المملكة المغربية

المجلس الأعلى للتعليم

# أشغال ندوات

## المجلس الأعلى للتعليم

# المدرسة والسلوك المدني

23 و24 ماي 2007

الرباط

صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله

# الرسالة الملكية السامية

الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية
التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم

في موضوع:

## "المدرسة والسلوك المدني"

الرباط
6 - 7 جمادى الأولى 1428 / 23 - 24 ماي 2007

جلالة الملك المغرب

الحمد لله والصلاة والسلام على مولانا رسول الله وآله وصحبه

حضرات السيدات والسادة،

يطيب لنا أن نخاطبكم اليوم في افتتاح أشغال هذه الندوة الهامة، التي تلتئم فيها بعاليات الأسرة التعليمية الوطنية، وخبراء من داخل المغرب وخارجه، منوهين باختياركم لموضوع "المدرسة والسلوك المدني" الذي نعتبره خير ما يفتتح به المجلس الأعلى للتعليم أنشطته العمومية.

وإنكم نابع من إيماننا بحتمية ترسيخ قيم المواطنة، وفضائل السلوك المدني في الممارسات اليومية، للأفراد والجماعات والمؤسسات، ولا سيما في خضم التحولات العميقة، التي تشهدها المنظومات القيمية والثقافية في عصرنا الراهن، وكذا من العناية الخاصة التي نوليها للمؤسسة التربوية، في تنمية ثروة المغرب الأولى، المتمثلة في ناشئته وأجياله المواطنة.

حضرات السيدات والسادة،

إن الغاية المثلى من تنمية السلوك المدني هي تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، المتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته وحقوقه. كما تستهدف تربيته على التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر، وتعريفه بالتزاماته الوطنية، وبمسؤولياته

تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى التشبّع بقيم التسامح والتضامن والتعايش ليسا هما في الحياة الديمقراطية لوطننا، بثقة وتفاؤل، في اعتماد على الذات وتشبع بروح المبادرة.

وتندرج هذه الأهداف النبيلة في إطار خيارنا الثابت لترسيخ مغرب المواطنة المسؤولة والديمقراطية والتضامن، وتكريس دولة الحق والقانون، في انفتاح على القيم الكونية.

وهو نفس الخيار الذي اعتمدناه في إطلاق مختلف الأوراش الكبرى ببلادنا، سواء في مجال النهوض بحقوق الإنسان وبمفرهمة المجتمع، أو في هيكلة الحقل الديني، وإصلاح المنظومة التربوية، وتحديث قطاع الاتصال، فضلا عن تخليق الحياة العامة، والنهوض بقضايا الأسرة والطفولة.

وكل ذلك مع الحرص على إجراء قطيعة تختلف الممارسات اللامدنية، ولكل مظاهر التعصب والتطرف والانغلاق، مهما كانت مرجعياتها المذهبية، وذرائعها الاجتماعية، سواء أكان ذلك في بلادنا أو خارجها.

## حضورالتلميذات والتلاميذ.

إذا كان النهوض بالسلوك المدني، يُعدّ مهمة تربوية مفروضة بإلحاح على المجتمعات المعاصرة، فإنّ الاضطلاع بها يُسائل، بالدرجة الأولى، المنظومات التربوية، ويجعل مسؤوليتها مركزية ودورها راهنياً وحاسماً في هذا المضمار.

ذلكم أنّ المدرسة مدعوّة، قبل غيرها، لأن تكون منبعثة باستمرار على تحيينها، باعتماد نهج تربوي، قوامه جعل المجتمع في صُلب اهتماماتها، بما يعود بالنفع على أمتنا عامة وشبابنا بصفة خاصة. وهو ما يتطلب دعم تفاعلها مع المجالات المجتمعية والثقافية والاقتصادية.

ومن ثمّ، فإنّ مقاربة تنمية السلوك المدني وحسن المواطنة، في علاقتهما الحميمية بالمؤسسة التربوية،

يستدعي من منظورنا استحضار خمسة مقومات رئيسية:

أولها، الاقتناع الجماعي بكون المدرسة هي مرآة متجددة لمعالم مجتمع الغد، وبأن تحصين المجتمع يبدأ من تحصين هذه المؤسسة. اقتناع يجعل الاهتمام بالسلوك المدني مسؤولية طبيعية، لا انشغالا ظرفيا، ويجعله موضوعا حيويا لا يفقد أبدا راهنيته.

ومن هذا المنظور، فإن الركن الأساس للسلوك المدني يتجلى في احترام القيم والقواعد والقوانين المنظمة للحياة الجماعية. كما أن من مسؤولية الدولة والمجتمع، ومن واجب الفاعلين التربويين على الخصوص، السهر على أن تكون المؤسسات المدرسية والجامعية، فضاءات للتعلم والمواطنة، ومجالات منزهة عن كل المزايدات العقيمة، البعيدة كل البعد عن رسالتها التربوية النبيلة.

ويأتي في المقام الثاني، اعتبار السلوك المدني بالأساس، منظومة قيمية - أخلاقية متكاملة، لا تقبل التجزيء، وتتخذ مسارين متوازيين ومتوازنين.

* مسار التشبع بقيم المواطنة الكاملة وإشاعتها، من حيث إنها تقوم على التمتع بالحقوق الأساسية، والالتزام الفعلي بالواجبات الفردية والجماعية.

* ومسار التصدي الحازم للسلوكات اللامدنية بمختلف أشكالها، عبر محاربة مظاهر العنف والغش والرشوة وسوء المعاملة، وغيرها من الممارسات اللاأخلاقية، التي يكون وقعها أكثر خطورة حين تتسرب إلى المؤسسات التعليمية.

أما المقوم الثالث، فمفاده أن رهان المدرسة في مجال التربية على السلوك المدني، يكمن في مدى قدرتها على تجسيده ثقافة وممارسة، وتحويل الوعي والاقتناع به

إلى التزام وفعل، وذلك بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية وراعية للقيم.

ولتمكين المدرسة من النهوض، على الوجه الأمثل، بهذه المهمة، فإنه ينبغي العمل على جعل البرامج والوسائل التعليمية تستوعب بكيفية مبتكرة، مبتكرة ومعاصرة، المفاهيم والقيم والقواعد المرتبطة بالسلوك المدني، وأن تكون مكتسبة بشكل سلس لدى المتعلمات والمتعلمين. وهو ما يستدعي من الجميع، الكثير من الجهد والإبداع في هذا المجال.

كما أن التربية على السلوك المدني لا بد وأن تجد امتدادها الطبيعي والعملي في العلاقات والفضاءات التربوية، سواء داخل الفصول الدراسية أو في المحيط المباشر للمؤسسات التعليمية؛ حيث يتعين أن تشكل الحياة المدرسية والجامعية، مثالا حيا للسلوك المواطن المسؤول، ونموذجا لاحترام النظام والقانون، وتجسيدا للممارسة الديمقراطية، وفضاء لتنمية الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية.

ويتعين على الفاعلين التربويين، بمختلف فئاتهم، النهوض الأمثل بالدور المنوط بهم، في تكامل فعال بين الوظيفة المعرفية والمهمة التربوية للمدرسة، ولا سيما بإعطاء القدوة، والتحلي بالالتزام واليقظة، وكذا بالاهتمام في برامج تكوينية مواكبة للمستجدات.

ويتعلق المفتوح الرابع بالإطار يكون النهوض بالسلوك المدني، يعد مسؤولية مجتمعية متناسقة تتولاها المنظومة التعليمية، إلى جانب الأسرة ووسائل الإعلام، وكذا المؤسسات ذات الوظائف التربوية والثقافية والتأطيرية.

ذلك أن إبراز الدور المركزي للمدرسة، في هذا الشأن اعتبارا لمكانتها في حياة كل فرد وبالنظر للفترة الزمنية التي يقضيها فيها، لا يعني تخلي باقي فعاليات وهيآت المجتمع عن

القيام بمقامها، بقدر ما هو تأكيد على تكامل الأدوار مع اختلاف الوظائف.

أما المقوم الخامس والأخير فيتعلق بالنظر إلى التربية على السلوك المدني بوصفها انشغالا دائما وأفقا منفتحا ومتجددا يرتكز على آليات للرصد والتتبع، وعلى تثمين المبادرات المتميزة، وتعميم الممارسات الناجحة، وتشجيع الابتكار والبحث التربوي في هذا المجال.

ولذلك، فإن فعالية منظومتنا التربوية ينبغي أن تُقاس، علاوة على نجاعتها في الارتقاء المتواصل بجودة التعليم وتطوير الكفايات، بمدى قدرتها على تنمية السلوك المدني، وتوطيد ممارسته اليومية، وتهذيب الذوق، وترسيخ الأساليب الراقية للحياة الجماعية لدى الناشئة.

حضرات السيدات والسادة،

تلكم أهم المقومات التي نعتبرها أساسية في ورش تنمية السلوك المدني، وهي مقومات لا شك أنها ستخصص، خلال أشغال ندوتكم تعالته، بالمزيد من الدراسة والتحليل العميق.

وإذا كانت الدينامية التي واكبت كلا من الإصلاحات المجتمعية التي تشهدها بلادنا، ومسيرة إصلاح منظومتنا التربوية، قد حققت مكتسبات هامة في مجال التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، فإنه يتعين علينا توطيد هذه المكاسب، والعمل على تعزيزها.

ولنا اليقين، في أن منهجية تبادل الآراء على اختلافها، والاجتهاد الجماعي المنتج، والانفتاح على الخبرات الوطنية والتجارب الرائدة، التي تطبع أعمال المجلس الأعلى للتعليم، ستفضي، بتنسيق مع القطاعات الحكومية المعنية، إلى بلورة إطار عمل وطني متكامل، للارتقاء بالسلوك المدني في مؤسساتنا التعليمية، في أفق تفعيله انطلاقا من الموسم

الدراسي الفائت، إطار عمل ننتظر أن يجسد اهتمامنا البالغ بتكوين المواطن الواعي، القادر على الموازنة الذكية والفاعلة بين حقوقه وواجباته، الملتزم بمسؤوليته، والمنفتح على الغير وعلى العصر.

وفقكم الله، وسدد خطاكم، وكلل بالنجاح أعمالكم.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

وحرر بالقصر الملكي بفاس في يوم الإثنين 04 جمادى الأولى 1428
الموافق 21 ماي 2007م.

محمد السادس
ملك المغرب

# المحتويات


الرسالة الملكة السامية 3

تقـديـم 12

الورقة التقديمية 13

التقرير العام 19

المداخلات 29

الحس المدني والقيم والتربية
رحمة بورقية 31

السلوك المدني وفضاء المدرسة : من التنظير إلى الممارسة
عبد الحي المودن 41

المدرسة وتنمية الحسن المدني
أمينة المريني 44

المدرسة كفضاء للتربية المدنية
العربي الوافي 49

التجربة المغربية في المجال تنمية السلوك المدني
الحسن سحبان 53

الكلمة الختامية للسيد وزير التربية الوطنية والتعليم العالي
وتكوين الأطر والبحث العلمي 65

ملحقات 71

برنامج الأشغال 73

أوراق عمل الورشات 119

- المناهج والبرامج والكتب المدرسية 121
- الحياة المدرسية ما قبل "الحياة الجامعية" 123
- الحياة الجامعية ما بعد "الحياة المدرسية" 124
- التكوين الأساسي والمستمر ما قبل "البحث والتتبع والتقويم" 125
- البحث والتتبع والتقويم ما بعد "التكوين الأساسي والمستمر" 126

التقويم العام للندوة 127

# Sommaire

## Interventions

Ecole et Civisme", concepts, réalités et enjeux"
Mohamed DOUKKALI 77

La condition éthique et éducative de la citoyenneté civique
Bouazza BENACHER 85

Promtion du comportement civique dans l'espace scolaire
Abdelkader EZZAKI 93

School As A Space For Promoting Civis Behavior
Margaret STIMMAN BRANSON 98

Education pour la citoyenneté : Du curriculum à l'évaluation
Enrique ROCA COBO 99

Pour construire une école citoyenne :
les exemples de la France et de la Tunisie
Patrick BOUVEAU 106

Promoting Civis Behavior through Civis Eduation :
The experience of the Center for Civic Education
Richard A. NUCCIO 112

L'école et le comportement civique,
quelques repères canadiens
Denis JEFFREY 117

# تقديـــم

يتضمن هذا الإصدار أشغال الندوة الوطنية التي نظمها تحت الرعاية الملكية السامية، المجلس الأعلى للتعليم، بتعاون مع وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي يومي 23 و24 ماي 2007 بالرباط.

ولقد شكلت هذه الندوة، التي تميزت جلستها الافتتاحية بالرسالة الملكية السامية الموجهة إلى المشاركين فيها، مناسبة خصبة لتعميق التفكير المثمر وتبادل الرأي المتعدد حول الأبعاد المفاهيمية-الفسلفية والقيمية والاجتماعية والتربوية والثقافية والحقوقية للسلوك المدني، وكذا لبلورة اقتراحات ومداخل عملية لتنمية فضائل هذا السلوك وترسيخ حسن المواطنة في الممارسات اليومية للناشئة التعليمية، عبر المدرسة وضمن فضاءاتها.

هكذا، فقد شارك في أشغال هذه الندوة ثلة من خيرة الأساتذة والخبراء الوطنيين والدوليين المختصين، وأسهمت في إغناء أعمالها العديد من الفعاليات التربوية وهيئات المجتمع المدني والحقوقي والأسر والتلاميذ والطلبة.

وبذلك، فقد كانت هذه الندوة ثمرة المزاوجة المتفاعلة بين تبادل الأفكار والتصورات على اختلافها والاجتهاد الجماعي وبين الاستفادة من الخبرة الوطنية والانفتاح على بعض التجارب الدولية في موضوع "المدرسة والسلوك المدني."

في هذا الصدد، يجدر توجيه خالص الشكر والثناء للسيدات والسادة المحاضرين، الذين أطروا هذه الندوة وأثروا أعمالها بمداخلاتهم القيمة.

كما يوجه الشكر :

- للسيدات والسادة مسيري ومقرري الجلسات العامة للندوة وورشاتها ؛
- ولإدارة المدرسة المحمدية للمهندسين التي فتحت أبواب هاته المؤسسة لاستضافة مختلف أشغالها ؛
- وللطاقم الذي سهر على تنظيمها وتوفير الشروط اللوجيستيكية لإنجاحها.

ينبغي التأكيد، في الأخير، على أن مبادرة المجلس الأعلى للتعليم بتنظيم هاته الندوة ونشر أشغالها الكاملة، يتمثل، بالأساس، في توسيع وتعميق النقاش العام، ولاسيما داخل المدرسة وفضاءاتها، حول دور هاته المؤسسة التربوية في الارتقاء المتواصل بالسلوك المدني، مع تكريسه كانشغال حي ومتجدد، في تكامل مع الأسرة ووسائل الإعلام وباقي المؤسسات التربوية والثقافية والتأطيريه، وذلك في اتجاه تحويل الوعي والاقتناع به إلى التزام وسلوكات يومية لدى ناشئة المغرب وأجياله المواطنة.

الرئاسة المنتدبة
للمجلس الأعلى للتعليم

# الورقة التقديمية للندوة

## الأهداف، الاعتبارات والسياقات

يتوخى المجلس الأعلى للتعليم من تنظيم ندوة وطنية حول : "المدرسة والسلوك المدني"، بإشراف المختصين والخبراء وكافة المهتمين بشؤون التربية والمجتمع، بلوغ الأهداف الآتية :

- تحديد السلوك المدني من حيث بنيته المفاهيمية وتجلياته وأبعاده ورهاناته ؛
- إبراز الدور المركزي للمنظومة التربوية في تنمية السلوك المدني، واعتبار فضاءاتها مجالا من مجالات توطيد ممارسته ؛
- الإسهام في تحديد أساليب ومناهج وصيغ التنشئة على السلوك المدني واحترام قواعده ومبادئه داخل فضاء مؤسسات التربية والتكوين وخارجه ؛
- المشاركة في إشاعة الاهتمام بتنمية السلوك المدني، بين مختلف شركاء مؤسسات التربية والتكوين والفاعلين الاجتماعيين والتربويين.

أما الاعتبارات التي تستدعي الاهتمام بهذا الموضوع فهي متعددة، وأهمها :

- الاقتناع بأن تنمية السلوك المدني تعد مهمة مركزية تقع، إلى حد كبير، على عاتق المدرسة الوطنية، كما تعتبر رهانا محوريا يشكل ربحه مؤشرا نوعيا على نجاح إصلاحها العميق ؛
- الاستجابة الطبيعية لمتطلبات التجديد الذي ينتجه مسار إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين ؛
- إذكاء الوعي بالأسئلة والتحولات التي يعيشها المجتمع المغربي على مختلف المستويات ؛
- استحضار الأهمية الكبرى التي يكتسيها تعميق التفكير في السلوك المدني بالنظر لعلاقته العضوية بمنظومات القيم عامة ولارتباطه بتطور المجتمعات الإنسانية.

علاوة على ذلك، فإن الاهتمام بدور المنظومة الوطنية للتربية والتكوين في تنمية السلوك المدني يندرج في عدة سياقات يمكن تحديد أبرزها فيما يلي :

- التطور التاريخي للمجتمع المغربي والتحول الاجتماعي الناتج عنه وسيره نحو بناء المجتمع الحديث، وكذا ظهور بعض التجليات والمظاهر التي تنبئ عنه سواء في بناء وتنظيم المؤسسات أو في علاقات الأفراد والجماعات بها ؛
- انخراط المغرب بأصالته ومرتكزات هويته في المنظومة الحقوقية الدولية، القائمة على ضمان كرامة المواطن، واحترام حقوق الإنسان وترسيخ الحريات والمساواة ونشر قيم التسامح ونبذ العنف، والسعي إلى السلام ؛
- الدينامية التي ما فتئ يحركها إصلاح منظومة التربية والتكوين في الواقع التعليمي وفي محيطه الاجتماعي والاقتصادي، منذ إقرار الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛
- الوعي المتنامي لدى الفاعلين التربويين والاجتماعيين بوجود المدرسة بمفهومها الشامل والجديد في قلب المجتمع، وبحضور المجتمع في قلب المدرسة ؛
- البرامج والتجارب والمبادرات التي تعرفها المدرسة المغربية في ميدان التربية على القيم بما فيها قيم المواطنة وحقوق الإنسان، وما تؤكده من دور أساسي ومؤثر في تنمية السلوكات الإيجابية، وتجاوز ونبذ كل تجليات السلوك اللامدني، من قبيل : عدم المحافظة على الملك العام ومختلف مظاهر الغش والعنف والإضرار بالبيئة والإخلال بالواجبات...

تؤكد مختلف هذه السياقات، وغيرها، أن تنمية السلوك المدني تعبر عن الوعي بالحاجة إلى ترسيخ علاقات واضحة وإرادية بين الأفراد، وكذا بينهم وبين مؤسسات المجتمع ومؤسسات الدولة : علاقات مبنية على تحمل المسؤولية والالتزام، واحترام الحقوق والقيام بالواجبات.

هكذا، فإن الاهتمام بموضوع السلوك المدني يستلزم معرفة ملامح ومظاهر التحول الذي يعيشه المجتمع المغربي، كما يستدعي استحضار طبيعة التغير الذي يهم منظومة القيم فيه، في ارتباط ذلك بالتحولات التي يشهدها العالم على مستوى القيم والأنظمة المرجعية الثقافية والاجتماعية، وذلك في أفق تكوين المواطنة والمواطن الملتزمين بالثوابت الوطنية وبمقومات الهوية المغربية، والمنفتحين في الوقت نفسه على القيم الإنسانية الكونية.

ولمقاربة هذا الموضوع، تقترح هذه الأرضية بعض العناصر التي يمكن أن تتيح التأمل والتفكير، وأن تسمح ببناء الاقتراحات، وصياغة البرامج والبدائل الممكنة لتنمية السلوك المدني، وللتأكيد على دور منظومة التربية والتكوين ومعرفة حدوده، بالعلاقة مع أدوار مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى.

## حول مفهوم السلوك المدني

يندرج مفهوم "السلوك المدني" في شبكة مفاهيمية واسعة، تتداخل فيها المعاني وتتعدد الدلالات، وإذا كان هذا المفهوم بمكونية : السلوك والمدنية، يحيلان، في الوقت ذاته، إلى الأخلاق والتحضر كمعطيين مجتمعيين ؛ فإنه يستدعي مفاهيم أخرى محورية مثل المواطنة والوطنية واحترام حقوق الإنسان، والمدنية، والحس المدني وحقوق الإنسان. وهي مفاهيم تبرز جدلية الحقوق والواجبات، والالتزام والانضباط والإلزام، كما تعكس تطورا تاريخيا وسياسيا للمجتمع، وكذا تحولا في القيم الأخلاقية والإنسانية.

- فكيف تتجلى، ضمن هذه الشبكة من المفاهيم، علاقة المواطن بالدولة من ناحية، وعلاقته بالمواطنين من ناحية أخرى ؟
- وإلى ماذا يحيل مفهوم السلوك المدني على مستوى تاريخ المجتمعات وعلى مستوى أنظمتها السياسية ؟
- ما هي سمات المجتمع الذي يصبح فيه السلوك المدني ضرورة وأساسا منظما للعلاقات ودافعا محركا للتطور والتنمية ؟
- أي دور للتربية في ترسيخ السلوك المدني، باعتباره قيمة أخلاقية وقواعد تنظيمية ووعيا فرديا وجماعيا ؟ وأي دور يمكن أن تقوم به لتجاوز كل أنواع السلوك اللامدني ؟

## حول دور المدرسة

تعتبر المدرسة بمفهومها الواسع من أقوى المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تكوين السلوك الاجتماعي لدى الأفراد، قصد تأهيلهم للقيام بوظائفهم الاجتماعية الأساسية. وهي بذلك تسهم إلى جانب المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية الأخرى في تدبير وتنظيم الشأن الاجتماعي وتنمية الجوانب العلائقية والتواصلية بين مكونات المجتمع، وفق ضوابط وقواعد وأطر مرجعية، تعكس الخصوصيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل مجتمع.

- ومن ثم، فإذا كانت المدرسة مؤسسة تربوية ضمن مؤسسات اجتماعية تربوية أخرى، فما هو دورها الأساسي في تنمية السلوك المدني ؟
- أي تصور تربوي وبيداغوجي يكون كفيلا بترسيخ السلوك المدني كتعبير عن المسؤولية ؟

- ضمن أية وظيفة من وظائف المدرسة يمكن أن يتبلور هذا التصور ؟
- ما هي المرجعيات التربوية والبيداغوجية التي تؤسس لبنائه وبلورته، وما طبيعة علاقتها بالتوجهات والاختيارات الكبرى للنظام التعليمي ؟
- كيف يمكن بلورة هذا التصور في المناهج والبرامج التعليمية والكتب المدرسية، وفي كل ما تستدعيه المناهج من وسائل ووسائط بيداغوجية وديداكتيكية ؟
- ما هي درجات تأثير هذا التصور في بناء خطط وبرامج للتكوين الأساسي والمستمر لأطر التربية والتكوين ؟
- كيف تتحدد تجليات هذا التصور في الحياة المدرسية والجامعية بجميع مكوناتها وأطرافها الفاعلة ؟
- بأي معنى تتأتى تنمية السلوك المدني بتنمية البحث في قضاياه. وكذا من خلال إرساء آليات لتتبع وتقويم آثاره الملموسة ؟
- ما هي وظائف وأدوار المؤسسات التربوية الأخرى التي يمكنها التأثير في المكتسبات التي ترسخها المدرسة في تنمية السلوك المدني ؟

## حول ممارسة السلوك المدني في الوسط المدرسي

إن ترسيخ السلوك المدني في الوسط المدرسي كمهمة أساسية من مهام المدرسة، يقتضي، على الخصوص، الإحاطة بطبيعة الممارسات في هذا الوسط ومدى علاقتها بقواعد السلوك المدني، كما يتطلب استدعاء الواقع بظاهره وتجلياته البارزة من خلال السلوكات والأفعال، سواء تلك التي تعبر عن الحس المدني أو التي تعكس، على النقيض من ذلك، سلوكا لا مدنيا.

- فما هي الأسباب الاجتماعية والتربوية والثقافية والأخلاقية التي تؤدي إلى القيام بأفعال لامدنية في الوسط المدرسي ؟
- ما هي الطرق والآليات البيداغوجية والنفسية الكفيلة بمواجهة السلوكات اللامدنية في الوسط المدرسي ؟ وبالمقابل ما هي الأساليب والوسائل التربوية والبيداغوجية التي تمكن من التربية على السلوك المدني ومن اكتسابه وتمثل قواعده ؟
- ما هي الأنظمة والآليات التي يمكنها ترسيخ ممارسة السلوك المدني، كسلوك مكتسب، داخل الوسط المدرسي وخارجه ؟

## من أجل برامج عمل تنمية السلوك المدني

إن التفكير في برامج عمل تهدف إلى تنمية السلوك المدني في مؤسسات التربية والتكوين، على نحو واع وإرادي، يقتضي استحضار الرصيد الذي راكمته منظومة التربية والتكوين في المجال، ومقارنته بتجارب أنظمة تربوية أخرى، كما يقتضي وضع آليات لمواكبة وتتبع تنفيذها وتقويم آثارها. أي تقويم مدى تأثيرها في المواقف والسلوكات، ورصد ذلك الأثر، ومعرفة المواقف الجديدة للناشئة واقتناعها، ومدى تشبعها بقيم السلوك المدني ومبادئه، وذلك اعتمادا على ضوابط ومقاييس نفسية بيداغوجية خاصة.

- فكيف يمكن قياس مدى تغير سلوك التلاميذ والطلبة، وتحديد نوعية هذا التغير، والتمييز بين السلوك المدني وغيره من السلوكات ؟
- ما هي الآليات المكنة لتقويم ورصد الأثر لدى الناشئة ؟

- ما هي الأجهزة المختصة القادرة على القيام بهذه المهمة، على نحو يتوخى الدقة العلمية، ويهدف إلى تنمية القدرات والمكتسبات في هذا المجال ؟
- أي دور للبحث العلمي التربوي في تطوير عمليات الرصد وإبراز الأثر وتتبع التحول في السلوك لدى المتعلمين داخل الوسط المدرسي وخارجه ؟

إن العناصر التي تقترحها هذه الأرضية، بالإضافة إلى حفزها للتفكير والاقتراح، في استحضار دائم للواقع، يمكن أن تؤدي إلى ابتكار مداخل وحلول وصيغ للعمل، من خلال أشغال الندوة الوطنية وإلى محاور يتمركز حولها الاشتغال.

ولهذه الغاية، سيتم اعتماد صيغتين للعمل :

- صيغة الجلسات العامة بعروض ومداخلات ومناقشات مفتوحة ؛
- صيغة العمل في ورشات عملية وتطبيقية تتحدد مجالاتها بالعلاقة مع مجالات الفعل لتنمية السلوك المدني في مؤسسات التربية والتكوين. أما المحاور الكبرى التي يمكن أن يتم ضمنها التفكير وتبادل الرأي في جلسات العروض والمناقشة، فهي :
  - السلوك المدني : المفاهيم، الواقع، الرهانات ؛
  - السلوك المدني بين التجربة الوطنية والتجارب الدولية ؛
  - المدرسة كفضاء لتنمية السلوك المدني.

وفيما يخص ورشات العمل، فسيتم توجيه أشغالها من خلال المجالات الخمسة الآتية :

- المناهج والبرامج والكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية ؛
- الحياة المدرسية ؛
- الحياة الجامعية ؛
- التكوين الأساسي والمستمر لأطر التربية والتكوين ؛
- البحث، التتبع والتقويم.

لابد من التأكيد في ختام هذه الورقة التقديمية للندوة الوطنية حول "المدرسة والسلوك المدني" على أن الانتظار الأساسي من هذه الندوة، بعد تبادل الرأي وتعميق الدراسة والمناقشة، يتمثل، على الخصوص، فيما يلي :

- استحضار التجربة المغربية في المجال، من أجل السعي إلى توطيد مكتسباتها وتطويرها وتجاوز مواطن النقص فيها من خلال الرصد والتشخيص والتقويم ؛
- الاستئناس بمقارنة نجاحات وإخفاقات بعض البرامج التربوية الدولية المتعلقة بالسلوك المدني، لاستخلاص العبر من تجاربها، وإدراك الاتجاهات الرائدة لأنظمة التربية والتكوين، ضمن هذا المجال، في عصرنا الحاضر ؛
- تقديم مقترحات إجرائية، تربوية وبيداغوجية تمكن من وضع برامج عمل وطرق ووسائط وآليات لتنمية السلوك المدني لدى المتعلمين سواء في حياتهم داخل فضائهم المدرسي أو في محيطهم الأسري والمجتمعي.

# التقرير العام
# لنتائج أشغال الندوة

**تحت الرعاية السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله**، نظم المجلس الأعلى للتعليم بتعاون مع وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي يوم 23 و24 ماي 2007 بالمدرسة المحمدية للمهندسين بالرباط ندوة وطنية حول موضوع "**المدرسة والسلوك المدني**".

وقد انطلقت هذه الندوة بجلسة افتتاحية حضرها السيد الوزير الأول والسيد مستشار صاحب الجلالة الرئيس المنتدب للمجلس الأعلى للتعليم والسيد وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي وعدد من السادة الوزراء وشخصيات سياسية ونقابية وأعضاء المجلس الأعلى للتعليم، إضافة إلى المشاركين من مختلف المواقع والمسؤوليات وفعاليات من المجتمع المدني وخبراء من داخل المغرب وخارجه والفاعلين التربويين وممثلين عن جمعيات آباء وأمهات التلاميذ وممثلين عن الطلبة والتلاميذ.

وفي مستهل هذه الجلسة، تلا **السيد عبد العزيز مزيان بلفقيه مستشار صاحب الجلالة** نص الرسالة الملكية السامية التي تفضل جلالته بتوجيهها إلى المشاركات والمشاركين في الندوة، نوه فيها أعزه الله باختيار موضوع المدرسة والسلوك المدني باعتباره نابعا من إيمان جلالته بحتمية ترسيخ قيم المواطنة وفضائل السلوك المدني في الممارسات اليومية للأفراد والجماعات والمؤسسات، ولاسيما في خضم التحولات العميقة التي تشهدها المنظومات القيمية والثقافية في عصرنا الراهن. واعتبر جلالته "الغاية المثلى من تنمية السلوك المدني هي تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، المتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته وحقوقه".

وفي هذا الإطار أكد جلالته على أن مقاربة تنمية السلوك المدني في علاقته بالمدرسة يرتكز على خمس مقومات هي :

- المدرسة مرآة متجددة لمعالم مجتمع الغد وأن تحصين المجتمع يبدأ من تحصين المدرسة ؛
- اعتبار السلوك المدني منظومة قيمية أخلاقية متكاملة تزاوج بين التشبع بقيم المواطنة والتمتع بالحقوق الأساسية والالتزام بالواجبات، وبين التصدي الحازم للسلوكات اللامدنية ؛
- تجسيد المدرسة للسلوك المدني ثقافة وممارسة، وبلورة هذا السلوك في البرامج والحياة المدرسية والجامعية وفي سلوك التلاميذ والفاعلين التربويين على أن يعطي هؤلاء الفاعلون التربويون القدوة ويتحلون بالالتزام واليقظة ومواكبة المستجدات ؛
- اعتبار النهوض بالسلوك المدني مسؤولية متقاسمة بين المدرسة والمؤسسات التربوية والثقافية والتأطيرية للمجتمع ؛
- التربية على السلوك المدني انشغال وأفق متجدد قوامه الرصد والتتبع المستمران مع تثمين المبادرات المتميزة.

ولتفعيل هذه المقومات، حث جلالته الجميع على **بلورة إطار عمل وطني متكامل للارتقاء بالسلوك المدني في مؤسساتنا التعليمية في أفق تفعيله انطلاقا من الموسم الدراسي القادم**.

بعدها قدمت للحاضرين الورقة التأطيرية للندوة التي حددت الأهداف والاعتبارات والسياقات التي تندرج في إطارها ندوة "المدرسة والسلوك المدني"، كما تمت الإشارة إلى مفهوم السلوك المدني وكذا دور المدرسة والجامعة في إشاعته وتنميته، وصيغ ممارسة السلوك المدني في الفضاء المدرسي، وبرنامج العمل المطلوب لتنمية هذا السلوك في المؤسسات التربوية.

وحددت هذه الورقة التأطيرية محاور العمل في الجلسات العامة الثلاث والورشات الخمس.

وبعد الجلسة الافتتاحية انطلقت الجلسة العامة الأولى حول محور: السلوك المدني : المفاهيم، الواقع والرهانات.

وقد خصصت هذه الجلسة للتداول في مفهوم السلوك المدني، واقعه ورهاناته ولاكتشاف أبعاده وتجلياته وتحديد دوره في تشكيل التصور الناظم والباني لوظيفة التربية ومهامها.

هكذا تم إبراز غنى المفهوم وارتباطه بترسانة غنية من المفاهيم كالمواطنة والديمقراطية واحترام الآخر وتحمل المسؤولية واحترام الشأن العام والشيء العام، كما تم التطرق إلى الامتدادات العميقة للمفهوم في فكر بعض الفلاسفة، وارتباطه بمجالات أخرى دالة كالقانون والحق وبناء السلم، وفي هذا الإطار، ركزت المداخلات على أهمية الانتقال من الحس المدني إلى الوعي بالوضع المشترك والمصير المشترك، والأحلام المشتركة. وقد ارتبط مفهوم السلوك المدني في بعض تحليلات العروض بالحس المدني تارة، وبالمصلحة العامة تارة أخرى، باعتبار أن احترام حقوق الإنسان يشكل عمقها الإنساني، واستدعى في عروض أخرى مفاهيم مثل المتعة والحرية، والحق في الاختيار وفي استعمال العقل والفكر النقدي، ومفهوم السلم والحق في الحياة، كما أثارت بعض العروض مسألة المرجعيات والسياقات والممارسات لفهم أقوى للسلوك المدني. وقد أدى تحليل مفهوم السلوك المدني إلى تبيان العلاقة بينه وبين فعل التربية باعتباره الطريق نحو خير الأفراد، ومن ذلك تم تحديد مجموعة من التحديات التي تواجهها في مجال القيم منها : تعدد الأنظمة الأسرية وتعدد مصادر إنتاج الأفكار وصعوبة ترجمة المشروع المجتمعي الديمقراطي الحداثي إلى مشروع تربوي موافق عليه.

وقد تم تقديم اقتراحات نبعت من منطق التحليل الذي اعتمدته العروض، ومنها :

- مواجهة التحديات التي تعرفها تنمية السلوك المدني بالمدرسة، وذلك باعتماد استراتيجية للمناعة من أجل تحصين المنظومة التربوية مع التركيز داخلها على قيم أساسية من قبيل : قيم المواطنة، واحترام التعددية، واعتماد الفكر النقدي التحليلي بغاية ترسيخ الحس المدني.
- التقليص من الهوة القائمة بين الفكر والممارسة في هذا المجال. فبالإضافة إلى تحديد المفهوم ومعرفة امتداداته وأبعاده، لابد من ترسيخ أساليب وطرق وصيغ لممارسة تربوية تعي المصلحة العامة وتكرسها من خلال التمارين اليومية.
- العودة إلى بعض الطرق والمناهج السابقة الإيجابية مثل المحادثة والقراءة المسترسلة والواجبات المدرسية داخل الفصل.
- اعتماد الطرائق البيداغوجية التفاعلية والتشاركية والعمل الجماعي.
- تشجيع ثقافة القدوة لدى هيئات التدريس والتكوين والتأطير لتنمية السلوكات الإيجابية.
- تنمية الإحساس بالتاريخ والمصير المشترك وذلك عبر إعادة الاعتبار لأبعاد تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- التفكير في وضع ميثاق مدني للمغرب الممكن.
- زرع ثقافة الأمل وتقوية مدارك الناشئة من أجل الحياة المشتركة وربح رهانات المستقبل.

وقد أثارت هذه العروض بعض الآراء التي انصبت على مسائل منها : مسألة المرجعية الفكرية ومسألة الهوية ومسألة التعددية والتنوع.....

قبل تقديم مداخلات الجلسة العامة الثانية تم عرض نتائج البحث الميداني حول السلوك المدني في المؤسسات التعليمية الذي أعدته جامعة محمد الخامس (الرباط-السويسي) بتعاون مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا زمور زعير، وبمشاركة معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، وكلية علوم التربية

حول السلوك المدني ببعض مؤسسات الجهة، هم مجموعة من التلاميذ وأوليائهم والأطر الإدارية والتربوية بها.

وقد تمحورت نتائج البحث حول ما يلي :

- درجة الوعي بالسلوك المدني وتقاربها بين الجنسين ؛
- ارتفاع درجة الوعي به لدى الأستاذات والأساتذة ؛
- بروز قيم إيجابية وأخرى سلبية لا مدنية ؛
- الاعتقاد بأن المدرسة وحدها لا تستطيع ترسيخ قيم هذا السلوك بمعزل عن المحيط الخارجي والفاعلين فيه ؛
- علاقة التربية على السلوك المدني بطيبعة بناء المناهج والمقررات الدراسية ؛
- استدماج مفاهيم وقيم السلوك المدني في المواد المستقبلة/العاملة لها للتصدي لكل الانزلاقات الحائدة عنه ؛
- تعميق الوعي لدى التلاميذ بقيم السلوك المدني لربط نتائج مخرجات التعلم بالشغل والممارسة ما بعد مرحلة التكوين ؛
- ضرورة إعادة الثقة في المدرسة لتجاوز الأحكام المسبقة ؛
- الاهتمام بالمرافق والفضاءات والأنشطة المدرسية لتجاوز القيم السلبية المعارضة لمفاهيم ومبادئ وقيم السلوك المدني.

وانطلقت مداخلات الجلسة الثانية من اعتبار المدرسة مؤسسة تربوية حدد المجتمع دورها في التنشئة الاجتماعية من خلال الأنشطة التعليمية التي ينبغي أن تستضمر التربية على المواطنة، وترسيخ القيم الديمقراطية والتعايش مع الآخر، انطلاقا من تمثل مبادئ المؤسسات والحقوق، وتعلم إصدار الأحكام، واكتساب روح المسؤولية الفردية والجماعية،

إلا أن المدرسة ليست الفضاء الوحيد لاكتساب اتجاهات تشجع على السلوك المدني. لكنه بإمكانها أن تنمي شكلا من أشكال السلوك المدني باعتباره هدفا من أهداف بناء المجتمعات الديمقراطية، وأن تلعب دورها الأساس في ذلك متى توفرت الشروط الضرورية لاستدماجه في الحياة المدرسية تعلما وممارسة باستحضار اتفاقية حقوق الطفل والمستجدات التربوية التي عرفتها المدرسة المغربية بإعمال دعامات الميثاق الوطني التربية والتكوين، ومن خلال الاستفادة من الأبحاث التربوية الحديثة لتطوير البرامج والممارسات التعليمية داخل فضاء المؤسسة وفي حياتها المدرسية، لجعلها في قلب المجتمع، وفي ارتباط واسع مع الجماعة، مع الحرص على تمدين المرجعيات المتعلقة بترسيخ قيم السلوك المدني.

ولن يتأتى ذلك إلا باعتماد مقاربات بيداغوجية تستدمج قيم السلوك المواطن، والعمل التعاوني، وتنمية الفكر التطوعي، والمشاركة السياسية خلال الممارسة التربوية للفاعلين التربويين. وبمشاركة مختلف فعاليات المجتمع المدني لإنماء السلوك المدني داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، ولتمكين التلميذ من تمثل ذاته في مشروع حياته الشخصي ضمن مشروع مجتمعي أكبر ممهد للتغير المنشود ؛ يرفع التحديات الكبرى لتجاوز كل معيقات ترسيخ ممارسة السلوك المدني داخل الوسط المدرسي وخارجه.

وأثناء المناقشة، التي تلت المداخلات، تم التركيز على ما يمكن إجماله فيما يلي :

- إبداء ملاحظات وتحفظات حول نتائج البحث الميداني خاصة فيما يخص العينة المختارة ومدى تمثيليتها لمختلف الفئات والآراء في باقي الجهات (غير جهة الرباط سلا زمور زعير) ؛

- استحضار أسباب غياب بعض أنماط السلوك المدني في المدرسة وإيجاد الحلول لها داخل فضاء المؤسسة وفي محيطها المجتمعي ؛
- انتهاج مسلك تربوي مدني في مختلف أسلاك التعليم من الروض إلى الجامعة لجعل المتعلم متشبعا بقيم السلوك المدني ؛
- تطوير البرامج والمناهج والوسائط التعليمية بما يعمل على استضمار قيم السلوك المدني في مختلف الكتب والمقررات الدراسية ؛
- التأكيد على أن فضاء المدرسة يتسم بالسلوك المدني من خلال القانون الداخلي للمؤسسة وميثاق القسم ؛ والحرص على أداء النشيد الوطني وتحية العلم باعتبارهما رمزا للمقومات الوطنية، وارتداء الزي المدرسي الموحد ؛
- اعتبار السلوك المدني داخل البرامج المدرسية تغييرا مجتمعيا غير محدود في الزمن وليس تغييرا سياسيا مرحليا ؛
- إدماج البعد الأمازيغي أثناء إعداد المناهج والمقررات الدراسية لإعطاء الهوية المغربية بعدها التعددي ؛
- التفكير في المرجعيات القيمية وتطويرها لجعلها قابلة للممارسة بنظرة موحدة بين مختلف المواد الدراسية لتجاوز التعارضات الممكن ملاحظتها.

أما الجلسة الثالثة، فكانت مناسبة لمساءلة مدى ملاءمة التجربة المغربية لما تمت صياغته على مستوى التصور والمفاهيم المُؤَسِّسة المعبر عنها في الجلسة الأولى بالموازاة مع إمكان استفادتها من التجارب الدولية، بغاية تعزيز مواطن القوة وتطويرها، وتصحيح مواطن الضعف والتغلب عليها واستخلاص ماقد يكون مفيدا لتجربة إرساء سلوك مدني بالمدرسة الوطنية.

وقد تناولت مختلف العروض أهم العناصر التالية :

- إطلالة تقويمية على أهم التحولات التي أفرزت التجربة الوطنية في مجال السلوك المدني مع التعريف بمكوناته الأساسية من قبيل منهاج التربية على حقوق الإنسان ومنهاج التربية على المواطنة والنظام الجديد للحياة المدرسية ؛
- تجارب كل من فرنسا وتونس وإسبانيا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية والمنظمات غير الحكومية في عدد من البلدان الأسيوية والأوروبية والإفريقية والعربية بما يحمله ذلك من ضرورات احترام للتنوع في القيم والضوابط تبعا لخصوصيات كل بلد والمرجعيات المعتمدة فيه ؛
- وقد استتبع ذلك معاودة النظر في تحديد عدد من المفاهيم والتعريفات مع تقديم السياقات المختلفة التي تلقي الكثير من الأضواء على مختلف التجارب وكذا تقديم اقتراحات وتوصيات تخص تطوير هذه التجارب والنهوض بها وتأطيرها النظري.

وقد تمفصلت المداخلات حول القضايا التالية :

- **دواعي السلوك اللامدني والتخطيط للتدخل :** يُعزى ظهور السلوك اللامدني إلى عدة أسباب من أهمها معاناة المنظومة التربوية من بعض الاختلالات أهمها : ضعف دمقرطة الشأن التربوي، وعدم ترسيخ قيمة تكافؤ الفرص والمس بقيمة الاستحقاق، وضعف المصاحبة من أجل النجاح، وتهميش الحياة المدرسية... وهو ما أنتج ردود فعل لامدنية من قبل التلاميذ تتجلى في التغيب والغش والشغب في الفصل والعنف وضعف آداب اللياقة والاحترام والفوضى في التصرف والتفكير وفساد الذوق.... وهو ما يستدعي إعادة تأسيس المدرسة وإرسائها اعتمادا على قواعد جديدة وميثاق مدرسي يرعى مصلحة التلميذ باعتباره شريكا، وبالنظر إلى أفق انتظاره الموسوم بالنجاح المدرسي وبالرغبة في أن

تمكنه المدرسة من فضاء تحرري ومجدد وممتع وراع للاستحقاق انطلاقا من الأدبيات التي تؤطر الحياة المدرسية وترجمتها إلى سلوكات تروم النجاح المدرسي وتدعم السلوكات المدنية.

- التربية المدنية ملازمة للمنظومة التربوية : تعتبر التربية المدنية انشغالا أساسيا وركنا رئيسيا للمنظومات التربوية وحاجة تاريخية للتربية على التنشئة الاجتماعية، ذلك لأن تنمية الوعي بالمشاركة والتنافسية والارتقاء بالقدرات في مختلف المجالات وتمكين التلميذ ومجتمع الغد من الحضور بكل ثقله في الحياة العامة مطلب للتقدم والتماسك وربح مختلف الرهانات والتحديات الوطنية والدولية، لذا، يكون المطلوب، على هذا المستوى :

أ- التعريف بالقيم الحداثية بتنويعاتها المحلية والإقليمية والدولية ؛

ب- ابتداع طرق جذابة وممتعة لتدريس المدنية بما في ذلك التفكير في مختلف الوسائط (فضاءات مدرسية جديدة، أصدقاء المدرسة).. ؛

ج- كيفية استعمال القيم المدنية في شموليتها ؛

- اعتماد مرجعيات تتنوع بتنوع الثقافات والواقع السياسي وتشترك في ما هو دولي وإنساني. غير أن توحيدها لا يعني التنميط إذ يتم تلوين المرجعيات بالخصوصيات الثقافية والدينية واللغوية والإثنية. هكذا، يتم اعتماد المواطنة المدمجة للاختلافات للتمكين من العيش المشترك، مواطنة مرتبطة بالحقوق الديموقراطية والتشارك والتواصل، وعيش مشترك معولم لكنه ملائم للهوية المحلية، عيش في مجتمع يتعين على مواطناته ومواطنيه تأمين التماسك الاجتماعي الذي تتعايش داخله مختلف الثقافات.

- **المنظمات غير الحكومية واضطلاعها بالتربية المدنية :** اضطلاع المنظمات غير الحكومية المحلية والوطنية والدولية، من خلال شراكات، إلى جانب الحكومات، بمهمة تنمية عودة التربية المدنية لتشغل الموقع المركزي في المؤسسات التعليمية.

- **التكوين في التربية المدنية لفائدة المدرسين والتلاميذ :** إحداث وحدات للتكوين وتنويع أساليبه بما يسمح بتوظيف التكوين عن بعد، والسهر على تنظيم تكوينات في موضوع التربية المدنية على مستوى الجامعة لفائدة المدرسين، علاوة على تنظيم برامج تكوينية موجهة للتلاميذ مع تحديد الكفايات التي يتعين على التلاميذ تطويرها، ويخصص لذلك برنامجان ولاسيما : برنامج التربية على المواطنة. ومن المجدي أن يكون التكوين تكوينا تدخليا بحيث تتضمن برامج التكوين الوقوف على المشاكل المستعصية وعلى الآليات والمناهج والمقاربات المفضلة. ويكون الهدف هو ضمان انخراط الفاعلين التربويين والتلاميذ والطلبة في التفاعل مع النصوص والبرامج والطرائق والمعينات الديداكتيكية.

- **مشروع التربية المدنية في قلب المشروع التربوي للمؤسسة :** ضرورة إعداد المؤسسات التعليمية لمشاريع تربوية تدمج التربية المدنية وقيمها وتقدم قيما قابلة للتطبيق أو إعداد مشروع المواطنة وتصريفه بيداغوجيا.

- **إرساء هياكل التتبع والتقويم :** من المفيد إرساء هياكل لتتبع إدماج التربية المدنية في الفضاء المدرسي وتقويمه من خلال القيام باختبارات معرفية للتلاميذ تسائل مداركهم وقدراتهم العملية على حل المشاكل والصعوبات، مثلما يكون من المطلوب إعداد استمارات موجهة إلى الأساتذة والمديرين وباقي المتدخلين من أجل إشراكهم في التخطيط لبلورة حياة مدرسية متوافق عليها ومتجددة. ومن جهة ثالثة، لابد من دعم لهذا العمل بدراسات ميدانية بناء على مؤشرات تتيح إمكانية التقويم الموضوعي.

- **بروز كفايات جديدة :** إلى جانب الكفايات المعروفة في مجال البيداغوجية، من اللازم اعتماد مقاربة تدمج كفايات مفاتيح جديدة ذات صلة بالكفايات الاجتماعية والمواطنية من قبيل : التعاون، التواصل، حل المشاكل، القضايا التنظيمية..... وتدخل هذه الكفايات ضمن موضوع التربية على المواطنة وحقوق الإنسان.

## التوصيات

لقد خلصت المناقشات التي أعقبت التدخلات إلى تسجيل التوصيات التالية :

- أهمية تفعيل ترسانة النصوص والتراكمات المتوفرة لدى قطاع التربية الوطنية وضمنها الحياة المدرسية لما يعتبر مقومات أساسية للسلوك المدني، والنظر في إعادة بناء البرامج المتصلة بالتربية المدنية ؛
- تأكيد توفير شروط تكافؤ الفرص للمتعلمين في مجتمع تتفاوت فيه المستويات المادية للشرائح الاجتماعية ؛
- أهمية التقويم عن قرب لمعرفة مدى مساهمة المناهج في صياغة السلوك المدني ؛
- التأكيد على حسن الاستثمار للتعدد الثقافي واللغوي ؛
- تنمية ثقافة المشروع ومأسستها ضمن تحويل المؤسسات التعليمية إلى وحدات تدبيرية عن قرب بتفعيل مختلف المجالس والانفتاح على محيط المدرسة القريب والبعيد ؛
- التفكير في شبكة لدعم المدرسة بإحداث مؤسسة الوساطة تشكل محورها الأسرة ؛
- تكوين الأساتذة والتلاميذ في مجال التربية المدنية من خلال الوضعيات والمواقف في إطار الأندية وفضاءات المؤسسة وبإشراك الجمعيات العاملة في القطاع.

وعلى إثر انتهاء الجلسات العامة الثلاث، ومن أجل تعميق النقاش وتبادل الرأي والوقوف على المقترحات العملية الكفيلة بترجمة التصورات والتجارب في صياغة المشروع الوطني للسلوك المدني وآلياته ومناهجه بمؤوساتنا التعليمية، توزع المشاركون على خمس ورشات : ورشة المناهج والبرامج والكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية، وورشة الحياة المدرسية، ثم ورشة الحياة الجامعية، فورشتا التكوين الأساسي والمستمر لأطر التربية والتكوين والبحث والتتبع والتقويم. وقد تمخضت هذه الورشات على التوصيات التالية :

## ورشة المناهج والبرامج والكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية

خلصت إلى التوصيات التالية :

- تطوير الأساليب المعتمدة في بناء المناهج التعليمية لتلائم بشكل قوي ومتدرج ومتكامل مستلزمات تنمية السلوك المدني لدى المتعلمين وذلك بتطوير مدخل التربية على القيم بشكل قوي وتفعيل دور المراقبة التربوية في هذا المجال وكذا دور مرصد القيم.
- ضرورة تنويع التصورات التربوية والبيداغوجية التي يمكن أن تسهم عمليا في ترسيخ السلوك المدني في المؤسسة وتضمن فعالية التربية وخارجها مع ضرورة الانفتاح على مختلف المقاربات البيداغوجية في هذا الاتجاه، وتطوير حلقات التكوين الأساس والتكوين المستمر للفاعلين التربويين.
- إيلاء العناية اللازمة لمناهج وبرامج وأنشطة التعليم الأولي لتستدمج أهداف ترسيخ قيم السلوك المدني والتربية على المواطنة وحقوق الإنسان اعتبارا لكون هذه المرحلة حاسمة في بناء الشخصية.
- لزوم اعتماد المقاربات البيداغوجية الكفيلة بمساعدة المنظومة التربوية على إدماج قيم السلوك المدني وقيم المواطنة والعمل التعاوني في مختلف مراحل التربية والتعليم من الأولي إلى الجامعي، مع ضرورة إشراك التلاميذ في التدبير اليومي والحرص على تكوين فريق تربوي متلاحم في المؤسسة برؤية واضحة.
- ضرورة العناية بالكتب المدرسية والوسائط البيداغوجية والديداكتيكية لتكون ملائمة شكلا ومضمونا لمتطلبات ترسيخ السلوك المدني والحرص على تنقيتها من كل ما يمكن أن يناقض هذا السلوك.

- لتعزيز ثقافة السلوك المدني يوصي المشاركون في هذه الورشة بمزيد من الانفتاح على الجمعيات والهيئات المعنية بقضايا حقوق الإنسان والمواطنة وذلك حتى تستفيد المؤسسة التعليمية من مبادرات هذه الجمعيات التي تختزنها لتنشيط الحياة المدرسية وترسيخ قيم المواطنة وترسيخ تقاليد السلوك المدني وبناء أسس المدرسة المواطنة، علما أنه لا يمكن تحميل المسؤولية للمؤسسة التربوية وحدها.
- تفعيل المناهج الجهوية وتطوير أساليب وآليات وضعها وإنجازها تتبعا وتوظيفها بشكل دقيق لتشريب قيم المواطنة وحقوق الإنسان وإشاعة السلوك المدني لدى المتعلمين، وجعل هذه المناهج أساسا للإبداع والابتكار بين الأكاديميات والنيابات والمؤسسات، مع العمل على تلاؤمها مع الخصوصيات وإنصاف مكونات الشخصية الوطنية المتعددة الأبعاد - العربية - الأمازيغية - الإسلامية.

## ورشة الحياة المدرسية

ويمكن إجمال بعض مقترحات الورشة في :

- ضرورة تثمين وتقييم المبادرات والتجارب الوطنية ؛
- إحداث مديرية خاصة بالحياة المدرسية والتربية على المواطنة ؛
- ملاءمة فضاءات المدرسة والزمن الدراسي لمقتضيات أدوار الحياة المدرسية ومقومات السلوك المدني ؛
- تطوير الإعلام المدرسي وإحداث برامج تلفزيونية لتعميم الإنتاجات والمشاريع المدرسية الخاصة بتنمية السلوك المدني ؛
- تعزيز وتوسيع بعض البرامج والمبادرات الداعمة للسلوك المدني وخاصة تحية العلم الوطني/الزي المدرسي الموحد/الاختلاط داخل الفصل/إشراك التلاميذ في تدبير الحياة المدرسية.

## ورشة الحياة الجامعية

خصصت ورشة الحياة الجامعية للتعرف على مظاهر السلوك المدني (أو لا مدني) ضمنها وانصبت التدخلات على مجموعة من الجوانب المرتبطة بهذا المحور، من بينها اقتراحات نذكر من بينها :

- حق اختيار وانتخاب المثلين إن على المستوى الطلابي أو على مستوى الأساتذة (انتخاب العمداء ورؤساء الجامعات) ؛
- ضرورة هيكلة الجسم الطلابي بتعاون مع القطاع ؛
- نشر ثقافة الإشراك والتمكين من خلال أعمال التوعية وتنظيم أنشطة دورية من محاضرات، وتظاهرات فكرية ورياضية وإحداث النوادي والملتقيات ؛
- ضرورة سن قوانين لتدبير الحياة الجامعية باحترام الفضاء الجامعي وبمنع صريح لأعمال العنف ؛
- رد الاعتبار لمفهوم "الثقافة" واحترام الآخر وتدبير الاختلاف داخل الجامعة كفضاء حر للتعبير عن الرأي والرأي المخالف ؛
- توفير الظروف المادية والمعنوية للطلبة وتحصين الفضاء الجامعي وتوفير الأمن به ؛
- الاستجابة لمتطلبات الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ؛
- العمل على إخراج ميثاق وطني للطالب وكآلية للمتابعة، إنشاء "مرصد وطني للطالب".

## ورشة التكوين المستمر

- اعتبارا لاستعجالية وملحاحية موضوع ترسيخ السلوك المدني على أرضية الواقع، إعطاء الأولوية لإدماج هذا المجال ضمن حلقات مندمجة للتكوين المستمر لفائدة كافة الأطر بدءا من الموسم الدراسي المقبل ؛
- العمل على إعادة النظر في مناهج وبرامج التكوين الأساسي لكافة أطر الوزارة عبر تصور منهجي متكامل ومندمج يعتمد إعداده على التشخيص الدقيق للواقع والحاجات وعلى إشراك حقيقي للمعنيين.

## ورشة التتبع والبحث والتقييم

خلصت أعمال الورشة إلى ما يلي :

- تفعيل دور المرصد الوطني للقيم ؛
- إجراء دراسة ميدانية حول محددات السلوك المدني وكيفية تنميته داخل المؤسسات التعليمية ؛
- تشجيع الطلبة والأساتذة للإقدام على التخصص في البحث في السلوك المدني والتربية المدنية وعلى القيم ؛
- إدماج إشكالية السلوك المدني في برامج تكوين المدرسين وإعداد المديرين الجدد ؛
- إشراك كافة الفعاليات المؤسساتية والمدنية في عمليات البحث والتتبع والتقييم في إطار تشارك/ إشراكي ؛
- التفكير في أدوات تقييم السلوك المدني مناسبة لوسطنا وتوظيف نتائج البحث والتتبع والتقييم لتحسين وتطوير السلوك المدني ؛
- خلق كراسي جامعية للبحث في مجال القيم والسلوك المدني ؛
- إحداث منح للبحث في هذا المجال ؛
- البحث في كافة المعطيات للسلوك المدني واستثمار النتائج ؛
- إحداث جامعة متنقلة حول السلوك المدني ؛
- تخصيص يوم وطني للسلوك المدني والتربية عن المواطنة ؛
- وضع ميثاق وطني حول السلوك المدني.

# المـداخـــلات

# الحس المدني والقيم والتربية

رحمــة بـورقيــة

## مقدمــة

ينطلق حديثي عن "الحس المدني والمجتمع والتربية"، كمساهمة في هذه الندوة، من وضع اشتغالي في مجال التربية والتعليم وفي نفس الوقت من موقع التفكير، مع اتخاذ المسافة اللازمة، في طبيعة التفاعل بين المجتمع والمنظومة التربوية ومايعكسه هذا التفاعل من قيم وسلوك قد تنسجم مع الحس المدني أو تعارضه. ويطرح هذا الوضع علي باستمرار الربط بين المنظور الفكري الذي أحمله كفاعلة تربوية عن التربية والتكوين وبين ممارسة التدريس والتدبير. ويقوم هذا الربط على قناعة ووعي بأن كل مشتغل(ة) في المجال التربوي وفاعل(ة) فيه، يجب أن يجمع بين الممارسة التربوية والتفكير في الممارسة.

بدون أن ندخل في نقاش حول تاريخ مفهوم الحسن المدني، يمكن أن نطرح سؤال : ماهو الحس المدني؟

ليس من الصدفة أن الورقة التقديمية لهذه الندوة استعملت مفهوم السلوك المدني عوض الحس المدني، باعتبار أن السلوك المدني لا يمكن اعتباره إلا نتيجة وأثرا للحس المدني. فاستعمال مفهوم السلوك المدني يقتضيه أمر كوننا لا نتعرف على الحس المدني (ou sens civique civisme) إلا عبر مظاهره في السلوك والممارسات ؛ مظاهر تجعل من السهل التعرف على السلوك المدني وتعريفه أكثر مما يمكن ملاحظة الحس المدني الذي يتم استبطان أسسه في شخصية الفرد ليتجلى كوعي وأفكار وأفعال وعلاقات.

لا يمكن فصل مفهوم الحس المدني عن عدد من المفاهيم التي تؤسس للعيش الجماعي، وتجعل كل فرد يحترم الشأن والشيء العموميين والحقوق وقواعد الأخلاقيات. وإذا أردنا أن نفكك المفهوم لمعرفة طبقات معناه، ندرك أن هناك كثافة من المفاهيم تحيط به ؛ وهي عبارة عن ترسانة من القيم. فمظاهر ومواقف المواطنة، واحترام الآخر، والتسامح والمسؤولية، واحترام الحقوق، والعمل بالواجبات، واحترام القانون، والتضامن الاجتماعي، واحترام مجهود العمل والكفاءة، والعمل وفق الأخلاقيات، واحترام الشأن والشيء العموميين، واحترام الملك العام، والعمل بمبدأ الديمقراطية والعمل بمبدأ حرية المسؤولية، لتشكل خزانا من القيم. والحس المدني يعني أن كل هذه القيم إذا ما تم استبطانها عبر التنشئة الاجتماعية وعبر النظام التربوي لتخزينها في شخصية الفرد، فهي تحدد سلوكه وممارساته وعلاقاته مع الآخرين. وعندما ندرك أن الحس المدني هو مظهر لاستيعاب كل تلك القيم، ندرك أيضا المهام الجسيمة الملقاة على النظام التربوي لكي يجعل تلك القيم تستوطن في شخصية النشء.

غالبا ما نسمع هنا وهناك، أو نقرأ، بأننا اليوم نعيش أزمة القيم، تلك القيم التي إذا ما وجدت تؤدي إلى ترسيخ الحس المدني، نظرا للتلازم الموجود بين أزمة القيم وأزمة الحس المدني. والواقع أن ما يسمى بالأزمة، مرتبط بالتحديات التي يواجهها المجتمع وما يترتب عنها من تحولات وبتأثير تلك التحولات المجتمعية والثقافية على المنظومة التربية.

## المنظومة التربوية والتغير الاجتماعي : التحديات

إذا كان أساس فهم الحس والسلوك المدنيين هو القدرة على معرفة مصادر تشكلها في شخصية الفرد والسعي إلى تطوير تلك المعرفة، وجب أن نلاحظ أننا نعيش تعطيلا في إنتاج المعارف في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية لفهم سلوك الأفراد والجماعات والعقليات، بل وتعطيل إنتاج المعرفة حول كل مناحي المجتمع لفهم

ما يحدث من حولنا. ومن هذا المنطلق، أعتبر أن مسألة السلوك المدني مرتبطة بمعرفة المجتمع وبمكوناته، بالتصورات السائدة، بنظم التنشئة وإنتاج الشخصية، وبالنظم التربوية، وبالقيم ومصادر إنتاجها.

لا يمكن أن نتكلم عن الحس والسلوك المدنيين دون ربطهما بالتحديات التي تواجه توطين ذلك الحس في شخصية النشء وترسيخه في سلوكه عبر المنظومة التربوية. فنظامنا التربوي يواجه اليوم عدة تحديات لا يمكن تجاوزها إلا بالوعي بوجودها، مع استحضار الوسائل الكفيلة للتغلب عليها. لكن ما هي هذه التحديات ؟

## التحدي الأول : تعدد الأنظمة الأسرية

من البديهي أن تربية الطفل تبدأ بالأسرة. لكن أية أسرة ؟ وهل نجد وراء التربية الأسرية نفس التنشئة ؟ وإذا كانت التربية تبدأ من الأسرة فإن التحدي الأول يتعلق بالتعدد الذي تعرفه اليوم أنماط الأسر وبالتالي أنماط التنشئة الأسرية.

لقد أصبحت الأسرة اليوم تعرف تحولات جوهرية. إذ لم يعد لنا نموذج واحد للأسرة وإنما هناك نماذج تزداد تعقيدا، يتحدد وضعها وطرق تنشئتها بالوضع الاقتصادي والاجتماعي والسكن والمجال والموارد. وإذا كانت الأسرة الممتدة أضحت في تراجع لصالح أسرة نووية مكونة من أب وأم وأطفال. فإن بروز أنواع جديدة من الأسر أصبح أمرا واقعا يتجلى في وجود الأسرة النووية والأسر المكونة من الإخوة فقط وأخرى مكونة من النساء الأرامل والمطلقات والأطفال. والأمهات العازبات، وغيرها من الأسرة التي يفرزها تعقيد البنيات الأسرية. وتتقاطع هذه الأنواع من الأسر مع التمايزات الاجتماعية التي تفرزها الطبقات والفئات الاجتماعية التي تختلف من حيث وضعها ونمط عيشها وبالتالي من حيث طرق تنشئتها.

لقد كان للأسرة الممتدة التقليدية في المجتمع التقليدي نموذج للتربية قد نسميه اليوم نظاما تقليديا قوامه تربية تعتمد على النواهي وعلى إقرار سلطة الذكور على الإناث والأب على الأبناء والكبار على الصغار مع توزيع قار للأدوار. فبدون أن يتلاشى هذا النموذج، ظهر إلى جانبه وبتداخل معه أنواع أخرى من الأسر وبالتالي أنواعا جديدة للتربية والتنشئة، منها ما يعتمد على مبدإ الحوار في التربية، وينتج عن هذا أن الأسرة لم تعد اليوم تفرز نموذجا تربويا واحدا ونظاما لتنشئة موحدة، وإنما أصبحت تلك الأسرة منتجة لتتعد في طرق تربية النشء.

بالإضافة إلى بروز أنزاع جديدة من الأنظمة الأسرية، شهدت الأسرة تغييرا في تركيبتها الداخلية من حيث توزيع الأدوار والسلطة بين أفرادها في كل الشرائح والفئات الاجتماعية. فالسلطة المطلقة للأب لم تعد أمرا ممكنا دائما، بحيث في كثير من الأسر يتقاسمها مع الأم أو مع الإبن أو البنت، وخصوصا الأبناء الذين يساهمون في جلب موارد مادية للعائلة. كما أنه برز تمايز بين ما تلقنه المدرسة والأسرة، تلك الأسرة التي أصبحت تختلف من حيث مستواها الاجتماعي والثقافي ودرجة انفتاحها على الثقافات الأخرى.

يترتب عن هذا الوضع أن النظام التعليمي أو المؤسسة التعليمية تجد نفسها أمام تعدد أنماط التنشئة الاجتماعية الأسرية. ويضع هذا الأمر مسؤولية على المؤسسة التعليمية لكي تتولى المهمة الأساسية في التربية والتكوين خلال مراحل طويلة من حياة الفرد المتعلم باعتبار أن الوقت الذي يقضيه التلميذ في المدرسة يفوق بكثير الوقت الذي يقضيه في الأسرة أو في المرافق الأخرى. وإذا كانت المؤسسة التعليمية تواجه تحدي تعدد أشكال الأسرة، ومن وراء هذا التعدد الفوارق الاجتماعية والثقافية وتمايز طرق التنشئة الأسرية، يتبن لنا مدى الدور المنوط بها في تربية النشء وفي بناء شخصية حاملة لقيم الحس مدني.

## التحدي الثاني : تعدد مصادر إنتاج الأفكار التي توجه السلوك وأزمة القيم

وإذا كان الحس المدني هو استبطان الفرد لمجموعة من القيم التي تنعكس في سلوكه المدني، يمكن أن نتساءل عن واقع هذه القيم في المجتمع وفي المنظومة التربوية ؟

عندما نتحدث عن القيم، يجب أن نعتبر بأنها ليست قيما ثابتة، إنما هي ظواهر كالعقليات والتصورات المجتمعية تتأثر بالتطور التاريخي عبر الزمن والتحول المجتمعي. ولقد عرف المجتمع المغربي تحولا عميقا للمنظومة القيمية لمصادر ومنابع إنتاجها وترسيخها ولذلك يصبح الحديث عن القيم التي تؤسس للحس المدني اليوم هو أمر معاصر.

ففي المجتمعات التقليدية، على الرغم من كون الدين يشكل المصدر الأساسي للقيم، فإن تلك القيم نجدها تتداخل مع المعايير الاجتماعية والتقاليد والعادات لتوجه السلوك والممارسات. ولقد كانت الأسرة والكتاب هي المصادر والمرتكزات الأساسية للقيم ولتلقينها للأطفال. وعندما كان الفرد في المجتمع التقليدي ينتقل من فضاء التلقين إلى الفضاء العمومي، لا يواجه تعارضا في القيم، بل يعيش استمرارية قيم نسق سلطوي. وما يعتبر شيء منبوذا في سلوك الفرد وفي مجال ما فهو كذلك أيضا في مجال آخر، كما كان الشأن بالنسبة لقيم الطاعة واحترام الكبار والولاء للوجهاء.

كما أن التربية كانت تمر عبر الوسيط المربي والذي نجد له نفس المواصفات كيفما كانت أطر التربية، بحيث أن الأب في الأسرة والمعلم في المدرسة أو الفقيه في الكتاب، هم وجه واحد للسلطة التربوية، بحيث أن سلطة المعلم هي امتداد لسلطة الأب، وبموجب هذه السلطة القيم. وهكذا فالأب والمعلم أو الفقيه، كل واحد يمارس الفعل التربوي في سياق منظومة قيم سلطوية متجانسة وإلى حد ما موحدة، ولا وجود لتعارض كبير بين ما يلقنه الأب من قيم وما يتم تلقينه من طرف المعلم. كما أنه كان هناك نوع من التطابق بين قيم المجال العام والمجال الخاص، بحيث كان الفرد، عندما يغادر البيت أو المدرسة نحو الحياة العملية أو المهنية فهو ينقل تلك القيم إلى مجال عمله، بالتالي كان الفرد يتكيف بسهولة مع وضعه الجديد. ونجد أن القيم العائلية قد تمتد إلى المجال الحرفي، بحيث أن المعلم الحرفي هو بمثابة الأب بالنسبة للمتعلمين أو العاملين معه.

فالمجتمع التقليدي يتميز بكونه مجتمعا أقل انفتاحا من المجتمعات الحديثة للأفراد فيه وحدة الانتماء للجماعة، وبالتالي أفرز وحدة المنظومة القيم، ووحدة المرجع والمعايير نظرا لذلك الانغلاق النسبي للمجتمع وقلة احتكاكه بمجتمعات أخرى. وتعمل وحدة النسق القيم بارتباط وثيق مع السلطة المطلقة لرب الأسرة وللفقيه. ويمكن القول أن ما يميز قيم المجتمع التقليدي هو أنها ترتكز من جهة على قيم النسق السلطوي. ويترتب عن هذا الأمر أن مصادر القيم لم تكن تختلف من حيث نسقها التربوي، ولم يكن هناك تمايز أو تعارض بين القيم التي نلقنها للأسرة وتلك التي يلقنها الكتاب والمدرسة.

فالقفزة النوعية التي عرفتها المجتمعات الحديثة يكمن في كون كل من الأسرة والمدرسة لم تعودا وحدهما مرتكزا القيم وللأفكار الموجهة للسلوك، بفعل وجود مرتكزات جديدة تدخل في تنافس مع الأسرة والمدرسة. فالإعلام والوسائل السمعية البصرية والشبكات الإلكترونية أصبحت مصدرا أساسيا للمعلومات ولنقل القيم ولفرض معايير جديدة قد تناقض ما هو متعارف عليه كقيم. إن جيلا من الشباب ينمو وهو يشاهد يوميا عدة قنوات تلفزيونية وفضائيات، ويتردد على فضاءات الشبابيك المعلوماتية Cyber espace، ولقد نتج عن هذا الأمر توسع رقعة سوق مختلف القيم وهي في تصارع وتعارض.

في إطار هذا الوضع الجديد، من الصعوبة بمكان أن نتحدث عن المصدر الوحيد للقيم وعن حدودها الجغرافية. بل وأن انفتاح الحدود الواقعية والافتراضية وسعت رقعة حركة القيم. ومن الطبيعي أن نجد التوتر الذي يحدث

حول القيم، أو ما يسمى بأزمة القيم، بارتباطها بالهويات ويدخل هذا التوتر في إطار ردود الفعل التي يحدثها تزاحم وتصادم مرتكزات القيم، مما جعلنا اليوم ندخل مرحلة اضطرابات القيم. إن التحدي الذي يطرحه تعدد مصادر القيم والأفكار والتي تواجه منظومتنا التربوية ليفرض طرح سؤال وهو : كيف يمكن التعامل مع تعدد مصادر القيم وتعارضها ؟

لا يمكن أن نواجهه إلا بجعل الاهتمام ينصب أكثر على الفرد النشء الذي يتلقى تلك القيم ويستوعبها أكثر من التركيز على مصادر القيم التي يصعب التحكم في إنتاجها ووجودها ومواجهتها.

## التحدي الثالث : بناء الثقة في المجتمع

إن استمرارية وجود بعض مظاهر السلوك والممارسات، تقوم على مبدأ العلاقات الشخصية والزبونية والمحسوبية والارتشاء في مجال العلاقات المهنية أو الحصول على الخدمات، وإن كانت محدودة، فهي ترسل رسالة سلبية وتعمل ضد قيم الكفاءة والاستحقاق والسلوك المدني، وتجسد تحدي بناء الثقة في المجتمع.

من الملاحظ أنه في البحث حول القيم الذي أنجز في إطار التقرير الخمسيني حول التنمية البشرية، في مجال العمل، أغلب المستجوبين 77,3% أجابوا حول سؤال يتعلق بالوسيلة للحصول على الثروة بأنها العمل. وإذا كان للعمل قيمة في منظور المستجوبين فإن هذا الأمر تعارضه ظاهرة مضادة تكمن في كون 27,5% يعتبرون أن العلاقات الشخصية والرشوة هي وسيلة للحصول على عمل. وهذا ما يجعل بعض القيم، على الرغم من كونها موطنة في تصورات الأفراد وفي ثقافتهم، فهي تصطدم مع الواقع الذي يملي على الفرد والجماعة سلوكا وممارسات لا تعكس تلك القيم. ولذلك وجب التمييز بين القيم وواقعية القيم في المجتمع.

وفي نفس البحث حول القيم، نجد أن 53% من المستجوبين خلال هذا البحث يعتبرون أن الناس لا يحترمون "الكلمة"، تلك القيمة التي تحدد العلاقات مع الآخرين، وأن 55% ليست لهم الثقة في الناس. وتزداد هذه النسبة لتصل إلى 68%، عند الفئة العمرية ما بين 18-34 سنة. 71% كانت من بين النساء ربات البيوت 3، وإذا أدركنا أن الشباب أقل ثقة إلى حد ما في مستقبل المغرب تبدو لنا ثقل المهمة التربوية في المساهمة في عودة الثقة لتكون مبدأ وقيمة التعامل مع المؤسسات والأفراد والجماعات.

كما أن ممارسات لا مدنية في الفضاء التربوي كالغش هو امتداد لكل الممارسات التي تعمل على خرق مبادئ وقيم الكفاءة والاستحقاقات والعمل والتنافس الشريف. بل وأن وجودها في الفضاء التربوي يجعلها ترسخ ويعاد إنتاجها في المجتمع. فالنظام التربوي يتأثر بما يجري في المجتمع ولكنه أيضا أداة لإنتاج المجتمع وعندما تكون هناك ممارسات ضد الحس المدني، فإن ذلك لا يحدث دون أن يعارض أحد مهام النظام التربوي، وهي ترسيخ القيم مدنية.

## التحدي الرابع : ترجمة المشروع المجتمعي معلن عنه إلى مشروع تربوي عملي

إن صعوبة ترسيخ الحس المدني يعكس الصعوبة في ترجمة القيم الذي يعلنها المشروع المجتمعي إلى مشروع تربوي.

إننا عندما نعلن عن تبنينا مشروعا مجتمعيا تنمويا ديمقراطيا حداثيا، يطرح علينا سؤال جوهري في مجال التربية والتعليم ما هو دور التربية والتعليم في تحقيق ذلك المشروع ؟ ما هي الأسس والمبادئ التربوية التي يجب أن ينبني عليها نظامنا التعليمي لكي يساهم في بناء والسعي نحو تحقيق المشروع المجتمعي ؟

من الواضح أن المشروع المجتمعي الديمقراطي الحداثي لا يتجلى في المؤسسات السياسية والقوانين فحسب، ولكن أيضا في سلوك الأفراد وفي العلاقات الاجتماعية والسياسية، وفي منظومة القيم السائدة وفي نمط التفكير السائد (paradigme de pens) الذي تتضمنه الرسالة التربوية وتعكسها الممارسة التربوية.

هناك ارتباط بين المشروع المجتمعي والمشروع التربوي. ولا يعني الربط بينهما منح مفهوم المشروع التربوي مضمون تكوين أفراد من قالب واحد، لإنتاج الإنسان دو البعد الواحد، (l'homme unidimentionnel) على حد تعبير ماركوز، وإنما، وعلى العكس من ذلك، إنتاج إنسان متعدد الأبعاد والمواصفات. فالنهج التربوي الذي يسعى إلى إنتاج أفراد بقالب واحد، وهو نهج بعض الإيديولوجيات الدغمائية والديكتاتورية، والتي لا يمكن إلا أن تنتج شخصية الدوغمائية. وإنما المقصود هو أن يتم تكوين الأفراد يتقاسمون نفس المبادئ والضوابط للعيش معا في المجتمع، مع قبول اختلافات الرؤى والأفكار، وأن تلك المبادئ هي التي تحقق التوافق بين المشروع التربوي والمشروع المجتمعي. ولن تكون المبادئ والقيم، كالحس المدني، التي من المفروض أن تقوم عليها المنظومة التربوية مبادئ موجهة للرسالة التربوية، إلا إذا كانت تعكس قيم المشروع المجتمعي، وإذا تمت ترجمتها عمليا في الفعل التربوي. وإذا كانت الرسالة التربوية تهدف تكوين فرد يتحلى بتفكير منتج لسلوك يتلاءم مع قيم المجتمع الحداثي الديمقراطي، فإن الأمر يتطلب أن نجعل من مؤسساتنا التعليمية فضاء لتلقين فكر وقيم تعكس قيم المشروع المجتمعي.

## التحدي الخامس : انتشار الأفكار الجاهزة للاستهلاك

في سياق العولمة تطرح تحديات جديدة على المنظومة التربوية، لايجب أن ننظر إلى العولمة على أنها عولمة الاقتصاد والتكنولوجية فحسب، وإنما هي أيضا عولمة أفكار تبسيطية تتجلى في إنتاج إيديولوجية اختزالية حول الدين وحول المجتمع : إيديولوجية سهلة التنقل، وسهلة الإيراد والتصدير عبر تنقل البشر والدعاة والإعلام والوسائط الإلكترونية، وقابلة للاستهلاك السريع بحكم كونها جاهزة، ولا يتطلب استهلاكها عناءا أو مجهودا فكريا أو مناعة نقدية، إن العولمة أفرزت إيديولوجيات لا وطن لها لتندرج في نسق نمط معولم "لمكدونالدية" الأفكار. وليس من الصدفة أن يستعمل الدين ويستغل في هذا المنحى نظرا لسلطة الدين وترسيخه في وجدان ومخيال المسلم. وهكذا يختزل الإسلام في مجموعة من الأفكار الجاهزة وقطعية وفي شعارات تبسيطية حول العالم والمجتمع والبشر. إنه فكر أحادي يلخص النظرة إلى المجتمع في مسلمات يقينية غير قابلة للجدل أو النقد : فكر لا يجادل لينغلق على نفسه. إنه فكر يفكر بالحقيقة الواحدة يقطع الصلة مع كل إمكانية للتواصل مع الآخر.

إن الأدلجة والوثوقية (dogmatisme) والتفكير المانوي (manicheisme)، كأنماط من التفكير منفصل عن الواقع، هم روافد للفكر الجاهز. فالتفكير المانوي فكر يبسط الواقع في حكمه على الأشياء والأفعال والوقائع. ويختزله في ثنائية الخير والشر، والحقيقة المطلقة والخطإ، والإثم، وفي المسلم، الكافر، الغرب، الشرق، التراث، الحداثة، علوم إسلامية، علوم غربية... هو فكر يريد أن يضع الحقيقة في جانب الداعي إليها وضدها في جانب الخصم. كما أن الفكر بالثنائية يعين الخصم ويشير إليه ويشهر في وجهه الإقصاء لرسم حدود حقيقته.

لماذا يهدد الفكر الثنائي المنظومة التربوية وترسيخ الحس المدني في شخصية النشء ؟

إن نظامنا التربوي مهدد بالأدلجة والتفكير بالثنائيات، بحكم كون الفضاء التربوي، ليس في معزل عما يروج في العالم وفي المجتمع من أفكار اختزالية وقطعية وما ينتج من إيديولوجيات تمت تعبئتها في الصراعات السياسية والحضارية. ونظرا لكل هذه الاعتبارات فهو فكر سهل النفاد إلى أذهان النشء وإلى شخصية وهي مرحلة حاسمة تشكلها. كما أن مجال التربية والتكوين باعتباره مجال لإنتاج الإنسان وإعادة إنتاجه. فهو

مجال لإنتاج الإنسان وإعادة إنتاجه. فهو مجال الرهانات، فالصراعات والرهانات السياسية والإيديولوجية والديماغوجية تستوطن أحيانا في الفضاء التربوي نظرا لسهولة النفاذ إليه. فعلى الرغم مما يقال عن الفضاء التربوي بأنه حرمة، فهو، في الواقع، يسهل اختراقه وتوظيفه. ولا يخلو الفكر الوثوقي من إحداث تشويش على الرسالة التربوية داخل المؤسسات التعليمية عندما يتسرب إلى الخطاب التربوي، بشكل شعوري أو لا شعوري ليتجلى في المواقف والأفكار وفي الأداء. ونحن نعرف أن الفكر الوثوقي عندما يستوطن في الخطاب التربوي يؤدي إلى الجهل المولد للدغمائية والتطرف. والتطرف المولد للعنف هو أقصى مسافة يصلها الابتعاد عن الحس المدني.

كيف يمكن لنا تحصين التربية والتكوين من الأدلجة ومن الفكر الوثوقي ؟ كيف يمكن تحصين ملكة التفكير من تسلط الفكر الدغمائي ومن عولمة الاستبداد الفكري لأقليات نشيطة ؟ عندما ندرك ما للأفكار من تأثير على النشء، في عصر العولمة، وما لها من قوة تعبئة الشباب أكثر ما للتنظيمات والهيئات والمؤسسات السياسية، نتساءل كيف يمكن نضمن المناعة لمؤسستنا التربوية ؟

لا يمكن أن تحصن المؤسسة التربوية نفسها إلا إذا واكبت ممارستها وطريقة اشتغالها بتفكير مستمر يخضعها لمحك النقد والنقد الذاتي ليفرز خطة عملية تستهدف الرسالة التربوية قصد مواجهة التحديات.

## إستراتيجية التحصين ضد السلوك اللا مدني

أمام هذه التحديات المجتمعية، هل يمكن لنا بناء إستراتيجية لقواعد التحصين ضد حس وسلوك لا مدنيين l'incivisme ما هي قواعد المناعة ضد سلوك لا مدني ؟ كيف يمكن توطين هذه القواعد في المنظومة التربية وفي رسالتها ؟

يمكن لنظامنا التربوي أن يواجه كل هذه التحديات التي تشكل عائقا ضد ترسيخ الحس المدني، لا باستهداف مصادر القيم التي يصعب التحكم في إنتاجها ومصادرها ووجودها وفي مفعولها فحسب، وإنما أيضا وأساسا بالتركيز على "المتعلم" الذي يتلقى ويستوعب الأفكار ويتأثر بالممارسات وجعله مركز الاهتمام وهدفا لإستراتيجية المناعة ضد حس وسلوك لا مدنيين. وللوصول إلى هذا الهدف من الضروري إرساء إستراتيجية تتجلى في ترسيخ قيم مؤسسة لاكتساب الحس المدني.

هناك أنواع من القيم وجب توطينها في نظامنا التربوي، أهمها تلك القيم مفاتيح التي تؤسس للتعايش الجماعي في الفضاء القطري والعالمي.

## المواطنة

تقتضي المواطنة ترسيخ القيم التي أصبحت ضرورية بالنسبة للتعايش الجماعي وتوطيد الرابط الاجتماعي كالتسامح واحترام الاختلاف والتعددية في الأفكار، والتضامن لا يتم تلقينها إلا عبر النظام التربوي. كما أن المواطنة ليست لها قيمة إلا عندما يتم بناؤهما عبر الفعل التربوي وتنتظم حولهما ممارسات وطرق وطقوس تربوية ترسخها في الأذهان والوجدان. تقوم القيم التي تؤسس التعايش الجماعي للأفراد على قيمة المواطنة والإحساس بالمواطنة ومنحها قيمة. وتكتسب المواطنة عندما ينمو كإحساس لدى الأفراد وكوعي بأن لهم تاريخ مشترك وذاكرة مشتركة ومحن مشتركة. وفي هذا السياق يكون لتدريس التاريخ أهمية قصوى. إذا كان للتدريس التاريخ وظيفة، فهي تتعلق باكتساب المتعلم القدرة على استيعاب معنى التاريخ، لا القدرة على سرد تواريخ الأحداث والحروب، أو على تمجيد فترة تاريخية معينة وجعلها مرجعا للأفكار والسلوك والمعاملات، إن

المعاني التي يجب أن تستنبط من دراسة التاريخ هي أن يشعر المتعلمون بأن تاريخهم هو ذاكرة مشتركة وقوة موحدة لنسج علاقة مطمئنة مع الماضي لكي يتعايشوا في الحاضر ويترقبوا المستقبل.

كما أن أهم رسالة يجب أن تلقن للنشء، تتعلق بتاريخية الأفكار والظواهر ووضع الظواهر في إطارها التاريخي، مع العمل بمبدأ تطور الأحداث عبر المراحل التاريخية. إن الدرس التاريخي معناه لا وجود لحقيقة بشرية مطلقة ومتعالية عن الزمن والمكان. ولا تعلو حقيقة بشرية على الأخرى، إلا بمقدار ما تقوم عليه من حجج عقلية وبرهان وما تتوفر عليه من منطق. إن التركيز على تاريخية الظواهر والأحداث، تجعل المتعلمين ينسجون علاقة مطمئنة مع الماضي بدون أن ينشأ في أذهانهم الانبهار به، لدرجة الهيمنة والاستبداد بالحاضر. وإذا كنت قد قدمت مثالا على الهدف من تدريس التاريخ وعلى معاني الدرس التاريخي، فلكي أبرز ضرورة الربط بين تدريس مادة والقيم التي نودعها في المتلقي التلميذ أو الطالب.

كما أن الديمقراطية مثلا ليست مجرد مؤسسات وعملية انتخابية، وإنما أيضا وأساسا قيما تؤطر السلوك والعلاقات الاجتماعية تكتسب عبر التربية والتكوين. إن النموذج السلطوي في التلقين الذي كان يلازم النظام التقليدي هو نظام يؤسس لنظام السلطة في ذلك المجتمع. غير أن المشروع الديمقراطي اليوم هو أيضا مشروع تربوي. فالنهج الذي نتبعه في التلقين والتكوين له صلة بقدرة أو عدم قدرة التلميذ أو الطالب على أخذ الكلمة واكتساب الثقة في النفس في القسم، وفيما بعد خارج القسم في المجتمع لإبداء رأيه بشكل مسؤول. إن المشاركة في النقاش، وحرية التعبير تكتسب في الفضاء التربوي لكي تمارس فيما بعد في المجال العام وهي مقترنة بالمسؤولية التي تحترم حرية تعبير الغير. هناك إذن علاقة بين طرق التلقين والديمقراطية.

يتساءل أحد الباحثين "متى يتحول الفرد إلى مواطن ؟"ويجيب : "عندما يصبح شخصية مدنية وهي صفة يكتسبها من خلال العلاقة مع الدولة ومع المجتمع المدني ويصبح فيه عنصرا فعالا. فالفرد يصبح شخصية مدنية عندما يندمج تدريجيا في الفضاء الاجتماعي وهو يدافع عن القيم الأساسية للديمقراطية" ويدل هذا الأمر على العلاقة الوثيقة بين الديمقراطية والمدنية والمواطنة والحرية من جهة وبين إدماج الحس المدني في النظام التربوي من جهة أخرى.

لم تعد الحدود القطرية تعزلنا عن التعامل والعيش مع ثقافات أخرى وكيانات أخرى سواء تعلق الأمر بحركة الجاليات أو بالتنقل الافتراضي عبر الشبكات المعلوماتية. إن رقعة العيش الجماعي أصبحت اليوم واسعة، ولذلك لم يعد نظامنا التربوي يكون مواطنا صالحا لمجتمعه ولوطنه فحسب، وإنما يكونه أيضا للعالمية وللتعايش مع مجتمعات وثقافات أخرى وهو مزود بمواطنة متحركة. إن نظامنا التربوي مطالب بأن يكون النشء مواطنا له القدرة على التعايش مع الآخرين مختلفين عنه في ثقافتهم ونمط عيشهم دون أن يحدث له ذلك حرج أو اضطراب.

ولايمكن التعامل باطمئنان مع العولمة إلا وفق قيم إنسانية عالمية مشتركة ساهمت فيها كل الديانات والمجتمعات كقيم حقوق الإنسان التسامح، حقوق المرأة، هي قيم كونية، ويتطلب ذلك ترسيخ لدى شبابنا الانتماء المزدوج للوطن وللعالم كما أن التنقل وحركة البشر جعلت من كل فرد ينتقل مواطنا عالميا، ولذلك يتطلب الاندماج في العالمية التحلي بحس نقدي ومن هنا تبدو أهمية اكتساب اللغات كمفتاح لمعرفة الآخر والتواصل معه من موقع معرفة وقوة لا من موقف ضعف.

## التعددية والاختلاف

إن احترام التعددية والاختلاف كقيم أساسية للتعايش تقتضي أولا الوعي بتعددية مكونات الهوية وبتطورها وحركيتها عبر التاريخ وبصيرورة تشكلها مع تضمين ذلك في الرسالة التربوية. من مفارقات الهوية أنها واحدة

ومتعددة باعتبارها تعريفا للذات في تعددية أبعادها. وتولد التربية لدى المتعلم الإحساس بالانتماء وبمكونات الهوية. غير أن حصر الهوية في مكون واحد يولد التشنج والانطواء. غير أن الوعي بالمكونات المتعددة للذات واستيعابها بالاطمئنان هو منع ثراء شخصية الفرد. عندما يقدم للتلميذ مكون واحد من مكونات الهوية، كالمكون الحضاري العربي الإسلامي وحده، دون البعد الأمازيغي، والإفريقي... فإن ذلك يدخل الفرد في صراع مع ذاته ؛ بل ويتخذه أداة لإشهاره في الصراعات حول الانتماء والهوية. ولذلك، من الضروري أن تركز التربية على أن الهوية متعددة الأبعاد. إن الوعي بالطبقات المكونة للهوية هو الذي يجعل الهوية المركبة منبع التعامل المطمئن مع الذات ومع الآخرين، وتجعلها منتجة في سياق التعايش مع الآخرين.

وإذا كانت للمدرسة والجامعة رسالة حضارية يجب أن يلقناها ويبلغانها، فهي لا تكمن في تلقين النشء والشباب مكونات هويته بلغة الوعظ والإرشاد، وإنما بالتحليل والفهم وبالعلم والمعرفة. فعندما نلقن مثلا التراث الحضاري الإسلامي العربي بأسلوب وعظي، (ومن المعلوم أن للوعظ مكانته في منظومتنا القيمية وله مقامه الخاص) وبأسلوب دفاعي مع تنصيب أنفسنا كمدافعين خطابيا عن حضارتنا وديننا، فإننا لا نبلغ لطلبتنا ثراتا حضاريا إسلاميا، وإنما نلقنهم أن كل دفاع عن حضارتنا يمر عبر التشنج والدفاع الكلامي عن الحضارة العربية الإسلامية. غالبا ما تفهم الأصالة على أنها مجرد الدفاع عن المحافظة على التراث والتذكير بماضي ازدهاره. إن الأصالة المتوجهة نحو الماضي هي كابحة للتجديد والابتكار، بل تصبح الأصالة هاجسا يدفع نحو الانطواء على النفس ليغازلها بوهم التعالي وتملك الحقيقة. إن بيداغوجية التلقين تقرن بين التشويق والفكرة أو الرسالة التي نريد تلقينها. ويتطلب هذا الأمر تبليغ تلك الرسالة حول الحضارة العربية الإسلامي بطرق شيقة، مع ابتكار طرق جديدة والتمكن من اللغات الأجنبية بالإضافة إلى اللغة العربية.

لا يمكن لثقافة المحلية والتراث، أو ما نسميه ابتذالا أصالة، حاجزا أمام ثقافة الحديثة وأمام القيم التي تؤسس للمجتمع الحديث. والمثال الذي يجب أن يلهمنا هو النموذج الياباني الذي عرف كيف يوظف التراث الثقافي لصالح تحقيق قفزة نوعية على المستويات الاقتصادية والتكنولوجية والثقافية، ليحتل المجتمع الياباني الدرجات العليا في سلم الأمم المتقدمة. ولهذا، فدور المؤسسة التربوي هو إبراز مكونات الذات وتقديم التراث الحضاري للتلميذ كقوة تدفع نحو الابتكار والتجديد وتدخله في علاقة مطمئنة مع الماضي ومع الآخرين.

## قيمة الفكر النقدي

من قواعد التحصين لاكتساب الحس المدني هو بناء فكر النشء كفكر نقدي وتحليلي وتركيبي كأسس لإصدار الحكم على الظاهر والأشياء، إن الرسالة التربوية في حاجة إلى أن تجعل التلميذ في استطاعته أن يفهم بأن الظواهر هي ظواهر معقدة وله القدرة على فهم التعقيد. فالتعامل مع المقررات ومع المواد كل واحدة في معزل عن الأخرى تجعلنا نلقن لطلبتنا وتلامذتنا معلومات مجزأة بمقاربة مجزأة وأن نقدم لهم تخصصات وكأنها وجدت لذاتها لا لأنها وجدت لفهم جانب من واقع متعدد الجوانب ومعقد. فإذا لم نلقن لطلبتنا وتلامذتنا أن الظواهر معقدة وتقتضي التحليل لفهم التعقيد، فإننا ندفعهم إلى تبسيط الواقع وبالتالي السقوط في الفكر المانوي الذي يقسم الواقع إلى خير وشر والذي تدفع بالبعض إلى مقاومة الشر والاندفاع وراء أخلاقيانية مفرطة (moralisme excessif).

إن النشء في حاجة ماسة إلى اكتساب التفكير التركيبي، ذلك التفكير الذي يمشكل القضايا ليجد لها حلولا، والتفكير التكاملي الذي لا يضع تعارض جاهزا بين مع وضد. وفي هذا السياق وجب إعطاء حيز لتدريس الفلسفة لمساءلة الأشياء وتوجيه التفكير عن طرح القضايا التي تطرح على الإنسانية اليوم ولكي يكون الفكر الفلسفي في مفترق طرق التخصصات سواء العلمية والأدبية والاجتماعية.

يرافق العولمة اليوم غنى في المعلومات والمعارف التي تتدفق يوما بعد يوم في تزاحم عبر الشباك المعلوماتية وعبر هجرة البشر وحركة الأفكار والتنقل المادي والافتراضي عن طريق الشبكات المعلوماتية، غيرت حدود الثقافات والسيادة، وجعلت أن ما قد يقع هنا له علاقة بما يوجد هناك في منطقة بعيدة وفي نفس الوقت قريبة، وأصبح فهم هذا الواقع يزداد تعقيدا. أي نمط من التفكير يمكن أن يستوعب هذا التعقيد ؟ إنه نمط من التفكير التركيبي يكتسب في المدرسة أولا ثم في الجامعة ثانيا. إن نظامنا التربوي مطالب بتكوين ما كان يدعو إليه إدغار موران بعد مونتان عندما قال أن "رأس مكون أحسن من رأس مملوء بمعلومات" (mieux une tête bien faite que bien pleine).

يستطيع "الرأس المكون" أن يضع الظاهرة في إطارها ونسقها وأن يركب وينظم المعلومات.

إن اكتساب نمط التفكير التركيبي ضروري لاكتساب التفكير العملي في كل التخصصات سواء الأدبية والاجتماعية أو العلمية. والتفكير العملي هو الذي يضع الترابط بين المعرفة واستثمارها في حل مشكل ما. يربط بين المعلومات التي يتلقاها وبين توظيفها عمليا لإيجاد حلول عملية. إن اكتساب التلميذ للفكر التركيبي، ومؤهلات أخذ المبادرة والقدرة على الاختيار بعد تفكير لمن شأنها أن تهيئه لكي يكون فردا مسؤولا يتحلى بحس مدني.

كما أن تطور وسائل الاتصال وما يعرض في طرق السيارة المعلومات وعبر الشبكات الإلكترونية من معلومات وأخبار، يطرح إشكالية المصداقية العلمية والأخلاقية لفيض المعلومات المتوفرة والتي يأخذها التلاميذ والطلبة، ويطرح تبعا لذلك، التأثير على دور النظام التعليمي وعلى إجباره على ابتكار طرق تربوية تجعل التلميذ يمتلك القدرة على انتقاء المعلومات والحكم على مصداقيتها ويعلمه المسؤولية الأخلاقية.

إن بناء الفكر النقدي لدى المتعلمين يؤدي إلى اكتساب الحكم السليم على الظواهو والأشياء والسلوك، وهو حكم يستجيب لقواعد المنطق وقواعد التعايش مع الناس مدعم بتجربة ومستعد أن يواجه الانتقاد بالحجة.

إننا ندرك أن ترسيخ الحس المدني في شخصية المتعلمين، تواجهها تحديات متعددة، مع وجود تعدد مصادر القيم وتوسع سوق عرضها في عصر العولمة. أمام هذا الوضع لا يمكن للنظام التربوي إلا أن يسعى في رسالته التربوية وفي أدائه أن يجعل المتعلم يمتلك القدرة على الاختيار بفكر نقدي. إن الحس المدني مرتبط ارتباطا وثيقا بحس المسؤولية وهو مؤطر بملكة الحكم على الأشياء والظواهر والسلوك وهي توظف العقل الحجة والتفكير.

## دور الفاعل التربوي

لا يمكن لنا أن نجعل من المتعلمين أدمغة تفكر وتنظم المعلومات وتختار وفق استعمال ملكة التفكير إلا عبر إدراك أهمية الفعل وأداء الفاعل التربوي. المعلم والأستاذ، لعنصران أساسيان في استراتيجية التحصين.

إن التلقين يتم عبر قناة التأطير التربوي يلعب فيه العنصر البشري المؤطر والفاعل التربوي دورا أساسيا وحاسما. وفي سياق هذا الاعتبار تطرح علينا كيف تلقن وماذا نلقن ؟ كيف يمكن لنا أن نعمل على توطين نمط التفكير النقدي في نمط تفكير النشء ؟

من الأكيد أن للبرامج والمضامين التربوية دور. غير أن ما هو أهم هو الأداء وفعل التربويين، إن السلوك والمواقف والأفكار وطرق التدريس والتلقين التي يحملها الفاعل التربوي هي أمور حاسمة في التلقين فكل

فعل تربوي هو إنتاج وتأويل للخطاب التربوي، ويترك فيه الأستاذ بصماته. فالعمل التربوي هو تفاعل بين التلميذ المعلم. لا يمكن أن نجعل المتعلم يكتسب ملكة الحكم على الظاهر باستعمال الرجحان والعقل دون مساءلة طبيعة التلقين ودور الوسيط التربوي. وفي هذا السياق هل يمكن لنا أن نقول بأن نظامنا التربوي تجاوز ما قاله ماركس منذ أكثر من قرن حين قال بأن المربي يحتاج إلى تربية ؟

إن وضع أسس لترسيخ الحس المدني يتطلب مساءلة المهمة التربوية. فالأستاذية كفكر حي، لا تطمئن لمعارفها لتلقنها كحقائق لاشك فيها، وإنما تجددها بتجدد المعارف الإنسانية، التي يتفق سيلها العارم بشكل دائم. فالفاعل التربوي المنخرط في المنظومة التربوية والفاعل فيها هو ذلك الذي يجدد في طرق التكوين. ليجعل المتعلم يكتسب الوعي النقدي البناء والقدرة على تحليل التعقيد وملكة الاختيار عندما تواجهه تعدد وتضارب الأفكار كل هذا يزوده بأداة لتوظيف الحس المدني في سلوكه.

كما أن تلقين الحس المدني لا يتوقف على منح دروس حول الحس المدني، وإنما على ترجمته في سلوك المعلم والأستاذ النموذج. فالتلميذ في حاجة إلى أن يرى في المعلم صورة مجسدة لقيم العدل واحترام القانون، والمسؤولية، وانضباط للوقت، والمجهود، ليدرك بالملموس حسا مدنيا وهو ينعكس في سلوك من أسندت له المنظومة التربوية مهمة لعب دور القدرة.

وإذا كان النظام التربوي محمل، في بعض جوانبه. برواسب تاريخية تقليدية في التلقين، فلا يمكن التخلص من تلك الرواسب إلا بتكثيف الجهود بتحسين أداء فعل الفاعل التربوي، وبوضع ممارسته تحت محك التأهيل الذاتي والتكوين المستمر لكي يتسنى له تأهيل جيل يشرف على ولوج المستقبل.

## خـاتمـــة

إن ترسيخ الحس المدني وترجمة ذلك الحس في السلوك يتوقف على معرفة التحديات التي تواجه نظامنا التربوي مع إيجاد إسترتيجية تقتضي تزويد النشء بملكة النقد البناء والقدرة على الاختيار والانتقاء وبتحصينه ضد منطق لا مدني. ومن هنا ندرك أهمية الاستثمار المعرفي والعملي في منظومتنا التربوية وهي في مجتمع يمر من مرحلة انتقالية حاسمة. وأهمية التعبئة التي يجب أن تنتظم حوله. إن تشريح نظامنا التربوي في قيمه وفي أدائه وفي رسالته والوقوف عند مواطن الضعف والقوة فيه هو أمر ضروري لمعرفة كل ما يعمل ضد ترسيخ الحس المدني في الشخصية المغربية وفي السلوك، تجعلنا نساءل ونحلل الطريقة التي ننتج عبرها الأدمغة والأفكار في النظام التربوي. وذلك لسن إستراتيجية تجعل كل من التلميذ والطالب يتحلى بقيم يقوم عليها الحس المدني مع تضمين تلك القيم في البرامج والمضامين البيداغوجية، وفي طرق التلقين، وفي أداء الفاعل التربوي، وإستراتيجية التحصين هي إستراتيجية دولة حديثة تعمل على توطين قيم الحس المدني في المنظومة التعليمية.

# السلوك المدني وفضاء المدرسة : من التنظير إلى الممارسة

عبدالحي المودن

يعتبر موضوع "السلوك المدني" من الإشكاليات الفكرية والعملية التي تواجهنا جميعا كمواطنين وتواجهنا أيضا كفاعلين في الجامعات والمؤسسات التعليمية بشكل عام. ويمكن تعريف السلوك المدني بكونه تلك العلاقة التي تربط بين الفرد وبين المجتمع وتربط بين الفرد وبين الدولة بتجلياتها المختلفة عبر أجهزتها الكثيرة والمتنوعة.

ومن الملاحظات التي تثير الانتباه عند الإطلاع على أهم الأدبيات التي عالجت هذا الموضوع، تشعباته الفكرية المتعددة، حيث يغطي أنواع مختلفة من السلوك ومرجعيات فكرية متعددة وتراكم تجريبي وفكري بالغ التعقيد لدرجة تجعل من الصعب جدا الإحاطة الشاملة بكل الجوانب المرتبطة بهذا الموضوع المهم. لذلك ستقتصر هذه الورقة على مقاربة سريعة لمفهوم مركزي ورئيسي يحدد السلوك المدني. وهو فكرة المصلحة العامة وعلاقتها بالفرد.

تعتبر فكرة المصلحة العامة نتاج لثلاثة جوانب رئيسية : الجانب الأول، هو أن المصلحة العامة هي نتاج لمرجعيات فكرية، وهي مرجعيات متقلبة ومتغيرة وليس قارة. ثانيا، أن فكرة المصلحة العامة، بالإضافة إلى كونها نتاج للفكر، هي أيضا نتاج للسياقات السياسية والسوسيولوجية التي تظهر فيه. بالتالي ما تعنيه المصلحة العامة يتغير أيضا حسب التحولات التي يشهدها المجتمع على المستوى السياسي والمستوى السوسيولوجي. ثم ثالثا، كون أن فكرة المصلحة العامة لا تقتصر فقط على الأفكار، بل تمتد أيضا إلى الطريقة التي تمارس بها هذه الفكرة على مستوى الحياة اليومية والعلاقات اليومية بين الأفراد.

## المصلحة العامة كنتاج لمرجعيات فكرية متعددة

إن فهم السلوك المدني والسعي إلى التأثير فيه وتطوير أدائه يتطلب في البداية تفكيك مرجعياته الفكرية بأبعادها المتعددة وأدوارها المختلفة التي لعبتها خلال الفترات التاريخية التي عرفها المجتمع المغربي. وبالتركيز على أهم المرجعيات، هناك المرجعية الدينية كأساس لتحديد فكرة المصلحة العامة. وباعتبار على أن المصلحة العامة هي مصلحة الأمة الدينية أو المجموعة الدينية، وأن هذه المرجعية التي كانت هي المرجعية الرئيسية والأساسية في تحديد معنى المصلحة العامة خاصة قبل دخول المغرب في عتبة المجتمعات الحديثة انطلاقا وبداية مع التوسع ومع فترة الاستعمار.

هناك مرجعية فكرية ثانية، وتتحدد بناءا على كون المصلحة العامة هي في نهاية الأمر مصلحة الوطن، وأن فكرة الوطن هي التي تحدد المعنى الأساسي للمصلحة العامة، بل إن هذه الفكرة، حسب بعض الغلاة، تحدد المعنى الوحيد والحصري لها. وكما نعرف، فإن هذه المرجعيات قد عرفت تحولات جعلت من أن فكرة المصلحة العامة تبحث عن مصادر مرجعية أخرى لها، نتيجة للأزمات التي عرفتها هذه المرجعيات الوحيدة وعدم قدرتها على تواكب ومواكبة التحولات الفكرية التي عرفها المجتمع على المستوى المحلي والوطني وأيضا على المستوى العالمي. وفي هذا الصدد، ذهب البعض إلى القول على أن المصلحة العامة المحددة بناءا على فكرة الوطن لم تكن في نهاية الأمر مصلحة وطنية عامة بقدر ما كانت فكرة خاصة تخفي بين طيّاتها مصالح فئوية وطبقية. وبالتالي، حاول هؤلاء ربط فكرة المصلحة بالطبقات الاجتماعية الفقيرة والمجموعات والمجتمعات المهمشة على اعتبار أن تنوع المصلحة العامة يتطلب الانتقال من فكرة المصلحة الوطنية الواحدة إلى الاعتراف بوجود مصالح ما تحت وطنية، والتي من المفترض أن تشكل جميعها حصيلة ما يمكن إدخاله في إطار المصلحة العامة.

ثم هناك أيضا التيارات المدافعة عن مرجعية النص الديني في الشكل الذي ظهر ما بعد الاستقلال. والتي اعتبرت أن المرجعية الدينية ينبغي أن تلغي مصادر المصلحة العامة الأخرى وتفرض نفسها كالمصدر الوحيد لما يمكن اعتباره مصلحة العامة، والتي يجب أن تخضع لها المفاهيم الأخرى إلى درجة الإلغاء والنفي.

ثم هناك المرجعية الرئيسية الثالثة والأخير، وهي الفكرة التي بدأت تتبلور وأصبحت الآن تحظى بالاعتراف على المستوى الرسمي وعلى المستوى المجتمعي. وهي اعتبار المصلحة العامة في نهاية الأمر مصلحة الفرد وحقا من حقوق الإنسان الذي ينبغي أن يتمتع به. إن المصلحة العامة وفق هذه الفكرة لا يمكن أن تكون هي الأداة أو الذريعة التي يمكن يلجئ إليها المجتمع والدولة للتضحية بمصلحة الفرد. فاحترام حرية الفرد وحقوقه الإنسانية يشكل المحتوى العميق والأساسي للمصلحة العامة.

وتجدر الإشارة إلى أن المرجعيات الفكرية لمعنى المصلحة العامة باعتبارها إحدى مقومات السلوك المدني، والتي تمت الإشارة إلى أهم نماذجها، هي مطروحة الآن للنقاش في الساحة الفكرية. وينبغي الاعتراف بأن لقاء مثل هذا هو مناسبة جيدة لإعداة طرح النقاش وخلق أرضيات فكرية بناءة حول كل نموذج من المرجعيات المشار إليها بإيجاز في هاته الورقة، وذلك حتى نتوصل إلى الاعتراف بهذه المرجعيات كلها من جهة. ونتوصل إلى تحديد نقط الالتقاء المشتركة بينها مما سيساعد على الاعتراف بتنوعها والرفع من مكانة وموقع الفرد داخلها حتى لا تكون الوسيلة لتحقيق المصلحة العامة كهدف يتم على حساب التضحية بمصلحة الفرد. وأتصور نقاشا مثل هذا لابد وأن يستدعي الخبرات المتعددة وعلى رأسها الخبرات الفلسفية لاقتحام هذا المجال.

## المصلحة العامة "كنتاج للسياقات السوسيو-سياسية

تنطلق هذه الفكرة من أن مسألة المصلحة العامة لا تقتصر فقط على الصراع الفكري الفلسفي بين المفاهيم والمرجعيات المتعددة والمتناقضة أحيانا لفكرة المصلحة العامة. ولكنها مرتبطة أيضا بالسياقات السياسية والسوسيولوجية التي تظهر فيها، والتي سنشير إلى بعضها فقط في هذه ا لورقة.

لقد انتقل المغرب من "الدولة ما قبل الحديثة" إلى "الدولة التقليدية" إلى "الدولة الاستعمارية الحديثة" إلى "الدولة الحديثة ما بعد الاستعمارية" إلى "الدولة المعولمة" أو الدولة التي تعيش في سياق عالم تتضاءل حدوده بشكل مستمر والتي تفرض على المجتمع وعلى الدولة أن تعيد بشكل مستمر النظر في معنى هذه المصلحة العامة. إن هذه السياقات السياسية والسوسيولوجية تفرض معاني جديدة على محتوى هذه المصلحة العامة. وقد فرضت فترة إنشاء وتأسيس الدولة الوطنية فكرة المصلحة الوطنية باعتبارها المحتوى الرئيسي للمصلحة العامة والتي كان المنتظر أو المتوقع أن يُضحي من أجلها بجميع أشكال ومحتويات وتعاريف المصلحة العامة الأخرى وعلى رأسها مصلحة الفرد وأيضا مصلحة التنوع الثقافي والتنوع اللغوي.

وفي المرحلة التاريخية التي تلت مرحلة تأسيس الدولة الوطنية، وما شهدته من تحولات سوسيولوجية عميقة عرفها المجتمع المغربي نتيجة للنمو الديموغرافي والنمو الهائل للمدن، تحول الفضاء العمومي إلى فضاء منتج لتعاريف جديدة للمصلحة العامة والتي فرضت الاعتراف بالتنوع الثقافي باعتباره أحد مكونات هذه المصلحة العامة التي لم تكن معترفا بها في السابق.

ثم تأتي المرحلة الأخيرة الحالية، وهي كون أن الدولة الوطنية لم تعد باستطاعتها أن تحمي حدودها، بل إن الثورات التكنولوجية فرضت على المجتمع وعلى الدولة تدويل صراعاته ونقاشاته حول المصلحة العامة، فأصبح التنوع الديني والتعددية الدينية والتعددية في المرجعيات الأخلاقية مطروح على المستوى الدول وبشكل واسع، مما ساهم بشكل يومي في تقوية فكرة حق الإنسان باعتباره المرجعية الملائمة بشكل أكبر للتعامل مع المجتمع

المعولم باستمرار، وهذه المرجعية، ونعني بها مرجعية حقوق الإنسان، ستصبح الآن مؤهلة أكثر على بلورة تعريف واسع للمصلحة العامة يراعي ويقبل بالتعددية على المستوى الجهوي والوطني وعلى المستوى العالمي.

## المصلحة العامة "كنتاج للممارسة اليومية

إن محتوى ومصير التعاريف المتعددة للمصلحة العامة هي في نهاية الأمر تبقى مسألة نسبية ومحدودة في الوقت التي تكون فيه نتيجة للصراعات الفكرية ولسياقات السوسيولوجية والسياسية، إلا أن ما يحدد مصيرها في نهاية الأمر هو الدور الذي تلعبه في الممارسة اليومية، بمعنى أن تعريف المصلحة العمومية هو نقاش فكري ولكنه هو ممارسة عملية. وما نلاحظه، خاصة من خلال التجربة الأكاديمية في مجال التعليم، هو هذه الهوة الدائمة والمتواصلة بين التعريفات النظرية للمصلحة العامة بالأشكال المختلفة التي تقدم بها وبين الطريقة التي تمارس بها هذه المصلحة العامة في الحياة اليومية سواء بين الفرد ومجتمعه أو بين الفرد والدولة التي ينتمي إليها. ولذلك فإن ما يجب الإنتباه إليه الآن هو الأسباب التي تؤدي إلى هذه الهوة بين الممارسة وبين الفكر. لقد أصبحت هناك قناعة تترسخ يوما بعد يوم، مفادها أن المصلحة العامة هي بالأساس احترام حقوق الإنسان، غير أن المسألة التي يجب الانتباه إليها هو كيف تتحول هذه الفكرة أو القناعة إلى ممارسة على المستوى اليومي سواء داخل المدرسة بين المعلم وبين المتعلمين، أو بين الإدارة والمجتمع، أو بيننا كأفراد، أو بيننا وبين الدولة بجميع مرافقها... إلخ. ولذلك فإن التنافس بين الأفكار الذي يرسخ فكرة التعددية يكتسي اليوم قيمة أساسية باعتبارها المصدر الرئيسي والمرجعية الفكرية الرئيسية لمعنى المصلحة العامة، ولكن هذه المرجعية لا يمكنها أن تتقوى وأن تستمر إلا إذا تطورت هي بدورها، وعملنا على التفكير في الأساليب والطرق المناهج التي تجعلنا لا ندرس فقط هذه المفاهيم ولكن نمارسها في حياتنا اليومية.

لختم هذه الورقة، لا بد من الإشارة إلى أن تنظيم مثل هذا اللقاء يجب أن يكون مناسبة للتأمل وتعميق النقاش النظري حول هذا الموضوع، كما يجب أن يكون هذا اللقاء فرصة لتبادل الآراء والأفكار حول التمارين اليومية التي يجب أن نمارسها داخل فضاء المؤسسات التعليمية والتمارين التي يجب أن ترشدنا على كيفية ممارستها على مستوى حياتنا المعاشة خارج المدرسة أيضا.

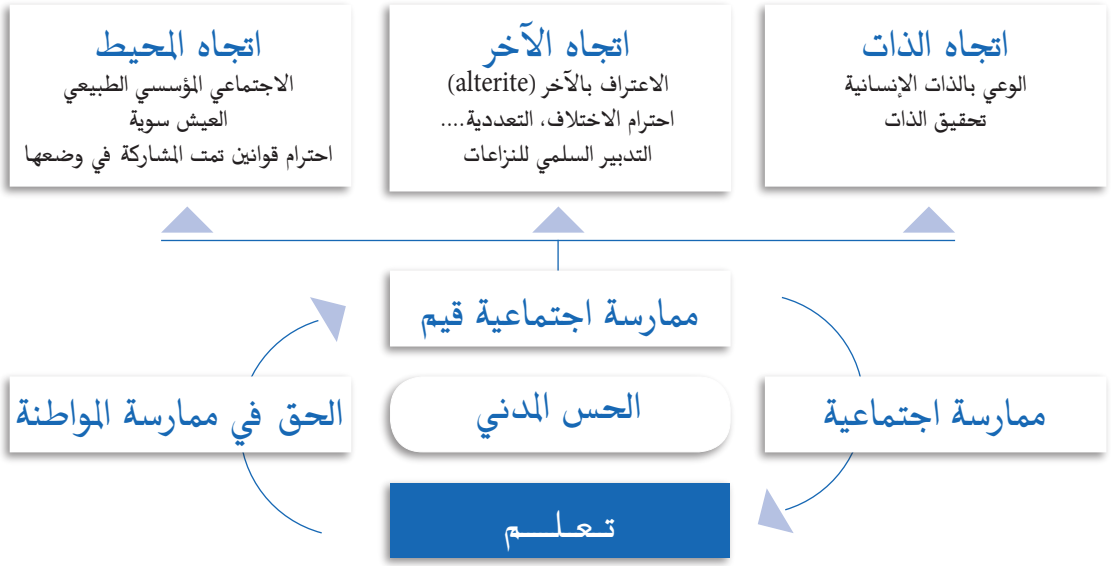
# المدرسة وتنمية الحس المدني

أمينـــة المـرينـــي

ليست المدرسة الفضاء الوحيد لتنمية الحس المدني، لكنها يمكن أن تلعب دورا أساسيا إن توفرت الشروط الضرورية لذلك. سنتناول الموضوع من خلال نقطتين هما : السلوك المدني بين المجتمع والمدرسة، الحس المدني في المدرسة بالتركيز على أهم الإشكالات. وقد اخترنا كخلفية للمقاربة مرجعيتان : اتفاقية حقوق الطفل التي انضم إليها المغرب والمستجدات التربوية التي عرفتها المدرسة في إطار أجرأة الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

## الحس المدني : بين المجتمع والمدرسة

تنمية الحس المدني في الوسط المدرسي يبدأ بتوضيح المفهوم ليس فقط بشكل مطلق، لكن بتحديد المدلول الذي نريده نحن، هنا الآن. إن توضيح تصورنا لتجليات الحس أو السلوك المدني في المجتمع، يساعد على تحديد المنتظر من مؤسسات التنشئة والتربية، تجنبا للخطاب الفضفاض الذي يخلق لبسا كبيرا لدى الأجرأة عنمدا ننتقل إلى الممارسة التعليمية-التعلمية. هذا مع العلم بأن العلاقة متبادلة، فالمدرسة التي تنمي الحس المدني تساهم في بلورة اتجاهات وسلوكات مدنية في المجتمع.




الحس المدني، في اعتقادي، يقوم على حقوق المواطنة أولا. لايمكن أن أؤدي واجباتي إن لم أكن أتمتع بحقوقي. والمواطنة في حد ذاتها حق وممارسة، أي أن قيم المواطنة هي التي تتحول إلى اتجاهات وإلى سلوكات :

- تجاه ذواتنا، إذ يصعب أن تكون لنا اتجاهات إيجابية نحو الآخرين ونحو المحيط، إذ لم يكن لنا تقدير لذواتنا، بما يعنيه من حس بالقيمة الإنسانية، وحس بالكرامة التي تجعلنا لا نقبل الإهانة، والغبن وندرك في نفس الوقت قدراتنا وحدودنا.
- تجاه الأخر، وقد قيل الكثير منذ بداية الندوة عن العلاقة بين الأنا والآخر، التي تبدأ أولا بالاعتراف بهذا الآخر (مفهوم l'alterite) والاعتراف المتبادل بالتنوع والتعددية وتدبير هذه الأخيرة.
- إتجاه المحيط بمعناه الواسع (الاجتماعي والمؤسساتي البيئ) بمعنى كيف نعيش سوية ونحافظ على المشترك. هناك من يلخص هذه العلاقة في احترام القوانين، ويعتبر التربية المدنية تربية على احترام القوانين التي تنظم الحياة في جماعة.

أظن أن هذا الاختزال "تبسيطي" ففي ألمانيا النازية وتحت نظام الأبارتايد كانت هناك قوانين، وكان الناس يحترمون إشارات المرور ويقفون في الضوء الأحمر. إن احترام القانون وحده لا يكفي، الأمر الذي يحيلنا على قيم التي تؤسس للسلوك المدني. عندما نشارك في وضع القوانين بالنقاش المجتمعي أو من خلال تمثيلية نزيهة، نتملك أكثر تلك القوانين ونلتزم بها أكثر بل وتكون لنا استعدادات للنهوض بها.

أية قيم نريد أن تمنح دلالة للسلوك المدني ؟ قيل الكثير هذا الصباح حول تداخل المفاهيم. على هامش تحديد مفهوم السلوك المدني. بالفعل، التربية على التسامح، التربية على التعددية... في البحث عن القواسم المشتركة لهذه "التربيات" نجد أن حقوق الإنسان التي تهيكلها قيم الكرامة والحرية والمساواة هي النواة الصلبة المشتركة. علما بأن منظومة حقوق الإنسان لا تهمل الواجبات بل تعتبرها امتدادا للحقوق (وليس العكس). إن ممارسة حقي التعبير يفترض واجب الآخرين في احترام حريتي في التعبير، مع الاحتكام لقوانين تصون حرية التعبير وتنظمها.

من جهة ثانية، يبرز حاليا مفهوم اندماجي بين "التربيات" فيما يعرف بالتربية على المواطنة الديمقراطية (هناك من يضيف في عالم كوني)، تعبيرا على أن السلوك المدني لا يعرف من خلال تجليات قد تبدو آلية وتقنية : نحترم الصف في مصلحة عمومية، ونحافظ على نظافة الحي... بل أيضا من خلال قيمه التي تتشكل في نسيج القيم الديمقراطية. هذه القيم التي تصبح قاعدة قيمية مجتمعية مشتركة ومتقاسمة هي التي يتعين أن نتعلمها في المدرسة ونتفاعل معها لنستدمجها عن وعي في علاقتنا بذواتنا وبالآخرين وفي علاقتنا بالدولة ومؤسساتها. بذلك تصبح التربية المدنية تربية على المواطنة ومن أجل المواطنة في مجتمع ديمقراطي.

## الحس المدني في المدرسة والإشكالات الكبرى

عندما قرأت الورقة التقديمية للندوة، حاولت أن أقابلها بالأدبيات التربوية التي أنتجها الإصلاح خاصة في السنوات الأخيرة. في هذا الصدد، نلاحظ من جهة، أن الخطاب التربوي يندرج في خط الاختيارات السياسية والمجتمعية المعلنة ببلادنا، وهي البناء الديمقراطي ومن جهة أخرى، كون الوثائق الموجهة للإصلاح (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الوثيقة الإطار للاختيارات التوجهات التربوية) تحدد المبادئ العامة والمرجعيات القيمية لمنظومة التربية والتكوين، مصنفة إلى قيم دينية ووطنية وكونية.

إن الإطار العام أساسي، لأنه يعطي معنى لسائر مستويات التفعيل وصولا إلى الممارسة الفصلية في قسم دراسي، مع مجموعة من التلميذات والتلاميذ. أما القنوات خاصة بالنسبة للقيم، فنجد المنهاج الواضع (المواد الدراسية)... والمنهاج الخفي (ما يتم تمريره بدون إعلانه) الذي يمكن أن يتجلى من خلال طرق التدريس (طبيعة العلاقات سلطاوية-ديمقراطية) أو ثقافة المؤسسة المدرسية سواء تعلق الأمر بالآليات التي تتخذ بها القرارات، بالأنشطة المدرسية، أو الموازية... فضلا عن أنشطة خارجية تقوم بها مؤسسات تربوية أخرى (دور الشباب، المخيمات)... أو غيرها من مؤسسات التنشئة (الإعلام)... عبر هذه القنوات، هناك قيم تمر، وحس ينمو، وسلوكات تتبلور، في هذا الإطار نعرض بإيجاز لبعض الإشكالات المطروحة.

**الإشكال الأول، يتعلق بمدى انسجام المنظومة القيمية.** تحدد الوثائق المرجعية، كما سبقت الإشارة، تصنيفا ثلاثيا القيم المرجعية : دينية وطنية وكونية. كيف نتطور الممارسة ؟ هل هذه المرجعيات متظافرة أو متنافرة ؟. يجد الممارسون في الميدان صعوبة في التعامل مع هذا التصنيف وخاصة على مستوى أجرأته. هناك اختيارات ببلادنا، هذا ليس هو المشكل بالنسبة لمهنيي التعليم، لكن المشكل هو كيف نتصرف حتى يتلقى ويتفاعل التلميذ(ة) مع خطاب قيمي يتعين أن يكون منسجما من مادة لأخرى، ومن مدرس لآخر...؟

نلاحظ في ظل الإصلاح أن المضامين تعاني من عدم انسجام على مستوى القيم 2. ونستدل بمثالين يهمان نفس المرحلة الدراسية 3 : الأول من مادة التربية على المواطنة في كتاب مدرسي يقول "تكون الحياة أفضل أينما كان العدل والمساواة مكفولين للجميع... يقوم العدل في احترام حقوق الآخرين"، والثاني في كتاب للتربية الإسلامية حيث نقرأ "المسلم الحقيقي هو الذي لا يسيء إلى المسلمين." هذا هو الواضح، ولكن ماهو ضمني، وقمنا بالتجربة مع مجموعة من التلاميذ، هو أن للمقولة، امتداد ممكن، يقول "يمكن للمسلم الحقيقي أن يسيء لمن ليسوا مسلمين...." هناك مفارقات مماثلة بين مواد أخرى، وحتى داخل مادة واحدة، كما أن الاستثمار البيداغوجي لهذه المضامين لا يثير التفكير بصددها لأنها تندرج في ممارسة يغلب فيها طابع التعليم التلقيني على التعلم القائم على ثقافة السؤال.

ما الذي يفسر هذه المفارقة ؟ إن وظيفة الوثائق المرجعية هي كونها تحدد المنطلقات العامة. لكن هذا لا يكفي. لا يكفي أن نضع القائمين بالتأليف المدرسي والمدرسين أمام "أدراج دولاب :" هذه قيم دينية، وهذه قيم وطنية، وهذه قيم كونية... دبر أمرك. ما يحدث، هو أن كل واحد يفتح "درجا"، ويأخذ منه... إن مهمة التركيب الخلاق الذي يضفي الانسجام على المرجعية 4 القيمية بقاعدتها وروافدها ليست مهمة مدرس ولا مؤلف، بل هي مهمة المفكرين من خلال نقاش فكري وبيداغوجي، ومسؤولية سياسية وتربوية لعدة مؤسسات. قبل بضعة سنوات نظم المقرر الخاص للأمم المتحدة المكلفة بدراسة موضوع التعصب الديني مناظرة دولية حول "التربية المدرسية وحرية التدين والعقيدة 5" ومما اهتمت به تلك المناظرة، كيف نجعل القيم الدينية والتعليم الديني دعامة للقيم الكونية، التي هي قيم الناس جميعا، قيم السلم والتضامن والتسامح وقبول الآخر واحترامه، وهي قيم ليست في اتجاه واحد.

الإشكال الثاني، يتعلق بمدى الانسجام بين الأهداف المعلنة والاستراتيجيات التربوية. هنا تقدم كبير على مستوى الوثائق المؤطرة للإصلاح، التي تجعل المتعلم "محور وغاية النظام التربوي"، وتراهن على دور المدرسة المفعمة بالحياة؟" والتي "تحترم فيها حقوق الطفل" لتصحح خلل الماضي من خلال "تنمية الفكر النقدي" و "الاستقلالية..."

اخترنا كمدخل للوقوف عند الصعوبات التي تعترض هذه النوايا بحثا حول العنف تجاه الأطفال في المدرسة الابتدائية 6 أنجزته منظمة "اليونسف" بشراكة مع وزارة التربية الوطنية. (2005) يشير هذا البحث لكون 87% من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية الذين شملهم البحث أكدوا بأنهم تعرضوا للضرب، وأن 73% من المدرسين يقولون أنهم مارسوا هذا الضرب ولو أنه ممنوع. بالإضافة لكون الرقم مهول، فإن المثير للانتباه أيضا يرتبط بالمبررات التي تعطينا فكرة عن الممارسة الميدانية.

| مبررات التعرض للضرب حسب التلاميذ والتلميذات | مبررات استعمال العنف حسب هيأة التدريس |
|---|---|
| • التحدث فيما بينهم ؛ | • عدم إنجاز التمارين ؛ |
| • عدم إنجاز التمارين المنزلية "الكثيرة جدا" ؛ | • عدم احترام الأطفال للراشدين (السلطة) ؛ |
| • عدم فهم دروس الفرنسية والعربية والرياضيات ؛ | • العراك بين الأطفال ؛ |
| • صعوبة حفظ دروس التربية ؛ | • إتلاف تجهيزات أو سرقتها ؛ |
| • الإسلامية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا.... | • ظروف العمل ومنها الاكتضاض. |

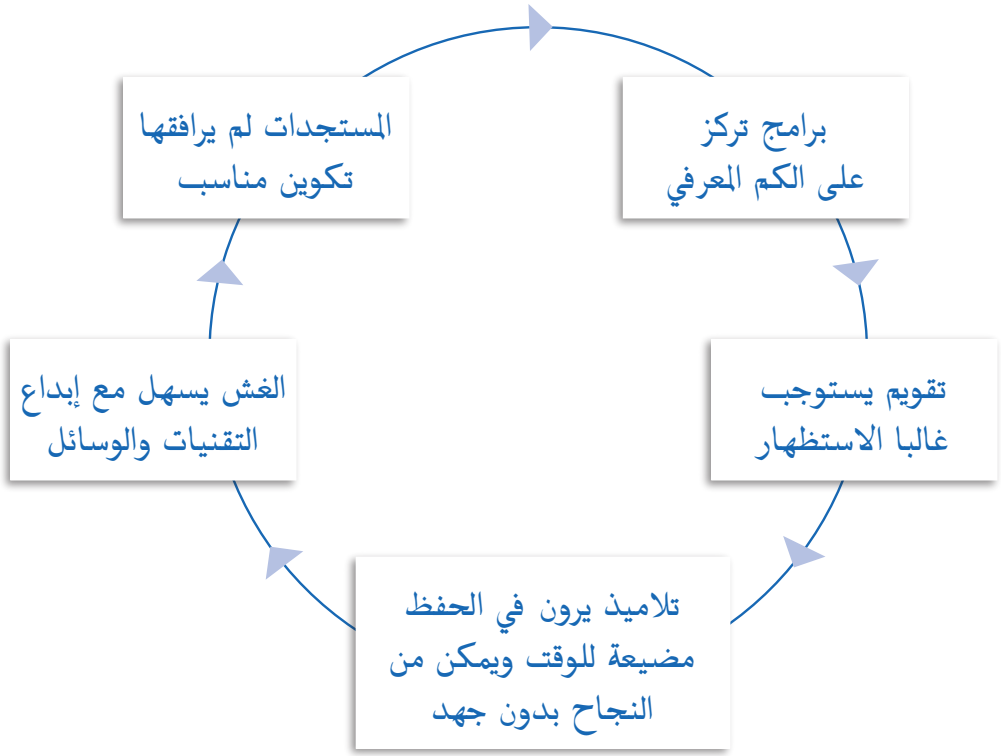
لن نعلق على كل هذه الإجابات، نشير فقط لكون العنف المدرسي عنف بدني وأيضا نفسي ورمزي. فالعديد من التلاميذ والتلميذات يتعرضون له لأنهم "يتحدثون فيما بينهم" وهذا معبر عن مكانة "حق الأطفال في

الكلمة". هناك فرق بين "الانضباط" و"الانضباط الذاتي" الأول فعل مفروض، والثاني تعلم متواتر مستمر، تصاعدي وتراكمي بأن الحرية، قيمة مطلقة ليست الفوضى.

يعاقب الأطفال أيضا لأنهم لم ينجزوا التمارين، وحسب تجربتنا، التمارين في غالبية الأحيان هي تمارين الحفظ، "يحفظوا" الدروس. إن الحفظ ملكة مهمة. لكنها ليست كافية لتنمية القدرات الفكرية للمتعلمين والاستجابة لحاجياتهم في الاكتشاف... وبما أن الحفظ ضروري تخوفا إما من "العصا" أو من "السقوط" في الامتحان. فإن الانتقال إلى موضوع "الغش" يبدو تلقائيا.

من جهة ثانية، يرد في بعض النقاشات بأن العنف المدرسي ظاهرة كونية، وهذا صحيح. لكن يتعين التدقيق في كون العنف السائد في العديد من الجهات يهم التعامل بين الأقران، وليس علاقة المدرس(ة) بالتلاميذ والتلميذات، أي السلطة المؤسساتية (بمكوناتها). هذا لا يقلل من خطورة العنف بين التلاميذ لكن يضع بعض النقط على الحروف.

الإشكال الثالث، يتعلق بمشاركة الأطفال. من المبادئ الهيكلة لاتفاقية حقوق الطفل، تأكيدها على كون الطفل 7 إنسانا له شخصية قانونية مستقلة، له عقل، وهو قادر على الفعل، بحسب سنه بطبيعة الحال، في محيط يحترمه ويعرفه بحقوقه وبعلاقة تلك الحقوق مع الواجبات. لكن أهم مستجدات الاتفاقية تأكيدها على حقوق المشاركة باعتبارها هدفا ووسيلة.




للمشاركة عدة فضاءات : هناك فضاء القسم الدراسي حيث مشاركة الأطفال في بناء تعلماتهم من خلال السؤال. وتكوين رأي، والتعبير الحر، والبرهنة والحجاج... لم يجد بعد مكانه ضمن طرق التدريس، رغم جهود كبيرة تبذل في هذا الاتجاه من قبل العديد من المدرسين والمدرسات. إن الاتجاه العام لم يقطع مع الأساليب التقليدية التي تعززها حتى طريقة تنظيم المجال بحيث لا يرى تلميذ (ة) من زميله إلا قفاه، إذا لم

يكن جالسا في المقدمة... وحتى نظام الجلوس هذا لا يساعد على التفاعل بين التلميذات والتلاميذ، الذي يقتضي مشاركة جماعية، بقدر ما يشجع على التعليم "العمودي".

الفضاء الثاني للمشاركة يتعلق بالحياة المدرسية. هنا مجهود مماثل بذل في السنوات الأخيرة، ويدل على ذلك عدد المذكرات الوزارية الصادرة في هذا الشأن والعديد من الأنشطة التي تنظمها المؤسسات والنيابات والأكاديميات... لكن تلك الجهود تظل في الغالب ظرفية، ومرتبطة بقناعات الأفراد، نورد كمؤشر مشاركة التلاميذ والتلميذات في نوادي حقوق الإنسان والمواطنة.

| | |
|---|---|
| • نسبة المؤسسات الإعدادية التي تتوفر على نادي حقوق الإنسان والمواطنة | %0,26 |
| • نسبة المؤسسات التأهيلية التي تتوفر على نادي حقوق الإنسان والمواطنة | %0,25 |
| • نسبة تلاميذ الإعدادي أعضاء النوادي | %0,004 |
| • نسبة تلاميذ التأهيلي أعضاء النوادي | %0,030 |

## خلاصة

إن السلوك المدني واضح المعالم في مجتمع يسعى لبناء الصرح الديمقراطي، وتعزيز دولة الحق والمواطنة النشيطة، وفي هذه الاختيارات تكمن قاعدة قيمية مشتركة (socle commun) يتعين تصريفها بالملموس. إن هذا التصريف يتطلب مراعاة الزمن البيداغوجي، والقيام بقطيعات مع الإصلاحات المتسرعة، كتلك التي تمت فيها عملية مراجعة المناهج، كما يتطلب تناولا نقديا للتجربة لتقوم المدرسة بدورها الاستراتيجي والهيكل في التربية على/من أجل المواطنة النشيطة.

في هذا الإطار، من الضروري أن تكون لدينا فلسفة تربوية منسجمة على المستوى القيمي، وقائمة على التكوين الفكري، والتكوين المدني، والمشاركة كفعل ملموس. إن مشاركة التلاميذ ضمن الطرق النشيطة، وفي تدبير المؤسسات (منذ المرحلة الابتدائية) وفي مختلف النوادي، المسرح، الشعر، حماية البيئة وغيرها (وهي تعرف تزايدا) تجعل هؤلاء في وضعية تعلم وممارسة المواطنة، على مستواهم، إذ بالأنشطة التي يقومون انطلاقا من التصور، إلى التخطيط، إلى التنفيذ... في انفتاح على بعضهم البعض، وعلى المحيط، سيجد التلاميذ في المدرسة فائدة ومتعة، الآن، وليس معبرا مفروضا، مما يجعلهم يساهمون في تنميتها من الحرص على نظافتها... إلى جعلها نقطة إشعاع. وبما أن المدرسة "مجتمع صغير" فإن تلك التعلمات، ستترك من دون شك أثرا على المدى المتوسط والبعيد، ومن أجل ذلك، يتعين تحفيز هيأة التدريس التي تلعب دورا حاسما، وذلك بالتوظيف في التكوين والتحسيس. إن المسارات، في المؤسسة التربوية، تهم لذاتها وليس فقط للنتائج التي يمكن أن تسفر عنها. إذ من خلال تلك المسارات المعقدة التي تجري في الفصول الدراسية (أو النوادي) يحدث إعمال الفكر، وتنمية الوعي النقدي، ويحدث الهدم والبناء، والتراجع والتقدم... وتتم التعلمات التي تكون الشخصية وتنمي شروط العيش سوية وتربي على الحرية والمسؤولية كتعبيرين عن الحس المدني.

# المدرسة كفضاء للتربية المدنية

العربي وافي

"Traitez les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être, vous les aiderez à devenir ce qu'ils sont"

*Goethe*

تدل السلوكات اللامدنية التي نلاحظها في الوسط المدرسي على أزمة قيم داخل المؤسسة المدرسية. وهي إن كانت تؤول إلى غياب حس مدني وإلى غياب معايير أخلاقية وسلوكية، فإنها تترجم في الواقع أزمة عميقة في قلب المجتمع العام، وما عرفه من فقدان لبعض القيم الأساسية، فالتحولات التي اجتازها المجتمع أدت إلى قطيعة بين الأجيال جعلت الناشئة تفقد التواصل مع الكبار سواء كانوا آباء أو معلمين، وبالتالي إلى خلل في تمرير قواعد السلوك.

وإذا اقتصرنا على الوسط المدرسي فحسب، فإن الإشكال الحاصل يتلخص في المفارقة بين الفعل التعليمي والتدني المتزايد لمستويات التربية وسلوكات التمدن. غير أساليب معالجة هذه المفارقة الأصل قد نشأت عنها مجموعة من النقائض أو المفارقات الأخرى تعرضها على النحو التالي :

- **أولى** هذه المفارقات، تلك التي نجد بين ما يسمى التربية الوطنية والتربية على المواطنة فالملاحظ عموما أن إرساء التربية الوطنية في المنهاج يندرج ضمن عمليات بناء الشرعية السياسية الجديدة لبلد حديث العهد بالاستقلال. لقد اتخذت التربية الوطنية أبعادا شكلية ومؤسسية (معرفة المؤسسات، وظائفها، وأدوارها) مع إهمال الجانب الاجتماعي من المسألة والمتعلق بالروح المدنية وبالسلوك المدني، وبالتالي فما كسبناه على مستوى المعارف، قد ضيعناه على مستوى الوعي المدني وروح المواطنة. إذ التربية الوطنية تركز على الوطن أكثر من تركيزها على المواطن. كما تعنى بالزعامات لا المواطنين، والانتماء في التربية الوطنية هو انتماء جغرافي وثقافي، بينما يكون الانتماء في التربية على المواطنة سياسيا وقانونيا. ومن ثم فإن كتب التربية الوطنية لا تشير في الغالب إلى المواثيق والعهود الدولية ولذلك فإنها تبتعد عن تحقيق قيمة المواطنة. كما أنها لا تعمل على دمج الواقع المتناقض أو أخذه في الاعتبار. إنها تهتم بمعرفة التلاميذ للواقع الوطني لا بالمشاركة في تطورين وتغييرن، إذ يظل هذا الأمر مضمرا في مجال "اللامفكر فيه." وهناك كرديف لهذه المفارقة خلط بين الوطنية والمواطنة، لعله لم يزل قائما في الأذهان والتمثلات مما يؤدي إلى استعارة تجعل التربية الوطنية تتلبس لبوس التربية على المواطنة وتتخفى في قناعها.
- المفارقة الثانية، تتعلق بالعلاقة بين النظر والعمل، أو بعبارة أخرى بين الفكرة والممارسة، وهي من أبرز الإشكالات التي تطرحها التربية على المواطنة، فالملاحظ أن الفعل التربوي يغلق على نفسه في الدرس والتدريس ولا يعمل على تكوين المهارة والاتجاه، أي التدريب العملي على السلوك المتمدن من خلال الترابط بين التربية المدنية والمحيط الاجتماعي العام. تؤدي هذه المفارقة إلى ازدواجية بين المثل والقيم من جهة، وبين أصناف السلوك غير المدني الذي تشهده المؤسسة المدرسية والفضاء الاجتماعي العام من جهة أخرى. وهكذا بدل أن نقف عند الواقع بكل تناقضاته لتحليل أصناف السلوك غير المدني Incivilitée كالعنف، والغش، واللامبالاة، والتحرش الجنسي، والاختلاس، والإضرار بالملك العام، والأخلال بالبيئة... فإننا نميل إلى حشو رؤوس التلاميذ بقيم ومعايير تظل متعالية ومفارقة كمثل أفلاطون ! إذ تبدو وكأنها إضافة غريبة تتنزل من علياء التجريد لتقابل واقعا بئيسا، فلا هي تمسك به ولا هي تؤثر فيه. والحال أن التربية المدنية ليست مجرد تعلمات تضاف إلى التعلمات المدرسية الأخرى بل إنها تفوق المكتسبات البيداغوجية، وبدل أن تبقى مودعة في ذهن التلاميذ بجوار تعلمات أخرى،

فإن التربية المدنية تسعى إلى تجاوز علاقة التجاور juxtapostion إلى علاقة التفاعل والترابط بين نوعي التعلمات.

- **المفارقة الثالثة،** تتخلص في التباين بين تلقين يظل حبيس الدرس وفتي الكتاب وجدران المدرسة وبين المعيش بكل مشاكله وتعقيداته، حيث على التربية المدنية أن تتجاوز الدرس التقليدي لتتفتح على المعيش اليومي وتشتبك مع المحيط الاجتماعي. وهنا نقف على مفارقة بين الانتماء إلى الفضاء العام (المدينة، أو المجتمع)، وبين الأخلاق والقيم الخاصة المتعارف عليها داخل الفضاء المدرسي. وإذا كان صحيحا أنه يجب "استحضار المجتمع داخل المدرسة والخروج إليه منها"، كما ألح على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فهل يقدر للتربية المدنية السداد في إنجاز هذه المهمة ؟ والحال أنها تقوم على فرضية نقل الملكة habitus المكتسبة عبر التربية المدنية من المجتمع الصغير، أي المدرسة، إلى فضاء المجتمع الواسع. غير أن هذا التصور التماثلي بين المدرسة والمجتمع العام تعترضه بعض الصعوبات فإذا أصبحت المدرسة حقا مدرسة مواطنة، فهل سيقابلها بالضرورة مجتمع مواطن، وأسر مواطنة، وإعلام مواطن، ومجتمع مدني مواطن ؟ وإذا كانت التربية المدنية أداة وقائية في وجه السلوكات غير المدنية، فهل تكون إجراءا استباقيا لحل مشكلات تدهور السلوكات المدنية التي يعاني منها الفضاء الاجتماعي ؟ ألن يظل هناك تناقض حاد بين ما يتعلمه التلاميذ في المدارس وبين ما يسود في المجتمع من أخلاقيات وسلوكات ؟

هذه المفارقات أو النقائض التي وقفنا عليها، وخصوصا منها تلك التي تخص التربية الوطنية والتربية على المواطنة، سأقترح عليكم تفكيكها ثم إعادة سبكها ونظمها في عقد فريد يختزلها جدليا إلى نقيضين. هكذا يمكننا أن نفرز أطروحتين اثنين يمتد بينهما حبل من مسد.

**الأطروحة الأولى :** تقوم على إعداد المواطن الصالح، وتتلخص في هيمنة النص التوجيهي والحضور المكثف للمادة النظري ؛ كما تتبنى طريقة سادت وربما ما تزال سائدة في المجتمعات التي تولي أهمية كبيرة للتقاليد، وتركز هذه الطريقة على سيطرة المعرفة في خلق الولاء للقيم التقليدية. كما أنها لا تشجع على التحليل النقدي ولا تحتاج إلى إيضاح القيم والمفاهيم.

**الأطروحة الثانية :** أو نقيض الأطروحة وهي تقوم على المسؤولية النقدية وتتمثل في الانطلاق من النص القانوني كحقوق الإنسان، وحقوق المرأة، وحقوق الطفل. وتتبنى مقاربة معيارية لما يجب أن يكون عليه السلوك، كما تتبنى طريقة تعتمد على تركيز التربية المدنية على الاستكشاف والاستعلام وإعطاء أهمية للتحليل والنقد اللذين يجعلان المتعلم يتحمل مسؤوليته في التفاعل مع القيم والمفاهيم السائدة.

ومن هاتين الأطروحتين المتناقضتين أستخرج على مستوى التركيب أطروحة جديدة تقوم على الانطلاق مع الواقع والاشتباك بالوقائع، واعتماد أسلوب حل المشكلات، ودراسة الحالات والتجارب، للوصول إلى القانون المؤسس أو النص المؤصل. ولعل هذه المقاربة قد تتيح لنا أخيرا الانتقال على حد تعبير G. Bachelard" مما كنا نعتقد إلى ما كان يجب التفكير فيه." صور بما قد يجعلنا هذا التركيب إذا استوى أن نخرج من الحيرة، وأن نصير إلى يقين.

إذا استوى هذا التركيب ؛ سنجد أن الحس المدني يلقن، يتعلم ويكتسب، بيد أن تعليمه ليس تلقينا إشراطيا مصطنعا أو تعليما لقواعد الحياة الجماعية فحسب، بل هو تلقين لأسلوب العيش مع الآخرين أو العيش المشترك، وهو أحد الأسس الأربعة للتعلم مدى الحياة كما صاغه تقرير اليونسكو الشهير الذي أشرف عليه J. Delors (أي نتعلم لنعرف، ونتعلم لنعمل، ونتعلم لنكون، ونتعلم للعيش مع الآخرين). ولعل مفهوم العيش المشترك يعد أحد المقومات الأساسية المطلوبة في مجتمع قيد التحول الديمقراطي. وهذا الأخير لا يستقيم كما لا تستقيم الديمقراطية بغير مواطنين ديموقراطيين، غير أن هؤلاء لا يولدون ديمقراطيين على

الفطرة، ولا ذوي ذهنيات تفهم معنى الحداثة والتعددية السياسية والثقافية. ومن ثم تظهر أهمية الدور الذي تضطلع به التربية المدنية في المساعدة على تحقيق عملية إعداد المواطنين، بصفتها مشروعا متكاملا وطويل الأمد يهدف إلى تغيير قاعدي يهيئ المسرح لظهور أجيال جديدة وتنشئتها على قيم التعاون، والتسامح، والعيش المشترك، والمشاركة السياسية التي تنحو منحى المواطنة. كتلك المواطنة التي نعتبرها أساسا للمشروع المجتمعي الحداثي والديمقراطي الذي ينشده الكل.

وعلى المدرسة وهي فضاء للتنشئة الاجتماعية والسياسية بامتياز أن تعمل على إعداد هؤلاء المواطنين الناشئين، بيد أن هذا يقتضي أن تكون المدرسة حاملة لمشروع تربوي، ولذلك فإن عليها :

1- أن تنخرط بقوة في المشروع المجتمعي الذي يُظاهر به الكل، فمن مهامها الأساسية جعل التلاميذ يتعرفون على ذواتهم في مشروع للحياة يعملون على بنائه، باعتبار أن المستقبل ملك لهؤلاء التلاميذ، مواطني الغد. كما أن عليها أن تجعلهم يتعرفون على مشروعهم ذاك في مشروع المجتمع الذي عليها أن تعمل على ترويجه.

2- أن تتجاوز حدودها "الديداكتيكية" الضيقة المحصورة في التدريس لتقوم بالوظيفة الحقيقية التي فوضها لها المجتمع، أي التربية، فهي المكان الطبيعي للتدريب على العيش المشترك في مجتمع صغير للتعود على العيش معا مستقبلا في المجتمع الواسع، ولعل هذا قد يكون مختصرا مفيدا لما تعنيه التربية على المواطنة الإيجابية وعلى روح المسؤولية.

3- يتوجب على المدرسة كذلك أن تكون أداة تعمل على إنعاش ونمو ثقافة ديموقراطية باعتماد طرق واستراتيجيات بيداغوجية تشاركية تسمح باكتساب القيم، والمواقف، والسلوكات المدنية، بواسطة نهج تربوي تتفاعل فيه المعارف والممارسات، لتشكل تلك الملكة Habitus الخلاقة للكفايات والسلوكات المدنية.

4- يجب عليها أن تعمل على تمكين Empowerment الفاعلين من تلاميذ ومدرسين، بتوزيع الحقوق والواجبات والمسؤوليات، وتوفير الإمكانيات والموارد، وإتاحة المعارف والمهارات، وتعزيز قدرة الأفراد على الخلق والمبادرة.

5- كما يتوجب عليها أن تعمل على تحصيل التلاميذ لكفايات ومنهجيات تجعلهم قادرين على تحليل المشاكل وفهمها ومعالجتها، عسى أن يكتسبوا من ذلك وعيا مدنيا وحسا أخلاقيا وذكاء اجتماعيا يناسب مجتمعا في طور التحول.

وإجمالا، فإن هذه الغايات لا يمكن بلوغها إلا إذا تطابقت المناهج النظرية للمدرسة وبرامجها التطبيقية، وسأقول بصيغة أخرى سعيا للتوضيح : إن المقاصد التربوية لابد لها من مواجهة الواقع كما تسفر عن مواقف عملية وسلوكات ملموسة يغلب فيها "مبدأ الواقع" على "مبدأ اللذة" الذي يلهم النوايا ويغذيها.

إذا استوى هذا التركيب ؛ سيظل مع ذلك هناك إشكال فلسفي وأخلاقي قائما، وهو يتعلق بمرجعية القيم التي يجب الاعتصام بها والاحتكام لها سواء في الفضاء العام أو الفضاء المدرسي، ويتلخص هذا الإشكال في السؤال : أي أخلاق نعتمد ؟

الواقع أننا نوجد إزاء نموذجين، أي براديمكمين، مختلفين، يحيلان إلى مقاربتين مختلفتين جذريا : الأولى مقاربة تنحو منحى التأصيل بالإلحاح على توازي القيم parallélisme des valeurs، أما الثانية فهي تقوم على التبديل أو الإبدال أي تعويض substitution des valeurs تركز الأولى على أهمية تراكم القيم العقلانية والشعورية في وقت واحد، حيث تتفاعل القيم المدنية الجديدة إيجابيا ونقدينا مع القيم القديمة المتأصلة فينا وفي المجتمع، في المقابل تركز على الاستبدال الجذري والتعويض الكامل للقيم.

وربما كان البراديكم الذي يصف حالة المغرب هو ذلك الذي يخص توازي القيم. وهكذا سنكتشف بغير قليل من الدهشة تلك المفارقة البالغة الدلالة حيث يتساكن السلوك اللبيرالي والحداثي مع القيم التقليدية والعتيقة. ولعلنا نجد في البحث الوطني حول القيم الذي أجري سنة 2004، والذي اعتمده تقرير الخمسينية حول التنمية البشرية ما يؤكد وجهة نظرنا هذه. لقد وقف البحث على هذه الازدواجية الناتجة عن سيرورة طويلة، فالمغاربة يستمدون قيمهم من الحضارة العربية الإسلامية ومن التراث الأمازيغي، ومن العادات والتقاليد والأعراف الجماعية والقبلية، غير أن هذا المنظومة التي ترسخت عبر الزمن، قد تغذت كذلك خلال العقدين الأخيرين بحكم العولمة وتطور الإعلام بقيم ومرجعيات جديدة أكثر كونية. هكذا يتم تحول منظومة القيم عن طريق الترسب المعقد وليس عن طريق القطيعة والاستبدال.

وعلى الجملة ؛ فإن أمر التربية المدنية معقود على مشروع متكامل وطويل النفس يندرج ضمن "أجندة" العمل التربوي الذي ينبغي أن تنجزه المؤسسة المدرسية العمومية، ويهدف إلى تهييئ المسرح لظهور أجيال جديدة تمت تنشئتها على قيم المواطنة الإيجابية. وقد تكون هذه الصيغة عنوانا لبرنامج عمل أو لورش كبير يقتضي مجهودا جماعيا، يشقى به الوعي، ويعنى به الفكر ويهفو له الوجدان.

# التجربة المغربية في مجال التربية على المواطنة والسلوك المدني

الحسين سحبان

## مدخل

للمغرب تجربة جديرة بالقراءة والتحليل في مجال التربية على قيم حقوق الإنسان والمواطنة.

فلقد اتسم محتواها بالكثافة والتنوع الشديدين، وفتح سيرها آفاقا واسعة لتطوير التربية المدرسية على القيم وتجديد مضامينها وأساليبها، وإذكاء الاهتمام بها من قبل مختلف الفاعلين التربويين. وقد مكنت هذه التجربة، بالإضافة إلى ذلك، من الانفتاح على تجارب عالمية متقدمة ساعدت على تنمية كفايات هؤلاء الفاعلين التربويين، وعلى إطلاق مبادرات وإسهامات تلاقت في السعي إلى نشر ثقافة حقوق الإنسان في الفضاء المدرسي.

"تربية على حقوق الإنسان"، "تربية على القانون الدولي الإنساني"، "تربية على المواطنة"، هذه بعض العناوين التي تشير إلى مضامين ومجالات التجربة المغربية في مجال التربية على القيم في الفضاء المدرسي. ومن البديهي، حينئذ، أن يتبادر إلى الذهن سؤال عن موقع "تنمية السلوك المدني" من هذه التجربة التي لم يكن هذا العنوان -فيما أعلم- واحدا من عناوينها البارزة. ولعل من الواضح أن الإجابة على هذا السؤال تقتضي أولا وصف مضامين التجربة المدلول عليها بهذه العناوين وتحليلها، قبل محاولة إظهار الارتباط الفعلي أو الممكن بينها وبين "تنمية السلوك المدني". وربما ليس أقل من ذلك وضوحا أن فهم معطيات هذا الوصف ونتائج هذا التحليل سيزداد يسرا وعمقا إذا ما وضعت تلك التجربة في السياق الذي نشأت ونمت ضمنه. هكذا يرتسم بناء العرض كما يلي :

- السياق ؛
- المضمون ؛
- استنتاجات ؛
- العلاقة مع "تنمية السلوك المدني" ؛
- خلاصة ؛
- استشراف.

## السياق

تشكل السياق الذي شهد ولادة التجربة المغربية في مجال التربية على حقوق الإنسان والمواطنة (وسنفترض مؤقتا الالتقاء بين هذه التربية وبين تنمية السلوك المدني في الفضاء المدرسي المغربي) من مجموع ما أخذ يجري في المغرب، منذ ما يقرب من عقد ونصف، من تحولات سياسية واجتماعية وإصلاحات تشريعية وتربوية، ومشاريع اقتصادية وتنموية شاملة عميقة وواعدة، تكتفي بذكر مختصر لما له منها تأثير مباشر في تلك التجربة :

- الالتزام الدستوري الصريح باحترام حقوق الإنسان ومواثيقها الدولية : وإدراكا منها لضرورة إدراج عملها في إطار المنظمات الدولية، فإن المملكة المغربية، العضو النشيط في هذه المنظمات، تتعهد بالتزام ما تقتضيه مواثيقها من مبادئ وحقوق وواجبات، وتؤكد تشبتها بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها علاميا (الدستور 1996).

- إرساء دولة الحق والقانون (الدستور، الباب الأول، المبادئ الأساسية، الفصول 5-4 و 18-8).
- المصادقة على عدد هام من الاتفاقيات الأساسية المتعلقة بحقوق الإنسان أهمها :
  - اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، 1993،
  - اتفاقية حقوق الطفل، 1993،
  - اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة 1993،
- ملاءمة التشريعات والقوانين الوطنية مع القانون الدولي لحقوق الإنسان، ومنها مثلا :
  - القانون الجنائي (2003)،
  - قانون المسطرة الجنائية (2003)،
  - مدونة الأسرة (2004)،
  - قانون الكفالة (2002)،
  - قانون الشغل (2000).
- إنشاء وإرساء آليات لاحترام حقوق الإنسان نذكر منها على الخصوص :
  - وزارة مكلفة بحقوق الإنسان،
  - وزارة مكلفة بأوضاع المرأة والأسرة وإدماج المعاقين،
  - المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان.
- نشوء وتنامي مجتمع مدني فاعل في نشر ثقافة حقوق الإنسان ومسهم في تعزيزها والدفاع عنها وحمايتها ؛
- إنجاز ميثاق وطني للتربية والتكوين أطلق عملية الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية تم فيه :
  - استحضار احترام قيم ومبادئ حقوق الإنسان : **تحترم في جميع مرافق التربية والتكوين الحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام،** كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية، وتخصص وبرامج **وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها والتمرن على ممارستها وتطبيقها** (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 11).
  - وضع اختيارات ومداخل بيداغوجية لإصلاح البرامج والكتب المدرسية تنسجم من المعايير الدولية الراهنة للتربية والتكوين : تعميم التمدرس، المساواة في التعلم، مركزية المتعلم، تربية شاملة، المقاربة بالكفايات... إلخ.
- انخراط المغرب في عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1995-2005).
- عقد وزارة التربية الوطنية لاتفاقيات تعاون وشراكة وطنية ودولية في مجال التربية على حقوق الإنسان بداية من سنة 1994.

يتضح من هذا الرسم الخطاطي المختصر لملامح السياق الذي نشأت ونمت في إطاره التجربة المغربية للتربية على حقوق الإنسان والمواطنة أن شروط إمكان قيام هذه التجربة كانت مهيأة : إرادة سياسية لاحترام حقوق الإنسان، الحاجة لإعداد مواطنين واعين بحقوقهم وواجباتهم، قادرين على المشاركة الفعالة في بناء دولة ديموقراطية حديثة، الحاجة إلى فضاء مدرسي ملائم لتعلم فاعل ممتع ولتنمية سلوك مدني مجسد لقيم المسؤولية والاستقلال والانضباط والتسامح والتعاون، فيه إذن استجابة مفهومة لحاجات فكرية وسلوكية ووجدانية نابعة من دينامية التحول الاجتماعي والبناء الديمقراطي.

كيف وإلى أي مدى أسهمت هذه التجربة الناشئة ضمن هذا السياق في تلبية هذه الحاجات؟ وبعبارة أخرى ماهي مكونات هذه التجربة وما هي آثارها ؟

## المضمون

تتكون التجربة المغربية في مجال التربية على حقوق الإنسان والمواطنة من مجموعة من البرامج المتعددة المصادر والصيغ والمتفاوتة في زمن الإعداد والتطبيق. نقتصر فيما يلي على وصف محتويات تلك التي تتوفر حولها وثائق كافية :

### أولا : البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان

وضع هذا البرنامج في إطار اتفاقية شراكة وتعاون بين وزارة التربية الوطنية والوزارة المكلفة بحقوق الإنسان سابقا (1994)، وهو يهدف كما نصت هذه الاتفاقية إلى دعم نشر ثقافة حقوق الإنسان عبر المناهج الدراسية لجعل المتعلم قادرا على اكتساب المبادئ والمفاهيم التي تتأسس عليها حقوق الإنسان وعلى اتخاذ مواقف وسلوكات تعبر عن وعيه بحقوقه، واحترامه لحقوق غيره والدفاع عنها (المادة الأولى من الأهداف العامة).

تجسد هذا البرناج في صيغة منهاج مفاهيمي مندمج، بمعنى أنه ليس مادة دراسية مستقلة تنضاف إلى المواد الدراسية القائمة، بل هو مجموعة من المفاهيم/القيم المستمدة من متن القانون الدولي لحقوق الإنسان، اتخذت وسائط لإدماج التربية على حقوق الإنسان في مواد دراسية خمس هي الفلسفة واللغة العربية واللغة الفرنسية والاجتماعيات والتربية الإسلامية. وقد اختيرت المقاربة بالكفايات مدخلا بيداغوجيا لهذا الإدماج، بحيث ينتظر من المواد المذكورة أن تنمي لدى المتعلمين الكفايات السبع (1) التالية :

- الوعي بضرورة القانون والتصرف والتعامل في إطار احترامه (القانون) ؛
- معرفة معنى الكرامة الإنسانية واحترامها وحمايتها (الكرامة) ؛
- تنمية القدرة على ممارسة الحريات العامة في حدود القانون (الحرية) ؛
- تنمية الوعي بمبدأ المساواة والقدرة على العمل به واحترامه والدفاع عنه (المساواة) ؛
- تنمية حس المسؤولية المشتركة والتعاطف الإنساني مع الآخرين في مواجهة المحن والصعاب (التضامن) ؛
- تنمية القدرة على قبول الاختلاف واحترام رأي الآخر وثقافته وانتهاج الحوار أسلوبا للتواصل والتفاهم معه (التسامح) ؛
- المشاركة في تدبير الشأن الجماعي من خلال الانتخاب أو التمثيل (الديمقراطية).

يراد من وراء تنمية هذه الكفايات لدى المتعلمين أن يكتسبوا معارف savoirs ومهارات عملية Savoir-faire ومهارات تعاملية Savoir-être، تمكنهم من تمثل قيم حقوق الإسان المتضمنة فيها والتشبع بها والسلوك والتعامل وفقا لها.

استغرق إعداد هذا البرنامج ست سنوات، أنفقت في إنجاز العدة البيداغوجية وتجريب الاشتغال بها وتكوين الفاعلين التربويين المعنيين. وتتكون العدة البيداغوجية من الوثائق الآتية :

- منهاج للتربية على حقوق الإنسان (نشرة الاتصال ع 2/1 مارس-يونيو 1998) ؛

- وحدات التكوين (نشرة الاتصال ع 4/3 سبتمبر-ديسمبر 1998) ؛
- دليل مرجعي ؛
- مصنف المواثيق الدولية التي صادق عليها المغرب في مجال حقوق الإنسان (جزءان) ؛
- جذاذات بيداغوجية لإدماج المنهاج في المواد الخمس المختارة 106 (جذاذة).

## ملاحظات نقدية

تصور هذا البرنامج والمنهجية المتبعة في إعداده وصياغة بعض وثائقه (وثيقة المنهاج بصورة خاصة)، كل ذلك لم يكن في مستوى الجهود المخلصة والطاقات الهائلة التي جندت له، ولا في مستوى صلاحية كثير من محتوياته المعرفية والمنهجية والبيداغوجية. وقد كان يمكن تجاوز هذه الثغرات لو لم تقف في وجه هذا البرنامج عوائق أقوى وأشد :

- عدم تمكين "اللجن التقنية" من تكوين بيداغوجي وتقني متخصص في مجال بيداغوجيات التربية على حقوق الإنسان، ومن الانفتاح على أدبياتها المتطورة مثل دلائل الأمم المتحدة والمنظمات الدولية المنتجة لأدوات هذه البيداغوجيا (منظمة العفو الدولة مثلا).
- الكم الهائل للوثائق المكونة للعدة البيداغوجية المعدة للاشتغال به، وافتقارها للبساطة والانسجام مع مقتضيات المقاربة بالكفايات التي اعتمدت مدخلا له، من قبيل اقتراح وضعيات وأنشطة وداعمات بيداغوجية متنوعة بدلا من تقديم دروس جاهزة.
- الطول المفرط لمدة إعداد هذه العدة (ست سنوات).!
- تزامن بدء تعميميه مع الشروع في تفعيل إصلاح (تغيير، مراجعة) البرامج والكتب المدرسية، ما جعل الجذاذات البيداغوجية المؤجرئة لإدماجه فاقدة لصلاحيتها.

**ثانيا : البرنامج الدولي "استكشاف القانون الدولي الإنسان"**
"Explorons le droit humanitaire international"

دخل هذا البرنامج حقل التجربة المغربية للتربية المدرسية على قيم حقوق الإنسان والمواطنة عن طريق اختيار المغرب من قبل اللجنة الدولية للصليب الأحمر CICR كموقع ريادي لتجريبه تحت إشراف فريق من خبراء مركز تنمية التربية (ببسطن) EDC الذي عهد إليه بإعداده. فقد جرى تجريب هذا البرنامج بمؤسسات تعليمية بكل من نيابتي خريبكة والحسيمة (2000)، ومكن التجاوب الكبير الذي أبداه التلاميذ والأساتذة مع هذا البرنامج الخبراء من التأكد من مدى قابليته للتطبيق.

تم قبل هذا التجريب وبعده تكوين فريق مركزي من المكونين في دورات نظمتها اللجنة الدولية للصليب الأحمر خارج المغرب (جنيف، بودابست)، وداخله بتعاون مع مديرية المناهج والهلال الأحمر المغربي. وقد وضع هذا الفريق برنامجا لتعميم تكوين الأطر التربوية المغربية على إدماج هذا البرنامج في البرامج المدرسية المغربية، كما نظم دورة تكوينية لممثلين لوزارات التربية في البلدان العربية نالت تقدير المستفيدين منها وإعجابهم.

تحددت أهداف هذا البرنامج في تنمية الكفايات التالية :

- فهم الحاجة إلى احترام الحياة والكرامة الإنسانية، خاصة في أوضاع العنف والنزاع المسلح.
- التعرف على أنواع الحماية التي يكلفها القانون الدولي الإنساني في النزاعات المسلحة.

- مجابهة اللامبالاة والشعور بالعجز تجاه أوضاع العنف.
- تحليل الأحداث الجارية على المستويين المحلي والدولي من المنظور الإنساني.
- المشاركة النشطة في مبادرات المجتمع المحلي الساعية إلى تفعيل التضامن والحيلولة دون العنف أو نزع فتيله.
- تنمية وعي "مواطن العالم" لدى المتعلمين.

هذا البرنامج هو أيضا برنامج مفاهيمي مندمج، لكنه موجه لفئة عمرية محددة : الشباب المتراوحة أعمارهم بين 13 و18 سنة. اعتمد في بنائه مدخل الكفايات. وحددت المفاهيم المركزية التالية محاور للأنشطة التعلمية المقترحة فيه :

- الكرامة الإنسانية ؛
- عوائق العمل الإنساني (في مناطق النزاعات المسلحة) ؛
- المعضلات dilemmes ؛
- النتائج (عواقب النزاع المسلح) ؛
- زوايا نظر متعددة.

إضافة إلى ذلك، يسعى البرنامج إلى تنمية كفايات مستعرضة مثل : المناقشة، الإنصات، احترام الآخر في عدم الاتفاق، إسناد الآراء بالحجج، إبداع الأفكار، تحليل وجهات النظر المختلفة، تحليل الروايات، تقدير الحاجات، الاستدلال القانوني....

اتخذ البرنامج شكل حقيبة بيداغوجية تضم الوثائق التالية :

- كتاب المواد التعليمية/التعلمية، ويتكون من مدخل ومصوغات modules خمس، تضم أنشطة مرفقة ببطاقات مساعدة وإدعامات بيداغوجية متنوعة ؛
- دليل منهجي موجه للمدرسين قدمت فيه الخطوات والإرشادات المنهجية والتقنيات المكنة للاشتغال بالأنشطة المقترحة في كتاب التعلمات ؛
- دليل للمسؤولين التربويين ؛
- مسرد المصطلحات ؛
- شريطي فيديو، واحد للمدرسين وآخر للتلاميذ.

## ملاحظات نقدية

من جهة التصور والإعداد، توفرت لهذا البرنامج كل شروط الجودة والإتقان. فهو من إنتاج مركز تنمية التربية "Education development center"بالولايات المتحدة الأمريكية، الذي يضم باحثين وخبراء متعددي التخصصات في إعداد برامج تربوية وإنتاج أدواتها البيداغوجية.

ثمة عائق جوهري حال دون تعميم هذا البرنامج في المدرسة المغربية هو تأخر توقيع اتفاقية التعاون والشراكة بشأنه بين وزارة التربية الوطنية واللجنة الدولية للصليب الأحمر. يضاف إلى هذا العائق عائق ثان يبدو في الظاهر بسيطا ولكنه في الحقيقة لا يقل عن الأول. يتعلق الأمر بالترجمة العربية المصرية للعدة البيداغوجية

للبرنامج، إذ هي بعيدة عن الوضوح والدقة والأمانة العلمية، حيث يظل من الضروري للاشتغال بهذا البرنامج في المغرب مراجعة ترجمته مراجعة دقيقة وشاملة.

ومهما يكن، فإن هذا البرنامج لم يتيسر له المرور إلى حيز التطبيق الموسع والمنظم في المغرب، مع أن مستوى جودته يؤهله للنجاح. وهو أمر لو تحقق لأسهم هذا البرنامج في نشر ثقافة السلم واللاعنف في المدرسة المغربية، وهذ أحد الشروط الأساسية للسلوك المدني الذي تحتاج إليه هذه المدرسة للنهوض بالدور المنوط بها في ظل الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية المغربية.

**ثالثا : البرنامج الدولي للتكوين عن بعد في مجال التربية على حقوق الإنسان وإنتاج أدواتها**

وضع هذا البرنامج في إطار اتفاقية للتعاون بين مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والمجلس الثقافي البريطاني بالرباط، وذلك بهدف دعم وتعزيز البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان عن طريق تكوين فريق مركزي من المكونين يقوم بإنتاج أدوات للتكوين، تحت إشراف الخبيرة الدولية السيدة Margot Brown المشرفة على مركز التربية الشاملة بمدينة يورك بالمملكة المتحدة "UK Center for Global Education, College for Ripon and York".

أنجزت المرحلة الإعدادية لهذا البرنامج (تكوين فريق المكونين، إنتاج أدوات التكوين، تجريبها) بمركز تكوين المعلمين والمعلمات بمدينة الخميسات، بتعاون مع نيابة وزارة التربية الوطنية بهذا المدينة)، وبمركز التربية الشاملة بيورك سنة 2003.

تتكون العدة البيداغوجية التي تم إعدادها في إطار هذا البرنامج من :

- مصوغة تكوينية لفائدة مراكز تكوين المعلمين والمعلمات والمراكز التربوية الجهوية، تحمل عنوان "التربية المدرسية علي حقوق الإنسان ؛
- دليل بيداغوجي للحقوق والمسؤليات بالفضاء المدرسي.

## ملاحظات نقدية

كان تصور هذا البرنامج والمقاربة المعتمدة في إعداده مفيدين ومثمرين للغاية. وكان يمكن أن يسد بالفعل الثغرة المنهجية التي يشكو منها البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان : فقد توفرت فيه الخبرة والتخصص والبساطة والوضوح والدقة والاقتصاد في الوقت والجهد والفعالية والنجاعة في المنتج.

غير أن عدم ربطه رسميا بالبرنامج الوطني جعله معزولا، فلم يجد طريقه، هو أيضا، إلى التعميم المنظم والنسقي على الصعيد الوطني. وقد كان من الممكن لو تم ذلك أن يسهم في تنمية السلوك المدني في الفضاء المدرسي، خصوصا من خلال دليله البيداغوجي الذي يقترح مشاريع وأنشطة تصب في تنمية سلوك المواطنة وحس المسؤولية، وإرساء أسس التفاهم واحترام الاختلاف ونبذ العنف.

**رابعا : الكتب المدرسية**

خضعت الكتب المدرسية المغربية، في إطار تفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لإصلاح شامل. وقد أعدت وثيقة مرجعية لهذا الإصلاح : "دفتر التحملات الإطار". تحدد هذه الوثيقة (والوثائق المكملة لها : دفاتر التحملات الخاصة) المعايير الوطنية المحددة لجودة الكتب المدرسية وصلاحيتها. ومن هذه المعايير معايير خاصة بالتربية على قيم حقوق الإنسان والمواطنة وأهمها :

- احترام الدين الإسلامي ومقتضيات مدونة الأسرة، وحقوق الإنسان المنصوص عليها في الاتفاقيات التي صادق عليها المغرب ؛
- تفادي كل أشكال الميز أو كل ما يوحي إلى تكريسه ؛
- الانفتاح على قيم المواطنة والمسؤولية ؛
- الانفتاح على القيم الكونية المشتركة ؛
- ترسيخ قيم إنسانية كالحرية والتسامح والمساواة والكرامة ؛
- دعم مبادئ الإنصاف والمساواة والمساهمة في نبذ العنف بكل أشكاله ؛
- توظيف دعمات تربوية ترسخ قيم التاسمح والانفتاح والتعايش ومراعاة حق الاختلاف طبقا لمبادئ الدين الإسلامي وللثقافة المغربية المطبوعة بالانفتاح وروح التعايش ؛
- التربية على التنمية المستدامة ومحاربة الفقر والتهميش ؛
- إنماء شخصية وطنية ذات هوية منفسحة للخصوصيات الجهوية والمحلية ؛
- إدماج منظم واضح للمبادئ والقيم المرجعية بدل إشارات عامة إليها.

في إطار هذه المعايير الوطنية الملزمة، فإن الكتب المدرسية الجديدة تحرص كلها على إدراج أنشطة ودعامات بيداغوجية لتنمية القيم المحلية والكونية المرجعية المشار إليها، عبر البرامج والمقررات الدراسية المصوغة في هذه الكتب، وذلك بالنسبة لجميع المواد الدراسية أدبية كانت أو علمية.

## ملاحظات نقدية

- **عدم ربط إدماج قيم حقوق الإنسان والمواطنة** المنصوص عليها في المعايير الوطنية الواردة في دفتر التحملات الإطار ودفاتر التحملات الخاصة ببرنامج من البرامج المذكورة المتعلقة بالتربية على هذه الحقوق، جعل هذا الإدماج يفتقر، في الغالب، لتصور ناظم ولمقاربة مؤسسة، فجاء حضورها في هذه الكتب متفاوتا، يكون أحيانا إقحاما شكليا لا ينسجم ولا يتمفصل بشكل عضوي مع المحتوى الدراسي والبناء البيداغوجي المعتمد في تقديمه.
- هناك كتب مدرسية ظلت سجينة ثنائية الخصوصية والكونية، بحيث تتضمن أحيانا، صراحة أو ضمنا، تناقضا يحتمل أن يكون له تأثير سلبي في فكر المتعلم ووجدانه تجاه القيم الكونية المرجعية في علاقتها بالقيم المرجعية الوطنية.

**خامسا: التربية على المواطنة**

هذا البرنامج هو عبارة عن برنامج مدرسي ضمن منهاج مادة الاجتماعيات الجديد. جاء ليحل محل برنامج مدرسي سابق ضمن نفس المادة كان يحمل عنوان "التربية الوطنية"،

ينسجم التصور والمقاربة المعتمدان في بناء البرنامج مع الصيغ البيداغوجية العالمية الحديثة للتربية على حقوق الإنسان والمواطنة. فهو برنامج متقدم جدا بالمقارنة مع البرنامج القديم.

## ملاحظات نقدية

- اتخاذ هذا البرنامج لصيغة مادة دراسية قائمة بذاتها، يطرح مشكل وضع البرامج المندمجة للتربية على حقوق الإنسان، لأن الوضع والمقاربة مختلفان في الحالتين. كما أن ذلك قد ينشأ عنه إطناب أو تكرار ؛

- الجمع داخل المقرر نفسه بين مقاربات متعددة ؛ مفاهيمية تضمينية، مفاهيمية تحليلية صريحة، مضامينية (نص اتفاقية حقوق الطفل)، وصفية تقريرية (النظام السياسي الوطني)، موضوعياته ؛
- ارتباطه بالتقويم الإجمالي والإشهادي، والحال أن العلاقة بين التربية على القيم وبين التقويم المدرسي إشكالية.

**سادسا : قانون الحياة المدرسية**

لأول مرة يصدر عن وزارة التربية الوطنية بالمغرب، نص يعد "مدونة" حقيقية لتنظيم حياة المجتمع المدرسي وفقا لمبادئ وقيم حقوق الإنسان. وقد حدد لهذا النص هدف : "تأطير الحياة المدرسية بالقوانين والنظم التي تجعل المتعلم محصنا ومتشبتا بها، وفي الوقت نفسه متشبعا بروح المواطنة ملتزما بالواجب، مؤمنا بفضيلة التسامح والحوار ونبذ أشكال العنف والتمييز، منخرطا في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

الجدة الثانية في هذا النص أنه يراعي التوازن بين الحقوق والواجبات، ويتيح بذلك للمتعلمين أن يعيشوا تجربة ممارسة المواطنة والديموقراطية، وتنمية السلوك المدني، عبر ممارسة حق التربية والتكوين.

## ملاحظات نقدية

يحتاج هذا النص إلى تبسيطه وتقديمه للتلاميذ وفتح حوار ونقاش معهم حوله في بداية كل موسم دراسي وأخذ آرائهم وملاحظاتهم بعين الاعتبار في تطويره وتعديله باستمرار، إذ يبدو أن التلاميذ لايطلعون عليه ولايعيرونه اهتماما ربما لحكم مسبق. ما يجعل هذا النص الأساسي غير مؤثر مع أن بإمكانه ذلك.

## استنتاجات

أمام هذا التنوع والاختلاف في مكونات التجربة المغربية، لابد أن يرد على الذهن سؤال وجيه : هل لهذه المكونات نظام تتحدد به علاقاتها ووظائفها وأدوارها ومواقعها ؟ وهل تتساوى في القيمة من حيث البناء والصوغ والصلاحية ؟ وهل لها في الفضاء المدرسي الذي تتوجه إليه آثار ملموسة في التصورات والممارسات والتفاعلات التي تجري داخله ؟

**الروابط**

يمكن تصنيف مكونات التجربة المغربية إلى ثلاثة أصناف :

- برامج مفاهيمية مندمجة للتربية على حقوق الإنسان بشكل عام عبر بعض أو كل المواد الدراسية أو في وضعية خاصة (الحرب، النزاع المسلح، العنف) ؛
- برنامج/مادة دراسية مستقلة للتربية على المواطنة ؛
- قانون للتربية على المواطنة والسلم والتسامح والديمقراطية داخل الفضاء المدرسي.

هذه المكونات الثلاثة لكل منها منطق يحكمه : منطق برنامج مستدمج، منطق مادة دراسية مستقلة، منطق قانون منظم للسلوكات والعلاقات. وهي من هذه الناحية تبدو متوازية ومتجارة لاتجمعها وحدة عضوية.

ولكن لها أيضا قواسم مشتركة : فهي تتغيا بأساليب مختلفة أهدافا متكاملة تنتمي لسياقات ووضعيات مختلفة. غير أن عدم الكشف الصريح عن هذه الروابط يدع الانفصال والاختلاف يحتل المشهد، هذا فضلا عن عدم التنسيق الفعلي بين واضعي هذه البرامج.

**القيمـــة**

يبدو البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان الأقل إحكاما من حيث التصور والإعداد لأسباب سبق ذكرها. ويتجلى ذلك بصورة خاصة في وثيقة المنهاج والجذاذات البيداغوجية. وإذا كان البرنامج الدولي "استكشاف القانون الدولي الإنساني" محكم الصنع من هذا الجانب، فإنه في حاجة إلى إعادة الترجمة في صيغته العربية، وإلى تبسيط وتكييف مع الواقع المغربي.

**الآثـــــار**

غير أن لهذه البرامج المختلفة المكونة للتجربة المغربية آثارا "قبلية" إيجابية قابلة للاستثمار :

- إذكاؤها للوعي بمبادئ وقيم حقوق الإنسان وبأهمية التربية عليها في الفضاء المدرسي ؛
- إتاحتها لتكوين رصيد من الموارد البشرية المؤهلة في مجال التربية على حقوق الإنسان ؛
- إنتاجها لرصيد هام من الوثائق والأدوات البيداغوجية والتجارب القابلة للتوظيف والاستثمار ؛
- رصيد من الإشعاع الإقليمي العربي والدولي قابل للاستثمار في مجال التعاون والتبادل.

## هل للتجربة المغربية علاقة بتنمية السلوك المدني ؟

- لا تظهر، في المستوى المفاهيمي الصريح، علاقة واضحة بمفهوم السلوك المدني، حيث لم يرد هذا المفهوم صراحة وقصدا ضمن المفاهيم التي تشكل عناوين لمكونات هذه التجربة : حقوق الإنسان، المواطنة، قانون الحياة المدرسية....
- لكن هذه العلاقة ممكنة، بل قائمة فعلا، يحتاج كشفها إلى مقدار من التحليل والتأويل :

**تعاريف :**

حقوق الإنسان : هي تلك المعايير standars التي لا يستطيع الناس، بدونها، أن يعيشوا في كرامة، أي بوصفهم بشرا (Margot Brown, Human Rights Educator's)

التربية على حقوق الإنسان : نقل مضامين وقيم، حقوق الإنسان المتضمنة في وثائق وطنية ودولية وكذا اكتساب كفايات ضرورية، لممارستها والدفاع عنها وتطبيق مبادئها في أفعالنا اليومية)"
(Commission des droits de la personne et de la jeunesse, Que'bec 2000)

المواطنة... : "مجموع الممارسات والأنشطة التي يقصد بها جعل، المتعلمين قادرين على المشاركة بفعالية في الحياة الديموقراطية من خلال ممارستهم لحقوقهم وتحملهم لمسؤلياتهم داخل المجتمع" (المرجع نفسه)

**السلوك المدني :**

- ممارسة المواطن لحقوقه في احترام للجماعة التي ينتمي إليها ولقوانينها وأداء ما يقتضيه ذلك من واجبات خدمة للمصلحة العامة لهذه الجماعة.
- أسلوب للعيش يقوم على احترام الغير والتعايش السلمي معه.

التربية المدنية : نقل/اكتساب الكفايات والقيم التي تحكم سير المجتمع الديمقراطي في كافة مستوياته.

**خلاصة هذه التعاريف هي أن :**

- التربية على حقوق الإنسان هي تنمية حس الكرامة وممارسة الإنسان لإنسانيته.
- التربية على المواطنة هي تنمية حس المشاركة الفاعلة في مجتمع ديمقراطي.
- تنمية السلوك المدني هي تنمية حس التوازن بين الحقوق والواجبات وحياة السلم داخل الجماعة.

يتبين من ذلك أن هذه المجالات الثلاثة تشترك في المضامين والغايات. أساس تمايزها يأتي من التركيز في كل منها على بعد معين وجعله في الصدارة :

- بعد قيمي كوني ؛
- بعد سياسي/قيمي محلي ؛
- بعد اجتماعي/قيمي محلي.

وإذا أخذنا في الاعتبار ما يلي : الترابط الصريح والمنطقي للحقوق والواجبات في المواثيق الدولية، ثم ترجمة الحقوق والواجبات داخل القوانين والتشريعات الوطنية، واشتراط المواطنة والسلوك المدني للديمقراطية، فإننا سوف نتأكد من ارتباط الأنماط الثلاثة للتربية بشبكة من العلاقات الوطيدة بحيث يكون اعتماد أحدها دون الآخر مسألة اختيار وأولويات لأهداف وغايات محددة.

ومن ثم فإن التربية المدنية أو "تنمية السلوك المدني" يمكن أن تستفيد من التربية على حقوق الإنسان والمواطنة لكن لا تغني عنهما، لأن السلوك المدني قائم، في الجوهر، على السلم والتسامح والاحترام المتبادل واحترام القانون، وهذه القيم هي بنات المواطنة وحقوق الإنسان.

نعم إذن، إن للتجربة المغربية في مجال التربية على حقوق الإنسان والمواطنة علاقة وطيدة بتنمية السلوك المدني في المدرسة المغربية، ومن ثم ينبغي الاحتفاظ بمكتسباتها وتجاوز عوائقها، وأخطرها على الإطلاق خطر الهدر والتبدد والتوقف عند اللحظة الحاسمة، لحظة التطبيق والتفعيل والإرساء والتتبع والمراجعة والتكييف والتطوير.

## خلاصة عامة

- التجربة المغربية في مجال التربية على القيم هي "تجربة" بالمعنى المتلئ للكلمة، أي جهد وعناء، أخذ وعطاء، نجاح وإخفاق، مكاسب وأخطاء، لأن ميدان خوضها كان جديدا، تتساوى فيه المكنات والاحتمالات لاتتراجع، عند الاعتماد الكلي على النفس، إلا بالمحاولة والخطأ ؛
- نتائج هذه التجربة متنوعة وغنية، تشكل منها رصيد ثمين من الموارد البشرية والوثائق والخبرات والدروس القابلة للاستثمار إذا ما تمت مراجعتها النقدية الدقيقة، وتم تعهدها بالتنظيم والبناء النسقي المحكم، ووفرت آليات لإرسائها وتتبعها وتقويمها وتطويرها باستمرار.

## استشراف

يختلط في هذه النظرة الخلفية إلى التجربة المغربية شعور الاعتزاز لمجرد المشاركة في خوضها من أجل إنسان وأبناء المغرب، المغرب الجديد، مع شعور عدم الرضا لعدم تحقق كل النتائج المرجوة منها والآمال المعلقة عليها. لكن العلاقة العقلانية مع هذه التجربة تقتضي النظر إليها من زاوية إعادة استثمار إمكانياتها والتعلم من أخطائها. ونحن نعتقد، بالرغم من قسوة الموضوعية الكاشفة لهذه الأخطاء، أن هذه التجربة غنية خصبة

يمكن أن تثمر أفضل الثمار إذا أعيد إحياؤها من خلال :

- إخضاع جميع البرامج المتعلقة بالتربية المدرسية على القيم لدراسة تحليلية نقدية، علمية دقيقة من أجل إعادة بنائها في وحدة نسقية وتكاملية ؛
- دراسة ميدانية تقويمية لنتائجها وآثارها الفعلية مهما كانت ضئيلة ومحدودة ؛
- تبسيط أدواتها المتوفرة وتكييفها مع واقع المدرسة المغربية ؛
- سد الثغرة بين إعداد برامجها وإنجازها الفعلي ؛
- تمكين المعنيين بتنفيذ هذه البرامج من تكوين حقيقي وتحفيز فعال ؛
- إشراك المتعلمين المقصودين بها في بنائها وتطويرها ؛
- الاستفادة من التجارب الدولية في المجال.

# الكلمة الختامية للسيد وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين،

السيد مستشار صاحب الجلالة، الرئيس المنتدب للمجلس الأعلى للتعليم،

زملائي الوزراء، السادة أمناء الأحزاب الوطنية،

التنظيمات النقابية التعليمية وضيوفنا الكرام،

سيداتي سادتي :

لست في حاجة إلى التنويه بنتائج هذه الندوة الأولى حول المدرسة والسلوك المدني، فاختيار موضوعها من طرف صاحب الجلالة كان اختيارا صائبا كعادته، وما استمعنا إليه من خلاصات في إطار التقرير العام، وما عشناه جميعا منذ صباح الأمس، وما لمسناه كمشاركات وكمشاركين كل واحد من موقعه : أساتذة مختصون، خبراء مغاربة وأجانب، جمعويون، تلاميذ، طلبة، فعاليات اجتماعية، فعاليات جمعوية، من خلال النقاش الذي كان حرا ومسؤولا : كل ذلك يؤكد أن هذه الندوة ناجحة، ناجحة لنوعية الحضور ولمستوى النقاش المثمر والإيجابي الذي كان أحيانا كثيرة ساخنا نظرا لتعدد المنطلقات ونظرا كذلك للاجتهادات الفكرية والمذهبية الغنية التي ساهمت في توضيح بعض الجوانب من هذه الإشكالية المعقدة. وعندما نقول إشكالية معقدة فلأنها تهم المجتمع، تهم جميع أفراد المجتمع وتهم كل واحد منا وبطبيعة الحال تهم الدولة.

إنها ندوة ناجحة، نظرا لأسلوب التنظيم المتبع، حيث أننا من خلال الجلسات العامة المفتوحة ساهمنا في خلق جو علمي، أكاديمي أخوي، موضوعي، وتعرفنا على بعضنا البعض. وأكثر من ذلك حاولنا في هذه الجلسات المفتوحة أن نبحث جميعا عن قواسم مشتركة، عن حد أدنى يساعدنا على مواصلة الحوار وعلى تعميقه وعلى إيجاد نقط الالتقاء، وأنا أعتبر أن ما توصلنا إليه منذ يومين ساعدنا على صياغة عدد كبير من نقط الالتقاء.

ندوة ناجحة، لأنها لم تنطلق من صفر، فهناك تراكمات غنية عاشتها المدرسة المغربية منذ أزيد من أربعين سنة. ويمكننا القول بدون مبالغة، أن هناك تجربة مغربية في هذا المجال يمكن أن نعتز بها مقارنة مع ما استمعنا إليه من تجارب بإسبانيا، بفرنسا، بكندا، وبالولايات المتحدة. ولا يجب أن يسكننا مركب نقص كيفما كان مصدره، فعطاء المغاربة في مجالات مختلفة وخاصة في مجال العلوم وفي كل ما له علاقة بعلم السلوك، كان غزيرا، فقهيا وعلميا وأكاديميا، وذلك منذ قرون ولايجب أن نعالج هذه المسألة بنوع من النقص أو من خلال منظور لايستجيب لمن نحن كمغاربة ولا يستجيب لما نطمع إلى بنائه كمغاربة، أو لا يستجيب كذلك إلى ثراء تجربتنا القوية والمعبرة في هذا المجال.

سيداتي سادتي،

إن التفكير في موضوع السلوك المدني عكس كثيرا من المؤشرات الدالة والقوية :

مؤشرات على نضج المرحلة التي نعيشها، وعلى قدرة المجتمع المغربي على مساءلة نفسه وطرح أسئلة صعبة لها حساسية كبرى لم نكن مسلحين في السنوات القليلة الماضية، ولا مؤهلين، لطرحها ومؤشرات كذلك على طبيعة الانشغالات الفكرية والتربوية التي تنبثق وتنبع من واقع التربية المدرسية الراهن.

وفي هذا السياق، نثمن عاليا مبادرة صاحب الجلالة، فقد عوّدنا صاحب الجلالة على أن يبادر بجرأة كبيرة لأن له فلسفة خاصة حول ما يجب أن يكون عليه الإنسان المغربي، ومايجب أن يكون عليه المجتمع المغربي، وما يجب أن تكون عليه العلاقات المتوازية بين جميع مكونات المجتمع المغربي.

ولقد أنصتنا جميعا إلى الرسالة الملكية السامية الموجهة إلى المشاركين والمشاركات في هذه الندوة الوطنية، هذه الرسالة التي تضمنت منظوره الاستراتيجي لما ذكرته، رسالته السامية وضّحت بعض المفاهيم بنوع من الاجتهاد. وخطب ورسائل صاحب الجلالة، منذ سبع سنوات، تتضمن دائما مفاهيم جديدة. فإذا قمنا بقراءة متأنية لها نجد أن هناك ثورة مفاهيمية على جميع المستويات وفي جميع الانتظارات المتعددة في هذا المجال، انتظارات الأفراد، انتظارات المجتمع، وانتظارات الدولة.

لكن عندما نحاول تلخيص العبرة مما جاءت به الرسالة الملكية السامية، نسجل سؤالا مركزيا : كيف يجب أن نبني معا جميعا مدرسة مواطنة في خدمة الوطن ؟ ما هي الوسائل الضرورية التي يجب أن نستعملها جميعا كيفما كانت المنطلقات وكيفما كانت التعددية الإيجابية وكيفما كانت الاختلافات ؟ كيف يجب أن نعبئ هذه الوسائل المادية والذاتية لبناء مدرسة مواطنة في خدمة الوطن في مرحلة من تطور الإنسانية تميزها العولمة ؟

الجواب ليس بالسهل رغم أن الرسالة الملكية السامية تتضمن عدة إيضاحات وعدة إشارات قوية. واسمحوا لي أن أجيب بدوري من خلال التركيز على نقطتين أو ثلاثة :

أولا، لنتذكر ما جاء في خطاب صاحب الجلالة في شتنبر من السنة الماضية بمدينة الدارالبيضاء عندما أعلن عن تأسيس المجلس الأعلى للتعليم. يجب أولا وأخيرا أن نسترجع الثقة في المدرسة المغربية حتى تكون منبعا للسلوك المدني، أن نسترجع الثقة في المدرسة المغربية وذلك من خلال التحلي بسلوكات تربوية في مستوى طموحنا المشترك، ومن أجل تحقيق ذلك، علينا أن ننتفض ضد اللامبالاة كيف ما كان مصدرها، إذ ليس هناك أي مبرر إطلاقا للامبالاة. علينا أن ننتفض ضدها كمربيين، كإداريين، كمجتمع مدني، كوسائل إعلام، هذه مهمتنا جميعا في هذه المرحلة التاريخية الدقيقة التي تعيشها بلادنا، حان الوقت لنرسخ ثقافة المسؤولية في الهندام، في الكلمة. في السلوك، في الالتزام، في الصدق في التعامل، وذلك على جميع المستويات وفي جميع المجالات، وهذا لا يأتي إلا بممارسة السلطة المسؤولة ونبذ السلطة السالبة ؛ السلطة التي ترتكز على الإشراك والتشارك، السلطة التي ترتكز على المراقبة والتتبع والتقويم، السلطة المسؤولة التي تحصّن الحرية وتجعل منها تربة صالحة لاستنبات القيم التي تحدثنا عنها أمس، أي التسامح، المساواة وتكافؤ الفرص، الاحترام والتضامن... كل ذلك لا يمكن أن يتأتى إلا إذا تحلينا بثقافة المسؤولية وكل ذلك ممكن إذا انتفضنا جميعا ضد اللامبالاة.

أما النقطة الثانية إذا سمحتم، فتتعلق بالتعبئة، لابد أن نتعبأ جميعا لنجعل من المدرسة المغربية ذلك البستان، ولست بشاعر، لكن أقول ذلك البستان الذي ينتج الأمل حتى يكون حصادنا زادا يوفر لنا كل الشروط لغزو المستقبل. ذلك الحصاد-الزاد الذي يمثل شرطا أساسيا سيساعدنا علىغزو المستقبل. فالأمل هو الذي يعطي المعنى للحياة وتحدثنا كثيرا عن الأمل، والأمل هو الذي يعطي معنى للتعايش وتحدثنا كثيرا عن التعايش.

والأمل يرتكز على القيم إذ ليس هناك أمل بدون قيم، والقيم هي المؤسسة للسلوك المدني الراقي. لذلك علينا أن نتجنب الجدل في البديهيات السطحية على سبيل المثال : هل للماء لون ؟

نحن مغاربة، أمازيغيون، أفارقة، عرب، اعتنقنا الإسلام منذ أربعة عشر قرنا. هذا لايتناقض مع التنوع الثقافي ما دامت العقيدة واحدة والمذهب واحد. لماذا نتناسى دائما أن الإسلام خلق كونيا في رسالته وفي منظومته القيمية. إذا قرأنا تاريخنا قراءة متأنية يمكن أن نسجل أن مجتمعنا قد تطور بالتدرج ولم يتطور قط بالقطيعة. فالقطيعة نقيض تاريخ تطور مجتمعنا. لذلك أؤكد أن علينا أن نربط التاريخ بالذاكرة وأن نغذي ذاكرتنا بالتاريخ. وإذا لم نعط الاهتمام الضروري للذاكرة، سوف نعيش تصحرا من نوع خطير ألا وهو التصحر التاريخي، والتصحر الفكري، والتصحر القيمي. علينا أن ننسى من نحن، وعلينا أن نبحث في ذاكرتنا عن عناصر الأجوبة لأسئلة كثيرة قد طرحت منذ انطلاق أشغال هذه الندوة.

سيداتي سادتي،

بطبيعة الحال، سنعمل بتوصيات الندوة الوطنية بعد المصادقة عليها من طرف صاحب الجلالة.

وفي انتظار أن يصادق صاحب الجلالة على توصيات هذه الندوة، سنعلن من الآن أن السنة المقبلة ستكون سنة تنمية السلوك المدني. وسنعمل على جميع المستويات، على مستوى مديري الأكاديميات والنائبات والنواب وعلى مستوى رؤساء الجامعات وعلى مستوى مديري المؤسسات الجامعية، بتنسيق مع شركائنا الاجتماعيين وكذلك مع فعاليات المجتمع المدني ؛ سنعمل انطلاقا من منتصف شهر يوليوز على وضع برنامج إجرائي من خلال تحديد بعض العمليات التي سيكون لها تأثير قوي انطلاقا من الدخول المدرسي المقبل.

كما أننا سنضع برنامجا خاصا لما يمكن أن نسميه بالخدمة التطوعية وذلك بكيفية تجريبية على مستوى بعض الأكاديميات وعلى مستوى بعض الجامعات دائما بتنسيق مع المجتمع المدني، ومع شركائنا الاجتماعيين حتى نفتح المجال لشبابنا ليتمرس وليمارس المواطنة من خلال تقديم بعض الخدمات على المستوى المحلي، وبدون شك أن لدينا في هذا المجال تجربة لا بأس بها.

أما الاقتراح الذي أتقدم به لصديقنا السيد عبدالعزيز مزيان بلفقيه، فهو أن نحضّر كل سنتين تقريرا حول أوضاع المؤسسات التعليمية من منظور السلوك المدني حتى نتتبع إلى أي حد قمنا بما يجب أن نقوم به، وإلى أي حد وفرنا الشروط لتطبيق تدرج كل الإجرءات أو أهم الإجراءات التي نعتبرها هادفة. وبدون شك هذا التقرير كل سنتين سيُعطينا فكرة نوعية على ما استطعنا إنجازه وما استطعنا القيام به الآن، لأن هذه الندوة مبادرة من صاحب الجلالة ورسالة صاحب الجلالة مضمونها بالغ، وقد استمعنا إلى عدة اقتراحات وإلى عدة إجراءات لابد من أن نرتكز عليها حتى نعطي لعملنا المصداقية الضرورية، وحتى نجعل من المجلس الأعلى للتعليم الهيئة الدستورية الاستشارية مرجعا ومرجعية في كل ما له علاقة بحاضر ومستقبل الإصلاح.

سيداتي سادتي،

اسمحوا لي في نهاية هذ الكلمة أن أتوجه بالشكر الصادق للسيد عبدالعزيز مزيان بلفقيه، ولا أقول ذلك مجاملة، لأنه استطاع بفضل منهجيته، وفي وقت قصير، أقل من سنة، أن يجعل من المجلس الأعلى للتعليم فضاء للتحاور، كل واحد منا يجد نفسه فيه، فضاء للاستشارة وفضاء لإنتاج أفكار جديدة، وبدون شك إن ما توصلنا إليه اليوم سيشكل أرضية انطلاق جديدة ستساعدنا على صياغة أخرى متجددة لما يجب أن يكون عليه الإصلاح في أفق 2012، وشكرا لكم.

# ملحقات

# برنامج أشغال الندوة

| الأربعاء 23 ماي 2007 | |
|---|---|
| 8-9 صباحا | استقبال المدعوين والمشاركين |
| 9 - 9 و30 د صباح | الجلسة الافتتاحية |
| 9 و30د - 9 و45د | وصلة سمعية-بصرية (استجواب) |
| 9 و45د - 10 | الورقة التقديمية : ذ. سليم رضوان |
| 10 - 10 و30د | حفل شاي |
| 10 و30د - 12 زوالا | **الجلسة العامة الأولى :**<br>• السلوك المدني : المفاهيم، الواقع، الرهانات<br>- رئيس الجلسة : ذ. أحمد حرزني<br>مداخلة ذ.ة. رحمة بورقية<br>مداخلة ذ. عبدالحي المودن<br>مداخلة ذ. محمد الدكالي<br>مداخلة ذ. بوعزة بنعاشير |
| 12 - 1 بعد الزوال | استراحة |
| 2 و30د - 4 و30د | **الجلسة العامة الثانية :**<br>• المدرسة كفضاء لتنمية السلوك المدني<br>- نتائج البحث الميداني حول السلوك المدني في المؤسسات التعليمية<br>مداخلة ذ.ة. Margaret Stimman Branson<br>مداخلة ذ.ة. أمينة المريني<br>مداخلة ذ. العربي الوافي<br>مداخلة ذ. عبدالقادر الزاكي |
| 4 و30د - 5 و30د | مناقشة |
| 5 و30د - 6 مساء | مقاطع موسيقية : فرقة زرياب للتلاميذ |

| الخميس 24 ماي 2007 | |
|---|---|
| 8 و30د - 10 | **الجلسة العامة الثالثة :**<br>• تنمية السلوك المدني : التجربة التربوية الوطنية وتجارب بعض الدول<br>- رئيس الجلسة : ذ. الطيب الشكيلي<br>مداخلة ذ. الحسين سحبان ؛ التجربة الوطنية<br>مداخلة ذ. Patrick Bouveau ؛ التجربة الفرنسية<br>مداخلة ذ. Enrique Roca Cobo ؛ التجربة الإسبانية |
| 10 - 10 و15د | استراحة |
| 10 و15د - 11 و15د | مداخلة ذ.أحمد إبراهيم عياصرة ؛ التجربة الأردنية<br>مداخلة ذ. Richard A. Nuccio ؛ التجربة الأنجلوساكسونية<br>مداخلة ذ. Denis Jeffrey ؛ التجربة الكندية |
| 11 و 15د - 12 و30د | مناقشة |
| 12 و30د - 2 زوالا | استراحة |
| 4-2 | **الورشات :**<br>• البرامج والمناهج والوسائط التعليمية<br>- المنسق : ذ. رشيد المرابط<br>• الحياة المدرسية<br>- المنسقة : ذ. ة. فرتات التيجانية<br>• الحياة الجامعية<br>- المنسق : ذ. الحسن سعراب<br>• التكوين الأساسي والمستمر<br>- المنسق : ذ. محمد خرباش<br>• البحث، التتبع والتقويم<br>- المنسق : ذ. عبدالسلام الوزاني |
| 4 - 4 و 30 | استراحة |
| 4 و 30 - 6 | **الجلسة الاختتامية :**<br>• تقديم التقرير العام لنتائج أشغال الندوة<br>• اختتام الندوة |

notions, faciles à dire, extrêmement difficiles. Et à l'école marocaine, parce qu'il faut parler de l'école marocaine, j'aimerai que trois matières soient réintroduites dans l'enseignement : D'abord l'élocution. Moi je suis de ceux qui ont suivi les cours d'élocution à l'école où les enseignants faisaient parler les élèves, parce que nous remarquons que les gens parlent de plus en plus mal. Je ne parle pas des règles de grammaire, du respect des règles de syntaxe, non, on parle mal. Pour dire un mot, on le dit assez difficilement. (Deuxième matière) La lecture suivie, parce que c'est cela qui apprend aux élèves à lire en classe, parce qu'on suppose que chez eux, dans la rue, ils ne lisent pas ou ils n'ont pas envie de le faire. Mais en classe il faut aménager des espaces pour que la lecture soit faite. Et (troisième matière) le devoir à table. C'est à dire faire la plupart des devoirs en classe, parce qu'on sait très bien que les devoirs faits à la maison, ce sont d'autres qui s'en occupent.

Tout cela consolide ce qu'on appelle le corps social. Il n'y a pas que les plaisirs qui forgent le lien social, mais les souffrances communes aussi. Eh bien qu'est ce que cela fait ? Eh bien il crée des conditions d'épanouissement de ce que Nietzsche appelle «l'instinct social», et de l'instinct social, s'agrandissant, naît ainsi le plaisir.

Dans l'ordre social, il faut que des lois communes, respectées de toutes et de tous, soient établies, soit régies par des lois, même si certaines de ces lois doivent faire l'objet de contestation, de modification, etc. Et il faut aussi que les gens trouvent du plaisir en commun dans un ordre social. Depuis les suites de la révolution française, il s'est établi dans le langage et le vocabulaire juridico philosophique une distinction entre les droits civils et les droits politiques, d'où, d'ailleurs, découle cette notion de société civile, de laquelle beaucoup de monde a parlé depuis quelques années. C'est dans le code civil français, à l'article 7 de la loi du 26 juin 1889, que cette distinction s'est établie, je cite le texte : «L'exercice des droits civils est indépendant de l'exercice des droits politiques, lesquels s'acquièrent et se conservent conformément aux lois constitutionnelles et électorales». Cela veut dire quoi ? Cela veut dire qu'il y a des droits politiques qu'on acquiert, qu'on peut conserver, mais conformément à la loi, mais qu'on peut aussi perdre, conformément à la loi. Par contre, les droits civils, tels que aller à l'école, se marier, exercer un commerce, faire de la presse, se balader dans la rue, ce sont des droits acquis. Mais, le problème demeure entier.

Si l'acquisition des droits politiques est déterminée et définie par des lois, qu'est ce qui définit et qu'est ce qui détermine la conservation de l'exercice des droits civils ? Eh bien c'est exactement ce qu'on appelle la conduite civile.

Vu la contrainte du temps, j'aimerai juste dire que ce que je vous raconte n'a rien à voir avec ce qu'on appelle «تخليق الحياة الجماعية» ça c'est de la morale, du prêche, et ça ne sert pas à grand-chose. Alors, moi je voudrais, en restant dans la philosophie, en répétant à l'endroit de mon ami Herzenni : «dans la philosophie, il n'y a rien d'abstrait». D'ailleurs, Spinoza se moquait des gens en leur demandant : «dites moi quelque chose d'abstrait !», et la chaise n'est pas abstraite. Alors, si je reste dans la philosophie pour déterminer trois critères rapides qui définissent ce qu'est une conduite civique, et le premier on le trouve dans l'Ethique de Spinoza qui dit ceci : «C'est seulement dans la mesure où les hommes vivent sous la conduite de la raison que, par nature, ils s'accordent nécessairement». Ce qui est important dans l'ordre civil c'est que les gens puissent s'accorder, c'est à dire chercher à s'entendre. Et cela n'est pas une conquête, n'est pas une acquisition, n'est pas un état de nature. C'est un travail permanent, un effort à refaire, constamment. Ce sont des constructions, et il faut bien savoir que ce sont des constructions fragiles. Et cela nous permet de dire : cette conduite est raisonnable, et celle là, elle ne l'est pas. Par exemple, casser les vitres dans une classe de cours, quelque soit le prétexte, n'est pas une conduite raisonnable. Donc il faut s'en défaire.

Le deuxième principe, aussi, qui définit assez clairement la conduite civile, celui là concerne l'Etat, et c'est dans le Traité Théologique et Politique que Spinoza nous l'enseigne, en nous disant : «Non, la fin de l'Etat n'est pas de faire passer les hommes de la condition d'êtres raisonnables à celle de bêtes brutes ou d'automates». Donc, l'Etat, via l'enseignement, les institutions, (je parle de l'Etat en général) ne doit pas chercher, ni directement, ni indirectement, à abêtir les gens, parce que les conséquences sont toujours mauvaises. Le dernier, et c'est la quintessence même de ce qu'on peut appeler la conduite civile, car ce troisième trait implique l'individu ou la collectivité, et c'est aussi dans l'Ethique que Spinoza écrit : «Il ne se peut faire que l'âme d'un homme appartienne entièrement à quelqu'un d'autre...». (Oui, l'âme de chacun peut appartenir, en partie, à l'autre. Dans les relations amoureuses, votre âme peut appartenir, un peu, à l'autre. Mais, pas entièrement, parce que sinon, vous mourrez). Suite de citation : «Personne ne doit transférer à quelqu'un d'autre, ou abandonner sous contrainte son droit naturel ou sa faculté de faire un libre usage de sa raison et de juger de toute chose». Et c'est là où réside la fonction de l'Ecole (je n'ai pas le temps de développer), car, quelqu'un me dira : mais qu'est ce que cela à avoir avec l'Ecole ? Eh bien je dirais tout simplement : tout ça, moi je l'ai appris à l'école. C'est à dire c'est l'école qui nous apprend ce que nous devons dire et ne pas dire. Et je termine en disant que la conduite civile à l'école, spécialement, doit reposer sur trois mots très chers à Descartes : de l'application, de la rigueur, et de la liberté. (Nous y reviendrons peut-être durant les débats) car c'est une véritable alchimie de marier ces trois

# Qu'est ce que le Civisme ?

*Mohamed DOUKKALI*

Dans le contrat social, Rousseau s'interroge : «Je veux chercher si dans l'ordre social il peut y avoir quelques règles d'administration sûres et légitimes». C'est cette interrogation de Rousseau qui préside à la réflexion que je me permets de présenter. L'ordre social, il faut bien savoir qu'il englobe la vie politique, l'activité artistique, les institutions militaires etc. Donc, ce n'est pas à l'opposé d'un autre ordre qui serait aussi et partie de ce qu'on appelle la société. Donc Rousseau cherche, se demande s'il est possible de trouver dans un ordre social quel qu'il soit des règles qui soient légitimes, c'est à dire qui ne sont pas contestées, qui sont du moins acceptées par le plus grand nombre, et peut-être sûres, c'est à dire sur lesquelles on peut compter.

C'est ce qui, d'ailleurs, fonde l'ordre social. Et cette interrogation de Rousseau était au coeur du grand débat du 17ème siècle, qui a vu émerger les notions desquelles nous parlons aujourd'hui. Et c'est dans le traité du gouvernement civil de Locke, écrit en 1690, qui a énormément contribué à la formation de ces concepts, c'est dans ce traité qu'il dit : «Ceux qui composent un seul et même corps, (entendu par un seul et même corps, une société, le corps social), qui ont des lois communes (remarquez comment cette notion de lois communes va revenir dans tout ce que je me permets aujourd'hui de raconter), des lois communes et des juges auxquels ils peuvent appeler, et qui ont l'autorité de terminer les disputes, les procès qui peuvent être parmi eux, et punir ceux qui font tort aux autres et commettent quelques crimes. Ceux-là sont en société civile les uns avec les autres».

Sans l'ordre civil, selon Locke, on ne peut envisager le problème et la question de la conduite civile ou civique. C'est au sein de cet ordre social, tel que décrit par Locke, que l'on peut parler sérieusement du sujet qui nous préoccupe, tous et toutes, aujourd'hui. Mais Locke nous définit aussi le contraire d'un ordre civil. Il dit : «Mais ceux (les autres) qui ne font jamais appel à aucun tribunal, ni à aucune loi positive, ceux-là sont toujours dans l'état de nature. Il faut entendre par état de nature état où les gens, les humains se livraient à une vie sauvage, une vie barbare, une vie dominée par la violence et la mort brutale. Ceux-là vivent toujours dans l'état de nature. Chacun, où il n'y a point de juge, étant juge et exécuteur pour soi même, c'est cela le véritable et le parfait état de nature». Et vous savez bien qu'il y a eu un immense débat sur le passage de l'état de nature à l'état de société, et ce passage il ne faut jamais le regretter, il ne faut jamais souhaiter le retour à l'état de nature.

Voilà ce qui définit l'ordre civil et le contraire de l'ordre civil. L'existence de lois communes, de règles d'administration sûres et légitimes, la présence de juges qui peuvent terminer les procès et les disputes. Voilà les quelques conditions de ce qu'on peut nommer avec une certaine assurance et confiance l'ordre civil. Mais cela n'est pas suffisant pour définir l'ordre civil. Dans l'ordre civil, il faut aussi que les gens s'y plaisent, et d'une façon étonnante. C'est chez Nietzsche que nous trouvons le deuxième concept pilier de ce qui peut être un ordre civil. C'est dans «Humain trop humain» que Nietzsche écrit ceci : «L'Homme tire de ses rapports avec d'autres hommes une nouvelle espèce de plaisir qui s'ajoute aux sentiments agréables dont il est lui-même la source ; par là, il étend considérablement le domaine émotif du plaisir en général. Peut-être beaucoup de choses qui entrent dans cette catégorie lui viennent-elles des animaux qui éprouvent manifestement du plaisir à jouer entre eux, notamment la mère avec ses petits. Le sentiment de plaisir fondé sur les relations humaines, rend en général l'homme meilleur. La joie goutée en commun, le plaisir pris ensemble, s'en trouvent accrus, donnent de l'assurance à l'individu, le rendent bienveillant, abolissent la méfiance, l'envie : car, on se sent bien soi-même et l'on voit l'autre se sentir bien de la même manière.

Les manifestations de plaisir semblable éveillent l'imagination de la sympathie, le sentiment d'être comme égaux ; c'est ce que font aussi les souffrances communes, les mêmes orages, les mêmes dangers, les craintes, les mêmes ennemis. C'est là-dessus sans doute que se fonde ensuite : le sens en est de se délivrer et se protéger en commun d'un déplaisir menaçant, au profit de chaque individu. Et l'instinct social grandissant naît ainsi du plaisir, l'alliance la plus archaïque».

Un Maroc qui inclut et non un Maroc qui exclut. Et à l'heure des flux migratoires humains massifs et de son corollaire funeste, le racisme, il nous faut un Maroc, antiraciste, humaniste, cosmopolite ; un Maroc délivré des fantômes mortifères qui a nom de recherche narcissique d'une origine absolue. D'aucuns taxeraient ces propos de laxisme éthique... Que non ! Car il est un défi inédit : il faut remettre les Marocains du Maroc et du monde au centre de l'activisme éthique, esthétique et culturel. Notre espace éducatif tout autant que notre espace public national le permettent, parce que tous deux sont des espaces qui explorent et prospectent les chemins aboutissant au développement humain durable mais néanmoins immanent, c'est-à-dire : opérant au-delà de l'autoritarisme du nomos (la cité politique) et du cosmos (l'universalité du politique, ou sa mondialisation). Comment une nation qui édifiât en moins de moins de vingt ans une civilisation du désert, ne saurait-elle pas être l'architecte d'une civilisation tout court, c'est-à-dire une civilisation dont la forge existentielle et ontologique est l'homme, puisque c'est de l'homme dont il s'agit, et toujours, quels que soit sa race, son sexe, sa langue, son origine ou son âge.

## Références normatives

- Dahir N° 1-00-199 du 15 Safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur.
- L'enseignement «est dispensé dans le cadre du respect des principes et des valeurs de la foi islamique qui président à son évolution».
- «Il est exercé selon les principes des droits de l'Homme, de la tolérance, de la liberté de pensée, de la création et d'innovation, dans le strict respect des règles net des valeurs académiques d'objectivités, de rigueur scientifique et d'honnêteté intellectuelle».
- L'enseignement supérieur a pour objet «la valorisation du patrimoine culturel marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales» (loi 01. 00).
- «Les universités ont pour missions principales : la contribution à la promotion des valeurs universelles».
- Charte Nationale de l'Education et de la Formation, notamment les orientations contenues dans la sous-partie intitulée «La mobilisation nationale pour le renouveau de l'école» (p. 15 de la version arabe).
- Décret n° 2.94.22 017 13 Dhou al-Hija 1414 (24 mai 1994) fixant les attributions et l'organisation du ministère des Affaires Culturelles.
- Loi 22.80 relative au ministère des Affaires Culturelles.
- Loi 77/03 relative à la HACA.
- Article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, relatif à la réalisation des droits culturels.
- Articles 13 et 15 du Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.
- Les conventions ratifiées avec date de dépôt de l'instrument, et relatives à la culture.
- Déclaration Universelle des Droits de l'Enfant.
- La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (Paris, 20 octobre 2005).
- Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle (Paris, 2 novembre 2001).
- Les Conférences mondiales et les Conventions rappelées dans l'exposé des motifs et les attendus de la Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle.

En clair, tout cela permet de prolonger les analyses axiologiques et éducatives au sein même du monde actuel, mais également au sein de notre nation que la terreur terroriste n'a pas épargnée en cette année 2007 comme en l'an 2003.

- Ces analyses sont un maître rare et précieux : elles nous initient à la saisie de la signification concrète des logiques multitudinaires (Toni Negri) au principe du renouveau et de la renaissance de notre Etat-Nation. À partir d'une philo-stratégie éclairée, efficace et rapide ou dromologique, cet Etat-Nation n'est plus l'effet d'un monolithisme centralisateur aux plans du savoir, de l'économie, de la société, de la culture, et de la gestion des institutions publiques. En ce décentrant, grâce notamment au nouveau concept d'autorité et au concept de région, notre Etat-Nation aura permis la dissémination du savoir et de la culture participative et décentralisée ; bref, une culture de bâtisseurs de Cité ou de Polis, au sens latin et grec du terme. Et l'effet-boomerang de cette dissémination a produit, à son tour, l'avènement d'une culture nationale multiple et plurielle à laquelle participent tous les territoires selon une justice dont on est en droit d'attendre qu'elle devienne de plus en plus globale et équitable. Une justice capable de produire un être-ensemble pivotant autour d'une éthique globale parce que citoyenne.

Si la vraie bataille est celle de la connaissance et donc de la recherche et de la formation, l'autre bataille, c'est celle de l'écologie de l'esprit ; une écologie généralisée, englobant nos corps et nos imaginaires, l'identité et la différence, la dignité et le respect de l'existence et de la vie d'autrui. Un monde sans autrui est impossible, quand bien même l'enfer, c'est les autres (Sartre).

En d'autres mots, si en pleine ère contemporaine, la figure virtuelle de la cyberdémocratie reste, à la fois, fantomatique et ubiquitaire, nous estimons qu'il est de la responsabilité de l'intellectuel, de l'artiste, du penseur, du chercheur, du pédagogue, de l'enseignant et des acteurs de la chose publique d'apporter leur contribution à la conceptualisation du Maroc possible, métis, multiple, ouvert, flexible et mobile, afin que ce Maroc puisse atteindre ses véritables objectifs. Sans faire partie de la tribu des afro-pessimistes, nous estimons qu'il restait beaucoup d'aspects que ce concept de Maroc possible doit couvrir s'il veut insuffler un changement global conduisant à la consolidation des bases anthropologiques et politiques de notre nation dans ce XXIe siècle régenté par la logique des blocs grégaires et identitaires, et confronté à un défi majeur, le négativisme et l'appel de la démocratie inchoative, d'où l'obligation de lui (notre pays) forger cette théorie.

C'est là sans conteste une des missions majeures de notre système d'éducation et de formation ; et, plus généralement, c'est là une des missions spécifiques des quatre grandes institutions déjà évoquées : les Arts, la Science, le Droit, l'Ethique, le Numérique... auxquelles on peut ajouter la Religion. En clair, c'est la mission de l'ensemble des Marocains, d'ici et de la diaspora.

En fait, et pour le dire dans un langage moins euphémique, l'arsenal juridique et normatif marocain tout autant que les générations successives des droits ratifiés par les Etats membres de l'ONU, sont certes nécessaires mais pas suffisants : encore faut-il concrétiser les attendus et les conclusions du syllogisme qui les travaillent. Chemin faisant, et en ce qui concerne le Maroc, c'est d'une authentique Révolution éducative et citoyenne dont nous avons besoin afin que ni les droits, ni les devoirs, ni le civisme ne soient pervertis, détournés ou piratés ou encore phagocytés.

Pour qu'une nation soit dans tous ses Etats, encore faut-il qu'elle ait un Etat, et, inversement, pour qu'un Etat puisse être dans toute sa nation, encore faut-il qu'il soit un Etat à nation et non un Etat contre la nation. C'est la maîtrise olympique de cette dialectique que l'école et notre système devraient enseigner à nos apprenants et, à la fois, à nos formateurs, tout en trouvant des réponses au malaise des uns et des autres. C'est un enjeu éducatif, culturel et civique de taille pour la nation nommée Maroc. Il ne suffit pas à l'école d'enseigner le civisme, il faut aussi qu'elle transmette un savoir et une culture éclairés et éclairant,— en bref, une culture civique et politique. L'art et la culture constituent l'algorithme supérieur et le chemin ensoleillé de la civilité, de la beauté, de la cohésion, de la paix, de la solidarité, de la renaissance d'un Maroc métissé, partagé.

et les droits culturels des Marocaines et des Marocains. Une des pierres angulaires du «Maroc possible» et métissé, ce sont, entre autres, le dépassement lucide de notre conflit des mémoires et l'affirmation civilisée de notre branchement sur la communauté du monde et la célébration de la diversité des cultures. Ceci suppose aussi un accord en amont.

## Propositions

Quand bien même ils nécessitent une expertise, des moyens et une logistique, de nombreux objets de recherche et des propositions pourraient être soulignés.

## Exemples

- La réalisation d'un catalogue éthique sur l'état des lieux du comportement civique.
  - La protection des mal pensants contre les risques de détournements idéologiques et démagogiques destructeurs auxquels ils sont exposés.
  - La lutte contre les égarements de la raison et de la croyance. Toutes les deux ayant donné la preuve qu'elles engendrent aussi des violences totalitaires et des fascismes.
  - La lutte contre la déculturation des Marocains ainsi que contre leur résistance à prendre part à l'activité politique et contre leur démoralisation cynique et rétrograde par toutes les formes d'incivisme.
  - L'éducation au combat contre le poison de la simplification, y compris la schématisation manichéenne des doctrines idéologiques.
- Le changement des curricula qui tienne compte des composantes culturelles et linguistiques du Maroc, et, corrélativement, l'instauration d'un dialogue civique maroco-marocain au service de l'avènement concret de la citoyenneté civilisée, honnête, loyale et franche.
- La mise en communication, en harmonie et en musique de la géo-diversité et de l'anthropo-diversité du Maroc.
- L'intégration des patrimoines culturels de notre diaspora dans nos systèmes éducatif et culturel.
- La prévention juridique de la ruine des axiologies et de la déontologie, sinon le civisme deviendra un mot vide de sens.
- La conception de modules épistémiques cohérents pour éduquer les apprenant(e)s (jeunes et adultes) au civisme, à la justice et à l'égalité. L'enseignement des matières juridiques, de l'histoire, du patrimoine culturel national et universel, par exemple, sont ici incontournables.
- L'éducation de tous au civisme politique, socio-économique et culturel.
- La rédaction d'une Charte nationale de la citoyenneté civilisée.

## Conclusions provisoires

- Ce colloque vient à point. Dans l'urgence de comprendre la situation et le devenir du concept de souveraineté immanente à notre Etat-Nation dans le cadre de la mondialisation de la terreur et de l'incivisme globalisé, et dans l'urgence de comprendre les systèmes qui rendent possible ce type déstabilisateur et arrogant de mondialisation, ce colloque nous invite à retrouver dans nos humanités tout autant que dans l'éducation et la culture, les instruments renouvelés de la vérité de notre époque. Des problèmes aussi difficiles que les liens de l'éducation et du civisme ou que la question du mal dans la terreur (un véritable abîme pour la pensée), peuvent en effet être repris dans une perspective éthique et déontologique, et réarticulés sur l'angoisse planétaire actuelle du mal et de la violence.

qu'ils soient agissants et non subissants, ces moteurs et ces vecteurs présupposent un accord en amont, autrement dit : un accord au plus haut niveau de l'Etat.

Nonobstant ces développements, le fil d'Ariane du comportement éthique, c'est le paradigme de la philosophie du sujet : à savoir que le sujet n'est ni une personne humaine monadique, isolée et happée par le solipsisme et l'ipséité. Bien au contraire, le sujet est l'Un et l'Autre : le sujet est, à la fois, un Autre et lui-même. Tout comme l'Autre n'est pas sans moi, Je ne suis pas sans l'Autre.

La beauté de l'objet du civisme nous paraît consister, ici, à faire comprendre aux enfants, aux adolescents et aux adultes, que le bonheur découle du lien avec l'Autre, de l'acte renouvelé de connaître l'Autre et de conaître à lui de manière permanente. Autrement dit, la formation permanente au civisme est un acte civique vital.

Comme nous pouvons le remarquer, nous sommes loin de la laideur névrotique de l'ostracisme, du racisme et de l'égoïsme morbide. D'où la dimension éminemment politique de l'acte éducatif et de toutes les institutions éducatives, et, donc, de la société politique dans sa totalité.

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation est explicite à ce sujet. En effet, si la politique se défint comme ce qu'il convient de faire pour l'Homme, l'éducation axiologique ou la sensibilisation au civisme et aux valeurs morales, consistent à enseigner et transmettre une éthique des valeurs fondée sur l'exigence de construire une société lucide. Mieux : une société capable de se donner des projets et des objectifs ; une société capable d'ouvrir des perspectives qui nous permettent de gagner une double bataille : la bataille du développement humain (l'INDH y invite et insiste) et la bataille de la sauvegarde d'une humanité plus humaine et plurielle.

Or, pour fonder une morale immanente, pour promouvoir les «cultures de l'espérance», il est de notre devoir de transmettre aux jeunes générations, à nos enfants, à nos héritières et à nos héritiers, la puissance ontologique de s'enthousiasmer et de se passionner pour ce qu'ils font et veulent devenir. En d'autres termes, une des conditions de possibilité du comportement civique, c'est de reconnaître aux apprenant(e)s le droit de choisir.

Cependant, la notion-clé de choix ne rime pas avec anarchie ou hédonisme irréfléchi. La notion de choix est inséparable de nos responsabilités, nous les contemporains, envers les générations futures : c'est-à-dire : les aimer, les soigner, les nourrir, les éduquer, les former et leur enseigner la paix et la non-violence. En clair et en dernière analyse, s'il s'agit de l'homme et, toujours et encore, de l'homme, il s'agit également de l'éduquer et de l'outiller pour qu'il ait la volonté de construire et de défendre un monde sans violence ni désastre civique.

Comme stade final de l'incivisme, la déculturation, la violence et l'ostracisation de la vérité de l'Autre, etc., sont des maladies qui nécessitent une prophylaxie et une prévention.

En l'état actuel des choses et jusqu'à preuve du contraire, notre «espace public de discussion» (Jürguen Habermas) n'a peut-être pas besoin de l'avènement de l'individualisme égoïste et arrogant. Ce dont cet espace aurait vitalement besoin, c'est de l'émergence novatrice et agissante de citoyens civilisés.

Pour que ceux-ci existent concrètement, encore faut-il que les individus soient lucidement initiés et formés à la passion de l'intérêt général et de la chose publique. À notre avis, cette passion constitue la colonne vertébrale d'une cohésion sociale clairvoyante et d'une socialisation cohérente et confiante. Sans doute, celle-ci exige-t-elle d'être littéralement protégée contre le risque d'érosion qui la menace. En effet, le négativisme, la démoralisation et l'incivisme doivent être condamnés et combattus.

C'est pour cette raison qu'il est de notre devoir de penser à la rédaction d'un projet de Charte civique et à la création d'un service civique national destiné à affirmer et à rendre visible l'existence d'un Maroc métis. L'affirmation de ce Maroc métis est soulignée dans le discours royal relatif au Rapport du Cinquantenaire et à la fin du mandat de l'Instance Equité et Réconciliation.

Prononcé par S.M. le Roi Mohammed VI le vendredi 9 janvier 2005, ce discours s'articule autour de trois chantiers majeurs, à savoir : les droits politiques, les droits socio-économiques

présuppose, — cela va de soi —, la prise en compte de la «dangerelogie» ou la science des risques (Abdelhaq El Farissi, Dictionnaire de la modélisation du risque du danger et de la sécurité, Rabat, Institut des Risques Majeurs, 2006).

En effet, toutes les formes d'incivisme incarnent des risques, et, par conséquent, impliquent une double nécessité : d'une part, la nécessité de l'éducation au civisme, et, d'autre part, la nécessité de la conception politique et de la mise en place institutionnelle d'une éducation politique à sécurité civique, culturelle et économique.

Comme l'écrit l'auteur marocain Ahmed Herzenni, ce qu'il faudrait, c'est la réparation et la modernisation de deux des ressorts principaux de notre pays, à savoir : «l'esprit d'entreprise et l'Ecole» (Le Maroc décanté, Rabat, éd. Udad, 2006, p. 69).

Dès lors, il existe une corrélation structurelle entre, d'un côté, le bonheur du plus grand nombre, c'est-à-dire le but de la productivité économique, et, d'un autre côté, l'éducation et la culture. Au plan éducatif, l'enjeu fondamental est le lieu où font noeud le civisme et la «culture de l'initiative», le principe de réalité et le principe de plaisir, le souci de l'Autre, l'estime de soi et l'écologie de l'esprit. Toujours dans le même ordre d'idées, un des mérites de Charles Taylor (1992, La liberté des modernes, PUF, Paris, tr. fr. 1997, p. 248) est d'avoir attiré l'attention sur le fait que l'exercice libre des facultés morales des individus a pour conséquence le pluralisme moral et culturel. La contradiction existerait, donc, entre des systèmes politiques totalitaires, et une politique véritablement pluraliste, véritable espace d'expression, d'innovation et de liberté.

Il nous semble que les notions de participation, d'intégration, de liberté et de connaissance (de soi et de l'Autre), ne s'opposent pas à l'idéal d'un être-ensemble civilisé qui transcende les appartenances ou les convictions personnelles. En effet, cette transcendance est à même d'engendrer la souveraineté et le règne de la loi, la justice, la solidarité, le sens d'une nation civique et d'une communauté nationale, de la coopération et de la «paix civile» (John Rawls, 1971, Théorie de la justice, tr. fr., Paris, Le seuil, 1987).

Quand bien même l'éducation au civisme est un pléonasme, elle ne devrait pas exclusivement prendre en considération cette ligne d'analyse. Mais encore, elle devrait pouvoir remédier, en lui trouvant une solution adéquate et négociée, au caractère fragmenté de nos institutions éducatives, culturelles et communicationnelles publiques et privées, et au caractère disparate des contenus de nos outils pédagogiques.

En détournant la typologie des grandes institutions selon Max Weber, l'Art, la Science, le Droit, l'Ethique, l'Information-Communication et l'Internet constituent les institutions géostratégiques qui sont au principe de la gouvernementalité contemporaine.

Or donc, nous tenons l'école (au sens large du terme) comme étant le pivot majeur de la diffusion esthétique, cognitive, juridique et déontologique de cette axiologie pratique à cinq branches. Nous ne devrions pas oublier que c'est de la haine entre les hommes que découlent, à la fois, la paix et l'humanisme pluriel au service desquels ne cessent de s'activer les cinq paradigmes précités. La paix, on le sait, est un processus créatif toujours inachevé. C'est une valeur matricielle dans laquelle l'homme ne cesse d'être éduqué.

Nous avons besoin d'un véritable catalogue des valeurs. Nous les contemporains, nous sommes responsables du legs que nous transmettrons aux générations futures pour qu'elles puissent devenir des générations de bien-être, ou de «plus-être» (Senghor).

Le rôle de la société politique, y compris l'ensemble des acteurs éducatifs et de la société civile, n'est pas seulement de donner matière à penser dont Autrui peut se saisir et qu'il peut s'approprier et approfondir. Ce rôle consiste aussi à donner à l'apprenant(e), en particulier à l'enfant, la possibilité de devenir cohérent.

Cela suppose, de la part de nous tous, un engagement généreux, un olympisme de la conscience et de l'existence, une modestie pratique ; bref, une volonté et une action qui optimisent les moyens d'épanouissement de l'homme. Cet engagement, ces moyens et cette finalité sont les moteurs et les vecteurs de l'éthique des valeurs et du comportement civique. Or donc, pour

(pacéméologie) et de ce qu'elle est habilitée à faire contre les discours de la haine. L'Ecole et l'éducation au civisme constituent des pivots principaux de la paix.

Une culture civique, une culture politique éclairée et tolérante, et une éducation dialogique et diversaliste sont, ici, c'est-à-dire du point de vue de la science de la paix, un atout, mieux : un organon. Le but de l'éducation, c'est de rester soi ; c'est aussi d'enseigner l'appartenance à une communauté de destin en devenir. Le déracinement, lui, est une déréliction. Et l'espace éducatif a pour objet de lutter contre la déréliction et la méconnaissance de l'Autre. La connaissance innovatrice et joyeuse étant le pivot du comportement civique ou éthologie civilisée, le but du civisme est de découvrir et d'accepter qu'un monde sans Autrui, est un monde inconcevable ; qu'une société sans loi, est une société sans pacte civique : une société où les individus sont des hors-la-loi. Comme l'enseigne la philosophie politique et du droit, il ne saurait y avoir de droit des hors-la-loi. Alexandre Kojève écrivait : «Il est impossible d'étudier la nature humaine sans se heurter tôt ou tard au phénomène du droit.» (Ainsi commence son Esquisse d'une phénoménologie du droit, Paris, Gallimard, 1981, ces pages furent rédigées au cours de l'été 1943).

La bibliographie relative à l'archéologie et la constitution des théories du civisme montrent que celles-ci sont consubstantielles, à la fois, à la naissance du concept de sagesse, à l'acte de penser, à l'acte de célébrer l'altérité, et au dépassement du «stade du miroir» (Jacques Lacan) et la mise en abîme de l'aveuglement de Narcisse.

Quoi qu'il en soit, ces théories sont le résultat des convergences des cumuls des productions et des innovations de la communauté du monde. Cependant, un Hegel du civisme reste introuvable. Autrement dit, le civisme suppose une théorie de l'illimité, car comme nous le verrons, il s'arc-boute sur la dialectique du Moi et de l'Autre, sur le nouement de la nécessité de leurs destinées communes. Les références bibliographiques et inter-nautiques relatives au civisme, disions-nous, sont donc inséparables de l'histoire universelle des systèmes de pensée et de leurs transformations historiques. L'entrée «Civisme» contenue dans l'Encyclopeadia Universalis le dit.

Cependant, ayant consulté Maâlamat Al-Maghrib ou l'Encyclopédie du Maroc (sous la direction de feu Mohamed Hajji), mais aussi l'Encyclopédie Berbère, nous les tenons toutes les deux pour un outil culturel et pédagogique précieux. En effet, ces encyclopédies sont une immersion dans notre culture et nos systèmes de pensée. Par ailleurs, ceux-ci sont autant d'éloge de la magistrature de la loi, du civisme actif, de la nation civique, du Bien, de l'être-ensemble, de la solidarité et du respect de la vie et de l'existence d'Autrui. Pour écourter ces remarques méthodologiques et conceptuelles, disons que dans la mesure où il complète la notion de Bien, le civisme relève de la réflexion éthique.

Il est partout question, disions-nous, d'Éthique, de Morale et de Déontologie. Outre la politique et les domaines éducatifs et culturels, il en est question aussi bien dans les sciences sociales et les sciences biomédicales que dans la relation qui existe entre ces domaines scientifiques et l'éthique des valeurs.

Faut-il le rappeler : notre présente contribution aux travaux de ce Colloque précieux, est à comprendre comme préliminaires modestes à une réflexion générale, autour et à partir, de la problématique d'une éthique déontologique de l'art civique et de l'art d'être à l'écoute de l'apprenant et d'Autrui tout autant que de leur contexte social localiste, mais globalisé.

C'est une évidence : le monde dit globalisé n'est pas seulement sauf de la violence, du mal, du mépris, de l'incivisme, du négativisme, de l'arrogance, du cynisme, de la désobéissance civile cynique et destructrice. Ce type de monde est aussi responsable de la diffusion planétaire de la démoralisation des femmes et des hommes et, notamment, des enfants et des jeunes dont l'éducation est du ressort de l'école, de la culture, de la santé, du sport, de la famille et de l'ensemble des composantes de l'espace public national ou, en d'autres mots, de la société politique nationale.

En tenant compte de la diffusion planétaire de la contre-éthique et, à la fois, de son impact sur l'espace public national en termes de fragilisation et de déstabilisation, une théorie du civisme

juridiques du Maroc sont explicites, et les lois de ce pays sont, moyennant quelques recadrages, globalement conformes aux différentes générations des conventions, des déclarations et des droits onusiens.

En effet, au niveau international, depuis 1948, les différentes générations du droit stipulent que la personne humaine est une singularité digne d'exercer ses arts d'être et d'apparaître, de vivre, de devenir et de se mouvoir dans une écologie saine, et au sein de la Civilisation de l'Universel dont le ressort fondamental est le souci de l'Autre et de sa dignité. Bref le souci de l'éthique des valeurs et de la déontologie qu'elle engendre et qui se résumerait à la dialectique anthropologique du donner-recevoir-donner (Mauss à la suite de Durkheim).

La déontologie, étymologiquement parlant, c'est la science ou théorie (logos) de ce qu'il faut (gr. deon ; dei, il faut). Dès lors, la question est : «Qu'est-ce qu'il faut ?», et «Que faut-il faire pour Autrui ?». «Ce qu'il faut», c'est le Bonheur et le Bien d'Autrui, et, à la fois, le Bonheur et le Bien du plus grand nombre, pour parler avec l'Anglais Jerimie Bentham (1748-1842) à qui Marx et Michel Foucault ont fait beaucoup de mal.

C'est le lien existant entre Autrui (ou l'individu) et l'espace public, qui explique, également, le lien existant entre la philosophie fondamentale et la philosophie pratique, et, en particulier, entre la morale (qui est la théorie du comportement individuel ou de l'Ethos : moeurs), l'éthique (qui est la théorie du bonheur, du bien et de l'être-ensemble), et l'esthétique (ou la théorie du beau, du goût et du sensible).

Le mot déontologie est créé par Jerimie Bentham, dans son livre de 1834 : «Deontology or the Science of Morality» (tr. fr. Laroche, Déontologie, ou science de la morale, éd. Charpentier). La déontologie constitue le lieu où viennent s'articuler, les uns autour des autres, les apports de l'éthique déontologique et de la réflexion philosophique relative au civisme. En clair, le contenu de cette articulation est l'affirmation que l'essence de l'être humain est le fondement général de l'éthique. Schématiquement parlant, ce fondement est inhérent à l'énoncé suivant : agir sans discontinuer, et quelles que soient les situations, de sorte à consolider et à contribuer à faire croître l'autonomie de ses semblables. Pour Spinoza, par exemple, parmi les pivots de cette autonomie, l'Education, le Bien, le Bonheur et la Liberté figurent en bonne place. La paroxysme spinoziste de la synthèse de ces valeurs, c'est la «Connaissance du troisième genre» (Voir L'Ethique, Paris, Gallimard, Coll. «La Pléiade») ou la «dialectique des disparates», pour parler avec un spinoziste généreux, honnête et franc : Gilles Deleuze.

Le Bien, c'est, d'entrée de jeu, l'objet de la réflexion éthique. C'est ce qui a fait dire au critique suisse, Alexandre Vinet (1797-1847), que le but de l'éducation est de donner à l'homme le "préjugé du bien", autrement dit, la primauté du bien. Pour saisir la signification pratique et toujours ouverte du préjugé du bien, il faudrait avoir constamment présent à l'esprit le fait suivant : Ethique, Morale et Déontologie sont trois paradigmes en compétition et en rivalité. Ces trois paradigmes renvoient à des domaines de connaissance qui sont, à la fois, différents et complémentaires. Ils forment un champ hors de tous les champs ou un domaine hors de tous les domaines de la pensée et du savoir.

Deux thèmes fondamentaux sont indissociables des trois paradigmes par nous évoqués. Le premier thème, c'est que nul ne souffre ni ne meure avant que d'être né. Ce thème relève de la bio-éthique. Le second thème, celui qui nous intéresse, ici, c'est l'entrée dans la vie, et donc, l'entrée dans l'altérité ou la relation avec autrui. Ce thème relève de la socio-éthique ou de l'écosophie éthique.

Ce second thème majeur exige non seulement le recours à une pensée constamment en éveil, mais encore, il impliquerait le maintien vigilant de la donnée heuristique essentielle ci-après, à savoir que : quelles que soient leurs modalités de fonctionnement, Éthique, Morale et Déontologie sont présentes partout où il y a de l'homme et de la vie ; partout où il est question de l'homme et de la vie. Or, il en est question, à la fois, en politique et dans la guerre. Comme on le sait, cette donne, toujours actuelle, aura été étudiée par le général prussien Karl Von Clausewitz (1780-1831), l'auteur d'un célèbre traité intitulé : De la guerre.

Cependant, il nous faut condamner l'univers clausewitzéen et en tirer les leçons. Celles-ci impliquent la nécessité d'une nouvelle évaluation des enjeux de la science de la paix

# La condition éthique et éducative de la citoyenneté civique

*Bouazza BENACHIR*

## Driss Benzekri, in memoriam

## Notes introductives

Un des horizons sur lesquels ouvre et œuvre l'éducation comme acte citoyen, c'est la protection des mal-pensants contre les risques de détournements, de manipulations et de mystifications idéologiques et démagogiques destructeurs auxquels ils sont exposés.

En mettant l'éthique des valeurs au centre de sa thématique, ce colloque émet un message fort et digne d'être médité. Ce colloque réfère à une épistémologie du savoir au principe de laquelle la problématique du système éducatif et de formation marocain dans ses rapports à l'axiologie, ou théorie des valeurs, est un paradigme fécond, parce qu'éthique, mobilisateur et non moralisateur est une évidence : éthique, éducation-formation, diversité culturelle, citoyenneté responsable et principes universels des droits de l'homme sont conciliables.

Cette contribution aux travaux de ce colloque d'importance s'articule autour de trois types de propositions : 1) des propositions au niveau des concepts ; 2) des propositions au niveau de la méthode ; et 3) des propositions au niveau de la conception de quelques actions concrètes.

A première vue, il est possible de décliner successivement la présentation de ces trois propositions. Les experts pourraient opter pour cette démarche analytique. Tel n'est pas notre point de vue méthodologique. Car ces différents niveaux forment un tout et constituent un trinôme réfractaire à toute démarche non synthétique. En effet, tout acte théorique pur est censé intégrer au domaine du vrai ce qui, à première vue, n'en relève pas. C'est pour cette raison que notre méthode ressortit, à la fois, de la «géophilosophie» et de la géostratégie. C'est dans son livre (avec Félix Guattari) titré : Qu'est-ce que de la philosophie ?, Paris, Minuit, 1991), que Deleuze définit pour la première fois le concept de géophilosophie. Celle-ci est un paradigme dialectique qui permet de brancher la productivité conceptuelle sur le temps présent et les devenirs ou les changements immanents. Agissant et non subissant, cette productivité conceptuelle est, en soi et pour soi et dans sa formation et ses perspectives pratiques et théoriques, un facteur de production : c'est cette orientation que nous essayons de pratiquer dans le cadre de notre présente contribution aux travaux de ce colloque.

## Concepts et méthodes

Ecole, comportement et civisme sont les trois éléments composant l'intitulé générique de ce Colloque. C'est pourquoi une remarque d'ordre méthodologique est à faire, ici : ce triptyque renvoie à trois épistémès qui se distinguent les uns des autres et, à la fois, se complètent. Ces trois épistémès sont, d'abord, le savoir et la culture, qui, eux, supposent une relation pédagogique, des méthodes de transmission et de diffusion. Ensuite, la science des moeurs dont l'objet est le comportement ou l'ethos, qui, tous les deux, ont comme mouvement génésique la formation de l'identité tant personnelle que collective. Enfin, la troisième épistémè, c'est l'éthique déontologique qui étudie et analyse le civisme ou le comportement civique, dont on sait, comme on le verra, qu'ils incluent la civilité et l'être-avec-Autrui, et excluent l'immoralisme et l'incivisme qui menacent la Cité, ou la cohésion sociale.

Notre hypothèse est que les trois épistémès sont indissociables, puisqu'elles ont en commun la capacité de mettre en évidence l'interdépendance de trois institutions sociales essentielles, à savoir : l'éducation ou la culture, la politique et la connaissance civique. Ce qui cimente ces trois institutions et les fait converger vers des objectifs communs, c'est la bonne conduite ou, plus précisément, la déontologie, c'est-à-dire la contractualisation éthique et civilisée des relations interindividuelles et communautaires. Ce qui n'exclut pas, bien entendu, l'individu comme subjectivité reconnue comme bien physique, immatériel et moral. En la matière, les référents

Royaume du Maroc (Comité Directeur du Rapport) (2006). 50 ans de développement humain et perspectives 2025. HYPERLINK «http://www.jeunesdumaroc.com/article1398.html» www.jeunesdumaroc.com/article1398.html

Tourney-Purta, J; Scheille, J. and Amadeo, J-A (eds) (1999). Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project, IEA.

UNESCO. Civic Education for the Twenty-First Century portal.unesco.org/education/en/ev.php-/ US Department of Justice and Department of Education (2002). SMART 'Approach to School Discipline'. www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/191859.pdf

Cet article ne reflète pas nécessairement les points de vue des institutions qui y sont mentionnées.

L'auteur adresse ses sincères remerciements aux collègues du Projet ALEF et de l'AREF de Chaouia- Ourdigha pour leurs diverses contributions au contenu de cet article.

L'acronyme ALEF représente l'appellation anglaise : 'Advancing Learning and Employability for a better Future',

Les régions ou académies régionales pour l'éducation et la formation (AREFs) sont celles de : Casablanca, Chaouia-Ourdigha, Meknes-Tafilalet et l'Oriental.

- La résistance, voire l'opposition, de la part de quelques enseignants ;
- La difficulté de capitalisation, puisqu' il n'est pas encore clair comment l'expérience pourra être pérennisée. Cependant, malgré ces difficultés, les clubs des jeunes s'avèrent très utiles pour la promotion du comportement civique. Parmi les appréciations recueillies, on relève ce qui suit :
- Le grand engouement des élèves et quelques enseignants à l'égard des clubs et leurs activités ;
- Les thèmes pertinents et axés sur le monde réel des élèves ;
- La méthodologie novatrice et originale puisqu'elle donne un rôle important aux éducateurs et éducatrices paires et met en exergue l'apprentissage collaboratif ;
- La place centrale de l'auto apprentissage et de la responsabilisation des élèves ;
- L'opportunité donnée pour un plus grand développent psychosocial des élèves ;
- L'implication des parents et d'autres partenaires, ce qui constitue un facteur de réussite ;
- L'impact sur les comportements des élèves : Réduction du taux de tabagisme parmi les élèves, réduction du taux d'abandon scolaire ;
- La contribution des élèves à l'ouverture de l'établissement sur son environnement à travers les actions communautaires.

## 6. Conclusion et recommandations

Dans cette communication, nous avons tenté de développer les fondements, les approches pédagogiques et les 'bonnes pratiques' pour la promotion du comportement civique dans l'espace scolaire, et ceci en nous basant sur un échantillon de la littérature éducative spécialisée. Nous avons aussi présenté la description et l'évaluation d'un programme qui est actuellement en cours de réalisation et qui tente de promouvoir, chez les jeunes scolarisés, le comportement civique, parmi tant d'autres compétences. Si nous avons choisi de présenter, comme exemple, le programme de 'Jeunes pour Jeunes', c'est pour valoriser les efforts des partenaires qui l'ont initié et qui le soutiennent et pour rappeler que certains établissements scolaires marocains réalisent des expériences pédagogiques pertinentes qui méritent la reconnaissance et la capitalisation.

Nous concluons cette présentation en rappelant que l'éducation au civisme requiert une approche pédagogique multidisciplinaire qui exploite les contenus académiques des différentes matières et qui doit mobiliser l'ensemble des intéressés, y inclus le personnel de la gestion scolaire, les parents et les autorités locales. Cette approche doit être axée sur l'apprentissage actif et l'intégration du savoir dans les expériences pratiques, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Enfin, nous rappelons que le développement du comportement civique chez les élèves passe nécessairement par des mesures de responsabilisation de ces élèves et de leur implication active dans la bonne marche de l'établissement. Cette façon de gérer nécessite, évidemment, une formation appropriée et une valorisation du personnel de direction de nos établissements scolaires.

## Références

Bennett, W.L. (2003) Civic learning in changing democracies. Center for Communication and Civic Engagement. Working Paper 3. Seattle (Washington): www.engagedcitizen.org.

COSEF (2000) Charte nationale d'éducation et de formation. Royaume du Maroc.

Elmandjra, M. (2006) Valeur des valeurs. Casablanca : Imprimerie Najah El Jadida Office of Democracy and Governance (2002). Approaches to Civic Education: Lessons Learned. Technical Papers Series. Washington D.C. USAID.

Patrick, J. (1997) Global Trends in Civic Education for Democracy. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education ED410176.

- Organisation d'activités autour des thèmes qui intéressent directement les jeunes : Ces thèmes touchent directement ou indirectement les différents aspects de la citoyenneté (santé, environnement, participation, etc.).
- Intégration du savoir académique et de l'action (e.g. déploiement de connaissances scientifiques pour interagir avec l'environnement de l'établissement).
- Conception de démarches qui sont testées, puis validées et documentées pour la capitalisation auprès d'autres établissements.
- Partage d'expériences par les membres (élèves et éducateurs/éducatrices paires) dans des ateliers organisés périodiquement à cette fin, et ceci pour la mutualisation des apprentissages.

Les activités organisées par les clubs visent les compétences de la vie pratique, y inclus celles du comportement civique (dans ses généralités). On cite, en particulier, les spécifiques suivants :

- Faciliter la maîtrise des habiletés de la vie ou 'compétences adaptables et transférables' (ou CAT) telles que la résolution de problèmes, l'auto apprentissage, la communication, le travail en groupes, et l'esprit critique.
- Renforcer les pratiques démocratiques (élections, autogestion, collaboration, responsabilité, respect des règles et des lois, participation, partage, négociation, etc.)
- Mobiliser, d'une façon pratique, les valeurs morales et sociales (solidarité, aide aux autres, service communautaire...)
- Capitaliser les savoirs académiques dans des situations de la vie réelle.
- Utiliser l'approche 'genre', et ceci non seulement dans la composition des groupes d'élèves, mais aussi dans les contenus des activités.

Parmi les activités menées par les clubs, on cite celles qui suivent :

- Campagne de sensibilisation sur les droits des femmes : Invitation de personnes ressources (avocat) ; exposés ; distribution de prospectus ; témoignages.
- Campagne de sensibilisation sur la sécurité routière : Distribution de dépliants ; témoignages ; projection de documentaires ; observation et participation à l'organisation de la circulation dans la rue ; visite au commissariat ; visite du commissaire à l'établissement.
- Activités visant la protection de l'environnement : Désignation de 'points noirs' dans l'environnement de l'établissement scolaire; questionnement et diagnostic ; implication de services externes ; distribution de dépliants et affichage à l'intérieur et l'extérieur de l'établissement ; mobilisation de ressources et participation au nettoyage des 'points noirs'; contribution au maintien de la propreté de l'espace scolaire.
- Campagne anti-tabagique et anti-drogue : Enquête dans l'établissement, réalisation de documents (prospectus) ; théâtre ; encadrement et suivi d'élèves consommateurs de tabac et de drogue.
- Sensibilisation au système juridique : Organisation d'une visite au tribunal local : Explications données par le juge sur le types de délits, les droits accordés à l'accusé, les lois appliquées, les procédures de justice, les punitions ; simulation d'une séance de jugement.
- Apprentissage et service communautaire : Aide aux orphelinats de la ville ; actions en faveur de la rétention scolaire.

### b) Appréciation de l'expérience des clubs de jeunes

D'après les avis recueillis dans les ateliers de partage, le fonctionnement des clubs de jeunes présentent des difficultés certaines. On cite, par exemple, Les difficultés matérielles : e.g. moyens de transport pour les visites à l'extérieur de l'établissement) ;

- Les difficultés d'interaction avec les intervenants externes (les personnes ressources) ;
- L'implication parfois limitée des élèves et du personnel enseignant, puisque les activités sont facultatives et sans statut officiel ;

# 5. Actions éducatives sur la citoyenneté: Le comportement civique dans le programme de Pertinence du Projet ALEF

## 5.1. Aperçu sur le programme de Pertinence

Dans cette section, nous présentons un exemple d'actions qui visent le développement de valeurs et pratiques de citoyenneté chez les élèves marocains. Il s'agit d'un ensemble d'initiatives menées dans le cadre d'un programme éducatif multidisciplinaire connu sous le nom du 'Programme de Pertinence'. Ce programme fait partie des stratégies que le Projet ALEF-l'USAID réalise dans quatre régions du Maroc en collaboration avec leurs académies et en partenariat officiel avec le Ministère de l'éducation nationale, l'enseignement supérieur, la recherche scientifique et la formation des cadres. Le projet, qui implique actuellement 337 établissements pilotes (collèges et écoles primaires), vise à accompagner le système éducatif marocain dans l'amélioration de la qualité de l'éducation au niveau collégial et primaire. Comme son nom l'indique, le programme de Pertinence développe, avec les formateurs et le corps enseignant des établissements pilotes, des modèles et du matériel éducatif pour l'apprentissage utile (qui répond aux besoins de la vie réelle des élèves).

Le travail relatif à la citoyenneté s'inscrit dans la démarche globale du programme de Pertinence, au même titre que les autres domaines d'apprentissage que le Projet ALEF développe actuellement, à savoir : les compétences adaptables et transférables, l'ouverture sur les métiers, l'ouverture sur l'entreprise, les sciences et la vie, le projet personnel de l'élève, et le développement de l'esprit entreprenarial.

La démarche repose sur les principes suivants :

- Elaboration et mise en oeuvre d'un dispositif de formation (formation de formateurs, suivie de formation des enseignants) ;
- Utilisation de méthodes actives dans la formation (production d'outils, partage d'expériences, etc.) ;
- Accent – dans les productions d'outils– non seulement sur les activités d'apprentissage menées avec les élèves, mais aussi sur les aspects méthodologiques, c'est-à-dire les techniques pouvant générer plusieurs activités spécifiques d'apprentissage ;
- Construction ascendante du matériel éducatif : Travailler à partir des productions pédagogiques des enseignants sur le terrain pour aboutir à des modules testés, validés et généralisés ;
- Suivi par les formateurs et expérimentation des productions de façon à permettre non seulement la validation des outils, mais aussi à en faire profiter les élèves ;
- Travail collaboratif impliquant le partage d'expériences et de productions pédagogiques entre les cadres éducatifs impliqués dans le programme ;
- Ancrage des activités d'apprentissage dans le contexte de l'établissement ; en tenant compte de la réalité des élèves.

## 5.2. L'exemple du programme de 'Jeunes pour Jeunes' à Chaouia-Ourdigha

### a) Description

Au sein du programme de Pertinence, le Projet ALEF – en partenariat officiel avec l'AREF de Chaouia- Ourdigha et le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) – a soutenu la mise en place et le suivi de clubs de 'Jeunes pour Jeunes', et ceci dans six établissements de l'académie concernée (quatre collèges et deux lycées). Le fonctionnement de ces clubs se distingue par les caractéristiques suivantes :

- Constitution et gestion des clubs selon des procédures démocratiques (élection, constitution du conseil du club, élaboration de la charte du club, etc.).
- Gestion et encadrement par des éducateurs et éducatrices paires.

comporter la réalisation de services au profit de groupes communautaires, permettant ainsi aux élèves d'apprendre, d'une façon pratique, les principes de la vie citoyenne.

## 4. Les 'bonnes pratiques' pédagogiques : Quelques résultats de recherche

Dans la présente section, on présente les 'bonnes pratiques' pédagogiques telles qu'elles se dégagent de la littérature internationale en matière de la citoyenneté. Cette littérature comprend non seulement des travaux sur des contextes nationaux, mais aussi des investigations internationales dont celles de l''International. Association for the Evaluation of Educational Achievement' (IEA) qui a réalisé des études de cas dans 24 pays, ce qui a permis une évaluation plus détaillée auprès de 90.000 élèves âgés de 14 ans dans 28 pays démocratiques (Bennett, 2003 ; Patrick, 1997 ; Tourney-Purta et al. 1999 ; Office of Democracy and Governance, 2002 ; UNESCO, date inconnue). Les conclusions sur les bonnes pratiques pédagogiques peuvent être résumées comme suit :

a) Concevoir l'éducation civique selon quatre composantes : le savoir, les habiletés, les valeurs, et l'expérience.

b) Modéliser les pratiques : Il ne suffit pas d'enseigner le savoir civique ; il est important de veiller à l'application de ce savoir dans la vie quotidienne de l'établissement.

c) Utiliser les méthodes participatives et les techniques de l'apprentissage actif, dont les débats, les simulations, les projets d'investigation, et les activités communautaires.

d) Assurer la qualité des enseignants et de leur formation : Il est important que les activités soient conduites par des professeurs formés et motivés par le programme. .

e) Réaliser un apprentissage profond : L'apprentissage civique, comme dans les autres domaines éducatifs, se réalise à différents niveaux d'assimilation. Ainsi, il est important d'organiser les activités pédagogiques de telle façon à aller au delà de l'apprentissage superficiel et ainsi permettre une forte adoption des valeurs et des comportements visés.

f) Centrer les activités sur l'élève : Un apprentissage efficace est celui qui est centré sur l'élève, bien que le savoir soit nécessaire pour un apprentissage efficace, les apprenants doivent avoir la possibilité d'exercer des choix, de s'engager activement dans les activités proposées, et de réaliser un travail qui répond à leurs besoins et leurs intérêts. Ainsi, il est important que l'éducation à la citoyenneté soit ouverte aux activités favorisées par les jeunes telles que le travail communautaire et les projets portant sur les nouvelles causes de la vie moderne (e.g. lutte contre la pollution et la corruption). Il est aussi utile d'encourager les jeunes à s'impliquer dans des actions initiées ou gérées par leurs semblables (parlement des enfants, clubs, etc.).

g) Renforcer l'enseignement systématique de la citoyenneté par une exploitation ciblée des sciences sociales et de la littérature.

h) Utiliser des entrées et des inputs multiples : Les différentes approches contribuent différents aspects du comportement civique. Par exemple, les cours améliorent le savoir, tandis que les activités communautaires renforcent les attitudes et la pratique de la gouvernance renforce le comportement civique.

i) Evaluer, en amont et en aval, le programme éducatif sur la citoyenneté, et ceci suivant des critères et des caractéristiques dont :

- L'aspect interdisciplinaire ;
- L'aspect multipartite (différents intervenants) ;
- L'approche participative et interactive ;
- Le style non autoritaire dans la gestion des activités ;
- L'Implication des parents, la communauté et les ONG ;
- L'intégration de l'approche 'genre' (équité) ;
- La valorisation du programme par l'établissement scolaire.

## Dimension 2 : Définition selon les espaces

Sur cette dimension, on identifie quatre espaces dans lesquels la conduite civique peut-être développée. Ces espaces sont comme suit :

- Le comportement civique à l'intérieur de la classe ;
- Le comportement civique à l'échelle de toute l'école ;
- Le comportement civique à l'échelle de la communauté immédiate (e.g. dans le quartier ou le village ou la ville) ;
- Le comportement civique à l'échelle nationale (les valeurs et comportements de citoyenneté) ;

Le comportement civique à l'échelle mondiale (adoption des valeurs universelles et la participation aux grands projets de l'humanité).

## Dimension 3 : Le moi et l'autre

Cette dimension concerne la dualité du 'moi et l'autre'. A ce niveau, on identifie, selon Bennett (2003), les comportements que la société attend de l'individu ou 'le civisme du devoir' ('the dutiful citizen'), par opposition au 'citoyen cherchant à se réaliser' ('the self-actualizing citizen'). Le civisme reconnaît (ou plutôt exige) que l'individu cherche à réaliser son potentiel – psychologique, professionnel et autre – mais ceci tout en oeuvrant en même temps pour la sauvegarde et la promotion des intérêts de la société.

# 3. Les approches pédagogiques

Les approches pédagogiques, telles que décrites dans la littérature éducative (e.g. Bennett, 2003, Patrick, 1997), peuvent être catégorisées de différentes façons. Sur la base de cette littérature, nous proposons, dans ce qui suit, un résumé de ces approches, selon l'espace éducatif (classe, établissement, et extrascolaire) :

Au niveau de l'espace de la classe :

- Instruction en classe : Présentation de leçons sur les concepts de base tels que la gouvernance démocratique, la division des pouvoirs, les droits humains, le bien commun, les institutions, etc.
- Les débats : Discussions sur les questions relatives à la citoyenneté dont les actualités et les problèmes de la société.
- Etudes de cas : Analyse de situations qui reflètent des aspects spécifiques de la citoyenneté ou de la conduite civique.
- Analyse comparative des systèmes et pratiques de citoyenneté dans différents pays.
- Utilisation de la littérature et des médias.

Au niveau de l'espace de l'établissement :

- Le parascolaire interne: Activités organisées à l'intérieur de l'établissement et traitant, d'une façon directe ou indirecte, des questions de la citoyenneté, (e.g. théâtre, clubs).
- Participation à la gouvernance et la gestion et de l'établissement : Il s'agit ici d'impliquer les élèves dans les conseils et les comités de l'établissement et de les responsabiliser dans les différents aspects de la vie scolaire.

  Une pratique qui devient de plus en plus populaire est celle du parlement des élèves qui donne aux élèves d'amples opportunités de vivre des expériences sur différents aspects de la vie démocratique.

Au niveau de l'espace extrascolaire :

- Le parascolaire externe : Cette approche comprend surtout, l'apprentissage communautaire qui consiste à réaliser des visites ou des travaux de documentation ou de recherche sur des aspects de la communauté (locale, nationale ou même internationale). Elle peut aussi

insuffisances de cette pédagogie sont clairement illustrées dans l'anecdote rapportée par un enseignant selon laquelle 'un élève de collège qui a eu un 18/20 en éducation à la citoyenneté a été surpris, presque le même jour, alors qu'il venait de casser une vitre dans son propre établissement'. Une anecdote similaire, est celle du professeur qui expliquait à sa classe les notions de la liberté d'expression et les droits de l'enfant et qui a arrêté et grondé un élève qui voulait exprimer un avis.

La problématique du comportement civique et de la citoyenneté, bien qu'inquiétante, ne doit peut-être pas nous complexer, car elle n'est pas limitée à notre société. Bien d'autres pays, y inclus les plus développés, souffrent de problèmes de conduite d'élèves ou de niveaux insuffisants de participation à la vie démocratique.

Par exemple, aux USA, les Départements de la justice et de l'éducation (2002) rapportent que «le manque de discipline est noté comme problème n° 1 dans 72% des établissements scolaires, que 300.000 lycéens sont attaqués physiquement chaque mois, et qu'un enseignant sur 20 est agressé chaque mois.» (US Department of Justice and Department of Education, 2002).

Devant les problèmes du comportement de nos jeunes et de la crise des valeurs, et devant les insuffisances de notre système éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté, surtout à la lumière des mutations de notre société et de nos institutions politiques, il incombe à toutes les forces éducatives de notre pays de construire des ensembles forts et cohérents de pratiques pédagogiques qui préparent nos élèves à la citoyenneté positive et active. Il est évident que, pour ce faire, on n'est pas appelé à commencer d'un point zéro et qu'il y a bien des expériences déjà réalisées ou en cours de réalisation qu'il convient bien de valoriser et de capitaliser.

Le point de départ pour cet effort de construction est celui de la Charte nationale de l'éducation et de formation (COSEF, 2000) qui nous rappelle, dans 'les Fondements constants', que «Le système éducatif du Royaume du Maroc (...) vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise».

Le même document nous rappelle aussi que ce système doit cultiver «les valeurs de citoyenneté qui permettent à tous de participer pleinement aux affaires publiques et privées en parfaite connaissance des droits et devoirs de chacun».

## 2. Conceptualisation de l'éducation civique

### Dimension 1 : Définition selon les contenus

Selon cette dimension, le comportement civique est un ensemble complexe de composantes : cognitives, sociales, culturelles, personnelles, et comportementales. Elle est ainsi le résultat du déploiement des compétences de l'individu dans sa relation avec lui-même, dans ses interactions avec la communauté réduite et élargie, ainsi qu'avec l'espace immédiat et lointain. Pour la réalisation de ces compétences, un ensemble d'ingrédients fondamentaux doivent interagir. Selon le travail réalisé par le 'Center for Civic Education' (Patrick, 1997), ces ingrédients peuvent être conçus comme suit :

- Le savoir civique : les principes éthiques, les institutions, les structures existantes, les concepts, les traditions, l'histoire, etc.
- Le savoir-faire civique (les habiletés) : Compréhension, analyse, évaluation, esprit critique, travail de groupe, collaboration, le processus de 'donnant-donnant' pour la construction du consensus, l'action organisée, la communication, etc.
- Les valeurs et attitudes (les vertus): Respect de la dignité des autres, responsabilité, engagement, tolérance, acceptation de la diversité et des droits humains, respect de la loi, l'intégrité, etc.
- L'expérience : Actions citoyennes (citoyenneté active dans la communauté et le monde).

# Promotion du comportement civique dans l'espace scolaire

*Abdelkader EZZAKI*

## 1. Problématique

Depuis quelques années déjà, la conduite civique des jeunes pose un sérieux problème pour l'ensemble des constituants de la société marocaine et en particulier l'école. Les aspects de ce problème se manifestent d'abord par l'incivilité à laquelle on assiste dans les établissements scolaires et dans les lieux publics. Sous sa forme bénigne, cette incivilité est manifestée par des comportements malveillants, le défi au règlement ou tout simplement le refus de participer à la vie collective. Parfois, malheureusement, cette incivilité atteint des niveaux effrayants et prend des formes menaçantes telles que le vandalisme, les agressions physiques et même des actes terroristes. Cette incivilité est soutenue ou expliquée par une crise grandissante des 'valeurs' ou des 'vertus' qui doivent caractériser toute société ou communauté qui veut s'assurer des conditions de paix et d'espoir. Parmi ces valeurs on cite celles de la responsabilité, le respect de l'autre et de la propriété publique, la tolérance, et la résolution des problèmes par le dialogue. C'est ce sens de crise qui anime les discussions populaires ou les écrits de nos journalistes ou même de nos intellectuels. En témoigne l'éminent ouvrage du Professeur Mehdi El-Manjra (2006) sous le titre 'la valeur des valeurs'. C'est aussi ce sens de crise qui a amené le Ministère chargé de l'éducation nationale à instituer 'l'Observatoire des valeurs' et à développer plusieurs programmes et activités curriculaires et formationnelles axées sur l'éducation aux droit de l'homme et à la citoyenneté.

Au delà du problème purement éthique, le comportement civique devient de plus en plus indispensable et évidemment de plus en plus problématique, et ceci en vue des mutations politiques et sociales que connaît le Maroc, et en particulier la promotion des libertés individuelles et des principes de démocratie. Ces mutations exigent que les jeunes -- des citoyens à part entière -- apprennent à vivre avec 'l'autre' et à s'engager dans les processus de démocratie : participation, respect des droits et des devoirs, acceptation de la diversité, protection du patrimoine commun, etc. Une société comme la notre ne peut réussir son pari pour la construction de sa démocratie que si ces principes sont ancrés dans la pratique quotidienne de ses citoyens et que si les jeunes, en particulier, embrassent ces principes dès leurs premières années scolaires.

L'établissement éducatif, avec ses différents cycles, est l'institution la mieux indiquée – bien qu'elle ne soit pas la seule -- pour développer chez les jeunes les comportements civiques et les principes démocratiques.

Pourtant, il est inquiétant de noter que, selon l'étude sur les 'valeurs' faisant partie du rapport sur le développement humain au Maroc (Royaume du Maroc, 2006), la participation dans la vie politique dans notre pays est inversement proportionnelle au niveau d'instruction atteint. Ainsi, il est rapporté que le plus haut taux d'inscription aux listes électorales est enregistré parmi les illettrés (86%) contre 75% chez ceux qui ont un niveau universitaire. L'écart est plus grand quand il s'agit du vote: 75% contre 58%. La confiance à l'égard de l'avenir du pays est encore plus alarmante : 70% chez les illettrés contre 36% chez les universitaires. Ne faut-il pas avoir la situation contraire, c'est-à-dire une plus forte participation à la vie citoyenne avec un plus haut niveau de scolarisation ? Avons-nous un système éducatif qui éduque progressivement nos élèves et nos étudiants à s'opposer à la participation démocratique ou s'agit-il d'un processus éducatif qui apporte un éveil grandissant à l'égard des insuffisances de nos institutions et nos pratiques démocratiques ?

Concernant les aspects pédagogiques de la problématique, il est certain que notre système éducatif a développé plusieurs actions éducatives en matière de l'éducation à la citoyenneté. Cependant, les approches pédagogiques restent apparemment peu efficaces. De l'avis de plusieurs enseignants (et à propos ceci n'est pas limité au Maroc), cette éducation est traitée, dans la plupart des cas, comme une matière académique et donc dominée par la seule composante de la connaissance théorique et la négligence des habiletés pratiques et des aspects comportementaux (voir, par exemple, Tourney-Purta, Scheille, et Amadeo, 1999). Les

## Conclusion

Reflecting on the school as a space for promoting civic behavior, this paper has emphasized the critical importance of the school's civic climate. Its long-term impact on voting, volunteering, and other forms of participation has been verified. Increased research attention to programs and classroom practices now provides guidance for both practitioners and policymakers desirous of promoting positive civic behavior. Finally, this paper noted the benefits of linking the school to the larger community through civic service. Archimedes once said that if he were given a place to stand, he could move the world. Today the school represents a promising place to stand if we wish to promote the kinds of civic behavior which enable a society to be both democratic and caring.

In reflecting on the results of these two surveys, researchers noted that while both surveys "do relatively well in overall explanatory power, no single factor stands out as especially important for predicting engagement." This suggests that there is no "silver bullet" or one way to foster civic engagement, but also that widening many narrow pathways can help young people find their way to active citizenship and public life.

## Promoting Civic Behavior by Connecting With the Larger Community

Although a school can be considered to be a community within itself, it also is enmeshed in the larger community. The school and the larger community are, in fact, interdependent. The school depends upon the larger community for both financial and social support. The larger community, in turn, depends upon the school not only to prepare the workers it needs, but more importantly to help to develop the kind of citizens it needs for a healthy, democratic society.

One of the major ways in which the interconnections between school and larger community are being realized is through what is called civic service. Civic service can be defined as "an organized period of substantial engagement and contribution to the local, national or world community, recognized and valued by society, with minimal compensation to the participant."

Some scholars draw a distinction between community civic service and service-learning. Civic or volunteer service refers to work done in a community which is not directly linked to an academic course or part of the formal school curriculum, even though the service may be arranged by the school. Service-learning, in contrast, refers to activities in the community which are incorporated into an academic course or into an academic course or the formal curriculum. The volunteer experience in service-learning usually is preceded with information about social problems, political issues, or the agency in which the student will serve. Classroom discussions and written reflections follow on the volunteer experience. Research strongly favors service-learning over community service, because it is directly tied to what is taught and learned in the classroom.

A study conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in 28 countries found students in the United States were by far the most likely to report civic or volunteer service.

High levels of volunteering also were reported by 14-year-olds in other English-speaking countries. In addition, students from two Latin American, one Asian, and four Nordic countries included in the IEA study reported civic service. Two of the 11 post-Communist countries (Hungary and the Czech Republic) engaged students in civic service.

One of the most extensive studies of civic service was conducted by the Independent Sector and the Gallup Organization, two well-known, non-partisan polling services. American adolescents were asked why they volunteer. On the whole, adolescents were more likely to report that their voluntarism was motivated by public-spirited considerations. For example, 84 percent said they were prompted by compassion toward people in need. Essentially the same proportion reported performing civic service "to do something for a cause that is important" to them. Two causes frequently cited as important to adolescents were human rights and the environment. Students often noted participation in international organizations such as Amnesty International, Green Peace, and church-related outreach programs.

When adolescents were asked what benefits they thought they received from their volunteer service, over 95 percent responded that learning to respect others was an important benefit. Comparable percentages reported learning to be kind and helpful (93%), getting along and relating with others, gaining satisfaction from helping others, and coming to understand people who are different (92, 90, and 85% respectively). Notably, 83 percent of teen volunteers said that helping them understand more about good citizenship was an important benefit of their civic service.

## Predicting Engagement among High School Students

| | |
|---|---|
| Learned to write a lettre to someone you don't know | 21 |
| Enjoys high school | 19 |
| High school arranges volunteer work | 18 |
| Discussed politics at home while growing up | 16 |
| Learned to debate | 15 |
| Female | 11 |
| Household income | 11 |
| Learned to give a speech | 08 |
| Efficacy | 08 |
| Perceived impact of government on daily like | 07 |
| Issue mobilization | 07 |
| Political knowledge | 05 |
| Requirement to volunteer | 03 |
| Taken a course on politics or government | 03 |
| Hispanic | 02 |
| Age | 02 |
| White | 02 |
| Perceived ability to influence high school government | 01 |
| Mobilization | 00 |

*Note : Coefficients in boldface (first seven items) are statistically significant (Source: NYS)*

A second survey, The National Civic Engagement Study created a scale of 18 indicators of civic engagement that can be used to predict engagement among high school students. Voting, an indicator used with adults, is not included, because most high school students do not meet the age requirement for voting in national or state elections. Note that coefficients in boldface are statistically significant.

## Predictors of a Summary Index of Engagement among High School Students

| | |
|---|---|
| Weekly Internet use | 21 |
| Someone in the household volunteers | 17 |
| Female | 17 |
| Political knowledge | 14 |
| Discussed politics while growing up | 12 |
| Civic duty | 11 |
| Number of friends | 11 |
| Mobilized | 10 |
| Income | 10 |
| White | 09 |
| Mother's education | 09 |
| Daily television watching | 09 |
| Discuss political and social issues in class | 08 |
| Religious service attendance | 07 |
| Strength of partisanship | 05 |
| Efficacy | 05 |
| Generational identity | 05 |
| Class requirement to follow politics | 05 |
| Government regulation of business | 04 |
| Positive view of politics | 04 |
| Encouraged to make up mind about issues | 03 |
| Interpersonal trust | 03 |
| Age | 02 |
| Length of residency | 01 |
| Non-native born | 00 |

*Note: Coefficients in boldface (first nine items) are statistically significant*
*Source: NCES*

- **Study a wide range of topics-Students** perform better on tests of civic skills and knowledge if they have studied a range of relevant subjects, such as their country's history and its constitution, the structure of government and elections and the legal system.
- **Use interactive lessons-Students** who participate in active debates that make connections to current issues have a greater interest in politics, improved critical thinking and communication skills, and are more likely to say they will vote and volunteer as adults.
- **Service-learning is an effective tool-Students** should be provided with the opportunity to apply what they learn through the performance of community service that is linked to the formal curriculum and classroom instruction. Known as "service-learning," this approach can be more effective at instilling civic skills and values among students than volunteering that is unconnected to the school's curriculum. Unfortunately, the report found that a majority of schools do not currently link community service programs to the curriculum.
- **Encourage student participation in school governance-Research** suggests that giving students more opportunities to help manage their own classrooms and schools builds civic skills and attitudes. Unfortunately, more recent research shows that only a small percentage of high school students are involved in the governance of their schools. Just eight percent of American students report having been involved in elections or administration—either by running for office, working on a campaign of a student government candidate, or serving as a student representative.
- **Extracurricular activities are valuable-Long-terms** studies show that, even over several decades, those who participated in high school extracurricular activities remain more civically engaged than those who don't.
- **Simulations show promise-Empirical** evidence indicates simulations of voting, trials, legislative deliberations and diplomacy can lead to students becoming more informed and interested in politics and government.

The report concludes by urging policymakers to use the above recommendations to identify, showcase, and reward schools that have exemplary citizenship education programs. In addition, the report challenges policy makers to reexamine their existing curriculum and civic education standards to ensure that they reflect what research shows are the most promising citizenship education strategies.

Two recent surveys, the National Youth Survey (NYS) and the National Civic Engagement Survey (NCES), shed light on specific classroom practices and other conditions that can predict civic engagement among high school students. Although the surveys were conducted in the United States, the results mirror findings of research in Europe, Australia, and Latin America. The American results of the National Youth Survey are summarized in the table below. Note that coefficients in boldface are statistically significant.

# School As A Space For Promoting Civic Behavior

*Margaret STIMMANN BRANSON*

## The Importance of the School's Civic Climate

The "tone" or "atmosphere" that pervades a school often is referred to as its climate. A school's climate is indicative of its quality and character. Oftentimes it is palpable from the moment one enters a school. Researchers now are paying increased attention not only to school climate in general, they are particularly attentive to the civic climate within schools—and with good reason. The civic climate of a school can be described as the prevalence of norms, which encourage participation in both civic and political life. Recent studies show that academic achievement is significantly increased when schools create a safe, caring, and participatory environment.

One student of civic behavior has summed up the findings of recent research in this way: A school's civic climate is shown to have a long-term impact on voter-turnout—stronger civic norms in high school increase the probability of voting 15 years later. A school's civic climate has an equally long reach as a positive influence on civic participation like volunteering... Furthermore, a participatory norm in high school also exhibits evidence of a "sleeper effect," having impact that grows over time.

Other researchers confirm the existence of "sleeper effects" or how adolescent school experiences can come to affect their public engagement as adults. Civic norms incubate. They motivate behavior only when and individuals' situation in life facilitates it.

The seeds planted during the high school years germinate and only gradually bear fruit. As people move into the life situations of middle age that evoke or require civic engagement, they draw on the predispositions and skills set in place at an earlier time. Pre-adult experiences do eventually matter.

Just as plants require fertile soil and adequate care if they are to prosper, so, too, do children. Schools must cultivate a feeling of community-a sense of "we" that nurtures civic norms and shared purpose. In the words of a landmark report on civic education: Schools are [or should be] communities in which young people learn to interact, argue and work together with others—an important condition for future citizenship. Schools have the capacity to bring together a heterogeneous population of young people-with different backgrounds, perspectives and vocational ambitions—to instruct them in common lessons and values. They can also bring young people into significant relationships with adult role models.

Significant relationships in a school go beyond those of teachers and students. If there is to be a sense of community within a school, an atmosphere of mutual respect and genuine concern for the well-being of all must be evident. An atmosphere of caring must extend to the relationships among and between the students themselves, their teachers and the school administrators. Family members-parents, grandparents, and guardians-must feel welcome in the school. Their concerns must be addressed and their involvement happily received.

Individuals do not exist or act in isolation. Neither are they acted upon in isolation. Schools, therefore, need to encourage pro-social behavior and the internalization of civic norms appropriate to a society that is both democratic and caring. Where civic norms are internalized and shared, trust is thickened and a sense of community enhanced.

## Programs and Practices that Promote Positive Civic Behavior

Recently a distinguished group of more than 50 scholars and practitioners gathered to review the evidence in favor of civic education in K-12 schools. They not only considered research conducted in the United States, they also examined evidence from many other countries and from cross-national studies. Their report found that research supports several recommendations in regard to educating students:

# Éducation pour la citoyenneté : du curriculum à l'évaluation

*Enrique ROCA COBO*

Citoyenneté et intégration sociale ont été toujours un besoin historique. Depuis le monde classique existe la réflexion et le souci pour éduquer les citoyens. Les révolutions libérales établaient comme principe fondamental éduquer les citoyens, des individus libres, égaux en droits et fraternels. Mais ce n'est qu'à la fin du XX$^{ème}$ siècle que l'éducation pour la citoyenneté est devenue un souci fondamental des systèmes éducatifs.

Le mandat constitutionnel espagnol établit que l'éducation aura pour objet le plein épanouissement de la personnalité humaine, dans le respect des principes démocratiques de coexistence et des droits et des libertés fondamentales interprétées conformément à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et aux traités et accords internationaux portant sur les mêmes matières ratifiés par l'Espagne.

D'autre part, les Nations Unies ont établit la Décennie des Nations Unies pour l 'éducation aux droits de l'homme (1995-2004) et le Conseil de l'Europe travaille depuis 1995 sur le sujet. Dans la Conférence Permanente des Ministres européens d'Éducation, 4-5 mai 2007, les Ministres assument : L'engagement... pour assurer en toute l'Europe..., l'éducation pour la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme...

L'Union Européenne a établi, dans le cadre des objectives 2010, que la communauté scolaire promeut l'apprentissage des valeurs démocratiques et de la participation démocratique pour préparer les individus pour la citoyenneté active. Elle a aussi établi les compétences clés et le Programme de l'Europe avec les citoyens 2007-2013.

Nous sommes en train de parler d'une citoyenneté intégratrice des différences pour vivre en commun (Delors). Elle doit être liée aux droits démocratiques et de participation et communication et non à une identité nationale ou à un ensemble de caractéristiques culturelles ou ethniques. (Habermas) et engagée avec les droits de l'homme et les valeurs constitutionnelles. D'un monde (global) compatible avec l'identité locale. Et pour une société de citoyennes et des citoyens (tous les deux), qui doivent garantir la cohésion sociale, dans laquelle de différentes cultures vivent en commun.

La nouvelle loi espagnole (LOE) a pris ces mandats et a introduit les compétences clés (particulièrement la compétence sociale et citoyenne), un nouveau domaine et matières d'éducation pour la citoyenneté et les droits de l'homme. Autrement, a établi des évaluations générales de diagnostiques des compétences clés pour le system éducatif, pour les écoles et pour les élèves.

Finalement, la loi a établi le mandat pour le Gouvernement de publier des résultats des évaluations et de rendre compte devant le Parlement.

l'école). Cette situation ne s'invente pas, ne s'improvise pas. Il faut donc pour certains parents soutenir cette approche par le développement de relais, d'une médiation entre l'école et les familles. Je plaide donc aujourd'hui pour la mise en place de «parentsrelais» (des mamans relais) qui par leurs activités rendent plus lisible et plus accessible l'école pour les parents. Mais je voudrai plaider également pour quelque chose qui me paraît s'imposer aujourd'hui, en Tunisie comme en France, l'accompagnement de la scolarité. Je crois que l'on ne réussira pas ce pari d'une école pour tous, d'une école de la réussite pour tous si l'on ferme les yeux sur ce qui se passe après l'école ou plus exactement après la classe. L'espace éducatif que j'évoquais tout à l'heure passe par une réflexion renouvelée sur ce que l'on pourrait appeler «l'activité scolaire après l'école». Je crois malheureusement que cette situation est aujourd'hui marquée d'abord et avant tout par des questions financières (liées principalement aux cours particuliers) et tout cela ne me paraît guère aller dans le bon sens. Ce doit être une question culturelle, une question cognitive, une question sportive, une question sociale... mais sûrement pas une simple question mercantile. Certains enfants ont besoin, après la classe de repères, de méthodes (pour faire leur devoirs par exemple), de documentations parfois ou tout simplement d'un «coup de pouce», d'une aide pour progresser. Comme je l'ai évoqué dans mon propos, il me semble également que l'on doit réfléchir à la manière dont l'école pourrait être son propre recours face à ces questions.

- Responsabiliser : il n'y a pas de stratégie durable sans responsabilisation des différents acteurs qui vivent dans l'établissement scolaire, du chef d'établissement aux élèves.
- Construire : l'établissement est la base d'une politique centrée sur l'éducation à la citoyenneté. Ceci suppose donc une certaine autonomie pédagogique dans cette réflexion.
- Planifier : le travail n'est pas qu'une succession de démarches. Il doit faire oeuvre de stratégies ordonnées dans le temps et l'espace scolaire.
- Faire vivre : d'une certaine manière on pourrait dire que l'éducation à la citoyenneté, cette approche participative ne s'enseignent pas, au sens strict, elles doivent surtout être vécues, qui plus est au quotidien.

Pour orienter les activités, j'évoquerai 4 axes pédagogiques et éducatifs :

- La solidarité : à travers par exemple le tutorat entre classes inter-générationnelles,....
- La participation : à travers les conseils de classe ou d'établissement (délègues d'élèves).
- L'information : avec prudence parfois, faire de l'école un lieu de réflexion sur les évènements.
- La vie scolaire : organiser de manière collective la vie de l'établissement. L'école doit être un lieu de vie autant qu' d'instruction.

## Un nouvel espace professionnel pour repenser l'avenir.

La refondation de cette école citoyenne doit donc être l'occasion pour les enseignants d'accompagner les élèves, dans des tâtonnements expérimentaux (cf. Célestin FREINET), en créant par exemple des instances collectives, des lieux de décision, des moments d'implication.

On peut ainsi amener les élèves à :

- gérer et animer des activités : clubs, ateliers, enquête, débat...
- gérer des lieux dans l'école : la salle polyvalente, la cour de récréation ;
- gérer du matériel collectif ;
- développer des relations : groupe, correspondance, solidarité internationale ;
- participer et assurer le fonctionnement des institutions : conseils, réunions, règlements.

Mais cette démarche doit également être propice à un changement d'espace de réflexion et d'action. Je crois qu'il est temps de penser en terme d'espace éducatif (un bassin pédagogique par exemple) qui soit participatif, coopératif et donc solidaire.

L'école n'est pas ou n'est plus le seul lieu exclusif de l'éducation en général et de l'éducation à la citoyenneté en particulier D'autres lieux, d'autres acteurs, d'autres instances dispensent également des valeurs, des repères scolaires qui peuvent contribuer à cette approche :

- les familles ;
- les associations ;
- les institutions ;
- les élus locaux.

Des partenariats peuvent, doivent être noués pour renforcer cette démarche.

Ceci impose une certaine vigilance : il ne s'agit en aucune manière de diluer la fonction de l'école. Bien au contraire il s'agit de la renforcer. L'école doit être au centre, le coeur de ce réseau éducatif, de cet espace coopératif.

Je suggérerai ainsi, pour conclure, que l'on réfléchisse plus avant sur la responsabilisation des parents en tant que parents d'élèves. Pas plus qu'un enfant ne devient élève par magie (il intègre des règles, des normes, des valeurs), un parent ne devient un parent d'élève par le seul fait qu'il franchit la porte de l'école (qui plus est lorsque ce dernier n'a pas connu

A la vue de ces quelques éléments, on voit bien qu'il est délicat de faire une comparaison rigoureuse : la violence et les comportements déviants ne sont pas de même nature. La situation se radicalise fortement en France. Ainsi entre 2005 et 2006, le nombre d'incendies a augmenté de 80%, celui des jets de pierre ou d'autres projectiles de 20%. A contrario les violences à caractère sexuel diminuent fortement, de même que les consommations ou trafic de stupéfiants.

De même, la violence se territorialise : la moitié des incidents recensés se retrouvent dans 10% des établissements et 5% d'entre eux totalisent à eux seuls 33% des problèmes.

Pour clore cette série de repères il me semble que l'on doit aujourd'hui penser l'élève dans sa diversité, dans sa complexité. Une autre étude du Ministère montrait ainsi que les collégiens de fin de 3ème bien que considérés comme les plus «à risque» portent en eux des valeurs comme la solidarité, la tolérance ou le souci des libertés publiques.

L'école doit donc adapter ses stratégies de réponse, en France comme en Tunisie, à la nature des problèmes, à leur intensité. Il est évident que l'éducation peine à trouver sa place en tant que réponse curative face à une agression avec arme. A ce niveau l'école se doit de «passer la main» à d'autres instances (la police, la justice).

On comprend alors que les logiques en action depuis une quinzaine d'années s'organisent à trois niveaux :

- la mise en place de Plan de lutte contre la violence à l'école (nous en sommes au 6ème !) qui articule, notamment, le renforcement des moyens humains dans les établissements et les partenariats institutionnels (avec la Police et la justice plus particulièrement) ;
- l'intégration dans les programmes scolaires d'une nouvelle dimension (une nouvelle compétence à maîtriser) liée au «vivre ensemble» (conseil de vie de classe, débats philosophiques, visites éducatives...)
- le développement de plans d'actions à l'échelle de l'établissement via «les Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté» (un projet partenarial au niveau de l'établissement qui peut être aidé financièrement)

Au terme de ces présentations, il me semble donc important de préciser les conclusions transférables et ceci essentiellement à l'échelle de l'établissement. Je voudrais en effet insister sur un point : s'il n'y a pas de fatalité de la violence – pas plus que de l'échec scolaire - on voit bien qu'il existe un effet établissement sur toutes ces questions, effet qui tient notamment au rôle que peut ou doit jouer le chef d'établissement.

## Pour une école citoyenne : un espace éducatif participatif.

L'école d'aujourd'hui est donc différente de l'école d'hier : certains pourront le regretter mais il faut en tirer tous les enseignements pour avancer.

L'élève désormais est confronté très tôt à une diversité de références sociales et donc de valeurs. L'école quelque part devient en «concurrence» avec :

- les médias ;
- le quartier ;
- les rencontres que fait chacun ;
- parfois mêmes avec des associations.

Si l'éducation aujourd'hui est plurielle, dans le même temps l'école est plus ou moins plus perméable aux problèmes de la société. Cette perméabilité peut se traduire, j'ai essayé de le préciser, par un basculement des repères, par des désordres parfois et, phase ultime, par de la violence.

Mais face à ce souci d'éducation à la citoyenneté (qui je le rappelle s'enracine dans des contextes scolaires différents, entre le primaire, le collège ou le lycée) il convient de fixer un cadre de travail, une feuille de route, que l'on peut présenter autour de 4 points ou mots clefs :

- Réponses possibles :
  - «La punition n'est pas une solution à la violence scolaire et certains enseignants l'utilisent de façon extensive contre les enfants».
  - «Des solutions doivent être trouvées non seulement contre la violence entre professeurs et enfants mais aussi entre enfants...».
  - «Des forums de discussion entre enseignants et élèves sur la violence scolaire pourraient avoir lieu dans des situations informelles comme les repas».
  - «Les parents doivent être conscients de la situation de leur enfant à l'école et participer à leur vie scolaire. On pourrait créer des associations de parents qui pourraient discuter avec l'école des problèmes des enfants».
  - «Il faudrait améliorer l'environnement de l'école...».
  - «Les élèves devraient participer à des activités sportives et culturelles pour se défouler et investir leur énergie autrement que dans les actes de violence.

Des clubs de musique, de peinture, de sports pourraient être crées pour convertir la violence en créativité». Et enfin cette dernière remarque en guise de conclusion : «Il faudrait un système en place pour punir les professeurs quand ils font des fautes».

A la lecture de ces remarques on ne peut qu'être frappé par la lucidité de certaines analyses mais également étonné par certaines propositions (les associations de parents d'élèves ou les clubs) qui, sur le papier, existent mais qui, dans les faits, ont parfois du mal à se concrétiser de manière significative. De même il semble que les élèves banalisent certaines situations : la fraude et l'absentéisme plus particulièrement.

Mais comme j'ai pu le constater à travers l'évaluation d'une première expérience sur le développement d'une «école sans violence» (sur le Grand Tunis) lucidité rime avec efficacité. Là où, dans les établissements scolaires, on a joué le jeu d'une participation vraie (c'est-à-dire avec des débats, des tensions... et parfois quelques querelles avec les enseignants) on a pu constater une amélioration des situations scolaires et notamment de l'absentéisme scolaire.

Cette dimension participative est importante à mettre en exergue car elle ne constituait que l'une des dimensions du programme de renforcement des comportements civiques et elle s'est avérée, très souvent, une des aspects décisifs pour une évolution des situations. Je vais y revenir un plus loin.

Dans le même temps, quels constats peut-on faire en France ?

## Une vision de la situation France.

Saisir la violence - et plus globalement les comportements déviants - est assez compliqué. La France utilise pour objectiver le débat, un logiciel (appelé SIGNA jusqu'en 2006) et qui permet d'avoir une vision quantifiée et comparative. Je reprendrai donc les 3 entrées présentées en Tunisie pour tenter une comparaison (à partir des dernières données disponibles en 2006) :

- on relevait à cette période, 2,5 incidents pour 100 élèves ;
- globalement les problèmes les plus significatifs sont les suivants :
  - les violences physiques sans armes (29% des faits) ;
  - les insultes et les menaces graves (26% des faits) ;
  - les vols ou tentatives de vols (près de 9% des faits) ;
  - les dommages aux locaux (près de 4% des faits)
- les violences sont en augmentation sensibles dans trois types d'établissements :
  - les collèges ;
  - les lycées professionnels ;
  - les établissements spécialisés (qui accueillent des élèves en grande difficulté, scolaire et/ou sociales).

**6ème principe :** l'école doit cultiver «une pédagogie de l'étonnement» mais également promouvoir ce que MEIRIEU appelle «la pédagogie du chef d'oeuvre». L'école doit pousser au maximum de ces potentialités chaque enfant.

**7ème principe :** si l'école est fondée sur des règles, des missions fixées par une communauté (la société), elle n'en est pas moins ouverte. En quelque sorte, l'adulte, l'enseignant n'est pas le maître mais bien le garant, notamment de l'ordre.

**8ème principe :** l'institution scolaire doit favoriser la mise en place d'un accompagnement de l'apprentissage, hors l'école parfois. Le travail personnel des élèves (qui plus est assigné par elle) ne peut être livré à leur seule bonne volonté ou à celle de leurs parents.

**9ème principe :** face aux élèves en difficulté, l'école doit être son propre recours.

**10ème principe :** l'orientation des élèves vers leur devenir professionnel doit être le fruit d'une éducation et non d'une sanction où plus grave encore d'un échec.

## Des repères pour comprendre les situations.

Ces éléments étant précisés, je voudrai souligner maintenant l'état de la situation sur les comportements des élèves dans ces deux systèmes scolaires.

A propos des questions de violence et des incivilités en milieu scolaire en Tunisie. Tout d'abord, quels constats peut-on faire ? Où en sont les comportements déviants au sein des établissements scolaires ?

J'en préciserai 3 :

- Un chiffre pour cadrer le propos : le pourcentage d'élèves sanctionnés (exclusion partielle ou définitive) au collège et au lycée représentait 4,36% des élèves. C'est à la fois peu et en même temps suffisant pour créer un sentiment de désordre.
- Ce désordre ce manifeste par différentes attitudes (par ordre d'importance) :
  - Gêner les enseignants dans le déroulement de leur travail ;
  - Développer des violences essentiellement verbales mais également parfois physiques ;
  - Frauder ;
  - S'absenter.
- Deux paliers de la scolarité cristallisent ces désordres : la 2ème année du collège (c'est-à-dire l'entrée dans l'adolescence) et la 1ère année du lycée (année préparatoire aux orientations professionnelles). Il y a maintenant deux ans à Tunis nous avons pu faire le point sur l'ensemble de ces questions en mettant au débat, collectivement, les problèmes et les solutions. Je reprendrai ce que disaient les élèves sur toutes ces questions :
- Sur les constats, je reprends ici les termes utilisés par un adolescent rapporteur d'un Forum de discussion :
  - «Les jeunes du monde entier sont concernés par la violence physique à l'école. Non seulement les pistolets et les armes doivent être interdits à l'école et par les parents mais aussi les lois et les règlements...doivent être renforcés».
  - «Les jeunes sentent que la loi est toujours de la part du professeur...».
  - «Il y a une tendance de l'école à cacher les actes de violence et en général à cacher la violence à l'école alors que les jeunes veulent en parler».
  - «Les jeunes pensent que souvent les professeurs se moquent d'eux, certains mentionnent que les enfants sont appelés par des noms d'animaux pour leur monter qu'ils ne sont pas intelligents».
  - «La gentillesse est souvent perçue comme de la faiblesse dans des endroits violents».
  - «Les enfants se désintéressent à l'école s'il y a violence et «sèchent» ou quittent l'école». Et de conclure «L'école n'aide pas les jeunes à s'intégrer dans la société».

à l'enseignement universitaire ne se traduit pas, aujourd'hui, par une amélioration significative de l'employabilité de ces jeunes diplômés. Et l'on voit bien se dessiner un discours à la fois nostalgique et/ou désabusé qui peut se cristalliser sur différents points :

- certains disent «retournons en arrière !» (Au temps où, par exemple, les traditions servaient de repères !) ;
- d'autres soulignent «l'école n'est plus porteuse d'espoir pour l'avenir».

Il faut donc prendre garde aux discours de la nostalgie. Et je voudrais là également reprendre le cas de la Tunisie. Il est certain qu'il y a 15 ou 20 ans il y avait moins de tensions dans et autour de l'école. Mais en même temps on peut repréciser quelques chiffres : il y a 15 ou 20 ans sur 200 000 élèves qui entraient en 1ère année de base, 80 000 (soit 40%) ne terminaient pas leur scolarité de base. Aujourd'hui, 20 000 sont dans cette situation. Et l'on voit bien que c'est ce progrès qui pose problème à l'école : ces 60 000 «nouveaux élèves» (qui hier étaient exclus et qui aujourd'hui sont là) qui posent problèmes à l'école, aux enseignants. Et si donc la tentation est grande de faire «marche arrière» il faut en saisir la portée au niveau des élèves !

Quand on évoque cette question des comportements des civiques, à l'école, c'est donc dans le cadre d'une démocratisation de la formation, de l'éducation que nous devons l'insérer, tant en Tunisie qu'en France, et ceci suppose que nous soyons au clair sur nos objectifs, sur nos constats, sur nos bases de travail. Mais il suppose aussi que nous soyons au clair sur cette logique même de démocratisation. Celle que j'évoque n'est pas tant celle des chiffres mais plutôt celle du sens. Je voudrais donc en poser, rapidement, quelques éléments repères.

## Quelle éducation citoyenne (démocratique et participative) voulons nous ?

Promouvoir une «jeunesse citoyenne» c'est, pour moi, d'abord et avant tout réfléchir à une «école citoyenne». Et à ce titre il me semble que l'on doit aller vers un «accord de principes». Ou si vous préférez : qu'est ce que l'on entend par une «école citoyenne» ?

Je préciserai quelques points spécifiques qui sont pour moi des balises dans cette construction. J'évoquerai 10 principes.

**1er principe :** il ne peut y avoir d'éducation démocratique sans éducation à la démocratie. (Elle doit former des enfants, des adolescents, demain adultes qui seront capable de construire du bine commun, des liens générationnels, de la solidarité).

**2ème principe :** l'éducation n'est pas un processus fragmenté mais bien une démarche globale, collective qui prépare l'avenir. (Elle doit rassembler les parents, les enseignants, les associations, le monde culturel et social et plus globalement tout le tissu social. Même si le terme est parfois galvaudé, il est bon de souligner que cette éducation est le fruit d'un «projet collectif»).

**3ème principe :** dans ce processus, les parents sont bien sûr les premiers concernés : ce sont les premiers éducateurs de leurs enfants. (Mais cet exercice de la parentalité ne s'improvise pas, ne s'invente pas. Il nécessite donc un accompagnement notamment sur le secteur de la scolarité).

**4ème principe :** l'école dans cette démarche tient à l'évidence une place essentielle qui ne peut-être ni diluée, ni remplacée. (En ce sens, l'école est le lieu où, par nature, les savoirs se transmettent : «savoir savant» bien sûr mais également «savoir communiquer» «savoir créer»). Plus encore l'école doit être le lieu où l'on apprend à différencier les connaissances, des opinions par exemple.

**5ème principe :** ces «savoirs scolaires» doivent être développés en prenant en compte les logiques d'émancipation, de confrontation pour le progrès de tous. Plus globalement il faut souligner que les apprentissages scolaires doivent être pris en considération dans une approche de développement d'une pensée critique. Plus spécifiquement, plus l'apprenant va grandir plus on devra prendre en compte son point de vue, dans une démarche d'association.

# Pour construire une école citoyenne : les exemples de la France et de la Tunisie

*Patrick BOUVEAU*

Je voudrais ce matin essayer de mettre en évidence quelques réflexions issues de mon travail, développé depuis quelques années en Tunisie, travail qui porte à la fois sur la question de l'échec scolaire et sur celle, plus récente, de la violence ou des incivilités en milieu scolaire. Dans le même temps je prendrai appui sur ce qui se développe en France pour mieux préciser les situations convergentes et les spécificités.

Pour développer mon propos je m'appuierai, tout d'abord, sur quelques réflexions qui sous tendent la mise en place de programmes d'actions ou de colloques comme celui-ci . Certaines d'entre-elles ont d'ailleurs été évoquées hier. Ainsi on parle beaucoup de crises. Mais de quelles crises parle-t-on ?

## 1er constat : il existerait un désarroi de la jeunesse.

«Les sociétés contemporaines s'interrogent de plus en plus sur la jeunesse, souvent mal définie, aux limites fluctuantes, et lesquelles sont intimement liées à la conjoncture et à l'organisation de chaque société».

## 2ème constat : il existerait une crise de l'éducation.

«La jeunesse semble connaître une crise de la citoyenneté, en dépit de l'amélioration de son niveau d'instruction.

En fait à lui seul, l'accès aux études ne favoriserait pas «l'engagement» des jeunes».

D'autres ont évoqué hier une crise du niveau : le niveau scolaire serait en baisse.

J'utilise le conditionnel à propos de ces constats car il me semble que ces points mériteraient de longs débats et surtout des approfondissements. Ainsi en est-il de la situation de l'Ecole.

Nous sommes, en France et en Tunisie dans une situation qui peut paraître paradoxale voire même étrange - et cela même si les évolutions des systèmes scolaires sont bien sûr assez différentes : plus les élèves y accèdent et la fréquentent, plus elle semble se déliter, se désagréger. Il est certain que l'on n'a jamais autant parlé qu'aujourd'hui de problèmes d'éducation, de scolarisation. En même temps il faut comprendre qu'en Tunisie comme en France, les situations qui nous interrogent aujourd'hui (les incivilités, les attitudes déviantes, les violences verbales et physiques) sont apparues dans l'école au moment où celle-ci se démocratisait (plus d'élèves étaient appelés à suivre des études secondaires) c'est-à-dire à la fin des années 70 en France et à la fin des années 90 en Tunisie. Doit-on y voir un signe de difficultés, de crise ?

S'il y a crise je crois d'abord qu'il s'agit d'un «crise du pacte scolaire» : cet accord, cet entente, cette connivence autour de l'école est en question.

Personnellement je crois donc qu'il s'agit surtout de la marque d'une «refondation scolaire». L'Ecole, dans ces deux exemples, était ou est appelée à changer, à évoluer - et peut-être même à muter, à une vitesse assez rapide - et par la même plus ou moins.

## Contrainte de prendre en considération de nouveaux enjeux scolaires, de nouvelles perspectives sociales.

Il est certain que cette situation de mutation est inconfortable. Je ne prendrais qu'un exemple, en Tunisie : celui de l'accès aux études supérieures (comme mentionné plus haut) et l'accès à l'emploi. Quant on regarde les statistiques tunisiennes, de la formation d'un côté et du chômage des jeunes de l'autre, on saisit assez bien un problème : l'accès massif des jeunes

Here in Morocco in the short period since the first pilots were begun, thousands of students are participating in Project Citizen. They are identifying problems in their communities, challenging their teachers and pubic officials to live up to their responsibilities, and linking in solidarity their activities in the classroom, with their schools, families, communities, and local governments.

We at the Center have been overwhelmed by the positive response of Morocco to our programs. On behalf of the Center and of our executive director, Chuck Quigley, thank you for inviting the Center to work with you. We look forward to a long and productive relationship.

You will hear from colleagues about the state of civic education in Jordan and Morocco. I will direct my comments specifically to the development and growth of Arab Civitas, a regional network of civic educators in the Arab Middle East and North Africa. Arab Civitas has its origin in a Civic Education Conference held at the Dead Sea, Jordan in 2003 where civic educators from a number of Arab countries pledged their support for a regional network to promote civic awareness of Arab persons and their aspirations in such a way that they will become active citizens who are aware of their rights and responsibilities and those of others.

From an initial three countries, Egypt, Jordan, and the West Bank and Gaza, Arab Civitas has grown into a network that includes Morocco, Lebanon, Yemen, Tunisia, Algeria, Bahrain, Egypt, Saudi Arabia, Qatar, Oman, Kuwait, and the UAE. There are in general terms three levels of progress among the Arab Civitas countries.

Jordan and Morocco have extensive national programs and broad support from educational authorities at the regional and national level. Lebanon, Egypt, Yemen, Tunisia, and Algeria had had successful pilots of either Project Citizen and/or Foundations of Democracy and are working to develop national implementation of their activities. The remaining countries have introduced successfully Project Citizen or Foundations materials into selected schools. They face obstacles to national implementation either from limited funding and/or tentative support by national authorities.

As in other parts of the world, the Center's Arab Civitas programs attract a talented group of reformers from backgrounds in journalism and civil society as well as the education field. They share common goals of wishing to improve the democratic participation of young people in their national life. The Arab Civitas network is a model of regional cooperation and is held up by the Center as an example to be emulated by other regions. Morocco should be as proud as we are at the Center of the outstanding work being done by Elarbi Imad, the president of the Moroccan Center for Civic Education, who is finishing his term as the elected president of the Arab Civitas Board of Country Program Directors. Mr. Imad has represented Morocco and Arab Civitas at events in many countries, including Malaysia, the United States, and most recently Argentina, where he spoke to some 200 participants from 57 countries and 23 states at the Center's eleventh World Congress on Civic Education. The World Congress brings together civic educators from around the world who work with Center materials to share best practices and motivate each other to even greater achievements.

I hope that my remarks have given you some sense of the worldwide movement that civic education has become. The growth of that movement has inspired us to organize the first ever showcase of Project Citizen this summer in Washington, DC from July 14 to 18. More than 20 countries have committed themselves to raising the funds necessary to bring teams of eight students and two teachers/advisers to the event. An independent documentary filmmaker, Patrick Davidson, has decided to make the work of students around the world in Project Citizen the subject of a feature length film. He has just returned from filming in Indonesia, India, Jordan, Russia, Bosnia-Herzegovina, Senegal, Colombia, and the United States where he is following the stories of those eight teams as they prepare for the showcase in Washington. Their participation in this summer's International Project Citizen Showcase will be the culminating event for the film due for release in 2008.

Unfortunately, the NAEP Report Card on Civics mentioned at the beginning of my remarks makes clear that the United States is not a model to be emulated. To the contrary, it emphasizes the inadequacy of civic education in my own country and the urgent need we have to restore health to our democratic system through greater attention to the education of the young for democratic citizenship.

The positive message I bring from the United States, however, is the lessons we have learned in our struggle to create a better model of civic education and to encourage its adoption in the United States. I can also assure you that over the last decade our Center has demonstrated that curriculum materials and teacher training techniques originally developed for US students and classrooms have great validity in translation and adaptation in other countries.

of literacy and formal schooling, and a tradition of corruption by pubic figures all contributed to an extremely weak democratic political culture. Project Citizen did not find gaps in an existing curriculum that it could readily fill. Rather its appeal seems to have been due to the need to provide concrete examples of the practical advantages of democracy.

The Project Citizen curriculum faced problems in Latin America shared with many other cultures in which the language itself cannot easily express the concept of authoritative decisions taken by public institutions that affect significant numbers of people; what we call "public policy" in the English language. Neither Spanish,

Portuguese, nor French, the most widely used languages in the region, distinguish between "politics" (the tactics and strategy of amassing and using power) and "public policy" (debating, creating, and implementing decisions that affect the public) and often require use of an English phrase or an extended definition to explain the concept. The region also does not have a tradition of drawing clear distinctions between the public and private spheres of life, another factor making explanation of public policy issues difficult. Project Citizen has, however, been able to overcome these obstacles and is used in more than 14 countries throughout the region.

The wide acceptance of Project Citizen throughout some of the most populous states of Asia provides one answer to the question of whether Asian "culture" is not suited to the theory and practice of "Western" liberal democracy. In only two years Project Citizen has grown from a limited pilot program to one that is used by hundreds of thousands of students in China and India. These two countries present quite different contexts for the introduction of civic education curricula. China has made a successful transition to a market economy within a formally Communist political system. Marxism-Leninism remains a formal part of the school curriculum, but is widely seen as anachronistic and irrelevant to the future direction of the country. School authorities at the provincial level, where most educational decisions are made and funded in China, are concerned that they may be raising a generation of children who reject the formal citizenship and value education they receive, but receive no alternative within the educational system. Project Citizen, used as an extracurricular subject, does not challenge the existing civic education structure directly, but offers a modern, engaging, and substantive alternative to it. At a recent training of teachers for a pilot Project Citizen program in a province of more than 80 million inhabitants, the number two educational official for the province admonished the teachers to take their training seriously as "what you are doing today will prepare our students to make the next important transition for China from an authoritarian system to one based on democracy and the respect for human rights."

India, the world's largest democracy, has no fear of vibrant debate or expressions of public opinion. However, the size of its enormous political system and wide disparities of income and opportunity give few Indian children experience in grassroots democracy. Indian educators were skeptical initially that the United States had much to offer to India in the field of democracy education. However, when they saw Project Citizen's implementation in neighboring countries such as Malaysia they recognized its potential contribution to Indian students.

Project Citizen has spread there from pilot projects in eleven schools to hundreds of schools throughout the country. Most recently, it has been adopted by the Jawahar Navodaya Vidyalaya (JNV) schools, founded by assassinated former prime minister, Rajiv Gandhi. The JNV schools are free academies with the mission of providing a good quality, modern education to talented children predominantly from rural areas. Many of the children are the first in their families to attend school.

African independence brought with it a wave of optimism and experiments in democratic rule that did not often endure. African schools usually reflected the repressive patterns of behavior practiced in the wider culture. Literacy levels are low and delivery of basic government services, including education, weak. Still, the Center's programs have found an enthusiastic audience in many African countries including Nigeria, Senegal, South Africa, Malawi, Mauritius, and others. Africa is one of only two regions that have so far held regional Project Citizen showcases.

Although it flourishes in fully democratic societies, it has been adopted and is being used in many "hybrid" societies in which authoritarian governmental institutions and political cultures coexist with modernizing and reformist structures.

Foundations of Democracy is a K-12 curricular program based on concepts fundamental to an understanding of politics and government, such as authority, privacy, responsibility, and justice. This multidisciplinary program draws upon such fields as political philosophy, political science, law, history, literature, and environmental studies to promote understanding, civic competence and responsible democratic citizenship.

- The Authority curriculum helps students (1) distinguish between authority and power, (2) examine different sources of authority, (3) use reasonable criteria for selecting people for positions of authority and for evaluating rules and laws, (4) analyze the benefits and costs of authority, and (5) evaluate, take, and defend positions on the proper scope and limits of authority.
- The Privacy curriculum helps students (1) understand the importance of privacy in a free society, (2) analyze the benefits and costs of privacy, and (3) evaluate, take, and defend positions on the proper scope and limits of privacy.
- The Responsibility curriculum helps students (1) understand the importance of responsibility in a free society, (2) analyze the benefits and costs of responsibility, (3) evaluate, take, and defend positions on how conflicts among competing responsibilities should be resolved, and (4) evaluate, take, and defend positions on personal responsibility.
- The Justice curriculum helps students (1) understand and apply the basic principles of justice set forth in fundamental documents of democratic political and legal systems, (2) evaluate, take, and defend positions on the fair distribution of the benefits and burdens of society, on fair responses to remedy wrongs and injuries, and on fair procedures for gathering information and making decisions.

A brief review of the adoption of the Center's civic education programs region by region may help to explain why they have become such powerful tools for change.

Central and Eastern Europe. The Center's programs and Project Citizen in particular were promoted internationally by the Clinton Administration's foreign policy as a way to respond to the emergence of numerous countries into democratic practice after the disintegration of the Soviet Union. It fit into the existing school curriculum easily because countries such as Poland, Hungary, the Czech Republic, Slovakia, and the Baltic states had "gaps" in their curricula that previously were filled by courses on Marxism-Leninism. Clearly, that subject matter was irrelevant to newly emerging democracies. Project Citizen served as a rapid response to the need to establish a curriculum based on democratic values and practices.

In many societies, including the United States, civic education is contaminated by its association with traditional approaches to citizenship education that emphasize rote learning of national symbols and passive acceptance of governmental authority. Clearly, this could have been a problem for courses inserted into a space in the curriculum previously occupied by a discredited ideology imposed by an occupying power. However, Project Citizen because of its focus on the involvement and creativity of students in the learning process met with enthusiastic response on the part of most teachers and students. It did not "preach" democratic values, but rather showed students, teachers, parents, and the broader school and community how these values could be practiced to solve problems of significance to the students.

Latin America and the Caribbean. The Latin American and Caribbean region was another area experiencing a wave of democratic values and practices in the 1990s. In this case the region had not been subjected to an external ideology, but was emerging from years of military dictatorship, authoritarian rule, and civil war.

Although democracy had long been a part of Latin America's philosophical tradition and its constitutions and formal institutions sometimes aped Anglo Saxon models, practical politics often departed substantially from democratic ideals. Deep social and economic inequalities, lack

As an advocate for civic education, I believe that citizenship must be learned and can be taught. For me and for the Center for Civic Education the restoration of a vibrant democratic society in the United States must focus on the school-based education of young people in the skills, knowledge, and attitudes that prepare them to be competent and responsible citizens. That is a task in which we have been engaged in the United States for some 40 years. What we have learned during that time is that the defects of traditional civic education, which allowed it to be so easily driven from prominence in the school curriculum, must be corrected if we are to restore civic education to its rightful place.

A new model of civic education must place the student at the center of the learning process. It must use good curriculum materials that encourage critical thinking, teamwork, and interaction with classmates, teachers, parents, and the community. Teachers must receive high quality training in the use of materials and in how to collaborate with students in their own education.

## Descriptions of Project Citizen and Foundations of Democracy

Project Citizen, one of the Center's signature curriculum materials, reflects this improved model of civic education. It is used in more than 60 countries and is the Center's most widely adapted and implemented curriculum.

Project Citizen equips students with the knowledge, attitudes, and skills required for competent and responsible participation in the political life of their communities. It engages students in a series of structured, cooperative learning activities guided by teachers and adult volunteers.

Project Citizen has been recognized as a model community service program. An independent assessment of civic education programs funded by USAID from 1990 through 2000 found that Project Citizen had many of the characteristics of the most effective civic education programs. "It is highly participatory, it relates to issues that affect the participants in their daily lives, it produces tangible as well as intangible results, and it is firmly rooted in the community in which it takes place." The author also notes that the program provides students with a variety of research and communication skills that inform their participation, teach consensus-building and teamwork, and enhance their sense of efficacy as community members.

Working in teams, students learn to interact with their government and community leaders through a five-step process that entails: (1) identifying a public policy problem in their community; (2) gathering and evaluating information about the problem; (3) examining and evaluating alternative solutions; (4) selecting and developing a public policy proposal to address the problem; and (5) developing an action plan to bring their proposed solution to authorities with the power to implement it.

Project Citizen typically culminates with a simulated public hearing. Students' work is displayed in a class portfolio containing a display section and documentation section. Students present their proposals to panels of representatives of their community, often including representatives of governmental agencies and civil society organizations. As many as 50% of Project Citizen classes worldwide implement their action plans and approximately 20% are implemented by governments.

Project Citizen was designed initially to respond to a perceived need for greater knowledge of local government in the United States. It also reflected a concern that by focusing on national governmental institutions other curricula ignored the decentralized nature of American society and governmental authority. Students needed to understand their local governments better and to develop the skills necessary to interact with local authorities.

For a program that was developed initially for an American context, Project Citizen has proven remarkably adaptable to other cultures. It has been introduced as a curriculum to some 70 countries and is being actively implemented in more than 60 on every inhabited continent.

# Promoting Civic Behavior through Civic Education : The Experience of the Centre for Civic Education

*Richard A. NUCCIO*

The education of young people to assume their responsibilities as citizens in a democratic society should be the central mission of schools. For many contemporary educators this assertion may appear debatable in first part of the 21st century, but it would not have been for most of the history of the public education system in the United States. The primary impetus for establishing public schools in the United States was to educate a diverse American population into a literate and informed citizenry. Our public school system was established in order to make Americans one people, or as it says on the Great Seal of the United States printed on the back of each dollar bill, E Pluribus Unum, Out of Many, One.

In his farewell address, our first President, George Washington, argued for the creation of "institutions for the general diffusion of knowledge" and made a classic argument for investing in education in a democratic society. These were his words: "In proportion as the structure of a government gives force to public opinion, it is essential that public opinion should be enlightened."

Let me put his words in more contemporary English for the sake of translation. Washington was arguing that if the voice of the people is to be given significant weight in government then the people must be educated to play an enlightened and responsible role. The development of the American public school system in the 19th century was based on this vision that all education had civic purposes and that every teacher was a civics teacher.

Evidence of the centrality of that vision to our school system is the fact that 40 of our 50 state constitutions underline the importance of civic literacy; 13 state constitutions identify the central purpose of their educational system as promoting good citizenship, democracy, and free government.

The origin of the U.S. public school system in the search for civic literacy and virtue contrasts with the diverse missions these school systems identify as central today. Those missions include preparing students to be good economic units in an industrial production process; making students "happy" and "well-rounded;" preparing them to compete with other nations in science and math to ensure our technological and military superiority; and many others. Instead of occupying a central role in schools, civic education is relegated to the fringes of the educational curriculum, if it is included at all.

On May 16, 2007 the latest National Assessment of Educational Progress (NAEP) Civics Report Card was issued. In the words of the Center for Civic Education's Executive Director, Charles N. Quigley, the NAEP study...is a confirmation of the neglect that many professionals in the field of civic education have known about for many years: that the vast majority of our young people are either not taught civics and government at all, or they are taught too little, too late, and inadequately. The results confirm the fact that the past several decades of educational policy and practice have focused more and more on developing the worker at the expense of the citizen. These findings are grounds for concern, and they call for a national response to remedy a serious deficiency in the education of American citizens.

Those of us who are advocates for the centrality of civic education in schools believe that there is a relationship between the drift of civic education to the periphery of our schools' curriculum and the declining health of our democracy. Unfortunately, there are many signs of ill health in our democratic society. Increasing numbers of Americans are disengaged from civic and political institutions such as voluntary associations, religious congregations, community-based organizations, and political and electoral activities such as voting and being informed about public issues. Young people embody these trends and are less likely to vote and less interested in political discussion and public issues than either their older counterparts or young people of past decades.

anthropologique, de construire par soi-même un sens à la souffrance et la mort. Faudra-t-il un jour penser que le sens de la souffrance et le sens de la mort ne peuvent être construit que sous un mode collectif.

A une époque où la plus grande majorité des Québécois a déserté la religion, la question du sens et de la panne du futur nous interpelle davantage. Je ne suis certes pas un spécialiste de votre pays, mais je pense que le Maroc et les Marocains vivent un Islam pacifique, et que la modernité au Maroc se conjugue avec la religion. C'est un mariage raisonnable et sensé. Pour les Québécois, la modernité a induit un divorce avec la religion et les traditions. Pourtant, sans affiliation à une tradition religieuse, sans l'héritage d'une si riche culture dont nos ancêtres ont bien pétrie le sens, les processus d'humanisation se fragilisent. Découvrir la spiritualité d'une religion est un mouvement initiatique d'appropriation des grappes de sens qui nourrit notre condition d'humain.

La filiation, c'est-à-dire l'appartenance à une transcendance familiale, religieuse et nationale, rassure un jeune quant à son droit d'exister. La connaissance des origines parentales, l'appartenance à une communauté de sens, confèrent à un individu une sécurité ontologique rassurante. La filiation renvoie également à l'héritage de rêves, d'espoir, de projets d'avenir. L'espoir naît d'un passé non encore épuisé. C'est le fait d'assumer son passé, passé qui a certes des faiblesses, des défauts, mais aussi des forces et des qualités, qui ouvre un avenir. Sans passé, pas d'avenir. L'espoir s'alimente du passé qu'on assume.

## Conclusion

Chaque pays traverse à sa manière les chemins de sa modernisation, chacun compose avec ses traditions, sa religion, ses figures d'autorité, ses repères et ses projets d'avenir. Il n'existe pas un modèle de société moderne qu'une autre société pourrait importer. Non plus il n'existe un modèle d'éducation à la vie civique qu'on pourrait importer d'une autre culture éducative. En revanche, on peut s'inspirer des expériences des autres, retenir les bons coups, être prudent devant les ratés. J'ose espérer que cette courte présentation puisse alimenter vos réflexions sur l'éducation civique qui demeurent, chez vous comme chez nous, une préoccupation permanente.

condition et le point de départ de toute éducation civique. Les enseignants doivent respecter les règles qu'ils enseignent. A cet égard, pour apprendre à vivre en société, il est nécessaire de respecter les règles contribuant au respect de la liberté des uns et des autres. Sans règles, sans balises, la liberté ne peut plus s'exercer et la violence fait retour. En somme, l'éducation civique est présente en tout temps dans la classe, puisque les enseignants ont le mandat de transmettre des valeurs, de responsabiliser les jeunes, de les socialiser, de les amener à leur autonomie en intervenant, dans chaque situation, d'une manière civique.

En somme, entre l'abus d'autorité, et une position laxiste, il y a une position mitoyenne où l'enseignant, comme le parent, doit jouer son rôle de personne responsable et de personne qui transmet des balises civiques claires.

## La perte de repères

Un enseignant est un passeur de culture, un passeur des héritages qu'il a lui-même acquis de sa famille et de sa société. Un enseignant détient cette mission de transmettre des repères moraux et sociaux à tous les élèves. Il doit d'ailleurs défendre les grandes valeurs de la société démocratique que sont le respect d'autrui, l'égalité, la justice, la tolérance et la dignité. Il doit aussi motiver les élèves à se prendre en main, à devenir autonome du point de vue civique. L'autonomie civique, si on me permet cette définition passablement simplifiée, est cette capacité pour une personne de se motiver soi-même pour agir civiquement. Cela signifie qu'il n'agit pas civilement par peur de la sanction, par contrainte ou parce qu'une personne en autorité le motiverait sans cesse. Une personne autonome est capable de se motiver elle-même.

Ainsi, les enseignants, comme les parents, transmettent des repères, c'est-à-dire des limites à l'intérieur desquelles les enfants peuvent exercer leur liberté sans causer de tort à autrui. Un monde sans limites, sans repères, sans contraintes n'est pas possible, car alors tout serait permis, aimer son voisin comme le violenter.

On voit le rôle très important de l'enseignant qui consiste à transmettre des repères qui aideront un élève à devenir autonome en tant que citoyen.

Plusieurs recherches montrent qu'un enfant qui peut faire confiance en une personne en position d'autorité capable de poser des balises claires acquiert une meilleure estime de soi et agit d'une manière civique quand il sait qu'il. Même s'ils ne le demandent pas explicitement, par leur chahut, par leur transgression, par leurs petits actes de violence, des enfants demandent des repères. Ils veulent savoir, lorsqu'ils ont un comportement turbulent, si existent des limites et si une personne va faire observer les limites. C'est très sécurisant pour eux de savoir qu'existent des règles, car ils savent que les règles les protègent de l'arbitraire. En fait, plusieurs jeunes veulent se faire dire ce qu'ils doivent faire pour mieux agir. Il est vrai que plus jeune un enfant va intérioriser les limites, plus tôt il sera autonome moralement et civiquement.

## Panne du futur

On parle de panne du futur quand on ne sait plus préparer l'avenir pour les jeunes générations. On parle aussi de panne du futur quand une génération d'adulte n'arrive plus à transmettre aux plus jeunes le sens à la vie, à la mort, à la souffrance, au travail bien fait, le sens de la famille, de la natalité, du respect des choses sacrées. Je disais auparavant que le Québec a déserté, après les années 1967, ses traditions religieuses.

Or, la religion est par excellence, une institution pourvoyeuse de sens : sens à la vie, à la mort, à la souffrance, etc. Quand la religion est disparue au Québec, une classe d'intellectuel a cru que les individus seraient plus libres de construire le sens qu'ils donnent à leur existence. On doit admettre que tous les individus n'ont pas la force morale de construire le sens qu'ils donnent à leur vie, à la souffrance et à la mort. La maladie mentale la plus répandue présentement au Québec est la dépression ; cette maladie n'est pas sans lien avec l'incapacité d'assumer sa vie et d'y donner un sens. On peut se demander s'il est possible, d'un point de vue

## Autorité, repères et futur

Si on regarde de près le côté sombre de la modernisation québécoise, on peut mettre en perspective trois éléments qui nous forcent à réfléchir sur la situation du comportement civique dans la société québécoise.

Ces trois éléments – crise de l'autorité, perte de repères et panne du futur – n'expliquent pas tout, mais néanmoins ils sont au coeur du débat actuel portant sur l'éducation civique. La recrudescence dans la classe des transgressions, des micro-violences, de l'indiscipline, des incivilités et même de la violence des élèves contre les enseignants, nous interpellent à plusieurs points de vue. Nous interpellent comme parents, comme enseignants et comme formateurs dans les universités.

## La crise de l'autorité

La crise de l'autorité est si importante dans la société québécoise que nombre d'enseignants et de parents se sentent mal à l'aise dans une position d'autorité. Il est vrai que pour quelques-uns d'entre eux, le salut ne pourrait venir que d'un retour à un autoritarisme ou à la restauration de l'autorité traditionnelle. Pour une très grande majorité des autres, toute autorité est perçue comme un asservissement des enfants. Entre ces deux positions antagonismes, il y a évidemment une juste position. L'autoritarisme, c'est l'abus de pouvoir, c'est la punition injuste, c'est un système de notation qui privilégie les préférés. Alors que le laxisme induit du désordre.

De plus, ils sont trop nombreux ces jeunes qui refusent toute forme d'autorité au nom de l'abolition des hiérarchies, au nom de l'idéologie égalitaire, ou au nom du refus d'un pouvoir d'une personne sur eux. On voit qu'ils appartiennent bien à leur temps, à cette société québécoise moderne.

Toutefois, l'autorité reste en soi un instrument incontournable, car l'école est un système hiérarchisé, et il n'y a pas de hiérarchie sans rapport d'autorité. Mais l'autorité n'implique pas qu'on fasse violence à autrui.

L'autorité consiste à se faire entendre, à se faire obéir, sans utiliser la contrainte physique. Dans un sens raisonnable, l'autorité est de l'ordre d'un lien moral, d'un lien de confiance et d'un lien de responsabilité. Il ne faut pas la percevoir comme un lien de répression : l'obéissance n'est pas la répression. Ni un enseignant, ni un parent ne doit répondre à la violence de l'enfant par sa propre violence. Il répéterait alors l'acte qui est fautif.

Par contre, un enseignant comme un parent peut utiliser une force appropriée pour sécuriser une classe ou ramener l'ordre dans sa classe.

Les enseignants ne doivent jamais oublier que toute action éducative implique l'usage d'une autorité. Cela signifie qu'un enseignant est responsable des élèves de sa classe, et même des élèves de son école. Quand il y a du chahut dans la classe, quand il y a un conflit entre des élèves, c'est l'enseignant qui, par sa position d'autorité, est tenu d'intervenir pour ramener l'ordre. C'est son devoir professionnel de prévenir le désordre, d'intervenir quand il y a du désordre, et de s'assurer que tous les élèves se sentent en sécurité dans sa classe. Sur le plan pédagogique, son autorité vise à obtenir ou à rétablir la coopération active des élèves, même de ceux qui résistent aux apprentissages parce que, par exemple, ils n'aiment pas l'école, ou ils n'aiment pas tel ou tel enseignant. Aussi, sur le plan pédagogique, c'est encore l'enseignant qui planifie ses enseignements, qui s'assurent des apprentissages, qui évaluent. Ces fonctions enseignantes ne se partagent pas avec les élèves.

Aussi, les enseignants doivent accepter qu'ils sont des représentants des lois de l'instruction publique. Par leur action éducative, ils transmettent bien sûr les valeurs éducatives, mais ils ont également le devoir de transmettre les valeurs civiques. En fait, ils doivent être des modèles moraux, c'est-à-dire des exemples vivants de la civilité.

On ne dira jamais assez l'énorme influence qu'ont les enseignants sur les élèves. L'éducation civique engage donc chaque enseignant à se comporter selon les règles de civilité. C'est la

Comment ? Surtout par la promotion de la natalité et la protection de la langue française. Le clergé catholique impose aux femmes québécoises des enfantements réguliers.

Aussi, ce clergé administre l'éducation, la santé et les affaires sociales. Pour le dire dans un raccourci, le Québec francophone d'avant les années 1960 est dominé par un clergé catholique passablement conservateur du point de la vue de la morale, et omniprésent sur la scène politique. La plus grande majorité des Québécois obéit à ce clergé sans rechigner. Aussi, il ne faut pas oublier les Anglais qui, de leur part, sont très impliqués dans la vie économique. À vrai dire, ils ont le pouvoir sur l'économie.

Voici un portrait vite brossé de l'histoire québécoise, mais tout de même un portrait qui permet de mettre en contexte les idées qui seront développées par la suite.

Revenons aux années 1960 au Québec. On se souviendra que Montréal fut l'hôte, en 1967, de l'Exposition international baptisé Terre des hommes. Cet événement marque le réel coup d'envoie de la modernisation de toutes les institutions québécoises. On a baptisé cette période de notre histoire par cette expression de « Révolution tranquille» pour accentuer le fait de la transformation radicale des moeurs et des institutions québécoises.

Le ministère de l'Éducation voit le jour à cette époque, c'est-à-dire en 1964. On peut dire que le Québec est passé, en une seule décennie, d'une société traditionnelle à dominance religieuse à une société moderne. Société traditionnelle, en fait, surtout axée sur la religion et vie rurale, alors que la société moderne québécoise devient très complexe, très fluctuante, toujours en transformation, mais aussi très fragiles.

On peut s'enthousiasmer pour les acquis de cette modernisation, du fait de ses bénéfices, dont voici les plus importants : 1. la démocratisation de la vie politique et le développement d'une société de droits, 2. l'école obligatoire jusqu'au niveau secondaire et le développement des universités, 3. l'essor de l'industrie, de la recherche de pointe et des petites et moyennes entreprises, 4. le progrès des sciences et des technologies, 5. l'égalité entre les sexes et la fin du régime patriarcal, 6. le progrès économique (les francophones accèdent à l'économie à côté des Anglais), 7. le plein emploi et des conditions de travail enviables, 8. un pouvoir d'achat élevé et la massification de la consommation, 9. la rédaction des chartes de droits qui protègent les libertés individuelles, 10. des indicateurs de crimes violents à la baisse.

On peut également voir dernière le côté lumineux de la modernisation de la société québécoise, son côté sombre. Je me permets d'énumérer dix caractéristiques de ce côté sombre : 1. un massif abandon de la religion catholique, 2. la perte de confiance dans les figures d'autorité (père, enseignant, politicien, etc.), 3. la fracturation de la famille, la dénatalité et une très grande liberté sexuelle, 4. l'individualisme, le narcissisme et le repli sur soi-même, 5. les traditions dévalorisées alors que ce qui est à la mode est valorisé, 6. les héritages du passé ne sont plus transmis, 7. la perte de repères moraux, la perte de repères civils et une crise des valeurs, 8. une panne du futur, une panne de projet social et politique et le peu d'espoir dans des lendemains heureux, 9. le présentéisme, l'investissement pour le plaisir vécu ici et maintenant, 10. une jeunesse qui se cherche, qui est laissée à elle-même, qui semble erré dans une sorte de vide de repères, 11. une fragilisation des repères identitaires.

Pour le côté lumineux, on n'a pas trop à y insister, car le Canada et le Québec rayonnent dans le vaste monde pour leur côté lumineux. C'est connu, le Canada est un pays riche et prospère, ouvert à l'immigration, passablement pacifique et où il fait bon vivre. La ville de Montréal se situe en très bonne position dans le palmarès des grandes mégalopoles reconnues pour leur qualité de vie. Mais ce qui intéresse notre propos, ce sur quoi il importe de mettre le doigt, c'est le côté sombre de la modernisation de la société québécoise. Cela permet de bien comprendre pourquoi l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté et l'éthique ont pris tant d'importance dans nos programmes scolaires.

# L'école et le comportement civique, quelques repères canadiens

*Denis JEFFREY*

L'histoire n'est ni en son terminus stagnant, ni triomphalement en marche vers l'avenir radieux. Elle est catapultée dans une aventure inconnue. *(Edgar Morin)*

Le comportement civique recouvre un large registre de notions. On peut d'abord l'aborder à partir du champ sémantique des idéaux et des finalités que l'école assume. On parlera alors des grandes valeurs de la démocratie, du respect des droit de l'homme, des règles qui facilitent les interactions entre leurs membres – notamment du civisme, de la politesse et du savoir-vivre –, de la protection des droits et des libertés des citoyens, de l'éducation à la citoyenneté, de l'appropriation d'une identité commune, de l'apprentissage de l'argumentation, de la pensée critique, de la participation des citoyens au débat public, de l'adhésion à une éthique de responsabilité, de l'agir pacifique, du respect du pluralisme, de la tolérance, du dialogue des cultures, des civilisations et des religions, de la reconnaissance d'autrui, de l'autodiscipline, etc. L'école a l'obligation de former tous les élèves à la responsabilité civique. Les programmes qui font la promotion du comportement civique, tant au niveau primaire, au niveau secondaire qu'aux niveaux postsecondaires, sont à bien des égards très nombreux et fort variés.

On peut aussi aborder le comportement civique à partir du champ sémantique formé des notions qui renvoient à des fautes, à des manques, à des ratés dans les responsabilités civiques. On parlera alors d'incivilité, de violence scolaire, d'indiscipline, du manque à ses devoirs de citoyen, de comportements immoraux ou inacceptables socialement, d'abus de toutes sortes, de conduites d'intimidation et de discrimination, du « raquettage», du refus de l'autorité, de délinquance, de transgression, d'agression ou de régression dans la violence gratuite ou l'émeute. Toutes les conduites fautives peuvent être commises individuellement ou collectivement.

Les programmes de prévention et d'interventions auprès des écoliers qui ont un comportement inacceptable sont également très nombreux et fort variés.

Donc, deux champs sémantiques de l'éducation civique – celui des idéaux et des finalités, et celui des comportements fautifs –, et pour chacun de ces champs, des programmes ciblés de promotion du comportement civique ou des programmes de prévention et d'intervention.

Cela étant dit, la table sémantique étant mise, je vais présenter mon propos en deux volets. Le premier volet porte sur mon coin de pays, un pays qui a vécu très rapidement, au tournant des années 1960, la modernisation de ses institutions et de ses moeurs. Cette courte présentation permettra de comprendre les problèmes d'incivilité que nous vivons au Québec. Dans le second volet, il sera question de trois thèmes – la crise de l'autorité, la perte de repères et la panne du futur – qui montrent l'importance de l'éducation civique à l'école.

## La modernisation rapide de la société québécoise

Il est judicieux de dire un mot sur la modernisation de la société québécoise afin de mettre en contexte les projets éducatifs québécois quant à l'éducation civique. D'abord un mot d'histoire. Le Québec est une province francophone d'environ 8 millions de personnes dans un Canada qui compte 35 millions de personnes.

Le Canada est un jeune pays fondé en 1534 par Jacques Cartier, un Français, mais le pays va vraiment commencer à se développer en 1608 avec la fondation de la ville de Québec. C'est l'époque de la colonisation de ce vaste territoire nordique par les Français. Or, en 1759 les Anglais envahissent le pays et le conquièrent.

Le Canada passe alors aux mains de la Couronne Britannique. La reine d'Angleterre est encore aujourd'hui la reine du Canada. Voilà pour l'histoire ancienne. Venons à une capsule d'histoire plus récente. Malgré l'envahisseur anglais, les franco-canadiens, qui vivent principalement au Québec, et que nous nommons maintenant les Québécois, vont chercher à survivre avec leur langue et leurs traditions. Le clergé catholique va s'occuper de la survie du peuple Québécois.

# أوراق عمل الورشات

# المناهج والبرامج والكتب المدرسية

## موضوع الورشة

تعتبر المناهج التعليمية بمفهومها الشامل وبمختلف مكوناتها المضمون الرئيسي للتكوين وللتربية، بل إنها تشكل فلسفة وغايات وتوجهات النظام التربوي التي يتم تجسيدها في برامج دراسية ومضامين معرفية وتعلمات وتكوينات وطرائق بيداغوجية، وفي أدوات ديداكتيكية من كتب مدرسية ووسائط تعليمية. وهي بذلك تفتح إمكانات واسعة لترسيخ القيم والتربية على السلوك وفقها. ومن ثم، تعتبر المناهج من المجالات الأساسية التي يمكن الاشتغال ضمنها من أجل تحديد دورها في تنمية السلوك المدني لدى المتعلمين.

## أهداف الورشة

- تعرّف الرصيد الذي راكمته مراجعة المناهج والبرامج، وخاصة علي مستوى مدخل التربية على القيم ؛
- تدارس الإشكاليات العامة التي تطرحها التربية على القيم من خلال المناهج والبرامج التعليمية ؛
- رسم آفاق لتجاوز التعثرات والإكراهات القائمة على صعيد أعمال التربية على القيم ؛
- تحديد سبل العمل وآلياته من أجل مناهج تعليمية ترسخ تنمية السلوك المدني في مؤسسات التربية والتكوين.

## عناصر للتفكير والاشتغال

- إلى أي حد تتلاءم المداخل المعتمدة في بناء المناهج التعليمية الحالية مع متطلبات تنمية السلوك المدني : مدخل التربية على القيم، مدخل التربية على الاختيار، ومدخل المقاربة بالكفايات ؟
- ما طبيعة التصور التربوي والبيداغوجي الذي يساعد على ترسيخ السلوك المدني عبر مختلف أنواع التعليم وأسلاكه ؟
- في أية وظيفة من وظائف المدرسة يمكن أن يتبلور هذا التصور : في الوظيفة المعرفية أم الاجتماعية أم النفسية ؟
- ما هي المرجعيات التربوية والبيداغوجية التي تؤسس لبنائه وبلورته، وما طبيعة علاقتها بالتوجهات والاختيارات الكبرى للنظام التعليمي ؟
- كيف يمكن بلورة التصور في بناء المناهج والبرامج والكتب المدرسية، وفي كل ما تفترضه المناهج من وسائل ووسائط بيداغوجية وديداكتيكية ؟
- كيف يمكن أن تعكس كل مكونات المنهاج هدف تنمية السلوك المدني : الكفايات، القدرات، المضامين المعرفية، الكتب المدرسية، الطرائق البيداغوجية. الوسائط الديداكتيكية الداعمة، مؤشرات وأساليب وصيغ التقويم ؟
- كيف يمكن استحضار المتطلبات البيداغوجية لكل فئة عمرية من فئات الناشئة عند بناء هذه المناهج، وخاصة لدى أطفال التعليم الأولي ؟

- ماهي الصيغ الممكنة لمواكبة الالتزام بمبادئ تنمية السلوك المدني ومتطلباته البيداغوجية والتربوية، سواء على صعيد بناء المناهج أو اختيار المضامين أو تأليف الكتب المدرسية، أو على صعيد الإنجاز في الفصول الدراسية باعتماد الطرائق والعلاقات البيداغوجية الملائمة ؟
- كيف يمكن ضمان تفعيل واع للمناهج المتقدمة، وتجاوز الهوة بين البناء النظري المحكم وبين الممارسات التي يمكن أن لا تعكسه دائما ؟

# ما قبل "الحياة الجامعية"
# الحياة المدرسية

## موضوع الورشة

تعتبر الحياة المدرسية البوتقة الحية التي يمتد فيها التكوين وتتجلى آثار التربية، فهي تتشكل داخل فضاء محدود هو المدرسة ؛ إذ أن "المدرسة" مجتمع صغير له تاريخ، مجتمع ينبني على علاقات وروابط، ويتجذر في عمق الوطن ويمتد نحو المجتمع الكبير ونحو العالم. إن هذا التموقع رغم بساطته الظاهرة فإنه سيساعد أفراد المجتمع المصغر، أي التلميذات والتلاميذ، بكل فئاتهم وانتماءاتهم الاجتماعية، على تنمية حس الانتماء إلى هذا المجتمع المصغر، والشعور بمسؤولية تحسين مستوى عطاءاتهم معنويا وماديا، والمشاركة في تحسين وتجميل بيئة الفضاء والتنافس الشريف على مكانة جيدة للمدرسة في الحي والجماعة والإقليم والجهة... لذلك فإن التفاعل الميداني الذي تتيحه الحياة المدرسية بكل مكوناتها وبكل الفاعلين فيها ؛ يجعلها مجالا خصبا لتنمية السلوك المدني.

## أهداف الورشة

- تعرّف المكتسبات المتراكمة عبر تجربة قطاع التربية الوطنية في مجال الحياة المدرسية عامة ؛
- تحديد نوعية العوائق ومصادر الإكراهات القائمة أمام تنمية السلوك المدني في الحياة المدرسية ؛
- رسم آفاق لتجاوز التعثرات التي تحول دون تنمية السلوك المدني عبر الحياة المدرسية ؛
- تحديد سبل العمل وآلياته من أجل برامج مندمجة ترسخ تنمية السلوك المدني داخل فضاء المدرسة وخارجه.

## عناصر للتفكير والاشتغال

- ماهي المظاهر الأساسية للسلوك اللامدني في الوسط المدرسي ؟
- هل يمكن اعتبار البرامج الفاعلة حاليا في الحياة المدرسية غير ذات جدوى، وماهي حدود تأثيرها على سلوك ومواقف الناشئة ؟
- ماهي الأسباب الاجتماعية والتربوية والثقافية والأخلاقية التي تؤدي إلى القيام بأفعال لا مدنية في الوسط المدرسي ؟
- ما هي الطرق والآليات البيداغوجية والنفسية الكفيلة بمواجهة السلوكات اللامدنية في الوسط المدرسي ؟
- وبالمقابل ما هي الأساليب والوسائل التربوية والبيداغوجية التي تمكّن من التربية على السلوك المدني ومن اكتسابه وتمثل قواعده ؟
- ما هي الأنظمة والآليات التي يمكنها ترسيخ ممارسة السلوك المدني، كسلوك مكتسب، داخل الوسط المدرسي وخارجه ؟

# ما بعد "الحياة المدرسية"
# الحياة الجامعية

## موضوع الورشة

تحمل الحياة الجامعية الكثير من الدلالات في العمر الدراسي والتكويني للأفراد، فبالإضافة إلى أنها تشكل امتدادا طبيعيا للحياة المدرسية، فإنها ترسم علامات الاستقلالية الفردية وتسهم في تشكيل الشخصية المتميزة داخل مجتمع أرحب وفي فضاء أكثر اتساعا معنويا وماديا، وهو الجامعة ؛ حيث يصبح للمجتمع المصغر معنى آخر يرتبط بالتميز، بالاختيار، بالتنظيم والتأطير والتكوين الذاتي والبحث العلمي النظري والميداني، وكذا بالعلاقة المباشرة مع المجتمع الكبير ومع العالم. لكل ذلك تبقى الحياة الجامعية مجالا هاما يتبلور فيه السلوك المدني المكتسب عبر الممارسة الواعية للحياة داخل الجامعة وخارجها.

## أهداف الورشة

- تعرّف مكونات وتجليات الحياة الجامعية، ومدى حضور مظاهر السلوك المدني ضمنها ؛
- تحديد نوعية العوائق ومصادر الإكراهات القائمة أمام تنمية السلوك المدني في الحياة الجامعية ؛
- رسم آفاق لتجاوز التعثرات التي تحول دون تنمية السلوك المدني عبر الحياة الجامعية ؛
- تحديد سبل العمل وآلياته من أجل مناهج تعليمية ترسخ تنمية السلوك المدني داخل فضاء الجامعة وخارجه.

## عناصر للتفكير والاشتغال

- ماهي المظاهر الأساسية للسلوك اللامدني في الوسط الجامع ؟
- ما هي الأسباب الاجتماعية والتربوية والثقافية والأخلاقية التي تؤدي إلى القيام بأفعال لا مدنية في هذا الوسط ؟
- ماهي القواعد القانونية، والطرق والآليات البيداغوجية والنفسية الكفيلة بمواجهة السلوكات اللامدنية في الوسط الجامعي ؟
- وبالمقابل ما هي الأساليب والوسائل التربوية والبيداغوجية التي تمكّن من التربية على السلوك المدني ومن اكتسابه وتمثل قواعده ؟
- ما هي الأنظمة والآليات التي يمكنها ترسيخ ممارسة السلوك المدني، كسلوك مكتسب، داخل الوسط الجامعي وخارجه ؟

# ما قبل "البحث والتتبع والتقويم"
# التكوين الأساسي والمستمر

## موضوع الورشة

إن تنمية المعرفة حول مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والقيم المجتمعية، وتنمية ممارسات المواطنة والسلوك المدني ومهارات المشاركة والتفكير لإيجاد الحلول للقضايا العامة، وكذا تعزيز قيم المواطنة واحترام الثوابت الوطنية ومقومات الهوية ؛ إن كل ذلك لن يتأتى إلا عبر التكوين الصلب والمتين للأطر التربوية الفاعلة في الحياة المدرسية وفي الحياة الجامعية، سواء عبر برامج التكوين الأساسي أو برامج التكوين المستمر. لذلك فإن أي تصور للتنشئة على القيم ولتنمية السلوك المدني لدى المتعلمين عموما، لا بد أن يمر عبر تكوين الأطر التربوية على المبادئ البانية وعلى الطرق الملائمة لذلك.

## أهداف الورشة

- تعرّف مكونات مختلف برامج تكوين الأطر، ومدى حضور مفاهيم ومهارات تنمية السلوك المدني ضمنها ؛
- تحديد نوعية العوائق ومصادر الصعوبات القائمة أمام بناء مناهج خاصة أو مندمجة تهدف إلى التكوين، من أجل تنمية السلوك المدني في الحياة المهنية (التدريس، التكوين، التأطير والتفتيش، الإدارة)... ؛
- رسم آفاق لتجاوز هذه العوائق والصعوبات ؛
- تحديد سبل العمل وآلياته من أجل برامج مندمجة ترسخ تنمية السلوك المدني في مناهج التكوين الأساسي للأطر التربوية والمهنية، وفي برامج تكوينها المستمر.

## عناصر للتفكير والاشتغال

- ما طبيعة التصور التربوي والبيداغوجي الذي يساعد عمليا على ترسيخ السلوك المدني عبر مختلف مناهج مؤسسات تكوين الأطر ؟
- ماهي المرجعيات التربوية والبيداغوجية التي تؤسس لبنائه وبلورته، وما طبيعة علاقتها بالتوجهات والاختيارات الكبرى للنظام التعليمي، وبالتطورات التي يعرفها الحقل التربوي، وبمستوى تكوين الأطر التربوية ومكتسباتها السابقة في المجال ؟
- كيف يمكن بلورة التصور في بناء المناهج وفي كل ما تفترضه من وسائل ووسائط بيداغوجية وديداكتيكية ومن طرق لتنمية المهارات والقدرات ؟
- ماهي أسس بناء مخططات التكوين المستمر لتنمية السلوك المدني على المستوى الذاتي وعلى مستوى أداء المهنة، بوصفها رسالة تربوية قبل كل شيء ؟
- كيف يمكن ضمان تفعيل واع للمناهج المتقدمة، وتجاوز الهوة بين البناء النظري المحكم وبين الممارسات التي يمكن أن تكون متناقضة مع أهدافه ؟

# ما بعد "التكوين الأساسي والمستمر"
# البحث والتتبع والتقويم

## موضوع الورشة

يعتبر البحث العلمي ركيزة أساسية ومدخلا مفتاحيا لمعرفة الواقع التربوي ورصد تحولاته وفهمها. وبالنظر إلى طبيعة هذا الواقع كمعطى إنساني تاريخي ومتغير، يصبح البحث العلمي أداة ضرورية لا محيد عنها، لبناء التصورات المجددة ولتأسيس التوجهات وتحديد الغايات من النظام التربوي بالعلاقة مع تطور المجتمع وسعيه نحو التقدم. وحين يستدعى موضوع هذه الورشة، التتبع والتقويم إلى جانب البحث ؛ فلأن مجال تنمية السلوك المدني يتطلب التشخيص ومعرفة أنواع التدخل في توجيه السلوك وبناء المواقف، ورصد الأثر وتتبعه ودراسته، وتقييمه من أجل تقويمه المستمر. كما يقتضي وضع آليات لمواكبة مختلف البرامج الهادفة إلى تنمية السلوك المدني، وتتبع تنفيذها وتقويم آثارها، ورصد هذا الأثر ومعرفة المواقف الجديدة للناشئة وقناعاتها ومدى تشبعها بقيم السلوك المدني ومبادئه، وذلك اعتمادا على مرجعية البحث العلمي وعلى ضوابط ومقاييس نفسية-بيداغوجية خاصة.

## أهداف الورشة

- تعرّف التوجهات الوطنية للبحث العلمي في ميدان التربية عامة والتربية على القيم خاصة ؛
- تحديد نوعية العوائق ومصادر الصعوبات القائمة أمام إنجاز البحوث والدراسات العلمية حول الواقع التربوي وظواهره الخاصة ؛
- تحديد سبل العمل وآلياته لوضع خطط للبحث العلمي النظري والميداني من أجل تنمية السلوك المدني، ومن أجل تتبع وتقويم مختلف برامجه ميدانيا.

## عناصر للتفكير والاشتغال

- أي دور للبحث العلمي في تطوير عمليات الرصد وتبيان الأثر وتتبع التحول في السلوك لدى الناشئة داخل الوسط المدرسي والجامعي وخارجه ؟
- أي حصيلة راكمها البحث العلمي التربوي في مجال التربية على القيم وتمثلها والممارسة وفقها ؟
- ماهي الآفاق المكنة لتطوير الاهتمام بالرصد وبآلياته ومناهجه ؟
- كيف يمكن قياس مدى تغير سلوك التلاميذ والطلبة في مجال السلوك المدني، وتحديد نوعية هذا التغير، والتمييز بين السلوك المدني وغيره من السلوكات ؟
- ما هي الآليات المكنة لتقويم ورصد الأثر لدى الناشئة ؟
- ما هي الأجهزة المختصة التي يمكنها القيام بالبحث والتتبع والتقويم، وماهي أولويات عملها بالنظر إلى تنوع مجالات الفعل وتعددها (المناهج، الحياة المدرسية والجامعية، تكوين الأطر التربوية، التكوين المستمر.... ؟)

# التقويم العام للندوة

## مدى رضا المشاركين عن الندوة العامة

تتضمن هذه الورقة تقويما عاما لمدى رضا المشاركين عن تنظيم وسير أشغال الندوة الوطنية حول المدرسة والسلوك المدني التي نظمها المجلس للتعليم في الرباط يومي 23 و24 ماي 2007. ويستند هذا التقويم إلى استمارة تم توزيعها على المشاركين خلال انعقاد الندوة، حيث قام 150 مشاركا بتعبئتها وإرجاعها إلى لجنة التنظيم.

وتشتمل الاستمارة على محاور تستهدف قياس درجة الجودة، ولا سيما من حيث موضوع الندوة وتنظيمها ومحتواها العلمي والأنشطة الداعمة.

تبرز نتائج التقويم أن معظم المشاركين كانوا راضين أو راضين جدا عن المستوى العام للندوة. وهكذا فمن بين 150 مجيب، كان 43 منهم (أي) 49% جد راض، و72 منهم (أي) 48% راض. في حين لم يعبر 5 منهم عن رأيهم العام حول الندوة (أي) 3%.

## مدى رضا المشاركين عن المحاور المختلفة للندوة

بيّن تفريغ الاستمارات وتحليل معطياتها أن المشاركين كانوا راضين عموما عن معظم جوانب الندوة. فقد اعتبر 67% منهم موضوع الندوة ممتازا، و 19% جيدا جدا. وأبدت فئة كبيرة تجاوبها التام مع المستوى العلمي للندوة.

أما الجوانب التي لم تنل نفس درجة الرضا فتتعلق بالمدة الزمنية التي خصصت للمحاضرات، وكذا بجودة النقاشات.

وتبرز الجداول الآتية درجة رضا المشاركين فيما يتعلق بكل جانب من جوانب الندوة المستهدفة في استمارة التقويم.

## توزيع عدد المشاركين حسب درجة الرضا

| | ممتاز 5 | جيد جدا 4 | جيد 3 | متوسط 2 | ناقص 1 | بدون رأي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| N = 150 | | | | | | |
| الاستقبال | 73 | 38 | 31 | 5 | 0 | 3 |
| | 49% | 25% | 21% | 3% | 0% | 2% |
| مكان الندوة | 73 | 40 | 34 | 2 | 0 | 1 |
| | 49% | 27% | 23% | 1% | 0% | 0,5% |
| التنظيم | 39 | 59 | 38 | 9 | 0 | 5 |
| | 26% | 39% | 25% | 6% | 0% | 3% |
| المحتوى العلمي | 32 | 51 | 53 | 6 | 0 | 8 |
| | 21% | 34% | 35% | 4% | 0% | 5% |
| مستوى المحاضرين | 30 | 42 | 52 | 11 | 1 | 7 |
| | 20% | 28% | 39% | 4% | 0,5% | 5% |
| المناقشة | 12 | 24 | 55 | 39 | 9 | 11 |
| | 8% | 16% | 37% | 26% | 6% | 4% |

| | ممتاز 5 | جيد جدا 4 | جيد 3 | متوسط 2 | ناقص 1 | بدون رأي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| N = 150 | | | | | | |
| الوقت المخصص للمحاضرات | 8 | 24 | 52 | 41 | 12 | 13 |
| | 5% | 16% | 35% | 27% | 8% | 9% |
| مدة الندوة | 22 | 31 | 51 | 31 | 6 | 9 |
| | 15% | 21% | 34% | 21% | 4% | 6% |
| موضوع الندوة | 101 | 19 | 19 | 0 | 0 | 11 |
| | 67% | 13% | 13% | 0% | 0% | 4% |
| الورشات | 20 | 24 | 41 | 16 | 2 | 47 |
| | 13% | 16% | 27% | 11% | 1% | 31% |
| المضيفات والمنظمون | 47 | 41 | 36 | 7 | 1 | 18 |
| | 31% | 27% | 24% | 5% | 0,5% | 12% |
| الوصلة السمعية البصرية | 35 | 45 | 37 | 20 | 1 | 12 |
| | 23% | 30% | 25% | 13% | 0,5 | 8% |
| المنشط | 39 | 36 | 61 | 7 | 1 | 6 |
| | 26% | 24% | 41% | 5% | 0,5% | 4% |
| مدة الاستراحات | 21 | 44 | 64 | 15 | 0 | 6 |
| | 14% | 29% | 43% | 10% | 0% | 4% |
| وجبة الغذاء | 38 | 37 | 50 | 12 | 0 | 13 |
| | 25% | 25% | 33% | 8% | 0% | 9% |
| الخدمات | 38 | 39 | 56 | 9 | 1 | 7 |
| | 25% | 26% | 37% | 6% | 0,5% | 5% |

## إحصاءات واصفة (N = 150)

| | العدل | الدرجة القصوى | الدرجة الدنيا |
|---|---|---|---|
| الاستقبال | 4 | 5 | 2 |
| مكان الندوة | 4 | 5 | 2 |
| المحتوى العلمي | 4 | 5 | 2 |
| التنظيم | 4 | 5 | 1 |
| مستوى المحاضرين | 3 | 5 | 1 |
| النقاش | 3 | 5 | 1 |
| الوقت المخصص للمحاضرات | 3 | 5 | 1 |
| مدة الندوة | 5 | 5 | 3 |
| موضوع الندوة | 3 | 5 | 1 |
| الورشات | 4 | 5 | 1 |
| المضيفات | 4 | 5 | 1 |
| الوصلة السمعية البصرية | 4 | 5 | 1 |
| المنشط | 4 | 5 | 1 |
| مدة الاستراحات | 4 | 5 | 1 |
| وجبة الغذاء | 4 | 5 | 2 |
| الخدمات | 4 | 5 | 1 |

## بعض ملاحظات المجيبين على الاستمارة

- تغطية إعلامية غير كافية ؛
- وثائق ومحفظات غير كافية، طريقة توزيع غير محكمة ؛
- الوقت المخصص للورشات غير كاف ؛
- القاعة غير مكيفة ؛
- يجب اختيار المشاركين جيدا لضمان مردودية أحسن ؛
- دعوة علماء الاجتماع ؛
- ضرورة تنظيم أحسن للورشات وتخصيص وقت أكثر للنقاش ؛
- إصدار البرنامج وتوزيع ملخصات المحاضرات قبل الندوة ؛
- تخصيص 3 أيام للندوة بدل يومين ؛
- تنظيم الندوة على المستوى الجهوي ؛
- الاستناد إلى تجارب ملموسة لمؤسسات مدرسية ؛
- اقتراح تنظيم الندوة سنويا ؛
- تنظيم الندوة مرتين في السنة ؛
- تنظيم الندوة خلال العطل ؛
- دعوة المجتمع المدني للمشاركة في الندوة وفي النقاش ؛
- الانفتاح على التجارب الأسيوية والإفريقية ؛
- دعوة المجلس الإداري للفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ ؛
- تكوين مختصين في موضوع المدرسة والسلوك المدني وتنظيم لقاءات في المؤسسات المدرسية.

## اقتراحات بعض المشاركين فيما يتعلق بالندوات المقبلة التي سينظمها المجلس الأعلى للتعليم

**ضرورة إيلاء العناية للقضايا الآتية :**

- التوجيه التربوي والمهني في المنظومة التربوية المغربية ؛
- تكوين المدرسين حسب موضوع الندوة ؛
- الحياة المدرسية ومشاكلها كالانقطاع المدرسي والعنف في المدارس والتمدرس في القرى ؛
- السلوك المدني في المدرسة الابتدائية.

Royaume du Maroc

Conseil Supérieur de l'Enseignement

# Actes des colloques

du Conseil Supérieur de l'Enseignement

## L'Ecole et le comportement civique

23 et 24 mai 2007
Rabat