في نقد أديولوجية الاستحقاق قراءة في كتاب " التضخم المدرسي. إخفاقات نظام الجدارة " (ماري دورو– بلاط)

محمد امباركي، جامعة ابن طفيل القنيطرة– المغرب

تاريخ الإرسال: 2023/10/10 تاريخ القبول: 2024/03/17

الملخص: إن قراءتنا لكتاب " التضخم المدرسي. إخفاقات نظام الجدارة"، نسعى من خلالها الى استعراض مجموعة من الخلاصات الهامة المرتبطة بقراءة "ماري دورو– بلاط" النقدية لنظام الجدارة على المستوى التربوي في ارتباط بعالم الشغل، وتفكيك أسسه الفكرية ومصادر شرعيته، وتقول "بلاط" في إحدى أهم هذه الخلاصات النقدية أنه حاليا، وفي الوقت الذي تمارس فيه المدرسة تأثيرها على مصير الأفراد، وتتجسد فيها الجدارة بمثابة الأيدولوجية الوحيدة في المجتمعات الحديثة، تبدو المنافع الاجتماعية المنتظرة مؤجلة. باختصار، أمام خيبات الأمل ومشاعر التقهقر التي يعمقها التضخم الدراسي بشكل متزايد، حاضرا ومستقبلا، حان الوقت ربما للتخلص من فكرة "الجدارة " التي تحولت الى معتقد دوغمائي، وبالتالي معاودة التفكير في الحياة بطريقة أخرى.

الكلمات المفتاحية: نظام الجدارة، التضخم، الفوارق المدرسية، الفوارق الاجتماعية، عالم الشغل.

Reading meritocracy: School Inflation: Disappointments of the Merit System (Marie Duru-Bellat)

Mohammed M'barki. Ibn Tofail University. Kenitra. Morocco.

Abstract: Dourough Platt's book School Inflation: Disappointments of the Merit System brings to light a set of important conclusions adopting a critical analysis of the educational meritocratic system as related to the labour world. The book delves into the theoretical background of the meritocratic approach questioning its sources of legitimacy. One of the central insights of Platt's analysis focusses on the school practices and their influence on the individuals' final outcomes and destiny. On that account merit presents itself in the book to be the unique ideology in modern societies while all the expected social benefits seem delayed . Facing all these disappointments and feelings of regression which school inflation is increasingly reinforces, now and and in the future,Maybe, it is high time to do away with the idea of "merit" as such, which has turned to be a dogma , hoping to reconsider life in a different way.

Keywords: Merit system, inflation, school disparities, social disparities, the world of work.

مقدمة: سوسيولوجيا التربية في فرنسا وسؤال المدرسة

إن ماري- دورو- بلاط" (Marie Duru-Bellat) هي عالمة اجتماع فرنسية مزدادة سنة 1950، متخصصة في سوسيولوجيا التربية، أستاذة بجامعة "بوركون" وبمعهد الدراسات السياسية بباريس، باحثة في معهد البحث في التربية. لها العديد من الأعمال والأبحاث تتمحور بشكل خاص حول الفوارق الاجتماعية، الفوارق بين النساء والرجال، الاختلاط ونظام الجدارة داخل النظام التربوي.

بداية، وقبل الخوض في قراءة مضامين الكتاب، لا بد من تسجيل ملاحظتين أساسيتين الملاحظة الأولى هي أن كتاب" التضخم المدرسي. خيبات نظام الجدارة" (Duru-Bellat Marie,

,2006) قد صدر سنة 2006 ويضم 112 صفحة، مقدمة، أربعة فصول وخاتمة، ويندرج ضمن المتن السوسيولوجي الخاص بسوسيولوجيا التربية والمدرسة بفرنسا، هاته الأخيرة التي عرفت جدلا مهما وثراء نظريا ملفتا خاصة مع أعلام السوسيولوجيا في فرنسا بدأ من دوركايم، بورديو وباسرون،...و بشكل خاص مع "بيير بورديو وجون كلوج باسرون" من خلال كتابهما " **الورثة. الطلاب والثقافة** " الصادر سنة 1964، و"**إعادة الإنتاج، عناصر من أجل نظرية عامة للنظام التعليمي**" الصادر سنة 1970، حيث خلفا هذين العملين أثرا قويا في الساحة الأكاديمية والسياسية بفرنسا الى حدود أن هناك من اعتبر كتاب " الورثة " بمثابة إنجيل حركة 1968 الطلابية (حسن أحجيج، 2018، ص169) ، حيث أصبح هذا الكتاب معروفا بشكل واسع خارج الدائرة الضيقة لعلماء الاجتماع، ومارس تأثيرا مهما في السوسيولوجيا الفرنسية وكذلك في السياسة التعليمية لهذا البلد، وكما قال عنه " "Philippe Masson" "لقد أثر هذا العمل بشكل أوسع في تصوراتنا اليوم حول المدرسة (Philippe Masson,2014, P71)، عموما وكما يقول "Vincent Troger " أن عمل بورديو النقدي بالاشتراك مع باسرون حول المؤسسة الدراسية هو الذي عرف شهرة كبيرة في فرنسا. لقد خلف تحليلهما حول دور المدرسة في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية، تأثيرا ملحوظا في الأبحاث اللاحقة في مجال سوسيولوجيا التربية، بل أحيانا في مجال التاريخ، وعرف انتشارا واسعا في أوساط الرأي العام (Vinent Troger, 2012, P25)

الملاحظة الثانية هي أن هذا الكتاب يتأطر ضمن ما يمكن الاصطلاح عيه بموجة من الأبحاث والدراسات التي استمرت في نقد ومساءلة المدرسة الفرنسية على مستوى إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية، ساعية الى التجديد النظري واقتراح "باراديغمات" تفسيرية متحررة من أطروحة إعادة الإنتاج، على اعتبار أن ما تعرض للنقد في نظرية "بورديو وباسرون " هو بعدها الحتمي المفرط، وبالتالي تم عتابهما على كونهما رسم جدولا للمدرسة حيث يشكل هابيتوس الفاعلين و"العنف الرمزي " للمنظومة من المحددات الأساسية التي يظهر أنها لا تترك أي مجال لمقاومة محتملة أو لاستراتيجيات الأفراد(Vinent Troger, 2012, P26). وقد صدر هذا النقد بشكل خاص

عن "ريمون بودون" انطلاقا من فرضية أن اشتغال المجتمع هو نتيجة تلاقي القرارات والأفعال اليومية الصادرة عن أفراد عقلانيين (Vinent Troger, 2012, P27)، وفي هذا السياق يمكن استحضار أعمال أخرى تترجم هذا النمط من النقد الذي كان خصبا بالنسبة لعلماء اجتماع التربية، وقد قادهم الى التركيز على الهفوة التي تميز نظرية إعادة الإنتاج من خلال إثارة الانتباه الى أنه توجد نسب هامة من الأفراد الذين ينفلتون من الحتميات الاجتماعية التي أعلنها " بورديو وباسرون سواء تعلق الأمر بأبناء العمال الذين تفوقوا في المدرسة أو أبناء الأسر المحظوظة ثقافيا الذين لم يتفوقوا. وهكذا اشتغل " Philipe Perrenoud " أو " François Dubet " على التجربة اليومية للتلاميذ داخل المدرسة، أنجز " Bernard Lahire " تحقيقا حول حياة الأسر العمالية التي تشهد تفوقا دراسيا لأبنائها، قام كل من " Bernard Charlot، Elisabeth Bautier، وJean-Yves Rochex " بدراسة علاقة أبناء الأسرة من أصول شعبية بالمعرفة، وتساءل كل من " C.Baudelot و R.Establet" عن التفوق الدراسي للفتيات (Vinent Troger, 2012, P30).

أما أبرز ملاحظة يمكن الانتباه إليها من الناحية الميتودولوجية، هو اعتماد " بلاط" للطريقة الاستفهامية في بسط أفكارها والتعبير عن مقاربتها للعديد من القضايا الواردة في الكتاب، بل إنها في أحيان كثيرة تقارب السؤال بالسؤال بحثا عن أجوبة تظل مفتوحة وغير جازمة.

في مفهوم الجدارة:

من الناحية الاصطلاحية تحيل ترجمة الكلمة الفرنسية Méritocratie الى اللغة العربية على عبارتين هما: الاستحقاقية والجدارة، وتحضران في بعض الأدبيات السوسيولوجية التي اطلعنا عليها بنفس المدلول من قبيل ما أشار إليه الدكتور مصطفى محسن، الباحث السوسيولوجي المغربي المختص في سوسيولوجيا التربية، بقوله " وإذا كانت المجتمعات الغربية الحديثة قد حصل لديها نوع من الوعي بالدلالة الحضارية والتاريخية لأزمات الشباب،...فإنها لم تقف عند حدود هذا الوعي والتنويه به، حاولت – عبر التأكيد على قيم الديمقراطية والعقلانية واحترام حقوق

وكرامة المواطن في ظل مجتمع الاستحقاقية والجدارة (**Société de méritocratie**) أن تبلور استراتيجية تنموية وتحديثية" (مصطفى محسن، 2022، ص27)

ونعلن أننا سوف نعتمد في هذه القراءة مفهوم الجدارة كمرادف لنظيره في اللغة الفرنسية Méritocratie. فما المقصور بنظام الجدارة؟

نظام الجدارة يعني نسق يرتكز على البحث عن الامتياز (Excellence)، داخله يحصل الأكثر استحقاقا على امتيازات أكثر والتي تكون عبارة عن ألقاب، أو شواهد، أو وظائف، أو تشريفات...إلخ

إذن فنظام الجدارة يحيل على "تفاوت عادل" كما يقول François Dubet، إذ أن الاختلافات على مستوى النجاح والتفوق ليست إلا نتيجة للاختلافات على مستوى الأداء، وكل فرد هو مسؤول بصفة شخصية عن النتيجة التي حصل عليها. وبالتالي ، فهذا النظام يقوم أيضا على الاعتقاد في تقويم عادل ومحايد: نظريا، كل أداء يتم تقييمه حسب معايير موضوعية، غير قابلة للنقاش ومستقلة، بالنسبة للشخصين معا، الشخص الذي خضع للتقييم والشخص الذي مارس التقييم (وهذا ما يحاول تحقيقه النظام التربوي الفرنسي من خلال تنظيم الامتحانات أو المباريات الوطنية حيث تكون أوراق المرشحين غير معروفة). هذا المبدأ هو تقريبا أساس كل الأنظمة التربوية التي ترغب في أن تكون ديمقراطية، ينبغي أن يكون التفوق قائما على الاستحقاق الشخصي للتلميذ وليس على خصائص اجتماعية (Yves Alpe, Jean-Christine Dollo, Renaud Lambert, Sandrine Parayre , 2017. P218-219)

لا شك أن مقاربة " بلاط " لنظام الجدارة الذي يبدو من العنوان أنها تضع له تصنيفا نقديا ومشككا في مشروعيته، لا يخرج عن الجدل الابستيمولوجي والأيديولوجي الذي أشرنا إليه سابقا والذي صاحب المدرسة في ظروف عرفت فيها فرنسا انتقالا نحو فترة شهدت توسعا مدرسيا مهما أدى الى التساؤل عن نتائج هذا التوسع على مستوى تكافؤ الحظوظ المدرسية والاجتماعية والقيمة المادية والرمزية للألقاب والشواهد المدرسية، والى أي حد أدى الى دمقرطة المدرسة، وهي

نفسها تشير إليه في مقدمة الكتاب باعتبار أن نظام الجدارة فرض نفسه باعتباره الأيدولوجية المؤسسة للمجتمعات الديمقراطية (Duru-Bellat Marie, 2006, P8)، ومن ثمة فالتمفصل بين التكوين والتشغيل يضيق شيئا فشيئا ولا يمكن تصور ولوج عالم النخب بدون شهادة، يؤكد عالم الاجتماع الأمريكي D. Bell أنه من أجل التكيف مع المتطلبات الجديدة للعمل، يميل منطق المجتمعات ما بعد الصناعية دوما نحو "جدارة " أقوى (Duru-Bellat Marie, 2006, P8)، وهذا ما يدفع الأسر والشباب الى الرهان على التمدرس لمدة أطول والحصول على الشواهد قصد الاندماج في الحياة العملية.

تنطلق "بلاط" في ملامسة هذه القضايا من أسئلة عديدة في مقدمتها سؤال أساسي يؤطر جميع فصول الكتاب وهو: هل يعتبر نظام الجدارة في حد ذاته ضامنا للعدالة الاجتماعية؟، ثم تتساءل أيضا: هل تشكل المدرسة حقيقة، مصعدا اجتماعيا؟ كيف تتم صيرورة إنتاج الاستحقاق المدرسي؟ هل يغطي هذا الأخير " الاستحقاق المهني"؟ ماهي مصلحة المجتمع من ساكنة متعلمة أكثر فأكثر؟ هل ينبغي الاستمرار في تمديد الدراسة زمنيا؟ (Duru-Bellat Marie, 2006, P8).

في الجواب عن هذه الأسئلة المتشابكة والمتداخلة، تعلن " بلاط" في مقدمة الكتاب أنها تتبنى منظورين ، من جهة أولى منظور سوسيولوجي يسعى الى تفسير الصلة بين الحراك الاجتماعي ولاتكافؤ الفرص أمام المدرسة ، ومن جهة ثانية منظور اقتصادي يحاول تفكيك العلاقات بين التكوين والتشغيل وقيمة الشواهد (Duru-Bellat Marie, 2006,P11-12).

1. تبخر وعود الصعود الاجتماعي

تنطلق بلاط في هذا الفصل من فكرة أساسية هي أنه داخل المجتمعات التي تعتمد نظام الجدارة، وحدها الألقاب المدرسية هي التي تعبر عن كفاءات فردية، وهي من يتحكم في ولوج وضعية اجتماعية معينة. (Duru-Bellat Marie, 2006,P13)، وتتوقف عند بعض أسس سوسيولوجيا الحراك الاجتماعي التي تتمسك بتقييم نسبة الأفراد الذين يحتلون نفس مهنة آبائهم وبالتالي يظلون في نفس الوسط الاجتماعي...لكنها تشير الى أنه في تحقيقات حديثة حول

الشغل، نجد أن حوالي أكثر من النصف (53%) من أبناء الأطر هم ذاتهم أطر، 6.5% يصبحون عمالا فقط، وحوالي أقل من نصف أبناء العمال (46%) يظلون في هذه المجموعة (أي عمالا)، 11% فقط يصبحون أطرا (Duru-Bellat Marie, 2006, P15). لتستخلص من خلال فحص كرونولوجيا التدفق الدراسي والحراك الاجتماعي في فرنسا عبر مسارين: بين 1960-1970 وهي مرحلة ولوج الجميع السنة السادسة وتوسع الإعدادي، ثم مرحلة انفتاح الثانويات سنة 1985، الى أن انفتاح وتوسع النظام التعليمي لم يؤثرا بشكل ميكانيكي على الحراك الاجتماعي، وبالتالي فتطورات بنية التشغيل تؤثر بشكل أكثر إيجابية بالمقارنة مع تعميم التربية والتعليم. ومن الممكن تفسير هذه الفجوة من خلال ثلاثة عوامل (Duru-Bellat Marie, 2006, P18).

العامل الأول يتجلى في التوزيع غير المتكافئ للشواهد، وتعزز "بلاط "هذه الملاحظة إحصائيا من قبيل نسب الحصول على شهادة البكالوريا وولوج التعليم العالي. مثلا من أصل الشباب الذين ولوجوا السنة السادسة من التعليم الابتدائي سنة 1989 نجد أن 85% من أبناء الأطر حصلوا على الباكالوريا العامة أو التكنولوجية، مقابل 37% من أبناء العمال و23% من أبناء فئات غير نشطة...كما يلاحظ حاليا أنه أكثر من 72% من أبناء الأطر يغادرون النظام التعليمي بشهادة التعليم العالي، وفقط 6% بشهادة الإعدادي (Brevet) أو بدون شهادة. بالنسبة لأبناء العمال غير المؤهلين: فقط 22% من تحصل على شهادة التعليم العالي و 31%على شهادة الإعدادي (19).

وهكذا يلتقي هذا التشخيص الذي صاغته "بلاط " مع أطروحة "بورديو"، إذ أن إن الدمقرطة الفعلية في بعض المؤسسات، ليست متعارضة مع تراتبية اجتماعية متزايدة لمختلف المسارات. إن الدمقرطة الشاملة لولوج التربية لا تلغي الاحتفاظ بما يسميه "بورديو " منطق إعادة الإنتاج والتمايز الاجتماعيين (Duru-Bellat Marie, 2006, P21)، وبالتالي فنتائج الدمقرطة المرتبطة بتعميم التمدرس هي نتائج محدودة: تعميم أكثر للتربية والتعليم، لكن يظل الترتيب في المدرسة مرتبط بالأصل الاجتماعي، بالنظر للاستراتيجيات النشطة للفاعلين الذين يستعملون

الشهادة باعتبارها مكتسبات خاصة وقناة للحراك الاجتماعي في هذه الحالة (Duru-Bellat Marie, 2006, P22).

العامل الثاني، هو تراجع انخفاض القيمية التسويقية للشهادة، وفي سياق تفسير هذا العامل تشير "بلاط" الى أن قيمة الشواهد في سوق الشغل ترتبط بالسياقات وخاصة العلاقة بين العرض والطلب، كما أن العلاقة ليست خطية بين البطالة وقيمة الشهادة، مثلا من الممكن أن نكون معرضين للبطالة بشهادة السلك الثاني أو الثالث من التعليم العالي منه بشهادة البكالوريا زائد سنتين...هذا بالإضافة الى أن العلاقات بين التكوين والتشغيل لا تتوقف فقط على خصائص الأفراد، بل أيضا على متغيرات هيكلية كتوزيع مستويات التكوين من جهة والتشغيل من جهة ثانية. إن الأفراد يندمجون في المجتمع حيث المكانة محددة سلفا، وإذا كانت المدرسة وسيلة فعالة نسبيا لبلوغ أفضل المواقع الاجتماعية، فإن تحديد المكانة، وبشكل أوسع وأوضح، تحديد التنضيد الاجتماعي ومستوى الفوارق ليس من اختصاصها (Duru-Bellat Marie, 2006, P24)، وكما يقول "ج.ك. باسرون إن النقاشات حول "دمقرطة " المدرسة وخاصة حول "دمقرطة" المجتمع من خلال المدرسة تبقى نقاشات مضللة طالما أنها تفصل التشخيص والتفكير حول تطور الحظوظ المدرسية عن تطور الحظوظ الاجتماعية التي يمنحها سوق الشغل لحاملي الشواهد (Jean-Claude Passeron, 1982).

كما تستحضر بلاط عملية فقدان الشهادة التعليمية لقيمتها والتي تعتبرها عملية قديمة وتطال، منذ خمسة عشر سنة، مجموع الشباب الحاصل على الأقل على شهادة البكالوريا، وهي عملية تقوم على معيار المقارنة بين مستوى التكوين المحصل عيله والمستوى المكتسب " تقنيا" لمزاولة عمل ما . وقد هيمنت هذه الرؤية "الاختزالية " أو التي تغالي من قضية تكييف التعليم مع الاقتصاد خلال سنوات 1960- 1970، حيث في الوقت الذي تم فيه فرض تخطيط مخرجات النظام التربوي حسب الحاجيات المتوقعة للاقتصاد، اتجهت هذه الرؤية نحو وضع علاقة رسمية بين تصنيف مستويات الشهادة وتصنيف مستويات الشغل (Duru-Bellat Marie, 2006, P27). ويعرف " باسرون " الشخص الذي يطاله هذا الحراك النازل المرتبط بفقدان الشهادة لقيمتها في

العلاقة بسوق الشغل بأنه " كل فرد في مرحلة ولوج الحياة العملية، يشغل منصبا أقل من المنصب الذي تتيحه له شهادته...ويمكن استعمال مفهوم الحراك النازل أو التقهقر السوسيواقتصادي عندما يتعلق الأمر مثلا بوصف وضعية فرد وجد نفسه بعد فترة من البطالة في الحاجة الى قبول شغل أقل حظوة من الشغل الذي كان يزاوله سابقا (Henri Eckert, 2004, P 3).

عموما، تضع بلاط تشابها بين التضخم النقدي والتضخم المدرسي على اعتبار أن هذا الأخير يؤدي الى تنمية الفوارق الاجتماعية (Duru-Bellat Marie, 2006, P28).

أما العامل الثالث في تفسير الفجوة بين نظام تعليمي يتوسع وتطور الحراك الاجتماعي، تحصره "بلاط" في ما سمته بضرورة الشهادة أي أهميتها النسبية، لكن الملاحظ هو أن "التبخيس المثير " للشواهد يرغم الشباب على متابعة تمدرس طويل الأمد في مقابل تطلعات اجتماعية ثابتة لا تتغير(Duru-Bellat Marie, 2006, P29)، وتستدعي "بلاط " ما يسميه "بودون ب" المفعول المنحرف، أي مفعول "ماكرواجتماعي" غير مرغوب فيه والناتج عن تراكم الاستراتيجيات الفردية "المعقولة"، طالما أن مصلحة كل واحد هي الترتيب الجيد.

إن التضخم التعليمي يشتغل كفخ، ومن ثمة تستنتج "بلاط" أن الحراك الاجتماعي والادماج لا يتوقفان فقط على الشهادة (Duru-Bellat Marie, 2006, P31)، بل إن الحراك الاجتماعي ينتج أيضا عن تعبئة الشبكات الاجتماعية والأسرية التي تسهل التواصل مع الوسط المهني، لأن الرأسمال البشري لا يتحرك بشكل مستقل عن الرأسمال الاجتماعي، وإذا كان "بورديو" قد عرف الرأسمال الاجتماعي باعتباره: مجموع وسائل واستراتيجيات " التغلغل" (الاختراق، التسرب، التخفي، علاقات و"معارف "، تقنيات الألفة الاجتماعية، و"تثمين الذات"، التي يتوفر عليها فرد معين في صورة أشكال وبدرجات فعالية غير متكافئة للغاية، من قبيل وضعية أسرته ووسطه الذاتي داخل التراتبية الاجتماعية، ثقل الرأسمال الاجتماعي الذي لا تتحكم فيه المدرسة (سوق "المؤهلات الاجتماعية " (Jean-ClaudePasseron, 1982, P23) ، فإنه يحدد جزء من الرأسمال الثقافي في "ثقافة النخبة القريبة من المدرسة والتي لا يتمكن الطفل المنحدر من وسط

بورجوازي صغير (ناهيك عن الوسط الفلاحي أو العمالي) من اكتسابها إلا بطريقة شاقة...وهي تتشكل من الأسلوب، الذوق، العقلية، باختصار شديد فإن هذه المهارات العملية والحياتية هي مهارات طبيعية بالنسبة لطبقة معينة لأنها ثقافة هذه الطبقة" (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, 1985, P31).

وفي سياق نقد اديولوجية الجدارة، تقدم "بلاط" رؤية مقارنة مع الدول الأوروبية ، وذلك قصد تأكيد من جهة أولى أن تقليص الجمود الاجتماعي (أي تنامي تكافؤ الفرص)، لا يعود الى إصلاحات تعليمية خاصة، بل يعود بشكل أكبر الى سياسات اجتماعية أكثر شساعة تستهدف تقليص الفوارق على مستوى شروط العيش والأمن الاقتصادي، ومن جهة ثانية أن الفرضية التي تقول بالتحديث، أي أنه كلما كانت المجتمعات حديثة كلما كان الاستحقاق هو الذي يحدد الولوج الى المواقع الاجتماعية باعتباره مفتاحا لحراك اجتماعي أكثر، هي فرضية غير صحيحة (Duru-Bellat Marie, 2006, P34).

الخلاصة إذن تقول "بلاط"، إن هناك وجود في نفس الوقت للعلاقات الدالة بين الأصل الاجتماعي للفرد والموقع الذي يحتله، وبالتالي نحن بعيدون عن الاشتغال المناسب لآلة مجتمع "الاستحقاق". إن العلاقة بين التربية والشغل بشكل خاص، بالتناوب مع نظام الجدارة، تستمر في كونها تتأثر بالأصل الاجتماعي. وتتضح في الأوساط المسحوقة أكثر من أي مكان آخر: إن اشتراط الكفاءة والتكوين يضغط أكثر على الفئات الأقل تأهيلا من الناحية الاجتماعية (المحرومة اجتماعيا). ثم تتساءل "بلاط": إذن، هل المدرسة تحقق الصعود الاجتماعي أم لا تحققه؟

تجيب "بلاط " بنعم. لكنها تستدرك وتقول أن هذا التصور يناسب مرحلة سابقة...حيث أن الأجيال "الذهبية" لنهاية سنوات 1940، وجدت نفسها عرضة تكوين واسع وتشغيل يزداد عددا ومستوى من حيث الكم والكيف . وبالتالي تمكنت المدرسة من الاشتغال خلال هذه الظرفية الخاصة باعتبارها "مصعدا اجتماعيا " (Duru-Bellat Marie, 2006, P35).

يجب إذن تقوية وتعزيز نظام الجدارة على صعيد المدرسة والحياة المهنية في نفس الآن. فهل من الممكن واليسير تحقيق هذه الغاية؟ أي ماهي العلاقة بين الاستحقاق والعدالة الاجتماعية؟

2. الاستحقاق والعدالة الاجتماعية

في هذا الفصل من الكتاب تحاول " بلاط" مساءلة الصنفين من الاستحقاق وما يحيط بهما من عوامل الالتباس والقلق. وهما الاستحقاق المدرسي والاستحقاق المهني من خلال استحضار فكرة أنه الى جانب تقييم عدالة المدرسة، ينبغي أيضا تقييم عالم الشغل الذي يحركه هو نفسه مبدأ الاستحقاق كما هو مقاس من خلال الشواهد (Duru-Bellat Marie, 2006, P37).

على مستوى الاستحقاق المدرسي، تشير "بلاط " الى الاجتهادات النظرية لسوسيولوجيا التربية التي طالما عملت على إبراز قوة الفوارق الاجتماعية في المدرسة بطريقة أصبح فيها من غير الصواب بيداغوجيا الحديث عن "المواهب" و"الذكاء"، وتفضل الحديث بطريقة متواضعة عن "القدرات"، عن "الوسائل" أو الحوافز...، لأن فوارق النجاح هي فوارق مبكرة جدا، منذ الحضانة، وتراكمية ولا تعدو أن تحتد مستقبلا. كما أن فوارق النجاح هاته هي مزدوجة،: من جهة أولى هناك فوارق الاختيار الخاصة بالمؤسسات، الشعب والتوجيه، ومن جهة ثانية هناك الاستراتيجيات الأسرية غير المتكافئة من أجل تموضع أفضل للطفل على مستوى التراتبية المدرسية. وبالتالي إن المدرسة غير قادرة على التصدي للفوارق المبكرة بين الأطفال، لكنها تعمل على تعزيزها وتقويتها من خلال نمط اشتغالها، من خلال المضامين التي تقترح، من خلال الأحكام الاجتماعية التي تؤسس لقراراتها، من خلال عدم تكافؤ الجودة التي تمنحها للتلاميذ(Duru-Bellat Marie, 2006, P38)، وفي هذه الحالة وكما يقول " ألان تورين" " فالمدرسة التي أرادت توفير تكافؤ الفرص لأولئك الذين ينتمون الى مستوى أدنى، أصبحت لا تنقل اللامساواة فقط، بل صارت عاملا مهما لتعاظمها" (ألان تورين، 2019، ص76)

وهنا تطرح "بلاط " سؤالا تعتبره صعبا من الناحية العلمية وحرجا من الناحية الأديويولجية، وهو: الى أي حد يعكس النجاح المدرسي والشواهد المتوجة، استحقاقات التلاميذ؟ (Duru-Bellat Marie, 2006, P38).

في إطار الجواب عن هذا السؤال المركب والحرج، تقول "بلاط" أنه من الصعب قبول فكرة أن الذكاء وجميع الأدوات المعرفية تتطور في بيئة اجتماعية كيفما كانت، وبالتالي إبعاد فكرة أن التفاوتات على مستوى الجودة المادية والثقافية للوسط المعيشي للأطفال، يمكن أن تكون لها تأثيرات على تطورهم المعرفي...كما أن هذه الفوارق يتم التعامل معها وتعديلها من طرف الأسر، ما دام أن بعضها يملك من الموارد الثقافية والمادية ما يؤهله لدعم تمدرس أطفاله. لكن هل من الواقعي والمقبول منع الآباء بالوسائل غير المتكافئة التي في حوزتهم، من القيام بما يرونه مفيدا وجيدا لأبنائهم؟. (Duru-Bellat Marie, 2006, P39)

من هنا يجب التساؤل بدون طابوهات، هل التربية (كما هي)، هي فعلا خير مرغوب فيه من طرف جميع المجموعات الاجتماعية؟

وكي لا تتحمل المدرسة ثقل إنتاج وإعادة إنتاج الفوارق على مستوى الحظوظ المدرسية والاجتماعية، ترى " بلاط " أن المدرسة تواجه تفاوتات على صعيد الحوافز والتطلعات، وهي تفاوتات تستمد أصلها من خارج المدرسة، وتعزيزا لهذه الملاحظة تستحضر مقولة "بورديو وباسرون " إن التلاميذ هم متساوون في الحق وغير متساوين في الفعل "(كتاب La reproduction 1970).

كل هذا يطرح السؤال حول مفهوم الاستحقاق في حد ذاته، لأن التفاوتات الاجتماعية على مستوى النجاح المدرسي ليست منصفة في العلاقة بالتفاوتات الاجتماعية عامة انطلاقا من اللحظة التي تكون فيها المميزات الفكرية، دعم الآباء، حوافز النجاح، موزعة بشكل غير متكافئ بين المجموعات الاجتماعية. وتتساءل مرة أخرى "بلاط "، إذن هل يمكن اعتبار الاستحقاق المدرسي منصفا؟ (Duru-Bellat Marie, 2006, P40).

انطلاقا من كون أن الحوافز ليست معطيات تولد وتنمو في فراغ اجتماعي، وطالما أن الأطفال لا يختارون آبائهم، ولا ما يرثونه عنهم، فإن المنطق الاستحقاقي هو الذي يفرض المنافسة، الانتقاء، وأيضا الفشل باعتبارها أشياء لا مناص منها (Duru-Bellat Marie, 2006, P41)، وبالتالي

لا يمكن تجاوز هذا المنطق طالما أن المدرسة موجهة نحو مهن غير متكافئة لتلاميذ متكافئين صوريا. والنتيجة كما يرى " F.Dubet هي أن "الاستحقاق وهم ضروري". بعبارة أخرى شر لا بد منه. إلا أن الإشكال في عمقه يتمحور كلية حول التساؤل التالي:

الى أي حد تستطيع المدرسة الدخول في لعبة الاستحقاق خارج الفوارق بين التلاميذ، هذه الفوارق التي يعود أصلها الى التفاوتات الاجتماعية؟. تجيب "بلاط " قائلة أنه من الصعب تخيل هذا الأمر، ولا معنى لاستحقاق "خالص"، مجرد، غير محدد اجتماعيا...وعلى الرغم من ذلك لا خيار للمدرسة غير الانخراط في هذه الطريق، تحويل الاستحقاق المدرسي ذي الأصل الاجتماعي، الى استحقاق مدرسي معتمد من طرف المؤسسة (Duru-Bellat Marie, 2006, P42). لكن الشرعية التي يضفيها الاستحقاق المدرسي على الفوارق هي دائما شرعية جزئية ومتحيزة، وأن الفكرة التي تقول أن الشواهد المدرسية تقيس الاستحقاق، أي أن شواهد أكثر، تمدرس أكثر، إذن استحقاق أكثر، هي ضمانات عدالة اجتماعية أكبر، هي فكرة ساذجة.

وهكذا تصل "بلاط" الى خلاصة توليفية أساسية ترجمتها عبر سؤال تقول فيه: أليس الاستحقاق هو قبل كل شيء، أيدولوجية تعمل من خلالها المجموعات الأكثر تتويجا بالشواهد، على تبرير ولوجها المواقع الاجتماعية الأكثر دخلا دون أن تتوفر العدالة أو الفعالية؟ (Duru-Bellat Marie, 2006, P43)، ومن ثمة بمجرد أن يحوم الشك حول الاستحقاق المدرسي، نتجه نحو التساؤل عن وجاهته خارج المدرسة، في عالم الشغل. هل من المقبول والمعلل المماثلة بين الاستحقاق المدرسي والاستحقاق المهني؟ (Duru-Bellat Marie, 2006, P44).

وفي مقاربة علاقة التكوين وسوق الشغل وقيمة الشواهد في ارتباط بهاته السوق، تتساءل "بلاط ": هل الشواهد معترف بها لأنها تؤكد الكفاءات المحدثة بشكل خاص من خلال التكوين ويتم تثمينها كما هي ؟ أم أن قيمتها مستمدة فقط من كونها تساهم في غربلة وترتيب الأفراد على قاعدة خصائص لا يكون فيها التكوين هو المسؤول المباشر عنها؟، بمعنى آخر، هل الكفاءات المطلوبة، والتي تكون موضع تثمين وتعويض في المهنة – أي مختلف أوجه "الاستحقاق المهني "– هي متطابقة مع الكفاءات التي تتوجها الشهادة المدرسية – أي الاستحقاق المدرسي-؟

في جميع الأحوال حيث الاستحقاق المهني لا يغطي الاستحقاق التعليمي، فإن ربط التشغيل أو الأجور فقط بالشواهد، هو ربط غير منصف....إذن هل يجب اعتبار الأهمية الممنوحة للشواهد باعتبارها عاملا للفعالية والعدالة أو كعامل للتبذير، للعرقلة، للحفاظ على فوائد موروثة؟.

إن هذه الأسئلة تنتمي الى هذا السؤال العريض الذي يجب طرحه على مستوى المجتمع ككل. سؤال التشكيك في المردودية الاجتماعية للتربية. إذن هل المدرسة مؤسسة لإنتاج الكفاءات أم فقط مؤسسة للانتقاء؟

تقترح "بلاط" كجواب كلا المهمتين. كلاهما متكاملتين: من جانب أول تتيح التربية للأفراد خاصة في التكوينات المهنية، مؤهلات تقنية لا يمكن استبدالها ، وفي ذات الوقت تعين خاصة في التكوينات العامة، هؤلاء الذين ينظر إليهم أنهم أكثر كفاءة بينهم (Duru-Bellat Marie, 2006, P47).

في هذا السياق تشير "بلاط " الى التباسات فقدان الشهادة التعليمية لقيمتها، حيث في تساؤلها دائما عن قيمة الشواهد، تحيل على نظريتين، نظرية الرأسمال البشري التي تربط بين التكوين وتنمية المردودية وبالتالي التعويض، حيث تتضاف قيمة الشواهد الى طلب الكفاءات على مستوى سوق الشغل وحجم المناصب المفتوحة في وجه حاملي الشواهد، ونظرية الانتقاء حيث وظيفة المدرسة ليست هي إنتاج الكفاءات والمؤهلات، بل "غربلة " خصائص الأفراد وترتيبها: إنها تشير إذن الى العالم الخارجي وخاصة الى عالم الشغل ، فكفاءات الأفراد لا تتدخل في إنتاجيتهم.

في ملامسة جميع هذه الأسئلة المؤرقة والقلقة، تعود "بلاط" مرة أخرى الى مسألة الوظيفة الاجتماعية للتربية وكيفية اشتغالها على ضوء تعدد الدراسات والأبحاث، لتبلور خلاصة تقول عنها أنها خلاصة يقينية، ومفادها أن التربية لا تتبلور فقط بفضل المعارف التي تتيح اكتسابها، ما يجب تسجيله هو أن المدرسة تهيئ الشباب للحياة العملية من خلال تنشئة اجتماعية ليست فقط من طبيعة معرفية، بل إنها تدمج أيضا المواقف والمهارات الحياتية. لكن هذا الأمر يبقى "علبة سوداء" في غالب الأحيان. خلال سنوات 1970، اتهمت نظريات إعادة الإنتاج المدرسة

بكونها تعمل بشكل إرادي على تحضير عمال المستقبل للانضباط والامتثالية، وتحضير المهيمنين مستقبلا للخلق والتعبير الشخصي (Expressivité) (Duru-Bellat Marie, 2006, P52)، كما يدافع كل من L. Boultanski et E. Chiapello عن الأطروحة التي تقول أنه منذ نهاية 1960 اتجهت ما سمياه ب " الروح الجديدة للرأسمالية" نحو تثمين أشكال من التحفيز هي دوما شخصية من قبيل مثلا أنه يجب على المأجورين أن ينخرطوا أكثر، عاطفيا وبطريقة أكثر قوة، أخذ المبادرات والعمل مع الآخرين...(Duru-Bellat Marie, 2006, P53).

إن الخلاصة العامة في تفكيك جدلية الاستحقاق المدرسي والاستحقاق المهني، عبرت عنها "بلاط" من خلال تأكيدها على فكرة أن عكس ما يتخيله العالم المدرسي وبشكل إرادي، فقيمة الشهادة ليست قيمة حاملي الشهادة في حد ذاتهم (أي قيمة مستمدة من رأسمالهم البشري) بل مما يمنحها سوق الشغل. وبالتالي هل السوق هي التي تحدد "الاستحقاق المهني " والقيمة الفعلية للشواهد؟

جوابا تقول "بلاط" إن المؤهلات والمواقف التي يتم تثمينها هي إذن، تلك التي تعترف بها السوق بغض النظر عن العلاقة بما يعتبر "منصفا"، كما أن المميزات التي يتوقف عليها النجاح ليست بالضرورة، أو ليست فقط، تلك التي تتوجها الشواهد (Duru-Bellat Marie, 2006, P55).

3. المزيد من التربية. لماذا؟

في ثنايا الفصل الثالث من الكتاب، ووفاء للمنهجية الاستفهامية، تتساءل "بلاط" عن مشروعية تبرير سياسات تمديد مدة التمدرس بالاعتبارات الماكرواقتصادية ، وتشير الى أن مسألة المردودية تتمظهر بشكل مختلف بين المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي (Duru-Bellat Marie, 2006, P57)، وأنه ليس من الضروري أن يكون الإنسان عالم اقتصاد كبير كي يفهم أن حاملي الشواهد العليا هم أقل عرضة للعطالة من الشباب بدون تكوين، وبالتالي يكفي تطوير التعليم الى درجة أن تصبح معها كل الفئات العمرية حاملة لشهادة عليا من أجل القضاء نهائيا على البطالة. لكن تنبه "بلاط " الى أنه يجب التمييز بين آثار التعليم على المستوى الميكرو

(الأفراد) والمستوى الماكرو (المجتمع). المسألة على صعيد المجتمع هي معرفة إذا كان الاستثمار في التعليم له "مردودية من الناحية الاجتماعية"، بمعنى آخر هل هذا المنتوج له منافع اجتماعية على الجماعة ككل من قبيل النمو، اندماج اجتماعي أفضل، تعزيز السلوك المدني، تنمية فن العيش...؟

وعلى الرغم من انتصار الاقتصاديين خلال سنوات 1960 لأطروحة التربية استثمار وعمل تنموي، فقد أصبحت هذه القناعة محط نقاش (Duru-Bellat Marie, 2006, P58)، فكلما كان التعليم عاملا للتقدم الاجتماعي، كلما كان في المقام الأول عاملا للنمو الاقتصادي...حقيقة هناك ترابط بين مستوى التطور الاقتصادي (النمو الاقتصادي) وانتشار التمدرس على مستوى عينة من الدول غير المتكافئة على هذين الصعيدين. هناك ترابط إيجابي، إذ أن الدول الأكثر غنى هي التي تتوفر على ساكنة أكثر تعليما، لكن الترابط لا يعني السببية. في هذه الحالة، هل نستفيد لأننا متعلمين، أو نتعلم لأننا نستفيد؟. ومن جانب آخر، من الصعب جدا عزل الدور الذي يلعبه تطور التعليم عن مجموع العوامل الأخرى التي تفرق بين الدول الغنية والدول الفقيرة.

ثم تتساءل "بلاط " مرة أخرى: هل التعليم سبب أو نتيجة للتنمية؟، وتقول أنه ليس هناك إجماع علمي في الإجابة عن هذا السؤال.

هناك مسألة أساسية يقتنع بها علماء الاقتصاد وهي أن تأثير التعليم على التنمية ليس ناتجا عن قاعدة كونية، بل يتوقف بشكل كبير على الشروط الاقتصادية والمؤسساتية لكل بلد وفي كل مرحلة، أي أن السياق المحلي له تأثيره بهذا الخصوص. إذن من المشروع التساؤل عن الفعالية (الاقتصادية) لنهج سياسة توسيع التعليم؟ (Duru-Bellat Marie, 2006, P61).

حقيقة، يتحول الرفع من مستوى التمدرس الى عامل للتنمية في البلدان الفقيرة لما تتمكن هاته الأخيرة من تعميم التعليم الابتدائي بشكل خاص. مع ذلك، فالتعليم ليس الحل المعجزة أو العصا السحرية، ومن الضرورة إيجاد توازن بين المجهودات المبذولة في هذا الميدان وباقي القطاعات (Duru-Bellat Marie, 2006, P59). إن سياسة توسيع التمدرس لا ترتبط بالضرورة

بالتمسك العشوائي بحاجيات الاقتصاد، لأن التطور المحتمل للمهن التي سوف تكون المتاحة مستقبلا، يتحكم فيه عاملين:

العامل الأول هو عامل ديمغرافي يتجلى على مستوى الفئات العمرية- النشطة، والعامل الثاني يتمثل في تحولات عملية خلق أو حذف المهن، والتي تتوقف على مستوى النمو الاقتصادي العام، على السياسات القطاعية والاختيارات التنظيمية للنسيج المقاولاتي. وبالتالي، من الناحية الكمية، فالمهن المطلوبة والقابلة للتطور هي التي لا تستدعي بشكل كبير الشواهد بل المؤهلات المهنية خاصة الكفاءات العلائقية والاجتماعية والتي لا ترتبط أبدا بالمدد الزمنية للتمدرس (من قبيل: خدمات أشخاص كدعم الأمومة، المسنين، عاملي الصيانة، وهذه المهن أقل تأهيلا...أيضا مهن مطلوبة وبمستويات غير متكافئة: مدرسين، عمال البناء المؤهلين، سائقين، أطر المقاولات، ممثلي التجارة، عمال المناولة، الشحن والتفريغ، كاتبات، معلوميات، ممرضات، باحثين...) .(Duru-Bellat Marie, 2006, P62)

لكن تلح "بلاط " على خاصية أن الاتجاه نحو تطوير مستويات الشواهد ينبغي أن يستمر في فرنسا إذا أردنا الاقتراب أكثر من حاجيات المقاولات. هذه الخلاصة تبرر إذن سياسة توسيع التمدرس المتبعة من طرف فرنسا خلال العشريات الأخيرة (Duru-Bellat Marie, 2006, P63).

وتنتقد "بلاط " المقارنة بين مستوى التكوين ومستوى البطالة وتعتبرها غير معقولة، حيث أن المقارنات لا توضح الترابط بين مستوى تكوين الشباب ومستوى البطالة: في البرتغال وهولندا، الشباب الأقل تكوينا هم الأقل عرضة للبطالة، بينما في دول أخرى كإسبانيا، هناك تنمية ملحوظة لولوج التعليم العالي دون أن يكون لهذا الأمر أثر على انخفاض البطالة وسط الشباب. إن المردودية الخاصة للتعليم تعكس إنتاجية أكبر في عالم الشغل حيث التحولات التكنولوجية تجعل من المشغلين أكثر طلبا للكفاءات، مع العلم أن هذه المتطلبات تتم قراءتها انطلاقا من ملاحظة مستوى الأشخاص المشغلين وليس تحليل مناصب الشغل.

وهكذا تعمل "بلاط " على نقد الأطروحة القائلة بأن تنمية التعليم هو عامل للنمو أو عامل لتقليص بطالة الشباب، لأن إيقاعات النمو ليست متمحورة على المستوى التعليمي للشباب، المهن غير المؤهلة ليست في طور الاختفاء...إذن فالتكوين ليس حلا سحريا لجميع المشاكل خاصة في ظل التحولات التكنولوجية المتسارعة التي تمس أيضا المهن. (في نقد دوغمائية "مجتمع المعرفة" الذي حل محل "المجتمع ما بعد الصناعي") (Duru-Bellat Marie, 2006, P67)، وتتمظهر الفوارق الاجتماعية على مستوى أن من لهم القدرة على الذهاب بعيدا في الدراسات العليا، ليسوا هم نفس الأشخاص الذين يغادرون المدرسة في عمر 16 سنة (Duru-Bellat Marie, 2006, P68). بمعنى أن علاقة التربية والشغل تتحدد من خلال خصائص هيكلية وسوسيولوجية ليست مجردة وثابة ومتشابهة.

من هنا، تتساءل "بلاط ": هل للتعليم غاية اقتصادية فقط؟

خلال القرن التاسع عشر، كانت غايات التربية والتعليم، تتمثل في إنعاش القيم، تنمية مواطنة معقولة، تحقيق اندماج أكثر...وليس فقط تعزيز النمو، وهذا هو التصور الذي كان يدافع عنه "إميل دوركايم" من خلال رؤيته الى التربية باعتبارها "شيئا اجتماعيا بالدرجة الأولى. وانطلاقا من ذلك يعرفها بأنها تنشئة اجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة" (إميل دوركايم، 1996، ص11)، أما اليوم فقد أصبحت الاعتبارات الاقتصادية المحضة هي التي تتحكم في سياسات الرفع من مستوى التكوين، أما على مستوى الآثار الاجتماعية للتربية والتعليم، فهي عصية على الإمساك، لهذا يظل سؤال مدى تحقق هذه الآثار الاجتماعية سؤالا مشروعا.

في سياق صياغة أجوبة محددة عن سؤال الآثار الاجتماعية، تحيل "بلاط" على دراسة سويسرية بينت أن الأشخاص يستخدمون ما تعلموه في المدرسة بشكل ضئيل في الحياة اليومية، في مقابل هناك راشدين مستواهم ضعيف دراسيا لكن بإمكانهم الاندماج بشكل جيد على المستوى المهني والتنشئة الاجتماعية (Duru-Bellat Marie, 2006, P71)، كما بينت هذه الدراسة أن الآثار الاجتماعية للتعليم غالبا ما تقتصر على عوامل الصحة وتحديد النسل...مع العلم أن هناك قيم وسلوكيات أخرى تعمل المدرسة على تعزيزها من قبيل العقلية المنفتحة، التسامح، العلاقة بين

التعليم والمواقف العنصرية على مستوى المجتمع ، بعض الأبحاث تؤكد أن التعليم يعمل على إضعاف الأحكام المسبقة على المستوى الفردي. على مستوى السلوك المدني هناك حياد أقل بالنسبة للأشخاص الأكثر تعلما، لكن على مستوى "الماكرو" فالرفع من مستوى التعليم لا يترجم أبدا من خلال الرفع من مستوى الاهتمام بالشأن العام أو المشاركة السياسية خاصة وسط الأجيال الشابة.

إذن، وبغض النظر عن المفاعيل الفردية غير القابلة للإنكار، هل يعتبر التعليم عاملا للتلاحم الاجتماعي أم لا؟

من الصعب تقديم إجابة شافية. فقط الفرضية تقول أن هناك علاقة بين مؤثرات التلاحم الاجتماعي والفوارق على مستوى ولوج التعليم (Duru-Bellat Marie, 2006, P72).

من زاوية الاندماج الاجتماعي، إن تمتيع جميع أفراد المجتمع بمعرفة متقاسمة، يبدو طريق آمنا. لكن دفع الشباب جميعهم الى سباق من أجل الشواهد يجعل من المعرفة أداة للمنافسة، إذن أداة للتقسيم والتراتبيات والاستبعاد النسبي (Duru-Bellat Marie, 2006, P73).

وتتعمق الرؤية النقدية ل"بلاط" إزاء المعادلة الميكانيكية التي تربط بين توسع التعليم أو المزيد من التربية والشواهد والشغل انطلاقا من أيدولوجية "الاستحقاق "، وفي هذا الإطار ومن خلال عنوان صغير تقول فيه " لما يقتل "تمدرس الجميع " التربية والتعليم"، تستشهد بكتاب "مرض الشهادة" (R.Dore ,1976) ، حيث يستنكر هذا الأخير الآثار غير المرغوب فيها للوزن الممنوح بشكل متزايد للشواهد المدرسية على مستوى سوق الشغل خاصة في الدول الفقيرة. في ذات الوقت الذي يؤدي فيه النمو الاقتصادي الى إضفاء الطابع العقلاني والبيروقراطي على عملية ولوج الشغل.

إن الفضولية الفكرية والرغبة في التعليم يتراجعان أمام هيمنة هاجس النتيجة. إن الطقوسية، الانزعاج والضيق والنزعة النفعية، تكتسح الصفوف الدراسية، ثم استفحال الألفة مع الملل والغش، عادي أن يغش المرء، كل شيء ممكن من أجل النجاح(Duru-Bellat Marie, 2006,

P74)، إننا نشهد على تبذير الموارد، خاصة بالنسبة للدول الفقيرة، طالما أن التكوين المدرسي يعد في الواقع تربويا: إنه يفيد فقط في تدبير الانتقاء من أجل الشغل.

من هنا هيمنة هاجس الكم على حساب الكيف. إذا كانت الجدارة فخا رهيبا بالنسبة للتربية في حد ذاتها، فهي أيضا فخا بالنسبة للتلاميذ. كل التعلمات خاضعة لضغط المنفعة، في ظل القلق المرتبط بسوق الشغل (Duru-Bellat Marie, 2006, P75). إن هذه النزعة الأداتية (instrumentalisme) تتغذى من القلق والتخوفات المرتبطة بالجدوى من الدراسة وتتيح اشتغال اعتبارات أخرى بدون أي حافز آخر وهي اعتبارات: النقطة، المعدل، المرور، التوجيه، الشهادة....من هنا، حتى التعليم العالي منظور إليه باعتباره فقط "ممرا" وليس اختيارا إيجابيا حقيقيا....كل هذا ليس محايدا سواء بالنسبة للمدرسة أو للتلاميذ، لكل هذه الحيثيات يصبح من الصعب الحديث عن مدرسة متكافئة وهذا ما عمل بورديو وباسرون على إثباته في كتاب "الورثة" انطلاقا من إحصائيات وتحليلات دقيقة بينت تهافت فكرة المدرسة الديمقراطية. فقد أظهرت هيمنة أبناء الطبقات المحظوظة ثقافيا على التعليم العالي كيف تلعب المدرسة دور آلية للانتقاء الاجتماعي، فبينما يصل الى الجامعة أبناء الأوساط التي تتمتع برأسمال ثقافي كبير، يخضع أبناء الطبقات الشعبية ل "عملية انتقاء مضاعفة" (Pierre Bourdieu · Jean-Claude Passeron, 1985, P185) .

وتعزيزا لهذه الرؤية النقدية، تسجل "بلاط" أن أعمالا عديدة وقفت على الآثار النفسية السلبية لمستوى تعليمي عالي يتوج بتقهقر مهني أو بحراك مهني نازل، هذه الظاهرة يصطلح عليها في الأدب الانكلوساكسوني ب " l'over-éducation.

خلال سنوات 1980 ساد في الولايات المتحدة الأمريكية الخوف من أن يصبح الشباب "الأكثر تعليما" ليسوا فقط غير راضين على عملهم، بل مؤهلين للمعارضة السياسية (ص76)....في فرنسا، تحدث P. Bourdieu عن "الجيل الذي تتم التضحية به "، الجيل الذي يكتشف الاختلال بين الشواهد ومنافذها الشغلية، ويترامى في أحضان خيبات الأمل، التيه إزاء الشغل، وبشكل أكبر

في نوع من رفض الشعور بالمحدودية الاجتماعية ، في نوع من " المزاج المناهض للمؤسسات " بمختلف تجلياتها المتعددة (Duru-Bellat Marie, 2006, P77).

من البديهي أن يخضع عالم الشغل هذا نفسه للمساءلة خاصة بالنسبة لطبيعة الاستقبال الذي يخصصه للشباب حاملي الشواهد (Duru-Bellat Marie, 2006, P78)، يتحدث O. Galland عن مرحلة التجريب المتعدد، والذي يتحول الى عمر جديد في حياة الإنسان حيث يسعى الشباب ويواجهون تطلعاتهم مع حقيقة الواقع المهني. في اختبار شخصي، ومن أجل الظفر بمكانة، واجب عليهم المواجهة. من هنا تجعلهم مرحلة التجريب والأخطاء هاته، من زاوية تعاقب التجارب المؤقتة، يقبلون أي منصب شغل قار نوعا ما، حتى ولو كان بعيدا عن الملائمة مع طموحاتهم الأساسية....هذه العملية يطلق عليها الانجلوساكسونيين " تبريد الانتظارات ". Le refroidissement des attentes (Duru-Bellat Marie, 2006, P79).

تصل " بلاط" في خاتمة هذا الفصل إلى أن الانتقاء يعمل على تكوين أخلاقية المسؤولية الشخصية ويصبح المنطق الاستحقاقي فظيعا، وبالتالي فالمنافسة -لما تبدو منصفة- ينظر التلاميذ الفاشلين (وكلهم فاشلين بطريقة نسبية ما عدا تلاميذ التخصصات الرئيسية في المدارس الكبرى)، الى أنفسهم ويقتنعون ان كل الفرص أعطيت لهم، وأنهم إذن هم المسؤول الأول عن فشلهم....وينتج هن هذا الشعور نوع من احتقار وتبخيس الذات (Duru-Bellat Marie, 2006, P80)، أي ما يمكن أن نصطلح ب"توبيخ الذات" الذي يحيل على أن الاستعدادات المسبقة السلبية نفسها التي تؤدي الى الإقصاء الذاتي، كتحقير الذات وتبخيس قيمة المدرسة وعقوباتها أو الاستسلام للفشل أو الإقصاء، يمكن فهمها كاستباق لا واع للعقوبات التي تحتفظ بها المدرسة موضوعيا للطبقات المهيمن عليها (Pierre Bourdieu · Jean-Claude Passeron, 1970, P245-246).

4. معاودة التفكير في ولوج الحياة

في هذا الفصل الرابع والأخير من الكتاب، تنتقد "بلاط" أطروحة "الجدارة " من ثلاث زوايا، الزاوية الأولى تتعلق بضرورة فصل التربية عن التوجيه/ الانتقاء، الزاوية الثانية هي ضرورة

إضفاء مسؤولية ومهنية أكثر على عملية التوجيه، والزاوية الأخيرة ترتبط بتعزيز جاذبية الحياة المهنية.

4.1. فصل التربية عن التوجيه / الانتقاء

إذا أردنا الحديث باحتشام عن التوجيه، فالانتقاء لا مفر منه، حيث أن نسبة 5% من الفئات العمرية الشابة هي من تتخرج بشواهد المدارس العليا، وبالتالي فعملية الانتقاء ليست فقط عملية تقنية، بل هي أيضا عملية اجتماعية إذ أن 80% من أبناء الأطر والمدرسين يوجدون في المدارس الكبرى والأكثر حظوة، بينما أقل من 6% فقط من هذه الفئة من هم بدون شواهد أو بشهادة الإعدادي فقط. وتعود "بلاط" الى التذكير بهذه الخلاصة في مقال لاحق لها نشرته بمجلة العلوم الإنسانية سنة 2022، حيث تقول فيه " إن الفوارق الاجتماعية القوية على مستوى النجاح المدرسي تبدو إذن كفضيحة لما نلاحظ أن68% من أبناء الأطر يغادرون المدرسة بشهادة التعليم العالي الطويل الأمد الزمني في مقابل 18% من أبناء العمال (Duru-Bellat Marie, 2022, P30).

إن انفتاح النظام التعليمي اشتغل حقيقة باعتباره عاملا للسلم الاجتماعي: لقد سمحت فرنسا لمستوى الدراسات العامة أن يرتفع وفي نفس الوقت تبخيس التكوينات المهنية من مستوى العمال والمستخدمين، سمحت بانخراط أكثر للشباب في دراسات عليا طويلة المدة وعامة، بالموازاة مع غلق العيون أمام تصاعد الفجوات داخل التعليم العالي من خلال التسامح مع ثنائية تتشكل من شعب انتقائية، مكلفة وضامنة للشغل من جهة أولى، ومن جهة ثانية هناك الشعب الجماهيرية التي تستقبل بتكلفة أقل، الراسبين في الشعب الأولى (Duru-Bellat Marie, 2006, P83).

وبهذا الخصوص، تدعو "بلاط" الى ضرورة التفكير على جميع المستويات التعليمية في صيغ بديلة للتوجيه والانتقاء من أجل التكوين والتشغيل، تحظى بهيمنة أقل للمعايير الأكاديمية...وعلى هذا المستوى هناك طرق متعددة يمكن استكشافها: لما يؤدي التكوين المشترك وظيفته، يواجه الشباب هذه المرحلة من التوجيه وهم مسلحون بمكتسبات صلبة ونسبيا متكافئة. إذن يصبح

منطق الاختيار (بين مهن متعددة) أكثر وزنا وأهمية من منطق الترتيب (classement) حيث شباب غير متكافئ يلج مهن غير متكافئة (Duru-Bellat Marie, 2006, P84).

على قاعدة مستوى دراسي أعلى، يأخذ مفهوم التوجيه معناه، وبالتالي يمكن للأفضليات والخصائص الشخصية أن تعبر عن نفسها أكثر(Duru-Bellat Marie, 2006, P85). إن توجيها أكثر إنصافا، يجب أن ينظر الى الشباب كما هو، بكل موارده التي سوف تؤثر على اندماجه، أكثر من الاكتفاء بالنظر الى ملفه المدرسي فقط. لكن هذا الأمر يتطلب سياسة حقيقية للشباب تذهب بعيدا خارج أسوار وحدود المدرسة.

في نهاية المطاف، تؤكد "بلاط" أن رهانات العمليات الانتقائية الأولى سوف تصبح أقل درامية إذا انمحت القطيعة بين التكوين الأساسي والتكوينات المستقبلية...وهذا الأمر يتطلب نظاما أكثر انفتاحا، يتيح ممرات بين الشعب والفرص الثانية (بل حتى فرص مستمرة أو حظوظ متاحة على الدوام). إلا أن هذه الخاصية الأخيرة شبه منعدمة في النظام التعليمي الفرنسي حيث تقول "بلاط": نحن في فرنسا بعيدون عن واقع استئناف الراشدين للدراسة (Duru-Bellat Marie, 2006, P87)، بل حتى التكوين المستمر، تقول عنه "بلاط ": في فرنسا، نعرف جيدا أن التكوين المستمر يشتغل بشكل خاص لفائدة الأحسن تكوينا، بينما المفروض أن يكون معبأ لصالح المأجورين الأكثر هشاشة... ثم تصل الى خلاصة مفادها أنه في مجتمعات من قبيل مجتمعاتنا حيث أشكال الحراك ذات قيمة، لا يجب أن نقبل أن تصبح كل قواعد اللعبة تتم أثناء الانتهاء من المدرسة (Duru-Bellat Marie, 2006, P88).

4.2.توجيه أكثر مهنية وأكثر مسؤولية

تستعرض "بلاط " هنا فكرة أن "الانتقاء في مجال التكوين هو انتقاء تهيمن فيه بشكل أقل المقاييس المدرسية ... وأن التركيز بشكل أقل على البنيات التربوية في حد ذاتها بدلا من مقاييس توجيه /انتقاء التلاميذ، يفتح سبل التفكير حول مستويين كبيرين للدراسة وهما أيضا مستويين كبيرين لولوج الحياة النشطة: من جهة أولى هناك: شهادة الاستعداد المهني (CAP)، شهادة

الدراسات المهنية (BEP) والبكالوريا المهنية (BP)، ومن جهة أخرى شواهد التعليم العالي (Duru-Bellat Marie, 2006, P88)، وتستحضر في هذا الباب بعض التجارب المقارنة خاصة النموذج الألماني الذي يعتبر هو المرجع في فرنسا على مستوى تكوين العمال والمستخدمين، إنه يفترض تعاونا قويا بين السلطات العمومية، ممثلي الباطرونا ونقابات المأجورين، ما دام أن التكوينات ينبغي أن تكون محل توافقات على ضوئها يكون التزام المشغلين قويا: إنهم معنيين بجودة التكوين، بالتأطير والتجهيزات المادية والبيداغوجية، ويشعرون أنهم ملتزمون بتشغيل من عملوا على تكوينهم كمتعلمين (Apprentis) مادام أنه قبل إنجاز التكوينات، توقعوا الاعتراف بالشواهد داخل اتفاقيات الشعب المهنية... في جميع البلدان التي عملت على وضع أنظمة التناوب على هذا النمط (ألمانيا)، اتضح أن ادماج الشباب يصبح متاحا بشكل يسير أكثر (Duru-Bellat Marie, 2006, P89).

إن نجاح النموذج الألماني متاح من خلال قوة واستقرار العلاقات المؤسساتية التي تقوم بين التكوين المهني والتشغيل، مما يضمن حماية الشباب. ليس التناوب من يلعب الدور السحري، بل انخراط المشغلين. أما في فرنسا، فقد نتج عن انتشار وتوسع العرض المدرسي وغياب العلاقة القوية بين العالمين، عالم المدرسة وعالم اتشغل، دخول الشباب في منافسة داخل سوق الشغل هي أقل تنظيما وأكثر قساوة بالموازاة مع ندرة فرص الشغل (Duru-Bellat Marie, 2006, P90). إلا أن وزن الجدارة التعليمية يبدو مختلفا جدا في اليابان مثلا، حيث أن مهندس ياباني شاب يبدأ مشواره المهني بأجرة أقل من عامل مجرب، لأن القيمة المهنية تتحدد من خلال المسار المهني وتنفلت للمدرسة. في المنظومة الانجليزية، هناك أيضا فصل بين المدرسة ومهامها التربوية من جهة، ومن جهة أخرى عالم التكوين المستقل نسبيا والمتحور جدا حول الشغل (Duru-Bellat Marie, 2006, P91).

إن تنظيم تكوينات بالتناوب ليس الحل الناجع من الأكيد، رغم كل شيء هو أمر ضروري (Duru-Bellat Marie, 2006, P93). إن الاحتكاك بالأوساط المهنية يظل أقل انتظاما باستثناء بعض الشواهد من قبيل الإجازات المهنية أو الدبلوم الجامعي التقني (DUT)، ومن ثمة

فإن انخراط المهنيين في التكوينات والاعتراف بالشواهد يتهدده خطر الزوال بطريقة فظيعة. هناك نسبيا نوع من اللايقين إزاء ما ينتظرونه من حاملي الشواهد (من حيث المهارات التطبيقية، المواقف). في النهاية، هناك معيار مهم في هذا الصدد هو أن يقتنع رجالات الجامعة بالقيمة "التكوينية " للتناوب وبأهمية تعرفهم على العالم المهني الذي يتوجه إليه طلابهم (Duru-Bellat Marie, 2006, P96).

4.3. لنجعل من الحياة المهنية أكثر جاذبية

على صعيد هذه الزاوية الثالثة في نقد أطروحة الجدارة، تسجل " بلاط " بعض المفارقات التي تميز الخطاب حول الجدارة من خلال مسألة مؤكدة وهي أنه لا نستطيع إصدار مراسيم تثمن المهن اليدوية والتعليم وترفع من شأنهما من جانب، من جانب آخر الدفاع عن سياسات خفض التكلفة الأجرية للشباب، وتشجيع الرفع القوي لمستواهم الدراسي (Duru-Bellat Marie, 2006, P99). كما تكشف مسألة أخرى غير منفصلة عن الأولى وهي أن اللجوء حاليا الى الاستحقاق هو من أجل تبرير التنضيد الاجتماعي والفوارق، الاستحقاق يضفي على الفوارق الغطاء الأخلاقي ، بمعنى آخر إن تكافؤ الفرص المعلن يبرر تفاوتات الوضعية القائمة فعلا: الإيمان بالجدارة ينتج تسامحا أكثر مع الفوارق الموجودة سواء داخل المدرسة أو في العالم المهني مادام أن الجميع نال حظه وتفوق منهم الأحسن (Duru-Bellat Marie, 2006, P100)، أي أن مفعول ما نعتته " بلاط " بأخلاقية المسؤولية الشخصية يلعب لعبته في سياق تحمل نتائج "الفشل الذاتي" أو إرجاع عوامل التفوق برمتها الى خصائص فردية من قبيل الموهبة والمهارة والذكاء...ولا شك -كما يقول Francois Dubet- أن السوسيولوجيا كانت محقة في إبراز الطابع غير المتجانس للفئات المدرسية ومسارات التلاميذ، لقد سلطت الضوء على التفاوتات القوية على مستوى الفرص وشروط الدراسة المفروضة على التلاميذ. إذن الأمر يتعلق منذ أواسط

سنوات الستينات بتحطيم أسطورة المدرسة الموحدة (Ecole Unique) تتميز فقط بتراتبية معرفية للهبات (dons) (Dubet François, 1991, P156).

وهكذا تعلن " بلاط " أنه لا يمكن الحديث أبدا عن الاختيار، مادام تكافؤ الوضعيات ليس فقط من بين الشروط الضرورية لتكافؤ الفرص بل إنه الطريق الأمثل لتحقيقها أو تحقيق ما يسميه Eric Maurin ب "تكافؤ الممكنات l'égalité des possibles. إن تحقيق المساواة على مستوى وضعية الراشدين (وإذن الآباء) هو تحقيق المساواة على صعيد الأوساط المعيشية حيث يكبر الأطفال وتكبر حظوظهم، بالموازاة مع تلطيف رهانات التوجيه المهني.

إن هذه الميزة ذات الأولوية لتكافؤ الشروط سجلها السوسيولوجي C Jencks منذ 30 سنة بقوله " إذا أردنا المساواة الاقتصادية في مجتمعنا، فإنه من خلال تغيير مؤسساتنا الاقتصادية وليس مدارسنا ، سوف نحصل عليها (أي المساواة الاقتصادية)" (Duru-Bellat Marie, 2006, P101)..

لا شك أن المسؤولية كلها لا تقع على كاهل المدرسة، لكن مهمة المدرسة سوف تكون أسهل لو بلغها الأطفال بشكل أقل تفاوتا أي في ظل تكافؤ أقوى(متكافئين) (Duru-Bellat Marie, 2006, P102)، ذلك أن "إن الرؤية العمياء للفوارق الاجتماعية تفرض وتسمح بتفسير كل الفوارق وخاصة في مجال التفوق المدرسي، باعتبارها فوارق طبيعية، فوارق في الهبات" (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, 1985, P103).

الخاتمة

في خاتمة الكتاب، تستعرض "بلاط " مجموعة من الخلاصات الهامة المرتبطة بقراءتها النقدية لنظام الجدارة على المستوى التربوي في ارتباط بعالم الشغل، وتفكيك أسسه الفكرية ومصادر شرعيته، وتقول في إحدى أهم هذه الخلاصات النقدية أنه حاليا، وفي الوقت الذي تمارس فيه المدرسة تأثيرها على مصير الأفراد، وتتجسد فيه الجدارة بمثابة الأيدولوجية الوحيدة في المجتمعات الحديثة، تبدو المنافع الاجتماعية المنتظرة مؤجلة. ومن ثمة تتساءل – وفاء للمنهجية

الاستفهامية التي تبنتها منذ مقدمة الكتاب-: هل ينبغي لمنطقيات الاستحقاق، المنافسة والتصنيف، أن تنتشر مبكرا أي منذ الحضانة؟، إذا أرادت المدرسة أن تكون في مستوى وظيفتها التربوية والثقافية، يجب أن تعرف كيفية مقاومة سلطة الاستحقاق، أن تقبل الاختلاف على مستوى منطق المنافسة بهدف ضمان تعليم صلب للجميع، تعليم باعتباره عاملا للتحرر، للاندماج وللعدالة. وبالنسبة لمتابعة الدراسة، وبمجرد أن تكون الآفاق المهنية التي تفتحها غير متكافئة، سيكون من الحكمة، نظرا للشكوك المحيطة بالاستحقاق، تنظيم انتقاء صريح للتلاميذ يدمج معايير خارج البعد الأكاديمي، معايير قيمية متنوعة يظل فيها الباب مفتوحا للفرص الثانية. داخل هذا النموذج سوف يتدخل منطق الاستحقاق بشكل متأخر أكثر ومركز أكثر، وبطريقة أقل إقصاء، وبالتالي سوف يتم الاعتراف باستحقاقات أخرى من غير تلك المنتقاة من خلال الاختبارات المدرسية (Duru-Bellat Marie, 2006, P103)، وتلتقي "بلاط" هنا مع خلاصة بورديو لما يشير هذ الأخير أن المدافعين عن مباريات الانتقاء " ينسون أن المساواة الشكلية التي تضمنها المباراة لا تعمل إلا على تحويل الامتياز الى استحقاق طالما أنها تتيح لفعل الأصل الاجتماعي أن يستمر في الاشتغال لكن من خلال طرق خفية "(Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, 1985, P104).

على أية حال، من الضرورة، في المرحلة التي نحن فيها، التفكير من زاوية المضامين أكثر من المستوى، من زاوية الكيف أكثر من الكم....إنها مسألة النجاعة، لكنها أيضا مسألة الإنصاف. لأن غياب سياسات أخرى واضحة، من غير سياسة توسيع العرض المدرسي بدون هدف، والتي تشتغل ضد الإصلاح وتتيح الحفاظ على أسبقية الأحسن تموقعا الذين يملكون إمكانيات الاستثمار في التمدرس لكي يظلوا دائما في المقدمة، قصد الامتلاك المجاني لهذه الخدمة الخاصة والتي ليست لها قيمة إلا لأن الآخرين محرومون منها (Duru-Bellat Marie, 2006, P105).

وفي سياق نزع المسؤولية الكاملة عن المدرسة في إنتاج وإعادة إنتاج الفوارق على مستوى الحظوظ المدرسية والاجتماعية، تقول " بلاط" أنه من البديهي أن للمدرسة دور أساسي تلعبه في

السعي الى تحقيق تكافؤ الفرص، من خلال تعويض الفوارق التي تطال الشباب مع العلم أن الأكثر حرمانا في الانطلاقة، هم الأكثر حاجة للشواهد قصد التموقع بشكل أفضل. لكن في محاربة الفوارق، المدرسة ليست وحدها المسؤولة، بل إن الإمكانيات التي نوفرها لها ناتجة عن التقاطع مع سياسات التشغيل، المدينة، السكن، الطفولة والشباب...إن نتائج التعليم تكون مضمونة أكثر إذا تم تعزيزها من طرف السياسات الأخرى التي تهدف الى التقليص من التفاوتات بين الراشدين الذي يسهرون على تربية أجيال شابة وينظمون " فرصها في الحياة (Duru-Bellat Marie, 2006, P106).

مجمل القول، وعلى ضوء المرافعة النقدية التي تقدمها "بلاط" إزاء اديولوجية الاستحقاق، تثير الانتباه الى أنه لمواجهة التفاوتات الاجتماعية على مستوى التفوق الدراسي في أصلها ومنشأها، ينبغي أولا التركيز على الحياة اليومية للشباب...إذ أنه ما يجب أن يشكل الموضوع الأساسي للسياسات العمومية هو الوسط الذي يكبر فيه الأطفال – شروط عيش الآباء، السكن...-. طالما أن الأطفال ينمون في أوساط هي غير متكافئة بشكل مثير، يكبرون داخل عوالم ممزقة من الناحية الاجتماعية، فإن تطورهم وتحسنهم الدراسيين ومشاريعهم المستقبلية، تملك كل الحظوظ كي تبقى غير متكافئة بشكل كبير للغاية (Duru-Bellat Marie, 2022, P30).

قائمة المراجع:

1. ألان تورين. التفكير على نحو مغاير. علم الاجتماع ونهاية الاجتماعي. ترجمة وتقديم عبد المالك ورد. مطبعة شمس رينت. الرباط. 2019

2. إميل دوركايم. التربية والمجتمع. ترجمة علي أسعد وطفة. دار معد للطباعة والنشر والتوزيع. الطبعة الخامسة. 1996

3. حسن أحجيج. نظرية العالم الاجتماعي: قواعد الممارسة السوسيولوجية عند بيير بورديو. مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث. 2018.

4. مصطفى محسن. المسألة الشبابية. نحو سوسيولوجيا نقدية لتحولات أنساق القيم والتكوين والتوجيه والتشغيل وأسئلة الهوية واندماج الشباب في عالم متغير. دار الأمان الرباط. 2022.

5. Christine Dollo, Yves Alpe, Jean-Renaud Lambert, Sandrine Parayre. Lexique de sociologie. Editions Dalloz (5e édition). 2017.
6. Dubet François. Les lycéens. Paris, Le Seuil, 1991.
7. Duru-Bellat Marie. L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie .Paris: Éd. du Seuil ; La République des Idées, 2006
8. Henri Eckert. « Déclassement: de quoi parle-t-on ? À propos de jeunes bacheliers professionnels**,** issus de spécialités industrielles ». Ce document est extrait d'un rapport remis au Commissariat général du Plan en mars 2004**.**
9. Jean-Claude Passeron. L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. Revue française de sociologie Année 1982

10. Philippe Masson. Retour sur Les Héritiers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 71-91, jul./dez. 2014.

11. Pierre Bourdieu · Jean-Claude Passeron. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Collection Le sens commun. Les éditions de minuit. Paris. 1985
12. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Collection Le sens commun. 1970
13. Revue Sciences Humaines n°351 - octobre 2022
14. Vinent Troger. Pierre Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée ». Sciences Humaines. Hors-série N° 15 - Février-mars 2012