتقون بهدف الدراسة وإنجاز الواجبات المدرسية معاً: نعم ☐ لا ☐

62. إذا كانت الإجابة بنعم، فهلا كان يتم ذلك بشكل: دائم أحيانا ☐ نادرا ☐

63. هل كنت تتلقى مساعدة من طرف رفاقك في مراجعة دروسك؟ نعم ☐ لا ☐

64. هل كنت توافق رفاقك في كل قراراتهم: نعم ☐ لا ☐

65. هل تبنيت سلوكيات جديدة عند انتمائك إلى جماعة رفاقك في الثانوية: نعم ☐ لا ☐

66. عندما كانت تواجهك مشاكل مدرسية، هل كنت تعرضها على جماعة الرفاق لمحاولة إيجاد حل لها: نعم ☐ لا ☐

67. هل كنت تقوم بأعمال تخريبية وأفعال فوضوية داخل الثانوية مع رفاقك؟ نعم ☐ لا ☐

68. هل ترى أنه بسبب الأوقات التي كنت تقضيها مع رفقائك كنت لا تستطيع الدراسة وإنجاز واجباتك المدرسة: نعم ☐ لا ☐

أسئلة خاصة بالفرضية الثالثة

69. كم كانت معدلاتك في السنة الثانية ثانوي:

الفصل الأول ☐ الفصل الثاني ☐ الفصل الثالث ☐

70. كم كان معدلك السنوي العام في السنة الثانية ثانوي؟

تحت المعدل (أقل من 10/20) ☐

10/20 فما فوق ☐

71. ماذا كان يمثل الأستاذ بالنسبة إليك:

مربٍ ☐ منزلة أحد الوالدين ☐ مدرس لا غير ☐ لا شيء

72. هل كنت تتلقى تشجيعات من قبل أساتذتك عندما كنت تدرس في الثانوية نعم ☐ لا ☐

73. هل كان يتيح لكم الأساتذة الفرصة لطرح أفكاركم: نعم ☐ لا ☐

74. هل كان الأساتذة يشاركونكم في نشاطات تقام بالثانوية : نعم ☐ لا ☐

75. هل كانت لديك مشاكل مع الأساتذة في الثانوية: نعم ☐ لا ☐

76. إذا كانت الإجابة بنعم، فمع أساتذة أي مواد؟.....

77. كيف ترى طبيعة العلاقة التي كانت بينك وبين معظم الأساتذة في الثانوية؟

عادية ☐ حسنة ☐ سيئة ☐ جيدة ☐

78. هل كنت تتغيب في حصص الأساتذة الذين كنت لا تجد "راحة!" فيها؟ نعم ☐ لا ☐

79. هل تعتقد أن سبب عدم "راحتك" في حصص هؤلاء الأساتذة راجع إلى:

تسلط الأستاذ ☐ تشدد الأستاذ ☐ عدم الفهم ☐ غياب لغة الحوار ☐

تحيز الأستاذ للمتفوقين فقط ☐ شتم الأستاذ وسبه للتلاميذ ☐

آخر (حدد)

80. كيف كنت تجد كيفية تعامل الأساتذة مع التلاميذ في القسم الذي كنت تدرس فيه؟

جيدة ☐ مقبولة نوعا ما ☐ غير ملائمة ☐

81. هل كنت تلجأ لبعض الأساتذة عندما كانت تصادفك مشاكل؟ نعم ☐ لا ☐

82. عندما كان يصدر سلوك غير مقبول من طرف أي تلميذ في القسم، كيف كان رد فعل الأستاذ؟

الطرد ☐ الشتم ☐ ليس هناك ردة فعل ☐

آخر (حدد):

83. هل سبق وأن تعرضت لإهانة من قبل أستاذ ما ما؟ نعم ☐ لا ☐

84. في حالة الإجابة بنعم، ماذا كان شعورك حيال ذلك؟

الإحباط ☐ كره الأستاذ ☐حب الانتقام منه ☐

لا شيء ☐ آخر (حدد)

85. هل كان الأساتذة يتحيزون لبعض التلاميذ: نعم ☐ لا ☐

86. إذا كانت الإجابة بنعم، فهل كان ذلك على أساس:

المظهر الخارجي ☐ النتائج الدراسية ☐ المنطقة الجغرافية ☐

آخر (حدد)

87. حسب رأيك، ما هو السبب الذي جعلك لا تواصل دراستك.....

88. ما هي النصائح التي تقدمها للتلاميذ الذين قد يواجهون نفس الظروف التي واجهتها خلال مرحلة دراستك بالثانوية ؟

.....

.....

.....

ملحق 2

إحصائيات التسرب المدرسي للسنة الأولى ثانوي في بعض ولايات الوطن للسنوات الدراسية 2005 إلى 2011. [1]

جذع مشترك آداب																					
عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006						عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006						عدد التلاميذ دفعة 2005-2006						عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			الولايـات
%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	
8,07	88	10,24	60	8,83	148	26,97	294	36,86	216	30,43	510	64,95	708	52,90	310	60,74	1018	1090	586	1676	بشار
7,02	238	15,81	257	9,87	495	24,59	833	37,02	602	28,62	1435	68,39	2317	47,17	767	61,51	3084	3388	1626	5014	البليدة
7,29	40	11,45	53	9,19	93	40,44	222	46,65	216	43,28	438	52,28	287	41,90	194	47,53	481	549	463	1012	تمنراست
5,28	142	10,23	193	7,32	335	19,83	533	38,07	718	27,35	1251	74,89	2013	51,70	975	65,33	2988	2688	1886	4574	تلمسان
9,44	526	26,25	719	14,98	1245	29,60	1649	36,14	990	31,76	2639	60,96	3396	37,60	1030	53,26	4426	5571	2739	8310	تيزي وزو
8,02	764	24,59	1267	13,84	2031	27,24	2594	32,80	1690	29,19	4284	64,74	6165	42,60	2195	56,97	8360	9523	5152	14675	الجزائر
3,60	155	3,67	69	3,62	224	16,69	718	30,21	568	20,80	1286	79,71	3430	66,12	1243	75,58	4673	4303	1880	6183	سطيف
8,89	201	23,87	342	14,70	543	25,03	566	34,19	490	28,59	1056	66,08	1494	41,94	601	56,71	2095	2261	1433	3694	عنابة
5,03	144	11,09	147	6,95	291	17,37	497	27,77	368	20,66	865	77,60	2221	61,13	810	72,39	3031	2862	1325	4187	قسنطينة
3,34	60	11,59	126	6,46	186	15,72	282	28,70	312	20,62	594	80,94	1452	59,71	649	72,93	2101	1794	1087	2881	معسكر
8,28	172	4,19	38	7,04	210	22,24	462	37,42	339	26,85	801	69,48	1443	58,39	529	66,11	1972	2077	906	2983	ورقلة
10,51	394	10,28	192	10,43	586	21,55	808	34,60	646	25,89	1454	67,94	2547	55,12	1029	63,68	3576	3749	1867	5616	وهران
6,00	**6589**	**13,54**	**7867**	**8,60**	**14456**	**22,38**	**24592**	**34,15**	**19844**	**26,45**	**44436**	**71,63**	**78710**	**52,31**	**30401**	**64,95**	**109111**	**109891**	**58112**	**168003**	**المجموع**

ملاحظة : نشير إلى أن علامة (–) المرافقة لبعض الأرقام في هذه الجداول الاحصائية هي علامة جاءت مع المعطيات الأصلية من هذه الوثيقة.

[1]. وزارة التربية الوطنية ، *إحصائيات خاصة بالتسرب المدرسي للسنوات الدراسية 2005 إلى2011*، الجزائر،2012.

جذع مشترك تكنولوجيا																				
عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006						عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006						عدد التلاميذ دفعة 2005-2006						عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			الولايـات
%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	
19,42	209	31,64	412	26,11	621	29,09	313	30,41	396	29,81	709	51,49	554	37,94	494	44,07	1048	1076	1302	2378	بشار
19,11	750	35,23	1378	27,16	2128	21,76	854	27,56	1078	24,66	1932	59,13	2321	37,20	1455	48,19	3776	3925	3911	7836	البليدة
24,49	143	30,74	237	28,04	380	35,62	208	37,61	290	36,75	498	39,90	233	31,65	244	35,20	477	584	771	1355	تمنراست
19,90	512	33,73	1197	27,92	1709	14,34	369	23,19	823	19,47	1192	65,76	1692	43,08	1529	52,61	3221	2573	3549	6122	تلمسان
13,40	891	21,62	1170	17,09	2061	26,49	1761	33,94	1837	29,83	3598	60,11	3996	44,44	2405	53,08	6401	6648	5412	12060	تيزي وزو
20,30	2573	30,12	3355	24,90	5928	20,89	2647	26,93	2999	23,71	5646	58,81	7453	42,95	4783	51,39	12236	12673	11137	23810	الجزائر
19,43	1045	31,16	1768	25,45	2813	19,76	1063	27,72	1573	23,85	2636	60,81	3271	41,12	2333	50,70	5604	5379	5674	11053	سطيف
7,44	198	17,71	446	12,44	644	21,02	559	33,60	846	27,13	1405	71,54	1903	48,69	1226	60,43	3129	2660	2518	5178	عنابة
22,70	1027	36,21	1404	28,94	2431	16,47	745	21,56	836	18,82	1581	60,83	2752	42,22	1637	52,24	4389	4524	3877	8401	قسنطينة
29,80	518	34,91	774	32,67	1292	16,57	288	26,25	582	22,00	870	53,62	932	38,84	861	45,34	1793	1738	2217	3955	معسكر
20,45	471	29,66	935	25,77	1406	21,10	486	27,51	867	24,80	1353	58,45	1346	42,83	1350	49,42	2696	2303	3152	5455	ورقلة
20,16	804	37,57	1582	29,10	2386	19,01	758	23,84	1004	21,49	1762	60,83	2426	38,59	1625	49,41	4051	3988	4211	8199	وهران
19,25	**22984**	**32,07**	**44604**	**26,15**	**67588**	**20,33**	**24275**	**27,66**	**38476**	**24,28**	**62751**	**60,41**	**72127**	**40,27**	**56011**	**49,57**	**128138**	**119386**	**139091**	**258477**	**المجموع**

الولايـات	المجموع			عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			عدد التلاميذ دفعة 2005-2006						عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006						عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	4054	1888	2166	2066	50,96	804	42,58	1262	1219	30,07	612	32,42	607	1219	30,07	612	32,42	607	769	18,97	472	25,00	297	13,71
البليدة	12850	5537	7313	6860	53,39	2222	40,13	4638	3367	26,20	1680	30,34	1687	3367	26,20	1680	30,34	1687	2623	20,41	1635	29,53	988	13,51
تمنراست	2367	1234	1133	958	40,47	438	35,49	520	936	39,54	506	41,00	430	936	39,54	506	41,00	430	473	19,98	290	23,50	183	16,15
تلمسان	10696	5435	5261	6209	58,05	2504	46,07	3705	2443	22,84	1541	28,35	902	2443	22,84	1541	28,35	902	2044	19,11	1390	25,57	654	12,43
تيزي وزو	20370	8151	12219	10827	53,15	3435	42,14	7392	6237	30,62	2827	34,68	3410	6237	30,62	2827	34,68	3410	3306	16,23	1889	23,18	1417	11,60
الجزائر	38485	16289	22196	20596	53,52	6978	42,84	13618	9930	25,80	4689	28,79	5241	9930	25,80	4689	28,79	5241	7959	20,68	4622	28,37	3337	15,03
سطيف	17236	7554	9682	10277	59,63	3576	47,34	6701	3922	22,75	2141	28,34	1781	3922	22,75	2141	28,34	1781	3037	17,62	1837	24,32	1200	12,39
عنابة	8872	3951	4921	5224	58,88	1827	46,24	3397	2461	27,74	1336	33,81	1125	2461	27,74	1336	33,81	1125	1187	13,38	788	19,94	399	8,11
قسنطينة	12588	5202	7386	7420	58,95	2447	47,04	4973	2446	19,43	1204	23,14	1242	2446	19,43	1204	23,14	1242	2722	21,62	1551	29,82	1171	15,85
معسكر	6836	3304	3532	3894	56,96	1510	45,70	2384	1464	21,42	894	27,06	570	1464	21,42	894	27,06	570	1478	21,62	900	27,24	578	16,36
ورقلة	8438	4058	4380	4668	55,32	1879	46,30	2789	2154	25,53	1206	29,72	948	2154	25,53	1206	29,72	948	1616	19,15	973	23,98	643	14,68
وهران	13815	6078	7737	7627	55,21	2654	43,67	4973	3216	23,28	1650	27,15	1566	3216	23,28	1650	27,15	1566	2972	21,51	1774	29,19	1198	15,48
المجموع	**426480**	**197203**	**229277**	**237249**	**55,63**	**86412**	**43,82**	**150837**	**107187**	**25,13**	**58320**	**29,57**	**48867**	**107187**	**25,13**	**58320**	**29,57**	**48867**	**82044**	**19,24**	**52471**	**26,61**	**29573**	**12,90**

جذع مشترك آداب																				
عدد التلاميذ المتسربون 2006-2007						عدد التلاميذ المعيدون 2006-2007						عدد التلاميذ دفعة 2006-2007						عدد التلاميذ دفعة 2005-2006			الولايـات
%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	
9,86	125	20,13	154	13,72	279	21,21	269	26,80	205	23,32	474	68,93	874	53,07	406	62,96	1280	1268	765	2033	بشار
8,58	336	16,46	360	11,41	696	15,66	613	30,41	665	20,95	1278	75,75	2965	53,13	1162	67,64	4127	3914	2187	6101	البليدة
15,50	80	22,14	85	18,33	165	19,38	100	24,74	95	21,67	195	65,12	336	53,13	204	60,00	540	516	384	900	تمنراست
8,46	268	15,85	353	11,51	621	11,49	364	24,79	552	16,98	916	80,06	2537	59,36	1322	71,52	3859	3169	2227	5396	تلمسان
4,72	269	14,96	402	8,00	671	15,31	872	23,85	641	18,04	1513	79,97	4556	61,20	1645	73,95	6201	5697	2688	8385	تيزي وزو
8,76	830	17,23	864	11,69	1694	16,33	1547	27,08	1358	20,05	2905	74,90	7095	55,68	2792	68,25	9887	9472	5014	14486	الجزائر
4,31	215	8,40	202	5,64	417	7,91	394	22,37	538	12,62	932	87,78	4374	69,23	1665	81,74	6039	4983	2405	7388	سطيف
5,05	123	22,01	329	11,50	452	15,28	372	26,02	389	19,36	761	79,67	1940	51,97	777	69,13	2717	2435	1495	3930	عنابة
5,48	171	10,06	143	6,92	314	11,93	372	21,60	307	14,96	679	82,58	2575	68,33	971	78,12	3546	3118	1421	4539	قسنطينة
6,99	152	7,33	97	7,12	249	9,48	206	20,03	265	13,47	471	83,53	1816	72,64	961	79,41	2777	2174	1323	3497	معسكر
6,81	153	10,84	117	8,12	270	10,15	228	21,69	234	13,89	462	83,04	1865	67,47	728	77,98	2593	2246	1079	3325	ورقلة
7,15	306	14,94	354	9,92	660	14,37	615	26,47	627	18,68	1242	78,49	3360	58,59	1388	71,40	4748	4281	2369	6650	وهران
6,19	**7790**	**13,73**	**9380**	**8,84**	**17170**	**13,27**	**16695**	**26,82**	**18322**	**18,04**	**35017**	**80,54**	**101346**	**59,46**	**40624**	**73,12**	**141970**	**125831**	**68326**	**194157**	**المجموع**

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا																					
عدد التلاميذ دفعة 2005-2006			عدد التلاميذ دفعة 2006-2007						عدد التلاميذ المعيدون 2006-2007						عدد التلاميذ المتسربون 2006-2007						
المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	الولايات
2626	1399	1227	1640	62,45	819	58,54	821	66,91	524	19,95	352	25,16	172	14,02	462	17,59	228	16,30	234	19,07	بشار
8121	3976	4145	5304	65,31	2244	56,44	3060	73,82	1479	18,21	967	24,32	512	12,35	1338	16,48	765	19,24	573	13,82	البليدة
1224	698	526	742	60,62	372	53,30	370	70,34	290	23,69	187	26,79	103	19,58	192	15,69	139	19,91	53	10,08	تمنراست
5974	3362	2612	3983	66,67	1878	55,86	2105	80,59	1080	18,08	828	24,63	252	9,65	911	15,25	656	19,51	255	9,76	تلمسان
12165	5859	6306	8533	70,14	3664	62,54	4869	77,21	2324	19,10	1371	23,40	953	15,11	1308	10,75	824	14,06	484	7,68	تيزي وزو
21915	10008	11907	14826	67,65	5799	57,94	9027	75,81	4327	19,74	2530	25,28	1797	15,09	2762	12,60	1679	16,78	1083	9,10	الجزائر
12038	6056	5982	9148	75,99	4045	66,79	5103	85,31	1749	14,53	1222	20,18	527	8,81	1141	9,48	789	13,03	352	5,88	سطيف
6312	3187	3125	4566	72,34	1963	61,59	2603	83,30	1227	19,44	850	26,67	377	12,06	519	8,22	374	11,74	145	4,64	عنابة
9340	4268	5072	6427	68,81	2545	59,63	3882	76,54	1759	18,83	1006	23,57	753	14,85	1154	12,36	717	16,80	437	8,62	قسنطينة
4551	2580	1971	2963	65,11	1500	58,14	1463	74,23	902	19,82	631	24,46	271	13,75	686	15,07	449	17,40	237	12,02	معسكر
5750	3176	2574	4310	74,96	2138	67,32	2172	84,38	821	14,28	596	18,77	225	8,74	619	10,77	442	13,92	177	6,88	ورقلة
9116	4515	4601	6235	68,40	2720	60,24	3515	76,40	1750	19,20	1140	25,25	610	13,26	1131	12,41	655	14,51	476	10,35	وهران
279379	**148300**	**131079**	**187823**	**67,23**	**85570**	**57,70**	**102253**	**78,01**	**54411**	**19,48**	**36812**	**24,82**	**17599**	**13,43**	**37145**	**13,30**	**25918**	**17,48**	**11227**	**8,57**	**المجموع**

المجموع																				
عدد التلاميذ دفعة 2005-2006			عدد التلاميذ دفعة 2006-2007						عدد التلاميذ المعيدون 2006-2007						عدد التلاميذ المتسربون 2006-2007					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	4659	2164	2495	2920	62,67	1225	56,61	1695	67,94	998	21,42	557	25,74	441	17,68	741	15,90	382	17,65	359	14,39
البليدة	14222	6163	8059	9431	66,31	3406	55,27	6025	74,76	2757	19,39	1632	26,48	1125	13,96	2034	14,30	1125	18,25	909	11,28
تمنراست	2124	1082	1042	1282	60,36	576	53,23	706	67,75	485	22,83	282	26,06	203	19,48	357	16,81	224	20,70	133	12,76
تلمسان	11370	5589	5781	7842	68,97	3200	57,26	4642	80,30	1996	17,55	1380	24,69	616	10,66	1532	13,47	1009	18,05	523	9,05
تيزي وزو	20550	8547	12003	14734	71,70	5309	62,12	9425	78,52	3837	18,67	2012	23,54	1825	15,20	1979	9,63	1226	14,34	753	6,27
الجزائر	36401	15022	21379	24713	67,89	8591	57,19	16122	75,41	7232	19,87	3888	25,88	3344	15,64	4456	12,24	2543	16,93	1913	8,95
سطيف	19426	8461	10965	15187	78,18	5710	67,49	9477	86,43	2681	13,80	1760	20,80	921	8,40	1558	8,02	991	11,71	567	5,17
عنابة	10242	4682	5560	7283	71,11	2740	58,52	4543	81,71	1988	19,41	1239	26,46	749	13,47	971	9,48	703	15,01	268	4,82
قسنطينة	13879	5689	8190	9973	71,86	3516	61,80	6457	78,84	2438	17,57	1313	23,08	1125	13,74	1468	10,58	860	15,12	608	7,42
معسكر	8048	3903	4145	5740	71,32	2461	63,05	3279	79,11	1373	17,06	896	22,96	477	11,51	935	11,62	546	13,99	389	9,38
ورقلة	9075	4255	4820	6903	76,07	2866	67,36	4037	83,76	1283	14,14	830	19,51	453	9,40	889	9,80	559	13,14	330	6,85
وهران	15766	6884	8882	10983	69,66	4108	59,67	6875	77,40	2992	18,98	1767	25,67	1225	13,79	1791	11,36	1009	14,66	782	8,80
المجموع	**473536**	**216626**	**256910**	**329793**	**69,64**	**126194**	**58,25**	**203599**	**79,25**	**89428**	**18,89**	**55134**	**25,45**	**34294**	**13,35**	**54315**	**11,47**	**35298**	**16,29**	**19017**	**7,40**

جذع مشترك آداب

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2006-2007			عدد التلاميذ دفعة 2007-2008						عدد التلاميذ المعيدون 2007-2008						عدد التلاميذ المتسربون 2007-2008					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1328	537	791	735	55,35	238	44,32	497	62,83	310	23,34	136	25,33	174	22,00	283	21,31	163	30,35	120	15,17
البليدة	4269	1743	2526	2278	53,36	804	46,13	1474	58,35	1252	29,33	551	31,61	701	27,75	739	17,31	388	22,26	351	13,90
تمنراست	502	226	276	343	68,33	162	71,68	181	65,58	150	29,88	65	28,76	85	30,80	9	1,79	-1	-0,44	10	3,62
تلمسان	2510	1286	1224	1669	66,49	802	62,36	867	70,83	713	28,41	417	32,43	296	24,18	128	5,10	67	5,21	61	4,98
تيزي وزو	4991	1707	3284	3080	61,71	889	52,08	2191	66,72	1472	29,49	514	30,11	958	29,17	439	8,80	304	17,81	135	4,11
الجزائر	9312	3684	5628	6036	64,82	1964	53,31	4072	72,35	2277	24,45	1072	29,10	1205	21,41	999	10,73	648	17,59	351	6,24
سطيف	4442	1841	2601	2473	55,67	829	45,03	1644	63,21	1232	27,74	568	30,85	664	25,53	737	16,59	444	24,12	293	11,26
عنابة	2362	1081	1281	1296	54,87	495	45,79	801	62,53	676	28,62	364	33,67	312	24,36	390	16,51	222	20,54	168	13,11
قسنطينة	2576	888	1688	1536	59,63	493	55,52	1043	61,79	716	27,80	254	28,60	462	27,37	324	12,58	141	15,88	183	10,84
معسكر	2057	884	1173	1378	66,99	579	65,50	799	68,12	657	31,94	357	40,38	300	25,58	22	1,07	-52	-5,88	74	6,31
ورقلة	2048	724	1324	1341	65,48	365	50,41	976	73,72	737	35,99	410	56,63	327	24,70	-30	-1,46	-51	-7,04	21	1,59
وهران	3284	1387	1897	2139	65,13	830	59,84	1309	69,00	762	23,20	381	27,47	381	20,08	383	11,66	176	12,69	207	10,91
المجموع	**122071**	**49940**	**72131**	**77114**	**63,17**	**27399**	**54,86**	**49715**	**68,92**	**32769**	**26,84**	**15815**	**31,67**	**16954**	**23,50**	**12188**	**9,98**	**6726**	**13,47**	**5462**	**7,57**

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا																				
عدد التلاميذ دفعة 2006-2007			عدد التلاميذ دفعة 2007-2008						عدد التلاميذ المعيدون 2007-2008						عدد التلاميذ المتسربون 2007-2008					
الولايـات	Total	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1229	792	437	674	54,84	412	52,02	262	59,95	27,01	332	28,91	229	23,57	18,14	223	19,07	151	16,48	72
البليدة	4342	2608	1734	2198	50,62	1227	47,05	971	56,00	31,44	1365	30,29	790	33,16	17,94	779	22,66	591	10,84	188
تمنراست	679	404	275	410	60,38	224	55,45	186	67,64	25,18	171	25,99	105	24,00	14,43	98	18,56	75	8,36	23
تلمسان	3731	2422	1309	1518	40,69	957	39,51	561	42,86	28,17	1051	28,08	680	28,34	31,14	1162	32,41	785	28,80	377
تيزي وزو	6237	3328	2909	3425	54,91	1748	52,52	1677	57,65	29,37	1832	28,19	938	30,73	15,71	980	19,29	642	11,62	338
الجزائر	10595	5714	4881	5655	53,37	2861	50,07	2794	57,24	27,47	2910	29,75	1700	24,79	19,16	2030	20,18	1153	17,97	877
سطيف	5601	3384	2217	3112	55,56	1716	50,71	1396	62,97	28,03	1570	28,37	960	27,51	16,41	919	20,92	708	9,52	211
عنابة	2725	1745	980	1423	52,22	823	47,16	600	61,22	29,21	796	28,88	504	29,80	18,57	506	23,95	418	8,98	88
قسنطينة	5360	2876	2484	2433	45,39	1226	42,63	1207	48,59	30,84	1653	30,53	878	31,20	23,77	1274	26,84	772	20,21	502
معسكر	3251	2151	1100	1592	48,97	1043	48,49	549	49,91	30,91	1005	31,06	668	30,64	20,12	654	20,46	440	19,45	214
ورقلة	3064	1977	1087	1845	60,22	1163	58,83	682	62,74	24,48	750	25,34	501	22,91	15,31	469	15,83	313	14,35	156
وهران	4299	2613	1686	2288	53,22	1315	50,33	973	57,71	23,59	1014	22,43	586	25,39	23,19	997	27,25	712	16,90	285
المجموع	**150489**	**94221**	**56268**	**75348**	**50,07**	**43945**	**46,64**	**31403**	**55,81**	**27,39**	**41214**	**27,67**	**26072**	**26,91**	**22,54**	**33927**	**25,69**	**24204**	**17,28**	**9723**

المجموع																				
عدد التلاميذ دفعة 2006-2007			عدد التلاميذ دفعة 2007-2008						عدد التلاميذ المعيدون 2007-2008						عدد التلاميذ المتسربون 2007-2008					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	2557	1329	1228	1409	55,10	650	48,91	759	61,81	642	25,11	365	27,46	277	22,56	506	19,79	314	23,63	192	15,64
البليدة	8611	4351	4260	4476	51,98	2031	46,68	2445	57,39	2617	30,39	1341	30,82	1276	29,95	1518	17,63	979	22,50	539	12,65
تمنراست	1181	630	551	753	63,76	386	61,27	367	66,61	321	27,18	170	26,98	151	27,40	107	9,06	74	11,75	33	5,99
تلمسان	6241	3708	2533	3187	51,07	1759	47,44	1428	56,38	1764	28,26	1097	29,58	667	26,33	1290	20,67	852	22,98	438	17,29
تيزي وزو	11228	5035	6193	6505	57,94	2637	52,37	3868	62,46	3304	29,43	1452	28,84	1852	29,90	1419	12,64	946	18,79	473	7,64
الجزائر	19907	9398	10509	11691	58,73	4825	51,34	6866	65,33	5187	26,06	2772	29,50	2415	22,98	3029	15,22	1801	19,16	1228	11,69
سطيف	10043	5225	4818	5585	55,61	2545	48,71	3040	63,10	2802	27,90	1528	29,24	1274	26,44	1656	16,49	1152	22,05	504	10,46
عنابة	5087	2826	2261	2719	53,45	1318	46,64	1401	61,96	1472	28,94	868	30,71	604	26,71	896	17,61	640	22,65	256	11,32
قسنطينة	7936	3764	4172	3969	50,01	1719	45,67	2250	53,93	2369	29,85	1132	30,07	1237	29,65	1598	20,14	913	24,26	685	16,42
معسكر	5308	3035	2273	2970	55,95	1622	53,44	1348	59,30	1662	31,31	1025	33,77	637	28,02	676	12,74	388	12,78	288	12,67

ورقلة	5112	2701	2411	3186	62,32	1528	56,57	1658	68,77	1487	29,09	911	33,73	576	23,89	439	8,59	262	9,70	177	7,34
وهران	7583	4000	3583	4427	58,38	2145	53,63	2282	63,69	1776	23,42	967	24,18	809	22,58	1380	18,20	888	22,20	492	13,73
المجموع	**272560**	**144161**	**128399**	**152462**	**55,94**	**71344**	**49,49**	**81118**	**63,18**	**73983**	**27,14**	**41887**	**29,06**	**32096**	**25,00**	**46115**	**16,92**	**30930**	**21,46**	**15185**	**11,83**

جذع مشترك آداب

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2007-2008			عدد التلاميذ دفعة 2008-2009						عدد التلاميذ المعيدون 2008-2009						عدد التلاميذ المتسربون 2008-2009					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1164	393	771	836	71,82	242	61,58	594	77,04	184	15,81	70	17,81	114	14,79	144	12,37	81	20,61	63	8,17
البليدة	3726	1266	2460	2 775	74,48	803	63,43	1 972	80,16	401	10,76	197	15,56	204	8,29	550	14,76	266	21,01	284	11,54
تمنراست	666	272	394	449	67,42	158	58,09	291	73,86	171	25,68	75	27,57	96	24,37	46	6,91	39	14,34	7	1,78
تلمسان	2987	1145	1842	2 288	76,60	742	64,80	1 546	83,93	437	14,63	282	24,63	155	8,41	262	8,77	121	10,57	141	7,65
تيزي وزو	4448	1255	3193	3 610	81,16	901	71,79	2 709	84,84	616	13,85	248	19,76	368	11,53	222	4,99	106	8,45	116	3,63
الجزائر	8254	2863	5391	6 218	75,33	1 838	64,20	4 380	81,25	981	11,89	488	17,05	493	9,14	1 055	12,78	537	18,76	518	9,61
سطيف	5511	1748	3763	4 811	87,30	1 379	78,89	3 432	91,20	654	11,87	366	20,94	288	7,65	46	0,83	3	0,17	43	1,14
عنابة	2305	926	1379	1 605	69,63	524	56,59	1 081	78,39	426	18,48	261	28,19	165	11,97	274	11,89	141	15,23	133	9,64
قسنطينة	3410	1094	2316	2 709	79,44	758	69,29	1 951	84,24	418	12,26	210	19,20	208	8,98	283	8,30	126	11,52	157	6,78
معسكر	2308	912	1396	1 767	76,56	595	65,24	1 172	83,95	285	12,35	182	19,96	103	7,38	256	11,09	135	14,80	121	8,67
ورقلة	2089	849	1240	1 406	67,30	421	49,59	985	79,44	225	10,77	119	14,02	106	8,55	458	21,92	309	36,40	149	12,02
وهران	3505	1158	2347	2 869	81,85	840	72,54	2 029	86,45	326	9,30	155	13,39	171	7,29	310	8,84	163	14,08	147	6,26
المجموع	**125355**	**44587**	**80768**	**95 149**	**75,90**	**28 312**	**63,50**	**66 837**	**82,75**	**17 567**	**14,01**	**9093**	**20,39**	**8 474**	**10,49**	**12 639**	**10,08**	**7 182**	**16,11**	**5 457**	**6,76**

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2007-2008			عدد التلاميذ دفعة 2008-2009						عدد التلاميذ المعيدون 2008-2009						عدد التلاميذ المتسربون 2008-2009					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1665	855	810	1 188	71,35	549	64,21	639	78,89	268	16,10	154	18,01	114	14,07	209	12,55	152	17,78	57	7,04
البليدة	6056	2649	3407	4 552	75,17	1 742	65,76	2 810	82,48	684	11,29	425	16,04	259	7,60	820	13,54	482	18,20	338	9,92
تمنراست	970	534	436	608	62,68	304	56,93	304	69,72	197	20,31	136	25,47	61	13,99	165	17,01	94	17,60	71	16,28
تلمسان	5319	2617	2702	4 053	76,20	1 805	68,97	2 248	83,20	581	10,92	444	16,97	137	5,07	685	12,88	368	14,06	317	11,73
تيزي وزو	7766	3453	4313	5 641	72,64	2 260	65,45	3 381	78,39	1 138	14,65	673	19,49	465	10,78	987	12,71	520	15,06	467	10,83
الجزائر	16634	6911	9723	12 930	77,73	4 833	69,93	8 097	83,28	2 198	13,21	1249	18,07	949	9,76	1 506	9,05	829	12,00	677	6,96
سطيف	9277	4238	5039	6 947	74,88	2 800	66,07	4 147	82,30	1 102	11,88	735	17,34	367	7,28	1 228	13,24	703	16,59	525	10,42

عنابة	4654	2085	2569	3 763	80,86	1 490	71,46	2 273	88,48	580	12,46	360	17,27	220	8,56	311	6,68	235	11,27	76	2,96
قسنطينة	6631	2822	3809	5 080	76,61	1 932	68,46	3 148	82,65	606	9,14	346	12,26	260	6,83	945	14,25	544	19,28	401	10,53
معسكر	3576	1908	1668	2 589	72,40	1 310	68,66	1 279	76,68	371	10,37	256	13,42	115	6,89	616	17,23	342	17,92	274	16,43
ورقلة	3883	1901	1982	3 052	78,60	1 324	69,65	1 728	87,18	417	10,74	268	14,10	149	7,52	414	10,66	309	16,25	105	5,30
وهران	6469	2845	3624	5 076	78,47	2 017	70,90	3 059	84,41	694	10,73	425	14,94	269	7,42	699	10,81	403	14,17	296	8,17
المجموع	**214196**	**102262**	**111934**	**160 103**	**74,75**	**67 960**	**66,46**	**92 143**	**82,32**	**27 810**	**12,98**	**17968**	**17,57**	**9 842**	**8,79**	**26 283**	**12,27**	**16 334**	**15,97**	**9 949**	**8,89**

الولايـات	المجموع																			
	عدد التلاميذ دفعة 2007-2008			**عدد التلاميذ دفعة 2008-2009**			**عدد التلاميذ المعيدون 2008-2009**						**عدد التلاميذ المتسربون 2008-2009**							
	المجموع	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**%**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**%**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**%**	**إناث**	**%**
بشار	2829	1248	1581	2 024	71,54	791	63,38	1 233	77,99	452	15,98	224	17,95	228	14,42	353	12,48	233	18,67	120	7,59
البليدة	9782	3915	5867	7 327	74,90	2 545	65,01	4 782	81,51	1 085	11,09	622	15,89	463	7,89	1 370	14,01	748	19,11	622	10,60
تمنراست	1636	806	830	1 057	64,61	462	57,32	595	71,69	368	22,49	211	26,18	157	18,92	211	12,90	133	16,50	78	9,40
تلمسان	8306	3762	4544	6 341	76,34	2 547	67,70	3 794	83,49	1 018	12,26	726	19,30	292	6,43	947	11,40	489	13,00	458	10,08
تيزي وزو	12214	4708	7506	9 251	75,74	3 161	67,14	6 090	81,14	1 754	14,36	921	19,56	833	11,10	1 209	9,90	626	13,30	583	7,77
الجزائر	24888	9774	15114	19 148	76,94	6 671	68,25	12 477	82,55	3 179	12,77	1737	17,77	1 442	9,54	2 561	10,29	1 366	13,98	1 195	7,91
سطيف	14788	5986	8802	11 758	79,51	4 179	69,81	7 579	86,11	1 756	11,87	1101	18,39	655	7,44	1 274	8,62	706	11,79	568	6,45
عنابة	6959	3011	3948	5 368	77,14	2 014	66,89	3 354	84,95	1 006	14,46	621	20,62	385	9,75	585	8,41	376	12,49	209	5,29
قسنطينة	10041	3916	6125	7 789	77,57	2 690	68,69	5 099	83,25	1 024	10,20	556	14,20	468	7,64	1 228	12,23	670	17,11	558	9,11
معسكر	5884	2820	3064	4 356	74,03	1 905	67,55	2 451	79,99	656	11,15	438	15,53	218	7,11	872	14,82	477	16,91	395	12,89
ورقلة	5972	2750	3222	4 458	74,65	1 745	63,45	2 713	84,20	642	10,75	387	14,07	255	7,91	872	14,60	618	22,47	254	7,88
وهران	9974	4003	5971	7 945	79,66	2 857	71,37	5 088	85,21	1 020	10,23	580	14,49	440	7,37	1 009	10,12	566	14,14	443	7,42
المجموع	**339551**	**146849**	**192702**	**255 252**	**75,17**	**96 272**	**65,56**	**158 980**	**82,50**	**45 377**	**13,36**	**27061**	**18,43**	**18 316**	**9,50**	**38 922**	**11,46**	**23 516**	**16,01**	**15 406**	**7,99**

جذع مشترك آداب																				
	عدد التلاميذ دفعة 2008-2009			عدد التلاميذ دفعة2009-2010				عدد التلاميذ المعيدون 2009-2010				عدد التلاميذ المتسربون2009-2010					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 491	478	1 013	1 036	69,48	300	62,76	736	72,66	419	28,10	179	37,45	240	23,69	36	2,41	-1	-0,21	37	3,65
البليدة	4 067	1 222	2 845	3 133	77,03	820	67,10	2 313	81,30	548	13,47	247	20,21	301	10,58	386	9,49	155	12,68	231	8,12
تمنراست	648	232	416	553	85,34	187	80,60	366	87,98	80	12,35	40	17,24	40	9,62	15	2,31	5	2,16	10	2,40
تلمسان	4 173	1 492	2 681	3 322	79,61	1 087	72,86	2 235	83,36	835	20,01	479	32,10	356	13,28	16	0,38	-74	-4,96	90	3,36
تيزي وزو	5 418	1 531	3 887	4 353	80,34	1 094	71,46	3 259	83,84	962	17,76	384	25,08	578	14,87	103	1,90	53	3,46	50	1,29
الجزائر	9 893	2 987	6 906	8 316	84,06	2 296	76,87	6 020	87,17	1 470	14,86	646	21,63	824	11,93	107	1,08	45	1,51	62	0,90
سطيف	7 181	2 307	4 874	5 583	77,75	1 545	66,97	4 038	82,85	881	12,27	407	17,64	474	9,73	717	9,98	355	15,39	362	7,43
عنابة	2 857	1 101	1 756	1 938	67,83	587	53,32	1 351	76,94	741	25,94	391	35,51	350	19,93	178	6,23	123	11,17	55	3,13
قسنطينة	4 115	1 245	2 870	3 124	75,92	839	67,39	2 285	79,62	663	16,11	271	21,77	392	13,66	328	7,97	135	10,84	193	6,72
معسكر	3 201	1 180	2 021	2 529	79,01	862	73,05	1 667	82,48	564	17,62	306	25,93	258	12,77	108	3,37	12	1,02	96	4,75
ورقلة	2 457	686	1 771	1 894	77,09	456	66,47	1 438	81,20	399	16,24	153	22,30	246	13,89	164	6,67	77	11,22	87	4,91
وهران	4 336	1 280	3 056	3 516	81,09	942	73,59	2 574	84,23	526	12,13	204	15,94	322	10,54	294	6,78	134	10,47	160	5,24
المجموع	**152 784**	**48 813**	**103 971**	**117 451**	**76,87**	**33 281**	**68,18**	**84 170**	**80,96**	**27 630**	**18,08**	**12516**	**25,64**	**15 114**	**14,54**	**7 703**	**5,04**	**3 016**	**6,18**	**4 687**	**4,51**

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا																				
	عدد التلاميذ دفعة 2008-2009			عدد التلاميذ دفعة2009-2010				عدد التلاميذ المعيدون 2009-2010				عدد التلاميذ المتسربون2009-2010					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	2 211	1 099	1 112	1 445	65,36	677	61,60	768	69,06	518	23,43	315	28,66	203	18,26	248	11,22	107	9,74	141	12,68
البليدة	6 954	3 200	3 754	5 267	75,74	2 212	69,13	3 055	81,38	1 121	16,12	684	21,38	437	11,64	566	8,14	304	9,50	262	6,98
تمنراست	1 161	564	597	798	68,73	378	67,02	420	70,35	196	16,88	122	21,63	74	12,40	167	14,38	64	11,35	103	17,25
تلمسان	6 554	3 511	3 043	4 475	68,28	2 030	57,82	2 445	80,35	1 213	18,51	916	26,09	297	9,76	866	13,21	565	16,09	301	9,89
تيزي وزو	8 984	4 388	4 596	6 530	72,68	2 965	67,57	3 565	77,57	1 805	20,09	1099	25,05	706	15,36	649	7,22	324	7,38	325	7,07
الجزائر	20 875	9 032	11 843	16 380	78,47	6 529	72,29	9 851	83,18	3 203	15,34	1881	20,83	1 322	11,16	1 292	6,19	622	6,89	670	5,66
سطيف	11 101	5 223	5 878	8 798	79,25	3 621	69,33	5 177	88,07	1 753	15,79	1208	23,13	545	9,27	550	4,95	394	7,54	156	2,65
عنابة	5 679	2 561	3 118	4 014	70,68	1 585	61,89	2 429	77,90	1 184	20,85	679	26,51	505	16,20	481	8,47	297	11,60	184	5,90
قسنطينة	7 906	3 401	4 505	5 711	72,24	2 172	63,86	3 539	78,56	1 355	17,14	769	22,61	586	13,01	840	10,62	460	13,53	380	8,44
معسكر	4 961	2 749	2 212	3 176	64,02	1 555	56,57	1 621	73,28	1 040	20,96	760	27,65	280	12,66	745	15,02	434	15,79	311	14,06

ورقلة	5 525	2 791	2 734	4 029	72,92	1 862	66,71	2 167	79,26	1 000	18,10	659	23,61	341	12,47	496	8,98	270	9,67	226	8,27
وهران	8 068	3 719	4 349	6 419	79,56	2 734	73,51	3 685	84,73	1 170	14,50	701	18,85	469	10,78	479	5,94	284	7,64	195	4,48
المجموع	**271 558**	**134 741**	**136 817**	**193 772**	**71,36**	**85 489**	**63,45**	**108 283**	**79,14**	**52 166**	**19,21**	**33671**	**24,99**	**18 495**	**13,52**	**25 620**	**9,43**	**15 581**	**11,56**	**10 039**	**7,34**

المجموع																				
	عدد التلاميذ دفعة 2008-2009			عدد التلاميذ دفعة2009-2010						عدد التلاميذ المعيدون 2009-2010						عدد التلاميذ المتسربون2009-2010					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	3 702	1 577	2 125	2 481	67,02	977	61,95	1 504	70,78	937	25,31	494	31,33	443	20,85	284	7,67	106	6,72	178	8,38
البليدة	11 021	4 422	6 599	8 400	76,22	3 032	68,57	5 368	81,35	1 669	15,14	931	21,05	738	11,18	952	8,64	459	10,38	493	7,47
تمنراست	1 809	796	1 013	1 351	74,68	565	70,98	786	77,59	276	15,26	162	20,35	114	11,25	182	10,06	69	8,67	113	11,15
تلمسان	10 727	5 003	5 724	7 797	72,69	3 117	62,30	4 680	81,76	2 048	19,09	1395	27,88	653	11,41	882	8,22	491	9,81	391	6,83
تيزي وزو	14 402	5 919	8 483	10 883	75,57	4 059	68,58	6 824	80,44	2 767	19,21	1483	25,05	1 284	15,14	752	5,22	377	6,37	375	4,42
الجزائر	30 768	12 019	18 749	24 696	80,27	8 825	73,43	15 871	84,65	4 673	15,19	2527	21,03	2 146	11,45	1 399	4,55	667	5,55	732	3,90
سطيف	18 282	7 530	10 752	14 381	78,66	5 166	68,61	9 215	85,70	2 634	14,41	1615	21,45	1 019	9,48	1 267	6,93	749	9,95	518	4,82
عنابة	8 536	3 662	4 874	5 952	69,73	2 172	59,31	3 780	77,55	1 925	22,55	1070	29,22	855	17,54	659	7,72	420	11,47	239	4,90
قسنطينة	12 021	4 646	7 375	8 835	73,50	3 011	64,81	5 824	78,97	2 018	16,79	1040	22,38	978	13,26	1 168	9,72	595	12,81	573	7,77
معسكر	8 162	3 929	4 233	5 705	69,90	2 417	61,52	3 288	77,68	1 604	19,65	1066	27,13	538	12,71	853	10,45	446	11,35	407	9,61
ورقلة	7 982	3 477	4 505	5 923	74,20	2 318	66,67	3 605	80,02	1 399	17,53	812	23,35	587	13,03	660	8,27	347	9,98	313	6,95
وهران	12 404	4 999	7 405	9 935	80,10	3 676	73,53	6 259	84,52	1 696	13,67	905	18,10	791	10,68	773	6,23	418	8,36	355	4,79
المجموع	**424 342**	**183 554**	**240 788**	**311 223**	**73,34**	**118 770**	**64,71**	**192 453**	**79,93**	**79 796**	**18,80**	**46187**	**25,16**	**33 609**	**13,96**	**33 323**	**7,85**	**18 597**	**10,13**	**14 726**	**6,12**

جذع مشترك آداب																				
	عدد التلاميذ دفعة 2009-2010			عدد التلاميذ دفعة2010-2011						عدد التلاميذ المعيدون2010-2011						عدد التلاميذ المتسربون2010-2011					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 788	697	1 091	958	53,58	292	41,89	666	61,04	378	21,14	148	21,23	230	21,08	452	25,28	257	36,87	195	17,87
البليدة	4 556	1 395	3 161	3 222	70,72	886	63,51	2 336	73,90	761	16,70	335	24,01	426	13,48	573	12,58	174	12,47	399	12,62
تمنراست	722	258	464	591	81,86	200	77,52	391	84,27	104	14,40	56	21,71	48	10,34	27	3,74	2	0,78	25	5,39
تلمسان	4 475	1 745	2 730	3 097	69,21	980	56,16	2 117	77,55	921	20,58	525	30,09	396	14,51	457	10,21	240	13,75	217	7,95
تيزي وزو	5 353	1 569	3 784	3 503	65,44	777	49,52	2 726	72,04	905	16,91	423	26,96	482	12,74	945	17,65	369	23,52	576	15,22
الجزائر	12 149	3 922	8 227	8 597	70,76	2 440	62,21	6 157	74,84	2 350	19,34	1125	28,68	1 225	14,89	1 202	9,89	357	9,10	845	10,27
سطيف	6 925	2 161	4 764	4 995	72,13	1 371	63,44	3 624	76,07	1 149	16,59	583	26,98	566	11,88	781	11,28	207	9,58	574	12,05

عنابة	2 783	1 088	1 695	1 587	57,02	592	54,41	995	58,70	661	23,75	350	32,17	311	18,35	535	19,22	146	13,42	389	22,95
قسنطينة	4 274	1 304	2 970	2 717	63,57	703	53,91	2 014	67,81	768	17,97	333	25,54	435	14,65	789	18,46	268	20,55	521	17,54
معسكر	3 437	1 324	2 113	1 907	55,48	708	53,47	1 199	56,74	874	25,43	462	34,89	412	19,50	656	19,09	154	11,63	502	23,76
ورقلة	2 863	835	2 028	1 757	61,37	390	46,71	1 367	67,41	579	20,22	254	30,42	325	16,03	527	18,41	191	22,87	336	16,57
وهران	4 938	1 635	3 303	3 523	71,34	996	60,92	2 527	76,51	733	14,84	336	20,55	397	12,02	682	13,81	303	18,53	379	11,47
المجموع	**167 365**	**55 499**	**111 866**	**109 102**	**65,19**	**31 390**	**56,56**	**77 712**	**69,47**	**32 810**	**19,60**	**15901**	**28,65**	**16 909**	**15,12**	**25 453**	**15,21**	**8 208**	**14,79**	**17 245**	**15,42**

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا																				
	عدد التلاميذ دفعة 2009-2010			عدد التلاميذ دفعة2010-2011				عدد التلاميذ المعيدون2010-2011				عدد التلاميذ المتسربون2010-2011								
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	2 475	1 294	1 181	1 487	60,08	705	54,48	782	66,22	501	20,24	314	24,27	187	15,83	487	19,68	275	21,25	212	17,95
البليدة	7 667	3 730	3 937	5 318	69,36	2 266	60,75	3 052	77,52	1 292	16,85	834	22,36	458	11,63	1 057	13,79	630	16,89	427	10,85
تمنراست	1 177	662	515	797	67,71	427	64,50	370	71,84	195	16,57	130	19,64	65	12,62	185	15,72	105	15,86	80	15,53
تلمسان	7 225	3 938	3 287	5 304	73,41	2 369	60,16	2 935	89,29	1 165	16,12	893	22,68	272	8,28	756	10,46	676	17,17	80	2,43
تيزي وزو	9 516	4 584	4 932	6 864	72,13	2 869	62,59	3 995	81,00	1 864	19,59	1215	26,51	649	13,16	788	8,28	500	10,91	288	5,84
الجزائر	24 144	11 204	12 940	17 024	70,51	7 371	65,79	9 653	74,60	4 390	18,18	2715	24,23	1 675	12,94	2 730	11,31	1 118	9,98	1 612	12,46
سطيف	12 390	6 125	6 265	8 486	68,49	3 566	58,22	4 920	78,53	2 115	17,07	1474	24,07	641	10,23	1 789	14,44	1 085	17,71	704	11,24
عنابة	5 914	2 776	3 138	3 873	65,49	1 694	61,02	2 179	69,44	997	16,86	656	23,63	341	10,87	1 044	17,65	426	15,35	618	19,69
قسنطينة	9 047	4 094	4 953	6 047	66,84	2 502	61,11	3 545	71,57	1 439	15,91	930	22,72	509	10,28	1 561	17,25	662	16,17	899	18,15
معسكر	5 799	3 415	2 384	3 179	54,82	1 575	46,12	1 604	67,28	1 286	22,18	965	28,26	321	13,46	1 334	23,00	875	25,62	459	19,25
ورقلة	6 418	3 361	3 057	4 161	64,83	2 023	60,19	2 138	69,94	1 278	19,91	826	24,58	452	14,79	979	15,25	512	15,23	467	15,28
وهران	9 559	4 534	5 025	6 943	72,63	3 091	68,17	3 852	76,66	1 509	15,79	951	20,97	558	11,10	1 107	11,58	492	10,85	615	12,24
المجموع	**305 786**	**158 763**	**147 023**	**198 243**	**64,83**	**90 790**	**57,19**	**107 453**	**73,09**	**56 777**	**18,57**	**38198**	**24,06**	**18 579**	**12,64**	**50 766**	**16,60**	**29 775**	**18,75**	**20 991**	**14,28**

المجموع																				
عدد التلاميذ المتسربون2010-2011						عدد التلاميذ المعيدون2010-2011						عدد التلاميذ دفعة2010-2011						عدد التلاميذ دفعة 2009-2010			الولايـات
%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%	إناث	%	ذكور	%	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	
17,91	407	26,72	532	22,03	939	18,35	417	23,20	462	20,62	879	63,73	1 448	50,08	997	57,35	2 445	2 272	1 991	4 263	بشار
11,64	826	15,69	804	13,34	1 630	12,45	884	22,81	1169	16,80	2 053	75,91	5 388	61,50	3 152	69,87	8 540	7 098	5 125	12 223	البليدة
10,73	105	11,63	107	11,16	212	11,54	113	20,22	186	15,75	299	77,73	761	68,15	627	73,09	1 388	979	920	1 899	تمنراست
4,94	297	16,12	916	10,37	1 213	11,10	668	24,95	1418	17,83	2 086	83,96	5 052	58,93	3 349	71,80	8 401	6 017	5 683	11 700	تلمسان
9,91	864	14,12	869	11,66	1 733	12,98	1 131	26,62	1638	18,62	2 769	77,11	6 721	59,26	3 646	69,72	10 367	8 716	6 153	14 869	تيزي وزو
11,61	2 457	9,75	1 475	10,83	3 932	13,70	2 900	25,39	3840	18,57	6 740	74,69	15 810	64,86	9 811	70,59	25 621	21 167	15 126	36 293	الجزائر
11,59	1 278	15,59	1 292	13,31	2 570	10,94	1 207	24,83	2057	16,90	3 264	77,47	8 544	59,58	4 937	69,80	13 481	11 029	8 286	19 315	سطيف
20,84	1 007	14,80	572	18,16	1 579	13,49	652	26,04	1006	19,06	1 658	65,67	3 174	59,16	2 286	62,78	5 460	4 833	3 864	8 697	عنابة
17,92	1 420	17,23	930	17,64	2 350	11,91	944	23,40	1263	16,57	2 207	70,16	5 559	59,37	3 205	65,79	8 764	7 923	5 398	13 321	قسنطينة
21,37	961	21,71	1 029	21,55	1 990	16,30	733	30,11	1427	23,39	2 160	62,33	2 803	48,17	2 283	55,07	5 086	4 497	4 739	9 236	معسكر
15,79	803	16,75	703	16,23	1 506	15,28	777	25,74	1080	20,01	1 857	68,93	3 505	57,51	2 413	63,76	5 918	5 085	4 196	9 281	ورقلة
11,94	994	12,89	795	12,34	1 789	11,47	955	20,86	1287	15,47	2 242	76,60	6 379	66,25	4 087	72,19	10 466	8 328	6 169	14 497	وهران
14,77	**38 236**	**17,73**	**37 983**	**16,11**	**76 219**	**13,71**	**35 488**	**25,25**	**54099**	**18,93**	**89 587**	**71,52**	**185 165**	**57,02**	**122 180**	**64,96**	**307 345**	**258 889**	**214 262**	**473 151**	**المجموع**

إحصائيات التسرب المدرسي للسنة الثانية ثانوي في بعض ولايات الوطن للسنوات الدراسية 2005 إلى 2011.[1]

الولايات	علمي																			
	عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			عدد التلاميذ دفعة 2005-2006						عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006						عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1521	704	817	957	62,92	426	60,51	531	64,99	314	20,64	156	22,16	158	19,34	250	16,44	122	17,33	128	15,67
البليدة	4068	1634	2434	3 143	77,26	1 139	69,71	2 004	82,33	654	16,08	333	20,38	321	13,19	271	6,66	162	9,91	109	4,48
تمنراست	544	242	302	359	65,99	165	68,18	194	64,24	111	20,40	52	21,49	59	19,54	74	13,60	25	10,33	49	16,23
تلمسان	3769	1753	2016	2 687	71,29	1 164	66,40	1 523	75,55	537	14,25	322	18,37	215	10,66	545	14,46	267	15,23	278	13,79
تيزي وزو	6269	2420	3849	4 551	72,60	1 630	67,36	2 921	75,89	1 049	16,73	413	17,07	636	16,52	669	10,67	377	15,58	292	7,59
الجزائر	13781	5469	8312	10 709	77,71	3 935	71,95	6 774	81,50	2 028	14,72	911	16,66	1 117	13,44	1 044	7,58	623	11,39	421	5,06
سطيف	5594	2268	3326	4 595	82,14	1 693	74,65	2 902	87,25	645	11,53	285	12,57	360	10,82	354	6,33	290	12,79	64	1,92
عنابة	3158	1231	1927	2 563	81,16	951	77,25	1 612	83,65	391	12,38	199	16,17	192	9,96	204	6,46	81	6,58	123	6,38
قسنطينة	4165	1632	2533	3 793	91,07	1 433	87,81	2 360	93,17	290	6,96	124	7,60	166	6,55	82	1,97	75	4,60	7	0,28
معسكر	2147	1010	1137	1 472	68,56	648	64,16	824	72,47	360	16,77	232	22,97	128	11,26	315	14,67	130	12,87	185	16,27
ورقلة	3071	1434	1637	2 375	77,34	1 073	74,83	1 302	79,54	543	17,68	263	18,34	280	17,10	153	4,98	98	6,83	55	3,36
وهران	4334	1711	2623	3 631	83,78	1 386	81,01	2 245	85,59	570	13,15	253	14,79	317	12,09	133	3,07	72	4,21	61	2,33
المجموع	**139290**	**60970**	**78320**	**105 869**	**76,01**	**43 582**	**71,48**	**62 287**	**79,53**	**21 331**	**15,31**	**10 899**	**17,88**	**10 432**	**13,32**	**12 090**	**8,68**	**6 489**	**10,64**	**5 601**	**7,15**

الولايات	آداب																			
	عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			عدد التلاميذ دفعة 2005-2006						عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006						عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1313	431	882	816	62,15	263	61,02	553	62,70	330	25,13	123	28,54	207	23,47	167	12,72	45	10,44	122	13,83
البليدة	3658	1038	2620	2 789	76,24	632	60,89	2 157	82,33	643	17,58	251	24,18	392	14,96	226	6,18	155	14,93	71	2,71
تمنراست	491	198	293	338	68,84	124	62,63	214	73,04	111	22,61	64	32,32	47	16,04	42	8,55	10	5,05	32	10,92
تلمسان	4111	1518	2593	2 937	71,44	962	63,37	1 975	76,17	767	18,66	354	23,32	413	15,93	407	9,90	202	13,31	205	7,91
تيزي وزو	4858	1276	3582	3 207	66,01	742	58,15	2 465	68,82	959	19,74	287	22,49	672	18,76	692	14,24	247	19,36	445	12,42
الجزائر	10375	2884	7491	7 322	70,57	1 791	62,10	5 531	73,84	1 667	16,07	549	19,04	1 118	14,92	1 386	13,36	544	18,86	842	11,24
سطيف	4551	1235	3316	3 828	84,11	943	76,36	2 885	87,00	361	7,93	161	13,04	200	6,03	362	7,95	131	10,61	231	6,97

[1]. وزارة التربية الوطنية ، إحصائيات خاصة بالتسرب المدرسي للسنوات الدراسية 2005 إلى2011، الجزائر،2012.

عنابة	2332	734	1598	1 827	78,34	442	60,22	1 385	86,67	301	12,91	121	16,49	180	11,26	204	8,75	171	23,30	33	2,07
قسنطينة	3347	958	2389	3 016	90,11	796	83,09	2 220	92,93	237	7,08	108	11,27	129	5,40	94	2,81	54	5,64	40	1,67
معسكر	2508	831	1677	1 933	77,07	569	68,47	1 364	81,34	349	13,92	144	17,33	205	12,22	226	9,01	118	14,20	108	6,44
ورقلة	2080	609	1471	1 662	79,90	473	77,67	1 189	80,83	256	12,31	100	16,42	156	10,61	162	7,79	36	5,91	126	8,57
وهران	4276	1283	2993	3 415	79,86	869	67,73	2 546	85,07	606	14,17	235	18,32	371	12,40	255	5,96	179	13,95	76	2,54
المجموع	**127620**	**38532**	**89088**	**98 360**	**77,07**	**26 034**	**67,56**	**72 326**	**81,18**	**19 264**	**15,09**	**7 521**	**19,52**	**11 743**	**13,18**	**9 996**	**7,83**	**4 977**	**12,92**	**5 019**	**5,63**

تكنولوجيا

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			عدد التلاميذ دفعة 2005-2006				عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006				عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	53	40	13	33	62,26	25	62,50	8	61,54	12	22,64	10	25,00	2	15,38	8	15,09	5	12,50	3	23,08
البليدة	105	65	40	69	65,71	40	61,54	29	72,50	19	18,10	13	20,00	6	15,00	17	16,19	12	18,46	5	12,50
تمنراست	15	12	3	4	26,67	3	25,00	1	33,33	8	53,33	7	58,33	1	33,33	3	20,00	2	16,67	1	33,33
تلمسان	251	224	27	199	79,28	176	78,57	23	85,19	33	13,15	30	13,39	3	11,11	19	7,57	18	8,04	1	3,70
تيزي وزو	541	391	150	382	70,61	277	70,84	105	70,00	88	16,27	59	15,09	29	19,33	71	13,12	55	14,07	16	10,67
الجزائر	446	359	87	336	75,34	266	74,09	70	80,46	61	13,68	49	13,65	12	13,79	49	10,99	44	12,26	5	5,75
سطيف	453	302	151	394	86,98	257	85,10	137	90,73	31	6,84	24	7,95	7	4,64	28	6,18	21	6,95	7	4,64
عنابة	288	193	95	197	68,40	124	64,25	73	76,84	45	15,63	29	15,03	16	16,84	46	15,97	40	20,73	6	6,32
قسنطينة	441	234	207	299	67,80	150	64,10	149	71,98	63	14,29	43	18,38	20	9,66	79	17,91	41	17,52	38	18,36
معسكر	135	119	16	97	71,85	83	69,75	14	87,50	18	13,33	18	15,13	0	0,00	20	14,81	18	15,13	2	12,50
ورقلة	181	152	29	152	83,98	112	73,68	40	137,93	45	24,86	40	26,32	5	17,24	-16	-8,84	0	0,00	-16	-55,17
وهران	178	113	65	136	76,40	83	73,45	53	81,54	15	8,43	11	9,73	4	6,15	27	15,17	19	16,81	8	12,31
المجموع	**9929**	**7276**	**2653**	**7 030**	**70,80**	**4 977**	**68,40**	**2 053**	**77,38**	**1550**	**15,61**	**1204**	**16,55**	**346**	**13,04**	**1 349**	**13,59**	**1 095**	**15,05**	**254**	**9,57**

تقني

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			عدد التلاميذ دفعة 2005-2006				عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006				عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	147	94	53	102	69,39	67	71,28	35	66,04	25	17,01	18	19,15	7	13,21	20	13,61	9	9,57	11	20,75
البليدة	1017	618	399	843	82,89	494	79,94	349	87,47	120	11,80	67	10,84	53	13,28	54	5,31	57	9,22	-3	-0,75
تمنراست	123	84	39	89	72,36	59	70,24	30	76,92	26	21,14	17	20,24	9	23,08	8	6,50	8	9,52	0	0,00
تلمسان	603	448	155	430	71,31	341	76,12	89	57,42	104	17,25	80	17,86	24	15,48	69	11,44	27	6,03	42	27,10
تيزي وزو	689	421	268	599	86,94	377	89,55	222	82,84	72	10,45	42	9,98	30	11,19	18	2,61	2	0,48	16	5,97

الجزائر	1560	923	637	1 245	80,04	14 323	78,37	7 977	83,23	3441	12,35	2383	13,04	1058	11,04	2 119	7,61	1 570	8,59	549	5,73
سطيف	838	394	444	852	101,67	518	131,47	334	75,23	46	5,49	35	8,88	11	2,48	-60	-7,16	-159	-40,36	99	22,30
عنابة	622	390	232	476	76,53	287	73,59	189	81,47	128	20,58	89	22,82	39	16,81	18	2,89	14	3,59	4	1,72
قسنطينة	984	493	491	849	86,28	420	85,19	429	87,37	73	7,42	29	5,88	44	8,96	62	6,30	44	8,92	18	3,67
معسكر	559	400	159	646	115,56	442	110,50	204	128,30	43	7,69	33	8,25	10	6,29	-130	-23,26	-75	-18,75	-55	-34,59
ورقلة	677	473	204	613	90,55	376	79,49	237	116,18	85	12,56	70	14,80	15	7,35	-21	-3,10	27	5,71	-48	-23,53
وهران	1185	747	438	924	77,97	583	78,05	341	77,85	159	13,42	103	13,79	56	12,79	102	8,61	61	8,17	41	9,36
المجموع	**27860**	**18276**	**9584**	**22 300**	**80,04**	**14 323**	**78,37**	**7 977**	**83,23**	**3441**	**12,35**	**2383**	**13,04**	**1058**	**11,04**	**2 119**	**7,61**	**1 570**	**8,59**	**549**	**5,73**

المجموع

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2004-2005			عدد التلاميذ دفعة 2005-2006						عدد التلاميذ المعيدون 2005-2006						عدد التلاميذ المتسربون 2005-2006					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	2887	1175	1712	1 806	62,56	714	60,77	1 092	63,79	656	22,72	289	24,60	367	21,44	425	14,72	172	14,64	253	14,78
البليدة	7831	2737	5094	6 001	76,63	1 811	66,17	4 190	82,25	1316	16,81	597	21,81	719	14,11	514	6,56	329	12,02	185	3,63
تمنراست	1050	452	598	701	66,76	292	64,60	409	68,39	230	21,90	123	27,21	107	17,89	119	11,33	37	8,19	82	13,71
تلمسان	8131	3495	4636	5 823	71,61	2 302	65,87	3 521	75,95	1337	16,44	706	20,20	631	13,61	971	11,94	487	13,93	484	10,44
تيزي وزو	11668	4087	7581	8 140	69,76	2 649	64,82	5 491	72,43	2096	17,96	759	18,57	1337	17,64	1 432	12,27	679	16,61	753	9,93
الجزائر	24602	8712	15890	18 367	74,66	5 992	68,78	12 375	77,88	3756	15,27	1509	17,32	2247	14,14	2 479	10,08	1 211	13,90	1 268	7,98
سطيف	10598	3805	6793	8 817	83,19	2 893	76,03	5 924	87,21	1037	9,78	470	12,35	567	8,35	744	7,02	442	11,62	302	4,45
عنابة	5778	2158	3620	4 587	79,39	1 517	70,30	3 070	84,81	737	12,76	349	16,17	388	10,72	454	7,86	292	13,53	162	4,48
قسنطينة	7953	2824	5129	7 108	89,38	2 379	84,24	4 729	92,20	590	7,42	275	9,74	315	6,14	255	3,21	170	6,02	85	1,66
معسكر	4790	1960	2830	3 502	73,11	1 300	66,33	2 202	77,81	727	15,18	394	20,10	333	11,77	561	11,71	266	13,57	295	10,42
ورقلة	5332	2195	3137	4 189	78,56	1 658	75,54	2 531	80,68	844	15,83	403	18,36	441	14,06	299	5,61	134	6,10	165	5,26
وهران	8788	3107	5681	7 182	81,73	2 338	75,25	4 844	85,27	1191	13,55	499	16,06	692	12,18	415	4,72	270	8,69	145	2,55
المجموع	**276839**	**106778**	**170061**	**211 259**	**76,31**	**74 593**	**69,86**	**136 666**	**80,36**	**42145**	**15,22**	**19624**	**18,38**	**22521**	**13,24**	**23 435**	**8,47**	**12 561**	**11,76**	**10 874**	**6,39**

علمي

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2005-2006			عدد التلاميذ دفعة 2006-2007						عدد التلاميذ المعيدون 2006-2007						عدد التلاميذ المتسربون 2006-2007					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 337	617	720	1 173	87,73	494	80,06	679	94,31	116	8,68	79	12,80	37	5,14	48	3,59	44	7,13	4	0,56
البليدة	4 232	1 694	2 538	3 944	93,19	1 536	90,67	2 408	94,88	315	7,44	141	8,32	174	6,86	-27	-0,64	17	1,00	-44	-1,73
تامنغست	558	274	284	444	79,57	208	75,91	236	83,10	52	9,32	28	10,22	24	8,45	62	11,11	38	13,87	24	8,45
تلمسان	3 359	1 549	1 810	2 884	85,86	1 341	86,57	1 543	85,25	229	6,82	131	8,46	98	5,41	246	7,32	77	4,97	169	9,34

تيزي وزو	6 879	2 411	4 468	6 535	95,00	2 238	92,82	4 297	96,17	253	3,68	106	4,40	147	3,29	91	1,32	67	2,78	24	0,54
الجزائر	13 909	5 437	8 472	11 765	84,59	4 439	81,64	7 326	86,47	768	5,52	415	7,63	353	4,17	1 376	9,89	583	10,72	793	9,36
سطيف	5 803	2 343	3 460	5 573	96,04	2 220	94,75	3 353	96,91	95	1,64	58	2,48	37	1,07	135	2,33	65	2,77	70	2,02
عنابة	3 184	1 235	1 949	2 947	92,56	1 109	89,80	1 838	94,30	109	3,42	69	5,59	40	2,05	128	4,02	57	4,62	71	3,64
قسنطينة	4 353	1 567	2 786	4 035	92,69	1 374	87,68	2 661	95,51	96	2,21	52	3,32	44	1,58	222	5,10	141	9,00	81	2,91
معسكر	2 060	1 020	1 040	2 100	101,94	1 155	113,24	945	90,87	52	2,52	30	2,94	22	2,12	-92	-4,47	-165	-16,18	73	7,02
ورقلة	2 963	1 411	1 552	2 921	98,58	1 400	99,22	1 521	98,00	90	3,04	49	3,47	41	2,64	-48	-1,62	-38	-2,69	-10	-0,64
وهران	4 431	1 812	2 619	4 342	97,99	1 734	95,70	2 608	99,58	84	1,90	48	2,65	36	1,37	5	0,11	30	1,66	-25	-0,95
المجموع	**139 304**	**60 011**	**79 293**	**126 774**	**91,01**	**52 899**	**88,15**	**73 875**	**93,17**	**6 541**	**4,70**	**3 774**	**6,29**	**2 767**	**3,49**	**5 989**	**4,30**	**3 338**	**5,56**	**2 651**	**3,34**

آداب																					
	عدد التلاميذ دفعة 2005-2006			عدد التلاميذ دفعة 2006-2007						عدد التلاميذ المعيدون 2006-2007						عدد التلاميذ المتسربون 2006-2007					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 295	414	881	1 107	85,48	356	85,99	751	85,24	106	8,19	42	10,14	64	7,26	82	6,33	16	3,86	66	7,49
البليدة	3 765	1 038	2 727	3 325	88,31	820	79,00	2 505	91,86	327	8,69	122	11,75	205	7,52	113	3,00	96	9,25	17	0,62
تمنراست	592	258	334	442	74,66	190	73,64	252	75,45	108	18,24	43	16,67	65	19,46	42	7,09	25	9,69	17	5,09
تلمسان	3 808	1 349	2 459	3 379	88,73	1 154	85,54	2 225	90,48	197	5,17	85	6,30	112	4,55	232	6,09	110	8,15	122	4,96
تيزي وزو	5 424	1 328	4 096	4 908	90,49	1 119	84,26	3 789	92,50	189	3,48	62	4,67	127	3,10	327	6,03	147	11,07	180	4,39
الجزائر	10 027	2 744	7 283	9 078	90,54	2 361	86,04	6 717	92,23	701	6,99	262	9,55	439	6,03	248	2,47	121	4,41	127	1,74
سطيف	5 034	1 404	3 630	5 008	99,48	1 385	98,65	3 623	99,81	52	1,03	29	2,07	23	0,63	-26	-0,52	-10	-0,71	-16	-0,44
عنابة	2 396	722	1 674	2 251	93,95	650	90,03	1 601	95,64	100	4,17	42	5,82	58	3,46	45	1,88	30	4,16	15	0,90
قسنطينة	3 268	918	2 350	3 261	99,79	912	99,35	2 349	99,96	64	1,96	33	3,59	31	1,32	-57	-1,74	-27	-2,94	-30	-1,28
معسكر	2 450	793	1 657	2 444	99,76	909	114,63	1 535	92,64	74	3,02	33	4,16	41	2,47	-68	-2,78	-149	-18,79	81	4,89
ورقلة	2 228	629	1 599	2 139	96,01	543	86,33	1 596	99,81	38	1,71	18	2,86	20	1,25	51	2,29	68	10,81	-17	-1,06
وهران	4 215	1 251	2 964	3 952	93,76	1 137	90,89	2 815	94,97	88	2,09	42	3,36	46	1,55	175	4,15	72	5,76	103	3,48
المجموع	**128 320**	**37 851**	**90 469**	**118 791**	**92,57**	**33 534**	**88,59**	**85 257**	**94,24**	**6 052**	**4,72**	**2 689**	**7,10**	**3 363**	**3,72**	**3 477**	**2,71**	**1 628**	**4,30**	**1 849**	**2,04**

تكنولوجيا

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2005-2006			عدد التلاميذ دفعة 2006-2007						عدد التلاميذ المعيدون 2006-2007						عدد التلاميذ المتسربون 2006-2007					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	65	57	8	39	60,00	35	61,40	4	50,00	13	20,00	10	17,54	3	37,50	13	20,00	12	21,05	1	12,50
البليدة	93	56	37	82	88,17	46	82,14	36	97,30	7	7,53	7	12,50	0	0,00	4	4,30	3	5,36	1	2,70
تمنراست	10	9	1	10	100,00	9	100,00	1	100,00	12	120,00	5	55,56	7	700,00	-12	-120,00	-5	-55,56	-7	-700,00
تلمسان	294	264	30	240	81,63	214	81,06	26	86,67	44	14,97	42	15,91	2	6,67	10	3,40	8	3,03	2	6,67
تيزي وزو	588	443	145	528	89,80	390	88,04	138	95,17	23	3,91	18	4,06	5	3,45	37	6,29	35	7,90	2	1,38
الجزائر	416	306	110	987	237,26	477	155,88	510	463,64	36	8,65	26	8,50	10	9,09	-607	-145,91	-197	-64,38	-410	-372,73
سطيف	477	299	178	450	94,34	278	92,98	172	96,63	8	1,68	8	2,68	0	0,00	19	3,98	13	4,35	6	3,37
عنابة	263	157	106	240	91,25	150	95,54	90	84,91	9	3,42	9	5,73	0	0,00	14	5,32	-2	-1,27	16	15,09
قسنطينة	389	237	152	377	96,92	223	94,09	154	101,32	8	2,06	5	2,11	3	1,97	4	1,03	9	3,80	-5	-3,29
معسكر	111	91	20	38	34,23	-17	-18,68	55	275,00	3	2,70	3	3,30	0	0,00	70	63,06	105	115,38	-35	-175,00
ورقلة	225	188	37	224	99,56	204	108,51	20	54,05	19	8,44	14	7,45	5	13,51	-18	-8,00	-30	-15,96	12	32,43
وهران	110	79	31	105	95,45	74	93,67	31	100,00	8	7,27	5	6,33	3	9,68	-3	-2,73	0	0,00	-3	-9,68
المجموع	**9 634**	**7 165**	**2 469**	**9 190**	**95,39**	**6 441**	**89,90**	**2 749**	**111,34**	**634**	**6,58**	**511**	**7,13**	**123**	**4,98**	**-190**	**-1,97**	**213**	**2,97**	**-403**	**-16,32**

المجموع

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2005-2006			عدد التلاميذ دفعة 2006-2007						عدد التلاميذ المعيدون 2006-2007						عدد التلاميذ المتسربون 2006-2007					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	2697	1088	1609	2 319	85,98	885	81,34	1 434	89,12	235	8,71	131	12,04	104	6,46	143	5,30	72	6,62	71	4,41
البليدة	8090	2788	5302	7 351	90,87	2 402	86,15	4 949	93,34	649	8,02	270	9,68	379	7,15	90	1,11	116	4,16	-26	-0,49
تمنراست	1160	541	619	896	77,24	407	75,23	489	79,00	172	14,83	76	14,05	96	15,51	92	7,93	58	10,72	34	5,49
تلمسان	7461	3162	4299	6 503	87,16	2 709	85,67	3 794	88,25	470	6,30	258	8,16	212	4,93	488	6,54	195	6,17	293	6,82
تيزي وزو	12891	4182	8709	11 971	92,86	3 747	89,60	8 224	94,43	465	3,61	186	4,45	279	3,20	455	3,53	249	5,95	206	2,37
الجزائر	24352	8487	15865	21 830	89,64	7 277	85,74	14 553	91,73	1505	6,18	703	8,28	802	5,06	1 017	4,18	507	5,97	510	3,21
سطيف	11314	4046	7268	11 031	97,50	3 883	95,97	7 148	98,35	155	1,37	95	2,35	60	0,83	128	1,13	68	1,68	60	0,83
عنابة	5843	2114	3729	5 438	93,07	1 909	90,30	3 529	94,64	218	3,73	120	5,68	98	2,63	187	3,20	85	4,02	102	2,74
قسنطينة	8010	2722	5288	7 673	95,79	2 509	92,17	5 164	97,66	168	2,10	90	3,31	78	1,48	169	2,11	123	4,52	46	0,87
معسكر	4621	1904	2717	4 582	99,16	2 047	107,51	2 535	93,30	129	2,79	66	3,47	63	2,32	-90	-1,95	-209	-10,98	119	4,38
ورقلة	5416	2228	3188	5 284	97,56	2 147	96,36	3 137	98,40	147	2,71	81	3,64	66	2,07	-15	-0,28	0	0,00	-15	-0,47
المجموع	**277258**	**105027**	**172231**	**254 755**	**91,88**	**92 874**	**88,43**	**161 881**	**93,99**	**13227**	**4,77**	**6974**	**6,64**	**6253**	**3,63**	**9 276**	**3,35**	**5 179**	**4,93**	**4 097**	**2,38**

علمي																				
عدد التلاميذ دفعة 2006-2007			عدد التلاميذ دفعة 2007-2008						عدد التلاميذ المعيدون 2007-2008						عدد التلاميذ المتسربون 2007-2008					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 639	814	825	1 136	69,31	498	61,18	638	77,33	317	19,34	167	20,52	150	18,18	186	11,35	149	18,30	37	4,48
البليدة	5 121	2 084	3 037	3 896	76,08	1 493	71,64	2 403	79,12	937	18,30	458	21,98	479	15,77	288	5,62	133	6,38	155	5,10
تمنراست	747	363	384	472	63,19	221	60,88	251	65,36	216	28,92	115	31,68	101	26,30	59	7,90	27	7,44	32	8,33
تلمسان	3 838	1 765	2 073	3 082	80,30	1 319	74,73	1 763	85,05	564	14,70	346	19,60	218	10,52	192	5,00	100	5,67	92	4,44
تيزي وزو	8 132	3 305	4 827	6 126	75,33	2 350	71,10	3 776	78,23	1 438	17,68	685	20,73	753	15,60	568	6,98	270	8,17	298	6,17
الجزائر	15 069	5 915	9 154	12 237	81,21	4 496	76,01	7 741	84,56	2 062	13,68	1 030	17,41	1 032	11,27	770	5,11	389	6,58	381	4,16
سطيف	8 510	3 614	4 896	6 119	71,90	2 397	66,33	3 722	76,02	1 612	18,94	824	22,80	788	16,09	779	9,15	393	10,87	386	7,88
عنابة	4 208	1 738	2 470	3 456	82,13	1 353	77,85	2 103	85,14	576	13,69	295	16,97	281	11,38	176	4,18	90	5,18	86	3,48
قسنطينة	5 865	2 248	3 617	4 776	81,43	1 738	77,31	3 038	83,99	785	13,38	364	16,19	421	11,64	304	5,18	146	6,49	158	4,37
معسكر	2 528	1 220	1 308	1 594	63,05	694	56,89	900	68,81	374	14,79	230	18,85	144	11,01	560	22,15	296	24,26	264	20,18
ورقلة	4 093	1 961	2 132	2 941	71,85	1 351	68,89	1 590	74,58	748	18,28	394	20,09	354	16,60	404	9,87	216	11,01	188	8,82
وهران	5 804	2 396	3 408	4 503	77,58	1 689	70,49	2 814	82,57	774	13,34	390	16,28	384	11,27	527	9,08	317	13,23	210	6,16
المجموع	**176 222**	**77 366**	**98 856**	**133 248**	**75,61**	**55 021**	**71,12**	**78 227**	**79,13**	**29 876**	**16,95**	**15 802**	**20,42**	**14 074**	**14,24**	**13 098**	**7,43**	**6 543**	**8,46**	**6 555**	**6,63**

آداب																				
عدد التلاميذ دفعة 2006-2007			عدد التلاميذ دفعة 2007-2008						عدد التلاميذ المعيدون 2007-2008						عدد التلاميذ المتسربون 2007-2008					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 386	448	938	1 022	73,74	324	72,32	698	74,41	269	19,41	104	23,21	165	17,59	95	6,85	20	4,46	75	8,00
البليدة	4 470	1 295	3 175	3 247	72,64	888	68,57	2 359	74,30	829	18,55	289	22,32	540	17,01	394	8,81	118	9,11	276	8,69
تمنراست	648	247	401	400	61,73	137	55,47	263	65,59	197	30,40	59	23,89	138	34,41	51	7,87	51	20,65	0	0,00
تلمسان	4 029	1 390	2 639	3 040	75,45	972	69,93	2 068	78,36	617	15,31	325	23,38	292	11,06	372	9,23	93	6,69	279	10,57
تيزي وزو	6 393	1 707	4 686	4 955	77,51	1 171	68,60	3 784	80,75	985	15,41	373	21,85	612	13,06	453	7,09	163	9,55	290	6,19
الجزائر	10 593	2 991	7 602	8 336	78,69	2 191	73,25	6 145	80,83	1 468	13,86	552	18,46	916	12,05	789	7,45	248	8,29	541	7,12
سطيف	6 054	1 679	4 375	4 856	80,21	1 203	71,65	3 653	83,50	851	14,06	385	22,93	466	10,65	347	5,73	91	5,42	256	5,85
عنابة	2 817	819	1 998	2 375	84,31	646	78,88	1 729	86,54	319	11,32	118	14,41	201	10,06	123	4,37	55	6,72	68	3,40
قسنطينة	3 610	1 004	2 606	2 964	82,11	742	73,90	2 222	85,26	462	12,80	165	16,43	297	11,40	184	5,10	97	9,66	87	3,34
معسكر	2 851	994	1 857	1 752	61,45	467	46,98	1 285	69,20	329	11,54	155	15,59	174	9,37	770	27,01	372	37,42	398	21,43
ورقلة	2 631	746	1 885	2 139	81,30	625	83,78	1 514	80,32	422	16,04	169	22,65	253	13,42	70	2,66	-48	-6,43	118	6,26

وهران	4 836	1 430	3 406	3 896	80,56	1 102	77,06	2 794	82,03	671	13,88	270	18,88	401	11,77	269	5,56	58	4,06	211	6,19
المجموع	**147 718**	**43 084**	**104 634**	**113 357**	**76,74**	**29 802**	**69,17**	**83 555**	**79,85**	**22 226**	**15,05**	**9 039**	**20,98**	**13 187**	**12,60**	**12 135**	**8,21**	**4 243**	**9,85**	**7 892**	**7,54**

تكنولوجيا

الولايــات	عدد التلاميذ دفعة 2006-2007			عدد التلاميذ دفعة 2007-2008						عدد التلاميذ المعيدون 2007-2008						عدد التلاميذ المتسربون 2007-2008					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	130	94	36	100	76,92	73	77,66	27	75,00	30	23,08	25	26,60	5	13,89	0	0,00	-4	-4,26	4	11,11
البليدة	489	297	192	342	69,94	199	67,00	143	74,48	80	16,36	55	18,52	25	13,02	67	13,70	43	14,48	24	12,50
تمنراست	59	42	17	22	37,29	15	35,71	7	41,18	9	15,25	8	19,05	1	5,88	28	47,46	19	45,24	9	52,94
تلمسان	445	303	142	341	76,63	226	74,59	115	80,99	50	11,24	38	12,54	12	8,45	54	12,13	39	12,87	15	10,56
تيزي وزو	674	483	191	505	74,93	358	74,12	147	76,96	118	17,51	85	17,60	33	17,28	51	7,57	40	8,28	11	5,76
الجزائر	556	388	168	414	74,46	289	74,48	125	74,40	56	10,07	40	10,31	16	9,52	86	15,47	59	15,21	27	16,07
سطيف	778	512	266	519	66,71	323	63,09	196	73,68	145	18,64	115	22,46	30	11,28	114	14,65	74	14,45	40	15,04
عنابة	476	303	173	344	72,27	211	69,64	133	76,88	88	18,49	60	19,80	28	16,18	44	9,24	32	10,56	12	6,94
قسنطينة	666	354	312	510	76,58	257	72,60	253	81,09	179	26,88	106	29,94	73	23,40	-23	-3,45	-9	-2,54	-14	-4,49
معسكر	490	313	177	262	53,47	165	52,72	97	54,80	62	12,65	35	11,18	27	15,25	166	33,88	113	36,10	53	29,94
ورقلة	326	240	86	196	60,12	156	65,00	40	46,51	72	22,09	46	19,17	26	30,23	58	17,79	38	15,83	20	23,26
وهران	513	367	146	392	76,41	265	72,21	127	86,99	82	15,98	68	18,53	14	9,59	39	7,60	34	9,26	5	3,42
المجموع	**19132**	**12765**	**6367**	**12929**	**67,58**	**8436**	**66,09**	**4493**	**70,57**	**3401**	**17,78**	**2379**	**18,64**	**1022**	**16,05**	**2 802**	**14,65**	**1 950**	**15,28**	**852**	**13,38**

المجموع

الولايــات	عدد التلاميذ دفعة 2006-2007			عدد التلاميذ دفعة 2007-2008						عدد التلاميذ المعيدون 2007-2008						عدد التلاميذ المتسربون 2007-2008					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	3155	1356	1799	2258	71,57	895	66,00	1363	75,76	616	19,52	296	21,83	320	17,79	281	8,91	165	12,17	116	6,45
البليدة	10080	3676	6404	7485	74,26	2580	70,18	4905	76,59	1846	18,31	802	21,82	1044	16,30	749	7,43	294	8,00	455	7,10
تمنراست	1454	652	802	894	61,49	373	57,21	521	64,96	422	29,02	182	27,91	240	29,93	138	9,49	97	14,88	41	5,11
تلمسان	8312	3458	4854	6463	77,76	2517	72,79	3946	81,29	1231	14,81	709	20,50	522	10,75	618	7,44	232	6,71	386	7,95
تيزي وزو	15199	5495	9704	11586	76,23	3879	70,59	7707	79,42	2541	16,72	1143	20,80	1398	14,41	1 072	7,05	473	8,61	599	6,17
الجزائر	26218	9294	16924	20987	80,05	6976	75,06	14011	82,79	3586	13,68	1622	17,45	1964	11,60	1 645	6,27	696	7,49	949	5,61

سطيف	15342	5805	9537	11494	74,92	7571	79,39	2608	17,00	1324	22,81	1284	13,46	1 240	8,08	558	9,61	682	7,15
عنابة	7501	2860	4641	6175	82,32	2210	85,43	983	13,10	473	16,54	510	10,99	343	4,57	177	6,19	166	3,58
قسنطينة	10141	3606	6535	8250	81,35	2737	84,36	1426	14,06	635	17,61	791	12,10	465	4,59	234	6,49	231	3,53
معسكر	5869	2527	3342	3608	61,48	1326	68,28	765	13,03	420	16,62	345	10,32	1 496	25,49	781	30,91	715	21,39
ورقلة	7050	2947	4103	5276	74,84	2132	76,63	1242	17,62	609	20,67	633	15,43	532	7,55	206	6,99	326	7,95
وهران	11153	4193	6960	8791	78,82	3056	82,40	1527	13,69	728	17,36	799	11,48	835	7,49	409	9,75	426	6,12
المجموع	**343072**	**133215**	**209857**	**259534**	**75,65**	**93259**	**79,23**	**55503**	**16,18**	**27220**	**20,43**	**28283**	**13,48**	**28 035**	**8,17**	**12 736**	**9,56**	**15 299**	**7,29**

علمي

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2007-2008			عدد التلاميذ دفعة 2008-2009				عدد التلاميذ المعيدون 2008-2009				عدد التلاميذ المتسربون 2008-2009					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
بشار	918	527	391	599	65,25	334	63,38	265	67,77	179	19,50	90	17,08	89	22,76	140	15,25	103	19,54	37	9,46
البليدة	2 908	1 504	1 404	2 119	72,87	1 037	68,95	1 082	77,07	471	16,20	284	18,88	187	13,32	318	10,94	183	12,17	135	9,62
تمنراست	586	308	278	410	69,97	208	67,53	202	72,66	121	20,65	72	23,38	49	17,63	55	9,39	28	9,09	27	9,71
تلمسان	2 006	1 230	776	1 347	67,15	774	62,93	573	73,84	434	21,64	277	22,52	157	20,23	225	11,22	179	14,55	46	5,93
تيزي وزو	4 444	2 115	2 329	3 110	69,98	1 421	67,19	1 689	72,52	838	18,86	408	19,29	430	18,46	496	11,16	286	13,52	210	9,02
الجزائر	7 366	3 647	3 719	5 526	75,02	2 700	74,03	2 826	75,99	1 244	16,89	646	17,71	598	16,08	596	8,09	301	8,25	295	7,93
سطيف	4 312	2 271	2 041	3 340	77,46	1 600	70,45	1 740	85,25	603	13,98	348	15,32	255	12,49	369	8,56	323	14,22	46	2,25
عنابة	1 734	949	785	1 302	75,09	677	71,34	625	79,62	234	13,49	132	13,91	102	12,99	198	11,42	140	14,75	58	7,39
قسنطينة	2 790	1 334	1 456	2 183	78,24	1 007	75,49	1 176	80,77	392	14,05	173	12,97	219	15,04	215	7,71	154	11,54	61	4,19
معسكر	1 697	1 060	637	1 129	66,53	675	63,68	454	71,27	299	17,62	184	17,36	115	18,05	269	15,85	201	18,96	68	10,68
ورقلة	2 416	1 409	1 007	1 715	70,99	968	68,70	747	74,18	446	18,46	280	19,87	166	16,48	255	10,55	161	11,43	94	9,33
وهران	2 817	1 506	1 311	2 181	77,42	1 101	73,11	1 080	82,38	479	17,00	286	18,99	193	14,72	157	5,57	119	7,90	38	2,90
المجموع	**97 285**	**53 563**	**43 722**	**70 746**	**72,72**	**37 304**	**69,65**	**33 442**	**76,49**	**15 752**	**16,19**	**9 171**	**17,12**	**6 581**	**15,05**	**10 787**	**11,09**	**7 088**	**13,23**	**3 699**	**8,46**

آداب

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2007-2008			عدد التلاميذ دفعة 2008-2009				عدد التلاميذ المعيدون 2008-2009				عدد التلاميذ المتسربون 2008-2009					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
بشار	1 004	342	662	763	76,00	287	83,92	476	71,90	196	19,52	59	17,25	137	20,69	45	4,48	-4	-1,17	49	7,40
البليدة	3 107	1 093	2 014	2 288	73,64	723	66,15	1 565	77,71	437	14,07	191	17,47	246	12,21	382	12,29	179	16,38	203	10,08
تمنراست	540	221	319	375	69,44	157	71,04	218	68,34	98	18,15	42	19,00	56	17,55	67	12,41	22	9,95	45	14,11
تلمسان	2 165	1 035	1 130	1 446	66,79	645	62,32	801	70,88	388	17,92	208	20,10	180	15,93	331	15,29	182	17,58	149	13,19

تيزي وزو	4 073	1 263	2 810	3 124	1 246	905	2 219	576	183	393	373	175	3 848	1 669	5 517	4 973	2 507	7 480	1 916	1 057
الجزائر	7 480	2 507	4 973	5 517	1 669	1 162	3 848	494	154	668	801	344	1 916	1 057	2 973	2 152	1 250	3 402	818	428
سطيف	3 402	1 250	2 152	2 973	1 057	333	1 916	154	117	179	96	39	818	428	1 246	1 002	613	1 615	1 175	529
عنابة	1 615	613	1 002	1 246	428	210	818	117	62	93	159	68	1 175	529	1 704	1 340	658	1 998	796	484
قسنطينة	1 998	658	1 340	1 704	529	167	1 175	62	104	105	127	67	796	484	1 280	973	734	1 707	954	422
معسكر	1 707	734	973	1 280	484	205	796	104	121	101	222	146	954	422	1 376	1 229	534	1 763	1 358	806
ورقلة	1 763	534	1 229	1 376	422	292	954	121	178	171	95	-9	1 358	806	2 164	1 710	1 100	2 810	49 381	24 638
وهران	2 810	1 100	1 710	2 164	806	376	1 358	178	6 081	198	270	116	49 381	24 638	74 019	61 925	34 963	96 888	70,47	76,40
المجموع	**96 888**	**34 963**	**61 925**	**74 019**	**24 638**	**13 951**	**49 381**	**6 081**	**1786**	**7 870**	**8 918**	**4 244**	**70,47**	**76,40**	**74 019**	**61 925**	**34 963**	**96 888**	**70,47**	**76,40**

	تكنولوجيا																			
	عدد التلاميذ دفعة 2007-2008		**عدد التلاميذ دفعة 2008-2009**				**عدد التلاميذ المعيدون 2008-2009**						**عدد التلاميذ المتسربون 2008-2009**							
الولايــات	**المجموع**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**
بشار	173	115	58	53	30,64	32	21	27,83	67	36,21	25	7	21,74	32	18,50	58	30	50,43	88	50,87
البليدة	334	238	96	231	69,16	164	67	68,91	179	69,79	43	8	18,07	51	15,27	31	21	13,03	52	15,57
تمنراست	53	42	11	32	60,38	24	8	57,14	24	72,73	11	2	26,19	13	24,53	7	1	16,67	8	15,09
تلمسان	292	239	53	188	64,38	150	38	62,76	84	71,70	41	5	17,15	46	15,75	48	10	20,08	58	19,86
تيزي وزو	528	384	144	332	62,88	245	87	63,80	202	60,42	88	27	22,92	115	21,78	51	30	13,28	81	15,34
الجزائر	626	381	245	357	57,03	208	149	54,59	196	60,82	34	13	8,92	47	7,51	139	83	36,48	222	35,46
سطيف	530	356	174	366	69,06	254	112	71,35	194	64,37	55	27	15,45	82	15,47	47	35	13,20	82	15,47
عنابة	391	241	150	267	68,29	169	98	70,12	134	65,33	24	12	9,96	36	9,21	48	40	19,92	88	22,51
قسنطينة	607	297	310	481	79,24	267	214	89,90	290	69,03	48	28	16,16	76	12,52	-18	68	-6,06	50	8,24
معسكر	351	242	109	248	70,66	184	64	76,03	115	58,72	42	9	17,36	51	14,53	16	36	6,61	52	14,81
ورقلة	264	199	65	176	66,67	141	35	70,85	62	53,85	27	8	13,57	35	13,26	31	22	15,58	53	20,08
وهران	345	265	80	240	69,57	196	44	73,96	116	55,00	58	14	21,89	72	20,87	11	22	4,15	33	9,57
المجموع	**15455**	**10399**	**5056**	**10 098**	**65,34**	**7 205**	**2 893**	**69,29**	**4 006**	**57,22**	**1786**	**701**	**17,17**	**2487**	**16,09**	**1 408**	**1 462**	**13,54**	**2 870**	**18,57**

	المجموع																			
	عدد التلاميذ دفعة 2007-2008		**عدد التلاميذ دفعة 2008-2009**				**عدد التلاميذ المعيدون 2008-2009**						**عدد التلاميذ المتسربون 2008-2009**							
الولايــات	**المجموع**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**
بشار	2025	946	1079	1 415	69,88	653	762	69,03	1 104	70,62	174	233	18,39	407	20,10	119	84	12,58	203	10,02
البليدة	6322	2833	3489	4 638	73,36	1 924	2 714	67,91	3 959	77,79	518	441	18,28	959	15,17	391	334	13,80	725	11,47

تمنراست	1175	568	607	817	69,53	389	68,49	428	70,51	232	19,74	125	22,01	107	17,63	126	10,72	54	9,51	72	11,86
تلمسان	4418	2468	1950	2 981	67,47	1 569	63,57	1 412	72,41	868	19,65	526	21,31	342	17,54	569	12,88	373	15,11	196	10,05
تيزي وزو	9046	3780	5266	6 566	72,58	2 571	68,02	3 995	75,86	1 529	16,90	679	17,96	850	16,14	951	10,51	530	14,02	421	7,99
الجزائر	15277	6447	8830	11 400	74,62	4 608	71,48	6 792	76,92	2 453	16,06	1174	18,21	1 279	14,48	1 424	9,32	665	10,31	759	8,60
سطيف	8193	3869	4324	6 679	81,52	2 911	75,24	3 768	87,14	1 018	12,43	557	14,40	461	10,66	496	6,05	401	10,36	95	2,20
عنابة	3702	1791	1911	2 815	76,04	1 274	71,13	1 541	80,64	480	12,97	273	15,24	207	10,83	407	10,99	244	13,62	163	8,53
قسنطينة	5395	2354	3041	4 368	80,96	1 803	76,59	2 565	84,35	635	11,77	283	12,02	352	11,58	392	7,27	268	11,38	124	4,08
معسكر	3735	2042	1693	2 657	71,14	1 343	65,77	1 314	77,61	555	14,86	330	16,16	225	13,29	523	14,00	369	18,07	154	9,10
ورقلة	4428	2137	2291	3 267	73,78	1 531	71,64	1 736	75,77	773	17,46	428	20,03	345	15,06	388	8,76	178	8,33	210	9,17
وهران	5954	2873	3081	4 585	77,01	2 103	73,20	2 482	80,56	927	15,57	522	18,17	405	13,15	442	7,42	248	8,63	194	6,30
المجموع	**207992**	**98571**	**109421**	**154 863**	**74,46**	**69 147**	**70,15**	**85 716**	**78,34**	**32 190**	**15,48**	**17038**	**17,29**	**15 152**	**13,85**	**20 939**	**10,07**	**12 386**	**12,57**	**8 553**	**7,82**

علمي																					
عدد التلاميذ دفعة 2008-2009			**عدد التلاميذ دفعة2009-2010**				**عدد التلاميذ المعيدون 2009-2010**						**عدد التلاميذ المتسربون2009-2010**								
الولايـات	**المجموع**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**%**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**%**	**إناث**	**%**	**المجموع**	**%**	**ذكور**	**%**	**إناث**	**%**
بشار	1 152	516	636	913	79,25	393	76,16	520	81,76	202	17,53	121	23,45	81	12,74	37	3,21	2	0,39	35	5,50
البليدة	4 633	1 800	2 833	3 827	82,60	1 324	73,56	2 503	88,35	608	13,12	320	17,78	288	10,17	198	4,27	156	8,67	42	1,48
تمنراست	673	337	336	504	74,89	258	76,56	246	73,21	63	9,36	37	10,98	26	7,74	106	15,75	42	12,46	64	19,05
تلمسان	4 194	1 887	2 307	3 122	74,44	1 263	66,93	1 859	80,58	473	11,28	323	17,12	150	6,50	599	14,28	301	15,95	298	12,92
تيزي وزو	5 950	2 359	3 591	4 935	82,94	1 756	74,44	3 179	88,53	638	10,72	332	14,07	306	8,52	377	6,34	271	11,49	106	2,95
الجزائر	13 006	4 809	8 197	11 432	87,90	3 989	82,95	7 443	90,80	1 051	8,08	531	11,04	520	6,34	523	4,02	289	6,01	234	2,85
سطيف	6 919	2 807	4 112	6 071	87,74	2 335	83,18	3 736	90,86	676	9,77	354	12,61	322	7,83	172	2,49	118	4,20	54	1,31
عنابة	3 393	1 309	2 084	2 850	84,00	991	75,71	1 859	89,20	309	9,11	182	13,90	127	6,09	234	6,90	136	10,39	98	4,70
قسنطينة	4 439	1 666	2 773	3 905	87,97	1 401	84,09	2 504	90,30	341	7,68	198	11,88	143	5,16	193	4,35	67	4,02	126	4,54
معسكر	2 462	1 235	1 227	1 848	75,06	863	69,88	985	80,28	229	9,30	155	12,55	74	6,03	385	15,64	217	17,57	168	13,69
ورقلة	3 258	1 439	1 819	2 613	80,20	1 083	75,26	1 530	84,11	379	11,63	234	16,26	145	7,97	266	8,16	122	8,48	144	7,92
وهران	5 033	1 971	3 062	4 415	87,72	1 567	79,50	2 848	93,01	311	6,18	186	9,44	125	4,08	307	6,10	218	11,06	89	2,91
المجموع	**154 565**	**64 629**	**89 936**	**128 721**	**83,28**	**50 723**	**78,48**	**77 998**	**86,73**	**15 403**	**9,97**	**8 633**	**13,36**	**6 770**	**7,53**	**10 441**	**6,76**	**5 273**	**8,16**	**5 168**	**5,75**

آداب

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2008-2009			عدد التلاميذ دفعة2009-2010						عدد التلاميذ المعيدون 2009-2010						عدد التلاميذ المتسربون2009-2010					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 032	301	731	821	79,55	211	70,10	610	83,45	181	17,54	76	25,25	105	14,36	30	2,91	14	4,65	16	2,19
البليدة	3 212	994	2 218	2 411	75,06	653	65,69	1 758	79,26	436	13,57	174	17,51	262	11,81	365	11,36	167	16,80	198	8,93
تمنراست	547	200	347	380	69,47	156	78,00	224	64,55	58	10,60	28	14,00	30	8,65	109	19,93	16	8,00	93	26,80
تلمسان	2 676	950	1 726	2 338	87,37	732	77,05	1 606	93,05	335	12,52	182	19,16	153	8,86	3	0,11	36	3,79	-33	-1,91
تيزي وزو	4 186	1 084	3 102	3 493	83,44	843	77,77	2 650	85,43	316	7,55	122	11,25	194	6,25	377	9,01	119	10,98	258	8,32
الجزائر	7 380	2 332	5 048	6 523	88,39	1 842	78,99	4 681	92,73	587	7,95	286	12,26	301	5,96	270	3,66	204	8,75	66	1,31
سطيف	5 144	1 533	3 611	4 357	84,70	1 151	75,08	3 206	88,78	336	6,53	145	9,46	191	5,29	451	8,77	237	15,46	214	5,93
عنابة	1 815	641	1 174	1 360	74,93	332	51,79	1 028	87,56	222	12,23	136	21,22	86	7,33	233	12,84	173	26,99	60	5,11
قسنطينة	2 876	820	2 056	2 542	88,39	677	82,56	1 865	90,71	210	7,30	94	11,46	116	5,64	124	4,31	49	5,98	75	3,65
معسكر	1 972	699	1 273	1 650	83,67	541	77,40	1 109	87,12	189	9,58	95	13,59	94	7,38	133	6,74	63	9,01	70	5,50
ورقلة	1 698	542	1 156	1 233	72,61	315	58,12	918	79,41	279	16,43	121	22,32	158	13,67	186	10,95	106	19,56	80	6,92
وهران	3 245	1 018	2 227	2 765	85,21	854	83,89	1 911	85,81	244	7,52	120	11,79	124	5,57	236	7,27	44	4,32	192	8,62
المجموع	**109 100**	**34 393**	**74 707**	**89 141**	**81,71**	**25 502**	**74,15**	**63 639**	**85,18**	**12 028**	**11,02**	**5 474**	**15,92**	**6 554**	**8,77**	**7 931**	**7,27**	**3 417**	**9,94**	**4 514**	**6,04**

تكنولوجيا

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2008-2009			عدد التلاميذ دفعة2009-2010						عدد التلاميذ المعيدون 2009-2010						عدد التلاميذ المتسربون2009-2010					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	247	148	99	189	76,52	115	77,70	74	74,75	32	12,96	18	12,16	14	14,14	26	10,53	15	10,14	11	11,11
البليدة	441	269	172	327	74,15	190	70,63	137	79,65	43	9,75	31	11,52	12	6,98	71	16,10	48	17,84	23	13,37
تمنراست	69	50	19	29	42,03	18	36,00	11	57,89	7	10,14	6	12,00	1	5,26	33	47,83	26	52,00	7	36,84
تلمسان	339	236	103	230	67,85	162	68,64	68	66,02	35	10,32	21	8,90	14	13,59	74	21,83	53	22,46	21	20,39
تيزي وزو	644	397	247	547	84,94	345	86,90	202	81,78	44	6,83	25	6,30	19	7,69	53	8,23	27	6,80	26	10,53
الجزائر	1215	704	511	1 135	93,42	632	89,77	503	98,43	116	9,55	75	10,65	41	8,02	-36	-2,96	-3	-0,43	-33	-6,46
سطيف	713	396	317	641	89,90	356	89,90	285	89,91	48	6,73	31	7,83	17	5,36	24	3,37	9	2,27	15	4,73
عنابة	640	337	303	421	65,78	196	58,16	225	74,26	113	17,66	66	19,58	47	15,51	106	16,56	75	22,26	31	10,23
قسنطينة	1109	487	622	932	84,04	410	84,19	522	83,92	119	10,73	69	14,17	50	8,04	58	5,23	8	1,64	50	8,04
معسكر	477	301	176	440	92,24	272	90,37	168	95,45	38	7,97	27	8,97	11	6,25	-1	-0,21	2	0,66	-3	-1,70
ورقلة	275	192	83	198	72,00	142	73,96	56	67,47	26	9,45	20	10,42	6	7,23	51	18,55	30	15,63	21	25,30
وهران	594	390	204	493	83,00	316	81,03	177	86,76	54	9,09	43	11,03	11	5,39	47	7,91	31	7,95	16	7,84
المجموع	**23777**	**14288**	**9489**	**18 854**	**79,30**	**11 019**	**77,12**	**7 835**	**82,57**	**2935**	**12,34**	**1975**	**13,82**	**960**	**10,12**	**1 988**	**8,36**	**1 294**	**9,06**	**694**	**7,31**

المجموع																				
عدد التلاميذ دفعة 2008-2009			عدد التلاميذ دفعة2009-2010						عدد التلاميذ المعيدون 2009-2010						عدد التلاميذ المتسربون2009-2010					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	2 431	965	1 466	1 923	79,10	719	74,51	1 204	82,13	415	17,07	215	22,28	200	13,64	93	3,83	31	3,21	62	4,23
البليدة	8 286	3063	5 223	6 565	79,23	2 167	70,75	4 398	84,20	1 087	13,12	525	17,14	562	10,76	634	7,65	371	12,11	263	5,04
تمنراست	1 289	587	702	913	70,83	432	73,59	481	68,52	128	9,93	71	12,10	57	8,12	248	19,24	84	14,31	164	23,36
تلمسان	7 209	3073	4 136	5 690	78,93	2 157	70,19	3 533	85,42	843	11,69	526	17,12	317	7,66	676	9,38	390	12,69	286	6,91
تيزي وزو	10 780	3840	6 940	8 975	83,26	2 944	76,67	6 031	86,90	998	9,26	479	12,47	519	7,48	807	7,49	417	10,86	390	5,62
الجزائر	21 601	7845	13 756	19 008	88,00	6 437	82,05	12 571	91,39	1 754	8,12	892	11,37	862	6,27	839	3,88	516	6,58	323	2,35
سطيف	12 776	4736	8 040	11 069	86,64	3 842	81,12	7 227	89,89	1 060	8,30	530	11,19	530	6,59	647	5,06	364	7,69	283	3,52
عنابة	5 848	2287	3 561	4 631	79,19	1 519	66,42	3 112	87,39	644	11,01	384	16,79	260	7,30	573	9,80	384	16,79	189	5,31
قسنطينة	8 424	2973	5 451	7 379	87,59	2 488	83,69	4 891	89,73	670	7,95	361	12,14	309	5,67	375	4,45	124	4,17	251	4,60
معسكر	4 911	2235	2 676	3 938	80,19	1 676	74,99	2 262	84,53	456	9,29	277	12,39	179	6,69	517	10,53	282	12,62	235	8,78
ورقلة	5 231	2173	3 058	4 044	77,31	1 540	70,87	2 504	81,88	684	13,08	375	17,26	309	10,10	503	9,62	258	11,87	245	8,01
وهران	8 872	3379	5 493	7 673	86,49	2 737	81,00	4 936	89,86	609	6,86	349	10,33	260	4,73	590	6,65	293	8,67	297	5,41
المجموع	**287 442**	**113310**	**174 132**	**236 715**	**82,35**	**87 243**	**76,99**	**149 472**	**85,84**	**30 366**	**10,56**	**16082**	**14,19**	**14 284**	**8,20**	**20 361**	**7,08**	**9 985**	**8,81**	**10 376**	**5,96**

علمي																				
عدد التلاميذ دفعة 2009-2010			عدد التلاميذ دفعة2010-2011						عدد التلاميذ المعيدون2010-2011						عدد التلاميذ المتسربون2010-2011					
الولايـات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 418	652	766	1 114	78,56	463	71,01	651	84,99	180	12,69	100	15,34	80	10,44	124	8,74	89	13,65	35	4,57
البليدة	5 424	2 249	3 175	4 383	80,81	1 661	73,86	2 722	85,73	638	11,76	351	15,61	287	9,04	403	7,43	237	10,54	166	5,23
تمنراست	789	368	421	661	83,78	298	80,98	363	86,22	88	11,15	43	11,68	45	10,69	40	5,07	27	7,34	13	3,09
تلمسان	4 640	2 136	2 504	3 927	84,63	1 659	77,67	2 268	90,58	587	12,65	373	17,46	214	8,55	126	2,72	104	4,87	22	0,88
تيزي وزو	6 418	2 784	3 634	5 358	83,48	2 132	76,58	3 226	88,77	748	11,65	455	16,34	293	8,06	312	4,86	197	7,08	115	3,16
الجزائر	16 080	6 178	9 902	13 941	86,70	5 032	81,45	8 909	89,97	1635	10,17	906	14,66	729	7,36	504	3,13	240	3,88	264	2,67
سطيف	8 601	3 496	5 105	7 316	85,06	2 791	79,83	4 525	88,64	809	9,41	503	14,39	306	5,99	476	5,53	202	5,78	274	5,37
عنابة	3 799	1 485	2 314	3 321	87,42	1 214	81,75	2 107	91,05	391	10,29	211	14,21	180	7,78	87	2,29	60	4,04	27	1,17
قسنطينة	5 079	1 980	3 099	4 573	90,04	1 696	85,66	2 877	92,84	353	6,95	191	9,65	162	5,23	153	3,01	93	4,70	60	1,94
معسكر	2 834	1 339	1 495	2 283	80,56	1 015	75,80	1 268	84,82	499	17,61	321	23,97	178	11,91	52	1,83	3	0,22	49	3,28
ورقلة	4 038	1 835	2 203	3 292	81,53	1 392	75,86	1 900	86,25	513	12,70	308	16,78	205	9,31	233	5,77	135	7,36	98	4,45

وهران	5 912	2 387	3 525	5 274	89,21	2 078	87,05	3 196	90,67	431	7,29	242	10,14	189	5,36	207	3,50	67	2,81	140	3,97
المجموع	**185 238**	**79 752**	**105 486**	**154 570**	**83,44**	**61 969**	**77,70**	**92 601**	**87,79**	**21508**	**11,61**	**12673**	**15,89**	**8835**	**8,38**	**9 160**	**4,94**	**5 110**	**6,41**	**4 050**	**3,84**

آداب

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2009-2010			عدد التلاميذ دفعة2010-2011						عدد التلاميذ المعيدون2010-2011						عدد التلاميذ المتسربون2010-2011					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	1 217	376	841	931	76,50	226	60,11	705	83,83	175	14,38	63	16,76	112	13,32	111	9,12	87	23,14	24	2,85
البليدة	3 569	994	2 575	2 918	81,76	704	70,82	2 214	85,98	451	12,64	194	19,52	257	9,98	200	5,60	96	9,66	104	4,04
تمنراست	611	215	396	565	92,47	199	92,56	366	92,42	35	5,73	14	6,51	21	5,30	11	1,80	2	0,93	9	2,27
تلمسان	3 657	1 269	2 388	2 853	78,01	820	64,62	2 033	85,13	537	14,68	274	21,59	263	11,01	267	7,30	175	13,79	92	3,85
تيزي وزو	4 669	1 216	3 453	3 979	85,22	911	74,92	3 068	88,85	502	10,75	209	17,19	293	8,49	188	4,03	96	7,89	92	2,66
الجزائر	8 903	2 582	6 321	7 678	86,24	2 045	79,20	5 633	89,12	925	10,39	411	15,92	514	8,13	300	3,37	126	4,88	174	2,75
سطيف	5 919	1 690	4 229	5 131	86,69	1 331	78,76	3 800	89,86	501	8,46	249	14,73	252	5,96	287	4,85	110	6,51	177	4,19
عنابة	2 160	723	1 437	1 714	79,35	468	64,73	1 246	86,71	292	13,52	147	20,33	145	10,09	154	7,13	108	14,94	46	3,20
قسنطينة	3 334	933	2 401	2 911	87,31	730	78,24	2 181	90,84	228	6,84	117	12,54	111	4,62	195	5,85	86	9,22	109	4,54
معسكر	2 718	957	1 761	1 886	69,39	609	63,64	1 277	72,52	453	16,67	211	22,05	242	13,74	379	13,94	137	14,32	242	13,74
ورقلة	2 173	577	1 596	1 808	83,20	424	73,48	1 384	86,72	207	9,53	86	14,90	121	7,58	158	7,27	67	11,61	91	5,70
وهران	3 760	1 062	2 698	3 243	86,25	887	83,52	2 356	87,32	356	9,47	145	13,65	211	7,82	161	4,28	30	2,82	131	4,86
المجموع	**129 479**	**38 755**	**90 724**	**104 534**	**80,73**	**27 191**	**70,16**	**77 343**	**85,25**	**15835**	**12,23**	**6955**	**17,95**	**8880**	**9,79**	**9 110**	**7,04**	**4 609**	**11,89**	**4 501**	**4,96**

تكنولوجيا

الولايـات	عدد التلاميذ دفعة 2009-2010			عدد التلاميذ دفعة2010-2011						عدد التلاميذ المعيدون2010-2011						عدد التلاميذ المتسربون2010-2011					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	261	164	97	167	63,98	107	65,24	60	61,86	53	20,31	29	17,68	24	24,74	41	15,71	28	17,07	13	13,40
البليدة	494	314	180	420	85,02	246	78,34	174	96,67	58	11,74	49	15,61	9	5,00	16	3,24	19	6,05	-3	-1,67
تمنراست	79	53	26	55	69,62	35	66,04	20	76,92	13	16,46	10	18,87	3	11,54	11	13,92	8	15,09	3	11,54
تلمسان	343	238	105	250	72,89	164	68,91	86	81,90	71	20,70	65	27,31	6	5,71	22	6,41	9	3,78	13	12,38
تيزي وزو	794	538	256	662	83,38	430	79,93	232	90,63	103	12,97	87	16,17	16	6,25	29	3,65	21	3,90	8	3,13
الجزائر	1467	957	510	1 230	83,84	774	80,88	456	89,41	128	8,73	93	9,72	35	6,86	109	7,43	90	9,40	19	3,73
سطيف	921	510	411	758	82,30	400	78,43	358	87,10	117	12,70	84	16,47	33	8,03	46	4,99	26	5,10	20	4,87
عنابة	637	348	289	518	81,32	277	79,60	241	83,39	72	11,30	44	12,64	28	9,69	47	7,38	27	7,76	20	6,92
قسنطينة	1092	459	633	962	88,10	400	87,15	562	88,78	85	7,78	51	11,11	34	5,37	45	4,12	8	1,74	37	5,85

معسكر	609	398	211	488	80,13	308	77,39	180	85,31	62	10,18	53	13,32	9	4,27	59	9,69	37	9,30	22	10,43
ورقلة	396	281	115	290	73,23	201	71,53	89	77,39	65	16,41	47	16,73	18	15,65	41	10,35	33	11,74	8	6,96
وهران	872	576	296	697	79,93	446	77,43	251	84,80	97	11,12	68	11,81	29	9,80	78	8,94	62	10,76	16	5,41
المجموع	**26872**	**16345**	**10527**	**21 558**	**80,22**	**12 784**	**78,21**	**8 774**	**83,35**	**3491**	**12,99**	**2483**	**15,19**	**1008**	**9,58**	**1 823**	**6,78**	**1 078**	**6,60**	**745**	**7,08**

الولايـات	المجموع																				
	عدد التلاميذ دفعة 2009-2010			عدد التلاميذ دفعة2010 -2011						عدد التلاميذ المعيدون2010-2011						عدد التلاميذ المتسربون2010-2011					
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%	ذكور	%	إناث	%
بشار	2 896	1192	1 704	2 212	76,38	796	66,78	1 416	83,10	408	14,09	192	16,11	216	12,68	276	9,53	204	17,11	72	4,23
البليدة	9 487	3557	5 930	7 721	81,39	2 611	73,40	5 110	86,17	1147	12,09	594	16,70	553	9,33	619	6,52	352	9,90	267	4,50
تمنراست	1 479	636	843	1 281	86,61	532	83,65	749	88,85	136	9,20	67	10,53	69	8,19	62	4,19	37	5,82	25	2,97
تلمسان	8 640	3643	4 997	7 030	81,37	2 643	72,55	4 387	87,79	1195	13,83	712	19,54	483	9,67	415	4,80	288	7,91	127	2,54
تيزي وزو	11 881	4538	7 343	9 999	84,16	3 473	76,53	6 526	88,87	1353	11,39	751	16,55	602	8,20	529	4,45	314	6,92	215	2,93
الجزائر	26 450	9717	16 733	22 849	86,39	7 851	80,80	14 998	89,63	2688	10,16	1410	14,51	1278	7,64	913	3,45	456	4,69	457	2,73
سطيف	15 441	5696	9 745	13 205	85,52	4 522	79,39	8 683	89,10	1427	9,24	836	14,68	591	6,06	809	5,24	338	5,93	471	4,83
عنابة	6 596	2556	4 040	5 553	84,19	1 959	76,64	3 594	88,96	755	11,45	402	15,73	353	8,74	288	4,37	195	7,63	93	2,30
قسنطينة	9 505	3372	6 133	8 446	88,86	2 826	83,81	5 620	91,64	666	7,01	359	10,65	307	5,01	393	4,13	187	5,55	206	3,36
معسكر	6 161	2694	3 467	4 657	75,59	1 932	71,71	2 725	78,60	1014	16,46	585	21,71	429	12,37	490	7,95	177	6,57	313	9,03
ورقلة	6 607	2693	3 914	5 390	81,58	2 017	74,90	3 373	86,18	785	11,88	441	16,38	344	8,79	432	6,54	235	8,73	197	5,03
وهران	10 544	4025	6 519	9 214	87,39	3 411	84,75	5 803	89,02	884	8,38	455	11,30	429	6,58	446	4,23	159	3,95	287	4,40
المجموع	**341 589**	**134852**	**206 737**	**280 662**	**82,16**	**101 944**	**75,60**	**178 718**	**86,45**	**40834**	**11,95**	**22111**	**16,40**	**18723**	**9,06**	**20 093**	**5,88**	**10 797**	**8,01**	**9 296**	**4,50**