FTDES
المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
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

الطباعة: 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

المديـر المسؤول:
علاء الطـــالبي

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

طبـــــــاعة:
الطباعة المتضامنة

المحتوى

حسن العنابي

تقديـــــم 07

سامي بالحبيب

جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتمـاء **26**

نسرين بن بلقاسم

المدرســة العموميّــة وإدمــاج أبنـــاء المهـــــاجرين العـــائدين **53**

عادل بنعثمان

منـــاهج التعليـــم في تونس: أيّ خيـــار لضمـــــــان جودة مخرجـــات المؤسّسة التّربويّة؟ **82**

عمر بوقرة

تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسيّ ضـــامن للتكيّف المجتمعي **105**

هاجر بن حمزة

الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي **120**

محرز الدريسي

الجودة التربويـــة مدخـــل التوقـــي مـن العنف المدرســـي **137**

حياة عمامو

التّشدّد الفكري لدى النّاشئة في المؤسّســـــات التّربويّة وخطره على تدهور جودة التّعليـــم **169**

Alma Hafsi

Perceptions croisées sur le décrochage scolaire en Tunisie **194**

Sana Cherni

Le préscolaire en Tunisie : Lorsque l'enfant est encombré par le désir de l'autre **217**

تقديم

حسن العنابي[1]

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

ارتبطت جودة التعليم .كهدف للعملية التربوية .بتطور تيار مستحدث في إدارة الشأن العام وببروز 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. و اتجه الاهتمام في البلدان المنضوية تحت "منظمة التعاون و التنمية 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 العولمة، 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 المنتوج. 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 أوكد 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 جومتيين 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 المبكِرة وتنميتها أمرا ضروريا لتحقيق أهداف التربية الأساسية. وأرسى هذا المؤتمر "حركة التعليم للجميع" التي ترسخت في مؤتمر داكار 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 الحركية 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. وحُدِدَت 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 ولمجابهة 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 والتنشيط[2].

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. و يبقى 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) وتماثل الأسئلة وتحييد 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 مكملة، 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

[2] أنظر: رياض بن خليفة، **المعهد العربي لحقوق الإنسان والمسألة التربوية. مقاربة تشاركية حقوقية**، تونس، منشورات نيرفانا، 2022، ص ص 36. 37 و55. 67.

ما من شك أن هذه البرامج وخصوصا "البرنامج العالمي لمتابعة مكتسبات التلاميذ" (بيزا) مَثلَت 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 تكوّن في إطاره، ممَا 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. وقدَر 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 وللرياضيات، 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 توفق 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 الظرفية [3].

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 فنلاندا 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. تقر هذه "البيداغوجيا الفارقية"[4] La pédagogie différenciée بوجود فوارق متعددة الجوانب بين التلاميذ، منها ما هو معرفي ومنها ما هو سيكلوجي 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 تُحدَدُ عبر التحليل المُسبَق والدَقيق"[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 كنغ، 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، تمتيع المدرس بقدر مناسب من الحرية وتحسين ظروف عيشه، التقليص من كثافة البرامج التعليمية، مقاومة ظاهرة الاكتظاظ، توفير الوسائل الديدكتيكية الضرورية، تمكين المدرس من التكوين المستمر، إلخ.).

---

[4] حسين أوباري، "ما هي البيداغوجيا الفارقية وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية؟ " **تعليم جديد، أخبارو أفكار، تقنيات التعليم** (25 جوان 2014). www.new-educ.com/la-pedagogie-differencielle. استخدم مفهوم البيداغوجيا الفارقية لأول مرّة سنة 1973 من طرف المربي الفرنسي Louis Legrand

[5] **المصدر نفسه**.

على كل، لئن تختلف الآليات المعتمدة وتتعدد المقاربات لضمان جودة المنظومة التربوية فإن الأهداف تبقى واحدة وهي تهمُ: أوَلا، تنمية المعارف والتعلُمات في تناغم مع المستجدات العلمية والتكنولوجية والبيداغوجية في العالم، ثانيا، اكتشاف مؤهلات الخلق والإبداع لدى الناشئة وصقلها في إطار سلم من القيم (حق الاختلاف، المواطنة المسؤولة...)، وثالثا، الحرص على تكافؤ الفرص بين التلاميذ أيا كان موقعهم الجغرافي والاجتماعي. طبعا، يتطلب تحقيق هذه الأهداف أولا وأساسا 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. تواصَل المشروع بعد ذلك في مرحلته الثانية بعنوان "برنامج تحسين جودة المنظومة التربوية التونسية". وفي جويلية 2012 بُعِث مشروع "بلورة بطارية مؤشرات جودة المنظومة التربوية "، إلى غير ذلك من المبادرات[6].

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

[6] أنظر في هذا المؤلف دراسة محرز الدريسي، " الجودة التربوية مدخل التوقي من العنف المدرسي" ص137 – ص168.

وجود لرابط 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 التردي 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 الباكالوريا.

وما زاد الطين بلة تعطل الإصلاح التربوي خلال العشرية الاخيرة بسبب عدم الاستقرار السياسي واحتداد الخلافات في التصورات على خلفية تموقع المسؤولين في الخارطة السياسية وسعيهم المحموم لكسب الانتخابات أو الفوز بإدارة الشأن العام[7].

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 والديمغرافيا، إلى التطرق لبعض المسائل ذات العلاقة. وطُلِبَ 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**" (ألما حفصي)، "**الزمن المدرسي والزمن العائلي والزمن الاجتماعي**" (هاجر بن حمزة)، "**تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية**" (عمر بوقرة)، "**ادماج التلاميذ أبناء المهاجرين العائدين**" (نسرين بن بلقاسم).

تتعرض جل الدراسات إلى عنصرين أساسيين وهما: أولا معوقات الجودة وثانيا إمكانيات الترقي في سلم الجودة. ويمكن اعتبار نص عادل بنعثمان مقدمة لمجمل المحاور[8]. في هذه الدراسة نجد أولا تحديدا لمفهومي "**المنهاج**" و "**الجودة**" في علاقة بمصطلحات جنيسة (على غرار "**الإطار المرجعي**"، "**البرنامج**"، "**المقاربة**"). ينتقل الباحث بعد ذلك إلى توصيف الوضع الرَاهن وذلك باستعراض القوانين المهيكلة للتربية في تونس ثم بتحليل واقع التربية أداءً وناتجا 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 مذكرا بمحاولات الإصلاح في العشرية الأخيرة ومقترحا، في الأخير، عددا من التوصيات من بينها: تعديل القانون التوجيهي للتربية لسنة 2002 في بعض فصوله، مراجعة السن الاجبارية 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 تتطرق 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 المدرسة[9]. يفيد علم النفس

[8]" مناهج التعليم في تونس: أيُ خيار لضمان جودة مخرجات المؤسسة التربوية؟" ص82 – ص104.

[9]" مرحلة ما قبل المدرسة: عندما تكون رغبة الآخر مرهقة للطفل " ص217-ص235.

أن الطفل يبدأ في السنة الثالثة من عمره بتَبيُن خاصياته 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 المشرِع 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 يؤمُها 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 تمثلات 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 مكملا 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 المعدل[10].

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 الزمنان الآخران. فمواقيت التمدرس 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 الزمنان 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 تُترَك للمتعلم الإرادة الحرَة 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، محددا حصص الحضور وأزمنة العطل التي تتماشى مع فئته العمرية ونضجه الجسدي ونشاطه الاجتماعي. يبقى، طبعا، مطالبا بالقيام بكل الفروض والخضوع للاختبارات المقررَة. ويتولى المدرس، بصفته مرشدا، متابعة تحصيل التلميذ، مساعدا اياه في إتمام برامجه ومعدا 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 المتعلمين[11]. توجهت رأسا إليهم وذلك للتعرف على مدى توفقهم في كسب المعادلة بين الأزمنة الثلاثة. ضمت دراستها الميدانية عددا من تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي من مختلف الولايات تتراوح أعمارهم بين 13 و22 عاما. وخلصت إلى عدد من النتائج من بينها: أولا، تحميل التلاميذ مسؤولية تردي الزمن المدرسي للمدرسين، إذ يؤاخذون عددا منهم على سوء معاملتهم للتلاميذ وافتقادهم للجدية الكافية في عملهم. ثانيا، تذمرهم من اهتراء البنية التحتية للمؤسسة، في الوقت الذي يتطلعون للقيام بنشاط ثقافي أو رياضي داخل المدرسة، مما ينفر التلاميذ من الزمن المدرسي. ثالثا، تأكيدهم انعدام أي تأطير للتلاميذ خلال الساعات الشاغرة. رابعا، اعتبارهم أن الزمن الاجتماعي لا يتجاوز الأربع ساعات يوميا، وهي مدة تعتبر طويلة نظرا للفراغ الذي يعانون منه، ولا يخفي بعضهم تعاطيهم خلال تلك المدة لنشاطات مريبة.

[11] "الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي" ص120 – ص136.

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

لم تخفى على سامي بالحبيب أهمية الزمن المدرسي في تكوين شخصية التلميذ فقدَم دراسة تبين الانعكاسات السيئة التي يمكن أن تنجر على مسار الجودة وذلك عند انتفاء مفهوم المدرسة الصديقة[12]. بدأ بتعريف الانتماء وباستعراض المرجعيات القانونية والآليات الإدارية المتعلقة بتنظيم الحياة المدرسية ثم قام بتوصيف الحالة الراهنة وذلك من خلال محاورات نصف موجَهة (و عددها 22) مع عيِنة من التلاميذ المنتمين إلى مؤسسات تربويَة 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 حجر عثرة أمام جودة الحياة المدرسية.

ويرى الباحث أنه من الضروري أن تعمل المؤسسة التربوية على تغذية شعور التلميذ بالانتماء إلى المؤسسة التربوية التي يزاول 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 مدَة 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 مُنَفِرة، 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 يُفرَض عليهم وللتعبير عن انخراطهم، على طريقتهم، في نشاط مؤسستهم ومشاغل 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 التمدرس 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؟ و في ما يكمن الاختلاف بين المناهج التربوية التونسية و تلك التي تعوَد عليها هؤلاء التلاميذ في بلاد المهجر؟

بالرجوع للإحصائيات الرسمية المتوفرة وبعد إجراء عدد من المقابلات الموجَهة التي مكنتها من تكوين عينات لشهادات الأولياء حول مسارات أبنائهم ولآراء المدرسين وإجاباتهم على ملاحظات التلاميذ، طرحت نسرين بن بلقاسم مسألة الاندماج[13]. 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 تُعَرِف هذه الأخيرة بما فيه الكفاية بالمجتمعات المحيطة ولا بتلك التي نتقاسم معها تاريخا عريقا، مما لا يساعد الناشئة على قبول الاختلاف بسهولة.

من ناحيته يتساءل عمر بوقرة عن مدى تأهيل المنظومة التربوية التونسية لاستقبال وادماج متعلمين أجانب[14]. قد يبدو هذا التساؤل غير ذي معنى إذ أن عدد الأجانب المرسمين بالمدارس التونسية العمومية و الخاصة يظل ضئيلا، فهو لا يتعدى مثلا 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 الترقي إلى مستوى العالمية لديها. بالعودة إلى مرجعيات المنظومة وأسسها . التي منها بالخصوص، أولا، البنائية الاجتماعية، التي تُقِرُ بالانفتاح على الحداثة، ثانيا، المقاربة بالكفايات، وهي تساعد على تنمية الذات وتُعِدُها للتعامل مع المستجدات، ثالثا، التشريع المنظم للحياة المدرسية (خصوصا أمر سنة 2004)، وهو يدعو إلى الانفتاح على

[13] " المدرسة العمومية وإدماج أبناء المهاجرين العائدين" ص53 – ص81.

[14] " تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسي ضامن للتكيف المجتمعي" ص105- ص119.

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 مدَة 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 والتعلمات التي تتميز بها مؤسسات القطاع الخاص. لكن عمر بوقرة لا ييأس 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 المُؤلَف 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 يُشكِل في حد ذاته خطرا على التوازن الاجتماعي، طبعا شريطة ألا يتجاوز حدا مقبولا (حوالي 10 . 12 بالمائة من جملة المتعلمين). يكمن المشكل أساسا، أولا في إمكانية محاصرة الظاهرة حتى لا تتفاقم وثانيا في خلق مسارات واستنباط حلول لمن انقطع حتى يتمكن من الاندماج في الدورة الاقتصادية وتبوأ 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 الخاصيات المحلية[15].

تبدأ بالتذكير بتعقُّد مصطلح الانقطاع المدرسي، إذ لا يحيل هذا الأخير على نفس التعريف في كل البلدان. في كندا مثلا (إقليم كاباك) 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 تحصَل على تأهيل ما. أما في تونس فيمنع قانون 2002 الانقطاع المدرسي من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة، أي مدَة مرحلتي الابتدائي والاعدادي، ويعتبر "مبكرا" الانقطاع الذي يحصل بين هذين الحدَين 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، خصوصا في حالة الرسوب، والحقد إثر التعرض لمعاملة سيئة. هذا، فضلا عن الظروف الاجتماعية الصعبة والاقتداء ببعض الأقران المنقطعين.

ولتَبيُنِ تمثلات التلاميذ والأولياء والمدرسين لظاهرة الانقطاع قامت ألما حفصي بسبر لآراء عيِنة مكونة من سبعة مدرسين وتسعة أولياء وستة عشر تلميذا يتوزعون كلهم على ثلاث ولايات هي تونس ومدنين وتوزر. ولقد أتت النتائج لتبين، أولا، وجود نفس العوامل المفسرة للظاهرة من منظور مختلف الفاعلين في الثلاث ولايات وثانيا، وجود بعض التباين بين هذه الجهات، من ذلك، مثلا، اعتبار بعض مستجوبي جهات الجنوب التَوق للهجرة إلى الخارج سببا 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 " ص194 – ص216.

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 الاسلامي، الفلسفة) في مستوى الاعدادي والثانوي وطرق تدريسها لتتبين ما إذا كانت المعلومات المُقدَمة والطرق البيداغوجية المعتمدة تساعد حقا على بناء فكر نيِر[16].

عديد المسائل استوقفتها. فرغم ما ترمي إليه هذه المواد من تجذير للعقلانية وللأفكار التنويرية ذات البعد الإنساني نلاحظ عديد الهنات: كثرة المعلومات إلى حدِ التخمة أحيانا، التنوع إلى حدِ التشتت أحيانا أخرى، تقديم العقيدة والعبادات والتشريع السني على أنَها حقائق سرمديَة بينما لا تحظ مسألة الوحدة والتنوع بين الرسالات 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 عدَة نقاط تستوجب إعادة التصويب منها: احتواء "السندات" المرافقة للدروس في كتب الفلسفة "**لوثائق من مؤلفات مختلفة ينتمي كُتَابُها 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 ص 169-193.

بدون تعليل 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 الاصلاحات في هذا المجال، ومنها: تجذير الوعي بالزمان والمكان، توضيح أهداف التعلمات، تحيين المعارف حسب مقتضيات العصر، حذف التفاصيل المرهقة، تجنب الحشو والتكرار. أما في ما يخص الوسائل الإيضاحية فإنه يتعين بالخصوص: التقليص في عدد التلاميذ في الفصل، تكثيف الزيارات الميدانية، توفير التجهيزات الضرورية (مكتبات، أنترنت، أجهزة العرض العاكسة...) وطبعا الاعتناء بالتكوين المستمر للأساتذة.

قد ينتج عن التشدد الفكري انحراف في السلوك يمكن أن يرقى إلى العنف. اهتم محرز الدريسي بهذا الموضوع انطلاقا من النظرية القائلة بأن العنف ليس فعلا اعتباطيا بقدر ما هو سلوك ذا دلالات تُحِيلُ إلى نمط التربية السائدة[17]. تتعددُ مفاهيم العنف في الوسط المدرسي مقارنة بمصطلحات أخرى مثل العدوانية والاعتداء والانحراف والجنوح، إذ هي تحيل إلى "**سَلَةٍ من الأفعال تتجاوز العنف المادي المباشر لتغطي كامل السلوكات المؤدية إلى الألم أو الخسائر المادية أو النفسية. وأضيفت لهذا التوصيف في السنوات الأخيرة سلوكات الهرسلة وهي شكل من أشكال العنف**". لا يمكن اعتبار تفشي العنف في الوسط المدرسي أمرا مستجدا فتقارير المرصد الوطني للشباب مثلا، خصوصا ابتداء من سنة 2004، تبين تَعَوُدَ المنظومة على هذه الظاهرة. لكن، استنادا لمعهد الدراسات الاستراتيجية تمَ تسجيل ارتفاع في منسوب العنف المدرسي بـ 20 بالمائة خلال الفترة الممتدة من 2011 إلى 2017 وذلك مقارنة بالخماسية 2006.2010. وتظل تمثلات العنف مختلفة حسب وضعية المتحدث، فاعلا أو متضررا. فمن خلال عينة تمثل أربعة معاهد

17الجودة 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 تُصنَفُ، في نظرهم، في خانة العنف. من ذلك التراشق بالبيض، تقطيع الكراسات، إلقاء الأوساخ، الكتابة على الجدران وربما حتى الازعاج بالأنترنت، 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 والحيف 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....