مقالات

المشروع الشخصي للتلميذ
مقاربة سيكولوجية

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

لقد أصبحت إشكالية إعداد التلميذ لمشروعه الشخصي تمثل أحد الهواجس الأساسية للمنظومات التربوية الحديثة، بحيث صار عامل مساعدة المتعلم على اختيار التوجه المناسب والتخصص الدراسي الملائم يشكل المعيار المركزي لنجاح المدرسة أو فشلها. وبهذا أصبحنا اليوم نعيش مرحلة المؤسسة التربوية التي تسعى من خلال اعتماد فلسفة التوجيه وبناء المشاريع إلى توظيف واستثمار إمكانيات مختلف فاعليها التربويين وشركائها الاقتصاديين، ومن ثَـمَّ تفضيل منطق التكيف والتلاؤم مع حاجيات المجتمع الاقتصادية والمهنية على تلك التي يؤطرها فقط هاجس بناء شخصية المتعلمين وهويتهم.

وإذا كانت مشاريع المتعلم المستقبلية تتخذ مظاهر وأبعاداً متعددة تتراوح بين ما هو دراسي تكويني، وما هو مهني مقاولاتي، وما هو أبوي أُسْرِيّ، فإن المشروع أضحى يمثل في جميع ميادين الحياة الفردية والجماعية، الأداة الناجعة لتَقويم إمكانيات الأشخاص الذاتية وتوقع آفاق واحتمالات نجاحهم المستقبلي. فإعداد المشروع وبناؤه أصبح يشكل نشاطاً وغاية ليس فقط بالنسبة للمتعلمين والعاطلين والفاشلين بل حتى بالنسبة للعاملين في ميادين التوجيه والإرشاد والإدماج (أحرشاو، 2005).

يتحدد الهدف الرئيسي لهذا البحث في تقديم مقاربة سيكولوجية للمشروع الشخصي للتلميذ، وذلك من خلال التطرق بالتحليل والمناقشة إلى ثلاثة محاور أساسية تترجم على التوالي دلالة هذا المفهوم وأصوله النظرية ومحدداته السيكولوجية، ثم ضوابطه وآليات تحقيقه.

1. مفهوم المشروع وأصوله النظرية:

1.1. من حيث المفهوم:

أضحى يمثل العملة اللغوية الأكثر تداولاً في شتى «projet لا جدال في أن لفظ «مشروع مجالات الحياة اليومية، وخاصة تلك التي لها علاقة بالسياسات التربوية والاجتماعية والصناعية والشخصية. فعلى الرغم من كثرة الأسئلة التي يثيرها الإفراط في تداول هذا الملفوظ واستعماله المكثف في مختلف هذه المجالات، فإنه ما يزال يحتاج عندنا في العالم العربي إلى مزيد من البحث والتقصي قصد بيان مدلوله السيكولوجي ووظيفته في مجال التعبير من جهة عن مظاهر أزمة مؤسساتنا التربوية، ومن جهة أخرى عن خصائص

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 107 12/13/10 12:33:45 PM

ومقومات مسؤولية كل فرد أمام مستقبله؛ لأن المجتمع لم يعد قادراً على تحمل تلك المسؤولية (Rochex, 1995).

إذا كان المشروع لا يتشكل إلا حينما تواجه الذات تبايناً وتباعداً بين ما هي عليه وبين ما تقوم به وتحسه وتعيشه، بمعنى حينما تكتشف هذه الذات إمكانية تجاوز وضعيتها غير المرغوبة من خلال تطويع وملاءمة العالم الذي تتواجد فيه لقدراتها وآفاقها المستقبلية، فما المقصود إذن بالمشروع؟

إنه ببساطة انخراط في المستقبل، وتفتح على آفاقه، وإسقاط للذات في مساره من خلال تحديد الهدف المبتغى. فهو عبارة عن خطة يعتمدها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها (Huteau, 1993). إنه تمثل Représentation تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجاته (Le Blanc et al., 1992). وبهذا، يبدو أن هذا المفهوم يتأسس على بعدين اثنين:

أولهما زمني مستقبلي، قوامه أن مفهوم أي مشروع لابد أن يرتبط بسيرورة الزمن. فهو يشير إلى الانفتاح على المستقبل لتحقيق هدف محدد. لكن هذا التوجه نحو إسقاط الذات في سيرورة الزمن المستقبلي كثيراً ما يطرح بعض المشكلات المرتبطة أساساً بانسداد آفاق المستقبل بفعل أزمة القيم وظاهرة البطالة وغيرها من الأحداث الصادمة والضاغطة، الباعثة على الضيق والقلق والتوتر؛ ولهذا فإن نجاح أي مشروع من المشاريع يتوقف من جهة على طبيعة الأهداف والقيم والأخلاق التي توجهه، ومن جهة أخرى على نوعية العلاقة القائمة بين أطرافه الثلاثة الأساسية، وهي الذات والمؤسسة والمجتمع.

وثانيهما فردي ذاتي، مفاده أن مفهوم المشروع وخاصة في منظوره التربوي يرتكز على بيداغوجية إكساب المتعلم وتلقينه مجموعة من الكفاءات المركزية، وفي مقدمتها:

- المسؤولية الذاتية، بحيث يتخذ المتعلم نفسه مصدراً لأفعاله ونتائج هذه الأفعال.
- المبادرة واتخاذ القرار، بحيث يحدد المتعلم بنفسه أهدافه الرئيسية، ويختار الخطط اللازمة لبلوغ تلك الأهداف.
- التوقعية، بحيث يحدد المتعلم الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه وفوائده المحتملة.
- التكيف والتلاؤم، بحيث يتكيف المتعلم ويتلاءم مع مستجدات الواقع الذي يواجهه عبرتوظيف إستراتيجيات جديدة للتعلم والاكتساب، وخاصة على مستوى تدبيرالتغيرات المصاحبة لتلك المستجدات.

2-1. من حيث الأصول النظرية:

يمكن الإقرار بأن منطق المشروع يتغذى نظرياً من ثلاثة مصادر أساسية (Revuz, 1997):

الأول، وهو الأكثر شعبية وغنى، يتجلّى في الحس العام الذي يحدد الاستعمال المألوف لكلمة مشروع في مدلولين متكاملين:

فمن جهة، يشير المشروع إلى تنوع حالاته المحتملة وتعددها في إطار العلاقة: ذات ـ

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 108 12/13/10 12:33:45 PM

مشـروع ـ عالـم واقعـي. ومن جهة أخرى يشـير إلـى جانب من العلاقـة الذاتيـة للفرد مع مشـروعه أو مشـاريعه عبر التعبير «يعرف ولا يعرف ما يريد». وكيفما كان المدلول المسند لكلمة «مشـروع» في هذا الحس العام، فالراجح أن مفاهيم مثل: حاجة، رغبة، غاية، غرض، غالباً ما توظف للتعبير عن هذا المدلول.

الثاني يتأصل في التيارات الفلسفية التي منذ عصر الأنوار تقول بحرية الذات ومسؤوليتها أمـام أفعالهـا ووجودها والعالم الذي تنتمي إليه، وتشـتغل حول مكوناتـه بقصد الارتقاء بـه إلى ما هو أفضل. فمبحث المشـروع، وبفعـل بلورته داخل الفلسـفات الفينومينولوجية والوجودية، نجده يحظى بمكانة متميزة لدى فلاسفة أمثال سارتر Sartre الذي يؤكد على أن الكائن الحر هو الذي يختار مشاريعه بنفسه، ويقرر مآل تنفيذها وتحقيقها.

في إطار هذا المنظور الفلسـفي يبدو المشـروع إذن معطـى أنتروبولوجياً يحكمه هاجس البحـث عن الطريقة المثلى للحياة وسـط هذا العالم والدخول في علاقات التنبؤ بالمسـتقبل وتجديد مجال الحياة وسـياقاته المتنوعة (Boutinet, 1986). لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن جعل هذا التوظيف الفلسـفي لمفهوم المشـروع يتماشـى مع طريقة توظيفه وأسـلوب ممارسـته في المجـال التربوي؟. فـي كل الأحـوال لا يمكن القـول بتوافر الحجج والقرائن الكافية لتسـويغ مشـروعية إدراج مثل هذه التيارات الفلسفية في منطق المشروع بمفهومه الحالي.

الثالث يندرج في التيارات السـيكولوجية التي تركز على البعد الإنسـاني للسـلوك، كمـا تعبر عن ذلك أعمـال جوزيف نيتـان J.Nutin وخاصة كتابه «نظريـات الدافعية الإنسـانية» (1980) والذي يحمـل العنوان الفرعي «من الحاجة إلى مشـروع الفعل أو التدخل «Du besoin au projet d'action». وهي الأعمال التي تشخص المثلث المفاهيمي «الحاجة ـ الدافعية ـ المشروع» الذي تندرج فيه سيكولوجية المشروع ومناهج بنائه في مؤسسـات التكوين والتوجيه (Pelletier, 1986). بمعنى السـيكولوجيا التي تتجذر فـي براديغـم Paradigme«الحاجة –التكيف» الـذي تلعب فيه الدافعيـة دور اختيار الموضوعات، واصطفاء السلوكات التي تتماشى مع قيم المجتمع وقوانينه وأعرافه.

2. سيكولوجيا المشروع ومحدداته:

مـن المؤكَّد أن المنظومـات التربوية لأغلب الدول العربية قد خضعـت خلال العقد الأخير لسلسة من التعديلات والإصلاحات التي تراهن بصورة خاصة على بناء الكفاءات الناجعة القـادرة على المبـادرة، وإعـداد المشـاريع ذات الفعالية السـيكوتربوية والسوسـيومهنية والنجاعـة التكيفية والاندماجية. وتوضيحاً لهذه المسـألة نشـير على سـبيل المثال إلى أنه مـع دخول الميثاق الوطني للتربيـة والتكوين في المغرب مراحـل إجراءاته وتطبيق بنوده، أصبحت مسألة التوجيه وبلورة المشـروع الشخصي حقاً مكتسبا بالنسبة لجميع التلاميذ المغاربـة. فالميثاق في دعامته السادسـة، التي يخصصها للتوجيـه التربوي والمهني، يؤكد هذا الرأي[1]، بحيث أصبح من حق المتعلم أن يبني مشـروعه الشـخصي للتوجيه التربوي والمهني بمساعدة إدارة المدرسة ومدرسيها، وخاصة جماعة المستشارين في التوجيه الذين

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 109 12/13/10 12:33:46 PM

يُيَسِّرون له تحقيق هذا المشروع سواء في أثناء الدراسة أو عند نهايتها. فبنود الميثاق خاصة البنود: (99 و100 و101) ومراسيم تطبيقها كلها تشير إلى أن مسألة التوجيه عبارة عن نتيجة حتمية لسيرورة مسترسلة، قوامها إعداد المشروع الشخصي الذي يهتدي به التلميذ في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية. فهو الذي يُيَسّرُ نضجه وميوله ويحقق اختياراته التربوية والمهنية ابتداء من السنة الثانية إعدادي إلى التعليم الثانوي. وإذا كانت عملية التوجيه هذه تتوقف أولاً وأخيراً على مستشار في التوجيه، فإن بنود الميثاق السابقة الذكر، تنص على التعيين المرحلي لمستشار واحد على صعيد كل شبكة محلية للتربية والتكوين، وعلى صعيد كل مؤسسة للتعليم الثانوي مستقبلاً، وتُناط به مسؤولية تقويم قدرات التلاميذ وصعوباتهم في التعلم واختيار التوجيه المناسب، وبناء المشروع المستقبلي، فضلاً عن إمدادهم بالمعلومات الكافية حول مسارات التكوين ومسالكه المختلفة، وإمكانات سوق الشغل، وفرصه المهنية المتوفرة.

سيكولوجياً، يمكن الذهاب إلى القول بأن روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين تتماشى مع التصور التربوي الحديث الذي نجده وبفعل ارتكازه على التوجيه **orientation** يقترح مسعى جديداً يركز على النموذج النسقي للنشاط المعرفي الذي يوضح كيفية انبناء مواقف التلميذ وتوجهاته التربوية والمهنية المفضلة (أحرشاو، في الطريق إلى الطبع). بمعنى النموذج الذي هو عبارة عن نشاط لمقارنة نظامين من التمثلات يتكونان بالتأثير المتبادل، ويشكلان المحددات الرئيسية لكل مشروع. والتمثلات المقصودة هنا هي تمثلات الذات، خاصة من حيث الكفاءات والحوافز، ثم تمثلات العالم الاجتماعي، خاصة من حيث مسالك التكوين وأنواع المهن. وإذا كانت وظيفة المقاربة السيكولوجية للمشروع تتحدد من جهة في تشخيص كيفية انبناء هذه التمثلات لدى المتعلم وفي الاهتمام من جهة أخرى بسيرورات واستراتيجيات اختيار المشروع وتوقع احتمالات تحقيقه، فإن أبرز مقومات وملامح هذه المقاربة هي التي تعبر عنها الوقائع الآتية (Barrére, 1997):

(أ) يفترض كل مشروع نوعاً من التلاؤم المتبادل بين حاجات المتعلم وإكراهات الواقع المعيش. فالحاجة التي تستهدف تحقيق الذات وإثباتها غالباً ما تندرج في الواقع الذي يستلزم التكيف مع قيوده وإكراهاته. وهذا ما يؤكد على أن المشروع الذي يزاوج بين البعدين: المعرفي والوجداني للمعلومات، عادة ما يتخذ صورة النظام المعالج للمعلومات، وذلك من أجل الاستجابة لحاجات وقيم معينة.

(ب) يتولد اختيار توجيه التلاميذ من التفاعل بين نظامين اثنين للتمثلات: تمثلات الذات وتمثلات الواقع المهني، وهذا يعني أن التلاميذ غالباً ما يحملون تمثلات نمطية ساذجة ومغلوطة حول ذواتهم وحول سوق الشغل، وتحتاج إلى تصحيح وتطوير وإغناء عبر تدخلات تربوية ملائمة داخل المدرسة والأسرة على حد سواء.

(ج) من أجل أن يصبح التلميذ قادراً على مباشرة اختياراته في الوقت المناسب فعلى المدرسة أن تبني مشروعها البيداغوجي ونظامها التقويمي على مجموعة من المعارف والمهام، وفي مقدمتها تلك التي ترتبط (أحرشاو، الزاهير، أوزي، 2008):

(1) انظر: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000، ص: 44–45.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 110 12/13/10 12:33:46 PM

أولاً - بالمعرفة الجيدة لاستعدادات التلميذ وأذواقه وميولاته ومحيطه الاقتصادي والاجتماعي.

ثانياً - بالمعارف الدراسية المتعلقة بكيفية استعمال المعلومات وانتقائها، والتقويم الذاتي واستخدام طرق الملاحظة والعمل في إطار مجموعة أو فريق.

ثالثاً - بالمعارف المهنية المتعلقة خاصة بحياة المقاولات والاندماج المهني وتنظيم أساليب التكوين وبناء تمثل إيجابي حول الذات.

(د) إن تحضير مشروعه الشخصي من خلال اختيار توجه دراسي يستدعي من التلميذ الوعي بتجاربه وخبراته وتعلماته، ثم القدرة على وصفها، وتقويمها، وتعيين مضامينها:

- المعرفية savoirs، وبالخصوص تلك التي تحيل إلى كل ما تعلمه وحصَّله وفهمه وعقله واكتشفه.
- المهارية savoir–faire، وبالخصوص تلك التي تشير إلى كل ما يقدر على ممارسته من أفعال ونشاطات من خلال إنشائها وبلورتها وتخطيطها وتنظيمها وتدبيرها.
- الحياتية أو الوجودية savoir–être، خاصة تلك التي تمثل الاتجاهات والسلوكات والتصرفات الاجتماعية والسياقية والمعارف العملية المرتبطة بتوظيف عناصر الكون ومكوناته.

(هـ) إذا كان المشروع الشخصي للتلميذ يشكل المسعى الذي يهدف إلى مسايرة تعقد عالمنا المعاصر وصعوبة توقع آفاقه، ومن ثَمَّ يتحمل كل متعلم مسؤوليته، ويفكر في نفسه بنفسه (Boutinet, 1993) لكي يتكيف مع مستجدات هذا العالم الذي فقد الكثير من بساطته وشفافيته، فإن القول بعالم نفس متخصص (أو مستشار) في التوجيه من مهامه الأساسية التأسيس لسيكوبيداغوجيا المشروع الشخصي، يعني ضمنياً تمكين كل متعلم وكل تلميذ من تطوير قدراته ومعارفه وكفاءاته ومهاراته، وبصورة خاصة في مجالات التوازن النفسي والتوافق الاجتماعي والاندماج السوسيومهني. فالأمر هنا يتعلق بتعليم التلميذ أدوات التفكير وقواعد التدبير، ثم أساليب ووسائل الفهم الملائمة لتحليل مكونات هذا العالم واستثمار كل تغيراته ومستجداته لصالح مشروعه الشخصي (Permartin,1993; Grégoire,1996). فالراجح أن السبب في بعض مظاهر التفاوت والتباين السائدة في مجتمع غير منسجم كالذي نعيش فيه، يكمن أساسا في مدى كفاءة التلميذ ومهارته على حسن التعامل والتكيف أو العكس مع هذا المجتمع، بحيث إن النجاح في توجيه الذات نحو ما يضمن لها تكيفها وتوافقها واندماجها، هو الذي أصبح يمثل المقياس المفضل في تحقيق غايات وأهداف كل مشروع شخصي.

(و) في سياق عولمة التنافس في مجال المعرفة واقتصادياتها المتطورة إنتاجاً وتسويقاً، أصبح الترابط بين امتلاك الشهادة والاندماج في سوق الشغل والمقاولة يراهن على مجموعة من الإصلاحات البنيوية التي تستلزم من المدرسة الحديثة أن توفر لنفسها وسائل التكيف لتربية الأجيال الصاعدة على تحضير مشاريعها الشخصية، وإنجاز

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 111 12/13/10 12:33:46 PM

اختياراتها المناسبة واكتشاف درجة قابليتها للعمل، ثم معرفة إكراهات العالم المعاصر. فعليها أن تساعد هؤلاء على التخطيط لمستقبلهم في عالم يطبعه تقلص في الشغل وعدم الثبات وإن كان هذا التخطيط قد صار من مسؤولياتهم الشخصية (Guichart,1995; Albouy, Wanecq, 2003). لقد عرفت جل الدول العربية على مدى العقود التي تلت استقلالها تغيرات وتحولات شملت بعض جوانب بنياتها السوسيواقتصادية والديمغرافية والثقافية والتربوية. إلا أن هذه الدول وعلى الرغم من بعض التطورات والمكتسبات التي واكبت تلك التحولات والتغيرات، ما تزال تعاني من كثير من بؤر العجز والخصائص التي تعطل طموحها المشروع في التنمية وتُقَوِّضُ كل آمالها في تحقيق هذا الطموح. فعلى الرغم من المجهودات التي تم بذلها في مجال إكساب المعرفة ونقلها ونشرها عن طريق التكوين والتعليم والتثقيف، فإن المنظومة التربوية العربية أضحت تمر بحسب تقويمات وتقارير وطنية ودولية بأزمة مشروعية ومصداقية تغذي القصور الحاصل في مجال المعرفة. فالأدوار الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة تأثرت سلبياً، كما يشهد على ذلك ما تعانيه من صعوبة في نقل قيم المواطنة والانفتاح والتقدم، وما يعتريها من تراجع على مستوى جودة التعلمات الأساسية لتنمية القدرات والكفاءات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب والتحكم في اللغات والتواصل (أحرشاو، 1999، 2008). ومن هنا أصبحنا في الآونة الأخيرة نعيش في العالم العربي هوس إصلاح هذه المنظومة، ونحلم بربح رهان تجديد المدرسة كمؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ناجحة في مناهجها وبرامجها، متميزة في أهدافها وقيمها، وضامنة لشروط التعلم والتحصيل وروح المبادرة والتنافس وفرص التميز والنجاح وعناصر النجاعة والجودة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى ومتطلبات المدرسة النموذجية التي أصبحت تفرض نفسها في مستهل هذا القرن الجديد كقاطرة لولوج المعرفة ونقلها وإنتاجها ونشرها وتوظيفها في ممارسة البحث العلمي وربح معركة التنمية.

3. ضوابط المشروع وآليات تحقيقه:

يمكن إجمال أهم الضوابط التي تحكم مشروع التلميذ الشخصي وتوجه آليات تنفيذه وتحقيقه في العنصرين الآتيين:

1.3. مهمة المستشار في التوجيه:

أن يتوفر تلميذ ما على مشروع شخصي فهذا يعني انخراطه في سيرورة الزمن المستقبلي وكل ما يرتبط بهذه السيرورة من رهانات تتعلق بمكانته الاجتماعية وهويته الشخصية، وإذا كانت مهمة عالم النفس المستشار في التوجيه تتحدد من جهة في إمداد المتعلمين وعائلاتهم بالمعلومات اللازمة عن مسارات التكوين ومسالكه المختلفة مع توفير ظروف نجاحهم الدراسي، فإنها من جهة أخرى تكمن في مساعدتهم على بناء مشاريعهم الشخصية، الدراسية والمهنية. والحقيقة أن هذه المساعدة التي تتم عادة عبر استخدام إستراتيجيات تعبئة المعارف وتجنيدها، أو إستراتيجيات التكيف والتلاؤم مع خصوصيات الواقع، لا تشمل سوى المتعلمين الذين يعانون من الفشل الدراسي وصعوبات في التعلم؛ إذ

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 112 12/13/10 12:33:47 PM

إن أمثالهم المثابرين النجباء ليسوا في حاجة إلى مشروع لكي ينجحوا، أو على الأحرى إنهم غير مطالبين باختيارات محددة؛ لأن تلك الاختيارات تتحقق عادة بالتدريج تبعاً لكفاءاتهم ومهاراتهم المرتفعة في الاكتساب والتحصيل.

إذن، إذا كان التلميذ الذي يدرك الصعوبات الكامنة وراء بلوغ الهدف المنشود، يحاول بحسب بعض التجارب السيكولوجية (Tap,Oubrayerie, 1993; Cognet, 2006) استبدال هذا الأخير بهدف قريب منه، ويتماشى مع إمكانياته ومؤهلاته، فهذا ما يستدعي من عالم النفس المستشار في التوجيه النظر إلى فشله الدراسي الذي يؤخِّر بناء مشروعه الشخصي بمنظور نسبي، ويتأمل حياة التلميذ / الطفل في شموليتها على أساس أن الدراسة لا تمثل سوى جانب صغير منها. وهذا ما يساعده على الثقة في النفس، وعلى بناء تمثل إيجابي حول ذاته ومستقبله، ومن ثَمَّ تجاوز مختلف الصعوبات التي قد يواجهها داخل المدرسة وخارجها.

2.3. الوظيفة الأساسية للمدرسة:

إن إستراتيجية تعبئة المعارف وتجنيدها تتميز في الغالب بمجازفتين اثنتين: الأولى تتعلق بعدم التخلي عن الهدف المنشود، وبالتالي تحديد الوسائل اللازمة لبلوغه. والثانية ترتبط باتخاذ النجاح الدراسي على أنه وسيلة من وسائل تحقيق الهدف المبتغى المتمثل في مشروع مهني. وبهذا أصبح الاعتقاد السائد يقول بإمكانية تسخير عملية تمدرس المتعلمين لخدمة مشاريع مستقبلهم المهني بصورة خاصة. لكن نتائج كثير من الأعمال (Charlot,Bautier, Rochex, 1992; Cognet, Marty, 2007) تشير إلى ما يناقض هذا الاعتقاد، بحيث إن التلاميذ المثابرين النجباء المهتمين بالمدرسة وبمعارفها عادة ما يرفضون الطابع النفعي الضيق للتمدرس لكونه يلحق أضراراً بليغة بقيمته التكوينية والمعرفية وبدلالاته الاجتماعية والثقافية. فالتلاميذ الفاشلون الكسلاء الذين ينحدرون في أغلبيتهم من فئات شعبية فقيرة، هم الذين يتشبثون في غالب الأحيان بهذا الطابع النفعي. والحال أن الوظيفة الشمولية للمدرسة تتحدد في جعل المتعلم ينخرط بشكل فعال وإيجابي في النشاطات الدراسية، فإن بواعث هذا الانخراط متعددة، وتتوقف على تمثله لذاته، وعلى مفهومه الشخصي لعملية التمدرس في حد ذاتها(Rochex, 1995). وهكذا يبدو أن مثل هذا الانخراط، وخاصة في بُعْدِه الإيجابي، يستلزم الاستعداد السيكولوجي الكافي الذي تصاحبه بعض التحولات والتعديلات الملائمة في الشخصية والهوية، وفي إستراتيجيات مواجهة مختلف عوالم المدرسة المعرفية والاجتماعية والقيمية.

والخلاصة لمضامين هذا البحث أنّا نرى ضرورة التنصيص على الوقائع الآتية التي تترجم شروط بناء مشروع التلميذ الشخصي وآليات تحقيقه وتنفيذه:

- الواقع أن فرض منطق المقاولة المتأزمة على المدرسة يعني بالضرورة تجاهل أهمية سيرورات التلميذ السيكولوجية، وخاصة في بُعدِها العاطفي والرمزي والاجتماعي، التي عن طريقها يتوقع مستقبله ويخطط لآفاقه.
- إن بناء التلميذ لمشروعه المستقبلي لا يتوقف فقط على سيروراته السيكولوجية وكفاءاته المعرفية ومهاراته الاجتماعية، بل ينبني في جانب كبير منه على

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 113 12/13/10 12:33:47 PM

كيفيــة وعيه وإدراكه لســوق الشــغل ونســقه الإنتاجــي عبر النشــاط المهني لوالديــه. فبمعــزل عــن مقاصده واتجاهاتــه، قد يصبــح مهندســاً أو طبيباً أو أستاذاً، بناء على المكانة التي يتوقعها لنفسه في إطار المحيط الأُسْرِيّ والروابط الاجتماعية التي ينشأ فيها ويترعرع في أحضانها.

- من أجل التحقيق الفعلي لمشــروع التلميذ المســتقبلي فإنه من الأساســي تفعيل مسألة الروابط بين تحفيزه الدراسي وتوقعه المستقبلي وذلك بمحورة التفكير الجماعي حول رهانات مشروع التعلم والاكتساب. ففي إطار هذه الروابط يمكن للمدرســة أن تقوم بوظيفتها الشمولية بما في ذلك مهمتها في تحقيق الاندماج لزبنائها عوض الاكتفاء بتحفيزهم على التكيف مع سوق الشغل وتقلباته.
- يتحدد دور علماء النفس مستشــاري التوجيه في مساعدة التلميذ على التقويم الذاتــي لأوضاعه، وإيجاد الحلول المناســبة لمشــاكله الدراســية والشــخصية والأســرية والاجتماعيــة والمهنيــة. بمعنــى الــدور الــذي يتحدد مــن الناحية الســيكولوجية في توفير الظروف الملائمــة، وخاصة الظروف المحفزة الباعثة علــى الدينامية والمبــادرة والوعي بالواقــع ومتطلباتــه وإكراهاته وتحدياته وآفاقه، لكي ينخرط التلاميذ في المشروع.

المراجع:

الغالي أحرشاو (2008). نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل وسيرورة الاكتساب.

في العالم العربي، الكويت، الطفولة العربية، العدد: 35

الغالي أحرشاو وأحمد الزاهير وأحمد أوزي وآخرون (2008). سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

أحرشاو، الغالي (2005). العلم والثقافة والتربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (2000). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية.

أحرشاو، الغالي (1999). سيرورة اكتساب المعارف، الكويت، مجلة الطفولة العربية، العدد:1

أحرشــاو، الغالــي (في الطريق إلــى الطبع). بيداغوجيا التعليــم الأولي والتربية ما قبل المدرســية في المغرب: دليل المربي، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

Albouy, V., Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accés aux grandes écoles. Economie et statistique, 361,27-52.

Barrére, A. (1997). Les lycéens au travail. Paris : PUF.

Boutinet, J. (1993). Les conduites de projet, idéalisation, banalisation ou simple injonction paradoxal. In Projets d'avenir et adolescence, les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 1-13.

Cognet, G. (2006). Les psychologues scolaires. In S. Ionescu et A. Blancher (dir.), Nouveaux cours de psychologie dez développement et psychologie differentielle (vol. coordonné par J.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 114 12/13/10 12:33:47 PM

Lautrey). Paris : PUF, pp. 457-469.

Cognet, G., & Marty, F. (2007). La psychologie scolaire, Paris : Dunod.

Charlot, B., Bautier, E.; Rochex, J. (1992). Ecole et savoir dans les banlieux et ailleurs. Paris: A.Colin.

Grégoire, J. (1996). Evaluer les apprentissagesM les apports de la psychologie cognitive, De Boeck & Larcier S.A, Universit de Paris et de Bruxelles.

Guichart, J. (1995). Psychologie du projet d'avenir et normativité. In Projet des jeunes, une question d'identité. Paris: ADAPT, 9-39.

Huteau, M. (1993). La psychologie du projet, in Projets d'avenir et adolescence. Paris: ADAPT. Pp: 7-13

Le Blanc, A. (1992). Processus de structuration des projets personnels chez des jeunes en attente d'emploi. In Collectif (1992). Fonction des projets dans les structurations personnelles et sociales. Toulouse : Ed. Universitaires du Sud.

Nutin, J. (1980). Théorie de la motivation humaine. Paris: PUF.

Pelletier, D. (1986). Le projet ou l'élaboration cognitive du Besoin. Projet-Formation-Action-Education Permanente. No. 86. 29-41.

Pemartin, D. (1993). L'école face á de nouveaux défis. Pour une véritable démarche d'aide á l'élaboration des projets personnels. In Projets d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 97-107.

Revuz, Ch. (1997). Les impasses de la logique du projet. Pratiques Psychologiques. 1. 75-83.

Rochex, J. (1995). Le sens de l'expérience scolaire. Paris: PUF.

Tap, P.; Oubrayerie, N. (1993). Projets et réalisation de soi á l'adolescence. In Projets d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 15-43.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 115 12/13/10 12:33:48 PM