

الفصل السابع

لا حصرية المؤسسات التعليمية، ولا مركزيتها واستقلاليتها في فرنسا (1981-2003) من تجديد وسائل المساواة إلى إدارة شبكية*

د. جان لوي ديرويه*

أولاً: فرنسا بين تصورين

تعيش فرنسا منذ بداية الثمانينات عملية تغيير في شكل نظامها التربوي. كان هذا النظام، في الستينيات والسبعينيات، الأكثر مركزية في العالم. في العام 1981، أدخل تجديد الثانويات فكرة مشروع المدرسة projet d'établissement. ولم تهدد هذه الفكرة مبادئ يتعلق بها المجتمع الفرنسي أشد التعلق. فقد بقيت برامج التدريس والامتحانات وتوظيف المدرسين من مسؤولية المركز. ولكن في داخل هذا الإطار، أصبح من حق كل مدرسة أن تختار الوسائل التي تخولها أن تحقق الأهداف المحددة على المستوى الوطني. انتشرت هذه الفكرة بسرعة كبيرة وجعل قانون 1989 منها قاعدة مشتركة بين كافة المؤسسات من مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية.

تقف فرنسا اليوم بين تصورين لنظامها التربوي: تصور هرمي يلائم المركزية والخير العام bien commun تحدده وزارة التربية الوطنية وتلعب كل مؤسسة دور وحدة التنفيذ، وتصور جديد يقوم على استقلالية المدارس. على كل مدرسة أن تبني تعريف الخير العام المحلي ضمن إطار وطني يبتنظم تدريجياً. ويعاد بناء الصلات التي تشكل اليوم النظام

* النص مترجم عن الفرنسية.

* أستاذ جامعي (جامعة الأنوار-ليون-2)، عضو مجموعة البحوث حول التربية والسياسات-المعهد الوطني للبحوث التربوية.

التربوي على أساس شبكة من الاتفاقات بين المدارس. وتتم هذه الاتفاقات مع الهيئات المحلية *département*، مقاطعة *commune*، محلية (قرية أو حي *collectivités territoriales*، التي تؤمن للمدارس موارد إضافية كما تتم مع المنشآت *entreprises* منطقة *région*)، وهي تتم أيضا مع الإدارة السابقة للتربية الوطنية، ولا تحتفظ هذه الأخيرة برقابة إلا في حالات الانحراف الاستثنائي. في أكثر الأحيان، تتجه هذه الإدارة إلى لعب دور مصدر المساعدة والتوجيه في خدمة المدارس.

يتوزع الواقع بين هاتين الصورتين. ومع أن التصور الهرمي مرفوض عالمياً، إلا أنه يحافظ على وجود مهم جداً في قرارات المسؤولين الإداريين وعاداتهم. وما يزال اللاعبون الاجتماعيون *acteurs sociaux* بطيئين في اعتماد الاستقلالية التي منحت لهم (Derouet, 1999). والحركة التي كانت سريعة في الثمانينيات تباطأت في التسعينيات. وذلك لعدة أسباب. وفي طبيعتها التناوبات السياسية: ذلك أن مبدأ اللامركزية ليس بحد ذاته يسارياً أو يمينياً. ثمة مؤيدون له وخصوم في الفريقين. لكن الظروف التاريخية قضت أن تكون القرارات الخاصة بالاستقلالية قد أخذت خلال الأشهر الأولى من رئاسة فرنسوا ميتران. لذلك وقفت وزارات اليمين على مسافة من هذا الأثر. مع ذلك، فإن الجوهر يكمن في مكان آخر. يجب التفطيش عن الصعوبات الحقيقية في تنفيذ المشروع، التي يتلخص معظمها بموضوع تنسيق العمل، أكان ذلك في داخل المدارس أم في إدارة التربية.

من المهم إذن رصد الحال الحقيقية للامركزية، ومن ثم السؤال عن المشاكل التي يطرحها تنسيق العمل في المدارس وخارجها، من خلال إنشاء نظام إداري أقل توجيهها وأكثر إرشاداً *Piloté*. يتوجب بعد ذلك طرح بعض الأسئلة حول المعنى السياسي للعملية. في بداية الثمانينات، جرى تسويق استقلالية المدارس باعتبارها عملية تجديد في وسائل الدولة الراعية *Etat-Providence*. لقد أخفق التقنين *standardization* في تأمين تكافؤ الفرص. فرنسا تغير نظامها المرجعي *référentiel*، وتستوحي من النموذج الأنغلو-سكسوني، وتجرب التنويع. كان على كل مدرسة إيجاد وسائل جديدة لتحقيق أهداف التكافؤ، مع احترام الإطار الوطني (وما يضمنه من برامج، شهادات ومناصب الموظفين) ومع أخذ الواقع المحلي بعين الاعتبار. وقد لقي هذا التوجه تأييداً كبيراً في المناطق ذات الأولوية التربوية *zones d'éducation prioritaire* (ZEP) التي تستلهم فكرة التفاوتات العادلة (Rawls, 1987) ولكنه كان موجوداً في كل مكان.

كان الهاجس التسييري managerial موجودا أصلا بطبيعة الحال. ذلك أن سوسبيولوجيا المنظمات لميشال كروزيه (Crozier, 1964, 1997) كانت نافذة جدا في مكتب الوزير ألان سافاري الذي أطلق هذه السياسة في العام 1981/1982. وكان المطلوب تخليص التربية الوطنية من البيروقراطية عن طريق تقوية مسؤوليات الوحدات على مستوى القاعدة وحقوق المستخدمين. شيئا فشيئا حصل انزلاق حافظ على الشكل (استقلالية المدارس، والاهتمام بإدارة المدارس محليا) ولكنه غير الوجهة: تنظيم regulation محلي مؤسس على معايير النوعية، تسيير على أساس المشروع يترك مجالا واسعا لمبادرة اللاعبين ولكنه يقيم أداءهم لاحقا بطريقة قاسية بعض الشيء، هيكلية للمدارس في شبكات...

تندرج فرنسا في الحركة التي أطلقتها المنظمات الدولية. ومن باب السرعة يمكن القول إن المجموعة الأوروبية تقترح على عالم التربية الخروج من أزمة 1969، على نمط النموذج نفسه الذي سمح للأسمايلية بالخروج من أزمة 1973 (Boltanski et Chiapello, 1999). في الحالتين، تشكل المدرسة وحدة الأساس وهذا الاهتمام بما هو محلي territorial يسمح بالاعتقاد أن الأمور مستمرة. وعلى هذا الالتباس يلعب ما يسمى اليوم بالتيار الاجتماعي الليبرالي. واقع الحال أن المفارقة تكمن في أن هذا التطور حصل، على الأقل في فرنسا، خلال فترة كان فيها الحزب الاشتراكي في الحكم، حتى ولو كانت السلطة منقسمة خلال فترات "التساكن". إن معنى الاهتمام بما هو محلي لم يتغير كثيرا أيضا. انتقلت من محاولة تجديد وسائل الدولة الراعية إلى تنظيم ليبرالي لسوق التكوينات formations التربوية.

ثانياً: واقع اللاحصرية واللامركزية في فرنسا في 1999: صعود

الهيئات المحلية وحدود المبادرة البيداغوجية

ترتبط استقلالية المدارس بحركتين mouvements متوازيتين يتوجب التمييز بينهما. الحركة الأولى تقوم على اللاحصرية الداخلية للتربية الوطنية: الصلاحيات التي كانت لوزارة التربية انتقلت إلى رئيس المنطقة Rectorat والصلاحيات المناطقية انتقلت إلى المفتشيات الأكاديمية Inspection academiques والمدارس¹. هذه الحركة مهمة، ولكنها تحتفظ

¹ عرف النظام التربوي مستويين وسطين بين وزارة التربية الوطنية والمدارس: رئيس المنطقة Rectorat والمفتشية الأكاديمية التي تختص بقسم معين. إن أكثر المستفيدين من اللامركزية هم رؤساء المناطق الذين يصبحون "وزراء أكاديمياتهم" والمدارس التي تتعامل أكثر وأكثر مع الهيئات المحلية. بين هذين

بالتابع الخارجي (خارج المنطقة) للتربية الوطنية بالنسبة للسلطات المحلية. تاريخياً، أنشئت مدرسة الجمهورية ضد الجماعات communautés التي كانت خاضعة لسلطة الكنيسة والوجهاء notables. والمعلمون يبقون متعلقين بهذا التقليد من دون حماس. في الثمانينيات، قبل المعلمون بالاحصرية الداخلية في التربية الوطنية، ولكنهم ظلوا مرتابين تجاه اللامركزية عموماً التي تُخضع المدارس لسلطة الهيئات المحلية. وبالتالي لم يتحول النظام التربوي الفرنسي إلى اللامركزية الكاملة إلا في نقطة وحيدة وهي نقطة الإرث العقاري (Derouet-Besson, 1998).

الممارسة تختلف قليلاً عن النظرية التشريعية ولاسيما أن الهيئات المحلية كانت حذرة جداً من ممارسة حقوقها في السنوات الأولى. أولاً لأنه لم يكن لديها بنى مؤهلة لمعالجة الأمور المدرسية: كان عليها أن تخلق جسماً من الموظفين قادراً على الحوار مع بنى التربية الوطنية. وكانت هذه الهيئات تخشى، على الأخص، من ردات فعل الجسم المدرسي المنظم بقوة نقابياً واليساري النزعة، في وقت كان الجزء الأكبر من المجالس العامة والمناطقية يميني النزعة. لذلك اكتفت الهيئات المحلية بتقديم موارد إضافية إلى مدارس أو إلى فرق تريد أن تأخذ المبادرة. ونجحت هذه الاستراتيجية. وهكذا أصبحت المساعدة المالية التي تقدمها الدولة للمدارس لتوفير التوازن غير كافية، إذ إن قيمتها بالفرنكات الثابتة بقيت على حالها منذ أزمة النفط في العام 1973، في حين أن كلفة التدفئة والإنارة ارتفعت بشكل ملموس. وإذا تسمح هذه المساعدة بتوفير الحد الأدنى اللازم لتشغيل المدارس إلا أنها لا تفسح المجال للحركة بتاتا. فإن رغب فريق من المعلمين أو مدرسة باستغلال ميزات الاستقلالية، وجب عليه أن يجد تمويلاً خارجياً. تقدم المال إجمالاً الهيئات المحلية، وأحياناً المنشآت بالنسبة للمدارس التقنية. وهذا ما يفسر أن الإنفاق التربوي لهذه الهيئات المحلية قد تضاعف ثلاث مرات منذ بداية الثمانينات حتى اليوم: لقد انتقل من 7 بالمائة في عام 1984 إلى 20% في عام 1997. وتبقى هذه النسبة متدنية لأن رواتب الموظفين تشكل معظم الإنفاق التربوي والموظفون هم حكوميون. لكنها نسبة لا بأس بها إذا أخذنا بالاعتبار الإنفاق التشغيلي وأن هذا التدخل يسمح للمدارس بالتعبير عن خصوصياتها.

الطرفين يضيق المكان على المفتشية الأكاديمية، ويتساعل البعض عن إمكانية الإبقاء على مرتبة المقاطعة échelon départemental .

على أن الإبداع البيداغوجي الذي يفترض أن يسمح باستعمال هذه الموارد لملائمة التعليم مع مميزات كل جمهور يبقى محدودا جدا. إذ يبين تحليل مشاريع المدارس ثغرات عدة، فهذه المشاريع عبارة عن تكييف للوصفات الوطنية وليس من المؤكد أنها تلائم مشاكل كل مدرسة على حدة. وبحسب الموضحة الشائعة هناك دعم للقراءة في العام الأول، ومساعدة في إنجاز الفروض في العام الثاني وإجراءات ضد العنف في العام الثالث. من جهة أخرى، تتكدس هذه التدابير في أدلة لا متناهية، تدل على أن اللاعبين لا يعون وحدة المدرسة (France, Inspection générale de l'administration de l'Education nationale, 1998,P.57-120) حتى الآن رافقت الهيئات المحلية هذا التحرك ولكن المرء يتساءل إذا كانت الإرادة الحسنة تستمر، خاصة أن تزايد المشاكل المتعلقة بالبطالة والعنف والتهميش تدفع هذه الهيئات إلى نقل استثماراتها.

ثالثاً: الإدارة اليومية لاستقلالية المدارس: إعادة إدخال البيداغوجيا

إلى المشروع والانتقال من البحث عن الإنفاق إلى التفكير بتسيق العمل

ما الشروط التي تسمح بتحقيق استقلالية المدارس؟ الشرط الأول يختص بالتأكيد باختيار مديري المدارس وتدريبهم، إذ إن الفروق بين هؤلاء تنعكس على الفروق بين المدارس. لقد انتقلت وظيفة إدارة المدرسة في خلال سنوات قليلة من تعريف يقوم على التنظيم الإداري إلى تعريف مبني على متطلبات جديدة: إحياء فريق بيداغوجي وتنسيق الجهود المحلية حول مشروع تعليمي. لقد بذلت جهود في سبيل تحسين مهمة اختيار مديري المدارس، إلا أن إعداد هؤلاء وأجورهم يبقين دون المستوى المطلوب اللازم للمسؤوليات الجديدة.

الشرط الثاني لتحقيق الاستقلالية يتعلق بمكانة المعارف والبيداغوجيا في مشروع المدرسة. في أوائل الثمانينيات، عُرّف مفهوم الاستقلالية كامتداد لمبادرات السبعينيات التي هدفت إلى تهيئة الحياة المدرسية أو تطوير النشاطات الاستثنائية: إعداد عروض، تنظيم رحلات. ثم توسع المفهوم ليشتمل الدعم المدرسي (المساعدة في الفروض، تقوية منهجية). لكنه لا يزال، في الوقت الحاضر، ضمن إطار الصف. يعمل المشروع على التنظيم (ترتيب المجموعات حسب المستوى، دوام عمل مرن، إلخ) لكنه لا يتطرق إلى المحتوى ولا إلى وسائل التعليم العادية. ربما شكل هذا الابتعاد احتراساً مفيداً: فالمعلمون متمسكون كثيراً باستقلاليتهم ولم يكونوا مستعدين، في بداية الثمانينيات، لتشريع مجالهم الخاص أمام الآخرين. أما اليوم، فيشكل ذلك إعاقة. بالتأكيد، ليس من المفروض علينا

إعادة النظر بالبرامج الوطنية والحرية البيداغوجية للمعلمين. ولكن من الواضح أن خارج هذين المبدئين تقوم المدارس بتكييف نظام تعليمها ليتلاءم مع طلابها. ويفسر المعلمون أنفسهم الذين يؤكدون على تمسكهم بالبرامج الوطنية ذلك لزملائهم الجدد قائلين: "ليس من الضروري في مدرستنا تدريس هذا الجزء أو ذلك من البرامج، فمستوى للتلامذة أدنى من المطلوب" أو "هذا لايهم التلاميذ" أو "نلك لن يفيدهم بشيء"، أو "يجب التشديد هنا على الإملاء، على الطريقة، إلخ". ربما يجب جعل هذه النقاشات علنية أكثر. وجعل هذه الخيارات تؤخذ بوعي أكبر وتتسبب أعلى. إلا أن المشكلة تكمن في إيجاد هيكلية تشاور ملائمة وجعلها أكثر توافقاً مع دوام العمل المدرسي.

أما الشرط الثالث وربما الأساسي لتحقيق الاستقلالية فيمكن إعادته إلى الفلسفة الاجتماعية التي ألهمت اللامركزية. ثمة صلة وصل وطيدة بين الخيارات التي تخص الاستقلالية المدرسية والعمل النقدي الذي عرفته الستينيات والسبعينيات. فقد أظهر فشل إصلاح هابي Haby الذي صدق في العام 1975، استحالة إصلاح النظام التربوي انطلاقاً من نقطة مرجعية واحدة، أتعلق الأمر بتكافؤ الفرص، أو البحث عن الفعالية أو حقوق المستهلكين أو سعادة الأطفال أو حقوق الأسر والجماعات. تتكافأ كافة هذه المراجع اليوم في وقت يستحيل فيه الوصول إلى تسوية متفق عليها على المستوى الوطني. تراهن اللامركزية على أنه إذا كانت المبادئ المرجعية متكافئة على المستوى الفلسفي، فهي لن تكون متكافئة في تكيفها في هذه الحالة أو تلك. وبالتالي، من الممكن التفاوض على المستوى المحلي على تسويات جديدة، بحيث تختلف جميعها عن بعضها البعض وبحيث تبقى ضمن إطار موحد، وذلك بصورة تسمح بإعادة إصلاح النظام التربوي (Derouet, 1992).

لا شك في صحة هذه الفكرة الأخيرة لكن التحضير لتطبيقها لم يكن كافياً. في بداية الثمانينيات، شارك الوزير آلان سافاري Alan Savary ومساعدوه في رؤية متفائلة للشأن الاجتماعي. وافترضوا أن اللاعبين سيتفقون بعد فترة نقاش على الخير العام المحلي. إلا أن هذه الفرضية لم تتأكد. ومع أن تنوع المبادئ المرجعية على المستوى المحلي أقل مما هو على المستوى الوطني، فليس من سبب كي ينتهي النقاش إلى اتفاق بل على العكس تماماً، فمن طبيعة حركة النقاش التوسع. إذ عندما يجد مؤيدو مبدأ معين أنفسهم في وضع صعب، يميلون بشكل طبيعي إلى استنهاض طاقات وموارد أخرى غير تلك التي أفضت إلى التوازن الذي لا يناسبهم. وبالتالي يميلون إلى توسيع إطار النقاش. وفي دراستنا، لم نجد أن النقاش يتجه نحو الاتفاق إلا تحت تأثير ضغوطات خارجية: كسلطة مدير مدرسة أو الخوف من عنف الطلبة (Derouet et Dutercq, 1997).

وتجربنا هذه الملاحظة إلى تساؤل آخر: تشير كافة الدراسات إلى وجود هوية ومفعول للمدارس. فإذا لم تكن هذه الهوية وهذا المفعول محصلة لتوافق اللاعبين، فعلى ماذا تقوم إذن؟ يترأى لنا أنه لا بد من الانتقال من مفهوم التوافق إلى مفهوم تنسيق العمل. وهناك عدة طرق لكي ينسق اللاعبون الاجتماعيون عملهم. من المؤكد أن الاتفاق حول المبادئ هو الأكثر نبلاً والأكثر ديموقراطية. ولكن يوجد غيره. يتبين لنا اليوم أن توافق وجهات نظر متعارضة على آليات متشابهة لتأطير الطلبة هو السبب وراء التهام cohesion عدد كبير من المدارس الفرنسية (Derouet, 1999).

هكذا يندش المراقبون كافة منذ نهاية الثمانينيات بتوسّع عادة الامتحانات التجريبية Examens blancs. تقضي هذه الامتحانات بخضوع الطلبة، مرة أو مرتين أو ثلاث مرات في السنة الواحدة، للامتحان ذاته الذي يحضرون له، كالبريفيه في المتوسط والباكوريا في الثانوي. وعندما نقول امتحانات تجريبية يشبه قولنا إطلاق نار صوتي، أي بخرطوش فارغ. هذه الامتحانات متعبة للتلاميذ إذ عليهم مراجعة البرنامج الدراسي بكامله. وهي متعبة للمعلمين فهي فضلا عن أنها تعني وجود مسابقات عديدة للتصحيح، فإنها تتطلب أن يتق كافة المعلمين في مادة معينة على موضوع واحد للامتحان وعلى باريم علامات واحدة، وأن يكونوا قد درسوا أقسام البرنامج ذاتها، في الوقت نفسه، وأن تخضع جودة هذا التدريس إلى عملية تقييم عامة publique. هذه الممارسة كانت شائعة قبل عام 1968 وتم التخلي عنها في السبعينات كونها تسبب ضغطا كبيرا على الطلبة. فكيف يجري الاتفاق حولها اليوم؟ السبب هو أن عدة زوايا تتلاقى حول هذه النقطة. منطق الفعالية أولا بكل تأكيد. من أجل الأداء الجيد لا بد من التدريب. ومنطق السوق ثانيا: يقدر الأهالي الامتحانات التجريبية بشكل ملحوظ، إنهم يرون فيها دليلا على جدية التعليم وفرصة لتقييم أداء أولادهم وبالتالي يعيدون النظر باستراتيجياتهم التربوية. ثم هناك منطق التكافؤ المدني، فالامتحان التجريبي يضع على المحك سمعة التلاميذ والصفوف. وهناك منطق الجماعة، إذ ينتج الامتحان التجريبي للمدرسين فرصة العمل كفريق. وفوق ذلك كله هناك منطق البقاء: إذ يخاف التلاميذ عادة من النتائج ويشير هذا الخوف فيهم دافعية متابعة التعليم.

قد يكون هذا المثال حالة خاصة بعض الشيء ولكنه يمثل صورة عامة جدا. وبالتالي، على الأطر التربوية تجنب إنهاك نفسها بالتفتيش على توافق بين اللاعبين. فهو توافق مستحيل. الأجدر بها أن تبحث عن آليات تخول اللاعبين المختلفين التعامل مع بعضهم البعض في اتجاه إيجابي (نجاح التلاميذ، تقليص التفاوت، إلخ) من دون الوصول بالضرورة إلى حالة التوافق. المشكلة أن هذه الإمكانيات تتطلب إعدادا غير متوفر حاليا.

رابعاً: من المداس إلى النظام التربوي: تنسيق جديد للعمل في إدارة التربية الوطنية؟ نظام أقل توجيهها وأكثر إرشاداً؟

مهما كانت الصعوبات، لا شك في أن العملية التي أطلقت سوف تتواصل. لم تعد للدولة الراعية الإمكانات السابقة لسياستها، وعليها أن تنقل جزءاً من ميزانية التربية إلى الهيئات المحلية وبالتالي منح هامش من الاستقلالية. من جهة أخرى، يتمنى اللاعبون الاجتماعيون الحصول على إمكانات التدخل في إدارة الخدمة العامة. ولم يعد أهالي التلاميذ يرغبون في أن يكون توجيه أولادهم هو مهمة موظفي التربية الوطنية، حتى لو أنهم لا يطلبون التحرير الكامل للسوق وأن مطالباتهم ما زالت تحترم الكفاءة المهنية للمعلمين (Ballion, 1991). أما الهيئات المحلية فتريد تقييم مفاعيل التوظيفات التي توافق عليها.

تؤدي هذه الحالة إلى إعادة النظر بمفهوم الإدارة المدرسية. كيف نسير نظاماً يقوم على شبكة انطلاقاً من المدارس؟ وكيف تضمن الدولة وحدة الشأن العام في هذا النظام والاحتفاظ بالقيم التي هي مسؤوليتها: إنشاء ثقافة موحدة لدى أطفال من أصول مختلفة، التكافؤ التربوي، إستقلالية المدرسة بالنسبة للوحدات المحلية communautés إلخ؟ يجب البحث عن الجواب على هذه الأسئلة في جانب آخر من قضية تنسيق العمل، يتعلق بالانتقال من التحكم إلى الإرشاد Pilotage. لا تعني الثقة في استقلالية اللاعبين والمدارس تراجعاً من قبل الدولة، إنما تعني تغييراً في أشكال تدخلها. لم نعد نتكلم عن تنظيم وتحكم بل عن "حقن النظام بالمادة الرمادية" لإثارة المبادرات وتقييمها وإبلاغ اللاعبين بنتائج هذا التقييم حتى يتمكنوا من تصويب عملهم. يمكننا أن نلخص ذلك بمعادلة واحدة: جعل المدارس منظمات مفكرة.

أصبح على الوزير أن يحكم بقوة الرسالة السياسية التي يبيثها في الرأي العام أكثر مما عن طريق المذكرات الإدارية. وصار من مهماته أن يقترح نظاماً مرجعياً سياسياً يعبر عن انشغالات مرحلة معينة ويؤمن إطاراً لتعبئة اللاعبين. لقد أظهرت الثمانينات قوة هدف مثل إيصال 80% من الطلبة إلى شهادة البكالوريا. أما التسعينيات فلم تجد شعاراً بهذه القوة: المحافظة على مستوى المقترضات، محاربة الاستبعاد، الحؤول دون العنف، البحث عن إيقاع مدرسي جديد، إلخ. كل ذلك يشكل منظراً مشوشاً.

من جهة أخرى، لا يجدي انتظار أن يغدو اللاعبون الاجتماعيون مبدعين أو مبتكرين من تلقاء أنفسهم. من الضروري لتنمية القدرات التي تقدمها لهم استقلالية المدارس أن يجد اللاعبون مراكز موارد ترسمل المعلومات الوطنية والدولية وتضعها في تصرف الجميع، وتسجل التجارب الناجحة وتقدم أدوات للتقييم وصولاً إلى مساعدة المدارس التي تحتاج عوناً. يوجد لدى الدول الأنغلو-ساكسونية، ذات التجربة الأطول في إدارة الاستقلالية المحلية، مثل هذه المراكز للموارد. لا يوجد شيء من هذا القبيل في فرنسا. والخوف جدي في أن يؤدي ذلك إلى شكل مخفف من المركزية. لن يكون بمقدور الدولة المركزية أن تحكم عن طريق التعليمات، بل عبر نشر الأمثلة الحسنة التي لا يبقى على المدارس إلا الاسترشاد بها. الخطر أكيد ويفسر رغبة الهيئات المحلية. في الوقت نفسه، يشعر اللاعبون بالحاجة إلى مراجع أوسع نطاقاً من تجاربهم. يجب إذاً أن تكون مراكز الموارد قادرة على بث إعلام تعددي: إعلام يظهر أنه توجد عدة حلول حسنة للمشكلة نفسها، وإعلام ينشر الأمثلة عن مدارس تتعامل بطرق مختلفة مع مشاكل متشابهة. مثل هذه المبادرات موجود حالياً إلا أنها ليست متطورة بشكل كاف وتعاني بالأخص من تشتت كبير.

أقر قانون 1989 تطوير التقييم من خلال هدف جعله بيد الإدارة المركزية. كان المطلوب "تدارك الانحرافات المحتملة"، أي الحؤول دون ابتعاد المدارس عن الأهداف المحددة على المستوى الوطني. وكان القلق من الانحرافات مبرراً: يفترض ضعف التحكم قبلياً نموّ التقييم بعدياً. ولكنه تقييم غير كاف. إستناداً إلى هذه الحجة وسعت إدارة التقييم والتوقع Prospective في وزارة التربية مهامها بشكل قوي، وقد كانت قوية أصلاً بين عامي 1985 و1997 (Thélot, 1993). ولم تكف بإنشاء مرصد وطني بخدمة الوزير بل حاولت إعطاء المدارس الوسائل لتقييم أعمالها وتحديد أدائها مقارنة بأداء مدارس مماثلة (Emin, 1996). وقد أثار هذا العمل تحفظات بالرغم من جودته (Charcornac et Fauroux, 1996). ألا يشكل احتكار إدارة وزارية لقاعدة المعلومات حول آلية النظام التربوي خطراً على النقاش الديمقراطي؟ لقد أدى هذا القلق إلى تحويل إدارة التقييم والتوقع إلى إدارة للبرمجة والتنمية، بعد تقليص مهامها. بالرغم من ذلك، لن يشكل هذا الإجراء تقدماً للديموقراطية إلا إذا استئثرت الوزارة تقييمات ذات مرجعيات أكثر تنوعاً. وليس هذا هو واقع الحال، بل إن اختفاء إدارة التقييم والتوقع يشكل كما يبدو تراجعاً في قدرة النظام التربوي الفرنسي على تنمية وعيه الذاتي.

السؤال الثالث والأخير الذي يطرح نفسه مرة بعد أخرى، يتعلق بالبحث عن مرتبة echelon التنسيق الوسيط بين الإدارة المركزية والمدارس. إن السلسلة التراتبية الحالية شديدة التعقيد. فهي تتضمن أربع مراتب: الوزارة، رئاسة المنطقة Rectorat، المفتشية الأكاديمية والتجمع الإداري المدرسي regroupement d'intendance. لا شك أن هذا النظام يولد أثقالاً ويترك المدارس في الوقت نفسه منعزلة عن الحوار مع الهيئات المحلية. كان أنطوان بروسست Antoine Prost قد لاحظ في عام 1983 ضعف أي مدير ثانوية كمتكلم أمام مجلس مناطقي وقد اقترح إنشاء أحواض مدرسية. هذا الاقتراح يعاد طرحه بشكل متواصل، لكنه يصطدم بعائقين. أولاً، لأن التنسيق على مستوى الحوض قد يؤدي إلى زوال التنسيق على مستوى المقاطعة Département، كون التقليد الفرنسي متعلق بشدة بهذه الوحدة الموروثة من الثورة الفرنسية. ثانياً، يتوجب تحديد ملامح الموظف الذي سيتسلم مهمة إدارة الشبكة: مفتش الأكاديمية، أو "سوبر مدير ثانوي" متحدر من الجسم التعليمي، أم إداري يحكم انطلاقاً من التدفقات المالية؟ كانت المسألة مربكة ما حال دون الوصول إلى قرار.

خامساً: خلاصات على الصعيد الوطني: اللامركزية، العدالة التربوية، إشكالية تحتاج إلى إعادة صياغة وإلى إيجاد مبيّنات جديدة

تطرح فرضيتان حول مفاعيل استقلالية المدارس. ترى الفرضية الأولى في هذه الاستقلالية أسلوباً حقيقياً في تحقيق هدف التكافؤ الذي لم يعالج إلا بصورة شكلية في مرحلة المركزية. وترى الفرضية الثانية في هذه الاستقلالية تخفيفاً تنظيمياً يترك لاستراتيجيات الأفراد والسوق حرية الحركة. بإمكان كل من هاتين الفرضيتين أن تستند إلى أمثلة وإحصائيات تؤيدها لكنه ليس من المؤكد أن المبيّنات indicateurs المستخدمة والتي جرى بلورتها في فترة المركزية (Mingat, 1994; Duru-Bellat, 2000) تسمح بالركون إلى تفسير معين للوقائع الجديدة. من هنا الحاجة إلى بناء نظام للمبيّنات. وعلى هذا النظام أن يأخذ بالاعتبار تطورين. من جهة أولى، تتوّج مبادئ العدالة في المجتمع (Affichard et Foucauld, 1995). ذلك أن التكافؤ لم يعد كافياً كمرجع وحيد ويبيّن مثال المناطق ذات الأولوية التربوية (ZEP) وجود حالات تفاوت عادل. وبالتالي فإن النضال ضد الاستبعاد يقدم للمدارس هدفاً جديداً. المطلوب دمج جميع الأطفال بالعالم الاجتماعي مهما تكن مكانتهم فيه أكثر من السعي إلى إيصال أبناء الشعب إلى المواقع المسيطرة بالنسبة للأولاد المستحقين.

ومن جهة ثانية، فإن الاهتمام بالأسر يطرح تصورا مختلفا للعدالة: تنتقل فيه الدولة من سياسة نشر ديموقراطية طوعية تتعارض أحيانا مع رغبات الأسر إلى الديموقراطية بالمعنى الأنغلو-ساكسوني: أي إشراك الجميع بالقرارات التي تعينهم. من البديهي أن المدارس لا تختار لتحقيق الأهداف نفسها، ويجب على التقييم الذي يجري لنظام يقوم على استقلالية المدارس يأخذ بعين الاعتبار هذه الفوارق (Thin, van Zanten & Vincent, 1996).

ماذا نعرف عن المفاعيل الكلية globaux لهذه السلسلة من الإجراءات؟ للإجابة عن هذا السؤال، يجب توفر طرق جديدة للتجميع تسمح باستخلاص الاستنتاجات العامة مع احترام تنوع الحالات المحلية. إلا أن البحث ما زال بعيداً عن ذلك، وعليه أن يجري انطلاقة من المعطيات المتوفرة ولو أن ذلك يحدث اختزلاً قوياً. تسلط إحصائيات الـDEP الضوء على الواقعة التالية: إن التفاوت بين المدارس يتزايد (Trancart, 1998). يرى البعض أن هذا التفاوت يحدث نتيجة للضغط الذي تمارسه أسر الطبقات الوسطى التي تتمسك بشبكة المدارس التي تتوافق مع استراتيجيتها وتدفع بالأطفال ذوي الأصل الشعبي نحو شبكات أخرى. ولا شك في أهمية هذا الجانب وبالأخص في الضواحي التي تأوي جماعات متجاورة من بيئات مختلفة (van Zanten, 2001). رغم ذلك ما يزال تأثير السوق مؤثراً. الخريطة المدرسية ما زالت موجودة ويعود القرار بتليينها إلى رؤساء المناطق Recteurs. ربما كانت المشكلة أشد تعقيداً، أقل جلاءً أو أكثر خطورة. أليس من الممكن أن تكون حالات التفاوت هذه ناجمة عن سلسلة من المفاوضات والتسويات هدفها الحد من مخاطر التفاعلات في قاعة الصف: مفاوضات حول كمية العمل ومستوى التطلب، مفاوضات حول التقييم؟ من المفيد في هذه الحالة، مقارنة المشاريع المصقولة جداً très lisses الموجهة إلى رؤساء المناطق والنصائح التي توزع في لجان استقبال المعلمين الجدد. وسوف يتبين في هذه الحالة، أن هناك قواعد حقيقية، غير معلنة، يجري بثها، مع درجة كبيرة أحياناً من حرية الحركة تجاه الأنظمة المقررة، تكمن في أساس توازن ضغوط التنظيم: عدم تدريس هذا الجزء أو ذلك من البرنامج الذي "لا يناسب التلاميذ" على سبيل المثال (Derouet, 1999).

ربما لا يكمن الخطر إذن في تراجع الخدمة العامة أمام قوى السوق ولكن في خروج تدريجي للمدرسة من فضاء التسوية السياسي. إن الأضواء تضع المدرسة في قلب فضاء التسوية السياسي. ففي الوقت الذي تكلف فيه المدرسة بتشريب مبادئها الأساسية للأطفال. وجب عليها أن لا تكون هي نفسها موضع نقد بالنسبة لهذه المبادئ. لكنه كان من الصعب أن

يصمد هذا الشرط. فالمدرسة هي أيضا منظمة تعاني من أثقالتها وحرفيتها corporatisme. على كل حال تمكن هذا النموذج من الصمود حتى منتصف التسعينات. وهناك محاولة تظهر منذ عشر سنوات لتطوير عادات تخفف من هذا العبء، وللبحث عن تنظيم للحياة الصفية والمدارس يحافظ على راحة كل واحد - الإداريون، المعلمون، الطلبة، الأسر، إلخ. ويجنبه المرور بتجربة من تجارب المواجهة بين هذه الترتيبات ومبادئ عامة، إلخ. تبقى هذه الظاهرة هامشية وصعبة النقل إلى الفضاء العام espace public ولكنها تستحق الذكر.

إن المرونة التي يقدمها التركيب bricolage ما بعد الحديث postmoderne جنباً إذن انفجار النظام التربوي أمام أزمة القيم وأمام هذا التوسع الذي نشر على الجميع هذه المبادئ التي كانت مخصصة للبعض. ومع هذا هل يمكن تجنب انفجار النظام داخلياً أو تجنب فقدان المعنى؟

سادساً: خلاصات على الصعيد الدولي: هيكلية شبكية جديدة على المستوى الأوروبي

مهما كانت الصعوبات أو الالتباسات التي تعاني منها الاستقلالية المحلية فهي في كل الأحوال موجودة وتحتاج في الوقت نفسه إلى مراجع عامة لتضبط عملها. تبين التجربة أن المراجع الوطنية (برامج، شهادات، إلخ) قد فقدت مكانتها الاحتكارية. أما المراجع المحلية فتعاني من صعوبة البزوغ: قلة من المدن تمتلك مشروعا حقيقيا لتنشئة الشباب. فيما بعض المناطق الغنية لديها مشاريع إعداد تسيير على هدى المراجع الأوروبية. لذلك ثمة حاجة إلى وضع المنطقة في مكانة أوروبية القطب وتنظيم حراك الطلاب والعمال. إنطلاقاً من هذه النقطة، يوضع تدريجياً تنظيم شبكي يقوم على معايير الجودة. ويظهر هذا التنظيم حاجة المدارس إلى التصرف على أساس القواعد نفسها، حتى تتمكن من تبادل الطلاب أو من منح أرصدة تساهم في تكوين الشهادات. لهذا الغرض تلجأ المدارس إلى بعض الوكالات الخاصة التي تقوم بوسمها labellisent. وتتشكل من خلال ذلك شبكات على المستوى الأوروبي تقترن بمعايير للجودة وفي الوقت نفسه بشبكة من الزبائن. لقد قطعت هذه الحركة شوطاً كبيراً حتى الآن في التعليم العالي، ومن المؤكد أنها سوف تتجه نحو المستويات التعليمية الأدنى. ذلك أن أهالي الطلبة الذين يرغبون بتسجيل أولادهم في جامعات النخبة لديهم مصلحة أكيدة في إلحاقهم بمدارس ثانوية تنتسب أصلاً إلى الدوائر الدولية. وبهذه الطريقة نجد أن تصورات

تكوين النخبة هي التي تتغير. وها نحن ننقل من "نبل الدولة" noblesse d'Etat (Bourdieu, 1989)، الذي يعود إلى المدارس الكبرى التي أقامتها الثورة والأمبراطورية إلى مواطنة عالمية تتلاءم مع روح رأسمالية جديدة (Boltanski & Chiapello, 1999)، هكذا يظهر نوع جديد من التفاوت يضع المدارس المنتسبة للشبكات الضيقة بوجه المدارس التابعة للشبكات الأوسع. بعض المدارس أصبحت مرتبطة بعلاقات على المستوى الأوروبي (تحضير شهادة أوروبية في الهندسة، صفوف ثنائية اللغة، تبادل لغوي، دورات في مؤسسات أجنبية، إلخ). بينما تحضر مدارس أخرى طلابها لكفاءات مرتبطة بسوق العمل المحلي. لا شك أن هذا الشكل الجديد من التفاوت يكرر أشكالاً قديمة ولكنه يعكس تحولاً يطاول كافة الطبقات الاجتماعية: التضاد بين أصحاب الكفاءات القابلة للنقل transposable والذين بإمكانهم في حال حدوث أزمة، استكشاف صيغ جديدة للموارد، من جهة، وأولئك المقيدون ضمن تعريف محلي للمهن والكفاءات.

تبين بعض المعلومات التي تسربت على كل حال من وزارة التربية، أن التفاوتات بين المدارس تتزايد. لكن من المؤكد في الوقت نفسه، أنه في المحلي تختبئ إمكانيات للديموقراطية غير مستثمرة. من المبكر القيام بوضع الخطوط وبتحديد ميزان الأرصد والديون، لكنه من المؤكد أن حركة استقلالية المدارس النامية اليوم لا نعرفها ولا نمسك بها كما ينبغي. وأنها تدخل في مرحلة ثانية تقتضي تفكيراً جديداً، من أجل إعادة تعريف أهدافها، وتزويدها بالوسائل اللازمة لتعبئة اللاعبين وبناء جهاز تقييم يتلاءم مع الوضع الحالي.

المراجع

Affichard, J. & Foucauld, J.B. de. (dir.) (1995). **Pluralisme et équité : la justice sociale dans les démocraties**. Paris : Esprit.

Ballion, R. (1991). **La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée**. Paris : Hatier.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris : Gallimard

Bourdieu, P. (1989). **La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps**. Paris : Éd. de Minuit.

Chacornac, G. & Fauroux, R. (1996). **Pour l'école**. Paris : Calmann-Lévy.

Crozier, M. (1964). **Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel**. Paris : Éd. du Seuil.

Crozier, M. (1997). **État moderne, État modeste : stratégies pour un autre changement**. (3^e éd. rev. et aug.). Paris : Fayard.

Cousin, O. (1998). **L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement**. Paris : PUF.

Derouet, J.L. (1992). **École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : A.M. Métailié.

Derouet, J.L. (dir.) (1999). **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles: De Boeck ; Paris : INRP.

Derouet, J.L. & Dutercq, Y.(dir.) (1997). **L'établissement scolaire : autonomie locale et service public**. Paris : INRP ; ESF.

Derouet-Besson, M.C. (1998). **Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire**. Paris : A.M. Métailié.

Duru-Bellat, M. (2000). " L'Analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et et résistance des paradigmes des années soixante-dix ". **Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation**, 5, pp.25-41.

Émin, J.C. (1996). " Les effets des indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré ". In: Vogler, J. (dir). **L'évaluation**. Paris : Hachette.

France, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale (1998). **Rapport général 1998**. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La documentation française.

Mingat, A. (1994). " Éléments pour une analyse de la politique éducative française ". **Savoir, éducation, formation**, 3, pp. 495-515.

Pair, C. (1998). **Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?** Paris : Hachette.

Prost, A. (1983). **Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Rawls, J. (1987). **Théorie de la justice**. Paris : Éd. du Seuil.

Thélot, C. (1993). **L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats**. Paris : Nathan.

Thin, D., van Zanten, A. & Vincent, G. (1996). **Politiques scolaires urbaines**. Programme pluridisciplinaire en sciences humaines. Lyon : Conseil régional Rhône-Alpes.

Trancart, D. (1998). " L'évolution des disparités entre collèges publics ". **Revue française de pédagogie**, 124, pp.45-53.

Van Zanten, A. (2001). **L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.