كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟

بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة*

فليب بيرنو

إننا نوجد على عتبة القرن الواحد والعشرين. وقد تشبه سنواته الأولى ما نعرفه اليوم، لكن كيف سيؤول الأمر فيما بعد؟ فتوقعات علماء المستقبليات تعرضت للسخرية، كما أن العديد من العوامل لم تحظ بالاهتمام، ومنها:

- إيقاع التحولات التكنولوجية وتأثيرها على الشغل والحياة اليومية وأنماط التفكير.
- بقاء أو استفحال اللامساواة وعلاقات الهيمنة داخل الأمم وفيما بينها.
- تأثير الأمراض الجديدة (السيدا مثلاً) والكوارث البيئية (مثل غلاف الأوزون والتصحر والأمطار الحمضية) على حياة الناس وبيئتهم.
- استمرار الاستعمار بأشكال أكثر مكراً واستفحال التخلف واللاتماثل المتزايد على مستوى علاقة الشمال بالجنوب.
- انبثاق أقطاب جديدة للنمو بآسيا وأميركا الجنوبية.
- الإحياء المتواصل للنزعات الأصولية والقومية وبالتالي للحروب الأهلية والدولية.
- العولمة وتزايد التبعية المتبادلة وتطور الشبكات.

وقد افتقرت مجهودات التوقع إلى الخيال السوسيولوجي والتكنولوجي، واتسمت بإيمانها الساذج بالتقدم على الخصوص. ففي نهاية القرن العشرين، لم يعد الباحثون يجازفون بالتنبؤ بالمستقبل بسهولة، وتركوا هذه الممارسة المحفوفة بالمخاطر للعرافات وغيرهن من السحرة.

ومع ذلك، يتعين علينا، لرسم ملامح مدرسي المستقبل بمدرسة الجودة، بسط بعض الأفكار حول تطور المجتمعات (كاستيل، 1998، 1999) وتأثيره على الأنظمة التربوية. فالمدرسون ليسوا حرفيين يشتغلون لحسابهم، بل يخدمون تنظيمات وسياسات تربوية، تستجيب لتطورات ومشاريع المجتمع. بالتالي، لا يمكننا التفكير في مهنة وكفايات المدرسين إلا بالاعتماد على فرضيات حول تطور الأنظمة الاجتماعية.

وأريد الوقوف هنا على محورين أساسيين، وهما:

- **رهانات الجمعنة** التي تدفع المدرسة إلى تفعيل تنمية الاستقلالية والمواطنة، بواسطة المنهاج الضمني وإجراءات التكوين الخاصة، وأيضاً المتعلقة بمجموع المواد الدراسية.
- **رهانات التكوين** التي تقتضي التركيز على تنمية الكفايات دون تجاهل المعارف، بل العمل على تعبئتها ونقلها بشكل أفضل.

وهذان المنظوران ليسا متناقضين، بل هما مترابطان. فالاستقلالية والمواطنة تتطلبان كفايات ومعارف مجتمعة. وفي المقابل، يفترض بناء الكفايات والمعارف شكلاً من حرية التفكير وانخراطاً في العمل الجماعي.

في ضوء هذين الرهانين الكبيرين سأسعى إلى ما يلي:

- وصف التطورات المحتملة لمجتمعاتنا، بالرغم من المشاكل التي تواجهها حالياً وستعترضها مستقبلاً.
- القيام بعد ذلك، بوصف تأثيرات هذه التحولات على مهام المدرسة وما ينتظر من المدرسين هنا والآن.

1) رهانات الجمعنة: التهيؤ لمواجهة تناقضات الحياة الجماعية:

لا يعمل كل من المدرسين والمدرسة على تكوين العقول فقط، بل

أيضاً الهويات المرتبطة بالانتماءات والثقافات والمعتقدات والقيم الجماعية. وقد أعطت عقلنة العالم في ستينيات القرن الماضي، الانطباع بأن المدرسة ستقتصر على التعليم فقط، أما التربية، فهي مهمة من مهام الأسرة أو هيئات أخرى. وساهم تنامي العنف بالحواضر وتفكك الروابط الاجتماعية وتعدد الصراعات «المحدودة» بين الأمم أو الصراعات العرقية، في إبراز هشاشة الديمقراطيات والإفراط في الفردانية وغياب التضامن بين القارات. وكل من يرفض هذا الوضع الذي يعيشه كوكبنا، يطالب المدرسة والمدرسين بالانخراط الصريح في مشروع مجتمعي وتبني قيم قوية، تكون ضامنة لقيام مجتمع عادل وديمقراطي في مستوى منتظرات القرن الواحد والعشرين.

1-1 **رهانات الجمعنة:** هناك شيء معروف لدى الجميع، وهو أن التاريخ يعمل فقط على تحويل التناقضات القائمة بالمجتمعات المعقدة. وسأعمل على إحصاء بعضها دون أن أدعي الإحاطة بكل المشكلات المعاصرة، فنحن نعيش ونواجه تناقضات كبرى بين:

- المواطنة الكونية والهوية المحلية.
- العولمة الاقتصادية والانغلاق السياسي.
- التكنولوجيا والنزعة الإنسية.
- العقلانية والتعصب.
- الفردانية والثقافة الجماهيرية.
- الديمقراطية والكليانية.

ولا يمكننا تجاوز هذه التناقضات بالاعتماد فقط على الفكر الوضعي والإيمان بالتقدم والعقل. وسنقوم الآن بالحديث عنها بإيجاز، لتفادي بعض أشكال سوء الفهم غير المقبولة.

المواطنة الكونية والهوية المحلية:

إننا ننتمي إلى الكوكب الأرضي، لكن، وعلى عكس الآمال الساذجة، تتنامى الخصوصيات وتتفاقم العنصرية وتتولد الحروب الدينية من جديد. لذلك، يتعين على الشباب تطوير **مواطنة مزدوجة** تتمثل في تعلم كيفية التفكير والعمل كمواطنين كونيين، مع الشعور بالانتماء إلى جماعات محدودة، والوعي بالتبعية المتبادلة والمتعددة الأوجه، بين ما هو محلي وما هو شمولي.

العولمة الاقتصادية والانغلاق السياسي:

لا يتقيد الاقتصاد بالحدود، لأن جزءاً من القرارات التي تغير حياة الناس، يتخذ بعيداً عنهم وخارج كل مراقبة سياسية. وهو ما يزكي الميل نحو الانغلاق والعودة إلى الحدود المرسومة وإلى شكل من الاكتفاء الذاتي. ومعلوم أن حركات الانفصال أو الاستقلال السياسي تهم كل القارات، في الوقت الذي تتهاوى فيه الحواجز

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

الحدودية. وإذا لم تقدم التربية **مفاتيح** لفهم العولمة والتحكم فيها جماعيّاً، فإنها ستترك المجال مفتوحاً أمام تلاعبات الأقوياء والخوف من الآخرين.

الحريات واللامساواة:

تعتبر البلدان المتقدمة والديمقراطية من أكثر البلدان التي حظي فيها الناس بحقوقهم. وهنا انتصرت الفردانية وتفككت التضامنات وساهمت آليات السوق في تعميق اللامساواة وفي انبثاق المجتمعات المتناقضة، سواء كانت غنية بشكل عام أو فقيرة. وازدادت الفروق واللاتماثل في العلاقات بين الشمال والجنوب. وتدفعنا تجارب العقود الأخيرة إلى الشك في وجود تحديدات تلقائية، فالمسيطرون يراقبون اللعبة الاقتصادية، ويقتضي التحكم في الفوارق اختيارات ثقافية وسياسية وإتيقية، لا يمكن أن تتبناها المدرسة كبديل عن الفاعلين، رغم مساهمتها في جعلها ممكنة عبر التوعية أولاً بالواقع وبحجم وبآليات استمرار الفوارق، وبعد ذلك، عبر الدعوة إلى التفكير في الإنصاف وفي الخير العمومي على مستوى المجتمعات والعالم بأسره.

التكنولوجيا والنزعة الإنسية:

لقد غيرت تكنولوجيا المعلومات الجديدة ببطء، لكن بلا ريب، طرق عيشنا واشتغالنا وتفكيرنا، إلى درجة تحويلنا إلى مستفيدين دائمين من المساعدة، بل وإلى تابعين منقادين للأنظمة المعلوماتية التي بلورها البعض. وتثير الوسائل والشبكات المعلوماتية والوسائط المتعددة والواقع الافتراضي والهندسة الوراثية، أو أنها ستثير عاجلاً أو آجلاً، ثورات تحن إلى الماضي باسم النزعة الإنسانية، مع ميل نحو العودة إلى الحس السليم والتقاليد. وبإمكان الدور الذي تقوم به التربية المدرسية أن يساهم في تفادي التأرجح بين التقليد والرفض، ليس فقط عبر الاستئناس بالتكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، بل أيضًا عبر توفير الوسائل لتحليل الرهانات.

العقلانية والتعصب:

يمكّن التطور الهائل للعلم والتقنيات، إلى حدود ستينيات القرن الماضي، من ترسيخ الاعتقاد بعقلنة الثقافة، حيث بدا وكأن الأهداف والبرامج ومشاريع التنمية والتخطيط والتقييم، تنظم الحياة الجماعية آخذةً الحاجيات والإكراهات والإمكانيات بعين الاعتبار. والحال أن هذا العالم «العقلاني» أفرز الأصوليات والمذابح والتطهيرات العرقية والإرهاب والعنف بكل أنواعه، أكثر من أي وقت مضى، وجعل المخدرات الخفيفة والقوية مجالاً للتجارة المزدهرة واللامشروعة؛ وشجع تطور الشعائر السرية ونمو الطوائف ومختلف أشكال العودة إلى اللاعقلانية.

طبعاً لا يمكن للتربية المدرسية نفي الأبعاد الروحية والميتافيزيقية للوجود، ولا تجاهل الواقعة الدينية باسم عقلانية مادية متطرفة أو علمانية مناضلة. ولربما اقتضى العقل الاعتراف بحاجة الإنسان لما هو متعالٍ، دون السقوط في المعتقدات الظلامية والمتعصبة.

الفردانية والثقافة الجماهيرية:

لم يسبق في التاريخ أن حظي الفرد وحياته وسلامته البدنية والذهنية وصحته وتربيته واستقلاليته و«مشروعه الشخصي» بنفس القدر من الاهتمام. والحال أن ارتقاء الفردانية تزامن مع تنميط غير مسبوق للمنتوجات الصناعية وأيضاً للمحاصيل «الطبيعية» المقترحة من طرف القطاع الزراعي والغذائي. فمن الآن وصاعداً، أصبحت الرغبات والأذواق (المتعلقة بالغذاء واللباس، إلخ) وأنماط الحياة على المستوى الكوني، محددة من قبل الوسائط والإشهار. وتعتبر إقامة المطاعم ذات الوجبات السريعة وتطور الإشهار التلفزي، من بين العلامات الأولى لانفتاح بلد ما على اقتصاد السوق، وهو ما يعبر عنه بصيغة «إنني أستحق ذلك»، المتداولة في كل اللغات. فما الذي يمكن للمدرسة القيام به؟ باستطاعتها على الأقل، تقديم معرفة بآليات الدعاية والإشهار وتطوير الروح النقدية لمواجهة الوسائط.

الديمقراطية والكليانية:

تظل الصيغة الديمقراطية هشة بشكل كبير، لأن كل بلد يبقى مهدداً بالسقوط مرة أخرى في الهمجية التي تمنح السلطة للبوليس السياسي وللجلادين، وتخلق، من جديد، المخيمات والمعازل والغيتوهات والعنف ضد الأقليات أو المثقفين، وتمس بحقوق الإنسان وبوضعية المهاجرين أو المساواة بين الجنسين. فالفاشية أو الأشكال الأخرى للكليانية ما زالت قائمة في العالم، كما أن الحركات النازية الجديدة أصبحت مزدهرة، ولا يوجد أي بلد في مأمن من العودة إلى أكثر اللحظات قتامة في التاريخ، مثلما تشهد على ذلك الأحداث الأخيرة في يوغوسلافيا سابقاً. هكذا، يمكن لثقافة تاريخية أساسية أن تساهم في تفادي سماع التعليق التالي للمراهقين الذين يشترون الصليب المعقوف، رمز النازية، قائلين: «لا نعرف من هو هتلر».

1 – 2 مدرسة تعمل من أجل تنمية الاستقلالية والمواطنة:

ما الذي يمكن للأنظمة التربوية وللمدرسين القيام به أمام كل هذه المعطيات؟ طبعاً لا تشكل المقترحات المقدمة أعلاه برنامجاً محدداً، ويفترض كل مقترح ضمنها إرادة سياسية للقضاء على المخاطر التي تهددنا. والحال، أن النظام التربوي لا يوجد خارج

جانب من مراقبة الأطفال لظاهرة عبور كوكب الزهرة – أيار 2012.

المجتمع، فهو يشارك في تفعيل تناقضاته وتحولاته. كما تقترن فعاليته بالفعالية السياسية والاقتصادية التي تشكل جزءاً منها. ومعلوم أن المدرسة في الأنظمة الكليانية، كانت أداة للدعاية لفائدة الدولة، لذلك، لا يمكن أن نأمل في إمكانية دمقرطتها للمجتمع. ومعلوم أيضاً أن الاقتران بين السلطة والمدرسة في المجتمع التعددي، أقل حدة، لأن النظام التربوي لا ينتمي إلى الأحزاب الحاكمة، بل يفترض أنه يخدم المصلحة العامة والمجتمع المدني بجميع مكوناته. وعلى العموم، تتموقع المدرسة بجانب النزعة الإنسانية والفكر الوضعي وتحدد رسالتها، إن لم نقل وسائلها، في التهيؤ لمستقبل أفضل، بشرط أن تتحمل هذه المسؤولية وتعتبرها أساسية وتعرف كيف تدبرها.

وإذا كان علينا أن نختار، كما كتب ميريووغيرو (1997)، بين المدرسة والحرب الأهلية، فإنه من اللازم أن يكون اختيارنا واضحاً، وأن ترتبط النتائج بالأولويات. ولا يكفي الحديث عن المواطنة والحق في الاختلاف، بل يجب أيضاً تغيير المنهاج الشكلي واستعمال الزمن وتحمل مسؤولية الحرمان من بعض الأمور، لأن تطوير التسامح والاستقلالية والتضامن، يتطلب مدة زمنية لا على حساب المعرفة، ولكن على حساب النزعة الموسوعية. فلا يمكننا الاستمرار في التشكي من أزمة التربية، دون تغيير للبرامج وللرتابة المدرسية. فما هو نوع التعليم الذي تحتاجه المدرسة الهادفة إلى تنمية الاستقلالية والمواطنة؟ سأقول إنها ستفضل نموذجاً للمدرس، كشخص موثوق به وكوسيط بين الثقافات وكمنشط لفريق تربوي وضامن للقانون ومنظم لعالم ديمقراطي صغير وناقل للثقافة وكمثقف.

المدرس كشخص موثوق به:

لا يحتاج التلاميذ إلى مرشد روحي ولا إلى واعظ ديني، فهم يبنون شخصيتهم من خلال لقائهم بأشخاص موثوق بهم، لا يكتفون بإعطاء الدروس، بل يبدون كأناس متعددي الاهتمامات وكفاعلين اجتماعيين تتجسد من خلالهم المصالح والأهواء والشكوك والثغرات والتناقضات والعيوب والمزايا والالتزامات، وأيضاً كفاعلين يواجهون مثل باقي الناس، مسار الحياة واحتمالات الشرط الإنساني. ونستحضر هنا رسوم بيل واترسون والحوار بين الطفل كالفان وأمه خلال العطلة الصيفية، ومما جاء فيه:

- قالت أم كالفان لولدها: «لقد التقيت بمعلمتك أثناء التسوق، وهي تسلم عليك».
- فتساءل كالفان باندهاش: "التقيت بمعلمتي؟ وهي تتسوق؟".

- ردت الأم: "هل يعتبر ذلك غريباً؟ فهي مطالبة بشراء طعامها".
- فعلق كالفان بانزعاج: "يا للعجب! كنت أعتقد أن المعلمين ينامون داخل التوابيت خلال فصل الصيف".

وقد عاش تلاميذ عديدون تجربة مماثلة؛ فبالنسبة إليهم، يعتبر الأستاذ ذلك الشخص الذي يلج القسم ويفرض الصمت، ثم يشرع في التفسير ويطرح الأسئلة ويصحح التمارين ويذهب إلى حال سبيله، دون أن يتجاوز الحوار معه إطار الدرس.

المدرس كوسيط بين الثقافات:

يلتقي بالمدرسة تلاميذ مختلفون جدّاً، فهم يحملون معهم قيمهم وأحكامهم المسبقة وينقلون العنصرية والتمييز بين الجنسين والقومية والتعصب الديني أو السياسي. وهذه المعطيات موجودة وسط زملائهم الأكبر سنّاً ولدى الكبار. ويجب على المدرس أن يكرس الحوار والاحترام المتبادل عمليّاً وليس عن طريق الخطب الجميلة، على أمل أن يصبح التعايش السلمي وفهم الآخرين خلال المسار المدرسي الطويل، مستدمجيْن تدريجيّاً ومستثمريْن في مجالات أخرى من الحياة.

المدرس كمنشط لجماعة تربوية:

لا تعتبر جماعة القسم التي تشتغل مدة سنة دراسية أو أكثر، مجرد مجموعة من الأفراد. ويظل المدرس هو الوحيد القادر على أن يجعل منها جماعة تربوية فعلية، تواجه المشكلات بشكل متضامن، بما في ذلك مشكلات التعلم. ويمكن أن يبدأ الأمر ببساطة، إذ يكفي مثلاً أن يسمح المدرسون للمتعلمين بطلب مساعدة الجماعة، عندما يشكون في أمر ما أو يواجهون حاجزاً معيناً. بالمقابل، سيتم تشجيع كل متعلم على مساعدة الآخرين عندما يطلب منه ذلك ويشعر بأن عمله نافع. هكذا، ننتقل من فكرة أن كل واحد مسؤول عن نفسه، إلى التعاون وإلى الكفاءة الجماعية. وبإمكان هذه التجربة المتكررة على مدى الفترة الدراسية، أن تؤدي إلى القطيعة مع المنافسة السلبية المتمثلة في إخفاء المعلومات والأفكار عن الآخرين.

المدرس كضامن للقانون:

لا يمكن لأحد بناء شخصيته بدون مرتكزات. وغالباً ما يكون المدرس هو الوحيد الذي يقدمها. لذلك، فإن بإمكانه، ومن واجبه، تجسيد القانون ومبدأ اللاعنف واحترام الآراء، ولو كانت صادرة عن الأقلية، وعدم التدخل في استقلالية أي واحد والالتزام بالقرارات المتخذة وضرورة تحديد القواعد والإجراءات المتفق عليها بكل شفافية. ويمكن للمدرسة أن تشتغل كفضاء محمي، بفضل هذه السلطة. كما يتعين أن يعيش التلاميذ تجربة الجماعة التي تسمح فيها القواعد الواضحة والمطبقة بالتعايش الممكن.

المدرس كمنظم لحياة ديمقراطية:

لا توجد في نظام المعرفة مساواة بين المدرسين والتلاميذ. لكن هذه العلاقة غير المتكافئة لا تبرر الهيمنة ولا الإذلال ولا الاحتقار ولا الممارسة الاعتباطية للسلطة. ويتمثل دور المدرس في ترسيخ التعلم بالتفاوض حول ما يمكن التفاوض بشأنه، دون أن يمس ذلك بحقوقه ورسالته. فلا يمكن للمدرسة أن تشتغل كمدينة سياسية قائمة بذاتها، لأنها لا تضع قوانينها بنفسها ولا تحدد مواردها الخاصة، بل إن غاياتها نفسها تحدد من خارجها. ومع ذلك، باستطاعتها تنمية «ثقافة مواطنة» عبر التدبير الشفاف والديمقراطي لهامش استقلاليتها.

المدرس كناقل للثقافة:

لا تكتسب الهوية قيمتها إلا من خلال تسجيلها داخل التاريخ والثقافة. وليست المدرسة معهداً أو مكاناً للنقل الثقافي بشكل حصري، بل هي مطالبة بتنظيم الحوار بين إرث الماضي ومشكلات الزمن الحاضر. كما لا يمكن للمدرس أن يعرف ويقرأ ويهتم بكل شيء. وبدل المعرفة الشمولية، ينتظر منه الشغف القابل للتبليغ، ببعض جوانب التاريخ والعلوم والفنون والحرف والرياضات وطرق العيش التي تشكل ثقافة مجتمعه. وبوصفه ناقلاً للثقافة (زخارتسوك، 1998)، فإنه يرسخ علاقة خاصة بالثقافة، بحيث لا يكون مستهلكاً ولا مبدعاً حقيقيّاً، بل وسيطاً ومحفزاً وهاوياً يقظاً وراغباً في اقتسام اكتشافاته.

المدرس كمثقف:

لا توجد مواطنة بدون فكر مستقل ونقدي. وإذا لم يعتبر المدرس نفسه مثقفاً، فكيف سيثمن العلاقة المستقلة والنقدية بالمعرفة وبالقيم والمعايير والثقافة والواقع؟ ولا يتطلب هذا الأمر التزاماً سياسيّاً محدداً، بل انخراطاً في العالم يتم مثلاً داخل الحياة الجمعوية والحركة النسائية أو البيئية وداخل الحي، أو عبر تدبير الجماعات المحلية وكذلك داخل قطاع التربية والثقافة. طبعاً فإن هذه الأشكال المتنوعة للالتزام لم تعد ميزة مشتركة بين المدرسين. ولم يعد هؤلاء أعيان القرية، كما أن التزامهم لا يقابل باعتراف رمزي من الجماعة بالضرورة، بل يقترن بالأحرى برضى عن النفس وبارتياح داخل المهنة. يمكننا أيضاً أن نستحضر بخصوص مدرس المستقبل فئات الكفايات العشر التي سبق أن عرضناها في

موضع آخر (بيرنو، 1999 أ) وهي: 1) تنظيم وتفعيل وضعيات التعلم، 2) تدبير تقدم التعلمات، 3) تصور وتطوير إجراءات التمييز، 4) جعل التلاميذ معنيين بتعلماتهم وبعملهم، 5) الاشتغال داخل فرق، 6) المشاركة في تدبير المدرسة، 7) إخبار الآباء ودفعهم للمشاركة، 8) استخدام التكنولوجيات الجديدة، 9) مواجهة الواجبات والمآزق الإتيقية للمهنة، 10) تدبير الذات لتكوينها المستمر.

وأريد الوقوف هنا على بعض الجوانب الأساسية دون القيام بجرد منظم لها، فالمدرسة التي تدعي تهييء التلاميذ لمواجهة تعقد العالم بفضل كفاياتهم، ستكون مطالبة بتفضيل صورة المدرس كمنظم لبيداغوجيا بنائية وكضامن لمعنى المعارف ومبتكر لوضعيات التعلم ومدبر للتنافر ومنظم لعمليات ومسارات التكوين.

المدرس كمنظم لبيداغوجيا بنائية:

إن التلميذ هو الذي يتعلم ولا يقوم المدرس سوى بمساعدته على ذلك. وتتجلى أهمية هذه المساعدة في اعتبار اكتساب المعارف كبناء ذهني معقد وليس كتخزين في الذاكرة. وهذه الأفكار مقترنة بالبيداغوجيات الجديدة، وهي تترجم حاليّاً إلى خطوات بنائية محددة (جونايبروفاندر بوخت، 1999؛ فياس، 1999).

المدرس كضامن لمعنى المعارف:

أستحضر مرة أخرى أحد رسومات بيل واترسون حول ما يدور بالقسم:

- قالت المعلمة: «سأتابع الدرس إذا لم تكن لديكم أية أسئلة».
- فرفع الطفل كالفن يده قائلاً: "لدي سؤال".
- ردت المعلمة: "نعم يا كالفن، إنني منصتة".
- فسأل كالفن بنبرة جادة: "ما الفائدة من الوجود الإنساني؟".
- أجابت المعلمة: "أريد سؤالاً مرتبطاً بموضوع الدرس".
- فعقب كالفن مندهشاً: "أوه"، وتمتم بصوت منخفض وهو مغتاظ: "بصراحة، كنت أنتظر جواباً مقنعاً بدل أن أهدر طاقتي في هذه الأشياء التافهة".

وما دام المدرسون يرفضون الأسئلة التي تعتبر خارجة عن الموضوع في نظرهم، فإن التلاميذ المتوفرين على وسائل بناء المعنى، هم وحدهم الذين سينخرطون في المهام المدرسية (بيرنو، 1994، أ).

المدرس كمبتكر لوضعيات التعلم

إذا كان التعليم يهدف إلى التعلم، فإن المهمة الأولى للمدرس هي تنظيم وتفعيل الوضعيات والأنشطة التعلمية، لا أقل ولا أكثر. بذلك، يصبح مبتكراً ثم مدبراً لوضعيات التكوين، ويلعب قائد الفرقة أكثر من كونه ناقلاً للمعارف. بالتالي، فهو يتقن عمله بالاشتغال على الوضعيات– المشكلات والبحوث ودراسة الحالات والمشاريع والمشكلات المفتوحة، ما يتطلب تكويناً ديداكتيكيّاً عالياً يسمح بفهم منطق تفكير التلاميذ واستراتيجيتهم وأخطائهم وتقديم الحلول الضرورية لها.

المدرس كمدبر للتنافر

لم يعد هناك مجال للحديث عن التناغم داخل القسم بالنسبة للأنظمة التربوية ولو على مستوى الثانويات. وإذا ما تخلينا عن إقصاء التلاميذ منذ أول صعوبة يواجهونها وعن إلحاقهم بمسالك أقل صرامة، فإننا سنكون مطالبين بالاشتغال مع أقسام مؤلفة من تلاميذ مختلفين في مستواهم ومشاريعهم الشخصية وعلاقتهم بالمعرفة وانخراطهم في عملية التعلم. هكذا، سيصبح عمل المدرسين أصعب، بفعل هذه الأسباب المرتبطة بالدمقرطة التدريجية للدراسة، خصوصاً أنهم رغبوا دوماً في إلقاء محاضرات على تلاميذ منتبهين ومتعاونين ولديهم رغبة في التعلم. بالتالي، فإن معالجة الاختلافات من أجل تحقيق المساواة على نطاق المكتسبات، أصبحت من صميم مهنة المدرس. ويجب أن تمتزج البيداغوجيا الفارقية تماماً مع البيداغوجيا عموماً، دون أن يكون هناك تنازل عن الأهداف الأساسية للتكوين (بيرنو، 1997).

المدرس كمنظم لعمليات ومسارات التكوين:

إن مدرس اليوم مطالب ببناء استراتيجيات أساسية ومقبولة بدل التركيز على «السلطة الديداكتيكية»، وعليه بالخصوص تنظيم هذه الاستراتيجيات باستمرار، لكي يحيط بواقع وبمستوى وبردود أفعال التلاميذ وبشروط العمل وبالزمن المتبقي. وهنا تبرز أهمية التحكم في مجموعة من مفاهيم وأدوات التقييم والتنظيم. ويتم هذا العمل التنظيمي داخل أنشطة خلال السنة الدراسية، كما يهم أيضاً التقدم في التحصيل. وقد تم في مختلف الأنظمة التربوية، تعويض الدرجات السنوية بالأسلاك المتعددة خلال السنة، ما سمح بتنوع الإيقاعات والمسارات والتحملات، مع بقاء الهدف عينه. لذلك، ينبغي أن يتعلم المدرسون قيادة مسارات التكوين المتعددة خلال السنة.

2) رهانات التكوين: التهييء لمواجهة تعقد العالم:

لا تكفي القيم المتينة في عالم متحرك ومعقد، لأنه من اللازم

علينا أن نفهم قبل أن نعمل. ولا ينبغي أن يؤدي إلحاحنا على تثمين الجمعنة من جديد إلى التخلي عن رهانات المعرفة. فما يهم بالأحرى هو ربط هذه الأخيرة أكثر بالممارسات الاجتماعية والحرص على تعبئتها داخل ألف وضعية من وضعيات الوجود، بدءاً بأكثرها ميتافيزيقية إلى أكثرها عينية في الحياة والشغل وغيره.

2-1 رهانات المعرفة:

تتأسس أغلب الكفايات على المعارف، سواء كانت عالمة أو معارف الخبراء والمهنيين والممارسين أو معارف ناتجة عن التجربة ومرموزة بالكاد. لكن المعارف ليست في حد ذاتها سوى شروط ضرورية للكفاية. ويجب أن يكون المرء قادراً على تعبئتها في الوقت المناسب لحل المشكلات أو لاتخاذ قرارات وجيهة (لوبوطرف، 1994). ونحن نوسع هنا الإشكالية القديمة لنقل المعارف، عبر التأكيد على إدماجها وتنظيمها واستعمالها في وضعية معقدة (بيرنو، 1998، أ).

وتتخذ كل الأنظمة التربوية نفس المنحى. فهي لا تهمل المعارف المدرسية، بل تريد منها أن تكون إجرائية أكثر في الحياة اليومية (العائلية والجمعوية، إلخ)، وفي المدينة كما في الشغل. وعلى عكس حكم مسبق مشهور، فإن بإمكان الكفاية أن تمارس داخل النظامين الميتافيزيقي والعملي، لأن المشكلة ليست مبتذلة من تلقاء نفسها. فالكفايات هي وسائل التحكم الرمزي والعملي في وضعيات الحياة. بالتالي، فهي لا تتعارض بتاتاً مع تطور الاستقلالية والمواطنة، بل تشكل بالعكس أساسهما. فتعلم الاستقلالية والتعاون يسمح للذات باعتبار نفسها فاعلة ومؤلفة وبالانخراط في مشاريع تتطلب كفايات عديدة وتحفز على تنميتها.

2-2 مدرس ينمي الكفايات:

إن بناء الكفايات بالمدرسة يغير مهنة التلميذ، وبالخصوص مهنة المدرس، لأنه يشجع على اعتبار المعارف كموارد للتعبئة والاشتغال على المشكلات بشكل منتظم وخلق أو استعمال وسائل تعليمية أخرى والتفاوض مع التلاميذ حول المشاريع واعتماد تصميم مرن وتوجيهي والارتجال وإقامة وشرح تعاقد ديداكتيكي جديد وممارسة تقييم تكويني في وضعية الشغل وتفادي عزلة المواد الدراسية ما أمكن (بيرنو، 1998 أ).

3- جودة العمل وتكوين المدرسين:

لا يكفي الإعلان عن منتظرات جديدة ومتسمة بدقة أكبر، بل يجب أن تعمل سياسات وبنيات التربية على خلق شروطها. فالكفايات الجديدة المنتظرة من المدرسين تقتضي تلاؤماً قويّاً بين التكوينين الأساسي والمستمر، وبشكل عام تطوراً لمهنة التعليم في اتجاه:

طفلان يعكسان توجهين في التعليم يدور الجدال حولهما: التكنولوجيا والطبيعة.

- مهننة أكبر مع وجود متكافئ للاستقلالية والمسؤولية.
- تأكيد على الممارسة التأملية بدل اتباع النماذج الديداكتيكية المغلقة.
- تعاون مهني يصبح بمثابة قاعدة، بدل أن يكون اختياراً من طرف الأقلية.
- حضور وانخراط داخل المؤسسة كفريق تربوي وكفاعل جماعي.

ويفترض كل ذلك طبعاً مؤسسات ذات استقلالية أكبر، تحدد مشاريعها بنفسها مع تقديم الحساب في الأخير.

3-1 مؤشرات الجودة وتحليل العمل

من السهل تحديد معايير الجودة، فالمهم هو فهم ما يتنافى مع احترامها المستمر والتام. فمن جهة، يبدو الأمر مبتذلاً، لأن العائق ينحصر في الإمكانيات المالية. ذلك أن العمل يتسم بالنقصان نظراً لعدم توفر الزمن والوسائل الكافية، ولأنه يتطلب تكلفة باهظة. لكن سيكون من المؤسف التوقف عند هذا الحد، لأن غياب الجودة يرتبط بتنظيم الشغل، وأيضاً بعلاقة الذات بمهمتها. وفي جميع الأحوال، هناك فئتان من الأسئلة تفرضان نفسيهما علينا، وهما:

- ما مصدر مؤشرات الجودة ومن الذي يقترحها وباسم أي منطق وأي فاعلين؟ وعلى الأرجح، فإن ضوابط ومعايير الجودة لا تأتي اعتباطيّاً، فهي تنبثق عن دائرة العقل، أي عن الدائرة التي تفكر في العمل. فمن أين تستمد نماذجها، وهل تأخذ بعين الاعتبار حاجيات ومتطلبات مستعمليها؟ هل تدرك وتقبل وتقدر الفارق بين ما هو نموذجي والعمل الواقعي؟
- ثم، ما هي الأسباب التي تضعف وتضر في القيام بعمل جيد، وكيف يتجلى تأثير شروط الشغل والإكراهات واللعب العلائقي وآليات الحماية والأيديولوجيات الدفاعية؟ (ديجور، 1993). وينبغي بكل تأكيد الاشتغال من أجل الجودة، لكن بطريقة بنائية ونقدية وأقل معيارية ما أمكن. فالجودة لا تختزل في معايير ذات صلة بشروط وطرق العمل والإنتاجات أو الخدمات. ذلك أن التكنولوجيات تتطور والمستخدمين يتجددون وتصور الجودة والتوافق بينها وبين المردودية يتحول. وما يهم على المدى المتوسط، هو قدرة كل وحدة وكل مؤسسة على خلق وتبني معايير معقولة للجودة وإبرازها والرجوع إليها "بشكل ذكي" أثناء العمل، ليس من الزاوية الحصرية للمراقبة، بل من زاوية انخراط الفاعلين ووعيهم بمصلحتهم. لذلك، تعتبر قدرات تحليل وتنظيم العمل حاسمة. وهي تتم بالخصوص عبر:
  - ممارسة تأملية والتوفر على قدرة وجرأة اتخاذ المسافة والابتعاد عن الرتابة، وأيضاً القدرة على مساءلة الذات.
  - توجه نحو المهننة، ما دامت الاستقلالية المعترف بها تقتضي، في المقابل، تحمل المسؤولية ولزوم تقديم الحساب.
  - تمرن وانخراط داخل مختلف أشكال التعاون المهني والعمل الجماعي والمراقبة والتدريب.
  - ثقافة التقييم والتنظيم التي يصبح فيها التفكير في العمل مكوناً عاديّاً من مكونات الممارسة المهنية، بحيث لا ينحصر في الاهتمام بوضعية الأزمة.
  - معارف أساسية في مجال علم العمل الآلي وعلم النفس الاجتماعي للشغل وللتنظيمات.
  - تصور للتغيير كعنصر مبتذل وإيجابي في نفس الوقت، داخل الحياة المهنية.

وإذا تعذر توفر هذه العناصر، فإن الرغبة المعلنة والملحة في الجودة لن تمنع الافتقار إلى الوضوح ولا إهمال المتغيرات القابلة للتبدل (من قبيل «ما باليد حيلة») ولا التقدير المبالغ فيه للمخاطر والتخوفات إذا ما تصرفنا بشكل مغاير، بحيث قد نفقد كل تحكم في العملية، وربما وظيفتنا. وباختصار، تتطلب الجودة، بغض النظر عن الشعارات وعن التحسيس بها، إحاطة بتنظيم الشغل والتكوين وتنمية الكفايات وقدرة متزايدة على التفكير جماعيّاً في الشغل.

3-2 معايير التكوين على الجودة:

لا توجد مدرسة الجودة بدون مدرسين أكفاء. والحال أنه يتعين لتكوين مثل هؤلاء المدرسين توفير تكوينات مهنية أساسية ومستمرة ذات جودة، وبالتالي، التوفر على مكونين مؤهلين. فما هي مواصفات التكوين الأساسي الجيد؟ لقد بينت في موضع آخر (بيرنو، 1998 ب) أن جودة التكوين المهني تتحدد أولاً في تصوره الذي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المقتضيات التالية:

- نقل ديداكتيكي مؤسس على تحليل الممارسات وتحويلها.
- مرجعية الكفايات الأساسية.
- خطة تكوينية منتظمة حول الكفايات.
- تعلم عن طريق المشكلات.

- تمفصل حقيقي بين النظرية والتطبيق.
- تنظيم تناسبي ومميز.
- تقييم تكويني.
- زمن وعدة لإدماج المكتسبات.
- تشارك متفاوض حوله مع المهنيين.

بالنسبة للتكوين المستمر، تختلف المقتضيات بعض الشيء. وأقترح في هذا الإطار، معايير الجودة التالية:

- ينطلق التكوين من حاجيات ومتطلبات المكونين، على اعتبار أن عروض التكوين تتم من أجل تعزيز الطلب وليس بغرض تقنينه.
- التكوين يعيد بناء الحاجيات ويتفاوض بشأنها مع المعنيين، انطلاقاً من الفكرة التي مفادها أن حاجة ما قد تحجب أخرى وأنها لا تتأسس دوماً على تحليل صارم للمشكلات.
- يثمن النظام التكوينات المشتركة بين المدرسين الذين يشتغلون بنفس المؤسسة، دون أن يشكل هذا الأمر قاعدة.
- يذهب المكونون إلى المؤسسة للقيام بمهمتهم، وأحياناً ما يواكبون عملية التغيير، عبر المساهمة في مواجهة العوائق. وقد يتحول بعض المكونين إلى مستشارين– متدخلين ويتركون مجال التكوين لمهنيين آخرين.
- تتميز عقود التكوين بكونها متطورة وقابلة للتقييم وللتفاوض من جديد بحسب الحاجيات.
- يندرج التكوين المستمر ضمن التيارات المتجددة ويدعم الإصلاحات، دون أن يكون بوقاً للدعاية بالنسبة للوزارة المعنية.
- تستعمل وكالات التكوين المستمر أصنافاً من المكونين، سواء تعلق الأمر بأساتذة يشركون الآخرين في خبرتهم الخاصة المبنية ميدانيّاً، أو بمكونين مهنيين متحكمين في أسس تكوين الراشدين.
- يخضع المكونون أنفسهم لتكوين (ذاتي) مستمر، سواء في مجال تخصصهم أو في مختلف سجلات تكوين الراشدين (تدبير المشاريع، عقود، عدة، إلخ).
- يهم التكوين المستمر مقاربات المواد والديداكتيكات والمقاربات الممتدة (تقييم، تدبير القسم، علاقات بالأسر، تمايز مثلاً) والمقاربات التكنولوجية. ويأخذ بعين الاعتبار جميع أوجه المهنة وتطورها المأمول أو المحتمل.
- يعتمد التكوين المستمر على أكثر من مؤسسة، بحيث تقترح كل واحدة مضامين وطرقاً مختلفة للاشتغال.
- يقيم المكونون في إطار التكوين المستمر، تبادلات متواصلة مع البحث التربوي، عبر الانخراط في عملية البحث.
- تقرر التوجيهات الشاملة للتكوين المستمر، بالتشارك بين المدرسين وجمعياتهم من جهة، ورؤساء المؤسسات والسلطات المدرسية من جهة أخرى.

وإذا كانت معايير جودة تكنولوجيا معينة تقترن أساساً بالفعالية والفاعلية، فإن الأمر يختلف عندما يتعلق الأمر بالتكوين، ذلك أن معايير الجودة المقترحة في التكوين الأساسي والمستمر، لا تنفصل عن نموذج التكوين الذي يثمن المسعى السريري وتحليل الممارسات وعدة التناوب والوضع التأملي والمهننة والتعاون.

3– 3 مسألة تكوين المدرسين:

أين ينبغي إجراء تكوين بهذا الشكل؟ يعتبر هذا السؤال راهناً في العديد من الدول التي يبرز فيها التنافس بين الجامعات والمدارس العليا المتخصصة في التربية. ففي كل مكان تقريباً، هناك تأكيد على أن زمن مدارس المعلمين الكلاسيكية قد ولى، وكذلك الزمن الذي كان فيه مدرس الثانوي يتلقى «تكويناً» منهجيّاً سريعاً خلال فترة عمله، مباشرة بعد تكوينه المعرفي. وهناك مؤسستان باستطاعتهما تعويض المدارس المذكورة، وهو ما يلاحظ في عدة بلدان. ويتعلق الأمر بالكليات الجامعية وبالمؤسسات المنتمية إلى التعليم العالي (أو إلى القطاع الثالث) والمستقلة عن الجامعات. في هذا الإطار، ستحصل المقارنة بين المسالك التي يتقارب مستواها ومدتها الزمنية. لهذا، فإن الإقرار بأن خلق مؤسسات عليا تربوية هو مجرد استمرار لمدارس المعلمين بصيغة أخرى، أو هو تكريس لتكوين أكاديمي محدود لمدرسي الثانوي، يؤدي إلى نقاش زائف؛ لأن هذا الحكم مبتذل ويعني الإبقاء على تكوينات زمن ولى تحدد مواصفات للمدرس، لا علاقة لها بالمهننة ولا بالممارسة التأملية. وهنا، نفهم تردد الأنظمة التربوية خلال فترة الأزمة المالية وضرورة المرور بفترات انتقالية. فمن اللازم أن تركز المقارنة الأساسية لا على المستوى، بل على طبيعة المقررات وجودة التكوين الفكري والمهني. غير أن الموقف الليبرالي الجديد سيبادر إلى القول: علينا أن نخلق السوق، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون، أو لنسمح بتعايش المسالك التي تجلب الطلبة على اختلافهم، وتوجه اهتمامهم إلى علاقة النظرية بالتطبيق.

هكذا يعمل النظام التربوي والمهنة والمؤسسات على صياغة المنتظرات، ويقوم الطلبة بالاختيار. غير أن هذه الطريقة السليمة في التفكير، لا تعير مع ذلك اهتمامها لقصور المؤسسات وللعوائق التي تحول دون قيام منافسة حقيقية. فالملاحظ أن المناطق الحضرية الكبرى هي التي تستطيع فتح مسالك متعددة. وفيما

عدا ذلك، فإن التاريخ والميراث المؤسساتي هما اللذان يحددان طبيعة المؤسسة المهيمنة محليّاً على تكوين المدرسين.

من جانب آخر، فإن النموذج التنافسي يبالغ في تقدير فعالية آليات التنظيم. ففي التكوينات الممولة من طرف الميزانية العمومية، بشكل مباشر أو غير مباشر، تكون آليات السوق مخففة جدّاً والاختيارات **سياسية** بشكل كبير، وهي ترتبط بالتوازنات القائمة بين الاتجاهات، وبالرغبة في مداراة الأقليات والحفاظ على مناصب الشغل وإضفاء الاستقرار على الميزانيات أو عدم خلق نزاعات لا جدوى منها. ويعتبر منطق الفعالية واحداً من بين أشكال منطقية عديدة قائمة. لذلك، يتعين التفكير على المدى الطويل والعمل على إقامة قواعد للمقارنة، تأخذ المستقبل المحتمل بعين الاعتبار.

لنتحدث أولاً عن التكوين الأساسي. فبإمكان مؤسسة مختصة، مبتكرة على وجه السرعة، أن تستهدف تكويناً مهنيّاً، وهي حرة في بناء برنامج خاص بها دون أن تعير اهتماماً للتقاليد وللقواعد العامة المعمول بها. وعلى العكس من ذلك، يجب على الجامعة أن تحدد التكوينات المهنية وفق المعايير الأكاديمية. لنأخذ مثالين بهذا الخصوص وهما: عملية الانتقاء لولوج مؤسسة التكوين ومراقبة عمل الملتحقين بها. فمؤسسة التكوين العليا تحدد معاييرها الخاصة لقبول المترشحين وتمفصلها وفق توقعات النجاح خلال التكوين وحتى أثناء الممارسة المهنية. بالمقابل، تكون الجامعة مطالبة باحترام قواعد عامة والاستجابة لمتطلبات الإنصاف الشكلي التي تجعل الاختبار المعرفي أكثر شرعية من الانتقاء باعتماد المقابلة أو بالرجوع إلى ملف المترشح. أما بخصوص مراقبة عمل الملتحقين بالمؤسسة، وتحديداً مراقبة الحضور والمشاركة، فإن الجامعة «تواجه عدة مشاكل» لتفعيلها، في حين تحدد المدارس المهنية قواعد اللعبة دون مشاكل. لكن، تظل الجامعة هي مكان البحث، بينما تقل البحوث في المؤسسات العليا التي يجب عليها إيجاد شركاء لها بهذا الخصوص. لذلك، تنتقل مكتسبات البحث بشكل بطيء وغير مؤكد إلى المدارس العليا، اللهم إذا ما سمح للمدارس المهنية بتدبير البحث الأساسي وتأطير الأطروحات، وقدمت لها الوسائل لتفعيل ذلك. وهنا يتم اللعب بالكلمات عبر الصيغة المتداولة التالية: «إن المؤسسة كذا تشبه الكلية».

وهناك معيار آخر لا يستهان به، وهو كون الجامعة تحظى باستقلالية أكبر، رغم نسبية هذه الاستقلالية من الناحيتين المالية والقانونية، خصوصاً في القطاع العمومي. لذلك، تجد الوزارة المعنية صعوبة أكبر في مراقبة توجهات ومضامين ومستوى تكوين المدرسين. ولا يعتبر هذا الأمر سلبيّاً، لأن الاستقلالية المذكورة تضمن تكويناً نقديّاً أقرب إلى الوضعية التأملية وإلى المهننة. كما تضمن

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

الجامعة الاستمرارية على مدى عقود. فمن الممكن إغلاق معهد بسبب الأزمة المالية أو الصراع الداخلي أو المواجهة مع الوزارة، لكن الكليات لا تغلق أبوابها رغم الأزمات المالية التي تعاني منها. ومن الممكن أن يدعم هذا المنظور على المدى الطويل، شكلاً من المحافظة، لأن المؤسسة المهيكلة لفترة معينة يمكن أن تثير المشاكل بشكل أعم وأقل احترازية من المؤسسة التي يؤدي إصلاحها إلى إعادة النظر في الممارسات السابقة. وبالنسبة للمكونين، يمكننا افتراض أن الجامعة ستستقطب بسهولة، باحثين ذوي مستوى عالٍ، في حين ستستقطب المؤسسة البيداغوجية العليا خبراء منظرين، قادرين على تأطير تكوين مهني حقيقي. أما الطلبة الذين يتابعون دروسهم بالجامعة، فهم أميل إلى المواد النظرية الصارمة، لكن توجههم المهني يتسم بالضعف. ويتجلى ذلك بالخصوص لدى مدرسي الثانوي الذين تسمح هويتهم الأكاديمية والمعرفية بحجب مصيرهم الحتمي تقريباً في أن يصبحوا مدرسين. وكما نرى، يظل التردد قائماً في التكوين الأساسي بين الدراسة بالجامعة والتكوين بالمدرسة العليا المتخصصة. فليس هناك جواب شامل على هذه المسألة، لأن كل شيء يتعلق بالمؤسسات وميراثها وقدرتها على التخيل والابتكار.

وبالنسبة للتكوين المستمر، تظل المآزق أقل حدة، لأن بإمكان مؤسسات أخرى للتكوين أن تساهم في تنويع العروض والطرق. ورغم هذا التعقيد، فإنني أراهن، على الأقل في مجال التكوين الأساسي، على **المسالك الجامعية** المندرجة داخل الكليات أو وحدات التدريس والبحث الكلاسيكية، وذلك لسببين رئيسيين وراسخين سبقت الإشارة إليهما، ويتعلق الأمر بالرابطة الطبيعية القائمة بين التكوين والبحث في إطار الجامعة، وتبعية التكوين النسبية للإدارة المدرسية (بيرنو، 1993).

لكنني أضيف شرطاً آخر مع ذلك، وهو أن المؤسسة الجامعية لا تتخلى عن معايير الصرامة العلمية ولا عن أولئك الذين يبدون الاستعداد لتكوين مهني جيد. وهو ما يعني بكل وضوح أن صيغة التدريس بالجامعة مطالبة بالتحرك، كي تسمح بانبثاق مسارات تكوينية حقيقية، تساهم في بناء الكفايات إلى جانب توفير المعارف النظرية والمنهجية.

ويتجاوز هذا التحول مستوى التدريب، لينفتح على إجراءات التناوب (ألطي، 1994 ؛ باكاي وآخرون، 1998؛ بيرنو، 1994 ب، 1996 ب، 1998 ج) وعلى العلاقات البيداغوجية المختلفة وعلى تجاوز الدروس والأعمال التطبيقية القائم بأغلب الكليات. والملاحظ أن كليات الطب ومدارس المهندسين والمعاهد التجارية، رسمت سكتها المتمثلة في التحليل السريري وتحليل الممارسات وفي المختبر ودراسة الحالات وخطوات المشروع واصطناع الوضعيات. لذلك، يجب على التكوين الجامعي للمدرسين أن يبتكر صيغاً مماثلة لكن أصيلة ومتلائمة مع الشروط الإنسانية والخاصة بمهنة التدريس. ولتحقيق ذلك، يتعين أن يتموقع تكوين المدرسين داخل علوم التربية وبعض المسالك المتخصصة. وإذا ظل تكوين المدرسين مجرد «خدمة لفائدة الجماعة» أو مجرد مصدر للتمويل، فإنه سيعتبر «شرّاً لا بد منه» يكرس غياب البحث الأساسي. بالتالي، سيصبح تابعاً للجامعات (من الناحية الأكاديمية وليس المالية)، وسيتوفر على مكونين غير بارزين في الدوائر الجامعية، بالإضافة إلى بعض المناضلين في الميدان.

ولا يمكن إنجاز التحولات المذكورة إلا إذا عمل المهنيون والسلطات المدرسية على صياغة مطالب متينة وتم الوثوق في الجامعات وفي قدرتها على التطور وعلى التوفيق المثمر بين مهامها التقليدية ومهام التكوين المهني. ويقتضي كل ذلك، أجهزة تفاوض دائمة وحيوية، لتوقيع عقود الشراكة وتفعيل آليات التقييم المرحلية والتنظيمية.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

الهوامش

* استلت هذه المادة من:

Philippe Perrenoud, Savoir enseigner au 21 ème siècle? Quelques orientations d'uneécole de qualité, séminaire international "Desenvolvimento-ProfissionalProfessores e Garantia de QualidadenaEducaçao", Brasilia , 29 – 30 septembre, 1999.www. Unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE

وقد ترجمت بشكل خاص لمجلة رؤى تربوية.

المراجع

Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

Barbier, J.-M. (1996) (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Castells, M. (1998) *L'ère de l'information*, tome I, *La société en réseaux*, Paris, Fayard,

Castells, M. (1999) *L'ère de l'information*, tome II, *Le pouvoir de l'identité*, Paris, Fayard,

Castells, M. (1999) *L'ère de l'information*, tome III, *Fin de millénaire*, Paris, Fayard,

Dejours, Ch. (1993) *Travail: usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard Éditions.

GatherThurler, M. (1998) Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école, in Pelletier, G. (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation,* Montréal, Éditions de l'AFIDES, pp.8399-.

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants,* Bruxelles, De Boeck.

Meirieu, Ph. et Guiraud, M. (1997) *L'école ou la guerre civile,* Paris, Plon.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1998) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 2e éd.

Perrenoud, Ph. (1993) Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?, in Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 111132-.

Perrenoud, Ph. (1994 a) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd. 1996 (trad. en portugais *Ofício de aluno e sentido do trabalhoescolar*, Porto, Porto Editora, 1995).

Perrenoud, Ph. (1994 b) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994 c) *Práticaspedagógicas, profissãodocente e formação:perspectivassociológicas*, Lisboa, D. Quixote.

Perrenoud, Ph. (1996 a) *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF (2e éd. 1999).

Perrenoud, Ph. (1996 b) Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois, in Lapierre, G. (dir.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'A.R.C.U.F.E.F, pp. 75100-.

Perrenoud, Ph. (1998 a) *Construire des compétences dès l'école,* Paris, ESF, 2e éd. (trad. en portugais:*Construir as competênciasdesde a escola,* Porto Alegre, ArtmedEditora, 1999).

Perrenoud, Ph. (1998 b) La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 11, n° 3, mai, vol.11, n° 4, pp. 1622-.

Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action,* Paris, ESF (trad. en portugais:*PedagogiaDiferenciada,* Porto Alegre, ArtmedEditora, 1999).

Perrenoud, Ph. (1998 c) De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 153199-.

Perrenoud, Ph. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage,* Paris, ESF (trad. en portugais:*Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, ArtmedEditora, 1999).

Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

Saint-Arnaud, Y. (1992) *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Schön, D. (1983) *The ReflectivePractitioner,* New York, Basic Books (trad. française:*Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).

Schön, D. (1987) *Educating the ReflectivePractitioner,* San Francisco, Jossey-Bass.

Schön, D. (1991) *Cases in reflective practice,* New York, TeachersCollegePress.

Vellas, E. (1999) *Une gestion du travail scolaire orientée par une conception "auto-socio-constructiviste" de l'apprentissage*, in Barbosa, M. (dir) *Olhare sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Universidae do Minho, Centro de EstudosemEducação e Psicologia, pp. 143184-

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Zakhartchouk, M. (1998) *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.