مشكل العنف المدرسي بالمغرب

الغالي أحرشاو
شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز، فاس

بالتأكيد أن العنف المدرسي الذي يشكل ظاهرة كونية لا يمثل شيئا جديدا في المغرب. فأغلبنا لاحظ أو عايش خلال فترات من مساره الدراسي ومشواره المهني أحداث شغب وحالات عنف. لهذا فالجديد هو أن هذه الظاهرة اكتسبت عندنا بعض الشهرة خلال العقدين الأخيرين وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

* إقرار بعض الجهات الرسمية وغير الرسمية بتفاقم ظاهرة العنف في كثير من مؤسساتنا التعليمية مع إصرار بعض وسائل الإعلام على التضخيم والتهويل من أحداثها المحدودة.

* اتساع وتطور قاعدة التمدرس وبالتالي ظهور مشاكل جديدة في المؤسسات التعليمية، قوامها كثرة مظاهر الفشل والشغب والعنف.

* اعتماد نوع من الخطاب السطحي حول العنف المدرسي تغذّيه عناصر سياقية ترتبط أساسا بالمشاكل الاجتماعية والصعوبات التربوية للأحياء الهامشية. فالعنف بمنظور هذا الخطاب الذي تروج له كثير من وسائل الإعلام والهيئات السياسية في المغرب يمثل الوليد الشرعي لمشاكل وصعوبات هذه الأحياء.

* ترجيح منطق التهويل على منطق الاحتكام إلى البحث العلمي بخصوص ظاهرة العنف المدرسي عندنا. فكثيرا ما تستعمل بعض الأحداث المعزولة كقرائن لإطلاق أحكام قاسية في حق مؤسساتنا التعليمية مثل النعت بالفشل والعنف والضياع. والحقيقة أن المسألة ليست بالخطورة التي تعتقدها بعض الجهات الإعلامية والحزبية لأن مثل تلك الأحداث كانت موجودة في مدارسنا وستستمر بدرجة معينة. إذن، ما دام أن غايتنا من هذه الورقة تتحدد في مقاربة إشكالية العنف المدرسي بالمغرب، فإن اهتمامنا سينصب على الاستنطاق الدقيق لطبيعة هذه الظاهرة ومقوماتها ومظاهرها المختلفة وذلك من خلال التفصيل في النقاط الخمس التالية:

1- مفهوم العنف ومدلوله 2- حجم العنف وأبعاده 3- أسباب العنف وانعكاساته 4- نماذج تفسير العنف 5- الوقاية والعلاج

1. مفهوم العنف ومدلوله

الحقيقة أنه لا اللغة المتداولة ولا الأبحاث العلمية المتوفرة تمكنت لحد الآن من استخدام تعريف واحد وموحد للعنف. فعلى أساس كونه يمثل من جهة خلاصة لتأويل ذاتي ولبناء اجتماعي، تتغير وتتلون تبعا لنوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص، ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعيا يتغير ويتحول تبعا لممارسيه (أشخاص،مجموعات، منظمات) وخسائره (مادية، جسدية، نفسية) وانعكاساته (خفيفة، متوسطة، حادة) وأوساطه (شعبي، راقي، مدرسي، أسري، مهني) وأسلوبه (فردي، جماعي)، فإن هذا المفهوم عادة ما يتم توظيفه بمعان متعددة من قبيل: التعسف في السلطة، سيادة القوة، الإيذاء، التخويف، الاعتداء، التخريب...إلخ (Mouvet et al، 2002). وبموجب هذا

المنظور فإن العنف المدرسي الذي يجسد وضعية تعبر عن حدث تتقاسمه أطراف متعددة وفي مقدمتها: الإدارة والأساتذة والتلاميذ والآباء، لا يشكل مفهوما فحسب، بل هو موضوع ثقافي تحكم تعريفه، مرجعيات متعددة، تتراوح بين ما هو ذاتي إدراكي، حيث يقال بأن "العنف هو ما يجعل الشخص عنيفا"، وما هو اجتماعي قانوني، حيث يقال بأن "العنف هو ما يعاقب عليه القانون" (Pain، 2006). وهي مرجعيات تصب كلها في التعريف الشامل التالي: العنف المدرسي يغطي جميع الأفعال والممارسات التي تؤدي إلى أضرار جسدية كالخصام والاعتداء والضرب والجرح والتخريب، أو معاناة نفسية كالاستهزاء والاحتقار والإهمال والإقصاء لطرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي.

2. حجم العنف وأبعاده

في غياب المعطيات والأرقام الدقيقة يصعب تقديم صورة تقريبية عن حجم وأبعاد ظاهرة العنف المدرسي بالمغرب. فأعداد ضحايا الأفعال العنيفة المقترفة في حق التلاميذ والأساتذة وغيرهم خلال كل سنة دراسية غير متوفرة. ولهذا فالسؤال الذي يطرح من حين لآخر حول حجم هذه الأفعال ومظاهر ارتفاعها أو انخفاضها يبقى إلى حدود الآن بدون إجابة. فالبحث في كثافة وفداحة ظاهرة العنف المدرسي لم يتبلور عندنا بعد، بحيث لا نتوفر من الناحية الإحصائية على أرقام دقيقة تخص ماضي هذه الظاهرة وتسمح لنا بتحديد أفق تطورها ومآلها المستقبلي. وهكذا فحتى بعض المعطيات المحدودة التي نصادفها من حين لآخر في بعض الاستطلاعات الصحافية والتقارير الرسمية الناذرة وتؤكد على تزايد وتيرة العنف في مؤسساتنا التعليمية، هي في الواقع

إسقاطات عشوائية تحكمها في الغالب تقديرات غير مضبوطة وتحليلات غير دقيقة إلا فيما نذر. لهذا فإن القلق السائد في مجتمعنا تجاه العنف المدرسي ينبني أساسا على نوع من الشعور الحدسي الذي لا تدعمه معرفة قائمة على وقائع وحقائق البحث العلمي الدقيق. فباستثناء الاستطلاع الذي أنجزته منظمة اليونيسيف لصالح وزارة التربية الوطنية والذي كشفت أهم نتائجه عن أن 87% من تلاميذ الابتدائي يؤكدون على تعرضهم للضرب من طرف الأساتذة والإدارة (60% باستعمال العصا والمسطرة والأنبوب) وأن 73% من الأساتذة يقرّون بممارسة هذه الأفعال العنيفة (بنسبة 84% على الإناث و90% على الذكور) التي يتصدرها العنف الجسدي متبوعا بالعنف النفسي ثم تصرفات القمع والإذلال والاحتقار، باستثناء هذا فإن أخبار الضرب والجرح والتخريب التي تتناقلها وسائل الإعلام وأحاديث العامة لا تخرج عن منطق الصورة الحدسية السابقة الذكر.

إذن، تبعا لما يتوفر من معطيات محدودة وأخبار صحفية وشهادات الأساتذة وشكاوى بعض التلاميذ والآباء، يمكن الافتراض بأن السلوكات العنيفة أصبحت أكثر حجما وانتشارا في مؤسساتنا التعليمية خلال السنوات الأخيرة. فالكل يجمع على تراجع حافزية تعلم التلميذ وانضباطه واحترامه لقانون المؤسسة، الأمر الذي يثير قلق جميع الأطراف المهتمة بالعملية التعليمية. فالمخيف هو أن هذه الظاهرة التي تتجه إلى الانتشار الواسع لتشمل مختلف الأعمار والمؤسسات التعليمية، أصبحت تتمظهر في أفعال وتصرفات تمتد من التخريب الإرادي للأجهزة والتجهيزات إلى تبادل الضرب واللكم بين التلاميذ وتهديد صغارهم سنا إلى محاولات الاحتقار والإهانة وحتى الاعتداء على بعض المدرسين والإداريين.

3. أسباب العنف وانعكاساته

هناك أسباب وانعكاسات متعددة لظاهرة العنف المدرسي، بحيث أنه وفي غياب الدراسات العلمية الدقيقة بهذا الخصوص لا يمكن المفاضلة بين هذه الأسباب لأننا نفترض أنها تساهم جميعها حاليا في بروز وتغلغل هذه الظاهرة في بعض مؤسساتنا التعليمية. فأغلب الأبحاث والدراسات، وبصورة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا، تُقرُّ بأن ظاهرة العنف المدرسي تشكل حصيلة لعوامل متعددة تترجمها بالخصوص السياقات العائلية والمدرسية والمجتمعية بمكوناتها المختلفة: البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والإعلامية (Debarbieux، 2006؛ Pain، 2006). فهذه الحقيقة التي تؤكد عليها مثل هذه الدراسات والأبحاث تؤشر على رفض مرجعية الحتمية المطلقة في ظهور أفعال العنف وممارستها؛ إذ أن الشخص العنيف قد يكون طفلا أو راشدا، ذكرا أو أنثى، أبيضا أو أسودا، فقيرا أو غنيا، متعلما أو أميا. وهذا ما يعني أن ظاهرة العنف المدرسي عندنا تشكل بدورها حصيلة أسباب متنوعة تحكمها سياقات متعددة نجملها في السياقات التالية:

* **السياق العائلي** بجوانبه الأسرية المختلفة التي تغذي بعض مظاهر العنف المدرسي وبصورة خاصة كل ما يتعلق بالتفكك الأسري واضطراب العلاقات والطلاق والفقر والبطالة والتسيب في التربية...إلخ

* **السياق المدرسي** ومختلف مكوناته التي تذكي نار الممارسات العنيفة وبصورة خاصة كل ما يتعلق بالأطراف الثلاثة التالية:

- شخصية المتمدرس ومزاجه وانفعاله وتفاعله وسنه (تمثل المراهقة سن التمرد وإثبات الذات وتحقيق المكانة داخل المجموعة) وجنسه

(ذكر أم أنثى) وتجاربه الماضية ومستوى قدراته الفكرية ثم مدى رغبته في النجاح الدراسي بدل الاقتناع بانسداد الأفق وعبثية الاستمرار في الدراسة.

- شخصية المدرّس ومظاهر السخرية والتحيز والتهميش التي تطغى في مواقف كثيرة على أساليب تواصله وتعامله مع التلاميذ المشاغبين ، فضلا عن تراجع مكانته وصورته لدى أسر المتعلمين والمجتمع عامة.

- المدرسة وطبيعة فضائها ونوعية تعليمها ومستوى خدماتها في تأطير التلاميذ وتوجيههم وتنمية قيم المشاركة والشعور الجمعي لديهم.

* **السياق المجتمعي** ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكات العنف المدرسي، بحيث أن أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش والبطالة والإحباط وتدني القيم وغيرها من المظاهر المستشرية في كثير من أوساطنا الاجتماعية وأحيائنا الهامشية وقرانا الفقيرة، كلها عوامل تتسبب في العنف وترفع من حجمه ووتيرته.

* **السياق الإعلامي** وبالخصوص القنوات التلفزية وشبكات الأنترنيت وكل ما توفره وتعرضه من أفلام الحرب وصور الرعب وأحداث عنيفة مثيرة عادة ما تفتح شهية الأطفال والمراهقين للإقبال والمداومة عليها.

وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت لأفعال العنف السابقة ولأنواعها المتنوعة انعكاسات كبيرة على كل من المدرس الذي يتهاون في أداء واجبه نتيجة شعوره باللأمن داخل المدرسة، والمتمدرس الذي تتراجع حافزيته في التحصيل بفعل خوفه من العنف، ثم المؤسسة التعليمية التي تساهم في تكريس ظاهرة العنف من خلال عدم إنصافها في التعامل وتذبذبها في التدبير والتسيير، فمن إيجابيات تلك الانعكاسات تمكين مختلف المتدخلين من التفكير من حين لآخر في فضاء

المؤسسة التعليمية وفي بلورة خطط للتدخل والوقاية وذلك بهدف القضاء على هذه الآفة التي عادة ما تقوّض جهود المدرسين والمتمدرسين وحياة المدرسة على حد سواء.

4. نماذج المقاربة والتفسير

الواقع أن الوقاية من العنف المدرسي والحد من احتمالات تزايد وتيرته وانتشار رقعته تستوجب مواجهته في جذوره وليس في أعراضه. فتعقد هذه الظاهرة وتعدد أسبابها قد استدعى لحد الآن اعتماد عوامل كثيرة للتفسير نجملها في النماذج النظرية الثلاثة التالية (Vettenburg، 1998؛ Debarbieux et al، 2003):

- **النموذج التكاملي** الذي يحاول الجمع بين المتغيرات الماكروسوسيولوجية والمتغيرات الميكروسيكولوجية لتفسير ظاهرة العنف عامة بما في ذلك العنف المدرسي. فهو يصادر على أن تراكم التجارب السلبية داخل مؤسسات الأسرة والمدرسة يولد حتما آليات اجتماعية وخصائص سيكولوجية تشكل في الغالب وقودا للعنف والانحراف. فالشخص (تلميذ، مدرس، موظف، عامل...) الذي يواجه بصورة مستمرة مظاهر سلبية داخل مؤسسات اجتماعية تهم التعليم والشغل والصحة والعدل ولا يستفيد من خدماتها الإيجابية إلا ناذرا، عادة ما ينزوي ويتقوقع على نفسه داخل وضعيات اجتماعية حرجة تتميز بالتمرد والشغب والخصام والعنف...

- **نموذج الرابطة الاجتماعية** الذي يحاول تفسير العنف المدرسي بالتركيز على طبيعة العلاقة التفاعلية بين الشخص ومؤسسة الأسرة أو المدرسة. فكلما كانت تلك العلاقة محكومة بروابط اجتماعية حميمية تغذّيها دوافع القبول والرضا والتحفيز والمكانة الاجتماعية الإيجابية، إلا

وانتصر سلوك الانضباط والاحترام والمثابرة على سلوك الفوضى والشغب والتهاون. وإذا كانت المدرسة تشكل أحد الفضاءات الأساسية التي تسمح بتطوير مثل هذه الروابط الاجتماعية الحميمية، فهذه جملة من الوقائع التي توضح طبيعة ما يحدث حينما تكون الوضعية عادية:

- إن التلميذ الذي يحس بالرضا والقبول من لدن مدرسه عادة ما يتخذه كنموذج ويتطلع إلى بناء علاقة شخصية إيجابية معه. وهي العلاقة التي تدفع به نحو الانخراط بنشاط وحيوية في ممارسة واجباته الدراسية (المثابرة، حفظ الدروس، إنجاز الواجب المنزلي، الانتباه والانضباط داخل القسم)، وبالتالي تحقيق نتائج جيدة ومكانة متفوقة.

- تفاديا لإفساد تلك العلاقة ولضياع تلك المكانة، يتقيد التلميذ بضوابط المدرسة وقوانينها وأخلاقياتها. فبدل الانسياق وراء أفعال الشغب والفوضى والتخريب، نجده يتشبث بالعلاقة الحميمية مع أساتذته وبالمكانة الاجتماعية الإيجابية التي يحظى بها داخل فضاء المؤسسة.

- النموذج الإيكولوجي أو البيئي الذي يحاول تفسير العنف المدرسي انطلاقا من كون المؤسسة التعليمية عبارة عن فضاء طبيعي لظهور بعض السلوكات العنيفة. فحجم الخسائر والضحايا في نمو مطرد، بحيث أن أفعال الضرب واللكم والنصب والتخريب والاحتقار أصبحت من الممارسات المألوفة دون أي برنامج للتدخل والوقاية. فالواضح أن كثيرا من التلاميذ، وبالخصوص المراهقين منهم، يتمردون على ضوابط المؤسسة ويخرقون قوانينها نتيجة ما يشعرون به، حسب فهمهم، من مظاهر الحيف والتمييز واللامساواة في الانتماء الاجتماعي ونوع التعليم ومستوى النتائج.

5. أساليب الوقاية واستراتيجيات العلاج

"الوقاية خير من العلاج"، هذا قول مأثور كان وما يزال يحظى بالتداول والاستعمال من لدن الجميع. لكن مثل هذا الإجماع على أهمية الوقاية لا نجد ما يجسد مقاصده النبيلة على أرض الواقع. وهكذا فالوقاية مثلها مثل العنف عبارة عن مفهوم واسع يستوجب وصفا وتحديدا دقيقين بالنسبة لمدلوله وأنواعه واستراتيجياته.

أ) فمن حيث المدلول إن لفظ "وقاية" يشير في العادة إلى تدخّل محدد أو مبادرة تستهدف منع حدوث موقف مزعج أو سلوك منحرف قد يفضي في حالة تكراره واستمراره وارتفاع وتيرته إلى متابعة قضائية.

ب) ومن حيث أنواع الوقاية يمكن في ظل تطور أساليب معالجتها وانتقالها من مقاربة تأديبية عقابية إلى مقاربة أكثر اجتماعية، الحديث عن أربعة نماذج من الوقاية (Vettenburg،1998؛ Mouvet et al، 2002):

* **الوقاية الخاصة بالوضعية** La Prévention de situation التي تحاول تقليص عدد المواقف الحاملة للخطورة وذلك باعتماد عناصر بشرية (إدارة يقظة، حراس،...) ووسائل تكنولوجية (كاميرات) للمراقبة والحماية عملا بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال عنيفة سيفضي إلى مداومة العنف في المدرسة وخارجها.

* **الوقاية التأديبية** La Prévention punitive التي تسعى إلى ردع كل شخص يتأهب لممارسة العنف باعتماد أساليب التخويف والعقاب عملا بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة.

* **الوقاية العلاجية** La Prévention de traitement التي تستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف من خلال التأثير القوي في محيطه المباشر وفي علاقاته المتنوعة عملا بفكرة مفادها أن العنف يمتد بجذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة.

* **الوقاية الاجتماعية** La Prévention sociale التي لا تهاجم العنف المدرسي في معناه الضيق، بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه عملا بفكرة أن العنف يجد مصدره في تلك الظروف الاجتماعية وملابساتها المختلفة.

وتجدر الإشارة في نهاية هذه النقطة إلى أنه إذا كانت كل مقاربة توفر فرصا وحدودا للوقاية تخصها في ذاتها ، فقد تم التوجه مؤخرا إلى الأخذ بوقاية استباقية مندمجة تتكامل فيها كل النماذج السابقة وتحكمها تدخلات متماسكة ويشارك فيها بالتزامن كل الفاعلين.

ج) من حيث استراتيجيات الوقاية والعلاج

يستدعي التعريف بالحقل الشامل للتدخل الوقائي من العنف المدرسي التمييز بين ثلاثة أبعاد رئيسية:

الأول يهم لحظة ظهور المشكل وكل ما يتطلبه ذلك من معلومات حول التوقيت الملائم للتدخل الذي يمكنه أن يتم قبل حدوث فعل العنف أو أثناءه أو بعده. فقط يجب التنبيه إلى أن التدخل قبل حدوث المشكل عادة ما يندرج في إطار مخطط عام للوقاية قد يشمل جميع تلاميذ مؤسسة تعليمية معينة، في حين أن التدخل بعد وصول المشكل إلى مستواه الحاد عادة ما يندرج في إطار علاجي يشمل فقط التلاميذ الممارسين للعنف. ويمكن إجمال أهم استراتيجيات ووسائل التدخل لهذا البعد الوقائي في العناصر الخمسة التالية (De Cauter، 1990):

* **ممارسة نوع من الوقاية العامة** عبر تحسين الاشتغال المعرفي والاجتماعي لجميع التلاميذ وذلك من خلال إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وتدبيرها ومساعدتهم على الربط بين ما يتعلمونه في المدرسة وما يواجهونه من مشاكل ومواقف في حياتهم اليومية العامة،

* **ممارسة نوع من الوقاية العلاجية** عبر مواكبة التلاميذ ذوي الصعوبات وذلك من خلال حث الجميع (إدارة، أساتذة، تلاميذ، آباء) على البناء الجديد لسلوك المتعلم الذي يتصرف بعنف حتى يكون للعلاج مفعوله،

* **التدخل في حالة ظهور أفعال وتصرفات عنيفة** لدى أي طرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي مع حث الأسرة والسلطات العمومية على المساهمة في محاربة العنف.

* **إغناء الاشتغال العام للمدرسة وثقافتها** وذلك من خلال: اعتماد قانون داخلي يلتزم به الجميع، وتوفير فضاء مدرسي ملائم تحكمه قيم التعاون والاحترام والحوار وترجيح ثقافة التحفيز والتشجيع والانتماء على ثقافة الردع والإحباط والإقصاء، ثم الاستعانة بمختصين في علم النفس للتنبؤ بالسلوكات الحاملة للخطورة، فضلا عن التسامي بالسلوكات الانفعالية الحادة إلى ممارسات إيجابية تتمظهر في أنشطة ثقافية ورياضية وفنية،

الثاني يتعلق بتحديد محور التدخل الوقائي العام الذي يمكنه أن يتمحور حول شخص ما بهدف تصحيحه أو حول فضاء المدرسة أو الأسرة كسياق اجتماعي ينشأ في إطاره هذا الشخص. وهذا البعد الوقائي عادة ما يتمظهر في خطط ووسائل للتدخل أهمها (Cohen، 1994؛ Meirieu، 1999؛ Gasparini، 2000):

* **تقوية القانون الداخلي للمؤسسة** مع اعتماد عقوبات تتدرج حسب درجة الشغب من التذكير بالانضباط إلى تقديم الاعتذار إلى استدعاء الآباء إلى التحويل إلى قسم آخر إلى الإقصاء من المدرسة

* **اعتماد فرق تربوية مستقرة وشبكة داخلية للمساعدة** من مهامها تطوير ظروف عمل الأساتذة وتحسيسهم بمسؤوليتهم في تدبير ظواهر العنف،

* **التكوين الجيد للمدرسين في مجال تدبير القسم** والتواصل الجيد مع المتعلمين من خلال تحفيزهم وإنصافهم بعيدا عن المفاضلة والاحتقار والتهميش،

* **اعتماد الممارسة التربوية التي لا تعتبر الغلط كخطإ** بل كعنصر من عناصر سيرورة التعلم. ويشكل التعلم بواسطة المشروع (Bastien و Roosen، 1990)، والتعلم بواسطة حل المشاكل (Evensen و Hmelo، 2000) ثم التعلم التعاوني أمثلة جيدة على هذه الممارسات،

* **اعتماد أدوات ووسائل للأمن والحماية** كالحراس والكاميرات والمداومة الإدارية،

البعد الثالث يخص فعالية التدخل الوقائي ومحتواه، بحيث يتعلق الأمر بتحديد نوع التدخل الملائم لتفادي احتمالات حدوث مشكل ما، إما باعتماد أسلوب دفاعي قوامه التحذير من مخاطر العنف عن طريق توعية التلاميذ العنيفين وتصحيح سلوكهم من خلال التأكيد على مخاطر العنف وانعكاساته الوخيمة على الفاعل والضحية معا، وإما باعتماد أسلوب هجومي قوامه إمداد الفئة المستهدفة من التلاميذ بمعلومات وتفاصيل عن إجراءات تفادي الممارسات العنيفة ومخاطرها وذلك بتقديم نماذج من الشباب المتفوقين الناجحين في دراستهم

وحياتهم الاجتماعية. وتتلخص خطط ووسائل تفعيل هذا البعد الوقائي على أرض الواقع في العنصرين التاليين (Merle، 2005؛ Dubet، 2005):

* **التدخل المباشر في فضاء المدرسة** وذلك بهدف تحسيس مكوناته بخطورة العنف مع التنصيص على اعتماد فريق تربوي لتدبيره، وبناء علاقات حميمية تقوّي لدى جميع أطرافه، وبالخصوص التلاميذ، شعور الارتباط والتعلق بمدرستهم وأساتذتهم، ثم إشراك الآباء والمنتخبين والسلطات المحلية والجمعيات المدنية في هذا التدخل،

* **استثارة السلوك الإيجابي لدى التلاميذ** من خلال إشراكهم في تدبير الفضاء المدرسي والحفاظ على أمنه وبناء المشاريع الفردية، فضلا عن تحفيز الأسرة على خلق علاقات حميمية بين أعضائها ومكونات المدرسة وبالتالي المساهمة في محاربة ثقافة الشغب والعنف والانحراف.

خلاصة

في ختام هذه الدراسة أود التنبيه إلى ثلاثة أمور هامة:

* **الحقيقة أن التعامل الجيد مع ظاهرة العنف المدرسي لا يكمن في منطق التهويل لأحداث معزولة** ولا في منطق الإقرار بأحكام ذاتية انطباعية بناء على استمارات سطحية واستطلاعات عشوائية لآراء بعض المدرسين والتلاميذ، بل يتحدد أساسا في الاحتكام بواقع هذه الظاهرة ومآلها إلى منطق البحث العلمي الحقيقي الذي يقربنا من وصفها وتفسيرها والتدخل لعلاجها. فببساطة تامة إن الأمر يتحدد في الرصد الميداني للاعتداءات الصغيرة كالاستهزاء والشتم والخصام والسرقة والضرب التي يجب أخذها بجدية حينما تتكرر وتستمر

تجاه بعض التلاميذ والأساتذة نظرا لانتمائهم الاجتماعي أو لونهم أو لغتهم أو لباسهم...(Peignard، 1998). ففي هذا الإطار يمكن لمشاعر الإحباط والدونية ولأحاسيس فقد الثقة والأمن أن تتكون لتعبر عن نفسها كردود أفعال عنيفة مثل الانتحار والقتل.

*** إن الاستراتيجية الوقائية الملائمة هي التي تتوجه إلى مشكل العنف في جذوره وليس في أعراضه.** بمعنى الاستراتيجية التي وبفعل أسلوبها الهجومي في التدخل ستقود إلى مؤسسة تعليمية ديمقراطية يحتضنها مجتمع ديمقراطي وتُكَوّن متعلمين ديمقراطيين يتشبعون بقيم تتكامل فيها عناصر التفرد والاستقلالية مع عناصر التعاضد والانفتاح.

*** الكل يعلم بافتقار مؤسساتنا التعليمية لخطة فعلية لمحاربة العنف.** وقد آن الأوان لجمع كل الفعاليات والأطراف المؤثرة (سلطات محلية، منتخبين، أجهزة الأمن، رؤساء المؤسسات التعليمية، ممثلو الآباء والتلاميذ) لوضع خطة دقيقة لمواجهة هذه الآفة، من مهامها إنشاء قاعدة للمعطيات حول العنف المدرسي مع إنجاز بحوث ودراسات ميدانية موسعة على صعيد جميع ولايات وأكاديميات المملكة.

المراجع

Bastien, G & Roosen, A.(1990). L'école malade de l'echec, Bruxelles : De Boeck.

Cohen, E.G . (1994). Le travail de groupe, Montréal : Eds la chenelière.

Debarbieux, E. (2006). Violence à l'école : un défi mondial ? Armand colin.

Debarbieux, E.& C. Blaya (Eds). (2003). La violence en milieu scolaire. Dix approches en europe, Paris, PUF.

De Cauter, F. (1990). Une méthodologie pour le développement de projets dans la prévention générale, Leuven.

Dubet, F. (2005). Ecole : la révolte des vaincus ? Sciences humaines, n° 47.

Evensen, D.H & Hmelo, C.E. (2000). Problem-based learning, Mahwah; LEA.

Gasparini, R. (2000). Ordres et désordres scolaires, la discipline à l'école primaire, Paris, Grasset.

Meirieu, Ph . (1999). Apprendre, oui mais comment ? Paris : ESF.

Merle, P. (2005). L'élève humilié, l'école un espace du non- droit ? Paris : PUF.

Mouvet, B., Munten, J.& jardon, D. (20021). Comprendre et prévenir la violence. Le point sur la recherche en éducation, 22, 45-72.

Pain, J . (2006). L'école et ses violences, Economica

Peignard, E et al. (1998). La violence dans les établissements scolaires britaniques, Revue de pédagogie, n° 123, pp. 123-151.

Vettenburg, N. (1998). Violence à l'école : sensibilisation, prévention, répression, Rapport de symposium, Bruxelles, 26-28 nov.