كيف نفهم التفاوتات المدرسية في المغرب الراهن؟
من سوسيولوجية إعادة الإنتاج إلى سوسيولوجية الفاعل

الباحث أيوب أيت ادرى
دكتور في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط
المغرب

الملخص

يفرض فهم اللامساواة المدرسية في المجتمع المغربي الراهن مجاوزة المقاربات الكلاسيكية التي تختزل الظاهرة في محددات الموقع الاجتماعي وإعادة الإنتاج، والانتصار لمقاربات فهمية-بيوغرافية تنطلق من ذاتية الفاعل. فاللامساواة، من هذه الزاوية، ظاهرة اجتماعية مركبة، تتقاطع فيها التجربة الذاتية للتلميذ بمحددات إرثه الاجتماعي. وهذا ما أبرزته نتائج دراسة ميدانية أنجزناها بمنطقة الحوز بمراكش خلال سنة 2022، من حيث ارتباط تجربة اللامساواة بالعالم القروي بشروط عيش التلميذ، وبأسلوب حياته الأسري، وباستراتيجياته الموظفة في تدبير تعلماته في مجابهته لمفعولات الجائحة وآثارها. يعالج هذا المقال مشكلة اللامساواة المدرسية عبر توظيف بعض نتائج هذه الدراسة، كما يكشف أهمية المقاربة البيوغرافية في فهم هذه المشكلة الاجتماعية كتجربة ذاتية، من خلال الانطلاق من ذاتية الفاعل واستكشاف الدلالات التي يضفيها على تجربته المدرسية.

الكلمات المفاتيح: اللامساواة المدرسية، المقاربة البيوغرافية، سوسيولوجيا الفاعل، إعادة الإنتاج، التجربة المدرسية.

Résumé

Comprendre l'inégalité scolaire au Maroc actuel, implique de dépasser les approches classiques qui réduisent le phénomène aux seuls facteurs de position sociale et de reproduction, en préconisant des approches compréhensives-biographiques centrées sur la subjectivité de l'acteur. Dans cette perspective, l'inégalité est un phénomène social complexe, où s'entrecroisent l'expérience subjective de l'élève avec les déterminants de son héritage social. Ce constat est fortement révélé dans notre travail de terrain réalisé dans la zone d'el Haouz à Marrakech au cours de l'année 2022. En ce sens, l'expérience de l'inégalité dans le monde rural est étroitement liée aux conditions de vie de l'élève, ainsi qu'aux stratégies mobilisées pour gérer ces apprentissages pendant la pandémie. Cet article traite la problématique de l'inégalité scolaire en mobilisant certains résultats induits par cette étude, en dévoilant l'importance de l'approche biographique et ses enjeux pour comprendre le phénomène comme expérience subjective, en accordant à la subjectivité de l'acteur et aux significations attribuées à son expérience scolaire une valeur épistémologique centrale.

Mots-Clés: inégalité scolaire, approche biographique, sociologie de l'acteur, reproduction, expérience scolaire.

تمهيد

يندرج منظورنا للتفاوتات المدرسية في سياق التحولات التي يعيشها المجتمع المغربي اليوم، في مجابهته لمفعولات جائحة كوفيد 19. وحيث أن هذا المنعطف السوسيوتاريخي غير من علاقة الأفراد بذواتهم، وبالغير، وجعل علاقتهم بالعالم الاجتماعي محفوفة باللامتوقع واللايقين، وعدم الاستقرار، فقد أحدث بذلك تحولات جذرية في نمط العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وفي منطق اشتغال الأنساق السياسية والاقتصادية والثقافية.

لقد فاقمت جائحة كوفيد 19 من معاناة الأفراد والجماعات، وكشفت عن هشاشة الأنظمة الصحية والتعليمية، وعن اختلالات السكنية والمجالية، وبخاصة داخل مجتمعات العالم الثالث الذي لازالت تحت وطأة آثارها. ويعتبر الحقل التربوي بالمغرب من أكثر القطاعات تأثرا. فبالرغم من تعبئة الدولة لكافة مواردها المالية والبشرية، والمؤسساتية والتنظيمية، ورغم بلورة تدخلات استعجالية لتعويض الفئات الاجتماعية التي فقدت عملها، وحماية الجماعات الهشة الأكثر تضررا، ورغم تشكيل خطط جديدة في القطاعات الحيوية، من قبيل التّعليم عن بعد، وتعبئة القطاع الخاصّ في مجال الصّحة، وفرض مساهمات تضامنية من أجل "صندوق كورونا" بغاية مواجهة الخطر، و"التمييز الايجابي" لصالح " ضعاف المجتمع"، إلا أن حدة التفاوتات، والانغراس البنيوي للفوارق واللامساواة ألقت بظلالها على الشباب والأطفال، وبخاصة التلاميذ المتمدرسين المنحدرين من العالم القروي.

لقد حاولت مجموعة من السياسات، من خلال برامج الدعم الاجتماعي المتنوعة (مطاعم مدرسية، منح، داخليات، برنامج تيسير) الحد من الانقطاع والهدر المدرسيين، وتحسين ظروف تعلم التلاميذ في الأوساط المحرومة والهشة. لكن آثار هذه البرامج بقيت محدودة[1] وبخاصة في سياق الجائحة، بحكم غياب استراتيجية استباقية للوصول إلى الفئات الأكثر تأثرا، حيث إنّ عملية استهداف التلاميذ لم تطل الأكثر تعرضا منهم للانقطاع، بفعل الاستناد إلى معايير متصلة بالمستوى الجماعاتي، وليس بالمستوى الفردي، مما شروط ضمان استمرارية التعليم لجميع التلاميذ على قدم المساواة أثناء الأزمة.

هكذا أعادت مفعولات الجائحة التفكير حول مشكلة تكافؤ الفرص والمساواة في التمدرس، نظرا لعدم قدرة فئات متعددة من التلاميذ في وضعية هشاشة اجتماعية من الولوج السهل لخدمات التعليم عن بعد، وتوقف الخدمات الأساسية المتصلة بالإيواء والتغذية والنقل، وتصاعد مخاطر العنف ضد الفتيات المتمدرسات، وتحديدا داخل المجتمعات المنخفضة الدخل[2].

لقد برزت اللامساواة المدرسية كامتحان حقيقي للسياسة التربوية بالمغرب، وتحولت إلى مشكلة سوسيوتربوية عمومية مركبة، يتداخل فيها البعد العلمي بالمستويات السياسية والاقتصادية، وبالعوامل الثقافية والسوسيومجالية، وتتقاطع فيها التجربة المدرسية للتلاميذ بأسئلة الجودة والهدر و الهشاشة والتمييز والفقر، وتحضر فيها مجموعة من المفارقات : التعليم الحضوري–التعليم عن بعد؛ التعليم في العالم الحضري–التعليم في العالم القروي؛ التعليم الخصوصي– التعليم العمومي؛ تفاوتات سوسيومجالية، تفاوتات اقتصادية، تفاوتات رقمية، تفاوتات جندرية...

تأسيسا على ما سبق، كيف يمكن مقاربة اللامساواة المدرسية في زمن الجائحة بالمغرب؟ وكيف نستطيع فهم المعاناة والتفاوتات الاجتماعية في الحقل المدرسي العمومي بالمغرب، وبخاصة لدى تلامذة العالم القروي، وهم يجابهون آثار الجائحة؟ وأي مقاربة في بناء خطاب سوسيولوجي أصيل حول الموضوع؟

أولا: اللامساواة المدرسية كظاهرة اجتماعية كلية

ليست اللامساواة المدرسية مفصولة عن سياق التكتّل المدرسي la massification scolaire، وعن رهانات تعميم التمدرس بالمغرب. ذلك أنّ التصاعد البارز لنسبة تمدرس الأطفال بالمستويات الابتدائية والإعدادية، لم يكن مصحوبا بدمقرطة المسارات وضمان التكافؤ بينها. فبالرغم من إتاحة العرض المدرسي المجال لوصول بعض المتمدرسين من "الفئات الفقيرة" إلى مستويات تكوينية عالية، لكن نسبة كبيرة منها تغادر فصول الدراسة دون الحصول على تأهيل وشهادات.

في هذا السياق، يرى فرونسوا ديبي أن أسئلة العدالة المدرسية والمساواة لا تُختزل في مؤشرات تعميم التمدرس وولوج الجماعات الهشة لمستويات إشهادية عالية، بل إنها تقتضي اهتماما خاصا ببعدها الكيفي، المرتبط بالفوارق في "المواقع المدرسية" تحديدا[3] . مما

حدا بسوسيولوجية الفعل الاجتماعي إيلاء الأهمية للتجارب الذاتية للأفراد، استنادا إلى مقاربة فهمية تولي الاهتمام لمتغيرات وأبعاد من الواقع الاجتماعي ظلت مهملة من طرف التقليد السوسيولوجي الوضعي: الفوارق في المسارات المدرسية، ومشكلات التوجيه المدرسي، ومظاهر التراتبية والتمايز في علاقة الطبقات الاجتماعية بالمعرفة والثقافة...

أحدث التوسّع الكبير والمتزايد لقاعدة المتمدرسين بالمغرب تغيرات جذرية في سيرورة إعادة إنتاج التفاوتات المدرسية والاجتماعية[4]. فالتصاعد اللافت لأشكال الانتقائية الداخلية، قاد نحو اتساع الفجوة بين مدارس "الأغنياء" (الأكثر انتقائية)، ومدارس "الفقراء" (الأقل انتقائية)؛ وهذا ما يستدعي من الأسر بلورة "استراتيجيات استهلاكية" في مواجهة وضعيات ضاغطة واضطرارية ، تفرض عليها تدريس أبنائها في مدارس "جيدة" وذات وجاهة، والابتعاد عن المدارس " الضعيفة والسيئة".

هكذا تلعب الأقدار المدرسية للتلاميذ دورا أساسيا في إعادة إنتاج المواقع الاجتماعية وتحديدها. فمفارقة المدرسة الجماهيرية تتمثل، هاهنا، في تعميم التمدرس وتعميق الفوارق المدرسية في الوقت ذاته. إذ يفترض هذا النموذج النيوليبرالي أن التّكتّل المدرسي مدخل لتعميم التمدرس والنجاح على أساس تكافؤ الفرص والاستحقاق. وهذا ما يقتضي خلق وضعيات متكافئة للتنافس بين الأفراد، لأجل إنتاج "تفاوتات مدرسية عادلة.

فتأسيسا على هذا النموذج، تنظر المدرسة المغربية اليوم إلى التلميذ " كفاعل عقلاني" قادر على حشد استراتيجيات ذاتية كفيلة بإنجاح مشروعه المدرسي. ليصير، بذلك، مسؤولا مباشرا عن النجاح والفشل في مجابهته لامتحانات التمدرس. وإذا كانت التحولات البنيوية الجارفة التي يعرفها الحقل المدرسي تفرض على التلميذ مراكمة وتعبئة رساميل معرفية ورمزية للنجاح، فإن هذا الطموح يقذف به في وضعية الإحباط، والشعور بالعجز، عندما يجد ذاته تحت قبضة الهشاشة، وعدم التكافؤ بين الموارد والانتظارات، مما يجعل وضعية الميز واللامساواة حاملة لمعاناة نفسية واجتماعية عميقة، بل جارحة. يتعلق الأمر، على وجه الخصوص، بالتلميذ المنحدر من العالم القروي. فهشاشة رساميله المادية والرمزية ترمي به في كثير من الأحيان نحو اللاّيقين. ويتمظهر ذلك في توتراته الهوياتية وبخاصّة على مستوى تدبيره لمشروعه المدرسي ولعلاقته بالمستقبل.

تفرض هذه المفارقات، في نظرنا، مقاربة اللامساواة المدرسية بوصفها ظاهرة اجتماعية كلية، وكمشكلة مركبة تتداخل فيها الأبعاد الهوياتية بالمستويات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وبالعوامل الذاتية أيضا. فالترابط الجدلي بين الذات والبنيات، يجعلنا نقترح مقاربة فهمية للموضوع، باستحضار البراديغم البيوغرافي لرواد السوسيولوجيا الإكلينيكية، هؤلاء الذين اجترحوا مفهوما أصيلا للذات[5]، واتخذوا منه مدخلا منهجيا للكشف عن العوامل الاقتصادية والتاريخية والاجتماعية والسيكولوجية المتحكمة في مسارات الأفراد.

تتجاوز المقاربة السوسيو-إكلينيكية للامساواة المدرسية الحدود النظرية لسوسيولوجية إعادة الإنتاج، من حيث موضعتها لذاتية الفاعل في بؤرة البحث السوسيولوجي. فاللامساواة المدرسية، من هذه الزاوية، تجربة ذاتية مركبة الأبعاد والعناصر، تتقاطع داخلها المواقع الاجتماعية للتلاميذ بإرثهم الثقافي، وبطبيعة إدراكاتهم للعالم المدرسي. وهذا ما يفرض على الباحث وصف، وتحليل، وفهم، وتفهّم رؤيتهم الذاتية للمعارف والعمل المدرسي، في تقاطعها مع السيرورات التعلّمية، والأسرية، والسوسيوثقافية التي تشرط تجاربهم.

ثانيا: اللامساواة من منظور التجربة المدرسية للتلميذ

لا يمكن فهم التفاوتات المدرسية إذن بالاستناد إلى المواقع الاجتماعية للتلاميذ، بل يستند إلى تجربتهم الاجتماعية، بوصفهم ذوات فاعلة، توجد في تفاعل مستمر مع الحقل المدرسي، وإشراطاته، ورهاناته. فاستنادا إلى منظور فرونسوا ديبي للمجتمع والفعل الاجتماعي، نعتبر أن الذات المعاصرة تشكل هويتها في مجابهتها لثلاث منطقيات مترابطة: منطقية الاندماج (استدخال قيم ومعايير الجماعة)، التنافس وصراع المواقع، ومنطقية التذيت في مجابهة الأنساق الثقافية والرمزية للمجتمع[6].

ومن هذه الزاوية، فالتجربة الاجتماعية آلية انعكاسية تجسد نزوع الفاعل نحو المواءمة بين منطقيات الاندماج، والاستراتيجية، كما يحيل هذا المفهوم إلى استراتيجيات الفاعل المدرسي في توليفه بين منطقيات المدرسة. معنى ذلك أنّ المدرسة ليست مجرّد حقل يستدمج فيه الفرد معايير المجتمع بطريقة حتمية وميكانيكية، بل هي نسق تفاعلي لبناء مسارات الحياة، على نحو بيوغرافي[7]. فالتلميذ ذات فاعلة تواجه إشراطات الحقل المدرسي، تستدمج ثقافته وقواعد لعبه، وتتملك المعارف والاستراتيجيات الضرورية للتموقع الجيد

في السوق المدرسية. وانطلاقا من هذه المنطقيات، تتشكل ذاتية التلميذ في أثناء علاقاته البيداغوجية بالمدرسين، وتمثلاته للمعرفة، وممارساته الاجتماعية داخل الأسرة ومع جماعة الأقران.

تأسيسا على ذلك، تتشكل ذاتية التلميذ في إطار الترابط الجدلي بين " هوية التلميذ" و "هوية الطفل". ومن تم فمعيشه المدرسي، ووضعياته الاجتماعية والأسرية المعيشة، وعلاقاته العاطفية والوجدانية، وأشكال تدبيره لمساره المدرسي، وتجارب الفشل والنجاح يمر منها، كلها سيرورات بيوغرافية مشكلة لتجربته المدرسية ومفسرة للامساواة. ليست التجربة المدرسية إذن واقعة سكونية رهينة القياس والتكميم، بل هي نسق من التفاعلات، والاتجاهات، والآراء والمواقف الذاتية. إنّها بنية رمزية من الدلالات والمعاني تشكّلها الذات المتمدرسة في مجابهتها لإكراهات الحقل المدرسي ووضعياته، ولعلّ هذا ما يجعل منها بناء اجتماعيا لعالم المدرسة، وتشكيلا ذاتيا لمعنى التمدرس والتعلمات، وبناء بيوغرافي للهوية المدرسية. إنّ التجربة المدرسية، ههنا، نشاط سردي ذو طبيعة انعكاسية، يقذف بالذات المتمدرسة نحو وضعيات إعادة بناء واقعها المعيش، بما يجسد نزوعا نحو التاريخانية والتذيت historicité et subjectivation.

لا تتحدد منطقيات الفعل المدرسية بأبعادها الذاتية فقط، بل هي ذات أبعاد معيارية أيضا. فالمدرسة المعاصرة، والحال هذه، تفرض على مرتاديها اجتياز مجموعة من الامتحانات وطقوس المرور[8]، والتي تتقاطع مع الوظائف الرئيسة للمدرسة: 1) التنشئة الاجتماعية للفرد وتسهيل عملية إدماجه في المجتمع، 2) تمرير الكفايات الاستراتيجية التي تساعد التلميذ على إنجاح مشروعه الشخصي، 3) التربية المواطنة للناشئة ومساعدة الفرد على التذيت والتفرد.

المنطقية الأولى: منطقية الاندماج. يستدخل الفاعل المدرسي قيم المدرسة وأدوارها ومعاييرها، ويبني إحساسه بالانتماء لها، باستدماج السيرورات التنشيئية المبنينة للنسق المدرسي وانتظاراته. فالتلميذ، من هذا المنظور، يستدمج انتظارات المدرسة، وقواعد لعبها، ويتموقع بشكل جيد في تراتبيتها المعيارية. وبالتالي، تُولد منطقية الاندماج توترات هوياتية مزمنة لدى التلميذ، وبخاصة حين يعيش صراعا على مستوى المعايير والانتماءات، بين قيم وأدوار عالمه الأسري وعالم المدرسة، بين فضاء القسم وبين جماعة الأقران.

المنطقية الثانية: منطقية الاستراتيجية. لا يتأسس الفعل المدرسي على منطقية الاندماج فقط، لكنه يقوم على عقلانية الفاعل ومشاريعه المدرسية أيضا. حيث يبني التلميذ هويته المدرسية عبر تعبئة الموارد اللازمة للنجاح في صراعات التنافسية، بما يسمح بإشباع غاياته الذاتية وتحسين وضعه المدرسي. من هذا المنطلق، " فالتلميذ الجيد" ليس فردا يمتثل بشكل قسري لمعايير النسق المدرسي وإشراطاته، بقدر ما هو " فاعل عقلاني" يصارع لأجل احتلال مواقع مدرسية مميزة، ويعبئ استراتيجياته الذاتية بغاية الانتصار في سوق التنافس المدرسي. فالذات الاستراتيجية في الحقل المدرسي، توظف منطقا عمليا لوصف الوقائع وتفسيرها وتكوين الحجج اللازمة لاتخاذ القرار، تدرس عواقب اختياراتها، وتتنبأ بمسار توجهاتها عبر قياس هوامش الربح والخسارة.

فمن وجهة نظر استراتيجية، ليست المدرسة، إذن، مجالا للاستدخال الميكانيكي للقواعد المعيارية، بل هي سوق تنافسية تحفز على بناء الوعي لدى التلميذ، باعتباره ذاتا استراتيجية فاعلة حاملة لرساميل وخطاطات. هكذا، يدفع التلميذ إلى تعبئة الموارد المادية والثقافية اللازمة الكفيلة بالتنافس والصراع داخل النسق المدرسي. ولعل ما أعطى للمنطقية الاستراتيجية مشروعيتها اليوم، هو انبثاق المدرسة الجماهيرية؛ فوضعيات التنافس ومظاهر التوزيع غير المتكافئ للعرض المدرسي، أنتجت أشكالا من التراتب بين التخصصات والشعب، بما ساهم في تعميق الفوارق والتفاوتات، وبخاصة تلك المرتبطة بموارد الأفراد المعرفية، وبمنسوب اندماجهم المدرسي وكفاياتهم الاستراتيجية أيضا.

أنتجت منطقية الاستراتيجية تصدعا بارزا بين منظورين متضاربين: المدرسة كمجال للاندماج والتنشئة الأخلاقية، في مقابل المدرسة كحقل للتنافس وصراع المواقع على أساس الاستحقاق وتكافؤ الفرص. وهذا ما ولد توترات هوياتية عميقة لدى التلميذ، من حيث ارتمائه في وضعيات مفارقة تزاوج بين الاستراتيجية والاندماج في الوقت نفسه، والحال أن المدرسة هاهنا، ليست بنسق اندماجي صرف، ولا بسوق تنافسية محضة[9].

المنطقية الثالثة: منطقية التذيت la subjectivation. لا تقوم التجربة المدرسية للفاعل على تنشئته الأخلاقية ومهاراته الاستراتيجية فقط. إنّها مشروطة كذلك ببناء موارده الانعكاسية–البيوغرافية الضرورية لبنائه الهوياتي. فالطفل المتمدرس، هنا، ليس ذاتا استراتيجية منهمكة بإشباع مصالحها الذاتية، وليس "ذاتا معيارية" تستدمج قواعد النسق المدرسي وانتظاراته بشكل قهري، بل إنه "ذات إيتيقية" تبلور رؤيتها الذاتية للعالم، وتعبئ إمكاناتها النقدية ومواردها الانعكاسية، بما يمنحها قدرة على الفعل والحركة، ونزوعا نحو الاستقلالية والتحرر.

يُطور التلميذ قدرته على التذيت حين يؤسس مسافة نقدية مع النماذج الثقافية الموجودة حول الدين، والفن، والعلم والشغل، ووجوده الاجتماعي. فسيرورة التذيت هي ما يمنح لهويته المدرسية طابعها الرمزي، حينما يصير قادرا على إنتاج نظرته الذاتية لمدلولات العامل الجيد، والمقاول الجيد، والمؤمن الصالح، والمواطن الصالح؛ وحينما ينتج تصوره الخاص حول الخير والشر، والجمال والقبح، والعدل والظلم، والعيش المشترك، والتضامن، والتماسك.

تتبنين سيرورة التذيت لدى التلميذ حين يُشكل معناه الخاص حول المدرسة على أساس رؤيته الذاتية للتعلمات والمعارف. حينذاك يُبلور موقفه النقدي نحو مادة دراسية معينة، وسيعبر عن شغفه بموضوع معرفي محدد، أو كراهيته لمجال معرفي معيّن. فداخل هذه المنطقية، قد تتأسس علاقة التلميذ بالمعرفة الدراسية على الرغبة، كما قد تقوم على الفراغ والسلبية. ومن ثمّ، فسيرورة التذيت غير مفصولة عن الأحداث والوقائع المدرسية المعيشة للتلميذ، وليست معزولة عن ذكرياته المدرسية، وعلاقته بالمدرسين، وبجماعة الأقران، وبالمواد المعرفية أيضا. هكذا تُشكل السيرورات الهوياتية مقتربات نظرية هامة في النفاذ لتجربة اللامساواة لدى تلامذة العالم القروي، وفهم علاقتهم المبناة بالمعرفة والمدرسة والتعلمات[10].

ثالثا: اللامساواة والعلاقة بالمعرفة الدراسية

أتاحت نظرية العلاقة بالمعرفة نظرة تجديدية فارقة في فهم مشكلات التربية والهدر واللامساواة، استنادا إلى المعرفة العامية للتلميذ وإدراكاته الذاتية لعالم المدرسة ولفعل التعلم[11]. فالمعارف، حسب رواد هذه النظرية، ليست منفصلة عن المعيش الذاتي للفرد، وعن عوالمه الاجتماعية التنشيئية، بل إنها تشكيلات بيوغرافية مرتبطة بالمعاني والمقاصد الممنوحة للعالم وموضوعاته[12].

فالتلميذ، من هذه الزاوية، ذات اجتماعية متعلمة تُضفي الدلالات حول وضعها البشري، وتبني تأويلاتها الخاصة للوضعيات والأحداث المُبَنينة لتاريخها البيوغرافي. ومن تم فالعلاقة بالمعرفة تتشكل في إطار الترابط بين علاقة التلميذ بذاته (البعد الهوياتي)، وبعالمه الاجتماعي (البعد الابستيمي)، وبالآخرين (البعد التفاعلي الاجتماعي).

يرى رواد نظرية العلاقة بالمعرفة، أن الفوارق المدرسية ليست مشروطة بمحددات سوسيوثقافية واقتصادية فقط، بل إنها منغرسة في التجربة المدرسية للتلميذ، ومتّصلة بطبيعة العلاقة التي يبنيها اتجاه المعرفة. فالشروط الاجتماعية، والحال هذه، لا تمارس مفعولاتها كسيرورة حتمية وآلية، وإنما تتفاعل مع ذاتية التلميذ، ومع استراتيجياته الهوياتية المُعبَّئة في تدبيره لمساره المدرسي. هكذا، تُحيل العلاقة بالمعرفة إلى السيرورة التي يُؤوِل بها التلميذ عالمه المدرسي، وإلى المنهجيات التي يستند إليها في تدبير علاقته بالمواد والتعلمات. فالفرد، بالنّسبة لبرنار شارلو، يمتلك مخزونا معرفيا هاما، يراكمه عبر تفاعلاته اليومية مع الآخرين، وانخراطه في التعلمات، وتردده المستمر على موضوعات العالم؛ ويساهم هذا المخزون المعرفي في إكسابه منهجيات وخبرات تمكنه من إبداع ممارسات متنوعة ومُنظَّمة لتدبير تعلماته[13].

تُقارب نظرية العلاقة بالمعرفة إشكالية اللامساواة، انطلاقا من وضعيات "النجاح المفارق réussite paradoxale والفشل المفارق échec paradoxale[14]. ذلك أن بعض التلاميذ المنحدرين من أوساط هشة ينجحون في مساراتهم الدراسية رغم هشاشة رساميلهم الثقافية والمادية. في حين يفشل بعض أطفال الطبقات المتوسطة والغنية في تمدرسهم رغم توفرهم على الموارد الضرورية للنجاح: فلماذا يفشل بعض التلاميذ في مسارهم المدرسي؟ ولماذا تعرف المجالات الفقيرة ارتفاعا كبيرا لنسب الهدر المدرسي والتكرار؟ ينجح بعض التلاميذ المنحدرين من هذه الأوساط في مساراتهم المدرسية رغم شروطهم الوجودية الهشة؟ ولماذا يفشل بعض أبناء

الطبقات المتوسطة والغنية في تمدرسهم؟ لا يمكن فهم هذه الإشكالية إلا بالانطلاق من التجربة المدرسية للتلميذ، مرورا باستقراء الذاتي للمعرفة والتعلمات، ووصولا إلى فهم السيرورات النفسية والاجتماعية المبنينة لتاريخه المدرسي.

من هنا تفرض إشكالية العلاقة بالمعرفة واللامساواة استحضار ثلاثة مفاهيم رئيسة: التعبئة la mobilisation، والنشاط le sens والمعنى. فالتعبئة تحيل إلى مجموع الموارد والدعامات التي تُحفِز التلميذ على الفعل والحركة في سيرورة التعلمات. أي، ما يقوده نحو بناء دوافع جيدة للتعلم les bonnes raisons d'apprendre. أمّا النشاط، فيشير إلى مجموع الممارسات التي يزاولها الفرد لأجل الوصول إلى أهدافه المدرسية؛ وهو بذلك مشروع محكوم بالرغبة. وبالنّسبة للمعنى، فيعبّر عن الدلالات والمقاصد التي تمنحها الذات لعالم المدرسة.

وفق هذا المنظور، فالمعاني التي يمنحها التلميذ لتجربته المدرسية، ولعلاقته بالتعلمات والمعارف، هي ما يدفعه نحو رسم مشروعه المدرسي، باعتباره غاية مشروطة بالرغبة وغير منفصلة عنها؛ وهذا ما ينعته برنار شارلو بلفظ désirabilité: "أي أنني أعطي أهمية كبرى لما أتعلمه، وأربطه بشغف، إنه شيئ ذو قيمة بالنسبة لي ويعني لي الكثير". وبالتالي فسؤال العلاقة بالمعرفة سؤال هوياتي بالضرورة، لأنه يُجسد علاقة التلميذ بالمستقبل والوجود، كما يفرض التساؤل حول ما يحدد هويته كمتعلم: "من أنا كمتعلم؟ كيف ينظر إلي الآخرون كتلميذ؟ ما الذي أحب تعلمه؟ وما الذي أكره تعلمه؟ وما الذي أستطيع تعلمه؟"...

وبالإضافة إلى ذلك، يقودنا سؤال العلاقة بالمعرفة نحو إثارة ثلاثة أبعاد مترابطة:

أولا، العلاقة بالمعرفة علاقة ينبيها الفرد بالعالم والوجود، في حوار جدلي بين ذاتيته وبنيات عالمه الاجتماعي.

ثانيا، العلاقة بالمعرفة حاملة لأبعاد هوياتية وإبستيمية. هذه الأبعاد تقود التلميذ نحو تعريف ذاته انطلاقا من العناصر الآتية: «لماذا وما الفرق بين التعلم واللاتعلم؟ وما هو المعنى الذي أمنحه لتعلماتي كمتعلم؟ وما الذي يحدد هويتي المدرسية؟ وكيف أقوم ببناء تعلماتي ومعارفي؟ وهل تغير هذه المعارف المكتسبة شيئا في شخصيتي؟ وما طبيعة المعارف التي أرغب في امتلاكها؟ وما مقدار بالتعلمات؟ وما طبيعة تعلقي بالمعارف؟"... من هذا المنطلق، قد تأخذ تعلمات الفرد طابعا نفعيا مرتبطا بنسق عقلانيته الأداتية (أتعلم بغاية النجاح والحصول على نتائج عالية على المدى القريب)، وقد تأخذ طابعا رمزيا مرتبطا بنسق عقلانيته الثقافية (التعلم بالنسبة لي نشاط فكري ممتد في الزمن، أمارسه في حياتي اليومية بغاية فهم ذاتي وعالمي المعيش. فحين أتملك أدوات الاشتغال على نحو ملائم وفعال، حينها أصير قادرا على مراكمة نتائج مدرسية جيدة على المدى البعيد، وبناء هوية إيجابية).

وعليه، فعلاقة الذات المتمدرسة بالمعرفة ليست مفصولة عن ثلاث سيرورات رئيسة: 1- السيرورة السوسيومعرفية، بمعنى السيرورة الفكرية للتلميذ أثناء النشاط المدرسي؛ 2- السيرورة الثقافية، والتي تُجسد العلاقة بين معارفه الذاتية ومعارفه المؤسساتية-المعيارية، وأشكال استثمار هذه العلاقة في فهمه الخاص لموضوعات العالم. 3- في حين تحيل السيرورة الهوياتية-الرمزية إلى العلاقة الجدلية، والصراعية أحيانا، بين الهوية المطلوب تجسيدها مدرسيا، والهوية الذاتية للتلميذ، وبين منظوره الخاص للمعرفة والمدرسة.

ثالثا، طبيعة العلاقة المبناة بالنشاط المدرسي هي ما يمنح لتعلمات الفرد دلالتها. حيث إن المعنى الممنوح لهذا النشاط يتشكل عبر التفاعل بين شروط عيش التلميذ وتاريخه الذاتي[15]: كيف تنظر المدرسة للمتعلم؟ وكيف يدرك التلميذ المدرسة؟ هنا تتمظهر إشكالية العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والتعلمات، لتحيل إلى ثلاثة أبعاد مترابطة: علاقة التلميذ بالأستاذ وبالمواد المدرسة، علاقة التلميذ بجماعة أقرانه، علاقة التلميذ بعالمه الأسري[16].

فعلى هذا الأساس، تفرض علاقة اللامساواة بالمعرفة الدراسية استحضار مستويين في المقاربة: المستوى الأنثروبولوجي (سؤال العمل المدرسي ومعنى المدرسة)، والمستوى العملي الممارساتي (سؤال اللذة والاستمتاع أثناء التعلمات). استنادا إلى هذين المستويين، لا يرتبط الفشل المدرسي بالأصل الأسري للتلميذ فقط (ابن الفلاح، أو ابن العامل، ابن التاجر البسيط)، بل بطبيعة ممارساته المعرفية اشتغاله المدرسي أيضا (يفشل أساسا لأنه لا يدرس، أو أن نمط اشتغاله المدرسي لا يتم بشكل ملائم وجيد). وعليه، فطبيعة انخراط التلميذ في العمل المدرسي هي ما يقوده نحو الفشل. فلا يمكن، والحال هذه، فصل أسئلة الفشل واللامساواة عن مشكلة المعنى: يدرس التلميذ؟ وما طبيعة المعنى الذي يمنحه لفعل ارتياد المدرسة؟".

كما يفرض المستوى العملي تبئير النظر نحو النشاط المدرسي كتجربة معيشة: حيث يتخذ هذا النشاط في بعض الأحيان طابع الملل والإرهاق، كما يأخذ في أحيان أخرى معان اللذة، والإشباع، والاستمتاع، والنماء. فبماذا نُفسر هذا التعارض؟ في هذا الصّدد، يرى برنار شارلو أن شعور التلميذ باللذة في أثناء النشاط المدرسي، نابع من المعنى الإيجابي الذي يمنحه للجهد المبذول في التعلمات؛ وهذا المعنى هو ما يمنحه إحساسا عميقا بالفعالية الذاتية.

يقودنا الترابط الجدلي بين المعنى والممارسة، نحو تقاطعات نظرية هامة بين الأنثروبولوجيا، والسوسيولوجيا والتحليل النفسي. فالتلميذ الذي يفشل في مساره المدرسي، لم يستطع إضفاء معنى إيجابي حول عمله المدرسي، والانغماس فيه كنشاط يجلب اللذة والاستمتاع. وهذا مرجوع سوسيو بيوغرافي لا يرتبط بتاريخه الفردي فقط، بل إنه نتاج تنشئته الأسرية، وتفاعلاته اليومية مع بنيات عالمه المدرسي.

وعليه، فاللامساواة المدرسية تجربة اجتماعية ذات أبعاد اجتماعية، ونفسية، ورمزية بالغة التعقيد، من حيث ارتباطها بوضعيات مركبة قد تخلق لدى الفرد تعلقا بالمعارف، أو امتناعا عنها. فلا ينفصل سؤال العلاقة بالمعرفة عن سؤال الرغبة في المعرفة، حيث تتجسد هذه العلاقة في الواقع الاجتماعي للفرد، من خلال مجابهته اليومية لحتمية التعلم كشرط أنثروبولوجي لا مفر منه[17]، وهو ما تلخصه المسلمة التالية:

Naitre c'est être obligatoirement soumis à l'obligation d'apprendre

رابعا: في راهنية المقاربة البيوغرافية

عرفت ميتودولوجية علم الاجتماع، في العقود الأخيرة، عودة كثيفة للمناهج الكيفية، وتعتبر المقاربة البيوغرافية إحدى أهم الاختيارات المنهجية التي ما فتئ يلجأ إليها الباحثون السوسيولوجيون لفهم الظّواهر الاجتماعية، وبخاصّة تلك التي تهمّ توتّرات الوجود الاجتماعي الذّاتي للأفراد، مثل وضعيات المهاجرين، والأشخاص الهامشيين، والمنحرفين، والمرضى، والسّجناء... وعموما، كلّ الأفراد الذين يجابهون منعطفات وقطائع كبرى في مسار الحياة[18].

فبعدما كانت السوسيولوجيا تركّز اهتمامها على البنيات الاجتماعية مهمّشة البناء الفردي للواقع الاجتماعي، عادت لتهتمّ بالفرد المعيشة، ومشاعره، وسيرته الذّاتية، ورؤيته للعالم، باعتباره فاعلا اجتماعيا في العالم الاجتماعي الذي يعيشه، ويحيط به. وفي هذا يأتي اختيارنا لحكايا الحياة كأداة منهجية ملائمة لفهم وتحليل مفعولات الجائحة على التّجربة المدرسية لتلامذة العالم القروي بالمغرب وكافة الفاعلين في العملية التربوية. ولعلّ أهمّ ما يميز حكايا الحياة هو مساعدة الباحث على فهم كيف تكون مواقف الفرد، واتجاهاته، وسلوكاته، وتصرّفاته، في كلّ مرحلة من مسار حياته، مشروطة بوضعياته السّابقة، وكيف تشرط وتحدّد، في الآن نفسه، حقل ما سيحدث في المستقبل[19].

إنّ اختيارنا لحكايا الحياة كأداة بحثية لفهم التفاوتات المدرسية نابع من اطّلاعنا على ما حققته من نجاحات في سياقات مجتمعية دولية أخرى، حيث الرّبط بين البحث العلمي ورهانات التغيير الاجتماعي. ونذكر في هذا الإطار، بشكل خاص، المشاريع التي يخوضها مؤسّس السوسيولوجيا الاكلينيكية Vincent De Gaulejac، حيث تتخذ حكايا الحياة طبيعة تدخلية نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات، وتجمع بين السوسيولوجيا، والتحليل النفسي، والسيكوسوسيولوجيا، بغاية الكشف عن العوامل الاقتصادية، والتاريخية، والاجتماعية، والإيديولوجية، والسيكولوجية، المتحكمة في مسارات الأفراد، وفي تجاربهم الاجتماعية[20].

ونذكر كذلك مشروع الجمعية الدولية لحكايا الحياة في التكوين والبحث البيوغرافي في التربية ASIHVIF، تحت إشراف Gaston Pineau، Guy De villers و Pierre Dominicé، حيث تستعمل حكايا الحياة كأداة منهجية لتكوين الراشدين ، وتتسم الأطر المرجعية لهذا الاتجاه بالتّنوّع النّظري، بالانفتاح على علم الاجتماع، وعلم النّفس، والفلسفة، والتحليل النّفسي، ونظريات التّعلم، واللسانيات. وذلك بهدف مرافقة الأشخاص والجماعات في مجاوزة عوائق بناء مشاريع الحياة.

لقد صارت المعرفة في العلوم الإنسانية منفصلة عن خبرات الحياة اليومية، وهو ما كان قد نبّه إليه إدموند هوسرل في درسه الشهير حول "أزمة العلوم الأوروبية"[21]. وإذ نستلهم الروح الإبستيمة الفينومينولوجية لهوسرل، فإنّنا نرى أنّ مهمة السوسيولوجيا، اليوم، هي تجسير تلك الفجوة، بما يجعل الأساس الحقيقي للمعرفة العلمية هو عالم الحياة اليومية[22]. وعليه، فإنّ دراسة اللّامساواة أمام الجائحة

في العالم القروي بالمغرب، انطلاقا من التّجربة المدرسية للتّلاميذ، يفرض علينا استقراء المعيش اليومي لهؤلاء الشباب خلال هذه بوصفهم ذوات فاعلة، تمتلك رؤية حول عالمها الاجتماعي، وتمنح معان ودلالات لأنشطتها فيه. وكذلك، باعتبارهم مواطنين يمتلكون حقّ العيش في مجتمع عادل ومنصف.

إنّ انطلاقنا من وجهات نظر التلاميذ والأسر والفاعلين التربويين في بناء موضوع هذا البحث، نابع من قناعتنا أن مواقفهم واتجاهاتهم هي الطريق الموضوعية لفهم أشكال اللّامساواة التي يعانونها تحت مفعولات الجائحة. وهذا ما يجعل انغراسنا الإبستيمي يذهب إلى ماكس فيبر، حيث يدرس علم الاجتماع التأويلي الفرد وفعله الاجتماعي[23]، باعتباره الوحدة الأساس لهذا العلم، ويحدّد الفهم بوصفه منهجا عامّا لتحليل الظّواهر الاجتماعية[24]، انطلاقا من استكشاف وتأويل المعنى المؤطّر للفعل الاجتماعي كمعيش ذاتي.

ومن هذه الزاوية، فإنّ النّفاذ إلى المعاني والدّلالات التي يمنحها هؤلاء التلاميذ لتجربتهم المدرسية المأزومة، يقتضي منّا استقراء المنظومة الذّاتية التي يتحرّكون بها وفي إطارها، والتّحليل الوصفي لخبراتهم ووضعياتهم المعيشة في أثناء مجابهتهم لآثار الجائحة، وامتحاناتها السوسيونفسية اليومية، إن على مستوى تدبيرهم للزّمن المدرسي، وللتعلّمات، أو التنقّل إلى المدرسة، وإن على مستوى المعنى الذي صاروا يضفونه على مشروعهم المدرسي، وعلاقتهم بالمعرفة، وبزملائهم، وباقي الفاعلين المعنيين بالعالم المدرسي. ذلك أنّ دراستنا هذه، لا تجد محور اهتمامها في التّعميمات، بل في التّجارب الاجتماعية والذاتية للأفراد، عبر فهم وتفهّم وضعياتهم ومقاصدهم، ففهم الواقع الاجتماعي للمبحوثين لا يمكن فصله عن تفهّم مقاييس قيمهم، وأهدافهم، واتجاهاتهم.

تنغرس مشكلات اللامساواة في أبعاد وجودية ورمزية، تستعصي المقولات الرّياضية والإحصائية المجرّدة على استكشافها، والنّفاذ جوانيتها. ذلك أنّ التّجربة المدرسية لتلامذة العالم القروي بالمغرب، في زمن كورونا، جعلت من أسئلة الهوية، والمعنى، والمعاناة، والهدر الوجودي، والظلم، والإقصاء، والأزمات البيوغرافية، أولويات الحياة الاجتماعية للأفراد. إنّ هذه الأسئلة، بماهي محدّدات للعلاقة بالذات، وبالغير، وبالعالم، تجعل من التّجربة الاجتماعية في عالم الحياة اليومية، الموضوع الأساس لكلّ باحث يتغيّا بناء فهم موضوعي أصيل للأزمة الكونية التي نعيشها اليوم، وآثارها على الفئات الهشّة بشكل خاصّ.

إنّ هذا الوجود الاجتماعي المأزوم الذي صار يهدّد الحقوق الأساسية للمواطن، ما فتئ يعيد إنتاج أنماط متعددة من اللّامساواة، وبخاصّة في الحقل المدرسي والصّحي. لذلك، تفرض الضرورة الابستيمية والتاريخية، اليوم، أن نوجّه بؤرة البحث السوسيولوجي نحو ذوات الفاعلين، وإعطاء الأولوية لذاتية الفئات الهشّة لتعبّر عن مواقفها ووجهات نظرها حول ما تواجهه من مشكلات اجتماعية، بما يساهم في إخراجها من دوائر النسيان واللّامرئية التي تطالها[25].

خامسا: اللامساواة المدرسية أمام استراتيجيات الفاعل

تُشكل الهشاشة السوسيونفسية العنصر المركزي المبنين للمسارات البيوغرافية للتلاميذ في مواجهتهم لامتحانات التمدرس خلال الجائحة، إذ ساهمت كورونا، كحدث بيوغرافي لا متوقع، في تعميق معاناة الطفل القروي المتمدرس، وجعلت علاقته بالمدرسة والتعلمات محفوفة بالتوتر والارتياب واللايقين. كما أبان تحليلنا للحكايا وجود علاقات تأثير وتأثر بين الموقع الاجتماعي الموضوعي للطفل القروي وبين موقعه الذاتي. حيث إن وضعه الاجتماعي الهش، وطبيعة رأسماله الثقافي والرمزي، يؤثران ويتأثرن بتأويلاته الذاتية المبناة نحو المدرسة، والمعارف، والتعلمات. فالطفل القروي المتمدرس، والحال هذه، لم يعش تجربته المدرسية خلال الجائحة كسيرورة خطية محكومة بمحددات إعادة الإنتاج، وإنما كسيرورة دائرية مفتوحة على هوامش الفعل واللامتوقع. وهذا ما يُبرر، في نظرنا، أهمية الابتعاد عن القراءة الأحادية والانفعالية للتجربة المدرسية في زمن كورونا. فالفاعل المدني أو السياسي مثلا قد يَفهم تجربة التمدرس في زمن كورونا كأزمة، لكن التلميذ والأسر تراها كفرصة للتأمل في ذاتيتها وبناء مهارات جديدة لا تمنحها المدرسة. وعليه، فنسق الأزمة ليس نسقا مسدودا ومغلقا، ولكنه نسق مفتوح أتاح للتلاميذ فرصة تجريب أنشطة جديدة وإعادة بناء روابطهم الأسرية.

التصقت كورونا، في أذهان التلاميذ، بمفترقات بيوغرافية جوهرية في وسطهم الاجتماعي والأسري، وفي عالمهم الرقمي أيضا. تتعلّق هذه المفترقات أساسا بأحداث المرض، والطلاق، والموت، والقلق، والخوف من المستقبل. كما اقترن هذا الزمن الاجتماعي المتوتر بالمشكلات الاقتصادية المعيشة لآبائهم، وبانقطاع روابطهم بأصدقائهم وزملاء فصلهم، وبأساتذتهم أيضا.

"كنت أدرس في السنة الأولى إعدادي في الدورة الثانية، تم إخبارنا بإمكانية توقف الدراسة الحضورية. وفعلا تم ذلك شيئا فشيئا، بعد تطبيق الحجر الصحي، شعرت بالخوف والملل. واجهنا صعوبات بسبب توقف والدي عن العمل، واجهنا تلك الأزمة ببيع الأغنام التي كنا نقوم بتربيتها واقتراض المال... لمواجهة الملل، كنت أساعد أبي في أشغال الحقل... ورغم الصرامة في تطبيق الحجر الصحي إلا أننا نخرج خلسة في البادية بسبب الملل الكبير في المنزل... أهم لحظة جميلة عشتها أثناء الحجر: الاجتماع مجددا مع العائلة وعودة أخي الذي افتقدته لفترة طويلة من الزمن لأنه يشتغل في مكان آخر خارج البادية... لحظاتي السيئة: التوقف عن الدراسة، توقف أبي عن العمل وانقضاء سيولتنا المالية، إصابة عمي وعمتي بكورونا، و لم يبقى لنا سيولة مالية كافية للعيش، كذلك الخوف من العدوى و اتباع الوقاية من خلال غسل مجمل الأشياء بالماء(زاد اهتمامنا بالنظافة) خاصة بسبب إصابة عمي و عمتي بالوباء، زاد الخوف من الوباء... بعد انتهاء الحجر الصحي شعرت بفرح شديد لأننا عدنا لملاقاة أصدقائنا في المدرسة..."

" حين كنا في المدرسة، تلقينا أخبار سرعة انتشار فيروس كورونا. في حصة العلوم، ثم إعلامنا بتوقف الدراسة حضوريا، وتطبيق الحجر الصحي و عدم الخروج من المنزل... مررت بأوقات صعبة في المنزل، لأنه لم يكن لدي هاتف للدراسة عن بعد... توقف أبي عن العمل، هاتف أمي وأختي لم يكن مزودا بالأنترنت... بعد فترة من الزمن، اقترض أبي مبلغا ماليا و اقتنى لي هاتفا...تمكنت من الولوج للدروس عن بعد في مجموعات الواتساب و الفايسبوك... أتذكر أننا نشاهد التلفاز كل مساء و نسمع تزايد أعداد المرضى بالفيروس، وهذا ما يزيد من شعورنا بالخوف... كنت ألعب كرة القدم في المنزل، أشاهد التلفاز، أتواصل مع أصدقائي عبر الهاتف... أهم اللحظات الصعبة: في بعض الأيام، لم نعد نجد ما نأكل بسبب توقف أبي عن العمل، لولا مساعدة أحد الجيران (خضار)... لحظة مرض أبي، وأمي لا حيلة لها أمام ظروفنا، وتنكر العائلة لظروفنا... أحسست بنوع من الإهانة (الحكرة)... فيما يخص اللحظات الجميلة، أتذكر يوم مساعدة الجيران لنا و فترة عيد الأضحى حين قدمت إحدى الجمعيات المساعدة لأبي(أضحية العيد)... كذلك لحظة شفاء والدي من آلام الظهر و العودة إلى الضحك من جديد... بعد نهاية الحجر الصحي، أحسست بفرحة العودة إلى المدرسة، كنت متشوقة لذلك، لكن التفويج جعل الأمر صعبا، الصعوبة ترتبط بإجراءات التباعد بيننا والتدابير الوقائية...

" تأثرت كثيرا بكوفيد وما خلفه وراءه ... حزنت بسبب وفاة جدتي (تيبقا فيا ذاك المنظر)... والدتي كانت تبكي كثيرا لأنها لم ترى والدتها لمدة طويلة (حوالي 5 أشهر أو 6)... توفيت جدتي دون أن نراها... كنت حينها في الأولى إعدادي، بعد انتقالي للثانية إعدادي، وجدت صعوبات كبيرة في الرياضيات والعلوم والفيزياء... لم أعد أحصل على نقط جيدة، حزنت كثيرا لذلك... السبب هو أنني لم أكن أراجع الدروس في فترة كوفيد... لم أجد من يراجع معي، كنت أرغب في القيام بشيء ما لكن لم أجد من يساعدني... حين لا أتمكن من الفهم، أرغب في سؤال الآخرين، لكن لا أجد من أسأل... قبل كورونا، كنت أنتبه وأتابع جيدا ما يقوله الأستاذ، بعد كوفيد، تأثرت كثيرا بمرض أمي، فلم أعد أهتم كثيرا بالدراسة... أبقى شاردة الذهن... أرغب في القيام بشيء ما وتغيير الوضع، لكنني لا أستطيع (تيبقا فيا الحال)... لا أجد من يساعدني، فأترك الدراسة وأقوم بمساعدة والدتي... حين أجرت أمي عملية جراحية حول الغدة الدرقية، شعرت بالفرح، لأنها أصبحت بخير، لم تعد تشعر بالألم والصداع... أسوأ لحظاتي في كوفيد: موت جدتي، حين قام أبي بقطع رجله، كان مصابا بداء السكري، تقرح الأصبع الأصغر لرجله، فأخبره الطبيب بضرورة قطع رجله، تأثرنا كثيرا... أصبحت أموالنا قليلة... كنا نأكل القليل، ونوفر للأيام المقبلة... لهذا لم أكن أدرس كثيرا، كنت أراجع يومين فقط في الأسبوع... حين أجرت أمي العملية، توافد إلينا كثير من الضيوف، أمي لم تكن تستطيع النهوض، لهذا كنت أشتغل بالأعمال المنزلية، فلم أكن متفرغة للدراسة... وهذا ما جعل معدلاتي تنخفض، لأنني لم أكن أدرس... لا وجود لدراسة بدون أموال، لكي تستطيع شراء الكتب والكثير من الأشياء... أرغب في إكمال دراستي لكن ظروفي الصعبة لا تسمح... أحب الدراسة، لكنني تأثرت بظروفي الأسرية، أضف إلى ذلك أن الثانوية بعيدة جدا عن مقر سكننا، إذا أردت إكمال دراستي الثانوية، يجب أن أنتقل إلى المدينة (مراكش)، وهنا مكمن الصعوبة..."

" واجهت كوفيد في ظروف صعبة جدا، لم ندرس كثيرا، كما أن معدلاتي لم تكن جيدة...قبل كورونا، حصل طلاق بين أبي وأمي... أثر علي هذا الفراق كثيرا، خصوصا أثناء الحجر الصحي... كل عائلات أصدقائي كانت مجتمعة مع بعضها البعض، أما أنا فقد شعرت بالوحدة والفراغ، قضيت هذه الفترة بدون أمي، لم أجد من يساعدني، ولم أر والدتي لمدة ستة أشهر... أتمنى لو أن أبي وأمي اجتمعا من جديد..."

كما قذف زمن الحجر الصحي بتلامذة العالم القروي نحو مزاولة مجموعة من الأنشطة المرتبطة بمجالات عدة: حيث نلاحظ أن أغلب التلميذات المشاركات في البحث مارسن أعمال المطبخ، والمطالعة والرسم، ومتابعة الأفلام والمسلسلات؛ بينما زوال أغلب التلاميذ أنشطة الرعي، واللعب والترفيه، وكرة القدم، وتعلم السياقة، وتعلم العزف على الآلات الموسيقية... فما يتبين من خلال تحليلنا لحكايا حياة هؤلاء الأطفال والمراهقين، هو أن نسق الأزمة لم يكن مسدودا، لكنه كان نسقا مفتوحا على مجموعة من الوضعيات الجديدة وغير المتوقعة. فعلى المستوى الذاتي والأسري، لم يعش هؤلاء التلاميذ كورونا كأزمة فقط، لكنها شكلت فرصة لتجريب أنماط عيش جديدة، واكتساب تعلمات بيوغرافية هامة في عالمهم الاجتماعي. لقد عاش تلامذة العالم القروي تجربة الحجر الصحي داخل زمانيات بيوغرافية دائرية تُزاوج بين القلق والسعادة، بين الملل والنشاط، بين الحب والكراهية، بين الميل إلى الانعزال والنزوع نحو الانفتاح على الغير، بين الإحساس بالفشل والإحساس بالنجاح، بين الإحساس بالعجز والإحساس بالقدرة، بين الإيجابية والسلبية، بين المعنى واللامعنى، بين الواقع والخيال، بين الجمود والحركة، بين العطالة والنزوع نحو التغيير.... كما غيرت هذه الوضعيات من نظرتهم للعالم والغير، وساهمت في إعادة تشكيل روابطهم الوجدانية وإعادة بناء هويتهم الاجتماعية:

" بالنسبة لي كورونا كانت فرصة وليس مجرد أزمة... أزمة على المستوى المادي، لأننا وجدنا صعوبات في تدبير مصروفنا اليومي... أزمة نفسية أيضا، لأنها جعلتني أنعزل كثيرا في البيت، شعرت بالخوف والقلق، هذه الأزمة هي ما جعل مستواي الدراسي يتراجع كثيرا... كورونا كانت فرصة أيضا، لأنها جعلتني أجالس نفسي، أتعرف على ذاتي، كنت أبحث، أشتغل، وأكتشف أشياء جديدة... تعلمت كثيرا من الأمور، احتككت بوسائل التواصل الاجتماعي، تعلمت كيفية الاعتماد على نفسي، تحضير وجبة الفطور بمفردي، تعلمت الطبخ، بدأت أساعد أمي في أعمال الخياطة... احتككت بوسائل التواصل الاجتماعي... كانت فرصة أيضا لبناء علاقتي مع أسرتي..."

" في كورونا اشتغلت على تعلماتي الذاتية (خدمت على راسي في فترة الحجر الصحي)... لم تعد لدي أخطاء إملائية في الكتابة... كنت أكره بعض المواد، في فترة الحجر الصحي، أصبحت أحب هذه المواد، خصوصا التاريخ... اكتشفت بأن التاريخ هو أحسن شيئ يمكن أن أدرسه الآن... في هذه الفترة، تغلبت على نواقصي...درست مجموعة من الأشياء في الشبكات الاجتماعية، خصوصا الأمور الممنوعة التي لم تكن أسرتي ترغبني في معرفتها... تخيل معي، حين كنت طفلة، كان حلمي أن أصبح ذكرا، كنت ألعب كثيرا مع الذكور، وهذا ما جعل علاقتي سيئة مع آبائي... في زمن كورونا، تصالحت مع ذاتي كفتاة، أصبحت أقوم بما أفضل القيام به كفتاة، أصبحت أتابع المسلسلات الغرامية، أقرأ الروايات الخاصة بالنساء، ألعب كرة القدم وأنا فتاة..."

لم تكن القطائع البيوغرافية المعيشة إذن ذات طبيعة مدرسية فقط (القطيعة على مستوى المعارف)، لكنها كانت قطائع وجدانية مركبة مقرونة بانقطاع روابطهم البينذاتية والعمل على إعادة تشكيلها بشكل مغاير. في هذا الإطار، يوظف ماتياس ميلي mathias millet ودانييل تين Daniel Thin مفهوم " القطائع المدرسية les ruptures scolaires " لأجل الكشف عن مظاهر الإقصاء والمعاناة، وأشكال انبنائها في التجربة المدرسية لتلامذة الأوساط الهامشية [26]. يرى ميلي وتين أن هذه القطائع منغرسة في أحداث فارقة في مسار الحياة، كما تعبر عن تصدع هوياتي حاد بين المنطقيات التنشيئية للمدرسة وبين المنطقيات الأسرية للطفل المتمدرس. وهذا التصدع هو ما يؤثر سلبا على أداءاته المدرسية، ليقود نحو اتساع الفوارق المدرسية، وتجدير التمايزات أمام النجاح والفشل.

سادسا: اللامساواة المدرسية والعلاقة بالمعرفة

تُعبر شهادات المبحوثين عن ارتباطهم القوي بالمدرسة، وحاجتهم لعالمها الاجتماعي خلال الجائحة. لكن الملاحظ في السير البيوغرافية لهؤلاء التلاميذ، أن تعلقهم الوجداني بها لا يعني بالضرورة تعلقهم بالمعارف والتعلمات. حيث تتخذ علاقتهم بالمعرفة طابع السلبية والامتثال، وبخاصة عزوف البعض منهم عن العمل المدرسي أثناء الحجر الصحي المنزلي. وهذا ما ساهم في تفجر الفوارق أمام المعارف والتعلمات.

" إنه إحساس جميل أن أتواجد مع أساتذتي الذي يمدونني بيد المساعدة، أحس بالسعادة حين أذهب للمدرسة... ما يعنيه لي التعلم هو أن للأساتذة دين كبير علينا، لأنهم يقومون بتعليمنا... أنا هنا لكي أنمي ذاتي وأساعد أسرتي...تفيدني المدرسة في الوعي بأي خطوة

سوف أقوم بها مستقبلا، لأن حلمي هو أن أشتغل كشرطية، إنه حلم أمي التي لم تتابع دراستها، فصار حلمي أيضا... التلميذ الجيد هو التلميذ المنضبط الذي يحترم أساتذته، لا يستعمل الهاتف في القسم، وينجز واجباته المنزلية..." (المبحوثة 6 الثالثة إعدادي)

"كان الأساتذة يشرحون لنا عبر تسجيلات صوتية ما ينبغي أن نقوم به، في الغالب كانوا يقومون بتصوير الدروس وإرسالها في مجموعة الواتساب... يلتقطون صورا للتمارين المطلوب إنجازها، نقوم بإنجازها ونرسلها مرة أخرى في الواتساب...كانت هناك صعوبات في الفهم. لأن الدراسة عن بعد ليست كالدراسة في القسم. حين نكون في القسم، يجعلنا الأستاذ نفهم الكثير من الأشياء، أما عن بعد، إذا أنجزت التمارين فذلك جيد وإذا لم تنجزها فلا أحد يهتم بما قمت به... أثر ذلك على مستواي في الدورة الثانية، والسبب هو كورونا...عندما التحقت بالإعدادي كان هناك تفويج، ندرس أسبوع في القسم ونتوقف لأسبوع... وعندما أعود في الأسبوع الموال أجد نفسي نسيت كل شيئ..."

تصير العلاقة بالمعرفة في هذا السياق مشروطة بانعدام الرغبة في التعلم، وبسلبية النشاط المدرسي وبروده[27]. فأغلب المبحوثين لم يؤسسوا لمعنى تعلماتهم على أساس اللذة والاستمتاع. فتجربة الاستمتاع ترتبط، هاهنا، بما يسميه برنار شارلو بمدلولية التعلمات la signifiance des apprentissages. لم يتمكن أغلب المبحوثين من بناء دلالات إيجابية حول مضمونات التعلم، ذلك أن وضعهم الأسري والمدرسي الهش لم يسمح بإنتاج وضعيات تتأسس على شغف المعرفة والرغبة فيها، بما يدفع الذات المتعلمة نحو الفاعلية والنشاط في التعلمات، ويتيح شروط إمكان استيعاب المعارف وامتلاكها كسيرورات ذهنية منغرسة في الزماكان.

" أثر الحجر الصحي كثيرا على نتائجي الدراسية، وهذا النقص مرتبط بالرياضيات والفرنسية... لم أعط أهمية لهذه المواد، لم تكن هناك جدية...كما أن تعاون الأساتذة لم يكن موجودا في هذه المرحلة...كذلك ساهم البعد الجغرافي، وضعف شبكة الأنترنت، وعدم وجود إمكانيات لتعبئة الأنترنت في هذه الصعوبات..." (المبحوث 4 الثالثة إعدادي)

" أجد صعوبة في مواد العلوم الطبيعية والفرنسية، في المرحلة الابتدائية لم أكن أواجه أي صعوبات، لكن في المرحلة الإعدادية بدأت أجد صعوبات بسبب تكاثر الدروس والمواد..."

لم يجد تلامذة العالم القروي الدعامات والحوافز اللازمة للتعلم النشيط خلال الجائحة. حيث تفرض العلاقة الإيجابية بالمعرفة في الإطار، دوافع ذاتية تبنيها الذات المتعلمة في مجالها الأسري ومجالها المدرسي، تقودها نحو تشكيل استراتيجياتها الخاصة في التعلم. وعليه، فحينما تنبني الشروط الملائمة للتعلم كنشاط إرادي ومرغوب فيه، وليس كإكراه مدرسي حامل للملل والقهرية، حينها تتشكل العلاقة الإيجابية بالمعرفة.

ليست المعرفة موضوعا طبيعيا، ذو خاصية جوهرانية تابثة، بل إنها نشاط فكري لبناء العلاقة بالعالم من خلال سيرورة بيوغرافية يتعلم فيها الفرد كفايات استراتيجية جديدة على المستوى المعرفي والنفسي والاجتماعي، ويكتسب عبرها معنى جديدا لتشكيله معنى مقترنا بالرغبة، والفهم، والاستيعاب والمواءمة؛ معنى ذاتيا يحسه الفرد المتعلم ويتذوقه بكامل حواسه، بما يجعل من الإحساس بالفعالية الذاتية والانتشاء، مداخل إجرائية للفعل وإثبات الحضور[28]. وهو ما يتيح المجال لإلقاء الذات في المستقبل بكل حرية. ليست العلاقة بالمعرفة إذن علاقة بالمدرسة فقط، لكنها علاقة بالذات، علاقة بيوغرافية بالعالم وبالغير؛ علاقة ذاتية باللغة والزمان والمكان.

هكذا تُبرز المسارات البيوغرافية لهؤلاء التلاميذ أنهم يعيشون زمانية غير ملائمة جذريا لزمانية التعلم. حيث يَتبيَّن أن شروطهم الهشة تؤثر سلبا على إدراكهم الذهني لزمن التمدرس، وتمنعهم من الامتلاك الجيد للمعرفة واستيعاب مضموناتها؛ لقد اتسمت تجربتهم المدرسية خلال زمن الجائحة بالضبابية والفتور، فأغلبهم ينامون في وقت متأخر، يستيقظون وقت الظهيرة، ولا ينجحون في إتمام أنشطتهم المدرسية؛ كما عبر أغلب المبحوثين عن فشلهم في تدبير تعلماتهم خلال الجائحة. فهؤلاء التلاميذ، لم تَـرُقهم وضعيات المدرسي في البيت، كما أن الزمن الأسري المتوتر، في أثناء الحجر الصحي المنزلي تحديدا، لم يسمح بإنتاج وضعيات تعلم مشروطة بإشباع الحاجات والرغبات.

تفرض إشكالية اللامساواة المدرسية بالعالم القروي استحضار سؤال الرغبة والإحساس بالحياة في أثناء التعلمات. فالمبحوثون جميعهم كانوا يجدون، طيلة فترة الحجر الصحي المنزلي، صعوبات كبيرة في مزاولة أنشطتهم المدرسية، ويفضلون اللعب في الهاتف والانغماس

في العالم الرقمي، بدل الانخراط في العمل المدرسي. لا تُعبر وضعيات الكسل والخمول، وغياب الانخراط في التعلمات عن بنيات جامدة، بل إنها تكشف عن سيرورات رمزية–علائقية مبناة داخل مسار الحياة. فالرغبة في المعرفة أو الامتناع عنها، تتشكل هاهنا عبر تنشئة الجوانب النفسية للإنسان la socialisation du psyché في إطار العلاقة بالآخر ذي الدلالة. فكل علاقة بالغير هي في الوقت علاقة بالذات. فالتأمل في الحكايا البيوغرافية للمبحوثين يُظهر أن مشكلاتهم المعرفية ترتبط ارتباطا جذريا بصعوباتهم الأسرية، وبغياب آخر ذي دلالة يحفزهم على التعلم ويساعدهم على بناء علاقة إيجابية بالمعرفة[29]. وعليه، فاللامساواة المدرسية حاملة لخاصية أنثربولوجية هامة تكشف اقتران الرغبة في المعرفة بسؤال الغيرية والإنسية؛ معنى ذلك انغراس المعرفة في الشرط الإنساني الذي يتيح للذات المتعلمة إحساسا بالاستمتاع والإثارة والحركة في التعلمات، ويقودها نحو امتلاك وحدتها الشخصية في إطار العلاقة بالآخر ذو الدلالة.

"كنت أتواصل مع ابنة عمتي، لأنها كانت تتوصل بدروس أساتذتها و تشاركها معي... أما أنا شخصيا لم أكن على تواصل مع أساتذتي، لأنه لم يكن لدي هاتف أتواصل به... كنت أراجع مادة الإسلاميات كثيرا، أما بالنسبة للغات لم أكن أدرسها أبدا... كذلك لم أكن أطلع على الرياضيات والعلوم... والسبب أن المواد العلمية لم تكن تروقني كثيرا، كنت أجد صعوبات في مواكبتها، لا أستطيع فهمها لوحدي... أحب مادة الرياضة كثيرا... أحس بالمتعة في حصص هذه المادة... خلال الحجر الصحي، لم أكن أمارس واجباتي المنزلية بشكل منتظم ومتواصل، وذلك بسبب حمل أمي... كنت خائفة من الرسوب والحصول على نقط سيئة... بعد الحجر الصحي، انخفض مستواي، وقلت نسبة مشاركتي في الفصل... أحتاج لدعم أسرتي لمواصلة الدراسة، تحمل مصاريف الدراسة وبعد المدرسة عن البيت قد تعيق مواصلتي لدراستي..."

إنّ ما يبدو مهما على المستوى البيوغرافي، هو وعي التلميذ القروي بصعوباته المعرفية، وبعدم قدرته على فهم واستيعاب دروس المواد العلمية واللغات تحديدا. لكن المفارقة هاهنا، تكمن في كون هذا التلميذ لا يَنظُر إلى التعلم كسيرورة ذهنية لامتلاك المعرفة، عبر عمليات المواءمة والاستيعاب. ذلك أن التعلم لديه، يحيل إلى كل ما يرتبط بالامتثال للنظام المدرسي، والخضوع لقواعده المؤسساتية والتنظيمية (حضور الدروس، عدم التغيب، حفظ الدروس، إنجاز الواجبات المدرسية) بغاية انتزاع النقط والنجاح إلى المستوى الموالي. ولعل هذا ما يفسر علاقة الذات القروية المضطربة بالمعرفة، وأشكال العجز والعسر التي واجهها أغلب التلاميذ المشاركين في البحث، في أثناء كتاباتهم البيوغرافية.

يُنجز هؤلاء التلاميذ الأعمال المدرسية المطلوبة منهم بشكل معزول ومشتت، دون القدرة على إقامة التّناغم والانسجام بينها، ودون التأسيس لمسافة تفكرية–نقدية تساعدهم على الانخراط الذاتي في التعلمات. وهذا ما يدفعنا إلى استحضار الأعمال السوسيو ديداكتيكية المنجزة حول العلاقة بالمعرفة، والتي بينت أن العلاقة الفارقية التي يبنيها التلاميذ بالمعرفة[30] تُشكل عاملا جوهريا مفسرا للامساواة. برنار شارلو وجون يفيكس روشكس في هذا الإطار أن التلاميذ المتفوقين (والمنحدرين في الغالب من أوساط ميسورة)، يقومون المعرفة L'objectivation de la connaissance ويُضفون عليها معنى ذاتيا خاصا. فبالنسبة لهؤلاء التلاميذ، يُحيل التعلم إلى اكتساب أشياء دقيقة ومحددة، وإلى امتلاك مضامين فكرية خاصة بموضوع معين: حياة القدامى، الوضع البشري، مفهوم معين، تاريخ شعب أو حضارة، معادلة رياضية...

لا يَختزل هؤلاء التلاميذ المعرفة في الامتلاك الخام للوضعيات–المشكلة، بل هي نسق فكري مترابط يجد قيمته في ذاته كفكر بشري. وهذا ما يُجسد علاقتهم المتمايزة بالمعرفة، مقارنة بالتلاميذ في وضعية هشاشة اجتماعية؛ حيث يُقيم هؤلاء التلاميذ قطيعة فكرية بين عالم المدرسة وعالم الحياة اليومية[31]. وبالتالي فالعلاقة السلبية المبناة نحو المعرفة، نابعة من عدم قدرتهم على تشكيل خطاطات ذهنية تسمح بتفاعل معارفهم المدرسية بمعارفهم المكتسبة في واقعم المعيش[32]

كما تقودنا أشكال العسر التي واجهها أغلب التلاميذ على مستوى الكتابة السردية (الأخطاء الإملائية، المشكلات في التركيب، عدم القدرة على نحت المفاهيم والتوصيفات الملائمة...)، نحو استحضار سوسيولوجية المعرفة، وبخاصة المتن السوسيوديداكتيكي لبرنار لاهير [33]حيث يُبرز هذا الباحث السوسيولوجي انغراس التفاوتات المدرسية في العلاقة التمايزية المبناة نحو ممارسات الكتابة، وبخاصة

كفايات التعبير الكتابي[34]. بالإضافة إلى ذلك، يَعتبر لاهير أن سيادة الثقافة الشفهية وطغيان النزعة اللفظية على المنتوجات المكتوبة الطبقات الشعبية والفقيرة، تُشكل عوائق موضوعية أمام نجاحهم المدرسي، على عكس أطفال الطبقات الغنية والميسورة الذين يتسمون بإمكاناتهم الهائلة في التملك الرمزي للغة، وتطويعها بطريقة تجريدية، تنقلها إلى مستوى الموضوع التحليلي الكثيف.

يكمن تفوق الأغنياء على الفقراء إذن في استدخال الأبعاد الذاتية–المرجعية autoréférenciée للغة المكتوبة والتحكم فيها. فأبناء الطبقات الشعبية، والحال هذه، يجدون صعوبة كبيرة في إضفاء الطابع التجريدي على منتوجاتهم اللغوية، هنا والآن، داخل وضعيات تعبيرية ووصفية محددة. وهو ما يترجم عجزهم على إنتاج سيرة مجردة من السياق، تسمح بالتشبيه الدقيق والوصف الجيد للوضعيات. ولعل غياب هذه الاستعدادات اللغوية هو ما يكشف اختلال الكفايات الميتالسنية لأبناء الفقراء، وضعف مستوى وعيهم الفونولوجي، وصعوباتهم في النحو والإملاء والتركيب، ومشكلاتهم المعيشة على مستوى جرد وانتقاء الكلمات التعبيرية المناسبة للكتابة[35].

تَمثَّلت التفاوتات المدرسية المعيشة خلال الجائحة في أشكال التمايز في كفايات القراءة والكتابة، وبالتوزيع غير العادل للكفايات المدرسية (اللغة الشفهية والمكتوبة، الوظائف الميتالسنية، الوظائف التنفيذية، التفكير المجرد والمفهومي...). وبالتالي فلا إمكانية لفهم اللامساواة المدرسية خارج أشكال التفاوت في المعارف والتعلمات. وهذا مؤشر دال على فشل هؤلاء التلاميذ في تدبير تعلماتهم خلال زمن كورونا، من حيث ارتباط علاقتهم بالمعرفة، جدليا، بطبيعة علاقتهم بالوجود وبالغير، وبسياق تفاعلهم الاجتماعي مع الآخر ذي الدلالة تحديدا.

سابعا: العمل المدرسي لتلامذة العالم القروي أمام مآزق الهوة الرقمية

لا تتحدد اللامساواة المدرسية بالرساميل الثقافية والمادية للتلميذ، بل ترتبط أيضا بطبيعة عمله المدرسي، وبسيرورة امتلاك المعارف والانخراط في التعلمات. لقد شكلت تجربة الحجر الصحي المنزلي قطيعة بيوغرافية فارقة في المسارات المدرسية للمبحوثين؛ فأمام هذا الامتحان البيوغرافي غير المسبوق، انتقلت المدرسة إلى البيت على نحو لامتوقّع، وصار التلميذ في العالم القروي مُطالبا بمزاولة العمل المدرسي في البيت؛ مما أسقطه بشكل قهري في أزمة حادة على مستوى الهوية المدرسية، حيث التقابل بين إكراهات الهوة الرقمية وهشاشة موارده المعرفية والأسرية تصير أكثر وطأة في مجابهته لمفعولات الجائحة وآثارها.

"كنا نتابع دروسا عن بعد، لكن إكراهات ضعف الشبكة أثر علينا كثيرا... لا نلج إلى المعلومة بسرعة، على عكس التلاميذ في المدينة، يصلون إلى المعلومة بسهولة... كما أن الظروف المادية لأسرتي لم تسمح بتعبئة رصيدي كل يوم... وهذا ما جعلني أفكر في عدم إتمام الدراسة... يتبادر إلى ذهني وضعية النقص في مواردنا، هذا الأمر سبب لي عذابا نفسيا... حين أريد أن أفهم درسا معينا لا أجد من يساعدني، قبل كورونا كنت برفقة أصدقائي، كنا ندرس بشكل جماعي ونساعد بعضنا... الحجر الصحي أثر على نتائجي الدراسية، انتقلت بمعدل 9 فقط. بسبب الكم الكبير للدروس، أصبحت أركز على المواد التي سأجتاز في الموحد الجهوي... في بعض الأحيان لا أستطيع مراجعة أي شيئ لأنني أشعر بالإحباط... أدرس دون أن أعرف ما إذا كنا سنجتاز الامتحان من عدمه... لم أجد من يحفزني، لأنني في السابق كنت أجد التحفيز في القسم الداخلي مع جماعة الأصدقاء، اعتدت المراجعة بشكل جماعي هناك... حين اقترب الامتحان، بدأت بتقسيم الدروس بين ما يتطلب الفهم وما يتطلب الحفظ، أبدأ بالدروس السهلة، وأركز على المواد الأساسية... أستعين أحيانا بهاتف أمي عبر اللجوء إلى بعض الفيديوهات..."

"مع بداية الحجر الصحي، لم أستفد من دروس عن بعد، كنت أكتفي بمراجعة الدروس في دفاتري. لأنه لم يكن لدي هاتف. بعد أن اشتراه لي أبي، بدأت في متابعة الدروس على الفايسبوك، لكن لم أكن أفهم جيدا... بعد انقضاء رصيدي من الأنترنت، أعود إلى الدروس التي قمت بتصويرها من المواقع الإلكترونية وأقوم بمراجعتها... كنت أيضا ألتجأ إلى مساعدة أختي المستقرة في تحناوت لكي تساعدني على فهم دروس الفرنسية والعلوم الطبيعية، ومع ذلك لا أتمكن من الفهم جيدا. هذه السنة أجد صعوبة في فهم بعض الدروس المتسلسلة، والتي درسنا بعضا منها في مرحلة الحجر الصحي..."

" لم أدرس عن بعد، ولم أتوصل بأي دروس، لم يقوموا بإنشاء مجموعات على الواتساب... كنت أبحث عن الدروس في الفايسبوك واليوتوب... لهذا واجهت صعوبات كثيرة بعد الحجر... أصبحنا ندرس أسبوعا حضوريا، ونتوقف أسبوع... الدرس الذي لا ننهيه في القسم

ننهيه في مجموعة الواتساب... لم ترقني الدراسة بالتفويج، أشعر بالملل... حين يكون عددنا كثيرا يكون ذلك أفضل، الكل يرغب في الإجابة والمشاركة... يكون الأمر رائعا... أما في التفويج، كل واحد يجلس في زاوية بعيدا عن الآخرين (كل واحد فقنت)... أحس كأنني في المستشفى... على الرغم من أن الأستاذ يشرح بشكل جيد، إلا أنني لا أفهم بعض الدروس كالتوالد... لأننا في السنة الماضية لم ندرس عددا من الدروس، وفي هذه السنة وجدنا عددا من الدروس المترابطة ذات علاقة بها...

إنّ استقراء المتن البيوغرافي للحكايا، يجعلنا نقف على توترات هوياتية حادة في تدبيرهم غير المتوازن لأزمنتهم الاجتماعية: الزمن الذاتي (الترفيه والأصدقاء، أوقات النوم والاستيقاظ، زمن مزاولة أنشطة الرعي)، والزمن الأسري (قضاء الوقت مع الإخوة والآباء، المادية للأسرة، أحداث الخوف والقلق، تنظيم الوجبات...)، الزمن المدرسي (أوقات العمل المدرسي، والتواصل الرقمي مع الأساتذة). وهذا ما أثر سلبا على تدبيرهم الجيد للتعلمات، وأدى إلى كبح الحوافز التي تسهل انخراطهم في مغامرة التعلم الذاتي.

لقد شكل امتحان كورونا تحديا تاريخيا مَبْنيا اجتماعيا، وموزعا بشكل لا متكافئ. وهو ما تكشفه مجموع الامتحانات épreuves التي اجتازها الطفل القروي المتمدرس على المستوى الذاتي والاجتماعي، والتي شكلت مصدرا لتفجر توتراته الوجودية؛ ولعل ما فاقم من حدة التوتر هو الآثار السلبية للهوة الرقمية La fracture numérique على تجربته المدرسية. إذ يَظهر من خلال المتن البيوغرافي للمبحوثين، أن أغلبهم يمتلكون هاتفا، مما يعني انفتاحهم على العالم الرقمي، وشروط إمكان الاحتكاك بالمعرفة على الأنترنت. لكن ما يتبين من خلال الفهم التأويلي للحكايا، هو أن انفتاح تلامذة العالم القروي على التكنولوجيا لم يكن مصحوبا بتطوير "الكفايات الرقمية" اللازمة التي تساعدهم في تعلماتهم الرقمية؛ وهو ما يحتاج، في نظرنا، تماهيات جيدة مع أشخاص مرجعيين يمنحونه الاقتدارات اللازمة للاحتكاك الملائم بالموارد البيداغوجية الرقمية، بما يسمح بترشيد التكنولوجيا في الامتلاك الفعال للمعارف.

" كانت هناك مجموعات واتساب للدراسة عن بعد، لكنها سرعان ما اختفت، لأنه لم يعد أحد يرتادها...بعدها بدأت في البحث عن ملخصات للدروس في غوغل... بعد أن عدنا للقسم، بدأ الأساتذة في إعطاء الأهمية لمجموعات الواتساب، لتزويدنا فيها بالملخصات والتمارين استعدادا للامتحان الجهوي... كنت أستعين أيضا بموقع www.motamadris.ma، لقد أفادني كثيرا، عندما أقوم بتكرار الدرس في البيت أفهمه جيدا... في المدرسة تكون لدينا ساعة واحدة في الأسبوع مع الأستاذ، لهذا لا يمكن أن يقدم لنا كل شيئ... الصعوبة التي واجهتها هي أنني لم أستطع مواكبة بعض الدروس التي درسناها في السنة الأولى والثانية إعدادي خلال الحجر والتفويج... مجموعة من الدروس في الثالثة إعدادي مرتبطة بها... على الرغم من اجتهادي ومجهودي، إلا أنني أحس بالنقص، هناك دروس جد صعبة ومعقدة..." (المبحوثة ن، المبحوثة 12، الثالثة إعدادي)

لم تكن إشراطات الهوة الرقمية مرتبطة فقط بهشاشة الإمكانات الرقمية لهؤلاء التلاميذ (صعوبة الولوج إلى الأنترنت طيلة اليوم، عدم القدرة على تعبئة الأنترنت بشكل يومي، غياب الاحتكاك بمنصات تيمز وزووم...)، لكنها مشروطة بفقر رأسمالهم المادي والرمزي كذلك، وبانعدام الكفايات الاستراتيجية الضرورية لاستثمار التكنولوجيا الرقمية في سيرورة المعارف والتعلمات. بالإضافة إلى ذلك، يستحضر الفاعل العمومي بالمغرب قهرية هذه الإشراطات السوسيومعرفية التي أطرت علاقة التلميذ القروي بالعالم الرقمي. فهذا الأخير لم يبلور "استراتيجيات ترميقية" تحفز ميله للاحتكاك بالهاتف والأنترنت، بما يسمح باستثماره الرقمي في التعلمات على نحو ملائم. تنظر السياسة التربوية بالمغرب إلى التلميذ في العالم القروي ككائن معزول، كشيئ غائب وغير مرئي، لتَختزل ذاتيته في " هويته الريفية والقروية".

عموما، نستنتج أن التلميذ المتمدرس في العالم القروي يواجه صعوبات كبيرة في تدبير تجربته المدرسية، وبخاصة خلال زمن كورونا. حيث يُفصح هذا الامتحان الاجتماعي الطارئ عن فوارق مدرسية حادة، تتمظهر في ضعف احتكاكه بالتكنولوجيا الرقمية، ليصير الفايسبوك والواتساب البؤرة المركزية لأغلب ارتياداته. وبهذا المعنى، فالطفل القروي المتمدرس لم يجد دعامات مؤسسية وأسرية تسمح بمنحه نسقا حقيقيا للتعلم وتبادل المعارف والخبرات في العالم الرقمي. كما تُعتبر هشاشة رساميله المادية والرمزية، وعلاقته الرمزية المضطربة بالتكنولوجيا مظاهر أساسية لهذه الفجوة. لقد أفصحت مآزق الهوة الرقمية، خلال الجائحة، عن الوضع الجغرافي المأزوم للذات القروية المنسية في مجابهتها لامتحانات التمدرس عن بُعد؛ ولعل ما زاد الأمر تعقيدا، هو سيرورة الترييف la ruralité

التي ما فتئت تُسقط هذه الذات في الحرمان والتهميش والإحساس بالنقص، مجسدة بذلك قهرية الأنساق التي تُعجل بارتمائها في دوائر الهدر الوجودي والإقصاء.

خاتمة

في المحصلة يمكن القول إن اختيار فهم اللامساواة بالعالم القروي انطلاقا من مفهوم "التجربة المدرسية"، واستنادا إلى سوسيولوجية الفاعل، ذو أهمية نظرية ومنهجية كبرى في النفاذ إلى التشكيل الهوياتي للتلاميذ في تقاطعه مع بنيات عالمهم الاجتماعي. حيث يمكن التأكيد في هذا الإطار على الاستنتاجات التالية:

أولا: ترتبط التفاوتات المدرسية بشروط عيش التلميذ، وبأسلوب حياته الأسري، وباستراتيجياته الموظفة في تدبير تعلماته في مجابهته لمفعولات الجائحة وآثارها. حيث نُؤكد في هذا المقام تقاطع الهشاشة الأسرية للذات القروية بعلاقتها المبناة نحو المعارف والتعلمات.

ثانيا: يفرض الفهم السوسيولوجي للتفاوتات المدرسية الانتباه إلى أسئلة العمل المدرسي بوصفه براكسيس اجتماعي؛ حيث أفادت نتائج بحثنا أن التلميذ القروي المتمدرس لم يزاول العمل المدرسي بشكل ناجع وفعال خلال الجائحة. ففي غياب سند مدرسي وأسري يمنح لتجربته المدرسية معاني اللذة والاستمتاع، لم يستطع التلميذ القروي تدبير علاقته بالتعلمات على نحو ملائم، فصارت علاقته بالمعرفة أكثر تصدعا؛ وعليه، لا يمكن فصل رهانات الديمقراطية والعدالة عن رهانات المعرفة؛ فالسياسة التربوية بالمغرب ينبغي أن تولي أهمية مركزية للسيرورات السوسيونفسية والثقافية التي تساعد الطفل على امتلاك مضمونات المعرفة أو تعيق انبثاق نشاطاته الفكرية داخل وضعيات التدريس والتعلم.

الهوامش:

[1] المرصد الوطني للتنمية البشرية. تقرير حول تقييم أثر برامج الدعم الاجتماعي على التمدرس. 2018.

[2] المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي بالمغرب. تقرير حول الانعكاسات الصحية والاقتصادية و الاجتماعية لفيروس كورونا والسبل الممكنة لتجاوزها. الرباط. 2020.

[3] Dubet, F. Sociologie de l'expérience .Paris, Editions le Seuil, 1994.

[4] Mellakh, K. (2000). L'expansion scolaire et universitaire au Maroc, aspects et enjeux. In Vincent Geisser (dir) «diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs, trajectoires sociales et itinéraires migratoires» pp 92-101. Paris: CNRS éditions.

[5] Gaulejac (De), V .(2009) .Qui est " Je", Sociologie clinique du sujet .Paris: Seuil.

[6] Dubet, F .(1994) .Sociologie de l'expérience .Paris: Editions le Seuil.

[7] Delory-Momberger, C. Souza, E,C .(2009) .Parcours de vie, apprentissage biographique et formation .Paris: Téraèdre.

[8] Martucelli, D .(2006) .Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine .Paris: Armand Colin.

[9] Martucelli, D. Dubet, F .(1996) .à l'école: sociologie de l'expérience scolaire .Paris: Le Seuil.

[10] Charlot ,B . Rochex, J,Y. Bautier,E .(1992) .École et savoir dans les banlieues... et ailleurs .Paris: Armand Colin.

[11] في هذا الإطار، يمكن العودة إلى أعمال المدرسة الأنغلوساكسونية، وبخاصة بازيل برنشتاين ومايكل يونغ خلال سبعينيات القرن الماضي، والتي حاولت فهم اللامساواة المدرسية بعيدا عن تفسيرات بورديو البنيوية؛ فالتفاوتات المدرسية، من هذه الزاوية، لا ترتبط بعوامل الانتقاء والاصطفاء الخارجية، بل يتم إنتاجها داخل النسق المدرسي ذاته، عبر سيرورات التوزيع غير العادل للبرامج المدرسية والمعارف؛ فالتوزيع اللاامتكافئ للبرامج والمناهج ينتج أشكالا من الإقصاء المدرسي، تتمظهر بالأساس في التوزيع غير العادل للمعارف والتعلمات. انظر:

Basil Bernestein, Langage et classes sociales, édition de minuit, Paris, 1975

Michael Young, knowledge and control, New directions in the sociology of education, 1971

[12] Delory-Mombrger , C .(2003) .Biographie et éducation : figure de l'individu projet .Paris: Anthropos.

[13] Charlot, B .(1997) .Du rapport au savoir, éléments pour une théorie . Paris: Anthropos.

[14] ركزت دراسات برنار شارلو ويفيكس روشكس على تحليل المسارات المدرسية لأبناء الفلاحين، والعمال، والحرفيين، والمهاجرين، بالانطلاق من النجاحات المدرسية غير المتوقعة les réussites improbables لأبناء هذه الفئات الاجتماعية؛ فهذا البُعد المُغيَّب في سوسيولوجية بيير بورديو، هو ما يبرز حدود نظرية إعادة الإنتاج.

[15] Charlot, B .(2006) . La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches .Savoirs, vol. 10, no. 1. pp .43-37

[16] Jellab, A .(2001) .Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionel .Paris: PUF.

[17] Charlot, B .(1997) .Du rapport au savoir, éléments pour une théorie . Paris: Anthropos.

[18] Bertaux, D .(2005) .Les récits de vie .Paris :Armand Colin.

[19] Lainé, A .(2000) .Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation . Paris: Desclée de Brouwer.
[20] Gaulejac (De), V .(2020) . Dénouer les noeuds sociopsychiques: Quand le passé agit en nous .Paris: Odile Jacob.
[21] Husserl, E .(1976) .La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale .Paris: Gallimard.
[22] Schutz, A .(1987) .Le chercheur et le quotidien .Paris: Méridiens Klincksieck.

[23] Weber, M .(1971) .économie et société . Paris: Plon.
[24] Weber, M .(1965) .Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive (1913), Dans Essai sur la théorie de la science . Paris: Plon.
[25] Giuliani, F ; Laforgue, D; Payet, J-P .La voix des acteurs faibles: de l'indignité à la reconnaissance . Rennes: Puf, 2008.
[26] Millet, M ; Thin, D .Ruptures scolaires et conflits de normes . Nouveaux Regards, 2006, n° 32 pp 32-36.
[27] Charlot, B .Du rapport au savoir, éléments pour une théorie . Paris, Anthropos, 1997.
[28] Delory-Mombreger, C .Histoire de vie et recherche biographique en éducation .Paris: Anthropos, 2005.
[29] Dieumegard, G .Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves. la représentation comme inférence individuelle-sociale dans le cours d'expérience . Education et didactique ;2011, mise en ligne le 30 décembre 2013.
[30] Lahire, B .Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire . Lyon :Presses universitaires de Lyon, 1993.
[31] Rochex, J.Y. Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche .Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23, 2001, PP 333-353.
[32] Rochex, J.Y .Processus de différentiation et inégalités scolaires .Les Cahiers pédagogiques, n° 503, 2013, pp 37-38.
[33] Lahire, B .La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques . Education et didactique, 2007, pp 73-81.
[34] Lahire, B .La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir .Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
[35] Lahire, B .Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants .Paris, Seuil, 2019.