سوسيولوجيا النجاح المدرسي:

.بحث ميداني حول النجاح المدرسي الاستثنائي لأبناء الطبقات الشعبية.

أ. عواد إعبدون

باحث في سوسيولوجيا التربية، مركز دراسات الدكتوراه، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

ملخص: يروم هذا البحث تفسير النجاح المدرسي لبعض أبناء الطبقات الشعبية، في محاولة فهم هذا النجاح الاستثنائي في وسط قروي يسود فيه فشل مدرسي، تؤكده عدة نظريات سوسيوتربوية عبر لاتكافؤ الحظوظ في المدرسة بين الطبقات الاجتماعية، لكن واقع العينة يظهر خلاف ذلك، مما دفعنا للتحقق من مختلف المتغيرات المحتمل تدخلها في هذا النجاح، سواء تعلق الأمر بالعوامل الأسرية، المدرسية، أو الفردية، وذلك عبر منهج كيفي يركزعلى مقابلات نصف موجهة وملاحظات ميدانية مباشرة، لنخلص في النهاية إلى أن وصفة النجاح الاستثنائي تتمفصل فيها كل المتغيرات السابقة وفق ذاتية معينة تختلف من فاعل لآخر.

الكلمات المفتاحية: النجاح المدرسي، الطبقة الاجتماعية، لاتكافؤ الحظوظ، المشروع الشخصي، عقلانية الفاعل.

Sociology of school success : A field research about the exceptional school success of popular classes children

Eaboudoun Aouad
Researcher in Sociology of Education, Doctoral Studies Center, Ben Tofail University, Kénitra, Morroco.

Abstarct : This research provides an explanation about the school success of some of the popular classes children,in the attempt to achieve an exceptional success in the middle of the rural world in which school failure, confirmed by several social educational thesis Because of the unequal luck at school between the social classes,but the current study reveals the opposite,Prompting us to investigate the various variables likely to be involved in this success ; whether they are family ,school or personal factors ; through a qualitative method based on semi oriented interviews and directed field observations.In the end ,we have Come to the result that the recipe of the exceptional success is the meeting point of all the previous variables. According to a certain particularism that changes from one actor to another.

Keywords : school success, social classes,unequal luck, personal project, rational actor

تقديم:

إن اختيارنا للبحث في موضوع النجاح المدرسي ارتكز في بدايته على انطباع شخصي تأسس على تجربة طويلة نسبيا من التدريس في العالم القروي، فطيلة 14 سنة من الممارسة المهنية بين القرى والدواوير بالشمال المغربي[1]، لفت انتباهنا الارتفاع الكبير لنسب الهدر والاخفاق المدرسيين، خصوصا بجماعة بني عروس القروية التي أمضى فيها الباحث ثماني سنوات كاملة

[1]اشتغل صاحب البحث بجماعة تمروت القروية التابعة لمديرية شفشاون من 2004 إلى 2008، وبجماعة بني عروس القروية التابعة لمديرية العرائش من 2008 إلى 2016، ثم بجماعة ريصانة القروية التابعة لنفس المديرية من 2016 إلى 2018

من الاشتغال في حقل التربية والتعليم، حيث لاحظنا أنه كلما تقدمنا في المسار الدراسي إلا وازداد معدل الاخفاق، حتى أن دواويرا بأكملها لم يستطع إلا عدد قليل جدا من أبنائها بلوغ مستوى الباكالوريا، رغم أن المسجلين منهم في المستوى الأول الابتدائي يبلغ أعدادا هامة كل سنة. هذا الفشل الدراسي المتكرر افترضنا نسبته لعوامل كثيرة أدرجنا بعضها في الأطر النظرية اللاحقة ومنها: المسافة الثقافية بين المدرسة والوسط الأسري في الاعدادي والثانوي، التمدرس متدني الجودة في الابتدائي، غياب الامكانيات المادية لمتابعة الدراسة في الداخليات، ضعف اندماج تلاميذ القرى في ميكانيزمات النظام المدرسي في الاعدادي والثانوي، غياب مشروع شخصي للمتمدرسين...

لكن ما أثار تساؤلنا دوما بالموازاة مع ما ذكرناه، هو قدرة بعض الأفراد المنتمين لنفس الوسط على النجاح المدرسي طيلة مسارهم الدراسي خصوصا الإعدادي والثانوي وبمعدلات عالية، مع أنهم جميعا ينحدرون من نفس الأصول الاجتماعية القروية المتواضعة، ومن منطقة تعاني فشلا دراسيا مزمنا وفقرا ماديا معاينا، وتعزز تساؤلنا بالفضول العلمي بعد أن اطلعنا على مختلف المقاربات التي تتحدث عن ربط النجاح بالانتماء الاجتماعي، أو تلك التي تمنح المتغيرات المدرسية أفضلية لخلق هرميتها الخاصة المتفوقة على التراتبية الاجتماعية، وكذلك التي تعطي الفاعلين مزايا ذاتية لمقاومة أسباب الفشل.

أولا: كيف بَحَثْنَا في النجاح المدرسي لأبناء الوسط الشعبي؟

1-أهداف البحث:

بعد تجاوزنا للانطباع المهني الشخصي، أصبح سؤال نجاح أبناء القرى نابعا من دوافع بحثية علمية يمكن إيجازها فيما يلي:

- تحديد تفسيرات سوسيولوجية لتفاوت النجاح المدرسي بالوسط القروي بعيدا عن التفسيرات التي تختزله في العوامل اللوجيستيكية أوالمعرفية.

- استثمار الدراسات النظرية والمناهج العلمية في سوسيولوجيا التربية من أجل فهم واقع النجاح والاخفاق المدرسي لأبناء الفئات المهمشة عموما، والقروية خصوصا.

– الخروج بقواعد عامة محددة للنجاح تستطيع مقاومة أسباب الفشل الموجودة على أرض الواقع.

– تجاوز خطاب الهدر والفشل المدرسيين المكرر نحو مقاربة تدعم قدرة الفاعل الذاتية على صنع مساره الدراسي الناجح رغم العوائق الموضوعية.

2–إشكالية النجاح المدرسي بالوسط الشعبي المغربي:

إن مناقشة النجاح المدرسي بمنطقة بحثنا (جماعة بني عروس بإقليم العرائش، المغرب) ستؤول بالضرورة نحو البحث في نجاح أبناء الطبقات الشعبية أو اللامحظوظة على غرار ما خلصنا إليه نظريا، وذلك تبعا لعدة مؤشرات، عايناها في خضم تجربتنا المهنية كمدرس في المنطقة، فمن حيث المعيار الاقتصادي تتميز المنطقة بتواضع مدخول سكانها الذين يرتكز نشاطهم على زراعات محدودة الانتاج. أما ثقافيا فنتحدث عن ارتفاع هام للأمية خصوصا في فئة مواليد ما قبل 1990، دون إغفال خصائص الثقافة القروية المعروفة من ارتفاع قيم الانتماء للأرض والأعراف والتقاليد وسلطة "الجماعة"، والتقليل من أهمية خطاب العلم والمؤسسات. فنستنتج من هذين المؤشرين وبشكل واضح أننا نتحدث عن إحدى الطبقات الشعبية متراجعة التصنيف اقتصاديا وثقافيا. ومن جهة أخرى تتميز الاحصائيات المدرسية للمنطقة بارتفاع نسب الهدر والفشل المدرسيين، في توافق مع ما قاله الجابري عن الانقطاع المدرسي كظاهرة يختص بها التمدرس في القرى(الجابري، 1985، ص105)، حيث لا تتجاوز نسبة الاستمرار الدراسي في الابتدائي بعموم المدارس الابتدائية لهذه الجماعة القروية % 75، وتغلب الأقسام المشتركة[2] وسوء التجهيزات والبنى التحتية المدرسية الضعيفة. أما في الثانوي الإعدادي فلا تتجاوز نسبة النجاح في الامتحان الإشهادي للسنة الثالثة 53%[3] (لا تتوفر سوى إعدادية وحيدة بالجماعة

[2] ظاهرة الأقسام المشتركة منتشرة بكثرة في المدارس القروية المغربية، حيث يتكلف مدرس واحد بتدريس مستويين دراسيين أو أكثر في نفس الحجرة، وما ينتجه ذلك من إكراهات في اختلاف المقررات الدراسية والمراحل العمرية، وبالتالي مشاكل في تدبير الزمن والمجهود من طرف الاساتذة يفضي لتراجع في مستوى التلاميذ بشكل تدريجي ومتكرر.

[3]مأخوذ من إدارة الاعدادية الثانوية عزيز بلال ببني عروس معدل يخص ثلاث سنوات الأخيرة،

القروية)، وفي الثانوي التأهيلي لا ينجح مدرسيا أي يستطيع الانتقال من أبناء المنطقة دون تكرار وبمعدلات مقبولة من الجذع المشترك[4] إلى الأولى أو الثانية باكالوريا سوى 50 % من مجموع التلاميذ المنتقلين من الإعدادي للثانوي، وكل هذه مؤشرات مدرسية يمكن أن تدفعنا للقول بأننا بصدد مجتمع بحث شعبي بتمدرس متواضع النتائج، تنطبق عليه النظريات السوسيوتربوية القائلة بأن لا تكافؤ الحظوظ المدرسية ليس إلا انعكاسا للاتكافؤ الحظوظ الاجتماعية.

من خلال الاستناج الأخير، يتضح لنا أن النجاح المدرسي لأبناء هذه المنطقة هو نجاح استثنائي ومفاجئ، حيث كل الظروف والاحصائيات التي سبق عرضها توحي بالفشل بدل النجاح، والانقطاع بدل الاستمرار، ولكن ما يزيد من قوة استثنائية هذا النجاح كون معدلات عدد مهم من الناجحين عالية وتحيل على التفوق، وليس فقط الانتقال من مستوى لأخر دون تكرار.

من هنا تتضح معالم إشكاليتنا التي ستنصب حول استجلاء العوامل المتحكمة في النجاح المدرسي لعينة الاستثناء من متمدرسي جماعة بني عروس القروية، أي تفسير مفارقة النجاح المدرسي الذي يعد مفاجئا بالنظر للنتائج المدرسية المعتادة في المنطقة، التي يتم ربطها غالبا بالانتماء الطبقي والثقافي، ويرتكز هذا التفسير على تحديد منطق تفاوت النجاح المدرسي عندما يتطابق الأصل الاجتماعي الشعبي، الوسط القروي نموذجا.

وعليه سيتحدد سؤالنا المركزي في ما يلي:

-كيف يمكن تفسير النجاح المدرسي الاستثنائي لأقلية من أبناء الوسط القروي؟

[4] الجدع المشترك يوافق السنة الأولى من التعليم الثانوي، وتعد مسلكا مشتركا بين التخصصات العلمية من جهة، والتخصصات الأدبية من جهة أخرى، ولا يجتاز فيها التلاميذ أي امتحان موحد اشهادي، بينما تتفرع هذه التخصصات بشكل دقيق في السنة الثانية من التعليم الثانوي، والتي تسمى السنة الأولى من الباكالوريا، باعتبار السنة الثالثة من التعليم الثانوي والنهائية توافق سنة ثانية من الباكالوريا، حيث يجتاز التلاميذ في السنة الاولى باكالوريا بعض المواد وتحتسب امتحانا جهويا، ويكملون اجتياز المواد الأساسية في السنة الثانية باكالوريا وتعتبر امتحانا وطنيا، ويحتسب معدلا الامتحانين في المعدل العام للباكالوريا.

3-أسئلة وفرضيات حول الإشكالية المطروحة:

حاولنا في أسئلتنا الفرعية و ما يليها من فرضيات ألا تنطلق من انطباعات ذاتية أو محاولة تفسيرية متسرعة، بل أن تكون مؤسسة على مختلف نماذج النظريات والدراسات -التي سيتم عرض بعضها لاحقا-حول تفاوت النجاح المدرسي، والتي يمكن إجمال أهم أفكارها فيما يلي:

- تؤثر الطبقة الاجتماعية في النجاح أو الاخفاق المدرسي بشكل اطرادي.

- تأثير المتغيرات المدرسية على تفاوتات النجاح المدرسي يتجاوز في كثير من الأحيان تأثير الطبقة الاجتماعية.

- النجاح أو الاخفاق المدرسي جزء من تجربة مدرسية يتقاطع فيها الاستعداد الثقافي والشخصي للفاعلين مع السياق المدرسي والأسري.

وعلى هذا الأساس يمكن أن نطرح أسئلة فرعية على الشكل التالي:

أ- هل هناك استراتيجيات خاصة للأسر تساهم في نجاح أبنائها؟

ب- ما مدى تأثير المتغيرات المدرسية في صناعة النجاح المدرسي الاستثنائي؟

ت- كيف يتشكل النجاح المدرسي ضمن التجربة المدرسية الخاصة بكل متمدرس؟

بالنسبة للفرضيات، حاولنا استحضار احتكاكنا التعايشي بالوسط الاجتماعي لمنطقة بني عروس ومعرفتنا الطويلة بالواقع التعليمي أثناء صياغتنا لها، مع استثمار كل ما تم تجميعه من المادة النظرية، بالإضافة لاستثمار المقابلات الاستكشافية الأولية التي أجراها الباحث قبلا، فكانت فرضياتنا على الشكل التالي:

الفرضية المركزية:

-يُفَسَّرُ النجاح المدرسي الاستثنائي لبعض أبناء العالم القروي بتبنيهم لمشاريع شخصية تكونت أثناء تجاربهم المدرسية الخاصة، فشكلت هذه المشاريع دوافع ومحفزات لاستثمار كل العوامل الأسرية والمدرسية المتاحة لتحصيل نتائج مدرسية حسنة.

فرضيات فرعية:

-تفرض الأسر استراتيجية متابعة معنوية، تتجلى في التخويف الدائم من الفشل مع منح مكانة اعتبارية للناجحين من أبنائها داخل الأسرة، فيمثل ذلك دعما وحافزا للنجاح يعوضها عن كل نقص مادي وثقافي.

-تساهم بعض المتغيرات المدرسية في تجاوز نقاط ضعف أبناء القرية التي تتسبب عادة في الفشل الدراسي، فتلعب منهجية التدريس وتعامل الأساتذة في الإعدادي، ونوع الشعب المختارة في الثانوي، وطبيعة بعض المواد الدراسية، كنماذج من بين أخرى، دورا حاسما في إدماج المتعلم في المنافسة المدرسية المتكافئة المتحررة من إرث الانتماء الطبقي.

-تزداد حظوظ النجاح المدرسي الاستثنائي كلما اقتنع التلاميذ بمعناه الإجرائي أو الرمزي ضمن مشاريعهم الشخصية، والتي يحلمون بتحقيقها من خلال تجاوز عقبة المؤسسة المدرسية، أي بالانخراط في لعبة البحث عن النجاح خلال تجربتهم المدرسية.

4- المنهج والتقنيات: من أجل بحث تفسيري

كما هو معروف في البحث السوسيولوجي، تفرض طبيعة الموضوع وطريقة تناوله المنهج والتقنيات المناسبة، فمن خلال موضوعنا حول النجاح المدرسي الذي افترضنا فيه حضور المشروع الشخصي للمتعلم كمتغير حاسم للنجاح بالإضافة لثقل التجربة المدرسية لكل متمدرس، قررنا سلك منهج كيفي يبحث في التجارب الخاصة بكل واحد من المبحوثين، ليكون متوافقا مع منظورنا التفسيري الذي ينطلق من الخصائص الكيفية لنجاح كل فرد على حدة، في محاولة للبحث فيما بينها عن بعض القواسم المشتركة، مع فرز العوامل الشخصية والذاتية، ولبلوغ هذا الهدف، اخترنا تقنية المقابلة[5]، فحسب كل من الباحثينLuc Van Campenhoudt لوك فان كامبهوندت و Raymond Quivy رايموند كيفي، هناك "أهداف تناسب اختيار المقابلة، منها تحليل المعنى الذي يعطيه الفاعلون لممارساتهم وللأحداث التي يصادفونها: تمظهراتهم

[5] تجدون دليل المقابلة بالملحق قبل المراجع، وهو دليل تم بناؤه انطلاقا من العدة النظرية والمقابلات الاستكشافية

الاجتماعية، منظومة قيمهم، مرجعياتهم"(Campenhoudt , Quivy ,2011, p. 172)، أي تأويلاتهم للوضعيات المتناقضة أولا، وقراءاتهم لتجاربهم الخاصة، وهو ما ينطبق بشكل كبير على ما نحاول بلوغه في بحثنا هذا، خصوصا فيما يتعلق بالفرضيتين الأولى والثالثة، والتي تحضر فيها ذاتية الفاعلين بشكل كبير، سواء كانوا آباء أو متمدرسين، كمتغيرات أسرية وشخصية.

5-ما هي منطقة ومجتمع بحثنا تحديدا؟

وقع الاختيار على منطقة بني عروس، وهي جماعة قروية تابعة لاقليم العرائش، بشمال المغرب، تبعد عن مركزها الحضري ب 70 كلم، يقدر عدد سكانها بحوالي 6401 نسمة حسب احصاء المندوبية السامية للتخطيط لسنة 2004[6]، منطقة بثقافة قروية تعتمد في اقتصادها على الزراعات المعيشية للزيتون والحبوب وأنشطة الرعي، خصوصا في فترات منع زراعة القنب الهندي. منتوجهم الفلاحي متواضع نظرا لطبيعة الأراضي الفلاحية ضعيفة البنية والمردودية بالإضافة للتضاريس الجبلية، وبالتالي فنحن أمام وسط ينتمي أغلبه للطبقة الشعيبة، محدودة الدخل اقتصاديا.

عمر أغلب المدارس لا يتجاوز 25 سنة، معنى هذا أن أغلب سكان هذه المداشر من مواليد منتصف الثمانينات وما قبلها يعانون من الأمية أو مستوى تعليمي متدن جدا نتيجة عدم وجود مدارس تستقبلهم، باستثناء بعض والجي الكتاتيب القرآنية، وهو ما يبين أننا أمام مجتمع بحث يتكون من تلاميذ "عروسيين"(نسبة لمنطقة بني عروس) لا يملكون إرثا تعليميا، ولا ثقافة مدرسية قديمة، مما يدعم ما قلناه حول تصنيف انتماء سكان المنطقة للطبقة غير المحظوظة، هذه المرة في الجانب التعليمي والثقافي.

[6]الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2004 .الجريدة الرسمية .المملكة المغربية.

فيما يتعلق باستكمال الدراسة في الاعدادي ثم الثانوي[7]، تتوفر ثانوية إعدادية وحيدة في الجماعة القروية بدأت العمل سنة 2007، وتستقبل ما يقارب 300 تلميذ من بني عروس ومن مجموعات قروية مجاورة (جماعة تزروت، جماعة زعرورة، جماعة القلة)، بينما لا تتوفر أية ثانوية تأهيلية، حيث يتوجه المتابعون دراستهم لمدينة العرائش كأقرب ثانوية متوفرة، ولاعتبار التبعية الادارية.

إن مجتمع بحثنا هم أبناء جماعة بني عروس القروية الذين تابعوا دراستهم الابتدائية والاعدادية بإحدى المؤسسات المذكورة أعلاه، بالإضافة لمن استطاع منهم استكمال مساره الثانوي التأهيلي والجامعي.

6- عينة الاستثناء: أسس الاختيار.

يرتبط معيار الاختيار أولا بالانتماء للوسط الشعبي، الذي يحكمه متغيران: مهنة الوالدين، ومستواهما الدراسي. بالنسبة للمستوى الدراسي، فكل الاباء والأمهات بدون استثناء لم يتجاوزوا التعليم العتيق بالمسجد أو المرحلة الابتدائية بالنسبة لأبوين فقط، وبالنسبة للمهن، فقد تراوحت بين الفلاحة والأعمال الحرفية، وكلها أعمال تدر مداخيل سنوية جد محدودة.

أما معيار الاختيار الثاني، فيرتبط بمعايير محددة للنجاح المدرسي، هذه المعايير تختلف حسب السياق وحسب ما حددناه في إطارنا النظري بالمجموعة المرجع، أي أننا سنطرح دائما سؤال: النجاح المدرسي بالمقارنة مع من ومع ماذا؟

لقد اخترنا أن نقسم عينتنا المدروسة الرئيسية إلى فئتين: 20 تلميذا تتوفر فيهم معايير النجاح المدرسي، و20 أخرى لم تستطع بلوغ تلك المعايير، حتى يتسنى لنا الوقوف على تفاصيل الاخفاق التي ستوضح عوائق لم يحس بها الناجحون رغم تجاوزها، لأن هدفنا الأهم هو الخروج بتفسيرات للنجاح الاستثنائي من خلال مؤشرات محددة، سواء كانت تميزا خاصا، أو مُقاومَة لأحد مسببات الاخفاق، كما سنقوم بمقابلات مع ست من الأساتذة على الأقل (بمعدل أستاذ لكل

[7]التسميات الرسمية هي الثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي، لكننا سنستعمل جوازا هذه الاصطلاحات التوافقية من قاموس التسميات الرسمية السابقة

مستوى من الاعدادي للثانوي)، ليتسنى لنا الوقوف على آرائهم كفاعلين قريبين من التلاميذ يعرفون الكثير عن تجربتهم المدرسية، كما أنهم عارفون بالمتغيرات المدرسية.

أما فيما يخص المعايير التي تم اعتمادها لتصنيف الناجحين من المخفقين، فهي مرتبطة حتما بفترة تمدرس محددة، وترتبط بمعيارين:

أ-معيار كمي: حددناه في بلوغ مستوى دراسي يدل على النجاح في المرحلة الاعدادية واجتياز جزء مهم من المرحلة الثانوية، بالإضافة للحصول على المعدلات الدالة على النجاح المدرسي. هذ المعيار مثبت بالقانون أو السلطة المؤسسية على غرار التفوق الدراسي , Perrenoud 1984, p39)، لكنه رغم ذلك قائم على هامش من التأويل، هامش سيمنحنا إمكانية تحديد مؤشرات خاصة بنموذجنا البحثي، وهي مؤشرات النجاح التي تمكننا من قياس هذا المعيار الكمي بدقة، والتي حددناها في التالي:

- بلوغ السنة الثالثة على الاقل من التعليم الثانوي التأهيلي: والتي تدل أن المتعلم نجح في اجتياز الامتحان الإشهادي للسنة الثالثة إعدادي كمحطة نجاح حاسمة في تلك المرحلة، واجتاز جزءا مهما من المرحلة الثانوية بنجاح.

- الحصول على معدلات تدل على النجاح المدرسي: المقصود هنا أن تبلغ نقطه ما يدل على نجاحه في محطات تقويم مكتسباته، أي 10 من 20 على الأقل كما هو متوافق عليه، ولذلك تبرير من داخل النظام المدرسي الحالي، فمن خلال بحثنا الميداني الاستكشافي من داخل إعدادية بني عروس، تأكدنا أن الانتقال من مستوى لأخر لا يعادل بالضرورة بلوغ النجاح المدرسي الذي يعني تحقيق المعارف والخبرات التي تتوقع المؤسسة أن يكتسبها، في تطابق مع البرامج (Forquin, 1982, P52)، حيث تهاوت عتبة النجاح في السنة الأولى و الثانية إعدادي لمعدل 8 من 20 ثم 7 من 20، لأن المديرية تبعا لتعليمات الوزارة تفرض نسبة مئوية كحد أدنى للانتقال، فينتقل -ولا ينجح- عدد من التلاميذ من مستوى لأخر رغم أن معدلاتهم المتدنية تبين أن مكتسباتهم غير متطابقة مع ما يتوقع بلوغه، وأن الكفايات المستهدفة لم تتحقق.

ب-معيار كيفي: الاندماج والتكيف مع النظام المدرسي، لا يتعلق بالنقط والتقدم في المسار الدراسي، بل بالكيفية التي يتفاعل معها المتمدرس مع النظام المدرسي، أي المظاهر السلوكية والممارسات التي تمنحه حكما بالنجاح من لدن مدرسيه، نحاول قياس ذلك من خلال المؤشرات الكيفية المحددة في: الاستقلالية، الثقة في النفس، تحقيق رضا الفاعلين التربويين.

وتجدون رفقته جدولا تلخيصيا لمميزات العينة ومعاييرها:

السن	بين 15-17 سنة	بين 18-20 سنة	أكثر من 20 سنة	المجموع
	7	29	4	40
المستوى الدراسي	بين الأولى والثالثة إعدادي	بين الأولى والثانية ثانوي	الباكالوريا فما فوق	المجموع
	10	10	20	40
المستوى المعيشي حسب رب الأسرة[8]	أبناء الفلاحين متواضعي الدخل		أبناء الحرفيين ومهنيين محدودي الدخل	المجموع
	35		5	40
المستوى الدراسي للوالدين	عدم ولوج المدرسة الابتدائية		ولوج المدرسة الابتدائية	المجموع
	78		2	80

المصدر: المبحوثون وأسرهم

7-النجاح والاخفاق بالمغرب في نموذج بحثي سابق

لا يمكن أن نخفي أن الدراسات المهتمة بالنجاح أو الفشل المدرسي في المغرب من منظور سوسيوتربوي قليلة نسبيا، وتقارب الموضوع في الغالب بنفس منطق غلبة البنى وحتمية الهيمنة، دون بروز ذلك النفس الميكروسوسيولوجي.

[8] كل أفراد عينتنا بدون استثناء أمهاتهم ربات بيوت، ويساعدن في بعض أعمال الحق والرعي

من بين الاستثناءات التي وجدنا فيها نموذجا يتقاطع مع أهداف بحثنا وتوجهه، هناك أطروحة نيل شهادة الدكتوراه بجامعة باريس للباحث عبد الكريم بلحاج بعنوان " تفسير أسباب الاخفاق والفشل في الباكالوريا، استراتيجيات وبنيات السببية لدى الشباب المغربي المتمدرس" (Belhaj, 1981)، حيث ارتكزت الدراسة على البحث عن تفسيرات 160 ثانويا مغربيا لسببية الفشل والنجاح في امتحان الباكالوريا، مع الانتباه لمعيار زمني/ثقافي هو اجتياز الامتحان في نهار رمضان من عدمه، واعتمد البحث منهجا كميا احصائيا مع استعمال أداة الاستبيان، في محاولة "إيجاد علاقة بين تغيرات العوامل واستعمالها للخروج بتحديد لتأثيرها على الظاهرة القابلة للقياس" (Belhaj, 1981, p142)، واشتغل على مؤشرات داخلية متعلقة بالمتمدرس، وأخرى خارجية تتعلق بمحيطه السوسيومدرسي، لتخرج الدراسة بنتائج متقاربة مع الفرضيات، منها مثلا أن تفسيرات النجاح والفشل تتلخص لدى المبحوثين في أسباب داخلية (القدرة والمجهود)، وأسباب خارجية (الأسرة والأستاذ والامتحان)، بالاضافة لسبب خارجي لامحسوس imperceptible يتعلق بإرادة الله، (Belhaj, 1981,p176).

كما تمت الاستعانة بدراسة الباحث محمد فوبار التي صدرت على شكل كتاب بعنوان "المدرسة والمجتمع وإشكالية لاتكافؤ الحظوظ"، وتكمن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على مجتمع بحث قروي وعينة قروية (جماعة بني تجيت إقليم فكيك) للإجابة على تساؤل الحظوظ الضعيفة لأبناء القرى في التمدرس، وهو ما وضعه ضمنيا في بحث عن واقع النجاح المدرسي كجزء من الإجابة عن سؤال اللاتكافؤ، بل وقارب أثناء ذلك العوامل الأسرية والمدرسية و الشخصية المفضية لأشكال النتائج المرصودة التي وصمها عموما بالتراجع والمحدودية، حيث قام بسؤال 300 تلميذ قروي عن آرائهم حول استكمال دراستهم ومشاريعهم الخاصة، وهو ما يتقاطع مع توجهنا نحو فهم منطق الفاعل الخاص، وفق حقل امكانيته الأسرية والمدرسية، وحتى اذا كان موضوع فوبار ينحو إلى تفسير فشل أبناء القرى بدل نجاحه، فلا يمكن إنكار أهمية نتائجهم ومؤشراته البحثية كمعين هام لنا، بحكم أن اشتغالنا على الوسط القروي يتطلب الاستنجاد بنماذج قروية بالدرجة الأولى لما لها من خصوصية مجالية وثقافية.

ثانيا: نحو سوسيولوجيا التجربة المدرسية والمفعولات الخاصة:

قبل البدء في عرض نتائج بحثنا وخلاصاته، لا بد من إضاءة مختصرة حول الانتقال البراديغمي من غلبة البنية إلى النزوع نحو الفردانية في تاريخ سوسيولوجيا التربية، والذي من خلاله نجد مرتكزا نظريا يبرر الاشتغال بنموذج يعتمد الفرد وتجربته كمعيار لتحليل وتفسير معطياتنا الميدانية.

فمنذ منتصف السبعينات، ستعرف جل الأعمال توجها نحو التفسير بدل البحث عن التحقق من الأطروحات الصراعية أو الوظيفية، هذا التفسير سينحو تدريجيا نحو خلاصة مفادها أنه "لا يمكن اعتبار المدرسة كنظام متراص يشتغل في كل مكان بطريقة موحدة" (Bellat,2002,p26)، لتظهر أولى الأعمال في منتصف الثمانينات التي تبحث في المتغيرات المدرسية باعتبارها مؤثرة بشكل مستقل عن العوامل الاجتماعية، ولنبدأ بالحديث عن سوسيولوجيا للتربية تهتم بالتنظيم المدرسي والفاعل بشكل متزايد. يمكن هنا الإشارة لأعمال ألان مينجاتAlain Mingat الأولى حول مفعول المدرس effet-enseignant التي يؤكد فيها الباحث أن تأثير المدرس على تعلمات التلاميذ في سنوات الدراسة الأولى الابتدائية يفوق تأثير أصلهم الاجتماعي،وأبحاث مينجات نفسه مع دورو بيلا Duru-Bellat حول مفعول المؤسسة effet-établissement التي تسلط الضوء على التغير المستمر لبعض وظائف النظام المدرسي المرتبط بتغير وتعدد الخاصيات الخاصة لكل مؤسسة أو "مفعولاتها"، "هذه التحليلات الدقيقة للمهن carrières المدرسية تسلط الضوء على مختلف أوجه فعل الفاعلين، الذي يصنع مساراتهم الدراسية عبر استراتيجيات متفردة" (Duru-Bellat, 2002,p26) يُظهر كل هذا أن المنظورات التي تعتبر المدرسة فضاء لاستراتيجيات الفاعلين تطورت، وقادت نحو تحدي الطابع الميكانيكي والمعيد للإنتاج للتنشئة المدرسية (Duru-Bellat, Van zanten,2007,p210)، ورغم أن سؤال وعي الفاعلين أنفسهم بما يقومون به طرح بشدة، بالنظر لحجم التناقضات المتكررة في السلوكات اليومية التي تشكل مصدرا لملاحظة الدارسين، فالأهم في هذا التوجه الميكروسوسيولوجي، هو "الحصول على نموذج للفاعل، بحيث تكون النتائج الماكروسكوبية قابلة

للقياس، ويسمح بفهم التمفصل بين البنى التربوية والسلوكات الفردية" (Duru-Bellat, Van zanten, 2007, p212)، وهو ما يعني أن التعارض ماكرو/ميكرو في هذا السياق لا معنى له، وأنه يجب إعادة التفكير في الانقسام بين المقاربة الكمية والكيفية، الإحصائية والمونوغرافية، وهذا سيحيلنا للحديث عن ذاتية الفاعل دون فصلها عن سياقه المدرسي (الفصول، المؤسسات، الأكاديميات)، و محيطه الأسري الاجتماعي.

لقد فرض مفهوم الحداثة ثم ما بعد الحداثة « postmodernisme » استحضار أدوات مفاهيمية جديدة من قبيل "الفعل الاستراتيجي" و"نظريات الفعل" و"العلاقة بالمعرفة"، وهو ما سيظهر في أعمال السوسيولوجيا الجديدة مع فرونسوا دوبي Dubet François ودانيلو مارتوشولي Danilo Martuccelli، حينما قاربا موضوع سوسيولوجيا التربية من خلال مفهوم "التجربة المدرسية"، فكل متعلم حسب الباحثَين يعيش صعوباته الخاصة التي يجب عليه حلها لتتكون نتيجة ذلك تجربته المدرسية المتفردة(Duru-Bellat, Van zanten, 2007, p26)، وينحو التحليل هنا نحو هرمية تصنعها التجارب الذاتية للتلاميذ، بدل الحديث عن التراتبية الاجتماعية أو الهرمية المدرسية. ومع بروز ذاتية التلاميذ، سيتقوى الانزياح الدلالي لمنظور سوسيولوجيا المدرسة، الذي لم يعد يعتبر إطارا تتمظهر فيه المتغيرات الاجتماعية الخارجية، ولكن مكانا للنشاط المتفرد للفاعلين، وخصوصا التلاميذ (Duru-Bellat, Van Zanten, 2007)الانتقال الباراديغمي من هيمنة البنى إلى الإنسان متعدد الأبعاد بتعبير برنار لاهير (لاهير، 2015) فرض نفسه مع تطور منهج وموضوع سوسيولوجيا التربية، وهو يعيد فرض نفسه اليوم بشكل أكبر في مجتمعات ما بعد الحداثة حيث معدلات الفردانية في تصاعد مستمر، أمر ينعكس قطعا على التربية والمدرسة، والتي أفردت موقعا متقدما للتجربة الفاعلية والسياق الخاص للمسارات والظواهر المدرسية.

من خلال كل ما سبق، يظهر جليا أن منظورات تحليل الظواهر المدرسية لم تعد محصورة على النظريات الكلاسيكية، بل انفتحت على رؤى جديدة تقطع مع الحتمية والكليانية نحو التعدد

والفردانية، وهو ما فرض علينا التحقق من عدتنا النظرية بشكل دقيق، قبل الخوض في البحث في موضوع النجاح المدرسي من منظور سوسيوتربوي.

ثالثا: في معنى النجاح المدرسي

يتعلق الأمر هنا بنجاح مرتبط بالمدرسة، أي بالمؤسسة وبمعاييرها المحددة للتميز أو الاخفاق المدرسيين، فحسب فيليب بيرينو تخضع معايير التفوق أو التميز لسلطة المؤسسة، فتُفرَض على غالبية الفاعلين ولا تناقَش معهم، كما أن معيار التفوق لا يمكن أن يشتغل دون أن يصبح مرجعا مشتركا، هذا المرجع لا معنى له دون ممارسات قابلة للمقارنة، وهو ما يحيلنا على التقويمات والأحكام(Perrenoud , 1984, p39-40). بصيغة أخرى، التلميذ الذي يخفق "هو الذي لم يكتسب في الأجل المحدد المعارف والخبرات التي تتوقع المؤسسة أن يكتسبها، في تطابق مع البرامج، هذا الاكتساب سيحيلنا مرة أخرى على مفهوم المرجع"(Forquin, 1982, p52-53)، حيث يتساءل فوركان Forquin عن ضرورة القيام بمقارنة تحضر فيها المجموعة المرجع groupe de référence، فلا ناجح إلا بمقارنته بمعيار نجاح ما، سواء أكان معيارا نقطيا، أو مستوى تعلمات التلاميذ المتفوقين داخل المدرسة، لهذا لا يجب أن نخلط بين النجاح المدرسي la réussite scolaire وبين النجاح عبر المدرسة la réussite par l'école (الذي نقيسه عبر وضعية ما بعد المدرسة) أو النجاح المهني والاجتماعي الذي تضمنه الديبلومات، ولا حتى مع العتبة النهائية التي نصلها في دراستنا(Forquin,1982,p52)، بل نركز وكما تمت الإشارة إليه في جل أدبيات النجاح والفشل المدرسي على مؤشرات متعلقة بالمؤسسة المدرسية وفي حيز زمني محدد مثل: النقط المحصل عليها في فترة محددة، بعض الامتحانات المدرسية الإشهادية، معدل التكرار أو الانقطاع، دون إغفال المؤشرات السلوكية من قبيل الاندماج والتكيف المدرسيين، كما يمكن أن تتضمن مؤشرات النجاح بالإضافة لما سبق، "الوقت المخصص للواجبات المدرسية، ودرجة استقلالية التلميذ"(Deblois et autres, 2005 ,p224).

يتضح من خلال هذا المدخل الخاص بالنجاح المدرسي أن المؤشرات المحددة له في أغلبها كمية تعتمد على المؤسسة المدرسية في فترة محددة، لكن وكما سبق وأشرنا يجب الانتباه للمؤشرات

الكيفية التي لا يمكن قياسها بالإحصائيات والأرقام كالاندماج والتكيف، فهنا نتحدث عن مظاهر سلوكية نمطية تشكل معايير قابلة للملاحظة اليومية، تتدخل في إصدار الحكم: تلميذ ناجح، فسلوك الطفل في القسم يتدخل بدوره في الحكم الذي يصدره الأستاذ (Bressoux, 2003) وهو المخول له إعطاء الرأي النهائي بالنجاح أو الاخفاق، "فالنتائج [يقصد دراسات سابقة] تؤكد أنهم [أي المدرسين] عندما يصدرون حكما على القيمة المدرسية la valeur scolaire للتلاميذ (هل يضبط التلميذ محتوى البرنامج في آخر السنة؟) يأخذون بعين الاعتبار عوامل أخرى تتجاوز الأداءات المدرسية" (Bressoux , 2003,p18-19). فالتلاميذ يُحْكَم عليهم بأنهم جيدون انطلاقا من سلوكاتهم، استقلاليتهم، كفاءتهم الاجتماعية، ثقتهم بأنفسهم، بالاضافة لمستواهم المدرسي.

من خلال ما حددناه أعلاه، يظهر أن مفهوم النجاح المدرسي يتأطر بشكل أساسي داخل المعايير المدرسية المتعلقة بالمؤسسة، لكن المؤشرات المدرسية التي تدل على هذه المعايير نجد بعضها قابلا للقياس خارج نطاق المدرسة، مثل الاستقلالية والقيام بالواجبات المدرسية، فكل مؤشر مدرسي قد يحيلنا على مؤشر فرعي يتمظهر اجتماعيا ويشكل مؤشرا للنجاح المدرسي، ولكنه يرتبط حتما بفترة تمدرس وبرنامج دراسي محددين لكي لا ننحرف نحو النجاح الاجتماعي، وعليه، يجب أن نكون حذرين في استعمالنا للمفهوم بحكم تمفصله الكمي/الكيفي، بجانب استحضار التجربة الفردية عند الحديث عن المسار الدراسي باعتبار تفرده لدى كل تلميذ.

إن محاولة تدقيق معايير ومؤشرات النجاح المدرسي فرضت وفق الطرح السوسيولوجي عدم خلق قطيعة مع الجانب الاجتماعي كما أشارت إليه سوسيولوجيا التربية في جل أعمالها، بنفس المنطق سنجد أنفسنا نستحضر تقاطع المدرسي والاجتماعي عند الحديث عن الأسباب والتفسيرات، وهذا سيحيلنا على السؤال الذي ما فتئ الباحثون يطرحونه: هل تفاوتات النجاح المدرسي ما هي إلا تفاوتات إجتماعية تشكل المدرسة مكانا لتبلورها وظهورها؟ أم أنها ميكانيزم مدرسي يخضع لمنطق المدرسة الخاص والتجربة الفردية لكل فئة على حدة؟

رابعا: النجاح المدرسي لأبناء جماعة بني عروس القروية: الأسباب المفسرة

أ- تأثير الأسر على نجاح أبنائها

إن ما تم استخلاصه باختصار من خلال نتائج مقابلاتنا أن متغير الأسرة يؤثر في تفاوتات النجاح المدرسي لدى المتمدرسين المنتمين للوسط القروي، والذين ينتمون لنفس الطبقة الاجتماعية الفقيرة، لكن هذا التأثير لا يتعلق بتفاوت مادي أو تعليمي بين آباء وأمهات العينة المدروسة. لقد كنا ننتظر أثناء إجرائنا للمقابلات أن نصادف تمايزا خفيفا في تأثير مقدار المصاريف الأسرية الموجهة للمدرسة على النجاح، لكننا وجدنا أن مقدار الدعم المادي كان متقاربا جدا، ولم يترك انطباعا لدى المتمدرسين بالحاجة أو النقص، حتى في المرحلة الثانوية التي يفارقون فيها أسرهم نحو التعليم الثانوي بالحاضرة، وترتفع فيها فاتورة التمدرس، وهو ما اعتبرناه يتناقض مع الطرح الصراعي الذي يتحدث عن أن الشباب الأقل أو هو ما اعتبرناه يتناقض مع الطرح الصراعي الذي يتحدث عن أن الشباب الأقل حظوة يتصاعد فقرهم طيلة مدة الدراسة بالإضافة إلى أنهم يتحملون ثقل الدين الاجتماعي، حيث لم تثر المسألة المالية إشكاليات مهمة في معظم الحكي لدى أفراد عينتنا.

أما ثقافيا، فإن الجزء الأعظم من آباء وأمهات المبحوثين أميون أو شبه أميين، يجهلون الثقافة المدرسية كليا، ولهذا فلا مجال للبحث في تفسير اعتيادي لتفاوت النجاح يربطه بالعنف الرمزي، بل إن جميع آباء وأمهات الناجحين من مبحوثينا لا يملكون أية كفايات تعليمية، باستثناء كتابة الاسم والأرقام لدى بعض الآباء.

إن التفسير الذي خلص إليه تحليل معطياتنا يرتبط باستراتيجيات الأسر الخاصة اتجاه أبنائها، فإذا كان الشائع هو التخويف من الفشل كما تمت الاشارة إليه في الفرضية الأولى المفسرة للنجاح، فإن ما اكتشفناه هو أن الثقل الأكبر للتأثير يرجع لأشكال تحفيزية تسلكها بعض الأسر لتمنح لأبنائها تقديرا خاصا، يمنحهم دافعية أكبر للحفاظ على هذا الامتياز الأسري، إن ما يميز الناجحين عن المخفقين فيما يتعلق بمتغير الأسر هو التقدير المعنوي الخاص عن طريق مبادرات ملموسة من قبال الاحتفال والهدايا والسفريات، بالإضافة للإعفاء من أعمال الحقل،

ويعني هذا أن فرضيتنا الأولى صحيحة لكن بشكل جزئي، فهناك بالفعل متابعة معنوية مؤدية للنجاح، تميز الناجحين عن المخفقين، لكنها لا تركز على التخويف من الفشل كما افترضنا، فرغم أنه جزء منها، إلا أنها ترتكز أساسا على التقدير الملموس المتجاوز للتحفيز الشفوي، ولا يوجد بالمقابل نقص مادي واضح يتسبب بالفشل تتجاوزه المتابعة المعنوية، إنما هي دعم يضاف على الحد الأدني من المساهمة المالية التي اعتبرها كل المستجوبين كافية لهم. أما فيما يخص النقص الثقافي فلم نستطع في هذا الجزء تحديد مدى مساهمة التقليل من المسافة الثقافية بين الوسط الأسري والمدرسة في النجاح، بحكم أننا لم نستعن بعد بالجزء المتعلق بالممارسة البيداغوجية والتحصيلية داخل الفصول والمؤسسات التعليمية، والتي تعتبر المجال الذي يمكن فيه فعليا قياس تلك الفروقات الثقافية وأثرها الفعلي على الثقافة المدرسية، ليبقى التحقق من هذه الجزئية مرتبطا بعرضنا للمتغيرات المدرسية.

لكي نكون دقيقين أكثر، فنتائج تحققنا من الفرضية الأولى أثبتت لنا أن انتظارات الأسر لها دور هام في النجاح أو الاخفاق المدرسيين(Deblois et autres, 2005)، حيث الأداء المدرسي السيء يعود بقوة للانتظارات التجاهلية للآباء اتجاه النجاح المدرسي، فكلما راهنت الأسر على النجاح المدرسي وأولته اهتماما إلا وزادت حظوظه، ورغم أنه استنتاج قد يبدو بديهيا من الوهلة الأولى، لكن شيوع المسلمة القائلة بقطيعة الوسط القروي مع المدرسة، جعل دراسة التأثير الأسري على تفاوت النجاح المدرسي داخل ذلك الوسط مبررا ولا اعتياديا، في محاولة دائمة لتفسير نجاح يعد أساسا مفاجئا.

ب- النجاح والإخفاق في علاقته بالمتغيرات المدرسية

إن كل ما عرضناه من نتائج حول أثر المتغيرات المدرسية على النجاح كان بغرض التحقق من الفرضية التي تقول بأن النظام المدرسي يخلق بنفسه تفاوتا للنجاح من داخل سياقه الخاص، أي بشكل مستقل عن الانتماء الطبقي واللامساواة الاجتماعية، ولعل تعاملنا مع عينة محصورةِ الانتماء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي جعل أثر هذه المتغيرات أكثر قابلية للعزل عن بقية المتغيرات الأسرية والشخصية.

لقد انطلقنا في مسعانا من المتغيرات الكمية المدرسية المساعدة على النجاح أو المعيقة له فعرضنا النتائج وصنفناها حسب درجة التكرار في شهادات مبحوثينا، وكان عدد التلاميذ في الفصل أحد المتغيرات التي تم الحديث عنها بكثرة، وقد خلصت الآراء حسب تجربة مبحوثينا الأربعين من المتمدرسين وستة أساتذة أن متوسط عدد التلاميذ في الفصل حسب مسارات العينة كان عاليا (يقارب الأربعين تلميذا)، وهو حسب رأي الجميع تلاميذاً واساتذةً عامل مدرسي لم يساعد على ارتفاع معدلات النجاح، بالنظر إلى أن فئتنا تحتاج دعما خاصا نتيجة إرثها المدرسي الابتدائي العائد للأقسام المشتركة وما تحمله من ضعف جودة وتراجع في مستوى بعض المواد، ولقد "أثبت عدة باحثين أن التلاميذ الذين يعانون صعوبات مدرسية يستطيعون الحصول على استفادة كلما كان حجم الفصل أصغر"(Merle, 1998, p.96)، ومعنى هذا أن احتمال نجاح مخففينا كان سيرتفع لو تم الأخذ بعين الاعتبار هذا الربط بين مستوى التلميذ وفرصه في التعلم حسب حجم الفصل، خصوصا في بعض المواد التي تتطلب تفاعلا أكبر في القسم يعوض النقص الثقافي، فالتفاعل في اللغات مثلا يحتاج عددا أقل من المتعلمين لتتضاعف حظوظ مشاركة التلميذ، وقد أكد على هذه الجزئية الباحث *ألان مينجات Mingat Alain* : "يوجد أثر واضح جدا لحجم الفصل على المكتسبات في مادة الفرنسية" (Mingat, 1991, P58).

من جهة أخرى، وكنموذج لمفارقات النجاح لدى عينتنا، صرح عدد من الناجحين وعينة الأساتذة أن بعض المتمدرسين يستفيدون من ارتفاع عدد التلاميذ، في تناقض مع الطرح السابق، وتذكرنا هذه الشهادة بالرأي الذي عرضناه في الفصل النظري والذي يقول بأن ارتباط نجاح الفئات الشعبية بفصل قليل العدد ليس دائما صحيحا، بل يختلف باختلاف السياقات، حيث يتعلق الأمر بتفاصيل دقيقة تربط بين العدد والتفاعل بين التلاميذ ومدرسهم داخل الفصول كما حددها الشرقاوي Cherkaoui: " إمكانية رؤية كل التلاميذ، أو احتمال الاقتصار على رؤية فئة قليلة، إمكانية ربط اتصالات متكررة معهم، السيطرة على سلوكاتهم أو عدم القدرة على إخضاعهم لسلطته بسهولة"(Cherkaoui, 1979, p108) ، وهي نفس المعايير التي خلقت تفاوتا للنجاح لصالح عينتنا من الناجحين، فهم ممن استطاعوا أن يتفاعلوا أكثر مع الأستاذ مستغلين صعوبة

تواصله مع مجموع التلاميذ في ظل ارتفاع العدد وضعف المستوى، بالإضافة لعامل الانضباط، حيث استطاع الأكثر خضوعا لسلطة المدرس أن يمنح لنفسه فرصا أكثر للحصول على دعمه واهتمامه، وبالتالي ارتفاع حظوظ نجاحه.

واستمرارا للمتغيرات الكمية، تحدث مبحوثونا عن أهمية بعض المواد الدراسية في منحهم فرصا للنجاح، فحسابيا، وللحصول على معدل يساوي النجاح المدرسي، يلعب توزيع معاملات المواد دورا في صناعة المعدل، وعلى هذا الأساس، لم يكن الامتياز الذي خلق تفاوتا بين الناجحين والمخفقين راجعا للاختلافات الكبيرة في المستوى التحصيلي العام، خصوصا في ما يسمى في المرحلة الابتدائية بالتعلمات الأساس، بقدر ما هو تفضيل مواد على أخرى في نظام التقويم المدرسي المغربي في المرحلة الإعدادية والثانوية. لقد تميز الناجحون عن المخفقين بتمكنهم من الرياضيات بالدرجة الأولى، وهو ما خلق لهم أفضلية دائمة بسبب معاملها المرتفع باستمرار في المرحلة الإعدادية والشعبة الثانوية العلمية، بالإضافة لتأثيرها على مواد علمية أخرى كالفيزياء وبعض دروس علوم الحياة التي تتطلب أساسا رياضيا، في حين لم يستفد المخفقون من تمكنهم النسبي للغة العربية لأن معاملها في الثانوي ليس مرتفعا بالإضافة إلى أن تأثيرها المحدود على بقية المواد، وهذه النتيجة ليست غريبة عن الدراسات السابقة التي تقول بأن "الرياضيات لعبت دورا انتقائيا متصاعدا" (Cherkaoui,1980,p207) في النظام التربوي الفرنسي الذي استقطبنا منه جزءا مهما من منهاجنا المغربي، لقد فهم ناجحونا ما يحتاجه النظام المدرسي الذي يقدر موادا على حساب أخرى، حيث أصبح "الثانويون يعون أكثر فأكثر الدور الانتقائي لمختلف المواد، خصوصا الرياضيات"(Dubet, 1991,p204)، ففي عينتنا يعاني الجميع نقصا في مادة الفرنسية نظرا لانتمائهم للوسط القروي حيث هناك قطيعة ثقافية مع اللغة الأجنبية، ومستوى متوسطا إلى لا بأس به في بقية المواد، لكن لأسباب مدرسية تعود لنوع التمدرس القروي المغربي (الأقسام المشتركة في الابتدائي، ضعف التجاوب في اللغة الفرنسية)، ولأسباب أخرى افترضناها فردية/استعدادية، تميز البعض في مادتين لهما معامل مرتفع في الإعدادي وفي الثانوي العلمي، فأصبح هذا التميز من بين أسباب التفاوت في النجاح داخل نفس الطبقة الاجتماعية، حيث

المواد المتمكن منها تعتبر ميكانيزما لصناعة التفوق المدرسي كما يقول *بيرنو*، فعبارة "السوق المدرسي" كما وظفها نفس الباحث للتعبير عن الخدمات المدرسية (Perrenoud, 1984, p84)تبين أن الطلب والعرض يتعلق بسلم مدرسي يصنف المواد/السلع وفق معاييره، حيث تمثل المعاملات وارتباط كل مادة بالشعبة الثانوية الأكثر أهمية مُصَوِّغاتٍ لخلق تفاوت بين التلاميذ/الزبناء حسب التراتبية المدرسية، وهو ما نود الإشارة إليه بالدرجة الأولى عند الحديث عن هذا المتغير المدرسين، في علاقته بتفاوت نجاح أفراد عينتنا المنتمين للطبقة الشعبية.

أما من جهة متغير المسالك أو الشعب الثانوية، فقد تبين أن هندسة كل مسلك في ارتباطها بالتوجيه في المرحلة الإعدادية ضاعف من احتمال الفشل لدى المخفقين، وقوى كثيرا احتمال النجاح لدى المسايرين، خصوصا فيما يتعلق بالمواد التي يجتاز فيها الامتحان الجهوي الخاص بالسنة الأولى باكالوريا (السنة الثانية من التعليم الثانوي)، إن 9 من أصل 10 من المخفقين الذين بلغوا المرحلة الثانوية لم يستطيعوا تجاوز السنة الثانية من التعليم الثانوي (أو ما يسمى بالسنة الأولى باكالوريا) بسبب الامتحان الجهوي للمسالك الأدبية، أو بشكل أكثر تدقيقا بسبب هندسة مواده التي تشمل الرياضيات والفرنسية والتربية الإسلامية، وإذا علمنا أن الفرنسية من المواد التي يعاني منها أبناء القرى ضعفا بنيويا كما صرح بذلك كل المبحوثين بالإضافة لأستاذة الفرنسية ضمن عينة الأساتذة، فإدماج الرياضيات في الامتحان مع مادة وحيدة ينقص كثيرا من حظوظ نجاحهم، مع العلم أنهم اختاروا الشعبة بسبب التعثر في الرياضيات تحديدا، في حين يتوجه أغلب الناجحين لمسالك علمية بسبب تميزهم في الرياضيات، ولا يعانون من عائق الامتحان لأن المواد المجتازة مع الفرنسية (العربية والتربية الإسلامية والاجتماعيات) تسمح لهم بتعويض نفس النقص البنيوي فيها، إننا هنا نناقش بمعنى من المعاني تأثير قلة اختيارات التلاميذ للمسالك التي تناسب خصوصيتهم على نجاحهم، وهو ما أشار إليه *بودون* عندما قال بأن سبب التفاوتات المدرسية بما فيها تفاوتات النجاح يعود لضيق الخيارات في ما بعد الجذع المشترك، حيث يفرض تنوع العينة المدرسية توفير خيارات أكبر لها شَبَّهَها بإيجاد "الحذاء المناسب"، بينما الواقع يقدم شعبا محدودة التنوع، واقترح استبدال المسالك علمي/أدبي بمسالك أكثر تنوعا لتفادي

خلق تفاوتات كبيرة (Boudon, 2000, p44-45)، إن الحل المقترح من طرف *بودون* Boudon هو إجراء من داخل النظام المدرسي، وليس من خارجه، وأي اقتراح يعود للمنظور الذي يربط التفاوتات المدرسية بالتفاوتات الاجتماعية لا يجد موقعا له الآن، بكل بساطة لأن تفاوت النجاح هنا يخص مساواة اجتماعية لدى عينتنا، مما يعني أن النجاح لن نربطه إلا بالمدرسة أو الفرد، والمسلك الثانوي مؤشر يعود للمدرسة لا يمكن تجاهل ارتباطه بالنجاح المدرسي من خلال نتائج بحثنا.

كما تم الحديث كثيرا عن المدرس ومفعولاته كمتغير يخلق تفاوتا في النجاح بين أفراد عينتنا على ثلاث مستويات: في المرحلة الابتدائية لوحظ أن أغلب المتمدرسين المبحوثين مروا من الأقسام المشتركة أو الأقسام متعددة المستويات، وبالنسبة لهم لعب مفعول الأستاذ دورا حاسما في تجاوز صعوبة هذا المعطى المدرسي والمساهمة في النجاح في الابتدائي ثم الإعدادي، في حين صرح البعض بأنهم أخفقوا بسبب عجز الأستاذ عن منحهم مفعولا خاصا، لقد تم التأكيد على هذه النتيجة عبر عدة دراسات منها دراسة مينجات (1991) وأعمال بريسو ***Bressoux***، حيث تم تبني الفكرة القائلة بأن "للمعلمين مفعولا حساسا جدا على مستوى نجاح تلاميذهم" (Merle, 1998, P96)، كما أكد *مينجات* في إحدى دراساته (1991) على تلاميذ المدرسة الابتدائية بأن الفوارق في تقدم التلاميذ دراسيا تعود إلى حظوظ التمدرس على يد مدرس فعال أكثر مما تنتجه الاختلافات في الأوساط الاجتماعية[9]. أما في المرحلة الإعدادية فخلصت نتائجنا إلى إجماع التلاميذ والمدرسين في عينتنا على مفعول الأستاذ الحاسم في مساعدة متمدرسي القرية على التأقلم مع النظام المدرسي الإعدادي بعد أن اعتادوا الدراسة مع أستاذ وحيد طيلة سنوات وفي فصل يضم عدة مستويات، وما أنتجه ذلك من ضعف في مستوى التحصيل لدى أغلب التلاميذ، ففي نظرهم الأستاذ الذي كان له مفعول خاص على نجاحهم هو من استطاع أن يمنح العينة طرقا تدريسية (الدعم الوقائي، التمركز على المتعلم) وأساليب تربوية (بيداغوجيا الخطأ،

[9]هذه النتيجة تم التوصل إليها من خلال دراسة مينجات على تطور الكفايات في مادتي الرياضيات والفرنسية لتلاميذ المستوى الاول ابتدائي، 1991

البيداغوجيا الفارقية)، يراعي فيها سياقهم المدرسي في الابتدائي، بالإضافة لخصوصيتهم الثقافية (القطيعة مع اللغة الفرنسية)، إننا نتحدث عن تأثير أكبر للمدرس في إنتاج تفاوتات النجاح بحكم المساواة الثقافية والاجتماعية لعينتنا القروية، وهو ما يذكرنا بما توصلت إليه الباحثتان *فان زانطين ودورو بيلا* من خلال قراءتهما لأبحاث جيلي وكاري (Gilly et Careil,1993)، حيث أشارتا للحضور المختلف للمدرسين في مدارس الأوساط الشعبية والقروية حينما "يضعون المزيد من التركيز على دورهم في التنمية المعنوية والاجتماعية للمدارس" (Bellat,Van Zanten, 2007, P146)، وهو ما قد يجعلنا نربط بين درجة تبني هذا الدور من طرف المدرسين وبين ارتفاع حظوظ عينتنا للنجاح في المرحلة الإعدادية، بإضافة الجانب التعليمي المعرفي لنفس الدور. أما في المرحلة الثانوية فتمت الإشارة إلى مفعول الأساتذة في المساعدة على الانتقال من الوسط المدرسي القروي إلى الوسط المدرسي الحضري لما يحمله هذا الانتقال من صعوبات اندماج مع جماعة الفصل، وأنه كلما ارتفع هذا المفعول زادت حظوظ النجاح، إنه دعم معنوي واجتماعي مثلما أشرنا إليه في الدراسات السابقة، وهو جزء من تأثير المدرسين على تفاوت نجاح متمدرسي بني عروس طيلة مسارهم الدراسي. ورغم ذلك يجب الإشارة إلى أن ما تردد على لسان العينة هو أن المدرسين المؤثرين في نجاحهم لم يتكرروا كثيرا في مسارهم الدراسي، وهذا الدليل أن النجاح المدرسي ليس نتيجة لمفعولات المدرس فقط، بل هو جزء منها، وأن "الفرضية القائلة بأن الخبرة التربوية للمعلم تحدد بفعالية نجاح التلاميذ هي فرضية خاطئة، وأن الفرضية الأكثر معقولية هي تلك التي تعتبر الظاهرة نتاج سيرورة طويلة يعود مصدرها إلى لحظة الدخول إلى المدرسة" (Cherkaoui, 1979, P163). لهذا، كان حديث تلاميذ عينتنا عن تأثير جماعات فصولهم مثيرا لانتباهنا، باعتبارها عاملا مدرسيا مساهما حسب نسبة مهمة من الناجحين، ورغم أن المدرس يظل متوسطا للعلاقات داخل غرفة الصف، إلا أن هناك ديناميات خفية وخاصة لا يمكن دائما أن يضبطها الأستاذ، لتذكرنا بأهمية متغير عدد التلاميذ في الفصل وبأنه "ليس حدثا شفافا أو معطى مباشرا، بل مؤشرا على ظواهر معقدة لميزان السلطة والعلاقات الصراعية" (Cherkaoui,1979,p108) ولذلك لم نتفاجأ بأن التوتر الذي يحدثه الإحساس بمضايقة

بعض تلاميذ المدينة لتلاميذ عينتنا وعدم ارتياحهم لأجواء التمدرس داخل الفصل كان عاملا مدرسيا قلص من حظوظ نجاحهم، في مقابل ازدياد حظوظ أفراد العينة الذين كانت جماعة فصلهم تتميز بتوترات تفاعلية أقل.

يمكننا أن نقول إجمالا أن تحليلنا للعلاقة بين المتغيرات المدرسية المستقلة والنجاح بالنسبة لمجموعة عينتنا من تلاميذ نفس الوسط الاجتماعي والطبقي، يصب في صالح ربط علاقة قوية بينهما، فتأثير العوامل المدرسية التي تتعلق بالنظام المدرسي بغض النظر عن الانتماء الاجتماعي تساهم بشكل واضح في خلق تفاوت النجاح، وهو ما يؤكد بأن فرضيتنا الثانية القائلة بمساهمة بعض المتغيرات المدرسية في تجاوز نقاط ضعف أبناء القرية التي تتسبب عادة في الفشل الدراسي هي فرضية صحيحة لحد كبير.

أ- النجاح المدرسي ضمن التجربة المدرسية للفاعل: المعنى، المشروع، والاستراتيجية

إن عرضنا لمختلف النتائج التي أفرزتها مقابلاتنا حول التجربة المدرسية أظهرت علاقة اطرادية بين مكوناتها (المعنى-المشروع-الاستراتيجيات) وبين النجاح المدرسي لعينتنا الشعبية، فكلما كان المعنى المرتبط بالنجاح طموحه مرتفعا لدى عينتنا كلما كان احتمال النجاح أكثر ارتفاعا، فأغلبية الناجحين ينظرون للنجاح باعتباره حصولا على معدل مشرف وتقدما لأبعد مستوى دراسي ممكن، بينما هو مجرد انتقال من مستوى لأخر بغض النظر عن النقطة لدى جل المخفقين، ويذكرنا هذا بالعلاقة بين الدافعية والنجاح، فلقد كشفت دراسة على أكثر من 800 تلميذ في التعليم الثانوي بأن الذين يخفقون في دراستهم هم أولئك الذين لهم أضعف دافعية (ليبري، فونويني، ترجمة السعداني، 2000)، وإذا اعتبرنا أن رفع سقف النجاح لدى مستجوبينا هو مؤشر على ارتفاع دافعيتهم، فنتيجة هذه الدراسة تكون مطابقة لنتائجنا، ويتأكد ذلك من خلال الاستنتاج الذي يقول بأن "الانخفاض في الدافعية مرتبط بانخفاض الشعور بالكفاءة" (ليبري، فونويني، ترجمة السعداني، 2000، ص108)، أي أن المخفق وبالنظر لإحساسه بضعف مستواه رغم انتقاله من مستوى لآخر(انخفاض عتبة الانتقال) تتقلص طموحاته تدريجيا، فيصبح هناك تأثير

متبادل بين تراجع تصنيف معنى النجاح مدرسيا وبين مستوى النجاح، والذي يصل ذروة تراجعه عند الفشل في تجاوز الامتحان الإشهادي.

أما بالنسبة للمشروع، فقد لاحظنا أنه كلما كان المشروع بعيد المدى كلما ارتفعت حظوظ النجاح، فرغم أن غياب مشاريع مهنية وغياب رمز مهني عائلي لدى تلاميذ وأسر عينتنا يتعارض مع الأبحاث التي تتحدث عن دور المشاريع المهنية وماضي الآباء في تحفيز تلاميذ الأوساط الشعبية والمهاجرة على النجاح(Duru-Bellat, Van Zanten, 2007)، إلا أن المشروع المدرسي الذي يتحدث عن استكمال الدراسة الجامعية أو التسجيل في معاهد تقنية يمكن أن نؤوله نحو مشروع مهني ضمني، بحكم أن الشهادة المدرسية النهائية لا يمكن إلا أن تعني في ذهن متعلم من الوسط القروي احتمال ضمان مهن ووظائف حسب دراسات شبيهة (فوبار، 2011)، ومع تصريح عدة مبحوثين بكونهم يريدون مغادرة دواويرهم، فالأرجح أن نقول أن كل تلميذ قروي يحمل مشروعا مدرسيا بعيد المدى (يمكن تأويله لمشروع مهني)، هو أوفر حظا للنجاح بالمقارنة مع نظيره الحامل لمشروع مهني قصير المدى، أقرب لمحاربة الأمية منه لاستكمال المسار الدراسي.

أما من جهة استراتيجيات النجاح، فقد ظهر أنه كلما تضاعفت وتفردت هذه الاستراتيجيات ارتفعت نسبة النجاح في الأوساط القروية، وقد استمدت تفاوتها وفارقيتها من ناجح لمخفق حسب درجة استثمارها لخصائص العينة والسياقات، ومن بين هذه السياقات المدرسية متغير المدرس الذي يعد استغلال موقعه الحاسم ضمن التقويم عاملا مهما جدا في خلق تفاوتات النجاح داخل الطبقة الشعبية، فبما أن التفاوت في المستوى المعرفي ليس كبيرا، بالنظر للتاريخ المدرسي المتواضع سيء الظروف للجميع، يصبح موقع المدرس ضمن التأشير على النجاح أكثر أهمية، حيث لا يمكن الاكتفاء بتقويم معياري للمكتسبات وتهميش العلاقة مع المدرسين لجعل النجاح استحقاقيا، على غرار الثانويين "الحقيقيين" الفرنسيين المنتمين للطبقات العليا، وهو ما انتبه له ناجحو عينتنا واستغلوه بإظهار حسن تصرف في الفصل وخضوع لسلطة المدرس وتنفيذ لتوجيهاته. هذا الربط بين خصائص المتعلمين اللامعرفية وأحكام المدرسين نحوهم ليس غريبا

على أدبيات مفعولات المدرسين المؤثرة في نجاح تلاميذهم، فقد أثبت الباحثون بينيت Bennet، كوطسمانCottesman، وروك وسيريلو (Rock et Cerullo,1993)، بأن سلوك التلاميذ يؤثر على حكم المدرسين، فكلما كان السلوك حسنا كان الحكم جيدا (Bressoux,2003,p17)، وبالتالي ارتفع التقدير النقطي وحظوظ النجاح. كما تم إثبات أن الانطباع المكون حول الأصل العرقي أو الثقافي يؤثر بالإيجاب أو السلب على أحكام المدرسين (Bressoux, 2003, P17) وكما قلنا سابقا على إمكانيتهم منح أفضلية للنجاح كنتيجة لذلك، يمكننا أن نربط ذلك لدى عينتنا بالتعاطف الذي أبداه مدرسو الثانوي نتيجة انطباعهم الجيد حول أصول تلاميذ بني عروس العرقية والثقافية (جبالة)، والذي فهم منطقه بعض التلاميذ واعتمدوا عليه لتحصيل تعاطف يؤثر إيجابا في تقدير النقطة العددية المنتجة للنجاح.

يمكن كذلك فهم بعض استراتيجيات الناجحين حينما استغل التلاميذ ضعف المستوى العام وعدم انتباه المتمدرسين للدراسة في الإعدادية القروية، للحصول على التميز بالنظر لانخفاض سلم تنقيط الأساتذة، فمن خلال نتائج عدة دراسات (*Duru-Bellat, Mingat*, 199,) تم التوصل إلى أن الحكم على التنقيط يكون أقل صرامة كلما كان المستوى منخفضا ,Bressoux, 2003 (P17)، وهو استنتاج قد يوحي لنا بأن الناجحين في بني عروس هم متفوقون فقط بين تلاميذ قريتهم أو مع تلاميذ قريبون منهم في المستوى، لكن هذه الفرضية تفقد قوتها عندما نعلم أن ناجحينا استطاعوا تجاوز عينة متنوعة ضمن مؤسسة مختلطة المستوى هي ثانوية محمد بن عبد الله بمدينة العرائش، مما يدل على أن استفادتهم من هذه الخاصية لا تعني بأنهم غير ناجحين في أوساط مدرسية أخرى، ولكنها تدخل ضمن استراتيجيتهم الواعية بما يحيط بهم حسب كل سياق.

ما هو واضح أن هناك ارتباطا بين ثلاثية: معنى النجاح والمشروع الشخصي للمتعلم واستراتيجيته وبين درجة بلوغ النجاح، فكلما كانت مؤشرات هذه الثلاثية المترابطة مرتفعة في السلم المدرسي على مستوى المسار الدراسي والتوجيهي والمجهودات المبذولة، كلما كانت حظوظ تلاميذ الطبقات الشعبية مرتفعة للنجاح، فهناك سببية داخلية تخلق تأثيرات متبادلة بين المكونات الثلاثة للتجربة

المدرسية، وهناك سببية خارجية تربطهم جميعا بارتفاع حظوظ النجاح، وإذا كان الارتباط بالمعنى والمشروع والاستراتيجية مظهرا لعقلانية الفاعل المؤثرة في تأثيره الذاتي على نجاحه، فلا يعني ذلك سوى أن التجربة المدرسية بما تحمله من معاني الربط بين التنشئة المدرسية وتقوية الذاتية (la subjectivation) هي المساحة الحقيقية لقياس قدرة فرد على صنع نجاحه الخاص، والذي لا يخضع بالضرورة للحتمية الطبقية، ولا لتكافؤ مدرسي قطعي.

ولكي نترك لنا فرصة للعودة وللمناقشة النهائية الأشمل في الأفكار والاستنتاجات، لا يجب أن ننسى أن استغلال خاصية ثقافية قروية كارتفاع مشاعر التضامن بين التلاميذ ضمن الاستراتيجيات الداعمة للنجاح لم يتأتى سوى من خلال حضور متغير مدرسي، هو الدروس الليلية الإجبارية بالأقسام الداخلية، فلولا هذا المتغير لما استطاع الفعل الاجتماعي أن يجد له مساحة للتمظهر والتفاعل مدرسيا، وهو ما يطرح إشكالية رسم حدود دقيقة بين المدرسي واللامدرسي ضمن التجربة المدرسية، باعتبار اللامدرسي شاملا للأسري والاجتماعي والثقافي والهوياتي، جاعلا آفاق تفسير الظواهر السوسيومدرسية أكثر انفتاحا وتعددية.

كنا قد افترضنا ما يلي: تزداد حظوظ النجاح المدرسي الاستثنائي كلما اقتنع التلاميذ بمعناه الإجرائي أو الرمزي ضمن مشاريعهم الشخصية، والتي يحلمون بتحقيقها من خلال تجاوز عقبة المؤسسة المدرسية، أي بالانخراط في لعبة البحث عن النجاح خلال تجربتهم المدرسية، فهل تحققت هذه الفرضية حسب نتائجنا أم لا؟

لقد تأكدنا من خلال تحليلنا للمعطيات أن الفرق في النجاح بين أفراد عينتنا يرجع أساسا لكيفية تفاعلهم مع شروط التجربة المدرسية لكل واحد منهم على حدة، فالمعنى الذي يتكون لدى كل فرد عن النجاح –نتيجة مفعول أسرته وتأثير السياق المدرسي– يؤثر على طبيعة مشروعه، وبالتالي يجعله يستحضر بشكل عقلاني الاستراتيجيات الكافية لتنفيذ هذا المشروع حسب خصوصيته، فكلما كان مشروع الفاعل قصير المدى أو محدودا في الزمن وفي درجة الصعوبة، كلما خفت كثافة الاستراتيجيات وحِدَّتها، وبالتالي فالذي يتحكم في تفاوت النجاح بين أفراد عينتنا هو طبيعة المشروع في حد ذاته وليس درجة اقتناع الفاعل به كما ورد في فرضيتنا، فلا يمكننا مثلا أن

نثبت أن المخفقين غير مقتنعين بالحصول على شهادة الثالثة إعدادي، لكن إحساسهم بأنها محطة يمكن الوصول إليها بسهولة بالمقارنة مع محطات أخرى كالتعليم الجامعي هو الذي جعل البعض لا ينخرط في استراتيجيات فعالة، مرتكزا على اختيار عقلاني يربط بين معنى النجاح وبين فاتورة تحقيق هذا المعنى، ولا يمكن على هذا الأساس أن نقول بأن الناجحين هم فقط من ينخرطون في لعبة البحث عن النجاح، بل المخفقون كذلك، لكن الفرق بينهم يكمن في درجة الانخراط، وفي نوعية التفاصيل الدقيقة التي استغلها الناجحون من متغيرات مدرسية وأسرية، حَوَّل بها واقع تمدرسه من احتمال إخفاق إلى نجاح مدرسي فعلي. بالمقابل، لا يمكن أن نجزم بالضرورة بأن نجاح عينتنا تجاوُزٌ للعقبة المدرسية، بقدر ما هو تجاوزٌ من داخل هذه العقبة، أي نجاحٌ داخل السياق المدرسي، يمكن تأويله مهنيا إن تم ربطه بالحرص على إتمام الدراسة والتصريح بالرغبة في الابتعاد عن المجال القروي، لكن دون أن نجزم بذلك. ولهذا، لا يمكن أن نقول أن التلميذ القروي ينجح لأنه يريد أن يتجاوز المدرسة ليصل إلى ما بعدها، فقد يكون اختياره مدرسيا بحتا، وقد يكون مهنيا نستدل عليه من خلال تعبيره عن الشواهد والمخرجات الدراسية.

يدل هذا كله أن فرضيتنا الثالثة لم تتحقق سوى في شق ارتباط هذا النجاح بوجود مشروع، لكن نوع الارتباط الذي افترضناه لم يكن صائبا، ومخرجات نجاحنا المدرسية والاجتماعية حسب تخطيط مبحوثينا واستراتيجياتهم لم تكن كما تصورناها: فهي ليست محاولة لاستعمال النجاح المدرسي كأداة للترقي نحو ما بعد المدرسة، بل استعمالا للنجاح ضمن الترقي المدرسي نفسه.

خلاصة عامة:

إن إحدى الصعوبات الهامة التي واجهتنا في هذا البحث هو الخروج بخلاصة تحمل في طياتها تعميمات ولو جزئية، فقد ظن الباحث في البداية أن تحييد متغير الطبقة الاجتماعية والثقافية سيمكننا من تقليص عدد المتغيرات وبالتالي الخروج بتفسير حاسم للسؤال الإشكالي: كيف يمكن تفسير النجاح الاستثنائي لعينتنا من العالم القروي؟، لكن ما اصطدمنا به هو تفاقم المتغيرات المتدخلة في الاجابة عن السؤال بدل التقليل منها، ويعود ذلك أساسا لأسباب منهجية

وموضوعية، فمنهجيا، فرض تثبيت عامل الانتماء الطبقي لأفراد العينة الاحتفاظَ بصنفين مستقلين من المتغيرات، انحصر الاشتغال عليهما في جل أعمال سوسيولوجيا النجاح المدرسي المعروفة، وهما: المتغيرات المدرسية، والمتغيرات الاسرية، ومع ميل المتغير الأسري للثبات في الوسط القروي نظرا لخصوصية هذا الأخير المائلة للتشابه بدل التفرد، توجهنا وبشكل ممنهج ومتدرج للتركيز على المتغيرات المدرسية، بحكم أنها العوامل الوحيدة المتبقية التي يمكنها أن تفسر لنا تفاوتات النجاح بين أفراد عينتنا، فأصبح البحث يتوجه نحو سوسيولوجيا المدرسة بشكل مباشر ،وبنَفَسٍ ميكروسوسيولوجي يفَصِّل في العوامل المدرسية لتصنيفها وفرزها وإبراز تأثيراتها. لكن الذي سيزيد من تناسل المتغيرات هو أن العوامل المدرسية في حد ذاتها ورغم كثرتها لم تكن حاسمة تماما في منح تفسير للنجاح الاستثنائي، لقد اصابت جزءا، ولكن التقارب كان طاغيا في النتائج بين الناجحين والمخفقين، وهنا سينحو البحث أكثر نحو ذاتية الفاعل، مستبدلا توجه البحث من الاقتصار على تأثير السياق المدرسي والأسري إلى تفكيك للأهداف والاستراتيجيات التي تمنح فروقا فردية بين مبحوثينا، بناء على ذاتية ومشروع كل منهم، وهو ما جعل المتغيرات تصبح شخصية أكثر، لكن وفق المنهج السوسيولوجي الذي يحلل الفعل الاجتماعي للفاعل العقلاني من منظور مدرسي وليس من زاوية سيكولوجية. إن هذا الانتقال بقدر ما جعلنا نقترب من تجربة التلميذ المدرسية لنفحصها بشكل دقيق بعيدا عن التمثلات والتعميمات، فإنه شتت المتغيرات ومؤشراتها أكثر فأكثر، وهي الإشكالية التي تواجه خلاصات البحوث الكيفية التي تركز على الفاعلين ومعيشهم المدرسي الغني بالتفاصيل.

أما من حيث الموضوع، فالنجاح المدرسي في حد ذاته كموضوع قد يفرض مقاربة معينة حسب مفهمته، لقد حاولنا في تعاريفنا للنجاح المدرسي أن نربطه بمؤشرات إجرائية لكي لا نسقط منذ البداية في مفهوم إديولوجي، ينطلق من حكم مسبق على المدرسة بلاعدالتها إذا ما نظرنا للنجاح كأداة للانتقاء. ولكي نوجه منهجنا نحو الفاعل، ولتحقيق هذا المبتغى كان لابد من الانطلاق من الآراء التي تقول بأن "كل تلميذ له نظريا الحق والقدرة في الوصول لأبعد نقطة في المسار

الدراسي" (Dubet, 2004,p56)، وهو ما سمح بمفهمة النجاح وفق مؤشرات قابلة للتحقق والملاحظة دون إلصاقها بالتفسير الطبقي أو النقدي.

إن الذي يمكن استخلاصه فعليا أن تفاوت النجاح داخل الوسط القروي لا تحدده موهبة أو هبة، كما أنه لا يخرج من مدارس بإجراءات خاصة، بل من مؤسسات وفية لمنطق اصطفائها، فهناك دائما "خطر أن لا نضمن شيئا لأولئك الذين لا يستطيعون مسايرة إيقاع التنافس" (Dubet, 2004, p56)، إن الوحيد الذي نستطيع فعلا التحكم فيه حينما نعجز عن فهم المسببات الخارجية: هو الفاعل نفسه. فعندما كنا نمحص أسباب إخفاق متمدرسي بني عروس وجدنا إعاقات ثقافية وتأخرات مدرسية جعلت من التفسير أمرا سهلا مبدئيا، لكن عندما صادفنا ناجحين مروا من نفس الظروف، ويشهد لهم أساتذتهم انهم لا يمتلكون مقدرات ذهنية خارقة، أصبح تفسيرنا يميل أكثر نحو جعل عقلانية الفاعل هي التي تحسم أمر نجاحه في النهاية، فحتى أكثر المخفقين إخفاقا كان يملك حدا أدنى من اهتمام أسرته، وكانت هناك دائما فرص طيلة المسار الدراسي لتعويض النقص المعرفي عبر المرور باستراتيجية دعم أو تعاطف أو تعاون، لكن الفرق كان فقط في درجة إيمان الفاعل بقدرته على النجاح، ونوع مشروعه، فإذا كان مشروعه يفتقد الطموح اللازم كانت استراتيجيته أقل تأكيدا وإصرارا على تحقيق النجاح المدرسي، كما أن المشاريع المدرسية كانت حافزا كافيا لأن تدفع عينتنا للانتباه "لفرص النجاح"، واتباع كل الطرق والتفاصيل الممكنة لبلوغ معاييره. ولهذا يمكن إجمالا الحديث عن أن النجاح الاستثنائي داخل وسط كثير الاخفاق يعود لأسباب ذاتية ومدرسية بالدرجة الأولى، وأن هناك الكثير من العوامل المدرسية التي يمكن أن تمنح امتيازا لابناء الطبقات الشعبية المفتقدين للرأسمال المدرسي والتي لا يمكن أن يتحكم بها نظام الاصطفاء المدرسي، وعلى رأسها العلاقة البيداغوجية مع المدرسين التي تستطيع الإفلات من معايير التقويم والتنقيط ومنح دفعة خاصة للتلاميذ الشعبيين. ولهذا، لا يمكننا فقط أن نربط النجاح الاستثنائي بمشروع المتعلم باعتباره حافزا لتخطي العوائق واستغلال السياقات مثلما أشرنا في فرضيتنا المركزية، لكن النجاح المدرسي لأبناء القرية حسب عينتنا يعتمد على تفاعل بين عدة عناصر، فكل سياق مدرسي معين يتطلب دافعية ذاتية خاصة من

أجل النجاح، ويتدخل في هذه الذاتية مفعول الأسر، والاستعداد الشخصي، ونوع التفاعل ضمن التجربة المدرسية، وعندما يسوء سياق التمدرس وتاريخه ترتفع آنذاك أهمية دافعية متفردة واستعداد أقوى، وبما أن واقع التمدرس في القرى المغربية مرتبط بضعف جودته حسب ما نقلنا عن أهم مؤسسات التربية والتكوين في البلاد، فمعنى هذا الحديث أن احتياجنا المرتفع لنماذج فاعلين يقاتلون من أجل مشاريعهم، دونما انتظار لحلول سحرية، بل من خلال مجابهة واقعهم المدرسي والاجتماعي، لتصبح تجربتهم المدرسية تمرينا اجتماعيا مهما يثبت للمتمدرس القروي أنه قادر على النجاح رغم العوائق.

وختاما، لا يمكن أن نطلب من الأفراد تقبل لاتكافؤ الحظوظ المدرسية، فمجرد الحديث عن نجاح استثنائي هو في حد ذاته مؤشر لإخفاق المدرسة في أهدافها قبل أن يكون إخفاقا لمرتاديها، فشرط توفير الحد الأدنى من الجودة لا يمكن التغاضي عنه، لكننا بالمقابل لا يمكن أن نعتبر التلميذ وحدة مدرسية مرتبطة بقوة المؤسسة التربوية في المجتمعات المعاصرة، إن الطفل اليوم هو "شخص" كما يقول دو سانغلي De singly، "فهو فرد له مهمة اجتماعية قبل أن يكون هو نفسه" (De Singly,2009,p155)، أي أنه له مشروعا يبحث عنه بنفسه، وعلى هذا الأساس يجب معاملته، وليس باعتباره تابعا، وقد يكون هذا مدخلا علاجيا لمشكلة الاخفاق الدراسي في الأوساط الشعبية التي يغلب عليها الإحباط وغياب المشاريع الشخصية.

قائمة المراجع:

1.الجابري، محمد عابد، (1985)، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دارالنشر المغربية الدار البيضاء.

2.فوبار، محمد، (2011)، المدرسة والمجتمع وإشكالية لاتكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية.

3.لاهير، برنار،(2015)، عالم متعدد الأبعاد: تأملات في وحدة العلوم الاجتماعية، ترجمة بشير السباعي، المشروع القومي للترجمة، دار الآفاق للنشر والتوزيع، مصر.

4.ليبري، ألان – فونويني، فابيان، (2000)، الدافعية والنجاح المدرسي، ترجمة محمد الطيب السعداني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.

5.Belhaj , Abdekarim,(1981), L'explication des causes de l'échéc et de la réussite au bac, startégies et structures de la causalité chez une population de jeunes scolarités marocains, thèse pour le diplôme de doctorat de sociologie, université Paris, sous la direction de Jean-Pierre Deconchy.

6.Boudon(R), Cuin(C-H), Alain(m), (2000), L'axiomatique de l'inégalité des chances, les p. de laval, Québec.

7.Bressoux, Pascal , (2003), Quand les enseignants jugent leurs élèves, Puf.

8.Cherkaoui, Mohamed, (1980), Les changements du sydtème éducatif: 1950/1980,Puf, Paris.

9.Cherkaoui Mohamed, 1979, Les paradoxes de la réussite scolaire, Presses universitaires de France.

10.Deblois, Lucie, et autres, (2005), La réussite Scolaire : comprendre et mieux intervenir, Presses. U. Laval.

11.De Singly, François, (2009), Comment aider l'enfant à devenir lui-meme ?, guide de voyage à l'intention du parent, Armand colin.

12.Dubet, François,(2004), Qu'est-ce qu'une école juste ? édition Seuil et la République des idées.

13.Dubet(F), (1991), Les lycéens, éditions du Seuil.

14.Duru-Bellat (M), Agnès, Van Zanten, (2007), Sociologie de l'école, Collection U. sociologie, 3eme édition.

15.Duru-Bellat (M), (2002), Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes, puf, presses universitaire de France,.

16.Forquin (J .C), (1982), Notes de Synthèse : l'Approche sociologique de la réussite scolaire et de l'échec scolaires(inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. In Revue Française de Pédagogie. Volume 59.

17.Merle, Pierre, (1998), Sociologie de l'évaluation scolaire, Puf.

18.Mingat, Alain, (1991), Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, Revue française de pédagogie, n95.
19.Mingat, Alain, (1984), Les acquisitions scolaires de l'élève au cp : les origines des différences ? Revue Française Pédagogique, n 69.
20.Perrenoud, Phillippe,(1984), La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Librairie Droz S.A.
21.Van Campenhoudt, Luv, Quivy, Raymond avec la collaboration de Jacques Marquet, (2011), : Manuel de recherche en sciences sociales, DUNOD, 4eme édition.

ملحق:

دليل المقابلات مع عينة المتمدرسين (الناجحين والمخفقين)

1-بماذا ساهمت أسرتك ماديا ومعنويا في مسارك الدراسي؟

2-ما مدى تأثير هذه المساهمة في نجاحك أو عدم نجاحك؟

3-ما هي العوامل المدرسية التي ساعدتك على النجاح أو كانت عائقا له؟

4-في نظرك كيف يمكن أن تساعد المدرسة التلميذ القروي على النجاح؟

5-ما هو النجاح المدرسي بالنسبة لك؟

6-ماذا كانت أهدافك من الدراسة وما هي أهدافك منها الآن؟

7-ما هي الأحداث أو التجارب المدرسية التي شكلت منعطفا في نجاحك أو اخفاقك؟

8-كيف استطعت انطلاقا من سلوكاتك وتفاعلاتك الخاصة داخل المدرسة تحقيق النجاح المدرسي، أو ما الذي تسبب لك منها في الفشل أو كان ينقصك منها لتفادي الاخفاق؟