مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- بيداغوجيا الإدماج : من التجزيء إلى التركيب
- وقفة نقدية حول تنزيل مشاريع البرنامج الاستعجالي
- الإصلاح التربوي بالمغرب : من المقرر إلى المناهج
- البيداغوجيا النشيطة وقلب الأدوار داخل الوضعية...
- مهام هيئة التفتيش التربوي

العدد الرابع والأربعون- يوليوز 2010

التربية والثقافة
أية علاقة وأية وظيفة

الغالي أحرشاو*

لا جدال في أن وظيفة المؤسسة التعليمية في نقل الثقافة وحفظها كانت وما تزال تمثل إحدى الإشكاليات التربوية الخصبة والحرجة في نفس الوقت لكونها ترتبط من جهة بعمق محتوى العملية البيداغوجية، ومن جهة أخرى بجوهر هوية المدرسين والمتمدرسين. فإذا كان نجاح أي فعل بيداغوجي في نقل الثقافة وحفظها يتوقف بالأساس على مستوى رضا المدرسين على ما يدرسونه، وعلى اعتراف المتمدرسين بقيمة ما يُدَرَّسُ لهم، فإن التشكيك في القيمة الثقافية لمضامين هذا الفعل عادة ما يمثل المبرر الواقعي لردود الفعل الغاضبة سواء لدى المدرسين أو لدى المتمدرسين.

والحقيقة أن مصوغات هذا التشكيك غالبا ما تتكاثر وتتضاعف في سياق الاضطرابات والمظاهرات التي تخيم من حين لآخر على أنظمة التعليم ومؤسساته الثقافية لتشكل النواة الصلبة لما ينعت بأزمة التربية. وهي الأزمة التي تكون بدورها الفرصة المواتية لإجراء الإصلاحات المتتالية وإدخال التعديلات المتوالية على برامج ومضامين هذه الأنظمة إلى حد يصعب معه التكهن بالشيء الذي يستحق فعلا أن يُدَرَّس باسم نقل الثقافة وصيانتها. فبالاحتكام إلى مختلف التجارب الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التعليمية خلال العقود الأربعة الأخيرة، يلاحظ أن هواجس الأداتية L'instrumentalisme والإجرائية L'opérationnisme وخطابات التكيف والنَّفْعية الآنية هي السائدة في كل مكان، في حين أن

* شعبة علم النفس كلية الآداب والعلوم الإنسانية – ظهر المهراز، فاس.

مسألة الأبعاد والرهانات الثقافية لهذه المنظومة تبدو إما محاصرة وإما مهملة تماما. وهكذا ففي الوقت الذي تشكل فيه الثقافة المسألة التي لا يمكن للفعل البيداغوجي أن يتخلى عنها لأنها هي التي تكون المبرر الفعلي لوجوده وممارسته على أرض الواقع، فإن هذا الفعل يجد نفسه أمام حالة من التناقض، قوامها استحالة تجرُّده من مسألة الثقافة وفي الآن نفسه اكتفاؤه وإبقاؤه على جانبها الأداتي- الإجرائي بخصوص التدريس. وعلى هذا الأساس تتوالد الأسئلة وتتناسل الاستفهامات حول المدلول الثقافي الحقيقي لهذا الفعل في ظل التحديات البيداغوجية والإكراهات الثقافية التي أضحت تواجهها منظومة التربية والتكوين عامة (أحرشاو، 2003).

يتلخص الهدف المركزي لهذه المقالة في مقاربة إشكالية علاقة التربية بالثقافة ومظاهرها الدلالية والوظيفية من خلال التركيز على الفاعل التربوي (المدرس) كوسيط بيداغوجي لنقل الثقافة/الثقافات للمتمدرسين. فالسؤال الجوهري الذي يغذي هذا المقال يتحدد في بيان كيف يجب الحديث اليوم عن منظومة تعليمية تشكل في آن واحد تجربة إنسانية وخطابا بيداغوجيا ثم ممارسة ثقافية؟ وهو السؤال الذي سنعمل على تقديم عناصر الإجابة الممكنة عن مضامينه من خلال التفصيل في النقطتين التاليتين:

1. مفهوم علاقة التربية بالثقافة ووظيفتها

يمكن الإقرار بأن التربية والثقافة تشكلان وجهين متكاملين لنفس الواقع، بحيث يتعذر تأمل إحداهما دون استحضار الأخرى. فإذا كانت الثقافة تمثل المضمون الجوهري (المادي) للتربية والمبرر الواقعي لوجودها وتواجدها، فإن التربية تشكل في المقابل الأداة أو الوسيط L'instrument ou le médiateur البيداغوجي الحاسم في نقل الثقافة وحفظها كذاكرة إنسانية دائمة الحياة ومتجددة النشاط وقابلة للتلقين للأجيال الصاعدة عبر معارف تراكمية وأنساق رمزية وأدوات فكرية وأعمال خالدة (أحرشاو، 2005). وهذه مسألة يمكن التفصيل فيها بتقديم وقائع ومعطيات مستمدة من عدد من الدراسات ونفضل إجمالها في البعدين التاليين:

* هناك إجماع شبه تام على عضوية علاقة التربية بالثقافة. فمفهوم التربية، سواء أخذناه بالمعنى الاجتماعي الواسع أو بالمعنى التعليمي المحدود، يكمن دوما في نقل مضمون ثقافي معين عبر تنشئة الفرد وتربيته وتلقينه المعارف والقيم. وإن هذا المضمون الثقافي الذي ينتقل ويتحول عبر التربية، يمثل دائما الشيء الذي يحتوينا ويسبقنا ويؤطرنا كذوات إنسانية.

في حين أن مفهوم الثقافة الذي يمثل أحد المفاهيم المحورية في الممارسة التربوية، يشكل في المقابل أحد الألفاظ الكثير اللبس والغموض بفعل ما ينطوي عليه حقله الدلالي من تنافر واضح بين مظهريه الفردي والجماعي، بين قطبيه المعياري والوصفي، بين شكليه الكوني والفارقي (Forquin، 2004).

* إجمالا يمكن التمييز بين ثلاثة استعمالات أساسية لمفهوم الثقافة:

- أولها شمولي يحكمه منظور فلسفي كلاسيكي يتخذ من الثقافة عملية للتكوين وفي الآن نفسه منتوجا ثقافيا لهذه العملية (الكائن الإنساني المثقف). فالثقافة لا تنحصر هنا في فضائل وخصال العقلانية الفكرية والأخلاقية من قبيل الاستقلالية والانفتاح الفكري والوعي بالحقيقة والجمال والعدل ثم روح النقد واتخاذ القرار وإصدار الحكم، بل تشمل أيضا شخصية المثقف وحياته الكلية الموجهة بأنشطة ذات قيمة ذاتية وغاية ثقافية تترجمها أساليب التعلم والقراءة والحوار...إلخ ، بعيدا عن النفعية والتخصصية الضيقة (Marrou، 1981). بمعنى الحياة التي تغذيها تربية ليبرالية متحررة يحكمها هاجس الترويج للثقافة الكونية الثابتة من خلال التركيز على تلقينها كإجراء جيد في ذاته وكإطار للاتصال والتواصل مع النماذج الكبرى للتراث الثقافي الإنساني وفي استقلال تام عن الأبعاد التقنية المهنية النفعية التي تحاول منظومات التربية والتعليم الحالية أن تلبسها إياها.

- الثاني خصوصي يحكمه منظور سوسيوأنثربولوجي تقليدي، ينظر إلى الثقافة كمجموعة منسجمة من المكونات المادية والمؤسساتية المحددة لخصوصية المجتمع، وبالتالي كحقل مستقل يخضع لقوانين الواقع الذي يشكل جزءا منه (Schulte-Tenckoff، 1985). فإذا كان المثقف يُعَرّف هنا بانتمائه لهذا الحقل الذي نشأ وترعرع في أحضانه، فإن الثقافة عبارة عن نسق موحد وثابت من المعايير والعادات والقواعد التي يستبطنها الفرد عبر التربية لتشكل بالتالي المكون الحاسم في إدارة سلوكه وتنظيم علاقاته مع بقية العالم.

- ثالثها تجزيئي يحكمه منظور علمي متعدد التخصصات، ينظر إلى الثقافة في إطار تجربة أساسية من التشييء والتفتيت بعيدا عن طابعها الكلي المعياري الثابت والمستقل الموجه لتصرفات الأفراد، وعن طابعها الليبرالي المتحرر الذي لم تعد شعاراته الداعية إلى تكافؤ الفرص ورفض النخبوية في تثقيف الجميع تحظى بأي وزن داخل الأنظمة التعليمية الراهنة. بمعنى الثقافة التي وبفعل انفجارها وتعددها في المجتمعات الحديثة، أصبحت عبارة عن بناءات تأويلية بينذاتية وضمنذاتية Inter et intrasubjectives تتخذ صورة معضلات ومآزق وجودية بالنسبة لكل مثقف في علاقاته مع الآخر ومع العالم (Taylor، 1992 Touraine، 1997).

2. الفعل التعليمي كوسيط لنقل الثقافة

إن فعل التدريس وفضلا عما يشتهر به من مواد وبرامج للتدريس والتلقين، أصبح يُعَرَّف خلال العقود الثلاثة الأخيرة بعمل ما، بنشاط مهني، بعلاقة بيداغوجية تفاعلية، بتكنولوجية محددة، وغيرها من التعاريف التي تتخذه كنشاط ضروري لبناء المعارف وتدبير المعلومات وممارسة أفعال التواصل والتأمل والتدخل والتوجيه...إلخ.

لكن رغم هذا الفيض من التعاريف، لا بد من التنبيه إلى أن التعليم يشكل في معناه التقليدي النشاط الرمزي والخطابي الذي يستهدف في الآن نفسه نقل الثقافة الموروثة وإدماج المتعلمين في الثقافة الحاضرة. فهو يعني بصورة أو بأخرى إعمال الثقافة تبعا للوساطة التي يتبناها كل مُدَرّس:

أ) ففي وضع أول يشكل التعليم الفعل البيداغوجي الوسائطي لنقل ثقافة الماضي وحفظها كتراث وكموروث عبر مواد ومضامين دراسية. غير أن المؤسسة التعليمية الحالية لا يمكنها أن تلتزم بهذه الرؤية التراثية للثقافة وذلك لاعتبارات عديدة نجملها في الآتي:

* صعوبة نجاح المدرسة والمنظومة التعليمية عامة في نقل الثقافة في شموليتها ورمزيتها. فهي تكتفي في أقصى الحالات بانتقاء بعض عناصرها الجزئية لتنشئ من خلالها الثقافة النموذجية القابلة للنقل والصيانة. ومسألة الانتقاء هذه عادة ما يمارسها المدرّس نفسه إما بالتركيز على مادة دون أخرى وإما بالتنصيص فيما يُدَرّسه على مضامين دون غيرها (Tardif & Lessard، 1999).

* بالنظر إلى حالة وحجم المعارف والأفكار والعادات والقيم المتداولة حاليا في المجتمع، يُلاحظ أن المؤسسة التعليمية لا تُدَرّس إلا جزءا ضئيلا من الكم الهائل الذي يشكل تجربته الجماعية والثقافية الحية. فبالاحتكام بالثقافة إلى المنظور السوسيوإثنولوجي الذي يعتبرها كمجموعة من أساليب الحياة وطرق العيش الخاصة بجماعة إنسانية في فترة زمنية محددة، يبدو أن ما يشكل موضوع النقل الثقافي بواسطة التعليم لا يمثل سوى جزء بسيط؛ بحيث أن ظواهر الغش والفساد والكذب والعنف التي تمارس على شكل أنشطة يومية داخل المجتمع نادرا ما يتم الالتفات إليها أو الاهتمام بها (Chevel، 1998؛ Vincent، 1994).

* إن ما يُدَرّس إذن لا يمثل الثقافة المطابقة لواقع المجتمع وذاكرته، بل فقط تلك الصورة المثالية أو الطيف الضيق أو النسخة المرخصة من الثقافة الشاملة (Chevallard، 1991؛ Lahire، 1993). وبهذا المعنى فإذا كان فعل التعليم يشير في هذا الوضع إلى إعمال الثقافة

بمعناها التراثي، فإن الأمر لا يتعدى استخدام «ثقافة مفبركة» باعتماد مبادئ للانتقاء والنقل وإعادة البناء وتبعا لأساليب بيداغوجية وطرق ديداكتيكية عادة ما توظفها المؤسسة التعليمية وبالخصوص المدرس.

ب) وفي وضع ثان يشكل التعليم الفعل البيداغوجي الوسائطي لنقل ثقافة الحاضر للأجيال الصاعدة، وذلك عبر تلقينهم المعارف وتربيتهم على قيم المسؤولية والمواطنة ومهارة الحياة. فالمدرس وفضلا عن كونه يمثل الوسيط المباشر لنقل ثقافة الماضي، فهو يكوّن الفاعل الثقافي المنخرط بقوة في ثقافة عصره، والعنصر النشيط أمام هذه الثقافة. لكن عن أية ثقافة نتحدث؟ ما طبيعتها وحالتها الراهنة؟ هل هي ثقافة موحدة أم ثقافات متعددة تشمل أصنافا وأشكالا متنوعة وفي مقدمتها: ثقافة عالمة، ثقافة الكتب، ثقافة تكنولوجية، ثقافة التواصل، ثقافة الصور، ثقافة الشباب، ثقافة الجسم، ثقافة الألبسة، ثقافة السوق والموضا والاستهلاك، ثقافة العنف...إلخ. فأين يتموقع المدرس داخل هذا التفريخ المتنامي من الثقافات؟ ما هي ثقافته الشخصية، أو بالأحرى ما هي ثقافاته: الشخصية، المهنية، المدرسية، التخصصية؟ وما علاقتها بالثقافات الأخرى وفي مقدمتها ثقافة تلاميذه؟.

الحقيقة أن مثل هذه الأسئلة هي التي تمثل التحدي الرئيسي لمختلف مشاريع إصلاح أنظمة التربية والتكوين عندنا وعند غيرنا منذ أربعة عقود مضت. ولتوضيح هذه المسألة نرى ضرورة التاكيد على فكرتين أساسيتين نجد أغلب الأبحاث والدراسات الحديثة تثمنها وتؤكد عليها (Hargreaves، 1994 ؛Dubert، 1994):

* الأولى قوامها أنه إذا كان التحدي المركزي الذي يواجه المنظومة التعليمية المعاصرة يتحدد في الانفجارية الثقافية التي أضحت تخيم على المجتمعات الحديثة، فإن الرهان الجوهري لرفع هذا التحدي يكمن في مدى نجاح هذه المنظومة في التدبير الجيد للمضامين والقيم والمعايير الثقافية المؤطرة لعمليتي التعليم والتعلم عبر استراتيجيات بيداغوجية وطرق تدريسية (ديداكتيكية) دقيقة وناجعة، رغم أن التساؤل حول مدلول الثقافة المبتغاة والتي يشكل فيها المدرس الفاعل أو الوسيط المحوري، يبقى مطروحا بحدة.

* الثانية مفادها أن تأمل الوظيفة الثقافية للمؤسسة التعليمية الحالية يفضي إلى الإقرار بالوضعية الحرجة التي أصبحت تتخبط فيها. ففي الوقت الذي تعاني فيه من انفجارية النماذج التقليدية للثقافة، فلسفية كانت أم دينية أم إنسية أم علمية أم تخصصية أم تقنية، ومن تعددية وتجزيئية النماذج الحديثة للثقافة، أصبحت مطالبة بوظائف ثقافية متنوعة تجمع بين تكوين مثقفين وتنشئة التلاميذ اجتماعيا ونقل الثقافة الموروثة ثم تعليم الثقافة

المطابقة لروح العصر...إلخ (أحرشاو، 2009). وبهذا أصبحت تعيش مرحلة حرجة تميزها مظاهر التخبط وسط زوبعة من الحاجات والانتظارات الثقافية المتنافرة والتذبذب وسط جملة متواصلة من الإصلاحات المشوشة، وبالتالي الحيرة والتلكؤ في الانتقال من الثقافة إلى الثقافات على جميع الأصعدة: مضامين وأهداف المناهج، التنوع الثقافي للمتمدرسين ثم تعدد مصادر الثقافة ووسائط التدريس من قبيل: الكتاب، النسخ، التلفاز، الفيديو، المعلوميات، الأنترنيت...إلخ، وأخيرا تنوع الموضوعات التربوية مثل: التربية على المواطنة، الانفتاح على الاختلافات الثقافية وغيرها من الموضوعات التي تناقض مدلول الثقافة المدرسية الموحدة الثابتة.

3. تحديات ورهانات وحلول

إن النجاح في بناء ثقافة تعليمية متماسكة وقادرة على ترجمة متانة علاقة التربية بالثقافة وتمفصلاتها الحقيقية، يبقى رهين مدى نجاعة الإصلاحات التربوية الكثيرة المعتمدة لحد الآن في مواجهة وتجاوز التحديات والإكراهات التي تعكسها مضامين القضايا الجوهرية الثلاث التالية:

أ) أولاها تتعلق بالثقافة المُلَقّنة في علاقتها بالتحولات الراهنة للثقافة المدرسية. فالإصلاحات التربوية الكثيرة المعتمدة منذ بداية السبعينيات إلى الآن في عدد كبير من البلدان ومن ضمنها المغرب، كانت وما تزال تستهدف بشكل أو بآخر تطوير البعد الثقافي للعملية التعليمية عبر تحسين برامجها ومناهجها وتطوير مضامينها وتكويناتها ثم تعديل أساليبها وطرقها البيداعوجية والتدريسية (الديداكتيكية). لكن هذه الانتظامية في الإصلاحات والتعديلات تؤشر في عمقها على الفشل الذريع الذي يحيط على الأقل بتلك المحاولات ويفتح الباب أمام إشكالات وتحديات متعددة تعبر عنها أسئلة من قبيل: إذا كان فعل التعليم يشكل نشاطا ثقافيا، فما هي حظوظ نجاحه أمام التعددية والانفجارية التي يعيشها الفضاء الثقافي الحالي؟ في غياب الثقافة الكلية المتماسكة، ما هي الثقافة أو الثقافات (علمية، تقنية، فنية، تواصلية...) التي يمكن التعويل عليها في بناء الثقافة التعليمية المأمولة؟ ما هي المعايير السوسيوثقافية التي يمكن اعتمادها اليوم في تحديد أساليب التعامل مع الآخر، مع البيئة، مع سوق الاستهلاك، مع الثقافات الأخرى؟

كل هذه الأسئلة تؤكد على دور التربية ومكانتها كوسيط أساسي في بناء الثقافة والثقافات. بمعنى التربية التي وعوض التوقف عند حدود الانتقاء من ضمن المعارف والمواد الثقافية

المتوفرة عند لحظة معينة، عليها إن أرادت لهذه المعارف النقل الفعلي للأجيال الصاعدة، أن تتسلح بعمل ضخم يجمع بين التنظيم المحكم والبَنْيَنَة الجديدة والنقل التدريسي. فعلى أساس أن علْمَ العَالم لا ينقل مباشرة للتلميذ، مثله في ذلك مثل عمل الفنان أو الكاتب أو المُنظِّر، فمن الضروري اعْتماد عُدَد للوساطة والتعلمات الممنهجة والوسائل التدريسية الناجعة (الصور، المصادر، الدروس، الفروض...إلخ) وكل أدواتها الاصطناعية Les artefacts التي تُكَوِّنُ التربة الخصبة لكل حياة فكرية وعلمية وفنية مثمرة ولكل ثقافة تعليمية أصيلة ومطابقة (Tarrdif & Lessard، 1999). بمعنى التربية التي وإن كانت لا تتهاون في ترسيخ دعائم خصوصيتها عبر الإقرار بالانتقائية والتعددية الثقافية، فهي لا تقول بفصل أنظمة تفكيرها عن أنظمة تعليمها وعن العُدَد الرمزية والتدريسية المعمول بها في الحقلين الاجتماعي والتربوي. وبتالي التربية التي تتخذ من أنساق القيم والمعارف ومن معايير الكفاءة والاستحقاق رهاناتها الثقافية الأساسية ومن التعلمات الممنهجة والوسائط التدريسية أدواتها ووسائلها الناجعة.

ب) ثانيتها ترتبط بالثقافة المهنية للمدرسين والتي يُفْتَرَض أن يكون لها تأثير مباشر على تفاعلاتهم مع المتمدرسين. فمنذ ما يقارب ثلاثة عقود ومسألة مَهْنَنَة La professionnalisation حرفة المدرس تهيمن على المنظومة التعليمية بأكملها. والواضح أن هذه المسألة غالبا ما ينحصر استعمالها مع الأسف في معانيها القانونية مثل: حماية فضاء الشغل وتوزيع المهن وإنشاء نظام عادل للشغل..إلخ، أو تكنوعلمية مثل: إنشاء مرصد للكفاءات المهنية وللمعارف ثم تقنين الأفعال المهنية والتكوينية...إلخ.

لكن رغم ذلك، فإن مهننة التعليم تشكل أيضا مسألة ثقافية في عمقها. فهي في الواقع تستدعي من جهة تعديلا وتطويرا للثقافة الجماعية للمدرِّسين وخاصة على مستوى الحاجة إلى التكوين المستمر، العلاقة الجديدة مع المعارف العالِمَة، المرونة الكافية في امتلاك المعارف المدرسية وتوظيفها، الفكر النقدي والمستقل تجاه المجموعات الأخرى المنتجة للثقافة في الحقل التربوي مثل وزارة التربية والجامعات ومدارس التكوين والتأطير. ومن جهة أخرى فهي تستلزم أنماطا جديدة من أساليب التدبير لمضامين التعليم وممارساته داخل المؤسسات التعليمية نفسها. ومن هنا يبدو أن مهننة التعليم إذا تحققت على أرض الواقع ستقود بدون شك المدرِّسين إلى ممارسة سلطتهم الجماعية على النظام المنهاجي Curriculaire وعلى أشكال نقل وتلقين المعارف المدرسية. لكن بالنظر إلى مسألة المهننة هذه تُطرح عدة أسئلة من قبيل: ماذا عن الثقافة الشخصية للمدرس ضمن الثقافة الاجتماعية والمدرسية؟ كيف يمكن تكوين مدرسين قادرين على التدبير الجيد لثقافتهم المهنية والانفتاح في نفس الوقت

على الممارسات الثقافية المتعددة؟ هل يمكن الحديث في حالة المدرسين عن الحاجة إلى نظام مهني ثقافي جديد والذي لم تكفّ مشاريع الإصلاحات الأخيرة عن التبشير والترويج له؟

ج) ثالثتها تهم إشكالية التعليم والتعددية الثقافية، بحيث أنه وعلى عكس الأعمال والنقاشات الحالية حول الثقافية L'acculturation والتعددية العرقية Pluriethnicité، فالمؤكد أن التعددية الثقافية لا تنحصر عند مسائل الثقافات الخصوصية والعرقية. فمثلما سبق التنصيص على ذلك فإن التعدد الثقافي يشكل الموجه المركزي للتطور الثقافي والحداثي (Mujawamariya،2002). فهو يغطي الطيف الكامل للإنتاجات والممارسات الثقافية المتنوعة. لهذا يصبح من الأجدر إعادة طرح إشكالية علاقة التعليم بالتعددية الثقافية وفق منظور واسع وجديد، قوامه الإجابة على أسئلة هامة من قبيل: كيف يمكن اليوم تكوين مدرسين وممارسة مهنة التدريس من زاوية التعدد الثقافي الذي يميز المجتمعات الحديثة؟ ألا يمكن القول بأن المدرس الحالي الذي يعيش وسط بيئات ثقافية متعددة، أصبح يفتقر إلى القيم الاجتماعية الموحدة وإلى المعالم الثقافية الثابتة، وبالتالي إلى استراتيجيات وأساليب جديدة للتحرك والتوجه وسط هذا العدد الوفير من البيئات الثقافية؟.

المراجع

الغالي، أحرشاو (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

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

الغالي، أحرشاو (2003). المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي، القاهرة : مجلة شؤون عربية : 113، ص ص: 124-110.

Chevel.A . (1998). La culture scolaire. Une approche historique. Paris : Belin.

Chevallard.Y.(1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.

Dubert.F.(1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Editions du Seuil.

Forquin.J-C.(2004). Léducation et la question de la culture. EPS et société infos n° 26. octobre.

Hargreaves.A.(1994). Changing teachers. changing times : Teachers work and culture in the postmodern âge. London: Cassell.

Lahire.B. (1993). Culture écrite et inégalité scolaire: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : PUL.

Marrou.H-L. (1981). Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Paris : Editions du Seuil.

Mujawamariya.D. (2002). L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences. enjeux et perspectives. Montréal : Les Editions logiques.

Schulte-Tenckhoff.I. (1985). La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique. Lausanne :Editions d'en bas.

Tardif.M. & Lessard.C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec : PUL.

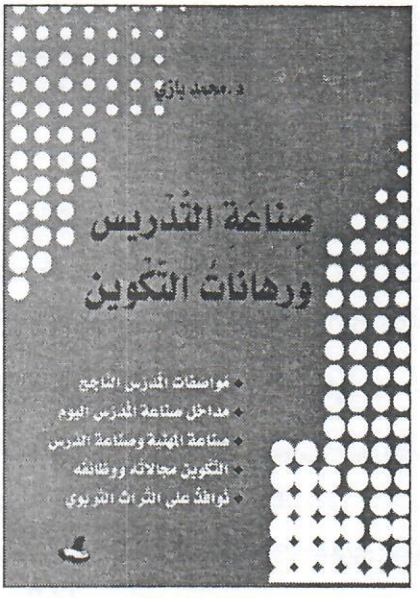
Tardif.M. & Mujawamariya.D.(2002). Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. Revue des sciences de l'éducation. Vol. XXVIII.n°1. p. 3-20.

Taylor.C. (1992). Grandeur et mistère de la modernité. Montréal : Bellarmin.

Touraine.A. (1997). Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et differents. Paris : Fayard.

Vincent.G. (1980). L'école primaire française : étude sociologique. Lyon/Paris : PUL/Editions de la maison des sciences de l'homme.

Vincent.G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Lyon : PUL.



إصدار جديد