

الديمقراطية بالمؤسسة التعليمية بين تأهيل التمدرس وتأصيل التمرس

عبد الإله شريط
باحث في علوم التربية

عبد الكريم بلحاج
باحث في علم النفس الاجتماعي

توطئة

الحديث عن موضوع «المدرسة والديمقراطية» باعتباره إشكالية يدخل في باب المناقشة حول واقع الحال والمأمول، من حيث ما توفره المؤسسة التعليمية على مختلف مستوياتها بالنسبة للمنتسبين إليها من تلاميذ/ طلاب ومدرسين. فكل من الطرح والتحليل، إذن، سوف يغلب عليه طابع التعاطي النظري، وذلك لغياب التجربة الديمقراطية ومنتوجها ليس فقط على مستوى نشر لقيمها أو مبادئها معرفيا، ولكن بالأساس على مستوى الممارسات إن في نطاق الحضور المدرسي للعاملين (مدرسين، وأطر تربوية وإدارية...) أو المتعاملين (متعلمين، وأسر...)، وبالخصوص فيما تعلق بالمتعلمين الذين يشكلون هدفا لترسيخ الديمقراطية وعيا وسلوكا وروحا وثقافة.

ولا مندوحة من القول، إن المدرسة والديمقراطية يشكلان موضوعا جامعا لقضايا حيوية راهنة ليس فقط بالنسبة للمدرسة ومهامها التربوية، ولكن أيضا وأساسا، بالنسبة للمجتمع لما تتقاطعه من رهانات قياسا إلى تحديات التنمية. وكذلك هي بمثابة إشكالية لما تطرحه من استفسارات حول تحقيق الفرد المواطن والفاعل مجتمعا.

1. مساءلة واقع الديمقراطية بالمنظومة التربوية

تسائل المقاربة التي نعرض لها واقع التجربة المدرسية في ظل سيرورتها السوسيو-ثقافية من خلال الوقوف على مؤشرات البعد الديمقراطي، إن على مستوى الفعل التربوي أو على مستوى جمهور المدرسة، من متعلمين ومدرسين، باعتبارهم الحلقة الأساس في المنظومة التربوية. تتجه هذه المسألة، إذن، من جهة إلى معاينة أدوار المدرسة من حيث تأطير المتعلم على الفعل الديمقراطي وعيا وسلوكا، ومن جهة أخرى إلى قابلية واستعداد المدرسة من حيث ما تمثله كأداة للمنظومة التربوية وللعمل التعليمي في ترسيخ الثقافة الديمقراطية.

كما أن المقاربة تستفهم حول مدى جدوى انخراط المدرسة في عملية تلقين الديمقراطية كقيمة ومعرفية، أم أن إكسابها للمتعلم كسلوك يتوقف على التمرس والخبرة؟ وهل تستوجب إدراجها ضمن المقررات التعليمية وتصريفها عبر الفعل البيداغوجي، أم أن الغاية منها يمكن تحقيقه عبر الممارسة والمعيش في نطاق الحياة المدرسية؟

وفيما يخص مفهوم الديمقراطية بالنسبة لواقع الحال بالمغرب، فهو غير وارد في النصوص التنظيمية للتربية والتكوين سواء من الناحية المعيارية أو القيمية أو كهدف تربوي، حيث

جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ذكره فقط من خلال إعلان المبادئ الأساسية والتي تفيد أن: «التربية تؤدي إلى الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون» (المبادئ الأساسية، ص8). أما فيما يتعلق بتنظيم التعليم العالي فيسجل غيابه التام في قانون 01.00، مع أن سياق التعليم العالي يشكل بيئة معرفية وتنظيمية أكثر قابلية وتأهيلا لاستنبات قيم الديمقراطية سلوكا وممارسة، كما تبقى مؤسساته بمثابة مختبر ومشغل لتجريب التمرس على الفعل الديمقراطي وتوفيره للتعاطي مع حاجات المجتمع الاجتماعية والسياسية.

إن لغياب التنصيص على الديمقراطية في النصوص والمواثيق المؤطرة للمنظومة التربوية بشكل عام وللمدرسة بشكل خاص، إن على مستوى الأدوار والوظائف أو على مستوى البرامج والمقررات، تأثيرا على إمكان انتقالها لدى مرتاديه، ومن ثم جعلها تنتشر مجتمعا. ولكن، هذه الوضعية المعيارية ليست بعائق أمام اختبار الممارسات الجيدة في التعاطي المدرسي مع المتعلمين، باعتبارهم الجمهور المنشود من عملية إرساء الديمقراطية.

1.1. في التجربة التربوية المدرسية

يتفق الجميع (فاعلون وخبراء وباحثون) أن المدرسة هي واحدة من أهم المؤسسات في بيئة المجتمع التي تسهر على تنمية وتنشئة الفرد طفلا أو مراهقا أو حتى راشدا كان. وبصرف النظر عن طبيعتها السوسيوولوجية اعتبارا لما قد تشكله بوصفها أداة لإعادة الإنتاج الاجتماعي والتنمية والتقدم، تمثل المدرسة مختبرا للتكوين المعرفي والسيكولوجي والمهاراتي (Belhaj 2016) وكذلك لتجريب مختلف الممارسات الجيدة والضرورية للاندماج المناسب في المجتمع.

أما فيما يتعلق بواقع العلاقة بين المدرسة والمجتمع فقد ظلت، ومنذ زمن طويل، موضوعا لإعادة الإنتاج الاجتماعي الذي يضعها في أنماط ثابتة، مما يشير إلى بعض الممارسات القديمة التي كانت تعزى سابقا إلى «المسيد» (بلحاج 1985، 14) والتي تترجم المعادلة التفاوضية التي كانت تربط (مجازيا) والد المتعلم بمعلم هذه المؤسسة: «أنت تقتل وأنا أدفن» (الراضي، 1977، 68). وبعبارة أخرى، فهذا المظهر يعكس أنماطا لم تكن لتناسب المنظور التطوري المفترض في أدوار المدرسة ولا حتى اعتبارا للبعد السيكولوجي لدى المتعلم في أفق اكتسابه لقيم المواطنة، كما ظلت المدرسة تجتري تناقضا يجمع بين تطور في البنيات المؤسسية وتدبير البرامج في الوقت ذاته الذي تستنسخ فيه نموذجا معياريا يعود لزمن مضى، وهو النموذج الذي يقوم على مفهوم مقنن لنقل وإكساب المعرفة ويحصر أدوار المدرسة في التعلّمات التي تنمي القدرات العقلية مع اختزال لشخصية المتعلم في الخضوع والاستسلام لسلطة المدرس والمعرفة والمؤسسة. وقد ظلت العلاقة الأساس التي تُحسب على التفاعل البيداغوجي علاقة لا شخصية، أي شكلية يحكمها التنظيم المؤسسي، بحيث تشد المتعلم إلى المعرفة وينشأ لذا المتعلم (ومن قبله والده) اقتناع بأنه في حاجة إلى سيد لتحقيق هذه القاعدة ويرى نفسه في وضع تأكيدي للمثل المعياري.

2.1. التربية على الديمقراطية وضرورة الدور الاجتماعي للمدرسة

بالنسبة للمجتمع المعاصر فهو يضع المؤسسة التعليمية كهدف من أجل تأطير وتطويع الأفراد، وذلك من حيث السعي لتكليفهم من خلال نماذج تقدم نفسها كعملة للجمع بين الشخص والمجتمع. وفي الوقت نفسه، فإن هذا الخيار المتعلق بالتعاطي مع المعرفة يعتمد أساسا على المنظور التقليدي للمدرسة، من خلال استمرارية تتسرب ضمنا، إن لم تكن عبر تعبير عن حنين إلى الماضي، فهي تمر عبر الممارسات التعليمية إلى المدرسة الحديثة. وبالتالي، يترتب عن ذلك وجود فجوة في توقعات المجتمع بالمدرسة، بل والأسوأ من ذلك، الكشف عن أوجه القصور في العلاقات بين المدرسة والمجتمع. والحالة هذه، يتم اعتبار هذه الممارسات كنوع من الضرورة الوظيفية أو العضوية، عوض أن تقوم على نوع من العقلانية أو البراغماتية. ومن خلال تجاهل أية غاية أخرى غير غاية إعادة إنتاجه لنماذجه ولأدواره، فإن النظام التعليمي يسهم بأكبر قدر من الفعالية في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي. وتبعاً لضعف الانسجام بين المجتمع والنظام التعليمي، فإن قطيعة معينة حلت بين الفاعلين الأساسيين في عملية التنشئة الاجتماعية واللذين هما الأسرة والمدرسة. مما عقد من مهمة هذه الأخيرة المتمثلة في البناء العقلائي للفرد. وهكذا يبدو أن التبادلات لا ترقى دائماً إلى مستوى التوقعات سواء بالنسبة للمدرسة أو للأسرة، على الرغم من أن دور هذه الأخيرة، ولا سيما فيما قد توفره على مستوى المرافقة الوالدية، لا يزال عاملاً حاسماً في عملية تمدرس المتعلم وسيرورة التعليم التي ينخرط فيها. ولا شك أن غياب المشاركة المجتمعية الفعالة في الحياة المدرسية أدى إلى شبه انقطاع، مع استمرار ضئيل لبعض العمليات الجموعية المتواضعة (الآباء، ومهنيو التربية، والمجتمع المدني) التي تحاول التغلب على أوجه القصور التي تؤثر على هذه الحياة اليومية، والدعوة الدائمة إلى تربية فعالة تتعارض مع أنماط التدريس التقليدية.

ففي السياق المدرسي بشكل خاص والمنظومة التعليمية بشكل عام، ولاسيما مع توالي الأزمات التي تخترقه، هناك نقاشات يتجاذبها المد والجزر وقد طال أمدها، ويظل السؤال الذي يتوجب طرحه: هل من الأجدى تكليف التعليم مع المتعلم أو على العكس تكليف المتعلم مع التعليم؟ ذلك، أن أصل هذا السؤال يثير إشكالية كبرى يمكن بها مساءلة النظامين التعليمي والمجتمعي كالتالي: هل ما هو ضروري قد يتمثل في تكليف الطفل مع المدرسة أو تكليف المدرسة مع الطفل؟

تجدد الإشارة إلى هذا النوع من المسألة لم يأخذ المكانة المناسبة في المغرب إن على مستوى النظر والمناقشة أو على مستوى المقاربات المتبعة في التعاطي مع مشاكل المدرسة ولا حتى في البحث العلمي والتربوي الموجه لها. كما أن الفحص العلمي الممنهج لهذه الإشكالية سوف يؤدي لامحالة إلى الأخذ بعين الاعتبار بفوائد ونواتج علوم الإنسان (من علم النفس وعلم الاجتماع، وعلوم التربية...) على مستوى المعارف والحلول، سواء فيما يتعلق بالتعليم (الأساليب والممارسات) أو متطلبات تأطير نمو المتعلم وتطوره (المعرفي، العاطفي والاجتماعي).

وفي سياق العمليات التعليمية والتعلمية التي تقوم بها المدرسة، سادت مجموعة من الممارسات التربوية والبيداغوجية التي يغلب التوجه السلوكي (Crahay, 2005) على مرجعيتها الفكرية إلى جانب بعض الاستثناس المعرفي المنسوب إلى المنظور البنيوي، فضلا عن إسهامات علماء النفس الاجتماعي التي قدمت إفادات مهمة في تدبير القسم ومجموعات التكوين (Johnson et Bany, 1971)، أخرى ذات بعد غير الموجه في المنهجية التربوية، وهي ممارسات وتوجهات نظرية سعت إلى إلهام وتقعيد الإصلاحات المدرسية الرامية إلى تكوين مواطن منخرط وفاعل.

إن المدرسة التي لازالت تعتمد الطرق التقليدية في التربية والتعليم تبقى غير فعالة من حيث كونها تركز تبعية الاعتماد على الغير وليس على الذات كما تشجع على الأنانية والعزوف عن الجماعة (Harber 1997 5)، بحيث أن هذا المظهر لازال سائدا على نطاق واسع في القطاع المدرسي العمومي المغربي. وقد ظل التعليم يجتري أساليب تعليمية يتعايش فيها التحفيز والعقاب، والتحييب والترهيب، التشجيع والرقابة، والتسلط والانقياد (Belhaj et al. 1998)، وغيرها من المظاهر السلوكية التي لا تساهم في تكريس البعد الديمقراطي. ومن حيث المبدأ فإن العملية الديمقراطية بالنسبة للتعليم فيما تعلق بالفلسفة والسياسة التي يقوم عليها، تفترض الاقتداء بفعل الانخراط والمشاركة في السيرورة الجماعية لاتخاذ القرار، بحيث تبقى هذه العملية من أهم التحديات التي يمكن أن تُطرح على المؤسسة المدرسية بغاية تكوين مواطن متفاعل مع مجتمعه.

2. الديمقراطية من التربية إلى التمرس

بداية، لابد من التذكير بأن الديمقراطية ليست مجرد مسألة مشاركة، بل إنها ترتبط أيضا بطرائق ومظاهر هذه المشاركة. وبالتالي، لتعليم الديمقراطية والتربية عليها، يتوجب على المدرسة أن تمارسها أولا، سواء من الناحية التنظيمية أم العملية وفي إطار مختلف أدوارها التربوية والاجتماعية (2, Hepburn 1984). وبمعايينة واقع حال التجربة المدرسية، تبدو الهوية على مستوى هذه المشاركة التي تجمع بين مختلف الأطراف وفق إيقاع متوافق عليه ويلتئم حول إنجاح التجربة وجعلها واقعا مألوفاً.

إن أهمية الديمقراطية في حياة الأفراد والمجتمعات صارت واقعا تقترن به سيرورة التنمية والتطور، ولاسيما في الوقت الحاضر، بحيث إن تعليمها من حيث هي قيم وممارسة صار بمثابة رهان مصيري لكلا الطرفين وذلك بحكم أن وجود الفرد والمجتمع يبقى حقيقة قائمة بكيفية متبادلة، وبالحرص على استمرار الديمقراطية وتجديد إنتاجها يترتب عن تفاعلاتها معادلة مفادها أن المواطنين يُنتجون الديمقراطية التي بدورها تنتج المواطنين (65, Morin, 2006). لقد أكد مختلف المتدخلين في الشأن التعليمي (باحثون، تربويون، مهنيون..)، كما أثبتت ذلك التجارب، أن تعليم القيم والقيم الديمقراطية على وجه الخصوص، لا يمكن لها أن تشكل مادة تعليمية في دروس محددة، كما أنها لا تنتقل إلا من خلال الممارسات (9, Merieu, 1992)، فالفرد لا يمكنه تعلم الديمقراطية إلى جانب

تعلم القراءة والكتابة، بقدر ما أنه قد يتعلم الديمقراطية في الطريقة التي يتعلم بها القراءة والكتابة، وهو ما يعني أن المدرس أو الفاعل التربوي يُبلغ هذه القيم فقط إذا ما جسدها في ممارساته المهنية، وإذا كانت هذه الممارسات من شأنها إيصال الاقتناع للمتعلمين بأن هذه القيم تكتسي فعلا أهمية كبرى في الحياة. ومن تجارب الممارسات الناجعة، تلك التي قامت على اقتراح مجموعات العمل بحسب حاجات تعليمية أو أورايش عمل سواء في نطاق البرنامج التعليمي أم الأنشطة الموازية، فهي تحيل على إمكانات مهمة لاكتساب الفعل الديمقراطي، كما أن التمرس بوضعية مجلس للتلاميذ لإشراكهم في بعض القرارات التي تخصهم، قد يحقق تبني قيم مختلفة عن تلك الناشئة عن التطبيق التقليدي للفعل التربوي الموجه والذي لا يشملهم بالاستشارة.

وحتى تتمكن المدرسة من زرع الوعي الاجتماعي وتنمية الروح الديمقراطية لدى المتعلمين، يجب بحسب ديوي (1897) أن يكون تنظيمها وفق نمط مجتمع تعاوني يحث على المشاركة. فالديمقراطية بوصفها هدفا للتربية من حيث التهييء لها وترسيخها لدى المتعلم، تقتضي من المدرسة أن تصير بمثابة «مؤسسة» تحل بكيفية مؤقتة بمثابة مكان للحياة بالنسبة للطفل بالنظر إلى المدة الزمنية التي يقضيها فيها، وذلك بتحسيسه بأنه عضو في المجتمع، وقد اكتسب وعيا بهذا الانتماء يجعله يوافق على تقديم مساهمته. كما أن خلق الشروط المناسبة في المدرسة للتربية على الديمقراطية وتشكيل الحس الديمقراطي ليس بالمهمة السهلة بالنظر إلى أدوارها التربوية والتعليمية، والحال أن القابلية لتفعيل هذا الحس ليست بمادة دراسية يمكن للمدرسين تلقينها للمتعلمين أو فرضها عليهم حتى ينضبطوا إلى مقتضياتها، بقدر ما أنهم مطالبون بتحويل المدرسة بشكل عام والقسم على وجه الخصوص إلى بيئة اجتماعية تحث المتعلمين على تحمل مسؤوليات التصرف الديمقراطي بكيفية تلقائية (Dewey, 2011, 77). ومن ثمة سوف يتعلم المتعلم (تلميذ أو طالب) بكيفية أفضل، سواء بالنسبة لتعلماته المعرفية أو تلك التي تنمطه على ممارسات، وذلك بفعل مشاركته النشيطة في حركية بيئته.

من خلال ما تفيد به المسلمات العلمية وتجارب لنماذج بعض البلدان ذات السبق في الموضوع، فإن التوجه من أجل سيادة الديمقراطية في الفضاء المدرسي، ومنذ المراحل التعليمية الأولى، يرمي إلى جعل الأطفال يستدمجونها بمثابة نمط للعيش والتعايش، وبالتالي يتجسد لديهم امتداد في السلوك والممارسة على الصعيد المجتمعي العام الذي يتفاعلون فيه.

وبما أن الكفايات المساعدة على تأسيس الديمقراطية على المستوى الشخصي ليست فطرية، فإن اكتسابها يتطلب تأهيل الأطفال على ممارسة المواطنة وإفساح المجال المدرسي لهم بشكل دائم حتى يتعودوا عليها طبعاً وتطبعاً ويكونوا قادرين على المحافظة عليها وتعزيزها في المستقبل. ولا جدال في أن للمدرسين، باعتبارهم مربين دوراً رئيسياً في تعزيز هذا الاتجاه، ذلك بانخراطهم واقتناعهم بأن الديمقراطية ممكنة وبأن نمط العيش الديمقراطي قابل للتحقق في المجتمع ككل ابتداء من الفضاء المدرسي.

وبما أن التنشئة الاجتماعية، باعتبارها إحدى مهام المدرسة في تكييف وإدماج الفرد مجتمعياً، تعني تحويل الفرد إلى كائن اجتماعي، بتشريبه أصناف من التفكير وأنماط التواصل والمعتقدات والتقاليد والقيم الأخلاقية والمهنية، بعضها لا يتبدل والبعض الآخر يتغير تبعاً لمهارات جديدة ولأوضاع معيشة» (الشرقاوي 1989، 39)؛ لذلك فتعليم الديمقراطية هو تشجيع للفضول المعرفي وللنقاش والتفكير النقدي البناء، المساعد على تحمل مسؤولية الأقوال والأفعال المحفزة على العيش المشترك والعمل اليومي. لأن العمل اليومي والتمرس على الحياة الجماعية في مناخ ديمقراطي هو التمرين الأنسب على تبني قيم الديمقراطية. وتتجلى الأعمال المعززة للديمقراطية في الاحترام الذي يبديه المدرسون اتجاه المتعلمين، وفي فتح المجال لهؤلاء لتنظيم أنشطة وتظاهرات والتعبير عن آرائهم، واتخاذ القرارات التي تعنيهم في تدبير الاختلافات قصد تحقيق الأهداف المشتركة عبر المشاركة المستمرة. ولأن ميزة أي مؤسسة مدرسية من بين مختلف المؤسسات المجتمعية ذات الأهداف المماثلة وكيفما كان الأصل والمصير الاجتماعيين لمن تتوجه إليهم، هو ترسيخ قدر من العادات الاجتماعية والمعايير القيمية والأخلاقية، في الوقت الذي تنقل فيه المعارف (العبيوي 2014، 19)، فإن الثقافة المدرسية في هذه المؤسسة تعمل جاهدة من خلال مكونات المنهاج الدراسي، على تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة، والمتمثلة أساساً في تمرير وتثبيت جملة من القيم والمعايير الاجتماعية والسياسية والدينية والثقافية، يرغب المجتمع في ترسيخها لدى المتمدرسين عبر برامجها وأدوارها التأطيرية، وتتحول على إثرها الأنشطة المدرسية الرسمية المفروضة إلى ممارسات إدماجية مقصودة ومتعمدة، بحيث يبقى تحقيقها رهيناً بخطوات الانخراط والمشاركة لمختلف الأطراف. ولا شك أن المعطى الثقافي المدرسي يهدف الحفاظ على المضامين الاجتماعية، ويضمن استمراريتها من خلال تعزيز الوظيفة الاجتماعية والسياسية لهذا المعطى ضمن ممارسة بيداغوجية يومية ترمي إلى بلوغ المبتغى، حيث تطبيع التلاميذ المستهدفين بالمبادئ والقيم الاجتماعية» (العبيوي 2014، 120)، ففي هذا السياق يمكن للبعد الديمقراطي أن يجد معنى بنائه وتفعيل سيرورته. كما أنه في سبيل إنجاز عمل تربوي فعال يتوخى إكساب وترسيخ قيم الديمقراطية يُفترض في المؤسسة أن تكون كلها منخرطة في سياق ديمقراطي وليس في حدود البرنامج أو الفصل الدراسي فقط، من هذا المنظور يبقى المدير والطاقم الإداري المرافق له هم الفاعلون القادرون على إرساء استراتيجية التنشئة الديمقراطية. وفي إطار هذه المقاربة، هناك ثلاثة مجالات تلعب دوراً أساسياً في تجسيد المعاني التي تنسجم مع منظور التربية على الديمقراطية:

أولاً، تدبير المؤسسة وتدبير الديمقراطية

يتدخل في الشأن التربوي عدد من الشركاء، مدبرون وأساتذة ومجالس، ونقابات ومتعلمون وجمعيات الآباء، ذلك أن الكل يقترح نمط الإدارة المدرسية التي يرغب فيها، مما يترتب عنه سؤال محوري حول كيفية تمكن رؤساء المؤسسات من رفع تحدي هذه الرغبات؟ وبأي أنماط تدبيرية؟ هل يعتمدون قيادة قائمة على الثقة والإجماع أم قائمة على الحذر

والمنافسة؟ كيف توزع المسؤوليات داخل المؤسسة؟ كيف يتم تدبير التنوع والاختلاف في الرأي؟ كيف تحدد المؤسسة مسؤوليتها أمام تعدد الأطراف المتدخلة؟ فيقدر ما أن هذه الأسئلة تقارب منطق تدبير المؤسسة بقدر ما أنها تُقاس على تدبير الديمقراطية في المؤسسة. وبالتالي، يجدر التذكير بأن تدبير نظام التربية والتكوين كان قد اعتمد على رفع شعار جعل المتعلم(ة) «في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية؛ وجعله منفتحاً ومؤهلاً وقادراً على التعلم مدى الحياة.» (شريطا 2009، 9) لكن الشعارات لا تكفي، لأن ذلك لن يتأتى إلا بالوعي بحاجات المتعلمين والمتعلمين النفسية والمعرفية والجسمية في تكاملها وتفاعلها، وباهتماماتهم وميولاتهم الفردية. الأمر الذي يستوجب تكييف جميع الأنشطة كي تصبح متمركزة حول المتعلم(ة)، وإبرام شراكات في صالحه وتجديد وتنويع طرائق التدريس، وتدبير العلاقات لتيسير تعلمه الدائم. وتدبير الشأن التربوي يبقى بمثابة عمل يكون ملزماً بمسيرة مستجدات الحياة خصوصاً مع ما أحدثته وفرة المعارف وكثرة مواردها، على الأقل في بعدها الديمقراطي الداعي إلى تعميم الولوج إلى المعلومات وإنصاف الراغبين في الحصول عليها. يساهم هذا الوضع الجديد في التنشيط على الديمقراطية إذا عمد القائمون على التربية والتعليم إلى تحيين قدراتهم التدييرية، ذلك لأن ثورة المعلومات لم تغير زمن الشغل فقط بالنسبة للمدرسين، بل غيرت ممارساتهم المهنية (Charyate، 2009، 65). كما أن تحولات أو تغيرات مهنة التدريس المرتبطة بتطورات وضغوطات المتغيرات السوسيو-اقتصادية، تسهم في إحداث دينامية تحيين المهنة لدى المدرسين، إذا اعتبرنا المهنة سيرورة تدفع الجسم المهني إلى الانتظام وفق نموذج مثالي لمهنة التدريس، يسمى «المدرس المتبصر» (Charyate، 2009، 72). إذن، لامحالة من ضرورة تحقق هذا الانخراط المهني لإتاحة وسائل وأساليب العمل المناسبين لتفعيل هدف التربية في إرساء الديمقراطية، ومن ثمة بات هذا النموذج يستهدف تحقيق ما يسمى بالإنصاف والعدالة في الفضاء المدرسي، وبالتالي نقل قيم هذا الإنصاف للمتعلمين، والذي يركز أساساً على ثلاثة أبعاد للمهنة: (1) تبني مقاربة تبصيرية اتجاء ممارسته المهنية؛ (2) إرساء منطق للتعلم قائم على بيداغوجية بنائية وفارقة؛ (3) العمل ضمن فريق (Charyate، 2009، 73). وبالتالي، من شأن هذا النموذج أن يضمن بيئة تنشؤوية مناسبة للتربية على الديمقراطية، بحيث يستشعر المتعلمون قيمها بشكل مستمر ودائم، ولا يحسون بالتهميش والإقصاء الذي تعززه النماذج الأخرى، التي تهتم بالمتفوقين فقط وتكرس سلوكات التمييز والإجحاف.

ثانياً، التمرس حول التربية على القيم

تتمظهر القيم، بشكل أو بآخر، في فضاء المؤسسات التربوية، سواء تلك المتعلقة بحقوق الإنسان أو الديمقراطية أو احترام التنوع وذلك في السياقات الرسمية وغير الرسمية للمؤسسة. كيف يمكن لهذه القيم أو للكفايات الاجتماعية المرتبطة بها أن تصبح شرطاً من الشروط الأساسية للتعايش السلمي داخل المجتمع المدرسي والمجتمع بصفة عامة؟ كيف نعمل التفكير في هذه القيم لجعلها تسير التحديث والعولمة؟

لكن المؤسسات التنشئية، برأينا، تنحو إلى بناء كائن ذي قابلية للخضوع، وليس كائنا قادرا على الانسراح والاستقلالية (Belhaj, 1997, 96). لا بد من تغيير النموذج البيداغوجي المعمول به واعتماد نماذج تحيل على أساليب ديمقراطية أكثر إنصافا لإتاحة الفرصة للمتعلمين لتحرير طاقاتهم بكل استقلالية وحرية. وذلك بتجاوز النموذج المتمركز على معارف منقولة، وهو النموذج أو بيداغوجيا المحتوى. واعتماد النموذج المتمركز على الأهداف التي ينبغي أن يبلغها المتعلمون أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها، ضمن إطار بيداغوجيا وظيفية (اللحية وشرباط 2004). ونلح بخصوص هذا المعنى بأن تطوير كفايات المتعلمين المستعرضة الخاصة بتنمية الحس الديمقراطي لا بد لها وأن تجد لها موقعا أساسيا في العملية التعليمية-التعلمية، بحيث يستوجب الموقف تحديد الخصائص التي يفترض أن تتوفر في الكفاية لكي تصبح مستعرضة داخل المجال المدرسي، ولو يبدو أن هذا الأمر صعب المنال، لأن هذا المفهوم يستجيب للانتظارات والمتطلبات الاجتماعية المتعددة، إن لم نقل المختلفة، لأننا لا نعلم في النهاية هل نبحت بهذا الاسم عن الكفايات المكتسبة بواسطة عدد من المواد، أو على العكس، عن الكفايات التي تجتمع بكثرة من أجل الإنتاج، ولا نعلم في هذا الاحتمال الثاني هل يجب البحث عن الكفايات التي تطورت بواسطة عدد من الأنشطة المتتالية، أم عن مزج كيميائي يساعد على تجميعها وهو الذي ينتهي بتوليدها» (اللحية وشرباط 2007، 95). ولا جدال في كون موضوع الكفايات يطرح مشكل الفهم والتحديد باستمرار ذلك لأن «الكفاية ليست سلوكية من تلقاء نفسها إلى حد بعيد، بل فقط من خلال نشاطها الوظيفي القابل للتطبيق. وذلك لرفع الحجر الذي وضعته النظرية السلوكية Behaviorisme حول أهمية العمليات العقلية، لأنه إذا كانت الكفاية تظهر للملاحظة بواسطة النشاط النوعي الذي يحددها، لم يعد ممنوعا التفكير في كونها تتضمن داخل الفرد وبطريقة واعية وآلية، أي عبر عمليات عقلية تمكن من تنظيم وتراتبية الحركات التعليمية قصد تحقيق هدف ما». (اللحية وشرباط 2007، 113) وتندرج تنمية الكفايات المستعرضة في إطار ما يعرف بالتعلم الفعال والمشاريع التربوية، كما تتقاطع على قاعدة المسلمات التالية:

أ. لا يستقيم تعليم الديمقراطية إلا بتبني مقاربة المتمركز حول المتعلم(ة)

لتحقيق تعلم فعال، لا يكفي تحديد كفايات وأهداف ملائمة واختيار محتويات وطرائق وأساليب مناسبة للتدريس والتقويم؛ وإنما يلزم تخطيط عمليات التعليم والتعلم وإنجازها وتقويمها وفق طرائق وأساليب وأنشطة تستثير دوافع التعلم وتتيح ممارسة فعلية. وبشكل المتمركز حول المتعلم(ة) مقاربة هامة في هذا الباب لتعزيز فعالية التعليم والتعلم في انسجام واضح مع مختلف نظريات التعلم وعلم النفس (Belhaj, 2012, 10)، وذلك انطلاقا من أن المتعلم(ة) مدار عمليات التربية برمتها. وقد عبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين عن المتمركز ضمن المبادئ الأساسية للإصلاح التربوي الذي «ينطلق من جعل المتعلم... في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية» (شرباط 2012، 42).

ب. خصائص التعلم الفعال

تدخل المقاربة المتمركزة حول المتعلم ضمن نموذج التعلم الفعال الذي يتميز بالخصائص التالية:

- التمكن، خاصية تتجلى في تحقيق التلميذ(ة) لأهداف التعلم المنشودة وفق معايير درجة الإتقان المحددة، حيث يفهم ما يتعلمه ويستطيع تطبيقه واستثماره في إنجاز أنشطة ومهام تدل على إتقانه للتعلم المطلوب.
- التعمق، خاصية تتمثل في تقوية التمكن بعناصر تعطي بعدا أعمق للتعلم من خلال معالجة مضامين مرتبطة بمجال التعلم وإنجاز تطبيقات ومهام تتيح ترسيخ ما يتعلمه التلميذ(ة).
- الفائدة، خاصية تدل على استجابة التعلم لحاجات المتعلم(ة) وتطلعاته في حياته الخاصة والعامة، بحيث يستجيب التعليم لحاجات ومتطلبات الأفراد والمجتمع.
- الملاءمة، تقتضي أن يكون للتعلم دلالة وظيفية في الحياة الشخصية والدراسية والاجتماعية، بحيث يكون للتعلم المدرسي الأكاديمي تطبيقات فعلية في الحياة العملية تستجيب لتطلعات الأفراد والمجتمع، وتُعد المتعلم(ة) للاندماج الميسر في الحياة العملية والمهنية.
- الاستدامة، خاصية تعبر عن الاحتفاظ بالمعارف والمهارات والكفايات المكتسبة على الأمد المتوسط والبعيد، بحيث لا ينسى المتعلم(ة) ما اكتسبه سريعا بعد اجتياز الامتحان، وإنما يستثمره في وضعيات وأنشطة متنوعة ترسخ الكفايات المكتسبة (شرباط 2012، ص. 21).

ج. لا يمكن أجرأة التعلم الفعال إلا في إطار المشروع

- تشكل درجة الاهتمام بالموضوع والفائدة المحصل عليها منه وإمكانية تحديد الأهداف بشكل جماعي وتوزيع المهام بين أعضاء الفريق، شروطا أساسية لاختيار موضوع المشروع؛
- تشكل المواضيع الأصيلة، والمركبة أحيانا، المستقاة من الحياة اليومية، كما يدركها المتعلمون، نقطة انطلاق المشروع؛
- تعطي الأولوية إلى الحصول على نتائج وفق مقاربة متعددة التخصص؛
- ينبغي تشجيع المتعلمين على الاعتماد على تجاربهم الشخصية لتحقيق ربط التعلم بممارسات الحياة الفعلية؛
- توزيع عادل للمهام سواء الفردية أو مع المجموعات الصغيرة أو مع المتعاونين؛
- زيارة أماكن ومواقع خارج المؤسسة واستشارة آبائهم والمدرسين؛

- اعتماد المشاريع يساعد على استقلالية التفكير وعلى التعلم بالاكتشاف وتعزيز التجارب الشخصية ودعم التفاعل الاجتماعي.

ثالثاً، تعزيز المشاركة والتواصل

ليست المدرسة بعيدة عن الواقع أو عن المجتمع، لكن كيف تتواصل المؤسسة التنشئية على المستوى الداخلي والخارجي؟ وكيف تتعاون؟ هل تبدو المدرسة منعزلة عن الواقع، أم هي منفتحة على مكنزماته التواصلية وأنماطه التشاركية؟ ما هي مهمة المدرسة، إلى أي حد هي واثقة في أجرأة الأهداف التي سطرتهها وخصوصاً أثناء التواصل مع المجتمع؟

يستدعي العمل داخل المؤسسات التربوية عدداً من المشاركين، ما هي إذن طبيعة القوى المستعملة للحفاظ على الانضباط والنظام في مؤسسة تدبر بشكل ديمقراطي؟ ما هي العوامل التي تجعل المتعلمين يحترمون القواعد التي تم تحديدها وما الذي يجعلهم يتجاوزونها؟ هل النظام الديمقراطي يعني ألا يحترم المتعلمون أي قاعدة ويعيشون في الفوضى؟

«إن الفضاء العمومي هو فضاء للتواصل السياسي، مكان للمواجهة بين الآراء المتعارضة للمواطنين يهدف تحقيق الصالح العام، وهو كذلك فضاء للمشاركة السياسية. فضلاً عن كونه يقوي من قدرات النظام الديمقراطي، ويضمن بقاءه واستمراره. لهذه الاعتبارات، يمكن الحديث عن ديمقراطية تسمح للجميع بوضع أفكارهم وآرائهم المختلفة على الساحة العمومية من أجل المناقشة والتفاوض» (العبوي 2015، 107). لأن «النظام الديمقراطي... يحمي أكبر تنوع ممكن ويعترف به» (ص 261). لقد «كانت السعادة، في تصورات فلاسفة السياسة، موضوعاً لتأويلات خاصة، وما يعطي الدلالة السياسية للسعادة هو ارتباطها بمفاهيم العدالة والمساواة والحرية ونحوها، لهذا كانت تقاس بالغايات التي تنشدها الدولة عموماً، سواء كانت هذه الغايات ذات مرجعية ديمقراطية أو استبدادية» (العبوي 2015، 297). وحتى تكتمل شروط هذا المسعى، وجب أن يعيش المتعلم بشكل واقعي في المؤسسة التربوية أي عبر ممارسة سلوكاته اليومية، لأن التجارب المعاشة بشكل حقيقي وتراكمها هو الذي يوضح للمتعلمين أن اعتماد القواعد هو الضامن لتخفيف الضغوطات الاجتماعية وليس عشوائية التسيير. ومن بين القواعد مثلاً، إرساء نظام شفاف للحوار والتواصل مع المتعلمين الصغار رغم أن الكبار هم من يمتلكون السلطة، لأنه من الأهمية بمكان أن يشعر التلاميذ أن هناك من يستمع إليهم رغم اختلاف آرائهم.

إن الهدف النهائي لتعليم الديمقراطية هو بناء المعنى واكتساب قدرات التعايش السلمي وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين. بحيث لا يتم ذلك إلا عن طريق العمل المناسب (عمل نشيط، منتج، مبدع)، والتفكير الجيد الذي يعتمد على التجارب الذهنية بغية تطوير إدراكات وإسهامات جديدة، ثم الملاحظة الدقيقة التي تؤدي إلى تمحيص الأشياء وفهم العلاقات بينها، فيما يكون التواصل الشفهي التعبير الكتابي محط عناية لتدوين ومناقشة ما يتم تداوله، والمصاحبة الدائمة (تقديم توجيهات ومساعدات وتعاون) وكذا الإنتاج المناسب (تقارير، عروض، مذكرات).

تلك أهم الممارسات التي تتيح إمكانية التنشئة على الديمقراطية باعتماد تنويع سياقات وفرص التمرس عليها بشكل يومي ودائم. كما «يمكن الدفع باتجاه تدعيم ثقافة المواطنة للتمكن من تعزيز روح التضامن لإعطاء معاني ودلالات جديدة للتعامل مع الغير، وذلك لتحقيق هدفين أساسيين هما تحيين مفهوم المواطنة وتطويره في نفس الوقت، ولعل الهدفين معاً يجب أن ينفذا بإرادة قوية في الانخراط في المشروع الوطني العام. لكن هذا الأمر لن يتم إلا إذا تم توفير وضمان عدد من التعلّيمات للمواطنين، مثل تعلم الحقوق والواجبات والحرية والعدالة والتسامح والحوار، وببساطة كل القيم الحضارية التي تصنف كقيم للمواطنة. وما يهم أكثر في هذه السيرورة، هو إدماج الفرد في نفس منطق الدولة، هذا المنطق الذي يجب أن يستشعر من خلاله هذا الفرد بأن هذه القيم الجديدة تأخذ مكانتها بشكل فعلي داخل مختلف المؤسسات» (ديوش وشرياط 2009).

3. رهانات التنشئة على الديمقراطية بالمؤسسات التعليمية

من الصعب نقل قيم الاحترام والتعاون والتضامن إلى المتعلمين دون توفير إمكانية عيشها بشكل حقيقي، لأنه انطلاقاً من التقييم الفردي والجماعي للتجارب المعاشة في المؤسسة يمكن قياس فوائد الممارسات التعاونية والتضامنية الضامنة لتنشئة ديمقراطية. يأخذ تنظيم وتدبير الفضاء مكانة متميزة في إرساء تجارب هذه الممارسات، لأنه يعزز بناء المواقف وصيخ التواصل ومنهجيات العمل التي تطور السلوكات التضامنية والتعاونية بين أفراد المجتمع الإنساني. ولا يتم ذلك إلا بتوفير منظومة إيكولوجية عامة لتدبير الحياة في فضاء المؤسسة، نحو اعتماد:

- أنشطة الانطلاق في شكل طقوس يومية تضمن الاحترام اللازم لكل أفراد المؤسسة؛
- إعلام شفاف لعرض جداول المسؤوليات والمهام وتواريخها؛
- عرض قواعد العمل والمواثيق المحددة للحقوق والواجبات؛
- عرض حصيلة التقويمات المرتبطة بالممارسات التعاونية والتضامنية؛
- تدبير معقلن للفضاء وتحديد للمواطن بمعلومات متفق حولها.

ومن شأن اعتماد هذه الخطوات استثمار أهداف ونواتج مجموعة من الممارسات التعاونية والتشاركية، لأن التمرس على الديمقراطية بالمؤسسات التعليمية والتربوية يتطلب تفعيل ممارسات تعاونية وتشاركية تروم تحقيق الأهداف التالية:

- مأسسة فضاء العمل الجماعي والفردي وتبني العمل بروح الفريق المنسجم؛
- الالتزام بتحمل المسؤوليات، وتشجيع المنتجات والحفاظ عليها، مع احترام ما ينشر منها والعمل على تنفيذ التوجيهات المطلوبة؛
- الحرص على المشاركة في تدبير الحياة داخل المؤسسة التعليمية، مع تبني سلوكات التقاسم والتبادل مع جميع أفراد المؤسسة المعنية، وتقوية الإحساس بالانتماء

والشعور بالأمان مع الجماعة، ونبذ العنف والتعامل بلباقة وتدبير الاختلافات التي قد تنشأ بين الأفراد، باعتبار أن النقاش والتعبير عن الأفكار والدفاع عنها بالحجج ممارسة ديمقراطية لا محيد عنها،

- المساهمة في صياغة قواعد (العمل الجماعي)، والسهر على تنفيذها، والعمل على تعديل ما يمكن تعديله كلما كان هناك حاجة لذلك.

4. نحو منظور سيكوسوسيولوجي للتربية على الديمقراطية

يُستفاد من الديمقراطية كونها تعني شكلا من أشكال التنظيم الاجتماعي الذي يحيل على المشاركة الجماعية في الفعل واتخاذ القرار بالقبول والتشاور، وذلك لما يفيد حاجات الجماعة قبل الفرد. وإذن، وفق هذا المعنى تبدو مقاربة الديمقراطية في مجالات المدرسة من واجهة المنظور السيكوسوسيولوجي قد تكتسي بعض الوقع الناجح.

يبدو هذا المنظور السيكوسوسيولوجي مؤهلا لجعل المتعلم المنتسب للمدرسة يكتسب المبادئ الديمقراطية سلوكا وممارسة، من خلال إشراكه في سيرورة الاكتساب وتحفيزه على تبنيها في وجوده وممارسته للحياة الاجتماعية. وهذا المنظور يركز على التفاعلات الدينامية التي ينخرط فيها الفرد بالتأثير والتأثر أو من أجل التعلم والاكتساب، طرحه أول الأمر عالم النفس الاجتماعي (كورت لوين) خلال فترة الثلاثينات من القرن العشرين لتأكيد أهمية دينامية الجماعة في حياة الأفراد والجماعات، وقد أعطى نتائج جد مهمة في مجالات الحياة الجماعية، بحيث شكلت المدرسة أحد مختبراتها العملية. هذا المنظور يؤكد على مظاهر التأثير التي تجد وقعا لها داخل الجماعة في إطار التفاعلات البينفرديّة

(Belhaj et al. 1996). سواء من خلال تأثير الجماعة على الفرد الذي يتجلى في موقف المدرس أمام جماعة القسم أو تأثير الفرد على الجماعة الذي يتمثل في تدبير المدرس للجماعة.

هناك تجربتان رائدتان في هذا المجال، بحيث قامتا بمثابة مرجع أساسي بالنسبة لميادين مختلفة تمتد من النشاط الاقتصادي والإداري إلى الحيوي التربوي والاجتماعي، كما أنها تتبدى بمثابة نموذج يوحى بإمكانات غير محدودة للعمل التربوي والفعل الجماعي.

1- التجربة الأولى همت «أنماط القيادة» في إطار التفاعلات والممارسة الجماعية، بحيث أثبتت بأن النمط «الديمقراطي» هو الأكثر نجاعة وفاعلية من بين الأنماط الأخرى «السلطوي» و«الفوضوي»، إن على مستوى اكتساب السلوكات والقيم الاجتماعية أو التعايش المنتج أو المردودية.

2- التجربة الثانية كانت حول دور الجماعة في حياة الأفراد، وتمحور موضوعها حول تغيير السلوك تجاه بعض الأطعمة الغير المألوفة والقابلية على استهلاكها، بحيث تم تقسيم الأفراد إلى مجموعتين: مجموعة تنصت لمحاضرة خبير في التغذية، والمجموعة الثانية تُركت لوحدها تناقش الموضوع فيما بينها. وقد كان من نتائج التجربة أن المجموعة الثانية

هي التي عمدت إلى التغيير، وذلك بفعل الجو الديمقراطي الذي ساد فيما بين أعضائها والقرار الذي اشتروا في اتخاذه من أجل التغيير، وليس بفعل تبليغ المعلومة من طرف يُلزمهم بحكم سلطته المعرفية. وهذه التجربة كانت بمثابة الباعث على اعتماد طريقة دينامية الجماعة في تعلم وتغيير السلوكات المجتمعية وحل المشكلات الجماعية، سواء على مستوى التكوينات التربوية أو المهنية (Belhaj, 1997). فهاتان التجربتان شكلتا إطاراً عملياً للتربية الجماعية ولإتاحة تعلمات المعايير الاجتماعية واكتساب القيم وقواعد السلوك، كما أن المدرسة في بعض المجتمعات كانت مجالاً مهماً لاختبار مجموعة من الممارسات التي تؤهل المتعلمين للحياة في المجتمع العام (Johnson et Bany, 1969).

يوفر الاستثناس بمجال علم النفس الاجتماعي من المعارف والتجارب ما يكفي للدلالة على أهمية الجماعة في حياة الفرد والمجتمع، باعتبار أن الجماعة تبقى موقفاً تعليمياً للسلوك الاجتماعي بامتياز وكل ما يتوقف عليه من تفاعلات واندماج في المجتمع. كما تؤكد العلوم التربوية الحديثة من جهتها، أن المدرسة يُفترض فيها تمكين المتعلمين من اكتساب الكفايات الأساسية من معارف لفهم العالم الذي يعيشون فيه والواقع الذي يتفاعلون معه، ويتمثل أحد أدوارها الحساسة في ضمان استقلالية هؤلاء حتى يتمكنوا وهم مسلحون بأدوات معرفية وعملية من الاندماج الفعلي في عالم اليوم. ولإمالة من الإقرار بأن الفاعلين التربويين يؤدون إحدى أهم وظائف المجتمع لبلوغ هذه الأهداف، باعتبار أنهم يعدون مجتمع الغد الذي يربونه ويعلمونه في الوقت نفسه والذي يُتوقع منهم تعويض بعض المهام التنشيطية للأسر. ومادام أن عملية اكتساب المعرفة صارت لها قنوات أخرى توفرها وسائل الاتصال، فبالضرورة أن أدوار المدرسين سوف تعرف تحولاً جذرياً في التعامل مع المتعلمين من حيث التكيف وفق بيداغوجية القرب مع ما تستدعيه الخدمات التربوية والتعليمية من مصاحبة وآداء مشترك، مادام أن المدرسة تحتضن حضوراً وعملاً جماعياً.

خاتمة

إن الفكرة الأساس التي تتمحور حولها هذه المقاربة هي تقاطع موضوع الديمقراطية مع مهام المدرسة، وتتمثل في تأكيد جعل المتعلم يتمرس بمبادئ الديمقراطية في مختلف جوانب الحياة التي تحتضنها المؤسسة التربوية، من استعمالات فضاءاتها وبرامجها التعليمية التي تستهدف تنمية كفاياته التشاركية وانخراطه في الأنشطة التي تساهم في أجرأة تلك المبادئ. ومن شأن هذه السيرورة أن يتأصل لدى المتعلم من حيث هو فرد سلوك يدفعه إلى الانخراط في التجارب والمحطات الجماعية التي تستدعي منه التمرس بالحياة عبر المشاركة في التقرير والتعبير عن ذاته بوصفه مواطناً، له من الحقوق وعليه من الواجبات ما يؤطر تفاعلاته المختلفة في الفضاء المجتمعي العام، ذلك أن التربية على الديمقراطية تتوقف على جعل المتعلم يُدرك معاني المسؤولية واتخاذ القرار على مستوى الفعل والتفاعل.

المراجع

- الراضي عبد الواحد (1977) عملية التنشئة الاجتماعية للطفل المغربي. مجلة الثقافة الجديدة، عدد 8. ص 64-73.
- العبيوي خالد (2014) سوسيولوجيا الثقافة المدرسي بالمغرب، الرباط، مطابع الرباط نت.
- العبيوي خالد (2015) مشكلات الديمقراطية، سلسلة دراسات فكرية رقم 5، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت.
- اللحية الحسن وشرباط عبد الإله (2004) ترجمة كتاب عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، دار النشر الفنك، الدار البيضاء.
- اللحية الحسن وشرباط عبد الإله (2007) نصوص فيما هي الكفايات؟ القنيطرة، دار الحرف للنشر والتوزيع.
- بلحاج عبد الكريم (1985) سيكولوجية الطفل في الكتاب القرآني، مجلة التربية والتعليم، عدد 11. ص. 13-18.
- شرباط عبد الإله وآخرون (2009) الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية.
- شرباط عبد الإله وآخرون (2012) مساهمة في التجريب والتقييم والمراجعة)، من أجل تعلم فعال، سلسلة المجزوءات المستعرضة، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية.
- Belhaj, A (1997) Représentation des renforcements et stratégies de la causalité chez l'enfant, in Dachmi A, (Coordination)» Enfance et Développement», Publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed V, Rabat, no67.
- Belhaj, A (2012) Rôle de la Psychologie dans le champ scolaire. Perspectives pour une approche et une intervention. Revue Recherches Psychologiques et Educatives. Algérie, n°5, p7-19.
- Belhaj, A (2016) L'étudiant dans l'enseignement supérieur. Approche psychosociologique d'une logique de formation, in Belhaj «La Psychologie, Logique scientifique et utilités sociales». Edition Bouregreg, Rabat, p89- 97.
- Belhaj, A et autres (1996) La Dynamique des groupes. Casablanca, ed. Najah el Jadida.
- Belhaj, A et autres,(1998)L'apprentissage et l'acquisition. Casablanca, ed. Najah el Jadida.

- Charyate A, (2009) Profession d'enseignant et enjeux identitaires, in Belhaj A, (Coordination) «L'environnement social du travail, Approches psychosociologiques», Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed V Rabat, no161.
- Cherkaoui M, (1989) Sociologie de l'éducation, collection Que sais-je ? Paris, 2e Ed. PUF
- Crahay Marcel : Psychologie de l'éducation. Paris. PUF 2005.
- Delalande, J ; Dupontn ; et Filisettl; (2015) L'expérience éducative et la participation des acteurs-adultes, enfants et jeunes –dans le partage des responsabilités », Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 1, Vol. 48, p. 7-22.
- Dewey J, (2011), Démocratie et éducation. Suivi d'Expérience et éducation, Paris, Armand Colin.
- Harber, C (1991) International contexts for political education, Educational Review, 43, 1.
- Hepburn, M (1984) Democratic schooling- five perspectives from research. International Journal of political Education, 6, 2.
- Johnson L.V. et Bany M. A. (1969), Dynamique des groupes et éducation, le groupe-classe. Paris, Dunod.
- Merieu, P ; (1991/92) L'école, lieu d'apprentissage de la démocratie ; Les Cahiers d'Éducation & Devenir ; N° 2.
- Morin E. (2006) Les sept savoirs nécessaires, Revue du MAUSS, 2 N°28, p 59- 69.