

المشروع البيداغوجي

فرانسواز سييلي¹

« التوضع التدريجي داخل النظام الدراسي.
« وظائف التعلّات المعرفية، وفق أنواع البيداغوجيات.

يبدو أن مفهوم المشروع قد اجتاحت مجال التعليم منذ السبعينيات، إذ ظهر مشروع العشرة المئمة، ومشروع الفعل الثقافي والتربوي، ومشروع الفعل التربوي، ومشروع المؤسسة، ومشروع المنطقة (الجهة) ... إلخ، حيث اقترحت المؤسسة التعليمية وضع مستويات مختلفة (ذات بنيات صغرى وكبرى) للعمل بالمشروع، بل ذهبت إلى حد بناء «نظام المشروع» في 1983.

إن قصدنا هو، أولاً، تصور الطريقة التي تم بها بناء هذا المنظور تدريجياً، كما عرضت في النصوص الرسمية، وما هي الوظائف التي يجب أن تستوفيها أساليب الاشتغال المتنوعة بالمشروع في النظام الذي يوجد في طور البناء.

ثم سأتناول، بطريقة أدق، الأبعاد المعرفية لأنشطة المشروع المقترح على التلاميذ: بماذا يساهم العمل بالمشروع في تعزيز التعلّات المعرفية؟ ألا نستطيع، من هذا المنظور، تمييز أساليب مختلفة للعمل بالمشروع ترجع إلى الاختيارات البيداغوجية المختلفة؟

الأصيلة في علاقتها بالتعليم». كانت الأهداف المتوخاة منها كثيرة:

« تليين تنظيم التعليم». « السماح بتطوير «حياة الأسر التعليمية عبر حث المهتمين على تحديد ومتابعة أهداف بيداغوجية تتلاءم وظروف المؤسسة والحياة المدرسية»، والعمل ضمن فريق، والبحث

1. من أنشطة المشروع إلى نظام المشروع:
الدخول التدريجي للعمل بالمشروع في
المؤسسة التعليمية.

1.1. 1973: المشروع مَهْمَش في العشرة بالمئة:
تضع مذكرة آذار 1973 رهن إشارة رؤساء المؤسسات الثانوية
حصة عشرة بالمئة من الجدول الزمني مخصصة لـ «الأنشطة

يضطرون إلى تنفيذها مع تلاميذهم.

وعليه، سٌستعمل هذه العشرة بالمئة، بما في ذلك ما يُعمل لتنفيذ العمل في المشروع، غير أن المبادرات تكون في الغالب منعزلة ومتفرقة ومهمشة، كما اعترف بذلك الوزير في العام 1997.

1. 2. 1979: مشاريع الأنشطة الثقافية والتربوية (مآثت) المدمجة في إصلاح حول استقلالية المؤسسات

الاستقلالية البيداغوجية للمؤسسات برعاية رئيسها.

منذ سنة 1976، صارت الإعداديات والثانويات مدعوة إلى اتخاذ مبادرات معينة في مجالات مختلفة: تنظيم الأقسام، واستعمال بعض الساعات، واختيار مواضيع دراسة خاصة بالمؤسسة، والأنشطة الاختيارية، إذ يفكر مجلس المؤسسة، ورئيس المؤسسة يدبر ما دام هو الذي يتخذ القرار في نهاية المطاف.

عن نقاط تلاقٍ بين المواد الدراسية.

« تعزيز بعض أنواع الأنشطة البيداغوجية (العمل المستقل، التناهي، التوثيق، الأنشطة التربوية المرتبطة بالتعليم لكنها تفرض اتصالاً بالخارج، الأنشطة الفنية، مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات ...)».

تمنح للمؤسسات حرية العمل كاملة فيما يخص المنهجية والتنفيذ: إذ يكون رئيس المؤسسة والأساتذة المعنيون المسؤولين. وتم استشارة التلاميذ عبر رأي مندوبهم.

أين يوجد «المشروع» في هذه العشرة بالمئة؟ يوجد بالأساس في إجراء الموافقة، ما دمنا لا نتحدث عن المشروع إلا لكي ندقق كيف يجب أن يضعه ويقدم هؤلاء إلى مجلس المؤسسة. إن القيام بالمشروع لا يعني بالضرورة قيادة نشاط مشروع، بل قبل كل شيء وضع منظور فعل تال للحصول على رأي مناسب. يتم كل شيء كما لو كانت المشاريع تشكل داخل نظام متحجر وفي أزمة، جواباً عن مشاكل كثيرة ومتعددة لم تُؤخذ في الحسبان في النظام التعليمي. إنها منطقة حرية نسبية تُترك للمدرسين، حيث لا تقترح عليهم أي منهجية مشروع



من أحد لقاءات مشروع «التعليم في ثورة» ضمن مسار التكون المهني.

ال (مأثت) «وسيلة انسجام وافتتاح»، ومجال تمارس فيه استقلالية المؤسسة

يمثل المأثت أحد الحقول الثلاثة التي يمكن أن تمارس فيها استقلالية المؤسسة. ولنلاحظ أن الأهداف المتوخاة، بالنسبة إلى العشرة بالمئة، تنقلص: البحث عن الانسجام بين البرامج الوطنية والمحلية والمواد المختلفة، من جهة، ووسيلة افتتاح المدرسة على العالم الخارجي، من جهة أخرى.

غير أن هذه الأهداف في الحقيقة، بالنظر إلى العمليات التعليمية للتلاميذ، وسائل لضمان:

« تجسيد النشاط التربوي المعتاد وتوضيحه: محاربة تعليم مجرد ومعياري جداً، وإعادة التوازن لهذا الأخير في مجال التوعية والإبداع. بهذا المعنى، يجب أن تكون المأثت مجالات تطبيق عيني للمعارف النظرية المكتسبة من الدروس.

« يقظة واهتمام سيستفيد منهما سلوك التلاميذ وعملهم المدرسي ومناخ الجماعة المدرسية». بعبارة أخرى، ستحفز المأثت الدروس الاعتيادية والثابتة «عكسياً»، بل وحتى تنظيم الحياة المدرسية.

بالنظر إلى العشرة بالمئة، هناك خطوة بالطبع أنجزت من أجل بناء علاقات أكثر وضوحاً مع التعليم المألوف، بيد أن الأنشطة البيداغوجية المقترحة في هذه الدروس لا تكون محل تشكيك: ستحمل المأثت مراحل التحفيز والتجسيد التي تتجاهلها العديد من الدروس «التقليدية».

لا يتم الحديث في النصوص عن منهجية المشروع تجاه التلاميذ، بل تذكر، فقط، أن هذه المشاريع يجب أن تعزز الإنجازات العينية و«المنهجيات التي تسير في اتجاه الابتكار والإبداع».

لننبه مع ذلك إلى أن مجموع الموارد/ الإكراهات يجب أن يدفع المدرسين إلى التجمع من أجل عرض مشروع، وأخذ ساعات على حساب ساعات دروسهم الخاصة، وإدماج أشخاص خارجيين في المشروع. بأي وسائل؟ إذا قبل المشروع، فسيستفيد من مساعدات متنوعة (الساعات، والمساهمات، والإعانات). ربما تكون بعض هذه الإجراءات (خصوصاً «أخذ» ساعات على حساب حصص دروسه الخاصة) سبباً في تعديل هذه الأخيرة، أو في اتجاه التأكيد على طابعها النظري (يتكلف المأثت بـ «التطبيق»)، أو في ذلك

المتعلق بالتمفصل بين الدرس والمأثت.

3.1. 1983-1981: من مشاريع الأنشطة التربوية لمحاربة اللامساواة الاجتماعية والثقافية إلى الانبثاق البطيء لبيداغوجيا المشروع داخل «نظام المشروع»

عندما ظهر النص الخاص ببيداغوجيا الأنشطة التربوية (بأت) شهر آب 81، بدا بأت، بغض النظر عن تأكيده محاربة اللامساواة الاجتماعية والثقافية، قريباً جداً من المأثت في أهدافه، ومع ذلك، فقد دفع هذا المنظور المحررين إلى الأخذ في الحسبان احتياجات التلاميذ واختلافاتهم المتنوعة بشكل أفضل. من ناحية أخرى، نستطيع أن نقرأ بين السطور توجيهات بيداغوجيا تفاضلية تسعى إلى أخذ تنوع التلاميذ (والمدرسين) في الحسبان، عبر المطالبة باستعمال مناهج بيداغوجية متنوعة.

لنذكر، إذاً، بأهداف بأت:

« تطوير أنشطة تأخذ في الحسبان الحاجيات التربوية (المدرسية وغير المدرسية) للتلاميذ ضمن احترام لتعددية القناعات والثقافات، لكن مع الاهتمام بمساعدة كل تلميذ على بناء شخصيته.

« جعل المدرسة مستقبلية للكل، عبر تنويع الأنشطة التي ترتبط بها، وفي الوقت نفسه، إثارة اهتمام مجموع أعضاء الأسرة التربوية إلى جودة إطار الحياة المدرسية».

وعليه، عندما ندخل في تفاصيل أنواع بأت المقترح، نكون قريبين جداً من المأثت، طالما تتوفر على ثلاث نوات ممكنة:

« المبادرات الموجهة لإثراء عمل القسم عبر الانفتاح المنسجم مع أهدافه وعبر المقاربات المتنوعة».

« أنشطة مدرسية تتم خارج أوقات الدراسة».

« مشروع تحسين إطار الحياة المدرسية».

يجب أن تدفع وسائل مهمة جداً (مادية وبشرية وتكوينية) مدرسين أكثر إلى إنجاز المشاريع.

كما بدأ يرسم توجه جديد، في النص الملحق 2: إجراء تحليل الحاجيات خلال بناء المشروع. فيما يخص المشروع من النوع

الأول، نحث المدرسين على إنجازها مباشرة في أقسامهم مع التلاميذ. أما بالنسبة للنوعين الثاني والثالث، فنقترح أساليب أخرى: تحقيقات، وفحص الموارد، وتحديد الأهداف ووسائل بلوغها بمعية مجموع الشركاء.

لكن الحقيقة أنه في العام 1983- وعمل لجنة لوگران (Legrand) ليس غريباً عن ذلك- تم وضع هدف جديد: «تسهيل تطور بيداغوجيا المشروع» التي نذكر بمنهجيتها: «تحليل حاجيات التلاميذ المعنيين وصعوباتهم، وتعريف الأهداف وتنظيمات الأنشطة التي تمكن من بلوغها والتقييم». في النص نفسه، يتم التأكيد على أن بات يجب أن تترابط مع مشاريع المؤسسة، وبعضها يجب أن ينخرط في مشاريع ما بين مؤسسية عندما نكون داخل منطقة تعليم ذات أولوية.

مشاريع المؤسسة:

منذ 1982، أعلنت مذكرة وضع هذه المشاريع: «من أجل الاستجابة إلى حاجيات التلاميذ، سيتم تجديد التربية الوطنية، في السنوات المقبلة، عبر إعطاء مسؤولية أكبر للإعداديات والثانويات».

يجب على مشروع المؤسسة أن يترجم السياسة الأصلية للمؤسسة بالنسبة إلى البرامج الوطنية، إضافة إلى انسجام الوسائل والغايات. يستلزم انبثاق مجلس المؤسسة، عبر قرارات ممثليه، مسؤولية الأسرة التربوية.

إن مشروع المؤسسة هو في الوقت نفسه وسيلة لاستبدال «تدبير عقلاني ومراقب» بالإدارة التقليدية، وطريقة لإثبات استقلالية ومسؤولية أسرة التعليم المنفتحة على الخارج. تلك هي التوجيهات التي يرغب فيها موريس فيرغنون (Maurice Vergnaud)، مدير المدارس، عندما يذكر أن منهجية المشروع يجب أن تستعمل، أيضاً، لبناء وتحقيق وتقييم مشروع المؤسسة.

بهذا الشرط، يمكن أن يساهم مشروع المؤسسة في تجديد النظام التربوي: «يقود تحليل المعطيات والحاجيات إلى الفعل، وبالتالي إلى المشروع»، إن بناء المشروع، من خلال كل ما يفرضه، هو مصدر للدناميكية. يمكن مشروع المؤسسة، عبر فرضه العمل داخل الفريق وإرادة العمل الجماعي، من مشاركة الكل بالنشاط الجماعي والتزامهم به.

مشاريع مناطق التعليم ذات الأولوية (ممتأ):

تم خلق هذه المناطق في سنة 1981 للمساهمة في محاربة التفاوت الاجتماعي «عبر التقوية الانتقائية للنشاط التربوي في المناطق أو الأوساط الاجتماعية، حيث نسبة الفشل الدراسي عالية جداً». يطلب من فرق ممتأ تصور وتنفيذ مشاريع ذات علاقة مع شركاء آخرين عبر تصور محورين:

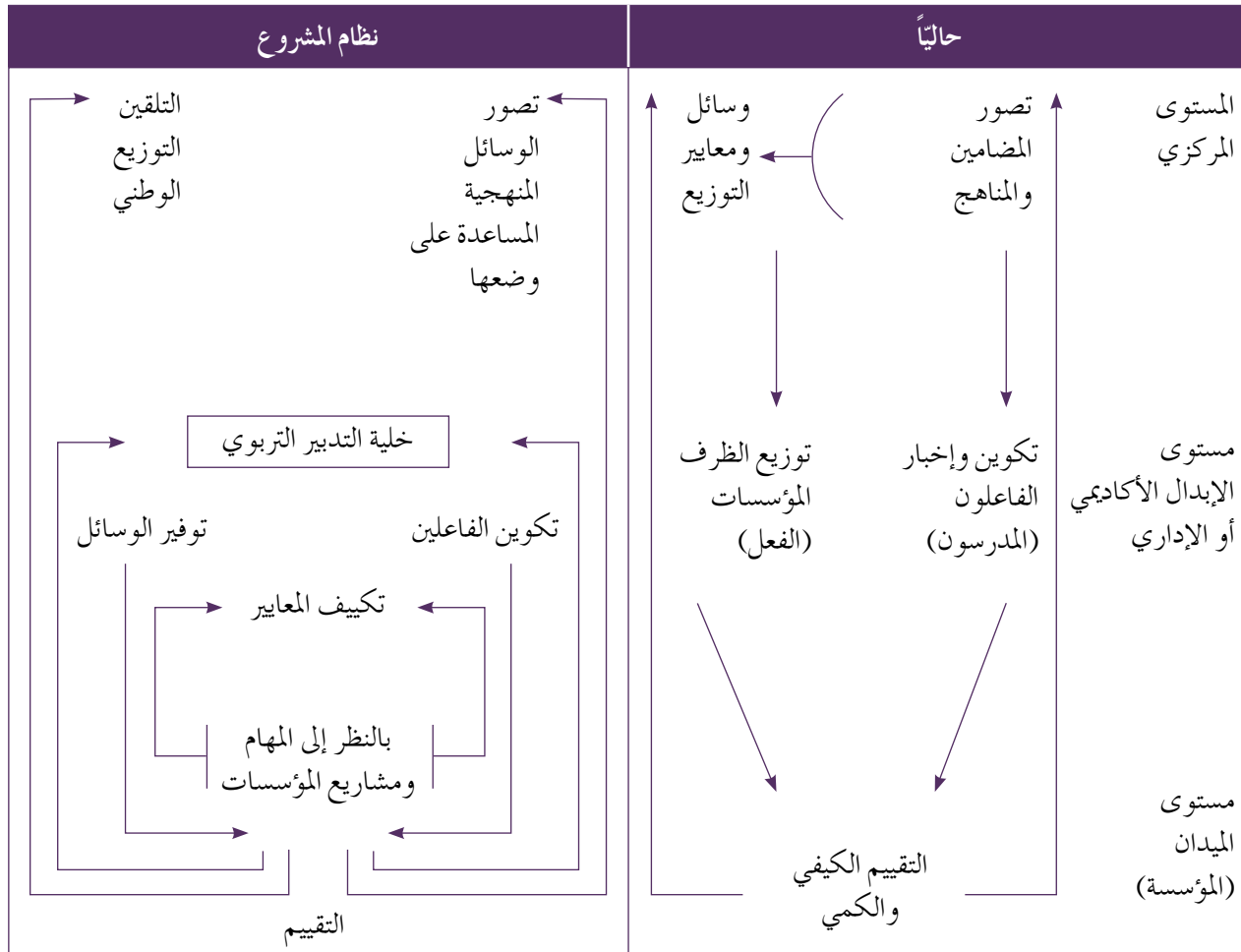
« مساعدات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات.
« إثراء الفضاء التربوي للمنطقة وتفعيله.

مع هذين النوعين الأخيرين من المشاريع، يوضع «نظام المشروع» سواء على المستوى الصغير (بات)، أو المتوسط، أو الكبير (مشاريع المؤسسة أو ممتأ). يمكن هذا النظام، كما يذكر ذلك رايون سيتيريو (Raymond Citterio)، «من تدبير تربوي جديد» يقوم على بعدين: «من جهة، امتلاك الفاعلين التربويين لأهداف أنشطتهم ومهامهم، بالإضافة إلى الوسائل التي تسمح ببلوغها، إنها الاستقلالية. ومن جهة أخرى، تمركز الممارسات التربوية ليس حول النموذج الموضوع قبلياً، خصوصاً عبر برنامج معيش ملزم شكلاً ومضموناً، بل على الذات والتلميذ والحاجات الخاصة».

يقترح سيتيريو في مقاله خطاطة تأخذ في الاعتبار تحول النظام التقليدي إلى «نظام المشروع»:



جانبا من فعاليات منتدى الدراما الرابع والعشرين.



لتنفيذ الأهداف والبرامج الوطنية. ويكون موضوع تقييم، كما يدقق الأنشطة المدرسية والموازية المتوقعة لهذا الغرض». يمكن أن تتجمع المؤسسات في حوض التكوين من أجل وضع مشروع موسع.

يجب ربط تصور وإنجاز المشروع بالشركاء المختلفين للأسرة التربوية: يشكل المدرسون والأطر الإدارية والتقنية والعمال والاجتماعيون والصحة والتربية جزءاً بالطبع منهم، إضافة إلى أولياء التلاميذ. تصير الشراكة بالنسبة إلى بعض الأنشطة (الموازية والتدريبات في المقاولات) ضرورية.

هل يكون المحلي تحت رقابة المستوى المركزي أم داخل صيرورة تفصل مع المستوى المركزي؟

تأويل محلي للتوجهات الوطنية أم عنصر محرك للمبادرات المحلية؟ لا يحسم النص الخاص بمشروع المؤسسة الأمر، إذ يحث في الواقع على بناء ترابطات معقدة بين المستويين

«مشروع المؤسسة: عنصر محرك»

سيعترف قانون التوجيه التربوي المؤرخ في العاشر من تموز 1989 (وزارة التربية الوطنية، 1989) رسميًا بنظام المشروع على مستويات متنوعة:

«التمركز حول الفاعلين الأساسيين، «المتعلمين»: يبني التلاميذ والطلاب مشاريع توجيههم المدرسي والجامعي والمهني بعون أعضاء الأسرة التربوية والمهنيين الأكفاء (الإدارات المعنية، والجماعات المحلية، والمقاولات والجمعيات). يتوفر التلاميذ، وفق شروط معينة، على حرية التعبير والإعلام. ينتخبون في الثانويات المندوبين، ويمثلهم في باقي المؤسسات آباؤهم الذين يشاركون في مختلف المجالس (المدرسة، والإدارة، والقسم).

«البناء المحلي لمشروع المؤسسة: «تبني المدارس والإعداديات والثانويات التعليم العمومي والتقني والثانويات المهنية مشروع المؤسسة. يحدد هذا الأخير الأساليب الخاصة

المحلي والمركزي: «تجلى إحدى المشاكل الكبرى لكل مدرسة ومؤسسة تعليمية في احترام الأهداف الوطنية مع اعتبار التلاميذ الذين يستقبلهم من حيث تنوع أصلهم الاجتماعي والثقافي ومستواهم وخصائصهم الشخصية».

يتطلب المشروع أيضاً «تقييماً ضرورياً، بحيث لا تؤدي الاستقلالية إلى الابتعاد عن الأهداف الوطنية»، لكن، كيف نتصور هذا التقييم: مراقبة خارجية، أم معيارية، أم تقييماً في صيغة صيرورة صحوه الفاعلين؟

على أي حال، كما يؤكد ذلك ج. لوسورن (J. Lesourne, 1988)، «إن تزايد استقلالية المؤسسات التعليمية يفترض ليس إرادة سياسية، فقط، وإنما أيضاً قرارات إدارية محددة توسع حقل قرارات المؤسسة». حصة الميزانية للاشتغال العام، هوامش التحرك في مختلف المجالات، اختيار رؤساء المؤسسات وتكوينهم، تغيير سلوكيات الإدارة المركزية والجهوية، كلها مجالات تستند إليها سياسة اللاتمركز: «التركيز؟ ضرورة، لكن المهمة عسيرة. لا شيء يقر أن التربية الوطنية ستكون قادرة على إنجاحها، لكن إذا فشلت، فإن الإصلاح سيمت يوماً في خضم الاضطرابات الاجتماعية».

تستدعي طبعاً هذه الأسئلة الخاصة بمشروع المؤسسة، وبشكل أعم بنظام المشروع، أبحاثاً تمكن من وصف كيف يكون رد فعل المؤسسات تجاه هذه التوجهات. قام ج. ل. ديرويه (J.-L. Derouet, 1985) ببحث إثنولوجي حول الطريقة التي استقبلت بها إعداديات منطقة معينة تجديد الإعداديات، التي كانت تدمج مشروع المؤسسة من قبل. فتبين وجود ثلاثة أنواع من الإعداديات: الأولى ترفض المساهمة في هذه الحركة، والثانية تنخرط فيها بطريقة محدودة، والثالثة تقدم مشروع تجديد شامل.

حاول ديرويه بداية أن يفسر هذه المواقف المختلفة بواسطة التاريخ (منطقة الأمية إلى حد ما قديمة)، وبواسطة التجذير الجغرافي: يوجد بالفعل تمركز للتحديث في المناطق الميسورة ثقافياً واقتصادياً. لكنه يبين خصوصاً أن «الفاعلين بينون علاقات اجتماعية فيما بينهم ومع القوى الاجتماعية والمادية أو الرمزية الخارجية عن المؤسسة». تُستعمل هذه القوى بطرق خاصة من كل مؤسسة، بحسب اعتبار التحديث مورداً جديداً أم لا، يجلب أرباحاً للمؤسسة في علاقاتها مع البيئة الخارجية.

تفسر ظواهر أخرى اختلافات ردود الأفعال أيضاً داخل المؤسسة نفسها، حيث تتواجه ثقافات مختلفة فيما بينها. فأساتذة «المدن»، الأكثر شباباً وألقاباً، وقليلو الاندماج في الشبكات المحلية، لكنهم متصلون بالشبكات الوطنية (النقابية، البيداغوجية)، يقابلون أساتذة البادية. فالأخرون «مستقرون» بالفعل منذ أمد طويل في المؤسسة والوسط المحلي، حيث لديهم مهام مختلفة، لديهم ألقاب أقل لكنهم أكثر وعياً بالمتطلبات الوطنية.

يبدو التحديث، إذاً، فرصة بالنسبة إلى فئة قليلة من أجل قلب توازن موجود، عبر البحث عن تحالفات داخل المؤسسة، والنظام التعليمي الأوسع، وفي الخارج (أولياء الأمور، والجماعات المحلية، والجمعيات). سيكون الرئيس نفسه، وفق ثقافته الخاصة وتاريخه المهني، بالطبع في مركز هذه المواجهات وإعادة التوازنات.

سأحاول الآن العودة إلى النسق الصغير للقسم، وإلى مختلف أنواع المشاريع التي يمكن أن تتم داخله. سأحاول أن أصف مختلف أساليب هذه المشاريع، وفق أنواع البيداغوجيات التي يمكن أن نرجعها إليها. نستطيع حقاً أن نتنقد اليوم هذا المنظور النظري الذي يكمن في التحديد القبلي لأنواع البيداغوجيات، وفق تصورات ذات مرجعية سيكولوجية وفلسفية. يبدو لنا مع ذلك مناسباً التساؤل، مع الاعتراف بأهمية البحث في «التنوع الديداكتيكي» (م. برو، 1986-1987)، عن معنى أنماط المشاريع المتنوعة داخل القسم، وإن كان يمكن للمدرس عينه، حسب بعض السياقات، أن يرجع إلى هذه أو تلك.

2. بيداغوجيا المشروع والتعلمات المعرفية

2.1. بيداغوجيا المشروع

لنذكر بسرعة ما يميز اليوم «بيداغوجيا المشروع»:

حدد جون فيال البيداغوجيا، في أواسط السبعينيات، باعتبارها «مجموع القدرات الذهنية أو الحركية للسلوكات والإجراءات التي تسمح بتعريف المشروع وإنجازه واستغلاله». طالما أن المشروع هو ما نقصد القيام به في مستقبل بعيد إلى حد ما، فيمكنه أن يكون، حسب فيال، ذا طبيعة عينية أو فكرية، بسيطاً أو معقداً، قد يقود إلى إنجاز فردي أو جماعي. يقتضي استباقاً للهدف الواجب بلوغه، وتدبيراً للوقت، ومواجهة وتشاوراً دائماً بين الشركاء من أجل تقييم مستمر للمنجز

لنذكر أن العديد من فرق البحث أو التحديث قد أكدت، في السنوات الأخيرة، ما يلي:

« الفائدة الاجتماعية للمشروع الذي يتوخى تعديل الوسط المحيط وجعل الأطفال يعون أثره عليهم. سيتم التأكيد أكثر على المشاريع الجماعية، بحيث إن هذه الأخيرة تؤدي إلى التشاور والتعاقد وتقسيم المهام والمسؤولية تجاه المشاركين الآخرين. تكون الجماعة (الداخلية أو الخارجية) حاضرة باعتبارها منظمة وإخبارية وتقييمية. الحق أن هناك دائماً إنتاجاً فردياً (أو مساهمة فردية في الإنتاج الجماعي)، لكن هذا الأخير يجب أن ينبجم عن قرارات التلاميذ ويعود إلى تقديرهم. يتدخل المستفيدون من المشروع في التقييم النهائي، وكذا بشكل غير مباشر طيلة إنجاز المشروع من حيث إن هناك تفكيراً في مطابقة المشروع للمستفيدين.

« ضرورة تقييم تكويني مستمر، يشارك فيه التلاميذ ويسمح ليس فقط بالموضوع بالنظر إلى المشروع الأولي، وإنما أيضاً بإيداع طلبات تكوين جديدة وتعديل إنجاز المشروع نفسه.

2.2. كيف يتطلب العمل بالمشروع عمليات المعرفة؟

سأحيل هنا إلى عمليات المعرفة الأساسية كما يصفها دي كورتى (De Corte):

• العمليات المستقبلة المنتجة:

1. إدراك المعلومات.
2. التعرف على المعلومات.
3. إعادة إنتاج المعلومات.
4. العمليات المنتجة.
5. الإنتاجات المؤولة للمعلومات.
6. الإنتاجات المجمعّة للمعلومات.
7. الإنتاج التقييمي للمعلومات.
8. الإنتاجات المفرقة للمعلومات.

بعد تحديد الموضوع بمعية التلاميذ، أو منتج يجب تحقيقه، يتعلق الأمر بوضع المشاكل المختلفة التي يضعها إنجازها، والحلول الممكنة لها. إننا فعلاً في مجال العمليات الإنتاجية مع بث معلومات متفرقة. لكن، يجب القيام باختيارات

تدفع التلاميذ إلى إنتاج تقييمي للمعلومات: يجب أن يتبنوا أحكاماً قيمة بالإحالة إلى معايير جديدة إلى حد ما بالنسبة إليهم. وعليهم، أيضاً، أن ينتجوا معلومات جديدة في حل المشاكل، وتأويلها (تفاسير بالنظر إلى الشركاء). لكنهم لن يستطيعوا القيام بهذه العمليات الإنتاجية إلا عبر تنفيذ عمليات استقبالية إنتاجية أيضاً، مثلاً عندما يعيدون إنتاج إجراء أو منهج عمل مكتسب من قبل.

نستطيع القول، إذاً، إن مجموع عمليات المعرفة متوخى عبر إنجاز المشروع. لكننا سنرى لاحقاً أن بعضها سيكون، وفق نوع البيداغوجيا، مطلوباً أكثر من غيره.

2.3. المشروع والعمل التناهي

يمكن للعمليات المعرفية التي تطرقنا إليها أن تظهر بالطبع في جميع المواد الدراسية. ويمكن المشروع تحديداً الذي يكون عادة من النوع التناهي من:

« جعل الأطفال والمدرسين يعون ضرورة عرضانية بعض العمليات التعليمية، سواء على مستوى العمليات المعرفية (لا نحل مشاكل في الرياضيات فقط)، أو على مستوى بعض الأهداف ذات الطابع المنهجي (معرفة كيفية التوثيق، ومعرفة كيفية إعادة صياغة المعلومات عبر استعمال أساليب التعبير المختلفة، ومهارة إنجاز مهمة عبر التخطيط).

« تكرار البعدين الاجتماعي والعاطفي في كل نشاط تعليمي، خصوصاً في العمل بالمشروع، حيث تُدفع الذات إلى التعبير عن مواقفها والانفتاح على مواقف الغير وعيش النزاعات والتشاور والبحث عن التسوية المفيدة في تحقيق المهمة. يؤدي فعل العمل ضمن فريق وتقسيم العمل، سواء المنجز أو غير المنجز، إلى الاهتمام بالاشتغال النفسي والاجتماعي للفريق، وبالأدوار التي يمكن أن يلعبها أو لا يلعبها كل واحد، وبمختلف الأحاديث الممكنة بالنظر إلى المتلقين.

« معرفة تبني وجهات نظر مختلفة حول الموضوع نفسه، طالما أن مدرسي المواد المختلفة يجب أن يشاركوا في بناء المشروع.

يضع هذا التوجه الأخير العديد من الصعوبات في الإنجاز: عندما يشتغل مدرسون بالفعل في المشروع نفسه، هل

« لا تستطيع وصف سلوك نهائي يجب اكتسابه، بل بالأحرى «وضعية تربوية يجب على التلاميذ أن يشتغلوا داخلها: مشاكل للحل، ومهام للإنجاز... إلخ. ما يجب تعلمه لا يتم تدقيقه إذاً: هناك دعوة للاستغلال والتفكير». « تستعمل بالأحرى كمواضيع تطبيقية للمعرفة والمعارف المكتسبة من قبل، أو كمنااسبة لفرض علامة شخصية.

إن أهداف التحويل أسهل تعريفاً من حيث إنها تصف بالضرورة سلوكات تم تعلمها في إطار معطى «مُطبَّق» على إطار آخر. لكن الوضعية الجديدة يمكنها أن تكون إلى حد ما بعيدة عن المعروف و«حل المشكلة، يجب أن تستخرج عناصر مناسبة من تجارب عديدة سابقة (التحليل)، ثم تُؤلف (التركيب) وتحوّل إلى الوضعية الجديدة».

في الحالتين كليهما يتم التقييم، وعندما يُنجز، بعدياً، ينطبق أساساً على ما أنتج وعلى «معيش» الإنتاج، ونادراً ما ينطبق على السلوكات المكتسبة من قبل، والمنقولة إلى هذه الوضعية بطريقة أصيلة، وعلى العلاقة بين هذه المكتسبات وأساليب العمل المقترح، أيضاً.

ينخرطون معاً بالطريقة عينها؟ هناك مشاريع تتحملها في الواقع مادة «كبرى»، تُضاف إليها مواد أخرى مُتممة، من دون أن تغير هذه المشاركة في المشروع، حقاً، أسلوب اشتغال المواد «الصغرى»، إذ سيُطلب من أستاذ الرسم أن يساعد على وضع الديكورات والرسوم من دون أن يكون هناك بالضرورة تفكير مركز على المشروع برمته.

ويقتضي مثل هذا التعاون بين المواد، من جهة أخرى، التدخل في مستوى مشروع المؤسسة، بحيث تسمح بوضع استعمال زمن مرن يسمح بأنشطة مشتركة. لا يمكن، إذاً، للمشروع أن يتحقق فعلاً إلا بموافقة مجلس المؤسسة؛ البعد التنظيمي لأنشطة المشروع!

4.2. ماذا يمكن أن يكون مستوى الأهداف المتوخاة؟

(أ) أهداف التحويل والتعبير

تسعى أغلب المشاريع إلى إنتاج عمل أصيل، وهو ما يرجع إلى مستوى الإنتاجات المتفرقة، حيث تكون أهداف التحويل والتعبير مفضّلة. هنا تكمن المشكلة بالنظر إلى أن أهداف التعبير:



من أحد لقاءات مسار التكون المهني، بالتعاون مع منتدى المثقفين في قفيلية.

والحال أنه إذا لم يوجد توقع لبعض القدرات المتوخاة بواسطة المشروع (قابلة للتقييم بطرق مختلفة)، وتفكير في القدرات المكتسبة من قبل والمنقولة بواسطة المشروع، سيكون الخطر كبيراً إذا انحصرتنا في السلوكيات المتكررة لحظياً، وغير المنكشفة، والمتاخمة لبعض الميادين وبعض اللحظات. سيصعب على التلاميذ والمدرسين استرجاع أساليب العمل التي كانت مدعّمة لمثل هذه القدرات.

ب) أهداف التحكم

نادراً ما نجد مشاريع تقدم أهداف التحكم، من جملة أمور أخرى، تحمل «على عالم محاط كلياً، الذي يمكنه بذلك أن يُعرف كلياً، وبالأحرى أن يُتوقع».

يمكن أن نقدم سببين يحيلان إلى الطريقة الأصيلة للتطرق إلى أهداف التحكم في العمل بالمشروع:
« إن المدرسين معتادون على تنظيم دروسهم بالنظر إلى

«البرنامج» أكثر من النظر إلى القدرات التي يجب تطويرها لدى التلاميذ. طالما أن المشروع «ينفلت» من البرنامج، فإنهم يجدون صعوبة في تصور أن بعض القدرات يمكن أن تُتوخى وتُقوم عبر المشروع، بالرغم من أنها اكتسبت بواسطة البرنامج.

« وبالمثل، إنهم قليلو التعود على إنجاز البرنامج، آخذين في الحسبان طلب الأطفال، متوخين بدقة بئبئة بئبئة ما بين الذات المتعلمة وموضوع المعرفة.

ومع ذلك، نجد بعض المدرسين يُدون في تقاريرهم حول المحاولات البيداغوجية هذه الإمكانية في بلوغ أهداف التحكم أيضاً. يقترح ج. ف. ألتى (J. F. Halté) مثلاً جدولاً أنجز بعدئذٍ حول المعارف الجديدة التي أثرت فعلاً خلال إنجاز مشروع كتابة رواية حول العصر الوسيط، معارف متوقعة منه قبل المشروع، آخذاً في الاعتبار خصوصاً معارفه بموضوع التدريس «الكتابة الروائية».

المراحل	المهام	المعارف
التعاقد	التشاور حول طبيعة المشروع، وموضوعه، والإنتاج. الإقرار في التعاقد البيداغوجي. الالتزام	المؤسسية. التواصلية. النفسية الاجتماعية.
التحرير	التوثيق الذاتي.	قراءة الوثائق، ومعالجة المعلومات، والاسترجاع، والتصنيف
	التأليف، إيجاد بنية روائية.	النقد وتاريخ الأدب، وتصنيف الأجناس الأدبية
	الكتابة	البنيات الحكائية والوصفية والحجاجية العليا الإيماءات، والمؤشرات، والمخبرات، والمعارف بالعالم
	نسخ النص.	نحو النصوص، والانسجام والتقدم
الصناعة	تهيء المسودة ونشرها.	الأيقونية، وأسلوب الطباعة، والتصميم، وإعادة الإنتاج، والتسفير
السنشعة الاجتماعية	البرمجة والتنظيم.	الإخراج المؤسسي، الإدارة التواصلية.
التقييم	الفحص، والملاحظة، والنقد، والبناء، والتوقع.	التواصلية، والتناهي.

للمشروع والتشاور والتقنين قد يؤخذ أو لا يؤخذ بالفعل، في الغالب، في الحسبان: في مثل هذا القسم تمكنا فعلاً من إدماج «تدريبات» أو أنشطة تأملية في هذه المجالات (في اللغة الفرنسية مثلاً، أو في التربية البدنية في الرياضات الجماعية)، لكن في أغلب الأقسام، تؤخذ هذه الأبعاد ضمناً في الحسبان أثناء المشروع، و«ترك» خارج هذا الوقت.

ب) ضمن بيداغوجيا تركز على الذات المتعلمة، مشاريع تمكّنها من ممارسة حريتها وإمكانات نشاطها مع الآخرين

تكون القدرة على امتلاك الثقة في النفس والاستقلالية والعمل مع الآخرين بشكل تضامني ومسؤول أموراً مطلوبة في هذا النوع من البيداغوجيا عندما نطبق المشروع.

نتنظر من العمل بالمشروع الإمكانية الممنوحة للتلاميذ لإنجاز بحوث انطلاقاً من اهتمامهم.

ونستطيع أن نلاحظ أنواعاً مختلفة من الترابطات مع أنشطة أخرى:

« بالنسبة إلى البعض، يجب فعلاً التصميم على تدريس المعارف المطلوبة من طرف المؤسسة، ويمكن القيام بذلك بطريقة تقليدية جداً. هكذا يكون الأطفال الذين قاموا بمشروع سفر وتمثيل سيرك مناسبين لتعلمت عديدة، مدعويين، أيضاً، إلى إنجاز تمارين النحو والإملاء من النوع التكراري من أجل إرضاء ضغط المؤسسة وأولياء الأمور والزملاء.

« بالنسبة لآخرين، لا يمكن اعتبار المشروع جواباً شاملاً عن اكتساب بعض المعارف. سيتم الالتجاء إلى أساليب عمل أخرى تتوخى متابعة معارف معينة وتأخذ في الحسبان الدوات أثناء بناء المعارف.

ج) ضمن منظور بَنِيَّة بَيِّنَة بين الذات المتعلمة وموضوع المعرفة، بيداغوجيا المشروع تُنفَّذ من هذا المنظور، مشاريع في مجالات مختلفة:

- « تهيئة الحياة اليومية.
- « إنجاز المشاريع المعقدة (عروض، وخرجات).
- « تعلمات معرفية.

لنعد إلى هذه «المشاريع للعمليات التعليمية الفكرية» كي ندقق أساليب العمل بالمشروع:

يوضح في مقاله أن الإنتاج الذي يلزم تحقيقه يجب اعتباره في الوقت ذاته «ركاماً من المعارف المستثمرة»، ويقتضي التصنيع «أن تعمل المعارف وتبنى وفق منطق مغاير لذلك الذي يترأس جدولتها العلمية والديداكتيكية: إذ تُطلب، فجأة، في تطوير المهمة، وتُبنى أثناء تطور الموضوع، وتُستثمر مباشرة فيها، وتُقحم في الصيرورة في صيغة مشاكل يجب حلها من أجل الاستمرار. إما في صورة: لتتعلم الكتابة، لننجز سلسلات ثم نكتب، لكن لنحدد لأنفسنا هدف الكتابة، لنكتب فوراً من أجل الأفضل ولنر المشكلة التي ستوضع».

تحيل هذه الاعتبارات إلى علاقة ضرورية بين أهداف التحكم والتحول والتعبير في العمل بالمشروع الذي يستدعي، أثناء النشاط، أعمال المكتسبات السابقة عبر إعطائها معنى، وعبر إعادة تنظيمها داخل المعارف الجديدة.

5.2. المشاريع المختلفة بالنظر إلى اندماجها داخل أنواع من البيداغوجيات المختلفة

تحدثت حتى الآن خصوصاً عن «العمل في المشروع» أكثر من «بيداغوجيا المشروع». يقتضي التوقيع الفوري في «بيداغوجيا المشروع» معالجة مجموعة من القضايا النظرية والعملية التي تتسم بالانسجام، تخص غايات الفعل والأخذ في الحسبان محدداته ونتائجه وتوقع وسائل واعتبارات التنفيذ، وفق الظروف المختلفة. والحال أنني تصورت المشروع كشكل من العمل الذي يستقي، وفق نوع البيداغوجيا الكلية التي يعمل فيها، بعض أبعاد «بيداغوجيا المشروع» المنسجمة، وإن كان بمقدوره أن يبرز وظائف مختلفة.

أ) ضمن بيداغوجيا تركز على موضوع التدريس، مشاريع توضح الدروس أو تحفزها

يمكن تصور المشروع في هذا النوع من البيداغوجيا، سواء أكان تقليدياً أم تفاعلياً، كما سبق الذكر كالاتي:

- « كصيغة للعمل تمكّن من السعي إلى أهداف التحويل أو الإبداع، ما دام يحتفظ بأهداف التحكم في الدروس المألوفة.
- « أسلوب بيداغوجي يُمكن من تحفيز التلاميذ تجاه العمل المنجز في الدروس.

لكن، نلاحظ أن كل ما ينتمي إلى مجال البناء التدريجي

أ) نقدم للأطفال غايات وأهداف عمل السنة كما وردت في مذكرات المؤسسة.

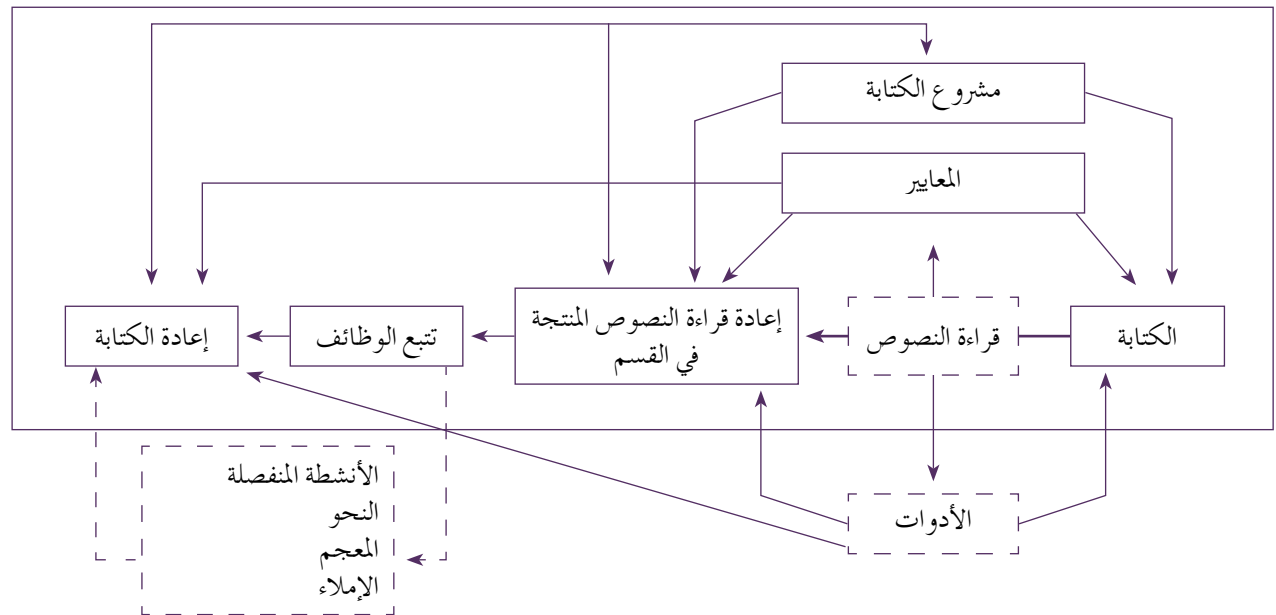
ب) هناك تقنين مع الأفراد والفريق للطريقة التي يتم بها بلوغها أو عدمه (التقييم التكويني المستمر).

ج) نقترح أساليب مختلفة لبلوغها، بعضها يمكن التشاور في صده، (انظر: الأوراش، العمل المستقل)، وأخرى لا يتم التشاور حولها.

د) نربط مختلف أنواع المشاريع المنجزة في القسم، عبر معالجة المسائل التي نكتشفها خلال هذه المشاريع ضمن منهجية حل المشكلة: ندفع الأطفال، عندما ننتقل من تمثيلات الأطفال أو أسئلتهم، عبر مسار تقديمي، إلى صياغة مشكلة من المستوى العلمي، أي فرضية، وننفذ تجربة

لملاحظة صلاحيتها. تلقين منهجية البحث التجريبي لا تنحصر في المواد العلمية. بهذه الشاكلة، تمكن أستاذان للغة الفرنسية من اقتراح منهجية تعلم الكتابة تعود إلى هذا المنظور:

يُدفع الأطفال، وفق مشروع الكتابة، إلى وضع فرضيات تتعلق باشتغال النص وبمعايير تقييم هذه النصوص. بعد ذلك، تنفذ الكتابة (تنفيذ التجربة) المسبوقة أم لا بإعداد قبلي (قراءة النصوص، والبحث عن الأدوات)، ومتابعة إعادة القراءة (التقييم)، وتتبع الوظائف النصية (صياغة القواعد). بعد ذلك، يمكن أن تأتي أنشطة التعمق «المنفصلة»، ثم أنشطة الإدماج المرتبطة بمشروع الكتابة مجدداً.



تقتضي العودة إلى هذه المنهجية، المدججة هي ذاتها في بيداغوجيا المشروع، ترابط ثلاثة حقول:

« حقل المعرفة.

« الحقل النفسي (معالجة تمثيلات الأطفال).

« الحقل الديدانكتيكي الذي يتعلق بتحديد الكفايات الواجب تحصيلها، إضافة إلى أساليب معالجتها وتقييمها.

نستطيع، إذاً، أن نفهم صعوبة تطوير هذا النوع من البيداغوجيا في مستوى مجموع المعلمين. يمكن أن نأمل أن تساهم بحوث بعض المجموعات الأقلية في تحديد هذه الأساليب الجديدة في الاشتغال وتجريبها، وأن توفر أدوات يمكنها أن تعين المعلمين والتلاميذ على تجديد أفق التكوين.

ترجمة: يوسف تيبس

أستاذ المنطقيات والفلسفة المعاصرة،

جامعة محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.

الهوامش

¹ اقتطف هذا النص من مؤلف:

Françoise SUBLET, «Projet pédagogique», in OÙ va la pédagogie du projet ? Sous la dir. Bru (Marc), Not (Louis), Toulouse 1992, p. 43-63.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة رؤى تربوية