مجلة كراسات تربوية

العدد 2 المحكم فبراير 2016

نموذج الإينياجرام :
تساعية أنماط الشخصية

اللغة والتواصل

السلطة البيداغوجية
والديداكتيك

القيادة التربوية

2

أفريقيا الشرق

مجلة كراسات تربوية

© **أفريقيا الشرق** 2016
حقوق الطبع محفوظة للناشر
المدير ورئيس التحرير : **الصديق الصادقي العماري**
مجلة كراسات تربوية ــ العدد الثاني المحكم فبراير 2016
رقم الإيداع القانوني: 2016PE0043
ردمك : 2508-9234
أفريقيا الشرق – المغرب
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور – الدار البيضاء
الهاتف : 04 95 25 22 05 - 13 98 25 22 05
الفاكس: 20 29 25 22 05 - 80 00 44 22 05
مكتب التصفيف التقني : 39، زنقة علي بن أبي طالب – الدار البيضاء.
الهاتف : 54 / 53 67 29 22 05 الفاكس : 72 38 48 22 05
البريد الإلكتروني : E-Mail : africorient@yahoo.fr
www.afrique-orient.com

مجلة كراسات تربوية

العدد الثاني المحكم فبراير 2016

المدير ورئيس التحرير

الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

بوجمعة بودرة	محمد الصادق العماري
مصطفى مزياني	عبد الإلاه تنافعت
مصطفى بلعيدي	صالح نديم
محمد حافظي	صابر الهاشمي

اللجنة العلمية

د. محمد الدريج	علوم التربية
د. الحسن اللحية	علوم التربية
د. محمد فاوبار	علم الاجتماع
د. عبد الرحمان العطري	علم الاجتماع
د. عبد الغاني الزيان	علم الاجتماع
د. م. عبد الكريم القنبعي	علم الاجتماع
د. عبد القادر محمدي	علم الاجتماع
د. محمد أبخوش	الفلسفة
د. م. إسماعيل علوي	علم النفس

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم :

Majala.korasat@gmail.com

+212 6 48 18 30 59

أفريقيا الشرق

السلطة البيداغوجية
دراسة في تمثلات المدرس للسلطة
وعلاقتها بتدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ

د. محمد مرشد

> «L'autorité n'est pas un mal. Non seulement l'autorité est néces-saire, mais elle est aussi bénéfique lorsque les êtres humains en usent de façon adéquate».[1]

تقديم

ينبني فعل التربية أساسا على تلك القدرة الهادفة إلى توجيه سلوكات ومواقف الأفراد، بما يتوافق ونموذج القيم الذي يتبناه مجتمع ما أو جماعة ما داخل هذا المجتمع . إنها العملية التي يتم من خلالها تشكيل ما هو جوهري في الفرد، وذَلك من خلال انخراطه في شبكة من العلاقات الاجتماعية. ولا يمكن أن تتم هذَه العملية بطريقة فردية أو معزولة، بل تستوجب تدخل أفراد آخرين، ينعتون عادة ب «المربين» أو ب «الفاعلين التربويين».

ضمن هذا البعد العلائقي يتشكل فعل التربية. غير أن هذه العلاقة التربوية -خاصة عندما تأخذ بعدا مؤسساتيا- تتطلب وجود عنصر مركزي، وهو ما نسميه ب «السلطة التربوية»، والتي عن طريقها يتم إحداث ذلك التأثير المطلوب . داخل مؤسسة الأسرة، يجسد الأبوان هذه السلطة، وإن تعددت أشكال ممارسة هذه السلطة باختلاف تصوراتهم وتمثلاتهم لها. وفي المؤسسةِ المدرسية، نجد أن هذه السلطة متقاسمة بين أطراف وفاعلين متعددين (مدرسين، أطر إدارية، موجهين...).

إن حديثنا هنا سيركز بالأساس على سلطة المدرس، والتي نطلق عليها عادة اسم «السلطة البيداغوجية»، وذلك من خلال تحديد أولي لمفهوم السلطة،

1 - Daniel MARCELLI, *L'enfant chef de famille : l'autorité de l'infantile*, éditions Albin Michel, 2003, p. 274

ومحاولة تمييزه عن مفاهيم ترتبط به، وإن كانت تختلف عنه من حيث الدلالات والأبعاد والسياقات، ثم البحث في علاقة السلطة بالفعل التربوي / البيداغوجي، وأخيرا الوقوف على العلاقة المفترضة بين تمثل المدرس لمسألة السلطة وأشكال تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ.

1 - في مفهوم السلطة

تُعرّف السلطة عادة باعتبارها تلك «القدرة على فرض الخضوع»[2]. إلا أن تعريفا كهذا يجعل مفهوم السلطة مرادفا لمفاهيم أخرى كالقوة والإكراه والعنف، وربما الإقناع والتحايل...، على اعتبار أن كل هذه الكلمات تحمل في طياتها معاني تحيل عامة إلى «فرض الخضوع». غير أن مسألة الخضوع هذه لا تتم بطريقة واحدة ولاتتخذ شكلا واحدا، بل تتعدد وتتباين باختلاف السياقات والوضعيات: فخضوع جندي لأوامر قائده ليس هو نفسه خضوع مريض لنصائح طبيبه، كما أن خضوع لاعب لقرار الحكم ليس هو نفسه خضوع تلميذ لتوجيهات أستاذه. لذلك فإن ربط السلطة بمسألة الخضوع، في شكله العام، لا يعكس المعنى الحقيقي للسلطة، خاصة عندما تُمارس في سياق تربوي-بيداغوجي.

تمييزا لمفهوم السلطة عن مفهوم القوة من جهة ومفهوم الإقناع من جهة أخرى، تؤكد المفكرة Hannah Arendt أن السلطة «لا ترتبط باستعمال الوسائل الخارجية القهرية، فبمجرد اللجوء إلى القوة فلا معنى للحديث عن السلطة. وهي كذلك لا تعني الإقناع الذي يفترض علاقة متكافئة بين الأطراف المتناظرة اعتمادا على سيرورة حجاجية؛ فبمجرد اللجوء إلى الحجج يتوارى جانب السلطة».[3]

2 - نجد هذا التعريف في جل المعاجم اللغوية الفرنسية. انظر بهذا الصدد :
«Le Petit Robert» et «Le Littré».

3 - Hannah Arendt, *la crise de la culture*, Gallimard-folio, 1995, p. 123

ومن أجل تحديد دقيق لهذا المجال، نقترح الجدول الآتي :

	العلاقات الاجتماعية	طبيعة التحكم	طبيعة الخضوع	حالة الانحراف
مجال القوة	علاقة غير متكافئة	إكراه	خنوع	عنف
مجال السلطة	علاقة غير متكافئة	تأثير	موافقة	تلاعب (Manipulation)
مجال العقل	علاقة غير متكافئة	إقناع	قبول (خضوع حر)	دال / مُماحكة (Ratiocination)

تحديد مجال السلطة بالنسبة لمجالي القوة والإقناع[4]

يبدو واضحا إذن، من خلال هذا التمييز، أن السلطة تقابل في الآن ذاته وضعية الإكراه بالقوة وموقف الإقناع بالأدلة، فهي لا تتأسس على قواعد العقل المشترك ولا قوة شخص حاكم. إنها، يؤكدEirick Prairat «ليست تمرينا عقليا ولا إكراها بدنيا. إنها بالأحرى تنتمي إلى مستوى آخر؛ فما بين الإكراه والعقل هناك مسار ثالث، وهو ما يحدد مجال السلطة».[5]

1 - في علاقة السلطة بالفعل البيداغوجي

إذا كانت السلطة، كما تبينا ذلك سابقا، مجالا وسطا بين القوة والإقناع، فإنها مع ذلك، خاصة عندما تمارس في سياق مدرسي، لا تقدم نفسها بطريقة جاهزة أو ناجزة. إنها عبارة عن سيرورة ممتدة في الزمن، تأخذ أبعادا ومستويات

4 - Eirick Prairat, *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, Editions l'Harmattan, 1997, p. 84.

5 - Ibid.

في لسان العرب، نجد أن الكلمات المشتقة من الجذر «سلَط» تحيل إلى معان متباينة لها علاقة نسبية بهذا التمييز. فنجد مثلا أن كلمة «السطة» تعني القهر (القوة)، وكلمة «السلطان» تدل على الحجة والبرهان (العقل)، وكلمة «السّليط» تشير إلى ما يضاء به. ولعل المعنى الأخير هو الأقرب إلى مفهوم السلطة بمعناها التروبوي، حيث يغدو المربي سراجا يسترشد به المتربي.

يمكن تكثيفها، نظريا، في المستويات الثلاثة الآتية : مستوى التجسيد ومستوى الامتلاك ومستوى التفعيل.[6]

أ - تجسيد السلطة أو السلطة كمعطى قبلي

يرتبط مفهوم «القبلي» (A priori) بمسألة السلطة في هذا المستوى، على اعتبار أن هذه الأخيرة لا ترتبط بشخص المدرس أو بأي فاعل تربوي محدد بقدر ما ترتبط بالمؤسسة نفسها. فالسلطة موجودة سلفا، و المؤسسة تجسيد لهذه السلطة. إنها تدخل في خانة ما يسميه Bruno Robbes «اللامتفاوض بشأنه»[7] (Le non négociable). فكل من ينتمي إلى المؤسسة، بفعل وضعيته المهنية، يجد نفسه مزودا بهذه السلطة. إن المؤسسة لا «تمنح» الفاعلين داخلها هذه السلطة فقط، وإنما تعمل على الحفاظ عليها والدفاع عنها، باعتبار أنها تدافع عن سلطتها في نهاية المطاف.

إن المؤسسة المدرسية، عن طريق هذه السلطة القبلية، تعطي المشروعية لخطاب ممثليها، ومن تم لخطابها، ليس فقط من خلال قوانينها وقواعد اشتغالها، ولكن أساسا بواسطة طقوسها وأنماط الفعل الخاصة بها، والتي تتخذ أبعادا زمانية ومكانية خاصة. هكذا «يجد المدرس، في هذه الخصوصيات Les particularités التي تشكل فضاء المؤسسة، الشروط المادية والرمزية اللازمة لفرض قدر من الاحترام على التلاميذ».[8]

إزاء هذه الوضعية القبلية التي تضمنها المؤسسة المدرسية لكل الفاعلين داخلها، فإنه تفرض على هؤلاء مسألة ضمان استمرارية وتكريس هذه الظروف. بمعنى أن المدرس(كفاعل مؤسساتي) يجد نفسه في وضعية مزدوجة: فمن جهة أولى يجد نفسه مستفيدا من السلطة القبلية للمؤسسة، ومن جهة أخرى يتوجب عليه لعب

6 - إن هذا التقسيم الثلاثي للسلطة لا يعني بالمرة انطباعها بطابعي الانقسام والتشظي، وإنما البحث في تمظهراتها المختلفة في سياق تربوي خاص يجعل منها سيرورة مركبة ومعقدة التشكل في آن واحد.

7 - Bruno ROBBES, Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ? (pp. 121-139), in Eirick PRAIRAT, (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Presses Universitaires de Nancy, 2010, p.124

8 - Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions De Minuit, Paris, 1970. P. 135

دور «المحافظ» والضّامن لهذه السلطة. ويتم ذلك بالأساس عن طريق فرض قدر من النظام اللازم لوظيفة المؤسسة، والمتمثلة في تشكيل الفكر والجسد معا.

ولا يتوقف عمل المؤسسة المدرسية في هذا البعد الداخلي المتمثل في توفير الشروط الضرورية لممارسة الفعل التربوي، بل يتعداه إلى ذلك البعد الخارجي الذي يصبح من خلاله النظام التربوي فاعلا مركزيا في إعادة إنتاج المجتمع نفسه: «يعمل النسق المدرسي على إنتاج وإعادة إنتاج الشروط اللازمة ليس فقط لممارسة ذلك الفعل البيداغوجي المَمَأسس، ولكن أيضا لإتمام وظيفته الخارجية المتمثّلة في إعادة الانتاج، على اعتبار أن شرعية المؤسسة تعفي فاعليها من مسألة تشكيل سلطتهم وتأكيدها باستمرار».[9]

من خلال هذا التصور المؤسساتي للسلطة، نستطيع القول إن المؤسسة المدرسية تعمل، استنادا إلى شروط مادية وأخرى رمزية، على توفير تلك السلطة القبلية اللازمة لممارسة الفعل التربوي. وهي بذلك، ترفع عن الفاعلين داخلها عناء البحث عنها ومحاولة تأكيدها باستمرار. غير أن هذه الشروط، وإن كانت أولية وضرورية، فهي غير كافية ولانهائية لممارسة السلطة في بعدها البيداغوجي. كما أن ارتباط هذه السلطة بعنصري القبلية والإكراه، يجعلها هشة وكثيرة التعرض للتهديد وعدم الاعتراف.

ب - امتلاك السلطة أو السلطة في بعدها الشخصي : Avoir de l'autorité.

كلمة «امتلاك» هنا لا تأخذ صفة الإطلاق، ذلك لأن السلطة ليست ملكا مطلقا في يد المدرس يستعملها متى شاء وكيف ما شاء وإزاء من شاء. إن عبارة «امتلاك السلطة» تفيد أن الأمر يتعلق بحق يكتسبه المربي بفعل الوضعية المهنية التي يتواجد فيها. هاهنا لا تصبح السلطة حقا مطلقا وإنما «صفة أستاذية» ملازمة لفعل الواجب الذي يتأطر فيه فعل التربية / التدريس. إنها (السلطة) لا تأخذ بعدها البيداغوجي / التربوي إلا داخل هذه الثنائية : الحق / الواجب. وهذا ما يمنحها بعدا أصيلا ومتفردا (Authentique).

9 - Ibid.

وحتى يصل المدرس إلى هذه الأصالة المطلوبة عليه، يؤكد Calendreau، «أن يظهر تلك القدرة على حماية تلاميذه، وأن يجد المتعة لا فقط في تقديم المعارف المدرسية ولكن أيضا في التضحية بشيء من ذاته... فبقدر ما يمنحهم ذلك تزداد سلطته ويتسع مجال ممارستها، ويجد التلميذ نفسه في وضعية خضوع ومطاوعة تلقائيين، وهذا ما يصبغ على السلطة صفتي الاعتراف والقبول».[10]

من خلال هذا الفهم، نستطيع القول إن امتلاك السلطة التربوية يتوقف على خاصيتين اثنتين، بدونهما لا يمكن أن تكتسي صفة «التربوية»، وهما :

– قابليتها للإكتساب؛ فهي لا تعطى كما هو الحال بالنسبة للمستوى الأول الذي تحدثنا عنه سابقا (تجسيد السلطة). إنها تُشَيَّد شيئا فشيئا من طرف المدرس، لذلك فهي مفتوحة على كل الانزلاقات والانحرافات(العنف، التسلط، القسوة...). في هذا المستوى تتوارى السلطة بمعناها المؤسساتي، لتفتح المجال للمدرس لتأسيس «سلطة خاصة به»، وفق تصوراته ومعاييره وكذا أهدافه ورهاناته.

– استنادها إلى مبدأ القبول والاعتراف من طرف أولئك الذين تُمارس عليهم؛ فما لم يعترف التلميذ بسلطة المدرس ويقبلها، لا على مضض وإنما عن طيب خاطر وإرادة تلقايية، لا يمكن أن تنعت هذه السلطة بالتربوية. فمبدأ الشرعية يجد سنده هنا أساسا في صفتي المرغوبية والاعتراف.

في هذا المستوى يأخذ مفهوم السلطة البيداغوجية طابعه المعقد؛ إذ كيف يمكن للتلميذ (المتعلم) أن يعترف ويقبل بالتأثير الممارس عليه من طرف المدرس؟

لا نستطيع تلمس ملامح الإجابة عن هذا السؤال إلا في إطار ثنائية الحق والواجب التي يتمفصل داخلها مفهوم «السلطة التربوية». هكذا يجب أن نربط بين مسألة السلطة كحق ومسألة السلطة كواجب؛ فالمدرس الذي يريد أن يبني / يؤسس سلطته في إطار الاعتراف والقبول عليه أن يظهر الرغبة في جعل التلميذ قادرًا على الانخراط والتفاعل، ضمن سياقات بيداغوجية متنوعة، من أجل بناء شخصيته.

10 - Louis CALENDREAU, *Pouvoir et autorité en éducation*, L'Harmattan, Paris, 2009. p.p. 83-84.

هاهنا لا تعود السلطة غاية في ذاتها، وإنما وسيلة من أجل- بتعبير Eirick- Prairat «تيسير الولوج إلى عالم الكبار»[11] (L'accès à l'adultité)، أي الوصول بالمتعلم إلى مستوى النضج الفكري والثقافي والأخلاقي. في هذا المستوى تصبح السلطة مهمة تربوية وواجباأخلاقيا، يتحدد في إطار الممارسة اليومية للمدرس. بتعبير آخر، تتحول السلطة إلى «نموذج عمَلي يجعل كلا من المدرس والتلميذ فاعلا ومتفاعلا ضمن شبكة من العلاقات المبنية على الأنشطة المتبادلة و التعاون المشترك»[12]. فالغاية في النهاية ليست السلطة في حد ذاتها، و إنما -على حد تعبير Picquenot- «أنسنة الإنسان»[13]، أي الوصول بالفرد إلى ذلك الكائن المتعلم معرفيا، المتوازن نفسيا، المتفاعل اجتماعيا والمسؤول أخلاقيا.

ج - ممارسة السلطة أو السلطة كوجود بالفعل : Faire autorité

لا تأخذ السلطة بعدها التربوي إلا في إطار الممارسة البيداغوجية اليومية؛ إذ ذاك تصبح «ملكة وظيفية»[14] تتمثل في القدرة على تحفيز وتشجيع التلاميذ، وضبط حيويتهم وفاعليتهم داخل الفصل. وهذا يتعلق أساسا بالطريقة التي يتبناها المدرس في ممارسته للسلطة استنادا إلى المكونين السابقين : «تجسيد السلطة» و«امتلاك السلطة». ضمن هذا السياق، فالأستاذ مطالب بتفعيل موارده المعرفية وكفاياته التواصلية (نظراته، تنقلاته، تموضعاته، تدخلاته...). هكذا تصبح السلطة «أداة عملية تشرط فاعلية المدرس في تدبير مجال اشتغاله ومكونا أساسا لهويته المهنية»[15].

هذه الهوية لا تتشكل بطريقة عرضية أو فجائية وإنما تأخذ شكل سيرورة تمتد في الزمن، يستطيع خلالها المدرس إظهار خصائصه وقيمه الإنسانية وكذا أدواته وتقنياته البيداغوجية.

11 - Eirick PRAIRAT, *Autorité et respect en éducation*. Disponible en ligne sur http://leportique.revues.org/562

12 - Francis IMBERT, *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris, ESF, 2004, p.182

13 - Alain PICQUENOT, Il fait moins noir quand quelqu'un parle : Education et psychanalyse aujourd'hui, CRDP de Bourgogne, 2002. P.24

14 - Bruno ROBBES, *Comment tenir sa classe pour donner cours ? Ou Comment exercer son autorité en classe, dans une perspective éducative* ?, disponible en ligne sur https://www.google.com/#q=COMMENT+TENIR+SA+CLASSE+ROBBES

15 - Mohammed MOURCHID, *Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves*, Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme du master (soutenu le 24 Juin 2014), Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, p.51

تتحدد السلطة التربوية إذن باعتبارها «علاقة متفاوتة مؤسساتيا، يستطيع من خلالها المدرس، في سياق تربوي خالص واعتمادا على قدراته المعرفية، ممارسة ذلك التأثير القائم على الإعتراف من طرف التلميذ، بعيدا عن كل إكراه بدني، وذلك بغية جعله قادرًا على تحمل مسؤوليته بشكل حر»[16].

2 - السلطة البيداغوجية وأشكال تدبير المشاكل السلوكية[17] للتلاميذ

تختلف أشكال وطرق تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ من طرف الأساتذة باختلاف تصورات هؤلاء لمسألة السلطة. وقد أظهرت نتائج بحث ميداني[18] استهدف عينة من أساتذة وتلاميذ الثانوي التأهيلي وجود ثلاثة أشكال / استراتيجيات لتدبير هذه السلوكات : استراتيجية التشدد واستراتيجية الاحتراز واستراتيجية التفهم.

- **المتشدّدون** Les intransigeants :[19]

تبدي هذه الفئة تشددا كبيرا إزاء سلوكات التلاميذ الإنحرافية؛ فهم يحملون تمثلا «صارما» بخصوص مسألة السلطة، ويعتبرون أن الأستاذ يظل «سيد قسمه»، ومن حقه أن يسَيّر / يتحكم فيه وفق القوانين والقواعد المؤسساتية التي يراها مناسبة، والتي غالبا ما تكون مفروضة على التلميذ.

16 - Bruno ROBBES, Les trois conceptions actuelles de l'autorité, disponible en ligne sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite

17 - نعني بهذه العبارة تلك المشاكل المرتبطة بسلوكات التلاميذ داخل الفصل، والتي تؤثر سلبا على السيرورة التعليمية-التعلمية.

18 - يتعلق الأمر بعمل ميداني تم في إطار بحث لنيل شهادة الماستر (كلية علوم التربية) سنة 2014. استهدف هذا البحث عينة مكونة من 65 تلميذا و 42 أستاذا للتعليم الثانوي التأهيلي، واعتمد الاستبيان كأداة لجمع المعطيات. تحليل هذه المعطيات أظهر أن تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ يرتبط بمتغيرات ثلاثة: طبيعة تمثلات الأستاذ لسلطته البيداغوجية ودرجة ارتباطه بالقوانين المؤسساتية والأقدمية في العمل. يمكن الرجوع إلى نتائج هذا البحث :
Mohammed MOURCHID, Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves, op. cit. pp. 95-99.

19 - آثرنا هنا استعمال هذه العبارة عوَض «الصارمون» أو «اللامتساهلون» لدلالتها تربويا في هذا السياق، دون إحالة على أية خلفيةَ فكرية أو إيديولوجية معينة.

تعتبر هذه الفئة من الأساتذة أن علاقة المدرس بالأساتذة ينبغي أن تخضع لنظام تراتبي يفرضه السياق المؤسَّساتي، حيث يكون التلميذ مطالبا بالرضوخ لأوامر ونواهي أستاذه. ولفرط ارتباط هذه الفئة بقوانين المؤسسة، فإنها تعتبر أي سلوك مخالف لهذه القواعد، كيفما كانت حدته أو درجة تكراره، مدعاة لتسليط العقوبة على التلميذ. وكل تساهل، قد يبديه المدرس، يكون على حساب نظام القسم وسلطة المدرس.[20]

- **المحترِزون** : les prévoyants

تلتقي هذه الفئة مع فئة «الأساتذة المتشددين» في طبيعة تصورها للسلطة؛ فهي أيضا تحمل تصورا «صارما»، وإن بنسبة أقل مقارنة مع الفئة السابقة، لمسألة السلطة البيداغوجية، معتبرة أن هذه الأخيرة تظل مهددة إن أبدى المدرس تساهلا أو تسامحا إزاءاالسلوكات الإنحرافية للتلاميذ. غير أن طريقة تدبير هذه الفئة من الأساتذة لسلوكات تلاميذهم تختلف عن طريقة تدبير الفئة السابقة لها. فهم (المحترِزون)، وإن أعطوا أهمية كبرى لمسألة احترام القوانين والخضوع لقواعد التعامل داخل الفصل، فإنهم يلجأون إلى «التفاوض» المسبق حول هذه القواعد. هذا التفاوض غالبا ما يأخذ شكلا تربويا يسمى «التعاقد البيداغوجي».[21]

مسألة وضع قواعد للتعامل داخل الفصل في إطار تعاقد وبشكل مسبق لا تلغي الجانب السلطوي في «الممارسة التربوية» لهؤلاء الأساتذة؛ فالتلاميذ مطالبون بالإلتزام لقواعد لم يشاركوا في وضعها، وإنما فرضت عليهم بطريقة قبلية وبشكل أحادي.[22]

---

20 - من خلال استبيان وجه للتلاميذ، في إطار نفس البحث، أظهرت الإجابات أن هذه الفئة من الأساتذة هي الأكثر عرضة لهذه المشاكل والأكثر اصطداما مع التلاميذ : Ibid., p. 72.

21 - اتفاق مبدئي يلتزم بموجبه المدرس والتلاميذ باحترام قواعد التعامل داخل الفصل بطريقة متبادلة.

22 - في هذا الإطار نورد إجابة أستاذة (أقدمية 7 سنوات) حول مسألة استعمال الهاتف النقال داخل القسم : «شخصيا، لا أعاني من هدا المشكل مع تلاميذي؛ ففي بداية الموسم الدراسي أتفق معهم على ألا يستعمل أحد منا (أنا و هم) الهاتف أثناء الحصة، وغالبا ما يعطي ذلك نتيجة إيجابية على اعتبار أنك تقدم لهم النموذج».

التّحَسب والنظرة الاستباقية للأمور يمثلان جوهر استراتيجية تدبير فضاء القسم التي تتبناها هذه الفئة. هكذا، وتفاديا لكل ما يمكن أن يؤدي إلى الدخول في وضعيات مواجهة أو صراع مع التلميذ، فإن الأستاذ يلجأ إلى إجراءات احترازية من قبيل إشغال التلاميذ بشكل مكثف وعدم ترك لحظات فراغ قد تؤدي إلى بروز سلوكات مخالفة لقواعد العمل المتفق عليها سلفا.

- **المتفَهمون** : Les compréhensifs

تتميز هذه الفئة بتفهمها الكبير لما يمكن أن يصدر عن التلاميذ (وخاصة عندما يتعلق الأمر بالمراهق). لذلك فهي تبدي مرونة أكبر بخصوص تمثلاتها لمسألة السلطة، معتبرة أن التقرب من التلميذ والاستماع إليه بشكل مستمر لكفيلان بتحقيق نتائج أفضل في تدبير فضاء القسم.

هذا الموقف «التفهمي» يتمظهر على الخصوص في درجة ارتباط هؤلاء الأساتذة بالقوانين المؤسساتية؛ فهم يقرون أن التدبير الجيد للقسم لا يعني بالضرورة تطبيقا حرفيا للقوانين والقواعد، وإنما العمل على تعديل هذه القواعد بشكل يجعلها تتلاءم وإكراهات سياق العمل المتسم بالتعدد والتغير.

يتعلق الأمر هنا إذن بتصنيف لأشكال تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ ارتباطا، أساسا، بطبيعة تمثلات الأساتذة لسلطتهم البيداغوجية. تصنيف لا يدعي الإحاطة أو الكمال، بقدر ما يسعى إلى بلورة نموذج نظري استنادا إلى معطيات إمبريقية محددة.

خاتمة

من خلال ما سبق، نستطيع القول إن السلطة، في بعدها البيداغوجي، تحيل إلى ذلك التأثير الذي يمارسه المدرس على التلاميذ. ولا يأخذ هذا التأثير صفة الشرعية إلا إذا ارتبط بعنصري القبول والاعتراف. لذلك فهي (السلطة البيداغوجية) دائمة التشكل والانبناء، ولا تقدم نفسها أبدا بطريقة جاهزة أو تامة. إنها سيرورة ممتدة في الزمن، تأخذ مستويات وأبعادا متمايزة وغير منفصلة في الآن ذاته. فلكي تنعكس ممارسة عملية يومية، فهي في حاجة أولا إلى أن تمتح

شروطها القبلية من وظيفة المؤسسة وأن تنطبع بعد ذلك بسمات شخصية تمنحها مظهرا خاصا ومتفردا. لذلك، وبفعل سيرورة التشكل هذه، فهي لا تُمارس بطريقة واحدة، بل تختلف وتتباين طرق تفعيلها من مدرس إلى آخر باختلاف تمثل كل واحد لمسألة السلطة.

هكذا، وبعيدا عن كل تصور مثالي لا يأخذ بعين الاعتبار طابع التداخل ومناطق التماس الممكنة، فقد خلصنا من خلال بحث ميداني إلى نموذج نظري يقدم تصنيفا ثلاثيا لاستراتيجيات ممارسة السلطة البيداغوجية في تدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ. وتتمثل هذه الاستراتيجيات في : استراتيجية التشدد واستراتيجية الاحتراز واستراتيجية التفهم.

غير أن هذا النموذج المقترح يبقى مفتوحا على كل الإمكانيات. لذلك نقترح بخصوصه الملاحظتين المنهجيتين التاليتين :

-الصيغة النظرية لهذا النموذج تجعل مسألة «الحدود» المرسومة بين هذه الفئات مسألة في غاية الالتباس والتعقد؛ على اعتبار أن هذه الفئات الثلاثة، على مستوى الممارسة البيداغوجية الصَّفّية، تتداخل بشكل متواتر، فنجد، على سبيل المثال، أن أستاذا منتميا إلى فئة «المتشددين»، قد يبدي موقفا تفهميها إزاء بعض السلوكات (والأمثلة المضادة واردة كذلك).

- طبيعة البحث في مجال الظاهرة الإنسانية عموما، والظواهر التربوية على وجه الخصوص، تفرض علينا كثيرا من الاحتراز وممارسة نوع من النقد الإبستمولوجي المعرفي؛ فالنموذج المقدم هاهنا يقترح تصورا محدودا ومحددا لوضعية تربوية معينة، اعتمادا على أدوات ميتودولوجية خاصة. لذلك فهو يبقى قابلا للتطوير بأخذ متغيرات أخرى بعين الاعتبار، ولربما التجاوز بحسب ما تقدمه أدوات الإشتغال والبحث الأكاديمي.

* * *

المراجع

1 - Daniel MARCELLI, *L'enfant chef de famille : l'autorité de l'infantile*, éditions Albin Michel, 2003.

2 - Hannah Arendt, *la crise de la culture*, Gallimard-folio, 1995.

3 - EIRICK Prairat, *la sanction, petites méditations à l›usage des éducateurs*, Editions l'Harmattan, 1997.

4 - Bruno ROBBES, *Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative* ? (pp. 121-139), in Eirick PRAIRAT, (dir.), L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose, Presses Universitaires de Nancy, 2010.

5 - Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions De Minuit, Paris, 1970.

6 - Louis CALENDREAU, *Pouvoir et autorité en éducation*, L'Harmattan, Paris, 2009.

7 - Eirick PRAIRAT, *Autorité et respect en éducation*. Disponible en ligne sur http://leportique.revues.org/562

8 - Francis IMBERT, *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris, ESF, 2004.

9 - Alain PICQUENOT, *Il fait moins noir quand quelqu'un parle* : Education et psychanalyse aujourd'hui, CRDP de Bourgogne, 2002.

10 - Bruno ROBBES, *Comment tenir sa classe pour donner cours ? Ou Comment exercer son autorité en classe, dans une perspective éducative* ?, disponible en ligne sur https://www.google.com/#q=COMMENT+TENIR+SA+CLASSE+ROBBES

11 - Mohammed MOURCHID, *Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves*, Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme du master (soutenu le 24 Juin 2014), Faculté des sciences de l'éducation, Rabat.

12 - Bruno ROBBES, *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*, disponible en ligne surhttp://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite.

13 - Mohammed MOURCHID, *Analyse multidimensionnelle des comportements perturbateurs des élèves*, op. cit.pp.95-99

المحتويات

مقدمة 5

نموذج الإينياجرام (تساعية أنماط الشخصية) وتوظيفه في التربية وتكوين الكفاءات وتأهيل القيادات. 7
د. محمد الدريج

السلطة البيداغوجية : دراسة في تمثلات المدرس للسلطة وعلاقتها بتدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ..... 31
د. محمد مرشد

القيادة بين النظرية وفعل التنزيل التربوي..... 43
د. مولاي عبد الكريم القنبعي

طرائق تدريس اللغة العربية بين تحديد المفهوم والممارسة الصفية..... 71
د. الوارث الحسن

الغش في الامتحانات المدرسية –مقاربة سوسيولوجية–..... 78
د. ربيع أوطال

النحو التعليمي بين الجملة والنص
– دراسة توصيفية لتأدية الفعل التعلّمي–..... 88
د. رشيد بن يمينة ود. غانم حنجار

خصخصة التعليم العالي في ضوء الليبرالية الجديدة : مستقبل الجامعة المغربية والمغاربية في ضوء الأنموذج الإندونيسي..... 103
د. محمد الإدريسي

بيداغوجيا القراءة بين الميتودولوجيا والبيبليوثرابيا..... 117
د. مولاي المصطفى البرجاوي

ترجمة

القيم الفردانية والجماعية في الممارسة التربوية: تنافس أم تكامل؟..... 127
ذ. محمد حابا

مظاهر السلوكيات المنحرفة لدى بعض التلاميذ..... 143
(الشغب الصفي نموذجا)
د. رشيدة الزاوي

وسائل التدريس وأسس اختيارها- مادة التربية الإسلامية نموذجا-.... 150
د. لخلافة متوكل

تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم..... 162
ط. ب. خالد الأنصاري

العملية التعليمية من التنظير إلى التطبيق..... 178
ذ. محمد حافظي

تم الطبع بمطابع أفريقيا الشرق 2016
159 مكرر، شارع يعقوب المنصور، الدار البيضاء
الهاتف: 04 95 25 0522 / 13 98 25 0522
الفاكس: 20 29 25 0522 / 80 00 44 0522
مكتب التصفيف الفني:93، زنقة علي بن أبي طالب – الدار البيضاء.
الهاتف: 54 / 53 67 29 0522 :الفاكس : 72 38 48 0522
البريد الإلكتروني : africorient@yahoo.fr : E-Mail
www.afrique-orient.com