



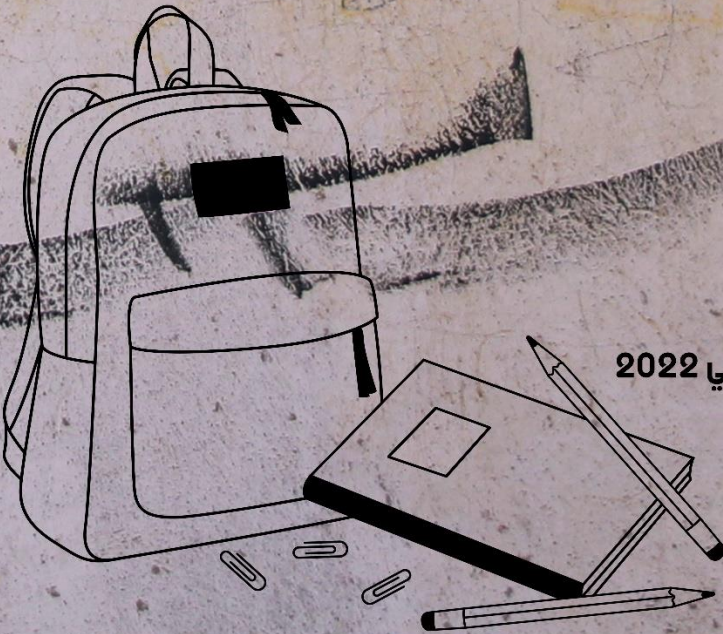
المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
المرصد الاجتماعي التونسي

كراسات
المنتدى عدد 5

المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة.

تنسيق: حسن العنابي

جانفي 2022



المقالات المنشورة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي كراسات المنتدى

حقوق التأليف محفوظة للمنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
الطبعة: المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية-جانفي 2022

ISSN : 2724-6833

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية

المرصد الاجتماعي التونسي



المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة.

تنسيق: حسن العنابي

جانفي 2022

الإدارة والتحرير:

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية 47 شارع فرحات حشاد، 1001، تونس

المدير المسؤول:

علاء الطالبي

أعضاء لجنة التحرير:

حسن العنابي، حياة عمامو، رياض بن خليفة، سفيان جاب الله، صلاح الدين بن فرج،
مالك كفيف، ماهر حنين، نزار بن صالح،

طباعة:

الطباعة المتضامنة

المحتوى

07	حسن العنابي	تقديم
26	سامي بالحبيب	جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء
53	نسرين بن بلقاسم	المدرسة العموميّة وإدماج أبناء المهاجرين العائدين
82	عادل بنعثمان	مناهج التعليم في تونس: أيّ خيار لضمّان جودة مخرجات المؤسسة التّربويّة؟
105	عمر بوقرة	تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسيّ ضامن للتكيّف المجتمعي
120	هاجر بن حمزة	الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي
137	محرز الدريسي	الجودة التربوية مدخل التوقي من العنف المدرسي
169	حياة عمامو	التّشدّد الفكري لدى الناشئة في المؤسسات التّربويّة وخطره على تدهور جودة التّعليم
Alma Hafsi		
194	Perceptions croisées sur le décrochage scolaire en Tunisie	
Sana Cherni		
217	Le préscolaire en Tunisie : Lorsque l'enfant est encombré par le désir de l'autre	

تقديم

حسن العنابي¹

إن كان مصطلح "منظومة تربوية" يشير عادة إلى كل مكونات النظام التربوي في مختلف مراحل التكوين، فإنه يقتصر في هذا المؤلف على مراحل محددة هي السنة التحضيرية والتعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي. أما في ما يتعلق بالجودة فإن الأمر يتطلب التذكير بنشأة وإشكالية هذا المفهوم.

ارتبطت جودة التعليم. كهدف للعملية التربوية. بتطور تيار مستحدث في إدارة الشأن العام وبرز مفهوم جديد لدور الدولة في المجتمع. فلقد أدى الركود التضخمي في الاقتصاد الرأسمالي، مع حلول السبعينات من القرن العشرين، إلى إعادة النظر في السياسات الاقتصادية المستوحاة، منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، من أفكار جون كينز وماكس فيبر. واتجه الاهتمام في البلدان المنضوية تحت "منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية" (OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique) و الدول المتعاملة معها، ابتداء من الثمانينات، إلى تركيز أسس جديدة في التصرف، موسومة بـ "التصرف الجديد في القطاع العمومي" (NPM : New Public Management)، تكون أكثر تناغما مع ما أصبح يصطلح عليه، في إطار العولة، بتيار الليبرالية الجديدة الذي يرمي إلى تحرير الاقتصاد و تحسين مردودية المؤسسة بأقل التكاليف. من ذلك دعوة الدولة للعمل مستقبلا على تشجيع وتنظيم المنافسة الشريفة بين الفاعلين في شتى القطاعات بغاية تحسين جودة المنتج. واعتبرت هذه المقاربة الاقتصادية للتنمية البشرية أن الاقتصاد المعولم قائم على المنافسة الشديدة، وهو يتطلب إذًا توفر الإطارات والأخصائيين القادرين على التأقلم باستمرار مع متطلبات المؤسسات، مما يترتب عنه الاعتناء

¹ أستاذ متميز في التاريخ الحديث بجامعة تونس.

بالتعليم والاهتمام بمنظومات التربية والتكوين. وهكذا أصبحت استجابة هذه المنظومات للسياسة الاقتصادية من أؤكد الأهداف التي تسعى الدول إلى تحقيقها باعتبارها معيارا للجودة الشاملة.

لم يستأثر، إذا، عالم المال والأعمال بطرح مسألة الجودة في الإنتاج، فقد اعتنت كذلك بهذا الموضوع المنظمات الدولية المهتمة بالشأن التربوي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة / يونسكو، منظمة الأمم المتحدة للطفولة / يونسف، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي...)، وذلك انطلاقا من اقتناعها بالفوائد التي يجنيها الفرد وتتمتع بها المجموعة من تحسن مخرجات العملية التربوية. فحجم التحديات المطروحة على الإنسانية اليوم يحتاج إلى تعليم جيد النوعية، قادر على إحداث نقلة نوعية في حياة البشر. تجدر الإشارة هنا إلى توصيات "المؤتمر العالمي حول التربية للجميع" الذي انعقد في مدينة جومتين بتايلندا في سنة 1990. لقد أقر هذا المؤتمر بأهمية السنوات الأولى للطفولة، إذ تتحدد خلالها المتطلبات الأساسية المتعلقة بالجودة وتكافؤ الفرص في مجال التربية، مما يجعل الاهتمام بمسألة العناية بالطفولة المبكرة وتنميتها أمرا ضروريا لتحقيق أهداف التربية الأساسية. وأرسى هذا المؤتمر "حركة التعليم للجميع" التي ترسخت في مؤتمر داکار بالسنغال في سنة 2000، ثم في منتدى أنشويون بكوريا في سنة 2015، وقد أفضى هذا الأخير إلى صياغة "إعلان أنشويون" بعنوان: "التعليم بحلول عام 2030: نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع".

على غرار المنظمات الإقليمية الأخرى، انخرطت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) في الحركة العالمية الهادفة إلى ضمان التعليم للجميع وإلى تحسين الجودة. ويظل "إعلان الدوحة من أجل تعليم جيد للجميع" (2010) أهم علامة في مسيرة هذه المؤسسة، فلقد أفضى هذا الإعلان إلى وضع "البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم" بالتعاون مع البنك الدولي. وحُدِدت له خمس ركائز تعنى كل واحدة منها بمجال من مجالات العملية التربوية وهي:

- تنمية الطفولة المبكرة

- تطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم،
- الارتقاء بالمعلمين معرفيا وعلميا،
- التقييم والبحث في مجال جودة التعليم،
- دعم الكفايات المبادرة وريادة الأعمال لدى المتعلمين.

من ناحيته، طرح المعهد العربي لحقوق الانسان ضرورة إصلاح المنظومات التربوية العربية بصفة عامة والتونسية بصفة خاصة وفق مقاربة حقوقية تشاركية موسعة، وذلك بهدف خلق فضاء للحوار والابداع والتواصل ولمواجهة العنف والتعصب والتمييز ولتنمية الفكر النقدي. فعمل منذ أوائل الألفية على تركيز نوادي التربية على المواطنة وحث الدول الأعضاء لإدراج حقوق الانسان في المقررات المدرسية، كما تولى تدريب مئات الفاعلين التربويين على تقنيات التواصل والتشريط².

لكن، لئن اتفقت المجموعة الدولية حول أهمية الجودة والأهداف المرجوة منها، فإن المعايير المعتمدة لقياسها تظل محل جدال. لقد رافق التفكير في الجودة اعتماد مجموعة من الآليات من طرف الخبراء بهدف تحديد مؤشرات التميز وترتيب البلدان حسب نتائج الروائز التي يقع اعتمادها. ويبقى إلى اليوم تصنيف "البرنامج العالمي لمتابعة مكتسبات التلاميذ" PISA : Program for International Student Assessment أهم آلية لقياس جودة التعليم في بلد ما. يهدف هذا البرنامج، الذي تشرف عليه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE إلى قياس أداء الأنظمة التربوية في البلدان الأعضاء والبلدان الشريكة كل ثلاثة أعوام. وهو يعتمد على معايير موحدة مثل تساوي أعمار التلاميذ (خمسة عشر عاما) وتمائل الأسئلة وتحديد العوامل الثقافية والحضارية المحلية، حيث لا يتم إجراء اختبارات في التاريخ أو الجغرافيا أو التربية الدينية والمدنية. علاوة على هذا البرنامج يمكن أن نذكر برامج أخرى مكمله، على غرار " برنامج دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضات" TIMSS : Trends in Mathematics and Sciences Study و"الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في العالم" PIRLS : Progress in International Reading Literacy

²أنظر: رياض بن خليفة، المعهد العربي لحقوق الانسان والمسألة التربوية. مقاربة تشاركية حقوقية، تونس، منشورات نيرفانا، 2022، ص 36، 37 و 55، 67.

ما من شك أن هذه البرامج وخصوصا "البرنامج العالمي لمتابعة مكتسبات التلاميذ" (بيزا) مثّلت تقدما بالنسبة للمعايير التي كانت معتمدة من قبل لقياس الجودة. ذلك أن المعايير السابقة كانت تعتمد على مكتسبات التلميذ بالرجوع أساسا إلى البرنامج الدراسي الوطني الذي تكون في إطاره، مما جعل هذه المعايير تتسم بشيء من النسبية، بينما يركز برنامج "بيزا" على مدى تأهيل التلميذ لدخول معترك الحياة بنجاح وذلك بقطع النظر عن البيئة الوطنية التي ترعرع فيها. وقدّر الخبراء أن هذا النجاح مرتبط بالانخراط في منظومة البحث من أجل التنمية الاقتصادية على المستوى العالمي، وهي المنظومة التي تعتبرها جل الدول مفتاح التقدم والازدهار. لذلك، أولوا أهمية كبرى للمواد العلمية والرياضيات، وكذلك للقراءة، باعتبار هذه الأخيرة أساس العملية التربوية والوسيلة التي لا استغناء عنها للولوج إلى العلوم "الصحيحة".

لكن، رغم الاهتمام الذي تحظى به إلى اليوم برامج التقييم المعتمدة ومنها بالخصوص برنامج "بيزا" فإنها تظل غير كافية لقياس جودة منظومة تعليمية بأكملها. ولقد بادرت بعض الجهات صلب اليونسكو، منذ سنة 2012، بانتقاد هذا التمشي وذلك نظرا لحصره المعايير في بعض الاختبارات لا غير، متجاهلا المكتسبات في الانسانيات والفنون رغم الدور الذي تضطلع به هذه المواد في اكتشاف وصقل المؤهلات الشخصية، علاوة على أنه لا يأخذ بعين الاعتبار الخصائص الوطنية لعملية التربية ومدى توفيق منظومة وطنية ما في الموائمة بين الأهداف التي رسمتها لنفسها من ناحية والوسائل المرصودة لتحقيقها وكذلك النتائج التي تم التوصل إليها من ناحية ثانية. هذا، علاوة على ضرورة قياس الاستمرارية في تجويد المنظومة وكذلك التمكن من تعديل مساراتها نحو الأفضل بما يتماشى مع تطور السياق وتقلبات الظرفية³.

على كل، يمكن القول إن المنظومات التربوية التي كسبت رهان الجودة اليوم هي تلك التي وفرت لمكوناتها الأساسية. ونعني بها: البنية التحتية والتعلمات والحياة المدرسية

³ أنظر :

Pierre Vacher, *La qualité de l'éducation. Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période « post 2015 »*. Unesco, commission Suisse, décembre 2012.

والتسيير الإداري . الظروف لتطورها المضطرد نحو الأحسن. ويبقى المتعلم الهدف الأساسي في العملية التربوية، حيث أن كل تلميذ يعتبر مهما، وهو الحال في فنلندا مثلا. ففي هذه البلاد لا يتعامل المدرسون مع تلاميذهم باعتبارهم كتلة متجانسة من حيث الذكاء أو وتيرة التعليم بقدر ما يقع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ حتى يُمكن التعرف على الفروق والاختلافات بينهم ومساعدتهم على الوصول إلى النتائج المرجوة. تقرر هذه "البيداغوجيا الفارقية"⁴ La pédagogie différenciée بوجود فوارق متعددة الجوانب بين التلاميذ، منها ما هو معرفي ومنها ما هو سيكولوجي و "سوسيوثقافي". عمليا، يتمثل التفريق في إعادة تنظيم الفصل بحيث "يوزع التلاميذ على عدة مجموعات تعمل كل واحدة على نفس الهدف أو الأهداف ولكن وفق مسارات مختلفة تُحدّد عبر التحليل المُسبق والدقيق"⁵. ولقد مكنت هذه المقاربة البيداغوجية من تحسين العلاقة بين المدرس والمتعلم وإلى تشجيع هذا الأخير على المشاركة في بناء المعرفة حتى لا تقتصر العملية التربوية على التعليم بل وتتجاوز ذلك إلى التعلم.

لكن، ما توفقت إليه فنلندا وعدة دول مماثلة (مثل سنغفورا، هونج كونغ، كوريا الجنوبية، اليابان، الموجودة اليوم في المراتب الأولى حسب تصنيف بيزا) من تجديد جذري في المقاربات البيداغوجية قد لا يكون متاحا في بلدان أخرى. فالبيداغوجيا الفارقية، مثلا، تتطلب عديد الشروط (إعادة النظر في جداول الأوقات التقليدية، تمثييع المدرس بقدر مناسب من الحرية وتحسين ظروف عيشه، التقليل من كثافة البرامج التعليمية، مقاومة ظاهرة الاكتظاظ، توفير الوسائل الديداكتيكية الضرورية، تمكين المدرس من التكوين المستمر، إلخ).

⁴ حسين أوباري، "ما هي البيداغوجيا الفارقية وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية؟" تعليم جديد، أخبار وأفكار، تقنيات التعليم (25 جوان 2014). www.new-educ.com/la-pedagogie-differencielle. استخدم مفهوم البيداغوجيا الفارقية لأول مرة سنة 1973 من

طرف المربي الفرنسي Louis Legrand

⁵ المصدر نفسه.

على كل، لأن تختلف الآليات المعتمدة وتتعدد المقاربات لضمان جودة المنظومة التربوية فإن الأهداف تبقى واحدة وهي تهم: أولاً، تنمية المعارف والتعلّيمات في تنافس مع المستجدات العلمية والتكنولوجية والبيداغوجية في العالم، ثانياً، اكتشاف مؤهلات الخلق والإبداع لدى الناشئة وصقلها في إطار سلم من القيم (حق الاختلاف، المواطنة المسؤولة...)، وثالثاً، الحرص على تكافؤ الفرص بين التلاميذ أياً كان موقعهم الجغرافي والاجتماعي. طبعاً، يتطلب تحقيق هذه الأهداف أولاً وأساساً إرادة لكسب رهان الجودة تفضي إلى تأهيل المكونين وتحسين مضطرد للبنية التحتية للمؤسسات التربوية وتطوير المكتسبات في علاقة بالتقدم المعرفي وبالطلب الاجتماعي وإرساء المدرسة الصديقة التي تفتح المجال للتطور الخلاق.

ولسائل أن يسأل: أين المنظومة التربوية التونسية من كل ذلك اليوم؟

ما من أحد ينكر المكاسب التي تحققت للبلاد التونسية منذ بعث المنظومة التربوية في سنة 1958. فعلاوة على انتشار التعليم في كامل البلاد وتحقيق الاكتفاء الذاتي من الإطارات، نفذت وزارة التربية عديد البرامج بغاية تحقيق الجودة التربوية، من أبرزها "مشروع دعم التعليم الثانوي" خلال الفترة 1989-2007 قصد تجويد إدارة التعليم الثانوي وتدعيم الإصلاحات التربوية وتنمية جودة التوجهات وضبط الأولويات المحددة في إطار المخطط التاسع. تواصل المشروع بعد ذلك في مرحلته الثانية بعنوان "برنامج تحسين جودة المنظومة التربوية التونسية". وفي جويلية 2012 بُعث مشروع "بلورة بطارية مؤشرات جودة المنظومة التربوية"، إلى غير ذلك من المبادرات⁶.

لكن، في الأخير، هل تبلورت حقاً مرجعية علمية للجودة الشاملة تحتكم إليها كل قطاعات المنظومة؟ لا مناص من الاعتراف بأن مسارات الإصلاح كانت تنطلق دائماً من المدخل القطاعي الضيق مما أدى إلى تجزئة الإصلاح إلى عمليات تقنية متفرقة لا

⁶ أنظر في هذا المؤلف دراسة محرز الدرسي، "الجودة التربوية مدخل التوقي من العنف المدرسي" ص 137 - ص 168.

وجود لرباط بينها يحدد الأهداف الاستراتيجية ويرسم رزنامة تحقيقها ويتابع الإنجاز في كل المراحل. وهكذا، صارت المنظومة التربوية تعاني، منذ أمد غير قليل، من عديد الهنات، وهي تتمثل على سبيل الذكر لا الحصر. في ضعف مكتسبات التلاميذ وفي تراجع مستواهم، خصوصا في اللغات، وفي سيطرة المنحى الكمي على البرامج التعليمية وفي ارتفاع نسبة الانقطاع وفي غياب ثقافة تقييمية تمكن من ضمان تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين، علاوة على تفشي السلوكات السيئة والضارة بالصحة الجسدية والنفسية. ولا يجب أن ننسى حجم التردّي الذي وصلت إليه المنظومة جراء الإجراءات التي وقع اتخاذها زمن بن علي بدعوي تحسين المخرجات وأهمها: إرساء الانتقال الآلي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، إلغاء إجبارية مناظرة ختم الدراسة الابتدائية للالتحاق بالمدرسة الإعدادية، إلغاء إجبارية الحصول على شهادة ختم الدروس للالتحاق بالتعليم الثانوي، الاحتساب الجزئي لأعداد السنة الرابعة ثانوي في معدل امتحان البكالوريا.

وما زاد الطين بلة تعطل الإصلاح التربوي خلال العشرية الأخيرة بسبب عدم الاستقرار السياسي واحتداد الخلافات في التصورات على خلفية تموقع المسؤولين في الخارطة السياسية وسعيهم المحموم لكسب الانتخابات أو الفوز بإدارة الشأن العام⁷.

للإسهام في تدارس إشكالية الجودة في المنظومة التربوية التونسية دعا المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية عددا من المدرسين في مستويات الابتدائي والإعدادي والثانوي والعالي، من بينهم مختصون في علم النفس وعلم الاجتماع والديمقراطية، إلى التطرق لبعض المسائل ذات العلاقة. وطُلب منهم أولا طرح الإشكالية المراد دراستها بتذكير سريع بالمرجعيات الفكرية، ثانيا توصيف الوضع الراهن وأخيرا التفكير في الإصلاحات الممكنة. فجاء هذا المؤلف محتويا على تسع دراسات هي، على التوالي: "مرحلة ما قبل المدرسة" (سناء شارني)، "مناهج التعليم في تونس" (عادل بنعثمان)، "تجذير الشعور بالانتماء" (سامي بالحبيب)، "التشدد الفكري لدى الناشئة" (حياة

⁷ أنظر: رياض بن خليفة، المعهد العربي لحقوق الإنسان والمسألة التربوية، مرجع مذكور سابقا، ص ص 59، 65.

عمامو)، "التوقي من العنف المدرسي" (محرز دريسي)، "الانقطاع المدرسي" (أما حفصي)، "الزمن المدرسي والزمن العائلي والزمن الاجتماعي" (هاجر بن حمزة)، "تدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية" (عمر بوقرة)، "ادماج التلاميذ أبناء المهاجرين العائدين" (نسرين بن بلقاسم).

تعرض جل الدراسات إلى عنصرين أساسيين وهما: أولاً معوقات الجودة وثانياً إمكانيات الترقى في سلم الجودة. ويمكن اعتبار نص عادل بنعثمان مقدمة لمجمل المحاور⁸. في هذه الدراسة نجد أولاً تحديداً لمفهوم "المنهاج" و "الجودة" في علاقة بمصطلحات جنيسة (على غرار "الإطار المرجعي"، "البرنامج"، "المقاربة"). ينتقل الباحث بعد ذلك إلى توصيف الوضع الراهن وذلك باستعراض القوانين المهيكلية للتربية في تونس ثم بتحليل واقع التربية أداءً ونتاجاً من خلال التقييمات الدولية لمستوى المتعلمين من ناحية ولأداء المدرسين من ناحية ثانية. ولقد اعتمد في ذلك على 66 تقرير تفقد لمعلمين بالتعليم الابتدائي.

ويخلص عادل بنعثمان في العنصر الثالث من دراسته إلى طرح جملة من الآليات الممكنة مذكراً بمحاولات الإصلاح في العشرية الأخيرة ومقترحاً، في الأخير، عدداً من التوصيات من بينها: تعديل القانون التوجيهي للتربية لسنة 2002 في بعض فصوله، مراجعة السن الإلزامية للتعليم، تعديل الزمن المدرسي مع الحرص على اعتبار الزمن الاجتماعي والبيولوجي لكل فئة عمرية من المتعلمين، جعل المدرس محور العملية التربوية، إعادة النظر في منظومة التقييم.

من العوامل الأولى التي يمكن أن تعرقل التطور نحو الجودة نجد انحراف مرحلة ما قبل المدرسة عن مهمتها الأصلية. ذلك ما تنطرق إليه سناء الشارني عندما تتساءل عن مدى تمكن الأولياء من تفهم نفسية أبنائهم في سنوات الطفولة الأولى وعن أمثل المقاربات البيداغوجية لتأطير الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة⁹. يفيد علم النفس

⁸ مناهج التعليم في تونس: أي خيار لضمان جودة مخرجات المؤسسة التربوية؟ ص 82 - ص 104.

⁹ مرحلة ما قبل المدرسة: عندما تكون رغبة الآخر مرهقة للطفل " ص 217 - ص 235.

أن الطفل يبدأ في السنة الثالثة من عمره بتبني خصائصه الفيزيولوجية مما يحمله على طرح أسئلة متعددة حول الفروق بين الذكر والأنثى وحول نوعية العلاقة بين الأبوين. يمكن لهذا التوق للمعرفة أن يتطور لدى الطفل إذا ما وجد هذا الأخير لدى الأبوين الإحاطة اللازمة. وتبين أسماء الشارني أن التعامل مع الطفل في هذه الفترة يختلف من بلد إلى آخر وذلك حسب التقاليد والثقافة المحلية. ففي اليابان يولي الأولياء والمربون أهمية كبرى للعب ولا يتدخلون حتى عند نشوب خلافات بين الأطفال وذلك لتمكينهم من التنشئة الاجتماعية، بينما يسعى الأولياء في الولايات المتحدة إلى مراقبة لصيقة لنشاط أبنائهم. على كل، ينصح علم النفس التربوي بتمكين الطفل من المعلومات التي يطلبها وذلك باستعمال اللغة التي يفهمها مع تفضيل المرور باللعب وتحاشي التلقين. فيما يتعلق بالبلاد التونسية، لم يتعرض المشرع إلى هذه الفترة الهامة من حياة الطفل إلا في القانون التوجيهي لسنة 2002، حيث ينص الفصل السادس عشر منه على ما يلي:

" تُجرى التربية قبل المدرسة في مؤسسات وفضاءات متخصصة يؤمها أطفال من سنة الثالثة إلى سن السادسة تخصص لتنشئتهم وإعدادهم للتعليم المدرسي وتكون السنة الأخيرة منها. أي بين الخامسة وسن السادسة. سنة تحضيرية للمرحلة الابتدائية. وتمكن التربية قبل المدرسية من:

- تنمية القدرة على التواصل الشفوي.
- تنمية الحواس والقدرات النفسية والحركية والوعي السليم بالجسد.
- التنشئة على الحياة المدرسية".

يلاحظ المتأمل في هذا الفصل أنه يفتقر إلى الحد الأدنى من التوضيحات حول "الفضاءات المتخصصة" والبيداغوجيا التي يتعين اعتمادها وتأهيل المؤطرين والتدرج في "تنمية القدرات والحواس". مما يجعل الباب مفتوحا أمام المؤطرين والأولياء لتأويل هذه الفقرات حسب ما اتفق، علما وأن لمقاربة الأولياء (وهي لا تحتكم، في غالب الأحيان، إلى مرجعات علمية) تأثير في المنهجيات المعتمدة، علما وأن أغلب الأولياء يفضلون التوجه للقطاع الخاص حيث تكون آراؤهم مسموعة، فضلا عن توفر الحدود الدنيا في

المؤسسات الخاصة للنظافة والإحاطة. للتعرف على تمثيلات الأولياء، تمكنت سناء الشارني من رصد نظرة الأولياء في أربع مدن هي منوبة، جرجيس، نابل والمهدية.

بصفة عامة، يعتبر الأولياء أن هذه المرحلة هي قبل كل شيء سنة تعلم في إطار الاعداد للدخول إلى المدرسة. فلئن اعتبرت مادة الرسم هامة بالنسبة إليهم نظرا لدورها في تنمية خيال الطفل والارتقاء بمواهبه، فإنهم يشددون على ضرورة تعلم الحساب والإيقاظ العلمي والقراءة (حفظ القرآن) وكذلك النظام ولا يعتبرون اللعب إلا نشاطا طبيعيا مكملًا ليس له دور يذكر في التنشئة الاجتماعية. وبذلك تكون السنة التحضيرية في نظرهم مرحلة تكوين معرفي أكثر منها محطة للتعرف على شخصية الطفل وميولاته وتنمية حب الاكتشاف والاختراع لديه. لذلك، توصي سناء الشارني بإيلاء هذه المرحلة من التكوين الأهمية التي تستحق وذلك أولا، بإعادة النظر في المرجعيات القانونية لتفصيل الأهداف والآليات وثانيا، بمراقبة المؤسسات الخاصة حتى لا تحيد عن الأطر الأساسية المبنية على معرفة حاجيات الطفل في هذه المرحلة، وفي ذلك تصحيح لوضعية تتسم بهيمنة تصورات الأولياء وانصياع المؤسسات الخاصة لذلك بدافع ضمان الربح المادي. وأمام ما أثبتته الدراسات والبحوث العلمية من تأثير مباشر للسنة التحضيرية على حظوظ المتعلمين في مواصلة مسارهم التعليمي بنجاح فإن الدولة مطالبة بالعمل على تحسين نسبة تغطية المدارس بالأقسام التحضيرية، علما وأن هذه النسبة لا تصل إلى الخمسين بالمائة، علما وأن الجهات الداخلية تبقى دون هذا المعدل¹⁰.

قد تصبح الأزمنة الثلاثة: الزمن المدرسي والزمن الأسري والزمن الاجتماعي عامل تردي لمخرجات العملية التربوية وذلك إذا ما أصاب هذه الأزمنة خلل في التوازن بينها. من المعلوم أن الزمن المدرسي هو الذي يتحدد من خلاله الزمانان الآخران. فمواقيت التمدريس ومواقيت الراحة هي التي تبين المساحة الزمنية التي يمكن أن يخصصها التلميذ للأسرة أو للحياة الاجتماعية. ومن المفروض أن لا تتخلى المدرسة عن واجبها في ملئ الزمن الذي خصصته لنفسها حتى لا يطغى الزمانان الآخران على الزمن المدرسي.

¹⁰ وزارة التربية، الكتاب الأبيض. مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، تونس، ماي 2016. أنظر ص ص 59، 60.

نظريا، من المحبذ أن تُترك للمتعلم الإرادة الحرة والرغبة الشخصية في التعلم، وذلك بتشريع التعليم الذاتي حتى ينشأ مواطنا واثقا من نفسه وبقدراته على تحمل المسؤولية والإبداع في نشاطاته. يمكن تحقيق ذلك، عمليا، بإعطاء التلميذ، في بداية السنة الدراسية، البرنامج الدراسي لكامل السنة، وتمكينه من تنظيم الأزمنة الثلاثة بنفسه حسب إمكانياته الذهنية وإيقاع الحياة لديه وبيئته العائلية، محددًا حصص الحضور وأزمنة العطل التي تتماشى مع فئته العمرية ونضجه الجسدي ونشاطه الاجتماعي. يبقى، طبعًا، مطالبًا بالقيام بكل الفروض والخضوع للاختبارات المقررة. ويتولى المدرس، بصفته مرشداً، متابعة تحصيل التلميذ، مساعدًا إياه في إتمام برامجه ومعدًا له التقويمات اللازمة لقياس مدى تمكنه من معارفه. قد تبدو هذه الأفكار غير قابلة للتطبيق لأنها تتطلب إعادة بلورة أهداف المدرسة وترتيب أولوياتها ومراجعة تقاليد تربوية ضاربة في القدم، ولكن أهميتها تكمن، على الأقل، في حث المؤسسة المدرسية على الإنصات بأكثر جدية لحاجيات كل تلميذ وعدم التعامل مع مجموع التلاميذ وكأنهم يمثلون كتلة متجانسة.

لئن لم تعتمد هاجر بن حمزة هذه المقاربة فإنها سعت إلى دراسة العلاقة بين الأزمنة الثلاثة من منظور المتعلمين¹¹. توجهت رأسًا إليهم وذلك للتعرف على مدى توفيقهم في كسب المعادلة بين الأزمنة الثلاثة. ضمت دراستها الميدانية عدداً من تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي من مختلف الولايات تتراوح أعمارهم بين 13 و22 عاماً. وخلصت إلى عدد من النتائج من بينها: أولاً، تحميل التلاميذ مسؤولية تردي الزمن المدرسي للمدرسين، إذ يؤخذون عدداً منهم على سوء معاملتهم للتلاميذ وافتقارهم للجدية الكافية في عملهم. ثانياً، تدميرهم من اهتراء البنية التحتية للمؤسسة، في الوقت الذي يتطلعون للقيام بنشاط ثقافي أو رياضي داخل المدرسة، مما ينفر التلاميذ من الزمن المدرسي. ثالثاً، تأكيدهم انعدام أي تأطير للتلاميذ خلال الساعات الشاغرة. رابعاً، اعتبارهم أن الزمن الاجتماعي لا يتجاوز الأربع ساعات يومياً، وهي مدة تعتبر طويلة نظراً للفراغ الذي يعانون منه، ولا يخفي بعضهم تعاطيهم خلال تلك المدة لنشاطات مريبة.

¹¹ "الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي" ص 120 - ص 136.

أخيراً، اجماعهم على ضعف التواصل مع أوليائهم واقتصار اهتمام هؤلاء على النتائج المدرسية التي يتحصل عليها أبنائهم.

لم تخفى على سامي بالحبيب أهمية الزمن المدرسي في تكوين شخصية التلميذ فقدّم دراسة تبين الانعكاسات السيئة التي يمكن أن تنجر على مسار الجودة وذلك عند انتفاء مفهوم المدرسة الصديقة¹². بدأ بتعريف الانتماء وباستعراض المرجعيات القانونية والآليات الإدارية المتعلقة بتنظيم الحياة المدرسية ثم قام بتوصيف الحالة الراهنة وذلك من خلال محاورات نصف موجّهة (و عددها 22) مع عينة من التلاميذ المنتميين إلى مؤسسات تربوية بتونس الكبرى وقابس ومدنين وسليانة والمنستير وبتنظيم مقابلة بؤرية مع مجموعة مكونة من ستة تلاميذ من معاهد العاصمة، ليخلص في الأخير إلى عدد من النتائج التي تبين حقيقة العلاقات بين التلميذ من ناحية، والمدرس والإدارة من ناحية أخرى، وكذلك المعوقات التي تقف حجرة عثرة أمام جودة الحياة المدرسية.

ويرى الباحث أنه من الضروري أن تعمل المؤسسة التربوية على تغذية شعور التلميذ بالانتماء إلى المؤسسة التربوية التي يزاوّل فيها دراسته إن رامت الارتقاء بالعلاقات الاجتماعية بين مختلف أعضاء الوسط المدرسي إلى ما هو أحسن. من الملاحظ أن المنظومة التونسية لا تخلو من تشريعات تتعلق بهذه المسألة. فلقد رصد سامي بالحبيب ثلاثين منشورا ومذكرة حول موضوع الحياة المدرسية والانتماء والعلاقات داخل المؤسسة صادرة عن وزارة التربية بين 1998 و2021. لكن، على مستوى التنفيذ لم تقع المتابعة بالطريقة الكافية. فعلى سبيل الذكر لا الحصر، عرفت آلية "الاصغاء" التي انطلقت سنة 1999 بـ 108 مكتبا. التراجع ثم انتهت المسيرة إلى الاندثار. من جهتها، أصبحت آلية "اليوم المفتوح" محدودة الأثر بعد أن وقع تطبيقها بصفة جدية مدّة السنوات الأولى من بعثها. هذا، فضلا عن عدم تنفيذ عديد الوعود، على غرار "خلية التوفيق المدرسي" و"صندوق الملاحظات والمقترحات". في المحصول، لم تبق إلا بعض المبادرات فاعلة بجدية، وهي في الغالب صادرة عن مربين ملتزمين.

¹² "جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء" ص26- ص52.

ولقد كشفت المحاورات مع التلاميذ عن عديد الهنات: فالمدرسة مُنْفَرَة، غير حاضنة وهي لا تصغي إلى أبنائها ولا تحقق الاندماج ولا تولي الأهمية الكافية للنشاطات الثقافية وغيرها. لذلك، يسعى التلاميذ إلى استنباط استراتيجيات بديلة للتعبير عن رفضهم لما يُفَرَض عليهم وللتعبير عن انخراطهم، على طريقتهم، في نشاط مؤسستهم ومشاكل المجتمع. وقد صنف سامي بالحبيب جماعات الانتماء البديلة هذه إلى ثلاثة أنواع: الجماعات "الهدامة" وهي تلك التي تتعاطى أفعالا محضورة كالسرقة واستهلاك المخدرات والعنف، الجماعات "البناءة" التي، وإن كانت تنشط خارج المؤسسة (غالبا غير بعيد عنها)، فهي تستنبط برامج ثقافية وترفيهية وحتى رياضية معينة في علاقة إما بالعودة المدرسية أو بالامتحانات (دخلة "الباك سبور") أو بالتخرج أو كذلك بالمنافسات الرياضية بين المعاهد، آخذة على عاتقها كل مستلزمات التنظيم دون طلب الإذن من أي سلطة كانت. أما الصنف الثالث من الجماعات فهو ينشط في إطار العالم الافتراضي وذلك بتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي قصد تنظيم لقاءات ومواعيد وخرجات جماعية بهدف المراجعة أو تبادل المعلومات أو التعبير عن مواقف من الحياة المدرسية ومن مسائل عامة. كل هذه التعبيرات تدل على أن تجويد الحياة المدرسية أصبح يمر اليوم لا فقط عبر تفعيل القرارات السابقة المتعلقة بالإصغاء والمرافقة وإنما كذلك عبر مراجعة جذرية لعلاقات التمدريس وذلك بتوسيع هامش الحرية لفائدة التلاميذ واستيعاب ثقافة المراهقين وتشريك الناشئة في تحمل المسؤولية.

غير بعيد عن هذا الإطار، يمكن قياس الجودة كذلك عبر استعداد المؤسسة التربوية لتسهيل اندماج الفئات المختلفة من التلاميذ صلبها، ولا نقصد هنا فقط المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخصوصية أو التلاميذ المختلفين عن المجموعة من حيث العرق أو الدين، بل يتعلق الأمر كذلك بنوعية أخرى من المتعلمين قلما يقع الاهتمام بمشاغلها ونعني بها أبناء التونسيين العائدين من الخارج من ناحية وأبناء الأجانب القاطنين بالبلاد التونسية. تمكن هذه المقاربة من مقارنة المنظومة التونسية بمنظومات أخرى في العالم ومن رصد امكانياتها في استيعاب الاختلاف وجعله عنصر إثراء.

ماهي الصعوبات التي تعترض أبناء المهاجرين التونسيين العائدين لأرض الوطن؟ هل توفر لهم المدرسة التونسية الإحاطة الضرورية؟ وفي ما يكمن الاختلاف بين المناهج التربوية التونسية و تلك التي تعود عليها هؤلاء التلاميذ في بلاد المهجر؟

بالرجوع للإحصائيات الرسمية المتوفرة وبعد إجراء عدد من المقابلات الموجهة التي مكنتها من تكوين عينات لشهادات الأولياء حول مسارات أبنائهم ولآراء المدرسين وإجاباتهم على ملاحظات التلاميذ، طرحت نسرين بن بلقاسم مسألة الاندماج¹³. فبينت أن المشاكل التي تعترض هؤلاء التلاميذ تتعلق، من منظور الأولياء، بعدد من النقائص التي تشكو منها المنظومة التربوية، من ذلك اهتراء البنية التحتية، النقص في التجهيزات، كثافة البرامج، ضعف التأطير البيداغوجي، قلة الاهتمام بالتنشيط الثقافي والعلمي، وكذلك صعوبة الاندماج مع سائر التلاميذ. أما المربون فيرجعون هذه النقائص إلى قلة الإمكانيات وإلى الثغرات في البرامج المدرسية، إذ لا تُعَرَف هذه الأخيرة بما فيه الكفاية بالمجتمعات المحيطة ولا بتلك التي نتقاسم معها تاريخاً عريقاً، مما لا يساعد الناشئة على قبول الاختلاف بسهولة.

من ناحيته يتساءل عمر بوقرة عن مدى تأهيل المنظومة التربوية التونسية لاستقبال وادماج متعلمين أجانب¹⁴. قد يبدو هذا التساؤل غير ذي معنى إذ أن عدد الأجانب المرسمين بالمدارس التونسية العمومية و الخاصة يظل ضئيلاً، فهو لا يتعدى مثلاً نسبة 0,05 بالمائة من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية. لكن، جودة منظومة تربوية ما تقاس كذلك بقدرتها على استيعاب الوافدين عليها من الخارج، مما يبين امكانيات الترقى إلى مستوى العالمية لديها. بالعودة إلى مرجعيات المنظومة وأسسها . التي منها بالخصوص، أولاً، البنائية الاجتماعية، التي تُقَرُّ بالانفتاح على الحداثة، ثانياً، المقاربة بالكفايات، وهي تساعد على تنمية الذات وتُعِدُّها للتعامل مع المستجدات، ثالثاً، التشريع المنظم للحياة المدرسية (خصوصاً أمر سنة 2004)، وهو يدعو إلى الانفتاح على

¹³ " المدرسة العمومية وادماج أبناء المهاجرين العائدين " ص 53 – ص 81.

¹⁴ " تدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسي ضامن للتكيف المجتمعي " ص 105- ص 119.

المحيط، هذا، فضلا عن المعاهدات والمواثيق الدولية المصادق عليها. يتبين المرء أن المنظومة لها من المقومات، نظريا على الأقل، ما يمكنها من استيعاب الاختلاف ومن ادماج الوافدين عليها من الخارج. لكنها، فعليا، تظل غير قادرة على الانخراط في السياق العالمي. وخير دليل على ذلك هو عدم قدرة المنظومة على استجلاب هذه الفئة من المتعلمين. فلقد فوضت الدولة في سنة 1999 لمؤسسة هي "مدرسة تونس الدولية" تطبيق البرنامج الفرنسي (خصوصا بعد 2008) وحق ترسيم التلاميذ اللذين تابعوا مدة سنتين متتاليتين على الأقل دراستهم بالخارج (مع اعتبار بعض الشروط الأخرى). علاوة على هذه المؤسسة، نجد أن عديد المدارس التابعة للقطاع الخاص تستهوي الجزء الأكبر من أبناء الجاليات الأجنبية المستقرين بتونس وذلك على حساب مؤسسات القطاع العام. وما السبب في ذلك إلا جودة الخدمات والتعلم التي تتميز بها مؤسسات القطاع الخاص. لكن عمر بوقرة لا يأس من إمكانية التدارك، فيعطي جملة من الاقتراحات في المجالات المختلفة: الثقافية، القانونية والبيداغوجية التي تظل كفيلة، في نظره، بمعالجة، ولو نسبية، للمشاكل المطروحة.

يتعرض ثلاثة باحثين في هذا المؤلف إلى مسائل قلما تخلو منها دراسة للمنظومة التربوية التونسية، ألا وهي: الانقطاع المدرسي، التشدد الفكري والعنف. لكن رغم توفر الدراسات، لا زلنا في حاجة إلى تعميق الرؤيا وتجديد المقاربات وذلك ما يقترحه الباحثون.

يعتبر بعض الأخصائيين في علم اجتماع التربية أن الانقطاع المدرسي، الذي هو ظاهرة عالمية، لا يدل بالضرورة على انتفاء الجودة من العملية التربوية، كما أنه لا يُشكل في حد ذاته خطرا على التوازن الاجتماعي، طبعاً شريطة ألا يتجاوز حداً مقبولا (حوالي 10 . 12 بالمائة من جملة المتعلمين). يكمن المشكل أساساً، أولاً في إمكانية محاصرة الظاهرة حتى لا تتفاقم وثنانياً في خلق مسارات واستنباط حلول لمن انقطع حتى يتمكن من الاندماج في الدورة الاقتصادية وتبوء مكانة في المجتمع. وهنا يكمن الفرق بين البلدان التي استطاعت أن تتغلب على الظاهرة وتلك التي لم تتمكن من ذلك.

في دراستها لهذا الموضوع، تضع ألما حفصي المسألة في إطار دولي دون اغفال الخصائص المحلية¹⁵.

تبدأ بالتذكير بتعقّد مصطلح الانقطاع المدرسي، إذ لا يحيل هذا الأخير على نفس التعريف في كل البلدان. في كندا مثلاً (إقليم كيبك) يطلق المصطلح على كل توقف مؤقت عن الدراسة. في بلجيكا تعني هذه الكلمة التغيب عن الدروس بدون مبرر لأكثر من عشرين نصف يوم. أما في فرنسا فالمنقطع هو كل تلميذ توقف عن الدراسة قبل سن السادسة عشر وبدون أن يكون قد تحصّل على تأهيل ما. أما في تونس فيمنع قانون 2002 الانقطاع المدرسي من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة، أي مدة مرحلي الابتدائي والاعدادي، ويعتبر "مبكراً" الانقطاع الذي يحصل بين هذين الحدين من الزمن. على كل، يتفق الأخصائيون في إرجاع هذه الظاهرة إلى خلل في العلاقة بين المنقطع وبيئته، ونعني بها المدرسة والأسرة والمجتمع، والذي يكون إفرازا لحالات نفسية معقدة فيها الضجر والقلق على المستقبل ومركب الدونية، خصوصاً في حالة الرسوب، والحقد إثر التعرض لمعاملة سيئة. هذا، فضلاً عن الظروف الاجتماعية الصعبة والاقتداء ببعض الأقران المنقطعين.

ولتبيّن تمثلات التلاميذ والأولياء والمدرسين لظاهرة الانقطاع قامت ألما حفصي بسبر لآراء عينة مكونة من سبعة مدرسين وتسعة أولياء وستة عشر تلميذاً يتوزعون كلهم على ثلاث ولايات هي تونس ومدنين وتوزر. ولقد أتت النتائج لتبين، أولاً، وجود نفس العوامل المفسرة للظاهرة من منظور مختلف الفاعلين في الثلاث ولايات وثانياً، وجود بعض التباين بين هذه الجهات، من ذلك، مثلاً، اعتبار بعض مستجوبي جهات الجنوب التّوق للهجرة إلى الخارج سبباً من أسباب الانقطاع المدرسي. وتخلص ألما حفصي في الأخير إلى عدد من التوصيات لتدارك استفحال ظاهرة الانقطاع، منها ما يتعلق بالمنظومة التربوية (البنية التحتية، البرامج، العلاقات بين المدرس والتلميذ، الحياة

¹⁵ "تمثلات متقاطعة حول الانقطاع المدرسي بالبلاد التونسية" ص 194 - ص 216.

المدرسية، مدرسة الفرصة الثانية) ومنها ما يتصل بالعلاقات الأسرية (الانسجام العائلي، الإحاطة النفسية).

من المظاهر التي تتعارض مع التقدم بالمنظومة التربوية نحو الجودة نجد التشدد الفكري لدى التلاميذ، وهي ظاهرة استفحلت خلال العشرية المنصرمة ولا تزال موجودة بقوة، وتتمثل في رفض الاختلاف، في ثنائية الحلال والحرام على مستوى الخطاب، في التكفير، في انخراط البعض في التنظيمات الإرهابية، إلى غير ذلك. يمكن تفسير هذه المظاهر بعدة عوامل تتعلق بمجالات مختلفة، منها السياسي والسمعي. البصري وشبكات التواصل الاجتماعي. ولئن ربط عدد من المربين ذلك بخلل في التكوين في المواد الإنسانية والاجتماعية بسبب عزوف التلاميذ عنها لضعف ضواربها، فإن حياة عمامو قد ارتأت التوقف عند محتوى برامج العلوم الإنسانية والاجتماعية (التاريخ والجغرافيا، التربية المدنية والتفكير الإسلامي، الفلسفة) في مستوى الاعدادي والثانوي وطرق تدريسها لتبين ما إذا كانت المعلومات المقدمة والطرق البيداغوجية المعتمدة تساعد حقا على بناء فكر نير¹⁶.

عديد المسائل استوقفتها. فرغم ما ترمي إليه هذه المواد من تجذير للعقلانية وللأفكار التنويرية ذات البعد الإنساني نلاحظ عديد الهنات: كثرة المعلومات إلى حد التخمّة أحيانا، التنوع إلى حد التشّت أحيانا أخرى، تقديم العقيدة والعبادات والتشريع السني على أنها حقائق سرمدية بينما لا تحظ مسألة الوحدة والتنوع بين الرسائل السماوية بما يكفي من التفسير، عدم التعرض لمشكلة الهجرة غير النظامية، تغييب مسألة التثاقف بين الشعوب، وكذلك الشأن بالنسبة لمواضيع أخرى كالتمييز على أساس العرق أو الدين أو الانتماء الجهوي. وفي ما يتعلق بالوسائل البيداغوجية المعتمدة هناك عدّة نقاط تستوجب إعادة التصويب منها: احتواء "السندات" المرافقة للدروس في كتب الفلسفة "لوثائق من مؤلفات مختلفة ينتمي كُتّابها لسياقات تاريخية وذهنية مختلفة لا تكفي بعض المعطيات البيوغرافية المصاحبة للتعريف بها"، إدراج عدد كبير من الخرائط

¹⁶ "التشدد الفكري لدى الناشئة في المؤسسات التربوية وخطره على تدهور جودة التعليم" ص 169-193.

بدون تحليل لذلك، فضلا عن احتواء بعضها على أخطاء. وهكذا فإن درس التربية الإسلامية لا يعدو أن يكون ترسيخا لبعض مكتسبات البيئة الأولى ولا تستهوي المواد الأخرى التلميذ للحشو الذي تتصف به.

تخلص حياة عمامو إلى الاقتناع بأن تدريس المواد الإنسانية والاجتماعية بالطريقة التي برزت لها بعد التحليل يؤدي، في غالب الأحيان، إلى نتائج عكسية. لذا، وجب القيام ببعض الإصلاحات في هذا المجال، ومنها: تجذير الوعي بالزمان والمكان، توضيح أهداف التعلم، تحيين المعارف حسب مقتضيات العصر، حذف التفاصيل المرهقة، تجنب الحشو والتكرار. أما في ما يخص الوسائل الإيضاحية فإنه يتعين بالخصوص: التقليل في عدد التلاميذ في الفصل، تكثيف الزيارات الميدانية، توفير التجهيزات الضرورية (مكتبات، أنترنت، أجهزة العرض العاكسة...) وطبعاً الاعتناء بالتكوين المستمر للأساتذة.

قد ينتج عن التشدد الفكري انحراف في السلوك يمكن أن يرقى إلى العنف. اهتم محرز الدريسي بهذا الموضوع انطلاقاً من النظرية القائلة بأن العنف ليس فعلاً اعتباطياً بقدر ما هو سلوك ذا دلالات تُحِيلُ إلى نمط التربية السائدة¹⁷. تتعدد مفاهيم العنف في الوسط المدرسي مقارنة بمصطلحات أخرى مثل العدوانية والاعتداء والانحراف والجنوح، إذ هي تحيل إلى "سَلَة من الأفعال تتجاوز العنف المادي المباشر لتغطي كامل السلوكيات المؤدية إلى الألم أو الخسائر المادية أو النفسية. وأضيفت لهذا التوصيف في السنوات الأخيرة سلوكيات الهرسلة وهي شكل من أشكال العنف". لا يمكن اعتبار تفشي العنف في الوسط المدرسي أمراً مستجدا فتقارير المرصد الوطني للشباب مثلاً، خصوصاً ابتداء من سنة 2004، تبين تَعَوُّدَ المنظومة على هذه الظاهرة. لكن، استناداً لمعهد الدراسات الاستراتيجية تمّ تسجيل ارتفاع في منسوب العنف المدرسي بـ 20 بالمائة خلال الفترة الممتدة من 2011 إلى 2017 وذلك مقارنة بالخماسية 2006-2010. وتظل تمثيلات العنف مختلفة حسب وضعية المتحدث، فاعلاً أو متضرراً. فمن خلال عينة تمثل أربعة معاهد

¹⁷ الجودة التربوية مدخل التوقي من العنف المدرسي ص ص 137-168.

ومدرسة إعدادية لاحظ محرز الدريسي أن عددا من السلوكات التي يأتيها التلاميذ بينهم أو تجاه المؤسسة لا تُصنّف، في نظرهم، في خانة العنف. من ذلك التراشق بالبيض، تقطيع الكراسات، إلقاء الأوساخ، الكتابة على الجدران وربما حتى الازعاج بالإنترنت، إذ يعتبرونها ضربا من اللعب ونوعا من حرية التعبير. بالمقابل يتوجهون باللائمة إلى المدرسين وإلى الطاقم الإداري متهمين إياهم باستغلال نفوذهم لا فقط للحط من كرامتهم واحتقارهم وإذلالهم وإنما كذلك لتعنيفهم ماديا. ويتنامى الشعور بالظلم والحيث لدى التلاميذ عندما يلاحظون ممارسات تتنافى مع الرسالة السامية للمؤسسة التربوية، من ذلك تركيبة الأقسام التي لا تخضع في عديد الحالات لاعتبارات موضوعية (كتشجيع المنافسة الشريفة وتنمية الحس التضامني)، إذ أنها تتحدد حسب أفكار مسبقة وحسب المحاباة: أقسام للمتقاعسين وأخرى للنجباء، فصول لأبناء الأغنياء وأخرى للفقراء. نفهم من ذلك، إذا، كيف أن السياقات الخانقة في المؤسسة التربوية تدفع بالتلاميذ للبحث عن علامات تميزهم وعن الاعتراف لهم بحقهم في التعبير عن مشاغلهم على طريقتهم وذلك بالالتجاء أحيانا إلى الإيذاء اللفظي أو المادي مع أقرانهم أو مع المدرسين.

من تحليله للظاهرة يستنتج محرز الدريسي أنه لا يمكن للمؤسسة التربوية أن تواجه العنف بنجاعة إلا بمساءلة اشتغالها المؤسسي ذاته. فلا جودة في المخرجات بلا جودة في المناخ المدرسي. وللإسهام في العمل على التوقي من العنف المدرسي يقدم الدارس عددا من المقترحات ومنها: تنمية قيمة الانصاف، نقل الممارسة التربوية من "التمركز على التعليم" إلى "التمركز على التعلم"، حماية التلاميذ من المحيط الخارجي، مراجعة آليات التقييم، تطوير حلقات الاتصال بين العائلات والمدرسة....

جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء

سامي بالحبيب¹

تُعتبر المدرسة أهم الفضاءات التي يرتادها الأطفال والمراهقون والشباب، يُقضون فيها أطول الأوقات، ويكتسبون فيها القيم والمعارف والمهارات، ويمارسون فيها الأنشطة والتدريبات، وينشؤون فيها على ممارسة الأدوار والمكانات. وقد أثبتت العديد من دراسات علم اجتماع التربية أهمية التجربة المدرسية² في تشكّل شخصية الطفل والمراهق وفق خصوصية هذا الفضاء، مادياً ونفسياً وعلائقياً، وذلك في سياق تجاوز الأسئلة التقليدية التي تُطرح عادة، حين تُسائل المدرسة عن أدوارها ومخرجاتها. حيث غالباً ما يُوجّه الاهتمام إلى أسئلة من قبيل ماهي المعارف والمكتسبات التي يحصل عليها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي؟ أو ماهي أسباب الفشل المدرسي؟ أو كيف تُساهم المدرسة في إنتاج اللامساواة...؟ وهي مشاغل على درجة كبيرة من الواجهة، كانت، ولا تزال، وستظلّ تمثل محور بحوث معمّقة في مجالات علوم التربية والنفوس والاجتماع.

لكن من المهم كذلك أن نسائل المدرسة عن طبيعة العلاقات داخلها، ما خفي منها وما ظهر، وعن دورها في مستوى التنشئة الاجتماعية لمرتاديها، أي معرفة أيّ "فاعل اجتماعي يتكون خلال الساعات الطوال والسنوات العديدة التي يقضيها (التلميذ) في المدرسة"³ على حدّ تعبير Dubet و Martucclit، لا فقط من خلال حصص الدرس، على أهميّتها، بل وكذلك من خلال تلك الشبكة المعقّدة من العلاقات بين العديد من الأطراف والهيكل

¹ مستشار عام، خبير في الحياة المدرسية بوزارة التربية

² DUBET (François), MARTUCCELLI (Danilo), *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Editions du seuil, 1996.

³ « En demandant ce que fabrique l'école, nous aimerons savoir quels types d'acteur social et de sujet se forment au cours des longues heures et des nombreuses années passées à l'école ... », *op. cit.*, p. 11

ومن خلال مختلف الأنشطة والتنظيمات والقوانين وما ينجرّ عنها من سلوك وردود فعل في سياق زمني ومكاني ونفسي اجتماعي، يُصطلح عليه بالحياة المدرسية.

فباعتبارها مجالا للعيش والتفاعل والتأثر والتأثير، تعلن جميع المنظومات التربوية حرصها على تطوير الحياة المدرسية بما يساهم في تجويد شروط العيش المشترك داخل الفضاء المدرسي وتحسين المناخ الدراسي، بما له من انعكاسات على تنشئة ذوات حرة ومسؤولة وعلى قدر من التوازن النفسي والاجتماعي، وبما يمثله كل ذلك من تأثير حاسم في ضمان جودة المعارف ومتانة التكوين.

ومن هنا تتأكد ضرورة توجيه مزيد من الاهتمام إلى هذا البعد "المُهمل" من التجربة المدرسية التي تحوّلت إلى تجربة مشتركة بين الأغلبية المطلقة من الأطفال والشبان، بعد أن كانت حكرا على نسبة محدودة منهم⁴. وثبتت الدراسات⁵ أن طول فترة التمدرس بصفة عامة قد أثر في خصوصيات المراهقة وفي طول مدّتها مثلما أثر في التجربة المدرسية وتغيّر مضامينها وطبيعتها.

وتهدف هذه الدراسة، من خلال تقصي خفايا التجربة المدرسية، واقتفاء المسكوت عنه في هذا "الصندوق الأسود"⁶ بعبارة Alain Coulon، إلى فهم نوعية العلاقة التي تتأسس بين التلميذ المراهق⁷ والمؤسسة التربوية، وذلك بتبين موقفه من تنظيمها وقوانينها وهياكلها وأنشطتها ودروسها ومن المربين أنفسهم وكذلك انتظاراته منهم، وتأثير كل ذلك على سلوكه وردود فعله وعلاقته بالمدرسة وبالمعرفة، وما ينتج عن كل ذلك من شعور بالانتماء أو حدوث نوع من أنواع القطيعة والعزوف.

⁴ "ارتفعت نسب التمدرس الصافية للفئة العمرية 12-18 سنة لنبلغ 81.7% خلال السنة الدراسية 2017/2018": مرصد الإعلام والتكوين والتوثيق والدراسات حول حماية حقوق الطفل، التقرير الوطني حول وضع الطفولة في تونس لسنة 2018، ص. 46.

⁵ MAHFOUDH – DRAOUI (Dorra), MELLITI (Imed), *De la difficulté de grandir, pour une sociologie de l'adolescence en Tunisie*, Tunis, Centre de Publication Universitaire, 2006. Cf. le paragraphe intitulé : «L'adolescence, un temps façonné par la scolarité », p.75.

⁶ يتداول مفكرو "الانثروبولوجيا" عبارة la boîte noire و la boîte noire عند الحديث عن المدرسة وعن القسم. يمكن الرجوع مثلا إلى: COULON (Alain), *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, 1997, p. 89.

⁷ سيتمّ تغليب استعمال مفهوم المراهق عند الحديث عن التلميذ أو المتعلّم رغم أنه هو ذاته المعني بالبحث، ذلك أننا سنولي أهمية لخصوصيات المراهق عند النظر في علاقته بمدرسته، بحيث تمثل المراهقة خلفية علمية تساهم في كشف سلوكه وفهم تصرفاته وردود فعله وقيمه وأشكال تعبيره وانتظاراته.

وتبعاً لذلك سنحاول، بعد التأسيس المفاهيمي لدلالات الحياة المدرسية وتأسيس معاني الانتماء (1)، وتتبع حضورهما في النص التشريعي التربوي (2)، رصد واقع الحياة المدرسية وحدودها وإخلالات اشتغالها وتجارب التلاميذ فيها ومعوقات اندماجهم، وصعوباتهم العلائقية والتواصلية⁸ (3)، وكيف يلجؤون إلى بناء استراتيجيات بديلة أو موازية للتواصل والانتماء (4)، وصولاً إلى محاولة الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن بناء علاقات جديدة بين التلاميذ ومختلف الفاعلين التربويين؟ وكيف يمكن إرساء أشكال مغايرة للتنظيم والتسيير، تقوم أساساً على تحقيق فاعلية التلاميذ ومشاركتهم وضمان حريتهم في التفكير المختلف والإبداع الحرّ والتنظم "التلقائي" والاعتراف بـ "ثقافتهم" الجديدة، كشروط ضرورية لضمان جودة الحياة المدرسية، وتجذير شعورهم بالانتماء إلى المؤسسة التربوية؟ حتى نجعل المدرسة مستقطبة للتلاميذ غير منفرة لهم (5).

1) الحياة المدرسية والانتماء: تلازم مفهومي وإجرائي

■ الحياة المدرسية وشروط جودتها

الحياة المدرسية هي كلّ ما يعيشه التلميذ في مختلف الفضاءات المدرسية (الساحة والنوادي والمكتبة والمطعم ودورات المياه، وقاعات الدرس والفضاءات المتاخمة...) وعلى امتداد الزمن المدرسي وزمن الراحة والتنشيط. وتتمثل "فيما يتعاطاه التلاميذ من أنشطة تربوية وثقافية وترفيهية ورياضية وما يُسدى لهم من خدمات اجتماعية وصحية في انسجام مع رسالة التربية ووظائف المدرسة"⁹. وتقوم الحياة المدرسية على التفاعل فهي "تمثل مركزاً للعلاقات الاجتماعية (...) وهي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي. والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة التي يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها. (...) ولكل منها دستورها الأخلاقي وعاداتها نحو المجموعة الأخرى"¹⁰.

⁸ سيتم التركيز على جوانب العلاقات والأبعاد النفسية والتواصلية مع الوعي التام بأهمية الأبعاد الأخرى للحياة المدرسية مثل التوجيه المدرسي والزمن المدرسي ودروس الدعم والمبيت والمطعم والتي لا يتسع البحث الحالي لدراستها جميعاً.

⁹ الفصل الأول من الأمر عدد 2437 لسنة 2004 مؤرخ في 19 أكتوبر 2004 يتعلق بتنظيم الحياة المدرسية.

¹⁰ عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط.1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 1999، ص.126-127.

وتتأثر الحياة المدرسية بالمناخ المدرسي السائد في المؤسسة والذي يعرّفه Denis Meuret بأنّه "نوعية العلاقات التي تنعقد بين الفاعلين الذين يعيشون نفس التجربة المدرسية. وتحديدًا بين التلاميذ أو بين التلاميذ والكهول الذين ينتمون إلى نفس الفصل أو نفس المؤسسة التربوية"¹¹. كما اعتبر Delaire تنوع الجمهور التلميذي وعدم تجانسه من بين العوامل المؤثرة في واقع الحياة المدرسية¹² التي تمثل تجربة عيش مشترك بين مراهقين ينحدرون من أوساط اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، في تفاعل مع تجاربهم الفردية. لكننا نرى أن المدرسة تبقى رغم ذلك فضاء جامعا تظهر فيها سمات مشتركة بين المراهقين وتغيب داخله تأثيرات الانتماء الاجتماعي لصالح الانتماء المدرسي.

من ناحيته يوضّح Christian Vitali أن الحياة المدرسية تقوم على مجموعة محاور تتوافق مع متطلبات المدرسة، من بينها: التنشيط المكمل للدراسة والترفيه، والحياة الديمقراطية (نواب التلاميذ...)، ومشاركة التلاميذ في تنظيم الحياة المدرسية والانضباط الذاتي، والإصغاء والإحاطة بالتلاميذ...¹³ وقد قام Guy Delaire بتتبّع تطوّر مفهوم الحياة المدرسية في فرنسا¹⁴ منذ 1945، تشريعا وممارسة وتوجهات، ليخلص إلى تحديد ملامح التوجهات الحالية للحياة المدرسية، والتي يلخصها في ما يلي :

- اكتشاف الذات والآخر بما يتضمنه من إحاطة وتفاعل وتواصل،
- التدرّب على معرفة الذات من خلال التفاعل مع الغير،
- التدرّب على التمتع في ظل مجموعة القواعد والأدوار،
- التوافق بين المشروع الشخصي ومشروع المؤسسة التربوية.

وهذه الأبعاد هي التي تجعلنا ننظر إلى الحياة المدرسية باعتبارها الإطار الملائم للتلميذ لإثبات أنه ليس مجرد فرد في مجموعة الفصل، بل هو طفل ومراهق ومواطن وإنسان في تعدّد أبعاده وتنوّع اهتماماته. هذه الأبعاد تكون المجال الذي يمكن أن يحقق

¹¹ MEURET (Denis), *Pour une école qui aime le monde*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

¹² DELAIRE (Guy), *La vie scolaire – Principes et pratiques*, Paris, Nathan pédagogie, 1997.

¹³ VITALI (Christian), *La vie scolaire*, Paris, Hachette Education, 1997, p. 24.

¹⁴ DELAIRE, *op. cit.*

فيه التلميذ نجاحات لا يوقرها له القسم والدرس (النجاح في تنظيم رحلة ترفيهية، التوفيق في قيادة المجموعة، الانتخاب كممثل لزملائه، التفوق في مباراة كرة قدم، إلخ) بما يُعزز الثقة بالنفس ويكسب مهارات أساسية كفن القيادة والمبادرة ويحقق بذلك مكانة ما، ويدعم الانتماء داخل مجموعات مختلفة.

وتمثل الحياة المدرسية، وفق هذه الأبعاد والتوجهات، مقوما أساسيا في إثراء التجربة المدرسية للتلميذ بشكل إيجابي، وهي تجربة ممتدة زمانا ومكانا، تبدأ من اللحظة الأولى التي تطفأ فيها قدم الطفل المدرسة في سنته الأولى وتستمر إلى حين مغادرته لها نحو تجارب أخرى. ومثلما تساهم الحياة الأسرية المتوازنة في توفير شروط إمكان تنشئة سليمة للطفل تؤثر الحياة المدرسية القائمة على الاعتراف بشخصية الطفل والداعمة لفعله والمحقة لمشاركته والضامنة لحقوقه في تكوين فرد متوازن مندمج في بيئته منفتح على أرحب الآفاق.

وقد تضمن القانون التوجيهي للتربية والتعليم لسنة 2002¹⁵ تعريفا للحياة المدرسية ينسجم مع تطور المفهوم ومع ما توصلت إليه الدراسات العلمية، فقد ورد في الفصل 49 منه ما يلي: "تمثل الحياة المدرسية وما يتخللها من أنشطة امتدادا طبيعيا للتعلّيمات وإطارا لتنمية شخصية المتعلّم ومواهبه علاوة على التمرّس بالعيش الجماعي"¹⁶. وهكذا تكون الحياة المدرسية -حسب النص- أساسا للتنشئة الاجتماعية باعتبارها فضاء متعدّد الأبعاد المجالية والزمنية والثقافية والمعيشية والعلائقية يساهم في نحت هوية التلميذ الفردية والمواطنة.

من ناحيته، أكّد الأمر المنظّم للحياة المدرسية على الجانب العلائقي إذ جاء فيه: "تمثل الحياة المدرسية إطارا (...) تتجسّم فيه علاقات تربوية بين المتعلمين من ناحية وبينهم وبين

¹⁵ قانون توجيهي عدد 80 لسنة 2002، مؤرّخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتعليم المدرسي.

¹⁶ انظر كذلك الفصل الأول من الأمر المتعلق بتنظيم الحياة المدرسية: "تمثل الحياة المدرسية إطارا لتنمية شخصية التلميذ ومواهبه وللتمرس بالعيش الجماعي..."

بقية أطراف الأسرة التربوية من ناحية ثانية؛ وهي علاقات تقوم على مبادئ الاحترام والإنصاف والموضوعية وتلازم الحقوق والواجبات"¹⁷.

والحياة في المدرسة متغيرة متحوّلة متأثرة بما يحدث خارجها من تطوّر مثلما هي متأثرة بتغيرات سلوك من بداخلها، بما يفرض ملاءمة برامجها ومشاريعها ومناهجها لهذه المتغيرات المعقّدة لدى اليافعين قبل مطالبتهم بالتأقلم مع ضوابط اشتغال المدرسة، كما يفرض الأخذ بأسباب الجودة حتى تحقق أهدافها.

وتتحقق جودة الحياة المدرسية بحسن تنظيمها وتوفير شروط تطورها وتحسين خدماتها وتجويد أداء الفاعلين فيها. خاصة على المستوى العلائقي-ومواكبتهم التجديدات والمتغيرات، مع ضرورة إخضاعها لمجموعة من القواعد المعروفة سلفا وتقييمها دوريا استنادا إلى معايير مضبوطة. وتقتضي الجودة كذلك ضمان التكامل بين الفصل والساحة، بين الدراسي والترفيهي والتواصل بين مختلف الفاعلين، من مدرّسين وإداريين ومؤطّرين. لذلك ينمّنها Vitali إلى مزالق الاعتقاد بأن الحياة المدرسية منفصلة عن باقي مكونات المدرسة أو هي في تعارض معها لأن رسالتها تتكامل معها، أي التربية والتعليم. "ولا يمكن للحياة المدرسية أن تشتغل إلا في انسجام مع مختلف أبعاد المؤسسة التربوية"¹⁸، وهو ما انتبه إليه القانون التوجيهي الذي جعل التعليم المعرفي والتنشئة الاجتماعية مهمتين مترابطتين متكاملتين وجمع بينهما في فصل واحد¹⁹.

لكن القانون التوجيهي لم يتضمن تحديدا لمفهوم الجودة²⁰، ولم يربط بين الحياة المدرسية والجودة إلا بشكل ضمني وفي مناسبة واحدة وذلك عند الحديث عن مشروع المدرسة الذي يستهدف: "تطوير طرق عمل المدرسة وتحسين مناخها وتجويد خدماتها

¹⁷ الفصل الأول من الأمر المتعلق بتنظيم الحياة المدرسية.

¹⁸ VITALI, *op. cit.*, p. 24.

¹⁹ الفصل 56 من القانون التوجيهي.

²⁰ تعرض القانون التوجيهي للجودة في مناسبتين، الأولى في الفصل 63 عند تحديد عناصر تقييم أداء الإطار التربوي والإداري "باعتبار مؤشرات الجودة والنجاعة للعمل التربوي..." والثانية في الفصل 66 عند ضبط أهداف البحث التربوي باعتباره "عاملا أساسيا في تحسين جودة العملية التعليمية والارتقاء بمردود المدرسة وتأهيلها المطّرد".

التربوية"²¹. أما الأمر المنظم للحياة المدرسية، والذي حضرت داخله كذلك فكرة تجويد الخدمات التربوية"²²، فقد أطنب في الحديث عن "تطوير الحياة المدرسية" في فصول كثيرة، لفظاً ودلالة. كذلك نجد أن مشروع إصلاح المنظومة التربوية، ومع تركيزه على "نوعية التعليم وجودة التعلّات"²³ و"تطوير مكتسبات التلاميذ وتجويد تعلّاتهم"²⁴، يحمل حضوراً واضحاً لفكرة "تطوير الحياة المدرسية"²⁵. ونعتبر حضور هذه الفكرة بصورة مفصلة في كلا الوثيقتين حاملة لها جس تجويد الحياة المدرسية وإن بشكل ضمني.

لقد وقّرت لنا مختلف الفصول الواردة بالأمر المنظم للحياة المدرسية مادة وضّحت لنا، حين ألفنا بينها، مجموعة من المعاني والدلالات المتّصلة بتجويد الحياة المدرسية من ذلك الإشارة إلى ضرورة بناء "علاقات تقوم على مبادئ الاحترام والإنصاف والموضوعية وتلازم الحقوق والواجبات"²⁶ و"اعتماد الحوار منهجاً بين كلّ أطراف الأسرة التربوية وتوحيّ التشاور والإقناع"²⁷ وتوفير فرص التعبير عن الرأي والمشاركة الفاعلة في كل ما يهمّ العيش المشترك وإرساء آليات الحياة المدرسية ومشاريعها، وذلك من خلال "وضع خطة عمل لتطوير الحياة المدرسية"²⁸ بما تتطلبه الخطة من تشخيص كمي وكيفي ورسم للأهداف ووضع للبرامج ومتابعة وتنفيذ وتقييم"²، وهي في صلب شروط الجودة.

■ الانتماء وشروط تحقّقه

الانتماء مصدر مشتق من فعل انتهى. ويعني انتسب، وقد يكون هذا الانتساب إلى مجموعة أو إلى مكان أو إلى فكرة. سنتناول الانتماء في هذه الدراسة باعتباره شعوراً بالارتباط بالفضاء والأشخاص ينتج عن التفاعل ويقوم على العلاقات داخل المجموعة

²¹ الفصل 32 من القانون التوجيهي.

²² الفصل 13 من الأمر المتعلق بتنظيم الحياة المدرسية، (وهي نفس الجملة المذكورة في القانون التوجيهي في الفصل 32).

²³ وزارة التربية، الكتاب الأبيض: مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، تونس، المركز الوطني للبيداغوجي، 2016، ص. 73.

²⁴ ن. م. ص. 126.

²⁵ ن. م. ص. 135 إلى ص. 146 (الهدف الاستراتيجي الخامس).

²⁶ الفصل الأول من الأمر المتعلق بتنظيم الحياة المدرسية.

²⁷ ن. م. الفصل 2.

²⁸ ن. م. الفصل 4.

والاشتراك في الأفكار والمواقف بما يُشكل هوية جماعية ويفرض نوعاً من الالتزام ويُحقّق التضامن بين الأفراد وتماسك المجموعة "ويتوقف التماسك (...) على مدى شعور الفرد بالانتمائية للجماعة، إذ بدون هذا الشعور لن يتحقق التماسك"²⁹.

ويُمثّل الانتماء إحدى الحاجات الأساسية للفرد، فإذا ما استعنا بهرم "ماسلو" الشهير لترتيب الحاجات، لوجدنا أنه قد وضع لها تسلسلاً حسب أولويتها بالنسبة لوجود الفرد، فنجد في قاعدة الهرم الحاجات الفيزيولوجية الضرورية للعيش، ثم الاحتياجات الاجتماعية وخاصة حاجة الفرد للتواصل وبناء العلاقات والانتماء، وهي الأرضية الضرورية لتحقيق حاجيات أعلى الهرم أي التقدير والاحترام لتحقيق الذات. وما أشد حاجة الطفل والمراهق لتلبية هذه الحاجات سبيلاً لبناء شخصيته وتحقيق توازنه النفسي والاجتماعي، وهي حاجيات تلعب الحياة المدرسية دوراً حاسماً في توفير شروطها أو في انعدام تحققها.

هذا وتُعتبر المدرسة أحد أهم فضاءات الانتماء التي يرتبط بها التلاميذ، إذ "يسودها الشعور بالانتماء، أي شعور "بالنحن". فالذين يتعلمون في المدرسة، يرتبطون بها وبالأقران من خلالها ويشعرون بأنهم جزء منها. وتبرز هذه الروح بوضوح في الاحتفالات العامة وفي المباريات التنافسية مع الآخرين، وفي جماعات الخريجين"³⁰. و يقول الباحث Jérôme St-Amand أستاذ علوم التربية بجامعة الكيبك في مقال له سنة 2017 تحت عنوان "شعور الانتماء إلى المدرسة": "الشعور بالانتماء إلى المدرسة مفهوم معقد ومتعدد الأبعاد. ويمكن تلخيصه في أربع خاصيات:

1. أن يُتاح للتلميذ أن يشعر بمهجة إيجابية تجاه المدرسة مثل الشعور بالاعتزاز بالانتماء إلى مؤسسة تربوية بعينها.

²⁹ سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، بيروت، منشورات جامعة قار يونس، 1984، ص. 202.

³⁰ عبد الله الرشيدان، م. س.، ص. 127.

2. أن يُمكن التلميذ من نسج علاقات اجتماعية إيجابية مع مختلف أعضاء الوسط المدرسي أي أواصر اجتماعية يميزها التشجيع والتثمين والقبول والمؤازرة والاحترام والصدقة.

3. توفير مناخ يساعد التلميذ على الانخراط بشكل نشيط وشخصي في محيطه وخاصة في الأنشطة التي تُنظم داخل الفصل وخارجه.

4. أن يشعر التلميذ بنوع من الانسجام والتآزر وحتى بنوع من التجانس مع أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها³¹.

فالانخراط في الحياة المدرسية، في ثرائها وتنوعها، مشروط بالانتماء، لا يتحقق إلا به. وهو في نفس الوقت مُفض إليه إذ أن منتهاه أن يجدر انتماء الطفل لفضائه المدرسي ويرسخ صلته به. غير أن الانتماء إلى مدرسة معينة تجربة مدرسية فريدة يعيشها كل طفل أو مراهق بطريقته الخاصة باختلاف شخصيته وخصوصياته، وحسب مميزات كل مؤسسة تربوية وطبيعة الحياة داخلها، لتتأسس تدريجيا علاقة تتراوح بين القبول والانتماء فالتكيف والاندماج أو الرفض والالانتماء والذي قد يفضي إلى القطيعة.

(2) الحياة المدرسية من خلال التشريع التربوي: هل يمكن أن تغير القوانين الحياة المدرسية؟

لئن لم ترد عبارة الحياة المدرسية في القانون التربوي لسنة 1958³² فقد تم استعمالها في مناسبتين في قانون 1991³³ بينما تم تداولها خمس مرات في نص القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي لسنة 2002³⁴، بل تمّ، ولأول مرة في النظام التربوي التونسي، تخصيص فصل لتحديد مفهوم الحياة المدرسية وأهدافها³⁵. كما تضمنت العديد من فصوله عبارات ذات صلة، على غرار الحديث عن مشروع المؤسسة كإحدى

³¹ ST-AMAND (Jérôme), « le sentiment d'appartenance à l'école » [30-Le-sentiment-dappartenance.pdf](https://www.aqep.org/30-Le-sentiment-dappartenance.pdf) (aqep.org)

تم استرجاعه بتاريخ 17 سبتمبر 2021.

³² قانون رقم 118 لسنة 1958، مؤرخ في 4 نوفمبر 1958، يتعلّق بالتعليم.

³³ قانون عدد 65 لسنة 1991، مؤرخ في 29 جويلية 1991، يتعلّق بالنظام التربوي، (الفصلان 16 و 18).

³⁴ القانون التوجيهي، م. س.

³⁵ ن. م.، الفصل 49.

آليات الحياة المدرسية الهادفة إلى "تحسين مناخها وتجويد خدماتها التربوية"³⁶، بالإضافة إلى تنصيبه على أن "التلميذ محور العملية التربوية"³⁷، وهي عبارة تختزل تصوّراً مختلفاً للحياة المدرسية وللدور داخلها ولمكانة التلميذ فيها، والتي يُفترض أن تتأسس عليها مقاربات بيداغوجية جديدة وتنبني وفقها علاقات مغايرة مع التلاميذ. كما خصص القانون التوجيهي، ولأول مرة، باباً لـ "حقوق التلميذ وواجباته"، نصّ فيه على "بناء علاقة مع التلاميذ عمادها النزاهة والموضوعية واحترام شخصية الطفل وحقوقه"³⁸، كما استعرض القانون التوجيهي الوظيفة التربوية للمدرسة بكثير من التفصيل في مستوى تنمية الحس المدني والتربية على قيم المواطنة وتنمية شخصية الفرد وتمكينه من حق بناء شخصيته و"تنشئة التلميذ على احترام القيم الجماعية وقواعد العيش معاً"³⁹. كل هذه القيم والمفردات تنتمي إلى سجلّ حديث يستبطن توقفاً إلى ضمان حياة مدرسية مُحفّزة أكثر على متعة التعلم وبهجة الحياة.

فضلاً عن ذلك، وفيما اقتصر تناول الحياة المدرسية سابقاً على المناشير، تم لأول مرة تخصيص أمر لتنظيمها سنة 2004⁴⁰. كما أنّ الهيكلة الجديدة للمندوبيات الجهوية للتربية قد شهدت إحداث إدارتين فرعيتين للحياة المدرسية وشؤون التلاميذ بكل من إدارة المرحلة الابتدائية وإدارة المرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي⁴¹، إضافة إلى أنه تمّ إحداث رتبة جديدة في أعلى سلم سلك مستشاري الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي هي رتبة مستشار عام خبير في الحياة المدرسية⁴².

³⁶ ن.م.، الفصل 32.

³⁷ ن.م.، الفصل 2.

³⁸ ن.م.، الفصل 12.

³⁹ ن.م.، الفصل 8.

⁴⁰ الأمر المتعلق بتنظيم الحياة المدرسية.

⁴¹ الأمر عدد 2205 لسنة 2010 المؤرخ في 6 سبتمبر 2010 المتعلق بإحداث المندوبيات الجهوية للتربية وبضبط تنظيمها الإداري والمالي ومشمولاتها وطرق تسييرها.

⁴² ومن بين مهامه "تقييم أنشطة الحياة المدرسية بالمؤسسات التربوية": أمر حكومي عدد 781 لسنة 2018 مؤرخ في 21 سبتمبر 2018 يتعلق بضبط النظام الأساسي الخاص بسلك مستشاري الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي بوزارة التربية.

بالإضافة إلى هذه القوانين والإجراءات التي ارتقت بمكانة الحياة المدرسية في المنظومة التربوية، أصدرت وزارة التربية عشرات المناشير والمذكرات تدعو ضمنها إدارات المؤسسات التربوية والمربين للعناية بالحياة المدرسية والحرص على تطويرها ودعم التواصل مع التلاميذ وتيسير اندماجهم داخل مؤسساتهم وحسن تأطيرهم ومرافقتهم. بل وتعد الوزارة عديد الملتقيات التربوية حول هذا الموضوع وتنظم سنويا عددا من دورات التكوين⁴³ لفائدة مختلف أصناف المربين لتحسيسهم بأهمية الحياة المدرسية والتواصل مع التلاميذ ولتدريبهم على تقنياته بهدف تحسين المناخ المدرسي وتمتين علاقة المتعلمين بمؤسساتهم.

وقد قمنا في هذا الخصوص بتجميع عينة من ثلاثين منشورا ومذكرة⁴⁴ على صلة بموضوع الحياة المدرسية والانتماء والعلاقات داخل المؤسسة، صادرة عن وزارة التربية بين 1998 و 2021، بالإضافة إلى الأمر المنظم للحياة المدرسية، فوجدنا كثافة في تداول مصطلحات ومفاهيم مثل "التواصل" و"المرافقة" و"الإحاطة" و"الإصغاء" و"الحوار" وعبارات من قبيل "تطوير الحياة المدرسية" و"تكريس قواعد العيش معا" و"المساعدة على الاندماج" ودعم "الشعور بالانتماء إلى المؤسسة" و"دعم التشاور والتواصل" و"تطوير الجانب العلائقي" و"اعتماد الحوار منهجا..." و"التعبير عن وجهات نظرهم فيما يتصل بالحياة المدرسية". وقد تكررت هذه الصياغات وما شابهها في العينة ما يتجاوز 170 مرة.

كل هذا يكشف، بشكل لافت، تزايد الاهتمام بموضوع الحياة المدرسية ومسألة الانتماء في نظامنا التربوي، مقارنة بأدبيات وزارة التربية قبل بداية الألفية الجديدة، لكن ورغم إقرارنا بأهمية القوانين في رسم التوجهات ووضع المبادئ العامة، بل وبقيننا بضرورة سنّها، نلاحظ أن تنزيلها في الواقع المدرسي محدود جدًا. فنحن نلاحظ ضعفا في مستوى هياكل الإحاطة بالتلاميذ ومحدودية في العدد وتشتت في الجهد.

⁴³ يتضمن البرنامج الوطني للتكوين وتطوير الكفاءات بعنوان 2021 والصادر بالمشور عدد 1/12/2021 بتاريخ 25 مارس 2021 مثلا 11 وحدة للتكوين في مجال الحياة المدرسية والتواصل لفائدة مختلف أصناف المربين.

⁴⁴ قمنا بتجميع المناشير ذات الصلة بالتواصل والعلاقات كنموذج ولم تشمل العينة المناشير المتعلقة بالتنشيط الثقافي أو الزمن المدرسي أو التوجيه المدرسي والتي هي أيضا من بين مجالات الحياة المدرسية.

من ذلك مثلا، آلية الإصغاء التي تمّ إرساؤها في البداية لتكون "قناة تواصل" تمكّن التلميذ من التعبير عن مشاغله وتهدف إلى "تيسير اندماجها في وسطه المدرسي"⁴⁵، والتي انطلقت سنة 1999 بـ 108 مكتبا، والتي وعد المنشور المؤسس لها بتعميمها تدريجيا⁴⁶ قد عرفت تراجعا ثم اندثرت، لتحلّ محلها تجربة جديدة سنة 2015 أطلق عليها "خلايا مرافقة التلميذ"⁴⁷ بدأت متعثرة ولا زالت ضعيفة الحضور محدودة الأثر لغياب المتدخلين وضعف التنسيق بين الهياكل المعنية. كذلك الشأن بالنسبة لليوم المفتوح، ففي إطار مساعدة التلاميذ على الاندماج يدعو النص إلى أن "يُنظّم خلال الأسبوع الأول من السنة الدراسية يوم مفتوح لفائدة التلاميذ الجدد لمساعدتهم على الاندماج في الوسط المدرسي مع الحرص على تمكينهم وكذلك أوليائهم من التعرف إلى المؤسسة التربوية والمدرّسين وتحقيق التواصل بينهم"⁴⁸. وقد تمّ تطبيق هذا الإجراء بشكل واسع في مستهلّ بعض السنوات الدراسية وشارك في تنظيمه وتنشيطه مربون وإداريون، وتضمّن برنامجا مفصلا وأنشطة متنوّعة، لكنه يقتصر اليوم على اجتهادات قليلة من مديري المؤسسات ومبادرات عدد من مستشاري الإعلام والتوجيه الملتزمين بمواصلة تنظيم هذه المحطة والمؤمنين بجدواها، وإن اقتصروا على تنظيم اجتماعات بتلاميذ السنوات السابعة في بعض المؤسسات نظرا لقلّة عددهم وتعدّد مهامهم.

وفضلا عن هذين المثالين المتصلين بشكل وثيق بتحقيق الانتماء، قد لا يتّسع المجال للحديث عن كلّ الآليات التواصلية والمحطات التفاعلية المعطلة، كساعة "الحوار مع التلميذ" في كل ثلاثية والتي لا تُنجز، و"خلية التوفيق المدرسية" التي قُنتت ولم تُبعث، و"صندوق الملاحظات والمقترحات" الذي سُنّ ولم يُحدث، وهو ما ينسحب كذلك على "مجلس المؤسسة" و"مشروع المدرسة" و"المجلس البيداغوجي" و"خلايا العمل الاجتماعي

⁴⁵ المنشور المشترك عدد 1.66، 99 الصادر بتاريخ 7 أكتوبر 1999 عن وزارات التربية والشؤون الاجتماعية والصحة العمومية والمتعلّق "ببعث مكاتب إصغاء وإرشاد للتلميذ".

⁴⁶ "تقرّر بعث مكاتب للإصغاء والإرشاد بكل المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية على أن يتم ذلك بصفة تدريجية".

⁴⁷ المنشور المشترك عدد 6 الصادر بتاريخ 22 جانفي 2015 عن وزارات التربية والشؤون الاجتماعية والصحة حول "بعث خلايا مرافقة التلميذ في الوسط المدرسي".

⁴⁸ الفصل 30 من الأمر المتعلق بتنظيم الحياة المدرسية، كما تم التذكير بهذا الإجراء في عدد من المنشاير والمذكرات.

المدرسي"، بالإضافة إلى ما كشفت عنه دراسة "المدرسة في عيون الأولياء"⁴⁹ من نقائص وإخلالات في هياكل الإحاطة التربوية والنفسية والتنشيط التي تزخر بها النصوص التنظيمية. لكن بعضها ظلّ حبرا على ورق، وبعضها الآخر يسير بتعثّر أو دون أثر يُذكر، والحال أنه كان من المؤمل أن تُحدث نقلة نوعية في الارتقاء بجودة الحياة المدرسية. وهذا لا ينفي وجود مبادرات نوعية لفاعلين تربويين ومسيرين متحمسين، خرجت عن هذه القاعدة وأتت أكلها وأثبتت أثرها على المناخ المدرسي.

إن ما يمكن ملاحظته من تطور في المقاربة التشريعية والتنظيمية ومن حضور لهاجس تطوير الحياة المدرسية وتجويدها بهدف إدماج التلاميذ في فضائهم المدرسي داخل أدبيات الوزارة وبرامج تكوينها يدفعنا إلى التساؤل عن مدى أثر النصوص في تغيير الواقع المعيش للتلاميذ في ظل محدودية التنزيل وتعطل الآليات. فهل تمّ تحويل المدرسة إلى فضاء جاذب، أم أن المدرسة، شأنها شأن المجتمع، لا تغيرها القوانين على حدّ تعبير ميشال كروزيي؟⁵⁰

(3) العلاقة بالمدرسة: أي معنى للانتماء لمدرسة غير جاذبة؟

تستمدّ هذه الدراسة مادتها من محاورات نصف موجّهة مع عيّنة من التلاميذ المنتمين إلى مؤسسات تربوية بتونس الكبرى وقابس ومدنين وسليانة والمنستير بلغ عددها 22 محاورة، وقد حرصنا على تنوع أفراد العينة بين 10 أولاد و12 فتاة وبين الإعدادي 8 والثانوي 14، كما نظّمنا مقابلة بؤرية Focus groupe مع مجموعة ب 6 تلاميذ من معاهد العاصمة، وقد دعمنا المحاورات بمجموعة ملاحظات ميدانية من واقع المؤسسة التربوية التونسية، وأثريناها بوثائق سمعية بصرية وقّرها لنا بعض من حاورنا. وقد اتصلت أسئلة المحاورات مع التلاميذ بمدى شعورهم بالراحة أو بالضجر في المدرسة

⁴⁹عبد الوهاب بن حفيظ، محمد الجويلي، عبد الرحمان الهذيلي، سلوى الطرابلسي، عادل بن محمود، عبد المجيد الناصر، المدرسة في عيون الأولياء: دراسة مسحية لمواقف الأسر من المنظومة التربوية، بدعم من منتدى العلوم الاجتماعية التطبيقية والمرصد الوطني للشباب والمنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 2015، (خُصصت الصفحات من 32 إلى ص. 35. للحياة المدرسية).

يمكن الاطلاع باتباع الرابط التالي: <https://ftdes.net/rapports/education.parents.pdf> تم استرجاعها بتاريخ 14 سبتمبر 2021.

⁵⁰CROZIER (Michel), *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset, 1979.

وكيفية تعامل المربين معهم والعلاقات بينهم وكيفية قضاء أوقاتهم، ومشاركتهم في الأنشطة داخل المؤسسة وخارجها، وكيف يريدون مدرستهم أن تكون، علما وأنّ المحاورات لم تكن خطية بل كانت تفاعلية وتطلّبت أسئلة إضافية للتدقيق أو للتأكد من سلامة المقصود وكانت المقابلة البؤرية مفتوحة للحديث عن تجاربهم المدرسية وحياتهم فيها وخارجها وأنشطتهم الموازية وعن أحلامهم.

وقد قدمت لنا هذه المادة كشفا لواقع الحياة المدرسية كما يراها التلاميذ الذين يبنّون حدود هياكل التواصل وآليات الإصغاء وضعف الروابط وتوتر العلاقات، وعبروا عن إحساس بعدم الاهتمام في ظل مدرسة تخلت عن دورها في الإحاطة بهم، مما يفسر عدم شعور فئة من التلاميذ بالانتماء إلى مؤسستهم ونفورهم منها، فيجدون أنفسهم خارج أسوارها مؤقتا (تأخيرات وغيابات متكررة⁵¹) أو نهائيا (الانقطاع)، "مختارين" (المغادرة التلقائية) أو مضطرين (الرفت).

وبالرغم من عدم حضور مصطلح الانتماء في خطاب المراهقين، فإن المفهوم كان حاضرا لديّ، أترصد دلالاته من خلال ما يقولونه بالاستناد إلى مجموعة من المؤشرات تمكن من قياس مدى انتمائهم إلى مؤسساتهم، وإن لم تجتمع كلها في نفس التلميذ ولا بنفس الدرجة، ومنها: علاقتهم الذاتية بالمدرسين وبالقيمين، وإقبالهم على الدروس، والانخراط في أنشطة الحياة المدرسية (النوادي الثقافية والرياضية، الرحلات...) والمشاركة في المباريات والاحتفالات والعلاقة بمجموعة من الأقران ووجود مشترك "قيمي" وسلوكي يجمع بينهم ووجود ثقافة مشتركة خاصة بالمؤسسة تميّزها عن غيرها توحد بينهم، إذ أنّ "هذه الثقافة الخاصة هي الوسيلة الفعّالة في ارتباط الشخصيات المكوّنة للمدرسة بعضها ببعض الآخر"⁵².

⁵¹ معهد يضم 612 تلميذا تغيب من بينهم 112 من يوم إلى 3 أيام، و92 من 4 أيام إلى أسبوع و58 تلميذا أكثر من أسبوع.

⁵² عبد الله الرشدان، م. س. ص. 127.

■ مدرسة مُنقّرة، غير حاضنة

يُجمع عدد كبير من المشاركين في المحاورات على التعامل الفوقي والحاد الذي يلقونه "ما تلقى كان إليّ يصيح وإليّ يعيظ"، قال (يوسف). وأضاف (مجد) "في نفس الوقت يقولك شببك تجري؟ وهيا إزرب روحك ما فهمتش يلزمني ما نجريش وإلا تجري؟"، بالإضافة إلى الإهانات المتكررة "سي (....) يضحك علينا في صحابنا"، ويذكر (سليم) بكثير من الحرج والألم إهانة لا تنسى من أستاذ الرياضيات "إنت موش إنتع pilote مانيش عارف آش جابك لهنّا". وهذا يعني أن المدرسة بالنسبة لهم فضاء يغيب عنه الاحترام لذواتهم وهو شرط ضروري للاندماج وتحقيق الانتماء.

فمن أؤكد شروط الانتماء أن يُقبل التلاميذ على مدرستهم منشرحين وأن يشدوا للبقاء داخلها خلال فترات الراحة أو خلال ساعات الفراغ، بينما نراهم يغادرونها جميعا مسرعين نحو الشارع والفضاءات المجاورة باعتبار أنّها مدرسة منقّرة غير جاذبة وغير حاضنة من حيث العلاقات داخلها والإحاطة بهم على حد السواء، فضلا عن غياب قاعات تحتضنهم خلال ساعات الفراغ في أغلب المدارس الإعدادية والمعاهد⁵³. أضف إلى ذلك عدم جاذبية الفضاء وفقره الجمالية: "نستنوا وقتاش نخرجوا" و"ما ثم فيها ما يعجب". فالعديد من المؤسسات التربوية لا تستجيب للمواصفات المعمارية والجمالية المطلوبة، رغم أن القانون التوجيهي اعتبرها شرطا من شروط الانتماء للمؤسسة "يتعيّن أن تكون للهندسة المعمارية وظيفة تربوية وبيداغوجية تمكّن من تنمية الحسّ الفني لدى الناشئة ومن تقوية شعور الانتماء إليها والاعتزاز بها"⁵⁴، وهو ما عبّر عنه عدد من التلاميذ بما في ذلك المنتمون للمؤسسات النموذجية.

⁵³ وهو ما تثبته الإحصائيات الرسمية لسنة 2020/2019 فلئن كان عدد المكتبات مقبولا (1011) فإن عدد قاعات المطالعة محدود جدا ولا يتجاوز 261 قاعة وعدد فضاءات الموارد والإعلام 105 فقط وعدد قاعات المراجعة 830 حسب أرقام وزارة التربية والحال أن عدد المؤسسات الإعدادية والثانوية يبلغ 1437 مؤسسة (وزارة التربية، الإحصاء المدرسي، السنة الدراسية 2020/2019 ص. 174 و 175).

⁵⁴ القانون التوجيهي. م. س.، الفصل 37.

■ مدرسة لا تصغي إلى أبنائها

تبين المحاورات أننا لا نصغي بما يكفي إلى تلاميذنا، بل لعلنا لا نصغي إليهم أصلاً، بينما يحتاج المراهق إلى مدرسة تحسن الاستماع إليه وتتفهمه وتتقضى مشاغله، لا فقط في إطار هياكل الإصغاء الرسمية بل وكذلك من خلال الممارسة اليومية: "ما تلقى شكون يسمعك"، "ما حبش حتى يسمعي"، "عمري ما سمعت بمكتب إصغاء". فلئن أسدت مكاتب الإصغاء على محدودية عددها خدمات نوعية للتلاميذ مرافقة وإحاطة وتفهمًا وتعهدًا، فإنَّ أغلب خلايا المرافقة في نسختها الجديدة والمتعثرة غير مفعلة إذ لا أحد من العينة يعرفها أو اتصل بها، وقد أكد لي بعض مستشاري التوجيه أن الإصغاء يتم بمبادرات شخصية وخارج الصيغ الرسمية منذ توقّف نشاط مكاتب الإصغاء.

وفي هذا السياق تعترف تقارير الوزارة أن من أسباب انتشار المظاهر المنافية لقواعد العيش معا وتردي الحياة المدرسية هو ما نشهده من "ضعف كبير لأداء آليات الحوار والإصغاء وإجراءات المرافقة النفسية والاجتماعية والتربوية"⁵⁵.

■ مدرسة لا تحقق الاندماج

تؤكد عديد الدراسات العلمية الارتباط القائم بين قدرة التلميذ على التكيف ونتائجه المدرسية خاصة في المراحل الانتقالية⁵⁶. فالتلميذ الوافد من التعليم الأساسي إلى التعليم الإعدادي أو من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية يتوق إلى من يرافقه ويحيط به ومن يساعده على اجتياز مرحلة النقلة بيسر وسلاسة، أي أنه يحتاج إلى من يعرفه بالقاعات والملاعب والمكتبة والمخابر، إلخ. ومن يوضّح له نظام الدراسة

⁵⁵ الكتاب الأبيض، م. س. ص. 18.

⁵⁶ من بين الدراسات الهامة نذكر دراسة آلان كولون التي تناولت بالبحث التحول من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي والتي كشفت صعوبة هذه النقلة وارتفاع نسب الفشل والانقطاع خلال السنة الأولى من التعليم العالي، وقد بين الكاتب من خلال بحث ميداني أن الطلبة الذين لا يتكيفون مع الوضعية ولا يحققون انخراطا في المؤسسة الجامعية لا ينجحون في دراستهم. وهو يعتبر أن المهمة الأولى في بداية الحياة الجامعية للطلّاب هو أن يتعلم ما يسميه حرفة الطالب، COULON (Alain), *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

والامتحانات بما يسهّل عليه الاندماج في هذه المؤسسة الجديدة المختلفة عن مدرسته السابقة في مستويات عديدة كتوزيع الفضاء والتنظيم الإداري والبيداغوجي.

لكن، في ظل غياب آليات الإحاطة وهياكل المرافقة وعدم تفعيل اليوم المفتوح لاستقبال التلاميذ وتيسير اندماجهم يعيش عدد كبير منهم صعوبات في التأقلم ناتجة عن غربة وحيرة تجاه هذا الفضاء الجديد. فلقد أكد أغلب التلاميذ أن لا أحد استقبلهم في يومهم الأول ولا أحد اجتمع بهم " عمري ما ريت ها الحكاية لكن أصحابي لقدّم عاونونا مليح وتلهاوبينا" ... "بقيت شهرين ضائع فيها"، في المقابل، عبّر بعضهم على أنه تم الاجتماع بهم واستفادوا من لقاءات بمستشار التوجيه "إلّي فسّرنا كل شيء بالقدا".

وإذا ما لاحظنا، إضافة إلى ذلك، إجماع تقارير وزارة التربية وإحصائياتها على ارتفاع نسبة الرسوب في سنوات الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى⁵⁷، فإن الفشل المدرسي يعبر عن ضعف اندماج هؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم الجديدة وعدم تأقلمهم مع متطلبات هذه الوضعية الجديدة⁵⁸، في ظل غياب آليات الإدماج والمساعدة على التأقلم وتيسير التكيف⁵⁹.

■ نوادي مدرسية دون جمهور

لا يشارك التلاميذ في أغلب الأنشطة الثقافية التي تدعو إليها الوزارة أو تبرمجها الإدارة لأنها لا تعبر عنهم ولم يقترحوها أو يشاركوا في بعضها. أما النوادي، فهم لا ينخرطون فيها: "هذيك نوادي الإدارة" قالت (مريم)، فهي في رأيهم نواد تقليدية ممّلة لا تختلف عن قاعة الدرس في شكلها وفي محتواها وفي طريقة تنشيطها. وهذه اللامبالاة تعبير عن الرفض للمنظومة، ونوع من الاحتجاج عليها لأنها لا تعكس مشاريعهم وانتظاراتهم. وهو ما تؤكد تقارير الوزارة من "ضعف مسجّل على مستوى النشاط الثقافي والرياضي"⁶⁰.

⁵⁷ بلغت نسبة الراسبين في السنة السابعة أساسي: 22.8% وفي السنة الأولى ثانوي 14.8% في نهاية السنة الدراسية 2018/2019 (المصدر: الإحصاء المدرسي، م. س. ص. 151).

⁵⁸ بالنوازي مع صعوبات أخرى تتعلّق بتحدّي المعارف وتغيّر لغة التدريس.

⁵⁹ هوغيت كاغلار، علم النفس المدرسي، ترجمة: فؤاد شاهين، ط. 2، بيروت، عويدات للنشر، 1999، ص. 8.

⁶⁰ وزارة التربية، المخطط الاستراتيجي القطاعي التربوي 2016-2020، 2016، ص. 54.

ينضاف إلى هذا شعور عام للتلاميذ بعدم الثقة فيما طرحه المؤسسة من مشاريع لا يشعرون بجدواها: "هاومرة نواب التلاميذ هاو التلميذ المواطن وانتخابات وحكايات وفي الآخر ما فما شيء".

(4) استراتيجيات التلاميذ البديلة للانتماء

لقد كشفت المحاورات عن العديد من النقائص على مستوى ظروف الحياة المدرسية وشروط العيش المشترك مما يفسر ضعف شعور تلاميذنا بالانتماء لمدرستهم ونفورهم من ضغوطاتها ورتابتها، ولجوء عدد كبير منهم إلى نسج صيغ بديلة من أشكال التواصل وعلاقات الانتماء، منها ما هو محفوف بكل أنواع المخاطر، ومنها ما هو بديل علائقي لما افتقدوه داخل أسوارها من عناية واهتمام ومكانة ومشاركة. وقد أولى Dubet و Martuccelli أهمية كبرى للطريقة التي يبني بها التلاميذ تجربتهم المدرسية، أي كيف يصنعون العلاقات والاستراتيجيات والدلالات والتي من خلالها يبنون ذاتهم⁶¹. أما ضمن هذا البحث، فقد توقّفنا عند ثلاثة أصناف من استراتيجيات الانتماء التي يلجأ إليها المراهقون:

■ جماعات الانتماء "الهدامة"

وهي جماعات، مجالها الساحات المجاورة والمقاهي المنتشرة وقاعات الألعاب المحيطة بالمؤسسة، تترصد "من تزلّ به القدم" وهو في أوج هشاشته وسرعة انقياده وخضوعه للإغراء، وتستغلّ أوقات فراغهم وساعاتهم الجوفاء وما أكثرها، فيشارك التلاميذ رفاقهم من غير المتمدرسين ومن قدماء المعهد المنقطعين، أو من الغرباء، سلوكات محفوفة بالخطر تتراوح بين السرقة و"النطرة" وتعاطي المخدرات وترويجها والعنف بأصنافه، مستعينين في كل ذلك بما تتيحه شبكة الواب من إغراءات وتقنيات انتداب متعددة وغاية في النجاعة، وهو صنف من الانتماء لسلوك غير مدرسي وضد

⁶¹ DUBET et MARTUCCELLI, *op. cit.*, p.14.

اجتماعي لكنه قد يحقّق بالنسبة إليهم بعض المعنى فيما عجزت المدرسة عن تحقيقه من معنى ومن انتماء.

■ جماعات الانتماء "البناءة"

يميل العديد من التلاميذ إلى تنظيم أنشطة ترفيهية واحتفالية، والمثال الأوضح والأشد انتشاراً هي دخلة "باك سبور" وحفلة "l'avant goût" واحتفال "الكراكاج"، وما يرافقها من إنتاج لأعمال فنية ورسومات على "الباش" وهو قطعة قماش كبيرة الحجم يتم اقتناؤها وتلوينها وتكتب عليها جملة وعبارات باللغة الإيطالية أو غيرها مصحوبة برسم قد يمجد تاريخ المؤسسة أو يثير قضية وطنية أو عربية أو عالمية، وقد يعبرون عن موقف من الإدارة. كما يجمعون المساهمات ويصممون الملابس الخاصة بمؤسستهم ليلبسوها خلال الاحتفال، ويرفعون خلاله أيضاً الأعلام المميزة للمؤسسة وينشدون أغاني وأهازيج قاموا بتأليفها أو قامت بتأليفها الأجيال السابقة، وهي أغان تجمع بينهم وتوحدهم، يستجلبون إيقاعها غالباً من الملاعب ممزوجة بموجات الراب الموسيقية لحنا ومفردات، لكنهم يعيدون ترتيب الوزن وصياغة الكلمات ويسجلونها في استديوهات مختصة ويحفظونها عن ظهر قلب عربون حب وانتماء. من ذلك: "أقوى ليسى من غير فخره أه يا لولاد بيكم pilote راح يزهي"⁶² و "قصّة عشرة بين خوات حبوها سنين أجيال وأجيال راحوا والدمعة على الخدين" "تجري الأيام jamais حبك مني يزول وبك عايشين حتى للموت حالف نصون"⁶³. كما ينظم تلاميذ بعض المؤسسات احتفالات بمناسبات مختلفة، وقد حدثني بعض قدامى تلاميذ إحدى المدارس الإعدادية النموذجية عن تنظيم عشرية المدرسة بإحكام في الساحة المجاورة للمدرسة الإعدادية بعد أن رفضت الإدارة احتضانها. "نظمناها خير من مهرجان قرطاج"، وألفوا وغنّوا بالمناسبة "يالي عليك بنيت كلامي، يالي تزينلي منامي، اسمك طاغي في كلامي، عشرة سنين ليك يا حياتي"⁶⁴.

⁶² يمكن الاطلاع باتباع الرابط التالي: <https://www.youtube.com/watch?v=LhlqthAb-k8> (تم استرجاعه بتاريخ 09 أكتوبر 2021)

⁶³ يمكن الاطلاع باتباع الرابط التالي: <https://www.youtube.com/watch?v=56xclPChKDo> (تم استرجاعه بتاريخ 09 أكتوبر 2021)

⁶⁴ يمكن الاطلاع باتباع الرابط التالي: <https://www.youtube.com/watch?v=1BJKD1wsEEc> (تم استرجاعه بتاريخ 09 أكتوبر 2021)

وقد تتفاعل بعض الإدارات إيجاباً مع هذه الأشكال من الانتماء والتواصل والتعبير اقتناعاً بها، أو مسaire لاحتواء اندفاعيتها وعنفها المحتمل. لكن أغلب المؤسسات تتجاهلها وتهملها، وقد تمنعها أخرى وتصادر عواض أن تستوعبها وتؤطرها.

وبالإضافة إلى تنظيم التلاميذ مباريات رياضية "بين المؤسسات" خارج إشراف الإدارة وفي إطار تصفيات محكمة الإعداد، يلجأ بعضهم إلى الانخراط في "انتماء بديل" من خلال تجارب في نوادي "خارج المؤسسة"، "تسلل" بعضها إلى المعاهد، مثل interact و Youth club و Leo club ...، والتي تخضع لتنظيم محكم (محاذنة أمام لجنة من القدامى لقبول الأعضاء الجدد، تجديد أعضاء المكتب كل سنة وتوزيع المسؤوليات والمهام) كما حدثتني (مَي) عن أنشطتهم من جمع المساعدات وتوزيعها وكراء الحافلات للنقل وتنظيم حملات النظافة وكذلك الحفلات. كما تعرّضت إلى الصعوبات التي يجدونها من الإدارة الراضية لنشاطهم داخل المعهد.

وقد كشف رصدنا لهذه الأشكال من التنظيم عن صيغ بديلة للانتماء ينتجها التلاميذ، تعبّر عن ثقافتهم وتمثّل مجالاً للتنشئة الاجتماعية والتدريب على الأدوار. وهو ما يمكن التعبير عنه بـ "الانتماء إلى المدرسة بطريقة مغايرة"، والتي قد تبدو للبعض وكأنها في تصادم مع المدرسة أو في تعارض معها، في حين أنها مشحونة بما يفيد الارتباط بها، والذي يكون من المفيد استثماره لإعادة ربط الصلة بين التلاميذ ومدرستهم عبر فهم هذه العلاقة، فهم يرفضون نوادي الإدارة لكنهم يبدعون أشكالاً أخرى من النشاط والتنظيم والفعل على هامش المدرسة وفي علاقة وثيقة بها وينجحون في ذلك. فلعلّ الحرية والمسؤولية وهامش الإبداع هي الفارق.

■ جماعات الانتماء الافتراضي

ردّد عدد كبير من التلاميذ "أنا دائماً مكونكتي باش ما يفوتني شيء" وبقدر ما خلق الهاتف الذكي، رفيق المراهقين وملادهم، عزلة عن الكبار فقد جمع بينهم ويسرّ عيشهم على حدّ تعبير (فاطمة) "سهّلنا كل شيء وربطنا ببعضنا في كل وقت ضحك وصحبة وقراءة..." فهم ينظمون لقاءاتهم ومواعيدهم وخرجاتهم وينسقون أنشطتهم ويراجعون دروسهم

ويتبادلون المعلومات بتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي وقد أبدعوا فيها أيما إبداع وتملكوا فنونها. بل حتى أن بعض الإدارات بدأت تعوّل على التواصل الرقمي مع التلاميذ ما دام حضورهم الافتراضي على صفحة المؤسسة أو موقعها أطول زمنا وأيسر بلوغا.

5) في المدرسة ما يستحق الحياة، أو الانتماء الممكن

حريّ بنا في مستهلّ هذا العنصر أن نشير إلى أننا لم نكن في مواجهة تلاميذ متمثلين أو صنف واحد من المراهقين أو إزاء مؤسسات تربوية متشابهة ولا أمام تجربة مدرسية موحّدة، فقد نهتينا مختلف المحاورات، بالتوازي مع المشترك، إلى أهمية الفردي والمختلف والمميّز، والذي كشف بجلاء عن نجاحات في التواصل وبناء علاقات وطيدة من شأنها، حين تعمم، أن تبني مدرسة العيش المشترك والحوار مدرسة تجذير الانتماء وجودة الحياة.

فالعلاقة بين التلاميذ ومربيهم ومؤسستهم ليست علاقة نمطية أو خطيّة بل هي معقّدة متحوّلة حمّالة أوجه، فالتلاميذ يشكون من معاملة مربيهم ويهدونهم الورد، ينفرون منهم ويدافعون عنهم، ويلعنون مدرستهم ويتغنون بها. قد لا يكونون نفس التلاميذ ولا نفس المربين ولا نفس المؤسسة، لكن هي سلوكات تتعايش وردود فعل قد تتزامن. لحظات مضيئة يجب أن نتدبرها ونستثمر عناصر نجاحها ومواطن قوّتها.

فأي مدرسة يريدون؟ وكيف يريدونها؟ وفي المقابل أيّ مدرسة لا يريدون؟

لئن كان إصلاح البرامج والمناهج مهمة المدرّسين والبيداغوجيين، وإن كان للتلاميذ فيها بعض قول، فإن مهمة مراجعة منظومة الحياة المدرسية وإعادة رسم مفاصلها يجب أن تُسند إلى التلاميذ قبل غيرهم. ولقد رسم أفراد العينة في محاوراتهم صورة المدرسة، التي بها يحلمون، مثلما كشفت دراسة "المدرسة في عيون أبنائها" عمّا يحلم به تلاميذ الابتدائي⁶⁵، وإن غلب على حلم الصغار حذف العقوبات وتحسين

⁶⁵وزارة التربية، المرصد الوطني للتربية، المدرسة في عيون أبنائها: صورة المدرسة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، السنة الدراسية 2018-2019، ص. 65: فضاء مدرسي جاذب من حيث تصميمه وتأثيره وتجهيزه وتأمينه ونظافته (...) وملعب رياضي محيٍ ومهيّأ ومجموعة صحّيّة محميّة دائمة النظافة وأنشطة موازنة قارة ثقافية ورياضية وترفيهيّة (...) ووضع حدّ للعقاب البدنيّ..."

الظروف المادية والترفيه، فقد غلب على حلم الكبار الجانب العلائقي، والذي قد نجد تفسيراً له في علاقة بطبيعة المرحلة العمرية. وقد رسم التلاميذ نماذج ناجحة من الانتماء في إطار علاقات تواصلية مستجيبة لطموحاتهم ومحقة لاندماجهم ومجدرة لانتمائهم عمادها الاحترام والمشاركة والتفهم والمساواة والمكانة اللائقة تجويداً لشروط الحياة المشتركة داخل الفضاء المدرسي.

لذلك فإنه مثلما جاء التشخيص على ألسنتهم سنستمد التوصيات والمقترحات من أقوالهم وأحلامهم.

■ الاهتمام لاستعادة المكانات

ينبغي أن يولي الجميع اهتماماً خاصاً بالطفل وبالمراهق الذي ينمو بيننا وينشأ في مؤسستنا وتحدد ملامح شخصيته بين ردهاتها. يعني ذلك أن نولي اهتماماً لا فقط كتلميذ وباعتباره متعلماً تختزل قيمته في ما يحصل عليه من نتائج، بل باعتباره طفلاً ومراهقاً له احتياجاته ويطلب الرعاية والاهتمام ودفء العلاقات وصدق المشاعر، يحتاج إلى من يخاطبه باسمه فهو ليس هيّا يا... "دون ذكر الاسم وهو ليس "يا شمسك" ولا هو "يا طويل" ولا هو "يامدوبل" كما عبّر بعضهم عن ذلك على خلاف ما قال (يوسف): "سي فلان يقدّرنا ويحترمنا وأحنا نقدره برشة".

كما يلعب اليوم الأول من السنة الدراسية دوراً حاسماً في تحديد العلاقة على امتداد السنة الدراسية بل وعلى طول المسار الدراسي وهو ما يفرض إحكام تنظيم اليوم المفتوح وحسن استقبال التلميذ.

■ الإفهام والتفهم

عبّر التلاميذ عن قربهم من كل مربّ يعاملهم برفق ويوليهم اهتماماً سواء في الساحة أو في القسم ومهما كان موقعه: "القيمة سنوية تسمعنا وتحكي معنا وتفهمنا"، "القيم أحمد نرتاحوله برشه على خاطر يقدرنا ويعاملنا بالباهي"، "العساس أحسن واحد في الليسي يقابلك بالضحكة والكلمة الباهية كل صباح وأحنا نحبه الكلنا". ولا تقتصر انتظارات

التلاميذ التواصلية على الساحة بل هي أشد إلحاحا في القسم⁶⁶ هي التي خلّطني نحب الفيزيك" أو "أستاذ الأنقليزية رجّعي من أحسن التلامذة في الأنقليزية" لا في المستوى المعرفي فقط بل في المستوى العلائقي أيضا. يقول (مجد)، وهو تلميذ في مسلك العلوم: "أستاذنا انتع التاريخ يفهمنا ويفهمنا بالقدا هاك علاش ما نشوشوش عنده وما نغيبوش عليه"، وأضاف "ما طالبين من أساتذتنا حتى شيء غير يفهمونا ويفهمونا"، وهي عبارة مكثفة وعميقة جعلتني أختارها عنوانا للعنصر "الإفهام والتفهم"، فكأنني بالمراهق في الوسط المدرسي لا يطلب سوى حقين أساسيين و هما : أولا ، حقه في التعلّم، بما يستدعيه من تبسيط للمعلومة وتوضيح لها حتى يفهمها ويستوعبها، وهو تحفيز وتنمية للدافعية، وثانيا، حقه في احترام ذاته بما يتطلبه من تفهم واهتمام وإصغاء وتواصل. وهكذا، تكون النتيجة انتماء تعكسه عبارتهم المتداولة في مجال حديثهم عن الجانب التواصلية من الدرس "الساعة نتعه نتعدّي في دقيقة"، ليصبح الدرس خفيفا مهما ثقلت موازين المادة. وهو ما أكدته نتائج بحث ميداني حول المراهقة في تونس من أن انتظارات المراهقين من مدرّسهم تتعلق بالجانب العلائقي وبالتواصل معهم بنفس قدر كفاءتهم في تقديم المعارف⁶⁷.

■ الحق في الخطأ

مثلما أنّ الاعتراف بحق التلميذ في الخطأ المعرفي ضمان لمشاركته في الدرس وسبيل لتوطيد علاقته بالمعرفة (الخطأ جزء من المسار التعليمي التعليمي)، فإنّ الاعتراف بالخطأ "السلوكي" واستيعابه وتفهمه وتصويبه بدل معاقبته، موطّد لعلاقتهم بمؤسستهم القادرة على تجاوز بعض "ذنوبهم الصغيرة" و"هفواتهم البسيطة" فلا تسارع إلى تسليط العقوبة عليهم. فأفضل المربين وأنجحهم، كما الآباء، هم من يتوقعون من أبنائهم أن يكونوا مشاكسين متمرّدين، فلا عيب في شيء من الحركة في الساحة ولا ضرر من أصوات ارتفعت ببعض الطرب ولا قلق من شعر إذا طال أو أزرار ميدعة إذا فُتحت

⁶⁶ «...La plupart des élèves attachent une grande importance à la relation avec les enseignants... ». DURU-BELLAT (Marie), HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 185.

⁶⁷ « Les demandes des adolescents vis-à-vis des enseignants semblent porter sur la communication et les relations avec les professeurs autant que sur les compétences à transmettre les savoirs ». MAHFOUDH-DRAOUI et MILLITI , *op . cit.*,p. 93

مادام الطفل المراهق لم يخرج عن آداب الحوار ولم يتجاوز مبادئ الاحترام وضوابط العيش المشترك.

والاعتراف بالحق في الخطأ "السلوكي" هو السبيل لتصويبه عبر توجيه "المخالف" إلى هياكل الحوار والمرافقة والإصغاء قبل أو بدل إحالته على مؤسسة العقاب والبحث عن صيغ بديلة للعقوبة وتأجيل تنفيذها.

ولقد عبّر التلاميذ عن موقف من النظام التأديبي المدرسي⁶⁸ وعقوباته بعبارة تتراوح بين السخرية والاحتجاج والإحساس بأنه مهين وظالم غير عادل "ماهم زعام كان في التطريد وجيب الولي" مثلما عبّر عن ذلك (مطيع)، وهو ما يستدعي مراجعة نظام التأديب، وهو الثابت على حاله منذ ثلاثين سنة، مراجعة جذرية، وفق مقارنة حقوقية ومرجعية علمية، بما يراعي مصلحة التلميذ الفضلى ومبادئ حقوق الطفل وبما يستوعب تحولات مرحلة الطفولة وصعوبات المراهقة واعتبار بعض المخالفات استغاثة وصوتا ينبّهنا إلى طفل قد نكون غفلنا عنه.

■ المشاركة الفاعلة وتحمل المسؤولية

كلما تم تشريك التلاميذ في الاقتراح والبرمجة وتحملهم مسؤولية التنظيم والإعداد لأي نشاط بحرية إلا وأدى ذلك إلى انخراطهم بشكل واسع وفاعل وجذّر الانتماء، وهو ما عبّر عنه أحمد "غير يعطونا قيمتنا ويعطونا شوية حرية تو نظموا خير من أحسن مهرجان"، "أحنا نظمنا يوم الأرض مع الأستاذ في نادي التربية المدنية وكنا عاملين جوّ وهو عاملنا كيف صحابو، عملنا لافتات وتدريبنا على دبكة وغنينا على فلسطين وحتى ليسي آخر ما عمل كيفنا وجانا الوزير وسفير فلسطين".

ويتطلب تطوير نشاط النوادي أن يكون إنشائها وفق اختيارات التلاميذ ورغباتهم، فهم يعلمون ما لا نعلم ويهونون ما لا نهوى. كما يستدعي تشريك المتحمسين من بينهم أو المؤهوبين للمساهمة في تنشيطه. وهو ما يفترض تصوّرًا جديدًا لمكانة التلميذ

⁶⁸ المنشور عدد 91/93 الصادر بتاريخ 1 أكتوبر 1991 والمتعلق بنظام التأديب المدرسي.

ولدوره في الحياة المدرسية كفاعل رئيسي لا كمجرد متقبّل. ويمكن لمجلس المؤسسة، إذا ما تمّ تفعيله، وحُظي التلميذ فيه بمكانة العضو كامل الحقوق ممثلاً لزملائه معبراً عن مقترحاتهم، أن يساهم في إرساء علاقات جديدة ويدفع التلاميذ إلى مزيد المشاركة وتحمل المسؤولية.

ولا يمكن ضمان نشاط النوادي إلاّ بمراجعة جذرية للزمن المدرسي وللبرامج الدراسية، حتى يتوفّر حيز لائق للترفيه وللنشاط والإبداع وممارسة الهوايات، خارج طاحونة اللهث وراء إتمام البرامج التي لا تنتهي ودروس الدعم وحصص التعويض والدروس الخصوصية.

■ استيعاب ثقافة المراهقين

يكون هذا الاستيعاب بقبول مختلف الأشكال الفنية والتعبيرية والتنظيمية التي يبتدعها التلاميذ خارج أسوار المدرسة وفي محيطها والاعتراف بها وتوظيفها. فاحتفالية "الباك سبور" يمكن أن تتحوّل إلى لحظة إبداع وانتماء وهو ما نجح فيه مديرو معاهد أطروا تلاميذهم دون أن يفرضوا عليهم اختيارات محددة ودون أن يطردوهم من مؤسستهم فأصبحت "الدخلة" مشروعاً للمعهد والتزموا ذاتياً بضوابط المؤسسة من حيث الشعارات المرفوعة أو الصور والرسومات: "أحنا قادرين على تنظيم رواحنا وما نعملوا حتى مشكل لو كان يعطونا الساحة ويائقوا فينا" و"أستاذة التربية التشكيلية عاونتنا في تزيين الباش"، "الأستاذة شجعونا وعاونونا بالفلوس باش نشربوا..."، "والعام هذاك ما وقع حتى مشكل" مقارنة بالسنة التي تغيّر فيها المدير ورفض تماماً هذا الاحتفال.

ويتطلّب الاعتراف بثقافتهم كذلك وضع أنشطة وبرامج ثقافية وترفيهية ورياضية ونوادي من اختيارهم مضمونها وبرمجتها ويكون دور الإدارة التأطير والمراقبة: "يقبلونا كيفما أحنا"، "نحبوا أحنا إلى نقترحوا النوادي وراهو عندنا برشة أفكار طيارة".

■ ميثاق العيش معا

تخضع المدرسة إلى مجموعة من القواعد والضوابط القانونية التي تضبط سير العمل بها وتوزيع الأدوار والعلاقات بين أطرافها. هذه القواعد هي من صنع "الكبار" وحدهم ويطالب "الصغار" بتنفيذها والالتزام بها، وإن سوّلت لأحدهم نفسه بالخروج عنها تتم معاقبته والحال أنه لم يشارك في وضعها. وعادة ما يتم تمرير النظام الداخلي بدون تدارس لمحتواه من طرف التلميذ والولي: "ما عمري ما قريته نهزه لبابا يصحح ونرجعه للإدارة". يمكن القول إن النظام الداخلي هو من أسباب توتر علاقة التلاميذ بمؤسساتهم، فقد "ساهمت الأنظمة الداخلية للمؤسسات التربوية المتقدمة في كثير من الأحيان إلى المرونة المطلوبة في نفور التلاميذ من المدرسة"⁶⁹، لذلك يطالب التلاميذ بميثاق للعيش المشترك يشارك في صياغته الجميع ويتفاوضون حوله ويلتزمون به لأنه من إنتاجهم، وهو ما عبّر عنه (جلال) تلميذ منخرط في نادي التربية على المواطنة الذي تشرف عليه الرابطة التونسية للتربية التي أعدت دليلاً تدريبياً وأنشأت مجموعة من النوادي في عدد من المؤسسات التربوية ودرّبت التلاميذ على مجموعة من القيم الحقوقية والمواطنة تُختم بإنجاز ميثاق مدرسي تنويعاً لكل الأنشطة المنجزة وتجسيدها للمبادئ التي قامت عليها، وهي تجربة جديدة بالتعميم، لكنّها ما زالت مقتصرة على عدد محدود من المؤسسات.

فالعلاقة التعاقدية التي يمكن أن يرسبها ميثاق العيش معا، هي قطع مع الخضوع والامتثال والسلبية وهي في المقابل تأسيس للفاعلية والمكانة المحورية والمشاركة وهي بالتالي مجذّرة للانتماء.

خاتمة

لقد تبين من خلال ما لاحظناه داخل المؤسسات التربوية ومن خلال متابعتنا كفاعل تربوي للواقع المدرسي ورصدنا لمعيش التلاميذ، وما كشفت عنه المحاورات، أن النصوص القانونية ذات الصلة بالحياة المدرسية، على أهميتها، والدورات التكوينية،

⁶⁹ المخطط الاستراتيجي، م. س.، ص. 56.

على قيمتها، لم تؤثر في واقع الحياة المدرسية بالدرجة المنتظرة، ولم تحقق الأثر المطلوب منها ولم تُنتج مدرسة يطيب فيها العيش وتشدّ تلاميذها. فنحن نسئ أفضل القوانين، لكن ما نلاحظه هو تفاوت مدى تنزيلها في الواقع المدرسي ومحدودية ضمان الاستمرار في تطبيقها حتى تحقق أهدافها (نقص هياكل الإحاطة والإصغاء والمرافقة وتفاوت مستوى الأداء وعدم توفر الشروط والآليات الضرورية للتواصل الناجع...). هذه المعطيات هي من بين الأسباب المفسرة لما تعيشه المدرسة من توتر علائقي متفاقم داخل أسوارها، والذي تجسّد في مظاهر عديدة من القطيعة التي تنوّعت مؤشراتها وتعدّدت درجاتها.

وإذا كان شعور التلاميذ بالانتماء، يؤدي إلى رفع نسق مشاركتهم في الحياة المدرسية ويزيد دافعيتهم للتعلّم وينعكس إيجابا على علاقتهم بمؤسستهم وانخراطهم في أنشطتها وبرامجها، فإن تجذير هذا الانتماء وتمتين العلاقات داخل المؤسسة يفرض شعورهم باهتمام مؤسستهم بهم وبمكانتهم داخلها، كما يفرض تشريكهم في صياغة حلم بحياة مدرسية تستوعب ثقافتهم وتعكس انتظاراتهم، وتنعقد على ميثاق مدرسي ينسجون بنوده، تحقيقا لمناخ مدرسي تواصل يوفّر شروط السعادة ويضمن جودة الخدمات المسداة، ويكون سبيلا لتنمية الدافعية والإقبال على التعلّم، وبناء المواطن الفاعل المنتمي كهلا لوطنه انتماءه طفلا لمدرسته.

المدرسة العموميّة وإدماج أبناء المهاجرين العائدين

نسرين بن بلقاسم¹

1. تقديم عام

تولي المجتمعات الحديثة للتعليم مكانة خاصة إذ به يتم نقل المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات من جيل إلى آخر بالوسائل والطرق المختلفة التي يتفق عليها المربون لذلك أسندت له وظائف عدة لعل أهمها وظيفة إعادة الإنتاج la reproduction والإدماج التي تشمل جل الفئات الاجتماعية، تحديدا تلك التي هي مقبلة على المدرسة.

لذلك، أدركت تونس منذ الاستقلال أنّ بناء مستقبلها يمر حتما بالمدرسة وبتكوين شبابها تكوينا حديثا يستجيب لمقتضيات العصر. فجاءت الإصلاحات التربوية المتتالية منذ سنة 1958 تمكن من إرساء قواعد النظام التربوي التونسي الذي عمل على تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم بفتح أبواب المدرسة التونسية أمام جميع الأطفال دون تمييز، إذ ينص الفصل الرابع على ضمان الدولة حقّ التعليم مجانا بالمؤسسات التربوية العموميّة لكلّ من هم في سن الدراسة، كما توفر لجميع التلاميذ فرصا متكافئة للتمتع بهذا الحق.

ومع نبل هذا الطموح وسمو الهدف علينا أن نعتز أن ما تحقق خلال العقود الفارطة، على أهميته، لم يخل من نقائص. فقد شهدت المدرسة التونسية جملة من

¹ باحثة (متحصلة على الإجازة في علم الاجتماع، اختصاص ديمغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس).

الظواهر والاضلالات هزّت تلك الصّورة المشرقة للمدرسة لدى فئة واسعة من التونسيين مما دفع البعض منهم إلى البحث عن بدائل خارجها. وتدل نسبة الإقبال المكثف على التعليم الخاص في السنوات الأخيرة على تراجع مكانة المدرسة العمومية في سلم قيمهم التربوية. ومع هذا كله فإن المجموعة الوطنية تجد نفسها اليوم، أكثر من أي وقت مضى، مدعوة إلى دعمها ومزيد تعزيزها². ولإصلاح المنظومة التعليمية أطلقت وزارة التربية حوارا وطنيا جامعا تطرق إلى العديد من القضايا في جميع المجالات غير أن منزلة أبناء المهاجرين العائدين إلى أرض الوطن المرسمين بالمدارس العموميّة والصعوبات التي تعترضهم ظلت غائبة في جدول تلك الحوارات.

سنحاول من خلال هذه الورقة أن نقف بالتحليل على أهم الصّعوبات التي يواجهها أبناء المهاجرين العائدين إلى أرض الوطن في المدارس التونسية العمومية، وتقييم المساعي التي يبذلها المربون والعائلات ومختلف المتدخلين التربويين وغيرهم من أجل مساعدة هذه الفئة على الاندماج. ولتجنب الانطباعات العرضية والتقييمات الذاتية استندنا في هذا البحث إلى الوثائق الرسمية والبحوث المتاحة، كما قمنا بعمل ميداني، محاولة منا لملامسة الواقع بأكثر دقة.

1. الإشكالية

لئن كان الاستقرار النفسي والاجتماعي عاملين أساسيين في نجاح العملية التربوية، فقد ظلّا من التحديات التي يتعين رفعها بالنسبة لأبناء المهاجرين العائدين إلى أرض الوطن. ذلك أن حسن التكيف مع معطيات أخرى مختلفة عن تلك التي تعود عليها أفراد العائلة خلال المدة التي قضوها بالخارج ليس دوماً أمراً هيناً. فقد يكون للعودة آثار وخيمة على المسار التعليمي للطفل، خصوصاً إذا لم تتوفر الإحاطة العائلية والاجتماعية والمدرسية الكافية، مما قد يؤدي إلى اضطراب في توازنه النفسي وضعف في تحصيله المعرفي.

² وزارة التربية، الكتاب الأبيض: مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، ماي 2016.

عادة ما يلاقي أبناء المهاجرين العائدين صعوبات عديدة في الاندماج المدرسي والتربوي، ويكون ذلك ناجما عادة عن اختلاف الأنظمة التعليمية. وقد تستفحل الأمور وتصبح المسألة عويصة الحل إذا ما عجزت العائلة ولم يفلح المربون في إيجاد الحلول الناجعة، وهو ما ينعكس سلبا على تحصيل الأطفال العلمي وتفاعلهم مع مكونات محيطهم الاجتماعي: الأسرة، الأتراب، المربين، الخ.

إنّ المدرسة التي تحترم خصوصيات كل فرد واحتياجاته هي تلك التي تحقّق المساواة والعدل بينهم وتكون قادرة لا فقط على احتضان كافة الفئات الاجتماعية في ظروف مناسبة للتعلّم ومريحة لكسبه، بل وكذلك على مساعدتهم في عمليّة الاندماج داخل المدرسة وبين التلاميذ والمعلمين بما يكفل استقرارهم النفسي وتدرّجهم العادي في سلم المعرفة³.

فما هي الخصائص "السوسيو-تربوية" لهؤلاء التلاميذ العائدين؟ وما هي الصعوبات التي يواجهونها في المحيط المدرسي الجديد؟ وهل توفر لهم المدرسة العمومية إحاطة خاصة بهم تساهم في حسن إدماجهم؟ وهل يتلقون تعلمات وكفايات للتدّارك والاندماج؟ وما هي درجة الرضا لدى الأولياء في ما يتعلق بالطرق البيداغوجية المعتمدة؟ وفي ما يكمن الاختلاف بين المناهج التربوية التونسية و تلك التي تعود عليها هؤلاء التلاميذ في بلاد المهجر؟

2. المنهجية المعتمدة

لمعالجة هذه الإشكالية اعتمدنا أولا مقارنة كمية من خلال جمع المعطيات الإحصائية المتوفرة لدى وزارة التربية حول الموضوع، كما استندنا إلى المنهج الكيفي وذلك من خلال إجراء جملة من المقابلات الموجهة مع المهاجرين العائدين أولا ومع الإطار التربوي ثانيا، علما وأن الغاية منها كانت مزدوجة، نعني بذلك التأكّد من صحة المعلومات أولا، والاطلاع على وجهات نظر مختلفة ثانيا.

³ وزارة التربية، نفس المصدر.

تتمثل العينة الأولى في ثلاثة عشر (13) مهاجرا سجلوا أبناءهم عند عودتهم إلى البلاد التونسية في مدارس أو معاهد عمومية وهم ينتمون إلى جهات مختلفة. لقد اعتمدنا طريقة "كرات الثلج"⁴، ونعني بذلك أننا قمنا بالاستجابات عن طريق الهاتف وتمكّنّا من الحصول على الإجابات المطلوبة دون عناء، علما وأن الوضع الصحي، بحكم انتشار فيروس كورونا وإجراءات الحجر الصحي، لم يسمح بالالتقاء بالمستجوبين.

يحتوي دليل المقابلة على أربعة محاور. نجد في المحور الأول معلومات عامة حول العائلة، ويتعلق الجزء الثاني بمسار الهجرة، ويوفر الجزء الثالث معطيات حول التعليم في تونس، أما الجزء الرابع فيهتم بقضايا المدرسة والإدماج وجائحة الكوفيد.

تتعلق العينة الثانية بالإطار التربوي، (مربون ومديرو مدارس في القطاع العمومي)، ويمثل عدد المستجوبين أحد عشر شخصا، ولقد اعتمدنا كذلك طريقة "كرات الثلج"، علما وأننا تمكّنّا من التنقل إلى المدارس والمعاهد العمومية حتى نمرر دليل المقابلة على الإطار التربوي الذي يحتوي على ثلاثة أجزاء، تعلقت تباعا بمعلومات عامة ومعطيات حول التربية والتعليم بالمدرسة العمومية التونسية والصعوبات التي تحيط به وأخيرا العلاقة بين الولي والإطار التربوي.

3. عدد أبناء المهاجرين العائدين في مختلف الولايات حسب الإحصائيات الرسمية

تشكو الإحصائيات الرسمية المتعلقة بهذا الموضوع من قلة الدقة، إذ أنها لا تحتوي إلا على العدد الجملي للتلاميذ سواء كانوا تونسيين عائدين أو أجانب مستقرين بالبلاد التونسية (وهو الحال بالنسبة إلى إحصائيات (2020/2019)).

⁴ Hélène Simon-Lorière, 2012, « Enquêter auprès des réfugiés libériens dispersés à Conakry : approche par les réseaux sociaux », *Immigrés, illégaux, réfugiés. Questions sur les enquêtes et les catégories*, p.47-63.

وهي طريقة تجريبية مهمة في الدراسات التي يكون فيها عدد المبحوثين صغيرا، إضافة إلى تميزهم بخصائص محددة ومحدودة، فيصعب تحديد الأشخاص الذين ستنمّ مقابلتهم. زد على ذلك أنه لا توجد مجموعة شاملة قائمة متكوّنة من هؤلاء السكان، فهذه الطريقة تستند إلى مجموعة صغيرة من الأفراد لديهم خصائص مشتركة، ثم يطلب من هؤلاء المبحوثين مساعدتنا في إيجاد أشخاص آخرين من محيطهم لهم نفس الخصائص، وبالتالي يكون من السهل بعد ذلك مضاعفة عدد المبحوثين

تبين إحصائيات السنة الدراسية 2020/2019 أن عدد التلاميذ الأجانب المرسمين بالمدارس العمومية الابتدائية التونسية كان ضعيفا (1096) مقارنة بعدد تلاميذ أبناء التونسيين العائدين من الخارج (12899). وتسحب نفس الملاحظة على المرحلتين الإعدادية والثانوية (856 تلميذ مقابل 9043 تلميذ). لا تقدم لنا الإحصائيات تفاصيل نعتقد أنها مهمة على غرار توزيعهم حسب الجنس (ذكور، إناث) ولا أيضا ولايات الاستقرار أو المستوى الاجتماعي المني للعائلات، الفصول التي انتموا إليها، الخ.

فسيكون من المهم حتى فهم مختلف المراحل التي سيمر بها التلميذ العائد إلى المدرسة العمومية بعد فترة استقرار ببلد أجنبي، فهم أسباب العودة وملابساتها وهي التي تعدد مآلات تجربة الاندماج لاحقا.

II. أسباب العودة

يقبل التونسيون على الهجرة لأسباب عديدة، يمكن إيجازها باختصار في البحث عن فرص عمل أفضل من حيث ارتفاع الأجر أو ظروف العمل. وقد تكون الهجرة نتيجة قرار طوعي أو استجابة لقرارات إدارية، كما هو الحال في بعض الأسلاك الدبلوماسية أو غيرها من الوظائف.

لا يخلو الالتحاق بالعمل في بلدان المهجر من بعض الصعوبات التي ينعتها البعض من المختصين بـ "اختبار التكيف"، وذلك مهما كانت قدرات الشخص على تحمل الصعاب، ومهما تعددت تجاربه السابقة ومهما كانت مؤهلاته المهنية وخصاله النفسية.

تدل إفادات بعض ممن استجوبنا أن فئة من المهاجرين لم تنجح في الاندماج بسبب اختلاف العادات والتقاليد، وما ترسب عنها من قيم و معايير و تمثلات علاوة على عدم إتقان اللغة، يقول المستجوب م. ع⁵: "واجهت صعوبات في الاندماج لأنني لم أتمكن من إتقان اللغة الإنجليزية، لذلك تعثرت حتى في تصرفاتي اليومية. لا أستطيع التنقل أو شراء

⁵ م.ع. ولي عائد من لأبو ظبي هاجر سنة 2007 والآن قاطن بسبدي بوزيد وله ثلاثة أطفال.

المستلزمات والتعامل مع الناس بسبب اللغة". ومن ناحيته، أكد لنا المستجوب س. ر⁶ نفس الفكرة عندما قال: "رغم أنني أعتبر الهجرة حلا وقتيا فلقد واجهت صعوبات تضاعفت بلا شك حين أخفقت في إتقان اللغة فلم أستطع الاندماج خصوصا وان اختلاف العادات والتقاليد قد عمق أيضا مشاكلتي".

وبعيدا عن هذه الفوارق اللغوية والثقافية التي عادة ما يستحضرها الأولياء أورد بعض المستجوبين تعرضهم إلى صعوبات متعلقة بالتمييز العنصري في بلد المهجر. وقد صرح بذلك المستجوب د. ك⁷ قائلا: "إيطاليا يوجد فيها الكثير من العنصرية يحتقرون المهاجرين من المغرب العربي. هناك فرق في التعامل في الحقوق والواجبات وهناك تمييز، نحن نعتبر مواطنين درجة ثانية". وأكد لنا المستجوب ف. ه⁸ نفس الفكرة: "واجهت صعوبات في التأقلم بسبب العنصرية". شمل هذا السلوك العنصري، حسب بعض الشهادات، أبناء المهاجرين داخل المؤسسات المدرسية. هذا ما صرح به المستجوب م. ع. المشار إليه آنفا⁹ "يتعرض أبناءنا إلى التمييز العنصري في المدارس في أوضاعهم عند القيام بالأنشطة والتسجيل في المسابقات حيث تكون دائما الأولوية لأطفالهم والتلميذ التونسي يعتبر أفا وليس له الحق في المشاركة في الأنشطة". كما أكد لنا البعض الآخر أن ارتداء الحجاب يمكن أن يكون سببا في ارتباك التلميذة و نفورها من المدرسة. يقول المستجوب ر. م¹⁰ "القوانين في فرنسا لا تسمح لأطفاي بارتداء الحجاب في المدرسة وذلك ما شكل عبئا لو تواصل لتعطلت دراستهم، لذلك وجدنا صعوبات جمة حقيقة".

على خلاف ذلك، ينفي المستجوبون تعرضهم إلى صعوبات هناك ويصفون وضعهم الاجتماعي في بلاد المهجر بال جيد، بل هو، في نظرهم، أفضل من وضعهم بتونس، غير أنهم، رغم الاستقرار والرفاهية، اضطروا إلى العودة إلى أرض الوطن وذلك لعدة أسباب، من بينها:

⁶ س.ر. ولي عائد من السعودية، هاجر سنة 1989 والآن مقيم في قفصة، وهو أب لثلاثة أطفال.

⁷ د.ك. ولي عائد من إيطاليا هاجر سنة 2004 والآن قاطن بالمهدية وله طفلان.

⁸ ف.ه. ولي عهد من كندا، هاجر سنة 2010 و الآن هو مقيم في ولاية أريانة و له ثلاثة أطفال.

⁹ نفس الولي.

¹⁰ ر.م. ولي عائد من فرنسا، هاجر سنة 2005 والآن قاطن في سيدي ثابت في ولاية أريانة وله ثلاثة أبناء.

1. دراسة الأبناء

أكد لنا جميع المبحوثين من خلال المقابلات التي أجريناها، أنّ أحد الأسباب الرئيسيّة التي تقف وراء عودتهم إلى تونس هو دراسة أبنائهم. إذ منهم من يعيب على المنظومة التربوية في تلك البلدان إضافة إلى عدم تدريس اللغة الفرنسية أو العربية في المدارس، تدني التحصيل المعرفي وعدم الرضا على المستوى التعليمي.

2. صعوبات الاندماج الاجتماعي في بلد المهجر

يعود قرار العودة إلى تونس إلى غياب التضامن وضعف العلاقات الاجتماعية في بلد المهجر، فقد أكد لنا المبحوث ر. م، (وهو وليّ عائد من فرنسا) بقوله: " في فرنسا العلاقات الاجتماعية جافة ومنكمشة فالتعاون بين المواطنين والأطفال شبه غائب والناس هناك منطوون. لا يمكن لأطفالنا مثلاً أن يلعبوا مع أترابهم أو أن يقيموا علاقات مع أطفال آخرين لذلك فإن الإحساس بالغربة يتضاعف". كذلك يجيب المبحوث ر. م. " أحب بلادي هناك غياب تام للتضامن والعلاقات الاجتماعية منعدمة في فرنسا أطفالنا لا يمكنهم تكوين علاقات ولا يمكنهم اللعب بسبب لبسهم للحجاب".

نقلة الزوج الاضطرارية من مكان العمل

هناك من المستجوبين من لم يكن راغباً في العودة إلى تونس، ولكنّه اضطر إلى ذلك بسبب نقلة الزوج إلى مكان عمل آخر، كما جاء على لسان المستجوبة ب. ج¹¹ متحدثة عن زوجها: "انتقل زوجي للعمل في فرنسا ولم أستطع البقاء وحدي لذلك كنت مضطرة للعودة إلى تونس قرب العائلة الموسعة لأنني لم أتمكن من التنقل معه إلى فرنسا". وقد تكون الأحداث السياسية التي مرت بها بعض البلدان خلال السنوات الأخيرة سبباً في العودة الاضطرارية وهذا ما أكدّه لنا ذلك المستجوب و. ح¹²: "بسبب الثورة في ليبيا خسر زوجي عمله والمدرسة أغلقت ولهذا السبب عدنا إلى تونس".

¹¹ ب. ج. ولي عائد من إيطاليا، هاجر سنة 2006 والآن في الزهروني من ولاية تونس وهو أب لطفلين.

¹² و. ح. ولي عهد من ليبيا بسبب الوضع السياسي، هاجر سنة 2005 والآن مقيم في الكرم من ولاية تونس وله أربعة أطفال.

III. الخصائص "السيوتربوية": ملامح التلاميذ العائدين

1. المستوى التعليمي للتلاميذ في بلد المهجر

أقرّ أغلب المستجوبين أنّ المستوى التعليمي لأبنائهم في بلد المهجر كان ممتازاً، وأنّ أبناءهم كانوا يتحصلون على المراتب الأولى، علماً وأن عدداً منهم كان مرسماً هناك بالمدارس العمومية. ذلك ما أكدّه لنا المستجوب م. ع. الذي سبق ذكره: "في بلد الهجرة كان أبنائي يدرسون في مدرسة عمومية، كانت جيدة وكان الإطار التربوي مختصاً وكان وقتهم كاف ليمارسوا أنشطة، وأهم شيء أن هناك لا يوجد ضغط على التلميذ لذلك كان أبنائي ممتازين". من جهة أخرى، أكد لنا المستجوب س. ر¹³: "كان أبنائي يدرسون في مدرسة عمومية وكان تعليمهم جيّد في السّعودية، صحيح أنّ كلّ المواد باللغة العربية ولكن البرامج عالمية وجيدة وأكبر دليل على هذا عندما عادوا إلى تونس لم يتعرضوا إلى أي صعوبات ماعدا في اللغة الفرنسية".

يعود المستوى التعليمي "الجيد" لأبناء المهاجرين العائدين في بلد المهجر، حسب الأولياء، إلى عدة أسباب، أهمها توفير الوسائل التعليمية الجيدة للقيام بالتجارب التطبيقية وفهم الدرس بطريقة ملموسة وعدم الاكتفاء بالمقاربات النظرية فقط فضلاً عن الأساليب البيداغوجية المتبعة هناك وهي مغايرة لما هو متبع في تونس، إذ توفّر المدرسة، إلى جانب التعليم، الأنشطة الترفيهية والثقافية ولا يخفى ما لهذه الأنشطة من أثر جيد على عملية اندماج الطفل في المدرسة، فقد جاء على لسان المستجوب ف. ه¹⁴: "في كندا كان أطفالي يدرسون في مدرسة خاصة، كان التعليم جيداً ويعتمد وسائل تعليمية جيدة، وكان عدد التلاميذ في القسم قليلاً مقارنة بتونس إضافة إلى غياب الدروس الخصوصية، فالتلميذ يعتمد على نفسه وعلى ما يدرسه في القسم لأنه يتحصل على جميع المعلومات داخل القسم ولا يستحق لدروس التدارك خارج القسم".

إضافة إلى كل هذه المزايا، يثمن المستجوبون التواصل المستمر بين الولي والإطار التربوي بشكل جيد ومنهجي، إذ يحظى الطفل في مدارس بلد المهجر، سواء كانت مدارس عمومية أو خاصة، بإحاطة تربوية ونفسية واجتماعية وترفيهية جيدة. حول هذا

¹³ س.ر. ولي عائد من السعودية، هاجر سنة 1989 والآن هو مقيم في قفصة.

¹⁴ ف.ه. ولي عائد من كندا، هاجر سنة 2010 والآن هو مقيم في أريانة وهواب لثلاثة أطفال.

الموضوع يقول المستجوب ن. ل¹⁵: "كان أطفالا مرسمين في بلد المهجر في مدرسة خاصة. كان مستواهم ممتازا وكان مستوى المدرسين جيدا جدا وخاصة الأسلوب كان مغايرا تماما لتونس، فكل يوم كانت هناك حفلات ترفيهية وأنشطة ثقافية". أكد لنا كذلك بعض المستجوبين أن هناك تواصل مستمرا بين الولي والإطار التربوي لمساعدة التلميذ في التدارك وهذا ما جاء على لسان المستجوب ر. ع¹⁶: "كان أطفالا يدرسون في السعودية في مدرسة خاصة، الإطار التربوي كان جيدا وكنت أتواصل معهم يوميا عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي، وعندما يواجه التلميذ صعوبات في فهم الدرس في القسم أقوم باعتراض، فيكزّله المربي الدرس مرة أخرى لكي يفهمه، فالتلميذ لا يواجه أية صعوبات بسبب العناية الخاصة التي يتمتع بها في المدرسة".

إنّ أغلب المهاجرين العائدين الذين تم استجوابهم، أقرّوا، اعتمادا على تجاربهم الخاصة، بأن المستوى التعليمي في بلد المهجر كان جيدا وأنّ العناية بالأبناء كانت ممتازة، ولكن هناك من كان له رأي مغاير تماما مثلما أكد لنا المستجوب ل. س¹⁷ "المستوى التعليمي في المدرسة كان ضعيفا وكان أبنائي مرسمين في عمان في مدرسة عمومية ومستوى الدراسة كان ضعيفا بالمقارنة مع البرامج التعليمية في تونس"، وواجه المستجوب ر. م¹⁸ نفس المشكل: "صحيح أن تحصيل أبنائي الدراسي كان جيدا ونتائجهم جيدة ولكن في فرنسا التعليم سطحي وليس معمق، التعليم حكاية فارغة في فرنسا"

من خلال ما سبق يبدو أن تقييم الأولياء لمنظومات التعليم يختلف من مستجوب إلى آخر. فبقدر ما يثمن فريق منهم المناهج التربوية المتبعة في بلاد المهجر، بقدر ما يستهجن فريق آخر قيمته استنادا أحيانا إلى اعتبارات تربوية محضة تعود إلى نظام التعليم والمناهج المعتمدة في تلك البلاد أو اجتماعية تخرج عن المدرسة لتشمل صعوبات الاندماج وغيرها في أحوال أخرى. غير أن النقطة المشتركة بين جميع

¹⁵ ن. ل ولي عائد من السعودية هاجر سنة 2008 والآن مقيم في حي الزهور من ولاية تونس وله ثلاثة أطفال.

¹⁶ ر. ع ولي عائد من السعودية هاجر سنة 2001 ومقيم حاليا في ولاية تونس وله طفلان.

¹⁷ ل. س. ولي عائد من سلطنة عمان هاجر سنة 2005 والآن مقيم في قسور الساف من ولاية المهدية وهو أب لثلاثة أطفال.

¹⁸ ر. م. هو ولي عائد من فرنسا وهو مقيم في سيدي ثابت من ولاية أريانة

المستجوبين هي أن نتائج أبنائهم في بلد المهجر تعد جيدة مقارنة مع المدرسة العمومية رغم تلك النقائص التي أشرنا إليها.

2. ممارسة الأنشطة الثقافية في المدرسة

ركزت المدرسة التونسية اهتماماتها على التحصيل العلمي باعتباره المهمة الأساسية للمدرسة، ولكنها أغفلت أهمية الأنشطة الثقافية والترفيهية في التنشئة المدرسية والاجتماعية عموماً إذ لا أحد ينكر ما لأهمية هذه العوامل في التكوين النفسي. فمن خلال انخراطه في أنشطة جماعية يتعلم التلميذ قواعد العيش المشترك مع المجموعات وتخلق بينهم عادات المشاركة والمساعدة والتعاون، حيث تساعده هذه الأنشطة على التأقلم والاندماج وصياغة شبكات علاقات مهمة يمكن أن تكون رأسمال اجتماعي مهم.

فالتوازن بين التعلّم وممارسة الأنشطة أمر مهم في تكوين طفل متوازن، ولكن المدرسة التونسية لا تعطي أهمية للترفيه إذ تنحصر وظيفتها واهتماماتها في التعليم. فلقد أكد لنا جميع المبحوثين أنّ المدرسة التونسية لا توفر أنشطة ثقافية وترفيهية وهي بذلك تكون على نقیض المدارس في بلد المهجر. هناك تعتمد جميع المدارس، سواء كانت عمومية أو خاصة، في نظام تعليمها على الأنشطة الثقافية والترفيهية من خلال القيام بحفلات ثقافية والتعريف بعادات مختلف الدول وتقاليدها. ويساعد ذلك، دون شك، الطفل على الاندماج في المحيط المدرسي والقيام بعلاقات صداقة، كما قال المبحوث ر. ع¹⁹: "توفر المدرسة في بلد المهجر أنشطة ثقافية وترفيهية من خلال القيام باحتفالات تقليدية حسب الجنسيات للانفتاح على الثقافات الأخرى. إضافة إلى الاحتفالات، توجد العديد من الأنشطة مثل السباحة والموسيقى والرياضة والمسرح وخاصة القيام بالرحلات الميدانية والتجارب التطبيقية لفهم الدرس". وأكد لنا المستجوب د. ك.²⁰: "تعتمد المدرسة على الرحلات الميدانية لفهم الدرس فهم لا يقتصرون على النظري فقط، بل يهتمون بالعمل الميداني الذي يكون بشكل ترفيهي".

¹⁹ ر.ع. ولي عائد من السعودية والآن مقيم في ولاية تونس وله طفلان.

²⁰ د.ك ولي عائد من إيطاليا هاجر سنة 2004 والآن مقيم في ولاية المهدية وله طفلان.

تكمن هنا أهمية هذه الأنشطة في بناء شخصية التلميذ ومساعدته في مرحلة أولى على فهم الدرس وفي مرحلة ثانية على الاندماج، فضلا عن كونها تساهم في غرس حب التعاون لديه والمشاركة مع الآخر. فمشاركة التلميذ في أنشطة يحجبها تكسبه ثقة كبيرة في نفسه، ولها أثر كبير في تكوين شخصيته وتوطيد العلاقة بينه وبين أصدقائه من جهة، وبينه وبين الإطار التربوي ككل من جهة ثانية. فالترفيه ضروري لما يوفره للأطفال من تخفيف لتعب الدراسة ومحبة للمدرسة وتجنب إحساسهم بالملل في القسم، فهو يمكن الطفل من إفراغ طاقته وبالتالي يميل أكثر للهدوء في القسم ويهتم بدراسته بعد أن يشبع رغبته في اللعب. إن الطفل بحاجة دائمة إلى اللعب والترفيه، وهذا ما غفلت عنه المدرسة التونسية.

نستنتج إذا أن النظام التعليمي في مدارس بلدان المهجر، حسب ما ورد على لسان الأولياء، يعتمد على الأنشطة الترفيهية الدامجة للتلميذ. وقد يكون غيابها في المدرسة العمومية التونسية سببا في تنامي ظواهر العنف وجملة السلوكات الأخرى بالمؤسسات التربوية (الغش، الغيابات...)، وبروز ظواهر جديدة غير مألوفة على غرار تعاطي المخدرات في الوسط المدرسي²¹. ويضاعف الزمن المدرسي المتسم بالتشتت وكذلك "ساعات الفراغ" وغياب الأنشطة الثقافية التي أشرنا إليها، فضلا عن تقادم الأساليب البيداغوجية في التدريس، من هذه المخاطر، مما يجعل المدرسة في عيون التلاميذ العائدين مرهقة ومنفرة.

3. صعوبات التعلم في المدرسة التونسية

يجد أبناء المهاجرين العائدين صعوبات في التعلم في المدارس التونسية لاختلاف الأنظمة التعليمية بينها وبين مدارس بلد المهجر، وتكمن درجة الاختلاف من دولة إلى أخرى في طرق التعليم حيث يواجه التلاميذ الذين كانوا يدرسون في دول الخليج مثلا ثلاث صعوبات كبرى تكمن أولا في اللغة الفرنسية، لأن دول الخليج لا تعتمد في مناهجها وهنا يجد المتعلمون في مرحلة أولى صعوبات بسبب هذا التغيير، كما أكد لنا ذلك

²¹وزارة التربية، مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، 2016.

المستجوب ل. س²² "واجه ابني صعوبات كبيرة في استيعاب مادة الفرنسية إلى حد هذه اللحظة، ابني ممتاز في كل المواد ما عدا الفرنسية". كذلك يقول المستجوب م. ع²³: "تعرض أطفالي إلى صعوبات في الفرنسية، لم يستطيعوا فهمها لأنهم كانوا يدرسون بطريقة أخرى مختلفة تماما عن تونس". غير بعيد عن هذا المعنى يعبر الولي أ. ح²⁴ نفس المشكل تقريبا إذ واجهه نفس المعضلة: "واجه ابني صعوبات في الالتحاق بمستوى أقرانه في اللغة الفرنسية وفهم محتوى الدرس والاختبارات لاحقا".

ولا تشكل اللغة وحدها صعوبة بالنسبة للتلاميذ الملتحقين بالمدرسة بعد العودة من دول الخليج، فقد واجه البعض منهم أيضا صعوبات في مادة الرياضيات لأنهم كانوا يعتمدون هناك الأرقام الهندية والحال أن المدارس التونسية تعتمد الأرقام العربية. فلقد جاء في قول المستجوب م. ر²⁵ "واجه ابني صعوبات لغوية في اللغة الفرنسية وكذلك صعوبات في الحساب وخاصة في الأرقام".

علاوة على ذلك، واجه هؤلاء الأطفال صعوبات في فهم اللهجة التونسية وهذا ما سبب لهم العديد من الصعوبات تعلقت بفهم الدرس خصوصا وأن البعض يعتمد، من حين إلى آخر، اللهجة التونسية في شرح الدرس، وذلك في مخالفة صريحة للتراتب المعمول بها. وهو ما جاء على لسان المستجوب س. أ.²⁶ "...لقد واجه أبنائي بعد عودتهم صعوبات في التحدث باللهجة المحلية أو فهمها خصوصا عند بداية عودتهم وذلك ما انعكس على فهم الدرس".

أما بالنسبة إلى الأطفال الذين كانوا يدرسون في الدول الأوروبية فقد واجهوا في المدارس التونسية صعوبات تعلم تعلقت باللغة العربية لأنهم لم يتلقوا دروسا مبرمجة في المدرسة أو من خلال دروس الدعم التي تنظمها سفاراتنا هناك بالتعاون مع بعض الجمعيات. المواد في المدارس التونسية وحتى الحوار في القسم والمعاملة من طرف الإطار

²² كما ذكرنا هو ولي عائد من سلطنة عمان.

²³ كما ذكرنا سابقا ولي عائد من أبو ظبي.

²⁴ أ. ح. ولي عائد من جدة هاجر سنة 2010 والآن قاطن في قليبية في ولاية نابل وهو أب لطفلين.

²⁵ كما ذكرنا سابقا هو ولي عائد من سلطنة عمان.

²⁶ س. أ. ولي عائد من سلطنة عمان هاجر سنة 2012 والآن مقيم في قايس وله أربعة أطفال.

التربوي تكون باللغة العربية، ما يجعلهم يواجهون صعوبات في الفهم، مثلما أكد لنا المبحوث ف. ه.²⁷ "لم يدرس أبنائي بدورهم اللغة كما أن توصلنا معهم حتى في المنزل لم يمنحهم زاد/ لغويا مفيدا" كما أضاف المستجوب ر. م.²⁸ في السياق ذاته، "جميع المواد باللغة العربية و ابنتي لم تستطع فهمها بتاتا. في مادة العربية مستواها ضعيف جدا".

إضافة إلى ذلك يواجه أبناء المهاجرين العائدين، العديد من الصعوبات المتعلقة بالاندماج في المحيط المدرسي الجديد، فكان بعضهم عرضة لمشاكل نفسية بسبب عدم قدرتهم على حسن الاندماج والتكيف، إذ يتعرضون إلى التنمر بسبب اللهجة التي يتحدثون بها، أو طريقة لباسهم، وقد أفادنا المستجوب و. ح.²⁹: "واجه أطفالي مشاكل في الاندماج بسبب تعرضهم للتنمر في المدرسة وأثر في سلوكهم فأصبحوا عنيفين واضطرت إلى معالجتهم عند طبيب نفسي". وأكد لنا المستجوب ف. ه.³⁰: "لم يكن اندماجهم مع بقية الأطفال سهلا، فقد تعرضوا إلى التنمر من قبل زملائهم، ابنتي كانت تفضل العزلة والجلوس في الطاولة الأخيرة وتتجنب اللعب معهم لأنها تجد صعوبة كبيرة في التعامل معهم". وأضاف المستجوب ن. ل.³¹: "واجه ابني صعوبات نفسية، لم يقبل التغيير، عند عودته ينفجر كل مرة باكيا لأنه يتعرض إلى التنمر في المدرسة من قبل أصدقائه. حين ينادونه يقولون: "هاو السعودي" لا شك أن مثل هذه النعوت تشكل وصما قاسيا لهؤلاء الأطفال وتكون عادة مدعاة للإقصاء والازواء.

نلاحظ إذا، من خلال المقابلات التي أجريناها، أن أبناء المهاجرين العائدين يواجهون صعوبات في التعامل مع أصدقائهم، فيكونون في أغلب الأحيان منعزلين بسبب اختلاف المحيط واختلاف البيئة الذهنية والسلوكية وطريقة التعامل وتعرضهم للتنمر، ما يجعل هؤلاء الأطفال بحاجة إلى رعاية خاصة ومعاملة دقيقة من قبل المربين والإطار التربوي وأصدقائهم حتى يتمكنوا من الاندماج في المحيط الجديد وتقبل التغيير.

²⁷ ف. ه. ولي عائد من كندا هاجر سنة 2010 والآن مقيم في ولاية أريانة وله ثلاثة أطفال.

²⁸ ر. م. نفس الولي ذكرناه سابقا.

²⁹ و. ح. نفس الولي ذكرناه سابقا.

³⁰ ف. ه. نفس الولي ذكرناه سابقا.

³¹ ن. ل. نفس الولي ذكرناه سابقا.

وللوقوف على صحة المعلومات أكد لنا المبحوثون من الإطار التربوي أنّ هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في الاندماج بسبب هذا التّغيير الحاد خاصة من ناحية البنية التحتية المختلفة بين المدارس التونسية والمدارس في بلد المهجر، وهذا ما أفادنا به المستجوب أ. خ³²: "يواجه أبناء المهاجرين العائدين صعوبات في الاندماج في المدرسة التونسية لا شك أن هناك فرقا كبيرا على مستوى البنية التحتية، ففي بلد المهجر يمارس التلاميذ الرياضة في قاعات مخصصة لهذه الأنشطة وعندما يمارسونها عند عودتهم في وسط ساحة المدرسة، يصعب عليهم قبول ذلك، بل يشعرون بصدمة بالفرق الشاسع بين ما كانوا عليه وواقع الحال".

وخلاصة القول إن الأولياء والإطار التربوي والأطفال يواجهون صعوبات قد تختلف أسبابها والتعبيرات الدالة عنها فضلا عن آثارها كما ذكرناها، فالجميع وبدرجة متفاوتة يحتاج إلى مزيد من العناية والإحاطة والمرافقة من أجل ضمان استقرارهم النفسي والاجتماعي كشرط للنجاح المدرسي.

IV - وظائف المدرسة التونسية وقدرتها على حسن الإدماج

تعتبر المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي لا تقل أهمية عن الأسرة وهي التي تتولى نقل المعارف والمهارات من جيل إلى جيل كما توفر من خلال المربين والفضاءات التي تسخرها إلى جانب المناهج والإمكانيات والظروف المناسبة لنمو الطفل جسميا وعقليا واجتماعيا، فهي تمرر جملة التوجيهات الفكرية والاجتماعية والوجدانية التي يحرص المجتمع على إعادة إنتاجها في هذا الجيل كما يذهب الى ذلك بيار بورديو من خلال المناهج والبرامج الدراسية التي تبني شخصية الطفل³³، أما دوركهايم بأنّها إطار يؤدي وظيفة تربوية تتمثل في تلقين المعارف الحديثة والمحافظة على القيم الاجتماعية المعبرة عن التماسك الاجتماعي. فهي إذا عبارة عن مجتمع صغير يعيش فيه التلاميذ،

³²خ أستاذ مدارس ابتدائية اختصاص تعليم عام يدرس في سبيطلة ولاية القصيرين

³³خليفة عبد القادر، فاطمة السالمي، "دور المؤسسة التربوية في إدماج الفرد في المجتمع"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس،

جوان 2014.

ويتدربون فيه على العمل الجماعي وتحمل المسؤولية والمشاركة بينهم. فهل حافظت المدرسة التونسية على هذه الوظائف؟

للإجابة عن هذا السؤال اعتمدنا على رأي المهاجرين العائدين انطلاقاً من تجاربهم وكذلك المربين من خلال ما عاينوه ووقفوا عليه من حالات عديدة ظلوا يستحضرونها باستمرار.

1. موقف الأولياء

شهدت المدرسة التونسية خلال السنوات الأخيرة نقائص وإخلالات عديدة هزت تلك "الصورة المشرفة" التي تشكلت لدى فئة واسعة من التونسيين، وقد شملت تلك الاخلالات التقصير في الإحاطة بأبناء المهاجرين العائدين. فقد قصر المسؤولون عن هؤلاء الأطفال في الإحاطة بهم، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً. وتفاقت تلك النقائص في ظل غياب المختصين (مختصي علم النفس والوساطة وغيرهم...)، وهو ما أفادنا به المبحوثون من خلال تجاربهم الخاصة. فقد جاء في قول المستجوب أ. ح.³⁴ "المدرسة لا توفر الإحاطة النفسية ولولا الاجتهاد الخاص من قبل المعلمين وما يبذلونه من جهد استثنائي لكان مصير ابني مظلماً". وذلك ما أكدته تقريبا المستجوب د. ك.³⁵: "لا توجد إحاطة للأطفال، هناك غياب تام للأخصائيين النفسيين.. عندما تجد مشكلة للتلميذ يكون الجميع بحاجة إلى مختص وذلك ما تفتقده للأسف المدرسة إنها لا توفر ذلك"، وصرح أيضاً المستجوب ب. ج.³⁶ بما يلي: "هناك نقص كبير خاصة في الإحاطة النفسية وغياب المختصين للإحاطة بالأطفال غير المندمجين". يتعرض التلميذ، إضافة إلى عدم توفير المختصين في المحيط المدرسي، إلى التنمر، وهذا ما قاله المستجوب م. ر.³⁷ "في غياب الإحاطة النفسية يتعرض ابني للتنمر من قبل أترابه وينادونه بألفاظ وضيعة للدلالة على تدني مستواه التعليمي حسب اعتقادهم على غراريا بهيم (حمار)".

³⁴ أ. ح. ولي عائد من جدة ذكرناه سابقاً

³⁵ د. ك. ولي عائد من إيطاليا هاجر سنة 2004.

³⁶ ب. ج. ولي عائد من إيطاليا هاجر سنة 2006.

³⁷ م. ر. ولي عائد من سلطنة عمان هاجر سنة 2014.

إن المدرسة التي ينشدها الأولياء هي مدرسة الإنصاف والمساواة ومراعاة الحالات الخاصة التي تساعد جميع الفئات على الاندماج وتساهم في استقرارهم النفسي وتوفر لهم ظروف النجاح³⁸. رغم الصعوبات التي اعترضت البعض في بلد المهجر فإنهم يعترفون لتلك البلدان ومدارسها بالقدرة على الإحاطة بهم خصوصا أثناء الصعوبات والأزمات. توفر المدارس الإحاطة الجيدة للتلميذ من طرف مختصين، فضلا عن التواصل المباشر مع الولي. وهي تولي أهمية كبرى للاستقرار النفسي والاجتماعي للطفل، وهذا ما أكدته لنا المستجوب م. ع.³⁹: "الإحاطة النفسية والاجتماعية متوفرة في المدرسة في بلد المهجر، يهتمون بذوي الاحتياجات الخاصة ويوفرون لهم إحاطة من قبل أخصائي اجتماعي ونفسي في المدرسة". إضافة إلى التواصل المستمر بشكل يومي بين الولي والإطار التربوي في بلد المهجر، وهذا ما قاله المستجوب س. أ.⁴⁰ "هناك تواصل بشكل يومي على وسائل التواصل الاجتماعي، الولي يكون على دراية بكل ما يحدث مع طفله في المدرسة وهذا غير متوفر في المدارس التونسية".

عادة ما ينتبه المهاجرون العائدون إلى أن هناك تقصيرا ما من قبل الإطار التربوي للإحاطة بأبنائهم على المستوى النفسي والاجتماعي، علما وأن المدرسة لا توفر لهم فرصا استثنائية خاصة بالتدارك كما هو الشأن في العديد من التجارب بالدول الأجنبية على غرار كندا، وألمانيا وغيرها من البلدان.

إن ما يبذل من الولي والمربي من جهود هي مبادرات تلقائية وخاصة قد تدفع في حالات عديدة الأولياء العائدين إلى الإقبال على الدروس الخصوصية لتدارك النقص بسبب اختلاف البرامج التعليمية بين المدرسة التونسية والمدرسة في بلد المهجر. فجميع المبحوثين أقرّوا أن أبنائهم يتلقون دروسا خصوصية من أجل التدارك لأنهم غير راضين عن الطرق البيداغوجية للتعليم في تونس التي تشكو من نقائص كثيرة مقارنة بالطرق البيداغوجية للتعليم في بلد المهجر.

³⁸وزارة التربية، مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، الكتاب الأبيض، ماي 2020.

³⁹ولي عائد من أبوظبي ذكرناه سابقا.

⁴⁰س. أ. ولي عائد من سلطنة عمان ذكرناه سابقا.

كما لا تزال مناهج التعليم في تونس تقليدية، وتفتقر إلى جلّ الكفايات والتقنيات المستوجبة في هذه الحالات وهذا ما أكدّه المستجوب م. ر (وهو ولي عائد من عمان): "كثرة المواد والدروس والحفظ دون الفهم المنهج تقليدي والطرق التقليدية والتلميذ لا يستفيد". ورغم التحولات الطارئة على المجتمع وتغير الأجيال، لا تزال المدرسة تقليدية ومحافضة وغير قادرة على التكيف والتجديد. هذا ما جاء على لسان المستجوب ر. ع.⁴¹: "الطرق قديمة، ليس هناك تغيير في المنهجية، ليس هناك تطوير رغم تغيير الفكر والأجيال"، فطرق التعليم في تونس، حسب هؤلاء الأولياء، لا زالت تعتمد على تلقين كم هائل من المعلومات عوض الحوار و الفهم و التنشيط فقد أكد لنا ذلك المستجوب ب. ج. (وهو ولي عائد من إيطاليا) بقوله: "الصغير يقرى برشا. الكم أكثر من الفهم، نحس الصغار ما عندهم مستوى يقرأ و برشا والمخ فارغ الصغير ما ينجمش يكون جملة بالفرنسية". إضافة إلى اعتماد الكتابة أكثر من العمل الشفاهي واعتماد النظري على حساب التجارب والأعمال التطبيقية وذلك راجع إلى نقص الوسائل التعليمية أو عدم توفرها أصلا لضعف البنية التحتية والتجهيزات التربوية مع غياب وسائل التعليم الضرورية. وهذا ما قاله المستجوب ف. ه (وهو ولي عائد من كندا): "ناقصنا الشفاهي والوسائل غير متوفرة".

نلاحظ إذا من خلال آراء المستجوبين أن طرق التعليم في تونس تشهد العديد من النقائص وتستوجب تغيير المناهج والطرق التعليمية وتجديدها، فمناهج التعليم في بلد المهجر متطورة كثيرا مقارنة بالمدارس التونسية، فعدد التلاميذ في القسم قليل جدا مقارنة بالأقسام التونسية التي تعرف الاكتظاظ، وهذا ما قاله المستجوب ب. ج.⁴²: "في إيطاليا عدد التلاميذ قليل في القسم والمربي يقوم بمجهود لكي يفهم كل التلاميذ، أما في تونس مشكلتنا القسم مكتظ كثيرا".

أما في مدارس بلاد المهجر يكون الاهتمام بالتلميذ الضعيف من خلال تلقيه دروس تدارك في المدرسة للالتحاق بمستوى زملائه وهذا ما جاء على لسان المستجوب

⁴¹ ر.ع. ولي عائد من السعودية ذكرناه سابقا.

⁴² ب.ج. ولي عائد من إيطاليا ذكرناه سابقا.

ف. ه.⁴³ : "المدرسة التونسية تعتمد على الكتب وبرشا معلومات، في كندا القسم يبدأ مقسوم على 3 مجموعات مجموعة أولى متميزة والثانية متوسطة أما الثالثة فضعيفة وهذه المجموعة الأخيرة يعملونهم دروس تدارك وهوما عندهم التكوين المهني. وهذا معادش موجود في تونس". إضافة إلى اعتماد التجارب في مدارس المهجر لإفهام الدرس لأن الإمكانيات والوسائل متوفرة، وهذا ما قاله المستجوب د. ك.⁴⁴ من خلال تجربته : "في بلد المهجر يعتمدون نظام الحصة الواحدة والبنية التحتية في المدرسة جيدة جدا ومتطورة وفي تونس المحتوى جيد ولكن تنقصنا الإمكانيات"، إضافة إلى اعتمادهم نظام الحصة الواحدة، إذ لا يوجد ضغط نفسي على التلميذ ويهتمون بالجانب الترفيهي كما أشرنا سابقا.

وبقطع النظر عن دقة ما يقال والذي قد يصل أحيانا إلى بعض التناقضات في ظل التعميمات وعدم التنسيب فإن الأمر يدعو إلى الاهتمام بهذا التقصير بقطع النظر عن حجمه وآثاره وتحديد المسؤوليات فيه. فالمدرسة العمومية مدعوة إلى الانكباب على معالجة هذا التقصير.

تفيد نتائج العمل الميداني أن المستجوبين يحتفظون في تقييمهم للمدرسة التونسية، رغم إقرارهم بالعديد من الإيجابيات، ببعض سلبياتها، على غرار الاكتظاظ وتردي البنية التحتية والنقص الحاد في تكنولوجيات التعلم ووسائل القيام بالتجارب العلمية حيث ظلت طرق التعليم تقليدية تقوم على التلقين والتكرار والكثرة.

ورغم النقائص التي تشهدها المدرسة التونسية ورغم ما جاء على لسان الأولياء من تدمير من الوضعية في المدارس العمومية إلا أن تونس مازالت تزخر بالكفاءات في الإطار التربوي ويحرص الأولياء حرصا شديدا على نجاح أبنائهم. إضافة أن أغلب الدول الأجنبية تستقطب الكفاءات التونسية من أطباء ومهندسين وأساتذة جامعيين وهذا ما يشهد بجودة التعليم في تونس. لكن، كل هذه المشاكل التي تشهدها المدارس تعود إلى غياب خطة لتحسين البنية التحتية للمؤسسات التربوية وللمساعدة هؤلاء التلاميذ على

⁴³ ف. ه. ولي عائد من كندا ذكرناه سابقا.

⁴⁴ د. ك. ولي عائد من إيطاليا ذكرناه سابقا.

الاندماج وذلك من خلال توفير المعدات والوسائل والإحاطة. هناك من الأولياء من شهد أن الإطار التربوي التونسي يتميز بالجدية مقارنة ببلد المهجر و"لكن ما ينقصنا في تونس هو الإمكانيات".

2. موقف المربين

تعد المدرسة مركز إشعاع تربوي، وتقوم بأدوار تعليمية وتدريبية، فوظيفتها الأساسية إلى جانب إكساب المتعلمين المعرفة والعلوم والمهارات هي مساعدة التلاميذ على مجابهة الحياة الشخصية والاجتماعية. ولكن تشهد المدرسة التونسية تقصيرا في هذا الجانب سواء فيما تعلق بعامة التلاميذ أو تحديدا التلاميذ العائدين من المهجر والملتحقين بها، فقد بيّنت نتائج العمل الميداني ضعف الإحاطة النفسية للتلاميذ بحكم محدودية عدد الأخصائيين وغياب المتابعة وقد يكون ذلك سببا في تنامي حالات العنف المدرسي والعجز عن كبحه.

كما يؤكد الأولياء أن الأمر يحتاج إلى تشريعات تحدد المسؤوليات وتجعل مهمة الإحاطة واجبا يمكن مراقبته وتقييمه ومحاسبة المخلين به. ففي حالة وجود صعوبات في الاندماج ليس هناك قانون ينظم تدخل المدرسة لتسهيل العملية وكل ما هو متوفر هو مبادرة أخلاقية من المربين القائمين على تدريس هؤلاء الأطفال، هذا الفراغ التشريعي فتح المجال أمام الاجتهادات الشخصية التي، رغم نبيلها، قد لا تخلو من أخطاء، مما قد يؤدي إلى تعقد المسائل وصعوبة العلاج. فهؤلاء المربون يقومون بمجهود خاص واستثنائي للإحاطة بهؤلاء الأطفال دون التأكد من سلامة التمشي ومردوديته التربوية والنفسية. ذلك ما جاء على لسان أحد المستجوبين أ. خ⁴⁵ : "المعلم هو من يتحمل المسؤولية، يعمل مختص نفسي واجتماعي وكل شيء. الإدارة لا توفر المرافقة بل يقوم بها المعلم. أبناء المهاجرين العائدين يواجهون صعوبات وعزلة وهم يستحقون الإحاطة والمساعدة للاندماج".

أما في ما يتعلق بالطرق البيداغوجية للتعليم في المدارس التونسية ومقارنتها بمدارس بلد المهجر، فقد أفاد المستجوبون من الإطار التربوي أن الاختلاف يكمن أولا في

⁴⁵أ.خ. أستاذ مدارس ابتدائية ذكرناه سابقا/

الإمكانيات، فهناك فرق في البنية التحتية من جهة التجهيزات والقاعات وتوفير الوسائل اللازمة للعمل، بقطع النظر عن مسألة الكثافة، إذ لا يتجاوز عدد التلاميذ خمسة عشر في الفصل الواحد، بينما تشهد المدارس التونسية اكتظاظا كبيرا في الأقسام. وجاء هذا على لسان المستجوب خ. ص.⁴⁶: "أبرز الفوارق بين المدرسة التونسية ومدرسة المهجر تكمن في البنية التحتية... في ظروف العمل في القسم إذ أن جميع التجهيزات متوفرة وليس له محفظة بهذا الوزن المرهق... التلميذ في تونس يستعمل الكثير من الكتب والأدوات علاوة على كثرة المواد وطول البرامج وتكرارها من سنة إلى أخرى لا شك أن هناك ضغط كبير على الجميع".

كما يستحضر الأولياء، في سياق مؤاخذاتهم على المدرسة العمومية، خصوصا الإحاطة بأبنائهم. فجل المدارس تعتمد نظام الحصص الواحدة، مما يجعل من ممارسة الأنشطة الثقافية والترفيهية داخلها أو خارجها أمرا ممكنا، في حين أن ذلك يبقى غير متاح بالمدارس التونسية.

ورغم تباين المواقف أحيانا فإن ما يشبه الإجماع سجل لدى جميع من حادثناهم خصوصا في ما يتعلق بضرورة تحسين البنية التحتية في المدارس التونسية وتوفير الوسائل المتطورة للتعليم، بالإضافة إلى إتاحة فرص أكبر للترفيه وممارسة الأنشطة الثقافية. فمن شأن هذه الأنشطة أن تفيد الجميع وتعود بالفائدة على التلاميذ العائدين من المهجر، مما يعزز فرص اندماجهم التربوي.

خاتمة: من أجل مدرسة دامجّة لكل أبنائها

رغم ما حققته المدرسة في تونس من مكاسب مكنت من انتاج نخب علمية وثقافية رائدة شكلت رأسمال بشري مهم، فإنها ظلت تعاني من عدة نقائص في مجال إدماج أبناء المهاجرين العائدين إلى أرض الوطن. يتجلى ذلك في عدة مظاهر تتسم، إجمالاً، إما بتجاهل المشاكل المطروحة أو بعدم التفطن إلى خطورتها أو بالعجز البنيوي

⁴⁶ خ.ص. أستاذ مميز فوق الرتبة تعليم ابتدائي اختصاص تعليم عام ويدرس في ولاية تونس.

عن تلافي تلك النقيصة وذلك لعدم توفر الموارد البشرية الكافية أو افتقاد الموارد. وفي كل تلك الحالات فإن التكلفة التي يدفعها الولي أو التلميذ تكون باهظة.

هذا التقصير من قبل المدرسة التونسية في الإحاطة بأبناء المهاجرين العائدين ينعكس سلبا على قدرة هؤلاء التلاميذ على التحصيل وكسب المعارف والمهارات. كما ينجر عنه صعوبة في التكيف النفسي والاجتماعي مع المدرسة والمحيط الاجتماعي عموما. وذلك ما يدفع هؤلاء إلى البحث عن تدخل مصالح الوزارة المختلفة، غير أن هذه الأخيرة لا تستجيب للدعوات ففاقد الشيء لا يعطيه.

يشكل الإصلاح التربوي المرتقب فرصة ثمينة لتلافي هذه النقائص في سياق إصلاح تربوي أشمل، خصوصا وأن الهجرة غدت معطى ثابتا وحجم الظاهرة صار في ازدياد لافت. المدرسة التونسية مدعوة إذا، إلى إيلاء هذه الفئة من التلاميذ العناية المطلوبة حتى تساعدوا على الاندماج.

الملاحق

جدول عدد 1: أهم المعطيات حول العينة الأولى

معرف المبحوث	عدد الأبناء	بلد الهجرة	سنة الهجرة	مهنة الزوج	مهنة الزوجة	منطقة السكن	نوع المسكن
م . ع	3	أبو ظبي	2007	مهندس	أستاذة	سيدي بوزيد	كراء/فيلا
ب . ج	2	إيطاليا	2006	عامل	ربة بيت	الزهروني تونس	كراء/شقة
د . ك	2	إيطاليا	2004	موظف	معلمة	سيدي بوعلي المهدية	ملكية خاصة /فيلا
ل . س	3	سلطنة عمان	2005	أستاذ أنقليزية	تقي سامي في الاعلامية	قسور الساف المهدية	ملكية خاصة /فيلا
و . ح	4	ليبيا	2005	مهندس فلاحي	باحثة عن عمل	الكرم تونس	ملكية خاصة /شقة
س . ر	3	السعودية	1989	ممرض	ربة بيت	قفصة الجنوبية	فيلا /ملكية خاصة
أ . ح	2	جدة السعودية	2010	صاحب وكالة صيانة سيارات	أستاذة اقتصاد	قليبية نابل	فيلا/ملكية خاصة
ر . م	3	فرنسا	2005	تاجر	ربة بيت	سيدي ثابت أريانة	فيلا /ملكية خاصة
ن . ل	3	السعودية	2008	محاسب	ربة بيت	حي الزهور تونس	شقة / ملكية خاصة
ر . ع	2	السعودية	2001	موظف	ربة بيت	حي الزهور تونس	كراء/شقة
ف . هـ	3	كندا	2010	صاحب شركة	معلمة	المنهلة أريانة	شقة / ملكية خاصة
م . ر	2	سلطنة عمان	2014	أستاذ	أستاذة	برقو سليانة	فيلا / ملكية خاصة
س . أ	4	سلطنة عمان	2012	أستاذ	أستاذة	الحامة قابس	شقة / ملكية خاصة

المصدر: نتائج العمل الميداني

جدول عدد 2: أهم المعطيات حول العينة الثانية

معرف المبحوث	الرتبة	الاختصاص	الأقدمية	مكان العمل
أ. خ	أستاذ مدارس ابتدائية فوق الرتبة مميز	تعليم عام	26 سنة	سيبظلة، القصرين
ب. م.	أستاذ أول مميز	تربية مدنية	26 سنة	قفصة
ت. ف.	أستاذ أول فوق الرتبة مميز	عربية	31 سنة	جرجيس مدنين
ث. د.	أستاذ فوق الرتبة مميز	تعليم عام	31 سنة	نابل
ح. ع.	أستاذ فوق الرتبة مميز	عربية	35 سنة	تونس
ج. أ.	أستاذ أول فوق الرتبة	فرنسية	7 سنوات	تونس
خ. ص.	أستاذ مميز وفق الرتبة تعليم ابتدائي	تعليم عام	29 سنة	تونس
د. س.	أستاذ أول فوق الرتبة	عربية	1 سنة 2 سنة	تونس
ذ. ر.	أستاذ أول فوق الرتبة	إنجليزية	14 سنة	تونس
ه. د.	أستاذ أول فوق الرتبة	فرنسية	14 سنة	تونس
ك. ز.	أستاذ فوق الرتبة مميز	تعليم عام	36 سنة	تونس

المصدر: نتائج العمل الميداني

جدول عدد 3: التلاميذ الأجانب و أبناء التونسيين بالخارج حسب الولاية في المرحلة الابتدائية

الولاية	التلاميذ الأجانب	أبناء التونسيين بالخارج
تونس	307	480
أريانة	151	160
منوبة	27	94
بن عروس	46	141
زغوان	18	15
بنزرت	34	411
باجة	26	84
جندوبة	9	404
سليانة	19	112
الكاف	34	64
القصرين	8	131
سيدي بوزيد	11	126
قفصة	16	204
توزر	10	14
قبلي	21	123
تطاوين	20	817
مدنين	68	1667
قابس	17	388
صفاقس	74	744
المهدية	15	3863
القيروان	1	350
المنستير	23	1029
سوسة	68	953
نابل	73	525
المجموع	1096	12899

المصدر : وزارة التربية

دليل المقابلة الموجهة حول موضوع المدرسة العمومية وإدماج أبناء المهاجرين العائدين

• الجزء الأول: معلومات حول العائلة

عدد الأبناء:

تاريخ ولادة الابن الأول ومكانها:

تاريخ ولادة الابن الثاني ومكانها:

تاريخ ولادة الابن الثالث ومكانها:

المستوى التعليمي للزوج:

المستوى التعليمي للزوجة:

- مهنة الزوج:

- مهنة الزوجة:

- الدخل العائلي:

- نوع المسكن:

فيلا ☐ شقة ☐ منزل عربي ☐ ملكية خاصة ☐ كراء ☐

- منطقة السكن: العمادة / المعتمدية الولاية

• الجزء الثاني: مسار الهجرة

- ماهي سنة الهجرة؟

- ماهو بلد الهجرة ولماذا اختارته؟

- ماهي الأسباب التي دفعت بك للتفكير في الهجرة؟
- ماهي الصعوبات التي واجهتها في بلد الهجرة؟
- ماهي الأسباب التي دفعت بك للعودة إلى تونس؟ هل كان لدراسة أطفالك دخل في العودة إلى تونس؟ و. ماهي الصعوبات التي واجهتها عند العودة في هذه المسألة تحديدا؟
- في بلد الهجرة هل كان أبنائك يدرسون في مدرسة عمومية أو مدرسة خاصة وماهي درجة الرضا المتعلقة بجودة التعليم؟
- كيف كان تحصيلهم الدراسي هناك؟
- هل يعود قرار العودة للزوج أو للزوجة أو معا؟
- هل استشرت الشريك في برنامج العودة؟ وما موقفه؟
- هل توفر المدرسة أنشطة ثقافية وترفيهية؟ ماهي؟

● الجزء الثالث: التعليم في تونس

- لماذا اخترت بعد عودتك تسجيل ابنك في مدرسة عمومية؟
- كم تقدر المصاريف الخاصة بدراسة الأبناء؟
- هل واجه طفلك صعوبات في التعليم أو في الاندماج في المؤسسة التعليمية؟ أذكرها في ثلاث صعوبات كبرى؟
- حسب رأيك هل توفر المدرسة الحالية التي يزاول بها ابنك تعليمه التكوين المعرفي الجيد والإحاطة التربوية والنفسية للأبناء؟
- هل أنت راض عن الطرق البيداغوجية للتعليم في تونس؟ لماذا؟
- هل يتابع أو يتلقى ابنك دروسا خصوصية؟ لماذا؟
- هل أنت راض على مستوى تعليم ابنك وما هو تقييمك له لأداء المدرسين؟
- هل يمارس ابنك أنشطة ثقافية وترفيهية في المدرسة؟ ماهي؟
- ماهي أوجه الاختلاف في طرق التعليم بين المدرسة التونسية مدرسة بلد الهجرة؟
- هل أنت راضي على القرار الذي اتخذته في العودة إلى تونس؟ لماذا؟

- هل تفكر في الهجرة مرة أخرى؟
- هل ستصحب أبنائك مرة ثانية لو قدر لك الهجرة مجددا؟ لماذا؟
- الجزء الرابع: المدرسة والإدماج والكوفيد
 - هل تم إجراء اختبارا للإدماج ابنك في المستوى التعليمي؟
 - هل تعتبر أن هذا الاختبار كان منصفاً له من حيث تقييم معارفه وخصاله وكفاياته؟
 - هل تابع ابنك تعلمات وكفايات خاصة للتدّارك والإدماج؟
 - هل اعترضت ابنك صعوبات في الإدماج: وما هي: لغوية؟ في الرياضيات، في المناخ النفسي مع المدرسة؟ علاقات مع الأصدقاء، مع المدرسين؟
 - كيف تقيم تحصيل ابنك المدرسي مع تنالي السنة الثانية للكوفيد.

دليل المقابلة الموجهة للإطار التربوي حول موضوع المدرسة العمومية وإدماج أبناء المهاجرين العائدين

• الجزء الأول: معلومات عامة

- رتبة المدرس
- الاختصاص
- الأقدمية
- مكان العمل

• الجزء الثاني: التعليم في تونس والصعوبات

- هل يجري أبناء المهاجرين العائدين اختبارا للإدماج؟ وهل يعتبر هذا الاختبار دقيقا وصائبا؟
- ماهي الصعوبات التي يواجهها أبناء المهاجرين العائدين الى المدرسة التونسية؟ هل هي مشاكل تعليمية أو بيداغوجية أو في المناخ المدرسي في المدرسة؟
- في حالة مواجهة التلميذ إلى صعوبات في التعليم أو في الاندماج هل توفر المدرسة رسميا مرافقة خاصة لهؤلاء التلاميذ؟
- هل يبدي المربون مجهودا ذاتيا من أجل إدماج هؤلاء وتحفيزهم على تجاوز العراقيل؟
- هل يتم التواصل والتنسيق بين المربين والعائلة؟
- هل هناك اختلاف بين المدارس الأجنبية والمدارس التونسية؟ وفيما يكمن هذا الاختلاف في طرق التدريس والبيداغوجيا في التواصل، في السلوك؟

• الجزء الثالث: العلاقة بين الولي والإطار التربوي

- هل هناك تواصل مستمر بين الولي والإطار التربوي؟
- في حالة عدم اندماج التلميذ وتعرضه لصعوبات تعليمية كيف يساهم الولي في تداركها؟

- هل تعتقد أن لجوء العائلة الى الدروس الخصوصية من أجل تدارك أبنائهم وإدماجهم حلا ناجعا؟ ما موقفك من ذلك؟

مناهج التعليم في تونس:

أي خيار لضمان جودة مخرجات المؤسسة التربوية؟

عادل بنعثمان¹

مقدمة

تتعدد مؤشرات تقييم تقدّم الدول والشعوب ودرجة رفقيها ورخاء عيش أبنائها، وتتنوّع مقاربات التّقييم المعتمدة في ذلك فتجمع بين المعطى الوصفي والإحصائي وتراوح بين التّحليل الكمي والكيفي وتربط بين المؤشرات أحيانا وتفصل بينها أحيانا أخرى وتتنوّع هذه المؤشرات وفق مجالات اهتمامها، الاقتصادي والاجتماعي والصّحي والتربوي، إلخ. وعلى أهميتها نقدّم بعضها دون تفاضل: أمل الحياة عند الولادة، ونسبة وفيات الرّضع، ومعدّل الدّخل السنوي للفرد، ونسبة تحقيق الاكتفاء الذاتي الغذائي، إلخ.

ويعتبر المجال التربوي هامًا في نوعيّة المؤشرات التي يمكن أن يقدمها للحكم عن درجة الوعي والرّقي والرفاه الذي يعيشه الفرد والمجموعة داخل الدولة. فاعتماد قياس نسب الأميّة والتّمدّس وقياس الحاصل المعرفي لدى المتعلّمين من خلال التّقييمات الدوليّة مثل TIMSS و PISA وضبط مخرجات مؤسّساتها التربويّة بضبط عدد الإطارات العليا والمتخصّصة التي تدفع بها المؤسّسات التربويّة في الحياة العامّة ونسبة الهدر الحاصل في العنصر البشري² وقياس مدى استجابة المؤسّسة التربويّة لمتطلبات سوق الشغل، وكلّها مقاييس تثبت الدور الرّئيس الذي يمكن أن يلعبه هذا المجال الحيوي باعتبار القيمة المضافة التي يمكن أن يحققها في حياة الشعوب والأمم ورفقي البلدان وتطوّرها. وعلى هذا الأساس أولت القيادات السياسيّة والحكومات وأصحاب السلطة والقرار عناية خاصّة بالتربية والتعليم، ويتجلّى ذلك في ما يُصاغ من مناهج تنظّم سير

¹ . متفقد عام للمدارس الابتدائية.

² - مثال: قياس نسب الانقطاع المدرسي والفسل في المسار الدّراسي.

العملية التربوية وتضبط غاياتها وأهدافها. وتستفيد مختلف الدول مما تلقى من دعم وعناية من لدن المنظمات الدولية ذات الصلة وفي صدارتها صندوق الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف"³ وخاصة مع برنامج التنمية المستدامة⁴ الذي يركّز هدفه الرابع - في أفق زمني ينتهي بموفا سنة 2030 وفي كلّ البلدان الأعضاء التي تتبني المشروع - على توفير "التعليم الجيد" للجميع مع ضمان المساواة بين بني البشر بقطع النظر عن الفروق الفردية ومواطن الاختلاف بينهم، ويعمل على تعزيز فرص التعلم مدى الحياة. وفي ظل هذا السياق العالمي المتحوّل يكتسب التساؤل حول تموقع المنظومة التربوية التونسية في سلّم جودة المخرجات مشروعيتها، وتزداد أهمية البحث عن الآليات المناسبة للارتقاء بالفعل التربوي داخل مؤسّساتها أداء وناتجا وتتأكد الحاجة إليها.

1. في الحقل المفاهيمي

يفتح تناول مسألة المنظومة التربوية الباب على حقل مفاهيمي ضخم يتضمّن مجموعة من المصطلحات المتقاربة أحيانا والمتنافرة أحيانا أخرى، والتي قد لا تدفع الحاجة في هذا العمل إلى تعريفها. ويوحى العنوان على الأقل بمصطلحين رئيسيين "مناهج التعليم" و"الجودة" وما يمكن أن يلحق بهما من المفاهيم الجنيصة والوليدة المتفاعلة في

³ - اليونيسيف: صندوق الأمم المتحدة للطفولة أنشئ سنة 1946 بعد الحرب العالمية الثانية للتدخل في مساعدة الأطفال المحتاجين في العالم. وتعمل المنظمة حاليا في أكثر من مائة وتسعين (190) بلدا وإقليما لمساعدة الأطفال والأكثر حرمانا منهم بالأخصّ وحماية حقوقهم وضمان بقائهم على قيد الحياة والارتقاء بمستوى عيشهم وضمان مقومات الحياة لهم بغاية تحقيق أهدافهم من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة.

⁴ - برنامج التنمية المستدامة : مشروع معتمد من قبل منظمة الأمم المتحدة عبر مشاريع صندوق الأمم المتحدة للطفولة، وقد ظهر مصطلح "التنمية المستدامة" منذ 1972 خلال مؤتمر ستوكهولم حول البيئة البشرية. وبروز فكرة التنمية الموجهة بإجراءات تمتدّ على ثلاثة أبعاد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. ثم في 1988 تمّ تنزيل مصطلح "التنمية المستدامة" ضمن مقاربة بيئية وفق ملاحظتين هامتين: الأولى تتمثل في هشاشة المحيط الحيوي وآليات تنظيمه وتجديده، والثانية هشاشة التنمية ذاتها. وضبط تعريف التنمية المستدامة كونها النمو الذي يلبي حاجات الحاضر دون المساس بحاجات الأجيال القادمة. ثم مع "قمة الأرض" 1992 بريو دي جينيرو بالبرازيل والذي توجّ بصور اتفاقية إطارية حول التغير المناخي واتفاقية ثانية حول التنوع البيولوجي، ومن المبادئ التي ظهرت داعمة للتنمية المستدامة نذكر "حماية البيئة جزء من التنمية" وهي مسؤولية المجتمع الدولي، كذلك "الملوث يدفع"، المشاركة في شكل جديد للحكم، تعزيز أنماط الإنتاج والاستهلاك المستدام، توجيه مجمل المبادئ إلى مقاومة الفقر والحفاظ على التوازن البيئي وموارد المحيط. ثم تبنت أعضاء اليونيسيف منذ 2015 ما يعرف بأهداف برنامج التنمية المستدامة السبع عشرة (ODD: Objectifs de développement durable) أو (SDGs: Sustainable Development Goals) على أمل إنهاء الفقر وحماية كوكب الأرض من الأخطار التي تحدّق به وتحقيق السلام والازدهار في أفق 2030.

ما بينها ضمن شبكة مفاهيمية متكاملة، وقد وقع الخيار على مقارنة لغوية إستراتيجية في تناول هذه المفاهيم وتطور مدلولاتها واهتماماتها.

1. مناهج التعليم

المناهج جمع مفرد منهج ومنهاج، وأورد الطبري في تفسيره أنّ المنهاج يستعمل لكل شيء كان بينا واضحا سهلا⁵. و"نهج الأمر وأنّهج: وضّح"⁶ و"نهج الطريق بمعنى سلكه"⁷ والمنهاج: الطريق الواضح"⁸. تتفق مختلف التعاريف اللغوية تقريبا على أمرين أولهما أنّ المنهاج هو مسار وطريق وثنائهما صفة الوضوح الملحق به والتي تتحقق بسهولة هذا الطريق. أمّا اصطلاحا فإنّ أدبيات الغرب تتقدّم على نظيرتها بالشرق، ويمثّل الحسم في المفاهيم والمصطلحات مدخلا بحثيا في بعض الأعمال بل مبحثا قائما بعينه. وفي الحديث عن المناهج التعليمية تظهر ثلاث مفاهيم متقاربة المعاني في ما بينها، ممّا يجعل البعض يخلط في استعمالها. وهي "Référentiel" وتُترجم إلى العربيّة بـ "الإطار المرجعي" ثمّ وقع الاكتفاء بمصطلح "المرجعي" و"Programme" وهو البرنامج "Curriculum" ويقابله في اللغة العربيّة المنهاج، وتضاف إلى ذلك المقاربة "approche" في علاقة بالممارسة الفصلية.

أ- المرجعي

المرجعي أو الإطار المرجعي ظهر في الغرب منذ القرن الماضي (العشرين) في الميدان الاقتصادي ثمّ انتقل إلى مجال التعليم والتكوين⁹ ووفق علم التأثيل¹⁰ يعود

⁵ - الطبري (محمّد بن جرير)، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التّركي، دار هجر للطباعة والنّشر والتّوزيع والإعلان، الطّبعة الأولى، 1422 هـ، 2001 م، ج 8، ص 493.

⁶ - ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، الطّبعة الأولى، 2000 م، مج 4، ص 171.

⁷ - الزّبيدي (مرتضى محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق حسين نصّار، مج 6، ص 252.

⁸ - ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد علي الكبير ومحمّد أحمد حسب الله وهاشم محمّد الشاذلي، دار المعارف، مصر، د ت، ص 4554.

⁹ - Sandy (Knez)، «Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ? » in Synergies France, n°11, 2017, p135.

¹⁰ - التأثيل: علم أصول الكلمات وتاريخ ظهورها وتطوّرها (étymologie - etymology) وهو يبحث في علم إيجاد أصل الكلمات في لغة معينة، وإعادة بناء أصولها. يقوم علم التأثيل على قوانين الصوتيات التاريخية وعلى التطور الدلالي للمصطلحات. ويُعتبر التأثيل فرعاً من اللسانيات.

اللفظ إلى كلمة *réfèrent* والأصل يوناني *referens* ومعناه "أحال على". فهو أداة أو وثيقة تُحيل على "جملة مهيكلية من المهارات والاختدارات والكفايات¹¹ التي تمثل جملة الضوابط والمعايير والملاح والمطلّبات حول تعليم أو تقييم أو أداء عمل ما، إلخ. وتقديمها بشكل دقيق وواضح يمكن من الحكم على مدى تطابق المنجز أو المتوقّر مع المطلوب أو المنتظر (في التقييم). وتطوّر أداء المعني (في التعليم والتكوين) مثال "مرجعي الكفايات المهنية للمدرّسين التونسيين"¹²، ويمكن أن يُوظّف محتواه في ضبط برنامج تكوين، وفي ضبط شبكات تقييم لانتداب مدرّسين، إلخ. والمرجعي عقد له وظيفتان: الأولى، أنّه يمثّل دليلاً موجّها ومرافقاً يمكن أن يستأنس به من يهّمه الأمر، والثانية، كونه آلية محدّدة تقيس مدى اكتساب المعني بالأمر (متعلّم، متكوّن، إلخ). الكفايات المراد تقييمها.¹³

ب- البرنامج

لغة البرنامج من الجذر الرباعي "ب، ر، م، ج" وبرمج العمل، جعل له برنامجاً¹⁴، وأصل المصطلح، من اليونانية *programma*، التي تحمل أكثر من معنى، لعل أهمّها "المكتوب مسبقاً"، والبرنامج ترتيب محدّد يجري على ضوئه العمل ويُنفَّذ¹⁵ ف "هو الخطة المرسومة لعمل ما، كبرامج الدّرس وبرامج الإذاعة"¹⁶ وتُصنّف التعريفات المتداولة للبرنامج إلى ثلاثة محاور رئيسية، يشير أولها إلى "ما سنفعله" وضمن هذا المحور نجد معنى البرنامج المدرسي وهو مجمل المعارف والمواد التي يتم تدريسها في مستوى تعليمي معيّن، ويشكل كذلك المواضيع الخاصّة بمواد امتحان أو مناظرة. ويعتبر المحور الثاني البرنامج "مجموعة من الإجراءات"، وقد يتعلق هذا المفهوم بالبرامج في معنى "المشروع"،

¹¹ - Sandy (Knez), *Op.cit.*

¹² - في تونس وتزامناً مع المنداة بضرورة الإصلاح التربوي ما بعد 2010-2011، وقع الاهتمام بإنتاج بعض المرجعيّات المهنية منها مرجعي الكفايات المهنية للمدرّسين التونسيين (2017) ومرجعي الكفايات المهنية لمدرّسي القسم التحضيري (2019)، وكذلك مرجعي الكفايات المهنية لمُتفقي المدارس الابتدائية (2020). في ما يتعلق بهذا الأخير، ما زالت نسخته الأولى الجاهزة لم تنشر ولم تعمّم.

¹³ - Sandy, *op.cit.*, p.136.

¹⁴ - عمر (أحمد مختار)، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2008، ص 196.

¹⁵ - المرجع نفسه،

¹⁶ - معجم اللغة العربية، "المعجم الوسيط"، مكتبة الشروق الدوليّة، مصر، الطبعة الرابعة، 1425 هـ، 2004 م، ص 82.

مثال "برنامج البرامج" الذي يؤسس أرضية لبناء برامج مجالات التعلم ومواد التدريس ويرسم خطوطها العريضة، و"برنامج الإصلاح التربوي" الذي يرسم المسار المراد اتباعه في الإصلاح. ويتعلق المحور الأخير في تعريف البرنامج بـ "مجموعة العمليات" وهي تتصل أساساً بمجال تكنولوجيا المعلومات.¹⁷

وأمام هذا التنوع في فهم مصطلح "البرنامج"، وبالنظر إلى ما هو قائم في حاضرنا، فإنّ ما يمكن تعميمه بشأن البرامج يتمثل في نقطتين: الأولى كونها مسجلة مقدّماً أي مدوّنة وموثّقة، والثانية كون صيغتها الرسمية، إذ أنها عادة ما تدوّن في شكل قوانين تكسيها صفة "الرسمية" والإلزام باعتمادها في العمل التربوي الميداني (عمل المدرّس في القسم). ويتدعّم هذا الإلزام بما تقدّم من توجهات منهجية حول طرائق التدريس والمقاربات التعليمية-التعلمية المراد اعتمادها.

ت- المقاربة

من الجذر الثلاثي "ق، ر، ب" وقارب الشيء: دناه واقترب منه، وقاربه في الرأي شابهه¹⁸، والمقاربة تعني الدنوّ وحسّ الملازمة في بعض الحالات. أمّا اصطلاحاً (*approche*, *approach*) فهي، وفق منجد Larousse، الطريقة المتبعة لتناول مسألة أو معالجتها¹⁹ والمقاربة في الحقل المفاهيمي تتموقع بين الفلسفة والمنهجية. ففي حين توفّر لها الأولى الإطار المرجعي العام، تقدّم لها الثانية التقنيات والأدوات الملازمة للإنجاز وفق خصوصيات المجال المعرفي. فالفلسفة تضمن الجانب النظري في المقاربة في حين توفّر المنهجية الجانب الإجرائي العملي. وفي مجال التربية تركّز المقاربات على عمليّتي التعليم والتعلّم فتهتمّ بآليات النقل البيداغوجي *la transposition pédagogique*. وعند الأخذ بالاعتبار الصعوبات التي يطرحها تدريس مادّة ما يصير الحديث عن نقل ديداكتيكي *la transposition didactique* وتركّز البرامج الجديدة على المقاربات البنائية التفاعلية كالمقاربة بالمشروع في مجال التنشئة الفنية والتكنولوجية، والعمل بالتصورات في تدريس

¹⁷ - Sandy (Knez), *op.cit.*

¹⁸ - عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، م، ص 1791.

¹⁹ - <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/approche/4768#definition>, 30. 09. 2021

العلوم والمقاربة التّواصلية في تدريس اللّغة ومقاربة حلّ المشكلات في تدريس الرياضيات، إلخ. وهي مقاربات تجعل من الطّفل محورا للعملية التربوية وتوفّر له فرص استكشاف المعارف وإعادة بنائها على اعتبار أنّ المسار المعرفي للطفّل يختزل تاريخ البشريّة في استكشاف المعارف والتّثبت من صحتها ثمّ تعميمها وتقنينها.

ث- المنهاج

نشأ مصطلح "منهج" أو "*Curriculum*" في المدرسة الأنجلوسكسونية ومرادفه في المدرسة الفرنسية "برامج الدّراسة" أو "*Programmes d'études*"²⁰، ومنذ ما يزيد عن العشريّتين شاع استعمال المصطلح وتدعم مع موجة العولمة التي شملت علوم التربية وعلم اجتماع التربية. فاكسب المفهوم أهمية كبرى لدى المهتمّين بالميدان التربوي ليصير دالاً على كلّ أبعاد العملية التعليمية التعلّمية. فقد عرّفت موسوعة Wikipédia المنهاج الدّراسي بـ "مسار الطّالب ضمن مشروع تربوي"²¹ وقد يرتبط المنهاج بمسار الفرد ويُعرف بالسيرة الذاتية "*Curriculum Vitae*" فيقدّم المسار الدّراسي للفرد وشهادته العلمية وملخص تجربته الشخصية في الحياة العامّة وفي المهام التي تقلّدها والأدوار التي لعبها وخبرته العملية في المهنة أو الوظيفة التي يشغلها أو مجمل إنتاجاته الفكرية والفنية والإبداعية وأنشطته في المجتمع المدني²².

والمنهاج وفق تعريف المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو "هو جرد للأنشطة المنفّذة في تصميم عملية تربوية أو تكوين، وتتضمّن العملية تعريفا بأهداف التعلّم والمحتويات والطرّاق والتّقييم والوسائل إضافة إلى الإجراءات والتدابير الخاصة بتكوين المكوّنين في التربية والمرّين"²³. والتعريف الأكثر شمولاً لمصطلح المنهاج هو العقد الرابط بين المجتمع والدولة والقائمين على الفعل التربوي بشأن التجارب التربوية التي يجب أن يعيشها المتعلّمون في

²⁰ - Roux (Pierre -Yves) « Quelques documents pour préciser la notion du curriculum » Cap -vert, mars 2011, p 3.

²¹ - <https://fr.wikipedia.org/wiki/Curriculum>, 25. 03. 2018

²² - من المعطيات التي تطلب في عمليّات الانتداب في القطاع الخاص وخاصة في بلدان الغرب، لما لها من أثر إيجابي على تطوير مهارات التواصل ومعارف الكينونة والسيروية.

²³ - UNESCO, *Glossary of Curriculum Terminology*, UNESCO International Bureau of Education, 2013, p.16.

مختلف مراحل التّمدّس. وعند أغلب المنظرّين والممارسين الميدانيّين في الحقل التّربوي يجيب "المنهاج" عن مجموع الأسئلة التّالية: (لماذا؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ كيف؟ ومع من؟) فهو بذلك يجمع بين المكوّنات التّالية: الغائيّات الكبرى للتّربية والتعليم وملامح المدرّسين وبرامج التّكوين لمختلف الفاعلين التّربويّين وخصوصيّات المؤسّسات التّربويّة والأسس والمحتويّات التّربويّة (المعارف) وتدرّج المعارف في علاقة بالزّمن المخصّص لها وخصوصيّات المقاربات والطّرائق البيداغوجيّة للتّدرّس والموارد المعتمدة لعمليّتي التّعليم والتّعلّم والتّقييم بمختلف أنواعه وأهدافه، إلخ.

وعلى ضوء ما سبق يمكن النظر إلى المناهج الدراسية على أنها مكوّن سياسيّ واتفاق اجتماعيّ يعكس القيم المشتركة لمجتمع ما، مع مراعاة الاحتياجات والتوقّعات المحليّة والوطنية والعالمية. وبالتالي، فإن تطوير المناهج التّربويّة المعاصرة وعملية الإصلاح تنطوي بشكل مؤكّد على مناقشة عامة ومشاورات مع مجموعة واسعة من مختلف الأطراف. أصبح تصميم المناهج الدراسيّة موضوع نقاش كبير تُعرّض خلاله جملة من الآراء المتضاربة في كثير من الأحيان ويقع فيها تشريك صانعي السياسات والخبراء والفاعلين التّربويّين والمجتمع ككلّ.

وفي الخلاصة يمكن القول بأنّ المنهاج هو الخطاطة العامّة لسياسة الدّولة والمجتمع في التّربية وهو بمثابة الإطار العام للبرامج الذي يشغل على المكوّنات الدّاخلية للمنظومة كالمحتويّات، ومقاربات التّدرّس وطرائق التنشيط، ...، ويُدعّم المسار الكلّي بما يُعرف بوثائق "المرجعيّ" في اهتمامات ومسائل عدّة تهتمّ مجال التربية بغاية تنظيم هذه العمليّات وضبط آليّات سيرها وتحديد معايير القبول بها والنّجاح فيها، وتقديم كلّ الدّعائم المساعدة على تحقيق انتظارات المجموعة في إطار الالتزام بمعايير الجودة.

2. الجودة

في اللّغة الجودة من الجذر "ج، و، د" وجاد الشّيء، جُودَةٌ وجَوْدَةٌ، وقد جاد وأجاد: أتى بالجيّد من القول والفعل، والجيّد نقيض الرّديء²⁴، وجاد العمل: حَسُنَ،

²⁴ - ابن منظور، لسان العرب، م، ص 720.

وعلا مستواه²⁵. فالإجماع حاصل في أنّ الجودة ترتبط بالإنّتقان وحسن الأداء وهي ضدّ الرّداءة. والجودة (Qualité - Quality) هي من المصطلحات المستحدثة في الميدان التربويّ. في الواقع، نشأ هذا المفهوم في مجال الاقتصاد والمال في ثمانينات القرن العشرين، دعماً لمجال المقاولات بغاية تحسين الخدمات المسداة بما يمكن من الدّخول إلى عالم المنافسة وذلك بالضّغط على الكلفة وتحقيق الرّبح الأوفر. وصار هذا المفهوم يخضع إلى شبكة معايير تميّز ضمن الشّبكات التي تنتجها المنظّمة الدّوليّة للمعايير (ISO) وتُسنَد لها المنظّمة تشفيراً خاصاً ISO 9000 يتجدّد بشكل دوريّ ولعلّ آخر تحديث تمّ سنة 2015. وقد جاء في نسخته الفرنسيّة أنّ الجودة هي "قدرة مجموعة من الخاصيّات الجوهريّة لكائن ما على الاستجابة لطلب"²⁶ واستُعيّر مصطلح "الجودة" إلى مجال التربية والتّعليم، واعتبرته بعض المقاربات أحد مداخل الإصلاح التربويّ في ارتباط بتجديد البرامج وإعادة تنظيم آليات اشتغال مكوّنات المنظومة (الموارد البشريّة، البنى التحتيّة، التجهيزات والوسائل، محتويات برامج التدريس والتكوين، إلخ.) وانفتاح المؤسّسة التربويّة على محيطها والعمل على توفير متطلّباته من الإطارات والكفاءات المختصّة. وصار مفهوم الجودة في التربية مُدرجاً ضمن الأهداف التي يعمل على تحقيقها صندوق الأمم المتحدة للتربية من خلال ضمان المساواة في الحصول على التعليم الجيد للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة.

واعتباراً لخصوصيّة المنهاج التربويّ والبرامج ووثائق "المرجعيّ" وهيكلتها فإنّها تستفيد من مجلوبات الجودة في مستوى ما يصاغ من شبكات معياريّة لتقييم مردوديّة المؤسّسة وأداء الفاعلين التربويّين، وصلوحيّة البنى التحتيّة ومدى ملاءمتها لمتطلّبات العمل، وقيس جودة الحاصل المعرفي والمهاري والمنهجي للخريج وفق ما تمّ ضبطه من ملامح مميّزة له، ومدى قدرة المؤسّسة التربويّة على الاستجابة لمتطلّبات محيطها وإرضاء رغباته (في ما يعرف بالتّشغيليّة employabilité)، إلخ. من هنا يكتسب البحث في مسار المنظومة التربويّة التونسيّة وتطوّرها، ومدى التزامها بمعايير الجودة مشروعيتها.

²⁵ - عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، م، م، ص 417.

²⁶ - Association Française de Normalisation (AFNOR), *Systèmes de management de la qualité : Principes essentiels et vocabulaire*, Saint-Denis, Paris, France, 2015, p. 19.

II. في توصيف الوضع الراهن

تتعدد آليات تقييم أداء المنظومات التربوية وتنوّع مؤشرات التقييم ومستوياته، فقد تركّز على مخرجات المنظومة، أو أداء الفاعلين التربويين، أو درجة الرفاه البيداغوجي الذي تضمنه البنى التحتية والتجهيزات، أو مدى نجاح المنظومة في معيار التشغيلية وقدرتها على توفير الكفاءات والإطارات التي يتطلّبها سوق الشغل المحلي والإقليمي وحتى الدولي، إلخ. وتبقى من أهمّ المسائل التي تستحقّ المتابعة والتقييم ترسانة القوانين المنظّمة للعملية التربوية على اعتبار أنّها تمثل قاعدة المنظومة.

1. القوانين المهيكلية للتربية في تونس

عرفت تونس منذ استقلالها وعلى امتداد ما يفوق الستة عقود ثلاثة قوانين، وهي: قانون عدد 118 لسنة 1958، وهو قانون التأسيس الذي تؤنّس النظام التربوي ووحدّه، ويُعرفُ بإصلاح محمود المسعدي وزير التربية. هو ثمار خيار سياسي وطني سعى إلى بناء مجتمع الحداثة، وكانت غايته إعداد إطارات تونسية لتعويض الأجانب²⁷. وفيه اعتمدت المقاربة بالمحتويات في بناء برامج التعليم. ولئن نجح في إقرار حقّ التعلّم لكلّ التونسيين دون تمييز وفي إجباريّة التعليم ومجانيّته فإنّ التغطية التربويّة ظلّت ضعيفة، وتحكّمت في مختلف محطّات التقييم الجزائيّ انتقائيّة مفرطّة رُقعت نسبة الفشل المدرسيّ، ووضعت عملية التقييم برمتها محلّ تساؤل. ثمّ جاء قانون 1991 أو ما يعرف بإصلاح محمّد الشّرفي وزير التربية والتعليم العالي والبحث العلميّ، وفيه توضّحت السياسة التربويّة والخيارات المجتمعيّة برسم الغائيات الكبرى للتربية والتعليم في تونس (13 غائيّة). ومعه تمّ إقرار التعليم الأساسي²⁸ إلى سنّ ستّ عشرة سنة²⁹، وتعريب التّدرّس³⁰ في هذه المرحلة³¹. ووفق نتائج التقييمات الحاصلة، ارتفعت نسب التّمدّرس

²⁷ - تشير النّقطة الرابعة من الفصل الأوّل للعنوان الأوّل إلى "... تكوين الإطارات الصالحة الكفيلة بنموّ النشاط القومي على مختلف وجوهه وفي جميع الميادين"

²⁸ - وزارة التربية والتكوين، القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسيّ، قانون عدد 65 لسنة 1991، الفصل 3، ص 78.

²⁹ - المرجع السابق، قانون عدد 65 لسنة 1991، الفصل 7، ص 79.

³⁰ - عملية تعريب البرامج والمحتويات في النظام التربويّ التونسي انطلقت من سبعينات القرن العشرين.

³¹ - وزارة التربية والتكوين، القانون التوجيهي، م، م، قانون عدد 65 لسنة 1991، الفصل 9، ص 80.

وخاصّة للفئات العمريّة [6 سنوات، 12 سنة]³² وتراجعت نسب الرّسوب والانقطاع عن التعليم من خلال تقنين فكرة "الرّسوب استثناء". وشملت الإجراءات الجديدة كذلك البرامج والكتب المدرسيّة. والتزم هذا القانون باعتماد "المقاربة بالأهداف" دون الإفصاح عنها صراحة في محمول نصّه. ويرى البعض من الدّارسين والمختصّين أنّ هذه المقاربة عمليّاً تدفع إلى تجزئة المعارف، وتركّز على الجانب الكميّ في مستوى الحاصل المعرفيّ لدى المتعلّم. كما اتّسمت الممارسة المهنيّة في القسم بالتركيز على ما هو سلوكيّ، مع غياب ثقافة التقييم. وأخيراً، جاء القانون عدد 80 لسنة 2002 ليدعم "المقاربة بالكفايات". تنزّل هذا القانون في إطار التزام تونس بجملة من الإصلاحات شملت مجال التربية، بعد أن ارتبطت اقتصادياً بالاتحاد الأوروبيّ وفق اتفاقية 1995 التي تؤسّس لسوق حرّة جنوب المتوسط، وتصنّف تونس بمرتبة الشريك المتميّز. وهو القانون المعمول به إلى اليوم، علماً أنّه تمّ تنقيحه وإتمامه بقانون عدد 9 لسنة 2008. في هذا القانون التوجيهيّ تمّ الإعلان صراحة ولأوّل مرّة على المقاربة المعتمدة. ورغم الحجم الهائل لزمّن التّكوين حول المقاربة، لم يتمكّن المدرّسون من تملكها وإتقانها ودمجها في ممارساتهم المهنيّة اليوميّة، وصارت عمليّة تطويع التجربة المهنيّة والخبرة الميدانيّة الحاصلة لديهم خدمة للتّجديد البيداغوجيّ، وتماشياً مع البرامج الجديدة أمرا يبعث على الحيرة والقلق.

أنّج ارتباط التعليم بالتحوّلات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة وكذلك محاولة التّأقلم المسترسل مع خصوصيات السياق ضاغطة بالنّسبة لتكيّف مخرجات المدرسة مع انتظارات المجموعة الوطنيّة. مع المنعرج التاريخي الذي عرفته البلاد التونسيّة منذ 2010-2011 وما ترتّب عنه من تحوّلات جوهريّة مسّت مختلف الميادين وخاصّة السياسيّ منها، تعالت أصوات تنادي بالإصلاح التربويّ. فأين تتموقع المنظومة التربويّة التونسيّة من حيث جودة مخرجاتها؟ وإلى أيّ مدى يكتسب هذا التوجّه الإصلاحي مشروعيتّه؟

³² - Ministère de l'éducation, *Le développement de l'éducation en Tunisie 1996-2000*, Tunisie, p. 11.

2. واقع التربية والتعليم في تونس أداء وناتجا

يتنوع تقييم المنظومات التربوية، وتتعدد مستويات إنجازه فيركز على مدخلات المنظومة من تجهيزات وبنى تحتية ووسائل ومعينات، وما يمكن أن توفر من رفاه بيداغوجي في توافقها مع متطلبات الفعل البيداغوجي، وموارد بشرية، إلخ. ويمكن أن يتناول العمليات الوسيطة في ما يتصل بالبرامج ويعمل المدرس وبالحاصل المعرفي الجزئي للمتعلمين وبتكوين المدرسين، إلى غير ذلك. كما يمكن أن يهتم بمخرجات المؤسسة التربوية أي بنتائج خريجي الجامعات ومؤسسات التكوين بمختلف أصنافه. ونظرا لخصوصيات العمل ولضاغطة الصعوبات التي تعترضه كان الاشتغال على نقطتين من تقييم العمليات الوسيطة وهما نتائج المتعلمين وعمل المدرسين.

أ- تقييم نتائج المتعلمين ■ التقييمات الدولية

مثّلت مشاركة تونس في بعض التقييمات الدولية فرصة لتقييم المنظومة من خلال كشف خصوصيات بعض مخرجاتها، ففي تقييمات TIMSS³³ التي تهتم بنتائج المتعلمين في الرياضيات والعلوم، في مستويي الرابعة والثامنة أساسية، وعلى امتداد الدورات الثلاث التي شاركت فيها تونس سجّل المتعلمون التونسيون في مستوى المتوسط العام للأداء النتائج التالية³⁴:

³³ - TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) تقييم دولي يعتني بالحاصل التعليمي المدرسي لدى الفئة العمرية [10-11 سنة] والفئة العمرية [14 - 15 سنة]، تشرف عليه «International Association for the Evaluation of Educational Achievement» ويتناول التقييم مادتي الرياضيات والعلوم (وتعني في تونس الإيقاظ العلمي في السنة الرابعة ابتدائي، وعلوم الحياة والأرض في السنة الثامنة أساسي).

³⁴ - صميّدة (حكمة) وغريس (نجوى)، تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011، في الدّول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2014. (تم بناء الجدول)

المستوى التعليمي	النشاط التقييمي	دورة 2003	دورة 2007	دورة 2011
عدد الدول المشاركة				
السنة الرابعة	المتوسط الدولي (رياضيات)	495	500	500
	الرياضيات	399 (25)	327 (33)	395 (47)
	المتوسط الدولي (علوم)	489	500	500
	العلوم	314 (-)	318 (33)	346 (48)
عدد الدول المشاركة				
السنة الثامنة	المتوسط الدولي (رياضيات)	467	500	500
	الرياضيات	410 (35)	420 (32)	425 (30)
	المتوسط الدولي (علوم)	474	500	500
	العلوم	404 (-)	445 (34)	439 (29)

وفقا لما تمّ تسجيله من نتائج فإنّ السمة المميّزة لها هي عدم الثبات والتأرجح بين التقدّم الضعيف غالبا والتراجع البين أحيانا كما هو الحال في نتائج الرياضيات لدورة 2007 والعلوم لدورة 2011، ورغم ما سجّل من تحسّن في بعض الأرقام فإنّها تظلّ بعيدة عن المتوسطات الدولية المسجّلة والمعلنة في الرياضيات كما في العلوم، كما أنّ المنحى العام ليس دائما تصاعديا (العلوم في السنة الثامنة مثلا).

أمّا تقييمات PISA³⁵ فقد تحصّلت تونس في دورتي 2012 و2015 التي شاركت فيهما على مجمل النتائج التالية³⁶:

مجال التقييم	2012		2015	
	ترتيب تونس / عدد الدول المشاركة	النقاط	ترتيب تونس / عدد الدول المشاركة	النقاط
الرياضيات	65 / 59	389	70 / 67	367
العلوم	65 / 61	398	70 / 65	361
فهم المكتوب	65 / 56	404	70 / 65	368

³⁵ (Program for International Student Assessment) Programme international pour le suivi des acquis des élèves PISA - مجموعة من الدراسات الخاضعة إلى تقييمات تشرف عليها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) وتهدف إلى تقييم أداء الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم. تتمحور التقييمات على ثلاث مواد القراءة والرياضيات والعلوم عند الفئة العمرية 15 سنة.

³⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Programme_international_pour_le_suivi_des_acquis_des_%C3%A9l%C3%A8ves#Domaine_d'%C3%A9valuation

تفيد المعطيات المعروضة أنّ نتائج التلاميذ التونسيين المشاركين في تقييم PISA في المجالات الثلاث (الثقافة الرياضية والعلوم وفهم المكتوب) سجّلت تراجعاً بين التقييمين بقيمة 22 نقطة في الثقافة الرياضية و37 نقطة في العلوم و56 نقطة في مهارات القراءة. ممّا يشرّع للتساؤل حول جدوى المشاركة في مثل هذه التقييمات، على اعتبار أنّه لم يتخذ أيّ إجراء علاجيّ لتحسين النتائج.

كما شاركت تونس ضمن تقييمات EGRA³⁷ التي تهتمّ بتقييم القدرة على القراءة وفهم المسموع وفهم المقروء خلال زمن محدّد، والمنجزة خلال سنة 2021 وشملت 1200 تلميذاً من الثالثة في اللغة العربيّة و1200 تلميذاً من السنة الرابعة في اللّغة الفرنسيّة.

وفي ما يلي بعض النتائج التي تهمّ القراءة، في علاقة بالزمن:

المنطقة	المدرسة	معدّل الكلمات المقروءة بحسب تلميذ / دقيقة بالعربيّة	معدّل الكلمات المقروءة بحسب تلميذ / دقيقة بالفرنسيّة
حضرية	عموميّة	48	48
	خاصّة	60	92
ريفية	عموميّة	30	28

بلغ أداء تلميذ المدارس الخاصّة في القراءة (عربيّة) ضعف أداء تلميذ المدارس الريفية، وبلغ أكثر من ثلاثة أضعافه في القراءة الفرنسيّة (28/92) وتقريباً ضعف أداء تلميذ المدرسة العموميّة الحضرية (48/92)، وتشير بعض المعطيات الإحصائية أيضاً إلى أنّ ربع (¼) تلاميذ المدرسة العموميّة الحضرية ونصف (½) تلاميذ المناطق الريفية يقرؤون 30 كلمة فقط في الدقيقة³⁸.

³⁷ - EGRA: *Evaluation des compétences fondamentales en lecture pour les petites classes* (Early Grade Reading Assessment)

أحد التّقييمات الدّوليّة التي تقوم على التّجنيّة والقراءة وكذلك فهم المسموع والمقروء في اللغة العربيّة لدى تلاميذ الثالثة وفي اللّغة الحيّة الأولى لدى تلاميذ الرابعة. وتتضمّن كذلك استبياناً يقرأ على المتعلّم وتسجّل إجاباته وخياراته.

³⁸ - كلّ المعطيات الإحصائية المسجّلة وردت في تدخل للسيد فتحي السلاوتي وزير التربية إثر اختتامه فعاليات دورة تكوينيّة لمتفقي المدارس الابتدائية حول دعم التحليل التأملي للممارسة المهنية في تأطير طلبة الإجازة الوطنية للتربية والتعليم وذلك بتاريخ 10.08.2021.

رغم أنّ أغلب المعطيات الإحصائية لهذه التقييمات تُؤسّسُ على التكميم (تواتر مهام، عمليات داخل الفعل التربويّ، ضبط عدد مكوّن ما، إلخ. ولا تبحث في تحديد نوعيتها ولا تفصّل جانبها الكيفي) فإنّ تحليلها وتأويلها بالاستعانة بمختلف الأدوات المصاحبة للتقييمات مثل الاستبيانات المعتمدة في TIMSS و EGRA تقود إلى مجمل الملاحظات التالية:

- في ما يتعلق بالعلاقة بين المحتوى الذي يتضمّنه التقييم من ناحية، والمفاهيم المدرجة ضمن البرنامج المقرّر للتدريس من ناحية أخرى، أثبتت المعطيات تفاوتاً كبيراً بين المستويين، إذ نلاحظ أنّ 60% من المحتويات والمفاهيم العلمية المدرجة في مواضيع التقييم غير موجودة ضمن محتويات برنامج العلوم للسنة الرابعة، وتصل هذه النسبة إلى 59,49% من محتويات التقييم المغيبة في برنامج العلوم للسنة الثامنة أساسي. وهي أرقام تدعو إلى ضرورة إعادة النّظر في المحتويات المبرمجة للتدريس.

- في مستوى العلاقة بين المعارف العملية المكتسبة ودرجة توظيفها في حلّ الوضعيات المقترحة. أظهر هذا المؤشّر ضعفاً في المهارات العملية للمتعلّمين (قراءة مفردات وفق زمن محدّد مثلاً) ونقصاً كبيراً في قدراتهم على توظيف المكتسب وتنزيله لحلّ الوضعيات التي تُعرض عليهم (المشكلات الرياضية مثلاً). ويُفهم من هذا الاستنتاج أنّ العمل الفصلي للمدرّسين يغيب العمل على دعم الكفايات المنهجية.

- في ما يخص العلاقة بين الحاصل المعرفي لدى المتعلّمين والممارسات المهنية للمدرّسين، أثبت هذا الارتباط ضعف قدرة المدرّسين على تكييف "تمشياتهم" بما يستجيب لحاجات المتعلّمين. وتفسّر هذه الصعوبات بعدم تشرّب المنهاج والمقاربة المعتمدة وبالنقص الكبير في إدراك الأهداف، وهذا من شأنه أن يضعف درجة انخراطهم في المسار العام للمنظومة ويؤثّر سلباً في أدائهم وفي مردود المتعلّمين، وقد يخلخل الثقة بالنفس في مستوى الأداء المهنيّ.

- في مستوى العلاقة بين تكوين المدرّسين وأداء المتعلّمين، يشكو أغلب المدرّسين نقصاً في تكوينهم المعرفيّ القاعدي، وهذا من شأنه أن ينسف مبدأ الإنصاف في توفير

فرص التعلّم لجميع المتعلّمين³⁹. ويجعل من مسألة تكوين المدرّسين بنوعيه الأساسي والمستمرّ كمّا وكيفا ضمن أولويّات أصحاب القرار.

■ التقييمات الدّاخلية

يتم التقييم الجزائي الدّخلي لمكتسبات المتعلمين في ثلاث محطّات، اثنتان منها اختيارية: الأولى في نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، والثانية في نهاية التعليم الأساسي (السنتان السادسة والتاسعة أساسي) ومنها يتم توجيه المتميّزين⁴⁰، ومحطّة ثالثة، شهادة البكالوريا في نهاية المرحلة الثانوية التي تمتدّ على أربع سنوات بعد مرحلة التعليم الأساسي، وفيها جملة من الاختصاصات في ما يُعرّف بشعب التعليم الثانوي كالآداب والرياضيات والتقنية والعلوم التجريبية والإعلامية والرياضة. وهذه الشهادة إجبارية، وتكون في علاقة بمؤسّسات التعليم العالي. وتعتبر مناظرة البكالوريا فرصة لتقييم مدى نجاح المنظومة التربوية على الأقلّ في مستواها الكميّ لدفع المخرجات بما توفّر من معطيات إحصائية⁴¹.

السنة الدراسية	2018	2019	2020	2021
إجمالي الناجحين	52 596	56 683	53 509	78 396

تفيد الأرقام المسجّلة بأنّ عدد الناجحين في امتحان البكالوريا يتزايد من سنة إلى أخرى في الفترة 2018-2021 بما يوحي بأنّ المنحى العام تصاعديّ. لكن، لا يمكن أن يعبر هذا المعطى بشكل صريح عن حقيقة هذه الزيادة الإحصائية. ولا يمكن أن يوفّر معلومات صحيحة عن جودة الحاصل المعرفي لدى التلاميذ الناجحين في البكالوريا وكذلك للرّاسين منهم. فإمكانية أن يُحدّد عدد الحاصلين على صفر من عشرين في إحدى مواد المناظرة لا يرتقي إلى تحديد أسباب ذلك. وحتى ما تقدّمه الإدارة العامّة للامتحانات من إحصاءات تبقى غير كافية لفهم آليات سير المنظومة وتقييم مخرجاتها ومدى تلاؤمها مع المدخلات وسيرورة التنفيذ والعمل البيداغوجي بالقسم.

³⁹ - صميّدة وغريس، م، ص 5.

⁴⁰ - تخضع المناظرتان الاختياريتان إلى نظام العتبة في المعدّل 20/15 وما تسمح به طاقة استيعاب المؤسّسات النموذجية.

⁴¹ - المعطيات الإحصائية من منشورات وزارة التربية لنتائج البكالوريا.

يعتبر التّقييم التكويني، باعتباره تقييما معياريا، من الآليات العمليّة لقيس قدرات الأطفال المعرفيّة والمنهجية والتواصلية والسلوكية. وقد ظهر التقييم التكويني بشكل بيّن في ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي حيث صار واحدا من مكونات التخطيط للعمل ومدخلا يمكن من رسم الخطط العلاجية المناسبة لما ظهر من نقص في مستوى المكتسبات الحاصلة لدى المتعلّم، ومرجعا مهمّا لبناء مخطّط التعلّيمات اللاحقة.

ب- تقييم أداء المدرّسين

لقد وقع الخيار على تحليل مضمون تقارير التّفقّد، واقتصر العمل على عيّنة ضمّت ستّا وستين (66) تقرير تقييم تتعلق بأداء مدرّسين في الابتدائيّ وذلك لاعتبارين، أولهما ضاغطة زمن إنجاز هذا العمل والوضع الصحيّ بالبلاد زمن الكوفيد وما نتج عنهما من استحالة التنقل وإنجاز الاستبيانات المعدة للغرض، وثانيهما أنّ تقارير تقييم أداء المدرّسين في الابتدائيّ معيارية تتضمن جملة من المؤشّرات بينما تعطي تقارير تفقّد أساتذة التعليم الإعدادي والثانوي هامش اجتهاد كبير للمتفقّد. وقد شملت العيّنة تقارير إحداثا عشر دائرة تفقّد للّغتين من مختلف جهات الجمهورية. وتضمّنت مختلف الفاعلين التربويين مع تحييد كلّ من المتفقّد والمساعد البيداغوجي على اعتبار أنهما يمثلان إطار الإشراف البيداغوجي، وبالمثل لمدرّسي التربية التكنولوجية⁴².

الفاعل التربويّ	منشط (ة) تحضيريّ	مدرّس (ة)	مساعد (ة) مدير (ة)	مدير (ة) غير معفي (ة)	مدير (ة) معفي (ة)
عدد التقارير	07	40	03	07	09

ويعود اختيار العدد 66 إلى منطق التنسيب، ذلك أن العينة تمثّل تقريبا 1000/1 من عدد المدرّسين بالابتدائيّ سنة 2020/2019 وفق إحصاءات وزارة التربية، حيث بلغ 65981⁴³. واعتمد العمل على ما يضمّ كلّ تقرير من بنود تقييم لعلاقة الفاعل التربويّ

⁴² - مدرّسو التربية التقنية عددهم ضئيل وسيندرثر هذا الصنف من قطاع التعليم الابتدائي، كما أنّ تقرير تقييم أدائهم لم يتمّ تجديده

بعد صدور النظام الأساسيّ لأساتذة التعليم الابتدائيّ سنة 2017.

⁴³ - وزارة التربية، الإحصاء المدرسيّ، السنة الدراسية 2020-2019، ص 23.

بالمناهج وبالمقاربات المعتمدة في التدريس⁴⁴، وتركز على مجمل التوجيهات التي دونها المتفقد. وقد تمّ اختزال المعطيات المجمعة في الجدول التالي:

الفاعل التربوي	محور الاهتمام ⁴⁵	عدد التوجيهات	صنف التوجيه (عدد التوجيهات)
منشط(ة) تحضيري	الاستعداد والتخطيط	07	المشروع(3) الوسائل(3)
	الممارسات التربوية	11	التقييم(5) التواصل(2) استراتيجيات التعلم(2)
	الوساطة التربوية	08	الفروق الفردية(6) توظيف ت. م. والاتصال(2)
مدرّس(ة)	الاستعداد والتخطيط	64	سيناريوهات التعلم(35) معارف(6)
	استراتيجيات التدريس	70	إدارة التعلّيمات(27) التواصل وقيادة الفصل(14)
	استراتيجيات التقييم	54	تقييم التعلّيمات واستثمار نتائجه(18)
مساعد(ة) مدير(ة)	المهام والأدوار	03	المشروع(1) المشاركة في برنامج التدارك(1)
	إنجاز مقطع تعليمي	10	قيادة الفصل(5) الفروق الفردية(2)
مدير(ة) غير معفى(ة)	ملاحظة مقطع تعليمي	13	المرافقة(1) التحليل التأملي(1) أدوات الملاحظة(1)

اعتباراً لتعدد الفعل التربوي وتعدد أبعاده وتشابكها وصعوبة التحكم فيها جميعاً فإنّ الممارسة المهنية للمربين لا ترتقي إلى درجة الكمال وهو أمر معقول. لكن، يبدو هذا النقص عميقاً لدى العينة التجريبية، ذلك أنّ كل المقيمين قد تمّ توجيههم بثلاث (3) نصائح على الأقلّ، وقد مسّت التوجيهات مختلف أبعاد الفعل التربوي (التنظيمي

⁴⁴ - احتسب للمدرّس ثلاثة بنود (الاستعداد والتخطيط، استراتيجية التدريس والتعلم، استراتيجيات التقييم والعلاج) ولمنشط التحضيري ثلاثة بنود (الاستعداد والتخطيط، استراتيجية التنشيط والتعلم، التقييم والمتابعة) ولمساعد المدير بند وحيد (مجالات التدخّل) وللمدير غير المعفى بند وحيد (مجال التدخّل) وللمدير المعفى بند وحيد (ملاحظة مقطع تعليمي)

⁴⁵ - هي عناوين فقرات من تقارير التفقد البيداغوجي لأداء الفاعلين التربويين، وقد تمّ نقلها كما وردت من مصدرها.

والتواصلي والمعرفي والممارساتي والتّجديديّ، إلخ.) ويمكن توزيع النّصائح وفق جملة من الأبعاد كما يلي:

* البعد التنظيمي: في ما يتعلق بالتّخطيط والاستعداد الذهني والإعداد المادّي للدّروس المبرمجة، نلاحظ أن الوسائل والمعينات البيداغوجيّة ما زالت تطرح نقيصة في عمل المدرّس، و ذلك إمّا تقصيرا من المؤسسة المطالبة بتوفير بعض الوسائل الخاصّة بتدريس العلوم والتنشئة الاجتماعيّة وغيرها أو بسبب وجود ثغرة في إعداد المربّي. ويظهر هذا البعد أيضا في مستوى التّخطيط، ويُعنى بترتيب المعارف وضمان تدرّجها بالشّكل الضّامن ليسرّ تعليمها وتعلّمها، وتزمين تنزيلها وضبط حجم المبرمج للتّدريس وفق ثلاث مرجعيّات (مستوى المتعلّمين، الصّعوبة الّتي يطرحها المفهوم أو الظاهرة أو المحتوى المبرمج للدّرس والزمن المخصّص للتّدريس).

* البعد التّواصلي على مستوى التّواصل وقيادة الفصل هناك غياب الكفايات التّواصليّة وكفايات القيادي القادر على شدّ انتباه المتعلّمين وضمان متابعتهم وانخراطهم في الدرس، وقد شملت هذه النّقيصة ضمن توجيهات المُقيّمين كل القائمين على فعل التّدريس (مدرّسو التعليم العام، منشّطو التحضيريّ، المديرات والمدراء من غير المتفرّغات والمتفرّغين).

* البعد المعرفي: يبحث في ما ينجم عن ضبابيّة العلاقات في شبكة المفاهيم وغياب القدرة على تشرّب المفاهيم وامتلاك المصطلحات والتمييز بينها، والقدرة على توظيفها. وتدور مجمل الملاحظات حول ما يقدّم من معارف خاطئة أو مظلّلة قد تُنشئ لدى المتعلّم عائقا معرفيا في المستقبل، وتقديم أو تأخير مفهوم عن آخر ممّا يسبّب اضطرابا في انسيابيّة بناء الشبكة المفاهيميّة واضطراب في تسلسل الفهم لدى المتعلّم. كما تأتي على نوعيّة الوضعيات المقترحة على المتعلّمين وآليّة طرحها، والمباحث التي تشغل عليها.

* البعد الممارساتي العملي: يرتبط بالعمل داخل القسم وما تعلق بفعل التعليم على اعتبار أنّ التعليم منتج للتعلّم⁴⁶، وتركّز التوجيهات على مقاربات التدريس المعتمدة ومدى الالتزام بمتطلّباتها وملاءمتها للمادّة ولمرحلة التعلّم قيد الإنجاز (التعلّم الاستكشافي، التعلّم الآلي، التعلّم الإدماجي، الدّعم والعلاج) وبالتمشيّات البيداغوجيّة واستراتيجيّات التعلّم واحترام الفروق الفرديّة (نسق وأسلوب التعلّم لدى التلميذ). وشملت الملاحظات في هذا المستوى ما يهم التحليل التأملي للممارسة المهنيّة وهي مسألة تعود إلى المدير(ة) المعفى(ة) في ملاحظة مقطع تعلّمي-تعلّمي إبان زيارة المرافقة البيداغوجيّة التي يجريها للمدرّس والتي تتوجّ بمحادثة يسعى من خلالها إلى جعل المرّبي واعيا بممارساته وملّمًا بمرجعياتها النظريّة وقادرا على تحليلها وتبيّن نقائصها وتخيّر البدائل العمليّة المناسبة لتجاوز النقائص.

* البعد التّجديدي: ويهمّ ما يمكن أن يُدرّج المدرّس من تجديدات في عمله، وتتناول الملاحظات ثلاث مسائل: المقاربة بالمشروع وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال ومهارات الحياة. وهي من الخيارات المتّخذة لتجويد مخرجات المنظومة ولكن أثرها ظلّ ضعيفا لغياب الانخراط الكليّ للمدرّسين في المسار التّجديديّ، وذلك لعدّة أسباب منها: النّفسي والتوجّه المحافظ للمدرّسين في ممارساتهم ورفضهم كلّ ما هو جديد. إضافة إلى غياب أثر التّكوين (إمّا لضعف مردوديّته أو لغيابه أصلا)، وغياب التّجهيزات الضروريّة (مثلا على الورق كل المدارس الابتدائيّة مجهزة بقاعة إعلاميّة، أمّا واقع الميدان فهو مختلف عن ذلك).

وفي الخلاصة يمكن القول بأنّ بين المحبّر على الورق في مستوى المناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجيّة والتعليميّة وبين حقيقة الواقع والممارسات المهنيّة للمدرّسين والعلاقات داخل الوسط المدرسيّ والنتائج المسجّلة هوّة كبيرة حاول هذا العمل تفسير تمظهراتها والوقوف على بعض دواعيها من خلال تحليل نتائج التلاميذ التونسيّين في التّقييمات الدّولية والمناظرات والامتحانات الوطنيّة وكذلك عبر الحفر في عينة من

⁴⁶ - ليس كل فعل تعليم منتج للتعلّم وهذا مرتبط بطريقة عمل المدرّس وأليّة استثماره للوضعيات والحيز الزمني المخصّص لتدخله ونوعيّة التّدخل الذي يأتيه: (بوجه، يساعد، يقرّ، يرافق، يقترح، يأمر، ...)

تقارير التفقّد البيداغوجي المجرى على بعض المدرّسين بالابتدائي. فكيف يمكن تجاوز هذه الهنات والنقائص؟ وبأيّ آليات؟

III. في آليات الإصلاح الممكنة

1. محاولات الإصلاح في العشريّة الأخيرة

لم تخل فترة من محاولات لإصلاح المنظومة التربويّة التونسية والعمل على تحديثها وخاصة ما بعد منعرج 2010-2011 حيث تتالت محاولات الإصلاح حتّى كادت تساوي عدد الوزراء الذين تولّوا حقيبة التربية في تونس خلال العشريّة الأخيرة. ولعلّ أهمّ المحاولات التي سجّل ما حصل خلال الفترة 2012-2013. زمن الترويكا⁴⁷ في مستوى تشخيص واقع التربية وجمع المعطيات حول مختلف مكوّنات المنظومة، ثمّ خلال الفترة 2015-2017⁴⁸. ولم تفلح كلّ محاولات الإصلاح لعديد الاعتبارات لعل من أهمّها غياب المشروع الحقيقي والضبابيّة السياسيّة جرّاء الملمح الإيديولوجي الذي طغى على الصراع بين مشروع تحديثي ومشروع محافظ. وعدا إحداث "الإجازة الوطنيّة في علوم التربية" والتي تحمل الآن اسم "الإجازة الوطنية في التربية والتعليم" مع الوزير ناجي جلّول لم تتجاوز المحاولات في أفضل الحالات وفي ما يهمّ المنهاج والبرامج تخفيض الزمن المدرسيّ لبعض المستويات ومن ثمّة تخفيف أو تكييف بعض البرامج في مستوى المحتويات. وتاه المسار الإصلاحي جرّاء تعقّد المسارات السياسيّة وغياب استراتيجيّة واضحة يتوافق حولها الجميع من جهة، وغلبة منطق التجزئة والفصل بين المكوّنات على قاعدة المقاربة الشموليّة من جهة أخرى.

2. استراتيجيّة المسار الإصلاحي

تتنزّل عمليّة الإصلاح التربويّ في سياق عام يرتبط بالواقع المحليّ ويتأثر بخصوصيّات السياق الإقليمي والدوليّ ويبنى على جملة من الأسس المتفاعلة في ما بينها:

⁴⁷ - الترويكا هي ائتلاف حاكم لثلاثة أحزاب فازت بانتخابات 2011 وامتدّ حكمها على ثلاث سنوات من نوفمبر 2011 إلى نوفمبر 2014. وقد

شغل عبد اللطيف عبّيد وزارة للتربية من 24. 12. 2011 إلى 13. 03. 2013

⁴⁸ - تولّى حقيبة وزارة التربية في هذه الفترة 2015-2017 ناجي جلّول، وهو محسوب على حزب نداء تونس.

- المكوّن السياسيّ: يقتضي أولاً حصول التوافق حول اعتبار التربية أولوية ثم ضبط سياسة عامة للدولة في مجال التربية والتعليم.

- المكوّن المهنيّ: يجب عن السّؤال كيف؟ ويقتضي أن يُبنى الإصلاح على الخيارات الكبرى للمجموعة الوطنية وعلى مبدأ التّشاركيّة بين مختلف مكوّنات المجتمع.

- المكوّن الفنيّ أو التّقني: وهو مجال عمل أهل الاختصاص ويتناول المناهج والبرامج والكتب المدرسيّة، والتكوين والتّقييم والانتداب، إلخ. وهو تنزيل لما تضمّن التوجّه السياسيّ العام للدولة في مجال التربية وصياغته في شكل برامج تضبط المفاهيم والمحتويات والأهداف المزمع تحقيقها ثمّ تحويلها إلى محتويات في الكتب المدرسيّة وفق خصوصيّات مواد التّدريس.

- المكوّن الإداري واللوجستيّ: وهو المعني بالتسيير وبتوفير متطلبات عمليّة الإصلاح التربويّ على مستوى البرمجة والتنظيم اللوجستي.

أثبتت مختلف التقييمات المجراة في العديد من المحطّات وجود عديد الهنات في مختلف المكوّنات وخاصّة ما يهمّ البنية التحتيّة حيث تحوّلت المدرسة التونسيّة إلى فضاء منقرّ للمتعلم لا تتوفّر فيه أدنى مقّومات الراحة والطمأنينة. وتراجعت نجاعة الموارد، فما اعتُمدَ مثلاً من آليات غير مدروسة في عمليّات الانتداب (ابتدائي وإعدادي وثانوي) منذ 2008 هو تعبير صريح عن تشوّه الرؤية الاستشرافيّة لوزارة التربية وغياب التّنسيق مع بقيّة الوزارات والمؤسّسات الوطنيّة ذات الصلة (المعهد الوطني للإحصاء، وزارة الصحّة، وزارة الداخليّة ممثلة في البلديّات، ...). ويشترط في نجاح مسار الإصلاح شموليّة المقاربة بمعنى العناية بالمكوّنات الأربع دون تمييز بينها، وذلك لتداخلها وتشابكها والتنسيق مع كل الأطراف المتدخّلة.

حسابيّاً، تعتبر عمليّة الإصلاح التربويّ الشّامل مكلفة من حيث الزّمن وكذلك في جانبها الماديّ، كما أنها غير مضمونة من حيث إمكانيّة حصول التوافق الوطنيّ. لكن الإبقاء على الوضع التربويّ الراهن أمر لا يستجيب لخصوصيّات السياق بمختلف مستوياته، وحتّى يستقرّ المشهد السياسيّ يمكن اللّجوء إلى إصلاح جزئيّ يقوم على:

3. توصيات عملية

* تعديل القانون التوجيهي للتربية لسنة 2002 في بعض فصوله والتركيز على ما ظهر من تجديدات في المناهج التربوية، وخاصة ما يمكن أن يعالج ظواهر الانقطاع والفشل. كما يتعين مراجعة السنّ الإجبارية للتعلّم وإدراج محاور جديدة، مثل مهارات الحياة، وتنزيل أنشطة تحت عنوان "التربية على ..." (مثل التربية على المواطنة، الاختيار، الفكر الناقد، التدسيب، تعزيز النزاهة، حماية البيئة والمحيط، اللامركزية، الإعلام وسلامة المعلومة، إلخ.)، والعناية بالمسار المهني ودعمه.

* إعادة النظر في المؤسسات التربوية الخاصة في مختلف المستويات التعليمية وإعادة تنظيمها في إطار توحيد التعليم في تونس وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. فلا فرق بين مؤسسة عمومية وأخرى خاصة.

* تعديل الزمن المدرسي وشبكة المواد بما يستجيب للتحويلات المدرجة على المنهاج العام، مع الحرص على توفير مبدأ الاتّساق مع الزمن الاجتماعي والبيولوجي لكل فئة عمرية من المتعلّمين.

* مراجعة البرامج الرسمية المقرّرة في مختلف المواد من حيث المحتويات المدرجة وتحيينها ودعم مقاربات التدريس المجدّدة، واعتماد مرجعيات علمية تحترم خصوصية كلّ مادة وخصوصية السياق التونسي.

* العناية بالتّكوين بمساريه: الأساسي والمستمرّ، حيث يركّز الأوّل على إعداد المربين (خريجي الإجازة الوطنية للتربية والتعليم)⁴⁹ ويعتبر الثاني علاجيا تجديديا يضمن تحيين أداء المدرّسين العاملين في الميدان وإشراكهم في بناء مسارهم المهني وتطويره. وجعل التّكوين واحدا من مؤشّرات الارتقاء المهني.

* جعل المدرّس محور العملية التربوية على اعتبار أنّه الفاعل التربوي المباشر والقائم على نجاح أو فشل أيّ إجراء. ودعم وضعه المهني بما يرتقي بقدراته على التحليل التأملي

⁴⁹ - شهادة مهمّ مدرّسي التعليم الابتدائي، في انتظار إحداث نظيرتها في التعليم الإعدادي والثانوي.

لممارسته المهنية وجعله واعيا بأدائه حريصا على تطويره وتجديده بما يضمن انجذاب المتعلّم وانخراطه في العمل.

* دعم التوجّه الكيفي للمنهاج التربوي التونسي وتركيز عمل المدرّس على الارتقاء بمختلف كفايات المتعلّم وخاصة المنهجية والمهارة ودعم قدرته على الابتكار والتّجديد ويدخل هذا في إطار تأهيله للحياة العامة.

* إعادة النّظر في منظومة التّقييم، خاصّة ما يتعلق بالمناظرات الوطنية، وذلك باحترام قاعدة "التّقييم من جنس التعلّم"، مع دعم التّقييم التكويني الذي أسس له القانون التوجيهي الصادر في سنة 2002 والحث على استثمار نتائجه في مستوى التّخطيط والبرمجة. كما أنه يتعين تنظيم حصص الدّعم والعلاج بما يضمن للمتعلّمين نجاحا مستحقّا.

* إرساء تقاليد لإنجاز تقييمات وطنية دورية لمخرجات المؤسسة التربوية ولأداء العاملين بها مع الاستناد إلى مبادئ الحوكمة الرشيدة.

* العناية بالبحوث التربوية ودعمها والعمل على نشر الجيّد منها مع إشراك المدرّس في إنجازها في مختلف مراحلها (التّصوّر، التّخطيط، الإنجاز، المتابعة والتّقييم).

خاتمة

يظل المنهاج التربوي التونسي كغيره من مناهج التربية في العالم حركيًا متغيّرًا قابلاً لاستيعاب التّجديدات والتّعديلات التي تقتضيها خصوصيات السياق وملتزمًا بما هو ممكن وفق ما يتوفّر من موارد. وتظلّ جملة التّوصيات العملية المدوّنة في آخر العمل مرتبطة بالوضع الراهن للبلاد بمختلف مكوّناته السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، إلى غير ذلك، وهي قابلة للتّعديل بالانزياح في أحد الاتّجاهين إمّا بتعميق الإصلاح وتحقيق مبدأ الشمول أو بالاكْتفاء بالتّعديل في بعض المواطن مع مراعاة أولويّة بعضها عن بعض.

تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسي ضامن للتكيف المجتمعي

عمر بوقرة⁵⁰

عرفت الرقعة الجغرافية التي تعرف اليوم بالبلاد التونسية ظاهرة الهجرة منذ القرن العاشر قبل الميلاد عند قدوم الفينيقيين إليها واستقرارهم بها. تواصلت الهجرة طيلة القرون اللاحقة ونجحت أغلبها في الاندماج في البنية الديمغرافية والاقتصادية والثقافية للبلاد. تأتت الأدفاق الهجرية من آفاق متعددة ومتنوعة بعضها يمكن تصنيفه بالاستيطاني أو الاستعماري (الرومان خلال القرن الأول بعد الميلاد والعرب خلال القرن 11 خاصة والأتراك ابتداء من أواخر القرن 16 والفرنسيين خلال القرن 19) وبعضها اضطراري (الأندلسيون خلال القرن 17 والطرابلسية خلال القرن العشرين والجزائريين خلال القرنين 19 و20). رسخ هذا المنجز صورة المجتمع التونسي المنفتح على العالم، بل إن الهجرات المتعددة و صيرورتها التاريخية هي التي كونت الهوية التونسية على جميع المستويات (اللغوية والثقافية والعرقية والدينية) على اعتبار أن "الهوية مزيج من الخصائص الاجتماعية والثقافية التي يتقاسمها الأفراد ويمكن على أساسها التمييز بين مجموعة وأخرى، كما تُعرّف على أنّها مجموعة الانتماءات التي ينتهي إليها الفرد وتُحدّد سلوكه، أو كيفية إدراكه لنفسه"⁵¹، ويجدر بالذكر أنّ "الهوية تتأثر بعدّة خصائص خارجة عن سيطرة الأفراد؛ كالطول، والعرق، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية، والآراء السياسية، والمواقف الأخلاقية، والمعتقدات الدينية"⁵². تزيد معرفة الشخص لهويته من احترامه وفهمه لذاته، ولا تُعدّ هوية الفرد ثابتة حيث تتغيّر وتتطوّر مع الزمن"⁵³، فقد كانت "الهوية في الأصل قضية فلسفية ومنطقية غرسها العالم فرويد في علم

⁵⁰ أستاذ بالتعليم الابتدائي.

⁵¹ البرامج الرسمية لسنة 2004، ص. 5.

⁵² نفس المصدر، ص. 6.

⁵³ نفس المصدر، ص. 5.

النفس، وطوّرها العالم إريكسون الذي بيّن أنّ الهوية ليست فرديةً فحسب، بل هي قضية جماعية واجتماعية، تشمل الاختلافات والشعور بالانتماء بين الأشخاص والمجموعات⁵⁴. هوية تعمل المنظومة التربوية على تربية الناشئة عليها وعلى ترسيخها لديهم وعلى نقلها للأجيال القادمة كما حددها القانون التوجيهي للتربية والتعليم (جويلية 2002) في فصله الثالث "تنشئة التلاميذ على الوفاء لتونس والولاء لها وعلى حب الوطن والاعتزاز به وترسيخ الوعي بالهوية الوطنية فيهم وتنمية الشعور لديهم بالانتماء الحضاري في أبعاده الوطنية والمغربية والعربية والإسلامية والإفريقية والمتوسطة ويدعم عندهم التفتح على الحضارة الإنسانية. كما تهدف إلى غرس ما أجمع عليه التونسيون من قيم تنعقد على تثمين العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال، وهي الضامنة لإرساء مجتمع متجذّر في مقومات شخصيته الحضارية متفتح على الحداثة يستلهم المثل الإنسانية العليا والمبادئ الكونية في الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان". يقر هذا الفصل بالطبيعة المركبة للهوية التونسية وخاصة بانفتاحها على بقية مكونات العالم المختلف.

فهل المنظومة التربوية التونسية مؤهلة من حيث مرجعياتها لاستقبال وإدماج متعلمين أجانب أم هي متمركزة حول ذاتها فكريا وممارسة؟ ما هي رهاناتها في إدماج المتعلمين الأجانب، برهنة على صحة الاختيارات أم تفاعل مع المستجدات؟ كيف تتمثل المنظومة التربوية التونسية هؤلاء المتعلمين؟ ما هي أشكال ومؤسسات إدماج المتعلمين الأجانب بيداغوجيا واجتماعيا؟ هل حققت المؤسسات التعليمية الحاضنة لمتعلمين أجانب نجاحات في هذا المجال وماهي مواطن إخفاقاتها ومقترحات تجاوزها؟

1. مرجعيات المنظومة التربوية التونسية

تعد التربية أحد الركائز التي تقوم عليها المجتمعات قديما وحديثا، مهما كانت طبيعة المجتمع أو الدولة أو نظام الحكم، حيث أن كلا منها يعمل على تخريج الفرد الصالح لخدمة النظام السائد بما يتوافق وقيمه الأساسية. لذلك نجد أن الأنظمة

⁵⁴ نفس المصدر، ص. 6.

بمختلف توجهاتها وأصنافها تركز على فلسفة معينة يتم من خلالها بناء نظام تربوي وتعليمي.

في إطار إصلاح المنظومة التربوية، اختار المشرع البيداغوجي سنة 2002 المدرسة الفلسفية البنائية والبنائية الاجتماعية كإطار عام للسياسة التربوية.

يرى المشرع البيداغوجي أن "البنائية تمنح دورا أساسيا للمتعلم في مسار تملك المعارف وتدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار منطق التعلّمات الذي لا يمكن اختزاله في منطق المعارف إذ في منطق البنائية، ليس التعلّم مسارا تراكميا يحصل بالإضافات المتتالية التي يقدمها المعلم بقدر ما هو هيكلية متجددة للمعارف"⁵⁵. هذا الاختيار يقر بانفتاح المنظومة التربوية على الحداثة بمعناها الشامل ولا يقصرها على الهوية الوطنية، وهو ما يسهل، نظريا، إمكانية إدماج أي متعلّم كذات منخرطة في المسار التعليمي الذي يتسم بقدرته على استيعاب كل الخصوصيات وفي المساعدة على ترقيتها وتطويرها. لم يعد المدرس، في هذه المرحلة، هو الفاعل المحوري في العملية التعليمية التعلمية، بل أصبح المتعلّم هو القطب الرئيسي في هذه العملية. فالدور التقليدي الذي حظي به المدرس في السابق لم يعد يساير الحاجات والمتطلبات الجديدة للمجتمع وللمتعلمين، فكانت الضرورة تستدعي الاهتمام بالمتعلّم والعمل على تنمية كفاياته المعرفية والمنهجية والاستراتيجية والثقافية والتكنولوجية، والمساهمة في تعزيز أنواع الذكاء المتعددة لديه ومساعدته على حل المشكلات.

■ المقاربة بالكفايات

عرّفت البرامج الرسمية الكفاية على أنها "القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها وحل المشكلات وإنجاز مشروع"⁵⁶. معنى هذا أن الكفاية تتضمن معارف عدة مترابطة فيما بينها وهي تنطبق على فئة من الوضعيات، كما أنها تقصد غاية

⁵⁵ المصدر نفسه.

محدّدة. فالكفايات لا تعارض المعارف والخصوصيات التي يمتلكها المتعلم ولا تعوّضها، بل تهدف إلى تنظيم هذه المعارف والخصوصيات داخل نسق وظيفي يساعد على تنمية الذات وعلى ترقية مهاراتها ومكتسباتها ويعدّها للتعامل مع المشكلات والمستجدات داخل البيئة التعليمية وخارجها.

تبقى المقاربة بالكفايات إحدى المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تم اعتمادها في العمليّة التعليمية التعلّمية، خاصة أنها تكسب التعلّقات معنى لدى المتعلّم، ولا تبقى مجردة، وذلك بالعمل على ربطها باهتماماته وحاجاته بشكل عملي ووظيفي. كما أنّها تهتم ببناء وتأسيس التعلّقات اللاحقة، ويتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلّقات التي يكتسبها المتعلم من جهة، وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعليمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى. وبهذا المعنى فإن الربط التدريجي بين التعلّقات يميّن من بناء نسق تعليمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلّقات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى آخر، بقصد بناء كفايات أكثر تعقيدا.

تتميز المقاربة بالكفايات بتنظيم جديد للمعارف في وحدات وملفات تعليمية تتميز بتمشي منهجي يراعي قدرات المتعلمين على اختلافها. تستغرق الوحدة أو الملف أسبوعين يتدرج فيها المتعلم، في بناء علاقة بالمعرفة أو المعارف المستهدفة بالتدريس، من التعلّم الاستكشافي إلى الدعم والعلاج، مروراً بالتعلّم المنهجي (أو المفاهيمي) والتعلّم الآلي ثم الإدماج والتقييم. منهجياً، يمكن هذا التمشي أي متعلم من تملك المعارف والقدرات المقررة بأريحية ومن الاستفادة من تعدّد المداخل لمقاربتها. كما يتيح للمربي الحيز الزمني الكافي للمساعدة على بلوغ الأداء المنتظر.

■ الحياة المدرسية

تميز الإصلاح التربوي لسنة 2002 بتخصيصه حيزاً هاماً للحياة المدرسية، ثم أتى الأمر عدد 2437 لسنة 2004 (يتكون من سبعة أبواب وخمسة وثلاثون فصلاً) لينصّ، بصفة واضحة، على الهدف الذي يرمي إليه المشرع. فالغاية هي تحقيق تربية سليمة متوازنة

برؤية شمولية عامة يساهم فيها كل المتدخلين في المنظومة التربوية على مستوى المؤسسة. ويكون ذلك دون إغفال الانفتاح على المحيط نظرا لدوره في التنشئة الاجتماعية والتربوية وتنمية الكفايات القابلة للاستثمار في المناحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. فهي تسعى إلى أن تكون مدرسة حية مفعمة بالحياة وذات نهج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي.

■ المعاهدات والمواثيق الدولية المعتمدة في بناء مرجعيات ومحتويات المنظومة التربوية التونسية

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948 م.
- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للعام 1966 م.
- اتفاقية حقوق الطفل للعام 1989 م.
- اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة للعام 1981 م.
- الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين للعام 1952 م.

تشارك هذه الرافعات في إعطاء صورة حداثية للمنظومة التربوية وتجعلها على نفس نقطة الانطلاق مع العديد من المنظومات العالمية وتبرز المنحى العام الذي اختارته وبنت حوله المنظومة رهاناتها الحالية في تجاوز سلبات المراحل السابقة التي اتسمت بالإنطوائية والمحلية والانتقائية. لتعزيز هذا المنحى شاركت البلاد التونسية وبشكل يكاد يكون منتظما في بعض التقييمات الدولية (تيمس وبيزا) من 1998 إلى 2014 كما سمحت السلط العمومية بتواجد مجموعة متنوعة من المؤسسات التعليمية الأجنبية الدينية والمدنية المستحدثة كالمدارس الكندية والأمريكية والموروثة عن الحقبة الاستعمارية كالمؤسسات التعليمية الفرنسية والإيطالية.

2. التلاميذ الأجانب

يبدو ضروريا، في البداية، تحديد مفهوم التلاميذ المعتبرين أجنب في البلاد التونسية. تحدد النصوص التشريعية التونسية. وعددها عشرة. الأجنبي بأنه الشخص

الذي لا يملك الجنسية التونسية. وهي تحدد أشكال المعاملة الخاصة التي تنطبق عليه والحقوق والامتيازات التي يتمتع بها. ما يهنا هنا هو حق التعليم الذي تمنحه التشريعات التونسية للمقيم بشكل شرعي منظم. تضم هذه الفئة المتعلمين الأجانب المرسمين بمؤسسات تعليمية تونسية خاصة أو عمومية، مع الإشارة إلى أن أعدادا هامة من المتعلمين الأجانب المقيمين الشرعيين وغير الشرعيين يتابعون تعليمهم بمؤسسات تعليمية أجنبية بالبلاد التونسية.

التلاميذ الأجانب حسب الولاية والمنطقة (وزارة التربية، الإحصاء المدرسي 2019 / 2020)						
ELEVES ETRANGERS SELON LE GOUVERNORAT ET LA ZONE						
منطقة بلدية + منطقة غير بلدية	منطقة غير بلدية	منطقة بلدية	Gouvernorat		الولاية	
Zone communale + Zone non communale	Zone non communale	Zone communale				
231	-	231	Tunis	Tunis 1	تونس 1	تونس
76	-	76		Tunis 2	تونس 2	
151	3	148	Ariana			أريانة
27	-	27	Mannouba			منوبة
46	3	43	Ben Arous			بن عروس
18	8	10	Zaghouan			زغوان
34	8	26	Bizerte			بازرت
26	13	13	Béja			باجة
9	-	9	Jendouba			جندوبة
19	3	16	Siliana			سليانة
34	6	28	Le Kef			الكاف
8	-	8	Kasserine			القصرين
11	-	11	Sidi Bouzid			سيدي بوزيد
16	-	16	Gafsa			قفصة
10	-	10	Tozeur			توزر
21	-	21	Kébili			قبيلي
20	-	20	Tataouine			تطاوين
68	8	60	Médenine			مدنين
17	-	17	Gabes			قابس
51	4	47	Sfax	Sfax 1	صفاقس 1	صفاقس
23	1	22		Sfax 2	صفاقس 2	
15	2	13	Mahdia			المهدية
1	1		Kairouan			القروان
23		23	Monastir			المنستير
68	3	65	Sousse			سوسة
73	8	65	Nabeul			نابل
1096	71	1025	Total			الجملة

النشرة الإحصائية لوزارة التربية 2020، ص. 157

يبرز الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الأجانب المرسمين بالمدارس الابتدائية العمومية والخاصة الخاضعة للمنظومة التربوية خلال السنة الدراسية 2020/2019 هو 1096 مرسما من مجموع 1.171.569 مرسما وهو ما يمثل حوالي 0,01 بالمائة.

يتوزع المرسمون جغرافيا بكامل ولايات الجمهورية غير أن أعدادهم تختلف من ولاية إلى أخرى. تتراوح أعدادهم من 8 بولاية جندوبة إلى 231 بتونس. يتفاوت تواجد التلاميذ الأجانب بين المناطق البلدية والمناطق غير البلدية ويتركز العدد الأكبر منهم (1025) بالمناطق البلدية. كيف يمكن تفسير هذه التفاوتات؟

توضح الوثائق المصاحبة للجدول الإحصائي أن أغلب التلاميذ الأجانب هم أبناء النخب الدبلوماسية والاقتصادية وهم متواجدون بصورة عرضية مرتبطة بمهام دبلوماسية أو اقتصادية (أبناء أعضاء السلك الدبلوماسي وموظفو المنظمات الدولية والإقليمية والمؤسسات المالية والتجارية والصناعية). وهم ينحدرون من الدول الإفريقية أساسا والدول الآسيوية بدرجة ثانية. مهام أولياء التلاميذ ووظائفهم تحتم عليهم التركيز بالعاصمة أين تتواجد مقرات عملهم وحيث تقع أهم المؤسسات التربوية التي تتوفر بها خدمات تعليمية متنوعة. حيث يتمدرس نصفهم بولايات تونس الكبرى (565 من مجموع 1096) ولعل أهمها "مدرسة تونس الدولية" والتي تسمح لهذا الصنف من المتعلمين بمواصلة دراستهم بها.

تطور أعداد التلاميذ الأجانب خلال العشرة الأخيرة

السنة	التلاميذ الأجانب
2012/2011	450
2015/2014	1378
2018/2017	487
2020/2019	1096
2021/2020	1147

المصدر: مجموعة النشريات الإحصائية لوزارة التربية من 2010 إلى 2021.

■ مدرسة تونس الدولية

أحدثت هذه المؤسسة التربوية بمقتضى الأمر عدد 1042 لسنة 1999 والمؤرخ في 17 ماي 1999. هذا الأمر الذي يحدث مؤسسات تربوية بفضاء واحد تحت اسم "مدرسة تونس الدولية"، يحدد، في فصله الثالث، ما يلي: "يرخص في الترسيم بهذه المؤسسات للتلاميذ الذين تابعوا مدة سنتين متتاليتين على الأقل دراستهم بالخارج والذين يكون أحد والديهما أو كليهما:

- تونسيين يعملان أو قد كانا يعملان عونين عموميين بالخارج لحساب الحكومة التونسية أو بإحدى المنظمات الدولية.
- تونسيين مقيمين بالخارج أو عائدين إلى البلاد التونسية.
- من السلك الدبلوماسي أو مواطنين أجانب مقيمين بالبلاد التونسية.

هناك خاصية أخرى تتميز بها هذه المؤسسة، التي تضم متعلمين من 35 جنسية، وهي ما تضمنته الفقرة الأولى من الفصل الثاني من الأمر المذكور أعلاه ونصه: "مع مراعاة القيم والخصوصيات الثقافية للبلاد التونسية تسدي هذه المؤسسات تعليمًا متلائمًا مع البرامج المعمول بها في مؤسسات التعليم الأجنبية وذلك لفائدة التلاميذ الذين يسمح لهم بالتسجيل طبقًا للفصل 3 الموالي".

نظرًا، أحدثت هذه المؤسسة التربوية لاحتواء فئة من المتعلمين الذين يصعب عليهم الاندماج ضمن المؤسسات التربوية العمومية التي تطبق البرنامج التعليمي التونسي. في سنة 2008، تم تنظير "مدرسة تونس الدولية" مع البرنامج التعليمي الفرنسي وبذلك أصبحت مدرسة تونسية تطبق البرنامج الفرنسي.

عمليًا، نتبين مما سبق أن هناك إقرارًا إما بعدم قدرة المنظومة التربوية العمومية القائمة على استيعاب كافة المتعلمين ومراعاة خصوصياتهم الثقافية وخاصة اللغوية وإما بعدم مطابقة ما تقدمه المدرسة مع انتظارات المتعلمين الأجانب، وهو ما يتعارض ومنطوق الفصل 20 من القانون التوجيهي للتربية والتعليم الذي يرى أنه من

"واجب المدرسة أن تؤمن تعليما جيدا للجميع وأن تحرص على أن يتسم عملها بالجدوى والنجاعة والإنصاف بين المتعلمين باحترام أنساقهم في اكتساب المعرفة". تبرز تجربة "مدرسة تونس الدولية" حدود المنظومة العمومية بيداغوجيا وثقافيا على الاستجابة لخصوصيات كل الفئات المتمدرسة ضمن مؤسساتها ومراوحتها ضمن المربع الهوياتي. وهو ما يطرح بعمق مسألة الإدماج ودور المدرسة في ذلك. كيف يتم التعامل بيداغوجيا مع هذه الأقلية؟ ماهي صعوباتها في التأقلم مع الواقع الفصلي؟ وما هي الحلول الممكنة للمساعدة على مزيد إدماجها على غرار عديد الأقليات الأخرى؟

3. أشكال تدرس الأجانب، صعوباتهم وإمكانيات التجاوز

■ أشكال التمدرس

يتمدرس الجزء الأكبر من أبناء الأجانب بالمؤسسات التعليمية الخاصة والتي عددها 622 مدرسة ابتدائية سنة 2021. تطبق هذه المؤسسات في مجملها البرنامج التعليمي التونسي، بعضها يطبق جزئيا البرنامج الفرنسي. تدرس هذه المؤسسات المواد التعليمية الرسمية، وعددها 17، وتستعمل اللغة العربية لتدريس الرياضيات والعلوم (الإيقاظ العلمي) والمواد الاجتماعية والفنية، كما تدرس اللغة الفرنسية واللغة الأنكليزية. تتميز هذه المؤسسات بارتفاع عدد ساعات تدريس اللغتين الفرنسية والأنكليزية بالنسبة للمدارس العمومية (12 ساعة أسبوعيا مقابل 8 ساعات في ما يخص الفرنسية، خمس ساعات قارة أسبوعيا مقابل ساعتين، علما و أن هذه اللغة تبقى مادة اختيارية).

من ناحية أخرى، تتوفر بالمؤسسات التعليمية الخاصة فضاءات وتجهيزات متعددة وبعدها يفوق بكثير ما يتوفر بالمؤسسات العامة من حيث الأثاث والموارد التقنية. كما أن التخفيف من كثافة الفصول (17.1 كمعدل كثافة سنة 2021 مقابل 24.5 بالمؤسسات العمومية) تساعد على الاعتناء أكثر بالمتعلمين. كما أن المدارس الخاصة توفر أنشطة ترفيهية متنوعة تجعلها أكثر جاذبية وتستجيب لأكبر قدر ممكن من انتظارات المتعلمين في حياة مدرسية نشيطة. تجدر الإشارة أن الدروس تتوقف يوميا

على الساعة الرابعة بعد الزوال، علما وأنها تبتدئ على الساعة الثامنة. طيلة هذه الفترة من اليوم توفر هذه المدارس حضانة كاملة، وهو ما يلائم الزمن الاجتماعي لأغلب العائلات.

يشارك القطاع العام والخاص في عدم تخصيص فصول لأبناء الأجانب، بل إنه يقع إدماجهم ضمن الفصول المتوفرة، علما وأن التقسيم الوحيد المتوفر بها هو حسب سنوات التدرج. ولئن كانت هذه المؤسسات تراعي مستويات تملك هؤلاء المتعلمين للغة العربية فإنها تميز بين ترسيمهم في المستويات المناسبة لسنهم فيما يتعلق باللغتين الفرنسية والإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيقع ترسيمهم بمستويات أدنى. يمكن أن نعطي مثالا على ذلك: متعلم سنغالي عمره عشر سنوات يرسم بالسنة الرابعة بالنسبة للغة الفرنسية وبالسنة الأولى أو الثانية بالنسبة إلى اللغة العربية.

جزء محدود من أبناء الأجانب مرسومون بمؤسسات عمومية، وهي تقع خاصة بالمناطق المعزولة والبعيدة عن المدن الكبرى، أغلبها موجود بأرياف وقرى الساحل الجنوبي، خاصة بولاية المهدية وبقرى وتجمعات الشمال الغربي والجنوب الغربي. لئن كانت تراعى في تدمرهم نفس الإجراءات المطبقة ببقية المؤسسات التعليمية العامة والخاصة المتواجدة بالمناطق الحضرية الكبرى والمتوسطة فإن النتائج المدرسية تظل إجمالا ضعيفة. ويعود هذا التفاوت إلى العامل الجغرافي، كما ورد أعلاه، وإلى الاختلاف الكبير في التجهيزات المتوفرة بالمؤسسات الخاصة في حين تنعدم في المؤسسات العمومية. فمدرسة تونس الدولية ومدارس أخرى تضع على ذمة المتعلمين مطعما مدرسيا ومسبحا وفضاءات مراجعة وترفيه وأغلبها يوفر خدمات النقل من المنزل إلى المدرسة (ramassage scolaire). كما تتميز المدارس الخاصة بعدم تغيب المدرسين العاملين بها وعدم تأثرها بالإضرابات. كل المدرسين العاملين بالمؤسسات الخاصة يعملون بعقود ولا يخضعون لقانون الوظيفة العمومية بل لمجلة الشغل المتعلق بالقطاع الخاص. خلال جائحة كوفيد الأخيرة لم تطبق المدارس الخاصة نظام العمل بالأفوج وواصل المتعلمون الحضور يوميا إلى المدارس خلافا لما تمّ تطبيقه بالمدارس العمومية.

الحاصل النهائي لنصيب كل متعلم هو 196 يوما بالمدارس الخاصة خلال السنة الدراسية 2020-2021 في حين انخفض هذا الحاصل إلى 86 يوما خلال نفس الفترة بالمؤسسات العمومية. كل هذه العوامل مجتمعة ساهمت في تطور نسب الإقبال على المدارس الخاصة وجعلت الأجانب يخيرون ترسيم أبنائهم في المدارس الخاصة ولا يلجؤون إلى المدارس العمومية إلا اضطرارا.

إذا كانت هذه الإجراءات المذكورة تصاحب تدرس أبناء الأجانب وتسهل عليهم متابعة دراستهم بالمؤسسات التعليمية الخاصة والعامة فما هي الصعوبات التي يواجهونها؟

■ صعوبات اندماج المتعلمين الأجانب

لا تشير البرامج الرسمية في كل المستويات التعليمية إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، علما وأن كل الوثائق الصادرة عن وزارة التربية على اختلافها وتنوعها تتجاهل هذه الظاهرة. المحاولة الوحيدة التي يمكن اعتمادها في هذا المجال هي إحداث "مدرسة تونس الدولية" سنة 1999 والتي سرعان ما تحولت إلى مدرسة فرنسية سنة 2008.

تعتمد المنظومة التربوية التونسية منذ 2002 مقارنة تعرف بالمقاربة بالكفايات وهي تكاد تكون غير معتمدة في العديد من الدول التي ينحدر منها أغلب التلاميذ المرسمين بالمدارس العمومية والخاصة وهو ما يمثل صعوبة إضافية تحول دون اندماج المتعلمين. فأغلب المنظومات التربوية بالبلدان الغربية لا تعتمد هذه المقاربة إلا جزئيا بالنسبة للبعض منها. وكذا الحال بالنسبة لإفريقيا جنوب الصحراء حيث تبقى بعض الدول استثناء (السنغال، بركينا فاسو، الكامرون وساحل العاج). أما الدول الآسيوية فهي تعتمد المدرسة الأنكلوسكسونية والتي تختلف جوهريا عن المنظومة التربوية التونسية. هذه الخاصية تخفي إشكالا تعليميا خطيرا، ذلك أن الفعل المدرسي يهدف إلى تمكين المتعلم من إدماج ما يتلقاه في بنيته الذهنية. ولكي تتم العملية على أحسن وجه لا بد من توفر ثلاثة شروط مجمعة في آن واحد:

• يجب أن تكون المادة المقدمة، كموضوع تعلم، قابلة في حد ذاتها للاندماج في التركيبة الذهنية المفترضة للمتعلم، أي لها مكانها في فضاء المعارف البشرية كما لها دلالتها المنطقية والثقافية.

• يجب أن يكون المتعلم قد اكتسب أفكارا أو معلومات أو تصورات مهمة من شأنها أن تساعد على استقبال وإدماج الأفكار الجديدة التي تحملها المادة المقدمة. وإذا كان المتعلم لم يمتلك بعد هذه الأفكار السابقة يجب توفيرها له أو مساعدته في العثور عليها أو استنباطها قبل المرور للأفكار الجديدة.

• يجب أن تتوفر في ذات المتعلم الدافعية والنية لتقبل المادة المقدمة وإدماجها في تركيبته الذهنية بدون إكراه أو بشكل اعتباطي.

أغلب التلاميذ الأجانب تلقوا تعليما في منظومات أخرى وترعرعوا في مجتمعات تختلف عن مميزات مجتمع الاستقبال.

ينحدر كل عناصر هذه الفئة من آفاق ثقافية مختلفة ويعيشون ضمن أطر حضارية وثقافية مختلفة عما تعرضه عليهم المؤسسة التربوية الوطنية. الوثائق المتداولة في المؤسسات التربوية التونسية العمومية والخاصة لا تولي الثقافات واللغات الأخرى أية أهمية ولا تتضمن كل الكتب المدرسية بالمرحلة الابتدائية على اختلافها أية إشارة إلى الآخر اللغوي، الديني، العرقي أو الثقافي. وهو ما يضطر هؤلاء المتعلمين إلى بذل المزيد من الجهود لفهم الدلالات الواردة ضمن الوضعيات المقترحة، إضافة إلى ما يتطلبه التعلم من مجهودات الفهم والتحليل والإدماج.

■ إمكانيات التجاوز

يهدف تسهيل تأقلم واندماج المتدربين الأجانب في المنظومة التربوية التونسية نعروض مجموعة من التوصيات المساعدة على تجاوز العقبات التي تحول دون ذلك والتي تمثل مواطن ضعف لاشتغال المنظومة وتحد من تناقضاتها الداخلية بين ما تطمح إليه

نظريا والممارسات اليومية في المؤسسات والفصول. تحتوي هذه المقترحات على ثلاثة محاور هي المحور الثقافي، المحور القانوني والمحور البيداغوجي التقني.

■ المجال الثقافي

- تنظيم أسابيع وتظاهرات ثقافية تأثت بخصوصيات التلاميذ الأجانب بالمؤسسات التربوية المستقبلية لهم.
- إدراج وضعيات تعليمية بالمحامل والكتب والوسائل البيداغوجية تتضمن خصائص وميزات من الثقافات الأخرى.

■ المجال القانوني

- إعادة صياغة الأمر عدد 1042 لسنة 1999 بصيغة تشمل كل المؤسسات الحاضنة لهذه الفئة وعدم اعتبارها استثنائية ومرتبطة بمؤسسة واحدة.
- تنقيح الفصل الرابع من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي بتضمينه فقرة تقن تواجد هذه الفئة الخصوصية من المتعلمين وتفردهم ببعض الامتيازات المساعدة على مزيد إدماجهم.
- تنقيح الفصل الأول من نفس القانون بحيث تكون صياغته كالآتي: " التربية أولوية وطنية مطلقة والتعليم إجباري من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة، وهو حق أساسي مضمون لكل التونسيين والمقيمين بالبلاد التونسية لا تميز فيه على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين، وهو واجب يشترك في الاضطلاع به الأفراد والمجموعة والمؤسسات التربوية والتعليمية الخاصة والعمومية".
- إدراج المزيد من توصيات المنظمات الدولية والإقليمية فيما يتعلق بتعليم العربية لغير الناطقين بها.

■ المجال البيداغوجي

- تكوين المربين المشرفين على تدريس أبناء الأجانب على آليات تحديد الخصوصيات الثقافية للمتعلمين وعلى أشكال إدماجها في الوضعيات التعليمية المقترحة على المتعلمين، تكويننا خاصا يراعي الخصوصيات الثقافية واللغوية لعناصر

- هذه الفئة من المتعلمين، مثلما هو الأمر لبقية الفئات الخصوصية. ذلك أن فاعلية أي نظام تربوي لا يمكن أن تتجاوز فاعلية مدرسيه. ويبقى تطوير التعليم داخل قاعات الدرس العامل الأساسي الذي يمكن أن يحدث تحسنا نوعيا للحصول التعليمي.
- إرساء أشكال عمل تعاوني بين المربين لتبادل الملاحظات والتجارب والخبرات في التعامل مع المتعلمين الأجانب.
 - صياغة برامج تعليمية خاصة تراعي ميزات هذه الفئة من المتعلمين ويمكن أن يتم هذا عبر إضافة محاور تعليمية ضمن المدارات المضمنة بالصفحة 26 من سفر البرامج الرسمية وعددها خمسة، ونقترح أن يكون معنونا كالآتي: "ثقافات العالم".
 - تخصيص درس أو مجموعة دروس في مجال التنشئة الاجتماعية لشخصيات تاريخية عالمية ولمجالات جغرافية إفريقية أو متوسطة في الحد الأدنى.
 - تخصيص حصص دراسية أو يوم دراسي من كل أسبوع لأبناء الأجانب وتكون محتوياتها ذات خصوصيات ثقافية ولغوية تراعي خصائص المتعلمين.
 - الاستعانة بالتجارب الناجحة دوليا في عمليات الإدماج والتي يعيشها جزء هام من أبناء التونسيين بالخارج المقيمين بالدول الأجنبية وخاصة الغربية منها.
 - الاستعانة بالجمعيات والمنظمات الاجتماعية الخاصة بهذه الجاليات لتنشيط الحياة المدرسية داخل المؤسسات الحاضنة لأبناء الأجانب.
 - اعتماد طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند صياغة البرامج والمحمل التعليمية الموجهة لعناصر هذه الفئة من المتعلمين.
 - تضمين الكتب المدرسية المتداولة نصوصا ووضيعات تعليمية تركز على خصوصيات ثقافية مختلفة وتسهم في نشر ثقافة التعدد والسلم احتراماً أو تطبيقاً لما ورد بالصفحة 17 من سفر البرامج الرسمية عند وصفه للكفاية الأفقية الأولى: "يستعمل اللغات في فهم الآخر وتمثل اختلافه، وفهم وجوه تكامله معه ثقافيا وحضاريا. كما يستعملها في إفهام الآخر خصوصياته الثقافية بغير تعصب ولا انغلاق. يدرك أهمية فهم الآخر في الإغناء الثقافي".

خاتمة

تبرز المرجعيات القانونية والبيداغوجية قدرة المنظومة التربوية على التفاعل مع المستجدات بقدر كبير من الموضوعية والفاعلية، مستندة إلى القيم والمعاهدات الدولية والمنجز الوطني ومجلوبات "العلوم المحيطة" لتأطير وتنظيم عمليات التعليم والتأهيل. تتمتع المنظومة التربوية التونسية بدينامية كبيرة تدفعها باستمرار إلى التفاعل مع المستجدات الداخلية والعالمية في مجال التعليم والتربية، مما أسهم في تجاوز العديد من العوائق. وأصبحت المنظومة تقترب، أكثر من غيرها، من المواصفات الدولية بما توفره من خدمات تعليمية تعتمد على مبادئ وسياسات تربوية حديثة. ويلخص آخر هذه الإصلاحات (2002) هذا التوجه. لقد تم تبني خيارات تربوية وتعليمية تأصل المتعلم في فضاء هوياتي أوسع وأرحب من المجال الوطني. كما وقع اعتماد مقاربات تقنية وبيداغوجية تجدد العلاقة بالمعرفة على أساس المنجز العلمي المتنوع الآفاق، وهو ما يجعلها مؤهلة نظرياً لإدماج أي متعلم ضمن مؤسساتها. استقبلت المؤسسات التربوية الخاصة والعمومية أعداداً هامة من أبناء الأجانب ونجحت في تقديم خدمات تعليمية وتربوية ساعدت على تطوير مكتسباتهم المعرفية والمنهجية والمهارية غير أن عملية إدماجهم في الحياة المدرسية والثقافية بقيت صورية ومؤجلة. كما أن تطورهم يتم بمعزل عن انتظارات المجتمع من هذه المؤسسات خاصة ومن المنظومة التربوية عموماً، علماً وأن هذه الأخيرة تحتاج إلى إعادة نظر في أسسها وتنظيماتها وطرق عملها. وقد أوجز الكتاب الأبيض ذلك كما يلي "لا خيار لمدرستنا إلا الانخراط في السياق العالمي المتحرك، سلاحها المعرفة والعزم لتبني بيدها الحاضر وتصلحه، وترمق بعين الأمل غدا أفضل يخط السبيل إليه فكر مستنير وإرادة ثابتة وقيم راقية".

الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي

هاجر بن حمزة¹

المقدمة

تعيش المنظومة التعليمية والتربوية في تونس اختلالات عديدة وتراجعات كبيرة جدا بالنظر الى التقارير الوطنية والتصنيفات الدولية وذلك رغم خضوعها إلى العديد من البرامج والمخططات الإصلاحية العميقة في مختلف الفترات المنقضية. هذا الوضع أدى إلى تدهور قيمة التعليم العمومي وبالتالي لجوء الأولياء بصفة متسارعة، وربما بثقة عمياء في بعض الأحيان، إلى التعليم الخاص لما يوفره خاصة من حماية وأمان للأبناء. هذا الوضع في التعليم العمومي من شأنه، إذا، أن يثير القلق ويحث على إعادة النظر في هذا المجال بشكل أكثر عمق وأكثر جدية.

ويقترح هذا المقال مقارنة تهدف إلى إبراز الرهانات المرتبطة بمسألة الأزمنة كركيزة أساسية للعملية التربوية. فالزمن المدرسي هو أساس ضبط وتدبير كل الأنشطة التربوية والتعليمية. ويمكن تقسيمه إلى جانب كمي يحدد حجم هذا الزمن وطريقة توزيعه خلال السنة والأسبوع واليوم، وإلى جانب كفي يضبط العلاقة بين محتوى البرنامج التعليمي ومدى جودة التعلم لدى التلاميذ (Smyth, 1985).

من ناحية ثانية، يمثل الزمن الاجتماعي والزمن العائلي أهمية كبرى، إذ، خلالهما، تتشكل أهم معالم شخصية التلميذ وتتطور قدرته على التفاعل مع محيطه.

¹ باحثة في علم الديمغرافيا.

فما هو مدى استجابة هذه الأزمنة الثلاث لمتطلبات المتعلم واحتياجاته؟ وما هو مدى تكامل العلاقة بينها لضمان تحقيق عملية تربوية ذات جودة وفاعلية؟

1. من المرجعيات النظرية للدراسة

منذ بداية القرن العشرين اهتم عدد من المختصين بالعلاقة التي تربط بين الأزمنة الثلاث. ويعتبر إميل دوركايم (Émile Durkheim) في مقدمة الباحثين في هذا الموضوع من خلال علم اجتماع التربية. ولئن لم تصدر له منشورات في هذا المجال فإن عديد المحاضرات التي ألقاها في جامعة السوربون قد جمعت بعد وفاته مع نصوص أخرى في ثلاث منشورات: "التربية وعلم الاجتماع" (1922)، "التربية الأخلاقية" (1925) و "التطور التربوي في فرنسا" (1938). وهي تبين اقتناعه بوجود علاقة وثيقة بين الهياكل السياسية والاجتماعية من جهة والممارسات التربوية السارية في المجتمع والأشكال التربوية التي تتطور فيه من جهة ثانية. ثم جاء بعد ذلك بيير بورديو (Pierre Bourdieu) وجان كلود باسرون (Jean-Claude Passeron) ليتابعا إنشاء علم اجتماع التربية وذلك من خلال التطرق إلى العديد من مواضيع البحث في هذا المجال وإعادة التركيز على استراتيجيات الفاعلين فيه (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964 ; Passeron, 1972). وإلى يوم الناس هذا يتابع علم الاجتماع البحث عن أطر نظرية جديدة في هذا المجال².

1. المتعلم، ناتج تفاعلات المحيطين؟

تعتبر نظرية الأدوار والتفاعلات من أهم التوجهات النظرية لعلم اجتماع التربية، حيث أنها تبرز أهمية العلاقات والروابط بين المعلمين والمتعلمين والأسر وكذلك الإدارات والوضع الاقتصادي، إلخ. كما نجد نظريات حول المؤسسات والمنظمات المدرسية والتي تعنى بالدراسات الهيكلية، مثل التأثير الطبقي وتأثير المؤسسة وما إلى ذلك. كما تمثل دراسة العلاقات بين التعليم وبقية النظم الاجتماعية مثل الاقتصاد

² Troger Vincent, « La sociologie de l'éducation », dans Martine Fournier éd., « Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation ». Auxerre, Éditions Sciences Humaines, Synthèse, 2016, p. 21-30. DOI: 10.3917/sh.fourn.2016.01.0021. URL: <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-21.htm>

والسياسة والإدارة توجهها نظريا ذا أهمية، علما وأن علم اجتماع التربية أصبح اليوم يعتمد على الدراسات "الميكروسوسيولوجية" في تحليل الأدوار والتفاعلات إضافة الى الدراسات "الماكروسوسيولوجية" في دراسة العلاقات بين نظام التعليم وبقية المجتمع و"الميزوسوسيولوجية" في التعرض للمنظمات والمؤسسات التعليمية (; Terrail, 1997 Bulle, 2005).

ركز دوركايم على أهمية الجوانب الاجتماعية للعملية التربوية بالإضافة الى الجوانب السيكولوجية. وهو يعتبر أن "التعليم هو الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية. والغرض من هذا الفعل هو إثارة وتنمية عدد معين من الحالات الجسدية والفكرية والأخلاقية لدى الطفل"³، إذ أن دور المدرسة لا يقتصر فقط على تنمية القدرات المعرفية للتلاميذ، بل يمتد إلى ضمان سلامتهم ورفاههم وشعورهم بالانتماء. فتوفر أرضية ملائمة في الوسط المدرسي يمكن التلميذ من اكتساب عدة خصال: التألق والتميز، تنمية احترام الذات والثقة في النفس، التعامل الإيجابي مع المشاعر والسلوكيات، تطور الحس النقدي، تنمية الفكر الإبداعي، حسن التواصل والمشاركة الاجتماعية الفاعلة...

كما يمثل دور الأسرة في حياة الطفل عاملا مؤثرا في تشكيل شخصيته الإنسانية والاجتماعية. وتعد الأسرة بمثابة الخلية الأساسية التي تساهم بشكل فعال في تركيبة المجتمع، وهي التي تتحمل المسؤولية البالغة الأهمية ألا وهي مسؤولية التنشئة الاجتماعية للطفل. لذلك، فإن وجود أي خلل في هذه المؤسسة الاجتماعية الأساسية من شأنه أن يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه. هذا التأثير من شأنه كذلك أن يفرز انفصالا بين علاقة الطفل بأسرته وعلاقته بذاته. حيث نذكر أن العديد من النظريات السوسيولوجية تؤكد على وجود توتر متزايد بين التنشئتين الاجتماعية والذاتية، بين التفاوض على الهوية للآخرين والهوية الخاصة

³ Durkheim Emile, *Éducation et sociologie*. Paris, Les Presses universitaires de France, 1968, 121 p. (édition électronique). Première édition, 1922. Collection "Le sociologue", Sociologie — ethnologie — Anthropologie sociale.

بالذات. و تؤدي الفجوة بين الاثنين إلى مفهوم ديناميكي وعلائقي للهوية يشير إلى تشكل المسافة الاجتماعية الذاتية (Dubar, 1991).

إن ضغوط الحياة لا تبرر تفصي الأولياء من مسؤولية تربية أبنائهم أو الاعتماد كلياً على المدرسة متابعة تطور هؤلاء. إذ أن غيابهم وتسليمهم مسؤولية الأبناء للمدرسة من شأنه أن يخلق فراغاً أسرياً كبيراً في مسيرة الطفل الدراسية والاجتماعية والنفسية وأن يؤدي بهم إلى الانخراط في حاضنة بيئة اجتماعية غير سليمة. فغياب التفاعلات الأسرية وتلاشي علاقة الفرد بالأسرة يعيق النمو السليم لمختلف جوانب شخصية الطفل مما يؤثر سلباً على دوره في أن يكون شخصاً فاعلاً ونافعاً لذاته ولأسرته وكذلك لمحيطة المجتمع ككل (Bandura, 2019).

يعتبر توفر هذه الأساسيات بين دور المؤسسات التعليمية والعائلية انخراطاً جدياً في منظومة الجودة في التعليم وهو مؤشر جيد وهام لتطوير مجال التعليم وضمان الوصول إلى مستوى محترم جداً للمتعلمين.

2. ضرورة ضبط الجودة في التعليم: أولوية حتمية

من المؤشرات الأساسية لقياس جودة نظام التعليم نخص بالذكر: التدبير الأمثل للموارد الاقتصادية والمالية والثقافية والبشرية؛ جودة تكوين المعلمين ومدى التزامهم ووعيهم المهني؛ المستوى الاجتماعي للتلاميذ وأولياء الأمور؛ دوافع التلاميذ وانطباعاتهم؛ دعم الأولياء للتلاميذ في الواجبات المنزلية؛ جودة التدريس والمتمثلة في جودة البرامج وتوازنها، وتيرة المدرسة، طرق ومناهج التدريس، العلاقات بين المتعلمين والمعلمين وكذلك المناخ المدرسي. يمكن أن نذكر أيضاً جودة النتائج والتحصيل الدراسي من حيث نسبة النجاح، نسبة الفشل الدراسي والتخلي عن المدرسة؛ وعن مستويات الانصاف وتكافؤ الفرص وكذلك جودة الواقع المدرسي كالوضع الصحي، البيئة الاجتماعية والاقتصادية، الظروف الثقافية ومدى استقلالية المدرسة (Scheerens, Luyten et Van Ravens, 2011). كل هذه العوامل والمعايير تبرز أهمية تقاطع كل من

المجال العائلي والمجال الاجتماعي والمجال المدرسي في ضمان جودة التعليم، إذ أن أي خلل في إحدى هذه المجالات يمكن أن يؤدي إلى الانفلات والانحراف لدى المتعلم. ويبقى المجال المدرسي هو الفضاء المناسب لاحتواء المتعلم وضمان إعادة توازنه ولكن بشرط الحرص على ضوابط جودة التعليم وتوفير الأرضية الملائمة في المؤسسة (المتابعة، التحفيز، طريقة التفاعل والتعامل، التكوين المعرفي والاجتماعي، توفير فضاءات الترفيه والمراجعة، إلخ).

ونظرا لصعوبة جمع المعطيات الإحصائية القابلة للمقارنة اعتمادا على جميع هذه العوامل، فقد اعتمدت دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على نموذج "E"⁴ المقترح من قبل جيرارد (Gerard, 2001, 2015) والمستوحى من عديد الأعمال السابقة، بما في ذلك أعمال سال ودي كيتل (Sall et De Ketele, 1997). ويتمثل هذا النموذج في التركيز على عناصر أساسية من شأنها أن تساهم بشكل أو بآخر في جودة النظام التعليمي. يمكن أن نذكر من بينها التدريس، التقييم، التعليم، التلميذ، المعلم، الخبرة، الأخلاق، الفضل، الطاقة، التعاطف، الاقتصاد، التشجيع، الحماس، المدرسة، التوظيف، التطور، ريادة الأعمال، إلخ.

التعليم الجيد هو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر (ODD) التي حددتها الأمم المتحدة للفترة (2016-2030). يتمثل هذا الهدف في "ضمان المساواة في الحصول على التعليم الجيد والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة". كما يهدف التعليم الجيد إلى تطوير المهارات الشاملة للطلاب والمعلمين وذلك لتسهيل التعلم والانفتاح على تحديات العالم وتعزيز الإدماج والسماح بمناخ خالٍ من العنف. وهكذا يكمل التعليم الجيد هدف التعليم الأساسي بل ويتجاوزه⁵.

⁴نموذج "E" يتمثل في كلمات تبدأ بحرف "E" وتمثل عناصر مهمة ومختلفة تساهم في جودة التعليم منها:

Enseignement, évaluation, éducation, élève, enseignant ; mais aussi envie, expérience, éthique, échec, énergie, empathie, éveil, entrave, élitisme, économie, encouragement, exigence, être, ...examen, erreur, émotion, enthousiasme, école, esprit, excellence, émerveillement, emploi, émancipation, entrepreneuriat, évolution

⁵ https://www.grainesdepaix.org/fr/qui-sommes-nous/valeurs-odd-historique/ODD_et_GrainesdePaix/leducation-de-qualite-odd-4

كما تعتبر منظمة اليونسكو أن التعليم يغير الحياة. وهو يقع في صميم مهمتها لبناء السلام وللقضاء على الفقر وتعزيز التنمية المستدامة. كما تعتبر أن التعليم هو حق من حقوق الإنسان، يشمل الجميع، طوال الحياة وأن الوصول إلى التعليم يسير جنباً إلى جنب مع الجودة. وقد عرفت منظمة اليونسكو المدرسة بأنها هي التي "تساعد الأطفال على التطور الخلاق والعاطفي واكتساب المهارات والقيم والمواقف اللازمة للمواطنة المسؤولة والنشطة"⁶.

تعتبر التجربة الفنلندية مثالا للجودة في التعليم (تقرير التنافسية العالمية، 2015)، فهي "معجزة تعليمية" حسب تقارير البنك الدولي، وحري بنا أن نقف عند أسباب هذا التميز. إذ أن الاقتداء بتجارب متميزة لبلدان أخرى يبقى ضرورة ذات أهمية كبرى، وذلك مع ضرورة الحرص على خصوصية التجربة التونسية وتعميق البحث في متطلبات المتعلمين ومحاولة تشريكهم في عملية إنشاء نظام تعليمي أكثر نجاعة.

II. متطلبات المتعلمين مقابل الوضع الراهن في تونس⁷

1. تشخيص لبعض المعطيات الرسمية

يهدف الإطار القانوني للنظام التعليمي في تونس، طبقاً للقانون رقم 91-65 الصادر في 29 جويلية 1991، إلى المساهمة في تعزيز شخصية المتعلمين وتنمية إمكاناتهم وتمكينهم من تكوين عقل نقدي وإرادة فعالة وذلك لتوجيههم نحو الاعتدال والمبادرة والإبداع في العمل وتعزيز ثقتهم بالنفس. كما يهدف هذا الإطار القانوني إلى تحقيق التوازن بين مختلف المواد التعليمية بحيث تتكافأ الاهتمامات في العلوم والإنسانيات مع التقنية والبراعة اليدوية والمعرفية والأخلاقية والوجدانية والممارسات. ويؤكد الفصل الأول من القانون عدد 65 لسنة 1991 مؤرخ في 22 جويلية 1991 المتعلق بالنظام التربوي، وخاصة النقطة العاشرة منه، على «تهيئة الشباب من مختلف المراحل التربوية

6 اليونسكو - التعليم للجميع، تقرير 2005 - "متطلبات الجودة"، الفصل الأول، ص. 30.

7 تمت هذه الدراسة خلال الفترة الفاصلة بين 16 أوت 2021 و 14 أكتوبر 2021، وهي دراسة كمية من خلال استبيان عبر الإنترنت يتم تعميمه من طرف تلاميذ مرسومون في المدارس الإعدادية و/أو المعاهد الثانوية (تعليم عمومي) من جميع ولايات الجمهورية التونسية.

لمواجهة المستقبل وإعداده إعداداً يمكنه من أن يساير - بعد الدراسة النظامية - التغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحديث ومن الإسهام الإيجابي فيها⁸. هذا مع تعويد التلاميذ على حب العمل ومراعاة قيمته الأخلاقية ودوره الفعال في تكوين الشخصية وحماية الوطن والمساهمة في ازدهار الحضارة الإنسانية.

كما يؤكد الفصل 39 من الدستور التونسي في جزء منه على إلزامية سعي الدولة على توفير الإمكانيات الضرورية لتحقيق جودة التربية والتعليم والتكوين. ومن ناحية أخرى فإن الفصل 42 يضمن الحق في الثقافة وحرية الإبداع إذ تدعم الثقافة الوطنية في تأصلها وتنوعها وتجدها بما يكرس قيم التسامح ونبذ العنف والانفتاح على مختلف الثقافات والحوار بين الحضارات، حيث تحمي الدولة الموروث الثقافي وتضمن حق الأجيال القادمة فيه. ويحرص الفصل 43 على دعم الدولة للرياضة بسعيها إلى توفير الإمكانيات اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية.

ويضمن الدستور أيضاً (الفصل 47) حقوق الطفل على أبويه وعلى الدولة من كرامة، وصحة، ورعاية، وتربية وتعليم. وعلى الدولة أيضاً، توفير جميع أنواع الحماية لكل الأطفال دون تمييز ووفق المصالح الفضلى للطفل.

وتلتزم المنظومة التربوية أيضاً باستئناسها بما تتضمنه المعاهدات الدولية المتعلقة بالتربية والتي تعنى "بتأمين مناخ تربوي يعزز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية ويكفل التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإحساسه بالكرامة، يتمرس فيه المتعلم على حقوق الإنسان والمواطنة حتى ينشأ مواطناً مشاركاً بصورة فعالة في مجتمع حر"⁹. على أن المشرع التونسي لم يكلف نفسه واجب التثبت من نسبة الرضا لدى التلاميذ والأولياء عن المنظومة التربوية ولم يتساءل لماذا يفضل الأولياء أكثر فأكثر تسجيل أبنائهم بالمؤسسات الخاصة للتعليم (أنظر الجدول 1) وذلك لما يشهده التعليم العمومي من تلاشي، خاصة في ما يتعلق بمسؤوليته في حماية التلميذ من المحيط

8 محسن الجيلاني، قراءة في إصلاح التعليم التونسي لعامي 1958 و1991، التنويري، ماي 2020.

ال رابط: <https://altanweeri.net/?p=4052>

9 الكتاب الأبيض، مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، وزارة التربية، الجمهورية التونسية، ماي 2016.

الخارجي للمؤسسة التربوية، ولكن أيضاً من نقص في التأطير الثقافي والترفيهي والنفسي للتلميذ.

II. مسؤولية فهم التلميذ من أجل إنشاء نظام تعليمي ناجح

لقد قمنا بدراسة ميدانية ضمت عددا من تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي من مختلف ولايات الجمهورية التونسية والذين تتراوح أعمارهم بين ثلاثة عشر وإثنين وعشرين عاماً، وذلك بهدف التعرف عن رأيهم في التعليم الحالي وما يأملون أن يتوفر لهم في هذا المجال لتحفيزهم أكثر ولتعزيز رغبتهم في التعلم وشعورهم بالانتماء للمؤسسة التربوية. وقد أبرز الاستجواب ثلاثة عوامل أساسية مؤثرة في حياة التلميذ المدرسية والشخصية وهي: المحيط المدرسي، المحيط العائلي والمحيط الاجتماعي.

يعتبر التلاميذ المستجوبون طريقة تقديم الدروس ومعاملة المدرسين لهم من أهم العوامل التي من شأنها تعزيز رغبتهم في التعلم، وذلك بنسبة 25% و 23%، على التوالي (أنظر الجدول 2). يبرز هذا المعطى عدم تأقلم الجيل الحالي من التلاميذ، الذي ترعرع في زمن التطور التكنولوجي، مع طرق التعليم الكلاسيكية. كما تشير هذه النتيجة إلى أهمية العلاقة بين التلميذ والمدرس في تمتين الشعور بالاطمئنان وحسن الاستقبال من قبل المدرسين لدى التلميذ. نلاحظ أن العوامل المذكورة الأخرى لا تقل أهمية عند الكثير من المستجوبين، خاصة فيما يتعلق بالنظام الإداري للمؤسسة التربوية والأنشطة الثقافية المتوفرة فيها. حيث يدل ذلك على وجود خلل توافقي بين ما يحظى به التلميذ داخل المؤسسة التربوية وما يأمل أن يتوفر له للشعور بالاحتواء والانتماء. أما المحيط المدرسي فله تأثير هام على المردود الدراسي بالنسبة لعدد من المستجوبين (64%)، هذه النسبة تبرز، ولو ضمناً، الناحية السلبية لتأثير المحيط المدرسي لدى التلاميذ. علماً وأن نسبة 31% يعتقدون أن تأثير هذا العامل لا يبرز إلا في بعض الأحيان وأقلية، بنسبة 5%، يعتبرون أنه لا يؤثر البتة. من جهة أخرى، صرح أكثر من نصف المستجوبين (70%)، فتيان وفتيات على حد السواء، بأنه لا يوجد تأطير للتلميذ داخل المعهد مما يؤكد الشعور السلبي للتلميذ حيال ما يعيشه من نقص داخل محيطه المدرسي. والحال

يبدو صعبا بالنسبة لـ 53% من التلاميذ خاصة إذا سبق لهم وأن شعروا بالاحتياج إلى مساعدة نفسية لتجاوز بعض الأزمات أو الأفكار السلبية التي تعيق تقدمهم في الدراسة (57% فتيات و43% فتيان). خاصة مع تلاشي علاقة التلميذ العاطفية مع محيطه العائلي وشعوره بعدم وجود سند نفسي وعاطفي يثق به ويساعده على تخطي الأزمات النفسية التي من شأنها أن تؤثر سلباً على مردودهم الدراسي وكذلك على تشكيل فاعلية الذات على أسس سليمة وتطويرها، خاصة وأننا نتحدث عن مرحلة عمرية حساسة.

في ما يتعلق بعدد الساعات الشاغرة ما بين ساعات الدراسة في الأسبوع، صرح 60% من المستجوبين بأنه يتراوح بين 2 و4 ساعات في الأسبوع، بينما قدر 15% منهم هذا العدد بأكثر من 4 ساعات في الأسبوع، وذلك خاصة بالنسبة للتعليم الثانوي، علماً وأن مسألة التأطير خلال الساعات الشاغرة تبقى مطروحة. ذلك أن هناك نقصاً في عدد قاعات المناوبة داخل المؤسسة التربوية، إن لم تكن هذه الفضاءات معدومة تماماً، كما أقر بذلك نسبة 53% من المستجوبين (منهم 11% في مستوى التعليم الأساسي). أما النشاط الذي يمكن أن تؤثر به ساعات الشغور فهو غير متوفر بالنسبة لـ 77% من المستجوبين، في الوقت الذي عبر جل التلاميذ عن رغبتهم في ممارسة هواياتهم داخل المعهد (تعلم اللغات، التكنولوجيا والاختراعات، الرحلات، الرياضة ورشات الحوار والتفكير) وقضاء وقت في المطالعة لو توفرت مكتبة في المؤسسة (أنظر الجدول 3). هذا المجال الزمني يعد من أهم العوامل التي يمكن أن تحدث الفرق بين ما هو سلبى وما هو إيجابى وبالتالي في نجاح حياة التلميذ الدراسية والشخصية من عدمه. فهذا العدد الهام من الساعات الشاغرة يمكن أن يستغل لتوجيه التلاميذ نحو مزيد من المعرفة وكذلك لتأطير رغبتهم في الانفتاح على العالم ومواكبة العصر. بالمقابل، قد يشكل هذا المجال الزمني تحدياً يعسر رفعه، إذ يتعرض التلميذ خلاله لعددٍ من المغريات التي يمكن أن تؤدي إلى انحرافات خطيرة في السلوك.

عبر التلاميذ المستجوبون عن وعيهم بأهمية المحيط العائلي وتأثيره على حياة المتعلم. وقد أفصح 30% من جملة المستجوبين الذين يعتبرون أن مستواهم التعليمي جيد أو جيد جداً، بأنهم يتحاورون يومياً مع أوليائهم في المنزل حول ما درسوه في القسم.

في المقابل، قدر 15% من المستجوبين، ممن لهم مستوى متوسط أو ضعيف، أنهم لا يتحاورون مع أوليائهم إلا أحيانا. وهذا ما يبرز أهمية المتابعة العائلية والتزام الأولياء في التأثير على نتائج الدراسة للأطفال وبالتالي المشاركة في نجاح المسيرة الدراسية من عدمه. ولكن أيضاً، أهمية ذلك في تحسيس الطفل بالمسؤولية والانضباط تجاه نفسه، تجاه عائلته وكذلك تجاه مدرسيه.

من الملاحظ أن 27% من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 15 سنة يتلقون مساعدة عند إنجاز الفروض المنزلية من قبل أحد أفراد العائلة. في حين أقر 35% من المستجوبين من الفئة العمرية المتراوحة بين 16 و 22 سنة بأنهم لا يتلقون تلك المساعدة. وهنا نلاحظ تركيز الأولياء على مرحلة عمرية معينة في متابعة الأبناء. وإن كان ذلك بشكل طوعي أو غير طوعي أو أن يكون بسبب عدم الكفاءة والمعرفة والوعي أو بسبب الانشغال المهني المتواصل وعدم القدرة على توفير الوقت اللازم. يندرج هذا الانطباع ضمن مسألة الاستقالة الأبوية وعدم تحمل المسؤولية التامة في ضمان تربية سليمة للأبناء، علما وأن الأطفال يظلون في أغلب الحالات مدركين للفجوات العائلية، ومن الممكن أن يستندوا عليها كأعذار لعدم انضباطهم السلوكي والتعليمي. عموماً، أكد أكثر من نصف المستجوبين (54%) على أهمية دور المساعدة العائلية في تميزهم الدراسي من عدمه، وذلك خاصة بالنسبة لمن تتراوح أعمارهم بين 13 و 18 سنة (44% من المستجوبين). كما نلاحظ أن نسبة تتجاوز النصف (64% من مجموع المستجوبين) يتلقون تشجيعاً على تعلم اللغات من قبل عائلاتهم، علماً وأن هذه النسبة لا تصل إلا إلى 50% بالنسبة لمن تتراوح أعمارهم بين 13 و 18 سنة.

ويعتبر الاقتداء بنجاحات دراسية أو مهنية لأحد أفراد العائلة مهماً جداً وله تأثير على التلميذ، حيث نجد أن أكثر من نصف المستجوبين (51%) لهم من في العائلة من يقتدون به مقابل 21% يعتبرون أنهم يقتدون بشخص من العائلة نوعاً ما و 28% يصرحون أنهم لا يقتدون بأحد من العائلة. ومن جملة من لديهم من يقتدون به، نجد نسبة 36% منهم من يقيمون مستواهم الدراسي بجيد أو جيد جداً .

في المقابل، نجد أن نسبة 53% من مجموع المستجوبين يحصلون على مكافأة مادية أو معنوية من طرف العائلة عند تميزهم الدراسي أو حصولهم على نتائج طيبة في الامتحانات، من بينهم نسبة هامة ممن يقدرّون مستواهم التعليمي بجيد أو جيد جداً. (37%) وفي هذا الإطار، فإن أغلب المستجوبين (53%) يؤكدون على مدى التأثير الإيجابي لهذا التصرف على المجهودات الدراسية المبذولة من طرف التلميذ. كما يؤكد أغلب المستجوبين (85%) على أهمية تأثير المحيط العائلي على دراسة الأبناء.

تتيح هذه الدراسة المجال للخوض في مسألة المحيط الخارجي للمؤسسة التربوية. مسألة في غاية الأهمية، لما تحتويه من مخاطر مهددة لحياة الطفل الدراسية والشخصية. حيث أن الزمن المقتضى في هذا المحيط والمتمثل أساساً في الساعات الشاغرة، هو زمن للتعارف والمواعيد وتبادل الأفكار بين التلاميذ ولكن أيضاً مع عناصر خارجية أخرى مما يعرضهم لخطر الانحراف السلوكي بشتى أنواعه. فبغض النظر عن ثلث التلاميذ اللذين يعودون إلى منازلهم خلال الساعات الشاغرة ما بين ساعات الدراسة فإن أكثر الأماكن التي يقضي فيها التلميذ هذه الفسحة من الزمن هي: إما "أمام المعهد" (24%)، أو "في قسم من أقسام المعهد الشاغرة" (20%)، وبنسبة أقل في "قاعة المناوبة" (8%) و "في المقهى" (8%). أما نسبة 7% المتبقية فهي تتواجد بـ "أماكن أخرى". هذا وقد ذكر المستجوبون نوعية الأنشطة التي يمارسونها خارج المعهد أثناء هذه الساعات الشاغرة. نذكر على التوالي: "التفرغ مع أصدقاء من المعهد" (42%)، "أنشطة أخرى" (29%)، "التسكع واضاعة الوقت" (14%)، "التفرغ مع أصدقاء من خارج المعهد" (12%). ويصرح 3% من المستجوبين أنهم يتعاطون "أنشطة أخرى لا يريدون ذكرها" مما يبعث على الشك في سلامة هذه النشاطات.

وباستفسار المستجوبين حول مدى قيامهم بأنشطة ترفيهية وثقافية خارج أوقات الدراسة (ارتياح دور الشباب، رحلات، زيارة المتاحف، مشاركة في النوادي...)، نجد أن نسبة 44% من جملة المستجوبين لا يقومون بمثل هذه الأنشطة، بينما 22% منهم يقومون بذلك في بعض الأحيان، مقابل 33% لديهم أنشطة معينة، علماً وأن هؤلاء ينتمون خاصة للفئة العمرية بين 13 و 18 سنة (26%). تبرز هذه النتيجة مدى التقصير

في حث التلاميذ وتحسيسهم بأهمية الأنشطة الثقافية والترفيهية من قبل العائلة وأيضاً من قبل المؤسسات التربوية. فالتلميذ في هذه الفترة من عمره يبقى في حاجة الى التحفيز والتحسيس وتعزيز الوعي بقيمة هذه الأنشطة في مسيرته.

ولا يختلف الزمن الأسري عن الزمنين الآخرين كمجال للإحاطة بالتلميذ، علماً وأنه يكتسي أهمية أكبر إذ أنه، من المفروض، أن يوفر للتلميذ غذاء عاطفياً لا استغناء عنه، علاوة عن دوره في الإحاطة الاجتماعية ومتابعة التحصيل العلمي. فهل يوظف الأولياء هذا الزمن للتعرف على مشاعر واهتمامات أبنائهم؟ في هذا السياق، أشار المستجوبون أنه خلال الزيارات العائلية التي يقومون بها، تكون مواضيع الحوارات المطروحة عموماً ذات مضامين اجتماعية وعائلية (37%)، تليها المواضيع السياسية (19%)، ثم المواضيع الثقافية والمعرفية (17%)، مواضيع أخرى (15%) والمواضيع الرياضية بنسبة 12%. وتصرح نسبة 10% من المستجوبين أنه ليس لهم المجال للمشاركة في هذه الحوارات، إذ لا يسمح لهم بذلك في أغلب الأحيان. أما للذين يقرون بمشاركة بمشاركتهم بصفة نسبية في هذه الحوارات وذلك عندما يسمح لهم بذلك فتبلغ نسبتهم 33%. وبالمقابل فإن نسبة 17% من المستجوبين يقولون بأنهم لا يستفيدون معرفياً من هذه النقاشات (44% يستفيدون و38% يستفيدون نسبياً).

ويعتبر المحيط السكني، في الكثير من الأحيان، عاملاً من العوامل المؤثرة ولو نسبياً على النتائج الدراسية للتلميذ. فلقد أكد 19% من المستجوبين أن للمستوى الدراسي لأصدقاء الحي تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على نتائجهم الدراسية. فيما نجد أن نسبة 14% من المستجوبين يعتبرون أنه من الممكن أن يكون لذلك تأثير ولو نسبياً. كما أكد 28% من المستجوبين وجود منافسة دراسية بينهم وبين أصدقائهم في الحي، في النادي أو في العائلة، يليها نسبة 22% ممن يرون أن هذه المسألة متواجدة نوعاً ما.

وإن أردنا تلخيص مدى تأثير المحيط الاجتماعي على التميز الدراسي للتلميذ من عدمه، فإننا نجد، حسب تجربة المستجوبين وحسب ما صرحوا به، أن 74% من

مجموعهم يرون أنه عامل مؤثر، تلهم نسبة 20% ممن يرون أن ذلك يصح في بعض الأحيان ونسبة ضئيلة (6%) ترى أنه لا يؤثر.

كل هذه المعطيات الواقعية تدفعنا الى إعادة النظر في العديد من النقاط في ما يخص مجال التربية والتعليم وإلى مراجعة كيفية توظيف الأزمنة الحياتية للتلميذ في ما يساعدهم على التطور الإيجابي والنمو السليم لضمان مستقبل مرموق يليق بهم ويجعل منهم مواطنين فاعلين وصالحين .

III. توصيات للنهوض بقطاع التعليم في تونس

يعتبر التعليم، الجيد على وجه الخصوص، عاملاً من عوامل رفع مستوى الثقة في النفس لدى المتعلم. وهذا أمر في غاية الأهمية خاصة في خضم النسق العالمي الحالي والمتسم خصوصاً بالسرعة والتميز. وفي هذا الإطار، يصبح التركيز على أهمية الجودة في التعليم أمراً ضرورياً جداً. وقد عرفت الجودة بأنها نظام إداري يركز على مجموعة من القيم وعلى الاستخدام الفعال للموارد البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية وذلك بهدف تلبية احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجياتهم الحينية والمستقبلية.

من الواجب إذاً، إعادة النظر بشكل أكثر عمقا في تنمية وتعزيز القدرات التدبيرية والقيادية للإطار التربوي والإداري داخل المؤسسات التربوية وذلك بشكل يستجيب لمتطلبات المتعلمين ويحفزهم على التعلم والتطور والشعور بالمسؤولية. وفي هذا الإطار فإنه من الواجب والعاجل العمل على تحسين العلاقة بين الإطار التربوي والمتعلمين لما له من أهمية في النهوض بسلوكيات المتعلمين وتحسيسهم بالاطمئنان والسلام وحسن الاستقبال داخل مؤسساتهم التعليمية.

من ناحية أخرى، فإنه من الواجب أيضاً تشريك الأولياء في النظام التربوي للمؤسسة التعليمية وذلك من خلال تنظيم اجتماعات بصفة دورية ومستمرة تكون مخرجاتها عملية وفعالة، وكذلك من خلال دعمهم بدورات تكوينية وتحسيسية

وإعلامية. وباعتبار الضغوطات التي يعيشها الأولياء، فإنه يكون من الضروري والعاجل إنشاء وسائل تواصل حينية بين الإطار التربوي والأولياء وذلك اعتمادا على تكنولوجيا الاتصال (تطبيقات، ارساليات إلكترونية، ...). ذلك مع الأخذ بعين الاعتبار للأشخاص الذين يفتقدون لهذه الوسائل أو لمعرفة طرق التعامل بها وإيجاد الحلول المناسبة لهم حتى وأن كانت بضرورة تقليدية (اتصالات هاتفية عادية، تنقل أعوان مختصة على عين المكان عند الضرورة...). كل هذا يساهم في المتابعة الداعمة واللصيقة للتلميذ لتجنب الانحرافات ولترصد السلوكيات الدراسية، الأخلاقية والنفسية له.

ويعتبر التقيد بتجارب بعض البلدان التي شهدت نجاحاً ملحوظاً في مجال التعليم أمراً ضرورياً للنهوض بجودة التعليم في تونس، هذا مع ضرورة تشريك مختلف القطاعات المختصة مثلاً في الشؤون الاجتماعية، المالية، الأسرة، الصحة، البنية التحتية، التكوين، التكنولوجيا والاتصال، الثقافة، الأمن...).

يلعب المحيط المدرسي دوراً مهماً وإساسياً في التكوين الشامل للمتعلم (العلم والمعرفة، الثقة في النفس وتكوين الشخصية، الثقافة الاجتماعية والتعامل مع الآخر...) ولذلك فمن المهم جداً أن تتوفر الظروف الملائمة لتفعيل هذا الدور ولضمان إمكانية الاستثمار في المتعلمين على المدى المتوسط والبعيد. ولكن يجب أن يعزز هذا الدور بتنشئة اجتماعية سليمة وذلك انطلاقاً من المحيط الأسري وما يمكن أن يوفره من شعور بالتضامن والاطمئنان والتوعية الأخلاقية (Durkheim, 1903) الى ما يتكون من علاقات خارج إطار الأسرة والمدرسة من أصدقاء ورفاق. وفي هذا الخضم، يجب أن تمثل المؤسسة التربوية الأرضية الأكثر ضماناً لإعادة التوازن النفسي والمعرفي للمتعلم وإعادة الهيكلة السليمة له من خلال حسن استيعابه واحتوائه وتعزيز رغبته في التعلم وفي الانتماء للمؤسسة. فبالرغم من أهميته لدى المتعلم، يمكن للمحيط الأسري أن يكون له، في كثير من الأحيان، أثر سلبي، وذلك لعدة أسباب، منها: التلاشي أو التوتر في العلاقات بين أفراد العائلة وعدم المتابعة الكافية لحياة الطفل. حيث أن وجود خلل داخل المحيط الأسري من شأنه أن يترك المجال للطفل بأن ينخرط في مواعيد سيئة ومشبوهة خارج إطار العائلة مما يؤدي به لإمكانية الانحراف والتشرد.

ولتمكين التلاميذ من التطور السليم فإنه من الأساسي توفر عدد من الشروط، منها: الشعور بالترحيب والقبول والاحترام، وجود بيئة آمنة وداعمة، تطوير طرق تقديم الدروس وتحفيز التفاعل الإيجابي والتشاركي داخل القسم، تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، توفر روابط بين الزمن المدرسي والزمن الأسري والزمن المجتمعي. ونخص بالذكر أهم المحاور التي من الواجب الاهتمام بها بشكل أعمق لضمان ظروف دراسية أفضل وهي تتمثل في:

- البيئة التعليمية والبيداغوجية (استخدام المناهج والممارسات والأساليب التربوية المناسبة، توفير الظروف التنظيمية للعمل بفعالية، تعزيز الوقاية والأمن، توفير قاعات المناوبة، توفير أنشطة ترفيهية وثقافية، إلخ.).
- البيئة الاجتماعية (اعتماد سياسات وقواعد ومعايير عادلة ومنصفة ومتسقة ومركزة على تحسين النتائج التعليمية، تشريك الأولياء في العملية التربوية، إلخ.).
- البيئة المادية (ضمان شروط السلامة والصحة البيئية التي تعزز سلامة ورفاهية التلاميذ، ...).
- البيئة المعنوية (خدمات التلاميذ واحتياجاتهم النفسية والمعنوية، تشريك التلاميذ في إيجاد الحلول لمصادر التوتر، تقديم الدعم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ من قبل عاملين مؤهلين في المدارس، ...).

إذا أردنا أن ندرج في السياق التونسي أهم العوامل التي ساهمت في نجاح التجربة الفنلندية فإنه لا مناص من توخي الصرامة في تعيين المدرسين، ومن التخفيض في ساعات العمل، ومن تعديل مجز في أجور المدرسين، وكذلك من المتابعة المتواصلة لعملية التعلم، خصوصا بالنسبة للتلاميذ المحتاجين للدعم والإحاطة وذلك عملا بالمقولة الفنلندية المشهورة: "لا تترك الطفل بالخلف".

ويعتمد النظام التعليمي الفنلندي أيضا على توطيد العلاقة بين المعلم والتلميذ لفهم مشاغل التلميذ وحسن التفاعل والتعاون معه مما يساعد على ضمان تكافؤ الفرص والمساواة بين جميع المتعلمين. كما يمنع النظام الفنلندي جميع المدارس من أن تتحول الى مؤسسات تجارية ويضمن فصلها عن كل الإيديولوجيات السياسية والطبقية. كما يقوم نظام التعليم الفنلندي على المرونة في الاختبارات حيث يبدي أكثر اهتمام للنضج الأكاديمي العام للتلميذ ولقدرته على التعامل مع مختلف القضايا، وهنا يقول مؤلف الدروس الفنلندية "باسي سلهبرغ" عن الاختبار بأنه "يُطلب من الطلاب بانتظام إظهار قدرتهم على التعامل مع القضايا المتعلقة بالتطور، وفقدان الوظيفة، واتباع نظام غذائي، والقضايا السياسية، والعنف، والحرب، والأخلاق في الرياضة، والوجبات السريعة، والجنس، والمخدرات، والموسيقى الشعبية".

في ظل استراتيجية واقعية ومستجدة تتماشى مع الوضع الراهن للبلاد وتستجيب لمتطلبات الفاعلين في هذا المجال من أولياء وتلاميذ وإطار تربوي، يمكن للمنظومة التعليمية أن تحظى بإصلاحات جذرية من شأنها أن تنهض بالقطاع التعليمي بشكل كبير في السنوات القادمة، خصوصا إذا ما تم الاستئناس بمختلف الدراسات العلمية في هذا المجال لما لها من أهمية في كشف جوانب محددة وملموسة.

الخاتمة

بالرغم من حدود هذه الدراسة فإن نتائجها تبرز العديد من الجوانب التي يجب إعادة النظر فيها لتحسين جودة التعليم في تونس. وقد انتهت هذه الدراسة إلى أهمية الاستماع إلى آراء التلاميذ لتقديم حلول تستجيب لطلابهم وتمكن من تحفيزهم على التثبث بمؤسساتهم التعليمية والحرص على الاستغلال الإيجابي لمختلف الأزمنة التي يقضونها داخل أو خارج المدرسة وتوظيفها لتطوير وتنمية قدراتهم الجسدية والذهنية والنفسية. ويعتبر تظافر الجهود بين الإطار التربوي والإطار العائلي والإرادة السياسية أمراً ضرورياً لما له من أهمية في التأثير على توجهات التلميذ وحمايته خصوصاً في أوقات الفراغ وفي الساعات الشاغرة ما بين ساعات الدراسة.

وما يجب تأكيده في خاتمة هذا العمل هو أن التلميذ يعاني من فراغ زمني فيه نقص تأطيري كبير وفيه عرضة لجميع أنواع الانحرافات، خاصة مع تلاشي الإحاطة والمتابعة العائلية وانعدام الأنشطة المدرسية التي تعنى بالثقافة والترفيه والمواكبة لتطلعات الشباب في زمن العولمة والتكنولوجيا والتطور.

الجودة التربوية مدخل التوقي من العنف المدرسي

محرز الدريسي¹

مقدمة

لا ينفصل الحديث عن أزمة المدرسة والتعليم والتربية عن بروز ظواهر العنف المادي واللفظي في الوسط المدرسي، وتعرض التلاميذ إلى أشكال متنوعة من التهديد داخل المدرسة وفي محيطها، وذلك ما يمس المدرسة في جوهر أداؤها، الذي هو توفير المناخ الآمن للنمو وترتيب عمليات التعليم والتربية. وهو ما كشفت التقييمات الوطنية منذ عقدين² وإشارات "التقييم الدولي لمكتسبات التلاميذ" (PISA) المتعلقة بمعضلة الانضباط في المدارس التونسية. ولئن أكدت إحصائيات اليونيسف³ على البعد الكوني للعنف المدرسي، فإننا مطالبون كفاعلين بافتحاص الخصوصيات التربوية للبيئة التونسية بنظرة موضوعية وفهم مبررات هذه الظاهرة.

تتحكم في العنف داخل الوسط المدرسي الكثير من العوامل المتشابكة، إلا أننا سنقتصر على رصد العلاقة الجدلية بين الفاعل والتلميذ والسياق التربوي، علما أنه لا يمكن للمؤسسة التربوية مواجهة العنف بنجاحة إلا بمساءلة اشتغالها المؤسسي. لهذا فإن الهدف الأساسي لهذه الورقة هو الوقوف على الصلات القائمة بين العنف في الوسط المدرسي وسياقاته، وملامسة بعض محدداته وأبعاده الميكروسوسولوجية

¹ مدرس بالمعهد العالي للتربية والتكوين المستمر. جامعة تونس (متحصل على الدكتوراه في علوم التربية. جامعة تونس)

² نحو مجتمع المعرفة، الإصلاح التربوي الجديد، الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002-2007، منشورات وزارة التربية، جوان 2002.

³ يعبر نصف المراهقين في مختلف بلدان العالم عن أحاسيس القلق والانزعاج. فقرابة 150 مليون تلميذ، ما بين 13 و15 سنة، أعلنوا تعرضهم للعنف من أقرانهم داخل أو خارج المدرسة. وفي 39 بلدا في أوروبا وأمريكا الشمالية، قرابة 17 مليون اعترفوا بقيامهم بهرسلة زملائهم في المدرسة، وفي الفئة العمرية 13-15 سنة، صرح ثلثا التلاميذ بمشاركة في شجارات صلب المدرسة.

وأشكاله الصغرى (micro violences)، والاهتمام بالعوامل الداخلية (endogènes)، عبر إثارة أسئلة محورية.

ماذا نقصد بالعنف داخل المدرسة؟ ما هي تجلياته؟ ماهي طبيعة اشتغال المدرسة وماهي العوامل الممهدة لبروز السلوكات العنيفة؟ أين تكمن أسباب العطل وتشكل ظواهر العنف في الوسط المدرسي؟ ماهو خطاب التلاميذ حول مستويات العنف المدرسي؟ كيف يهدر العنف عناصر الجودة ويبدد بعض ما تحقق منها؟ كيف يؤثر غياب الجودة التربوية في تأجيج العنف في الوسط المدرسي، وفي المقابل هل يسهم إرساء تمثلي الجودة التربوية في تخفيض السلوكات العنيفة؟ وماهي المداخل المناسبة في التوقي من العنف في الوسط المدرسي وما هي ملامح المقترح التربوي لتقليص ظواهر العنف في المدارس التونسية؟

1. العنف المدرسي: مقاربات مفهومية ونظريات مركبة

1. تعدد مفاهيم العنف في الوسط المدرسي

تحيل التعريفات المختلفة للعنف داخل الوسط المدرسي إلى مفهوم يحمل دلالات متعددة، ما يجعل تحديده في غاية الصعوبة، نظرا لتنوع معانيه ولبس مضامينه، وخاصة تقاطعه مع مفاهيم مجاورة مثل العدوانية والاعتداء والانحراف والجنوح، وهي تصرفات تخالف معايير السلوكات المقبولة مجتمعيًا. تُعرف بلايا (Blaya)⁴ العنف المدرسي بأنه "الاستعمال المتعمد أو التهديد بالاستعمال المتعمد للقوة الجسدية أو البأس، والتهديد المباشر أو غير المباشر ضد شخص أو جماعة أو مجموعة أخرى، والذي يسبب أو يحتمل أن يسبب صدمة أو أذى معنوي أو تمييز أو سوء نمو أو نقص". بالنسبة لشيلدر (Shildler, 2001) العنف هو السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو الشخص الآخر أما ميلر⁵ (Miller, 2008) فهو يعتبر أن المفهوم يشمل سلوكيات العنف

⁴ Blaya, Catherine, *Violences et maltraitance en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁵ Miller, Thomas, W, *School violence and primary prevention*, New York, spinger, 2008.

الجسدي والإيذاء النفسي والتهديد أو سرقة ممتلكات الغير أو إحداث الفوضى والشغب.

يتكثف مفهوم العنف غالبا في تجلياته المادية الأكثر خطورة والقابلة للملاحظة (Michaud, 2004)⁶، والذي يتم التركيز عليه نظرا لظهور آثاره وسهولة التعرف عليه، فإذا قلنا إن العنف في المدرسة نادر فالأمر صحيح بمنظار الوقائع الخطيرة، في حين يتجاوز التعريف الراهن التحديدات الأحادية والنظرة الاختزالية التي ترى في العنف "مرضا مدرسيا"، حيث يعتبر ديباربيو⁷ (Debarbieux) العنف عنصرا محايثا للحياة داخل الصفوف وفي العلاقات القائمة بين المدرس والتلميذ، فهو ليس ظاهرة هامشية، وإنما مشكل تربوي كباقي المشاكل، فهناك أنماط "عنف تكرار" أي ذلك الذي يرتبط بوقائع صغرى (شجارات بسيطة، تدافع، نبذ...) لا تكتسي أهمية في الظاهر، لكن تكرارها يوميا يؤثر تأثيرا بالغا في تلويث المناخ المدرسي⁸. لهذا، من المجدي عدم التركيز على العنف المادي فحسب، فالعنف المدرسي، كما تبينه البحوث العلمية في مجال التربية، هو تمدد يضم سلّة واسعة من الأفعال، تتجاوز العنف المادي المباشر، ليغطي كامل السلوكات المؤدية إلى الألم أو الخسائر المادية أو النفسية لدى الأشخاص الناشطين في أو حول المدرسة، أو من يستهدفون تدمير تجهيزات المدرسة وعتادها.

أضيفت لهذا التوصيف في السنوات الأخيرة سلوكات الهرسلة أو سوء المعاملة بين التلاميذ (school bullying) التي تعرف بأنها أحد أشكال العنف "المنسية" من الاهتمام، لأن ضحاياه يعانون في صمت، فالتلميذ الضحية يتعرض بشكل متكرر وعلى مدى طويل لاعتداءات صادرة من قبل الأقران بغية إهانته، بالنعوت أو الإيماءات الساخرة والنبذ، ويتم اختيار "الضحية" لضعف ما أو اختلاف ملحوظ (تأتأة، سمنة، صعوبات تعلم...)، يتعرض لاعتداءات تتم بشكل غير مرئي مشكلة جزءا من الجانب

⁶ Michaud, Yves, *La violence*, Paris, PUF, 2004, Que sais-je ?

⁷ مدير المرصد الدولي حول العنف في الوسط المدرسي.

⁸ Debarbieux, Éric, « La violence en milieu scolaire » at : <https://bit.ly/2ZtPCJc>

الخفي للعنف الذي تتولد عنه تداعيات خطيرة⁹. ويتجاوز تفشي العنف بأشكاله المختلفة المنحى الفردي أو ردود الفعل الشخصية إلى اعتباره مساسا بالنظام العام للمدرسة وكيانها الشخصي ومكونات المنظومة التربوية، ويؤدي إلى إعاقة العملية التعليمية-التعلمية، وشل أداء المدرسة ومردوديتها وإلى إخلالات في المناخ المدرسي، وهو يؤشر على "عطالة" معايير الجودة التربوية.

1.1. مقاربات نظرية للعنف المدرسي

في بداية الثمانينات برزت نظرية التفاعلية الرمزية، التي أذكي جذوتها الآن توران¹⁰، ومنها ارتقى الاهتمام بالأبعاد الميكروسوسولوجية والسياقية للعنف المدرسي، واقتربت هذه النظرية من فكرة تقول بأنه لا يمكن الإحاطة بحقيقة العنف بمعزل عن المعايير والضوابط المؤسسية (Michaud, 2004). وهكذا لا يعد العنف فعلا اعتباطيا بل هو سلوك ذا دلالات ضاربة بعمق في نمط التربية السائدة، وتتحكم فيه الكثير من العوامل المتشابكة، مثلما بين ذلك منوال "برونفنبرنر" (Bronfenbrenner). من خلال هذا المنوال تتجلى المدرسة كمنظومة تربوية منفتحة على خمسة أنساق فرعية، إذ يمكن للعنف أن ينفجر أو ينشأ في المنظومة الصغرى (القسم، الساحة، الأروقة...)، والمنظومة الداخلية أي ما هو موجود داخل المدرسة، (الإدارة، التنظيم الزمني، المربون، والتلاميذ...)، ومجموع الأنساق الفرعية المحيطة (مستوى الثقافة المادية، الهياكل الوسيطة...)، والمنظومة المنفتحة (الهياكل الاجتماعية، أصحاب القرار، ووسائل الإعلام...) التي تمارس تأثيرا على المدرسة وتؤثر في الأنساق الأخرى، وأخيرا المنظومة الكبرى الخاصة بهياكل التربية في المستوى الوطني (المؤسسات، الأنساق القانونية والتربوية والسياسية...). وأثبتت دراسات قودفردسون (Gottfredson, 2001)¹¹ أن نقص العدالة المدرسية، في معنى عدم تساوي الكل أمام القانون المدرسي، هو أحد العوامل

⁹ التعليم من أجل البشر والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع، تقرير اليونسكو، 2016، الرابط: <https://bit.ly/2Y5RwJ0>

¹⁰ Touraine, Alain, *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984.

¹¹ Gottfredson, D. C., *Schools and Delinquency*. New York, Cambridge University Press, 2001.

التفسيرية للعنف المدرسي. وبينت أبحاث أورثقا (Ortega, 2001)¹² دور الانضباط الديمقراطي حسب قواعد واضحة وشفافة ومفهومة في التصدي للعنف. وأكدت عديد الدراسات الدولية أثر المناخ المدرسي في التعلم والنجاح المدرسي ودافعية التعلم والثقة المتبادلة (Marika et al, 2007)¹³. كما أن جانبا كبيرا من النزاعات التي تنشأ داخل المدارس والفصول الدراسية غالبا ما تكون ذات صلة بثقافة التسيير وذلك عندما تصير قائمة على مقارنة إقصائية لذات التلميذ من العملية التربوية. في هذه الحال يتقاسم الفاعلون التربويون قسما من صناعة العنف واستفحاله. وهكذا، تسهم المدرسة، في ذات الوقت، في تأجيج العنف، وفي الاضطلاع بدور حيوي في تقليص درجته أو الحد منه، استنادا إلى حلول تربوية.

لا يمكن للمؤسسة التربوية أن تواجه العنف بنجاعة إلا بمساءلة اشتغالها المؤسسي ذاته. لذا، يشدد (ديبراينو) على أهمية الاهتمام بدور المناخ المدرسي، إذ لا مناص من الانتباه إلى العوامل المؤسسية ومدى حضور الجودة التربوية ومناخات المؤسسة والفصل ومفاعيلهما، دون إغفال تأثير المدرس والطرائق البيداغوجية المعتمدة. تحليل المتغيرات السوسيو مؤسسية إلى مفهوم بارز في سوسيولوجيا المدرسة يمكن تسميته بـ "مفعول المدرسة". يعلي هذا المفهوم من شأن المدرسة إذ يعتبرها تنظيما قادرا على التأثير سلبا وإيجابا في معالجة الظواهر السلبية كالعنف أو الفشل أو الهدر، وقد تناولت البحوث الدولية هذه الصلة بين المناخ والعنف في المدرسة، مبينة دور المناخ في الوقاية من العنف.

أضحى من المؤكد حاليا الإقرار بأن جودة التعلم هي من جودة العلاقة التي تربط المدرس بالمتعلم، فالتلميذ الذي يكون متوافقا مع بيئته المدرسية ويجد العناصر الملائمة لنموه وشعوره بالأمن والتقدير، لا يلجأ إلى السلوكات العنيفة. أما إذا ساد هذه

¹² Ortega, R, "The Seville project against School Violence: An educational intervention model of an ecological nature", in Debarbieux E. & C. Blaya, *Violence in Schools: ten approaches in Europe*, Paris, ESF, 2001.

¹³ Marika, Veisson et al, "Students' well-being, coping, academic success, and school climate", *Social behavior and personality an international journal*, 2007.

البيئة الإحباط والتهديدات أو سوء الاعتبار، فإن ذلك سوف يفضي حتما إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية لدى التلميذ تجاه مدرسته ومدرسيه وزملائه.

فالكثير من الممارسات تنتشر في الأقسام الدراسية التي تفتقد الجودة المنشودة، لأنها تركز بشكل أساسي على الجانب المعرفي، ولا تراعي الأبعاد الوجدانية¹⁴.

2. العنف المدرسي: الجودة المتعثرة وتمثيلات التلاميذ

لا تنأى المدرسة التونسية، كغيرها من المدارس في سائر البلدان، عن إفراز العنف في أشكاله المختلفة، فكل مدرسة تنتج "عنفها" بأقدار مختلفة حسب الجهات والأحياء والمؤسسات. كما تنشئ كل مدرسة أسلوب تعاطيها و"تمشيها" التعديلي، بالاستناد إلى رؤية مجتمعية وإستراتيجية جماعية تكيف حسب التشخيص الإحصائي والمعطيات الموضوعية، وتنحت "لوحة قيادة" أمام أصحاب القرار لبلورة برامج ومشاريع وقائية. سنتناول باقتضاب بعض البيانات الرقمية العامة، ونشير إلى عينة من برامج ومشاريع صاغت وزارة التربية مفردة أو بالشراكة مع جهات أخرى من أجل تطويق ظاهرة العنف عبر تحسين المناخ المدرسي ومباشرة الجودة التربوية، ثم نصغي إلى آراء عينة من التلاميذ لرصد تمثيلاتهم وتحليل خطابهم حول العنف ك لحظة حيوية في نحت الحلول الوقائية.

1.2. صورة إحصائية عامة للعنف المدرسي

لا تحتوي المواقع الإلكترونية لوزارة التربية . التي قمنا بزيارتها -إلا على إحصائيات تخص نسب التمدد وتطور الفضاءات التربوية والبنية التحتية، مع غياب تام لكل معطيات حول السلوكات اللامدرسية أو العنيفة، وحرصنا على الاتصال

¹⁴ UNESCO (2010), *En finir avec la violence à l'école, Guide à l'intention des enseignants*, at : <https://bit.ly/3kK2pzo>

بمسؤولين¹⁵ بوزارة التربية للحصول على بعض البيانات أو تقارير حول العنف، إلا أننا لم نجد تجاوبا، أو بدقة، منحنا وعودا لم تنفذ. ولا تتضمن الورقة التأليفية الوحيدة التي مدنا بها المرصد الوطني للتربية¹⁶ مؤشرات كثافة العنف وتطوره ومتغيراته، لذا وفي غياب معطيات دقيقة وانعدام قاعدة بيانات، يعسر تقديم خارطة واضحة تسمح بتحليل مؤشرات العنف وضبط مآلاته المستقبلية. سنتوقف، إذا، عند مجرد صورة تقريبية عن حجم الظاهرة في المدارس التونسية، ونكتفي بالإشارة إلى بعض المعطيات الإحصائية العامة والمشتتة، بالارتكاز على تقارير بعض المؤسسات البحثية والمدنية وشذرات من أرقام وزارة التربية.

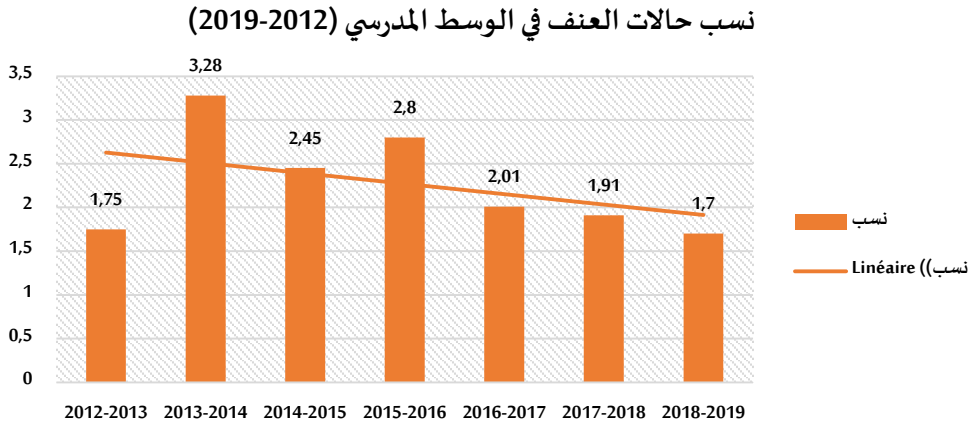
لم يكن تفشي العنف في الوسط المدرسي مستجدا أو مرتبطا بحراك 2011 وما تلاه من تداعيات، فقد كشفت الاستشارة الشبابية الأولى سنة 1995 كثافة العنف الشبابي، وأكدت دراسة سوسيولوجية أجراها "المرصد الوطني للشباب"¹⁷ سنة 2004 عمق ظاهرة العنف اللفظي وخطورته حيث شكل أسلوبا تداوليا يتبادلته التلاميذ في السياقات التعليمية، جعل من المدرسة ثاني الفضاءات من حيث حجم الانتشار بنسبة 43,21%. وشهد الوسط المدرسي مثالا خلال السنة الدراسية 2005-2006 حوالي 2025 حالة عنف، وتضمن تقرير أعدته الإدارة الفرعية للحياة المدرسية بالتعليم الثانوي سنة 2014 أن العنف المادي بلغ 355 حالة عنف في الثانوي و1350 حالة عنف في الإعدادي، و68 حالة عنف مادي ضد الإطار التربوي، وتجاوز العنف اللفظي أكثر من 3600 حالة في الإعدادي و3354 حالة في الثانوي، وترفع وزارة التربية سنويا ما بين 1100 و1200 قضية عدلية في الاعتداءات والسلوكات العنيفة حسب بياناتها. كما طال العنف المادي

¹⁵ رغم ما بذلناه من جهد ولقاءات شخصية، لم تتم موافقتنا بإحصائيات دقيقة (مستشارين في الديوان، إدارة الحياة المدرسية بالمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي، الإدارة العامة للتقييم والجودة)، يبدو أن أروقة الوزارة تسودها ثقافة الصمت والكتمان وعدم النفاذ إلى البيانات.

¹⁶ في لقائنا معها بينت مديرة المرصد الوطني للتربية أن هذا الهيكل يفتقد إلى العناصر اللوجستية والموارد البشرية لتفعيل مهامه في الرصد، وأن المنصة الرقمية التي أعدها وزارة التربية بطيئة جدا وغير مهنية ولا تستجيب للحاجيات الإحصائية والتوثيقية. ما يعني أن إنشاء قاعدة بيانات حول العنف المدرسي تتطلب تكوين هيكل أو مرصد خاص له امتدادات جهوية ومحلية، يرصد ظاهرة العنف ويعالجها بالأدوات العلمية والإحصائية.

¹⁷ المنعني الزيدي، محمد نجيب بوطالب، محمد المهدي المبروك، ظاهرة العنف اللفظي لدى الشباب التونسي، دراسة سوسيو-ثقافية، المرصد الوطني للشباب، نسخة ورقية، مارس 2004.

واللفظي كل المستويات التعليمية، من السابعة أساسي إلى البكالوريا، بنسب متفاوتة. وواصلت الظاهرة انتشارها خلال العشرية الأخيرة، (94 % مثلا بالنسبة للسنة المدرسية 2019-2018 حسب بيانات المسح الوطني للشباب.¹⁸



يظهر الرسم نسب حالات العنف من مجموع التلاميذ في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية. سجلت أرفع نسبة في السنة الدراسية 2014-2013، وأدنى نسبة في السنة الدراسية 2019-2018، أما عدد حالات العنف المادي واللفظي الصادر عن التلاميذ سنة 2018-2017 فقد مثلت قرابة 20344، منها 14792 حالة عنف مادي و 5552 حالة عنف لفظي، والعنف الصادر عن الأساتذة قرابة 8312 حالة، منها 7392 عنف جسدي و 920 عنف لفظي، أما العنف الصادر عن الطاقم الإداري والإرشادي فيصل إلى 5627 حالة، منها 4812 حالة عنف مادي و 815 حالة عنف لفظي.

بلغت أرقام الاعتداءات بالفضاءات المدرسية التي تم تسجيلها قرابة 180 ألف شكوى لاعتداءات مادية أو لفظية ما بين 2006-2010، بينما تم تسجيل حوالي 218 ألف شكوى في الفترة 2011-2017 أي بارتفاع تقدر نسبته ب 20% حسب الإحصائيات المضمنة في تقرير "المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية" (ITES). ويشير المعهد المذكور إلى تسجيل 34 ألف واقعة عنف لفظي أو جسدي بالفضاءات التعليمية خلال السنة الدراسية 2016-2017، وهي حالات أعلى من تلك المسجلة خلال السنة الدراسية 2015-

¹⁸ الملخص التنفيذي للمسح الوطني للشباب، 2019-2018، المرصد الوطني للشباب، الرابط: <https://bit.ly/3D6MGRn>

2016 بنسبة 57 % تقريبا، وضعف نسب السنة الدراسية 2013-2014. تتوزع هذه الحالات كما يلي: حوالي 80 % اعتداءات بالعنف الجسدي و 20 % عنف لفظي، علما وأن المعطيات الرقمية تتعلق بحالات العنف المبلغ عنها فقط، ما يعني أن الأرقام الحقيقية تفوق ذلك بكثير. وقد بين معهد الدراسات الاستراتيجية أن ظاهرة العنف المدرسي في كل من الإعداديات والمعاهد مرتفعة في الوسط الحضري أكثر من الوسط الريفي، نظرا للكثافة الديمغرافية والظروف "السوسيو اقتصادية" والثقافية والنفسية. وفي مستوى توزيع الظاهرة تتبوأ تونس الكبرى المرتبة الأولى بنسبة 14 % من السلوكات العنيفة صلب المؤسسة التربوية، تليها بالتساوي كل من ولايتي سوسة وصفاقس بنسبة 10%. وتشير الاحصائيات إلى أن ثلاثة أرباع (4/3) السلوكات العنيفة تصدر من التلاميذ الراسبين وأن ثلثي التلاميذ (3/2) ممن لديهم اتجاهات عنيفة لديهم نتائج مدرسية متواضعة.

واعتبر تقرير "المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية" لسنة 2019 أن العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية حارقة في المجتمع التونسي، مما جعل تونس تحتل المرتبة الثالثة عالميا بعد الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا من حيث حجم حوادث العنف المدرسي. وكشف المنتدى في نشرته لشهر أفريل 2021 أن المؤسسات التربوية تأتي في المرتبة الثالثة كإطار للعنف، بعد الشارع والمنزل، بنسبة 9.5 %، وأن 51 % من العنف في الوسط المدرسي يصدر عن أشخاص لا علاقة لهم بالمؤسسة التربوية (دخلاء)، بينما يمثل العنف المتبادل من الإطار التربوي والإداري نسبة 14 % من مجموع حالات العنف المسجلة.

وبين "المرصد الوطني للعنف المدرسي"¹⁹ في إحصائيات. لا نملك تأكيداً لدقتها - أن الاعتداءات الصادرة عن التلاميذ تجاه الإطار التربوي بلغت قرابة 4568 حالة سنة 2019، منها 2266 اعتداءً لفظياً و 2302 اعتداءً مادياً، وأن القيمتين والقيمين العامين هم أكثر المتضررين من الاعتداءات وذلك بنسبة 47 %، مقابل 23 % في ما يخص الأساتذة، و 11 % في ما يتعلق بالمعلمين بالمدارس الابتدائية، و 19% بالنسبة للمديرين والنظار. وتسهم المناطق المحيطة بالمدرسة في تغذية ممارسات العنف وتصاعد وتيرتها، كشفت

¹⁹ تأسس "المرصد الوطني للعنف المدرسي" بتاريخ 1 جوان 2014 كجمعية تربوية من قبل "الجمعية الوطنية للقيمين التونسيين".

الأبحاث الأمنية أن ترويج المخدرات تصاعد بنسب مقلقة²⁰، وأن 60% من المتعاطين لديهم سلوك عنيف في المدرسة وأن 67% من مستهلكي المخدرات تتراوح أعمارهم ما بين 13 و18 سنة، وأن 46% من المستهلكين هم من ذوي النتائج الضعيفة²¹.

2.2. مشاريع تجويد المناخ المدرسي وضعف المردودية

صاغت وزارة التربية عديد المشاريع والبرامج والأنشطة، بهدف تطوير العنف المدرسي وإرساء مناخ سليم داخل المدرسة التونسية، وسعت إلى إدراج بعض عناصر ثقافة الجودة التربوية والعمل على توطئتها في البيئة المدرسية. إلا أنه لا يمكننا الإلمام بكل ما تحقق وذلك لسببين، أولهما عدم توفر بنك معطيات يوثق مجمل المبادرات والمشاريع، وثانيهما الإطار الذي رسمناه لأنفسنا في هذه الدراسة والذي لا يتعدى رسم مشهدية عامة للجهود التي بذلت، لذا سنقتصر على تقديم نبذة عامة من المشاريع والبرامج والأنشطة التي أطلقتها وزارة التربية، بهدف التوقي من العنف وتحسين المناخ المدرسي وإرساء الجودة التربوية.

لقد تشكل مشغل مواجهة العنف في الوسط المدرسي تحت ضغط انتشار هذه الظاهرة في المؤسسات التربوية، وهو ما كشفتته الاستشارات الشبابية والدراسات السوسيولوجية في بلادنا. تجسد هذا التوجه بإحداث "اللجنة الوطنية للسلوك الحضاري"²² وتكليفها بالبحث عن "أنجع السبل وأجداها لنشر السلوك القويم وحماية المجتمع من مظاهر التسبب الأخلاقي" (!)، دون الإشارة صراحة في نصها التأسيسي إلى تفاقم السلوكات العنيفة. تدعم عملها بالمصادقة على القانون التوجيهي للتربية الصادر في سنة 2002²³، الذي تضمن بعض الإشارات والعناصر التجديدية من حيث مهام المدرسة ووظائفها. وتعزز هذا التوجه بصدور الأمر المنظم للحياة المدرسية²⁴ وبسن مجموعة من الإجراءات المميزة مثل "مشروع المؤسسة" و"المجلس البيداغوجي" وبعث

²⁰ ممثل وزارة الداخلية في جلسة استماع في لجنة الأمن والدفاع بمجلس نواب الشعب بتاريخ 17 فيفري 2020.

²¹ محاضرة "الإدمان والمخدرات بالوسط المدرسي"، الإدارة العامة للسجون والإصلاح، بتاريخ 7 أفريل 2017.

²² الأمر عدد 2995 بتاريخ 31 ديسمبر 2001 المحدث للجنة الوطنية للسلوك الحضاري.

²³ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، عدد 80 لسنة 2002 المؤرخ في 23 جويلية 2002.

²⁴ الأمر المنظم للحياة المدرسية عدد 2437 لسنة 2004 المؤرخ في 19 أكتوبر 2004.

"خلية التوفيق المدرسي" و"صندوق مقترحات" و"نواب الأقسام"، لتطوير أداء المدرسة وترقية مردوديتها، وتأمين مناخ تربوي سليم والحد من التوترات وتكريس قواعد العيش المشترك.

يمكن أن نعتبر 2004 سنة مفصلية في نسق الإصلاحات، إذ بعثت الوزارة في ذلك التاريخ طاقم عمل يضم باحثين وخبراء متعددي الاختصاصات لصياغة خطة عمل للحد من ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية وذلك بتطوير محتويات برامج التربية المدنية والدينية لتشمل نصوصا ودروسا تحث على تقليص العنف. كما ركزت الوزارة لجانا جهوية لدعم السلوك الحضاري بالوسط المدرسي، وشجعت الإطار التربوي لتحمل مسؤولية الوقوف ضد العنف داخل المؤسسات التربوية، وطلب من المديرين عقد اجتماعات دورية بالمدرسين وتكثيف اللقاءات مع الأولياء. وحفزت المسؤولين للشروع في إطلاق مشاريع بحثية وتكوينية، من بينها تنفيذ بحوث ميدانية بصفة منفردة أو بالشراكة، منها بحث-تدخلي أنجزه "المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية" (CNIPRE) بالتعاون مع "جمعية تطوير التربية والتكوين في الخارج" البلجيكية (APEFE) خلال الفترة (2002-2005) في مجموعة مدارس تجريبية لتحديد عوائق التواصل وتشخيص صعوبات المناخ في المدارس. خلصت هذه البحوث إلى استنتاج تقلص مبدأ العدالة في الفضاء المدرسي وهيمنة البيداغوجية التقليدية وندرة العمل في إطار الفرق ونقص الموارد البشرية للمتابعة والإصغاء. ويسرت وزارة التربية للباحث السويدي (Jean- Paul Payet) إنجاز عدد من البحوث الميدانية²⁵ ضمن مشروع "العنف في الوسط المدرسي" وذلك بغية الإسهام في فهم ظاهرة العنف صلب المدرسة، واستعمال النتائج لبلورة استراتيجيات تعديلية ودعم السياسات التربوية وتحسين الممارسات المدرسية لضمان كرامة الأطفال وحقهم في التعلم في محيط تربوي آمن.

في ذات السياق، أنجزت عدة بحوث تطبيقية بالشراكة بين وزارة التربية واليونيسف في عدد من الولايات (القصرين-أريانة، المنستير..) خلال الفترة 2003. 2004،

²⁵ Payet, Jean-Paul, Etude qualitative sur la violence scolaire dans huit établissements défavorisés du grand Tunis, Rapport de la mission menée du 2 avril au 15 novembre 2004 pour l'UNICEF Tunisie.

والفترات اللاحقة في غيرها من المؤسسات التربوية، وذلك لتعميق معرفة الظاهرة والوقاية من العنف المدرسي. وتكون فريق بحثي سنة 2005 صلب مؤسسات وزارة التربية لتحليل العنف المدرسي أنتج دراسة علمية بعنوان "حول السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية"²⁶، قصد الاطلاع على مختلف جوانب هذه السلوكات وتحليلها في ضوء التحولات الاجتماعية وانعكاساتها على واقع المدرسة، وتقديم مقترحات وتوصيات عملية من شأنها احتواء ظاهرة العنف والتصدي لها والإسهام في تحسين العلاقات داخل المؤسسات والارتقاء بالحياة المدرسية.

ورغم تنوع المشاريع وكثافة المبادرات التربوية لتحسين العلاقات التربوية والتواصلية وتجويد المناخ المدرسي، لم يكن مفهوم الجودة حاضرا بشكل واضح، حيث دعت المدرسة إلى "تجويد خدماتها التربوية"²⁷ دون تحديد أسلوب التنفيذ وصيغته، ودون وضوح لثقافة الجودة أو مؤشرات أو تمشياتها الإجرائية، علما وأن فكرة الجودة لم تتبلور إلا في سنة 2005 التي شهدت صياغة وثيقة مرجعية من طرف وزارة التربية. تضمنت هذه الوثيقة²⁸ مفهوم الجودة وعناصرها، وسبل إرساء ثقافة الجودة. وشملت الأهداف الاستراتيجية التي ضبظتها تجويد التصرف في الموارد البشرية والميزانية والموارد المادية وتنظيم الحياة المدرسية وإنجاز التعليمات. وأبرز هذه الأهداف إحداث مرجعية وطنية للجودة بالمؤسسات التربوية (نقطة 3). بدأت الأفكار الأولية تتبلور لإنشاء هيكل مركزي ومؤسسات تهتم بقضايا الجودة التربوية، إلا أن إحداث الإدارة العامة للتقييم والجودة²⁹ واللجنة الدائمة للجودة على المستوى الجهوي ووحدة الجودة بالمؤسسة لم تنجز إلا سنة 2010. ونوقشت إمكانية بعث مرصد وطني لمتابعة حالات العنف بالوسط المدرسي وإنشاء منصة رقمية لرصد حالات العنف وتصنيفها³⁰ وترجمتها إلى رموز (حالة

²⁶ السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية، وثيقة مرقونة، 69 ص.

²⁷ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، الفصل 32.

²⁸ شبكة مؤسسات التميز، إرساء تمثي الجودة بالمؤسسات التربوية، وثيقة ورقية. 17 ص.

²⁹ اهتم الهيكل الفني للجودة بملفات انتدابات أصحاب العفو التشريعي العام لمدة خمس سنوات، واتسم بعدم استقرار المسؤول الأول،

ولم تهتم فعليا بمسائل الجودة أو بالعنف المدرسي إلا بصفة عابرة ومجتزأة (لقاء مع مديري التقييم (الجودة) بتاريخ 2021/9/8.

³⁰ تم تركيز منصة رقمية لرصد حالات العنف لم تجد تجاوبا من مديري المؤسسات التربوية واعتبار ذلك عبئا إضافيا، كما اتسمت بالبطئ وضعفها التقني.

سكر، حالة مخدرات، استعمال السلاح الأبيض..) وكيفية الإعلام والتصرف، إلا أن المشروع انتهى مع نهاية عهدة وزير التربية.

ونفذت وزارة التربية عديد البرامج بغاية تحقيق الجودة التربوية، من أبرزها "مشروع دعم التعليم الثانوي" (PAES I) خلال الفترة 1998-2007، قصد تجويد إدارة التعليم الثانوي وتدعيم الإصلاحات التربوية وتنمية جودة التوجهات وضبط الأولويات المحددة في إطار المخطط التاسع. وتواصل المشروع في مرحلته الثانية تحت عنوان "برنامج تحسين جودة المنظومة التربوية التونسية" ³¹ (PAQSET II) سنة 2010، ونفذ برنامج آخر في جويلية 2012 تحت عنوان "مشروع دعم التعليم الثانوي" ³² (PAES II)، وخصص جزء من التمويلات لمشروع "بلورة بطارية مؤشرات جودة المنظومة التربوية التونسية" ³³. تكونت نواة أولى من 20 مدققا تم تأكيد مكتسباتهم ومهارتهم من قبل مؤسسة فرنسية مختصة، لكن لم تتم الاستفادة من خبراتهم بما أنهم أحيلوا، مباشرة بعد مرحلة التكوين، على شرف الخدمة.

نظرا لغياب مرجعية للجودة ورؤية متكاملة للإصلاح ولتحسين المناخ المدرسي، فإن المشتغلين على هذا الموضوع غالبا ما يختزلونه في الأبعاد التقنية والمادية وفي التعلّمات، ولا يعد في اعتبارهم التوقي من ظاهرة العنف مكونا من مكونات الجودة إذ لا يحتل إلا هامشا ضئيلا من اهتمامهم إن لم يكن غائبا تماما في تقاريرهم. وهو ما تؤكد لدينا بعد اطلاعنا على منشورات وزارة التربية ما بعد 2011 ومنها "الكتاب الأبيض" ³⁴ ووثيقة "المنهاج" ³⁵. لاحظنا أن مقارنة الجودة كمفردة تطرح في مستوى نوعية التعلم وجودة مكتسبات التلاميذ وتجويد تدريس اللغات دون ضبط لمعايير الجودة ومؤشرات، أو تتضمن غايات النظام التربوي ومبادئه ووظائف المدرسة والتربية والحياة المدرسية والتوجهات البيداغوجية وغيرها من النقاط، ولا توجد أدنى إشارة إلى معايير الجودة

³¹ *Projet d'amélioration de la qualité du système éducatif tunisien.*

³² *Projet d'appui à l'enseignement secondaire.*

³³ *Elaboration d'une batterie d'indicateurs de la qualité du système éducatif tunisien.*

³⁴ الكتاب الأبيض، مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، ماي 2016.

³⁵ المنهاج، نشر وزارة التربية بالشراكة مع اليونسيف، سبتمبر 2017.

ومؤشراتهما. تم تعديل ذلك بصفة جزئية من خلال عقد برنامج شراكة بين وزارة التربية واليونيسف حول خطة العمل (2015-2019) احتوت مكونين رئيسيين، المكون الأول، النقطة (2-4) خاص بإنجاز تربية جيدة لكافة التلاميذ في مهارات الحياة وتطوير كفاياتهم، ويتعلق المكون الثاني، النقطة (3-4) بالتصدي للعنف المدرسي. وبعد أن وجهت نقدها لخطة العمل الوطنية ضد العنف التي لم تفعل منذ سنة 2007³⁶، اعتبرت خطة العمل المشار إليها العنف في الوسط المدرسي ظاهرة اجتماعية متعددة الأشكال، يمكن مقاومتها في إطار تطوير الحياة المدرسية ومراجعة الزمن المدرسي لفسح المجال للتلميذ والمدرسين وغيرهم للانصهار التام والفاعل في هذا المسار، فضلا عن تفعيل المجلس البيداغوجي للمدرسين ومجلس المؤسسة.

عديد المشاريع والمبادرات التي صاغتها وزارة التربية اختزلت الجودة في دلالاتها العامة أو في مجال التعليم والتعلم، مستثنية التوقي من العنف بصفة مباشرة وواضحة، فضلا عن عدم اتخاذ إجراءات ميدانية فعلية. لقد تبين لنا أن منظومة التربية تفتقد إلى قاعدة بيانات وإلى عمل تشخيصي دقيق، وإلى مرجعية وطنية للجودة أو ميثاق وطني للجودة³⁷، وأن كل التعديلات والتنقيحات وحتى أطر الإصلاح التربوي لم يتم وضعها في إطار ثقافة الجودة. هذه المشاريع، كغيرها من المشاريع، "نادرا ما تنجز على الوجه الأكمل"³⁸، شأن التعليمات الاختيارية³⁹ والمقاربة بالكفايات⁴⁰. أعتقد أنه، بالرغم من الجهود المبذولة ومن كثافة البرامج والأنشطة، تبقى النتائج شحيحة، بما أنها أختزلت في مشاريع انتقائية وبيروقراطية لم تستند إلى شراكات حقيقية مع الفاعلين التربويين، ولم تراكم النتائج، وكانت بلا أفق واضح ودون رؤية استراتيجية.

³⁶ وثيقة برنامج خطة عمل (2015-2019) بين الجمهورية التونسية واليونيسف، ص 22.

³⁷ حسب مدير عام إدارة التقييم والجودة (لقاء بتاريخ 2021/9/8).

³⁸ Ben Ammar, Farouk, (ancien premier conseiller au ministère de l'éducation), *Un bref diagnostic du système éducatif*, 4 février 2015.

³⁹ انطلقت التعليمات الاختيارية في أكتوبر 2003 وأنها الوزارة في مارس 2006، من أهدافها تنمية المبادرة الفردية للتلميذ والمدرس وانتقال التعليم من المواد المنغلقة على نفسها إلى التكامل بين المواد (interdisciplinarité).

⁴⁰ المقاربة بالكفايات تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية تربوية تسعى إلى تنمية كفاءات المتعلم بما يتناسب مع قدراته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

3.2. خطاب التلاميذ حول العنف المدرسي

يكون التعاطي مع ظاهرة العنف المدرسي بالتشخيص والتخطيط والاستشراف، ومن التقنيات المساعدة، الاستماع إلى الفاعل التلميذ لفهم تمثلاته للاعتداءات وكيف يتعايش معها. من أجل هذا، أنجزنا خمس حلقات تركيز مع عينة تلاميذ تمثل أربعة معاهد ومدرسة إعدادية، (انظر/الملحق). شملت هذه الحلقات مفهوم العنف في الوسط المدرسي ومبرراته وموقف التلاميذ من المناخ المدرسي وعمليات التعليم وطبيعة العلاقات البيداغوجية السائدة صلب المؤسسة التربوية ومدى توفر حياة مدرسية نشيطة. وعملنا على توفير مناخ مريح خلال حلقات التركيز والمحادثات الفردية بغاية السماح للمتعلمين للتعبير عن خبراتهم والإفصاح عن تصوراتهم بأريحية. وهكذا، توفرت لدينا مادة ثرية مكنتنا من تفكيك جزئي لخطاب التلاميذ حول العنف المدرسي. تجدر الإشارة أننا اخترنا مفردة "الخطاب" بعد أن لاحظنا أن تعبيرات المشاركين تجمع بين التصورات والأحاسيس وردود الفعل وتدمج الانطباعات والانفعالات الخام بالخبرات الحية. ولأسباب منهجية صغنا "المعنى الناظم" عند الدلالات المركزية فحسب، وقسمناها إلى ثلاثة مستويات دلالية، وهي كالآتي: مستوى أول يشمل دلالات العنف وأصنافه ومعانيه، مستوى ثان يتعلق بمبررات العنف المدرسي ومعضلات المناخ المدرسي، ومستوى ثالث يبحث في طبيعة العلاقات التربوية ونوعية التفاعل مع البرامج والطرق البيداغوجية.

2-3-1- دلالات العنف، أصنافه ومعانيه

تلقي تمثلات عينة التلاميذ في اختزال العنف في شكله المادي، وتحدهه في العلامات والتصرفات التي تلاحظ وتعايش، من إيذاء مادي وبدني وتبادل اللكمات، مع استعمال التخويف والتهديد و "الكف، الصرفاق، والدزان العنيف في النقل العمومي" حسب قول أحد التلاميذ. ويعتبر أغلب المشاركين أن العنف الجسدي بمختلف أشكاله، نادر الحدوث داخل المدرسة "موش برشة"، باستثناء تلاميذ الإعدادي، وأنه يمارس بشكل

مكثف من الأساتذة "ديما يضربو فينا، بسبب ودون سبب، حتى كنحركو كرسي" ⁴¹. وحين نعلم السؤال مع المشاركين حول الترشق بالبيض وتقطيع الكراسيات وإلقاء الأوراق أو تمزيق الكراسيات والكتب والأوساخ والخربشة والكتابة الجدارية، لا يمثل عنفا عند عدد من المشاركين "نعبروا على راحتنا ومجرد لعب، ونوع من حرية التعبير والتنفيس" ⁴². في حين يأخذ العنف اللفظي أشكالا متعددة، (من التنمر إلى الهرسلة المستمرة: "السب، واللعن، التعبير، التحقير، الاستفزاز والإهانة") ⁴³، ويبقى ممارسة منتشرة وموجودة بكثرة بين التلاميذ وداخل المدرسة ومع المربين وحتى لدى التلميذات "البنات زادة يمارسن العنف اللفظي" ⁴⁴، يتم التخفيف من آثاره واعتباره غير مزعج "ما يقلقش يقع كل يوم عشرات المرات" بعبارات أحد أفراد العينة. المفاجئ في ذلك أن غالبية المشاركين يرون أن تبادل الشتائم والسباب هي تصرفات عادية في التفاعلات التلمذية ولا تثير القلق إلا إذا تكررت "نورمال بين الأصحاب إذا موش مقصود" ⁴⁵، ويمثل العنف اللفظي أو الكلام البذيء سلوكا تلمذيا لاثبات الذات "نحس روي كبير" ⁴⁶. وهكذا تحول العنف اللفظي إلى لغة التداول السائدة بين التلاميذ فيما بينهم، وأصبح استعمال قاموسه "ضمن بنية التفاعل (...)" وكأنه وسيلة للتعبير عن مشروعية الانتماء إلى المجموعة الشبابية (...) والتعبير العنيف وسيلة للاندماج ⁴⁷، أو نوعا من التمرد عن النظام المدرسي والنظام اللغوي.

قادتنا "حلقات التركيز" إلى تمييز ثلاثة أنماط من العنف بالمدرسة. يمكن تعريف هذه الأنماط كما يلي:

أولا، يمارس العنف تلمذي داخل المدرسة في شكل اعتداءات تنفذ في حرم المؤسسة، وفي حالة العنف التلاميذي، يبرز نمطان، عنف فردي من قبل تلميذ تجاه تلميذ

⁴¹ أكرم، د، 14 سنة، 9 أساسي، المدرسة الإعدادية 2 مارس بالزهراء.

⁴² أشرف، م، 17 سنة، 2 ثانوي، معهد جبل الجلود.

⁴³ نفسه

⁴⁴ سنده، ع، 14 سنة، 9 أساسي، م، 2 مارس بالزهراء.

⁴⁵ يوسف، ب، 15 سنة، 1 ثانوي، معهد الهادي شاكور بصفاقس.

⁴⁶ نفسه

⁴⁷ المنجي الزيدي، محمد نجيب بوطالب، محمد المهدي المبروك، ظاهرة العنف اللفظي لدى الشباب التونسي، دراسة سوسيو-ثقافية،

المرصد الوطني للشباب، نسخة ورقية، مارس 2004.

آخر غالبا ما يكون لفظيا ولا يكون له تأثير كبير إذ غالبا لا يتطور. أما في حالة عنف المربين (مدرسين أو غيرهم) يكون العنف في نفس الوقت لفظيا (تهكم- سخريه- شتم) ولكن أيضا عنفا ماديا "شلبوق، مشطة، صفع وضربات مع غياب تلاميذ شهود"⁴⁸، فالعنف المادي يحتكره المربون في القسم أو في مكاتب الإدارة "الناس الكل خذوا فينا باي من المدرسين والقيمين وحتى القيم العام والمدير"⁴⁹، وتم التأكيد أن ممارسة الضرب مازال تقليدا سائدا رغم منعه قانونيا. ويمارس العنف في مختلف أماكن المدرسة خصوصا في القاعات المنزوية وفي الطوابق العليا وفي الساحة، ويتم في الأروقة الخفية، بمعنى في "التران وحجرات الملابس والوحدات الصحية وبعيدا عن العينين" بعبارات متعلم مشارك، ويقع الإيذاء في أوقات زمنية تقل فيها المراقبة ويكون فيها عدد التلاميذ محدودا مع غياب القيمين والمدرسين.

ثانيا، يمارس العنف من عناصر خارجية تتسلل صلب المؤسسة التربوية خلال الزمن المدرسي حيث يتم الاعتداء على التلاميذ وحتى على المدرسين أو الموظفين، "لا يلبسون الميدعة مما يصعب تمييزهم لمعاكسة الفتيات وأحيانا للاعتداء والتكسير أو تشويش الدروس"⁵⁰. ويتم التسلل أيضا خارج الزمن المدرسي، فتحتل الملاعب وتُجرى مباريات كرة القدم، وتستخدم الفضاءات المغلقة لممارسة سلوكات غير قانونية لا تحترم نظافة المدرسة وحرمتها، "يشربو الكحول والمخدرات، وفي الصباح نلقى بقايا السهرات الليلية" وفق مشارك. وينكشف هذا العنف في مخاطر يفرزها "الشارع" من اعتداءات و"هرسلة" تمارس على التلاميذ أو المربين تحت التهديد بالقوة البدنية أو السلاح الأبيض "يخطفو هواتفنا أو هات أش عندك فلوس"⁵¹. ويبدو أن المدرسة "متورطة" في ذلك بإقصائها التلاميذ خارج المؤسسة، فالفضاء المدرسي لا يستقبل التلاميذ إلا بحضور مدرس، وإلا عليهم مغادرة المؤسسة، وبالتالي فالفضاءات الخارجية هي التي تكون ملاذهم.

⁴⁸لوي، س، 14 سنة، 9 أساسي، م، إ، 2 مارس بالزهراء.

⁴⁹ نفسه

⁵⁰ علاء، ص، 17 سنة، 2 ثانوي، معهد حي الأمل بفوشانة.

⁵¹ ميساء، ح، 16 سنة، 2 ثانوي، معهد أحمد نور الدين بسوسة.

ثالثاً، أشار بعض تلاميذ حلقات التركيز، وخاصة من الفتيات، إلى عنف مستجد وهو العنف الافتراضي، يتمثل في التهجم على التلاميذ وعلى الإطار التربوي، من خلال الإزعاج بالأنترنت والشبكات الاجتماعية وذلك ببث الإشاعات ونشر الأكاذيب والاعتداء على الخصوصية بنشر مقاطع فيديو أو استعمال تطبيقات في الصور " يلفقونا تصاور وإلا يبعثونا تصاور خايبة" ⁵² في الشبكات الاجتماعية. بمعنى أن المدرسة التونسية ليست بمنأى عن تصاعد الهرسلة الرقمية التي تبدو ظاهرياً محدودة وفردية، لكنها قد تتطور في المستقبل وتتضخم مضارها " فمة تلامذة عملوا مقاطع موسيقية وشرائط فيديو ونشروا محادثات على الميسنجر حول الدروس الخصوصية والتحرش لتشويه المدرسين" ⁵³.

2-3-2- مبررات العنف المدرسي أو معضلات المناخ المدرسي

أظهر تقرير اليونسكو (2017) ⁵⁴ ندرة المدارس التي توفر مناخاً ملائماً للتعليم وتتيح حياة مدرسية محفزة للتعليمات. ذلك ما أكدته مختلف تقييمات العشرية الفارطة، مبيّنة أن قرابة 60 % من المتعلمين يدرسون في مدارس تسودها إشكالات انضباط (غيابات- تأخرات- غش) وعنف مادي ولفظي (تخريب- تهديدات...). غالبية الذين تحدثنا معهم عبروا عن شعور قوي بالظلم في المدرسة والإحساس باللاعادلة، ووصفوا الفضاء المدرسي كفضاء اللامساواة بين حقوق الكهول (المربين) وحقوق التلاميذ، وأن "كلامهم لا يساوي شيئاً تجاه كلام ورأي المدرس" ⁵⁵ ويذكرون أمثلة عديدة عن سوء استعمال النفوذ، حيث تفضي حادثة سلوكية ولو بسيطة إلى إقصائهم ظرفياً أو طردهم نهائياً من المدرسة. ويمارس التلاميذ العنف إذا ما شعروا بالظلم وعدم الاعتراف والاحتقار والحق من الكرامة، ويتجلى بشكل مكثف في علاقتهم بالمدرسة من خلال المفردات المستعملة ومنسوب الكراهية أو على الأقل النظرة السلبية " تعيسة والقراءة

⁵² نفسه

⁵³ محمد، س، 17 سنة، 2 ثانوي، محادثة فردية.

⁵⁴ ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم المسألة في مجال التعليم، 2017، الرابط: <https://bit.ly/2XQgfHA>

⁵⁵ سفيان، س، 15 سنة، تلميذ 1 ثانوي، معهد الهادي شاكر بصفاقس.

تفدد والجو خائق ونجي للمدرسة كأني جاي للحبس" ⁵⁶، وتستفزههم وتدفعهم دفعا نحو الإيذاء والاعتداء على كل العلامات (الجدران- النوافذ- التجهيزات- النظافة- المربين...).

يتعمق هذا الإحساس بالمرارة حين التعبير عن انسداد آفاق المستقبل والتصريح بأن المدرسة " مافهاش مستقبل" ⁵⁷، فالمناخ المدرسي ينمي حالات من الضيق والاختناق ويثير السلوكات العنيفة ويغذيها ويؤجج تعبيراتها " يتبعونا حتى في التواليت" كما يقول مشارك في الاستجواب، ويتعكر المناخ المدرسي أكثر من جراء سوء تسيير المدارس : تشكيل هرم الأقسام على قاعدة تفريق المجموعات المتضامنة أو ممكنة التضامن، وتفتيت وحدتها وتفكيك روابطها، حتى لا تكون مصدر "إزعاج" في الوسط المدرسي، فتتكون بذلك تركيبة الأقسام والصفوف حسب المحاباة، أقسام للتلاميذ المتقاعسين أو من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، وأقسام ذوي النتائج الجيدة و"العاقليين"، ولا تنفصل هيكلية الصفوف عن نوع من "تصنيف" الانتماء الاجتماعي الناعم ⁵⁸، " نحن الزوالة يلمونا مع بعضنا، القاعة المكسرة لينا، والجدول الخايب لينا، ونحس في عينهم الحقرة" ⁵⁹، ذلك أن كل مؤسسة لا تخضع إلى معايير موضوعية، وإنما تتأثر باعتبارات شخصية أو معرفية أو اجتماعية أو جهوية. وتبرز المبررات الداخلية للعنف المدرسي في سمة "التسلط" التي تسم بعض الأعوان الإداريين والتربويين في كثير من مواقفهم وتدخلاتهم، فالمدير والمربون يمثلون السلطة والقانون دون أي اعتبار لقيم التعاون والتعاقد، " كان الأوامر في وقتها وفي غير وقتها وعمرهم ما حكاو معنا"، وهي نقطة مهمة استخلصناها من محادثتنا مع التلاميذ، فضلا عن ضمور الاشتغال الجماعي والافتقار إلى فضاءات الحوارات لمناقشة الشؤون اليومية للمدرسة "ما يقدروناش وما يحترموناش وما يسمعوناش". يمكننا إرجاع ذلك، جزئيا، إلى افتقاد مسيري المؤسسات التربوية ومختلف الأسلاك لتكوين عميق في أساليب تنظيم مجتمع المراهقين ولعدم إلمامهم بعلم النفس التربوي، وكذلك لاعتماد الدولة على تشغيل مؤطرين تربويين في الوسط المدرسي

⁵⁶ نفسه

⁵⁷ عطيل، م، 16 سنة، 2 ثانوي، معهد حي الأمل بفوشانة.

⁵⁸ Lobrot, Michel, *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.

⁵⁹ نسرين، إ، 16 سنة، 2 ثانوي، محادثة فردية.

بآليات التشغيل الهش. فالعنف صناعة محلية ومؤسسية، تنبع من داخل المدرسة ومن بين جدرانها، وأبانت لنا معظم آراء التلاميذ المستجوبين عن تبريرات موضوعية لسلوكاتهم كردود عنيفة داخل المدرسة، ومنها تجاه عنف أعضاء الإدارة وسلك الإرشاد (الضرب حتى من المدير-الإخراج من القسم عنوة-...).

يكشف المشهد التربوي أن المدرسة، بأنشطتها الحالية وهيكلتها وأسلوب اشتغالها الداخلي، تؤكد الخلاص الفردي بالاعتماد على مبدأ الاستحقاقية والتنافس الشرس حسب فرنسوا دوبي وماري دوري بيل⁶⁰، وهي لا زالت توزع "الخيرات المدرسية" (الأعداد)، وتنتج اللامساواة (الانتقاء) بين "المنتصرين" و"المهزمين" داخلها، ولم تحقق وعودها في تكافؤ الفرص وتقديم الخدمات. انتشرت داخلها مظاهر الوهن العلائقي بتقلص الفرص التربوية لتنشئة اجتماعية صلبة داخلها. تبدو المدرسة، على خلاف صورتها المعيارية، فضاء لروابط اجتماعية ضعيفة، وفضاء للإقصاء وللإيذاء والاعتداء، جعلها تعيش نوعاً من "العجز الديمقراطي" حسب فرنسوا دوبي. فالحياة المدرسية لا تعد أرضية لقيم التضامن والتفاعل، بل "تثير الفدة والانزعاج" وفق مفردات أحد المتعلمين. نلاحظ انقلاباً عميقاً صلب المدرسة العمومية، تبدو بعض ملامحه في تأجيج العنف المدرسي، دون أي اعتبار للمهمات الأساسية للمدرسة والتي تتمثل في: تنمية الذاتيات، وتنمية شخصية التلميذ وتطوير الكفايات الأفقية والمهارات الاجتماعية، كما تنص على ذلك التشريعات والنصوص المرجعية. على خلاف ذلك، كرست المدرسة، في أغلب الأحيان، انمحاء الذاتية التلمذية وغرست الإحساس بالإخفاق الشامل. "نشعر بالقهرة وأني ما نساوي حتى شيء"⁶¹، خاصة أنها تثمن "التميز" و"التفوق" و"الانتقاء النخبوي" ولا تولي أهمية لمرافقة التلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية والسلوكية "ما فماش حتى دعم أو مساعدة".⁶²

⁶⁰ François, Dubet, Marie-Duru, Bellat. *10 propositions pour l'école*, Paris, Seuil, 2015.

⁶¹ علاء، ي، 16 سنة، ثانوي 2، معهد جبل الجلود.

⁶² نفسه

تدفع هذه السياقات الخانقة هذه الفئة (الضحيا) للبحث عن علامات تميزهم وعن الاعتراف بهم خارج الاستحقاقات المدرسية باعتماد أساليب الإيذاء اللفظي أو المادي مع أقرانهم أو مع المدرسين ومحاولة إثبات الذات بكل الطرق اللامدرسية. وتنبثق السلوكات اللامدرسية من تصرف بسيط مثل "شبيك تقحرلي، شبيك الدز، نعملو عليه جو" بتعبيرات أحد المشاركين، إلى الاستفزات البدنية والمس من الحرمة الجسدية "يا طويل، يا قصير، يا بطي..."⁶³ والقدح في نوعية اللباس "متاع بوك، من الحفصية، من أي متحف..."⁶⁴ أو الانتماء المناطقي "ياقعر، يا جبري، من وراء البلايك" على حد مفردات تلميذ وقد يتدرج العنف اللفظي إلى شجارات وعراك بسبب "سرقة الأدوات، تبادل الملابس، علاقات عاطفية"⁶⁵، كما ينشأ من شجارات بين الأقسام والشعب والمعاهد أو نزاعات بين الأحياء السكنية، وتجاذبات بين أحياء الجمعيات الرياضية.

ما استرعى انتباهي في خطاب التلاميذ تطرقهم إلى فضاء "السّاحة"، إذ رغم هامشيتها المؤسسية، وادراكها مساحة استراحة، اعتبروها ميدانا حيويا في تأويل العنف، ففيها تجرب "موازن القوى" والإستراتيجيات الفردية والجماعية، وحالات التنازع والجذب والتدافع، وتبرز في سياقها تصرفات "القيادة" و"التبعية" بين المراهقين، وتتكون فيها ملامح ثقافة شبابية متمردة من خلال الأنشطة المشتركة خاصة خلال الإعداد "لدخلة الباك السبور"⁶⁶ حيث تتضافر جهود التلاميذ من أجل "دخلة" ناجحة ومتميزة عن المؤسسات الأخرى.

2-3-3- المبررات التربوية والبيداغوجية للعنف المدرسي

تتفق الأدبيات التربوية أن كسب رهان الجودة داخل المنظومة التربوية مرتبط بتوفر شروط بيداغوجية ملائمة، وتبني مقاربة نسقية تستحضر مجمل العوامل الكفيلة بدعم نجاعتها والرفع من أدائها، وحث التلاميذ طوال تدرّسهم على تلبية

⁶³ رائد، ب، 14 سنة، 9 أساسي، م، إ، 2 مارس بالزهراء.

⁶⁴ أيمن، د، 17 سنة، 2 ثانوي، محادثة فردية.

⁶⁵ نفسه

⁶⁶ طقوس احتفالية تتم في فترة ما قبل اجتياز اختبار باكالوريا الرياضية.

حاجاتهم "للمعنى" (المتعة، المنفعة، الجماعي، الإنساني، والأمن) (Reboul, 1992). ويعتبر عنف التلاميذ ردود أفعال تجاه فراغ المعنى، ذي الصلة بالبرامج والوسائل البيداغوجية، حيث تبدو المعرفة المدرسية معزولة عن محيطها، وتتكون من محتويات ووسائل لا تتجدّد دوريا. فالبرامج لم يتم تجديدها فعليا منذ عقدين⁶⁷، ولم تواكب التحوّلات الوطنية والعالمية في كل فروع المعرفة، في حين تغيرت العقليات وبرز جيل جديد مع التحوّلات التكنولوجية وتبدل خارطة القيم والنسيج العلائقي. وتوقف المشاركون مليا عند الأسباب التربوية والبيداغوجية للعنف المدرسي، ويرون في الدراسة مضیعة للوقت والجهد والبرامج مملة و"حكايتها فارغة"⁶⁸، ويشعرون بصعوبات التدريس ورفض المدرسين تفسير ما استعصى عليهم من قواعد "يفسر مرة واحدة ويطلب يعاود يقهرلك ويواصل" على حد قول أحد المشاركين 'تدفعهم للإحساس بهبوط الدافعية والرغبة في التعلم.

كما يرسم التلاميذ عبر أقوالهم جدولا قاتما عن الممارسات البيداغوجية التقليدية، التي تستند إلى الإملاء والحفظ " احفظ وعاد وهذه بضاعتكم ردت إليكم"⁶⁹، وعلى فقر التجهيزات والحوامل المطابقة تجعل من العسير نقل المعرفة بصفة تفاعلية. لئن تأثرت المنظومة التربوية وأعداد محدودة من المدرسين بمكتسبات الحداثة البيداغوجية، في مستوى المضمون والأفكار والمنهج، فإنه عمليا، يوجد انحباس للأفكار والمبادرات، وتقلص للمناخ الحوارية والعمل في إطار الفرق، إذ لا يزال الصّف في صيغته التقليدية، ولم تتغير كثيرا طرق إدارة التعليم الصفّي في الضبط والنظام. لم تبتكر المدرسة التونسية ولم تطور وسائل بيداغوجية ملائمة لتيسير التعليمات بالإحاطة والتعديل، ولم تتركّ مساحات حرة للمدرس ولم تدربه على ترقية أساليب نقل المعرفة، وهو ما أفضى إلى محدودية الأداء المدرسي وضعف استيعاب المواد العلمية واللغوية ومن ذلك انبثاق السلوكات اللامدنية والمرور إلى التصرفات العنيفة.

⁶⁷ آخر التعديلات للقانون التوجيهي للتربية والتعليم (2002).

⁶⁸ نسرین، إ، 16 سنة، 2 ثانوي، معهد الهادي شاکر بصفاقس.

⁶⁹ وائل، ط، 16 سنة، 2 ثانوي، معهد أحمد نور الدين بسوسة.

تجسد الأقسام مجال التمييز وانسداد التواصل وقادحا للعنف، حيث اشتكى عدد من المشاركين من نقص الاحترام من قبل بعض المدرسين ، الذين لا يأبهون بهم وتقتصر علاقتهم على إلقاء الدرس فقط، " ساعات تظهر العلاقة سيئة والأساتذة يعادون التلاميذ ويدخل يعيط ويخرج يعيط" بمفردات متعلم مشارك، مع علاقات تربوية متعالية وفوقية " يكلمك من الفوق ويتعاملون معنا بطريقة جافة وما يعرفوش يتعاملو معنا"⁷⁰، لازالوا يعتمدون أساليب السلطة التقليدية، مما يؤدي إلى صراع الأجيال ، حيث يجد عديد المربين صعوبة في تفكيك لغة الشباب وفهم انتظاراتهم وأنماط تفكيرهم وسلوكياتهم. شعورهم بالامتعاض يدفعهم، في آخر الأمر، للتفتيش عن مصادر للتعويض وتثمين الذات، للدفاع عن النفس أمام اللاعدالة والظلم، والبحث عن الاعتراف بأي شكل كان. ويتعلق الأمر أكثر بالتلاميذ اللذين يعانون من الفشل الدراسي واللذين لا يحصلون على التشجيع والدعم، يقودهم الشعور بالمعاناة والإحباط إلى تبني منطق الانسحاب أو ممارسة مختلف أشكال العنف المدرسي. كشفت المحادثات عن الحاجتين الأكثر حساسية للتلاميذ في صلتها بظاهرة العنف وهي حاجة التواصل وحاجة التقدير والقبول، وغياب الإصغاء لمشاكلهم وانعدام مرافقتهم خلال الأزمات التي يمرون بها، " ما نلقاوا حتى شخص يعاوننا ويقف معان/"⁷¹، بمعنى أن المشهد التربوي يفتقر إلى آليات إصغاء وهياكل المرافقة و المساعدة النفسية والتأطيرية .

ومن مصادر العنف التي تمت الإشارة إليها في حلقات التركيز أخطاء التقييم (إسناد العلامات)، حين لا تخضع إلى مقاييس دقيقة، بل تكشف معايير غير تربوية مثل المركز الاجتماعي للوالدين " لم نعد نثق في أعداد المدرس، فمه أمور أخرى تدخل في الحسابات"⁷²، يشعر المتعلمون بأنهم "ضحايا" التقييم الجزائي غير العادل من قبل بعض المدرسين للضغط عليهم من أجل حضور الدروس الخصوصية، أو التهديد بالخط من

⁷⁰ نفسه

⁷¹ عزيز، ز، 16 سنة، 1 ثانوي، معهد جبل الجلود.

⁷² نفسه

العدد فردياً أو جماعياً بسبب سلوك سلمي، يراكم بعض المراهقين هذه المشكلات ويتحولون بالتالي إلى حالات يصعب مراقبتها والإحاطة بها.

3. مداخل التوقي من العنف داخل المدرسة العمومية

تتطلب معالجة العنف في الوسط المدرسي عدم الاقتصار على الاستجابة الآنية، ويعني ذلك رسم ملامح خيارات أساسية ومتكاملة تستند إلى مبدأ الجودة التربوية وشروطها⁷³، وتقديم إجابات ذات معنى هيكلي وإنساني بنفس تجديدي، يؤمن بأن للتربية وللمدرسة دور حيوي في تطويق العنف والوقاية من السلوكات العدائية، لهذا فإن المداخل التي نقترحها تنبني على ترقية المناخ المدرسي لتحقيق مؤشرات الجودة التربوية، فلا جودة تربوية دون مناخ مدرسي إيجابي، ولا مناخ مدرسي إيجابي دون الالتزام بمعايير الجودة التربوية وشروطها.

1.3. أنسنة المدرسة وتجويد المناخ التربوي

لا يعني التوقي من العنف في الوسط المدرسي "صفر عنف"، وإنما المؤمل هو تجويد المناخ المدرسي وإرساء ثقافة مدرسية تعتمد قيم الحوار والتفاهم وتنشئ آليات توطئها وترسيخها، لذلك، من الضروري تبني مقاربة مجتمعية تشرف عليها وزارة التربية بالشراكة مع مختلف الوزارات ذات الصلة بالشأن الشبابي، والتنسيق مع المؤسسات الفاعلة في المجتمع المدني، لبلورة حلول مؤسسية تغير المشهد التربوي والثقافة المدرسية في مستوى القيم والآليات. فالمدرسة ليست فضاءاً للتعليمات فقط بل هي تدريب على التعايش وعلى المواطنة وقيم التسامح والتضامن، وهي مصنع القيم الاجتماعية والمدنية بامتياز، لذا فإن التوقي من العنف يتطلب تأمين جودة الفعل التربوي وتكريس الحقوق التربوية، وتنويع الأنشطة وتجويد مختلف الخدمات التي تقدمها. ومن الضروري أن تتحرر المدرسة من انغلاقها داخل "قلعتها"، وتكون أعمق تفاعلاً مع مستجدات عصرها، وأكثر انفتاحاً على محيطها، بتوسيع الشراكات مع المنتديات الوطنية والجمعيات

⁷³ في انتظار ضبط مرجعية جودة بمؤشرات دقيقة.

التربوية بهدف تأطير التلاميذ، وأن تجعل من فضاءاتها مجالا للعيش المشترك وإطارا لتنمية شخصية المتعلم ومواهبه بتعميم النوادي الثقافية والرياضية والصحية والمرورية والبيئية، وإعادة النظر في أنشطتها حتى تتلاءم مع رغبات التلاميذ وتنجح في استقطابهم.

تستوجب الأنشطة الوقائية من العنف المدرسي حوكمة رشيدة تعتمد على تقاسم الفاعلين لنفس الرؤية وعلى التعاون الفعال بينهم على تحقيق هذا الهدف بانخراط كافة المتدخلين، ومزيد إدماج المربين والأولياء والتلاميذ في عملية حوار موسع لتبادل الآراء والاتفاق حول نموذج موحد للمدرسة. ما يوحد الفاعلين هو الدعوة لإرساء هياكل للحوار والتشاور داخل الوسط المدرسي على غرار تفعيل "المجلس البيداغوجي" و"مجلس المؤسسة" أو ابتكار أشكال تشاورية أخرى تتيح لمدير المدرسة هامش تصرف لإنجاز مبادرات والتعاون مع مختلف المتدخلين التربويين من أجل صياغة "مشروع المؤسسة" تبعا لما تمليه حاجيات المدرسة الفعلية والخصوصيات المميزة لمحيطها الاجتماعي والجغرافي. ولا يمكن الحديث أيضا عن حوار حقيقي في الوسط المدرسي ما لم تتغير طبيعة تشريك المتعلمين في إبداء آرائهم وتقديم مقترحاتهم والتفاعل معها. في هذا الإطار يتعين التفكير في إحداث "مجلس التلاميذ" وكذلك تفعيل انتخاب نواب الأقسام لدعم إسهام التلاميذ وإشراكهم عبر نوابهم في مختلف شؤون الحياة المدرسية، إذ لا يمكن تعليم الديمقراطية للتلاميذ إذا كانوا عاجزين على عيشها داخل المدرسة، فالشبان يؤمنون بالديمقراطية حين التمرس بوسائلها وأدواتها وتملك قيمها وتشرب ثقافتها.

تتطلب كافة المداخل الوقائية المضي بجدية في إصلاح تربوي متكامل، من أبرز مكوناتها إرساء الجودة التربوية، تتفرع عنها جودة المناهج وأساليب التعليم والتعلم وكذلك اعتماد استراتيجيات جديدة في هندسة البرامج تقوم على تأكيد الجوانب القيمية وتعزيز المهارات الاجتماعية. ومن أبرز شروط الجودة التربوية تنمية كفاءة الأطر التربوية والإدارية وتعميق جودة التكوين الأساسي، وتطوير مهارات المرافقة والوقاية من السلوكات العدائية في الوسط المدرسي. وعليه، من المجدي تحديث التكوين الموجه

للإطار التربوي وتدريبه على الإدارة الصفية وتقنيات التواصل والاعتراف بأحاسيس المتعلمين والإقرار بكرامتهم. وما من شك أن الجميع أصبح واعيا بمحورية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ومكانته في المنظومة التربوية وحقوقه الإنسانية، خصوصا أن منطق التعلم المعاصر يتأسس على مبدأ مساعدة المتعلم على التعلم، ويقتصر دور المدرس على التنظيم والمساعدة، فالتلميذ يتمتع باستقلالية واسعة تمكنه من بناء المعرفة المدرسية والمساهمة في عملية التخطيط. تتطلب احترام خصوصياته الفردية وصيانة حقوقه في تعليم ذو جودة مبني على أساس تكافؤ الفرص، ما يستدعي من المربين استيعاب مبدأ قابلية التربية لكافة التلاميذ دون استثناء، وتبني " أن كل تلميذ يعتبر مهما " دون تصنيفهم والتواصل معهم إيجابيا وبتفهم عميق.

2.3. مداخل الجودة التربوية للتوقي من العنف المدرسي

تنطلق الإجراءات الوقائية من المداخل التالية:

✓ تعزيز قدرات المؤسسات التربوية وتوسيع العرض التربوي وتجويده في جميع المدارس من أجل الدراسة في أحسن الظروف. وعملا بمبدأ تكافؤ الفرص يجب الاهتمام بالبنية التحتية للمؤسسات التربوية ومدها بكافة الوسائل والإمكانيات لتؤدي الأدوار المنوطة بها وتقديم خدمات ذات جودة لكي تصبح جاذبة للتلميذ، لا طاردة له وأكثر حفاوة بالمتدخلين التربويين والأولياء، وفتح المدرسة لكي لا تكون مجرد مساحة للمرور إلى عالم الحياة بل تصبح صورة لعالم الحياة ذاته ولاندماج الفعلي.

✓ تنقية العلاقات الإنسانية في المدرسة حتى يسودها مناخ الاحترام المتبادل بين كافة الفاعلين يطبعه وعي بالحقوق والواجبات، وتغلب عليه روح التعاون والتآزر، مما من شأنه أن يخلق لدى المتعلمين شعورا بالاطمئنان والرضا عن جودة فضائهم المدرسي، وأن يري فضاءات متعددة كالمكتبات والملاعب الرياضية وقاعات الأنشطة وغيرها.

✓ الحرص على نقل الممارسة التربوية من "التمركز على التعليم" إلى "التمركز على التعلم" كتجدد في أشكال الاندماج، وأن تبني اتجاهات التلميذ في النموذج التربوي الحديث على التعاون والعلاقات التبادلية تعويضا للفردانية والتنافسية، ومن العلاقة المهيمنة إلى العلاقة التشاركية، والاستفادة من النظريات البنائية و"السوسيوبنائية" في

إحياء الصفوف المتضامنة لا المتنافرة، وهو ما يتطلب من المدرسة تجديد عملياتها التدريسية، والاعتناء بالبعد الاجتماعي والتربية على الكفايات الأفقية، وتغذية قيم التشاركية ورفض التنميط عبر "تنمية الحس النقدي في البرامج الدراسية وتطوير التربية على المواطنة العالمية" ⁷⁴.

✓ الارتقاء بالمدرسة لتكون فضاء مواطنيا، بتنمية قيمة الإنصاف، وأن توضع قواعد النظام والانضباط على طاولة النقاش الجماعي صلب المدرسة، وبناء قواعد سلوكية ومرجعية قيم موحدة، بتشجيع مشاركة التلاميذ والمربين والأولياء وذلك بهدف إنشاء جماعة تربوية متماسكة، فالمدرسة مجتمع مصغر، حيث كل فاعل هو مواطن مشارك.

✓ العناية بالموارد البشرية، نظرا لدورها الحيوي في الارتقاء بمستوى المنظومة التربوية والوقاية من العنف. فمن الضروري الاهتمام بكافة المتدخلين في الحقل المدرسي، سواء على المستوى المادي وظروف العمل أو على مستوى التكوين الأساسي والمستمر (صناعي وإنساني) وتبادل التجارب وتجويد شروط انتداب المشرفين على المدارس.

✓ تحرير المربين وكذلك الإطار الإداري من الخطط المهنية الروتينية للتصرف بطريقة تجديدية تستلهم المبادرات وتثمنها، وتجعل من المدرسة مخبر المستقبل، وتدعم مهارات التخطيط والبرمجة والنظرة العقلانية للزمن. وأن تولي التنشئة الاجتماعية اهتماما أكبر من نقل المعرفة (Rochex, 1997)، وأن تبتكر أدوارا جديدة في مواجهة الانحراف والسلوكيات العنيفة واللامدنية باستثمار الزمن الحر من قبل المدرسة، وأن تفتح أبوابها طوال اليوم والسنة.

✓ تأهيل الفضاء المدرسي عبر حماية التلاميذ من المحيط الخارجي، بتوفير قاعات مراجعة خلال ساعات الشغور تقلل من تعرضهم لمخاطر الشارع، وضبط روتانة تخصص قاعة للتلاميذ باستمرار وجدولة زمنية متوازنة تتيح للقيمين القيام بأدوارهم الإرشادية والتربوية. وفرض الاحترام الكامل لحرمة فضاء المدرسة من خلال تأمين ذلك

⁷⁴ تقرير اليونسكو في التعليم لسنة 2017.

الفضاء بسياج، مع الحرص على منع التسلات الليلية و ذلك بالاعتماد على العناصر البشرية (إدارة- يقظة- حراس..) والوسائل التكنولوجية (كاميرات) للمراقبة والحماية.

✓ ترسيخ سياسة اللامركزية على مستوى التسيير وتقاسم المهام، وتكييف السياسات التربوية مع خصوصيات كل منطقة، ومنح المؤسسات التربوية هامشا من الاستقلالية في تسيير شؤونها وإعطائها صلاحيات إدارية ومالية حقيقية، وإمكانية تكييف المناهج التعليمية مع حاجيات متعلميها، بالتوازي مع إخضاعها إلى تقييم أدائها بشكل دوري لمعرفة مدى جودة الخدمات التربوية المقدمة.

✓ إحداث مرصد وطني لرصد العنف بالوسط المدرسي وتدعيمه بهياكل جهوية ومحلية وإسناده ببوابة أو منصة رقمية لإنشاء قاعدة بيانات دقيقة حول العنف وتحديد البؤر "السوداء" في عدد ارتفاع الاعتداءات، والاشتغال عليها علميا، لضبط الاجراءات وصياغة موضوعية لسبل العلاج والوقاية.

✓ إصدار نصوص تشريعية وترتيبية لتفعيل سياسات الحد من العنف ورسم الاستراتيجيات وخطط العمل وإبرام الشراكات، وتطوير وثيقة النظام التأديبي⁷⁵ وإنجاز وثائق مرجعية لمأسسة الرؤية والاجراءات تشمل مرجعية الجودة التربوية ودليل تحسين المناخ المدرسي ودليل إجرائي لمديري المؤسسات التربوية وغيرها.

✓ صياغة ميثاق استعمال التكنولوجيات الحديثة داخل المؤسسات التربوية وتكريس أخلاقيات استعمال الشبكات الاجتماعية والتقنيات الجديدة، وإنشاء نوادي التربية على بيداغوجيات الإبحار في الشبكات العنكبوتية والتفاعل مع المنصات الافتراضية ووسائل الإعلام المختلفة بهدف تطوير العنف الشبكي (الرقمي).

✓ بلورة مشاريع مشتركة داخل المؤسسة التربوية تحت عنوان "مشروع المؤسسة" مثل إنشاء مواقع إلكترونية، عقد احتفالات متنوعة، إثارة اهتمامات ومشاريع بيئية، تنظيم رحلات علمية وترفيهية، إقامة لقاءات رياضية وثقافية وفنية الخ.

✓ مراجعة آليات التقييم (الاختبارات)، فالمدرس الذي يقيم جيدا لا يفرز عنفا في صلب هذا المسار، فالتقييم ليس وسيلة للعقاب والضغط والمقايضة

⁷⁵ النظام التأديبي المدرسي عدد 91/93 سنة 1991.

(Perrenoud, 1998)، وإنما أداة لتحسين النشاط البيداغوجي وتوفير المعلومة وإجراء التغذية الراجعة للمتعلم لتعديل تمثياته في التعلم، وكذلك للمدرس ليتمكن من تعديل نشاطه.

✓ تطوير حلقات الاتصال بين العائلات والمدرسة، وتشريكهم في مشاريع المدرسة، وتخصيص مكان لائق لمقابلة الأولياء وضبط حيز زمني (السبت صباحا مثلا) يطلق عليه مثلا "ساعة الأولياء".

خاتمة

خلص المقال إلى أن العنف المدرسي متعدد الأبعاد ومركب في تنوع مفاهيمه وتعدد مبرراته واتساع تداعياته على الفاعلين وخاصة المتعلمين، لذا حرصنا على الاستماع إلى "سرديتهم" ورصد فهمهم للسلوكات العنيفة، عبر منهج تفاعلي يستقرئ ما يجري داخل "العبية السوداء" من خلال تجربة الفاعلين في الوسط المدرسي. تمحورت المقاربة الكيفية حول دلالات العنف ومظاهره وارتباط قوادحه بنمط اشتغال المؤسسة وتجاويف العلاقات البيداغوجية المتوترة وتأثير الطرائق التربوية وأشكال العلاقات السائلة والصلبة في تكثيفه وتأجيجه. وتوصلنا إلى استنتاج محوري وهو أنه حين يتدهور المناخ المدرسي وتتضخم الانحرافات الصغرى وتتكاثر وتتراكم الوقائع والخلافات التي لم تعالج، تنتهي إلى خلق إحساس بعدم الأمان لدى التلاميذ والمربين، وتجعل الروابط المدرسية متراخية، مع انكماش على الذات من قبل الضحايا والجسم التربوي على حد سواء. ورسمنا، في الختام، حزمة من المداخل التعديلية بغاية أنسنة المدرسة العمومية التونسية ومناصرتها على ترقية أدائها وذلك بتفعيل رهانات الجودة في المناخ المدرسي للتقليص من سلوكات العنف وتوفير الظروف المناسبة لتحسين أدائها وتجويد مخرجاتها وتطوير البرامج والوسائل البيداغوجية وحواملها. وبناء على ذلك، على المدرسة أن تقاوم باستمرار وبشكل دوري لتجفيف منابع العنف في الوسط المدرسي، ويكفي أن تكون في المدرسة حالة عنف واحدة حتى تخرج كل الفاعلين وتقلق كل مهتم بالتربية والتعليم عن مصير الشبان وتخدش المثل التربوية.

ملحق

اختيرت عينة التلاميذ من مؤسسات تربوية في ثلاث مناطق الأكثر ارتفاعا في عدد حالات العنف المادي واللفظي، وأضفنا حلقة مع عينة من تلامذة الإعدادي، وهي:

المؤسسات التربوية	الإدارة الجهوية للتربية	تاريخ إنجاز حلقات التركيز
معهد حي الأمل بفوشانة	بن عروس	1 سبتمبر 2021
معهد جبل الجلود	تونس 1	3 سبتمبر 2021
معهد أحمد نور الدين	سوسة	9 سبتمبر 2021
معهد الهادي شاكر	صفاقس 1	11 سبتمبر 2021
المدرسة الإعدادية 2 مارس	بن عروس	17 سبتمبر 2021

وسعينا إلى إثراء العينة من حيث النوع والمستوى الدراسي (السنة التاسعة إعدادي والسنة الأولى والثانية ثانوي). يتراوح سن أفراد العينة ما بين 14 و 17 سنة، علما وأن كل واحدة من حلقات التركيز جمعت ما بين خمسة وستة أفراد. نظمنا هذه اللقاءات في فضاءات عامة مفتوحة ودعمنا حلقات التركيز بأربع محادثات مطولة. نسبيا -مع تلاميذ ضحايا العنف وذلك لإنجاز تقاطعات في الآراء والتصورات. امتدت فترة إنجاز حلقات التركيز والمحادثات من 01 سبتمبر إلى 17 سبتمبر 2021.

الملاحق

جدول رقم 1

تطور معطيات الاعدادي العام والتعليم الثانوي في التعليم العمومي والتعليم الخاص في تونس

السنة	2015	2016	2017	2018	2019	2020
تعليم عمومي	عدد المؤسسات	1409	1421	1424	1431	1448
	عدد التلاميذ	893348	884347	887615	899696	926832
تعليم خاص	عدد المؤسسات	346	374	388	415	467
	عدد التلاميذ	58706	68325	74565	80737	82180

المصدر: التربية في أرقام، تقرير الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات، وزارة التربية (2020-2021)

جدول رقم 2

العوامل الأساسية لتعزيز رغبة التلميذ في التعلم بالمؤسسة التربوية

العوامل المؤثرة	عدد الإجابات	النسبة بالمئة
معاملة المدرسين وعلاقتهم بالتلميذ	62	23
طريقة تقديم الدروس	69	25
معاملة القيمين وعلاقتهم بالتلميذ	30	11
النظام الإداري بالمعهد	35	13
الأنشطة الثقافية المتوفرة في المعهد	33	12
المراقبة الجيدة للمحيط المدرسي	29	11
عوامل أخرى	15	5
المجموع	273	100

المصدر: دراسة ميدانية شخصية (2021)

العينة: 273 إجابة لجملة 81 تلميذا من مختلف الولايات في تونس (41 تلميذة و40 تلميذا)

جدول رقم 3

الهوايات أو النوادي المرغوب فيها من قبل التلاميذ المستجوبين

النسبة بالمئة	عدد الإجابات	الأنشطة
6	20	السينما
15	46	تعلم اللغات
12	39	التكنولوجيا والاختراعات
7	23	المسرح
6	18	المطالعة
4	14	مراجعة الدروس
5	17	الرقص
5	15	تقديم راديو
12	37	الرحلات
11	36	الرياضة
10	30	ورشات حوار وتفكير
6	19	أنشطة أخرى
100	314	المجموع

المصدر: دراسة ميدانية شخصية (2021)

العينة: 314 إجابة لجملة 81 تلميذا من مختلف الولايات في تونس (41 تلميذة و40 تلميذا)

التشدد الفكري لدى الناشئة في المؤسسات التربوية وخطره على تدهور جودة التعليم

حياة عمامو¹

لم يكن لهذا العمل أن يُنجز، لولا المناقشات العديدة والمعمّقة التي أجريتها مع عديد الأساتذة الذين يُدرّسون مختلف المواد ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية SHS (تاريخ- جغرافيا- تربية مدنية- تربية إسلامية وتفكير إسلامي- فلسفة)²، وبعض المحادثات القصيرة مع عدد مهم من التلاميذ في مختلف مستويات التعليم الإعدادي والثانوي³.

انطلق البحث في موضوع التشدد الفكري لدى الناشئة من التساؤل حول الأسباب التي أدت إلى انتشار هذه الظاهرة في الأوساط التلمذية في أشكال متعددة منها: العنف، والاستهتار، ورفض الآخر المختلف. إذ تحوّل الاختلاط بين الذكور والإناث مثلا في مؤسساتنا التربوية وحتى الجامعية من فلسفة حياة إلى مجرد ديكور ينتفي فيه الاختلاط الحقيقي بين الجنسين بل ويتحوّل إلى رفض وازدراء متبادلين يتجلى في عدّة مظاهر لعل أبرزها ثنائية الحلال والحرام على مستوى الخطاب، فالتكفير، فانخراط البعض في التّنظيمات الإرهابية.

¹ أستاذة تعليم عال في التاريخ الوسيط. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس.

² أشكر كلّ الأساتذة الذين أفادوني بطرق مختلفة في إنجاز هذا العمل وهم: نوفل عسكري، أستاذ الفلسفة بالمعهد الثانوي بخزندار- أمال عمامو: أستاذة تاريخ وجغرافيا بنفس المعهد- أمال الأندلسي: أستاذة تربية مدنية بنفس المعهد- يمينه ساسي أحمددي أستاذة تربية إسلامية بنفس المعهد- كوثر عباس: أستاذة تاريخ وجغرافيا بمعهد سعيد أبو بكر بالمكتين- فاروق بوعزيز: أستاذ تاريخ وجغرافيا بالمدرسة الإعدادية النموذجية بالمزهر الخامس.

³ أشكر أيضا هؤلاء التلاميذ بالرغم من أنّ إجاباتهم لم تكن تتجاوز بعض الكلمات: " موادّ حفظ، احفظ ورجّع تأخذ عدد باهي"، ولكنهم لم يذكروا أي شيء على فائدتها بالنسبة إلى تكوينهم ما عدا الفلسفة الذين اعتبرها بعضهم سببا مباشرا في حصولهم على معدّلات ضعيفة في امتحان البكالوريا في حين اعتبرها البعض الآخر مفيدة في فهم بعض القضايا. ويبقى الانطباع المسيطر هو عزوف التلاميذ بمختلف مستوياتهم من هذه المواد.

اختلفت آراء الأساتذة المتدخّلين في فهم هذه الظاهرة، فمنهم من أرجعها إلى طول برامج مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية واكتظاظ الأقسام، ومنهم من أرجعها إلى عدم اهتمام التلاميذ بهذه المواد نظرا إلى ضعف ضواربها باستثناء الفلسفة التي لا تُدرس إلا في السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي، ومنهم من تحدّث عن كثرة مواد الدراسة عموما وكيف يثقل كاهل التلميذ بكثرة ساعات الدراسة في المؤسسات التربوية وخارجها (دروس الدعم)، ممّا يجعله لا يهتم إلا بما يُسمّى "المواد الأساسية" مثل الرياضيات والفيزياء...

ورغم هذا الاختلاف في مواقف هؤلاء الأساتذة في فهم ظاهرة التّشدد الفكري لدى الناشئة فقد اتّفقوا على أنّ محتوى برامج مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية لا يطرح في ذاته إشكالا كبيرا ولا أنّه لا يشتمل على ما من شأنه أن يؤسّس للتّشدد الفكري. بل على العكس من ذلك، جزء كبير من هذه البرامج يسعى إلى تأسيس فكر نير لدى الناشئة يقوم على الانفتاح وتنسيب الحقائق والقطع مع كلّ ما هو شمولي ومطلق ودغمائي، وعلى أنّ تاريخ الإنسانية يقوم على الأخذ والعطاء بين الشعوب رغم الحروب ونزعة السيطرة على الحكّام ومختلف الأنظمة السّياسية.

ولفهم مثل هذا التّوجّه، ارتأينا تقديم بسطة عامّة لمختلف برامج مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية، لنرصد بعد ذلك أهمّ صعوبات تدريس هذه المواد واقترح ما يمكن إدراجه في الإصلاح التربوي المرتقب ليكون لمثل هذه العلوم تأثير على جودة التعليم من خلال ضمان حقّ الناشئة في تكوين يدرّبهم على النّظر في الأمور من زوايا مختلفة وعلى الفكر التّقدي للتخلّص من التطرّف والتّعصّب.

1- برامج المواد المرتبطة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية

تتكوّن هذه المواد المرتبطة بمجال العلوم الإنسانية والاجتماعية (SHS) من التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتّربية المدنيّة والتّربية الإسلامية أو التّفكير الإسلامي. وتحتلّ هذه المواد حيّزا زمنيا مهمّا في تكوين التلاميذ في المرحلتين الأساسيّة والثّانويّة.

ولنتبين تأثير هذه المواد على تفكير الناشئة ارتأينا ضرورة استعراض محتوى أهم المحاور في كل مادة منها:

1. أبرز محاور مادة التاريخ

يدرس التلاميذ مادة التاريخ بين 6 و7 سنوات في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية دون احتساب ما يدرسونه في المرحلة الابتدائية بين السنتين الخامسة والسادسة. ذلك أن توقيت هذه المادة في التعليم الابتدائي كثيرا ما يوظفه المعلمون لتدعيم المواد التي تكون محل اختبار في مناظرة الدخول إلى المدارس الإعدادية النموذجية، فضلا عن أن الكثير من المدرسين لا يستسيغون تدريس مادة التاريخ بدعوى أنه لا دور لها في نحت شخصية التلميذ في التحصيل العلمي الذي "يفترض" أن يتلقاه. أما في المرحلتين الإعدادية والثانوية، فتصبح للتاريخ حصة قارة يؤمنها مدرسون متخصصون. من أجل ذلك سنركز أكثر على دروس هاتين المرحلتين وعلى ما تشتمل من محاور، يمكن ضبطها في الآتي:

- محور تاريخ الحضارات القديمة: وهو محور موزع بين السنة سابعة أساسية والسنتين الأولى والثانية ثانوي. وتتعلق مسائل هذا المحور بتدريس تاريخ حضارات قرطاج ومصر وبلاد الرافدين في شكل خطوط عريضة بالنسبة إلى تلاميذ السنة السابعة أساسية. أما تلاميذ السنة الأولى ثانوي فيُعيدهم البرنامج إلى دراسة قرطاج باعتبارها قطبا حضاريا في المتوسط من القرن الخامس قبل الميلاد إلى القرن الخامس ميلادي، أي قرطاج البونية (المؤسسات-الديانة-الإشعاع التجاري...) وقرطاج الرومانية (الازدهار العمراني والاقتصادي والثقافي...). وفي السنة ثانية ثانوي تتم العودة إلى حضارات الشرق القديم والعالم المتوسطي ليطمّ التعمق في دراسة تاريخ بلاد الرافدين (المؤسسات-الزراعة-شريعة حمورابي-العلوم والفنون...)، ومصر الفرعونية (المؤسسات-المجتمع-الاقتصاد-العلوم والفنون...)، إضافة إلى درسين اثنين يتعلقان ببلاد الإغريق في العهد الكلاسيكي يتناول الدرس الأول الديمقراطية الأثينية، ويعتني الثاني بالإنتاج الفكري والفني.

- محور التاريخ الإسلامي خلال العصر الوسيط: يتناول بالدّرس عديد المسائل الموزّعة بين السّنتين سابعة وثامنة أساسي والسّنتين الأولى والثانية ثانوي. يتطرّق برنامج السّنة السابعة أساسي في أحد محاوره إلى ظهور الإسلام وانتشاره والفتنة الكبرى إلى حدود وصول الأمويّين إلى السّلطة. أمّا تلاميذ الثّامنة أساسي، فيدرسون محورا متعلّقا بالعالم الإسلامي من القرن 6 إلى القرن 12هـ/ 10-16 ميلادي (محاولات توحيد بلاد المغرب والأندلس- إفريقيّة في العهد الحفصي- تأثير الحضارة العربيّة الإسلاميّة في الغرب المسيحي). ويدرس تلاميذ السّنة الأولى ثانوي القيروان وتونس مركزي إشعاع الحضارة العربيّة الإسلاميّة في الغرب الإسلامي من 670 م إلى نهاية القرن 14 م. فيخصّص درس للقيروان ودورها في نشر الحضارة العربيّة الإسلاميّة ودرس آخر لتونس في العهد الحفصي باعتبارها مركز إشعاع ثقافي. أمّا تلاميذ السّنة ثانية ثانوي وخاصّة شعبة الآداب فيدرسون محورا حول الازدهار الحضاري في العصر العبّاسي ومحورين آخرين عن علاقة المسلمين بحضارات الفترة القديمة المتأخّرة من جهة والغرب المسيحي من جهة ثانية. وقد ورد المحور الأوّل بعنوان: التّطوّر الحضاري والتّحوّلات التاريخيّة في المشرق والغرب الإسلامي في العصر الوسيط، وورد الثّاني بعنوان: العلاقة بين العالم الإسلامي والغرب المسيحي من القرن 4-9هـ/ 10-15 م (حتّى سقوط غرناطة).

- محور تاريخ أوروبا الحديثة والامبراطوريّة العثمانيّة: تتوزّع دروس هذا المحور بين السّنة الثّامنة أساسي والسّنتين الأولى والثالثة من التعليم الثانوي، إذ يدرس تلاميذ السّنة الثامنة محوري أوروبا من عصر النّهضة إلى الثّورة الصّناعيّة، والبلاد التّونسيّة خلال الحكم العثماني، ويدرس تلاميذ السّنة الأولى ثانوي محور الفكر الإصلاحي بتونس، ويدرس تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي تاريخ الاكتشافات الكبرى وتاريخ الامبراطوريّة العثمانيّة إلى جانب تونس في العهد العثماني وأزمات القرن التّاسع عشر.

- محور تونس والعالم من دخول الاستعمار إلى نهاية القرن العشرين: تدرّس مسائل هذا المحور بين السّنتين الثّامنة والتّاسعة أساسي والسنوات الأولى والثالثة والرّابعة ثانوي. وتتعلّق أهمّ الدروس في مرحلة التّعليم الأساسي باحتلال تونس وانتصاب الحماية، وتونس والعالم من الحرب العالميّة الأولى إلى الحرب العالميّة الثّانية، وبالعالم بعد الحرب العالميّة الثّانية، وباستقلال بلدان المغرب العربي. أمّا تلاميذ التّعليم الثّانوي

فيدرسون نفس هذه المحاور بطريقة أكثر تفصيلا سيما وأنها موجهة إلى تلاميذ البكالوريا آداب واقتصاد وخدمات، فيتعرض برنامجهم إلى حركات التحرر الوطني وخاصة في تونس إلى جانب الحربين العالميتين وما بينهما والقضية الفلسطينية والحرب الباردة...

2. برنامج مادة الجغرافيا:

تتوزع المحاور الجغرافية التي يدرسها التلاميذ في كل المستويات وكافة الشعب بين:

- الجغرافيا الطبيعية وتشمل السنتين السابعة أساسي والأولى ثانوي. تهتم أساسا بالقارات والمحيطات-المناخ-تشكل التضاريس-الموارد المائية والنظمية-التعرية-التصحر-الغابة المتوسطية والفيضانات.
- الجغرافيا البشرية وخاصة الاقتصادية وتشمل السنوات السابعة أساسي والأولى والثانية والرابعة ثانوي. وتتعلق محاورها بالمشاهد الريفية-المظاهر الحضرية-مناطق الخلاء ومناطق التركيز-تهيئة المناطق السقوية والمناطق السياحية-القرارات والإجراءات والمشاريع في ميادين التجارة والبنوك والإعلامية-التفاوت بين العالم النامي في التركيبة والمؤشرات...
- الجغرافيا الإقليمية، وهي دراسة جغرافية شاملة لبعض الأقاليم والبلدان من ناحية الوسط الطبيعي والوسط البشري والأنشطة البشرية والإشعاع العالمي. تشمل هذه الأقاليم كلاً من الاتحاد الأوروبي وجغرافية المغرب العربي وجغرافية الوطن العربي وجغرافية الساحل الإفريقي. أما الدول فتشمل الولايات المتحدة والصين والسينغال والبرازيل...

3. برنامج مادة التربية المدنية:

تتناول مباحث التربية المدنية عديد المحاور وتتوزع بين التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي. يضم برنامج المدارس الإعدادية دروساً نظرية وأخرى موجهة، وهي تهتم بمشاركة الطفل في الحياة العامة عبر الانخراط في التنظيمات والمساهمة في الانتخابات.

ويعتني هذا البرنامج أيضا بالإطار العام للمواطنة من خلال التأكيد على مبادئها الرئيسية مثل الحرية والمسؤولية-الحق والواجب-المساواة والتسامح...

أما في المعاهد الثانوية، فيهدف برنامج التربية المدنية في مرحلة أولى إلى إبراز دور الفرد في مؤسسات المجتمع عن طريق العمل الحزبي والجمعياتي (المجتمع المدني)- السلطة السياسية وتطورها- فلسفة التنوير وتطور الفكر السياسي- الدولة الديمقراطية- حق الاختلاف- الإعلام وإنارة الرأي العام- التربية والتعليم- الثقافة ودور المثقف... ويتعلق هدف المرحلة الثانية من تعليم التربية المدنية في بناء وعي المتعلم بمحيطه المحلي والدولي وتحفيزه ليكون عنصرا فاعلا في المجتمع عبر تعميق روح المشاركة والفعل لديه وعبر تدريبه على روح النقد وبناء البديل. ومن المحاور التي من شأنها خلق مثل هذه المهارات في تكوين المتعلم يمكن أن نذكر: الإعلام وتوجيه الرأي العام- الغزو الثقافي- المنظمات الدولية- النصوص والمؤسسات الضامنة لحقوق الإنسان- آليات الرقابة- التفاوت في الممارسة الديمقراطية وانعكاساتها على العلاقات الدولية- المخاطر البيئية...

4. برنامج مادة الفلسفة

يتناول برنامج الفلسفة الذي يُدرّس في الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية ثلاث وحدات أساسية:

- الإنساني بين الوحدة والكثرة ويحتوي على ثلاث مسائل تتعلق ب:
 - ✓ الأنية والغيرية فيما يتصل بماهية الذات في أبعادها المتنوعة وعلاقتها بالآخر
 - ✓ التواصل والأنظمة الرمزية الذي يقوم على استعمال الرموز في التواصل وما قد تؤدي إليه من قطيعة أو هيمنة مع التركيز على اللغة والمقدس والصورة، وتطرح إشكالية المقدس من خلال الدين والأسطورة.
 - ✓ الخصوصية والكونية من خلال تحديد دلالة الهوية الجماعية وتاريخيتها وقابلية تطورها، ثم علاقة "نحن" بـ "هم"، أي العلاقة بين الجماعات البشرية،

للاهتمام بإبراز ماهية العولمة باعتبارها هوية خاصة تريد الهيمنة على نطاق عالمي، وهو الأمر الذي يجعلها تُشكّل خطراً على الهويات المحلية والإقليمية مما يستوجب تعويضها بالكونية.

- العلم بين الحقيقة والنّمدجة، تطرح هذه الوحدة إشكالا مهماً يتمثل في التساؤل عما إذا كان العلم يقول الحقيقة باعتبارها يقينا أوحدا وثابتا، أو أنه معرفة تاريخية متطورة تقبل التعدّد والاختلاف وحتى التّعارض، وهو ما يعني أنّ العلم يُنتج حقائق نسبية تقترب من وجهات النّظر.

يقوم العلم على مراجعة لطبيعة العقل العلمي من ناحية مناهجه وموضوعاته وحدوده، فهو لا ينتج الحقيقة المطلقة، لأنّ الواقع إذا كان واحدا فإنّ النّظريات تكون متعدّدة يقدّمها العلماء في شكل نماذج ذاتية. وتقدّم في هذا الإطار الكثير من الأمثلة التّوضيحية بحسب اختصاص الباكالوريا، وهو ما يدلّ على مرونة العمل العلمي وقابلية الإبداع فيه من قبل الجميع.

وتطرح في العلم أيضا قضية توظيفه الإيجابي أو السّلي من قبل أصحاب السّلطة والرّأس مال وكلّ المتدخلين في إنتاجه وتوزيعه مثل صناعة الدّاء والدّواء لأغراض ربحية، ويستوجب هذا التّوظيف السّلي للعلم إقرار وصاية أخلاقية وإتيقية على كافّة أنشطته حتّى لا يتحوّل إلى سلاح فتاك ضدّ البشريّة مثل التّسلّح والتّلوث والاستنساخ...

- القيم بين النسبي والمطلق، تتكوّن هذه الوحدة من أربعة محاور تتمثّل في:

✓ الدّولة: السّيادة والمواطنة

✓ العمل: العدالة والنّجاعة.

✓ الأخلاق: الخير والسّعادة.

✓ الفنّ: الحقيقة والجمال.

5. برنامج مادّتي التّربية الإسلامية والتّفكير الإسلامي

يبتدئ تعليم المادّة التّربية الإسلامية منذ التّعليم الابتدائي، وكثيرا ما يقع التّخلّي عن تدريسها لصالح الموادّ التي يتم اجتيازها في مناظرة الدّخول إلى المدارس الإعداديّة النّموذجيّة.

يمكن تقسيم برنامجي التربية الإسلامية (الخاصة بالمدارس الإعدادية) والتفكير الإسلامي (الخاص بالمعاهد الثانوية) إلى ثلاثة أصناف:

- المسائل العقديّة، تدرّس في المرحلتين الدراسيتين وتتناول: التّوحيد- الإيمان بالله- الإيمان بالغيب- الأعمال بالنيّات- الإيمان بالرسّالات النبويّة- الوحدة والتنوّع بين الرّسّالات السّماويّة- حقيقة الدّين- الإنسان والتّوحيد من خلال الوحي والنبوّة والاجتهاد- الإعجاز القرآني- التّوحيد والكونيّة...
- العبادات: تُوزّع على مختلف مستويات التّعليم الإعدادي والثّانوي، وتتمثل أهمّ المحاور في: الصّلاة وأنواعها والتّيسير فيها- الطّهارة- الصّوم والتّيسير فيه- الزّكاة وأنواعها- الحجّ والحكمة من تشريعه- العمرة...
- التّشريع والمعاملات: تُوزّع دروس هذه الوحدة على كلّ مستويات التّعليم الإعدادي والثّانوي. وتتمثل أبرز محاوره في: الاستخلاف في القرآن الكريم- الدّات البشريّة- حرمة النّفس البشريّة- المصالح المعتبرة في القرآن- دور التّشريع في رعاية المصلحة- دور التّشريع في رعاية الكون- مدخل إلى التّشريع- فلسفة التّشريع- الصّحة البدنيّة والصّحة النّفسيّة- آداب التّعايش والاجتماع- آداب الحوار والتّكامل بين الأجيال- التّكافل الاجتماعي- حفظ المال- التّوازن البيئي- الثروات الطّبيعيّة- الأسرة- العمل- الإصلاح في التّربيّة والتّعليم- المسألة الاجتماعيّة- المسألة السّياسيّة- تسخير الكون ومسؤوليّة الإنسان- التّوحيد والحرية...

يبدو من خلال هذا الاستعراض العام للبرامج المتّصلة بموادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، أنّها متنوّعة وتحتلّ حيّزا مهمّا من الزّمن المدرسي. فكيف سيكون تأثيرها على جودة العمليّة التّربويّة وتكوين النّاشئة ونحت شخصيّاتهم بوصفهم الفاعلين في مستقبل حياتهم ومجتمعاتهم؟

II- جودة التكوين في المواد الاجتماعية والإنسانية وتأثيرها على الناشئة

في البداية لا بدّ من الإشارة إلى أنّ تأثير هذه المواد لا يمكن أن يكون متجانسا لدى كلّ الناشئة، إيماننا ممّا بأنّ تأثيرها السّلبى أو الإيجابى يبقى مرتبطا بالبيئة الأولى الّتي نشأ فيها كلّ طفل وقراءاته وميولاته الشّخصيّة، لذلك فإنّ ما سنقدّمه في هذه الورقة حول جودة التكوين في هذه المواد وتأثيرها يتّسم بالعموميّة ويرتبط بالمناخ العامّ السائد لدى الناشئة خلال العشريّتين السّابقتين. ومع ذلك لا بدّ من الإشارة إلى أنّه كان من المستحيل الوصول إلى رصد تأثير مثل هذه المواد على الناشئة لولا الاطّلاع الدّقيق على محتويات هذه البرامج من خلال الكتب المدرسيّة والحوارات المطوّلة مع بعض المدرّسين والتّلاميذ، فضلا عن كلّ الأنشطة المصاحبة للدّروس، والبيداغوجيا المتّبعة لتبليغه.

1. كينيّة تقديم البرامج في الكتب المدرسيّة: الوثائق المصاحبة

كتب المواد الاجتماعية هي الكتب المدرسيّة المعتمدة في المدارس الإعداديّة لتدريس التّاريخ والجغرافيا والتّربية المدنيّة، أمّا التّربية الإسلاميّة فلها كتب مدرسيّة خاصّة بها. ويُخصّص في المرحلة الثّانويّة كتاب لكلّ مادّة (التّاريخ- الجغرافيا- التّربية المدنيّة- التّفكير الإسلامى- الفلسفة). يتغيّر البرنامج تغييرا طفيفا من ناحية المحتوى وحجم المادّة حسب الشّعبة، ويُترجم الضّارب وحجم السّاعات الأهميّة التي تحتلّها كلّ مادّة من هذه المواد في المنظومة التّعليميّة.

تشتمل كلّ هذه الكتب المدرسيّة في جميع الاختصاصات المذكورة على الكثير من الأنشطة التي تهدف إلى اعتماد الطّريقة التّشاركيّة في إنجاز الدّروس. وللقيام بهذه الأنشطة تتوقّر هذه الكتب على نصوص وصور ورسوم بيانيّة وخرائط في شكل حواش وشواهد وسندات تكون منطلقا للفهم والتّفكير، أو تستثمر للدّعم أو التعمق. تُقدّم مختلف هذه الوثائق في شكل وضعيّات استكشافيّة وسندات تصاحبها تمارين في شكل

أسئلة وأنشطة أخرى تنتهي بتقديم خلاصة الدرس الذي يُفترض التوصل إليه عبر النشاط التفاعلي بين الأستاذ وتلاميذه.

يستري انتباه المتأمل في كلّ الوثائق التوضيحية (les illustrations) الواردة في مختلف الكتب المدرسية كثرتها وتنوعها وأهميتها العلمية والبيداغوجية. أمّا كثرتها وتنوعها، فبقدر ما تساهم في تعدد وجهات النظر إلى مسألة ما، بقدر ما من شأنها أن تُشعر المتلقّي بالملل وعدم الاستفادة منها خاصّة إذا كان ضيق الوقت المخصّص لحصص مادة معيّنة لا يسمح بالاطّلاع على جميعها. وأمّا أهميتها العلمية والبيداغوجية، فلا يمكن بلوغها إلّا إذا توفّرت شروط معيّنة، سنأتي على ذكرها فيما بعد.

ولا يفوتنا في هذا الصّد أن نشير إلى بعض المشاكل التي تطرحها النصوص والبيانات التوضيحية المصاحبة لكلّ الكتب المدرسية المعتمدة في تدريس مختلف الموادّ المنتمية إلى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية دون استثناء، ذلك أنّ:

- الوثائق المصاحبة في برامج التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي من شأنها أن ترسخ اليقينية المطلقة في العقيدة والعبادات والتّشريع، وتقدّمها كلّها على أنّها حقائق سرمدية لا يرقى إليها أيّ شكّ وذلك من خلال اختيار وضعيات استكشافية وطرح أسئلة موجهة، تهدف جميعها إلى جعل الناشئة تتوصّل إلى إدراك أنّ الدّين الأوحد والأمثل هو الإسلام السّنيّ الذي يُعبّر وحده على مشيئة الله ويترجم سلوك الرّسول وكبار صحابته وفقهاء السّنة. ومن الأمثلة المعبرة على هذا التّوجّه من خلال النّصوص المختارة الواردة في هذه الكتب المدرسية هو دراسة مسألة الإيمان بالرسالات السّماوية من خلال ما ورد عنها في القرآن، وما تمثّله في هذا الشّأن بعضُ الباحثين الإسلاميين مثل محمّد رشيد رضا والتّهامي نقرة ومصطفى كمال التّارزي... (انظر الدّرس الأوّل: الإيمان بالرسالات السّماوية، كتاب التربية الإسلامية لتلاميذ السّنة التاسعة من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، ص. 8-14). أمّا درس الوحدة والتنوّع بين الرّسالات السّماوية في الكتاب المدرسي الموجه للسّنة التاسعة فقد ورد مقتضبا واقتصر نتائجه على استنتاج وحدة الأديان السّماوية في العقائد وتفرّد كلّ مجموعة منها في العبادات

واختلافها في المعاملات مع الدّعوة إلى ضرورة الحوار بينها ليسود السّلم في العالم (انظر الكتاب المذكور ص. 16 و 17). ومن مظاهر اليقينيّة المطلقة التي يرسّخها برنامج التّربيّة الإسلاميّة هي اعتبار " أبو هريرة رضي الله عنه أكثر الصّحابة حفظا ورواية للحديث، لازم الرّسول (ص)...، والبخاري مصنّف كتاب الجامع الصّحيح الذي يُعتبر أصحّ كتب الحديث" (انظر نفس الكتاب ص. 30). وتتواصل روح اليقينيّة المطلقة في كتب التّفكير الإسلامي المدرسيّة لتبرز في أثر القيم الإسلاميّة في بناء الشّخصيّة السّويّة، (انظر كتاب التّفكير الإسلامي لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي، المركز الوطني البيداغوجي، ص. 23). وهذا ما من شأنه أن يعطي أفضليّة مطلقة لدين الإسلام على بقيّة الأديان في نحت الشّخصيّة الإنسانيّة المطلقة مغيبا بذلك تعاليم بقيّة الأديان والقيم الإنسانيّة الكونيّة.

- تتّسم الوسائل الإيضاحيّة بالنّسبة إلى بقيّة الموادّ المتّصلة بمجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (التّاريخ- الجغرافيا- التّربيّة المدنيّة- الفلسفة) بالكثرة إلى حدّ التّخمة، والتّنوّع إلى حدّ التّشّتت بحيث يصعب وجود الخيط النّاطم داخل نفس الوحدة وكذلك داخل نفس المسألة وحتى بين مختلف المواد. ومن أبرز الصّعوبات التي تمثّلها هذه الوسائل الإيضاحيّة في تكوين النّاشئة يمكن ان نذكر ما يلي:

✓ كثرة النّصوص وصعوبة فهم مضامينها، وهو ما يطغى على الكتب المدرسيّة لمادّتي التّاريخ والفلسفة. فنصوص التّاريخ في الكتب المدرسيّة -وهي المصدر الأساسي لإنجاز الدروس- تجمع بين المصادر الأصليّة والدّراسات الحديثة. فمثلا اقتطعت أغلب النّصوص المتعلّقة بحضارات الشّرق القديم من عديد الدّراسات مثل كتاب تاريخ حضارة وادي الرّافدين لأحمد سوسة (انظر كتاب التاريخ للسّنة ثانية من التّعليم الثّانوي: الآداب- الاقتصا والخدمات، ص. 7، وكتاب العراق القديم لجورج رو الذي ترجمه حسن علوان حسين (نفس الكتاب المدرسي، ص. 18- 21...))، وكتاب قونين بلاد ما بين الرّافدين لعبد مرعي (نفس الكتاب، ص. 35...))، وكتاب الحضارة المصريّة لأدولف أرمان وهرمان رنك الذي ترجم بعض مقاطعه مؤلّفو الكتاب المدرسي (نفس الكتاب، ص. 62)، فضلا عن الاستنجااد ببعض المواقع الإلكترونيّة (انظر "سلطة الفرعون" في نفس الكتاب، ص. 61). أمّا حضارات العالم المتوسّطي فقد وقع الاعتماد في أغلبها على

المصادر الأدبية القديمة مثل كتاب *السياسة* لأرسطو، و*التواريخ* لهيرودوتس... (انظر نفس الكتاب، ص. 87-99...)، و*تاريخ الطبيعة* لأبيانوس (كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي، ص. 31)، و*التاريخ* لبولوبوس (نفس الكتاب، ص. 33...)، و*التاريخ* لتيوس ليفوس (نفس الكتاب، ص. 38...)، ... إلى جانب النصوص المستخرجة من الدراسات والمصادر الأدبية. وردت في بعض الكتب المدرسية المخصصة للتاريخ القديم بعض النصوص البردية⁴ (انظر كتاب السنة ثانية ثانوي، ص. 84)، والنصوص النقائشية⁵ (انظر كتاب السنة أولى ثانوي، ص. 58). اقتصر النصوص المتعلقة بتاريخ الفترة الإسلامية على المصادر السردية *sources narratives / Les* مثل *تاريخ الطبري*، و*مروج الذهب* للمسعودي و*الحيوان* للجاحظ و*خطط المقرئ*، و*الأخبار الطوال* للدينوري، وفتح ابن عبد الحكم و*تاريخ ابن خلدون* و*إتحاف الزمان* لابن أبي الضياف، هذا إلى جانب بعض النصوص المستخرجة من بعض دراسات بعض المؤرخين المعاصرين مثل جواد علي وبرهان الدلو وحسن إبراهيم حسن وعبد العزيز الدوري (انظر كتاب *التاريخ للسنة ثانية ثانوي، الآداب والاقتصاد والخدمات*، "المحور الثاني"، من ص. 107 إلى ص. 214).

إنّ هذا الاستعراض السريع للنصوص المعتمدة في الكتب المدرسية للتاريخ، يوضّح أنّ اختيارها لم يخضع للتدرّج في مستوى الفهم لدى التلميذ وهذا ما جعل ورودها في الكتب المدرسية شكلياً دون أن يكون له هدف محدّد في جودة تكوين التلاميذ.

⁴ البرديات هي كتابات مختلفة على ورق البردي، استعملت في مصر منذ أكثر من 5000 سنة. توجد وثائق ذات طبيعة مختلفة (وثائق رسمية- نصوص تاريخية غير معاصرة للفترة التي تتحدث عنها- نصوص دينية). كُتبت هذه البرديات بلغات مختلفة وخاصة اليونانية والقبطية والعربية. وقع تحقيق مجموعات كبيرة منها من قبل كبار المختصين في البرديات مثل قروهمان Grohman، يوسف راغب- رثيف الخوري وآخرين وظلّت مجموعات أخرى تنتظر التحقيق والترتيب حسب المواضيع. أصبحت البرديات تحظى بعناية خاصة من قبل العلماء والباحثين والدّارسين نظراً لأهميتها في إلقاء الضوء على حقبة زمنية طويلة يجهل تفاصيلها الكثيرون. "يعدّ علم البرديات أحد العلوم التي أسهمت في تعميق المعرفة التاريخية القديمة. فهو بمثابة سجلّ تاريخي لكافة تفاصيل الحياة في كلّ المجالات. وهو علم وسيط بين التاريخ والأثار حيث يوثّق للأثر ويروي عنه. ولصبر منذ القدم، علاقة خاصة مع المخطوطات المنسوخة على أوراق البردي المعروفة بالبرديّة". انظر داليا فاروق، "علم البرديات، عين على تاريخ مصر"، للعلم، 15 أغسطس 2016.

⁵ النقائش هي كتابات على المساحات الصلبة مثل الصّخور والصّصال والمعادن يتمّ استغلالها في البحث التاريخي حسب منهج علمي دقيق يهدف إلى تحديد تواريخها وإرجاعها إلى سياقها الثقافي وترجمتها وتحديد طبيعة المعلومات التي يُمكن أن تُستخلص منها في قضية تاريخية معينة. تُعدّ النقائش مصدراً من مصادر كتابة التاريخ في كلّ الفترات التاريخية وخاصة فترة التاريخ القديم التي يكثر فيها هذا النوع من الوثائق.

في مادّة الفلسفة، تبدو النّصوص الواردة في الكتب المدرسيّة أكثر أهميّة من ناحية العدد وأشدّ تعقيدا من ناحية المحتوى، وللتّ دليل على ذلك تناول بالدّرس وحدة: الإنسان بين الوحدة والكثرة: الإنيّة والغيريّة. فضلا عن الوضعيّات الاستكشافيّة الثلاثة والمدخل الإشكالي، تحتوي هذه الوحدة على 30 نصّا سمّاها المؤلّفون سندات، لها مواضيع مختلفة وكتبها فلاسفة ومفكّرون متعدّدون. أمّا مواضيع هذه النّصوص فتتوزع بين الكلّي- النّفس- الوعي- الذاكرة- الحداثة- الأنا- الشّعور- العدوانيّة- الصّداقة- الآخر... وأمّا مؤلّفوها فهم، بحسب ترتيب ذكرهم في الكتاب المدرسي: أرسطو- أبو حامد الغزالي- هيجل- هيدغر- ابن سينا- برغسون- ابن مسكويه- أفلاطون- ديكارت- لايبنتز Leibniz - فيخته Fichte - سبينوزا- نيتشة- ماركس وإنجلز- شوبنهاور- هوسرل Husserl- فرويد- سارتر- موران- ريكور... ينتهي هؤلاء المؤلّفون إلى سياقات تاريخيّة وذهنيّة مختلفة ومدارس فكريّة متعدّدة، ولا نعتقد أنّ ما صاحب هذه النّصوص في الكتاب المدرسي من بعض المعلومات البيوغرافيّة عن هؤلاء المؤلّفين، والتّعريف ببعض المصطلحات وطرح بعض الأسئلة، قادر على جعل التّلميذ يستوعب كلّ تفاصيل الفكر الذي يحتويه كلّ نصّ، خاصّة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طول البرنامج وكثرة تعقيداته.

✓ وسائل إيضاحيّة أخرى وتتمثّل في الخرائط والصّور والرّسوم البيانيّة والجدول... الموجودة في كلّ الكتب المدرسيّة بكافّة مستوياتها. لا ينكر أحد أهميّة مثل هذه الوسائل في تقريب المعلومة وتبليغها بطريقة سلسة تكون أساس العمليّة البيداغوجيّة، غير أنّ كثرة مثل هذه الوسائل إلى حدّ التّخمة بألوانها الفاقعة مع ما يُصاحبها من أخطاء علميّة وتقنيّة ومطبعيّة، وافتقادها إلى هدف محدّد يُفسّر وجودها في درس معيّن يجعلها تتحوّل إلى حشو لا تُثير أيّ اهتمام عند المتلقّي ولا تحرك حب الاستطلاع لديه.

إذا كانت الكتب المدرسيّة في مختلف الموادّ والمستويات تحتوي على وسائل إيضاحيّة كثيرة ومتنوّعة يصعب التّصرّف فيها، فما عسى أن يكون محتوى برامج هذه الكتب وبيداغوجيّة تبليغها على تكوين النّاشئة؟

2. محتوى البرامج من خلال الكتب المدرسية وبيداغوجيا تبليغها

ليس من الصعب على المتمعن في محتويات مختلف البرامج ذات الصلة بمجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية الموجهة إلى الناشئة في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية (باستثناء برنامج التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي)، أن يلاحظ سماتها الأساسية والمتمثلة فيما يلي:

- برامج شاملة ومتنوعة تجمع بين المحلي والإقليمي والكوني مع التركيز على البعد الإنساني من خلال الفعل المجتمعي والتعامل مع الآخر ومع المؤسسات في إطار ما تُمليه القيم الكونية والأخلاق بمعناها الفلسفي.
- الانفتاح على أبرز نتائج العلوم ومفاهيمها ومناهجها.
- التواصل بين مختلف الحضارات والشعوب في الحرب والسلم مع التركيز على تاريخ البلاد التونسية بدرجة أولى والحضارة العربية الإسلامية بدرجة ثانية وعلاقتها بالحضارة الغربية في جميع فترات التاريخ.
- التفاوت في تنظم المجالات الجغرافية محلياً وإقليمياً ودولياً وكل ما صاحبها من نجاحات ومشاكل على المستوى الاقتصادي والبيئي والطبيعي.
- عموماً يقوم النشاط المجتمعي للفرد وفكره في البرامج الدراسية على خلفية القيم الإنسانية الكونية والفكر الحر باستثناء ما يحتويه برنامج التربية الإسلامية أو التفكير الإسلامي، الذي لا يكتفي بالتركيز على الدين الإسلامي دون سائر الأديان، بل تحاول برامج هذه المادة أن ترسم منهج حياة إسلامي لدى الناشئة من خلال التشريع والمعاملات. لم يعر هذا البرنامج رغم الحيز الزمني المهم الذي يحتله في تكوين الناشئة أي اهتمام بالأديان الأخرى باستثناء مسألة الوحدة والتنوع بين الرسالات السماوية وسير الأنبياء التي عالجها من منظور الثقافة الدينية الإسلامية وليس من منظور الثقافات الدينية المغايرة، ولذلك لا نعتقد أن مثل هذا التعليم الديني المنغلق قادر على توفير أساسيات التربية الدينية لدى الناشئة التي تقوم على احترام كل المعتقدات والأديان والتعامل معها على نفس قدم المساواة والإيمان بحرية المعتقد، لأن تكوين

المتعلّم في هذا المجال لا يعدو أن يرسّخ لديه مكتسباته من البيئة الأولى التي تنظر إلى الإسلام على أساس أنّه أكثر الأديان جدارة بالاعتناق وعلى أنّ النّبّي محمّد خاتم الأنبياء وأحسنهم وهو ما يجعل الإسلام المؤهل الأكثر لیسود العالم ومن ثمّ تسخير كلّ ثرواته للمسلمين بوصفهم الأصديق إيماننا والأكثر حظوة عند الله.

هل يكفي أن يتوفّر محتوى البرنامج في أغلبه على سعة الاطلاع وشموليّته في علاقة بالقيم الإنسانية الكونيّة في التكوين الجيّد للنّاشئة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، ليتجنّب الوقوع في التّطرّف المتمثّل في نبذ الاختلاف ومعاداة الآخر والعمل على إلغائه وتدميره باسم الدّين أو العرق أو الجنس؟

من البديهي أنّ التّربية على أفكار وقيم مختلفة عمّا هو سائد في البيئة الأولى، يتطلّب طريقة تعليميّة خاصّة تسمّى بيداغوجيا، وهي تتمثّل حسب دوركايم في التّفكير التّطبيقي بالقدر الممهيّ الممكن على أمور التّعليم⁶. وتتمثّل البيداغوجيا أيضا في "التّربية على الفعل الذي تمارسه أجيال من الكهول على أجيال أخرى مازالت لم تنضج بعد لممارسة الحياة الاجتماعية، وتهدف هذه التّربية إلى أن تُطوّر عند الطّفل عددا من الحالات الجسديّة والدّهنيّة والفكريّة المطلوبة منه ومن المجتمع السّياسي ككلّ ومن الوسط الاجتماعيّ الذي يتوجّه إليه بشكل خاصّ"⁷. فهل يمكن تطبيق مثل هذه البيداغوجيا في مدارسنا الإعداديّة ومعاهدنا الثّانويّة؟

بيّنت نقاشاتنا المطوّلة مع المدرّسين في مختلف اختصاصات العلوم الإنسانية والاجتماعيّة وتلاميذ مختلف المستويات أنّ البيداغوجيا الطّاغية في تدريس هذه الموادّ تقوم على التّلقين، حتّى أنّها اشتهرت في الأوساط التّلمذيّة بموادّ الحفظ، وهي التي تنطبق عليها المقولة المتداولة "بضاعتنا رُدّت إلينا". ويُصرّ التّلاميذ على أنّ معظم أساتذتهم لا يحبّذون أعمال التّفكير في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحنونهم فيها، وهذا ما جعلهم يعولون في معظم الأحيان على الغشّ وعلى الدّروس الخصوصية التي يتمكّنون خلالها

⁶ Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, p. 10.

⁷ Article « Education », in Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911, p. 532.

من الحصول على بعض الفقرات الجاهزة التي يحفظونها عن ظهر قلب للإجابة على أسئلة الامتحانات وخاصة الوطنية منها.

نستنتج من خلال هذا الوضع البيداغوجي المزري لمواد العلوم الإنسانية والاجتماعية، أنّ تأثيرها في جودة تكوين الناشئة يكاد يكون منعدما رغم ما يتمتع به معظم محتوى برامجها من عقلانية وأفكار تنويرية ذات بعد إنساني كوني. فما الذي جعل بيداغوجيا تعليم هذه المواد يطغى عليها التلقين وينتفي منها الفكر النقدي والتربية على المواطنة والفكر الإنساني في بعده الكوني ليحل محلّها الانغلاق والتطرف في جميع أبعاده؟

يبدو أنّ هيمنة بيداغوجيا التلقين على مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية تعود إلى عدة أسباب ومن أبرزها:

- طول البرنامج وتكرار الكثير من عناصره في عديد المواد مثل التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والتربية الإسلامية وحتى الفلسفة، حيث يقع التأكيد على محاور دون أخرى دون سبب واضح. بل إن هذه البرامج تتكوّن أحيانا من وحدات تعليمية لا علاقة لها البتة بالأهداف الكبرى المرسومة لها.

ويتراءى طول البرنامج وتكراره المملّ في أذهان التلاميذ بمثابة الحشو خاصة عندما يمرّر عن طريق الإملاء التي تحوّل درس التاريخ أو الجغرافيا مثلا إلى معاناة، عوض أن يكون فرصة للاطلاع الأوسع والانفتاح على المعرفة في كلّ أبعادها.

- اكتظاظ الأقسام بكثرة عدد التلاميذ وافتقادها لكلّ الوسائل البيداغوجية الضرورية خاصة بعد أن فقدت مخابر الخرائط كليّا من كلّ المؤسسات التربوية تقريبا. هذا الوضع المنافي لكلّ الأشكال البيداغوجية، يجعل المدرّس يتجنّب النقاش والتشاركية خوفا من أن تتحوّل قاعة الدّرس إلى خلية نحل يستحيل فيها التّواصل بين الأستاذ وتلاميذه، وهذا ما يجعله يهرب إلى الإملاء التي تحول دون تفاعل التلميذ فيحوّل الدّرس إلى معلومات يجترّها ويرجعها يوم الامتحان مهما كانت الطريقة لنيل عدد يرفع أو يرفع به معدّله العامّ.

- الغياب التّامّ للتّكوين البيداغوجي للأساتذة وهذا ما يجعلهم يعوّلون كلياً على ما يوجد في الكتب المدرسيّة دون سعي إلى إثرائها أو محاولة لفهم الغامض منها أو إصلاح الخاطئ فيها.

بالرّغم من أهميّة القيمة العلميّة لمعظم البرامج الرّسميّة في موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة وانفتاحها على ما هو إنساني وكوني وكثرة وسائلها الإيضاحيّة، فإنّ الضّعف البيداغوجي في تبليغها يجعلها قاصرة على التّأثير الجيّد في تكوين النّاشئة وخاصّة في فهم المفاهيم والأفكار، وهذا ما يحول دون حمايتها من التّأثر بالأفكار المتطرّفة المتوقّرة بكثرة في وسائل الاتّصال الحديثة بعد أن هيمنت في فترات أولى على القنوات التّلفزيّة الخليجيّة، خاصّة وأنّ الطّرف العالمي والإقليمي اتّسم خلال العشريّتين الأخيرتين بـ "الإسلاموفوبيا" والتّضييق على المغاربة والعرب والمسلمين لعدم الاندماج في المجتمعات الغربيّة والهجرة إلّيا، وهو ما زاد في التّطرّف الفكري لدى الشّباب الذي لم يحصّنه تكوينه في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة عندما كان في المدارس الإعداديّة والمعاهد الثّانويّة.

III- ما العمل لتجاوز أزمة تعليم الموادّ الإنسانيّة والاجتماعيّة؟

من خلال ما تقدّم، يتّضح أنّ موادّ مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة تفتقد إلى الجودة العلميّة والبيداغوجيّة الضّروريّة لتكون مؤثّرة إيجابياً في تكوين النّاشئة عبر بلورة الفكر النّقدي وتنسيب الحقائق والانفتاح على كلّ ما هو مختلف للتّأثير فيه والتّأثر به، وهو ما من شأنه أن يجنّب العقول اليافعة السّقوط في التّطرّف الديني والإيديولوجي. ولتجاوز هذا الضّعف العلمي والبيداغوجي في هذه البرامج، لا بدّ من التّركيز على جانبين مهمّين ومتوازين:

1. إعادة صياغة برامج الموادّ الإنسانيّة والاجتماعيّة:

لا يمكن إعادة صياغة برنامج تكوين النّاشئة في موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بمقاييس الجودة العلميّة المطلوبة إلّا من خلال تجذير الوعي بالمجال

والزّمان اللذين يعيش فيهما الإنسان لينتظم في مجموعات بشريّة حسب أنماط عيش معيّنة تتطوّر مع الزّمن حسب حاجياته وعلاقاته مع الطّبيعة ومع الآخر المشابه له أو المختلف عنه.

ولا يمكن صياغة مثل هذا البرنامج الذي يقوم على الوحدة في جوهره، وعلى خاصيّة الفروع حسب العلوم المتدخّلة فيه إلّا من خلال النّقاش بين مختلف المختصّين في مختلف هذه العلوم لغرض البحث عن المشترك بينها وتحديد الأهداف المرجّوة من وراءها. وهي أهداف لها صلة بتكوين النّاشئة وتسليحها بالمعارف والمناهج الضّروريّة لخلق مواطنين واعين بقدراتهم وبأدوارهم باعتبارهم فاعلين في الواقع الذي يعيشون فيه ومؤثّرين في العلم والفكر الذي تعلّموه ومتأثّرين به عبر النّقاشات والحوارات بين كلّ المعنّيين بالتّكوين في هذه الموادّ. ولبلوغ هذه الأهداف يتعيّن إعادة النّظر في صياغة برامج موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة حسب المقترحات التّالية والتي يمكن إثرائها وتصويبها عبر النّقاشات بين مختلف المتدخّلين في صياغتها أو تدريسها:

- تحيين التّوجّه العامّ لصياغة هذه البرامج حسب مقتضيات العصر، مع الحفاظ على المعارف الأساسيّة الخاصّة بكلّ مادّة. فمن غير المعقول ألاّ يُدرج في كلّ برامج مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة أيّ محور عن الهجرة غير النّظاميّة في بلد اختزلت كلّ أحلام شبابه في اجتياز الحدود خلسة (حرقة) لأنّ التّنقّل من الضّفّة الجنوبيّة إلى الضّفّة الشماليّة لا يُتاح إلّا لفئة قليلة من أصحاب الشّهائد والخبرات المرغوبة في البلدان المضيفة. ولا يُعقل أيضا ألاّ تُخصّص محاور لدراسة مسألة التّثاقف بين الشّعوب والثّقافات في بلد يفتخر فيه بعض نخبه بأصلهم الأندلسي أو التركي مقابل احتقار الأعراب أو البربر وكلّ ما يُصاحب ذلك من احتقار متبادل بين سكّان المدن والأرياف وسواحل البلاد ودواخلها. ولا يمكن ألاّ تتناول موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة مسألة التّمييز بين البشر حسب اللّون أو الجنس أو الانتماء الاجتماعي في بلد مازال أبناؤه ينظرون بريبة إلى الأقليّات العرقيّة والدينيّة، ويعتبرون المرأة مكملّة للرّجل عوضا على أن تكون مساوية له، وذوي الاحتياجات الخاصّة عالة على المجتمع والمنتّمين إلى أوساط اجتماعيّة فقيرة غرباء لا يحقّ لهم الدّراسة في المؤسّسات

التربوية للأحياء الرأقية ولا حتى ارتياد بعض الأماكن الترفهية. إن التربية على احترام الاختلاف مهما كان نوعه مهمة جدًا في جودة التكوين والتوحي من التطرف بمختلف أنواعه.

- يستحسن أن تقع صياغة مختلف البرامج في شكل محاور تتقاطع فيما بينها وإن بطريقة جزئية ذلك أن أنظمة الحكم والدولة ومؤسساتها والحياة السياسية كلها محاور يمكن أن تُعالج في برامج التاريخ والفلسفة والتربية المدنية، وكذلك محور الأنماط الاقتصادية وتطورها يمكن أن يكون مشتركاً بين مادتي التاريخ والجغرافيا وحتى نظريات الاقتصاد الفلسفية وغيرها من المواضيع التي يمكن أن تُطرح في أكثر من مادة من مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية لتُعالج بمناهج ومقاربات مختلفة يمكن أن يكون مردودها أعمق في تربية التلميذ على الفكر النقدي ويمكن أن تساهم في دعم تكوينه وإثراء ثقافته العامة وخاصة السياسية منها ليصير مواطناً يؤمن بالحقوق والحريات العامة والفردية فضلاً عن إيمانه بقيم المساواة والحرية وتكافؤ الفرص، عوضاً عن الانغلاق والتمييز والفساد.

- التقليل في كل برامج التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الإسلامية والتربية المدنية وذلك بتجنب التكرار وحذف الكثير من التفاصيل المبهمة التي لا تُفيد الناشئة في ترسيخ القيم والأفكار والمفاهيم، ولا تُثير اهتمامها المعرفي ولا تساهم في تدريبها على التفكير وتنمية الفكر النقدي لديها.

يمكن أيضاً حذف الكثير من الدروس المملة التي لا يوجد فيها معنى معرفي حقيقي، بقدر ما تتوقّر على أفكار "إيديولوجية" مفتعلة، ترمي إلى تمجيد بعض جوانب الماضي بدعوى تعزيز روح الانتماء لدى الناشئة. غير أنّ المتأمل في مثل هذه المسائل مثل مسألتي إشعاع مدينة القيروان أو إشعاع مدينة تونس اللتين يحتوي كل منهما على أربعة دروس يدرك أنّهما تشكوان الكثير من الحشو وأنه يمكن اختزالهما في درس واحد لكل مدينة.

- رسم أهداف لكل محاور البرامج بشكل دقيق وقابل للتقييم والاحتساب، على أن يتم تحقيقها عبر أنشطة جماعية تنظم في القسم وخارجه. ومن أبرز هذه الأهداف هي العمل على إكساب التلاميذ مهارات قراءة الوثائق بكل أنواعها وتحليل محتوياتها لاستنتاج خلاصة علمية معينة، إلى جانب تنمية قدرة التفكير لديهم مما يُمكنهم من

خوض نقاشات باعتماد الحجج العلميّة بهدف الإقناع، ومن التّدرب على الكتابة باتّباع منهجيّة علميّة يقع فيها التدرّج في بسط الأفكار واختلاف وجهات النّظر. خلاصة القول، لا يُمكن أن نتحصّل على جودة في تكوين النّاشئة في مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة دون اختيار متدرّج ومدرّس للمعارف التي تبدأ بالعموميّات وتدرّج نحو المسائل الأكثر دقّة وخصوصيّة.

وتجدر الإشارة في هذا الصّدّد إلى أنّ كمّ المعلومات لا يجب أن يمثّل لبّ العمليّة التربويّة لتختزلها في التلقين مع كلّ ما يصاحبها من عدم اكتراث التّلاميذ، واقتصار الأساتذة على تأدية الواجب في مستواه الشّكلي دون التّقيّد بأيّة أهداف، فتحوّل العمليّة إلى سلعة معروضة ثمنها الأعداد المسندة في مختلف مراحل التّقييم، وهو ما يفتح الباب في أحيان كثيرة أمام دروس خصوصية ذات تكلفة باهظة ليس الغرض منها التحصيل المعرفي بقدر ما هو التقرب من أستاذ المادة للحصول على أحسن الأعداد. إنّ مثل هذا التّمثّل الذي يفرغ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة من معانيها الحقيقيّة لا يُمكن أن يكون له أيّ دور في تكوين النّاشئة بل يحوّلهم إلى لقمة سائغة للمتعصبين ويعرضهم لتأثير الأفكار المتطرّفة المنتشرة في الأنترنت والقنوات التّلفزيونيّة فيلتقطونها كما هي، على علائها، دون أي قدرة على تحليلها وتنسيبها.

إنّ الموادّ الإنسانيّة والاجتماعيّة لا يمكن أن تؤثر إيجابيّاً على النّاشئة إلّا إذا قامت على دروس تفاعليّة يكون التّلميذ طرفاً في إنتاجها. عندئذ تتمكّن هذه المواد من إثارة اهتمامه وفضوله فتعلّمه التّحليل والنّقد والفهم الصّحيح للمصطلحات والمفاهيم بطريقة تجعله يميز بينها ويعرف كيف يستعملها في حياته العمليّة وفي تفكيره فيما يحيط به.

إنّ إعادة النّظر في صياغة محتوى برامج العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة يتطلّب ترشيحاً للتّوقيت المخصّص لهذه الموادّ ولا يتطلّب وقتاً إضافيّاً ولا إضافة موادّ أخرى، لأنّ جودة التّعليم في كلّ الموادّ مرتبطة بإحكام التّصرّف في الزّمن المدرسي لا بإضافة السّاعات والموادّ.

2. إعادة النظر في الوسائل الإيضاحية للكتب المدرسية وبيداغوجيا التدريس:

لا يمكن أن تكون إعادة النظر في محتوى البرامج المدرسية ذات الصلة بالمواد الإنسانية والاجتماعية فعالة وناجعة بدون إعادة النظر في البيداغوجيا ووسائلها المفيدة في تبليغ مثل هذه الدروس، مع ما تتطلبه من الحوكمة الرشيدة لتعليم الناشئة. ومن خلال نقاشاتنا مع بعض المدرسين والتلاميذ تبين أن إعادة النظر في بيداغوجيا تعليم هذه المواد تتعلق بالنقاط التالية:

- التقليل من عدد التلاميذ في قاعات التدريس، بما أن جودة العملية التعليمية لا يمكن أن تكون سوى تفاعلية تشاركية يكون التلميذ محورها، فإن تقليل عدد التلاميذ في الفصول يُعتبر من الأولويات الملحة التي كان يفترض النظر فيها قبل التخفيض في ساعات التدريس للمدرسين. ولا يمكن لأي إصلاح تربوي مهما كانت جودة برامجه وأهميتها أن ينجح دون أن ينخفض عدد التلاميذ إلى ما بين 20 و25 في الفصل الواحد على أقصى تقدير، لأن عددهم إذا زاد على هذا الحد يصبح من غير الممكن بالنسبة للمدرس التحكم في سير درس يقوم على التفاعل، مما يضطره إلى تشريك بعض التلاميذ دون البعض سيما وأن وقت الحصص ضيق والوسائل الإيضاحية التي تحتوي عليها الكتب المدرسية كثيرة. أما عدم مشاركة جزء لا بأس به من التلاميذ في قسم مكتض فهو يفتح الباب واسعا أمام التشويش وعدم المبالاة ومن ثم تكون الحصص غير جاذبة وغير مفيدة بالنسبة إلى التلاميذ.

وتجدر الملاحظة في هذا الصدد إلى أن " التمييز " في تشريك التلاميذ الذي يقوم به المدرس اضطرارا في كثير من الأحيان للأسباب التي ذكرنا لا تتوقف عواقبه عند عدم الاهتمام بمواد العلوم الإنسانية والاجتماعية، بل تتعداها إلى شعور التلميذ بالضيق والتميز، وكثيرا ما يكون هذا الشعور سببا في الانقطاع المدرسي المبكر بالنسبة إلى تلاميذ الإعدادي، ومنطلقا للحقد والكراهية بالنسبة إلى تلاميذ الثانوي فيتجهون نحو التطرف بمختلف أشكاله.

إن تقليل أعداد التلاميذ في الفصول يُعتبر مسألة استراتيجية في الإصلاح التربوي، لأن الأستاذ مهما كانت قدراته البيداغوجية لا يمكنه أن يساوي في معاملاته في القسم بين

كلّ التلاميذ. وانعدام المساواة نتيجته الحتمية الإقصاء، سواء عن وعي أو عن غير وعي. إنّ شعور المراهقين بالإقصاء والتهميش هو الذي يدفعهم إلى محاولة التجاوز، ويكون ذلك عبر التّقمة على النّظام القائم والسّعي إلى إقامة نظام مثالي بديل. وهنا، كثيرا ما يتمّ الاستلهم من فترات الإسلام المجيدة مما يسهّل استقطابهم في الشّبكات الإرهابيّة.

- تكثيف الزّيارات الميدانيّة وتوفير الوسائل البيداغوجيّة، إذ يبدو أنّ السّياسة التّعليميّة المتّبعة في البلاد منذ أكثر من عقدين، قد اعتبرت أنّ الزّيارات الميدانيّة إلى المواقع الأثريّة بمختلف فتراتهما ومواقع الإنتاج والمناطق الصّناعيّة والمؤسّسات الرّسميّة ومنظّمات المجتمع المدني... هي من قبيل الأنشطة التّرفيهيّة التي لا يؤثّر عدم القيام بها سلبيا على تكوين التّلميذ في تدريس بعض الموادّ مثل التّاريخ والجغرافيا والتّربية المدنيّة، والحال أنّ زيارة ميدانيّة واحدة يمكن أن تعوّض العديد من ساعات التدريس مع اهتمام أكثر وفهم أعمق من قبل التّلاميذ، خاصّة وأنّ المناخ العامّ في الزّيارات الميدانيّة يكون أكثر انفتاحا وانسراحا وحرية، وهو ما من شأنه أن يرسّخ أكثر المعارف والمعلومات التي تعترض النّاشئة في مثل هذه الزّيارات.

بناء على كلّ ما تقدّم، لا بدّ لكلّ إصلاح تربويّ قادم أن يغيّر من نظرتّه إلى العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة على أنّها علوم تطبيقيّة في معظمها وليست علوما نظريّة، وهو الأمر الذي يستوجب إعطاء مساحة مهمّة للزّيارات الميدانيّة ويُدرجها ضمن التّوقيت المخصّص لهذه الموادّ. وللقّيام بهذه الزّيارات في أحسن الظروف، يتوجّب على هذا الإصلاح المرتقب إبرام اتّفاقيّات مع المصالح المختصّة في نقل التّلاميذ والمشرفين على المواقع التّابعين لعدد الوزارات، لأنّ العمليّة التّربويّة ليست مجال اختصاص وزارة التّربية وحدها.

فضلا عن الزّيارات الميدانيّة ودورها المهمّ في تكوين النّاشئة، تستوجب عمليّة إصلاح تدريس موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة توفّر الوسائل البيداغوجيّة الضّرويّة وخاصّة الأنترنت وأجهزة العرض العاكسة rétro-projecteur إلى جانب المكتبات في المؤسّسات التي لا بدّ أن تتوفّر على الحدّ الأدنى من المنشورات، وهذا الحدّ الأدنى يُمكن توفيره بكلّ يسر ودون تخصيص أي أموال من الميزانية وذلك عبر إبرام اتّفاقيّات

مشتركة مع مصالح نشر بعض مؤسسات التعليم العالي ومع الناشرين الذين يتمتعون بمنح نشر من قبل وزارة الثقافة.

يُعتبر توفر الأنترنت وأجهزة العرض العاكسة في كلّ المؤسسات التربوية، انخراطا للمنظومة التربوية في الوسائل البيداغوجية الحديثة وتكافؤا في فرص الحصول على المعرفة بالنسبة إلى كلّ التلاميذ بمختلف المناطق والجهات التي ينتمون إليها. أما المكتبات فهي من روافد المعرفة الكلاسيكية التي لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة إلى التلاميذ، إذ هي لا توفر لهم مصدرا للمعرفة والتثقيف بما يوجد فيها من منشورات فحسب، بل هي تمثل كذلك حماية لهم من تأثير أخطار الشارع في الأوقات التي يكونون فيها خارج قاعات الدرس. ويمكن أن تساهم هذه المكتبات أيضا في توفير ما من شأنه أن يوسّع الآفاق المعرفية للمدرسين عبر الاطلاع على ما يصدر من منشورات في اختصاصهم واختصاصات أخرى مما من شأنه أن يثري معارفهم ويحييها في الإبان عوض الاكتفاء بما يوجد في كتب مدرسية تجاوزها الزمن وخاصة في ما يتعلق بالأرقام والأحداث المرتبطة بالعلاقات الدولية والإقليمية...

إن تواتر الزيارات الميدانية وتوفر الوسائل البيداغوجية الكلاسيكية منها وكذلك تلك المواكبة للعصر كفيل بأن يغيّر كلياً تأثير مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية على الناشئة لتصبح أكثر جاذبية وإفادة وانفتاحا ولتكون قادرة على اكسابهم فكريا نقديا وهو الضامن الوحيد للابتعاد عن الدغمائية والتشدد.

- التخفيف من وسائل الإيضاح في الكتب المدرسية: سبق وأن وضّحنا أنّ كثرة الوثائق (نصوص- صور- جداول بيانية- رسوم- خرائط...) في الكتب المدرسية تمثل عائقا بيداغوجيا للتعلّم ولذلك تحتاج إلى إعادة نظر جوهرية. إنّ هذه الوسائل الإيضاحية لا يمكن أن تكون كذلك إلا إذا شدّت انتباه التلميذ وساعدته على الفهم من أجل التفاعل المثمر. ولا يمكن أن يتحقّق هذا إلا إذا تمّ الانتقاء الجيد لهذه الوثائق حسب أهداف مرسومة مسبقا، فيُراعى في اختيار النصوص جدواها بالنسبة إلى تلميذ العصر الراهن ومراعاتها لمستواه الذهني الذي به يدرك محتواها ولنفسيته وتقلباتها عبر مختلف مراحل عمره، لذلك لا نرى ضرورة لإدراج نصوص من المصادر اليونانية أو اللاتينية أو العربية الإسلامية لأنّ فهمها ليس في متناول التلاميذ وخاصة منهم ذوي المستوى

الإعدادي الذين يستحسن أن تُختار نصوصهم من كتابات المعاصرين عن القضايا المدروسة، شرط أن ينتبه المشرفون على الكتب المدرسية في اختيارها بعيدا عن الإيديولوجيا والتعصب. ولا نرى فائدة في إجبار تلاميذ المرحلة الابتدائية على حفظ قصار السور القرآنية في مادة التربية الإسلامية على أساس أنها نماذج من القرآن الكريم والحال أن هذه السور القصيرة تكرر تصنيفا ثنائيا للبشر على أساس الكفر والإيمان، وتمعن في تصوير جهنم وما فيها من عذاب وتندر بيوم الحساب والعقاب في مقابل الثواب للمؤمنين الصادقين. كل هذه معان رئيسية في قصار السور لا يمكن أن تفهم إلا باستحضار السياقات المكيّة وبدايات الدعوة المحمدية، ولكن برنامج التربية الإسلامية لا يمكن تلاميذ المرحلة الابتدائية من هذه السياقات، بل ويدفعهم إلى حفظ آيات فيها الكثير من الألفاظ العربية الصعبة التي لم تعد متداولة دون فهم في كثير من الأحيان - نظرا لضيق الوقت - فيستبطنون مشاهد من العنف والعذاب لا تتماشى البتة مع نفسياتهم في مرحلة الطفولة تلك وهيؤون منذ تلك السن المبكرة إلى تصنيف البشر والتمييز بينهم على أساس عقدي صرف.

- التكوين المستمر للمدرّسين: حتى يكون التعليم ذي جدوى لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار تغيير المسائل المدروسة حسب ما يقتضيه السياق المعاش وتطوّر البيداغوجيا. ولذلك لا يمكن لأيّ مدرّس أن يكون مؤثرا على الناشئة في تقديم دروسه إلا إذا تمكّن من متابعة تكوين علمي وبيداغوجي متواصل يمكنه من مواكبة العصر في طرح القضايا الأكثر تأثيرا على عقل الناشئة، ويسمح له بالتشبع بوسائل التواصل الحديثة التي تسهّل الفهم وتشدّ الانتباه ليكون تأثيرها فعّالا في تكوين التلميذ وفي صقل ملكة التقدير لديه لأنها أساس كلّ تربية سليمة.

الخاتمة

لا يمكن لأيّ إصلاح تربوي أن يكون مجديا إذا لم يأخذ بعين الاعتبار إعادة النظر في العملية التربوية برمّتها. فلقد تم، في العشريّتين السابقتين، اختزال هذه العملية في التقييم المتواصل للحصول على أعداد تُمكن الناشئة من النجاح (الانتقال من

مستوى إلى آخر-دخول المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية النموذجية-الحصول على شهادة البكالوريا). غير أنها، أحيانا، تعيقها عن النجاح، وقد ينجر عن ذلك الانقطاع عن مواصلة الدراسة، بما يمثل هذا الانقطاع المدرسي من مؤثر على فشل المنظومة التربوية. فتميش المنقطعين قد يتضاعف عديد المرات، الأمر الذي قد يحول المنقطعين إلى متطرفين خطرين يمارسون العنف بشتى أنواعه.

من هذا المنطلق، نعتقد أن الإصلاح التربوي لا يمر إلا عبر التخلي على المنظومة القائمة اليوم على أساس التلقين والتّمييز بين التلاميذ بشكل يحول بعضهم إلى فاشلين مهمشين وبعضهم الآخر إلى متفوقين ولكنهم فاقدون إلى تكوين ينمي فيهم التفكير العلمي وروح النقد. وفي المحصلة لا تنتج هذه المنظومة إلا تلاميذ مهينين إلى أن يسيطر عليهم الفكر المتشدد والتطرف العنيف. وفي هذا الصدد، نرى أنه يمكن للمواد ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تساهم مساهمة فعالة في التكوين السليم للنشئة إذا ما توقّر لها الحد الأدنى من الظروف الملائمة فيما يتعلق بالمعرفة والبيداغوجيا والإمكانيات المادية.

إن إصلاح المواد ذات العلاقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وإخراجها من بوتقة "مواد الحفظ" -التي يُنظر إليها باعتبارها مصدرا للأعداد لتحسين نتائج التلاميذ أو سببا في فشلهم خاصة بالنسبة إلى المترشحين للبكالوريا- لن يكون مجديا إلا إذا تم اعتبار هذه المواد موادًا أساسية في تكوين النشئة لبناء المستقبل لا ثانوية أو هامشية. ولكي يقع تجاوز الانطباع السائد عنها في المجتمع، لا بدّ من رسم هدف أسمى تشترك فيه كلّ هذه المواد ألا وهو بناء العقول لا حشوها، ويتمّ هذا البناء عبر التركيز على الفكر النقدي الذي لا يؤمن بالحقائق المطلقة ولا يمكن أن يقرّ بالتّمييز بمختلف أشكاله ولا بالأحكام المسبقة أو الانطباعات، وذلك من أجل بناء المواطن الحرّ والمتشبع بالقيم الإنسانية والكونية، المحمي من التّشدد والتّطرف والتّعصب. ولن يتحقّق هذا الهدف إلا عندما يتفق كلّ المتدخلين في تكوين تدرّج أهدافه حسب مستوى التّلميز وإمكانياته الذهنية والنفسية دون أن ننسى تعويده على التفكير الممنهج والكتابة العلمية والنقاش القائم على المنطق والحجج دون تشنّج أو استفزاز.

Perceptions croisées sur le décrochage scolaire en Tunisie

Alma Hafsi¹

1. Introduction

Malgré les efforts importants consentis par l'Etat pour offrir aux jeunes élèves un encadrement de qualité à travers une pléthore de réformes, le décrochage scolaire persiste encore. Les données fournies par le Ministère de l'éducation et l'Unicef (2016) sont inquiétantes ; le taux d'abandon de l'école est passé de 100.000 entre 2012 et 2013 à 109 333 en 2018. Une lecture plus fine des chiffres officiels du Ministère de l'éducation (2017-2018 dans Cayambe-CIEP-ANCT, 2018) montre une prédominance des élèves décrocheurs aux niveaux des cycles secondaire (50.055) et préparatoire (42.882), suivie par le cycle primaire (10.639), bien que la scolarité soit obligatoire de 6 à 16 ans. Par ailleurs, l'enquête menée par OOSCI-Unicef (2014) montre qu'en plus des taux alarmants de décrocheurs, 55.000 adolescents sont à risque de quitter l'école chaque année, ce qui atteint le système éducatif en termes de qualité. Toutes ces données constituent aujourd'hui des indicateurs d'un dysfonctionnement, qui semble entraver le parcours éducatif d'une grande catégorie d'élèves dont les conséquences sont coûteuses tant sur le plan individuel, social et économique (Marcotte, 2013 ; Blaya, 2010). En effet, dans un tel contexte de l'éducation, l'obligation de l'innovation et de pratiques éducatives efficaces adaptées aux finalités de l'école du 21^{ème} siècle, en tenant compte des transformations accélérées de la société, est de toute évidence souhaitée afin de garantir une meilleure qualité de l'enseignement d'une part et favoriser l'égalité des chances pour tous les

¹ Enseignante chercheuse. Psychologue du travail et de l'orientation scolaire et professionnelle.

apprenants (Murhi Mihigo et Bucekuderhwa Bashige, 2017) d'autre part. Pour ce faire, des exigences sont à respecter, notamment comme le mentionnait Perrenoud (1996, p. 69) : "on ne devrait restructurer une organisation que sur la base d'une évaluation de son efficacité, avec la certitude de pouvoir l'accroître sensiblement au prix d'un changement planifié".

C'est dans cette perspective que la présente étude permet de mieux comprendre le phénomène de décrochage scolaire et d'identifier les raisons et les mécanismes qui poussent les jeunes à abandonner l'école. Il s'agit également de déterminer les principaux facteurs de risque associés au décrochage et en détecter les signes précurseurs car le décrochage est un processus évolutif (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006).

En s'inscrivant dans une approche systémique, le problème du décrochage sera analysé en prenant en considération à la fois l'interaction des différents protagonistes dans le contexte de l'éducation, à savoir apprenant-enseignant, enseignant-parent et apprenant-parent pour qu'ensuite, des pistes d'intervention soient proposées afin de prévenir la sortie prématurée des jeunes adolescents de l'école.

Nous présenterons successivement le cadre conceptuel et la méthodologie qui a servi à cette étude, puis les résultats que nous discuterons ensuite avant de terminer par des perspectives d'action.

2. Le décrochage scolaire, un concept complexe à définir

Qu'est-ce qu'on entend par décrochage ? Le mot « décrochage » est aujourd'hui largement utilisé dans les rapports scientifiques, les ouvrages et les travaux de recherche, pour parler du fait de quitter l'école sans diplôme avec une spécification particulière selon les pays et les contextes sociaux. C'est un terme qui semble difficile à cerner, vu sa complexité conceptuelle. Dans sa forme initiale anglaise, le verbe « drop out », décrocher en français, est utilisé dans le domaine militaire pour dire « l'abandon du combat » ou « le repli face à l'ennemi » (Hugon, 2010). Sa transposition dans le domaine de l'éducation a donné le jour au mot « décrochage scolaire », « educational death » en anglais (Chávez et al., 1991).

Aujourd'hui, si le problème de l'abandon préoccupe davantage les politiques publiques nationales et internationales ainsi que les acteurs scientifiques, la manière avec laquelle il est appréhendé demeure variée. Par exemple, au Québec, le décrochage désigne un arrêt temporaire de la scolarité (Thibert, 2013). En Belgique, il désigne la situation d'un élève en âge d'obligation scolaire qui n'est, ni inscrit dans une école, ni scolarisé par correspondance et qui s'est absenté plus de vingt demi-journées sans justification aucune (Plunus, 2012). En France, il renvoie à la sortie prématurée sans qualification du système scolaire pour les jeunes de moins de 16 ans. Blaya et Hayden (2003) précisent qu'« il s'agit d'un processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage » (p. 6). Cette définition montre que le décrochage renvoie en général à la non persévérance scolaire chez cette catégorie de jeunes. On parle aussi de décrochage quand l'élève quitte l'école en raison de comportements de passivité, de manque d'intérêts, d'inappétence, ou d'absence de sens pour les tâches scolaires et les études (Croslin, 2012). D'autres concepts apparaissent de ces définitions, tels que l'absentéisme, l'échec scolaire ou le désengagement, la désaffiliation, à distinguer de décrochage, mais figurent parmi les facteurs explicatifs de ce phénomène.

Pensé comme un processus complexe, le décrochage scolaire est présenté par plusieurs auteurs comme un cumul de plusieurs facteurs de risque endogènes et exogènes au système scolaire combinés entre eux (Potvin, 2015). Les conséquences qui en découlent sont négatives et visibles sur le plan de l'intégration professionnelle et de l'accès à l'emploi, la délinquance juvénile et de surcroît la consommation de psychotropes (Janosz, Georges et Parent, 1998).

3. Le décrochage scolaire : quels facteurs explicatifs ?

Beaucoup d'auteurs s'accordent à dire, que le décrochage scolaire découle de l'interaction entre l'individu et son environnement (Afsa, 2013 ; Fortin et Potvin, 2007 ; Blaya, 2010 ; Janosz, 2000 ; Parent et Paquin, 1994 ; Lessard et al, 2007). Dans cette perspective, ils tentent de lister les facteurs qui influencent les relations entre l'élève et ses pairs, sa famille, son école et son environnement physique. Trois principaux facteurs de risque ont été identifiés : les facteurs personnels, familiaux/sociaux et scolaires.

Sur le plan personnel, les dimensions comportementales et cognitives de l'élève sont déterminantes et influencent aussi bien son cursus scolaire que son engagement à l'école. En effet, l'engagement émotionnel de l'élève est déterminé par le sentiment d'appartenance à l'école, l'investissement dans les activités scolaires et la valorisation des apprentissages (Finn et Gerber, 2005). Ceci se concrétise par un engagement comportemental traduit par l'implication dans des activités scolaires. En revanche, le désengagement scolaire se produit généralement à la suite, à la fois, d'un cumul d'échecs dans différentes matières scolaires et de sentiments de frustrations causés par le faible rendement (Finn, 1989 ; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2012). Dans ce cas, Bradette, Royer, Marcotte, Potvin et Fortin (1999) précisent que l'élève adopte des stratégies d'adaptation de type évitement. Il s'agit d'un type de stratégie qui structure les modes relationnels avec les adultes, les amis et les pairs (Potvin, Fortin et Lessard, 2006). A cette période, la relation avec les pairs, a une fonction d'identification et de projection, synonyme de miroir, à travers lequel l'adolescent reconnaît ses réactions et ses conduites. De ce fait, l'influence négative des liens avec les pairs déviants et la conformité à leurs normes, rend d'autant plus fort le désengagement et la désobéissance (Morisson et al, 2002 ; Battin-Pearson et al, 2000) qui s'expriment dans le milieu scolaire par des comportements perturbateurs, générateurs d'absences et de retenues. Au vu du manque d'autorégulation émotionnelle et comportementale, comme précisé par Finn (1984), cette situation est celle de l'exclusion. L'auteur mentionne que le faible niveau d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle, les sentiments d'impuissance et l'auto-dévalorisation sont les conséquences de cette situation. D'où l'émergence de problèmes de santé mentale, notamment la dépression et l'anxiété chez cette population d'élèves (Blaya, 2010 ; Marcotte et al, 2011).

Par ailleurs, la précarité de la situation socio-économique de la famille, l'absence de soutien et d'encadrement scolaire en raison du faible niveau d'éducation des parents représentent des facteurs de risque significatif de décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000). Aussi les pratiques éducatives parentales, la qualité de la relation parents-adolescents ainsi que la communication à propos des rapports à l'école et aux savoirs, sont-elles essentielles pour la mobilisation scolaire chez l'élève (Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret, 2012).

On se rend bien compte qu'il existe des liens significatifs entre la qualité du climat familial, le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille et le décrochage scolaire (Marcotte et al, 2005). D'ailleurs, il est admis aujourd'hui que les relations conflictuelles avec les parents impactent le rôle d'élève chez le jeune et affaiblissent son rendement scolaire, notamment parce qu'il éprouve des difficultés à développer les habiletés et des compétences scolaires. A l'évidence, la qualité de ces relations au sein de la famille est associée à certaines pratiques parentales et retentissent sur la scolarité. Par exemple, le manque de supervision des parents, les pratiques punitives et inadéquates, ainsi que le manque de participation des parents aux activités proposées par l'école influencent la compétence scolaire des enfants (Kazdin, 1995, in Marcotte et al, 2001). Conjointement à cela, le style parental va également influencer la réussite scolaire des adolescents. Les élèves dont le style parental est permissif ou autoritaire et punitif sont ceux qui ont des résultats plus faibles que ceux qui proviennent de familles présentant un style plus démocratique. Néanmoins, si le jeune perçoit que l'un de ses parents lui apporte du soutien affectif, le risque d'abandon scolaire s'affaiblit considérablement (Potvin et al, 1999). Ces relations conflictuelles existent aussi avec les enseignants et le personnel éducatif, qui sont souvent le signe de désengagement scolaire (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). En fait, elles ne sont que l'expression de la perception que se fait l'élève de l'enseignant et aussi de ce qui lui est demandé par l'enseignant et de ce qui est vécu à l'école (Merle, 2005). Dans ce sens, Dubet (2006) précise que « les chefs d'établissement et les conseillers d'éducation entendent les plaintes des élèves, mais ne peuvent trancher en leur faveur sans prendre le risque de heurter les enseignants et d'ouvrir des conflits inextinguibles. Si les sanctions, les exclusions par exemple, peuvent éventuellement relever d'un espace réglementaire établi, les punitions banales relèvent des seuls choix des enseignants ». Ainsi, l'abandon permet d'éviter l'humiliation dans les relations mais aussi les sentiments d'échec.

Selon Esterle-Edibel (2011), pour certains élèves, la scolarité est synonyme de contraintes et de prescriptions auxquelles il faut se conformer. Dans ce cas, les apprentissages scolaires ne peuvent ni avoir sens, ni procurer du plaisir. L'objectif principal d'aller à l'école serait d'avoir des notes pour le passage de classe.

Pour d'autres élèves, l'école n'a aucun sens si ce n'est qu'un lieu de rencontre avec les amis. Pour reprendre le terme employé par Charlot (1992), la non-mobilisation scolaire des élèves renvoie à l'absence de considération non seulement pour l'école mais aussi pour les enseignants. Ce constat amène à dire que si le sens de l'école fait défaut c'est soit parce que c'est uniquement la vie active qui fait sens pour l'élève, soit parce qu'il a des difficultés d'adaptation scolaire (Blaya, 2003). Plusieurs auteurs ont montré par ailleurs qu'un climat scolaire négatif n'est jamais propice à l'apprentissage, et ne favorise ni la mobilisation des élèves, ni leur réussite scolaire (Janosz, 2000). Parallèlement, comme le soulignent Fortin et al (2013), à l'école, le climat de la classe est un paramètre important dans le sens où il détermine la qualité des interactions entre élèves et enseignants. Il a également un impact sur le bien-être émotionnel et social des jeunes ainsi que leur engagement dans les activités scolaires (Bennacer, 2000). Mais quoi qu'il en soit, l'attitude des enseignants n'est jamais sans conséquences sur l'expérience scolaire des élèves. La réaction de ces derniers va résulter de ce qu'ils perçoivent des pratiques pédagogiques de l'enseignant (Bressoux, 1994). Plus l'enseignant valorise ouvertement la réussite éducative de ses élèves, plus les élèves s'accrochent et progressent. En effet, plusieurs études (Janosz, 2000) ont montré que les élèves réussissent mieux lorsque les enseignants valorisent ouvertement la réussite éducative, car ils sont sensibles aux relations chaleureuses avec les professeurs et à l'intérêt pour leur problématique pour mieux s'impliquer et s'investir dans les études. Le type d'établissement a également des incidences sur l'expérience scolaire et les élèves s'identifient à l'image qu'ils se font de lui.

4. Les motifs du décrochage

Il est clair que toutes ces recherches s'accordent à dire que le décrochage scolaire est le produit de différents facteurs de risque (personnels, familiaux et scolaires) combinés entre eux. Toutefois, d'autres éléments importants à explorer sont occultés, en l'occurrence, les raisons qui poussent les jeunes à décrocher. A ce niveau, nous citons les travaux menés par Parent et Paquin (1994) permettant d'avoir une vue sur l'opinion des décrocheurs sur les motifs de leur abandon précoce. Les résultats de cette étude fournissent des informations sur les causes de l'abandon scolaire qui sont surtout liées à la catégorie « raisons inhérentes au programme », partagées par presque 75% des décrocheurs interrogés. Dans cette catégorie, les élèves identifient, par ordre

décroissant d'importance, les raisons reliées à l'école, les raisons reliées à l'enseignant, les raisons reliées aux attentes non comblées et les raisons reliées aux cours. Les résultats indiquent aussi que les décrocheurs ont perdu confiance dans le monde scolaire. Ils estiment que les enseignants, la pédagogie de l'école et la vie à l'école sont reliés à leur abandon scolaire.

Des résultats similaires ont été obtenus par une autre étude réalisée par Bridgeland, Dilulio, Morison (2006) à partir d'entrevues auprès de 467 jeunes. Presque la moitié des témoignages sur les causes du décrochage scolaire porte sur des cours inintéressants. Et lorsque le niveau d'études des jeunes est plus élevé, les raisons évoquées relèvent plutôt du sentiment d'ennui à l'école. Dans une enquête encore plus récente sur les motifs du décrochage, Bernard et Michaut (2014) mettent en évidence des raisons liées au contexte scolaire. Pour 76 % des jeunes, le décrochage intervient par lassitude scolaire et dégoût de l'école, parce que les élèves « en ont marre de l'école ». Parmi les raisons de cette aversion pour l'école figurent les points suivants : cours inintéressants, méthodes d'enseignement inappropriées, sentiment d'inutilité, sentiments d'injustice, désintérêt de l'entourage pour les études, et aussi l'absence d'intérêt pour les enseignements, l'inutilité des apprentissages ou la faiblesse des débouchés professionnels.

Par ailleurs, il est important de connaître l'opinion de certains enseignants sur les raisons qui leur semblent explicatives du phénomène de décrochage scolaire, du moment que les décrocheurs accusent les enseignants de leur abandon à l'école (Parent et Paquin (1991), déplorent les méthodes d'enseignement et les attitudes négatives des enseignants ainsi que l'absence de leur soutien et celui de la direction de l'école (Violette, 1991). Les résultats issus de l'étude menée par Parent, Duquette et Carrier (1993) montrent que pour les enseignants les causes du décrochage scolaire proviennent principalement, à la fois, de la personnalité de l'élève, de la famille, de la société, et, généralement, des facteurs externes à l'école. En revanche, les facteurs internes à l'école (structure, pédagogie, enseignant, direction) n'auraient selon eux qu'une influence moyenne. Quant aux enseignants, ils ne se considèrent pas responsables du décrochage scolaire. Ils avouent disposer de compétences pour aider les élèves à résoudre leurs problèmes scolaires. Concernant l'encadrement assuré par les surveillants, les élèves en font une évaluation positive. Par ailleurs, autant que les élèves, les reproches des parents sont nombreux. Certains se rapportent aux approches pédagogiques des

enseignants qui, selon eux, sont déficientes ; d'autres sont plutôt adressés à l'institution scolaire qui ne s'adapte pas à leurs enfants et qui ne s'en occupe pas correctement (Blaya, 2010). Les relations avec l'école et l'équipe éducative sont souvent bousculées, tendues et conflictuelles ou bien carrément inexistantes. A ce niveau, l'école demeure pour eux une institution complexe et incompréhensible. La qualité perçue des apprentissages ainsi que les attitudes envers les jeunes sont souvent critiquées. Ce qui révèle, sans doute, des sentiments de souffrance et d'humiliation chez les parents, suscités par le statut de leur enfant décrocheur.

Si les études se sont penchées sur les enjeux des facteurs personnels, familiaux et scolaires sur le décrochage (Kronick et Hargis, 1990 ; Parente et Paquin, 1994 ; Janosz et al, 2000 ; Fortin et Potvin, 2007 ; Fortin et al, 2006 ; Fortin et al, 2013 ; Blaya, 2010 ; Blaya et Fortin, 2011), aucune ne semble avoir étudié le décrochage en croisant les points de vue et les perceptions à la fois des élèves, des enseignants et des parents. Ainsi, en considérant le taux élevé de décrochage scolaire en Tunisie, et en référence au cadre conceptuel, il nous est apparu important dans cette recherche exploratoire de répondre à deux questions de recherche :

1. A quels raisons ou motifs les protagonistes (élève, enseignant et parent) issus de trois régions différentes de la Tunisie, associent-ils le décrochage scolaire ?

2. Que pourrions-nous dégager de l'analyse du vécu expérimentiel des protagonistes ?

L'originalité de l'étude réside dans son approche qui comporte trois éléments, à savoir : 1) interroger directement les différents protagonistes sur les raisons du décrochage et leurs représentations de la vie à l'école. 2) Prendre en compte les caractéristiques de divers contextes sociaux de l'élève. 3) Croiser les regards des protagonistes concernant les motifs du décrochage, les facteurs de prévention et mettre *in fine* en exergue les points de convergence et de divergence.

5. Méthodologie de recherche

Dans cette étude, le décrochage scolaire correspond à la situation de jeunes de moins de 16 ans qui ne sont plus régulièrement présents dans les établissements scolaires, qu'ils ont quittés sans obtenir de qualification.

5.1. Les caractéristiques des participants

L'enquête de terrain a été menée globalement auprès de 7 enseignants, 9 parents d'élèves et 16 apprenants en situation de décrochage scolaire dans trois contextes éducatifs différents, à savoir les gouvernorats de Tunis, de Médenine et de Tozeur. L'accès au terrain a été rendu possible grâce à la mobilisation de trois étudiantes de Master 2. Chacune a réalisé 10 entretiens avec les différents participants issus des régions précitées.

5.2. La collecte des données

Dans cette recherche, l'approche qualitative nous a semblé la plus adaptée pour saisir les particularités de la réalité dans laquelle se débattent élèves, enseignants et parents. L'avantage de cette méthode est qu'elle permet, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012) d'approcher de façon naturelle « sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (cf. Paillé, 2007 ; p. 14). A cet effet, nous avons eu recours à l'utilisation de l'entretien semi-directif comme technique de récolte de données pour recueillir des informations sur les représentations, les opinions, le vécu et les affects des interviewés dans le contexte où ils se trouvent. Les échanges verbaux et les témoignages des différents protagonistes permettaient d'appréhender le décrochage de manière concrète au travers du récit du vécu scolaire, de l'évocation des attentes et des sentiments vis-à-vis de l'école.

6. Résultats

Les résultats de l'analyse des entretiens laissent apparaître différents grands thèmes qui couvrent les perceptions des protagonistes, aussi bien du vécu scolaire (élèves), professionnel (enseignants) et familial (parents), que des attentes de l'école, des facteurs de décrochage et finalement des facteurs de prévention.

6.1. Perceptions des élèves

6.1.1. *Le vécu scolaire*

Relation enseignant-élève

Pour les sujets interrogés, le rôle de l'enseignant et sa relation à l'élève figurent parmi les éléments négatifs de son vécu à l'école. La perception des élèves de la qualité de cette relation, varie en fonction des régions et des milieux socioculturels. En effet, l'analyse des entretiens montre que pour 80% des élèves de la région de Tunis, les relations avec les enseignants sont globalement conflictuelles. Certains évoquent même des scènes de violence physique de la part de l'enseignant et d'humiliation en classe. « Une fois, mon professeur d'éducation religieuse m'a giflé et m'a traité d'animal » AE3. D'autres reprochent aux enseignants l'absence d'écoute, d'empathie et de bienveillance avec les élèves, surtout les garçons. « J'avais un professeur qui n'arrêtait pas de m'exclure de la classe » EA4. Ceci est aussi valable pour 60% des élèves de la région de Tozeur. En revanche, pour les élèves de la région de Médenine, la majorité d'entre-deux (70%) rapportent des relations positives avec les enseignants. Ces derniers étaient intentionnés et à l'écoute de leurs élèves. Ceci n'empêche que pour les 30% restants, la relation à l'enseignant demeure négative, chargée d'humiliation, de cris et d'incompréhension (BE2). Cette perception négative émane d'un sentiment d'injustice et de non respects. Ce qui, par conséquent, favorise l'émergence de problèmes de discipline, de désintérêt pour les études et *in fine*, d'absentéisme.

Absentéisme et redoublement

Les données tirées des entretiens indiquent un taux d'absentéisme important à Médenine (66%) et à Tozeur (66%) et un taux alarmant à Tunis (100%). Il est perceptible, à travers les expressions employées, que les élèves adoptent progressivement une attitude négative de l'école et multiplient le recours soit à l'école buissonnière soit au présentéisme (être présent en classe et la tête est ailleurs). « Je m'absente souvent de l'école, je m'ennuie en classe, je vais en promenade avec mes amis, on visite d'autres collèges » (AE3). A ce niveau, l'ennui, la lassitude en classe, et l'effet des pairs ne font qu'alimenter les difficultés scolaires et participer au désengagement de l'élève. Force est de constater que cette situation mène les élèves au redoublement (Médenine 80%, Tozeur 80%, Tunis 80%).

Programme scolaire

En ce qui concerne le programme et le contenu de la formation, la majorité des élèves déclarent leur désintérêt pour le programme de formation et estiment qu'il est très éloigné des domaines d'intérêt de leur génération (Médénine 80%, Tozeur 80%, Tunis 80%).

Par ailleurs, à travers le discours de certaines personnes questionnées, le vécu scolaire dénote d'une frustration et d'une souffrance, générées par des conditions difficiles de socialisation, de dégradation des relations et avec les enseignants et le personnel administratif. Pourtant, ces élèves ont des attentes de l'école mais qui sont restées jusque-lors informulées.

6.1.2. Les attentes de l'école

Tous les élèves interrogés souhaitent avoir une école qui réponde à leur volonté et leur désir. Il s'agit d'une structure confortable qui assure des activités culturelles et sportives et où l'enseignant est un véritable contenant pour eux (Tunis, 100%).

Pour les élèves de Tozeur (80%), c'est plutôt une école sans violence, sans maltraitance, et sans infantilisation des apprenants. Alors que pour ceux de Médénine (66%), il s'agit d'une école qui assure l'encadrement, le soutien scolaire et l'égalité des chances.

6.2. Perceptions des enseignants

6.2.1. Le vécu professionnel

Relation enseignant-élève

La première analyse des résultats relatifs aux entretiens avec les enseignants indique que pour la région de Médénine, la relation enseignant-élève est en général de bonne qualité, contrairement à celle dans les collèges de Tunis (100%). Dans les déclarations des enseignants, les problèmes avec les élèves relèvent de l'ordre de la communication, l'indiscipline et la démotivation, ce qui entrave le bon déroulement des cours et affecte le climat de classe. Dans les collèges de Tozeur, et malgré des rapports conflictuels avec certains élèves, les enseignants arrivent, tant bien que mal, à établir de bonnes

relations avec d'autres (50%). Pour les enseignants, la qualité des relations pédagogiques se complique davantage lorsque le parent adopte un comportement de démissionnaire et rompt le contact avec le personnel éducatif de l'établissement. « J'ai convoqué les parents, mais en vain, pas de réponse » (HEn2) ; « les parents ne répondent pas aux convocations sous prétexte d'engagements professionnels » (Ben2).

Programme scolaire

Selon la majorité des enseignants, le programme de formation au niveau du collège est volumineux et aussi en décalage avec les intérêts de la nouvelle génération. « Les programmes scolaires sont chargés de thématiques en décalage avec l'évolution de la société, c'est pourquoi les élèves se désintéressent fréquemment » (HEn1-Tozeur), « le programme est trop chargé, c'est un bourrage de crâne, l'élève ne peut pas tout assimiler, surtout au niveau du collège. Le changement est important par rapport à l'école primaire (BEn2-Médenie), « le programme est resté immuable, cela fait une dizaine d'années, le contenu n'intéresse pas les élèves, d'ailleurs, les élèves ne s'intéressent qu'aux matières artistiques » (AEn2-Tunis). Pour tous les enseignants qui ont participé à cette étude, l'absence de nouveauté dans les programmes, produit de l'ennui, de la lassitude et limite la curiosité des élèves, d'où leur désintérêt scolaire.

6.2.2. Les attentes de l'école

Malgré la pénibilité du vécu de travail au quotidien, les enseignants sont encore capables de construire un projet d'école en fonction de leur expertise du terrain et leurs propos en témoignent. « Chaque membre du personnel éducatif fait son travail convenablement, connaît ses droits et devoirs. Il est nécessaire qu'il y ait dans l'établissement une communication et une collaboration entre les différents acteurs pour l'intérêt de l'élève. C'est une école pour tous, le climat scolaire et de travail doit être positif » (BEn2). D'autres enseignants de Médenine voient dans la formation continue une source d'accompagnement et d'actualisation des connaissances par le biais de discussions pédagogiques et d'analyse des pratiques professionnelles. Aussi, de nouvelles compétences, en l'occurrence les techniques de communication, peuvent se développer dans le cadre de cycle de formation pour les enseignants

(100%, Médenine). Par ailleurs, étant conscients des problèmes personnels, familiaux, socioéconomiques et scolaires des élèves, les enseignants perçoivent la présence d'un psychologue comme une aide institutionnelle au bénéfice des élèves, des enseignants et des parents.

6.2.3. Les raisons du décrochage

Pour les enseignants de Tozeur (100%), les raisons du décrochage relèvent principalement d'un système éducatif déficient, non adapté, qui fait de l'école un lieu sans doute repoussant pour certains élèves au point qu'ils décrochent.

Ils rapportent aussi que l'absence d'encadrement, d'accompagnement et de soutien parental peuvent démotiver l'élève et le mener directement à des échecs successifs. « Le système éducatif, les méthodes pédagogiques, le programme et le temps scolaire sont non adaptés à notre société, c'est une application arbitraire des modèles importés de l'Europe » (HEn2). Une autre raison de décrochage est évoquée par les enseignants des collèges de Tunis (100%) et fait référence aux difficultés scolaires dues à l'absence de compétences de base chez l'élève. Ils ajoutent que le niveau socioéconomique des parents en termes de difficultés de compétences et de pratiques éducatives est un facteur de risque du décrochage. Un enseignant explique : « il y a deux raisons pour le décrochage : le désengagement parental, parce que le niveau socioéducatif des parents ne permet pas le suivi, d'une part et le système qui impose la réussite automatique et le passage de classe, de l'école primaire au collège, d'autre part ; alors que l'élève ne sait ni lire ni écrire » (AEn2).

Face aux difficultés rencontrées dans leur vie au travail, et pour lutter contre ce phénomène grandissant dans tous les établissements scolaires, les enseignants interviewés proposent des mesures pour prévenir et réduire le décrochage scolaire.

6.2.4. Les mesures de prévention

Tous les enseignants de la région de Médenine (100%) suggèrent une refonte des programmes avec des approches pédagogiques plus actives pour accrocher les élèves et les réconcilier avec l'école.

Selon les enseignants de Tozeur (100%), il faut réformer le système éducatif et impliquer les parents pour qu'ils s'investissent davantage dans la scolarité de l'élève. Et pour agir sur les problèmes psychologiques des jeunes en lien avec l'école, avec la famille et surtout en lien avec la crise d'adolescence à cette étape de la vie, les enseignants proposent la présence d'un psychologue scolaire dans les établissements.

Quant aux enseignants de Tunis (100%), les mesures de prévention concernent principalement des activités culturelles notamment le théâtre, le sport et peinture ; mais aussi la formation des enseignants et le système d'orientation scolaire et professionnelle. Lorsqu'ils parlent de l'orientation, ils veulent dire la révision du statut de la formation professionnelle qui devrait être valorisée et appliquée à la fin du cycle primaire pour les élèves ayant des difficultés scolaires et qui n'ont pas pu développer les compétences de base leur permettant d'accéder au cycle d'études suivant.

6.3. Perceptions des parents

6.3.1. Le vécu familial

Attitude des parents face aux comportements des jeunes

L'analyse des entretiens des parents des trois régions révèlent quelques idées importantes sur le style éducatif familial et la façon dont les parents interviennent avec leurs enfants pour les éduquer. En premier lieu, nous avons observé que la majorité des parents, quelles que soient leurs régions, déclarent que leurs enfants ont des troubles du comportement à la maison. Ils évoquent des problèmes de communication (100%, Tunis) : « dernièrement son comportement a changé, son discours également, il ne nous respecte plus, et nous agresse verbalement » (AP1). Les déclarations des parents montrent que le dialogue familial est rompu. Face à ces comportements agressifs, provocateurs et rebelles, les parents sont désarmés, souvent dépassés, et d'autres, autoritaires vont recourir aux sanctions et punitions.

Les parents de la région de Médenine (66%) parlent plutôt d'agitation pour décrire le comportement de leur enfant « quand il est à la maison, il est agité mais quand il sort, il devient timide » (BP3). Face à ces attitudes, certains parents sont acceptants et tolérants (34%) et d'autres sont autoritaires et punitifs (66%).

Les parents de la région de Tozeur (66%) rapportent des attitudes dépressives et de repli sur soi de leur enfant. Ce trouble du comportement est en lien avec les événements vécus à l'école et traduisent souvent des difficultés d'adaptation scolaire. « Il s'isole à cause d'un fléchissement scolaire, depuis, il a perdu espoir dans les études, et n'a plus d'objectif » (HP1). Cette situation amène les parents à réagir soit sur mode de soutien et de lutte pour aider le jeune à s'en sortir soit sur un mode autoritaire punitif et qui renforce par conséquent les distances entre les parents et l'enfant et détruit indirectement la personnalité du jeune.

6.3.2. Les attentes de l'école

L'analyse des entretiens a mis en évidence des attentes parentales variées vis-à-vis de l'école.

En effet, tous les parents de la région de Médenine (100%) attendent que les enseignants et le personnel administratif soient à l'écoute de tous les élèves à l'école et adoptent des attitudes positives d'encouragement et de tolérance. Ces parents ont les mêmes attentes vis-à-vis de l'école que celles exprimées par la majorité des parents de la région de Tunis (66%). Toutefois, 34% parmi eux, souhaitent que l'école aide les élèves et les encourage à suivre une formation professionnelle afin de les éloigner du risque de décrochage. Quant aux parents de la région de Tozeur, la moitié (50%) voudrait que l'école assure un encadrement et accompagnement de qualité et adapté aux élèves à risques, et l'autre moitié voudrait que l'école adopte des stratégies de suivi éducatif renforcé pour tous les élèves dès les premières difficultés rencontrées.

6.3.3. Les raisons du décrochage

Dans le discours de tous les parents de la région de Médenine, il ressort que les difficultés scolaires, la faible estime de soi et l'humiliation par les enseignants figurent parmi les principaux motifs du décrochage scolaire. Un des parents indique : « l'attitude des enseignants envers lui est décourageante, ils s'énervent contre lui et l'humilient » (BP3).

Dans la région de Tozeur, le tiers des parents participants à l'enquête cite l'absence d'encadrement parental comme principal motif de décrochage. Pour un autre tiers, celui-ci provient plutôt d'un défaut d'encadrement des

enseignants. D'autres (33%) affirment clairement que c'est à cause de l'influence des pairs et des projets de migration que les élèves abandonnent l'école.

En ce qui concerne la région de Tunis, 66% des parents incriminent l'influence des pairs, sachant que les problèmes parentaux sont mis en cause dans 34% des cas de décrochage.

6.3.4. Les facteurs de prévention

Dans la région de Médenine, quand on questionne les parents sur des solutions possibles pour prévenir le décrochage, 66% d'entre eux évoquent l'importance du facteur encadrement familial et 34% parlent plutôt des attitudes positives des enseignants. Il en est de même pour les parents de la région de Tunis (66% parlent de l'importance de la participation des parents à la vie scolaire et 34% insistent sur la qualité de la relation enseignant-apprenant).

Pour la région de Tozeur, c'est plutôt (1) l'imposition de la discipline dans l'établissement et l'ameublement des heures creuses par des activités réalisées dans la bibliothèque de l'école (33%), (2) l'amélioration de la qualité de la communication enseignant-élève (33%) et enfin (3) une éducation ciblée autour des problèmes de la migration, notamment la migration clandestine (33%) qui sont proposés par les parents.

7. Discussion

Un des objectifs de cette recherche exploratoire était d'identifier les motifs du décrochage scolaire en croisant des points de vue de différents protagonistes : élèves, enseignants et parents, dans trois régions de la Tunisie, à savoir Médenine, Tozeur et Tunis. Cette démarche a permis de récolter des réponses concrètes de la situation du décrocheur.

7.1. Les points de convergence

De manière générale, l'analyse du discours a permis de constater des convergences de points de vue en ce qui a trait au vécu scolaire des décrocheurs dans sa dimension systémique, c'est-à-dire en déterminant la qualité des

relations entre l'élève, son enseignant, son école et sa famille. A ce niveau, les protagonistes s'entendent à dire que les décrocheurs quittent l'école à cause d'un système scolaire inadapté, un programme de formation inintéressant et un désintérêt pour les études. D'ailleurs, les élèves avouent dans ce sens, qu'ils prennent une part de responsabilité de leur décrochage. Ils affirment qu'ils s'absentent beaucoup et ratent de nombreux cours, ce qui, par conséquent, cause leur redoublement et accentue leurs difficultés scolaires. Ces résultats corroborent ceux de Bridgeland, Dilulio, Morison (2006) qui ont mis en évidence l'effet du sens des apprentissages sur les attitudes des élèves. Selon les auteurs, lorsque les cours sont perçus comme inintéressants par les élèves, ces derniers sont démotivés et ressentent de l'ennui en classe. Ils désinvestissent progressivement les tâches scolaires et l'école jusqu'à ce qu'ils abandonnent leur scolarité (Finn et Gerber, 2005). Ces éléments rejoignent les conclusions de Parent et Paquin (1994), Bernard et Michaud (2014) et Blaya et Fortin (2011) pour lesquels les comportements des enseignants et des parents ainsi que les facteurs liés à l'environnement scolaire déterminent la motivation de l'élève à réaliser les tâches scolaires.

Il est vrai aussi, que les absences répétitives et les attitudes de fuite de l'école sont souvent associées à des stratégies d'adaptation de type évitement, comme souligné par Bradette, Royer, Marcotte, Potvin et Fortin (1999). Ce mode de repli conduit un certain nombre d'élèves à développer des relations conflictuelles avec les enseignants et les parents, voire même de désobéissance et de violence (Parent et Paquin, 1991 ; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, et Royer, 2012). Dans ce sens, la qualité relationnelle enseignant-élève et parent-élève influence le parcours scolaire et précipite le décrochage notamment dans le cas de maltraitance et d'humiliation (Merle, 2005). Il s'agit d'atteintes verbales qui nuisent à l'estime de soi et à l'efficacité personnelle de l'adolescent.

Comme le mentionne Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret (2012), l'absence de suivi, d'échanges sur les activités scolaires, de communication familiale et de soutien éducatif affectif, démobilisent scolairement le jeune et l'éloignent de la poursuite des études.

7.2. Les points de divergence

Il existe toutefois des divergences de points de vue des protagonistes sur certains motifs du décrochage scolaire. Cette divergence est associée aux différents contextes où évoluent les participants.

Les élèves des régions de Tunis et de Tozeur et certains de la région de Médenine mettent l'accent sur les attitudes négatives des enseignants qui s'expriment à travers l'absence d'écoute, d'empathie et de bienveillance. Bressoux (1994) souligne que la qualité des pratiques pédagogiques de l'enseignant et son attitude face aux élèves déterminent les réactions en classe et structurent l'engagement dans les tâches scolaires. De fait, la valorisation de l'élève, quelle que soit la qualité des apprentissages scolaires réalisée, a un effet direct sur son estime de soi et son accrochage scolaire (Bressoux, 1994). Si les élèves soulignent que l'absence d'écoute, d'empathie et de bienveillance sont des motifs potentiels du décrochage c'est parce qu'ils se révèlent sensibles aussi bien au regard que les enseignants portent sur eux qu'à la qualité des relations établie entre eux (Janosz, 2000).

Les enseignants de la région de Tunis ont aussi un point de vue divergent des autres participants et indiquent l'absence d'acquisition des compétences de base comme une détermination du décrochage scolaire. Ce constat est en cohérence avec les études de Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000), qui, à partir d'enquête longitudinale, a montré que les difficultés d'acquisition scolaire sont identifiées comme ayant un rôle prédicteur dans le risque de décrochage. En effet, comme il est souligné par les auteurs, le cumul des lacunes du cycle primaire au cycle secondaire engendre un déficit motivationnel chez le jeune et le mène directement à la rupture scolaire.

Les parents de la région de Tozeur pour leur part insistent sur l'effet de l'influence défavorable des pairs sur le décrochage scolaire. Pour eux, la qualité de la relation aux pairs est d'une importance capitale à cette période de la vie de l'adolescent. A cet âge, le jeune peut se laisser entraîner par ses pairs en adoptant leurs comportements et leur mode de fonctionnement. Il est possible que l'influence des liens avec les pairs encourage soit la réussite et l'investissement des études soit au contraire le désintéressement de l'école

(Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Lorsque le jeune s'identifie à un groupe de pairs déviants, il s'aligne à leurs valeurs, et délaisse les études (Morisson et al, 2002 ; Battin-Pearson et al, 2000). A Tozeur, sous l'influence du groupe, certains jeunes se sont laissé entrainer dans un projet collectif de migration clandestine et risquer leur vie par esprit de solidarité et de conformisme.

7.3. Prévenir le décrochage scolaire

Différentes possibilités d'action émanent de l'analyse du discours des participants et des spécificités du terrain sur les causes du décrochage scolaire.

L'une des actions fondamentales est le repérage des élèves à risque de décrochage pour leur apporter un soutien à travers un travail de remédiation. Pour ce faire, il s'agit de proposer une aide pédagogique (effectuées par l'intervention d'enseignants permanents dans l'établissement, d'enseignants stagiaires sous la supervision d'inspecteurs pédagogiques, éducateurs spécialisés, ou associations orientées dans les troubles des apprentissages). Cette entreprise va permettre la création de partenariat et de lien entre la mission de l'école et les acteurs de la société civile. Elle contribue à donner du sens à la formation et à réparer les relations difficiles entre jeunes et adultes.

D'autres actions peuvent concerner l'accompagnement scolaire personnalisé pour les jeunes en décrochage comme dans le cadre de l'école de deuxième chance : soit combler les lacunes de certaines matières soit orienter les décrocheurs vers une formation professionnelle.

Nous pouvons aussi agir sur les procédures d'orientation scolaire et professionnelle en prenant en compte les intérêts professionnels des élèves identifiés au niveau du collège. Ce processus se réalise par une initiation au monde professionnel par le biais de stages de métier dans différents secteurs d'activité. L'élève choisit le domaine de stage en fonction de ses compétences et de sa motivation. Dans cette démarche, les parents ont un rôle d'accompagnement qui peut être décisif dans la construction du futur projet professionnel de leur enfant.

Une réforme du système éducatif est plus que nécessaire aujourd'hui. Tous les participants réclament une mise à niveau des programmes et des contenus des matières enseignées à travers un ensemble d'approches

pédagogiques interactives et informatisées. Il est fondamental de s'intéresser à l'intérêt de l'élève, à sa motivation et à la qualité de la relation avec son entourage.

L'ajout dans le programme de base de matières, qui invitent l'élève à réfléchir, discuter, échanger et à être créateur de nouvelles idées, serait le bienvenu.

La qualité de vie à l'école est concernée par une révision institutionnelle. Il est indispensable de tenir compte des heures creuses et des activités parascolaires obligatoires pour l'épanouissement mental de l'élève et ce, à travers des activités culturelles et sportives.

Pareillement, la formation initiale professionnalisante des enseignants devrait prendre en compte différents paramètres parmi lesquels les techniques de communication spécialisées à ce domaine précis, notamment les techniques d'accueil du jeune, d'échange, de résolution de problèmes relationnels et de gestion de conflits. Autrement dit, il faudrait développer chez l'enseignant de nouvelles compétences en lien avec les méthodes pédagogiques actives, notamment les compétences d'animation et d'animateur.

Conclusion

L'objectif de cette étude visait l'identification des motifs du décrochage scolaire en croisant les perceptions des protagonistes pour arriver *in fine* à mettre en exergue des facteurs de prévention de sortie prématurée des jeunes adolescents de l'école. A la lumière des résultats de l'étude, différents motifs ont été identifiés par les protagonistes. Certains motifs semblent être transversaux dans les trois régions alors que d'autres s'avèrent être spécifiques aux différents contextes régionaux.

A travers les propos des participants, le vécu expérientiel des protagonistes a révélé une réalité tachée de souffrance à cause d'une incompréhension du système scolaire. Pourtant, en croyant encore en l'importance de l'école publique, les participants, notamment les jeunes décrocheurs, proposent des pistes d'amélioration pour que l'école retienne et contienne ses enfants.

Annexes

Annexe 1 : Les réponses des élèves

Elèves	Le vécu à l'école				Sources de décrochage	
	Relation négative l'enseignant	Absentéisme	redoublement	Programme inintéressant	Attente de l'école	Incident particulier
Médénine	33%	80%	80%	80%	66% Encadrement Soutien 33% égalité des chances	100% épisodes d'humiliation
Tozeur	60%	66%	80%	80%	80% sans violence ni maltraitance	80% Violence et problèmes de communication avec l'enseignant et l'administration
Tunis	80%	100%	80%	100%	100% Confort de la structure Sport et culture Enseignant contenant	100% violence et humiliation

Annexe 2 : Les réponses des enseignants

	Le vécu au travail				Raisons et prévention	
Enseignants	Relation à l'élève	Relation aux Parents	Programme	Attente de l'école	Raisons du décrochage	Prévention
Médenine	100% Bonne	100% Démission	100% Trop chargé	100% Climat scolaire positif Collaboration entre tous les intervenants Formation continue et Psychologue	100% Niveau socioéconomique Problèmes familiaux Désintérêt	100% Programme et pédagogie
Tozeur	50% Bonne 50% Conflictuelle (indiscipline, désintérêt)	100% Démission	100% inintéressant	100% Climat scolaire positif Structure confortable	100% Désengagement parental Système scolaire non adapté	100% Encadrement parental Psychologue scolaire réforme
Tunis	100% problème de communication	100% Absence de communication et négligence	100% inintéressant et trop chargé	100% conditions de travail et bien-être de l'enseignant et de l'apprenant	100% Niveau socioéconomique absence d'acquisition des compétences de base	100% Activités culturelles Formation des enseignants Orientation professionnelle

Annexe 3 : Les réponses des parents

	Le vécu à la maison			Raison et prévention	
Parents	Attitude de l'enfant	Attitude des parents	Attentes de l'école	Raison du décrochage	Prévention du décrochage
Médenine	66% agitation	66% Autoritaires 34% passivités	100% écoute encouragement et tolérance des enseignants	100% Difficultés scolaires, faible estime de soi Humiliation des enseignants	66% Encadrement familial et 34% attitude positive des enseignants
Tozeur	66% Attitude dépressive	34% Lutte, 66% autoritaire et punitive	50% encadrement des élèves à risques 50% stratégie de suivi éducatif par l'école et les parents	33% Défaut d'encadrement parental 33% Défaut d'encadrement des enseignants 33% influence des pairs et projet de migration	33% Discipline Meubler les heures creuses (bibliothèque) 33% Améliorer la communication enseignant-élève 33% Education autour du problème de la migration
Tunis	100% problème de communication	100% Passivité- autorité problème de communication	66% Écoute et aide de l'équipe pédagogique 34% formation professionnelle	66% Influence des pairs 34% problèmes parentaux	66% Participation des parents à la vie scolaire 34% relation de qualité enseignant-apprenant

Le préscolaire en Tunisie

Lorsque l'enfant est encombré par le désir de l'autre

Sana Cherni¹

*On serait tenté de voir dans le besoin de savoir
Tel qu'il se manifeste précocement chez l'enfant
Une garantie contre l'inhibition intellectuelle telle
Qu'elle génère à la longue la névrose d'échec, le refus scolaire...²*

I. De l'origine du savoir au préscolaire

La question du savoir est une question autant universelle que pulsionnelle inhérente, comme l'explique Freud (1908), à des pulsions égoïstes qui dominent l'enfant lorsqu'il se trouve, après l'achèvement de la deuxième année, confronté à l'arrivée d'une sœur ou d'un frère. La venue au monde d'un nouvel être, source de rivalité et de jalousie car partageant l'amour et l'intérêt des parents, éveille la vie affective de l'enfant et aiguise sa faculté de penser. La *poussée du savoir* telle que théorisée par Freud émane d'un besoin fondamental de compréhension des origines et de la différence. L'enfant pose alors les fameuses questions classiques et universelles : « D'où viennent les enfants ? », « Pourquoi les filles ne font pas pipi comme les garçons ? ». C'est ainsi que s'ancre l'histoire du désir de savoir, dans des racines pulsionnelles égoïstes pour se généraliser à d'autres domaines et devenir indépendantes. Dans ce contexte, et de façon plus contemporaine, Cordié (1993) reconnaît le lien entre la curiosité infantile et la question des origines : *Pour apprendre il faut en avoir le désir. Le désir de savoir est inhérent à la constitution du sujet,*

¹ Maître assistante en psychologie clinique. Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Tunis.

² Mijolla-Mellor, S. (2020). « L'incuriosité ». *Cliniques Méditerranéennes*, 102, 21-35. Toulouse : ERES, p 21.

il est à l'œuvre dans cette curiosité de l'enfant qui interroge l'existence et pose très tôt les questions fondamentales sur les origines, la filiation, le corps, le sexe, la mort. Cette curiosité sur son identité s'étend au monde qui l'entoure et se perpétue dans le désir d'apprendre pour acquérir la maîtrise sur l'environnement³.

L'interrogation qui s'impose dans ce cadre est la suivante : Connaissons-nous suffisamment l'enfant pour lui proposer une pédagogie adaptée et appropriée ? Savons-nous nous mettre à sa place, réfléchir à sa façon, voir l'environnement à travers ses yeux ?

C'est dans une perspective centrée sur l'enfant (sa psyché, ses besoins, son désir, ses préoccupations et son développement affectif, social et cognitif) que nous aborderons la question du système préscolaire en Tunisie. Nous tenterons d'explorer la représentation de l'éducation préscolaire chez les parents afin de comprendre son influence sur le choix des enseignements, les pratiques éducatives et sur le rapport de l'enfant à l'institution.

Notre objectif essentiel dans ce travail est de réfléchir à la façon d'améliorer autant que possible l'enseignement préscolaire afin qu'il devienne un enseignement de qualité. Pour ce faire, nous nous fixons comme devises, pour cette période délicate de l'enfance, la bienveillance, l'empathie et le renforcement de la confiance en soi. Autrement dit, il s'agit de s'appuyer sur le principe que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser, sans compter que les travaux en psychologie, sur la période infantile précoce et moins précoce mettent en valeur chez les tout petits des compétences nombreuses développées dans la continuité de la vie fœtale (De Boysson, Bardies, 1996 ; Lécuyer, Pêcheux, Streri, 1994 ; Pouthas & Jouan, 1993). En conséquence et en raison de l'importance de cette période, l'éducation et l'accueil du petit enfant ne saurait être confiée à des personnes sans qualification.

Nous commencerons par aborder les aspects juridique et organisationnel du système préscolaire et ferons un tour de la littérature pour essayer d'approfondir les choix au niveau des enseignements, sur le plan national et international. Une enquête menée sur le terrain permettra d'explorer

³ http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/08_cordie_il_fait_moins_noir.pdf

les représentations des parents au sujet de cette importante étape de l'apprentissage et d'interroger le système préscolaire et les pratiques éducatives.

La période qui précède l'école est bien spécifique. Elle se caractérise par le fait qu'elle soit une transition dans la vie de l'enfant. Kergomard (1996) stipule qu'il ne s'agit pas d'une école au sens ordinaire car elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente du cocon familial, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité. Vygotsky (1997), quant à lui, explique que l'école maternelle organise la rencontre entre le « programme spontané de développement » de l'enfant et le « programme d'enseignement du maître ». L'on entend alors dans la rencontre la notion de découverte, ce qui requiert du temps ou donne lieu à des erreurs et des hésitations ...et probablement peut entraîner un refus ! Cette question de rencontre pose aussi la question de l'adéquation : à quel point le programme du maître est-il exactement approprié au développement spontané de l'enfant ?

Bien entendu, la conception universelle du préscolaire va dans le sens d'une stimulation psychologique et développementale mais suffit-il d'avoir ces directives, sans les approfondir ni parfois les comprendre pour les appliquer sur le terrain ?

II. Le contexte préscolaire en Tunisie : opacité des lois et surinvestissement des apprentissages

L'enseignement préscolaire en Tunisie n'est pas suffisamment valorisé et ciblé dans le sens où l'on impose à l'enfant des quantités de connaissances et des apprentissages scolaires qui ne sont pas encore nécessaires.

Selon la loi d'orientation n°2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire, l'éducation préscolaire est dispensée dans des établissements et des espaces spécialisés ouverts aux enfants âgés de trois (3) à six (6) ans. Elle est destinée à socialiser les enfants et à les préparer à l'enseignement scolaire. La dernière année qui concerne la tranche d'âge 5-6 ans, constitue une année préparatoire au cycle primaire. Selon les textes de lois, l'éducation préscolaire permet de développer :

- Les capacités de communication orale

- Les sens, les capacités psychomotrices et la saine perception du corps. Elle permet aussi d'initier les enfants à la vie en collectivité.

Ces énoncés manquent de précision et nous interpellent dans le sens où nous nous demandons si des spécialistes de l'enfance ont été sollicités pour l'établissement de ce programme. En effet, dans la communication orale, il y a plusieurs axes fondamentaux que l'enfant d'âge préscolaire est censé découvrir (exprimer ses émotions, s'exprimer en public, parler à tour de rôle, respecter et écouter la parole de l'autre, apprendre à faire une demande, apprentissage des expressions de politesse, enrichir le vocabulaire, etc.). Lorsqu'on parle des sens, il s'agit absolument de décrire comment éveiller les cinq sens à travers différentes matières : odeurs, musiques, images et goûts. La « saine perception du corps » est une expression vague qui ne veut rien dire dans le jargon technique en psychologie car il y a la connaissance des parties du corps ou du schéma corporel (qui veut dire la représentation mentale du corps) ou alors les connaissances concernant l'anatomie corporelle sur lesquelles l'enfant commence à s'interroger assez tôt (dès 2 ans).

L'intervention de l'état consiste à généraliser l'année préparatoire qui accueille les enfants de 5 à 6 ans. Ceci, se fait dans le cadre de la complémentarité entre l'enseignement scolaire public et les initiatives des collectivités locales, des associations et du secteur privé (30 juillet 2002). De notre point de vue, une généralisation de cet enseignement est insuffisante et doit être encadrée par un suivi sur le terrain, une formation des professionnels et une sensibilisation des parents.

Par ailleurs, selon une recherche menée par Boukadida au début des années 2000, l'enseignement préscolaire est en train de prendre de plus en plus de place en Tunisie depuis déjà une vingtaine d'années et continue, depuis cette époque, à susciter l'intérêt des parents, des professionnels et des chercheurs. Les parents particulièrement, se sont toujours souciés de l'impact des premières années de la vie de l'enfant sur son avenir et son épanouissement ultérieur.

Ainsi, les structures préscolaires qui préparent l'enfant aux apprentissages en Tunisie sont les jardins d'enfants, les écoles coraniques (*kuttebs*) et les écoles primaires. Dans les jardins d'enfants, la formation

dispensée vise les domaines suivants⁴ : le développement psychomoteur, le développement affectif, le développement des capacités expressives (graphique, gestuelle et corporelle), le développement des compétences créatives, la stimulation de l'imagination et la préparation de l'enfant aux apprentissages scolaires.

Concernant les apprentissages, Boukadida (2003) mène une étude dans laquelle elle explore la préparation à la lecture de la langue arabe littéraire, en Tunisie. L'hypothèse principale de l'étude est que les enfants fréquentant les jardins d'enfants seraient mieux préparés à l'apprentissage de la lecture de la langue arabe littéraire que les enfants fréquentant les *kuttebs* et que ces derniers seraient mieux préparés à cette performance que les enfants non préscolarisés. L'échantillon étudié comporte 60 enfants dont 20 sont scolarisés dans un jardin d'enfants, 20 aux *kuttebs* et 20 sont non scolarisés. Les conclusions de l'étude mettent en évidence le fait que les enfants scolarisés n'ont pas de meilleures performances que les élèves qui n'ont pas été scolarisés. L'auteure s'interroge alors sur l'efficacité de la formation préscolaire telle qu'elle est dispensée actuellement et nous nous interrogeons sur cette focalisation sur les apprentissages scolaires au stade préscolaire en Tunisie. Dans cette perspective, il s'agit de réinterroger la mission de l'Etat dans ce secteur particulièrement sensible qu'est l'éducation entre trois et six ans. C'est à cet âge que s'instaure le surmoi, que l'enfant intériorise les règles, qu'il découvre son environnement, son corps et la société et qu'il a encore besoin de jouer. La difficulté principale en Tunisie concernant le domaine préscolaire semble être liée à la méconnaissance des besoins développementaux et psychiques de l'enfant de cet âge ainsi qu'au dénigrement du jeu considéré comme une perte de temps.

III. Le préscolaire universel, du social au culturel

Les systèmes préscolaires sur le pan international apparaissent comme des structures différentes les unes des autres. Elles témoignent d'une grande diversité en raison de l'influence culturelle. Ainsi, chaque système semble être la résultante de choix pédagogiques qui dépendent de la place accordée à l'enfant, de la conception de l'éducation et du rôle conféré aux

⁴ Selon le ministère de la jeunesse et de l'enfance (1997).

parents (Brougère, 2000). Dans ce cadre, Tobin et ses collaborateurs comparent les systèmes préscolaires de trois pays : Le Japon, les Etats-Unis et la Chine. Le regard croisé sur les trois systèmes a permis de mettre en lumière les valeurs et les choix impliqués dans les objectifs et les pratiques éducatives. Les exemples permettront de concrétiser ces idées par les faits sur le terrain. En effet, le Japon fait les choix suivants : une enseignante pour un groupe d'une trentaine d'enfants (ce qui étonne les Américains et les Chinois), une place importante est accordée aux jeux libres (Kato-otani, 2004), l'autonomie est valorisée et l'enseignante intervient rarement, y compris dans les situations conflictuelles. L'initiation aux règles de la vie de groupe est d'autant plus importante que les familles n'ont qu'un seul enfant. D'ailleurs, dans ce contexte, la socialisation prend le dessus sur les apprentissages structurés, souvent pris en charge par les mères.

Les Etats-Unis quant à eux, organisent au niveau préscolaire des petits groupes (pas plus de 20 élèves pour un adulte, parfois nettement moins). L'interaction avec l'adulte est capitale. En effet, l'intérêt porté par l'adulte à l'enfant est individualisé, il y a un contrôle constant de l'enfant et une tendance à limiter les conflits. Les piliers principaux de la structure préscolaire aux Etats-Unis consistent à offrir à l'enfant un séjour agréable, à éviter toute frustration et à lui permettre d'exprimer ses émotions.

Le système préscolaire apparaît alors comme dépendant du contexte psycho-social et culturel. L'étude menée par Kato-Otani en 2004, sur la question démontre qu'au Japon les mères isolées viennent volontiers chercher une occasion rare de sociabilité. Les fêtes d'anniversaire organisées par les enseignantes semblent viser aussi bien les mères que les enfants. Aux Etats-Unis, les parents souhaitent que les institutions préscolaires obéissent à leurs attentes, ce qui peut conduire à une logique de marché mais aussi à une certaine domination des enseignants. En France, l'Etat assure une médiation entre les parents, les enseignants et l'institution préscolaire considérée comme un espace de confiance dans lequel la fonction éducative de l'Etat est légitime et hors du contrôle des parents. Tout ceci nous amène à nous demander si l'institution préscolaire se module à la culture du pays et au désir des parents. La place accordée à la demande parentale et aux conditions de vie des parents ainsi qu'aux valeurs culturelles prend-elle le dessus sur les besoins développementaux de l'enfant, au stade du préscolaire ? Les parents font-ils la

différence entre leur désir et celui de l'enfant ou considèrent-ils encore l'enfant comme une entité inanimée au sens psychique du terme ?

IV. Pour un enseignement de qualité

1. Aspects psychanalytiques : entre désir de savoir et savoir désirer

On ne peut parler de connaissance et de savoir sans faire un tour du côté de la psychanalyse, discipline maîtresse de l'inconscient humain par excellence. Freud dans les « théories sexuelles infantiles » a fait le lien entre le savoir et la curiosité sexuelle infantile. Il a appelé cette curiosité originelle « la poussée du savoir ». En effet, vers deux, trois ans l'enfant commence à s'apercevoir de la différence anatomique des sexes, il s'interroge alors sur la physionomie sexuelle, sur l'origine de la vie et l'essence du couple. Cet engouement pour le savoir selon Freud est d'une importance capitale dans le développement de la pensée de l'enfant car il se généralise par la suite pour devenir une curiosité intellectuelle indépendante de sa source d'origine. C'est dans ce sens que le fondateur de la psychanalyse, dans une attitude avant-gardiste, attire l'attention sur le fait de ne pas brimer cette curiosité naissante. En effet, offenser le questionnement infantile risque d'inhiber la soif de connaissance et de marquer chez l'enfant, le besoin de savoir par le sceau de la culpabilité.

L'autre point essentiel que nous apprend la psychanalyse est que le rapport de l'enfant à l'école et au savoir est en totale résonnance inconsciente avec celui de ses parents. Autrement dit, la nature du rapport que les parents ont avec l'institution scolaire (apaisement, inquiétude, conflits, source d'anxiété ou source de réussite) va en grande partie influencer le rapport de l'enfant à la fois au savoir et à l'institution.

Finalement, la fonction d'apprentissage implique l'activation de certains opérateurs psychiques. Squverer et Liévain (2020) s'attellent à la question de l'apprentissage d'un point de vue psychanalytique qui se veut complémentaire au point de vue cognitif. Ils proposent alors de relire les motifs de la réussite et de l'échec à l'école, en prenant en compte l'implication subjective du sujet dans l'acte de l'apprentissage. Ils émettent ainsi l'hypothèse que le désir, le transfert, le père et la pulsion de mort sont des opérateurs impliqués dans l'acte de l'apprentissage. La question du désir est tout à fait

fondamentale dans le sens où ce désir permet de penser un sujet désencombré du désir de l'autre. Autrement dit, la problématique classique dans le cas de la scolarisation de l'enfant consiste dans le fait que souvent les parents investissent la scolarité de leurs enfants comme nourriture narcissique à leurs propres défaillances et cela se traduit par la célèbre formule « mon enfant deviendra ce que je n'ai pas pu devenir ». Or, il est fondamental, quand il s'agit de la scolarité de l'enfant comme de son développement psycho-affectif de respecter l'espace psychique de l'enfant c'est-à-dire de prendre en compte son rythme d'apprentissage, ses préférences, ses points forts, ses points faibles et ses spécificités ainsi que ses choix qui ne sont pas forcément toujours ceux des adultes qui l'entourent.

La question du transfert est aussi importante car le savoir est transmis par une personne qui rend possible la singularisation du savoir universel. Le rapport que l'enfant établit au savoir passe donc à travers la personne qui le lui transmet. Ceci est d'autant plus prégnant que l'enfant est jeune car le savoir devient une sorte de nourriture intellectuelle que l'enfant va assimiler ou pas et ceci en fonction de la relation qu'il a avec celui qui la lui transmet. La question du père est, quant à elle, liée à la question de la loi, des règles et de la structuration psychique. En effet, la mise en place du surmoi chez l'enfant entre 3 et 6 ans le structure psychiquement ce qui le rend apte à intérioriser les interdits, les règles, l'ordre etc. La pulsion de la mort intervient car l'acte d'apprentissage réactive la position dépressive. En effet, accéder au savoir implique la reconnaissance de la castration, l'acceptation de cette dernière pour fournir l'énergie nécessaire à l'acquisition. Autrement dit, pour acquérir le savoir, il s'agit d'accepter le « non-savoir » et de se mettre dans la position de l'apprenant qui « ne sait pas ». Ainsi, l'apprentissage réactive à la fois le sentiment de castration et le désir de savoir. C'est comme si l'on disait « C'est parce que je ne sais pas que je désire savoir ». Dans le non-savoir, il s'agit de mourir un peu et dans le savoir, c'est le désir qui exulte.

De façon générale, la relation à l'école est une interaction qui va dans les deux sens car *ce qui, de prime abord, détermine l'école, c'est du côté social*

une demande d'inscription et du côté de l'élève une demande de reconnaissance⁵.

2. Aspects développementaux

a- Communication et étayage

Pour prodiguer un enseignement de qualité au niveau préscolaire, il faudrait prendre en considération les besoins relationnels, affectifs, développementaux de l'enfant et créer un cadre ludique dans lequel les apprentissages se font de manière fluide et épanouissante pour l'enfant. Pour ce faire, le personnel éducatif doit s'adapter aux différents contextes (jeux, activités individuelles ou collectives) en développant des habiletés pour interagir avec les enfants. En favorisant l'échange et la communication, le personnel éducatif permet de maximiser le développement langagier, cognitif et social (Potvin et al., 2017).

Il s'agit aussi de prendre en considération les données issues de la recherche pour développer des stratégies d'intervention permettant de soutenir le développement et les apprentissages des enfants. Pour que l'éducation acquière une certaine qualité, elle doit comporter un soutien émotionnel. Autrement dit, l'éducateur doit être attentif aux émotions de l'enfant et l'aider à les verbaliser. Le soutien aux apprentissages passe à travers le respect des différents rythmes des enfants. En cas d'échec ou d'erreur, il est nécessaire d'attirer l'attention de l'enfant, tout en l'encourageant et en le valorisant afin de renforcer sa confiance en lui-même (Potvin, 2017).

De manière générale, les stratégies d'intervention se basent sur l'importance accordée au rôle du langage (l'enfant qui communique de façon appropriée développe son vocabulaire, son intelligence, sa sociabilité et son affectivité). Elles se basent aussi sur la compréhension et la pratique de l'étayage. En effet, étayer l'enfant ne veut pas dire faire à sa place mais l'aider à réussir la tâche qu'il est en train d'effectuer, en le guidant et en lui laissant de plus en plus de marge de manœuvre et d'autonomie.

⁵ Squerer, A., & Liévin, S. (2020). « Les opérateurs inconscients dans l'apprentissage scolaire ». *Cliniques méditerranéennes*, 102, 9-19, p 10.

Nous savons que la période scolaire précoce est une période délicate car il s'agit généralement de la première séparation de l'enfant d'avec sa famille donc de ses objets d'attachement et du premier contact avec l'institution scolaire. Le déroulement de cette étape va dépendre de plusieurs facteurs : la qualité d'attachement de l'enfant à ses parents, sa personnalité à lui et la qualité de l'accueil proposée dans l'institution préscolaire.

b- Le jeu

Un malentendu se crée autour du jeu lorsque les parents le prennent pour de l'amusement et de la perte de temps⁶ tandis que les recherches en psychologie, en pédiatrie et en sciences de l'éducation tendent à démontrer l'impact positif du jeu sur l'évolution de l'enfant. Pendant des années et dans diverses cultures, le jeu n'a pas bénéficié d'un statut valorisant. Il a d'ailleurs été associé par Platon à de l'enfantillage (Lenormand, 2012). Or, notre « moi ludique » (selon l'expression de Salomon Resnik, 1984) est un aspect infantile essentiel à la vie. Il permet de transformer les difficultés, les obstacles, les échecs. Il est aussi un moyen d'instaurer un cadre avec des règles, des interdits mais de façon ludique et beaucoup plus facile à intégrer par l'enfant. Le jeu est d'une importance capitale dans la prise en charge des enfants et dans leur développement de façon générale car il leur permet de construire leur monde interne, de s'approprier leur histoire ainsi que d'entrer en relation avec les autres (Granjon, 2006).

Le jeu a aussi un aspect relationnel. Il permet de contenir les angoisses et les peurs de l'enfant, d'amoindrir l'asymétrie relationnelle, d'éloigner le jugement, de créer ensemble une histoire qui va légitimer le pouvoir de l'enseignant. Grâce au jeu, l'enseignant, peut faire partie de la vie de l'enfant ce qui facilite la mission éducative et crée une relation de confiance mutuelle entre l'enseignant et l'enfant à un âge où il a encore besoin de contenance.

N'oublions pas aussi que le jeu permet à l'enfant d'accepter l'absence de ses parents, de s'approprier la réalité et de donner libre cours à la créativité : *Chez Winnicott, le jeu permet aussi de faire « transition » entre deux dimensions irréductibles l'une à l'autre : le monde interne et le monde*

⁶ <https://csbj.qc.ca/capsules/limportance-du-jeu-au-prescolaire/>, p1.

externe. Le jeu ouvre une aire d'illusion « paradoxale » dans laquelle l'individu peut se sentir vivant et créatif.⁷

La place du jeu dans le développement de l'enfant est indiscutable et ce sur les plans affectif, social, cognitif et psychomoteur. Certaines compétences discrètes sont sous-jacentes au développement de ces grandes fonctions car le jeu permet à l'enfant d'apprendre à s'exprimer, à expérimenter différentes situations, à construire des connaissances, à structurer sa pensée, à élaborer sa vision du monde, à être à l'écoute de son désir, à gérer ses émotions, à développer son empathie et la théorie de l'esprit, à créer des concepts mathématiques (catégories, association, regroupement, classement, régularité) à attendre son tour, à respecter les règles, à faire semblant, à développer son vocabulaire et son imagination ainsi qu'à gérer les conflits⁸.

Un enseignement préscolaire de qualité prendrait en compte le désir de l'enfant, serait transmis à travers le jeu pour permettre un développement fluide, une relation de confiance avec l'entourage et un parcours épanoui.

V. L'état des lieux en Tunisie

1. Une démarche clinique

La procédure utilisée est une analyse qualitative du discours, basée sur des entretiens semi-directifs menés auprès de parents d'enfants intégrés dans le système préscolaire, le but étant d'explorer leur conception de cet enseignement et l'influence de cette dernière sur les pratiques éducatives. Il s'agit d'éclairer aussi les points suivants chez les enfants : les apprentissages, l'épanouissement et les matières préférées afin de mieux comprendre les besoins de ces derniers.

L'exploration est faite dans quatre régions différentes de la Tunisie : La Manouba, Gergis, Nabeul et Mahdia afin de relever des données communes spécifiques au système préscolaire tunisien, tout en sachant qu'il s'agit d'éléments préalables, non généralisables qui pourront être confirmées par des études statistiques.

⁷ Lenormand, M. (2011). *Le jeu dans la thérapie des enfants*. Université Aix-Marseille-I, p 16.

⁸ <https://csbj.qc.ca/capsules/limportance-du-jeu-au-prescolaire/>, p. 2.

L'idée principale de ce travail est que la conception parentale des parents concernant le système préscolaire influence les choix pédagogiques et les pratiques éducatives. La seconde hypothèse est que les parents tunisiens conçoivent le système préscolaire comme une préparation au système scolaire pendant lequel les enfants doivent apprendre à lire et à écrire.

Les sujets sont des parents d'enfants accédant à l'école au niveau de l'année préparatoire précisément. Ils sont au nombre de vingt se répartissant de la façon suivante : 5 sujets du gouvernorat de la Manouba, 5 sujets du gouvernorat de Mednine, 5 sujets du gouvernorat de Nabeul et 5 sujets du gouvernorat de Mahdia. Les parents interrogés ont tous un niveau scolaire secondaire ou universitaire. Tous les sujets ont été soumis à un entretien semi-directif comportant dix questions. L'entretien permet d'explorer les axes suivants : la conception des parents, les apprentissages, la matière préférée, l'épanouissement.

2. Les résultats en fonction des régions

Les résultats seront présentés sous forme de tableaux établis en fonction de la région (Voir Annexes).

- Mahdia : (voir Annexe 1)

Les données révèlent que dans la région de Mahdia, la totalité des parents de notre échantillon conçoivent l'année préscolaire comme une année d'apprentissage et de connaissances scolaires. Ces derniers rapportent que leurs enfants ont appris à reconnaître les chiffres, les lettres, à écrire ainsi qu'à apprendre des versets du coran. La majorité des enfants (80%) préfèrent l'activité du dessin. Les parents rapportent que les enfants sont contents d'aller à l'école préscolaire.

- Nabeul : (voir Annexe 2)

A Nabeul, la même conception du système préscolaire est retrouvée. Il est fait pour apprendre aux enfants à lire, écrire et reconnaître les chiffres et les lettres, avec une nuance (apprendre à s'exprimer). Les apprentissages rapportés par les parents sont divers : apprentissage des lettres et des mots, expression orale, apprentissage de l'arabe littéraire, amélioration du

comportement (plus calme, aide à la maison), la socialisation et l'intégration dans le groupe. Dans les matières préférées, ressortent le calcul (60%), l'éveil scientifique (40%) et le coloriage (40%). 20% des enfants apprécient l'expression orale. La totalité des enfants sont contents, voire très contents d'aller à l'école préscolaire.

- La Manouba : (voir Annexe 3)

Les entretiens menés avec les parents du gouvernorat de la Manouba démontrent la même perception du système préscolaire que les parents des autres gouvernorats. En effet, 80% d'entre eux pensent que le système préscolaire doit fournir aux enfants des apprentissages scolaires (connaissance des chiffres et lettres, calcul, écriture, coran, éveil scientifique). 20% des parents évoquent la socialisation mais toujours imprégnée par la notion d'apprentissage (travailler *en groupe*). Concernant les apprentissages, 60% rapportent des apprentissages scolaires (calcul, écriture, coloriage) et 40% évoquent l'aspect disciplinaire (l'ordre, l'organisation, les règles de la classe). Les matières préférées des enfants, selon les parents sont : le calcul et l'éveil scientifique et en seconde position le coloriage. La majorité des enfants (80%) sont contents d'aller à l'établissement préscolaire.

- Gergis : (voir Annexe 4)

A Gergis, les parents perçoivent aussi le préscolaire comme un lieu d'apprentissages scolaires et de « préparation à l'école primaire ». Ceci peut aussi être en lien avec l'appellation de ce système « pré » « scolaire ». Cette appellation ne peut qu'évoquer la scolarité, du moins sa préparation ! C'est ainsi que s'enracine dans la représentation mentale parentale la notion de scolaire dans le préscolaire, ajoutée à cela la méconnaissance des besoins développementaux de l'enfant de l'âge de moins de cinq ans. Les apprentissages sont pour la majorité scolaires (lire, écrire, expression orale) avec le coloriage et la discipline. En ce qui concerne l'épanouissement, deux enfants sur cinq sont contents d'aller à l'école préscolaire, un enfant y va contraint et deux autres sont contents d'y aller pour des raisons annexes (jouer et retrouver des amis). La parente qui évoque la question du « jeu » en parle comme d'une raison sans lien avec l'institution préscolaire : « il est content d'y aller car il aime jouer », comme si on n'y a pas le droit de jouer. Ce clivage

entre l'apprentissage et le jeu est enraciné aussi dans la mentalité tunisienne. Le jeu est considéré, dans ce contexte comme une perte de temps alors que nous connaissons l'importance de la dimension ludique dans le développement de l'enfant, dans l'apprentissage, la socialisation et dans la thérapie infantile.

3. Un malentendu entre les parents et le système préscolaire

Entre 80 et 100% des parents interrogés sur leurs attentes par rapport à l'enseignement préscolaire, dans les quatre régions tunisiennes explorées (Nabeul, Mahdia, La Manouba, Gergis), affirment qu'ils attendent des apprentissages scolaires (lire, écrire, calculer, apprendre le coran, préparation à la scolarité...) du système préscolaire. C'est ainsi que dans l'imaginaire parental tunisien le préscolaire est censé préparer l'enfant à l'école et donc commencer à lui apprendre à lire et à écrire. C'est ainsi que le préscolaire se module au désir parental comme cela arrive dans d'autres cultures (Japon, Etats-Unis, ...). Mais alors où est la place de l'enfant dans cette conception des choses ? Ses besoins développementaux ainsi que son désir sont dans ce cas de figure, complètement ignorées même si les textes de lois et les programmes mis en place par le Ministère de la femme et de l'enfant tentent de les respecter. La pression parentale finit par prendre le dessus. L'état semble ne pas accorder suffisamment d'importance à ce secteur qu'il s'agit de protéger, de valoriser, de comprendre et de restructurer. Certes, ces faits sont liés à un contexte socio-culturel dans lequel le jeu n'a pas de place. A ce propos, Brougère (2002) explique que de rapides explorations historiques révèlent que certaines cultures ont des conceptions du jeu totalement différentes ce qui amène l'auteur à constater que l'association entre le jeu et l'éducation relève d'une construction sociale particulière avec un fondement conceptuel spécifique et des pratiques éducatives congruentes.

Il serait intéressant d'interroger l'histoire de l'éducation en Tunisie pour tenter de cerner l'origine du mépris dans lequel on tient le jeu et le surinvestissement parental de la connaissance scolaire.

4. Les apprentissages

Interrogés sur ce que leurs enfants ont appris de nouveau à l'école préscolaire, les parents, dans les quatre régions explorées, évoquent en premier lieu les apprentissages scolaires (écrire, lire, reconnaître les chiffres, les lettres

et les mots, calcul, apprendre le coran). En second lieu, ils parlent de discipline, de respect de l'ordre, de l'organisation et des règles de la classe. Une parente décrit son enfant comme *plus calme et participe aux tâches ménagères à la maison*. La socialisation est décrite minoritairement ; certains parents parlent de *socialisation et jeu avec autrui*, de *travail de groupe* ainsi que de *dialogue avec l'autre*.

Ces deux derniers points constituent une piste à approfondir car ils révèlent une certaine proportion de parents qui reconnaissent que le système préscolaire est un cadre qui prodigue une certaine discipline (des règles, des interdits, une conduite à tenir) et qui permet la socialisation. Ceci nous autorise à dire qu'une minorité de parents tunisiens reconnaît l'importance des apprentissages non scolaires.

5. Les matières préférées

Lorsque l'on demande aux parents les matières que leurs enfants préfèrent à l'école préscolaire, la matière la plus évoquée est le dessin. Nous pensons que ce n'est pas un hasard car il s'agit de l'activité qui comporte une dimension ludique, qui laisse une marge de liberté à l'enfant et qui permet parfois, la créativité. Or, c'est exactement ce dont l'enfant a le plus besoin pendant la tranche d'âge 3-5 ans. En second lieu, sont évoqués le calcul et l'éveil scientifique ce qui est congruent avec le besoin de l'enfant de manipuler la réalité à travers l'expérimentation, la découverte de la nature, du corps humain et des animaux dont il est proche à cet âge. En dernier lieu un plus petit nombre de parents parlent de l'expression orale et du coran. Ces données révèlent les capacités d'adaptation des enfants aux choix imposés par les parents mais mettent à jour aussi leur imminent besoin de jouer, de créer librement, d'imaginer et de se construire sur le plan psycho-affectif avant d'accéder aux apprentissages scolaires qui, à ce stade, ne sont pas une nécessité. Ce qui constitue une urgence à ce stade, c'est la mise en place d'un « Moi ludique » (Salomon Resnik, 1984) capable de transformer les obstacles, les difficultés et les échecs ainsi que la mise en place d'un Moi freudien qui commence à intérioriser les règles, à faire des compromis, à s'adapter à la réalité et à ses contraintes. L'urgence c'est aussi de répondre aux besoins imminents de jeu et de créativité au sens winnicottien car c'est ce qui ressource la personnalité de l'enfant, lui permet d'être autonome, indépendant et créatif.

6. L'épanouissement

Les parents des enfants de Mahdia rapportent que 100% des enfants sont contents d'aller à l'école préscolaire. A Nabeul, 80% sont contents et 20% sont très contents d'y aller. A la Manouba, 80% sont contents de se retrouver dans cette école tandis que 20% ne le sont pas. A Gergis, 40% sont heureux de fréquenter l'école préscolaire et 20% ne le sont pas. Les 40% autres sont contents d'y aller car ils retrouvent leurs amis et aiment jouer comme si ces raisons, dans la représentation parentale ne font pas partie de l'essence du système préscolaire.

Ces données confirment le désir quasi-inné de l'enfant de découvrir l'environnement, la nouveauté et l'autre. La curiosité infantile comme l'a décrite Freud est précoce (dès deux ans). Il s'agit d'y répondre de manière adaptée, de la canaliser, de la développer et de ne pas la brimer afin d'encourager le potentiel intellectuel de l'enfant et de lui permettre d'enrichir sa pensée.

7. Recommandations

En Tunisie, le rôle de l'Etat apparaît très insuffisant au niveau du système préscolaire. Il y a un malentendu entre les parents et l'institution préscolaire car ces derniers ne sont pas suffisamment informés des besoins développementaux. Le jeu n'a pas sa place dans ce cadre. Or, il s'agit de programmer des activités qui mettent le jeu au premier plan en ayant des objectifs au niveau du développement dans les domaines suivants : psychomotricité, socialisation, affectivité, cognition. Pour ce faire, les espaces préscolaires doivent comporter des aires appropriées pour le jeu que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur. En effet, les activités extérieures vont répondre aux besoins de l'enfant de bouger ce qui permet de développer, entre autres, sa psychomotricité globale. A l'intérieur, un matériel de jeu doit aussi être prévu : jeux de société, puzzle, matériel de dessins, poupées, pâte à modeler, images d'animaux... . Les apprentissages scolaires peuvent être initiées mais en second plan et de manière ludique. Ainsi, nous proposons une réforme de la loi dans laquelle une place majeure serait accordée à l'aspect ludique dans l'enseignement préscolaire, une prise en compte du désir, des émotions et du rythme de l'enfant ainsi qu'une plus grande précision dans le contenu de la

formation. L'état devrait jouer un rôle plus important dans ce secteur en imposant des conditions précises au niveau de l'infrastructure de l'institution, un programme unifié et établi avec la collaboration des professionnels de l'enfance (psychologues, pédiatres, orthophonistes, psychomotriciens, instituteurs) et une formation ciblée du personnel intervenant dans le système préscolaire.

Le rythme (lenteur, rapidité, intérêt), le désir (ses choix) et la singularité (la personnalité) ainsi que les émotions de l'enfant doivent être respectés afin qu'il se sente valorisé et qu'il puisse évoluer dans une atmosphère épanouissante. Le respect du désir de l'enfant au niveau de sa scolarité (préscolaire et scolaire) est un élément important que les parents ont tendance à minimiser et à remplacer par leurs propres désirs, sans savoir que ces faits peuvent corrompre le parcours de l'enfant et déformer son rapport au savoir.

Force est de constater le besoin de l'enfant de 3-5 ans de jouer et de créer. Son désir semble contrarié dans le système préscolaire tunisien, notamment par les pratiques éducatives qui mettent l'accent sur les apprentissages scolaires. Ceci nous permet d'affirmer que le désir de l'enfant tunisien est encombré par le désir parental peu approprié aux besoins développementaux de l'enfant. Certes, la législation reconnaît ces besoins mais un écart se creuse entre ce que la loi stipule et ce qui se fait sur le terrain. C'est ainsi que nous interrogeons le rôle de l'Etat dans un secteur aussi sensible que celui de l'enfance précoce censée être protégée, respectée et bien formée. Cette période d'âge est digne d'intérêt et d'investissements sur tous les plans (encadrement, formation, financement, recherches et réflexion) car elle forme sans nul doute les citoyens de demain.

Annexes

Annexe 1

Données préscolaires de la région de Mahdia

Mahdia	fréquence
Conception des parents du préscolaire	Lire et écrire 60%
	Chiffres et lettres 40%
Apprentissages	Ecrire 40%
	Chiffres, lettres et coran 20%
	Lettres et formes 20%
	Chiffres 20%
Matière préférée	Dessin et coloriage 80%
	Coran 20%
Epanouissement	Epanouis 100%

Annexe 2

Données préscolaires de la région de Nabeul

Nabeul	Fréquence
Conception des parents du préscolaire	Lire, écrire et s'exprimer 20%
	Les chiffres les lettres et le coran 40%
	Chiffres et lettres 20%
	Lire et écrire 20%
Apprentissages	Lettres et exprimer ses idées 20%
	Plus calme, aide à la maison 20%
	A appris des mots et des comptines 20%
	S'exprime en arabe littéraire 20%
	Socialisation et jeu avec autrui 20%
Matières préférées	Coloriage et éveil scientifique 20%
	Coloriage et calcul 20%
	Calcul 20%
	Calcul et éveil scientifique 20%
	Expression orale 20%
épanouissement	Très épanouis 20%
	Epanouis 80%

Annexe 3
Données préscolaires de la région de la Manouba

La Manouba	fréquence
Conception des parents	lire et écrire 80%
	travailler en groupe, les comptines, prononcer des lettres, l'addition 20%
Apprentissages	chiffres et calcul 20%
	écrire 20%
	coloriage et calcul 20%
	discipline et règles de la classe 20%
	ordre, organisation, discipline, prononciation, travail en groupe 20%
Matière préférée	le calcul 40%
	l'éveil scientifique 40%
	le coloriage 20%
Epanouissement	épanouis 80%
	pas épanouis 20%

Annexe 4
Données préscolaires de la région de Gergis

Gergis	Fréquence
Conception des parents	lire et écrire 80%
	« compétences scolaires », danse, dessin, sport, intégration dans le groupe, préparation à l'école 20%
Apprentissages	tracer des traits 20%
	écrire et calculer 20%
	écrire et nommer les couleurs 20%
	coloriage et les bases du dialogue 20%
	ordre, respect et discipline 20%
Matières préférées	calcul et éveil scientifique 20%
	calcul et coran 20%
	le dessin 40%
	écrire 20%
épanouissement	épanouis 40%
	épanoui car aime jouer 20%
	pas épanoui 20%
	épanoui car retrouve ses amis 20%

بدعم من:

**FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG**



**TERRE
SOLIDAIRE**
Soyons les forces du changement

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية

2 شارع فرنسا عمارة ابن خلدون (الناصيونال سابقا)
الطابق الثاني شقة 325 باب بحر تونس 1000

الهاتف: (+216)71 325 129 الفاكس: (+216)71 325 128

ftdes.net contact@ftdes.net



المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية