مشروع المؤسسة

كريستيان وهونرييت أميل، غوي بالوب،
جاكلين وإيف برانجير، لويس نوت[1]

عندما يتعامل العديد من المدرسين والإداريين مع المشاكل التي يضعها مشروع المؤسسة، يشتكون من وفرة وغموض المعلومات التي يتوفرون عليها.

يجب أن يعكس مشروع المؤسسة الظروف الخاصة التي تشتغل فيها كل مؤسسة: الفئات المتمَدرِسة والمُنقادة، وحاجات التلاميذ والوسط الكلي، والموارد البيداغوجية من حيث الأطر، والتجهيزات المادية والقروض ... إلخ. كل هذا يختلف من مؤسسة إلى أخرى.

من أجل احترام خصوصية كل واحدة، تظل نصوص التوجيه عامة لتتلاءم مع أجرأة سهلة، والأمثلة المقدمة هنا أو هناك خاصة جدّاً ومن دون دعامة نظرية كافية تمكن من تحويلها إلى وضعيات أخرى. نود هنا أن نساهم في تجاوز هذين النقصين.

في طبعة 1987، تناولنا هذا الموضوع في مواضع عديدة، خصوصاً من قبل فرانسواز سيبليه (ص. 47 وما بعدها، المذكرة المذكورة في ص. 293)، لكن النصوص التي ظهرت منذئذٍ، والإنجازات التي نجمت عنها، دفعت إلى ضرورة دراسة أوسع وأعمق للمسألة.

لهذا الغرض، تذكر هونرييت وكريستيان أمييل (Christian et Henriette Amiel) ويشرحان بعض الإجراءات التي يجب اتخاذها، تبعاً للنصوص الحالية الخاصة ببناء مشروع المؤسسة. وتتميماً لهذا العرض، يعالج لويس نوت (Louis Not) المشاكل النفسية والبيداغوجية العامة التي يضعها هذا العمل، ويتقدم هذا الجزء تحليل العديد من مشاريع المؤسسات التي عُرضت علينا من زملاء نشكرهم على الخدمة التي أسدوها لنا بذلك. لم نذكر أيّاً منهم نظراً لخصوصيتهم. في حين بدا لنا من اللازم تدقيق تأملنا الكليم عبر نظرة عامة إلى المشاكل الخاصة بأسلوبين من التدريس؛ يتعلق الأول بالثانويات المهنية، تمت معالجته من غوي بالوب وجاكلين برانجيه وإيف برانجيه، ويتعلق الثاني بالتعليم المسمى بالمُتخصص الموجَّه إلى المُعاقين، الذي تطرق إليه لويس نوت.

* * *

1. مفهوم مشروع المؤسسة
(كريستيان وهونرييت أمييل)

تم تعريفه بشكلٍ رائع في مذكرة مؤرخة بـ 1982/12/31، نستعيد هنا بعضاً من مقاطعها الأساسية.

الغايات والحدود

من أجل استجابة أفضل لحاجيات التلاميذ، سيمر إصلاح التربية الوطنية في السنوات المقبلة عبر إسناد مسؤولية أكبر إلى الإعداديات والثانويات. إن الفكرة ليست جديدة، لكن يجب تدقيق المنهجية التي تلزم عنها، قصد إعمالها تدريجيّاً في مستويات المؤسسة بالمعنى الحقيقي، وفي الفرق والمجموعات التي تكونها، والشخصيات والراشدين والشباب المعنيين.

يجب أن تتحمل اللامركزية بالنسبة للتلاميذ والأطر ومجموع المكونات المشاركة في التربية مسؤوليات جديدة في اشتغال النظام التربوي. إنه مرتبط ضرورة بتحليل الحاجيات التربوية للتلاميذ المختلفين بحسب الأوساط والحقائق الاجتماعية.

يجب أن يتوافق مع ممارسة مسؤوليات الدولة التي تحدد الأهداف البيداغوجية والحصص الزمنية والبرامج الوطنية، فتضمن بذلك للتلاميذ مساواة في التعليم وتسمح بتحرك التلاميذ والمراهقين مثل الراشدين في المجال برمته.

التعريفات

تستلزم الاستقلالية التفكير في الأهداف التعليمية والتربوية للمؤسسة، وفي تدبير الوسائل في إطار الأهداف الوطنية والقواعد الوطنية للمصلحة العمومية للتربية.

لا وجود لمسؤولية من دون الإحالة إلى **الأهداف**، سواء تعلق الأمر بالأهداف العامة (بيداغوجيا النجاح، والنشاط التربوي التكويني، والدور الاجتماعي والثقافي للمؤسسة)، أو الأهداف المتعلقة بمسار التلاميذ (انخفاض نسبة الهدر المدرسي والتكرار، والانتقالات إلى ثانويات أخرى، والإدماج المهني)، أو المؤسسة نفسها (التجهيزات، وتجهيز المحلات).

أما فيما يخص **الوسائل**، فلا تشكل المساعدات المالية للاشتغال والتجهيز فقط، التي تشكل ميزانية المؤسسة، بل خصوصاً إمكانية التعليم التي تمنحها الدولة، وستظل الاستقلالية محدودة إذا لم ترتكز على هذه الإمكانية. يجب، إذاً، أن يُنظر إلى الوسائل في المستقبل بشكل شامل كي يكون للمؤسسة مبادرات أكثر، وتُحدد تنظيمها: هيكلة مقسمة، وتكوينات تكميلية، وتزاوجات، وساعات مخصصة لأشكال متنوعة من العون البيداغوجي وللعمل الفردي في مركز التوثيق والإعلام، أو في التكوين المستمر للمدرسين.

يمكن أن تنصب المبادرات أيضاً على تنظيم زمن التدريس (استعمالات الزمن نصف شهرية أو مجزوءات حسب نوع الأنشطة)، وفق توزيعه السنوي، وكذا تدبير القوى العاملة (خلال تشكيل الأقسام، أو مجموعات بحسب المواد الدراسية) وفق برنامج الأنشطة التربوية.

تخلق المشاريع التوافق بين الأهداف والوسائل، فهي تشمل مبادرات خاصة بمجالات خاصة: البيداغوجيا، والتنشيط التربوي، والبنيات، وتجهيزات المحلات. وتحدد المناهج والمسؤوليات المطلوبة، بالإضافة إلى الجدول الزمني للإنجاز. **يشكل مجموع المشاريع مشروع المؤسسة** الذي يترجم سياسة المؤسسة، وينجم عن تشاور، ويُناقَش ويُصوَّت عليه من طرف مجلس المؤسسة، وينفذ من فريق التنشيط ومختلف المجموعات أو الفرق التي تتشكل من الأطر التربوية.

إذا كان التوافق بين العناصر المختلفة لمشروع المؤسسة ضروريّاً، فإن تحقيقه يجب أن يُفهم بشكل تدريجي، وأن يأخذ في الحسبان ضرورة احترام تنوع الأشخاص أو المجموعات المنخرطة، ويجب ألا يتحمل المتطوعون، بالنسبة إلى المدرسين، مهام التأطير التربوي.

يمكن أن تهم القواعد الوطنية، من هذا المنظور، فيما يخص حصص التلاميذ، على وجه الخصوص، الحد الأقصى للساعات الأسبوعية، والحصص الزمنية لكل مادة دراسية أو مجموعات تعليمية. تشكل البرامج التعليمية أيضاً معايير وطنية تؤدي إلى دبلومات وطنية، وإن كان يجب أن تتغير طبيعتها لتحدد أهدافاً تكون أكثر من مجرد قائمة فئات، ولتجميع اكتساب تراث مشترك بين كل التلاميذ مع أنشطة متفاضلة بالنظر إلى حاجيات وموارد المحيط. فيما يخص التوزيع الفعلي لزمن المدرسين بين التدريس بالمعنى الحقيقي والتأطير التربوي، ستشير النصوص اللاحقة إلى كيفية أخذها في الحسبان.

المناهج

أ) سيحتل **التنظيم الداخلي للمؤسسات** مكانة مهمة في **مجالس المؤسسة**. الحقيقة أنه طبقاً لتعريف البند السادس من المرسوم رقم 76 - 1305 المؤرخ في كانون الأول 1976، لم يعد لمجالس الأقسام سلطة حاليّاً إلا فيما يخص الميزانية والقوانين الداخلية، ويخصصون في الغالب الجزء الأوفر من حصصهم لوسائل المؤسسة.

يجب على المجلس، الذي ستراجع تركيبته، أن يتشاور في المستقبل حول أهداف المؤسسة أيضاً، وأن **يعالج المسائل التي يضعها النشاط التربوي المنجز في إطار المشاريع**. وسيصادق بالتالي على مشروع المؤسسة الذي يكون هدفه التوفيق بين مشروع التدريس ومشروع التربية والمشاريع المتعلقة عند الاقتضاء بقطاعات أخرى من حياة المؤسسة، والتي ستهيئ من قبل فرق بيداغوجية وتربوية. سيتشاور، بمناسبة التصويت على الميزانية، ليس فقط حول توزيع الميزانية كما يتم حاليّاً بواسطة الحصص الكبرى للميزانية (التدريس، والتربية، والتدفئة، والإصلاح، والصيانة)، بل سيدقق التوزيع الداخلي لائتمانات التعليم أو المساعدات التربوية وفق الأهداف الوطنية، أو الخاصة بالمؤسسة المندرجة في المشروع.

إن رئيس المؤسسة ممثل الدولة وضامن للقواعد والمعايير الوطنية، وفي الوقت ذاته، ممثل للمجتمع المدرسي ومحاور الإدارة والهيئات الخارجية. يقود فريق التنشيط ويعدُّ آراء أو قرارات المجلس وينفذها. ووفق المشروع الذي صادق عليه المجلس، يعيِّن الوسائل البشرية، ويقدم للمجلس تقريراً عن هذا التعيين.

ب) **يجب تطوير العلاقات الخارجية للمؤسسة** أيضاً. يمكن إبرام اتفاقيات مع **الجماعات المحلية من أجل التنشيط التربوي في إطار مشاريع النشاط التربوي** أو لمشروع المؤسسة.

فضلاً عن ذلك، يجب أن تعزز استقلالية كل مؤسسة الأنشطة المشتركة بين العديد من المؤسسات، سواء تعلق الأمر بالاتصالات بين مؤسسات من أسلاك مختلفة قصد المساهمة في متابعة التلاميذ وتوجيههم، أو بالتحمل المتساوي لساكنة المقاطعة، أو بالتكوين المستمر، أو

من أحد لقاءات مشروع الأحافير ضمن مسار التكون المهني.

بتكاملية بعض التجهيزات، بل وحتى بعض التعلُّمات.

سبع سنوات بعد ذلك، جعل قانون التوجيه التربوي (1989/7/10) من بناء المؤسسات التعليمية لمشروع المؤسسة أمراً ضروريّاً. يعرض في بنده 18 أن «المدارس والإعداديات والثانويات المهنية تبني مشروع المؤسسة. وهذا الأخير يحدد الأساليب الخاصة لتنفيذ الأهداف والبرامج الوطنية». سيعتمد عرضنا له على تركيب للنصوص الرسمية الآتية: قانون التوجيه التربوي بتاريخ 1989/7/10 ومذكرات 1988/9/8 (التعليم التقني)، و1989/3/24 (التعليم العالي)، و1990/2/15 (التعليم الابتدائي)، و1990/5/17 (مشروع المؤسسة).

1.1. لماذا ولأي شيء يوضع مشروع المؤسسة؟

نتوقع من مشروع المؤسسة «دينامية جديدة بالنسبة إلى المؤسسات» حيث سيكون «عنصراً محركاً» لها.

«تتجلى إحدى المشاكل الكبرى التي توضع على كل مدرسة أو كل مؤسسة تعليمية، في احترام الأهداف الوطنية، مع الأخذ في الحسبان تنوع التلاميذ الذين تستقبلهم، من حيث الأصل الاجتماعي والثقافي والمستوى وخصائص الشخصية.

إن دور المدرسين هو تحديد المشروع البيداغوجي بمعية رئيس المؤسسة ومساعديه، خصوصاً المستشارين التربويين.

لن يتحقق المشروع إلا إذا وضع كليّاً داخل إطار واسع يشمل العلاقات مع المحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وكذا مع الإيقاعات التعليمية وشروط العيش في المؤسسة، وأخيراً مع الأنشطة الموازية والمكملة للمدرسة. تضاف هذه العناصر إلى المشروع البيداغوجي لتشكل مشروع المؤسسة الذي يستلزم إنشاؤه مشاركة أسرة التعليم برمتها وكل شركاء المدرسة.

يمكن أن يستخدم هذا المشروع كقاعدة لتعاقد مع السلطات الأكاديمية، ويمكن أن يبرر تخصيص الوسائل الخاصة، ما يتطلب تقييماً أكثر لزوماً كي لا تؤدي الاستقلالية إلى استبعاد الأهداف الوطنية».

(التقرير الملحق بقانون 1989/7/10، الجريدة الرسمية، عدد خاص رقم 4 في 1989/8/31).

بسبب تنوع المؤسسات التعليمية، فرض مشروع المؤسسة نفسه تدريجيّاً: نوع المؤسسة المعنية، واختلافات التلاميذ الاجتماعية والثقافية، وتنوع أطر التدريس، وخصوصية المحيط المحلي. يجب أن يأخذ مشروع المؤسسة في الحسبان كل هذه التنوعات، وأن يوفِّق بين أنشطة المؤسسة ليبلغ الأهداف المحددة بشكل أفضل.

وإذا كانت المؤسسة جماعة خاصة، فإنها أيضاً عنصر من النظام التربوي الوطني. يجب إذاً أن يتصور مشروع المؤسسة ممارسة تربوية بالنظر إلى إمكانياته وإكراهاته، وأن يترجم الأهداف التي تُفرض عليه ليضمنها بشكل أفضل، والتي لا يمكنه مخالفتها.

تُنفَّذ مشاريع المؤسسة من أجل دعم نجاح كل التلاميذ إلى أقصى حد. نود أن نجعل منه وسيلة لمحاربة الفشل الدراسي وتقليص التفاوتات فيما يخص الحصول على المعرفة، عبر تمكين اندماج أفضل في الحياة المدرسية ثم المهنية. نود أن نجعل منه أيضاً وسيلة لبلوغ غايات مدنية عبر المساهمة في تشكيل راشدين مسؤولين ونقاد مستقبليين.

2-1. منهجية تتكون من أربع خطوات

1.2.1. التشخيص

يتعلق الأمر بتجميع المعطيات المهمة الخاصة بالمؤسسة وبمحيطها والمتعلقة بـ:

- خصائص الفئة المتمدرسة.
- التأمل في التنظيم والممارسات البيداغوجية، والعملية التعليمية والتوجيه التربوي المُتبع.
- التجهيز العام والبنية التحتية للمؤسسة.
- الحياة المدرسية وحيز الأنشطة الاجتماعية والتربوية.
- حالة عمليات التقييم الوطنية والأكاديمية.
- الإدماج في مختلف مستويات النظام التربوي.
- الاستجابات لضرورة الإدماج الاجتماعي والمهني للتلاميذ.
- طبيعة وموارد المحيط المحلي والعلاقات مع هذا المحيط.
- أهمية الانفتاح على الخارج: العلاقات مع أولياء الأمور، والجمعيات، الجماعات المحلية.

(هذه القائمة ليست نهائية ولا تتضمن ترتيباً حسب الأولوية).

2.1. 2. تحديد محاور المشروع

سيتم الانتقاء انطلاقاً من هذه المعطيات للإبقاء على المؤشرات الخاصة التي ترجع إلى حقل تدخُّل وفعل المؤسسة، وسنقوم بوضع تراتب للحاجيات وفق الاستعجال.

سنقوم باختيار الأوليات وصياغة الأهداف الإجرائية.

يجب أن يتم اختيار المؤشرات المعتمدة خلال مرحلة تحليل الحاجيات، بحيث تسمح بتقييم على المدى القصير والمتوسط.

2.1. 3. بناء وتقديم برنامج عمل

يشمل مشروع المؤسسة سمات عديدة لا يمكن تصورها مستقلة بعضها عن بعض، وتُترجم من خلال برنامج عمل تظهر فيه بالضرورة:

» مشروع بيداغوجي: ينتج عن تأمل وعمل جماعي للمدرسين: بحث عن جهود متضافرة تمكن مجموع التلاميذ من اكتساب مستوى تأهيل معترف به، والسهر خصوصاً على متابعة التلاميذ في وضعية صعبة (تنويع الإستراتيجيات والمناهج وتقنيات التعلم واستعمال تكنولوجيات جديدة). إن الفريق البيداغوجي هو الذي يقترح هذا الجزء من مشروع المؤسسة.

» برنامج عمل يتعلق بالتوجيه والإدماج المهني للتلاميذ: يذكر قانون التوجيه أن «الوطن يحدد كهدف أن تبلغ، في غضون عشر سنوات، فئة عمرية، على الأقل مستوى شـهادة التأهيل المهني أو دبلوم التعليم المهني، وأن تبلغ 80 % مستوى البكالوريا". يجب أن يتمكن كل تلميذ من أن يجد في التربية وسائل "تطوير شخصيته ورفع مستوى تكوينه الأولي والمستمر، وأن يندمج في الحياة الاجتماعية والمهنية". "إن الحق في مجلس التوجيه وفي المعلومة حول التعلمات والوظائف يشكل جزءاً من الحق في التعليم" (المصدر نفسه).
يخص هذا البرنامج مجموع أعضاء الجماعة التي يجب أن تتحرك كي يحصل التلميذ على وسائل بناء مشروعه الشخصي والمهني، وأن يبني توجيهه، وذلك منذ دخوله قسم السادس.

» بناء إستراتيجية انفتاح المؤسسة على المحيط الثقافي والاقتصادي والاجتماعي.

» بناء مخطط تكوين مستمر في علاقة مع مشروع المؤسسة.

لا يمكن بلوغ الأهداف في الوقت نفسه: يجب أن يتوقع مشروع المؤسسة مراحل تنفيذه، والحصيلة التي توضع في كل مرحلة هي التي يجب أن تمنح الثقة للجماعة التربوية وتقنعها بفائدة المنهجية.

2.1. 4. التقييم

يجب أن يمثل جهاز التقييم جزءاً لا يتجزأ من مشروع المؤسسة:

» الجهاز الملازم للمؤسسة: «أداة قيادة وعامل توفيق وتقنين الفعل، يجمع فاعلي المشروع وشركاءه.
يسمح هذا الجهاز بتجميع المعطيات الكمية والكيفية حول اشتغال المؤسسة، كما يشمل، على وجه الخصوص، لوحة القيادة التي تمكن من قياس درجة تحقق الأهداف، وتعزز، من بين المؤشرات المحتفظ بها، تحليل تدفق التلاميذ، ومتابعات الدراسة والإدماج».
يلزمنا مؤشرات مكمِّمة تسمح بالمتابعة الحقيقية للتقدم المنجز، حتى لا يستند التقييم إلى عناصر ذاتية.

» الجهاز الخارجي للمؤسسة: الجهاز الأكاديمي يعوض الأجهزة الوطنية.
يجب أن يمكن هذا الجهاز من السهر على احترام التوجيهات الوطنية والمبادئ العامة التي لا تخرق (وحدة المصلحة العمومية للتربية). كما يمكن العمداء من تقوية العمل التربوي بواسطة وسائل منتقاة حيثما تتركز الصعوبات.

3.1. العرض والمصادقة

يتشاور المجلس الإداري حول مشروع المؤسسة، فيضع اقتراحاً يشمل الخطوط العريضة للمشروع. يجب أن يتوقع هذا المشروع تنفيذاً «بوسائل الاشتغال العادية للمؤسسة بالنسبة إلى السنة الدراسية المعنية». ويُستخدَم كمرجع «لتدبير الوسائل الخاصة المحتملة».

ترسل هذه المشاريع إلى السلطات الأكاديمية التي تبلغ المؤسسات بملاحظاتها وقبولها بالمشروع.

تخبر المؤسسات بطبيعة وأهمية الوسائل المكمِّلة التي يحتمل

أن تشتق والتي ستسند إليها.

يجب أن يحدد المشروع داخل أجل، وأن يكتسي بذلك خاصية سنوية متعددة مع إعادة تقييم منتظم للأهداف المحددة وللمناهج المستعملة في إنجازها وللوسائل التي يفترض أن تنتقل إليها.

4.1. بعض الوقائع الملحوظة

كيف ننفذ الأهداف الوطنية لقانون التوجيه، خصوصاً بناء مشروع المؤسسة داخل المؤسسات؟ طبقاً لتحقيق إدارة التقييم والاحتمالية، إن الوضعية بالنسبة إلى سنتي 1989-1990 هي كالآتي:

إن مشروع المؤسسة أكثر تواتراً في الإعداديات منه في الثانويات (وهو أمر عادي، لأن تجديد الإعداديات قد جعلها تعتاد على هذه المنهجية منذ 1993). تعرب أغلبية المؤسسات عن هاجس تحيين المضامين سنويا (76%) بشكل كلي أو جزئي، أو كل سنتين (12,5%).

ما هي المؤشرات التي اختارتها المؤسسات لتأسيس مشاريعها؟ تمسك الإعداديات والثانويات خصوصاً نسبة التكرار (85,2%) والانتقال (80%). في حين تختار الإجازة المهنية نسبة النجاح في الامتحانات (76.9%) وتتبع التلاميذ (69,6%).

تحتفظ المؤسسات ببعض الأنشطة باعتبارها عناصر أساسية من المشروع. يتعلق الأمر في الإعدادية خصوصاً بمساعدة التلاميذ في عملهم الشخصي (80%)، وبتنظيم الأنشطة الموازية (76%)، وبالحوار مع التلاميذ وأولياء أمورهم (76%)، وبتطور المعلومة المعطاة للتلاميذ (75%). ويتعلق الأمر في الإجازات المهنية بالعلاقات مع المقاولات (90%)، وبالتكوين المستمر للمدرسين (78%)، وبانفتاح البكالوريا المهنية (76,4%). في حين تتمسك الثانويات بتطوير

من ورشة الفنون الخشبية في التعليم مع طلبة مشروع «عين عريك نظيفة».

المبادلات الدولية (74,5%)، أو بالعلاقات مع المقاولات (74%)، وبتنظيم، هنا أيضـاً، حصص الدعم للتلاميذ (70%). (طبقاً لرسالة من إدارة الإعلام والاتصال، ووزارة التربية الوطنية رقم 2).

2. اعتبارات نفسية بيداغوجية عامة
(لويس نوت)

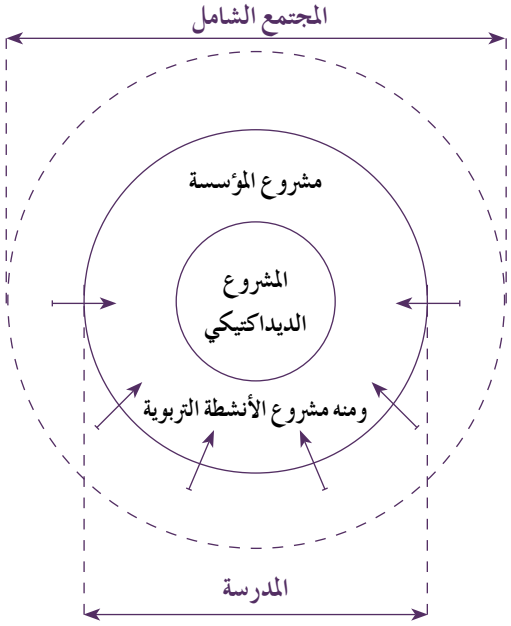
2-1. في قلب مشروع المؤسسة، المشروع البيداغوجي

إن خلط المفاهيم والأنواع هو أحد المخاطر الكبرى التي تهدد بيداغوجيا المشروع. من هذه الناحية، يجب أن نضيف كلمة «تعليمية» إلى كلمة «المؤسسة». إن المدرسة بالفعل هي المؤسسة التي توفرها المجتمعات لنفسها لتجعل من كل الشباب الذين تودعهم فيها ورثة تجربة الأسلاف والعوامل المحتملة لإثرائها (عبر الإضافة أو بواسطة التحويل). إن هذه الوظيفة هي التي تبرِّر وجود المدرسة. إذا لم تقم بها بشكل مرضٍ موضوعيّاً، تفقد سبب وجودها. لا تحتاج المجتمعات إلى مدرسة لا تدرس، نعني بذلك أنها لا توجه أنشطتها نحو تنمية مجموعة منسجمة، لدى الشباب، من المعارف المتسقة وفي توسع مطرد. (يمكننا في هذا الصدد أن نلحظ في هذه الأيام انتشار حركة، بأشكال مختلفة، لكنها واقعية، لاسترجاع الوظيفة الديداكتيكية للمدرسة، من الأُسر أو الجماعات غير الراضية أو المرتابة من المدرسة، التي تواجه الانتقادات السياسية أو الإعلامية التي تكون موضوعاً لها). يجب أن يقود هذا، أثناء بناء مشروع المؤسسة، إلى اعتبار الأهداف المعرفية غايات جوهرية ومعايير اختيار للأنشطة ومعايير تقييم فعاليتها.

غير أن وظيفة التعليم لا تخص المدرسة وحدها. ويمكن لمؤسسات أخرى وأشخاص آخرين غير المدرِّسين المحترفين أن يساهموا في التطور المعرفي للأفراد، لكنهم ليسوا مكونين لهذه الأنشطة كما هو حال المدرسة وفاعليها.

من ناحية أخرى، ليس التعليم هو الوظيفة الوحيدة للمدرسة، فيجب، بشكل أعم، أن تربِّي. إن التربية هي الفعل الذي يمارس من أجل التنمية الشاملة للشخصية: التشريحية والفزيولوجية والعاطفية والاختيار المعرفي في مختلف القطاعات: الأخلاقية والفنية والاجتماعية والسياسية، حيث يعود للشخصية تنظيم تصرفات الفرد. على مشروع المؤسسة أن يأخذ في الحسبان هذه الغاية. غير أنه يتم تنفيذ الفعل التربوي، المعقد بشكل خاص، ضمن الالتقاء أو الافتراق أو النزاعات، من كل المؤسسات وأشكال الحياة الاجتماعية التي يجد الشاب نفسه داخلها. يكون للمدرسة فيها دور تلعبه، وهو ما يبدو لنا محدداً لمتمم المشروع الديداكتيكي في المجموع المكوِّن لمشروع المؤسسة. هنا يمكن أن نموضع ما يسميه الاصطلاح الإداري «مشروع العمل التربوي».

إن هذا التمييز مهم جدّاً. الحقيقة أنه إذا كانت المدرسة ليست الوحيدة التي تساهم في التطور المعرفي للشباب، فإن أطرها التعليمية هي الوحيدة التي تمارس العمل الديداكتيكي. وهي ممارسة تستلزم تكويناً صعباً، وتركيزاً قويّاً واهتمامات وتأملاً دائماً وتقنين العمل وفق النتائج، وهو ما ليس من عمل المتدخلين المحتملين.



في نظرنا، يجب أن يتوقع مشروع المؤسسة، وأن يعرف أيضاً (الذي يعني يَحُدُّ) تدخلهم. أما بالنسبة إلينا:

» يجب أن يكون تصور وقيادة مشروع المؤسسة، خصوصاً في جزئه الديداكتيكي، من اختصاص المدرسين فقط، لأنهم وحدهم يتحملون المسؤولية في نهاية المطاف. يجب أن يكون دور الشخصيات الخارجية استشاريّاً فقط، فسلطتهم التشاورية والتقريرية يضمنها ممثلوهم في المجلس الإداري للمؤسسة الذي يتخذ قراراً بشأن المصلحة والقيمة القبلية لمشروع المؤسسة والدعم الذي يجب تقديمه إليه.

» إن تدخل غير مهنيي التعليم في مشروع الأنشطة التربوية يدخل ضمن منطق انفتاح المدرسة على العالم، لكن مشاركتهم يجب أن تندرج في تشاور وتحت إدارة المدرسين الرسميين.
» إن الربط بين المشروع الديداكتيكي ومشروع المؤسسة من اختصاص هؤلاء الأخيرين فقط.

2.2. مشروع المؤسسة ومضمونه: الوحدة والتنوع

يقود وضع المشروع الديداكتيكي في قلب مشروع المؤسسة إلى التساؤل حول طريقة تنظيم الأنشطة. في المقاربة الأولى، يبدو من اللازم إقصاء التنوع الكامن في تعدد المواد الدراسية، من أجل مشروع مشترك بينها. إن التنوع سهل التنفيذ، لكنه يعزز تناثر وتقسيم، بل وحتى النزاعات، أثناء توزيع المعاملات. يتجنب التوحد حول مشروع مشترك بين جميع المواد المشتركة (انظر مشروع دراسة الوسط لدى ديكرولي) هذه العيوب، لكنه يمثل صعوبات بالنسبة إلى التنظيم النسقي للتطور المعرفي ويفرض انخراطاً، لا يسهل بلوغه بسهولة دائماً، من قبل كل المشاركين في موضوع المشروع وإشكاليته وأساليب معالجته.

لكن، ألا يمكن الربط جدليّاً بين الوحدة والتعددية بدل معارضتهما من أجل الحفاظ عليهما دون استبعاد أي منهما؟

2. 2. 1. الوحدة من خلال التعدد

لكل مادة دراسية أهدافها المندرجة ضمن نسق: ما يجب على التلاميذ معرفة قوله أو فعله عند نهاية الزمن التعلمي لهذه المادة أو تلك. لها ديداكتيكيتها، أي طريقتها في التعامل مع التلاميذ أو عليهم اتباعها كي يتعلموا مختلف المعارف المعلنة في البرامج. يتصور كل مدرس تدخلاته داخل مجموعة منسقة يسميها، إلى حد ما، منهجه حيث يتكاثف، بشكل منسجم إلى حد ما، تأثير أساتذته القدامى وزملائه ومفتشيه وقراءاته وأدوات اشتغاله، وخصوصاً تأثير الكتب المدرسية ... إلخ. كل هذا صعب التحليل خلال بحث متعدد التخصصات، وأكثر من ذلك، بحث ما بين تخصصي يحترم أصالة كل مادة دراسية تمثل أساس التنوع. ربما يكون الحل في مكان آخر.

لتعريف وتنظيم مشروع المؤسسة، من المهم الانطلاق من الاقتراحات النابعة من أعضاء الفريق التربوي لاختيار الموضوع المركزي، والتفكير معاً في أهمية كل اقتراح مقدم، واختيار، على المنوال نفسه، الاقتراح الذي سيتم قبوله. لا يبدو من الجيد أن نطلب فوراً من كل واحد ما سيقدمه لإنجاز مشروع المؤسسة؛ فذلك يمكن أن يؤدي إلى مجرد تجاورات توفيقية إلى حد ما. من الأفضل أن نحلل بداية غايات مشروع المؤسسة (ما هي الأهداف الدقيقة التي نود بلوغها عندما نقدم إلى كل المدرسين مشروع المؤسسة الذي اخترناه كإطار؟) من أجل أن يدمج كل واحد غاية هذه الأهداف في تدريسه. عندئذ، يجب أن يتساءل كل واحد كيف سيوجه الانخراط في منظور مشروع المؤسسة عرض المضامين التي يجب أن يدرِّس (التقدم، والوضعيات المثال التي يجب أن يستغل ... إلخ)، وأساليب التدريس التي يجب أن يتبنى. عندئذ فقط يمكن أن تترابط التصورات الفردية فيما بينها ضمن منظور متعدد أو ما بين التخصصات. ضمن مثل هذه المواجهة بين وجهات النظر، يمكن تصور وحدة مشروع المؤسسة من خلال تنوع الأنشطة التربوية وحول غايات متبناة جماعيّاً.

2. 2. 2. التنشئة الاجتماعية والتفرد

يبدو لنا أن هاتين الغايتين تشملانها كلها. الأولى هي تكيف الفرد مع الحياة في المجتمع. إنها ملازمة للتفرد الذي يعني التحقق الأصيل للذات، المتميز عن أقرانه، ضمن الجماعة، ثم داخل المجتمع ككل. سيكون من الجيد أن يدقق مشروع المؤسسة في كيفية اقتراح مختلف المواد الدراسية المساهمة في تنمية هذه أو تلك، أو بالأحرى في التوازن الجدلي. من بين الوسائل المستعملة في كل مادة دراسية أو في مشروع المؤسسة برمته، يمكن أن نذكر:

» أنشطة الفريق، مع توزيع المهام أو من دونه (انظر: ب. ميريو، 1984).
» تفرد الأهداف والأنشطة.
» حرية اتخاذ المبادرات.
» التعلمات الخاصة بالعلاقات مع الغير.
» الأنشطة التعاونية ... إلخ.

إن التنشئة الاجتماعية هي، أيضاً، تثقيف (enculturation)، أي استيعاب لثقافة مجموعته الخاصة. لا يشير هذا التعبير إلى معرفة المؤلفات التي أنتجت هذه المجموعة، ووصلت إلينا، بل إلى مجموعة من السلوكات والتمثلات والمشاعر المشتركة أيضاً والمتناقلة من جيل إلى آخر.

«لا يشير هذا اللفظ (...) **إلى التراث الفني والعلمي والديني**

والفلسفي لمجتمع ما فقط، بل إلى تقنياته الخاصة وعاداته السياسية والاستعمالات الكثيرة التي تميز الحياة اليومية أيضاً» (م. ميد، 1953، 13).

يجب أن يحدد مشروع المؤسسة الاختيار والوسائل المُعملة لتعزيز تثقيف التلاميذ.

عندما تستقبل المدرسة غرباء عن ثقافتها الخاصة، عليها أن تساعدهم على التثاقف acculturation. يشير هذا المصطلح الذي يجب ألا نخلطه مع سابقه إلى «ظاهرة دخول مجموعة من الأفراد في اتصال مع ثقافة مخالفة لثقافتهم فتستوعبها كليّاً أو جزئيّاً» (Grand Larousse L.F, I, 39). لا يتعلق الأمر بالاشتغال أساساً على استيعاب الغرباء من قبل الجماعة التي تستقبلهم: من الممكن أن يرغبوا في الحفاظ على هويتهم الثقافية. يتعلق الأمر بتلقينهم نمط حياة مختلفاً عن نمط بلدهم الأصلي وتعليمهم الامتثال لما هو ضروري، طيلة المدة التي سيقضونها في بلد الاستقبال. إنها أول وسيلة لتجنب إما فشلهم بسبب استحالة تكيفهم مع وضعيات لا يفهمونها، أو يُبعدون بسبب كراهية الغريب أو كرد فعل للمساعدة الاقتصادية التي تنتج عن فشلهم. يبدو أن مشروع المؤسسة يعين بعض أساليب التدخل في صيغة برنامج وحصص زمنية وفرق تربوية (يمكنها أن تشكل من شخصيات خارجية).

عندما ينتقل التلاميذ من الحضانة إلى المستوى الأول الابتدائي، ومن الثاني إلى الثالث الابتدائي، ومن الخامس إلى السادس الابتدائي، ومن الأول إلى الثاني الإعدادي، ومن الثالث الإعدادي إلى الثانوي، ومن البكالوريا إلى الجامعة. عندما نقرأ البرامج، خصوصاً التطورات التي تمنحنا إياها الكتب المدرسية، وأكثر من ذلك، عندما نتتبع من سنة إلى أخرى، المسار الدراسي لتلميذ أو أكثر؛ نلحظ العمل الذي يجب إنجازه.

يجب أن نحدد، بالنسبة لكل انتقال من مستوى إلى الذي يليه، مجموعة من المكتسبات القبلية في كل مادة دراسية. ينير هذا العمل المدرسي أقسام الخروج حول ما يجب أن يعرفه تلاميذهم للدخول في القسم الموالي، وحول التعلمات الاستدراكية الضرورية لبعضهم، ويمكن هذا من تجنب خلق فجوات مهمة جدّاً يصعب ملؤها لاحقاً: تتطور المجاهيل بواسطة نوع من العلّية ككرة ثلجية تُحوِّل النتائج إلى أسباب، لأن الفجوة التي لا تُملأ فوراً تُعيق أو تمنع المكتسبات اللاحقة.

2. 2 . 3. المستقبل من منظور الحاضر

من المنظور نفسه، يجب أن يأخذ مشروع المؤسسة في الحسبان التغيرات التي تسم الانتقال من مستوى معرفي إلى آخر، والأنشطة أو التمثلات التي ستكون لازمة لاحقاً لمعالجة، بشكل مغاير، ما نعالجه الآن. يتعلق الأمر بإدماج المستقبل في أفق الحاضر، بعبارة أخرى، ماذا يجب أن نفعل اليوم وكيف نفعل كي تجد التطورات اللاحقة، في المكتسبات الحالية، دعامة ومادة للإغناء أو إعادة البَنْيَنة وفق منظور أكثر طموحاً؟

لا يمكن أن يتم تنظيم هذه الأساليب الإدماجية بفعل الإعلام المتبادل والتحليلات والمواجهات والتعديلات المتبادلة بين مدرسي المستويات المختلفة. إنه موضوع تشاور نادراً ما تتم دراسته، ويجب أن نعنى به عند بناء مشروع المؤسسة.

2. 4. مشروع المؤسسة والمشاريع الشخصية

إن مشروع المؤسسة ليس فرديّاً (شخصيّاً)، إنه محدد بحالة المعرفة وبحاجات المجتمع في لحظة من تطورهما، وينتظم حول ما يجب فعله في مرحلة محددة من الدراسات للانتقال من مستوى معرفي إلى آخر أعلى. أما المشاريع الفردية، فتخص كل واحد. إنها محددة بشخصية الأفراد التي تكون دعامتها الوراثية الأولية قد تبوثقت عبر سلسلة من الأفعال وردود الأفعال أثارتها الظروف المختلفة التي وجد فيها كل فرد. ينتج لدى الأفراد تنوع كبير في الطموحات وقدرات الاستجابة إيجابيّاً للفعل التربوي، خصوصاً فيما يتعلق بالمعرفة. وبذلك، فترابط المشاريع الفردية ومشروع المؤسسة مشكلة صعبة بمعنى خاص.

نقول أحياناً إنه يجب وضع المشروع الشخصي في قلب مشروع المؤسسة، لكن الاعتراض بيّن: طالما أن المشاريع الشخصية متعددة ومتنوعة؛ فأيها سنأخذ كمرجع مركزي لمشروع المؤسسة المشترك بين كل التلاميذ؟

2. 4. 1. تصورات قابلة للنقاش

يمكن أن يقترح هذا عند الاقتضاء بيداغوجيا متمركزة من نوع بيداغوجيا بيستالوزي (pestalozzien)، التي **تبدأ المعرفة وفقها حول الذات، وتتوسع بشكل تمركزي، بحيث يجب أن نقود التلميذ مما هو قريب منه إلى ما يبعد عنه تدريجيّاً**. يمكن أن يتجلى مشروع المؤسسة في تنظيم توالٍ زمني لهذه

الامتدادات، وبالنسبة إلى كل واحدة يقدم تعريفاً وتنسيقاً متعدد التخصصات في محتواها. لكن خارج وضعيات التعلم، يتعلق الأمر **بالتلميذ عموماً**، أي بتجريد من دون دلالة إجرائية كبيرة جدّاً، عندما يجب الانتقال من المبادئ العامة إلى الأنشطة العينية.

يمكن أن يقترح وضع المشاريع الشخصية في مركز مشروع المؤسسة أيضاً العودة إلى التصور المتمركز حول الطفل (-pué rocentrique)، الذي وضعته سالفاً المدرسة المسماة المدرسة الجديدة. ويكمن منهجها، كما نعلم، في وضع الطفل، بحاجياته واهتماماته وتمثلاته وطرق شعوره الخاصة وتفكيره وسلوكه، في قلب البرامج والمناهج الدراسية. باختصار شديد، كان يجب أن تتحد التربية مع حياة الطفل نفسها. غير أن هذا الحل قابل للنقاش بشكل كبير من حيث إن تركيز كل شيء حول الطفل ووجوده اليومي يعيده إلى حالة يجب تجاوزها بالضبط (وهذا هو المعنى الاشتقاقي للفظ التربية في اللغة الفرنسية éducation:e-ducere : القيادة إلى خارج).

كما لا يمكن لوضع المشاريع الشخصية في مركز مشروع المؤسسة أن تقود إلى تجاور، في هذا الأخير، للمعلومات والأهداف التي يجعلها تفرد المشاريع الشخصية غير متجانسة، حتى لو كنا نود معالجتها في وضعيات مناقشة أو تعاون. كما يتعلق الأمر بالأحرى بإعطاء المضامين والأفعال شكلاً ودلالة طفولية بدعوى الدخول في مناظير الطفل. يتعلق الأمر باستعمال مشروع المؤسسة لإثراء المشروع الشخصي، وهذا الأخير من أجل تنشيط مشروع المؤسسة.

2. 4. 2. التصور النفسي الدينامي

إن وضع المشاريع الشخصية في مركز مشروع المؤسسة يمكّنه، في رأينا، من أن يحول الطاقة الكامنة في المشروع الشخصي إلى أفعال، عبر إعطائه المعلومة وأشكال السلوكات المقدمة في مشروع المؤسسة. تأتي الطاقة الكامنة في المشروع الشخصي من التوتر تجاه هدف يتعلق مباشرة بالشخص (ما دام يندرج ضمن الطموح إلى تحقيق الذات)، في حين أن الأهداف التي يصبو إليها مشروع المؤسسة متنوعة ومجردة جدّاً كي نتمكن من تعيينها مباشرة. إذا عدنا إلى المعنى الأول للفظ اهتمام (من الأصل interesse: يوجد بين)، يصير مشروع المؤسسة مهمّاً بالنسبة إلى التلميذ، لأنه يوجد بين أناه الحالية وصيغة أناه التي يصب إليها. تتحول الطاقة الكامنة في المشروع الشخصي، التي ظلت كامنة بسبب نقص الوسائل المناسبة لظهورها، إلى أفعال عندما يمنحها مشروع المؤسسة المادة ويجعلها تكتشف صيغها. في المقابل، يمكن أن يمنح المشروع الشخصي لمشروع المؤسسة جوهر الدينامية الضرورية لتحقيق أهدافه. لقد درسنا مدة طويلة في الخارج البَنْيَنة البَيْنِيَّة التي تحدث بين المشروع البيداغوجي والمشروع الذاتي (1979: 322-321، 1987: 104-98، 1989: 46-40 و75-67).

2. 4. 3. آفاق الأجرأة

من الصعب أجرأة هذه العلاقة بين مشروع المؤسسة والمشروع الشخصي عندما يتعلق الأمر بتربية الطفل، لأن المشروع الذاتي لا يبلغ استقراراً نسبيّاً إلا عند المراهقة. سنعمل إذاً بطريقة تراجعية لنرى ماذا تقترح علينا أشكال الاشتغال الممكنة للمراهقة بالنسبة إلى الطفل.

بسبب حشد التحولات العميقة والسريعة، ينطلق سن البلوغ، وبفضل الارتقاء إلى الذكاء الصوري، يتخذ مشروع الحياة مناحي تزداد دقة عبر الاستغلال المنظم لمجموع الإمكانيات. في هذه اللحظة، يكون على الذات أيضاً أن تختار إما تعليماً قصير الأمد ذا غاية تطبيقية قريبة، وإما طويل الأمد إلى حد ما ذا غاية عامة أو تقنية.

في الحالة الأولى، من المهم أن يقنِّن مشروع المؤسسة فعلاً موازياً قسم – حرفة تنتظم داخله تعليمات الأولى عبر تطور الإجابات عن المشاكل التي تعترضنا حقّاً في ممارسة، أو ما قبل ممارسة، الثاني. سيجد فيها التلميذ وسائل الفعل التي تمكنه من إثبات ذاته مثل ذلك الذي يستطيع، ويعرف، وكان قادراً على، والذي ينجح. لكن المهنة تُخصَّص وتُغلق، يجب أن تنحصر التربية في تهييء التلميذ لها. من المهم أن يتصور مشروع المؤسسة أنشطة الانفتاح الرياضية والفنية والأدبية التي تجهز التلميذ بما يؤثث أوقاته الفارغة، كلما كان ممكناً بواسطة الفعل، من الأفضل أن يكون هذا الفعل فرجة. علاوةً على ذلك، كل عامل في مجتمعاتنا الديمقراطية هو مواطن. لذا، أيّاً كان مستوى توجهه، يجب أن يفتحه مشروع المؤسسة على مشاكل المواطن. أخيراً، يحمل كل شخص في ذاته توقاً إلى الحرية التي تحدها القيم والمعايير الاجتماعية، وإذا كان متديناً، الأوامر الدينية. يجب أن يحدد مشروع المؤسسة حتى في تعليم قصير ما يجب أن نفعله في القسم أو في الورشة (أو في المصنع أو في الورشات)، عبر تعيين التوضيح الذي يمكن أن تقدمه المؤسستان كلتاهما (القسم أو المؤسسة المهنية) بعضها لبعض.

يجب أن نتصور مشروع المؤسسة، في التعليم الطويل، ضمن روح التخصص التدريجي والانفتاح الثابت. يجب على التلميذ، دائماً في أفق تحقيق الذات، أن يجد فيها مواد وأنشطة تمكنه من أن يختار بنفسه توجهاته، وأن يطور كفاياته إلى الأفضل في الشعبة التي اختار ليحقق ذاته. أما فيما يخص الانفتاح، فيمكن أن يتطور وفق المحاور نفسها التي تم ذكرها بالنسبة إلى التعليم القصير (الرياضي، والفني، والأدبي، والسياسي، والأخلاقي) بمواضيع ومستويات متطابقة مع قدرات التلاميذ.

يجب ألا تظل صياغة مشروع المؤسسة في مستوى هذه المبادئ الغامضة، ويجب ألا نعين له بدقة أنشطة البرامج الديداكتيكية فقط، بل أنشطة برنامج أنشطة الانفتاح: ما هي الرياضات التي ستُمارس؟ وما هي الصيغ والأشكال التي يشارك فيها كل التلاميذ؟ وما هي النقاشات الأخلاقية والسياسية والفنية ... إلخ، التي ستُنظم؟ وفي أي تاريخ؟ وفي ظل أي ظروف؟ ... إلخ.

قبل المراهقة، تكون طريقة وضع المشروع الشخصي في مركز مشروع المؤسسة مماثلة، وإن كان ضمن عدم تحديد أوسع. يتحقق التلميذ دائماً عبر النمو والانتصار على الصعوبة باعتباره شخصاً. الأهم بالنسبة إليه هو ألا يغرق في التفاهة الصبيانية (انظر: B. Zazzo, 1966). إن وضع المشروع الشخصي في مركز مشروع المؤسسة يعني تنظيم هذا الأخير كي يمنح لكل واحد حظوظ النجاح، إذا لم يوجد الامتياز، في كل المواد. يكمن الحل في تدرج الصعوبات، يمكن أن يساهم في ذلك تفرد المهام، خصوصاً مع العمل بواسطة الجذاذات، يمكن عمل الفريق وتخصص المهام وفق الكفايات عبر النجاح في مهام مختارة لهذا الغرض من تجاوز الاستنقاص من القيمة الذي نشعر به عند عدم القدرة الظاهرة في أنشطة أخرى. سيكون أمراً خطيراً ألا نشغل التلاميذ سوى في المهام التي ينجحون فيها فقط، سيكون ذلك تجاهلاً للمجهودات التي عليهم القيام بها في تلك التي يرسبون فيها إلى حد ما. يكمن الحل في توقع الفشل السابق بواسطة مراقبة فردية للمكتسبات الأساسية فيما يخص التمثل والمهارة.

من الجيد أن ينظم مشروع المؤسسة هذه المراقبات بالنسبة إلى المواد كلها. ولما كان غير ممكن دائماً تجنب الفاشلين في التعلم، فمن المهم أن يتصور مشروع المؤسسة أنشطة تُستعمل لاستدراكات محتملة.

أخيراً، إن وضع المشروع الشخصي في مركز مشروع المؤسسة يعني مد التلميذ بوسائل استكشاف إمكانياته واختيار توجهاته بثقة. وبناء وإعادة بناء مشروعه وفق استعدادات أو عدمها، بل أذواق ونفورات تبرزها له تجربة بعض أنواع الأنشطة. لذا، يجب أن يشمل مشروع المؤسسة، بجانب الأنشطة المدرسية الضرورية للكل، برنامجاً من الاختيارات يعمل مثل ما كانت عليه مدرسة وينيكتا سالفا (Zigliara, 1964)، أو حديثاً كأرضية للمحاولة، تبعاً لتعبير ج. مونو (G. Monod) الذي أدخلها إلى الأقسام الجديدة من الدرجة الثانية، مستوحياً مخطط لانغيفين– والون (Langevin-Wallon).

5.2. ملخص للمبادئ المقبولة في بناء مشروع المؤسسة

» التمييز بين مشروع المؤسسة البيداغوجي الديداكتيكي ومشروع النشاط التربوي.
» جرد لحالة حاجيات التلاميذ والمؤسسة.
» الاختيار الجماعي موضوع خاص نجيب عنه.
» وضع المشروع الديداكتيكي في قلب مشروع المؤسسة.
» تحديد مقاصد مشروع المؤسسة عبر تجميعها حول محوري «التنشئة الاجتماعية» و«التفرد».
» تقديم، بالنسبة إلى كل مادة دراسية، أنشطة تمثل دعماً لهذين القصدين.
» تحديد برنامج التثاقف (enculturation): المواضيع، وأساليب المقاربة والسلوكات المطلوبة ... إلخ.
» تحديد حاجيات التثقيف بالنسبة للتلاميذ الغرباء.
» جرد قائمة القيم التي ستقترح على التلاميذ، وتقديم، بالنسبة إلى كل واحدة، مجموع السلوكات التي تمكن من عيشها بالفعل.
» تقديم دعوات المتدخلين الخارجيين، مع الإشارة إلى الأسباب التي تبرر هذه الدعوة.
» تعريف الموضوع المحدد، لتدخلاتهم، حدوده وعلاقته بالتعليم العادي.
» تقديم نتائج المدة: استهلاك وتجدد المواضيع الجزئية، وتفاوت في الإيقاع وتقدم العمليات التعلمية والإجراءات المتخذة لتقليصها.
» تنظيم الانتقالات بواسطة المشاركة في تعريف المكتسب القبلي.
» وبشكل أعم، وفي كل مادة دراسية، دراسة طرق إدماج المستقبل من منظور الحاضر، وهي خاصية كل مشروع.

» تقديم، في كل مادة دراسية، تدرج في التمارين التي تُمكّن كل تلميذ من النجاح وإثبات ذاته بذلك في أعلى مستوى يستطيع بلوغه. يكمن الأهم في تجاوز أناه الحالية.
» .بمجرد أن يتضح أفق الدخول إلى الحياة النشيطة، تقدم وسائل تنظيم تفاعل بين مشروع التعلم المعرفي والمشروع الوجودي.

ربما نجد هذه القائمة طويلة شيئاً ما، لكن تنظيم التعلمات في إطار مشروع المؤسسة عمل معقد جدّاً إلى حد أنه ممتع. لن تحظى المقاولة بفرص النجاح إلا إذا كانت موضوع إعداد ومتابعة صارمة. إنه عمل فريق، ما يسمح بتوزيع المسؤوليات. إنها مقاربة جديدة للأنشطة البيداغوجية التي تظل إلى الآن منغلقة في نزعات فردية دقيقة. تستطيع أن تمكن من الجمع بينها مواهب وقوى ظلت إلى حد الآن معزولة. لكن، علاوة على إرادة العمل سويّاً، يستلزم الترابط الضروري تنسيقاً يرجع بالأساس إلى رئيس المؤسسة.

6.2. دور رئيس المؤسسة (ك. هـ. أمييل)

علّمنا علم النفس الاجتماعي تحديد دور شخص ما عبر «مجموع السلوكات التي ينتظر منه الآخرون بشكل مشروع» (جون ستوتزال، 1978، 206). الآخرون هنا هم الزملاء والتلاميذ والأسر والإدارة.

سيكون فعل رئيس المؤسسة صعباً، لأن «التكيف وبناء مشروع المؤسسة، يفترض بالتوازي إرادة سياسية مؤكدة والتحكم في المنهجيات وأدوات التحليل وحلولاً للمشاكل وانخراطاً من قبل الفاعلين والشركاء وعمل فريق تكون أهدافه وإجراءاته متشاوراً في صددها.

إنه، أيضاً، بالنسبة إلى المدرسين قبول فحص الممارسات البيداغوجية، والانكباب على تنظيم العمل وعلى مناخ المؤسسة وعلى التدفقات والنتائج وتبني مناهج اشتغال أقل حدسية. إنه أخيراً تجاوز التناقضات ومشاكل إسقاط الذات في المستقبل بفضل برنامج أنشطة مبنية ومتناسقة فيما بينها.

لا يمكن لهذه التغيرات في التمثلات والعقليات والسلوكات والبنيات أن تتم من دون توترات. تكون مقاومات التنظيم والأطر أحياناً قوية. إن المسار الذي يقدم لبلوغ مشروع مطابق لهوية المؤسسة وقادر على تحسين اشتغاله بطريقة ملموسة قد يكون طويلاً ومعقداً» (م. فرانسواز كاستيران، M. Françoise Casteran, M. A. F. P. E. N., «La démarche de projet», t. 2, p. 50, C.R.D.P. .(Poitiers

على المستوى الإداري، لدى رئيس المؤسسة وظائف قانونية محددة بشكل دقيق، لن نذكرها هنا، لكن يجب ألا ننساها. ينتظر منه زملاؤه، فيما يخص مشروع المؤسسة، أن يتابع نشر المذكرات الرسمية وأن يبلغهم بفحواها، وأن يضع تعليقاً مناسباً حول تطبيقها في الظروف المحلية. يعتمدون عليه أيضاً في ضمان وظيفة وسيطة، في العلاقات بين المؤسسة والأجهزة الإدارية أو الخصوصية التي يجب أن تكون المؤسسة في علاقة معها فيما يخص سير مشروع المؤسسة.

تنتظر منه الأسر، بشكل عام، أن يخبرهم عن العمل والتقدم والآفاق المستقبلية لأطفالهم. بالطبع تقدم إليه المعلومات حول التلاميذ من قبل المدرسين، خصوصاً الأستاذ الرئيس، ولن يضطر إلى البحث بشكل ملموس عن مخارج لكل واحد، إنها مهمة مصالح التوجيه المدرسي والمهني ومصالح التفتيش الأكاديمي المتخصصة. يفضل له، مع ذلك، الآراء التي يقدمها بالخصوص لأولياء الأمور، والقرارات التي يجب اتخاذها بالنسبة إلى كل حالة فردية. لذا من المناسب أن يكون على علم بآفاق الدراسات أو الشغل فيما يخص، ليس فقط شعب الأنشطة المدرسية أو المهنية، بل أهمية التدفقات الملاحظة والمتوقعة أيضاً.

على المستويين النفسي والبيداغوجي، إن عمله حساس جدّاً إلى حد أن عليه أن يقوم بوظيفة المنشط داخل فريق يعاني من مشاكل مماثلة كي يبلغ بشكل عام الغاية نفسها، لكن في قطاعات مختلفة ومن خلال تفرقات وتقابلات وأحياناً عداوات ونزاعات ظاهرة أو مضمرة، فريق يهتم علاوة على ذلك بالحفاظ على استقلالية الفريق قبل كل شيء (أمام السلطة الإدارية التي يمثلها رئيس المؤسسة) والاستقلاليات الفردية داخل الفريق.

يشمل هذا التنشيط تنسيق الأنشطة ومواضيع التدريس الخاصة بكل مادة، بالإضافة إلى قيادة مشروع المؤسسة خلال تنفيذه. يجب أولاً أن يربط تمنيات التلاميذ وحاجياتهم والتعلّمات والأسر وكذا انتظارات المجتمع. عليه لاحقاً أن ينظم على الأقل تعدد التخصصات وعلى الأكثر تفاعل التخصصات، ما يفترض معالجة محاسن التنافسات أو التعارضات، علاوةً

على مشاكل استعمالات الزمن واستغلال أماكن الشغل واستعمال المواد والتجهيزات المشتركة.

أما فيما يخص القيادة، فتكمن في اعتبار سرعة معينة في التقدم، وفي صعوبات كل تعلّم وتأخراته. ويرجع إليه أمر القيام بإحصاءات دورية لا تشبه في شيء التفتيش، وتنظيم اجتماعات التقييم المتمحورة حول مشروع المؤسسة وليس حول مشاركة كل واحد، وتقديم نصائح بيداغوجية، إذا طلبت منه وإذا كان ذلك بمستطاعه.

يتطلب مشروع المؤسسة عملاً هائلاً من رئيس المؤسسة. ليتمكن من إتمامه، يجب أن يبرهن على صفات شخصية فريدة (ذكاء أشخاص المؤسسات والبنيات، وطبع حاد في التنظيم، وعقل تركيبي، والاستمتاع باللقاءات، ومهارة التعامل مع الآخرين، وفن التوفيق والإقناع، وخصوصاً قدرة كبيرة على العمل).

غير أن هذا لا يكفي، لأن الأوصاف الشخصية، من دون تكوين، تفقد جزءاً مهمّاً من فعاليتها. يحتاج رئيس المؤسسة إلى تكوين متين في علم النفس (علم النفس الفردي، وعلم النفس التربوي، والعلاقات ما بين الأشخاص، وعلم نفس الجماعات والمؤسسات)، وفي علم الاجتماع والحقوق والإبستيمولوجيا ... إلخ.

يمكن أن نضيف إلى الإعداد غير الكافي لرئيس المؤسسة، من أجل القيام بدوره، كثرة المهام من كل المستويات التي نُظمت له، والنقص في الأطر الإدارية. يمكن للموثقين والمستشارين التربويين والنظار والحراس العامين أن يساعدوا رئيس المؤسسة، إذا وجدوا طبعاً، في تصور وقيادة مشروع المؤسسة. لكن في المؤسسات الصغرى يظل عملياً وحيداً أمام ضخامة مهمته. يجعلنا هذا نعرف مسبقاً الصعوبات الجمة والتخوفات من مستقبل نسق التنظيم بواسطة مشروع المؤسسة، إذا لم تتم بسرعة معالجة النقائص التي ذكرنا توّاً.

3. مشاريع المؤسسة في الثانويات المهنية: بعض الثوابت

(غي بالوب، وجاكلين برونجي، وإيف برانجي)

توفر ثلاث مجموعات من الأسئلة وصفاً عامّاً لمشروع المؤسسة:

1. ما هي طبيعة المشاكل التي يجتهد فاعلوها من أجل حلها؟
2. ما هي مبادئ الفعل التي نعتمدها؟ وما الوسائل التي نُعمِل لحل المشاكل الموضوعة؟
3. ما هي طبيعة الحلول المقترحة؟

إن فحص هذه الأسئلة يبرز بالنسبة إلى مشاريع الثانويات المهنية بعض الثوابت التي تسِم أصالتها.

3. 1. التحديات الخاصة

ما هي التحديات الخاصة التي تجتهد الثانويات في رفعها عندما يعتمدون منهج المشروع الصبور والعقلاني؟ يمكن أن نضع في هذا الصدد جرداً سريعاً:

» يوصل اعتماد منهج المشروع إلى إدماج اجتماعي ومهني ناجح للتلاميذ الذين يشترك أغلبهم (بدرجات مختلفة) في مسار دراسي مكون من الفشل، بل ومن الإبعاد: كيف ندفع هؤلاء التلاميذ، الثائرين في الغالب على المدرسة، إلى اكتساب قدرات التكيف الاجتماعي وتحمل المسؤولية، وبالتالي الاستقلالية؟ كيف نساعدهم على إعطاء معنى لتكوينهم إلى حد أن يبنوا تدريجيّاً مشروعاً شخصيّاً واقعيّاً وطموحاً؟ كيف نهيئهم لشواهد تستلزم معارف ومناهج ظلت إلى حد الآن متحكماً فيها بشكل ضعيف جدّاً؟

» التخفيف من التوترات الناجمة عن تنوع التلاميذ وانخراطهم الموسوم إلى حد ما بمعايير الاشتغال المدرسي: أظهرت الدراسات اليوم «تنوعاً هائلاً ذا أصل عائلي أو ماض مدرسي أو سلوكات تجاه المدرسة، أو في العمل أو المستقبل» (بودلو– إيستابلي (Baudelot-Establet) 1989، ص. 132)، غير أن هذه الاختلافات موزعة بشكل متفاوت جدّاً بين المؤسسات، وفي داخل المؤسسة نفسها، بين التكوينات المختلفة.

كيف نفتح خصوصاً آفاقاً من أجل تقليص أثر القطيعة بين «أولئك الذين يُنْهون مسار فشل دراسي، وأولئك الذين تنقدهم الثانوية المهنية والذين يدخلون ضمن تنشئة اجتماعية مهنية» (ديبي (Dubet) 1991، ص. 132)؟

كيف نوفق بين احترام القيم التقليدية للتعليم المهني الذي يحدد هدفه في منح تكوين للكل، ومتطلبات الانتقاء والتوجيه التي تلزم عن نجاح أولئك الذين يمكنهم أن يدعوا

مستوى عالياً من التكوين والأهلية؟

كيف نحل التناقضات الواردة في تقرير جون بيير لوبي (LUPPI, 1989) بين القوانين وعادات الاشتغال الموضوعة من أجل الأطفال ومستلزمات علاقة واقعية لمراهقين كبار أو راشدين هم تلاميذ الثانويات المهنية؟

» محاربة انشطارات المنتوجات بواسطة التنوع الكبير للكفايات والممارسات البيداغوجية والمهنية للأطر، مع الاستفادة من الإمكانات التي تقدمها هذه الاختلافات نفسها: كيف نجانس بين طاقم التدريس الموسوم بمثل هذا التنوع في الشهادات والمستويات (من المستوى الخامس إلى البكالوريا زائد ست سنوات)، وفي المنهاج وفي التجارب المهنية والبيداغوجية؟ كيف نرفع من آثار ثنائية التعليم المهني/ التعليم العام إلى أقصى حد؟
» التوفيق بين مستلزمات المدى القصير والمدى الطويل في التكوين المهني: ماذا نفعل كي يكون التكوين متخصصاً جدا فيضمن اندماجاً سريعاً في المقاولة، ومنفتحاً جدّاً كي يطور لدى الشباب صفات التكيف الضرورية لتطورات مهنتهم؟[2] وكيف نمكنهم، علاوة على ذلك، من متابعة دراساتهم بمجرد خروجهم من الثانوية المهنية، وفي إطار التكوين المستمر؟

3. 2. الثقافة ونماذج العمل في الثانويات المهنية

أدت هذه المشاكل بالثانويات المهنية إلى بناء تدريجي لثقافة ونماذج أنشطة تمس بعمق روح الأجوبة التي يقترحون في مشاريعهم الخاصة. لنذكر منها الأوصاف الرئيسة:

» «أسلوب» تعليم يوصف في الغالب بـ «بيداغوجيا النجاح»، لأنه موجه بواسطة قلق دائم مؤداه دفع كل تلميذ إلى أعلى درجة من الكفاءة تسمح قدراته ببلوغها، دون ممارسة الإقصاء، حتى يبلغ الكل الحياة النشيطة في أفضل الظروف.
» التداخل، في جميع المستويات، بين التكوين المهني والتكوين العام. لقد أسس فوراستييه وفريدمان (Fourastié et Friedman) منذ البداية، «النزعة الإنسانية التقنية»، وهو التيار الفكري القوي الصادر عن والون، المراجع الثقافية التي لا تزال تُشرعِن اليوم إرادة ربط يومي لما يعاش، في نظامنا التربوي برمته، على منوال التوتر، بل والقطيعة. تتقوى هذه الإرادة بمساندة أساليب تعلم جديدة مشتقة من علم النفس المعرفي[3] التي تبرز خصوصاً دور التحويل والعمليات الذهنية وما فوق المعرفة وبواسطة تأثير مناهج التدبير الجديدة (دورة الجودة) والتكوين داخل المقاولات الحديثة.
» رجوع قديم ونسقي إلى ميتودولوجيا المشروع التي تسمح بإعمال كفايات عرَفت الفرق البيداغوجية كيفية امتلاكها تدريجيّاً، ثم نقلها إلى التلاميذ: القيام بتشخيص وتحليل السياق، وتحديد الأهداف، ووضع مخطط عمل، والتقنين، وتدبير الصدف، والتقييم[5].
» الانفتاح الدائم على البيئة الصناعية والاقتصادية وقدرة الاشتغال مع الشركاء الكثر والمتنوعين الذين يتطورون باستمرار (ممثلي القطاعات الاقتصادية المحلية، وممثلي المنظمات الاجتماعية، والعوامل الثقافية).
» استعداد لتكييف التكوين، بأسرع قدر ممكن، مع التطورات الاقتصادية: تعرف الثانويات المهنية، مثلا، بشراكة مع الوسط المهني، بناء مرجعيات للشهادات، وفتح ثم تطوير قطاعات أو تكوينات مكمِّلة تنفتح بالنسبة إلى التلاميذ على شهادات خاصة، والاعتماد على الأجهزة المتوفرة (تدريبات في المقاولات، والتحويل من أجل تنظيم تكوين الأساتذة).

3. 3. الإدماج الاجتماعي والمهني.. مبتغى أولي

إن مشاريع المؤسسة بالثانويات المهنية، لها أهداف أولية بالضرورة، بالنظر إلى التحديات التي يجب أن تواجهها والدور الذي تلعبه في النظام التربوي لنماذج العمل التي تتوفر عليها، الإدماج الاجتماعي والمهني للتلاميذ، في حين أن العديد من أنواع العمليات التكميلية المترابطة فيما بينها والمُوجهة نحو هذا الهدف تحرك بهذا المعنى أسرة التعليم:

» وضع أجهزة تحديد قبلي للتوجيه تمكن من استقبال شبان في المؤسسة أكثر معرفة وأكثر مسؤولية عن اختياراتهم وملتزمين عن وعي داخل صيرورة التكوين: ستقترح الفرق الإدارية والفرق التربوية وتلاميذ مثل هذه الثانويات المهنية على شبان السنة الثالثة من ما قبل التدريب، مثلاً، المشاركة في دروس حصص الورشات تحت إشراف تلاميذ الثانوية المهنية الذين سيعرضون عليهم خط سيرهم والأعمال التي ينجزون.
» خلق أجهزة بيداغوجية تمكن التلاميذ من تجاوز صعوباتهم، وتجميع الظروف كي ينجحوا بشكل أفضل ويهيئوا اندماجهم: يتعلق الأمر مثلاً بالاستناد إلى العمل

ضمن فريق، وإلى تدبير دقيق للتناوب لجعل التلميذ يعيش وضعيات تحويل متعددة للمعارف والمهارات ودفعه إلى الوعي بها.

» إعداد التلاميذ للتطورات الضرورية الناجمة عن المشاريع الشخصية للتلاميذ، ومشاريع الأساتذة وطلبات المقاولات؛ ثم تكييف بنيات المؤسسة مع هذه التطورات.

إن توسيع التكوين في تكنولوجيا الأشغال المعدنية، في مثل هذه المؤسسة، إلى التكنولوجيات المجاورة للألمنيوم والبولي فينيل كلورايد (PVC) يستلزم، مثلاً، خلق الانسجام بين عمليات عديدة:

» دراسة النسيج الصناعي المحلي (إمكانيات الشراكة، والتدريبات، والتكوينات بالتناوب، والمخارج).
» تشخيص المؤسسة ودراسة الجدوى.
» الاستثمارات في المواد.
» حصة زمنية تمكن من تنظيم تكوين للأطر لا يؤدي إلى الإغلاق المؤقت للقطاع المعني.
» خلق انسجام وتلاقٍ بين وضعيات التكوين في إطار التناوب، بحيث تتمفصل الثقافة العامة، بل تندمج في التكوين داخل المقاولة.
» سنعطي مثال ثانوية مهنية تجمع ترويج القراءة والسينما في المقاولات بالأهداف المهنية لتدريبات التلاميذ.
» تنظيم التواصل الداخلي والخارجي من أجل رفع فعالية التناوب وترويج المؤسسة.

يلزم عن هذا: إرساء العلاقات مع المقاولات المحلية الوطنية، بل والأوروبية كشركاء وكمخارج، بالإضافة إلى العلاقات مع شركاء آخرين (الصحافة والجماعات المحلية خصوصاً) من أجل جلب الانخراط والثقة ومحاربة التمثلات التي تشوه صورة التكوينات المعفاة.

* * *

تمنح سياسة التغيير، المُعملة في النظام التربوي بواسطة استراتيجية مشروع المؤسسة، قيمة لخصوصية كل مؤسسة وقوتها ومبادرتها.

غير أن الأهداف المفروضة على المستوى الوطني والضرورات المحلية تولِّد أسلوباً ومناهج معينة. هكذا تنجم عن ضرورة ربط التكوين بالحياة النشيطة، بالنسبة إلى الثانويات المهنية، دينامية خاصة. يجب أن تستَبِق مشاريعهم للمؤسسات باستمرار، بواسطة أنشطة متضافرة، الطفرات الاقتصادية والاجتماعية، وأن تقدم الأجوبة البيداغوجية الملائمة.

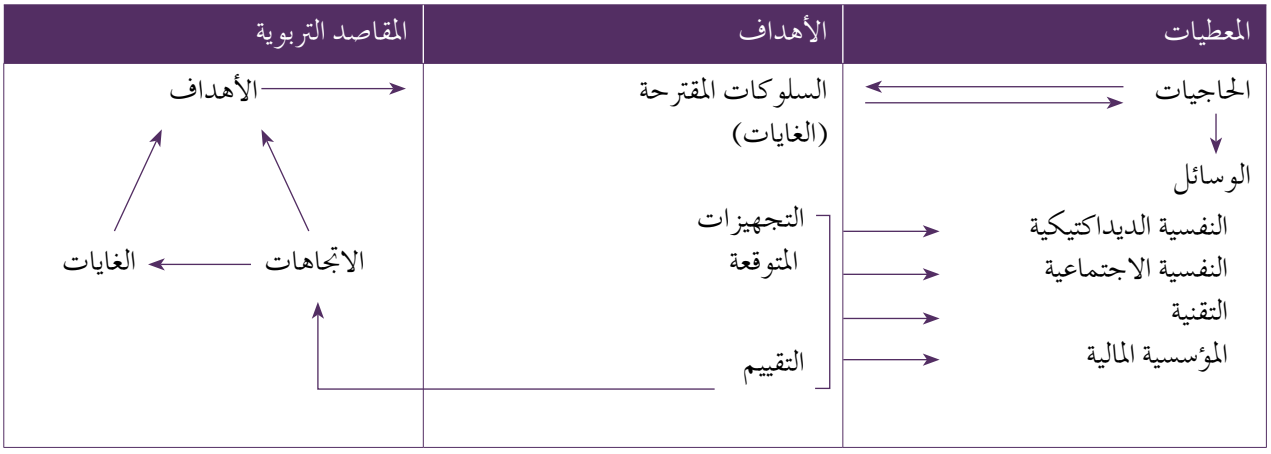
من ورشة عمل للمعلمين في قلقيلية ضمن مسار التكون المهني.

4. مشاريع المؤسسة المستقبلة للتلاميذ في وضعية إعاقة

(لويس نوت)

إن إعاقة الفرد هي مس بقدراته المكوِّنة، بأشكال مختلفة، تعاوناً متغير الأهمية، من أجل تكيفه المدرسي والاجتماعي، قد يكون المستوى الحسي (السمعي أو البصري) أو الحركي أو الذهني أو العضوي (التنفسي، والهضمي، والقلبي ... إلخ) أو الثقافي (تمدرس سيئ سابق، وتثاقف غير كافٍ) أو الاجتماعي (أطفال متخلى عنهم أو في خطورة أخلاقية). في كل هذه الحالات، يكون مشروع المؤسسة ترجمة للبرامج الوطنية، في صيغة أصلية، ينسق الوسائل المتوفرة مع الغايات المسطَّرة.

ليست هذه الترجمة خاصة في شيء، بل تكمن في الربط الجدلي بين معطيات الوضعية والمقاصد التي يجسدها مشروع المؤسسة. تنبثق عن هذه العلاقة الأهداف السلوكية التي يمكن أن نقترح على التلاميذ. يمكن أن نُدرِج تحليل الوضعية التربوية ضمن الجدول الآتي الذي سنعلِّق عليه لاحقاً.



4. 1. المقاصد التربوية

تتحدد انطلاقاً من الغايات والاتجاهات والأهداف.

1.1.4. تنقسم الغايات في مختلف قطاعات التعليم الشامل (الفزيائي والعاطفي والإرادي والمعرفي والاجتماعي)، مع بعض الأولويات الخاصة بطبيعة الإعاقة، لكن من دون استبعاد قبلي من أي نوع. وتتغير وفق النظر إلى الإعاقة بلغة البِنية، انطلاقاً من مفاهيم الاحتياج أو العجز، أو بالعكس، من حيث الوظائف من خلال مفهوم التخلف الوظيفي. تتركز الغايات دائماً حول تكيف الفرد مع العالم الذي عليه العيش فيه، لكن في الحالة الأولى، تَتَأجرأ عبر تركيب سلوكات مكيفة من قبل. وفي الحالة الثانية عبر تطور قدرات التكيف. يجب أن نضع في الاعتبار أن المُعاق كائن يحمل إمكانيات قابلة للتطوير وتطلعات إلى حياة مماثلة لحياة الآخرين، خصوصاً إلى الاستقلالية والاعتراف بحريته واعتبار الآخرين له.

الاتجاهات

تُعرّف طبعاً بواسطة الاندماج الاجتماعي. ونظراً لكونها طموحة، فإنها بعيدة ولا تعين شيئاً يخص توجيه مشروع المؤسسة. يجب أن يحدد هذا الأخير تلك التي يتبنى بواسطة المستوى الذي يزعم أنه ينقل التلاميذ إليه، في نهاية المرحلة التي وضع من أجلها. يجب أن يكون هذا المستوى عالياً جدّاً بالنسبة إلى مستوى الانطلاق، وذلك لتجنب الركود والنشاط العقيم الذي يكمن في النجاح من دون تقدم، وفي التكرار الأبدي لما نتقن فعله. غير أن الصعوبة يجب أن تقاس حتى يحقق الفرد، في نهاية مجهوده، النجاح لا الفشل.

في إطار تصور بنيوي نتوخى التطابق مع نماذج الفعل والتمثل المقترحة. أما من منظور وظيفي، فنتوخى البحث عن حلول أصيلة وابتكارها، أي حلول لا تكون بالضرورة مطابقة للنماذج الكلاسيكية.

تُنتقى الأهداف وتُحدَّد، ضمن تصور بنيوي، عبر تحديد مرجعية الآثار الراهنة للإعاقة، من أجل تجنب التشتت، نحو أهداف لم نبلغها بعد. نسلم، من منظور وظيفي، أولاً، أن الأهداف هي، من حيث المبدأ، الأهداف نفسها التي يود غير المعاقين بلوغها، ولا يمكن بشكل قبلي معرفة في أي سن يتم التطور الذهني. وإذا كان من الضروري إقصاء بعض الأهداف، يجب أن يتم

ذلك بحذر كبير، على ضوء التجربة وتحت مراقبة مختصين (محترفين وأطباء وعلماء نفس وبيداغوجيين).

في جميع الحالات، سيتم اختيار المظاهر العينية للوضعيات المقترحة باعتبارها أهدافاً يجب بلوغها، بالنظر إلى السن الحقيقي للتلاميذ، وسيتم اختيار المستوى بالنظر إلى قدراتهم الحالية الواقعة ضمن أفق التجاوز. إن هذا الأمر مهم جدّاً عندما تكون الإعاقة نتيجة أو سبباً لتخلف مهم في التطور الذهني.

4. 2. معطيات الوضعيات التربوية

تشتمل على الحاجيات والوسائل المتوفرة لنا للإجابة عنها.

4. 2. 1. الحاجيات

في التصور الأول يكون كل شيء متمركزًا حول فعل الأستاذ ومحدد من قبل. يتلقى الفرد المعلومة ونماذج النشاط والتعليمات والمراقبات والتصحيحات من المعلم. يؤدي هذا الفعل إلى التكيف أكثر منه إلى الابتكار التوافقي. أما في التصور الثاني، فتتمركز الوضعيات حول نشاط التكيف للأفراد وحول الأجوبة التي يقدمها المدرس أو المربي للحاجيات المتتالية التي تظهر لدى الطفل.

4. 2. 2. وسائل الفعل التربوي

تكون من مستويات مختلفة: نفسية ديداكتيكية، ونفسية اجتماعية، وتقنية، ومالية، ومؤسسية.

4. 2. 2. 1. الوسائل النفسية الديداكتيكية

تشمل الاستغلال النسقي لجدلية الاستيعاب– التكيف، واستقراء السلوكات، والتحويل الديداكتيكي، والقابلية للتغير الديداكتيكي.

أ) الاستيعاب– التكيف: يجب أن يشير مشروع المؤسسة، بالنسبة للوضعيات، إلى المُشكلة الأساسية المقترحة، تلك التي نحيل عليها من أجَل تسهيل الاستيعاب والخصائص الأصلية التي سنستغلها لتدعيم التوفيق (تعديل السلوكات وبالتالي عامل التقدم). انظر: جون بياجيه، 1947.

ب) استقراء السلوكات: إنه الاستقراء بواسطة التَّدرُّب على أشكال التفكير والتمثل والعمليات المادية أو الذهنية الضرورية للتكيفات المطلوبة، لكن التي لم يضعها بعد الفرد. انظر: ج. ل. باوور، (J. L. Paour, 1979).

ج) التحويل الديداكتيكي: يكمن في عرض مضامين التعلم في صيغة تُسهِّل استيعابها من دون المس بدقة وصرامة المفاهيم. انظر: ي. شوفالار (Y. Chevallard, 1985).

د) القابلية للتغير الديداكتيكي: إنها التغيرات المتوقعة في عرض ومعالجة مضامين التعلم، من أجل تجاوز الصعوبات، في حالة الرفض العاطفي أو الفشل. انظر: م. برو، 1991.

ليس على المشروع التربوي أن يتوقع قائمة التطبيقات التي ستكون هذه الوسائل موضوعها، بل التذكير بوجودها فقط، من أجل تحديد خصائص المبادرات التربوية التي يمكن أن تتمخض عن إنجاز المشروع.

4. 2. 2. 2. الوسائل النفسية الاجتماعية

إنها بالأساس ممارسة الحياة والعمل داخل الفريق، وإعادة الاندماج داخل المؤسسات أو الجماعات غير المُعاقة، والانفتاح على العالم وتفريد التدريس.

إن أهداف عمل وأنشطة الفريق هي:

» دعم الانفتاح على الغير: محاربة الميول إلى الانطواء على الذات وتقليص التمركز حول الذات لدى المعاق.
» إثارة التفاعلات (النزاعات الاجتماعية المعرفية، وتجاوز وحل النزاعات المابين شخصية أو التضامن الاجتماعي والتعاون).
» مواجهة وجهات النظر والقيم والقدرات والسلوكات المختلفة الناجمة عن الثقافات المختلفة.

يدعم التصور البنيوي الفعل التربوي المعاد والعمل المُفردن، والعكس بالنسبة إلى التصور الوظيفي الذي يجعل من التجربة الاجتماعية أحد العوامل الأساسية للتطور.

يمكن أن يستند **اندماج المعاقين** إلى المشاركة في أنشطة إضافية، تالية أو موازية للمدرسية، تمارس من طرف غير المعاقين: اندماج كلي أو جزئي إذا كانت الإعاقة تستلزم ذلك. يمكن أن نقوم بالشيء نفسه بالنسبة إلى الأنشطة التعليمية التعلُّمية. انظر: ج. سيمون (J. Simon, 1988).

يؤدي **الانفتاح على العالم** إلى زيارات أو خرجات توثيقية أو إلى دراسات للأوساط (المصنع، والورشة، والقرية، والمنطقة الصناعية ... إلخ). لكن دائماً مع برنامج تربوي يشير إلى

النتائج المنتظرة والوسائل التي ستستعمل لتقييم النتائج المُحصَّلة.

لا نستطيع تجاهل التجربة المؤسسية التي تبرز أنشطة المجموعات والانفتاح على العالم معاً.

التفريد– التنشئة الاجتماعية، التفرد. يُفضِّل التصور البنيوي العمل المفرد، في حين يفضل التصور الوظيفي الأشكال الاجتماعية للتربية، لكن يجب على مشروع المؤسسة أن يتجنب اتخاذ المواقف الجازمة أو الاستبعادية. لا يمكن للتوجه التربوي الاجتماعي أن يبعد أو يحد من المعالجة الفردية للمعاق، إذا كان ضرورياً (المساندة، إعادة التأهيل)، بذريعة الوصي وبمساعدة الموجِّه أو المؤهِّل المتخصص. يجب أن يشمل أيضاً برنامج أنشطة يمكن المعاقين من تحقيق ذواتهم كشخصية أصيلة وفريدة (التفرد).

يبدو من المفضل أن يجمع مشروع المؤسسة أنشطة أو أساليب عمل اجتماعية يقترحها حول أنماط الفعل ويحدد ما يمكن أن ننتظر منها.

4. 2. 2. 3. **الوسائل التقنية:** يجب أن يوفر مشروع المؤسسة قائمة الأطر والتجهيزات المتخصصة، بالإضافة إلى تعيين القاعات المجهزة المحتملة ووسائل النقل الخاصة بالتنقلات الضرورية.

4. 2. 2. 4. **الوسائل المالية:** الاستعدادات المماثلة لتلك الخاصة بمشروع المؤسسة العادية.

4. 2. 2. 5. **الوسائل المؤسسية:** يجب أن يذكر مشروع المؤسسة أيضاً:

» التهييئات المحتملة للقوانين المدرسية، ولاستعمالات الزمن والتقدمات.
» التغطية الإدارية للمبادرات البيداغوجية.
» التأمين الذي يغطي المسؤولية المدنية للتلاميذ والأطر.
» المشاركة المحتملة لأولياء الأمور أو جمعيات المساعدة أو الحماية أو الإنقاذ، إما في تمويل مشروع المؤسسة، أو في تجهيزه المادي، أو في تأطير أو احتضان (تحت إدارة المربين المحترفين) بعض الأنشطة، خصوصاً في شكل دعم أو تدرُّب أو وصاية.

4. 3. الأهداف البيداغوجية

تعبر عن مضامين البرامج بلغة السلوكات (طريقة التصرف) التي يجب اكتسابها أو استعمالها على المستوى المعرفي أو الأخلاقي أو الاجتماعي أو التطبيقي. ما الذي يجب أن يتعلم الطفل فعله وما الذي يجب أن يفعله من أجل ذلك؟ يتم تصور هذه السلوكات في أفق التحكم في التحول أو الابتكار.

تُترْك الأشكال الخاصة التي يجب اتخاذها في مراحل العمل لمبادرة المُعلِّم. ويعرِّفها مشروع المؤسسة بألفاظ عامة من دون أن يمنحها موضوعاً خاصّاً: مثلاً «كتابة نوع معين من الرسائل»، و«موضعة مجموعة من الأحداث التاريخية بعضها بالنسبة إلى بعض في مرحلة معطاة»، و«وصف الجهاز التوالدي لنبتة معينة» ... إلخ.

يحدد مشروع المؤسسة، علاوةً على ذلك، الفائدة من هذا التعلم وفي ظل أي شروط سيتم تقييم النتائج.

■ الخلاصة

ليس مشروع المؤسسة سجلاًّ تَوقُّعيّاً للأنشطة والوسائل التربوية، بل نظام دينامي من العلاقات البينية بين معطيات مشكل بيداغوجي محدد ووسائل المبادرة التي يمكن أن تساعد على الحل. إنه ليس مجرد استباق لما سيتم فعله، بل إنه التنظيم المُسبق لمتوالية من الأنشطة الموجهة من قبل اتجاه عام (ما يميزه عن مشروع الأنشطة التربوية الذي تكون غايته خاصة) ونحو أهداف محددة، مع البحث عن دينامية في معطيات الوضعية الراهنة والتطورية للمؤسسة وفئتها.

يبدو ممكناً اقتراح المخطط العام التالي من أجل بنائه، ومن أجل العرض الكتابي للوثيقة التي تصفه.

1) المقاربة الشمولية
أ) عرض موجز للمؤسسة: الوضعية، والمواضع، والتجهيزات، والشخصية ... إلخ.
ب) دراسة اجتماعية ونفسية وبيداغوجية لفئتها.
ج) دراسة التوجهات والغايات التربوية (يجب ألا نخلطها بالأهداف التي هي سلوكات–معرفية أو غيرها– يجب أن يتحكم فيها التلاميذ).
د) دراسة الحاجيات التي تحددها هذه التوجهات

والغايات.

2) المقاربة التجزيئية (أي بواسطة القسم أو المستوى).
أ) تكون توجهات وغايات وأهداف كل قسم (أو مستوى) مُصنَّفة بحسب المواد الدراسية.
ب) الحاجيات المقابلة: ماذا يحتاج تلاميذ هذه المستويات كي يتحكموا في الأهداف التي تقدم إليهم بهذه الشاكلة.
ج) بالنسبة إلى كل مادة دراسية أو معالجة:
- متعدد التخصصات: مجرد تنسيق للركائز في كل مادة دراسية.
- ما بين تخصصات: البحث عن التعالقات، مثلاً الفزيائية– الرياضية، أو البيولوجية– الكيميائية، أو اللاتينية– التاريخ ... إلخ.
- العابرة للتخصصات: إنجاز تركيب بعد تقسيم المواد الدراسية أو بالموازاة معه، والبحث عن النماذج العامة للتمثلات والإجراءات.

د) الوسائل (النفسية الديداكتيكية، والنفسية الاجتماعية، والتقنية، والمؤسسية، والمالية) التي ستستعمل: أي حاجيات مناسبة؟
هـ) الوسائل المرتقبة لتقييم نتائج مشروع المؤسسة.

إن الإشارات الواردة في (ج، د، هـ) هي الأكثر أهمية ودلالة بالنسبة لمشروع المؤسسة، من الأفضل تقديمها في صيغة مفصلة جدّاً.

إن البيداغوجيا القائمة على مشروع المؤسسة مهددة بانحرافين: الأول يكمن في نوع من **النزعة القانونية** مفادها الإجابة بمشروع المؤسسة عن ضرورة إدارية، لكن من دون التطابق فيه مع الممارسة اليومية.

الثاني هو **النزعة الصورية** التي تقود إلى تحديد إطار مبنين، بالنسبة إلى مشروع المؤسسة، لكنه يكون مجرداً جدّاً إلى حد يصير فارغاً. لقد اضطررنا إلى تجنبه بإحالة مساهمتنا بشكل نسقي إلى السؤال: «ماذا نفعل لبناء مشروع المؤسسة؟» حتى يكون ما نعرضه قابلاً للأجرأة بشكل مباشر وسهل. لا ندعي أننا قدمنا بشكل تام مجموع الأجوبة التي تتطلبها هذه المسألة. على الأقل، عملنا جاهدين على التعبير عن المعلومات التي جلبنا في شكل سلوكات تربوية، أو في صيغة قابلة للترجمة المباشرة إلى أفعال تربوية.

إن التعالقات بين معطيات المشكلة والوسائل المُعملة لحلها ترجع عموماً بشكل مختلف إلى تمثل التلميذ وحاجياته والنشاط التربوي والتوجهات والغايات التي نسندها إليه والقيم التي نحيل إليها والوسائل التي نتوفر عليها وكيفية استثمارها. تتجلى ميزة مشروع المؤسسة في بسط كل هذا وإبراز التناقضات الداخلية عند الاقتضاء، وتلك التي يمكن أن تكون له مع المعطيات العلمية في مجال التربية.

كل المدارس الابتدائية والثانوية العامة أو التقنية تبني حاليّاً مشروع مؤسستها. يمكن أن نأمل أن يحث بسطها، حيث تُعمل المدرسين والإداريين، على التأمل العميق في التصورات والممارسات التربوية، فيبيِّنوا أن هذه السمات هي التي تتطلب الإصلاح التربوي بشكل مستعجل حاليّاً.

ترجمة: يوسف تيبس
أستاذ المنطقيات والفلسفة المعاصرة،
جامعة محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.

الهوامش

[1] اقتطف هذا النص من مؤلف:
Le Projet d'établissement, Christian et Henriette Amiel, Guy Baloup, Jacqueline et Yves Branger, Louis Not, in OÙ va la pédagogie du projet ? Sous la dir. Bru (Marc), Not (Louis), Toulouse 1992, p. 69-112.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة **رؤى تربوية**

[2] «إذا كانت المقاولات لم تعد ربما في حاجة إلى عمال يكونون مجرد متخصصين في الحركة، فيبدو أنها تطالب بأطر يعرفون إدخال «المنطق» والعقلانية في أنشطتهم (...). والحال أن هذا «المنطق في الفعل يبدو غير ممكن الاكتساب إلا من خلال جدلية بين المعرفة المجردة من الفعل والفعل في وضعية تُعمل هذه المعرفة، تفاعل بين الثانوية المهنية والوسط المهني المراقب بشكل علمي» (Bouchon، p. 26–27).

[3] برز الاهتمام بعلم النفس المعرفي بمناسبة خلق الأقسام التقنية. تحث النصوص التنظيمية المدرسين على العمل التناهجي المتمركز حول التطور الذهني للشباب.

[4] لنذكر أن بعض الضرورات قد دفعت بعض الثانويات المهنية إلى التزود بمشاريع مؤسسة حقيقية قبل نشر التوصيات الرسمية بكثير (ف. بيرنيلو F. Bernillon، 1989)، وأن المذكرة التي تحث على تنفيذ بشكل نسقي لمشاريع المؤسسة كانت تبدو، بالنسبة إلى الثانويات المهنية منذ أيلول 1988، وفي 1990، تخص المؤسسات الأخرى فقط.

المراجع

1. LA NOTION DE PROJET D'ETABLISSEMENT (textes parus au B.O.E.N.).
   Note de service du 31.12.82 (*le projet d'établissement*)
   Circulaire du 8.9.88 (*enseignement technique*)
   Circulaire du 24.3.89 (*enseignement supérieur*)
   Loi d'Orientation sur t'éducation, du 10.7.89.
   Rapport annexe à ta loi du 10.7.89
   Circulaire du 15.2.90 (*enseignement primaire*)
   Circulaire du 17.5'.90 (*te projet d'établissement*)
   Lettre T. C. V. de ta Direction de l'Information et de la communication, n? 2, Ministère de l'E.N.
2. CONSIDERATIONS PSYCHO-PEDAGOGIQUES GENERALES
   CLANET C. (sous dire de), *L'interculturel en éducation et les sciences humaines*, Toulouse P. U.M. (coll. travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail), 2 t., 1985.
   MEAD H., *Société, traditions et techniques*, Paris, Unesco, 1953.
   MEIRIEU Ph •• *Apprendre en groupe* t. 1, *itinéraire des pédagogies de groupe*; t. Z *Outils pour apprendre en groupe* Lyon, Chronique Sociale, 1984.
   MINISTERE DE L'E. N., *Les sixièmes nouvelles*. publ. par l'Education Nationale. Paris. 1946.
   MINISTERE DE L'E.N., *La réforme de l'enseignement* (dite projet Langevin-Wallon). Paris, s. d.
   NOT L., *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979, 2e éd , 1988.
   NOT L., *Enseigner et faire apprendre*, Paris. P. U.F., 1963.
   NOT L., *L'enseignement répondant*, Paris, P.U.F., 1989.
   STOETZEL J., *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 1978.
   ZAZZO B., *Psychologie différentielle de l'adolescence*, Paris, P.U.F., 1966.
   ZIGLIARA J.P., Contribution à l'histoire de la pédagogie: les idées pédagogiques de Carleton Washburne, *1930, Enfonce*, n° 4-5, 1964.
3. LE P.E. DANS LES LYCEES PROFESSIONNELS
   AGULBON C., POLI NI A., TANGUY L., Rapport sur une nouvelle génération de professeurs de lycées professionnels - *CIBLES* n° 18, 1988, p. 80 à 84.
   BAUDELOT C., Elèves des lycées professionnels : forme de socialisation de la jeunesse populaire d'aujourd'hui - *CIBLES* n°15, 1987, p. 1 à 5.
   BAUDELOT C. et al., Les élèves de lycée professionnel, anatomie d'une population - *Revue française des affaires sociales*. décembre 1987. p. 79-98.
   BAUDELOT C., ESTABLET R., *Le niveau monte*, Paris. Le Seuil. 1989.
   BERNILLON F., Un projet d'établissement au sein d'un bassin d'emploi - *Education et Management*, n° 1. C.R.D.P. Créteil, 1989.
   BOUCHON M., Ecole-Europe-Entreprise, *CIBLES*, Nantes. 1991.
   BROCH M.H •• CROS F •• Ils ont voulu un projet d'établissement, *Rencontres pédagogiques* n° 25, LN.R.P., 1989.
   DEROUET-BESSON M.C., L'image de l'établissement, *Administration et éducation* n° 33, 1987. p. 52-56.
   DUBET F., *les Lycéens*, Paris, Le Seuil. 1991.
   HORNEMANN J., Pratiques pédagogiques, climat relationnel et motivations scolaires dans les classes de 4e et 3e technologiques, *Education et formation*, n° 21, 1989. p. 63-77.
   LUPPI J.P., *La vie des lycéens dans les établissements techniques et professionnels*. Paris, C.N.D.P., 1989.
   PROST A.. *Eloge des pédagogues*, Paris. Le Seuil, 1986.
   TANGUY L., *'L'enseignement professionnel en France*, Paris, P. U.F., 1991.
   Actes du séminaire: Formation professionnelle niveau IV et V, Ecole-Europe-Entreprise, *CIBLES*, 1991 (ENNA 23 rue du Recteur Schmitt 44072 Nantes, Cedex 03).
4. LE P.E. POUR ELEVES HANDICAPES
   BRU M. (sous la, direction de), *Recherches sur la variabilité didactique*, Toulouse, Ed. Universitaires du Sud (à paraître 1991).
   CHEVALLARD Y., *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
   C.R.E.S.A.S., *On n'apprend pas tout seul*, Paris, E.S.F. 1987.
   MISES R. (sous la direction de), *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*, Paris. C. LN .E. R. H. I., P. U.F., 1991.
   MORVAN J.S. et PAICHELER H. (sous la direction de), *Représentations et handicaps*, Paris. CTNERHI. P.U.F., 1991.
   NOT L., *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*, Toulouse, Priva t, 1986.
   NOT L., *L'enseignement répondant*, Paris, P. U. F., 1989.
   PAOUR J .L., Apprentissage des notions de conservation et induction de la pensée opératoire concrète chez les débiles mentaux in R. Zazzo et coll. *Les débilités mentales*, Paris, Colin, 1979.
   PERRET-CLERMONT A.N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979.
   PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947, rééd. 1979.
   SIMON J., *A l'école avec les autres (l'intégration des enfants et des adolescents handicapés)*, Paris, P.U.F., 1988.