



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

	حسن العنابي	
07	تقديم	
	سامي بالحبيب	
26	جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء	
	نسرين بن بلقاسم	
53	المدرسة العموميّة وإدماج أبناء المهاجرين العائدين	
	عادل بنعثمان	
	مناهج التعليم في تونس: أي خيار لضمّان جودة مخرجات المؤسسة التربويّة؟	82
	عمر بوقرة	
	تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسيّ ضامن للتكيّف المجتمعي	105
	هاجر بن حمزة	
120	الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي	
	محرز الدريسي	
137	الجودة التربوية مدخل التوقفي من العنف المدرسي	
	حياة عمامو	
	التشدد الفكري لدى الناشئة في المؤسسات التربويّة وخطره على تدهور جودة التعليم	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

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 تُسأل المدرسة عن أدوارها ومخرجاتها. حيث غالباً ما يُوجّه الاهتمام إلى أسئلة من قبيل ماهي المعارف والمكتسبات التي يحصل عليها التلاميذ خلال مساهمهم 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 والنفس والاجتماع.

لكن من المهم كذلك أن نسأل المدرسة عن طبيعة العلاقات داخلها، ما خفي منها وما ظهر، وعن دورها في مستوى التنشئة الاجتماعية لمرتاديه، 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 أهميتها، بل وكذلك من خلال تلك الشبكة المعقدة من العلاقات بين العديد من الأطراف والهيكل

¹مستشار 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 ينجزّ عنها من سلوك وردود فعل في سياق زمني ومكاني ونفسي اجتماعي، يُصطلح عليه بالحياة المدرسية.

فباعتبارها مجالاً 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 يمثّله كل ذلك من تأثير حاسم في ضمان جودة المعارف ومثانة التكوين.

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

وتهدف هذه الدراسة، من خلال تقصيّ 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 وهيكلها 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 لتبلغ 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 "الانثوميتودولوجيا" عبارة la boîte noire و la boîte noire عند الحديث عن المدرسة وعن القسم. يمكن الرجوع مثلاً 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 تمثّل 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 والتنظّم "التلقائي" والاعتراف بـ"ثقافتهم" الجديدة، كشروط ضرورية لضمان جودة الحياة المدرسية، وتجدير شعورهم بالانتماء إلى المؤسسة التربوية؟ حتى نجعل المدرسة مستقطبة للتلاميذ غير منفرة لهم (5).

1) الحياة المدرسية والانتماء: تلازم مفهوميّ وإجرائيّ

■ 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 (نوّاب 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 التموقع 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 كمثل 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 تطأ 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 للتعلّمات 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 (...) تتجسم فيه علاقات تربوية بين المتعلمين من ناحية وبينهم وبين

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

¹⁶ انظر كذلك الفصل الأول من الأمر المتعلق بتنظيم الحياة المدرسية: "تمثل الحياة المدرسية إطارا لتنمية شخصية التلميذ ومواهبه وللتمرّس 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 والتواصلية وبين مختلف الفاعلين، من مدرّسين وإداريين ومؤطّرين. لذلك ينمّنا 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 بمرود المدرسة وتأهيلها المطّرد".

التربوية²¹. أما الأمر المنظم للحياة المدرسية، والذي حضرت داخله كذلك فكرة تجويد الخدمات التربوية²²، 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 التعلّمات"²³ و"تطوير مكتسبات التلاميذ وتجويد تعلّماتهم"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 يهم 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. من 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.

والاشتراف 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 فتحقيق 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 ويُعتبر 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 ومتعدّد 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 الرشدان، م. س.، ص. 127.

2. أن يُمكن التلميذ من نسج علاقات اجتماعية إيجابية مع مختلف أعضاء الوسط المدرسي أي أواصر اجتماعية يميزها التشجيع والتممين 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 واللائتماء 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 نصّ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي لسنة 2002³⁴، بل تمّ، ولأوّل مرة في النظام التربوي التونسي، تخصيص فصل لتحديد مفهوم الحياة المدرسية وأهدافها³⁵. كما تضمّنت 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 و18).

³⁴ القانون التوجيهي، م. س.

³⁵ 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 تصوّرًا مختلفًا للحياة المدرسية ولالأدوار داخلها ولمكانة التلميذ فيها، والتي يُفترض أن تتأسس عليها مقاربات بيداغوجية جديدة وتبني وفقها علاقات مغايرة مع التلاميذ. كما خصص القانون التوجيهي، ولأول مرّة، بابًا لـ "حقوق التلميذ وواجباته"، نصّ فيه على "بناء علاقة مع التلميذ 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.

فضلا عن ذلك، وفيما اقتصر تناول الحياة المدرسية سابقا 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 وتعدد الوزارة عديد الملتقيات التربوية حول هذا الموضوع وتنظّم 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 عيّنة من ثلاثين منشورا ومذكرة⁴⁴ على صلة بموضوع الحياة المدرسية والانتماء والعلاقات داخل المؤسسة، صادرة عن وزارة التربية بين 1998 و2021، بالإضافة إلى الأمر المنظّم 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 الأوّل 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 قلّة من مديري المؤسسات ومبادرات عدد من مستشاري الإعلام والتوجيه الملتزمين بمواصلة تنظيم هذه المحطة والمؤمنين بجدواها، وإن اقتصر 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 قُتلت 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 والمتعلق "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 المناشير 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 متحمّسين، خرجت عن هذه القاعدة وأتت أكلها وأثبتت أثرها على المناخ المدرسي.

إن ما يمكن ملاحظته من تطور في المقاربة التشريعية والتنظيمية ومن حضور لها جس 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 دعّمنا 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 الجولي، 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 بيّنوا 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 مؤسساتهم 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.

⁵¹معهد 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 منقّرة، غير حاضنة

يُجمع عدد كبير من المشاركين في المحاورات على التعامل الفوقي والحاد الذي يلقونه "ما تلقى كان إني يصبح وإني يعيظ"، قال (يوسف). وأضاف (مجد) "في نفس الوقت يقولك شبك تجري؟ وهيا إزرب روحك ما فهمتش يلزمني ما نجريش وإلا نجري؟"، 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 أش جابك لهننا". 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 انها 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 للجمالية: "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 "يتعين أن تكون للهندسة المعمارية وظيفة تربوية وبيداغوجية تمكّن من تنمية الحسن 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 المكتنات 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 و175).

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 توقف 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 يوضح 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 للطلاب 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 لقدم عاونونا مليح وتلهاوبينا" ... "بقيت شهرين ضايع فيها"، في المقابل، عبّر بعضهم على أنه تم الاجتماع بهم واستفادوا من لقاءات بمستشار التوجيه "إلي 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 مملّة 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 خاصة بتعمّد 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 هاوالتلميذ 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 ذواتهم⁶¹. اما 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 MARTUCCLLI, *op. cit.*, p.14.

اجتماعي لكنه قد يحقق 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 انتشارا 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 أيضا الأعلام المميزة للمؤسسة وينشدون أغاني وأهازيج قاموا بتأليفها أو قامت بتأليفها الأجيال السابقة، وهي أغان تجمع بينهم وتوحدهم، يستجلبون إيقاعها غالبا 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 وبيك عايشين حتى للموت حالف نصون"⁶³. كما ينظم تلاميذ بعض المؤسسات احتفالات بمناسبة 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. "نظمتها خير من مهرجان قرطاج"، وألّفوا وغنّوا بالمناسبة "ياللي عليك بنيت كلامي، ياللي 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 مسابرة لاحتواء اندفاعيتها وعنفيها 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 (محادثة أمام لجنة من القدامى لقبول الأعضاء الجدد، تجديد أعضاء المكتب كل سنة وتوزيع المسؤوليات والمهام) كما حدّثني (مّي) 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 والتدرّب 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" ويقدر 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 وقرابة..." فهم ينظّمون 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 نهتنا 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 ومربّهم ومؤسستهم ليست علاقة نمطية أو خطيّة بل هي معقّدة متحوّلة حمّالة أوجه، فالتلاميذ يشكّون من معاملة مربّهم ويهدونهم الورود، ينفرون منهم ويدافعون عنهم، ويلعنون مدرستهم ويتغنون بها. قد لا يكونون نفس التلاميذ ولا نفس المربين ولا نفس المؤسسة، لكن هي سلوكيات تتعايش وردود فعل قد تتزامن. لحظات مضيئة يجب أن نتدبّرها 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 جذّاب من حيث تصميمه وتأثيره وتجهيزه وتجميله وتأمينه ونظافته (...) وملعب رياضي محيّي ومهيّئ ومجموعة صحّيّة محميّة دائمة النظافة وأنشطة موازية قارة ثقافية ورياضية وترفيهيّة (...) ووضع حدّ للعقاب البدني...

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 وتحدّد ملامح شخصيته بين ردهاتها. يعني ذلك أن نوليّه اهتماماً لا فقط كتلميذ وباعتباره متعلّماً 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 يقدرنا ويحترمنا وأحنا نقدره وبرشة".

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 التلاميذ.

■ الإفهام والتفهم

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

التلاميذ التواصلية على الساحة بل هي أشد إلحاحا في القسم⁶⁶ هي الي خلتني 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 بالقداهك 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 تتعدى في دقيقة"، ليصبح الدرس خفيفا مهما ثقلت موازين المادة. وهو ما أكدته نتائج بحث ميداني حول المراهقة في تونس من أن انتظارات المراهقين من مدرسيهم 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 بعبارات 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 ينبئنا إلى طفل قد نكون غفلنا عنه.

■ المشاركة الفاعلة وتحمل المسؤولية

كلما تم تشريك التلاميذ في الاقتراح والبرمجة وتحميلهم مسؤولية التنظيم والإعداد لأي نشاط بحريّة إلا وأدى ذلك إلى انخراطهم بشكل واسع وفاعل وجدّ 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 جوّوهو 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 الموهوبين للمساهمة في تنشيطه. وهو ما يفترض تصوّراً جديداً لمكانة التلميذ

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

ولدوره في الحياة المدرسية كفاعل رئيسي لا كمجرد متقبل. 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 ان 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 هناك 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 مضموناً وبرمجة ويكون دور الإدارة التأطير والمرافقة: "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 ويطلب "الصغار" بتنفيذها والالتزام بها، وإن سؤلت 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 دليلا تدريبيا وأنشأت مجموعة من النوادي في عدد من المؤسسات التربوية ودرّبت التلاميذ على مجموعة من القيم الحقوقية والمواطنة تُختتم بإنجاز ميثاق مدرسي تتويجا لكل الأنشطة المنجزة وتجسيدا 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 مجذرة 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،

⁶⁹المخطط 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 المنتهي كهلا لوطنه انتماءه طفلا لمدرسته.