

ظاهرة العنف تجاه الأساتذة في الإعداديات

والمعاهد الثانوية:

دراسة للعوامل السياقية، ومحاولة لاقتراح حلول عملية

د. عادل حمدي

جامعة تونس * تونس

Abstract

This study examines the phenomenon of violence experienced by teachers on the part of certain categories of pupils. In its first stage, it aims at probing the contextual factors generating the violent behaviors while trying to understand their genesis. In the second stage, we have put forward some practical proposals for managing this phenomenon by referring to the results of fieldwork carried out in a number of colleges and lycées, in addition to the contributions of a literature produced in this field.

Keywords : Violence - adolescence - reflexive attitude - humiliating behavior

ملخص

يدرس هذا البحث ظاهرة العنف الذي يتعرض إليه الأساتذة من قبل فئات من اللامذة. وهو يهدف . في مرحلة أولى . إلى سبر العوامل السياقية (les facteurs contextuels) التي تفرز السلوكات العنيفة ومحاولة فهم كيفية تكونها . وفي مرحلة ثانية، سعينا إلى تقديم بعض الحلول العملية للتحكم في هذه الظاهرة وذلك استنادا إلى نتائج عمل ميداني أنجزناه في عدد من الإعداديات والمعاهد الثانوية بالإضافة إلى مجلوبات جملة من الأدبيات التربوية ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية:

العنف . المراهقة . الاتجاه التلمي . السلوكات المهيمنة

مقدمة:**أ- دواعي البحث:**

يمثل العنف في المدرسة ظاهرة تمسّ كلّ المجتمعات تقريبا، ممّا حدا باليونسكو إلى جعل التّصدي له برنامجا ذا أولويّة. ورغم أنّ العنف لا يمثّل - إحصائيّا - أكثر السلوكات تواترا في المدرسة، إلّا أنّ ذلك لا ينفي تأثيراته النفسيّة والاجتماعيّة الخطيرة ووقعه القويّ على كلّ الأطراف. ونشير أنّنا نهتمّ في هذا البحث بدراسة ظاهرة العنف الذي يتعرّض إليه الأساتذة من طرف فئات من التلامذة

ب- أهداف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق ثلاثة أهداف :

- 1 - التّعرف على ملامح التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة انطلاقا من دراسة ملفّات الإحالة على مجالس التّأديب في إعداديات ولاية الكاف ومعاهدها
- 2- تحليل العوامل السياقيّة (les facteurs contextuels) التي أفرزت السلوكات العنيفة ومحاولة فهم كيفيّة تكونها
- 3 - استنادا إلى المقاربة التّربويّة التي تنطلق من أنّ العنف في المدرسة ليس حتميّة اجتماعيّة ، وأنّ بالإمكان التّحكّم فيه والحدّ منه، فإنّ من أهداف البحث اقتراح بعض الحلول الإجرائيّة لهذه الظّاهرة انطلاقا من تحليل المعطيات الميدانيّة.

ج- منهجية البحث ومراحله:

لإنجاز البحث، قمنا بدراسة حالات العنف اللفظي والماديّ المسجّلة بإعداديات ولاية الكاف (الواقعة في الشّمال الغربي للبلاد التونسيّة) ومعاهدها ، وذلك حسب المراحل التّالية:

- 1 - اعتمدنا إحصائيّات المندوبيّة الجهويّة للتّربية الخاصّة بحالات العنف اللفظي والماديّ التي استوجبت اتّخاذ إجراء تأديبي بالمدارس الإعداديّة والمعاهد وذلك بالنّسبة إلى الثّلاثي الثّاني من السّنة الدّراسيّة 2014 - 2015

2 - قمنا بدراسة ملفّات التلامذة الذين أتوا السلوكات العنيفة وذلك من خلال الاتّصال بالمؤسّسات التّربوية المعنيّة.

ونشير إلى أنّنا قصرنا البحث على حالات العنف المسجّلة تجاه الأساتذة ولم ندرس حالات العنف الأخرى تجاه باقي الأطراف التّربويّة .
ونقدّم البحث في قسمين رئيسيين:

- ملامح التلامذة الذين أتوا السلوكات العنيفة في معاهدنا وإعدادياتنا .
- فهم ظاهرة العنف وكيفية التحكّم في سيرورته .

1- ملامح التلامذة الذين أتوا السلوكات العنيفة في معاهدنا وإعدادياتنا

نشير في البداية إلى أنّ سلوكات العنف التي استدعت إجراءات تأديبيّة بالمدارس الإعداديّة والمعاهد تصنّف إلى ثلاث فئات: عنف تجاه تلامذة - عنف تجاه أساتذة - عنف تجاه بقية الأطراف التّربويّة (قيمون ، قيمون عامون ...)

ويلخصّ الجدولان المواليان حالات العنف المسجّلة في الإعداديات والمعاهد بالجهة

المؤسّسات التّعليميّة	حالات العنف اللفظي الصادرة عن تلميذ تجاه		
	تلميذ	أستاذ	بقية الأسرة التّربويّة
الإعداديات	85	28	18
المعاهد	32	21	11
الجملة	117	49	29
%	%60	%25	%15
الجملة العامّة	195		

جدول رقم 1: حالات العنف اللفظي الصادرة عن التلامذة

المؤسسات التعليمية	حالات العنف المادي الصادرة عن تلميذ تجاه		
	تلميذ	أستاذ	بقية الأسرة التربوية
الإعداديات	24	03	02
المعاهد	13	04	01
الجملة	37	07	03
%	78%	15%	7%
الجملة العامة	47		

جدول رقم 2: حالات العنف المادي الصادرة عن التلامذة

يتبين من خلال الجدولين:

- إن أكثر حالات العنف التي أتاها التلامذة كانت ضد زملائهم (60% من حالات العنف اللفظي و 78% من حالات العنف المادي).

- بالنسبة إلى العنف المسجل ضد أفراد الأسرة التربوية: كانت حالات العنف المسجلة ضد الأساتذة الأكثر تواترا (25% من حالات العنف اللفظي و 15% من حالات العنف المادي)، تليها حالات العنف ضد باقي الأسرة التربوية من قيمين وقيمين عامين... (15% من حالات العنف اللفظي و 7% من حالات العنف المادي).

ويتضح من خلال هذه الأرقام أن الأساتذة هم الأكثر عرضة إلى العنف الممارس من قبل التلامذة من باقي مكونات الإطار التربوي.

1-1- حالات العنف المادي واللفظي الممارس من قبل التلامذة على الأساتذة حسب الجنس:

أغلب السلوكات العنيفة ضد الأساتذة بالإعداديات والمعاهد أتاها الذكور: فبالنسبة إلى العنف اللفظي، كانت نسبتها لدى الذكور (81%) و(19%) لدى الإناث. وبالنسبة إلى العنف المادي ضد الأساتذة فقد أتاها حصرا الذكور.

1-2- الانتماء الاجتماعي الثقافي للتلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة:

اعتمدنا مهنة الوالدين كمؤشر لمتغير الانتماء الاجتماعي الثقافي، وبالرجوع إلى ملقات التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة، وجدنا أن ثلاثة أرباعهم تقريبا (73%) ينحدرون من فئات اجتماعية ثقافية وسطى ودينا (مهنة الأب: عامل، تاجر صغير، عامل يومي، عاطل عن العمل، فلاح صغير، عامل مهاجر...)

1-3- الخصائص المدرسية للتلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة:

- أغلب التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة يعيشون صعوبات دراسية: (69%) منهم راسبون، و(61%) معدلاتهم أقل من عشرة .
- نصف التلامذة تقريبا الحاليين على مجلس التأديب من أجل العنف لهم سوابق تأديبية (56%) وهذا يعني أن النصف الآخر للتلامذة المرتكبين للعنف لا سوابق تأديبية لهم.

خلاصة:

تبين من خلال ما سبق أن هناك العديد من المتغيرات تجعل فئات من التلامذة أقرب - إحصائيا - إلى إتيان السلوكات العنيفة (التلامذة الذين يعيشون صعوبات عائلية واجتماعية ودراسية...) مما يجعل هذه الفئات ذات هشاشة نسبية. ولكن هذه الهشاشة لا تكفي لوحدها لتفسير ظاهرة العنف المسجلة ضد الأساتذة خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار المعطيات التالية:

أ - تفيدنا الإحصائيات أنّ نسبة التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة ضئيلة: فمن جملة 22747 تلميذا وتلميذة مسجلين بالتعليم الإعدادي والثانوي بولاية الكاف، سجّلت 242 حالة عنف تجاه مختلف الأطراف (تلامذة، أساتذة، قيّمون....) أي بنسبة (1.07 %) من مجموع التلامذة، أمّا حالات العنف المادي واللفظي المسجلة ضدّ الأساتذة لوحدهم ، فكانت 56 حالة أي بنسبة (0.24 %)، وهذه النسب تجعلنا نطرح التساؤل التالي:

لو فرضنا أنّ أبناء الفئات المتوسطة والدنيا يمثلون أغلبية التلامذة فإنّ 1.07 % منهم أو أقلّ يأتون سلوكات عنيفة تجاه مختلف الأطراف التربويّة ، وأنّ (0.024 %) منهم يأتون سلوكات عنيفة تجاه الأساتذة، وهذا يعني أنّ (99 %) من التلامذة على الأقلّ لا يأتون سلوكات عنيفة رغم انتماء نسبة هامّة منهم إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا ورغم الصّعوبات الاجتماعية المحتملة التي يعيشونها . وفي المقابل نجد أنّ (27 %) من التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة ينتمون إلى فئات اجتماعيّة مرفّهة.

ب - وبخصوص الجانب الدّراسي، نجد أنّ ثلثي التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة يعيشون صعوبات دراسيّة، وهذا يعني أنّ الثلث الباقي من التلامذة لا يعيشون مثل هذه الصّعوبات ورغم هذا فقد أتوا هذه السلوكات.

وبناء على هذه المعطيات نسوق الاستنتاج التالي:

ليس كلّ التلامذة الذين يعيشون صعوبات اجتماعية أو دراسيّة يأتون سلوكات عنيفة، وفي المقابل، هناك تلامذة لا يعيشون أية صعوبات اجتماعيّة أو دراسيّة، بل أنّهم أحيانا من المتميّزين دراسيّا، ومع هذا فهم يأتون سلوكات عنيفة. وعليه فإنّ عزو العنف بصفة حصريّة إلى صعوبات اجتماعيّة أو دراسيّة يبدو قاصرا على تفسير هذه الظاهرة.

وبناء على هذا الاستنتاج، يبدو أنّ العنف هو الأساس مسار تفاعلي سياقيّ ينبني من خلال ردود الفعل الانفعالية الآتية بين الأستاذ والتلميذ.

ومن أجل دراسة العوامل السياقية للعنف، عدنا إلى ملفّات التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة، وقمنا بدراستها وذلك على مرحلتين : تصنيف لحالات العنف ثم محاولة لفهم ظاهرة العنف وكيفية التعامل معها

2- تصنيف حالات العنف:

تلتقي عديد الأدبيات (Mahjoub et al,2010,p44). في تصنيف العنف داخل المدرسة إلى ثلاثة أصناف:

- عنف مادي (جسدي)

- عنف لفظي

- عنف معنوي (القيام بحركات غير لائقة)

ومن خلال استقراء ملفّات التلامذة الذين أحيلوا على مجالس التأديب ، رأينا أنّ حالات العنف المرتكبة ضدّ الأساتذة يمكن أن تصنّف بطريقة أخرى إلى قسمين:

- عنف "مسبق الإضرار": أي أنّ التلميذ يرمج مسبقا لارتكاب العنف: كأن يقذف التلميذ الأستاذ بشيء ما لما يكون ملتفتا إلى السبورة ، أو أن يتربّص التلميذ لحظة مرور الأستاذ في الساحة ليعنفه لفظيا...

- عنف "تلقائي": أي أنّ التلميذ لا يرمج لإتيان السلوك العنيف مسبقا، وأنّ العنف يكون تنويعا لمسار تفاعلي بينه وبين الأستاذ. ونشير إلى أنّ هذا النوع من العنف هو الأكثر انتشارا في المعاهد والإعداديات المدرسية (تقريبا ثلاثة أرباع حالات العنف المسجلة ضدّ الأساتذة (72 %)).

وربما كان النوع الأوّل من العنف يتمّ دون تفاعل آني مع الأستاذ ، أمّا النوع الثاني فيكون الأستاذ طرفا متفاعلا فيه ، وسنخصّص العنوان الموالي لمحاولة فهم كيفية تكوّن العنف بين الأستاذ والتلميذ ، والبحث في كيفية إيقاف مساره.

3- فهم ظاهرة العنف وكيفية التعامل معها

تبين من خلال الإحصائيات - كما ذكرنا - أنّ أغلب التلامذة الذين يأتون سلوكات عنيفة يعيشون صعوبات مختلفة (اجتماعية، دراسية...)، ولكن يبدو أنه وقع انزلاق - في تصوّرات فئات كبيرة من المربين - يتمثل في الاقتصار على تفسير العنف بالأصل الاجتماعي الثقافي للتلميذ.

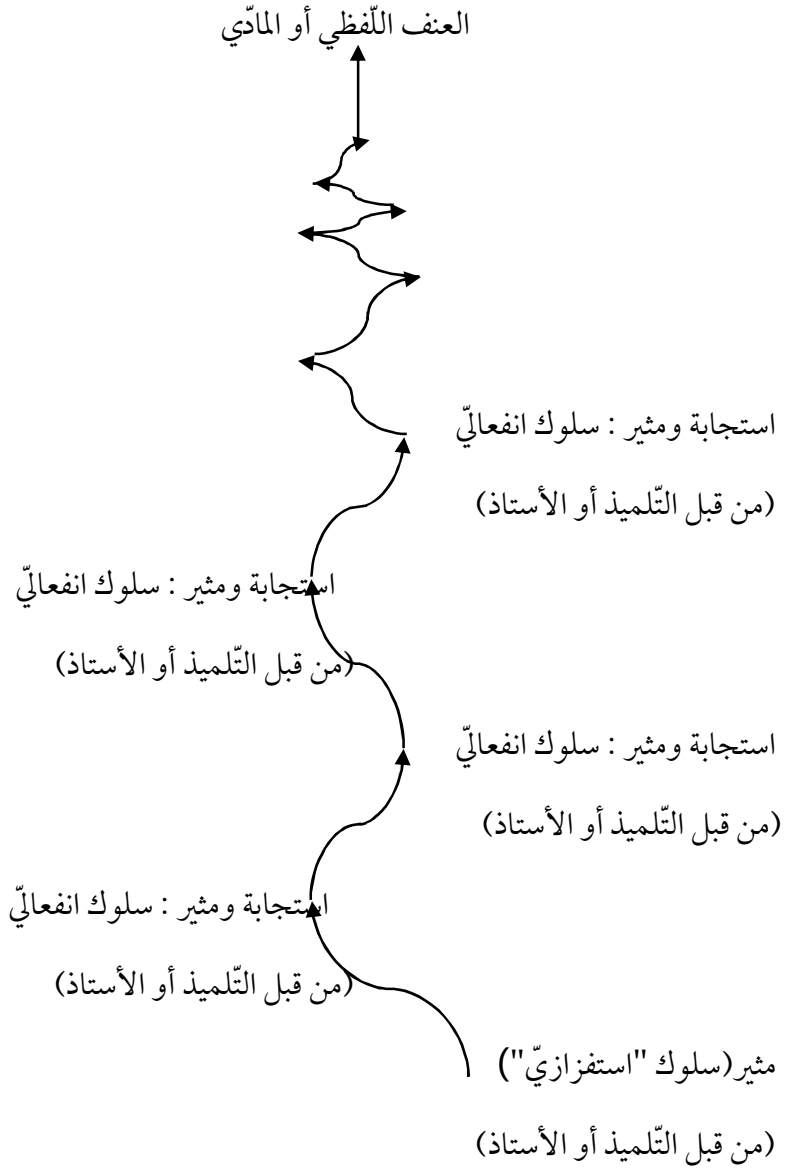
وبهذا، نجد أنّها سائدا لدى نسبة هامة من المربين يتمثل في اعتبار أنّ مصدر العنف في المدرسة تلامذة جانحون - أو مستعدّون بطبعهم للجنوح - قادمون من أوساط اجتماعية ثقافية دنيا. ومثل هذه التفسيرات تغفل أهمية التفاعل داخل الفصل ودوره في إنتاج هذه السلوكات، ونذكر في هذا المجال أنّ البحوث المتصلة ببيئة الفصل وتأثير نمط العلاقة بين الأساتذة والتلامذة في تكوّن الاضطرابات السلوكية نادرة (Fortin et Picard, 1999).

ولفهم أعمق لظاهرة العنف، قد يكون من النّاجع دخول البيئة الفصلية ومحاولة التعرّف على كيفية انبناء السلوكات العنيفة داخلها قصد تجنبها والعمل على إيجاد الحلول لها، فالعنف سلوك ظاهر، أمّا المسارات المؤدية إليه فخافية يجدر العمل على استجلائها. وهذا ما يسنده (Baudry P, 2000) الذي ينادي بضرورة دراسة السلوكات العنيفة في سياقها لفهمها والوقوف على معناها.

3-1- تحليل الوضعيات التي تنتهي بالعنف:

من خلال دراسة ملفّات التلامذة المحالين على مجالس التأديب من أجل العنف، وجدنا أنّ أغلب وضعيات العنف تشترك في كونها عبارة عن مسار تفاعليّ تغلب عليه ردود الفعل الانفعالية، ويتّخذ نسقا تصاعديا (une escalade de violence)، فقد تكون الانطلاقة بسلوك للتلميذ أو الأستاذ يرى فيه الطّرف المقابل استفزازا، ثمّ تتوالى ردود الفعل وبصفة عامّة يخرج المسار اللاحق عن سيطرة الطّرفين (الأستاذ والتلميذ) وينتهي عادة بالعنف (إن كان لفظيا أو ماديا).

ويكون هذا العنف التصاعدي (l'escalade de violence) عادة على شاكلة الرّسم التّالي:



رسم بياني لكيفية انبناء العنف التصاعدي في الفصل

وبصفة عامة، نجد أنّ الوضعية التفاعلية للعنف بين الأستاذ والتلميذ تضع في مواجهة منطقتين متقابلتين:

- منطق عقلائي: هو منطق الأستاذ الكهل ذو التكوين الجامعي والذي يرجع في تفاعلاته إلى القانون والنصوص الترتيبية، وهو بحكم سنّه وتجربته قد اجتاز مرحلة المراهقة أي أنّه مستقرّ نفسياً وقادر على التحكم في انفعالاته.

- ومنطق انفعالي: وهو منطق التلميذ/ المراهق الذي يمر بمرحلة فقدان توازن والذي يعيش مرحلة البحث الهويّاتي ويمرّ بفترة فوران عاطفيّ، وتتسم ردود فعله عادة بالانفعالية.

والسؤال المحوري: من هو الطرف المؤهل لإيقاف مسار العنف: الأستاذ أم التلميذ؟

يبدو من خلال ما تقدّم، أنّ الطرف المؤهل لوقف مسار العنف هو الأستاذ وليس التلميذ، ولكن بدراسة الملفّات تبين لنا أنّ الأستاذ عادة - على أرض الواقع - ينخرط في المسار التفاعلي المؤدي إلى العنف ولا يسعى إلى إيقافه أي بعبارة أخرى فإنّه ينخرط في المنطق الانفعالي للتلميذ، والمفروض هو العكس أي أن يحاول التحكم في انفعالاته والالتزام بالمنطق العقلائي حتّى يتمكّن من إيقاف مسار العنف.

3-2- كيفية التعامل مع ظاهرة العنف في المدرسة:

من السهل أن نرجع كل الأسباب المؤدية إلى العنف إلى التلميذ ولكننا نعيد بهذا إنتاج هذه السلوكات العنيفة ولا نعمل على تجنبها والتحكم فيها (Richoz, 2009, p430). وبالرجوع إلى حالات العنف التلقائية التي درسناها وجدنا أنّ التلامذة الذين يأتون السلوكات العنيفة يذكرون - في الغالب - أنّه وقع ظلمهم أو إهانتهم وأنهم قاموا بالعنف اللفظي أو المادي تحت طائلة الانفعال. ونشير في هذا المجال أنّ أغلب التلامذة الماثلين أمام مجالس التأديب من أجل العنف يعترفون بخطئهم ولكنهم في الآن ذاته يعزون سبب تصرفاتهم إلى الطرف الآخر (الأستاذ أو القيم...). ومن هذا المنظور فمن المهمّ تفهّم قراءة التلميذ

لبعض سلوكات الأستاذ والتفكير فيها ، هذه القراءة التي تختلف في كثير من الأحيان عن قراءة الأستاذ، فعدد السلوكات يرى فيها التلميذ إهانة في حين يعتبرها الأستاذ عادية .

ونستخلص من خلال إجابات التلامذة ، أنه يجدر التدرب على تفادي السلوكات المؤدية إلى العنف على مستويين اثنين: أثناء بدء التفاعل العنيف، وأثناء التفاعل العادي مع التلميذ.

أ- تفادي السلوكات المؤدية إلى العنف أثناء بدء التفاعل العنيف:

نقصد هنا الوضعيات التي يبدأ فيها النسق التصاعدي للعنف (l'escalade de la violence) ، وقد ذكرنا في هذا السياق أن الطرف المؤهل لإيقاف مسار العنف هو الأستاذ وليس التلميذ وذلك من خلال الالتزام بالسلوك العقلاني البعيد عن الشَّج. .

ونسوق في ما يلي مثالين لوضعيات انتهت بالعنف ، وكيف كان من الممكن إيقاف مسارها من طرف الأستاذ (جذادة رقم 1 و2):

الوضعية المؤدية للعنف	كيف كان من الممكن تفادي العنف
كانت الأستاذة ترجع أوراق الفروض التآلفية، وتحصل أحد التلامذة على عدد 4 من عشرين، وعندما استلم ورقته وعاد إلى مكانه كورها في انفعال وألقى بها، فنهرته الأستاذة قائلة: - ما تحشمش ترمي في الورقة	في هذه الوضعية بدأ مسار العنف عندما ألقى التلميذ بالورقة وهو في حالة انفعال، والمفروض هنا أن لا تنخرط الأستاذة في المسار الانفعالي الذي انطلق ، من ذلك مثلا أن تصمت قليلا، ولهذا الصمت مفعولان:
- التلميذ: هذاك هو ، العدد موش متاعي .. - باش توريني كيفاش نصلح يا "..."	- تمكّن برهة الصمت الأستاذة من التحكم في انفعالها وإدراك مختلف أبعاد الوضعية.
وانتهى التفاعل بعنف لفظي من قبل التلميذ للأستاذة	- تحدّ برهة الصمت من انفعال التلميذ، ولها أيضا مفعول تأديبي عليه فهي تجعله يفكر في ما آتاه ويتوجس التآديب الذي

ينتظره. وبعد برهة الصمت القصيرة تقول له الأستاذة مثلاً: >> ما فعلته مخالف للقانون، وسأقدم تقريراً في الموضوع إلى الإدارة << ثم تواصل إرجاع الأوراق مع التحكم في انفعالها واعتبار الموضوع منتهياً.	
---	--

جذاذة رقم 1: مثال لوضعية انتهت بالعنف اللفظي

الوضعية المؤدية للعنف	كيف كان من الممكن تفادي الوضعية
خلال الدرس تمادى أحد التلامذة في التشويش والضحك رغم تنبيهات الأستاذ المتكررة، فغضب الأستاذ وأمره بمغادرة القاعة فرفض التلميذ قائلاً "ما عملت شي وعلاش نخرج؟". فاندفع الأستاذ نحو التلميذ وأمسك بذراعه لإخراجه إلا أن التلميذ رفض الخروج وتطور الأمر إلى تبادل للعنف الجسدي	في هذه الوضعية بدأ المسار التصاعدي للعنف عندما رفض التلميذ مغادرة القاعة، وهنا انفعّل الأستاذ وحاد عن المنطق العقلاني وانزلق إلى المنطق الانفعالي. والمفروض في هذه الوضعية أن يرجع الأستاذ إلى مقتضيات منشور النظام التأديبي الذي ينصّ على أن يقع استدعاء القيم العام لإخراج التلميذ الذي يعطّل سير الدرس ويرفض مغادرة القاعة، وبهذا ينأى الأستاذ بنفسه عن الصراع الجسدي الذي يمكن أن يحدث عند محاولته إخراج التلميذ بالقوة، هذا التلميذ المراهق الانفعالي الذي يسعى - بطريقة لا واعية - إلى انتزاع الاعتراف بذاته وتثمينها، خاصة بحضور زملائه من الجنسين.

جذاذة رقم 2: مثال لوضعية انتهت بالعنف المادي

قد يبدو - من خلال هذين المثالين - أنّ إلقاء مسؤولية كسر مسار العنف وإيقافه على الأستاذ لوحده دون التلميذ مبالغ فيه، ولكننا نذكر في هذا السياق أنّ وضعية العنف التي يجد فيها الأستاذ نفسه في مواجهة مع التلميذ ليست مبارزة تفضي إلى منتصر ومنهزم وإنما هي وضعية تربوية (Blin & Gallais, 2001, p134)، على الأستاذ أن يعرف كيفية التحكم فيها لإيقاف مسار العنف وتجنب المنزلقات الخطيرة التي يمكن أن تؤدي إليها (عنف لفظي أو مادي يطال الأستاذ ويترك تأثيرات نفسية ومهنية وهوياتية سلبية عليه، وطرده مؤقت أو نهائي بالنسبة إلى التلميذ...).

وقد يبدو أنّ التحكم في الانفعالات والالتزام بالمنطق العقلاني البعيد عن التشنج أمر صعب بالنسبة إلى الأستاذ، ولكن الدراسات التربوية (Beillerot, 1998, Perrenoud 2003, Altet, 2006...) والممارسة الميدانية تبين أنّ بإمكان الأستاذ التحكم في انفعالاته تدريجياً من خلال العمل على الذات (travail sur soi) في إطار اكتساب الاتجاه التأملي (attitude réflexive) المتمثل في أن يتأمل الأستاذ الوضعيات الإشكالية التي يعيشها وأن يفكر فيها ويقيم مسارها ومدى مساهمته فيها والتعلم منها، حتى يستبق الوضعيات العنيفة التي يمكن أن تواجهه وبهذا فإنّ الأستاذ يتمكّن تدريجياً كفاية التحكم في الوضعيات العنيفة.

ب- تفادي السلوكات المؤدية إلى العنف أثناء التفاعل العادي مع التلميذ :

بما أنّ التلامذة يفسّرون أغلب السلوكات العنيفة التي يأتونها بشعورهم بالظلم والإهانة، فمن المفيد أن يتجنب الأستاذ كلّ ما من شأنه أن يولّد هذه المشاعر لدى التلميذ، ويعني هذا الالتزام بجملته من المبادئ التي التقت عليها مختلف الأدبيات التربوية:

- احترام حقوق الطفل/التلميذ وتجنب السلوكات المهينة أو التي يتصوّر التلامذة أنّها مهينة، ونذكر في هذا السياق أنّ حوالي ثلثي التلامذة الذين أتوا حالات العنف (64%) برّروا ذلك بأنهم شعروا بالظلم والإهانة والاستفزاز. ومن الأمثلة على السلوكات التي يرى فيها التلامذة إهانة إطلاق نعوت مختلفة عليهم من قبل الأستاذ.

- تثمين جهد التلامذة بمختلف مستوياتهم والعمل على تشريكهم في كل الأنشطة بما في ذلك الأعمال الجماعية حتى لا يشعروا - وخاصة ذوي الصعوبات منهم - أنهم مقصون من العملية التعليمية التعلمية، وحتى نقلل من ظاهرة الإحباط التي يغذيها تعامل نسبة من الأساتذة مع التلامذة الموصوفين بـ "الفاشلين".

- العمل على تعديل التصورات حول التقييم: من الممارسات السائدة عند نسبة هامة من المدرسين أن يقع "بخس" التلميذ ذي النتائج الضعيفة، من ذلك مثلا أن ينعت الأستاذ هذا التلميذ بنعوت غير مستحبة: >> لقد تحسّلت على 4 من عشرين يا "...." <<، أو أن يخاطب الأستاذ التلميذ بطريقة تجعل زملاءه يسخرون منه، وقد يكون هدف الأستاذ شحذ همّة التلميذ ذي الأداء الضعيف ولكنّ البحوث الميدانية تشير إلى أنّ نسبة من وضعيات العنف تنطلق من مثل هذه السلوكات.

لذلك وجب الفصل بين الأداء والشخص، فالتقييم إعلام للتلميذ بمستوى أدائه ولا يجب أن يمسّ شخصه: >> قد يكون عمل التلميذ رديئا إلى درجة كبيرة، ولكنّ هذا لا يلغي حقّه في الاحترام << (counturie, 2004, p51).

- من الممارسات السائدة في مؤسّساتنا التربوية ما يعرف بـ "الوسم" (stigmatisation) أي أن نعامل التلميذ الذي أتمى سلوكا عنيفا واتخذ ضده إجراء تأديبي على أنّه جانح وقابل لتكرار سلوكاته في كلّ لحظة. ويفيدنا علم النفس الاجتماعي - في هذا المجال - أن التلامذة - في مجملهم - يستجيبون عادة لانتظارات المربين منهم، فإن كانت الانتظارات إيجابية فسيحاولون الارتقاء إليها من خلال تحسين سلوكهم وأدائهم، وإن كانت سلبية فسيحصل العكس .

ومن هذا المنطلق من المهمّ تغيير نظرنا إلى التلامذة الذين أتوا سلوكات عنيفة وتعرّضوا إلى إجراءات تأديبية حتى نرجعهم إلى العملية التعليمية التعلمية ونجنبهم دوامة الإحباط والجنوح الذي يضرّ بهم وبعلاقتهم بالأساتذة وبالمدرسة بصفة عامّة.

وبصفة عامّة تشير البحوث إلى أنّ أغلب التلامذة الذين يأتون سلوكات عنيفة يعيشون صعوبات تكيف على المستوى العائلي الاجتماعي أو على مستوى الفصل ، وهم في غالبيتهم

يعانون من نوع من الرّفض الاجتماعي الذي يؤثّر على تقديرهم لذواتهم (Fortin,1996)، هذه المتغيرات تجعل منهم جمهورا ذا هشاشة، وتذهب الأدبيات التربوية إلى أهمية العمل على إعانة هؤلاء التلامذة على عدم التّهادي في منحى العنف الذي يضرّ بهم وبالمدرسة وبالمجتمع من خلال جعلهم ينخرطون في العملية التعليمية التعلمية، والأنشطة الثقافية والرياضية بصفة عامّة، وفي هذا الإطار توصّل (Zimerman,1994) إلى أنّ انخراط التلميذ في المدرسة (التعلّيمات والحياة المدرسية) عامل حماية له يساعده على التكيف الدّراسي والاجتماعي.

خاتمة:

تبين من خلال البحث أنّ السلوكات العنيفة تجاه الأساتذة ليست أكثر السلوكات تواترا في المعاهد والإعداديات، إلّا أنّ وقعها عميق على كلّ الأطراف. ورغم أنّ النسبة الأكبر من التلامذة الذين يأتون سلوكات عنيفة يعيشون في الغالب صعوبات دراسية واجتماعية، فإنّ هذه المتغيرات لا تكفي لوحدها لتفسير هذه الظاهرة، ذلك أنّ العنف هو بالأساس نتيجة لمسار تفاعلي انفعالي آتي بين الأستاذ والتلميذ يتخذ شكلا تصاعديا (escalade de la violence).

ويمكن للأستاذ - عبر التكوين - أن يتدرّب على التحكّم في ظاهرة العنف وذلك بالسيطرة على المسار المؤدّي إليه أثناء بدء التّفاعل العنيف، وكذلك بتفادي السلوكات التي قد تكون منطلقا للعنف أثناء التّفاعل اليوميّ العاديّ مع التلميذ، وهذا ما يتلاقى مع المبدإ التربويّ المتمثل في أنّ العنف في المدرسة ليس حتمية اجتماعية وإنّ بالإمكان التّحكّم فيه والحدّ منه.

قائمة المراجع

- Altet, M. *Les compétences de l'enseignant-Professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analysé*, in Paquay, L, Altet, M , Charlier, E

- Perrenoud, PH(eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck. Bruxelles (2006)
- Baudry, P. La pathologisation de la violence. Ville- Ecole-Intégration. *Enjeux*, n° 126, (2001)
- Beillerot, J. *L'analyse des pratiques professionnelles: Pourquoi cette expression?*, in Blanchard- Laville,C et Fablet,D(Ed). *Analyser les pratiques professionnelles*. L'Harmattan. Paris (1998), pp19-24
- Counturie,C. *Enseigner avec bonheur*. Editions Parole et silence. Paris (2004)
- Fortin, L, Picard, Y. Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(1999), pp359-374
- Mahjoub, A (dir). *La violence à l'école*. Académie tunisienne des Sciences, des Lettres et des Arts Beit al-Hikma. Tunis(2011)
- Perrenoud, PH. Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier, in Lessard, C , Perron, M , Boulanger, P.W. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1) numéro thématique (2003)
- Richoz, J-C. *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. FAVRE. . Lausanne (2009)
- Zimerman, M.A. Resiliency research: Implications for schools and Policy. *Social Policy Report*, 8(4); (1994), pp1-17

تاريخ القبول: 2016/04/03

تاريخ الإيداع: 2015/10/20