

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2. أبو القاسم سعد الله.
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.
قسم علم إجتماع و الديموغرافيا.

أثر الإصلاحات التربوية على مواقف و سلوكات أساتذة التعليم الثانوى.

دراسة ميدانية أجريت على عينة من أساتذة التعليم الثانوى بولاية بجاية

اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم اجتماع التنظيم والعمل.

إشراف الاستاذة:

أمنية حسنة مسعد

إعداد الطالب:

عباسي مجيد

السنة الجامعية: 2018/2017.

Dédicace

A mon père ;

Te souviens-tu de ma promesse de finir mes études ?

Je n'avais pas l'âge des grandes décisions, j'avais l'âge du lycée et mon orientation en lettres arabes ne te plaisait pas. C'est vrai, j'avais espéré aller en lettres françaises et les lettres arabes ne m'enchantaient pas.

De l'arabe, je n'aime encore que le coran qui apaise mon âme.

Aujourd'hui t'es parti, repose donc en paix et c'est à toi que je dédie ce doctorat.

De ton métier, j'ai fait le mien, de ta passion pour ton père aussi;

Tu l'as honoré sans avoir eu le temps de le connaître, t'avais juste dix ans,

à cinquante pour moi , c'est tout autant .

الحمد لله

قائمة الإشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
80	تصنيف خدمات التربية حسب AGCS.	01
101	المحاور الرئيسية لإصلاح 2002.	02
136	مصادر التحليل الإستراتيجي.	03
151	معايير التحليل الإستراتيجي.	04
177	المخطط التنظيمي الهرمي للثانوية.	05
212	ما الفعل عند عدم الموافقة.	06
216	تقترح/تدعم.	07
216	اقتراح/أدعم/انظم.	08
217	أدعم.	09
217	نشط.	10
217	إنكار الفعل النقابي.	11
220	تلخيص للعقبات وتحوير في المقاربة بالكفاءات.	12
230	المنوعات المنظمة والمعوقة او العنيفة.	13
239	إستراتيجية التعلم الوحيد: الموارد المؤهلة التنظيمية.	14
240	الموارد العاطفية.	15
240	الموارد المؤهلة الشخصية.	16
244	الإجابات المتبقية والملخصة في الجدول.	17
267	أبعاد هوامش الحرية والضبط عند خالد.	18
268	عقبات هامش الحرية لدى خالد.	19
268	أبعاد: هوامش الحرية والضبط. نذير.	20
269	هامش الحرية لدى سماعيل.	21
269	منطقة الريب لدى سماعيل.	22
270	الضبط لدى سماعيل.	23
275	تحليل اعادت تحديد الأهداف.	24
294	تقييم تطور السارات حسب تطور الكفاءات البيداغوجية والمدرسية للتلاميذ.	25
317	تمثلات عن إسهامات النقابة.	26

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
46	جدول مقارنة لنمو التعداد. الجزائر -1964-1965.	01
48	جدول مقارنة لنمو التعداد. الجزائر 1965-1966.	02
52	نمو التعداد. 1967.	03
55	نمو التعداد 1968.	04
164	توزيع التلاميذ، المعلمين والمؤسسات التعليمية.	05
164	توزيع التلاميذ، المعلمين والمؤسسات التعليمية للتعليم المتوسط.	06
165	توزيع التلاميذ، المعلمين ومؤسسات التعليم الثانوي.	07
168	توزيع الفائض على المؤسسات.	08
233	ملخص للموارد المعبأة.	09

الفهرس

الفصل الأول: إشكالية الدراسة.

مقدمة

1. أسباب اختيار موضوع الدراسة 26
2. الإشكالية 28
3. الفرضيات 32
4. تحديد المفاهيم الأساسية 34
5. حالة البحث : الإصلاحات في الجزائر. 38
6. تقنيات البحث الميداني وعينة الدراسة 69

الفصل الثاني:

العولمة ومقاومة إصلاح قطاع التربية.

- المبحث الأول: النظام الدولي التربوي الجديد 71
- 1.1. عولمة التربية 71
- 2.1. الإتفاق العام حول تجارة الخدمات (AGCS): الشروط والأحكام والخدمات 78
- 3.1. البنك الدولي 82
- 4.1. منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 87
- المبحث الثاني الإصلاحات والنقابية 92
- 1.2. الفلاس الأولى: خبرة اليونسكو 93
- 2.2. مدرسة لهوية ثورية 95
- المبحث الثالث: اصلاح 2002 أو عملية اندماج في العولمة 100
- 1.3. تنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح 101
- 2.3. PARE -اليونسكو: سلطة الخبير ومعوقات الميدان في الجزائر 104
- 3.3. مقارنة بالكفاءات أم مقارنة بالمحتوى 107
- المبحث الرابع: التقييم: ثقافة للتطوير 111
- المبحث الخامس: مقاومة للتغيير أم إستراتيجيات دفاعية 115

الفصل الثالث:

استراتيجيات، ضبط أو التنظيمات والسلطة: اتجاهات

- المبحث الأول:المواقف 124

127	1.1 المقاييس: آراء، مواقف شخصية
132	المبحث الثاني: التحليل الاستراتيجي
132	1.2 التغيير التنظيمي
140	2.2 المفاهيم الاساسية
152	3.2 كروزي و مصلح التربية
155	المبحث الثالث: مفاهيم نظرية الضبط الاجتماعي
155	1.1.3 الصراع
156	2.1.3 القاعدة
157	3.1.3 الحوار والتشاور
158	2.3 المفاهيم المستعملة في البحث
158	1.2.3 الفاعلين
158	2.2.3 التنظيم
159	3.2.3 ضبط الرقابة، الضبط المستقل والضبط المشترك أو التشاركي

الجانب الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع:

وصف الميدان وخصائص العينة.

164	المبحث الأول: قطاع التربية في بجاية
164	1.1 التعليم الابتدائي
164	2.1 التعليم المتوسط
165	3.1 التعليم الثانوي والتقني
176	4.1 توزيع، إدارة والسلوك التقني
179	المبحث الثاني: الميدان من خلال الاستطلاع: البحث عن المعنى
180	1.2 الدراسة الاستطلاعية
194	المبحث الثالث: التقديم والتوصيف الكيفي للبحث
197	المبحث الرابع: منهج وتقنيات الدراسة والبحث الميداني

الفصل الخامس :

تعبئة الموارد التنظيمية و تعريف وتحديد الأهداف

202	المبحث الأول: تعبئة الموارد

202	1.1	التورط النقابي: تضامن مع الحركة النقابية.
210	2.1.1	التورط النقابي: استراتيجية الموافقة أو الرفض.
215	3.1.1	التورط النقابي: اقتراح، مساندة أو تنظيم حركة.
221	1.2.1	تحويل النصوص التنظيمية: المقاربة بالكفاءات.
229	2.2.1	تحويل النصوص التنظيمية: : الممنوعات المدرسية.
235	1.3.1	تنظيم التعليمات: تعلم المهنة.
244	2.3.1	تنظيم التكوين: ملتقيات، تكوينات، أساتذة مكونين.
252	1.4.1	تعبئة واستغلال مناطق الارتياح في التنظيم.
257	1.5.1	تعبئة الموارد: تجسيدها كمورد للفعل.
265		المبحث الثاني: تعريف وتحديد الأهداف.
265	1.2	تحديد الأهداف الشخصية (زواج، منزل، سيارة، أسفار).
268	2.2	تحديد الأهداف في المادة.
274	3.2	تحديد الأهداف في المسار.

الفصل السادس.

الضبط، تقييم الرضا وبالابتكار في السلوكات.

284		المبحث الأول: تقييم مستوى الرضا.
284	1.1	تقييم مستوى الرضا داخل القسم.
296	2.1	تقييم مستويات الرضا في تطور المسار المهني.
302	3.1	تقييم مستويات الرضا عن التورط النقابي.
308		المبحث الثاني: الأستاذ يجدد ويبتكر في سلوكياته داخل القسم أو في مشاركته النقابية.
308	1.2	التجديد والابتكار في السلوكات داخل القسم.
318	2.2	التجديد أو الابتكار من خلال المشاركة النقابية و بالنسبة للجمعية العامة للنقابة.
	3.2	التجديد أو الابتكار أثناء المشاركة النقابية: تمثلات متباينة
322		(التشاور، ميثاق، مكانة، صورة).

الخلاصة العامة

قائمة المراجع

الملاحق

مقدمة:

تعتبر التربية، في كل دول العالم، من أهم الوظائف السيادية للدولة والأمة، إذ تساهم في استمراريته وعولمتها⁽¹⁾ الحالية والمتعددة الأبعاد⁽²⁾ المرتبطة بتصاعد الرهانات، والتي في خضمها، لابد لطرائق التدريس والتعليم أن تتطورو تتغير، إذ غالبا ما تقلب رأسا على عقب الممارسات التي قد تنتج مقاومات كحاصل تحصيل لها.

الجزائر كغيرها من الدول ليست بمنأى عن تلك التطورات الإستراتيجية وإصلاح جويلية 2002 مع الدعم المالي لليابان⁽³⁾ جاء كرد فعل وعملية للتعبير عن "الاندماج في سياق العولمة الاقتصادية وتسريع التقدم التكنولوجي"⁽⁴⁾. هذه العولمة التي لا تخلو من المخاطر، وذات الآثار خطيرة خاصة فيما تعلق بجعل المعارف مجرد سلعة تخضع لقوانين السوق.

ومما لا شك أن للتربية دور في تعميق الهوية الاقتصادية، الثقافية والاجتماعية بين الدول الغنية والفقيرة. وهذا يندرج ضمن ما تم التركيز عليه عند تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، إذ تم الإعلان على إثر ذلك (في قصر الأمم ، الجزائر ، 13 ماي 2000) أنه: " يجب الإشارة الى أن التوجه نحو تسليع المعارف والتربية من شأنه زيادة توسيع الهوية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية بين أولئك الذين استفادوا من الثورة الرقمية وأولئك الذين يعانون من آثارها. وعليه، فإن إستراتيجية منسقة بين قطاعات التعليم على المستوى الدولي تبدو من الأهمية بمكان. ما جاء في الإعلان العالمي عن التربية للجميع في "جومتان (1990)، أو ما تم تبنيه في "دكار" يمثلان عناصر جلية لإستراتيجية مماثلة"⁽⁵⁾

فالعولمة تعيد تحديد القواعد التي تبنى عليها العلاقات بين الدول و مفاهيم النمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية وفقا لعلاقة جديدة بالمعارف: " المعارف التي يتم التزود بها في المدرسة تحتل من الآن وصاعدا،

¹-Le Boterf Guy, Repenser la compétence pour dépasser les idées: 15 propositions, éd d'Organisation ,Eyrolles 2008, PP 15-20.

² - Rocher Guy, *La mondialisation : un phénomène pluriel*, in <http://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/...89> page consulté le 03 Février 2012.

³ « Les autorités algériennes tiennent à remercier le Gouvernement du Japon pour son soutien financier au Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif », la une numéro deux, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, P r Noureddine Toulbi-Thaâlibi (dir), Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, UNESCO - ONPS, 2006., « Je tiens aussi, à exprimer ma vive gratitude à l'Unesco et au gouvernement du Japon pour avoir mis en place les conditions de réalisation de ce programme » Préface Boubekeur Benbouzid ministre de l'éducation nationale, idem P 11.

⁴ Matsuura Koichiro, *la refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005, P07.

⁵ Allocution du président Bouteflika pour l'installation de la commission national de la réforme du système éducatif, Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000.

كما يدرك الجميع، مكانة غير مسبقة في تطور العلاقات بين الدول. فالنمو والازدهار الاقتصادي والاجتماعي لا يرتبطان، بديهيا، بامتلاك المواد الأولية وإن كانت إستراتيجية فلانفجار المذهل للمعارف مع السرعة المذهلة في تجديدها و التزايد التصاعدي للاكتشافات التكنولوجية والعلمية فرضت بناء مجتمع جديد للمعرفة في عصر العولمة حيث تحتدم المنافسة الشرسة بين الدول، و تغدو المعارف والاكتشافات العلمية أساسا لإعادة توزيع موازين الغنى والقوة" ⁽¹⁾. يبقى جليا، بالنسبة للعالم أن هذا الاقتصاد المبني على المعرفة قد تم إعادة تحويله وتطويره في بعده السلعي والتجاري. وعليه، فهناك جوانب ستتم مناقشتها في المبحث الثاني من الفصل الثاني لأنه لم يتم اعتبار التربية والتعليم والمعرفة حقا إنسانيا إلا فيما جاءت به اتفاقيات "جومتان" فقط بل وكذا في الحركات المضادة للعولمة ، وهذا ما من شأنه التلذليل على التبنّي النظري للإصلاح يبقى ذو نزعة اقتصادية وعليه يبقى في خدمة الاقتصاد.

في تقديم "إصلاح التربية والابتكار البيداغوجي في الجزائر" أعلن الوزير بن بوزيد آنذاك عن حدود إصلاح قطاع التربية وفي شقه البيداغوجي دون شرح للتهديد الذي يثقل كاهل المجتمع الجزائري في عالم يتميز بالسرعة والمخاطرة " فضاءات تكوين أبنائنا الراضين للمناهج البيداغوجية الأكثر جرأة والاكثر تنويرا" (الصفحة 11 الفقرة 01). ويبدو أن البرنامج التنفيذي قد تم رسمه وأن المقاربة بالكفاءات يجب أن تتعلق بتجديد البرامج المحيئة لغرض المزوجة بين المعرفة والمهارات savoir-faire و المهارات الفعلية savoir être في مقاربة تحفيزية بالنسبة للمتعلم وعقلانية بالنسبة للمكون أو المعلم والاستاذ: " تبنت الجزائر المقاربة بالكفاءات لحل ما تعلق بنظامها التربوي وإصلاحه العميق . علاوة على وضع برنامج مجدّد، محيّن يجمع بين المعرفة والمهارات savoir-faire و المهارات الفعلية être savoir، و كان لزاما القيام بتعديلات تكون جاذبة ومحفزة للمتعلم وعقلانية وفعالة بالنسبة للمعلم" (الفقرة.2، الصفحة 11)

لكن بعيدا عن هذا الجانب البيداغوجي، فإن إصلاح القانون الخاص المتعلق بمكانة الأستاذ (المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ فب 11 شوال 1429 الموافق ل 11 أكتوبر 2008 والمتعلق القانون الخاص للموظفين التابعين للأسلاك الخاصة لقطاع التربية) و قانون التوجيه في قطاع التربية الوطنية (قانون رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق ل 23 جانفي 2008) هو، ومن وجهة نظر سوسيولوجية فقط ، عبارة عن وضعيات جديدة قد تتطور وتمتد إلى وضعيات مهنية جديدة، أو إلى صراعات ومشاورات جديدة. يتعلّق الأمر خاصة بالقانون الخاص والذي لن يعرف الاستقرار إلا في آفاق 2017، خاصة فيما

¹ Allocution du président Bouteflika, Op.cit.

تعلّق بنظام الترقيات الناتج عن هذا القانون . يتمثل الأمر خاصة في إعادة تعريف وتحديد الأدوار ، وكذا المعايير الجديدة التي تم فرضها من خلال إعادة تأسيس في سياق عالمي هو الآخر لايزال قيد إعادة التبلور .

في الصفحات القليلة الآتية و بعد تنصيب الوزيرة عالمة الاجتماع نورية رمعون بن غبريط ، على رأس وزارة التربية الوطنية بعد المرور المختصر لبابا أحمد خلفا لبن بوزيد ، نقوم بتحليل التعليم المحددة للعمل 2016-2017 ، حيث تم استخلاص الإستراتيجيات الخطابية المستعملة من الأمانة العامة لوزارة التربية ، وكذا الحديث عن إستراتيجياتها لتغيير اتجاهات المستقبلين للخطاب أي (الأساتذة، عمال الإدارة، الإداريين) وإقناعهم ولو إلى حدّ ما بصواب الخطة المنتهجة ، ويتعلّق الأمر كذلك بنوع العلاقات المهيمنة في العلاقة بين المستخدم و العاملين معه. فتبني الحيل والتحايل في غياب إستراتيجيات لضم العاملين أو المستخدمين إلى عملية تنظيمية، تدعو لافتراض أو إعادة النظر في مسائل تتعلّق بالسلطة والقوة داخل هذا التنظيم. بمعنى من يتحكم في زمام الأمور؟ التساؤل في سياق التحليل الكروزي لمفهوم السلطة يأتي لزاما وخاصة لمعرفة كيف تجري الأمور؟ وهذا يوضح أن المدرسة لا تبدو كما يجب لها أن تكون.

وبناء على ذلك، وإذا كان من المسلّم به من وجهة نظر إبستمولوجية أن حقل اجتماعي ما يرتقي إلى مستوى الحقل البحثي لإثبات مدى امتداده النسقي⁽¹⁾، فالحقل الذي أمانا يكشف على حد سواء المشاكل و الاشكاليات التي تتجاوز الحقل الوحيد لعلم اجتماع التنظيم. على سبيل المثال الرسوب المدرسي⁽²⁾، كموضوع بحث يمكن لاختصاصات أخرى (علم اجتماع، علم النفس، البيداغوجيا، الديداكتيك، علم النفس الاجتماعي، علم النفس الطفل، الاقتصاد الإحصاء، التسيير والمناجمنت) تناوله بالتحليل على غرار العديد من المشاكل التي قد لاتحصى.

هذا المنشور المرسل بتاريخ 09 ماي 2016³ من قبل الأمانة العامة لوزارة التربية إلى مدراء التربية على المستوى الوطني يتعلّق بنشر الإطار المرجعي للسنة 2016-2017 و يقتضي أن هذه السنة الدراسية تحمل شعار تحسين الدروس والديناميكية في تطبيق إصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيه سنة 2002⁽⁴⁾ والذي لا يزال يبحث عن ديناميكية و أشكال وكذا طرق للتطبيق. فهل يعني ذلك أنه وخلال أكثر

¹ -bertelanfi

² -UNICEF bureau regional, MoyenOrient du Nord, Algérie rapport national sur les enfants non scolarisés, Octobre 2014, Op cit.

³ -Document interne, circulaire cadre n° 880, du 09 Mai 2016, annexes.3

⁴ -allocation du président Bouteflika, Op Cit.

من عشرية لم يحدث أي شيء؟ مهما يكن، فوجهات النظر تتناقض فيما يتعلق بهذا المجال، فهناك وجهات نظر ومنطق لدى الفاعلين أي مستخدمى القطاع، إصلاحات ثم إصلاحات مضادة. كما أنه وبالنسبة للبعض يمكن القبل عنها تعديلات هيكلية تتابع مع ما تأخذ من معانى سوسيولوجية : علاقات وروابط جديدة ومن ثم شكوك وارتياحات جديدة بالمنطق التحليل الاستراتيجي.

بشكل آخر العمليات المبرمجة لهذه السنة تستجيب لأهداف مخطط قطاع التنمية 2015-2019 الذي يطمح للتحسين والجودة وذلك ضمن إطار التكفل بالتوصيات المتوصل إليها في المشاورات مع كل "الجماعات" التابعة لقطاع التربية وكذا الشركاء الاجتماعيين ،عند انعقاد المؤتمر الوطني لتقييم إصلاح المدرسة الذي برمج في جويلية 2015. فهل يمكن اعتبار ذلك نوعا البحث عن إضفاء الشرعية "شرعنة" على القرار من جهة وتوفير الشروط اللازمة للفعل الجماعي المبني على التشاور بهدف امتصاص النقابات من جهة أخرى ؟

سوسيولوجيا، القراءة السريعة يمكن أن تقنع بمسار "عقلنة" القطاع عن طريق إنشاء ما يشبه مجلس إدارة، وكذا حوار الذي كان غائبا خلال سنوات الإضرابات والصراعات الخفية و الظاهرية على حد سواء : خفية لدرجة أن التأخرات في تطبيق البرامج تعطي انطباعا بوجود نوع من الإضراب الصامت⁽¹⁾. يمكن الفهم أيضا أن الجهات المعارضة للإصلاح، وعليه التراتبية أي الهرم والقاعدة، تصبغان شريكين ومن ثم فالصراعات سيتم التشاور حولها ،و فلسفة السلطة ستقود المنطق التشاركي و التغيير التوافقي الذي يسميه فيليب بيرنو Phillipe Perrenoud تجميعية الشك أو الريب²

تميّز الدخول المدرسي 2016/2017 (حسب المنشور المؤطر) بتطبيق "ميثاق الأخلاقيات" الجديد في قطاع التربية ، الذي اختُلف ، بديها ، في عملية استيعابه وتأويله ومدى الاتفاق حوله من قبل مختلف النقابات، CNAPESTE بصفة خاصة . هذا الأخير وفي نظرة

¹ - Christian Morel, la grève Froide, stratégies syndicales et pouvoir patronal collection dirigée par Jacques Christol et Gilbert de Terssac, Octares éditions 1994

²- Pour lui la collectivisation de l'incertitude est donc un préalable à la réussite d'une réforme : « Or la meilleure façon de ne pas l'entreprendre est de considérer les résistances comme irrationnelles, soit pour les ignorer, soit pour ré expliquer à l'infini que tout va bien, que la réforme est bien pensée et a réponse à tout. Il importe au contraire de collectiviser l'incertitude, de reconnaître des limites de toute programmation du changement et d'inviter les gens de bonne foi, ceux qui veulent le progrès de l'école à participer à la régulation du processus »,in Perrenoud Phillipe, Des savoirs aux compétences, les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, Pédagogie collégiale, Décembre 1995, vol 09 N°02, P09.

الوصاية يبحث عن "مصادقية وقديسية"¹ للمدرسة الجزائرية وكذا إعطاء القيمة المستحقة للعلم والعمل لمواكبة التطور التكنولوجي والاستجابة لمتطلبات وتطلعات المجتمع الجزائري في مدرسة وطنية (عمومية وخاصة) ذات جودة ونوعية. يبقى القول إن المصادقية والقديسية تبقى معايير وقيما غير قابلة للتكميم والقياس أو كما يقول الاقتصاديون، متغيرات ذاتية والتي يتم إدراكها وفهمها من خلال خطاب أخلاقي يعيد إنتاج الأهداف الإيديولوجية للتعليم، التي يتضمنها القانون التوجيهي 2008 (2) في المادة 22.

بعد ذلك يتعلق الامر بالتأكد من التأييد أو التأييد "الكلي" من قبل الشركاء الاجتماعيين و "المجماعات التربوية" لهذا الميثاق الجديد ، مما من شأنه أن يساهم بقوة في إيجاد جو سلمي ملائم من الاستقرار والتشاور. هذا الحال كان ضروريا لضمان التسيير البيداغوجي والاداري الجيدين لتحسين النجاحات في المدرسة الجزائرية. وعليه لا بد من الحفاظ على "الإستقرار"⁽³⁾ في قطاع التربية بترقية سياسة دائمة وعامة مبنية على " الحوار البناء" و "المشاورات الدائمة" مع " الشركاء الاجتماعيين" لأجل "حل" المشاكل المختلفة التي من شأنها عرقلة التسيير الجيد لنشاطات ومهام المؤسسة البيداغوجية

يمكن الاعتقاد من وجهة نظر الخطابات أن هناك خطة إستراتيجية للاتصال ، فالإستراتيجيات الخطابية للشرعنة والاستقطاب حسب Chareaudeau شارودو⁴ مستغلة فعليا لبناء قاعدة للشرعية المؤسسية لهيئات للوصاية وكذا سلطتها على أساس المعارضة والمواجهة ، لكن لإيهام "الشركاء الاجتماعيين" أنهم جزء من التحولات التي تم القيام بها.

وأخيرا تم التأكيد على الابعاد الثلاثة المتوخاة المتمثلة في الجانب البيداغوجي ، الحوكمة و المهنة أو الاحترافية التي يمكنها أن تجعل من التعليم الابتدائي أولوية تضمن مبدأ المساواة في الحظوظ بين التلاميذ في الحصول على تعليم نوعي، مكيف ، فعال، مدمج محافظ على مبدأ الجزارة ومكمل بالنجاح المدرسي. مدرسة في عمومها تعلم، تكون النشء وتزوده بالكفاءات (5) وبالتالي ترسخ السلم الاجتماعي من خلال

¹ - Discours inscrit dans un « Registre de la morale et du religieux » fonctionnant probablement comme une forme d'image subliminale pour s'adjoindre une forme d'acquiescement motivé inconsciemment à partir du référentiel religieux ou simplement idéologique.

² - loi cadre qui est venue après celle 1976.

³ - Au regard de manchettes de journaux , des grèves et de la marche de la dignité des contractuels en mars 2016 à partir de Bejaia, parler de « stabilité » serait en décalage avec une réalité scolaire qui a presque fini en mouvement social sans l'intervention des forces de l'ordre.

⁴ -Patrick Charaudeau, "Ce que communiquer veut dire", in *Revue des Sciences humaines*, n°51, Juin, 1995, consulté le 22 mai 2016 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html>

⁵ -art 4/5/6 decret n° 08-305 du 11 chaoual 1429 correspondant au 11 octobre portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale.

تقبل فكرة أن هذا الأخير يمكن الحصول عليه عن طريق المدرسة فيما تعلق النوع، ثم بالنسبة للعديد من الظواهر الاجتماعية الأخرى (الحرق، البطالة، العزوبة) والتي تشهد بحتمية بسيطة دور التربية في الارتقاء الاجتماعي.

فبرنامج 2016-2017 الذي تمت الإشارة إليه يخضع لمنطقتين: الأولى يتعلق بتقديم المناهج المرجوة من قبل وزارة التربية للسنة وعليه هو منطق مؤسسات. المنطق الثاني ، و من وجهة نظر سوسيولوجية والذي لا يمكن تجنبه خاصة بفهمه وتأويله، يتعلق بالاختلال الوظيفي في خضم الكثير من الصراعات في القطاع.وهنا نتساءل: كل هذه المستجدات والتغيرات أليس من شأنها الإخلال باستقرار قطاع التربية؟

مهام الأسلاك المختلفة لسنة 2016-2017 :

*العمل على وضع طرق بيداغوجية جديدة محسنة (بواسطة وثائق مرافقة) بالنسبة للسنة الأولى والثانية ابتدائي وكذا السنة الأولى متوسط. على حسب المنشور فهذه المناهج التي تمنح مكانة خاصة " للقيم وتعزيز الهوية الوطنية".

وضع كتب جديدة في متناول التلاميذ على حسب المستويات. في هذا السياق، تم إعداد وإنجاز كتابين موحدين لكل مستوى تعلم. الأول خاص باللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية الفيزيائية والثاني خاص بالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية. كذلك منهاج لكل كتاب وكذا كراريس النشاطات (تدريبات/ تمارين). في نفس السياق ، يوصى بالسهر على التوزيع الجيد وكذا توجيه هذه المناهج وكذا الوثائق المرافقة والكتب المدرسية، منهاج الأساتذة وكراريس النشاطات على مجموع المؤسسات المدرسية بما فيها الخاصة المعتمدة وهذا قبل العطلة الصيفية.

أخيرا نوضح في هذا الجانب ، ضرورة ضمان وتوفير الوسائل الضرورية لتطبيق البرنامج، تكوين المفتشين (المكونين) ، تعزيز التكوين ، تكوين الأساتذة ، تكوين مدراء المؤسسات المدرسية. وهنا يأتي السؤال الحتمي : ماذا تبقى من الوقت للتعلم لأنه وكما سيتبين في الفقرة اللاحقة، يستلزم من الوقت على الأقل 36 أسبوعاً من الدراسة للحديث عن سنة دراسية فعلية حسب المعايير الدولية. لاسيما أن الأسبوع يبدأ من يوم الأحد: هنا إشكالية أخرى يجب على هذا التنظيم التربوي حلها.

العمليات التحضيرية لمباشرة الدروس من أول يوم من الدخول المدرسي:

حسب المنشور، فالهدف المنشود خلال هذه السنة الدراسية هو تحصيل مدة تدرس تتماشى مع المعايير العالمية، على الأقل 36 أسبوعاً دراسياً. وعليه ، فهذه المؤسسات المدرسية لا بد لها من القيام جميعها، بالتحضيرات قبل العطلة الصيفية من جهة، وقبل العودة إلى مقاعد الدراسة لسنة 2016.

أولاً: مديرو المدارس ونوابهم مطالبون بضمان كل الشروط الضرورية لاستقبال التلاميذ خلال السنة الدراسية وكذا ضمان المباشرة الفعلية للدروس بدءاً من تاريخ 4 سبتمبر 2016¹

ثانياً: مديرات ومدرء المؤسسات المدرسية مدعوون لمتابعة التحضيرات إلى غاية العطلة، هذا بالتنسيق مع الجهات المعنية بهدف ضمان الشروط الضرورية للمباشرة الفعلية وذلك بفتح كل الملاحق التربوية للمؤسسات.

في ترتيب العمليات المتعلقة بالأستاذ والإدارة:

* تنظيم وإجراء امتحانات استدرائية بالنسبة للمستويات الثلاثة للتعليم وفقاً للمادة 350 الصادرة بتاريخ 2015/11/30 المتعلقة بتوسيع وتعميم الامتحانات الاستدرائية على جميع المستويات.

* القيام باجتماع مجالس الأقسام وإرسال كشوف النقاط دون تأخير للسماح لأولياء التلاميذ وأبنائهم بمباشرة الطعون.

* استعجال الاجراءات المتعلقة بالطعون في شهر جويلية بدل تأجيلها إلى شهر سبتمبر مع احترام الشروط المنظمة للعملية ، مع دراسة الطعون واتخاذ القرارات النهائية الملائمة قبل الاستفادة من العطلة.

هنا لا بد من التنبيه الى أن العنصرين المتعلقين باستعجال الطعون في شهر جويلية بدل شهر سبتمبر مع احترام إجراء المجالس، يعنيان أن إجراء الامتحانات وتصحيح الأوراق يطرحان مشاكل تتعلق بإمكانية التنفيذ بالنظر الى أن امتداد المهام (الامتحانات الرسمية) تؤثر على الجانب النوعي للنتائج ومن ثم احترام العدالة والإنصاف في الرسوب والنجاح.

¹ A ce titre assez souvent, les élèves sont soit relâchés après le premier contact avec les enseignants, ou simplement gardés en classe en attendant que les conditions minimales ne soient réunies : livres, prime de scolarité pour les plus nécessiteux, emplois du temps définitifs, dotation en enseignants.

***تنصيب وتفعيل خلايا استقبال التلاميذ وأوليائهم على مستوى مديريات التربية والمؤسسات التربوية:**
تساهم هذه العملية في إنجاح الدخول المدرسي وفقا للتوجيهات والأوامر المبادر بها خلال هذه الفترة التي تعرف إقبالا للتلاميذ وأوليائهم على المؤسسات ومديريات التربية.

*** الحرص على أن يحترم معلمو وأساتذة التعليم الابتدائي وكذا الأولياء محتوى المنشور المتعلق بتخفيف ثقل المحفظة وتحديد قائمة الأدوات المطلوبة.**

*** الحرص على متابعة وضعية حضور التلاميذ الأساتذة وكذا الحد من الغيابات المتكررة.**

***تحيين وتحديث القوانين الداخلية للمؤسسات بطريقة تدمج القرارات المتخذة في ميثاق أخلاقيات المهنة في قطاع التربية الوطنية، وذلك بإشراك عناصر الجماعات التربوية مع الحرص على التنسيق مع القوانين المنصوص عليها ووضعها تحت تصرف التلاميذ وأوليائهم ومن جهة أخرى تزويد التلاميذ بها منذ بداية السنة في حصة خاصة.**

عمليات ذات صلة بالتلاميذ وأوليائهم:

***مباشرة عمليات تسجيل التلاميذ وتحضير القوائم ابتداء من شهر جويلية خلال بيع الكتاب المدرسي على مستوى المؤسسات.**

***إعطاء فرصة إعادة السنة للتلاميذ، خاصة أولئك الذين لم يعيدوا السنة مطلقا.**

***إعداد البرامج الساعية وتسليمها للأساتذة بدء من شهر جويلية 2016.**

***إعفاء التلاميذ المتمدرسين وأوليائهم من تجديد الوثائق المدنية.**

***إعلام التلاميذ الراسبين في امتحانات نهاية السنة عن المسارات التي قد تهمهم، على وجه الخصوص التسجيل بالديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد وكذا التعليم والتكوين المهنيين وهذا بهدف مكافحة التسرب المدرسي.**

***السنة الدراسية 2016/2017 تنتظم حول المحاور التالية:**

1-محور الحوار البيداغوجي:

***1.1-تحسين عمليات التعلم.**

***1.2-تحسين شروط التمدرس.**

***3.1-ميدان التنظيم البيداغوجي**

***4.1-في إطار المجالس والتوجيه المدرسي والمهني.**

II-محور التكوين والتعزيز التدريجي للتوجيه نحو تحقيق المهنة .

***في إطار التكوين الابتدائي**

***III-محور الحوكمة.**

***IV- محور تسيير الموارد البشرية.**

***V-محور الهياكل والتجهيز المدرسي للسنة المدرسية 2016/2017.**

الجانف النظرى للدراسة.

الفصل الأول: إشكالية الدراسة.

1-أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن اختيار دراسة أثر الإصلاح الأخير لقطاع التربية على مواقف وسلوكات الأساتذة يأتي من الرغبة في تحليل المنطق السائد والطاغي فيما تعلق بالضبط الذي تأتي به أبعاد الإصلاح و الضبط أو الرقابة التي لدى الأساتذة إزاء هذا الأخير، والذي يتمثل مصدرها في نظام علاقات السلطة. و يبدو جليا أن محاولة تغيير التكنولوجيا التربوية في الجزائر تستقي مما هو جار في العالم في شكل إعادة إنتاج معلومة . و سواء تعلق الأمر بأوروبا ، الأمريكيتين أو إفريقيا ، فالإصلاحات التي تركز على المقاربة بالكفاءات التي أخذت طابعا عالميا والتي وصلت إلى الجزائر عن طريق منظمة اليونسكو في إطار ما يسمى PARE. لكن في منأى عن هذا الجانب ذى الطابع البيداغوجي ، فإن إصلاح القوانين الأساسية (المرسوم التنفيذي رقم 3015-08 المؤرخ في 11 شوال 1429 الموافق ل 11 أكتوبر 2008 المتعلق بالقانون الخاص لموظفي الأسلاك الخاصة لقطاع التربية) وكذا القانون التوجيهي للقطاع (قانون رقم 04-08 ل 15 محرم 1429 الموافق ل 23 جانفي 2008) ، وقانون أخلاقيات المهنة للوزير بن غبريط ، والقرارات المختلفة لسنة 2016/2017 هي وضعيات عاكسة للصراع والتي من شأنها أن تتحولو تؤول الى وضعيات مهنية جديدة وعليه تؤدي إلى خلق وضعيات ضبط ورقابة جديدة. إذ يتعلق الأمر بشكل أساسي بإعادة تحديد وتوزيع الأدوار، و بمعايير جديدة مفروضة من قبل الوصاية والتي يتم الحديث عنها في شكل إعادة بناء، في سياق عالمي هو الآخر باحث عن إعادة تشكل لكنه في الوقت ذاته يفرض نفسه بالرغم مما يعاب عليه في روحه.

كتحصيل حاصل ومن وجهة نظر سوسيولوجية، فهذه التقنية ترسم في ذهن المبادر بها وذلك بهدف تغيير المجتمع في مختلف أبعاده الاجتماعية والثقافية أن المدرسة هي عامل للإنتاج، في حين أنه وفي الوقت نفسه، ومن جهة المبادر فمقاومة التغيير تبدو مرئية وجليّة في المؤسسة التربوية. إلا أن الفلسفة المبدئية الموجهة لعملية الإصلاح المدرسي كانت عامل بلورة وتكوين في شخصية التلميذ الذي ترسخت لديه وفي ذهنه التقنية ، الثقافة والمعرفة أو وببساطة معرفة يدوية حسية وذلك في سعي نحو تجسيد البعد الإشتراكي كطرح مضاد للرأسمالية الاستعمارية. بالإضافة وبديهة ، الخيارات الإيديولوجية للتعريب والجزارة. لكن اليوم ووفقا لطرح ميشال كروزيي ، كما سيأتي لاحقا، هل يدرك القائمون المدرسة ماذا تكون المدرسة في سياق اقتصادي يتسم بالبطالة والجهل بالمستقبل التقني؟

وكحاصل تحصيل أيضا، وبما أن مقاومة التغيير موجودة ، فمن المهم تناول ذلك بالتحليل السوسيولوجي للتعرف على ما يحيط به.

بالنسبة للفترة التي تم اختيارها، فهي مرتبطة مباشرة ببداية الشروع في الإصلاح سنة 2002 بالتعاون مع منظمة اليونسكو والتي علاوة على إعادة الهيكلة لتنظيم التعليم ، تعلقت بإدراج التكنولوجيا التربوية وبالضبط أو الرقابة البيداغوجية والتي تجلت فيما يسمى بالمقاربة بالكفاءات. كذلك الفترة الحالية التي تميزت بتطبيق القانون التوجيهي للتربية الوطنية والقانون الأساسي الخاص للموظفين التابعين للأسلاك المشتركة للتربية وكذا قانون أخلاقيات المهنة وتدابير أخرى.

2- الإشكالية:

بالنسبة لعلم الاجتماع، يعتبر التنظيم ظاهرة اجتماعية تخضع للتحليل والدراسة السوسيولوجية : كالإدارات العمومية ، المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية ، والذي يمكن القول أنه في تعريفه، يضم تجمعات أو مجموعات إنسانية. ويعتبر التنظيم كذلك مشكلا قابلا للدراسة من حيث ميكانيزمات إنتاج التعاون بين الفاعلين بشكل يمكن معه الإبقاء على الحد الأدنى من الاستقلالية بالرغم من ميكانيزمات القهر والضبط أو أنماط شرعنة السلطة التي تنتج داخل مختلف التنظيمات. من خلال وجهة النظر هاته، يبدو التنظيم التربوي أو المنظمة التربوية كموضوع بحث ودراسة سوسيولوجية. في سياق هذا البحث، التنظيم أو المنظمة المقصودة كما يحلو للبعض التسمية، يتوجب دراستها من الجانب الذي تم ذكره على ضوء الإصلاحات المختلفة: تحويل التكنولوجيا التربوية و المشار إليها في المقاربة بالكفاءات ، الاصلاح المتعلق بالقانون الخاص¹ وكذا إصلاح التوجيه التربوي⁽²⁾ والمواقف التي تفرزها بالضرورة عند أعضاء هيئة التدريس على اعتبارهم أهم ما تركز عليه تساؤلاتنا.

هذا وعلى الرغم " المزيج النظري " ³المتعلق بالمقاربة بالكفاءات على اعتبار أنها تمثل الجانب البيداغوجي للإصلاح، فهذه البيداغوجيا الجديدة أتت بتغيير في ممارسة الأستاذ ، والذي يرى أن دوره يتغير ليصير منشطا⁽⁴⁾. وهو المطالب بإنجاحها على المستوى البيداغوجية العامة التي ستأتي لاحقا بمصطلح المشاورة والتحاور بين المتعلم وموجهه (المنشط) سواء ما تعلق باختيار المشروع بالنسبة للتلميذ أو العمل على تطبيق هذه المقاربة، والتي يصطدم فيها المنشط أو المرشد الذي هو بالاساس المعلم، بقلة الكفاءة فيما يتعلق بتحديد المهارات والكفاءات الضرورية للمتعلم.وعليه، فالمقاربة بالكفاءات تُخضع هذه العلاقة، أي علاقة المتعلم بالمعلم، لضغوط وصعوبات مختلفة ومتعددة (رسمية، تنظيمية، خارجية) ...الخ

¹ - Décret exécutif n°08-315 du 11 Chaoual1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale.

² Loi n°08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

³ - Boutin Gerald," l'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique", connexions 1/2004(no81), p.25-41.URL: www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-htm. DOI : 10.3917/cnx.081.0025

⁴ - "par conséquent, celui-ci devient animateur et encadreur pédagogique. Il n'est pas, non plus, le seul à détenir la connaissance; l'ordinateur, qui est un moyen d'approfondir les connaissances de l'instituteur, participe aussi à cette opération", Farid Adel, L'ÉLABORATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES SCOLAIRES, in *La Refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation*, Nouredine Toulbi-Thaâlibi (dir) PARE, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat, août 2005. P48.

بالنسبة لإصلاح القانون الأساسي و التربوي الذي شرع فيه منذ 2008 ، و الحامل للخلافات والصراعات ، يتضمن في البداية فيما يخص الأطراف المختلفة (التنظيم أو الفاعلين)، تبادلات على أساس السلطة⁽¹⁾ والضبط أو الرقابة⁽²⁾ في انتظار وضعها وتجسيدها الذي سيقدم تقدم خلال سنة 2017.

يتعلق الأمر بالبحث عن المواقف والسلوكات من وجهة نظر أو تصور التحليل الإستراتيجي من جهة وكذا نظرية الضبط الاجتماعي، من جهة أخرى. وبالتأكيد بعد تحديد مفهوم المواقف بحسب حقول المعرفة وجعلها اجرائية في ضوء النظريتين المتكاملتين. أي بتعبير آخر، البحث عن إمكانية التعامل الإجرائي مع المفهوم.

هذا مع العلم أن هذا المصطلح أي " الموقف " قد استعمل في مجال علم النفس التجريبي ، علم النفس الاجتماعي، علم النفس المعرفي أو علم الاجتماع. على حسب ألبورت AIIPORT⁽³⁾ الذي ذكر من قبل فالورا Vallerand⁴: " يتمثل الموقف في حالة عقلية عصبية نفسية لتحضير استجابة ما ، ينتظم تبعاً للتجربة والذي يمارس تأثيراً ديناميكياً على استجابة أو رد فعل الفرد على كل المواضيع وكل الوضعيات المتعلقة ". هذه المقاربة المعرفية تنحصر في تعريف عام يربط بين "الاتجاه والسلوك" عبر كلمة "استجابة". و التي تتمثل في " وضعية (متجسدة إلى حد ما) لعامل (فردى أو جماعي) إزاء موضوع (شخص، جماعة، قيمة)"⁽⁵⁾. طوماس و ألافيليب Thomas et ALAPHILIPPE يجدان أن المفهوم يعني " حالة عقلية تهيئ للقيام بفعل بطريقة ما حين تستوجب وضعية ما الحضور الفعلي أو الرمزي موضوع الموقف "⁽⁶⁾ وفقاً لذلك، فمفهوم "الموقف" سيتم تناوله ودراسته من جانب بنيته، وطابعه الاجتماعي، وكذا تغييره وتقييمه. يرى الكتاب الذين تم ذكرهم آنفاً أن هذه الأبعاد تنتظم في ثلاث أشكال:

1- معرفية: وهي الموصفات التي يعطيها الفرد للمثيرات،

2- شعورية: وهي الانجذاب الذي يظهره الفرد إزاء الموضوع،

¹- M. Crozier, E. Friedberg, l'acteur et le système, édition du Seuil, Paris, 1977.

²-Jean-Daniel Reynaud, les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale, Armand Colin, Paris, 1997.

³ - ALLPORT Gordon W., « Attitude », in C Murchisson (edit.), Handbook of social psychology, Worcester (Mass). Clarh UP. 1935 ., in Dictionnaire de Sociologie, (dir.) André Akoun, Pierre Ansart., le Robert seuil 1999 ., P42.

⁴ - VALLERAND Robert J., Les Fondements de la psychologie sociale, Gaëtan Morin ,1994 ., PP331-332., in Op cit dictionnaire de sociologie 1999., P42.

⁵ - Maisonneuve Jean, introduction à la psychologie, PUF, 1973, p 107

⁶ -Thomas Raymond, ALAPHILIPPE Daniel, les attitudes, 1983, Que-sais-je, PUF, 1993, in idem p42.

3- والنوايا أو القرارات ذات الصلة بالفعل.

إن الطابع الاجتماعي للموقف يركز في التحليل النفسي على الروح الجماعية " الأفكار الاجتماعية لأعضاء الجماعة ، الصورة النمطية، التمثلات والاتجاهات " ⁽¹⁾ . وعليه، كنتيجة للتفاعلات بين المنظمة أو التنظيم والمحيط، يمكن تلخيص نوعين من الطرح من خلال ربط الموقف:

1-الموقف كعملية تنشئة داخلية منذ الطفولة intériorisation.

2-أثر البيئة المحيطة (النفسية والاجتماعية) على بناء المواقف (مثل أثر جماعة الانتماء (أثر الجماعة المرجعية)

تفسر عملية تغيير المواقف بعناصر متباينة متعلقة بالنظام والطابع القهري لمنظومة القيم، والضغط الإجمالي، والمطابقة، وطرق الإقناع (والحجة) ثم التغيير الجماعي لنظام القواعد .أخيرا، يتراءى أن التغيير الاجتماعي يحدث بسبب الخضوع والتماهي و التنشئة الداخلية. أخيرا، تعرف المواقف تقييمات من قبل علماء النفس الاجتماعي عن طريق ضبط سلم القياسات المباشرة وغير المباشرة.

1-بالنسبة للقياسات المتعلقة بالمؤشرات الشفهية (طرق مباشرة) ، يعطي الفرد وجهات نظر ويتموضع في سلم القيم مثل سلم ليكرت Likert (1932) الذي يسمح له بالتموضع على ناقل من القيم السلبية إلى أخرى أكثر إيجابية.

2-بالنسبة للقياسات غير المباشرة، هناك تقنيات مختلفة قد تستعمل، ومن خلالها يمكن قياس :

2-1. وقت وزمن ردود الأفعال إزاء حكم ما.

2-2. الجوانب الفيزيولوجية للانفعالات (إيقاع القلب، درجة حرارة الجلد).

2-3. الآراء (سبر الآراء).

قام Moreno مورينو ⁽²⁾ ببناء مقياس سوسيومترى لتقييم المواقف في العلاقات الشخصية العاطفية: الإنجذاب (التعاطف أو الاستلطاف)، التنافر أو اللامبالاة. في تفسيره النفسي للسلوك الفردي وكذا بالرجوع

¹-Thomas Raymond, ALAPHILIPPE Daniel Op cit. P48

² Jacob Levy MORENO, *fondements de la sociométrie*, 1934.

إلى المجتمع أعطى بودون Boudon دراسة الأحكام المسبقة المتعلقة بالعنصرية كمثال. وعمل Adorno¹ أدورنو على المواقف المضادة للسامية والمركزية الإثنية. في حين تمركز عمل ستوفر STOUFFER² حول المواقف المضادة للشيوعية وانصبأبحاث نيوكومب Newcomb على عملية تكوين وتغيير الموقف السياسي في مؤسسات التعليم العالي.

وعليه، فالتساؤل الرئيس يكون كما يلي: ما هو تأثير الإصلاحات التربوية (2002) على مواقف وسلوكات الأساتذة من وجهة نظر التحليل الإستراتيجي ونظرية الضبط؟ وتوخيا للدقة سنقوم بطرح التساؤلات التالية: التساؤل الفرعي الأول:

هل يعبئ الأستاذ الموارد التنظيمية ، و يحدد أهدافا يعبر من خلالها عن حريته وكذا من سلطته كفاعل ، كنوع من الاستجابة للارتياحات incertitudes الناتجة عن إصلاح المنظومة التربوية والوضعيات العلائقية المهنية المستجدة عنها، ؟

التساؤل الفرعي الثاني:

في نفس السياق، وفي إطار سلوكه الضابط والمراقب، هل يقيم مستويات الرضا لديه وهل يبدع أو يبتكر في ممارساته؟

¹ T.W. ADORNO, Else FRENKEL-BRUNSWIK, Daniel J. LEVINSON, R .NEVITT SANFORD, *The authorian personality*, Edit HARPER&BROTHERS 1950.

² Samuel Andrew STOUFFER, *the American soldier*. Studies in social psychology in World War II, Princeton univers. Press, 2 vol., 1949. Etude sur huit millions de soldats avec mise en évidence de l'importante influence du groupe primaire sur la motivation au combat des soldats au détriment de la haine de l'ennemi.

3-الفرضيات:

3-1.الفرضية العامة:

يعمل الاستاذ في السياق المهني و فى وضعيته التي جاء بها الإصلاح التربوي والقانون الأساسي بطريقة يعبر فيها عن حريته كفاعل ، وكذا عن سلطته وقدرته على الضبط والرقابة. هكذا يستجيب للارتياحات التي ارتبطت بالإصلاح وكذا الوضعيات العلائقية أو المهنية المستجدة.

من هذه الزاوية للتعريف بالمواقف والسلوكات التي تطمح إليها هذه الرسالة ، ندرج بعض المواصفات التي تعتبر كمصادر ملازمة للسلوك الإستراتيجي والضابط أو الرقابي. و التي ستصبح مصطلحات على المستوى المنهجي يتم ترجمتها إلى أبعاد ومن ثم إلى أسئلة تطرح على المستجوبين.

الموقف والسلوك الإستراتيجي والضابط:

1- تعبئة الموارد: - عن طريق تسيير الانتماء او التورط النقابي(implication syndicale).

- التحايل على الوصفة التنظيمية (contournement du prescrit)

(organisationnel)

- من خلال تنظيم عملية تعلمه او تكوينه.

-حشد واستعمال مناطق الريب zones d'incertitudes الموجودة في التنظيم

وتكريسها كمصدر لأفعاله.

2-تحديد الأهداف الفردية:- الفردية أو الشخصية.

-أهداف تتعلق بالمواد التدريسية أو التعليمية.

-أهداف تتعلق بالمسار المهني (الترقيات ، النضال النقابي..الخ)

3-تقييم مستويات الرضا: (القسم، المسارات، الالتزام النقابي).

4-الإبداع والابتكار (في السلوك داخل القسم، وكذا فيما تعلق بالمساهمة النقابية).

-الفرضيات: في سياق الإصلاح.

3-2.الفرضية الأولى: يستغل الأستاذ هوامش الحرية لديه، سلطته وكذا مناطق الريب التنظيمية لحشد و تعبئة موارد المنظمة وتحديد الأهداف.

3.2.1-الفرضية الفرعية : يحشد الأستاذ موارد بطرق مختلفة : تسيير الانتماء أو المساهمة النقابية، التحايل على القرارات التنظيمية ، تنظيم تعلّماته ، حشد مناطق الارتياح ، وتكريسها كمصادر لفعله.

3.2.2-الفرضية الفرعية : يحدد الأستاذ أهدافا شخصية ، تتعلق بالمواد التدريسية وبالمسارات المهنية.

3.3.الفرضية الثانية : يظهر الأستاذ مواقفًا ضابطة بتقييم مستويات رضاه وبالابتكار او الابداع في سلوكه.

3.3.1-فرضية فرعية : يقيم الأستاذ مستويات من الرضا في ما يتعلق بتطور مساره المهني و انتمائه او مساهمته النقابية.

3.3.2-فرضية فرعية : يبتكر الأستاذ ويبدع في سلوكاته داخل القسم بعد ظهور المقاربة بالكفاءات أو فيما تعلق بمساهمته النقابية أثناء الجمعية العامة و في تصوره لإنجازات نقابته.

4-تحديد المفاهيم الأساسية : (إدراج ، الإستراتيجية ، الضبط (مشتركة أو مستقلة)

1.4- الفاعل، السلطة، والارتباب *incertitude* هناك وضعيات حقيقية تم تحليلها بالنسبة لكل من الثنائية بين كل من مفاهيم: الإستراتيجي واللعبة *stratégie-jeu* ، السلطة والارتباب *pouvoir-incertitude*

يسائل التحليل الاستراتيجي الفاعل بصفته العنصر الأساس. بالنسبة لكروزي لا يمكن معرفة الحقيقة إلا عن طريق الأفراد الذين يعيشونها، والذين يمكنهم الحديث عنها وعليه يمكن فهم السلوك. فبالنسبة إليه، لا يوجد هناك سوى أفراد يمكنهم أن يكونوا فاعلين. ولابد أنهم متأثرون بانتماءاتهم إلى جماعات ما، لكن هاته الجماعات ليست فاعلة. ففهم السلوك الفاعل تستدعي منطقاً يرتكز على إستراتيجية اللعب، فالفاعل لديه سلوك إستراتيجي من خلال لعبة العلاقات التي يتورط فيها. " هذا يعطي امكانية لفهم ماتمثلة وتعنيه العقلانية الإستراتيجية المتنبئة. ولفهم ذلك، لابد من فهم اللعبة التي يلتزم بها. فسلوك الأفراد الغير عقلاني إلى أبعد الحدود من وجهة نظر *Sirius* يغدو عقلانيا بالنظر إلى السياقات، والشركاء ذوي العلاقة بالفرد...الخ)

2.4-ثنائية السلطة-الريب. *pouvoir-incertitude* :

الثنائية الأخرى، بالنسبة لصاحب النظرية، هي السلطة-الريب. ولنتكمن من الفهم لماذا يتصرف الأفراد في عالم من الضغوط، فلابد من البحث عن أسباب ومبررات أفعالهم وتصرفاتهم، إذ انهم يتصرفون مع الأخذ بعين الاعتبار لمفهوم السلطة. فلا يمكننا التصرف دون اللجوء إلى السلطة أو القوة. "أعرف السلطة بالرجوع إلى العلائقي أو التواصل ذي صلة بالعلاقات": فلا يمكننا امتلاك السلطة خارج العلاقات مع الغير، وما يسمى بالسلطة، هو عبارة عن علاقة في خضمها تكون معدلات التبادل إيجابية وملائمة بالنسبة للفرد. إذن، دائما هناك شرط التبادل في مفهوم السلطة. فلا يمكن لك ممارسة السلطة على الآخر إلا إذا كان للآخر عليك سلطة. السلطة-ريب *Pouvoir-incertitude* تعني أنه وفي جماعة منظمة ، ترتبط السلطة بالتحكم بمناطق الارتباب. فإذا كان الفرد الذي يتحكم ويضبط هذه المناطق فلا بد له من حيازة السلطة وممارستها على أولئك الذين يتموقعون، مجازا، في حيز تلك المناطق. لكن، وبما أنه نادرا ما تكون هناك وضعيات للهيمنة، فكل يحاول التأثير وفقا للشكوك أو الارتبابات *incertitudes* التي يتحكم بها، من أين تتأثى تعقد وجهات النظر المتعلقة بالأفعال والتناقضات فيما تعلق بالعقلنة"⁽¹⁾. فكل تنظيم يخضع للارتبابات

¹ - Saoud Hicham, *La contribution de l'analyse sociologique de Michel Crozier au management Public*, RECEMAP ; IAE Lyon 2005 in: Interview avec M. Crozier, Le Journal de Genève et Gazette de Lausanne, 1994, P03.

والشكوك التقنية والتجارية والبشرية والمالية. مناطق ارتياب كل من يتحكم فيها بالشكل الأفضل يتمتع بالسلطة الأكبر. وتواجد الارتياحات على جميع المستويات يمنح استقلالية للفاعلين.

3-4. نسق الفعل الملموس système d'action concret:

فكر ميشال كروزبي في نسق الفعل الملموس باعتباره مناقضاً للنسق الاجتماعي الذي يعتبر معطى طبيعياً و الذي يصعب البرهنة على وجوده عن طريق معرفة ميكانيزماته الضابطة إلا عن طريق الفرضيات كإسقاط لنماذج مسبقة. و وجوده و ضبطه يمكن تبينهما إذ أنه يشكل حلاً لمشاكل الحركة الجماعية، المتمثلة في الترابط والتعاون والصراع. هذا النسق هو جماعة إنسانية مهيكلّة، تنسق بين أفعال المساهمين عن طريق ميكانيزمات اللعب المستقرة نسبياً والتي تحافظ على هيكلتها، بمعنى آخر استقرار هذه اللعب والروابط بين الفاعلين مرتبط بميكانيزمات الضبط المكونة لألعاب أخرى⁽¹⁾

4-4. هامش الحرية:

يعتبر هامش الحرية وسيلة لدى الفاعل "لمحاربة النسق أو النظام". حيث يكف هذا الأخير عن بقائه كمنفذ بسيط من وجهة نظر التحليل الإستراتيجي. إنها الاحتمالية في السلوكات *contingence des comportements* وحرية الفاعلين وكذا التعبير عن انتقاء ومحدودية مبدأ الحتمية. "هامش الحرية أساسي. وهو ليس حتى مفهوماً بل مسلّمة، تصوّر إنساني، و تقريباً ذو طابع فلسفي." تقول كريستين موسلين *Christine Musselin* (Edmodson, Moigneon, Ramanatsoa, 1997). وعلى كل، فالتحليل السوسيولوجي للتنظيمات تكوّن وتراكم، من جهة، على نقد المقاربات الداحضة لمفهوم الاحتمالية في سلوكات الفرد وكذا التعامل مع الفاعلين على أساس الحرية الكاملة. ومن جهة أخرى، تلك المقاربات التي تفضل التحليل النسقي، والتي تتبنى وجهة نظر حتمية بحته. "أي وضعية تنظيمية ما لا تقيد الفاعل بصفة مطلقة وكلية. فهذا الأخير لا بد له من الاحتفاظ بهامش من الحرية والقدرة على التفاوض. بفضل هذا الهامش يكون و يحوز كل فاعل سلطة ما على الآخر"⁽²⁾

4-5. المواقف : التعريف الإجرائي للمفهوم :

¹ - Crozier M, Friedberg E, *L'acteur et le système*, éd du Seuil, France, 1977, P246.

² - Saoud Hicham, *La contribution de l'analyse sociologique de Michel Crozier*, Op.cit, P05.

في السياق المزدوج للحقول النظرية للتحليل الإستراتيجي لميشال كروزيي من جهة، والتجربة الجزائرية فيما يخص إصلاح المنظومة التربوية، من جهة ثانية، نعرّف في هذه الدراسة مواقف وسلوكات الأستاذ كما يلي:

1-تسخير وحشد أو تعبئة موارد من خلال إجراءات مختلفة ، تسيير الانتماء و المساهمة النقابية ، التحايل على النصوص التنظيمية ، تنظيم التعلم والتدريب، تسخير مناطق الارتياح واستعمالها كموارد للفعل.

2-تحديد أهدافه الخاصة:شخصية،متعلقة بالمواد التدريسية ، المسار المهني، ...الخ

3-تقييم مستوى الرضا: (القسم، المسار المهني، الانتماء النقابي)

4-الاجتهاد والإبداع في السلوكات:

الضبط الرقابي، الضبط المستقل والضبط التشاركي:

يعتبر مفهوم "القاعدة" محوريا في نظرية الضبط الاجتماعي TRS و رينو¹ Reynaud يعتبرها " مبدأ تنظيميا " يهدف إلى موضعة السلوك . دوتيرسك De Terssac² يضيف : " تنشأ القاعدة من خلال العلاقة بين الأفراد ذوي المبادرة ، وتسهم في هيكلة علاقاتهم بحيث إذا كان لديها من يرسلها ،فلا بد لها من يستقبلها بالتالي يتأثر بها"³

بالنسبة لReynaud رينو (1997) ⁽⁴⁾ فالقواعد تسمح بتحليل و إيجاد الأنساق الرسمية و الغير رسمية في المنظمة: ما يوسم بالرسمي أو الغير رسمي، وهو ما يتم تبليغه كتابيا عن طريق الأنظمة الداخلية أو في القوانين أو في تحديد المناصب وتوزيعها. كل ذلك يتعلق بالإدارة أو التراتبية أو سلم السلطة. أما عن الجانب الغير الرسمي فيمثل الاتجاهات والمواقف الحقيقية للفاعلين فيما بينهم أو إزاء السلطة التنفيذية المباشرة على عكس الروايات الرسمية⁵

¹ Reynaud, J.-D. « Les réglementations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p. 5-18.

²- De Terssac, G. (dir.) La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Paris : Éditions La Découverte, 2003.

³ - De Terssac, G. (dir) Op cit, P24.

⁴ - REynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p

⁵- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. p.108

بالنسبة لنفس الكاتب⁽¹⁾ هذه الضوابط (الرسمية وغير رسمية) وشديدة الاختلاف، لا تتعارض، لأنها تتعلق بنفس الأهداف. ويميز الكاتب⁽²⁾ بين نمطين من القواعد:

القواعد المسطرة من قبل الإدارة، النازلة والموجهة من قمة الهرم التسلسلي إلى القاعدة) والتي تسمى بقواعد الضبط والرقابة)، وتلك القواعد التي يتم إنتاجها في المؤسسة، من قبل الجماعات المنفذة) والتي نسميها بالقواعد المستقلة⁽³⁾. على أن التواجد المتزامن والتكامل بين النمطين من القواعد شرط لازم في كل التنظيمات.

يتمثل الضبط داخل التنظيم، حسب الكاتب نفسه، في التقاء هاذين المصدرين الذين يتسمان بشرعية وسلطة مختلفة. على اعتبار أنها عقلانية، ومتعلقة بإستراتيجيات الفاعلين، ويمكن التمييز بين الضبط الرقابي والضبط المستقل، موازاة و مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقة الخاصة إزاء السلطة والقوة، " تلك التي تنشأ بين الجماعة وأولئك الراغبين في تنظيمها من الخارج⁽⁴⁾

داخل كل تنظيم، ويتم الاعتراف بالضبط الرقابي في العلاقات الهرمية للسلطة التي تمثل الضبط الرقابي، في حين أن الضبط المستقل يمكن ملاحظته، على حسب رينو Reynaud على أساس أنه: نتيجة براعة يجهلها المسيرون. إنها إستراتيجية تتلاءم مع حاجاتهم إلى السيطرة عليها وتميل نحو غزو مواقف السلطة ضد هذه الرقابة⁵

المواجهة بين النمطين من أشكال الضبط، يمكن أن تولد نمطا جديدا هو الضبط المشترك يتجلى عند نشوء صراع مفتوح يتعلق بتطبيق القواعد أو عند سنّها وتشريعها. هذا الصراع يعطي فرصة للتعبير عن المطالب. وعليه، فالصراع يمثل هنا تعريفا توافقيا و مشتركا ومقبولا، في حين أن مفهوم التشاور يعزّز التوصل إلى وجهات نظر توافقية في الأهداف المشتركة، وذلك لأجل أن تمكين للضبط التشاركي من إيجاد

¹ -Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale.

Par Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et Régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29 (1), 1988. p. 5-18. in: Armand Colin, 1997. 348 p

² - Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p. 5-18.

³ Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p.06

⁴ -Reynaud; Op cit ; 1988. P11.

⁵ -Reynaud; Op cit ; 1988. P12

حلول لحالات الصراع (Reynaud, 1997)¹). المواجهة بين النمطين من الضبط تؤدي إلى بلوغ المتسويات التي تمثل القاعدة الفعلية.

ويتكون الحل التوفيفي من قواعد يقبلها طرفا النزاع، هذه القواعد تبني من أجل أن تصبح إطارا مرجعيا للعمل المتضافر، و تتشكل من تقريب مختلف وجهات النظر العقلانية الصادرة عن الجهات الفاعلة. إن التنازلات المتبادلة التي تبني الاتفاق هي الأساس إذ تسمح بإيجاد الحلول المناسبة لكلا الطرفين. الحل التوفيفي هو أداة للتكيف في أوج النشاط الضبطي.

5- حالة البحث: الإصلاحات في الجزائر.

الدراسات السابقة:

البيداغوجيا، المهنة أو الاحترافية والحوكمة، هي الثلاثية التي تلخص منهجية الوزارة الوصية الحالية وعلى رأسها الوزيرة بن غبريط المتخصصة في علم الاجتماع وذات المساهمات في مجال التربية. هذه المفاهيم هي توليفة لخطوات الوزارة منذ الاستقلال.

خطوات ترجمت من خلال الإسهامات المختلفة للخبراء الدوليين الأجانب أو الجزائريين في منظمة اليونسكو المتواجدة في الدراسات المختلفة التي ستبين في هذا المبحث. وتتعلق خاصة بطرق التدريس، تدريس العلوم، تفضيل التعريب ودمقرطة المدرسة ، والتخطيط للأعداد ، والتسيير العقلاني: الخطوات المذكورة آنفا ، تمثل جوهر الإصلاحات المستمرة للمدرسة الجزائرية قبل صياغتها الحالية ،منذ 1962 فيما تعلق بالبيداغوجيا والمهنة والحوكمة.

هذه الثلاثية تستدعي كذلك إستراتيجية عمل وزارية إزاء وضعية الاختلالات المتعددة الأوجه للقطاع والتي تترجم(الثلاثية) نظرة مبنية على مراجعة الإصلاحات التي تمت من قبل. على الأقل شكليا ، بما أن المصوفاة الايديولوجية للدولة التي تمثل قاعدتها : يعني ، مسبقا ، الطابع الاشتراكي و العروبي والمركزي

¹ - Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p.

للعمل السياسي (الثقافي، الاجتماعي، الاقتصادي)، بقت دون تغيير بالنسبة للأغلبية وأن الدولة نفسها لا تصلح ذاتها مع الحرص على فرض إصلاحات على مختلف القطاعات التي لم تؤدي إلى شيء .

فالمدرسة في أوسع مفاهيمها، التي يعاد إنتاجها بوجهات نظر اجتماعية وغالبا إعلامية، منتجة للرسوب والفسل. وهذه المدرسة التي أخذت صورتها كمعيدة لإنتاج الفسل والرسوب أخذت صورة نمطية في اللاوعي الاجتماع الذي يعتبرها نوعا من المرجعية القيمية إلى حد أنه من الصحيح التساؤل حول بعض الافتراضات العلمية على أساس العدد من الشهادات والإثباتات العلمية. و السؤال المطروح هو ما الذي أردناه باعتبارنا أمة ، ما الذي أردنا الصنع بالمدرسة في سياق زمكاني أو سياسي أو اجتماعي و ثقافي واقتصادي معين وبعد ذلك نحكم عليها بالنجاح أو الفسل. ثم ما قيمة النجاح الذي يتبع بالبطالة أو الهجرة ، اللذين يجسدان إقصاء اجتماعيا ومن ثمة فشلا ورسوبا.

مهما يكن من أمر ، فما يعاب عليها، من بين العديد من الانتقادات، ضعف التحكم في اللغات المدرسية ، وفي المعارف المدرسية ثم الخبرات السلوكية المتعلقة بالحياة الاجتماعية أو المهنية. في مقابل ذلك، ترتفع أصوات مضادة للخطاب الممجّد للفسل والذي لا يرى سوى الفسل في كل ما أنجز في القطاع ومن طرفه منذ الاستقلال. فهناك جدل حول تكوين الكفاءات ذات صيت في مختلف المجالات العلمية، أجيال من الأساتذة، الأطباء، المهندسين حتى وإن كانت هاته النخبة الأولى فيما يسمى هجرة الأدمغة أو الهجرة العكسية.

البطالة، الإقصاء، الإرهاب، المعارف اللغوية والمتعلقة بالمواد الدراسية، تكوين النخب الجامعية تختصر اتهامات ونفيها ضد هذه المدرسة. ثم العشرية السوداء: مأساة جديدة بين الجزائريين أقحمت المدرسة في إشكالية تكوين الإرهابيين. و في النهاية العولمة التي بتأييدها للمقاربة بالكفاءات التي تمثل إجابة بيداغوجية وتربوية لطموحات تنموية اجتماعية، اقتصادية وتحديث المجتمع، تستفسر رغم كل شيء قدرة المدرسة الجزائرية على التأقلم مع هذه البيداغوجيا والتي عابت على امتياز مدارس الدول المصنّعة أو الأكثر تطورا.⁽¹⁾

هذه اللوحة الثلاثية التوليفية تلخص الدراسات والتقارير الخبرة لمنظمة اليونسكو منذ الاستقلال من وجهات نظر علمية مختلفة (علم الاجتماع ، الإحصاء ، التخطيط ، التسيير..الخ) ، إلا أنه لا بد من عدم نسيان

¹ - Certains PISA dévoilent la dégringolade de pays classé premiers avant que l'application des consignes de l'OCDE pour réussir l'implantation de l'approche par compétence

أن مجالات العمل والمداخلات التي تلت الاصلاحات التي تمت مباشرتها، لم تتجح في جعل المدرسة أكثر نجاعة⁽¹⁾. مع الاستشهاد بما لاقتته الاصلاحات الحالية من مقاومة خاصة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي ، بما فيها الفيسبوك ، وقد شنت حملة بتاريخ 02 جوان 2016 لدعم بن غبريط ضد التيار العربي الإسلامي ، المعارض للإصلاحات ، خاصة فيما تعلق بإدراج اللهجة الدارجة في المدرسة. والتي تبقى ضمن عناصر الموضوع الرئيس لهذه الدراسة المرتكزة على التحليل السوسيولوجي.

على المستوى الزماني والمكاني، فهذا المبحث يتعلق بالجزائر كـ مجال للبحث والعمل من 1954 إلى غاية 2016. من خلال عرض دراسات أجريت مبدئيا من قبل خبرات أجنبية قبل أن يقوم بعض الجزائريين ببعض الدراسات وإن كانت نادرة لحساب وزارة التربية الوطنية، أو لحساب منظمة اليونسكو بهدف مراقبة وأقلمة المدرسة الجزائرية مع التوجهات الايديولوجية والاقتصادية أو مع الأخذ بعين الاعتبار الأزمات والتغيرات السياسية.

1954/- مدرسة الأهالي:

في الدليل الدولي للتربية 1954، عرضت فرنسا ما تنوي القيام به فيما وراء البحار أي في مستعمراتها بما فيها الجزائر. فكانت التنمية الاقتصادية مربوطة بالتنمية الاجتماعية والثقافية وكانت هناك رغبة في جعل الأبناء حرفيين والبنات ربات البيوت وهو ما تم التصريح به كما يلي: لقد تمت صياغة المخطط التجهيزي الثاني لما وراء البحار، فالتنمية الاقتصادية لهذه البلدان تستلزم بالضرورة تنمية اجتماعية واقتصادية والتي من دونها سيكون من غير المجدي توقع الرفع من مستوى معيشة السكان. فيما تعلق بالتعليم، فالمخطط الأول ركّز على المستوى الثاني ومؤسسات ما وراء البحار تستجيب، في الجزائر، إلى الحاجات الحالية، والخطوط المسطرة للمستوى الثاني التي دعت إليها لجنة الدراسات أخذت بعين الاعتبار ضرورة: 1(الحفاظ على حصة كبيرة للتعليم المهني من الدرجة الأولى والذي يتم بتعليم تطبيقي، حرفي بالنسبة للذكور ومنزلي بالنسبة للفتيات، 2) تطوير تعليم مهني متكيف وملائم للتطور الاقتصادي للبلاد"⁽²⁾

1963. "في الدليل الدولي للتربية لـ 1963" في مبحث الادارة المدرسية والاجراءات الادارية، فالجزائر فيما تعلق بإعادة تنظيم المصالح الادارية يتضح أنها تتدرج في هذا التيار في إعادة التنظيم الإداري.

¹- Meme s'il est fort urgent d'inventer des instruments d'évaluation de la conduite des réformes et leur évaluation à postériori car c'est dans le flou que....

² - ORGANISATION DES NATIONS UNES POUR L'EDUCATION LA SCIENCE ET LA CULTURE BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION-PUBLICATION N° 160 ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'EDUCATION 1954. France, P196

وبناء على ذلك ومنذ 1962، شرعت وزارة التربية الوطنية الحديثة النشأة، في تنظيم هذه المصالح وكذا تحويلها إلى مديريات للتربية لنيابة رئاسة الجامعة الثلاث التي كانت موجودة من ذي قبل، كما شرع في إنشاء ست لجان استشارية.

في السنة نفسها، قامت الوزارة بمراجعة فئات المفتشين، ثم إدراج تغييرات في تنظيم الامتحانات المدرسية وطرق التفتيش المؤدية إلى تغييرات كمية ونوعية في إطار تفتيش. تم إنشاء هيئة المستشارين البيداغوجيين لمساعدة ودعم المدرسين و مركز للتكوين البيداغوجي المكثف. هذا المركز يكلف بتكوين المستشارين البيداغوجيين وكذا المدرسين. في هذا الصدد، تم القيام بتغييرات تتعلق بالقوانين الخاصة وكذا تخفيض الأجور في تلك السنة. فضلا عن ذلك، فمختصر الدليل الدولي للتربية يتناول كذلك الميزانية الممنوحة للتربية الوطنية في سنة 1963 والذي قدر بـ 500 مليون فرنك فرنسي في حين أن ميزانية استثنائية تم اعتمادها لفتح أقسام جديدة. وعليه، 488 قسماً تم انجازها بصيغة البناء المجهز بقيت مشاريع أخرى قيد الدراسة.

فيما تعلق بالتطور الكمي لأعداد التلاميذ بين 1962 و 1963 فالابتدائي 846695 (-3.4%). المتوسط 26600 (-39.3%). المهني 19424 (-27.2%). وأخيرا التعليم العالي والذي قدر بـ 3410 (-53.3%). وبناء عليه، فقد تم في هذه الفترة إدراج اللغة العربية بحجم ساعي قدر بـ 7 ساعات في الأسبوع. وقد كان التوزيع الساعي لأساتذة اللغة الفرنسية ضروريا. كما ظهرت فروع أخرى مثل التاريخ والجغرافيا، الأخلاق، التعليم المدني أو المواطني وكذا النشيد والتي تدرّس باللغة العربية⁽¹⁾

1963 التخطيط وتدرّس العلوم، الفيزياء والرياضيات.

فالانشغال بالتخطيط وبالتالي الحوكمة والاستناد على بيداغوجيا جيدة في إطار مفاهيمي حالي، يتراءى في نوعية الخبرات التي تمت في الجزائر في نفس هذه الفترة 1963. فترة مدعمة بتقارير ودراسات متعلقة بالتعليمية أو ذات طبيعة إحصائية.

¹ - ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION LA SCIENCE ET LA CULTURE BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION-annuaire international de l'éducation Vol XXV,1963, étude comparée du mouvement éducatif en 1962-1963, Bureau international et Unesco,1964.PP,XXI-LXVII <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132948fo.pdf#179530>

بتاريخ 4 أكتوبر 1963 تنبه P Jolivet بمهمة في الجزائر -جويلية- سبتمبر 1963 موكلة من قبل منظمة اليونسكو. يصرح عن مهمته قائلا: "المهمة التي أوكلت إليّ من قبل اليونسكو كانت تتطلع إلى ثلاثة أهداف، تتمثل بوجه خاص في دراسة الشروط المهيمنة في تدريس العلوم في الجزائر في الطور الثاني، دراسة المشاكل المطروحة خلال تطبيق الإصلاح في هذا القطاع، وكذا المساهمة في بلورة مخططات المخابر المدرسية وكذا قوائم تهيئة هذه المخابر"

عن الأهداف الأخرى لمهمتي (تنظيم حصص نموذجية للتعليم، القيام بدروس تحسين لصالح الأساتذة) لم يتم بلوغها وتحقيقها نظرا لقصر الوقت الممنوح لإتمام هذه المهمة، وكذلك لتزامنها مع العطلة المدرسية، بالمقابل، جملة من التوجيهات تم إعطاؤها لأساتذة تم التواصل معهم⁽¹⁾. كان لابد من دراسة شروط وظروف تدريس العلوم في المستوى الثانوي والذي، تضمن في تلك الفترة المتوسط الحالي والثانوي، النظر في المشاكل التي تتعلق بالإصلاح وأخيرا تخطيط المخابر المدرسية مع قوائم التهيئة اللازمة والضرورية.

في ملف لمنظمة اليونسكو بتاريخ 7 أكتوبر 1963 قدم M.B Hammiche حميش رئيس قسم التخطيط المدرسي في وزارة التربية الوطنية ، حوصلة عن تريض جهوي للدراسات حول إحصائيات قطاع التربية تم تنظيمه لصالح الدول الناطقة بالعربية في بيروت في نوفمبر 1963.

حمل هذا الملف عنوان "تخطيط التربية" حيث تم تطوير أربع نقاط منها: ميكانيزمات التخطيط، علاقة التخطيط التربوي، التقدم الحاصل، المشاكل والصعوبات.

في الواقع فيما يخص ميكانيزمات التخطيط، قدم الكاتب الموروث التربوي الإسعاري والتي يستوجب إعادة التشكيل كلية فيما تعلق بالإدارة وظروف العمل. في هذا الإطار فمكتب الإحصائيات والخريطة المدرسية في رئاسة جامعة التربية لفترة من قبل الاستقلال اكتفت بتقديم تقييم الأعداد في المدارس الابتدائية. كان لابد من استبداله بمصلحة الإحصائيات ، المخطط والخارطة المدرسية لتقوم بتحقيقات عن الدخول المدرسي (التعليم العمومي أو الخاص، العاملين الإداريين، الهياكل المدرسية) وكذا تم القيام بحوصلات تتعلق بحجم التمدد ا.

¹ -Jolivet, P. Compte rendu de mission en Algérie, Juillet-septembre 1963. Rapport général sur l'enseignement scientifique en Algérie. UNESCO,ED/462/1205; WS/1063.32/ED. 1963. P1
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001810/181024fb.pdf>

كما تم إنشاء نيابة مديرية للتخطيط لعبور عتبة الحوصلات والجرد للمرور إلى التخطيط والبرمجة. كما كانت هذه النيابة لمديرية للتخطيط مكونة من مكتب للجرد والديمغرافيا وآخر للخريطة المدرسية وآخر للتوثيق والإعلام، والمكتب المركزي للتوجيه المدرسي والمهني ومكتب المخطط.

بالإضافة إلى ذلك، وفيما تعلق بعلاقات التخطيط المدرسي، فهي تابعة لديوان الوزارة ولها علاقة بالمديريات البيداغوجية، الإدارة العامة والمعهد البيداغوجي الوطني. إلا أنه تبين أنه على مستوى الموارد البشرية، تم تسجيل صعوبات في التوقعات.⁽¹⁾ خلال نفس السنة أعد بونس كلود Pons Claude⁽²⁾، مفتش عام شرفي للتعليم العمومي ملفا من 11 صفحة تلخص وضعية المدارس الابتدائية خلال هذه الفترة بعد الحصول على الاستقلال. وتمت الإشارة إلى نقص في الهياكل خلال هذه السنة الأولى للدخول المدرسي، وكذلك المدارس المدمرة والنقص الفادح في الأساتذة. وهناك ملف آخر لـ 1963⁽³⁾ يتضمن ملاحظة نشر محدود، تم إنجازه من قبل الإدارة والتخطيط التربوي. يتعلق الأمر بتقرير متعلق بالفترة ما بين 23.5.63 إلى 31.7.63 وكذا من 15.9.63 إلى 31.12.63 والذي تم عرضه من قبل الطاهر قيفة Tahar Guiga خبير لدى اليونسكو لإدارة وتخطيط التربية. هذا التقرير كمل مجموعة من النقاط الموجهة إلى وزير التربية يقترح أن يكون لهذه المصلحة أكثر استقلالية عن الوزارة. أما عن مهامه فيمكن تلخيصها في 4: "المساهمة في القيام بحوصلة للوضعية الحالية للمنظومة التربوية في كليته، المساهمة في صياغة أهداف تنمية التربية، المساهمة في وضع هيئات مخططة والمشاركة في بلورة مخطط التربية"

1964- الدليل الدولي للتربية المجلد XXVI⁽⁴⁾ لسنة 1964 يتضمن الأحداث الأكثر أهمية للحركة التربوية ما بين 1963-1964. والجزائر كانت ضمن الكثير من دول العالم.

عضويا ، هذه الفترة الحرجة غداة الاستقلال فرضت خيارات تسيير مثل جمع الوزارات لمركزية التسيير ولكن احتمالا بغرض التسيير العقلاني للموارد المالية والبشرية. الوزارات الثلاثة: التربية الوطنية، الشبيبة و الرياضة و الإعلام أصبحت وزارة واحدة : وزارة التوجيه الوطني وذلك سنة 1963 من شهر سبتمبر.

¹ - Hammiche. Bouzid, *Planification de l'éducation en Algérie*, publ : 1963; 5 p.; SS/ST/SEM.5/11; WS/0963.87/SS. PP1-5 <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158038fb.pdf>

² - Pons, Claude, *l'enseignement primaire en Algérie, Rapport de mission*, Publ: 1962; <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001596/159650fb.pdf>

³ -Guiga,Tahar, *Administration et planification de l'éducation: Algérie* Pub: 1965; p2. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001810/181027fb.pdf>

⁴ -Algérie *Annuaire international de l'éducation* VOL XXVI,1964. Publ: 1965; p. 11-14 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132950fo.pdf#179531>

من نتائج هذا التقسيم إدماج الجامعة في هذه الوزارة العملاقة ومن ثم لم تعد مستقلة. ووفقا لذلك تم إنشاء لجان في إطار اللجنة الوطنية للدراسة والتوجيه ، المكلفة بالاقترح .وقد عرفت الاشتباك الأول حول التعريب والذي أشير إليه ذلك المقطع في الصفحة 29 من الفصل 2. ويتضمن شهادة الطاهر قايد Tahar Gaïd أحد الأعضاء المؤسسين للاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA بصفته الأمين العام للنقابة الجزائرية للأساتذة SAE والأمين الوطني للاتحاد العام للعمال الجزائريين المكلف بالتوجيه. في 1963/1962 كان للنقابة الجزائرية للأساتذة مهمتان : العمل على محتوى البرامج الذي كان يهدف الحفاظ على الاستعمال المزدوج للغة العربية والفرنسية وكذا التحضير للدخول المدرسي 1963/1962. اضطر النقابيون لمغادرة اللجنة تحت ضغط "أحاديي اللغة المعربين": " أعدت أمانة نقابة الأساتذة مشروعا للدخول المدرسي. كان من المتوقع الإدراج التدريجي للغة العربية في المدارس الابتدائية. وقد واجهت معارضة حادة من قبل الناطقين أحاديي اللغة العربية الراغبين في إدراج اللغة العربية كلغة وحيدة في الثلاثين ساعة الأسبوعية. أما عنا نحن النقابيين فقد انسحبنا من اللجنة " (1)

في تفاصيل الملف أو الوثيقة ، يظهر أن هذه السنة سجّلت متابعة "إعادة التنظيم " (2) حتى وإن كان موقعة المصالح الوزارية أو الجهوية أو المحلية المعنية بالعملية لم يتم التطرق لها في الوثيقة. مهما يكن فإعادة التنظيم الإدارية هاته يتراءى أنها تمت بدرجات متفاوتة من قبل مختلف الدول وذلك منذ زمن (3)

لإنشاء هيئات استشارية ، تتواجد الجزائر من بين البلدان التي اتخذت إجراءات في هذا الصدد ، وهو الحال للجان المذكورة آنفا. وعليه ، ففئات مختلفة من المفتشين تم إنشاؤها خاصة بالمطاعم المدرسية ، وأقسام جديدة(1620) مع تغييرات في معايير البناء ، الخطط النموذجية ، تخفيض الأسعار..الخ. على المستوى المدرسي ، فالحجم الساعي للسنة الأولى من الصف الابتدائي تم رفعه إلى 15 ساعة كما تم اعتماد نظام نصف الدوام.

¹ -Gaid Tahar, lettre préface, in Azzi Abdelmadjid, le mouvement syndical algérien à l'épreuve de l'indépendance, Alger livres édition. 2012.11.

² -Annuaire international de l'éducation op cit, p10.

³-Annuaire 1961 1962 1963 1964

13% 20% 25% 30%

Parmi les pays ayant fait allusion à cette réorganisation il y a lieu de citer M Algérie Parmi les pays ayant fait allusion à cette réorganisation il y a lieu de citer : Algérie, Canada, Congo (Léopoldville), Corée (Rép. de), Costa Rica, Côte d'Ivoire, Cuba, République Dominicaine, France, Jordanie, Kenya, Koweït, Libye, Mongolie, Nigeria, Panama, Royaume-Uni, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Suède, Tchécoslovaquie, Thaïlande, Tunisie, Turquie, Viet-Nam.

A Depuissy دوبيسي وفي إطار توسيع برنامج المساعدة التقنية ، لصالح اليونسكو ، أعرب في تقرير المهمة : " الجزائر إدارة مدرسية ، تنظيم المطاعم المدرسية -أكتوبر 63 / أوت 64)¹ أن مهمته كما جاءت في تحديد المنصب " بهدف دعم التنمية الاقتصادية للبلاد ، ترغب حكومة الجمهورية الجزائرية في إعادة تنظيم نظامها التربوي. طلبت الحكومة الجزائرية من اليونسكو تزويدها بخبير في مجال الإدارة المدرسية. هذا الخبير سيدعا لتقديم الاستشارة لنظرائه الجزائريين ، فيما تعلق بمسائل الإدارة المدرسية خاصة الإدارة والتمويل من الدرجة الأولى"

يغطي التقرير كذلك ما يتعلق بالمحيط الدولي FAO,UNICEF,OMS الذي كان لابد من الحصول على بما يمكن أن يسمى "التعاطف الفعّال " في السنوات الأولى للمدرسة الجزائرية. كان لازما إنشاء المطاعم المدرسية وخاصة تزويدها بحصص و موارد غذائية.

بين جانفي 1961 و ديسمبر جويس 1963 JOORIS. ل² هو الآخر في إطار المساعدة التقنية " الجزائر تخطيط التعليم التقني قام بتقديم محاور مهمته كما يلي : " توصيف المنصب Algered 4 يحدد للخبير الممضي أسفله مجموعة من المهام والتي ذكرت آنفا : أ) تحديد الحاجات الحالية والمتوقعة فيما يخص اليد العاملة المؤهلة في مختلف فروع الصناعة والإدارة العمومية ، مع الأخذ بعين الاعتبار مخطط التنمية الاقتصادية للبلاد والأوامر التي تأتي من الأقسام الوزارية المعنية ، ب) تخطيط تطوير التعليم التقني (إنشاء مدارس وفروع جديدة حسب الاحتياجات الواردة في الجرد)، ج) تحويل كل التوصيات إلى السلطات العمومية حتى يتطور التعليم التقني وفقا لاحتياجات البلاد فيما يخص اليد العاملة المؤهلة. كما أن الخبير يستدعى لمساعدة مسؤولي المدرسة الوطنية العادية للتعليم المهني بنصائحه التقنية . لابد له من التعاون خاصة مع خبراء اليونسكو وبصفة أدق المستشار في مجال التعليم التقني المهني النسوي.

" كخلاصة ، أقتراح عليكم ما يلي : أ) تكليف الزميل من المنظمة العالمية للعمل 1'0IT بتحديد الاحتياجات فيما يخص اليد العاملة المؤهلة كتمديد للنقطة الأولى حسب توصيف المنصب algered 4 ب) الاستمرار في مساعدة الجزائر في تنظيم إدارة التعليم التقني والمهني،ت) متابعة الجهود لتحسين التفشي في هذا

¹- Debuissy, A.Administration scolaire, organisation de cantines scolaires: Algérie - (mission) octobre 1963 - août 1964 ;Publ: 1964; 14 p.*; EPTA/ALGERED/2; WS/1164.60/BMS.P02

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000076/007648fb.pdf>

²- Jooris, J.Planification de l'enseignement technique: Algérie - (mission) janvier 1961 - décembre 1963Publ: 1964; 29 p.*; EPTA/ALGERED/3; WS/1164.61/BMS p.3

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000076/007647fb.pdf>

المجال،ث) جمع المعطيات والتقديرات لمشاريع أخرى للصندوق الخاص، خاصة في مجال تكوين الكفاءة لتعليم الطور الثاني".

في الدليل العالمي للتربية لنفس السنة 1965 ⁽¹⁾ أشار كاتبو التقرير على هامش العديد من الدول إلى انخفاض الميزانية المخصصة للتعليم النظامي بما يقارب -7.5% مقارنة بالسنة الفارطة: " الجزائر ميزانية التربية الوطنية لـ 1964-1965: 521.137.950 دينار (-7.5%)، 20% من ميزانية الدولة" ⁽²⁾ حتى وإن كانت مؤشرات أخرى قد أشارت إلى ارتفاع محسوس لأعداد التلاميذ والأساتذة كما هو في

الجدول 01: جدول مقارنة لنمو التعداد. الجزائر 1964-1965⁴³

المستوى	أعداد التلاميذ		أعداد المعلمين	
التعليم التحضيري	12.735	105%	(-47,1%)	179
ابتدائي	1.230.561	+11%	(+44,2%)	29.238
متوسط	70.055	+25%	(+75,6%)	3.381
تقني	29.919	+14%	(+29%)	2.807
عادي	1.642	+43%	/	130
عالي	6.888	+31%	(+56%)	455

إلا أن انشغال التوزيع المتساوي للموارد البشرية بقي يطرح في هذه الفترة ونظام الدومين سيطبق على مستوى الوطن مع تخفيض الحجم الساعي إلى 15 ساعة⁽⁵⁾. وأخيرا الاستفادة من قانون تمت المصادقة عليه في 1964 فيما يتعلق بتكوين خريجي المدارس العليا للتعليم الموجهين إلى التعليم الابتدائي والمتوسط ، وتلاميذ السنة الثانية ثانوي أو الثالثة والرابعة تم توجيههم إلى المدارس العادية لأن القانون فرض توطيّن مدرستين حسب الأقسام : " في 1964 تم انتخاب القانون الذي يفرض فتح مدرستين عاديتين في كل مقاطعة أو ولاية. منذ 1965 ، توظيف تلاميذ المدارس العادية أخذ مجراه على مستويين : أ) مسابقة

¹ - Algérie ,Annuaire international de l'éducation VOL. XXVII, 1965,International yearbook of education; 27, 1965 Publ: 1966; p. 9-12*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132952fo.pdf#179532>

² -Algerie,Annuaire international de l'éducation Vol.XXVII?1965, op cit.p.XV.

³ Algérie ,Annuaire international de l'éducation VOL. XXVII, 1965, OP cit. P.XIX

⁴وتشير النسبة المئوية في العمود الثاني إلى معدل الزيادة أو النقصان لعدد التلاميذ أوالمعلمين مقارنة بالعام السابق. النسبة المئوية بين قواسم إلى معدل الزيادة أو النقصان في عدد الحولية الدولية للتعليم 1964.

⁵- Algérie ,Annuaire international de l'éducation VOL. XXVII, 1965, OP cit. P.XXXIV

بالنسبة لمستوى السنة الثانية ثانوي لتكوين النورماليين حاملي شهادة البكالوريا. ب) مسابقة لمستوى السنة الرابعة والثالثة للتعليم العام لتكوين قى سنة او سنتين تلاميذ-معلمين مدرّسين. وشهادة ثقافة عامة وبيداغوجية تسمح لهؤلاء الترقية إلى صف المدرّسين. بين 1964-1965 تم إنشاء مديرية البحث البيداغوجي والتي وضعت مخططا للتكوين المهني والثقافي والذي سطر له كهدف ترقية كل مدرّب في إطار المدرسين في ظرف ست سنوات كحد أقصى. للمتقوين ، يمكن تقصير هذه المدة. كما تم، كذلك إيجاد شهادة كفاءة لمفتشي التعليم الابتدائي.⁽¹⁾

وفي نفس السنة ، قام بيار كون Pierre Conne بصفته مستشارا يعمل لحساب منظمة اليونسكو، بصياغة تقرير مهمة وذلك في إطار برنامج المساعدة التقنية عنوانه بـ "الجزائر علم الاجتماع .نوفمبر 1964-1965". وكان هدف مهمة عالم الاجتماع القيام بتحقيقات ووسيلوجية. حسب وصفه ، كُلف المستشار بتنظيم ، بالتعاون مع مسيري ومساعد معاهد الفلسفة وبصفة أدق ، مركز بحثها للدراسات السوسيولوجية الملحق بجامعة الجزائر، بالتحقيقات السوسيولوجية ، ومساعدة الموظفين في المؤسسة على مستوى الأبحاث التي تتعلق ، من بين أخرى ، بمشكلات تدخل ضمن اهتمامات علم اجتماع التربية ، وكذا تقديم المشورة إلى الباحثين فيما يخص أحسن المنهاج التي يمكن تطبيقها ، إضافة إلى ذلك ، المساهمة في الانطلاقة الفعلية للبحوث حسب المخطط المتبنى. حافظ الخبير على الهدف من مهمته والتمثل في تطوير المركز وقدم كل المقترحات التي من شأنها تحسين البحوث في المستقبل أكثر منها تكوين الباحثين الاجتماعيين الجزائريين الشباب. وتم العمل على موضوعين محوريين : علم اجتماع المتمدرس الجزائري ودراسة الازدواجية اللغوية في المدرسة أي عربية-فرنسية ، وهي التي تدخل ضمن اهتمامات منظمة اليونسكو⁽²⁾

C Vaugrante فوقرانت الخبير في إحصائيات التربية، قدم هو الآخر تقرير مهمة⁽³⁾ عن الفترة ما بين جانفي وديسمبر 1965. ويتعلق الأمر بتكوين أعوان يكلفون بالإحصائيات. هذا بالتزامن مع توسيع مهام نيابة مديرية التنظيم والتخطيط المدرسي إلى⁽⁴⁾:

-إجراء دراسات تتعلق بمشاكل التنظيم الإداري لمصالح التربية الوطنية.

¹ - Algérie ,Annuaire international de l'éducation VOL. XXVII, 1965, OP cit. P.XLV.

² - Conne, Pierre ,Sociologie: Algérie - (mission) novembre 1964 - février 1965,EPTA/SS/Consultant; WS/0865.64./SS. Publ: 1965; p2. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000077/007715fb.pdf>.

³ - Vaugrante, Christiane ,(Statistiques de l'éducation): Algérie - (mission) janvier-décembre 1965; rapportPubl: 1965; (9 p.)<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159744fb.pdf>.

⁴ -Vaugrante, Christiane, Op cit, p 03.

-نشر تقارير نصف شهرية.

-تكوين متريصين في التوجيه المدرسي والمهني.

-القيام بدراسات ميدانية في علم النفس الاجتماعي في المحيط المدرسي والجامعي.

يضمن ملف معنون 3 algered ذات نشر محدود ، تقريراً سداسياً من قبل MG ZADOUNAISKY زادونايسكي ما بين 1 مارس إلى 1 جويلية 1965 وفي مهمة امتدت ستة أشهر. ذكر الخبير المستشار النقاط المتعلقة بمهمته : المساهمة في تحديد المناهج والطرق الجديدة في تعليم العلوم واحتمال تقييم البرامج ، دراسة وسائل تزويد المؤسسات المتوسطة بما يلزمها لتطبيق البرامج والمناهج، المساهمة في إنشاء مؤسسات نموذجية أين يتم تقييم وتقويم النتائج المتحصّل عليها، إعطاء وجهات نظر حول تنظيم تكوين مستخدمي التعليم العلمي.

وقد اكتفى بثلاث نقاط هي:

-تجربة التعليم المبرمج والمتلفز.

-الفرع العلمي لمصلحة البحث البيداغوجي.

-التحضير للقاء الفرنسي-الجزائري المتعلق ببيداغوجيا التعليم العلمي (4-18 جويلية) ⁽¹⁾

1966

في الدليل الدولي للتربية المجلد XXVIII 1966 في المبحث المتعلق ببعض جوانب الحركة التربوية خلال 1965-1966، تم عرض العنصر الأول المتعلق بتمويل قطاع التربية. بالنسبة للجزائر، تعلقّت الملاحظة برفع الميزانية المسخرة للتربية الوطنية وكذا الثقافة بالنسبة لسنة 1966 والمقدر بـ 630 مليون دينار جزائري

¹ - Zadounaisky, G.(Enseignement des sciences): Algérie - (mission) 1er mars au 1er juillet 1965 (fin de la première mission); rapport semestriel, Publ: 1965; P 1.

(+27%) وهذا يمثل 19.8% من الميزانية العامة.⁽¹⁾ أما عن عدد التلاميذ والمعلمين، فمن السهل ملاحظة اتجاهها نحو ارتفاعه.

الجدول 02: جدول مقارن لنمو التعداد. الجزائر 1965-1966²

أعداد المعلمين			أعداد التلاميذ			المستوى
			/	/	/	التعليم التحضيري
(+4 %)	2,85+ %	30.072	(+11%)	6,52+ %	1.332.203	ابتدائي
(+15%)	22,10+ %	4.128	(+25%)	21,34+ %	85.005	متوسط
(+57 %)	10,10+ %	1.988	(+14%)	5,90+ %	31.686	تقني
(+9 %)	123 + %	290	(+43%)	126,85+ %	3.725	عادي
(+2 %)	13,37+ %	568	(+31%)	16,79+ %	8.045	عالي

النسب المئوية بين قوسين توضح على نسبة ارتفاع أو انخفاض مسجلة في دليل السنة الماضية.

فيما تعلق بهيكل تنظيم التعليم وبصفة خاصة في مجال التعليم الاجباري ، فالجزائر حددت السن بين 14 و 12 سنة كحد أدنى للتعليم الاجباري في حين أن التربية ما قبل المدرسية بقيت اختيارية وعليه ألغيت. تم إدخال شهادة التعليم العام ليحل محل الشهادة التعليم الاساسي . الذي يتّوج الدراسة في الطور الأول في المتوسطة و الثانويات . وقد استفاد أيضا التعليم التقني والمهني من اهتمام خاص ومن اتفاقية بين الجزائر واليونيسكو، وتم انجاز دراسات وتقارير في إطار إصلاح التعليم التقني. فيما يخص برامج (الكولاج) السلك المتوسط و الثانويات فقد تم توحيدها لتجنب الانتقاء والتوجيه المسبقين.

في السنة ذاتها تم نشر تلفزيوني للتعليم المبرمج للرياضيات في السنة 4 للثانويات و السلك المتوسط و تم وضع معه طريقة جديدة في اللغة والقراءة، أما عن التوظيف فقد حظي به مدربون محليون ومتعاونون أجانب وأخيرا وفيما يخص التكوين " فهناك طرقتان لتكوين معلمين ومعلمات الطور الأول " : أ) مدارس عادية توظف تلاميذها في سنة التخرج. أربع سنوات دراسة متبوعة بسنة بيداغوجية ،ب) تكوين مدربين لترقيتهم إلى مفتشين، وقد كان هذا التكوين مكثفا بفضل تنظيم ورشات عمل ثقافية صيفية"⁽³⁾

¹ - Algérie, Annuaire international de l'éducation VOL. XXVIII, 1966 Publ: 1967; P XI <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132954fo.pdf...#179533>.

² Algérie, Annuaire international de l'éducation VOL. XXVIII, 1966 op cit P15

³ - Algérie, Annuaire international de l'éducation VOL. XXVIII, 1966 op cit PXLIX

في تقرير حول الجزائر والتعليم التقني (ماي 1964-1966-يونسكو) وصف أندري فيبورال André Vibourel مهمته في منصب 4algered على أنها مساعدة لوزارة التربية لتحديد الاحتياجات الحالية والمتوقعة فيما يخص اليد العاملة "بغرض دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، قامت حكومة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية بإعادة تنظيم وتطوير التعليم التقني والمهني. المعين في هذا المنصب يكلف بمساعدة وزارة التربية في هذه المهمة، ويتوجب عليه وبوجه خاص:

1-تحديد احتياجات القطاع الخالية والمتوقعة فيما تعلق باليد العاملة المؤهلة في القطاعات المختلفة للصناعة و الادارات العمومية، مع الأخذ الصارم بعين الاعتبار التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وكذا التوجيهات التي تصدرها الفروع الوزارية ذات العلاقة.

2-تخطيط وتطوير التعليم التقني (خلق مدارس وفروع جديدة وفقا للحاجيات).

3-توجيه التوصيات الهامة للسلطات العمومية لتطوير التعليم التقني وفقا لاحتياجات البلاد من اليد العاملة المؤهلة.

4-كما يكلف الخبير كذلك بمساعدة المسؤولين في المدرسة العادية للتعليم المهني (ENNEP) من خلال نصائحه الفنية بالتعاون مع اليونسكو. وبوجه خاص مستشار التعليم التقني والمهني النسوي.⁽¹⁾

في إطار مهمة 3algered حول تعليم العلوم في المستوى الثاني ، وفي تقريره النهائي حول الفترة الممتدة بين 1 مارس و 30 جوان 1966، عاد زادونيسكس Zadounaisky إلى بعض الصعوبات والعراقيل التي جعلته يخلص إلى نتائج سلبية لهذه المهمة. فالمسألة الأولى هي غياب للرد الإيجابي فيما خص تقريره للتعليم العلمي. فهناك مشروع تم إيداعه لدى السيد بلحسن في وزارة التربية والذي كان خبيرا لدى اليونسكو. هذا يعني أنّ هناك بحثا عن أسباب الفشل بإعزائها إلى الانقسامات ونقص التعاون والتنسيق فيما بين هيئات الوزارة.⁽²⁾، وأشار كذلك إلى غياب التنسيق بين السيد بلحسن ومدراء آخرين للأقسام الأخرى للوزارة الذين تراءى أنهم لم يمنحوا اي مصداقية لهيئات الخبرة التي تعمل تحت إشراف بلحسن . لدرجة تنظيم مؤتمرات مع مفتشين عامين فرنسيين في حضرته : هذا يفسر حالة اللامبالاة لدى كل المفتشين حتى الأمين العام

¹ - Vibourel, André E. Enseignement technique: Algérie - (mission) mai 1964 - juin 1966 Publ: 1966; 119 p., illus.*; WS/0367.124.APS; AT/ALGERED 4. P3 <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000077/007786fb.pdf>

² Zadounaisky, G. ,Enseignement des sciences au niveau du 2nd degré: Algérie - (mission) du 1er mars au 30 juin 1966; rapport final, Publ: 1966; 4 p.; ALGERED 3. P2 <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001596/159658fb.pdf>

بحضوري وبمهمتي التي كلفت بها . لحد أن إجراءات السيد أديسوشياه Adisoshiah المدير العام بالنيابة لليونسكو لم ينجح في تغيير هذا التصرف. وعليه ، اعلم شهريا ، عن طريق الجرائد أو التلفزيون ، بانعقاد مؤتمر أو تربص أو محاضرة حول التوثيق ، يترأسها مفتشون عامون فرنسيون بالمناسبة مخصصة للتعليم الفني والتقني في الثانويات والكولاج ، ولم يخطر على بال الإدارة العامة للتعليم المتوسط المنظم للاجتماعات أن هناك خبير لدى اليونسكو مكلف بنفس المشكلات التي يتم طرحها.¹ نزاعات الإدارات الوزارية في مقدمة مشاريع الإصلاح و صنع القرار .

وهناك مثال آخر يتعلق بلجوء مصلحة السيد بلحسن الى إيجاد و ابتكار علاقات مع الادارة العامة للتعليم المتوسط الدرجة الثانية لتحقيق مشاريعه. ألعاب ان لم تكن العيب داخل المنظمة لتحقيق افعال من الصالح الوطني العام. هذا ما يدل أن هذه الإصلاحات تخضع لعوامل العلاقات الداخلية والتي تبدى أنها إستراتيجية للعزل: " من جهة أخرى فعزل السيد بلحسن عن زملائه لابد أنه سيشل تحقيق هذه المشاريع. لأجل إعداد الأقسام التجريبية كان لابد له من دعم أو على الأقل موافقة الإدارة العامة لتعليم الطور الثاني، و لو للحصول على فصيلة من المعلمين المؤهلين لغرض إنشاء فرق بحث. كذلك، ولعدم إمكانية توظيف الباحثين ، كان لابد من التخلي عن مشروع المدارس التجريبية منذ شهر أكتوبر"⁽²⁾

وأخيرا تم ذكر عوامل تتعلق بالتغيير السياسي لـ 19 جوان والذي تفاقمت بسبب الصعوبات ، حيث شيئا فشيئا قلب موازين القوى الخالية على حساب السيد بلحسن حتى مغادرته النهائية "⁽³⁾. أو ربما كذلك غياب مسئول مهمة التابع لمنظمة اليونسكو السيد قيدت Guiga الذي غادر اليونسكو شهرين بعد وصول Zadounaisky زادونيكس . هذا الأخير الذي وجد نفسه من غير رئيس مهمته أحس بحالة من التراجع في القيام بما هو مكلف به : " عامل آخر أثر بثقل على تطور وضعيتي تمثل في غياب مسئول المهمة المكلف من قبل اليونسكو في الجزائر. قرار السيد قيدت Guiga للمغادرة شهر أو شهرين ربما بعد وصولي، جعلني لم أعثر على من يقدمني للسلطات الوزارية بطريقة عادية وبالتالي توضيح الإضافة التي قد تتعلق بمهمتي أمام الأمين العام والمدراء العامون. من البداية كنت تابعا للسيد بلحسن و بقيت كذلك"⁽⁴⁾.

¹- Zadounaisky , G, Op Cit, p3.

² - Zadounaisky, G, op cit P3

³-Zadounaisky,G, op cit,p 3

⁴ -Idem,p3.

في السنة نفسها أعد روبرار إلياس Robert Elias خبير لدى اليونسكو تقريرا بتوزيع محدود عن التعليم التقني في المستوى الثانوي و العالي خلال الفترة الممتدة من 2 ماي إلى 31 ديسمبر 1966 والذي كان يهدف إلى : "دراسة حول تنظيم وإصلاح التعليم التقني في الجزائر" ⁽¹⁾

وذكر أنه في أهداف مهمته:

"1- جمع وتحليل جميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالتعليم في الجزائر ، على المستويين المتوسط والعالي.

2. إعادة النظر في الموارد التقنية في مجالي التعليم والنشاط الاقتصادي.

3. دراسة احتياجات الجزائر في مجال التعليم التقني والتكوين الإداري.

4. تقييم إمكانيات الإصلاح المخطط له بهدف تحسين التعليم التقني والبحث العلمي وتنظيمها من خلال ربطها بشكل أوثق باحتياجات سوق العمل وبإقامة نظام إرشادي فعال للتقنيين السامين. ²

معتبرا التعليم التقني كمنفذ إنقاذ ، فكان لازما للجزائر الخروج من حالة التخلف وفق توجه اشتراكي ، وهي مرتبطة بالمهمة الشاقة المتمثلة في تكوين الاطارات من خلال وزارة التربية والوزارات الاخرى (الأشغال العامة والنقل، والعمل، البريد و الإتصالات ، والصناعة، والتجارة).تعددت بروتوكولات التكوين واختلفت بالنسبة للنوع لتصبح غير متجانسة لمحاور التنمية المختارة (المناجم ، الزراعة والصناعة). فالجزائر في حاجة ماسة وطارئة الى الإطارات المتوسطة والبسيطة. في هذا الصدد تمثلت مهمة Robert Elias روبرار إلياس في إدماج هذا الكل المتنوع والعمل على إيجاد الاتفاق من أجل هدف عام هو تكوين التقنيين. هذه المقترحات تخص إذن مختلف الوزارات وتتطلب إعادة هيكلة هذا الكل لإعادة هيكلة الفروع من جهة أخرى وكذا ما تعلق بها من تعليم.

فالمهمة أكثر تعقيدا مما قد يلاحظ في تكوين الإطارات في الثانويات و السلك المتوسط ، الذين كان عددهم ضئيلا مقارنة بـ 3000 اللازمة لسوق اليد العاملة،والذين يتوجهون للدراسة الجامعية بينما تفضل فئة أخرى الهجرة بعد الحصول على الشهادة. أخيرا ، عرض على الإناث التكوين كسكرتيرات ، ممرضات ، أو عاملات للالتحاق بسوق العمل وبصفة خاصة في المجال الصناعي.

¹ -Elias, Robert, L'Enseignement technique au niveau secondaire et supérieur en Algérie - (mission) 2 mai-31 décembre 1966, Publ: 1967; 51 p.*; WS/0367.143.APS.
P2http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000152/015212fb.pdf.

² Elias, Robert, op cit P02

في سنة 1967 ، يسجل الدليل الدولي للتربية مجلد XXIX ارتفاعا في الميزانية في الجزائر. والذي قدر بـ 680 مليون دينار بما يمثل 19.5% من الميزانية العامة. أما عن عدد الطلبة و المعلمين فيلخص فيما يلي:¹

جدول 03 :نمو التعداد.1967

المستوى	أعداد التلاميذ			أعداد المعلمين		
ابتدائي	1.359.518	% 2.1+	(%6.5+)	30.586	% 1.7+	(% 2.9+)
متوسط	69845	%13.9+	(%21.3+	4.430	% 7.3+	(%22.1+)
تقني	34.439	%8.7+	(%5.9+)	2.618	% 31.7+	(% 10.1+)
عادي	4.052	%8.8+	(%126.9+)	255	%13.7 +	(% 13.4+)
عالي	9.272	%15.3+	(%16.8+)	682	% 20.1+	(% 123+)

كما يشير الجدول عدد التلاميذ والمعلمين في ارتفاع ، إلا أن فئة التحضيرى اختفت لصالح الفئات الأخرى مادام هذا الأخير ليس إجباريا تم التخلي عنه لتحويل أقسامه لصالح التعليم الإلجبارى : "إن التعليم التحضيرى ليس إلزاميا ، حيث تم التخلي عنه في إطار التعليم العمومي وذلك لأجل نقل المؤسسات والأقسام وتحويلها للتعليم الابتدائي الأولي ، الذي يعتبر قطاعا ذو أولوية قصوى. فالإلزامية التمدرس من 6 إلى 14 تبقى قائمة ولازمة" ⁽²⁾

هذه السنة وفيما يتعلق بهيكله وتنظيم التعليم وبصفة أخص التعليم الثانوي وبالنسبة لتلاميذ الثانويات المعربين كليا ، فهناك امتحان في اللغة العربية لإنهاء الدراسة في الطور الثاني للتعليم الثانوي. في مجال التعليم التقني ، التعليم التقني في السلك المتوسط المسمى سابقا بالكولاج المتمم بالطور التقني المهني تم توسيعه إلى بعض المؤسسات بغرض تكوين إضافي للتقنيين.

على المستوى الدراسي ، البرامج ، والمناهج لهذه السنة وفي تطلع لتخفيف البرامج في الأقسام الثانوية، فاللغة اللاتينية لا تدرس إلا لبعض المجموعات.أمّا للتاريخ ، فيدرس باللغة العربية في مؤسسات التعليم

¹- Algérie, annuaire international de l'éducation, Vol XXIX -1967, Publ: 1968; p. XIX

.http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132956fo.pdf#179534.

² -Annuaire international de l'éducation,Vol XXIX, op cit pXXXV

العام) كولاج التعليم العام ، ثانويات كلاسيكية ومحدثة ، الطور الأول للثانويات التقنية ، المدارس العادية)

مست الإصلاحات من بين أخرى الجوانب الدراسية والبرامج ، أي المادة المدرسة وطريقة تدريسها. في الجزائر، يتعلق الأمر بتدريس الرياضيات التي شرع فيها في السنة الرابعة الثانوي التي قد يختبر تدريسها في السنة الثالثة وهناك ما تم القيام به في هذا الصدد في الكتاب المدرسي باللغتين العربية والفرنسية بالنسبة للطور الأول.

على مستوى توظيف الأساتذة، يبقى النقص المشكل المتكرر لكن دون أن يعني ذلك عدم التطور الملحوظ والايجابي. فيما يبقى المشكل متعلقا بالجانب النوعي والكيفي: مؤهلاتهم، المرتبط بجزأة المستخدمين. وقد قيل أن: "التوظيف القديم من بين التلاميذ-المعلمين يبقى دائما غير كاف. هذا النقص للنورماليين دفع بالحكومة إلى متابعة سياسة التوظيف المحلي وكذا اللجوء إلى الأجانب في إطار التعاون." جزأة المستخدمين بين 1966-1967 كان بمعدل 80% في التعليم الابتدائي، و 100% في التفتيش الابتدائي، و 43% في التعليم الثانوي العام، و 64% في التعليم التقني الفني و 40% في التعليم العالي.⁽¹⁾

في الأخير، يتعلق الأمر بتكوين الأساتذة، ويتضح أنّ هناك تياراً فكرياً يجتاح العالم والجزائر. يدعو التفكير هنا أن المترشحين للتعليم لابد لهم من الإلمام بالمادة بالتأكد لكن كذلك طريقة تدريس المادة. وهو ما يعرف بتعليمية المواد. وبناء عليه ، هناك اتجاه نحو فصل التكوين العام للأساتذة المترشحين وتكوينهم النفسي البيداغوجي على أن يكون هذا التكوين في المراكز والجامعات بمستوى عال. ففي الجزائر ، هذه الأحداث أدت إلى تغيير في القوانين الخاصة على مستوى الوظيفة العمومية : "للاستجابة للاحتياجات الخاصة لقطاع للتربية فيما يخص المعلمين لمختلف مستويات التأهيل ، وكذا لاحتياجات القطاع الاقتصادي الوطني ، يبدو أن الوسائل المطبقة حتى الآن ليست كافية. لسد هذا العجز ، هناك دراسات لوضع مخططات تكوين استثنائية باللجوء إلى قدرات بشرية أكثر أهمية وكذا استخدام وسائل أكثر فعالية. انشغلنا بمشاريع القوانين الخاصة المعدة وفقا للقانون الاساسي العان للوظيفة العمومية توخيا ، من بين أخرى، لتطبيق تراتبية وهرمية تبعا للمعيار المزدوج بين التكوين العام والتأهيل المهني "⁽²⁾

¹- Annuaire international de l'éducation , Vol XXIX -1967, op cit P LXIII

²-Vignalou,C, enseignement scientifique: AlgeriePubl:1968; p4

في 1968، عرض الدليل العالمي للتربية مجلد XXX في مبحث الإجراءات الإدارية في إطار الإدارة المدرسية أن هيكلية الإدارة المركزية المنظمة وفق مرسوم 12 أوت 1965 تم إعادة النظر فيها وفقا للمرسوم رقم 67-185 المؤرخ في 14 سبتمبر 1967. أصبحت وزارة التربية وزارة للتعليم العام بخمس إدارات ومجموعة من الإدارات الفرعية : الإدارة العامة ، إدارة التعليم العالي ، إدارة التعليم الابتدائي ، إدارة التخطيط والتوجيه المدرسي وأخيرا إدارة الشؤون الثقافية.

خلال هذه السنة لوحظ أن النفقات المخصصة للتعليم مرتفعة وبلغت 745 مليون دينار (21.5%) من الميزانية العامة في حين أن عدد المعلمين يستمر في الارتفاع .⁽¹⁾

جدول 4: نمو التعداد 1968.

المستوى	أعداد التلاميذ		أعداد المعلمين	
ابتدائي	1.461.776	7.5+ %	(2.1+%)	33.113
متوسط	104.034	7.4+ %	(13.9+%)	4.735
تقني	37.221	8.1+ %	(8.7+%)	2.603
عادي	5439	34.2+ %	(8.8+%)	325
عالي	9.720	4.8+ %	(15.3+%)	693

على مستوى هيكلية وتنظيم التعليم، يسجل التعليم الابتدائي توسيع التعريب لأنه يشمل من الآن فصاعدا السنة الثانية ابتدائي بعد أن تعلقت بالسنة الأولى في أكتوبر 1964. يمنح له سلطة غرس في أذهان الأطفال ميكانيزمات أساسية للتفكير عن طريق هذه المعرفة الموصوفة "بالوحيدة.". كما سجلت هذه السنة الدفعة الأولى للباكالوريا باللغة العربية. وأخيرا سخر برنامج القسم النهائي في الفلسفة بعضا من الدروس للكتاب العرب وفلاسفة الشرق الأوسط والمغرب وأصدر المعهد البيداغوجي الوطني منهاجا في التاريخ باللغة العربية للسنة الأولى المتوسطة.

¹ - Annuaire international de l'éducation Vol XXX-1968,p XVIII
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001810/181029fb.pdf

في 1969، قدم الدليل الدولي للتربية المجلد XXXI-1969 وضعية التربية ابتداء من تقرير مقدم من طرف وزارة التربية الوطنية في نوفمبر 1969. في الواقع كانت هذه السنة حاسمة لكونها مرحلة تتميز بالمخطط الثلاثي والمعلنة عن التالية والتي لازالت أسسها قيد التأسيس. فعلى أساس المخطط المدرسي وصل الأولاد المتمدرسون عادة الاستقلال إلى الثانوي وبالنسبة لأولئك في السنة السادسة إلى امتحانات البكالوريا.

يبقى القول إن النقص في الأساتذة المؤهلين المتخرجين من المدارس النورمالية يبقى قائما في حين تستمر سياسة الحكومة في توظيف المدرسين والأساتذة الأجانب. فيما يخص السياسة التربوية فيمكن القول : « إن لجنة إصلاح التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي مكلفة بإعادة تصميم البرامج وفقا لاختيارات البلاد وأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية للأمة. لا بد لها من تحقيق جزأة البرامج ، التوجه التقني والعلمي للتكوين ، والتطبيق التدريجي للتعريب »⁽¹⁾

الفترة ما بين 1970 و 1980 فضلا عما عرفت من الانشغال المتعلق بتكوين معلمي الطور الابتدائي، اهتمت بالأستاذ الجامعي. الذي يتوافق مع الثلاثية المتعلق بالجانب المهني. انشغال آخر يحل تجربة الإصلاح ويرسم طموحات. فالكتاب هم مكلفون من قبل اليونسكو وفي الوقت ذاته موظفون جزائريون. وها يتعلق الأمر بالمبدأ الثاني للثلاثية والمتعلق بالحوكمة .

في ملف بحمل ملاحظة توزيع محدود قَدَم زافريلا Zafrilla تقريرا يحمل عنوان تكوين الموظفين الأساتذة في إطار مشروع مدارس التنشيط في وهران ما بين 1969-1970. يتعلق الشأن بالتكوين اللامركزي المقررة من قبل وزارة التربية الوطنية ومديرية التعليم المدرسي ابتداء من 1968 والتي للسنة 1970 يأخذ شكل مدرسة تنشيط. لكن هذا البرنامج له خصوصية تنظيمه من قبل الحكومة ، واليونسكو واليونسيف كفاءات وطرق هذا التكوين اللامركزي المنظم بالمرسوم رقم DES/046/68 المؤرخ في 29/1/68 تتعارض مع تلك التي تم القيام بها في المدارس النورمالية ،مراكز التكوين الثقافي والمهني و: « التي تم القيام بها في المناطق العمرانية الهامة في الولاية ، في كل الأنحاء حيث يمكن تنظيمها في مؤسسات مدرسية لأجل

¹ - Annuaire international de l'éducation Vol XXXI 1969 , P8

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132960fo.pdf#179536>

المستوى الابتدائي ، تنظيم بيداغوجي يمكنه منح مدرّبي المستوى الرابع ، تكويناً مهنيّاً يستجيب للمعايير المحددة وكذا تكويناً نظريّاً تمهيدياً للشهادة الثقافية العامة و المهنية، CCGP»⁽¹⁾

هذه المدارس التي تأسست وفقاً للمنشور رقم 1G/DES/271/68 هي في الأساس موجهة لتعزيز التكوين الاستثنائي للموظفين حسب الطرق الجديدة: « نظام مدارس التنشيط موجه لتعزيز عملية التكوين الاستثنائي لعاملين مدارس تنشيط تم توطينها في بعض الولايات (بالنسبة للغرب وهران، مستغانم والاصنام التي تسمى الشلف حالياً) على سبيل التجربة ستمنح للإطارات المكوّنة الجديدة تأقلماً على مستوى التكوين اللامركزي و يبقى قسم التطبيق عاملاً للديناميكية الأكثر أهمية. يمكن لهذه المدارس أن تقدم خصائص مختلفة تتعلق بالظروف المحلية ، لكن الشرط الأول هو تجميع وحدة بيداغوجية ابتدائية من 6 أقسام ، قريبة من CEG ، أو CEA أو CET وتعمل كل منها للحصول على مطعمها الخاص وكذا ورشتها ومكتبته ا»⁽²⁾

في نفس التوجه لتكوين أساتذة الطور الابتدائي ، هناك مساهمة لـ ص لطفى³ حول " تكوين المعلمين " بين أبريل 1968 وديسمبر 1970، والذي عرض اختفاء الصيغ القديمة لتكوين المدرّبين لفائدة تكوين المدرّسين. كما عرض كذلك تنصيب المعاهد البيداغوجية التي تضع حدا للصيغ القديمة لتكوين المدرّبين خاصة CFCE ، مراكز التحسين، التكوين المتخصص، مدارس التنشيط والأيام البيداغوجية.

هذه المعاهد التي باشرت الدروس بتاريخ 12 أكتوبر 1970، خلال 11 شهراً متتالية وتمنح شهادات مدرّسين للمدارس الابتدائية. وقد تم توقعها لمدة 4 سنوات، على أن محتويات التكوينات الممنوحة تبقى مجهولة ومرتبطة بالوزارة. مهما يكن، فيتعلق الأمر بالمحافظة على تكوين الأساتذة ووضع حد لما يسمى تكوين المدرّبين بمعنى رفع المستوى الثقافي والمهني.

وبناء على ذلك، تم القيام بإجراءات مع كل ما يعترضها من صعوبات ومحدودية إجرائية:

مراكز التكوين الثقافي والمهني (CFCEP) والتي لها مؤسسات يختلف عددها وهي غير مستقرة ومؤقتة. هذا النمط من المؤسسات يمكن إنشاؤها ومن ثمة تختفي خلال السنة فوجودها يرتبط باحتياجات منطقة ما.

¹- Zafrilla, M., Formation du personnel enseignant dans le cadre du projet des écoles d'animation à Oran: Algérie - (mission) 1969-1970, Publ: 1970; 17 p., illus.*; 2142/BMS.RD/EDS; RM/AT/ALGERED 22. P2 <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000083/008315fo.pdf>

²- Zafrilla, Op Cit, p2

³ S Lotfi , Algérie , Formation des maîtres, avril 1968-décembre 1970 , Nf* de série 2309/RMs.«Rs/EDS Paris, février 1971, Unesco, PP 2-4 <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000009/000984fb.pdf>

الخبير الذي اهتم بهذا الشأن ركز على أن الدروس ستعطى بالعربية. ولابد من الإشارة إلى ظاهرة غياب المرتفع بين الفتيات وكذا نقص الأساتذة المؤهلين في أقسام العربية بالنسبة للرياضيات والعلوم.

مراكز التحسين: centres de perfectionnement المخصصة لمتدربين شحي السنة الرابعة من مراكز التكوين الثقافي والتقني ، ولا يكلف المشاركون بالدروس مع الاحتفاظ بالراتب. هذه المراكز تشبه المعاهد التكنولوجية على أن هذه الأخيرة موجهة لتحضير المعلمين الجدد ، في حين أن الأولى تتركز لتحسين أداء المعلمين في الممارسين. ويسائل الخبير عن تواجد هذين النظامين معا وعن احتمالية التنسيق بينهما أو دمجها معا.

التكوين اللامركزي : التي تجمع بين مراكز التكوين الثقافي والمهني وأقسام التطبيق. ويستفيد المدربون من تخفيض 10 ساعات لحضور دروس مركز التعليم العام.

مدارس التنشيط : والتي تكمل التكوينات المتاحة في التكوين اللامركزي.

الأيام البيداغوجية: تجمع المدربين حول الدروس النموذجية التي تعطى من طرف معلم التطبيق. وسبق الدرس بقراءة حول التربية وطرق التدريس المعدة من طرف المستشار البيداغوجي.

1974 في ملف بعنوان ، *الجزائر تكوين الأساتذة للمستوى الجامعي في المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر* ، نتائج وتوصيات ، تحركت منظمة اليونسكو كعون مكلف بتنفيذ المشروع لحساب برنامج الأمم المتحدة للتنمية، وكان هناك تقرير من 35 صفحة موجه للحكومة الجزائرية. على سبيل الإشارة، قدمت الحكومة الجزائرية طلبا إلى برنامج الأمم المتحدة للتنمية في 23 ديسمبر 1969، يتضمن العناصر التالية: «تشجيع المهندسين ، التلاميذ السابقين للمدرسة، على امتحان التدريس.»

-تنصيب هيئات بيداغوجية تسمح بتكوين مختلف الفئات من العاملين الأساتذة الملزمين للسير الحسن للمدرسة

- ضمان التكوين للمهندسين المتخرجين من المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات ENP أو الحاصلين على شهادات معادلة ، وذلك عن طريق دراسات ما بعد الجامعية، بالاعتماد على البحوث التطبيقية والتي تؤدي إلى الحصول على شهادة دكتور في علوم المهندس.

-موافقة التكوين مع نظام المنح .»⁽¹⁾

في 1977/1978 وتحت عنوان التجربة الجزائرية في إصلاح التعليم⁽²⁾، دراسة وصف فيها الكاتب التحدي الذي واجه الاقتصاد التابع والضعيف على إثر حرب التحرير وفي سياق إستراتيجية التنمية جمّد في مرحلة مبكرة من بناء الدولة الاشتراكية .

للوصول في نفس الوقت إلى تحقيق النمو والاستقلال الاقتصادي ، قامت الحكومة بدعم اندماج الفروع الصناعية المختلفة بتتويع انتاج السلع المصنعة وبإطلاق مشاريع كبرى. نظرا لأهمية استيراد التجهيزات اللازمة ، تم تسريع الصناعات البترولية لأجل تزويد متزايد للاستيراد. خلال تلك الفترة كان الهدف متمثلا في التوزيع الأمثل للدخل وتوسيع التشغيل في سياسة عامة مبنية على الحماية الاجتماعية مع الحرص على خلق مناصب شغل جديدة، وكذا توسيع الأسواق الداخلية.

إن إصلاح النظام التربوي النخبوي الموروث منذ الفترة الاستعمارية لم يكن من الممكن القيام به بعد الاستقلال مباشرة. فاتفاقيات إيفيان وفي الشق المتعلق بالتعاون الثقافي بين الجزائر المستقلة وفرنسا، يجبر الجزائر على قبول الكثير من المتعاونين للتعويض عن المغادرة الكلية والكبيرة للأساتذة الأوروبيين وكذا تطوير تعليمها العالي على النموذج الفرنسي. على ما يتطلبه معادلة الشهادات والمكانة التي تتعلق بها ، كان من الصعب مباشرة الإصلاحات التربوية خلال السنوات الأولى من استقلال البلاد.

في ديسمبر 1969، تم إنشاء لجنة وطنية لإصلاح التربية لصياغة اقتراحات لهذا الإصلاح وسنة 1970 كانت مسخرة لدراسة وبلورة المبادئ الأساسية لتوجيه الإصلاح بما فيها ديمقراطية، التعريب، التوجه التقني والفني للتكوين والجزأة . تبعا لإعادة تنظيم الوزاري في 1970 تم تقسيم وزارة التربية إلى: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي و وزارة التعليم الابتدائي والثانوي. تم اعتماد إصلاح التعليم العالي سنة 1971 في حين أن إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي كان قيد الإصلاح.

¹ - Unesco, Algérie, formation d'enseignants au niveau universitaire à l'école nationale polytechnique d'Alger, Résultats et recommandations, l'organisation des Nations Unis pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 1974 .P2

² Remili, Abderrahmane, problèmes majeurs des réformes de l'éducation dans les années 1970/1980 (expériences et perspectives) Quelques leçons de l'expérience algérienne de réformes de l'éducation Publ : 1977; 21 p.*; ED.77/CONF.628/REF.5; ED.77/CONF.628/COL.11 ; Paris; 1977

<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000255/025522fb.pdf>

في الوقت ذاته ، ومع المخطط الرباعي (1970-1973)، تم إدراج عنصرين جديدين فيما يخص التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي : (أ) بالنسبة للمعاهد التكنولوجية ، تم إدراج برامج تكوين الكفاءات التخصصية لما يسمى بـ drop out اي راسبي المنظومة المدرسية وذلك لتسهيل استعمالهم العاجل لصالح إنتاج القطاع الخدماتي ، (ب) وضع مركز وطني لتعميم التربية في إطار نظام عام للتربية الدائمة CNEG وذلك لتزويد الذين غادروا مقاعد الدراسة بتعليم عام قاعدي وكذا التكوين في القطاعات الجغرافية والمهنية الخاصة محددة وفقا لاحتياجات التنمية علاوة على إدراج حصص تربوية تتعلق بالحياة الوطنية. في حين تبني المخطط الرباعي الثاني ، أدرجة الحكومة تربية قاعدية لمدى 9 سنوات

في خضم بلورة وتطبيق التجديدات ، تمت مواجهة صعوبات تتعلق أساسا بنقص البحث النظري والميداني في مجال التربية ، إضافة إلى غياب المستخدمين المؤهلين. أهم هذه الصعوبات ذات الطابع السيكلولوجي ترتبط بالتأثر الثقافي لمرحلة التواجد الاستعماري . " المتعاونون " الفرنسيون " من جهة والمحليون المتكويين من جهة أخرى في الخارج، والذين قاموا بنقل ممارسات ومناهج غربية، مما مثّل عائقا في وجه التحولات الثورية للمنظومة التربوية والذي عملت عليها الحكومة. كذلك، تمت هناك محاولة إدراج مستجدات في المعاهد التكنولوجية والتي لاقت مقاومة.

مهما يكن في التوجه الاشتراكي، فالتلميذ الجزائري يمثل عامل إنتاج لحد التوصل إلى تشكيل الطبقة العاملة وإشراكها في تسيير الأملاك العمومية. لأجل ذلك كان لزاما إخضاعهم للتكوين بصيغ مختلفة. كما استوجب ذلك تكوين معلمين ومفتشين أو أساتذة جامعيين. هذه الإجراءات ساهمت في جزأة وإن كان ذلك قد تم في ظل غياب الخبرة والوسائل اللازمين والضرورين لذلك. وعليه، كان مبدأ التعريب كرد على إشكالية التثاقف وكذا للتصدي للتمايز والتمييز في المجتمع الجزائري الناجم عن المنظومة المدرسية الفرنسية وكذا تلك المتعلقة بتضييع الشخصية الجزائرية. ومع الأسف بقي كل ذلك رهن ما جاء في اتفاقيات إيفيان بفرض الخبرة الفرنسية.

في سنة 1986، عرض مصطفى حداد، في مداخلة بعنوان التحول في عالم الشغل في الجزائر وتقييم النظام التربوي والتكويني، نتائج دراسة تتعلق بـ « التوجهات والتحولات التكنولوجية، العلمية التنظيمية، الاقتصادية الاجتماعية والثقافية، الاجتماعية، لعالم الشغل ذات الآثار على التربية »⁽¹⁾

¹-Mustapha Hadad , transformation dans le monde du travail en Algerie et évaluation du système d'éducation et de formation, unité de l'éducation permanente, UNESCO, ED/86/WS/65, Juin 1986

هذه الإشكالية ستم دراستها وتناولها في ثلاثة فصول : 1-تطور العمل والتشغيل في العالم الريفي وعلاقته بالمجال التربوي ، 2- التربية والتصنيع ، 3-التربية ، المصالح والوظائف الإدارية والإيديولوجية. تبين الدراسة الميدانية الترابط بين مجال التربية وعالم الشغل وسوق العمل. وفي الواقع ، فالتغير في نقطة أحدهما يمكنه التأثير على ديمومة الآخر. وفي هذا النطاق يمكن أن نضرب كمثال إدراج تعريب التكوينات الجامعية في العلوم الاجتماعية والإنسانية وتأثيرها على البطالة لدى خريجي هذه الفئة أو توجيههم إلى قطاع التربية إن لم يكن إلى وظائف متعلقة بالاتصال أو الإيديولوجية.

فيما يخص الفترة ما بين 1995/1988 وعلى سبيل المثال لا الحصر يمكن أن نذكر بعض الدراسات ذات الصلة.

1- شرشيل، سطاسي. كوكو، إنيلزيو، دوفو، كريستيان، إليس، طابا ، بان هبوس، هانري ،شالاك، أحمد: تقييم نموذجي للمنظومة التربوية والتكوين المهني: الجزائر -(مهمة) التعاون مع الدول الأعضاء في سياسات إصلاح التربية.(¹)

2- عبد القادر جفلاط ، التوجه العلمي و التقني في المنظومة التربوية والتحولت في قطاع الإنتاج في الجزائر: حالة البيتروكيمياة IIEP Research Report (²)

3-مشروع التنمية والتحكم في المنظومة التربوية وقطاع والتكوين : الجزائر -(مهمة) نتائج وتوصيات مشروع publ : 1992، (ص 25)
* FRM/ED/EMS/92/204(PNUD)/ALG/77/063/RAPPORT FINAL (³)

4-فروخي، التكوين الأولي والمتواصل للأساتذة (⁴)

¹- Churchill, Stacy; Cocco, Ignazio M.; Depover, Christian; Elias, Taba Haj; Panhuys, Henry; Shalak, Ahmad, Évaluation prototype du système d'éducation et de formation professionnelle: Algérie - (mission) Coopération avec les États membres dans le domaine des politiques et des réformes de l'éducation; Publ : 1989; 2 v.*; FMR/ED/EPP/89/108(PROV.); RP/1988-1989/IV.1.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000855/085546fo.pdf>

² - Djeflat, Abdelkader, L'Option scientifique et technique dans le système éducatif et les transformations du secteur productif en Algérie: cas de la pétrochimie, IIEP Research Report; 84, Publ : 1990; 208 p.*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000870/087073fo.pdf>

³- Projet cadre de développement et de régulation du système d'éducation et de formation: Algérie - (mission). Résultats et recommandations du projet Publ : 1992; (25 p.)*; FMR/ED/EMS/92/204(PNUD); PNUD/ALG/77/063/Rapport final. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000926/092620fo.pdf>

⁴ - Feroukhi, D., La Formation initiale et continue des enseignants: Algérie Publ : 1995; 37p.*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000997/099728fb.pdf>

في سنة 2001⁽¹⁾، في كتاب جماعي تم إصداره بالتعاون بين أحمد محيو و Jean Robert Henry لجون روبرهانري ، تم إصداره من طرف معهد البحوث والدراسات حول العالم العربي والإسلامي عن طريق دار كرتالة تحت عنوان " الجزائر إلى أين "

في هذا المؤلف الجماعي حلت نورية بن غبريط، وزيرة الحالية للتربية، النظام التربوي من خلال ربطه بمتغير الدين. في فصل بعنوان "المدرسة والدين". سوسيولوجيا يتكون هذا العنوان من متغيرين متفاوتي التأثير بينهما. لتخلص الباحثة أن الدين قد استعمل كمرجع أيديولوجي لصالح الشرعية التاريخية والثورية للسلطة السياسية الناشئة في السنوات الأولى من الاستقلال⁽²⁾

خلاصة القول إن النظام التربوي الذي تم التطرق له تاريخيا قد تأثر بالمركزية الموروثة من النظام المدرسي الاستعماري علاوة على وجود رهانات سوسيولوجية للسلطات السياسية الباحثة عن "الشرعية" و كان البحث عن تعميم تعليم ، تعبئ الإحساس بالوطنية و تقلص الخصوصيات الثقافية «⁽³⁾

يهتم التحليل بالسير المؤسسي للمرجعيات المبنية على الإيديولوجية الوطنية المدروسة عبر القناة الرئيسية ألا وهي المدرسة والتي تمثل مركزا للانتشار . «المرجعية العربية الإسلامية، من الآن وصاعدا تعمل كدعامة هوياتية ، كأول الثوابت المستدعاة دائما في كل مرة تتوالى محاولات للتجديد أو التغيير داخل المدرسة يتراءى في الأفق. وسوف نتطرق اليه في علاقة الدين بالمدرسة ».

هذا و حسب الكاتب ، من خلال إصلاحات 1976 سوف يستخدم الإسلام باسم الأصالة العربية الإسلامية لنشر إيديولوجية التي تتزوج مع مفاهيم اليمقرطة والتعريب و الإشتراكية التي ساهمت في دعم مفهوم العصرية . إذن ، فالإسلام و العصرية لا يتناقضان في ذهن القائمين على الإصلاح. لكن لابد من القول أن تعريف الإسلام قد عرف تطورات حيث تحول من مفهومه المرتبط بالثورة (حيث كون مرجع قوي اثناء الثورة الجزائرية)، إلى إسلام متحضر حسب القائمين على إصلاح المنظومة التربوية في 1976 لبلوغ مفهوم

¹ - Nouria Benghabrit-Remaoun , *École et religion, in OÙ VA L'ALGÉRIE ?* , Ahmed Mahiou et Jean-Robert Henry (dir.) , éd. Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, Karthala , 2001, PP289-302

² - Enfin sans confondre religion et islamisme , il reste vraisemblable qu'il (l'islamisme) soit aujourd'hui à la base de la contestation islamiste qu'elle subit depuis son installation en qualité de ministre de l'éducation notamment à travers les réseaux sociaux à l'exemple de Face book, derrière des revendications de maintien de la politique d'arabisation et particulièrement de l'utilisation de la langue Arabe dans l'enseignement des disciplines scientifiques au détriment du Français et de l'Anglais.

³ - Entendre par là une identité millénaire Amazigh que l'histoire imposera plus tard comme composante de l'identité algérienne et plus comme un particularisme culturel.

إسلام إبادة جماعية في منظور المجتمع الجزائري المعذب أو وسيلة مضادة للمتطرفين الإسلاميين مثلما حولته السياسة خلال العشرية السوداء.

قدمت الدراسة كذلك ، إصلاح 1976 على المستوى البيداغوجي التنظيمي والمؤسساتي ، من زاوية بيداغوجية، وكذا جانب توحيد البرامج، بينما مثلت إلزامية التمدرس حتى سن 16 البعد التنظيمي لعملية الإصلاح. أما الجانب التأسيسي والبعد الديني للمدرسة فتتمثل بشكل أساسي، في إدراج مفاهيم دينية للتربية الأخلاقية والمدنية والتي تطورت من مادة تعليمية الى تخصص، إذن من المدرسة الى المعاهد والجامعات الإسلامية.

انفتاح النظام التربوي هو الآخر زاد من الإقبال على التمدرس الذي يؤدي ويستوجب التوظيف الجماعي للأساتذة المدربين والذين لديهم مؤهلات أقل وكذا الاستعانة بأساتذة من المشرق يقومون على عملية تعريب التعليم والتدريس. هذا النظام جاء كإجابة ورد فعل على «الوسيلة الأجنبية البحتة و المستوردة ، الغير المكيفة و المكتنفة على الاستغراب ". تعلق الأمر بمجالات إستراتيجية لترقية الإصلاح : العلوم الاجتماعية(تاريخ ، جغرافيا ، فلسفة ، التربية المدنية ، الأخلاقية والدينية)، علاوة على المناهج التي لم تتغير «إن المهمة المنوطة بالمدرسة ، في حركة التنميط ،وبوصفها ممثلة للدولة ، هي ضمان تكوين الهوية الجماعية الوطنية. إنها الوطنية كإيديولوجيا سياسية تتميز بأنه اخلط بين ابعاد و ثوابت (إسلامية ، بربرية ، عصرنة لائكية) والتي تساهم كعناصر مهيكله لهذه الهوية»

هذا على اعتبارها مدرسة تمثل الدولة وليس الشعب ، تنميط وليس تنشئة هذا على اعتبار تجميع للهويات والتوفيق بين المعتقدات ، هذه مجموع النقائص التي ذكرت مرات عدة من طرف المهتمين بشؤون المدرسة الجزائرية. إلا أن الرجوع إلى البعد الديني منذ الاستقلال تارة لاستعماله في الشرعنة الثورية لحزب جبهة التحرير وتارة لجعل من إيديولوجية سياسية هوية توفيقية والتي سيتابعها المرحوم بوضياف . حوصلة شاملة تقترح له تعزيز التربية الأخلاقية والدينية كانت قد وجّهت له من قبل اللجنة الوطنية للخبراء الجزائر 2005 التي نصبت من قبل الرئيس. وتضمن ما يلي : « تتراءى التربية الأخلاقية والدينية أكثر أهمية وضرورة على اعتبار التغييرات الاجتماعية، وأزمة القيم التي مست البلاد، وبسبب الفراغ والقلق لدى الشباب. هذا ما يفسر العديد من الظواهر الأنومية الاجتماعية الحالية. هذه التربية المطبقة بمنهجية ،والتي تعدّ تنمية للفكر

والذكاء ، لابد لها من الإسهام في بناء ثقافة قادرة على ان تعيد إلى المجتمع أخلاقه ولل فرد هدوءه وتوازنه»⁽¹⁾

يعود التحليل كذلك بالنسبة لهيكلية التعليم الثانوي للفترة ما بين 1992-1993.و يفسر الكاتب أن هناك ثلاثة جذوع مشتركة : العلوم ، التكنولوجيا والآداب ، والتي تم وضعها من دون إعادة هيكلة التعليم الثانوي لإرسائه في البعد الاجتماعي والسياسي أو الاقتصادي للبلاد.⁽²⁾

أخيرا ومن القضايا والرهانات السلطوية فيما تعلق بالمدرسة ، حسب الكاتب ، مسألة تحديد أهداف هذه الأخيرة، والتي كانت أكثر وضوحا خلال 1970 أكثر منه في العشرية الموالية. أين بدت المدرسة خاضعة لوصاية السياسي والإداري. ثم ذلك التغيرات : التخلي عن النظام الاشتراكي ، الانفتاح على اقتصاد السوق ، انخفاض المداخل المالية من الربيع البترولي ، ارتفاع معدلات البطالة ، انتشار الفقر ، التعددية الحزبية ،تالي نوع من أزمة الفكر الإجتماعي تعكس ما يقدر بسوء المعيشة لدى الشباب مع "أزمة" المؤسسات الدينية ،
المسئولة عن نقل الموروثات الثقافية والدينية »⁽³⁾

أخيرا ختم الكاتب مداخلته بالتساؤل المنهجي والابستمولوجي التالي :« الرهان الحقيقي يتعلق بالتنسيق بين طرق التفكير، رهان في كل المواد الدراسية، بين ما يجب أن يكون والمنتج الفعلي، بين المعطى والذي تم القيام به في المسيرة البيداغوجية. هذا المسار هل يبشر بتغيير ممكن الحدوث عن طريق التحويل أكثر من

¹ - Sans renoncer à la dimension religieuse, c'est encore sa méthodologie qui est en quête de refondation. D'une certaine manière c'est la problématique de la manière avec laquelle l'Islam est utilisé tant par l'école que par la société qui y est posé dans un contexte en changement constant.

Le caractère normatif et prescriptif du référent religieux porté par une pensée traditionnelle et transmise par inculcation, mémorisation et restitution à même de reproduire le groupe, semble s'opposer au contexte démocratique et moderne dans lequel la société devient un cadre de régulation à travers ses structures sociales et politiques par des moyens électifs faisant de la liberté individuelle un cadre référentiel important et qui consacre le vivre ensemble, l'apprendre à apprendre, l'innovation comme des moyens de réinvention de la société. Tel était le dilemme de l'apprendre à être dans une société algérienne en mutation démocratique en déphasage avec le rythme d'ouverture démocratique du pouvoir, d'un côté et qui de l'autre n'avait pas consensué entre modernistes et traditionaliste une forme de vivre en commun.

²- Il est à noter que la surcharge des classes atteignant au lycée la barre des 38 élèves et jusqu'à la 50 dans certains lycées, filière et régions touchait les tronc communs de manière indistincte à l'exception des classes maths relevant du tronc commun technologie. Cette forme de gestion des flux traduisait un échec scolaire masqué par une politique de redoublement qui gardait à l'école des élèves en situation d'échec.

³ - L'autre dimension de la crise multiforme générée sera l'inadaptation des institutions à cette nouvelle société en quelque sorte car non seulement il sera mit sur le dos de la bureaucratie toutes les dysfonctionnements bureaucratiques des institutions mais une réforme même de l'état sera envisagée tout comme seront envisagées toutes les autres réformes de la santé ; de l'administration, de la justice etc.

الإحلال؟ هل الرهان الحالي يكمن في العثور على طرق جديدة في الحصول على المعرفة، تركز خاصة على ممارسة الحكم الذاتي، والقدرة على التفكير على حساب الاستعمال المفرط للذاكرة؟»

سنة 2006/2005 تم إنجاز تقريرين بالتشارك بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو:

1- نور الدين طوالبي الثعالبي ، صبحي الطويل ، حول إصلاح التربية والابتكار البيداغوجي في الجزائر
1.MEN UNESCO

2- نورالدين طوالبي الثعالبي، صبحي الطويل ، الإصلاح البيداغوجي في الجزائر : التحديات والرهانات لمجتمع قيد التحول .(2) MEN UNESCO ، 2005. كذلك ، وكما هو موضح في العناوين ، فالكتب جماعية وتقدم مداخلات تمس بطريقة مباشرة كل الجوانب المرافقة لتطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر. والخبرة هي داخلية تابعة للوزارة أكثر منها خارجية بمشاركة كتاب ذوي شهرة مثل مطور المقاربة Xavier Roeger قزافيه روجارس في الجزائر. أما عن الحقول ، فتمس أكثر المقاربة بالكفاءات ، تسيير التدفقات ، الإشراف على الإصلاحات ، والتحول الاجتماعي والتقييم .

ما بين سنتين 2010/2011، أعددت مذكرة ماجستير تخصص علم اجتماع التنظيم والعمل تمحورت حول « أثر المقاربة بالكفاءات على مواقف الأساتذة : حالة أساتذة اللغة الفرنسية بثانوية لقصر » .(3) بينت الدراسة أنه في إطار الإصلاح والذي لم يتم فيه إشراك الأساتذة ، قام هؤلاء بتبني إستراتيجيات للتحايل ومراوغة ما تم تبنيه عبر هذه المقاربة. خاصة عن طريق مشروع التلميذ والتقييط وذلك حسب التوجه النظري لميشال كروزيي ومعاونه.

أخيرا سنة 2015 ، قامت منظمة UNICEF عن طريق مكتبها الجهوي ، الشرق الأوسط وشمال افريقيا بنشر تقرير حول الجزائر يتعلق بالأطفال غير المتدربين ، (أكتوبر 2014). الملف تم إمضاؤه من قبل الوزير بن غبريط و Thomas Davih طوماس دافيه ممثل اليونسيف في الجزائر. تطور الدراسة محورين أساسيين: بروفيلات عدم التمدرس و الاختناقات السياسية والإستراتيجيات لتختتم بتوصيات. يبقى أن

¹ Toulbi-Thaâlibi, Noureddine; Tawil, Sobhi, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie Publ : 2006; 230 p., illus.*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf>

² Toulbi-Thaâlibi, Noureddine; Tawil, Sobhi, La Refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation, Publ : 2005; 239 p.*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>

³ - Madjid Abbaci, sous la direction de Amina Hasna Messaid (dir) , l'impact de l'approche par compétence sur les attitudes des enseignants : Le cas de l'enseignement du Français au secondaire au lycée mixte d'El-Kseur » , Université Abderahmane Mira de Bejaia. Faculté des sciences Humaines et sociales d'Aboudaou, mémoire de Magistère en sociologie des organisations et travail. 2010/2011.

حالات المفصولين مدرسيا ، تستفيد من إجراءات استدرائية واستثنائية كما تبينه المقدمة المتعلقة بالإجراءات المتعلقة بالدخول 2016/2017.

مهما يكن ، فدراسة وتحليل نقاط الضعف في النظام التربوي من شأنهما الكشف عن أمور ما من وجهة نظر للوزارة الوصية:

« الدراسة متعددة الأبعاد للضعف النوعي لقطاع التربية. »

دراسة "SITAN" "سيتان" لفهم الضعف النوعي في قطاع التربية حددت جملة من العوامل المتسببة على العديد من المستويات. فالمقابلات التي تمت في 2013 مع مسؤولين في القطاع، رؤساء مؤسسات وكذا أساتذة تؤكد أن تلك العوامل لا تزال قائمة ويتعلق الأمر بما يلي:

*-صعوبات في تطبيق البرامج والمناهج الجديدة في التدريس : تقييم مرحلي لإصلاح النظام التربوي بين بعض الاضطرابات المرتبطة بالحشو في البرامج ، العامل الذي ذكر بنسبة 65 بالمئة ، في سؤال تعلق بأسباب إعادة السنة. فالأساتذة الذين تمت محاورتهم وجدوا أن البرامج معقدة وغير ملائمة لمهارات التلاميذ،بالرغم من التخفيف المقترح من طرف CNP. فالمقاربة بالكفاءات لا يمت التحكم فيها بطريقة كافية ولا ملائمة حيث أن الممارسات البيداغوجية الحالية لا تسمح بالتكفل بالاختلاف بين التلاميذ ولا بفردانية المسار التكويني.

*-البرامج الحالية لا تأخذ بعين الاعتبار ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين.حتى وإن كانت النصوص القانونية قد تنبعت إلى ضرورة وضع أقسام خاصة للأطفال من هذه الفئة،إلا أن الواقع يقول إن هذه الأقسام قد تم إدماجها ضمن المدارس العادية على قلة عددها،في حين أن البرامج ذات الصلة تبقى منعدمة.

*-عمليات التقييم والتوجيه تأخذ طابعا إداريا أكثر منه بيداغوجيا : على الرغم من الإجراءات التي تمت المتخذة للقيام بتقييم ذي نوعية كأساس للتحسين النوعي للتعليم ، إلا أن نظام التقييم الحالي يبقى من النوع المعتمد على النقاط و الشهادة . عن حصص الاستدراك فتبقى نسبيا فعالة في حين أن التوجيه لا يمنح مقارنة فردانية وشخصانية والتي عن طريقها يمكن تنويع المسارات تكون ذات قيمة.

*-النقص في محيط العمل المدرسي بالنسبة للتلاميذ : على الرغم من الجهود المبذولة ، فظروف العمل الحالية، سواء كانت متعلقة بالبنى التحتية أم التجهيزات أم المطاعم أم النقل ، تستدعي تحسينات لتسهيل التعلم.

*- نقص في تكوين الأساتذة وكذا في المعلمين ذوي الكفاءات البيداغوجية والأكاديمية والذي يدرج ضمن العوامل الأكثر أهمية في الضعف النوعي لقطاع التربية. بالرغم من البرنامج الموسع في الإصلاحات التي تمت مباشرتها، لا بد من الإشارة إلى النقص في إضفاء الطابع المهني للتكوين ، والصعوبات الناجمة جزاء الكفاءات اللازمة لتعليم ذي نوعية ونقص المحيط الاجتماعي المهني الذي يؤمن للأستاذ الشروط اللازمة مادية ونفسية لممارسة مهنته.

* غياب تصور واضح المعالم لتكوين الأساتذة و غياب إستراتيجية فعالة للتنمية السوسيو مهنية يمثلان حاجزا حقيقيا لظهور أي دافعية أو تنمية للكفاءات اللازمة التي تسمح للأساتذة بضمان تعليم ذي نوعية. جهود متتالية تبذل هي الأخرى للوضع الفعلي للإصلاح التربوي وكذا تحسين نوعية التعليم والتعلم»⁽¹⁾ الإصلاحات في أوروبا:

المعلومات حول الأنظمة التربوية للدول السائرة في طريق النمو في سنوات 2000 تم تقديمها حسب Nathalie Moons نطالي مونس ⁽²⁾ وهي تجتمع في أربعة أنماط من النماذج-المثالية للمدارس الإلزامية : نمط "الفصل " وثلاثة أخرى "للإدماج ".

في نمط "الفصل " يتم توجيه التلاميذ مبكرا إلى الفروع التكوينية في حالة الضغوط على فروع دون أخرى، فهذا النمط يسمح بالرجوع إلى حل إعادة السنة. و من ثم تتجه مدرسة أكثر إلى نوع "مدارس المهن " والباحثة عن تنمية هوية مهنية ولا تهتم بالإماتيزية و لا بالعدالة الاجتماعية. ويطلق على هذا النمط "الألماني " والمتواجد في كل من ألمانيا ، النمسا ، بلجيكا ، سويسرا)

عن أنماط "الإدماج " للثلاثة الأخرى، فتشترك في الجذع المشترك الطويل نسبيا في الطور الأول للمتوسط لكنه يتعلق بتلاميذ مختلفين. نمط " الإدماج الفردي " يركز على الترقية الآلية والاوتوماتيكية للتلاميذ نحو

¹-UNICEF bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du nord, Algérie rapport national sur les enfants non scolarisés, Octobre 2014, pp70/71.

²- Nathalie Moons, les nouvelles politiques éducatives, La France fait-elle les bons choix ? Paris.,PUF, 2007, in Noémie le Donné , réformes de l'enseignement secondaire dans les pays développés , in François Dubet , Pierre Merle, Réformer le collège, PUF, collection la vie des idées, 2016, P94.

درجة أعلى ، وتتميز بندرة أقسام المستوى الفردي والمعمم وكذا قلة مغادرة مقاعد الدراسة. وهذه من أهم خصوصيات الأنظمة التربوية للدول الاسكندنافية (فنلندا، النرويج، السويد) وكذا الدول الآسيوية (اليابان و كوريا الجنوبية) . نموذج "الإدماج بالبطاقة والذي يركز على برنامج مشترك نسبيا لجميع التلاميذ من مستوى لآخر. وهو نصف فردي، يتركز حول التلميذ بدل المجموعة-القسم ويعد أكثر مرونة من النموذج الفردي. إنه النموذج الأنجلوسكسوني) كندا ، الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة) . نموذج "الإدماج الموحد " : له نفس المسار المدرسي للجميع لكنه يلجأ أكثر إلى حل إعادة السنة لامتناس الاختلافات بين التلاميذ. فالكثير يغادر النظام التربوي دون مؤهلات ، بالتركيز على القسم أكثر من التلميذ. هذا النموذج يعرف في بلدان أوروبا الغربية أو الجنوبية (فرنسا ، إيطاليا ، اسبانيا ، اليونان)

هذا خلال السنوات 2000 ، فسيكون النموذج الاسكندنافي للإدماج الفردي الذي يعطي نجاعة أكثر ويخفض عدم التساوي في النجاح على حساب النموذج الألماني الذي لا يجمع بين النجاعة وعدم التساوي أو الفروق. في حين أن نموذج أوروبا الغربية والجنوبية، فكما سبقت الإشارة إليه ، فالخروج دون تأهيل للكثير من التلاميذ.

بالإضافة إلى ذلك وبالرجوع إلى Herman G, Van Werfhost, Jonathan J B de Mijs⁽¹⁾، يصرح الكاتب: « العديد من التحليلات الثانوية للدراسات الميدانية الدولية تبين بهذا الصدد أن النظام التربوي بالجذع المشترك الطويل يميل إلى نجاعة وعدالة أكثر مقارنة بنظام تربوي كثير ومبكر التمايز في و بين الفروع »⁽²⁾

¹- Herman G. Van de Werfhost, Jonathan J.B. de Mijs, " achievement inequality and the institutional structure of education systems: a comparative perspective", annual Review of sociology, 010, vol36P,407-428.

²- Herman G. Van de Werfhost, Jonathan J.B. de Mijs, " achievement inequality and the institutional structure of education systems: a comparative perspective", annual Review of sociology, 010, vol36P,407-428, in Noémie le Donné , réformes de l'enseignement secondaire dans les pays développés , in François Dubet , Pierre Merle, Réformer le collège, PUF, collection la vie des idées, 2016, P96

6. تقنيات البحث الميداني وعينة الدراسة:

في هذا الجزء، سنقوم بوصف تقنيات البحث الميداني والإمبريقي التي تم اختيارها للمقاربة الميدانية للموضوع وقد تم اللجوء إلى تقنيات "الملاحظة بالمشاركة" و"تحليل الخطاب".

ولكون القائم بالبحث أستاذا سابقا في التعليم الثانوي، كان اللجوء إلى الملاحظة بالمشاركة كتحصيل حاصل ، فأحيانا يعطي الرجوع إلى وضع وممارسات سابقة معنى لوضعيات تتجلى بوضوح عند القيام بالمقابلات، مما يسهل فهم المعنى من تصر يحات المستجوبين. إلا أنه لا بد من الإشارة إلى أن توسيع مجال ملاحظاتي لعناصر أخرى مثل الملفات سمحت لي بإسخراج المعنى الذي يعطيه الفاعلون للوضعيات خلال التحقيق الميداني، كنا مكنني الاطلاع على الوثائق من إعادة تتبّع تاريخ الإصلاحات بطريقة موضوعية في حين أن الوقوع في فخ الأحكام المسبقة يبقى ذا بال ولا يمكن التخلص منه . وأخيرا وبغرض الفهم العميق للمعنى العام الذي يضيفه الفاعلون على الإصلاحات تعدّت الملاحظة بالمشاركة مجال الرؤية لتتعداه إلى المقابلات وتحليل الوثائق المتوفرة.

أما عن تحليل المضمون ، والذي يمثل تقنية لدراسة المعلومات ذات الطابع النوعي ، فإنها تسمح بفهم الوثائق المكتوبة ، و السمعية البصرية فردية كانت أو جماعية. ومحتوى هذا التحليل ليس كيفيا ويتعلق عموما بعينة محدودة (سوف نتطرق إليها في الفقرة التالية) مقارنة بعينة أي دراسة ميدانية تعتمد على الاستمارة. يحتوي دليل المقابلة على 18 و سؤال مقسم على ثلاثة محاور . المحور الأول : بيانات شخصية , المحور الثاني : سلطة الفاعل , المحور الثالث : الضبط. إلا أنه على سبيل البحث ما قبل الدراسة أن هناك استمارة سيتم تمريرها على المستجوبين على سبيل معرفة الحالة العقلية عند الأساتذة وبطريقة تتطلب الاستفادة من البعد النظري المتبنى في هذه الدراسة. تعتبر هذه كدراسة مكملّة تتكون من 63 الأسئلة مقسمة إلى فصول مختلفة (البعد الاجتماعي والمهني، السلطة والضبط، وضبط المعلمين، اما العينة فلقد بنيت بطريقة غير احتمالية تحت تقنية تأثير كرة الثلج

العينة: كرة الثلج

تم اختيار 23 مستجوباً ، وذلك وفقا للطبيعة الكيفية للموضوع والتي توضح أن المبحوث يمكنه إعطاء كما كبيرا من المعلومات والتي قد تتميز بالتكرار ومن ثم الوصول إلى حد التشبع. أما عن الفئة ، فنتضمن

الاساتذة الأولى ترتبط بالسير اليومي للعملية التربوية إلا أنها الأقل إشراكا في عملية الإصلاح التقنية هي تقنية تأثير كرة الثلج والطريقة غير احتمالية.

الفصل الثاني:

العولمة ومقاومة إصلاح قطاع التربية.

«إن منظومتنا التربوية متضررة، الإعلان عن الاكتفاء الذاتي لا يمكنها إخفاء الحقيقة الكارثية التي يعيشها التلاميذ وأولياؤهم. إن هذه المنظومة تنتج مرفوضين وراسبين وتضخمهم في الشارع ، و حوثيين دون مؤهلات وحاملي شهادات بطلين. إنها إعادة صياغة كلية لمنظومتنا التربوية والتي لابد لنا من مواجهتها.لابد من عصنة المدرسة ، والعمل مع العلم والتقنيات وعالم الشغل.لابد كذلك من تكييفه مع احتياجات الاقتصاد. لابد أن تكون المدرسة مكانا لنقل وإنتاج المعرفة.لابد لها من التوضع في أو خارج الاهتمامات السياسية، الإيديولوجية. ومستقبل أولادنا يستوجب منا أن نولي هذا الملف كل الاهتمام والرعاية»

خطاب الرئيس محمد بوضياف، بمناسبة تنصيب المجلس الاستشاري الوطني. بتاريخ 22 أفريل 1992.

I. المبحث الأول: النظام الدولي التربوي الجديد.

1.1. عولمة التربية.

في الجزائر، غالبا ما تقدّم العولمة على أنها لا تتعلق بالمدرسة وعالم التربية حتى وإن كانت هذه الأخيرة تمثل أهم ثابت للهوية الوطنية. هوية بهذه الأهمية تتمتع بتكريس واعتراف على مستوى الدستور واستفادت من قانون توجيهي. وإن كانت هذه الهوية، قد اقتطعت لأن الاعتراف مس العروبة فقط بدون الأمازيغية التي انتهى الأمر بإدماجها كعنصر آخر للهوية.

مهما يكن، فهذه القوانين تشهد وتكرّس هذا البعد الهوياتي ويمكن أن تحمل على الغضب لأن عولمة يمكنها أن تنطبق أو ستطبق فعليا على عنصر بناء الهوية الوطنية.

الواقع أن الأنظمة التربوية التي تأخذ هذا الطريق تقبل الشروط المفروضة من قبل الهيئات الدولية المالية والاقتصادية. شروط بنتائج اجتماعية سلبية لما حملته من إعادة الهيكلة وسياسية تعمل على تفجير أفراد المجتمع. هذا ما أدى بالكثير من الأنظمة التربوية إلى تغيير في شكل ومحتوى البرامج والأهداف المسطرة و ما أدى إلى الانتشار الواسع للمقاربة بالكفاءات . الجزائر هي الأخرى سارت على نهج العديد من الدول دون إبراز لعلاقة ذلك بعولمة لنظام تربوي جديد .وهنا يمكن التساؤل هل تدان العولمة أم هو ببساطة طموح نحو الكونية على غرار الكثير من المعارف التخصصية تقنية كانت أو غيرها مثل العلوم الدقيقة والعلوم

الإنسانية وعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية والتي أخذت طابعا كونيا على المستويين التنظيري والمنهجي؟

وبناء عليه، فالعولمة لم تتجلى فقط في الآونة الأخيرة عبر الأنظمة التربوية بل منذ فجر التاريخ إن صح القول وذلك عبر المبادلات التجارية بعد غزو مدينة قرطاج ثم تدميرها، وصولا إلى الظاهرة الاستعمارية التي نشرت نماذج تنمية غربية والترويج لأتباعها وتبنيها لغرض الحصول على الثروات بتفكير الدول المستعمرة. عولمة المبادلات كانت دائما موجودة في تطور الإنسانية : «كل الظواهر التي تربطها بعولمة التربية ليست جديدة البتة . فتحركات السكان، والفتوحات العظيمة الآتية من الشرق أو الغرب، كانت تهدف عموما إلى خلق حالة من الهيمنة. وفي الوقت ذاته، نتج عنها تصدير المعارف، القيم والأديان خارج حدود نشأتها. في هذه الفترة الحالية ، التصنيع والاستعمار لها دور كبير في تبادل وتحويل الثقافات »

1.

الروح الليبرالية ثم الطموح في وضع نظام دولي تربوي يكونان السمة البارزة للتوجه التهيمنى و القهار للمنظومة التربوية الجديدة المدعومة من قبل الحكومات الغربية والنخب الاقتصادية التربوية العالمية وفي أكبر المنتديات. وتم اقتراح : « نموذج تربوي موافق مع قواعد التجارة الحرة ، واستراتيجيات الشركات المتعددة الجنسيات الكبرى وكذا الأيديولوجية التي تتضوي تحتها »⁽²⁾

هذا الفكر القيمي الجديد والوصفي تضمنته العديد من التقنيات : التحليلات المقارنة، تقارير، استشارات، وهي التي تركز الخبرة الاقتصادية المعولمة . خبرة متأتية من المؤسسات الاقتصادية والمالية، تمت ترقيتها إلى مصف العقلانية الكونية ترعاها الديمقراطيات. هل هو نداء لإدارة الظهر أمام كل مفكري التربية والتي تمت تركيتهم من قبل كبرى المنظمات الدولية؟«في الواقع أن النموذج التربوي الذي تمت بلورته يستجيب لمنطق الكونية أو الكوكبية: فقد تم تقزيم النظرة إلى التربية باعتبارها عاملا من عوامل الانتاجية، والقدرة على جذب رؤوس الأموال ، رفع التنافسية والتشغيل. فتقلص التكاليف عندما تقتطع من النفقات العمومية ، إدراج

¹- Christian Laval & Louis Weber (coordination), Yves Baunay, Roser Cusso, Guy Dreux, Daniel Rallet, Le nouvel ordre éducatif Mondial ; OMC , Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne ; Institut de recherches de La FSU. P03 http://institufsu.fr/IMG/PDF/le_Nouvel_Ordre_educatif_mondial_PDC.pdf, Ouvrage édité en 2002 aux éditions Syllepse.

²-Idem, p 03.

ميكانيزمات وقيم السوق ومفاضلة الأهداف الاقتصادية للتكوين كانت من أهم المحاور الإضافية لإصلاح قطاع التربية الممّدة من قبل حراس الأثرودوكسية»⁽¹⁾

هذه التسليع أو تحرير التربية علاوة على تكريسها من قبل المصالح التجارية التربوية المتواجدة من ذي قبل،(فخلق الفروع الجامعية في الخارج والتعليم عن بعد والجامعات الافتراضية، تدين في حقوق لتسجيل والامتحانات ما يقارب 10% من الأجر القاعدي المتوسط للجزائريين)، والتي توجد في الاتفاق العام المتعلق بتجارة الخدمات (AGCS)، المدافع عنه من قبل المنظمة العالمية للتجارة (OMC)، يتم العمل على إنجازه من قبل الاتحاد الأوروبي والبنك العالمي واللجنة الأوروبية.

بغض النظر عن الآثار المالية والسياسية، طال الأمر التمثلات الاجتماعية بهدف توحيد معالمها . هل هذا التوضع تموضع تمييزي يفضي إلى التعددية و الاختلاف لصالح التوحيد أو هو تلقين يقبع وراء عقلانية نفعية ووحودية؟ وترتفع أصوات في أوروبا معارضة للهيمنة الجديدة: نقابات، منظمات ومنتديات مكافحة ضد البانجيا (Pangée) النفعية : « في مجال التربية، بدأ الشعور بنتائج هذه التمثلات في الظهور. بعيدا عن المستعملين المحليين وممتهني المدرسة الجاهلين عموما بمصدر "البديهيات" المفروضة عليهم، وخارج الإطارات التي أوجدتها الديمقراطية، فالحكومات الوطنية سعيدة بتولي الإعداد وساهمت كذلك في التأسيس التدريجي لنموذج تربوي موحد على المستوى العالمي

من الأكيد أنه بالإمكان المعارضة بحكمة أن هذه المنظمات الدولية تبقى متأتية و منبثقة من الحكومات المشاركة. بماذا يمكن الرد أن الحكومات، المتفقة تماما مع الانحدار العام لعولمة الاقتصادية والمالية، تفضل تفويض نفس هذه المنظمات الاعتناء بتحديد الأولويات والأهداف التي يجب أن تسخر لها الإصلاحات التي تقدم على أنها دون "رجعة" أو "مناقشة" . هذا التفويض علاوة على أنه يراوغ التنظيمات النقابية، يمتنع عن النقاش والمفاوضة الديمقراطية ، ويسمح بشرعنة الإصلاحات ذات التوجه الليبرالي كضرورة لمسايرة ما هو جار في العالم الآخر وحفاظا على التنافسية والنجاعة والأداء...الخ»⁽²⁾

هذه الأساليب لفرض الإصلاح وبالتالي لفرض نموذج تربوي جديد بخبراته، تحاليله ومقارناته الدولية مستندة على الليبرالية كإيديولوجية وحيدة ، وهذا يعني ، أولا ، أنه في الجزائر خاصة، بالنسبة لإصلاحات

¹-Christian Laval et Louis weber (coordination) et all, Op Cit,P04.

²-Christian Laval et Louis Weber et all, Op cit, p04

2002، كان هناك مراوغة حقيقية للنقابات، وكذا فاعلين آخرين في قطاع التربية.. حتى أن القانون التوجيهي لم يتبع إلا بعد ست سنوات من الإصلاح المشهور.

التحرير والنفعية.

تحرير التربية على أنها سلع تسويقية تم التفكير فيه من خلال منطق السوق المركزي، وانتظمت المدرسة كتحصيل حاصل ضمن تصميم العمليات التربوية التي أصبحت خاضعة لقانون السوق: قانون العرض والطلب (تصميم المسار التعليمي، الشهادات، التكوينات.. الخ)، على أساس أن المدرسة تقوم ببيع المنتج المدرسي والتربوي وتصير وفقا لذلك مؤسسة يحكمها السوق.

النفعية (utilitarisme) وهي نموذج تفكير وعمل منسوب بشكل مفرط إلى الحضارة الغربية انطلاقا من أصوله الفلسفية في القرن الثامن عشر، تتلخص في كون أن الفرد يجب أن يسعى لتحقيق مصالحه في كل شيء، وعليه لن يرضخ للقهر الاجتماعي الممارس من مختلف المؤسسات والجهات الفاعلة الاجتماعية إلا باسم هذه المصالح نفسها والمنفعة.

إن توسيل (instrumentalisation) مؤسسة غير ربحية أصلا مثل المدرسة، يجعلها "وسيلة" تحترم منطق النفعية: ببيع المعارف والشهادات للفرد لضمان المكانة الاجتماعية وتزويد المؤسسات برأس المال البشري والفكري القابل للتشغيل (employable)، والتأقلم مع التحولات في سوق العمل و تطور المهن خاصة أن هناك انطبعا بأن مهن المؤسسات قيد الانقراض لصالح نشاطات أخرى في خضم الزخم الاقتصادي العالمي الذي قد ينبئ بنهاية المؤسسات. "وفقا لهذه النظرة، فالمدرسة ليست لها غاية أخرى غير تزويد الأفراد بالمعارف والكفاءات التي تمكنهم من الحصول على مركز اجتماعي أو الحصول على دخل مرتفع نسبيا. إلى حد ما وسنرى ذلك هذه الوضعية ليست نادرة، فالمؤسسة المدرسية يبدو أنها لم توجد سوى لتزويد المؤسسات برأس المال الذي تحتاجه والضروري لعملها»⁽¹⁾

هذا الفكر الذي تنادي به الهيئات الدولية يركز على استراتيجية تعميم مخزونه المفاهيمي على المستوى الدولي و بتطويره وفق منطق الفرض و الشرعنة و خبرات معترفة بها « يتم النظر إلى التربية من طرف هذه الهيئة كملكية خاصة فردية ، سلعة قابل للبيع، للتي يبقى الربح الرئبي ذات الطابع الاقتصادي.

¹ - Christian Laval & louis weber (coordination)& all , op cit P05/06

وتنتصر النفعية الأكثر إثارة عندما تكون الدوافع الرئيسية التي توجه الخيارات المدرسية هي "العائد على الاستثمار" واحتياجات العمال من الشركات»⁽¹⁾

فيما يتعلق بالتمثيلات الاجتماعية ، يبدو أن تسليع التربية في البلدان التي يتكفل فيها القطاع الخاص بالتكاليف والتمويل أمرا بديهيا. على عكس البلدان التي يكون فيها التعليم مجانيا على اعتباره خدمة عمومية. هذا لا يمنع القول أن منطق السوق يمكن إيجاده حتى في الأنظمة التابعة للقطاع العام وذلك بفتح المجال أمام القطاع الخاص. وخير دليل على ذلك الامتحانات والتسجيلات، بيع الكتب قبل العودة إلى المجانية.

وعليه، فظواهر مثل المنافسة و الاستهلاكية (الاعتماد على دروس الدعم)، أدلة واقعية عن التوجه نحو منطق السوق والتحرير والتي ميزت على حد سواء الأنظمة الخاصة و ذات الطابع العمومي مثلما في الجزائر. فمنحة المردودية تحيل على إدراج أبعاد تسيير الإنتاجية في المؤسسات، كما تحيل على المنافسة المعروفة في نمط الإنتاج الرأسمالي والتaylorي . أما عن النزعة الاستهلاكية التي تبقى منطقا مرتبطا بمحيط حر وتنافسي ، فيمكن التساؤل عما قد تعنيه في نظام تربوي مجاني؟ أم هي إفرازات نظام رقابة للتصدي لإخفاقات قطاع التكوين وظهور التمايز الاجتماعي إزاء المدرسة التي تبدو منشغلة ومحتارة إزاء فشلها. أما دروس الدعم، فهي مبادرة من الأساتذة بهدف تحسين مداخلهم والتي أهملت مطولا بسياسة «أجر الفقر» وهو ما وصف الأساتذة في نضالهم النقابي.

هذا يعني أن هذه الظواهر التي تسند الى الفكر الليبرالي الذي ترجمه سلوكات مثل السلعية (marchandisation)، تؤكد على هيمنة النجاح المدرسي فيما يتعلق بالحراك الاجتماعي (في القطاع الخاص أو العام) كوسيلة للترقية الاجتماعية وبالتالي بإهمال التضامن العائلي. في هذا السياق المركب والمعقد لظهور وجهات نظر وتوقعات وكذا مواقف وسلوكات جديدة، يتضح دور المنظمة العالمية للتجارة في إضفاء الطابع السلعي على خدمات متعارف على مجانيتهما: «في هذا السياق العام ، المتميز بتوغل المصالح وأنماط تفكير تتعلق بخصخصة الخدمات العمومية مثل التربية وعن طريق المرافقة الايديولوجية الملائمة لابد من تقدير أهمية ودور إمكانيات المنظمة الدولية للتجارة بذات صفة عالمية مثل الاتفاق العام حول تجارة الخدمات»⁽²⁾

¹ - Christian Laval & louis weber (coordination)& all , op cit P06

² - Christian Laval & louis weber (coordination)& all , op cit P10

العولمة والممارسات التربوية:تقييم التعلّيمات والتدريبات :

في إطار العولمة وبخلفية تعتمد على الضبط من وجهة نظر التصحيح الهيكلي، يتزامن تقييم التعلم غالبا بتدابير غير مرغوبة فيها ، تتعلق بتخفيض أجور الأساتذة. مما يساهم في سياسة تشويه سمعة المدرسة "في هذا المثال كانت النقاط المقدمة للطلاب جزء من استراتيجية شاملة لإثبات أن التعليم العام لم يكن فعالا و لتحفيز الأولياء على تسجيل أولادهم في المدرسة الخاصة ولتخفيض النفقات العمومية المخصصة للمدرسة⁽¹⁾»

الأكد أن التقييمات أو التقويمات تسمح بالتحقق ما إذا كانت المواد قد تم تحفيظها أم لا واتخاذ القرار بالمرور إلى الصف أو القسم الأعلى أو الرسوب. إلا أن البعض منها تمكن من ترتيب التلاميذ عند امتحانات و مسابقات الالتحاق بالجامعة أو المدارس العليا التحضيرية. وعليه فهذه الامتحانات تسمح بتقدير وتقييم كفاءات التلاميذ حسب أهداف البرنامج المدرسي وذلك عندما يتم التقييم على أكمل وجه. إلا أنه لا بد من القول إن الهدف الأساس للتقييم هو القدرة على القيام بمقارنات بين التلاميذ لانتقائهم. و من ثم ترقية هؤلاء بانتقالهم لأقسام أعلى، وإن كان ذلك مرهون بعدد المقاعد المتوفرة في هذه الأقسام. هذا مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعدل الأقل من 10 في الجزائر يعني الرسوب، ومن وجهة نظر الأستاذ هو السقف أو الحد الذي دونه يعني الرسوب، ولكن من خلاله يقدر العمل المنجز مقارنة مع الناجحين.

هذا المنطق يقوم على معاقبة التلاميذ الحاصلين على أقل من 10. بمعنى آخر هل يمكن أن نعتبر أن مهمته ، أي الاستاذ، لا تنتهي فور حصوله على، مثلا 99% من الذين تجاوزوا 10؟ وماذا بالنسبة لـ 1 % المتبقية ألا يدرج ضمن مهمة المدرسة التي لا بد لما من تغيير اللوائح، والأستاذ الذي لا بد له من نسيان الخسوع. أما فكرة الاكتفاء ، الفكرة الخاطئة للمهمة المكتملة. كذلك التلميذ الذي لا بد له من البقاء متحفزا إلى أن يمرّ إلى القسم الأعلى. إجراءات مستدامة في فنلندا توفر ثلاثة أساتذة في كل قسم والتي تحارب الفشل أو الرسوب، حيث قامت دولة هذا البلد ذي 4.000.000 نسمة بتوفير الوسائل. هذه الوسائل نفسها تحدد الرسوب: « كلما ازداد عدد المقاعد المتوفرة في الثانوي ، كلما قلت نسبة الرسوب المدرسي في الصف الابتدائي»⁽²⁾

¹ - Benveniste,L. "the politics of educational testing in the southern Cone: a comparaisn of student testing policies in argentina, Chile, and Uruguay" these de doctorat non publiée, school of Education , Stanford University , Etat-unis. 1999 in Carnoy Martin, Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir. Institut international de la planification de l'éducation ,Unesco.1999 P67

² - Carnoy Martin, Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir.op citP68.

وبناء على ذلك، و علما أن نشر أو تعليق كشف النقاط يمكن أن يؤثر على اختيارات الأولياء الباحثين عن مدارس فعالة وذات أداء وكذا التنافسية بين المدارس حتى العمومية أيضا، نتساءل عن هامش الحرية الذي بحوزة رؤساء المؤسسات في اختيار الأساتذة عند توظيفهم في الجزائر وكيف يمكن تأويل التسيير السياسي لمنحة المردودية الممنوحة بـ 40% بدون فرق؟

على مستوى الانتشار، فمثالية التقييم هاته، علاوة على أنها متأتية من استراتيجيات المقارنات العالمية، هناك قيمة استعمالية تبلور بالنسبة للدول الباحثة عن الاستثمارات الأجنبية. والتدليل على النجاعة التي ينادي بها المعسكر الليبرالي، يمكن ترجمتها في قطاع التربية بالمعايرة الكمية والكيفية. فالهيمنة، حسب هذا المنطق السلعي لأدوات ووسائل التقييم التي قامت بها هيئات دولية كالاتحاد الأوروبي والبنك الدولي وغيرها (OCDE [PISA], international éducation assessment [ISA], l' American, National Center of éducation statistics [NCES])، هي نتيجة لقناعة أن قطاع التربية الأمثل يترجم عبر نهوض اقتصادي واجتماعي، ذلك بما أن هذه السياسات القائمة على مفهوم السلعة تبدو من اهتمامات الدول التي تتبنى الربط بين البحث والتنمية «كل هذه المؤسسات تشترك في رؤية عالمية للتعليم والكفاءة، مع فهم كمي للتقدم التطورات المبذولة. وهم يوافقون على أنه يمكن قياس هذا التقدم وأن التعليم الأفضل ينعكس مباشرة في نمو الإنتاجية الاقتصادية والاجتماعية (1)»

الاستفادة من النتائج:

كيف يمكن ترجمة التصريحات الرسمية لمحروى التقرير حول التربية الوطنية (ت) toualbi de la réforme de l'éducation) التي تنسب الى المدرسة إنتاج الإرهاب وفقا للمفهوم السائد المجتمع، إن لم تكن مجرد تعبير عن حكم أو انطباع أو بكل بساطة تقييم شكلي للمدرسة و أقوال تبريرية للشروع في إصلاح القطاع في 2002. ثم أن كان هذا الإصلاح قائم على رأي مجتمعي فهذا يعني أن المدرسة تخضع للضغط الاجتماعي فيما تقوم به من إصلاح : تساؤل حساس طالما مسألة مساهمة الأساتذة في الإصلاح الذي تمت مباشرته اشكالية تطرح.

تقييمات أخرى تبدو أقل تسييس أنت من طرف هيئات مثل الديوان الوطني للبرامج المدرسية (ONPS) التابعة للوزارة تشهد على تباين المستوى فيما بين المواد التدريسية وكذا بالنسبة للمادة في حد ذاتها. دون أن

¹- Idem page 70

بهيئة ذلك لأي إصلاح. على سبيل المثال لا الحصر، اللغة الفرنسية يتم تدريسها في المدن الكبرى أحسن منه في القرى الصغيرة أو في المداشر. في المناطق الشمالية أحسن من الجنوبية وكذا السياسات التي تشجع الهجرة الداخلية شمال-جنوب لأساتذة اللغة الفرنسية وحتى المتقاعدين.

إذا كانت سيرورة الإصلاح مرتبطة بتحديد أهداف التعلم، والغايات السياسية والإيديولوجية، فإن تقييم المعارف القاعدية والأساسية والقدرات التي يجب تعلمها وفهمها والحصول عليها، تتحدد وفقا للمقارنات العالمية لتتمين الوظيفة الرقابية للوصاية ومن ثمة إثارة الجدل: «إن نقابات الأساتذة هي الأخرى متعارضة لأن النتائج تصب في الاتهامات أكثر منها العمل على منح طرق للمساعدة التقنية والفنية (1)» في حين أن التقييم في شقه المكافح للتسرب المدرسي، يفترض أنه يساعد التلاميذ على البقاء في المدرسة ومن وجهة نظر الأستاذ، فهو يعكس صورة ما لنجاعة أدائه.

أثر العولمة على أعضاء هيئة التدريس:

حسب المنطق الليبرالي للعولمة ، وباسم تحسين مردودية المدرسة تم تخفيض الميزانية المسخرة للأساتذة. ومن هنا، تم الشروع إن صح القول في إصلاح مالي لميزانية الدولة المخصصة للقطاع. وفقا للمنطق المالي للبنك الدولي فالأستاذ « مسؤول عن الصعوبات المتزايدة في معظم الدول من خلال إقصاء التدابير الحكومية لصالح تخفيض التكاليف(2)». بالإضافة إلى هذه النظرة المبنية على الفعالية والمردود لعمل الأستاذ والتي تعتبر أن « من الممكن دائما رفع أعباء العمل لدى الأساتذة بتخفيض أجورهم من دون المساس بأداء التلاميذ(3)». أخيرا، لا يمكن السماح بالمعارضة والامتناع التي أعيبت على الأستاذ والنقابات والتي نجدها في التصريح التالي: « منذ أن بدأ الأساتذة بمعارضة الإصلاحات المفروضة من الخارج، والتي عملت على تدهور شروط العمل ، صارت جمعياتهم تنعت بالعائق أمام تحسين القطاع(4)»

نقد:

وفقا لهذه النظرة ليس هناك أي طارئ قد ينتج عن اكتظاظ الأقسام أو ما إذا كان التعليم نظريا وإقائيا. يبقى القول أن هذه الطريقة في التدريس بعيدة عن المقاربات الجديدة مما يجعلها موسومة بالفشل مع أنه مهما يكن في الرسم الرياضي(من الرياضيات) للوظيفة الانتاجية للمدرسة، فوزراء المالية والوكالات الدولية

¹ - Carnoy Martin, Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir.op citP72

² - idem, p76

³ -idem, p76

⁴ -carnoy Martin, mondialisation et réforme de l'éducation: p 76

المشاركة في رأس المال المتحرك (البنك العالمي، البنك الأمريكي للتنمية، البنك الإفريقي للتنمية، البنك الآسيوي للتنمية)، ترى أن متغيرات التكوين البيداغوجي وعدد التلاميذ في القسم لا تفسر تغيرات المردود المدرسي أكثر مما قد يتعلق بمتغيرات التكوين المتواصل للأستاذ، معرفته بالمواد المدرسة وكذا الوسائل التعليمية.

إن النفقات العمومية من المفترض بها أن تتجه نحو التكوين المستمر على مستوى المواد و الديداكتيك بالحصول على الوسائل الجديدة. وهو ما يفترض أن تتجه إليه أيضا الصناعات المتطورة.

كذلك وظائف الإنتاج لهذه البنوك لا يمكنها استيعاب ولا صياغة عمليات التعلم في القسم «حسب levier الوقت الذي يقضيه المدرس في التدريس، والمجهود الذي يبذله للقيام بالدرس وكذا الطريقة البيداغوجية المستعملة هي عناصر يمكن أن تفسر التغيرات في المردود داخل القسم أو المدرسة للآخر إلا أن هذه المعطيات لا تبين في التقديرات الكلاسيكية للوظيفة الإنتاجية⁽¹⁾»

يقترح الكاتب (مارتن كارنوي Martin Carnoy) التمثل فيما يخص التقديرات المستوحاة من هذه الوظيفة لسببين. السبب الأول ارتفاع عدد التلاميذ من 40 إلى 45 تلميذاً في القسم ولأستاذ واحد سوف يسمح حسب البنك الدولي، الاقتصاد في الوسائل دون أن يؤثر ذلك سلباً على الجانب النوعي للتعليم. شيء أكيد لكن يمكن أن يؤثر على توظيف العاملين ذوي تكوين عال.

ثم إن طرق الحساب لا تعتمد على الدرس الإلقائي كما تمت الإشارة إليه في حين أن بيداغوجيا الكفاءات التي يدافع عنها الاتحاد الأوروبي (OCDE) تروج لمركزية التلميذ وجماعات التعلم الصغيرة (من 2 إلى 3 بالنسبة لمشروع التلميذ) وبالطبع دون تجاوز 45. وعليه، هذا المطلب كان من قبل الاساتذة الجزائريين للتعبير عن النقابات التي ينتمون إليها (الاتحاد العام للعمال الجزائريين, CLA, CNAPESTE, UGTA) (SATEF, UNPEF)

ليخلص في الأخير أن « الفلسفة الليبرالية المسماة "إيديولوجية" العولمة و "إجراءاتها المصاحبة لها" برفض التعليم العام ومعلمي المدارس العمومية: «يجهلون الحقائق "السياسية" المزمنة لتحسين نوعية التربية يتوجهون ربما ضد الحاجة الأساسية لعاملين أكثر تأهيلاً في اقتصاد عالمي أكثر تنافسية من ذي قبل... فإذا كان أمل الدول هو تطوير الأهلية المعرفية للشباب عن طريق المدرسة، فلا بد لهم من الاعتماد على أساتذة

¹-Idem, 77

محترفين ، مستقلين ، لديهم دافعية، مؤهلين ومكونين في مؤسسات عمومية. يعرف هؤلاء الأساتذة من خلال درجة التزامهم إزاء نجاح تلاميذهم، إرادتهم في التحسين و الأهلية البيداغوجية والتي تعتبر كلها مفاتيح النجاح في قطاع التربية القاعدية وكذا التعليم العام في كل المجتمعات. الالتزام في مساهمة الأساتذة يستلزم نوعا من التسيير الآخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم ويمنحهم دورا يجب القيام به في تحسين نوعية التعليم»

باختصار، يجب على الدولة التي تسعى الى إضفاء الطابع المهني على معلمها بنية تعليم جيد لتلاميذها أن تعمل على تعريف هوية هؤلاء المعلمين. والنيل على التزامهم ومشاركتهم ينبثق في النهاية من إعادة تعريف دور الدولة، و حملها على أكثر مشاركة كما يقول ميشال كروزي في " الاستماع ".

1.2. الإتفاق العام و تجارة الخدمات (AGCS) : الشروط والأحكام والخدمات.

هو الإطار المرجعي الذي ينظم المشاورات الدائمة والمستمرة بين الشركاء في المنظمة العالمية للتجارة فيما بينهم أو فيما بينهم وغيرهم من الشركاء غير المنضمين. هذه المشاورات تتحدد من خلال قاعدتين أو مبدئين يميزان الاتفاق: بند الأمة المفضلة ومبدأ المعاملة الوطنية (NPF) et la nation la plus favorisée (clause du traitement national(TN).

فكرة الأمم الرائدة (NPF) تركز على مفهوم البلدان. فالبلد الرائد يبني مؤسساته كذلك على حساب بلد آخر ومؤسساته: «إعطاء امتياز هذا المبدأ لبلد ما ، من خلال مؤسساته، والامتناع عن التعامل الأكثر ملاءمة لبلد آخر، و منحه من جهة أخرى لجميع شركائه يعني التخلي عن أي تدبير لصالح أحد أو الآخر» كما أن تمييز كل البلدان يعني عدم تفضيل أي منها على الآخر.

أما عن المبدأ الثاني والمتمثل في المعاملة الوطنية (NT) فيتمثل في التعامل بالمساواة بين المؤسسات الأجنبية ونظيرتها الوطنية : «أن تحظى مؤسسات بلد ما بهذا المبدأ، يعني منحها نفس امتيازات المؤسسات الوطنية: إمكانية إنشاء فروع ، الاستفادة من الدعم»⁽¹⁾. فضلا على ذلك وإن كانت قاعدة 51/49 تنظم الاستثمارات الأجنبية في الجزائر، ففانون مثل هذا لا يمكن تطبيقه في حالة ما تم إيداع شكوى على مستوى الهيئة الداخلية المتعلقة بلوائح الصراعات (ORD) في المنظمة العالمية للتجارة (OMC) وغيرها.

¹- Christian Laval & Louis Weber (coordination) & all , op cit P18

الخدمات مثلما عرّفها وحدّها الـ AGCS بالنسبة لقطاع التربية تنقسم إلى خمسة قطاعات تمت صياغتها من طرف المنظمة العالمية للتجارة انطلاقا من التصنيف المركزي للمنتجات (CPC) التابع لمكتب الأمم المتحدة ONU خلال سنة 1990. فقطاع التربية (أو الخدمات التربوية) يتضمن قطاعات فرعية للتعليم الابتدائي، الثانوي العالي وتكوين الكبار وغيرها.

وأخيرا يحتفظ بأربعة أنماط للاستفادة الأجنبية من الخدمة:

- تقديم خدمة من إقليم إلى إقليم آخر.
- تقديم الخدمة في إقليم عضو آخر إلى المستهلك الذي يكون من الرعايا [وهذا هو الحال عندما يستضيف البلد طالبا أجنبيا
- الاستفادة من الخدمة مع وجوب التواجد التجاري على التراب الوطني لبلد آخر. وهو الحال عندما تفتح جامعة فرعا لها في بلد آخر. وهو حال الجامعات بالشراكة مع فرنسا.
- الاستفادة من الخدمة بحضور أشخاص ممثلين من بلد ما على تراب بلد آخر ⁽¹⁾»

¹- Idem 2.2

شكل رقم 01 : تصنيف خدمات التربية حسب AGCS.

الأنماط				القطاع الفرعي خدمات التعليم
الأدوات الأجنبية	الاستهلاك في الخارج	التواجد التجاري	حركة الأشخاص الطبيعيين	
	لأطفال الذين يحضرون دورات في الخارج	ملاح من التوأمة	المعلمين والإداريين في سفر إلى الخارج للتعليم.	1. التعليم الابتدائي.
	الطلاب الذين يتناولون دورات الصيف / اللغات، الخ في الخارج	ملاح من التوأمة	المعلمين والإداريين في سفر إلى الخارج للتعليم.	2. التعليم الثانوي.
التعلم الإلكتروني: الجامعات الافتراضية.	الطلاب الذين يدرسون في الخارج	الجامعات للامحلية . ملاح من التوأمة	المعلمين والإداريين في سفر إلى الخارج للتعليم.	3. التعليم العالي
مدارس اللغة.	الكبار الذين يحضرون الندوات في الخارج.	الجامعات للامحلية، ملاح من التوأمة	المعلمين والإداريين في سفر إلى الخارج للتعليم.	4. التعليم للكبار
			المعلمين والإداريين في سفر إلى الخارج للتعليم.	5. خدمات أخرى في التعليم

المصدر : Jandhyala.B.G.Tilak, *marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'accord général sur le commerce des services (AGCS)*, Unesco, Institut international de planification de l'éducation. Paris .2012. P42.

المقاومات أو المعارضة و النقابات الدولية:

أمام تطلعات تحرير السوق وتجارة الخدمات خاصة في مجال التربية ظهرت موجة احتجاجات ومقاومة أو أو على الأقل تيارات مقاومة للتغيير.

TILAK تيلاك صاحب الجدول الذي يبرز عداء الجامعات لـ ACGS يبدأ بالتذكير أن التعامل مع التربية لابد أن يكون على أساس أنها "خدمة عمومية" و " حاجة اجتماعية تشريفية " ذات أثر إيجابي على الفرد على المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي. وعليه، فالحكومات وأغلب المجتمعات علاوة على ضمانها العروض التربوية (محتوى ، لوجيستكية ، موارد بشرية) لا تفصل بين التربية والخدمات العمومية ، ولأسباب عدّة مثل العدالة والتنشئة وغيرها: « هنا نحن أمام شيء معترف به ومتعارف عليه منذ وقت طويل ألا وهو أنه وفي أغلب المجتمعات المتحضرة تضمن الحكومات معظم ما يتعلق بالعروض التربوية لمواطنيها⁽¹⁾ »

مهما يكن من نظرة AGCS فأهم جوانبه (خدمة عمومية ، حاجة اجتماعية تشريفية) ليست سوى نوعا من التعصب والمغالاة ذلك " باعتبار التربية ليست خدمة عمومية بل سلعة تجارية⁽²⁾ .

إلا أنه في الأوساط الثقافية وقبل اتفاقية مراكش في 1994 بدأ تداول مفهوم الخصوصية الثقافية. وعليه قبل المحاضرة الوزارية لـ سياتل Seattle في ديسمبر 1999 وعقب المبادرة الأمريكية والكندية صدر نداء عالمي « لنوقف هجوم AGCS الآن » وتم نشره بين فيفري ومارس 2001 بعد المنتدى العالمي في Porto Allègre بورتو أليغري بالبرازيل.

بالنسبة للنقابية العالمية، أولا تدخلت العالمية للتربية (IE) والعالمية للخدمات العمومية (ISP) والفيدرالية العالمية للنقابات الحرة (CISL). وفي دراسة للعالمية للتربية معنونة : رهانات التربية العمومية منشورة فيبروكسل سنة 1999، تم تقدير النفقات العمومية للدول في قطاع التربية فوق 1000 مليار دولار في السنة، 50 000 000 مليون استاذ ،مليار تلميذ وطالب ،و مئات الآلاف من المؤسسات التربوية: سوق ضخمة وهائلة.

في دراسة ثانية مشتركة بين الهيئات الثلاث إضافة إلى هيئة المصالح المشتركة لعمال التربية والقطاع العام (بروكسل، أكتوبر 1999) وفي مؤتمر جومتين JOMTIEN سنة 2001 طلب من الاعضاء « الاعتراض

¹ - Jandhyala.B.G.Tilak, *marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'accord général sur le commerce des services (AGCS)*, Unesco, Institut international de planification de l'éducation. Paris .2012. P66

² . Jandhyala.B.G.Tilak, *marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'accord général sur le commerce des services . idem*P66

على إدماج التربية في إطار AGCS وضمان أن تعترف سياسات المنظمة العالمية للتجارة والبنك الدولي وصندوق النقد الدولي بالتربية على أنها حق إنساني⁽¹⁾ »

أخيرا، من البديهي أن « الحق الإنساني » هو وصف مشترك بين مختلف النقابات في العالم، النية والفعل تعترضان على عدم التوافق بين مختلف أبعاد الفعل التربوي وحساب تكاليفها. بوضوح أكثر، وإذا كان إيقاظ الوعي من مهام التعليم أيضا فكم سيكلف ذلك وكيف يمكن تطبيق الجدوى والتكاليف؟

1.3 البنك الدولي:

لماذا يتم تناول موضوع متعلق بإصلاح التربية في الجزائر وتأثيراتها على مواقف وسلوكات الاساتذة بمقدمة تتناول عرضا لهيئات اقتصادية ومالية عالمية؟ هل هناك من علاقة؟

تجريدا لردود وانعكاسات سياسية إيديولوجية متعارف عليها، تدعي الحساسية لكل تدخل أجنبي في جميع المجالات، بما فيها أولئك الذين لا يتبنون مبادئ "ريجاليين" Régaliens ، للسيادة الوطنية ، يترأى أنه في المجال التربوي بصفة خاصة ، كانت الجزائر دائما ولا زالت سباقة في استشارة الهيئات الدولية مثل اليونسكو، الألسكو، البنك الدولي وأخرى والتي تدخلت في أوقات مختلفة في سيرورة الإصلاحات أو في صياغتها وبلورتها.

فالإطار العام إذن يبدو أجنبيا إيديولوجيا ، اجتماعيا ، واقتصاديا وسياسيا. حتى وإن كانت فكرة غياب التدخل الاجتماعي للضبط المشترك لهذا الإصلاح قد تم التلميح إليه بالإشارة إلى غياب مشروع اجتماعي، ومن وجهة نظر منهجية يعتبر ربط هذه الإصلاحات بالسياق العالمي مترجما لوضعية منهجية تتمثل في الانتقال من العام إلى الخاص. في حالتنا هذه، يتمثل العام في المؤسسات أو التنظيمات، أما الخاص فيتمثل في الإصلاح الذي تمت مباشرته والذي ترجم ،دائما على المستوى المنهجي ، على شكل السلوكات والاتجاهات.

دور التعليم الأساسي في محاربة الفقر

يرتبط مفهوم «التعليم الأساسي» بأهداف الألفية التي تروج اليونسكو. فكيف أدرج هذا المفهوم في سياسة البنك الدولي؟

¹ -idem 28

أما سياسة القروض لدى البنك فهي وسيلة للعمل على مكافحة الفقر. ذلك يعني أنه في الفترات المختلفة، هدفت السياسات القرضية خلال الستينيات ، إلى تشييد وبناء الهياكل التربوية. استمرت وتطورت هذه المساهمة دائما تحت غطاء مكافحة الفقر إلى أن تجلى ذلك أكثر عبر المساهمة في تسطير البرامج التربوية والسياسات المدرسية.

تم تقديم "التعليم الأساسي" كبعد أساس للتنمية الدول الفقيرة¹، ومنح نسبة 6.6%، من القروض في 2001، من البنك العالمي التي « أعطت لنفسها دور الدليل والخبير في الجانب الاجتماعي والتربوي وهذا ما يؤكد عدد التقارير والدراسات في مجال التقييم والتوصيات التي قدمتها مصالحها خاصة في الثمانينيات (2)»

هنا يمكن التساؤل عن نمط العقلانية التربوية الذي تقدمه خاصة إذا اخذنا بعين الاعتبار تكييف القروض وفقا للإصلاحات الهيكلية. شروط وظروف عمل الأساتذة السيئة (المستوى المتدني للأجور، اكتضاض الأقسام، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تم فرضها). أليست بنتائج تلك السياسات في حين أن دور البنك الدولي ينحصر في بناء المدارس؟ إذ تشترط عند منح القروض على التعليم المدرسي والتخفيض من عدد السكان لتحقيق النهوض الاقتصادي للدول المتخلفة. وخلال السنوات التي سبقت أي الخمسينيات ، في بداية إنشائها اعطيت الأولوية للتكوين الثقافي والمدرسي دون أن يكون ذلك ضمن محاور السياسات القرضية . في حين أن التعليم أو التربية كانت كوسيلة لعصرنة المجتمعات التقليدية.

وخدمة للنمو الاقتصادي، وحسب عقلانية البنك الدولي ، كان لزاما أن يركز قطاع التربية على تكوين اليد العاملة المؤهلة اللازمة للقطاع الفلاحي والصناعي. هذه العقلانية المبنية على حتمية سببية وليس على أي نوع من أنسنة المؤسسات (هيئة الأمم المتحدة واليونسكو) والمبررة الأهداف المسطرة، تترجم في المعادلة التالية: «الفقر، القوى العاملة، الإنتاجية حراك اليد العاملة: نقص التعليم هو في الوقت ذاته محدد أول لنسب الدخل وسبب كذلك في ضعف فعالية الاستثمارات(3)» فمن بين تفسيرات أخرى هناك من يجد أن الفقر من معوقات الاستثمار الجيد.

¹ Christian Laval & Louis Weber (coordination), Yves Baunay, Roser Cusso, Guy Dreux, Daniel Rallet, Le nouvel ordre éducatif Mondial ; OMC , Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne ; Institut de recherches de La FSU. P41 http://institute.fsu.fr/IMG/PDF/le_Nouvel_Ordre_éducatif_mondial__PDC_, Ouvrage édité en 2002 aux éditions Syllepse

² -Christian Laval & Louis Weber (coordination) et al , op cit , P41.

³ - idem p 42.

تعود النزعة النفعية للبنك الدولي خلال السبعينيات «تمثل أدبيات البنك الدولي بهذه البديهيات النفعية وإذا كان البرنامج الدراسي في خدمة التكامل الوطني وتغيير الذهنيات فلا بد له من أن تكوين الخبرات المطلوبة في سوق العمل⁽¹⁾»

التعليم الأساسي " للجميع" في بلد فقير يمكن أن يفرز أثرا مستداما على الإنتاجية (الفردية والاجتماعية) في حين الاندماج في السوق العالمي و هنا يلزمها التحكم في النشاطات الصناعية والخدماتية الجديدة. وعن طريق التعليم للجميع أعد البنك الدولي فئة من الشباب بمؤهلات مهنية بمستوى عالمي لأن سوق العمل الخاص بهم مندمج في السوق العالمية أين ترتفع المداخل.

إلا أن التفضيل في محاربة الفقر بالتمدرس ، يعني أيضا استبعاد الظروف الاجتماعية والثقافية التي تعطي للفقر طابعا أو هوية النمطية « في الواقع، هنا هذه السياسة هي في الوقت ذاته غير ناجعة وخطيرة وتحرض على تدهور الوضع الاقتصادي والاجتماعي ، " الاندماج" المقصود يميل إلى الخلط بينه وبين تعميم الأسواق. يعزز هذا النمط من العمل السياسة الملموسة للبنك العالمي عندما تساهم من خلال "قروض التعديل الهيكلي" في سياسات تحرير الاقتصاد المفروضة من قبل صندوق النقد الدولي. هذه القروض التي تمثل جزء كبيرا من الميزانية العامة للبنك تساهم في " الاستقرار الاقتصادي الكلي" الذي يحد من موارد الميزانية وتمنع التحركات الضرورية على المدى البعيد في المجال التربوي، كما تكبح النمو وتحد من موارد العائلات الذي تتطلبها التنشئة. فضعف الموارد العامة لصالح القطاع الخاص ليس ذات طابع هيكلي فقط، بل تتعلق بتراجع مقصود لحدود تدخل الدولة. تتطلق استراتيجية البنك الدولي من مسلمة أن الدولة لن تكون من الآن فصاعدا سوى الفاعل الأكثر قدرة على مواجهة الحاجة للتكوين والتي يتطلبها الاندماج في الاقتصادات العالمية⁽²⁾

التربية للجميع:

منذ 1963 ، منح البنك العالمي ما يقارب 30 مليار دولار كقروض مخصصة للتربية (2 مليار في 2001) لكن الحاجات المعبر عنها في المنتديات حول التربية في Jomtien 1990 وكذا دكار والتي كانت

¹ - Christian laval& louis weber p 42.

² - Christian Laval &louis weber (coordination) et all , op cit , P43

بأهداف تربوية طموحة (تساوي بين الإناث و الذكور تربية كونية للأطفال والشباب بين 6 و 15 سنة) أجّلت إلى 2015 نظرا للآثار السلبية للتصحّيات الهيكلية، والتي قدرت من قبل البنك الدولي بـ 20 مليار دولار في السنة في حين أن البنك الدولي لا تساهم إلا بمليار واحد فقط. أخيرا و لكون المساعدة العمومية الوطنية والدولية (الدول المتطورة واليونسكو) في حالة ندرة متزايدة ويقترح البنك الدولي البحث عن النجاعة في القطاعات العمومية للتربية وكذا خوصصة المدارس الثانوية والجامعات.

يهدف البنك الدولي في سياق التربية للجميع، إلى زيادة عدد التلاميذ في المدارس دون زيادة في ميزانية الدولة، (الظاهرة التي يصفها الأساتذة باكتظاظ الأقسام و الأمر الذي كان يرفض في الجزائر من قبل مختلف النقابات مثلا)، وهو إجراء مرفوق بتخفيض الموارد المسخرة للخدمة العمومية للتعليم: «الفعالية، تقليص النفقات والعدالة ستكون أهدافا يمكن بلوغها "بالممارسات الجيدة"»⁽¹⁾ وهي سياسة الأمر الواقع وفقا لشروط الإصلاح الهيكلي.

وهذه تعتبر سياسة لتسخير و تعبئة المصادر وتغطية التكاليف: حقوق التسجيل على حساب العائلات والمستعملين، إلغاء المجانية، التحفيز غير المباشر للتوجه نحو القطاع الخاص. هشاشة الأجور والشغل وغيرها : «إلغاء المجانية تسمح ليس فقط بتخفيف النفقات العمومية المخصصة للتربية بل ستنميز كذلك بالتوجه الليبرالي وبالتالي تحول جزء من الطلب على التعليم إلى القطاع الخاص الذي سيصير أكثر تنافسية. بالموازاة، تعتبر أجور الأساتذة مرتفعة و "مقاومة للتخفيض" في القطاع العام. كما يراد تشجيع تجميد الأجور و الاستعانة بالفئات الجديدة الهشة من الأساتذة وأقل أجرا. هذا دون القول أن "العقلنة" الظاهرية لهذه التدابير تم التعامل مع عوائق الميزانية المرافقة للسياسات الاقتصادية الكلية المتابعة من قبل الحكومات، تم التعامل معها وكأنها معطى طبيعي»⁽²⁾.

وعلاوة على ذلك، إذا كان ما يقترحه البنك هو استبدال مركزية النظم التعليمية بتعلم الاستقلال الذاتي، بما في ذلك الاستقلال المالي، الذي يقترحه البنك، فلا يزال يعترف بأنّ له الحق في التنظيم و الضبط من حيث توحيد الخطوط الرئيسية للبرنامج .

أما عن مسألة "اختيار العائلات"، فقد تم التعامل معها من وجهة نظرة مزدوجة، للتنافسية بين المؤسسات (العمومية والخاصة) على أساس التمييز بين مدارس الفقراء ومدارس الاغنياء، مع الدعوة إلى اسناد التكوين

¹ - Christian Laval & louis weber,(coordination) et all,op cit, p 45.

²-idem ,p45.

المهني إلى المؤسسات الاقتصادية أثناء تأدية العمل⁽¹⁾. إن الحصار الذي فرض على التغييرات التي ندد بها البنك الدولي ارتبط بالمصالح النقابية التي يجب أن تتعارض مع مصالح الأسر. وهذا نوع من النداء إلى المواجهة بين فاعلي المدرسة وأولياء التلاميذ: « يتم تحليل عوائق التغيير كدفاع عن مصالح معينة لنقابات التعليم. الطلاب والإداريين. ويجب التغلب عليها باستراتيجيات تجاوز تعبئ الأسر والمجتمعات المحلية »⁽²⁾. العودة إلى الرأي العام بالاستشارة والمشاركة المباشرة للأولياء في المؤسسات هي إجراءات فعالة لإضعاف المصالح النقابية أو لرفع فعالية المدارس.

في هذا الصدد و من حيث الاستجداء بالرأي العام أو إشراك الأولياء، فلا بد من التذكير أن في اغلب الأحيان تلجأ السلطات الجزائرية إلى نقل مشكل إضراب النقابات إلى الغضب الشعبي وكذا توريط جمعيات أولياء التلاميذ بهدف كسر موجات الإضرابات واستعمال الهيمنة والاستمرار في نفس الممارسات التربوية التي انتقدها الأساتذة.

في توصياته الموجهة للبلدان الفقيرة "التربية للجميع"، يروج البنك الدولي لفكرة "الفعالية الداخلية" وعليه رفع عداد التلاميذ في القسم ، تخفيض مداخيل الأساتذة وتمديد أوقات العمل مع تخفيض مستوى التأهيل لدى المعلمين و الأساتذة.

حسب دراسته "الاقتصادية وتحليلاته الميدانية " ، لا أثر لذلك على نوعية التعليم! هذا يسمح باقتناء الوسائل البيداغوجية التي توزع على الفقراء. إذن يمكن أن نستشف من معادلة المزوجة بين سياسة التقشف المالي وتخفيض موارد القطاع العام أن هناك إرادة لتحفيز وتشجيع القطاع الخاص الذي يوزع الطلب بين الفقراء والاعنياء: "في البلدان ذات الدخل المنخفض، يمكن بناء اقتصاد هام وتحسين اكتساب المعارف من خلال تقليص معدل التأطير. كما يمكن تشغيل عدد أقل من الأساتذة وتطبيق سياسة شراء الكتب وتكوين المعلمين قيد التوظيف"⁽³⁾ و من ناحية أخرى كلما ازدادت الاستثمارات الخاصة في قطاع التربية كلما سهل مهمة الحكومات وذلك بدعم من البنك الدولي، بتوجيه هذه الإعانات إلى الفقراء⁽⁴⁾

¹ - Banque Mondiale, Priorités et stratégies pour l'éducation. Une étude de la Banque mondiale, Washington, 1955. P08 in idem P45..

²-idem 46.

³- Banque mondiale, priorités et stratégies pour l'éducation. Une étude de la banque mondiale, Washington, 1995, p64 in idem p46

⁴ SFI, investir dans l'enseignement dans les pays en developpement, washington 1999, in idem Page 46.

إلا أن هذه العقلانيات مبنية على إعطاء معنى للفقير وفقا للتوجه الليبرالي، كفرد معزول عن جاليتة. على العكس فيما تبقى في الكثير من المجتمعات السائرة في طريق النمو " أين يهيمن عموما التضامن الجماعي بين الأجيال الغير متوافق مع استراتيجيات نجاح فردي محفوفة بالمخاطر"⁽¹⁾

يضاف الجهل أو عدم الوعي بالمنطق الاجتماعي للتضامن بين الأجيال الخاص بالبلدان السائرة في طريق النمو ، إشكال آثار التصحيحات الهيكلية على تفكير القطاع العام وبالتالي النمو الاقتصادي، وإيرادات الحكومة، وتقليص إيرادات العائلات وأخيرا انخفاض مستوى ومعدل التّمدّس.⁽²⁾

نفس الشيء على المستوى المدرسي: "مثلا يمكن لهذه السياسة أن تؤدي إلى تغذية الصراعات الاجتماعية والسياسية وكذا تثبيط عزيمة الاساتذة، وعزوف التلاميذ المتميزين عن مهنة التعليم. كل النتائج البعيدة عن هدف تحسين نتائج التلاميذ وفعالية المدرسة "⁽³⁾ ويؤكد مارتن كارني Martin Carney أن البنك الدولي من خلال إستراتيجيته المدرسية ، يقلل من قيمة التعليم العام وكذا الأساتذة مما يعني جهله للواقع السياسي و القول : " لرفع مستوى المعرفة لدى الشباب بالتمدرس ، لابد للدول من القدرة على الاعتماد على عمال مستقلين، ذوي دافعية ومؤهلين ومتكويين في مؤسسات عمومية "⁽⁴⁾

1.4- منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(OCDE).

تعتبر هذه المنظمة علبة أفكار النظام الدولي التربوي الجديد و العالم يفيض بمعارف حضارية التي تشكّل الحاضر.عالم يتقاسم المعارف ويعمل على نشرها عالم حيث حروب خدمت السلم. ألم تكن الأندلس مهدا لنشر العلم والإبداع الذي أفاد النهضة الأوروبية؟

تؤدي المنظمة(OCDE) هذا الدور عن طريق إستراتيجية مبنية على "الوفاق "⁽⁵⁾.وتذهب إلى توسيع معاني دلالية جديدة على مستوى الحكومات الأوروبية وأجزاء أخرى من العالم حول موضوعات متعلقة بالنظام التربوي الجديد ذو النكهة الاقتصادية: اقتصاديات المعرفة، التعليم مدى الحياة ،المنظمات التعليمية وهي مستوحاة من هذه المنظمة.

¹ - Idem P50.

² - idem, 53.

³-op cit 53

⁴-Martin Cornay, " l'ajustement structurel et l'évolution de l'enseignement" in Revue international du travail, 1995,vol 1

34, n° 6, p737, in idem, p 55.

⁵ -idem, p 62

أما عن هذه الدلالة الجديدة، فقد تم تقديمها بطريقة بحيث لا يظهر أي "صراع" بين الوحدات المختلفة، أو المركبات اللفظية لهذا المصطلح الذي يستعمل ليتم تبنيه في الفعل والقول من قبل العالم التربوي. وعليه وهنا يظهر ذات أهمية :تكنولوجيات الاعلام والاتصال ، العالمية ، الكفاءات ، متمتع المعرفة ، العمل الجماعي ، الاقصاء الاجتماعي ، رأس المال البشري ، رأس المال الاجتماعي وغيرها..⁽¹⁾

ففي 1960² حددت المنظمة لنفسها كدور وضع طريقة مشتركة فيما يتعلق بالتربية بالنسبة للدول الأوروبية العضوة في المنظمة. فأصبحت صانعة للوافق بإدراج فكرة المنظمة بمصطلحات مثل " التعليم مدى الحياة ورأس العمال الاجتماعي"⁽³⁾. وعليه، تدخل المنظمة المنطق الاقتصادي في تقييم الأنظمة التربوية. والمقارنات التي توجد في تقرير PISA بين أنظمة تربوية أوروبية مختلفة، حملت في 2014 انتقادات للنظام التربوي الفرنسي والتشكيك في طرق قياس أداء المدارس. علاوة على ذلك ، تحرص المنظمة على الأخذ بعين الاعتبار تحرير الخدمات التربوية في المفاوضات حول التربية مع المنظمة العالمية للتجارة.

-من الاقتصادية الضيقة إلى think tank :

في عقب الحرب العالمية، حولت المساعدات الأمريكية الكندية الموجهة لإعادة بناء أوروبا إلى منظمة التعاون والتنمية (OECE) والتي تحولت إلى OCDE منذ 1961 : " هذه المنظمة (OCDE) لها مهمة رسمية تتمثل في تعزيز اقتصاديات هذه الدول الأعضاء ، بتحسين النجاعة ، وتطوير اقتصاد السوق ، وكذا التبادل الحر، والمساهمة في النمو . سوف تنتج معطيات إحصائية وتحليلات اقتصادية بهدف التوصل إلى النقاش الجماعي حول السياسات العامة الواجب اتباعها. وتستشف من هذه الدراسات اسقاطات، نصائح وتوجيهات لمساعدة الحكومات والتي تحدد الاستراتيجيات السياسات العامة "الفعالة"، أي تلك التي كان عليها ضمان النمو الأكثر ارتفاعا. هذا أدى بالمنظمة إلى الاهتمام بالمسائل الاقتصادية الأكثر اختلافا : المالية ، التجارة العالمية ، النقد ، الشرائح المالية والاقتصادية للمؤسسات ، التكنولوجيا والبحث ، التنمية المحلية ، البيئة ، الخدمات العمومية ،..... وهذا ما دفعها في 1990 إلى توسيع حقل التحليل إلى مجموع المسائل الاجتماعية والثقافية⁽⁴⁾ وهو الانتقال الاقتصادي المقاوم لدور think tank.

¹ - Idem p62

² George s. Papadhópoulos, l'OCDE face à l'éducation, l'OCDE ; 1994, l'ouvrage montre l'action de l'OCDE pour la constitution d'une logique commune aux pays membres en matière d'éducation, in idem 63

³-idem 63

⁴-idem 63/64.

إلى غاية التسعينيات، عُرِفَت المنظمة بهذه النزعة الاقتصادية واتجاهها نحو جعل نمو الناتج المحلي الخام PIB العقيدة الوحيدة للمؤسسات "دون الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الاجتماعية لتوزيع الدخل، المساواة الاجتماعية والثقافية، شروط الحياة وظروفها وكذا شروط وظروف العمل⁽¹⁾" هذه الأبعاد هي نفسها المفسرة للنمو حسب النظرة الجديدة لهذه الاقتصاديات التي تتراءى عند تناول دور العوامل الاجتماعية والثقافية في تفسر النمو.

في عام 2000، نُشر تقرير المنظمة حول "رفاهية الأمم": دور رأس المال الإنساني والاجتماعي "يؤيد التغيير الحاصل منذ 90 في توجهات رجال الاقتصاد المنتمين إلى المنظمة والذين حوّلوا نسبيا دورها لصالح think tank: "مع مفهوم رأس المال البشري، نحاول الأخذ بعين الاعتبار الجانب الاجتماعي للنمو، وتأثير السياسات الاجتماعية على ديناميكية الاقتصاد، والطابع المستدام للتنمية والتفكير في الأهداف التي يمكن أن يتبناها مجتمع ما وتحقيق الرفاهية للأعضاء...أصبحت المنظمة أيضا مخبرا لتحليل التحولات الكبرى الاجتماعية والثقافية والسياسية للوقت الحاضر. و في هذه الحال ، لم تعد فقط مجرد مركز قرار للخطاب الليبرالي الكلاسيكي ، بل هي اليوم أحد ممثلي think talk الأكثر تأثيرا في نشر التمثلات المهيمنة في المجتمعات. لبلورة وضعيتها وصياغتها جندت عددا من الباحثين من مختلف التخصصات والدول على هامش الملتقيات والمحاضرات وغيرها....⁽²⁾

التربية و"رأس المال البشري"

في خضم التحولات الاقتصادية والتكنولوجية يركز النمو على مفهوم رأس المال البشري والذي يجب على قطاع التربية والتكوين تسطيره كهدف. إنه البحث عن النمو الاقتصادي الذي يؤدي إلى تحقيق الرفاهية للأفراد. هذا التغيير في البراديجمات يعتبر التربية والتعليم استثمارا يقيس الأثر على النمو حسب المنظمة دائما، وكذا الرفاهية الفردية والجماعية: "ارتفاع مستوى التربية والتعليم والانتاجية لدى الفرد لا تعود إلا عليه ، لكنها ترفع الإنتاجية لدى الأفراد الآخرين. هذا الهدف الغير مقصود والذي يسمى "الأثر الخارجي" ، يفسر إلى حد ما تدخل الدولة وكذا التمويل العمومي الجزئي على الأقل للأنظمة التربوية.⁽³⁾

¹ -idem,p64.

² -idem,p64

³ -Idem,65

بما أنه من واجب الفرد رفع رأسماله البشري، من المهمّ كذلك تحسين إمكانياته وحظوظه في الحصول على عمل المتوافق و شهاداته وتكوينه أو ما اصطلح عل تسميته تتلخص بـ "القابلية للتشغيل": " بهذا اللفظ، نبقى في إشكالية تهيمن عليها المقاربة الفردانية للتكوين، و تبقى الاشتقاقات حول مفهوم القابلية للتشغيل تحمل الفرد مسؤولية تكوينه "⁽¹⁾ وللإشارة فلوبوتارف Guy Leboterf يعطي مفهوم القابلية للتشغيل معنى ثانياً الذي تمتد فيه المسؤولية إلى المؤسسة المشغلة. ⁽²⁾

أخيراً، وإذا كانت الفلسفة النفعية تحمل الفرد مسؤولية تكوينه للحصول على منصب عمل وكذا الأجر المرتفع، والوضعية مستقرة ، وعلى المكانة الإجتماعية ، فالمجتمع لا ينتظر من التربية والتكوين سوى أهدافا تتعلق بالنجاعة الاقتصادية، وهذا ما لا يمكنه التوافق مع البعد الانساني للمدرسة (لائكية أو دينية) الذي لم يتوقف عن تثقيف وأنسنة العقلاني ، الشعر والأدب لأجل تكوين ثقافي وروحي للإنسان . فإذا كان الإنسان رأسمالي ما الذي سيبقى للأدب والتاريخ و دروسه ؟ ما ثمن التنازلات التي يجب القيام بها حتى تكون التربية استثمارا وليس تكلفة لقياس الرفاهية؟

رأس المال الاجتماعي: مراجعة نظرية.

إن مفهوم رأس المال الاجتماعي هو نوع من الاستدراك النقائص المتعلقة برأس المال البشري. بهذه الصياغة الجديدة تمنح المنظمة مزايا نوعية للنمو الاقتصادي مع الأخذ بعين الاعتبار الآثار إيجابية على المستوى الاجتماعي. كمثال : "قوة الترابط بين أفراد المجتمع والتلاحم الاجتماعي تعتبر كعوامل هامة لتحقيق النجاعة الاقتصادية، في نفس الوقت الذي يتم النظر إليها على أنها طرف شريك في الهدف النهائي للنمو المتمثل في تحقيق الرفاهية"⁽³⁾

إلا إنه إن لم يكن من المناسب تكميم الأبعاد النوعية والكيفية التي تدخل ضمن المعادلة الجديدة المفسرة للنمو الاقتصادي، فما هو المعنى المقصود؟ مثلاً كيف يتم تعريف الرفاهية: " ما نعينه بالرفاهية أو الازدهار الفردي وفقاً للقيم في 1000 والتي تتغير حسب الأفراد والجماعات الاجتماعية. تقييم الفروق بين الجوانب للرفاهية تثير كذلك صعوبات تقنية. جوانب ذاتية مثل المستوى المعلن عنه من الرضا، والرفاهية الشخصية يصعب قياسها أو ربطها بأسباب محددة"⁽⁴⁾ هذا غموض وعدم دقة المنظمة.

¹ -idem p 65.

² -Guy le Boeterf, repenser les compétences, éditions eyrolles.

³ -idem p 66.

⁴ -idem 78

ويضيف تحليل المنظمة طابعا نسقيا، حيث تقام روابط تحليلية بين الأبعاد أو الأنساق المختلفة للمجتمع (الاقتصاد، المجتمع والتربية) وإن كان هذا التحليل يسلط الضوء على تحولات واقعية، فهو يمثل : "خطابا قيميا مغلقا على نفسه وحتى وإن كان يتقبل الاختلاف ، فهو قليل التقبل للنقاش"⁽¹⁾ ، وعليه من البديهي أن هذا الخطاب المغلق على ذاته لا يستلهم من مجموع الأعمال النقدية لرجال الاقتصاد، والباحثين الاجتماعيين.

¹ OCDE, du bien être des nations, le rôle du capital humain et social, 2001,p 11, in idem,p 66

II. المبحث الثاني. الإصلاحات والنقابية (الحركة النقابية).

غداة الاستقلال، باشرت الجزائر إصلاحات أولى لمنح الجمهورية الجديدة مدرسة تستحق التوضيحية التي كان ثمنها الاستقلال . نشوة ضخامة هذه الحرية لم تنجح في تجميع هذا الإصلاح. فاعل آخر هام في هذا الاستقلال وهو الاتحاد العام للعمال الجزائريين عن طريق أعضائه المؤسسين المهمين بما فيهم الطاهر قايد، تم إشراكه وإن كان لفترة قصيرة للأسف : أول اصطدام إيديولوجي حول التعريب واستقالة النقابة المرتبطة عضويا بجهة التحرير الوطني. أو ربما أن الجبهة في حقبة ممثلي الاتحاد العام للأساتذة آنذاك أصبحوا مزاحمين.

أما عن شهادة الطاهر قايد العضو المؤسس للاتحاد بصفته الأمين العام للنقابة الجزائرية للأساتذة (S.A.E) ، وأمين وطني للاتحاد العام للعمال الجزائريين مكلف بالتوجيه. خلال 1962-1963 اضطلعت نقابة الأساتذة بمهمتين: العمل على محتوى البرامج والذي اتجه نحو الحفاظ على ازدواجية اللغة وكذا التحضير للدخول المدرسي للسنة نفسها. وقد غادر النقابيون اللجنة بسبب الضغط الممارس من قبل "أحاديي اللغة": " حضّرت أمانة نقابة الأساتذة مشروعا للدخول المدرسي وكان من المتوقع الإدراج التدريجي للغة العربية في المدارس الابتدائية، حيث وواجهت معارضة حادة من قبل أحاديي اللغة العربية الذين يرغبون في أن يكون التعليم بلغة واحدة وهي اللغة العربية في 30 ساعة خلال الأسبوع. أما بالنسبة لنا نحن النقابيين فقد انسحبنا من اللجنة"⁽¹⁾

40 سنة فيما بعد أي في 2002/2003 تاريخ آخر الإصلاحات لم تكن النقابة معنية بهذه الإصلاحات المسماة بالجيل الأول و لا في المراحل الأولى 2003/2007.2007/2014 وهذه الأخيرة 2014/2016 والتي باعتراف من مسعود بوديبة المكلف بالاتصال في الcnapeste , النقابة تبرأ من إصلاحات الجيل الثاني والتي يقول إنه لم يشارك فيها .⁽²⁾ وعليه ، طالب النقابة كساباست بتأجيل تطبيق البرامج الجديدة إلى غاية 2017 لغرض تحليل وفهم محتملين.

¹-Gaid Tahar, lettre préface, in Azzi Abdelmadjid, le mouvement syndical algérien à l'épreuve de l'indépendance , Alger livres édition.2012.p11

²-Chourouq mars 2016

2. 1: خبرة اليونسكو.

منذ 1963/1962 مرحلة التعريب والجزأة ، فقطاع التربية في الجزائر ، مرورا بـ1976 ثم إصلاح 2002 ، أخذ ذلك المنحى الإصلاحي⁽¹⁾ بدء من " برنامج المساعدة التقنية الموسع " المعنون بـ " الجزائر علم اجتماع (نوفمبر 1964-فيفري 1965) لـ بيار كون pierre Conne لصالح اليونسكو في أوت 1965 في الرد على أزمة ايديولوجية وسياسية داخلية للجنة التحضير للدخول مع SAE سنة 63/62 والتي استقال خلالها نقابيو الاتحاد العام للعمال الجزائريين ، نظرا لعدم التناسق الاستراتيجية مع " احاديي اللغة العربية" في وزارة التربية. فحسب بيار كون: " أصل المهمة يعود إلى فترة الاستقلال في أثناء الاتصالات الاولى بين حكومة الدولة الجزائرية والأمانة العامة لليونسكو. وذلك في حالتها الأولى، فالطلب الذي تم توجيهه إلى قسم العلوم الاجتماعية وذلك لإرسال خبير يكلف بالتعاون في التكوين الميداني لباحثين جزائريين شباب. كان السيد بلحسن ، المستشار التقني لدى وزارة التربية الوطنية، ملزما في ربيع 1963 بالقيام بتدقيقات هامة حول موضوع البحوث، وتركيز المهمة في دراسة شروط التحول السريع في المدرسة الجزائرية .موضوعان رئيسيان تم التركيز عليهما: علم اجتماع المت مدرس الجزائري و دراسة الإزدواجية اللغوية في المدرسة بين العربية والفرنسية، و دراسات تتدرج في صلب اهتمامات اليونسكو⁽²⁾. وظلت الاشكالية تتعلق بفائدة التركيز على البحث حول المحددات السوسيولوجية والسيكولوجية التي تتدخل في حياة المت مدرس في تدريسه باللغتين أم أن للدراسة تعتمد على عوامل أخرى؟

"الإصلاح" واللامبالاة.

منذ الأزمة المتعددة الأبعاد⁽³⁾ التي مرت بها الجزائر، اعتمدت الدولة على الإصلاحات: إصلاح العدالة، الصحة، التربية، في حين أن ديناميكية المجتمع كانت تتخذ التعبير النقابي في عالم الشغل وبالتالي ترفض ما تعتبره مجرد مشهد؛ و شعور بتقييد الحرية النقابية والحريات السياسية، أو الاستهتار بالمبادئ الديمقراطية

¹ Comme de définit Crozier cf P54.

² - Pierre conne, Algérie sociologie (novembre 1964-février 1965), programme élargi d'assistance technique. Unesco. Paris. 1965. Réf Ws 08 65.64 ss. Unesco archives. Distribution limitée.

³ - Depuis 1962 ,L'Algérie a effectivement traversé différentes crises, identitaires, sociales , politiques, économiques et autres.les génocides intégristes ont certes fait des centaines de milliers de morts et disparus mais la pauvreté, l'analphabétisme, les ségrégations et discriminations diverses ainsi que le chômage, la corruption et d'autres phénomènes continuent à plaider pour la démocratisation effective et inconditionnelle du pays et la redistribution des richesses, l'accès au travail, la liberté d'expression

التي تركز على مبدأ التمثيلية بل وحتى المطالبة، كقاعدة لأي ديمقراطية بدأت تجلياتها على المستوى الاجتماعي والسياسي وكذا في عالم الشغل.

في المجال السياسي، فمن المتعارف عليه تسمية حالة القطيعة بين المجتمع وسياساته أي " السلطة "، على شكل "أزمة ثقة". قطاعات بأكملها هي في انتظار بلورة رؤية أفضل، في حين أن أجزاء أخرى علاوة على الاعتراف بها ورفعها إلى مستوى الرموز، فهناك نخبة جديدة شددت على "مبدأ النجاعة"، وعلى مدى " القدرة على القمع السياسي". و اختراقات الحق النقابي في الجزائر عديدة عبر محطات هامة كما أنها منتشرة كثيرا إلى حد أن الفيدرالية العالمية، لرابطات حقوق الإنسان كانت لها ردة فعل عبر نشر تقرير معنون " الجزائر: التعددية الشكلية ومعوقات ممارسة الحق النقابي" ⁽¹⁾. إن تضخيم الغضب الاجتماعي، مثل ما تحققت منه الجزائر في السنوات الأخيرة وكذا درجة رد الفعل الذي أثاره تسيير الشؤون الاجتماعية والاقتصادية للبلاد كلها دفعت السلطات سريعا، دون شك في استمرار ممارساتهم الموروثة عن فكر النظام الواحد وبوفاء للاستبداد المعادي للديمقراطية، إلى استعمال القوة المهيمنة بما فيها في المجال النقابي. ولهذا، فإن ظهور إشارات نقابيون الذين سيأتون لتظليل المحاور المتميز لسلطة التي هي الاتحاد العام للعمال الجزائريين، النقابة القديمة والوحيدة، غير مرغوب فيه من أعالي الهرم السياسي رغم أن تطلعات الشرائح العريضة في المجتمع الجزائري لا تكمن إلا في تحقيق مطالبهم وكذا التطلعات والتي خنقتها عشرات الأحادية السياسية وذلك عبر الأزمة المدعمة من قبل أولئك الملتفين في مجال صنع القرار والتسيير دون عهديات شعبية وديمقراطية ⁽²⁾

أيضا، إذا كان من المسلّم بأن الأزمة هي مناسبة لأي دولة للرد السياسي وإعادة التوضع حول مسائل ثقافية وبالتالي مسائل هوية اجتماعية واقتصادية (متعددة الأبعاد)، فالإصلاح التربوي يعرف على أنه " كل تجديد تربوي يعود إلى الإنطلاق، التطبيق والتنفيذ أو التخلص من السياسات الموجهة إلى تعديل المنتج الاجتماعي " للعملية التربوية وفقا لأولويات أيديولوجية، اقتصادية وسياسية معينة ⁽³⁾ وعليه ففي بعدها المفاهيمي تستلزم عملية الإصلاح التربوي تحولا في المنتج الاجتماعي المتأني من المنظومة التربوية

¹ - Rapport de la mission internationale d'enquête de la Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme (FIDH), Algérie, Mission d'enquête sur les libertés syndicales : Pluralisme formel et entraves à l'exercice du droit syndical. N° 349. décembre 2002, in Sahra Kettab, Comité Justice pour l'Algérie Les violations des libertés syndicales Dossier n° 08, Mai 2004, P02

² - sahra kettab, comité justice pour l'Algérie les violations des libertés syndicales dossier n° 08, mai 2004, p2

³ - Kadri Elisabeth, construire un avenir pour l'école : le rôle clé de la formation enseignante, in La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation ; MEN- Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Rabat, UNESCO- ONPS, 2005, P 117

وفقا لمعايير أيديولوجية اقتصادية وسياسية عن طريق إبداعات تربوية وطنية ودولية والتي تطلق أو تلغي "السياسات التي تعدل هذا المنتج الاجتماعي.

عدم الاستقرار وكذا الأداء السيئ⁽¹⁾ للمدرسة استلزمت إصلاحا في التربية بالتعاون مع اليونسكو. إصلاح وضع في العجالة: "إن تصميم البرامج المباشر في 2002 في جو من الغليان⁽²⁾ وفي وقت قصير جد⁽³⁾ والذي يعطي ميلادا للشعور بالإهمال والتهميش. وبالرغم من تنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح في 2002 من طرف رئيس الجمهورية، فهذا الأخير قد تم في جو من التهميش.

وقد وصف طوالي ثعالي نورالدين ظروف استقبال الإجراءات الأولى باللامبالاة من قبل المجتمع المدني وكذا الفاعلين الأساسيين للمدرسة: "يبدو أن الإجراءات الأولى هي الأخرى قد استقبلت بنوع من اللامبالاة من طرف المجتمع المدني والفاعلين الأكثر أهمية في قطاع التربية"⁽⁴⁾. عائق الوقت، عجلة سياسية ، لامبالاة الأساتذة والمجتمع المدني، هي ما يوصف به هذا الإصلاح الهادف لإصلاح نظام سابق.

2. 2 مدرسة من أجل هوية ثورية:

غداة الاستقلال، تميزت آثار السياسات التربوية التمييزية بنسبة أمية كبيرة (85%)⁽⁵⁾، ومعدل تلميذ شبه منعدم ، ومحتويات برامج أجنبية ، وطرق وتنظيم محدودين ومتعلقين بالهياكل والعاملين البيداغوجيين والاساتذة ، وأخيرا ، ازدواجية اللغة⁽⁶⁾. والذي يوحى بالدرجة المرتفعة للثقافة . هذه الأخيرة التي تعرف في بعدها الجدالي: "كمصطلح مستعمل عند الأنثروبولوجيين الأمريكيين في أواخر القرن 19، يمكن فهم

¹ - Mythe ou réalité ? Les performances de l'école algérienne n'ont pas cessé d'alimenter la discorde sociale, c'est une école qui a même été accusée d'avoir produit des terroristes. Pourtant L'intelligentsia algérienne n'a jamais cessé de quitter le pays depuis les années 70. Une élite du côté de laquelle on s'entête à ne pas regarder. Mais une catégorie sociale capable de pousser la réflexivité à ces limites les plus lointaines.

² - Le bouillonnement en question renvoie à l'instabilité politique, sociale et économique traversée par le pays alors en proie à une vague de terrorisme qui avait fait des centaines de milliers de victimes. à noter aussi l'apparition sur le plan syndical du CNAPEST qui mobilise les enseignants du secondaire quittant l'UGTA (FNTE, SETE)

³ - Tawil Sobhi, *Introduction aux enjeux et défis de la refonte pédagogique en Algérie*, in : *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Op.cit P34.

⁴ - Tualbi Thaïlibi Nourreddine, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : Bilan et perspectives*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, MEN –UNESCO, ONPS 2006, P19.

⁵⁻⁵ Djebbar Ahmed, le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation in, sous la direction de Tayeb Chenntouf. L'Algérie face à la mondialisation. Dakar, CODESRIA, 2008, p 176. : « Les statistiques de 1954, c'est à dire l'année du déclenchement de la révolution, estimait à 86% le taux d'analphabétisme en Algérie. Pour 14% restant 3.5% ne lisaient que l'arabe, 7.7% ne lisaient que le français et seulement 2.8% écrivaient les deux langues... »

⁶ - À noter, ici, que c'est surtout la situation de la francophonie qui est stigmatisée. En effet, la langue arabe étant la langue à promouvoir dès l'indépendance. Se posait aussi le problème de la fonctionnalité des uns et des autres par rapport à une administration encore régit par des textes francophones.

الثقاف بمعنيين مختلفين. أولا يمكن أن يعني آليات التعلم والتنشئة والتي عن طريقها يندمج الفرد عناصر من الثقافة التي ينتمي إليها. كما يعني أيضا، العمليات والتغيرات التي تحدث تبعا للتواصل والتفاعل المتبادلة بين الجماعات الاثنية المختلفة: اندماج، مواجهة، ظهور هويات جديدة....." (1) كانت تعنى بمفهوم تلك الفترة مع بداية التعريب نوعا من التهميش للنخبة التي تلقت تكوينها في المدرسة الاستعمارية . تعريب جاء كرد لإشكاليات الادماج، والتعارض والهويات الجديدة المفروضة تحت ضغط الاستعمار والمقاومة، وحرب التحرير وتكوّن الوعي الوطني.

ونتيجة لذلك فما يتم تكريسه هو الحق في مجانية التعليم على إثر الإصلاح الأول وكذلك الرغبة في التعريب والجزارة : " كوّنت لجنة وتم تكليفها بوضع برنامج إصلاح مدرسي ،والذي نشر تقريره في 1964" (2) لكن "تميز الدخول المدرسي لسنة 1963 بانشغال بمشكلة التعريب ،وكذا التوجه نحو جزارة التعليم " (3) اللذين اعتبرا بالأهمية بمكان ووصفا بالعاجلين : التعريب والجزارة واللذين من شأنهما المساهمة في " إعادة التأهيل الثقافي والشخصية الجزائرية" (4). التنظيم السياسي وفقا للأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المستوحى من "الملف الايديولوجي للميثاق الوطني" (5)

يركز الضبط السياسي للمنظومة التربوية على اجبارية التعليم حتى سن 16 وديمقراطيته وتعريبه وإعطائه الطابع التقني والفني والعلمي كتوجه استراتيجي.

نفس النسق لإحداث التغيير و البقاء بدونه.

فالانهيار الواضح لنظام التوجيه المدرسي القديم تم التعبير عنه في جانبه التوليقي أو التلفيقي (6) والذي يدّعي بلوغ توليفة عملية إجرائية بين التمثلات الإيديولوجية المتناقضة والمبهمة : الانفتاح على العصرية

¹ -Dictionnaire de sociologie Gilles Féréol,p 1

² -Abdelhalim Hosna, Identité et système éducatif: d'un défi laïc à une orientation religieuse, revue sciences humaines n° 25, juin 2006,p98.

³-Idem .p98

⁴-Idem p98

⁵ -Abdlhalim Hosna,identité et système éducatif: d'un défi laïc à une orientation religieuse Op.cit.98

⁶ - Toualbi Thaalibi Nourredine,changement social,representation identitaire et refonte de l'éducation en algerie,in le refonte de la pédagogie en algerie. Defis et enjeux d'une société en mutation,unesco-onps, 2005 PP 19/23/60.

الفكرية والاجتماعية، الأصالة الثقافية ولكن وبشكل خاص "توجه عام على شكل" مؤمورة "تعسفية" (1) في 16 أبريل 1976.

هذه المفارقة التاريخية, anachronisme, الظاهرة في قانون 16 أبريل 1976 المعلن يوم العلم والذي أعلن فيه عن قدسية قيم السلف والأجداد العربية الإسلامية في أبعادها الثقافية الإيديولوجية والدينية وهمشت ، أو تجاهلت ، اللغات الأم (العربية ، القبائلية ، الشاوية ، والترقية....) وكذا الاسلام التقليدي المعتدل: مرجع منظم لجزء من المجتمع ثم شجع الاشتراكية الجزائرية الخاصة (ومن ثمة ونتيجة لذلك تسيير لامركزي خلال سنوات، وفيما بعد سجن للألاف من الاطارات). الصناعات المصنعة ثم ماناجمنت أو بالأحرى التسيير السياسي للاقتصاد. وأخيرا ، مع الاعجاب بالعصرنة الهيكلية والمادية في أوروبا ، فالعصرنة الروحية تم النظر إليها على أنها شيطانية لتعارضها مع القيم الأصيلة للأمة. عموما، تميز الإطار العام بالنفي للهوية كشكل من أشكال التعبير عن هيمنة تأخذ بالمجتمع الى المطالبة كشكل من أشكال التعبير. المطالبة الثقافية والمرتبطة بالبعد الأمازيغي، والمتناقضة مع الاسلام السياسي، علاوة على الفلسفة السياسية التي تؤدي إلى النزاع كرد على نفي الهوية بناء على الشرعية الثورية والغيديولوجية الهوياتية : ممر " للاختزالات والتلاعبات السياسية الكبيرة" (2) التي تستغل المرجعيات والمراجع التاريخية الثورية والعلمية.

في مقال له في جريدة الحرية 05/10/2008, liberté ، كتب طوالبي ثعالبي نورالدين : " الطابع التوفيقي والخطير خاصة، من وجهة نظر علم النفس تشكل الهوية الفردية والجماعية ، للمنظومة التربوية التي تحملها قيم متناقضة : التسويغ للنظام الاشتراكي المرتبط بالمركزية الثقافية والدينية ، والشعبوية والذي استعمل لتبرير وتميرير القانون التوجيهي للتعليم، إذ أن ديمقراطية التعليم تمتزج بتزايد عدد المتدربين والجامعيين، ومن جهة أخرى تم رفض أفكارا مثل التأهيل والنجاعة في منظومة التكوين تحت تبرير أنها يمكن أن تؤدي إلى نخبوية من النوع الاستعماري والامبريالي.... المنهاج الدراسي تضمن هو الآخر الكثير من الرسائل المتناقضة، إذ يقحم التلميذ في تناقضات للمعاني من شأنها أن تؤدي به ربما إلى نوع من الانفصام : كانت المرجعية المقدسة تزامن او تصطحب المذنب كما في النشيد الديني ، في حين أن الرسالة البيداغوجية كانت تعاني من تناقضات متعلقة بالقيم والتي تعيد انتاج تناقضات السلطة السياسية المتبناة منذ زمن بعيد وعلى أساس معادلة مغلقة: كيف يمكن التغيير (ربح معركة التنمية) مع الابقاء على الواقع) إصفاء القيمة على مكونات الهوية الوطنية ورفض عوامل التفرقة الثقافية) ألم تكن الفترة حيث كان مفهوم

1 -Toualbi Thaali Nouredine. *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Op.cit Op cit .p19

2 - Toualbi Thaali Nouredine, *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Op.cit., P29

متماشيا الجزائر مع الثقافة الشبه دينية "للمقومات الشخصية الوطنية"، والتي تعطي تبريرا سياسيا لعقدة الأصالة لدى صانعي القرار في الجزائر؟ لا نعرف بعد ما هو الإطار الايديولوجي الذي تم الاستناد عليه، لكن الحال هو أنهم بدوا مقتنعين أن شرعيتهم السياسة ستكتسب الكثافة مع استكمال نظام حوكت لا مثيل له: من لا يتذكر أنه منذ اعتماد فكرة "الاشتراكية الخاصة" هي التي أدت إلى تبني "الصناعات المصنعة" , دمج الأصالة والعصرنة، والإسلام و"الثورة الدائمة"، الأحمر والأسود (بدون Stendal) توليف قيمي الى نظام حوكت ، هذا الذي - على الأقل - سوف يعطي وقتا صعبا لجميع أولئك ، المنزلين و المعسرين ، الذين لا يزالوا يناضلون من أجل جزائر التعددية المتوجهة بحزم نحو فئات الحداثة الفكرية والاجتماعية. بحيث يصبح من البديهية البسيكولوجية القول اليوم أن شباب جيل أكتوبر 1988 كانوا متشبعين و مشربين من المدرسة إلى الجامعة بهذه التناقضات الثقافية والسياسية. ودون شك، نتج وظهر خلط في معالم الهوية لديهم، وفي بعض الحالات المدروسة، هناك قلق خفي ينتظر الوقت المناسب ليظهر ويعنف كبير. إلا أنه في حين يشكل هذا العامل الداخلي مشكلة، يظهر عامل آخر خارجي أدى حتما إلى أحداث أكتوبر 88: يجب التذكر أن أوقات الريب والتردد السياسي، كان المجتمع الجزائري واقعا في الفقر والذي دخل في العقل الباطن لهؤلاء الشباب. هنا يمكن الافتراض أن الصيغة الكيرة للإقصاء الاجتماعي الذي مس سابقهم من الشباب يسائلهم قبل أن يكونوا هم معنيين بنفس البؤس والضيق"

المدرسة في غياب مشروع مجتمع؟

من وجهة نظر عضوية، لا يمكن للمدرسة ككيان تنظيمي اجتماعي أن العيش والاستمرار خارج محيطها والذي تتبادل معه علاقات التأثير الحيوية، فهل من الممكن التفكير عن المدرسة في مفهومها الذي يشمل التعليم الاجباري، المتوسط والجامعي والمهني وكذا للكبار، على أنها عضو بعيد عن التأثيرات الاجتماعية، السياسية والأيديولوجية وحاليا الاقتصادية، في حين أنها عنصر هام بامتياز في التنشئة؟ عموما فإن المدرسة ووفقا لدورها في التنشئة الموكلة إليها من قبل المجتمع للنظام السياسي، لا يمكنها التمتع بحرية غير متلائمة مع السياسة العامة للدولة " وكأن المدرسة أو غيرها من الهيئات الاجتماعية يمكنها العمل بعيدا عن البنية العامة التي تحتضنها وتغذيها"⁽¹⁾

هذا يجعل من الضروري، في نظام ديمقراطي، تحديد الهدف في شكل مشروع مجتمع يعزى إلى قطاع التربية، الذي يحض على الرضا المجتمعي بما فيه "السلطة" الحاكمة. مشروع المجتمع هذا هو من نفس أهمية تحديد مشروع القسم بين المعلم وتلميذه وفقا للبيداغوجيا الجديدة للمشروع. فهي تساهم في تحديد

¹-Toualbi Thaali bi Nourredine, changement social, op cit,p29

الأهداف المسطرة. وفقا لوجهة النظر هذه، فقد كانت المدرسة ضحية غياب القراءة الجيدة وكذا الاتفاق". فالمشكل الحقيقي لم يكن المدرسة. إذ تعتبر هي الأخرى ضحية الإخلال بإحدى وظائفها التقليدية، التجديد الثقافي ولكن مشكل المجتمع الذي يجب أن يحتضنها في كليته، والذي تتعلق أزمته أساسا بغياب الوفاق والاتفاق"⁽¹⁾

مدرسة من دون إبداع ثقافي بين غياب وفاق حول مشروع مجتمع تم تبنيه بعد الاستقلال او بعد الإصلاح سنة 76، مدرسة تراهن على "الحصول على المعارف، الحد من الفروق الجهوية والاجتماعية"⁽²⁾، مجمدة لمدة ربع قرن، على حد سواء على مستوى الهياكل وسيرها و على مستوى البرامج،: "لم تتم مراجعة البرامج المدرسية منذ 25 سنة"⁽³⁾ لكن مدرسة تجد نفسها قد منحت صفة وطابعا استراتيجيا ذلك أنها موضوع صراعات ومعارك متعلقة بالهوية. "الامازيغية في المدرسة" تعبر عن الرغبة في الاعتراف بالهوية والتكفل بها من قبل المدرسة التي تبقى عاملا ذي أهمية كبيرة.

أخيرا، فمن الطبيعي أن المدرسة التي تم الإخلال ببعدها الإبداعي والتي بقيت ضحية لممارسات ما، تظهر بعد عشرية سوداء تحمل لعنة جزء كبير من النخبة المثقفة والمجتمع المدني. فقد هوجمت المدرسة الجزائرية من قبل الكثيرين ، هناك من نعتها "الكئيبة " وآخرون ب"المنتجة للإرهاب ".⁽⁴⁾ مما يستوجب إصلاحا عاجلا وكضرورة تاريخية تبقى خاضع لاعتبارات سياسية " هذه الضرورة المستشفة في بداية 90 لإصلاح البرامج المدرسية بهدف مراقبة التغيرات الاجتماعية الهامة كان لابد من تأجيله بسبب وضعية عدم الاستقرار التي ميزت الفترة الصعبة من تاريخ الجزائر"⁽⁵⁾

¹- Idem,p 29,p 29.

²-Lagha Ahcen, le livre scolaire: une nouvelle vision, refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation, UNESCO-ONPS,2005,p57.

³-Tawil Sobhi, introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en algerie, refonte de la pédagogie en algerie: défis et enjeux d'une société en mutatioon,UNESCO-ONPS,2005,p34.

⁴-Toualbi Sobhi nourredine, Op cit ,p 25

⁵- Tawil Sobhi, *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie*, Idem, P34.

المبحث الثالث .إصلاح 2002 أو عملية اندماج في العولمة؟

إذن سلبية هي انعكاسات "الأمر التعسفي" لسنة 76، في تسييرها السياسي وكذلك الأسباب الداخلية والخارجية الحائلة دون بلوغ النجاعة. إصلاح جويلية 2002 كان يراد به " الاندماج في سياق العولمة الاقتصادية وكذا تسريع التقدم التكنولوجي"⁽¹⁾ كما اعتبر أملا في تحقيق العصرية الثقافية والاجتماعية مع وجود تحدي استراتيجي يتمثل في ادراج التقدم التكنولوجي والعلمي في عملية تنمية المجتمع. كما هدف إلى تحقيق تطور ثقافي واجتماعي يحمل القيم الكونية (الديمقراطية الجمهورية و المواطنة ، ثقافة حقوق الانسان ، احترام الاختلاف الثقافي والديني، التطور والسلم)، وذلك بالاتساق مع القيم الأساسية للجنة التربية للقرن 21 لمنظمة اليونسكو: تعلم لتكون ، تعلم لتقوم ، تعلم أن تتعلم وتعلم التعايش⁽²⁾

على كل، إذا كان التوجه الذي تم اختياره في الإصلاح السابق داخليا وبواسطة هيئات جزائرية، فترجمة الثاني تتخبط في سياق "التحول نحو السلم"⁽³⁾، بالتعاون مع اليونسكو والتي تجسدت في برنامج دعم الإصلاح للمنظومة التربوي (pare) وبمحاور رئيسية : التخطيط ، التكوين ، والمحتوى والمناهج.

¹ -Matsuura Koichiro, la refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation, op cit p 7

² - Hallak Jacques, *Permanence et rupture?* Colloque international curriculums et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : IBE documents séries-1, politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000, PP6-7.

³ - Matsuura Koïchiro *la refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation, Op.cit.* P08.

الشكل رقم 02: المحاور الرئيسية لإصلاح 2002

بناء سنة ما قبل المدرسة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات. إعادة التنظيم من حيث مدة التعليم الأساسي: الابتدائي 5 سنوات بدلا من 6 سنوات والمدرسة المتوسطة، كلية 4 سنوات بدلا من 3 سنوات إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي (المدرسة الثانوية) إلى ثلاثة مسارات: التعليم العام والتكنولوجي، والتعليم التقني والمهني، والتعليم المهني	تخطيط
رفع المهارات العامة والتربوية للمفتشين والمعلمين تنسيق أنشطة التدريب وتقييمها وضع وتنفيذ نظام لتكنولوجيات المعلومات والاتصال الجديدة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المؤسسات.	تكوين
تنفيذ المناهج الجديدة لمختلف مستويات التعليم حسب وزارة التربية والتعليم تطوير المواد التربوية المقابلة وتقييمه إدراج نهج تربوية جديدة للمناهج والكتب المدرسية وتقييمات الطلاب والكتب المدرسية، بما في ذلك "المقاربة بالكفاءات".	محتويات و مناهج

المصدر: UNESCO-ONPS, *le défi de la qualité de l'éducation en Algérie ; la qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial* ; in réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, 2006, P35.

1.3- تنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح:

عند تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (CNR) بتاريخ 13 ماي 2000 وجه رئيس الجمهورية هذه اللجنة المتكونة من خبراء وطنيين نحو التعاون مع هيئات مثل اليونسكو والألسكو : "أدعوكم لالتماس المساعدة ،إن كان ذلك ضروريا، خبرة الهيئات الدولية والتي تعتبر الجزائر عضوا منها ، مثل الألسكو واليونسكو"⁽¹⁾

محاربة ومكافحة الآثار السيئة للعولمة مثل تسليع المعرفة والتربية وكذا شبح تعزيز الهوة الاقتصادية الثقافية والاجتماعية بين الدول الفقيرة ونظيرتها الغنية، كانت هي نفسها الرهانات المعلن عنها في هذا الإصلاح: "يجب الإشارة أن التوجه نحو تسليع المعارف والتربية و التعليم يمكن أن تزيد من الهوة الاقتصادية والثقافية

¹ - Installation de la commission Nationale de la Reforme du système éducatif. Allocution de son excellence Abdelaziz Bouteflika. Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000

والاجتماعية بين أولئك الذين سبق لهم الاستفادة من ثورة المعلومات وأولئك الذين عانوا من آثارها السلبية. وهنا تظهر أهمية استراتيجية منسقة بين قطاعات التربية والتعليم على المستوى الدولي. الاعلان العالمي للتربية للجميع 1990 أو إطار عمل المتبنى في دكار 2000 تمثل عوامل جلية لمثل هذه الاستراتيجيات.⁽¹⁾

يبقى القول أنه فيما يخص منطق الاصلاح مهما تكن الرهانات ، فضرورة التنسيق بين قطاعات التربية على المستوى الدولي تبدو مرتبطة بالفجوة الرقمية وكذا ثورة المعلومات لصالح الدول المتقدمة في هذا المجال.

أما الرهانات الأخرى حسب تصريح الرئيس: " تحتل المعارف المقدمة في المدرسة ،من الآن وصاعدا مكانة غير متساوية في تطور العلاقات بين الأمم. التقدم والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية لم تعد مرتبطة ،بديها ، بامتلاك المواد الأولية و لو كانت هذه تبدو استراتيجية ، إلا أن الانفجار المعرفي الهائل والتسارع في تجددتها مع ازدياد الاكتشافات التكنولوجية ، كلها عوامل فرضت مجتمعة بروز وولادة مجتمع مبني على المعرفة. ففي ظل العولمة المتميزة بالتنافسية الدولية الشرسة، العارف والابتكارات العلمية والتكنولوجية هي التي تعيد توزيع خريطة الثروات والقوة"⁽²⁾ كذلك، فالنموذج المعاصر للاقتصاد في كتاب الاقتصادي الانجليزي آدم سميث (Adam Smith)"ثروة الأمم" الذي يتساءل فيه عن مصدر الثروة وتراكمها،، يتراءى أن تم تجاوزه باكتشاف دور العلوم والمعارف في إعادة هيكلة العلاقات بين الأمم، وألعاب السلطة، والهيمنة ومراقبة الموارد الإستراتيجية : تكوين الانسان هي التي تصبح محرك في هذه إعادة للهيكلية. ان تسليع المعارف كقاعدة جديدة في الدراسات الجامعية وكذا التكوين يستلزم مناهج جديدة (نظام التكوين: المقاربة بالكفاءات ومشروع بولونيا) على أساس بروز ظاهرة جديدة تتمثل في الهجرة خاصة هجرة الأدمغة.

كما أن نجاح الإصلاحات المباشرة في الأنظمة التربوية على المستوى العالمي تعلن عن بداية عالم يركز على تسيير الموارد البشرية كعامل للتنافسية.

بالنسبة للجزائر وفيما يخص تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (CNR) هناك تساؤلان ملحان متعلقان بانتساب مبادرة الإصلاح التي تم تأجيله حسب "صحي تاويلي " لاعتبارات الاستقرار في

¹ - Quéau Philippe, *De la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir, in réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO.ONPS, 2006, P16.

² - Installation de la commission Nationale de la Reforme du système éducatif. Allocution de son excellence Abdelaziz Boutefflika, Op.cit

سنوات 90 وتقتصر كذلك السيادة السياسية في بلورة أجندة الإصلاح. أولا، لماذا تنصيب لجنة إصلاح وإعلامها بالرغبة في التعاون مع اليونسكو و الألكسو ؟

استراتيجيا، فالفائدة من هذا النوع من التعاون تبدو أنها قد تجاوزت الرهانات والنجاح المندى إليه في التصميم الجديد لقطاع التربية عن طريق التعاون وإعادة تموضع الجزائر على الساحة الدولية. هذا على اعتبار أن الكثير من الإشارات تم إرسالها: اصلاح العدالة، الصحة، وغيرها. مع الاستعانة بالخبرة الدولية. وعليه، فالسياق العالمي لهذا الاصلاح يلتمس حقيقة القيام بأعمال في الداخل بحيث تكون متلائمة مع الالتزامات الخارجية للجزائر وبوجه خاص مع اليونسكو في المنتدى الدولي حول التربية في السنغال في شهر أفريل 2000 والذي نتج عنه التنصيب الفوري للجنة في 13 أفريل 2000.

قدم بيار رونيي (Pierre Runner) ومحمد راضي (Mohamed Radi) الإطار المؤسسي للتعاون المثمر بين الجزائر واليونسكو وقدا تفسيرا للظروف العامة لهذا الاصلاح: " حددت الجالية العالمية أهدافا جديدة للتعليم للكبار (EPT) والتي يتم اعتمادها إلى غاية 2015. ولبلوغ ذلك الهدف، فالإطار العام للعمل في دكار طلب من كل الحكومات الوطنية تحمّل مسؤولياتها بتطوير أو تعزيز مخططاتها الموجودة وكحد أقصى حتى 2002. يجب بلورة هذه المخططات في الشفافية والمشاركة وبصفة خاصة ممثلي المجتمع المدني. كما يجب بلورتها وفقا لمقاربة قطاعية مدمجة، في مرحلة تتعلق بأولويات تنمية الاقتصاد الكلي والبرامج الوطنية لمكافحة الفقر. وقد أخذت الجزائر ذلك بعين الاعتبار من خلال توصيات المنتدى الدولي لدكار ، والتزمت منذ ذاك بوضع برنامج اصلاح وتطوير واسع لمنظومتها التربوية"⁽¹⁾

ثم، ما هي المكونات الأساسية للجنة الوطنية لإصلاح قطاع التربية غير ممثلي عالم التربية، والتكوين والجامعة. مسألة التمثيلية السياسية تبقى مبهمة وغامضة. مسألة طابو بعد عشرية صعبة في دولة تبحث عن توازنها فيما يتعلق ببعض العلاقات السياسية وخاصة أن هناك ما قد يكون على حساب المدرسة.

الجواب؟ عدم يقين أو شك. على كل فمدير البرنامج الإضافي لإصلاح التربية (PARE) نوالدين طوالي ثعالبي قد عالج المسألة بوجهة نظر يشوبها التناقض على طوال السنتين 2005 و 2006 وذلك ربما لحساسية الموضوع: " كان يبدو من الطبيعي مثلا، أن تحديد الأهداف يرتبط بالضرورة بمتطلبات العولمة وكذا أن تكون جهود الصياغة النهائية للاستراتيجية التربوية ضمن انشغالات للجنة الوطنية وليس بتاتا من

¹- Runner Pierre, Radi Mohamed, *le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse. La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005, P173.

أهداف السياسين "⁽¹⁾ (2005) . وبالتناقض مع تصريح يأتي في السنة اللاحقة 2006: " هل يجب التدقيق أن من أهم انجازات اللجنة يتمثل خاصة في التمكن من النجاح في تجميع في المكان نفسه أهم الانتماءات السياسية في البلاد، غير أن مدة حياتها لم تكن طويلة بما يكفي للتعبير عن الصراعات الايديولوجية المتناقضة للتوجهات المختلفة؟"⁽²⁾

وفقا لذلك، هل هناك خطة عمل لتطوير المقاربة القطاعية المدمجة المتجانسة مع التطورات الاقتصادية الكلية والبرامج الوطنية لمكافحة الفقر في غياب العناصر الاقتصادية لهذه اللجنة؟ إن غياب الفاعلين الأساسيين لعالم الاقتصاد ، و القادرين على التعريف بجذع الكفاءات المستهدف في المقاربة بالكفاءات التي صارت الاستراتيجية التربوية الجديدة، سبب وجود الاصلاح، يتناقض مع التجربة الكندية في اصلاح البرامج المتميزة بانفتاح كبير بفضل انعقاد المجالس العامة حول التربية وليس المجالس العامة لتربية. حسب " بول إنشسوب (Paul Inchauspe)(أكتوبر 2001) كانت اللعبة مفتوحة و دون أجندة لأن المسألة كانت تتعلق بالمجالس حول التربية وليس للتربية"⁽³⁾

3.2..2- PARE اليونسكو: سلطة الخبير ومعوقات الميدان في الجزائر.

برنامج دعم اصلاح المنظومة التربوية الذي يترجم السلطة و الخبرة لدى هذه الهيئة"البين الحكومية الدولية " تتعلق بمرحلتين : 2004-2006 و 2006-2008. فإذا كانت الأولى تساهم في تعزيز الاصلاح التربوي في الجزائر عن طريق المساعدة التقنية للهياكل التربوية، فالثانية تتوجه نحو إنجاح الإصلاح لأن " الحاجات ستستمر في الظهور والبقاء"⁽⁴⁾

اجمالا تمثل ال PARE 1 في :

-تجديد البرامج والمناهج الدراسية.

-تعزيز آليات توجيه و قيادة الاصلاح البيداغوجي .

- تنظيم التدفقات الكمية.

¹ - Toualbi Thaâlibi Nouredine, Op.cit, P26

² - Toualbi Thaâlibi Nouredine, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, UNESCO-ONPS, 2006, P19.

³ - Inchauspe Paul, *l'expérience Québécoise de la réforme du curriculum d'études*, Actes du colloque sur les compétences et les savoirs, Hôtel El-Marsa- Sidi Fredj, Alger, 27-29 Octobre 2001, P18.

⁴PARE, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006, P226.

-تحسين نوعية التعلم بالتكوين البيداغوجي للأساتذة.

-التشجيع على إدراج التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.

أما في جزئه الثاني (PARE II)، فيتمثل في:

- تعزيز آليات توجيه و قيادة الاصلاح.

-دعم تكوين الأساتذة .

-دعم إعادة كتابة البرامج.

-هيكله استعمال تكنولوجيات الاعلام والاتصال.

وبصفة عامة فدعم اليونسكو يتعلق بجوانب مختلفة، والتي تترجم معوقات تنظيمية على مستوى الخطاب السوسيولوجي للتحليل الاستراتيجي لميشال كروزي،و تتعلق أساسا بمجال تقييم التكوين،التوجيهات والوقوف على حيثيات الاصلاح وأخيرا التحكم في الأعداد. وتلك هي العناصر التي تنضوي في مناطق الشك أو الارتباب بالنسبة للجان المختلفة(CNP, GSD) أو حتى بالنسبة المديريات مثل مديرية البرامج. اذ أن الاختلالات على مستوى الوزارة تنعكس على مديرية التربية لمختلف المناطق ومن ثم على سيرة الاصلاح .

هذا الدعم يتعلق كذلك بمعوقات ذات الصلة بوضع ورسم بيداغوجيا ابتكاره تركز على المتعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة الجديدة صارت العنصر الاستراتيجي الذي يغير النظرة الكلية للتربية على عكس المقاربة بالأهداف التي طبقت منذ التسعينيات. إلا أنه وعلى غرار كل البيداغوجيات الجديدة يبقى هناك طابع من الشك والريب الذي يعود في كل مرة. بتفصيل أكثر، تتبع البرامج بالكيريكولوم CURRICULUM و المناهج المركزة على اكتساب المعارف ،ثم بعد ذلك تعلم الكفاءات والمهارات في إطار جماعي، حيث يصير التلميذ شريكا والمعلم مسهلا وموجها لعملية للتعلم.

اما عن تسيير الأعداد والتدفقات، والتي يقوم بها ثلاث وزارات: وزارة التربية الوطنية، وزارة التكوين المهني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، لابد لها أن تملك رؤية عددية ورقمية للطلب على التكوين وكذا الهياكل القاعدية الضرورية التي تعاني من نقصها ، بالرغم من تكييف اليونسكو لنموذجها المطلق عليه اسم EPSIM ، علاوة على غياب الاتصال على مستوى الأقسام في مختلف الوزارات،و عدم كفاية المشاورة التقنية:" إن وسيلة تنظيم التدفقات العديدة لا يمكن بلورتها إلا على أساس التشاور التقني الدقيق والمنتظم

لإطارات أقسام الوزارات المعنية. هؤلاء الاطارات وبالرغم من هذه الضرورة الحتمية، يبدو أنهم يعملون بطريقة منعزلة. البعض منهم يشكو من نقض الاتصال من قبل الوزارات الأخرى.⁽¹⁾ عدم التحكم في أنظمة الإعلام الآلي مثل EXCEL تبدو أنها صعوبة أخرى : " المعرفة الغير الكافية بالوظائف وكذا ما يتعلق بنظام EXCEL تبدو كعوائق وصعوبات ترعب الاطارات المكلفين ب (simulation) عند التفكير في القيام بالتغيير أو التحسين الضروري لإكمال النموذج"⁽²⁾

تم الشروع في تكوين الأساتذة و تبدو أهميته من وجهة نظر التحليل الاستراتيجي في تواجد مناطق الشك أو الارتباب (zones d'incertitudes) علاوة على المعوقات التي ترتبط بنجاح الإصلاح. في الميدان لاحظنا ممارسات تحريف وتحويل آليات هذا التكوين، وكذا الجدل حول طرق تطبيقها التي تدعو إلى افتراض فشلها على المستوى النوعي والكيفي. وأخيرا فمناطق الفرض والأمر الواقع لطرق تطبيق التكوين والتي لم تأخذ بعين الاعتبار أي وجهة نظر تحتل تجديد إجراءات التكوين: الحجم الساعي، طرق التدريس بالنسبة للأساتذة المتخصصين في مادة تعليمية والذين لا يرون أي أهمية مهنية للتعليم الأخرى والتي لا يحتاجونها أمام تلاميذهم، فسرت بعض الحركات الاحتجاجية و ان كانت عابرة.

الكتب المدرسية كجانب آخر يتعلق بالإصلاح لا تقلة من عوائق خاصة .عدم الدقة ، نسيان في الخطاب الرسمي، عادة تستثار من قبل أولياء التلاميذ أو الصحافة: عدم دقة علمية، أدبية. لغوية. وغيرها: " لا بد من تحديد أن هناك عناوين تعاني نوعا من عدم الدقة العلمية و أخرى على العكس من ذلك تعاني عدم التناغم مع روح المقاربة بالكفاءات. فهي تعكس المقاربة بالمحتوى"⁽³⁾ مناهج غير ملائمة للمقاربة بالكفاءات. رغم ان هذه المقاربة تحوي على الاطار المرجعي الجديد الذي ينشط روح هذا الاصلاح على الأقل على المستوى البيداغوجي ، والتي يكذبها التعارض المعبر عنه في التوجيهات وملتقيات التكوين المنظمة دوريا لتمديد عبر هذه المقاربة خاصة في الممارسة داخل القسم.

¹- Chang Gwang-Chol, *Dynamique intersectorielle et régulation des flux du système éducatif, la refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2005, P212.208

² -idem

³ - Lagha Ahcene, *le livre scolaire une nouvelle vision*, op cit,p 65.

3.3 مقارنة بالكفاءات أم مقارنة بالمحتوى: عدم تناغم وتصحيح.

تبنّت الجزائر المقاربة بالكفاءات من النمط الإدماجي المركز على ادماج المكتسبات والذي يولي أهمية للبروفيلات والمحتويات والعمليات التعليمية - التعليمية. وقد قام كزافييه روجيرز¹ Xavier Roegiers بتحليلها في الملف الأخير حول الإصلاح بالتعاون مع اليونسكو.

المقاربة بالكفاءات تصب تركيزها على المتعلم في حين أن الأولى تركز على المحتوى، وهو ما يجعل منها مقارنة بالمحتوى وليس بالكفاءات. وقد لاحظ الباحث أنه « في حين أن الخطاب يدعو إلى التركيز على المتعلم، يبقى التركيز منصبا على المحتوى، والمعارف، والتي تبدو أنها هدف في حد ذاتها، وليس كمورد للفعل أو العمل. فالمحتوى لا يزال محددًا للكفاءات: التعرف، الترتيب، الشرح لماذا... كذلك ، الانشغال المتعلق بنوعية المكتسبات يبقى حاضرا، بالرغم من الإعلان عنها. يمكن القول أن هناك نوايا وإرادة لحشد المعارف في وضعيات مركبة والتي تظهر في الحياة اليومية خاصة، لكن هذه التصريحات تبقى في حدود ها الخطابية»⁽²⁾.

كنتيجة، وإذا تم التعامل مع المعارف على أنها غاية في حد ذاتها في حين أنه كان يجب اعتبارها مصادرا وموارد ، واختزلت الكفاءات في تصنيفات بلوم bloom ، وفي حين أن المقاربة بالكفاءات بقيت على مستوى النوايا أو حينما يتم التعرض لعدم بناء وضعيات مركبة تتعلق بالحياة اليومية أو المهنية ؛ الشيء الذي يعني أنه لم يتم التطرق لمسألة عدم التشجيع على المعرفة الحقيقة المرتبطة بالحياة الاجتماعية من قبل المعنيين بالدرجة الأولى : الباحثين الاجتماعيين القادرين على وضع خريطة دقيقة للكفاءات، وهذا يعنى غيابها.

من جهة تقييم المكتسبات فالأمر الأول هو الجهل ببعض الضرورات المفاهيمية التي تدين كل استراتيجية المتنبأة. ثانيا ، فغايات وضعيات التعلم ينقصها الوضوح نظرا لغياب البروفيلات المتوخاة والتقييمات التقديرية évaluations formatives تتحول في نهاية المطاف إلى تقييمات للحصول على الشهادات évaluations certificatives تنتقص إلى التفكير (لماذا تقيّم في المقاربة بالكفاءات؟). وعليه، فالتركيز

¹ - Xavier Roegiers* L'APC dans le système éducatif Algérien in la Réforme de l'éducation et innovations pédagogique en Algérie .2006 PP51/83

²- Roegiers Xavier, L'APC dans le système éducatif Algérien, op.cit. P54.

يكون على العمليات (ما يظهر في صيغ الامتحانات والفروض ومحتوياتها) وليس على المنتج والوضعيات الإدماجية تأتي لاحقا.

يرى الكاتب كذلك أن صياغة الأهداف والكفاءات كانت مركزة أكثر على جوانب عامة وكلية (الكفاءات المستعرضة: transversales)، وجوانب إجرائية وجزئية (كفاءات تتعلق بالمواد التدريسية disciplinaires وكفاءات قاعدية)، وليس على جميع الجوانب أي الجوانب الكلية أو الاجرائية. كما أثار خطر الظلم الاجتماعي فيما يخص المتطلبات المبالغة فيها في البرامج وكذا الزيادة في التمييز ونقص التجانس في فئات الأهداف والكفاءات.

بالنسبة للكاتب لابد من: ⁽¹⁾

1-حياسة بروفيلات الخروج

2-توحيد وتنسيق المفاهيم

3-عدم الفصل بين التعلم والتقييم.

4-العمل على إظهار مفاهيم الموارد (الكفاءات الشاملة للمواد) والوضعيات المستهدفة أو وضعية الإدماج. مهما يكن فهذه هي الجوانب التي رصدت من قبل مطور هذه المقاربة والتوصيات المصاغة لمباشرة التصحيح بدء من 2006 خاصة حين نعلم أن هذه الوصيات توجه إلى القائمين على صياغة هذه المقاربة وليس إلى الأساتذة المطالبين بتطبيقها والذين لم يتم تكوينهم لأجلها.

مفاهيم المقاربة بالكفاءات:

الكفاءات المستعرضة compétences transversales :وهي ذات أهمية في صياغة البرامج الجديدة ، وإن كان مفهومها يبقى قليل التحديد والتعريف والتقييم ويصعب استثماره في المنهاج les curriculums بالرغم من أهميتها في ما بين المواد transdisciplinarité تتميز بصعوبة الاعتراف بعلاقاتها وارتباطاتها بالمؤسسة وهذا يعود إلى الجدل الغربي حول وضع المدرسة تحت سيطرة المؤسسة : «تاريخيا ، تجد هذه الكفاءات المستعرضة compétences transversales أو المهارات مصدرها في الضغوط الممارسة من قبل المؤسسات ، بعد الملاحظة أن ممارسة المهن المختلفة تتطلب مهارات عامة des compétences génériques، مثلا "الترجمة الصحيحة للمشكل ، القراءة الصحيحة للأسلوب الاجرائي

¹- Roegiers Xavier, L'APC dans le système éducatif Algérien, Op.cit. PP 57-58.

mode opératoire ، والبحث عن المعلومات المفيدة في المراجع لاستعمالات ما، والعمل بطريقة نقدية إزاء وضعية ما». هذا ما يقود المسؤولين إلى إدراج تعلّم واكتساب مثل هذه المهارات في بعض البرامج التكوينية⁽¹⁾»⁽²⁾

- هذه الكفاءات غير محددة نسبيا ومعرضة للانتقاد: « أحيانا، تعني قدرات عامة، مثل القدرة على التحليل، والتركيب، حل المشكلات. وهنا تقترب من العمليات المعرفية مثلما يمكن أن نجده في التقسيمات مثل التي قام بها Bloom أو هينو Hainaut وأحيانا تغطي المهارات العامة ذات الصلة بالمواد مثل القراءة والكتابة والتحديد في الوقت والفضاء والتي يمكن رصدها وتقييمها عن طريق المواد. وأحيانا تتعلق بالمهارات الحياتية مثل احترام المحيط أو تبني اتجاهات مواطنة. وفي أحيان أخرى تتعلق بالمهارات ذات الصلة بالتطور التكنولوجي، مثل البحث عن المعلومات أو معالجة البيانات.⁽³⁾ »

- وأخيرا ليس سهلة للتطبيق داخل القسم: « هي في الأخير مصطلح، وفي الممارسات داخل القسم ليست سهلة التنفيذ من قبل الأساتذة، المعتادون على التقدم وفق المواد. أضف إلى ذلك صعوبة تقييمها⁽⁴⁾ »

الكفاءة النهائية:

والتي يتم ربطها بالبروفيل الذي تم التحكّم به في نهاية الدراسة أو نهاية السنة لبلورة الهدف المنشود من خلال تكوين المتعلم. وكذا من خلال تقييم المكتسبات ، على أن الهدف المراد بلوغه هو التحقق من تركيب هذه الكفاءات في إطار هذا البروفيل من خلال وضعيات ادماج: «ذات الطابع المركب (تعبئة العديد من الموارد : معارف ، مهارات،-être savoir) و يمكن ممارستها بطريقة فعلية. وكذا تعزيزها بجملة من الوضعيات. وتميز مستوى معين بطريقة محددة ويمكن تقييمها⁵ »

الوضعية الإدماجية (La situation d'intégration):

¹ - De Ketele, J-M, Hanssens C. in : Rogiers Xavier, *L'APC dans le système éducatif algérien*, Op.cit. P64.

² - Le même paragraphe est cité avec la référence suivante (Bosman Christiane, Gerard François Marie, Rogiers Xavier, *Quel avenir pour les compétences ?* 1^{ère} édition, Bruxelles. De Boeck 2000) incluant l'auteur xavier Rogiers. Cela démontre la sensibilité de la question de la filiation de l'APC au monde des entreprises.

³ - Xavier Rogiers Op.cit. P65.

⁴ -idem.

⁵ Xavier Rogiers, Op.cit, P65

وهي لحظة تقييم المهارة أو الكفاءة النهائية وتتعلق بالترابط والتنسيق والقطبية وتتطلب من التلميذ اختيار الموارد أو المصادر الضرورية واللائمة لحل وضعية ما. لابد له إذن من تحديد المعارف والخبرات اللازمة وربطها بطريقة تتلاءم مع تعبئة الموارد أو المصادر.

-**الترابط (L'interdépendance):** ويتعلق بتسليط الضوء على الروابط الناتجة عن المقارنات بين العناصر بالمماثلة والتجميع « المبدأ الأساس للتنسيق، والذي وفقا له الكل أسمى من الجمع بين الأجزاء، يترجم جيدا الجانب الأول للإدماج ذي الصلة بالترابط بين العناصر المدمجة ⁽¹⁾»

-**التنسيق (La coordination):** وتتعلق بدديناميكية أو حركية بين العناصر التي يتم العمل على إدماجها: « لتسليط الضوء على هذه الحركة التي تستدعي الإدماج، هنا نتحدث عن الربط بين عناصر الدعم أو التعبئة mobilisation وإعادة استثمار المكتسبات ⁽²⁾»

-**الاستقطاب (La polarisation):** « إن القيام بث الحركية أو التنفيذ لا يكون اعتباطيا، لكن لهدف معين ومحدد وبالتحديد لإنتاج المعنى ⁽³⁾»

مفهوم الطبع le concept d'édition

وذلك على ضوء جملة من الوضعيات وقيم كفاءة نهائية تستوجب وضعية إدماجية. وتعتبر عن ترجمة لبروفيل الخروج. لصياغة هذا المفهوم، يتم التركيز على الرجوع إلى خطوات يقوم بها المتعلم: إيصال رسالة، حل مشكلة... الخ وذلك لتمييزها عن أهداف تقسيمات "بلوم".

وضعية التعلم:

في هذه يكون التلميذ مركزا للتعليمات ويتعرض لـ وضعية-مشكلة. يعود هذه الوضعية على تثبيت مصادر وموارد مهمة : المعارف، المهارات والكفاءات المتعلقة بالمواد اللازمة «هذه التعليمات المتعلقة بالمواد أو المصادر تخذ ما يقارب 80 بالمائة من وقت التعلم الكلي ⁽⁴⁾»

¹ -Idem, p 69

² -Idem, p70

³ -Idem, p 70

⁴ - Xavier Roeger, Op cit, p79

تتطلب هامشا كبيرا لكن ذلك لا يعني أنها تتعلق بالمعارف فقط (بالرجوع إلى أولئك الذين عابوا على المقاربة بالكفاءات إهمالها للمعارف). يتعلق الأمر أيضا بـ المهارات والكفاءات المتعلقة بالمواد التدريسية *compétences disciplinaires* والتطبيقات (التمارين) لها مكانها أيضا: «هذه المهارات مرفقة

بالتطبيقات حول المصطلحات التي تم تناولها، أي المصادر أو الموارد التي تم تطويرها (1)»

أخيرا، وضعية التعلم مرتبطة بـ *socioconstructivisme* وذلك نظرا لأن المعلم يميل إلى العمل في جماعات صغيرة لثلاثة مستويات متجانسة تقريبا (ضعيف، متوسط-عال). وجد مفيد عند بلورة مشروع التلميذ. وتواجه الطرائق أو النتائج في جو من العمل على التحسين في العملية.

المهارة المتعلقة بالمواد: compétence disciplinaire تمثل المكتسبات الدراسية التي تعين على بلورة الكفاءة النهائية. نقطة البداية هي إذن وضعية تعليمية (وضعية مركبة) للعودة لبساطة وضع الموارد الاندماجية (العودة إلى التركيب) في الوضعية الاندماجية.

المبحث الرابع: التقييم: ثقافة للتطوير.

حسب المقاربة بالكفاءات فالتقييم يتطور من "الجزء" إلى "الفعل" ويهدف إلى المعالجة عند بلورة الكفاءات ومن ثم ربط عملية التعليم بالفعل التقييمي. غير أن السياق العام للإصلاحات المباشرة منذ 2003 اعتمد على التقييم بالجزاء *évaluation sanction*: «تتميز الممارسات التقييمية السائدة بهيمنة الوظيفة الرقابية على التلاميذ، وتقليص عمليات التقييم إلى مجرد قياس بسيط للمكتسبات المتعلقة بالمصطلحات وحسبها في الاستعمال الإداري (الجزاء والعقاب، الترقية، إعادة السنة، التوجيه) بالارتكاز على تنقيط رقمي للمنجزات الكتابية من قبل التلاميذ والمعطيات الكمية ذات الصلة بنتائج الامتحانات الرسمية (2)»

ذلك يعني أن الامتحانات الرسمية تحتفظ بالآثار *stigmates* على غرار بلورتها حتى وإن كانت تمنع كل تقدم في الشكل. البكالوريا، امتحانات الصف السادس تصير من الآن وصاعدا في الصف الخامس وكذا

¹-Roeger Xavier, L'APC le système éducatif Algérien. Op Cit p 80.

²-Abassi Brahimn, le nouveau dispositif d'évaluation pédagogique: des fondements conceptuels aux implications dans les pratiques évaluatives; réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie0 UNESCO-ONPS 2006np207. 224

شهادة التعلم المتوسط (BEM) تتمتع عن التطور رغم أنه وعبر العالم تشهد المفاهيم تطورا مذهلا ومتنوعا.

في ألمانيا يتم التوجه نحو امتحانات وطنية بالنسبة لشهادة *Arbitur* معادلة للبكالوريا والتي تشرك في شكل مراقبة مستمرة ، السنتين الأخيرتين من التمدرس أي الثانوية مع امتحان نهاية التمدرس . المحتوى والتواريخ على اعتبار أنها ليست منسقة على حسب المناطق، الحركية العكسية فرضة نفسها على ست مناطق من بين 16 والتي ستجري نفس الامتحانات في ألمانيا وذلك فيما تعلق بالرياضيات واللغة الانجليزية.

في اسبانيا، قامت الحكومة المحافظة بوضع امتحان مشابه للبكالوريا "Bachillerato" بتخصّصين : العلوم و الفنون (آداب وعلوم انسانية). هذه الشهادة ضرورية للتصديق أو المصادقة على نتائج الدراسة في الثانوي ومن ثم الالتحاق بالجامعة. على أن هذه الأخيرة يمكنها فرض امتحانات الالتحاق مع الاحتفاظ بنسبة 60 بالمائة لمعدل البكالوريا.

في السويد، النقطة النهائية التي يمنحها الأساتذة مفصلية بعد القيام باختبارات وطنية إجبارية في مختلف المواد للدخول إلى الجامعة. ويعاب على التقييم افتقاده للعدالة

في الولايات المتحدة الأمريكية، هناك شهادة المدرسة العليا High School Diploma والتي حصل عليها زهاء 80 بالمائة من التلاميذ في 2012، لاستجابتها للمراقبة المستمرة *General Educational Development* ، لكن اختيار الجامعات المرموقة يكون على أساس دراسة الملفات ورسائل التوصية. في حين يحضر الأمريكيون وبشكل فردي اختبارات مع دفع الرسوم: Scholastic Assessment Test (SAT) بالنسبة للكفاءات المتعلقة باللغة الانجليزية والرياضيات، وهناك *l'American College Testing (ACT)* الذي يركز على العلوم. SAT متوقع في إصلاح 2016، تم انتقاده لتفضيله الأسر الغنية التي يمكنها تسديد نفقات الدراسة التي تتجاوز 10.000 يورو.

في روسيا، اللغة الروسية والرياضيات هي مواد إجبارية في نهاية الدراسة الثانوية. يجتاز التلاميذ الامتحان الوطني الوحيد *l'Examen national unique (EGE)* في الروسية والرياضيات وحوالي عشر مواد إختيارية . يعتمد التحضير لهذا الامتحان أكثر على الحفظ وقد جاء منذ 2009 لاستبدال نسق اخر مبني على المراقبة المستمرة موسومة بالفساد *entaché de corruptions* ، وإذا كان معدل الرسوب في هذا

الامتحان شبه معدوم فالنقاط المتحصل عليها جد مرتفعة لالتحاق بالجامعة والجامعات السبع الأولى تطلب إجراء امتحانات إضافية.

في الصين، فـ "gaokao" هو الامتحان الأكبر على المستوى العالمي بـ 9 ملايين مترشح مقابل 7 مليون مقعد في الجامعة. الملايين من رجال الأمن يكلفون بالحراسة لتفادي الغش.

في هذا المعنى، يجب ان يساعد التقييم أو التقويم على اخذ القرار لبناء نظام يكون بأثر رجعي والذي يعالج، خلال التعلم ، الصعوبات المتجددة ، في حين يتكفل الضبط أو المراقبة التفاعلية ويعنى بالصعوبات أثناء التفاعل، أما المراقبة أو الضبط الاستباقي فيتعلق بملاحظة وتجميع المعلومات خلال عمليات التعلم ومن ثم اتخاذ القرارات.

وعليه، يتم النظر للتقييم من منظور المساعدة على التعلم والمصادقة على المكتسبات (évaluation formative et certificative)

الطرائق والمعوقات

الفعل أو العمل الرسمي المؤطر لعملية التقييم (تعليمية التنفيذ ، إجراءات وأحكام التطبيق) يتعلق من بالطرق والابتكارات والتي تأخذ شكل المقاومة للتغيير من أهمها: ⁽¹⁾

-وضع مخطط سنوي للنشاطات المتعلقة بالتقييم المتلائم مع الأهداف والبيئية التسلسلية للبرامج الدراسية

-وضع فعلي للتقييم التكويني évaluation formative وتنويع أشكالها صيغها

-عدم التركيز على ارجاع المواضيع وتطبيق المعارف (قاعدة 2/3 لكن وضعيات تفعيل المكتسبات وادماجها)

- تنظيم دورات لدمج المعرفة المكتسبة قبل تكوين .

-تقييم وقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية في نهاية الفصل(تقييم نهائى).

-تجنب مغادرة المدارس (التسرب المدرسي) وإعطاء قيمة للمجهود عن طريق رفع وتيرة التقييم.

¹-Idem 214-015.

-تنظيم نشاطات المعالجة.

-استغلال تلقائي للنتائج.

تبليغ المعلومات المهمة للأولياء ذات الصلة بأعمال أولادهم، ونتائج مختلف التقييمات وإجراءات التقييم، والنجاح وإعادة السنة.

غير أن جملة من المعوقات تظل قائمة في هذه المرحلة الانتقالية التي تعتبر من مصادر مقاومة التغيير. تتأتى من تغيير دور الأستاذ وتعدد مهامه. الطرائق التي تم ذكرها تبين جزئيا ذلك التغيير حين يتحول الأستاذ إلى "مسير لموارد الكفاءات"، ومنسق للوضعيات الإدماجية، إذ لابد له من أن يتحول إلى باحث اجتماعي، اقتصادي، نفسي وبيداغوجي مع البقاء (شيخ) بما تحمله الكلمة من معنى سلبي.

تتمثل الصعوبات أو المعوقات فيما يلي: الانتقال الصعب من منطق المحتويات إلى منطق الوضعيات، عدم امتلاك وعدم صياغة وسائل جديدة، الاستمرارية في الممارسات، استبدال حصص الإدماج بدروس، وحصص معالجة أو تمارين تطبيقية. معوقات تتعلق بالوقت: تسخير أكثر للوقت للتعليم، نظرة قاصرة للوقت المخصص للتقييم، الجهل بالإجراءات، نقص الوسائل، غياب الدافعية لدى الأساتذة، الأطر الزمنية القصيرة للتحويل (الإصلاح).

وفي نهاية المطاف، فالشروط التي يجب جمعها أثناء لإصلاح الهيكلي، المنهجي و البيداغوجي مع كل الالتزامات المرتبطة بذلك، تنبثق من منطق الفعل الهيكلي، في الزمن والفضاء وبصفة خاصة العلائقي. « على العموم، فالأمر يتعلق بسلوكات يجب تغييرها وثقافة يجب تطويرها¹ »

هذا الإصلاح الموصوف بالعميق يطبق برنامجا تمت مراجعته لحيازة المعارف والمهارات ومعرفة ان يكون، يكون جاذبا للتلميذ وعقلاني وناجع بالنسبة للمكون.

غير أنه يبقى، وذلك عبر العالم، وفي الترجمة الفعلية للإصلاح إلى أفعال، شكوك أو ظنون قائمة وقارة. بدء بأساسه النظري الذي قيم بطرق مختلفة وغير مستقرة، وكذا مقاومته أو الحديث عن أصله الاقتصادي وكل ذلك يبقى تقريبا من الممنوع من التناول والطرح للنقاش.

¹- Abassi Brahim, le nouveau dispositif d'évaluation pédagogique, Op.cit, P218

في الجزائر، بادئاً، فعملية اتخاذ القرار التي نستشف منها إقصاء المعنيين بالدرجة الأولى: الأساتذة. ثم يتعلق الأمر بظروف تربيته وتطبيقه: نداء للخبرة من اليونسكو وأبعاد الخبراء الوطنيين، غياب شروط تحديد جذع الكفاءات، جهل القطاع الاقتصادي باحتياجاته من الكفاءات والمهارات اللازمة لانطلاقته، ضعف مستويات تكوين الأساتذة والمفتشين المكلفين بشرحها، نقص المعلومات والاتصال العمودي بين القاعدة والهرم.

ينتج عن ذلك مقارنة أكثر تأقلاً وتماشياً مع السياق الجزائري مع استمرار متزايد في تطبيق مناهج المقاربة بالمحتوى. سواء تعلق ذلك بالتقييم أو بالبرامج. أما عن نشاط الأستاذ فيبقى موسوماً بالمقاومة.

المبحث الخامس. مقاومة للتغيير أم استراتيجيات دفاعية

المصادر الأصلية لسنة 2005 و2006 بالتعاون مع اليونسكو والتي زيادته عن تبرير ضرورة الإصلاح غالباً أيديولوجية، وتفسر رهانات وارهاسات إصلاح المنظومة التربوية، أفرزت مصطلحات أقل تنوعاً والتي تصف دون تمييز هذه العملية مثل مصطلح تغيير، تحول... الخ. فهل هي واضحة أو غامضة من وجهة النظر السوسيولوجية؟ بول انشوسب Paul Inchauspe يميز بين التغييرات التي لا تتعلق بالمنظومة ولا يرى إمكانية للإصلاح إلا إذا تعلق بالهيئات وأدوار الفاعلين. وهي عناصر مرهونة بدورها بتغيير القيم والقناعات التي تعطي معنى للأفعال «ليس كل تغيير إصلاح. فهناك تغييرات من المستوى الأول التي لا تغير النظام ولا تحدث تلك التغييرات العميقة والجذرية. لا يمكن الحديث عن الإصلاح إلا عند حدوث تغييرات من المستوى الثاني، عند تعديل الهيئات وأدوار الفاعلين. وعليه، لأجل حدوث هذا النوع من التغيير والذي بدوره لا يمكن الحديث عن الإصلاح، لا بد من تغيير العقلية، والقيم والقناعات التي تشرعها، على الأقل، إذا كنا نريد التأكد من أن الإصلاح سيبدو مبرراً في أعين الفاعلين⁽¹⁾»

في هذا الصدد، ماذا يمكننا تلخيصه عن الإصلاحات المختلفة التي عرفها النظام التربوي منذ الاستقلال أن لم يكن كما في طرح الكاتب أن لا الهيئات و لا الأدوار لما يسمى بالوصاية أي وزارة التربية الوطنية

¹- Inchauspe Paul, *l'Expérience Québécoise de la réforme du curriculum d'études*, Actes du colloque sur les compétences et les savoirs. Hôtel El-Marsa- Sidi Fredj- Alger 27-29 Octobre 2001, P25.

تغيروا. فالملاحظ أن الأوامر المسطرة لم تتغير وكذا الاستراتيجية بما أن الإصلاح يتم في ظل إقصاء الفاعل الأكثر أهمية: الأستاذ.

أما بالنسبة إليه فالتغييرات المتعلقة بالقانون الخاص و البيداغوجية ؛ تغييرات في المعايير والقيم تمت واستلزم بدورها تغييرات في الاستراتيجيات والاتجاهات و السلوكات . وأخيرا وفيما يتعلق بمديريات التربية فيمكن القول أن نفس الهيئات ونفس طرق السير تقوم على تطبيق الإصلاحات من حين لآخر. فلا ضعف مستوى المؤهلات لدى عاملي مديريات التربية ولا غياب المشروع التربوي الجهوي ولا ركود تقنيات العمل فما يخص المعطيات الاحصائية وتخطيط التدفقات وكذا الجدول الزمني تبدو أنها مست ظروف وشروط قيادة وتسيير الإصلاحات.

استراتيجية الإسناد *stratégie d'attribution*

دل تحليل الوثائق (فيما يخص مقاومة التغيير والاستراتيجيات الدفاعية) من قبل القائمين على الإصلاح ومؤلفي المراجع المتعلقة به على وجود إستراتيجية إسناد وانساب *stratégie d'attribution* (لست أنا بل الآخر)، وهذا ما يمكن وصفه بفشل الإصلاح ، وبالمقاومة واللامبالاة سواء من قبل الفاعلين في المجال أو من قبل المجتمع المدني.

إن استبدال السلوكات الثابتة والمواقف التي تشكلها "العادة" الطويلة بطرق وسلوكات مختلفة، ينطوي على ضرورة كسر المقاومة، وتهيئة الظروف المؤدية إلى التغيير الجذري في المواقف والممارسات، من المواقف⁽¹⁾

علاوة على ذلك، فهناك امر متعلق بمشكل غياب " الانتماء الصريح" لفئة من الفاعلين في قطاع التربية ليس فيما يخص الإصلاح في كليته لكن في بعض مراحله.⁽²⁾ فهناك توجه لم يتم الاجماع عليه وذو صبغة خفية بين « فاعلي قطاع التربية». بما أن جزء من هؤلاء لا يؤيد، يبقى التساؤل كيف يجري الإصلاح في كليته بما أنه و، لم ينبثق أي إجماع بين جزء من الفاعلين ،والذين يجب تحديدهم ؟ إلا في حالة ما إذا كان تطور عبارة غياب «الانتماء الصريح» إلى «نوع من اللامبالاة من طرف المجتمع المدني

¹- Benbouzid Boubekeur, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006 P09.

² - Thaâlibi Noureddine Tualbi, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie, bilans et perspectives*, Op.cit, P17

والفاعلين الأساسيين للمدرسة⁽¹⁾». فلا يظهر نوع من الاتهام الموجه ضد المجتمع المدني الذي بقيت مشاركته في الإصلاح غامضة وتم تناولها بشكل متناقض في خطاب القائمين على الإصلاح.

وبناء على ذلك، فالرجوع إلى كفاءات عمل التنظيم وبالتحديد أشكال اتخاذ القرار: «شبكات التعاون لدائرة اتخاذ القرار»، تمثل جانبا آخر لإستراتيجية الإسناد، حتى وإن لم تعد إلا مسألة "آثار" للحث على النجاح النسبي للإصلاح، وذلك سبب الاختلالات الوظيفية والتدخل في الجوانب التقنية لعمليات الإصلاح ومن ثم استبعاد كل مسؤولية سياسية.⁽²⁾

وأخيرا هناك إستراتيجية لا يستهان بها ، فإضفاء البعد الانفعالي على النقاشات المتعلقة بالتربية قد تضيّع كل عقلانية بموقف ذي بال، بالمعنى الذي يعطي العديد من التأويلات مثل التساؤل حول شروط تطبيق الإصلاح. « ليس من النادر ملاحظة إلى أي حد يستمر النقاش حول المدرسة في أخذ صيغة عاطفية وانفعالية شديدة تصل حد تعطيل الطابع العقلاني للبحث والمفترض أنه يتعلق خاصة بهذا النوع من الملفات⁽³⁾»

إستراتيجية التخلص من الذنب أو التهوين :

إضافة إلى ذلك، يمكن استخلاص إستراتيجية التخلص من الذنب أو التهوين (*une stratégie de déculpabilisation ou de banalisation*) بصعوبة واضحة، إما بسبب الأسلوب أو الخطابة ، فاختيار الأسلوب الاستفهامي غير المباشر لا يستدع الاجابة، أو أساليب تحول المعارضات المحتملة إلى مجرد اتهامات و سوء فهم واحباطات»، تبين المسافة بين المؤيدين للإصلاح، وأولئك المجبرين على تنفيذه، والذين لم يتم إشراكهم -وهنا الحديث عن التلاميذ وأولياءهم-: «هذه الاتهامات تعكس أثر عدم الفهم والإحباط لدى الفاعلين الذين لم يتم إشراكهم في عملية الإصلاح أو هي مجرد تعبير عن مجرد مقاومات بسيطة للتغيير، بحيث ان عمليات الإصلاح أدخلت ايقاعا مدرسيا يضغط على الاساتذة والتلاميذ وبصفة أكثر علي الأولياء⁽⁴⁾»

¹- Thaâlibi Noureddine Toualbi, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie, bilans et perspectives*, Op.cit, P19.

²- Thaâlibi Noureddine Toualbi, 2006, P24

³ - Thaâlibi Noureddine Toualbi, *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie, La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005, P28

⁴ -Noureddine Toualbi Thaâlibi, *trois années de réforme de la pédagogie en Algérie*, p 24

فمن الواضح أن هاتين الإستراتيجيتين تستلزمان نجاح وتمكّن القائمين على الإصلاح المنتمين إلى الهيئات المعنية، كما ترجعان إلى الشروط البنيوية للإصلاح والتي تم تحديدها من قبل بول انشوسب Paul Inchauspe.

إستراتيجية القبول:

وفي الأخير إستراتيجية القبول : الجانب التقديري المحيط بالعمليات الأولى للإصلاح⁽¹⁾ المصحوب برفض الرأي و التي تنتج عمل غير جماعي في إعداد الإصلاح وكذا عن قصور في الرؤية⁽²⁾.

من استراتيجيات المقاومة الى إستراتيجيات التغيير: لا يمكن لأي عملية إصلاح تجنّب استراتيجيات المقاومة وهيكلتها كالعيب فيما يتعلق بالمقاومة لدى القائمين على الإصلاح والفاعلين المكلفين بتطبيقه (كروزبي : أزمة الذكاء) حتى وإن كانت تهتم بمقاومة الاساتذة الذين تم اختزال مهامهم إلى مجرد منفذين حسب تحليل تايلور للتنظيمات، الذي يمنح تطلعات للقائمين على الإصلاح بتجميده بما انهم مطوّرين له. ويتراءى أن مراقبة الخطاب هي الاستراتيجية المعتمدة من قبل هؤلاء القائمين على الإصلاح، هذا وقد تم عرض خطابهم عن الإصلاح من خلال الهيمنة على الكلام، وهو ما أسماه فيليب بيرنو عدم تجميع الارتيابات (non collectivisation de l'incertitude philippe Perrenoud)، كذلك يظهر من الملفات المدروسة غياب منطق الاساتذة الذين يُطلب منهم تطبيق الإصلاح داخل الاقسام. بعبارة أبسط ليس هناك أي تفكير أو رأي من استاذ ممارس على شكل استراتيجية تجميد اللعب والذي يقصي المفاوضات و الإتفاقيات . ويذكر الكاتب أيضا أخرى المسندة إلى طرق التفكير لدى الأطراف المتصارعة.

استراتيجية الجمود أو الخمول: والتي تعني لماذا إذن؟

استراتيجية الاسناد: إنه خطأ الآخرين!

استراتيجية الانكار: لا غير صحيح !

الشكوى من دون أي رغبة أو إرادة في تغيير الوضع: كوسيلة لتحميل الذنب والهيمنة.

استراتيجية مراقبة الخطاب: يجب ألا يظهر سوى الخطاب الرسمي.

¹-Idem, p 20

²-Idem.

استراتيجية تجميد اللعب : إغلاق كل ميكانيزمات التعاون والحوار .

في حالة التعارض في الرؤى ووجهات النظر الهرمية المتعلقة بالإصلاح أي بين القاعدة والقمة والمكلفة بالتطبيق، فهذا الانشطار يترجم غياب العمل الجماعي. وهو عكس ما يراه Xavier Roegiers : « إن الإصلاح يستدعي ويستوجب تغييرات لدى مجموع فاعلي النظام : المدرء العامون ، الوزراء و حتى الأساتذة ، مروراً برؤساء الأقسام ، المفتشين ، رؤساء المؤسسات والموظفين⁽¹⁾» ولهذا ميّز بين أربع مستويات:

1-مدى انتماء الفاعلين:

*أهمية الإصلاح أو الابداع(التجديد/الابتكار).

*شرعية الإصلاح أو الابداع (التجديد/الابتكار).

*الطابع العقلاني للإصلاح و الابداع(التجديد/الابتكار).

2-تغيير المتمثلات.

3-تغيير الممارسات المهنية.

4-تقديم مؤشرات النوعية للنظام التربوي.

فليب بيرونو، Phillipe Perrenoud عالم الاجتماع البرامج (sociologue des curriculums)، يجد أن المقاومات للتغيير تكون منطقية وليس غير عقلانية في حالة:

-أن التبريرات المتلقة بالإصلاحات مبهمة وغير مبررة.

-أن المقاربة بالكفاءات تم فهمها بطرق متباينة من قبل الجميع.

-ما يمكننا ادراكه على أنه جد قريب تم القيام به مسبقا.

-أو على العكس هذا يشبه ثورة ولا يمكن البرهنة على ذلك.

¹-Roegiers Xavier, pilotage de la réforme des curriculums en Algérie, réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, UNESCO-ONPS,2006,p 186.

-أن شروط التطبيق نادرا ما تكون مجتمعة: معلومات، تكوين، مدة زمنية، وسائل مادية وبيداغوجية، الإرادة الحسنة للمستعملين، استمرارية السياسات العامة.

-دون أن يشعر أغلبية الأساتذة باستشارتهم وإشراكهم في اتخاذ القرار.

بالنسبة له تجميع الارتياحات او الشكوك collectivisation de l'incertitude شرط لنجاح الإصلاح: " إن أحسن طريقة لتجنب المغامرة هي اعتبار المقاومة على أنها غير عقلانية، يكون إما لتجاهلها أو لإعادة التذكير بأن كل شيء على مايرام، وأن الإصلاح تم التفكير فيه بشكل جيد وأنه تستجيب لكل ما يطرح من تساؤل. لا بد من تجميع الشكوك، والتعرف على حدود كل فكرة للتغيير وكذا دعوة المعنيين عن طيب خاطر، أي أولئك الساعين إلى تطوير المدرسة وتنظيم العملية"⁽¹⁾

أخيرا على الكاتب التذكير بأفكار بسيطة:

"- لا يمكن التغيير بسرعة، إذ لابد من أخذ الوقت الكافي لتغيير المواقف و التمثلات والممارسات.

- لا يمكن للتغيير أن يكون فرديا، لابد من العمل الجماعي.

-لا يمكن القيام بأي التغيير دون صراعات أو اختلافات.

-لا يمكن القيام بالتغيير في جو يسوده الخوف والمعاناة أو في اللامبالاة"⁽²⁾

إلا أنه وبالاكتفاء على المقارنة مع النظام التربوي الفرنسي ، يتطرق ميشال كروزيي في " أزمة الذكاء "³، بالتركيز على الاستماع كتصحيح لعدم قدرة النخبة على إعادة الإصلاح. يعلق أولا على التوجه نحو النزعة الإصلاحية " التربية الوطنية، حبيسة النزعة الإصلاحية منذ ما لا يقل عن 30 سنة. يبدو أن كل وزير جديد حريص على إعطاء اسمه لإصلاح والذي يعتبره ذو أهمية لتجديد نظامنا التربوي."⁽⁴⁾

لماذا التعلّم؟

¹- Perrenoud Phillipe, *Des savoirs aux compétences, les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, Pédagogie collégiale, Décembre 1995, vol 09 N°02, P09

² - Perrenoud Phillipe, *Des savoirs aux compétences*, Op.cit. P10

³ - Michel Crozier, Bruno Tillette, *la crise de l'intelligence, Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Inter Edition, 1995

⁴- Michel Crozier, Bruno Tillette, idem P35

مهما يكن، فليس من المدهش أن نلاحظ هذه العقدة إزاء الإصلاح والتي تمثل نفس الخصائص على مستوى الاسباب السطحية أو مبرراتها: "الارتباك مستمر و ثقة الاولياء في المدرسة تتناقص شيئا فشيئا..، كما أن الاساتذة قد فقدوا الإيمان بمهمتهم، والشباب يتساءلون عن الفائدة من الدراسة والتي لا يستمرون فيها إلا لعدم قدرتهم على الحصول على مناصب شغل في الادارات. وفي محاولة للرد على هذا الارتباك ، لم يكن هناك من نجاح في الواقع إلا بالحفاظ على ما تم انجازه في أبعد الحدود "⁽¹⁾. علاوة على هذا، فالتشابه في إشكالية الإصلاحات بين صفتي المتوسط ، يبين أن عدم التجميع حسب Perrenoud فليب بيرونو لحالة الارتباك التي بلغتها المدرسة هي خاصية ثانية مشتركة. فلا يمكن فهم المدرسة وما يجري داخلها إلا من قبل المدرسة نفسها، خاصة التي تم إصلاحها بالاتفاق مع الهيئات المجتمعية. ومرة أخرى ضرورة القيام المجالس العامة لمناقشة الأمور المتعلقة التربية.

إجابة تنظيمية وأزمة الثقة:

علاوة على كل ذلك ، يضيف كروزيي: " و لوثم العمل على تعديل الحجم الساعي اليومي ، وتغيير محتويات البرامج ، وتوزيع المواد، وتحسين وضع الاساتذة ، وكذا أجورهم وخلق جذوع مشتركة أو فروع، يبدو أن التربية الوطنية غير قادرة على التفكير حول طبيعة أزمة الثقة هاته للالتزام بإصلاح حقيقي على المدى البعيد "⁽²⁾. هنا أيضا يبدو أن المناهج قد بقيت هي نفسها في حين أن المشكل الاساس يعبر عن أزمة ثقة.

في العموم، أزمة الثقة في المدرسة، تثير مسألة الغايات. ماهي الفائدة من انشاء ودخول المدرسة؟ ومن هو المستفيد؟ من وجهة نظر التطلعات الاجتماعية وخاصة المهنية، فالمدرسة تكوّن وفقا لمنظور القابلية للتشغيل خاصة أن البطالة لم يتم امتصاصها عبر مختلف سياسات الدولة (يمكن النظر إلى مختلف برامج التشغيل وخلق مناصب الشغل والمؤسسات) وهيكلية الاقتصاد العالمي والوطني لا يعتمد على الصناعة ولا البترول (قانون المالية 2016 للزيادات وكذلك وضع العتبة نظرا للقصور في مداخل البترول والذي يعتمد على سعر مرجعي البرميل 20 دولار لسنة 2016 بأكملها)).

وتحولات النشاط الانساني:

¹ - Michel Crozier, Bruno tiliette, idem P36

² - Michel Crozier, Bruno Tiliette, op cit P36

كعالم اجتماع ، يعود ميشال كروزيي إلى ما ينتظر من المدرسة من وجهة نظر التحولات في النشاط الانساني ، و العمل بطريقة سوسيولوجية . ويقول : " تركز هذه الظاهرة في مشكل البطالة: يعاب على المدرسة أنها لا تؤدي دورها الذي يجب أن يسمح لكل فرد العثور على منصب شغل. لكن هل يمكن فعلا أن نطلب منها هذا مع الادراك أن لا أحد يمكنه التنبؤ بمناصب الشغل في الغد أو المستقبل وإن أمكننا ذلك فبطريقة تقريبية عن المهن التي ستختفي؟

أغلب النشاطات الانسانية تصبح غير مادية ومتعلقة بالعلاقات على حساب العمل التنفيذي الذي يتضمن حركات تقنية بسيطة ومكررة لتحويل المادة: إذ تندثر وظائف القيادة، الادارة لصالح نشاطات أكثر تنقيفا أين يلعب الاتصال دورا متصاعدا وتجد الموارد البشرية مكانة مركزية لها.

إذن فلا يمكن للمجتمع مطالبة المدرسة بالإعداد المباشر للتلاميذ لمناصب بعينها دون أخرى. لكن يمكنه أن يطالب بتكوين أفراد قادرين على أن يكونوا نشيطين في عالم مختلف، قادرين على الفهم والتحكم في درجة تعقد النشاطات والعلاقات الإنسانية التي يواجهوها ، وعلى تحمل حرية اختياراتهم، مع كل الفرص المتاحة لكن المسؤوليات تلتقي تتعلق بها وكذا عدم الاستقرار الذي تفرضه هذه الحرية، فرد قادر على الاستفادة من الانفجار المعلوماتي والتواصل التي تضعنا في دوامة المعلومات والمعارف، التي تلغي مرجعياتنا وتشوش على كل معالمنا"⁽¹⁾

اشكاليات مختلفة يمكنها أن تتداخل فيما بينها أي بين بلورة وصياغة الإصلاح من جهة وتطبيقه من جهة أخرى. وعليه من الملائم تجميع الشكوك أو الارتياحات المتعلقة بالإصلاح (Perrenoud) واعتبار الامتناع عن القيام بها من قبل الأساتذة كمطلب للفهم والتساؤل. يجب عدم الانخراط في منظور اصلاحي « Réformite » و لا تعارضه مع الاعتبارات الذاتية. كما أنه يجب القيام بالإصلاح و تسيير الوقت او تنظيم التعليمات أو تحقيق غايات المدرسة إلا عند التمكن من التحكم من ازمة الثقة مع مستخدمي المدرسة، و خاصة مع التجلي الواضح للتوجهات التي تلتقي فيها الإبداعات أو تختفي معها المهن. أخيرا الإجابة على سؤال هل يجب على المدرسة تحضير التلاميذ للمهن او القابلية للتشغيل أو للتكوين الفكري للإنسان؟

¹⁻ Michel Crozier, Bruno tiliette, op cit P37

الفصل الثالث:

إستراتيجيات، ضبط أو التنظيمات والسلطة: مواقف

" تبين الطابع الاجتماعي والذي تم الحفاظ عليه لكل بنية للحركة جماعية، التي تتحكم فيها قواعد اللعبة في اختيارات الأفراد، لكن التي يكون الحفاظ عليها مشروطا بهذه الاختيارات"

ميشال كرؤزي ، فريبارك، الفاعل والنسق

الاستراتيجية كموقف.

"لا تختلط إستراتيجيات" الفاعلين مع تحديد الوضعيات المفروضة من قبل الاطار التنظيمي. لا تجند التنظيمات الولاءات الاخلاقية، فهي ليست سوى محيط يمكن فهمه وفقا للفرص والعقبات. يتحدد الفاعل دائما حسب المسافة بالنسبة لوضعه الاجتماعي؛ مستقل، ويتجه اقل حسب "المعايير" منه وفقا "للفرص"¹

المبحث الأول: المواقف

يبدو مفهوم الموقف من تصميم للمدرسة السلوكية التي تعتبر منهجا سيكولوجيا مبنيا على الملاحظة الموضوعية. بالنسبة للسلوكيين، يهتم علم النفس بالسلوك الخارجي للأفراد وليس للجانب الداخلي مثل (الأفكار والأحاسيس) كموضوع للبحث. يتعلق الامر بعلم النفس السلوكي بالنسبة ل ازامبر فرنسوا اندرى (Isambert François-André) (2). عادة ما نعود إلى طوماس (Thomas . I.W) في مقدمته المشهورة في "الفلاحين البلونين" Polish Peasant " لظهور مفهوم الاتجاه في علم النفس الاجتماعي: " نفهم من كلمة اتجاه عملية الوعي الفردي التي تحدد نشاطا حقيقيا أو ممكنا للفرد في العالم الاجتماعي "(3) حسب قاموس علم الاجتماع فالاهتمام بمفهوم الموقف ظهر في علم النفس التجريبي الألمانية في نهاية القرن 20 لتمييز حالات عصبية نفسية تحضر وتسهل الفعل. اليوم، أصبح مفهوم الاتجاه في معنى أوسع، ضروريا ولكن جدليا في مجال العلوم الإنسانية. يفسر المفهوم سلوكا ما مع الأخذ بعين الاعتبار أحكامها العقلية dispositions mentales . يمكن الفهم أنها تعني استعدادا فرديا (لكن مشتركا) داخليا(ومن ثمة

¹-Dubet Francois, Martuccelli Danilo, théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. In: revue française de sociologie. 1996,p 20.

²- Isambert François-André. L'analyse des attitudes religieuses. In: Archives de sociologie des religions, n°11, 1961. P36; http://www.persee.fr/doc/assr_0003-9659_1961_num_11_1_2709

Document généré le 15/03/2016,

³- W.I. THOMAS *Social Behaviour and Personality*, éd . par E.H. VOLKART, New York, Social Sciences Research Council, 1951,P. 50: "By attitude we understand process of individual consciousness which determines real or possible activity of the individual in the social world". In, Isambert François-André. Op cit. P36.

غير قابل للملاحظة المباشرة)، مكتسبة، مستقرة نسبياً، متجهة نحو موضوع من العالم الاجتماعي. يختلف الباحثون على المكانة المختلفة لهذه المكونات: الاحاسيس، الأحكام، المعارف، النوايا، والأفعال. بالنسبة للبعض، يقتصر الاتجاه على التركيبية الانفعالية، وبالنسبة للآخرين لابد من إدماج التركيبية المعرفية¹ وعليه، قام اخصائيو علم النفس الاجتماعي بوضع سلالمة echelles تتكون من أسئلة منظمة ومرتبطة ، والتي تختلف معاييرها حسب الباحثين بوقاردوس، ثورسطون، ليكرت، قوطمان Bogardus, Thurstone, Likert, Guttman)²

يرتبط مفهوم الموقف بتطورات علمية مناسبة للتحليل الاجتماعي. وقد وصف كل من زنانكي و طوماس Thomas و Znaniecki الموقف على أنه " العملية النفسية التي تظهر أولاً عن طريق العالم الاجتماعي وذلك في علاقة مع القيم الاجتماعية"³). بالنسبة لهؤلاء، فالموقف، كمفهوم، المقم في داخلية العالم النفسي للفرد هو رد على شيء يأتي من الخارج. خلال العشريات اللاحقة ، وعن طريق تنمية الإحصاء الاجتماعي ، المقاربة الفردانية قد فرضت نفسها (ثورسطون Thurstone⁴ وفقاً للتحليل العاملي ، بوقاردوس، Bogardus⁵ مع سلم المسافات الاجتماعية، ألبورت Allport⁶ سلم الصور النمطية ، الأحكام المسبقة والتمييز).

ركز الباحثون خلال الستينيات على المحفزات او المثيرات الآتية من المحيط وأثرها على الديناميكية العقلانية المؤدية إلى التقييم لتناول الاتجاهات. حسب روزنبرق Rosenberg و هوفلند⁷ Hovland فتكون الموقف يتعلق بتقييم أبعاد ثلاثة:

¹- Dictionnaire de sociologie 3 eme édition ARMAND COLIN© ARMAND COLIN, 2009. P5-6.

²- Dictionnaire de sociologie op cit P5-6.

³ - THOMAS I. William, ZNANIECKI Florian, 1958, [1918-1920], The Polish Peasant in Europe and America, vol. 1, New York, Dover Publications (vol. 2). in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences sociales [Enligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 janvier 2015. URL : <http://ress.revues.org/996> ; PP95/96

⁴- THURSTONE L. Leon, 1928, "Attitudes can be measured", The American Journal of Sociology, IV, n o 33, p. 529-554, in Alessandro Bergamaschi. op cit PP95/96

⁵- BORGADUS S. Emory, 1931, "Mesuring social distance", Journal of Applied Sociology, n° 9, 25, p. 299-308., in Alessandro Bergamaschi, op cit ; PP95/96.

⁶- ALLPORT G. Willard, 1935, "Attitudes", A Handbook of Social Psychology, Worchester, Clark University Press., in Alessandro Bergamaschi, op cit PP95/96.

⁷- ROSENBERG J. Morris, HOVLAND I. Carl, in Martin Fishbein, Icek Ajzen, 1975, Belief, Attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company. 1975, p. 340., in Alessandro Bergamaschi Op cit ; PP95/96.

-الانفعالية(الاحاسيس الناتجة عن المثيرات)

-المعرفية(الادراك والاعتقاد)

-Conation(قابلية الى الفعل , موجهة نحو المستقبل او الماضي.)

منذ بروز هذا النموذج ، المثري فيما بعد باسهامات المعرفة الاجتماعية، ركزت الدراسات المتعلقة بموضوع المواقف على:

-روابط الانسجام بين الابعاد الداخلية.

-وظائفها.

-القدرة على التنبؤ بالسلوك.

-التغير.

على أساس هذا النموذج تعرّف المواقف اليوم بأنها التقييم السيكولوجي لموضوع وفقا لدرجة معينة من صالح أو استياء(إيغلي شايكن , Eagly Chaiken)¹

"غير أنه ، كرونولوجيا وبعد ظهورها و فهرستها في مجال البحث حول المواقف الدينية " ، أعلن ازامبر فرنسوا اندرى Isambert François-André ، أن كلمة اتجاه بالعودة إلى وقت قريب بعد استعمالها الأول ، يتراءى أنها مفرغة من الصراع بين الغريزة والسلوك المكتسب والتي تقود في نهاية المطاف إلى أهمية السلوك في فهم "الموقف".و يستشعر هنا أهمية الفصل في عقدة غورديان من الخلاف بين الغريزة والسلوك المكتسب..⁽²⁾. يعطي كذلك تلك القدرة الكبيرة على التطبيق المرن لكل رد فعل ذاتي للفرد في وضعية معينة. كذلك، وضع المسؤولية سواء على عاتق الجدل في المفهوم لدى توماس أو الاستعمال المفرط للانتقادات التي لا تتأخر في الظهور⁽³⁾.مع التذبذب في الانتقادات التي تلقت عند البحث عن تحديد أكثر دقة لمفهوم الموقف بالنسبة للسلوك"⁽⁴⁾

¹ EAGLY H. Alice, CHAIKEN Shelly, 1993, The Psychology of Attitudes, Fort Worth Tex, Harcourt Brace Jovanavich., in Alessandro Bergamaschi, op cit ; PP95/96

² WOODDARD « Psychologie sociale in GURVITCH éd.) La sociologie au XXe siècle ,t.I, P 234, in Isambert François-André. Op cit . P37

³ P.M SYMONDS What is an attitude Psychological Bulletin mars 1927,p. 200-201 ; R. BAIN "An attitude on attitude research", American Journal of Sociology XXXIII, Mai 1928, 940-957 ; R FARIS "Attitude and behavior" Am.j. Soc., XXIV ,sept. 1928,p. 271-281 ; DROBA "The nature of attitude Journal of social Psychology 1933, vol. 444-463.,in, Isambert François-André op cit. P37

⁴ Isambert François-André. Op cit. P37/38.

يبقى القول إن الباحثين في علم النفس الاجتماعي مازالوا يتابعون محاولاتهم لإعادة تحديد المفهوم وفقا لآراء النفسانيين قبل ظهور "الترجمة في سلوك الحياة النفسية" مع جهود "ميد" G.H.Mead . يصبح الموقف افتراضا للفعل. حسب "إيزامبار فرونسوان" " حاول النفسانيون الاجتماعيون الالتقاء أكثر عند بلورة هذه الكلمة عند النفسانيين خاصة فونت WUNDT ومدرسة فورتسبورغ Wurzboung⁽¹⁾. كما حاولوا كذلك الحفاظ على القرب من المعنى السائد للموقف الذي ينضوي على معنى الوضعية (attitude = posture) . لكن ومن دون شك، فالفضل يعود إلى "ميد" في محاولة تبني "النسقية" في هذا الموقف. في مؤلفها اللاحق ming self and society⁽²⁾ والذي يمثل انجازا كبيرا في ترجمة مفهوم الموقف في لغة السلوك خلال الحياة النفسية بما فيها الجوانب المتعلقة بالتفكير "self" والاجتماعية "society". يعرف الموقف بادئا ذي بدء كاستعداد عصبي عضلي تحضيرى سابق للفعل، استعداد يتبع أم لا بفعل حقيقي. هذا ما سمح لميد بمعالجته كظاهرة افتراضية للفعل باللجوء إلى مفهوم الوعي⁽³⁾.

1.1 المقاييس : آراء ، مواقف شخصية.

الاهتمام بانقسام الآراء وتجزئتها بهدف معرفتها يؤدي إلى اللجوء إلى تقنية سبر الآراء كما هو الحال في الانتخابات. في حين أن الإجابات ثنائية أو متزاوجة لا تكفي لإعادة تركيب التغيرات مما يفرض اللجوء إلى جدولتها: " بالتوازي مع الصياغة النظرية لمصطلح الاتجاه أو المواقف تتطور تقنية سبر الآراء⁽⁴⁾ لكي يظهر سريعا بعد ذلك أن الانقسام والنباين في الآراء إزاء موضوع ما أو شخص ما (من مع ومن ضد) لا يأخذ بعين الاعتبار المجموعة الممكنة من التغيرات الفردية. من هنا جاءت ضرورة استبدال الثنائية في الإجابات المحتملة بسلم من الأحكام يمكن من خلالها قياس "الرأي" مثل قياس الحرارة بمقياس الترمومتر. من هنا بالذات نشكل ونبني مسافة بين المؤشر الذي يقيس الشيء الذي يراد قياسه. وكان لزاما اعتبار "الاتجاه

¹ Pour historique de la notion attitude et ses racines psychologiques, cf . G.W. ALLPORT « Attitudes » in G. LINDZEY (éd). *Handbook of social Psychology* , Reading (Mass.), Addison, Wesley, 1954 , t.I, P. 43-46. Une version plus étendue de cet article avait été publiée in C. MURCHISON (éd.) *Handbook of social Psychology* Worcester (Mass.), Clark V.P . 1935 G.W.A rappelle notamment que Spencer dans ses *First Principles* (1862) emploie expression « attitude of mind » in, op cit . P37.

²- Chicago Chicago University Press 1934 404 Lire tout « Behavioristic signifiante of attitudes » ,p. 8-13 où se trouve énoncé le principe fondamental du behaviorisme de Mead ,in in, Isambert François-André. Op cit, n°11, 1961. P37

³ - Isambert François-André. Op cit. P37/38

⁴ - T. STOETZEL, Théorie des opinions, Paris, Presses Universitaires, 1943, 456 p. Un des premiers exposés de la théorie de la mesure des opinions se trouve chez THURSTONE « The measurement of opinion » J.of abnormal and social Psychology, 22 (1927)p. 415-430,in, Isambert François-André. Op cit ,P.38

الفرعي ذلك الشيء الذي يراد قياسه في حين أن الحكم المتبنى، الرأي، تم التعامل معه كمؤشر للمواقف أو للاتجاهات⁽¹⁾

في هذا السياق ، حسب تأكيد الكاتب فستتم في ميدان الاتجاهات الدينية أولى الدراسات التحليلية: "سلام الاتجاهات قياس الاتجاهات سيتم وضعها بشكل خاص في مجال بحثنا من خلال تلك التي قام بها thurstone ثروطون وشافChave فيما يتعلق الاتجاه إزاء الكنائس"⁽²⁾

السلام من هذا النوع تم تشكيلها حول الاتجاه أو الموقف نحو الله ، عن تطور تنظيم النسل ، الحرب ، الإعدام ، معالجة المجرمين ، والرقابة على الشيوعية والوطنية وغيرها⁽³⁾ مما دفع النفسانيين الاجتماعيين لمواجهة مشكلات مماثلة لتلك التي تعترض الأخصائيين النفسانيين: مجموعات اختبارات الترابط بين السلام المختلفة ، والتحليل العاملي⁽⁴⁾. وقد قام thurstone في سنة 1934 من خلال القيام بتجميع الاتجاهات في شكل مزدوج الأبعاد وذلك فيما يتعلق بالدين و السياسة " . هناك محوران يمثلان الثنائية المصطلحية " وطنية-مضاد الوطنية"، الآخر الضدية" راديكالية-محافظة" الاتجاهات أو المواقف الايجابية إزاء الكنيسة والله تتموضع بالضبط في اتجاه المحافظة"⁽⁵⁾

التنشئة والبعد الفردي:

فيما يتعلق بتنشئة الأفراد هناك تعارض بين أولئك الذين يعتبرون أن الفرد ينشأ بشكل كلي ومكتمل وآخرين يرون أن الفرد محكوم بغرائزه ويستحيل تنشئته. موضوع التعارض يبقى متعلقا بطرق إنتاج وإيجاد التناسب بين الأبعاد الذاتية للفرد و الأبعاد الموضوعية والخارجية أي الاجتماعية. فإذا انغمس الفرد في المجتمع ماذا يبقى من البعد الفردي ؟ وإذا عارضت ميد بين "الأنا" و"النفس" ، فبيار بورديو يمزج بينهما في "مصطلح" **habitus**. بالنسبة لفرانسوا دوبيت **François Dubet** ومارتوشلي **Danilo Martuccelli** ، يبدو أنه "بالنسبة للبعض ، فالفرد العصري ليس نتاجا للتنشئة الاجتماعية

¹ - Sur les rapports opinions-attitudes cf.J. MAITRE, « Les sondages sur les attitudes religieuses des français », Rev. franç Sociol., II,1, 1961, partie.Partie.p. 16-19., in, Isambert François-André. Op cit ,P.39

² - L.L THURSTONE et E.J. CHAVE, The measurement of attitude. psychological method and some experiments with scale for measuring attitude toward the Church Chicago Chicago U.P., 1929, XII-96, in, Isambert François-André. op cit,P.39

³ - L.W. FERGUSON "The measurement of primary social attitudes Journal of Psychology", 10, 1940,p. 200 et bibl.p. 205 in, Isambert François-André.op cit,P.39

⁴ - L.L. THURSTONE "The vectors of mind", Psychol. Rev., 41, 1934,p. 1-32, in, Isambert François-André. L'analyse des attitudes religieuses. In: Archives de sociologie des religions, n°11, 1961,P.39

⁵ - Ibid.,p. 23, in, Isambert François-André. Op cit ,P.39

بشكل تام وكلي، على عكس أولئك الذين يفترضون نوعا من الفهم النقدي للتنشئة ، بالتركيز على الغرائز الغير قابلة للتنشئة ، وهو ما اجتهد في تبيانها نوربار إلياس (1973-1975) في التقاطع بين القراءات الفيبيرية و الفروريدية . في المسافة بين moi و Soi عند "ميد" يتعارض التركيز على إقحامها في مصطلح habitus عند بيار بورديو ⁽¹⁾

بالنسبة لبيار بورديو⁽²⁾ وباسرون، ⁽³⁾ 1951 فتبني اي موقف أو اتجاه تأتي كجواب للشد والتصارع بين الموضوعية والذاتية من خلال التوضع البيئي للأدوار بين المواقف الذاتية الفردية والمواقف الاجتماعية الموضوعية دون أن يعني ذلك الانسياق . conformisme أو الامتثال للقواعد و منع كل تغيير في المجتمع" لكن في العمق يتعلق الامر هنا بالتغيرات في نفس الفهم والإدراك والتي وفقا لها تسمح الأدوار، في العصرنة، بتسيير التعارض بين الموضوعية والذاتية، لتكوين اتفاق بين الدوافع الفردية والوضعيات الاجتماعية بفضل تشكيل مجموعة اتجاهات ومواقف متصلة بالوضعيات الاجتماعية المختلفة. من خلال مفهوم " *intériorisation* " لهذه الأشكال من الاتجاهات التي تشكل الفرد كفاعل في المجتمع⁽⁴⁾. ومن ثم يعرف الإطار المرجعي الوضعي الاتجاهات أو المواقف، وليس المعايير التي يتم تعلمها وادخالها في ذات الإنسان ونفسيته عن طريق التنشئة: "في كل الحالات، لا يظهر الفاعل نظاما جماعيا قبلها خاصة أن الإطار الوضعي هو نفسه ولا يتعلق الأمر بإدخال القيم في ذات الإنسان"⁽⁵⁾

يبقى النقاش في مواجهة، من جهة ، أهمية 'الدور' في إطار العصرنة كعنصر ضبط للصراع بين الأبعاد الداخلية والخارجية للفرد من خلال الاتجاهات أو المواقف التي يكونها والتي تبقى رهن الوضعيات الاجتماعية. مما يجعل من الفرد ممثلا conformiste ، خاضعا للتنشئة، محددًا و مقهورًا او مجبرا اجتماعيا. من جانب آخر يصبح التغيير مرفوضا. في نفس سياق الأفكار، فالإطار الوضعي هو ما يعرف ويحدد المواقف أو الاتجاهات، مما يبرر التغيير ومن ثم امكانية القيام بالتغيير.

¹- Dubet François, Martuccelli Danilo. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. In: Revue française de sociologie. 1996. P516. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471

² - Bourdieu P., 1980. - Le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit

³- Parsons T., 1951. - The social system, New York, The Press of Glencoe

⁴ - Dubet François, Martuccelli Danilo. Op cit P 516. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471

⁵- Dubet François, Martuccelli Danilo, .op cit P 520

بالنسبة لكل من Francois Dubet و Martuccelli Danialo " لا تتداخل إستراتيجية الفاعلين مع تعريف الوضعية المفروضة من الإطار التنظيمي. لا تلتزم المؤسسات بالولاء الأخلاقي، فهي ليست سوى محيط يفهم على أساس الفرص والقيود. فالفاعل يعرّف على حسب المسافة مع الوضع الاجتماعي، مستقل، يتجه أقل وفقا لـ"القيم" أكثر منه "الفرص"⁽¹⁾. بشكل أوضح، في التنظيم، اتجاه الفرد واستراتيجيته ليست محصلة لإعادة إنتاج قيمة عن طريق الإطار التنظيمي وعليه نوع من التنشئة لكن نتيجة لانتهاز فرص ضمن مجموعة من "الفرص" و "القيود".

يؤكد بعض الكتاب أنه: "إلى حد ما [...] يرتبط اصل الاتجاهات دائما بكل ما هو خارجي عن الفرد" (توماس Alaphilippe, Thomas² ألافيليب و Sherif شريف⁽³⁾ و دكونشي Deconchy, 2003 [1984])⁽⁴⁾. إذن، فحسب هؤلاء تأثير الجماعات الأولية و الثانوية على الفرد هو الذي يكون الاتجاهات في الأصل. وعملية التنشئة تتطلب حضور عدد من البدائل "relais"، خلية الأسرة، المنظومة التربوية، جماعة الأقران،..... وبالاحتكاك بمختلف هذه الأوساط، يتطور التعلم ثم إدخال كل القيم والاتجاهات في ذات الفرد"⁽⁵⁾

أخيرا ضغوط المحيط على الاتجاهات والمواقف: "ضغط المحيط لكن أيضا تركيبة الشخصية وظروف اللحظة تشكّل الاتجاهات وأنماط الحياة"⁽⁶⁾.

نحو فهم نفسي اجتماعي للظواهر الاجتماعية:

إن الدراسات التي حاولت ادراج تحليل التمثلات الاجتماعية والاتجاهات والمواقف في المنحى و المنهج ذاته تعتبر قليلة. و تدخل ضمن إطار نظري بحث، أو امبريقي محض. في الحالة الأولى ، نجد نموذج

¹-Dubet François, Marccelli Danilo, Idem, p 52.0

² - THOMAS Raymond, ALAPHILIPPE Daniel, 1993, Les Attitudes, Paris, PUF, « Que sais-je ? » 1993, p. 54, in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences sociales [Enligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 janvier 2015. URL : <http://ress.revues.org/996> ; PP95/96.

³ - SHERIF Muzafer, 1967a, Group conflict and cooperation , London, Routledge & Kegan., 1967b, Social interaction : Process and Products, Chicago, Aldine., in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences op cit ; PP95/96.

⁴ - DECONCHY Jean Pierre, 2003 [1984], « Croyances et Idéologies », in Serge Moscovici (dir.), Psychologie sociale, Paris, PUF « Quadriges », p. 331-355., in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences sociales. idem PP 95/96

⁵- Dictionnaire de sociologie 3 eme édition ARMAND COLIN© ARMAND COLIN, 2009. P34

⁶- Dictionnaire de sociologie idem. P170

Moscovici موسكوفيتشيو Vignaux فينيو⁽¹⁾ الذي يجعل الاتجاه أو الموقف في وضعية وسطية بين الآراء الشفوية ، المنظّمة للتبادلات اليومية والتمثلات. ففي الاتجاه إذن قدرة على أقلمة هذه الأخيرة مع الواقع (Vignaux، Moscovici 1994). في حين قام أبريك Abric بالعديد من التجارب حول العلاقة بين التمثلات والسلوكات، خاصة في بحثه حول " تمثّل المهنة " عند مجموعة من الطلبة (1994). ويمكننا الإشارة إلى تحليل Rateau راطو الذي ،ومن خلال "تمثّلات الجماعة المثالية"، قام بحديد الهدف من استنتاج العلاقة السلمية بين الإيديولوجية، التمثلات والاتجاهات أو المواقف. في حين أن الأيديولوجيات تمهد الميدان للتمثلات ،هذه الأخيرة تحضن التقييم الأكثر ملاءمة للتعبير عن الاتجاه أو الموقف (Rateau⁽²⁾)

المنهجية التي سنتبعها في هذا البحث تركز على إدراج المواقف أو الاتجاهات في حقل ومجال أوسع للخطابات العامة، والناجمة في لحظة ما في ظاهرة معينة. سنبيّن أن التمثلات الاجتماعية المتأنتية من هذه الخطابات تمثل خلفية اجتماعية معرفية للجذور الاجتماعية العميقة.

تهدف منهجيتنا إذن إلى التأسيس لتحليل المواقف في إطار الروابط الاجتماعية.

¹- MOSCOVICI Serge, VIGNAUX George, 1994, « Le concept de thémata »,in Christian Guimelli (dir.), Structures et transformations des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences sociales op cit ; PP98/99

² RATEAU Patrick, 2000, « Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie » , Revue Internationale de Psychologie Sociale, n ° 13, vol. 1, p. 29-57. in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences sociales .op cit ; PP98/99

المبحث الثاني:- التحليل الاستراتيجي:

1.2- التغيير التنظيمي:

يظهر التمييز بين الأزمة والتغيير في مداخلة فيليب بيرنو Philippe Bernoux⁽¹⁾ التي تعود إلى Barus-Michel J باروس ميشيل و Giust-desprairies و ريدل Ridet L⁽²⁾ بحيث يماثل الأزمة بالقطيعة المضافة إلى عدم القدرة على التنظيم والضبط في حين يحتفظ التغيير بهذه القدرة.⁽³⁾ إعادة تشكيل الهوية في ظل التغيير يصبح نفيًا، وموضوع صراع في ظل الأزمة.

لكن ظهور الموضوع أوان التغيير يدعو للافتراض بوجود إجراءات للتأقلم والتكيف وإعادة تشكيل للوضعيات: "عند أي تغيير، يبحث القائم عليه عن تحقيق ذاته، وفهم عالمه وإظهار تمثلات جديدة والتحكم في الوضعيات والعلاقات."⁽⁴⁾

كموضوع فيه الكثير من التباين، يقع التغيير التنظيمي بين المقاربة الهوياتية لـ sansaulieu سانسوليو ومقاربة عالم لعب/السلطة أو القوة لـ ميشال كروزييه michel crozier . بالنسبة لأحدهم ، فالاعتراف بالشخصية هو الأهم في حين أنه بالنسبة للآخر يتعلق الأمر بالمرآة على علاقة السلطة: "ويشدد سينسوليو على الصلة بين الاعتراف والهوية. وهو منهج يختلف عن التحليل الاستراتيجي لـ (كروزييه، M.، وفريدبيرج،. لأنه يركز على بناء الشخص (sujet) من خلال الرغبة في الاعتراف. هناك تعارض وتناقض بين كل من التمثيل والاعتراف من جهة، وبين فكرة ألعاب/السلطة التي حددها كروزييه وفريدبيرج. عدم الاعتراف بشخص ما يؤثر على الشخصية العميقة في حين أن فقدان علاقة السلطة لا يؤثر بالضرورة على الذات. من ناحية، يبقى الموضوع على المحك، بكل عمقه، من جهة أخرى، هناك ممثل لا يشارك إلا في وضع رهانه"⁽⁵⁾. يبقى التساؤل عن كيف يمكن التمييز بين الاثنين ؟ متى يباشر الفرد ؟ ومتى يبدأ الفاعل ؟ ألا يكون الفرد نفسه بين أزمة اعتراف و وضعية لعب القوة؟

¹- Philippe Bernoux sociologie du changement dans les entreprises et les organisations, points, essais, nouvelle édition, édition du seuil, 2004282

²- Barus- Michel,J., Giust-desprairies, F., et Ridet,L. (1996), *Crises, Approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer

³- Philippe Bernoux, 2004 op cit p105

⁴- Philippe Bernoux, 2004 op cit p197

⁵- Philippe Bernoux sociologie du changement dans les entreprises et les organisations, points, essais, nouvelle édition, édition du seuil , 2004 op cit p197

مهما يكن يبقى القول أن كل تغيير يعزى إلى القبول بإدماج قواعد جديدة، هي مسألة تحويل قواعد اللعبة بين الفاعلين، وتحويل القواعد لابد من أن يتم مع الأخذ بعين الاعتبار القواعد السابقة الناتجة عن التوافق بين الانضباطات المستقلة الشريكة : " التغيير عبارة عن عملية دون قيمة إلا عندما تؤدي إلى تعديل قواعد اللعبة بين الفاعلين أي نسق علاقات التنظيم.....

إدراج فكرة القاعدة جد ضرورية لنجاح أي مشروع تغيير.... كل تغيير هو مسألة إعادة النظر في نسق قواعد سائدة حتى الآن في المنظمة. قدم راينو Reynaud⁽¹⁾ النظرية السوسيولوجية للضبط. كل قاعدة توجد في المنظمة هي نتاج اتفاق بين ضبط الرقابة، المتأني من الإدارة، والضبط الذاتي، الآتي من القاعدة، التي تعتبر تأقلا ، وينتهي الاتفاق بتطبيق شكل جديد من الضبط، ألا وهو الضبط المشترك. إن الدفع نحو التغيير يدعو إلى التفكير وتوقع بروز ضبط جديد، ونسق قواعد جديد.... فالقواعد الجديدة لابد من تعديلها مع الأخذ بعين الاعتبار القواعد السابقة"⁽²⁾

مقاومة أم استراتيجية؟

بناء على ذلك، اعتبر بورنو أنه و بالتيقن فقط من مشروعية التغيير يمكن لهذا الأخير الحدوث: " لا يمكن قبول التغيير إلا إذا اقتنع الفاعلون بنجاح هذا التغيير، ويمكنهم إبداء رأيهم حول نوع التغيير الذي يجب أن يحدث"⁽³⁾. وعليه، فمقاومة التغيير تكون على حسب الوضعية الهرمية. أي أن القبول يمر بفهم ان نظام جيد للفعل يسمح باستبدال الإجراءات العملية التي قد تعطي انطبعا بالنجاح : " ان مقاومة التغيير هي مسألة وضعية سلمية أو هرمية، تتعلق بالتحكم في العمل ومحيطه. لا يمكن أن يكون هناك قبول إلا إذا فهم صاحبها ما هي الأسباب التي تجعل النمط الجديد من الفعل والحركة ينتقد عقلانيات الفعل وأشكال تحركه، أي الاسباب، حسب رأيه، التي تسمح له بالنجاح أو على الأقل القيام بعمله بطريقة مرضية من وجهة نظره هو وكذا السلطة الهرمية أو السلمية. وهذا ما يحيل على مفهوم الشرعية. الاقتناع يعني الاعتراف بشرعية التغيير، ومن ثم قبول الشروع فيه. الفاعل الذي يدفع بالتغيير لابد له من التساؤل دائما حول الطريقة التي يحصل بها على الاعتراف من قبل المعنيين بتنفيذه"⁽⁴⁾

¹- Jean Daniel Reynaud , *les règles du jeu. Action collective et régulation sociale, Paris, Armand Colin. 1989/3^e éd.1997 in* Philippe Bernoux, 2004,op cit .P323287

²- Philippe Bernoux, 2004,op cit .P323

³- Philippe Bernoux, 2004,op cit .P328

⁴- Philippe Bernoux, 2004,op cit .P329

تذكر آن بارير Anne Barrère من خلال كتاب كروزييه، M.، وفريدبيرج Michel Crozier et Erhard Freiberg في الهامش رقم 35 إحالة 32 وتعرض على استعمال صفة "المقاومة" بالقول: "لابد من حذف مصطلح المقاومة للتغيير من الاستعمال والتداول. ليس لأنه لاوجود للمقاومات لكن هذه الأخيرة ليست سوى للتعبير لتقييم عقلاني وشرعي من قبل الفاعلين المعنيين بالمغامرة والذي يتضمنه كل تغيير خارجا عنهم يهدف إلى عقلنة السلوكات". وبشكل أكثر وضوح بالنسبة للكاتب، يميل كرزي وفريدبرغ إلى استبدال "المقاومة" بـ "الاستراتيجية": "يقترح الكاتبان استبدال تشخيص "المقاومة"، كمجاز عام يتضمن السلبية والسكون، بآخر هو "الاستراتيجية"، الدافعي والنشاط الذي يترجم التجنب والانسحاب"⁽¹⁾

تأثير التحليل الاستراتيجي:

مقدمة لانتقادات النظريات الأخرى:

في مساهمة له سنة 1999، "علم اجتماع المؤسسة"، يعرض فيليب بورنو التحليل الاستراتيجي في علاقة مع مفهوم السلطة أو القوة. بالنسبة إليه ظهور التحليل الاستراتيجي يتزامن وانتقاد النماذج الحتمية. متأثرا بالعقلانية الجديدة أو المحدثه لمارش وسيمون (1971): "انتقد كروزي وزميله النظريات الكلاسيكية للتنظيم) البيروقراطية، التaylorية، النفسية، الهيكل الرسمي)، سواء بسبب بديهية one best way الذي يؤدي للتفكيروالتسليم أنه لكل مشكل أو وضعية هناك حل أمثل وحيد، أو بسبب الحتمية الكامنة التي يتضمنها. يعتقد الكاتبان كذلك أن مسألة التنسيق coordination لم يتم طرحها بالشكل اللازم في النظريات المسماة بالكلاسيكية"⁽²⁾

1. يفترض مبدأ الطريق المثلى (one best way) وجود حل أمثل دون الرجوع إلى الجماعة، أو نظام العلاقات وبالتالي دون أي تنسيق.

2. تتعامل التaylorية مع العامل على أنه محكوم بمصالحه الاقتصادية" توضح الملاحظة على العكس من ذلك أنه يتصرف كفاعل قادر على القيام بخيارات عقلانية وباقي الأبعاد التي تتضمنها فرضياتي التي ليس لها سوى المصلحة الاقتصادية كأساس، في المعنى التقليدي للكلمة"⁽³⁾

¹- AnneBarrère, Réformes au collège et travail enseignant, in François Dubet, Pierre Merle, Réformer le collège, PUF, collection I vie des idées, 2016, p54

²- Philippe Bernoux, la sociologie des entreprises. Nouvelle édition (3e) collection essais , édition seuil, france 1999 p140

³-Idem, p 140

3. نظريات العلاقات الانسانية، الحاجات والدافعية تفترض "طبيعة" ليس لها علاقة بالسياق العام لوضعيات العمل أو الاسجابة بطريقة شبه آلية للمثيرات : "لابد للتفسير من الأخذ بعين الاعتبار الوضعيات المفسرة الذي يضيفه الأفراد على ما يقومون به"⁽¹⁾

على عكس ما تدافع عنه هذه النظريات فالأستاذ كفاعل منغمس تماما في محيط وسياقه خاصة عند القيام بالإصلاح إلى درجة أن الأعمال البيداغوجية النقابية أو غيرها تقوم بنوع من حشد الموارد الممنوحة من طرف الوضعيات لا جديدة وكذا عدم كفايتها وذلك لتحسين التعليم و للتجديد للنضال النقابي.

4. التحليل الاستراتيجي يبتعد عن الأطروحات البنائية الوظيفية برفض الجانب العلائقي للأدوار والرسمية الشبه طبيعية للقائمين بالدور المنتظر من قبل شركائهم.

الجانب التاريخي (تاريخيا):

ولد ميشال كروزيي، عالم الاجتماع الفذ المتخصص في دراسة التنظيمات سنة 1922 بفرنسا أين أدرج هذا التخصص بعد سفره الى الولايات المتحدة الامريكية، أي بعد الحرب التي نمذجت النخبة المثقفة في فرنسا ذوات التوجه الماركسي الشائع.": بدأت إذن القراءة الفعلية لكتاب ماركس "رأس المال " أقول " حقيقة " لأنه في تلك الفترة، يعتبر الناس أنفسهم ماركسيين دون قراءة "رأس المال" اندهشت بتحليل ماركس، الذي في مختلف نماذجه، يفسر لماذا ينهمك الناس في العمل ذلك أنهم كثيرو العدد وبالتالي ليس هناك سوى هذه الإمكانية"⁽²⁾

ما يفسر الاهتمام بفكر ماركس تساؤلاته حول: كيف يمكن للناس العمل معا في أي تنظيم مع كل الصعوبات وكل المشكلات التي هم بصدد مواجهتها؟ لماذا يبدو كل شيء على ما يرام؟ في هذا السياق من خلال هذه التساؤلات بدأ دراسته عن النقابات العمالية في أمريكا للعودة بأطروحة في القانون بعنوان " المصانع والنقابات في أمريكا"، لكن خلال كتابته للأطروحة التي تحوي تساؤلاته كعالم اجتماع كان شغوبا بطريقة تقصيه وبحثه: " توصلت إلى علم الاجتماع عن طريق العمل الميداني"⁽³⁾

¹-Idem, p 140.

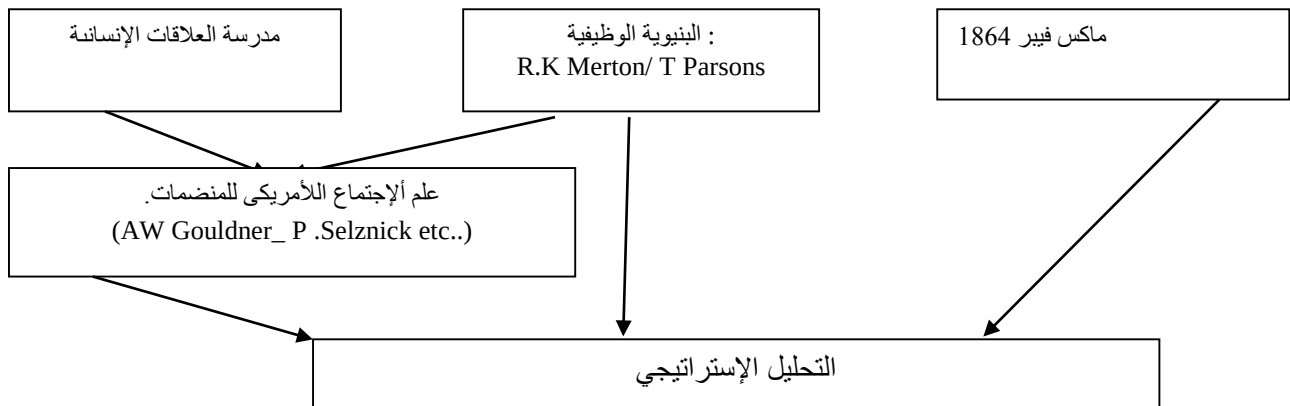
²- Michel Crozier , *Sens Public*, revue électronique internationale.,
http://www.SensPublic.org/article.PHP3?id_article=509 P02

³-Idem P03.

غداة الحرب ، كان البحث السوسيولوجي هشاً وفرنسا منهكة في إعادة بناء نفسها، هذا ما لا يمنح أي مسار مستقل لعلم الاجتماع عندما قام كل من غورفيتش و آرون بإنشاء مركز دراسات تحت إمرة CNRS . تمت هيكلة هذه المنشأة حسب الميادين و استضافت " باحثين مثل هنري مندراس ، ميشال كروزي ، جورج فريدمان ، بيار نافيل ، دانيال رينو ، وألان توران "⁽¹⁾ والتي كانت استراتيجية رابحة بالنسبة لميشال كروزي، لأنه بعد تحقيقاته في مركز الدراسات السوسيولوجية و معهد العلوم الإشتراكية للعمل ، أصدر " الظاهرة البيروقراطية " 1963 والتي تمثل عنصراً مهماً لفهم "التحليل الاستراتيجي" الذي تعرض له في "الفاعل والنظام" (ميشال كروزي، فريبارغ 1977).

في "علم الاجتماع المعاصر" ساهم "ر. وائل" و"دوران" في التحليل الاستراتيجي بالهام مختلف : ماكس فيبر ، ميرتون ، بارسونز ، غولدن ، سيلزنك ، مارتش ، سيمون.

الشكل رقم 03: مصادر التحليل الاستراتيجي.



المصدر : Jean Pierre Durand, Robert WEIL, *sociologie contemporaine*, 3^{ème} édition revue et augmentée, Collection ESSENTIEL- Vigot, Paris 2006 page 223.

إلهام يواجه تارة تفكيراً نظرياً على غرار مصطلح "العقلانية المحدودة" لسيمون ومارتش . حسب الكاتب الذي يذكر كروزي : " يجب على الإنسان مواجهة متطلبات العقلانية النفعية من جهة ، والتي تعتبر ضرورية

¹- Durand Jean Pierre, Weil Robert, *Sociologie contemporaine*, éd Vigot (3^e), Paris, France, 2006, P107.

لتحقيق الأهداف الجماعية وكذا مواجهة الوسائل البشرية التي لا بد لم من استلافها⁽¹⁾ أو أنه يشاطر بارسونز القناعة أن " المشاكل المتعلقة بالسلطة تعتبر مشكلا مركزيا لكل نظريات التنظيم"²

غير أنه، يؤكد على تعارض نظري أو مفاهيمي. كذلك، مقارنة بالنموذج التنظيمي العقلاني لماكس فيبر، يعارض كروزيي خصوصية النموذج الثقافي الفرنسي للبيروقراطية بالقول: " الجزء الثالث والأخير من الظاهرة البيروقراطية كان مسخرا لهذا البعد الثقافي[....] البيروقراطية على الطريقة الفرنسية تمثل حلا معقولا للمشكلات التي تطرحها لنا ردود الأفعال الفطرية للخوف من المواجهة بين، نظرتنا المتطرفة للسلطة واشمئزازنا من أقل تقبل أى علاقة التبعية"⁽³⁾

حسب فيليب بورنو (النظريات السوسيولوجية وتحولات المنظمات 2006)، بغيا من اكتشاف أسباب تطور الرأسمالية ، عزاها ماكس فيبر للفعل العقلاني المتضمنة في نظرية البيروقراطية: " لا، فالجديد بالنسبة له، هو الفعل العقلاني، الذي أنتج تنظيما غير مسبوق، ألا وهو البيروقراطية. يتميز هذا التنظيم بالتوقع الاقتصادي العقلاني، التنظيم العقلاني للعمل. في البيروقراطية، لا يمتلك الفرد وظيفته. تعمل البيروقراطية وفقا لقواعد غير شخصية، وهناك رفض للشخصنة. فالتنظيم البيروقراطي يتهيك كهرمية. فالمناصب محددة مسبقا، والوظائف متخصصة، والموظفون متخصصون للمسار المهني في التنظيم مما يضمن الديمومة... البيروقراطية الفيبرية التي تعتبر نموذجا نظري أصليا، حسب فيبر، تعمل على تمجيد الرأسمالية⁴ لكن بالتأكيد على أساس نقد هذا المبدأ من قبل الأمريكيين (ميرتون وسيلزنيك). وقد قام كروزيي بالتنبيه على أن هؤلاء " بينوا أن أغلب القواعد والمفترض أنها ضمان للتسيير الحسن للمنظمة قد قامت بشلها. ويشير كذلك إلى اللا شخصية لدى الموظف و التي تستوجب تطبيق القاعدة دون الأخذ بعين الاعتبار البعد الشخصي، وذلك ما يلغي كل مرونة أو ليونة في النسق، تعدد القواعد الضابطة التي تمنع كل المبادرات وتلغي كل امكانية للابتكار. كما أن التقسيم الإداري يؤدي إلى انكباب الجماعات على أهدافها على حساب أهداف التنظيم. يضيف كروزيي عناصر مثل " الحلقة المفرغة" مبدأ التساوي، الهرمية، وعدم اللا شخصية

¹ - Crozier Michel, *Le phénomène Bureaucratique*, P184, in : Durand Jean Pierre, Weil Robert, *Sociologie contemporaine*, P224.

² - Idem.

³ - Crozier Michel, *Le phénomène Bureaucratique*, P09, in : Delas Jean Pierre, Milly Bruno, *Histoire des pensées sociologiques*, Armand collin, 2005, P202.

⁴ - Bernoux Philippe, *Théories et changement des organisations*, éd Le Seuil, Paris, France, 2006, P01

القواعد يضعف علاقات السلطة ويقضي على المرونة اللازمة للتأقلم مع التحولات أخيرا، فالبيروقراطية هي نظام يمنع التأقلم. العقلانية البيروقراطية تؤدي إلى شل التنظيم"⁽¹⁾

1.1.1-العقلانية المحدودة عند جيمس مارس وهربرت سيمون James March et Herbert Simon

تقوم العقلانية المحدودة لدى مارس وسيمون (المتخصصين الأمريكيين في دراسة التنظيمات) على أساس نقد النظرة الاقتصادية للفاعل التي تسند له خيارات مثلى. بالنسبة لهؤلاء الكتاب، فالرجل الاقتصادي الذي يقوم باختيارات بالاعتماد على إجابات متناسبة مع وضعيات دقيقة لا يمكن تطبيقها في هذه الحالة بما أن بعض المصطلحات مثل الخطر و عدم اليقين صارت تستعمل في مجال الاقتصاد. أخذ مفهوم الرجل السوسيولوجي ذي العقلانية المحدودة مكان الرجل الاقتصادي. من هذه الحلول الكافية وليس المثلى يقول كل من مارس و سيمون: " أغلب القرارات الإنسانية المتخذة فردية أو تنظيمية، تعود إلى اكتشاف وتفضيل الاختيار الكافي: ليس سوى في الحالات الاستثنائية حيث يتم تعود إلى اكتشاف وتفضيل الاختيارات المثلى. البحث عن الأمثل يستلزم عمليات أكثر تعقيدا من البحث عن الرضا. استكشاف كومة قش لأفضل إبرة والاستكشاف للعثور على واحدة كافية لخياطة هي من أجل مختلف "⁽²⁾

تتقل العقلانية المحدودة إذن من المركب إلى البسيط. تتحول الحلول المثلى إلى حلول مرضية أو كافية. عكس القرارات الناقصة، يحصل الفاعل الرضا من مقارباته التبسيطية للمشكلات. استحالة الإلمام بكل أبعاد الوضعية المركبة أو المعقدة تعتبر إشكالية تشجع تطوير استراتيجيات للإجابة من قبل الباحثين: " لأن الإمكانيات الفكرية للإنسان محدودة بالنظر إلى تعقد المشكلات التي يواجهها الافراد والتنظيمات. السلوك العقلاني يركز على أشكال مبسطة تأخذ بعين الاعتبار الخطوط الكبرى للمشكلات دون التنازل عن كل التعقيدات

تتميز التبسيطات بعدد من الخطوط المميزة:

1- استبدال البحث عن المستوى الأمثل بمفهوم الكافية أو الرضا.

2- يتم اكتشاف اختيارات الفعل ونتائجها بطريقة تسلسلية عن طريق عمليات البحث.

¹- Idem P02.

²-March J, Simon H, les organisations, in: Delad J-P, Milly B, Histoire des pensées sociologiques, p 349 .

- 3- يتم تطوير برامج الفعل من قبل التنظيمات والأفراد وتمثل بدائل خيارات في الحالات الاعتيادية.
- 4- كل برنامج تنفيذ أو فعل خاص يهتم بمجموعة محدودة من الوضعيات والنتائج.
- 5- كل برنامج تنفيذي أو فعلي يمكن القيام به في حالة شبه مستقلة مقارنة بالأخرى. هي فقط مرتبطة بشكل أوسع.
- 6- الفعل أو التنفيذ ذو طابع تأقلمي وتكيفي وموجه نحو هدف.⁽¹⁾

يتجلى أيضا منطق للفعل في الوضعية، من خلال عملية بحث تساهم في تماهي وبلورة الخيارات ونتائج الفعل، بل حتى لضمان أفضل حل ممكن ومن ثمة الرضا. في هذا السياق وبعد تعزيز العقلانية المفرطة في علم الاقتصاد خاصة، فالفردية المنهجية تتجدد مع مفهوم "العقلانية المحدودة"، التي تجد إطارا ملائما مع التحليل الاستراتيجي للتنظيمات: "الحجر الأساس للفردية المنهجية"⁽²⁾

2.1.1 شروط الحركة الجماعية أو الفعل الجماعي:

يقوم التحليل الاستراتيجي لميشال كروزي، وبعيدا عن تجديد الإطار المفاهيمي والنظري للتنظيمات، بتحليل شروط الفعل الجماعي، و يدرج أيضا بُعد " الحرية" الذي يتعارض وكل أنماط الاتجاه العقلاني، المتجاوزة، أو تلك التي اختزلت في التايلورية أو مدرسة العلاقات الإنسانية.

" لقد ركزنا، في مؤلف سابق، على أنه وداخل التنظيم، لا يمكن اعتبار الأفراد مجرد "يد"، كما يفترض النموذج التايلوري للتنظيم ، وليس حتى "يدا وقلبا" مثلما يعبر عنه مدافعو العلاقات الإنسانية. أشرنا إلى أن هؤلاء وأولئك قد نسوا أن الانسان قبل كل شيء " رأس أو دماغ وتفكير". ومن هنا تبرز الحرية، أو بتعبير أكثر واقعية "الفاعل المستقل" القادر على الحساب والتحكم، والذي يستطيع أن يتأقلم ويبدع وفقا للظروف وكذا تحركات شركائه⁽³⁾

إضافة إلى استقلالية الفاعل التي تسمى بالحرية، هناك مصطلحات مثل " القدرة على الحساب، التحكم، التأقلم، الإبداع وفقا للظروف" والتي تمثل أحد الفرضيات الهامة للتحليل الاستراتيجي علاوة على : العقلانية المحدودة، السلطة، الاستراتيجية، اللعبة، والتي تمثل مرافعة حقيقية ضد " أوهام منظري الهيمنة والتكيف....

¹- March J, Simon H, *les organisations*, in : Delas J-P, Milly B, *Histoire des pensées sociologiques*, P348

²-Idem Idem P348.

³- Crozier M, Friedberg E, *l'acteur et le système*, op.cit. P38

الخيالات المتعلقة بالقوة أو النظرة التبسيطية... لدى الأفراد المنفذين.⁽¹⁾ إذن هناك استنتاج كما يؤكد الكاتب، لمماثلة سلوك الإنسان لمبدأ آخر في التحليل الكروزيي يتجاوز ذلك المتعلق ميكانيكية وآلية الامتثال و الخضوع"

على كل ، يقول الكتاب أنه : "لابد من التأكيد بقوة على أن السلوك الانساني لا يمكن فهمه كنتاج لميكانيكية الخضوع أو ضغوطات المعطيات الهيكلية والبنائية. بل هو دائما تعبير و تكريس للحرية مهما كان صغرها. الجربة التي تترجم اختيارا ينتهز الفاعل من خلاله الفرص التي تمنح له في إطار الضغوط والعقبات. على أنها تبقى غير متوقعة بشكل تام وكامل وذلك كونها غير محددة, دائمة التغير"⁽²⁾

2.2- المفاهيم الاساسية:

من العقلانية المحدودة إلى الإستراتيجية:

تبين العقلانية المحدودة كما يعرضها مارش وسيمون، أنه لا يمكن حل المشاكل سوى بطريقة تسلسلية وليس تجميعية. وهناك تجزؤ وتفتيت في الوضع، ولا يتم رسم خطة عمل إلا من خلال عملية بحث مستمر، بهدف تحقيق الرضا لدى الفرد و ليس لإيجاد الحل الأمثل. هذه الأخيرة تتعرض لعقبات شتى. توصل كروزيي وزميله إلى أن : "الفاعلين يتمتعون بقدر من الحرية المحدودة ، إذ أنهم لا يمتلكون، ووفقا لذلك، سوى عقلانية محدودة. بمعنى آخر حرية الافراد و عقلانيتهم و أهدافهم واحتياجاتهم وحتى إن صح القول حساسياتهم هي عبارة عن إنشاءات اجتماعية des construits sociaux وليس كيانات مجردة. ومن هنا، فالمشكل لا يتعلق بنموذج التفسير المختار ولكن بمنهجية تسمح باكتشاف الشروط والظروف المادية والهيكلية والبشرية للسياق و التي تحدد وتعرف هذه الحرية وهذه العقلانية وتعطي من خلالها معنى للسلوك الملاحظ"⁽³⁾

العقلانية المحدودة تعيد طرح مشكلة مكانة الفرد داخل المنظمة. من العامل السلبي إلى الفاعل الحر والمستقل. ينطلق التحليل الاستراتيجي من معطى قاعدي أن لا أحد يقبل أو يتقبل أن يتم التعامل معه على أنه فقط مسخر لبلوغ أهداف التنظيم. فسلوكات هؤلاء الأفراد هي تشكيلات مكيفة ، معقلنة ، وموجهة نحو

¹ - Crozier M, Friedberg E, l'acteur et le système, op.cit. P38

²- Idem page 39

³-Idem pp 46-47.

تحقيق بعض الأهداف لكن " هذه المجموعات المركبة مدمجة" ⁽¹⁾ والمتمثلة في تنظيمات تقترض بطريقة غير معلنة اندماجا للأفعال، يحدد ملامح العقبات التي يواجهها الفعل المنظم.

يفرد الكاتبان مكانة خاصة لهذا التفصيل المهم فيما يتعلق بالفاعل والنسق(1977): " لا يوجد فاعل خارج النظام الذي يعرف حريته ويحددها في داخله وكذا العقلانية التي يمكن ظهورها في تصرفاته. لكن النظام أو التنظيم، لا يمكن له أن ينشأ إلا عن طريق الفاعل بوصفه وحده القادر على حمله ومنحه الحياة أو تغييره. من هذا النوع من التوضع الجانبي لهذين المنطقيين تتولد اكراهات الفعل المنظم والتي يبينها تفكيرنا البديهي"⁽²⁾

هذه الاكراهات والضغوطات أو العقبات المرتبطة بالفعل المنظم يحولها التحليل الاستراتيجي إلى عناصر منهجية استراتيجية تبرز في مفاهيم ومتغيرات جديدة منها : هامش الحرية، منطقة الارتياح أو الشك، علاوة مفهومي الاستراتيجية والسلطة.

مبادئ الاستراتيجية:

المنهجية المقترحة من قبل الكاتبين تقترح على غرار الاستراتيجية، نتائج الملاحظات الميدانية والتي حولها البعض إلى مبادئ، فرضيات أو غيرها.

1: نادرا ما يمتلك الفاعل أهدافا واضحة أو مشاريعا واقعية. على كل، فضرورة بلوغ أهداف تؤدي بالفاعل إلى فعل هام دائما، فعل استراتيجي يتطور وفقا لتطور الحالات: " ما كان وسيلة في لحظة ما سيكون هدفا في لحظة أخرى"⁽³⁾

2: سلوك الفاعل لا يتقيد بالاحتمالات. وإن كان قهرياً ومحدوداً فليس بشكل كلي.

3: سلوك الفاعل دائما ذو معنى،و للبحث عن معنى هذا الفعل، وعقلانيته، لابد أن يكون موازاة مع أربعة عناصر حسب كروزيي وزميله.

-الفعل عقلائي متعلق بالفرص المتاحة.

¹- Crozier M, Friedberg E, l'acteur et le système, op.cit. P08

²- Idem P09

³- Idem P147.

- هذه الفرص مرتبطة بالسياق.

- بالنسبة للفاعلين الآخرين.

- بالنسبة للعبة المتأتية والنااتجة عن هذه العلاقات.

هذه المنهجية المتبعة من قبل الفاعل يمكن أن تكشف عن التقليل من أهمية أهدافه التي يمكن أن تتجلى خاصة عندما يكون التنظيم الذي ينتمي إليه هو النطاق المرجعي.

4: يتمثل السلوك في جانبين: جانب هجومي يتصرف فيه الفاعل بشكل عقلاني وفقا للفرص المتاحة لديه. ثم، جانب دفاعي عن طريق الاحتفاظ وتوسيع هامش الحرية. وعليه تبدو العقلانية محدودة.

5: حقيقة، سلوك الفاعل (أو الجماعة) لا يبدو غير عقلاني وفقا لمفهوم الاستراتيجية: "وراء ردود الأفعال العاطفية، يمكن للتحليل الكشف عن الانتظامات التي لا معنى لها سوى وفقا لإستراتيجية ما. هذه الأخيرة ليست سوى القاعدة الأساسية لانتظام السلوك الملاحظ. يلي ذلك فكرة أن الإستراتيجية ليست مرادفة للإرادة ، إذ لا تعدو وبالضرورة واعية"⁽¹⁾

*الاستراتيجية والسلطة

المنهجية الاستراتيجية تشترط تفسيراً للمنشأ التنظيمي le construit organisationnel باللجوء إلى المصطلح الإجرائي المتمثل في : السلطة.

على كل، يتعلق التحليل بالمعطيات الهيكلية، التقنية للتنظيم أو بقياس مستواه من العلائقية، وتخصه الكبير في المهام، والمجهود المبذول من وجهة نظر استراتيجية يركز على غياب عمليات الصراع، التعاون أو التبادل. وفقا لذلك يمكن الاستنتاج أن: "لا شيء يترك لاعتباط الأفراد ولا للمفاوضات بين الأشخاص. وبما أن كل شيء يمكن توقعه سلفا وكل سيجد نفسه في مكانه المناسب، يجب ألا يكون هناك أسباب للضغط أو الصراع"⁽²⁾، بحيث لا يمكن لأي فرصة أن تتاح لتنمية استراتيجيات بهدف الحصول على "السلطة"

¹- Crozier M, Friedberg E, *l'acteur et le système*, Op.cit P48

² Crozier M, Friedberg E, *l'acteur et le système*, Op.cit P50.

كما نتشأ "السلطة" هي الأخرى من العلاقات المهنية (بين الرئيس وتابعيه) لكن كذلك من العلاقات الشخصية، وهو ما ينتظر عند وضعيات التبادل، الصراع أو التعاون مهما كانت طبيعة الجو السائد (لامبالاة، عدوانية، نفاق). المثال الذي أعطي هو في ورشات (Monopole) الإنتاج التي بينت أن العلاقات المهنية بين عمال الإنتاج ورؤسائهم لم تعط أي تفهم ولا احتراماً أكثر لدور التأطير من قبل الرئيس في حين أن العلاقات الشخصية كانت لطيفة ومتسامحة.

أما علاقاتهم مع بقية عمال الصيانة، فوصفت أنها متوترة وصراعية. الأولون (قليلو التأهيل) يشعرون بالسوء إزاء السلطة الأبوية الموجهة إليهم من قبل رؤسائهم (ذوي التأهيل المتخصص) في حين أن هؤلاء يعتبرونهم كتابعين. وعليه، يمكن أن تنشأ ظروف " مَرَضِيَّة" أو مبنية على نوع من "المداينة والنفاق"، إذ على الرغم من جو الكراهية إزاء عمال الصيانة، تجد أن عمال الإنتاج يستغلون علاقاتهم الشخصية معهم". عندما تتحول إلى وضعياتهم إلى مجال السلطة داخل الورشات، تستعيد مثل هذه الاتجاهات أو السلوكات "المرضية" معناها لتكون : وسيلة ممتازة لعمال الإنتاج للحفاظ على العلاقات الجيدة مع عمال الصيانة، مع الضغط عليهم لمنعهم من المبالغة في وضعيتهم المهيمنة"⁽¹⁾. في هذا السياق، فنشوء السلطة لدى عمال الصيانة ناتج عن تنازلات قام بها عمال الإنتاج لكن بالحد من الفوارق بفضل علاقات سلطة شخصية.

*-السلطة

تعتبر مسألة السلطة عنصراً أساسياً في التحليل الاستراتيجي للفعل المنظم. على كل، فالسياق والمنشأة le construit يعبران وفقاً لمنهجية التحليل الاستراتيجي عن علاقات السلطة بما أن الفعل هو القاعدة والأساس في هذا التحليل. كذلك، تحليل السلطة على أساس أنها " ميكانيزم أساسي للاستقرار في السلوك لدى الفاعلين "⁽²⁾ كما أنها "أساساً عبارة عن مجموع العلاقات التي يتم كوينها"⁽³⁾

- * السلطة علاقة وليس صفة أو خاصية:

من وجهة نظر الفاعلين (أفراد وجماعات) هذه السلطة التي يحصلون عليها هي قبل كل شيء منسوبة للفعل المؤثر على الآخر: " على المستوى الأكثر عموماً تتطلب هذه السلطة وترتبط بالإمكانية القائمة لدى

¹- Idem P53

²- Crozier M, Friedberg E, *l'acteur et le système*, Op.cit 55

³- Idem

بعض الأفراد أو الجماعات في التأثير على أفراد آخرين أو جماعات أخرى⁽¹⁾. استلزام وجود هذا التأثير على الآخر " ينسحب نحو مفهوم " القدرة ": أو قدرة الفرد "أ" على الحصول على ما يقوم به الفرد "ب" والذي لا يمكنه الحصول عليه دون تدخل من "أ" ⁽²⁾

يستنتج كروزيي وزميله أن الحصول على السلطة بالنسبة لصفات خاصة للفاعلين. جانب طغى في النظريات الفلسفية للقرون الماضية وفي الفكر الاجتماعي والسوسيولوجي. هذا يعني البعد الأول للسلطة ومن ثم اعتبارها علاقة وليس صفة في الفاعل.

*. السلطة علاقة تبادلي وحواري :

البعد الثاني سيكون ذلك المتعلق بالتبادل المتبادل في وضعيات التشاور والحوار. في هذا السياق، عند التتبع الشخصي للأهداف، سيتضح أنها متعلقة أكثر وبشكل واسع بالأهداف المشتركة ما يؤدي إلى بناء علاقة تبادلي: تكيفات، امتيازات، تبادلية، ومن ثمة تشاور وتجاوز في النتيجة ، فضمن هذا الإطار ذو الطابع التبادلي والحواري تبرز أبعاد أخرى من طبيعة هذه العلاقة

- السلطة علاقة أدواتية أو توسيلية.

- السلطة علاقة غير متعدية.

- السلطة علاقة متبادلة لكن غير متوازنة.

الطابع التوسيلي للسلطة يعني أنه عند التشاور أو الحوار، تستعمل السلطة لهدف يحفز على استغلال الموارد أو المصادر التي يحوزها الفاعلين المعنيين بهذه التشاور أو التبادل. إلا أن الكاتبين كروزيي وزميله يريان أنه يجب عدم إنكار وجود "الظواهر الانفعالية" التي تربط هذه السلطة بنتائج غير واعية أو قابعة وراء نية ما، لكن دون أن يكون ذلك بشكل آلي أو حتمي. فيما يتعلق بانتقالية السلطة، يمكن تلخيصها بالقول أنه عند وجود علاقة بين أ،ب، ث ، فالأول يمكنه الحصول على فعل من الثاني والثاني من الثالث لكن ذلك لا يعني أن الأول يحصل من الثالث على الفعل المراد بشكل آلي. ولا بد من الإشارة أن السلطة

¹- Idem, P 56.

²- Dahl R.A, *The concept of power* , Behavioral sciences, n°2, 1957, P201-215, et "power", encyclopedia of the social sciences, vol.12, New York, 1968, PP 405-415, in: Crozier M, Friedberg E, *L'acteur et système*, P 56.

مرتبطة برهانات الفعل المطلوب، مما ينتج عنه احتمالية القيام بالفعل من قبل شخص دون آخر، وفقا للتحديات التي يمثلها. مما يعني أن سلطة أ على ب تبقى مرهونة بالأهمية الاستراتيجية للتحدي.

أخيرا، السلطة إذن علاقة متبادلة أو تبادلية لكنها غير مستقرة أو غير متوازنة وذلك وفقا للموارد أو المصادر التي تستلزمها علاقة التبادل هذه. مباشرة علاقة سلطة، يعني الحصول على مزايا " لتسويق الارادة"⁽¹⁾ مما يعني أن عدم الحصول عليها هو فقدان الاستقلالية. هذا التبادل المتساوي يلغي سلطة فرد ما على الآخر في حال عدم التكافؤ، أي عدم التوازن، هناك علاقة سلطة. "إنها علاقة القوة التي يمكن أن يسلبها فرد ما بشكل أفضل، أو ربما بشكل متساو، دون أن يعني ذلك ضعفه الكلي أمامه."⁽²⁾

من خلال استعراضها بهذا الشكل، تبدو السلطة مضادة للفلسفة القديمة، أو النظريات المختلفة خاصة في مجال التنظيمات والتي لم تعد تلك الصفة اللازمة والضرورية والحتمية ل"الميكانيزم الميكانيكي". من خلال هذه المراجعة، هناك بحث عن القبول في مكان وزمان القيادة. إذ تعد ذات معنى سلبي ولا تزال في قلب العلاقات الاجتماعية باعتبارها ضرورة لا مفر منها نظرا لإسهامها في تخفيف وظائف الفاعلين بتنفيذ استراتيجياتهم. وعليه وسيلة للعب الاجتماعي، و للديناميكية الاجتماعية.

*-أساس سلطة الفاعل:

في علاقة السلطة، تتواجه القوى في ظل المزايا والموارد. وتتعلق النتيجة بإمكانيات واحتماليات الفعل عند التبادل. عندما ينتظر أ فعلا من ب ليتمكن هو الآخر القيام بفعل ما، فهو مرهون نوعا ما وبشكل ما ب "ب" ولديه السلطة على "ب" لينتظر منه فعلا أو سلوكا، لكن ذلك مرهون بالموارد التي بحوزة "ب" ، وعليه فإن سلوكه لا يمكن التنبؤ به بالنسبة لـ A الذي سيبقى تحت سلطة B. " تكمن السلطة في هامش الحرية الذي يمتلكه كل من الشركاء المتورطين في علاقة سلطة أو قوة، أي في إمكانية واحتمالية كبيرة إلى حد ما في رفض ما يطلبه الطرف الآخر من العلاقة"⁽³⁾

بناء على ذلك وبالنسبة للفاعل ، يعني الحصول على سلطة ما، تنمية وتطوير استراتيجيات لتوسيع والزيادة في هامش الحرية عن طريق التنظيم والرقابة، بفضل السلوك غير المتوقع لمناطق الشك أو الارتياح التي تحدد لدى الطرف الآخر القدرة على الحركة و الفعل. هدف زيادة هذا الهامش هو في العموم أقلمة وتكييف

¹- Dahl R.A, *The concept of power*, Op.cit, P58

²-Idem p59

³- Dahl R.A, *The concept of power*, Op.cit, P60..

لإمكانية الفعل مع العمل على تقليص ما لدى الشريك، بشكل يكون فيه معلوم ومعرف مسبقا ومن ثم دون وجود هامش اختيار واسع. إذن هو السلوك من نمط التمويه و التلاعب في القدرة على التنبؤ أو التحكم في التوقع.

كذلك فتوسيع هامش الحرية للحصول على سلطة أكبر، لا يمكن القيام به دون امتلاك مصادر أو موارد، ويتضح أن أي تحليل لعلاقة السلطة لابد من انكفاه على الموارد التي يمتلكها الفاعل. موارد رهينة الوضعية الاجتماعية للفاعل والتي تعود إلى الإطار الزمكاني والاجتماعي الذي يطور فيه استراتيجياته.

يدعو المنهج الاستراتيجي، في الواقع، إلى الاهتمام بالموارد الفردية، الثقافية، الاقتصادية، والاجتماعية التي لدى الفرد للقدرة على تحديد استراتيجيته. هذه تتعلق بمصادره تستثمر في علاقة السلطة، والتي ليس شرطاً أن تكون نفسها لدى آخر وفقاً للتساوي والاختلافات التي يعرفها" وفقاً لوضعياتهم الاجتماعية، لا يمتلك الفاعلون نفس القدرات الاستراتيجية"⁽¹⁾

أخيراً، فالبعد الزمني لابد أن يكون طرفاً في المنهج الاستراتيجي نظراً لأهميته في كل علاقات السلطة: "لكن وبشكل واضح، الوقت أو الزمن هو أيضاً بعد في هامش التحكم لدى الفاعل. القدرة على تحديد أفق زمني أكثر بعداً في علاقة سلطة تصبح امتيازاً جاداً"⁽²⁾

عدم اليقين أو الإرتياب ، و السلطة يتماشيان بالتوازي مع التحليل الاستراتيجي بما أن التمكن من مراقبة وضبط وتنظيم مصادر الريب والشك يسمح بل ويمكن من الحصول على السلطة. كذلك من وجهة نظر التنظيم، يبقى شبه مستحيل القضاء على هذه المصادر وإن كانت هي السبب الأساس لكل فعل ارادي. المحيط يتغير، والتقنيات والأهداف والمهمات مما يمهد السياق لظهور مناطق شك وريب جديدة ونضال للتحكم فيها: "عند ظهور منطقة شك أو إرتياب، تصبح مجالاً للتنافس والتسابق من قبل أولئك الذين يرغبون في زيادة السلطة. نتحدث عن جدوى منطقة الإرتياب للإشارة لأهميتها في حياة المؤسسة. وسيصل بعض الأفراد داخل المؤسسة إلى التحكم في مناطق الريب أو الشك. يفيدون المؤسسة بمعلوماتهم وكذا خبرتهم للتقليل من عدم التوقع ومن ثم الفوضى. هؤلاء يعملون على تقليص الإرتياب هم الذين يمتلكون سلطة أكبر"⁽³⁾

¹- Dahl R.A, *The concept of power*, Op.cit, P65325

²- Dahl R.A, *The concept of power*, Op.cit, P64.

³- Potocki Malicet Danielle, *Élément de sociologie du travail et de l'organisation*, Antropos, Paris, France, P62

بالنسبة للتنظيم

يضبط التنظيم سيرورة علاقات السلطة، بالتأثير على قدرة الأفراد على اللعب و بتكيف إرادتهم بتحديد الرهانات الهامة. إذ أن مصادر وموارد الفاعل ليست كلها مهمة أو قابلة للتعبئة.

وعليه، يرى التحليل الاستراتيجي مصادر الشك والريب الناجعة بالنسبة للتنظيم، تتوافق مع أربعة مصادر للسلطة والقوة لكن " مصدر الشك أو الريب تأخذ معناها في ولأجل العملية التنظيمية عن طريق الاستثمار من قبل الفاعلين الذين يستوعبونها للاستمرار في استراتيجياتهم . غير أن " الوجود الموضوعي " لمصدر شك أو ريب لا يخبرنا عن الإرادة أو بكل بساطة عن قدرة الفاعلين على انتهاز واستعمال الفرصة التي يكونها"⁽¹⁾

*. مصادر السلطة:

والتي ترتبط بامتلاك كفاءة أو بتخصص وظيفي يصعب استبدالها أو التخلص منها:

عندما يقوم الخبير بحل مشاكل مستعصية فهو يستخدم مصادره: الخبرة، المعارف والتجربة والتي تتمن عند التشاور والنقاش حول المزايا مع التنظيم او مع الزملاء. غير أنه وفي حالة ما حتى الخبرة التي تعني القدرة على حل المشكلات في التنظيم ، ليست نادرة إلى حد بعيد وبشكل معتبر، ويبقى القول إن الكثير من الفاعلين الخبراء يمتلكون الهيمنة لأن استبدالهم باهض ذلك أنهم يبقون مجال معارفهم غير قابل للاختراق وهو ما يمثل ركنا هاما بالنسبة لخبرتهم.

ترتبط هذه بالارتيايات المتأتية والمنبثقة من العلاقات بين التنظيم ومحيطه. إذ يلزم كل تنظيم بمراقبة محيطه سواء بغرض الحصول على الموارد المادية والبشرية التي يحتاجها، أو لبيع منتجه. على أن يقوم بذلك بصفته طرفا من المجتمع، فالتنظيم في علاقة حيوية مع بعض القطاعات دون أخرى.

إنه المحيط الناجع. الذي يمكنه تعطيل السير الحسن للتنظيم مما يشكل منطقة ارتيايات تمنح السلطة لذلك الذي يمكنه التحكم فيها. وهنا يبرز ما يسمى سلطة الهامش القاطع (pouvoir du marginal sécant) مع العلم أن الفاعل طرف في العديد من الأنساق و الانظمة. (المسافر التاجر بعلاقاته الخارجية والنقابيون الذين يحددون القيام بالاضرابات)

¹ - Potocki Malicet Danielle, *Idem*, PP 71/72.

فاتخاذ القرارات و محتوياتها مرتبطان بطريقة تنظيم لاتصال فى التنظيم ويتدفقات المعلومات بين الوحدات والأعضاء وكذا محتواها التابعة بالطريقة النازمة لعملية الاتصال. إذ يحتاج المسؤول إلى المعلومات ليقرر ويتعلق القرار باستراتيجية ذلك الذي يعطيها. فى الواقع، محتوى المعلومة أو وقت إعطائها، يمكن أن يدهور أو يحسن الفعالية. فذلك الذي يمتلكها، يمتلك سلطة من خلال الارتياح والشك والتي داخلهما، ومن ثم إمكانية التأثير على مسار الأحداث والحصول على القرار الذي فى صالحه و يخدمه. غير أن المعلومة الأحادية يمكنها أن تؤدي إلى تضيق وإهدار القدرة على التواصل وضبط التدفق فى حالة ما إذا قرر المعنى الذهاب مباشرة إلى المصدر.

*المعرفة و استعمال القواعد التنظيمية.

ذات صلة بالقواعد السابقة، وتعتبر إنشاء. وعليه فالقاعدة الموجهة لحذف مصادر الارتياح وتفعيل الأمور لا تخلق فقط مصادر جديدة للارتياح ولكن تقلص وسائل وميكانيزمات الرقابة والضبط لدى الرؤساء و تستعمل من قبل المرؤوسين ضد تعسف الرئيس. لكن هذا يعنى المضي كذلك عكس ما تمليه النصوص و قواعد: فالمبالغة فى التطبيق تعنى شل الخدمة.

من السهل تخيل حاجز شرطة ونظرا للتأخر فى الراتب أو المكافآت، يراقب ويضبط آليا المركبات مما يمكنه أن يؤدي إلى إنسدادات كبيرة فى حركة المرور. مما قد يؤدي بالرئيس إلى التذكير بالنظام، مما يشير بشكل غير رسمي ، الى الحاجة فى تسهيل حركة المرور وبالتالي للتخايل على ما هو منصوص عليه. وعليه، يمكن لهذا الأخير أن يتسامح مع عدم الامتثال للقاعدة و ضمان تعاون وكلائه مع الإبقاء على هذا السلوك تحت ظل التهديد الذي قد يمكن إلى وكلاءه من الحصول على أي تسامح مهما كان.

أخيرا، لابد من الإشارة إلى أن هذه القدرة على الاستعمال، بطريقة غير رسمية لقواعد العمل فى المنظمة يمكن أن تتعلق بالقواعد الرسمية ولكن كذلك غير الرسمية كذلك، إذ تكون السلطة على شكل هيكل تنظيمي مواز بلا شك، لكنه وإلى حد ما حقيقي وواقعي بالنسبة لداخل التنظيم. والذي يتعلق باستراتيجيات كل فرد على حدى فى الواقع حول هذه التنازلات والتحكم فيها والمفاوضات وغيرها مما يعنى الربح عند توقع الخسارة أو الخسارة عند توقع الربح أي باختصار: اللعبة. القاعدة واللعبة: المفهوم الهامان بالنسبة للتحليل الاستراتيجي.

غير أن البيروقراطية يمكن اعتبارها نمطا قادرا على القضاء على أي مبادرة ، أو إبداع. في مجال، توقع كل شيء أصبح مثالية. القواعد والاجراءات يمكن أن تظهر جد صلبة وأحيانا غير متوافقة والتطورات المستمرة في محيط التنظيم. في "الظاهرة البيروقراطية" يشرح كورزيي اربعة أنماط من الاختلالات في البيروقراطية.

" الأول يتعلق بالاستعمال الآلي للقاعدة كنمط ضبط بين أعضاء التنظيم. حسب كورزيي، القاعدة تحطم علاقة التبعية بين الرئيس والمرعوس. القاعدة تحد من سلطة كل عضو، بما في ذلك سلطة الرئيس في إصدار الأوامر التعسفية. القاعدة تحمي ضد التعسف لكنها تكون " ديمقراطية شاذة " حيث يعامل كل الأفراد بطريقة واحدة لأن الكل مراقب ومضبوط بنفس المجموع.

أيضا، فالقاعدة تحرم الفرد من كل المبادرة. في الواقع ، للاحتفاظ بالطابع اللاشخصي للبيروقراطية ، فالقرارات التي لا تعطى من قبل القواعد هي في الغالب متخذة على مستوى الإدارة العامة. مما يعني أن الطابع الغير شخصي تم الحفاظ عليه على حساب الفصل بين القدرة على اتخاذ القرار والمعرفة الضرورية لاتخاذ القرار.

في مقام ثالث، السير البيروقراطي يؤدي إلى ضغوط كبيرة تتعلق بالانضباط من قبل المتشابهين. كل رغبة في الاستقلالية على المستويات المتعلقة بالمصالح المشتركة سيتم التخلص منها. إضافة على ذلك، الضغط المتعلق بالانضباط يميل مع الوقت إلى التأثير سلبا على الإتصال داخل التنظيم. كل جماعة تركز على أهدافها الخاصة على حساب أهداف التنظيم كلها.

أخيرا، وبما أن القواعد لا يمكنها التنبؤ بكل شيء، يبقى داخل التنظيم ما أسماه كورزيي ب"مناطق الريب أو الشك". ضبط وتنظيم هذه المناطق يصبح تحدي سلطة. يروي كورزيي مثال عمال الصيانة الذين استبدلوا طرق اصلاح الاعطاب في ماكينات الانتاج داخل الورشات لأجل أن يصيروا مهمنين في حالة حصول العطب.⁽¹⁾

* من اللعب إلى نظام العمل الفعلي.

¹- Torrès-Blay Olivier, *Économie d'entreprise, organisation, stratégie et territoires à l'aube de la nouvelle économie*, Édition Economica, Paris, France, 2004, PP 52-53.

هذا المصطلح الجديد هو قبل كل شيء ذو أهمية كبيرة في فهم التحليل الاستراتيجي. يتمسك به كروزي وزميله على أنه محوري في تجديد الاشكالية في علم اجتماع التنظيمات. ليس لدى الفاعلين دورا تكيفيا أو سلبيا كما تشير إليه النظريات الكلاسيكية (البنائية الوظيفية ، الظاهرانية) . فهم يلجؤون إلى لعب ما وفقا لاستراتيجيات محملة، ويمتلكون السلطة ويمكنهم الاختيار.

تتهيكّل علاقات السلطة إذن داخل هذا الميكانيزم الملموس : " هناك عنصران مهمان لا بد من الحفاظ عليهما: انتشار السلطة والأبعاد الانفعالية المسؤولة عن اختيارات الفاعلين.... يتساءل كروزي حول علاقات السلطة ، مسرح مشاورات دائمة حيث تستعمل عدم التنبؤ بالسلوكات كحماية. هذه الأهمية المعترف بها للريب تؤدي إلى مصطلح اللعبة، على افتراض أن الفاعلين يختارون الإستراتيجية الرابحة" ⁽¹⁾

فاللعبة قبل كل شيء هي وسيلة تم إيجادها للتعاون والتصرف بطريقة جماعية. يفترض أن الفاعل يتمتع بحريته للتوافق مع الضغوط بواسطة لعبة استراتيجية عقلانية. مصالحه يجب ألا تمنع مصالح التنظيم و من هنا تقبله لقواعد اللعبة. هذا القبول يطرد الحتميات الهيكلية للنظريات الكلاسيكية " اللعبة هي الوسيلة المخترعة من الافراد لتنظيم تعاونهم. إنها الوسيلة الأهم للفعل المنظم. اللعبة يوافق بين الحرية والعقبات. يبقى اللاعب حرا، لكن لا بد له من تبني استراتيجية عقلانية إن كان يريد الفوز وذلك حسب طبيعة اللعبة واحترام القواعد. هذا يعني أنه لا بد له من تقبل العقبات إذا كان يريد تقدم مصالحه. إذا تعلق الأمر بلعبة التعاون، كما هو الحال في التنظيمات، منتوج اللعبة سيكون نتيجة مشتركة يتم البحث عنها من قبل التنظيم" ⁽²⁾

هذا على أساس فالفعل التنظيمي ليس مجرد استبعاد للفرد ، بل نتيجة للعب. قواعد التنظيم، سواء كانت رسمية أم غير ذلك تمثل الإطار الذي لا بد في خضمه من تطوير استراتيجيات عقلانية ورابحة. غير أنه وبشكل عام ، في الحياة، بعض اللعب فريدة (مثل الالعاب الالكترونية) وأخرى جماعية، ويبقى أن ميزة اللعب المتمثل في الربح المتبادل تبقى حجر الزاوية لتغيير قواعده خلال اللعب أو بعده. يبقى اللعب إذن مفتوحا لأنه يتغذى من استراتيجيات عقلانية لفاعلين أحرار في اختيار كيفية بلوغ أهدافهم. فالتنظيم يمكنه أن يحتوي ألعابا مفتوحة، باستراتيجية فريدة لكنها ضاغطة وقاهرة. كذلك يصبح مفهوم " الدور" في التحليل الكلاسيكي استراتيجية مهيمنة.

¹- Grawitz Madeleine, Méthodes des sciences sociales, éd Dalloz (11^e), Paris, France, 2001 P 135

²- Crozier M, Friedberg E, l'acteur et le système, Op.cit PP 97-98

على ضوء مفاهيم مثل " الاستراتيجية " و " اللعب " في ماذا يتمثل المنهج الاستراتيجي؟

فيما يتعلق بالاستراتيجية واللعب، يبقى التحليل الاستراتيجي " قادرا على فهم الطابع القهري و المهيكل مسبقا للفعل الجماعي ، مع الاحتفاظ بالسلوك البشري كما هو : التأكيد والتحيين للاختيار ضمن مجموع التعبيرات عن استراتيجية عقلانية في حدود " لعب " يتم اكتشافها"⁽¹⁾

يموضع التحليل الاستراتيجي في تفسير سلوك الفاعل على مستوى أهدافه الشخصية التي تواجه عقبات تنظيمية. يعود المنهج الاستراتيجي خلال منهج حالة بحالة الذي ركز على ملاحظة وقياس الاتجاهات والمواقف، والسلوكات والاستراتيجيات لدى الفاعلين ، عبر تقييم مصادره الخاصة وكذا العقبات التي تحد من هامش الحركة لديهم والتي وتضغط على استراتيجياتهم.

الشكل رقم 04: معايير التحليل الإستراتيجي.

الفاعلين	الأهداف	الرهان	الموارد	الإكراهات	التحالفات
الفاعل 1					
الفاعل 2					
الفاعل 3					
الفاعل 4					

تصميم شخصي.

يبقى التحليل منقوصا و غير كاف وقاصر فيما يتعلق بالسلوك الإنساني في كليته داخل التنظيم : إذ أن العقلانية المحدودة ، المتعددة ، السلطة ، الإستراتيجية ، اللعب في إطار البحث عن التوازن، تجعل من التفكير الاستراتيجي منهجا نسقيا. ينطلق الأول من الفاعل إلى النسق والثاني من النسق إلى الفاعل هذين المنطقتين المتعاكسين في إطارهما يبحث الأول عن تفسير لاستراتيجيات، والحسابات، النوايا، في حين أن الثاني يبحث عما هي التنسيقات التي تفرض وتفسر هذه الألعاب عن طريق تفسير إدماج الاستراتيجيات الفردية: "دون منطق نسقي فالتحليل الاستراتيجي لا يتعدى التأويل الفينومينولوجي دون تمحيص استراتيجي ، الفعل النسقي يبقى مجرد تأمل"⁽²⁾

¹- Crozier M, Friedberg E, l'acteur et le système, Op.cit P104

²- Crozier M, Friedberg E, l'acteur et le système, Op.cit P203

أخيراً، إنها محصلة استراتيجيات الفاعلين و التماسكات النسقية ما ينتج اللعب. لعبة منظمة في نسق الفعل الملموس الذي ينسق بين الاستراتيجيات المتناقضة للشركاء في علاقاتهم. هو منشئ أو بناء ناتج عن حرية الفاعلين الذين ينتهزون الفرص. هذا النسق للفعل الملموس يمكن تعريفه على أنه : " مجموعة انسانية منتظمة تنسق بين الأفعال وكذا المشاركين من خلال آليات لعب مستقرة نسبياً والتي تحافظ على البنية. أي استقرار هذه اللعب وكذا العلاقات بينها، عن طريق آليات ضبط تكون ألعاباً جديدة"⁽¹⁾

هذا على أساس أنه يمكن تحليل نظام الفعل الملموس هذا حسب الخصائص والميزات التالية:

-درجة التفتيت وكذا الانغلاق فيما بين أجزاء النظام: يتعلق الأمر بنمط الضبط. على سبيل المثال ، المسافة يمكن أن تكون وسيلة حوكمة .

-نمط اتصال مهيم: تقليص الاتصال داخل التنظيم: سري، استحالة التواصل.

-درجة الهيكلية : التنظيم ، التفصيل و التراتبية في الألعاب مقارنة بأخرى.

-حدود النظام والانغلاق المتبادل بين الكثير من أنماط الضبط.

3.2-كروزي مصلح التربية.

"كان تفكيرنا أنه يمكن إعادة بناء العالم وافترضنا أن التربية سلاح كان من الممكن أن يؤدي إلى ذلك. غير أننا لم نغير العالم. بل أن هذا العالم تغير من ذاته ونادراً ما كان ذلك في الاتجاه الذي نريده" ميشال كروزي (تفكير جديد حول التربية)

*- تغيير العالم عن طريق التربية.

دائماً كان طموح الانسان في تغيير العالم عن طريق التربية غداة حرب أو أزمة اقتصادية بتجديد فلسفته البيداغوجية، ونظراته الايديولوجية، والاجتماعية، والسياسية، وغالباً ما جاءت التغييرات غير مرتقبة. الفشل المتكرر للإصلاحات والسياسات التربوية تؤكد الاتجاه الحالي للمدرسة التي تعد وتستعد بشكل سيء لمواجهة المشكلات الملازمة للتطور الذي يخطيء الحسابات. غير متوقع إذن ذات مستوى الشك العالي.

¹- Idem, P246.

عوضا من محاولة بناء نموذج مثالي جديد أو محاولة تكييف المدرسة، يقول كروزبي " أن الأمر يتعلق بتوسيل وتجنيب الرجال والنساء: فاعلين مسؤولين من خلال تغيير العالم و تنشيطهم هم في حد ذاتهم. مما يعني إذن أن لديهم الاختيار في التعاون ووضع إجاباتهم الخاصة"⁽¹⁾ في مقاربة تعاونية جديدة. كيف؟

*- عن طريق تعلم الحرية

تستوجب الحياة النشطة اختيارات ، تجارب مستقلة والمعرفة بامتيازاتها في حين أن النظام التربوي ينضوي على سلبية وتعلم العقبات" لا يتعلم الطفل لا قياس كفاءاته ولا معرفة خصاله ورغباته، ولا تجريب سبل جديدة. خاصة، لا يتعلم كيف يتحمل مسؤولياته ولا اكتشاف أخطائه، إذن شكل هوية نشطة"⁽²⁾

هذه الهوية النشطة تظهر إذن كمفهوم مركزي في هذا التعلم على الحرية بما أن المدرسة لا تعلم الأطفال ليصيروا رجالا ناشطين ومسؤولين عن اختياراتهم" مسؤولية أكثر قوة لابد أن تعطى للأساتذة وكذا رؤساء المؤسسات، الوحيدين القادرين على تنظيم تعلم الحرية بالنسبة للأطفال"⁽³⁾

هذا يعني أكثر سلطة للأساتذة وكذا رؤساء المؤسسات ولكن كذلك تخفيف الضغوط والعقبات" هذا يستلزم وبشكل طبيعي ضغوطا وعقبات أقل قوة، من النظام المركزي، وبشكل خاص فيما يتعلق بالفروع، والتخصصات والمحتويات، وامكانيات التجريب وفي المقابل، جهود كبيرة في التقييم سواء لا على أساس ضبط خارجي، لكن تقييم ذاتي للنتائج وفقا للتجارب"⁽⁴⁾

الكثير و العديد من العناصر الاستراتيجية للتحرك من الضغوط السياسية الأنظمة السياسية.التقييم ، المحتويات ، المواد والتخصصات. فالمدرسة رهينة السياسي أو العكس السياسة رهينة المدرسة غير أن هذه يمكنها تنوير العقول أو على العكس تظلمها. الامران صحيحان وأحيانا يتداخلان، لكن ألا يجب لكل منهما التحرر من الآخر؟

II- عن طريق التحكم في التعقد:

¹ Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Perspectives N°108, dossier : le Maintien de la discipline à l'école, BIE – UNESCO, Décembre 1998, P579.

² Idem P581.

³ Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Op.cit. P581

⁴ Idem 581.

تتمثل عقبات الوقت الراهن في تعقد وتشابك المعارف والتي لا بد من التحكم فيها من خلال تطوير القدرات التفكيرية بدل العمل على الحصول عليها" يتعلق الأمر بما نتعلم، من أجل القدرة على الاستفادة بربطها بمعارف أخرى وبمنطقيات أخرى"⁽¹⁾

4.11- عن طريق العلاقات والتعاون

بصفة أدق عن طريق تعلم الاستماع النشط والتحليل الضروريين في عالم ما بعد الصناعي متميز بالعلاقات وأساسه التعاون بين الأطفال أنفسهم وبين الأطفال والكبار. فالاستماع أصبح فعلا للاتصال، للاحترام، للتسامح، ولحوار ديمقراطي محتمل. أخيرا، على أساس هذا التعاون المؤسس على الاستماع النشط يصبح من الإمكان التحكم في التعقد.

أخيرا ختم كروزيي فكرته عن الاتجاهات ذات الوزن والمشكلات بضرورة "إعادة توجيه" الأنظمة التربوية المفروضة لكن بمبادرة من الأساتذة: "كل المشكلات التي يجب التصدي لها تتوجه أولا نحو الأساتذة. لكن الأساتذة محكومون بالأنظمة المؤسسية القاهرة، والتي تنزل بهم إلى السلبية .

إنها أنظمة لا بد من إعادة توجيهها على اعتبارها أنها تحكم ليس فقط المحتويات والمناهج لما يتم تدريسه، لكن كذلك النماذج الثقافية للحياة في المجتمع التي ستفرض على كبار المستقبل

إنه تفكير أساسي لا بد منه على جميع المستويات لكن وبشكل خاص في القاعدة، من قبل الأساتذة وفي مؤسسات التكوين وبشكل طبيعي من قبل السلطات التربوية في قمة الدولة. لا بد لنا من الأخذ بعين الاعتبار أن القوانين واللوائح التي تحدد دور الأساتذة لا يمكن أن تكون كافية لاستلهم تجديد المنظومة الموصوفة بقليلة التكيف مع المهمات التي قمنا بتلخيصها. هم الأساتذة أنفسهم الذين لا بد لهم من إصلاح التعليم، من خلال كل النقاشات التي ستنتم، وذلك عن طريق تجديد معاهد التكوين الدائم، التي لا بد من أن تستوعب على أنها ضرورة مطلقة لأنها تسمح بمقاربة تعاونية جديدة"⁽²⁾

بالنسبة للتحليل الاستراتيجي، الفاعل وبالإضافة إلى أن لديه يدا وقلبا هو أيضا ذو تفكير ولا بد من أن يهتم به من حيث استراتيجياته، اللعب، الفعل الجماعي والاختيارات وأخيرا الاستراتيجيات العقلانية.

¹- Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Op.cit. P581

²- Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Op.cit. P583

"الفائدة والميزة الأساسيتان للتحليل أنه يأخذ بعين الاعتبار " الاستراتيجية و "اللعبة". أنه يسمح بفتح تطلعات بحثية قادرة على الأخذ بعين الاعتبار الطابع القهري الضاغط الصاقل سلفا للفعل الجماعي. ذلك مع التعامل مع السلوك الانساني كما هو : التأكيد و التحيين للاختيارات في جملة من الممكنات. بالانطلاق من سلوكيات الفاعلين في وضعيات تعتبر على أنها تعبير عن استراتيجية عقلانية في حدود لعبة تكتشف. إنها تجبر الباحث على إعادة تشكيل هذه اللعبة انطلاقا من سلوكات ملاحظة ، ومن ثم ، تبيان طبيعة وامتداد العقبات في نفس الوقت مع الطرق التي بواسطتها تصبح هذه العقبات واضحة"⁽¹⁾

المبحث الثالث: مفاهيم نظرية الضبط الاجتماعي .

De Terssac دو ترسساك (2003)² يؤسس نظرية الضبط الاجتماعي على ثلاثة مفاهيم أساسية هي الصراع، القاعدة والتشاور .

1.1.3- الصراع

مركزية الصراع في نظرية الضبط الاجتماعي تعود إلى كونه يؤدي بالفاعلين إلى الإتحاد ، وتحديد مصالحهم والتحرك في تطلع لشرح مشاريعهم ومقارنة تصوراتهم مع غيرها (De Terssac 2003)⁽³⁾

إن، فالصراع مفهوم أساسي في نظرية الضبط الاجتماعي، لأنه يأخذ بعين الاعتبار التكوين الجماعي الفاعل. فالفاعل الجماعي قادر على الإتحاد للقيام بالفعل تحديد مصالحه ووضع وفرض احتجاجاته . لكن ، يساهم كذلك في وضع وإقامة نظام، بين الفاعلين، وتصميم مشترك لقواعد تم قبولها بشكل جماعي. عن طريق مصطلح "الصراع" يقدم الفاعل الجماعي مشروعه، بمواجهة وجهات النظر المختلفة وكذا فاعلين آخرين، وذلك بهدف بعث التفاهم و الاتفاق. (De Terssac ، 2003)⁽⁴⁾

¹- Crozier M, Friedberg E, l'acteur et le système, Op.cit P104.

²- De Terssac, G. (dir.) (2003). La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Paris : Éditions La Découverte, 2003

³- De Terssac, G. op cit 2003.

⁴- De Terssac, G. op cit 2003.P.23

تعتبر نظرية الضبط الاجتماعي الصراع كعامل إنتاج للضبط. حسب Reynaud (1997)⁽¹⁾ هذه الأخيرة يمكن أن توجد الصراع، أحيانا يكون مفتوحا، وأحيانا عنيفا، وأخرى مؤسسا (قواعد الحوار متوقعة)، وأحيانا مستترا وخفيا. يمكن أن يتعلق الصراع ليس فقط بتطبيق القاعدة، ولكن بتكوّنه كذلك⁽²⁾ الصراع ذو أهمية كبيرة في نظرية الضبط الاجتماعي لأنه يبحث عن التسوية حتى وإن لم يكن ذلك بطريقة توافقية. حسب DeTerssac (2003)⁽³⁾، هذه التسوية لا تمثل الوسطية بين مواقف الفاعلين. بل هي نتيجة مؤقتة، و تفاهم قام به الفاعلون دون أن يحل محل الصراع. تحليل الضبط واختبار تضامن الحلول المتوصل إليها تقرر ربما القيام بتغييرات.

2.1.3- القاعدة

ترتكز النظرية إذن على بلورة صياغة القواعد. القاعدة، مفهوم مركزي للفاعلين ومحيطهم، نتيجة للتفاعلات بين الفاعلين، في تنظيم أو محيط فيهما اتفاق والذين يكونون تلك القواعد. لكن في الوقت ذاته، تلك القواعد تقوم بتأطير تفاعلاتهم وتقوم قاعدة باستبدال أخرى. لكن نتساءل هل يمكن أن نستنتج قواعدا من تفاعلات الأفراد ؟ لا، لأن القواعد التي نصفها بالاجتماعية والتي هي على أساس وجود نظام اجتماعي، لا تنتج من التفاعلات بين الأفراد وأذواقهم، وما يفضلونه ومصالحهم وأهوائهم وعاداتهم. فهي تتضمن طابعا قهريا، خارج عن الإرادات الفردية والتي تمارس ضغطا عليهم. وذلك ما يسمى بالقهر الاجتماعي. (Reynaud, 1997)⁽⁴⁾

عملية الضبط.

حسب رينو (1997)⁽⁵⁾ فهم الإجراءات التي تنتج حسبها القواعد وتتحول وتشطب تحيل على عملية ضبط. ترتكز عملية الضبط على مفهومين أساسيين: المبادرة والتأثير. في " المبادرة" هم الفاعلون من يقوم بها

¹- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997.

²- Reynaud, J.-D op cit 1997.P 19.

³- De Terssac, G op cit 2003

⁴- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p.

⁵- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p

لضبط وهيكله علاقاتهم في أنه مع " التأثير " فالقواعد التي تم إيجادها بمبادرة من البعض تؤثر على فاعلين آخرين والذين كانوا من توجه إليهم القواعد .(DeTerssac)(¹)

لتوضيح الفرق بين المفهومين، يهتم رينو (1988)(²) بقواعد الضبط وقواعد الاستقلالية. على مستوى التنظيم، قواعد الضبط تتلخص في اللوائح التي يوجهها الرؤساء إلى المرعوسين. أما قواعد الاستقلالية فتعبر التناقض بين الفاعلين المعنيين بالضبط لتنفيذ تلك اللوائح:..... تتعارض القواعد مع الشك أو الريب دون أن تلغيهما، حتى تحت طائل الضبط، يحتفظ الفاعلون بهامش حريتهم. الضبط المستقل يشهد على نظرة أخرى للتسيير ولوضعية العمل، وهو ما يعتبره كروزبي (1977)(³) استغلالاً لمناطق الريب أو الشك وتأكيد السلطة التي تفرض(.....) الضبط المستقل يكشف عن هفوات التنظيم و الفوضى ويُعد للإبداع من خلال صور جديدة للضبط(.....) بالنسبة لنظرية الضبط الاجتماعي ، وكذا السلوكات لا تخالف الفكرة المهيمن في التقسيم التيلوري الذي يعبر العمل مقسماً بين الفكر والتنفيذ. على العكس من ذلك، يبحث عن الاعتراف في نظرية الضبط الاجتماعي. يقول رينو Bréchet بريتشى (⁴) كل من ضبط المراقبة والضبط المستقل متلازمان في الحياة التنظيمية ويكملان بعضهما في نظرية الضبط الاجتماعي. في حين أن مصطلح " السلطة " يفضل المبادرة في إيجاد القواعد وفي تطبيق القواعد المتناقضة والمنكاملة في الوقت نفسه بين الضبط والاستقلالية في الآن ذاته.يثير رينو (⁵) مسألة الضبط الأحادي والفردى الذي في خصمه يصعب الحفاظ المستدام على العلاقة نظراً لعدم التوازن في السلطة لدى الوحدات في التنظيمات. لأجل ذلك تنتج القواعد من التقاء بين الكثير من مصادر الضبط في التفاعلات الاجتماعية.

3.1.3 الحوار والتشاور:

¹- De Terssac, G. (dir.) (2003). La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Paris : Éditions La Découverte, 2003. 448 p.

²- Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p. 5-18

³- Crozier M. et H. Friedberg (1977). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Éditions du Seuil, 1977. 436 p

⁴- Bréchet, J.-P. (2008). « Le regard de la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud ». Revue française de gestion. 4 (184), 2008. p. 13-34

⁵- Reynaud, J.-D. (2003a). « Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe » in La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud, sous la direction de G. De Terssac. p. 103 – 113. Paris : Éditions La Découverte, 2003

النتيجة التي تولد من تلاقي المصادر المختلفة للضبط تقدم من قبل نظرية الضبط الاجتماعي على أنها ضبط تشاركي. مثال المفاوضات أو الاتفاقات الجماعية⁽¹⁾ هي في صلب الضبط التشاركي. يبني هذا النموذج قواعد مقبولة من قبل الجميع تؤخذ بعين الاعتبار حتى المصالح المتعارضة لكل الجهات. غير أن القواعد المشتركة للضبط لا تتعلق بكلية العلاقات بين العاملين ورؤسائهم. وهذا هو الانتقاد الرئيس لهذا الشكل من الضبط.

فالتفاوض بين طرفين بالنسبة لرينو " هو كل وضعية بضع فيها الطرفان سلطتهما للتأثير على اتخاذ القرار" (Reynaud, 2003)⁽²⁾. تتكون من ثلاث جمل:

-التعريف بالمشكل الذي يجب معالجته بالنسبة لكل طرف.

-تنشيط رهانات التفاوض.

- المساومة le marchandage.

التفاوض حول "اتفاق" بين الاطراف، يمر عبر تعريف وتحديد الفعل المشترك و حشد المصالح (رهانات التفاوض) والتي تمثل النقطتين الأوليتين . هذان العنصران يفضلان المساومة le marchandage . لا يتعلق الأمر بالوفاق ، لأن الاتفاق من المفترض أنه يأتي بالتوازن بين القوى والفاعلين. "تسجل الآلية النقاط المستقرة التي حولها تتطور التوالي في التفاوض" (Reynaud, 2003b)⁽³⁾ أما عن شرعية القواعد الناجمة عن التفاوض، فهي ليست مضمونة ويجب الحفاظ عليها ، التذكير بها . الأشكال التبريرية للوعظ تتبع الردع عن طريق العقاب مثل المناداة باحترام القواعد التي تلزم الاطراف.

2.3: المفاهيم المستعملة في البحث.

1.2.3: الفاعلين

¹- Pour élaborer ce concept, Reynaud s'est inspiré de l'AS de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) à travers leur étude des politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne

²- Reynaud, J.-D. (2003b). « La négociation, l'accord, le dispositif » in La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud, sous la direction de G. De Terssac. p. 179 – 190. Paris : Éditions La Découverte, 2003.

³- Reynaud, J.-D. (2003b). « La négociation, l'accord, le dispositif » in La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud, sous la direction de G. De Terssac. p. 179 – 190. Paris : Éditions La Découverte, 2003

تعرف نظرية الضبط الاجتماعي الفاعلين مسبقا لأنهم يتعرفون من خلال التفاعل بينهم ، ومن خلال وضعياتهم ومشاريعهم التي تورطوا فيها (Bréchet, 2008). حسب رينو " الفاعل الاجتماعي لديه مصلحة وإرادة" ⁽¹⁾. كذلك، الضبط المشترك هو إذن استراتيجية جماعية للفاعل الاجتماعي والتي تنتج من مشروع مشترك وإرادة الفاعلين في استكمال أهدافهم المشتركة

2.2.3-التنظيم .

بالنسبة لرينو التنظيم هو : ذلك المجموع من النشاطات المنسقة بوعي. فالضبط هو مصدر عن طريق الإدارة طبعا وكل منشغل بالتأطير الهرمي والوظيفي، بل حتى المستشارين الخارجيين والهيكل التنظيمي في كليته، لكن القياس الاجتماعي عن طريق العمال التنفيذيين أنفسهم الذين يبدعون يوميا قواعد (Reynaud,1997)⁽²⁾

أضف إلى ذلك، يعلن رينو : في التنظيم، الضبط يمكن أن يتعلق بطرق العمل لكن كذلك بالحصول على المناصب، الترقيات، الرواتب، وكذلك تبني تقنيات جديدة وتقاسم المسؤوليات التي تتجم عنها. (Reynaud,1988)⁽³⁾

3.2.3 ضبط الرقابة، الضبط المستقل والضبط المشترك أو التشاركي .

على أنها من أهم المصطلحات، يعتبر رينو القاعدة على أنها " المبدأ المنظم" الذي يهدف لموضعة السلوك (Reynaud,1988)⁽⁴⁾

De Terssac يضيف أن " القاعدة تنشأ في العلاقة بين الأفراد الذين يأخذون المبادرة للفعل، والمساهمة في هيكلة العلاقات والتي ، في حالة ما لديها كاتب، لديها دون شك مستقبل تهدف إلى التأثير فيه"⁽⁵⁾

¹- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p.

²- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p

³- Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p. 5-18.

⁴- Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p. 5-18.

⁵- De Terssac, G. (dir.) (2003). La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Paris : Éditions La Découverte, 2003. 448 p

بالنسبة لرينو⁽¹⁾ فالقواعد تسمح للتحليل بموضوعة الأنظمة الرسمية وغير الرسمية في التنظيم.....: الرسمي، هو ما يتم إبلاغه وكتابته في القوانين الداخلية وفي اللوائح، وفي تحديد المناصب وتعريفها. هذا يحيل على نظرة الإدارة أو الهرمية. غير الرسمي، يتمثل في الاتجاهات الحقيقية للفاعلين فيما بينهم أو إزاء الرؤساء على عكس التصور الرسمي (Reynaud,1997)⁽²⁾

بالنسبة لرينو⁽³⁾ هذه القواعد الرسمية وغير الرسمية. ويميز إذن نمطين من القواعد:

.....القواعد التي تأتي من الإدارة، والتي تنزل من القمة إلى القاعدة (نسميها بقواعد الضبط) وتلك التي تنتج، في المؤسسة، من طرف جماعات العمال التنفيذيين أنفسهم (نسميها القواعد المستقلة) (Reynaud 1988). التواجد المتزامن والتكامل بين هذه القواعد في التنظيم هي معطيات لا رجعة فيها.

يتمثل الضبط داخل التنظيم، بحسب رينو⁽⁴⁾، ونجدها في هذين المصدرين من الضبط الذي يتمتع بسرعة وسلطة مختلفة. على أساس أنها عقلانية وحسب استراتيجيات الفاعلين، يمكن التمييز بين ضبط الرقابة وضبط الاستقلالية وفقا لعلاقة مميزة للسلطة" تلك التي تنطبق بين جماعة وأولئك الذين يرغبون في ضبطها من الخارج" (رينو، 1988)⁽⁵⁾

في التنظيم، يعترف بالضبط الرقابي في العلاقات الهرمية التي تبين الضبط الرقابي في حين أن الضبط المستقل يتم ملاحظته، حسب رينو⁽⁶⁾ : ليست سوى نتيجة لبراعة تم تجاهلها من قبل المديرين . تمثل استراتيجية متبناة حسب حاجتهم للرقابة وتتجه نحو البحث عن وضعيات تمنح السلطة والقوة ضد هذه الرقابة والضبط (Reynaud,1988)⁽⁷⁾

¹- De Terssac, G. (dir.) (2003). La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud.

Paris : Éditions La Découverte, 2003. 448 p. Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p.

²- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348 p

³Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Par Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p. 5-18. is : Armand Colin, 1997. 348 p

⁴- Reynaud, J.-D. (1988). « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome ». Revue française de sociologie. 29(1), 1988. p. 5-18.

⁵-idem PP5-18

⁶- idem PP5-18

⁷- idem PP5-18

المواجهة بين الضبط الرقابي والضبط المستقل يمكن أن تعطي امكانية لظهور الضبط المشترك عند حالات الصراع المفتوح خول تطبيق القاعدة وحتى عند صياغتها. إنه الصراع الذي يعطي فرصة للتعبير عن الاحتجاجات. يمثل الصراع إذن تعريفا مشتركا ، متقاسما ومقبولا لرهان صراعي في حين أن المفاوضات أو التشاور تفضل التوصل إلى نقاط اتفاق في الأهداف المشتركة ، ليسمح الضبط المشترك بإيجاد حل للصراع (Reynaud¹). تؤدي المواجهة بين النمطين من الضبط إلى التوصل إلى التوفيق ، الذي يمثل القاعدة الفعلية.

يتكون التوافق مجموع القواعد التي تم قبولها من طرف الأطراف المتصارعة، تم شرحها لتصير إطارا مرجعيا للفعل المتفق عليه ويتكون من المقاربة بين العقلانيات المختلفة للفاعلين. التنازلات المتبادلة التي تكون اتفاقا هي الاساس وتسمح ببروز حلول مكيفة للطرفين. يمثل التوافق وسيلة للتصحيح في قلب فعل الضبط.

على أساس TRS يؤكد كل من De Terssac ولومبي² Lompé وجود تركيبة لسببين لابتكار ووضع قواعد جديدة داخل المؤسسة:

-حدث خارجي، مثلا، قرارات متأتية من الإدارة العامة، الحركة الاجتماعية.

-خلل في القواعد.

¹- Reynaud, J.-D. (1997). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, 1997. 348

²-De Terssac, G. et N. Lompré (2002). « Pratiques organisationnelles dans les ensembles productifs : essai d'interprétation », in Le travail : une aventure collective, sous la direction de G. De Terssac, p. 237-250. Toulouse : Octarès Editions

الجانب الميداني للدراسة.

الفصل الرابع:

وصف الميدان وخصائص العينة

المبحث الأول: قطاع التربية في بجاية.

1-1 التعليم الابتدائي:

بين عامي 2015 و 2016، و من بين 317 مدرسة موجودة ، 2265 قاعة تدريس كانت مجهزة للعملية ، رغم أن منها 269 قسم مغلق بسبب نقص عدد التلاميذ أي السكان في سن التمدرس . وهذا الإغلاق من شأنه أن يقلل من الخسائر المالية المتكبدة في إدارة المدرسة المهجورة أكثر فأكثر و التي أصبحت بدون تعداد. أما مجموع التلاميذ فإنه يبلغ 51 654 تلميذا ، منهم 25 000 فتاة.

جدول رقم 05 : توزيع التلاميذ، المعلمين والمؤسسات التعليمية : الدراسية 2015/2016
المصدر : مديرية التربية

الولاية.	عدد المعلمين		عدد التلاميذ		القاعات المستعملة		عدد المؤسسات
	منهم نساء	المجموع	منهم الإناث	المجموع	منها الغير مستعملة	المجموع	
المجموع .	1496	2681	25000	51654	269	2531	317

عدد التلاميذ في الـ 2265 قسم (القسم أو الصف البيداغوجي هو ما اتفق على تسميته بمجموعة تلاميذ المكونة لقسم) هو 22.80 ما يترجم انخفاضاً ملحوظاً في فئة المتدربين مع الاستمرار في الدوامين . أخيراً ، بلغ عدد الأستاذة الموظفين 2681 من ضمنهم 14 امرأة.

1-2. التعليم المتوسط:

فيما يخص مؤسسات التعليم المتوسط ، تعد ولاية بجاية ما يقارب 93 مؤسسة بقدرة استيعاب 96580 تلميذ.

جدول رقم 06 : توزيع التلاميذ، المعلمين والمؤسسات التعليمية التعليم المتوسط 2016/2015 الدراسية.

الولاية	عدد المعلمين		عدد التلاميذ		عدد الأفواج التربوية		عدد المؤسسات	
	منهم نساء	المجموع	منهم الإناث	المجموع		قدرة الاستيعاب	العدد	
مجموع	1896	2902	18336	37919	1494	96580	93	

المصدر : مديرية التربية

الـ 37919 تلميذ من بينهم 18336 فتاة الموزعين على 93 مؤسسة يتقاسمون 1494 قسم بيداغوجي .
و معدل استخدام للأقسام التدريسية (عدد التلاميذ في كل قسم) هو بنسبة 35.35 تلميذ في كل قسم لمجموع
139 أستاذ من بينهم 75 امرأة.

3-1. التعليم الثانوي والتقني:

يتكون القطاع الثانوي من مجموع 56 ثانوية بطاقة استيعاب نظري من 57520 مقعد موزعة على 30 دائرة و على 52 بلدية مكونة للولاية . الـ 57520 مقعد تضمن 1365 قسم بيداغوجي التي تقسم على 43 تلميذ لكل قسم. هذا يعني أن المقياس البيداغوجي لـ 25 تلميذ لكل مقاطعة لا يوجد بتاتا. مما يؤثر على النتائج المدرسية والتي في عدد كبير منها تفسر الحركات الاحتجاجية التي يقوم بها الأساتذة الذين يضعون في المقام الأول اكتظاظ الأقسام وعدم التلاؤم بين المحتوى والمناهج التي جاء بها الإصلاح. غير أن عدد التلاميذ في القسم يتم حسابه على أساس العدد الكلي للتلاميذ (38542) مقسوم على عدد المقاطعات البيداغوجية (1365) للحصول على عدد 28.2359 تلميذ في كل مقاطعة. من البديهي أننا نقترح من 25 المقياس المثالي.

جدول رقم 07: توزيع التلاميذ، المعلمين والمؤسسات الثانوي.

البلديات	معدل التلاميذ / معلم	نصف داخلي		النظام الداخلي		عدد المعلمين		عدد التلاميذ		عدد الأفواج التربوية	عدد المؤسسات	
		العدد	قدرة الاستيعاب	العدد	قدرة الاستيعاب	المجموع	منهم نساء	المجموع	منهم الإناث		العدد	قدرة الاستيعاب
بجاية	14	4	1 350	1	200	611	364	8721	4	263	10 720	11
وادي غير	14	1	300	0	0	66	37	926	518	31	1 300	1
مجموع	14	2	800	1	200	677	401	9	5	294	12 020	12
أميزور	10	1	300	1	300	129	70	1	888	59	2 080	2
فرعون	15	0	0	0	0	50	37	743	439	23	800	1
سمعون	10	1	200	0	0	43	26	427	248	20	800	1
بن جليل	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع	11	2	500	1	300	222	133	2	1	102	3 680	4
تيمزريت	13	0	0	1	100	76	46	961	584	34	1 440	1
مجموع	13	0	0	1	100	76	46	961	584	34	1 440	1
سوق	14	1	300	0	0	67	39	906	582	32	1 000	1
مابو	12	1	300	0	0	47	25	561	263	22	1 000	1
تامريجت	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع	13	2	600	0	0	114	64	1	845	54	2 000	2
تيشي	15	1	300	0	0	62	29	930	546	30	1 100	1
ثالة حمزة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

الفصل الرابع: وصف الميدان وخصائص العينة

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	بوخليفة
1	1 100	30	930	546	62	29	0	0	1	300	15	مجموع
1	760	16	421	235	37	20	0	0	1	200	11	إغيل علي
1	600	20	509	329	43	24	0	0	1	200	12	أيت رزين
2	1 360	36	930	564	80	44	0	0	2	400	12	مجموع
1	960	25	806	465	59	30	0	0	1	200	14	درفينة
1	1 680	35	1	545	77	41	0	0	1	300	14	تاسكريوت
1	800	13	352	182	27	19	0	0	1	200	13	أيت اسماعيل
3	3 440	73	2	1	163	90	0	0	3	700	14	مجموع
2	2 580	49	1	720	111	59	1	300	1	300	12	أوقاس
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تيزي نبربر
2	2 580	49	1	720	111	59	1	300	1	300	12	مجموع
1	1 680	31	871	496	74	43	0	0	1	200	12	ألكار
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	توريرت
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	بني
1	1 680	31	871	496	74	43	0	0	1	200	12	مجموع
4	4 080	116	3	1	262	164	2	160	1	200	13	أقبو
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	شلاطة
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تمقرة
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	إغرم
4	4 080	116	3	1	262	164	2	160	1	200	13	مجموع
2	2 720	67	1	1	139	84	2	800	0	0	14	صديق
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	مسيانة
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	أملو
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	بوحزمة
2	2 720	67	1	1	139	84	2	800	0	0	14	مجموع
2	2 100	46	1	722	104	55	0	1	2	500	13	تازمالت
1	800	11	258	157	25	14	0	0	1	200	10	بني مليكش
1	680	15	386	208	37	26	0	0	1	300	10	بوجليل
4	3 580	72	1	1	166	95	0	1	4	1 000	12	مجموع
1	920	24	604	338	53	36	0	0	1	300	11	شميني
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	السوق
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تيبان
1	640	17	300	147	36	26	0	0	1	200	8	أكفادو
2	1 560	41	904	485	89	62	0	0	2	500	10	مجموع
2	1 980	36	995	537	81	48	0	0	2	500	12	برباشة
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	كنديرة
2	1 980	36	995	537	81	48	0	0	2	500	12	مجموع
2	2 640	37	840	477	79	55	0	0	2	700	11	أوزلاقن
2	2 640	37	840	477	79	55	0	0	2	700	11	مجموع
4	3 360	96	2	1	200	126	3	582	1	200	12	سيدي
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تينبذار

الفصل الرابع: وصف الميدان وخصائص العينة

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تيفرة
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	سيدي
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لفلاي
4	3 360	96	2	1	200	126	3	582	1	200	12	مجموع
3	3 140	72	1	1	162	103	2	580	0	0	12	القصر
			940	075								
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	إفلاين
												الماتن
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	توجة
3	3 140	72	1	1	162	103	2	580	0	0	12	مجموع
			940	075								الدائرة
3	3 200	74	1	1	163	75	0	0	3	900	12	خراطة
1	1 120	30	734	413	60	28	0	0	1	300	12	دراع القايد
4	4 320	104	2	1	223	103	0	0	4	1 200	12	مجموع
			618	488								الدائرة
1	840	21	603	372	45	28	0	0	1	200	13	بني
1	840	21	603	372	45	28	0	0	1	200	13	مجموع
												الدائرة
56	57 520	1 365	38	21	3	1	13	3 023	34	9 150	13	مجموع
			542	924	025	777						الولاية

مصدر : مديرية التربية /

ملاحظة : من أصل 34 نظام نصف داخلي في الولاية ، هناك 18 نظام داخلية مغلقة تعمل كمعاشات نصفية بسعة 5250 وجب.

بني جليل، تامريديت، تالا حمزة، بوخليفة، تيزي ن بربر، تاوريرت إيغيل، بني كسيلا، شيلاتا، تممورا، إغرام ، مسيسنا ، أمالو، بوهمز، سوق عوفيل، تيبان، كينديرا، تينبدهار ، -الفلاي .إل-ماتن، تودجا.

ولم يكن لدى هذه البلديات في ولايتي بجاية في عام 2016 أي مكان في الأماكن المعولة.

الجدول التالي المعدل حسب احصاءات 2016 الخاصة بقطاع التربية لولاية بجاية يسمح بأن نلاحظ أن الأغلبية من البلديات تمتلك متوسطتين التي تضمن تعليمًا منتظمًا لما يقارب 500 أو 600 تلميذ. مما يشكل هامشًا كافيًا لفتح ثانويات في كل البلديات أو ملاحق. في الواقع ، العدد الحقيقي للتلاميذ المسجلين يبين وجود مقاعد بيداغوجية على مستوى هذه الهياكل. كذلك تحويلها إلى ملاحق ثانويات يمكن أن يعتبر حلاً حقيقياً لمشاكل مختلفة : التنقل والنقل بالنسبة للتلاميذ ، تساوي الحظوظ ، رفع المستوى الثقافي ، الاستعمال الأمثل للموارد المدرسية ، خلق مناصب شغل.

على مستوى آخر، الاطلاع على هذه الملاحق سيكون فرصة للمساهمة في مكافحة النزوح الريفي الذي يفسر من خلال ضرورة جعلها قريبة من المراكز الحضرية بسبب تدرس الأطفال ، خاصة الثانويات .

جدول رقم 08 : توزيع الفانض على المؤسسات.

البلديات	معدل التاثير معلم/تلاميذ	نصف داخلي		عدد المعلمين		عدد التلاميذ		عدد الأفواج التربوية	عدد المؤسسات	
		العدد	قدرة الاستيعاب	المجموع	منهم نساء	المجموع	منهم الإناث		العدد	قدرة الاستيعاب
بن جليل	12	1	200	43	24	504	241	24	2	1 280
تامريجت	10	2	400	51	36	516	241	24	2	1 220
ثالة حمزة	12	0	0	50	31	611	308	26	2	1 320
بوخليفة	11	1	300	18	11	202	103	9	1	380
نيزي نبربر	10	3	600	65	46	658	325	32	3	2 000
توريرت إغيل	10	1	300	33	22	337	173	16	1	720
بني كسيلة	8	1	200	31	21	263	106	14	2	1 080
شلاطة	10	2	400	39	23	372	184	19	2	1 440
تمقرة	11	1	300	27	16	284	123	13	1	520
إغرم	11	2	500	68	49	780	368	35	2	1 820
مسي سنة	12	1	100	39	20	478	223	19	2	1 080
أملو	11	1	200	49	34	517	242	23	2	1 040
بوحمزة	10	2	500	49	33	480	216	25	2	1 780
السوق أوفلا	10	0	0	41	28	421	187	21	2	1 080
تيبان	12	0	0	21	12	255	143	12	1	500
كنديرة	11	1	200	26	16	275	124	13	1	520
تينبذار	13	0	0	25	17	314	148	13	1	560
تيفرة	9	2	400	48	30	437	209	23	2	1 200
سيدي عياد	13	1	200	28	19	371	157	15	1	680
لفلاي	11	1	200	33	22	358	164	15	1	560
إفلاين	10	1	300	46	27	458	235	23	2	1 040
توجة	10	0	0	47	36	478	200	22	2	1 020

مصدر : مديرية التربية /

1-3-1. الإطار القانوني:

تم إصلاح التعليم الثانوي من خلال القانون رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق لـ 23 جانفي 2008 المتعلق بقانون التوجيه المدرسي للتربية الوطنية.

الفصل الرابع المتعلق بالتعليم الثانوي العام والتقني يعرف في مادته 53 التعليم الثانوي العام والتقني على أنه "طريق أكاديمي بعد التعليم الإجباري الأساسي مهامه في سياق التعليم الأساسي تتمثل في تعزيز وتعميق

المعارف المكتسبة في مختلف مجالات التعليم ، إلى تطوير المناهج وقدرات العمل الشخصي والجماعي ، قدرات التحليل ، وغيرها ، النقد والاتصال وكذا تحمل المسؤولية، والعمل على تنويع المسارات والتخصصات التي تسمح بالتخصص المتدرج في مختلف الفروع التي لها علاقة مع اختيار ومؤهلات التلاميذ ، وتحضيرهم لإكمال الدراسة والتكوين العالين .

في حين أن المادة 54 تحدد مدة التعليم العام والتقني المتاح في الثانويات في 3 سنوات، ويتعلق بإمكانية وجوده في المؤسسات الخاصة المعتمدة من قبل الدولة. هذا الإتاحة في فتحه على القطاع الخاص تمثل شيئا جديدا بالنسبة للقانون السابق التوجيهي لأفريل 1976. كذلك الجانب التنظيمي لهذا التعليم (المادة 55) يركز على التخصصات بدء من السنة الثانية. أخيرا ، هذا التعليم ينتهي بمنح شهادة البكالوريا تعليم ثانوي.

من جهة أخرى ، من المتوقع في المادة 86، أقسام ومؤسسات عمومية للتعليم الثانوي الخاص " للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ الذين لديهم مواهب خاصة وتفوقوا في نتائجهم " ¹ هذه الإجراء الأخير تم الحديث عنه في الصحافة بما يسمى " ثانويات النخبة"

1-2-3. الأساتذة : التوظيف والتكوين.

يتم توظيف الأساتذة على أساس المسابقة لكن إجراءات انتقالية متعلقة بإدماج الأساتذة الذين هم في المناصب المتوقعة في المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال 1924 هجري الموافق لـ 11 أكتوبر 2008 المتعلق بالقانون الخاص للموظفين التابعين للأسلاك الخاصة لقطاع التربية الوطنية.

في هذا المجال ، التوظيف كأستاذ تعليم ثانوي مشروط بشهادة تثبت أنه بعد تكوين 5 سنوات بالنسبة للخريجين من المدارس العادية العليا. التثبيات (التتصيب النهائي) خلال فترة تربص تتم على أساس امتحان ترسيم يحوي امتحانات كتابية وشفهية. المناصب التي لم تمنح يتم إعطاؤها بعد القيام بالمسابقة على أساس امتحان لمترشحين حاملين لشهادة ماستر II ، لشهادة مهندس دولة أو شهادة معادلة (المادة 71) وملزمين بتربص تكويني بيداغوجي تحضير. فيما يخص الإجراءات الانتقالية (مادة 73) ، يتعلق الأمر بالإدماج ، على حسب الوضع الجديد ، أو لأساتذة سبق وأن مارسوا المهنة ولكن ليسوا بالضرورة من الاختصاص

المدرس. هذه الفئة ، تتحكم في المهنة بدء من عناصر متنوعة : تجربة مهنية ، تكوين ، علاقات مع الزملاء ، عملية الإدماج والتنشئة بعبارات سهلة.

تتمثل مهنة التدريس في تحضير الدروس ، تقييم عمل التلاميذ ، المشاركة في المجالس والاجتماعات المرتقبة في المؤسسة ، ومرافقة التلاميذ في تنقلاتهم خارج المؤسسة المدرسية. على وجه خاص فالتدريس محكوم بحجم ساعي وبالتوافق مع البرامج والمناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية. ومع ذلك ، يبدو واضحاً أن هذه النشاطات تتجاوز كثيراً حجم الساعات الفعلية داخل القسم لأن الأمر يتعلق بتحضير الدروس ، تقييم العمل الطلابي ومرافقتهم خارج المؤسسة خلال الرحلات البيداغوجية وأخيراً حضور مختلف المجالس والاجتماعات دون أن ننسى ذكر الأيام الدراسية المنظمة من قبل المفتشين أو كذلك الامتحانات المختلفة ، المسابقات والتصحيحات الاستثنائية التي يجب المشاركة فيها.

هذا على اعتبار أن الخاصية الأساسية لمهنة الاستاذ كونه صانع المهمة التي يطلب بلوغها والقيام بها وكذا الوسيلة في تحقيقها ، والعامل المنفذ لها وكذا المقيّم. هذا ، و"المادة الأولية" هي فكر المتعلمين والذي على العكس من كل مادة سائلة أو صلبة لا يتحدد بقوانين كيميائية أو فيزيائية كما هو الحال في العمليات التصنيعية. من البديهي سوسيولوجيا أن فرصة صياغة نشاطات التعلم والتدريس حسب هذه البيداغوجيا الجديدة ، تمنح طريقاً للمساومات الإستراتيجية التي ينتج تطويراً استراتيجياً بالمعنى الكروزي والضبط حسب رينو .

1-3-3. التكوين المتواصل:

يبدو التكوين المتواصل إجابة مناسبة لمختلف البروفيلات الممارسة في التدريس. في واقع الأمر، يتم تعميق وتوسيع التكوين الأولي الجامعي كشرط أولي للتوظيف، وذلك بالنسبة للبعض والآخر (خريجي المدرسة العليا للإساتذة). يتم القيام بتكوينات مستمرة لتحسين وتجديد المعارف ، التحسين أو الرسكلة للمستفيدين داخل المؤسسات المدرسية للتربية الوطنية أو التعليم العالي.

كذلك ، القانون التوجيهي حول التربية الوطنية يذهب أبعد لأنه وفي مادته 79 ، ينص على عطلة حراك مهني. الصيغة وبما أنها جديدة و الاتصال حولها لم يتم وبدون أي أثر على مستوى القانون الخاص لعمال التربية ، يبقى دالة على الأهمية الممنوحة في النصوص للحراك المهني. في الواقع ، عطلة الحراك المهني هي عطلة يستفاد منها مع الاحتفاظ بالراتب . يمكن منحها للإساتذة لغرض تعميق المعارف في مجال

تخصصهم أو لتحضيرهم للقيام بمهام أخرى في قطاع التربية أو في قطاع تابع للوظيفة العمومية. في الميدان ، شروط منح عطلة حراك مهني تحدد عن طريق القانون والذي يبقى مجهولا.

1-3-4. تقسيم ، تدريس وتربية

-الأستاذ ومهامه:

القانون الأساسي الجديد يحوي درجتان في التعليم الثانوي : درجة أستاذ ودرجة أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي. في الحقيقة ، خلال سنوات عدة الثانوية لم تحوي سوى الأول منذ وضع القانون الجديد بدء من جانفي 2008. أصبحت درجات أستاذ منسق أو مسئول مادة أو أستاذ رئيسي مسئول قسم في القانون القديم مجانية. وهذا جعل الأمر محل صراع بين الأساتذة الراضين لهذه المهمات والإدارة التي تتمنى القيام بالعمل كما ينبغي حتى وإن كان في تلك الفترة البعض من هذه المهمات كانت مأجورة على أساس الساعات الإضافية.

في هذا السياق ، اعتبرت التنسيق الوطنية لأساتذة الثانوي والتقني ومن خلال تنسيقها على مستوى الولاية وبالتشاور مع مدير التربية السابق ، مسألة إدماج الأساتذة مسئولتي الأقسام أو الأساتذة المنسقين في الدرجات الجديدة والتي هي أستاذ رئيسي ملفا أساسيا في المشاورات.

أخيرا ، بالنسبة لسلك الأساتذة الممتاز المتوقع في القانون الجديد.

الأساتذة مجبرون بحجم ساعي يساوي 18 ساعة ، إلا أن الواقع الفعلي والعدد الكبير للتلاميذ مع قلة التأطير يجعل أن بعض الأساتذة عموما يقومون بـ 06 ساعات إضافية مرخصة من قبل القانون لتجميع 24 ساعة يتعلق الأمر بالمواد الأدبية أو العلوم الشرعية. وعلى سبيل التوضيح ، أستاذ العلوم الشرعية الذي يقوم بـ 24 ساعة بمعامل 2 لابد له من أخذ 12 قسما. إذا كان متوسط الاستخدام هو 30 كما هو الحال في الأقسام المختلطة ، حساب بسيط بضرب 12 في 30 يكون الأستاذ ملزما بالتكفل بـ 360 تلميذ. بالنسبة للمواد بمعاملات 1 من البديهي ولإكمال الحجم الساعي أستاذ الرياضة مثلا يمكنه الحصول على أكثر. ومن ثم، هذه الساعات الإضافية معرضة لتأخيرات في التسويات المالية إذا لم يتم منحها من قبل المصالح المختصة. نفس الوضعية تميز كل قطاع التربية في ولاية بجاية .

يكلف الأساتذة بتربية التلاميذ ومنحهم تعليمًا في مواد تدريسية كالآداب والعلوم والتكنولوجيا والإحصاءات والرياضة... كما أنهم يتكفلون بتأطيرهم وتحفيزهم على استعمال التكنولوجيات الحديثة وأخيرًا يقومون بتقييمهم. وللإشارة فيما يخص التربية الفنية والتنشيط الثقافي، هناك غياب الأساتذة أو المنشطين مما يجعل هذه الأنشطة تحتفي مع غياب العنصر النسوي .

الأساتذة بدورهم يرفضون التكفل بهذه النشاطات الإضافية لأسباب عديدة: عدم التحكم في المادة ، عمل إضافي خارج ساعات العمل ، الخصوصيات الثقافية للأساتذة أو للمنطقة.

كثرة المهام التي يجب إنجازها من طرف الأستاذ وبطريقة فعلية كان موضوع نزاعات مع الوزارة الوصية خاصة في عقب الإضرابات التي رافقت تنصيب الإصلاحات في القطاع وتطبيق المقاربة الجديدة. في الواقع ، وثيقة داخلية (مراسلة وزارية) تم تحويلها إلى الثانويات تبين قائمة بـ 22 مهمة للإنجاز. تحت العنوان : "تبرئة الذمة" . هذه توجي بالتيارات الايديولوجية التي تسير بعض العلاقات على مستوى هذا التنظيم.

الوثيقة في حد ذاتها تم تحويلها في فترة أزمة وهي اعتراف بالفشل في المتابعة والمراقبة لهذه المنظمة أي الوصاية. أخيرا بالنسبة للمهام الموجودة في الوثيقة هي ذات صلة بـ:

1-مجلس تعليم في بداية السنة.

2-مجلس تعليم في نهاية السنة.

3-مجالس أقسام في بداية السنة.

4-مجالس أقسام في نهاية السنة.

5-التوزيع السنوي.

6-احترام تواتر تنفيذ البرامج والتقيد بها.

7-تسجيل الدروس في دفاتر النصوص.

8- تسجيل الدروس للأعمال التطبيقية.

- 9-طور الفروض والفروض المنزلية.
 - 10-تصحيح الأوراق و إعدادتها مع العلامات للتلاميذ.
 - 11-إعادة مواضيع الامتحان في القسم.
 - 12-تصحيح الامتحانات في القسم مع التلاميذ.
 - 13-إعادة أوراق الامتحانات إلى الإدارة.
 - 14-إعادة النقاط الثلاثية إلى الإدارة.
 - 15-كشف النقاط الثلاثية.
 - 16-حساب المعدلات الثلاثية من قبل الاساتذة مسؤولي الاقسام.
 - 17-التقييم المستمر.
 - 18-المشاركة في الندوات البيداغوجية الداخلية.
 - 19-المشاركة في الاجتماعات التنسيقية الثلاثية تحت إشراف مسئول المؤسسة.
 - 20-المشاركة في الاجتماعات التنسيقية الثلاثية تحت إشراف أستاذ مسئول المادة.
 - 21-المشاركة في اجتماعات التنسيقية تحت إشراف أستاذ مسئول قسم.
 - 22-إعادة وتوزيع سنوي من قبل الإدارة في بداية السنة.
- أيضا، اتساع نطاق المهمات المنتظرة أكثر أهمية مما جاء في القانون الأساسي الخاص. هذا بغض النظر الى أن الوثيقة لا تذكر الدروس أو نشاطات أخرى : تنشيط ، استقبال الأولياء ، ونشاطات أخرى للدعم النفسي للتلاميذ الذين غالبا ما يلجئون للأستاذ .
- يبقى القول أنه من وجهة نظر سوسيولوجية فالوزير يقوم مرغما بإعطاء أهمية لاستراتيجية الحوار مع موظفيه. في حين أنه من وجهة نظر هؤلاء ، الأساتذة النقابيين تعلموا الفعل المستقل عن الوزارة وذلك وفقا
- لقراءة Renaud رينو

مثال آخر لمحاولة التحكم في وضعية المهام الموكلة في هذه المرحلة من الإصلاح والصراع مع نقابات الأساتذة ، الاستمارة: المرسلة من قبل المفتشية العامة للوزارة الوصية. يتعلق الأمر باستمارة حول تطبيق البرامج على مستوى الأقسام الرسمية.

ولأول وهلة ، يبدو تصميم الاستبيان غير مرض لأنه لا يضمن إخفاء هوية المستجيبين. بل على العكس من ذلك ، فإن جميع بيانات الهوية موجودة : الاسم و اللقب ومادة التدريس و الإقسام والمستويات والأقدمية. ومن الصعب استبعاد هذا الاستبيان من طابعه الفضولي أو على الأقل المشبوهة. وينقسم ما تبقى من الاستبيان المفتوح او المغلق إلى 12 سؤالاً تتخبط في اطار تنفيذ برامج الإصلاح. الأسئلة التالية هي مثال مترجم من قبلنا.

-هل التوزيع السنوي ملائمة لإتمام البرنامج المدرسي؟

☐ نعم ☐ لا ☐ ربما

-هل إيقاع التقدم:

☐ بطيء ☐ متوسط ☐ صعب ☐ صعب جدا

-أذكر بعض الصعوبات في تطبيق البرامج.

بطريقة مختصرة باقي الاستمارة يتساءل عن الإجراءات المتبعة لإتمام البرنامج وتدارك التأخير الناتج عن الإضرابات. إمكانية إنهاء البرنامج في الوقت المحدد ، النسبة المئوية في تطبيق البرامج ، الجانب المستحيل للإتمام ، إمكانية الاحتفاظ بحصص للمطالعة للتحضير لامتحانات..الخ. في العموم كل الأوامر أو كل الصعوبات التي وفي خضم التحقيق سيكون لها تأثير خاص على استراتيجيات المطورة من قبل الاساتذة.

أخيرا وكمثال أخير لانشغالات وزارة التربية إزاء شروط تنفيذ أنشطة الأستاذ ، على عقب التحكم في التكنولوجيا الحديثة ، الضرورية لنجاح الإصلاح المتضمن للمقاربة بالكفاءات ، هذه الاستمارة في 2010/10/21 من قبل مدير التكوين للوزارة الوصية. الوثيقة التي تم تحويلها من طرف مصلحة التكوين الذي تم إمضاؤه بتاريخ 2010/11/07. لم تترك سوى يومين للأساتذة لإرجاع الاستمارة قبل تاريخ 2010/11/09.

في حيث المحتوى، يتضمن الاستبيان مستوى التمكن من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع أسئلة محددة جدا مثل : أرقام المحمول ، والهاتف الثابت ، وعنوان العائلة ، والبريد الإلكتروني والاسم واسم الولادة للنساء المتزوجات. وتتعلق الأسئلة الأخرى بالدبلوم ، والشهادة المهنية ، و الترتيبات وإعادة التدريب التي نفذت. أما بالنسبة لبقية النموذج ، بل هو مزيج بين الالتزام بمتابعة تدريب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستبيان على مستوى الإجابة الحوسبة ، و مايكروسوفت ، وتدريب ICDL ، INTEL ، ودرجة إتقان كلمة ، إكسل ، الوصول ، باور بوينت . و أخيرا ، هناك إشارة إلى أن مستوى 1 و 2 (الكمبيوتر الابتدائية) ذات الحجم الساعي ل 35 ساعة سيكون في الجزائر العاصمة ، قسنطينة ، سطيف ، وهران وتلمسان ورقلة . وهذا يعني ، ان العديد هذه المناطق بعيدة تجعل من المستحيل على المعلم الإهتمام بها .

شروط النجاح ؟هل يجوز التشكيك في ذلك حقا، ولكن من حيث التحليل الاستراتيجي، فالعناصر المذكورة في الاستبيانات المختلفة لا يمكن أن تمثل إلا الاعتراف غير مباشر بوجود مناطق من عدم اليقين والارتباك والقيود وهوامش حرية. أو على الأقل الاعتراف الضمني بتنفيذ الإصلاح قبل الرفع من مستوى وظيفة التدريس كشرط أساسي لنجاح الإصلاح.

-الموظفون التربويون:

هيئة مساعدي التعليم

ولهذه الهيئة رتبتان ، هما رتبة مساعدي التربية والمساعد الرئيسي. وتبعا لقانون الخاص ، يكون النواب مسؤولين عن الإشراف على الطلاب خلال الحركات وأثناء الدراسات التي يتم الإشراف عليها ، وضمان النظام والانضباط داخل المدرسة ، وضمان الخدمة نصف الدخلي والمدرسة الداخلية ، للمشاركة في المهام الإدارية. وهم يعملون في المدارس الداخلية الابتدائية والكليات والمدارس الثانوية.

على مستوى المهمات ، لا يمارسون لا في النصف داخلي ولا النظام الداخلي لكن علاوة على نشاطاتهم الإدارية ، يساعدون في إعداد التوزيع الزمنية للأساتذة ، في اتخاذ القرار في الشؤون التأديبية المعروضة من طرف الأساتذة أكثر من الإدارة لتجنب إحالتهم على المجلس التأديبي الرسمي مع العقوبة.

-مستشار التربية:

هذا السلك يتضمن درجتين ، المستشار والمستشار الرئيسي للتربية. التسمية المشتركة هي " المراقب العام " يرافق المستشارون التلاميذ على المستوى البيداغوجي ، يسهرون على حضورهم وانضباطهم ويشرفون على حركات الدروس المحروسة وكذا خدمة نصف الداخلي والداخلي. وعليه ، يسندون المدير في ممارسته لمهامه البيداغوجية والإدارية ، يحافظون على السير الحسن للمخابر في المؤسسات وينسقون بين أنشطة النواب الرئيسيين للتربية.

المستشار الرئيسي هو المسئول عن مرافقة الطلاب على المستوى التربوي ، وضمان حضورهم والالتزام بالمواعيد ، والإشراف على الحركات والدراسات الخاضعة للإشراف ، وخدمة نصف الإقامة والمدرسة الداخلية. وهي تساعد الرقيب في المهام الإدارية والتربوية وتنسق أنشطة النواب والنواب الرئيسيين للتعليم.

سلك نظراء الثانوية .

لا يتضمن هذا السلك سوى درجة واحدة هي الناظر. يكلفون بالتنظيم البيداغوجي ، تنشيط النشاطات التربوية ، والتنسيق والمتابعة لعمل الأساتذة. يسهرون ويحافظون تحت سلطة مدير المؤسسة على تطبيق البرامج ، ساعات العمل ومناهج التدريس وكذا السير الحسن للمخابر والورشات . يساعدون المدير في مهامه الإدارية وبخلفونه في حالة عدم الاستطاعة ما عدى بصفته كأمr بالصرف.

4.1 توزيع،إدارة،السلك التقني:

-مدير الثانوية

يكلف مدير المؤسسة بالتأطير البيداغوجي،والتسيير الإداري ، وتنشيط الأنشطة التربوية والأمر بصرف المال في المؤسسة. يعين من قبل الدولة لممارسة سلطة ما على مجموع الموظفين والأعوان الممارسين داخل المؤسسة. هو المسئول عن النظام وأمن الأفراد والمحافظة على الأملاك.

-المقتصد

تتضمن نائبا مكلفا بالمصلحة الاقتصادية والذي يساعد المقتصد. يتكفل بمساعدة التسيير المالي والمادي في الثانوية و اتمام المهام الإدارية والمحاسبية. تحوي الثانوية على واحد فقط.المقتصد مسئول عن الإدارة المالية للمدرسة.

-مستخدمي المخابر:

يكلف ملحق المخابر بالتنسيق مع الأساتذة لإعداد المعدات العلمية والتقنية والوسائل الديداكتيكية المستعملة في الاعمال التطبيقية وكذا التنسيق ، للمراقبة والصيانة. يعتبر كحجر زاوية نظرا للمساعدة التي يأتي بها عند إعداد التجارب البيداغوجية أو كذلك التدريب على استعمال أجهزة الإعلام الآلي، الكاشف الضوئي اللازمة اثناء الحصص الشفهية للمواد الأدبية المختلفة.

مستخدمي التوجيه والإرشاد المهني

يسمى مستشار التوجيه المدرسي والمهني ، كل من يحتل هذا المنصب في الثانوية مكلف بمرافقة التلاميذ اثناء المسار المدرسي وإرشادهم في إنشاء مشاريعهم المهنية وفقا لرغباتهم ، قدراتهم ومتطلبات التخطيط المدرسي.

فضلا عن ذلك هو مكلف بتقييم وتحليل وحوصلة النتائج المدرسية ، بعمليات سبر الآراء والتحقيقات. أخير ان يساهم في متابعة التلاميذ ممن يجدون صعوبات على المستوى النفسي البيداغوجي لأجل ضمان استمرارية تدرسهم . يبقى على الأقل ان التوجيه يكون بعد تحليل بيانات (النتائج المدرسية) للثلاثي الأول و الثاني دون الاخذ بعين الاعتبار نتائج الثلاثي الثالث. مما يمثل مصدرا محتملا للأخطاء بالرغم من الأخذ بعين الاعتبار رغبات التلاميذ.

العمال المهنيين

مكلفون بالاعتناء بالحراسة ، والاعتناء بالمساحات الكبرى والصيانة وإصلاح الأماكن. هم بأعداد محدودة وفي علاقة بالعمل التعاقدية. وللاشارة انه تبعا لتغيير الإجراءات ، فأشغال الصباغة و الترميم والاسمنت غالبا تسند لمؤسسات خاصة في حين أن المهمة تعود للعمال المهنيين.

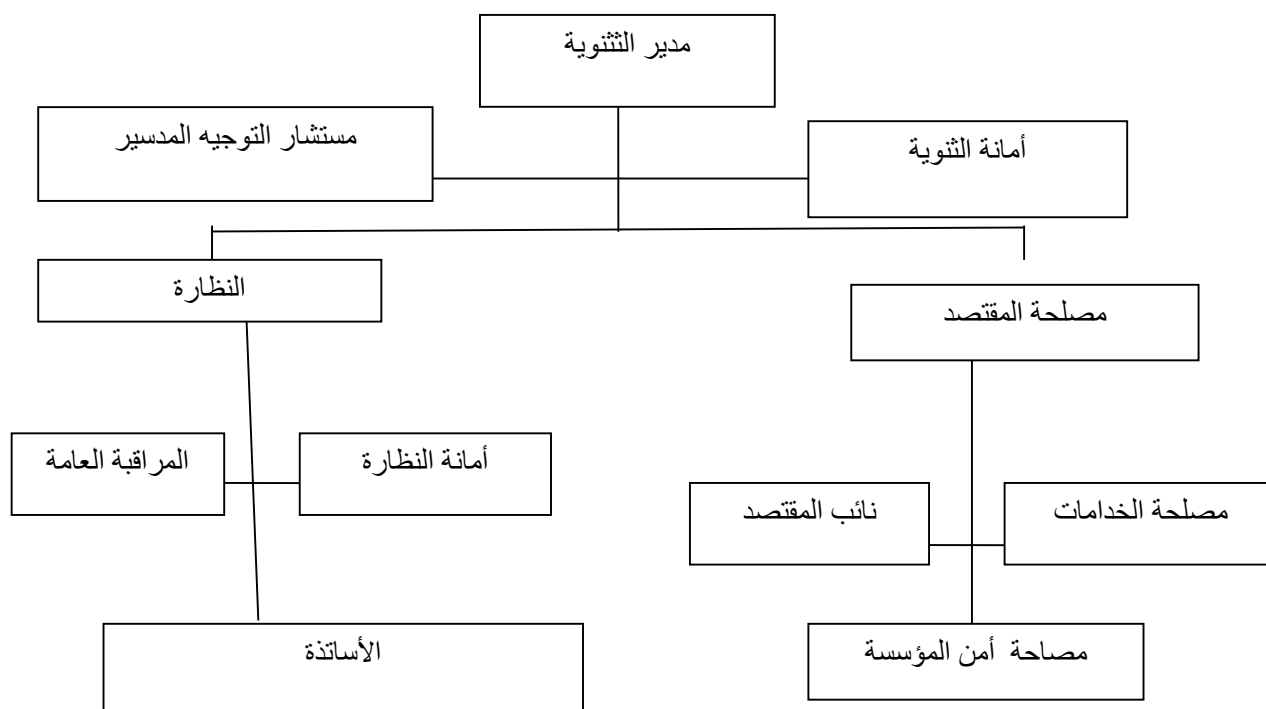
أعوان الأمانة

رغم أنه لا يوجد رسميا سلوكهم في القانون الخاص ، يوجد في الثانويات أعوان أمانة.

الشبكة الاجتماعية.

أعوان الشبكة الاجتماعية يتم توزيعهم لتغطية النقاىص المختلفة. يتوزعون بشكل غير مختلف على المكتبة ، وكذا في مناصب نواب تربية أو بصفة أساتذة أو حتى مساعدين في مصلحة المقتصدية .

الشكل رقم 05: نموذج المخطط التنظيمي الهرمي للثانوية.



المبحث الثاني-الميدان من خلال الاستكشاف:

بحث عن المعنى

التحقيق القبلي أو ببساطة العمل الاستكشافي والاستطلاعي تم القيام به في مرحلتين ، أكتوبر 2015 و ، فيفري-مارس 2016 شمل فئة أساتذة الطور الثانوي لولاية بجاية. تم توزيع 200 استمارة على مؤسسات مختلفة عبر الولاية. تم استرجاع 66 منها. في هذا السياق بعض المؤسسات تبقى مرتابة من العمل الميداني الذي يقوم به باحثو علم الاجتماع. في الواقع ، علاقاتي الشخصية والصدقات بيني و مدير ثانوية "بوليفالو" الحمادية" في مدينة بجاية مركز ، كزملاء قدامى لم يفد بشيء نظرا أنه قيل أن الاساتذة مطلوبين كثيرا من قبل الباحثين في علم الاجتماع من دون فائدة ترجى. المتبقي من الاستمارات تم توزيعها في بني معوش في حدود ولاية بجاية ، ولاية سطيف الثانوية الوحيدة للدائرة نفسها. ثانوية ذات توجه نقابي نحو كواباست، في الزياتين و ابن سينا، ثانويتان على مستوى ولاية بجاية.

بالنسبة للاستمارات التي لم تتم الاجابة على أسئلتها ، من البديهي أن تأويلنا لذلك هو رفض وضعية الاصلاح في القطاع لأن هذا الاتجاه يتأكد من خلال الانسحاب في الإجابات. ومن ثمة فليس هناك أي نية في البحث عن شرط التمثيلية في هذه المرحلة. أما عن التوجهات المنهجية والمقاربة ليست نحو تعميم النتائج لكن نحو تقديم ميدان من خلال نظام التمثلات التي تتشكل لدى الأساتذة عن مهنتهم. هو بحث ميداني للبحث عن المعنى.

هذا إذا تجلى البعد الذاتي ، فهو بعد لا بد منه والتحليل الكيفي والمقابلات التي سيتم القيام بها ستؤكد أن البعد الكيفي والذاتي كان كوسيلة لتتبع حقول البحث الممكنة في البحوث المستقبلية.

أولا ، على مستوى المواضيع ، بدى لنا أن مجال الاتجاهات والسلوكيات كما هو في العنوان ، يتميز بقرنه من الحقل السوسبيولوجي للهويات والتنشئة واللذين ليسو مواضيع بحثنا. . ومن الواضح أن اعتماد موقف أو سلوك هو الاعتراف بها والاستراتيجيات هي مظاهر هذه المواقف والسلوكيات بين المستطلعين.

تتركز الدراسة الميدانية على الضبط والسلطة التي تنشأ لدى الباحث بالرجوع إلى التحليل الاستراتيجي ونظرية الضبط الاجتماعي. الفكرة الأولى بما أن القطاع في حالة إصلاح ، فالأستاذ يتبنى اتجاهات وسلوكيات، ليس على أساس محرض-استجابة بافلوفية لكن على أساس اتجاه استراتيجي وضبط وتأكيد للسلطة.

تقديم مرحلة التحقيق القبلي تمت وفقا للأسئلة المطروحة. والهدف من ذلك هو عدم التحديد الكمي بل عرض كيف يعتقد عالم التعليم.

1.2 الدراسة الاستكشافية أو الاستطلاعية:

تركز الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من المواضيع التي يبلغ عددها حوالي أربعين. رقم يجعل عدها غير ضروري.

الشهادة والمواد التدريسية

السؤال الذي يبحث في التلاؤم بين الشهادات المتحصل عليها والمواد التي يدرسون يبين أن مقارنة مع سنوات 1980 وقبل ذلك ، لم يكن الأساتذة بالضرورة حاملين لشهادات في المواد التي يدرسونها. والكثير منهم لا يزال حتى الآن. هو الحال بالنسبة لحاملي شهادات الليسانس في العلوم الاجتماعية : علم الاجتماع ، علم النفس ، الانثروبولوجيا ، الحقوق أو ليسانس في العلوم الدقيقة الذين يعملون عموما في مجال التدريس. يبدو المهندسون أكثر ميلا للعمل في المجال الصناعي قبل ملاحظة اتجاه البعض مهم إلى قطاع التربية. مصطفى حداد¹ يشرح ملامحها من منظور تطور أشكال العمل و انعكاساتها على تطور نظام التعليم. ووفقا له ، يبدو أن التعريب من خلال التأثير على نوعية التكوين الجامعي ساهم في التعيين القسري للخريجين في العلوم الاجتماعية نحو التدريس.

مسارات وآفاق.

من منظور الاساتذة، هل الترقية هي تلك التي تتعلق بمنصب الناظر أو المراقب العام أو كذلك مفتش و بالعكس هل الإحالة على التقاعد بصفة أستاذ التعليم الثانوي ليس نوعا من الرفض للانسجام مع استراتيجية إدارية للترقية ولماذا ؟ يبدو أن الحصول على التقاعد كأستاذ التعليم الثانوي هي اتجاه عام. نوع من الانسحاب الهوياتي ، ربما ، ونحتفظ على سبيل الملاحظة أن الأمر يتعلق باعتراف لصعوبة في الترقية في مجال التربية. مهما يكن من الأمر ، لأن يصبح ناظرا او نائب المدير عاما لا تبدو أولوية بالنسبة للأستاذ التعليم الثانوي. الاتجاه الأساس هو الإحالة على التقاعد بهذه الصفة في حين أن منصب مفتش يبدو أنه يمثل بديلا ضعيفا.

تمثل الذات خلال مزاوله الدراسة.

هل المسار الدراسي الجامعي يحضّر لمهنة التدريس ، ومن ثم هل يمهد لآفاق على غرار خريجي المدرسة العلى للإساتذة. و نتيجتا لذلك هل يرى المكون، نفسه كمعلم خلال دراسته وخاصة عندما لا تهيئ هذه الي الوظيفة؟

في التوجه العام ل 64.06% بالمائة من الإجابات بنعم ، يمكن ملاحظة أن معدلا ناتجا في ثانوية ابن سينا (84.61 %) من المتواجدة في منطقة حضرية على حساب ثانوية بني معوش على حدود الولاية والزياتن في قلب مدينة بجاية. في الواقع هناك تناقض مع شهاداتهم التي لا تتجه نحو مجال التدريس. هم ليسوا من خريجي المدرسة العلى للإساتذة بالأغلبية من نسبة 64.06 % حتى وإن كان هناك من يعتبر نفسه معدا لهذه المهنة.

هذا في حين أن التربية الوطنية تستمر في سياستها المتعلقة بالتوظيف في بروفيلات لم تكن في أصلها موجهة للتدريس : معدل الاساتذة الذين لا يمثلون ممن يصبحون أساتذة الدراسة يبقى ذو اهمية كذلك.

هل يتعلمون بالممارسة الميدانية لمهنة و هل يصبحون أساتذة جيدين و لو ان اغلبهم مقتنعا بذلك ؟ ثم هل يمكن بناء مسار مهني و تعلم مهنة عندم تكون الاختيار الزامي؟

أسباب الاختيار:

في منظور التحليل الاستراتيجي ، أسباب اختيار المهنة أو المادة توجد في استراتيجية الفاعلين. المؤشرين (الحرية في اختيار المادة بنسبة 31.25 %) ، الاستقلالية في العمل بنسبة (37.50 %) تمثل المعدلات الأعلى والتي تعود إلى مصادر السلطة حسب كروزي وزميله. الفاعل قيد التكوين يسجل في مقاربة الفاعل الاستراتيجي وعلى أساس كونهم على مقاعد الجامعة ومن ثمة قيد التكوين.

الأبعاد المتبقية: الكثير من العطل بمعدل 15.6 %، المكانة الاجتماعية ب 01.56 %، الترقية الاجتماعية والراتب الجيد. بتطور 01.56 % لا تبدو متجلية في موقع جيد بالنسبة للأسباب الدافعة للمستجوبين.

تعلم المهنة:

فيما يخص التعلم ، ترصد المؤسسة مناصب لأساتذة مكونين لتكوين الموظفين الجدد. التعلم الميداني (50 %) يتفوق على اللجوء إلى الاساتذة المنسقين (06.25 %). منطق التجربة والخطأ هو ما يتقل حقيقة الاستاذ الذي يطمح في المقام الثاني إلى إعطاء قيمة لتكوينه (34.37 %)، ثم اللجوء إلى شبكة الاصدقاء

12.50%) والزملاء في الثانوية (28.12 %). في الواقع ، يتم اختيار وهو بالضرورة استراتيجي. بما في ذلك اللجوء إلى السرية في الانترنت (07.81 %)

ضرورة التكوين بالتناوب

في افق التعلم "خبايا المهنة " هناك مستويين للقراءة ، الأول يعترف عموما بضرورة التكوين بالتناوب وهذا تجريد لمستوى المتغيرات . الثاني ، هو النسب و المعدلات المختلفة بالنسبة للتقنيات التربوية للإصلاح : المقارنة بالكفاءات ، اليداكتيك .

هنا نشير إلى أن المقارنة بالكفاءات في إصلاح بن بوزيد و 13 سن فيما بعد لم يتم التمكن منها لأنه لم يتم التكوين لا في الجامعة كمزود رئيسي للموارد الرئيس لشهادات الليسانس للنظام القديم أو الماستر و DES و لا على مستوى المدرسة العلى للأساتذة . ما يعزز في الواقع فكرة المهنة العزيزة على بن غبريط . في التفاصيل ، تكوين بالتناوب في المقارنة بالكفاءات يحصد نسبة مئوية تقدر ب 56.25 %، اليداكتيك 29.68 % ، التكنولوجيات التربوية 25 % ، في المادة المدرسة 23.43 % وأخيرا في التقييم 10.93 % كل الأبعاد تم تمثيلها والطلب على التكوين فعلي وحقيقي .

الأيام البيداغوجية الدراسية.

بالنسبة للتكوين المهني في مفهوم الوزارة أو التنشئة المهنية في المفهوم السوسولوجي ، التكوينات خلال الايام البيداغوجية ليست متلائمة بالنسبة للأساتذة المكونين للعينة (53.12 %) . هل فيما يخص المنهجيات ، الزمن أو المحتوى ، التحقيق لا يحدد. لكن ما يهم في هذا المستوى من البحث هو أن عقلانية يمكن أن تمارس للحكم على الذات وعلى هذه الطرق الوزارية والتنشئة للمهنة بالحديث عن الإتقان بما أن ذلك يتعلق بالأساتذة الأكثر أقدمية.

تريصات تكوينية.

يتعلق الأمر هنا باختبار التلاؤم بين التريصات والاحتياجات من الكفاءات المهنية. خلال هذه التريصات المخصصة للموظفين الجدد يتم تدريس مواد تعليمية أكثر منها تشريعية أو تنظيمية. وإذا كانت النسبة المئوية الكلية للمعدل المتعلق بالمتريدين يقارب 45.31 % ، يبقى أن بالنسبة للثانويات ،ثانوية الزياتين

تسجل 40.75 % من الإجابات بنعم متبوعة في نفس السياق بنسبة 33.33 % في ثانوية بني معوش . كذلك وبعبدا عن كون بني معوش منطقة ريفية جد بعيدة عن مقر الولاية وكون الاجابات تعبر عن الحاجة إلى التربصات التكوينية ، نتساءل كيف يرتكز ما نسبته 40.75 % من المستخدمين ذوي التجربة ، أو قيد التكوين في ثانوية في مدينة بجاية مركز عندما نعلم أنه من ضمن شروط الحركة للأساتذة لتقريبهم من مدينة بجاية أقدميتهم ؟ بوضوح أكثر كلما كان زاد عدد سنوات الأقدمية كلما كان الحظ أفضل في العودة للتدريس في مدينة بجاية. إذن كيف أجاب مسيرو وأعاون مديرية التربية على هذه الإشكالية؟

المقاربة بالكفاءات و النظرة إلى الذات.

يتبلور ذلك حول عنصرين:

-المادة التي يدرسها.

-علاقته بالتلاميذ.

أن يرى نفسه كمعلم مادة هو ما يظهر في كل من النسبة المئوية حسب المؤشر : 48.43 % او في نسب مئوية حسب الثانويات : 54.16 % بالنسبة لثانوية بني معوش ، 40.74 % لثانوية الزياتين و 53.84 % بالنسبة لثانوية ابن سينا. العلاقة بالتلاميذ تبدو منتشرة في بلورة النظرة للذات عند الأستاذ. وذلك بنسبة 35.95 % حسب المؤشرات في حين أنه حسب الثانويات فمرة أخرى نفس التنسيب في الأهمية : بني معوش 37.50 %، غصن الزيتون 33.33 % و ابن سينا 38.46 %.

تبقى المؤشرات : الأستاذ النقابي ، موظف في قطاع التربية ، متخصص في مادة ما ، أستاذ بعلاقة جيدة مع الإدارة ، أستاذ ذو علاقة جيدة مع أولياء التلاميذ ، تتغير بنسب مئوية دون بلوغ نفس مستوى المؤشرات السابق ذكرها.

تحديد دور الذات

يتعلق الأمر بملاحظة كيف يرى الأستاذ نفسه مع ظهور المقاربة الجديدة.

إن الدور الذي يعطيه الأستاذ لنفسه يشير إلى نظرتة لنفسه منذ تطبيق المقاربة بالكفاءات. وإن كان سيكتفي بتعلمه الأول للمهنة أو إن كان سيعيد التعلم مع الإصلاح الجديد. أو ما مصيره .

في هذا المقام هناك توجهان متناقضان. الأول سلبي وهو الذي ينتقد الإجراءات المهنية للتدريس كمهنة والذي يرفضه الأساتذة والآخر على العكس من ذلك وتوخيا للموضوعية لا نصفه بالإيجابي. يتعلق السلبي بـ: إتمام 18 ساعة نظامية والتي لا تكمل 14.06 % بالنسبة للمؤشر , أكمل الساعات الإضافية 04.68 % , أكمل النشاطات الثقافية 25 % , إنهاء البرنامج 18.75 % , في حين بالنسبة للتوجه الآخر , يتمثل في اكساب كفاءات للتلاميذ , بمستوى 67.18 % , مساعدة التلاميذ على إضفاء معنى على الدراسة بنسبة 46.87 % , نقل محتوى البرامج بنسبة 32.81 % , مكافحة الرسوب المدرسي بنسبة 31.25 % والتي تبقى أهدافا غير عملية حينما لا تتعارض مع روح المقاربة الجديدة.

التمثلات حول المهنة لدى أستاذ التعليم الثانوي.

السؤال في الواقع يتعلق بالتمثلات عن المهنة. وهي مفهومة تحت بعد الأصل الاجتماعي و التماهي . أن تكون أستاذا في الثانوي هو نوع من الترقية التي تفسر كون أغلبية تكتفي برجاء الحصول على تقاعد بهذه الصفة. الجدول أعلاه. في هذا السياق , النسب المئوية حسب الثانويات يعطي قراءة لمعدل 53.84 % في ثانوية ابن سينا في بجاية مركز أين أكثر من أي مكان آخر يمكن التفكير أنه كون أستاذ التعليم الثانوي يعني الترقية الاجتماعية وبني معوش بالمعدل الثاني 41.66 % لكن يتواجد في منطقة ريفية وتقريبا محرومة في حين أنه ببعض من الأحياء التي تفصل ثانوية ابن سينا عن الزياتين الذي سجل 25.92 الذين اعتبروا ذلك نوعا من الترقية.

النظرة إلى التدريس

العلاقة مع العمل تتميز بالروتين والعراقل هي أقل كأساس مصدر للنهوض على عكس ما تم الحصول عليه من خلال الخطاب الرسمي لقطاع التربية إزاء الموظفين الجدد. هذا على اساس أنه من الممكن افتراض ماهية الأساتذة الذين يتحدثون عن الروتين والعقبات ماهية للأفراد الذين على وشك المغادرة إذا ما اتاحت لهم الفرصة ,

فمن خلال الجوانب التقنية لتنفيذ العمل يمكن لهذا الأخير أن يبدو روتينيا (54.68%), قاهرا أو آخر. ومن ثمة , يمكن أن يتعرض المسار المهني للخطر إن استمر الروتين.

العلاقة مع التلاميذ

العلاقة الجيدة مع التلاميذ تظهر أكثر مقارنة بالمواضيع الأخرى للسؤال : متعبة بسبب غياب الاستقبال ، صراعية أو تدهور العلاقات. في الواقع ، الثانويات الثلاثة تقارب نسبة 84.37 % للطبيعة الجيدة للعلاقة ، في حين الأخرى لها نسبة 20.31 % ، 01.56 % ، 00.00 %.

صعوبة المهمة أو النشاط

من زاوية التحليل الاستراتيجي ، المؤشرات الأكثر وجودا تمثل مناطق ريب من خلالها يتخلى الأستاذ عن مسؤوليته إزاء تدهور الجو العام. لا يمكن أن يؤخذ بسوء النجاعة . هو خطأ التنظيم. وهي استراتيجية عدم تحمل الذنب.

فضلا عن ذلك إذا تم الإعلان بنسبة 82.81 % أن الأقسام مكتظة مما يساهم في صعوبة نشاط الأستاذ ، فكيف يمكن في نفس ظروف الحصول على العلاقات الجيدة مع التلاميذ كما تم الإعلان عنه في السؤال السابق ؟ وبالإضافة إلى ذلك ، في سياق صعوبة المهمة تم الاعلان ان نقص الدافعية لدى التلاميذ تساهم بنسبة 46.87 % لنفس الصعوبة في حين أن النوعية في المكتسبات يساهم ب ، 48.43 % .

التبادل والتحاور مع الزملاء

ينضوي هذا السؤال في منظور مزدوج للتكوين بفضل الأقران والضبط الجماعي . ثلاث مواضيع تم وضعها لمسألة التبادل مع الزملاء : بانتظام ، أحيانا أو نادر. إذا كان هذا التزامن مقبولا من قبل المستجوبين ، يبقى الأول : بانتظام لا تحصد سوى على نسبة 25 % . الثاني : أحيانا بنسبة 53.12 % ، و الأخير: نادر بنسبة 15.62 % . كذلك هذه الندرة في اللقاءات وطابعها المتباعد و القليل التردد يطرح التساؤل حول انعقاد أو عدم انعقاد الاجتماعات الرسمية المتوقعة للمسائل البيداغوجية. هل يتم عقد اجتماعات تنسيق المادة ومختلف المجالس المخصصة للمسائل البيداغوجية أو التأديبية ؟ هل يتم عقد اجتماعات نقابية غداة الأعمال الكبرى ؟ ألا يتم التنسيق في المادة أو القسم ؟ أخيرا الندرة في التبادلات مع الزملاء يسائل أشكال الفعل الجماعي.

لتحليل تصور التسيير الإداري و البيداغوجي للثانوية هناك أربعة إجابات ممكنة والتي استلزمت الإجابة ب "نعم" أو "لا"، تم اقتراحها للمجيبين. بالنسبة ل يسهل العمل التوجه العام ب 40.61 % تم ملاحظتها بالنسبة إجابة سلبية. بهيمنة ثانوية بني معوش التي ترتبت ب 58.33 % إجابة سلبية متبوعة بما يقارب نسبة 53.84 % في ثانوية ابن سيناء. بالنسبة ل يمنع الدافعية ، فالأمر نفسه للمؤشر العام بنسبة 35.95 %

في الثانويات الثلاثة لكن سيكون لثانوية بني معوش بالحصول على أهم نسبة 54.16 % و 46.15 % بالنسبة لثانوية ابن سينا. في الأخير الثانوية يتم النظر إليها على أنها مهمشة للأستاذ من خلال خلق عراقيل وذلك بالنسبة للأساتذة المستجوبين.

مصادر الرضا لدى الأستاذ

بالنسبة للسؤال عن معرفة مصادر الرضا لدى الاساتذة ، يأتي نجاح التلاميذ على رأس القائمة بنسبة 87.50 % كمؤشر عام (91.66 % يرتادون ثانوية بني معوش ، 88.88 % في ثانوية الزياتين و 76.92 % في ثانوية ابن سينا . المعدل الثاني ب 31.25 % يتعلق بالاعتراف بالكفاءات من طرف التلاميذ في حين رفع الأجر أو الاعتراف من قبل الزملاء والقرناء تلي بنسبة 18.75 % و 04.68 %. في هذا المعدل الأخير ال 76.92 % من المعلمين الذين يهتمون بالاعتراف من قبل الزملاء والأقران سوف يضعف في 00 % من ثانوية الزياتين و 08.33 % من ثانوية بني معوش.

النشاط النقابي

يعتبر النشاط النقابي مهمة بالنسبة للأساتذة النقابيين فهم منخرطين بنسبة عامة تقارب 76.56 % (بني معوش 95.83 % الزياتين 70.37 % ابن سينا 53.84 %) ، وبالنسبة لغير المنتسبين لنقابة ، فهم بنسبة 21.87 % (بني معوش 04.16 % غصن الزيتون 29.62 % ، ابن سينا 38.46 %)

التعددية النقابية والاضطرابات في المادة

تبدو العلاقة بين أساتذة المادة الواحدة وتنسيقها ، متداخلة وذلك راجع للانتساب النقابي المتباين بين الأساتذة. فما تريده التشئة التنظيمية ينفيه ويرفضه الانتساب النقابي. إنه الصراع بين التشئات . يبدو أن الانتساب النقابي يتدخل هنا في هذا المقام مع التنسيق بين المواد بترتيب 46.87 % بالنسبة للمؤشر العام و 70.83 % بالنسبة لثانوية بني معوش. على العكس من ذلك و بالنسبة للمحاكاة ، المؤشرات "موافق" و "سلبي" لا تبدو متباعدة كثيرة بنسب 14.06 % و 09.37 %.

النظر إلى اجتماعات النقابة.

يعتبر النقابي أن الاجتماعات فرص للتبادل بما يقارب ما نسبته 75 % بالنسبة للثانويات الثلاثة. في التفاصيل ثانوية ابن سينا تجمع ما نسبته 84.61 %، الزياتين 66.66 % في حين أن ثانوية بني معوش

لديها نسبة 79.16 %. غير أنه وحسب بعض المستجوبين الاجتماعات هي فرصة للإصغاء بما نسبته 26.56 % (33.33 % بالنسبة لبني معوش ، 25.92 % بالنسبة لثانوية الزياتين وفي الأخير 15.38 % ثانوية ابن سيناء). ظهور هذا البعد والمتمثل في *التبادل* في نظر النقابيين علاوة على أن ذلك يحيل أيضا على بعد *المساهمة* في الاجتماعات النقابية تشهد على وجود وظيفة ضبطية. *الإصغاء* هو الآخر يمكن أن يعني اعتبار المعلم كغير مشارك.

مصادر القرار النقابي.

على أساس أنه من البديهي أن *المساهمة* أو *المشاركة النقابية* ترتفع إلى نسبة 73.33 % (بني معوش ، 79.16 % ، الزياتين 70.37 % ، ابن سيناء 69.23 %) وأن الأستاذ يعتبر أن *التجمع العام* للنقابة مصدر للقرار النقابي (بني معوش 87.50 % ، الزياتين 62.96 %، ابن سيناء 76.92 %). حتى وإن كان بنسبتين منخفضتين *اعتبر المكتب النقابي* مصدرا للقرار النقابي. من البديهي أن معنى تأكيدات كهذه تحيل على مراقبة القرار النقابي الديمقراطي من قبل *المكتب*.

النظر إلى الاجتماعات النقابية:

في نفس ترتيب الأفكار يعتبر *التورط النقابي* عنصرا للبحث في سياقات الإصلاح. كذلك سياق الاجتماعات النقابية تسمح بمعرفة كيف هي نظرة النقابي لهذه الأخيرة. في هذا السياق ، 64.06 % من المستجوبين يعتبرون أن *النقاش جماعي* عند انعقاد الاجتماعات. يتوزع هؤلاء بما يقارب 70.83 % بالنسبة لبني معوش ، 62.96 % الزياتين و 53.84 % لابن سيناء في حين أن 10.93 % لم يعبروا عن نفس الرأي.

نفس الموقف المختلط ينعكس على مستوى البعد الآتي : *معرفة ما إذا كانت قرارات التجمعات معروفة مسبقا*. في الواقع ، 15.62 % صرّحوا بالإجابة بنعم مقابل 28.68 % ممن أجابوا بالعكس. وفي النتيجة 23.43 % لا يذهبون إلى التجمعات مقابل 29.68 % ممن يستمرون في الذهاب وأخيرا 01.56 % يعتقدون أن الاجتماعات النقابية تتعلق بالصراعات التي تعارض بين القدامى في المؤسسة في حين أن 31.25 % لا يتقاسمون نفس الرأي.

وسيلة الكفاح المفضلة تتدخل في النظر إلى التورط النقابي كتعبئة للموارد للتحرك. يحصد *الإضراب* 40.62 % السلبية مقابل 23.43 % ممن يعتبرونه الوسيلة المفضلة. وضع عريضة مطالب حصل كإجابة على 67.18 % من الإجابات الإيجابية مقابل 09.37 % سلبية ، أما *الاحتجاج عن طريق الجلوس في مكان*

التجمع فحصل على 28.12% نعم و 14.06 % لا، و التوقف المؤقت عن العمل 25.00 % نعم و 28.12 % لا. هذا مع الأخذ بعين الاعتبار أن 54.68 % مجتدون نقابيا مقابل 17.18 %.

التنظيم الشخصي للتعلم أو التدريب

فيما يتعلق بتعبئة الموارد للتنظيم الشخصي للتعلم ، المترجم بتطور الموارد المهنية ، 39.06 % يعتمدون على زملائهم من الأساتذة في المؤسسة التي يمارسون فيها عملهم ، مقابل 46.87 % ممن لا يفعلون ذلك. 25.00 % من المجيبين يعتمدون على زملاء من ثانويات أخرى مقابل 34.47 % ممن لا يفعلون ذلك. 46.87 % يعتمدون على الويب (بلوق ومواقع) مقابل 15.62 % ممن لا يفعلون. 39.06% أجابوا أن ندوات التكوين لا تكفي مقابل 20.31 % وأخيرا 40.62 % يجدون أن الأستاذ المكوّن يكفي مقابل 9.37%.

تنظيم التعلم بوصفه كحشد الموارد يعبر أيضا من حيث التفاصيل على مستوى السؤال التالي. ويقال في هذا الصدد أن 18.75% يقتصر على التنفيذ فقط للبرنامج في حين 34.34% يقولون انهم لا يفعلون ذلك 89.06% يقولون أنهم يجلبون الجديد في اطار نشاطهم التعليمي ل 01.56% الذين يقولون على خلاف ذلك.

التحكم في مناطق الارتياح:

تعبئة الموارد من خلال تعبئة واستثمار مناطق الارتياح للتنظيم، تظهر من خلال بعض الموضوعات المتلاقية. في هذا السياق ، تدخل المفتش أو الناظر في تقييم التلميذ بمجموع 81.25 % من الإجابات السلبية مقابل 15.62 % تترجم في غياب تدخل المفتش والناظر في هذا التقييم : هنا المعنى حول الضبط والرقابة التي لابد منها في وضعية صراع. مثال مراجعة نقطة التلميذ لا تعزز هذه الفكرة مقابل 28.12 % من الإجابات الإيجابية إزاء 65.62 % من إجابات "لا" .

تحديد الأهداف التدريسية.

-في مادتك هل تسطرون بحرية أهدافكم المتعلقة بالتقييم والتدريس حسب مستوى الأقسام؟

هو مفهوم تحديد وتسطير الأهداف عن طريق تشخيصها (جعلها شخصية) . هي مسألة مؤشرات سوسيولوجية في اختيار محتوى الدرس ، فترة إطلاق مشروع التلميذ ، من نوع امتحان نهاية الثلاثي وكذا تحديد سلم

التنقيط والتصحيح. هذه الحرية في التحديد توجد في حين بلورة محتويات الدروس بالنسبة لـ 42.18 % مقابل 17.18 % عند إطلاق مشروع التلميز لـ 37.50% مقابل 17.18 % ، اما عن نموذج الامتحان في نهاية الثلاثي بالنسبة لـ 56.26 % مقابل 09.37 % ، وأخيرا عند وضع سلم التنقيط والتصحيح بنسبة 45.31 % مقابل 14.06 %.

تحديد الأهداف المتعلقة بالمسار.

هي مسألة تحديد أهداف شخصية وليس تنظيمية من قبل الأستاذ بتفضيل الأهداف المتعلقة بالمسار المشار إليها من وجهة نظر سوسيولوجية. لذلك ، المبحوث لابد له من إبراز ما هو أكثر أهمية بالنسبة له، مما يوحي بوجود هذه الحرية وكذا تحديد الأهداف المتعلقة بالمسار المهني باستقلالية عن تلك التي تم تحديدها من طرف التنظيم.

التقدم في المسار المهني يبدو ذو أهمية اكيدة بالنسبة لـ 73.43 % ممن أجابوا ب "نعم" في حين أن 07.81 % قالوا "لا"، النضال النقابي كهدف للمسار المهني يصل 15.62% في حين أنه مرفوض من قبل 25.00%. التجنيد النقابي تم اختياره من طرف 17.18%، مقابل 29.68 % . التعبئة والمشاركة في الحركات النقابية يجمع 12.50% مقابل 31.25% من الإجابة ب "لا". مما يعني أن العالم النقابي لا يمكن أن يكون بنفس ذلك الوضوح في اختيارات الأساتذة من مسألة التقدم والترقيات في المسار المهني حتى وإن كان بالنسبة لعدد كبير منهم (من خلال المقابلة)، ان ذلك يتمثل في أن يصبح أستاذا مكنا وليس مفتشا أو ناظرا.

تقييم مستويات الرضا: القسم

اللجوء إلى تقييم مستويات الرضا يؤخذ هنا على أنه ترجمة لسلوك أو اتجاه وهي محصنة في الحقل الذي تمارس فيه بما في ذلك القسم. المؤشر السوسيولوجي والمهني لمشاركة التلاميذ في القسم تمثل 54.68% موضوع رضا لدى الأساتذة المستجوبين مقابل 26.68% ممن لا يتقاسمون هذا المؤشر كبعد للرضا.

انتباه هؤلاء في القسم تجمع نسبة 40.62 % "نعم" مقابل 32.81% في حين أن النتائج المتحصل عليها 23.43 % "نعم" مقابل 45.31 % "لا"، لاحقا العمل الجماعي كما يتطلبه البعد البنيوية الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات تتأرجح بين 31.81 % "نعم" و 32.94 % "لا": وهو فرق عند الحد من اللامبالاة.

تقييم مستويات الرضا بالنسبة للتورط النقابي بكونه جزء من الأبعاد السوسولوجية والمهنية المقصودة في البحث الاستكشافي ، فإن فهم والنظر إلى الاجتماعات النقابية على أنها ايجابية ، سلبية أو من دون رأي تظهر أيضا في العناصر التي يتم البحث عنها. هذه الأخيرة إيجابية بنسبة 67.18% مقابل 01.56% ممن قالوا أنها ليست كذلك.

بالنسبة للتعددية النقابية ونمط العلاقات بين الأساتذة يجد 31.25% أن العلاقات بين أساتذة نفس المؤسسة لكن منتسبين لنقابات مختلفة هي علاقات صراعية مقابل 15.62% ممن لا يوافقون على هذا الرأي. لكن 32.81% يجدونها تعاونية وقابل 21.81%.

الإبداع / القسم.

المقاربة بالكفاءات توصي باستعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال في مشروع التلميذ. ممن ومنا تستلهمون اقتراحات المشاريع ؟ القدرة على الإبداع والابتكار تعتبر كمؤشر في حقل القسم. باختصار مصادر الإلهام لدى الأستاذ في مشروع التلميذ يمكن أن تترسخ في الوقت الحالي بالنسبة لـ 71.87% من المبحوثين أو غير ذلك بالنسبة لـ 01.56% منهم.

كما أن المقاربة الجديدة تتطلب أنه لا بد لما يسمى بمشروع التلميذ أن يكون على العكس منبثقا من أهداف تعلم التلميذ ، 35.95% من أساتذة الأستاذ التعليم الثانوي قالوا أن هذا يتأتى منه مقابل 12.50% ممن قالوا العكس ثم بعد ذلك المحيط بـ 53.12% من "نعم" مقابل 07.81% من "لا"، الويب بـ 43.75% من "نعم" مقابل 07.81% "لا" وأخيرا منهاج 17.56% "نعم" و 21.87% "لا".

الضبط لدى الأساتذة

في مؤسستكم المدرسية كم من مرة خلال السنة ، في المتوسط ، يجتمع أساتذة نفس المادة ؟ يتعلق الأمر بمعرفة إذا كان الأساتذة يضبطون تدريسهم كما هو ممل في القانون المدرسي الذي تتبأ بدور للتنسيق للأكثر أقدمية سواء في المادة سواء في الحقل المتعلق بها . تواتر اجتماعات أساتذة المادة الواحدة يتوزع إذن بالطريقة التالية : مرة واحدة 06.25% ، مرتين 12.50% ، 3مرات 37.50% ، 4مرات و أكثر 40.62% ، ابدأ 09.37%.

تنوع تأثيرات الأساتذة.

باستثناء المجالس الإعتيادية ، هل تجتمعون للحديث عن مشروع المؤسسة أو عن المؤسسة بشكل عام؟ مشروع المؤسسة يشكل جزء من الإصلاح ، ويعود الأمر إلى الناظر في اجتماع الأساتذة للنقاش. إن لم يقد بذلك ، فهم لا يضبطون . يخرج ذلك ب: 43.75% "نعم" مقابل 48.43% "لا".

تحليل نقدي لاستحقاقات الاساتذة

-هل يحدث أن يتناقش الأساتذة فيما بينهم عن نقاط الضعف والقوة بالنسبة لها العمل ؟ الضبط الجماعي ، هنا الاستحقاق المهني. كان الإجابة المقترحة : عموما 32.81%، أحيانا 37.50%، نادرا 12.50%. الزمالة في اتخاذ القرارات.

-هل يحدث في مؤسستكم ، أن يتخذ الأساتذة قرارات جماعيا ؟ الجمع كشكل من الضبط تعني القرارات البيداغوجية بـ 76.56% "نعم" مقابل 15.62% "لا" والقرارات النقابية بـ 70.31% "نعم" مقابل 12.50% "لا".

التنسيق بين أساتذة نفس المستوى.

--في مؤسستكم ، هل ينسق الأساتذة فيما بينهم ؟ الضبط البيداغوجي يتعلق بأساتذة نفس المستوى. حصل على : 21.87% "نعم" مقابل 23.53% "لا".

مناقشة سبل تحسين النجاعة لدى التلاميذ.

1-التقييم الجماعي والضبط بيدوان من خلال مناقشة الأساتذة فيما بينهم حول النجاعة لدى التلاميذ. ويعطي النسب التالية : 73.43% "نعم"، 20.31% "لا".

الضبط المتعلق بالمادة :

حصل التنسيق بين أساتذة نفس المادة فيما يخص طرق التقييم على النسب التالية : 50.00% "نعم"، 56.25% "لا". غير أنه في التفاصيل هناك تفاوتات بين الثانويات في نتائج تم ملاحظتها في ثانوية بني معوش (في مناطق نائية) 16.66% ، الزياتين 77.77% ، ابن سيناء 53.84% (بالنسبة لمدينة بجاية) إجابات "نعم". اتجاه معاكس "لا" بالنسبة لبني معوش 83.33%، ابن سيناء 46.15%.

المخصصات البيداغوجية والضبط

منح قسم لمستوى مدرسي ما لأستاذ هل يتم على أساس النتائج التقييمية لفعاليته؟

توزيع ومنح الأقسام والمستويات الدراسية من خلال تقييم الأستاذ هو موضوع التساؤل. هل يمنح القسم للأساتذة الأكثر أقدمية ؟ هذا بافتراض أن هؤلاء يعيشون حقاً مأساة بيداغوجية لأنه وبعد عدة سنوات من تطبيق هذا النظام المثير للقلق ينتهون بالمطالبة بمستويات أقل كشكل من الوقفة النشطة لسنة أو اثنتين. "نعم" في بني معوش 25.00%، في الياتين 44.44% وابن سيناء 61.53% في حين أنه بالنسبة لـ"لا" على التوالي 62.50% ، 51.85% 30.76% .

-الاجتماع : ضبط مختلط.

-على حسب تجربتك ، هل الاجتماعات عبارة عن مضيعة للوقت ؟

الضبط الجماعي الذي تمثله الاجتماعات بين الأساتذة أعطى نظرة للدور كمضيعة للوقت بـ 31.25% "نعم" و 70.31% "لا".

تجميع العمل كشكل من الضبط:

إذا كنت ستجيب بـ "نعم" أو بـ "لا"، هل تقولون كخلاصة القول ، ان العمل الجماعي موجود في مؤسستكم ؟ العمل المنسق والجماعي يعتبر كشكل من الضبط بالنسبة لـ 28.12% وغير ذلك بـ 37.50%.

-التنسيق مع زملاء القسم أو المستوى.

-في حالة الإجابة بـ "نعم"، ما هو متوسط عدد الساعات لكل أستاذ ، التي يكرسها للتنسيق مع زملاء القسم أو المادة خلال الشهر؟

التنسيق الشهري كبعد سوسيولوجي للضبط قدر بساعة خلال الشهر بـ 46.87% ، ساعتين 18.75% ، ثلاث ساعات 10.93% اربع ساعات فأكثر 01.56%.

-كراس النصوص وسيلة ضبط اداري

-هل تتم مراقب كراريس نصوص الأساتذة ؟ في حالة الإجابة بـ "نعم"، ما هو متوسط المرات بالنسبة لكل أستاذ خلال السنة؟

الضبط من خلال كراس النصوص يمثل بالنسب التالية : 92.18% "نعم" و 04.68% "لا" . مرة واحدة بنسبة 04.68% ، 18.75% مرتين ، 3 مرات بنسبة 56.25% ، 62.50% 4 مرات ، 01% أبدا.

-تواتر وطريقة ايصال معايير تقييم العمل.

-هل تم إعلامكم بالمعايير التي حسبها يتم تقييم نوعية أدائكم (مثال : الانضباط ، السلطة ، الفعالية ، التكفل بالتلاميذ الضعفاء المستوى ، المشاركة في نشاطات المؤسسة ، التشاور مع الزملاء.....؟)

تحديد معايير الضبط وتبليغها للأساتذة لإخبارهم عن كيفية تقييمهم من قبل الناظر هي موضوع هذا السؤال. وكانت الإجابات كما يلي : "نعم" رسميا 21.87% ، نعم لكن بشكل غير رسمي 23.43% ، في مناسبات نادرة 28.12% ، أبدا 17.18%.

المبحث الثالث - التقديم والوصف الكيفي للعينة:

الوصف الكيفي للعينة يتم على أساس خصائص كيفية. في الواقع ، التحقيق الكيفي لا يولي أهمية لموضوع التمثيلية الاحصائية وذلك نظرا للخصائص الكيفية لعينة الدراسة. لذلك يتم وصف وتقديم العينة المكونة من 23 مبحثا .

- المبحوثة الأولى : امرأة متزوجة وأم لطفلين. مهندسة تكونت في جامعة سطيف في التسعينيات. وقد حصلت على شهادة مهندس في 1990 وتم توظيفها كأستاذة أدب فرنسية في الثانوية. حاليا ، لديها 26 سنة أقدمية وهي بذلك أستاذة مثبتة في منصبها. أخيرا ، هي منتسبة لنقابة كنباست .

- المبحوث الثاني : أعزب ، خريج جامعة بجاية ، حاصل على شهادة ماستر وزاول دروسه في مجال اللغة الفرنسية. وظف ثلاث سنوات بعد حصوله على الشهادة(2010/2013). لديه ثلاث سنوات أقدمية. مترسم وعضو في نقابة كنباست.

-المبحوث الثالث : متكون في الفرنسية في جامعة بجاية. حاصل على شهادة في الدراسات المعمقة في الهندسة الحديثة في 2005 وتم توظيفه في 2010 . ذو 5 سنوات أقدمية ، وثبت و هو عضو في نفس النقابة. كما أنه متزوج وأب لطفل.

-المبحوث الرابع : تابع دراسته الجامعية في الفرنسية بتيزي وزو ، حصل على ليسانس في 1985 ليصبح أستاذا في تقنيات التسيير. اليوم لديه 31 سنة أقدمية ، متزوج وأب لطفلين وفتاتين. كما أنه أستاذ مكون وليس منتسب للنقابة.

-المبحوثة الخامس : أستاذة انجليزية ، بعد تكوين في جامعة تيزي وزو ، حصلت على ليسانس في 1991 و وظفت في السنة نفسها. اليوم ، لديها 25 سنة أقدمية وهي أستاذة مكوّنة. كما أنها ليست منتسبة للنقابة و عزباء .

-المبحوثة السادسة : حاصلة على ماستر في الهندسة التطبيقية في 2012. و وظفت في سبتمبر 2015 ووجهت نحو مادة العلوم الطبيعية التي تدرس باللغة العربية. متزوجة بدون أطفال وتمارس مهنتها كمترربة دون أن تكون منتسبة لأي نقابة.

-المبحوث السابع : حاصل على ليسانس نظام قديم ، تابع دراسته بجامعة سطيف في الانجليزية / سنة 1992. في السنة نفسها ، تم توظيفه كأستاذ التعليم الثانوي على غرار كل المستجوبين. لديه 24 سنة أقدمية ، مثبت ومنتسب إلى النقابة.

-المبحوث الثامن : تكون في الانجليزية والفرنسية بجامعة قسنطينة وحاصل على ماستر في التربية البدنية والرياضية منذ 2012 نفس سنة التوظيف. لديه 04 سنوات أقدمية ، لا يزال أعزب ومثبت في منصبه ومنتسب إلى النقابة.

-المبحوثة التاسعة : تكونت في العربية بالجزائر، احتمالا في المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة لتدريس الرياضيات. بعد حصولها على الليسانس في 2000، وظفت نفس السنة ولديها 16 سنة أقدمية. ليست منتسبة للنقابة. مطلقة ومثبتة في منصبها.

-المبحوثة العاشرة أستاذة لغة عربية تكونت في 1992 بالجزائر و وظفت في 1995 ببجاية . لديها 26 سنة أقدمية ، وأم لبنتين وطفل. حاصلة على ليسانس نظام قديم ، مثبتة في منصبها ومنتسبة للنقابة.

-المبحوثة الحادية عشر تكونت في اللغة العربية وحاصلة على ليسانس تعليم بالمدرسة العليا للأساتذة بالجزائر. وظفت في نفس سنة حصولها على الشهادة ، 2014 ، متخصصة في الفيزياء.

-المبحوثة الثانية عشر خريجة المدرسة العليا للأساتذة بليسانس تعليم في العلوم الطبيعية. سنة حصولها على الشهادة هي سنة توظيفها وهي 1995، لديها 18 سنة أقدمية. متزوجة وتشغل منصب مكونة وليست منتسبة للنقابة.

- المبحوثة 13 حاملة لشهادة ليسانس وتكونت في العربية. دون أن تمر بالمدرسة العليا للأساتذة ، وظفت في 2002 نفس سنة التخرج، ولديها 14 سنة أقدمية. متزوجة وأم لولدين. مثبته في منصبها وغير منتسبة للنقابة.

-المبحوثة 14: مكونة في اللغة الفرنسية بجامعة بجاية. بدت العمل في 1992 حتى وإن كان تعيينها كأستاذة فرنسية يعود إلى 2011. لديها 20 أقدمية ، عزباء ، مثبته في منصبها ومنتسبة للنقابة.

-المبحوث 15: بشهادتين، شهادت التعليم العالي في الفيزياء والفيزياء النووية. من بني معوش من أسرة متواضعة بثقافة دينية. مهووس بالشطرنج ، يقسم حياته بين العمل والشطرنج والعائلة وهو رئيس جمعية للعبة الشطرنج والتي تشارك في دورات وطنية. وظف بعد الحصول على الشهادتين 2009/2005 سنة 2011. و أستاذ العلوم الفيزيائية. زاول خلال سنوات دراسته بأعمال شاقة مثل تحميل الشاحنات بالإسمنت.

في هذا السياق ، الحصول السهل لبعض التلاميذ على النقود سواء من خلال دعم الأسرة أو اللجوء إلى العمل عند الخواص للحصول على ما بين 1500 و 2000 دج في اليوم ، تلهيهم ، في نظره عن المجهود المدرسي ، يتأسف كذلك للثقة الزائدة لبعض الأولياء وعدم درايتهم بما قد يفعله أبناؤهم مثال إعادة السنة ليجدوا أنفسهم في الأقسام النهائية. لدى هذا الأستاذ 05 سنوات أقدمية، مثبت ومنتسب للنقابة.

-المبحوثة 16: ذات تكوين في العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة سنة 2005 تاريخ حصولها على الشهادة تم توظيفها ولديها 11 سنة أقدمية. تدرّس التاريخ والجغرافيا كأستاذة مترسمة وهي منتسبة للنقابة و أم لفتاتين.

-المبحوثة 17: مهندسة تكونت في جامعة بجاية باللغة الفرنسية. دون أن تكون متحصلة على شهادتين ، حصلت على شهادة مهندس سنة 2006 وبدأت مسارها المهني في 2007 كأستاذة تعليم متوسط في العلوم الطبيعية التي تدرس عموما باللغة العربية. في 2011 تمت ترقيتها إلى الثانوي بعد صدور قانون. عزباء ، مثبته في منصبها ومنتسبة للنقابة.

-المبحوث 18: تكون في العربية ووظف عام حصوله على شهادته في 1998. ذو أقدمية 18 سنة في تدريس اللغة العربية التي حصل فيها على ليسانس نظام قديم. يعني خارج المدرسة العليا للأساتذة. متزوج وأب لطفلين وفتاتين. تمت ترقيته إلى أستاذ مكون وبذلك في 16 وهو منتسب للنقابة (الحديث دائما عن كنباست).

-المبحوث 19: حاصل على ماستر في الامازيغية من جامعة بجاية. وظف في سنة 2012 سنة حصوله على الشهادة. كان تكوينه بالفرنسية والامازيغية. لديه 4 سنوات أقدمية ، مثبت في منصبه ومنتسب إلى النقابة. لا يزال أعزب. زميله المبحوث 20 تخرج في نفس السنة وتوظف في 2014 ولا يزال متربصا.

-المبحوث 21: حاصل على ليسانس في الأدب العربي بجامعة تيزي وزو، ليسانس نظام قديم، تم توظيفه في 1991 سنة حصوله على الشهادة. لديه 24 سنة أقدمية. لديه بنت وولدان. استاذ مكون منتسب للنقابة.

-المبحوث 22: متكون في اللغة العربية والفرنسية بالجزائر، حاصل على ليسانس "تربية بدينة ورياضية" تم توظيفه في 1997 سنة تخرجه. لديه 20 سنة أقدمية. لديه ولدان، مثبت في منصبه ومنتسب للنقابة.

-المبحوث 23: والأخير، تكون في اللغة العربية بالجزائر، حاصل على شهادة في التعليم من المدرسة العليا للأساتذة في التاريخ والجغرافيا. ذو 26 سنة أقدمية، أستاذ مكون منتسب إلى النقابة وأب لولدين.

لقد لوحظ الإصرار في سياسة التوظيف على حاملي الشهادات الجامعية غير موجهين للتعليم . بروفيلات الليسانس نظام قديم دون جذع للكفاءات البيداغوجية أو الديداكتيكية الجيدة بالنسبة للمهنة تم توظيفهم في 2017 كما هو الحال في 1962 يعني في الإستعجال. في هذا المقام، هذا يؤثر على النصوص حتى تلك التي تسير القانون العام للاستاذ لأنها على اساس التفتيش يرسمون في السلك . فهل هذا يتلاءم والمهنة في مجال التدريس كما هو مرغوب فيه من قبل الوصاية؟ الا يجب أن تكون هناك سياسة حقيقية لتكوين الأساتذة؟

هذا على أساس تحليل سوسيولوجي، ما هي الهويات المشتركة في بروفيلات الأساتذة في الطور الثانوي خاصة كيف تتطور عملية الإصلاح أو أمر وزاري في هذا الحقل المركب والمعقد في آن واحد أين تتشكل الهويات بادئا على أساس الشهادة. المهندس، الحامل للشهادة DES ، خريج المدرسة العليا للأساتذة، حامل لليسانس نظام قديم، كلهم بهويات مختلفة.

يوضح العينة على سبيل المثال استعداد خريجي المدرسة العليا للأساتذة المدرسة العليا للإساتذة لعدم الانتساب لأي نقابة في حين أن البروفيات الأخرى تغذي النشاط النقابي. لوحظ أن الحصول على الموارد الغير متساوية حسب البروفيل: هناك انحياز إلى خريجي المدرسة العليا للأساتذة فيما يتعلق بالترقيات، و الحصول على مناصب مسؤولية ، الحصول على سكن، التقاعد، و لكن قد يؤخذ بعد ابن شهيد الذي يحظ ب : الحصول على المنزل و الترقيات ثم التقاعد و الفيئات . الشيء الذي في المنظمة يعيد طرح مفهوم الكفاءة في جزئ من المجتمع اين يرجى انتاجها قبا كل شيء و هذا من إثر مسألة الشرعية المهنية .

المبحث الرابع-منهج وتقنيات الدراسة والبحث الميداني:

تهدف هذه الدراسة ذات الطابع الكيفي إلى مساعدتنا في فهم أكثر لـ أثر الإصلاح التربوي على مواقف وسلوكات أساتذة الطور الثانوي". وأنت نظرا للحاجة إلى المقارنة بين المعرفة النظرية المكتسبة من خلال القراءات والواقع الذي كنا جزء منه لأكثر من عشرين.

هذا التعرض المطول لظروف الميدان من خلال معاشته اعطت إمكانية للحصول على خصوصيات ميدانية تسمح بتحديد الأسئلة الأكثر ملاءمة في إطار هذا الإصلاح الجديد نسبيا.

تتكون عينة الدراسة من أساتذة وأستاذات سبق العمل معهم، وتشاركنا معهم كذلك مهمة التدريس والتعليم، مما سمح لنا بإجراء المقابلات خلال حصص فراغات الزملاء (وقت الراحة، الفراغات). العينة متكونة من 11 امرأة و 12 رجل بتجارب وخبرات متفاوتة نسبيا لكنها واضحة، لأنها تمتد من أقل من عشر سنوات (سنتين) إلى أكثر من 31 سنة ، تجربة لا يستهان بها، أكيد، لكنها صقلت من خلال الاحتكاك بالزملاء الأكثر أقدمية وبالتالي اتباع مناهج قديمة في الأخير. مناهج ترتكز على الوحدة التعليمية، ثم المقاربة بالأهداف رغم أن الغموض مازال يسيطر في عقول مشوشة، الأخيرة ، وهي المقاربة بالكفاءات. هذا من وجهة نظر بيداغوجية. آخرون لم يعرفوا أبدا المناهج القديمة. وهذا ما صرح به خالد، المتحصل على ماستر وأستاذ أُمَازيغية وظف في 2012 أي بعد عشرية من السنوات من إطلاق الإصلاح.

على المستوى المهني، أغلبية المستجوبين مثبتين في مناصبهم ويدرسون كل المستويات، أي من السنة الأولى ثانوي إلى النهائي ويدرسون كذلك كل الفروع. تابع الاساتذة دراسات جامعية و في أغلبهم حاصلين على ليسانس نظام قديم. لكن نجد كذلك نظام ل، م، د، وهو حال المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ومهندسين وديبلوم الدراسات المعمقة.

أما بالنسبة للعدد، وهذا متعلق بال تكرار والتشبع. استنادا لثيئارت **Thiétart** ، في مؤلفه "طرق البحث في الإدارة": **الحجم الصحيح للعينة هو الذي يحقق التشبع النظري.** يتم التوصل إلى هذا التشبع النظري عندما لم يعد هناك أي معلومات إضافية قادرة على إثراء النظرية. بالتالي من المستحيل أن تعرف مسبقا كم سيكون عدد وحدات المراقبة المطلوبة.

هذا المبدأ من الصعب تنفيذه والالتزام به بطريقة صارمة تماما، إذ لا يمكن أبدا التأكد من أنه لم يعد هناك أي معلومات تكميلية قادرة على إثراء النظرية. ولذلك، فالباحث هو الذي يقدّر ما إذا كان قد بلغ التشبع. وبصفة عامة، يتوقف جمع البيانات عندما لا تحضر الوحدات الأخيرة من عناصر جديدة. ويستند هذا المبدأ إلى حقيقة مفادها أن كل وحدة المعلومات الإضافية تقدم معلومات أقل بقليل من المعلومات السابقة حتى لم تعد توفر أي شيء. ويلاحظ هذا المبدأ تجريبيا في الواقع.¹ لا تتجدد الموضوعات في حين أن الملاحظة بالمشاركة والمقابلات الاستطلاعية تحصر مجال المواضيع الممكنة.

أخيرا، لبلوغ أهداف البحث، تم القيام بمقابلات نصف مقتنة. تمت بلورتها في شكل دليل مقابلة أين كانت الموضوعات المعالجة محددة مسبقا. تم استجواب الاساتذة ضمن مجال عملهم وبموافقتهم، كما تم تسجيل المقابلات بواسطة مسجل. وقمنا بتسجيل ملاحظتنا في آخر المقابلات و بطريقة سرية خاصة فيما تعلق ببعض النقاط الحساسة خلال إجراء المقابلات.

الفائدة التي تجنى من استجواب المعنيين في مجال عملهم هو اقتسام ومشاركة المبحوث الكثير من الاشياء والأحداث التي قد تكون مهمة بطريقة أو بأخرى (هنا كانت الملاحظة بالمشاركة). هذا التسييق هو في العموم يوحي بإجابات وأمثلة قد تأتي بطريقة جد عفوية وطبيعية. لكن هذا لا يمنع من توجي الحيلة لأنه ليس من البديهي أن تكون الإجابات صادقة لأن ما لا يقال يمكن تبدو عديدة بسبب تكلفتها الاجتماعية. المعلم يريد أن يعطي انطبعا والاحتفاظ بها.. لتحويل الاسئلة والحصول على الأجوبة قمنا بمحادثة بعض التلاميذ، إلقاء نظرة على كراريس النصوص وأحيانا التمويه في طلب تفسيرات ما.

لابد من الإشارة أنه لم يكن لنا أن نتجرد من ضرورة الالتزام بضمان السرية في هذه المقابلات بما أن أخلاقيات البحث تتطلب الحفاظ على سرية المعطيات. أخيرا، أثناء الإجابات، كنا جد منتبهين ولجأنا إلى حركات ضمنية للشرح والفهم. مثل تمديد الإنصات والاستماع، وكانت بعض من الأسئلة المبدئية للشروع في

¹ Thiétart, R.A, Méthodes de recherche en management, 2e édition, Dunod, ., 2003 ; p.216.

المقابلات كانت ضرورية حيث كنا نشارك التجربة وذلك سعياً لتجنب للأحكام المسبقة. في مرحلة تسجيل المقابلات، هناك من المعطيات بالقبائلية قد تمت ترجمتها إلى اللغة الفرنسية دون أن يخل ذلك بالمعنى وذلك لمعرفةنا بلغة الحوار.

-التقنية:

يجمع تحليل المضمون تقنيات الاستكشاف وتفسير المعطيات. الكيفية منها: وثائق صحفية، خطابات، رسائل، مراجع، لكن وبشكل خاص مقابلات شبه مقننة تم تجميعها ضمن التقصي والتحقيق الميدانيين. والتي ترتبط في ظهورها بتطور العلوم الاجتماعية وتأخذ بادئاً شكل التحليل الموضوعاتي، مقارنة ترتكز على فكرة الخطاب مما عبر على الأقل بشكل مباشر عن الممارسات، الآراء، التمثلات لدى الافراد والجماعات التي يوجدون فيها. وعليه يجب اختيار وانتقاء وإعادة تنظيم العينة بطريقة جامعة أكثر.

يلي مرحلة الترتيب، تشكيل الوحدات الموضوعاتية، تحديد الفئات من خلال معايير سيميائية تسمح بالمقارنة بين المقابلات التي قمنا بها بالنسبة لكل موضوع وما يتوخى من ذلك هو تفسير التشابهات والخلافات بين الخطابات أو التصريحات التي تم تجميعها وتسجيلها (هنا تظهر أهمية الخصائص السوسيو-ديمغرافية لأفراد العينة). هناك مشكلة تعلقة باعتماد النتائج المتحصل عليها ومعالجتها آلياً، بالرغم من التطورات في اللسانيات والاعلام الآلي.

هذه الطريقة في العمل أدرجت عناصر للسرد (خارج السياق الذي يعطيها معنى)، في الفئة الاجتماعية المعزولة. هذه التقنية القاصرة نسبياً هل تسمح بفهم ثراء الشهادات والتصريحات التي تم الإدلاء بها، الغامضة والمتناقضة في آن واحد، والتي تخضع لقواعد لغوية، لكن بتعبير جزئي ودينامي لعملية غير واعية؟

المقابلة غير قابلة للتأويل إلا في عمومها. لإدراك تناسقها الداخلي، من المهم التمييز بين المحتوى الظاهر والخفي. من أهم المهام مراقبة السهو وما قد ينسى، وكذا الأخطاء والهفوات ، الامتناع والسكوت والترددات، وكما ما من شأنه ان يكون غير عادي.

للهولة الأولى تمت التسجيل اليدوي للمقابلات من خلال مربع الترجمة. وكثيراً ما اتسم تصريح المستجيبين بالافتراض ان لم يكن بترجيح لغة واحدة بالنسبة إلى لغة أخرى. وباختصار، كانت هناك ترجمة من القبائلية إلى الفرنسية، تماماً كما من العربية إلى الفرنسية، وهناك عدد قليل جداً من المقابلات باللغة الفرنسية فقط.

أيضا من حيث الوقت المخصص، تجاوزت بعض المقابلات الساعة والنصف، غير أن الملفت أنها أجريت في أجواء ودية.

وقد برزت المواقف أولا بتحليل ترددات الكلمات دون أن تكون أساسا لتكوين عينات نوعية. كان معنى هذه الكلمات هو الخيط الحقيقي الوحيد، حيث أن فهم المعنى لا يزال قائما في كل مراحل المقابلات، خاصة أن تصريحات المستجيبين تضمنت في بعض الأحيان اشكالا من الاستعارة والمقارنة والسخرية التي لا يمكن للتحليل التردادي الوحيد أن يغطيه.

الفصل الخامس:

تعبئة الموارد المنظماتية و تعريف وتحديد الأهداف.

المبحث الأول: تعبئة الموارد

1.1 : التورط النقابي:تضامن مع الحركة النقابية.

س1-فئة الأساتذة النقابيين:

1.1.1-التورط أو الانتساب النقابي المشروط (إستراتيجية ، مضبوطة ، انتهازية)

يبين اتجاه أول من المقابلات التي تم إجراؤها ما يلي : الانتساب النقابي مشروط وتابع لجملة من المعايير أو القيم السياسية ، الاجتماعية والنقابية والثقافية أو ببساطة المهنية. هذه الشروط تعمل عكس فكرة أن الأساتذة المنتسبين إلى نقابة دون أي نوع من الانتقاد أو التحليل و نقوله ، وهو ما يظهر في بعض المقابلات ، بالمعارضة الملونة للنقابة ذاتها : رغم هذه الفروق الدقيقة إنها سلطة.

هذه السلطة التي لدى الفاعل في حشد الموارد خلال قيامه بفعل ما لتسيير تورطه النقابي وهو ما جاء في الفرضية الأولى ، ومن هنا ، شرعيتها في طرق عمل وسير النقابات : " إن نقابتنا لا تتخذ قرارات دون الموافقة من قبل القاعدة " [رقم 01]. القيام بقرارات معيارية ومسطرة ، يحوز الفاعل على سلطة يمكنه استعمالها ضد النقابة في حالة ما تم اتخاذ القرار على أساس غير ذلك المستند على التوافق في القاعدة " . وبالمناسبة ، يؤكد على هامش الحرية بالقول : " إلى غاية إثبات العكس إنها الشفافية " [رقم 01]، والعكس ، يعني إمكانية التصرف وكذا السلطة والقدرة على القيام بالفعل . مما يستلزم القدرة والسلطة على توجيه فعله وفقا لصالحه الوحيد⁽¹⁾ ومن ثمّ تسيير تورطه أو التزامه النقابي

وأخيرا السبب الذي استند إليه فيما يخص دعم النقابة (لأنما ساندت م تقوم به لأن القرارات يتم اتخاذها من قبل القاعدة " [رقم 01]) ، وإذا تم أي تغيير يعني منطقة الريب أو الشك مما يمنحها السلطة في الفعل و التأثير على هذا الالتزام أو التورط النقابي.

¹⁻ Dubet François, Martuccelli Danilo, Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. In: Revue française de sociologie. 1996.P520. op cit P chap III « من قبل الاطار التنظيمي. لا تجند التنظيمات الولاءات الاخلاقية، فهي ليست سوى محيط يمكن فهمه وفقا للفرص والعقبات. يتحدد الفاعل دائما حسب المسافة بالنسبة لوضعه الاجتماعي؛ مستقل، ويتجه اقل حسب "المعايير" منه وفقا "للفرص»

كذلك ، فيما يخص الضبط ، يتبين أن قاعدة العمل على النموذج الديمقراطي (" دائما تم اتخاذ القرار إزاءها من طرف القاعدة " [رقم 01]) تمنح الجماعة هذا الضبط التشاركي خاصة و ان الفعل ارتكز على ثوابت في السير : الشفافية واتخاذ القرار بالتوافق في القاعدة.

التورط النقابي أو الالتزام النقابي المشروط وفقا للمقابلة الثانية ، والتي تبرز في التصريحات : " حينما يكون الاحتجاج عادلا وفي صالح الأساتذة " [رقم 02] يبرز شرط لهذا الفعل. " إذا تمتع الاحتجاج بخاصية "العدل " و"صالح " الأساتذة. ما تجدر الإشارة إليه علاوة على هذا الشكل من النظرة النفعية للمشاركة النقابية ، هو ميل الفاعل الأستاذ إلى ممارسة عقلانية محدودة في إطار فعل يمنح نفسه الحق في الحكم عليه لكن في الآن نفسه لا يمكنه سوى تجاهل تبعاته عبر الوقت. فما يمكن أن يكون "عادلا " في وقت ما يمكن ألا يكون في آخر وهو الأمر ذاته فيما يخص مسألة " مصالح الأساتذة"

مهما يكن ، فرصة ممارسة هذه العقلانية المحدودة وتبني هذا الاتجاه إزاء نقابته ، يضع هذا السلوك ضمن إطار استغلال هوامش الحرية في النقابة التي ينتسب إليها. في الواقع ، لا توجد نقابة تعامر بعدم حشد بما أن القواعد النقابية لا تغطي بواسطة قواعد مكتوبة هذه السلوكات المريبة ، والتي هي في الواقع مناطق شك.

في محاولة مزدوجة للتفسير أي على أساس التحليل الاستراتيجي لكروزي و كذا نظرية الضبط الاجتماعي لرينو يبدو أن الأمر يتعلق بالقاعدة الشخصية ومن ثم ضبط سلوك الأستاذ.

في المقابلة رقم 07 ، الشرط الموضوع ،اي "صالح الأستاذ " تم التأكيد عليه في هذه المقابلة لكن بالتركيز على مصلحة التلميذ : " حين يتعلق الأمر بمصلحة الأستاذ وخاصة مصلحة التلاميذ " يقول المبحوث. التورط النقابي مشروطة ومرتبطة مرة أخرى ببعد هو التلميذ. هذا ، في الواقع ، يعني الانتماء الهوياتي المزدوج للأستاذ وهذه الصعوبة بالنسبة للبعض للقيام بتجريد الانتماء المهني. انتماء استاذ يفكر في تلاميذه. للتذكير فالوضعيات ليست متقاربة. فواحدة لا يمكنها في الوقت ذاته أن تكون الأخرى مثل التدريس والقيام بالإضراب في الوقت نفسه. هذا يدعو للتفكير في الرفض الغير رسمي لتموضع نقابي محسوم أو لضغط المحيط على الأستاذ من خلال و صموده عند قيامه بحركة احتجاج.

من وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي الأستاذ ذو الاستراتيجية في حالة قرار اتباع أو عدمه و يركز اتجاهه على سلطة ضبط تمنحها إياه الانتماء إلى مجموعة النقابيين وكذا انتماءه التنظيمي. يقوم بوضع قواعد خاصة به ، مستقلة لتسيير جيد لتورطه النقابي. بين الدعم وعدم التباطؤ.

التورط النقابي مشروط كذلك في هذه المقابلة رقم 10. في تصريحه يقول المستجوب: " أرى أن واجبي هو دعم الحركة النقابية التي أنتمي إليها، فإن كانت ذات مصداقية وتعمل لصالح المصلحة العامة للأساتذة. وإذا كانت الاحتجاجات حقيقية وشرعية"

أولاً فالحشد المعبر عنه في صفة " العام " في سياق الحديث عن مصلحة الأستاذ ، تدعو إلى التفكير أن هذا التدقيق لا يبدو إعتباطياً. هذا يعني ويعبر عن تلميح يتعلق بتعريف هذا " الصالح العام " وتعني نوعاً من هامش الحرية في الشرعية الممنوحة للاحتجاجات موضوع هذا الصراع. هامش الحرية هذا يتواجد كذلك ولكن بشكل واضح وجلي في الشروط الموضوعية في الحركة المشتركة: " إذا كانت الحركة ذات مصداقية وتصب في المصلحة العامة للأساتذة. كذلك إذا كانت الاحتجاجات حقيقية وشرعية". مصداقية الحركات ، صحتها وشرعيتها هي مناطق ريب أو شك تمنح سلطة لهذا الاتجاه المشروط للأساتذة كفاعلين وقواعد شخصية ، غير مكتوبة والتي تحدد خط سير خلال القيام بالجمعيات العامة النقابية. سلوك استراتيجي الذي في غيابه يتم سحبه للدعم المشروط.

الشيء نفسه في المقابلة رقم 13 والتي يتعلق فيها الشرط بالفهم والقناعة. فالقول : " إذا كنت مقتنعاً " تختصر في الواقع مركزية البعد الشخصي بالنسبة للمجموعة بفرض قاعدة " الاقتناع " كأساس للجمع بما يقوم به وبما تقوم به الجماعة. فهيمنة الفرد على الفعل الجماعي. بعيداً عن إسناد بعض السلطة المطلقة للفرد على الجماعة ، هذا النوع من السلوك يعكس في الواقع أشكالاً من انتاج قرارات جماعية : مبادئ مثل الأغلبية و الاجماع لا يمكن ممارستها دون الاقتناع أو ببساطة تبرير إلى غاية انتماء كل واحد.

المقابلة رقم 14 مع أستاذة الأدب الفرنسي ذي 20 سنة من الخبرة ، عزباء و منخرطة في نقابة كتابات تعطي رسالة من خلالها يبدو التورط النقابي مشروطاً. ففي القول : "عندما يتعلق الأمر بمشكلات تمس أغلبية العاملين "، يبرز شرطان جلياً من خلال تعابير " الأغلبية " و " العاملين ". هذا يعني أن الأولى يترجم انشغال شرعية الاحتجاجات التي لابد أن تمس الأغلبية ، في حين أن الثاني

"العاملين " يسجل الخطاب في خطاب "SETE" نقابة مؤسسة عمال التربية التابعة للاتحاد العام للعمال الجزائريين الذي ينشط فيه الأساتذة من الفئة العمرية قبل الالتحاق بسلك كنباست والذي مع توسيع قاعدته إلى أساتذة الطور المتوسط والابتدائي أصبح كنباست .

الامر كذلك في المقابلة رقم 18 (أستاذ لغة عربية ، 18 سنة أقدمية ، أستاذ مكون منخرط في كنباست ، متزوج ، أب لولدين) : " أجل عند المطالبة والاحتجاج على حقوق عامل أو موظف " . مرة أخرى الحقل اللغوي المهيمن يبقى ذلك التابع لحقبة نقابة نقابة المؤسسة لعمال التربية التابع ل UGTA

مهما يكن ، على المستوى التحليل الاستراتيجي هذا الاقتراح يعود إلى السلطة المتأنتية من الانتماء إلى نقابة لقوية وديمقراطية. ذات القواعد الغير رسمية للسير تسمح ب بروز سلوكات انسحابية. يستفيد الأستاذ من مناطق الريب أو الشك لزيادة هامش الحرية. في الواقع ، المكتب النقابي الذي يشتغل على مجموعات محدودة يميل إلى علاقات الرفقة التي تبرر الشعور بالتضامن لكن تؤثر في الواقع على طرق سيره.

من وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي القاعدة : " حين يتعلق الأمر بمشكلات تمس أغلبية العاملين " ، أو " نعم عند المطالبة بحق عامل أو موظف " تبدو وقد تطرق إليها من جهة واحدة للتسيير الكيفي للفعل الفردي للأساتذة في إطار الحركة الجماعية.

في هذه الحالة أخرى، حامل لشهادتين في الدراسات العليا DES في مجال الفيزياء والنووي، أستاذ فيزياء منذ 5 سنوات ، مثبت في المنصب ومنخرط في كنباست يصرح في المقابلة رقم 15: " أدم عندما أرى أن هذه الحركة تؤدي إلى شيء مفيد سواء بالنسبة للأستاذ أو بالنسبة للتلاميذ و أمتنع في غير ذلك". هذا ليس فقط أن دعم للحركة النقابية ليس آليا لكن، لما يمكنه الاستفادة منه بالنسبة " للأساتذة" و " التلاميذ". بالنسبة ل، "ز" (المقابلة رقم 16: متزوجة ، أم لبنتين ، أستاذة تاريخ وجغرافيا ، خريجة المدرسة العليا للأساتذة ، 11 سنة من الأقدمية ، مثبتة في المنصب ومنخرطة في كنباست) ، الشرط يتعلق بالمصلحة الشخصية : " ذلك متعلق بمصلحتي الشخصية. أبحث دائما عن طبيعة الحركة قبل القيام بأي شيء"

هذه السلوكات تؤكد اتجاه الأساتذة نحو حشد الموارد لتسيير التورط النقابي. المصدر في هذه الحالة ، هي حشد هامش الحرية النقابية لشرط وضبط الفعل بالرغم من الإطار النقابي المنسق للحركة الجماعية و

بالخصوص بعض القيم النقابية التي تفهرس هذا النمط من الاتجاه. في الواقع الانضمام إلى نقابة ما يمكن الافتراض لنوع من الوفاء والدعم الراسخ. أشياء لا تبدو مضمونة في التصريحات.

فضلا عن ذلك ، فإن بعد الضبط مطبق من قبل النقابي لأفعاله داخل نقابته. قاعدة الشخصية في فضاء القواعد المكتوبة من وجهة نظر القوانين الأساسية للنقابات والقواعد الغير رسمية بالنسبة للسلوكات المتسامحة الغير مكتوبة.

نذير، مقابلة رقم 20، أستاذ شاب في الأمازيغية ، أعزب لكن على علاقة ، ذو أقدمية سنتين. لا يزال متربصا لكنه يقول إنه جاء إلى قطاع التعليم في مادة الأمازيغية كشكل من الديمومة والاستمرار في المعركة الهوياتية التي اكتشفها في مرحلة الثانوية. تصريحاته تأتي على الصورة النمطية لنقابة كنباست المتجانس والمتعاقد : " هناك أيضا أشياء تم الاتفاق عليها وأخرى نعترض عليها والتي لاتعجبنا. إذا كان هناك تضامن واتحاد سأكون مع الاضراب"

تسييره لتورطه النقابي يذهب إلى حد انتقاد التضامن النقابي ومصادرها. هذه الموارد المعلن عنها تمثل هامش الحرية التي ترتبط بمناطق الشك أو الريب للحركة النقابية الجماعية. كذلك من وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي، من المهم أن هذا الاشتراط للحشد النقابي تعمل كقاعدة شخصية تم انتاجها جماعيا أو أن "الاتفاقات والاختلافات"

أخيرا التورط النقابي لـ "ك" أستاذ التاريخ والجغرافيا خريج المدرسة العليا للأساتذة ، 26 سنة أقدمية ، متزوج ، 3 أطفال ، منخرط في كنباست يعيد ذكر أسباب-شروط العدالة ، واستراتيجيات عن مستقبل الاستاذ أو عن مستقبل التعليم لمساندة قوية وفعالة للنقابة لكن يحذر من " الذهاب هكذا فقط رغما عن"، الاقتراحات لابد من أن تأتي من القاعدة وأخيرا وفيما يخص الحركات الوطنية"، لكن كذلك لابد من الحدود"

في العموم هوامش حرية على مناطق ريب أو شك نقابية التي تفسر هذه السلطة والقدرة على وضع شروط للتورط النقابي. الرهان بالنسبة للنقابة هو الحفاظ على الحشد والتمثيلية في حين أن الرهان بالنسبة للمنخرط في النقابة هو احترام الخطوط الأولى للالتزام النقابي: سبب انضمامه لمجموعة. رهان تبقى أهميته للتحديد من حيث شدة الارتباط بين النقابي والآخر.

2.1 التورط النقابي الغير المشروط

1.1 التورط النقابي الغير المشروط

المقابلات التالية تحسم بالنسبة الأولى، العديدة، في المعنى الذي يعطونه لتورطهم النقابي. في العموم، هي غير مشروطة بالنسبة لنقاباتهم وحركتهم والتضحية. سنتناول طريقتهم في الحديث ونحاول تفسيرها سوسيولوجيا.

" إذن بالنسبة لنا وكما نقول بالقبائلية" لا يمكننا الابتعاد عن القطيع و لا يمكنني خذل المجموعة" مهما يكن القرار الذي ينبثق من الجمعية ، نحن مجبرون على اتباعها حتى وإن لم تعجبنا. لأنني دائما مع الأغلبية حتى وإن اعتبرت شيئا ما سيئا بالنسبة لي، لا يمكنني خذل المجموعة(القهر الاجتماعي)" رقم 22.

" أولا من الطبيعي مساندة الحركة النقابية لأن وجود النقابة هو من أجل مصلحة الأستاذ والجماعة عموما إذن لابد من المساندة. إلا أنه وفي أوقات ما عندما نلاحظ المصالح الشخصية ، هناك حركات لا يمكن قبولها مقارنة بالمصالح الجماعية لكن هناك حركات لا نريدها ولكن ننضم إليها لأننا في نفس الجمعية للحصول على أشياء ما ، لابد من التضحية " رقم 21

" نحن في ك ناباست نساند دائما كل ما تقوم به النقابة لأنها قراراتنا قبل كل شيء' قرارات الأغلبية) وكل شيء في الشفافية وعلى أساس الانتخابات(الديمقراطية)" رقم 17

"عندما يتعلق الأمر بالفعل الذي لا يتعلق بمصلحة التلميذ " رقم 08

"أعتقد أنه لابد من المساندة الدائمة لما تقوم به نقابته " رقم 03.

تحليل المحتوى لتصريحات المستجوبين ترينا طرقا تبريرية والتي تلتقي عند تطرق تفكير والتي يمكن القول عنها أنها مشتركة بين مختلف عناصر الجماعة.

في المقام الأول ، تسمية المجموعة تعتمد على سجلات مختلفة. الكل يسمى ب"المجموعة " أو "القطيع " في مرجعية انثروبولوجية قبائلية مذكورة لدى "س" (22): " إذن بالنسبة لنا وكما نقول بالقبائلية،" لا يمكننا الانسلاخ من القطيع، لايمكنني التغيب عن المجموعة". هذه العودة إلى البعد الثقافي والسوسيولوجي يقترح تبرير السلطة التي يشكلها التضامن الميكانيكي التي يجب عدم خيانتها البتة وكذا بالنسبة للقهر الاجتماعي عند دوركايم. يمكن كذلك الارتجال في تعريف الإنسان من خلال اتجاهه نحو التمثل كحيوان في تجميع دائم في تجمعات أو تجمعات فرعية بنفس المعايير والقيم المرجعية من الحشد إلى الأمة.

في أماكن أخرى ، هذا المجموع، يأخذ تسمية "corporation" بالرجوع إلى مصطلح مهني وإلى عالم مهني: "صالح الأستاذ والكوربوشن بشكل عام"، "نحن في الكوربوشن". المجموعة المرجعية الأخيرة تتمثل في عالم النضال النقابي والصراعات السوسيو سياسية المهنية. يمكن أن نجد مزاعم مع "التجمع"، "النقابة"، "كناباست": "مهما يكن القرار الذي يأتي بعد التجمع"، "الحركة النقابية لأن النقابة تم تأسيسها لصالح الأستاذ"، "نحن في كناباست، نساند دائما حركات نقابتنا"، لا بد من المساندة الدائمة للنقابة التي ننخرط فيها".

في المقام الثاني ، كلمة " الحركة " تشير إلى أساليب النضال النقابي. في الواقع ، هذه المجموعة من محبي التورط النقابي يلجأ لاستعمال بشكل مهيم لكلمة "حركة" ومرتين كلمة "القرار". ومن ثمة ، "الحركة" مرفوقة عموما في سياق الجواب سواء بكلمة "التضحية" أو كلمة "المساندة". لكن دون المماثلة حول المعاني الممكنة المقترحة لهذا النوع من الجمعيات المنخرطة في توجه تبريري وأحيانا وعظي، يبدو من المهم الإشارة إلى أن الزخم المصطلحي يمكن أن يعيد إلى تفكير تقسيمي فعل/لا فعل. اللا فعل يمكن أن تلخص اتجاه الإدارة أو الوصاية إزاء احتجاجات الأساتذة.

في المقام الأخير، يتعلق الأمر بالأسلوب التبريري في حد ذاته، في البدء، الجمع الثنائي بين فكرة "للفعل" توضع عموما في بداية الكلام، تتبع باقتراح "ضد الفعل" أو الحركة.

هاهي القائمة:

-لا يمكنني التغيب عن الجماعة/ مهما يكن من القرار الذي يتم اتخاذه في التجمع

-نحن مجبرون على اتباعها/حتى وإن لم تعجبني

-لأنني اتبع دائما/ أن كان شيئا سيئا بالنسبة لي.

-أولا من الطبيعي المساندة/ لا بد من المساندة/ حينما نلاحظ المصالح الشخصية/لا نقبل.

-لا نريد لكن/لا بد من التضحية.

تتبع الأساليب التبريرية التالية:

أساليب تعبيرية:

التعبير عن الاستحالة: لا يمكننا الانسلاخ عن القطيع، لا يمكنني خذل الجماعة،

التعبير عن الإلزام بفعل الإلزام: نحن مجبرون على اتباعها

التعبير عن الإجبار بفعل أدائي **performatif**: لابد من المساندة، لابد من التضحية، الذي تجب دائما مساندته

التعبير عن وجوب الاتباع ومساندة "الحركة" وفكرة الديمومة، لأنني دائما، من الطبيعي المساندة، المساندة الدائمة

سوسيولوجيا، يتبادر أن الأساتذة يرتقون في جو غير أكيد من وجهة نظر التحليل الاستراتيجي. هامش الحرية والسلطة بالنسبة للثانوية في حد ذاتها تتأتى من وجود النقابة .حتى وإن كانت مناطق الريب النقابي تبدو من خلال انشقاق بعض الزملاء النقابيين والذي يقضي على الحشد ، يبقى أن النظام المرجعي للجماعة وقيمها : إذن ثقافته النقابية تدعو إلى الحشد. سلطة الاستاذ تتمثل في التعاضد مع باقي عناصر "المجموعة"، "القطيع"، "الكريويسن"، "النقابة"، ل"حركات" و"قرارات" تجب "مساندتها" بالضرورة أو الإلزام : تعتبر هذه الأخيرة كمناطق الشك والريب في التنظيم والتي تراهن على القوة الجماعية رهان هذا الأخير هو البقاء في مركز قوة ، بطريقة تمكن دائما من اتخاذ القرار خاصتا ان فكرة اللاحركة أو اللافعل من قبل الإدارة تبقى مشتركة أو على الأقل معنى بها في الخطاب

على كل فمن وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي هي وضع قاعدة نقابية تم إدخالها" دائما نساند" على شكل قواعد عامة بالنسبة للنقابيين الذين أنشؤوا إلى السلوك النقابي المتحد. لكن مشارك كذلك لأنه وكإجابة على عدم فعل أو عدم حركة الإدارة. إنها نوع من الانتاج المشترك للضبط.

3.1 التورط النقابي الرسمي:

في المقابلة التالية التورط النقابي جد رسمي حيث أن المستجوب يعلن عدم اقتناعه أحيانا دون أن يعني ذلك امتناعه عن الانتخاب. من البديهي أن يحترس من إبداء مؤشرات عن طبيعة انتخابه لكنه يؤكد علاوة على المساندة فقط لاعتبارات تتعلق بالحصول على بطاقة الانخراط في النقابة. مما يعني أنه على النقابة الحصول على الحد الأقصى من الأصوات على أمل الاستجابة للمطالب.

يتعلق الأمر بالتزام رسمي الذي لا يدل على درجة الحشد لدى هذا الأستاذ خلال الحركة. مهما يكن فهذا التوجه تبقى مقبولة نقابيا بما أن الدعم بقي معنويا .

تصريح: " بالنسبة للنقابة ، نبدأ أولا بالقيام بتجمع محلي. طبعا يحدث أن أكون غير مقتنع مع الانتخاب. تساند فقط لأنك حاصل على بطاقة انخراط ولابد لهم من الحصول على عدد كبير من الأصوات لأن ذلك يمكنهم من الحصول على ما يريدون (المطالب) " (رقم:19).

II. فئة الأساتذة الغير منتسبين:

يوضح المستجوبون التالون حركة غير خاضعة لأي حتمية نقابية ومن ثم غياب كل تورط نقابي: " النقابة من النمط الكوربوراتي هي نوع من المطالبة البالية خاصة في الجزائر. " (رقم 04) ,هنا التعليق على الشكل والانسحاب من كل أشكال الدعم النقابي: " لست منتسبا إلى أي نقابة رقم 06", " لا أعلم لست نقابيا ، رقم 09", " لست في أي نقابة ، رقم 11", " أو من بأي نقابة " (رقم 12) يندرج في منهجية عدم الانتساب. عدم الانتساب كشكل من الحرية المدنية السياسية والتنظيمية من زاوية القانون حول العمل 14/90 الذي يسمح باللجوء إلى الجماعي عند غياب النقابة أو عند الامتناع عن الانتساب وفقا للاتفاقيات الممضي عليها مع المكتب الدولي للعمل الذي يضمن الممارسة النقابية.

2.1.1: التورط النقابي إستراتيجية الموافقة أو الرفض

السؤال رقم 2 :

السؤال المتعلق باتجاه وسلوك المستجوب في حالة الاتفاق أو عدم الاتفاق أثناء الاجتماع النقابي يتلخص في مبدئين : الأغلبية و الاقناع.

الاجتماع النقابي : بين الرسمي وغير الرسمي.

أن الاتجاه الأول والأساس الذي تم التسليم به ، هو التوافق مع الوضعية المقترحة في السؤال : " ان تكون في إجتماع الجمعية ". هذا الاتجاه يمثل المرحلة الأساسية والأولية لإنتاج النقاش ، والمشاورات وأخيرا القرار الذي سيتم اتخاذه. بدون جمعية لا وجود للنضال في العموم. كذلك وحتى تكون في تجمع ، من المسلم به أن يتم الانتساب. و لغيابه لا يتم الحضور في العموم كما هو الحال بالنسبة للمستجوبين رقم 09، 05، 11 و 12 الذين ينتسبون الى أسلاك اساتذة مكونين و أساتذة منصبين. غير أن المقابلات رقم 04 و 06

تقترح مشاركة المبحوثين في المقابلات من دون أن يكونوا منتسبين لنقابة كمنابست التي تمثل النقابة الوحيدة التي تضم مستجوبي الدراسة.

لمكانة الأستاذ المكون، غير المنتسب ذو 31 سنة أقدمية للمستجوب رقم 04 تعارض مكانة الأستاذ الشاب المتربص ذي الاشهر القليلة ، الغير منتسب كذلك. الأول يعلن : "أعلن بالدليل ، وأمام النية السيئة والمعتادة للقادة ، أقوم بما يمليه عليا ضميري". الأستاذ لا يثق سوى في ضميره ويبقى في معارضة مع "القادة " و"النية السيئة " مما يعني ، إمكانية الانفلات من الجماعة الذي لا ينتسب إليها ولكن التي تسمح له بالحضور في التجمعات بالرغم من ذلك. هل هي هيمنة العلاقات العاطفية على العلاقات الرسمية للنقابيين؟ بالنسبة للمستجوب الآخر، فنقول: "سأحاول التبرير أكثر على الفعل، وإقناع أعضاء التجمع بأهمية الفعل أو الحركة". السلوك يبقى ذلك النابع من منتسب مقتنع ويميل إلى الأغلبية بعد محاولة إقناع عالمه و تبقى المنطقة المظلمة هي عدم انتسابه. هذه تفسر بفكرة جد منتشرة بين المتربصين الذين تقبلوا إمكانية قيام الإدارة بعدم قبولهم في امتحانات الترسيم في حالة انتسابهم إلى أي نقابة.

الاقتناع دون المساهمة

يبدو أن النقابة تسمح لهذا المنتسب باتجاه في أقله مضاد للنقابة. على كل ، استراتيجية الفاعل رقم 14 والتي تتمثل في الانتخاب دون المشاركة في العمل على الميدان : "إذا تعلق الأمر بالانتخاب ، فأنا أُنخب "لا". حين يتعلق الأمر بما يجب القيام به على الميدان فأنا لا أشارك فعليا " تفسر استغلال هوامش الحرية التي تتأتى من مناطق الشك النقابية. أخيرا ، يمكن أن يتعلق الأمر بأسباب النوع ، أو بأقدمية الفاعل. امرأة ذات 20 سنة أقدمية هل لها ان تتخوف من زملاءها ان زلت نقابيا؟

ومن ثم، فالانقسام النقابي أو عدم الحشد تبقى نقطة ضعف النقابات ومناطق شك تتغذى منها سلطة المنتسبين الذين حددوا ما يقومون به بناء على الفرص.

المبحوث رقم 15 يبدو أنه يحتفظ بنفس الموقف بما أنه يحاول الوقوف ضد الفعل الذي ينتهي بعدم المشاركة فيه. القيم الإنسانية والتشريع هي قيم رفعت إلى مصف القواعد التي يعارضها لقواعد التضامن والفعل النقابي أو الحركة النقابية.

تورطه يبدو معيبا بما ربما لم يحترم قواعد اللعبة التي تريد أن الفعل الذي لم يتم تبنيه من قبل التجمع لا يعني الامتناع عن المساندة في الحركة النقابية : " أعلن عن امتعاضي فيما يخص هذا الفعل و إذا كانت متعارضة مع القيم الإنسانية والتشريع فلا أشارك"

إلا أن الجماعة تبدو انها تسمح بنفس هوامش الحرية على أساس مناطق ريب.

الاقتناع وتغيير المنهج:

يمكن استخلاص وحدة أولية في المعنى على شكل اتجاه إلى الاقتناع بوجهة نظر، بديل، تغيير المنهج. المقابلة رقم 02 (أستاذ بـمـاسـتر 2، أعزب بثلاث سنوات أقدمية ومثبت في منصبه، منتسب إلى كـنـابـاسـت)، يصرح: " أتمسك بوجهة نظري وأحاول إقناع الأعضاء بإعطاء تبريرات مضادة" وهذا ما يتفق معه في المقابلة رقم 03 (أستاذ دائم حاصل على DES أستاذ في الهندسة بخمس سنوات أقدمية ومنتسب إلى كـنـابـاسـت : " نقترح حركة بديلة ". التالين وإن كانوا في نفس الإطار يعرضون بعض الاختلافات . في الواقع، رقم 07 أستاذ انجليزية حامل لشهادة ليسانس كلاسيك ومرسم ، 24 سنة أقدمية، أعزب ومنتسب إلى كـنـابـاسـت يصرح : " أدلي بتبريرات للإقناع وتغيير المنهجية ". التبرير والوعظ لـ"تغيير المنهجية" يتم التعبير عنها في إطار التجمعات والحركة او الفعل يطمح نحو تحويل المنهج وليس الحركة. الأستاذ لديه القدرة التي يحصل عليها من خلال انتمائه إلى جماعته ذلك عن طريق " التجمعات، النقاش، الانتخاب" والتي عن طريقها تتم الحركة. الرقم 10 هي الأخرى) أستاذة لغة عربية دائمة بأقدمية 26 سنة، فقط مثبتة بدل من أن تصير مكونة ومنتسبة إلى كـنـابـاسـت " ترى: " في الجمعيات العامة، حينما أكون ضد حركة نقابية في النقاش، أحاول إعطاء وجهة نظري وكل التبريرات التي تدل أن الحركة لم تقنعني". الحصول على الكلمة سياقية اثناء الجمعية العامة: " أحاول" ترتبط بمنطق الاقتراح وليس الفرض. هذا المنطق يتأتى من تبريرات وحجج المقابلة رقم 01، امرأة مهندسة ، أستاذة لغة فرنسية، 26 سنة أقدمية ومنتسبة إلى كـنـابـاسـت : " نفاوض، نبحث عن تفسيرات للمبررات التي يمكن أن تقنعنا"

هذا يعني من وجهة نظر التحليلي الاستراتيجي هؤلاء الأساتذة يستغلون هوامش حرية والتي يمكن الذهاب بها إلى بعد أول والذي يتمثل في وجود النقابة في هذه المؤسسات المختلفة وهذا من وجهة نظر كل النضال منذ 2002 للاعتراف بنقابة كـنـابـاسـت. فيما بعد تأتي هذه القدرة على المساهمة في اطار مشتركة خاضع لقواعد مشتركة والتي تخلق الاتفاق. هذه الحركة الجماعية المتأتية من شكل من أشكال الديمقراطية التشاركية

تكتمل مع النظام الإختياري لتشكيل التمثيل النقابي والحركة النقابية. إنها القدرة والسلطة في اتخاذ القرار. أخيرا من وجهة نظر للضبط الاجتماعي، الحوار والمشاورة اثناء الجمعية العامة تبدو كقواعد للسير والتي من خلالها يقوم المستجوب بضبط سلوكه وكذا سلوك الآخرين.

الأغلبية فقط:

مفهوم "الأغلبية" يشكل في وحدة المعنى مجموعة من الأجوبة التي يمكن تلخيصها في " محاولة الإقناع وإتباع من خلال الانضباط النقابي ". هذه المداخلة من قبل المستجوبين هي طريقة للوصول إلى الاتفاق في اتخاذ القرار لإقناع يعني أن اللعب مفتوحة عن طريق الحوار في ظل احترام طريقة " الاقتراع " ومبدأها المفتوح على "الأغلبية ". هذا بناء على هذا انفتاح لعبة القيام بالقرار لتحدي عدد المشاركين في هذا القرار ودرجة التمثيلية بالنسبة للمجموعة. كلما كان هناك اتجاه نحو الإجماع كلما قل خطر الإخفاق في الحشد. عدد المشاركين والتمثيلية كمصدر للقوة النقابية. إنها المصادقية.

كذلك، لابد من الإشارة الى الطابع الثقافي المحتمل لمرجع "الأغلبية". ان منطقة القبائل، حيث قمنا بالتحقيق، المنظمة منذ القدم على شكل تاجماعث " تاجماعث"، "Tadjmaath" بالنطق الإمازيغي (منظمة سويوسياسية للقبائل متمتعة بسلطة اجتماعية سياسية وقهرية) , تنظم اتخاذ القرارات لهذه القبائل بشكل جماعي حول ال "الإمين" "lamin" ممثل الجماعة الغالبة ، و ال "الظمن" "tamen" اي "الضامن" الذي يمثل المجموعة الأقلية. أخيرا الاثنين معا ينسقان ويشرفان على القرارات المتخذة بعد دعوة الجميع. يتم اتخاذ القرار حول تاريخ فترات الزرع والحصاد وكذا المناسبات الدينية ، السياسية والحروب. ثقافيا، من الممكن أن هذا الشكل من الخضوع للمجموعة تعمل على أنها صفة تفسيرية لهذا اللجوء إلى "الأغلبية".

غير أنه، تاريخيا، يبقى في ذهن الأساتذة، الأكثر أقدمية الذين ساهموا والجدد الذين علموا، الدور الذي لعبته تطبيق مبدأ الأغلبية في تكوين كئاباست. هذا المبدأ في تأريخيته قد كسر هيمنة نقابة المؤسسة لعمال التربية التي رغم طابعها الاحتجاجي في عهد "بدر الدين جحنين"، "فاتح شاهر" ستبدو أنها لا تتوافق وتطلعات الكوربوراتية للأساتذة في الطور الثانوي..

هذه الشبكة تلخص مواقف وبيانات المستجوبين.

السؤال : على العموم إذا لم تكن موافقا على هذا ماذا ستفعل؟

شكل رقم 06 : ما الفعل عند عدم الموافقة:

مقابلة رقم	التصريحات
رقم 13	أعرض وجهة نظري وأحاول الإقناع عن طريق الحوار . يبقى الانتخاب وقرار الأغلبية هو الغالب
رقم 16	أتبع دائما الأغلبية حتى وإن انتخبت لا
رقم 17	أقول أنا ضد، لكن لابد أن أقبل برأي الأغلبية
رقم 18	أحاول الإقناع وإلا أتبع رأي الأغلبية
رقم 19	إذا كانت هناك حركة لا تقنعك لابد من التدخل وكأنك كنت حاضرا في الحركة أو التجمع. تقوم بطلب الكلمة على أن هذا لم يقنعك وتعطي مبررات. لماذا لست مقتنعا وبالرغم من مبرراتهم لست مقتنعا وعند المرور إلى الانتخاب تمتنع. لكن في حالة موافقة الأغلبية فالأمر قد حسم.
رقم 20	أقوم بمداخلة وأتحدث لتفسير لماذا أنا ضد. خلال الاجتماع حتى وإن كان هناك من هو ضد، لا وجود للانتخاب قبل أن يكون الجميع على اقتناع. مادام هناك فرد لا يمكننا التوصل للاتفاق. في حالات أخرى نعمل على أساس رأي الأغلبية. العام الفائت، في حالة داخلية اخترنا اتخاذ القرار بالاجماع.
رقم 21	حتى في حالة عدم الاتفاق نخضع للأغلبية. يعني أن الفكرة تمر إلى الانتخاب. لابد من الاستسلام. أجيب بالموافقة. لأجل صالح الجماعة، لابد من توضيحات.... إذا نظرت إلى الصالح العام لابد لي من الانضمام لأن هناك من يتضرر ولابد لي من مساندتهم.
رقم 23	أبدي وجهة نظري لكنني أعود دائما إلى الأغلبية، ذلك يعني أنه لابد لنا من الذهاب مع الأغلبية. لابد كذلك من تسجيل الإطار لأهميته. هذا ما تم قوله، إذا كان هناك ما يخص الولاية ولا يخص الآخرين..... الغير يمكنهم رفض مساندة العملية لكن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تشتت النقابة.

الحوار و الاقتراح-الانتخاب- النقاش تبدو قواعد سير من خلالها يمكن للمستجوب ضبط سلوكه وكذا سلوك الآخرين أو على الأقل يحاول ومن خلال شكل نقابي لسلطته. الكلام بصفته فعل أدائي يأخذ معناه الكامل عند " المداخلات، أخذ الكلام من قبل النقابيين ". الحديث لا يعني القول فقط أو الفعل فقط. هذا فعل-قول بتعزيزه بالسلطة من شكوك مختلفة. تلك التي لدى المؤسسات التي يعمل فيها هؤلاء وتلك التي لدى النقابة التي ينتسبون إليها. ومن ثم، هذا النظام الانتقائي الدائم لاتخاذ القرار النقابي يشير الى تحولات المنظمة بكاملها.

3.1.1:التورط النقابي: اقتراح، مساندة أو تنظيم حركة

السؤال-3 اقتراح، مساندة أو تنظيم حركة

اقتراح فعل أو حركة ما، يعني ابتكار أو إبداع، مساندتها يعني الانتخاب في التجمعات، اتباع قول التنظيم، أو طلب الكلمة لتفسير اقتراح مكتب أو الجمعية العامة أو أخيرا، القيام بإضراب أو غيره وأخيرا تنظيمها هي حركات نقابية ومن ثم مندرجة ضمن هوامش الحرية المسخرة كما هي من قبل النقابة في فضاء قاهر للتنظيم. وهو ما نعتبره كتعبئة للموارد.

الأساتذة المناضلون أو المنتسبون ببروفيات مختلفة ، نشيطون ، سلبيون ، ناقدون ، يلجئون إلى شكل نقابي جلي للمهنية والعمل السياسي الخفي داخل التنظيم. هذه الأخيرة تطمح عن طريق هذه الديمقراطية التساهمية على للقيام بحركات مشتركة عن طريق إرساء طقوس الاتفاق التي تترجمها البنية النقابية. عن طريق الحوار ، الضبط الذي تمنحه المجموعة للمنتسبين من خلال الانتماء ، نمارس إذن سلطة وضبط لكن أحيانا بالطقوس وليس بروحه.

كذلك وككل الأشياء التي تتحسن مع الزمن ، ما يميز التجربة علاوة على التراكم هو موضوعا إضفاء القيمة عن طريق النقد وتحليل التجارب المعيشة. هناك مقابلتان بناءتان لأنهما تلخص موازاة بكناباست مناطق ريب أو شك نقابية تبرر الرجوع إلى فردانية التورط النقابي. سنعود هذه المقابلات بالرغم من طولها. مقابلة رقم 22: "لم أنتخب لاقتراحي للانتظار وانتخاب اللاحقة التي أجدها أفضل : نعم لا أنتخب. هناك تجمعات لا تقوم فقط بتمرير الاقتراحات بالرغم من أنها ليست الأمثل ولكن كذلك هم أنفسهم دائما من يقدم

الاقتراحات ، من يطلب الكلمة....الخ لا أدري بالضبط فقد كان ذلك منذ ما يقارب 4 أو 5 سنوات ، دائما أنفسهم من يقوم بالجمعيات... ليس آخرين ، لا يمكنكم يتحدثون إليكم و يشكون ، إذن بطريقة غير رسمية ، عند التجمع لا تجدهم. إذن التعبئة النقابية في رأيي جد هامة إلا أنه في حالتنا جد ضعيفة لماذا ؟ لأنني أرى أنه لدي 45 منتسباً ولا يأتي سوى 13 منهم بالنسبة لي وربما لا يمكن أن أجد أفضل من 45. إذن التعبئة ضعيفة.

لكنني لاحظت خلال السنوات الاخيرة فيما يخص التعبئة على الإضرابات أن الأساتذة يرفعون أيديهم عند سماع كلمة إضراب. ربما لعدم رغبتهم في العمل.....ومن المفروض مع الإضراب لابد من وجود خط اعتصام ، لا أعمل لكنني آتي للمؤسسة حتى وإن كان للبقاء لنصف يوم فيها. وإن كان قانونيا يجب البقاء خلال ساعات العمل ويجب عدم إفراغ المؤسسة لكن ماذا لاحظنا؟ الأساتذة لا يأتون لأن الإضراب يمكنهم من البقاء في بيوتهم. طرحت السؤال خلالها لأستاذة لأطلب منها لماذا تقوم بالإضراب ؟ أجابت أنها لا تدري و هنا نعطي انطبعا بالإتباع ، نأتي للإستراحة خلال هذا الإضراب"

يبدو أن المبحوثة تنتقد النقابة على عدة مستويات تتضمن أخلاقيات العمل النقابي، نوعية المقترحات المتبناة خلال التجمعات وعلاقتها بظاهرة التغيب خلال القيام بالتجمعات ومن ثم ضعف التمثيلية. تطرح كذلك مشكلة القرارات المعتمدة وعلاقتها بكون المقترحات تأتي من قبل نفس العناصر و كون النقاشات تثار من طرف الأساتذة أنفسهم الذين تعود أسماؤهم في كل مرة. مما يعني بالنسبة لها ضعفا في التعبئة.

وعليه ، تشير الى أن بعض المشكلات تم اعتمادها بطريقة غير رسمية ومبرمجة بالنسبة للجمعيات مع غياب المعنيين. يتم المصادقة على الاضرابات بطريقة جد عفوية مع غياب خط الاعتصام.

على العموم، يتعلق الأمر باختلالات على المستوى النقابي، اختلالات تترجم في مناطق ريب أو شك تحدد ليس فقط الاتجاه النقدي أو انفعال المستجوبة لكن يظهر أنها تبرر اتجاهات التسامحية للممثلين النقابيين بالنسبة للأخلاق النقابية وكأنها تكتفي بتعبئة نسقية وإن لم تكن ممثلة حول شعارات الإضراب.

المقابلة الثانية، رقم 23 تتطرق لعنصرين ذوي أهمية كبيرة. الشعور بالتهميش الذي ينتاب الأساتذة المنتسبين إلى نقابة كناناباست من قبل نقاباتهم ، على الأقل فيما يخصه. ثم عدم الفهم بين القاعدة والهرم: " ندعم، ننظم لكن ليس دائما ، مع التراجع عند البعض.....أحيانا مع المقترحات الآتية من فوق فإنك ستعاب ، تتسحب

قليلا مع الوقت .إذن الجو العام الداخلي للنقابة تشعر بأنك على الهامش و لا تفهم ما الذي يريدونه بالضبط. تقوم بالتراجع لكن بعد سنة أو سنتين ، وتستطيع الرجوع كذلك. هذا ذاتي"

يبدو من وجهة نظر التورط النقابي للمبحوث أنه يدعم وينظم أحيانا. مما يشرح ويفسر التورط السلبي من خلال الدعم والتأطير عن طريق قدرته على تنظيم أفعاله. غير أنه يفسر كذلك ما يشبه "فقدان الثقة " متبوعة "بالانسحاب و التراجع " الناتجين عن الاقتراحات التي تأتي حسب رأيه من " فوق". تتم الإشارة هنا إلى ابتعاد الجمعية العامة كمناسبات لمؤسسته من مهمته الأساسية المتمثلة في الاقتراح مثلما كان الحال في زمن هيمنة نقابة المؤسسة لعمال التربية المنبثقة عن الاتحاد العام لعمال الجزائريين التابع لحزب جبهة التحرير الوطني، والذي انشق عنه نقابيو نقابة المؤسسة لعمال التربية و ثانويته لالتحاق ب كمناسبات وتوجهه المستقل. هذه العودة لممارسات نقابة المؤسسة لعمال التربية، هي بمثابة منطقة ريب أو شك نقابية تتذبذب بين الشعور بالتهميش وعدم الفهم في حين أن النتيجة هي التراجع مع امكانية الرجوع بعد سنة أو سنتين : هذا تسريح عام.

تقسيم وحدات المعنى وأنواع التوجهات حول إمكانية تنظيم فعل ما، ودعم وأخيرا اقتراح تسلط الضوء على 4 توجهات. أهمها تضم أساتذة نقابيين يقترحون أعمالا ويساندون أخرى في الجمعيات العامة. تم تعيينهم بصفات فعلية وسلبية. يضم الثاني أولئك الذين يعيشون الجمعيات العامة ويرون أنفسهم قادرين على المساندة ، الاقتراح ولكن كذلك التنظيم وأولئك الذين لا يرون أنفسهم مساندين. ويتعلق الثالث بعنصر فاعل، أي بمهمة اقتراح اثناء الجمعيات العامة . الرابع والأخير يضم أولئك الراضين لكل شكل للتورط النقابي.

هذا و ان تتوع التموضعات خلال الجمعيات العامة يدلي بهامش الحرية النقابية. هذا ما يسقط تحت المعنى لإلزامية اطفاء على كل فعل نقابي ، طابع جماعي ومن ثمة تعبئة الجماعة تبقى ضرورية. ممارسة السلطة في الاختيار والتي تعتبر قيمة للسيرورة النقابية تؤدي إلى التقسيم والتوزيع الخفي للأدوار. لكل ما يريد مثلما يريد و ليس نادرا أن الخيار المتبنى يخضع لأبعاد النوع والمركز والسن....الخ

شكل رقم 07 :نقترح/تدعم

رقم المقابلة	التصريحات
03	يتوقف ذلك على التي نواجهها ، أحيانا أقترح ، غالبا أدم لكن مهما يكن من الفعل أفضل عدم التنظيم

08	نعم أدم دائما وأقترح التضامن لفكرة أفضل
10	أفضل الاقتراح والدعم
14	أقترح إذا كانت لدينا الفرصة للاقتراح . أدم ما يمسنى أنا وزملائي
16	أقترح وأدم. لكن أنظم ليس بديهيها بالنسبة لي
20	اقتراح وأدم
21	ذلك يتوقف على الوضعيات هناك وضعيات أين يجب الاقتراح نجد أنفسنا غالبا في وضعية دعم بعض الأفعال

هذه الفئة هي على الأقل ما يمكن القول عنها إنها متعددة الألوان . على كل حتى وإن بقيت مهيمنة من قبل الذكور (4 رجال مقابل 3 نساء)، يبقى أنهم جميعهم مثبتون في مناصبهم ، باستثناء واحد فقط. منتسبين إلى كئاباست باستثناء المبحوث رقم 20 جميعهم مرسمين. ثلاثة منهم ذو أكثر من عشرين من الأقدمية ، وواحد فقط تجاوز عشرين والباقي لديهم ما بين سنتين إلى خمس سنوات.

شكل رقم 08 أقترح / أدم / انظم

رقم المقابلة	التصريحات
07	الثلاثة في آن واحد
15	الثلاثة في حدود القدرة على القيام بها . لكنني أفضل الاقتراح والتنظيم
17	الثلاثة معا. يمكنني اقتراح عمل ما يمكنني دعم فعل ما اقتراح إن رأيته مناسبة حسب حالة مؤسستي ، زملائي ، التلاميذ... وإن لزم الأمر يمكنني تنظيم فعل ما لديها أغلبية الأصوات
19	إذا كان هناك عمل أو فعل ما جيد لدعمها من قبل الناس ، أقترحها. بالنسبة لي التنظيم أسهل.

مع هيمنة ذكورية، ثلاثة مقابل واحد ، فالمبحوثون كلهم مثبتون في مناصبهم. حاملي لشهادات ليسانس أو ماستر ، يبدو أنهم تم توظيفهم السنة نفسها التي تم فيها الحصول على الشهادة أو السنة اللاحقة باستثناء المبحوث رقم 15 الحاصل على DES الذي تم توظيفه 5 سنوات عقب حصوله على أول شهادة بالنسبة للبقية الوحيد المتزوج في جماعة من العازبين.

شكل رقم 09 :أدعم

رقم المقابلة	التصريحات
01	قمت بدعم أفعال وأعمال يمكنها في صالح الأساتذة
06	نعم ، إن كان العمل إيجابيا
09	أدعمها
13	دعم

مع خطر الوقوع في نمطية مرتبطة بالنوع ، تم ملاحظة أن تعداد هذه المجموعة هو 4 أفراد متكون من نساء فقط. رقم 01 متزوجة بـ 4 أبناء ، رقم 14 بولدين ، رقم 09 مطلقة بدون أطفال. رقم 01، رقم 09 و رقم 13 تم توظيفهن في نفس سنة حصولهن على الشهادة باستثناء رقم 06 بشهادة ماستر في الهندسة التطبيقية. وأستاذة في العلوم الطبيعية التي لم تحصل على وظيفة إلا بعد 3 سنوات ولا تزال متريصة. كلهن منتسبات إلى نقابة كساباست.

شكل رقم 10: نشيط

رقم المقابلة	التصريحات
18	أفضل الاقتراح

يتعلق الأمر بأستاذ، حاصل على شهادة ليسانس، 18 سنة أقدمية، متزوج وأستاذ مكون ومنتسب إلى كساباست

شكل رقم 11:انكار الفعل النقابي

المقابلة	التصريحات
04	لا ؟ لهذا ولأجل أن يكون هناك أمل للنجاح ، لابد من أن تكون بقاعدة عالبة الوعي وصلبة على شاكلة كوموندوس النخبة
05	/

11	لا أو من لأن الفعل النقابي يحتاج لوعي حقيقي بين الفاعلين المختلفين وهذا جد صعب
12	لا

هذه المجموعة الأخيرة لغير المنتسبين لـ كنباست تتكون أساساً من نساء ورجل واحد. هذا الأخير لديه 31 سنة عمل من بينهم امرأتان 25 و 18، في حين أن الأخيرة المتخرجة من ENS ليس لديها سوى سنتين. باستثناء هذه الأخيرة، جميعهم مكونون وعليه استفادوا من الترقيات الأخيرة. لابد من التدقيق أنه من ضمن 23 مبحوث 6 هم أساتذة مكونون من بينهم 3 غير منتسبين إلى كنباست، 3 من ضمن 6 من هؤلاء لديهم أكثر من عشرية من الأقدمية مقابل 11/3 ممن لديهم نفس الشروط لكنهم منتسبون إلى النقابة المذكورة. إذا كان هذا هو الحال، هل هذا يعني أن الروابط أو الشبكات أو ، بشكل خاص، فيما يخص إمكانية الحصول على الترقيات تفوق بكثير العضوية النقابية.

في الأخير، المنطق النقابي الذي يبقى رهن الفعل الجماعي يبدو أحياناً منبثقاً عن المحددات الاجتماعية المهنية الموضوعية للمنتسبين أكثر منها من المنطق الفردي لكل منتسب المحدد بمسارات أفراد والتي تحدد العناصر الذاتية. في هذا الشأن كونها امرأة يعني الانتماء إلى جنس يرتبط بالبعد البيولوجي ونوع يرتبط بالبعد الثقافي. هذا على أساس أن عدد النساء في الفئتين " النفية للنقابة " و " دعم " لـ 6 على 11 مجيبة، فمن المرجح أن مجرد الدعم الذي لا يمثل شكلاً من أشكال الالتزام ، دون تورط نقابي كبير، أو التخلي عن النقابة هو مسألة قيود اجتماعية تفرض على المرأة .

وعليه، "دعم، تنظيم و تأطير" مع هيمنة النوع ،الذكر، والعازبين أليست من وجهة نظر ثقافية ترجمة أو صدى بسيطاً للمنطية فيما يتعلق "الهيمنة الذكورية " .

يبقى أن الاختيار بين هذه الأشكال المختلفة للنشاط النقابي يتعلق بهوامش الحرية لفاعلين وتمثل في حد ذاتها ضوابط تطبع كل فرع نقابي نمطا من حقل الفعل ، بحرياته و ضغوطه والضبط المشتركة أو الشخصية.

1.2.1: . تحويل النصوص التنظيمية المقارنة بالكفاءات.

سؤال رقم 4.

يعني التحويل وضع قواعد جديدة وخفية ، لكن هذا يبقى شكلا من الضبط والتعبير عن السلطة. إظهار كفاءة في فضاء مهني متحول: " في محيط عمل متطور وخاضع لظروف لا يمكن التنبؤ بها ، تأخذ الكفاءة أهمية مركزية. لا يتعلق الأمر فقط بمعارف مرتبطة بأنشطة محددة مسبقا ، لكن كذلك وبشكل خاص بمواجهة وضعيات متطورة. أن تكون قادرا على رد فعل إزاء وضعية معروفة وفقا لحل مسبق ، محدد بشكل جيد ليس كافياً ، ما يهم من الآن فصاعدا ومواجهة غير المتوقع ، وصياغة حلول غير مسبقة لوضعيات غير متوقعة" ¹ العمل بطرق قديمة وبيداغوجيات دون مقارنة بالكفاءات في نظرنا هي شكل من التحويل. الأكثر قدما، في الآداب الفرنسية على سبيل المثال، متكونين على الوحدة الديداكتيكية قبل الذهاب بهم إلى المقارنة بالأهداف التي تمنح مكانة مهمة للتمارين الهيكلية كقاعدة للتعليم اللغوي التي تضيع في تعدد الأهداف المسطرة. منهج المقارنة بالأهداف يجد نفسه متأثرا بهذا الكساد في الأهداف المستوحاة من تقسيم Bloom، التمارين الهيكلية والعروض يتم تخيلها لتجسيد تعلمات التلاميذ.

تم إرساؤها حتى قبل أن توضع العادات المهنية ، جاءت المقارنة بالكفاءات التي أرست مشروع المؤسسة ، ومشروع التلميذ الذي يستخلص مصطلحات جديدة للكفاءات. مرة أخرى منهج يربك الاتجاهات المهنية في سياق تنظيمي بقي مماثلا. منهج غير مستقر ، تجميع تنظيري.² لكن لا يغير شيئا من النظام الذي تم وضعه إلى درجة جوهر الإصلاح : " ليس كل تغيير عبارة عن اصلاح. هناك تغييرات من المستوى الأول التي لا تغير من النظام ولا تخلق الكثير من اضطرابات .لا يمكننا الحديث عن اصلاح إلا إذا كانت هناك تغييرات من المستوى الثاني ، حين تتعدل الهياكل والأدوار التي يقوم بها الفاعلون. لينتج هذا النمط من التغيير ، الذي بدونه لا يمكن الحديث عن الإصلاح،لابد من تغيير الذهنية ، القيم ، المعتقدات،التي ترص وتشرعن ، أو على الأقل ، نريد أن نتأكد أنه في أعين الفاعلين سيبدو الإصلاح مبررا.³

Parlier M, Minet F, Witte de S, *la compétence mythe construction ou réalité ?*, éd l'harmattan, paris 1994 in : Potocki malicet Danielle, *élément de sociologie du travail et de l'organisation*, Anthropos, éd economica, Paris, France, 1997, P98¹

Boutin Gerard, *l'approche par compétence en éducation : Un amalgame paradigmatique*, Connexions 81/2004 P01 [http:// www.ISTRA-biblio.fr/opac/index.php](http://www.ISTRA-biblio.fr/opac/index.php).²

Inchaupse Paul, *l'Expérience Québécoise de la réforme du curriculum d'études*, Actes du colloque sur les compétences et les savoirs. Hotel El-Marsa- Sidi Fredj- Alger 27-29 Octobre 2001, P25³

بعد نظري : فرض مناهج جديدة في التعليم أو العودة ببساطة إلى تلك القديمة، تلك التي يقصد بها الاستبدال بالإصلاح ، الحرية من وجهة نظر التحليل الاستراتيجي. هوامش الحرية هذه هي في مواجهة مناطق الريب البيداغوجية الهيكلية والتنظيمية ويلجأ الأستاذ إلى تحوير اللوائح ، والضبط ، في اجتهاده لإيجاد الحلول. أي التقدم في البرنامج ، و افهام التلاميذ بخطر العودة إلى مناهج بيداغوجية يبدو أن الزمن عفا عنها قياسا مع البيداغوجية الجديدة ، هي في حد ذاتها خاضعة للجدل حسب البعض من الكتاب

شكل رقم 12: تلخيصي للعقبات وتحوير في المقاربة بالكفاءات.

المقابلة	المقاربة بالكفاءات وبالإكراهات البيداغوجية	عقبات هيكلية/تنظيمية	التحوير
01	التعبير الشفوي في القسم أو العمل على الفيديوها	نظرا العدد الهام للتلاميذ	
02	تنظيم ورشات	نظرا العدد الهام في التعداد (هناك أقسام ب 45 تلميذ مثلا)	
03	المقاربة بالكفاءات هي منهج شبه مستحيلة للتطبيق		لمواجهة هذا التحدي نلجأ إلى الطرق القديمة
04	قبل هذه الاصلاحات كان التلاميذ يأتون بقاعدة نوعا ما مقبولة، يمكننا العمل والحصول على نتائج جيدة الآن لاشيء	تبرير لأن معدلات النجاح في شهادة البكالوريا هي خاطئة ل،ها قرارات إدارية	
05	من المستحيل اقيام بما لا يحب القيان به		

07	العمل الجماعي و أحيانا المشاريع		
08	لا شيء مستحيل		
09	من الصعب أخذ الوقت اللازم للتعلم في بعض الدروس	نظرا لامتلاء الأقسام والبرامج	
10	الطريقة الأسوأ هو الطلب من التلميذ الخروج إلى السبورة في كل مرة تكون الإجابة جيدة لتسجيلها	الأمثل هو أن يقوم بها الاستاذ بنفسه	
11	هذه المقاربة بالكفاءات جديدة وتواجه العديد من الصعوبات عند تطبيقها	هذا جد صعب بسبب غياب الوسائل	
12		امتلاء الأقسام التقسيم اليومي لا تتلاءم أبدا	
13	كثيرا	القيام بملتقيات تكوينية لأساتذة	
14	عدم نقل المعارف... ومع بعض الأقسام سلبية التلاميذ	نظرا لعدم كفاية الوقت أحيانا نشعر أننا مجبرون على القيام بذلك	
15	تمكنت الجزائر من تكييف هذه المنهجية في التعليم دون القيام بدراسات مقارنة	لذلك فالمفتشين لا يتحكمون بها ولا يمكنهم الحكم عليها تطبيق هذه المنهجية تبدو شبه مستحيلة وحيث هو هو نقل الرسالة للتلاميذ	لذلك المعلم يقوم بشكل عشوائي بدروسه بخليط من المنهجيات بهدف وحيث هو هو نقل الرسالة للتلاميذ

16	هيمنة التلاميذ	ألجأ إلى النقاط أو العلامات والمجلس التأديبي
17	عندنا حتى وإن قمنا بما يلزم لا يمكننا تطبيق هذه المنهجية	المشكل الوحيد الذي أجده هو امتلاء الأقسام خاصة حينما نكون مجبزين على إتمام البرامج
18		نقص لإمكانات في البلاد ما يحب القيام به هو العمل مع الذبي يمح ومحاولة تغطية النقص بالطريقة المناسبة
19	مستحيل لا اعتقد حتى وإن كانت هناك أشياء صعبة. وتقريبا كما قلنا لعددت درسا وتجد نفسك تقوم بدرس آخر لا يستطيع التلميذ فهم الدرس أو ربما لم تقم بالتحضير الجيد أو ليس لديك داعم إذا أعطينا جهاز إعلام آلي لـ 4 ومع جهاز كاشف يبدو لي ذلك صعبا أو ربما مستحيلا لماذا	

		ليست لدينا هذه التربية على أن تدرس بجهاز إعلام آلي ومتابعة الاستاذ. لأن التلميذ لم يعتد على الاثنين معا.	
22	في حالة ثانويتنا . كيف يمكن تطبيق المقاربة بالكفاءات ي حين أننا لا نملك حتى ملعب ؟ منذ ولادة بكالوريا رياضة مما يعني ان التلاميذ (وفي حالتنا لا نعمل سوى مع الأقسام النهائية بسبب نقص الفضاء في الملعب. ثم بسبب هذا الفضاء المحدود ، انتهى التلاميذ بعدم المجيء. يأتون فقط لليوم "ج" أي يوم بكالوريا رياضة للحصول على النقطة : 17 أو حتى 20. يعمل أو لا له العلامة 19 أو 20. في ظل هذه الظروف على مستوانا كيف تريدون أن نطبق المقاربة بالكفاءات.		
23	مع الظروف في القسم مثل امتلاء الأقسام و يقال لك: لابد من إنهاء البرامج وفي نهاية كل شهر لابد من شرح وتبرير مدى التقدم. هناك ضغوط	دفع التلميذ للعمل. هذا يعني أن الدافع أو المحرك سواء: مع المستوى المتدني ليس من السهل دفع التلاميذ للعمل داخل القسم على شكل	

	مجموعات مثلما هو الحال في المشروع. تجد تلميذا جيدا يعمل والباقي لا وإذ كان لديك 0 تلاميذ جديدين في 10 مجموعات فذلك نسبيا جيد لكن إذا كان لديك 2؟	وغالبا المفتشون يقولون أنه لا بد من العمل مع الأكثر تقدما. حتى وإن كانت هذه السنة لم يكن كذلك وعلى كل فذلك يعني أن يطلب منك التقدم. إذا أتى المفتش، يمكنه أن يعيب عليك الذهاب في التفاصيل. يمكنه أن يقول لك أن درسا مبرمجا في 2 سا لا تقم به في 4 سا مما يعني أنه لا يمكننا رفع المستوى التلاميذ الذين هم في صعوبات.

تم تنظيم الجدول في ثلاث أعمدة ، يتعلق الأول والثاني بالصعوبات التي تواجه المقاربة بالكفاءات وكذا المعوقات التنظيمية و الهيكلية في قطاع التربية في حين أن الأخيرة متعلقة بتحويل هذه البيداغوجيا سواء بالجوء إلى المناهج والطرق القديمة أو من خلال الإبداع. في الحالتين يتعلق الأمر بقدرة الاستاذ على تكيف وضعياته الصغيرة للتقدم في البرامج المفروضة.

مهما كان القول، فالمنظومة التربوية تبقى مطبوعة بالتناقضات الهيكلية والتنظيمية التي تشهد على عدم تأقلم القواعد الحقيقية للسير، للهيكل أو لتنظيم المدارس لمتطلبات هذه البيداغوجيا الجديدة والتي تم استقاؤها من تصريحات المستجوبين والتي تموضعت على تضليل هذه الأخيرة أكثر من محتواها الحقيقي.

قبل الرجوع إلى تضليلات هذه المقاربة، هناك أولا التركيز وإبراز التناقضات. على كل حال فهرسة " اكتظاظ الأقسام " (مقابلات 1، 2، 9، 12، 13، 17، 23) على أنها عقبة هيكلية مفروضة على النتائج البيداغوجية وهو القيام بصدى لصعوبة مفروضة في زمن التصحيح الهيكلي لصندوق النقد الدولي، غالبا مستنكر اثناء الاحتجاج النقابي لكن ملح . لكن معوقات تأتي من التنظيم البيداغوجي وعدم تطور نشاطات قطاع المفتشين أو الأساتذة المكونين : " الحشو في البرامج، التوزيع اليومي ، نقص الهياكل القاعدية ، نقص الوسائل البيداغوجية ، لزوم إتمام البرامج ، تبرير التقدم في البرنامج. المفتش يمكن أن يقول لك أن درسا

مبرمجا في 2 سا لاميكن أن تقوم به في 4 ساعات ، نقص الأساتذة المكونين ، الضغط الممارس عل الأساتذة ، مفتشونا لا يتحكمون فيها" والنتيجة هي وضعية الفشل : " هذا يعني أنه لا يمكننا رع المستوى لتلاميذ في حالة صعوبات " و النخبوية : " يطلب منك التقدم ، غالبا يقول المفتشون إنه لابد من العمل مع الأكثر تقدما ، المفتش يمكن أن يوجه إليك نقدا عن التركيز في التفاصيل. نعمل على إيقاع الأقوى " ، نتيجة متناقضة مع ديمقراطية المدرسة وتساوي الحظوظ.

هذا اذا كان التنظيم التaylorي للمدرسة مبنياً على أوقات الإنتاج : الحجم الساعي ، البرامج ، التدريس اليومي بالسلسلة ، تسلسل التعليم على شكل معاملات كما هو الحال بالنسبة للمواد النبيلة أو أقل، نظام الكوتا والإحصائيات ، فالمقاربة بالكفاءة مع مركزية المتعلم وتغيير دور المعلم لابد من أن تتجح في تطوير التعليم نحو صيغة من الحرية في صياغة التعلم ومن ثم نحو مادية التعليم بتنظيم بيداغوجي من. إذن المدرسة بكاملها لابد أن تتكيف مع المقاربة بالكفاءات.

غير أنها تبقى تضليلا أو خداعا. بالنسبة لمسألة المعرفة ما هو مستحيل القيام به في المقاربة بالكفاءات، الإجابات تبقى تقريبية ، لا تؤثر على التحكم في الموضوع. وهو ما يتعلق بأوقات حساسة لهذه الأخيرة هي وضع التقييم التشخيصي في بداية المشروع الذي لا يلائم بالضرورة مع السداسي ، وضع برنامج بيداغوجي وإطلاق مشروع التلميذ بترددات تعلم وتقييم قبل المضي نحو التصحيح التقييم .

القائمة الآتية تمثل كيف يتمص الأستاذ هذه المقاربة:

1- قبل هذه الإصلاحات، كان التلاميذ يأتون بقاعدة مقبولة نوعا ما، يمكننا العمل معهم والحصول على نتائج جيدة.الآن لا شيء

2- من المستحيل القيام بما لا يمكن القيام به.

3- لا مستحيل وأنا أقوم بما هو ممكن.

4- من الصعوبة أخذ الوقت للتعلم في بعض الدروس.

5- الطريقة السيئة هي تمرير التلميذ إلى السبورة عند كل إجابة جيدة ليقوم بتسجيلها.

6- هذه المقاربة جديدة تواجه العديد من الصعوبات عند تطبيقها.

- 7-عدم نقل المعارف.....ومع بعض الأقسام سلبية التلاميذ.
 - 8-تمكنت الجزائر من تبني منهج التدريس هذا دون القيام بدراسات معمقة.
 - 9-هيمنة التلاميذ.
 - 10-عندنا إذا قمنا بما يلزم لا يمكننا تطبيق هذه الطريقة.
 - 11-تقوم تحضير درس لتجد نفسك مع درس آخر.
 - 13-يمكن أن يقال لك لم تحضر جيدا
 - 14-أو ليس لديك سند
 - 15-ليس لدينا هذه التربية على أنك تدرس بجهاز إعلام آلي ومتابعة الأستاذ
 - 16-لأن التلميذ لم يعتد على ذلك
 - 17- هكذا أنت في مواجهة .
 - 18-جعل التلميذ يعمل.
 - 19-هذا يعني أن الدافع هو توقيف التلميذ.
 - 20-بمستواه المنخفض.
- أخيرا فيما يتعلق بطرق تحوير هذه المعوقات ، تحدد الإجابات التحويرات أو هوامش الحرية البيداغوجية تبعا للصعوبات البيداغوجية التي تتم مواجهتها أو ما يمكن تسميته مناطق الريب البيداغوجية : " لتحدي هذا المشكل نلجأ إلى الطرق القديمة"، أحيانا نشعر أننا مجبرون على القيام به (نقل المعارف)"، " الأمثل هو أن الأستاذ هو الذي يقوم بذلك (الكتابة على السبورة)" هذا ما يعني التخلي عن المقاربة الجديدة: " لذلك فالأستاذ يقوم بإعداد درسه كيفما اتفق بمزيج من الطرق بهدف وحيد هو توصيل رسالته إلى التلاميذ". أو الاككتيزم البيداغوجي وأخيرا : " ألجأ إلى النقاط.... وإلى المجلس التأديبي " كطريقة لإصلاح هيمنة الأستاذ.

إن هذه المعوقات البعض منها يتعلق بالتأويلات التقريبية للمقاربة بالكفاءات التي تشكل مناطق الريب. هذه تمنع إذن متابعة الطريقة الجديدة و تمثل ، التبرير القوي للأستاذ. أي مصدر سلطته للتحويل علاوة على العناصر الضابطة.

2.2.1: تحويل النصوص التنظيمية : الممنوعات المدرسية

السؤال 5/

التحويل: هو من بين أخرى وضع قواعد جديدة وخفية ، في نفس الوقت يبدو شكلا من الضبط والتعبير عن السلطة. المبحوث رقم 22 يلخص الوضعية في خطاب على الأقل سوسيولوجي " التنظيم ، قاموا بوضعه ، تم تسميته لنا ، وقمنا به . وضع حدودا يتم اللجوء إليها ثم يتم ضربه به (تعبير مجازي حول تأديب التلاميذ) حين يتم قطع العلاقة. لأن بين الأستاذ و التلميذ ، هناك علاقة و يمكنني ربحا . على العكس من ذلك. أفضل تقريبيه مني بدلا من إبعاده. كيف ؟ توجد طريقة للكلام وهنا هي قاعدة غير رسمية. كيف ؟ آخذه للحديث معه حتى وإن انحنيت قليلا لأن ربحه هو الأفضل بالنسبة ليمن خسارته. إلا إذا كان بالنسبة للإدارة السير الحسن يتعلق بالقاعدة أنا يمكنني كسب ثقته وتجنب التصرف وفقا للقواعد أو قاعدة ما (مكتوبة) ."

يبدو التحكم في القسم والجماعة بعدا .يتم تقييمه بطريقة مختلفة من أستاذ إلى آخر : يلجأ البعض إلى القاعدة غير الشخصية وآخرون إلى القواعد الشخصية. للتذكير أنه من بين الأساتذة من يلجأ إلى القواعد الشخصية خاصة بالنسبة للمقابلة رقم 04 ، أستاذ في نهاية المسار المهني ، التحليل البديهي يعرفه "بالميل الى جنون العظمة " حيث يقول أن هذا يعود إلى دراسة " burning out " . في الواقع ، من المعوقات التنظيمية التي تسير تصرفاته ، تنبثق محاولة لضبط مناطق الريب البيداغوجية .

آخرون ، يتدخلون بطريقة تفاوضية وسلسة لكن فئة ثالثة تطبق وبالقاعدة وكذا المراوغة. أسمى مراوغة أو خداع قواعد السير الإدارية ، البيداغوجية أو التأديبية التي يتم تعديلها لصالح الإدارة والتي يعود تطبيقها إلى الأستاذ. إنها تلك القواعد الخاطئة أو المغلوطة التي تنطبع لدى الأساتذة الجدد والشباب لتدعيم سلطة الفعل لدى الإدارة أو الثانوية.

المثال الذي يتم إعطاؤه في المقابلة رقم 19. الجانب العلائقي ، أستاذ-تلميذ خلال الراحة تبدو مجالا غير مضبوط بواسطة القواعد التأديبية ، هذا الغياب في القواعد هو منطقة للريب تم استثماره في شكل اتجاهات مختلفة أو أحيانا مناقضة أو صراعية لأساتذة من مختلف الفئات السوسيو مهنية . مثال على تحويل الممنوع : النقاش مع التلاميذ خلال الراحة. المستجوب أو المتعلم : " هناك نوعان من الأساتذة أولئك الذين في سن الشباب والذين يتناقشون مع تلاميذهم والمتقدمون في السن خاصة إن كانوا متزوجين ولديهم أطفال لا يتناقشون معهم. حاليا تتجه المؤسسات نحو الشباب بما أنهم لا يختلفون كثيرا في العقليات ". إذن هناك نوع جديد من الضبط ومناطق الريب".

أخيرا ، بعض من الإضبطات بقواعد شخصية تعني جهدا لتكييف السير غير الشخصي نسبيا للقواعد وفقا للسياق الذي توجد فيه العلاقة بين الأستاذ والتلميذ والتي تتموضع على مستوى الألفة وليس اللاشخصي . طبيعة المهمة تفرض علاقات ألفة أكثر منها لا شخصية أين يلجأ الأستاذ إلى إنتاج علاقات توافقية يمكن أن تختلف من مجموعة إلى أخرى أو من شخص لآخر. هناك أخطار تتأكد في حين أن العلاقة تكون في نوع من التسامي".

تحويل شيء ممنوع هو تفعيل نوع من التوافق مع التلميذ ، أو اللجوء إلى السلطة أو القوة. هو نوع من الضبط يحافظ على إطار الاستقلالية لدى الأساتذة. لكن هذه السلطة يمكن أن تكون مبالغاً فيها كما هو عليه حسب تصريحات المبحوث رقم 19:

" تجاوزت بل قمت بضرب تلميذ،

قمت بصفعه. رفض الخروج من القسم لمرتين أو ثلاث واضطرت للجوء إلى المراقب العام.

قمت بسحبه إلى الخارج وهناك قمت بصفعه وهي الطريقة الوحيدة التي جعلته يهدأ.

وأخيرا قمت حتى بإقصائه من المؤسسة.

العام الفارط قمت بإخراج تلميذ قلت له ما أردت ثم أعدته إلى الداخل ومنذ ذلك اليوم لم يتحرك"

على السؤال : ما هي الممنوعات التي تنظم الحياة المدرسية من تلك التي تقوم بشلها و يقوم الأساتذة بعدم اتباعها؟

بالنسبة للمبحوث رقم 03 يقول: " هناك طابوهات نقوم إراديا بالتطرق لها بهدف تنوير عقول التلاميذ) اجتماعيا ، سياسيا ، دينيا)" يحس بالقدرة على" تنوير العقول الشابة ": كنوع من المهمة الأيدولوجية ونتيجة لنقص الرقابة التنظيمية أو المعلم في مكانته المزدوجة كأستاذ ومربّ في حين أن المقاربة الجديدة ليس سوى نوعا من الدليل.

مكانة يستثمر فيها المحيط الاجتماعي والمدرسة في شكل عام ، حث يسمى الأستاذ المربي كذلك ، الذي يضطلع داخل القسم بدور المنبه للضماير وفقا لقاعدة شخصية جديدة. هذه يمكن أن تكون كذلك ناتجة عن إدراك وفهم شخصي للتربية-التنشئة والتربية- التعليم والتي تبقى مكانة يطالب بها الأستاذ. مهما يكن فهامش حرية يتم استغلاله لغايات ضبطية تخدم تدخل الأستاذ.

رقم 02 بتعبيره المسبق لجهله بال ممنوعات: " لا أعلم بالضبط" يقول دون أن يكون متأكدا: " الخرجات البيداغوجية، المعارض". يتعلق الأمر بمنطقة ريب قانونية للأستاذ التي يمكن ان تؤدي الى سلوكيات غير مهنية تمثل في حرمان التلميذ لما قد يجني من الأحداث البيداغوجية خارج المؤسسة. على كل " الخرجات البيداغوجية، المعارض" ليس ممنوعات لكن خاضعة لتنظيم بيداغوجي (تصريحات، مرافقا) ولوجيستكية(ضمانات، حافلات). أين ينشأ خلط لدى الأستاذ.

من خلال الجهل بالقواعد الموجودة أو بغياب تدخل الإدارة ومراقبتها، يمكن للأستاذ إيجاد طرق ضبط جديدة ليس بيداغوجية بالنسبة له ولكن يمكنها أن تتجمع على شكل جماعي للفعل.

" تنسيق الدروس، الحجم الساعي الممنوح لكل درس، الإبقاء على التأديب (القواعد)، إذا لم يؤمن بي التلاميذ كقائد لا يمكنني الحصول على أي نتيجة" تمثل تفكير المبحوث رقم 04.

تتعلق بتنظيم التوزيع الساعي للعمل وفقا للحجم الساعي المناسب بالنسبة لكل مادة، تصنيفها وفقا لأهميتها ، تلك التي يتم القيام بها في الصباح وأخرى في المساء (مواد ذات المعامل الكبير والأقل منها) ينتج عن ذلك:

-توزيعات زمنية لمواد ثانوية مملوءة بالساعات الشاغرة والتي للتكفل بالحضور كل اليوم وبالنسبة لآخرين ممن يعملون نصف اليوم بوصفهم أساتذة بساعات أساسية.

-تلاميذ مترددون بين دروس "غير مهمة" في المساء بمعدلات غياب ودروس دعم خارج الفصل خاصة أنهم يحضرون لشهادة البكالوريا.

-أساتذة مطالبون أولاً بالتحكم في الحضور من التلاميذ دون أمل في تكوين متعلمين قبل الشروع في محاضرات ممنوعة في المقاربة الجديدة.

مناطق الريب هذه للتنظيم البيداغوجي التي ترسي توزيع الزمني بين الأساتذة تفضل بعض المواد لكن بالتأثير على الأخرى. ومن ثم إعادة التنظيم للتوزيع الزمن على أساس قرابي يمكن أن يؤثر على المصالح لدى الأساتذة والتلاميذ بالنسبة للمواد التي يتم تفضيلها، هنا يمكن أن يكون هناك مصدراً للصراع وتدنياً لمعدلات النجاح في الامتحانات.

إزاء صلابة هذه القاعدة غير الشخصية التي تنظم هذه "الترتيبات" و "الحجوم الساعية" يلجأ الأستاذ إلى تحويل الاتجاهات التقليدية : الحكمة المعتدلة ، الاحترام ، ليقوم بالاعتماد على الكاريزما. يمكن القوم أن الطابع غير المتفاوض للتنظيم البيداغوجي المذكورة بالتزامن مع التنظيم الحالي للمادة الثانوية المقصودة (تقنية التسيير) والتي تتغذى بسلطة الضبط : "إذا لم يؤمن بي التلاميذ كقائد لا يمكنني الحصول على النتائج" للأستاذ الذي بالرغم من كل شيء يبدو أنه وضع لخدمة نجاح هؤلاء التلاميذ

المقابلات رقم 05 عن أي ممنوعات تحدث ؟ كمواطنة صالحة ، لا اخترق أي شيء. رقم 07: "لا توجد"، رقم 09: "لا شيء" يتبنون اتجاهات نحو النفي. المبحوث رقم 05 بالجوء إلى القول أنها مواطنة صالحة تمتنع من اختراق أي شيء . في الواقع ، على ضوء الآتين تتركز في دورها كأستاذة مثالية. على خلاف غيرها تبدي احتراماً لسير مؤسستها كما تقوم به في إطار كونها مواطنة. على العكس ، المبحوث السابق الذي يتورط كلياً إلى حد صورته.

شكل رقم 13 الممنوعات المنظمة والمعوقة او العنيفة.

الممنوعات.		مقابلات
العنيفة	المنظمة والمعوقة	
	هاتف محمول،	رقم 10

	اكتظاظ التلاميذ , كثرة المواد للتدريس	
رقم 11	المحظورة التي تعرقل الانتباه: 1-عدم الاهتمام من جانب الطالب، 2-الهواتف المحمولة، 3-الغياب غير المبرر والمتكرر، 4-تعليقات قاسية في الصف.	هناك تلك التي يتم تجاهلها (تغفر) في الصف
رقم: 12	معاقبة الطلاب المجالس التأديبية توجيه الطلاب إلى معاهد التدريب المهني في الوقت المناسب	
رقم: 13	عدم تعاقب الطالب	
رقم: 14	في بعض الأحيان استخدام اللغة الأم (وهو أمر ممنوع ولكن يتسامح من قبل المعلم)	في بعض الأحيان استخدام اللغة الأم (وهو أمر ممنوع ولكن يتسامح من قبل المعلم)
رقم: 15	حظر إخراج التلميذ خلال الدرس مهما كانت العواقب. يحظر إعطاء الأصفار للطلاب ولكن بدلا من تصنيفهم فوق خمسة. • يحظر العقوبة الجماعية. • يحظر إلقاء اللوم على الطلاب. احترام الإدارة والإداريين حتى لو لم ينجزوا أعمالهم.	

رقم 17	حظر إخراج خلال الدرس حتى لو كانوا يعملون ضوضاء.	
رقم 19	يحظر إخراج الطالب - هناك أوقات لا إخراج الطالب هناك حالة اضطرارية. - لمصلحة المعلم والوضع. - لمصلحة التلاميذ الموجود هناك . - يحظر ضرب الطالب أو نطق كلمات غير مناسبة	أنا تجاوزت وحتى ضرب الطالب. - صفحته. وقال انه لا يريد ان يخرج من القسم الدراسية مرتين أو ثلاث مرات وكان علي أن استدعاء المراقب العام. "أمسكته وسحبته إلى الممر ، ثم صفحته وهكذا هدد . - وأخيرا استبعدته من المؤسسة - في العام الماضي أحضرت طالبا إلى الممر قلت له ما أردت ثم أدخلته ومنذ ذلك اليوم لم يتحرك أبدا .
رقم 20		فمن الضروري انتهاك قاعدة للسيطرة على مجموعة ، بالضبط
رقم 22	- لا ينبغي للمعلم أن يشرب ويذهب للعمل أمام التلاميذ (محظور). - يحظر إزالة تلميذ أو إعادته.	ولكن من ناحية أخرى يمكنني استعادته لأنه ليس من الضروري أن يكون هناك اللجوء المنهجي إلى القاعدة
رقم 23	في بعض الأحيان هو عن المشاكل التأديبية، لمعاقبة الطالب أو إرسالها مرة أخرى على جانب واحد اللازمة لإنقاذ بقية الطبقة ولكن لاستبعاد أنها أيضا سيئة	واعتقد أنه يتعين علينا أن نجد هياكل أو مؤسسات لتلك الحالات التي تعتبر جامدة

1.3.1 : تنظيم التعلّات : تعلم المهنة.

سؤال 6: كيف وبفضل ماذا تتعلم مهنتك؟

فيما يخص اتجاه تعبئة الموارد وسلوكه الملائم والمتمثل في تنظيم تعلمه والمتعلق بالسؤال رقم 06 كيف وبفضل ماذا ومن تتعلم مهنتك ؟ تبدو استراتيجيات التعلم متعددة ومختلفة عند حشد هذه الموارد من 5 أنماط:

1-الموارد المعتمدة : (الشهادات، التكوين الجامعي.....)

2- الموارد المؤهلة الشخصية : (قراءات، أبحاث، أنترنت، أصدقاء من خارج المؤسسة)

3-الموارد المؤهلة التنظيمية : (ملتقيات، مفتشون، أساتذة مكونون/ مراجع مدرسية، خبرات...

4-الموارد الثقافية: (معارك متعلقة بالهوية الدينية أو الثقافية، طلب إيديولوجي وسياسي و سويسيو ثقافي اقتصادي....

5-المصادر الشعورية: (حب المهنة، عادات عائلية.....).

وهي فريدة حين لا تعبى سوى نمطا واحدا من ضمن الخمسة التي تم ذكرها آنفا.

يمكن التوصل إلى أن هناك استراتيجيتين في نفس الوقت، وأن المورد الذي يعود أكثر هو الموارد المؤهلة التنظيمية مؤهلات، مفتشين، أساتذة مكونين، مراجع مدرسية، خبرات) متبوعة بالموارد المؤهلة الشخصية: (قراءات، أبحاث، أنترنت، أصدقاء)، ثم الموارد المعتمدة: (الشهادات، التكوين الجامعي)، ثم الشعورية: (حب المهنة، العادات العائلية) وأخيرا الموارد الثقافية/الهوياتية (معارك هوياتية دينية وثقافية

جدول رقم 09: ملخص للموارد المعبأة:

الموارد	التكرارات	النسب المئوية %
الموارد المعتمدة	7	16.6666
الموارد المؤهلة الشخصية	11	26.1904
الموارد المؤهلة التنظيمية	17	40.4761

الموارد الثقافية الهوياتية	2	4.7619
الموارد الشعورية	5	11.9047
المجاميع	42	99.9997

في التفاصيل يبين التحليل أن المساندين لاستراتيجية التعلم المتعدد تذهب نحو الموارد المؤهلة التنظيمية والموارد المؤهلة الشخصية بما يقارب 10 مرات ، تتبعها الموارد المعتمدة ، ب 7 مرات ، الموارد الشعورية ب 7 مرات وأخيرا الموارد الهوياتية الثقافية بمرتين.

هذا على أساس أهمية الموارد التنظيمية في الحصول على المهنة، يبدو أن فئة الأساتذة هي محددة بالموارد التنظيمية لتعلم المهنة .رغم تبقي مسألة مهمة. من أين يأتي الفشل المدرسي الذي يحتفظ في ثلاثية السيدة الوزيرة بن غبريط، عامل المهنية؟ الإجابة الممكنة هي من كلا من الموارد المتبقية: الشعورية، الثقافية، والهوياتية، المؤهلة الشخصية وخاصة المعتمدة دون بروفيل للأستاذ، ينتج تقنيات تم تعلمها من أستاذ قديم في المجال، أمنيات التلاميذ أصبحوا أساتذة ، مناهج لا تتلاءم مع المقاربة. التردد بالنسبة لهذه الحالة هو 25 حالة استعمال الموارد المختلفة مقابل 17 تستعمل الموارد المؤهلة التنظيمية على مجموع 42 بنسبة 59.52%

إستراتيجية التعلم المتعددة والمتنوعة.

المبحوثة رقم 01 لديها 26 سنة من التجربة ، مرسمة في منصبها ومنتسبة إلى كنباست ، تؤدي باللجوء إلى أشكال متعددة من الموارد وبوجه خاص الموارد المعتمدة بالقول : "بفضل تكويني "، إلى الموارد المؤهلة الشخصية " بفضل تكويناتنا "، وأخيرا الموارد المؤهلة التنظيمية : "بفضل خبرتنا المهنية والشخصية " علاوة على كونها مهندسة وأستاذة آداب فرنسية. وغني عن البيان أنه قبل 26 عاما ، أي في عام 1990، عند توظيفها كانت استراتيجية التربية في توظيف كل افاق لتلبية الحاجة في الأساتذة .

سوسيولوجيا استقلالية وحرية تتماشى معا في السيرورة . للسلطة البيداغوجية للموارد المعتمد تلحق بطريقة قاهرة الموارد المؤهلة التنظيمية لكن كذلك بطريقة مستقلة وحررة الموارد المؤهلة الشخصية التي تكون من القدرة على التحوير في اللوائح التنظيمي، مما يعطي طابعا شخصيا لهذه التعليمات .

بالنسبة للمبحوثة رقم 02، امرأة، حاصلة على شهادة ماستر، ثلاث سنوات أقدمية ، مثبتة في منصبها ومنتسبة للكناباست، هامش الحرية هذا المتكون من السلطة البيداغوجية في تطوير خبرته بطريقة مستقلة

في التعلم الفردي والشخصي : " تكوين يومي إذن على أرض الواقع"، كذلك أكون نفسي وحدي شيئا فشيئا " وإن كانت مفيدة إلا أنها تمنع من التكوين وفقا لبيداغوجية المقاربة الجديدة و تمثل ، المبرر القوي للأستاذ. مما يعني مورد قوته أو سلطته في التحويل (الندوات والتفتيش) بما أنها تبدو أنها تقول أن المؤسسة لا تقوم بتكوينه بما يكفي بالرغم من التأكيد على وجود الموارد المؤهلة التنظيمية : " وفي الملتقيات المنشطة من قبل المفتشين في كل مرة "، " يساعدني الأستاذة المكونون كذلك"

وعليه، فإن البعد "الزمني" يعني أن الأستاذ يحصل على تحكم أكبر وعليه سلطة ، بالارتكاز على الوقت أو الزمن.

المبحوثة رقم 05، أستاذة لغة انجليزية بأقدمية 25 سنة. حاصلة على شهادة ليسانس نظام قديم لكن ليس من ENS، بالنسبة للمكانة هي أستاذة مكونة ومستفيدة من الدرجة 16 ، إذن هو منصب عال للتأطير البيداغوجي أخيرا هي ليست منتسبة إلى نقابة الكناباست أو إلى أي نقابة أخرى

كذلك، ولأجل أظهار سلطتها البيداغوجية ، الشرط الذي به تدرس أو تظن أنها يمكنها القيام به ، ترجع إلى الموارد المعتمدة بقولها "دراستي " غير أنها وعلى أساس التوجه نحو تطوير خبرتها بشكل مستقل ، تجمع في استراتيجيتها التعليمية المتعددة والمختلفة ، الرجوع إلى الموارد المؤهلة الشخصية : " قدراتي، أبحاثي" بالرجوع إلى : " تجربتها في التعليم" كموارد مؤهلة تنظيمية.

مع تجربتها القصيرة التي لا تتجاوز عدة أشهر، أستاذة العلوم الطبيعية والحاصلة على شهادة ماستر في الهندسة التطبيقية [مقابلة رقم 06] متربصة وكأغلبية المتربّصين، غير منتسبة إلى أي نقابة. تعطي أهمية لمواردها المؤهلة: "أتعلم مهنتي بفضل معرفتي ومساري الجامعي" والذي بواسطته التحقت بقطاع التربية. ولإشارة يتم التوظيف على مستوى التربية على أساس المسابقة ومفتوح لمجموعة من البروفيلات الجامعية المتقاربة على مستوى محتوى المواد التعليمية أو على الأقل ما ينص عليه التشريع المدرسي، علم النفس والديداكتيك.

غير أنه ، على أساس التوجه نحو تنمية خبرتها بشكل مستقل ، هي الأخرى تشمل استراتيجيتها في التعلم الرجوع إلى الموارد المؤهلة الشخصية : " كذلك إلى القواعد والأسس المكتسبة في كلية علوم الطبيعة والحياة" بـ"الأسس"، المعرفة مكتسبة بالتدرج.

يبقى الأستاذ في حالة تحسين. يمكنه التقدم والتطور. بعد تكيفي وقالبية للتشغيل. آليات وعناصر التنشئة التنظيمية مقصاة من نظامها التكويني أو في نشاطها التعلّمي. الرجوع إلى "الكلية" تعود إلى المكانة الجامعية، هي شكل من رأس المال الاجتماعي. ولذلك فهي تبريرية.

في المقابلة رقم 07، أستاذ لغة انجليزية ب 24 سنة أقدمية، مترسم ومنتسب إلى الكناباست. يصرح ان تعلمه للمهنة و تطوره المستقل للخبرة تجسد من خلال موارده المؤهلة أو التأهيلية الشخصية: "قراءة المراجع المرتبط بالديداكتيك" في حين أن القراءات في الديداكتيك تعود إلى حقل التخصص، والذي يدل على ثقافة مهنية. والني يضيف إليها دعم "الميدان".

التطرق إلى كلمة الميدان، يعود إلى البعد التطبيقي للموارد التأهيلية التنظيمية :

" في الميدان والتبادل في الأفكار بين الزملاء": تبني نوع من التحدي بين الزملاء وكذا التنشئة ضمن نفس الفريق التخصصي. الزمالة يتم التطرق لها على أساس تطبيق علاقات القرب في المكان والزمان بالنسبة للعلاقات المهنية.

في هذه المقابلة رقم 08 الأستاذ حاصل على ماستر، ومترسم في منصبه. ومن ثم غير منتسب إلى كناباست ولديه 04 سنوات من التجربة.

الدراسة، الجهود اليومية، حب المهنة، تعود كذلك إلى السلطة التأهيلية وإلى التطوير المستقل للخبرة والقابلية للتشغيل ومن ثم نوع معرفة التصرف (savoir être).

ويبقى الأستاذ في وضعية تحسين. مع القدرة على التطوير، هو في منطق التكيف والقابلية للتشغيل خصوصا ان المورد العاطفي الأخير المذكور وهو الشعور الذي تم ذكره في الحديث عن حب المهنة.

إلا أن آليات وعناصر التنشئة التنظيمية مدرجة في النظام التربوي أو في النشاط التعليمي . وأخيرا العودة إلى "الدراسة" كاستشهاد ، تعزى إلى المكانة الجامعية ، وهي شكل من رأس المال الاجتماعي.

هذه الأستاذة المتكونة في التعليم الحاصلة على ليسانس تعليم في الرياضيات ، مترسمة ولديها 16 سنة أقدمية وليست منتسبة إلى أي نقابة. بالرغم من أنها لا تعطي القيمة لمكانتها كخريجة للمدرسة العليا

للأساتذة فيما تعلق بالموارد التأهيلي ، ¹ يبدو أنها ارتكزت على التنمية المستقلة للخبرة والتي تم التطرق لها من خلال : " الكتب ، البحث على الانترنت " كموارد تأهيلية شخصية تضاف إلى الموارد المؤهلة التنظيمية : " المناهج المدرسية المختلفة ، توجيهات المفتشين ، خبرة الزملاء الأكثر أقدمية " سلطة الخبرة تتغذى على هامش الحرية التي يمثل طبيعة الوظيفة المبينة حول مفهوم الاستقلالية في البحث وتحضير الدروس.

استراتيجية التعلم متعددة ومتنوعة : 1-الموارد المعتمدة : " التكوين في المدرسة العليا للأساتذة،2-الموارد التأهيلية الشخصية: " المشاركة في الملتقيات " بالنسبة لهذه الأساتذة الثانوية خريجة المدرسة العليا للأساتذة بليسانس تعليم في التاريخ والجغرافيا. هي كذلك مرسمة ومنسوبة إلى كنباست. على غرار المبحوثين السابقين تستغل هامش الحرية لتطوير سلطتها في الخبرة البيداغوجية بطريقة متنوعة.

خالد متحصل على ماستر في الأمازيغية . تكون في جامعة بجاية المنطقة الطبيعية للاحتجاجات المتعلقة بالهوية والثقافة الأمازيغية . وقد أصبحت من أهم موارده المسخرة في تعلم مهنته. يقول : " وتستمر المعركة " بالرجوع إلى الشعار الرئيس لاحتجاجات الربيع الأسود. لكنها " معركة " تجمع ما هو مماثل لكل بيداغوجيا معززة بمعارف يتم نقلها. مترسم بـ 4 سنوات تجربة ومنسب إلى كنباست . علاوة على هذا، هو طالب دكتوراه في مجال تخصصه ويتمنى أن يتوظف في الجامعة على اعتبار أن البحث جانب هام في رغبته في تغيير مؤسسة عمل. جزء كبير من تحضيراته تتمثل في ترجمة نصوص لكتاب جزائريين باللغة البربرية لتحضير الوسائل التعليمية الداعمة لدروسه على الشكل الخطابي.

استراتيجيته في التعلم متعددة ومتنوعة تدل على سلطته المعتمدة على الخبرة وهامش حرية يستغل كل الموارد التي تشكل البروفيل .

1-الوارد المعتمدة: (الدبلومات، التكوين الجامعي ...) "التعليم الجامعي، في الجامعة كان هناك معلمين الذين أثروا علينا بهذه الطريقة"

¹La seule source statutaire de la professionnalité enseignante reconnue et administrativement privilégiée par rapport aux autres profils des PES dans les différents barèmes pour l'acquisition des logements ou autres postes et promotions. A ce titre, ne concurrence cette disposition que celle privilégiant les enfants de chouhada [martyrs de la guerre de libération] qui bénéficient d'un équivalent de 7 points sur différents barèmes ou d'un rabatement de 07 ans par rapport à l'âge de départ en retraite. Le 07 étant la symbolique de la durée de la guerre.

2-الموارد المؤهلة الشخصية.: (القراءات، و البحوث ، والتوثيق، والإنترنت، والأصدقاء خارج الثانوية: "درسنا، بحثنا عن الكتب، وشبكة الإنترنت، جلبنا مرة أخرى قليلا هنا وهناك، وكان قدرنا للتعليم"

3-الموارد المؤهلة التنظيمية: (الندوات الدراسية والمفتشين و المعلمين المكونين والكتب المدرسية والخبرة ... ولكن هناك أشياء أخرى تعلم أثناء التدريب..، وهذا يعني أننا تعلمنا من مجال العمل، رأينا بالفعل وسألت كبار السن، على الرغم من أنه لم تكن نفس المادة، لدينا تقريبا نفس خطة العمل، نفس البرنامج.

4-الموارد الثقافية: (الصراع الهوياتي [الديني والثقافي] طلب ايدولوجية سياسي و اجتماعي -اقتصادي ...: النضال المستمر

5-الموارد العاطفية: (حب المهنة، وتقاليد الأسرة) - الإرادة الشخصية

نذير هو الآخر أستاذ في اللغة الأمازيغية . مترص وفي انتظار التنصيب. يدرس منذ سنتين ومنخرط إلى كتاباست. هو الآخر تبني استراتيجية متنوعة ومتعددة.يتطرق إلى ثلاثة موارد أساسية ويبدو أنه لم يعطى أهمية للموارد المؤهلة التنظيمية أو الشخصية في تعلم مهنته. تتعلق مقارنته ب: 1-الموارد المعتمدة: (الشهادات، التكوين الجامعي): تكونت في الأمازيغية بجامعة بجاية في الدفعة الأولى. في الجامعة هناك أناس ساعدونا.

3-الموارد الثقافية/ الهوياتية: (معركة هوياتية دينية وثقافية مطلب ايدولوجية وسياسية واجتماعية اقتصادية.... رأينا أننا الدفعة الأولى في اللغة الأمازيغية في نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه.

4-الموارد العاطفية: (حب المهنة، وتقاليد الأسرة....). إرادتي الخاصة، فعلنا ذلك مع إرادتنا (إرادتنا).

إذا كان من الصعب تصنيف نذير في " معركة الامازيغية"، يبقى القول أنه ينضوي ضمن نفس الرواية الهوياتية كخالد.

إسماعيل، بعد الحصول على شهادة البكالوريا علوم قرر إدارة ظهره للمسار المعتاد للحاصلين على شهادة البكالوريا في تخصص علوم ليصير أستاذ تربية بدنية ورياضية. في 20 سنة من الأقدمية، يتحدث عن مهنته بصدق. منتسب إلى كتاباست منذ الكفاح من أجل الاعتراف، هو دائما جد ناقد في تقييمه العام، المقاربة بالكفاءات، النقابية، المهنة. فيما يخصه هو فقد تعلمه باستراتيجية تعلم متعددة ومتنوعة. فتجد:

1-الموارد المعتمدة: لم يساعدني أحد، لكن من خلال بطاقة رغباتي.

2-الموارد المؤهلة الشخصية: (القراءة، والبحوث، والتوثيق، والإنترنت، والأصدقاء خارج الثانوية

"المهم، هناك زملائي في العمل أقدم مني... وعلى الميدان وفي الواقع وجدت بعض الزملاء في 97 حتى وإن كان هناك الانترنت لكنه كان غالبا جدا، ويمكن اعتبار أنها غير موجودة على اعتبار ضعف الاتصال . كان ذلك بالبطاقات القديمة. تقوم بنسخ من عند أستاذ آخر وتقوم بالتطبيق".

خودير، أستاذ في الجغرافيا خريج المدرسة العليا للإسائذة . ب 26 سنة من المسار المهني، ظن دون قناعة أن يصير مفتشا في المادة. هو أستاذ مكوّن منتسب إلى كنباست.

سلطته في الخبرة تجد مصدرها في مختلف الموارد التي صقلت تعلمه لمهنته. يرجع إلى الموارد المعتمدة، ثم المؤهلة الشخصية والتنظيمية و أخيرا العاطفية الشعورية في حبه للمادة والمتمثلة في التاريخ يلخص استراتيجيته التعلمية المتعددة والمتنوعة في:

1-الموارد المعتمدة : قمت بالتسجيل في المدرسة العليا للأسائذة.

2-الموارد المؤهلة الشخصية : أستاذ تاريخ وجغرافيا.

3-الموارد المؤهلة التنظيمية: ...منصب الشغل كان مضمونا ، مع دفع مسبق للأجر .

4-الموارد العاطفية: ...أحب مادة التاريخ.

من وجهة نظر الضبط الاجتماعي ، يمكن اعتبار أن المعرفة بنية على أساس إجراءات مختلفة ، يتم إعطاء مكان للموارد الشخصية أو التنظيمية المؤهلة بقدر ما للآخرين. كلها مجتمعة أو لا. من الواضح أن التعلم نفسه محل تفاوض. إذ يخضع لقواعد شخصية أين نتعلم ما يلائمنا أكثر.

تعلم المهنة ، حتى مع الاجراءات الرسمية للتكوين ، تصبح مسألة تجارب تم القيام بها ، جملة من الاخفاقات أو النجاحات. غياب البروفيل المشترك للتكوين أو حوصلة شاملة.

على كل ، ان انتشار هذه الأعمال لدى مختلف الأسائذة يعني أنها نموذج للفعل الجماعي وكذا شكل للاستقلالية البيداغوجية.

يبدو أن هامش الحرية و الإختيار امام الخلل الكبير في التكوين النوعي الذي يمثلته المحيط المهني في ملا يخص التنشئة التنظيمية والتكوينات على الميدان يتيح اختلافا في البروفيلات ، وهناك تعلم للمهن في بعد تجريبي ميداني بدل المهنة . المردود البيداغوجي في حد ذاته غير متجانس. يمكن للتلميذ مواجهة طرق مختلفة او للرسوب.

شكل رقم 14 استراتيجية التعلم الوحيد: الموارد المؤهلة التنظيمية.

المقابلة	التصريحات
03	نعم مهنتنا بطلب النصيحة من الزملاء
12	1-تعليم.2-إدارة
13	تجربة مهنية.2-تطبيق.
14	زملاء ذوي تجربة.2-ميدان
15	باشرت العمل في جانفي 2011
17	أستاذ
18	أستاذ من الابتدائي إلى الجامعة
21	1-ركزت على أساتذة مواد أخرى. 2-أنا شققت طريقي. 3-في الميدان. 4-لم يكن هناك أنترنت. 5-لم أجد زملاء في العربية. 6-كنا جميعنا جدد. 7-تعلمت كيف استعمل السبورة. 8-كيف أسير القسم. 9-رد الفعل أما التلاميذ. 10-لا توجد تربية بل بيداغوجيا فقط.

شكل رقم 15 :الموارد العاطفية.

الفصل الخامس: تعبئة الموارد المنظماتية و تعريف وتحديد الأهداف.

المقابلات	التصريحات
رقم 10	حب المهنة ، المثابرة
رقم 11	1-الأهل 2- التشجيعات 3-دعم 4-قائعات الشخصية بالمهنة.

شكل رقم 16 :الموارد المؤهلة الشخصية:

المقابلة	التصريحات
رقم 04	قراءاتي. أبحاثي إجراءاتي-تربصاتي-جهودتي الشخصية

المعرفة تبنى على أساس تعبئة الموارد المؤهلة الشخصية ، التنظيمية أو ببساطة العاطفية

من الواضح أن التعلم في حد ذاته يتم التفاوض بشأنه يتم تعلم المهنة خارج الاجراءات الرسمية للتكوين ، والذي يصبح مسألة تجارب تم القيام بها، سلسلة من النجاحات وال فشل في عدم وجود بروفيل مشترك التكوين.

2.3.1: تنظيم التكوين : ملتقيات ، تكوينات ، أساتذة مكونين.

س7.

المنصوص المظماتي الذي سمي لأغراض التحليل فيئة الموارد المؤهلة التنظيمية : المكونون ، التكوين ، والملتقيات، يصبح منطقة ريب كبيرة اين يحدد الأستاذ لنفسه إطار جديد ويطرح قواعده الخاصة به (أنترنت أو أصدقاء خارج المؤسسة) للتكوين : ضبط. ان لمناطق الريب حول المنصوص التنظيمي تولد مجالا للشك حول مهنة الاستاذ. هؤلاء ليسوا متجانسين في طرق ادائهم (امتحانات، نقاط، علاقات مع الأساتذة ، توزيع النقاط في التصحيح) التعليم عموما مسألة دروس لتجارب شخصية أكثر منها طرق متجانسة ، تم قياسها لنجاعة أكثر. هذا الغياب في المنصوص التنظيمي يتم تداركه باستراتيجيات تعليمية تابعة للأساتذة وبروفيلات المواد التي يقومون بتعليمها. هذا يعني أن هذه الاستراتيجيات هي نتائج ضبط مختلفة.

في السؤال(06/01) المتعلق بالطريقة التي من خلالها تعلمت بها (هذه المهندسة بأقديمة 26 سنة في تدريس الآداب الفرنسية , مقابلة رقم 01، مترسمة ومنتسبة إلى كنباست)، مهنتها، تبينا ان المستجوبة تميزت باستراتيجية التعلم المتنوع. في الواقع، إزاء سلطتها البيداغوجية المنبثقة عن المورد المعمد تضاف الموارد المؤهلة التنظيمية القاهرة والموارد المؤهلة الشخصية المستقلة. وعليه، التوجه يمحس من خلال السؤال (07/02) المتعلق بالسند أو الدعم الذي يتأتى من الملتقيات والأساتذة المكونين في تعلم المهنة. تقول: " حصلنا على النظري أكثر "

بادئا، يبدو أنها ظاهريا تتموضع برضا في تعبئة الموارد المؤهلة التنظيمية بالقول: " في الملتقيات والتكوينات، حصلنا على النظري أكثر " إلا أن الخطاب ينتج تصورا سلبيا للعبارة " كثيرا " و " أكثر ". بشكل خفي يكون الجواب " لن يكن لدينا سوى النظري ". هذا أقرب من وضعها في السؤال السابق أو التوضع الجانبي والإضافة إلى " التجربة المهنية " عبارة " و الشخصية " المعبرة عن رجحان المورد المؤهل الشخصي. ومن ثم ، مما يعني القول " أكثر منها النظري "؟ أليست طلبا للتكوين التطبيقي على سبيل المثال الدروس النموذجية التي تجمع الأساتذة والتلاميذ خلال حصص تكوينية للأساتذة ؟

" نعم، نعم في الغالب بفضلهم هم ، يعلمونني طرق ومناهج العمل : يمكننا القول أن الأساتذة المكونين يعلمونني سر ديمومتهم" تقول المبحوثة رقم 02، امرأة ، حاصلة على ماستر، ثلاث سنوات أقدمية ،

مترسمة في منصبها ومنتسبة إلى كنباست . المعرفة المهنية التي يتم نقلها عن طريق الأستاذ المكون يتوقع أن تكون نوعا من التنشئة التنظيمية ومقارنة "سر الديمومة" وتمثل عائقا يستثمر منه الأستاذ سلطته في العلاقات للحصول على الإجابات.

إزاء "السر"، يتم وضع علاقة قرب للحصول على امتياز معرفة كل ما يتعلق بالعمل و "سر الديمومة". الملتقيات والأساتذة المكونين يتعلمون إذن قيما وليس معايير. هذا يعني أنه خارج التكوين المدمج، هي عدم تجانس البروفيلات التي يتم الحصول عليها. قيما عوضا عن المعايير. التنشئة عوض المهنة. أخيرا مع "سر الديمومة" نحن في شكل من تعمية العلاقات المهنية. مما يعني مستوى من الانهاك المهني.¹

"نتعلم مهنتنا بطلب النصيحة من الزميل ذي التجربة" هذا ما يصرح عليه ، الأستاذ ذو 18 سنة أقدمية ، مرسوم في منصبه ومنتسب إلى كنباست في السؤال (06/01) المتعلق بتعلم المهنة. بروفيل يضعه بين أساتذة ذوي استراتيجية وحيدة وواحدة في التعلم التي تعبئ الموارد المؤهلة التنظيمية. تصريحاته على السؤال 07/02 حول دور الملتقيات والأساتذة المكونين : "الملتقيات والأساتذة ليست سوى من الشكليات الإدارية لا غير ، فيما يتعلق الأساتذة المكونين ، لا يقومون سوى بنقل تجاربهم الخاصة"

ملتقيات وأساتذة مكونين يصبحون مناطق ريب. هي في الواقع تعتبر كشكلية إدارية مما يشير إلى انتشار الشعور بعدم الرضا بين الاساتذة جرّاء عدم النجاعة في الفعل. منطقة الريب الأخرى تتمثل في عدم قيام الأساتذة سوى بـنقل تجاربهم الخاصة". لكن نثمن "النصيحة من الزملاء ذوي التجربة".

المعرفة المنقولة المتأتية من الأستاذ المكون ليست مثمنة مثل " النصيحة "من قبل أستاذ ذي تجربة. مما يعني أولا أن الأستاذ يبقى ناقدا إزاء تجارب العمل. السؤال يبدو صحة تجارب الأساتذة "الآخرين" وإمكانية استغلالها في سياقات مختلفة.

تصبح التجربة معيشة يومية ونادرا ما تكون قاعدة قابلة للتعميم أو جذعا ووتدا لتعليم معمم.

¹ De mes années d'enseignement au lycée, je me souviens d'une jeune enseignante de physique chimie qui démissionne avant d'avoir signé son Procès verbal d'installation. En effet à peine arrivée, l'administration lui suggère d'aller faire une prise de contact avec ses élèves entre 08h et 10h et de revenir à la récréation pour signer ce PV. Visiblement traumatisée par cette expérience première, la jeune femme est hors d'elle en sortant de sa prise de contact. Elle remonte à l'administration, refuse de se laisser convaincre et quitte l'établissement.

ان وظيفة : أستاذة مكوّنة ، وبصفتها جديدة في سالك التعليم و بالأخص في قانونه العام قيد التكوين ، فمن المهم ان يتم تعريف وتحديد المهام لوضع بدلا من القيم قواعد معترف بها . تعليم حقيقي لتجربة مثمنة.

كذلك ، من الواضح أن هناك شكل من التمييز المهني مرفوق بآخر اقتصادي ينكشف من وراء هذا الاتجاه. في الواقع الحصول على درجة أستاذ مكون الذي يمنح الدرجة السلمية من 14 إلى 16 مع مخلفات مالية هامة ، التي سوف تستمر إلى غاية نهاية 2017 على حسب نظام الكوتا بتجربة 10 سنوات. وضعية يبدو أنها تفضل الأساتذة القدامى للأستاذ التعليم الثانوي مقارنة بالجدد الملزمين باجتياز المسابقات المهنية للحصول على الدرجة.

التصريحات" في الميدان ، ليس لدي أي ذكريات إن كنت قد تعلمت خلال فترات التريص " يكرر الذين أجابوا عن السؤال (06/01) الذين تبناوا استراتيجية التعلم الوحيد ، والموارد المؤهلة الشخصية. في الواقع يقول، أنه قد تعلم مهنته ب" قراءاتي ، أبحاثي إجراءاتي ، تربصات قمت بها ، جهودي الشخصية ". يتعلق الأمر بالأستاذ ذو 31 سنة مسار مهني في تقنيات التسيير . ليس منتسبا لأي نقابة ولديه درجة أستاذ مكون.

مع تجربتها القصيرة بأشهر قليلة ، هذه الأستاذة في العلوم الطبيعية متحصلة على شهادة ماستر في الهندسة التطبيقية (مقابلة رقم 06) ومتريصة تثمنة الموارد المعتمدة وكذا الموارد المؤهلة الشخصية في السؤال السابق في حين أن دواليت وعناصر الموارد المؤهلة التنظيمية قد تم اقصائها من نظامها اتكويني أو في مهامها التعليمية. وهو ما يبدو من خلال السؤال التالي أين يظهر مساهمة "الندوات": في غياب الأستاذ المكون في الثانوية " (قهرد تنظيمي ومجال عدم اليقين الاستراتيجي): "ليس لدي أي أستاذ مكون في هذه الثانوية " يجبرها على الانسحاب في نفسها وتطوير الموارد المؤهلة الشخصية " لكن ذلك لا يمنع من القيام بالأبحاث على كل ما يتعلق البرامج لمختلف المستويات في المادة"

هذا على أساس أن الاعتماد على النفس يمثل الضبط الذي حصلت عليه الأستاذة ، مما يمثل استراتيجية التحويل للصعوبة التنظيمية.

في المقابلة رقم 07 السؤال (06/01)، أستاذة انجليزية ب 24 سنة أقدمية ومرسم ومنتسب إلى كنباست . أشار إلى أن تعلمه لمهنته ومن ثم التطوير المستقل لخبرته تحقق من خلال الموارد المؤهلة الشخصية :

قراءة المراجع المرتبطة بالديداكتيك". على السؤال التالي (07/02) والسؤال ما إذا كان قد تعلم من الندوات والأساتذة المكونين ؟ الجواب : " نتعلم المحاور الكبرى للمهنة " مع إعطاء الاستحقاق للموارد المؤهلة التنظيمية في عملية التعلم ، ويبقى أنها وصفت بـ "محاور المهنة " . أي الأسس التي لا تستجيب للحاجات الخاصة (البيداغوجية، الديداكتيكية أو اللوجيستكية) في الميدان والتي يم التكفل بها في التجربة الميدانية: " لكن دائما نتعلم في الميدان " ومن ثم ، موارد مؤهلة شخصية.

استراتيجيا تجربة " الميدان " ومكتسباتها ليست متوقعة من قبل كل أستاذ بالنسبة لأي هيئة تخطيط أو تنظيم بيداغوجي. ما يتعلمه الأستاذ من تواصله مع التلاميذ ، ما يمكنه فعله ، وفي العموم قيمه المضافة البيداغوجية ، رأسماله التجريبي هي بمثابة المجهول بالنسبة للإدارة وهذه منطقة ريب وشك تمدد بالسلطة. بالتكوين الذاتي ، يحصل الأستاذ السلطة في الضبط مما يعني فرضه لقواعده.

هذه الأستاذة (مقابلة رقم 09) حاصلة على ليسانس تعليم في الرياضيات ولديها 06 سنوات أقدمية وليست منتسبة لأي نقابة. في السؤال (06/01) السابق تشمل الموارد المؤهلة التنظيمية : " مختلف المناهج المدرسية، توجيهات المفتشين ، تجارب الأساتذة القدامى " للتركيز على " أقوم بأبحاثي الخاصة " أي الاعتماد على الموارد المؤهلة الشخصية.

في المقابلات اللاحقة ، شكل من الوفاق يرسم حول الملتقيات ، التكوينات والأساتذة المكونين. تجريدا لاعتبارات متعلقة بالفئات ، التوجه يؤكد الصفة الغير عملية لهؤلاء. عنصر بديهي يناقض التوجه الملاحظ في السؤال السابق.

في الواقع ، الموارد المؤهلة التنظيمية التابعة للملتقيات ، التكوينات والأساتذة المكونين تم إعطاؤها إجابات بتكرار 42/17 بمعدل 40.47% لهذه الموارد المعبأة. وهو المعدل الأعلى. لكن إذا اعتبرنا نفس التكرار بالنسبة لعدد 23 مستجوب هذا يعادل 73.91%. إذن أي انحدار تم ؟ قبل الإجابة لنرى أولا مجموع

الشكل رقم 17: الإجابات المتبقية والملخصة في الجدول

المقابلات	التصريحات
10	" الندوات وبرامج التكوين وسلك الأساتذة المكونين لم يساعدوني عل تعلم المهنة. تعلمتها من الميدان. التجريب والإبداع الشخصي"
11	" نعم الملتقيات وبرامج التكوين وسلك الأساتذة المكونين ساعدونا على تعلم المهنة. غير أن ذلك لا يكفي. يجب على الأستاذ بالتكوين الذاتي"
12	"الندوات وبرامج التكوين غير جدية"
14	"قليلا نعم لكن ذلك غير كاف"
15	تبقى الندوات غير كافية. لا يوجد أساتذة مكونين للأسف حتى وإن وجدوا فلا يمكن الاستفادة منهم وكأنهم فقط من يملك مفاتيح المعارف" لابد من أن يعتمد الأستاذ على معارفه أولا ويطلب العون من الأساتذة الزملاء المتعاونين. باستعمال المعارف المكتسبة القبلية وبالاطلاع على الويب وأحيانا الاستعانة بالزملاء تبدو لي جد هامة وضرورية فيما يتعلق بالتنسيق.
16	الأستاذ المكلف بالتكوين في مؤسستنا لم يقم بمساعدتي، لا يريد حتى فهم ما أقوم به، لا تريد حتى أن تفهم ما أقوم به. أكفل بكل شيء
17	على عكس الثانوية، لا يوجد حتى ندوات وعدد الأساتذة المكونون قليل جدا وقمنا بندوة واحدة بتاريخ 2015/12/20 في أيام العطلة. لذلك على الإنسان بذل مجهوداته لوحده دون الاعتماد على غير ذلك.
19	إن هناك ما يتم تعلمه في الندوات ، لكن في البداية فيما يخصني، انني لم استقد من تكوينات كغيري ممن استفادوا من تكوين بعد توظيفهم . أنا توظفت مباشرة بعد الحصول على شهادة الليسانس ولم أحصل على تكوين. ففي البداية كنت ضائعا كليا. على مستوى الإدارة لا وجود لمتخصصين قادرين على توجيهنا لأننا لم نباشر بعد التكوين. فلم يكن ذلك سوى بعد ثلاث أشهر تقريبا.

	على خلاف الجدد الذين شرعوا في التكوين خلال العطلة الصيفية. على الأقل تعلموا كيف يمكنهم العمل، كانوا موجهين في حين أننا لم يكن هناك ما يشبه ذلك. خذ مثزرك وياشر العمل في القسم. إذن كان لابد من أن نبدأ ونطلب كيف يمكن إعداد البرامج وفي البطاقة وما يجب أن نتبعه من خلال الكتاب المدرسي أو البرنامج المدرسي أو بطريقة اعتباطية كالاتماد على الكتب القديمة أو الكراريس. فعلا بدأنا في حو من الصعوبة بمكان. كان هناك مفتش في اللغة الفرنسية كان يقود بتقديم بعض ما يتعلق بالبيداغوجيا لكن بعيدا عن الأمازيغية.
20	" الندوات، ساعدتنا لكن ليس تماما. وهناك ما ساعدنا حقا مثل البيداغوجيا وعلم النفس.. والتكوينات التي حصلنا عليها بعد النجاح في المسابقة؟ درسنا التشريع المدرسي، علم النفس الطفل ثم لم نجتز أي امتحان. تعلمنا بعض الأشياء حتى وإن لم ندرسها كما ينبغي. أقدر أنني تعلمت مهنتي منذ بدأت العمل وليس أثناء التكوين. الأساتذة المكونين، ماذا يعني ذلك على كل حال الأساتذة المكونين في الامازيغية نادرين
21	مالذي تريده أن أقول لك كل مفتش يأتي بطريقة مما يعني أن ننسى ونعيد في كل مرة من الصفر. هناك الكثير من التردد. فالبطاقة معدة على ذوق كل واحد وفي المفتشية، يمكنهم فرض تطبيق التوجيهات المتعلقة بإعداد البطاقة على سبيل المثال. ليس هناك من استمرارية في الهمل ولكل ريقته"
22	تتكلم عن الأساتذة المكونين. سابقا لا يوجد هذا..... سابقا نقوم بثلاثة أو أربعة ندوات في السنة. صدقا لا نقوم سوى بالحديث عن المشاكل في مؤسساتنا. سابقا، غيرنا البطاقات ومع مجيء المقاربة بالكفاءات وفي الأخير في بعض المؤسسات يمكن للأستاذ القيام بذلك بينما آخرون لا. كنا قد قمنا بثلاثة لأما

الآن فواحد فقط علاوة على ذلك يقول المفتش علنا إذا لم يكن هناك إطعام فلا يمكنني استدعاء الأساتذة للندوات. تبرمج ندوة في مؤسسة ما ويحدث أن يتزامن ذلك مع القيام بإضراب فيها، أو قد يكون الأمر ببساطة غلق الطريق في منطقة ما. هذه السنة 2016/2015 قمنا بندوة واحدة وأي ندوة. لأنه ومنذ أن ألغيت بكالوريا رياضة وتم القيام بوضع النقطة المستمرة، اشرح لي كيف يمكنك العمل؟"	
عن المهنة فقد تعلمناها بالممارسة. وجدنا أنفسنا في الداخل و تدبرنا الأمر بأنفسنا . كان التكوين مهما جدا في البداية. كنا مؤطرين كأساتذة خاصة في السنوات الثلاثة أو الأربعة التي تعتبر حاسمة. بعد ذلك يكتسب الأستاذ طريقة ما وليس من السهل تغييرها بالاعتماد على الندوات و ذلك يصبح نظريا فقط.والندوات؟ نعم، يجب اعتبار أن المدرسة العليا للأساتذة في تلك الفترة لم تكن كما هي الآن. حاليا يعدون لهم برامج مكيف ويعلمونهم عن التشريع وعن البيداغوجيا. بالنسبة لنا نحن، فقد درسنا مع طلبة تاريخ فهي ليست فعلا دراسة جامعية. هو تكوين أكاديمي عن التاريخ مع بعض المقاييس في الجغرافيا في السنتين الأولى والثانية. بعد ذلك التاريخ فقط. لا شيء عن البيداغوجيا؟ كان هناك مقياس عن التشريع المدرسي، فقط لكن ليس هناك لأي شيء. في السنة الأخيرة ، يطلب منك القيام بتريص ميداني بمرافقة أستاذ ولعدة أيام من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع فقط. ثم ليس هناك متابعة ويتم رميك مباشرة في الوضع وعليك أن تتصرف لوحده. سابقا عملت لمدة سنتين من غير أي ندوة. خلال سنواتي الأولى. السنتين اللتان يحب أن أرسم. قام المفتش بزيارتي من غير أن أشارك في أي ندوة. وقد تعلمت هذه المهنة بالممارسة مع الزملاء بالنظر إلى حب الاستطلاع والإرادة القوية هي ما جعلتنا نتعلم لكن بهذا الشكل كل يتعلم حسب طريقته. وعليه ليس هناك من تأطير للربط بين الجهود المبذولة	23

من قبل الأساتذة ولذلك، وخاصة أن التاريخ والجغرافيا ليسا من العلوم الدقيقة، من الممكن أن يخرج بسهولة عن البرنامج المسطر، واكتساب معارف مع العلم أن المادة فيها الكثير من الذاتية. إن في غياب التأطير، يمكن أن تجد نفسك منحرفا عن المسطر ومع التقدم في ذلك من الصعب القيام بالإصلاح.	

كل التجارب أو الأقدمية معا، كل الفئات الجنسية، كل المواد الفصلية مجتمعة: ندوات، تكوينات ، أساتذة
مكونون لا تفيد بأي شيء، لا تساعد وبالأحرى ما هي؟ الموارد الكيفية التنظيمية ليست عملية وبدرجة كبيرة.
كيف يمكن تفسير رفض كل الموارد المؤهلة التنظيمية الرسمية والتي يفضل عليها البعض مساعدة زميل
ذي تجربة، بالرغم من أنه هو الآخر ضمن الموارد المؤهلة التنظيمية؟

بعيدا عن الشعور بالتمييز المهني الناتج عن الاعتماد على بروفيلات الأستاذ المكون الذي يحصل عليه
الأكثر أقدمية من خلال نظام الكوتا إلى غاية نهاية 2017 والموظفون الجدد على أساس المسابقة، فليس
هناك سوى الحقل التربوي المنتج من صراعات معرفية متعلقة بالمعنى المضاف على المهنة. علي هذا
الإساس فالمعنى الذي يعطى لتعلم المهنة، لمعنى التجربة وحسب أي جهة؟ ما معنى أن تدرّس؟ يؤكد
أستاذ متخرج من المدرسة العليا للأساتذة أنه لم يتعلم سوى في الميدان على غرار الأستاذ الذي لم يتلق
تكويناً للتعليم.

كذلك أنه على الرغم من تنوع المعرفة الصفية والسلوكية التي تتطلبها الوضعيات التدريسية المصغرة ليكون
المعلم الجيد (الي حد الاستثمار الشخصية) هناك من الأساتذة من يتصرف بنفسه أو هم في المنظور
التعسفي لـ "خذ مؤزرك و ادخل. الملاحظ وبشكل مستمر، أن التعريفات المستقاة من التجارب و التي
يعطيها الأساتذة لاكتساب ما يتعلق بمهنتهم، يتم انتقادها ورفضها عند الزيارات التفتيشية.

على كل وحتى إلى غاية الأدوات المستعملة في المهنة، على سبيل المثال البطاقة إلى غاية التعديلات
التي تم إجراؤها حول دور الأستاذ في سياق المقاربة بالكفاءات هل هناك من تلاؤم؟

1. 4.1: تعبئة واستغلال مناطق الارتياح في التنظيم:

– السؤال 8.

قوانين أو توجيهات لتنظيم تشكيل مشروع التلميذ، سلم التقييط في الامتحانات، إعادة تصحيح الأوراق.

تنظيم وتشكيل مشروع التلميذ، سلم تقييط الامتحانات، إعادة تصحيح الأوراق: هذه بعض الجوانب التنظيمية المقصودة في السؤال 08. هذه الوظائف الأولى للمدرسة تتعلق بنفس المقياس بجوانب الإداء البيداغوجي في القسم و بالجوانب المتعلقة بالتقييم.

السؤال عن واقع الإطار القانوني الذي يؤثر، وضع العناصر المذكورة يغدو إلى تسليط الضوء على اتجاه التعبئة لمناطق الريب التنظيمية. الأستاذ بوصفه فاعلا يطور استراتيجياته (تعاون، مقاومة، تحويل) وفقا للفرص التنظيمية التي يجدها أمامه.

في هذه الحالة الخطاب متناقض بين الزملاء . بوضوح، الإجابات تنقسم الي إلتجاهين: "نعم" و "لا" كل اعتبار الأقدمية، بروفيل المهني للأستاذ، السن، النوع، من درجات مختلفة كذلك لا يهم إذا كانت استراتيجية الإتصال في التنظيم ليست فعالة، ما تم ملاحظته من خلال التحليل، فوق الاستراتيجيات موضوع دراستنا، هو تباين السلوكيات الأستاذة وعلاقتهم الممكن بالرسوب والفشل

– "نعم"، "لا": مساواة الارتياح أو الشك

1.1 "لا" استراتيجية

مشروع التلميذ

07 مجيبين من بين 23، من بينها 3 دون إجابة، هي توتر الإجابات بالنفي. الأستاذة صاحبة 26 سنة أقدمية (المقابلة رقم 01) مثبتة في منصبها ومنسوبة إلى نقابة "كناباست" تصرح: "لا يوجد أي توجيهات رسمية تم وضعها لتنظيم مشروع التلميذ". هنا إبراز لمنطقة ريب تنظيمية التي تسمح بفضل هامش الحرية بوضع استراتيجية بعدم تقييم مشروع التلميذ خاصة إذا كان العمل قد انجز باللجوء إلى الأنترنت مما يفترض وجود منطقة ريب تستمر. في القول: "في الواقع لدينا توجه نحو عدم تقييم خاصة أن الأمر يتعلق بعمل تم

إنجازه باللجوء إلى الانترنت". من البديهي أن هذا التوجه تشكل منطقة ريب أكثر منها ضبط من وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي.

كذلك، ضبط آخر ينجلي في خطاب المستجوبة. ضبط يعبر شكلا جديدا من أشكال لاستغلال هامش الحرية. تنهي المستجوبة بالقول: " لدينا اتجاه نحو نشاطات أو بحوث ". المهم في هذا التأكيد يكمن بيداغوجيا في الحرية للعودة إلى التمارين النظامية في حين أنها لم تعد موجودة في المقاربة الجديدة. هو ضبط مستقل وهامش حرية. غير أن هذا الفعل يخرط في الفعل الجماعي.

مشاريع التلاميذ وسلم تنقيط الامتحانات.

المبحوث التالي (مقابلة رقم 02) مرسوم ومنتسب للكتاباست، نفس منطقة الريب أو الشك تتجلي من تصريحاته : " لا، ما من توجيهات تتعلق بمشاريع التلاميذ". كذلك، هامش حرية يتحدد فيما يتعلق موضوع سلم التنقيط للامتحانات: " فيما يخص سلايم التنقيط للامتحانات، نتفق فيما بيننا لبلورة سلم التنقيط" للتنسيق والتفاهم" تصبح وسيلة لإيجاد وخلق الاتفاق تقاديا للفروق الكبيرة بين أساتذة نفس المادة هذه الوسيلة هي نوع من الضبط لمنطقة ريب أو شك غير أن مالم يتم قوله فيما يتعلق هو وجود أو غياب بروتوكول قانوني يحدد التنقيط في الأوقات الهامة لمحتوى سؤال في الامتحان فيما يخص هذا الأمر، من الواضح أن الأساتذة يلجؤون إلى استغلال سلم الامتحانات الرسمية لكن من دون إعطاء شكل رسمي أو بناء على توجيهات رسمية من الوصاية.

صاحب المقابلة رقم 03 مع أقدميته ذات 5 سنوات يقول: " لم يحصل لي الشرف بالاطلاع على هذه القوانين". باقتراح من خلال ذلك نوعا من التمييز المهني الذي لا تقوم فيه المنظمة بتعلمي الوظيفة للمهنيين إلا على أساس التمييز.. مع البقاء في أثر الاسلوب، يبدو هناك مصطافين لتعلم المهنة وكذا غير مصطافين. فهل هذا يتعلق بتمثلات مهنية للفروق أمام الولوج إلى مهن تنشئية للمنظومة المدرسية؟ في هذا السياق الموازي، مهنة المفتش لا يمكن أن يحصل عليها الأساتذة المثبتين، المكونين وغير حاصلين على شهادة في المادة التي يتم تدريسها والذين هم بالأغلبية في قطاع التربية.

في القسم الثاني من الخطاب أو التصريح يقول: " نصر على أن يغطي الإمتحان 80 بالمئة من الفصول التي تم تدريسها". تصبح القاعدة شفوية مع خطر إنسحاب المهنية لصالح ثقافة الوظيفة التي تبديها الإشاعة. غياب قاعدة مكتوبة، "الاقوال" تمثل مناطق ريب يستغلها الأستاذ لدعم سلطته وهذه القاعدة الغير شخصية

غير محددة التي تؤكد على احترام هذه النسبة خلال وضع السلم وتمثل أيضا مصدرا آخر لسلطته وكذلك فرصة جديدة لضبط الشكوك. على كل، وسيلة المراقبة التي لدى المفتش والإدارة تبقى "دفتر النص" الخاص بالأستاذ(نوع من الدفتر اليومي للنشاطات سواء أنجزت الحصص أم لا).

التقييم المستمر وغياب سلم تنقيط ثابت:

المقابلة رقم 05 تتعلق بالمبحوث الحاصل على شهادتين في الدراسات المعمقة في مجال الفيزياء والفيزياء النووية. في حين أن توظيفه لم يكن في نفس سنة حصوله على هاتين الشهادتين. حاليا يدرس في البلدية الأكثر بعدا عن مقر الولاية. هو في حدود ولايتي بجاية وسطيف.

تعلقت مداخلته أولا حول التقييم المستمر ثم تقييم الأعمال التطبيقية. يقيم الوضعية على انها تشكل "خطر تدمير كل شيء". أي إخفاق التلميذ. ما ننعت بالرسوب المبالغ فيه أو النجاح المبالغ فيه كذلك. يقول هذا المستجوب: "في غياب سلم التنقيط الثابت، لتقييم التلاميذ خاصة التقييم المستمر وتقييم الأعمال التطبيقية، لا بد للأستاذ من وضع تقييمه الخاص (تقديم عن الأعمال الموجهة أو المشاريع، فروض، حضور، مراقبة الكراريس، المشاركة....) بطريقة تكون جد دقيقة وموضوعية والتي من غيرها من الممكن تضییع كل شيء". الصعوبة التي ذكرت "غياب سلم ثابت" هي هامش حرية من خلاله يكتسب الأستاذ السلطة في وضع تقييمه الخاص به وضبط سلوكه عدی بالنسبة للواجبات: "فيما يتعلق بالفروض والامتحانات، هنا، ما من مشكل السلم جد دقيق وسهل".

ما من معيار مكتوب:

صاحب المقابلة 20 يصرح أنه وفي ظل غياب المعايير الكتابية، يتم اللجوء إلى القواعد الشفوية: "لا، لكن لا بد لك من اتباع البرنامج. هناك بعض من المعايير العامة مثل فهم النص نعم هكذا نفعل في الامتحانات حتى وإن لم يكن هناك أي معيار مكتوب يوضح ذلك جيدا. إذن، هي معايير شفوية". يبدو أنه إزاء غياب القواعد التي تهيكّل وضع سلم التنقيط في الامتحانات العادية والاعتيادية، يلجأ الأستاذ إلى إتباع نماذج التصحيح الرسمية "معايير" في حين يعتبرها آخرون قواعد شفوية.

1.1.11 "لا" موجزة

الأستاذ صاحب المقابلة 07 مثبت بأقدمية 24 سنة تدريس للغة الانجليزية. حاصل على شهادة ليسانس نظام قديم ومنتسب للكنباسة. وفي كل إجاباته "لا" مقتضبة تسمح بتخمينات مختلفة فيما يخص الجوانب المختلفة للسؤال. على الأفضل في الجانب السوسولوجي، هذا اليقين بعدم وجود قواعد بالنسبة للعناصر المختلفة للسؤال يعني أن يبدع كما يرغب ويضبط أفعاله حسب إرادته. هي إذن منطقة ريب يبني عليها سلطته كخبير يحافظ على الضبط. بالرغم من بالإكراهات والصعوبات التي يذكرها بقوله: "عندى نقص الوقت واكتظاظ الأقسام". هذه العناصر لا تتلاءم والممارسة البيداغوجية، لا مشروع، ولا امتحان يمكن أن ينجح في ظل ظروف اكتظاظ الأقسام قياسا مع الوقت. من دوم شكل آخر للتفسير، يعني قول إثنان من "لا" موجزة هكذا تكون الإجابات في المقابلات 09 و 14 على خلاف صاحب الإجابة رقم 09 خريجة المدرسة العليا للأساتذة التي تكوّنت فيها لمهنة التدريس في مادة الرياضيات. هذا يعني أن المقاربة بالكفاءات التي أنتت ببيداغوجيا المشروع ألم تدرس في حين أن أنها بدأت منذ 2002 حينها كانت المبحوثة قيد التكوين في المدرسة.

"نعم" طبيعية لكن.....

المقابلة رقم 05، 25 سنة أقدمية وأستاذ مكون غير منتسب للنقابة، المقابلة رقم 10، 26 أقدمية، مثبت ومنتسب إلى النقابة، المقابلة 13، 14 سنة أقدمية، مثبت ومتحصل على ليسانس نظام قديم، وأخيرا مقابلة رقم 18، هاهي إجابات "نعم" "طبيعيا" مقتضبة والتي لا يمكن أن تبين الا الشعور بالرغبة في نقادي موضوع يعرض بديهيا أجابات متباينة. سواء منتسبين أو لا، ذوي أقدمية أم لا، مكونون او مثبتين، خطاب الموحد في شكل هروب إلى الأمام دون أن يدرج أي جانب تصنيفي تغييرا في هذا الخطاب.

صاحب المقابلة رقم 04، أستاذ تقنيات تسيير. راكم 31 سنة أقدمية وينهي مساره المهني كأستاذ مكون. بالنسبة للبقية، فهو غير منتسب للنقابة. في مقابلات سابقة، يعطي صورة أنه على الأقل سيكون من المنتقيد و على انسحاب من كل انتساب نقابي .

بالنسبة إليه وجود قوانين وتوجيهات لتنظيم وضع مشروع التلميذ، سلام التتقيط في الامتحانات أو إعادة التصحيح للأوراق هي حقيقة لا مفر منها حسب أقواله: "طبعا وهي مطبقة" لكنها حقيقة غير دقيقة. بما أنه يكمل قائلا: "بأقصى حد ممكن". استراتيجيا منطقة الريب هاته تعود إلى صعوبات ليست بالضرورة متحكم

فيها ويقود حتى إلى عدم تطبيقها. هذا ما يعني ضمناً أن تطبيق هذه القواعد يرتبط ويعوج إلى " إلى أقصى حد ممكن": هو ضبط في حد ذاته وغير أن هناك من القواعد المطبقة ليس مكتوبة

التالي أستاذ EPS دو 04 سنوات أقدمية، مقابلة رقم 08. بالرجوع إلى التقييم التشخيصي الذي يمثل في إطار المقاربة بالكفاءات، مرحلة ضرورية للشروع في العمل المدرسي، خطوة تسبق وضع المشروع التعليمي هذا الأخير يصرح: "نعم أقوم بتشخيص حزين واسطر سلمي بداية كل دورة".

سوسيولوجيا، هناك إحالة إلى أبعاد عديدة ومختلفة. بادءاً بالاستناد إلى منطقة الريب التي تشكلها المرحلة الهامة "للتشخيص". في الواقع، بوصفه بـ"الحزين" يمكن أن يحيل أكثر إلى نوعية المكتسبات القبلية التي حصل عليها التلاميذ مما هو بالنسبة لنوعية التدريس السابق المتحصل عليه. هذه إشارة مزدوجة أو تمييزية إلى كل من المنظومة التربوية ومنتوجها. بعد ذلك تأتي أبعاد الاستقلالية وال ضبط. في الواقع إذا كان على مستوى بنية الإجابة، تكرار "أنا" تعزز وجود الموضوع. على المستوى السوسيولوجي المعنى الذي يستشف هو في سياق استقلالية الفاعل بالرغم من أن ما يقوم به الفاعل يأتي في وسط تنظيمي بمعايير و مقنن. إنها "أنا" الفاعل الذي يستثمر هامش حرية، تلك المتعلقة بالضبط بكل حرية. في الواقع، يصرح: "أسطر سلم الامتحانات في بداية كل دورة" مما يعني كذلك نوعاً من القاعدة الشخصية.

على نفس السؤال تصرح أستاذة العلوم الطبيعية بدرجة أستاذة مكونة أن القواعد موجودة معبرة عن الشك والريب في مدى تطبيقها. على حسبها، يبدو أن الأساتذة قد استفادوا من هامش الحرية بالنسبة لتطبيق القواعد: "ربما التطبيق" التشكيك في تطبيق القواعد في "ربما التطبيق"، يبدو أن الضبط موجود والفعل الجماعي وكذا مناطق الريب.

أستاذة التاريخ والجغرافيا مكونة في المدرسة العليا للأساتذة ، مثبتة منتسبة إلى الكناباست تجيب بالإيجاب "نعم" مصحوبة بصيغة من الإصرار "حتى أنها كثيرة". هذه الصيغة ذو الطابع النقدي السلبي تثبت بالقول "مركزية التسيير تشل العمل. كل شيء يأتي من الجزائر العاصمة" مما يبدي أن عقبة المركزية تؤدي إلى إيجاد منطقة ريب متأتية من الشل الذي يتأتى من ذلك والذي يعني سوسيولوجيا عدم قبول تضيق الاستقلالية في حين ان السياق يبدو أنه يفرض حرية في الفعل لإتمام المهام حسب المعايير

من المقابلة رقم 17، أستاذة قديمة بـ5 سنوات أقدمية في التدريس بالمتوسط وأكثر في التعليم الثانوي، هي مهندسة التكوين، مثبتة ومنتسبة إلى الكناباست.

من خلال ما تصرّح به ، يبدو أنها تبتعد عن المعايير التي في البرنامج والمتعلقة بالمستوى بالنسبة لبلورة المشروع وكذا/المعايير النظام لوضع السلم المتعلق بالامتحانات. سوسيولوجيا، تستغل هوامش حرية للإبتعاد عن **اهلنصوص التنظيمي**. التعبير الوعظي والمستحث المحتوى في الفعل الإلزامي " لا بد " يعني أن ذلك لم يوضع أكثر بالنسبة للمشروع: " طبعاً ، المشاريع لا بد أن تبلور حسب البرنامج وكذا وفقاً لمستوى التلاميذ " مما هو بالنسبة للسلم: " السلم لا بد من أن يوضع وفقاً للمعايير وبنظام ". هنا تكرر لفعل الإلزامي لا بد " .

هذا يعني، الحرية التي لدى الأستاذ التي تجعله يقول " لا بد عليهم"، توحى بوجود ضبط نفسي.

أخيراً، بالبقاء في نفس المنطق، خالد، مستجوب آخر، أستاذ أمازيغية ذو 4 سنوات أقدمية، مثبت ومنتسب لنقابة الكناباست يبقى في منطق الحث والوعظ بالحديث عن السلم: " لا بد من العلم أن هناك معايير لوضع السلم ". حتى وإن كان في سؤال سابق، هذه المعايير تلخصت في اتباع سلم الإمتحانات الرسمية.

1.5.1: تعبئة الموارد: تجسيدها كمورد للفعل.

السؤال 09

1-لا: لأن

عن السؤال عما إذا كان الأستاذ التعليم الثانوي ينظم تعلماته بعيداً عن المؤسسة وفي أي حالة يكون وجود أو غياب بعض القواعد لا تمنعه من التصرف كقنابي أو بيداغوجي، يستخرج توجهاً من الاجابات التي أدلى بها المستجوبون رقم 07، 09، 18 التأكيدية ورقم 06 الذي أجاب بالسلب. في حين أنه من البديهي أن يركز السؤال على الاتجاه لتسخير الموارد التنظيمية من ضمن العقاب التي تعطيها صفة السلطة.

في سياق تنظيم للتعليم هناك من الإجابات النافية التي تركز على احترام البرنامج المقرر من قبل المؤسسة مثال ذلك المقابلة رقم 02: " لا، لا أنظم تعليمي على حساب المؤسسة، أحاول دائماً إتباع البرنامج المسطر، يركز آخر على احترامه للإطار البيداغوجي (المقابلة رقم 12: " احترم البرنامج المسطر فقط ضمن الإطار البيداغوجي"، يركز آخر على ضرورة وجود قواعد والضبط والتنظيم في المهام) (المقابلة رقم 14: " لا في أي وظيفة لا بد من وجود بعض القواعد التي تهدف إلى وضع القوانين، النظام، التخطيط، البرمجة، التوزيع في المهام التي يتم انجازها". في حين يتخفى آخر وراء مظلة النقابة: " لدي دائماً غطاء النقابة التي أنتسب

إليها، والتي أبحث عنها دائما"، في حين يصرح الآخر ببقائه ضمن إطار المكون التنظيمي حتى وإن للنقص في المكونين، فهو مجبر على "الجمع" ضمن إطار هامش حريته مساعدات من هنا و من هناك (المقابلة مع نذير): "لا فالمؤسسة لها تأثيره. المنظمة بعد ذاتها. حتى وإن كان هناك نقص في الأساتذة المكونين، هناك من الأساتذة الزملاء من يساعدنا على سبيل الصداقة لا غير. بجمع كلمة من هنا وأخرى من هناك."

2-نعم" هذه اللوائح و القوانين ليس قرآنا ويمكنك إعادة تشكيلها كما تريد"

من خلال المقابلة رقم 03 النماذج التعبيرية المستعملة تعيد تأكيد بطريقة تعبيرية ما أين يمحي الموضوع باستخدام المبني للمجهول "ON" في جمل تصريحية تم تصريف أفعالها الى المضارع: "نعم يمكن قول ذلك". هذه العناصر هل تتوافق مع محاولة أن يعطي لكلامه بعد القاعدة العامة التي تشمل كذلك الأساتذة الآخرين؟ إذا كان الأمر كذلك ، فمنهجيا سنكون أمام الفاعل الفردي بقيمة جمعية. إذن هذا المنظور الخاص، الفردي المنهجية الفيرية تتمازج في معنى التعميمي الذي يعطيه المبحوث لكلامه، إلى الجمعية الدوركايمية.

وعلاوة على ذلك، على مستوى التحليل الاجتماعي، التأكيد " يمكن القول" الذي يستخرج من الجواب المذكور، يشكل الأداء والإجراء اللذان يهتمان والمستجوب ومجموعته المرجعية بالرغم أن هذا يشكل من وجهة نظر التحليل الاستراتيجي، مظهر من مظاهر قوة الفاعل و من وجهة نظر نظرية التنظيم الاجتماعي، مؤشرا على تنظيم محتمل..

في الإجابة في المقابلة رقم 04: "بالضبط ،لا يمكنني الاعتماد سوى على نفسي وعلاقاتي الشخصية"، العلاقات الشخصية هي طريقة لنقل التعلّمات ويمكن أن تكون هذه فعلا جماعيا، حيث يكون لجوء الأستاذ لهذه الطريقة.

في شكله التعليمي حيث يكون مصدر سلطته هو ما يجنيه من علاقاته الشخصية، هناك مبدآن 'قاعدتان': الاعتماد على الذات والأصدقاء والتي تسخر كأشكال للضبط وكذا موارد في التعلم. التنشئة التنظيمية مستبعدة آليا.

في المقابلة رقم 08، تم جمع التصريحات الأتية: "طبعاً بيداغوجيا قبل كل شيء" تعطي في المستوى الأول لتحليل المؤشرات الاصطلاحية (أكيد، قبل كل شيء) التي تحيل إلى فكرة النظام التفضيلي الذي

يمثل في حد ذاته توجهها في الاختيار في مجال البيداغوجيا. كذلك إذا كانت البيداغوجيا تبدو كمجال مفضل في تنظيم التعلم، فالاختيار في حد ذاته يتعلق بسلطة لا تمنعه أي قاعدة تنظيمية. على العكس من ذلك، التحسين الفردي يبقى الأكثر تشجيعا من قبل المدرسة ويمثل هامشا للحرية بالنسبة للأستاذ. أخيرا، إذا في هذا المجال يوجد عقلانية وتصنيف لوضع أولويات، فهذا في حد ذاته يمثل ضبطا.

المبحوث رقم 10 يجيب: "من الممكن أن أنظم تعلمي بعيدا عن المؤسسة لكن من غير الممكن التصرف بيداغوجيا بعيدا عن الثانوية أو القيام بفعل نقابي"، هذا يؤكد سلطة الأستاذ في التكوين خارج الموارد التنظيمية لقطاع التربية ويمثل في حد ذاته ضبطا فرديا أو نوعا من الحل الشخصي لإشكالية تعود في كل مرة. سلطة مماثلة لدى المبحوث رقم 11 الذي يؤكد: "أجل، أنظم تكويني بكل استقلالية". يبدو " التكوين" ذلك المجال التنظيمي المضمون باستقلالية بالبقاء في هامش الحرية الذي لدى الأستاذ وبضبط عبّر عنه بكلمة " باستقلالية" التي ميّز بها تصريحاته ويقترح نوعا من الفصل بين سلوكيات الأستاذ من جهة ومتطلبات التنظيم من جهة أخرى أو مراقبتها من قبل الآخر. أخيرا المجيب رقم 13 يضيف قائلا: " يتعلم الأستاذ ويدرس في إطار واضح. أما عن غياب بعض القواعد، فذلك لا يمنع من القيام ببعض النشاط النقابي أو البيداغوجي لأننا تعودنا على هذه النقائص".

من منظور تنظيم التعلم، الرقم 15 يشمل الجوانب البيداغوجية والنقابية في: " هناك أوقات أين أنظم نفسي باستقلالية وأخرى لا وهذا لأكون قادرا على القيام بعمل بيداغوجيا ونقابيا. والبحث عن نجاعة أكبر ولنكون في مستوى وخدمة للقضية التربوية" هذا بما أنه علاوة على النظرة الجدلية في صياغة الفكرة ، يظهر البحث عن العقلانية والموضوعية باختيار اللحظة. في الواقع وضمن إطار هامش حريته فالاختيار الاستراتيجي وفقا لرهانات وأرباح من كل وضعية تتم ممارستها والقيام بها.

في تحليل للخطاب للمقابلة رقم 17 هناك تعداد بنظرة تبريرية. في الواقع الفعل اللادائي "يجب": " يجب على كل أستاذ أن يمتلك قليل من الاستقلالية". يميل الخطاب نحو الدفاع عن مبدأ الاستقلالية الذي يبقى نوعا من هامش الحرية.

هذا الموقف لصالح هذه الاستقلالية يفسر بالإكراهات في التنظيم التي هي في الواقع نقطته الهامدة التي يعبر عنها المستجوب بما يلي: " هناك قواعد تبقى هذا القطاع في نفس الحلقة". على كل ما يتم البحث عنه من خلال الضبط هو في الواقع نقطة توازن بالنسبة للأستاذ: " كل أستاذ يجب أن يكون لديه نوعا من

الاستقلالية ليجد أفضل الطرق للمقاومة في هذا المجال... " و بالنسبة للتنظيم: " محاولة تسجيل وجوده كأستاذ يبحث عن تحسين قطاع التربية.

بعض المؤشرات المبدئية متسقة على المستوى التعبيري لتحليل المقابلة رقم 19، أولاً، العد يهدف إلى التفسير والتعليل:

-إذا كان التلميذ يستحق

-الاطلاع على مساره خلال السنة.

-انضباط جيد.

يشارك جيداً لكن.

-هنا يمكنك مساعدته.

ولكن طالب آخر ضعيف الانضباط

- لا تشارك

- ليس لديه كراريس،

-ليس حتى 4/1 من النقاط وليس نقطة كاملة.

-بنت أو طفل.

بعد ذلك الجملة الخبرية و الفاعل المبني للمجهول: " لا نرتكز على ما يعطى لنا وما يتبقى غير كاف" مثل عند البحث عن الموضوعية والتعميم. الطريقة هي الهم باستعمال كلمة "غير كاف". الزمن هو المضارع " يرتكز، يعطي، سيبقى" للتعبير عن حقيقة عامة: التي هي قابلة للتطبيق وعليه تعتبر قاعدة خفية و فعلية.

أما على مستوى المحتوى فهي فكرة عدم احترام القواعد التي تعود عن طريق هامش الحرية التي يمتلكها الفاعل وكذا نظام ضبطه. تظهر هذه الحرية منذ بداية التصريح: " لا نرتكز على ما يتم إعطاؤه لنا" اينما متطلبات التعلم تبدو غير متلائمة مع ما يعطى لنا. من ما البحث عما هو ملائم أفضل.

نفس الأمر بالنسبة لموضوع تنقيط التلاميذ أو بأكثر دقة مراجعة النقاط أو لا ،ضد مجموعة من الشروط أو الظروف التي يطرحها الأستاذ: "نعم، سأرى ما إذا كان التلميذ يستحق، سأرى مساره خلال السنة الدراسية. و هل لديه سلوك جيد، هل يشارك لكن للأسف ، أ ينقصه ذلك الشيء القليل؟ هنا يمكنك أن تساعد. لكن تلميذ غيره ،سيء السلوك ولا يشارك أو لا يحافظ على كراريسه، لا أمنحه حتى 4/1 من النقطة.فتاة أو ذكر"

في هذا الخرق لقواعد التنقيط أو التعلم، هناك وضع لقواعد شخصية فيما يخص التعبير عن سلطته وقدرته على الضبط: بالإعتماد على الاستحقاق، السلوك الجيد، والمشاركة التي تشكل قواعد ومعايير الاندماج المدرسي بالنسبة لأولئك الذين لم ينجحوا .

في تصريحات حميد، المقابلة رقم 20، الخطاب مرتكز على البعد الذاتي، أين سلط الضوء على فاعل مرتكز على نفسه وتجربته. أشكال من الضبط تكشف عن سلوكيات استراتيجية أو عقبات تنضيمية تحور عموما النصوص القانونية.

في الواقع فيما يخص العقبة التنظيمية التي تتشكل من وجود قواعد توطر التعلم والنشاطات الأخرى، يقول: "هذا يعني أن هناك برنامج ما وبعض الأشياء التي تتبع". رغم ذلك، يتابع: "لكن في الداخل أحيانا لا أكتف بالمحتويات التي تعطى لي" أبداع، أحيان المعطيات" بالتركيز على الحرية التي تؤخذ للإبداع والتحيين وكذلك وضع قواعد جديدة: "فالنصوص القانونية مرنة، فقط على الواحد أن يعرف كيف يستفيد"

كذلك أمثلة تفصل هوامش الحرية التي يسخرها كعلامة للسلطة أكيد لكن هي كذلك معبرة عن الضبط: "هناك أشياء مثل بعض القواعد التأديبية، التي أقوم بفرضها في القسم بنفسني هي من عملي أنا، لا أنظر إلى القاعدة التي تأتي من الوزارة... أفرض قاعدتي أنا من خلال التجربة التي اكتسبتها من قبل كتلميذ مقارنة بأساتذتي"

تحيين وأخذ السياقات بعين الاعتبار تتوافق بوضعيات مصغرة في القسم حيث يكون هناك ضبط عن طريق اختيار الأمثلة المحينة والتي تختلف من قسم لآخر على حسب البيداغوجيا ولكن كذلك على مستوى القواعد التأديبية .

من خلال بعض من هاته الجوانب من التجربة المهنية تتعارض وجهتي النظر اثنتين، في نظر التنظيم تساهم التجربة في التلاؤم بين الفاعل والإجراءات الرسمية للمنظمة في حين أنه من زاوية نظر الفاعل

التجربة تعني التحكم في القواعد الرسمية والقدرة على تحويلها بقواعد الغير رسمية لكن لإكمال نفس العملية بطريقة أكثر "إنسانية، على أساس الصداقة والأخوة والمهنية.....الخ

السؤال سيكون حول تساوي الفرص بين التلاميذ، ألم يكون هناك سياسة الكيل بمكيالين، أو في الأخير انحرافات مختلفة.

سماعيل، مقابلة رقم 22، يضع مقارنته حول القواعد النقابية، خاصة فيما يتعلق بتوسيع الكناباست التي يبدو أنها لا تروقه: "حسن، فيما يخص القواعد النقابية، هناك ما لم أوافق عليه .منذ سنتين حين لجأت نقابة كناباست إلى التوسيع" مع إضفاء الطابع العام بالشعور بصراع يعم: "صراحة لا أتحدث عن نفسي فقط كأستاذ.....أتحدث عن أكثر من نصف الأستاذ التعليم الثانوي. هذا التوسيع لا يعجبهم".

كذلك الطابع الوطني للقاعدة الجديدة للتوسيع النقابي: "هي قاعدة ملموسة تمت في المؤتمر الوطني" يبدو ظهور شعور جديد بالشك و تشكيل لقاعدة جديدة: قاعدة الرسوب: "بعد ذلك أقول ربما أن هذا التوسيع نوع من الفشل والرسوب" الذي ينتهي بظهور ذهنية جديدة: "أقول ربما هذا التوسيع نوع من الفشل.... على حسب رأيي هو قانون لكن فشل كذلك، لماذا فشل؟ كانت لدينا قوة، هذه القوة تأتي حينما نكون جميعا متمثلين.... كانت لدينا ك الأستاذ التعليم الثانوي. لم نكن بحاجة لأي كان.... وكان هناك الكثير ممن قالوا أنه فشل. وأعتقد أن هناك الأستاذ التعليم الثانوي يريدون مغادرة كناباست بسبب هذا التوسيع".

يتلخص هذا التفكير الى ان للشعور بكون اسانذة التعليم الثانوي فيما بينهم وكونهم قد شكلوا علاقة مستقلة ضد السلطة القائمة، أسلاك جديدة ستندمج في هذه القوة وتمييع التمثيلية: "كيف يمكن أنني أنا الذي كانه لدي قوة وطنية ويمكن القول أننا حصلنا بالقوة على مكتسبات حتى في للقطاعات الأخرى على سبيل المثال اصلاح الوظيفة العمومية وكذلك على المستوى المالي ويعترفون بذلك، اكون مجبرا على ان استضعف بهذا الشكل؟

إذن هناك حالة قهرية بالنسبة للتعبئة النقابية. من خلال منطقة الريب هاته الجديدة المتأتية من توسيع الكناباست. تصبح التعبئة غير أكيدة بالنظر إلى الشعور برفض هذا التوسيع. والشعور المتعلق بالهوية النقابية يصبح ضعيفا. أخيرا، الرغبة في المغادرة من قبل الأستاذ التعليم الثانوي يمكن أن ينعكس كنمط جديد للضبط.

بالنسبة "لخدير" المقابلة رقم 23 هي مقارنة نقدية لجملة من الوضعيات المتعلقة بالتربية. يكفي معرفة أنه لا يعتبر بالقانون كقرئان كريم.

يبدأ بالتطرق إلى مسألة الندوات للتركيز على نشاطه وحريته في الحركة: "نشطت العديد من الندوات ومن ثم وكأنني لدي دائما مشروع أقوم به أحيانا أقترح على المفتش وأحيانا لا. أقوم بإفادة زملائي". وكهامش الحرية والضبط: "لدي صفحة على الفايسبوك وأنشر كل ما أقوم به"

كذلك وأمام ثراء مداخلته يمكن أن نحفظ على شكل عد للتصريحات المختلفة للمبحوث وكذا الأبعاد السوسيولوجية التي ترتبط بذلك.

مناطق الريب أو الشك: 1-الندوات:

تحديد المبادرة أو تضييعها.

"حينما تبقى دائما في إطار المؤسسة تحس أنك محدود وتضيع روح المبادرة لديك"

-لا شيء ينتظر من الندوات.

إذا كنا ملزمين بانتظار الندوات أو ما يقوله لك المفتش"

-ندرة الندوات

"أولا، لا توجد بشكل دوري.."

-جوانب نظرية للندوات.

وحينما توجد فإنك تخرج بما هو نظري ومن النادر الخروج بفكرة تطلب أكثر التطبيق أكثر من البحوث"

مناطق الريب: 2-طبيعة انسانية للمهنة

بالنسبة للقواعد وطبيعة المهنة

"مهنة التدريس هي مهنة إنسانية ويقوم به مع أناس كذلك إذن فهو ليس بآلة يمكن برمجتها قبلا. في التاريخ كذا وإن لم يكن ذلك فشيء آخر"

مناطق ريب:3-واجبات

"إن أردت القيام بواجب، فلا بد من إثنين وربما حتى هاذان الواجبان لا قيمة لهما"

مناطق الريب:4 النقطة

"أحيانا تمنح نقطة مع أمكانية أن هذه النقطة لا تعكس سوى مستوى تلك اللحظة فقط"

إعادة الفرض

"إن أدت الفرض في اليومين أو الثلاثة أيام يمكنك أن تجد نفسك بزائد أو بناقص"

"يمكن فقط أن نعكس حادثة المراجعة التي تم القيام بها ليلة من قبل"

هامش حرية/ ضبط: أن تكون انتقائيا

"يحدث أن أقوم بشيء مع قسم ومع القسم الآخر أقوم بها بشكل آخر أو لا أقوم بأي شيء"

"من الممكن ومع المستوى ما أقوم به ومع آخر لا. و مرات لا يستدعي الأمر ذلك. أعلم أن ذلك لا يقود إلى أي شيء"

مثال تقييم تشخيصي

"مثلا، قسم قمت بتدريسه في السنة الثانية ثم في الصف النهائي، لماذا أقوم معه بتقييم تشخيصي؟ ذلك لن يفيد في شيء، لأنني أعرفهم. مرات كذلك حينما أرى ان عدد التلاميذ في القسم يقارب الأربعين في لماذا إذن القيام بالفرض حين أعلم مسبقا أنهم سيلجؤون إلى الغش؟"

مثال على نقطة على فرض منزلي:

"النقطة لا تعكس المستوى الحقيقي. إذن أحاول القيام بذلك بشكل آخر. أعطيهم عملا يقومون بإنجازه في المنزل ومثل ذلك في الجغرافيا والخرائط، هنا أعلم أنه سيقوم بالعمل بنفسه"

"ليس الأمر بإعداد التلميذ لمشروع من قوئل أو يقوم بشرائه من مقهى أنترنت فذلك لا يفيد في شيء"

الخروج من الشكلية في القانون

" إذن، لابد أن يكون هناك الملموس وإن اتبعت القانون ستجد نفسك تعمل على شكليات لا تعكس المستوى حقا"

" لابد للأستاذ أن يكون مرنا. فالقانون ليس منزلا ويمكنك التعامل معه كما تريد"

الخطاب يسجل مواضيع مختلفة من وجهة نظر نقدية. والكل يعطي الانطباع بالربط بين سلطة الفاعل وضرورة الضبط.

الطرق تبييرية، وعظمية وسلبية الوصف.

المبحث الثاني: تعريف وتحديد الأهداف

1.2 وتحديد الأهداف الشخصية (زواج، منزل، سيارة، أسفار).

السؤال 10 المتعلق بمعرفة ما إذا كان الأساتذة يرون أنهم قد حققوا أهدافهم الشخصية (زواج، منزل، سيارة، أسفار) منذ أن التحقوا بالتعليم، يندرج ضمن الفرضية الثانية التي اقتضي أنه في سياق الإصلاح يتكون لدى الأستاذ اتجاها نحو تحديد أهدافه الشخصية المعدلة حسب الريب في سياق الإصلاح ذلك.

هذا التعريف بالأهداف الشخصية يتضمن البعد النظري لممارسة لعقلانية محدودة في مجال التعريف بالأهداف الشخصية في الحياة. عقلانية محدودة تستوجب عدم القدرة على التوافق مع الدقة في تطوير مساره إلى مشاريعه الحياتية حتى وإن كان داخل التنظيم يستثمر الفاعل هامش حريته وسلطته لتجسيد أهداف حياته.

من جهة قدرته على تحديد أهدافه الشخصية (زواج، منزل، سيارة أسفار وغيرها) التي حققها أو في قيد تحقيقها بفضل الوظيفة، يشرع الأستاذ في التقييم الذاتي إزاء ما بلغه أو لا. هذه التقييمات الذاتية وعلاوة على إحالتها إلى السلطة في التسيير تكشف عن عقلانية محدودة إزاء ما يقدر على بلوغه أو لا وكذلك إزاء الاستراتيجيات التي سيطورها في عمله لبلوغ حد من الرضا خارج العمل. هذا يعني في سياق الإصلاحات أن هذه التقييمات الذاتية هي أكثر انتظاما لتفسير التخلي عن العمل. وعلى سبيل المثال إصلاح القانون حول العمل أفرغ المدارس من الأساتذة الأكثر تجربة. والعملية ستكون مماثلة للإصلاحات الداخلية.

مجموعتان من الإجابات يمكن استخراجها من المقابلات التي تم إجراؤها. لا يتعلق الأمر بمعارضة مجموعة لأخرى لكن ببساطة اعتماد وجود هذا الاتجاه وتحديد أهداف حياتية حتى وإن كان هناك من تعابير الرضا وعدمه توافق هذه. الأول يقول: "نحن بعيدين جدا للقول أن الأستاذ يمكنه تحقيق أحلامه في جميع مجالات الحياة". وللاشارة هنا أنه بصفة "الأستاذ" نتحدث عن "تحقيق الأحلام". للحديث بالتدقيق عن تحديد أهداف شخصية في الحياة.

هناك سؤال يؤكد: "مامن شخص صادق يمكنه قول ذلك. كل مشروع تم إعداده يمكن ان ينعرج عند حدود 90° وهذا أمر عادي لأن في 25 سنة ليس لدينا نفس الأهداف في 30 أو 35 ، 45 ، 50 ، 55" بالتطرق كذلك للطابع الوهمي لاستقرار الأهداف في الحياة. هذه في الواقع مرتبطة لعملية مزدوجة لتطور المسار والتغيير في الوضعية الاجتماعية أو الحالة المدنية للفرد. التنبؤ بالأهداف أو تحقيقها من عدمه حسب تطور هذه العملية المزدوجة المتناسقة مع العقلانية المحدودة المندمجة في منظومة المفاهيم للتحليل الاستراتيجي. الثامن يدحض فكرة أن الأهداف يمكن بلوغها: "لا شيء على الإطلاق" يمكن أن يسمح إثبات أن الأهداف التي تم تحديدها قد حققت بالفعل.

مع خالد: "بالنسبة لي من المستحيل مع هذه الوظيفة بلوغ هذه الأشياء بهذا المرتب لأن كل شيء غال"، الأجر أو المرتب، غلاء المعيشة مرتبطة بالوظيفة مع استحالة بلوغ أهداف شخصية، مما يؤكد وجود عملية تحديد الأهداف الشخصية.

نذير، مقابلة رقم 20: "مازال، أرغب في بلوغ كل هذه الأهداف لكن ذلك صعب" وخذير، مقابلة رقم 23: "لا للأسف على المستوى الاجتماعي والمالي ذلك بعيد فأنا في 26 سنة من العمل وليس لدي منزل، أو سقف"، يؤكد اتجاه 1 نحو تسطير ورسم أهداف شخصية حتى وإن كان تحقيقها يبقى مؤجلا لاعتبارات اجتماعية مهنية متباينة. يبقى القول أن عقلانيتهم تتم ممارستها بشكل محدود .

نفس التوجه يتكرر لدى المجيبين بالإيجاب. رقم 02 يربط الأهداف الشخصية بالحصول على المهنة: "نعم، أكيد، أعتقد أنه في الجزائر الحصول على شغل جيد هو المفتاح لأن الأهداف الشخصية ترسم بعد الحصول على منصب عمل". الثالث يرى أن شراء سيارة قديمة تضحية كبيرة: "نعم اشتريت سيارة قديمة بسعر ضحيت من أجله تضحية كبيرة".

التعداد اللاحق يعيد مجمل الإجابات المتبقية المتحصل عليها في إطار هذا التوجه نحو التأكيد

*نعم، ثمار العمل يمثل جزء من الحياة الشخصية، بفضل هذا العمل يمكننا تحقيق أهدافنا، لكن بالنسبة لأستاذ مرسوم في منصبه، وفي حالتي هي فقط التجربة والمعرفة التي بقيت حتى الآن.(6)

-ليس أكيد (07).

-فيما معناه. (09)

-نعم جزئيا (نسبيا) على اعتبار راتب الاستاذ. يبقى غير كاف(10).

-نعم بعض الأهداف تم تحقيقها منذ بدأت العمل(11).

-البعض منها تحققت.

-نعم لكن ليس بالعمل.

-طبعاً لأن الناس يعملون للعيش وكل على حسب الإمكانيات(14).

بالنسبة لي منزل وسيارة، والسفر أو أشياء أخرى لحياة ارسطوقراطية ومع التعليم لا يهمني الأمر. كل ما أريده هو حياة بسيطة جداً، عادية، شريفة، ويستحقها مربي للأجيال (15).

-نعم لكن بفضل عمل زوجي. وإلا لم يكن بإمكانني فعل الكثير. أجري فقط فذلك صعب جداً (16).

-نعم، اهتم بالمنزل كما ينبغي. نحن في أسرة من 8 أفراد، والدي و 6 أولاد وأنا من يتكفل بهم مع مرض أمي (17)=.

-هي بصدد التحقق لكن ليس جميعها(21).

-شخصياً منذ بدأت العمل، تغيرت وضعيتي. هنا يجب القول أنني قد بلغت هدفاً أولياً هو العمل، المنزل وحياة عادية. فقط عادية مثل الجميع (22).

خلاصة جزئية:

تحديد الأهداف الشخصية هو في الواقع توجه واضح لدى المستجوبين. وهذه الأهداف إن تحققت أم لا، أو في قيد التحقق أو لا فهي تبقى مرتبطة بظروف وشروط العمل بالنسبة للأستاذ.

2.2: تحديد الأهداف في المادة.

السؤال رقم 11.

في إطار الفرضية الثانية، وضمن الحديث عن تحقيق اهداف المادة هذه المرة، هناك اتجاهان متضادان: النفي والتأكيد (وللاشارة أن المستجوبين 06، 12، 18 أجابوا بشكل عام مرتين "نعم" واحدة "عموما" في حين أن 03 و 09 قال " لا" بنفس الطريقة. ومن ثم فيما يهم هو وجود هذا الاتجاه، والذي على غرار الاتجاهات الأخرى التي تمت معالجتها في مختلف الأسئلة، تبقى مرجعا لاستراتيجيات، ولمعنى التحليل الاستراتيجي لميشال كروزي وزميله، والتي تم تطويره في خضم هذه الإصلاحات. أما على مستوى المحتوى، فمن الواضح أن أهدافا مختلفة قد تم تحديدها: تقييم، تعليم، بيداغوجيا وتأديبية.

1-نعم: هدف التقييم.

يصرح المبحوث رقم 01 يتطرق لتحديد أهداف التقييم: "نرسم أهدافا لتقييم التعلم وفقا لمستوى الأقسام بالنسبة لكل جيل، لأنه من سنة لأخرى يتغير التلاميذ". سوسيولوجيا هامش الحرية موجودة في " نسطر أهداف تقييم التعلم". وتتبع هاته بالإكراهات المعبر عنها بـ " على حسب مستوى الأقسام". كذلك هذه الحرية نفسها في تحديد الأهداف المتعلقة بالتقييم تمثل ضبطا في خطاب نظرية الضبط الاجتماعي.

يصرح الثاني(02) مع البقاء في سياق أهداف التقييم: "نعم، أكيد، لابد من معرفة أن المدرسة الجزائرية غير متجانسة. ليس لدى التلاميذ نفس المستوى في اكتساب المعرفة، إذن، يتم رسم الأهداف على حسب المستوى". بادئا، تحديد هذه الأهداف يعبر عنها بهدف الإقناع وهذا يتضح في محتوى الخطاب أين نسجل تأكيدا منمطا في عبارة "أكيد" والتي هي نوع من الوعظ بالقول "لابد من معرفة أن". بعد ذلك، إذا كان من وجهة نظر سوسيولوجية التأكيد "نعم" "أكيد" تحيل إلى هامش حرية وفي نفس الوقت ضبطا، يبقى القول أن هذا يفسر بالصعوبات أو بالإكراهات: "المدرسة الجزائرية غير متجانسة". التلاميذ ليس لديهم نفس المستوى في اكتساب المعارف...."

الخامس يبقى في نفس السياق من هامش الحرية في تحديد الأهداف المتعلقة بالتقييم، "نعم"، بذكر الصعوبة مع الأسف" في علاقة مع البرامج المدرسية" لكن الطابع الخاص للتعليم في هذه التصريحات يدفع إلى

اعتبار تحديد الأهداف وفي مجال التقييم وفي محال التعليم التي تحيل إليها كلمة "البرامج". السابع بالإشارة إلى أهداف التقييم، يعتبر أن هذه طريقة جيدة" أعتقد أنها طريقة جيدة". مما يحيل إلى هامش حريته و سلطته في الضبط. الثامن بالعودة إلى أهداف التعليم يؤكد هذا التوجه نحو تحديد الأهداف "نعم" لكن في سياق صعوبات بيداغوجية وهي البرنامج " لدينا البرنامج العام ": " لكننا أحرار في تحديد برنامج المستوى والأهداف". هذه الحرية في تحديد البرنامج من وجهة نظر سوسولوجية بالنسبة لنا في التحليل الاستراتيجي وهي شكل من الضبط حسب نظرية الضبط الاجتماعي. أخيرا، الطابع الجماعي لهذا الفعل تم إبرازه من خلال كلمة: نحن " المتضمنة في عبارة" نحن أحرار"

المستجوب العاشر، بالتوجه نحو أهداف غير محددة يرد بالإيجاب: "نعم، هذا ما أقوم به منذ زمن بعيد وحققت نجاحات". هنا يفسر كثيرا هامش حريته كشكل من الضبط. وبالقول: "حققت نجاحات" يحدد أنه حدد وحرية أهدافا ومن ثم تحويل النصوص التنظيمية لكن بهدف "النجاح". هذا على أساس أنه يبدو واضحا أنه يبتعد عن القوانين المنصوص عليها لكن لتحقيق الأهداف. أهداف التنظيم. الرابع عشر يرتبط بأهداف بيداغوجية وتعليمية بالتأكيد على النمط التأكيدي وفي عبارة تصريحية: "نعم بمحاولة احترام ما تم تسطيره في البرامج". على سبيل المقابلات السابقة، نجد أن الصعوبة مزدوجة في الضبط التنظيمي في احترام البرامج لكن هنا أيضا الإتاحة في تحديد الأهداف على حساب أي شيء. الخامس عشر بالبقاء في نفس الاتجاه في الأهداف المتعلقة بالتقييم والتعليم على أساس أنها إجبارية وضرورية بشكل مستقل: "الأستاذ مجبر على التحديد الجيد لأهدافه في التقييم والتعليم". هامش الحرية للتحليل الاستراتيجي مزدوجة هنا، في تحويل اللوائح التنظيمية مع الصعوبات التنظيمية الموجودة: "نظرا للضغط الممارس على الأساتذة (إنهاء البرنامج في الوقت المحدد) من جهة وامتلاء الأقسام من جهة أخرى والمستوى الضعيف للتلاميذ... لإرضاء أكثر الجميع (مدرية التربية، إدارة الثانوية، أولياء التلاميذ وكذا التلاميذ) وهو مستحيل للتحقيق والبلوغ حتى مع العمل الشاق"

تحويل اللوائح التنظيمية من خلال استغلال هامش الحرية المزدوج للضبط لغرض: "التحديد الجيد لأهداف التقييم و التعليم" تعمل أهداف التنظيم لكن ابتداء من القواعد الغير رسمية الجديدة التي تدل من بين أخرى على سلطة الفاعل.

الضبط الممارس والفعلي من قبل الأساتذة هو كذلك معيار جماعي لفعل جماعي بقدر بقاء مختلف أشكال الضبط في ميزان التنظيم: مهامها وصعوباتها. هذه العناصر تدفع الأستاذ إلى الحركة. كذلك وإزاء

بالإكراهات والصعوبات وكذا مناطق الريب أو الشك التي تمثلها البروتوكولات الإجرائية بالنسبة لمختلف الوضعيات وكذا ضرورة إنتاج نقاط، الأستاذ لابد له من التصرف بمفرده.

السابع عشر وفي إطار تحديد الأهداف المتعلقة بالتقييم. هامش حريته تم لتعبير عنه بعبارة "نعم" في بداية التصريح لكن بتذبذب، بصعوبة وعائق: "نعم لكن في المعايير البيداغوجية"، بضبط يعمل في صالح التلميذ "لأنه في الحقيقة مستوى التلاميذ يدفعنا لاتباع طريقة معقولة وتحديد المعايير اللازمة"

يبدو من المقابلة رقم 19 ظهور بعد مزدوج للأهداف المتعلقة بالتقييم والتعليم. يعلن خالد في خطاب تبريري: "حسن هاهو فرض يمكنني القيام به شفهيًا، تغيير التعابير أو كذلك عند غياب التلميذ عن الفرض ويأتي بتبرير غياب، لا أعيد له الإمتحان فذلك يختلف عن الاختبار. عندما يتعلق الأمر بتكييف درس مثل درس إلقائي، هنا لست مضطرا للقيام بنفس ما أجده في الكتاب المدرسي. يمكنني تحضير نص لرؤية هذا السرد لكن ليس نفس النص. أحتفظ بالخطاب ولكن ليس بالسند. لكن يبقى القول أنني مجبر على الإشارة إلى السند الجديد في كراس النصوص .

شكل رقم: 18 أبعاد هوامش الحرية والضبط عند خالد

الأبعاد	التصريحات
هامش الحرية والضبط	
الفرض أو الواجب	فرض يمكنني القيام به شفهيًا -أغير التعابير
غياب التلاميذ عن الفرض	عند غياب تلميذ عن الفرض وإحضاره لتبرير، لا أعيد له الفرض لأن ذلك يختلف عن الإختبار.

تكييف درس	-لست ملزماً بإعادة نفس ما هو في الكتاب المدرسي. -أحتفظ بالخطاب لكن ليس بالسند

شكل رقم 19:عقبات هامش الحرية لدى خالد

أبعاد الحرية	هامش التصريحات
بالإكراهات أو الصعوبات	لابد من الإشارة إلى السند الجديد في دفتر النصوص مع نموذج

العقبة أو الصعوبة: "لابد لي من ذكر السند الجديد في دفتر النصوص مع نموذج" لا يمثل في الواقع سوى إجراءات تم وضعها من قبل. إنه شعور بهامش الحرية ومن ثم السلطة المتوقعة في الواقع. يضع لحسابه صلاحيات (مصدر سلطة) الموجودة في القواعد الرسمية للتنظيم أكثر منها الغير الرسمية. هذه الصلاحيات وفي سياق مشكل في التواصل نعتقد أنها أصبحت متناقلة "موروث ثقافي تنظيمي": ما يتم تناقله من أستاذ إلى آخر.

بالنسبة لنذير، المقابلة رقم 20، هامش حرية وفي نفس الوقت ضبط تستكشف من حديثه: "لدينا القليل من الحرية"، الضبط يتأتى من الجانب النفعي لهذه الحرية. وإن كانت هامشية، تأتي هذه الحرية من منطقة ريب بيداغوجية يعبر عنها في: "هناك نقص في النصوص وليس لدينا وثائق ديداكتيكية"

في خانة اللاحقة يتم تلخيص مختلف الوضعيات البيداغوجية أو هوامش الحريات والضبط التي تم تخصيصها كإجابات للسؤال المتعلق بتحديد الأهداف.

شكل 20: أبعاد: هوامش الحرية والضبط. "نذير"

أبعاد هامش الحرية والضبط	التصريحات
برنامج	نحاول القيام بأخرى وعليه نقو بترجمة النصوص زمن ثم نحضر النصوص الخاصة بنا لأنها لا توجد

تقييم	فيما يخص المشاريع، يحدث لأن أرتكز على نقاط المشاريع وأحيانا على التمارين الإضافية
الفروض	لكن الفروض أقوم بها سواء على شكل تمرين على حسب قواعد اللعبة

أخيرا، نلاحظ أن هذه القاعدة البيداغوجية غير الرسمية التي لرساها المفتش في الندوة: "في الواقع، خلال التكوينات يتحدث إلينا المفتش" باختتام تصريحات نذير، لابد من التساؤل ماذا كان المصدر الأول للضبط في المجال البيداغوجي المفتشين الذين خلال التكوينات ينتهون بإعطاء توجيهات تصبح بعد تبنيها من قبل الأستاذ وكأنها أشكال ضبط خاصة بهم. إذن مصادر الجديدة للضبط هي من الإصلاح، للإدارة، النقابة، الأساتذة، المفتشين، وأخيرا كل المتدخلين المباشرين وغير المباشرين في المؤسسة وكذلك التلميذ.

في المقابلات الأخيرة المتعلقة بالإيجاب، حميد، المقابلة 21، تؤكدية حول التقييم في إطار يعبر عن هامش حريته لكن سلبي بالنسبة لأهداف التعليم التي يتأتى منها البعد السوسولوجي للعقبة والصعوبة البيداغوجية: "حسن، أهداف التقييم، أنا من يجب علي تحديدها. لكن بالنسبة لأهداف التدريس، هناك أهداف مشتركة وهذا يعني أنه لابد من تحقيقها بما أنها على المستوى الوطني.

شكل رقم 21: هامش الحرية لدى سماعيل

هامش الحرية	التصريحات
تقييم/تدريس	أساتذة التربية الرياضية والبدنية. يرتبط هدفنا بالامكانيات التي بحوزتنا
تقييم/تدريس	لكل مستوى هناك برنامج (1، 2 و 3 AS). بعد ذلك نسطر الأهداف
تقييم/تدريس	هنا على مستوى الحالة الخاصة لمؤسستنا، أحضر الهدف أي البطاقة
تقييم/تدريس	بالنسبة للتقييم، يمكنني تغيير نقطة التلميذ، زيادتها أو إنقاصها
تقييم/تدريس	هنا يمكنني تغيير الأهداف في أي لحظة لماذا؟ لنقص الامكانيات التي يطلب مني القيام بها.

شكل رقم 22: منطقة الريب لدى سماعيل

منطقة الريب	التصريحات
تقييم/تدريس	-وهنا أعود إلى السؤال عن المقاربة بالكفاءات، لكن لا أعرف إذا كنت سأطبقها على الميدان

تقييم/تدريس	لأنه في عندما أكون هناك لا أعرف عدد الأساتذة لديهم من و الأقسام، سأجد هناك إذن مرة أخرى حسب الامكانيات المتوفرة.
تقييم/تدريس	يرتبط هدفنا بالمكانيات التي المتوفرة.
تقييم/تدريس	ليس فقط لا يمكنني إضفاء لمسة، لا جد أين أضعها
تقييم/تدريس	هنا لا يمكنني تغيير أهدافي في أي لحظة. لماذا؟ نظرا لنقص الامكانيات
تقييم/تدريس	لكن هنا على مستوى مؤسستنا يوجد 2 متر مربع ونجد أنفسنا 5 أساتذة لكل 35 تلميذ

شكل رقم 23: الضبط لدى "إسماعيل"

الضبط	التصريحات
تقييم/تدريس	إذن هذه البطاقة تم إلغاؤها لكن يجب أن أحضر شيء حتى لا أبقى أنا أو تلاميذي دون فعل أي شيء تصبح الوظيفة مجرد انشغال.
تقييم/تدريس	أقوم بشيء ما (نزع القيمة للمهمة)
تقييم/تدريس	هنا يمكنني تغيير أهدافي في أي وقت. لماذا؟ لأن نقص الامكانيات ما يحبرني
تقييم/تدريس	للتقييم، يمكنني تغيير نقطة التلميذ، ارفعها أو أقوم بتخفيضها

مواد وامكانيات

المواد والامكانيات كعراقيل وعقبات ومناطق ريب هي مقدمة هنا أسباب انسداد واختلال، علاوة على أنها جد خفية في الخطاب، للقيام باللجوء إلى شكل من استحواذ تجميعي للأسباب الآخرين للحديث عن سجل جماعي. المبحوث يمر دون انتقال إلى الخطاب عن نفسه إلى الخطاب على الكل ويصبح الناطق لنفسه ناطقا للجميع. بل هذا أيضا شكل من أشكال الشرعية عن طريق التحدث باسم الجميع .

II : الـ"لا"

عقبة التدريس(البرامج)، أهداف التدريس، رفض المفتش ومتطلبات المهنة وكذا الإدارة، ما يلخص توجه من أجابوا بالنفي على السؤال ما إذا كان في مادتهم، يحدد الأساتذة بحرية أهداف التقييم أو التدريس وفقا لمستوى القسم.

يجيب الرابع على شكل خطاب وعظي(لابد لكم من القيام ب): " لا, يجب أن تتبعوا البرنامج الرسمي لأن الكل يتم استدراكه في امتحان البكالوريا". بالنسبة لـ 11: " هذا جد مهم وضروري. لابد من الرجوع إلى التوجيهات مثل البرامج الرسمية، وثائق المرافقة، دليل الأستاذ لتحقيق اهداف التدريس، والتعلم حسب مستوى كل قسم". هذه الأهداف هي التي يتم الاعلان عنها من قبل أولئك الذين حددوا الأهداف حسب هوامش حريتهم. حتى وإن كان هؤلاء لديهم شعور باتخاذ القرار الشخصي. يبدو أن الكأس النصف مملوءة. هذا الهامش من الحرية هو بالنسبة لآخرين هامش عراقيل.

13 يتطرق لرفض المفتش: " لأن المفتش يرفض ذلك" و 16: " لا، ذلك مقارنة بالقوانين ومتطلبات المهنة وكذا متطلبات الإدارة" التوافق مع القواعد المؤسسية.

3.2: تحديد الأهداف في المسار.

السؤال رقم 12

ان مسألة معرفة ما هي أهدافهم في أول المسار المهني و الى أى مدى تم تحقيقها تتدرج في إطار مواقف و اتجاهات الأستاذ الفاعل نحو تحديد أهداف ذاتية في مساره المهني كالتقدم فيه أو الانضمام إلى الحركات و النزاعات النقابية. و المستهدف في هذا المجال هو جملة من الأبعاد النظرية المتسمة بالاستقلالية و سلطة تحديد أهداف ذاتية،العقلانية المحدودة،اعادة جدولة الأهداف وبالتالي لضبطها الأهداف التي يسعى لتحقيقها بناء على أكرهات المنظمة وبالخصوص على هوامش الحرية. الكل يشير الى استراتيجيات الفاعل و قدرته على الضبط حسب jean Daniel Reynaud.

في إطار التحليل و بالانتماء بصفة الشمولية عند استخدام الضمير المتكلم "نحن" (nous) ثم الضمير غير المعرّف " هم "، « on » فإن المستجوب رقم 1 و رقم 2 بيّنا أولاً توجههما نحو تقييم تطور أهدافهم خلال المسار. لقد صرّحا بأنهما حققا بعض من أهدافهما وليسا الإجمالية أو أنه يبقى البعض: "لقد حققنا البعض وليس الكل(المقابلة رقم 1)"، "نعم بعض الأهداف حققت ويبقى هناك أخرى التي أتمنى تحقيقها مع الزمن"(المقابلة رقم 2). أما على المستوى اللفضي فأن الطرف " البعض" (l'adverbe « certains ») انما يدل على تجسيد بعض الأهداف كما يشير إلى إضفاء طابع السرية عليها.و في الأخير و من

المنطق السوسيولوجي هو تأكيد لقابلية تحديد أهداف ذاتية بكل حرية خلال المسار المهني و قدرة على العقلانية المحدودة في ضمن المسار كما يشير إليه "أبدا الكل"

كذلك استحضار مسألة النقابة بالنسبة للأول أثناء استجوابه "النقابة التي تستطيع توحيد جميع الأساتذة هو حلم نتمنى تحقيقه يوما ما", ثم استخدام في الأجوبة أساليب الفرضية و الشرط "l'hypothèse et le" subjunctif "نتمنى" و الكلمة الدالة على الزمن "un jour" expression du temps "يوما ما" يمكن تفسيرهم سوسيولوجيا بمفهوم القدرة على فرض نقابة وبالتالي على الضبط و هذا بالاعتماد على الزمن المصرح به باستعمال كلمة "يوما ما" وبالتالي يمكننا اعتبار الوقت أو الزمن هنا مصدرا آخر للسلطة (القدرة) والضبط.

بالنسبة للمستجوب الثاني, إن استعمال الضمير "أنا" في تصريحه "والتي أنا أتمنى تحقيقها مع الوقت" تؤكد تبني أساليب مختلفة من أجل إعلان فكرة الانتظار بمعنى أن الوقت كفيلا بتحقيق الأهداف. نجد هنا سوسيولوجيا نفس المعنى للوقت باعتباره مصدر السلطة. ومن جهة أخرى يدل الوقت على الاستقلالية في تحديد لأهداف المهنية, على الضبط و إعادة الترتيب "réajustement".

أما بالنسبة للضمير "أنا" (« je ») فإنه يدل على ذاتية الخطاب أو شخصية الخطاب و يتبنى أسلوب التبرير. كذلك هذا البعد الشخصي للخطاب يمكن اعتباره كقدرة التحدث عن النفس والتي تمثل مسألة الهوية في علم الاجتماع و إلى الخطاب عن النفس بالمعنى البسيكوسوسيولوجي و في الأخير و في ما يتعلق بموضوعنا من النظرة أو التحليل السوسيولوجي فإن هذا الضمير "أنا" (« je ») يعبر عن الفاعل ذات العقلانية المحدودة ضمن استراتيجيات معينة.

بالنسبة للمستجوب الثالث, فإن تحديد الأهداف المهنية يبرز من خلال المقابلة كأول موقف للأستاذ حيث إن مقولة "واحد من أهدافي" هو إعلان و ترجمة للقدرة على تحديد الأهداف الشخصية في المنظمة التي في البعد التayloriste تتفرد بهذه القدرة. ثم هذه السلطة في تحديد الأهداف بينما تعبر على العقلانية المحدودة و على إعادة جدولة الأهداف كما تشير بنفس المقدار إلى هوامش الحرية عند كروزيه Crozier و عماليات الضبط régulation لدى رينو Reynaud, فهي تعبر عن البعد الغيري (altruiste) في "تحسين الظروف المهنية و الاجتماعية للأستاذ" حتى لو كان الهدف نفسه لم يتحقق نتيجة إكراهات ظروف العمل "لم أتمكن من تحقيقه (الهدف) لأن ظروف العمل غير مرضية"

أما عند المستجوب الرابع , " فانه لا يمكن تحقيق الاهداف ابدا لأنها تتغير مع التقدم فى السن " . ان الخطاب هنا اصبح جامعاً مانعاً و فلسفياً فى سجل الاقوال السائرة. كما انه لم يقتصر على الحياة المهنية بحسب لى يتجاوزها الى الحياة بصفة عامة والجملة فى حد ذاتها تمثل حقيقة عامة. وفى الخطاب نوع من الاستعانة بحجة السلطة بهدف الإقناع. أ ليس هذا شكلاً من أشكال فرض العقلانية على حساب عقلانية اخرى مع الغير ؟ ان الاحساس بالإقناع بعد اى علامة الرضى من قبل شريك الحوار سوف يساوى أو يعنى الاعتراف له بسلطة أن يكون على حق ، وبالتالي فرض هذا المنطق . منطق جماعى و فكر جماعى منبعث من الحس العام.

اما على مستوى الجملة التى بدأت بالضمير "هم" (on) كقيمة عامة و غير محددة التى تعطى للجملة هذه السيمة , نجد كلمة " الس" . هذه الأخيرة لا يمكن فصلها عن القيمة المتعلقة بالوقت و التى تعود عند المستجوبين. كيف يحددونها ؟ السن والعمر هل هما مترادفان للرفض او اوقات مؤجلة من أجل تحقيق الاهداف ؟ ان كان هذا هو الحال فان هذا النمط من الفكر الجماعى فى حد ذاته موقفاً جديداً ناتج عن الاصلاح. المنظمة التى تؤويهم و تمنحهم شكل من الديمومة التى تضمن لهم تحقيق أهدافهم حتى و ان تم تأجيلها مؤقتاً. وعلى اى حال هناك أهداف مغايرة لتلك المحددة من قبل المنظمة و ترشيد و عقلانية مختلفان ناتجان عن هوامش الحرية و اقرار على استعداد دائم من قبل الاستاذ للضبط.

ان أفكار التأجيل و التقدم التدريجى نجدها ايضا عند المستجوبين السة , " فى الوقت الراهن ,فانى اتقدم شيئاً فشيئاً " . إلا ان هناك الإلحاح بالتحديد الى أهداف فى المسيرة المهنية ذات طابع بيداغوجى لكونها مصدر السلطة البيداغوجية " لقد حققت بعض الاهداف لأنى أتحكم جيداً فى المادة " .

على المستوى للغوى و السوسيلوجى فإننا نحصل على جملة تقريرية وخبرية . و اشرك المتحدث " انا" فى اسلوب لغوى تبريرى و هو اشارة غير مباشرة لقدرة المتحدث على تحديد الأهداف المهنية : " لقد حققت " رغم المحيط الملزم و العقلانية المحدودة " بعض الاهداف " و فى الاخير هناك استقلالية فى تحديد الاهداف المهنية , ضبط و اعادت ترتيبها. السابع ايضا يحيلنا على مسألة الوقت والتدرجية ثم الى العقلانية المحدودة و بالأخص الى هوامش الحرية و قدرة الضبط و اجابته دالة فى اكثر من مرة "البعض و لكن يبقى العمل الكثير " . لدى الثامن ذاك الاعتقاد نفسه بعدم تحقيق اى هدف " لا شيء يذكر و لا هدف " مع هذا التبرير على شكل مقولة عامة : " ما دام الموظف يظل ساكناً " الذى يشير بدون اى شك الى قدرته الافتراضية فى تحديد الاهداف و استقلاليته دون ان يكون ذلك كافياً لتحقيقها. كذلك على نفس الوتيرة الخطابية و السوسيلوجية تكررت محاور وير المقابلات لدى المستجوبين الاخرين , " ان هدفى

الاساسي هو الازدهار في العمل ولقد حققته بعضا ما " صرح التاسع . اخيرا فان هذه الاساليب الخطابية التي تتسم بالذاتية و وجود اسلوب تبريري انما يترجمان فكرة الاستقلالية و قدرة على تحديد الاهداف المهنية من خلال عقلانية محدودة.

أى أهداف و فى أى وقت ؟

يبدو أن أنواع مختلفة من الأهداف تسير تسلسل أحداث المسار المهني. فإن أهداف التحكم فى الأداء التعليمي لبداية المسار تليها اهداف تحقيق الذات و الانجاز فى منتصفه أو أهداف أخرى غيرية : أى إعطاء لمساهمته التربوية أو النقابية طابع المنفعة العامة . نعود مفيدين للغير .

1. بداية المسار المهني.

يبدو حسب المقترحات التالية ان الاهداف تتباين و تختلف حسب الموضع المتقدم او المتأخر للأستاذ فى مساره المهني. بالنسبة للحالة المتقدمة أى بداية المسار فإن أهداف التحكم فى أداء النشاطات التعليمية تبدو كأنها تتماشيان و تسير الاهداف الايديولوجية للمدرسة .

فى واقع الميدان ,فانه نسجل من قبل المستجوب العاشر , فكرة الاهداف المهنية التي يمكن ان تكون من النوع الديداكتيك , البيداغوجية او الفلسفة التربوية من خلال : " فى بداية مسارى المهني كانت أهدافى مهنية فقط " . انه نفس الخطاب البيداغوجي الذى لمسناه عند المستجوب الحادى عشر الذي يتكلم عن الكفاءة,التعليم و التكوين الشخصي , حيث يصرح : " فى بداية مسارى المهني , كانت اهدافى ضمان الكفاءة المنتظرة للتعليم و التعلم و أن احقق تكوين شخصى " . أما الثانى عشر , معبرا عن هدف أدائى فانه يصرح عن ارادته فى توصيل المعارف فقط. هذا و ان اختيار كلمة "توصيل" « faire parvenir » يشير الى تحول دور الاستاذ فى منظور المقاربة بالكفاءات حين اصبح دوره يقتصر على تمرير المعارف بينما كان حاملها فى النظام التربوي السابق. كما انه يمكن تسجيل ان هذه النظرة يتقاسمها مع المستجوب رقم 12 الذى يقول : " نقل معارفى الى الاجيال الجديدة " .

عامل آخر يظهر فى المقابلات التاليات . المستجوب الرابع عشر بتصريحه : " لأقدم كل ما استطيعه لتلاميذى " . يبدو انه يتخيل ادائه المهني على شكل "عطاء" او "منحة" او "هبة" فى منظور مارسل موس Marcel Mauss. فى الواقع هذه الهيبة تأسس علاقة تبادلية بين الاستاذ و التلميذ بهدف ارضائهم او قبولهم. و حقيقة فانه من خلال العمل الاستكشافى هناك العديد من الاساتذة الذين لا يرجون إلا ان ينظر اليهم باستحسان من قبل التلميذ. أما التالى (الخامس عشر) فانه يعيد انتاج الخطاب المدرسي من حيث المثالية نحو التلميذ و الأساتذة (ان يكون مثالا يقتدى به من قبل التلاميذ و الزملاء) و ان يسعى

الى اقامة نوع من الارتباط بين المعلم و المتعلم , و يحاول اعطاء الى التعليم بعد ترفيهي : " جعل تدريس العلوم الفيزيائية و التمرن عليها بمثابة فن بالرغم من صعوبة المادة " .

أما المستجوب السابع عشر فعندما يصرح قائلا : " اننا نسعى الى تحقيق مدرسة ذات جودة من خلال طرق التدريس تتماشى مع الأجيال الجديدة " , فانه يطرح اشكالية عدم مواكبة الاساليب التدريسية التقليدية للمتطلبات العصرية الحديثة. فكرة ذات الانتشار الواسع فى الوسط المدرسي فى ظل بداغوجية المقاربة بالكفاءات. اما الثامن عشر فانه يميل الى: " ضمان رسالة المدرسة, العمل من اجل الوطن " و هى مسألة تتعلق بالإغراض الايديولوجية للمدرسة و اعادة انتاجها.

فى الاخير نقدم صورة كل من حميد و خودير الذين يعتمدان على خطاب هوياتي بحيث انهما لا يريان إلا البقاء اساتذة كما غى بداية المشوار المهني : " ان اهداف منذ بداية مساري المهني هي ان ابقى استاذًا لكوني احب هذه المهنة... منذ اليوم الاول احببت ان اكون استاذ و سأختم مشواري كأستاذ... " (حميد) , " للأسف لا, فى البداية لم تكن لى أي اعتبارات اخرى " (خودير).

II. اهداف غيرية (altruisme).

بعد سنوات من التوظيف , تبدو الاهداف متغيرة نوعا ما عن بداية اول المسار المهني. فى الواقع و مع مرور الزمن هناك اعادت تحديد للأهداف. هذه لا تعد مهنية بحسب أو أدائية أو أيضا من الأغراض الأيديولوجية التربوية و لا حتى السلوكية او الأخلاقية لكي تعنى للبعض , المسائل غير المهنية المتعلقة بالحياة الاجتماعية بينما يرى البعض الآخر ذلك البعد النقابي الذي يؤدي الى تغير وضعيات مهنية او غير مهنية. و تجدر الإشارة الى ظاهرة التجمع agrégation التى تفصلهم عن الافراد الغير منسجمين للأول مسارهم المهني. و مع ذلك فانه لا يزال هناك خطاب حول التغيرات الحادثة فى البرامج من الحين الى آخر و كذلك خطاب اخر حول الترقيات المهنية.

أما المداخلة العاشرة تعلق حسب تصريحاته ب : " تغير البرامج و محتوياته " و هى اشارة الى اعادة توجيه الاهداف المحددة فى بداية المسار المهني (الترسيم و الترقية) قبل ان تتوجه نحو الجانب البيداغوجي و سيتم تلخيص الباقي فى الجدول الموالي.

شكل رقم 24: تحليل اعادت تحديد الأهداف:

المقابلة	المحتوى
15	ممارسة حياة متواضعة و بسيطة
16	هدفى الدائم هو تحقيق الاستقرار الاجتماعى.
21	لذلك انخرطت فى النقابة ليس لمشاكل شخصية ولكن بالنسبة لمصالح المشتركة ككل.

	يلزمنى ان اكافح من اجل الاخرين.انها معركة يجب الحفاظ عليها.
22	بعد ما يقارب 17 سنة ,يمكننى القول ان هناك اهداف قد انتزعناها على المستوى المالى بالطبع.
23	هنا لم افكر إلا مؤخرا ان اصبح مفتشا...اما بالنسبة للنضال النقابى فعادة ما يكون ذلك اثناء زمن محدد. لهذا النقابة كالكائن الحى لديه مرحلة حياة والتزامات و عند تجاوزها اى عند الشيخوخة كأنه يقر لنا ان لكل جيلا نقابته.

و اخيرا يمكن الاستنتاج من هذه المقابلات نوع من الميل الى **التقييم** الذى تكمن اهميته فى انه يدل على سلطة الاستاذ مهما اختلفت الوضعيات المهنية و الى ممارسته لنوع من العقلانية المحدودة التى تجعل من هذه الاهداف تتحقق ام لا. فيما بعد تأتي استراتيجيات التسيير الذاتى للمسار المهني تزامنا مع الاكراهات contraintes و الرهانات ثم الاوراق الراحبة التى يتم الكشف عنها بالتدريج.

المحققة ام لا.

المقابلة 10: " لقد حققت البعض منها و لا يزال البعض الآخر... لم اتوصل بعد".

المقابلة 13: " البعض منها تحققت و البعض الاخر لا ".

المقابلة 15: " اعلم انه فى الجزائر ليس من السهل التقدم بالنظر الى المعوقات التى تواجه الاستاذ فى مسار حياته المهنية و اليومية و لكن هذا لا يمنع المحاولة و العمل الجاد من اجل تحقيق كل الاهداف المسطرة ".

المقابلة 16: " الحمد لله لقد تحققت ".

المقابلة 18: " اقد قدمت كل ما فى مقدورى رغم عدم قناعتى بالنجاح 100%"

المقابلة 19: " ليست هناك ترقية .لقد انتظرت سنتين قبل ان التحق بالنقابة . فى البداية لنم اكن مقتنع و لكن بمرور الزمن التحقت بها"

المقابلة 20: " لم افكر ابدا فى مناصب المسؤولية و لا النظارة و لا النقابة".

استراتيجيات التسيير الذاتى للمسار المهني.

المقابلة 21: " ان اصبح مديرا لم يخطر ابدا على بالى . انها لا تعني لى شيئا لأنه لا احب الخضوع للسلطة".

المقابلة 22:- "لماذا لم اقبل ان اصبح ناظرا ؟ لا اقبل ان يكون لى خصومات و اختلافات مع الأساتذة و زيادة فى العمل من اجل نفس الراتب الشهري(اكراهات تنظيمية وإستراتيجية).

- لي 18 ساعة فى الأسبوع و افضل قضاء باقى الوقت مع ابني على ان اقضيه على مستوى الإدارة. (استراتجية تفضيل الزمن العائلى عن الزمن العاملى و التنظيمى).
- اذن لا وجود لما يثير قبول هذه الوظيفة.
- حتى بالنسبة لمنصب الناظر المرتب في الفئة 16 مثل الأستاذ المكون . على الرغم من انه على مستوى مهام الفئة 14 او 16 فإننا لا نعلم بالضبط ما هو عليه.
- اذن انا استاذ منسق و من المنظور المالى هناك زيادة بدون ان تغير او تزيد نسبة مهامنا . سوف يمكننى ان احس بالرضا يوم تتحصل فيه على قراراتنا مع تحدد المناصب و الوظائف للأداء. الأمر الذى لم يحصل بعد بالرغم من كونه موجود فى القانون.
- لقد وضعوا قوانين اساسية بدون محتوى ... اليوم اعلم انه لم يتم الانتهاء منها. فمن الممكن ان يتقاضى استاذ راتبه الى الفئة 16 خلال سنة و ايحال على التقاعد قبل ان يخبر عن مهامه الجيدة. هناك خلال لأنني اتقاضى راتبا لشيء لم اقم به.
- و لكن القانون الأساسى لم يتم بعد و المفاوضات جارية الى اواخر 2017"

المقابلة 23:- "السنة الفارطة انجزت المسابقات من اجل ان اصبح مفتش و وجدت نفسى قائمة الانتظار . لكننى أسف بحيث وجدت اساتذة يغشون . و في نفس الوقت و ان تحصلت علي المسابقة فمن الأرجح ان اكون قد اخترت البقاء الى جانب ابنائى الاثنين المسجلين لمسابقة البكالوريا".

الفصل السادس.

الضبط عند تقييم الرضا و وبالابتكار في السلوكات

1-المبحث الأول:تقييم مستوى الرضا

1.1.تقييم مستوى الرضا داخل القسم(السؤال رقم 13)

في اتجاهه حول تقييم مستويات الرضا داخل القسم ، يعطي الأستاذ نظرة نقدية مستقلة حول عناصر متعلقة بالبيداغوجيا ، المواد التدريسية والتعليمية الهادفة جميعها لنجاح التلميذ. هذا يتعلق باستقلاليته واستعداده للضبط وكذا هامش حريته.

على مستوى التحليل ، الأساليب الخطابية المحددة التي تلي تسعى لإبراز الأبعاد الذاتية والموضوعية للفاعل : هذه في الواقع هي تعبير عن فردانيته كما أنها تحيل إلى نمط تفكير جماعي لفاعل جماعي. تتبدى هنا بطارية إجراءات تعبيرية تبريرية تقترح بطريقة رمزية سلطة الفاعل أي الأستاذ. يصبح مرجعا فيما يتعلق بمسألة الرضا في القسم وما يجب تحسينه. حيث السؤال : عن ما إذا تجد نفسك أكثر رضا خلال أدائك لعملك داخل القسم و ما الذي يجب تحسينه؟

يبدو الخطاب أولا على شكل تنميط تأكيدية أو نقدية سلبية. تتعلق هذه بعناصر لا بد من تصحيحها ومن ثم ممارسة الضبط من وجهة نظر سوسولوجية. كذلك : هذه المجالات والمواضيع هي الاماكن الرمزية لممارسة السلطة أو ببساطة إظهارها. يتم الحديث عن المواد التدريسية كمستوى تحكم متعلق بالمواد ويمكن الأستاذ من الإجابة بشكل يظهر ويبين سلطته لكن قوته كذلك. ومن ثم التقنية التعبيرية للعد بهدف إخباري تفسيري يتعلق بإبراز هدف الاقناع بنجاعة أقواله ترمز إلى الإشارة الى المرسل الى المتكلم و تعزيز سلطته.

في الواقع ، المقابلة رقم 01 ذات نزعة تبريرية و ذاتية من خلال الصفة " سطحي ، جديدة " وكذا صيغة تحسينية : "إبداء أكثر أهمية ". هذه تتدخل فيما يخص التحكم في اللغة. رقم 02 يتميز باللجوء إلى استعمال الصفة : " راض " ، وبطريقة سلبية بالصفة "سيء " فيما تعلق بالتوجيه. رقم 03 هو الآخر بنزعة تبريرية و ذاتية باستعمال مفردة " غالبا " والصفة "راض ". فضلا عن ذلك،، يدرج كذلك فعلا للتعبير عن الرأي "أعتقد" و شكل او طريقة تحسينية "تحريض فضول التلاميذ" وأخيرا يختم بالحث بطريقة ادائية "لا بد أو يجب".

رقم 05 يلجأ إلى صياغة نزعة او طريقة تبريرية وجملة إسمية . غياب تحديد الفرد، الزمن والنمط يعطى لهل في الواقع شكل من الحقيقة العامة: " تقديم المشاريع ". رقم 10 يستعمل الصفة: " راض " والطريقة المقارنة المعبرو عن التفوق "الأكثر ". رقم 11 يعود إلى مصطلح الزمن " خلال " والصفة " راض ". رقم 13 يعبر بطريقة ادائية باستعمال " لا بد " ويصرح: " لا بد لي من تحسين مستواي ومستوى تلاميذي ". رقم 15

يبرر ذاتيا: بمصطلح زمن وصفة" مثالية، مرضية، حد أقصى" ثم بسرد وتعداد: "1-يستقبلون رسالتي المرسله، 2- يفهمون الدروس، 3- من غير اللجوء إلى الغير".

رقم 16 في صياغة مهينة وسلبية فيما يخص موضع التلاميذ أكثر منه الإدارة: "سوء أخلق التلاميذ وتساؤل الإدارة". رقم 17 يعلل ويتدخل بالاشارة بطريقة ذاتية، مقارنة وعلوية مطلقة" جدا" والصفة" سعيدة" وأخيرا سرد وتعداد بنزعة او طريقة تبريرية:

-تحليلاتهم،

-تقنياتهم في التتابع بين الخطوات و

-منطقهم والرسالة تمر بسرعة،

-القسم مكتظ.

رقم 19 تعلق وتعدد فيما يتعلق بفي موضوع:

عدد التلاميذ في القسم:

-تغيير وضعيات التلاميذ.

-القيام بجلوس التلاميذ في صفوف يمكن أن تزعج التلاميذ.

-وضعهم في دائرة.

-أفضل من الصفوف.

والتنظيم الداخلي للقسم:

-عندما يهتم التلميذ بالدراسة ويشارك.

لكنه يسجل ذاتيته بك"أنا" وطريقة ادائية: "أستطيع".

رقم 21 يعدد ويعلل:

-المشاركة.

-يطرحون الأسئلة.

-على المستوى التأديبي لأنها تدفع للرغبة في.

تعداد بصيغة تبريرية:

-تلاميذ بلباس،- يشارك التلاميذ في الحصة.

-أقوم بحصة ميزان أو قفز دون أن يكون هناك جرحى.

-مسألة الإمكانيات لأن الحالة كارثية.

-لأنه بالنسبة لنا الأمر يتعلق بحالة خاصة لأننا نعمل خارج المؤسسة.

رقم 23 يعد بصيغة تبريرية:

-أكتشف التلاميذ وكل وامكانياته وقدراته.

-بأقدميتي، دائما هناك احترام.

-ما من مشاكل.

مع اقدميتي وتجربتي:

-تعطي حرية أكثر للاستاذ.

-مثلا البرنامج الذي يعطى ليس متلائما بين الفروع.

-داخل القسم تجد تلاميذا بمستويات مختلفة (غير متجانسة).

-مع أقسام الامتحانات أين من المفترض أن تقوم بكل شيء لكن بطريقتهم أو لا بد لك من احترام البرنامج لا تجد ما تفعل.

-لا بد للأستاذ من أن يكون مرنا في طريقة تطبيقه للبرنامج.

-وكأنه لا بد من إيجاد بعض من الحرية.

- مثلا بأقسام مختلفة.
- لابد للأستاذ أن يقوم بنفس الدرس.
- ليس تطبيق نفس المنهجية بنفس الطريقة.
- مثلا الايام الأخيرة خضرت في امتحان ترسيم حيث يجب على الأستاذ التقيد بالخطوط العريضة للبرنامج في حين أنها تفاهات.
- من المفترض أن المفتش، يجب الا يطبق بالحرف الواحد.
- لابد له فقط الارتباط بفلسفة الدرس وترك الأستاذ حرا في تنظيم المحتوى .
- لابد من تحرير المبادرات.
- لابد من ترك الأستاذ نماذج من قطاع التربية وإن حررناه فنحن في قلب المقاربة بالكفاءات.
- يحدث أحيانا أن الاستاذ لابد له من تكييف درسه وفقا للتلاميذ.
- على سبيل المثال، قد يكون التلميذ محبا للولايات المتحدة الأمريكية، على الأستاذ استغلال هذا بما اننا نتحدث في المقاربة بالكفاءات عن العالم المتطور. فيمكن تكليفه بكمل عن الولايات المتحدة الأمريكية.
- الشكل الثاني هي صيغة تعبيرية خبرية (إعلامية) و موضوعية دون تورط ظاهر وجلي للمستقبل. لا يتورط صاحب الإجابة على ما يبدو على مستوى الخطاب لكن تدوين الجمل المصاغة موضوعيا وجملة مصرحة بها على شكل حقائق عامة بطريقة خفية. هذا يعني أن يكون على حق بالتموضع بطريقة رمزية في وضعية سلطوية ضمن سياق التبادل الذي تشكله المقالة. يصير مرجعيا للسلطة على المستوى النطقي والرمزي والحاصل على القوة من وجهة نظر سوسيولوجية. يصرح المبحوثون: " فهم التلاميذ على مستوى الدروس والنتائج"(06)، " يشارك التاميز أكثر وهم على الأقل مع المستجدات"(07)، " ما يجري داخل القسم متوقف على طريقتي "(08)، " بلوغ الأهداف في أغلب الحالات"،(9) : " حين يهتم التلميذ بطريقتي الحيوية العلمية"(12) وأخيرا " علاقتي بتلاميذي"(14).
- أخيرا آخر شكل يتجلى في حث ب الصيغة الإلادائية 04" لابد من أن تكون هناك طاقة للمواصلة والمثابرة" (04) و "يجب علي تحسين الطريقة في حل التمارين من قبل التلاميذ" (18)

على ضوء كل المقابلات السابقة يتم جزء من التحليل في سياق التحليل الاستراتيجي لميشال كروزيه وزميله. وعليه مفاهيم هامش الحرية ، علاقة السلطة، رهانات منطقة الريب ستحيل إلى رضا الأساتذة وكذا استعدادهم للتحسين وهو ما يترجم فعلا للتقييم ومن ثم اتجاها في سياق الإصلاح.

مواضيع الرضا لدى الأساتذة و ما يتم تحسينه تترجم على المستوى البيداغوجي على شكل كفاءات دراسية، تعليمية أو بيداغوجية لدى التلاميذ. هذه الأخيرة هي مجال الخبرة لدى الأستاذ وكذا معرفته الإدائية. وعليه فهي تعبير عن علاقة القوة (قوة تدريسية، بيداغوجية، تعليمية، أو علائقية) بين الأستاذ والتلميذ ومجال ممارسته.

الرهان، الذي يتمثل في زيادة قوة الخبرة هذه للتحكم بشكل أكبر في البيداغوجيا، التدريس والجانب العلائقي بالرغم من عدم استقرار سياق الإصلاح، التي تتعثر على الإكراهات أو مناطق الريب التي حولها تنقسم استراتيجيات وفقا للتحليل الاستراتيجي أو ببساطة الضبط حسب نظرية الضبط الاجتماعي. نحفظ هنا المجالات التالية: ما يجري داخل القسم، اتجاهات معرفية، مشاركة وتفاعلية، علاقات مع التلاميذ، أهداف مهنية، اهتمام بالمادة.

ما يجري داخل القسم:

إن ما يحدث داخل القسم هوس حقيقي بالنسبة للأستاذ، مشاركة التلاميذ هدف منشود من قبل البيداغوجيات المختلفة. المقاربة بالأهداف تعطي له مشروعا للتحقيق كما هو الحال في المقاربة بالكفاءات. بعد ذلك، الأستاذ مسكون بهوس التحكم في المادة وضرورة بلوغ وتحقيق الأهداف داخل الحصّة التي تبقى على كل متعلقة ورهينة بمستوى التلاميذ وكذا بمسائل لوجيستكية وبيداغوجية. من البديهي أن هذه الظروف هي مناطق ريب تنظيمية والتي من خلالها يشكل الأستاذ أو يعيد تشكيل سلوكياته وأفعاله.

في التفصيل، المقابلة رقم 05 تعبر عن الرضا عما يجري داخل القسم: "حاليا، أنا راض عما يجري داخل القسم". دون أن يعني ذلك بيان ما هو المجال الذي يحصل فيه هذا الرضا. المستجوب الثامن، في نفس وجهة النظر يعلن عن رضاه عما يجري داخل القسم مع التخصيص أن الاستحقاق يرجع إلى المادة التي يقوم بتدريسها: "الرضا عما يجري داخل القسم يعود إلى مادتي" هذا يحيل على التمييز بين المواد خاصة مع نظام المعاملات الذي ومن خلال تراتبية المواد يفصلها إلى أساسية وغير أساسية في ذهن التلاميذ وكذا الأساتذة مع إعطاء طابع تمييزي للتنظيم المدرسي والبيداغوجي (OSP) بين المواد، ساعات الدراسة

الصباحية للمواد الرئيسية والأساسية والمسائية وساعات الفراغ بالنسبة لأساتذة المواد الرئيسية وساعات متوزعة على البقية. أخيراً، من البديهي أنه كلما كان التلميذ منجذباً إلى مادة أساسية وكل ما يجري في المادة كلما كان ذلك عكسي بالنسبة للمواد الثانوية ثم ينتهي الأمر بالضجة والتشويش.

رقم 22 في الجزء الثاني من المداخلة: "الأخيرة هو حين أقوم بحصة أوزان أو قفز ولا يكون هناك جرحى. هنا أكون هادئاً"، يتطرق إلى مسألة شروط وظروف الأمن التي فيها تتم حصص التربية الرياضية والبدنية خاصة بالنسبة للثانوية المختلطة "القصر" وذلك لأن التلاميذ يقومون بالحصص في المؤسسة القديمة في الواقع، يعلن المبحوث عن هدوئه حينما ينتهي كل شيء دون جرحى.

قدرات معرفية

في خانة القدرات المعرفية، مسألة قدرات تفكير لدى التلاميذ (تحليل، تقنيات ربط بين المراحل، منطق، استقراء واستنباط) وفهمهم وحلّهم للتمارين وكذا الاتصال. إنه البناء الفكري العقلاني والروحي الذي يميز المهنة أي التدريس.

في المقام الأول المقابلة 03 يصرح صاحبها بالاعتماد على نظام التفضيل الذي يفضل التفكير المنطقي على التفكير عن طريق المماثلة. النمط الأول من التحليل، يعلل، يبرر ويفحص أشكال التفكير وهو تفكير تحليلي، منقسم لأجزاء. علاوة كونه عقلانيا لاحتراجه للقواعد و متتابع فالنمط الثاني استنباطي. هذا غير أن المقابلة تقول: "غالبا أنا راض حينما ألاحظ أن تلامذتي يفكرون بطريقة منطقية وليس بالمماثلة".

ثم ما يرتبط بالإدراكات خاصة قدرات الفهم وحل التمارين، رقم 06 يصرح بالقول: "الرضا هو فهم التلاميذ لمستوى الدروس ونتائجهم"، يحيل إلى الاستعدادات الإدراكية والنتائج، الشيء نفسه بالنسبة للجزء الثاني للأقوال للمقابلة رقم 11 الذي يصرح: "قدراته على استيعاب الدرس. هذا من خلال حل التمارين. الأمر نفسه في الأخير بالنسبة للمقابلة رقم 15: "رضاي التام تأتي حين يستقبل تلاميذي رسالتي، و يستوعبون الدروس من غير اللجوء إلى مراجع أخرى أو كتب في المادة" وكذا في المقابلة رقم 20: "ما يسعدني هو حين أدرك أنهم يفهمون الرسالة وأنهم يتبعونني" (الفهم والاستيعاب)

أخيرا المقابلة رقم 17 في تصريحها: "لدي تلاميذ في السنة الثانية يسعدونني بتحليلاتهم، تقنياتهم في الربط بين المراحل ومنطقهم والرسالة تمر بسرعة كبيرة". يفكر على حسب استعدادات وقدرات تفكير التلاميذ والاتصال.

مشاركة وتفاعلية:

ما يشعر الاستاذ صاحب المقابلة رقم 01 بالرضا هو: "رؤية التلاميذ مندفعين ومهتمين". غير أنه ووفقا لما يعتبر كمنطقة ريب أو صعوبة، أستاذ المقابلة رقم 01 يعدل من رضاه بالتطرق الى موضوع عدم رضا متعلق بتدريس اللغة وفقا للمقاربة الجديدة.

بالنسبة لزملائه اللاحقين المشاركة والتفاعلية تعود شعارا وفوق ما يرضيهم يكتشفون بعدا تقييم الاتجاهات المتعلقة بسلوكيات التلاميذ التي تبدو موضوع اتفاق بالنسبة للمشاركة لكن مختلفة أحيانا فيما يتعلق بالتفسير، ووالملابس أو الطريقة التي يشاركون بها. هو ما تبينه التصريحات التالية:

-07: "يشارك التلاميذ أكثر و هم بدرجات متفاوتة مواكبون للمستجدات".

-11: "خلال الفعل التربوي، أنا راض على مشاركة التلاميذ".

-21: "هي المشاركة وما يطرحونه من أسئلة".

-22: "هناك من الأشياء ما أنا راض عنها"، أصلا، أجد التلاميذ بلباسهم. هذا جيد - حين يشارك التلاميذ في الحصة"

-19: "المشاركة".

-10: "خلال الدرس، ما يرضيني أكثر هي تفاعلية التلميذ مع الدرس، نشاطاتهم واحترامهم..."

العلاقة مع التلاميذ

تعزز العلاقة مع التلميذ الشعور بالرضا لدى بعض الأساتذة. ذات صلة بالثقة وعلاقة الاحترام. هذا ما يصرح به المستجوبون في تصريحاتهم: "ما يرضيني هي الثقة بيني وبين تلاميذي" (13)، "عن علاقتي مع تلاميذي" (14). "أكتشف تلاميذي ولكل قدراته. بعد الآن ومع أقدميتي، هناك دائما الاحترام إذن ليس من مشكلة" (23). هذا لأن البعد العلائقي يضع قيد الاهتمام الطابع العلائقي على أساس القوة في الواقع هناك ما يشترط سيرورة الدرس ولا يوافق عليها التلميذ بالنسبة للاستاذ على انها كضمان للرضا وكشكل من

الإعتراف تشمل المواصفات الخاصة والمهنية. علاقة تواصلية وراقية بين التلميذ والأستاذ وأحيانا بكبرياء البعض.

أخيرا **الأهداف المهنية، التنظيم الداخلي للقسم.** على التوالي تم التصريح: "التمكن من بلوغ أهدافي في أغلب الأوقات" (09)، "حين يهتم التلميذ بمادتي الحيوية العلمية" (12) و 19 ب ما يشعرني بالسعادة هو اهتمام التلميذ بالدراسة. (19/ب) (الاهتمام بالمادة) وأخيرا "التنظيم الداخلي للقسم" (19).

عن طريق الاستعداد **للتحسين** المتضمن في سؤال المقابلة، الاستعداد المشار إليها هي ما يتعلق بالضبط أكثر منها الاستقلالية. يتعلق الأمر كذلك بتسليط الضوء على ظهور تحديات جديدة في إطار ممارسة الوظيفة. القدرة على الضبط، التفكير في قواعد جديدة تدل على تحول الفاعل أي الأستاذ إلى فاعل حر نسبيا والقدرة على تجاوز دورهن الاستفادة عن طريق أشكال الضبط الجديدة التي يفكر بها، يصير حاملا للتغيير.

التحديات التي تظهر متباعدة كثيرا. مختلف الأسئلة التي تتعلق باعتبارات بيداغوجية، تأديبية، تعليمية تم التطرق لها. التصريحات التي أدلى بها المستجوبون سيطلع عليها بما أنها ستؤدي إلى ظهور تحديات جديدة في كل مرة.

المستجوب رقم 01: "أقترح إيلاء أهمية لنقطة اللغة مع العلم أن هذا يجلب أكثر التلاميذ يطرح مسألة أهمية اللغة مع العلم أن هذا من شأنه جذب معظم الطلاب. من البديهي أن ما يعنيه هذا الاقتراح هو اشراك نجاح التلاميذ إلى الدافعية من خلال إتقان اللغة. ويتمثل التحدي في إبراز البحث عن الحافز كشيء مسبق للفعل المدرسي.

الثاني يقوم بالربط بين التوجيه السيئ ونوع من اللاتوازن دون الإسهاب في شرحه. يصرح: "أعتقد أن التوجيه السيئ، لبعض التلاميذ تسبب في اللاتوازن". للتذكير، أن أساليب التوجيه مثلما أعرفها حينما كنت أعمل بالثانوية، تقدم ما يمكن اعتباره خلاا وظيفيا بما أنه يتم على أساس النقاط والعلامات للثلاثين الأولين من السنة في الطور الثانوي.

رقم 03 يربط حب الاستطلاع والقدرة على التفكير بالقول: "أظن أنه لابد من استثارة حب الاستطلاع لدى تلاميذنا من أجل رفع قدراتهم التفكيرية". الإنعكاسية المتأتية من نظرية بافلوف هي عنصر جديد يظهر في حقل الممكن للأفعال التي يتم تحقيقها لصالح التلميذ لدى هذا الأستاذ.

رقم 04 يصرح: "أحاول دائما الحصول على أفضل نسب النجاح في شهادة البكالوريا. لا بد من وجود طاقة للمواصلة والمثابرة" بالتركيز على القاعدة الشخصية (أفضل نسب نجاح في البكالوريا) في سيرورة نشاطه في التدريس وبالعلاقة مع تقديره لذاته. في حين أن رقم 05 يركز على تقديم المشاريع في حين أن رقم 09 يصرح: "لا أريد تحسين أي شيء" للتعبير عن انسحابه أو عدم اكترائه بوضع وتقديم قاعدة جديدة.

الباقى من الضبط يقدم في السرد الموالي:

المقابلة رقم 11

قاعدة معرفية

- "ما يجب أن أقوم بتحسينه هي طريقة حل التمارين من قبل التلاميذ".

المقابلة رقم 13

مستوى:

". لا بد لي من تحسين مستواي وكذا مستوى تلاميذي"

مقابلة رقم 15

الاتصال

- "من جهتي، أحاول لأقصى مايمكن تسهيل نقل الرسائل وتطبيقها خاصة عندما أجد وسائل كاملة وجيدة في حصص الأعمال التطبيقية.

المقابلة 16

التأديب والأخلاق وغياب الإدارة

- "الخلق السيئ للتلاميذ وإهمال الإدارة"

مقابلة 17

اكتظاظ العدد.

- "لكن عندما يكون القسم مكتظا في العدد نضيع الكثير مم الجهود دون جدوى"

مقابلة رقم 19

اكتظاظ العدد

- "سأبدأ مع عدد الطلاب في الطبقة الأكثر أهمية

الاستعداد المكاني للتلاميذ

...أستطيع تغيير وضعيات التلاميذ بما أنني أقوم بجلوسهم في صفوف يمكن ربما أن يزجج التلاميذ.

أستطيع وضعهم في دوائر. هذا يبدو لي أفضل من الصفوف".

المقابلة 21

على مستوى الأخلاق.

- "أود تحسين الأمور على مستوى الأخلاق لأن ذلك يعطي الرغبة"

المقابلة رقم 22

تحسين الوسائل

- "ما أريد تحسينه هو مسألة الوسائل لأن وسائلنا سيئة فالأمر بالنسبة لنا حالة خاصة لأننا نعمل خارج

المؤسسة"

المقابلة رقم 23

عدم التجانس في برنامج التاريخ.

- "مع أقدميتي وتجربتي، أقترح منح حرية أكبر للأستاذ. مثلا برنامج الذي يعطى ليس متلائما بين الفروع.

غير متجانسة

... داخل القسم تجد تلاميذا بمستويات مختلفة

احترام البرنامج (كلوائح تنظيمية) المدرس يعد إشكالية.

...مع حجرات الامتحان حيث من المفروض أن تقوم بكل شيء لكن مع طريقتهم ستحترم البرنامج وليس لديك خيار.

البحث عن حرية الحركة

أنا أرى أن الأستاذ لابد أن يكون مرنا في طريقة تطبيق البرامج

التربية المختلفة

هو مثل الذهاب للبحث عن بعض الحرية. كمثال مع أقسام مختلفة لا يجب على الأستاذ القيام بنفس الدرس ولا أن يطبق نفس الطريقة وب نفس المنهجية.

عدم الاهتمام باحترام النصوص التنظيمية التي يمثلها البرنامج عند امتحان التثبيت

مثلا هذه الأيام الأخيرة حضرت لإمتحان الترسيم Capes أين يجب على الأستاذ الالتزام بالخطوط الكبرى للبرامج في حين أن هذا من التفاهات.

مراجعة دور المفتش

....من المفترض أن المفتش، يجب ألا يطبق بالحرف الواحد، عليه فقط الارتباط بفلسفة الدرس.

تحرير الأستاذ.

ترك الحرية للأستاذ لتنظيم المحتوى و العناوين ..الخ لابد من تحرير المبادرة. لابد من ترك الأستاذ يعمل بطريقته لأن التدريس فعل إنساني. إذن لابد من تحرير الأستاذ بـcanevas التربية إذا تم تحرير الأستاذ فنحن في قلب المقاربة بالكفاءات.

تعديل الدرس مع التلميذ

أحيانا كذلك، يحدث أن الأستاذ لابد له من تكييف درسه وفقا للتلاميذ. على سبيل المثال، يمكن أن يحدث أن تلميذا يحب الولايات المتحدة الأمريكية ، فلا بد للأستاذ من استغلال ذلك في البرامج. إذن يطلب من التلميذ القيام بعمل حول "USA"

2.1-تقييم مستويات الرضا عن تقدم المسار المهني (سؤال 14)

تقييم مستويات ووضعية رضا فيما يتعلق بالمسارات المهنية تتعلق عموماً بالكفاءات البيداغوجية، المتعلقة بالمادة لدى التلاميذ. في حين أن التقدم في المسارات واللجوء أحياناً لرجع الصدى، للحصول على المعلومة وكذلك مجموع تقديرات للأساتذة الذين ليس لديهم أي نوع من الموضوعية أو الطابع الخارجي. التقييم الذي أصبح عبارة عن تقديرات هو خالي من وسائل أو سلام للتكميم والتقييم غائب. المدرسة بدءاً من الأستاذ ترى نفسها من خلال منح ذاتية خاصة عندما يكون الطابع الحديث لإصلاح لا يستقر الممارسات في القسم وبشكل أقل التقييمات الإدارية.

هذه الأبعاد البيداغوجية المختلفة أو ببساطة المتعلقة بالمسار المهني تؤكد على خبرة الأستاذ و معرفته اللأدائية أو تمثلاته. هذه الخبرة أو المعرفة اللأدائية تجعل التلميذ يتقدم وتتطور مساراته كذلك. ومن ثم، هذه الأبعاد البيداغوجية المختلفة أو المتعلقة بالمسار المهني هي تعبير عن علاقة السلطة بين الأستاذ والتلميذ. التحدي، المتمثل في زيادة سلطة الخبرة، تبرز استراتيجيات تعزيز (أفضل على المستوى العلاقات، البيداغوجي، السلوك، التفهم، السمات الشخصية والمهنية) وفقاً للتحليل الاستراتيجي أو ببساطة الضبط وفقاً لنظرية الضبط الاجتماعي.

في هذا السياق يلجأ الأستاذ إلى القواعد المطبقة و المشتركة (بالنسبة للأساتذة والإدارة) الإعتيادية في تقييم للتلاميذ (كمية تكوينية) أو قواعد مستقلة متعلقة بالشعور بنجاح التلميذ أو سعادة الأولياء) وهو حال المستجوبين رقم 04 و 10.

تحدي زيادة قوة الخبر

فيما يتعلق باستراتيجية التحسين الذي يتعلق فيه التحدي بزيادة قوة الخبر، المستجوب رقم 02 يلجئ إلى تقييم تطور مساره. يصرح: "أجد أنني أنقدم جيداً في مساري المهني" بتقييم التطور في التحكم في التكنولوجيات الحديثة وفقاً للمقاربة بالكفاءات: "أحاول استخدام كل الوسائل الضرورية لبلوغ أهدافي (جهاز إعلام آلي محمول، سمعي-بصري، عارض ..)".

رقم 03 يقيم التطور في مساره المهني من خلال نتائج البكالوريا كما يصرح به: " الطريقة الوحيدة التي استعملها لتقييم تطورات المسار المهني هي نتائج امتحانات البكالوريا". تعد نسبة النجاح في البكالوريا عامل تقييم تطور التحكم في الكفاءات البيداغوجية والمدرسية. كلما كانت نسبة النجاح عالية فذلك يعني أن

الاستاذ جيد. أخيرا وبالتعبير عن الرضا، فإنه يمضي بعملية الاعتدال باستعمال مصطلح الزمن: "لحد الآن أنا راضٍ" للتأكيد بما أن منطقة الريب لا تزال قائمة مع خطر إعادة نظر استمرارية هذا النجاح.

مع خطر التشكيك في أهمية وسائل المراقبة والتقييم التنظيمي على سبيل المثال نقطة التفتيش ومنحة المردودية، أو المتابعة الإدارية، المستجوب رقم 04 بإدراج رجوع الصدى من خلال أقواله يعطي أهمية رضى التلاميذ وكذا أوليائهم كطريقة لتقييم تطوره وكذا أدائه. يقول ذلك بالطريقة الآتية: "رضى التلاميذ وأوليائهم، خلال التمدرس أو في مساراتهم وحياتهم المهنية".

من الواضح أن استراتيجية التقييم حسب هذا الأستاذ يربط علاقة أستاذ-تلميذ وفقا لهذا الشعور بالمسؤولية لدى الأستاذ الذي يشعر بمسؤولية فيما يخص المصير والمستقبل المهني لتلاميذه.

بالنسبة لرقم 08، في المقام الأول التجربة هي وسيلة تقييم التطور في المسار المهني. مع العلم ان التجربة تبقى التعبير الجدلي لأنها يمكن أن تحيل على تجربة معتمدة كمكتسب تنظيمي لكن مقدرة بشكل مغاير من مجال لآخر. ثم، في حالة خاصة لمؤسسة قيد الإصلاح، هل يمكن الحديث عن منح قيمة للتراكم في التجربة حين يكون الهدف التنظيم بالضبط الشروع في الإصلاح، بما في ذلك الممارسات المهنية. في الواقع، الأساتذة المتكثرون على معارف نظرية قديمة يجدون أنفسهم مشوشين بسبب المقاربة الجديدة بالكفاءات بما في ذلك في الممارسات التربوية.

رقم 09 يعبر عن رضاه بكلمة "حسن" المقتضبة . حتى وإن كان تحديه هو رفع وزيادة قوته كخبير، ما من مجال لافتراض أنه يندرج في استراتيجية التحسين دون أن يكون هناك ما يمنع، مع العلم أن التقييم يتعلق بتطور المسار المهني. هذا على عكس المستجوب رقم 10 الذي يكشف عن نفس الرضى بالقول: "مسار مهني ايجابي" مشيرا من خلال ذلك إلى وسيلته في التقييم التي تمثل مساره المهني وكذا استراتيجيته في التحسين وتحدي تعزيز القوة في مجال الخبرة. في هذا المجال المبحوث رقم 11 ينخرط ضمن نفس التوجه للذي سبق حتى وإن كان يعبر عن النجاح في المهنة: "نجاحي في مهنتي".

رقم 12 في نفس الاتجاه دائما فيما يتعلق بالتقييم من خلال التطور في المسار المهني، يسلط الضوء على استراتيجية التحسين للرفع من قوة الخبرة. مواكبة التطور التكنولوجي، إدماج التقنيات الحديثة في التعليم وتكيفه معها، تدل على ما يدعيه هذا المبحوث لتقييم ليس فقط مساره المهني لكن كذلك درجة ومدى ذلك التطور. من البديهي أن الأهداف الشخصية تتزامن والفلسفة الجديدة التي تتضمنها المقاربة بالكفاءات

التي من خلال إدراجها التقنيات الحديثة تلزم سلك الاساتذة بالتموضع في هذا السياق. ويعلق قائلا: "مواكبة التطور التكنولوجي، إدراج التقنيات الحديثة في التعليم، والتأقلم معها."

المبحوثون اللاحقون وفي نفس السياق دائما في الحديث عن التقييم من خلال التطور في المسار المهني، يسلطون الضوء على هذه الإستراتيجية التحسين للرفع من قوة الخبرة. في حين اذا كان هناك خطأ مشتركا يجمع بينهم حين يتعلق الأمر بالتطور في المسار المهني وكذا تحدي استراتيجية التحسين، يبقى أن طرق التقييم تتباين. نذكر بشكل خاص وسيلة الكفاءات البيداغوجية أو المدرسية، موضوع التباطؤ في الترقية، تطور المسار الإداري وعمل الإدارة وحقوق الأستاذ.

في تفصيل المقابلة رقم 13 إحالة على تقييم مساره المهني عن طريق الكفاءات البيداغوجية أو المدرسية للتلاميذ ويصرح المستجوب قائلا: "نتائج تلاميذه" يعني ذلك الربط بين تطور مساره المهني الشخصي وتطور مسار تلاميذه. رقم 16 و 17 تحليل على التباطؤ في الترقيات وإدانة حالة كثرة الانتشار في قطاع التربية. في الواقع، علاوة على التباطؤ المرتبط بإعادة صياغة القوانين الأساسية المختلفة في القطاع، عرف هذا القطاع تباطؤات إدارية حقيقية. من وجهة نظر سوسيولوجية، يتعلق الأمر بعقبة تنظيمية من النمط البيروقراطي مثل "الظاهرة البيروقراطية" لميشال كروزي وزميله والتي أثبتاها في أبحاثهما. وهو العكس تماما للنموذج المثالي لفيبر الذي يركز على العقلنة. في هذا السياق يصرح المبحوث رقم 16: "لست راض على هذا التطور نظرا للبيروقراطية". مع التخصيص أن وسيلته في القياس تبقى العمل: "أكيد العمل". بالنسبة للمبحوث رقم 17 يصرح: "أعتقد أنني أتقدم شيئا فشيئا بخطى صغيرة نظرا لنقص التنسيق والتكوين".

أخيرا كل من رقم 19 و 20 يتقاسمان نمط التقييم الإداري لتطور المسارات المهنية والعمل الإداري، أي جانبين مختلفين ومتعارضين قبل أن يتميز هذا الأخير أكثر مع نمط ثان مختصر في حقوق الأستاذ. يصرح رقم 19 أنه لم يستفد من أي تطور في المسار المهني عدى التثبيت في المنصب دون أي شيء آخر. مثل الدرجات أو الترقيات والتكوين: "فقط التثبيت... ما من درجات بعد"، مع الاعتراف بنوع من الاستقرار "نوع من الاستقرار"، والراحة: "هذا ينزع توتر التثبيت". عليه هو المتابعة على نفس سجل الاعتراف المهني من خلال الحياة على هوية معترف بها. ينظر إلى التثبيت على حسب المهنية أو إن شئت من زاوية التنشئة المهنية والحصول على هوية مهنية أو اعتراف. وهو ما يصرح به: "بما ان المفتش قد جاء وقام بالتفتيش وأنت تعرف كيف تسير الأمور فذلك مطمئن. حين يعود فذلك جيد. يتعلق الأمر بتجربة".

رقم 20 في تعبير مدين يصم الوصاية حول مسألة حقوق الأساتذة: "حتى سياسة الوزارة غير مرضية لأن الأستاذ اليوم ليس لديه أي حقوق". يعيب على الحالة الذي يفضل التلميذ ثم يندد بتسامح الأستاذ أمام **غش التلميذ**: "عموما يصبح الأستاذ متساهلا . في حالات الغش في الامتحان يحصل أن نسامحهم".

II: تحدي زيادة قوة الخبر تطور الكفاءات البيداغوجية والمدرسية للتلاميذ،

يبدو أنه على ضوء الكفاءات البيداغوجية والمدرسية للتلاميذ يتم تقييم تطور المسارات المهنية للأساتذة. في السياق كل مستجوب ينخرط في جزء خاص حتى وإن كانوا جميعا يلتقون في الفئة الكلية للكفاءات البيداغوجية والمدرسية للتلاميذ كما أعلن عنه سابقا. هذه الأجزاء تتلخص فيما يلي: **مردود، منهجية، حب المادة، جذب التلاميذ، المشاركة، النجاح، تشجيع التلاميذ، المستوى، الامتحانات، الفروض.**

شكل رقم 25: تقييم تطور المسارات حسب تطور الكفاءات البيداغوجية والمدرسية للتلاميذ

المستجوب	التصريحات
05	مردود التلاميذ
06	الطريقة الجيدة جذب التلاميذ- حب المادة-تكييف الكلمات المفتاحية للعلم
07	المشاركة الفعلية، الفروض، الامتحانات
10	النجاح، تشجيع التلاميذ، مستواهم الجيد

الضبط: قواعد مشتركة، قواعد مستقلة

1-القواعد المشتركة الخفية:

فيما يخص الضبط، من الملاحظ أن هناك لجوء الأساتذة إلى القواعد المشتركة أو بسبب عدم احترام تلك الموضوعات بالتشارك مع ومن قبل الشريك المدرسي. هذه القواعد المشتركة الخفية لا تظهر إلا عند هيمنة القواعد المستقلة والتي مصدرها القاعدة المكتوبة والتي تصبح الثقافة المدرسية أو فلسفة بيداغوجية منقولة كمجموعة "قيم" وليس "معايير".

المستجوب رقم 02 في تقييمه للتطور في المسار المهني يبين البحث عن التطور والتقدم في التحكم في التكنولوجيات الحديثة وفقا للمقاربة بالكفاءات. يصرح هنا: "أحاول استعمال كل الوسائل الضرورية لتحقيق أهدافي" غير أن ما تم تدخيله (استنباطه) كأهداف خاصة هي في الواقع عناصر من المقاربة الجديدة. الأستاذ الجيد لابد له من التحكم في التكنولوجيات الحديثة ويستعملها في القسم.

الثالث يصرح: "نتائج امتحان البكالوريا" تعتبر نتائج البكالوريا كوسيلة لتقييم التقدم في المسار المهني وكمؤشر للتقدم في التحكم البيداغوجي. إجمالاً، حين ينجح تلاميذه أكثر فهو أستاذ جيد. في هذا المستوى، تحيل تصريحاته على تقييمات خفية في العالم المدرسي، إلى السمعة بشكل أوضح. هذا الأستاذ يقدم على أنه جيد وآخر لا وفقاً لنسبة نجاح التلاميذ. المستجوب الخامس يركز على مردود التلاميذ. نجاح هؤلاء يعمل كمؤشر وبعد قياس لتطوره الخاص. يصرح إجمالاً للإجابة على السؤال كيف يقومون بتقييم تقدم مساراتهم المهنية، ماذا يستعملون كوسائل للتقييم؟ "مردود التلاميذ". وضعية مشتركة مع المبحوث 13 "نتائج تلاميذي"

ال 06 بالقول: "الطريقة الجيدة- جذب التلاميذ- حب المادة- تكييف الكلمات المفتاحية مع العلم" يحكم عليها على أساس قدرته على جلب حب التلاميذ له، وتعليمهم التحكم التقنيات الجيدة، الكفاءات المتعلقة بالمادة: مهارات مهنية وكذا الشخصية وأخيراً العلائقية إجمالاً. علاوة على ذلك، يعبر عن رضاه إزاء التطور.

السابع يحكم وفقاً للأحداث الجارية داخل القسم: المشاركة والتقييمات الكمية و التكوينية. لاشيء من المتعلقة بالمنهج أو العلاقة يتدخل في منهجيته للتقييم. بالقول: "المشاركة الحقيقية، فروض، امتحانات"، يدعو إلى افتراض أهداف خاصة وثلاثية مما يقرب من تحقيق الأهداف البيداغوجية.

بالنسبة للثامن وسيلة تقييم التطور في المسار المهني تتعلق بالتلاميذ لأنه يراها على ضوء التجربة. تجربة لا تكتفي بالإنجازات البيداغوجية فقط لأن مهنة الأستاذ هي كذلك وضع لعلاقة مع التلميذ قبل كل

شيء ثم مع المحيط المهني الداخلي وأخيرا عالم الأولياء والمجتمع. هذا على ضوء ال11 الذي يقول أنه يقيم تطور مساره من خلال نجاحه في المهنة : بعد عام أكثر عموما من بعد التجربة. سيكون في الأخير نفس الأمر بالنسبة لـ 16 مع مصطلح العمل : "طبعاً العمل".

العاشر يحكم على تطور مساره المهني من خلال نجاح تلاميذه، ومستواهم الجيد التي تعتبر كقواعد مشتركة. ويصرح عن ذلك بالكلمات التالية: "النجاح، مستواهم الجيد". رقم 12 بإيجاز أكثر يحدد: "مواكبة التطور التكنولوجي، إدراج تقنيات حديثة في التعليم، والتكيف معها". تقييم تطور المسار المهني محكومة بالتحكم في التطور التقني وكل ما قد يتعلق به في مجال التعليم. تحويل وإدماج.

رقم 19 يحكم على تطور مساره المهني من خلال المكتسبات المهنية، الترقيات، الدرجات ويصرح: "لا، ليس لدي سوى التثبيت ولم أحصل بعد على الدرجات. لكن أشعر ببعض من الاستقرار. خاصة ان ذلك يبعد عنك التوتر المتعلق بالتثبيت. يمكنك البقاء متربص على كل حال. يأتي المفتش ويقوم بعملية التفتيش وتكون على علم بما يحدث فذلك مطمئن. وعندما يعود فذلك جيد. يتعلق الأمر في الواقع بالتجربة".

II-قواعد مستقلة

فيما يخص القواعد المستقلة(أساتذة) المتعلقة بشعور نجاح التلميذ وسعادة الأولياء) حالة المستجوبين 04 و 10. رجع الصدى المتعلق برضى التلاميذ والأولياء هو وسيلة لتقييم تطور مساره المهني وأدائه. رقم 04 يجد ان وسيلة التقييم تكمن في: "رضا التلاميذ وأوليائهم، خلال التمدرس أو في حياتهم المهنية". في حين يتحدث رقم 10 عن: "تشجيع التلاميذ".

3.1-تقييم مستويات الرضا عن التورط النقابي(سؤال رقم 15)

من وجهة نظر التحليل الاستراتيجي الأستاذ الذي يمارس سلطته في اختيار في سياق انتمائه إلى نقابة بين التورط **النشط** أو **السلبى** ، يقيم كذلك مستويات رضاه أو عكس ذلك كما يستغل هامش حريته. من وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي، يتعلق الأمر باختيار ومن ثم ضبط شخصي وربما قواعد شخصية التي يسمح بها الإطار النقابي الجماعي نفسه. ماعليه، الشعور بالرضى أو عدم الرضى يبدو جماعيا ومن ثم مبني ومضبوط. الرضى على أنه شعور وآلية للحفاظ على ما هو جماعي ومتعلق بالجماعة. ضبط هاته المشاعر يبدو ظاهرا ومتجليا بالنسبة لأنماط الإحساس والكثافة.

1-تورط وقوة:

من البدء، لابد من الإشارة إلى أنه مهما يكن من التقييمات التي يقوم بها الأساتذة، وأنماط التورط التي تنتجها وأخيرا الرضى المعبر عنه، كل الاتجاهات في الواقع لا تكشف سوى عن هامش الحرية الذي يحوزه الأستاذ إزاء جماعة الانتماء والقيم التي يحملها. هاته تمنحه القدرة على التورط أو البقاء سلبيا حتى وإن كان بالنسبة لاحتياجاتنا في الدراسة الميدانية نعتبر أولا **التورط السلبى** *implication passive* على أنه يعرف بالمشاركات في النقاش والحركات والاقتراحات من غير الذهاب إلى اقتراح الفعل المبدع: سوى الإضرابات، المعارضة، التجمعات، التماسات. في حين أن **التورط النشط** *implication active* يمثل أشكالا مبتدعة وفي ممارسة النضال النقابي كما يكون الاحتفاظ بالنقاط في بداية السنة 2002 في الجزائر و ثانيا انه من الممكن إثراء الأبعاد الأربعة للتورط النقابي عند جوردون (التورط العاطفي، الرغبة في التورط لصالح النقابة،(تورط محسوب). الشعور بالمسؤولية إزاء النقابة) (تورط معياري)، إيمان بالنقابية) تورط أخلاقي) بأبعاد ، مثل يبرز في مواضيع تم التعرض لها.

1.1-التورط السلبى

1.الولاء

المستجوبة رقم 01 تصرح: "كنايبية نشيطة، لا أعتقد، لدي الكثير من الالتزامات الأسرية. اكتفيت بالبقاء وقيّة لنقابتي في الاتباع والاقتراح قدر المستطاع". هنا دلالة على تورط سلبى على حسب الإدلاءات:

كنقابي نشط، لا أعتقد، اكتفيت بالبقاء وفيما لنقابتي التي أنتسب إليها.... اقترح قدر المستطاع". الوفاء هنا يمثل مرجعا في بعد الولاء حسب Gordon¹

هل يجب اعتبار على أساس اقتراح أفعال خلال جمعية عامة كتركيز على الرغبة في إبراز انتمائه النقابي وولائه؟ التحدي أو الرهان سيكون في عدم الاقصاء أو وصفه بالنقابي السيئ أو النقابي السلبي ببساطة. ومن خلال الاقتراح الذي يبقى اداء شفهيًا ومن ثم فعل: فعل دال على الأداء، الفاعل السلبي يوهم أنه دائما نشط.

ثم هذا التعبير: "اكتفي بالبقاء وفيما لنقابتي" التي تكشف شكلا من الرضى، وتحيل على شكل من الضبط خاصة باستعمال لفظ "اكتفي".

بعد ذلك، المبحوث السابع يصرح أنه راض جدا، أما الثامن يبدو أنه مرتبط بالنقابية أو على الأقل متورط نقابيا لأن هذا التورط النقابي يمتد على 32 سنة يعني خلال كل مساره المهني وكذا تبعا لـ "الروح النقابية". هذا التعبير بصفته مرادف أكيد للتنشئة النقابية: "لدي روح نقابية وأنا راض على مساري النقابي لـ 32 سنة" هذا يحيل على بعد الولاء النقابي (التورط العاطفي) في نفس السلم.

أما المستجوبة رقم 16 و دائما فيما تعلق بالولاء النقابي، تصرح انتسابه ورضاها حتى وإن لا تمثل نفسها على أنها رائدة للنشاط النقابي: "أنا فقط منتسبة ليس أكثر، لست قائدة لحركات أو لنشاط نقابي لكنني راضية على نقابتي أي الكناباست"

2/ إرادة التحرك بالنسبة للنقابة (التورط المحسوب)

الثاني يتقاسم وجهة نظر النقابي الغير نشيط لكنه يبرر بطابعه المبتدئ في النقابية: "لا، لا أعتبر نفسي نقابيا نشيطا نظرا لأنني أبتدئ في هذا المجال"، ثم و كما انه يتسحضر البعد التنشؤي للتعلم النقابي، يتابع: "أتعلم شيئا فشيئا لحضور الجمعيات العامة والمجالس الجهوية". قبل الانتهاء بارتداد نحو تورط نشط محتمل: "في الوقت المناسب، سأنشط". تصريح ينخرط ضمن إرادة الفعل من أجل النقابة (تورط محسوب)² وفقا لسلم قياس التورط النقابي لـ "جودن". للإشارة، هنا الى هذا الاستعداد للتحويل من تورط نشط الى تورط

¹ IGALENS, Jacques., NEVEU, Jean-Pierre , « L'implication syndicale » Symposium N°3. AGRH -1993-JOUY-EN-JOSAS. , Toulouse 1.P451.

² DELOBE, Nathalie ; HERRBACH, Olivier ; LACAZE , Delphine ; MIGNONAC , Karim , le comportement organisationnel, Vol 1, Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle. De Boeck. Belgique . 2005. P344.

آخر ب شرط للتنشئة النقابية التامة. يتعلق الأمر في الواقع بشكل من الازدواجية التي تشير إلى بعد مزدوج للتورط النقابي والتنشئة التنظيمية.

3-الشعور بالمسؤولية إزاء النقابة (تورط معياري):

فيما يتعلق بالبعد الثالث في سلم قياس التورط النقابي لـ "جوردن"، المبحوث رقم 19 يعبر عن شعوره إزاء المهمة النقابية. شعور بالمسؤولية يتعلق بالتورط المعياري حسب نفس السلم. يصرح وفقا لذلك: "العام الفارط بصفتي عضو في المكتب كان لدي دافعية. على حسب رأيي عندما تقوم بالعمل النقابي لابد لك من أن تكون نشطا فعليا لتشعر أنك حقا عملت ويمكنك القيام بأكثر".

4-الإيمان بالنقابية: (تورط أخلاقي)

المبحوث الثالث على أساس التورط سلبية يصرح ببساطة عن رضاه من غير أن يعتبر نفسه متورط بعمق: "أنا جد راض عن مساري (النقابة) غير أنني لا أعتبر نفسي كنقابي نشط". هو التعبير عن الإيمان بالنقابية أو التورط الأخلاقي حسب السلم المذكور آنفا.

5- نقابي و مراتب (تورط نقدي) البعد الجديد.

والرابع في موقف نقدي وغير واثق فيما يتعلق بالنقابات يكشف مسبقا بعض الشكوك، و حتى انعدام الثقة، اتجاه "المتكلمين" الذين هم في الواقع ممثلو النقابات المنتخبين الذين يتكلمون في الجمعيات العامة و الذين يبدون قد فقدوا ميزتهم النقابية في رأيه. فهو يعتبرهم كمؤمورين، وبالتالي فإن النقابة نفسها تصبح جزئ من السلطة السياسية. ويعلن بالتالي: "نعم لأنه هذا سمح لي أن أكتشف عن بعض الحقائق المريعة معينة ولا سيما لي. لأن وراء كل متكلم هو خاطب، هناك مؤمور. هذا البعد: نقابي وغير موثوق (المشاركة المنتقدة، غير المدرجة في مقياس غوردون وآخرون)، يعطينا نقابي غير موثوقة و ذو المشاركة المرتابة. ويبدو أنه في سياق دراستنا نواجه بعدا محددة لسياقنا.

6-عدم الرضا أو عدم التجند: (التورط السلبي)

"لا" يصرح رقم 09 بالتركيز أولا على عدم الرضا مقدما فئة جيدة من المواضيع أي المتعلقة بعدم الرضى في حين أن رقم 14 يصرح أنه لا يعتبر نفسه نقابيا نشطا، غير ملتزم أو غير متجند أو شيء من هذا: "لا أعتبر نفسي كذلك" على ضوء المبحوث 18 في تصريحه: "لا لست حقا نشطا نقابيا" وهو الشيء نفسه

بالنسبة للمبحوث 23: "لست نشطا لكنني كنت". هذا يعني فئة جديدة والتي تشارك عدم الرضى وعدم التجند. فئة خارج سلم القياس لجوردن.

07-رضا لكن عدم التجند (التورط السلبي) أو المشاركة السلبية.

المجيب رقم 13 تربط بين عدم التجند من النشاط النقابي دون التخلي عن عدم التعبئة إلى رضى عن مسار مهني وربما نقابي "نشط، لا. لكنني راض عن مساري الشخصي". هذا الموقف الفريد يعبر عن بعد الرضا لكن مع عدم التجند (أي تورط سلبي)، والذي نجده جديدا بالنسبة لسلم قياس الرضى لكن مع اعتبار الخصوصية الثقافية والمهنية للسياق الجزائري مما يحيل ربما على مقارنة كمية.

08-تورط متعدد الأبعاد لـ GORDON مع النقد.

من خلال هذا البعد، يربط المستجوب بين عدم التجند: "لست عصوا نشطا ولا أحب المسؤولية" و البعد النقدي "لكنني لست تبعا لأحد"أبدا" ، علاوة على الشعور بالمسؤولية إزاء النقابة (تورط معياري): "لو اتفقنا على شيء ومررنا للاقتراع من غير أن يتم تحقيقه، هنا أحاسب الجمعية العامة للنقابة. نصرخ ونطالب لماذا؟ ثم هناك ايمان بالنقابية (تورط أخلاقي) في نفس الوقت من وجود إرادة للعمل لصالح النقابة (تورط محسوب)" لكن مهما يكن من الأمر تظل النقابة والنقابية حتمية وضرورة"

09-تورط ثنائي نقابي وأسري-عائلي

أخيرا، رقم 20 يصرح بموقف مزدوج أو ثنائي يجمع التورط النقابي وإن كان سلبيا ويمكن أن يكون عدم تجند وانسحاب وكذا تجند والتزام عائلي أسري. يعبر عنه صراحة بالقول: "لا، لقد قلته وحاليا صرت نوعا ما ساليبا، مع العمر و تغير المكانة كل هذا يغير. مما يعني أنني الآن بعيدا عن عائلتي ونظرا لمسؤولياتي والتزاماتي الأسرية لابد لي من أن أكون حاضرا الى جانب أسرتي أكثر من النقابة . ومع ذلك أنا دائما على اطلاع بالمستجدات المتعلقة بالنقابة وإن كان التزامي وتجندي ليس كما ذي قبل عندما كنت أعزبا. الآن ليس كما من قبل. هناك عامل السن والحالة الاجتماعية التي تغيرت والعائلة. هناك عامل الزمن كذلك"

2.1. التورط النشط أو المشاركة النشطة

التورط النشط يمثل أشكالا مبتكرة ومبدعة في ممارسة الكفاح النقابي. البعد الذي يتجلى هو ذلك المتعلق بالتجند والالتزام والرضى. هاته تخيل على التورط النشط المختلف الأبعاد التي اقترحها Gordon et All:

الولاء النقابي،) التورط العاطفي، إرادة الحركة والعمل لصالح النقابة (تورط محسوب)، الشعور بالمسؤولية إزاء النقابة (تورط أخلاقي).

المبحث رقم 10 يصرح بالقول: "نعم، أعتبر نفسي نقابية نشطة وأنا راضية عن مساري النقابي". خاصيتين نستنتج من كلمة *النشاط* التي تعني الالتزام و التجند والرضى والتي تطبع التصريحات. الشيء نفسه بالنسبة لرقم 15 الذي يصرح: "بالنسبة إلى، العمل أولى من الحركة النقابية وأضع مستقبل ومصير التلاميذ فوق كل الاعتبارات"، لكن ذلك لا يمنع من أن أحصل على مسار نقابي مشرف ومرض، بالمناسبة، أنا عضو في مكتب النقابة منذ التحاقني بنقابة الكناياست". وهو الأمر نفسه بالنسبة للمبحث رقم 17: "نعم أحاول القيام بما يجب ما إستطعت وما أراه كذلك ضروريا (جمعيات عامة، تنقلات، تواصل مع باقي المنسقين....) وأعتقد أن أستاذة المؤسسة الذين أمثلهم راضون.

II-التورط والضبط

أكانوا منتسبين في القاعدة سلبين (تورط سلبي) أو نشطين (تورط نشط)، بمعنى قادرين على تخطي مجرد الحضور للجمعيات العامة للنقابة أو أعضاء مكتب النقابة (تورط نشط) منتخبي، يبدو أن الدور الذي يتقّمه الأساتذة بإتخاذ القرار بالترشح أو غير ذلك، أو أن يصيروا وبكل بساطة نشطاء أو لا، هو نوع من الضبط الذاتي الضروري، المعترف به والسابق لتأسيس للمكتب النقابي. هذه الحرية في الاختيار تترجم ضبطا شخصيا أولا، متعلق بقرار النشاط من غيره، مبرر باعتبارات ثقافية (نوع، تمثلات العمل)، تنظيمية (تواجد، تنظيم)، ادراكية (معرفة وتنشئة نقابية، قيادة، تعبئة، تشاور، تسيير الأعمال)، متعلقة بالدافعية (إرادة، تورط) معتمدة بفضل ضبط جماعي مشترك ومتعلق بالأعضاء النقابيين.

الشعور بالرضا يترجم في سلوكيات، ذلك الممثل في الولاء للنقابة: "اكتفيت بالبقاء وفيه لنقابتي". مما لا يعني في سياق النقابة سوى الاحتفاظ بالانتماء النقابي والتعبئة. من البديهي أن الولاء بعيدا عن علاقته بأحد الأبعاد التي أقرها Gordon et All هي تاريخيا وثقافيا تعبير عن حمل عاطفي إيجابي. عكسها والذي هو "الخيانة" تعرض صاحبها للازدراء والاحتقار الاجتماعي. والذي يبدأ بالتهميش وربما حتى الاقصاء من المجموعة.

فيما يتعلق بضبط الدور أو ببساطة المساهمة في الفرع النقابي بالثانوية/ تصرح مستجوبة: "كثافية نشطية لا أعتقد ذلك". تضبط كذلك مساهمتها في تورط سلبي حتى وإن انخرطة في البعد الأول ل، جوردون.

بالنسبة للثاني الذي لا يعتبر نفسه نقابيا نشط بالقول: "لا ، لا أعتبر نفسي نقابيا نشطاً، ذلك على اعتبار أنني بدأت حديثاً في عالم النقابية"، وهذا في قلب مقارنته واستراتيجيته في التعلم في المجال النقابي بطريقته الخاصة به (توقيت وتطور التعلم) كضابط للتورط النقابي. يصرح: "أتعلم بالتدريج لحضور الجمعيات العامة والمجالس الجهوية". التطور إذن مبرمج حسب إيقاع وفقاً لما يتلاءم والقاعدة الشخصية. أخيراً، الاستراتيجية السابقة الذكر تتعلق بقاعدة أخيرة. هي قاعد القوة Pouvoir الذي يربط نشاطه بالوقت المناسب له: "حين يكون الوقت مناسباً، سأنشط". اختيار الفرصة المناسبة للتحرك والنشاط هي لمرتين قاعدة نهائية وتعبير عن القوة في سياق استراتيجيته في العمل النقابي.

المستجوب رقم 03 يخلق لنفسه قاعدة شخصية والتي لا يعتبر نفسه من خلالها كنقابي نشط: "ليس كنقابي حريص أو نشط" مع التعبير عن رضاه عن مساره: "راض عن مساري" (النقابي). التوجه نفسه بالنسبة للمستجوب رقم 08: "راض: راض عن مساري النقابي الذي يمتد إلى 32 سنة". لكن ذلك يوحي أن التورط له يبقى مجرد أمل معقود: "لدي روح نقابية"، ثم رقم 10: "راض عن مساري النقابي" و "نعم، أعتبر نفسي نقابياً نشطاً"، رقم 13، راضية "راضية عن مساري النقابي الشخصي" لكنني "لست نشطة" نقابية غير نشطة" تعبر. رقم 14 كذلك ليس نشطاً هو الآخر: "لا أعتبر نفسي كذلك". رقم 15: راض ونشط" مسار نقابي مشرف جداً و مرض: عضو في المكتب النقابي منذ التحاقه بالنقابة للكتاباست". رقم 16 راض لكنه ليس نشطاً: "راضية عن نقابتي... فقط انخرط ليس إلا". رقم 17 راض ونشط: "أساتذة المؤسسة الذين أمثلهم راضون أقوم بكل ما هو ضروري وأراه كذلك (الجمعيات العامة، التتقلات، التواصل مع باقي المنسقين....). رقم 18 ليس فعلاً جد نشط: "لست نشطاً نقابياً"، وأخيراً، الذين صاروا أقل نشاطاً أو ببساطة سلبيين: رقم 19: "العام الماضي كعضو في المكتب النقابي كانت لدي دافعية"، ورقم 20 عبر عن رضاه وإن كان غير نشط نقابياً وناقداً: "النقابة والنقابية ضروريان لكنني لست عضواً نشطاً زولاً أحب المسؤولية... لكنني لست تابعاً لأحد أبداً". رقم 21 أصبح سلبيًا: "صرت سلبيًا نوعاً ما" و رقم 23 ناشط سابق يعبر بالقول: "لست نشطاً لكنني كنت كذلك".

مبحث الثاني: الأستاذ يجدد ويبتكر في سلوكياته داخل القسم أو في مشاركته النقابية

1.2 التجديد والابتكار في السلوكيات داخل القسم.

سؤال رقم 16

نود أن نحلل سوسيولوجيا هذا التجديد أو تجميعها من منظور أنها تعبير عن هامش الحرية، الاستقلالية ووالضبط. معليه، من خلال هذا التجديد أو التجميع، نعني البحث عن المشترك والتوافق مع المجموعة أي القسم، فيما يتعلق بالاجراءات الجديدة في العمل أو طرق التفكير للاستجابة للاختلالات أو التغييرات الحاصلة و التي أدرجت من خلال الاصلاح والذي ينتقد العادات القديمة في العمل . نركز كذلك على مناطق الريب أو الشك وبالإكراهات لدى كروزيي وأخيرا وبكل بساطة علم اجتمع الترجمة المتعارف على تسميتها بالاجماع "علم اجتماع الابتكار"

المقاربة بالكفاءات بما أنها مقاربة غير متحكم فيها بعد و"جديدة" رغم تطبيقها منذ ما يتجاوز 15 سنة، تحوي داخلها، مناطق ريب أو شك: المسألة الرئيسية في تحديدها وتعريفها بطريقة متجانسة بين الأساتذة وبنفس الطريقة أو حسب المادة، ماهي الاسس النظرية، المفاهيم، التي تكونها قبل الانتقال إلى الفلسفة البيداغوجية لهذه المقاربة وأخيرا جانبها البيداغوجي والتعليمي. هذه العناصر هي في العموم مناطق ريب أو شك أو ظل من وجهة نظر ميشال كروزيي، الأساتذة يبدعون ويجددون في سلوكياتهم داخل القسم وقبل ذلك في طريقة إدراكهم لهذه المقاربة أو إدراكهم لذواتهم. إبداع أو جدّيد لا يعني بالضرورة أن يحسن.

يتعلق الأمر هنا بنشاط للترجمة في سياق نظرية الترجمة la traduction لـ Bruno latour برونو لاطور وفي نفس الوقت هامش الحرية للتحليل الاستراتيجي لكروزيي وزميله. النظريات السوسيولوجية للتحليل الاستراتيجي لكروزيي، وكذلك نظرية الضبط الاجتماعي لرونو وكذا علم اجتماع الابتكار، لصاحب الفاعل شبكة لرونو. تلنقي جميعها.

هامش الحرية هذا يتغذى من نفس العقبة المؤسسية للانتهاك من البرامج. هو تحدي كذلك في ظل غياب المراقبة أو الرقابة (غياب التفتيش، جمود النظام الإداري لمتابعة الأساتذة: بالارتكاز على كرايس النصوص، تخصص للناظر أو مساعده ومن ثم استحالة مراقبة الأستاذ من مجال مغاير)التي تمثل مناطق ريب.

يتعرضون الأولون لإعتبارات متباينة من نفس سياق الفلسفة البيداغوجية أو الأساسيات النظرية المشتركة بمقاربات مختلفة. الآخرون ينكرون كل تطبيق ويتعرضون لأوجه نقص من نوع مناطق الريب لدى كروزيي. يبدو أن ممثلي المقاربة بالكفاءات ، أولئك الذين يظنون أنهم يطبقونها ويبررون ما أضافته وآخرون القائلين بعدم حصول ذلك لكن أين الأسباب التي يعرضونها ليست سوى تمثل متأتية من الطرق القديمة: يبررون ذلك بتفكير مرتبط بالطرق القديمة. الابتكار أو التجديد يكمن في ظهور هذه التمثلات لما نقوم به بالنسبة للأولين والأسباب التي تكمن وراء عدم القيام بالشيء نفسه بالنسبة للثانيين.

فهم هذه المقاربة متجزئة بالنسبة للساتذة لأن الإجابات مركزة على جانب من الجوانب كما أنها ليست عامة وشاملة. كذلك يبدو ان هناك فهما توفيقية *synchrétique* بالنسبة للفئتين القائلة بتطبيق المقاربة وغير ذلك.

هناك حالتين تستخرجان من المقابلات : أولا أولئك القائلين بتطبيقها/ توجه ينقسم إلى 5 أقسام (1- التطبيق، 2-تطبق نقدي، 3-تطبيق *avisée* على دراية، 4-تطبيق توفيق *synchrétique* ، تطبيق بدون دراية *non avisée* توجه يقول بعدم تطبيق المقاربة).

1.القائلين بتطبيقها.

1.1-التطبيق:

المجيب رقم 17 الوحيد الذي عبر بصراحة عن تطبيقه للمقاربة، في حين أنه لا يجيب بنفس الطريقة عن السؤال المتعلق بتجديده وابتكاره في سلوكه داخل القسم أو في علاقته بتلاميذه. يصرح قائلاً: " هذا العام، أطبق المقاربة بالكفاءات مع تلاميذ القسم 2 ثانوي نظرا لعددهم المتمثل في 26 تلميذ، مع هؤلاء سأكمل كما يجب درسي، الأعمال التطبيقية، الأعمال الموجهة، وأشعر أنني على ما يرام"، قبل أن يتابع: " على عكس الأقسام الأخرى حيث هناك اكتظاظ كبير (أكثر من 42 تلميذ)". هناك ملاحظتين يجب الإشارة إليهما. أولا مصطلح " الدرس" بما أنها توجد في التصريحات هو مصطلح يتعلق بالمقاربة بالأهداف ومقاربات أخرى كلاسيكية، ثم يصرح بأن الاكتظاظ يمنعه من تطبيق المقاربة في الأقسام الأخرى. مما يعني أنه إذا كان التطبيق فهي تبقى انتقائية. هذا على حسب عائق الاكتظاظ داخل الأقسام مما قد يؤدي إلى ظهور وتبني سلوك مبدع وجديد الذي من خلاله يكون التطبيق من عدمه للإصلاح مرتبطا بشروط ما. اتجاها يمكن تفسيره في إطار النظريات الثلاث.

2.1-التطبيق النقدي:

المقصود بالتطبيق النقدي هي تلك المسافة بين الأستاذ وطريقته. هذه السلطة *pouvoir* بالقيام بتقدير أو إلقاء نظرة على ما يقوم به داخل القسم، أي ممارسته، بالرجوع إلى معارفه النظرية حول المقاربة بالكفاءات. هذا يعني أن الاختلالات قد تم التطلع عليها وهو ما توضحه المقابلات اللاحقة.

في المقابلة رقم 01 يصرح المستجوب بما يلي: "بالنسبة إلي، هذه المقاربة لها الكثير من النقص. لا يستطيع التلميذ التحكم في القواعد الأساسية للغة. أصبح الأمر أكثر إرباكا. يلجأ كثيرا إلى وسائل تكنولوجيا جديدة والتي لا تعلمهم الكثير من الأشياء"

حكم أولي قد تم تكوينه حول المقاربة على ما هي عليه. هذه قد تحمل نقائص على حسب تمثيلات المستجوب بالرغم من أنها لم تحدد بعد لا من حيث مجالها ولا من حيث مصطلحاتها البيداغوجية المحدودة. هذا يعني أن هذا النمط من الإجابات، العمومي الآتي من ثقافة ما أو ببساطة من هذه التعمية و الغموض البيداغوجي *mystification pédagogique* ، ستكون أكثر انتشارا من تلك المتأنية من معرفة تنظيمية أو بيداغوجي معتمد. يصرح المستجوب بالقول: "بالنسبة لي، هذه المقاربة بها الكثير من النقص".

يأتي بعد ذلك السؤال المتعلق بسيرة هذه. في هذا السياق فالتلميذ هو الملام بعدم التحكم في اللغة ولجوئه إلى التكنولوجيات الحديثة التي لا تعلمه شيئا يذكر على العكس من ذلك تماما وذلك ما يصرح به: "لا يستطيع التلميذ التحكم في القواعد الأساسية للغة، يتسعين ويلجأ الى استخدام التكنولوجيات الحديثة التي لا تعلمه الشيء الكثير"

في الأخير عن سيرة وسلوك التلميذ يتحدث الأستاذ: "صار الأمر أكثر إرباكا"، بانتقاد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

سوسيولوجيا ومن وجهة نظر التحليل الاستراتيجي /رتباك التلميذ يساءل الساطة البيداغوجية للاستاذ. القوة أو السلطة التي في التحليل الاستراتيجي هي عبارة عن علاقة مثيرة للجدل بسبب عائق عدم الانضباط لدى التلميذ تعذر عدم تطبيق المقاربة بالكفاءات وتحمي الأستاذ من الباقي. في الاستراتيجية الدفاعية التي تم تبنيها التلميذ مسؤول من خلال مشكلة الانضباط.

بعيدا عن تطبيق القاعدة التأديبية أو نمط العلاقة أستاذ-تلميذ، يتعلق الأمر بحصيلة الصراعات الإدراكية: العنف المدرسي يفسر بفشل الفهم المدرسي.

ثم بعد ذلك عائق بيداغوجي تم التعرض له: "لا يستطيع التلميذ التحكم في القواعد الأساسية للغة" للإشارة إلى مشكل المستويات الذي يعود في كل المراحل المخلفة للحياة المدرسية.

أخيرا فيما يتعلق بمناطق الريب فهي العناصر التي تم ذكرها في التصريحات التي تعود: "المقاربة بالكفاءات تعاني الكثير من النقائص.... يلجأ التلميذ كثيرا إلى التكنولوجيات الحديثة التي لا تعلمه الشيء الكثير"

ثم من وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي، لابد من اعتبار مختلف التقييمات الموجودة في المقاربة ثم غياب التحكم في القواعد الأساسية للغة من قبل التلميذ وكذا الاستعمال المفرط للتكنولوجيات الحديثة كإعلان عن المتطلبات البيداغوجية التي تعمل كقواعد مشتركة. ظهور هذا التمثل اللاديفي للعناصر المذكورة علاوة على أنها تمثل ابتكارا وتجديدا أي بروز قدرة حقيقية على التقييم الحقيقي تؤدي إلى ميلاد فاعل قادر على تجاذب الحديث والمعارضة والإتيان بعقلانية غير تلك التي جاءت بها الوصاية.

التالي، في المقابلة رقم 16 يأتي بنظرة نقدية حول المقاربة المقصودة: "لا شيء خاص، يوى زيادة الامتحانات والتقييمات". أولا، من الملاحظ أن هناك اتجاها نحو التثقيف *attitude de banalisation* 'امن خلال التعبير المستعمل: "لا شيء خاص" متزامنة مع التوجه نحو النفي "لا شيء" مما يعني أنه حين لا يأتي الإصلاح بأي سلوك جديد، فهذا يعتبر لاحداثا من قبل الفاعل المكلف بتطبيقها. هي نوع من الفعل غير الجماعي لا فى بلورتها ولا فى تطبيقها. هذا التصور التثقيفي لعملية الإصلاح وبشكل خاص المقاربة بالكفاءات أنت بعوائق جديدة في نطاق مناطق الريب للتحليل الاستراتيجي.

يتجلى من التصريحات ("زيادة الامتحانات"، الحجم الساعي المخصص للامتحانات وتصحيح أوراق الامتحان على حساب الوقت المخصص للدروس، انتشار القلق عند التلاميذ، نوعية التقييمات، التكرار)، هذه، المناطق الريب أو الشك تشكل مجالا للاستثمار فيها باستراتيجيات مع اقناع الادارة بضرورة تمتع للأستاذ بحرية أكبر بالنسبة للامتحانات والتقييمات. هنا نتساءل التقييم؟ مع المعاناة من غياب طرق التطبيق والحساب على المستوى الوطني أنتج تفاوتات في التقييم على أساس النجاح المبالغ فيه أو الرسوب المفرط مما يشكل خطرا على المدرسة الجمهورية المبنية على مبدأ تكافؤ الفرص.

أخيرا وفيما تعلق بالضبط وفقا لنظرية الضبط الاجتماعي، هذه التصريحات تشير الى نوع من القواعد تم التفكير فيها ومشاركة بين الأساتذة. شكل من الضبط للرجوع إلى حالة التوازن صيغت باعتماد الاصلاح. اللاتوازن الناتج عن تضيق طرق العمل السابقة للاصلاحات تم مناقضتها بالجوء إلى تلك الطرق القديمة أو حتى جديدة مشتركة بين الاساتذة في نفس المادة.

3.1- تطبيق بدون دراية. application non avisée

هذا التقييم يترجم جهلا بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات في حين أن الأستاذ يتداعى منها و تطبيقها في القسم. هذه المقاربة بمفهومها البعيد عن معاييرها البيداغوجية وعمل الأستاذ تتسبب لها خطأ بكل ايمان.

المقابلة رقم 12 يصرح: " اطبقها مع أنني قيد التعلم والنتائج تظهر لاحقا" هذه المقاربة مطبقة إذن على حسب إدراك المستجوب في حين أنه أمام الريب المتعلق بالنتائج يصرح قائلا ان النتائج قد تأتي لاحقا من اجل كونه في حيز التكوين. هذه المنطقة من الريب المتعلقة بكونه في حالة ،تبرر في الواقع الجانب التعليمي وتمنع كل تقييم آني لتقنيات التدريس.

في الواقع، تفترض هذه المقاربة أمنه في نهاية كل ثلاثي، يتمكن التلميذ من اكتساب كفاءة يظهرها ويترجمها في سيرته أو سلوكه عند تحقيقه لمشروعه. الوقت الذي بحوزته متعلق بالثلاثي لأنه بعد ذلك، المشروع التعليمي يتغير مثل مشروع التلميذ. " لاحقا" لا يلتزم مع التوزيع الزمني البيداغوجي وإدراك الأستاذ وتطبيقه يبدو ان بدون دراية (non avisée).

المستجوب رقم 19 لا يبدو بعيدا عن نفس الإدراك. يصرح: " بالنسبة لنا لم نعمل بالمقاربة القديمة، لم نرها سوى من منظور التلميذ. لكن عند الحديث عن العلاقة مع التلاميذ أعتقد أن الشيء نفسه ، إن لم تكن اختلافا طفيفا" هذا الأخير على أساس أنه لا يمكنه المقارنة مع المقاربة السابقة (بالأهداف). هذا ما يصرح به في بداية كلامه قبل صب اهتمامه على العلاقات مع التلاميذ دون يقين يذكر من خلال قوله " أعتقد" فيما يخص العلاقة مع التلاميذ ضمن إطار المقاربة بالكفاءات.

4.1- تطبيق توفيق application synchrétique .

نعني - بالتطبيق التوفيقى الإشارة الانتقائية لجانب من هذه المقاربة الجديدة على حساب الجوانب الأخرى وعلى سبيل المثال، المستجوبون يتعرضون ويشيرون على التركيز على الأستاذ في العلاقة البيداغوجية مع

التلميذ. التركيز على الهدف السلوكي للعمل بأفضل ما يكون لكي يفهم التلميذ، وأخيرا التركيز على الآليات المعرفية.

بادئا المبحوث رقم 06 يعلن عن كيفية تسيره للمقاربة بالكفاءات انه استطاع ان يكسب ثقة التلاميذ و: "تغيير بعضا من الطرق لصالحه، بفضل المعرفة التي أنقلها إليهم" وعن علاقته بالتلميذ: "في الوقت الحالي وحين كسبت ثقة التلاميذ، هذا يلتقط مباشرة" سوسيولوجيا، يبدو أن هذا المستجوب يستغل هامش حريته الذي يتلخص في التركيز على بعد نظري أو منهجي في التجديد في سلوكه الخاص.

في هذا المعنى إذا كان هذا السلوك الجديد يستجيب لفلسفة المقاربة الجديدة، يبقى أن التوفيق le syncrétisme في سلوكه البيداغوجي يظهر طالما أصر على التفكير وفقا "لنقل المعارف". يصرح بالقول "كان كسب ثقة التلاميذ بفضل المعرفة التي أنقلها إليهم". في حين أن دور الأستاذ في إطار هذه المقاربة الجديدة لم يعد يتمثل في نقل المعارف بل في كونه مرشدا ومسهلا لعملية اكتساب المعرفة والتعلم".

وعليه، وفيما يخص كل ما تم القيام به، لابد من الإشارة إلى أن العلاقة innovation-traduction في بلورة الأفعال البيداغوجية التي تتم داخل القسم. في الواقع، علاقات الثقة، تغيير الطرق، نقل المعارف كلها مصاغة على أنها قواعد جديدة أو على الأقل شخصية والتي تدل على نوع من الضبط.

التالي، أي المستجوب رقم 08 يبدو أنه يركز على هدف سلوكي يتمثل في محاولة القيام بفهم أفضل للتلميذ بهذه الطريقة. يصرح في هذا السياق: "أحاول القيام بما هو أفضل ليفهم التلاميذ بهذه الطريقة". سوسيولوجيا، من المحتمل أن مصطلح محاولة هو تعبير عن هامش الحرية والضبط المنتزعة أكثر من الإدارة أكثر من المفتشية التي تعطي بالخطأ ولو بالخطأ كل الحرية في التفكير. Le syncrétisme التوفيق في التطبيق يأتي من المزيج في إدراك وفهم مهمته مثلما قال، بين المقاربتين. يستمر الأستاذ في كونه مصدرا للمعرفة واكتساب الكفاءات.

المستجوب رقم 10 يصرح بما يتلي: "أنا أكثر قربا من التلاميذ، بما أنني أحاول في كل مرة التقرب منهم، التكفل بنمط تفكيرهم وجعل الدروس سهلة البلوغ من قبلهم بتقريبهم من الواقع"، يعبر بطريقة بيداغوجية حول سيرورة المقاربة بالكفاءات: "التكفل بطريقة تفكيرهم وجعل الدروس سهلة البلوغ من قبلهم بتقريبهم من الواقع" ثم علاقته بالتلميذ: "أنا أكثر قربا من التلاميذ، لأنني أحاول في كل مرة التقرب منهم". إنها في العموم

تركيز حول آليات معرفية: نمط التفكير، عن البعد الفلسفي: "جعل الدروس متاحة بالنسبة لهم وتقريبهم من الواقع"، وأخيرا عن مستوى العلاقات.

كذلك هذه الاتجاهات تترجم سوسيولوجيا الأبعاد النظرية لهامش الحرية وكذا الضبط. هل هناك منهج للمقاربة بالكفاءات كما يصرح به المستجوب؟ لا، لأن كل الاتجاهات الموصوفة بالجديدة ليست مبلورة و مترجمة كما هي في حين أنها نابعة من منهجية بيداغوجية: البطاقات، الوحدة التعليمية، المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات.

5.1 تطبيق على دراية . Application avisée

التطبيق على دراية تترجم معرفة بيداغوجية حقيقية للجانب التي تم التطرق له من قبل المستجوب في خضم الإجابة على سؤالنا. العناصر المذكورة يمكن أن تتعلق بأبعاد مختلفة: بيداغوجية، نفسية، تعليمية.... الخ في هذا السياق يتطرق المستجوبون **للمستوى الإصطلاحي**: الدور الجديد للتلميذ الذي صار متعلم/ فاعل (2) المقاربة بالكفاءات تعتمد على وضع التلميذ في مركز الفعل التعليمي (11). "إشراك التلاميذ في بلورة وصياغة معارفهم والتفاعل بيني وبينهم وبين التلاميذ أنفسهم (14)، البعد النظري socioconstructiviste البنوي الاجتماعي : تبادلات (02): البعد التقني: إدراج التكنولوجيات الجديدة (05): الجانب السيكلوجي والتأديبي (07) وأخيرا التركيز على تحضير الدروس من طرف الأستاذ وتوريث التلاميذ (9).

المستجوب رقم 02 يتدخل في نفس الوقت في مسألة سيرورة المقاربة بالكفاءات ومستوى العلاقات: "مع تطبيق المقاربة بالكفاءات، التلميذ لم يعد مجرد مستقبل، سلبي، هناك تفاعل أكثر ويشارك في التبادلات بل ويصبح فاعلا في بعض الأحيان". بيداغوجيا، المصطلحات الجديدة فيما يخص دور الأستاذ الذي يصبح متعلما، تم التطرق لها فعليا في تصريحاتهم. هذا المتعلم يصير فاعلا في تعلمه الخاص بالمساهمة في اختيار التعلم. هذا يعني، إزاء بلورة المقاربة بالكفاءات كما هي مطبقة بشكل خاص في النظام التربوي الكندي دون أن تكون هذه الحقيقة نابعة من النظام التربوي الجزائري الذي يبقى بالرغم من المظاهر نظاما مركزا على محتوى المواد تحت تسمية المقاربة بالكفاءات. وعليه، "مستقبل: سلبي، تفاعل، تبادل" هي المفاهيم الجديدة المستوحاة من هذه المقاربة الجديدة والتي تتخبط ضمن البعد البنوي الاجتماعي لهذه المقاربة.

رقم 05 يركز ، في حديثه، على الجديد في سيرورة المقاربة الجديدة، على البعد التقني لإدراج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال. يصرح : " استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال من قبل التلاميذ" يجعل التقني العنصر المركزي في الاستراتيجية التربوية الجديدة وفقا لهذه المقاربة الجديدة. انه في الواقع حول تعلم التحكم في الإعلام الآلي واستعمال الويب في البحث عن المعلومات التي تجعل المتعلم يتكون فرديا أو جماعيا وفقا لمراكز اهتمامه. رقم 07 هو الآخر يركز على الجانب السيكلوجي والتأديبي في تجريد للأبعاد الأخرى في سيرورة المقاربة الجديدة أكثر منه في علاقته مع التلاميذ: " ساعدتنا المقاربة كثيرا في دافعية التلاميذ في تعلم اللغة الانجليزية التي يتتلم مع اللغة الفرنسية". رقم 09 يركز على تحضير الدروس من طرف الأستاذ وتورط التلاميذ: " أحضر الدروس بطريقة مختلفة وأركز على أهداف أريد بلوغها، اتورط كثيرا مع تلاميذي في هذه العملية، بمنحهم المساحة للتفكير "

أخيرا بالعودة إلى المستوى الاصطلاحي المستجوب رقم 11 يعرف توجهه نحو المقاربة بالقول: " المقاربة بالكفاءات نعني وضع التلميذ في قلب الفعل التعليمي" في حين يصرح المبحوث رقم 17 بالقول: " جعل التلاميذ يشاركون في بناء وبلورة معارفهم والتفاعل بيني وبينهم وتفاعلهم هم فيما بينهم".

2-عدم التطبيق

دون تمييز دقيق يباشر المستجوبون إلى التصريح بعدم تطبيق هذه المقاربة وهذا سوسيولوجيا يعادل ضبطا من وجهة نظر نظرية الضبط الاجتماعي في حين أنه من وجهة نظر التحليل الاستراتيجي هذه الاستراتيجية الدفاعية تعبير عن السلطة في حد ذاتها التي يتم بنائها حول مناطق الريب المختلفة.

يصرح المستجوب 03 للتعبير عن منطقة الريب والضبط: " نادرا ما ألجأ الى هذه الطريقة في التدريس لأن محتوى البرنامج وكذا الحجم الساعي لا تسمح بذلك".

المستجوب رقم 04 يصرح: لا شيء، إطلاقا لا شيء، كل شيء كان مجرد دخان"

المستجوب رقم 13 يصرح قائلا : " في الجزائر، من الصعب تطبيق المقاربة بالكفاءات نظرا لنقص الوسائل، اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، الوقت القليل المخصص للتدريس (6 أشهر في المجموع)، نقص التأطير والندوات، الفوضى الموجودة في البرامج....

لذلك الأستاذ الجزائري عموما يقوم بمزيج من المناهج (مقاربة بالمحتوى، بالأهداف وبالكفاءات)

المستجوب رقم 18: " لا أطبق 50 بالمائة من طريقة المقاربة بالكفاءات ، لغياب الإمكانيات ، وكذا ضعف مستوى المتعلمين، ولكن هناك تحسن من دون شك، والمراحل هي إثارة وضعية مشكلة (انطلاق)، ثم خوض المتعلمين فيها بتوجيه من الأستاذ، وفي الآخر حوصلة ونتيجة ، ثم تقييم المحور الثالث: الضبط المبحوث رقم 19: " مع نوعية التلاميذ الذين لدينا، ليس هناك مقارنة بالكفاءات

رقم 21: " المقاربة بالكفاءات هي كارثة لأننا نجهل وسائل سياستنا فتطبيق المقاربة بالكفاءات يعني تسخير الوسائل للتلاميذ. عندما تكون في الثانوية، التلميذ من المفترض أن يكون لديه مكتسبات. يأتي برأس فارغة. لايمكنك في هذه الحالة تطبيق هذه المقاربة. علاوة على ذلك، اكتظاظ الأقسام، يعيق. ستطبق المقاربة عندما يكون لديك قسم بـ 15 تلميذ مثلاً إلى 20 منهم. حين يكون لديك الوسائل اللازمة للإعلام الآلي والانترنت وغيرها ... هذا يعني أننا لم نوفر الوسائل المطلوبة. لنجاح هذه المقاربة كما هو الحال في الدول الأخرى. نحن بعيدين كل البعد عن ذلك. نحاول تطبيق بعض الأمور اعتباطاً. مثل المشروع وإن كان موجوداً من ذي قبل كعرض الآن نحاول جعل التلميذ يعمل. لأنه في الواقع يلجأ إلى الانترنت بالنقل فقط ويعيد العمل الذي طلب منه إلى الأستاذ من غير أن يعلم حقيقة محتواه. لكن هنا نعطيك برنامجاً ويضاف إليك مشروعاً وعليك أنت إعطاءه للتلميذ.

مبدئياً، لابد من وجود تلاحم بين المواد. مثلاً إذا رجعنا إلى زمن العباسيين، هنا يحتاج إلى معارف تاريخية ويتزامن ذلك أن التلميذ لم يسمع عنهم فكيف تريد منه أن يعمل. هذا يعني أنه إجمالاً ليس لدينا الوسائل لذلك.

رقم 23 خودير/ عدم التطبيق.

ليس هناك مقارنة بالكفاءات، حاولت جاهداً لكن مستوى تلاميذي يجعلني أعود إلى الطرق القديمة، مع بعض التلاميذ يمكنك العمل لكن مع الآخرين ليس الأمر كذلك، بل غننا لا نتبعه أصلاً.. أعطيتهم عملاً، قم به، البعض يقومون به البعض الآخر لا، البعض يلهون. لا يمكن البقاء حيادياً. إما أن يتبعه وإما أن يبتعد عن الطريق المطلوب. مع عدد التلاميذ ومستوياتهم.....

تحتاج إلى شيء ابحت عنه لوحده. لكن هنا هم كسالى ولا يعرفون كيفية القيام بالبحث ، علاوة على ذلك، ليس لديهم أي حب استطلاع ولا أي رغبة ومن ثم يبقى الأساتذة بالغم عنهم و دائماً كمصدر للمعرفة.

في حين أنه من المفروض، أن يكون مجرد مرشد لتعليمات. ليست مسألة فقر أو غنى في التكنولوجيات، لديهم جميعا الانترنت. لا ببساطة لم يتكونوا للقيام بذلك. في المتوسط، لا يزالون دائما مع الطرق القديمة.

- لدي أولادي في مرحلة المتوسط لا يزالون يعتمدون على الحفظ والذاكرة باستثناء الموهوبين منهم".

2.2 : التجديد او الابتكار في المشاركة النقابية بالنسبة للجمعية النقابية .

السؤال 17

هذا الاتجاه نحو التجديد او الابتكار في السلوكيات المترجم الى سلوك المشاركة النقابية والتي هي موحية ببعيد نظري. في سجل الكفاح، التجديد والإبداع أو الابتكار تتمثل في إنتاج أشكال جديدة من الاحتجاج كوسيلة لدمج النقابة و مكافحة ثبات التنظيم، مما يشير الى السلطة والضبط وكذا استغلال مناطق الريب.

في حين أنه بالنسبة لعدد مهم من المبحوثين، التوجه سيكون نحو إعادة إنتاج الطرق في النضال النقابي، مما يحيل على غياب التجديد في أشكال النضال النقابي وبالنسبة للأغلبية البروفيل الذي تم تقديمه هو البروفيل مختلط mitigé والذي عن طريقه نعني مزيجا بين الأهداف النقابية والبيداغوجية، يبقى أنه بالنسبة للأقلية هذا التجديد يوجد، بالتجريد الى كون توسع الكناباست يدل على شكل من التجديد و الابتكار في هوية النقابة، تمثليته والطابع الوطني الذي تكتسه احتجاجاته واستقلاليته. لا بد من عدم تجاهل البروفيل الجديد. ناقد هذا الأخير، والذي يسلط الضوء على المسافة بين النقابي والنشاط النقابي

البروفيلات الأربعة هي كما يلي:

البروفيل مختلط Profil mitigé هذا يبدو أنه يقترح وسائل للنضال جديدة: " لتجنب التوترات التي يتسبب فيها الإضراب " في حين أنه وسيلة للإقناع بالفعل للحركة النقابية. ومن ثم، هذا البروفيل يجعل في المقام الأول مباديء كلاسيكية للتعبئة النقابية وحركتها لكن يبقى مشتركا بين الميول النقابية، الإدارية، أو المهنية. هي وضعيات متمزوجة وهويات متعددة.

—بروفيل كلاسيكي غير متجدد Profil classique non innovateur : الحركات الكلاسيكية أعطت نتائج مقنعة ورفعة الكناباست إلى مصف النقابات الوطنية. هذا يعطيه وضعية سلطة وقوة وسيكون من المترف الكفاح بوسائل نفسها من أجل الأداء أولا ولأن تكلفتها يمكن أن تكون محتملة.

—بروفيل ناقد: Profil critique : لا يؤمن بأي شكل من أشكال النضال النقابي أو حتى أقل في زمالة قرارات النقابة

بروفيل مبدع :الذي يبدع ويجدد Profil innovateur .

يبدو أنه مع الشكل الكلاسيكي للعمل الأفقي للفرع النقابي في الثانوية: تجمعات، اتخاذ قرارات، الذي مع الأسف يبقى جامدا، القابلية للتجديد والابداع فيما يتعلق بالكفاح لا تتأكد في المقابلات على الأقل فيما يخص المبحوثين باستثناء واحد. هذا يبدو مفاجئا لاعتبارا ان الكنايسة كان مركز تجديد وإبداع، بادئا في شكله الكوربوراتي بما أنه يجمع فقط أساتذة التعليم الثانوي ثم في نضالاته: الاحتفاظ بالنقاط، المقاطعة، إضرابات مفتوحة، أو كذلك في الاحتجاجات وبوجه خاص الذهاب للتقاعد بعد 25 سنة. هذا بغض النظر عن لك القاعدة الداخلية التي تمنع للمناضلين النقابيين من الترشح للانتخابات دون الاستقالة من النقابة.

المسألة هل ذلك مشكلة عينة ومعاينة أو مشكلة نقابة عاجزة عن إيجاد سبل للتجديد ؟

بل هناك خطاب معادي، بروفيل ناقد: "لا شيء يقرر في الجمعيات العامة... في الكواليس يتم كل شيء" (04)

1. البروفيل المختلط

يجمع هذا البروفيل وفقا لتوجهات، المجموعة الأكثر أهمية على مستوى المستجوبين. عددهم سبعة أولئك الذين ذكروا تمثلات أقل ما يقال عنها متمازجة.

رقم 06 يبدو أنه يفضل أفعالا نقابية جديدة، مع بقائه في البيداغوجيا الكلاسيكية. ما هو مختلط في هذه التصريحات هو إذن هذا التمازج بين النقابية والعمل البيداغوجي. يبقى تصريحه للتوضيح: "أقترح كل ما هو جديد وذو علاقة طبعاً مع البيداغوجيا القديمة". حتى لا نقول غير المتناسقة.

رقم 08، بدأ بتقبل افتراض الجمعيات العامة كنموذج لإنتاج القرار النقابي. غير أن النقابي الذي يقترح: "حسن خلال الجمعيات العامة، أقترح أعمالاً أو أفكاراً للعمل بشكل أفضل" يصرح أيضاً كأستاذ و وفقاً لمصالح التلميذ^{١١} من أجل صالح التلميذ وأخيراً كموظف يفكر وفقاً لمصالح المؤسسة: "والمؤسسة"، سلوكه وفقاً لذلك مضبوط وموجه نحو المشاركة النقابية المقننة كنمط كلاسيكي غير متجدد. أما عن سلطته، فيبدو أن هناك تغذية من مختلف الإطارات العلائقية والتي هو في ضمنها، أي و متورط: مع نقابته، تلاميذه، وكذا إدارته.

رقم 10 يصرح أنه يحاول إثراء في النقاش خلال الجمعيات العامة وإبداء اقتراحات جديدة مع الرجوع إلى كلمات مضادة للنقابة لتفادي انعكاسات هذه الاضرابات التي يصفها بالمولدة للإضراب. كلام وتعبير

ضد القابة في نهاية المطاف. على حسبه: " خلال الجمعيات العامة، أحاول إثراء النقاش بمقترحات جديدة والخروج من الإضرابات والإضرابات التي كانت في العموم الوسيلة الوحيدة للتعبير والنضال". يتعلق الأمر باختصار بتوجه نحو مشاركة نقابية من النمط الكلاسيكي بدون تجديد ومضادة للنقابة.

رقم 13 يقول: "الإثنين معا" يؤكد المقترحات المتناقضة للمسألة: إثراء النقاش، اقتراح أعمال غير مسبقة وجديدة. بروفيل مختلط في الواقع. الرقم 17 لم يكن واضحا أكثر بالتصريح قائلا: "طبعاً كل أستاذ لابد له من إبداء رأيه والأفضل ما يكون" يعبر عن توجه نحو المشاركة النقابية المضبوطة من النمط الكلاسيكي دون تجديد. الأمر نفسه بالنسبة للمجيب رقم 08: "إذا كان لدي رأي أحاول الإفادة وإذا أقنعني رأي آخر أسانده" أخيرا المجيب رقم 19 يصرح: "ربما حين يكون داخليا ومحليا، هناك مقترحات قمنا بها. كما قمنا بتجمعات واقتراحات متواضعة لكن لم يحدث أن قمت بمقترحات. بالنسبة لي هناك وضعيات أين يجب أن أعلق. في الأول كنت أرهب حين أطلب الكلمة للتدخل".

2- بروفيل كلاسيكي غير مجدد Profil classique non innovateur :

هناك خمسة من المبحوثين ممن تحدثوا عن التمثلات الكلاسيكية بدون تجديد على مستوى المقترحات ووسائل أخرى للنضال. توجه المجموعة كان نحو المشاركة النقابية المضبوطة من النمط الكلاسيكي بدون تجديد.

المبحوث رقم 02 يؤكد على التوجه الكلاسيكي دون تجديد في المجموعة. يصرح بالقول: "عموما، مع الحركات الكلاسيكية، مثل الأيام الاحتجاجية، مقاطعة الامتحانات والدروس...الخ" هذا التوجه سيتكرر ويحتفظ به من قبل المبحوث رقم 03: "أنا مع طريقة العمل الكلاسيكي....."، رقم 07: "دائما مع الطريقة الكلاسيكية"، رقم 16: "أشارك في النقاشات"، لكن انا دائما مع الطرق التقليدية السلمية" وأخيرا رقم 20: "لا".

2- البروفيل النقدي Profil critique :

يجمع بين التوجهين الذين يبدون ناقدين حتى لا نقول معارضين، وضد الالتزام...الخ، في حين أن الأول يميل إلى غياب المشاركة النقابية، الثاني يميل نحو التوجه الى المشاركة النقابية المضبوطة من النمط الكلاسيكي غير المتجدد. باختصار المجيب رقم 04 يصرح بريبه وشكه إزاء الجمعيات العامة ومن ثم

سيرها الذي يوصف بالديمقراطي: " لا شيء يقرر في الجمعيات العامة وكل شيء يتم في الكواليس" في حين أن المجيب رقم 09 يقول: " لا أبدا" لا يبدو أنه مشارك في النقاش لا يولي أهمية لهذه التجمعات.

4-بروفيل مبدع ومجدد: Profil critique :

كيف يقدم هذا التجديد لدى العضو الوحيد في هذا البروفيل؟ إبداعية في النقاش، مقترحات جديدة وأفعال، دعم لما يقوم به الزملاء في القمة. هذا التجديد والابداع يمارس إذن في مكان (نقاش)، بأفعال شفوية (مقترحات) أو فعلية، متجددة، ثم في روح تضامنية بين الزملاء وبهدف بلوغ شكل من الحراك الاجتماعي. المبحوث رقم 15 يصرح: " أقوم بجهدى لأكون مبدعا في النقاشات، بمقترحات جديدة وأفعال كذلك وحتى مساندة هذه التي يقدمها الزملاء لأنني أعتقد أن الإبداعية والمعلومة عنصرين لا بد منهما لبلوغ القمة".

3.2 التجديد او الابتكار في مشاركاتهم النقابية: تمثلات الإسهام النقابي (التشاور، الميثاق، مكانة، صورة).

سؤال رقم 18

السؤال الأخير المصاغ بالشكل التالي: على حسبكم ما هو أكبر إسهام لنقابتكم: فعل(تحرك)، تشاور. تغيير المكانة، الميثاق؟ يشير الى ان لدى الأستاذ اتجاه نحو التجديد والابداع في مساهمته النقابية. بما أن السؤال موجه حول النقابة بوجه عام ويسعى إلى تسليط الضوء على الطريقة التي بها تترجم أعمال النقابة وما تقوم به من قبل مناضليها والمنتسبين إليها.

الموضوعات التي تم انتقاؤها هي في سياق النضال: "ميثاق"، "الفعل"، "تشريع قانون جديد لمكانة جديدة"، "جاسوس من النظام"، "تشاور"، "مفتاح تمنيات البلاد"، "مراجعة الرواتب"، "تحسين قطاع التربية"، "يمكننا تغيير حتى القوانين على مستوى المجتمع"، "شل القطاع"، "قام بتحسين مكانة الأستاذ في المجتمع"، "الأستاذ ليس بحاجة إلى ميثاق"، "هي فقط سياسة لتفادي القيام بالإضرابات"، "كعائلة"، "توسيع كنباست"، "كنباست قام بثورة في المجال النقابي على المستوى الوطني"

شكل رقم 26: تمثلات عن إسهامات النقابة

الرقم	التصريحات
01	-إن لم تكن معركة نقابتنا لا يمكن أن أتصور هذا الأستاذ أمامنا. كنباست غير حياة الأستاذ
02	أعتقد أن الفعل هو نقطة القوة في نقابتنا. لكن هناك كذلك الميثاق؟ الذي يمثل رضا كبيرا لأنه انتزع من السلطة أي وزارة التربية
03	أكبر إسهام لنقابتنا هو صياغة وسن القانون الأساسي الجديد وكذا رفض الميثاق المقترح حديثا من قبل الوصاية
04	النقابة كانت دائما جاسوسا للنظام أو لجماعة ما.

	-تسير الأمور لأن الكل يتمنى عودة d'ascenseur لأن الكل يدرك وزنه في المجتمع ويريد الاستفادة من الدولة الحاكمة.
07	تغيير المكانة، والشق البيداغوجي واستقرار المؤسسات
08	التشاور
09	لست نقابيا
10	التشاور وتغيير المكانة
13	تغيير المكانة
14	مشاورات متبوعة بتحركات ونشاط
15	نقابتنا ومنذ ظهورها لا تنفك تتقدم شيئا فشيئا لخدمة القضية التعليمية بشكل أفضل سواء بالنسبة للأساتذة أو بالنسبة حتى للتلاميذ. أنا اظن أن أكبر إسهام لكتاباست يتمثل في استعادة كرامة الأستاذ للسير نحو أهدافه لأنه يمثل مفتاح التنمية والتطور لأي بلد وهو الذي يرشد الأجيال الشابة لرؤية النور
16	هي مراجعة الأجور، منذ سنوات، كان ذلك نجاحا حقا
17	نقابتنا سجلت دائما حضورها فيما يتعلق بتحسين قطاع التربية سواء بالنسبة للتلاميذ سواء الأساتذة وحتى بالنسبة للإصلاحات البيداغوجية
18	حركة، تشاور، القانون الخاص، إسترجاع اعتبار الأستاذ
19	-إسهام الكتاباست وعدد منتسبيه، بذلك يمكننا تغيير حتى القوانين على مستوى المجتمع. مثلا، في هذا القطاع، يبدو لي أن الأجور يمكن رفعها. بفضل نقابة الثانوي هذا أصلا يمكن حصوله والقيام به. هناك 80 بالمئة من كتاباست يكفي اتخاذ قرار بسيط ويمكن بذلك شل القطاع بهذه الأوتاد الثلاثة، مع إضافة المتوسط والابتدائي

20	لا، لا أستطيع البقاء 5 أو 10 سنوات دون أن أتحرك أو أقوم بالإضراب
21	قام بتحسين حالة الأستاذ في المجتمع... بالنسبة للميثاق أظن أنه ثرثرة لأن الأستاذ ليس بحاجة لهذا الميثاق ...سياسة فقط لتجنب الاضراب
22	إن لم يكن هناك نقابة لا يمكن التخلص من المشاكل.. فيما يخص الفعل، أعتقد أن بما أن تم القيام بتجميعنا وهذا في حد ذاته شيء جيد. هنا نحن كأ أسرة. جمعت نقابتنا وكأننا أسرة واحدة. نصطف في نفس المعركة بنفس اللهجة ونفس الفعل لأنه لو كان هناك أكثر سيكون ذلك سلبيا. غير أنه منذ توسيع النقابة كنا باست لم تعد ما يقام به يخص الأستاذ التعليم الثانوي أقول لك بكل صراحة وصدق، قمت بإضراب الذي لم أتمكن من الخروج منه وأصلا قدمت مقترحا في الجمعية العامة أين قلت أنني كنت ضد توسيع النقابة وأني لا أحارب من أجل أستاذ في الابتدائي.
23	يجب اعتبار أن الكنا باست قام بثورة في مجال النقابة على المستوى الوطني. غير أشياء ما. الآن عن الطريقة يبقى النقاش قائما في نفس الوقت مع تعبئتها قام بالضغط على الحكومة والحكومة ليست في المستوى... مما يعني أنه لا يعمل تحت الضغط قام بأي شيء. هذا لا يعني أن المكانة جيدة. إذن حتى الآن، هناك نقائص وتناقضات. على سبيل المثال وكما قلنا فيما تعلق بالترقية، الأستاذ الذي يعمل 05 سنوات يجد نفسه ناظرا أو حينما يجد نفسه مراقبا في الدرجة 14 بعد سنوات من العمل والجهد. الآن وجدوا أن الأساتذة يهجون هذا المنصب أي المراقب.

الخلاصة العامة

التذكير بالفرضية رقم 1: * تعبئة موارد المنظمة و تحديد الأهداف.

الجزء 1: الفرضية الفرعية 1: في سياق الإصلاح يعبئ ويشحذ الأستاذ الفاعل الموارد من خلال إجراءات مختلفة.

من منظور التحليل الاستراتيجي يعمل موقف حشد الموارد كإستراتيجية لتعزيز سلطة الأستاذ الفاعل و كضبط بالنسبة لنظرية الضبط الاجتماعي. هذه التعبئة للموارد تترجم إلى مواقف وإستراتيجيات :كتسيير التورط النقابي أو المشاركة النقابية ، تجاوز المعين و الموصوف المنظماتي ،وتنظيم التمرن ، تعبئة مناطق الارتياب المنظماتية ثم تكريسها كموارد للسلوكات و استراتيجيات أعماله. يدل الى الكل مجموعة من الأسئلة. وقد تم طرح 09 أسئلة متعلقة بإستراتيجية تعبئة الموارد التي تترجم السلوك و التي تلخص مواقف مختلفة.

1. التورط أو الإنتماء النقابي L'implication.

تمت معالجة التورط النقابي على أنه يشير إلى سلوك إستراتيجية تعبئة الموارد على أساس ثلاثة مؤشرات:

1- دعم أو عدم الدعم للحركة النقابية. 2- في الجمعيات النقابية و في حال الاتفاق أم لا، ما

العمل؛ 3- اقتراح حركة احتجاجية ،أو الدعم أو التنظيم؟

1.1 - دعم أو عدم الدعم للحركة النقابية ؟

فيما تعلق بدعم أو عدم دعم للعمل النقابي لدى الاساتذة، تم استخراج نمطين: النقابيين وغير النقابيين. النمط الأول يشمل ثلاثة أشكال من التورط النقابي : التورط النقابي المشروط وغير المشروط ثم الشكلي أما الثاني فيمثل في غير النقابيين.

يقوم الأستاذ الفاعل المجند نقابيا باستغلال هوامش الحرية المتشكلة حول مناطق الارتياب و التي تمثل مصادر التعبئة علاوة على رهانات التمثيل النقابي. على هذا الأساس، يضع شروطا لتورطه ومشاركته النقابيين.

و يعتبر هذا السلوك ناتجا عن اجراءات تسيير النقابة وأشكال إنتاج القرار الجماعي : منها مبادئ الأغلبية أو الإجماع التي تتطلب انضمام وتأيد الجميع. و على هذا الأساس يضع شروطا لتورطه النقابي. ما يشير إلي نوع من أولوية الفرد على العمل الجماعي. و في الأخير فإن ممثلي العمل غير المشروط هم

فيما يبدو من مدافعي العمل و التضحية والتفاني بينما يبقى النمط الآخر فى نوع من التورط الشكلي. أما غير المنخرطين فلا يؤمنون بالنقابة التي لا تحدد سلوكهم.

إن الممارسة النقابية التي تتمثل من خلال الدعم أو عدمه للعمل النقابي تدلى بسلطة البعض للعمل بطريقة إستراتيجية و ضابطة فى سياق التورط النقابي. أما الآخرين الذين يجعلون النقابة فوق اى اعتبار فالنقابة بالنسبة إليهم فوق الألاعيب وعمليات الضبط..

1.2 في الجمعية ،اتفاق أو لا، ما العمل ؟

تمثل الجمعية العامة النقابية الإطار الرسمي لإتخاذ القرارات النقابية إلا ان هذا الإطار الشكلي مع أعضائها ونشطاتها يتم اختراقه، ليمتد من خلال علاقات تقارب مع زملاء وآخرين، أو علاقات مهنية الى مشاركة الجميع في اتخاذ القرارات دون أن يستلزم ذلك المشاركة فى الحركة الاحتجاجية.هناك قواعد عمل أخرى غير نقابية تبرر العمل.

مبدآن يميزان دفاع النقابيين عن آرائهم : الأغلبية والإقناع.

من أولئك الذين يسعون إلى الإقناع، البعض يجتنبون المشاركة الى الحركة الاحتجاجية على ارض الواقع والآخرين يسعون وراء تغيير طريقة الاحتجاج أو تأكيد تلك المعتادة. ومع ذلك فإن العضوية النقابية أي الاشتراك فى النقابة تعني المشاركة في بناء الجهاز التصوري و التعبئة ثم الإجراءات النقابية في نهاية المطاف.

أما من يدعون إلى " الأغلبية " فيضيفون على قراراتهم النقابية نوعاً من المرجعية الثقافية والدينية والنقابية. إن الكلمة ليست مجرد فعل منطوق إن صح التعبير ولكن التزام في كلمات لمجموعة واحدة وترجمة لتماسكها. وأخيرا فإن عند المعلمين تعبئة موارد الجمعية لتسير عملية البحث عن اعتقاد ولكن أيضا الحفاظ على الأغلبية.

1.3. اقتراح حركة أو دعم أو تنظيم؟

هنا يأخذ التورط النقابي ثلاثة جوانب : انتقادي ، سلبى passive ، ناشط بالنسبة لموقف اقتراح حركات احتجاجية ، ودعم أو تنظيم العمل.

-النظرة الانتقادية : يتم نقد النقابة على مستوى أخلاقياتها والمقترحات المختارة في الجمعية العامة والتعامل مع مسألة الغياب النقابي. وعلاوة على ذلك ، فغالبا ما يعود النقاش على شرعية القرارات النقابية و التعبئة، بما انه نفس الأساتذة يأتون إلى الجمعيات. وأخيرا، يتم الاختيار أو الإتفاق على مواضيع المناقشة بطريقة غير رسمية، في حين يتم تمرير الإضرابات بطريقة عفوية جدا دون الإعتصام و بالإعتماد على ما يمكن قد تم التعارف عليه سابقا.

-النظرة السلبية: يبدو أن الشعور بالتهميش وسوء الفهم و خذل المعنويات كلها تغذي مواقف التراجع والانسحاب، هذا مع فكرة أن القرارات تبدو مفروضة من الأعلى .

-الرؤية الناشطة : وهي مقسمة إلى فئات : الاقتراح والدعم ؛ الاقتراح ، الدعم ، التنظيم ؛ الدعم.

كما تتميز كل فئة بنشاطها في حين قد ينفي نهائياً النشاط النقابي. لذلك التورط النقابي يؤدي إلى فئات إضافية علاوة على تلك المشار إليها.

2. التحايل على الموصوف المنظماتي (السؤال 4)

2.1- المقاربة بالكفاءات.

المقصود بالتحايل ضمن المقاربة بالكفاءات من بين أمور أخرى هو وضع قواعد جديدة أو خفية و اللجوء إلى الطرق القديمة، والتي تعبر اجتماعيا عن الضبط والسلطة.

الإجابات تقريبية،و تشير إلى ضعف إتقان الموضوع القائم على المقاربة بالكفاءات التي تمثل منطقة ارتباطات بالنسبة للأساتذة الذين يميلون نحو الانتقائية البيداغوجية إن لم يكن نحو النموذج الاستبدادي عند بعض منهم. وبقي اللجوء إلى أساليب ومواقف مهنية سابقة في سياق تنظيمي لم يتغير أثر الإصلاح.

فرض "طرق جديدة" للتعليم أو ببساطة العودة إلى القديمة التي يهدف الإصلاح استبدالها ، يعبر عن سلطة من وجهة نظر التحليل الإستراتيجي. ويدعم مناطق الارتياح هوامش الحرية لدى الأساتذة الفاعلين وذلك فيما يتعلق بالجانب البيداغوجي والهيكل والتنظيمي، أين ويلجأ الأستاذ إلى التحايل ، والضبط سعيا لإيجاد حلول لها. أي التقدم في البرنامج ، ومساعدة التلاميذ على الفهم رغم خطر العودة إلى أساليب التدريس السابقة في ظل بيداغوجيا جديدة وهذا في حد ذاته مثير للجدل من قبل بعض الكتاب.

إن هذا البعد يدل على استراتيجية الالتفاف حول المقررات التنظيمية كبرهنة للسلطة لدى المعلم و الضبط الذي يأتي معها يتصف بالصدق لاسيما عند الاعتبار مسألة المقاربة بالكفاءات منطقة ارتياب تنمي سلطة الفاعل و تؤدي إلى البحث عن عمليات ضبط جديدة .

2.2 الممنوعات المدرسية: السؤال 5

1 - التي تنظم الحياة المدرسية 2- تشلها.

السؤال المتعلق بالممنوعات التي يتم التحايل عليها لتجاوزها يفرز مواضيع مختلفة. في الواقع ان كان أساسيا في نظر الإدارة استخدام النصوص المكتوبة للعمل السليم؛ فالعلاقة بين المعلم والطالب تبنى على قاعدة العلاقة الشخصية و التقارب و الثقة مع رفض الاستناد إلى القواعد المكتوبة. هذا هو التحايل في حد ذاته الذي يميز شكلا من أشكال الاتفاق مع التلاميذ. ويمكن له أيضا استخدام سلطته كشكل من أشكال الضبط التي تحافظ على استقلاليته كمعلم.

وعلاوة على ذلك، موضوع "السيطرة على القسم أو المجموعة" يبدو أنه مقياس يتم تقييمه بطريقة تختلف من أستاذ لآخر : البعض يلجأ إلى القاعدة غير الشخصية بينما يلجأ البعض الآخر إلى القاعدة الشخصية. أيضا البعض يتدخل عن طريق التفاوض المرن و غيرهم يطبق المادة وما يخيل له عنها . لذلك هناك شكل جديد للضبط، وكذا منطقة الارتياب والسلطة.

هذا البعد يدل على أن إستراتيجية الالتفاف و التحايل على ما هو منصوص عليه تمنح حقيقة سلطة ما للأستاذ والضبط الذي يقوم بها، خاضة أن قضية الممنوعات المدرسة والقواعد الرسمية وغير الرسمية سواء كانت بيداغوجية أم قواعد مادة، تبرز تلك السلطة و لو كانت شكلية

3. تنظيم تكوينه الشخصي.

3.1 تعلم الوظيفة

يبقى المعلم في حالة تحسن، ويمكنه تطوير ذاته، حيث تكون عناصر التنشئة الاجتماعية التنظيمية جزء من نظام تكوين أو تدريب الفاعل المتعلم ويشار هنا إلى الموارد الأخرى المتعلقة بتعلم للمهنة خارج إجراءات التدريب، إذ تصبح مسألة تجارب، أو سلسلة من النجاحات والاختافات مع عدم وجود نمط مشترك بعد التكوين.

المورد الذي يعود في معظم الأحيان هو المورد التنظيمي التأهيلي (الندوات والمفتشين والأستاذ المكون ، والكتب المدرسية، والخبرات ...). ويليه الموارد الشخصية المؤهلات (القراءات والبحث والتوثيق، والإنترنت، والأصدقاء من خارج الثانوية)، ثم الموارد المعتمدة (الدبلوم والتعليم الجامعي)، ثم الموارد العاطفية (حب المهنة ،، التقاليد العائلية) وأخيرا الثقافية / الموارد الهوية (صراع الهوية [الثقافي الديني]، الطلب الفكري والسياسي والاجتماعي والاقتصادي ...).

وعلاوة على ذلك يعتبر "الوقت" كمورد يستخدم أيضا من قبل المعلم الذي يكتسب إتقان أكثر من السلطة على أساس الوقت. يتعلم الأستاذ مهنته و يتقنها من خلال اللجوء إلى الموارد المؤهلة الشخصية والموارد المعتمدة، والموارد العاطفية، والموارد الثقافية / الهوية وأخيرا الموارد التأهيل التنظيمية.

3.2. تنظيم تدريبه الشخصي: الندوات التعليمية-التدريب ؛ الأساتذة المكونين. السؤال (07)

هل ينظم الأستاذ تكوينه وبالتالي هل يعبئ الموارد في التنظيمية التي في متناوله ؟ حسب الموصوف التنظيمي المتعلق بالموارد التأهيلية التنظيمية يشمل: الأساتذة المكونين والتدريب والندوات؛ والتي تصبح منطقة واسعة للارتياح، إذ يحدد الأستاذ إطارا جديدا ويشكل قواعده الخاصة به (الإنترنت أو الأصدقاء من خارج الثانوية) ليكون نفسه.

لكن السؤال: هل هذا الهامش من الحرية يساعد على احتراف المعلمين؟ في حقيقة الأمر ليس هناك تجانس في أساليب الأساتذة بين (الامتحانات ، التنقيط ، وسلام التنقيط ، والجدول الزمنية ، والعلاقات مع الطلاب ، وما إلى ذلك) ، و غالبا ما يكون التعليم مسألة تجربة شخصية منها عن طرق عمل مختبرة، معتمدة، و ذات مقاييس كفاءة . يستبدل هذا النقص في الموصوف و المنصوص التنظيمية على الفور بإستراتيجيات تكوين تعتمد على جهود الأساتذة وتص في صالح المادة التي يدرسونها. وقد تكون هذه الإستراتيجيات نتيجة ضبط مختلف.

المعرفة المهنية التي الأستاذ المكون تتطلب علاقات شخصية أو مع الأقران وليس من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التنظيمية. كما أن السياق الرسمي للتنشئة الاجتماعية من خلال مثلا "ندوات و الأساتذة " لا يقدم سوى القليل.

تصبح الندوات والتكوين مناطق للارتياح. وفي الواقع تعتبر شكلية إدارية وهو ما يؤكد انتشار الشعور بعدم الرضا بين الأساتذة. وهناك مجال آخر للارتياح يتعلق بالأساتذة المكونون الذين لا يقومون إلا ب"نقل

تجربتهم الخاصة. " لكننا نقدر "النصيحة من أي زميل ذوي الخبرة". والمعرفة المستمدة من الأستاذ المكوّن تعرف نوعا من التقليل من الشأن في حين تقدّر تلك التي تأتي على شكل نصيحة من أي زميل من ذوي الخبرة. هذا يعنى أن الأستاذ يبقى منتقدا أمام التجارب المهنية. و عليه، تصبح التجربة الشخصية معيشا شخصا و قليلا ما ترتقي إلى التجربة المهنية المعممة.

استراتيجيا تبقى تجربة "الواقع " و مكتسباتها حسب كل أستاذ ودون إمكانية التنبؤ بها. و لاسيما بالنسبة لمؤسسات التخطيط و التنظيم البيداغوجي. يتعلم الأستاذ خلال عملية الاتصال مع التلاميذ، باستغلال خبرته في الأمور المجهولة من قبل الادارة. وهذا مجال للارتياح يمنحه السلطة بفضل التكوين الذاتي والشخصي. لكن، كيف يمكن تفسير لجوء وتفضيل البعض للمساعدة من زميل ذي الخبرة على ما قد يأتي من الأستاذ المكون ، رغم كون ذلك ضمن الموارد التأهيلية التنظيمية؟ فعليا، تم حشد كل ما يمكن أن يساعد على التعلم والتكوين بعيدا عن الندوات.

4. تعبئة مناطق الشكوك او الارتياح داخل المنظمة.

أ-ال "لا" الاستراتيجية.

إن ال "لا" الموثق هنا يعكس انبثاق السلطة. سلطة غياب قواعد لتنفيذ مشروع التلميذ، ووضع جداول أو غير ذلك . في الواقع لا تمتلك المنظمة أي قواعد مكتوبة و تفصيلية.

فيما يتعلق بمشروع الطالب نلاحظ أولا وجود اتجاه لاستخدام التمارين في حين أنها ممنوعة في المنهاج الجديد، وهذا يمثل نمطا من الضبط المستقل وهامشا للحرية. إلا أنه ينضوي تحت الفعل الجماعي. في حين أن سلم الاختبار ، يعتبر " التشاور " أداة لخلق الاتفاق تجاوزا للخلافات العميقة بين أساتذة نفس المادة، وهو كذلك من أشكال الضبط للارتياح. وفي هذا الصدد، من الواضح أن الاساتذة يستخدمون سلم تنقيط الامتحانات الرسمية.

تصبح القاعدة الشفوية حاملة لخطر أن يحل محل المهنة ثقافة المهنة عبر الإشاعات و غياب القاعدة المكتوبة. هذا وتكون الحالة القهرية المتمثلة في "عدم وجود مقياس ثابت " هامشا للحرية التي يكتسب على اثرها المعلم القدرة على ضبط تقييمه الخاص وكذا السلوك والانضباط.

تشير الإجابة "لا" الخالية من أي تفسير إلى التيقن والتأكد من غياب أي قاعدة. لذلك، وهو ما يعني أن الاستاذ يبتكر قواعده الحرة بحيث يضبط كما يشاء. وهذه هي الأخرى منطقة عدم اليقين التي تبنى عليها سلطته.

ب- "نعم" طبيعي ولكن في غياب الدقة والتحديد.

يتم تحديد المواقف المختلفة للإجابة "نعم". البعض يشهد على وجود حقيقي لقوانين ومبادئ توجيهية لتنظيم مشروع الطالب و كذا سلم الامتحانات أو التصحيحات المزدوجة لاوراق الاختبار، لكن بالنسبة للبعض الآخر يبقى الأمر غير مؤكد او مدقق فيه . هنا تنشأ منطقة ارتياب كذلك. وتعليقا عل ذلك يقوم الأستاذ باستغلال هامش الحرية: حرية الضبط حسب رغبته. صرح مستجوب: "أنا ألتبع جدولتي للامتحانات بداية كل دورة".

باختصار، ينحرف الأستاذ عن المعايير و القواعد المنصوص عليها في تصميم المشروع وهي تلك الخاصة بتصميم السلم. وهو بذلك يعبئ مناطق الارتياب التي تمنحها المنظمة.

5. تكريسها كمورد للفعل (الحرية كمورد للعمل)

هنا يمكن تقسيم الأجوبة إلى فئتين ، السلبية التي تشمل الميل إلى الإبقاء على القواعد الرسمية والإيجابية التي تسلط الضوء على العلاقات لتنظيم التعلم وكذا إرساء قواعد ممارسة جديدة. هذا التصريح يلخص الموقف: "هذا التنظيم ليس قرآنا يمكنك التعامل معه على النحو الذي تريد." ولذلك المعلم ينظم تعلمه ويخترع قواعد.

2.2 الفرضية الفرعية 2 : في سياق الإصلاح يحدد الأستاذ لنفسه مجموعة من أهداف (الشخصية) (المادة أو التدريسية)، والوظيفية (ترويج والصراعات النقابية الخ ..)

1.1 تعريف الأهداف الشخصية : الزواج، السيارة، المنزل، والسفر ..

أما عما إذا ما كان الأساتذة قد حققوا أهدافهم الشخصية (الزواج، منزل، سيارة أو السفر أو غيرها) ، فهو جزء من الفرضية 2 التي تتضمن أنه في سياق الإصلاح يحدد الأستاذ أهدافا شخصية في ميل نحو الارتياب والشك من سياق عملية الإصلاح.

ويشمل هذا التعريف البعد النظري لممارسة العقلانية المحدودة فيما تعلق بتحديد الاهداف المتعلقة بالحياة الشخصية. عقلانية تمثل في عدم القدرة على التوصل إلى التوافق التام بين تطور مساره المهني من جهة، و مشاريعه في الحياة اليومية والاجتماعية من جهة أخرى، حتى وإن استغل هامش الحرية داخل المؤسسة كان من داخل المنظمة لتحقيق في نهاية المطاف أهداف حياته.

في واقع الأمر يعتبر تحديد الأهداف الشخصية موقفا مهما لدى المبحوثين. وسواء تحققت هذه الأهداف أم لا، أم هي حيز التنفيذ أم لا تزال مرتبطة بظروف العمل، يبقى منصب العمل يلعب دور مصفاة ومنظور حياة.

2.11. تحديد الأهداف المتعلقة بالمادة (س/ 11).

هنا يمكن يتم سرد موقفين متناقضين أولهما سلبي و الآخر إيجابي، ويتم تحديد أهداف أخرى مختلفة عن التقييم والتدريس والبيداغوجيا والمواد. ويبين التحليل أن حرية تحديد الأهداف تقييم التعليم تشكل نمطا من الضبط وفقا لنظرية الضبط الاجتماعي، ومصدرا للسلطة وفقا للتحليل الإستراتيجي. ومع ذلك، فإنه يظهر بوضوح موقف ينحرف عما هو مقرر وضمن الموصوف التنظيمي.

أما هامش الحرية فيلزم بتقاضي الموصوف من أجل الآكراه و القيود التنظيمية المختلفة. وباختصار فإن الالتفاف حول الموصوف عن طريق استغلال هامش الحرية و الضبط الذي يتمثل في "حسن تحديد أهداف التقييم أو التعليم" يخدم أهداف المنظمة ولكن من خلال القواعد غير الرسمية.

أما الموقف المتمثل بـ"لا" فإنه يستجيب لحالة قهر تعليمية (البرامج)، والأهداف التعليمية، ورفض التفتيش ومتطلبات المهنة والإدارة.

2.12. أهداف متعلقة بالمسار الوظيفي (س/ 12).

تتمثل في التقدم في السلم و النضال النقابي، اجتماعيا، هذا تأكيد لموقف تحديد أهداف المهنية بحرية وإظهار القدرة على العقلنة وإن كنات بشكل محدود في المسار الوظيفي. وهذا يشير إلى الاستقلالية في تحديد الأهداف المهنية وكذا القدرة على الضبط. هناك أيضا رسم أهداف غير أهداف المنظمة و عقلنة مختلفة تستتبط من هامش الحرية و أعراف تتواجد لدى الاستاذ تنتج دائما تلك القدرة على للضبط.

ويبدو أن هناك ال

أهداف متباينة تتزامن و الحياة الوظيفية. بعد المضي في المسار المهني، تأتي أهداف تحقيق الذات و الإنجاز الشخصي وغيرها : وهذا قد يعني إعطاء المساهمة التعليمية أو النقابية بعد المنفعة الاجتماعية ليصبح الفرد مفيدا لغيره في تحديد أهدافه.

وأخيرا، وفقا لمقابلات فهناك موقف للتقييم. و تكمن أهمية هذا في كونه يؤكد على سلطة الأستاذ في الوضعيات المهنية وممارسته عقلانية محدودة.

تذكير بالفرضية 2

الضبط من خلال تقييم مستويات رضا وبالإبتكار في سلوكه.

أ. الفرضية الفرعية 3 : في سياق الإصلاح ، يقيم المعلم مستويات رضا : (القسم ، الوظيفية و التورط النقابي)

1.111. مستويات الرضا في القسم (سؤال 13)

يرتبط تقييم الأستاذ لمستويات الرضا في القسم بنية الضبط لمجالات مهنية مختلفة مثلا سيرورة العملية التدريسية داخل القسم ، المهارات المعرفية والمشاركة والتفاعل و العلاقة مع التلاميذ، والأهداف الشخصية وتلك المتعلقة بالمادة. أيضا من منظور علم الاجتماع فالتحدي يتمثل في تكثيف سلطة الخبرة ،وهذا يدل على استقلالية الأستاذ ودوره التنظيمي و الضبطي في النجاح البيداغوجي ، في المادة و الديداكتيك وكذا بالنسبة لنجاح التلميذ وبالتالي للإصلاح.

2.111. تقييم مستويات الرضا في التدرج الوظيفي (س14)

المهنة والتلميذ مترابطان إرتبطاً وثيقاً وكثيرا ما يتم ذكرهما في أداة القياس. (الفاد باك) لتقييم تطور مسيرته. هذا ما يعزز التقييم الذاتي بدلا من المعيار الموضوعي الإداري. هو تكريس لمنظور ذاتي في سياق الممارسات في الصف البيداغوجي والتقييمات الإدارية المضطربة على إثر الإصلاح. أيضا تقام تحالفات جديدة مهنية أو خارجية بين فاعلين اجتماعيين هم التلاميذ وأولياء الأمور او المعلمين على حد سواء حول مجالات من شأنها إيجاد لعب جديدة للسلطة أو الضبط أو الأهداف التنظيمية المتعلقة بالإصلاح، والتي تتكون من تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الجديدة ونتائج البكالوريا ، مسايرة التطور التكنولوجي، ودمج أحدث التقنيات في التدريس.

3.III تقييم مستويات رضا من تورط الاتحاد (السؤال رقم 15)

أما بالنسبة لتقييم مستويات الرضا عن التورط النقابي أو المشاركة النقابية، هذه التورطات المختلفة (السلبية والإيجابية) تزيح اللبس عن معايير جماعية على أثر التعبئة. مهما كانت الاختلافات بين التورطات النقابية المختلفة، يمكن للأستاذ النقابي الفاعل الأمتناع عن الانخراط في الحركة النقابية رغم مشاركته في صنع قرارها خلال الجمعية العامة.

القسم. II الفرضية الفرعية 4: في سياق إصلاح، يقوم الأستاذ و المعلم بالابتكار و الإبداع في الصف البيداغوجي أو في مشاركة نقابته.

1.IV الابتكار في السلوكات داخل القسم، ما الجديد المبذول منذ تبني المقاربة بالكفاءات؟ (س16)

يعتبر الابتكار الناتج عن الإصلاح الجديد، كترجمة لطرق تفكير جديدة تأتي تبعا لفقدان المهارات المهنية المكتسبة سابقا. ثم هذه الإستراتيجية في الإبداع تعكس تصورا غير المتجانس بسبب ظهور تصورات جديدة عما يجب القيام به. بسبب تعدد وكثرة الطرق في فهم الموصوف والمنصوص عليه و من جانب علم الإجماع، كثرة الفئات لدى الأساتذة. "الابتكار" في الواقع يقول أن ما اصطلح عليه بالإصلاح يعيق الإصلاح الحقيقي، خاصة وأن الرقابة الإدارية، متباعدة في الزمن أو غير فعالة بينما تبني سلطة الفاعل.

2.IV. الابتكار في المشاركة النقابية : بالنسبة للجمعية النقابية (س17)

أما عن المشاركة في العمل النقابي ، خاصة بالنسبة للفئة المبتكرة (الإجتهد والابداع في المناقشات والمقترحات والإجراءات الجديدة ، ودعم الزملاء)، فتتمثل في عنصر واحد. من بين الناقدين، و غير المبدعين و غير المتيقنين، هناك واحد فقط يمكن اعتباره كمبدع. في الحين نفسه يبدو ان الجمعية العامة بذاتها تستفيد من مساندة و اتفاق ضمني. و الجديد بالنسبة للجميع كون هذا الإطار للتشاور والاحترام هو فرصة للاجتهد النقابي. وبالتالي فإن تصور الجمعية كضرورة بالنسبة لمن غادر النقابة الوطنية لعمال التربية هو إبتكار في حد ذاته.

3.IV. : الابتكار في المشاركة النقابية : تمثيل مساهمة النقابات العمالية (التفاوض، وميثاق ، القانون

الأساسي) س18

وإن كان لابد من تحليل إنجازات النقابة على المستويات الفردية بالنسبة لغالبية المبحوثين ، من اللازم الإشارة إلى أن بعض الإنجازات نسبت إلى النقابة دون أن يكون لها دور في تحقيقها. على مستويات أكثر توسعا، تعتبر النقابة أحيانا تابعة للسلطة ، وأحيانا كمحرك للتنمية الاجتماعية، ومصدر إثارة للجدل حول الديناميكيات والحركات الاجتماعية الحقيقية .

يبدو استخدام " للتفاوض ، والتغيير وتحسين صورة الأستاذ في المجتمع " تعبيرا عن تغير دور النقابة في السنوات الأخيرة خاصة النقابات المستقلة وبوجه خاص كنباست، التي ارتقت الى مرتبة الشريك الاجتماعي والمهني، مما يدل على وجود تغيير حقيقي في نوع العلاقات ما بين وزارة التربية الوصية والتعليم والبيئة المهنية وهو ما يمكن القول عنه أنه نقلة نوعية من الديمقراطية التشاركية.

وعلى الرغم من التقييمات المختلفة بين القاعدة والجزء العلوي للهرم الوزاري (التأخير في المفاوضات ، ومقاومة للتغيير، الحالات السلبية الناتجة عن القانون الخاص)، يبقى ان سيرورة اخذ قرارات جماعية (النظام الأساسي ، الميثاق) يترجم التصور الجديد للأغلبية. وأخيرا هذا الابتكار في دور النقابة هو ضبط جديد في حد ذاتها

قائمة المراجع

المراجع. BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages ;

المراجع

1. Abassi Brahim, « *le nouveau dispositif d'évaluation pédagogique : des fondements conceptuels aux implications dans les pratiques évaluatives ; Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* ». UNESCO-ONPS 2006.
2. Hosna , Abdlhamid, « *Identité et système éducatif : d'un fait laïc à une orientation religieuse* », Revue sciences Humaines n°25, juin2006.
3. ALLPORT Gordon W., « *Attitude* », in C Murchisson (edit.), "*Handbook of social psychology*", Worcester (Mass). Clarh UP. 1935 ., in « *Dictionnaire de Sociologie* », (dir.) André Akoun, Pierre Ansart., le Robert seuil 1999 .
4. ALLPORT G. Willard, 1935, "*Attitudes*", A Handbook of Social Psychology, Worchester, Clark University Press., in Alessandro Bergamaschi, « *Attitudes et représentations sociales* », Revue européenne des sciences sociales
5. Barrère, Anne, *Réformes au collège et travail enseignant*, in François Dubet, Pierre Merle, Réformer le collège ,PUF, collection la vie des idées,2016 .
6. Anni Borzeix, Gmenaële Rot, *genèse d'une discipline, naissance d'une revue , sociologie du travail*. Presses universitaires de Paris ouest 2010.
7. Barus- Michel,J., Giust-desprairies, F., et Ridel,L. (), *Crises, Approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwern, 1996.
8. Benbouzid Boubekour, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006 .
9. Bernoux Philippe, *Théories et changement des organisations*, éd Le Seuil, Paris, France, 2006.
10. Bernoux, Philippe sociologie du changement dans les entreprises et les organisations, points, essais, nouvelle édition, édition du seuil, 2004.

11. Bernoux, Philippe. la sociologie des entreprises. Nouvelle édition (3e) collection essais , édition seuil, France 1999.
12. Blaise Pascal, Renaud Sainsaulieu, *l'entreprise en débat, dans la société démocratique*, Presses de Sciences PO, Paris 2001.
13. BORGADUS S. Emory, 1931, "Mesuring social distance", Journal of Applied Sociology, n° 9, 25, p. 299-308., in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences sociales .
14. Bosman Christiane, Gerard François Marie, Roegiers Xavier, *Quel avenir pour les compétences ?* 1^{ère} édition, Bruxelles. De Boeck 2000)
15. Bourdieu P. - Le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
16. Boutin Gérald, « *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique* », Connexions 1/2004 (no81) , p. 25-41 .URL : www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.
17. Bréchet, J.-P. « Le regard de la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel ; 2008.
18. Chang Gwang-Chol, *Dynamique intersectorielle et régulation des flux du système éducatif*, in *la refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2005
19. Chicago Chicago University Press 1934 404 « *Behavioristic signifiance of attitudes* » in, Isambert François-André In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
20. Christian Laval & Louis weber (coordination), Yves Baunay, Roser Cusso, Guy Dreux, Daniel Rallet, *Le nouvel ordre éducatif Mondial ; OMC , Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne ; Institut de recherches de La FSU. P03* http://institutsfsu.fr/IMG/PDF/le_Nouvel_Ordre_educatif_mondial_PDC.pdf., Ouvrage édité en 2002 aux éditions Syllepse.
21. Christian Morel, *la grève froide, stratégie syndicales et pouvoir patronal*, octares France, 1984.
22. Christian Morel, *la grève Froide, stratégies syndicales et pouvoir patronal* collection dirigée par Jacques Christol et Gilbert de Terssac, Octares éditions 1994.
23. Christian Thuederoz, *sociologie des entreprises*, 3e éd, coll. Repères, la Découverte, Paris 2010. contrôle, PUF, Paris, 2009.

24. Churchill, Stacy; Cocco, Ignazio M.; Depover, Christian; Elias, Taba Haj; Panhuys, Henry; Shalak, Ahmad, *Évaluation prototype du système d'éducation et de formation professionnelle: Algérie - (mission) Coopération avec les États membres dans le domaine des politiques et des réformes de l'éducation*; Publ : 1989; 2 v.*; FMR/ED/EPP/89/108(PROV.); RP/1988-1989/IV.1.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000855/085546fo.pdf>
25. Crozier M. et H. Friedberg . *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. 1977
26. Crozier Michel, *Le phénomène Bureaucratique*, , in : Delas Jean Pierre, Milly Bruno, *Histoire des pensées sociologiques*, Armand collin, 2005.
27. Crozier Michel, *Le phénomène Bureaucratique*, P184, in , Durand Jean Pierre, Weil Robert, *Sociologie contemporaine*, éd Vigot (3^e), Paris, France, 2006.
28. Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Perspectives N°108, dossier : le Maintien de la discipline à l'école, BIE – UNESCO, Décembre 1998.
29. Dahl R.A, *The concept of power* , Behavioral sciences, n°2, 1957, P201-215, et "power", encyclopedia of the social sciences, vol.12, New York, 1968, PP 405-415, in: Crozier M, Friedberg E, *L'acteur et système*, 1977.
30. DELOBE, Nathalie ; HERRBACH, Olivier ; LACAZE , Delphine ; MIGNONAC , Karim , le comportement organisationnel, Vol 1, Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle. De Boeck. Belgique . 2005.
31. De Terssac, G. et N. Lompré « *Pratiques organisationnelles dans les ensembles*, 2002.
32. De Terssac, G. (dir.) *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. 2003.
33. Debuissy, A. *Administration scolaire, organisation de cantines scolaires: Algérie - (mission) octobre 1963 - août 1964* ;Publ: 1964; 14 p.*; EPTA/ALGERED/2; WS/1164.60/BMS.P02
34. DECONCHY Jean Pierre, 2003 [1984], « Croyances et Idéologies », in Serge Moscovi (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF « Quadriges, » n Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences sociales* [Enligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 janvier 2015. URL : <http://ress.revues.org/996> ; PP95/96.
35. Denis Segrestin, *La sociologie de l'entreprise*, Armand Collin, Paris, 1996.

36. Diane-Gabrielle Tremblay, Danielle Villeneuve, *Travail et société, introduction à la sociologie du travail*, Télé université Canada, 1992 éditions d'organisation, Clamecy ,France,1999.
37. Djebbar Ahmed, *le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation* in, sous la direction de Tayeb Chenntouf. *L'Algérie face à la mondialisation*. Dakar, CODESRIA, 2008,
38. Dubet François, Martuccelli Danilo, *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*. In: Revue française de sociologie. 1996.
39. Durand Jean Pierre, Weil Robert, *Sociologie contemporaine*, éd Vigot (3^e), Paris, France, 2006.
40. EAGLY H. Alice, CHAIKEN Shelly, 1993, *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth Tex, Harcourt Brace Jovanavich., in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », Revue européenne des sciences sociales.
41. Farid Adel, L'élaboration des nouveaux programmes scolaire, in « *La Refonte de la pédagogie en Algérie ,Défis et enjeux d'une société en mutation* », Noureddine Toualbi-Thaâlibi (dir) PARE , Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat, août 2005.
42. Feroukhi, D.,*La Formation initiale et continue des enseignants: Algérie* Publ : 1995.
43. Françoise Piotet, *Emploi et travail, le Grand écart*, Armand Collin , Paris 2007.
44. Françoise Piotet, Renaud Sainsaulieu, *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*, Presses de la Fondation Nationale des sciences Politiques&ANACT , France 1994.
45. Françoise Vantin, Sophie Bernard, *Le salariat, théorie histoire et formes*. La Dispute/Snédit, Paris 2007.
46. G.W. ALLPORT « Attitudes »in G. LINDZEY (éd). *Handbook of social Psychology* , Reading (Mass.), Addison, Wesley, 1954 , t.I, P. 43-46. in C. MURCHISON (éd.) *Handbook of social Psychology* Worcester (Mass.), Clark V.P . 1935.
47. Gaïd Tahar, *lettre préface*, in Azzi Abdelmadjid, *le mouvement syndical algérien à l'épreuve de l'indépendance*, Alger livres édition. 2012.

48. George s. Papadopoulos, *l'OCDE face à l'éducation, l'OCDE* ; 1994.
49. Gilbert de Terssac, *le travail une aventure collective*, octares, France,2002.
50. Grawitz Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, éd Dalloz (11^e), Paris, France, 2001.
51. Guiga, Tahar, *Administration et planification de l'éducation*: Algérie Publ: 1965.
52. Guy le Boterf, *repenser les compétences*, éditions Eyrolles 2008.
53. Haddab Mustapha, *Transformations dans le monde du travail. En Algérie et évolution du système d'éducation et de formation*, Paris , Juin 1986.ED-86/WS/65. Unité de l'Education Permanente ED/S04.
54. Hallak Jacques, *Permanence et rupture?* Colloque international curriculums et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : IBE documents séries-1, politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000.
55. Henri Amblard, Philipe Bernoux, Gilles Herreros, Yves Frederic livian, *les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil, 1996
56. Henry Mintzberg, *structure et dynamique des organisations* , les éditions d'organisation ,Clamecy ,France,1999.
57. HermanG. Van de Werfhost, JonathanJ.B.de Mijs, “ *achievement inequality and the institutional structure of education systems: a comparative perspective*”, annual Review of sociology, 010, vol36P.
58. HermanG. Van de Werfhost, JonathanJ.B.de Mijs, “ *achievement inequality and the institutional structure of education systems: a comparative perspective*”, annual Review of sociology, 010, vol36P,407-428, in Noémie le Donné , *réformes de l'enseignement secondaire dans les pays développés* , in François Dubet , Pierre Merle, *Réformer le collège*, PUF, collection la vie des idées, 2016, P96.
a. [http:// www.ISTRA-biblio.fr /opac/index/.php](http://www.ISTRA-biblio.fr/opac/index/.php).
59. IGALENS, Iacques., NEVEU, jean-Pierre , « L'implication syndicale » Symposium N°3. AGRH -1993-JOUY-EN-JOSAS. , Toulouse 1.

60. Inchaupse Paul, *l'Expérience Québécoise de la réforme du curriculum d'études*, Actes du colloque sur les compétences et les savoirs. Hotel El-Marsa- Sidi Fredj- Alger 27-29 Octobre 2001
61. Isambert François-André. *L'analyse des attitudes religieuses*. In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
62. Jacob Levy MORENO, *fondements de la sociométrie*, 1934.
63. Jandhyala.B.G.Tilak, *marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'accord général sur le commerce des services (AGCS)*, Unesco, Institut international de planification de l'éducation. Paris .2012.
64. Jean-Daniel Reynaud, *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris, 1997.
65. Jean-michel Saussois, *les organisations états des savoirs*, éditions sciences humaines 2012 Belgique
66. Jean-Pierre Durand, Danielle Linhart, *les ressorts de la mobilisation au travail*, Octares, France 2005.
67. Kadri Elisabeth, *construire un avenir pour l'école : le rôle clé de la formation enseignante*, in *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation* ; MEN- Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Rabat, UNESCO- ONPS, 2005.
68. L.L THUBSTONE et E.J . CHAVE, *The measurement of attitude. psychological method and some experiments with scale for measuring attitude toward the Church Chicago* Chicago U.P., 1929, XII-96, in, Isambert François-André In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
69. L.L. THURSTONE "The vectors of mind", Psychol. Rev., 41, 1934,p. 1-32, in, Isambert François-André. *L'analyse des attitudes religieuses*. In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
70. L.W. FERGUSON "The measurement of primary social attitudes Journal of Psychology", 10, 1940,p. 200 et bibl.p. 205 in, Isambert François-André In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961
71. Lagha Ahcen, *le livre scolaire : une nouvelle vision, Refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005,.

72. Le Boterf Guy, *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, éd d'Organisation Eyrolles 2008,
73. Maisonneuve Jean, *introduction à la psychologie*, PUF, 1973.
74. MAITRE, J., « *Les sondages sur les attitudes religieuses des français* », Rev. franç Sociol., II,I, 1961, Partie. p. 16-19., in, Isambert François-André In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
75. Marcel Lorient, *le temps de la fatigue, la gestion sociale du mal être au travail*, ed Anthropos, Paris 2000.
76. Marcelle Stroobant, *Sociologie du travail*, 2e édition refondue, Armand Collin, Paris 2007
77. March J, Simon H, *les organisations*, in : Delas Jean Pierre, Milly Bruno, *Histoire des pensées sociologiques*, Armand collin, 2005.
78. Marie Cartier, Jean Noël Retière, Yasmine Giblot, *le salariat à statut : genèses et cultures*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
79. Martin Carnay, « *l'ajustement structurel et l'évolution de l'enseignement*, » Revue international du travail, 1995, vol .134..n°6.
80. Matsuura Koïchiro *la refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, unesco-onps, 2005.
81. Maurice de Montmollin, *Discours sur l'organisation du travail*, l'Harmattan, 2001.
82. Michel Crozier , *Sens Public*, revue électronique internationale., http://www.SensPublic.org/article.PHP3?id_article=509.
83. Michel Crozier, Bruno Tiliette, *la crise de l'intelligence, Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Inter Edition, 1995.
84. Michel Lallement, *le travail sous tension*, éd sciences humaines 2010
85. Michel Lallement, *sociologie des relations professionnelles*, La Découverte, Paris 2008.
86. MOSCOVICI Serge, VIGNAUX George, 1994, « *Le concept de thèmes* », in Christian Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. in Alessandro Bergamaschi, « *Attitudes et représentations sociales* », Revue européenne des sciences sociales .

87. Nathalie Moons, « *les nouvelles politiques éducatives, La France fait-elle les bons choix ?* » Paris.,PUF, 2007, in Noémie le Donné , *réformes de l'enseignement secondaire dans les pays développés* , in François Dubet , Pierre Merle, *Réformer le collège*, PUF, collection la vie des idées, 2016.
88. Nouredine Toualbi Thaâlibi, trois années de réforme de la pédagogie en Algérie,in , *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.
89. Nouredine Toualbi-Thaâlibi (dir), Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, UNESCO - ONPS, 2006
90. Nouria Benghabrit-Remaoun , « *École et religion, in OÙ VA L'ALGÉRIE ?* » , Ahmed Mahiou et Jean-Robert Henry (dir.) , éd Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, Karthala , 2001.
91. P.M SYMONDS What is an attitude Psychological Bulletin mars 1927,p. 200-201 ; R. BAIN "An attitude on attitude research", American Journal of Sociology XXXIII, Mai 1928, 940-957 ; R FARIS "Attitude and behavior" Am.j. Soc., XXIV ,sept. 1928,p. 271-281 ; DROBA "The nature of attitude Journal of social Psychology 1933, vol. 444-463.,in, Isambert François-André In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
92. PARE, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006.
93. Paris : Éditions La Découverte, 2003.Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
94. Parlier M, Minet F, Witte de S, *la compétence mythe construction ou réalité ?*, éd l'harmattan, paris 1994 in : Potocki malicet Danielle, *élément de sociologie du travail et de l'organisation*, Anthropos, éd economica, Paris, France, 1997..
95. Patrick Charaudeau, "*Ce que communiquer veut dire*", in *Revue des Sciences humaines*, n°51, Juin, 1995, consulté le 22 mai 2016 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.
URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html>
96. Perrenoud Phillipe, *Des savoirs aux compétences, les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, Pédagogie collégiale, Décembre 1995, vol 09 N°02,

97. Bernoux ,Philippe, *la sociologie des entreprises*. Nouvelle édition (3e) collection essais, édition seuil, France 1999.
98. Bernoux ,Philippe, *sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, points, essais, nouvelle édition, édition du seuil , 2004.
99. zarifian ,Phillippe, *le travail et la compétence : entre puissance et entre puissance et contrôle*, PUF, Paris, 2009.
100. Potocki Malicet Danielle, *Élément de sociologie du travail et de l'organisation*, Antropos, Paris, France.
101. Quéau Philipe, *De la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir, in réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO.ONPS, 2006.
102. RATEAU Patrick, 2000, « Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n ° 13, vol. 1, p. 29-57 ; in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences sociales* .op cit ; PP98/99.
103. Reynaud, J.-D. « La négociation, l'accord, le dispositif » in *La théorie de L'action collective et la régulation sociale*. (1997).
104. Reynaud, J.-D. *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. (1997).
105. Reynaud, J.-D. « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et Régulation autonome ». *Revue française de sociologie*. 29 (1), 1988
106. Reynaud,J-D. « *les règles du jeu. Action collective et régulation sociale* », Paris, Armand Colin. 1989/3^e éd.1997 in Philippe Bernoux « *sociologie du changement dans les entreprises et les organisations* », Points, essais, nouvelle édition, édition du seuil, 2004.
107. Rocher Guy, *La mondialisation : un phénomène pluriel*, in <http://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/...89> page consulté le 03 Février 2012.
108. Roegiers Xavier, *Pilotage de la réforme des curriculums en Algérie, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006, P186.
109. ROSENBERG J. Morris, HOVLAND I. Carl, in Martin Fishbein, Icek Ajzen, 1975, *Belief, Attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company. 1975,, in Alessandro

Bergamaschi. « *Attitudes et représentations sociales* », *Revue européenne des sciences sociales*

110. Runner Pierre, Radi Mohamed, *le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse. La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.
111. Sahra Kettab, Comité Justice pour l'Algérie. Les violations des libertés syndicales Dossier n° 08, Mai 2004.
112. Samuel Andrew STOUFFER, *the American soldier*. Studies in social psychology in World War II, Princeton univers. Press, 2 vol., 1949.
113. Sandrine Nicour, *le Travail Militant*, Presses Universitaires de Rennes, 2009
sciences humaines 2012 Belgique.
114. Saoud Hicham, *La contribution de l'analyse sociologique de Michel Crozier au management Public*, RECEMAP ; IAE Lyon 2005 in: *Interview avec M. Crozier*, Le Journal de Genève et Gazette de Lausanne, 1994.
115. Serge Volkoff, *le travail au fil de l'âge*, octares , France 1995.
116. SHERIF Muzafer, 1967a, Group conflict and cooperation , London, Routledge & Kegan., 1967b, Social interaction : Process and Products, Chicago, Aldine., in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences op cit* ; PP95/96.
117. Stephen Bouquin, *Résistances au travail*, éditions Syllepse, Paris 2008.
118. T. STOETZEL, *Théorie des opinions*, Paris, Presses Universitaires, 1943 .
119. T.W. ADORNO, Else FRENKEL-BRUNSWIK, Daniel .J. LEVINSON, R .NEVITT SANFORD, *The authorian personality*, Edit HARPER&BROTHERS 1950.
120. Taïeb Hafsi- Bruno Fabi, *les fondements du changement stratégique* , les éditions transcontinental inc Canada. 1999
121. Tawil Sobhi, *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie, Refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.

122. Thaâlibi Noureddine Toualbi, *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie, La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.
123. Thierry Pillon, Françoise Vantin, *Traité de sociologie du travail*, Octares, France, 2003.
124. THOMAS I. William, ZNANIECKI Florian, 1958, [1918-1920], *The Polish Peasant in Europe and America*, vol. 1, New York, Dover Publications (vol. 2).in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences sociales*
125. THOMAS Raymond, ALAPHILIPPE Daniel, 1993, *Les Attitudes*, Paris, PUF, « Que sais-je ? » 1993, p. 54, in Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences sociales* [Enligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 janvier 2015. URL : <http://ress.revues.org/996> ; PP95/96.
126. THURSTONE « The measurement of opinion » *J. of abnormal and social Psychology*, 22 (1927)p. 415-430, in, Isambert François-André In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961
127. THURSTONE L. Leon, 1928, “Attitudes can be measured”, *The American Journal of Sociology*, IV, n o 33, p. 529-554, Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences sociales* [Enligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 janvier 2015. URL : <http://ress.revues.org/996> ; PP95/96
128. Torrès-Blay Olivier, *Économie d'entreprise, organisation, stratégie et territoires à l'aube de la nouvelle économie*, Édition Économica, Paris, France, 2004.
129. Toualbi Thaâlibi Nourreddine, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : Bilan et perspectives*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, MEN –UNESCO, ONPS 2006.
130. Toualbi Thaâlibi Nourreddine, « *changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie* », in ; « *la refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation* », Unesco-Onps, 2005
131. Toualbi-Thaâlibi, Noureddine; Tawil, Sobhi, *La Refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*, Publ : 2005;
132. Toualbi-Thaâlibi, Noureddine; Tawil, Sobhi, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* Publ : 2006.

133. VALLERAND Robert J., *Les Fondements de la psychologie sociale*, Gaëtan Morin ,1994 ., PP331-332., in op cite dictionnaire de sociologie 1999.
134. W.I. THOMAS, “*Social Behaviour and Personality*”, éd . Par E.H. VOLKART, New York, Social Sciences Research Council, 1951, in, Isambert François-André In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
135. WOODARD « Psychologie sociale in GURVITCH éd.) La sociologie au XXe siècle ,t.I, P 234, in Isambert François-André. In: *Archives de sociologie des religions*, n°11, 1961.
136. Xavier Roegiers**L'APC dans le système éducatif Algérien in la Réforme de l'éducation et innovations pédagogique en Algérie UNESCO-ONPS*, .2006 .

Dictionnaires.

. القواميس

1. Dictionnaire de sociologie 3 eme édition ARMAND COLIN© ARMAND COLIN, 2009.
2. Dictionnaire de sociologie gilles Ferréol page 1
3. « *Dictionnaire de Sociologie* », (dir.) André Akoun, Pierre Ansart., le Robert seuil 1999

Décrets, articles, circulaires:

المراسيم

1. Décret exécutif n°08-315 du 11 Chaoual1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale.
2. Circulaire cadre N° 880, du 09 Mai2016, annexes. 3 Document interne.
3. Loi n°08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.
4. Ordonnance n° 97-13 du 31 mai 1997, modifiant et complétant la loi n° 83-12 du 21
5. Ramadhan 1403 correspondant au 2 juillet 1983 relative à la retraite. p.3 (JORA N° 38 du 04-06-1997)

Memoires et thèses

أطروحات و رسائل

1. Madjid Abbaci, sous la direction de Amina Hasna Messaid (dir) , « *l'impact de l'approche par compétence sur les attitudes des enseignants : Le cas de l'enseignement du Français au secondaire au lycée mixte d'El-Kseur* » , Université Abderahmane Mira de Bejaia. Faculté des sciences Humaines et sociales d'Aboudaou, mémoire de Magistère en sociologie des organisations et travail. 2010/2011.
2. Benveniste,L. "*the politics of educational testing in the southern Cone: a comparaison of student testing policies in argentina, Chile, and Uruguay*" these de doctorat non publiée, school of Education , Stanford University , Etat-unis. 1999 in Carnoy Martin, *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Institut international de la planification de l'éducation ,Unesco.1999 .

Rapports UNESCO.

تقارير اليونسكو

1. Conne, Pierre ,*Sociologie: Algérie - (mission)* novembre 1964 - février 1965,EPTA/SS/Consultant; WS/0865.64./SS. Publ: 1965;
2. Djeflat, Abdelkader, *L'Option scientifique et technique dans le système éducatif et les transformations du secteur productif en Algérie: cas de la pétrochimie*,IIEP Research Report; 84,Publ : 1990; 208 p.*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000870/087073fo.pdf>
Document généré le 15/03/2016
3. Elias, Robert, *L'Enseignement technique au niveau secondaire et supérieur en Algérie - (mission)* 2 mai-31 décembre 1966, Publ: 1967; 51 p.*; WS/0367.143.APS.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000152/015212fb.pdf> .
4. Hammiche. Bouzid, *Planification de l'éducation en Algérie*, publ : 1963; 5 p.; SS/ST/SEM.5/11; WS/0963.87/SS
5. Jolivet, P. *Compte rendu de mission en Algérie*, Juillet – septembre 1963 ; *Rapport général sur l'enseignement scientifique en Algérie*. UNESCO, ED/462/1205; WS/1063.32/ED. 1963.
6. Jooris, J. *Planification de l'enseignement technique: Algérie - (mission)* janvier 1961 - décembre 1963Publ: 1964; 29 p.*; EPTA/ALGERED/3; WS/1164.61/BMS
7. Mustapha HADDAB , *Transformation dans le monde du travail en Algérie et évaluation du système d'éducation et de formation ,unité de l'éducation permanente*, UNESCO, ED/86/WS/65 , Juin 1986
8. Pierre conne, *Algérie sociologie (novembre 1964-février 1965), programme élargi d'assistance technique*. Unesco. Paris. 1965. Réf Ws 08 65.64 ss. Unesco archives. Distribution limitée.
9. Pons, Claude, *l'enseignement primaire en Algérie, Rapport de mission*, Publ: 1962;
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001596/159650fb.pdf>

10. Projet cadre de développement et de régulation du système d'éducation et de formation: Algérie - (mission). Résultats et recommandations du projet Publ : 1992; (25 p.)*; FMR/ED/EMS/92/204(PNUD); PNUD/ALG/77/063/Rapport final.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000926/092620fo.pdf>
11. Rapport de la mission internationale d'enquête de la Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme (FIDH), Algérie, Mission d'enquête sur les libertés syndicales : Pluralisme formel et entraves à l'exercice du droit syndical. N° 349. décembre 2002,
12. Remili, Abderrahmane, *problèmes majeurs des réformes de l'éducation dans les années 1970/1980 (expériences et perspectives) Quelques leçons de l'expérience algérienne de réformes de l'éducation* Publ : 1977; 21 p.*; ED.77/CONF.628/REF.5; ED.77/CONF.628/COL.11 ; Paris; 1977
13. S. Lotfi , Algérie ,Formation des maîtres, Avril 1968-décembre 1970 , Nf* de série 2309/RMs.«Rs/EDS
14. Vaugrante, Christiane , *Statistiques de l'éducation: Algérie - (mission)* janvier-décembre 1965; Rapport Publ: 1965.
15. Vibourel, André E. « *Enseignement technique: Algérie* » - (mission) Mai 1964 - juin 1966 Publ: 1966; 119 p., illus.*; WS/0367.124.APS; AT/ALGERED 4.
16. Vignalou, C., « *Enseignement scientifique: Algérie* », Publ: 1968.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001810/181029fb.pdf>
17. Zadounaisky, G. « *Enseignement des sciences: Algérie* » - (mission) 1er mars au 1er juillet 1965 (fin de la première mission); rapport semestriel, Publ: 1965.
18. Zadounaisky, G., « *Enseignement des sciences au niveau du 2nd degré: Algérie* » - (mission) du 1er mars au 30 juin 1966; rapport final, Publ: 1966; 4 p.; ALGERED 3.
19. Zafrilla, M., « *Formation du personnel enseignant dans le cadre du projet des écoles d'animation à Oran: Algérie* » - (mission) 1969-1970, Publ: 1970; 17 p., illus.*; 2142/BMS.RD/EDS; RM/AT/ALGERED 22

Rapport Banque Mondiale et OCDE :

1. Banque Mondiale, « *Priorités et stratégies pour l'éducation. Une étude de la Banque mondiale* », Washington, 1955.
2. Ocdc, *du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2001

Annuaire Unesco et Unicef.

1. ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION LA SCIENCE ET LA CULTURE BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
— Annuaire internationale de l'éducation Vol.XXV,1963, étude comparée du

mouvement éducatif en 1962-1963, Bureau international et Unesco , 1964. PP, XXI-LXVII.

2. ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION LA SCIENCE ET LA CULTURE BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION — Publication N° 160 Annuaire internationale de l'éducation 1954. France.
3. Annuaire international de l'éducation VOL XXX -1968.,
4. Annuaire international de l'éducation Vol XXXI1969 ,
5. Algérie , *Annuaire international de l'éducation* VOL. XXVII, 1965,
6. Algérie , *Annuaire international de l'éducation* VOL. XXVII, 1965,International yearbook of education; 27, 1965 Publ: 1966
7. Algérie *Annuaire international de l'éducation* VOL. XXVI, 1964
8. Algérie, *Annuaire international de l'éducation* VOL. XXVIII, 1966
9. Algérie, *annuaire international de l'éducation*, Vol XXIX -1967, Publ: 1968; p.
10. UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord , *Algérie rapport national sur les enfants non scolarisés* , octobre 2014.

Allocution présidentielle

01.Allocution du président Bouteflika pour l'installation de la commission national de la réforme du système éducatif, Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000.

الملاحق

Questionnaire :

Annexes :

Annexe 1 : Pré- enquête : Recherche quantitative

Questionnaire.

Cher(e) collègue,

Dans le cadre de la réalisation d'une recherche de Doctorat en sociologie des organisations et du travail dont l'objectif vise à connaître l'impact de la réforme de l'éducation sur l'enseignant , ses stratégies , attitudes et ses régulations (luttés pour imposer ses normes, valeurs et choix), son rapport au métier, son projet...., nous vous soumettons ce questionnaire auquel nous vous prions de bien vouloir répondre en toute objectivité.

➤ Prière de bien vouloir choisir les réponses dans lesquelles vous vous reconnaissez en mettant le signe (+) dans la ou les case(s) qui y correspond(ent).

Merci pour votre collaboration.

Axe : dimension socioprofessionnelle

Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐

Langue de formation :

Lieu de formation :

Diplôme obtenu :

Date d'obtention du diplôme :

Date de recrutement :

Discipline enseignée :

Ancienneté,.....

Situation matrimoniale : Marié ☐ , célibataire ☐ , divorcé ☐ , veuf(ve) ☐.

Charge familiale : nombre de filles ☐ ; nombre de garçons ☐.

Type de diplôme : licence LMD ☐ Licence classique ☐ , Master. ☐ , autre :

Statut : PES Stagiaire ☐ , PES Titulaire ☐ , PES Formateur ☐ , PES émérite ☐

AXE : pouvoir et régulations

1- Êtes-vous détenteur d'un diplôme dans la matière que vous enseignez ?

Oui ☐ **Non** ☐

2- Si non, vos perspectives d'évolution dans votre carrière sont de devenir

- Inspecteur ☐
- Proviseur ☐
- Surveillant général ☐

- Prendre sa retraite en qualité de PES ☐

3- Durant vos études vous vous représentiez vous en qualité d'enseignant ?

Oui ☐ **Non** ☐

4- Si oui, dites quelles étaient alors les motivations de ce choix.

- La liberté dans la discipline que vous enseignez ☐
- L'autonomie dans le travail. ☐
- Disposer de beaucoup de vacances ☐
- Jouir du prestige social lié à la profession ☐
- Pour la promotion sociale et un bon salaire. ☐
- Faire comme un de vos parents. ☐

Autres (précisez) :
.....
.....

5- Comment avez-vous appris à enseigner?

- En suivant une formation ☐
- Sur le tas (votre propre expérience) ☐
- En se faisant aider par : des collègues du lycée, ☐
- Le professeur coordinateur..., ☐
- Un ami enseignant d'un autre lycée...., ☐
- Le recours à l'internet (forum, blog, sites éducatifs) ☐
- Les compétences scientifiques suffisent. ☐

Autres.....
.....
.....

6 - En combien de temps avez-vous appris à enseigner ?

1-.....semaine (s) ; 2-..... mois ; 3-.....année(s).

7 -Une formation alternée est-elle nécessaire ?

- En Pédagogie de l'approche par compétence ☐
- En Didactique ☐
- En Technologies éducatives (NTE, NTIC). ☐
- Dans la matière même que vous enseignez. ☐
- En Évaluation. ☐

Autres :
.....
.....

8- Les formations lors des journées pédagogiques vous semblent elles adéquates ?

Oui

☐

non

☐

9- Qu'en est-il des stages de formation si vous êtes une nouvelles recrue ?

Oui

☐

non

☐

10- Depuis l'introduction de l'approche par compétences et des réformes vous considérerez-vous comme :

- Enseignant d'une matière
- Enseignant- syndicaliste
- Fonctionnaire au service de l'éducation.
- Spécialiste d'une discipline.
- Un enseignant en bon termes avec l'élève,
 - L'administration
 - Les parents d'élèves

Autres (précisez)

11- Votre rôle en tant qu'enseignant est :

- D'accomplir les 18 heures telles que définies par la réglementation. ☐
- D'accomplir des heures supplémentaires telles que prévues par la réglementation. ☐
- de participer à des activités culturelles. ☐
- Faire acquérir des compétences à des élèves ☐
- Aider les élèves à trouver du sens dans leurs études ☐
- Transmettre le contenu du programme ☐
- Terminer le programme. ☐
- Lutter contre l'échec des étudiants ☐

Autres(précisez)

12- Quelles compétences l'élève devrait-il acquérir à votre sens ?

.....

13- Par rapport aux autres professions, être enseignant du secondaire est socialement pour vous :

- Une promotion ☐
- Un déclassement ☐

Autres.

14- Comment trouvez-vous l'enseignement aujourd'hui ?

- *Contraignant* ☐
- *Routinier* ☐
- *Source d'épanouissement* ☐
- *générateur de malaises* ☐
- *Source de frustration* ☐

Autres.
.....
.....

15 - Le travail que vous effectuez au sein de l'éducation vous procure :

- *Beaucoup de plaisir* ☐
- *Peu de plaisir* ☐
- *Aucun plaisir.* ☐

Autres.
.....
.....

16-Comment trouvez-vous votre relation avec vos élèves ?

- *Bonne* ☐
- *Épuisante en raison de l'absence de réceptivité* ☐
- *Conflictuelle* ☐
- *Détérioration des rapports* ☐

17- Pour vous, l'enseignement devient difficile à cause de :

- *Des classes surchargées* ☐
- *La motivation des étudiants* ☐
- *La gestion des activités d'apprentissage* ☐
- *L'évaluation* ☐
- *La langue d'enseignement* ☐
- *les pré-requis des élèves* ☐

Autres.
.....
.....

18- Vous reconnaissez –vous dans votre métier ?

- *Beaucoup* ☐
- *Peu* ☐
- *Pas du tout* ☐

19- Si vous avez à refaire un choix d'orientation professionnelle que feriez-vous ?

- *La même chose* ☐
- *Changer de métier* ☐

Autres.
.....
.....

20- Vous arrive t-il d'avoir des échanges informels ou formels avec des collègues sur des questions relatives à la pratique pédagogique ?

-Régulièrement ☐ quelquefois ☐ rarement ☐

21- Trouvez-vous que la gestion (administrative et pédagogique) de votre lycée:

- <i>Facilite le travail</i>	Oui ☐	Non ☐
- <i>Inhibe la motivation</i>	Oui ☐	Non ☐
- <i>Marginalise l'enseignant</i>	Oui ☐	Non ☐
- <i>Crée des contraintes</i>	Oui ☐	Non ☐

Autres.
.....
.....

22-Selon vous, quelles pourraient être les sources de satisfaction de l'enseignant ?

- <i>Reconnaissance par les collègues et pairs</i>	☐
- <i>reconnaissance des compétences par les étudiants</i>	☐
- <i>Augmentation de salaire</i>	☐
- <i>la réussite de ses élèves.</i>	☐

Autres.
.....
.....

23-Pensez- vous que l'activité syndicale est une activité essentielle dans le travail d'un enseignant du secondaire ? **Oui** ☐ **Non** ☐

24- y-a t- il un autre syndicat du secondaire dans votre établissement ?

Oui ☐ **Non** ☐

25- si oui cela interfère-t-il dans la coordination dans la matière ou favorise-t-il l'émulation ? ☐

- <i>Interfère</i>	Oui ☐	Non ☐
- <i>Favorise l'émulation</i>	Oui ☐	Non ☐

Autres.
.....
.....

26- Les débats des réunions syndicales sont pour vous un moment :

- *D'échange* ☐
- *D'écoute* ☐

27 - Lors d'une réunion syndicale vous arrive-t-il de faire une proposition ?

Oui ☐ **Non** ☐

28- Lorsque la décision prise en assemblée est majoritaire, c'est grâce au bureau ou à l'assemblée

- Bureau ☐
- Assemblée ☐

29-Lors de vos réunions syndicales

-Vous considérez que le débat est collectif,	Oui	☐	Non	☐
-Les décisions sont déjà connues d'avance,	Oui	☐	Non	☐
-Vous n'y allez même plus ,	Oui	☐	Non	☐
-Vous pensez que le conflit oppose les anciens,	Oui	☐	Non	☐

30-Lors d'une difficulté devant une activité pédagogique ou administrative la cause majeure peut être

-Un manque de temps.	Oui	☐	Non	☐
-Le manque d'information ou de connaissances	Oui	☐	Non	☐
-Le nombre élevé des élèves.	Oui	☐	Non	☐

31- Qu'elle est la meilleure solution que vous avez-vous-même apporté à un problème pédagogique ou administratif ?

.....
.....

32- Pour votre évolution professionnelle, vous

-Comptez sur des collègues enseignants du lycée	Oui	☐	Non	☐
-Comptez sur des collègues enseignants d'un autre lycée	Oui	☐	Non	☐
-Comptez sur le web (blog et sites)	Oui	☐	Non	☐
-Les séminaires suffisent	Oui	☐	Non	☐
-Le professeur formateur suffit	Oui	☐	Non	☐

33- Lors de vos enseignements vous préférez

- juste faire le programme	Oui	☐	Non	☐
- apporter du nouveau	Oui	☐	Non	☐

34- classez de 1 à 6 les situations qui reviennent souvent au lycée.

- la surcharge des classes.
- le niveau insuffisant des élèves.
- les jours de mauvais temps.
- L'absence de fournitures scolaires.
- absence ou faible débit de la connexion internet.
- l'absence de passages de l'inspecteur.

35- S'il vous arrive d'adapter vos cours, c'est pour laquelle des raisons citées dans la Question précédente. ?

.....

36- L'inspecteur ou le proviseur interviennent-ils lors de l'évaluation de l'élève ?

Oui ☐ **Non** ☐

37- Si un élève vous sollicite pour revoir sa note à la hausse que faites-vous ?

Vous l'aidez **Oui** ☐ **Non** ☐

38- La législation scolaire nous apprend que se syndiquer est un droit, êtes vous syndiqué ?

Oui ☐ **Non** ☐

39-Quel moyen de lutte préférez-vous ?

-La grève.	Oui	☐	Non	☐
-L'élaboration d'une plate forme de revendication	Oui	☐	Non	☐
-Le Setting.	Oui	☐	Non	☐
- Le débrayage	Oui	☐	Non	☐

Autre.....

40-Après l'évaluation diagnostique vous avez la liberté de définir

-Le contenu des cours.	Oui	☐	Non	☐
-Le moment de lancer le projet de l'élève.	Oui	☐	Non	☐
-Le type d'examen de fin de trimestre.	Oui	☐	Non	☐
-Le barème de la correction.	Oui	☐	Non	☐

41-Dans quelle condition, un objectif disciplinaire (installation d'une compétence par exemple) du manuel peut vous sembler mal indiqué ?

.....

.....

42- En votre qualité d'enseignant l'important pour vous c'est :

☐

-L'avancement	Oui	☐	Non	☐
-Les luttes syndicales	Oui	☐	Non	☐
-L'engagement syndical	Oui	☐	Non	☐
-La mobilisation et la participation aux mouvements syndicaux	Oui	☐	Non	☐

43-êtes-vous ou pas satisfait des différentes activités de votre classe

-Participation	Oui	☐	Non	☐
-Attention	Oui	☐	Non	☐
-Résultats	Oui	☐	Non	☐
-Travail de groupe	Oui	☐	Non	☐

44- comment évaluez-vous l'avancement administratif de votre carrière (échelon, salaire etc.)

.....

45- comment améliorer les situations de retard dans la gestion des avancements des carrières ?

.....

46-Aller en réunion syndicale pour décider avec les collègues puis soutenir les actions semblent pour vous :

-Positif .	Oui	☐	Non	☐
-Négatif.	Oui	☐	Non	☐
-Sans opinion.	Oui	☐	Non	☐

47- S'il y a un autre syndicat dans votre lycée, comment jugez-vous les relations entre les enseignants de ces différents syndicats ?

-Conflictuelles	Oui	☐	Non	☐
- Coopératives	Oui	☐	Non	☐

48- l'Approche par compétences recommande les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour le projet de l'élève. De qui/quoi vous inspirez-vous pour proposer des projets ?

-l'actualité.	Oui	☐	Non	☐
-l'élève .	Oui	☐	Non	☐
-l'environnement.	Oui	☐	Non	☐
-le web.	Oui	☐	Non	☐
-le manuel.	Oui	☐	Non	☐

AXE : La régulation des enseignants..

49. Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même discipline se réunissent-ils?

- 1 fois ☐
- 2 fois ☐
- 3 fois ☐
- 4 fois ou plus ☐
- Jamais ☐

50. à l'exception conseils habituels, vous réunit-on pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général?

Oui ☐

Non. ☐

51. Combien de fois par an, en moyenne, le proviseur ou l'inspecteur entre-ils dans la classe d'un enseignant même de façon rapide et informelle? fois.

52. vous arrive-t- Il, entre enseignants, de discuter des points faibles et forts de votre travail.

- Assez souvent ☐
- Quelque fois ☐
- Rarement ☐
- Jamais ☐
- Souvent ☐

53. Dans votre établissement, arrive-t-il que les enseignants prennent ensemble des décisions?

- pédagogiques

Oui ☐

Non ☐

- syndicales

Oui ☐

Non ☐

53. Dans votre établissement, les enseignants d'un même niveau se coordonnent-ils entre eux?

Oui ☐

Non ☐

54. Dans votre lycée, les enseignants discutent-ils entre eux du niveau de performance de leurs élèves et des moyens d'améliorer la performance des uns et des autres ?

Oui ☐

Non ☐

55. Dans votre établissement y a-t-il une coordination entre les enseignants d'une même discipline sur l'objet ou les méthodes de l'évaluation ?

Oui ☐

Non ☐

56. Confier telle classe de tel niveau scolaire à un enseignant se fait sur la base des résultats d'une évaluation (explicite ou implicite) de son efficacité.

Oui ☐

Non ☐

57. La plupart des enseignants aiment être responsables et autonomes dans leur travail

Oui ☐ Non ☐

58. D'après votre expérience, les réunions entre enseignants sont plutôt une perte de temps.

Oui ☐ Non ☐

59. Si vous deviez répondre par oui ou par non, diriez vous que, tous comptes faits, le travail collectif existe dans votre établissement ?

Oui ☐ Non ☐

60. Si oui, combien d'heures chaque enseignant, en moyenne, consacre-t-il à se coordonner avec les collègues de sa classe ou de sa discipline pendant un mois?

- 1h ou moins ☐
- 2h ☐
- 3h ☐
- 4h ou plus ☐

61. Est-ce qu'on contrôle les cahiers de texte des enseignants ?

Oui ☐ Non ☐

62. Si oui, en moyenne pour chaque enseignant, combien de fois par an ?

- 1 fois ☐
- 2 fois ☐
- 3 fois ☐
- 4 fois ou plus ☐
- Jamais ☐

63. Vous a –t- on indiqué les critères selon lesquels on apprécie la qualité de votre travail (ex : ponctualité, autorité, efficacité, prise en charge des élèves les plus faibles, participation aux activités de l'établissement, concertation avec les collègues,... ?

- Oui, formellement ☐
- Oui, mais plutôt de façon informelle ☐
- À de rares occasions ☐
- Jamais ☐

MERCI

زميل العزيزي ،

هذا البحث من أجل الدكتوراه في علم الاجتماع المنظمات والعمل، والتي تهدف إلى دراسة تأثير الإصلاح التعليمي على المعلم ، واستراتيجياته والمواقف والأنظمة (صراعات وفرض معاييرها وقيمها وخياراتها) وعلاقتها بالمهنة ومشروعها.

المحور الأول: بيانات شخصية.

لغة التكوين:

مكان التكوين:

الشهادة المتحصل عليها:

تاريخ الحصول على الشهادة:

تاريخ التعيين:

التخصصات المُدرسة:

الأقدمية:

الحالة العائلية: ☐ أرمل (ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أعزب (ة) ☐ متزوج (ة) ☐

عدد الأطفال: ☐ ذكور ☐ إناث ☐

نوع الشهادة: ☐ ليسانس LMD ☐ ليسانس نظام قديم ☐ ماستر ☐ آخر ☐

الرتبة المهنية: ☐ أستاذ متربص ☐ أستاذ مرسوم ☐ أستاذ مكون أستاذ ف خر

autre :..... , SETE ☐ , CLA ☐ , CNAPESTE ☐

المحور الثاني : سلطة الفاعل

1 كيف، وبفضل من، أو بفضل ماذا، تعلمت مهنتك (التعليم) ؟

2-هل تعتقد ان الندوات، برامج التكوين وهيئة الأساتذة المكونين الذين وجهتم إليهم يساعدونكم على تعلم

المهنة؟ إذا كانت الإجابة بلا فعلى ماذا تعتمد (اعتمدت) إذن لتعلمها؟

3- على أي أساس، أومتى تحكم أنه عليك مساندة فعل أو تحرك تقوم به النقابة التي تنتمي إليها، أو عكس ذلك تقرر مقاطعته؟

4- في اجتماع النقابة، ماذا تفعل عندما تكون ضد الفعل النقابي المناقش؟

5- هل تفضل أن تقترح فعل نقابي؟ تسانده؟ أو تنظمه؟

6- هل يمكن أن نقول، وباعتبارك أستاذ تعليم ثانوي، أنك تنظم عملية formation التعلم الخاصة بك باستقلالية عن الثانوية؟ وهل وجود أو غياب بعض القواعد لا يمنعك من التحرك نقابيا و/ أو بيداغوجيا؟

7- هل توصلت الى تحقيق أهدافك الشخصية (زواج، منزل، سيارة، سفر... إلخ) منذ أن بدأت العمل؟

8- هل تتحرر من المقررات الرسمية وتقوم بتحديد أهداف التعليم والتقييم بنفسك على حسب مستوى التلاميذ في كل قسم؟

9- ماذا كانت أهدافك في بداية مسيرتك المهنية؟ هل تمكنت من تحقيقها؟ (التقدم المهني، الصراعات النقابية)؟

10- هل تعتبر نفسك نقابي نشط؟ هل انت راضي عن مسيرتك النقابية الفردية؟

11- منذ تطبيق المقاربة بالكفاءات، ما الذي استجد على صعيد علاقاتك مع التلاميذ؟ صف لنا مختلف المراحل التي تقوم بها للعمل بهذه المقاربة.

المحور الثالث: الضبط

12- اثناء عملية التعليم في القسم، ما الذي يرضيك أكثر؟ ما الذي تعتقد انه عليك تحسينه؟

13- كيف تقيم تقدمك في المسيرة المهنية؟ على ماذا تعتمد كوسيلة لتقييم مسيرتك؟

14- ما هي قواعد المقاربة بالكفاءات التي تعتقد أنه يستحيل عليك تطبيقها في القسم؟ في هذه الحالة ما هي البدائل التي تقترحها (ماذا تفعل)؟

15- ما هي الممنوعات في الحياة المدرسية التي تعتقد انها تعيق العملية التعليمية، ولذلك تتجاوزها دون تردد؟

16- هل توجد قوانين او توجيهات لتنظيم مشاريع التلاميذ، سلم لتتقيد الامتحانات، التصحيح الثاني لأوراق الامتحانات؟ في حالة عدم وجودها كيف تتصرف؟

17- أثناء الاجتماعات العامة للنقابة، هل تحاول ان تثري النقاش بمقترحات جديدة او تساند الأفعال التقليدية؟ وضح اجابتك

18- في رأيك، ما هي أهم مساهمة قدمتها النقابة التي تنتمي اليها؟ (حركة، تفاوض، تغيير القانون الاساسي، وثيقة)