المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉⵍ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔ ⵏ ⵜⵙⴳⵎⵉⵔⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵓⵔⵜ ⴷ ⵜⵙⵡⵉⵙⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات

لتلامذة السنة السادسة ابتدائي
والسنة الثالثة ثانوي إعدادي

PNEA 2019

تقرير تحليلي

2021

البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات

لتلامذة السنة السادسة ابتدائي
والسنة الثالثة ثانوي إعدادي

PNEA 2019

ردمك : 978-9920-785-43-3

المحتويات

■ مقدمة 3
■ المنهجية 5
1. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات أداة لقياس كفايات التلامذة المغاربة 5
2. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات آلية تقييم تعتمد المعايير الدولية 5
1.2. سيرورة بناء روائز المواد التخصصية: 6
2.2. نموذج لبلورة أسئلة استمارات السياق. 6
3.2. انتقاء المؤسسات والأقسام والتلامذة 8
4.2. تمرير الروائز بواسطة الحاسوب 9
5.2. التجديد الثاني للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات: الانتقال من نموذج المعدل الكلاسيكي إلى نظرية الإجابة عن البنود/الأسئلة (TRI) .. 10
3. تحليل معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 10
■ الفصل الأول. الكفايات اللغوية والرياضية والعلمية للتلامذة 12
1. كفايات التلامذة في اللغة العربية 12
2. كفايات التلامذة في اللغة الفرنسية 18
3. كفايات التلامذة في الرياضيات 25
4. كفايات التلامذة في العلوم: 30
■ الفصل الثاني. مكتسبات التلامذة في سياقها الاجتماعي والتربوي 40
1. مفعول الوسط السوسيو-تربوي على المردودية الدراسية 40
1.1. البنيات التحتية الأساسية 40
2.1. المفعول الرقمي 42
3.1. الأصل الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة ومفعوله 46
4.1. المرور من التعليم الأولي 47
5.1. التكرار وتأثيره على المكتسبات 48
6.1. مفعول ملمح الأستاذ 49
7.1. ملمح مدير المؤسسة 53
2. المناخ الدراسي وأداء التلامذة 57
1.2. المناخ العلائقي 58
2.2. مناخ الأمن 59
3.2. مناخ العدالة 60
4.2. المناخ التربوي 62
5.2. مناخ الانتماء 63
3. الممارسات التربوية الفعالة 64
1.3. إرساء القواعد ووضوحها 64
2.3. الزمن الفعلي للتدريس 65
3.3. إدراك التلامذة للممارسات البيداغوجية 66
4.3. حافزية المدرسين وتدبير السلوكات كما هي مدركة من طرف التلامذة 67
5.3. دعم التلامذة الذين يعانون من صعوبة في الدراسة 69
6.3. الأنشطة المدرسية الموازية 71
7.3. مشاركة التلامذة في الحياة المدرسية 72
8.3. التعاون بين المدرسة وأولياء التلامذة 73
9.3. التعاون بين المدرسة والجماعة 75
10.3. التدخل في وضعية الأزمة 76
11.3. تقاسم الرؤية حول المدرسة والقابلية للتغيير 78

12.3. العمل الجماعي للمدرسين 79
13.3. القيادة وأسلوب التدبير 80
4. خرق القواعد المدرسية والمردودية الدراسية 81
1.4. عدم الانضباط في المدرسة 81
2.4. العنف المادي واللفظي 83
3.4. السلوكات الخارقة للضوابط 85
5.4. التحرش بالوسط المدرسي 86
■ الفصل الثالث. التحليل متعدد المستويات لنتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات في ضوء الأدبيات الدولية 89
1. مفعول التلميذ ومفعول المؤسسة 89
2. العوامل الرئيسية المرتبطة بالتعلمات 90
1.2. العوامل المرتبطة بمفعول التلميذ 90
2.2. العوامل المتعلقة بمفعول المؤسسة 93
■ الفصل الرابع. نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019: أية تحديات؟ 99
1. تجاوز صعوبات التعليم الأساس 99
1.1. التعليم الأساس الإجباري: أولوية 99
2.1. مفعول كوفيد-19 100
3.1. تأهيل البنيات التحتية 100
4.1. تطوير المدارس الجماعاتية 101
2. فعالية التعلمات اللغوية والرياضية والعلمية 102
1.2. إشكالية تدريس اللغات 102
2.2. تجويد تدريس الرياضيات والعلوم 103
3. معالجة فارقية لصعوبات التعلم 104
4. المزواجة بين التعلمات وتطوير التجهيزات والعدة الرقمية 105
5. تحفيز الفاعلين وتثمين عملهم 105
1.5. التكوين الأساس والمستمر 105
2.5. حافزية المدرسين 106
3.5. الإدارة التربوية واحترام القوانين 107
■ خلاصة عامة 108
■ المراجع 111
■ الملحقات 117

كلمة شكر

تقدم الهيئة الوطنية للتقييم (INE) لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (CSEFRS) شكرها إلى كل الذين ساعدوا ودعموا إنجاز دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA–2019.

وتشكر كلا من السيد الكاتب العام لوزارة التربية الوطنية، ومديرة ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الذين عبئوا الموارد الضرورية لإنجاح هذا التقييم الوطني.

وتعبر عن امتنانها وشكرها للمفتشين التربويين الذين اشتغلوا بتفان في بناء العدة البيداغوجية لدراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) من أطر مرجعية، وروائز، وكتيبات التصحيح. وتشكر، أيضا المنسقين الجهويين والإقليميين الذين أشرفوا ميدانيا على كل مراحل الدراسة في كل أكاديمية جهوية؛ كما تشكر كل الأشخاص والمدرسين الذين كلفوا بتمرير الروائز والاستمارات في مؤسسات العينة بجميع الأكاديميات الجهوية.

وفي الأخير توجه الهيئة الوطنية للتقييم شكرها إلى كل مديري ومديرات المؤسسات والأساتذة والأستاذات، الذين كانوا فاعلين وفاعلات في هذا البرنامج وبذلوا مجهودا في الإجابة عن أسئلة الاستمارات. وتشكر التلامذة الذين شاركوا في تمرير الروائز والاستمارات.

رحمة بورقية

مديرة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

مقدمة

نعاين، منذ سنوات الثمانينيات، ضغطا يزداد قوة على الأنظمة التربوية لتقييم أدائها بشكل منتظم وعلني، وقد أدى هذا التوجه إلى تطوير روائز ممعيرة على المستوى العالمي في أغلب البلدان لتقييم مكتسبات التلامذة، حيث تنشر نتائج هذه التقييمات وتناقش من طرف المدرسين والباحثين ووسائل الإعلام والرأي العام.

وفي أغلب الحالات، تدفع نتائج التلامذة الأنظمة التربوية إما إلى الاحتفاء برتبة البلد حين يحتل الصفوف الأولى في الترتيب (مما يدل على أدائه الجيد) أو اتخاذ إجراءات ضرورية لإصلاح المنظومة التربوية للبلدان التي كانت نتائج أدائها ضعيفة. ذلك أن تقييم الجهود المبذولة من أجل الإصلاح يتم عبر قياس مكتسبات التلامذة وكفاياتهم.

وإذا كان البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) يتبع نموذج الروائز الممعيرة، فإنه يفعل ذلك ليس لإبراز نجاحاته بل للتعرف على نقط القوة والضعف في التعلمات وتقدير مفعولاتها وقياسها وبالتالي تقييم درجة أداء المنظومة التربوية الوطنية.

وإذا كانت الدراسات الدولية الممعيرة التي تشارك فيها دول عديدة، من ضمنها المغرب، تقيم كفايات التلامذة انطلاقا مما يفترض أنهم اكتسبوه بحكم مستواهم الدراسي، كدراسات TIMSS وPIRLS، أو PISA انطلاقا من سن محدد (14 سنة)، فإن خصوصية البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات تكمن في كونه يقيم مكتسبات وكفايات التلامذة انطلاقا من المنهاج الرسمي للتربية الوطنية، والمنجز داخل الفصل الدراسي.

وبإرساء البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات وانتظام دورته كل أربع سنوات، تكون الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قد أرست آلية لتقييم وتتبع أجرأة وتنفيذ القانون الإطار وبالتالي الإصلاح. ذلك أن من أهداف البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات توفير عناصر تقييمية تمثل مقياسا لتقييم التقدم الحاصل في تعلمات التلامذة طوال سيرورة تفعيل الإصلاح.

تزامن إجراء الدراسة الميدانية للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 مع المصادقة على القانون الإطار51-17 2019 للتربية والتكوين والبحث العلمي الذي يفعل توصيات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. وهو نفس القانون الإطار الذي يوصي بإرساء آلية للتقييم الخارجي. ويندرج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات بشكل كامل في هذه الآلية، باعتباره برنامجا يستهدف تقييم مكتسبات وكفايات التلامذة بشكل منتظم من خلال إنجازه دراسة تقييمية منتظمة كل أربع سنوات.

ويشكل هذا البرنامج آلية تقييمية تتطور باستمرار إذ تطور النسخة الحالية الأدوات المنهجية الخاصة بتقييم مكتسبات التلامذة من خلال تحليل مستويات كفايات التلامذة حتى يمنح الفاعلين التربويين تحليلا نافعا لهم. فأهمية هذا التقرير تأتي من كونه أنجز ليكون قاعدة ومنطلق كل مراجعة وتصحيح، وكذلك لتوجيه الإصلاح فيما يخص التعلمات.

يقيم البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) مكتسبات تلامذة نهاية السلكين الابتدائي والإعدادي، ويأتي استهداف هاتين السنتين من التعليم الأساسي بالنظر لدورهما الحاسم في تمدرس التلامذة إذ تظهر المعطيات الإحصائية الخاصة بالانقطاع الدراسي أن المنظومة التربوية تعاني من هذه الظاهرة على مستوى هاتين السنتين الحاسمتين حيث يلتحق قسم كبير منهم بأولئك الذين لا يشتغلون ولا يدرسون ولا يتكونون (NEET).

يقدم البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات تقييما يدمج السياقات العائلية والسوسو-اقتصادية للتلامذة، وكذلك الممارسات البيداغوجية للمدرسين، وأسلوب إدارة المديرين للمؤسسات التعليمية، والمناخ المدرسي ومفعول كل هذه العوامل على أداء التلامذة. وقد استهدف البرنامج السنتين الحاسمتين في التعليم الأساسي لتقييم مكتسبات التلامذة الذين أنهوا السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي (التعليم الإلزامي) انطلاقا من عينة تمثيلية شملت 36.808 تلميذا وتلميذة موزعة كالآتي: 18.025 من تلامذة الابتدائي و18.883 من تلامذة الثانوي الإعدادي.

تنتظم بنية هذا التقرير التحليلي حسب المحاور الآتية:

المذكرة المنهجية

تصرح المذكرة المنهجية بالمقاربة المنهجية المتبناة في بناء روائز المواد الدراسية المعنية بالتقييم، وكذلك بناء الاستمارات الخاصة بالسياق وكيفية اختيار عينات «المؤسسات» و«الأقسام»، و«التلامذة»؛ كما تصرح بمناهج التحليل المستعملة، علما أن العدة المنهجية الكاملة للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA 2019) هي موضوع تقرير مستقل ينشر بالموازاة مع التقرير التحليلي الحالي.

خصص الفصل الأول لتحليل مكتسبات التلامذة وكفاياتهم اللغوية والرياضية والعلمية

وذلك بالاعتماد على توزيع الكفايات المتحصل عليها بمساعدة تطبيق نموذج الإجابة على البنود/الأسئلة (TRI). وقد قام الخبراء البيداغوجيون (مفتشو المواد المعنية) بتخصيص مفصل لمستويات الكفايات الخاصة بكل مادة دراسية. وتكمن جدة التحليل في النسخة الحالية من البرنامج الوطني في أن النتائج لا تقدم بناء على المعدلات فقط، بل تقدم أيضا من خلال مستويات كفايات التلامذة. ويظهر التحليل الوصفي كفايات التلامذة حسب الجهة، والنوع (ذكور/إناث)، وحسب وسط الإقامة (حضري/قروي)، ونمط التعليم عمومي/خصوصي /جماعاتي).

يعالج الفصل الثاني وضعية مكتسبات التلامذة وكفاياتهم في سياقها السوسيو-تربوي.

تتم، من جهة أولى، دراسة الترابط بين مهارات ومستويات كفايات التلامذة وبين متغيرات السياق خارج الدراسي (العرض التربوي، الخصائص السوسيو-اقتصادية والتربوية لكل من التلامذة والمدرسين وأطر الإدارة التربوية، والمحيط المادي والتنظيمي للمؤسسات المدرسية) ومن جهة ثانية، بينها وبين الأبعاد المدرسية الداخلية المرتبطة بالممارسات التربوية والتدبيرية وبالمناخ المدرسي وبالمشاكل المدرسية والاجتماعية.

خصص الفصل الثالث لنمذجة الكفايات اللغوية والرياضية للتلامذة حيث يعالج الفصل مادتي الرياضيات واللغة العربية بالنسبة لمستوى السنة السادسة ابتدائي ومادتي الرياضيات واللغة الفرنسية بالنسبة لمستوى السنة الثالثة إعدادي بالإضافة إلى مفعولي كل من التلميذ (ة) والمؤسسة من خلال نموذج التحليل المتعدد المستويات.

وأخيرا، خصص الفصل الأخير للتحديات والآفاق حيث تم التركيز على خلاصات التحليل الأكثر وجاهة، وتبيّن التحديات الكبيرة التي يواجهها التعليم الأساسي، وبالتالي المنظومة التربوية. ذلك أن من شأن التعرف على هذه التحديات أن يسلط الضوء على آفاق السياسة العمومية في مجال إصلاح المنظومة التربوية وبلورة الخطط العملية لأجرأتها وتنفيذها.

المنهجية

1. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات أداة لقياس كفايات التلامذة المغاربة

يهدف البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات الذي دشنته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين سنة 2008، إلى التعرف على الأداء اللغوي والرياضياتي والعلمي للتلامذة المغاربة في مستويات مفصلية من مسارهم الدراسي وقياسه ثم تفسيره.

كانت الدراسة الأولى للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات سنة 2009؛ وخصصت لتقييم مكتسبات تلامذة السنتين الرابعة والسادسة من السلك الابتدائي والسنتين الثانية والثالثة من السلك الثانوي الإعدادي في مواد اللغة العربية والفرنسية والرياضيات والنشاط العلمي بالنسبة للابتدائي، ونفس المواد بالإضافة إلى علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء بالنسبة لتلامذة الإعدادي. وكان الهدف من هذا البرنامج هو إظهار حجم التحديات التي تخص ضمان شروط الإنصاف والجودة في التربية والتعليم. وقد شكلت نتائج تقييم البرنامج الوطني للمكتسبات سنة 2009 العنصر المحفز للبرنامج الاستعجالي للتربية الوطنية باعتبار هذا البرنامج استراتيجية قطاعية كان الهدف منها هو إعطاء نفس جديد للإصلاح الذي أوصى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين والذي تأخر تفعيله.

مع بلورة الرؤية الاستراتيجية 2015 – 2030 التي طالبت بمدرسة الإنصاف والجودة ورقي الفرد والمجتمع، يحافظ البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات على وضعه باعتباره الأداة الأساسية لتقييم وتتبع تنفيذ وأجرة الإصلاح الجديد. وهكذا جاءت النسخة الثانية من البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، وهي نسخة 2016 التي قيمت مكتسبات 36808 تلميذ وتلميذة في الجذوع المشتركة من السلك الثانوي التأهيلي، وخصت مكتسبات هؤلاء التلامذة في اللغتين العربية والفرنسية، وفي الاجتماعيات، وفي الرياضيات، وفي علوم الحياة الأرض، وكذلك في الفيزياء والكيمياء. ولقد وضع هذا التقييم اليد على عدد مهم من الاختلالات عكست الصعوبات المتراكمة على مستوى الانتقال من السلك الثانوي الإعدادي، بل حتى الابتدائي وصولا إلى السلك الثانوي التأهيلي، مما برر تقييم مكتسبات تلامذة التعليم الأساسي.

الهدف، إذن، هو جعل البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات أداة للتتبع المنتظم لحالة مكتسبات التلامذة، فهو برنامج يتحقق بشكل دوري، وينجز كل أربع سنوات طوال مسار أجرأة الإصلاح وتنفيذه. ويركز البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات في نسخته الثالثة (2019) على تقييم درجة تحكم التلامذة في اللغتين العربية والفرنسية، وفي الرياضيات والنشاط العلمي بالنسبة للابتدائي، وفي اللغتين العربية والفرنسية والرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة والأرض بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي.

2. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات آلية تقييم تعتمد المعايير الدولية

تم إنجاز، **على مستوى معيرة سيرورة التقييم**، مجموعة من العمليات واتباع خطوات محددة لضمان جودة تقييمات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات. ومن بين هذه العمليات، نورد العمليات الآتية:

i. بناء دقيق لبنود الروائز في علاقة بالأهداف البيداغوجية المعلن عنها في المنهاج الوطني لكل مادة؛

ii. الحرص على تمثيلية بنود كل رائز للبرنامج الدراسي الذي يدرسه التلامذة؛

iii. تجريب الروائز والاستمارات للمصادقة على مضمونها؛

iv. التحليل السيكوميتري الكلاسيكي المدعوم بتحليل يعتمد نموذج الإجابة عن البنود (MRI) وذلك للمصادقة على بناء الروائز؛

v. التحليل الاستكشافي للاستمارات بعد التجريب الميداني ؛

vi. التحليل التأكيدي للاستمارات بعد الدراسة الرئيسية؛

vii. معيرة شروط تمرير الروائز والاستمارات وتصحيحها؛

viii. تبني إجراء موحد في جمع المعلومات ومعالجتها للتقليص إلى أقصى حد ممكن من الأخطاء المحتملة والنسيان.

1.2. سيرورة بناء روائز المواد التخصصية:

تمثل الطلب المؤسساتي في تقييم الفارق الموجود بين المنهاج المتحقق (مكتسبات التلامذة) وبين المنهاج الرسمي المعلن عنه (البرنامج المدرسي). ويبحث هذا البرنامج بالملموس، على تبيّن البنية الأقرب للمنهاج الرسمي وذلك باللجوء إلى نموذج نظري من بعدين: البعد الأول يرتبط بالمجالات الدراسية التخصصية أي يرتبط بالمواد المدرسية (مجالات المضمون)، في حين يرتبط البعد الثاني بالأفعال والسلوكات المعرفية (المستويات المهارية). وهكذا، يتم تحديد كل بند من بنود الرائز في علاقة بمجال مضموني محدد وبمستوى مهاري معرّف.

من أجل تحديد المستويات المهارية، كيّف البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات صنافة بلوم (Bloom) حسب مجال التقييم المستهدف. وقد تم تقدير الأهمية النسبية لمجال المضمون والمستوى المهاري انطلاقا من نسبة الغلاف الزمني الذي يخصصها المنهاج الرسمي في وثائقه لهذا المجال المضموني وللمستوى المهاري المقابل له. وهكذا، أعد المفتشون التربويون التخصصيون جداول تخصيص خاصة بكل مادة مدرسية.

ونقدم، من باب التمثيل، فيما يلي جدولي التخصيص الخاصة بمادتي اللغة العربية والرياضيات في المستويين بالسلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي.

جدول *1*. جدول التخصيص الخاص باللغة العربية

المجال/المستوى	السنة السادسة ابتدائي				السنة الثالثة إعدادي			
	القراءة	اللغة	الكتابة	المجموع	القراءة	اللغة	الكتابة	المجموع
المعرفة	4	3	3	10	10	11	**	10
الفهم	4	3	3	10	15	8	**	10
التطبيق	20	15	15	50	15	11	15	50
التحليل	4	3	3	10	5	**	**	10
التركيب	4	3	3	10	5	**	5	10
التقييم	4	3	3	10	**	**	**	10
المجموع	40	30	30	100		30	20	100

جدول *2*. جدول التخصيص الخاص بالرياضيات

المجال/المستوى	السنة السادسة ابتدائي				السنة الثالثة إعدادي			
	أنشطة رقمية	أنشطة هندسية	أنشطة القياس	المجموع	أنشطة رقمية	أنشطة هندسية	أنشطة القياس	المجموع
المعرفة	**	**	**	**	15	22	15	52
التطبيق	32	23	27	82	9	12	11	32
المنطق	6	6	6	18	5	8	3	16
المجموع	38	29	33	100	29	42	29	100

لقد طور مصممو الروائز مجموعة من البنود/الأسئلة تخص الأهداف المحددة لكل مضمون مع مستواه المهاري المقابل له، كما أرفقوا هذا العمل بدليل للتصحيح (code book). في مرحلة أولى، كانت بنود الروائز موضوع مناقشة متبادلة ومتعارضة في إطار ورشات موضوعاتية حسب المادة والسلك، بين مجموعة من الأساتذة الأكفاء والمجربين الذين يُدرِّسون تلك المواد للمستوى الدراسي المعني بالتقييم.

وفي مرحلة ثانية، كانت هناك ورشة جمعت الخبراء البيداغوجيين (المدرسون والمفتشون) للمصادقة على مضمون هذه الروائز من أجل المرور إلى المصادقة على بنائها. وفي هذا الإطار، اعتمد البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات على التحليل السيكومتري.

2.2. نموذج لبلورة أسئلة استمارات السياق.

انطلاقا من كون التلامذة يتعلمون في سياق تربوي واجتماعي تتدخل فيه عدة عوامل تم إلحاق ثلاث

استمارات سياقية بالروائز. وهي استمارات خصصت لتلامذة عينة الدراسة ومدرسيهم في المواد المعنية بهذا التقييم ومديري المؤسسات التي دخلت ضمن عينة دراسة التقييم.

نظمت الاستمارة حسب أربعة أبعاد كبرى:

البعد الأول ويتضمن الخصائص الشخصية والعائلية والدراسية للتلامذة، وكذلك الخصائص الشخصية والمهنية للمدرسين، ونفس الخصائص بالنسبة لمديري المؤسسات التعليمية بالإضافة إلى خصائص المحيط الفيزيائي والمادي لهاته المؤسسات؛

البعد الثاني غطى الممارسات البيداغوجية والتدبيرية؛

البعد الثالث خص المناخ المدرسي؛

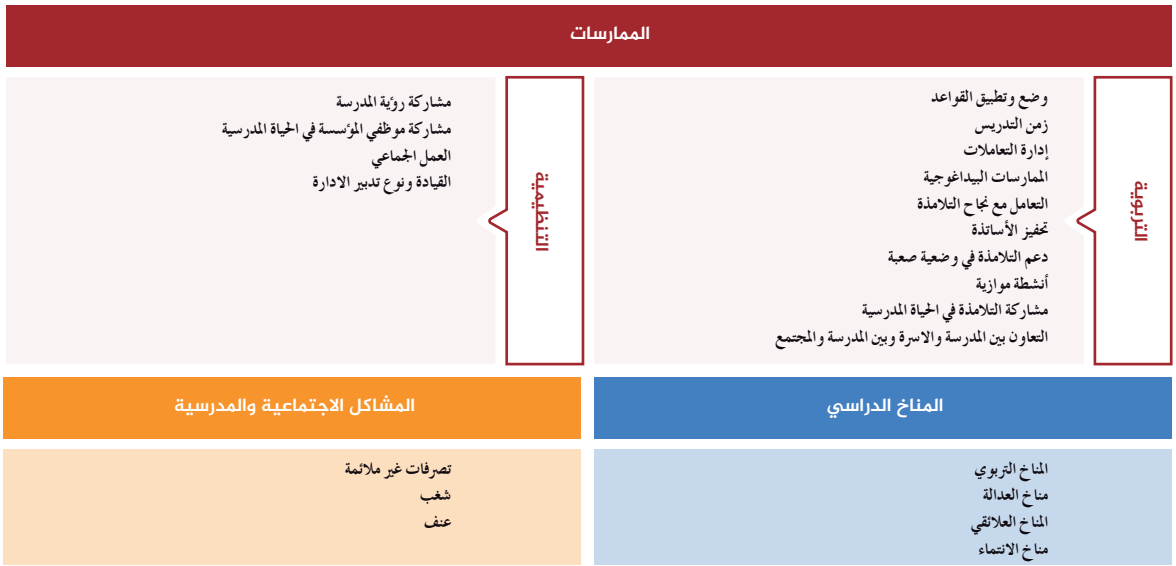
البعد الرابع شمل المشاكل المدرسية والاجتماعية.

يخص البعد الأول العوامل التي تؤثر في المدرسة من خارجها ويحتمل تأثيرها على المحيط التربوي والتي تسمى بمحددات المحيط السوسيو-تربوي.

خطاطة *1*. محددات المحيط السوسيو-تربوي.

أما الأبعاد الثلاثة الأخرى التي تكوِّن المحيط السوسيو-تربوي، فتم أخذها عن النموذج الذي طوره جنوس وفريقه[1] (JANOSZ et al)الذين اعتمدوا، من أجل بنائه على أبحاث نظرية وإمبريقية اشتغلت على تأثير المحيط المدرسي على نجاح التلامذة.

خطاطة *2*. مكونات المحيط السوسيو-تربوي



أما المظاهر التي من خلالها تمت مقاربة الأبعاد الثلاثة الأخرى فقد تمت من زاوية نظر ثلاثة فاعلين: زاوية نظر التلامذة، وزاوية نظر الأساتذة، ثم من زاوية نظر مديري المؤسسات التعليمية. ويشمل كل بعد أبعادا جزئية تعبر عنها مجموعة من الأسئلة.

1 . Michel Janosz, Patricia Georges et Sophie Parent « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », Revue canadienne de Revue canadienne de psychoéducation, Volume 27, Numéro 2, 1998.

تم تنظيم ورشة جمعت خبراء من مدرسين للمواد الدراسية والمفتشين التربويين التخصصيين ومديري مؤسسات مدرسية وبيداغوجيين وسوسيولوجيين وذلك للمصادقة على مضمون تلك الاستمارات. ولجأ البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات إلى التحليل العاملي للمصادقة على بناء الاستمارة في الشق المتعلق بالمحيط السوسيو-تربوي.

3.2. انتقاء المؤسسات والأقسام والتلامذة

من أجل بناء عينة تمثيلية تمثل الساكنة المدروسة وتسمح بالحصول على تقديرات دقيقة مع أعلى درجة ممكنة من الدقة وتفادي أقصى ما يمكن من الأخطاء في التقدير، كان لابد من انتقاء محكم للمؤسسات والأقسام والتلامذة الذين سيتم تقييم مكتسباتهم، وكذلك ظروف عملهم بالنسبة للأساتذة والمديرين. كانت هناك أيضا معايير أخرى، كتوافر المعطيات أخذت بعين الاعتبار في بناء العينة التمثيلية. وبالتالي فإن عينة الدراسة هي نتيجة تصميم لمسح إحصائي يأخذ بعين الاعتبار كل معلومة تخص الفئة المستهدفة وأهداف الدراسة ومتطلبات دقة المعطيات.

بناء على ما سبق، اعتمد تصميم المسح الإحصائي الميداني الذي تم تبنيه في إطار البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 على بناء عينة عشوائية متراتبة في مجموعات من درجتين. تتكون وحدات مجموعات الدرجة الأولى من المؤسسات التعليمية التي تستقبل تلامذة المستوى المعني بالتقييم في حين أن وحدات مجموعات الدرجة الثانية تتكون من أقسام المستوى الدراسي المستهدف من طرف الدراسة.

من أجل المقارنة، كان لابد من القيام بتراتب صريح حسب الجهات وحسب نمط التعليم (عمومي/ خصوصي). بالإضافة إلى ذلك، جُمعت المدارس الجماعاتية في طبقة صريحة خاصة بها. كما تم إعداد تراتب ضمني حسب الوسط داخل كل طبقة صريحة لتحسين درجة تمثيلية العينات.

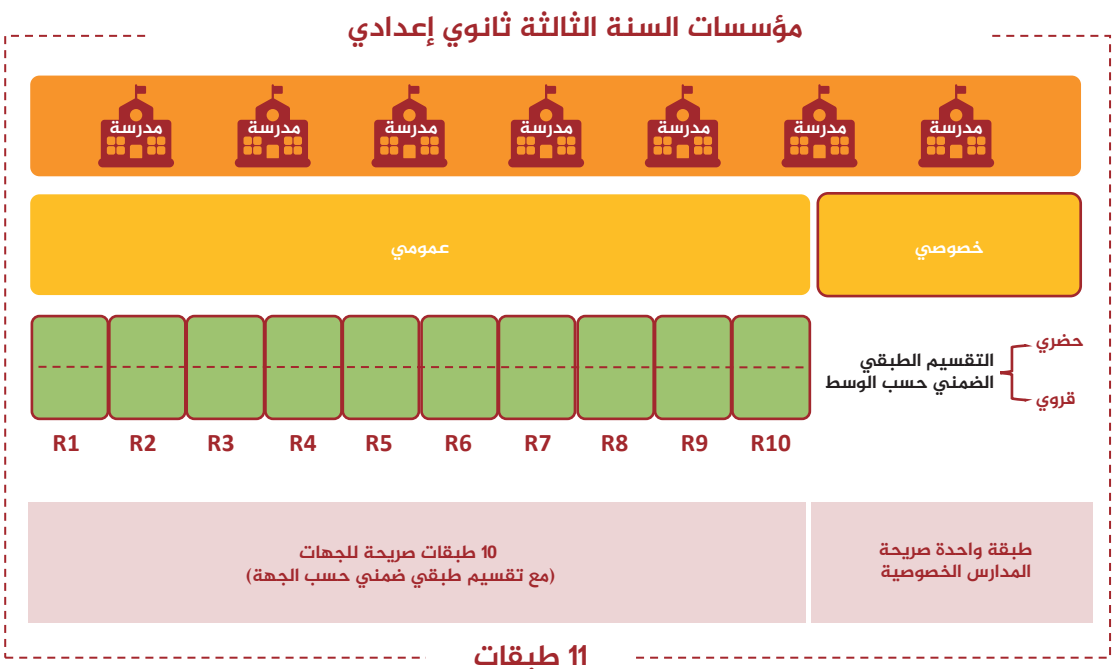
لقد تم اختيار المؤسسات التعليمية باستخراج نسقي يتناسب مع الحجم (PPS). وانطلاقا من كل مؤسسة تم استخراجها أو اختيارها، يتم اختيار قسم بطريقة عشوائية بسيطة. في الأخير، يتم اختيار كل تلامذة ذلك القسم الذي تم استخراجه بطريقة عشوائية بسيطة ويتم تقييمهم (كل قسم يساوي فئة)، بالإضافة إلى المدرسين الذين يدرسون المواد المعنية بالتقييم للقسم الذي وقع عليه الاختيار، ثم مديري المؤسسات التي تنتمي إليها تلك الأقسام ويدرس فيها أولئك التلامذة.

حددت أحجام العينة للاستجابة لمتطلبات التمثيلية والدقة المطلوبين في مثل هاته الدراسات[2]. وهكذا كانت عينات دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 على الشكل الآتي:

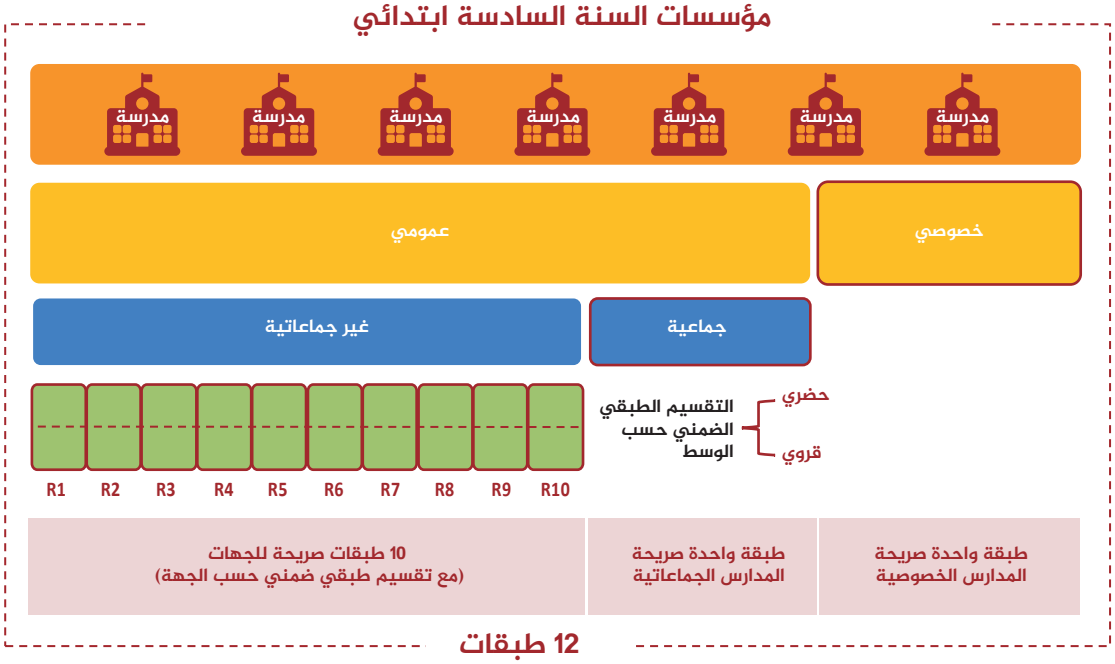
- 18025 تلميذ وتلميذة من السنة السادسة ابتدائي موزعين على 600 مدرسة، كل مدرسة يؤخذ منها قسم (قسم عن كل مدرسة)؛
- 18883 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة إعدادي موزعين على حوالي 550 مؤسسة إعدادية (قسم عن كل إعدادية).

2 . أنظر التقرير المنهجي PNEA 2019

خطاطة *3*. مؤسسات السنة الثالثة إعدادي



خطاطة *4*. مؤسسات السنة السادسة ابتدائي



4.2. تمرير الروائز بواسطة الحاسوب

من أجل تمرير الروائز وأيضا الاستمارات، قام البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات باللجوء إلى تقنية القراءة الأتوماتيكية لمعطيات روائز واستمارات تلامذة السلك الابتدائي بآلة السكانير، أما بالنسبة للسلك الإعدادي فقد تم اعتماد التمرير بواسطة الحاسوب، وهو **تجديد حاسم في هذا التقييم** إذ حُمِّلت الروائز والاستمارات على حوامل رقمية تم وضعها رهن إشارة المؤسسات المعينة بالنسبة للتلامذة والمدرسين ومديري المؤسسات حتى يجيبوا عن الأسئلة والمطالب مباشرة على الحاسوب. وقد سمح التمرير على الحاسوب بالإضافة إلى الاقتصاد في كلفة الطبع والتصحيح ومسك المعطيات، بتفادي المشاكل المرتبطة بصبيب الأنترنيت والسلامة وسرية المعطيات، إذ تم تجهيز منصة رقمية في كل USB تستوفي هذه الشروط؛ كما سمح أيضا للبرنامج بالتوفر على معطيات لا تتضمن أخطاء المسك أو النسيان وتم بفضل هذا الجهد ربح وقت ثمين في البرنامج.

5.2. التجديد الثاني للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات: الانتقال من نموذج المعدل الكلاسيكي إلى نظرية الإجابة عن البنود/الأسئلة (TRI)

انتقل البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات 2019، في إطار تطوير منهجيته، من التحليل الكلاسيكي المبني على المعدلات إلى التحليل المبني على نظرية الإجابة عن الأسئلة أو البنود. ففي التحليل الكلاسيكي للمكتسبات الدراسية يقاس الأداء المدرسي للتلامذة بمعدل نجاحهم في الرائز. والواقع، أن هذا المعدل الكلاسيكي (نسبة النجاح) هو رهين خصائص بنود أو أسئلة الرائز: بالنسبة لنفس الساكنة، معدل النجاح في رائز متكون من بنود أو تمارين سهلة هو أعلى من معدل النجاح في رائز بنوده صعبة. وهكذا، يؤدي نفس الرائز الذي نمرره لعينتين مختلفتين إلى نتائج مختلفة. مما يعني صعوبة الفصل بين المفعول المرتبط بخصائص البنود أو الأسئلة (معيار الصعوبة، معيار التمييز بين التلامذة)، وبين كفاية التلامذة في الإجابة عن ذلك البند.

بالإضافة إلى ذلك، تصعب مقارنة عينة من التلامذة بروائز مختلفة، كما تصعب المقارنة بين بنود الروائز حين تمرر لتلامذة مختلفين.

لجأ تقييم البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 إلى نظرية الإجابة عن الأسئلة (TRI) القائمة على الافتراض الآتي:

« إن احتمال أن يجيب تلميذ جوابا صحيحا عن سؤال أو مطلب يرتبط من جهة أولى بخاصية أو ميزة كامنة في التلميذ(ة) (مستوى تحكمه في الكفاية)، ومن جهة أخرى بالخصائص السيكومترية للسؤال أو المطلب (صعوبته وقدرته على التمييز بين التلامذة).»

في مجال تقييم مكتسبات التلامذة، يشكل سلم الكفايات أداة تتميز بالأهمية الخاصة التي تعطيها لتدرج وتسلسل الكفايات المتحكمة فيها في علاقة بتوزيع الموضوعات المُقَيَّمة. مما يسمح برسم ملمح إجمالي للتلامذة انطلاقا من ميلهم إلى التحكم أو لا في كفاية معينة أو في مجموعة من الكفايات.

في هذه الدراسة، تمت معيرة المعدلات (المهارات) المحسوبة حسب مقاربة نظرية الإجابة عن الأسئلة لنحصل على معدل 250 نقطة وعلى انحراف معياري من 50 نقطة.

3. طريقة المربعات الصغرى الجزئية.

وتم توزيع المعدلات على مجموعات من الكفايات (لمزيد من التفاصيل حول منهجية بناء مجموعات الكفايات يرجى الرجوع إلى التقرير المنهجي للبرنامج الوطني لتقييم مكتسبات 2019).

كل سؤال أو بند من بنود الرائز يحيل على إحدى مجموعات الكفايات حسب احتمال النجاح في الإجابة عنه. وقد اقتصر تدخل الخبراء البيداغوجيين التخصصيين على تخصيص مجموعات الكفايات، أي وصف الكفايات المحتمل التحكم فيها اعتمادا على الأسئلة/البنود التي تشكل كل مجموعة من مجموعات الكفايات.

3. تحليل معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019

اعتمدت التحاليل في إطار البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 بشكل رئيسي على استخدام طريقة المربعات الصغرى الجزئية (PLS) [3]، وعلى التحليل العاملي، والتحليل ثنائي المتغيرات، وأيضا على تحليل الانحدار متعدد المستويات.

وتعتبر طريقة المربعات الصغرى الجزئية (PLS) تقنية تقوم على اختزال مجموعة من المتغيرات التفسيرية في مؤشرات تركيبية تسمى متغيرات كامنة يتم الاشتغال عليها هي بالضبط وليس على المتغيرات الأصلية (التفسيرية).

تسمح هذه الطريقة بتفادي المشاكل المرتبطة بالتداخل الخطي في التحليل الإحصائي والعدد المرتفع من المتغيرات. لهذا السبب اعتمدها البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات حيث تتضمن استمارات كل من التلامذة والأساتذة والمديرين مئات المتغيرات كان لابد من تجميع عدد منها واختزالها في عوامل محدودة. ويتعلق الأمر بعوامل خصت المستويات سوسيو -اقتصادية والثقافية للعائلة، وتوافر تكنولوجية المعلومات والاتصال في كل من منازل التلامذة وفي المدرسة، والدعم الاجتماعي، والبنية التحتية والولوجية، وتوافر الوسائل الديداكتيكية في المؤسسات، والأنشطة المدرسية الموازية.

حسب نفس المنطق، تم استعمال التحليل العاملي لخلق سلاليم في التقدير تخبرنا عن الممارسات البيداغوجية، والمناخ المدرسي، والمشاكل الاجتماعية والمدرسية في المؤسسات التعليمية. وقد استند بناء سلاليم القياس هذه

عـلى نمـوذج المحيـط السوسـيو-تربوي للمـدارس الكنديـة[4].

أمـا العوامـل التـي تـم بناؤهـا انطلاقـا مـن نمـوذج طريقـة المربعـات الصغـرى الجزئيـة ومـن التحليـل العامـلي، فقـد تـم تحليلهـا مـع متغـيرات أخـرى في دراسـة معـدلات التلامـذة مـن خـلال التحليـل ثنـائي المتغـيرات والتحليـل المتنـوع المسـتويات.

بالنسـبة للتحليـل ثنـائي المتغـيرات والـذي هـو جـزء مـن الإحصـاء الوصفـي وهدفـه هـو دراسـة العلاقـة بـين متغيرتـين، فقـد تـم اسـتخدامه في البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات مـن أجـل تكويـن فكـرة عـن الروابـط الموجـودة بـين نتائـج التلامـذة والعوامـل السـياقية والفرديـة مأخـوذة بانفصـال عـن بعضهـا البعـض. وهكـذا، تـم الربـط بـين النتيجـة المحصـل عليهـا مـع المتغـيرات والعوامـل التـي تـم اسـتخراجها مـن الأجوبـة عـن أسـئلة الاسـتمارات للتعـرف وقيـاس مفعـول كل متغـيرة مـن المتغـيرات بالنسـبة لـكل مسـتوى دراسي وكل مـادة.

يظهـر التحليـل ثنـائي المتغـيرات، بحكـم طبيعتـه، مفعـول متغـيرة واحـدة فقـط عـلى النتيجـة. والحـال أنـه ينبغـي، في حالـة وجـود العديـد مـن المتغـيرات، أخذهـا كلهـا بعـين الاعتبـار واسـتخراج مفعولهـا الأبـرز. ولحصـول ذلـك، لا بـد من اللجـوء إلى أحـد أنـواع التحليـل المتعـدد المتغـيرات. ومـن بـين هـذه التحليـلات، نجـد التحليـل متعـدد المسـتويات، الـذي هـو منهـج تحليـل الانحـدار متعـدد المسـتويات الخـاص بالمعطيـات المتراتبـة حيـث تكـون الملاحظـات متداخلـة في طبقـات.

للاسـتجابة لهـذا المعيـار تـم إخضـاع معطيـات البرنامـج الوطنـي إلى نمذجـة متعـددة المسـتويات. وتسـمح نتائـج هـذه النمذجـة بمعرفـة العلاقـة بـين المتغـيرة /العامـل مـن جهـة والنتيجـة مـن جهـة ثانيـة، أي أنهـا تأخـذ بعـين الاعتبـار النتيجـة في علاقـة بباقـي المتغـيرات والعوامـل[5].

4. Janosz M., Bouthillier C., "Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires", Groupe de recherche sur les environnements scolaires Université de Montréal, 2007.

5. تجب الإشارة إلى أن التقرير المنهجي PNEA 2019 تتم صياغته في استقلال عن التقرير التحليلي.

الفصل الأول.
الكفايات اللغوية والرياضية والعلمية للتلامذة

يعتبر اكتساب التعلمات من طرف التلامذة وتقدمهم فيها من العناصر البالغة الأهمية في تقدير تطور منظومة التربية وقياس درجة فعاليتها.

لقد أظهر البحث منذ سنوات أن تعلم اللغة يلعب دورا أساسيا ليس في التحكم اللغوي فحسب ولكن أيضا في اكتساب باقي المواد الدراسية[1].

فيما يخص الرياضيات والعلوم، وبالنظر إلى أهمية اكتساب التلامذة لهذه المواد الدراسية منذ السلك الابتدائي، فمن المهم أن يلاحظ أن المنظمات الدولية تخصص آليات وأدوات لقياس اكتساب الثقافة العلمية لدى التلامذة منذ الصغر[2]، كما أن أغلب الدراسات الدولية الممعيرة تقيم مكتسبات التلامذة اللغوية والرياضية والعلمية.

يحاول البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 والمخصص لتقييم مكتسبات التلامذة في المواد العلمية واللغات أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

- ماهي مستويات مكتسبات التلامذة وكفاياتهم اللغوية والرياضية والعلمية؟
- كيف يمكن تصنيف وترتيب هذه الكفايات في سلم الكفايات وذلك بتقييم درجة تحكم التلامذة في المواد الدراسية المعنية؟
- ماهي المحددات التي تؤثر في مكتسبات التلامذة؟
- ماهي التحديات التي تظهر من خلال نتائج البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات 2019؟

تقودنا الإجابات التي حصل عليها البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 من خلال أجوبة التلامذة على الروائز إلى تقديم شامل لمجموعة من المعدلات والنتائج ومستويات الكفايات مع إدخال مقارنات بناء على النوع والوسطين الحضري والقروي، وبين المدارس الجماعاتية والقروية والحضرية، وبين التعليمين العمومي والخصوصي.

على مستوى التحليل في هذا الفصل وفي علاقة بباقي المواد، سيعتمد التحليل المتبني لنظرية الإجابة عن البنود (TRI) التي تسمح بموضعة وبتقدير معايير صعوبة البنود ومستويات كفايات التلامذة على نفس السلم.

ويسمح هذا التطابق بين مستويات كفاية التلامذة داخل سلم معايير صعوبة البنود بتمييز دقيق للكفايات المتحكم فيها من طرف مختلف مجموعات التلامذة.

1. كفايات التلامذة في اللغة العربية

يعتمد تقييم مكتسبات التلامذة في اللغة العربية سواء في التعليم الابتدائي أو في نهاية السلك الثانوي الإعدادي على قياس درجة تحكمهم في الكفايات في ثلاثة مجالات مضمونية هي مجال فهم المكتوب أي (القراءة) والأنشطة اللغوية (الدرس اللغوي) والكتابة أي (التحرير الكتابي/الإنشاء).

تفحص هذه المجالات المضمونية الثلاثة من خلال ستة مستويات معرفية مهارية هي المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم (صنافة بلوم (Bloom).

بالنسبة إلى اللغة العربية، يخص تحليل نظرية الإجابة عن البنود/الأسئلة (TRI) كفايات القراءة واللغة في الآن نفسه من خلال بنود مزدوجة، أما فيما يتعلق بكفايات المكتوب فقد درست بشكل منفصل من خلال تحليل أنجزه الخبراء التربويون أي المفتشون المتخصصون.

-على مستوى السنة السادسة ابتدائي:

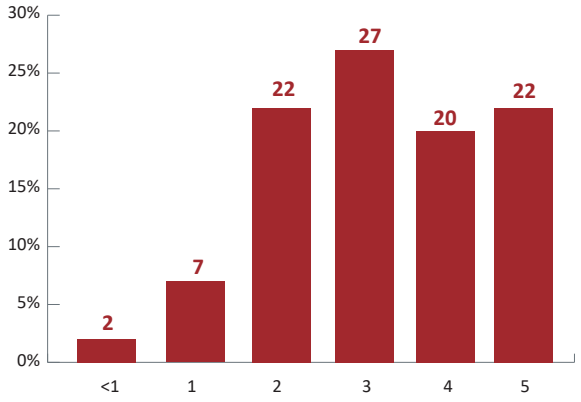
تم توزيع مهارات تلامذة السنة السادسة ابتدائي في اللغة العربية التي تم تحديدها بفضل تطبيق منهج نظرية الإجابة عن الروائز (TRI)) إلى ست مجموعات من الكفايات والمهارات للتلامذة. وتم تمييز كل مجموعة من

1. Référence électronique Daniel Bessonnat, « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 19 | septembre 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/ries/2860 ; DOI : 10.4000/ries.2860
2. OCDE. Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. 1999

الكفايات والمهارات. وهو ما أعطى توزيع تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب مستويات الكفايات ومجموعتها.

> 31% من التلامذة استوعبوا أقل من 42% من برنامج اللغة العربية الرسمي في السنة السادسة و42% استوعبوا أكثر من 92% من البرنامج المصرح به.

رسم بياني *1*. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة السادسة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تمثل نسبة تلامذة السنة السادسة ابتدائي العاجزة عن الإجابة بشكل صحيح عن كل أسئلة الرائز 2%. لم يكتسب هؤلاء التلامذة أي مكتسب ولا يتوفرون على أي مورد، ولو في حدوده الدنيا، ليتابعوا برنامج اللغة العربية الرسمي لهذا المستوى الدراسي. ويجيب 7% من التلامذة (المجموعة الأولى) بشكل صحيح عن الأسئلة الخمسة الأكثر سهولة نسبيا ضمن أسئلة الرائز. وهم بالكاد يتحكمون في 18% من برنامج اللغة العربية للمستوى، ويستطيعون تعرف نوعية النص، ومعنى كلمة من كلماته، وفكرته الرئيسية، والقيمة التي يروج لها هذا النص.

أما المجموعة الثانية المكونة من 22% من تلامذة المستوى السادس، فهي قادرة على تعرف عناصر النص السابق ذكرها أعلاه، ولكنها تستطيع بالإضافة إلى ذلك الحكم على مضمون النص وتمييز الاسم المقصور عن الممدود والمنقوص واشتقاق اسم المكان من الفعل الثلاثي.

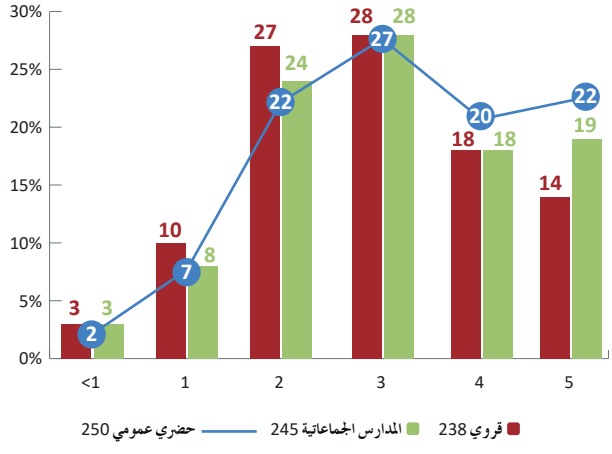
عكس ذلك، فإن تلامذة المجموعة الثالثة، وهم حوالي 27% يتحكمون في أكثر من ثلثي البرنامج الرسمي بحوالي 70% منه. إضافة إلى كفايات المجموعة الثانية، فتلامذة هذه المجموعة، أي المجموعة الثالثة قادرون على إنجاز عمليات الصرف والتحويل.

أما تلامذة المجموعة الرابعة، فهم يمثلون 20% ويتحكمون في 93% من البرنامج، وهم قادرون بالإضافة إلى كل ما تقدر عليه المجموعات السابقة على تعرف الاسم المنقوص لصياغة نكرته، وتعرف النعت والتمييز وخبر الناسخ الفعلي ومواضيع إثبات وحذف ألف ابن.

وينبغي تسجيل أن 22% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي (المجموعة الخامسة) تتحكم في 100% في برنامج اللغة العربية، بالإضافة إلى تحكمهم في مهارات وكفايات المجموعة الرابعة. ويقدرون على مقارنة «النعت والتمييز والناسخ الفعلي وفق موقعهما الإعرابي في الجملة».

> حسب الوسط، يتجاوز معدل تلامذة المدارس الابتدائية الحضرية العمومية في اللغة العربية مثيله لدى تلامذة المدارس القروية حيث يصل الأول إلى 250 نقطة والثاني إلى 232 نقطة. أما تلامذة المدارس الجماعاتية فقد سجلوا معدلا أعلى من معدل تلامذة مدارس الوسط القروي ب 7 نقط.

رسم بياني *2*. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة السادسة حسب الوسط بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يصل الفارق الموجود بين الوسطين القروي والحضري إلى 12 نقطة لفائدة المدارس الحضرية. ويبقى معدل تلامذة المدارس القروية المحدد في 238 نقطة أقل من المتوسط الوطني في حين تمكن تلامذة المدارس الحضرية من الحصول على المعدل الوطني المتمثل في 250 نقطة.

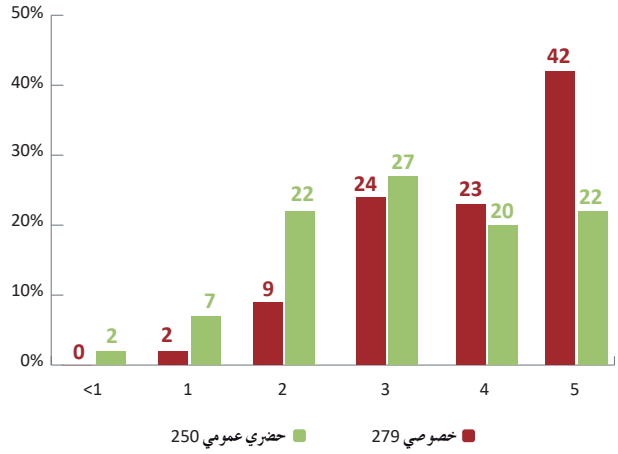
أما فيما يخص مجموعات الكفايات، فإن تلامذة الوسط القروي يتركزون أكثر من تلامذة الوسط الحضري في المجموعات الثلاث الأولى الأقل أداء، في حين أن تلامذة الوسط الحضري يتفوقون في المستويات الأكثر أداء. وهكذا

إذا كان 42% من تلامذة الوسط الحضري قد استوعبوا عمليا مجموع البرنامج المسطر في اللغة العربية (أكثر من 92%)، فإن هذه النسبة لا تصل إلا إلى 32% في الوسط القروي. والملاحظة التي يمكن الإدلاء بها في هذا السياق، وانطلاقا من هذه النتائج، هي أن أداء تلامذة الوسط القروي في اللغة العربية أداء ضعيف مقارنة بأداء تلامذة الوسط الحضري.

إضافة إلى ذلك، فإن تلامذة المدارس الجماعاتية لهم أداء أحسن من أداء تلامذة المدارس القروية بمعدل أكثر يتمثل في 245 نقطة مقابل 238 نقطة. ويتحكم 37% من تلامذة المدارس الجماعاتية عمليا في مجموع برنامج اللغة العربية المسطر لهذا المستوى، مقابل 32% من زملائهم القرويين الذين يدرسون في المدارس غير الجماعاتية.

يتحكم تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين يدرسون في المدارس الخصوصية بشكل أفضل في اللغة العربية (279 نقطة) مقارنة مع تلامذة المدارس العمومية الحضرية (250 نقطة).

رسم بياني 3. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة السادسة حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

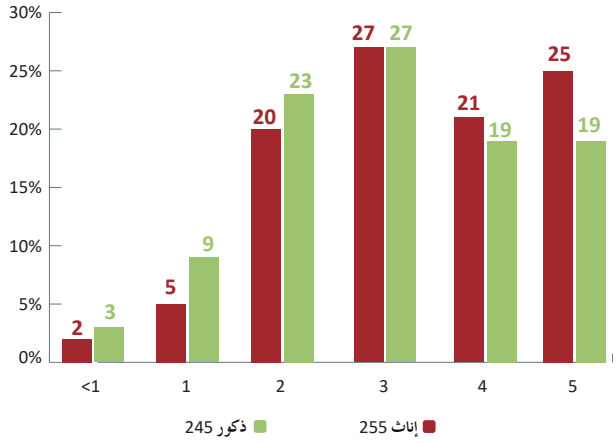
تظهر المقارنة بين مكتسبات تلامذة المدارس العمومية في الوسط الحضري وتلامذة المدارس الخصوصية في مادة اللغة العربية، أن تلامذة المدارس الحضرية العمومية حصلوا على المعدل الوطني المتمثل في (250 نقطة) مقابل (279 نقطة) عند تلامذة المدارس الخصوصية. وهو ما يترجم بفارق 29 نقطة لفائدة تلامذة مدارس التعليم الخصوصي.

وحين نقارن بين مجموعات الكفايات، فإن التعليم العمومي يكون أكثر حضورا في مجموعات الكفايات الأقل أداء. والواقع أنه إذا كان 42% من تلامذة التعليم الخصوصي ينتمون إلى مجموعة الكفايات الأكثر أداء، فإن هذه النسبة لا تتجاوز 22% عند تلامذة المدارس الحضرية العمومية إذ يتحكم ثلثا تلامذة المدارس الخصوصية (65%) عمليا في كل البرنامج الدراسي (أكثر من 92%) للغة العربية المسطر للسنة السادسة ابتدائي مقابل 42% من التلامذة الذين يدرسون في المدارس الحضرية العمومية. وهكذا يميل الفارق بين نمطي التعليم العمومي والخصوصي إلى التعمق مع ارتفاع مستويات الكفايات.

أما النتائج من حيث العلاقة بالنوع، فتظهر بأن التلميذات يتقدمن في الأداء على التلاميذ.

حققت تلميذات السنة السادسة ابتدائي معدل 255 نقطة في اللغة العربية، وهو معدل يتجاوز المعدل الوطني ب 5 نقط، في حين أن المعدل المحصل لدى التلاميذ هو 245 نقطة أي أقل من 5 نقط من المعدل الوطني.

رسم بياني 4. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة السادسة حسب النوع بالنسبة المئوية (%)

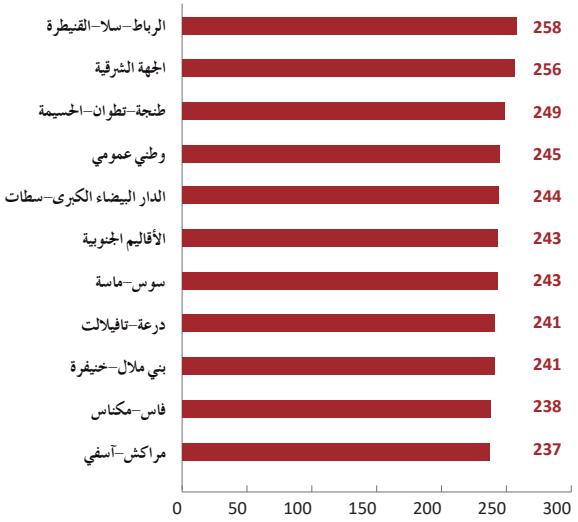


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يؤكد الفارق المتمثل في 10 نقط بين التلميذات والتلاميذ تقدما واضحا لمكتسبات التلميذات في اللغة العربية مقارنة بمكتسبات التلاميذ. يسجل أيضا أن نفس النسبة سواء عند الفتيات أو الفتيان (27%) قد استوعبت 70% من برنامج اللغة العربية للسنة السادسة ابتدائي. عكس ذلك، إذا كانت نسبة 46% من التلميذات تتحكم عمليا في مجموع برنامج اللغة العربية للمستوى المعني (أكثر من 92%)، فإن هذا التحكم لا يصل إلا إلى 38% بالنسبة للتلاميذ.

في نهاية السلك الابتدائي يصل الفارق بين الجهة الأعلى أداء نسبيا في اللغة العربية والجهة الأدنى أداء في نفس المادة إلى 21 نقطة.

رسم بياني 5. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي حسب الجهة

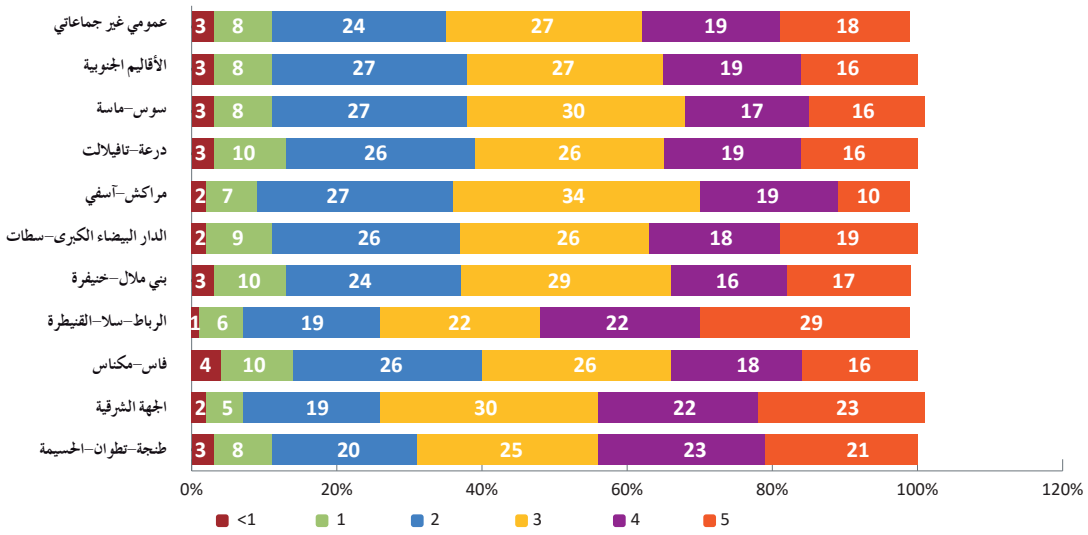


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وحدهم تلامذة جهة الرباط سلا القنيطرة والجهة الشرقية وجهة طنجة تطوان الحسيمة، حصلوا في اللغة العربية على معدل يتجاوز المعدل الوطني العمومي (245 نقطة)، أي بالتتالي 258، 256، وأخيرا 249 نقطة. وحصل تلامذة جهة الدار البيضاء -سطات على 244 نقطة فقط، وهو معدل يقترب من المعدل الوطني في التعليم العمومي (245 نقطة).

أما تلامذة جهات سوس -ماسة والأقاليم الجنوبية، فقد سجلوا نفس المعدل تقريبا 243 نقطة. وسجل تلامذة جهتي بني ملال-خنيفرة ودرعة-تافيلالت نفس المعدل 241 نقطة. وحصل تلامذة جهتي فاس-مكناس ومراكش -آسفي على المعدلات الأدنى أي حوالي 238 و237 نقطة بالتتالي.

رسم بياني 6. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

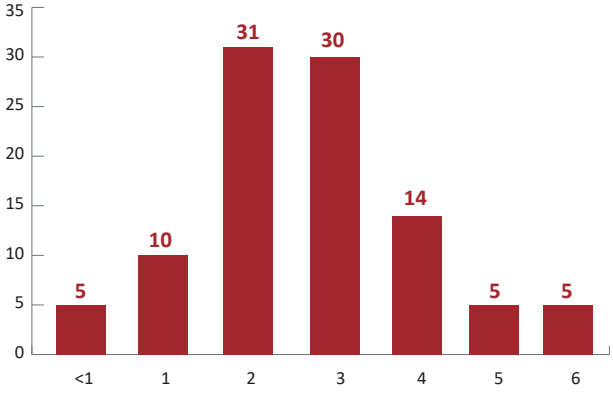
استطاع أكثر من نصف تلامذة جهة الرباط سلا القنيطرة بقليل أي (51%) استيعاب تقريبا مجموع برنامج اللغة العربية للسنة السادسة ابتدائي (أكثر من 92 %)، وحصل نفس الشيء لتلامذة الجهة الشرقية 45% وجهة تطوان الحسيمة 44%. وسجل تلامذة جهة مراكش أسفي الأداء الأضعف على مستوى معدل استيعاب برنامج اللغة العربية للسنة السادسة ابتدائي 29%. كما سجل ثلث تلامذة باقي الجهات من جهتهم أداء ضعيفا في اللغة العربية.

-على مستوى السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي.

تم توزيع مهارات تلامذة السنة الثالثة من الإعدادي في اللغة العربية إلى ست مجموعات من الكفايات، وتم توصيف وتعريف كفايات كل مجموعة من مجموعات الكفايات وضبطها.

> استوعب نسبة 46% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي أقل من 36% من برنامج اللغة العربية المسطر للمستوى مقابل 10% من التلامذة الذين استوعبوا أكثر من 90% من البرنامج.

رسم بياني 7. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تقدر نسبة التلامذة الذين لم يستطيعوا الإجابة عن أي بند من بنود الروائز بـ 5%. ولم يحصل هؤلاء التلامذة على أي مكتسب في التعليم الابتدائي ولا على المستلزمات اللغوية الضرورية للتمكن من متابعة دراسة برنامج اللغة العربية المسطر في السنة الثالثة إعدادي. أما تلامذة المجموعة الأولى، ويمثلون 10%، فهم قادرون على تعرف المعلومات الصريحة المتضمنة في النص، وتبرير منع كلمة مصابيح من الصرف وتفسير حذف نون (متعددون) عند ورودها مضافا في جملة. وهو ما يمثل تقريبا 17% من برنامج اللغة العربية المسجل في السنة الثالثة إعدادي أي الجزء الأكثر سهولة في هذا البرنامج.

أما تلامذة المجموعة الثانية من الكفايات، فيمثلون 31% من التلامذة ويتحكمون في حوالي ثلث برنامج اللغة العربية للمستوى الدراسي (33%). وهم قادرون بالإضافة إلى التحكم في مهارات وكفايات المجموعة الأولى، تعرّف نوعية النص والاختيار بين مختلف وجهات النظر وتعرف كرونولوجية الأحداث.

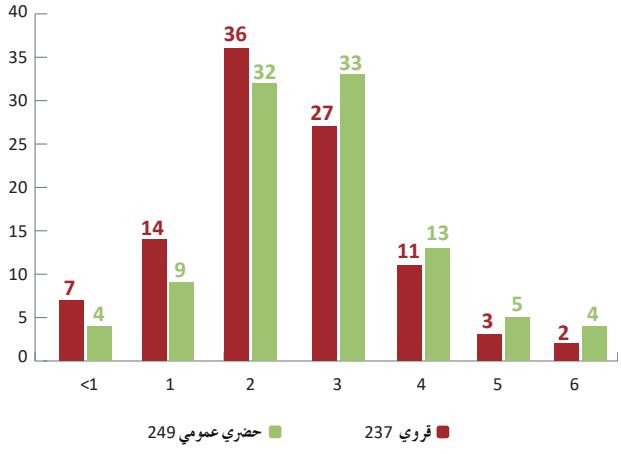
أما 30% من تلامذة الإعدادي الذين ينتمون إلى المجموعة الثالثة من مجموعات الكفايات، فإنهم يتحكمون تقريبا في ثلثي برنامج اللغة العربية المسطر (67%). هؤلاء التلامذة بالإضافة إلى تحكمهم في قدرات وكفايات المجموعة الثانية، فإنهم قادرون على التعرف على مكانة الشخصية الرئيسية في النص ومختلف مميزاتها، وأن يحيلوا على معنى الكلمة في سياقها، وأن يتعرفوا مكان الأحداث في السرد، وعلى الجملة التي تلخص المعنى؛ كما أنهم قادرون على التعرف على أسلوب التعجب من فعل يدل على اللون وتحديد الفعل الثلاثي الذي يصاغ منه اسم التفضيل والتغيير الذي يطرأ على الاسم الممدود عند النسبة إليه.

أما فيما يتعلق ب 14% من التلامذة الذين يشكلون المجموعة الرابعة من الكفايات، فهم يتحكمون في 83% من برنامج اللغة العربية؛ وهم قادرون بالإضافة إلى تمكنهم من قدرات ومهارات الصنف الثالث، على التعرف على المقابل لكلمة في النص مع الأخذ بعين الاعتبار السياق. وعلى مستوى اللغة، هم قادرون أيضا على تمييز اسم الفاعل واسم المفعول داخل الجملة والحالة التي يكون فيها الاسم المنادى مرفوعا من ضمن مجموعات من الحالات.

أما المجموعتين الخامسة (5%) والسادسة (5%)، فتتحكمان في 92% و100% على التتالي من برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة إعدادي.

> تظهر المقارنة بين مكتسبات التلامذة في اللغة العربية حسب الوسط التأخر الذي يعرفه تلامذة الوسط القروي مقارنة بتلامذة الوسط الحضري حيث تبقى النتيجة مطابقة لتلك المسجلة على مستوى نهاية السلك الابتدائي أي بفارق يصل إلى 12 نقطة.

رسم بياني 8. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب الوسط بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يعتبر أداء تلامذة الإعدادي القرويين أضعف بشكل واضح من أداء تلامذة الوسط الحضري، إذ تصل نقطتهم إلى 237 نقطة مقابل 249 نقطة لفائدة تلامذة الوسط الحضري. ثم إذا كان 9% من تلامذة الإعدادي في الوسط الحضري يتحكمون عمليا في مجموع برنامج اللغة العربية، فإن هذه النسبة لا تصل سوى إلى 5% عند تلامذة الثانوي الإعدادي بالوسط القروي.

يعتبر الفارق في اللغة العربية بين الثانويات الإعدادية الحضرية الخصوصية والثانويات الحضرية العمومية فارقا هاما، إذ ينتقل من فارق 29 نقطة في السنة السادسة ابتدائي إلى 51 نقطة في السنة الثالثة إعدادي.

رسم بياني 9. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)

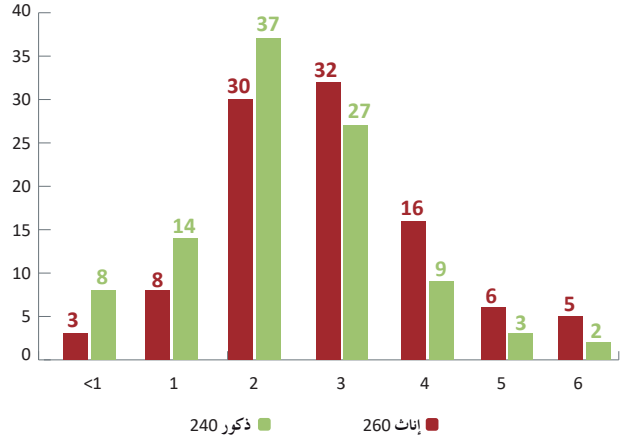
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يصل أداء التلامذة الذين يدرسون في مؤسسات حضرية خصوصية في اللغة العربية إلى 300 نقطة في حين يتراجع أداء زملائهم الذين يدرسون في إعداديات حضرية عمومية إلى 249 نقطة. ويزداد الفارق على مستوى درجة التحكم في برنامج اللغة العربية بين نمطي التعليم الخصوصي والعمومي بالانتقال من السلك الابتدائي إلى السلك الثانوي الإعدادي.

وإذا كانت نسبة 9% فقط من تلامذة المجموعتين الرابعة والخامسة التي تنتمي إلى المؤسسات الإعدادية الحضرية العمومية تتحكم عمليا في مجموع برنامج اللغة العربية (أكثر من 90%)، فإن هذه النسبة تصل إلى 38% من التلامذة بالنسبة إلى الإعداديات الخصوصية. وبالتالي، فإن الفارق بين نمطي التعليم يميل إلى أن يتسع أكثر في المستوى الثانوي الإعدادي.

يتضاعف الفارق في اللغة العربية بين التلميذات والتلاميذ من 10 نقط في السنة السادسة ابتدائي إلى 20 نقطة في السنة الثالثة إعدادي لفائدة الفتيات.

رسم بياني 10. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب النوع بالنسبة المئوية (%)



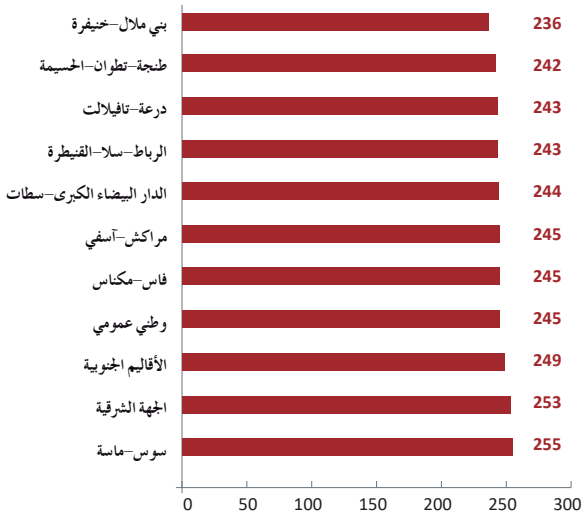
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وهكذا تتجاوز الفتيات، ب 260 نقطة، المعدل الوطني ب 10 نقط، في حين أن التلاميذ يبقون ب 240 نقطة دون المعدل الوطني ب 10 نقط. ويؤكد فارق 20 نقطة لفائدة الفتيات، التقدم الواضح للتلميذات على التلاميذ. وهكذا، فإن الفارق بين نسبة الفتيات اللواتي تتحكمن عمليا في مجموع برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة إعدادي يصل إلى 11% مقابل 5% فقط لدى تلاميذ نفس المستوى.

في نهاية السلك الثانوي الإعدادي، يصل الفرق الموجود بين الجهة الأعلى أداء والأدنى أداء في اللغة العربية إلى 19 نقطة.

وحدهم تلامذة السنة الثالثة إعدادي الذين يدرسون في الثانويات الإعدادية العمومية بكل من جهة سوس-ماسة، والجهة الشرقية، وجهات الجنوب، استطاعوا الحصول على معدلات تتجاوز المعدل الوطني في التعليم العمومي المتمثل في 245 نقطة، حيث حصلوا بالتوالي على معدلات 255 و253 و249. وبقي أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي بجهتي فاس -مكناس ومراكش-آسفي في حدود المعدل الوطني المتمثل في (245 نقطة).

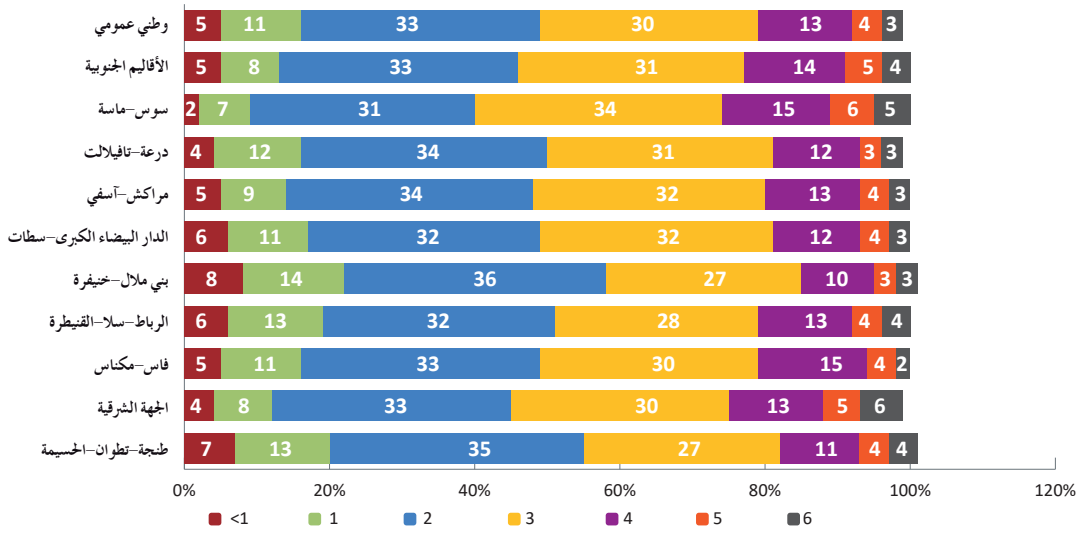
رسم بياني *11*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي في اللغة العربية حسب الجهة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

من المهم ملاحظة أن الفرق في اللغة العربية بين الجهة الأعلى أداء (جهة بني ملال-خنيفرة) والجهة الأدنى أداء (جهة سوس-ماسة) يصل إلى 19 نقطة.

رسم بياني *12*. مجموعات الكفايات في اللغة العربية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

والخلاصة هي أن نسبة التلامذة الذين يتحكمون بشكل كامل في برنامج اللغة العربية تتراوح ما بين 2% و6% حسب الجهات.

2. كفايات التلامذة في اللغة الفرنسية

يقوم تقييم مكتسبات التلامذة في اللغة الفرنسية سواء في التعليم الابتدائي أو في نهاية السلك الثانوي الإعدادي على قياس درجة تحكمهم في الكفايات في ثلاثة مجالات هي مجال فهم المكتوب (القراءة)، ومجال الأنشطة اللغوية (الدرس اللغوي) ومجال الكتابة (التحرير الكتابي: الإنشاء).

ويفحص المجال الأول والثاني من خلال ستة مستويات معرفية ومهارية هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم.

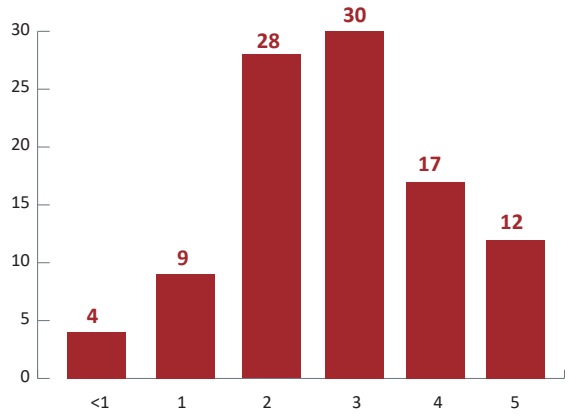
وخص التحليل من خلال نظرية الإجابة عن البنود/الأسئلة (TRI) كفايات القراءة واللغة في الآن نفسه لأنها بنود مزدوجة. أما فيما يتعلق بتقييم كفايات الكتابة الإنشائية، فقد درست بشكل منفصل من خلال تحليل أنجزه الخبراء التربويون (المفتشون المتخصصون). ويسمح هذا التحليل بتحديد معايير صعوبة البنود ومستويات كفايات التلامذة

وتقديرها على نفس السلم للتمييز الدقيق بين الكفايات المتحكم فيها من طرف مختلف مجموعات التلامذة.

على مستوى السنة السادسة ابتدائي:

تم توزيع مهارات وكفايات تلامذة السنة السادسة ابتدائي التي تم اكتسابها في اللغة الفرنسية إلى ست مجموعات من الكفايات. كما تم تمييز مهارات كل مجموعة بشكل دقيق.

رسم بياني *13*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة السادسة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

لم يكتسب 41% من التلامذة، طوال السنوات السابقة، الموارد اللغوية المطلوبة لمتابعة دروس اللغة الفرنسية المبرمجة في السنة السادسة ابتدائي. 12% فقط من تلامذة نهاية السلك هم من استوعبوا مجموع البرنامج الدراسي.

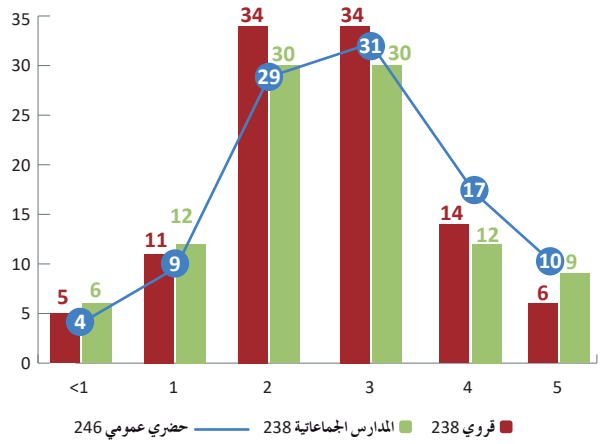
تظهر نتائج اللغة الفرنسية أن 4% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي لم يستطيعوا الإجابة عن أي سؤال من أسئلة الرائز، وأن 9% منهم نجحوا في الإجابة عن سؤال واحد فقط. في حين استطاع 28% من التلامذة الإجابة عن ثلاثة أسئلة. وهذه الفئة الأخيرة من التلامذة استطاعت بالكاد فهم مكانة الشخوص في نص سردي قصير، ومعنى كلمة في سياقها النصي، وبالكاد استطاعت التعبير عن علاقة منطقية سببية. وتمثل هذه المكتسبات جميعها حوالي 8% من برنامج اللغة الفرنسية الرسمي، أي الجزء الأكثر سهولة.

من ناحية أخرى، يتحكم تلامذة المجموعة الثالثة (30%)، في المهارات والقدرات التي تتحكم فيها المجموعة الثانية، بالإضافة إلى كونهم قادرين على تحديد مرجعية النص (الكاتب، المؤلف الذي اقتطع منه النص)، وفهم الوظيفة التوضيحية للصورة المصاحبة للنص وإحساس شخص من شخوص النص، والتعرف على صيغة الأمر، وتمييز الأفعال الضميرية المنعكسة (verbes pronominaux) عن الأفعال غير الضميرية (verbes non pronominaux) وتعرف كلمة مكونة من بادئة (préfixe) ولاحقة (suffixe)، وقاعدة حكم اتفاق الصفة مع الاسم المتصلة به في الجملة الاسمية (règle d'accord de l'adjectif qualificatif). وتمثل هذه المضامين 54% من برنامج اللغة الفرنسية للسنة السادسة ابتدائي.

بالنسبة إلى 17% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي (المجموعة الرابعة)، فهم يتحكمون في 81% من البرنامج الرسمي في اللغة الفرنسية، وهم قادرون، بالإضافة إلى تحكمهم في قدرات المجموعة الثالثة، على تعرف نوعية النص، واستنتاج معنى كلمة في سياقها، وتعرّف الكلمات المتجانسة أو المتماثلة لفظا والمختلفة معنى ورسما (homophones grammaticaux)، والمرادفات، والتمييز بين وظيفة الصفة أو النعت (fonction d'attribut) ووظيفة اللقب (la fonction épithète)، والكتابة الإملائية الصحيحة لأسماء تتضمن الحرفين «ou»، وتصريف فعل من أفعال المجموعة الأولى -التي تنتهي في المصدر المضارع ب er- (1er groupe) في الماضي المركب (passé composé).

أما بخصوص 12% من تلامذة السنة السادسة الذين يشكلون المجموعة الخامسة، فهم يتملكون كفايات المجموعة الرابعة، ويستطيعون بالإضافة إلى ذلك، تمييز فعل ينتمي إلى المجموعة الثانية (2ème groupe)، أي التمييز بين الفعل الذي ينتهي في المصدر المضارع ب ir وفعل ينتمي للمجموعة الثالثة (3ème groupe) أي ينتمي لبقية الأفعال غير المنتمية للمجموعتين (الأفعال الشاذة) ؛ ويميزون المفعول به غير المباشر (le complément d'objet indirect) عن المفعول به المباشر (le complément d'objet direct)؛ و يربطون الفعل والفاعل بالنعت من حيث التذكير والتأنيث بالمفعول به المباشر إذا كان مقدما عليهما في الجملة؛ وكتابة الضمير (leur) بشكل صحيح سواء كان نعت نسبة (adjectif possessif) أو ضميرا (pronom personnel) ؛ وجمع أسماء منتهية ب «ail» و ب «al». وهكذا يتحكم تلامذة هذه المجموعة في مجموع البرنامج الرسمي للغة الفرنسية الخاص بالمستوى السادس.

رسم بياني *14*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة السادسة حسب الوسط بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تظهر المقارنة حسب الوسط أن أداء التلامذة الذين يدرسون بمؤسسات الوسط الحضري يكون في نهاية السلك الابتدائي، أحسن قليلا في اللغة الفرنسية (246 نقطة) من أداء تلامذة الوسط القروي (236 نقطة). وبالنسبة لتلامذة الوسط القروي، فإن الانتماء لمدرسة جماعاتية قد يرفع نسبة التلامذة الذين يتحكمون في مجموع برنامج اللغة الفرنسية الرسمي إلى ما بين 6% و9%.

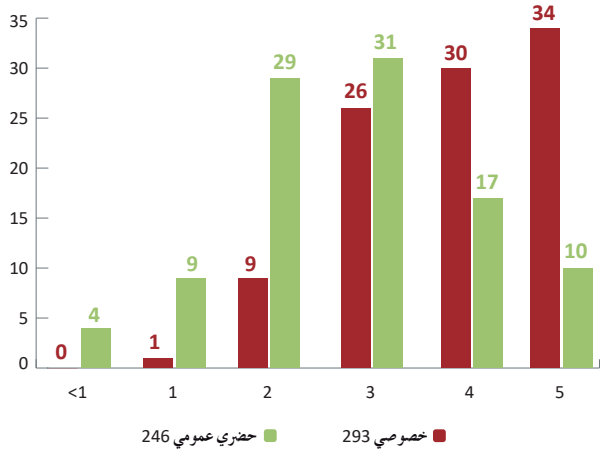
لم يستطع التلامذة القرويون والحضريون الوصول إلى المعدل الوطني في اللغة الفرنسية والمتمثل في 250 نقطة. غير أن أداء تلامذة مدارس الوسط الحضري (246 نقطة) هو أفضل نوعا ما مقارنة بأداء تلامذة مدارس الوسط القروي (238 نقطة).

وهكذا، تبقى الفروقات بين مجموعات الكفايات عمليا هي نفسها سواء في الوسط القروي أو الوسط الحضري. فقط 14% من تلامذة الوسط القروي، و17% من تلامذة الوسط الحضري يتحكمون في 81% من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية. ولا يتحكم في مجموع البرنامج سوى 6% من تلامذة القروي، و10% من تلامذة مؤسسات الوسط الحضري.

وعلى مستوى آخر، فإن 9% من التلامذة الذين يدرسون بالمدارس الجماعاتية هم الذين استوعبوا مجموع البرنامج مقابل 6% من تلامذة المدارس القروية غير الجماعاتية.

تتقدم المدارس الابتدائية الخصوصية المدارس العمومية الحضرية بمعدل 293 مقابل 246 نقطة.

رسم بياني *15*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة السادسة حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)



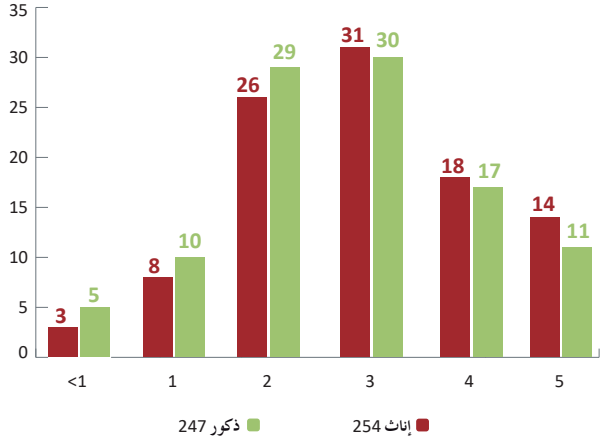
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يعتبر أداء تلامذة التعليم الابتدائي الخصوصي بمجموع 293 نقطة أحسن من أداء زملائهم الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العمومي الحضري الذين لم يتجاوزوا 246 نقطة. وبهذا يصل الفرق المسجل بين مؤسسات العمومي والخصوصي إلى 47 نقطة لفائدة مؤسسات التعليم الخصوصي. ولا يمكن إرجاع هذا الفارق إلى الأهمية التي توليها مؤسسات التعليم الخصوصي إلى اللغة الفرنسية فقط، فالفارق بينهما، يصل في اللغة العربية إلى 29 نقطة. وبالتالي فإن الفارق الذي يمكن إرجاعه إلى التعامل التفضيلي للمدارس الخصوصية مع اللغة الفرنسية لا يتجاوز 18 نقطة.

وتصل نسبة التلامذة الذين استوعبوا مجموع البرنامج الرسمي في اللغة الفرنسية إلى 34% في المدارس الابتدائية الخصوصية، مقابل 10% فقط من تلامذة المدارس العمومية في الوسط الحضري. ويزداد الفارق بين الوسطين اتساعا حين يرتفع مستوى كفايات التلامذة.

في نهاية السلك الابتدائي، يكون أداء التلميذات في اللغة الفرنسية أحسن من أداء التلاميذ بمعدل 254 مقابل 247 نقطة.

رسم بياني *16*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة السادسة حسب النوع بالنسبة المئوية (%)

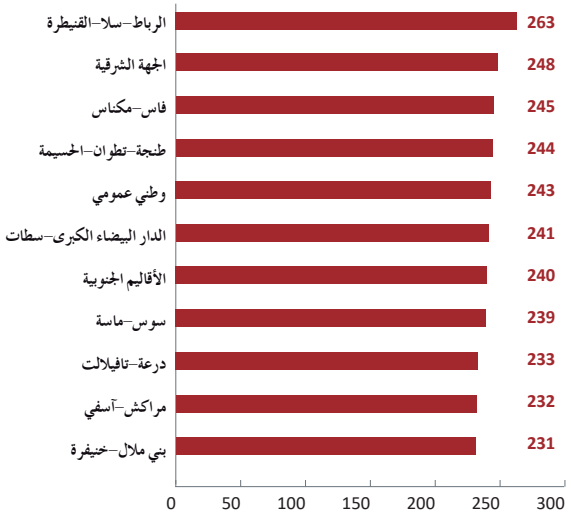


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بحصول تلميذات السنة السادسة ابتدائي على معدل 254 نقطة في الفرنسية، يكون أداؤهن أفضل نسبيا من أداء التلاميذ (247 نقطة) بفارق 7 نقط لفائدتهن. كما أن14% منهن استوعبن مجموع البرنامج الدراسي لمستواهن مقابل 11% فقط بالنسبة للتلاميذ.

> في نهاية السلك الابتدائي، يصل الفرق بين الجهة الأعلى أداء نسبيا والجهة الأدنى أداء إلى 32 نقطة

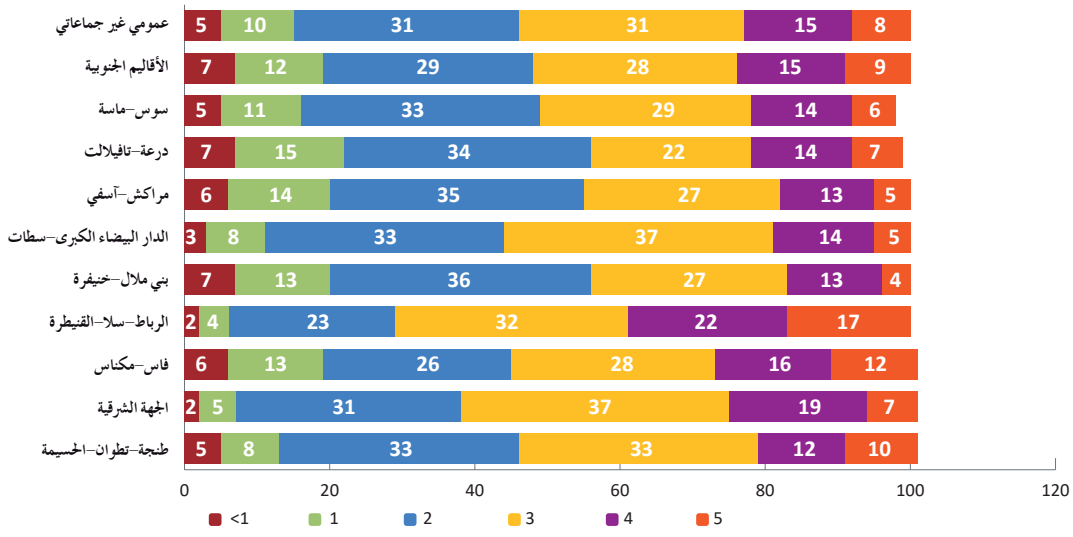
رسم بياني *17*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي في اللغة الفرنسية حسب الجهة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تتقدم جهة الرباط -سلا-القنيطرة ب (263 نقطة) بشكل كبير عن باقي الجهات. أما تلامذة المدارس العمومية المنتمية للجهة الشرقية، وجهتي كل من فاس-مكناس، وطنجة-تطوان-الحسيمة، فقد حصلوا على التوالي على 248، 245، 244 نقطة، وبذلك تجاوزوا المعدل الوطني العمومي. أما المعدلات المسجلة في جهة الدار البيضاء-سطات (241)، وفي الجهة الجنوبية (240)، وجهة سوس-ماسة (239)، فهي قريبة جدا من المعدل الوطني العمومي. وتبقى جهات درعة-تافلالت (233)، ومراكش-آسفي (232)، وبني ملال-خنيفرة (231) جد بعيدة عن المعدل الوطني.

رسم بياني *18*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

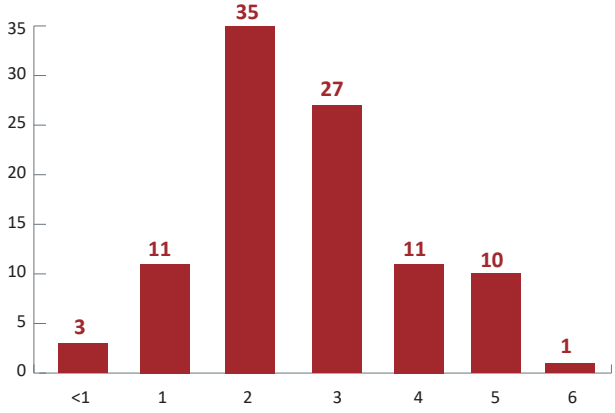
تصل نسبة تلامذة السنة السادسة ابتدائي التي تتحكم في البرنامج الرسمي للغة الفرنسية إلى 17% في جهة الرباط-سلا-القنيطرة، وإلى 12% في جهة فاس-كناس، مقابل فقط 5% في جهتي الدار البيضاء-سطات وفاس-مكناس.

على مستوى السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي.

> 76% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي استوعبوا أقل من 21% من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية الخاص بالمستوى، مقابل 11% من التلامذة الذين استوعبوا 91% من البرنامج.

في هذا المستوى، تم توزيع مهارات تلامذة السنة الثالثة إعدادي إلى ست مجموعات للكفايات والمهارات حيث تم تمييز دقيق لكفايات كل مجموعة من المجموعات الست.

رسم بياني *19*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تظهر النتائج أن 3% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لم يستطيعوا الإجابة عن أي سؤال من أسئلة الرائز بشكل صحيح. وأجاب حوالي عشر التلامذة (11%) عن سؤال واحد فقط وبالكاد استطاعوا استخراج معلومة صريحة في بداية السرد.

تزيد نسبة التلامذة الذين يبقون عند حدود تعيين معلومة صريحة ومرجعية النص كاسم المؤلف ونوع العمل الأدبي الذي اقتطف منه النص، أي ما يمثل حوالي 12% من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية، قليلا عن ثلث التلامذة (35%).

مقارنة بالمجموعتين السابقتين، يقدر تلامذة المجموعة الثالثة (27%) بالإضافة إلى تمكنهم من قدرات وكفايات المجموعة الثانية، تعرف ظرف زمان، وتنظيم مقاطع نصية لتكوين رسالة شخصية باسترجاع بنيتها الأصلية. والواقع أن هؤلاء التلامذة يتحكمون في 20% من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية، أي في الجزء الأسهل فيه.

يشكل 11% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي المجموعة الرابعة، وهي بالإضافة على تحكمها في قدرات وكفايات المجموعة الثالثة، قادرة على فهم ردود فعل الشخوص، وعلاقاتهم ومشاعرهم، ووجهة النظر السارد في سرد قصير؛ كما يقدرون على تحليل وضعية تواصلية لتحديد المتلفظ المرسل أو استنتاج أحاسيس شخصية من شخصيات السرد، والتعبير بشكل صحيح عن العلاقات المنطقية كالسبب والغاية والفجائية؛ ويقدرون على استخدام الروابط (les coordonnants) وفهم معنى كلمة في سياقها أو استخلاصه من خلال معلومة مضمرة في النص؛ ويستطيعون كذلك التعبير عن وجهة نظرهم بخصوص سلوك شخصية من شخوص السرد. وهي المضامين والمهارات التي تمثل 72% من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية.

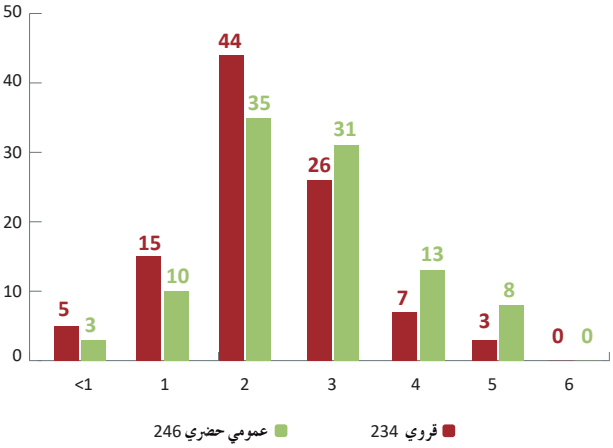
ينبغي تسجيل أن عشر التلامذة (10%) يتحكمون في 92% من البرنامج الرسمي، وهم، بالإضافة إلى كونهم يتحكمون في مهارات وكفايات المجموعة الرابعة، قادرون على التعبير عن العلاقات المنطقية للشرط والاستثناء والافتراض (rapports logiques de concession et d'hypothèse)؛ كما يقدرون على تمييز نمط أفعال صيغة الشك (le mode subjonctif) عن باقي أنماط الفعل الأخرى؛ ويقدرون على توظيف اسم الصفة أو النعوث (les adjectifs qualificatifs) لتمييز شخص من شخوص السرد أو الحكاية. أما نسبة التلامذة الذين يتحكمون في مجموع برنامج اللغة الفرنسية الرسمي لنهاية السلك الإعدادي، فهي لا تتعدى 1%. ويرجع هذا إلى القول إن حوالي عشر التلامذة (11%) هم الذين يتحكمون عمليا في مجموع برنامج اللغة الفرنسية في السنة الثالثة إعدادي.

> يزداد الفرق بين المدارس الابتدائية القروية والمدارس الحضرية في اللغة الفرنسية لينتقل من 8 نقط في السنة السادسة ابتدائي إلى 12 نقطة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي.

تظهر المقارنة بين الوسطين الحضري والقروي أن التلامذة سواء القرويين أو الحضريين لم يستطيعوا الوصول إلى المعدل الوطني في اللغة الفرنسية، أي 250 نقطة. غير أن

أداء تلامذة الوسط الحضري يعتبر أفضل نسبيا من أداء زملائهم القرويين، بمعدل 246 نقطة مقابل 234 نقطة للقرويين.

رسم بياني *20*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب الوسط بالنسبة المئوية (%)



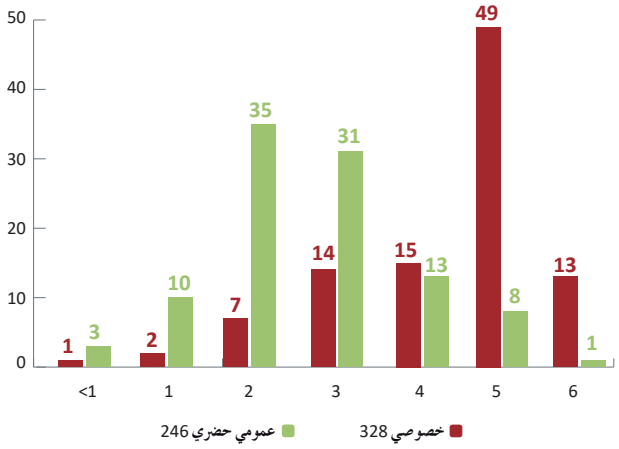
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وإذا كان المعدل المحصل عليه في اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية الحضرية (246) يبقى هو نفسه المسجل لدى الثانويات الإعدادية الحضرية، فإن المعدل المحصل عليه في المدارس الابتدائية القروية (238) يتراجع في الثانويات الإعدادية بالوسط القروي لينزل إلى 234 نقطة. ويرجع هذا إلى تزايد الفوارق المسجلة على مستوى مكتسبات اللغة الفرنسية بين الوسطين القروي والحضري.

وعند المقارنة بين أداء كل من التلميذات والتلاميذ، نجد أن 13% من التلميذات قد استوعبن 92% من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية للسنة الثالثة إعدادي، مقابل 8% فقط لدى التلاميذ.

> يزداد الفرق بين التعليم الخصوصي والتعليم العمومي الحضري بخصوص اللغة الفرنسية حيث يصل إلى 82 نقطة في نهاية السلك الإعدادي مقابل 47 نقطة في نهاية السلك الابتدائي.

رسم بياني *21*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)



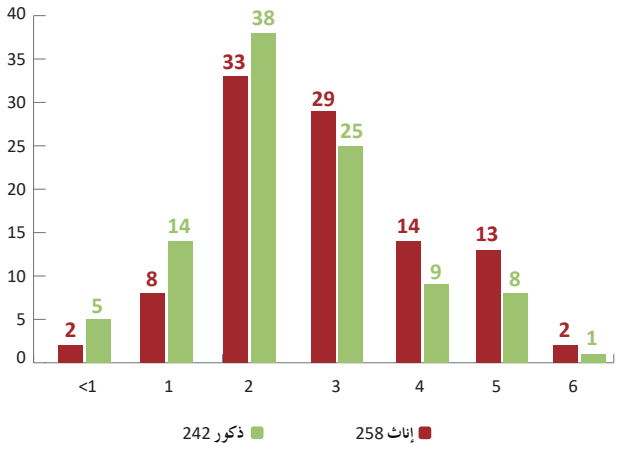
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في الواقع، كان أداء تلامذة التعليم الثانوي الإعدادي الخصوصي (328 نقطة) أفضل من أداء تلامذة التعليم الثانوي الإعدادي العمومي (246 نقطة). مما أدى إلى ازدياد الفارق بين نمطي التعليم ليصل إلى 82 نقطة مقابل 47 نقطة كفارق على مستوى التعليم الابتدائي.

كما أن 62% من تلامذة الثانويات الإعدادية الخصوصية يتحكمون عمليا في مجموع البرنامج الرسمي للغة الفرنسية لمستوى السنة الثالثة إعدادي (92% وأكثر)، مقابل 8% فقط من تلامذة الإعدادي العمومي.

> بالانتقال من 7 نقط في نهاية السلك الابتدائي إلى 16 نقطة في نهاية السلك الثانوي الإعدادي، زاد الفارق عن الضعف بين التلميذات والتلاميذ لفائدة التلميذات.

رسم بياني *22*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب النوع بالنسبة المئوية (%)

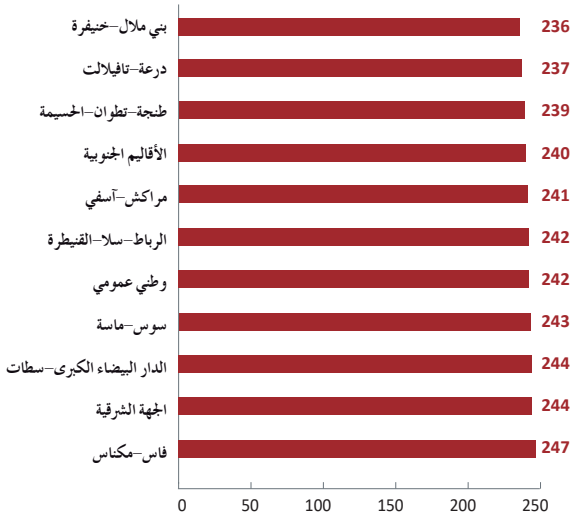


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بحصول تلميذات السنة الثالثة ثانوي إعدادي على 258 نقطة في الفرنسية، يكون أداؤهن أفضل من أداء التلاميذ الذين حصلوا على 242 نقطة حيث وصل الفارق بين التلميذات والتلاميذ إلى 16 نقطة لفائدة التلميذات. كما أن 15% من التلميذات يتحكمن عمليا في مجموع برنامج اللغة الفرنسية الرسمي، مقابل 9% من التلامذة فقط.

> في نهاية السلك الثانوي الإعدادي، يصل الفرق بين الجهة الأعلى أداء نسبيا في اللغة الفرنسية والجهة الأدنى أداء إلى 11 نقطة.

رسم بياني *23*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي في اللغة الفرنسية حسب الجهة

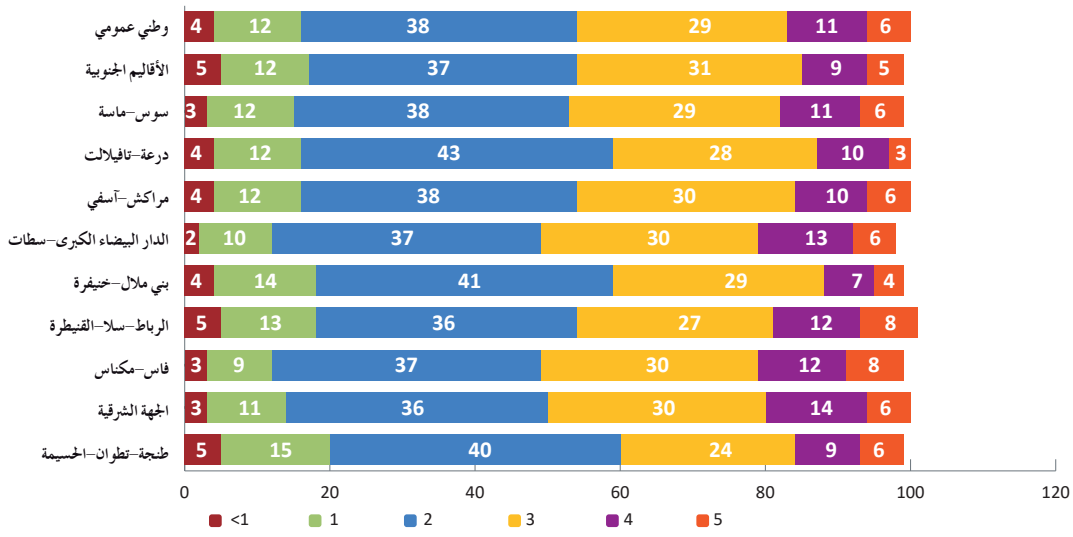


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

مقارنة بأداء تلامذة باقي الجهات، يعتبر أداء تلامذة نهاية السلك الثانوي الإعدادي لجهة فاس-مكناس والجهة الشرقية الأفضل نسبيا حيث حصل تلامذة الجهتين على التوالي 247 و244 نقطة.

أما الأداء الأضعف، فسجل في جهتي درعة-تافيلالت (237) وبني ملال-خنيفرة (236). ويتراوح معدل باقي الجهات ما بين نقطة واحدة وثلاث نقط حول المعدل الوطني العمومي (242). ويصل الفارق بين الجهة الأعلى أداء والجهة الأدنى أداء إلى 11 نقطة.

رسم بياني *24*. مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وسجلت في جهتي درعة -تافيلالت (3%) وبني ملال-خنيفرة (4%) أضعف نسبة نسبيا لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي الذين يتحكمون في مجموع البرنامج الدراسي للغة الفرنسية تقريبا (91%). أما في باقي الجهات فتتراوح هذه النسبة ما بين 5% و8% من التلامذة الذين يتحكمون في مجموع البرنامج الرسمي.

3. كفايات التلامذة في الرياضيات

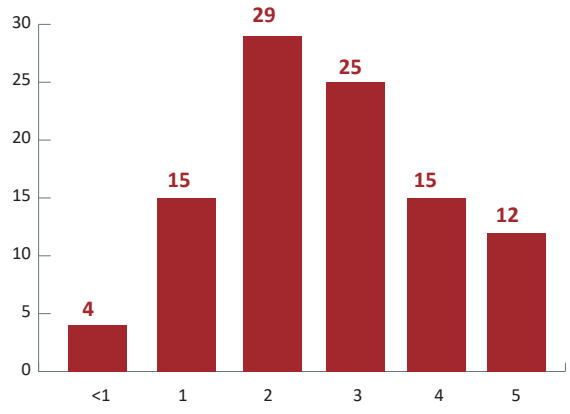
يعتمد تقييم مكتسبات المتعلمين في الرياضيات سواء في التعليم الابتدائي أو في نهاية السلك الثانوي الإعدادي على قياس درجة تحكمهم في الكفايات في ثلاثة مجالات هي الأنشطة العددية، والأنشطة الهندسية، وأنشطة القياس. وتقيم مكتسبات التلامذة في المجالات الثلاثة من خلال ثلاثة مستويات مهارية هي: المعرفة والتطبيق والاستدلال.

على مستوى السنة السادسة ابتدائي:

بناء على توزيع مهارات تلامذة السنة السادسة ابتدائي في الرياضيات إلى ست مجموعات من المهارات، جاءت كالآتي:

> 48% من التلامذة استوعبوا أقل من 23% من برنامج الرياضيات الخاص بالسنة السادسة ابتدائي، وفقط 27% من تلامذة السنة السادسة استوعبوا أكثر من 88% من البرنامج الرسمي.

رسم بياني 25. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة السادسة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في السنة السادسة ابتدائي، 4% من التلامذة لم يستطيعوا الإجابة عن أي سؤال من أسئلة الرائز. واستطاع 15% (المجموعة الأولى) الإجابة عن سؤال واحد فقط يخص ضرب عدد صحيح في عدد عشري. في حين استطاع 29% من التلامذة (المجموعة الثانية) القيام بما قامت به المجموعة الأولى، أي ضرب عدد صحيح في عدد عشري، والقيام بتحويل/قياسات السعة، وقياس زاوية شكل هندسي، وهو ما يمثل 22% من البرنامج الرسمي للرياضيات لهذا المستوى.

ربع تلامذة هذا المستوى (المجموعة الثالثة) يتحكمون في أكثر من ثلثي البرنامج الدراسي الرسمي (72%). وبالإضافة إلى تحكم هؤلاء التلامذة فيما يتحكم فيه تلامذة المجموعة الثانية، فإنهم قادرون على القيام بعمليات جمع وطرح وقسمة أعداد صحيحة وعشرية، واستعمال القاعدة الثلاثية، وحساب محيط ومساحة قرص وزاوية مثلث، وتحويل وحدات المساحة والقياسات الزراعية والحجم.

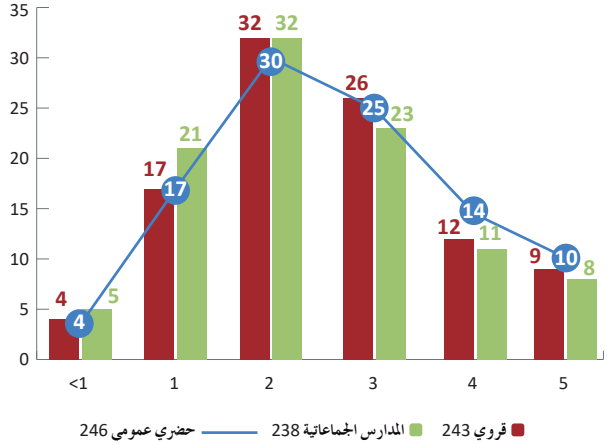
15% من تلامذة المجموعة الرابعة قادرون على إنجاز العمليات السابقة، بالإضافة إلى مقارنة الكسور وترتيبها، وحساب مساحة أسطوانة ومحيطها، وهو ما يمثل 89% من البرنامج الرسمي للرياضيات في السنة السادسة ابتدائي. وينبغي القول إن 12% من التلامذة فقط هم الذين يتحكمون في مجموع البرنامج الدراسي للمادة (100%). ويقدر هؤلاء التلامذة، بالإضافة إلى كونهم يتحكمون في مهارات المجموعة الرابعة، على حل مسائل تتطلب تحويل وحدات القياس واستخدام النسب المئوية.

باختصار، 27% من التلامذة استوعبوا مجموع البرنامج تقريبا (89% وأكثر) الخاص بالرياضيات للسنة السادسة ابتدائي.

> لا يعتبر الفارق بين المدارس العمومية الحضرية والمدارس القروية في الرياضيات دالا (فرق 3 نقط). كما يسجل عدم وجود فرق دال بين التلامذة الذين يدرسون بالوسط القروي في مادة الرياضيات سواء درسوا بالمدارس الجماعاتية أم لا.

كذلك لم يستطع التلامذة في الوسطين القروي والحضري الحصول على المعدل الوطني في الرياضيات (250). كما يبقى الفارق بين المعدلين المحصل عليهما من طرف للتلامذة الوسط الحضري (246) والقرويين (243) دون دلالة.

رسم بياني 26. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة السادسة حسب الوسط ونوع المدرسة بالنسبة المئوية (%)

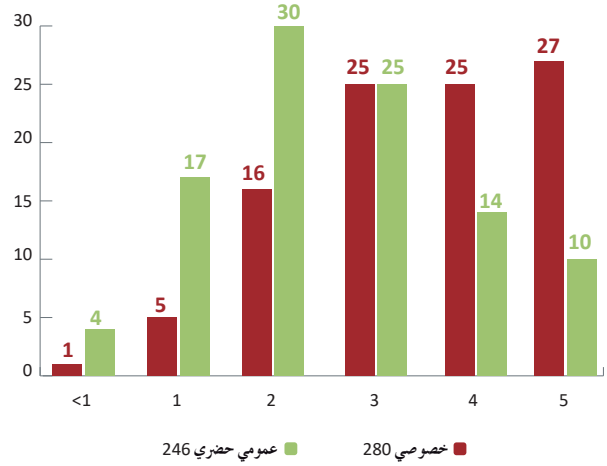


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بفارق 5 نقط، يكون أداء التلامذة القرويين (238) المتمدرسين بالمدارس الجماعاتية أقل نسبيا من أداء التلامذة المتمدرسين في المدارس غير الجماعاتية (243). من جهة أخرى، تتطابق نسب مجموعات الكفايات عمليا في الوسطين. مثلا، ما يقارب عشر التلامذة (10%) سواء في الوسط القروي أو الحضري، يتحكمون في البرنامج الرسمي للرياضيات للسنة السادسة ابتدائي.

> في نهاية السلك الابتدائي، أداء تلامذة المدارس الابتدائية الخصوصية (280 نقطة) أفضل نسبيا من أداء زملائهم (246 نقطة) في المدارس الابتدائية العمومية.

رسم بياني 27. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة السادسة حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)



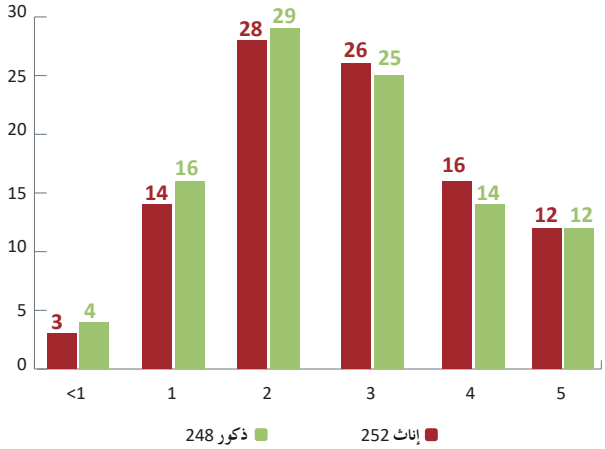
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بمعدل 280 نقطة، يكون أداء تلامذة التعليم الخصوصي أفضل من أداء زملائهم في التعليم العمومي والذي لا يتعدى 246 حيث يصل الفارق بين نمطي التعليم إلى 34 نقطة لفائدة المدارس الخصوصية؛ وهو فارق أقل من الفارق الموجود بينهما في اللغتين العربية والفرنسية.

تسجل المدارس الخصوصية نسبة 27% من التلامذة الذين استوعبوا مجموع برنامج الرياضيات الرسمي للمستوى السادس، مقابل فقط 10% من تلامذة المدارس العمومية. وعلى عكس اللغتين العربية والفرنسية حيث الفارق كبير، فإن الفارق بين نسب المجموعات الأعلى أداء في الرياضيات يبقى قائما، فإن الفوارق تخف بين المدارس العمومية والخصوصية.

> في نهاية السلك الابتدائي، لا يوجد فرق دال في الرياضيات بين أداء كل من التلميذات (252) والتلاميذ (248).

رسم بياني 28. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة السادسة حسب النوع بالنسبة المئوية (%)



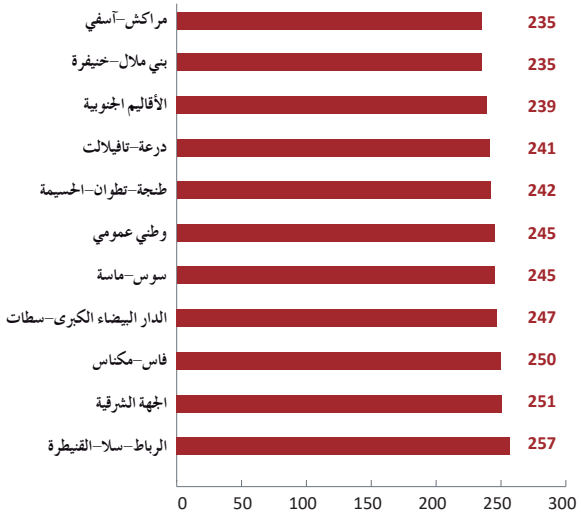
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ليس هناك فرق كبير بين أداء كل من التلميذات (252) والتلاميذ (248) في مادة الرياضيات، إذ لا يتجاوز الفارق 4 نقط.

وتبقى نسب مجموعات الكفايات عند التلميذات متطابقة عمليا مع تلك المسجلة عند التلاميذ: 16% عند الفتيات و14% عند الفتيان استوعبوا 89% من البرنامج الرسمي للرياضيات للمستوى السادس ابتدائي، في حين أن 12% من التلامذة، ذكورا وإناث، استوعبوا مجموع البرنامج. غير أن الفارق الموجود بين التلميذات والتلاميذ في مادة الرياضيات، رغم ضآلته، يميل إلى مزيد من التقلص مع ارتفاع مستويات الكفايات.

> في نهاية السلك الابتدائي، يصل الفرق بين الجهة الأعلى أداء نسبيا والجهة الأدنى أداء في مادة الرياضيات إلى 22 نقطة.

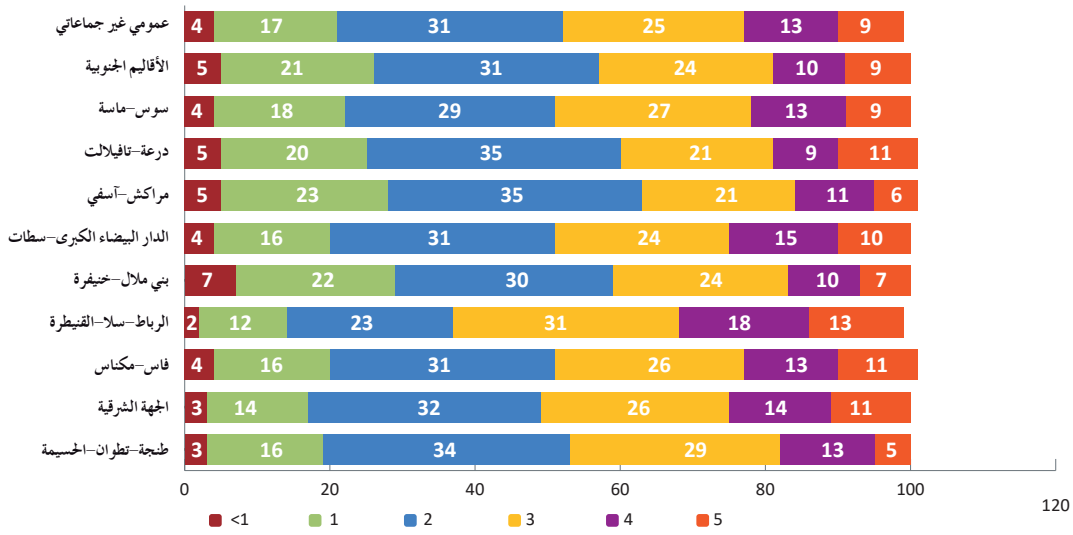
رسم بياني *29*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي في الرياضيات حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تتقدم جهة الرباط-سلا-القنيطرة (257) باقي الجهات في الرياضيات. وحصل تلامذة المدارس العمومية للجهة الشرقية، ولجهة فاس-مكناس، وجهة الدار البيضاء-سطات على نتيجة تتعدى المعدل الوطني العمومي (245). وحصل تلامذة جهتي مراكش-آسفي وبني ملال-خنيفرة على أدنى معدل ب (235). وتتراوح معدلات تلامذة باقي الجهات ما بين 239 (الأقاليم الجنوبية) و242 (طنجة-تطوان-الحسيمة).

رسم بياني *30*. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

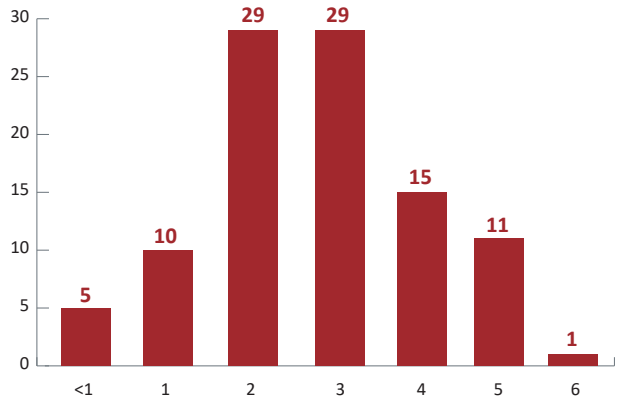
تصل نسبة التلامذة الذين يتحكمون في مجموع البرنامج الرسمي للرياضيات الخاص بالسنة السادسة ابتدائي إلى 13% في جهة الرباط-سلا-القنيطرة، وإلى 11% في جهة فاس-مكناس، والجهة الشرقية وجهة درعة تافيلالت. ولا تتعدى هذه النسبة 5% في جهة طنجة-تطوان-الحسيمة في حين تتراوح ما بين 6% و10% في باقي الجهات.

على مستوى السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي.

يعطي توزيع مهارات تلامذة السنة الثالثة إعدادي في الرياضيات إلى سبع مجموعات من الكفايات حيث تم توصيف مهارات تلامذة كل مجموعة، النتائج الآتية:

> 44% من التلامذة استوعبوا 23% من البرنامج الرسمي للرياضيات الخاص بمستوى السنة الثالثة ثانوي الإعدادي، و12% فقط استوعبوا أكثر من 85% من البرنامج.

رسم بياني *31*. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تبين من نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن 5% من تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي (المجموعة ما قبل الأولى) لم يجيبوا عن أي سؤال من أسئلة رائز مادة الرياضيات، وأن 10% (المجوعة الأولى) بالكاد استطاعت أن تجيب عن أسئلة تخص معرفة مبرهنة فيثاغورس المباشرة وغير المباشرة وتطبيق المبرهنة المباشرة وغير المباشرة لطاليس.

إضافة إلى التحكم في المبرهنة المباشرة وغير المباشرة لكل من فيثاغورس وطاليس، فإن 29% من تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي (المجموعة الثانية) استطاعوا التطبيق الصحيح لمبرهنات الحالات الثلاث للتقايس وتوظيف التقنيات الأولية للمقارنة والتأطير في الجبر. ويتحكم تلامذة المجموعة الثالثة (29%) في هذه المهارات الأخيرة، وهم بالإضافة إلى ذلك، قادرون على معرفة مفهوم الإزاحة. وتمثل هذه المكتسبات 22% من البرنامج الرسمي للرياضيات للسنة الثالثة ثانوي.

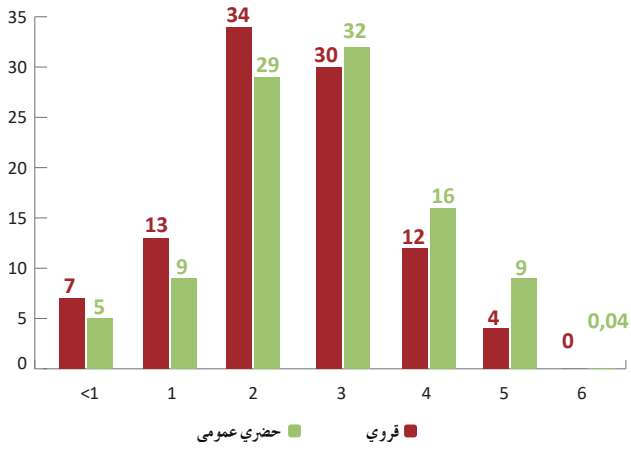
حسب توزيع مجموعات الكفايات، فإن 15% من تلامذة الإعدادي (المجموعة الرابعة) بالإضافة إلى أن لديهم مهارات المجموعة الثالثة، فهم قادرون على تطبيق المتطابقات لتطوير أو تعميل أو تحديد إحداثيات نقطة ومكونات متجهة، وحل معادلة مختصرة لمستقيم، وإيجاد حل بالمبيان لنظمية معادلة من الدرجة الأولى، وحساب المؤشرات الإحصائية الأولية. وهو ما يمثل 55% من البرنامج الرسمي للرياضيات للسنة الثالثة إعدادي.

ويتحكم 11% من التلامذة (المجموعة الخامسة) في 86% من البرنامج الرسمي لمادة الرياضيات. وهم قادرون، بالإضافة إلى تحكمهم في مهارات المجموعة الرابعة، على تعرف الجذر التربيعي الموجب/ الجذر المربع الموجب، والجذر التربيعي السالب لعدد موجب؛ وتحديد معاملات الدوال الخطية والتآلفية، والتعرف على تمثيلها المبياني. وهو ما يمثل 86% من البرنامج الرسمي للرياضيات.

ينبغي تسجيل أن أقل من 1% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي هم الذين يتحكمون في مجموع البرنامج الرسمي للرياضيات. ويقدر تلامذة هذه المجموعة بشكل ملموس على حل مسائل رياضية تستلزم معادلات من الدرجة الأولى وعمليات حساب المثلثات الأولية، بالإضافة إلى مجموع المهارات التي تتحكم فيها المجموعة الرابعة.

> تتسع الفوارق في مكتسبات الرياضيات بين المؤسسات الإعدادية العمومية الحضرية والقروية حيث تنتقل من فارق 4 نقط في نهاية السلك الابتدائي لتصل إلى 10 نقط في نهاية السلك الثانوي الإعدادي.

رسم بياني *32*. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب الوسط بالنسبة المئوية (%)



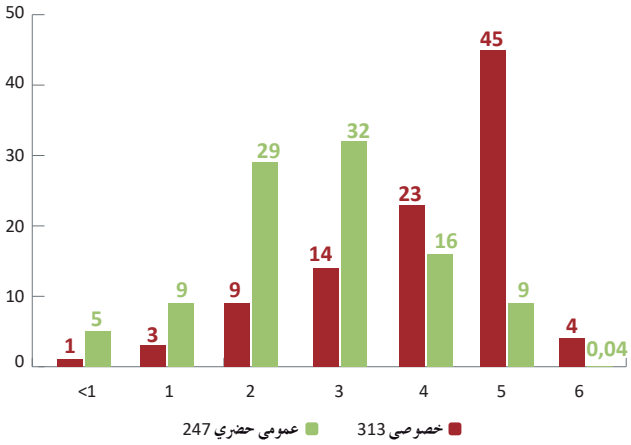
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

لم يستطع تلامذة الوسط الحضري ولا زملاءهم، تلامذة الوسط القروي الحصول على المعدل الوطني في الرياضيات والمتمثل في 250 نقطة. ويصل الفارق بين التلامذة الحضريين (247) والتلامذة القرويين (237) إلى 10 نقط عند نهاية السلك الإعدادي، مقابل 4 نقط عند نهاية السلك الابتدائي. وهو ما يعني أن الفوارق في المكتسبات الرياضية تزداد اتساعا مع التقدم في المسار الدراسي.

ومن جهة أخرى، إذا كانت نسبة 10% من تلامذة الوسط الحضري تتحكم في 86% وأكثر من البرنامج الرسمي للرياضيات، فإن هذه النسبة تتراجع إلى 4% بالنسبة لتلامذة الوسط القروي.

تضاعف الفرق في مكتسبات الرياضيات بين الإعداديات الخصوصية والعمومية الحضرية لينتقل من 34 نقطة في نهاية السلك الابتدائي إلى 66 نقطة في نهاية السلك الإعدادي لفائدة المدارس الخصوصية.

رسم بياني *33*. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

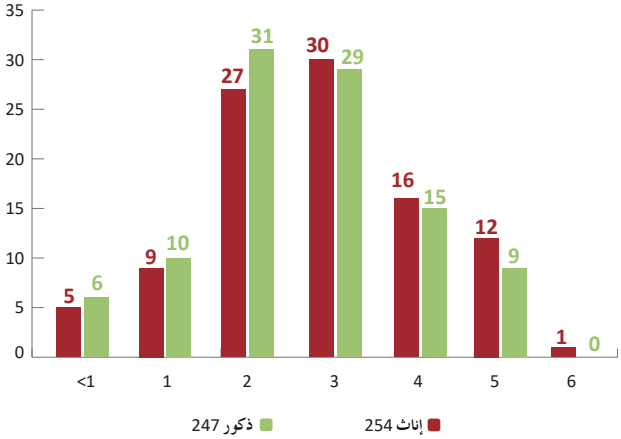
بحصولهم على نتيجة 313 في الرياضيات، يتفوق تلامذة التعليم الإعدادي الخصوصي على تلامذة الإعداديات العمومية الحضرية (247) حيث يصل الفرق بين نمطي التعليم إلى 66 نقطة لفائدة المؤسسات الإعدادية الخصوصية.

وتتأكد هذه الملاحظة بالرجوع إلى نسب مجموعات الكفايات في نمطي التعليم العمومي والخصوصي. ذلك أن تلامذة التعليم الإعدادي العمومي هم الذين يحضرون بقوة في المجموعات الأقل كفاءة والأدنى أداء، عكس تلامذة التعليم الخصوصي الذين يحضرون في مجموعات الكفايات الأعلى أداء. والواقع، أن 43% من تلامذة الإعداديات العمومية لم يحصلوا المكتسبات اللازمة لمتابعة دراسة الرياضيات في السنة الثالثة إعدادي، مقابل فقط 13% من تلامذة التعليم الإعدادي الخصوصي.

إضافة إلى ذلك، فإن نصف تلامذة الإعدادي الخصوصي (49%) يتحكمون في أكثر من 86% من البرنامج الرسمي للرياضيات الخاص بالمستوى، في حين أن هذه النسبة لا تتعدى 9% لدى تلامذة مؤسسات التعليم الإعدادي العمومي.

عمليا، يبقى الفارق بين التلميذات والتلاميذ في مادة الرياضيات، قارا: 6 نقط فرق في نهاية السلك الابتدائي، مقابل 7 نقط في نهاية السلك الإعدادي.

رسم بياني *34*. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب النوع بالنسبة المئوية (%)

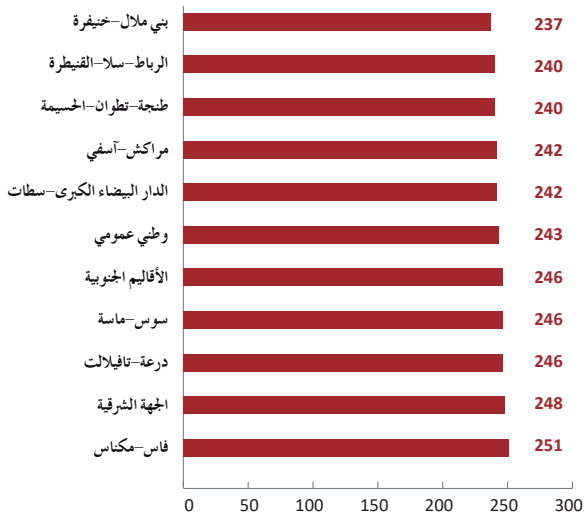


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تصل نسبة الفتيات اللواتي تتحكمن في مجموع برنامج الرياضيات إلى 13% مقابل فقط 9% لدى الفتيان. ويتلاشى الفارق، رغم ضآلته، بينهما في هذه المادة مع الارتقاء في مستويات الكفايات.

يصل الفارق في نهاية السلك الإعدادي بين الجهة الأعلى أداء نسبيا والجهة الأدنى أداء إلى 14 نقطة.

رسم بياني *35*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي في الرياضيات حسب الجهة

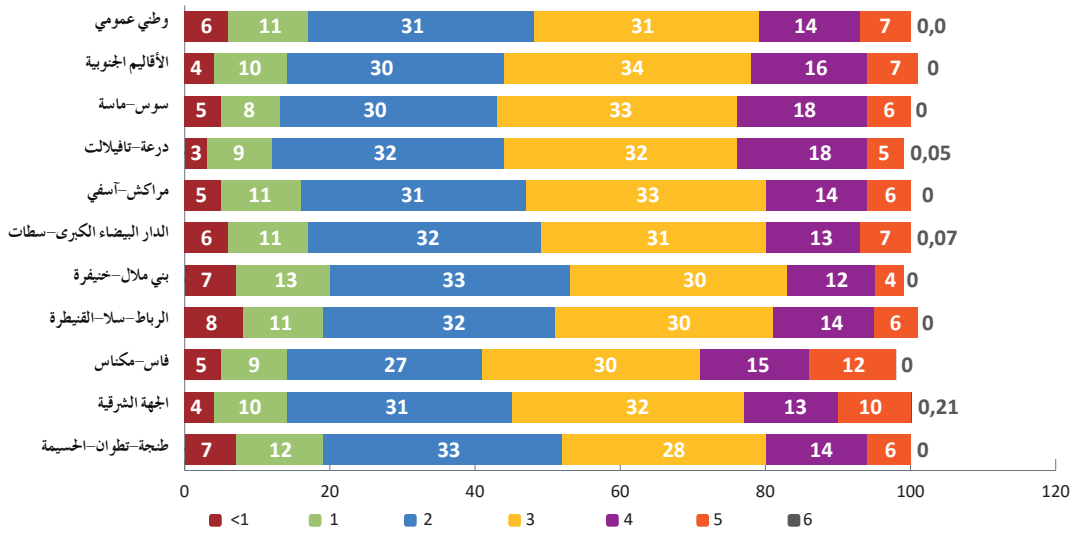


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

سجل تلامذة جهة فاس-مكناس النتيجة الأعلى نسبيا ب 251 نقطة، ويليهم تلامذة الجهة الشرقية (248). وقد حصل تلامذة جهات درعة-تافيلالت، سوس-ماسة والأقاليم الجنوبية على نفس الرتبة بحصولهم على 246 نقطة.

وجاء تلامذة جهتي مراكش-آسفي، والدار البيضاء الكبرى-سطات في نفس الرتبة ب 242 نقطة. وكذلك الأمر بالنسبة لتلامذة جهتي الرباط-سلا-القنيطرة، وطنجة-تطوان-الحسيمة بحصولهم على نفس النتيجة: 240 نقطة لكل جهة.

رسم بياني 36. مجموعات الكفايات في الرياضيات لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وإذا كان 12% من تلامذة جهة فاس-مكناس، و10% من تلامذة الجهة الشرقية يتحكمون في 86% من البرنامج الرسمي للرياضيات، فإن هذه النسبة لا تتعدى 5% في جهة درعة-تافيلالت، و4% في جهة بني ملال-خنيفرة. أما في باقي الجهات فتتراوح هذه النسبة ما بين 6% و7%.

4. كفايات التلامذة في العلوم:

تُقوّم مكتسبات التلامذة في المواد العلمية من خلال مادة النشاط العلمي بالنسبة لسلك التعليم الابتدائي، ومادتي علوم الحياة والأرض، والفيزياء والكيمياء بالنسبة لسلك التعليم الثانوي الإعدادي.

تتضمن المجالات المضمونية للنشاط العلمي موضوعات الكهرباء، والطاقة، والضغط، والفلك، والأرض. ويتم تقييم مكتسباتها من خلال ستة مستويات مهارية هي: المعرفة، الفهم، التطبيق والتحليل.

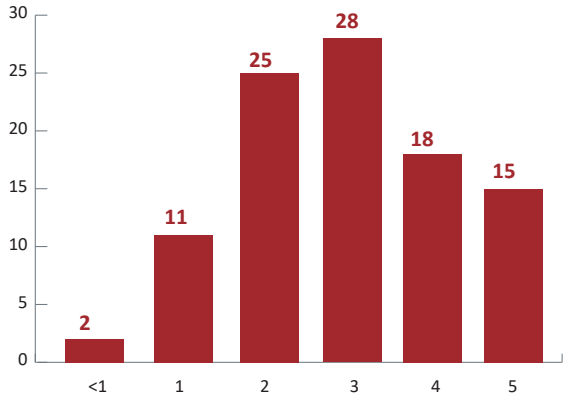
وتتضمن المجالات المضمونية لعلوم الحياة والأرض الموضوعات الآتية: التربية الغذائية، وظائف الاقتيات، وظائف الربط والمناعة. ويتم قياس كفايتها من خلال المستويات المهارية الآتية: استرجاع المعارف، التطبيق ثم حل المشاكل.

وقد أفضى نمط التحليل إلى النتائج الآتية:

النشاط العلمي في المدرسة الابتدائية:

> 38% من التلامذة استوعبوا أقل من 48% من برنامج النشاط العلمي الرسمي للسنة السادسة ابتدائي، مقابل 33% من التلامذة الذين استوعبوا أكثر من 84%.

رسم بياني 37. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي في النشاط العلمي بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة PNEA2019

تمثل نسبة 2% من التلامذة الذين لم يجيبوا سوى عن سؤال واحد يخص علاقتهم بمعيشهم اليومي، تلك الفئة من التلامذة الذين لم يستوعبوا المستلزمات الضرورية لمتابعة دروس النشاط العلمي الخاصة بالمستوى السادس الابتدائي. ونجد أن عشر التلامذة (11%) يمثلون المجموعة

الأولى هم بالكاد قادرون على تعرف منتج للطاقة ومستهلك لها، ومكونات التربة (المواد العضوية والمعدنية)، والدور الذي تلعبه الصهيرة في حماية الأجهزة الكهربائية المنزلية.

أما المجموعة الثانية (25%) من التلامذة، فبالإضافة إلى كونها قادرة على ما تقدر عليه المجموعة الأولى، فإنها قادرة على تمييز مكونات الدارة الكهربائية، ومختلف مصادر الطاقة، ومفعول ارتفاع درجة الحرارة على تمدد الغازات، والدور الذي يلعبه التشجير في الحد من انجراف التربة. وتمثل هذه المضامين 42% من برنامج النشاط العلمي للسنة السادسة ابتدائي.

من جهتهم، يقدر تلامذة المجموعة التلامذة الثالثة (28%) على كل ما يقدر عليه تلامذة المجموعة الثانية، وبالإضافة إلى ذلك، فهم قادرون على تعرف أدوار العداد والفاصل في الكهرباء، وكذلك الكائنات المجهرية التي تستوطن الأرض. وهم قادرون أيضا على تحليل وضعية اقتصاد الطاقة، ومعرفة أسباب الصعق الكهربائي، والتمييز بين التركيب على التوالي والتركيب على التوازي. وبالتالي، فهؤلاء التلامذة استوعبوا 73% من برنامج النشاط العلمي للمستوى السادس ابتدائي.

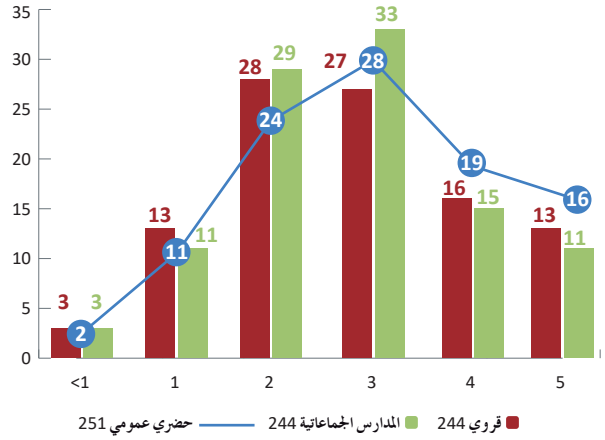
وتتكون المجموعة الرابعة من 18% من التلامذة الذين يتحكمون في قدرات المجموعة الثالثة، ويزيدون عليها معرفتهم بأن الطاقة الكهربائية تتحول إلى طاقة حرارية، ويقيسونها، كما يعرفون بشكل صحيح نفاذية التربة. وهو ما يمثل 85% من البرنامج الرسمي لمادة النشاط العلمي للمستوى السادس ابتدائي.

(15%) من تلامذة المستوى السادس ابتدائي استوعبوا مجموع البرنامج الرسمي. وبالإضافة إلى كونهم يتحكمون في مهارات المجموعة الرابعة، فإنهم يعرفون الأخطار التي يسببها الحث المائي وتحول المادة العضوية إلى مادة معدنية.

> في نهاية السلك الابتدائي، حصل التلامذة الذين يدرسون بالوسط الحضري على 251 نقطة في مادة النشاط العلمي، مقابل 244 نقطة حصل عليها تلامذة الوسط القروي. كما أن الانتماء إلى مدرسة جماعاتية لا يؤثر على مكتسبات التلامذة في مادة النشاط العلمي.

والخلاصة التي يمكن استخلاصها من هذه النتائج هي أن الفرق بين مكتسبات تلامذة الوسط القروي وتلامذة الوسط الحضري في مادة النشاط العلمي (7 نقط) هو أقل من الفرق الموجود بينهما في الرياضيات (10 نقط).

رسم بياني *38*. مجموعات الكفايات في النشاط العلمي لتلامذة السنة السادسة بالنسبة المئوية (%)



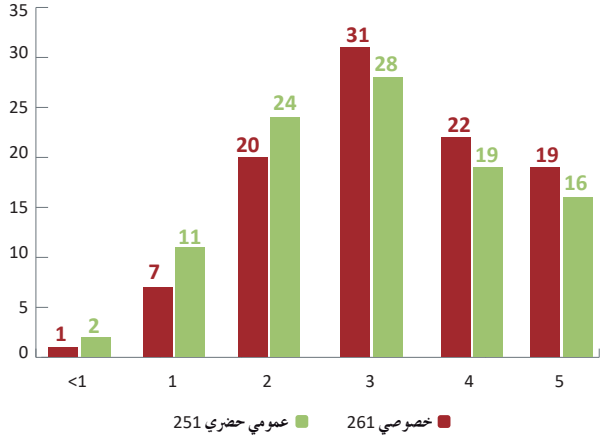
المصدر: معطيات دراسة PNEA2019

تظهر النتائج أيضا أنه لا توجد فروق في النتائج في مادة النشاط العلمي بين تلامذة الوسط القروي، سواء درسوا بالمدارس الجماعاتية أم لا.

وإذا كانت نسبة تلامذة الوسط الحضري الذين استوعبوا مجموع البرنامج الرسمي للنشاط العلمي هي 16%، فإن هذه النسبة لا تتعدى 13% لدى تلامذة الوسط القروي. ويسجل تلامذة المدارس الجماعاتية أدنى نسبة بالنسبة للتحكم في مجموع برنامج المادة.

> في نهاية السلك الابتدائي، لا يتجاوز الفرق بين المدارس الخصوصية والمدارس العمومية على مستوى مكتسبات التلامذة في مادة النشاط العلمي 10 نقط.

رسم بياني *39*. مجموعات الكفايات في النشاط العلمي لتلامذة السنة السادسة حسب نوع التعليم بالنسبة المئوية (%)



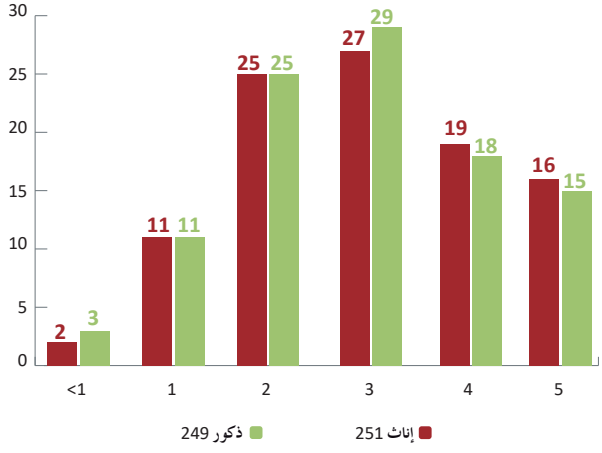
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يعتبر أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي في التعليم الخصوصي (261 نقطة) أفضل نسبيا من أداء زملائهم في التعليم العمومي (251 نقطة) في النشاط العلمي. غير أن الفرق بينهما في هذه المادة (10 نقط) هو أقل حدة من الفرق الموجود بينهما في مادة الرياضيات (35 نقطة).

ويبقى الفرق بينهما على مستوى نسب التحكم في برنامج المادة ضئيلا نسبيا. وهكذا، فإن 41% من تلامذة التعليم الخصوصي يتحكمون في 84% من البرنامج الرسمي للنشاط العلمي، مقابل 35% من تلامذة المدارس العمومية.

لا يوجد فرق دال بين أداء التلميذات والتلاميذ في المكتسبات العلمية حيث حصلت التلميذات على 251 نقطة مقابل 249 نقطة للتلاميذ.

رسم بياني *40*. مجموعات الكفايات في النشاط العلمي لتلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب النوع بالنسبة المئوية (%)

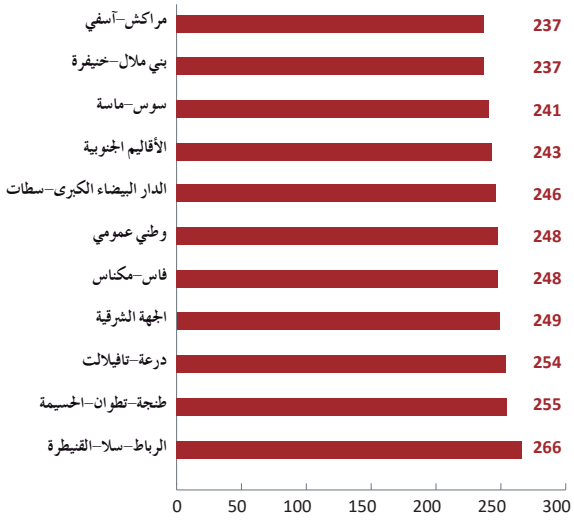


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

حصلت التلميذات على 251 نقطة مقابل 249 نقطة للتلاميذ، وبالتالي لا يوجد فرق دال بين التلميذات والتلاميذ على مستوى المكتسبات العلمية. ويؤكد تحليل مجموعات الكفايات هذه الملاحظة إذ بالفعل استوعبت 19% من التلميذات 85% من البرنامج الرسمي للنشاط العلمي كما أن 16% منهن استوعبن 100% من البرنامج الرسمي للنشاط العلمي الخاص بالسنة السادسة ابتدائي في حين أن هاته النسبة تصل عند التلاميذ إلى 18% بالنسبة للذين استوعبوا 85% من البرنامج وإلى 15% من التلاميذ الذين استوعبوا 100% البرنامج.

> في نهاية السلك الابتدائي يصل الفرق بين الجهة الأعلى أداء نسبيا في مادة النشاط العلمي والجهة الأدنى أداء إلى29 نقطة.

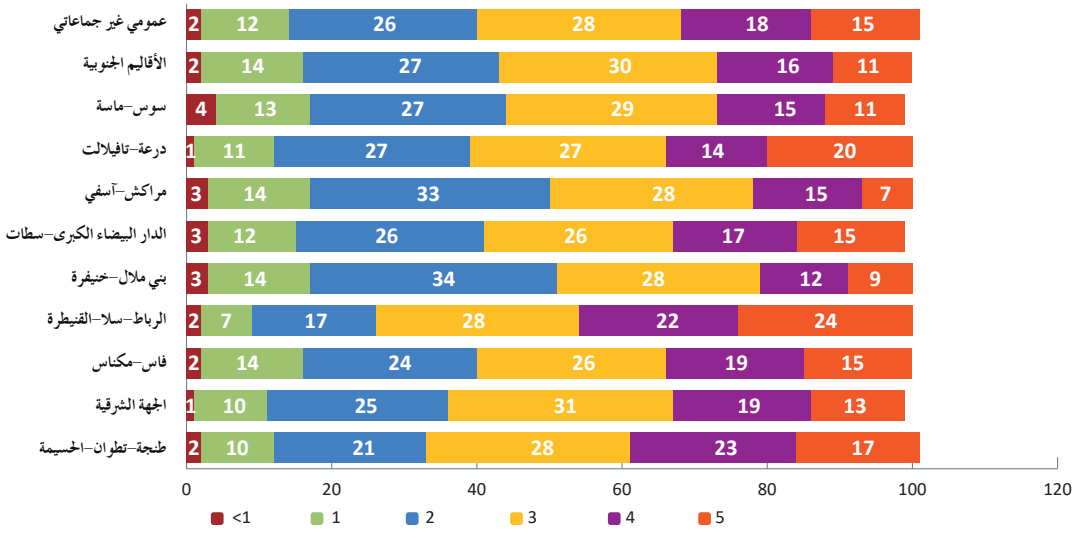
رسم بياني *41*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي في النشاط العلمي حسب الجهة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

سجلت جهة الرباط سلا القنيطرة الأداء الأعلى نسبيا أي 266 نقطة متبوعة بجهتي طنجة تطوان الحسيمة ب 255 نقطة ودرعة تافيلالت ب 254 نقطة. وهي معدلات تتجاوز المعدل الوطني (250 نقطة). من جهة أخرى، فإن جهتي مراكش أسفي وبني ملال خنيفرة سجلتا الأداء الأدنى والمتمثل في 237 نقطة. أما فيما يخص المعدلات المسجلة في جهتي سوس ماسة والأقاليم الجنوبية فقد حصلتا معا على 241 نقطة بالنسبة لجهة سوس ماسة و243 نقطة بالنسبة للأقاليم الجنوبية. أما بالنسبة لباقي الجهات فإن معدل النشاط العلمي يتراوح ما بين نقطة ونقطتين حول المعدل الوطني العمومي دون احتساب المدارس الجماعاتية أي بمعدل 228 نقطة.

رسم بياني 42. مجموعات الكفايات في النشاط العلمي لتلامذة السنة السادسة ابتدائي عمومي دون الجماعاتي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تسجل جهة الرباط سلا القنيطرة، مرة أخرى، النسبة الأعلى نسبيا 24% من التلامذة الذين استوعبوا مجموع برنامج النشاط العلمي للسنة السادسة ابتدائي. أما جهة مراكش أسفي فقد سجلت النسبة الأدنى على هذا المستوى بنسبة 7% متبوعة بجهة بني ملال-الخنيفرة 9%. أما نسب التحكم في باقي الجهات فهي تصل إلى 17% في جهة طنجة تطوان الحسيمة وإلى 11% في جهتي سوس ماسة وجهات الأقاليم الجنوبية.

على مستوى السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي:

علوم الحياة والأرض

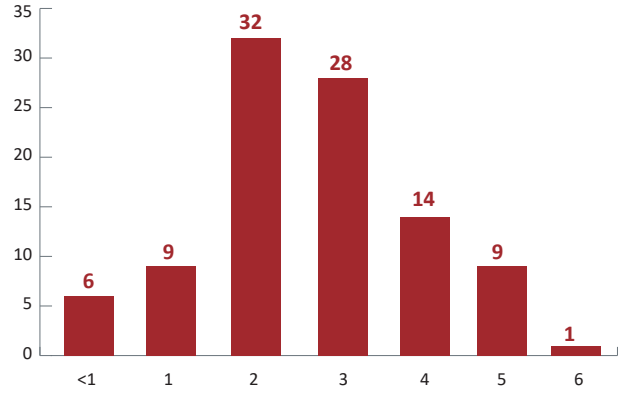
تم توزيع مهارات تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي في علوم الحياة والأرض إلى سبع مجموعات من الكفايات حيث تم توصيف كفايات ومهارات كل مجموعة بدقة.

> 47% من تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي استوعبوا أقل من 38% من البرنامج الرسمي من علوم الحياة والأرض الخاص بالسنة الثالثة إعدادي و24% من تلامذة المستوى اكتسبوا أكثر من 55% من البرنامج الرسمي.

أظهرت دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 أن 6% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لم يستطيعوا الإجابة عن أي سؤال من أسئلة رائز علوم الحياة والأرض، كما أظهرت أن 9% من تلامذة هذا المستوى استطاعوا أن يجيبوا عن سؤال واحد فقط يرتبط بتتالي مراحل الدورة القلبية.

ولم يستطع ما يقارب ثلث التلامذة 32%، وهم يمثلون تلامذة المجموعة الثانية، الإجابة سوى عن سؤالين يخصان المعرفة انطلاقا من خطاطات توضيحية بسيطة. كما لم يستطيعوا التعرف على مراحل الدورة القلبية وبعض الأمراض الشائعة للجهاز التنفسي.

رسم بياني 43. مجموعات الكفايات في علوم الحياة والأرض لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بالإضافة إلى المعارف المكتسبة من طرف تلامذة المجموعة الثانية فإن تلامذة المجموعة الثالثة 28% من التلامذة لديهم معارف أساسية تخص مجال الاقتيات كالهضم والامتصاص المعوي والتنفس والدورة الدموية. كما أن تلامذة هذه المجموعة قادرون على تعرف مراحل البلعمة والتي تتصل بالمناعة والمقاومة. أما قدرتهم على الاستدلال فيمكنها أن تتم بناءً على أوصاف وتصنيفات بسيطة

انطلاقا من حوامل متعددة. ويمكنهم القيام بعمليات تطبيقية وأن يجرّبوا صيغا حسابية أو أن يستغلوا معطيات رقمية وتجريبية مطابقة لمستواهم الدراسي. وتمثل هذه المكتسبات حوالي 37% من البرنامج الرسمي لعلوم الحياة والأرض.

من جهة أخرى، فإن 14% من تلامذة المجموعة الرابعة اكتسبوا بالإضافة إلى مهارات المجموعة الثالثة معارف أساسية تخص وظائف العلاقة الخاصة بالنشاط العصبي المنعكس. كما أن لديهم القدرة على تعبئة مكتسباتهم ليستدلوا بشكل مؤسس ويستطيعون استغلال مختلف الحوامل من رسومات وجداول وخطاطات توضيحية أو وظيفية وصور للبنيات التشريحية وذلك لكي يستخرجوا منها معلومات وجيهة. وهكذا، فإن تلامذة هذه المجموعة قد استوعبوا 56% من برنامج علوم الحياة والأرض للسنة الثالثة إعدادي.

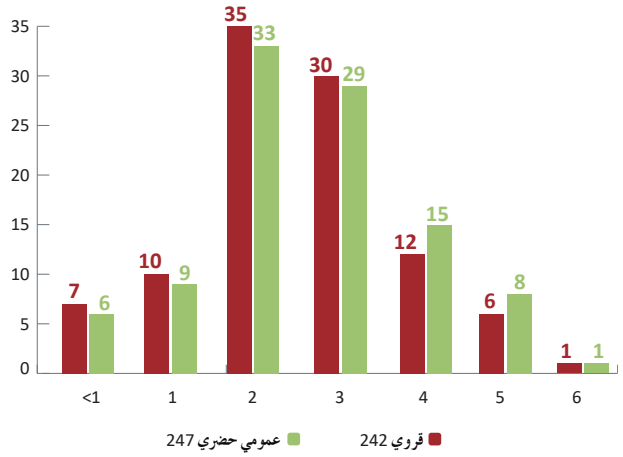
أما حقل معارف تلامذة المجموعة الخامسة 9% فهو أكثر اتساعا ودقة بخصوص العناصر المشكلة لبرنامج نهاية السلك الإعدادي. فتلامذة هذه المجموعة يتحكمون في وظائف الاقتيات والعلاقة بحيث يستطيعون تعبئتها في وضعيات جديدة واستثمارها في حياتهم اليومية بما في ذلك استثمارها في عنايتهم بأجسادهم. وهم يعرفون أعراض الالتهاب ويمكنهم تفسيره. كما أن قدراتهم في الاستدلال تصل إلى مستويات أكثر تعقدا، ويستطيعون استخراج المعلومات ومعالجتها انطلاقا من حوامل متعددة. كما يمكنهم أن يرفعوا من مستوى التحليل بشكل لائق. استوعب تلامذة هذه المجموعة 74% من البرنامج الرسمي لمادة الحياة والأرض.

أما المجموعة السادسة فهي تتكون من 1% من التلامذة، وهم الذين استوعبوا مجموع برنامج علوم الحياة والأرض للسنة الثالثة إعدادي. إنهم قادرون، بالإضافة إلى تحكمهم في كفايات المجموعة الخامسة، على التحكم في التفاصيل التي تسمح لهم بتصور فيزيولوجي لأجسادهم وكذلك الحفاظ عليها من الإصابة بالمكروبات.

> في نهاية السلك الإعدادي فإن الفرق بين أداء تلامذة الوسط الحضري (247) وأداء تلامذة الوسط القروي (242) ليس فارقا دالا.

في هذه المادة، حصل التلامذة الذين يدرسون بالوسط الحضري على معدل (247) أعلى نسبيا من المعدل الذي حصل عليه تلامذة الوسط القروي (242) بفارق خمسة نقط. يبقى الفرق بين تلامذة الوسطين القروي والحضري فرقا ضئيلا.

رسم بياني *44*. مجموعات الكفايات في علوم الحياة والأرض لتلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب الوسط بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

على مستوى آخر، فإن الفروق بين تلامذة الوسطين الحضري والقروي الذين يتحكمون في البرنامج الرسمي لمادة علوم الحياة والأرض تتراوح بين 0 و3 نقط. مما يرجع إلى القول بعدم وجود فرق فعلي بين تلامذة الإعداديات القروية وتلامذة المؤسسات الحضرية على مستوى مكتسبات علوم الحياة والأرض.

> في نهاية السلك الثانوي الإعدادي فإن الإعداديات الخصوصية تحقق معدلات في علوم الحياة والأرض أعلى من تلك التي تحققها الإعداديات العمومية في الحضري حيث أداء الأولى إلى 297 نقطة مقابل 247 نقطة بالنسبة للثانية أي الإعداديات العمومية الحضرية.

في مادة علوم الحياة والأرض، يتجاوز مستوى التلامذة الذين يدرسون بالإعداديات الخصوصية بشكل كبير مستوى زملائهم الذين يدرسون في المدارس العمومية الحضرية. فإذا كان تلامذة الإعداديات الخصوصية قد حصلوا على 297 نقطة، فإن المعدل المحصل عليه من طرف زملائهم بالإعداديات العمومية الحضرية لا يتجاوز 247 نقطة أي بفارق 50 نقطة لصالح تلامذة الإعداديات الخصوصية.

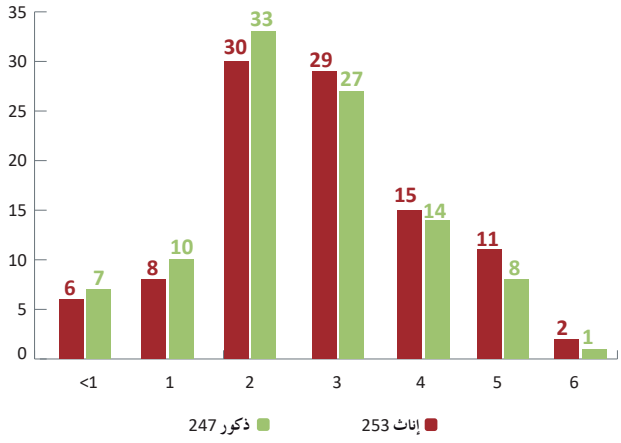
رسم بياني 45. مجموعات الكفايات في علوم الحياة والأرض لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)

المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تتزايد الفوارق على مستوى التحكم في البرنامج الرسمي ما بين نمطي التعليم العمومي والخصوصي. فإذا كانت، في الواقع، نسبة 34% من التلامذة قد استوعبت 74% من البرنامج و8% منهم قد استوعبوا البرنامج الرسمي لمادة علوم الحياة والأرض كاملا، فإن هذه النسب لا تصل في مؤسسات التعليم العمومي الحضري إلا إلى 8% بالنسبة للذين استوعبوا 74% من البرنامج، وإلى 1% بالنسبة للذين استوعبوا من مجموعة برنامج المادة للمستوى.

> في نهاية السلك الإعدادي لا يتعدى الفرق في مادة علوم الحياة والأرض بين التلميذات (253 نقطة) والتلاميذ (247 نقطة) 6 نقط.

رسم بياني 46. مجموعات الكفايات في علوم الحياة والأرض لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب النوع بالنسبة المئوية (%)



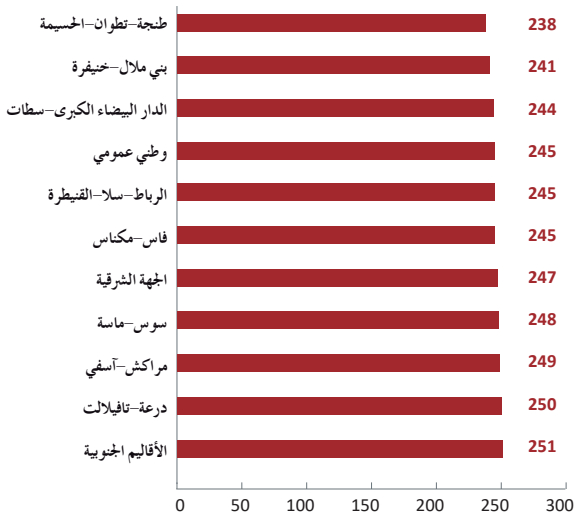
المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بمعدل 253 نقطة في مادة علوم والأرض، يكون أداء التلميذات أعلى نسبيا من أداء التلاميذ (247 نقطة). وإذا كان الفرق لا يتجاوز نقطتين بين التلميذات والتلاميذ في الابتدائي، فإن هذا الفرق يصل إلى 6 نقط في التعليم الثانوي الإعدادي.

أما بخصوص نسب التحكم في البرنامج الرسمي لمادة علوم الحياة والأرض، فإن الفوارق بين الفتيات والفتيان ليست دالة حيث نجد 11% من الفتيات استوعبن تقريبا 74% من البرنامج و2% منهن استوعبن البرنامج كاملا 100%، فإن هذه النسب تصل إلى 8% بالنسبة للفتيان الذين استوعبوا 74% من البرنامج وإلى 1% بالنسبة للفتيان الذين استوعبوا البرنامج كاملا.

> في نهاية السلك الثانوي الإعدادي يصل الفرق بين الجهة الأعلى أداء نسبيا في مادة علوم الحياة والأرض والجهة الأدنى أداء في هاته المادة إلى 13 نقطة.

رسم بياني 47. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي في علوم الحياة والأرض حسب الجهة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

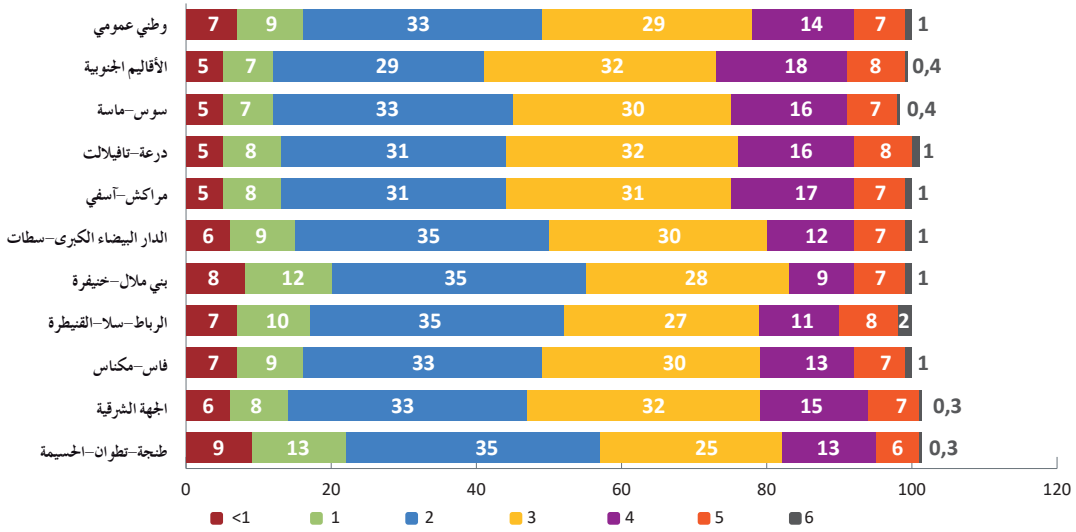
إن المعدلات المسجلة في مادة علوم الحياة والأرض في أقاليم الجنوب وصلت إلى (251 نقطة)، وفي درعة تافيلالت (252 نقطة)، وفي مراكش أسفي (249 نقطة)، وفي سوس ماسة (248 نقطة)، أي أن الفارق يتراوح من نقطة إلى نقطتين حول المعدل الوطني (250 نقطة).

أما فيما يتعلق بمعدلات التلامذة الذين ينتمون إلى جهة فاس مكناس وجهة الرباط سلا القنيطرة فهم يتساوون مع المعدل الوطني العمومي أي (245 نقطة). وحصل

تلامذة جهة طنجة تطوان الحسيمة على أدنى معدل (238 نقطة)، متبوعين في ذلك بتلامذة جهة بني ملال-خنيفرة (241 نقطة).

ويسجل أن الفارق في المعدل بين الجهة الأعلى أداء نسبيا في مادة علوم الحياة والأرض (جهة الجنوب) والجهة الأدنى أداء جهة طنجة تطوان الحسيمة يصل إلى 13 نقطة.

رسم بياني 48. مجموعات الكفايات في علوم الحياة والأرض لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

إذا كانت 26% و 25% من تلامذة جهة الجنوب وجهة درعة تافيلالت ومراكش أسفي على التتالي يتحكمون في أكثر من 55% من برنامج علوم الحياة والأرض الرسمي الخاص بالمستوى الثالث إعدادي، فإن هذه النسب لا تصل إلا إلى 19% و 17% على التوالي في جهتي طنجة تطوان الحسيمة وبني ملال-خنيفرة.

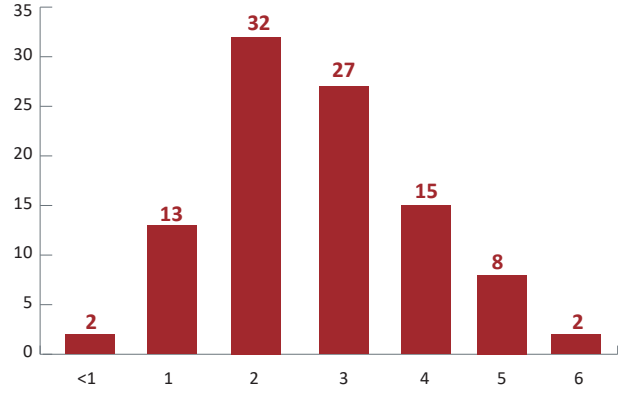
- **الفيزياء والكيمياء في الإعدادي**

يظهر من نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA 2019 أن 2% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لم يستطيعوا الإجابة إلا عن سؤال واحد يتعلق باسترجاع صيغة معادلة «P=U x I» التي تسمح بقياس القدرة الكهربائية المستهلكة في جهاز كهربائي للتسخين.

> في مادة الفيزياء والكيمياء 74% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لم يكتسبوا المستوى الأدنى في الكفايات المطلوبة لمتابعة الدراسة العلمية في السلك الثانوي التأهيلي.

وهكذا، فإن 13% من تلامذة (المجموعة الأولى) قد أجابوا فقط عن سؤالين منهما سؤال يتعلق باسترجاع صيغة «P=U x I» التي سبق ذكرها، أما السؤال الثاني فيقوم على تعرف ثنائي أكسيد الكربون من خلال تحريك ماء الجير.

رسم بياني 49. مجموعات الكفايات في الفيزياء والكيمياء لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بالإضافة إلى مكتسبات المجموعة الأولى، فإن تلامذة المجموعة الثانية (32%) يستطيعون تعرف صيغة الأيون انطلاقا من عدد الإلكترونات التي تفقدها الذرة أو تكتسبها؛ كما أنهم يستطيعون تطبيق شرط توازن جسم خاضع لقوتين.

يُكوِّن 27% من التلامذة المجموعة الثالثة، وهم قادرون، بالإضافة إلى ما تقدر عليه المجموعة الثانية، على استثمار خطاطة وظيفية أو اتفاقية في مجال الفيزياء، واستثمارها، وعلى تأويل النتائج التجريبية واستخراج الخلاصات منها. كما أنهم قادرون، انطلاقا من خطاطة التجربة، على أن يحددوا العوامل التي تسرِّع تكون الصدأ وتسريع وتيرته. وتمثل هذه المكتسبات 48% من البرنامج الفيزياء والكيمياء الرسمي للسنة الثالثة إعدادي.

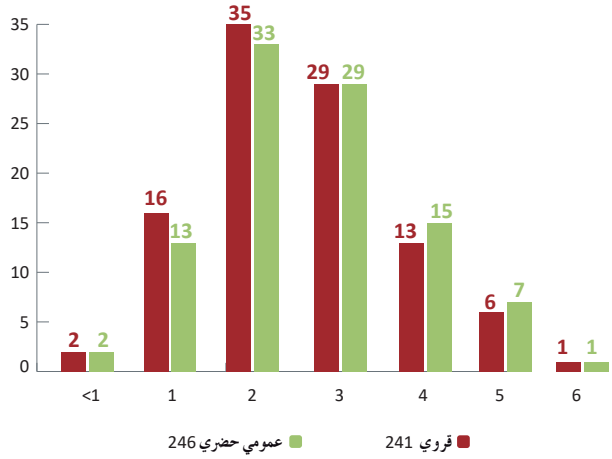
وعلى مستوى أخر، فإن تلامذة المجموعة الرابعة 15% استوعبوا 81% من برنامج الفيزياء الكيمياء الرسمي. فهم قادرون، بالإضافة إلى قدرات المجموعة الثالثة، على تحرير بيان تحول كيميائي، وإنجاز معادلات التفاعل بين الفلزات وحمض الكلوريدريك، وأيضا تصنيف المواد حسب خصائصها الفيزيائية والكيميائية، ونمذجة حركة مستقيمة منتظمة بالنسبة لنظام مرجعي أرضي. وهم أيضا قادرون، من جهة أخرى، على التنبؤ بمفعول محلول حمضي أو قاعدي يخص تطور pH في محلول مائي، واستغلال العلاقة بين شدة الوزن وكتلة جسم، وشدة التثاقل، ومن جهة أخرى، هم قادرون على التعرف على مجموع القوى المطبقة على جسم في حالة توازن، وتطبيق العلاقة الرياضية التي تعبر عن الشدة الكهربائية التي تلقاها جهاز كهربائي.

أما بالنسبة للتلامذة الذين يشكلون المجموعة الخامسة (8%)، فهم قادرون، بالإضافة إلى ما تقدر عليه المجموعة السابقة، أي المجموعة الرابعة، على الاستدلال العلمي بالاستناد على المعطيات المتوفرة أو التي أنتجوها انطلاقا من معادلات رياضية. وتمثل هذه المكتسبات 89% من برنامج الفيزياء والكيمياء الرسمي لهذا المستوى الدراسي.

يسجل أن فقط 2% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي هم الذين استوعبوا مجموع برنامج الفيزياء الرسمي وهم قادرون بالإضافة إلى التحكم فيما تتحكم فيها المجموعات السابقة على تطبيق قانون أم على موصل أمي لحساب الشدة المطبقة على مربطيه كما أنهم قادرون على تعبئة معارفهم بخصوص تفاعل المواد مع المحاليل القاعدية لاختيار المواد الضرورة للمحافظة على المحاليل القاعدية.

في نهاية السلك الإعدادي، لا يوجد فرق دال في الفيزياء والكيمياء بين التلامذة الذين يدرسون في الوسط الحضري (246 نقطة) والتلامذة الذين يدرسون في الوسط القروي (241 نقطة).

رسم بياني 50. مجموعات الكفايات في الفيزياء والكيمياء لتلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب الوسط بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

لا يتعدى الفارق المسجل في الفيزياء والكيمياء على مستوى مكتسبات التلامذة بين الوسطين الحضري والقروي 5 نقط. إذ حصل التلامذة الذين يدرسون بالإعداديات العمومية الحضرية على (246 نقطة)، مقابل (241 قطة) حصل عليها التلامذة الذين يدرسون بالوسط القروي. وهكذا، تبقى الفوارق بين تلامذة الوسطين القروي والحضري غير دالة بالنسبة لمكتسبات البرنامج الرسمي في الفيزياء والكيمياء للسنة الثالثة إعدادي. حيث يتحكم 8% من تلامذة الإعداديات العمومية في الوسط الحضري عمليا في مجموع البرنامج 89%، مقابل 7% من تلامذة الوسط القروي.

في مادة الفيزياء والكيمياء، تتقدم إعداديات التعليم الإعدادي الخصوصي (303 نقطة) بشكل كبير على إعداديات القطاع العمومي الحضري (246 نقطة).

وهكذا، حصل التلامذة الذين يدرسون بالإعداديات العمومية الحضرية على 246 نقطة، مقابل 303 نقط حصل عليها تلامذة المؤسسات الخصوصية بحيث وصل الفرق بين نمطي التعليم إلى 57 نقطة في مادة الفيزياء والكمياء بالسنة الثالثة ثانوي إعدادي.

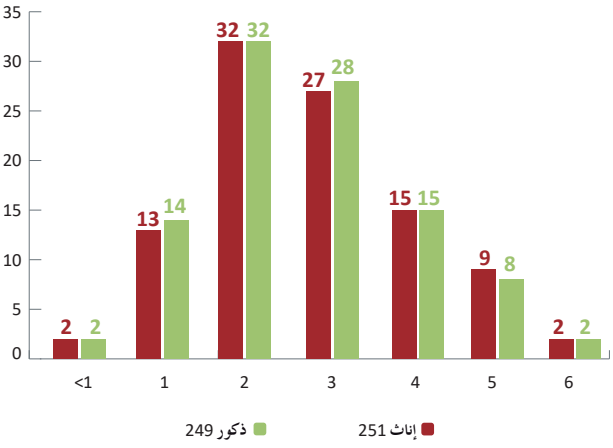
رسم بياني *51*. مجموعات الكفايات في الفيزياء والكيمياء لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب نمط التعليم بالنسبة المئوية (%)

المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

إن الفوارق بين تلامذة التعليمين العمومي والخصوصي في الإعدادي ترتفع مع ارتفاع مستوى الكفايات. وهكذا، فإذا كانت 43% من تلامذة التعليم الإعدادي الخصوصي يتحكمون عمليا في مجموع البرنامج 89% وأكثر، فإن هذه النسبة لا تصل إلا إلى 8% عند تلامذة الثانويات الإعدادية العمومية الحضرية.

> على مستوى الثانويات الإعدادية، فإن النتيجة المحصل عليها في الفيزياء والكيمياء من طرف الفتيات (251) وتلك المحصل عليها من طرف الفتيان (249) لا تمثل أي فرق دال بين الفتيان والفتيات.

رسم بياني *52*. مجموعات الكفايات في الفيزياء والكيمياء لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب النوع بالنسبة المئوية (%)

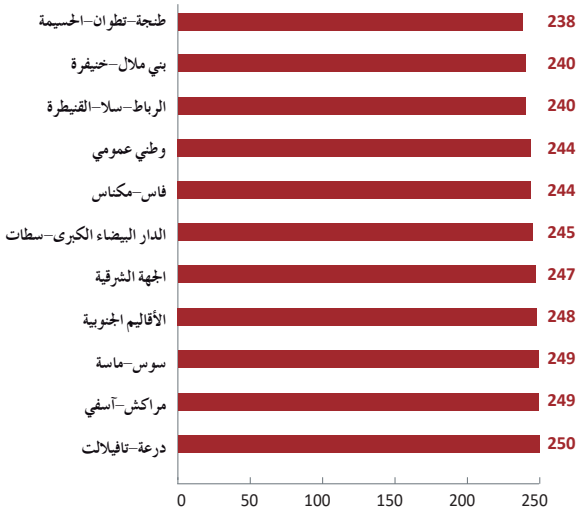


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وعلى مستوى آخر، فإن عشر التلميذات 11% وأيضا التلاميذ (10%) تحكموا تقريبا في البرنامج الرسمي لمادة الفيزياء والكيمياء للسنة الثالثة ثانوي إعدادي.

> على مستوى التعليم الثانوي الإعدادي، يصل الفرق بين الجهة الأعلى أداء نسبيا في الفيزياء والكيمياء والجهة الأدنى أداء إلى 12 نقطة.

رسم بياني *53*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي في الفيزياء والكيمياء حسب الجهة

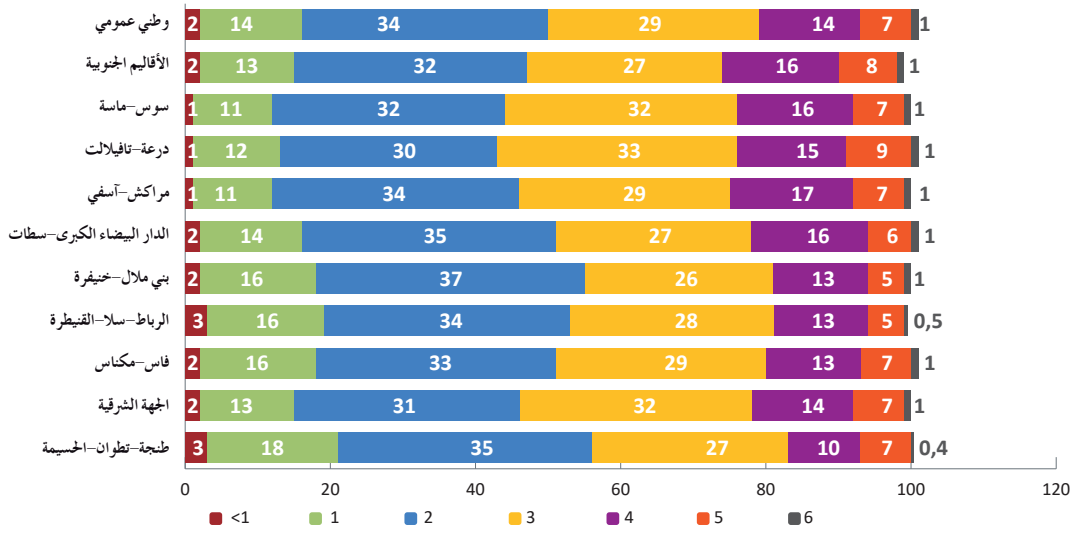


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وحدهم تلامذة جهة درعة تافيلالت حصلوا على المعدل الوطني (250) في الفيزياء والكيمياء أما معدل تلامذة جهات مراكش أسفي (249)، سوس ماسة (249)، أقاليم الجنوب (248) والجهة الشرقية (247)، فيتراوح بين نقطة وثلاث نقط أقل من المعدل الوطني. من جهتهما فإن جهة الدار البيضاء سطات وفاس مكناس قد حصلوا على المعدل الوطني .(244)

أما جهتي الرباط سلا القنيطرة وبني ملال-خنيفرة فقد حصلتا معا على (240 نقطة). ولكن النتيجة الأدنى في الفيزياء والكيمياء هي التي سجلتها جهة طنجة تطوان الحسيمة.

رسم بياني 54. مجموعات الكفايات في علوم الفيزياء والكيمياء لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي عمومي حسب الجهة بالنسبة المئوية (%)



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

إذا كان عشر تلامذة جهة درعة تافيلالت يتحكمون عمليا في مجموع البرنامج الرسمي (89% فأكثر)، فإن هذه النسبة لا تصل إلا إلى 7% في جهتي الدار البيضاء سطات وطنجة وتطوان والحسيمة، في حين تتراوح هذه النسبة في باقي الجهات بين 8% و9%.

الخلاصة

إن الخلاصة التي نستطيع استخلاصها من تحليل نتائج تلامذة السنة السادسة ابتدائي وتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي هي الضعف العام لمكتسبات التلامذة، مما يؤكد أن جزءا كبيرا من المتعلمين لم ينجح في استيعاب جزء من البرنامج الرسمي، وبالتالي لم يستطيعوا اكتساب المهارات والكفايات المطابقة لهذا المستوى الدراسي. مما يعكس خصاصا ونقصا على مستوى التعلمات. فقط فئة قليلة من التلامذة هي التي كان أداؤها أعلى، وتحكمت في مجموع البرنامج الرسمي، أو وصلت إلى التحكم في نصفه على الأقل. وإذا كانت هذه النتائج لا تعكس إلا بعض الفروقات في المكتسبات بين الفتيات والفتيان، فإنها تظهر مع ذلك بأن هناك فرقا كبيرا بين مكتسبات تلامذة الوسط القروي وتلامذة الوسط الحضري، أما الفوارق بين الجهات على مستوى مكتسبات التلامذة، فهي فوارق تتغير حسب المواد.

في هذا السياق، تؤكد نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 بشكل واضح ضعف مستوى كفايات التلامذة في مادتين هامتين هما اللغة الفرنسية والرياضيات، وبالتالي ضعف التعلمات على المستويين اللغوي والمعرفي. أما ما يظهر بطريقة صارخة فهو الفرق بين التعليم العمومي والتعليم الخصوصي لفائدة التعليم الخصوصي. ويفسر هذا التفوق بأهمية عامل المستوى السوسيو-اقتصادي للأسر ودوره في هذه المكتسبات.

الفصل الثاني.
مكتسبات التلامذة في سياقها الاجتماعي والتربوي

سمحت نتائج الروائز والمعطيات المستخلصة من الأجوبة عن أسئلة الاستمارات الخاصة بالمدرسين ومديري المؤسسات بمساءلة مكتسبات التلامذة في علاقة من جهة أولى بمحددات المحيط المدرسي (العرض التربوي ومميزات الفاعلين التربويين) ومن جهة ثانية في علاقة بالمحيط السوسيو تربوي (المناخ الدراسي، الممارسات التربوية، المشاكل الاجتماعية والدراسية). ركز تحليل هذه المعطيات على المدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية العمومية التي كانت ضمن عينة هذه الدراسة.

1. مفعول الوسط السوسيو-تربوي على المردودية الدراسية

لا يرتبط المردود الدراسي المتمثل في مكتسبات التلامذة فقط بعوامل من داخل السياق المدرسي بل يرتبط أيضا بمحددات من خارج السياق المدرسي بما في ذلك محدد جودة العرض التربوي ومميزات الفاعلين من تلامذة ومدرسين وأطر إدارية تربوية. يفحص هذا الفصل مفعول هذه المحددات وتأثيرها على أداء التلامذة.

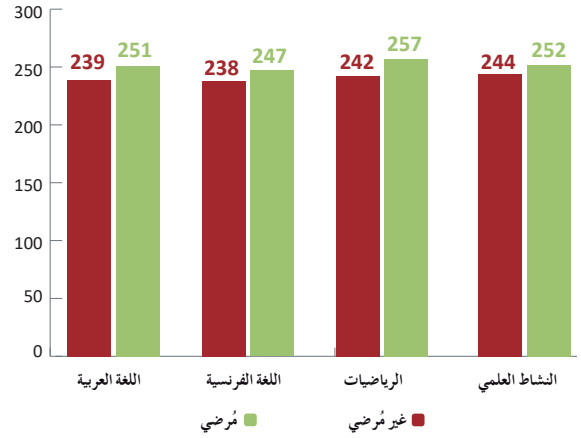
1.1. البنيات التحتية الأساسية

سمح التحليل الإحصائي ببلورة مؤشر تركيبي للبنيات التحتية الأساسية التي تساهم بشكل أساسي في تحسين المكتسبات الدراسية للتلامذة. ويتكون هذا المؤشر من عناصر تتمثل في ربط المدرسة بشبكة الكهرباء وبالماء الصالح للشرب وبوجود المراحيض وقنوات الصرف الصحي وكذلك بطبيعة الولوج إلى المدرسة في علاقة بشروط وظروف ممارسة المهنة بالنسبة للمدرسين ومديري المؤسسات التعليمية. ويظهر هذا التحليل للمعطيات مفعول أو الأثر الإيجابي لتوافر البنيات التحتية الأساسية للمدرسة على نتائج التلامذة. وهو ما تؤكده أمبيريقيا نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019.

توضح دراسة هذا البرنامج العلاقة الوثيقة بين وجود البنيات التحتية الأساسية بالمدرسة والمردودية الدراسية لتلامذة السنة السادسة ابتدائي.

يساهم توافر البنيات التحتية الأساسية لكل من المدرسة والإعدادية في تحسن واضح للنتائج الدراسية للتلامذة.

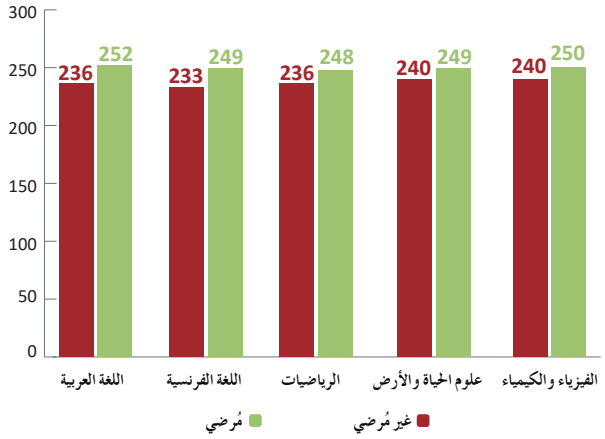
رسم بياني 55. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب مستوى البنية التحتية الأساس للمدرسة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تتراوح الفروقات بين المدارس الابتدائية المجهزة بما يكفي والمتوفرة على بنيات تحتية أساسية وتلك التي لا تتوفر عليها أو تتوفر عليها بشكل غير كاف ما بين 8 نقط بالنسبة لنتائج التلامذة في النشاط العلمي و9 في اللغة الفرنسية و12 نقطة في العربية ليصل الفارق أحيانا إلى 15 نقطة بين تلامذة المدارس في مادة الرياضيات.

رسم بياني 56. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب مستوى البنية التحتية الأساس للإعدادية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يتأكد المفعول الإيجابي لتوافر البنيات التحتية الأساسية أيضا على مستوى مؤسسات الإعدادية حيث يتراوح الفرق بين المؤسسات المجهزة وتلك الغير مجهزة بما فيه الكفاية أو عديمة التجهيز ما بين 9 و15 نقطة حسب المواد.

إذا كانت البنيات التحتية تمارس تأثيرا على النتائج التلامذة التي تعكسها المردودية وأداء التلامذة وبالتالي مردودية المؤسسات، فينبغي أن نتساءل عن حالة البنيات التحتية الأساسية في المدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية. فماذا تقول لنا معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 عن هذه الحالة؟

جزء مهم من التلامذة يترددون على مدارس وإعداديات لا تتوفر على البنيات التحتية الأساسية من حيث الماء الصالح للشرب والكهرباء والمراحيض والمساكن الوظيفية الخ.

أكثر من عشر (15%) تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 7% من تلامذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي يتابعون دراستهم في مؤسسات تعليمية دون ماء صالح للشرب و 14% من هؤلاء التلامذة يترددون على مؤسسات ابتدائية لا تتوفر على مراحيض. والحال أن غياب الماء والمراحيض والصرف الصحي يؤكد التردي الكبير في التجهيزات الذي لا يمكن إلا أن يؤثر سلبيا على الحياة داخل المدرسة. وهو ما يؤكد التأثير السلبي، على المستوى الصحي على جودة الحياة الدراسية وصحة التلامذة وخطر انتشار بعض الأمراض. علاوة على ذلك، فإن المحيط المدرسي غير اللائق يؤثر نفسيا بشكل سلبي على المعيش الدراسي لهؤلاء الأطفال والمراهقين وعلى احترامهم لذاتهم وصورتهم عن أنفسهم.

وتظهر المعطيات أيضا أن 16% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 20% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي يترددون على مؤسسات تعليمية غير مزودة بالكهرباء. مما يؤثر سلبيا على زمن التعلم (وجوب إيقاف الدراسة قبل حلول الليل أو بداية الدراسة بعد طلوع النهار) كما يعوق استعمال الوسائل الديداكتيكية التي تشتغل بالتيار الكهربائي. مما يحرم المدرس من توظيف الموارد الديداكتيكية ويحرم التلامذة من فرص التجريب والمعاينة والمحاكاة الضرورية في بعض التعلمات.

أغلب التلامذة يذهبون إلى المدرسة مشيا على الأقدام

في التعليم الابتدائي، 93% من تلامذة المدارس الابتدائية و 74% من تلامذة الإعداديات يذهبون إلى المدرسة مشيا على الأقدام. ولا يستفيد من النقل المدرسي سوى 14% من تلامذة الإعدادي مقابل 2% فقط من تلامذة الابتدائي. وينبغي أن نلاحظ حسب هذه المعطيات أن تلامذة التعليم الابتدائي يستفيدون أقل من النقل المدرسي من تلامذة الإعدادي الذين هم أكبر سنا. والحال أن 14% من تلامذة الابتدائي و 26% من تلامذة الإعدادي يصرحون أن المدة التي يستغرقها الوصول إلى المدرسة هي نصف ساعة وأكثر من المشي. والواقع، أن المدة التي يستغرقها الوصول إلى المدرسة خصوصا بالنسبة لأطفال الابتدائي تستحق اهتماما خاصا سيما في الوسط القروي حيث تبعد المدرسة عن دور التلامذة مسافة طويلة نسبيا.

إذ أن مدة المسافة لا تكون هي نفسها بالنسبة لجميع التلامذة لأنها تكون أطول حسب فصول السنة (وحسب تنوع الفضاءات الجغرافية المناطق الجبلية، السهول، الصحاري، المناطق المعزولة، ...). فصعوبة الوصول إلى المدرسة ومشقتها ترتبط بالسن وبالمسافة وبالمدة وبالفصل والمنطقة الجغرافية.

مدرسو ربع تلامذة الابتدائي وخمس تلامذة الإعدادي يدرسون في مدارس بعيدة عن مقر سكناهم.

مدرس 14% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي يمارسون في مناطق صعبة الولوج. ونفس الشيء بالنسبة للتعليم الإعدادي بالأخص بالنسبة لمدرسي الفرنسية والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة والأرض. وترتفع هذه النسبة إلى 17% و 20% لدى مدرسي اللغة العربية والرياضيات بالسلك الإعدادي. والواقع، فأن مؤسسة تعليمية صعبة الولوج تشجع وتميل إلى أن تعرف ظاهرة تغيب الفاعلين التربويين لأسباب مختلفة (ندرة وسائل النقل ونقصها، الظروف المناخية الصعبة، عدم توافر السكن...).

إضافة إلى ذلك، يسكن مدرس ربع تلامذة الابتدائي (26% إلى 27% حسب المواد) وخمس أساتذة تلامذة الإعدادي في مدن أو جماعات غير المدن أو الجماعات التي توجد فيها المدارس التي يدرسون بها. كما أن أكثر من ثلثي مدرسي التلامذة (65% إلى 70% حسب المواد) يلجؤون إلى وسيلة نقل (سيارة، حافلة، طاكسي ...) ليلتحقوا بمكان عملهم.

والحال أن أحد العوامل الأكثر أهمية في التحكم في الزمن الدراسي تكمن في قرب مكان إقامة المدرسين من المؤسسات التعليمية حيث يعملون فإذا كانت وسائل النقل تقلص المسافة، فإن قضاء الوقت في المواصلات للوصول إلى المدرسة أو الإعدادية يؤثر إلى حد ما بشكل سلبي على الأداء البيداغوجي للمدرسين داخل أقسامهم.

صرح أساتذة 32% من تلامذة الابتدائي و 15% من تلامذة الإعدادي برغبتهم في المشاركة في الحركة الانتقالية وذلك بسبب ظروف الممارسة الصعبة في مؤسستهم أو بسبب محيط المؤسسات.

يساهم الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية في خلق مناخ مشجع للتعلمات ويدفع غياب الشعور بالانتماء المدرسين إلى محاولة تغيير المؤسسة بمؤسسة أخرى أفضل منها مهنيا وعائليا واجتماعيا.

في المتوسط صرح مدرسو49% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي برغبتهم بالمشاركة في الحركة الانتقالية مقابل أساتذة 42% من تلامذة السنة الثالثة الإعدادي. إن شروط العمل الصعبة داخل المؤسسات أو في محيطها التي تم ذكرها، هي السبب الرئيسي في الرغبة في تغيير مكان العمل وذلك بالنسبة لأساتذة 32% من تلامذة الابتدائية و15% من أساتذة تلامذة الإعدادي.

أما الفارق الخفيف الموجود بين مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي بخصوص الرغبة في المشاركة في الحركة الانتقالية فيفسر على الأرجح بكون ظروف ممارسة المهنة هي أصعب في الابتدائي بالخصوص في الوحدات المدرسية المشتتة والمتفرقة مقارنة بالإعداديات الموزعة والمتواجدة في مناطق محظوظة نسبيا. إن توفر البنية التحية الأساس في المدرسة وفي محيطها المباشر من شأنه أن يقنع مدرسي الابتدائي والإعدادي ألا يفكروا في تغيير مكان عملهم. ذلك أن ارتباط المدرسين بمؤسستهم هو رهين للجاذبية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للوسط المدرسة.

لا يستفيد مدير نصف تلامذة الابتدائي وتقريبا ثلاثة أرباع تلامذة السلك الإعدادي من أي سكن وظيفي

يعتبر تواجد مدير المؤسسة التعليمية بعين المكان أحد الشروط الضرورية لتدبير عن قرب للمؤسسات التعليمية. إذ يعتبر السكن الوظيفي عامل استقرار للمناخ التربوي.

في الواقع، فقط مديرو نصف تلامذة السنة الثالثة من الإعدادي (42%) وحوالي الربع (27%) من مديري تلامذة السنة السادسة ابتدائية يتوفرون على سكن وظيفي. فمدير 15% من التلامذة و 13% من تلامذة الإعدادي صرحوا بأنهم يمارسون في مؤسسات صعبة الولوج و 29% و 13% على التوالي يسكنون في أماكن غير تلك التي توجد فيها المدارس التي يدرسون بها. هذه الحالة لا يمكنها إلا أن تؤثر على فعالية التأطير الإداري في أغلبية الوحدات المدرسية.

على مستوى أخر، فإن مديري نصف تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 38% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي يستخدمون سياراتهم الشخصية للذهاب إلى العمل.

إن شروط العمل غير المساعدة هي التي تدفع مديري نصف تلامذة الابتدائي وتقريبا ثلث تلامذة الإعدادي إلى الرغبة في تغيير مكان التعيين.

صرح مديرو 45% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و48% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي أنهم يرغبون في تغيير مكان تعيينهم لأن شروط وظروف العمل في المؤسسة التي يعملون بها هي التي تدفعهم إلى الرغبة في تغيير ومغادرة المؤسسات التي عبر عنها مدير 51% من تلامذة الابتدائي و 29% من تلامذة الإعدادي ويمكن أن نجد تفسير. الفرق بين مديري المؤسسات الابتدائية والمؤسسات الثانوية الإعدادية في شروط العمل التي تعتبر أكثر صعوبة في الوحدات المدرسية الابتدائية مقارنة بالإعداديات التي تكون في مناطق أفضل تجهيزاً نسبيا.

وتعتبر الحركة الإدارية لمديري المؤسسات التعليمية وكذلك الحركة الانتقالية للأساتذة، والتي هي حق من حقوقهم، مؤشرا على جودة المحيط السوسيوتربوي للمؤسسات التعليمية. وهكذا فإن استقرار الفاعلين التربويين هو رهين جاذبية المحيط السوسيوتربوي.

2.1. المفعول الرقمي

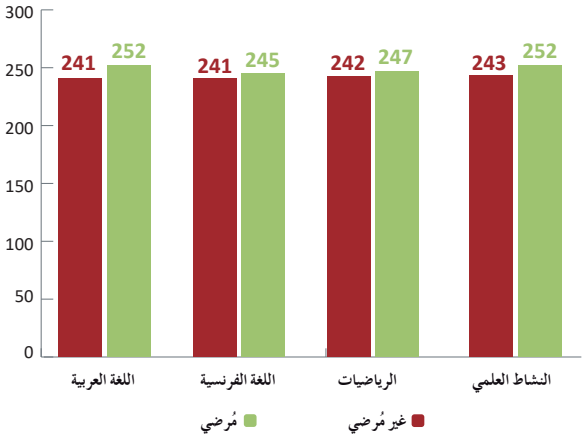
سمح التحليل الإحصائي ببلورة مؤشرات خاصة بالموارد الرقمية بما في ذلك تكنولوجية المعلوميات والاتصال التربوية (TICE). إن التحليل الثنائي المتنوع يستخلص ترابطا إيجابيا بين الموارد الرقمية ونتائج التلامذة سواء كانوا في الابتدائي أو الإعدادي.

مما سمح بتحليل مفعول العامل الرقمي وتأثيره على أداء التلامذة حسب المواد.

تعتبر المردودية الدراسية للمدارس والإعداديات المتوفرة على موارد رقمية كافية هي أعلى نسبيا من تلك المسجلة في المؤسسات الأقل تجهيزا.

أ. توافر الموارد الرقمية في المدارس الابتدائية

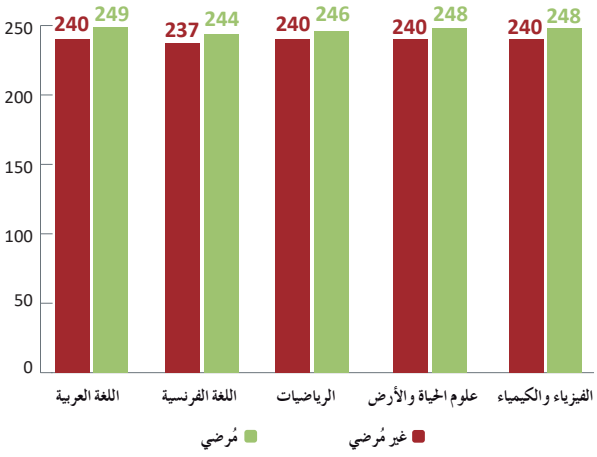
رسم بياني 57. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب توافر المورد الرقمية في المدرسة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يكون أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين يتوفرون على موارد رقمية كافية في مدرستهم أحسن بشكل واضح من أداء التلامذة الذين لا تتوفر مدرستهم على تلك الموارد. ويظهر تأثير هذا واضحا نسبيا على مكتسبات التلامذة في اللغة العربية وفي النشاط العلمي مع تحسن نسبي ب11 و 9 نقطة على التوالي متبوعا بالرياضيات (5 نقط) والفرنسية (4 نقط).

رسم بياني 58. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب توافر المورد الرقمية في الإعدادية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

أما في الإعدادي، فإن توافر الموارد الرقمية بكمية كافية يساهم في تحسن واضح من 6 نقط إلى 9 في نتائج التلامذة فإذا كان توافر الموارد الرقمية في كل من المدرسة والإعدادية يلعب دورا إيجابيا في مكتسبات التلامذة، فماهي حالة هاته الموارد داخل المؤسسات من وجهة نظر التلامذة؟

> **أغلب المدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية لا تتوفر فيها الموارد الرقمية بالقدر الكافي.**

فيما يخص تكنولوجية المعلومات والاتصال في التربية، فإن 75% و 65% من تلامذة الابتدائي يصرحون بأن مدارسهم لا تتوفر على قاعة متعددة الوسائط ولا على ربط بالإنترنيت. وتصل هذه النسبة عند تلامذة الإعدادي إلى 53% و 49% على التوالي. فمؤسسات 38% من تلامذة الابتدائي و 32% من تلامذة الإعدادي لا تتوفر على آلة العرض العاكس ومؤسسات 74% من تلامذة الابتدائي و 49% من تلامذة الإعدادي لا تتوفر على موقع بشبكة الويب.

أما على مستوى القسم، فإن 88% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 65% من تلامذة السنة الثالثة من السلك الإعدادي لا زالوا يستعملون السبورة السوداء عوض السبورة التفاعلية التي تدمج الصوت والصورة والحركة.

> **لم يستفد مدرسو حوالي ثلثي تلامذة الابتدائي والإعدادي من أي تكوين في تدبير الموارد الرقمية.**

يسمح التكوين الرقمي للمدرسين بالتمكن من موارد بيداغوجية وديداكتيكية أكثر غنى و فعالية من الموارد الكلاسيكية (الكتب المدرسية، السبورة...). فالمورد الرقمي يسمح بالتبادل والتفاعل والتقاسم بين الأركان الثلاثة للمثلث البيداغوجي: التلميذ، المدرس والمادة المدرسية. وهو ما يسمح لهم أيضا بنقل الثقافة الرقمية.

صرح أساتذة حوالي ثلث تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي بأنهم استفادوا من تكوين في استخدام تكنولوجية المعلومات والتواصل في التربية. وهكذا، يبقى ثلثا التلامذة مبدئيا في قبضة تدريس كلاسيكي لا يدمج الموارد الرقمية.

في الابتدائي، يؤكد مدرسو 16% من التلامذة أن مدرسيهم يلجؤون دائما أو عادة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال أثناء إنجازهم الدروس داخل القسم. وتسجل نفس

الملاحظة بالنسبة للسلك الإعدادي بالنسبة لمدرسي اللغة العربية والفرنسية والرياضيات الذين يصرحون بنسب أكثر تواضعا (ما بين 9% و 16%). وتعني هذه النسب الضعيفة أن اللجوء المنتظم إلى الموارد الرقمية لم يستقر بعد ولم يتحول إلى ممارسة مألوفة داخل الفصول لأسباب تتعلق بالتكوين الأساس والمستمر للمدرسين وبالبنية التحتية وبموارد المؤسسات التعليمية.

عكس ذلك، يلجأ مدرسو علوم الحياة والأرض ل(49%) من التلامذة ومدرسو الفيزياء والكيمياء ل (43%) من التلامذة نسبيا أكثر إلى الموارد الرقمية في دروسهم. ويوظف مدرسو هاتين المادتين الموارد الرقية باعتبارها وسيلة لإنهاء دروس البرنامج في الآجال المحددة أكثر مما يوظفونها كوسيلة لتحسين الدروس بالاعتماد على المحاكاة والتجريب المساعد بالحاسوب. وهو السبب الذي قدمه أساتذة ثلث تلامذة الإعدادي بأنفسهم.

ينبغي التأكيد أن الموارد الرقمية قد أضافت الكثير إلى ديداكتيك العلوم من خلال مساعدة المدرسين على بَنْيَنة المعلومات وإبراز الروابط والوظائف والصيغ سواء بالنسبة لعلوم الحياة والأرض أو بالنسبة للفيزياء والكيمياء. غير أن إلزام إنهاء البرنامج في الوقت المحدد خصوصا بالنسبة للمستويات الإشهادية يدفع المدرسين إلى استخدام الموارد الرقمية أكثر من أجل إنهاء البرنامج قبل تحسين تدريسهم وتعلمات التلامذة.

ويستدعي هذا الأمر مراجعة البرامج الدراسية خصوصا في المواد العلمية لضمان تدريس أكثر فاعلية، وتمكين الأساتذة من تكوين في الرقميات يسمح لهم بالاستفادة من الموارد الرقمية في ممارستهم البيداغوجية.

> **صرح مديرو المؤسسات التعليمية الابتدائية والإعدادية لنصف التلامذة تقريبا بأنهم لم يستفيدوا من أي تكوين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجال التربوي.**

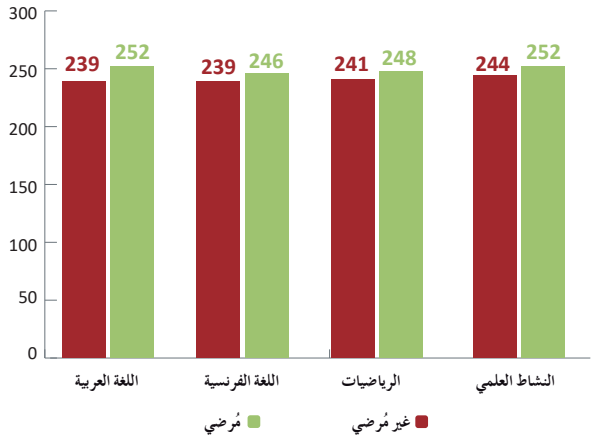
يعتبر تحكم مديري المؤسسات التعليمية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من شروط تطوير الممارسة التدبيرية والبيداغوجية نحو مزيد من الفعالية والنجاعة.

صرح مدير 53% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و48% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي بأنهم لم يستفيدوا من أي تكوين في استخدام الموارد الرقمية. وهذا يبرر كون 23% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 27% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لا يستخدمون الأدوات الرقمية في ممارساتهم الإدارية. وتتعارض هذه الملاحظة مع تصريح 84% من مديري تلامذة الإعدادي و 82% من تلامذة الابتدائي بأن لديهم حاسوب شخصي وبأن كل مديري المؤسسات مزودون بحاسوب مهني. وهكذا ينبغي التساؤل عن قدرة هؤلاء المديرين على مسايرة التسيير الذي أصبح مرقمنا أكثر فأكثر لإجراء وإنجاز المهام الإدارية والبيداغوجية خصوصا مع إرساء نظام مسار والتطور مهنيا في وسط تربوي حيث الأمية الرقمية أصبحت عائقا كبيرا.

ب. توافر الموارد الرقمية بالمنزل

بالنسبة للتلامذة فإن توافر الموارد الرقمية بالمنزل له تأثير إيجابي نسبيا على مردودهم الدراسي في كل المواد. وهكذا فإن مختلف النتائج التي حصل عليها التلامذة الذين يتوفرون على موارد رقمية كافية بمنازلهم وأولئك اللذين لا يتوفرون عليها، تتباين ما بين 7 و13 نقطة حسب المواد. أما فيما يخص الفروق التي أبرزها التحليل المتعدد المستويات، فإن هذا التحليل يأخذ بعين الاعتبار باقي العوامل الأخرى بخلاف التحليل الثنائي المتنوع. وإلا فيمكننا حذف الجزء الخاص بتكنولوجيا الاتصال والتواصل من التحليل المتعدد المستويات لتفادي الغموض.

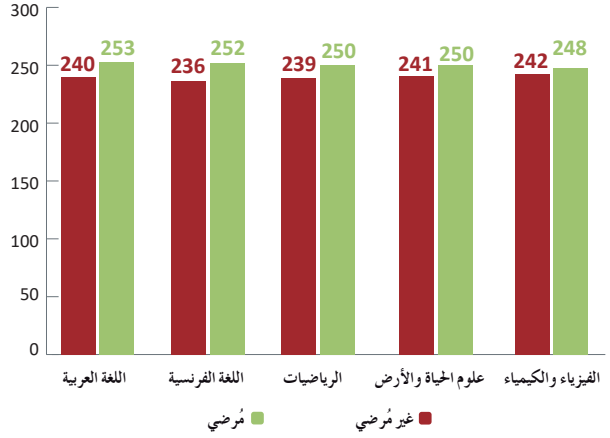
رسم بياني 59. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب توافر الموارد الرقمية في منازلهم



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

أما على مستوى الإعدادي، فإن مفعول الموارد الرقمية على مستوى التلامذة يتأكد. فتوافر الموارد الرقمية لدى عائلات تلامذة الإعدادي قادر على تحسين نتائجهم الدراسية حيث تتراوح النقط ما بين 6 إلى 16 نقطة حسب المواد.

رسم بياني *60*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب توافر المورد الرقمية في منازلهم



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وإذا كانت المعطيات تؤكد مفعول الموارد الرقمية، فينبغي أن نتساءل عما إذا كان التلامذة يتوفرون على موارد رقمية كافية في منازلهم.

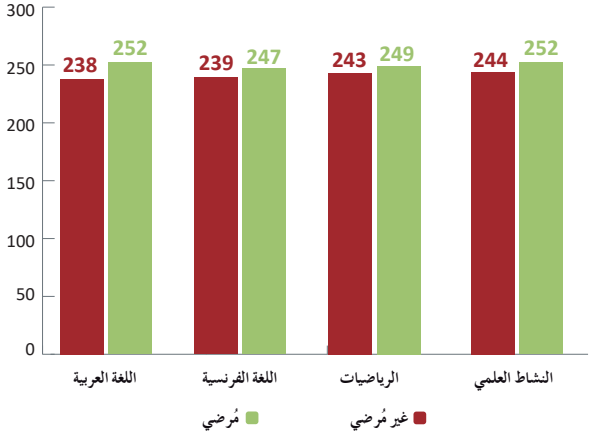
> **صرح حوالي ثلث تلامذة الابتدائي وخمسي تلامذة الإعدادي أنهم يتوفرون على حاسوب وعلى ربط بالإنترنيت في منازلهم.**

أكد 34% من تلامذة الإعدادي أنهم يتوفرون على حاسوب في منازلهم و 35% منهم يؤكدون أيضا بأنهم يتوفرون على الربط بالأنترنيت. تتراوح هذه النسب عند تلامذة الإعدادي ما بين 40% بالنسبة للحواسب و 43% بالنسبة للربط بالأنترنيت.

بالإضافة إلى ذلك فإنه إذا كان 16% و 44% من تلامذة الابتدائي يتوفرون على حاسوب وعلى هاتف ذكي شخصي، فإن هذه النسبة تصل إلى 28% بالنسبة للحواسب و 68% بالنسبة للهواتف لدى تلامذة الإعدادي. وهكذا يمكن القول إن تلامذة الإعدادي هم أحسن تجهيزا مقارنة بتلامذة الابتدائي.

ت. التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية من طرف التلامذة

رسم بياني *61*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب الاستخدام البيداغوجي للمورد الرقمية

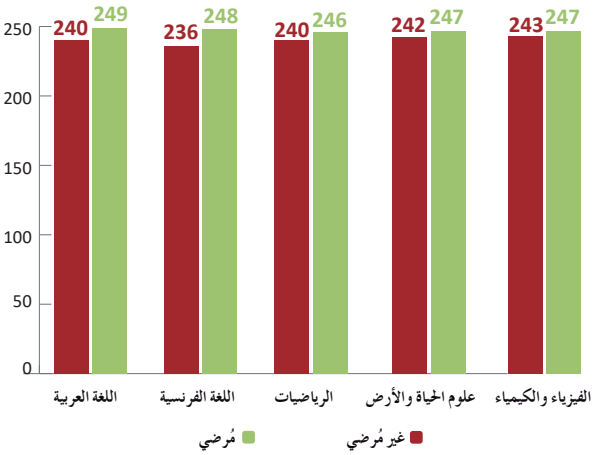


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

سُجل تحسن واضح للمكتسبات الدراسية في كل المواد لدى تلامذة السلك الابتدائي الذين يوظفون الموارد الرقمية لأغراض بيداغوجية.

ويتراوح الفارق على مستوى مكتسبات التلامذة بين من يوظفون هذه الموارد والذين لا يوظفونها بشكل كاف ما بين 6 إلى 14 نقطة حسب المواد. والملاحظ هو أن التوزيع البيداغوجي لهذه الموارد يفيد التلامذة ويدعم تعلماتهم في اللغة العربية والفرنسية.

رسم بياني *62*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي ثانوي حسب الاستخدام البيداغوجي للمورد الرقمية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

كما أن استخدام تلامذة السلك الإعدادي للموارد الرقمية لأغراض بيداغوجية يسمح بتحسين النتائج الدراسية بمعدل

يـتراوح مـا بـين 4 إلى 12 نقطـة حسـب المـواد. ويظهـر هـذا التحسـن واضحـا في اللغـة الفرنسـية (12 نقطـة).

> يقـوم التوظيـف البيداغوجـي للمـوارد الرقمية سـواء بالنسـبة لتلامـذة الابتـدائي أو الإعـدادي أساسـا عـلى البحـث في علاقـة بالبرنامـج الدراسي.

تكتـسي طبيعـة اسـتخدام المـوارد الرقميـة والأدوات الرقميـة أهميـة خاصـة بالنظـر لمـا تتيحـه مـن تطويـر التعلـم الـذاتي والتدريـس عـن بعـد. وتظهـر المعطيـات بـأن أكـثر مـن ثلـث تلامـذة الابتـدائي (38%) و (60%) مـن تلامـذة الإعـدادي) صرحـوا بأنهـم يسـتخدمون الأنترنيـت بشـكل دائـم أو متكـرر للقيـام بأبحاثهـم المدرسـية في حـين أن 28% (الابتـدائي) منهـم يلجـؤون للأنترنيـت بحثـا عـن المزيـد مـن المعلومـات بخصـوص مضامـين محـددة مـن البرنامـج 56% (تلامـذة الإعـدادي). وهكـذا، فـإن 16% مـن تلامـذة الابتـدائي و 28% مـن تلامـذة الإعـدادي يتصفحـون الأنترنيـت بشـكل دائـم أو متكـرر للاطـلاع عـلى القوامـس والموسـوعات.

مقارنـة بذلـك نجـد أن 19% مـن تلامـذة الابتـدائي و 47% مـن تلامـذة الإعـدادي يلجـؤون إلى الأنترنيـت بشـكل دائـم أو متكـرر للدردشـة. ويعـترف 10% مـن تلامـذة الابتـدائي و 30% مـن تلامـذة الإعـدادي أنهـم يـترددون بشـكل دائـم أو متكـرر عـلى مواقـع تتضمـن محتويـات غـير مناسـبة للأطفـال. ويؤثـر هـذا الاسـتخدام السـلبي للأنترنيـت عـلى الأطفـال والمراهقـين بالنسـبة لتطورهـم المعـرفي والسـيكولوجي.

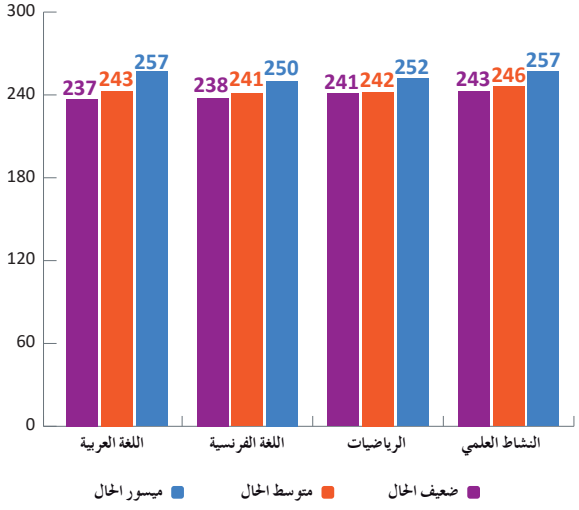
3.1. الأصل الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة ومفعوله

كـما بالنسـبة لباقـي المحـددات (البنيـات التحتيـة والمـوارد الرقميـة)، سـمح التحليـل الإحصـائي ببلـورة مـؤشر خـاص بالأصـل الاجتماعـي والاقتصـادي للتلامـذة. وقـد اشـتق هـذا المـؤشر مـن أجوبـة التلامـذة الخاصـة بمهنـة آبائهـم ومسـتواهم الـدراسي ونمـط السـكن العائـلي وتوافـر الكتـب بالمنـزل واللغـات الأجنبيـة المتكلمـة في أسرهـم.

تؤكـد نتائـج البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات 2019 المفعـول الحاسـم للأصـل السوسـيو اقتصـادي للتلامـذة عـلى أدائهـم المـدرسي.

> يفـسر الأصـل السوسـيو اقتصـادي للتلامـذة بشـكل كبـير الامسـاواة بينهـم عـلى مسـتوى أدائهـم الـدراسي.

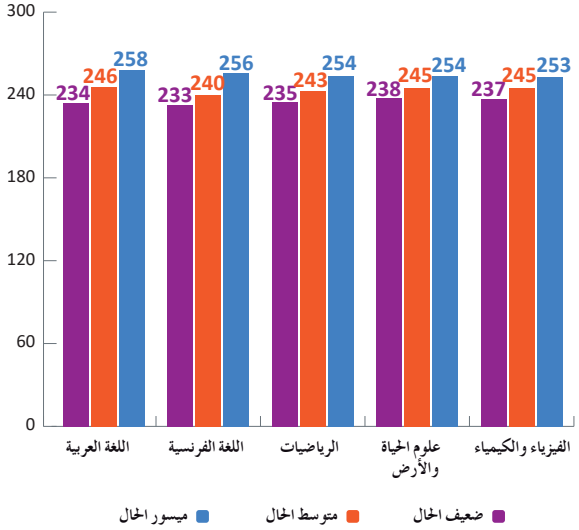
رسم بياني 63. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب أصلهم الاجتماعي والاقتصادي



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يتأكـد مفعـول الأصـل السوسـيو اقتصـادي عـلى المردوديـة الدراسـية لتلامـذة السـلك الابتـدائي في جميـع المـواد. في الواقـع، يحمـل التلامـذة ذوو المسـتوى الاقتصـادي والاجتماعـي المرتفـع عـلى نقـط أفضـل مـن أولئـك الذيـن يكونـوا مسـتواهم الاجتماعـي والاقتصـادي أقـل يـسرا. وتـتراوح الفـروق في التحصيـل مـا بـين 11 و12 نقطـة في الرياضيـات وفي الفرنسـية في حـين تصـل إلى مـا بـين 14 و20 نقطـة عـلى التـوالي في النشـاط العلمـي وفي اللغـة العربيـة.

رسم بياني 64. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب أصلهم الاجتماعي والاقتصادي



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في السـلك الثانـوي الإعـدادي، تـبرز اللامسـاواة عـلى مسـتوى الأداء المـدرسي بشـكل أوضـح. حيـث يصـل الفـرق بـين نتائـج

تلامذة الإعدادي الذين لهم مستوى عال وأولئك الذين لهم مستوى أدنى إلى ما بين 16 و24 نقطة حسب المواد.

تسمح المعطيات حول مستوى عيش عائلات التلامذة وأصولهم السوسيو اقتصادية بتدقيق معالم اللامساواة وتعكس صعوبة ضمان تكافؤ الفرص في التربية بينهم.

> ثلث التلامذة سواء في الابتدائي أو الإعدادي يقطنون في مساكن غير لائقة.

تظهر نتائج البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات 2019 أن 5% من التلامذة يسكنون في مساكن غير مهيكلة وغير قانونية و 18% منهم يسكنون في مساكن مشتركة. وتصل هذه النسبة لدى تلامذة السنة الثالثة إعدادي 18% بالنسبة للسكن غير المهيكل و 13% بالنسبة للسكن المشترك. علاوة على ذلك فإن 12% من تلامذة الابتدائي و 24% من تلامذة الإعدادي لا يتوفرون في مساكنهم على مراحيض مستقلة.

> آباء ثلث تلامذة الابتدائي وربع تلامذة الإعدادي أميون.

إن نسبة تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين صرحوا بأن آباءهم أميون أو استفادوا من دروس محاربة الأمية هي 30%. وتتراجع هذه النسبة إلى 25% لدى تلامذة السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي. وينبغي أن نلاحظ أنه فقط أباء 7% من تلامذة الابتدائي و 8% من تلامذة الإعدادي هم الذين تجاوزوا مستوى البكالوريا، مقابل 3% بالنسبة لأمهات تلامذة الابتدائي و 4% بالنسبة لأمهات السلك الإعدادي.

أما فيما يخص المستوى الدراسي للأمهات فإن أمهات 52% من تلامذة الابتدائي و 50% من تلامذة الإعدادي هن أميات استفادت منهن 14% من أمهات تلامذة الابتدائي و16% من أمهات تلامذة الإعدادي من دروس محو الأمية.

> تقريبا عشر تلامذة الابتدائي وخمس تلامذة الإعدادي يتكلمون لغة أجنبية في منازلهم

فيما يخص تلامذة الابتدائي الذين يتكلمون لغة أجنبية داخل أسرهم، فهم يمثلون 7% بالنسبة لمن يتكلم الفرنسية، و2% لمن يتكلم الإسبانية، و 2% من يتكلم الإنجليزية. تصل هذه النسب على التوالي إلى 10%، 2% و 6% بالنسبة لتلامذة الإعدادي. أما فيما يخص اللغة الأمازيغية فإن المعطيات تؤكد أن ربع تلامذة الابتدائي تقريبا 24% و 26% بالنسبة للإعدادي يتكلمون الأمازيغية داخل أسرهم.

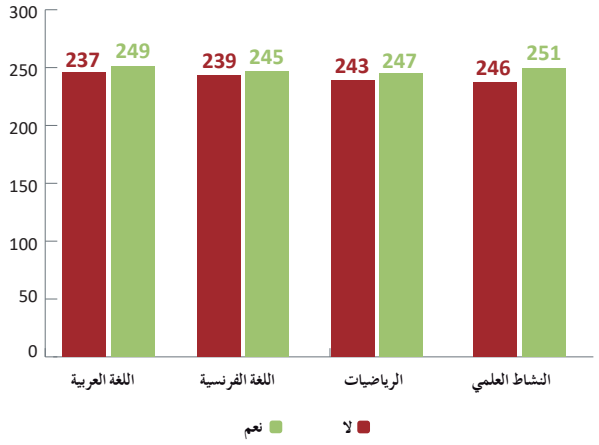
> أكثر من ثلثي تلامذة الابتدائي والإعدادي يتوفرون على كتب دينية في منازلهم وثلث منهم يتوفرون على كتب علمية.

73% من تلامذة الابتدائي و 70% من تلامذة الإعدادي صرح بأنهم يتوفرون في منازلهم على كتب دينية غير الكتب المدرسية مقابل 31% بالنسبة للابتدائي و 33% بالنسبة للإعدادي الذين صرحوا بأنهم يتوفرون على كتب علمية. وتصل هذه النسبة إلى 46% بالنسبة لتلامذة الابتدائي و42% بالنسبة لتلامذة الإعدادي الذين يتوفرون على كتب أدبية.

4.1. المرور من التعليم الأولي

أظهرت الدراسات الأمبريقية حول النجاح الدراسي كما الدراسات الدولية حول تقييم المكتسبات المفعول الإيجابي لبرامج التعليم الأولي وتأثيرها على المهارات المعرفية والاجتماعية للأطفال. فالتعليم الأولي يساهم في التقليص من الهدر المدرسي سيما الحد من التكرار والهدر والانقطاع الدراسي. وتؤكد معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 المفعول الإيجابي للتعليم الأولي على المكتسبات الدراسية.

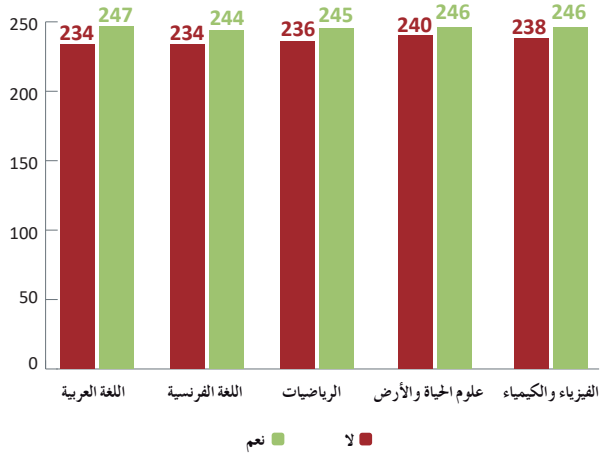
رسم بياني 65. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب استفادتهم أم لا من التعليم الأولي



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يظهر المفعول الإيجابي للتعليم الأولي بشكل واضح على المكتسبات الدراسية لتلامذة السنة السادسة ابتدائي في مادة اللغة العربية. في الواقع، يصل الفرق في نتائج اللغة العربية بين التلامذة الذين استفادوا من التعليم الأولي وأولئك الذين لم يستفيدوا منه هو فرق 12 نقطة مقابل فرق يتراوح ما بين 4 و5 نقط فقط في باقي المواد.

رسم بياني 66. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب استفادتهم أم لا من التعليم الأولي



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ويظهر الأثر الإيجابي للتعليم الأولي على مكتسبات التلامذة أكثر وضوحا في التعليم الثانوي الإعدادي. وهكذا، فإن الفروق في النتائج بين التلامذة الذين استفادوا من التعليم الأولي وأولئك الذين لم يستفيدوا منه تتراوح ما بين 06 و13 نقطة حسب المواد.

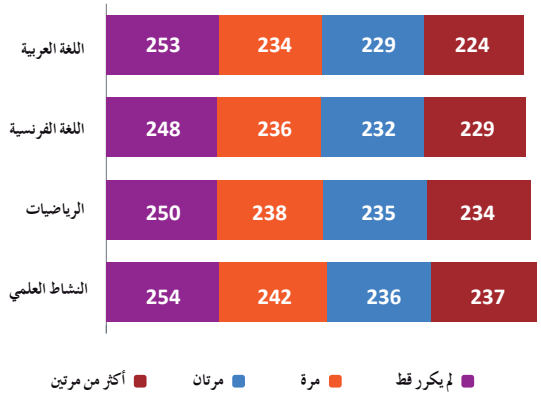
> تقريبا نصف تلامذة السنة السادسة ابتدائي وثلث تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي مروا من دور الحضانة قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

يلاحظ أن التلامذة الذين يدرسون بالسلك الابتدائي والثانوي الإعدادي لم يمروا بالضرورة جميعهم من التعليم الأولي. أكثر من نصف تلامذة الابتدائي 62% وأكثر من ثلثي تلامذة الإعدادي 76% استفادوا من التعليم الأولي العصري. تصل هذه النسبة إلى 13% بالنسبة لتلامذةالابتدائي و7% بالنسبة لتلامذة الإعدادي الذين درسوا بالكتاتيب القرآنية.

5.1. التكرار وتأثيره على المكتسبات

عادة ما يعتبر التكرار كوسيلة تسمح للتلامذة الذين يواجهون صعوبة في التعلم باستدراك التأخر والتمكن من متابعة دراستهم بنجاح. أغلب الدراسات بما فيها دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 تؤكد المفعول السلبي للتكرار على النجاح المدرسي.

رسم بياني 67. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب عدد التكرارات

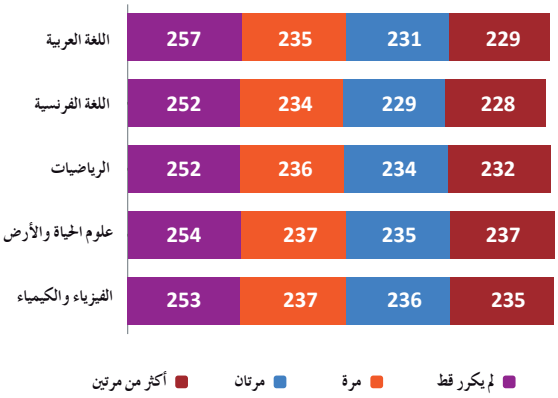


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تعتبر النتائج المحصل عليها في كل المواد من طرف تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين كرروا على الأقل مرة واحدة أدنى من النتائج المحصل عليها من طرف التلامذة الذين لم يسبق لهم قط أن رسبوا. تتراوح الفروق بين هاتين الفئتين من التلامذة 19 نقطة في اللغة العربية و12 نقطة في باقي المواد.

وفي حالة التكرار مرتين متتاليتين، يرتفع الفارق ليصل إلى 24 نقطة في اللغة العربية و16 نقطة في الفرنسية و18 في النشاط العلمي و15 نقطة في الرياضيات، مما يفيد أن التكرار عوض أن يقلص من الفارق يزيد فيه على مستوى المكتسبات الدراسية بين الذين كرروا والذين لم يكرروا.

رسم بياني 68. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب عدد التكرارات



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

نفس الملاحظ تسجل على مستوى التعليم الثانوي الإعدادي مع نفس البنية تقريبا ولكن مع فوارق أكبر.

> صرح حوالي ثلث تلامذة السنة السادسة ابتدائي ونصف تلامذة السنة الثالثة إعدادي أنهم كرروا على الأقل مرة واحدة في مسارهم الدراسي.

كرر أكثر من ثلث تلامذة السنة السادسة ابتدائي (36%) على الأقل مرة واحدة في مسارهم الدراسي. ونفس الشيء تقريبا بالنسبة لتلامذة السلك الإعدادي (49%). أما نسبة التلامذة الذين كرروا مرتين وأكثر، فتصل إلى 14% بالنسبة لتلامذة السنة السادسة ابتدائي و 21% بالنسبة لتلامذة نهاية السلك الإعدادي.

تظهر نتائج الدراسات الدولية مثل TIMSS وPIRLS وPISA أن أحسن الأداءات هي تلك التي تحققها الأنظمة التربوية التي لا تلجأ إلى التكرار أو قلما تلجأ إليه. ذلك أن الدعم المدرسي المكيف هو الذي يظهر أكثر فعالية من التكرار لتجاوز صعوبات التعلم.

6.1. مفعول ملمح الأستاذ

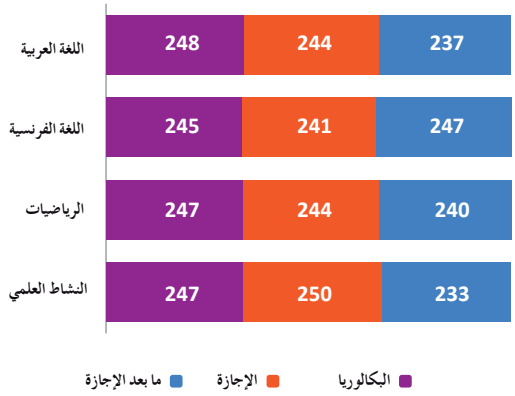
إذا كان المدرس هو الفاعل الرئيسي في النظام التربوي، فمن اللازم أن نتساءل عن تأثيره على مكتسبات التلامذة.

في الواقع، يعتبر فعل التدريس توسطا مزدوجا: فهو من جهة أولى توسط علائقي وتنظيمي بين المدرس والتلميذ لتسهيل التعلم (العلاقة البيداغوجية)، وهو من جهة ثانية توسط بين المعرفة والتلميذ من خلال التعاقد الديداكتيكي، وبين المعرفة والمدرس من خلال النقل الديداكتيكي (العلاقة الديداكتيكية). وهكذا تستلزم مهنة التدريس بالإضافة إلى التكوين الأكاديمي والبيداغوجي، مؤهلات شخصية ومهنية تسمح له بأداء وظيفته على أحسن وجه.

أ. التكوين الأكاديمي للمدرسين

يمكن أن نتساءل عما إذا كان المستوى الأكاديمي للمدرسين المؤكد بالشواهد المحصل عليها من طرفهم مفعول على التعلمات في حالة ما إذا كان من الممكن أن نفترض بأن هذه الشواهد تشهد على التحكم في المواد المدرسة وتسهل نقل المعارف للتلامذة.

رسم بياني 69. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب التكوين الأكاديمي للمدرسين

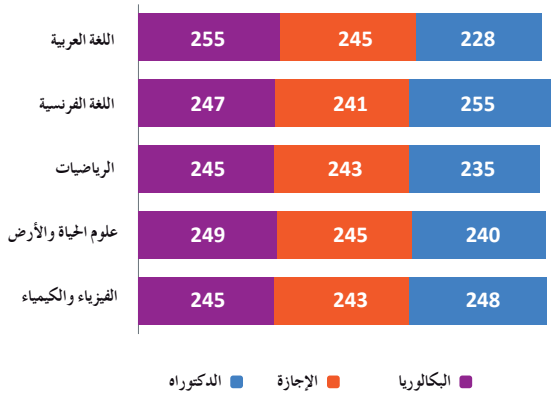


المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في الابتدائي، لا توجد فروق حقيقية في نتائج التلامذة الذين يدرسهم مدرسون حصلوا على البكالوريا أو الإجازة وحتى بالنسبة لبعض المواد إذا كان مستواهم يتجاوز الإجازة.

باستثناء اللغة الفرنسية، فإن النتائج المحصل عليها من طرف التلامذة الذين يتوفر مدرسوهم على دبلوم السلك الثالث (ماستر أو أكثر) هي أقل بشكل واضح من نتائج تلامذة الذين لهم مدرسين مستواهم يقف عند حدود الإجازة. يطرح هذا التشخيص مسألة جودة التكوينات الأكاديمية ويدفع إلى البحث عن الصفات الفعلية التي تشجع على التعلمات وتسهلها.

رسم بياني 70. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب التكوين الأكاديمي للمدرسين



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

مثلما هو الحال بالنسبة لمدرسي السلك الابتدائي، فإن مدرسي السلك الإعدادي لم يكن لهم عمليا أي مفعول على مكتسبات التلامذة سواء توفروا على البكالوريا أو الإجازة أو حتى الدكتوراه.

إن كـون مفعـول شـواهد الأسـاتذة يبقـى هـو نفسـه بغـض النظـر عـن كـون الأسـتاذ أدمـج في المهنـة بمسـتوى البكالوريـا أو حاصـل عـلى الإجـازة أو الدكتـوراه. يجـب تفسـيره بأنهـم جميعهـم اسـتفادوا مـن تكويـن مهنـي لمـدة سـنتين بمراكـز تكويـن المعلمـين والمراكـز التربويـة الجهويـة، وبعـد 2012 بالمراكـز الجهويـة لمهـن التربيـة والتكويـن قبـل أن يلتحقـوا بالأقسـام. وحدهـما التكويـن الأسـاس والمسـتمر يمكنهـما أن يمنحـا المدرسـين مهـارات يكـون لهـا مفعـول عـلى تعلـمات التلامـذة وليـس الشـواهد العليـا (الماسـتر والدكتـوراه) والتـي غالبـا مـا يتـم الحصـول عليهـا في الجامعـات في مـواد قليلـة الارتبـاط بالتربيـة. فالحصـول عـلى هاتـه الشـواهد العليـا عـادة مـا يكـون أثنـاء مسـار المـدرس وتنفـع بالدرجـة الأولى في التفـاوض عـلى الترقـي المهنـي وتغيـير الإطـار.

> لا يتجـاوز المسـتوى الأكاديمـي لمـدرسي تقريبـا ثلـث تلامـذة التعليـم الابتـدائي البكالوريـا في حـين أن أغلبيـة مـدرسي السـلك الثانـوي الإعـدادي هـم مجـازون.

تـتراوح نسـبة التلامـذة الذيـن يدرسـون عنـد مدرسـين حاصلـين عـلى الإجـازة بـين 51% و 61% حسـب المـواد في حـين أن المسـتوى الـدراسي لمـدرسي تقريبـا ثلـث تلامـذة السـنة السادسـة إعـدادي (28% إلى 34%) حسـب المـواد لا يتجـاوز مسـتوى البكالوريـا. مـن ضمـن المدرسـين القدامـى الذيـن التحقـوا بمهنـة التدريـس بمسـتوى البكالوريـا ولكنهـم راكمـوا تجربـة مهنيـة.

عكـس ذلـك فـإن أغلبيـة مـدرسي السـلك الثانـوي الإعـدادي هـم مجـازون مـع بعـض الفـرق حسـب هاتـه المـادة أو تلـك. فـإذا كان مـا بـين 78% و 85% مـن مـدرسي اللغـة العربيـة والعلـوم (علـوم الحيـاة والأرض والفيزيـاء والكيميـاء) قـد حصلـوا عـلى الإجـازة، فـإن هـذه النسـبة أي نسـبة الحاصلـين عـلى الإجـازة لا تقـف عنـد حـدود 69% و 58% عـلى التتـالي عنـد مـدرسي اللغـة الفرنسـية والرياضيـات.

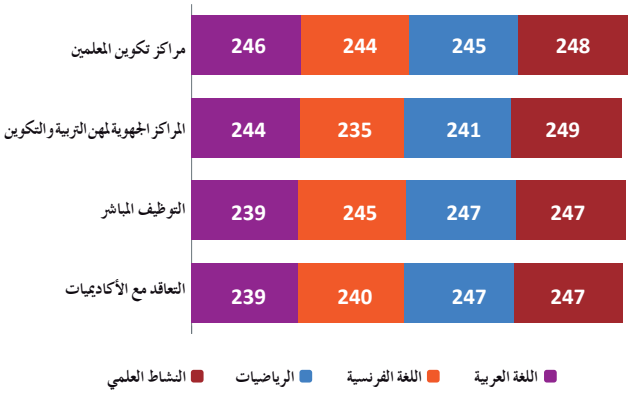
> في التعليـم الابتـدائي، نجـد مدرسـين لهـم تكويـن أدبي يدرسـون الرياضيـات والنشـاط العلمـي، ومدرسـين لهـم تكويـن علمـي يدرسـون اللغات.

تظهـر معطيـات البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات بعـض النتائـج التـي يسـتحق التسـطير عليهـا. إن مـدرسي النشـاط العلمـي لحـوالي نصـف (48%) تلامـذة السـنة السادسـة ابتدائي هـم حاصلـون عـلى بكالوريـا أدبيـة ومـدرسي الرياضيـات لحـوالي الثلـث أي (31%) مـن التلامـذة هـم حاصلـون عـلى بكالوريـا أدبيـة. نجـد نفـس المفارقـة في المـواد الأخـرى. فمـدرسي اللغـة الفرنسـية لنصـف تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي لديهـم بكالوريـا علميـة. نفـس الملاحظـة بالنسـبة لمـدرسي اللغـة العربيـة لثلـث التلامـذة تقريبـا. وهكـذا فـإن إسـناد تدريـس هـذه المـواد لمدرسـين لا يكـون دائمـا مطابقـا لتكوينهـم. إن مثـل الإسـناد التخصيـص أو التعيـين للمـوارد البشريـة لا يمكنـه إلا أن تكـون لـه بعـض الآثـار السـلبية عـلى جـودة التعلـمات العلميـة واللغويـة للتعليـم الابتـدائي. بعبـارة أخـرى، ألا يكـون توجيـه المدرسـين نحـو تدريـس مـواد غـير مكونـين فيهـا هـو مصـدر الضعـف الملحـوظ في المكتسـبات اللغويـة والرياضيـة لتلامـذة السـلك الابتـدائي؟

ب. نمط الولوج لمهنة التدريس

كان نمـط الولـوج إلى مهنـة التدريـس في السـنوات السـابقة يقـوم عـلى تكويـن تـتراوح مدتـه مـا بـين سـنة بالنسـبة للحاصلـين عـلى الإجـازة، وسـنتين بالنسـبة للحاصلـين عـلى البكالوريـا. كان هـذا التكويـن يتـم إمـا في مراكـز تكويـن المعلمـين بالنسـبة للسـلك الابتـدائي أو في مراكـز البيداغوجيـة الجهويـة بالنسـبة لمـدرسي السـلك الإعـدادي. ولكـن منـذ سـنة 2012 أصبـح تكويـن مـدرسي جميـع أسـلاك التعليـم يتـم في المراكـز الجهويـة لمهـن التربيـة والتكويـن.

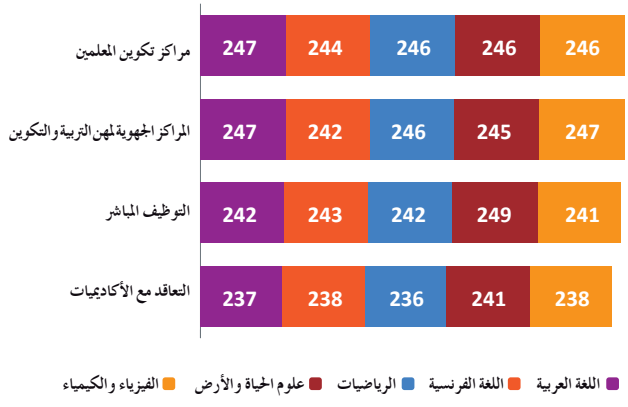
رسم بياني *71*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب نمط ولوج مدرسيهم لمهنة التدريس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

حـين نسـائل المعطيـات حـول المفعـول الـذي يمكـن أن يكـون لنمـط ولـوج مهنـة التدريـس عـلى مكتسـبات التلامـذة نجـد أنـه باسـتثناء اللغـة العربيـة، فليـس هنـاك مفعـول فعـلي لنمـط الولـوج لمهنـة التدريـس عـلى الأداء الـدراسي للتلامـذة.

رسم بياني 72. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب نمط ولوج مدرسيهم لمهنة التدريس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تبقى نتائج تلامذة السنة الثالثة من السلك الإعدادي عمليا هي نفسها سواء ولج مدرسوهم مهنة التدريس عبر التوظيف المباشر أو عبر المرور من تكوين بالمراكز التربوية الجهوية أو بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. من المهم أن نلاحظ هنا أن المدرسين الذين تم إدماجهم مباشرة قد اكتسبوا تجربة استطاعت أن تعوض نقص التكوين الأساس في بداية ممارستهم لمهنة التدريس.

عكس ذلك، وعلى مستوى آخر، تؤكد دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 بأن أداء التلامذة الذين يدرسهم مدرسون ينتمون إلى أطر الأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين لديهم نتائج أقل نسبيا من نتائج التلامذة الذين يدرسهم أساتذة ولجوا مهنة التدريس بطرق أخرى.

يمكن تفسير هذه الحالة الفعلية بالإدماج الأخير لمدرسين لم يكتسبوا تجربة بالقدر الكافي أو يمكن إرجاعها إلى الإضرابات المتواترة طوال السنة الدراسية والتي تزامنت مع إنجاز الدراسة الميدانية 2019 أو أيضا إلى تراجع الحافزية العامة لدى هذه الفئة من المدرسين.

> إن مدرسي حوالي ثلثي تلامذة السلك الابتدائي ومدرسي حوالي نصف تلامذة الإعدادي كلهم هم من خريجي مراكز تكوين المعلمين والمراكز الجهوية التربوية.

إن مدرسي حوالي 63% وإلى 66% حسب المواد من تلامذة السنة السادسة ابتدائي هم خريجو مراكز تكوين المعلمين مقابل فقط 8% بالنسبة لخريجي مراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

إضافة إلى ذلك هناك عشر التلامذة يدرسهم مدرسون من أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الذين استفادوا من تكوين قصير المدة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والذين بدأوا عملهم في سياق موسوم بالاحتجاج على مبدأ التعاقد. وهكذا فإن مدرسي 4% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي تم إدماجهم دون تكوين مهني قبلي.

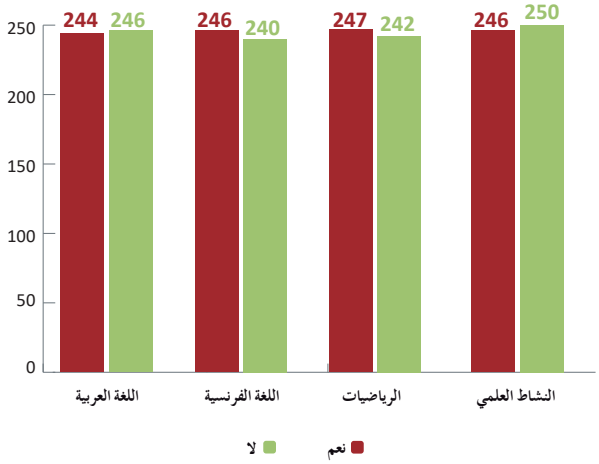
أما فيما يخص السلك الثانوي الإعدادي، فإن مدرسي علوم الحياة والأرض ل 43% من التلامذة هم من خريجي المراكز البيداغوجية الجهوية. ونجد نفس الملاحظة بالنسبة لباقي المواد حيث نجد أن مدرسي نصف تلامذة الإعدادي تقريبا هم خريجو هذه المراكز. فمدرسو 18% إلى 26% (حسب المواد للتلامذة) هم خريجو المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وينبغي أن نسجل أيضا أن مدرسي من 11% إلى 24% حسب المواد من تلامذة الإعدادي هم مدرسون ينتمون إلى ما يعرف بأطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، أي الأساتذة المتعاقدون.

إجمالا فإن مدرسي تقريبا ثلثي تلامذة الابتدائي ونصف تلامذة الإعدادي تكونوا حسب النظام القديم (قبل 2012). وينتج عن ذلك بأنهم لم يستفيدوا من التكوين الذي استفاد منه المدرسون بعد 2012 في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين حيث التكوين العملي يمثل 60% مع مجزوءات حول التخطيط وإدماج تكنولوجية المعلومات والاتصال في التدريس واللغة والتواصل.

ت. التكوين المستمر للمدرسين

يفترض أن التكوين المستمر للمدرسين حسب العديد من الدراسات يسمح للمدرسين بأن يجددوا معلوماتهم حول تطور التخصصات المدرسية والتكنولوجيات الرقمية المطبقة على التربية والتجديد البيداغوجي والديداكتيكي. فهو يسمح للمدرسين بإغناء وتطوير كفاياتهم المهنية. ويجعل ممارستهم التربوية أكثر فعالية ونجاعة.

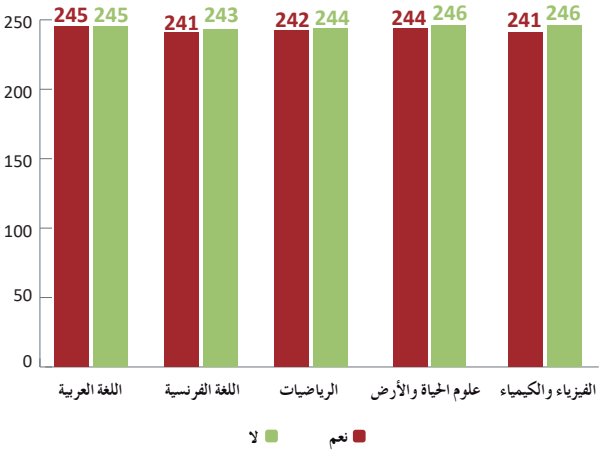
رسم بياني *73*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب التكوين المستمر للمدرسين



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تبرز معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 أن التكوين المستمر لمدرسي اللغة العربية والنشاط العلمي كما تم لم يكن له مفعول إيجابي على تلامذة المستوى السادس ابتدائي. عكس مدرسي اللغة الفرنسية والرياضيات الذين سجلوا فرقا يتراوح على التتالي بين 5 و6 نقط لفائدة التلامذة الذين استفاد مدرسوهم من تكوين مستمر طوال الخمس سنوات الأخيرة.

رسم بياني *74*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب التكوين المستمر للمدرسين



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في السلك الثانوي الإعدادي لم يُسهم التكوين المستمر الذي استفاد منه المدرسون في التأثير الإيجابي على مكتسبات التلامذة.

> إن مدرسي حوالي ثلثي التلامذة فقط هم الذين استفادوا من تكوين مستمر طوال الخمس سنوات الأخيرة ولم يكن لهذا التكوين تأثير على أداء التلامذة.

تتراوح نسبة مدرسي السنة السادسة ابتدائي الذين لم يستفيدوا من التكوين المستمر طوال السنوات الخمس الأخيرة ما بين 59% إلى 62% حسب المواد. بالإضافة إلى ذلك فإن مدرسي 61% إلى 64% من التلامذة حسب المواد الذين استفادوا من التكوين صرحوا بأن هذا التكوين لم يكن نافعا لا على المستوى المعرفي ولا على المستوى التربوي ولا على المستوى الديداكتيكي.

أما في المستوى الثانوي الإعدادي، ففقط ثلث المدرسين تقريبا هم الذين استفادوا من تكوين مستمر طوال الخمس السنوات الأخيرة. وإذا تركنا جانبا، باستثناء مدرسي الفيزياء والكيمياء، فإن خمس الذين استفادوا هم الذين صرحوا أنهم استفادوا من التكوين المستمر على المستوى المعرفي والبيداغوجي والديداكتيكي.

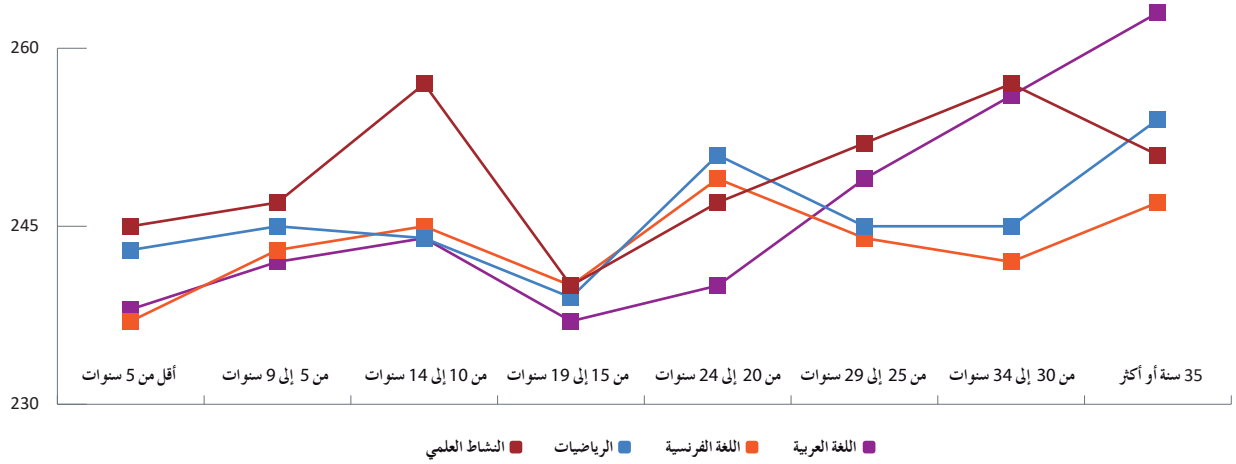
وهكذا فإن النظام التربوي لسبب أو آخر لا يمنح لأغلبية مدرسيه إمكانية تطوير كفاياتهم المهنية. تظهر نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات إشكالية التكوين المستمر للمدرسين. ويبقى هذا التشخيص هو نفسه حتى بالنسبة للذين استفادوا منه حيث صرحوا بأنه لم يكن له مفعول على أداء التلامذة. الأمر الذي يسائل درجة أهمية هذا التكوين والقيمة المعطاة لجودة التكوين المستمر ودوره في تقدم المسار المهني ومكانته في سياسة تطوير الكفايات المهنية للمدرسين.

ث. الخبرة المهنية للمدرسين

يراكم المدرس طوال سنوات التدريس خبرة مما يسمح له بتطوير ممارساته التربوية وتحسين جودة تدريسه. فالكفايات البيداغوجية والديداكتيكية والتواصلية تبنى وتزداد جودتها مع الممارسة في القسم. كما أن تقوية المكتسبات المهنية تسمح للمدرس مبدئيا بمقاربة البرنامج الدراسي بمرونة أكبر من خلال التكييفات والتدقيقات والتصويبات التي تفرضها الوضعيات حسب مستوى التلامذة المستهدفين.

وينبغي أن نسجل مع ذلك بأن الأقدمية في المهنة يمكن أن تكون في بعض الحالات عائقا يبرز من خلال مقاومة أي تطور أو رفض أي تجديد ونوع من عدم المطاوعة في التكيفات التي تفرضها التحولات التي تعرفها ممارسة مهنة التدريس.

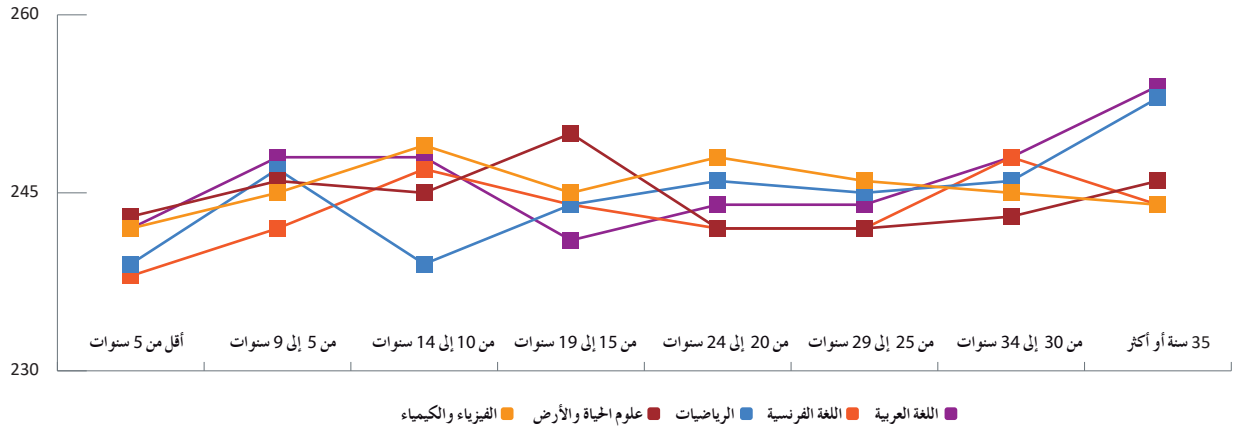
رسم بياني 75. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب الخبرة المهنية للمدرسين



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

حسب دراسات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات فإن مدرسي كل المواد الذين لديهم أكثر من 20 سنة من الخبرة يربحون أكثر على مستوى الفعالية أكثر من الأقل تجربة. وهكذا، فإن الفارق بين أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين يدرسهم مدرسون لهم أقدمية تتراوح ما بين 30 و34 سنة من الممارسة والتلامذة الذين يدرسهم مدرسون لديهم أقل من 5 سنوات من التجربة هو فارق ب 18 نقطة في اللغة العربية 12 نقطة في النشاط العلمي. وينبغي أيضا أن نسجل أنه باستثناء الرياضيات واللغة الفرنسية، فإن التلامذة الذين يتوفرون على مدرسين لهم خبرة (30 وأكثر سنة) حصلوا على أكثر من المعدل الوطني في كل المواد.

رسم بياني 76. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب الخبرة المهنية للمدرسين



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وتتعلق نفس الملاحظة بالتجربة التي تتجاوز 30 سنة من الممارسة في التعليم الثانوي الإعدادي حيث يظهر أن لها تأثير إيجابي على مكتسبات التلامذة في اللغة العربية وفي الفرنسية.

> إن مدرسي تقريبا خمس تلامذة الابتدائي وثلث تلامذة الإعدادي لديهم تجربة في التدريس تقل عن 5 سنوات.

في المعدل، فإن مدرسي 17% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي لديهم تجربة مهنية أقل من 5 سنوات. أما في السلك الثانوي الإعدادي، فإن هذه النسبة ترتفع إلى 22% بالنسبة لمدرسي اللغة العربية، وتتراوح ما بين 28% و 34% بالنسبة لمدرسي باقي المواد. ويتعارض هذا مع الممارسة البيداغوجية التي تفترض بأن نعين الأساتذة الأكثر خبرة للمستويات الإشهادية.

7.1. ملمح مدير المؤسسة

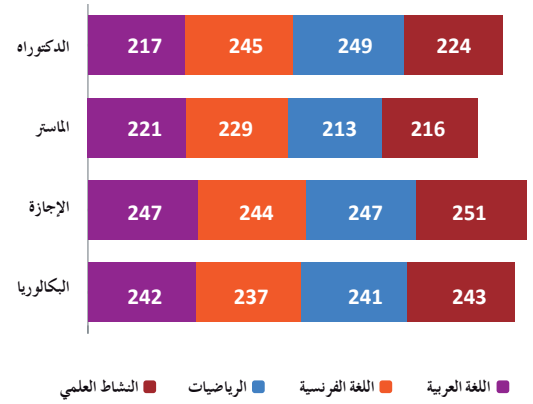
يلعب مدراء المؤسسات التعليمية دورا أساسيا في السير الجيد للمؤسسة ويجعلون الممارسات التدبيرية تنسجم

مع الطابع التربوي للمدارس والإعداديات. وينبغي لهؤلاء مديري المؤسسات التعليمة أن يكيفوا باستمرار نمط تدبيرهم انطلاقا من الإصلاحات التربوية والتطور الدائم لحاجيات المدرسين والتلامذة والاختصاصات الخاصة بكل فاعل يعمل تحت مسؤوليتهم (الحارس العام، المقتصد، المدرسون) والأخذ بعين الاعتبار إكراهات المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لمؤسساتهم.

التكوين الأكاديمي لمديري المؤسسات

من شأن التكوين الأكاديمي العالي أن يسمح لمديري المؤسسات بتدبير أفضل للمتطلبات البيداغوجية خصوصا على مستوى تدبير الموارد البشرية (المدرسون والأطر التربوية الذين لديهم هم أيضا تكوين عال نسبيا).

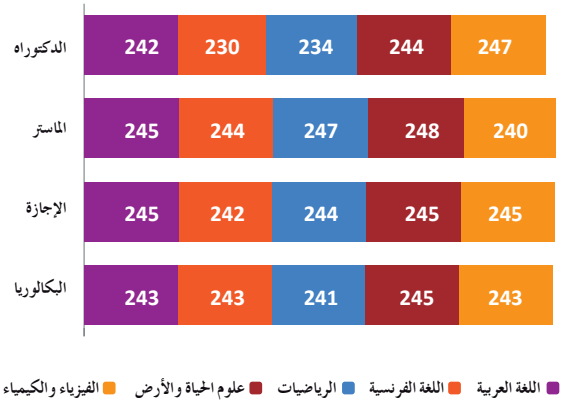
رسم بياني 77. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب التكوين الأكاديمي لمديري المؤسسات



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تبرز معطيات الدراسة الوطنية للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 للسلك الابتدائي أن شواهد مديري المؤسسات التعليمية ليس لها أي مفعول على مكتسبات التلامذة باستثناء المديرين المجازين الذين يظهر أن يمكن لهذه النتيجة أن تقودنا إلى تأكيد أن المفعول الإيجابي على مكتسبات التلامذة في حالة المدير، يرجع إلى التكوين الذي يؤهلهم للتدبير المؤسسات التربوية وليس إلى شواهدهم الأكاديمية.

رسم بياني 78. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب التكوين الأكاديمي لمديري المؤسسات



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في السلك الثانوي الإعدادي، لا توجد فروقات دالة على مستوى الفعالية بين مديري المؤسسات سواء كانوا حاصلين على البكالوريا أو الإجازة. عكس ذلك وباستثناء مادة الفيزياء والكيمياء، فإن المؤسسات المدرسية التي يديرها مديرون حاصلون على الدكتوراه تسجل مردودية دراسية ضعيفة.

> المستوى الأكاديمي لمديري ربع تلامذة الابتدائي وخمس تلامذة الإعدادي لا يتجاوز البكالوريا.

أغلبية مديري المؤسسات التعليمية هم مجازون. في الواقع فإن المديرين المجازين الذين يديرون المدارس والإعداديات تدرس بهم حوالي 69% من تلامذة الابتدائي و 72% من تلامذة السلك الإعدادي. هذا المعطى يؤكد مبدئيا نوعا من الامتياز لنمط التسيير والرؤيا لدى مديري هذه المؤسسات المدرسية التعليمية المعنية.

ومع ذلك فإن المستوى الأكاديمي لمديري 21% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 13% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لا يتجاوز البكالوريا. بقي أن نعرف بأنه إذا ما كانت التجربة التي استطاعوا مراكمتها تعوض المستوى الأكاديمي لاكتساب الكفايات الضرورية لتدبير من جيل جديد ومكونة من جيل جديد تتكون من مدرسين حاصلين على الإجازة أو ما يعادلها تقريبا. في جميع الحالات فإن التكوين الأكاديمي هو دائما ضمانة للتوفر على قدرة على الرؤية وعلى المشروعية حتى وإن لم تكن تترجم دائما على مستوى الكفايات التدبيرية.

الولوج إلى مهنة مدير المؤسسة التعليمية

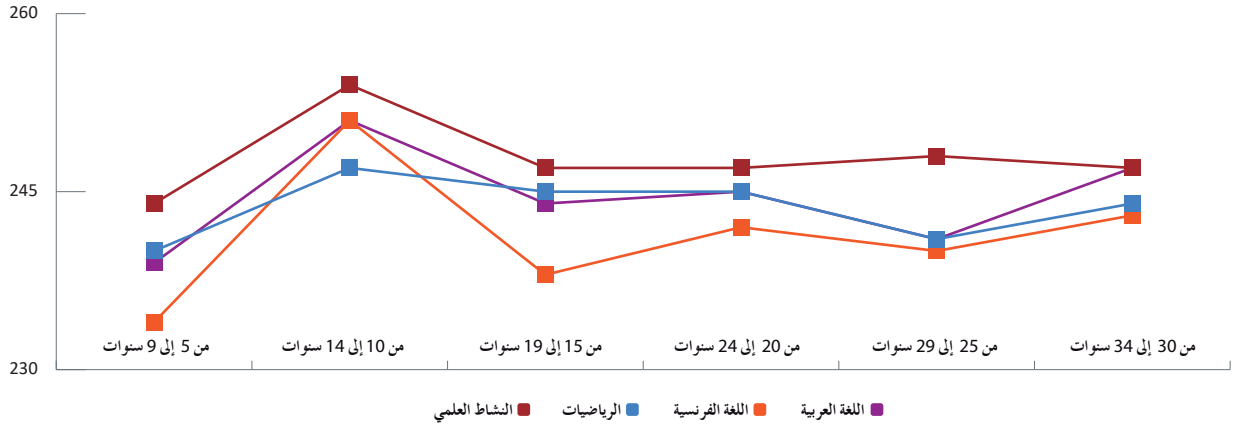
قبل 2014، كان الولوج إلى الإدارة التربوية يقوم أساسا على معيار الأقدمية في التدريس. منذ مدة، أصبح المطلوب في المقترحين للإدارة التربوية النجاح أولا في مباراة الولوج إلى سلك تكوين أطر الإدارة التربوية والأطر الإدارية البيداغوجية والاجتماعية. وتفتح هذه المباراة أمام موظفي وزارة التربية الوطنية الذين لديهم على الأقل أقدمية أربع سنوات في الدرجة الثانية ودبلوم الإجازة أو ما يعادلها.

حاليا أغلب مديري المؤسسات التعليمية هم مدرسون سابقون. ذلك أن مدرسي 85% من تلامذة الابتدائي و 82% من تلامذة الإعدادي مارسوا أكثر من 10 سنوات كمدرسين قبل أن يتحولوا إلى الإدارة التربوية. يظهر هذا دور الأقدمية كمعيار في انتقاء مديري المؤسسات التعليمية.

فهل لهاته الأقدمية في التدريس مفعول إيجابي على الفعالية الإدارية لمديري المؤسسات التعليمية؟

> إن المردودية الدراسية للمؤسسات التعليمية التي يديرها مديرون مارسوا أقل من 15 سنة في التدريس هي نسبيا أعلى من مردودية مؤسسات تعليمية تتوفر مديروها على أقدمية أكبر.

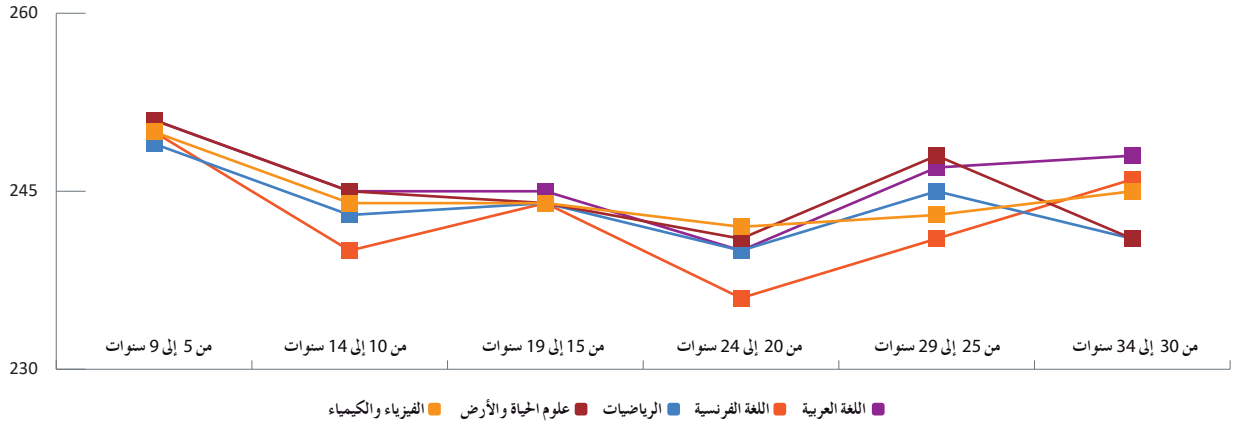
رسم بياني 79. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب أقدمية مديري المؤسسات في التدريس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في التعليم الابتدائي، التلامذة الذين يدرسون بمؤسسات يديرها مديرون مارسوا التدريس ما بين 10 إلى 14 سنة لهم أداء أحسن نسبيا. فبعد 15 سنة من الممارسة كمدرسين، تتراجع مردودية مديري المؤسسات وتبقى تقريبا متطابقة مع المستوى الذي تم الوصول إليه ب 15 سنة من التجربة. فهل ينبغي أن نشير إلى أن المدارس الذي يديرها مدرسون مارسوا أقل من 10 سنوات كمدرسين تسجل مردودية دراسية أدنى.

رسم بياني 80. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب أقدمية مديري المؤسسات في التدريس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في التعليم الثانوي الإعدادي، المؤسسات التي يديرها مديرون مارسوا أقل من 10 سنوات كمدرسين هي التي تسجل أداء مدرسيا للتلامذة مرتفع نسبيا. بعد 10 سنوات من الممارسة كمدرس فإن المردودية الدراسية لمديري الإعداديات تتراجع ويبقى الأداء تقريبا مستقرا ومحافظا على نفس المستوى الذي تم الوصول إليه بأقدمية 10 سنوات.

نعاين حاليا، على مستوى الإجراءات المتخذة من طرف الوزارة نوعا من الإرساء لتكوين ممهن لمهنة مدير المؤسسة التعليمية. فإجراء دراسة ملف المترشح للإدارة التربوية يفترض أنه يعكس ملمحه من حيث التكوين ومن حيث تجاربه في التدبير والأنشطة الجمعوية والمدنية. بعد هذا الفحص، يتم انتقاء أولي ومقابلة لتقييم شفوي لمهاراته وكفاياته في تدبير مؤسسة تعليمية على أساس خبرته. وهو الأمر الذي يفرض الفرق بين المترشحين.

يستفيد المترشحون الجدد لمهمة مدير المؤسسة التعليمية سواء في الابتدائي أو في الإعدادي من تكوين في سلك الإدارة البيداغوجية. وهو التكوين المتوفر بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين. يمتد هذا التكوين طوال سنة، ويتوج بالحصول على شهادة سلك تكوين الأطر الإدارية وأطر الدعم الإداري والبيداغوجي والاجتماعي. علاوة على ذلك، فإن المترشحين لإدارة المؤسسات التعليمية الثانوية ينبغي أن يكونوا قد مارسوا قبل ذلك إما كحراس عامين أو كموظفين.

تقوم هذه الصيغة الجديدة للتكوين على تكوين نظري وآخر تطبيقي، مع تكوين ذاتي يترك اختياره للمتدربين. هذه المكونات الثلاثة في التكوين فيما بينها. المكون الأولى يغطي الجوانب القانونية التنظيمية والنظرية لإدارة المؤسسات التعليمة. أما المكون الثاني، فهو تدريب على برمجة الأنشطة وزيارة المصالح والمرافق المديرية الإقليمية والأكاديمية الجهوية. ويعتبر المكون الثالث نتيجة خاصة لمجهود المترشح والمتدرب ويعكس المجهودات التي بذلها.

قبل ترسيمهم، ينبغي على الأطر الإدارية التي لم تستفد من سلك التكوين في سلك الإدارة البيداغوجية أن تستفيد من تكوين خاص غلافه 150 ساعة موزعة على 6 أشهر بقياس أسبوع في كل شهر.

يفترض في الجيل الجديد لمديري المؤسسات التعليمية المستفيد من هذا التكوين الذي يأخذ بعين الاعتبار مهمة الإدارة التربوية أنه مؤهل للمساهمة في تطوير المؤسسات التعليمية.

فحسب دراسة البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات 2019 وحدهم مديرو 26% من تلامذة السنة الثالثة ابتدائي 7% من تلامذة السنة الثالثة من السلك الإعدادي صرحوا بأنهم حاصلون على شهادة تكوين أطر الإدارة التربوية أو أطر الدعم الإداري والبيداغوجي والاجتماعي.

التكوين المستمر لمديري المؤسسات التعليمية

عموما، يفترض في التكوين الذي استفادت منه أطر الإدارة التربوية أن يقوي كفاياتهم ليجعلهم أكثر قدرة على أداء مهمتهم. والحال أن التكوين المستمر لمديري المؤسسات التعليمية كما تم لم يكن له تأثير دال على المردودية الدراسية لمؤسساتهم.

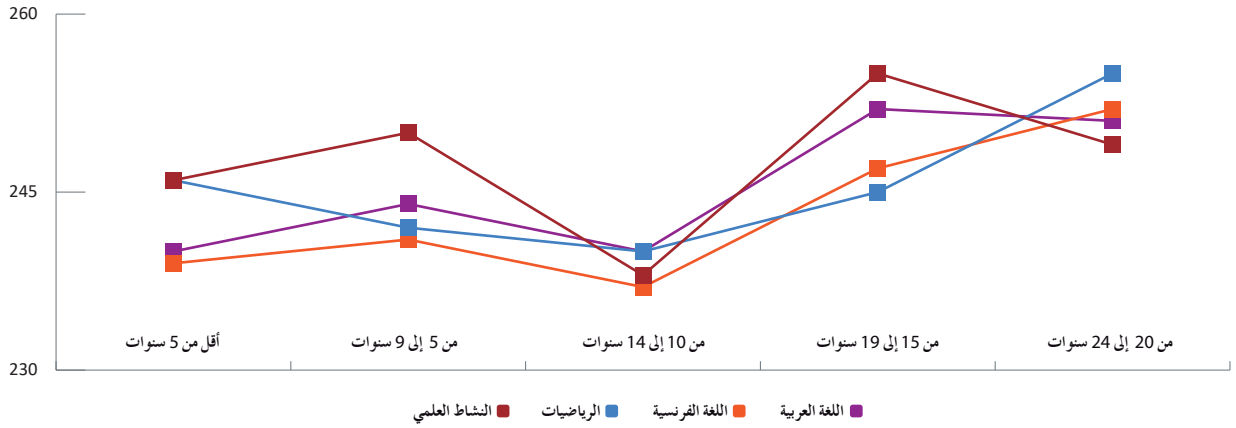
لم تظهر نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 أي فرق دال في المردودية الدراسية بين المدارس والثانويات التي استفاد مديروها من تكوين مستمر وتلك التي لم يستفد مديروها من التكوين المستمر. ويعني هذا أن التكوين المستمر كما تم هو تكوين لا يساهم بالمرة في تحسين ممارسة تدبير مديري المؤسسات لكي يكون له مفعول على مردودية التلامذة من حيث المكتسبات. وهو الواقع الذي يؤكده المديرون بأنفسهم.

> إن مديري تقريبا ثلث التلامذة لم يجدوا نفعا في التكوين المستمر الذي استفادوا منه.

إن مديري 10% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و11% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لم يستفيدوا من أي تكوين مستمر طوال ممارستهم لمهمة مدير مؤسسات تعليمية. عكس ذلك، فإن مدير 72% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 59% من تلامذة السنة الثالثة من السلك الإعدادي استفادوا من تكوين في التدبير الإداري والمالي للمؤسسات التعليمية. أما فيما يخص التكوين على تطبيق مسار، فقد خص مديري 72% من تلامذة بالسلك الابتدائي ومديري 52% من تلامذة السلك الإعدادي.

ينبغي أن يسجل بأن مديري حوالي 30% من التلامذة سواء في الإعدادي أو بالابتدائي لم يجدوا أن التكوين ينفعهم مما لا يساعدهم على تحسين ممارساتهم التدبيرية في ظل التطورات التي تعرفها الإدارة البيداغوجية.

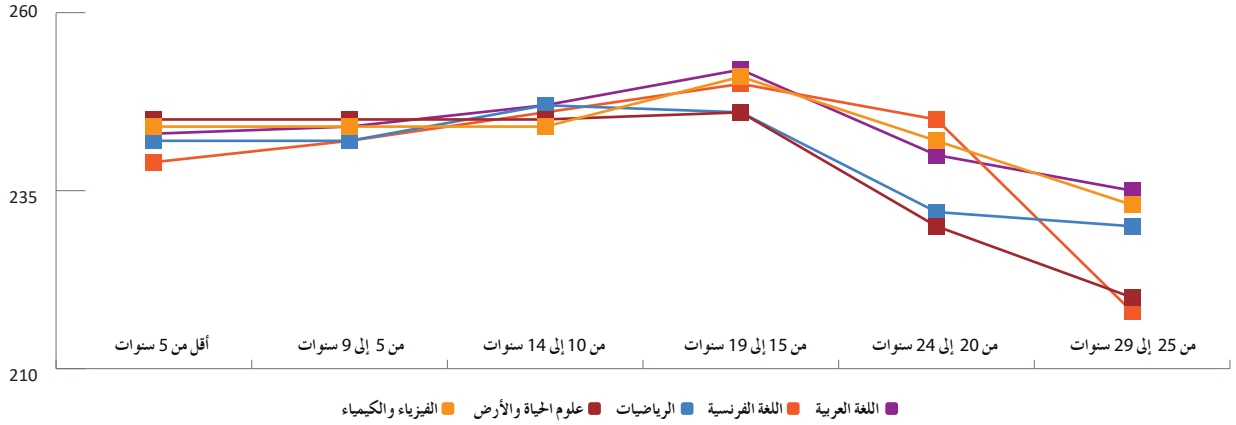
رسم بياني *81*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب أقدمية مديري المؤسسات في الإدارة التربوية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تكون مردودية التلامذة أكثر نسبيا ارتفاعا حين تصل سنوات الخبرة الإدارية للمديرين ما بين 15 إلى 24 سنة.

رسم بياني *82*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب أقدمية مديري المؤسسات في الإدارة التربوية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تتراوح المردودية الدراسية لمديري الإعداديات ما بين 15 و19 سنة من الخبرة في الإدارة التربوية. بعد 20 سنة من الخبرة التربوية ينطبق قانون تراجع المردودية في المجال التربوي.

> مديرو خمس تلامذة السلك الابتدائي وثلث تلامذة الإعدادي لديهم أقل من 5 سنوات من الممارسة في الإدارة التربوية.

من المؤكد أن التحكم في تدبير مؤسسة تعليمية يتحسن مع التجربة. في الواقع، يسمح تراكم سنوات التجربة مبدئيا لمديري المؤسسات التعليمية بتفادي المشاكل والتوترات التي لا نفع منها. هكذا يميل المديرون ذوو الخبرة إلى إشراك الفاعلين التربويين (المدرسون، التلامذة والأطر الإدارية) في تدبير المؤسسة.

لاتتجاوز تجربة مديري حوالي خمس تلامذة السنة السادسة ابتدائي أي (22%) وثلث (34%) تلامذة السنة الثالثة إعدادي 5 سنوات من التجربة في الإدارة البيداغوجية.

يمكن لهذا التشبيب الذي يرجع إلى المغادرة الكثيفة وإلى تقاعد المديرين القدامى الذين تم تعيينهم أو تكييفهم بناء على الأقدمية أن يكون فرصة لتغذية المنظومة التربوية بأطر إدارية تمتلك الكفايات الضرورية لتحديث تدبير المؤسسات التعليمية.

2. المناخ الدراسي وأداء التلامذة

يحيل المناخ الدراسي على إدراكات الفاعلين التربويين للتفاعلات فيما بينهم وعلى الطريقة التي يُعاملون بها والاعتبار الذي يحضون به داخل المدرسة. يعطينا المناخ

الدراسي فكرة عن الإمكان التربوي باعتباره قدرة المدرسة على تحفيز التلامذة وتأمينهم ودعمهم.

في التقرير الحالي، يقارب المناخ المدرسي من خلال خمسة أبعاد فرعية تحلل مفعول هذا الأخير على النتائج المحصل عليها من طرف التلامذة في المواد الدراسية.

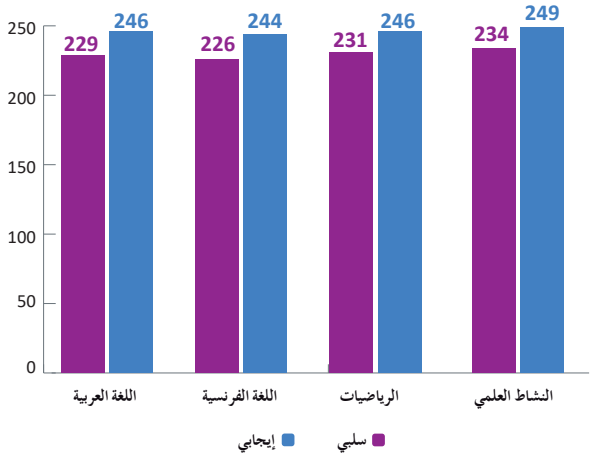
1.2. المناخ العلائقي

يخبر المناخ العلائقي عن جودة العلاقات بين مختلف الفاعلين: بين التلامذة، وبين التلامذة والمدرسين، وبين المدرسين أنفسهم كما بين المدرسين وأطر الإدارة التربوية. وبما أن الأمر يتعلق بأطفال ومراهقين، فإن المناخ العلائقي للمؤسسة يساهم في النمو السيكولوجي والعقلي والاجتماعي للتلامذة محددا بذلك معيشهم المدرسي بالسلب أو الإيجاب. ويشكل هذا المناخ بيئة للممارسات البيداغوجية للمدرسين ولتعلمات التلامذة.

وبالنسبة للمدرسين وأطر الإدارة التربوية يحدد المناخ العلائقي سهولة أو صعوبة بل إمكانية أو استحالة فعل التدريس وتدبير القسم أو المؤسسة التعليمية. وتبقى فرضية مفعول المناخ العلائقي على مكتسبات التلامذة فرضية قابلة للتدقيق وللبرهنة عليها من خلال نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019.

> تساهم العلاقات الجيدة بين التلامذة والمدرسين بشكل واضح في تحسين مكتسبات التلامذة في التعليم الابتدائي.

رسم بياني 83. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لعلاقاتهم مع مدرسيهم



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في السنة السادسة ابتدائي، لا يؤثر بعد «العلاقة بين التلامذة» على مكتسبات التلامذة، بل إن بعد «علاقة التلامذة بالمدرسين» هو الذي له تأثير مباشر على مكتسبات التلامذة. في الواقع، حصل التلامذة الذين لديهم إدراك إيجابي لعلاقاتهم بمدرسيهم على نتائج أعلى بشكل واضح من التلامذة الذين عبروا عن رأي سلبي بخصوص هاته العلاقة حيث وصل الفارق بينهم إلى ما بين 15 إلى 18 نقطة حسب المواد.

في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ليس لبعد «العلاقة بين التلامذة» ولا لبعد «علاقة التلامذة بالمدرسين» أي تأثير دال على المردودية الدراسية للتلامذة. ومع ذلك، فإن الحكم الذي يصدره التلامذة سواء بالابتدائي أو الإعدادي عن المناخ العلائقي، خصوصا على مستوى العلاقة بالمدرسين، هو حكم يرتبط بسنهم وبحالة المراهق التواق إلى التحرر من الكبار بمن فيهم المدرسين.

> حوالي ثلث تلامذة الابتدائي والإعدادي ليس لهم إدراك إيجابي للمناخ العلائقي داخل مؤسساتهم.

حوالي ثلث (29%) تلامذة السنة السادسة إعدادي لديهم حكم سلبي أو متردد بخصوص جودة المناخ العلائقي السائد بين التلامذة في مؤسستهم التعليمية. بالنسبة إليهم فإن أدب (22%) ولطف (25%) من زملائهم هو المهم بالنسبة إليهم. فهؤلاء الأطفال هم في حاجة إلى مناخ علائقي أكثر عاطفية يؤمنهم ويمنحهم الرغبة في التعلم.

يفهم بسهولة بأن العلاقات بين جزء هام من التلامذة في مناخ علائقي كهذا لا يمكنها أن تكون إلا متوترة. في الواقع، 23% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي يؤكدون أن: «التلامذة لا يتفاهمون جيدا فيما بينهم».

ويعتبر 37% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي أن المناخ العلائقي داخل مؤسساتهم مناخ سلبي أو متوتر لأسباب عديدة. هؤلاء التلامذة لديهم حساسية إزاء الجانب العلائقي. وهم ينتقدون زملاءهم بحدة. وهذا ما يظهر من خلال أجوبتهم حيث صرح 20% من تلامذة الإعدادي أن: «التلامذة لا يتعاونون فيما بينهم». ويفوت سياق مثل هذا على التلامذة فرصة تعلم العمل الجماعي لأن التعاون هو الذي يدعم الطابع الاجتماعي وتبادل الخبرات بين الأفراد. أكثر من هذا، يسمح التعاون بالدعم الأدبي والمعنوي للتلميذ داخل مجموعته ويقوي إيجابيا انتماءه لجماعته. بالإضافة إلى ذلك، يصرح 31% من تلامذة الإعدادي أن: «التلامذة لا يحترمون بعضهم البعض». حسب

هـؤلاء التلامـذة، يغيـب البعـد المـدني عـن المنـاخ العلائقـي بـين التلامـذة.

أمـا نسـبة التلامـذة الذيـن صرحـوا: « لا يمكـن للتلامـذة الاعتـماد عـلى بعضهـم البعـض» (32%) فهـي نسـبة مطابقـة تمامـا لنسـبة التلامـذة الذيـن صرحـوا: «التلامـذة لا يحترمـون بعضهـم البعـض». ويعنـي هـذا أنـه لا يمكـن أن يكـون هنـاك تعـاون دون احـترام والعكـس صحيـح.

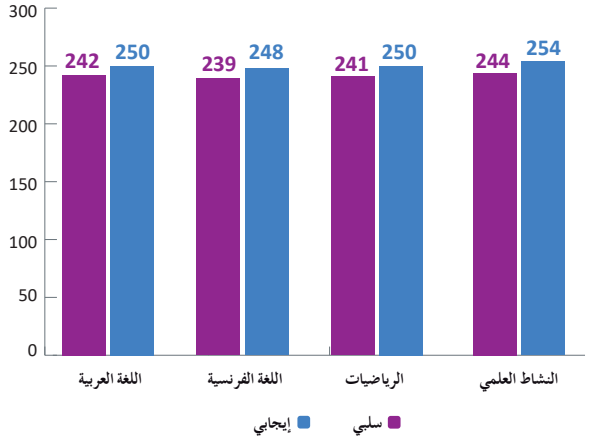
يولـد المنـاخ العلائقـي المتوتـر بالنسـبة لربـع تلامـذة الإعـدادي توتـرات بـين التلامـذة ويؤثـر بشـكل سـلبي عـلى منـاخ التعلـمات.

2.2. مناخ الأمن

يسـاهم منـاخ الأمـن في تحسـين جـودة التعلـمات. ويتجـلى ذلـك مـن خـلال إدراكات الفاعلـين للأمـن والنظـام وهـدوء الوسـط المـدرسي وكذلـك لإحتـمالات الاعتـداء والتنمـر. ويخـص هـذا المنـاخ منـاخ الأمـن بـين التلامـذة، وعـلى مسـتوى آخـر، منـاخ الأمـن لـدى الأسـاتذة والأطـر الإداريـة.

> مردوديـة التلامـذة الذيـن يحسـون بالأمـن في مؤسسـاتهم أحسـن نسـبيا مـن مردوديـة أولئـك الذيـن لا يشـعرون بالأمـن.

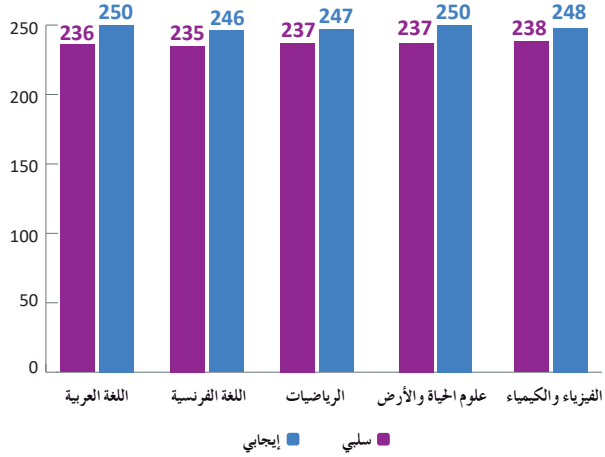
رسم بياني 84. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لمناخ الأمن



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تكـون نتائـج تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي الذيـن يشـعرون بالأمـن في مدرسـتهم أفضـل نسـبيا مـن نتائـج زملائهـم الذيـن لا يشـعرون بالأمـن: ويـتراوح الفـارق بـين النتائـج مـا بـين 8 إلى 10 نقطـة حسـب المـواد مـما يجعـل مـن الأمـن عاملا مـن عوامـل النجـاح الـدراسي.

رسم بياني 85. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم لمناخ الأمن



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وتعتـبر نتائـج تلامـذة السـنة الثالثـة إعـدادي الذيـن يشـعرون بالأمـن في مؤسسـاتهم التعليميـة أفضـل مـن نتائـج أولئـك الذيـن لا يشـعرون بهـذا الأمـن. ويـتراوح الفـرق بـين الفئتـين مـا بـين 10 إلى 14 نقطـة حسـب المـواد.

مـا هـو واقـع حـال منـاخ الأمـن في مدارسـنا وثانوياتنـا الإعداديـة كـما تـدرك مـن طـرف الفاعلـين؟

> ثلـث تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي ونصـف تلامـذة السـنة الثالثـة إعـدادي لا يشـعرون بالأمـن في مؤسسـاتهم التعليميـة.

أكـثر مـن ثلثـي (69%) مـن تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي لديهـم إدراك سـلبي للأمـن في مدارسـهم. ويظهـر عنـد أغلبيـة الأطفـال نـوع مـن عـدم الراحـة يترجـم بشـعور انعـدام الأمـن والخـوف يصفـه هـؤلاء التلامـذة بـ«الخـوف» مـن السرقـة والاعتـداء والاحتقـار أو الإهانـة. الـخ.

صرح 68 % مـن التلامـذة بأنهـم يخافـون مـن سرقـة أغراضهـم. وهـو خـوف لا ينبغـي الاسـتهانة بدلالتـه ولا بحمولتـه النفسـية والاجتماعيـة. عمومـا، أغلبيـة التلامـذة هـم أبنـاء عائـلات وأسر لا تتوفـر دائمـا عـلى مـوارد ماليـة كافيـة لـشراء الأدوات المدرسـية. لذلـك فأحـد أسـباب التوتـر بـين المدرسـين مـن جهـة والتلامـذة وأوليائهـم مـن جهـة ثانيـة هـو توفـر الأدوات المدرسـية. لهـذا فسرقـة الأغـراض أو الأدوات المدرسـية بالنسـبة للتلميـذ ليسـت عبئـا عـلى العائلـة فقـط التـي ينبغـي لهـا أن تجـدد شرائهـا بـل هـي أيضـا خطـر أو احتـمال أن يعاقـب أو يوبـخ مـن طـرف أوليـاء الأمـور لأنـه لم يسـتطع المحافظـة عـلى أغراضـه. هنـاك نتيجـة أخـرى لا تقـل أهميـة، وهـي أن

التلامذة مدعوين لتعلم كيف يحتاطون كي لا تسرق منهم أغراضهم. وهو الأمر الذي يطرح مسؤولية الإدارة التربوية بخصوص ضمان مناخ آمن داخل المؤسس التعليمية.

تظهر المعطيات بأن الأمر يتعلق بخوف حقيقي يتغذى من مناخ مدرسي إشكالي مادام أن (55%) من التلامذة يخافون بأن يعتدى عليهم و (48%) من أن تحط كرامتهم وأن يهانون، كما أن 58% من التلامذة يخافون من زملائهم الأكبر سنا منهم. تؤكد هذه النتائج حضور الخوف كشعور يأخذ أشكالا عديدة حيث يأتي في الرتبة الأولى الخوف من زملائهم الأكبر سنا. ويأتي الخوف من الاعتداء في الدرجة الثانية 55%. ويفسر هذا الخوف بفروق القوة الجسدية بين التلامذة. إضافة إلى ذلك، فإن الاعتداء داخل المؤسسة التعليمية هو احتمال أكثر من وارد مادام نصف التلامذة يصرحون بأنهم يخافون من أن يعتدى عليهم داخل المؤسسة التعليمية. وهكذا، فإن الإهانة التي يصرح بها 48% من التلامذة وبأنهم يخافون منها، هي الخوف والاعتداء الجسدي. كل هذه المعطيات تكشف عن ظاهرة الخوف التي يعيشها التلامذة وتأثيرها على معيشهم داخل المدرسة الابتدائية في سن صغيرة ومتميزة بنوع من الهشاشة السيكولوجية.

على مستوى آخر، فإن نصف تلامذة السنة الثالثة إعدادي لا يدركون إيجابيا مناخ الأمن في مؤسساتهم الإعدادية. ذلك أن 52% من تلامذة الإعدادي يخافون من زملائهم و 43% منهم مهددون بأن يتعرضوا للاعتداء داخل الإعداديات. إضافة إلى ذلك فإن 42% يخافون من الإهانة والتنمر و35% يخافون أن يذهبوا لوحدهم إلى بعض المرافق في بعض المؤسسات الثانوية...

ويظهر الخوف من بعض الأماكن داخل المؤسسة بالنظر إلى مساحة الإعداديات (عادة ما تكون أكبر من المدارس الابتدائية)، كما ترجع إلى عدم كفاية الأطر الإدارية لتدبير ومراقبة هذا الفضاء. هناك عامل آخر لا يقل أهمية عن باقي العوامل المذكورة، وهو أن تلامذة الإعدادي هم مراهقون يطبعون مرافق المؤسسة بطابعهم. وهكذا يصبح هذا الفضاء معلوما برموزهم وبإراداتهم وبصراعاتهم. فمخادع الملابس، والمراحيض، والملاعب، هي كلها أماكن يخافون التردد عليها إذا لم يكونوا قد استوعبوا ضوابطها. فالقانون الداخلي للمؤسسة لا يحترم دائما داخل الأقسام ولا في الممرات ولا في الساحة ولا في المرافق البعيدة عن المجال البصري للأطر الإدارية.

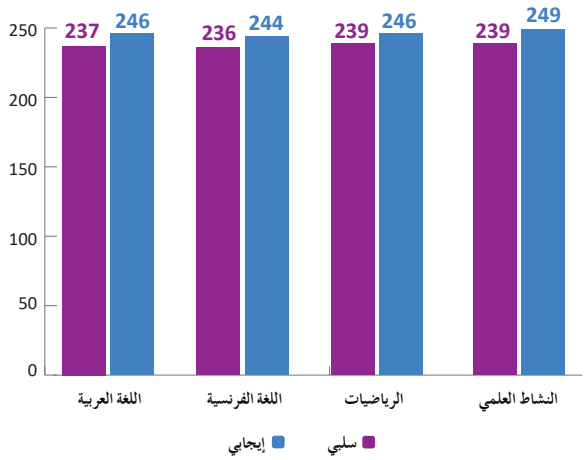
فحوالي ثلث تلامذة السنة السادسة ابتدائي ونصف تلامذة السنة الثالثة إعدادي لا يشعرون بالأمن في مدارسهم وإعدادياتهم. الأمر الذي تكون له آثار سلبية على النمو المعرفي والنفسي للمتعلمين.

3.2. مناخ العدالة

يعكس إدراك التلامذة لمشروعية وإنصاف قواعد الانضباط وتطبيقها والكيفية التي يعاملون بها جودة مناخ العدالة الذي يسود في المؤسسة المدرسية. ففي مناخ عادل حيث الاستحقاق هو الذي يعتبر، يميل التلامذة إلى بدل مجهودات إضافية لتحسين نتائجهم الدراسية.

> تسجل المدارس والإعداديات التي يكون فيها التلامذة راضين عن جودة مناخ العدالة فيها نتائج أفضل نسبيا.

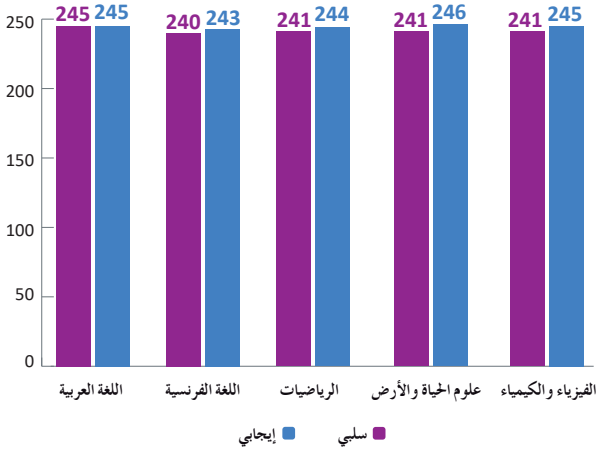
رسم بياني 86. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لمناخ العدالة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يسجل في التعليم الابتدائي تحسن في نتائج التلامذة في المدارس التي يسود فيها مناخ العدل. وهكذا فإن الإحساس بالعدل يساهم في الرفع من أداء التلامذة من 7 نقط إلى 10 نقط حسب المواد.

رسم بياني 87. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم لمناخ العدالة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تترابط مكتسبات تلامذة الإعدادي في كل المواد بشكل طفيف وإيجابي مع جودة مناخ العدالة في المؤسسات الإعدادية. ومع ذلك فإن إدراك التلامذة بالابتدائي والإعدادي لمناخ العدالة في مؤسساتهم ليس حوله اتفاق بينهم.

> خمس تلامذة الابتدائي وربع تلامذة الإعدادي لديهم إدراك سلبي لمناخ العدالة داخل مؤسساتهم التعليمية.

رغم أن أغلبية تلامذة السنة السادسة ابتدائي عبرت عن إدراك إيجابي لمناخ العدالة، يبقى أن حوالي خمس التلامذة (18%) عبروا عن إدراك سلبي لمناخ العدالة داخل مدارسهم. ويعتبر هؤلاء التلامذة أيضا أن مدرسيهم غير مواظبين بما يكفي ولا يتصرفون بنفس الطريقة مع التلامذة المنضبطين والتلامذة غير المنضبطين (15%). مبدئيا، تستلزم سلوكات التلامذة استجابة وجيهة من طرف المدرس حسب نوعية هذا السلوك هل هو سلوك محمود أم سلوك مرفوض. من الطبيعي إذن أن يستجيب المدرسون حسب طبيعة سلوك التلامذة. غير أن هناك مستوى آخر تستهدفه أجوبة التلامذة والذي يظهر فرقا في ردود فعل المدرسين إزاء التلامذة حيث ينتظر هؤلاء أن يحكم عليهم وعلى سلوكهم وليس على شخصهم: التوبيخ أو الإشادة تستهدف فعل التلميذ وليس شخصه من حيث هو شخص.

تصدق نفس الملاحظة على 20% من التلامذة الذين صرحوا بأن مدرسيهم لا يتصرفون بنفس الطريقة مع التلامذة الذين يحترمون الضوابط وأولئك الذين لا يحترمونها. ومن الطبيعي أن يتبنى الأساتذة هذه المقاربة شريطة أن تستهدف سلوك التلميذ وليس شخصه. فردود الفعل غير الملائمة من طرف المربي عادة ما تكون مرادفا لعنف رمزي أو إهانة أمام جميع تلامذة القسم. يفترض مبدأ العدالة أن الملاحظة التي يبديها المدرس تكون في علاقة بقاعدة صريحة ومفهومة من طرف الجميع تفيد السلوك المأمول أو غير المرغوب فيه. من هنا صعوبة أن يكون المدرس في نفس الآن مدرسا ومربيا.

يتأكد هذا الميل مرة أخرى بالنسبة ل14% من تلامذة الابتدائي الذين يتصرف مدرسوهم بطرق مختلفة مع التلامذة المجدين وغير المجدين. يظهر أن مدرسي هؤلاء التلامذة يعطون الأفضلية إلى «التلامذة الجيدين» على حساب التلامذة الذين يعتبرون «سيئين» مما يمثل مسا بمبدأ العدالة. فالتمييز على أساس هذا التصنيف الثنائي «جيد/سيء» لا ينبغي له مبدئيا أن يكون حسب اعتقاد التلامذة. مبدئيا، كل التلامذة لهم الحق في الخطأ وفي المحاولة من جديد. ومن واجب الأساتذة أن يعملوا مع جميع التلامذة وأن يساعدوهم على تجاوز الصعوبات في التعلم. فنتائج المتعلمين هي نتاج سيرورة مفتوحة وديناميكية، قابلة للتحسين والتصحيح والتطوير بفضل الجهد البيداغوجي. من هنا، ضرورة تقدير واعتبار مختلف وتائر التعلمات وأخذها بعين الاعتبار لأنه من غير العدل أن يختزل مجهود المتعلم في نتيجة سيئة أو خاطئة وإهانته وجعل ذلك سببا أو مبررا لتمييز مهين له.

يعتبر تلامذة الابتدائي حساسين للطريقة التي يتعامل معها الأساتذة معهم انطلاقا من فروقات النوع. فالمهمة الصعبة للمدرس في القسم هي أن يسمح لكل التلامذة بغض النظر عن نوعهم ذكور أم إناث بالتعلم دون أي تمييز بينهم. ولكن واقع الممارسة الفصلية بعيد عن أن يكون مطابقا لمبدأ المساواة في التعامل لأن الممارسة الفعلية هي ممارسة مشروطة ومحكومة بتداخل عوامل ثقافية وتمثلات توجه ممارسة المدرسين. وهكذا أجاب 11% من التلامذة بأن مدرسيهم لا يتصرفون بنفس الطريقة مع كل من الفتيات والفتيان على حساب الفتيان. هذا التعامل ينتج ربما عن كون أن الفتيات هن أكثر تركيزا على التعلمات من الفتيان بفعل التربية الخاصة التي تتلقاها الفتيات في وسطهن الأسري مقارنة بتربية الفتيان.

غير أنه يبقى من المهم أن تسجيل أن نتائج التلامذة تخص أساسا الجانب البيشخصي في مناخ العدالة: حكم على السلوك: جيد/سيء؛ منضبط/مزعج؛ مجتهد/متكاسل؛ وأخيرا اعتبار النوع: فتاة/فتى. فالتلامذة جد حساسين

إزاء علاقاتهم المباشرة مع مدرسيهم، ويشخصنون العدالة في القسم وداخل المؤسسة التعليمية. وهي ملاحظة يجب أخذها بعين الاعتبار في تكوين المدرسين وتأطيرهم البيداغوجي لأن التمييز الإيجابي لفائدة الفتيات يرجع إلى سياسة عمومية وليس إلى ممارسة فصلية.

من جهتهم، فإن ربع (24%) تلامذة السنة الثالثة إعدادي يجدون أن مناخ العدالة داخل مؤسساتهم هو مناخ سلبي. وهكذا فإن ما بين 15% و 18% من هؤلاء يعتبرون أن القواعد والعقوبات في مؤسستهم هي عقوبات غير عادلة. ويصرح 23% بأنهم يعاملون بطريقة غير عادلة داخل مؤسساتهم. ومعلوم أن عواقب مثل هذه الممارسات هي واضحة: غياب الثقة في الذات، فقدان المشروعية، وبالتالي غياب أية علاقة أصيلة بالقاعدة المعتبرة، بحق أو غير حق، غير عادلة.

وعلى عكس تلامذة الابتدائي، يستهدف تلامذة الإعدادي المؤسسة أكثر مما يستهدفون العلاقات البين-شخصية. وربما كان هذا مظهرا من مظاهر الفكر الذي يرفض المؤسسة. وهو رفض يميز مرحلة المراهقة. وهكذا فإن المؤسسة تفرض القواعد ولا تناقشها مع هؤلاء التلامذة الذين يتفادون العمل بهذه القواعد ولا يعترفون بها. والحال أن الدليل الرسمي للحياة المدرسية لوزارة التربية الوطنية يطلب انخراط التلامذة في بلورة ومناقشة قواعد الحياة داخل القسم (ميثاق القسم) وداخل المؤسسة (النظام الداخلي للمؤسسة). فهل تملك الفاعلون التربويون روح هذا الدليل أم أنه مجرد دليل إداري دون أية فعالية وظيفية؟

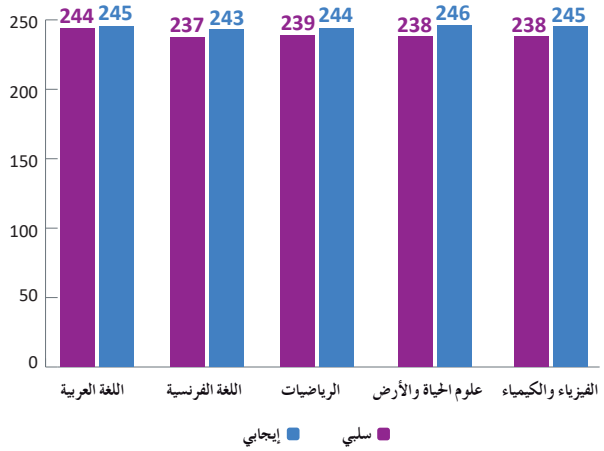
في الواقع، يكون الأطفال والمراهقون أكثر حساسية إزاء الطريقة التي يتعامل بها البالغون معهم داخل المؤسسة التعليمية، بما في ذلك مدرسوهم وأطر الإدارة التربوية. من هنا الرهان الكبير للإعداد الأخلاقي للتلامذة حتى يتملكوا القيم التي تجسدها المؤسسة ويعيشونها فرديا.

4.2. المناخ التربوي

يشير المناخ التربوي إلى القيمة التي تعطى للتربية، وهذا من خلال فحص إدراكات الفاعلين إزاء إخلاص المدرسة لمهمتها لإنجاح التلامذة ولجودة الخدمة التي تقدم فيها، وللمعنى المعطى للتعلمات وللانخراط في قيم النجاح وقيمة الاعتراف والتعلم والجهد.

المردودية الدراسية لتلامذة الإعدادي الذين لهم إدراك جيد للمناخ المدرسي هي نسبيا أعلى من مردودية التلامذة الذين لديهم نظرة أو تقدير أقل للمناخ المدرسي.

رسم بياني 88. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم للمناخ التربوي



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

باستثناء مادة اللغة العربية، فإن جودة المناخ التربوي لها مفعول إيجابي على المردودية الدراسية لتلامذة السنة الثالثة إعدادي. وهكذا، فإن اختلاف النتائج بين التلامذة الذين لهم إدراك إيجابي للمناخ التربوي وبين أولئك الذين لديهم رأي سلبي عن هذا المناخ تتباين ما بين 5 إلى 8 نقطة حسب المواد.

تبقى الطموحات التربوية لتلامذة الابتدائي والإعدادي جد محدودة فعشر تلامذة الإعدادي فقط يعتبرون بأن من المهم متابعة الدراسة والحصول على دبلوم.

تقريبا خمس (17%) تلامذة نهاية السلك الإعدادي غير راضين عن المناخ التربوي في مؤسساتهم. وهكذا فإن عشر التلامذة (10%) يرون أن لا داعي لمتابعة الدراسة والحصول على دبلوم. مما يعني في إدراك هذه النسبة من التلامذة أن القيمة الاجتماعية للإشهاد ضعيفة لأسباب عديدة ومحتملة. أول سبب يرجع على الأرجح إلى ضعف التأطير البيداغوجي والإداري الذي لم يعد قادرا على تحفيز التلامذة وإقناعهم بالاستثمار والمثابرة في الدراسة. وهناك سبب ثاني، هو تراجع دور المدرسة في الترقي الاجتماعي. وهو الدور الذي كانت تلعبه فيما قبل: لم تعد المدرسة تلعب هذا الدور إلا جزئيا. وتروج لهذا الإدراك خطابات متداولة داخل العائلات لا يمكنها إلا أن تؤثر على إدراكات التلامذة.

ويتأكد، مرة أخرى هذا الإقرار مادام أن 10% من تلامذة الإعدادي يشعرون أن مدرسيهم لا يضعون نجاحهم الدراسي ضمن أولوياتهم. بالنسبة لهاته الفئة من التلامذة، فإن الأولويات هي أولويات أخرى غير هاته مادام أن 10% من التلامذة يقدرون أن المؤسسة لا تنتظر منهم أن يقدموا أحسن ما لديهم، وبالتالي لا يقومون بأي مجهود يذكر.

وهكذا صرح 12% من تلامذة الإعدادي أن مؤسستهم لا تقوم بأي جهد من أجل نجاحهم. كما أن نوعا من الشك يطال جودة التعلمات داخل المؤسسات لدى 11% من التلامذة الذين يصرحون بأنهم لم يستفيدوا من أي تدريس جيد. وهذا التصريح يلتقي مع كون التعلمات ليست ذات أهمية في أعين 12% من التلامذة.

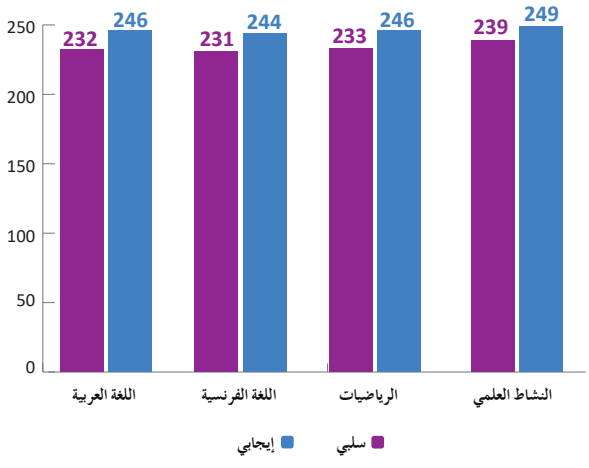
ينبغي في الأخير أن نسجل أن 19% من تلامذة الإعدادي يعتبرون أن البيئة المدرسية غير مشجعة على التعلمات. وربما يفسر هذا الأمر بعدم توافر الموارد البشرية المؤهلة بشكل جيد.

2.5. مناخ الانتماء

تعتبر الأهمية التي تمثلها المدرسة بالنسبة للتلامذة الذين يدرسون بها وافتخارهم بالانتماء إليها، وأهميتها باعتبارها وسط عيش، كلها عوامل بالغة الأهمية ليركز التلامذة على التعلمات. ذلك أن الوعي بالانتماء الفعلي للمدرسة يعتبر عاملا من عوامل الانخراط المستمر في مشروع المؤسسة الذي يؤثر على مردودية المتعلمين.

> يلعب الإحساس بالانتماء إلى المدرسة أو الإعدادية دورا إيجابيا في المردودية الدراسية للتلامذة.

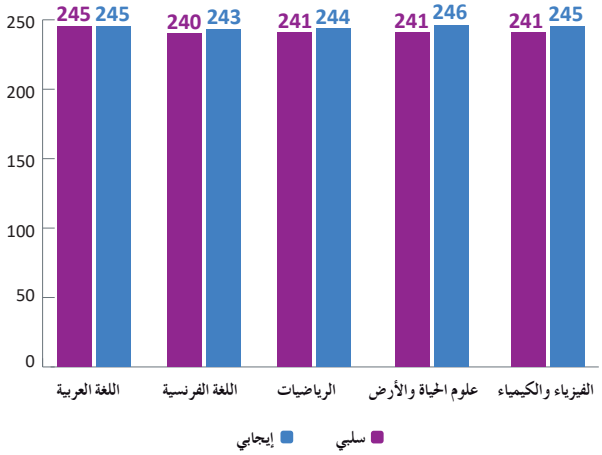
رسم بياني *89*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لمناخ الانتماء



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وبالفعل، فقد حصل تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين عبروا عن شعور انتماء إيجابي إزاء مدرستهم على نتائج أعلى بشكل واضح من نتائج التلامذة الذين عبروا عن رأي مناقض، إذ تراوح الفارق ما بين 10 و14 نقطة حسب المواد الدراسية.

رسم بياني *90*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم لمناخ الانتماء



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ويبقى مفعول «مناخ الانتماء» في السلك الثانوي الإعدادي إيجابيا ولكن بدرجة أقل مما هو عليه الأمر في السلك الابتدائي. وتتراوح الفروق في هذا السلك ما بين 0 و5 نقط حسب المواد.

فماهي علاقة المتمدرسين بمؤسساتهم سواء كانت مدارس ابتدائية أو ثانويات إعدادية؟

> حوالي عشر تلامذة الابتدائي لا يحبون الرجوع إلى المدرسة بعد العطلة في حين يفضل نصف تلامذة الإعدادي متابعة الدراسة في مؤسسة إعدادية أخرى.

يعتبر أغلبية تلامذة السنة السادسة من السلك الإعدادي (94%) مناخ الانتماء في مؤسستهم إيجابيا. فهم معتزون بمدرستهم (88%) وفرحون بالذهاب إليها (86%) ويحبون الرجوع إليها بعد العطلة (84%) ويحبون مدرستهم (87%).

مقابل ذلك، نجد أن خمس تلامذة الإعدادي تقريبا (15%) لا يشعرون أنهم ينتمون إلى مؤسستهم. فهم إما غير فخورين بكونهم من ضمن تلامذة مؤسستهم (11%) أو لا يحبون بالمرة مؤسساتهم الإعدادية (12%) أو لا يجدون ذواتهم داخل مؤسساتهم (15%) أو أن مؤسستهم ليس لها أية أهمية في نظرهم (15%).

والخلاصة هي أن أكثر من نصف تلامذة السلك الإعدادي (52%) يفضلون الدراسة في إعدادية أخرى.

3. الممارسات التربوية الفعالة

لا يشمل مصطلح «الممارسات التربوية» الأفعال والحركات والمساطر التي يتم اتباعها في القسم فقط، بل يشمل أيضا الاختيارات والمناهج والقرارات والغايات والسيرورات وكذلك المعايير المهيمنة في الوسط المدرسي.

أما «الممارسات البيداغوجية»، فهي تشمل مختلف أبعاد وأوجه عمل المدرس بما في ذلك:

- البعد الديداكتيكي الذي يخص تدبير المعرفة من طرف المدرس لتسهيل التعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار استراتجيات التلامذة وحافزيتهم للتعلم؛
- البعد البيداغوجي، ويتمحور حول المهارات المهنية الخاصة بالمدرس وطرق التدريس والسلوكات المهنية للمدرس داخل القسم؛
- البعد العلائقي، يخص التفاعلات مع التلامذة والمجسدة في الاتصال والتواصل والتبادل ومناخ التعلمات.

إذا كانت الممارسات البيداغوجية تتمحور أساسا حول التفاعلات بين التلامذة والمدرسين، فإن الممارسات التنظيمية والإدارية تركز أكثر على التفاعلات بين المدرسين وإدارة المؤسسة التعليمية. وتأتي الأهمية المعطاة إلى هذا المكون من نتائج الأبحاث التي أظهرت أن الإدارة الجيدة للمؤسسة التعليمية هي شرط ضروري لإرساء مناخ الانسجام بين الفاعلين التربويين. ذلك أن الأبحاث الإمبريقية تعترف بالتأثير الكبير لبعض الممارسات التربوية على جودة التعلمات. وفي هذا السياق، كيف البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) النموذج السوسيو-تربوي لميشيل جانوس (Michel Janosz) وفريقه[1]، واحتفظ به لمقاربة وتحليل الممارسات التربوية المعتبرة، إمبريقيا، فعالة.

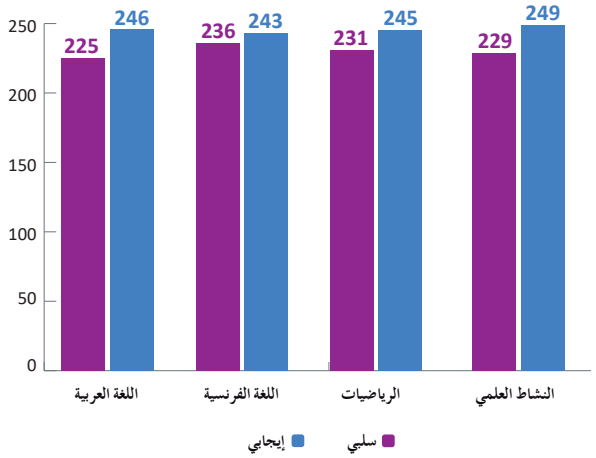
1.3. إرساء القواعد ووضوحها

ينبغي للقواعد والمساطر المحددة للنظام والانضباط داخل المؤسسة التعليمية وداخل الفصل أن تصاغ كتابيا وأن تكون منسجمة ومفهومة وقابلة للتطبيق بصرامة وشفافية. إذ أن نظام التأطير الجيد هو الشرط الضروري لإرساء مناخ حيث يسود النظام والأمن الضروريان للتعلمات.

فما هو إذن مفعول (إرساء القواعد ووضوحها) على المردودية الدراسية للتلامذة؟

> يؤثر الإرساء الجيد للقواعد ووضوحها إيجابيا على المردودية الدراسية لتلامذة الابتدائي عكس تلامذة الإعدادي.

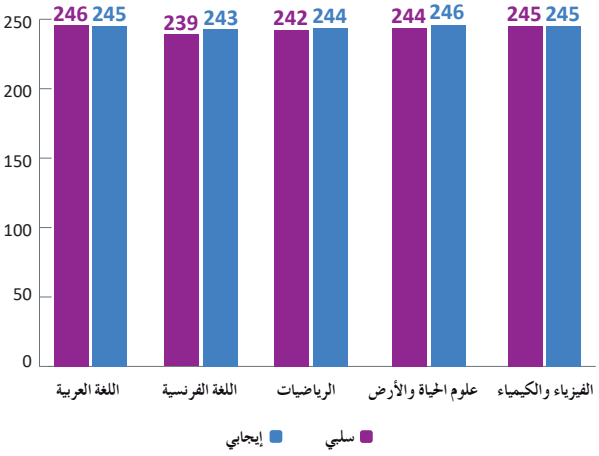
رسم بياني 91. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لإرساء القواعد ووضوحها



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يحصل تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين لهم إدراك جيد لإرساء القواعد ووضوحها في مدارسهم على نتائج أفضل من أولئك الذين لديهم إدراك سلبي. فإذا كان الفارق بين الفئتين 7 نقط في اللغة الفرنسية، فإن هذا الفارق يتعدى 14 نقطة في باقي المواد.

رسم بياني 92. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم لإرساء القواعد ووضوحها



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

1 . Janosz M., Bouthillier C., "Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires", Groupe de recherche sur les environnements scolaires Université de Montréal, 2007.

في السنة الثالثة من السلك الإعدادي، لا يعتبر الفارق بين التلامذة الذين يعتبرون إرساء القواعد ووضوحها إيجابيا وأولئك الذين يعتبرونه سلبيا دالا.

فكيف يدرك التلامذة إرساء القواعد ووضوحها داخل مؤسساتهم التعليمية؟

> أغلبية التلامذة في الابتدائي والإعدادي لديهم إدراك إيجابي لإرساء القواعد ووضوحها داخل مؤسساتهم التعليمية.

من المؤكد أن علاقة التلامذة بالقاعدة وبالقواعد في الوسط المدرسي هي أكثر من دالة لأنها تدخل ضمن المؤشرات التي تؤكد أو تنفي ارتباطهم النفسي والأخلاقي بالمدرسة. فهل هناك بالفعل ارتباط ينتج عن احترام القواعد الموضوعة من أجل الجميع؟

تعتبر أغلبية تلامذة السنة السادسة ابتدائي (96%) إرساء القواعد ووضوحها إيجابيا في أقسامهم مقابل (81%) من تلامذة السنة الثالثة إعدادي. يفسر هذا الفرق بكون الأساتذة وأطر الإدارة التربوية في السلك الابتدائي يتمتعون بسلطة واضحة، وبالتالي فإن تلامذة الابتدائي هم نسبيا أميل لاحترام القواعد. عكس ذلك فإن تلامذة الإعدادي يدشنون مراهقتهم مع كل ما يستدعي ذلك من تغير في الطباع وصراع مع كل أشكال السلطة، بما فيها السلطة المجسدة من طرف المدرسين وأطر الإدارة التربوية.

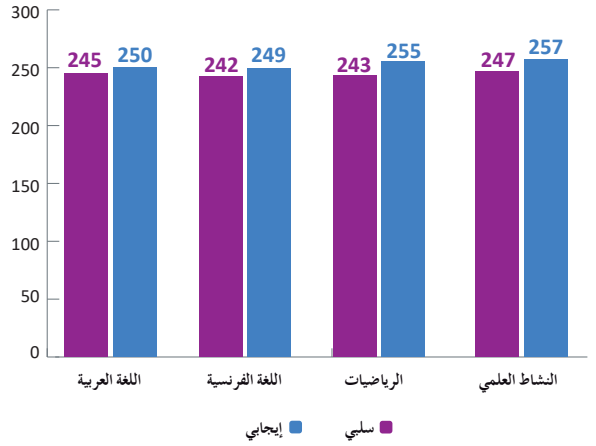
ولا يمكن لعدم الرضا إلا أن يولد التوترات بين التلامذة المراهقين وباقي الفاعلين التربويين المكلفين بتطبيق القواعد، وبالتالي لا يمكن لهاته الوضعية إلا أن تؤثر سلبيا على مردوديتهم الدراسية ذلك أن الإحساس بعدم الرضا عبر عنه حوالي خمس تلامذة الإعدادي (19%).

2.3. الزمن الفعلي للتدريس

إن ضياع الوقت قبل الحصة وأثناءها يخص المدارس التي تتميز بمردودية ضعيفة. فالتخطيط الجيد للدروس واستعمال استراتيجيات فعالة لتدبير سلوكات الفاعلين والحفاظ على النظام كلها عوامل تسمح بتفادي ضياع الوقت المخصص للتعلمات أو تقليصه إلى أقصى حد أو الحد منه. والواقع أنه بقدر ما يركز التلامذة على التعلمات بقدر ما يقل عندهم خطر الانخراط في أفعال تشوش على سير الدروس وتقلص من زمن التعلم. من المؤكد أن تركيز التلامذة على التعلمات لا يرجع فقد إلى تدبير السلوكات داخل الفصل، بل يرتبط أكثر بتخطيط الدروس من حيث بنيتها وتقدمها وجاذبية مضامينها.

> يساهم التحكم في زمن التدريس «في تحديد واضح للمردودية الدراسية للتلامذة سواء في الإعدادي أو في الابتدائي».

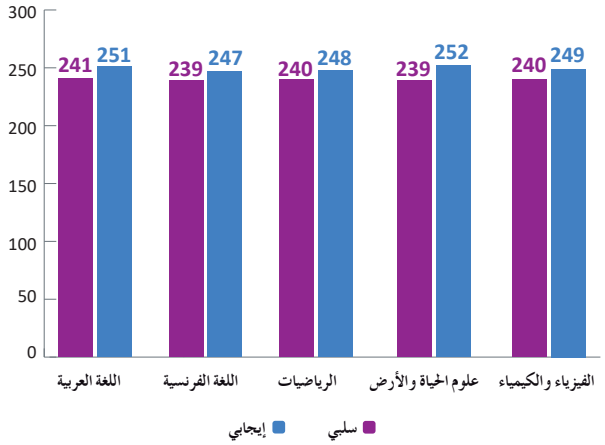
رسم بياني 93. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لزمن التدريس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يتراوح الفرق في مكتسبات التلامذة بين أولئك الذين لديهم حكم إيجابي على زمن التدريس وأولئك الذين لهم حكم سلبي ما بين 05 إلى 12 نقطة في التعليم الابتدائي، وما بين 8 إلى 13 نقطة في التعليم الثانوي الإعدادي حسب المواد.

رسم بياني 94. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم لزمن التدريس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تدفعنا هذه النتائج إلى التساؤل عما إذا كانت المدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية تضمن بالفعل زمن التدريس؟

> فقط عشر التلامذة في الابتدائي وثلث التلامذة في الإعدادي يجدون زمن التدريس الفعلي مرضيا.

حسب نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 فقط 12% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي يجدون أن زمن التدريس هو جيد ولهم حكم إيجابي عليه. بعبارة أخرى، فإن أغلبية التلامذة يعتبرون أن زمن التدريس غير مستغل بشكل جيد بسبب ضياع الوقت خصوصا قبل بداية الدرس وأثناءه.

لا تختلف هذه الوضعية عن وضعية التعليم الثانوي الإعدادي، ذلك أن حوالي 68% من تلامذة الإعدادي يحكمون سلبيا على زمن التدريس في اللغتين العربية والفرنسية مقابل 61% فيما يخص زمن التدريس بالنسبة للرياضيات والعلوم أي علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء.

إضافة إلى ذلك، فإن 52% و 54% في المتوسط من تلامذة الإعدادي يصرحون بأن التلامذة يشوشون على مدرسي اللغتين العربية والفرنسية على التتالي في بداية الدرس. هذه النسب تتراجع قليلا إلى 49% و 47% على التوالي بالنسبة للرياضيات والعلوم (علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء). وهي نفس الملاحظة المسجلة على دروس جزء هام من التلامذة الذين يزعجون الأساتذة حيث تتراوح النسبة ما بين 50% إلى 58% حسب المواد.

هل ينبغي أن نستنتج بأن جودة زمن تعلم اللغة العربية والفرنسية هي نسبيا أقل بالنسبة لتلامذة الإعدادي من جودة زمن التعلم في مادتي الرياضيات والعلوم؟ هل يتعلق الأمر بميل نحو التقليل من أهمية اللغات الراجع إلى احتمال جهل العلاقة الوثيقة بين التحكم في اللغات واستيعاب العلوم؟

في الواقع، يجد التلامذة أنفسهم في دروس اللغات سواء العربية أو الفرنسية أمام حقل للتعبير حيث يكتشفون بسرعة محدودية وسائلهم التعبيرية اللغوية وعجزهم في أدائهم على المستويات الثلاث على مستوى التواصل الشفوي باللغة العربية أو الفرنسية، وعلى مستوى الكتابة، وعلى مستوى القراءة. والواقع أنه في حياتهم اليومية يتكلمون ويعبرون بطلاقة خارج القسم، ولكن بمجرد ما يغيرون الوسط اللغوي ويلجون القسم، يتحول السجل اللغوي ويكتشفون حدودهم اللغوية، وبالتالي يعبرون عن هذه المحدودية بسلوكات غير لائقة ومشوشة خصوصا فيما يتعلق باحترام قواعد السير الجيد والانضباط داخل الفصول.

عكس ذلك، يبقى مضمون المواد العلمية مضمونا محددا ودقيقا في مستوى من مستويات الواقع (البيولوجيا، الجيولوجيا، الفيزياء والكيمياء). ونفس الأمر بالنسبة لدروس الرياضيات (الجبر، الهندسة والحساب أو القياس) فاحتمال أو صعوبة فهم الرياضيات والعلوم يأتي في ذهنهم من الصعوبة الكامنة في هاته المواد وليس إلى محدودية قدراتهم كما لو أن الصعوبة هي صعوبة خارجية ولا ترتبط بهم.

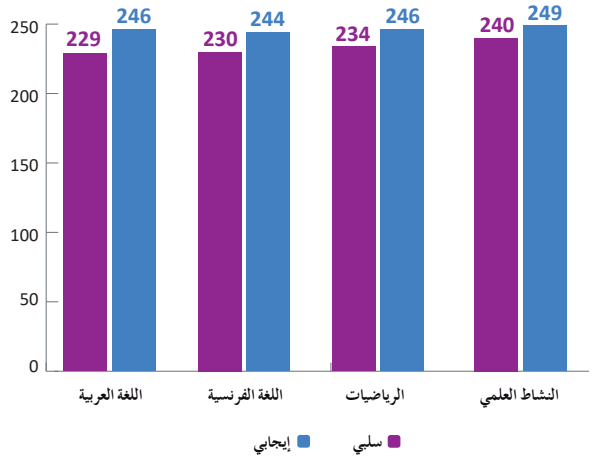
3.3. إدراك التلامذة للممارسات البيداغوجية

تخص الممارسات البيداغوجية الجيدة ممارسات المدرسين داخل القسم وذلك لجعل التعلمات جذابة بالنسبة للتلامذة، وتسهل لهم الفهم واستيعاب الدروس. وهي ممارسات تركز على الأخذ بعين الاعتبار استراتيجية تعلم التلامذة وحافزيتهم والاعتراف بمجهوداتهم.

تؤثر هذه الممارسات البيداغوجية على جودة التعلمات، وبالتالي على الأداء الدراسي للتلامذة.

> نتائج التلامذة في الابتدائي والإعدادي الذين يثمنون الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم هي أفضل من نتائج أولئك الذين لهم رأي سلبي عن هاته الممارسات.

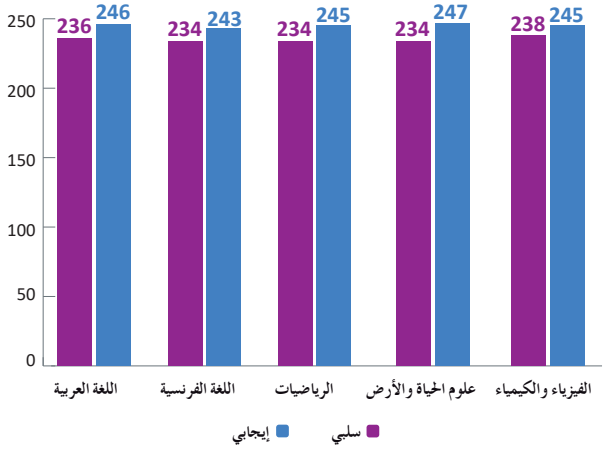
رسم بياني 95. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم للممارسات البيداغوجية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في الابتدائي، نتائج التلامذة الذين يثمنون الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم هي أفضل نسبيا من نتائج التلامذة الذين يحكمون سلبيا على هاته الممارسات حيث يتراوح الفارق ما بين 9 و17 نقطة حسب المواد.

رسم بياني 96. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم للممارسات البيداغوجية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ويحصل تلامذة الإعدادي الذين عبروا عن حكم إيجابي على الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم نتائج أفضل من أولئك الذين حكموا سلبيا على هاته الممارسات حيث يتراوح الفارق بين النتائج ما بين 7 إلى 13 نقطة حسب المواد.

وتقدم إجابات التلامذة الذين يتأثرون بالممارسات البيداغوجية لمدرسيهم عناصر وجيهة نسبيا حول جودة الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم.

> غالبية تلامذة الابتدائي والإعدادي يصدرون حكما إيجابيا على الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم.

في المدارس الابتدائية، يقدر أغلب تلامذة السنة السادسة ابتدائي 95% إيجابيا الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم. وهو نفس التقدير الذي نجده لدى تلامذة السلك الإعدادي حوالي 86%.

أغلبية تلامذة الابتدائي (80% إلى 90%) هم متفقون تماما وبشكل صريح، على أن مدرسيهم يشرحون أهمية ما يدرسون، ويظهرون لهم الطرق والتقنيات لكي يفهموا بشكل أفضل، ويتأكدون من الفهم الجيد للدرس قبل المرور للدرس اللاحق، ويشجعون التلامذة على العمل الجيد، ويحسسون التلامذة بأنهم قادرون على النجاح، ويشيرون إلى بداية الأنشطة ونهايتها، ويستخدمون طرقا عديدة في تدريسهم، ويظهرون للتلامذة كيف ينظمون أنفسهم لكي يشتغلون بطريقة أفضل، ويشجعون التلامذة بسلوكاتهم الحسنة، ويساعدونهم في الحالات التي يواجهون فيها الصعوبات.

يمكن تفسير أجوبة تلامذة الابتدائي بكونهم يخافون لسبب ما أو بدون سبب من عتاب أو عقاب الأساتذة والمدرسين في حالة ما إذا عبروا عن رأي سلبي عن الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم. فهشاشة الطفولة في هذا السن تجعل التلامذة يخافون المدرسين. ينبغي أن نسجل هنا أن أجوبة التلامذة جاءت عن أسئلة طرحت في الاستمارات التي تم ملؤها في الأقسام تحت إشراف مدرس مشرف على التمرير داخل المدرسة.

أما في التعليم الثانوي الإعدادي، فإن هذه النسب تتراجع وتتدقق أكثر وتتراوح ما بين 56% إلى 78% حسب الممارسات التدريسية المعنية. ويصرح تلامذة الإعدادي بأن أساتذتهم يلحون على فهم الدروس عوض حفظها، ويصرحون بأهمية ما يدرسون، ويتأكدون من الفهم الجيد للدرس قبل المرور إلى الدرس الآخر، ويستخدمون مناهج في التدريس تسهل الفهم، ويفسرون جدوى وأهمية ما يدرسونه، ويشجعون التلامذة على الاجتهاد.

تفسر هذه النتائج المختلفة نسبيا عن نتائج الابتدائي جزئيا بالاستقلالية النسبية لحكم تلامذة الإعدادي وتقديرهم في سن يتراوح ما بين 14 سنة وأكثر حيث يشرعون في اكتساب الاستقلالية ويدشنون بنوع من الانتفاضة مرحلة المراهقة. كما تفسر بأن أجوبة تلامذة الإعدادي كانت على الحاسوب، وهو ما ضمن لهم نسبيا نوعا من السرية مقارنة بتلامذة الابتدائي.

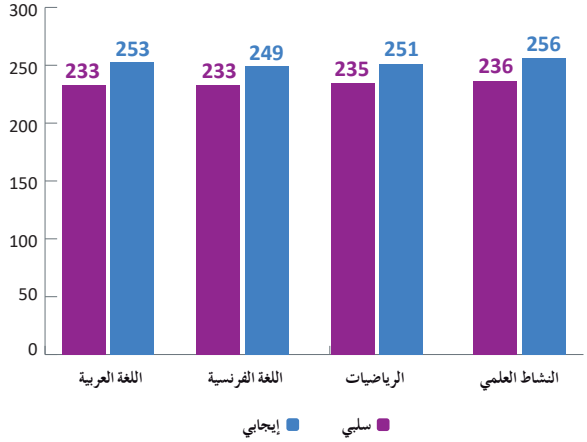
4.3. حافزية المدرسين وتدبير السلوكات كما هي مدركة من طرف التلامذة

عموما، يكون المدرس المحفز والذي يدبر بشكل جيد سلوكات التلامذة داخل الفصل أكثر ميلا إلى بدل الجهود لتحسين مناهجه في التدريس وجعل التعلمات جذابة مهمة ومحفزة لفضول التلامذة. إذ يكون لحافزية المدرسين مفعول إيجابي على أداء التلامذة.

طرحت على التلامذة أسئلة تخص إدراكهم لدرجة رضا المدرسين عن ممارسة مهنتهم وكيفية تدبيرهم للسلوكات داخل الفصل.

> فعالية المدرسين المحفزين سواء في الابتدائي أو الإعدادي هي نسبيا أعلى من فعالية المدرسين غير المحفزين أو المحبطين.

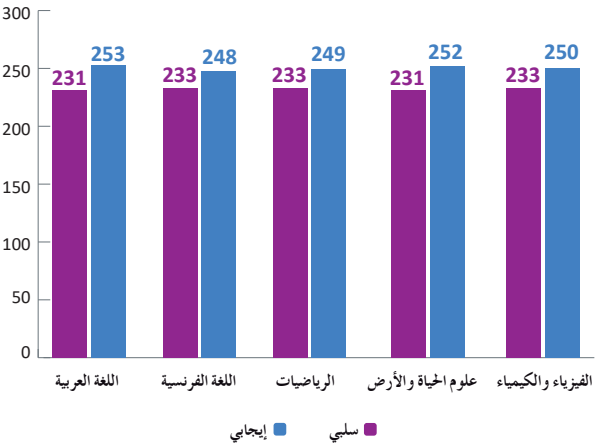
رسم بياني 97. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لحافزية المدرسين وتدبيرهم للسلوكات



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يحصل تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين يشهدون على أن مدرسيهم هم مدرسون لهم حافزية على نتائج أفضل بشكل واضح من نتائج أولئك التلامذة الذين يعتبرون مدرسيهم أقل حافزية حيث يصل الفارق بينهم في النتيجة إلى 16 نقطة بالنسبة لمدرسي الرياضيات واللغة الفرنسية وإلى 20 نقطة بالنسبة لمدرسي اللغة العربية والنشاط العلمي.

رسم بياني 98. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم لحافزية المدرسين وتدبيرهم للسلوكات



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ونجد ما لوحظ على مستوى التعليم الابتدائي، مرة ثانية، على مستوى التعليم الإعدادي حيث يحصل التلامذة الذين وجدوا أن حافزية مدرسيهم مرتفعة على نتائج أفضل بشكل منتظم في كل المواد.

فكيف يدرك تلامذتنا حافزية مدرسيهم؟

> ربع التلامذة بالابتدائي والإعدادي يعتبرون مدرسيهم ضعيفي الحافزية

ينتشر انعدام حافزية المدرسين ويسود في مدارسنا. في الواقع، 44% من تلامذة الابتدائي يحكمون بطريقة سلبية أو مترددة على حافزية مدرسيهم (21% يحكمون عليها بطريقة سلبية). وبطريقة أكثر صراحة 25% من تلامذة الابتدائي يصرحون أن مدرسيهم ليست لهم رغبة في التدريس. هؤلاء التلامذة لديهم بالتأكيد انطباع أو شعور بأن مدرسيهم يمارسون مهنتهم مكرهين أكثر: يمارسون واجبا مفروضا أكثر منه واجبا تم اختياره.

وهكذا، فإن ثلث التلامذة (31%) صرحوا أن مدرسيهم يظهرون محبطين. ويمكن تفسير هذه الملاحظة جزئيا بشروط الممارسة المهنة التي هي بعيدة عن أن تكون شروط مشجعة في أغلب الوحدات المدرسية. في الواقع، يتم الحديث عن شروط الممارسة في المدرسة الابتدائية وفي محيطها كسبب للرغبة في تغيير مكان العمل من طرف مدرسي 33% من التلامذة.

أكثر من هذا، 37% من تلامذة الابتدائي يصرحون بأن مدرسيهم يقضون كثيرا من وقت الحصة في ضبط التلامذة وتأنيبهم أكثر من تشجيع التلامذة وتشجيعهم. هذا الأمر يفترض أن المدرسين لم يتوفقوا في جعل تلامذتهم يتقدمون في التحصيل لسبب أو آخر، وبالتالي لا يجدون أي مبرر لتهنئتهم. تطرح هذه الفرضية بطريقة غير مباشرة مسألة فاعلية الممارسات البيداغوجية للمدرسين ومكانة اعترافهم بمجهودات التلامذة باعتبارها مؤشرات تعكس نجاح المدرسين في مجهوداتهم.

هناك فرضية أخرى تفترض بأن ميل هؤلاء المدرسين إلى التأنيب والتوبيخ أكثر من ميلهم إلى تهنئة التلامذة يرجع إلى نوع من عدم الارتياح الذي تؤكده مجموع النتائج المذكورة أعلاه. في الواقع، فإن مدرسا محبطا ينفعل بسرعة وليست له رغبة في التدريس سيميل أكثر إلى إدراك ما هو سيء رغم كونه جزئي عند التلميذ أكثر مما سيرى ما هو جيد. في الواقع صرح 43% من التلامذة أن مدرسيهم يركزون أكثر على ما لا يسير على ما يرام.

من جهتهم، فإن أكثر من نصف (53%) من تلامذة السنة الثالثة إعدادي يدركون بطريقة سلبية أو مترددة حافزية مدرسي اللغة العربية والفرنسية. وهو نفس الإدراك الذي

عبر عنه حوالي 44% من التلامذة بخصوص حافزية مدرسي الرياضيات وعلوم الحياة والأرض، بل تصل هذه النسبة إلى 60% بخصوص مدرسي الفيزياء والكيمياء.

إن غياب هذه الحافزية يظهر بوضوح في السلوكات غير اللائقة بالمدرسين. وهكذا فإن مدرسي نصف تلامذة الإعدادي لا يتمكنون من ضبط ردود فعلهم أمام تلامذتهم مما يولد الانطباع لدى التلامذة المراهقين الذين يترقبون نوعا من الصبر والتحكم في مدرسيهم علامة على نوع من عدم الحافزية لممارسة مهنة التدريس. من هنا الحضور الطاغي للعقاب والتوبيخ بالنسبة لـ 40% من التلامذة من طرف مدرسيهم. وهي نسبة تعكس علاقة بيداغوجية متوترة.

يتأكد هذا القلق المميز للعلاقة البيداغوجية مرة أخرى من طرف تلامذة التعليم الإعدادي حيث أكد 54% منهم بأن مدرسيهم يصرخون في وجه التلامذة في القسم على مرأى ومسمع من الجميع. يتعلق الأمر هنا بفعل يعاش من طرف التلامذة كإهانة لشباب مراهق له حساسية إزاء كرامته.

إن كون أكثر من الثلث (39%) من تلامذة الإعدادي يصرحون أن المدرسين يركزون على الانضباط أكثر مما يركزون على التدريس، يؤكد اهتمام المدرسين الدائم بإرساء النظام في القسم. والحال أن بعض المناهج المتشددة في التدريس تثير بسهولة مقاومة المراهقين وتولد الاضطراب والفوضى في القسم. في مثل هذه الحالات حين يكون المدرس غير مؤهل بيداغوجيا لمواجهة الاضطراب والفوضى في القسم، يكون معيشه المهني محبطا ومؤلما وصعب التجاوز.

فحين يصبح فرض الانضباط في القسم هو الأولوية ويصبح التدريس أمرا ثانويا، فإن ذلك يحبط عزيمة كل من المدرسين والتلامذة. وهو الأمر الذي يتأكد بكون ثلث تلامذة الإعدادي (33%) صرحوا أن مدرسيهم محبطين.

هل يمكن أن نستخلص من هذه النتائج أن نسبة مهمة من المدرسين سواء في الابتدائي أو الإعدادي لم تنخرط في التدريس عن اختيار؟

إذا كان اختيار المهنة عاملا مهما في نجاح مهمة التدريس، فإنه ليس العامل الوحيد. هناك عوامل أخرى يمكنها أن تفسر إحباط المدرسين بالأخص الضعف المتراكم لمكتسبات أغلب التلامذة للمستويات السابقة، وأيضا شروط العمل غير المشجعة في أغلب المؤسسات التعليمية، وكثافة البرنامج الدراسي والعدة المنهاجية غير المكيفة مع تلامذة أصبحوا أكثر فأكثر انفتاحا على العالم وعلى وسائل التواصل الاجتماعي، وتكوين أساس ومستمر ضعيفين للمدرسين. كل هذه العوامل تترجم بهذا القلق داخل القسم الذي يؤثر سلبيا على المعيش الدراسي للتلامذة وعلى الأداء المهني لمدرسين محبطين.

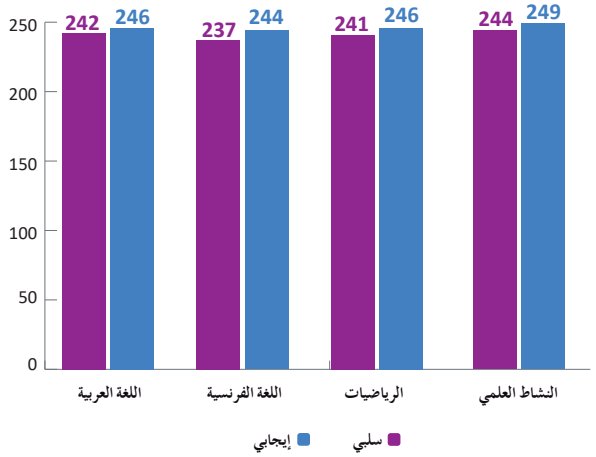
5.3. دعم التلامذة الذين يعانون من صعوبة في الدراسة

من شأن الدعم الذي يمكن للتلامذة أن يستشعروا الحاجة إليه ويطلبوه بفعل الصعوبات الدراسية أو الشخصية التي تعترضهم أن يساعدهم على الرجوع إلى الوضعية الطبيعية في مسارهم الدراسي. هذا الدعم يأخذ أشكالا متنوعة: فهو دعم بيداغوجي وسيكولوجي واجتماعي. ومن هنا صعوبة أجرأته باعتبار أن كل تلميذ في وضعية الحاجة إلى الدعم هو حالة خاصة. لهذا يعتبر الأخذ بعين الاعتبار هذه الحاجة إلى الدعم المدرسي مؤشرا حقيقيا على الأهمية التي تعطيها المدرسة لتلامذتها.

إن فحص الروابط المحتملة بين الدعم المدرسي للتلامذة الذين يواجهون صعوبات والمردودية الدراسية لهؤلاء لهو قياس لإدراك التلامذة لهذا الدعم ولمفعوله على أدائهم الدراسي.

> المردودية الدراسية للتلامذة في السلكين الابتدائي والإعدادي غير متمايزة كيف ما كانت إدراكاتهم بخصوص الدعم المدرسي للتلامذة في وضعية صعبة.

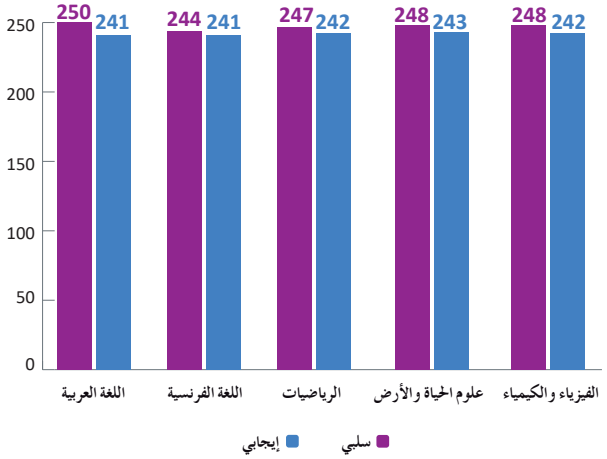
رسم بياني 99. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لدعم التلامذة الذين يواجهون صعوبات في التمدرس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بفارق يتراوح ما بين 5 و7 نقط لا نجد فرقا دالا بين التلامذة الذين يحكمون إيجابيا على الدعم الذي يتلقونه في المدرسة والتلامذة الذين لا يحكمون على هذا الدعم إيجابيا.

رسم بياني *100*. أداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي حسب إدراكهم لدعم التلامذة الذين يواجهون صعوبات في التمدرس



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

وتتجلى المفارقة في أن أن إدراك التلامذة للدعم المدرسي في الإعداديات له مفعول سلبي نسبيا على المردودية الدراسية. مما يسمح بمساءلة نمط ومضمون الدعم المدرسي وطبيعة التأخر الذي ينبغي استدراكه من طرف التلامذة الذين يحتاجون هذا الدعم. يمكن تفسير هذا الأمر بفكرة تتقاسمها العائلات والتلامذة وهي أنه لا يوجد هناك دعم غير ذلك الدعم المؤدى عنه خارج المدرسة.

ماهي وضعية «دعم التلامذة الذين يواجهون الصعوبات» في المدارس الابتدائية والإعداديات؟

> عشر تلامذة الابتدائي وثلث تلامذة الإعدادي لا يعتمدون حقا على المدرسين ولا على أطر الإدارة التربوية في حالة إذا ما واجهوا صعوبات.

من خلال نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 تقريبا خمس تلامذة السنة السادسة ابتدائي 18% ليس لديهم إدراك إيجابي للدعم المدرسي للتلامذة الذين يواجهون صعوبات.

بشكل صريح، خمس تلامذة السنة السادسة (20%) لا يتفقون بأنه من السهل الحصول على مساعدة في حالة مواجهة مشاكل شخصية. مما يدعو إلى الافتراض بأنه في حالة وجود مشاكل شخصية فإن التلامذة الذين هم في الحقيقة أطفال ويحتاجون إلى مساعدة لا يجدون من يساعدهم. وفي الواقع، يفسر الأمر بأن المدرسة تتحمل مسؤولية التعليم بالدرجة الأولى في حين أن البعد الشخصي أو المسائل الشخصية تتطلب موارد ووسائل بشرية مؤهلة لا تتوفر عليها المدرسة.

وهكذا فإن 15% من تلامذة الابتدائي لا يتفقون على أنهم يمكنهم الاعتماد على مدرسيهم أو على أطر الإدارة التربوية عند الحاجة. ويعتبر هذا الواقع نوعا من البرغماتية بالنسبة لهؤلاء الأطفال الذين يعرفون بأنه وحدها العائلة قادرة على الاستجابة لحاجياتهم.

وبشكل أكثر صراحة، فإن 44% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي يحكمون سلبيا أو بتردد على جودة الدعم المدرسي المقدم للتلامذة الذين يواجهون صعوبات. في الواقع تعكس نتائج 37% من تلامذة الإعدادي أن عدد الأطر الكفيلة بالاهتمام والاستجابة للتلامذة في وضعية صعبة هو غير كاف أو أن أطر الإدارة التربوية لا تريد دائما مساعدة التلميذ في وضعية صعبة. إضافة إلى ذلك، فإن 29% من تلامذة الإعدادي يعتبرون بأن التلامذة في وضعية صعبة مدرسيا لا يمكنهم الاستفادة بكل سهولة من مساعدة المدرسين أو الإدارة.

من المؤكد أن أطر الإدارة التربوية يمكنها أن تقدم دعما محدودا لبعض التلامذة الذين يواجهون صعوبات، ولكن لا يمكنها ذلك في كل الأحوال بالنظر إلى الخصاص في الموارد البشرية وعدم تكوين الأطر التربوية والإدارية للتدخل. ينتج عن ذلك أن ثلث تلامذة الإعدادي (حوالي 34%) لا يتوجهون مباشرة إلى المدرسين أو إلى أطر الإدارة لطلب المساعدة. هؤلاء التلامذة لا يفصحون عن الصعوبات التي يواجهونها والتي لا يمكن للإدارة أو المدرسين أن تساعدهم في حلها.

يتعلق الأمر هنا بمظهر يخص أساسا الجانب السيكولوجي من العلاقة بين التلميذ ومؤسسته المدرسية، وبالتالي فإن هذا الحكم السلبي الصادر عن تلامذة مراهقين هم في طور بناء هويتهم يعبر عن نوع من الرفض للممارسات المدرسية الجارية. ومع ذلك، ففي واقع مدرسي يعرف

خصاصا في الأطر لتقديم هذا الدعم فإن ذلك لا يكون كافيا. فالتلامذة الذين يواجهون صعوبة عادة ما يتركون تجاوز الصعوبة إما لصدفة توافر هذه العناصر أو لصدفة تضحية هيئة التدريس أو الإدارة التربوية.

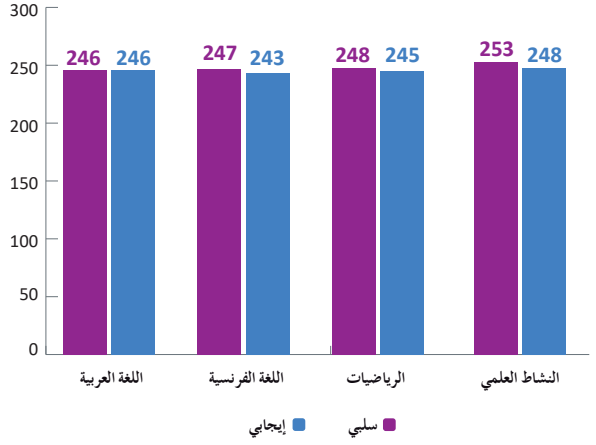
6.3. الأنشطة المدرسية الموازية

تمنح الأنشطة المدرسية الموازية التلامذة فرص الاستثمار والتألق والترقي من خلال تنظيم أنشطة ثقافية ورياضية وفنية الخ. وتكون هذه الأنشطة أكثر فعالية إذا استطاعت أن تثير اهتمام التلامذة وتضمن انخراطهم فيها. فهي بمثابة القنطرة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية، حيث تكون مصدر إغناء للتلامذة سواء على المستوى المعرفي أو الاجتماعي أو على مستوى نموهم الفيزيائي والنفسي.

يعطي البيداغوجيون أهمية كبرى لهاته الأنشطة بالنظر إلى دورها في تأكيد شخصية التلامذة وتنمية ثقتهم في ذواتهم. في الواقع، فإن التراتب الذي يكون بين التلامذة يتغير. فالقسم ليس هو المرجع الوحيد للنجاح. هناك عناصر أخرى تؤخذ بعين الاعتبار ويكتشف التلامذة فرصا أخرى حيث يمكن لهم أن يؤكدوا شخصيتهم وأن تنمى شخصيتهم وتغتني. مبدئيا، تعطي الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية لكل واحد حقه في أن يستثمر الإمكانات الكامنة في داخله وأن ينشطها. وهكذا فإن المشاركة في هاته الأنشطة تشجع اندماج التلامذة في الحياة المدرسية كما في الحياة الاجتماعية. الأمر الذي يدعو إلى التساؤل عن أهمية هاته الأنشطة وإلى أي حد تساهم في تحسين مكتسبات التلامذة؟

> لا تؤثر الأنشطة المدرسية الموازية كماهي منظمة سواء في المدارس الابتدائية أو في الثانويات على المكتسبات الدراسية للتلامذة.

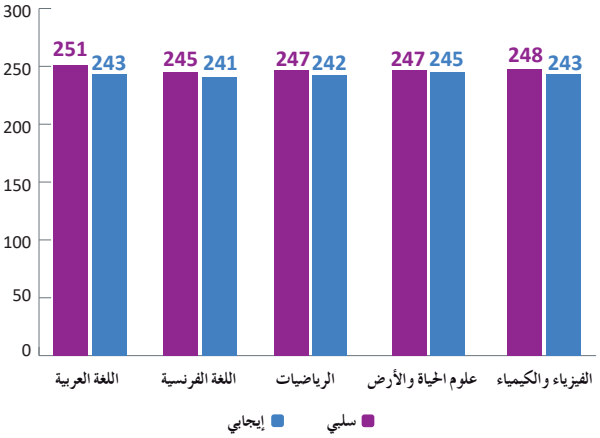
رسم بياني *101*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم للأنشطة المدرسية الموازية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ليس للأنشطة المدرسية الموازية بالتعليم الابتدائي أي مفعول أو مفعول سلبي نوعا ما على المكتسبات الدراسية للتلامذة. وهي نفس الملاحظة المسجلة في التعليم الثانوي الإعدادي.

رسم بياني *102*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراكهم للأنشطة المدرسية الموازية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

لا تعتبر هذه الملاحظة مفاجئة إذا علمنا أن دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 تقيس فقط الكفايات الخاصة بالمجال المعرفي لدى التلامذة في حين أن الأنشطة المدرسية الموازية تخص مستويات أخرى من الكفايات بما فيها الكفايات الاجتماعية والفنية والرياضية. وإذا لم يكن للأنشطة المدرسية الموازية أي مفعول، فإن تفسير ذلك قد يرجع إلى الطريقة التي تقدم بها للتلامذة، أو إلى مضمونها البيداغوجي، أو إلى طبيعة انتظامها (هل هي منتظمة فعليا، أم أنها موسمية)، أو إلى طبيعة هذه

الأنشطة في حد ذاتها والاهتمام الذي تثيره لدى التلامذة.

ورغم الدور الهام الذي تلعبه الأنشطة المدرسية الموازية في تربية الأطفال، فإنها لا تشكل بالنسبة إليهم رهانا في سنتهم الإشهادية على اعتبار أنها ليست موضوعا لتقييم ممعير، سواء على المستوى الإقليمي أو الجهوي.

فما هي مواقف تلامذة الابتدائي والإعدادي من الأنشطة المدرسية الموازية المنظمة في مؤسساتهم؟

> جزء هام من تلامذة الابتدائي والإعدادي يتفادى المشاركة في الأنشطة المدرسية الموازية المنظمة من طرف مؤسساتهم.

تصل نسبة التلامذة الذين لديهم حكم سلبي أو متردد بخصوص الأنشطة المدرسية الموازية المنظمة في مؤسساتهم إلى 34% في السنة السادسة ابتدائي، وإلى 38% في السنة الثالثة إعدادي. إذ يجد 36% من تلامذة الابتدائي، و24% من تلامذة الإعدادي أن الأنشطة غير متنوعة. إضافة إلى ذلك، لا يثير عرض الأنشطة الموازية أي فضول أو اهتمام لدى 27% من تلامذة الابتدائي، ولا يجد 32% من تلامذة الإعدادي أي متعة في المشاركة فيها. ويقود هذا الحكم السلبي 24% من تلامذة الابتدائي، و1% من تلامذة الإعدادي إلى مقاطعة هذه الأنشطة.

يسائل رفض الأنشطة المدرسية الموازية المؤسسات التعليمية المعنية، ويستدعي مراجعة تنظيمها للأنشطة المدرسية الموازية، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات شريحة هامة من التلامذة لمنحهم أنشطة مدرسية موازية تحفزهم أكثر وتثير اهتمامهم.

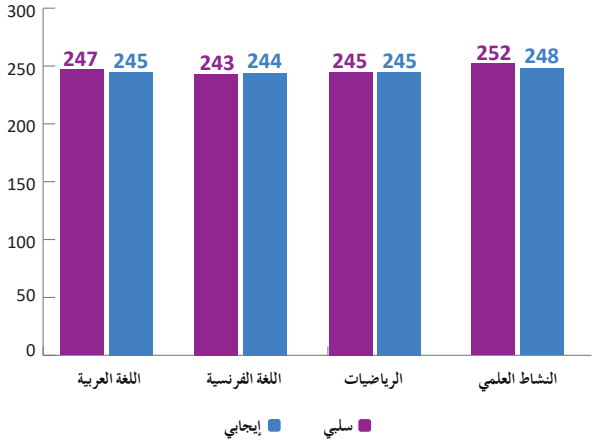
7.3. مشاركة التلامذة في الحياة المدرسية

تدعم الإمكانات المتاحة للتلامذة للمشاركة في الحياة المدرسية من خلال طلب رأيهم حول اشتغال المؤسسة والقسم انخراطهم في الأنشطة المدرسية. والواقع، أن من شأن المشاركة الفعالة للتلامذة في الحياة المدرسية أن تقوي لديهم الشعور بالانتماء لمؤسستهم، وبالتالي إرساء مناخ مدرسي يسود فيه الانضباط والمسؤولية، الأمر الذي يعتبر شرط كل نشاط تعليمي-تعلمي.

ورغم أن المشاركة النشيطة في الحياة المدرسية تهيئ التلامذة للاندماج في الحياة الاجتماعية بشكل منسجم، فإنها لا تؤدي بالضرورة إلى تحسين مكتسباتهم الدراسية.

> لا تشكل المشاركة أو عدم المشاركة في الحياة المدرسية، سواء في الابتدائي أو الإعدادي أي فرق دال بين التلامذة على مستوى المكتسبات الدراسية.

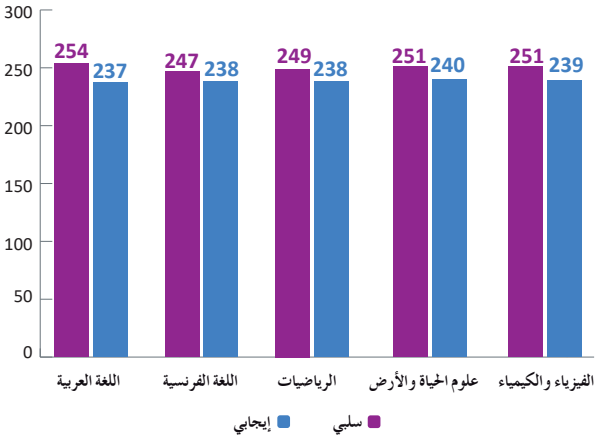
رسم بياني *103*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم للمشاركة في الحياة المدرسية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

حسب نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 ، ليس لمشاركة التلامذة في الحياة المدرسية أو عدم مشاركتهم أي تأثير على مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي.

رسم بياني *104*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراكهم للمشاركة في الحياة المدرسية



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بل يصبح مفعول المشاركة في الحياة المدرسية على مكتسبات التلامذة سلبيا نوعا ما في التعليم الإعدادي. إذ يظهر أنه في نهاية التعليم الإعدادي أن التلامذة الذين لديهم إدراك سلبي للمشاركة في الحياة المدرسية يركزون

أكثر على الاستعداد للامتحانات الإشهادية، وبالتالي يحصلون على نتائج أفضل كما أظهرت الدراسة. والواقع أن النقط المحصل عليها في الامتحانات تهمهم أكثر ولا تهمهم درجة مشاركتهم في الحياة المدرسية. وبالتالي فإن الأمر يتعلق بثقافة حيث تسود المصالح الفردية المدرسية وليس هم المشاركة في الحياة النشيطة داخل المدرسة. وهو ما يحدد السلوك المدرسي للمتعلمين. إضافة إلى ذلك، فإن المنظومة التربوية لا تخصص مكانا ذا قيمة لهذا النوع من المشاركة ولا تشجع عليه. وتتأكد هذه الملاحظة من خلال إجابات التلامذة عن أسئلة هذا البعد.

> يشكك خمس تلامذة الابتدائي وأكثر من نصف تلامذة الإعدادي في جدوى المشاركة في الحياة المدرسية.

تقريبا الخمس 19% تلامذة السنة السادسة ابتدائي لديهم إدراك سلبي أو متردد لمشاركة التلامذة في الحياة المدرسية. وهكذا، فإن أكثر من العشر 11% من التلامذة يصرحون أن مدرسيهم لا يشاركونهم في تدبير القسم. وبالفعل فإن إشراك التلامذة في الحياة المدرسية هو جزء من المناهج البيداغوجية المتجددة التي تنقل للتلامذة الاستقلالية وروح العمل الجماعي. وإذا لم يتم تكوين المدرسين على هاته المناهج، فإنهم لا يمكنهم أن يفعلوها في ممارساتهم التربوية. إضافة إلى ذلك فإن هم أغلب المدرسين هو التحكم في القسم. وهو هم ينتصر على تبني المناهج البيداغوجية النشيطة التي تشرك التلامذة في الحياة المدرسية.

ومن جهة أخرى، فإن 16% من تلامذة الابتدائي يؤكدون أن رأي التلامذة لا يطلب عند إرساء قواعد السلوك داخل القسم. علما أن التأثير السلبي لمثل هذا الرأي يتجاوز كثيرا استبطان المعيار الواجب احترامه، لأنه يرسي لدى التلامذة فكرة عدم قدرتهم على إبداء رأي جدير بالاهتمام. هذه الحالة العقلية لا تولد سوى اللامبالاة إزاء كل ما يخص العيش الجماعي، وبالتالي الانفصال وجدانيا عما يجري في القسم المعتبر عنصرا خارجيا مفروضا ويتم الخضوع له إكراها وليس اختيارا. ومن هنا، نفهم الظاهرة الدالة والمتمثلة في أن 21% من تلامذة الابتدائي يقولون إن التلامذة لا يشاركون فعليا في بلورة قواعد السلوك في القسم، كما لو أن هذه الجماعة قد استبطنت عدم قدرتها على إبداء الرأي فيما يخص تسيير القسم التي تنتمي إليه. فلا يبادرون ويعطون الفرصة للانفعالية والسلبية لتسود القسم. إنها علامة على السلبية، علما أن الأمر يتعلق بالسلك الابتدائي حيث لابد من ممارسة أدوار التنشئة الاجتماعية.

وعلى مستوى آخر، فإن 54% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لا يحكمون إيجابيا على مشاركة التلامذة في الحياة المدرسية. ويأخذ هذا الحكم السلبي صيغا عديدة: إذ يعتبر 32% من تلامذة الإعدادي أنه لا توجد فرصة فعلية ليعبر التلامذة عن آرائهم بخصوص مؤسساتهم، كما أن 37% منهم يؤكدون أن المدرسين و الإدارة لايطلبون رأي التلامذة قبل اتخاذ قرارات تخص التلامذة.

إضافة إلى ذلك، فإن نصف تلامذة الإعدادي يصرحون بأن جزءا من التلامذة لا يشاركون فعليا في بلورة القواعد التي تنظم مؤسستهم. ومن جهة أخرى، فإن رأي التلامذة حول نمط تسيير مدرستهم لا يطلب حقا.

يعتبر هؤلاء التلامذة أن إجراءات ومساطر النظام الداخلي وكذا القرارات الإدارية هي مفروضة من طرف المدرسين أو الإدارة وبالتالي فهم يخضعون لها دون إمكانية مناقشتها. وهكذا، تكون علاقة هؤلاء المراهقين بالمعيار علاقة خارجية: معيار ليس منهم ولكن هو معيار الآخرين. ومن هنا، علاقتهم الصراعية مع ممثلي السلطة المدرسية أي مع المدرسين وأطر الإدارة التربوية.

إن عواقب هذه الحالة هي أكثر إنذارا على اعتبار أن الحياة المدرسية هي تهيئة للمواطنة. فالمراهقون الذين لا يتملكون رابطة الانتماء إلى مؤسستهم لا يقومون بذلك فيما بعد على الأرجح إزاء مجتمعهم.

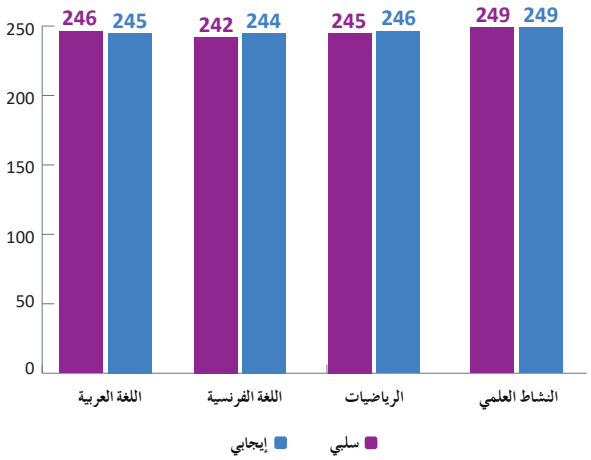
8.3. التعاون بين المدرسة وأولياء التلامذة

إن درجة التعاون بين المدرسة والآباء تخبر عن الأهمية التي توليها المدرسة لهؤلاء الأخيرين والعكس صحيح. فانخراط الأسر في الشؤون التربوية والتزامها فيما يخص تمدرس أبنائها من شأنه أن يزيد في استعدادها لدعم الأنشطة المدرسية وتحسين جودة التعلمات.

فهل للعلاقات بين المدرسة والأسر تأثير مباشر وملموس على جودة التعلمات، على اعتبار أن الحلقة الأولى التي تربط بين المدرسة والمجتمع هي الأسرة؟

> لا تتواصل المدرسة مع الآباء إلا في حالة صعوبات التعلم أو مشاكل تكيف الأطفال.

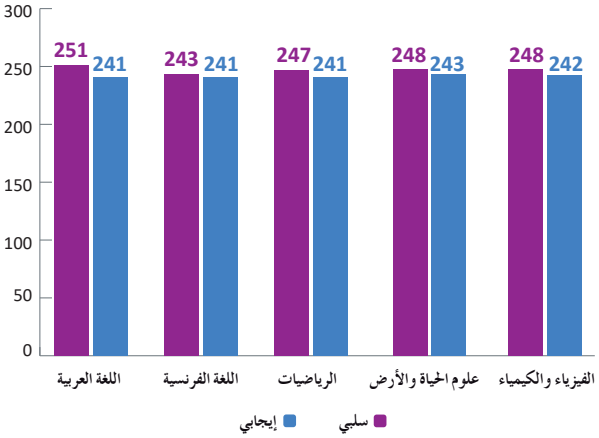
رسم بياني *105*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لتعاون المدرسة مع آبائهم



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يحصل عمليا تلامذة السنة السادسة ابتدائي على نفس النقط في كل المواد. وهذا سواء كان إدراكهم للعلاقة بين المدرسة والآباء إيجابيا أو سلبيا.

رسم بياني *106*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراكهم لتعاون المدرسة مع آبائهم



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

في كل المواد تعتبر النقط المحصل عليها من طرف تلامذة السنة الثالثة إعدادي الذين لهم إدراك سلبي للتعاون بين المدرسة والآباء نقطا أعلى نسبيا من نقط التلامذة الذين لديهم إدراك إيجابي! ويظهر أنه مهما كان الفرق ضئيلا فإن لجوء الآباء إلى المدرسة هو إكراه مفروض أكثر منه اختيار. فعموما، لا يتواصل الآباء مع إدارة المدرسة إلا في حالة الصعوبات الدراسية التي يواجهها التلامذة أو مشاكل تكيفهم. ربما كان هذا هو السبب الذي يجعل أغلب التلامذة غير راضين عن التعاون بين المدرسة أو الإعدادية وآبائهم.

> أكثر من نصف تلامذة الابتدائي والإعدادي لا يجدون التعاون بين مؤسساتهم وآبائهم إيجابيا.

مبدئيا، تستلزم الأهمية التي توليها الأسر لتعلم أبنائها بالضرورة علاقة أوثق مع المدرسة. والحال أن نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 تظهر أن 56% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي لا يحكمون إيجابيا على العلاقة بين المدرسة والأسر. وهكذا، فإن 46% من تلامذة الابتدائي يصرحون بأن آبائهم لا يحضون بالاعتبار داخل المدرسة، و 36% منهم يقولون إن آبائهم ليسوا على علم بالأنشطة المنظمة داخل المدرسة.

على مستوى آخر، يؤكد 54% من التلامذة أن آبائهم لا يحضرون إلى اجتماعات المدرسة، و43% منهم يصرحون بأن رأي أباءهم لا يطلب من طرف المدرسة. وهو ما يتعارض مع النصوص التنظيمية التي تركز على الدور الأساسي لجمعية آباء وأولياء التلامذة في تدبير المؤسسات التعليمية.

كما أن نصف تلامذة الإعدادي ليسوا راضين عن التعاون بين مؤسساتهم وآبائهم وأولياء أمورهم. أما بخصوص أسباب ذلك، فتوجد نفس الأسباب تقريبا مقارنة بالابتدائي مع بعض الفروقات. وهكذا، يقدم تلامذة الإعدادي نفس الأسباب التي يقدمها تلامذة الابتدائي حيث يصرحون أن آباءهم:

- لا يحظون بأي اعتبار في المؤسسة 26%.
- لا يعرفون أي شيء عن الأنشطة المنظمة من طرف الإعدادية 33%.
- لا يشاركون في الأنشطة أو الاجتماعات المنظمة من طرف الإعدادية 44%.
- وأن الإدارة لا تأخذ بعين الاعتبار آراء آبائهم 41%.

ولكن على خلاف تلامذة الابتدائي، يلح 41% من تلامذة الإعدادي أكثر على الجانب الاجتماعي لعلاقة عائلاتهم بمؤسساتهم، وذلك من خلال التصريح بأن المؤسسات الإعدادية لا تدعم الأسر التي يواجه أبناؤها صعوبات في التعلم أو التكيف. ويعتبرون أن أسر أو عائلات هؤلاء التلامذة تترك لحالها أمام هذا النوع من المشاكل.

إن الصورة العامة التي ترسمها هاته النتائج هي صورة ميل اجتماعي يطبع بقوة تمدرس التلامذة. وهي صورة هوة

تفصل المدرسة عن الأسر وتجعل نصف التلامذة يعيشون تمدرسهم في فضاء هذا الانفصال بين مؤسستين أساسيتين في التنشئة الاجتماعية يفترض فيهما التنسيق بينهما من أجل صالح الأطفال. الأمر الذي يقود إلى التساؤل عما إذا كانت جمعية آباء وأولياء التلامذة تقوم بالفعل بالدور الذي تحدده لها النصوص التنظيمية في تدبير المؤسسات التعليمية.

9.3. التعاون بين المدرسة والجماعة

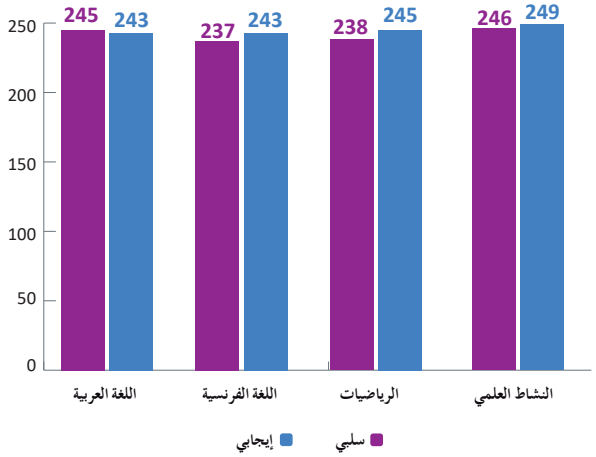
يسمح هذا البعد بتقييم جودة الروابط التي تربط المدرسة بالجماعة المحلية والمجتمع المدني من خلال إدراكات المدرسين. إن الأسئلة التي تكون هذا البعد تحيل إلى معرفة المصالح والموارد التي يمكن للمدرسة أن تستفيد منها في إطار التعاون مع هذه الهيئات وأن تلجأ إليها، كما تحيل إلى الإمكانيات التي تضعها المدرسة رهن إشارتهم لإخبار شركائها بأنشطتها وحاجياتها، وكذلك للحفاظ على العلاقة الجيدة مع مختلف الشركاء، وانخراط هؤلاء في أنشطة المدرسة ودعمهم لها.

يخبر التعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي عن التجذر الاجتماعي والجماعي للمدرسة في محيطها، كما يخبر عن صلابة الروابط التي تشكل قوة المؤسسات التعليمية وغناها من حيث الفرص المتاحة لتنجح في مهمتها. ومن هنا، فإن العلاقة الوثيقة والدائمة والعامة لتعاون المدرسة مع الجماعة تؤشر كلها على الاعتبار الذي يعطيه المجتمع للمدرسة.

فما هو مفعول هذا التعاون على المكتسبات الدراسية للتلامذة؟

> لا يؤثر إدراك مدرسي الابتدائي والإعدادي بخصوص تعاون مؤسساتهم مع الجماعة على المردودية الدراسية لتلامذتهم.

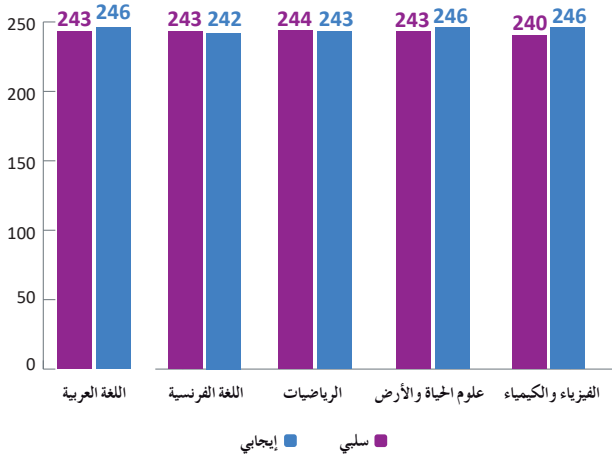
رسم بياني 107. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لتعاون المدرسة مع الجماعة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

لا يوجد فرق على مستوى المكتسبات بين تلامذة السنة السادسة ابتدائي بخصوص إدراك مدرسيهم للتعاون بين المدرسة والجماعة سواء كان هذا الإدراك إيجابيا أو سلبيا.

رسم بياني 108. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراكهم لتعاون المدرسة مع الجماعة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

كما هو الحال في الابتدائي، فإن رأي المدرسين بخصوص التعاون بين الإعدادية والجماعة ليس له تأثير دال على مكتسبات التلامذة. إذ تؤكد معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 ذلك.

> ليس لمدرسي ثلاثة أخماس التلامذة وتلامذة الابتدائي والإعدادي إدراك إيجابي للتعاون بين المؤسسات والجماعة.

إن كون مدرسي 62% من تلامذة الابتدائي و 64% من تلامذة الإعدادي ليس لهم إدراك إيجابي للتعاون بين مؤسساتهم والجماعة يتعارض مع ما هو منتظر ومرجو على الأقل

حسب النصوص التنظيمية التي تفترض مثلا مشاركة ممثل المجلس الجماعي ورئيس جمعية آباء التلامذة في اجتماعات مجلس التدبير المؤسسة التعليمية.

إن عدم الاهتمام هذا المسجل لدى الآباء يعاد إنتاجه على مستوى علاقة الجماعة بالمؤسسة حيث نادرا ما يشارك ممثل عنها في اجتماعات مجلس تدبير المؤسسات التعليمية.

يصرح مدرسو ربع التلامذة سواء في الابتدائي أو في الإعدادي أن أطر الإدارة التربوية ليسوا على علم بالموارد المتوافرة لدى الجماعات المحلية وجمعيات المجتمع المدني التي يمكن وضعها رهن إشارة المدرسة. كما لا تتوفر لهؤلاء المدرسين أية معلومات عن الموارد المحتملة، والتي يمكن للجماعة أن تضعها رهن إشارة المؤسسات. ويمكن تفسير نقص المعلومات بعدم بدل أي مجهود من الطرفين، أو بنقص في المعلومات على مستوى المؤسسة التعليمية حيث يفترض في المدرسين أن يكونوا على علم بهذه الموارد ما داموا ممثلين في مجلس تدبير المؤسسة.

إضافة إلى ذلك، فإن مدرسي حوالي نصف التلامذة سواء في الابتدائي 49% أو في الإعدادية 46% يقولون إن مؤسستهم لا تلجأ إلى خدمات أو موارد الجماعات الترابية وجمعيات مجتمع مدني. وإذا كانت هذه هي الحالة بالنسبة لهذه المجموعة، فإن فرضيات عديدة ممكنة: منها عدم توافر هذه الموارد لدى الجماعات، أو أن الإجراءات والمساطر الإدارية معقدة، أو أن تأهيل المديرين غير كاف على مستوى التدبير، أو الخوف من انخراط المؤسسة التعليمية في رهانات سياسية محلية، الخ.

كما يمكن تفسير الأمر بغياب المبادرة التي تميز بعض المديرين لكي يربطوا علاقة مع الجماعات، أو بعدم اهتمام الجماعات المحلية الذي يتجلى في غياب ممثليهم عن اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة.

على مستوى آخر، فإن مدرسي حوالي ثلثي تلامذة المستوى الابتدائي 63% وتلامذة الإعدادي 64% يصرحون أن مؤسساتهم لا تتوفر على وسائل للتواصل مع الجماعات المحلية وجمعيات المجتمع المدني. هؤلاء المدرسون الذين يصرحون هذا التصريح إما أنهم ليسوا على علم بوجود هاته الوسائل في النصوص لسبب أو آخر أو أنهم يعرفون بوجودها غير أنها غير مؤجرأة.

لكن، كون أن مدرسي حوالي ثلث تلامذة الابتدائي 37% والإعدادي 38% يصرحون أن مؤسستهم ليست على علاقة جيدة بشركائها يعني أنه حتى لو كانت هناك روابط بين المؤسسة التعليمية والجماعة بالنسبة لبعض المدارس، فإن خدمات هؤلاء الشركاء لا تستجيب لانتظارات المدرسين. وعلى مستوى أخر، فإن مدرسي ثلث تلامذة أخماس تلامذة الابتدائي 61% والإعدادي 60% يؤكدون أن الجماعات المجلية وجمعيات المجتمع المدني لا تساهم على الإطلاق في تمويل المؤسسات.

10.3. التدخل في وضعية الأزمة

تخص الأسئلة التي تكون هذا البعد الإجراءات والموارد وصيغ التعاون والتكوين المتوافرة والموضوعة رهن إشارة الأطر التربوية لمساعدتهم على التدخل ومواجهة وضعيات الأزمة بما في ذلك الأوبئة والفيضانات والزلازل والعواصف الثلجية وأمواج الحرارة الاستثنائية والصراعات الاجتماعية الخ.

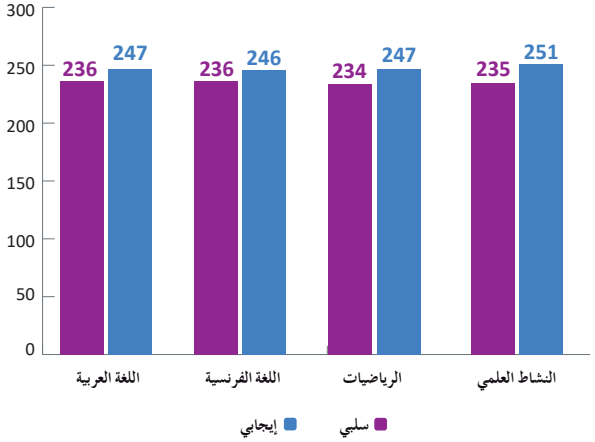
تعتبر إمكانية التدخل في وضعية الأزمة من بين المعايير المرجعية التي تميز بين الأنظمة التربوية على مستوى الإجرائية وجاهزية خطط التدخل المستعجل في علاقة بطبيعة الأزمة. ذلك أن تدبير الأخطار ليس مهمة بعيدة أو إضافية أو ثانوية، بل هي مهمة ضرورية في مجتمع معقد ومعرض من خلال بنيته ومكوناته إلى أخطار دائمة من مصادر متعددة. إن جائحة كوفيد 19 التي لم تكن معروفة قبل شهر ماس 2019 أثناء إنجاز البحث الميداني ولكن التي فرضت الحجر الصحي أثناء تحرير هذا التقرير هي حالة تبرر أهمية التنبؤ بالأخطار وتدبيرها.

إن النظام التربوي الذي لا يتوفر على آلية خاصة لتدبير الأخطار هو نظام محكوم عليه بأن يعلن آجلا أو عاجلا عدم قدرته على مواجهة الطوارئ.

فماهي العلاقة الموجودة بين توافر مثل هاته الآلية للتدخل في حالة الأزمة والنتائج الدراسية للتلامذة؟

> تسجل المدارس والإعداديات التي يرضى مدرسوها عن آلية التدخل في مؤسساتهم في حالة الأزمة نتائج أعلى نسبيا.

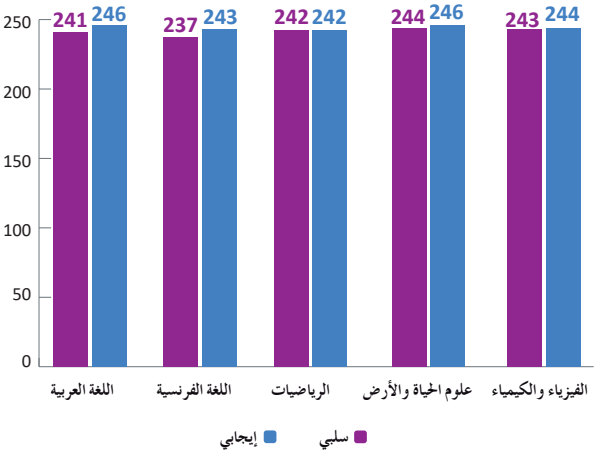
رسم بياني *109*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم للتدخل في وضعية الأزمة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يسجل تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين يحكم مدرسوهم حكما إيجابيا على إمكانية التدخل في حالة الأزمة نتائج أعلى بشكل واضح من نتائج التلامذة الذين يعبر مدرسوهم عن رأي سلبي في هذه النقطة.

رسم بياني *110*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراكهم للتدخل في وضعية الأزمة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

باستثناء مادة الرياضيات، فإن إدراك المدرسين لتدخل مؤسساتهم في وضعية الأزمة له مفعول إيجابي نسبيا على المردودية الدراسية.

> إن إدراكات مدرسي الابتدائي والإعدادي لإمكانية أو عدم إمكانية تدخل مؤسساتهم في وضعية الأزمة تبقى جد دالة.

مدرسو ثلث تلامذة الابتدائي ونصف تلامذة الإعدادي ليسوا راضين تماما عن آلية التدخل في مؤسساتهم في حالة الأزمة.

يحكم مدرسو حوالي ثلث تلامذة الابتدائي 33% ونصف تلامذة الإعدادي 51% حكما سلبيا أو مترددا على إمكانية تدخل مؤسساتهم في حالة الأزمة. فهذه المؤسسات التعليمية لا يمكنها أن تستجيب بفعالية في حالة الطوارئ وقت الأزمة.

وبشكل أكثر صراحة، فإن مدرسي 20% من تلامذة الابتدائي و 15% من تلامذة الإعدادي لا يتفقون على أن مؤسستهم تتوفر على وسائل التدخل في حالة الأزمة. علما أن الوسائل مأخوذة، هنا، بمعناها الواسع (اللوجستيك، التنظيم، المنهاج الملائم للوضعية، خطط الإنقاذ والأمن،). وتأتي صعوبة الاستجابة للطوارئ وقت الأزمة من أن هذه المؤسسات لا تتوفر على وسائل التدخل في مثل هاته الحالات. وهكذا فإن مدرسي 19% من تلامذة الابتدائي و 35% من تلامذة الإعدادي لا يتلقون أي تعليمات لتدخل إدارة المؤسسة في وضعية الأزمة بحيث لا يتوفر المدرسون على توجيهات ولا على خطط للإنقاذ متكيفة وملائمة لوضعية الأزمة. إذ يعترف مدرسو 9% من تلامذة الابتدائي و 26% من تلامذة الإعدادي بأنهم لا يعرفون بالفعل كيف سيتصرفون في حالة الأزمة.

إن أخذ المدرسين بعين الاعتبار لتدبير الأزمة والخطر والذي ينبغي أن ينقلوه تربويا إلى تلامذتهم يسائل إدماج هذا المكون في تكوين المدرسين، سواء كان هذا التكوين أساسيا أو مستمرا. فهل يفترض منهاج تكوينهم هذا الخيار وهل يأخذه بعين الاعتبار ويدمج مفهوم الخطر والطارئ في هذا التكوين؟

يظهر بوضوح بأن التأهيل للتدخل في وضعية الأزمة غائب عن الحياة المهنية للمدرسين. ذلك أن مدرسي نصف تلامذة الابتدائي تقريبا 49% والإعدادي 55% يعترفون بأن مؤسساتهم لا تنظم لقاءات للتحسيس أو لاكتساب كفايات التدخل في وضعية الأزمة.

وتعتبر نسبة التلامذة الذين لدى مدرسيهم إدراك إيجابي لإمكانية التدخل في وضعية الأزمة في الابتدائي أعلى مما هو عليه الحال في الإعدادي. وربما يرجع الفرق إلى كون مدرسي الابتدائي هم نسبيا أكثر اندماجا في الوسط الاجتماعي، وبالتالي قد اكتسبوا معرفة ملموسة قابلة بأن تعبئ في حالة الأزمة. هناك تفسير آخر يأتي من سلم التدخل الذي هو سلم محلي، في حالة الابتدائي، مقارنة بالإعداديات المتواجدة في مراكز قروية أو حضرية حيث تكون إمكانية التدخل لفاعلين متخصصين (رجال الإطفاء،

فـرق الإنقـاذ، الأطـر الصحيـة...) هـي أكـثر سـهولة.

باسـتقلال عـن هاتـه النتائـج، فـإن النظـام التربـوي الوطنـي لا يتوفـر عـلى اسـتراتيجية للتدخـل في وقـت الأزمـة محليـا وإقليميـا وجهويـا. إن غيـاب آليـة للتدخـل يفـرض ضرورة الانتبـاه إلى الأخطـار التـي تتهـدد العديـد مـن المؤسسـات والمنشـآت التعليميـة مثـل الـزلازل والفياضـات التـي تمـس في بعـض الحـالات مـدارس توجـد بالقـرب مـن الأنهـار والوديـان أو تعـرف ظروفـا طبيعيـة قاسـية كـما في المناطـق الجبليـة أو الحرائـق في المناطـق الغابويـة.

مـن مصلحـة النظـام التربـوي المغـربي، إذن، أن يـرسي آليـة للتدخـل عـلى مسـتوى المؤسسـات في حالـة الأزمـة، وذلـك حتـى يتمكـن مـن تخطيـط وإعـداد سـيناريوهات التدخـلات المتكيفـة وأن يسـتلهم التجـارب الدوليـة في هـذا الإطـار.

11.3. تقاسم الرؤية حول المدرسة والقابلية للتغيير

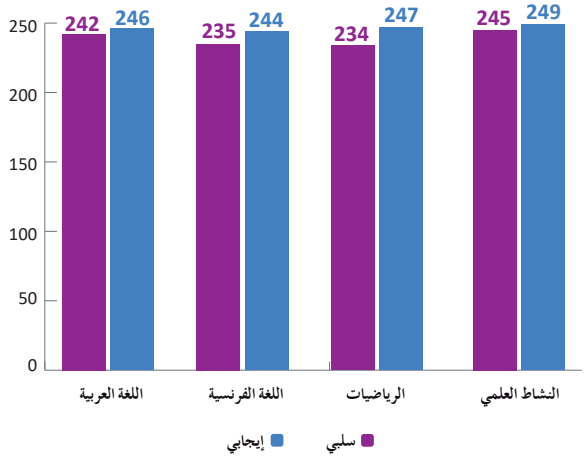
يسـمح مسـتوى التماسـك الداخـلي للمدرسـة بمعرفـة مـا إذا كان أعضاؤهـا مـن هيئـة التدريـس والإدارة التربوية يتقاسـمون نفـس الرؤيـة والأهـداف فيـما يتعلـق بمهمـة المدرسـة وأولوياتهـا. كـما يخـبر مسـتوى التماسـك أيضـا عـن اسـتعداد الأطـر التربويـة للتغيـير وانخراطهـم في مشـاريع المؤسسـة.

إن تقاسـم نفـس الرؤيـة لغايـات وأهـداف المدرسـة هـو في الواقـع اقتصـاد في الكلفـة وتقليـص لإمكانيـات الـصراع وتفـادي لمضيعـة في البحـث عـن إلتقائيـة الأنشـطة والتدخـلات.

فهـل هنـاك فعـلا ارتبـاط بـين اسـتعداد المدرسـين للتغيـير والمردوديـة الدراسـية لتلامذتهـم؟

> أداء تلامـذة الابتـدائي الذيـن يعتـبر مدرسـوهم مسـتعدين للتغيـير أحسـن نسـبيا مـن أداء التلامـذة الذيـن يعتـبر مدرسـوهم أقـل قابليـة للتغيـير.

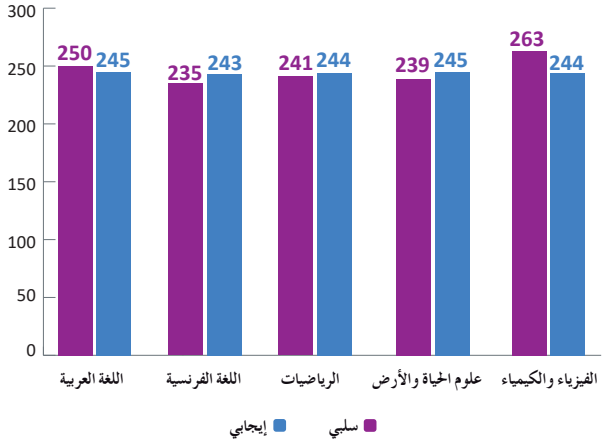
رسم بياني 111. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم لقابلية المدرسين للتغيير



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يعتـبر أداء تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي الذيـن لـدى مدرسـيهم إدراك إيجـابي واسـتعداد للتغيـير أفضـل بشـكل خفيـف في كل المـواد مـن أداء زملائهـم الذيـن يعـبر مدرسـوهم عـن رأي سـلبي بخصـوص هاتـه النقطـة.

رسم بياني 112 أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراكهم لقابلية المدرسين للتغيير



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

باسـتثناء مـادة الفيزيـاء والكيميـاء حيـث يظهـر أن المفعـول سـلبي بشـكل واضـح ، فـإن نتائـج تلامـذة الإعـدادي في كل المـواد لا تـبرز أي نقطـة اختـلاف دال بـين المكتسـبات مـن جهـة وإدراكات مدرسـيهم لقابليـة للتغيـير مـن جهـة ثانيـة.

فـما هـو رأي المدرسـين بخصـوص تقاسـم نفـس الرؤيـة للمؤسسـة التعليميـة واسـتعدادهم للتغيـير؟

> أغلبيـة تلامـذة الابتـدائي والإعـدادي يتوفـرون عـلى مدرسـين يعتـبرون أن الفاعلـين في مؤسسـتهم يتقاسـمون نفـس الرؤيـة.

حسب نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 فإن مدرسي 88% من تلامذة الابتدائي و 81% من تلامذة الإعدادي يحكمون حكما إيجابيا عن تقاسم رؤية المدرسة والقابلية للتغيير. ذلك أن مدرسي أغلبية التلامذة سواء في الابتدائي أو في الإعدادي يتفقون تماما على أن المدرسين ينخرطون إراديا في مجموع الأنشطة التي تهدف إلى تحسين المستوى الدراسي لتلامذتهم، كما أنهم يتقاسمون نفس الرؤية بخصوص أولويات المؤسسة ولديهم نفس الشعور بأن جميع المتدخلين في المؤسسة يتقاسمون نفس الأهداف وأنهم يتقاسمون نفس القيم والقناعات فيما يخص المهمة الرئيسية لمؤسستهم، ويقبلون بسهولة التجديد البيداغوجي.

إن النسب المرتفعة للإدراكات الإيجابية تعكس حدود التقييم الذاتي لدى هيئة مهنية جد حساسة إزاء كل تساؤل يخص مهنتها. والواقع أن نتائج البحث الميداني تنَسِّبُ هذا الرضا عن الذات سواء على مستوى الممارسات المدركة من طرف التلامذة أو من خلال إجابات مديري المؤسسات أو من خلال إجابة الأساتذة أنفسهم بخصوص علاقتهم بالمدرسة وبالتلامذة وبأطر إدارة التربوية.

ومعلوم أن تقاسم رؤية المدرسة من طرف جميع الفاعلين (أطر الإدارة التربوية، هيئة التدريس، التلامذة، آباء التلامذة وأولياء أمورهم، هيئة التفتيش التربوي، المستشارون في التوجيه، ...) تتعلق كلها بتحدي حقيقي، هو تحدي تملك نفس المرجعية التي تحدد الغايات والأهداف والوسائل ومراحل البرمجة. في هذا الإطار، قدمت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 المكونات وكذلك رافعات رؤية شمولية للمنظومة التربوية. أما القانون الإطار فقد وضع من جهته الإطار القانوني والتنظيمي لأجرأة هذه الرؤية. فهل تملك الفاعلون التربويون الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار؟ هل تم القيام بما هو ضروري لكي يتم التقاسم بين جميع الفاعلين بحيث تكون لهم نفس الرؤية للتربية والتكوين داخل مؤسساتهم؟

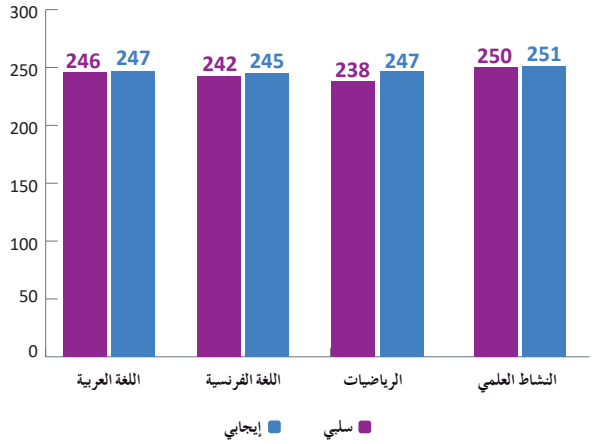
12.3. العمل الجماعي للمدرسين

يفترض أن التعاون بين المدرسين من خلال العمل الجماعي وتبادل وتقاسم الموارد الديداكتيكية من شأنه أن يحسن شروط ممارسة المهنة والرفع من جودة التعلمات. يتعلق الأمر بذكاء جماعي يغني النشاط البيداغوجي لكل واحد ويزيد من فاعلية ونجاعة المجهود المبذول. مبدئيا، حين يكون العمل الجماعي منظما ومبنيا على تصور مضبوط، فإنه يسمح بتقييم جماعي ذاتي في وضعية دراسية فعلية، الأمر الذي يقوي دوره التكويني ويصحح نسبيا غياب التكوين المستمر أو التأطير البيداغوجي.

يفترض أن يكون للعمل الجماعي للمدرسين مفعول إيجابي على جودة التعلمات. فهل تؤكد معطيات البحث الميداني هذا الافتراض؟

> يظهر أن العمل الجماعي للمدرسين ليس له مفعول إيجابي على المردودية الدراسية للتلامذة سواء في الابتدائي او الإعدادي.

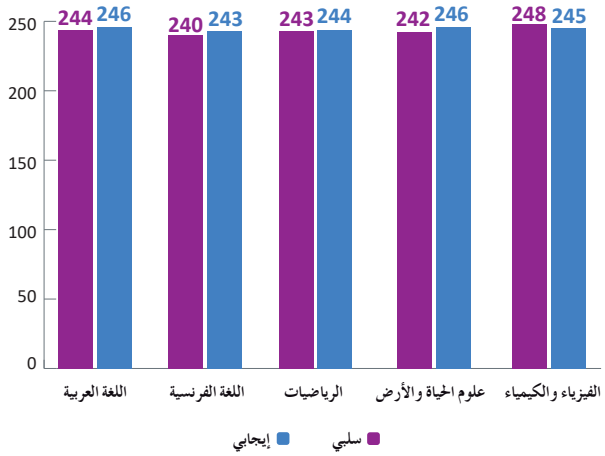
رسم بياني 113. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراكهم للعمل الجماعي لمدرسيهم



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

باستثناء الرياضيات، فإن إدراك مدرسي الابتدائي للعمل الجماعي ليس له مفعول إيجابي دال على مردودية تلامذتهم.

رسم بياني 114. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراكهم للعمل الجماعي لمدرسيهم



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

أما فيما يتعلق بالتعليم الإعدادي، فإن كون المدرسين يحكمون إيجابيا أو سلبيا على العمل داخل فريق مؤسساتهم لا يؤثر تماما على أداء تلامذتهم. هذه الملاحظة تفسر بأن جزءا هاما من المدرسين سواء في الابتدائي أو الإعدادي لا يمارسون العمل الجماعي الفعلي.

> يشكك مدرسو ربع تلامذة الابتدائي وثلث تلامذة الإعدادي في قيمة العمل الجماعي.

ليس لمدرسي 24% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي أي إدراك إيجابي للعمل الجماعي داخل مدرستهم. وتصل هذه النسبة إلى 40% في الإعدادي. مما يدفع إلى افتراض أن التعاون بين المدرسين ليس معمما ولا مألوفا في المدارس وفي الإعداديات.

ونجد من بين الأسباب المقدمة إشارة مدرسي تقريبا نصف تلامذة الابتدائي 46% والإعدادي 48% إلى ميل المدرسين للعمل الفردي. وهذا لا يلغي، في حد ذاته، التعاون في صيغة تشاور أو تبادل للطرق البيداغوجية. لكن إذا كان هذا النوع من التعاون ليس له أي مفعول إيجابي على مكتسبات التلامذة، فإن ذلك يعني أن التعاون بين المدرسين لا يرقى إلى عمل جماعي مؤسس بينهم. والواقع أن أمر هذا التنسيق يرجع إلى الإدارة التربوية وإلى الإشراف التربوي اللذين من واجبهما تشجيع العمل الجماعي داخل المؤسسات التعليمية والحرص على العمل به فعليا.

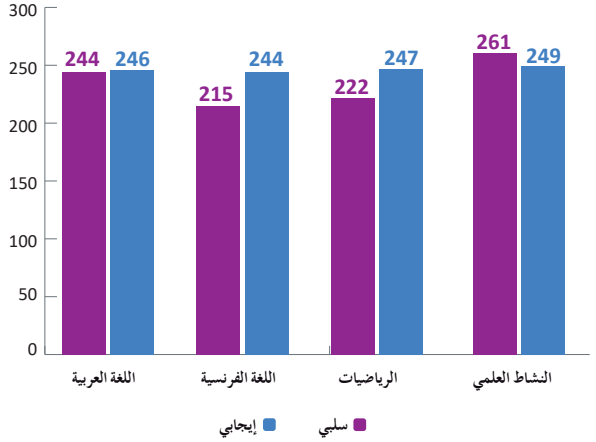
13.3. القيادة وأسلوب التدبير

يحيل هذا البعد على جودة الممارسة التدبيرية التي لها علاقة بالإدارة وبتدبير شؤون المؤسسة التعليمية. فمن خلال هذا البعد، يتم تقييم الشفافية والتواصل والتبادل بين المدرسين وانخراطهم وأخذ آرائهم بعين الاعتبار وذلك بتشجيعهم في تبني الطرق المجددة سواء على مستوى التدريس أو على مستوى التدبير.

فهل تسهم طبيعة القيادة التربوية وأسلوب التدبير في تحسين جودة التعلمات؟

> إن مفعول إدراك المدرسين للقيادة التربوية وأسلوب التدبير على المردودية التلامذة يختلف حسب المادة وسلك التدريس.

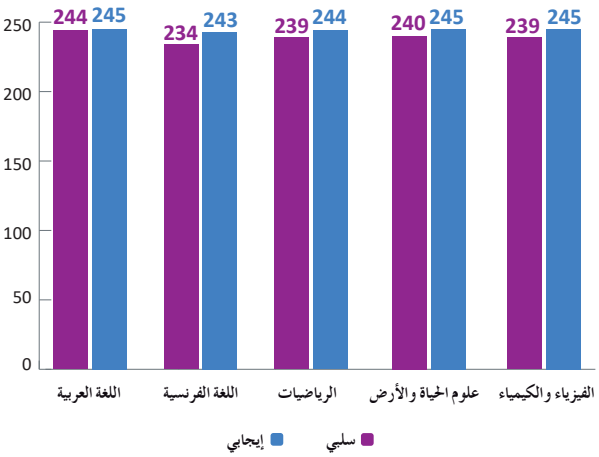
رسم بياني 115. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب إدراك المدرسين للقيادة وأسلوب التدبير



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

حصل تلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين يقدر مدرسوهم تقديرا إيجابيا القيادة التربوية وأسلوب التدبير في مؤسساتهم على نتائج في اللغة الفرنسية والرياضيات أعلى من تلك التي حصل عليها تلامذة عبر مدرسوهم عن رأي سلبي مع فروقات تتراوح بين 29 نقطة بخصوص اللغة الفرنسية و25 نقطة بخصوص الرياضيات.

رسم بياني 116. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب إدراك المدرسين للقيادة وأسلوب التدبير



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

حصل تلامذة السنة الثالثة إعدادي الذين لدى مدرسيهم إدراك إيجابي للقيادة التربوية وأسلوب التدبير في مؤسساتهم على نتائج أعلى من نتائج زملائهم الذين يدرسهم مدرسون عبروا عن حكم سلبي مع فروقات تتراوح ما بين نقطة و9 نقط حسب المواد.

هـل يمكـن القـول إن المدرسـين هـم في المـكان المناسـب لـكي يحكمـوا إيجابيـا عـلى القيـادة التربويـة وأسـلوب التدبـير في مؤسسـاتهم التعليميـة؟

> يثنـي مدرسـو أغلـب التلامـذة في الابتـدائي والإعـدادي عـلى القيـادة التربويـة ونمـط تدبـير مؤسسـاتهم.

حسـب معطيـات دراسـة البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات 2019 فـإن مـدرسي أغلبيـة التلامـذة سـواء في الابتـدائي 91% أو الإعـدادي مـن 76% إلى 83% (حسـب المـواد) يحكمـون إيجابيـا عـلى القيـادة وأسـلوب تدبـير مؤسسـاتهم. وهكـذا فـإن أغلبيـة المدرسـين يتفقـون عـلى أن إدارة مؤسسـاتهم:

-تشجع المدرسين على التعاون؛

- تشـجع التجديـد البيداغوجـي وتنفتـح عـلى الأفـكار الجديـدة ؛

-تدبر المؤسسة بطريقة شفافة وتشاركية؛

-لديها انتظارات واضحة من المدرسين؛

-تبـذل مجهـودات لتمكـن المدرسـين مـن وسـائل التدريـس الضروريـة.

في التعليـم الابتـدائي عـلى الأقـل، يرجـع الثنـاء عـلى الإدارة التربويـة مـن طـرف المدرسـين عـلى الأرجـح في جـزء منـه إلى أن الاسـتمارات تـم ملؤهـا وإعطاؤهـا لمديـر المؤسسـة. بحيـث يمكـن لهـذا الأخـير أن يتعـرف آراء كل واحـد مـن المدرسـين في تدبـيره.

أمـا في التعليـم الإعـدادي، فرغـم أن الاسـتمارات قـد ملئـت عبر المسـطحة الرقميـة التـي تضمـن لهـم السريـة، فـإن المدرسـين يتحفظـون بخصـوص الحكـم عـلى أسـلوب تدبـير مؤسسـاتهم التـي ينتمـون إليهـا.

ويعكـس هـذا الأمـر تقاسـم فكـرة الـدور المحـدود لمديـر المؤسسـة وبـأن مفهـوم القيـادة التربويـة ونموذج تدبير المؤسسـة الـذي يفـترض ديناميـة بـين الفاعلـين لم يفـرض نفسـه بعـد أمـام هيمنـة النمـط الكلاسـيكي في تدبـير المؤسسـات.

ليصبـح السـؤال هـو: كيـف نخلـق نموذجـا تدبيريـا مرجعيـا مـن شـأنه أن يؤثـر عـلى مكتسـبات التلامـذة؟

4. خرق القواعد المدرسية والمردودية الدراسية

أدمـج تقييـم البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات PNEA2019 مـؤشرات السـلوكات اللامدنيـة، وعـدم الانضبـاط المـدرسي كـما هـي مدركـة وممارسـة، ومشـاكل العنـف المـدرك والمعـاش، واسـتهلاك المخـدرات والمشروبـات الكحوليـة وتدخـين السـجائر. والواقـع، أن الحيـاة المدرسـية تتأثـر بـكل مـا يجـري في المحيـط الاجتماعـي المبـاشر للمؤسسـة التعليميـة، تمامـا كـما أن القسـم يتأثـر بـكل مـا يجـري داخـل المؤسسـة. ويُفسـر هـذا التداخـل أهميـة أخـذ هـذه المشـاكل الاجتماعيـة بعـين الاعتبـار في كل تقييـم للمكتسـبات الدراسـية.

مبدئيـا، تخضـع سـلوكات التلامـذة في الفضـاء المـدرسي إلى بعـض قواعـد السـلوك، المكتوبـة أو الشـفوية، والتـي يفـترض فيهـا أنهـا معروفـة مـن طـرف الجميـع. وينبغـي تسـجيل أن خـرق القواعـد وعـدم احترامهـا يعتـبر ظاهـرة مسـيئة للمنـاخ البيداغوجـي، حتـى لـو خصـت أقليـة مـن التلامـذة أو المدرسـين.

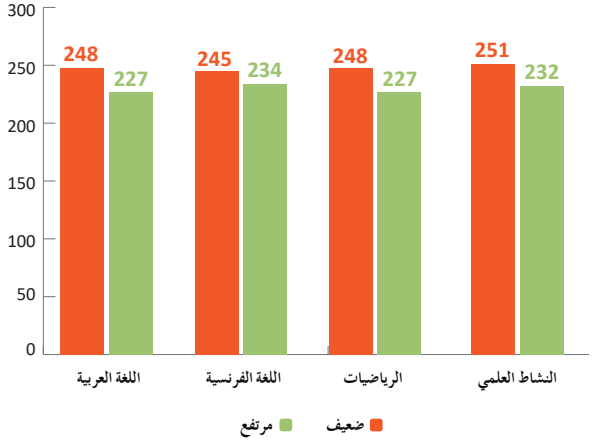
يحـاول البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات PNEA2019، مـن خـلال إعطائـه الأهميـة لخـرق القواعـد وعـدم احترامهـا، أن يقيـس درجـة أهميـة الظاهـرة وتأثيرهـا عـلى مكتسـبات التلامـذة.

1.4. عدم الانضباط في المدرسة

يُحسِّـن التفاعـل الإيجـابي بـين التلامـذة والمدرسـين منـاخ التعلـمات. عكـس ذلـك، يـضر عـدم الانضبـاط داخـل القسـم بالزمـن المخصـص للأنشـطة الدراسـية ويفسـد علاقـات الاحـترام المتبـادل بـين المتعلمـين ومدرسـيهم. ويمكـن افـتراض أن المردوديـة الدراسـية تتراجـع في علاقـة بعـدم الانضبـاط داخـل القسـم.

> حصـل تلامـذة الابتـدائي والإعـدادي الأكـثر انضباطـا عـلى نتائـج أعـلى مـن نتائـج زملائهـم الأقـل انضباطـا.

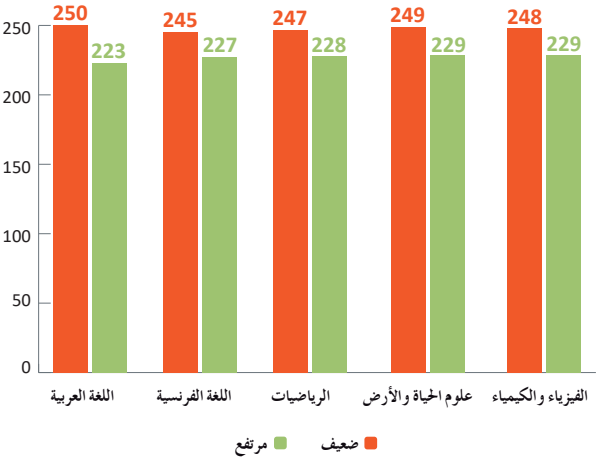
رسم بياني *117*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب وتيرة عدم الانضباط



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تمكن تلامذة السنة السادسة ابتدائي المنضبطون من الحصول على معدلات تقارب بل تتجاوز بشكل طفيف المعدل الوطني (250) باستثناء في مادة اللغة الفرنسية، في حين أن معدلات زملائهم الأقل انضباطا بقيت دون ذلك حيث يتراوح الفارق في المعدلات ما بين 11 و21 نقطة حسب المواد.

رسم بياني *118*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب وتيرة عدم الانضباط



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ويعتبر أداء تلامذة الإعدادي الأكثر انضباطا أفضل من أداء زملائهم الأقل انضباطا حيث يتراوح الفرق في المعدلات ما بين 18 نقطة و27 نقطة حسب المواد.

> يصرح خمس تلامذة الابتدائي والإعدادي أنهم يتغيبون باستمرار دون عذر

يقلص الغياب الذي يفترض عدم اللجوء إليه من طرف التلامذة والمدرسين من الزمن المخصص للتعلمات داخل المؤسسة التعليمية. وتمس هذه الظاهرة خمس تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي تقريبا (20%) لكل منهما والذين يصرحون أنهم يتغيبون دائما وعادة وأحيانا دون عذر.

إضافة إلى ذلك، يعترف أساتذة 4% من تلامذة الابتدائي و8% من تلامذة الإعدادي أن زملاءهم يتغيبون دائما وعادة وأحيانا دون عذر مقبول.

لا يعوض الزمن الضائع بسبب تغيبات المدرسين والتلامذة. فمن جهة أولى، لا يستفيد التلامذة الذين تغيبوا من حصص للاستدراك، ومن جهة ثانية، يكتفي المدرسون الذين تغيبوا باحتساب ذلك ضمن الغلاف الزمني العام المخصص للمادة.

أما المظهر الثاني للامبالاة الفاعلين التربويين وعدم احترامهم الزمن المدرسي، فهو الوصول المتأخر إلى القسم. إذ يصرح أكثر من خمس تلامذة الابتدائي (22%) وأكثر من ربع تلامذة الإعدادي (28%) أنهم يصلون دائما، عادة وأحيانا متأخرين إلى القسم. ويعترف مدرسو أكثر من 10% من تلامذة الابتدائي و16% من تلامذة الإعدادي أن زملاءهم يصلون دائما، عادة وأحيانا متأخرين.

غير أنه يمكن تفسير تغيبات التلامذة أيضا بالصعوبات التي يواجهونها في دراستهم. فالتغيبات المنتظمة للتلامذة عن بعض الحصص دون غيرها يمكنها أن تدل على رفض و/أو نفور وجداني من طريقة معينة في التدريس، أو مادة دراسية أو مدرس.

> أكثر من خمس تلامذة الابتدائي والإعدادي يصرحون أنهم يزعجون زملاءهم في القسم بشكل مقصود

تصل نسب تلامذة الابتدائي الذين يصرحون أنهم «يزعجون زملاءهم عن قصد»، و«لا يحترمون مدرسيهم»، و«ينشغلون بهواتفهم أثناء الدرس» على التوالي، 24%، 17%، و 10%. وتصل هذه النسب على التوالي إلى 22%، 17%، و15% لدى تلامذة السنة الثالثة إعدادي.

ويدل التصريح بقصدية التشويش والإزعاج في المدرسة أن هؤلاء التلامذة يتخلون عن احترام قوانين المؤسسة، الأمر الذي يجعل 15% من تلامذة الابتدائي، و28% من تلامذة

الإعـدادي يعترفـون بأنهـم يُخرجـون مـن القسـم بسـبب عـدم انضباطهـم.

> 16% مـن تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي، و21% مـن تلامـذة السـنة الثالثـة إعـدادي يصرحـون أنهـم يغشـون أثنـاء إنجـاز الفـروض والامتحانـات المدرسـية.

يقلـص الغـش المـدرسي مـن قيمـة الاسـتحقاق التـي ينبغـي أن تسـود داخـل المنظومـة التربويـة. وبالفعـل، فـإن الغـش في الامتحانـات يسـاهم في إفقـاد الشـواهد المدرسـية قيمتهـا العلميـة والأكاديميـة، بمـا في ذلـك شـهادة التعليـم الابتـدائي، وشـهادة الـدروس الثانويـة الإعداديـة التـي تشـهد عـلى اكتسـاب التلامـذة للمهـارات والكفايـات الدراسـية الضروريـة لمتابعـة الدراسـة في سـلك التعليـم الأعـلى، أي التعليـم الثانـوي الإعـدادي بالنسـبة للشـهادة الابتدائيـة، والتعليـم الثانـوي التأهيـلي بالنسـبة لشـهادة الـدروس الثانويـة الإعداديـة أو التوجـه إلى التكويـن المهنـي.

والواقـع أن المنظومـة التربويـة تعـاني مـن التطبيـع مـع الغـش، الـذي تشـجع عليـه بعـض الأسر التـي لا تهمهـا سـوى النتائـج المدرسـية، لدرجـة أن التلامـذة يعترفـون بذلـك في أجوبتهـم عـن أسـئلة الاسـتمارات داخـل مؤسسـاتهم. أمـا الأسـاتذة، فهـم إمـا أنهـم يواجهونـه، أو يتحملونـه، أو يتجاهلونـه خوفـا مـن ردود الفعـل العنيفـة للتلامـذة.

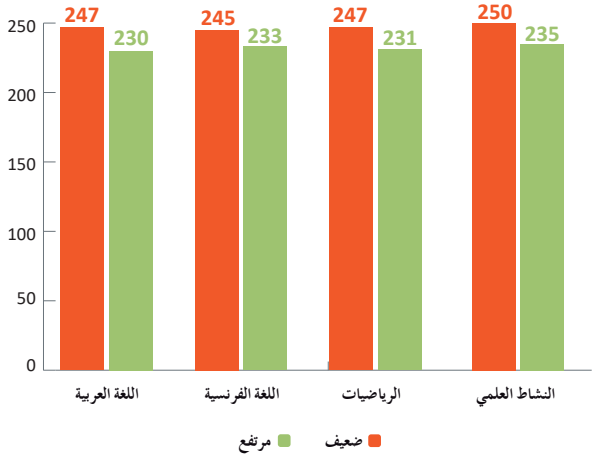
2.4. العنف المادي واللفظي

يعـبر العنـف في الوسـط المـدرسي عـن طاقـة لم تتوفـر قنـوات تصريفهـا والسـمو بهـا لنقـص التأطـير والوسـائل أو المجـالات الخاصـة بذلـك مثـل الملاعـب الرياضيـة حتـى يتمكـن التلامـذة مـن صرف طاقتهـم. ويؤكـد حجـم الظاهـرة ووتيرتهـا مظهريـن مـن مظاهـر الاختـلال البيداغوجـي للمؤسسـة المدرسـية: الأول هـو اللجـوء إلى العنـف المـادي للتعويـض عـن النقـص الحاصـل في التواصـل، والثـاني هـو اللجـوء إلى العنـف اللفظـي والرمـزي لإذلال الغـير وإهانتـه.

فهـل يمكـن، انطلاقـا مـن هـذه المعطيـات، تقديـر مفعـول وتـيرة العنـف المـدرك أو المعـاش عـلى المردوديـة الدراسـية للتلامـذة داخـل المؤسسـة التعليميـة سـواء كانـت مدرسـة أو ثانويـة إعداديـة؟

> يؤثـر العنـف الـذي يتعـرض لـه التلامـذة بشـكل سـلبي جـدا عـلى مردوديتهـم الدراسـية.

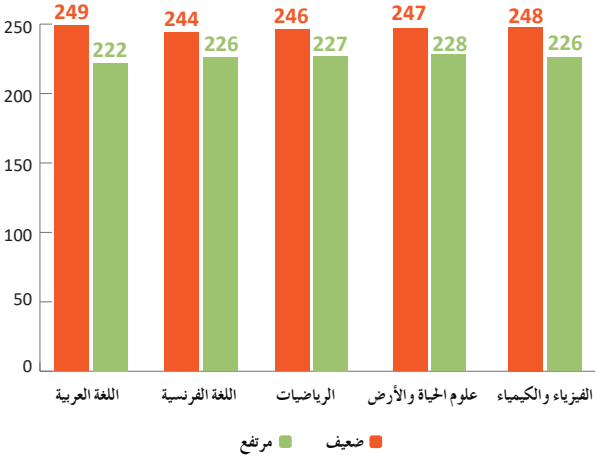
رسم بياني *119*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب وتيرة الوقوع ضحية للعنف



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

بالإضافـة إلى تأثـيره السـلبي والكاسـح عـلى الصحـة النفسـية، فـإن العنـف المـادي واللفظـي يؤثـر بشـكل سـلبي وبقـوة عـلى جـودة التعلـمات. وبالفعـل، فـإن نتائـج تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي الذيـن كانـوا ضحيـة العنـف المـادي و/أو اللفظـي بشـكل مسترسـل هـي أدنى مـن نتائـج التلامـذة الذيـن عانـوا منـه بدرجـة أقـل حيـث يـتراوح الفـارق بـين النتائـج مـا بـين 12 و17 نقطـة حسـب المـواد الدراسـية.

رسم بياني *120*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب وتيرة الوقوع ضحية للعنف



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

ويـزداد المفعـول السـلبي للعنـف المـادي أو الرمـزي الـذي يقـع التلامـذة ضحيـة لـه في السـلك الثانـوي الإعـدادي حيـث يـتراوح الفـارق بـين التلامـذة ضحايـا العنـف والتلامـذة الذيـن ليسـوا ضحايـا لـه مـا بـين 18 نقطـة و27 نقطـة حسـب المـواد.

فـماذا يقـول تلامـذة الابتـدائي والإعـدادي عـن العنـف داخـل مؤسسـاتهم؟

28% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و39% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي كانوا ضحية السب والقذف من طرف زملائهم

إن كون أكثر من ربع تلامذة الابتدائي، وأكثر من ثلث تلامذة الإعدادي يصرحون أنهم كانوا ضحايا للسب والقذف يشهد على حجم ظاهرة العنف اللفظي الذي يسم المعيش العلائقي بين التلامذة سواء في المدارس أو في الإعداديات. ولا تسائل هذه الظاهرة التأطير البيداغوجي داخل المؤسسة وحده، بل أيضا التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية.

وترتفع نسبة التلامذة ضحايا العنف في السلك الثانوي الإعدادي لتتجاوز مثيلاتها في التعليم الابتدائي. فتلامذة الابتدائي يبقون مقارنة بتلامذة الإعدادي أكثر تأطيرا ومراقبة على اعتبار أن مدرسيهم هم من يتكلف بحراستهم. أما في الثانويات الإعدادية فإن طاقة المراهقة وضعف التأطير التربوي والمراقبة بسبب النقص في الموارد البشرية يجعل هؤلاء التلامذة أكثر عرضة له أو هم بأنفسهم من يقوم به.

13% من تلامذة الابتدائي، و25% من تلامذة الإعدادي كانوا ضحايا للسب والقذف من طرف مدرسيهم و11% و 22%على التوالي كانوا ضحية له من طرف أطر الإدارة التربوية.

يكشف شتم الأساتذة للتلامذة عن العلاقات المتوترة والصراعية بين الطرفين. مع العلم أن السب الذي عادة ما يكون مهينا ومدمرا للتلامذة الذين يوصفون ب«المزعجين» تكون له عواقب وخيمة من الناحية النفسية على التلامذة، وعلى صورتهم عن ذواتهم وعلى كرامتهم كأطفال، خاصة حين يكون السب أمام زملائهم. ذلك أن السب يكبح سيرورة التعلم، بل يمكن أن يكون هو السبب المباشر في الانقطاع الدراسي أو العنف اللفظي المضاد أو الرد بعنف مادي أقوى وأخطر.

كما أن لجوء المدرسين إلى العنف يسائل تكوينهم البيداغوجي وقدرتهم على أن يكونوا بيداغوجيين: أي أن يحسوا بتلامذتهم وينصتوا إليهم، علما أن أغلب التلامذة ينحدرون من أوساط فقيرة وغير محظوظة.

والواقع أنه ينبغي الانتباه إلى أن الاتصال البيداغوجي المباشر واليومي هو الذي يجعل نسبة اللجوء إلى العنف اللفظي ترتفع عند المدرسين مقارنة بأطر الإدارة التربوية الذين يبقون نسبيا على مسافة معينة من التلامذة.

صرح مدرسو 2% من تلامذة الابتدائي و3% من تلامذة الإعدادي أنهم كانوا ضحايا عنف لفظي من طرف تلامذتهم

يظهر أن التلامذة يلجؤون هم أيضا إلى العنف اللفظي ضد مدرسيهم وأطر الإدارة التربوية. وهكذا، فإن مدرسي حوالي 2% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي يصرحون أنهم تعرضوا لعنف لفظي من طرف تلامذتهم. وهكذا، يتجاوز بعض التلامذة حاجز احترام المدرسين الذي تفرضه المؤسسة التعليمية.

تتعدد العوامل التي تفسر هذه الحالة: اختلال التأطير البيداغوجي، ضعف انخراط الأسر في تربية الأبناء، تراجع القيمة الاجتماعية للمدرسة والمدرس، والتطبيع مع السلوك اللامدني في البيئة الاجتماعية، إلخ.

صرح مدرسو 1% تقريبا من تلامذة الابتدائي والإعدادي أنهم كانوا ضحايا عنف لفظي من طرف زملائهم أو أطر الإدارة التربوية.

لا يقف العنف اللفظي عند حدود العلاقة بين التلامذة والمدرسين، بل ينتقل إلى العلاقة بين هؤلاء وبينهم وبين أطر الإدارة التربوية. صحيح أن الظاهرة لا تعني سوى 1% من المدرسين وليس لها نفس حجم الظاهرة بين التلامذة والأساتذة ولكنها تعكس على الأقل وجود تبادل للعنف اللفظي بين الفاعلين التربويين.

ربع تلامذة الابتدائي والإعدادي كانوا ضحية اعتداء جسدي من طرف زملائهم. كما أن مدرسي 12% من تلامذة الابتدائي و19% من تلامذة الإعدادي يلجؤون إلى العقاب البدني.

يمكن للعنف اللفظي أن يؤدي إلى العنف المادي حيث يترابط العنفان. فالعنف المادي هو واقع فعلي بالنسبة لتلامذة الابتدائي والإعدادي، مادام أن 24% من تلامذة الابتدائي و25% من تلامذة الإعدادي يصرحون أنهم تعرضوا لاعتداء جسدي من طرف زملائهم. كما أن أسباب العنف اللفظي بين التلامذة هي أيضا تصلح لتفسير الاعتداءات الجسدية: فالتلامذة الذين يلجؤون للعنف الجسدي لم يفعلوا ذلك إلا لأن مدرسيهم وأطر الإدارة التربوية لم

يتدخلوا لسبب من الأسباب، أو لأن العدد المحدود لهؤلاء لا يجعلهم قادرين على الحد من هذه السلوكات المتكررة. وهو ما يخلق مناخا يترك فيه التلامذة لأنفسهم.

من جهة أخرى، غالبا ما يأخذ العنف المادي الذي يقع التلامذة ضحية له من طرف مدرسيهم أو أطر الإدارة التربوية صيغة عقاب جسدي. وهكذا، فإن هذا العقاب مورس على 12% من التلامذة من طرف المدرسين و11% من التلامذة من طرف أطر الإدارة التربوية. وترتفع هذه النسبة في التعليم الثانوي الإعدادي حيث تبلغ على التوالي 19% و17%. وعادة ما تكون لهذه الممارسات نتائج وخيمة على المسار الدراسي للتلامذة (انقطاع دراسي، هدر) أو على نموهم النفسي (الجنح، الصدمات، لجوء الآباء إلى القضاء،) ومن هنا بالذات التأثير السلبي على صورة المدرسة.

ويسائل العنف بين التلامذة، سواء كان لفظيا أو فيزيائيا، دور الأسرة في تأطير أبنائها وتتبعهم. والحال أن بعض الآباء وأولياء الأمور لا يفعلون شيء آخر غير الزيادة في التوتر مادام 13% من تلامذة الابتدائي و 15% من تلامذة الإعدادي صرحوا بأنهم تعرضوا لاعتداء من طرف أحد آباء زملائهم.

تعرف المؤسسات التعليمية من مدارس وإعداديات ظواهر العنف رغم وجود ترسانة من النصوص التنظيمية، والتكوينات البيداغوجية، والمذكرات الوزارية، والتأطير البيداغوجي، والدليل الرسمي للحياة المدرسية، وهي كلها وثائق تمنع بشكل قطعي اللجوء إلى العنف والعقاب الجسدي داخل المؤسسات التعليمية.

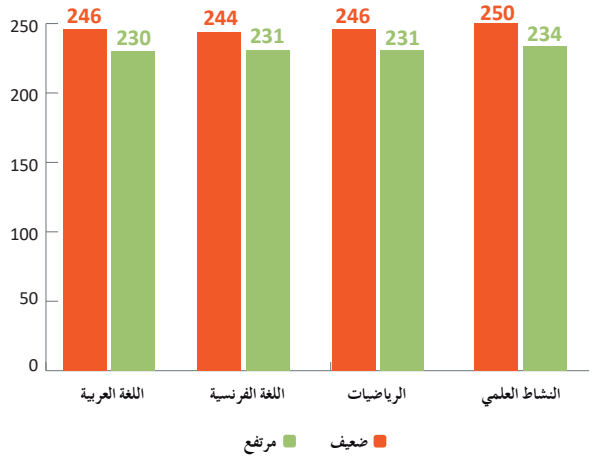
3.4. السلوكات الخارقة للضوابط

يمنع دليل الحياة المدرسية[2] للوزارة الوصية على القطاع بشكل قاطع التدخين وتناول المخدرات والمشروبات الكحولية وكل ما هو مضر بالصحة داخل المؤسسة التعليمية وفي محيطها المباشر. ومع ذلك فإن مقتضيات وقواعد دليل الحياة المدرسية لا تحترم.

ومن المعروف أن من شأن تناول التلامذة للمواد الضارة بالصحة النفسية والجسدية أن يقضي على فرص وحظوظ ترقيهم، كما يمكن أن يكون السبب في أحداث درامية أو سلوكات عنيفة داخل المؤسسة. وعلى مستوى آخر، فإن الجانب المعرفي لا يفلت هو أيضا من التأثير السلبي لتناول المخدرات. فما هو تأثير خرق القواعد وعدم احترامها على مكتسبات التلامذة؟

> يساهم تعرض التلامذة لإغراء استهلاك المخدرات والتدخين والمشروبات الكحولية في تراجع واضح لمكتسباتهم الدراسية.

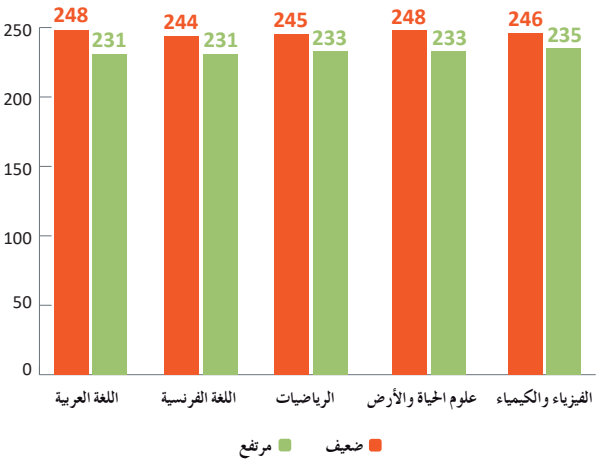
رسم بياني *121*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب وتيرة استهلاك الكحول والمخدرات والسجائر داخل المدرسة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

سجل تلامذة السنة السادسة ابتدائي الأكثر استهلاكا للمخدرات والمشروبات الكحولية وتدخينا مردودية دراسية ضعيفة نسبيا مقارنة مع نتائج التلامذة الأقل تعرضا للظاهرة. ويتراوح الفارق بين الفئتين ما بين 13 و16 نقطة حسب المواد الدراسية.

رسم بياني *122*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب وتيرة استهلاك الكحول والمخدرات والسجائر داخل المدرسة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

2 . دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية، 2008، الصفحة 57

حصل تلامذة الإعدادي الأقل عرضة لاستهلاك المخدرات على النتائج الدراسية الأعلى نسبيا حيث تجاوزوا التلامذة الذين يستهلكون المخدرات بما يتراوح ما بين 11 و17 نقطة حسب المواد.

غالبا ما تشير وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي إلى ظاهرة استهلاك المخدرات داخل المؤسسات التعليمية. فما هي حقيقة هذا الوضع حسب معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019؟

> تعترف نسبة هامة من تلامذة الابتدائي والإعدادي بأنها تدخن وتتناول المخدرات داخل المؤسسات التعليمية.

يعتبر التدخين داخل المؤسسات التعليمية ظاهرة واضحة بالأخص في الإعداديات والثانويات. في الواقع، 7% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي، و12% من تلامذة الإعدادي يصرحون أنهم يدخنون داخل المؤسسات التعليمية. وهم يعترفون بذلك من خلال إجابتهم عن أسئلة الاستمارة مما يؤكد غياب التحسيس المنتظم بأخطار التدخين من طرف الإدارة التربوية، ولا مبالاة التلامذة بأضرار التدخين.

مبدئيا، تلح برامج المواد الدراسية على الوقاية من هذه الآفات حيث تعتبر موضوعات الصحة والتغذية من بين الموضوعات الرئيسية في بعض الوحدات الدراسية ومجالات المحتوى التي يدرسها التلامذة طوال مسارهم الدراسي. وهي حالة برامج اللغة العربية، والنشاط العلمي، والتربية الإسلامية، والتربية على المواطنة. وهي كلها مواد تعالج الممارسات الصحية والغذائية الجيدة. وتصدق نفس الملاحظة على مواد السلك الثانوي الإعدادي.

ويساهم المدرسون أيضا في التحسيس بهذه الأخطار. وبشكل عام، يمكن دائما للتلامذة أن يقرأوا على جدران أقسامهم أو ممرات المؤسسة أمثالا وحكما ونصائح هدفها التحسيس بأخطار التدخين. وغالبا ما يطلب من التلامذة تهيئة عروض وأنشطة حول أضرار التدخين والمخدرات.

وبالانتقال من الابتدائي إلى الإعدادي، تتضاعف نسبة التلامذة الذين صرحوا بأنهم يدخنون داخل مؤسساتهم. وترجع أسباب ذلك من جهة أولى إلى صعوبة تأطير التلامذة في الإعدادي (عدد كبير، مساحة المؤسسات أوسع، وتباعد بين البنايات، خصاص في الموارد البشرية)، ومن جهة ثانية، نجد تفسيرا يرجع إلى الرغبة القوية في إثبات الذات التي تميز المراهقين حيث أن التدخين يرتبط في أذهانهم بهذه الرغبة وإن كان ذلك على حساب صحتهم وخطر الإصابة بأمراض خطيرة كسرطان الحنجرة أو الرئتين. ومن هنا أهمية اعتبار البعد النفسي في فعل التدخين والذي لا ينبغي نسيانه أثناء بناء وتصور برامج وخطط محاربة التدخين لدى الشباب.

إن التدخين الذي يأخذ في البداية صيغة إثبات الذات وتجريب فعل جديد عادة ما يتحول إلى تعود يصعب التخلص منه. لهذا يقتضي تحسيس التلامذة بأخطار التدخين أن يراعي الفاعلون التربويون ضرورة الفهم العميق للظاهرة في مختلف جوانبها.

غير أن ما هو إشكالي هو أن 6% من تلامذة الابتدائي و11% من تلامذة الإعدادي يعترفون أنهم تناولوا المخدرات داخل مؤسساتهم التعليمية. الأمر الذي يؤكد الصعوبة البالغة التي تجدها المؤسسة في مراقبة مثل هذه السلوكات اللامدنية.

يتناول 6% و7% من تلامذة الابتدائي على التوالي السجائر والمخدرات في المحيط المباشر للمؤسسة، مقابل 19% و17% بالنسبة لتلامذة الإعدادي. ومن الواضح أنه في مثل هذه الوضعيات لا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تتفادى هذه الوضعية دون دعم فعلي لفاعلين محليين وجهويين، أي الجماعات المحلية والسلطات المحلية وجمعيات المجتمع المدني. يمكن للمؤسسة التعليمية أن تتكلف بما يقع داخلها غير أنه لا يمكنها أن تتجاوز ذلك إلى ما هو خارج أسوارها دون انخراط فاعلين خارجيين.

من المؤكد أن مسؤولية الإدارة البيداغوجية تنحصر داخل المؤسسة التعليمية ولا تتعداها إلى محيطها ولو كان مباشرا والذي هو من اختصاص السلطات العمومية (الدرك، الأمن الوطني، القوات المساعدة). وبالتالي تبرز ضرورة التعاون بين هذه المؤسسات لحماية الوسط المدرسي من شبكة العصابات والجريمة المنظمة التي تراقب مجالات توزيع وبيع المخدرات واستهلاكها.

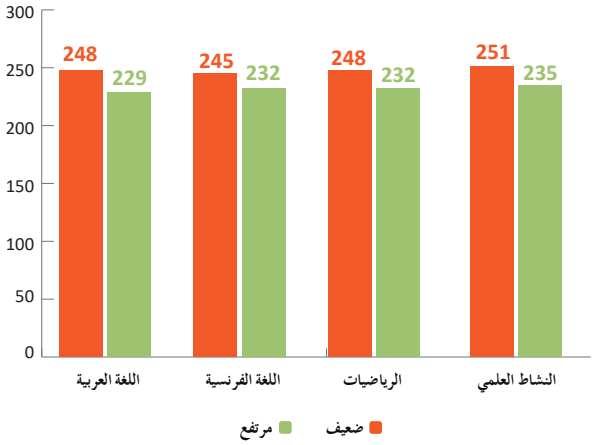
5.4. التحرش بالوسط المدرسي

يأخذ التحرش بالوسط المدرسي أشكالا مختلفة: أخلاقية، مادية، رقمية، إلخ. ويهدف التحرش من خلال تكرار العنف النفسي أو المادي إلى إخضاع الغير إلى رغبة المتحرش من خلال إضعاف المتحرش به باحتوائه في إطار مناخ من الاستفزازات والتهديدات والإغراءات. وهكذا فإن

الطفل المتحرش به والمهان يجد نفسه مشلولا في سيرورة التعلمات. لذلك يمكن للتحرش بالوسط المدرسي أن يرهن بصفة دائمة الحياة الدراسية للتلميذ(ة)-الضحية.

> أداء تلامذة الابتدائي والإعدادي ضحايا التحرش أدنى بشكل واضح من أداء التلامذة الأقل عرضة للتحرش

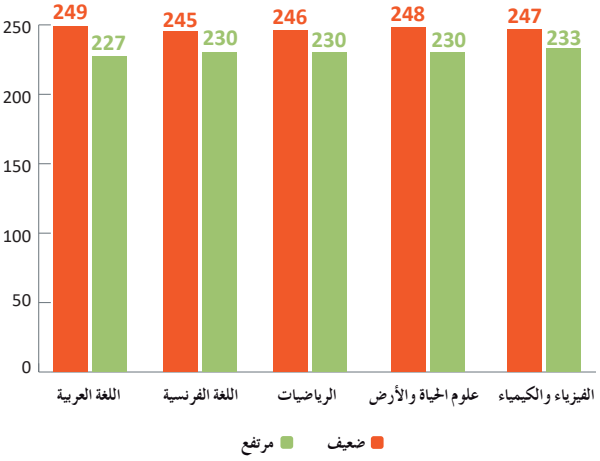
رسم بياني *123*. أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي حسب وتيرة التحرش الجنسي



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

إذا كانت نتائج التي حصل عليها تلامذة السنة السادسة ابتدائي الأقل تعرضا للتحرش الجنسي تقارب المعدل الوطني (250)، فإن النتائج المحصل عليها من طرف التلامذة الأكثر تعرضا تبتعد بنقط تتراوح ما بين 13 و19 نقطة حسب المواد.

رسم بياني *124*. أداء تلامذة السنة الثالثة إعدادي حسب التحرش الجنسي



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

تسجل نفس الملاحظة لدى تلامذة السنة الثالثة إعدادي حيث يفقد التلامذة الأكثر عرضة للتحرش ما بين 14 إلى 24 نقطة حسب المواد، مقارنة بزملائهم الأقل تعرضا للتحرش.

تؤكد العديد من وسائل الإعلام وجود ظواهر التحرش الجنسي بالمدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية. فكيف تتحدد ملامح الظاهرة حسب معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA 2019 ؟

> صرح 9% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و17% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي أنهم كانوا ضحايا تحرش جنسي من طرف زملائهم. كما أن 8% و13% على التوالي صرحوا أنهم كانوا ضحايا التحرش الجنسي من طرف مدرسيهم مقابل 7% و11% من طرف أطر الإدارة التربوية.

يمس التحرش الجنسي بالطفل كرامته حيث يحس بالإذلال والإهانة والتشيؤ وهو ما يعطبه ويشله ويصدمه عاطفيا بما يؤثر سلبا على نموه المعرفي والنفسي والمادي والاجتماعي، وبالتالي، فإن من واجب المؤسسة التعليمية باعتبارها مؤسسة تربية وتكوين محاربة هذه الظاهرة المدمرة والحاطة من الكرامة تربويا وإداريا. ومن هنا، المسؤولية الكاملة التي يتحملها الفاعلون التربويون (المدرسون، أطر الإدارة التربوية، التلامذة) في الحرص على احترام الضوابط وتجسيدها في العلاقات مع التلامذة.

لا يسم التحرش العلاقة بين التلامذة فقط، بل يسم أيضا العلاقة بين التلامذة والمدرسين، وبينهم وبين أطر الإدارة التربوية. وتأخذ الظاهرة حجما أكبر في الإعدادي منه في الابتدائي. ويشهد ذلك على انحراف عن المعيار والضوابط. ويبقى فعل التحرش فعلا مدانا إلى أقصى حد حيث يقع داخل مؤسسة تربوية ويكون الأطفال ضحية له.

أما بخصوص الظاهرة بجوار المدرسة، فإن 10% من تلامذة الابتدائي و 20% من تلامذة الإعدادي صرحوا أنهم كانوا ضحية التحرش الجنسي في المحيط المباشر لمؤسساتهم التعليمية. وتبقى هذه النسب هي نفسها تقريبا فيما يخص التحرش الجنسي عبر الأنترنيت. الأمر الذي يستدعي تأمين المحيط المباشر للمؤسسات التعليمية والتحسيس والتربية على الحذر الرقمي.

ومع ذلك، فإن المدرسة، لا يمكنها لوحدها أن ترفع تحدي مواجهة التحرش الجنسي بالأطفال. إنه تحدي يرفع بالتعاون مع آباء التلامذة وأولياء أمورهم وجمعيات حماية الطفولة والسلطات العمومية.

خلاصة الفصل

ركـز التحليـل طـوال هـذا الفصـل عـلى مفعـول كل متغـيرة وتأثيرهـا عـلى مردوديـة التلامـذة كمعـدلات. وقـد أبـرز هـذا التحليـل مختلـف الإكراهـات والصعوبـات التـي تعـوق أداء التلامـذة. وينبغـي تسـجيل أن كل المداخـل التـي اعتمدهـا البرنامـج الوطنـي لتقييـم التعلـمات PNEA 2019 لتحليـل محـددات مكتسـبات التلامـذة، ترجـع إلى نمـوذج ممعـير لمدرسـة أو إعداديـة تضمـن لأغلـب التلامـذة بيئـة تربويـة تقودهـم نحـو النجـاح المـدرسي. وفي سـياق هـذا النمـوذج الممعـير، وحتـى إذا كانـت بعـض النتائـج ذات دلالـة ضعيفـة، فإنهـا تؤثـر عـلى سـير مؤسسـة تعليميـة وتؤثـر عـلى تعلـمات التلامـذة وتؤثـر عليهـم بالسـلب.

الفصل الثالث.
التحليل متعدد المستويات لنتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات في ضوء الأدبيات الدولية

إذا كانت الفصول السابقة لهذا التقرير قد اعتمدت التحليل ثنائي المتغيرات لقياس مفعول كل مجموعة متغيرات التي تم جمعها في مؤشر لقياس مفعول هذه المتغيرات على مكتسبات التلامذة وكفاياتهم، فإن هذا الفصل يحاول قياس العلاقة بين المتغيرات التي ترجع إلى التلميذ والمتغيرات التي ترجع إلى المؤسسة للمقارنة فيما بينها على ضوء نتائج الأدبيات الدولية.

تعتبر المكتسبات الدراسية للتلامذة نتيجة سيرورة التدريس والتعلم التي تجري في القسم التي يعتبر فيها كل من التلميذ والأستاذ الفاعلين الرئيسيين. بيد أن هناك عوامل كثيرة ترتبط بالتلميذ أو بالأستاذ وبالتفاعل بينهما أو بالمؤسسة ومحيطها والتي تجعل التلامذة لا يكتسبون نفس الكفايات حيث تنتج عن ذلك فوارق في الآداء تخبرنا عن قدرة المنظومة التربوية على تمكين التلامذة من تدريس منصف وذي جودة.

غير أن هذه الفوارق في أداء التلامذة ليست نتاج تأثير العوامل المرتبطة بالتلميذ وبمحيطه الاجتماعي أو بالمدرس أو بالقسم حيث يدرس فقط، بل ترتبط أيضا بالمؤسسة التي ينتمي إليها. وتسمى هذه التأثيرات أو المفعولات في الأدبيات مفعول التلميذ، مفعول الأستاذ أو المدرس، مفعول القسم ومفعول المؤسسة.

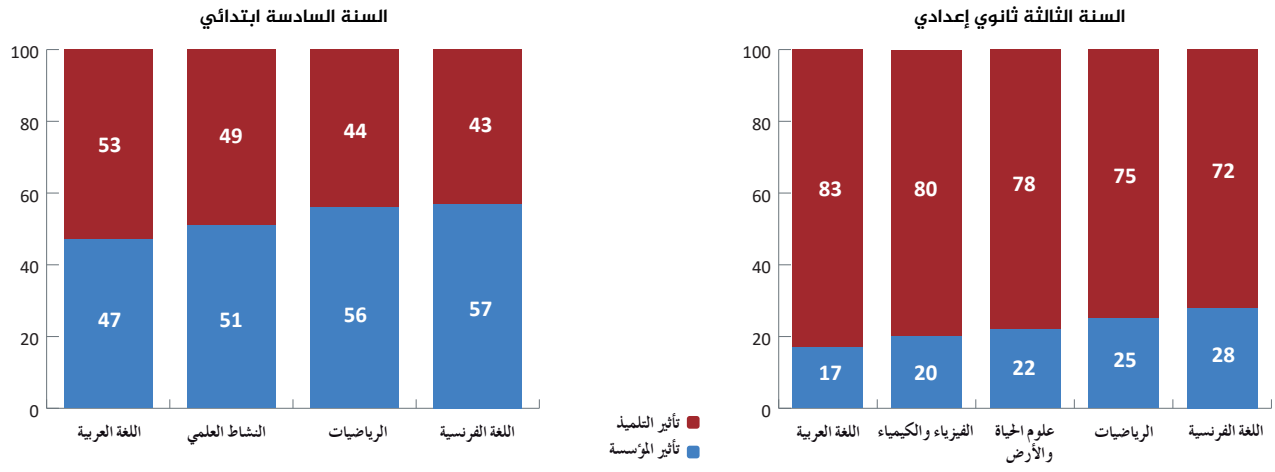
يهدف هذا الفصل إلى تحليل أهمية مفعول التلميذ ومفعول المؤسسة ودورهما في الفوارق الملاحظة في أداء التلامذة. كما أن هذا الفصل يهدف إلى إبراز العوامل التي تسهم أكثر في تفسير الفوارق بين أداء التلامذة.

1. مفعول التلميذ ومفعول المؤسسة

إن تفكيك تغاير المعدلات بين المستويين المعالجين يتم من خلال النموذج الفارغ (modèle vide). هذا النموذج هو نموذج الانحدار المتعدد المستويات لا يتضمن أية متغيرة مفسرة ومن هنا جاءت تسميته (فارغ)، حيث تكون النتيجة المتحصل عليها من طرف التلامذة في الرائز هي المتغيرة المُفَسَرَةُ.

يسمح هذا التفكيك بتكميم وقياس وزن مفعول التلميذ ومفعول المؤسسة كما تظهرهما الرسوم البيانية الآتية:

رسم بياني *125*. وزن مفعول التلميذ ومفعول المؤسسة



المصدر: معطيات دراسة *PNEA2019*

يظهر من خلال هذه النتائج أنه هناك مفعول دال للمؤسسة. ويظهر بوضوح أكثر في السنة السادسة ابتدائي مقارنة بالسنة الثالثة ثانوي إعدادي حيث يكون مفعول التلميذ هو المهيمن. في الواقع، بين 47% و 57% من

فروقات نتائج المستوى الأول تجد أصلها في المؤسسة في حين أن نسبا تتراوح بين 17 % و 28 % بالنسبة للمستوى الثاني. هكذا ينبغي تسجيل أن اللغة الفرنسية هي المادة التي يكون فيها مفعول المؤسسة أكثر حضورا متبوعة بمادة الرياضيات. عكس ذلك، لا يكون مفعول المؤسسة بارزا في اللغة العربية كما في المادتين السابقتين.

2. العوامل الرئيسية المرتبطة بالتعلمات

من أجل فهم لماذا توجد فروقات بين أداءات التلامذة ولماذا هناك تلامذة يتفوقون مقارنة مع آخرين لابد من دراسة العلاقة بين نتائج هؤلاء التلامذة في مؤسساتهم العمومية وبين عوامل فردية وسياقية ترتبط بالتلامذة وبمحيطهم العائلي والمدرسي وذلك باعتماد النمذجة المتعددة المستويات.

1.2. العوامل المرتبطة بمفعول التلميذ

على مستوى التلميذ، تظهر نتائج البرنامج الوطني لتقييم التعلمات 2019 أن الأصل الاجتماعي للتلميذ ومساره الدراسي يلعبان دورا محددا في تفسير الفوارق بين التلامذة في التعلم.

- **الأصل الاجتماعي**

على المستوى العائلي، تم تأكيد المفعول الإيجابي للمستوى الاجتماعي والسوسيو اقتصادي الذي تم قياسه بمستوى تعلم المستوى الدراسي للآباء ووضعيتهم الاجتماعية والمهنية وثروة العائلة وحضور المقتنيات الثقافية والموارد البيداغوجية وكذلك اللغة المتكلم بها داخل المنزل. وهكذا تم تصنيف التلامذة بناء على هذا المؤشر التركيبي. وظهر بأنه بقدر ما يتوفر التلامذة على مكتسبات قبلية اقتصادية واجتماعية وثقافية بقدر ما تكون لديهم ظروف تشجعهم على التعلم.

وبالفعل، فإن مستوى تمدرس الآباء التي تمت مقاربته من خلال مستوى دراستهم يحتل الوزن الأهم في المؤشر بحيث أنه يسمح للآباء حينما يكون مستواهم الدراسي مرتفعا بأن يحصلوا على مهن أجرتها جيدة فيتوفرون بالتالي على موارد مالية وثقافية واجتماعية تسهل رقي أطفالهم وتحفزهم على الأداء الجيد ويكون موقفهم إيجابيا إزاء النجاح الدراسي. من جهة أخرى، فإن الآباء المتميزين بمستواهم الدراسي العالي يجسدون نموذج النجاح الدراسي بالنسبة لأبنائهم وينخرطون أكثر في تربية أبناءهم. في هذا السياق، أظهرت الدراسة التأثير الإيجابي للخصائص العائلية على النتائج الدراسية للتلامذة الصينيين[1] حيث أظهرت هذه الدراسة أن الآباء الذين يتميزون بمستوى تعليمي عال يميلون أكثر إلى الانخراط في تأطير تمدرس أبنائهم وفي تشجيعهم على بناء عادات في التعلم مما يحسن لا محالة من نتائج أبنائهم الدراسية.

بالإضافة إلى هذا العامل، فإن التحدث بلغة أجنبية في المنزل له أيضا وزن معتبر داخل هذا المؤشر حيث يقوي بشكل كبير مفعول المستوى الثقافي للآباء الذي تعكسه هاته المتغيرات.

كما أن توافر الوسائل الثقافية والموارد التربوية في المنزل (كتب ومكتب) لها أيضا وزن لا يقل أهمية عن المتغيرة السابقة. في الواقع، إن حضور كتب من تخصصات متنوعة في المنزل يشجع على القراءة ويضع رهن إشارة المتعلمين معلومات متنوعة ومعارف لا يمكنها إلا أن تشجعهم على نجاح دراسي أفضل. كما أن وجود مكتب منفرد يحث التلميذ على أن يعطي وقتا أكبر للدراسة والقراءة بشكل عام[2].

إن المكانة السوسيو-مهنية للآباء من خلال مهنة الأب، وكذلك شروط السكن من خلال نوع السكن، وتوافر المرحاض وقاعة استحمام مستقلة، تظهر أيضا في الرتبة الثالثة من حيث الوزن بعد مستوى تعليم الآباء والموارد الثقافية والبيداغوجية التي تعكس أهمية القدرة المالية في بنية المؤشر العام. في الواقع، تسمح الوضعية سوسيو-مهنية العليا للآباء للمتعلم بالحصول بسهولة على الخدمات الثقافية وعلى موارد بيداغوجية وعلى دعم مدرسي متكيف مع حاجياته خصوصا، بما في ذلك الدروس الخصوصية. الأمر الذي يسمح بتحسين الأداء وبتعويض الثغرات التي تكون في التعلم. لهذه العوامل وزنها في ميزان اللامساواة حيث تقوي أكثر من فوارق النجاح المدرسي بين التلامذة

1 . Li, Z., Qiu, Z., « How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China », The Journal of Chinese Sociology, volume 5, issue 1, 2018, article number 13.
2. Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., de Jong, P. F. « Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal », Reading Research Quarterly, volume 52, issue 2, 2017, pp.147– 160.

الذيـن ينتمـون إلى عائـلات دخلهـا مرتفـع والتلامـذة الذيـن ينتمـون إلى عائـلات دخلهـا منخفـض[3].

تتمـة لهـذه المتغيـرات، نجـد المتغيـرة المتصلـة بنوعيـة السـكن التـي زادت في إبـراز وزن ومفعـول ثـراء العائلـة داخـل المـؤشر العـام. بهـذا المعنـى أوضحـت دراسـات عديـدة[4] تأثـير وضعيـة السـكن عـلى أداء التلامـذة. والواقـع أن التلامـذة الذيـن يعيشـون في سـكن غـير لائـق يجـدون أنفسـهم متأثريـن بـشروط السـكن التـي تؤثـر عـلى صحتهـم النفسـية وعـلى تنشـئتهم الاجتماعيـة وعـلى انضباطهـم الـدراسي.

• توافر وسائل تكنولوجية المعلومات والاتصال بالمنزل

بخصـوص تكنولوجيـة المعلومـات والتواصـل، فـإن توافرهـا بالمنـزل لا يلـزم عنـه بالـضرورة أداء مـدرسي جيـد. فحينـما نأخـذ بعـين الاعتبـار باقـي العوامـل، فـإن المفعـول الإيجـابي للحاسـوب لا يتأكـد إلا في مـادتي العربيـة والفرنسـية بالنسـبة لتلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي، وفي الفرنسـية بالنسـبة لتلامـذة السـنة الثالثـة ثانـوي إعـدادي. وهـذا حـين يتـم أخـذ باقـي العوامـل بعـين الاعتبـار. أمـا الارتبـاط بالأنترنيـت، فلـم تتـم ملاحظـة ارتباطـه الإيجـابي بالنتائـج إلا في الرياضيـات بالنسـبة لتلامـذة المسـتوى الـدراسي الأول، وفي الفرنسـية بالنسـبة للمسـتوى الثـاني أي الإعـدادي. بالإضافـة إلى ذلـك، يهـم تسـجيل حـين تكـون المتغـيرة المختـبرة في النمـوذج هـي توافـر وسـائل تكنولوجيـة المعلومـات والاتصـال الخاصـة بالتلميـذ[5] وليـس بعائلتـه، فـإن العلاقـة بـين هـذا التوافـر ونتائـج التلميـذ تظهـر في أغلـب الحـالات غـير ذات دلالـة بـل تظهـر سـلبية.

لا تشـكك هـذه النتيجـة في أهميـة دور هـذه التكنولوجيـة في رقـي الفـرد في مجتمـع أصبـح يعتمـد عليهـا أكـثر فأكـثر، بـل تدفـع إلى مسـاءلة اسـتخدام التلامـذة لهـذه التكنولوجيـة، وأيضـا التأطـير الـذي يسـتفيدون منـه في هـذه المـادة، خاصـة بالنسـبة للتلامـذة الأصغـر سـنا. مثـلا، تظهـر نتائـج البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات 2019 أن المسـتوى الـدراسي للأبويـن لا يتجـاوز السـلك الابتـدائي بالنسـبة لـ 51% مـن تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي الأمـر الـذي يفيـد أن آبـاء هـؤلاء التلامـذة لا يتوفـرون عـلى معـارف أساسـية في تكنولوجيـة المعلومـات والاتصـال لـكي يسـتطيعوا توجيـه أبنائهـم في اسـتخدامها. ذلـك أن دور العائلـة لا ينحـصر فقـط في توفـير حاسـوب أو لوحـة أو ضـمان الربـط بالأنترنيـت، بـل يبقـى هـذا الاسـتثمار غـير كاف ولا يسـمح للتلميـذ بالاسـتفادة منـه عـلى مسـتوى التعلـمات إن لم يؤطـر. بهـذا المعنـى فـإن المحيـط العائـلي يمكـن أن يكـون لـه تأثـير عـلى الطريقـة التـي يسـتخدم بهـا التلامـذة تكنولوجيـة المعلومـات والاتصـال. ويمكـن لهـذا التأثـير أن يختلـف مـن سـياق إلى آخـر عاكسـا بذلـك جانبـا مـن الهـوة الرقميـة الموجـودة بـين العائـلات[6].

• الأنشطة الموازية

تتـم هـذه الأنشـطة خـارج سـاعات الدراسـة بالمؤسسـة وخـارج الإطـار المـدرسي، وتتضمـن العديـد مـن التخصصـات التـي يمـارس في إطارهـا التلميـذ خـارج زمـن الدراسـة: ثقافيـة، فنيـة، رياضيـة، معرفيـة ورقميـة. وتمنـح هـذه المجموعـة مـن الخيـارات للتلميـذ ولعائلتـه فرصـا للتكييـف حسـب تعـدد الحاجيـات والمـوارد الماليـة المتاحـة لهاتـه العائلـة أو لتلـك.

وقـد تـم، في إطـار البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات 2019، بنـاء مـؤشر لهـذه الأنشـطة الموازيـة؛ وتـم تصـور هـذا المـؤشر عـلى قاعـدة مجموعـة مـن البنـود تـم اقتراحهـا عـلى تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي حيـث تـم التسـاؤل عـن الأنشـطة التـي يقـوم بهـا التلامـذة. وهـي بنـود ركـزت عـلى الأنشـطة المعرفيـة كلعـب الشـطرنج والحسـاب الذهنـي والأنشـطة الثقافيـة أو الفنيـة مـن موسـيقى ورسـم ومسـرح وأنشـطة رياضيـة أو أي نشـاط مـن نـوع آخـر.

أظهـرت نتائـج هـذا المـؤشر التركيبـي للأنشـطة غـير المدرسـية مفعولـه الإيجـابي والـدال عـلى مسـتوى جميـع المـواد التـي اختـبر فيهـا التلامـذة. وهكـذا فـإن ممارسـة هـذه الأنشـطة خـارج الإطـار المـدرسي ترتبـط إيجابيـا بـأداءات جيـدة.

في نفـس السـياق، أظهـرت العديـد مـن الأبحـاث[7] بوضـوح ارتباطـا إيجابيـا بـين ممارسـة الأنشـطة الغـير مدرسـية الموازيـة والتعلـمات المدرسـية. ومـن بـين هـذه الأعـمال

3. Reardon Sean F., « The Widening Income Achievement Gap », Faces of Poverty, volume 70, n°8, 2013, pp.10-16.
4. Hernu M., « Conditions de logement et échec scolaire », Mémoire de recherche, EHESS, 2007.

5. الحاسوب الشخصي، اللوحة الإلكترونية، الهاتف المحمول، الأنترنيت.

6. Mingmei Yu, Allan H.K. Yuen., Jae Park, "Sudents' computer use at home: a study on family environment and parental influence", Research and Practice in Technology Enhanced Learning, Vol. 7, No. 1, 2012, 3 – 23.

7. Reeves, Douglas B. «The learning leader/the extracurricular advantage.» Educational Leadership, volume 66, issue 1, 2008, pp: 86-87. Meadows, A, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on Elementary School Students », Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research, volume 11, issue1, article 2, 2019.

والدراسات[8] من سلطت الضوء على مفعول هذه الأنشطة للاحتفاظ بالتلامذة داخل المنظومة بتحسين انخراطهم وتجويد أدائهم الدراسي. في حين أثارت دراسات أخرى الانتباه إلى فوائد الأنشطة الفنية والثقافية كالأنشطة المسرحية على تعلم اللغات[9]. وكذلك الأنشطة الرياضية فهي أيضا لها تأثيرها ومفعولها الكبير على الأداء الدراسي للتلامذة، خصوصا على مستوى قدراتهم المعرفية[10].

إن هذه الملاحظات والتشخيصات بعيدة عن أن تتركنا غير مبالين بالتأثيرات المشجعة لهذه الأنشطة والمؤكدة من طرف الدراسات الدولية، وأيضا من طرف البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019. وهو ما يسائل وجاهة إرساء هذه الأنشطة بشكل ممنهج داخل المدارس والثانويات باعتبارها وسيلة لتشجيع التلامذة وتحفيزهم ودعمهم، خصوصا أولئك التلامذة الذين هم في وضعية صعبة بحيث تكون هذه الأنشطة بمثابة أدوات للتقليص من اللامساواة الموجودة بين التلامذة. في هذا الاتجاه تدعم نتائج بعض الأبحاث هذا الاختيار وذلك بالبرهنة على التأثير الإيجابي لهذه الأنشطة الرياضية وغير الرياضية داخل المؤسسات التعليمية[11].

• التعليم لما قبل المدرسي

إذا كان التكرار غير مفيد بالنسبة للتلميذ، فإن مرور هذا التلميذ بالتعليم ما قبل المدرسي يكون له مفعول إيجابي على مستوى المكتسبات المدرسية.

على مستوى السنة الثالثة ثانوي إعدادي، تؤكد النتائج أن استفادة التلميذ من تعليم أولي سواء في روض أو في مؤسسة خاصة تؤثر بشكل إيجابي على أدائه في كل المواد؛ وتؤكد أيضا أن التعليم الأولي يؤثر في المدرسة العمومية إيجابيا، وبشكل دال على نتائج التلامذة في اللغة العربية التي يظهر أنها تتأثر نسبيا بمفعول المرور من التعليم الأولي بغض النظر عن نمطه.

أما على مستوى السنة السادسة ابتدائي، فإن النتائج تؤكد مفعولا دالا وإيجابيا للتعليم الأولي في مؤسسة مدرسية خصوصية على اللغات. أما الاستفادة من التعليم الأولي في روض الأطفال قبل الولوج إلى المدرسة، فإن تأثيرها يكون إيجابيا على مستوى النشاط العلمي. أما بالنسبة للأداء في الرياضيات، فلا يظهر أنه يتأثر بالاستفادة من التعليم الأولي قبل الشروع في التعليم الابتدائي.

يظهر بشكل عام أن التعليم الأولي رافعة مهمة لتحسين المكتسبات الدراسية. وهي ملاحظة تؤكدها العديد من الدراسات والأبحاث التي تمدح وتبرز التأثير الإيجابي للتعليم الأولي الذي يسمح بتفادي بعض الإشكاليات كإشكالية الفشل الدراسي[12] أو التكرار[13].

في الواقع، تسمح الاستفادة من التعليم الأولي بضمان الانتقال الأول إلى التعليم الابتدائي مع بالحصول على كفايات ومكتسبات قبلية يكون لها تأثير إيجابي على النجاح الدراسي[14].

انطلاقا من هذا المعطى، فإن التعليم الأولي يمكن أن يشكل عاملا مشجعا بشكل دال على النجاح الدراسي مادام يسمح باكتساب الكفايات الأولية في القراءة والكتابة والحساب ليهيئ الطفل في خطواته الأولى في المدرسة الابتدائية بكامل الثقة في نفسه. وهي الملاحظة التي تم تأكيدها أيضا عند تحديد نتائج التلامذة المغاربة على مستوى الدراسات القييمية الدولية كتيمس (TIMSS 2015) وبيرلس(PIRLS 2016 كما في دراسات أخرى[15].

8. WANG Jing, SHIVELEY Jonathan, « The impact of extracurricular activity on student academic performance », 2009. Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., de Jong, P. F. « Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal », Reading Research Quarterly, volume 52, issue 2, 2017, pp.147– 160.

9. Greenfader, C. M., Brouillette, L., & Farkas, G., « Effect of a performing arts program on the oral language skills of young English learner », Reading Research Quarterly, volume 50, issue 2, 2015, pp. 185-203.

10. Shepard, L.A., Flexer, R.J., Hiebert, E.H., Marion, S.F., Mayfield, V. and Weston, T.J. Effects of « Introducing Classroom Peflormance Assessments on Student Learning », Educational Measurement: Issues and Practice,15, 1996, pp. 7-18. Stephens, L. J., & Schaben, L. A., « The effect of interscholastic sports participation on academic achievement of middle level school students », Nassp Bulletin, 86(630), 2002, pp : 34-41.

11. Bradley, J. L., & Conway, P. F., « A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement », British Educational Research Journal, 42(4), 2016, pp.703-728.

12 . Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Miedel, W. T. « Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers». Urban Education, 35(1), 2000, pp. 31-56.

13. Caille, J. P. « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l›école élémentaire », Éducation et formations, n° 60, 2001, pp. 7-18

14. Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein L., Engel M. Brooks-Gunn J., Sexton H., Japel, C., « School readiness and later achievement. Developmental psychology », 43(6), 2007, pp.1428.

15. PIASTA Shayne B. WAGNER Richard K.,« Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction », Reading research quarterly, vol. 45, n° 1, 2010, p. 8-38. Martin M. O. & Mullis I. V., « TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade--Implications for Early Learning », International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2013

يمكـن اعتبـار التعليـم الأولي ،إذن، إجـراء يعـوض التأثـير السـلبي للأوسـاط العائليـة الهشـة عـلى تعلـمات أبنائهـا[16]. وبهـذا يمكنهـا أن تكـون أحـد عوامـل ضـمان تسـاوي الحظـوظ بـين التلامـذة.

• المدرسـة العموميـة الابتدائيـة مقارنـة بالمدرسـة الخصوصيـة الابتدائيـة

تؤثـر متابعـة الدراسـة الابتدائيـة في مدرسـة عموميـة أو خصوصيـة بشـكل دال عـلى الأداء اللغـوي لتلامـذة السـنة الثالثـة ثانـوي إعـدادي. يكـون التأثـير في مـادة اللغـة الفرنسـية واضحـا بشـكل لا غبـار عليـه بحيث يكـون أداء التلامـذة الذين درسـوا بمـدارس ابتدائيـة خصوصيـة أحسـن بشـكل واضـح مـن أداء التلامـذة الذيـن درسـوا بمـدارس ابتدائيـة عموميـة. ويمكـن تفسـير هـذا التأثـير بالأهميـة البالغـة التـي توليهـا المـدارس الابتدائيـة الخصوصيـة لتعلـم اللغـة الفرنسـية.

2.2. العوامل المتعلقة بمفعول المؤسسة

بالإضافـة إلى كـون المكتسـبات الدراسـية هـي نتـاج تدخـل لعوامـل مرتبطـة بالمميـزات الفرديـة للتلامـذة ولوسـطهم العائـلي، فإنهـا أيضـا تعتـبر نتيجـة تفاعـل التلامـذة مـع الوسـط الـذي يدرسـون فيـه، بمـا في ذلـك القسـم والمؤسسـة. وهكـذا، فـإن العوامـل المرتبطـة بهذيـن المكونـين تسـاهم في تفسـير الفروقـات في تعلـم التلامـذة بعـد الأخـذ بعـين الاعتبـار العوامـل المرتبطـة بالتلميـذ.

تظهـر نتائـج البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات 2019 أن بعـض المميـزات المهنيـة للمدرسـين وممارسـاتهم الفصليـة كـما علاقاتهـم مـع التلامـذة هـي مـن المحـددات الأساسـية للفـروق في التعلـمات بـين التلامـذة.

• الدبلوم، التكوين الأساس والتكوين المستمر للمدرسين

تشـير نتائـج البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات أن المسـتوى الـدراسي للمدرسـين ومواهبهـم ليـس لهـا تأثـير دال عـلى المردوديـة الدراسـية للتلامـذة سـواء بالنسـبة لتلامـذة السـنة الثالثـة إعـدادي أو تلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي. ذلـك أن مفعـول هـذه المتغـيرة لا يكـون ظاهـرا إلا بالنسـبة لأداء التلامـذة في مـادة النشـاط العلمـي. علـما أنـه بالنسـبة لهـذه المـادة، فـإن التلامـذة اللذيـن يدرسـون عنـد أسـاتذة تلقـوا تكوينهـم العـادي لحـد الإجـازة أو دبلـوم أو شـهادة معادلـة يكـون أداءهـم أحسـن بشـكل دال.

مـن جهـة أخـرى، فـإن مفعـول مسـتوى تكويـن المدرسـين ليس موضـوع اتفـاق في الدراسـات التـي تهتـم بالبحـث في محـددات الأداء الـدراسي للتلامـذة. ففـي الواقـع، يتغـير هـذا المفعـول جزئيـا حسـب السـلك والمـادة الدراسـية المدرسـة[17]. وكذلـك حسـب درجـة التطابـق بـين مجـال تأهيـل الأسـتاذ والمـادة المدرسـة[18]. ففـي السـلك الابتـدائي، لا يؤثـر المدرسـون الذيـن يتوفـرون عـلى ماسـتر عـلى أداء تلامذتهـم في الدراسـة[19]. عـلى مسـتوى آخـر، تؤكـد الأبحـاث التـي تركـز عـلى تأثـير مسـتوى الـدراسي للمدرسـين عـلى أداء التلامـذة في الرياضيـات أن أداء هـؤلاء التلامـذة يكـون أعـلى حينـما يتوفـر مدرسـوهم عـلى شـهادة الماسـتر[20]. ومـع ذلـك، مـن الصعـب تأكيـد تأثـير مسـتوى تكويـن المدرسـين عـلى مسـتوى مكتسـبات تلامـذة السـنتين السـابعة والثامنـة في القـراءة[21].

يشـار في هـذا السـياق إلى أن تدريـس الرياضيـات، وبشـكل عـام تدريـس المـواد العلميـة يتأثـر بشـكل مبـاشر بتكويـن المدرسـين مادامـت هـذه المضامـين هـي أساسـا مضامـين تُتعلـم في المدرسـة[22]، الأمـر الـذي يتطلـب بعـض الكفايـات، بمـا في ذلـك مسـتوى مرتفعـا مـن التكويـن والمعـارف عكـس القـراءة التـي يمكـن تعلمهـا جزئيـا خـارج المدرسـة.

16. Dumas, Christelle and Lefranc, Arnaud, « Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France », THEMA Working Papers, THEMA (Téhorie Economique, Modélisation et Applications), n° 2010-07, Université de Cergy-Pontoise, 2010.
17. Glazerman S., Loeb S., Goldhaber D., Staiger D., Raudenbush S. and Whitehurst G., "Evaluating teachers: The important role of value-added", Brookings Institution, 2010.
18. Hill H. C.,"Learning in the teaching workforce", The future of children, 17(1), 2007, 111-127.
19. Collier T., "Teacher qualifications and student achievement: A panel data of analysis". Economics and Finance Faculty Publications, 2013, Paper 6. Harris D. and Sass T., "Teacher training, teacher quality and student achievement", Journal of Public Economics, Vol. 95/7-8, 2011, pp. 798-812. Henry G. T., Bastian K. C., Fortner C. K., Kershaw D. C., Purtell K. M., Thompson C. L., & Zulli R. A., "Teacher preparation policies and their effects on student achievement", Education Finance and Policy, 9(3), 2014, 264-303. Rivkin S., Hanushek E. and Kain J., "Teachers, Schools, and Academic Achievement", Econometrica, Vol. 73/2, 2005, pp. 417-458.
20. Betts J. R., Zau A., & Rice L., " Determinants of student achievement: New evidence from San Diego", San Francisco, CA: Public Policy Institute of California , 2003. Dee T. S., "Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment", Review of Economics and Statistics, 86(1), 2004, 195-210. Collier T., "Teacher qualifications and student achievement: A panel data of analysis". Economics and Finance Faculty Publications, 2013, Paper 6.
21. Betts J. R., Zau A., & Rice L., " Determinants of student achievement: New evidence from San Diego", San Francisco, CA: Public Policy Institute of California , 2003. Henry G. T., Bastian K. C., Fortner C. K., Kershaw D. C., Purtell K. M., Thompson C. L., & Zulli R. A., "Teacher preparation policies and their effects on student achievement", Education Finance and Policy, 9(3), 2014, 264-303.
22. Nye B., Konstantopoulos S., & Hedges L. V., "How large are teacher effects? ", Educational Evaluation and Policy Analysis, 26(3), 2004, 237–257.

• **التكوين الأساس والمستمر للمدرسين**

يسمح التكوين الأساس، باعتباره مكتسبا قبليا أساسيا لممارسة مهنة التدريس، للمدرسين الجدد باكتساب كفايات تخص المادة الدراسية والممارسات التربوية، كما يسمح باكتساب معارف بيداغوجية عامة وأخرى خاصة بالمادة المدرسة. لهذا يفترض أن تكوين المدرسين يمارس تأثيرا إيجابيا على التعلمات ويرفع من مستوى أداء التلامذة.

ويهدف التكوين المستمر إلى استكمال تكوين المدرسين الذين استفادوا من التكوين الأساس، كما يهدف إلى مصاحبة المدرسين الذين اندمجوا في مهنة التدريس عن طريق التوظيف المباشر دون أن يتمكنوا من الحصول على تكوين بيداغوجي في أحد مراكز التكوين. وهكذا يستدرك التكوين المستمر الثغرات التي تكون لدى المدرسين على مستوى الممارسات البيداغوجية ومناهج التدريس.

تظهر نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 أن التكوين الأساس للمدرسين يرتبط بشكل دال بمستوى مكتسبات تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي، بمعنى أن التلامذة الذين يدرسهم مدرسون استفادوا من التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أو في مراكز تكوين أطر وزارة التربية الوطنية هم قادرون على تحقيق أعلى الأداءات في جميع المواد باستثناء مادة علوم الحياة والأرض. أما على مستوى تلامذة السنة السادسة ابتدائي، فإن التكوين المستمر للمدرسين هو الذي يظهر بأن له تأثير على أداء التلامذة في مادتي الرياضيات والفرنسية حيث كان أداء التلامذة الذين استفاد مدرسوهم في السنوات الخمس الأخيرة من التكوين المستمر في هاتين المادتين أداء جيدا.

• **عدد سنوات خبرة المدرس**

للخبرة المهنية للمدرس والمقاسة في هذا التقرير بالأقدمية في المهنة مفعول إيجابي ودال على أداء التلامذة الدراسي في اللغة العربية وفي النشاط العلمي بالنسبة لتلامذة السنة السادسة ابتدائي. على اعتبار أن كل الأشياء الأخرى متساوية، فإن أداء التلامذة الذين درسهم مدرسون لهم أكثر من ثلاثين سنة من الخبرة يكون لا محالة أفضل من أداء تلامذة يدرسهم مدرسون لهم أقل من عشرين سنة من الأقدمية في التدريس. ويفترض هذا أن مدرسا له خبرة يكتسب أكثر الكفايات على المستوى البيداغوجي والقدرة على تنظيم القسم. عكس ذلك، فإن مفعول سنوات الخبرة لا يتم التأكد منه في اللغة الفرنسية أو الرياضيات بالنسبة لتلامذة السنة السادسة ابتدائي، وهو نفس الشيء بالنسبة للمواد المدرسة في السنة الثالثة ثانوي إعدادي.

تؤكد العديد من الدراسات التي تدرس أهمية مفعول الأستاذ في سيرورة التعلم وجود ارتباط إيجابي بين تجربة المدرسين وخبرتهم والأداء الدراسي لتلامذتهم، كما تظهر هذه الدراسات أن كل سنة إضافية من الخبرة في التدريس ترتبط بأداءات مرتفعة للتلاميذ خاصة في السنوات الخمس الأولى للتدريس[23]. وعلى مستوى آخر، تظهر نتائج طاليس (TALIS 2018)[24] أن المدرسين الذين بدأوا مهنة التدريس، عكس المدرسين الذين لهم خبرة ، غالبا ما تنقصهم الثقة في قدراتهم على التدريس وعلى استخدام المقاربات البيداغوجية الفعالة وعلى التحكم في أقسامهم[25].

• **الممارسات البيداغوجية**

لتقييم مفعول الممارسات البيداغوجية على أداء التلامذة انطلاقا من معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، تم بناء سلم تقديري على أساس مجموعة من الأسئلة بمساعدة التحليل العاملي. ويعكس هذا السلم إدراكات التلامذة لمناهج التدريس التي يستخدمها مدرسوهم ويقيس درجة تكيف التدريس مع حاجيات التلامذة. وهكذا تم تحديد العناصر الأتية:

- التركيز على فهم الدروس أكثر من التركيز على حفظها؛
- تفسير أهمية المضامين المدرسة ونفعها؛
- التأكد من الفهم الجيد ومن استيعاب الدرس قبل الانتقال إلى درس آخر؛
- تنويع مناهج التدريس وتكييفها وذلك بتشجيع وتسهيل استيعاب الدروس؛
- ربط المضامين الجديدة بالمكتسبات القبلية للتلامذة؛
- اللجوء إلى التجارب لتفسير المفاهيم العلمية؛
- تحديد بداية ونهاية كل نشاط دراسي؛

23. Harris D. and Sass T., "Teacher training, teacher quality and student achievement ", Journal of Public Economics, Vol. 95/7-8, 2011, pp. 798-812.Rivkin S., Hanushek E. and Kain J., "Teachers, Schools, and Academic Achievement ", Econometrica, Vol. 73/2, 2005, pp. 417-458.
24. OECD, TALIS 2018, Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS, 2019.
25. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.

- تهنئة التلامذة على مجهودات التعلم التي يبذلونها؛

- تشجيع التلامذة على الاجتهاد وتحسيسهم بأنهم قادرون على النجاح؛

- مساعدة التلامذة في حالة صعوبة التعلم.

يلتقط المؤشر الذي تم بناؤه انطلاقا من هذه العناصر مفعول المدرس على النتائج الدراسية للتلامذة. وهكذا فإن قيما مرتفعة على سلم هذا المؤشر تتطابق مع درجة مرتبطة من استخدام الممارسات البيداغوجية التي تسمح للتلامذة باستيعاب مضامين الدروس وتملكها.

تظهر النتائج أن مفعول الممارسات البيداغوجية الفعالة على المردودية الدراسية هو أمر مؤكد. إذ يظهر على مستوى السنة الثالثة ثانوي إعدادي، أن الممارسات البيداغوجية المذكورة أعلاه ترفع نتائج التلامذة في الرياضيات واللغة الفرنسية، وفي علوم الحياة والأرض. غير أن هذه العلاقة ليست مؤكدة في اللغة العربية وفي الفيزياء والكيمياء. أما على مستوى السنة السادسة ابتدائي، فإن مفعول الممارسات البيداغوجية الفعالة داخل القسم هو مفعول دال بالنسبة لجميع المواد المدرسة.

ويظهر أن ممارسات المدرسين بخصوص استعمال تكنولوجية الاتصال والمعلومات في القسم هي أيضا مرتبطة إيجابيا ومؤكدة على مستوى مكتسبات تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي في اللغة العربية والرياضيات والفيزياء والكيمياء. وترتبط كذلك إيجابيا مع أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي في مادة الرياضيات. وهكذا، فإن النتائج المحصل عليها في هذه المواد ترتفع بشكل دال حينما يصرح المدرس بأنه يلجأ عادة أو أحيانا إلى هذه الوسائل أثناء الدرس.

وقد تم تأكيد مفعول هذه الممارسات التدريسية في الدراسات الدولية أيضا. مثلا فإن نتائج البرنامج الدولي لتتبع المكتسبات (PISA2015) تظهر أن أداء التلامذة الفرنسيين في العلوم هو في علاقة ارتباط مع ممارسات المدرسين في القسم. أما نقص المعلومات في العلوم فإنه يفسر جزئيا بنقص على مستوى الممارسة التجريبية والنوادي العلمية وعلى مستوى تفسير المفاهيم العلمية. ويعتبر الدعم وتتبع تقدم أداء التلاميذ حينما يقوم به المدرسون من الممارسات البيداغوجية المرتبطة بشكل إيجابي بالمردودية الدراسية.

وحسب نفس المنطق، فإن نتائج بيزا (PISA 2018) تظهر أن الأهمية التي يعطيها التلامذة للقراءة ترتبط بشكل وثيق بحماس مدرسيهم وبإرادتهم وبدفعهم وتحفيزهم لهم على القراءة. إضافة إلى ذلك، فإنه في حالة بلدان الاتحاد الأوروبي، يحصل في المتوسط التلامذة الذين يدعمهم المدرسون دائما على أحسن النتائج في فهم المكتوب، بعد التحقق من الملمح السوسيو اقتصادي للتلامذة وللمدارس.

• تدبير القسم والتحفيز

من أجل البحث في مفعول حافزية المدرس وقدرته على تدبير القسم وتأثير هاذين العاملين على أداء التلامذة، تم بناء مؤشر من بعدين انطلاقا من إدراكات التلامذة لبعض سلوكات المدرسين داخل الفصل. يتعلق الأمر ب:

-الغضب بسرعة في القسم وفقدان «برودة الدم»؛

-قضاء الوقت في معاقبة التلامذة أكثر من قضائه في تشجيعهم؛

-قضاء الوقت في ضبط التلامذة أكثر من قضائه في تدريسهم؛

-الحديث عن الأمور السيئة أكثر من الحديث عن الأمور الجيدة ؛

-إعطاء الانطباع بالإحباط؛

-التعبير عن عدم الرغبة في التدريس.

أظهرت النتائج أنه بقدر ما يكون المدرس محفزا وبقدر ما يدبر بشكل سليم سلوكات التلامذة داخل القسم، بقدر ما تكون مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي مكتسبات ذات جودة. وهذا في كل المواد.

وفي نفس السياق، تظهر بعض الدراسات التي كان الهدف منها توضيح تأثير فعالية المدرس على أداء التلامذة أن هؤلاء ينجحون أكثر إذا كان مدرسوهم محفزين ومخلصين ومتحمسين لأداء مهنتهم. فهذه المميزات قادرة على أن تؤثر داخل القسم وعلى أن تحفز المتعلمين[26].

26. Dörnyei, Z., & Ushioda, E., "Teaching and researching motivation", (2nd ed.), Harlow:Longman, 2011.

• **العلاقة بين المدرس والتلامذة**

تظهر نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 أن التفاهم الجيد بين المدرس وتلامذته يؤثر إيجابيا على مردودية تلامذة السنة السادسة ابتدائي وتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي. والواقع أن التفاهم الجيد يجعل التلامذة أكثر حافزية وينخرطون أكثر الأمر الذي يسمح لهم باستيعاب المطالب والتوجيهات.

غير أن علاقة المدرسين بتلامذتهم تصبح أقل انسجاما في مرحلة المراهقة. ذلك أن 49% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي متفقون تماما أو بالأحرى يتفقون ليقولوا إن التلامذة لا يتفاهمون جيدا مع مدرسيهم مقابل 33% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي. وبفعل هذا المعطى، فإن تلامذة الابتدائي هم الأقرب إلى الحفاظ على علاقة جيدة مع مدرسيهم مقارنة بتلامذة السلك الثانوي الإعدادي.

وتؤكد دراسة[27] تسير في نفس الاتجاه أن المواجهة والصراعات بين الأساتذة والتلامذة تؤثر سلبيا على أداء التلامذة. وتؤكد بعض الأبحاث ليس فقط تأثير هذا التوتر على المردودية الدراسية، بل تؤكد أيضا المفعول الدال على شعور رضا المدرسين على أدائهم على مهنتهم[28].

• **حجم القسم**

يساعد حجم القسم في تحسين شروط التعلم، كما يسهل فهم الدروس، ويرفع من حظوظ مشاركة التلامذة، ويسهل اللجوء إلى ممارسات بيداغوجية جيدة بالنسبة للأساتذة. انطلاقا من نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019، تم تأكيد وجود علاقة إحصائية دالة بين حجم القسم ونتائج التلامذة في السنة الثالثة في اللغة الفرنسية. وهكذا، فإن الأداء الدراسي للتلامذة ينخفض عندهم حين يدرسون في أقسام تتجاوز 35 تلميذ وتلميذة. وباستثناء اللغة الفرنسية، يظهر بأن هذا المتغير لا ينتج أي مفعول على الأداء الدراسي للتلامذة في باقي المواد بما في ذلك المواد العلمية حين يتم التحكم في باقي العوامل.

وقد اقترحت العديد من الدراسات بأن الأقسام التي يكون فيها عدد التلامذة مقلصا تستطيع أن تكون جد مفيدة بشكل خاص لتلامذة التعليم الابتدائي[29][30]. من ناحية أخرى، فإن دراسات أخرى أبرزت أن مفعول حجم القسم لا يكون دائما ظاهرا على النتائج الدراسية للتلامذة، خصوصا حينما لا يتوفر مدرسوهم على الخبرة اللازمة[31].

أما على مستوى المؤسسة التعليمية، فإن العوامل التي ظهرت بأنها مرتبطة بشكل دال بمكتسبات التلامذة، فهي عوامل تخص البيئة المادية للمؤسسة والانتماء الاجتماعي لتلامذتها والموارد والمناخ المدرسي.

• **المحيط المادي للمؤسسة التعليمية**

يمكن للمحيط المادي للمؤسسة أن يمارس تأثيرا على تعلمات التلامذة بالمعنى الذي تكون فيه الشروط المحيطة بمؤسستهم مشجعة. وقد تم قياس المحيط المادي للمؤسسة بتوافر البنيات التحتية الأساسية كالتزود بالماء والكهرباء وتوافر المراحيض وكذلك الولوجية وموقع المؤسسة. ويظهر أن عامل المحيط المادي للمؤسسة يترابط إيجابيا وبشكل دال مع مستوى مكتسبات تلامذة السنة الثالثة إعدادي في جميع المواد التي تم فيها اختبار تقييم كفاياتهم. وتصدق نفس الملاحظة في مادة الرياضيات بالنسبة لتلامذة السنة السادسة ابتدائي الذين تكون نتائجهم أحسن حين يكون المحيط المادي للمدرسة ملائما.

بالنسبة للسنة السادسة ابتدائي، تتأثر النتائج المحصل عليها في اللغة الفرنسية بالوسط بحيث أن تلامذة الابتدائي الذين يدرسون بالمدار الحضري يكون أدائهم الدراسي أحسن من زملائهم في الوسط القروي. ويمكن تفسير هذا الأمر، جزئيا، بكون أن تلامذة الوسط الحضري لهم إمكانية الحصول على موارد تساعدهم على تحسين تعلماتهم.

في هذه النقطة، يسجل أن التلامذة الذين يدرسون بالوسط الحضري صرحوا أنهم يتوفرون على كتب أدبية وعلى قواميس وموسوعات بنسب تتعدى نسب تصريح زملائهم في الوسط القروي حيث نجد أن 52% يتوفرون على كتب

27. TENG Xiuqin, LIU Guirong, SONG Tingzhu, " Influence of Teacher-Student Relationship on Junior High Students› Academic Achievements : Mediating Role of Self-esteem ", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 176, 2018.
28. CNESCO, «Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations», 2016.
29. Chetty R. et al., "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 126/4, 2011, pp. 1593-1660. Vaag Iversen J. and Bonesrønning H., "Disadvantaged students in the early grades : will smaller classes help them? ", Education Economics, Vol. 21/4, 2013, pp. 305-324. Fredriksson P., Öckert B. and Oosterbeek H., "Long-Term Effects of Class Size", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 128/1, 2012, pp. 249-285.
30. Hoxby C., "The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 115/4, 2000, pp. 1239-1285.
31. Mueller S., "Teacher experience and the class size effect — Experimental evidence", Journal of Public Economics, Vol. 98, 2013, pp. 44-52.

أدبية و 70% على قاموس و 21% على موسوعة في منازلهم مقابل 40% في الوسط القروي بالنسبة للكتب الأدبية و49% بالنسبة للقاموس و9% بالنسبة للموسوعة. في نفس الاتجاه، يتقدم تلامذة الوسط الحضري على تلامذة الوسط القروي بخصوص استفادتهم من التعليم الأولي بنسبة تصل إلى 89% مقابل 59% فقط بالنسبة للقروي. ويمكن القول يمكن للمدرسة الابتدائية أن تساهم في تعويض هذا النقص واللامساواة الراجع إلى الأصول الاجتماعية للتلامذة بوسائل وآليات كفيلة بمساعدتهم على تحسين أدائهم.

• السياق الاجتماعي للمؤسسة

يعتبر مفعول تركيبة السياق الاجتماعي لموقع المؤسسة التعليمية مفعولا مؤكدا ودالا بالنسبة لتلامذة السنة الثالثة إعدادي بخصوص أدائهم في مادتي الرياضيات واللغة العربية. وهكذا، فإن التلامذة الذين صرح مديرو مؤسساتهم أن الساكنة التي يدرس أبنائها هي من عائلات فقيرة تكون نتائجها في أغلب الحالات نتائج متوسطة.

فأداء التلامذة الذين يصرح مديرو مؤسستهم بأن أغلبية تلامذة المؤسسة تنحدر من أسر فقيرة يكون أقل من أداء تلامذة المؤسسات التي يصرح مديروها أن أغلب التلامذة ينحدرون من عائلات ذات مستوى سوسيو اقتصادي متوسط، علما أن تلامذة العائلات الغنية لا تدرس بالمدارس العمومية التي يركز عليها هذا التقرير.

• توافر الموارد داخل المؤسسة

تم فحص العلاقة بين الموارد التكنولوجية داخل المؤسسة ونتائج التلاميذ، ولأجل ذلك تم تكوين مؤشر يدل على مدى توافر قاعة متعددة الوسائط والربط بالأنترنيت وموقع إلكتروني خاص. تم بناء هذا المؤشر انطلاقا من تصريحات التلامذة. وتظهر النتائج علاقة إيجابية ودالة بين هذا المؤشر ونتائج تلامذة السنة الثالثة إعدادي في العلوم واللغة العربية.

في نفس الاتجاه، فإن نقص الحواسيب كما صرح بذلك مديرو المؤسسات يرتبط سلبيا بأداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي في اللغة العربية والنشاط العلمي وبأداء تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي في اللغة العربية والرياضيات.

وعلى مستوى آخر، يسبب النقص في عدد القاعات ضررا لمكتسبات تلامذة السنة الثالثة إعدادي في مادة علوم الحياة والأرض وفي اللغة العربية. إذ تتأثر نتائج التلامذة في هذه المادة سلبيا بالنقص في المقاعد وفي القاعات. كما أن أدائهم يميل إلى الانخفاض حين يصرح مديرو مؤسساتهم بأن المؤسسات تعرف خصاصا في أطر الإدارة التربوية كما هو الحال في اللغة الفرنسية وفي مادة الفيزياء، أو حينما يصرح المديرون بأن المؤسسة لديها خصاص في المدرسين كما بالنسبة للرياضيات.

• تكرار التلميذ في المؤسسة المدرسية

فيما يخص المسار الدراسي للتلميذ داخل المؤسسة، يبرز التكرار من خلال تأثيره السلبي على مكتسبات تلامذة السنة الثالثة إعدادي والسنة السادسة ابتدائي في اللغات والرياضيات والعلوم. علما أن التكرار ليس فقط نتيجة اختلال في المسار الدراسي للتلميذ، ولكنه أيضا هو نتيجة عوامل ترجع إلى المؤسسة والمدرسين الذين لم يتوفقوا في جعل هذا التلميذ يتجاوز تعثراته ويحقق المكتسبات التي تنقله إلى المستوى الأعلى.

وينضاف هذا المفعول السلبي الذي أبرزته دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات إلى مجموعة من الدراسات التي تسائل وجاهة وفعالية هذا الإجراء أي التكرار. ومن بين نتائج مشاركة المغرب في الدراسات الدولية بيرس ((PIRLS 2016 وتيمس (215 (TIMSS ودراسات أخرى إبراز المفعول السلبي للتكرار على التعلمات[32].

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة الدولية بيزا (PISA) صيغة 2015 طابع اللامساواة الذي تكرسه هذه الممارسة التي توسع بشكل كبير من الفروق السوسيو ثقافية بين التلامذة. فالتكرار يضخم من الصعوبات التي يواجهها التلامذة خاصة التلامذة المنحدرين من أوساط فقيرة، وذلك بالتقليل من حافزيتهم ومن شعورهم بالفعالية الشخصية ومن تقديريهم لذاتهم ومن طموحاتهم المهنية[33].

32. Jane Cooley Fruehwirth, Salvador Navarro, and Yuya, « How the Timing of Grade Retention Affects Outcomes: Identification and Estimation of Time-Varying Treatment Effects », Takahashi Journal of Labor Economics, 34:4, 2016, pp .979-1021.

33. Mathys, C., Véronneau, M.-H., & Lecocq, A., « Grade Retention at the Transition to Secondary School: Using Propensity Score Matching to Identify Consequences on Psychosocial Adjustment », The Journal of Early Adolescence, Volume 39, Issue 1,2019, pp. 97-133. Benoît Galand, Dominique Lafontaine, Ariane Baye, Dylan Dachet, Christian Monseur, « Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire», Unité d›Analyse des Systèmes et Pratiques d›Enseignement Université de Liège, Cahiers des Sciences de l›Education, volume 38, 2019, pp.1-33.

تكون للتكرار عواقب وخيمة على المديين القصير والمتوسط كارتفاع نسبة خطر الانقطاع الدراسي[34] أو على المدى البعيد من حيث الحصول على دبلوم، وبالتالي التأثير على الوضعية المهنية للمتعلمين من حيث الأجرة[35].

إضافة إلى تأثيراته على الفرد، فإن التكرار يؤثر أيضا على سلوكات التلامذة الذين يتقاسمون نفس القسم حيث يتغيب المكررون باستمرار ويبتعدون أكثر فأكثر عن التزامهم الدراسي[36].

وقد ركزت بعض الدراسات على البحث عن بدائل يمكنها أن تساعد الفاعلين التربويين ليضعوا حلولا تسمح بدعم التلامذة المتعثرين. وبهذا المعنى، ركزت بعض الأبحاث والدراسات أكثر على استراتيجيات التدريس الجماعي البديل كالتعلم التعاوني أو التعلم بالقرين[37].

خـــلاصة

سمح التحديد المتعدد المستويات لنتائج البرنامج الوطني لتقييم التعلمات بضبط مجموعتين من العوامل التي لها تأثير مباشر على المردودية الدراسية للتلامذة: المجموعة الأولى تتكون من المميزات الفردية والخصائص العائلية للتلميذ، أما المجموعة الثانية فتتكون من عناصر ومتغيرات مرتبطة بالمدرسة وبالقسم وبالمدرس.

هنالك عوامل أخرى ترجع هذه المرة إلى المؤسسة تفسر جزئيا اختلاف أداء التلامذة الملاحظ أو المسجل. ويتعلق الأمر بالخصائص المهنية للمدرسين وممارستهم في القسم، وكذلك المحيط الفيزيائي وتوافر الموارد البيداغوجية وكل ما يسهم في العملية التعليمية.

34. Jan N. Hughes, Qian Cao, Stephen G. West, Paula Allee Smith, Carissa Cerda, « Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early », Journal of School Psychology, Volume 65, 2017, Pages 11-27.
35. Brodaty, T. O., Robert J. Gary-Bobo, and Ana Prieto, «Does speed signal ability? The impact of grade retention on wages.» CEPR Discussion Papers (2013).
36. Michael A. Gottfried, Reframing Retention: New Evidence from within the Elementary School Classroom on Post-Retention Performance », The Elementary School Journal, 113:2, 2012, pp.192-214.
37. Baye, A., Inns, A., Lake, C., &Slavin, R. E., « A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students », Reading Research Quarterly, 54(2), 2018, pp.133– 166.

الفصل الرابع.
نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019: أية تحديات؟

قدمت نتائج البرنامج الوطني لتقيم المكتسبات تقييما لمكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي والمحددات التي تؤثر في أدائهم، الأمر الذي يدعو إلى التساؤل عن التحديات التي يجب على التعليم الإلزامي أن يواجهها لتسريع وتيرة الإصلاحات المبرمجة.

حددت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 الاختيارات الاستراتيجية للإصلاح، وتم إعطاؤها طابعها القانوني الملزم في القانون الإطار 51-17. وتكشف معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 عن عدد من الاختلالات والتحديات التي تستلزم على المستوى الإجرائي لتطبيق الإصلاح، التدخل عبر إعطاء الأولوية للأبعاد التي سيكون لها تأثير على تحسين جودة التربية.

1. تجاوز صعوبات التعليم الأساس

يعتبر إصلاح التعليم الأساس تحديا كبيرا. إذ لم تنجح إصلاحات كثيرة ومتتالية منذ إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الرفع من جودة التربية والتكوين في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي. تبقى، إذن، التحديات قائمة الأمر الذي يستدعي جعل التعليم الأساس على سكة إصلاح عميق حيث يدمج جيلا من التلامذة في سيرورة التعلم مع تغيير النموذج التربوي. وإذا كانت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 قد اختارت المرحلة 2015-2030، فذلك لكي يكون للإصلاحات المترجمة لتوجهاتها وتوصياتها مفعول على جيل من التلامذة دشنوا تمدرسهم بالتعليم الأولي.

1.1. التعليم الأساس الإجباري: أولوية

تؤكد دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 وكذلك الأدبيات العلمية التي تحلل نتائج الدراسات الدولية دور التعليم الأولي وتأثيره الإيجابي على مكتسبات التلامذة ونجاحهم طوال مسار التعليم الأساس. حسب التشخيص، استفاد نصف تلامذة السنة السادسة من التعليم الابتدائي وثلث تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي من خدمات روض الأطفال قبل الشروع في مسارهم الدراسي. ويظهر أن السير نحو تعميم التعليم الماقبل مدرسي مع ضمان تجهيزه بشكل مناسب وتكوين جيد للمربيات والمربين، أمر لا محيد عنه من أجل نجاح التلامذة وتفادي انقطاعهم عن الدراسة. وهكذا فإن الاختيار الاستراتيجي المتمثل في تطوير التعليم الأولي الذي تم تبنيه في السياسة العمومية يجب الحفاظ عليه وتتبعه بالتقييم سواء على مستوى أجرأته أو توزيعه المجالي الترابي وجودته. ومن الواضح أن التحدي الكبير هو تسريع وتيرة تعميمه للسماح لكل الأطفال بالولوج إلى التعليم المدرسي بمكتسبات قبلية تسهل التعلمات، خصوصا بالنسبة للأطفال المنحدرين من الأوساط الفقيرة والقروية. إذ من شأن التعليم الأولي أن يسمح بتقليص التفاوتات الراجعة إلى الوسط العائلي والتي توسع الفجوة بين التلامذة منذ سن مبكرة.

أظهرت دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA 2019 بشكل عام نقصا ملحوظا على مستوى مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي. ويمثل السلكان الابتدائي والثانوي الإعدادي التعليم الأساس الإلزامي الذي يعتبر بمثابة القاعدة الأساس للمكتسبات الدراسية التي تمنح التلامذة إمكانية متابعة الدراسة في الثانوي التأهيلي والعالي، أو التسجيل في التكوين المهني مع التوفر على الكفايات الضرورية للنجاح. لهذا يبقى اختيار إصلاح عميق للتعليم الأساس والإلزامي اختيارا محددا لخلق «جيل الإصلاح» المنتمي إلى منظومة تربوية متجددة ومحفزة بديناميتها الجديدة.

أظهرت المعطيات أن بعض التلامذة يصلون إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي من دون أن يكونوا قد استوفوا مكتسبات السنوات الخمس السابقة. وتصدق نفس الملاحظة على تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي. وهو الأمر الذي ينجم عنه هدر مدرسي تؤثر كلفته المالية والاجتماعية سلبيا على المنظومة التربوية وعلى المجتمع في كليته. ذلك أن عجز التعليم الأساس الإلزامي يجر المنظومة التربوية إلى الأسفل ويحد من قدراتها، من هنا

ضرورة إعطاء الأولوية للتعليم الأساس والإلزامي في سيرورة إصلاح المنظومة التربوية.

2.1. مفعول كوفيد19-

تم إجراء الدراسة الميدانية PNEA2019 في شهر ماي 2019. وتمثل النتائج المقدمة حالة المدارس والإعداديات في نهاية السنة الدراسية 2019. غير أنه في مارس 2020، تعرضت المنظومة التربوية للتأثير السلبي والقوي لجائحة كوفيد 19، وبالتالي لا يمكننا إلا أن نفترض أن الاختلالات التي تعرفها المنظومة في «سنة عادية» مرشحة لأن تأخذ حجما أكبر. فرغم القرارات والجهود التي بذلت لتعويض التدريس الحضوري بالتدريس عن بعد، فإن نتائج هذه الجهود لا يمكنها أن تعوض بشكل كلي بالنسبة للتلامذة التعليم الحضوري في القسم. علما أن المنظومة التربوية لم تكن مهيئة للتعليم عن بعد الذي يتطلب تحكم المدرسين في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وأساليب تربوية ملائمة واكتساب كفايات رقمية لم يتلق فيها المدرسون أي تكوين. أما الحالات التي تعبأ فيها الأساتذة لضمان الدروس من خلال نمط التعليم عن بعد، فإن نسبة هامة من التلامذة في الوسط القروي والمناطق النائية والفقيرة انقطعوا عن المتابعة لغياب الوسائل المادية من تجهيزات وربط بشبكة الأنترنيت لأن المستوى التعليمي لآبائهم لا يسمح بتعويض المدرس.

كان من نتائج الاحترازات الطبية المتخذة للحد من انتشار وباء كوفيد 19 أن نسبة هامة من تلامذة الوسطين الحضري والقروي لم تتابع الدروس طوال فترة الحجر الصحي. وقد طالت مدة عدم المتابعة مع العطل المدرسية مما أدى إلى تباعد زمني مع التعلم استغرق ستة أشهر وأكثر.

أما بخصوص السنتين الإشهاديتين في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي، موضوع دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات2019-، فالملاحظ أن التلامذة سينتقلون إلى الأقسام العليا من دون الاستفادة من تدريس عادي للبرنامج الرسمي. لقد أظهرت نتائج الدراسة النسبة الهامة من التلامذة الذين يواجهون صعوبات دراسية حتى قبل انتشار الوباء، وبالتالي سيرفع مفعول انتشار هذا الوباء من نسبة التلامذة التعليم الأساس في السنتين الإشهاديتين الذين سيواجهون صعوبات دراسية على مستوى المكتسبات.

وهكذا يضيف مفعول الوباء طبقة أخرى من اختلالات التعليم الأساس الذي يجد صعوبة في توجيه أغلب التلامذة نحو النجاح. وبالتالي تصير تعبئة الموارد من أجل الإصلاح أمرا إلزاميا وإلا سيكون تطوير الرأسمال البشري في خطر.

فمن واجب التعليم الأساس الإلزامي أن يمنح كل تلميذ القاعدة الأساس لتربية جيدة ضرورية لكل فرد، خاصة في سياق الهدر المدرسي وضعف التكوين مدى الحياة وصعوبة محو الأمية والقضاء عليها.

ينبغي القول إن إصلاح تعلمات التعليم الأساس ليس إصلاحا قصير المدى بل هو إصلاح متوسط وطويل المدى، غير أنه يمكن منذ اليوم تحديد معالمه وفق تخطيط استراتيجي يقدم مكوناته ومراحله الإجرائية التي تتجاوز الولاية السياسية.

3.1. تأهيل البنيات التحتية

تظهر معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن المردودية الدراسية من خلال نتائج وكفايات التلامذة الذين يدرسون في مؤسسات تعليمية تتوفر على التجهيزات الأساسية (التزود بالماء الصالح للشرب، الكهرباء، الصرف الصحي،)، وكذلك على الموارد الرقمية هي أعلى نسبيا من نتائج وكفايات التلامذة الذين يدرسون في مؤسسات تعليمية أقل تجهيزا، إذ يصل الفارق بين نتائج التلامذة إلى 15 نقطة حسب توافر أو عدم توافر التجهيزات الأساسية...فمردودية المؤسسات التي تتوفر على التجهيزات والموارد الرقمية هي أعلى من تلك التي لا تتوفر عليها. ويؤثر النقص الحاصل في التجهيزات والموارد الرقمية بشكل سلبي على تعلمات التلامذة، ويضعف بالتالي مردودية المنظومة التربوية في مجموعها.

وتستحق مدارس الوسط القروي اهتماما خاصا على مستوى توفير البنيات التحتية الأساسية. وإذا كان مستوى مكتسبات التلامذة يعكس الضعف العام، فإن مستوى مكتسبات تلامذة الوسط القروي هو أضعف بكثير، إذ لاتزال مؤسسات هذا الوسط تعاني من نقص التجهيزات الأساسية وتدني مستوى مكتسبات تلامذتها في السلكين الابتدائي والإعدادي.

وفي إطار خطة لرد الاعتبار للمؤسسات التعليمية الابتدائية والإعدادية، يفرض التمييز الإيجابي لصالح المؤسسات التعليمية في الوسط القروي، التي تعاني أكثر من مثيلاتها في الوسط الحضري من نقص التجهيزات الأساسية، نفسه.

أمام هذه الحالة، يصبح من اللازم جرد لما تحتاجه فعليا

المؤسسات التعليمية من موارد وتجهيزات بيداغوجية ورقمية. ويمكن لهذا الجرد أن يكون أساس بلورة خطة لتجهيز المؤسسات التعليمية مع استهداف المؤسسات الأقل تجهيزا.

أظهرت دراسة لمنظمة التعاون الأوروبي أنه لا يمكن انتظار انخراط المدرسين ولا تقييم مكتسبات التلامذة وبالتالي تربية جيدة[1] إذا كانت البنية التحتية منعدمة.

فتوافر البنيات التحتية وتجهيزاتها وتنظيم الفضاء التربوي يعتبران مكونين يسهمان في «مفعول المؤسسة» وتأثيرها على مردودية التلامذة. والواقع أن المحيط المدرسي ينبغي أن يكون، في سياق أغلب التلامذة فيه ينتمون إلى أسر قروية أو حضرية معوزة، محيطا مناسبا للتعلم، وفضاء للعيش يحفزهم ويجعلهم يحبون المدرسة ليحررهم من المحيط المحبط المرتبط بانتمائهم الاجتماعي.

4.1. تطوير المدارس الجماعاتية

توصي الرؤية الاستراتجية في الرافعة الثالثة بعنوان« تخويل تمييز إيجابي لفائدة الأوساط القروية وشبه الحضرية والمناطق ذات الخصاص» ب«العمل على تقييم تجربة المدارس الجماعاتية من أجل تطويرها والارتقاء بأدائها». وتوصي الرؤية الاستراتيجية كذلك في رافعتها الخامسة عشر: « استهداف حكامة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين» ب«إعمال تمييز إيجابي من حيث التمويل لتأهيل التعليم بالوسط القروي، وتشجيع إنشاء المدارس الجماعاتية، للحد من الفوارق الترابية، وتحقيق المساواة بين الجنسين». لهذا عمل البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 بتوصية الرؤية الاستراتيجية ليفرد تقريرا خاصا عن المدارس الجماعاتية.

تظهر نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسباتPNEA2019 والتي استهدفت 49 مدرسة جماعاتية يدرس بها 1447 تلميذ وتلميذة أن أداء هؤلاء التلامذة هو أفضل نسبيا من أداء تلامذة المدارس القروية في اللغة العربية بفارق 7 نقط. كما تظهر نتائج الدراسة أن 9% من تلامذة المدارس الجماعاتية قد استوعبوا مجموع برنامج اللغة الفرنسية الرسمي مقابل 6% من تلامذة المدارس القروية غير الجماعاتية. ويمكن دعم هذه النقطة الإيجابية بتأهيل هذه المدارس والرفع من قدراتها على المستوى التربوي والتنظيمي والتجهيزات.

ويسجل، هنا، أن الصعوبات المدرسية في الوسط القروي هي محكومة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للتلامذة، وبالأخص حين لا يتوفر الآباء على مكتسبات ثقافية لمساعدة أبنائهم في دراستهم. وقد تم إحداث برنامج تيسير (TAYSSIR) للتقليص من الصعوبات الدراسية للتلامذة المتمدرسين في الوسط القروي والاحتفاظ بهم داخل المدرسة وتفادي الهدر المدرسي. وقد أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن أداء التلامذة الذين يستفيدون من برنامج تيسير في اللغة العربية هو أقل من أداء التلامذة الذين لا يستفيدون من البرنامج (235 مقابل 242 نقطة). ولا توجد فروق في نتائج باقي المواد بين التلامذة المستفيدين وغير المستفيدين من البرنامج (نقطة واحدة). حسب هذه النتائج، ليس لبرنامج تيسر أي مفعول إيجابي على نتائج التلامذة المتمدرسين في الوسط القروي رغم أنه يساهم على مستوى آخر في ولوجهم للتربية والاحتفاظ بهم داخلها.

والواقع أنه ينبغي دعم مردودية المدارس الجماعاتية لتحويل هذه المدارس إلى وسط مدرسي مشجع ومحفز للتعلمات.

وفي هذا السياق، ينبغي لإحداث المدارس الجماعاتية أن يتم في المناطق الملائمة والمناسبة وباتفاق مع الآباء وأولياء الأمور والجماعات المحلية. ذلك أن نجاح المدارس الجماعاتية رهين بانخراطها في إطار تنمية مجالية منسجمة حيث يجسد مفهوم «الجماعاتي» معناه الفعلي: مدرسة مندمجة في جماعتها. وهو الأمر الذي يستلزم انخراط كل من الفاعلين الداخليين للمدرسة وفاعلي الجماعة من سلطات وجماعات محلية وجمعيات الآباء وأولياء التلامذة، وكذلك انخراط وزارات أخرى غير وزارة التربية الوطنية كوزارة الصحة والتجهيز...فالتعبئة المالية (المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، برنامج تيسير، ومصادر تمويلية أخرى) والمقاربات المبنية على الرعاية والشراكة من أجل تطوير هذه المدارس، تبقى ضرورية.

لجعل المدارس الجماعاتية مؤسسات تعليمية قروية نموذجية ينبغي تمكينها من البنيات التحتية والموارد البيداغوجية والرقمية الضرورية، وتعيين مدرسين محفزين ولهم خبرة، وكذلك تعيين مديرين يعون بأن مهمتهم هي جعل مؤسستهم نموذجا لتنمية التربية في الوسط القروي.

1. OCDE. Synergies for Better Learning. An International Perspectives on Evaluation and Assessment. 2013

ذلك أن المدارس الجماعاتية لا يمكنها أن تكون هي الحل لرفع مستوى التربية والتكوين في الوسط القروي إلا إذا أصبحت نموذجا جاذبا وبيئة تربوية تساعد التلامذة على تجاوز محيطهم العائلي الهش والاندماج في بيئة حيث يتعلمون ويترقون فيها، وتجعلهم يحبون المدرسة. كما ينبغي لهذه المدارس أن تطمئن الآباء وأولياء الأمور الذين يتخوفون من إرسال أبنائهم إلى مدارس بعيدة عن مقر سكناهم.

2. فعالية التعلمات اللغوية والرياضية والعلمية

كشف تحليل البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 لنتائج كفايات التلامذة عن ضعف معمم في المكتسبات اللغوية والرياضية والعلمية للتلامذة. وهو الأمر الذي يُسائل في الآن نفسه البرامج الدراسية ومناهج التدريس والممارسات البيداغوجية.

1.2. إشكالية تدريس اللغات

تظهر مستويات مكتسبات التلامذة في الكفايات اللغوية أن نسبة هامة منهم لا تتحكم في الكفايات اللغوية الأساسية والضرورة لمتابعة التحصيل في اللغة العربية بالنسبة لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي. فحسب المعطيات التي تم عرضها في الفصل الأول من هذا التقرير بخصوص الكفايات في اللغة العربية، فإن 31% من التلامذة اكتسبوا أقل من 42% من البرنامج الرسمي للسنة السادسة ابتدائي، مقابل 46% من تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي الذين اكتسبوا أقل من 36% من برنامج السنة الثالثة إعدادي. ويأخذ المشكل طابعا أكثر حدة في اللغة الفرنسية حيث نجد أن 41% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي لم يكتسبوا بالمرة طوال سنوات السلك الابتدائي الموارد الضرورية لمتابعة دروس اللغة الفرنسية في السنة السادسة ابتدائي. فقط 12% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و11% من تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي هم الذين استوعبوا مجموع البرنامج الرسمي.

وهكذا، فإن أغلبية التلامذة في نهاية السلك الأساسي يجدون صعوبات في الكتابة باللغة الفرنسية بشكل سليم. نجد، مثلا، تلامذة السنة الثالثة يكتبون مثل هذه الأجوبة:

- hier jai eu une probleme avec ma soeur car il ya assasiné mon pantalon rouge

- bonjourje me apple abdellali je suis morrcane jai 15 one je suis meeoye situ dans un les une eleue du college haje jilali saki je suis on intermot cki ju trove si yemol cor j apprce les horaies fies

- chak joure mon pire sera cassu mon tiliphon pare ce que je ni pas recpicte le tonps de lire et ecrire .apre sut joure mon pire il madi les exsamane serone pri et le tiliphon il te dicouvre moi je vous qur tue bartir le cartyam

- j'ai lui a expliquer passé et je l'ai promis de ne pas repeter des choses comme ça.tout ce qui c›est

تؤكد هذه النماذج أن عددا كبيرا من تلامذة السنة الثالثة إعدادي لم يكتسبوا في التعليم الابتدائي الموارد الضرورية لفهم اللغة الفرنسية والتعبير بها. وقد اعترف هؤلاء التلامذة بعجزهم في فهم عناصر الرائز فكتبوا.

- je ne c'est pas ?

- NO COMPRI

- PACOMBRI

- JE NE CEST PAS

- (لم أعرف...)

- NE PAS CONPRE

- mna3raftch

أحيانا، تعكس أجوبة جزء هام من تلامذة الإعدادي علاقتهم السلبية مع تعلم اللغة الفرنسية، ويعبرون عن رفضهم لتعلمها في أجوبتهم عن أسئلة الرائز كما في الأمثلة الآتية:

- اصلا معمرني فهمت شي درس فلفرونسي

- اعتدر لا اجيد الكتابة بالفرنسية

- jai un probleme dans la langue francaise XD

- Ta3do m3ana rah ma3dnach m3a lfronci...

- i dont like froncais -

ويختزل تعلم اللغة الفرنسية بالنسبة لبعض تلامذة الإعدادي في معرفة الحروف اللاتينية التي يستخدمونها لكتابة اللهجات المغربية (الدارجة، تاشلحيت، تاريفيت، تمازيغت). ويمكن تقديم الأمثلة التأكيدية الآتية المأخوذة من أجوبة التلامذة عن أسئلة الرائز:

- fi ahad aiam wjhta mochkltn mha halti wfi tlka iam awghoha lwhdi lianani chojhati

- wahd nhar khrejt bla khbar shab dar ou t3etelt ou fach rjeat ldar atawni katla dyal laassa mhm f tali mchit aand lwalid dyali ou tssalhna ou kan baki fih lhal bzzzf min fatet wahd lmouda sff mbka hta mochkil ou sff wlina kima kona aaaaadii

- dahbto ila akhi wa i3tadrto minho waintaha ani9ax ilakh ilakh...

ونجد عند تلامذة آخرين من بين تلامذة السنة الثالثة إعدادي نوع من «التدريج» للفرنسية كما في الأمثلة الآتية:

- j'ai évité cette idée à mon cerveau...

- quand j'ai questionner sur le temps i

- après quelque heure (quand mon sang est froidi) j'ai reposer ...

- Dans un examain de math j'ai apporte une mauvaise note ...

يعتبر ضعف مكتسبات التلامذة في اللغة الفرنسية أو غيابها، كما أظهرت ذلك نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 معطى مؤكدا ينبغي للمدرس أن يتعامل معه. 46% من تلامذة الإعدادي العمومي صرحوا أن مدرسيهم يلجؤون إلى الدارجة لشرح درس اللغة الفرنسية. وهكذا، فأمام الضعف البارز للتلامذة في اللغة الفرنسية بعد أن أمضو تسع سنوات في التعليم الأساسي، يضطر الأساتذة إلى اللجوء إلى الدارجة لشرح درس اللغة الفرنسية. مما يؤكد على مستوى آخر أن الولوج إلى السلك الثانوي الإعدادي ليس مشروطا بالتحكم في الكفايات الأساسية المذكورة في البرنامج الرسمي للغة الفرنسية في التعليم الابتدائي.

لقد أصبح دعم التعدد اللغوي ضروريا لمتعلمي كل المنظومات التربوية في عالم معولم. لذلك يمثل تجويد تعلم اللغات في المدرسة المغربية تحديا كبيرا وأكيدا. فتحكم التلامذة في اللغة يعتبر أمرا حاسما ليس فقط لاكتساب الكفايات اللغوية، ولكن أيضا لاستيعاب المعارف العلمية والثقافة التي تم إنتاجها بهذه اللغة.

إن صعوبات تدريس اللغة الفرنسية تؤكدها نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019. وإذا كان يظهر أنه من الصعب جدا إيجاد، حسب بعض الأساتذة، هم أنفسهم لا يتحكمون في اللغة الفرنسية، فيمكن على الأقل إرساء برنامج تدريس متمحور حول استخدام موارد رقمية في القسم. ويمكن لمدرسي اللغة الفرنسية أن يكونوا في المناهج التفاعلية والحلول الرقمية وذلك لجعل تدريس اللغة الفرنسية أكثر جاذبية لكل التلامذة، وبالأخص بالنسبة لأولئك التلامذة الذين قد يطورون مقاومة ضد تعلم هذه اللغة، بل قد يرفضونها.

2.2. تجويد تدريس الرياضيات والعلوم

المعطى الأساس لنتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 هو الضعف العام لمكتسبات التلامذة في الرياضيات. وللتذكير، وكما تم عرض ذلك في الفصل الثاني، فإن المعطيات تؤكد أن 48% من التلامذة قد استوعبوا أقل من 23% من برنامج الرياضيات الخاص بالسنة السادسة ابتدائي، وفقط 27% من التلامذة هم الذين استوعبوا 88% من برنامج ذلك المستوى. أما بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي إعدادي، فإن 44% من التلامذة استوعبوا أقل من 23% من برنامج الرياضيات الخاص بالمستوى و12% فقط من التلامذة هم الذين استوعبوا أكثر من 85% من البرنامج. وكما تم ذكر ذلك أعلاه، فإن الفرق بين أداء تلامذة المؤسسات العمومية الحضرية والمؤسسات القروية ليس دالا (3 نقط)، كما لا توجد فروق دالة في أداء تلامذة المؤسسات القروية، سواء كانت مدارس جماعاتية أو لا. تؤكد نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن مستوى مكتسبات التلامذة في الرياضيات ضعيف في مجموع المؤسسات سواء بالابتدائي أو الإعدادي، وبأن لا تلامذة الوسط الحضري ولا الوسط القروي استطاعوا الوصول إلى متوسط المعدل (250 نقطة).

يكتسي تدريس الرياضيات والعلوم أهمية حاسمة في اكتساب الكفايات الأساس في التعليم الأساسي. فهو يحدد القدرات المعرفية للتلامذة. ذلك أن إسهام «المعرفة الرياضية» في تعلم التلميذ(ة) لا يختزل فقط في معرفة الحساب، بل أيضا الاستدلال والبرهنة والاستنباط، وبالتالي اكتساب ثقافة واستدلال علميين كما تم تأكيد ذلك في تقرير لليونسكو.

« ينبغي للتربية الرياضية الجيدة أن تعكس التنوع من خلال مختلف المضامين الرياضية التي تعرف التلامذة عليها بالتدريج: طرح المشاكل أو إعادة صياغتها لتصبح قابلة للمعالجة الرياضية، النمذجة، الاستكشاف، التخمين، التجريب، التمثيل المبياني والصياغة من خلال تطوير لغة خاصة، المحاججة، التدليل، تطوير مناهج، بلورة مفاهيم والربط بينها داخل مجالات مبنينة، التبادل والتواصل.... فتربية أو تدريس من هذا القبيل كفيل بأن يسمح بعيش التجربة الرياضية باعتبارها تجربة فردية وجماعية في الآن نفسه، والإحساس والوعي بما يحمله التبادل والنقاش مع الآخرين»[2].

يتحكم تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي بشكل متوسط في عمليات الوصف والتصنيف والمقارنة. أما عملية التحليل التي تتطلب مقاربة علمية تقوم على استخلاص المعطيات من الجداول والخطاطات والوثائق، وتعبئة المعطيات المتوافرة من أجل الفهم والتأويل، فهي عملية لم يكتسبها أغلب تلامذة نهاية السلك الإعدادي. والحال أن ممارسة الاستدلال العلمي هي ممارسة ينبغي تطويرها

2. UNESCO. Les défis de l'enseignement des mathématiques dans l'éducation de base. 2011

لـدى تلامـذة الإعـدادي، وبالأخـص بالاعتـماد عـلى الرسـومات البيانيـة والمحـاكاة عـلى الحاسـوب.

ترتبـط مكتسـبات تدريـس الرياضيـات في التعليم الأسـاسي فيما بعـد بباقـي المـواد العلميـة والتكنولوجيـة التـي تـدرس لاحقـا. وتسـائل القيمـة التـي اكتسـبها كل مـن العلـم والتكنولوجيـا التعليـم الأسـاسي لدعـم تعلـم الرياضيـات والعلـوم. وهكـذا، فـإن مـن شـأن إرسـاء تدريـس جيـد للرياضيـات أن يهيـئ جيلا مغربيـا مندمجـا في مجتمـع المعرفـة وتكنولوجيـا المعلومـات والاتصـال والـذكاء الاصطناعـي.

لقـد اتخـذت عـدة دول، بعـد أن لاحظـت الأداء الضعيـف لتلامذتهـا في مـادة الرياضيـات في الدراسـات التقييميـة الدولية، إجـراءات لجعـل تدريـس هـذه المـادة في قلـب الإصلاحـات لمعالجـة ضعـف مسـتوى المكتسـبات[3].

اعتبـارا لمسـتوى مكتسـبات التلامـذة في الرياضيـات وقيمـة هـذه المـادة في تطـور التكنولوجيـا والهندسـة بالبـلاد، فإنـه مـن الـلازم أن تسـتهدف خطـة الإصـلاح التـي أوصـت بهـا الرؤيـة الاسـتراتيجية 2015-2030، عـبر آليـة القانـون الإطـار 17-51، تجويـد تدريـس الرياضيـات.

3. معالجة فارقية لصعوبات التعلم

كشـفت دراسـة لبرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات PNEA2019 عـن معطيـات مفصلـة تخـص مسـتويات مكتسـبات التلامـذة في مـواد المقـرر الرسـمي. ورغـم الفروقـات الملاحظـة بـين سـلكي التعليـم الأسـاسي الابتـدائي والثانـوي الإعـدادي أو بـين المـواد الدراسـية، فبالإمـكان تفييـئ وتصنيـف التلامـذة باعتبـار مسـتويات مكتسـباتهم وكفاياتهـم إلى ثلاثـة فئـات: فئـة أولى تتكـون مـن ثلـث التلامـذة وتواجـه صعوبـات كبـيرة في التعلـم ترجـع إلى كونهـا لم تسـتوعب برامـج السـنوات السـابقة ومكتسـباتها ضعيفـة جـدا. وفئـة ثانيـة تتكـون مـن ثلـث التلامـذة اكتسـبت تقريبـا نصـف البرنامـج الرسـمي أو تزيـد عليـه قليـلا، وبالتـالي تتموقـع أحسـن، مقارنـة بالفئـة الأولى، عـلى مسـتوى اكتسـاب الكفايـات. أمـا الفئـة الثالثـة، فهي تتكـون أيضـا مـن ثلـث التلامـذة الذيـن اكتسـبوا مـا بـين 70% و100% مـن البرنامـج. ويختلـف حجـم كل فئـة حسـب المـواد.

مـن المتعـارف عليـه أن العديـد مـن الأنظمـة التربويـة تعـرف ظاهـرة تبايـن المسـتوى بـين تلامـذة السـلكين الابتـدائي والثانـوي الإعـدادي والذيـن يتوزعـون عـادة إلى تلامـذة ممتازيـن، جيديـن، متوسـطين، وتلامـذة يواجهـون صعوبـات. ولكـن جـودة النظـام التعليمـي تقـاس بتقلـص نسـبة التلامـذة الذيـن يواجهـون صعوبـات التعلـم. والحـال أن التفيئـة التـي كشـفت عنهـا نتائـج الدراسـة والأهميـة العدديـة للتلامـذة الذيـن يواجهـون صعوبـات في الدراسـة، يؤكـدان أن المدرسـة تجـد صعوبـة في جعـل التلامـذة الذيـن يواجهـون صعوبـات دراسـية كبـيرة ينتقلـون إلى فئـة التلامـذة المتوسـطين. وهـو الأمـر الـذي يسـائل جـودة التعلـمات والتربيـة في مجموعهـا.

كـما بينـت دراسـة البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات PNEA2019 أن «معالجـة» ضعـف مسـتوى التلامـذة والصعوبـات التـي يواجهونهـا في التعلـم بالتكـرار ليـس لهـا أي مفعـول إيجـابي عـلى مكتسـباتهم الدراسـية. إذ أكـدت الدراسـة المفعـول السـلبي والقـوي عـلى التعلـمات. وهـو مفعـول واضح بالنسـبة لتلامـذة السـنة الثالثـة ثانـوي إعـدادي أكـثر مـما هـو عليـه بالنسـبة لتلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي. فالتكـرار لا يسـمح للتلامـذة بالاسـتدراك، بـل عكـس ذلـك يقودهـم إلى مراكمـة تأخـر يصعـب اسـتدراكه. مـما يقـود إلى التسـاؤل عـن فعاليـة سياسـة التكـرار مقارنـة بآليـات المعالجـة والدعـم البيداغوجـي والتـي تشـكل بديـلا أكـثر ملاءمـة.

يتطلـب رفـع تحـدي تقليـص فئـة التلامـذة الذيـن يواجهـون صعوبـة في التعلـم في التعليـم الأسـاسي ضرورة القيـام بمعالجـة مزدوجـة:

أ - تقـوم المعالجـة الأولى عـلى التدخـل منـذ السـنة الأولى من التعليـم الابتـدائي (والأولي) مـن أجـل ألا يمـضي التلامـذة سـنوات الدراسـة دون اكتسـاب مـا يلـزم اكتسـابه كل سـنة لترصيـده للوصـول إلى نهايـة السـلك الابتـدائي أو الثانـوي الإعـدادي بنقـص في المكتسـبات. ويعتـبر نقـص المكتسـبات مـن بـين الأسـباب التـي دفعـت سـنة 2018، 128.195 مـن تلامـذة السـلك الابتـدائي، و212.133 مـن تلامـذة السـلك الثانـوي الإعـدادي إلى هجـر الدراسـة والتخـلي عنهـا[4].

3. Voir pour le cas de la Suède : Jesper Boesen et Ola Helenius, « Améliorer l'enseignement des mathématiques. Le cas de la Suède », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 51 | septembre 2009, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 14 novembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/ries/684.

وتفاعـلا مـع نتائـج تقييـمات الدراسـة الدوليـة التوجهـات الدوليـة في تدريـس العلـوم والرياضيـات (TIMSS 2015) والبرنامـج الـدولي لتتبـع مكتسـبات التلامـذة (PISA) التـي أظهـرت وضعيـة فرنسـا مقارنـة بباقـي بلـدان الاتحـاد الأوروبي، قـدم كل مـن شـارل طوروسـيان (Charles Torossian) وسـيدريك فيـلاني (Cédric Villani) لوزيـر التعليـم جـون ميشـيل بلانكـي (Jean-Michel Blanquer) تقريـرا تضمـن 21 إجـراء خاصـا بتدريـس الرياضيـات.

4. الهيئـة الوطنيـة للتقييـم لـدى المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي، الأطلـس المجـالي الـترابي للانقطـاع الـدراسي: تحليـل مسـار فـوج 2014-2018 والخرائطيـة الإقليميـة، 2019، ص:15.

وينبغي لهذه المعالجة أن تقوم على نظام لتشخيص الصعوبات لدى التلامذة منذ السنوات الأولى من التعليم الابتدائي وقبل أن تراكم التعثرات لتكون سببا في عدم التمكن من متابعة التمدرس.

على هذا المستوى، وحده إصلاح عميق لمنظومة التربية والتكوين منذ التعليم الأولي، وبشكل أخص منذ السنة الأولى للتعليم الابتدائي، يمكنه أن يقلص على المدى المتوسط والبعيد من حجم فئة التلامذة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

ب - النمط الثاني للمعالجة تنبغي مأسسته على مستوى كل قسم وعلى كل المستويات وذلك حتى يسهل التعرف على التلامذة الذين يواجهون صعوبات في الدراسة ودعمهم لتجاوزها. وهو ما يمكن القيام به عبر إقرار آليات للدعم المدرسي لفائدة التلامذة المتعثرين في تفاعل مع آباء وأولياء التلامذة. وقد أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن العمل الجماعي للمدرسين ليس له أي تأثير على المردودية لأنه قلما يحدث. علما أن العمل الجماعي للمدرسين هي صيغة العمل التي يمكنها أن تعبأ مدرسي المواد لنفس القسم، ويمكنها أن تجد الحلول لتلامذة يواجهون صعوبات في دراستهم.

4. المزواجة بين التعلمات وتطوير التجهيزات والعدة الرقمية

أكدت نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن لتوافر الموارد الرقمية بالمدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية مفعول إيجابي على نتائج التلامذة في كل المواد. في الواقع، يحسن توافر الموارد الرقمية نتائج التلامذة بمدى يتراوح ما بين 4 و 11 نقطة في السلك الابتدائي، ومن 6 إلى 9 نقطة في الإعدادي. وقد أظهر التحليل متعدد المستويات، وهو التحليل الذي يحلل تأثير العوامل أن لتوافر الموارد الرقمية (قاعات متعددة الوسائط، أجهزة العرض، الربط بالأنترنيت والمواقع الرقمية) مفعول إيجابي على مكتسبات تلامذة السنة الثالثة إعدادي في اللغة العربية والعلوم. كما أن غياب الحواسيب يؤثر سلبيا على نتائج تلامذة السنة السادسة ابتدائي في اللغة العربية والنشاط العلمي؛ وعلى نتائج تلامذة الإعدادي في اللغة العربية والرياضيات. غير أن ثلثي التلامذة يدرسون بمدارس لا تتوفر على قاعات متعددة الوسائط، ولا ترتبط بالأنترنيت. ويعيش نصف تلامذة السنة الثالثة إعدادي نفس الوضعية. والحال أن البنية التحتية والارتباط بالأنترنيت يشكلان معا البنية التحتية الأساس. ومع ذلك، لا ينبغي اختزال الموارد الرقمية في البنية التحتية فقط، بل اعتبار تكوين المدرسين لتبني حلول ديداكتيكية رقمية والتحكم في طرق التعلم عن بعد.

وقد لفتت تجربة التدريس عن بعد بسبب انتشار الوباء الانتباه إلى اللجوء المستعجل لحل اختيار بعض المدرسين الذين لهم خبرة. غير أن هذه التجربة أظهرت بشكل واضح أن التعليم الرقمي لازال بعيدا عن أن يكون آلية للتعلم في المدرسة، كما كشف عن التفاوت واللامساواة بين التلامذة الحضريين والقرويين، بل وحتى بين تلامذة ينتمون إلى نفس الوسط، رغم الإرادة الصادقة في الاستجابة للاستعجال الذي فرضه الوباء.

وهكذا فإن الطابع العرضاني لما هو رقمي يتطلب الجمع بين إصلاح التعلمات وتطوير الموارد الرقمية بحيث لا تبقى ملحقا تابعا للتعليم الكلاسيكي، ولكن وسيلة مندمجة ومدمجة في التدريس والتعلم، وليس فقط على مستوى التعليم عن بعد، بل أيضا في التعليم الحضوري.

5. تحفيز الفاعلين وتثمين عملهم

تبين من نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن التكوين الأكاديمي للمدرسين وشواهدهم ليس له أي مفعول دال على أداء التلامذة. أما التكوين المستمر، فهو حسب أجوبة المدرسين على الاستمارة غير مناسب. أما التجربة المهنية والتكوين بمراكز التكوين فلهما مفعول إيجابي على أداء التلامذة. مقابل ذلك، ينخفض أداء تلامذة أساتذة التعاقد.

1.5. التكوين الأساس والمستمر

بيّن التحليل متعدد المستويات أن مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي مترابطة، حسب المواد الدراسية، مع عدد سنوات الخبرة المهنية لمدرسيهم. ويظهر أن هذا الارتباط هو من نفس حجم الارتباط بين المكتسبات والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، بل يتجاوزه أحيانا.

أما بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي إعدادي، فإن التكوين الأساس الذي استفاد منه المدرسون قبل ولوجهم مهنة التدريس، هو الذي يرتبط إيجابيا بتعلمات التلامذة. وعكس ذلك، لا يظهر أن للتكوين المستمر للمدرسين ارتباط

دال بمكتسبات تلامذة هذا المستوى رغم أنه، أي التكوين المستمر، يبقى ضروريا للتطور المهني للمدرسين. وتدفع هذه العلاقة المحتملة إلى التساؤل عن جودة التكوينات المقدمة في هذا الإطار من حيث الموضوعات والمجزوءات المعالجة، ووتيرة التنظيم والاستفادة، والغلاف الزمني المخصص للتكوين المستمر، وحافزية المدرسين وانخراطهم فيه. وبهذا المعنى، يكون من الأولوية إيلاء انتباه خاص لجوانب التكوين المستمر هاته وإعادة التفكير فيها لتكون أكثر فعالية وتعطي ثمارها.

ويظهر ذلك بشكل خاص في التكوينات المبرمجة لفائدة المدرسين حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار المناهج المجددة، بما في ذلك استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي تسهل التعلمات وتجعلها أكثر جاذبية في أعين تلامذة ينتمون لجيل أطفال الأنترنيت. والواقع أن نتائج الدراسة الميدانية تكشف عن أن استخدام هذه الأدوات أثناء الدرس هي ممارسة تسهم، أحيانا، في تحسين التعلمات.

وفي نفس الإطار، فإن الممارسات البيداغوجية التي تستهدف تسهيل الفهم وتشجيع التلامذة ومساعدة التلامذة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، هي كلها عوامل تساهم جزئيا في تحسين مستوى مكتسبات التلامذة، وفي التسيير الجيد للتصرفات والسلوكات.

2.5. حافزية المدرسين

يعتبر أداء تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي الذين يثمنون الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم أحسن من أداء التلامذة الذين لهم رأي سلبي عن الممارسات البيداغوجية لمدرسيهم. وقد أصبح من المقبول القول إن المناهج البيداغوجية النشيطة تجعل التلامذة يتحكمون في تعلماتهم وتساعدهم على استيعاب وفهم أفضل لمختلف الموارد والمعارف التي يضعها المدرسون رهن إشارتهم.

على مستوى آخر، وحسب معطيات البحث، عبر 49% من مدرسي الابتدائي، و42% من مدرسي الإعدادي عن رغبتهم في تغيير مؤسساتهم. ويقدم جزء هام منهم حجة الظروف الصعبة لممارسة مهنتهم في المؤسسة التي عينوا بها.

يعين الكثير من المدرسين، غير المكونين للتدريس بالوسط القروي الذي يعاني من نقص في البنيات التحتية الأساسية والمعينات الديداكتيكية. لا تعطي هذه الوضعية الامتياز لا للمدرس المبتدئ الذي يبدأ مساره المهني في ظروف غير ملائمة ولا للتلامذة الذين يستلزم تدني مستوى مكتسباتهم توفر مدرسين لهم خبرة وليس مدرسين يستطيعون بالكاد تجاوز عوائق التدريس بالوسط القروي.

ويعتبر ابتعاد آباء وأولياء التلامذة عن الشؤون المدرسية لأبنائهم ملاحظة عامة. إذ تظهر نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن المدرسة لا تتصل بالآباء إلا في حالة مواجهة التلامذة لصعوبات في التعلم أو في التكيف. فالتلامذة الذين ينحدرون من أوساط غير محظوظة، ينتمي أغلبهم في الغالب إلى أسر وضعيتها الاقتصادية والاجتماعية هشة والمستوى الدراسي لأفرادها ضعيف، ويكون الآباء عاطلين عن العمل أو يمارسون أعمالا هشة حيث يصل أبناء هذه الأسر إلى المدرسة بهذا «الإرث» الاجتماعي المعيق الذي لا يمكن لمدرس بدون خبرة وغير محفز أن يعوضه.

ويعتبر 31% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و33% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي أن مدرسيهم محبطي العزيمة. ويتعلق الأمر هنا بنقل واع وغير واع لإحساس سيئ يؤثر سلبيا على العلاقة بالتلامذة وبجودة التعلمات. وهو الأمر الذي يسائل الانخراط في مهمة التدريس والذي ينبغي دعمه وتقويته عبر التكوين الأساس والمستمر. إضافة إلى ذلك، ينبغي تحسين شروط ممارسة مهنة التدريس داخل المؤسسات المدرسية، والاعتراف بالجهود والمبادرات التي يقوم بها المدرسون للنجاح في مهمتهم رغم العوائق التي يواجهونها.

المدرسون هم الفاعلون الأساسيون والذين يتطلبهم نجاح كل مشروع للرفع من جودة التربية والتعلمات. لهذا يكمن الرهان في إعداد سياسة تعبئة المدرسين وتثمين جهودهم. وينبغي تسجيل أن استراتيجية تحسين شروط ممارسة المهنة داخل المؤسسات التعليمية هي أحد العوامل الأكثر أهمية في تعبئة المدرسين. وكما سبقت الإشارة أعلاه، فإن توافر البنيات والتجهيزات الأساس، يبقى بالنسبة للمدرسين أحد مصادر الحافزية والانخراط في ممارسة المهنة. فتحسين إطار عمل المدرسين يخلق مناخا مساعدا ومشجعا على التعلمات.

3.5. الإدارة التربوية واحترام القوانين

يبقى دور مديري المؤسسات التعليمية حاسما بخلقهم مناخا ملائما للسير العادي للمؤسسة وبحرصهم على الإرساء الجيد للقواعد والعمل بها. وكما أظهرت ذلك دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 فإن «الإرساء الجيد للقواعد وتطبيقها» يؤثر إيجابيا على المردودية الدراسية سواء في مؤسسات السلك الابتدائي أو التعليم الثانوي الإعدادي. فالإدارة التربوية هي التي تحرص على احترام جداول الحصص وتوقيت الدخول والخروج سواء الخاص بالتلامذة أو هيئة التدريس أو أطر الإدارة التربوية.

ويعتبر ضياع زمن التدريس ظاهرة معقدة تتعدد أسبابها وعواقبها، وتخص تكوين الفاعلين التربويين والتأطير الإداري والبيداغوجي وكذلك المحيط السوسيو-تربوي للمؤسسة التعليمية. فالمدير هو الذي يؤطر انتظام حضور المدرسين، ويحرص على أن يقوم هؤلاء بواجبهم على أحسن وجه داخل أقسامهم وتفادي كل ما من شأنه إضاعة الوقت في القسم، بما في ذلك الوصول المتأخر للقسم، والتحضير السيء للدرس، واللجوء إلى طرق بيداغوجية متجاوزة، وحصول مشاكل في التواصل، واللجوء إلى العنف اللفظي و/ أو الجسدي، إلخ.

تؤكد الدراسة أن أداء التلامذة الذين هم راضون عن مناخ العدالة في مؤسساتهم التعليمية سواء الابتدائية أو الإعدادية هو أعلى نسبيا من أداء زملائهم غير الراضين عن مناخ العدل في مؤسساتهم. ومع ذلك، فحوالي خمس تلامذة السنة السادسة ابتدائي، وربع تلامذة السلك الإعدادي لديهم إدراك سلبي لمناخ العدالة في مؤسساتهم. ويرجع إلى المدير دور جعل المدرسين والتلامذة يشاركون في صياغة قواعد المؤسسة وميثاق القسم وخلق مناخ العدالة يعطي معنى للتعلمات وللجهد.

خلاصة

ينبغي، في سياق الأزمة، رفع التحديات المذكورة أعلاه، لتصحيح عمليات التدريس والرفع من جودة التعلمات

تتمثل أول خاصية تميز هذه الأزمة في أن الإصلاحات تتالت دون أن يكون لها مفعول إيجابي ملحوظ ينعكس إيجابيا على المكتسبات. وينبغي، انطلاقا من نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019، تسجيل أن ثلث تلامذة المستويين المستهدفين لم يكتسبوا الموارد الضرورية لمتابعة دراستهم.

أما الخاصية الثانية لهذه الأزمة فقد فرضتها حالة الوباء التي زادت في تعقيد الوضعية بإبطاء اشتغال المدارس والإعداديات. وهو ما يجعل الأزمة تشكل تهديدا جديا لتطور التربية ولكن يمكن تحويلها إلى مناسبة للنهوض والبحث عن تغيير نموذج التدريس.

خلاصة عامة

لازالت منظومة التربية والتكوين المغربية تجد صعوبة في تحقيق الأهداف المسطرة لها رغم التقدم الذي حصل على أكثر من صعيد. وهو ما يعكسه ضعف تعلمات التلامذة في مختلف الأسلاك والمستويات الدراسية. وبهذا المعنى، لازالت التفاوتات بين أداءات التلامذة تتسع بحيث ليس للتلامذة نفس الحظوظ. ومع ذلك، ينبغي تسجيل أن مستوى مكتسبات التلامذة رهين بالعديد من العوامل التي هي لصالح فئة معينة من التلامذة على حساب فئة أخرى.

تمنح نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 تقييما لمكتسبات التلامذة وكفاياتهم بمرجعية البرنامجين الرسميين لنهاية السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي بغاية فحص أداء التلامذة ومحدداته. وتعكس النتائج الضعف الملحوظ على مستوى مكتسبات جزء هام من تلامذة التعليم الأساسي بدرجات تتفاوت حسب المواد الدراسية: اللغات، الرياضيات، والعلوم. وهو الضعف الذي يولد الهدر المدرسي من خلال الانقطاع والتكرار، مؤثرا بشكل سلبي على استمرارية الحياة الدراسية للشباب، ومُعْدِمًا كل الجهود المبذولة من طرف السلطات العمومية في مشاريع الإصلاح التربوي المتتالية.

كما يُظهر تقييم البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أيضا العوامل التي تضعف منظومة التربية والتكوين، فثلث التلامذة، وأحيانا أكثر لا يتوفقون في متابعة البرنامج الرسمي لمواد السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي. والحال أن هذه الوضعية هي بمثابة العقدة الغوردية بالنسبة للمنظومة التربوية والتي لا يمكن حلها من دون إصلاح عميق للتعليم الأساسي، كما توصي بذلك الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، وينص على ذلك القانون الإطار 17-51.

فالمشاكل المرتبطة بالولوجية والبنيات التحتية الأساسية وتوافر الموارد البشرية والمادية، كلها تحث على تحسين العرض التربوي في مؤسسات التعليم العمومي التي يدرس بها تلامذة غالبيتهم يعيشون وضعا اجتماعيا واقتصاديا غير مشجع على الدراسة.

وتكمن إحدى الخلاصات التي يمكن استخلاصها من نتائج الدراسة أن التعليم العمومي الأساسي هو ملتقى إكراهات: إكراهات تخص المؤسسة من حيث بنياتها التجهيزية، والموارد، وجودة المدرسين؛ وإكراهات تخص التلامذة وخصائصهم العائلية والثقافية والمجالية.... غير أن هذه الإكراهات لا تؤثر على جميع التلامذة بنفس الطريقة.

في الواقع، يستمر ضعف المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة في التأثير على مكتسبات التلامذة، بالأخص مكتسبات تلامذة السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي، لأن المؤسسة التعليمية تجد صعوبة في تجاوز هذا العائق، وبالتالي إقرار الإنصاف الذي لا يعني في هذه الحالة عدم التمييز بين التلامذة، بل المساواة في الفرص المتاحة. وهو الأمر الذي ينجم عنه أن التلامذة الذين لا يتوفرون على رأسمال من الموارد العائلية، يواجهون صعوبات أثناء دراستهم. وقد أظهرت نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 أن أداء بعض التلامذة يكون أحسن من أداء تلامذة آخرين حين يكون المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لآبائهم وأولياء أمورهم مرتفعا، وأن أداءهم ينخفض حين ينحدرون من وسط غير محظوظ وقروي، ويكون آباؤهم وأولياء أمورهم غير متعلمين ويمارسون مهنة غير قارة. وهكذا يتأثر أداء التلامذة سلبيا بالفوارق الاجتماعية التي تخترق المجتمع.

تخضع المدرسة العمومية لتأثير الابتعاد التدريجي للأسر المنتمية إلى الطبقة الوسطى التي تتوفر على المستوى الدراسي الضروري لتتبع تمدرس أبنائها وتأطيرهم، كما تتوفر على الموارد المالية لتضمن لهم دعما مدرسيا ملائما، وتلجأ إلى التعليم الخصوصي لتدريسهم. وهكذا تترك الأسر التي لها القدرة على الانخراط في مجهود تحسين جودة التعلمات والتدريس، التعليم العمومي الأساسي.

وعلى مستوى آخر، يظهر هذا التقرير أن أداء التلامذة المتمدرسين في القطاع الخاص هو أعلى من أداء تلامذة القطاع العمومي. وينبغي، مع ذلك، الإشارة إلى أن مؤسسات القطاع الخاص ليس لها نفس إكراهات مؤسسات النظام العمومي. فالقطاع الخاص يجهز مؤسساته ليجذب إليها التلامذة وأسرهم. كما أن هذه المؤسسات تتحكم في زمن

التدريس بفضل تعاقدها مع مدرسين ملزمين بالمواظبة على الحضور وبالمردودية. كما يستقطب هذا القطاع الفئات الاجتماعية الميسورة نسبيا والمتعلمة والمتوفرة على موارد مالية لأداء مصاريف الدراسة والدعم المدرسي لتعويض كل ضعف من جهة المؤسسة التعليمية. بل إن بعض مؤسسات التعليم الخصوصي تقوم بانتقاء قبلي للتلامذة لتحافظ على مستوى معين يضمن لها اختيارها من طرف الأسر. وقد قام بسبب كوفيد 19 خلاف بين المدارس الخصوصية والأسر حول أداء مصاريف الدراسة أثناء الحجر الصحي حيث طالب الآباء بالتقليص من قيمة الأداء طوال هذه المدة بدعوى أن المؤسسات الخصوصية لم تبق على التزامها بالتدريس الحضوري، وبأن الآباء تكلفوا هم بأنفسهم بجزء من تدريس أبنائهم.

وكما تمت الإشارة إلى ذلك من قبل، فإن فارق النتائج بين تلامذة السلك الثانوي الإعدادي الذين لهم مستوى أجتماعي وأقتصادي عال وبين التلامذة الذين ينتمون إلى أسر غير ميسورة يتراوح ما بين 16 و24 نقطة حسب المواد الدراسية. فالانتماء الاجتماعي يؤثر على أداء التلامذة، ويسمح بالقول إن المؤسسات التعليمية العمومية الابتدائية والثانوية الإعدادية، خصوصا تلك المتواجدة في الأوساط الفقيرة والقروية، لا تتوفر لديها دائما القدرة على تعويض النقص في الرأسمال الاجتماعي لدى التلامذة المنتمين إلى العائلات الفقيرة. ولأن التربية تحمل في ذاتها فكرة الرقي بالشرط الاجتماعي للفرد من خلال تشجيع تحصيل المعارف، والعلم، والمهارات التطبيقية، وأساليب العيش والمهارات الاجتماعية، فإن التحدي الكبير للنظام التربوي يقوم على تعويض النقص الحاصل لدى التلامذة المنتمين إلى أسر فقيرة. وقد أظهر التدريس عن بعد أن هؤلاء التلامذة يعانون بشكل مزدوج: من فقرهم، ومن كونهم محرومين من الاستئناس بالموارد الرقمية والوصول إليها.

إن الخلاصة التي يمكن استخلاصها من واقع الحال هذا هي أن التربية هي البعد المحوري والأساسي في التنمية والعدالة الاجتماعية لأن المدرسة لم تعد قادرة على منح أغلب التلامذة قاعدة الكفايات الأساس على مستوى التعليم الأساسي، وأصبحت آلة لإعادة إنتاج التفاوتات داخل المجتمع. لهذا يعتبر إتمام تعميم التعليم الأساسي مع ضمان قاعدة كفايات أساس جيدة مطلبا تنمويا أساسيا الهدف منه تمكين الشباب من كفايات أساسية تسمح لهم بمتابعة الدراسة دون عوائق أو تحقيق ذواتهم في التكوين المهني أو في الحياة النشيطة. فتعميم التعليم أساس ذي جودة يبقى هو الشرط الذي لا غنى عنه لتنمية قطاع التربية في المجتمع.

لن تكون هذه الدراسة التقييمية ذات نفع إلا إذا أنتجت معطيات وتحليلات ذات مصداقية توجه إلى مختلف فاعلي منظومة التربية والتكوين، وإلا إذا مكنت المسؤولين الذين يتحملون مسؤولية تسيير قطاع التربية والتكوين من عناصر بلورة سياسة عمومية وإعداد خطط معالجة وتصويب.

كما أن هذا التقييم موجه لإخبار الرأي العام والمواطنين الذي يتابعون سيرورة إصلاح المدرسة، وينخرطون في النقاش العمومي حولها مع الحرص على إرساء قيمة التقييم وثقافته باعتبارها أداة لتتبع التقدم المتحقق في إطار طموح الأمة في أن تتوفر على منظومة تربوية جيدة تسمح برقي الفرد والمجتمع.

المراجع

1. Andreas Hadjar, Sabine Krolak-Schwerdt, Karin Priem, Sabine Glock. « Gender and educational achievement », Educational Research 56 :2, 2014, pp. 117-125.

2. Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E., « A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students », Reading Research Quarterly, 54(2), 2018, pp.133–166.

3. Benoît Galand, Dominique Lafontaine, Ariane Baye, Dylan Dachet, Christian Monseur, « Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire », Unité d'Analyse des Systèmes et Pratiques d'Enseignement Université de Liège, Cahiers des Sciences de l'Education, volume 38, 2019, pp.1-33.

4. Betts J. R., Zau A., & Rice L., " Determinants of student achievement: New evidence from San Diego", San Francisco, CA: Public Policy Institute of California , 2003.

5. Bradbury, Bruce and Corak, Miles and Waldfogel, Jane and Washbrook, Elizabeth, Inequality During the Early Years: Child Outcomes and Readiness to Learn in Australia, Canada, United Kingdom, and United States. IZA Discussion Paper No. 6120. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1965137

6. Bradley, J. L., & Conway, P. F., « A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement », British Educational Research Journal, 42(4), 2016, pp.703-728.

7. Brodaty, T. O., Robert J. Gary-Bobo, and Ana Prieto, «Does speed signal ability? The impact of grade retention on wages.» CEPR Discussion Papers (2013).

8. Caille, J. P. « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », Éducation et formations, n° 60, 2001, pp. 7-18.

9. Chetty R. et al., "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 126/4, 2011, pp. 1593-1660.

10. Chetty R., Friedman J. and Rockoff J., "Measuring the Impacts of Teachers II : Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood", American Economic Review, Vol. 104/9, 2014, pp. 2633-2679.

11. Clotfelter C., Ladd H. and Vigdor J., "Teacher Credentials and Student Achievement in High School", Journal of Human Resources, Vol. 45/3, 2010, pp. 655-681.

12. Clotfelter C., Ladd H. and Vigdor J., "Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects", Economics of Education Review, Vol. 26/6, 2007, pp. 673-682.

13. CNESCO, «Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations», 2016

14. Collier T., "Teacher qualifications and student achievement: A panel data of analysis". Economics and Finance Faculty Publications, 2013, Paper 6.

15. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, " Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun 2016 -PNEA 2016", rapport analytique, 2017

16. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, "Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international-TIMSS 2015, Rapport thématique, 2018"

17. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, « Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie – PIRLS 2016 », rapport thématique, 2019

18. Croninger R. G., Rice J. K., Rathbun A., &

Nishio M. (2007). “Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement”, Economics of Education Review, 26(3), 2007, 312-324.

19. Darling-Hammond L., “Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California’s Public Schools“, Teachers College Record, Vol. 106/10, 2004, pp. 1936-1966.

20. Day C. et Gu Q., “Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development : Sustaining commitment and effectiveness over a career“, Oxford Review of Education, 33(4), 2007, 423-443.

21. Dee T. S. & Wyckoff J., “Incentives, selection, and teacher performance : Evidence from IMPACT“, NBER Working Paper No. 19529, 2013, JEL No. I2,J45

22. Dee T. S., “Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment“, Review of Economics and Statistics, 86(1), 2004, 195-210.

23. Dörnyei, Z., & Ushioda, E., “Teaching and researching motivation“, (2nd ed.), Harlow:Longman, 2011.

24. Dumas, Christelle and Lefranc, Arnaud, « Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France », THEMA Working Papers, THEMA (Téhorie Economique, Modélisation et Applications), n° 2010-07, Université de Cergy-Pontoise, 2010.

25. Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein L., Engel M. Brooks-Gunn J., Sexton H., Japel, C., «School readiness and later achievement. Developmental psychology», 43(6), 2007, pp.1428.

26. Flavio Cunha, James J. Heckman, Lance Lochner, Dimitriy V. Masterov, « Chapter 12 : Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation », Handbook of the Economics of Education, Elsevier,Volume 1, 2006, Pages 697-812.

27. Fredriksson P., Öckert B. and Oosterbeek H., “Long-Term Effects of Class Size“, The Quarterly Journal of Economics, Vol. 128/1, 2012, pp. 249-285.

28. Fullan M., “Choosing the wrong drivers for whole system reform“, Melbourne, Centre for Strategic Education, 2011.

29. Glazerman S., Loeb S., Goldhaber D., Staiger D., Raudenbush S. and Whitehurst G., “Evaluating teachers: The important role of value-added“, Brookings Institution, 2010.

30. Goldhaber D. & Hansen M., “Assessing the potential of using value-added estimates of teacher job performance for making tenure decisions“, Seattle, WA, Center on Reinventing Public Education, 2010.

31. Goldhaber D., & Walch J., “Gains in teacher quality: Academic capabilities of the U.S. teaching force are on the rise“, Education Next, 2014.

32. Goldhaber D., “Teacher Effectiveness Research and the Evolution of US Teacher Policy“, The Productivity for Results Series No.5. George W.Bush Institute, Education Reform Initiative, 2015.

33. Greenfader, C. M., Brouillette, L., & Farkas, G., « Effect of a performing arts program on the oral language skills of young English learner », Reading Research Quarterly, volume 50, issue 2, 2015, pp. 185-203.

34. Hanish, L.D. et N.G. Guerra, «A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization», Development and Pschopathology, vol. 14, no 1, 2002, p. 69-89.

35. Hanushek E. A., Kain J. F., O’Brien D. M., & Rivkin S. G., “The market for teacher quality“, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2005.

36. Harris D. and Sass T., “Teacher training, teacher quality and student achievement“, Journal of Public Economics, Vol. 95/7-8, 2011, pp. 798-812.

37. Henry G. T., Bastian K. C., Fortner C. K., Kershaw D. C., Purtell K. M., Thompson C. L., & Zulli R. A., "Teacher preparation policies and their effects on student achievement", Education Finance and Policy, 9(3), 2014, 264-303.

38. Hernu M., « Conditions de logement et échec scolaire », Mémoire de recherche, EHESS, 2007.

39. Hill H. C.,"Learning in the teaching workforce", The future of children, 17(1), 2007, 111-127.

40. Hoxby C., "The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 115/4, 2000, pp. 1239-1285.

41. Jan N. Hughes, Qian Cao, Stephen G. West, Paula Allee Smith, Carissa Cerda, « Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early », Journal of School Psychology, Volume 65, 2017, Pages 11-27.

42. Jane Cooley Fruehwirth, Salvador Navarro, and Yuya, « How the Timing of Grade Retention Affects Outcomes: Identification and Estimation of Time-Varying Treatment Effects », Takahashi Journal of Labor Economics, 34:4, 2016, pp .979-1021

43. Leon Feinstein, Kathryn Duckworth, Ricardo Sabates. « Education and the Family: Passing Success Across the Generations » ,Education and the Family: Passing Success Across the Generations, 2008, pp.1-222.

44. Li, Z., Qiu, Z., « How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China », The Journal of Chinese Sociology, volume 5, issue 1, 2018, article number 13.

45. Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Teramoto Pedrotti, J. , « Hope: Many definitions, many measures «. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), Positive psychological assessment: A handbook of models and measures (pp. 91–107). Washington, DC: American Psychological Association, 2003.

46. Madec, Pierre. « Quelle mesure du coût économique et social du mal-logement ? », Revue de l'OFCE, vol. 146, no. 2, 2016, pp. 125-155.

47. Mads Meier Jæger and Richard Breen, « A Dynamic Model of Cultural Reproduction », American Journal of Sociology 121, no. 4, 2016, pp.1079-1115.

48. Martin M. O. & Mullis I. V., «TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade--Implications for Early Learning», International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2013.

49. Mathys, C., Véronneau, M.-H., & Lecocq, A., « Grade Retention at the Transition to Secondary School: Using Propensity Score Matching to Identify Consequences on Psychosocial Adjustment », The Journal of Early Adolescence, Volume 39, Issue 1,2019, pp. 97-133.

50. Meadows, A, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on Elementary School Students », Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research, volume 11, issue1, article 2, 2019.

51. Meadows, A, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on Elementary School Students », Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research, volume 11, issue1, article 2, 2019.

52. Michael A. Gottfried, Reframing Retention: New Evidence from within the Elementary School Classroom on Post-Retention Performance », The Elementary School Journal, 113:2, 2012, pp.192-214.

53. Michel Janosz, Sophie Pascal et Benoît Galand, «Chapitre 5, Être témoin de violence à l'école: son importance et ses liens avec le climat scolaire», Prévenir les violences à l'école, 2012, pages 93 à 109

54. Mueller S., "Teacher experience and the class size effect — Experimental evidence", Journal of Public Economics, Vol. 98, 2013, pp. 44-52.

55. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M, « PIRLS 2016 International Results in Reading », TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017.

56. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M., TIMSS 2015 International Results in Mathematics. TIMSS & PIRLS International Study, Center, 2016.

57. Nye B., Konstantopoulos S., & Hedges L. V., «How large are teacher effects?», Educational Evaluation and Policy Analysis, 26(3), 2004, 237–257.

58. OECD, PISA 2015, « The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence », PISA, OECD Publishing, 2016.

59. OECD, PISA 2015, Results (Volume II) : «Policies and Practices for Successful Schools», PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.

60. OECD, PISA 2015, Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.

61. OECD, PISA 2015, The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing, 2016.

62. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.

63. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.

64. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.

65. OECD, TALIS 2018, Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS, 2019

66. PIASTA Shayne B. WAGNER Richard K.,« Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction », Reading research quarterly, vol. 45, n° 1, 2010, p. 8-38.

67. Reardon Sean F., « The Widening Income Achievement Gap », Faces of Poverty, volume 70, n°8, 2013, pp.10-16.

68. Reeves, Douglas B. «The learning leader/ the extracurricular advantage.» Educational Leadership, volume 66, issue 1, 2008, pp: 86-87.

69. Rivkin S., Hanushek E. and Kain J., "Teachers, Schools, and Academic Achievement", Econometrica, Vol. 73/2, 2005, pp. 417-458.

70. Rockoff J., "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", American Economic Review, Vol. 94/2, 2004, pp. 247-252.

71. Ronfeldt M. and Reininger M., "More or better student teaching?", Teaching and Teacher Education, Vol. 28/8, 2012, pp. 1091-1106.

72. Rothstein J., "Teacher quality policy when supply matters", NBER Working Paper No. 18419, 2013.

73. Shepard, L.A., Flexer, R.J., Hiebert, E.H., Marion, S.F., Mayfield, V. and Weston, T.J. Effects of « Introducing Classroom Peflormance Assessments on Student Learning », Educational Measurement: Issues and Practice,15, 1996, pp. 7-18.

74. Stephens, L. J., & Schaben, L. A., « The effect of interscholastic sports participation on academic achievement of middle level school students », Nassp Bulletin, 86(630), 2002, pp: 34-41.

75. Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Miedel, W. T. « Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers ». Urban Education, 35(1), 2000, pp. 31-56.

76. TENG Xiuqin, LIU Guirong, SONG Tingzhu, " Influence of Teacher-Student Relationship on Junior High Students' Academic Achievements: Mediating Role of Self-esteem ", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 176, 2018

77. UNESCO, «Réponses du secteur de l'éducation à la consommation d'alcool, de tabac et de drogues», politiques rationnelles et bonnes pratiques en matière d'éducation à la santé, brochure 10, 2018

78. Vaag Iversen J. and Bonesrønning H., «Disadvantaged students in the early grades: will smaller classes help them? », Education Economics, Vol. 21/4, 2013, pp. 305-324.

79. Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., de Jong, P. F. « Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal », Reading Research Quarterly, volume 52, issue 2, 2017, pp.147– 160.

80. VAN ETTEN, Shawn, PRESSLEY, Michael, MCINERNEY, Dennis M., et al. « College seniors' theory of their academic motivation ». Journal of Educational Psychology, vol. 100, no 4, p. 812 ,2008.

81. Vidal, Catherine. « Cerveau, sexe et idéologie», Diogène, vol. 208, no. 4, 2004, pp. 146-156.

82. WANG Jing, SHIVELEY Jonathan, « The impact of extracurricular activity on student academic performance », 2009.

83. Yoon K. S., Duncan T., Lee S. W.-Y., Scarloss B., & Shapley K., «Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement», (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033), Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007.

الملحقات

جدول 1. نتائج النماذج متعددة المستويات للسنة السادسة ابتدائي

	المعامل (خطأ تقليدي)			
	عربية	فرنسية	رياضيات	النشاط العلمي
الميزات الشخصية والسياق العائلي				
إناث	***5.316	***5.507	***2.627	NS
	(0.841)	(0.637)	(0.762)	
المستوى السوسيو اجتماعي والثقافي للأسرة	***4.274	*** 3.1378	***2.870	***3.685
	(0.811)	(0.462)	(0.499)	(0.485)
الانشطة الموازية	***2.145	**0.832	***2.473	***1.787
	(0.402)	(0.345)	(0.377)	(0.420)
نمط الحياة	NS	**0.658	**0.840	NS
		(0.326)	(0.361)	
تكنولوجيا الاعلام والتواصل	***1.892	**1.704	**0.940	NS
	(0.745)	(0.713)	(0.677)	
السوابق الدراسية				
التعليم الاولي				
لم يستفد من التعليم الأولي/القرآني				
حضانة	1.923NS	0.298NS	NS	*1.708
	(1.289)	(0.773)		(0.939)
مدرسة عمومية	-1.330^{NS}	-0.569^{NS}	NS	-0.701^{NS}
	(1.399)	(1.159)		(1.195)
مدرسة خاصة	***4.352	*2.744	NS	-0.129NS
	(1.547)	(1.509)		(1.966)
تكرار	***-15.856	***-7.800	***-8.335	***-8.262
	(0.755)	(0.692)	(0.677)	(0.840)
الاستاذ والقسم				
المستوى التعليمي للأستاذ				
أقل من الإجازة				
إجازة فما فوق	NS	NS	NS	**14.204
				(6.227)
تكوين مستمر	NS	**9.590	*6.708	NS
		(4.402)	(3.988)	
أقدمية الأستاذ				
أقل من عشر سنوات				
بين 10 و19 سنة	NS	NS	NS	**14.204
				(6.227)
بين 20 و29 سنة	NS	**9.590	*6.708	NS
		(4.402)	(3.988)	
30 سنة فما فوق	***13.830	NS	NS	**18.863
	(5.193)			(9.498)
الممارسات البيداغوجية	***7.647	***3.347	***4.067	***5.013
	(0.858)	(1.058)	(0.983)	(1.170)
إدارة السلوك والتحفيز	***3.926	***1.806	***1.280	***3.506
	(0.562)	(0.508)	(0.518)	(0.609)
استعمال تكنولوجيا الاعلام والتواصل من طرف الأستاذ خلال الدروس	NS	NS	**8.796	NS
			(4.321)	

موارد المدرسة				
البنية التحتية ونوع الولج (ملائم)	NS	-	**1.231	NS
			(0.598)	
نقص في الحواسيب	***-11.914	NS	NS	***-19.325
	(4.448)			(6.278)
حضري	NS	***7.734	NS	NS
		(3.833)		
البيئة والمناخ الدراسي				
مناخ العدل	**1.239	NS	NS	NS
	(0.580)			
مناخ الانتماء	NS	*1.202	NS	NS
		(0.656)		
علاقة الأستاذ بالتلامذة (اتفاق)	***4.414	**1.425	***2.584	***2.641
	(0.347)	(0.698)	(0.810)	(0.874)
الشغب الدراسي (غياب، تأخر، غش...)	***-4.655	***-2.063	***-3.341	***-4.809
	(0.748)	(0.494)	(0.451)	(0.555)
مشاكل العنف المدرك (اعتداء، تحرش، تهديد...)	***-1.534	NS	NS	***-1.492
	(0.486)			(0.560)
مشاكل العنف المعاش (اعتداء، تحرش، تهديد...)	***-1.471	*-1.072	***-2.627	NS
	(0.630)	(0.588)	(0.572)	
مشاكل اجتماعية (استهلاك السجائر، الكحول والمخدرات)	NS	***-1.466	NS	NS
		(0.534)		

جدول 2. نتائج النماذج متعددة المستويات للسنة الثالثة إعدادي

	المعامل (خطأ تقليدي)				
الميزات الشخصية والسياق العائلي	عربية	فرنسية	رياضيات	علوم الحياة والأرض	الفيزياء والكيمياء
إناث	***14.061	***12.652	NS	NS	NS
	(0.797)	(0.760)			
المستوى السوسيو اقتصادي والثقافي للأسرة	***5.940	***7.109	***5.185	***5.114	***4.972
	(0.463)	(0.459)	(0.460)	(0.496)	(0.533)
تكنولوجيا الاعلام والاتصال	NS	***2.558	NS	***-1.386	NS
		(0.790)		(0.471)	
السوابق الدراسية					
التعليم الاولي					
لم يستفد من التعليم الأولي/القرآني					
مدرسة عمومية	***2.250	1.489[NS]	0.158[NS]	1.333[NS]	1.107[NS]
	(0.873)	(0.923)	(0.953)	(1.041)	(0.989)
حضانة-مدرسة خاصة	***7.061	***4.973	**2.272	***3.143	3.812
	(0.977)	(0.978)	(0.943)	1.085	(1.056)
التكرار	***-18.269	***-15.799	***-15.113	***-14.018	***-13.497
	(0.755)	(0.740)	(0.775)	0.771	(0.827)
ولوج مؤسسة عمومية خلال الابتدائي	***3.538	***-11.630	NS	NS	NS
	(1.220)	(1.382)			

	المعامل (خطأ تقليدي)				
	عربية	فرنسية	رياضيات	علوم الحياة والأرض	الفيزياء والكيمياء
الأستاذ والقسم					
التكوين الأساس (مراكز التكوين البيداغوجي)	***5.670	***5.385	***9.010	NS	***6.682
	(2.056)	(2.173)	(2.357)		(2.394)
الممارسات البيداغوجية	NS	***2.732	***4.064	***2.628	NS
		(0.558)	(0.649)	0.788	
تدبير السلوك والتحفيز	***4.137	***1.810	***1.957	***3.697	***3.717
	(0.464)	(0.465)	(0.459)	(0.436)	0.459
استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال من كرف الأستاذ خلال الدرس	*3.747	**-4.865	***11.767	NS	***6.685
	(2.044)	2.178	(3.083)		(2.127)
حجم القسم (<35)	NS	***6.670	NS	NS	NS
		(2.400)			
موارد المؤسسة					
البنيات التحتية وطبيعة الولوج	*** 3.728	***3.865	***1.757	***2.784	***2.706
	(0.443)	(0.480)	(0.518)	(0.452)	(0.503)
الوسائل الاعلاميائية	***1.740	NS	NS	***1.430	*0.863
	(0.372)			(0.437)	(0.462)
نقص في عدد القاعات	**-3.962	NS	NS	**-4.466	NS
	(1.790)			(2.151)	
نقص في عدد المقاعد المتوفرة	**-4.057	NS	NS	NS	NS
	(1.754)				
نقص على مستوى الأطر الادارية	NS	***-7.632	NS	NS	**-8.613
		(2.893)			(3.748)
نقص على مستوى الأساتذة	NS	NS	**-5.873	NS	NS
			(2.475)		
نقص على مستوى الحواسيب	**-4.707	NS	*-3.884	NS	NS
	(2.110)		(2.236)		
أغلب التلامذة ينحدرون من اسر فقيرة	*-4.167	NS	**-5.590	NS	NS
	(2.238)		(2.308)		
البيئة والجو الدراسي					
علاقة الأستاذ بالتلامذة (اتفاق)	***6.721	***2.485	***4.524	NS	***3.921
	(0.745)	(0.679)	(0.777)		(0.756)
شغب مدرسي (تغيب، تأخر، غش..)	***-3.744	***-4.395	***-3.670	***-3.648	***-3.735
	(0.448)	(0.39)	(0.464)	(0.457)	(0.471)
مشاكل العنف (اعتداء، تحرش، تهديد..)	***-1.697	NS	***-1.719	***-1.975	***-1.216
	(0.503)		(0.484)	(0.514)	(0.474)
استهلاك السجائر والخمر والمخدرات من طرف التلميذ	***-1.777	***-1.309	NS	*-0.844	***-1.233
	(0.420)	(0.409)		(0.447)	0.442

المصدر: حسابات المؤلفين، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين

ملاحظة : يقدم الجدول معاملات النماذج متعددة المستويات والانحرافات المعيارية (بين قوسين)

***,**,* تشير إلى مستويات الأهمية من 1 % و5% و 10 % على التوالي

عينة المدارس والتلامذة بالسنة السادسة ابتدائي

	عدد مدارس العينة	عدد تلاميذ العينة	لتلاميذ العينة
المدرس الجماعاتية	49	1447	8%
المدارس الخصوصية	49	1066	6%
المدارس العمومية	500	15350	86%
المجموع	598	17863	100%

نسبة التلامذة حسب البنية التحتية والموارد المتوفرة بالمدارس الجماعاتية (أجوبة التلامذة)

	نعم (%)	لا (%)
ملعب رياضة	78	22
فضاءات خضراء	66	34
قاعدة متعددة الاستعمالات	46	54
قاعة الأساتذة	50	50
قاعة القراءة	50	50
مكتبة	66	34
عارض	75	25
لوح تفاعلي	19	81
انترنيت	38	62
مطعم	80	20
فريق الأمن	92	8
منظفين ومنظفات	90	10
مراحيض	93	7
ماء صالح للشرب	91	9
كهرباء	91	9
قاعى تمريض	15	85
موضع انترنيت خاص بالمؤسسة	32	68

خصائص الأساتذة بالمدارس الجماعاتية

اعلى شهادة اكاديمية	أستاذ لغة عربية (%)	أستاذ لغة فرنسية (%)	ستاذ الرياضيات (%)	أستاذ النشاط العلمي (%)
البكالوريا	18	18	13	16
شهادة الدراسات الجامعية او ما يعادلها	8	8	2	6
إجازة او ما يعادلها	67	67	77	71
ماستر او ما يعادله	6	6	8	6

الولوج للمهنة	أستاذ لغة عربية (%)	أستاذ لغة فرنسية (%)	ستاذ الرياضيات (%)	أستاذ النشاط العلمي (%)
خريج مراكز تكوين المعلمين	48	44	42	49
خريج المراكز الجهوية للتربية والتكوين	22	22	25	22
توظيف مباشر	3	11	11	3
تعاقد مع الاكاديميات الجهوية	27	22	22	26

التكوين المستمر	أستاذ لغة عربية (%)	أستاذ لغة فرنسية (%)	ستاذ الرياضيات (%)	أستاذ النشاط العلمي (%)
عدم الاستفادة من التكوين المستمر	58	57	55	57
المقاربة بالكفاءات	24	28	28	25
التقييم التربوي	21	18	18	23
المناهج والبرامج	14	15	15	15
ادماج تكنولوجيا الاعلام والتواصل	21	11	13	17
تكوين تكميلي	13	15	15	11
دعم تربوي	21	10	10	22
مستجدات تربوية	17	20	20	17
محاور أخرى	17	19	19	18

عدد الساعات الفعلية للتدريس في الاسبوع	أستاذ لغة عربية (%)	أستاذ لغة فرنسية (%)	ستاذ الرياضيات (%)	أستاذ النشاط العلمي (%)
أقل من 5 ساعات	2	0	0	2
بين 5 و9 ساعات	6	4	6	6
بين 25 و30 ساعة	89	90	87	87
أكثر من 30 ساعة	3	7	7	4

عدد سنزات التدريس	أستاذ لغة عربية (%)	أستاذ لغة فرنسية (%)	ستاذ الرياضيات (%)	أستاذ النشاط العلمي (%)
أقل من خمس سنوات	38	47	47	39
من 5 إلى 9 سنوات	17	14	14	17
من سنة 10 إلى 14 سنة	3	8	8	3
من 14 إلى 19 سنة	16	16	13	14
من 20 إلى 24 سنة	9	8	8	9
من 25 إلى 29 سنة	18	3	6	18
35 سنة فما فوق	0	4	4	0

قرب المدرسة من مقر السكن	أستاذ لغة عربية (%)	أستاذ لغة فرنسية (%)	ستاذ الرياضيات (%)	أستاذ النشاط العلمي (%)
مستقر بالمدرسة التي أدرس بها (سكن وظيفي)	4	3	3	4
مستقر بالمدينة التي توجد بها المدرسة	61	61	60	59
مستقر بالدوار الذي توجد به المدرسة	9	9	9	10
مستقر بجماعة ترابية أخرى غير التي توجد بها المدرسة	26	26	27	27

خصائص مديري المدارس الجماعاتية

السن	(%)
من 30 إلى 34 سنة	4
من 35 سنة إلى 39 سنة	10
من 40 إلى 44 سنة	19
من 45 إلى 49 سنة	8
من 50 إلى 54 سنة	19
من 55 إلى 59 سنة	32
أكثر من 60 سنة	8

اعلى شهادة محصل عليها	(%)
البكالوريا	12
إجازة او ما يعادلها	78
ماستر او ما يعادله	5
دكتوراه او ما يعادلها	4

اعلى شهادة مهنية	نعم (%)	لا (%)
لم أحصل أبدا على شهادة مهنية	0	100
شهادة مركز تكوين المعلمين	88	12
شهادة المراكز البيداغوجية الجهوية	17	83
دبلوم مدرسة تكوين الاساتذة	0	100
شهادة الكفاءة المهنية للتعليم الثانوي	0	100
شهادة التأهيل (المراكز الجهوية للتربية والتكوين)	5	95
دبلوم مستشار في التوجيه التربوي	0	100
شهادة مفتش	0	100
شهادة مستشار في التخطيط	0	100
شهادة مفتش التوجيه	0	100
شهادة مفتش التخطيط	2	98
شهادة سلك تكوين أطر الإدارة البيداغوجية	43	57

تكوين مستمر قبل التكلف بمهام الادارة	نعم (%)	لا (%)
لم أستفد من تكوين مستمر قبل تكليفي بمهام الادارة	14	86
التدبير الإداري والمالي للمؤسسات التعليمية	72	28
مشروع المؤسسة	74	26
تدبير معتمد على النتائج	67	33
شراكة	64	36
تدبير تشاركي	65	35
إعلاميات	68	32
استعمال تطبيق مسار MASSAR	61	39
الوثيرات الدراسية	49	51
الحياة المدرسية	78	22
الخريطة المدرسية	37	63
النصوص القانونية والتنظيمية	68	32
تدبير استعمالات الزمن	43	57
تقنيات التواصل	68	32

تكوين مستمر بعد التكليف بمهام الإدارة	نعم (%)	لا (%)
لم استفج من تكوين مستمر قبل تكليفي بمهام الادارة	68	32
التدبير الإداري والمالي للمؤسسات التعليمية	31	69
مشروع المؤسسة	52	48
تدبير معتمد على النتائج	52	48
شراكة	32	68
تدبير تشاركي	33	67
إعلاميات	23	77
استعمال تطبيق مسار MASSAR	23	77
الوثيرات الدراسية	60	40
الحياة المدرسية	15	85
الخريطة المدرسية	35	65
النصوص القانونية والتنظيمية	26	74
تدبير استعمالات الزمن	31	69
تقنيات التواصل	37	63

قرب المدرسة من مقر السكنى	(%)
مقيم بالمدرسة التي أديرها (سكن وظيفي)	39
مقيم بالمدينة التي تقع فيها المدرسة	8
مقيم بالدوار الذي توجد فيه المدرسة	8
مقيم بجماعة أخرى غير التي تقع فيها المدرسة	45

عدد سنوات الاقدمية في منصب المدير	(%)
أقل من 5 سنوات	54
من 5 إلى 9 سنوات	25
من 10 إلى 14 سنة	9
من 15 إلى 19 سنة	12

عدد سنوات الاقدمية في منصب المدير بالمؤسسة الحالية	(%)
أقل من 5 سنوات	75
من 5 إلى 9 سنوات	22
من 10 إلى 14 سنة	2
من 15 إلى 19 سنة	2

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .

تحت إدارة رحمة بورقية وبمساهمة العربي كراني ، محمد زرنين ، أمينة بنبيكة ، سناء الشدادي ، سارة بوحزامة ، فاطمة برحو ،
البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي *PNEA 2019* .
تقرير تحليلي ، دجنبر *2021* .

ترجمة وتصحيح وتنسيق وتصميم ونشر :
محمد زرنين ، فوزية عدي ، زكرياء بدري

إدخال عدة البرنامج في المنصة الرقمية وتنظيم المعطيات وتخزينها :
قطب النظم المعلوماتية
شعبة النمذجة والأبحاث والتحليل الإحصائي

ملتقى شارع أليليا وشارع علال الفاسي
حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
الفاكس : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma