شخصيـة الطفـل بيـن إغـراءات التحديـث وإكراهـات التنشئـة التقليديـة

د. عمر زعفـوري

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس – تونس

مقدمـة :

طرحت مسألة التحديث نفسها بحدة على دولة الاستقلال حيث وجدت النخب السياسية نفسها مدفوعة بقوة الاعتقاد بأن المعركة المقبلة هي القضاء على كل الرواسب القديمة التي تعوق تطور المجتمعات منطلقة في ذلك من خلفية أن المجتمعات الغربية إنما تمدنت لأنها نجحت في تثوير البنى التقليدية. هذه الرؤية التي تغفل حقيقة أن التجربة التاريخيّة التي تعرفها مجتمعات ما لا تتكرر بالضرورة، حتى وإن أردنا ذلك، في مجتمعات أخرى دفعت ضريبتها فئات اجتماعية واسعة لأن إرادة التحديث لم تنبع من صلب ديناميكية المجتمع وإنما فرضها وضع تبعيّة حرصت القوى الاستعمارية على إدامته عبر تأمين الظروف التي من شأنها أن تُبْقِيَ البلدان التابعة حبيسة تصور مخصوص للتنمية تؤمن بمقتضاه أن العوائق مرتبطة بجملة من البنى المتكلسة والمتصلبة تمنعها من طرق أبواب الحداثة. وكغيرها من الشرائح الاجتماعية الأخرى لم تكن فئة الأطفال بمنأى عن هذه التأثيرات واقعة بذلك تحت فعل وسائل الإعلام التي هي قنوات لتمرير أيديولوجيا التحديث بحكم أنها محتكرة من قبل النخب الحاكمة، وقد وجدت هذه الفئة في فضاء المؤسسة التربوية الإطار الملائم للتعبير عن "ثورتها" ورفضها لكل الضغوطات التي تسلطها عليها أساليب التنشئة التقليدية فكان بذلك الغش والعنف والانقطاع التلقائي وبالتالي الفشل المدرسي.

أردنا في مفتتح مداخلتنا أن نلفت الانتباه إلى قوة الارتباط بين هذه الممارسات من ناحية وترسخ مسار التحديث في مجتمعات لم تكن مهيأة بعد لتقبله من ناحية ثانية. فما هي الدلالات البسيكو- سوسيولوجيّة لتلك السلوكات؟ وما صلة ذلك بوسائل الإعلام مكتوبها ومرئيّها ؟

الوظيفـة الاجتماعيـة للمدرسـة :

بالعودة إلى علم الاجتماع الكلاسيكي وتحديدا إلى المدرسة الدوركهايمية وامتداداتها في فرنسا يمكننا القول أن المدرسة نظر إليها كمؤسسة تنشئة لأنها تضطلع بوظيفة إدماجية للطفل في الكل الاجتماعي. ففيها يتعلم أخلاق المجتمع وقيمه ويستبطن آداب السلوك ليعدّ بذلك للقيام بدوره الاجتماعي وينخرط في لعبة الأدوار الاجتماعيّة. عبر التنشئة تنقل المدرسة قيم المجتمع إلى الفرد مما يشرّع سلطة المربّي على الطفل، وهو تشريع تترجمه لغة التعامل داخل المؤسسة التربويّة. فالمدرسة هي البيت الثاني للطفل والمعلّم هو الأب الروحي إذ كثيرا ما ترد على لسانه لفظة "أبنائي التلاميذ". ألم يرفعه الشاعر إلى مقام يضاهي مقام الرسول بقوله ؟ :

قـــم للمعلـــم ووفّه التبجيـــــــلا

كـــاد المعلـــم أن يكون رســـــولا

فتقديس المربّي، كما يوحي به مضمون هذا البيت الشعري، مظهر من مظاهر تقديس الطفل لسلطة المجتمع عليه، وهو ما ذهب إليه الفرنسيان عندما كتبا في مقال مشترك بينهما :

« Dans une large mesure, l'école remplit les fonctions dévolues à la socialisation religieuse dans les sociétés traditionnelles. Elle socialise les acteurs aux valeurs laïques et universelles des sociétés modernes. Tout en tenant compte de la spécificité des positions sociales, elle forme des individus d'autant plus autonomes que les valeurs qui commandent l'éducation sont celles de la collectivité et de la raison moderne. »*

كانت وسائل الإعلام آنذاك، على بساطتها، تعمل على ترسيخ قيم المجتمع في أذهان الناشئة لنحت شخصية متشبّعة بمبادئ النظام الجمهوري القائم على مفاهيم الأمة والوطن والعقل والحريّة إلى غير ذلك مما أفرزه تيار الحداثة، وبالتالي لم يعش الطفل أزمة من شأنها أن تهزّ ثقته بما تلقّنه المدرسة من قيم. هذه السلطة تختلف رموزها من إطار حضاري إلى آخر، فهي في مجتمعاتنا العربية مجسّمة في شخصية "المُعَلِّمْ" في مجال صناعة الشاشية التي عرفتها بعض مدننا وشخصية "الشيخ" داخل القبيلة والعائلة الموسّعة كما تجد تعبيراتها في مستوى علاقة الفلاح التقليدي بخماسته في مجال الأنشطة الفلاحية وصاحب الأغنام براعيها، وهي علاقة تتخلل كل هرمية المجتمع من قمّتها إلى قاعدتها.

هذه المدرسة التي تشدد على معاني الاندماج والانسجام بين الكل الاجتماعي والأجزاء المكونة له ستتعرض للنقد مع مطلع الستينات من القرن الماضي على يد كل من "بيار بورديو" (P. BOURDIEU) وجون كلود باسرون (J. C. PASSERON) اللذين يعتبران التنشئة الاجتماعية مجرد ميكانيزم من ميكانيزمات إعادة إنتاج النظام الاجتماعي الطبقي. تصبح المدرسة جهازا من أجهزة الإخضاع وتشريع الهيمنة الطبقيّة بحيث يعيش الطفل، ومن ورائه الأسرة والمحيط الاجتماعي، الفشل المدرسي على أنّه مرتبط بنقص في موهبته الطبيعيّة، وواقع الحال أنّه إفراز لوضعيّة طبقيّة تحرص الطبقات المهيمنة على إدامتها واستمرارها حفاظا على مصالحها. نجد أصداء هذه الفكرة في القولة التالية:

« La société, perçue comme un ensemble de structures de pouvoir, s'inscrit sur les individus qui sont alors agis par le système social. L'autonomie est souvent présentée comme une illusion subjective, tant les pratiques sociales sont conçues, dans les versions extrêmes de ces théories, comme autant de signes de l'ordre social. La socialisation apparaît comme une forme de programmation individuelle assurant la reproduction de l'ordre social à travers une harmonisation des pratiques et des positions»*.

---

* Voir : François DUBET et Danilo MARTUCCELLI : « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école » in Revue FRANCAISE de sociologie, p : 527 N° XXXVII, 1996.

* Voir: François DUBET et Danilo MARTUCCELLI : « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école » in REVUE Française de sociologie, P : 515.
N° XXX VII, 1996

ما يهمّنا في هذا الإطار هو أن وسائل الإعلام هي آلية من آليات إعادة الانتاج هذه. فالخطاب الرسمي على شاشة التلفاز وأمواج الأثير وما تنشره الصحف من خطابات متناغمة مع ذاك الخطاب كلها آليات ضبط وبرمجة للطفل الذي يتم إعداده ليكون مواطنا يحمل مواصفات يتطلبها منه وضع سياسي محدد وإيديولوجيا هي بالضرورة في خدمة ذاك الوضع.

هذه الرؤية البورديوزية (نسبة إلى بورديو)، وإن كان لها الفضل في تعرية الهيمنة الطبقية وفضح حقيقة السيطرة التي تقوم عليها العلاقات في المجتمع الرأسمالي، لم تنظر إلى الفرد، وبالتالي الطفل، إلا كذات سلبية حاملة لبنى المجتمع وكآلة لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة لأن المدرسة، على سبيل المثال، ليست مجرد مؤسسة تفرض على الأفراد داخلها علاقات طبقية تتجاوز إرادتهم وإنما هي كذلك فضاء تفاعل تتاح في إطاره إمكانية الفعل وتجسيد الذات الاجتماعية التي تعطي لوجودها معنى. تصبح المواطنة، بمقتضى ذلك لا قيمة مفروضة وإنما ممارسة يتوق إلى تجسيدها الطفل متأثرا في ذلك بما يتلقاه من خطابات خارج المدرسة :

« L'école assiste à l'inflexion ou à l'élargissement, voire au brouillage au dire de certains, de ses missions de base. Dans ce processus général, si l'école est toujours censée responsable de la formation des citoyens, le thème de la citoyenneté à l'école renvoie désormais à de nouvelles dimensions et tient compte de nouveaux problèmes, complexification qui donne parfois l'image d'une crise générale, alors qu'il s'agit avant tout d'une série de tensions issues de la volonté de garantir l'exercice de la citoyenneté au sein de l'école elle-même »*.

فما تروّجه اليوم وسائل الإعلام في مجتمعاتنا العربية من قيم الحرية والديمقراطية والعدالة وحقوق الإنسان في إطار عملية التحديث القصري، بغض النظر عما إذا كانت تلك الخطابات قد ترجمت إلى ممارسات أو لم تترجم، لا يمكن أن تمر دون تأثير يذكر على أطفال المدارس. لم يعد أطفال المدارس مجرد أعوان (des agents) وإنما هم فاعلون إجتماعيون يؤثرون في سير المؤسسة ويتأثرون به خصوصا بعد أن شهدت مجتمعاتنا عملية "دمقرطة" (Processus de démocratisation) شملت كل مجالات الحياة الإجتماعية. هذه العملية أطلت على مجتمعات حديثة العهد بالإستقلال بقيم لم تكن مهيأة بعد لتقبّلها وهضمها مما أحدث نوعا من التصدّع في بنى الأسرة والمؤسسة التربوية وكل مؤسسات التنشئة في المجتمع أفرز بدوره حركات إجتماعية جديدة لا يمكن أن تكون عديمة التأثير في أطفال المدارس كحركة حقوق الإنسان والحركة النسوية والحركات الشبابية. هذا التصدع جعل الفرد يعيش حالة من التمزّق عبّر عنها فتحي التريكي بقوله :

« L'étirement entre la constance à soi et la mutabilité place l'individu maghrébin devant un paradoxe : d'une part, il doit défendre son individualité comme garante de ses droits et de sa différence, d'autre part, il doit se libérer du type d'individualisation que l'Etat moderne lui impose pour l'identifier et le maîtriser. Il doit aussi, tout en se persévérant dans son être, se positionner dans les différents tissus du pouvoir comme citoyen, comme membre d'une communauté pour se gérer en tant que tel »*.

---

* Voir Anne BARRERE et Danilo MARTUCCELLI : « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique » in REVUE Française de sociologie, N° XXXIX-4, 1998.

* Voir : Fethi TRIKI : « Constance à soi et individu au Maghreb », in : l'Individu au Maghreb, p : 202, colloque International de CARTHAGE, 1991, Editions T.S Juillet 1993.

* Voir : Ilhem MARZOUKI : « De l'individu à l'acteur social ».

لقد انعكس ذلك على الحركات التلمذية في تونس في نهاية السبعينات وأواسط الثمانينات من القرن الماضي عندما رفع المتظاهرون شعارات لا علاقة لها بنوعية المشاكل التي يعيشها التلاميذ داخل المؤسسة التربوية. تلك الشعارات تعبر عن تناغم تلك الحركات مع غليان الشارع المرتبط بدوره بحالات التفقير والتكديح والتهميش نتيجة تغلغل المنطق الرأسمالي في البلاد بعد انفتاحها منذ مطلع السبعينات. في هذا السياق يمكن أن نفهم ظواهر العنف المدرسي والغش والانقطاع التلقائي مجسمة في ممارسات تعكس حالة التهميش التي تعيشها بعض الفئات الاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء الأطفال. تذكر في هذا السياق "إلهام المرزوقي" ما يلي:

« Un sujet dominé dans son secteur d'activité par la conjugaison des trois formes d'aliénation, bureaucratique, techniciste et politique, peut aller jusqu'à perdre sa qualité de sujet et opérer un repli sur soi. Cela implique qu'il va renoncer à toute aspiration à une reconnaissance sociale de son travail et au bénéfice du produit de son travail pour mettre simplement en avant ses intérêts et ses angoisses individuels. Au –delà de là ''débrouillardise'' et de l'agressivité, le repli individuel peut péricliter en marginalité : violence, vol, drogue, et dans le seul souci justement de participer, ne serait ce-que de manière pervertie, aux sollicitations de la société de consommation ».

فكيف يعبر أطفال المدارس عن حالات التهميش تلك داخل فضاء المؤسسة التربوية؟ وماهي الدلالات السوسيولوجية لممارستهم تلك؟

أثر التعبئة الإعلامية في سلوك أطفال المدارس:

ينبني طرحنا على مسلمة مفادها أن المؤسسة التربوية تشتغل في كتف التفاعل مع محيطها الاجتماعي لذلك سنفهم ممارسات أطفال المدارس على أنها سلوك يتماثل صاحبه مع متطلبات مجتمعه فالطفرات التي شهدتها مجتمعاتنا في إطار عملية التعصير جعلت من النجاح المدرسي مظهرا من مظاهر النجاح الاجتماعي بل شرطا أساسيا من شروطه. عملية التموقع الاجتماعي تمر عبر اكتساب الفرد لشهادة عليا تخول له احتلال منصب مرموق في المجتمع، وبالتالي يصبح الفشل المدرسي مؤشرا من مؤشرات الفشل الاجتماعي مما يدفع الطفل في المدرسة إلى محاولة اتقائه حتى ولوسلك طرقا لا مشروعه كارتكاب الغش الذي قد يسقطه في ممارسة العنف على كل من يحاول منعه من تحقيق رغبته تلك.

عوامل عدة تتظافر مع بعضها لتجعل الطفل مؤهلا لإتيان مثل هذه السلوكات نذكر منها فترة المراهقة وما تحقق لفائدة الطفل من مكاسب ضمنتها له جملة من التشريعات تقر حقه كإنسان وكشاب ثم كمواطن في الاستقلالية وممارسة حريته الشخصية نورد منها على سبيل الذكر لا الحصر "مجلة حقوق الطفل" التي أصبحت سيفا مسلطا على رقاب المربين نتيجة سوء فهم لمختلف بنودها. فقد ذهب في ظن الكثيرين، ومنهم أطفال المدارس، أن الطفل معفى من كل مسؤولية ومحمي في كل الحالات، وهذه الطريقة في الفهم لمحتوى تلك المجلة هي التي تفسر، إلى حد بعيد، حالة التوتر التي تسود العلاقة بين المربي والمربى داخل فضاء المؤسسة التربوية.

In = l'individu au Maghreb, p : 253
Colloque international de carthage 1991
Editions T.S, Juillet 1993

فالطفل – التلميذ يجد نفسه بين مطرقة مجتمع يقدس النجاح المادي وسندان ثقافة تأبى الغش على أصحابها بل تعتبره ضربا من ضروب الانحراف والانسلاخ عن الجماعة ألم يرد في حديث الرسول :"من غشنا فليس منا"؟ الغش المدرسي آلية من آليات التكيف مع منظومة قيم يستشعر الفرد في صلبها ضغطا مسلطا عليه لأنه ملزم بإثبات أحقيته بالانتماء إليها ولا يكون ذلك إلا بالنجاح المدرسي الذي هو، في نهاية المطاف، نجاح اجتماعي. لتجنب هذا الضغط يوجد الطفل- التلميذ لنفسه الوسائل التي من شأنها أن تشرّع له الفعل اللامشروع اجتماعيا محتميا في ذلك بحقوق الطفل. إن ممارسته تلك تابعة من استراتيجية يعرف صاحبها أن العقاب المادي والمعنوي يمنعه القانون وأن ضبطه متلبسا سيكلفه الرفت المؤقت لأن الرفت النهائي من المؤسسة لا يكون إلا في حال إعادة الكرّة وإقامة الحجّة المادية على ذلك، وفي كل الحالات يعتبر نفسه رابحا إذ أن نجاح العملية سيضمن له الحصول على عدد يرضيه ويمكّنه من النجاح.

لا تهمنا ممارسة الغش في حد ذاتها بقدر ما يهمنا الدلالة التي تحملها إذ هي تكشف لنا عن شخصية مهتزة وغير متوازنة تلح في التمتع بحقها أو ما تعتبره حقها ولا تعي حقيقة مسؤوليتها أو قل تتنصل من المسؤولية أصلا.

إن المسؤولية في كل ذلك لا تعود إلى الطفل لوحده وإنما كذلك – وبدرجة أولى – إلى وسائل الإعلام والخطابات الرسمية التي تغالي في تثمين ما تحقق من مكاسب لفائدة الطفل حتى أن بعض البرامج التلفزية تذهب إلى حد إعتبار الزجر الذي يستوجبه بعض المواقف مسا من كرامة الطفل وإهانة لشخصه تنتج عنها انعكاسات خطيرة كالعقد النفسية وغيرها. لقد أشار "سيغموند فرويد" إلى أن الأمراض النفسية مرتبط ظهورها بحالة انعدام التوازن بين "مبدأ اللذة" (principe de plaisir) و"مبدأ الواقع" (principe de réalité) لأن الشخصية المتوازنة هي تلك التي تستبطن قيم مجتمعها وتمتثل لضوابط التنشئة فيه.

هذا الفهم المغلوط لقيم الحرية والكرامة والديمقراطية وغيرها من القيم التي تلوكها وسائل الإعلام لوكا غير بريء يوقع الناشئة في مطب العنف لأن الزجر والضبط يضحي، في منظورهم، عائقا أمام تحقيق رغباتهم الشخصية. الأمثلة على ذلك عديدة ومتنوعة في مؤسساتنا التربوية حيث أن حالات الطرد النهائي كثيرة ومتنوعة : فثمة العنف المادي الموجه ضد المربي وكذلك العنف المعنوي مجسم في كتابة الشعارات على الجدران زيادة على ما تطالعه العين من بذيء الكلام في هذه الناحية أو تلك من قاعات التدريس. حتى التجهيزات المدرسية لا تنجو من طائلة هذا العنف الذي يعبّر في الحقيقة عن شخصية مضطربة لم تنجح في ملاءمة قيمها مع متطلبات واقعها. الطريف في الأمر أن أصحاب هذا النوع من السلوك يقدّمون اعتذاراتهم ويعبرون عن ندمهم عندما يمثلون أمام مجلس التربية ويتعهدون بعدم العودة إلى مثله وذاك له أكثر من دلالة :

« Pour certains, cette tension est le fruit de l'ambiguïté même du rôle du citoyen autonome que veut former l'école dans une société capitaliste démocratique, puisqu'il est pris dans les contradictions existant entre les besoins de reproduction d'une main d'œuvre docile,

et les aspirations à la participation politique, qui suppose des doses accrues d'autonomie »*

إذا طبقنا ذلك على واقع مجتمعات اخترقها المنطق الرأسمالي وفرض عليها فرضا من خارجها أمكن لنا القول أن الفعل الجماعي فيها يعبّر عن حالة من الهامشية لأنه لا يرقى إلى مستوى فعل مستقل يعبر عن مطالب واضحة ومحدّدة. هو مجرد ردة فعل سلبية ضد أوضاع يعيشها الأفراد تحت تأثير الإحباط أو الإحساس بالخيبة أو الفشل. في مجتمعات قطعت أشواطا على درب التحديث ولكنها لم تجذر في أفرادها فكر الحداثة يظل الفعل الجماعي مجرّد غليان اجتماعي يعبّر عن رغبة في مزيد المشاركة في دواليب مجتمع الاستهلاك دون أن يرقى إلى مستوى الفعل النقدي الذي يصنع التاريخ. ليست الحرية مطلبا يسعى الطفل- التلميذ إلى تحقيقه حتى ولو أدى به الأمر إلى السقوط في العنف وإنما هي ممارسة عملية تترجمها علاقته بمحيطه المدرسي والاجتماعي. المتتبع للتحركات التلمذية والطلابية يلاحظ، دون عناء يذكر، أن المطالب والشعارات لا علاقة لها بالسير الداخلي للمؤسسة لأنها منصبة في مجملها على هموم اجتماعية تعيشها الفئات التي ينحدر منها أطفال المدارس وشباب الجامعات، هي عبارة عن عملية هروب إلى الأمام للتملص من سلطة المؤسسات التقليدية للتنشئة ومواكبة ما تعرضه عليهم وسائل الإعلام من قيم يعتقدون أنها ستمكنهم من مشاركة إيجابية وفعالة في حياة المجتمع.

هذه النوعية من الحركات يمكن فهمها على أنها تعبير عن أزمة تعيشها الشخصيّة أكثر مما هي تطوير لفعل اجتماعي إيجابي لأن هذا الأخير يفترض هوية الفاعل ووعيه بطبيعة القوى التي يقاومها ثم تحديده لاستراتيجية واضحة تكفل له تحقيق أهدافه، وذاك غيرممكن إلا إذا أدرك الفاعل الاجتماعي المجتمع ككلية (une totalité). فالهوية تفترض وعيا بالذات وبموقعهافي صلب النسق الاجتماعي وبالتالي يدرك صاحبها مطالبه ويحسن الدفاع عنها لأنّه قادر على أيجاد الاستراتيجية الكفيلة بتحقيق ذلك، وذاك يعني أنه واع باستراتيجية غيره من الفاعلين الاجتماعيين ومدرك لوزن القوى التي يصارعها. بمعنى آخر، يتموقع الفاعل الاجتماعي بتحديده لمواقع غيره من الفاعلين، وهكذا تصبح مفاهيم الحرية والمواطنة والديمقراطية فعلا وممارسة لا مجرد عبارات جوفاء تستهلكها فئات مهمشة تعيد عبر ممارساتها إنتاج شروط استعبادها.

الخاتمـــــــــــــة :

أردنا في عملنا هذا أن نبرز أن ما ينظر إليه اليوم في مؤسساتنا التربوية على أنّه سلوك انحرافي مرتبط بنزوات شبابية ليس إلا الوجه الظاهري لحقيقة السلوك التلمذي لأن القراءة السوسيولوجية له تكشف عن الدور التعبوي لوسائل الإعلام عندما تنشئ أطفال المدارس على قيم التحديث فتغلب لديهم الذهنية المطلبية (Esprit revendicateur) على الوعي بالمسؤولية وتقدّم لهم بذلك قنوات التنشئة التقليذية على أنها وسائل

---

* Voir : Anne BARRERE et Danilo MARTUCCELLI : La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique.
In : Revue Française de sociologie p=660.
N° XXXIX – 4, 1998.

ضغط وإكراه، وذاك ما يفرز شخصية متأزّمة تعبر عن ذاتها من خلال ممارسة الغش والعنف والانقطاع التلقائي عن الدراسة بعد سلسلة من الغيابات لا يملك مبرراتها إلا مرتكبوها.

في هذا الإطار تتجاوز مطالب هؤلاء إطار المؤسسة ولا تحمل تحركاتهم في طياتها أيّ بعد نقدي لسيرها الداخلي. فكأن هذه الظواهر انعكاس لمطالب فئات اجتماعية تعيش الإقصاء والتهميش ولا تستطيع، بحكم وضعيتها تلك، أن ترقى إلى مرتبة الفاعل الاجتماعي القادر على صنع تاريخ مجتمعه لأن القوى التي تعبئه (ووسائل الإعلام واحدة منها ولعلها الأهم) لم تهيئه لاستيعاب مفاهيم التحديث.

فإذا كانت المدرسة قد اضطلعت، في عصر الأنوار بأوروبا وتحديدا فرنسا، بدور تنشيئي هام رسخت بمقتضاه قيم الحداثة في أذهان الناشئة فإنها اليوم مجرّد فضاء تتجسد فيه جملة من الممارسات تشهد على ما حق تلك القيم من تهرّؤ وتهميش وإفراغ من المحتوى بعد أن أصبحت مجرّد وسائل بيد السلطة السياسية لتعبئة جمهور من النّاس يفتقر إلى أبسط آليات النقد والتحليل.

المـــــــــراجـــــــع :

ARENDT (H) :« La crise de l'éducation », dans la crise de la culture.
Paris, GALLIMARD II[e] édition 1961.

AUBERT (V) et al ; : Le civisme au lycée, la parole aux proviseurs.
Rapport remis à la DEP Mai 1991.

BALUTEAU (F) : Conseil de classe, peut mieux faire.
Paris, Hachette 1993.

BARRERE (A) et MARTUCCELLI (D) :« La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique »
In Revue Française de sociologie. N° XXXIX – 4, 1998.

COSTA-Lascoux (J) : « L'enfant citoyen à l'école»
Revue Française de Pédagogie.n° 101 1992.

DUBET (F) : Les lycéens
Paris, le seuil 1991.

DUBET et MARTUCCELLI (D) : «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école».
In Revue Française de sociologie, p : 527 N° XXXIX-4, 1998.

MUXEL (A) : Les jeunes et la politique.
Paris, Hachette 1996.

BOURDIEU (P) : « Classement, déclassement, reclassement».
Actes de recherche en sciences sociales. n° 24, 1978.

BOURDIEU (P) Passeron (J.C) : La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.
Paris, Editions de Minuit 1970.

CROS (louis) : L'explosion scolaire.
Paris, centre universitaire d'information pédagogique 1961.

MARZOUKI (Ilhem) : « De l'individu à l'acteur social»
In : l'individu au Maghreb Colloque international de carthage1991
pp : 249 →257 Préface Mohamed Arkoun.Editions T. S, Juillet 1993.

TOURAINE (Alain) : Le retour de l'acteur.
Editions FAYARD 1984.

TRIKI (Fethi) : « Constance à soi et individu au Maghreb »
in : L'individu au Maghreb, p202 Colloque international de Carthage, 1991.
Editions T. S, Juillet 1993.