

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

المملكة المغربية



المجلس الأعلى للتعليم

العدد

4

فبراير - 2011

التقويم والتحصيل الدراسي

الم

■ في الملف

- التقويم التربوي – سؤال الماهية والوظيفة
- التقويم لازمة إنجاح المدرسة المغربية وتجديدها المستمر
- دور التقويم التربوي في تطوير فعاليات كفايات التدريس
- تقويم مردودية التعليم على المستوى المؤسساتي (ترجمة)
- البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي
- تقويم التعلّيمات : مقارنة لتصنيف أشكال التقويم (بالفرنسية)
- التقويم في خدمة التعلّيمات : تأملات حول بعض الصعوبات (بالفرنسية)
- التقويم وضبط التعلّيمات (بالفرنسية)
- تحليل التحكم في التحصيل الدراسي بالمغرب حسب دراسة TIMSS (بالفرنسية)
- تقويم التعلّيمات في قطاع التكوين المهني من منظور المقاربات بالكفايات (بالفرنسية)

■ شهادات

■ قراءات

- قراءة في كتاب « طرق التقويم المدرسي »
- قراءة في كتاب « التقويم هو طلب التجديد على مستوى الممارسة »

■ تجارب متميزة

- تقويم مؤسسات التربية والتكوين بواسطة افتحاص الجودة

دفاتر التربية والتكوين منشورات دورية تصدر ثلاث مرات في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير

حماني أظلي

هيئة التحرير

ادريس اليعقوبي، ادريس كثير، عبد الحق منصف، عبد اللطيف الفاربي،
عبد اللطيف المودني، عز الدين الخطابي، نصر الدين الحافي

سكرتير التحرير

عمر الأزمي الإدريسي

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح 2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب. 6535، الرباط - المعاهد

تلفون : 05 37 77 44 25

فاكس : 05 37 77 46 12

البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma

الموقع الإلكتروني : <http://dafatir.cse.ma>

إنجاز وطبع

مكتبة المدارس

12، شارع الحسن الثاني - الدار البيضاء

الهاتف : 0522.26.67.41 / 42 / 43 - الفاكس : 0522.20.10.03

البريد الإلكتروني : lipadec@almdariss.ma

الموقع على الويب : www.almdariss.ma

توزيع

سابريس

جميع الآراء الواردة في «دفاتر التربية والتكوين» تعبر عن وجهات نظر أصحابها،
ولا تعكس بالضرورة موقف الدفاتر

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئياً

رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120

ملف الصحافة : 09/22 ص.ح

ردمد : 0955 - 2028

2	مع القارئ
	ملف العدد
3	التقويم والتحصيل الدراسي
6	• التقويم التربوي - سؤال الماهية والوظيفة عبد العزيز قريش
14	• التقويم لازمة لإنجاح المدرسة وتجديدها المستمر عبد اللطيف المودني
20	• دور التقويم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس عبد العزيز العلوي الأمrani
27	• تقويم مردودية التعليم على المستوى المؤسساتي ترجمة : مصطفى حسني
34	• البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي : آلية جديدة لتقويم مكتسبات التلاميذ بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين إعداد : هيئة التحرير
37	شهادات
38	• آراء حول التقويم بالتعليم الثانوي التأهيلي عبد الله الوالي العلمي
41	• كلام آخر عن التقويم علي رحيمي
43	• المتعلم (ة) من زاوية التقويم التكويني العربي آيت الملالي
47	• تقويم التعلّيمات بالمدرسة الابتدائية بالوسط القروي وفق مقارنة الإدماج : طموح التصور وإكراهات التنّجّل محمد آيت ابريك
51	• التقويم ودروب الاستماع بالحياة كريم اعا
54	• إلى أي مدى يمكن اعتماد مقارنة العمل بالمشروع أداة لتقويم أداء المؤسسة التعليمية ؟ محمد حكيمي
57	قراءات
58	• قراءة في كتاب «طرق التقويم المدرسي» مؤلفه : إيفان أبرنو عز الدين الخطابي
61	• قراءة في كتاب «التقويم هو طلب التجديد على مستوى الممارسة» مؤلفته : دينا سانس إدريس كثير
63	تجارب متميزة
64	• تقويم مؤسسات التربية والتكوين بواسطة افتتاح الجوده عائشة أنوس
67	مفاهيم مفتاحية
75	بيبلوغرافيا
78	ملفي العديدين المقبلين من «دقاتر التربية والتكوين»

«مع القارئ»

في إطار التواصل المستمر مع قراء «دفاتر التربية والتكوين»، وضمننا لتيسير إطلاعهم على آخر مستجداتها، بادرت هيئة التحرير إلى إحداث موقع إلكتروني خاص بالدفاتر تحت عنوان [http : //dafatir.cse.ma](http://dafatir.cse.ma).

يهدف هذا الموقع إلى :

- الإعلان عن محاور الأعداد المقبلة ونشر الدعوة إلى المساهمة فيها، قصد إطلاع القراء على مضامينها وإتاحة الفرصة أمامهم للمساهمة ؛
 - استطلاع آراء واقتراحات القراء في شأن هذا الإصدار عن طريق استقبال رسائلهم الإلكترونية واستمارة التقويم المعدة لهذا الغرض، في ارتباط بكل عدد ؛
 - وضع محتويات الأعداد القديمة رهن إشارة القراء قصد الإطلاع عليها، وذلك تعميما للفائدة ؛
 - نشر المقالات التي توصلت بها هيئة التحرير، والتي لم يتأت نشرها في الإصدار الورقي، شريطة استيفائها لشروط النشر؛
 - تكوين شبكة من الباحثين والكفاءات الفكرية في ميدان التربية والتكوين، قصد استكتابهم والاستفادة من خبراتهم النظرية والميدانية.
- في هذا الصدد، تدعو هيئة التحرير القراء الكرام إلى زيارة الموقع الإلكتروني للدفاتر، مرحبة بكل ملاحظاتهم ومقترحاتهم التي من شأنها الإسهام في التطوير المستمر لهذا المشروع التربوي.

ملف العدد

التقويم والتحصيل الدراسي

تقديم

يعد التقويم عملية أساسية من عمليات التعليم والتعلم ومقوماً رئيساً لها. ويهدف إلى الرفع المستمر من جودة التربية والتعليم عبر تشخيص مشكلات التعلم والتدخل لعلاجها، وتحديد مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية. وعلى مستوى أعم، يمكن التقويم من قياس جودة المنظومة التربوية وتقدير مردوديتها الداخلية والخارجية.

التقويم مفهوم متعدد الدلالات والاستعمالات. قد ينصب على المتعلم وتحصيله الدراسي، من خلال صيغ مختلفة كالتقويم التكويني والتقويم الإشهادي، وقد ينصب على المؤسسة التربوية بغاية تقدير نجاعتها بالنظر إلى الأهداف المرسومة لها، سواء من حيث جوانبها البيداغوجية (البرامج والمناهج والمقاربات البيداغوجية...)، أو التدبيرية (الإدارة التربوية والتمويل والحكامة والمردودية الداخلية والخارجية للمنظومة...).

من هذا المنطلق، يأتي اختيار هيئة تحرير «دفاتر التربية والتكوين» لوضع «التقويم والتحصيل الدراسي» محورا لملف العدد الرابع، وذلك رغبة منها في تسليط الضوء على موضوع ما فتى يثير اهتمام الفاعلين في ميدان التربية والتكوين، فضلا عن كونه يشكل مادة خصبة للبحث والدرس والتفكير، بالنظر إلى أهميته وراهنيته. ويمكن معالجة هذا الموضوع من خلال المحاور التالية :

1- مفهوم التقويم وأسس النظرية

يبحث هذا المحور في الإطار النظري للتقويم من خلال أسسه ومرجعياته، وذلك باستحضار النظريات التي حاولت أن تؤسس لهذا المفهوم بوصفه جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، ومكونا أساسيا من مكونات السياسة التربوية الحديثة.

2- واقع التقويم في المدرسة المغربية

يبحث هذا المحور في التقويم كما يمارس في المنظومة التربوية المغربية : أنواعه وأدواته والظروف المادية والمعنوية التي يتم فيها ومدى استجابته للشروط العلمية والتربوية التي ينبغي أن تتوفر في التقويم الناجع.

3- دور التقويم في تحسين التحصيل الدراسي

يعتبر التقويم المنتظم لتعلمات التلاميذ وإنجازاتهم عاملا مهما من عوامل الرفع من مستواهم الدراسي. ومن ثم يمكن طرح الأسئلة التالية : كيف، وبأية آليات، يسهم التقويم في تحسين التحصيل الدراسي والرفع من جودة التعلم ؟ ما دوره في تشخيص مشكلات التعلم وصعوباته، وفي اختيار الأساليب والصيغ العلاجية الناجعة لتجاوزها ؟

4- دور التقوم فف الرفع من مردودية المنظومة التربوية

يسأل التقوم المؤسسي أداء المنظومة التربوية ككل ومردوديتها، إن على مستوى المناهج بكل مكوناتها، أو على مستوى التدبير. فما هي الأساليب المعتمدة في تقوم منظومتنا التربوية ؟ ما هو دور تلك الأساليب في تحسين أدائها بالنظر إلى الأهداف المرسومة لها، وفي الرفع من مردوديتها الداخلية والخارجية ؟ كيف يمكن للتقوم المؤسسي أن يساهم في توجيه السياسة العمومية في مجال التربية والتكوين ؟

التقويم التربوي

- سؤال الماهية والوظيفة -

عبد العزيز قريش
مفتش التعليم الابتدائي
نيابة تاونات

1- سؤال الولوج

كثيرة هي الأدبيات التربوية التي اشتغلت على حقل التقويم عامة والتقويم التربوي خاصة، وفصلت فيه الشيء الكثير من الزاويتين النظرية والتطبيقية. غير أنه يظل مجالاً للتطور السريع مع التطورات المتسارعة التي تشهدها الحقل المعرفية، بما فيها الحقل البيداغوجي والتربوي، لما يعرفه من مستجدات تتساقق والقضايا التي تعيشها منظومات التربية والتكوين في العالم بأسره.

والمنظومة التربوية والتكوينية المغربية تعيش نقلة نوعية وكمية في جهازها المفاهيمي وفي جهازها الأداتي وفي موضوعها ومداخلها الفكرية والعملية، مما يسمح بمسوغات التساؤل عن ماهية التقويم التربوي ووظيفته في النظام التعليمي المغربي : هل التقويم التربوي الممارس في المدرسة المغربية هو تقويم بالمفهوم العلمي، أم مجرد اختبارات وامتحانات ؟ وما وظيفته ؟ وهل هو بمفهومه العلمي مفعّل ومستوعب لدى مجموع مكونات المنظومة التربوية والتكوينية ؟ وإلى أي حد يساهم في تجليات الواقع التعليمي ومعالجته وتطويره ؟ ... كلها أسئلة قابلة للطرح من خلال سؤال الماهية والوظيفة، لتشريح واقع التقويم المعيش في المدرسة المغربية. وقبل الإجابة عنها، لابد من البحث في ماهية التقويم ووظيفته.

2- ماهية التقويم التربوي

قبل التعرض لماهية التقويم التربوي، لابد من الإشارة إلى أنه لا حديث عن الفعل التعليمي التعليمي دون الحديث عن التقويم التربوي، الذي يلعب دوراً فعالاً ومؤثراً في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وإثرائهما. فعملية التقويم وثيقة الارتباط بهاتين العمليتين : فهي تؤثر فيهما وتتأثر بهما في إطار المنظومة التعليمية المتكاملة⁽¹⁾. لذا، فالتقويم إجراء أساسي في كل منظومة تربوية وتكوينية. فما معنى التقويم ؟

التقويم لغة من « ق و م »، وهو مصدر له من المعاني المعجمية الكثير : نأخذ منها التقويم الزمني، ويعني : مجموعة قواعد التوفيق بين السنة المدنية والسنة الاستوائية، وتقسيم الأزمنة.

1- د. صلاح الدين محمود علام، دليل في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1417/1997، ط 1، ص : 9.

ومنها أيضا إزالة الاعوجاج والتعديل⁽²⁾ ؛ والتقويم مشتق من مزيد فعل «قام» أي قَوم الشيء.

أما خلاصة معاني المدخل المعجمي للتقويم التربوي، فتدل على التوفيق بين الحالة الواقعية والحالة المستهدفة من خلال تقويم سيرورة الفعل بينهما ورفع من جودتها الأدائية. كما تتضمن تولي أمر العملية التعليمية التعلمية من خلال الكشف عنها وإزالة اعوجاجها وتعزيز إيجابياتها فضلا عن انتصاب أمرها. يمكن استكشاف ذلك عبر التحديدات الاصطلاحية التالية التي أعطيت للتقويم :

- «مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو شخص آخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمية ذاتها».
- حكم وصفي أو كمي حول قيمة شخص أو موضوع أو عمليات أو وضعية أو تنظيم عن طريق مقارنة الخصائص الملحوظة مع معايير معدة انطلاقا من معايير واضحة... وذلك قصد تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ قرارات حول متابعة الأهداف... والتقويم كذلك عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعليم الذي يبلغه الشخص بالنسبة لأهداف معينة، وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا، واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة.
- يشمل التقويم التربوي العمليات التي نستطيع أن نتعرف بواسطتها على مدى تحقيق الأهداف التربوية لفترة زمنية، أو منهاج تعليمي معين، فننتعرف على ما تم تحقيقه وما لم يتم.
- التقويم هو السيورة التي تهدف إلى تقدير الحكم على وضعية تلميذ من حيث بعض جوانب نموه من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بمساره المستقبلي⁽³⁾.
- «التقويم عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج، مما يساعد في توجيه العمل لتربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك⁽⁴⁾.
- من الناحية الإجرائية يمكن تحديد التقويم في مستويين :

مستوى المنظومة التربوية والتكوينية في شموليتها، حيث يتحدد بمجموع الخطط والإجراءات العملية التي تكشف عن ناتج السيورة التربوية والتكوينية في مجملها قياسا بالمستهدف من

2- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 29، ص.ص. : 663 - 664.

3- عبد العزيز قريش، في نقد برامج المدرسة الأساسية، منشورات صدق التضامن، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ط 1، ص: 57.

4- صلاح الدين محمود علام، دليل في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص: 9 - 10.

المنظومة التربوية والتكوينية مقارنة مع وضعية الانطلاق لأجل اتخاذ القرارات المناسبة في التعزيز والدعم والتعديل والمراجعة طلبا لجودة الأداء التربوي والتكويني ونواتجه.

يتطلب هذا التعريف تخطيطا وهندسة وإجراءات عملية كاشفة عن نتائج السيرورة التربوية والتكوينية ؛ كما يسمح بقياس النتائج مع الأهداف، أي يقيس الفارق بين وضعية الانطلاق والوضعية المستهدفة. في هذا السياق، يسمح التقويم باتخاذ القرارات المناسبة لأجل تعزيز النتائج أو دعمها أو معالجتها أو مراجعتها أو تطويرها، ويستهدف بالتالي جودة الفعل التربوي والتكويني ونواتجه. من جهة أخرى، يشتغل التقويم هنا على المنظومة التربوية والتكوينية كلية ويشمل مختلف مكوناتها بدءا بالتخطيط وانتهاء بالنتائج والحصيلة، مروراً بالتنفيذ ؛ كما يسمح بالتغذية الراجعة الشاملة.

مستوى الممارسة البيداغوجية، حيث يتحدد التقويم بـ «مجموع الإجراءات التي يمارسها المعلم اتجاه وضعية تعليمية تعلمية لاتخاذ قرارات في شأنها». ويقوم هذا التعريف على اعتبار التقويم مجموع إجراءات مختلفة ومتنوعة في النوع والكم، يمارسها المعلم/ المقوم، بغاية اتخاذ قرار في شأن موضوع التقويم.

وبهذا، فإن التقويم تخطيط وفعل تبنى عليه التغذية الراجعة⁽⁵⁾. كما يتطلب قبل اتخاذ القرار تفسير النتائج وتحليلها واستخراج القوانين العامة منها عند تكرارها ظواهر حاصلة في نتائج التقويم.

والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: أي تصور للتقويم أخذت به المنظومة التربوية والتكوينية بالمغرب ؟ لكي نجيب عن هذا السؤال، من المفروض أن نستقرئ تاريخ الأدبيات التربوية والتكوينية المغربية الرسمية. غير أننا سنكتفي بتحليل الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية. تفيد مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج أن التقويم هو: «عملية جمع المعلومات من منتوج المتعلم، قصد فحص درجة توافقها مع مجموعة من المعايير والمؤشرات بهدف اتخاذ قرار»⁽⁶⁾. وهو تعريف ينحصر في الفعل التعليمي التعليمي دون أن يكون شاملا لحقل التقويم بكامله. غير أن وزارة التربية الوطنية ستتبنى مفهوم التقويم الشامل في ظل البرنامج الاستعجالي، لأنها نهجت التدبير بالنتائج والتتبع. ولعل التقويمات التي أجرتها في الموسم 2009 - 2010 تندرج ضمن التقويم بمفهومه الشامل، ولو لم تتبعه تغذية راجعة على مستوى الاستدراك الميداني، ولا سيما بخصوص جيل مدرسة النجاح أو السنة الثالثة إعدادي أو البكالوريا ... علما بأن التقويم الشامل يسمح للوزارة بأن تجعل ما تقوم به من تدابير وإجراءات موضوع تقويم ذاتي.

5- عبد العزيز قريش، مرجع سابق، ص: 58.

6- المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، المغرب، ص: 41.

3- وظائف التقويم

للتقويم بمفهومه الاصطلاحي أو الإجرائي عدة وظائف، تعددت بتعدد مجالات استخدامه، نذكر منها :

- وظيفة تقويم عائد التحصيل الدراسي، وفيها يتم رصد المعارف والقدرات التي يكتسبها التلميذ، وتقييم أوجه التقدم التي يحققها في تحصيله الدراسي، منسوبة إلى مستواه الشخصي، وتحديد مستوى نتائجه في لحظة معينة، وذلك بالمقارنة مع :

- مستوى نتائج الصف الدراسي أو المجموعة التي يعمل معها ؛

- مستوى نتائج الصفوف الدراسية الموازية للصف الدراسي للتلميذ والموجودة في نفس المدرسة ؛

- مستوى نتائج الصفوف الدراسية الموازية للصف الدراسي للتلميذ والموجودة في مدارس أخرى، قد توجد مثلاً في مناطق أو أقاليم مختلفة أو تخدم فئات اجتماعية مختلفة «مناطق ريفية، مناطق حضرية، فئات اجتماعية».

- وظيفة تشخيصية، وفيها يتم التحقق من جوانب المضامين التي لا يستوعبها التلميذ أو يجد صعوبة في استيعابها، أو التحقق من القدرات التي لا يتمكن من امتلاك ناصيتها بقدر كاف، حتى يتاح بذلك دعم أشكال التعلم ذات الصلة.

كما يتم تحديد الأسباب التي تجعل تلميذاً ما أو مجموعة تلاميذ يلاقون صعوبات محددة في مجال دراسي معين، والتوصل إلى تفسير أسباب هذه الصعوبات.

- وظيفة تقديرية، وفيها يتم التحقق مما إذا كان التلميذ حسن التكيف مع المستوى المدرسي الذي هو فيه ومما إذا كان بإمكانه أن يتابع مرحلة لاحقة بنجاح، وتقييم قدرات التلميذ الفكرية ومعارفه من أجل الانتقال إلى مستوى أعلى لمادة دراسية معينة أو الانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى⁽⁷⁾.

كما حصر كورني «Quernet.J» وظائف التقويم في ستة أساسية⁽⁸⁾ هي : الوظيفة التشخيصية، والوظيفة التوقعية، والوظيفة الضبطية، والوظيفة الإنتاجية، والوظيفة الفحصية، والوظيفة التواصلية. وكل وظيفة تحقق تقويماً ثلاثياً : تقويم أولي، وتطوري، ونهائي، وذلك عبر مسالك وأداءات إجرائية معينة⁽⁹⁾. وهناك من ألح على ثلاث أدوار للتقويم هي⁽¹⁰⁾ : الدور البنائي التتبعي، والدور التشخيصي العلاجي، والدور الختامي التجميعي.

7- روجيه سيغان، وضع المقررات الدراسية وتنفيذها، دليل منهجي، اليونسكو، قسم التعليم والبحوث، ص : 61 - 62.
8- انظر التفاصيل في : عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9 - 10، 1994، ط 1، ص : 121.
9- عبد العزيز قريش، مرجع سابق، ص : 59.
10- انظر تفصيل ذلك في : د. صلاح الدين محمود علام، دليل في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص : 11 - 12.

وأما بالنسبة للنصوص الوزارية، فإن وظائف التقويم في المدرسة تتحدد في :

الوظيفة التوجيهية : وتطابق التقويم التشخيصي، الذي ينجز قبل بداية التعلم، ويهتم برصد استعدادات المتعلمين ومؤهلاتهم ؛

الوظيفة التعديلية : وتطابق التقويم التكويني الذي ينجز أثناء التعلم ويعتمد البحث عن الخلل من أجل معالجته ؛

الوظيفة الإسهادية : وتخصص التقويم الإجمالي الذي يتم في آخر أشواط التعلم ليسلط الضوء على مواطن القوة لدى المتعلم ⁽¹¹⁾.

4- مجالات التقويم

تختلف مجالات التقويم باختلاف مواضيعها، وتهتم المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال السيكو-حركي والمجال القيمي من شخصية المتعلم. غير أن التقويم حسب وظائفه المؤسسية يستهدف المواضيع التالية :

- استعدادات ومؤهلات المتعلمات والمتعلمين ؛
- الاختلال ؛
- مواطن القوة عند المتعلم.

كما يستهدف التقويم حسب المذكرة 74 بتاريخ 9 أبريل 2010، الموارد والكفايات⁽¹²⁾. والواقع أن التقويم الإسهادي ينبغي أن يستهدف الكفايات الأساسية فقط دون الموارد، لأنه لا بناء للكفايات دون موارد، كما أنه لا إدماج لن يفتقر إلى الموارد وفق السائد في الأدبيات التربوية.

5- أنماط التقويم

يمكن تحديد أنماط التقويم بناء على معايير محددة مثل جنس التقويم أو نوعه والزمن والوظيفة والجهة ؛ وإذا اكتفينا بجزء بعض هذه الأنماط، خصوصا على مستوى النوع والسرورية الزمنية، فيمكن حصرها في ثلاثة أشكال، هي :

- **التقويم المعياري :** ويتمثل في ترتيب المتعلمين ترتيبا تصاعديا أو تنازليا حسب نتائجهم ؛ وهو تقليدي وبسيط ويستخدم امتحانات شفوية أو كتابية أو اختبارات أو استبيانات ؛
- **تقويم الإعداد :** ويخص التحقق من مدى قدرة المتعلم على معالجة صعوبات العمل المنوط به، أي اكتساب الكفاية. وله وظيفة تشخيصية ؛

11- المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، مصوغة تكوين أساندة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج، مرجع سابق، ص: 41.

12- نفس المرجع، ص : 41.

- **تقويم تكويني/بنائي** : ينجز أثناء التعلم ويعتمد البحث عن الخلل من أجل معالجته كما رأينا سابقا ؛
- **تقويم إجمالي** : ويهم الحصول على بيانات إجمالية عن حصيلة مقرر أو فصل أو سنة دراسية، ويتم بواسطة امتحانات واختبارات، يتم تواصل نتائجها مع الآباء وأولياء الأمور⁽¹³⁾.

6- أسس التقويم

- هناك العديد من الأسس التي يقوم عليها التقويم، وتتنوع بتنوع المجال الذي يمارس فيه ؛ ويمكن إجمالاً حصر أهم هذه الأسس فيما يلي :
- أن ينصب على القدرات والكفايات المستهدفة ؛ ويجب أن نربطه في المدرسة المغربية بالكفايات المرحلية والأساسية. إلا أن النصوص المؤسسية الرسمية ربطته بالموارد والكفايات.
- أن يغطي مداخل الكفاية من معرفة وقيم وسلوك وخبرة وقدرات واتجاهات... إلخ. وهذا التفصيل جعل المشرع المدرسي المغربي يأخذ بتقويم الموارد. وهنا لابد من الإشارة إلى أن تقويم الكفاية لابد أن يركز على بنائها على مداخلها حتى يتسنى تغطيتها.
- أن يساير الفعل التعليمي التعليمي، بدءاً بالتخطيط حتى التنفيذ والتقويم، بمعنى أن يغطي مراحل الفعل التعليمي التعليمي وأشكاله وتفاصيله. وهو ما ذهب إليه المذكرة 74 سالفة الذكر.
- أن يتسم بالخصائص المتعارف عليها في التقويم من صدق وثبات وموضوعية والشمولية. وهذا، ما حاولت بيداغوجيا الإدماج أن تمارسه حين ركزت على شبكات التحقق وشبكات التصحيح، وعلى المعايير والمؤشرات. ويجب الإشارة إلى أن الصدق يكون بقياس ملاءمة أداة التقويم مع ما وضعت من أجل قياسه، أي أن تقيس موضوع التقويم الذي صممت من أجله. كما أن الثبات يعني : أن نتيجة التقويم تكون نفسها عندما نطبقه على مجموعات متكافئة. في حين تعني الموضوعية انتفاء ذاتية المقوم عن نتائج التقويم، أي عدم تأثر النتائج بذاتية المقوم. وهذا ما ذهب إليه بيداغوجيا الإدماج عندما أخذت بالمعايير والمؤشرات. ويمكن هنا التذكير بأن مسألة الموضوعية نسبية ومفتوحة في العلوم الإنسانية. أما الشمولية، فتتحقق بتقدير التقويم مستهدفه على نحو الشمول والكمال، بمعنى المثالية في المستهدف من الكفايات. وأجد هذا في التقويم الذي ذهب إليه بيداغوجيا الإدماج عند اعتبارها للمعايير بما هي (صفات المنتج المنتظر)⁽¹⁴⁾، التي «يتم تحديدها عند صياغة الكفاية، وتتصف بكونها : مجردة، عامة، من قبيل المثالية»⁽¹⁵⁾.
- أن يستحضر التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين خاصة في ظل المقاربة بالكفايات بمدخلها المنهجي المتعلق ببيداغوجيا الإدماج التي تدعي لنفسها الإنصاف بين المتعلمين والمتعلمات.

13- عبد العزيز قريش، مرجع سابق، ص : 61 - 62.

14- المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج، مرجع سابق، ص : 42.

15- نفس المرجع، ص : 42.

- أن يكون التقويم ديمقراطياً، بمعنى أن يتيح للمتعلّقات والمتعلّمين تقويم أنفسهم بأنفسهم مع ضمان العدل بينهم، وضمان مشاركتهم في تحديد معايير الأداء. وهذا ما يستهدفه التقويم في بيداغوجيا الإدماج من خلال شبكات التحقق حيث يقف المتعلّم على متوجهه التعليمي بنفسه ويقومه وفق شبكة التحقق، فيتربى على التقويم الذاتي وتنغرس فيه ثقافته وقيمه.
- وتبقى هناك أسس أخرى تراجع في أصولها الوثائقية مع الإشارة إلى أن التفصيلات الدقيقة في شأنه تكون في غالبها الأعم حول أدوات التقويم ومجاله والمستهدف به ومنه وشروطه.

7- أدوات التقويم

- بما أن التقويم يمارس في مجالات مختلفة ومتنوعة، فإن أدواته تتنوع حسب مجالاته وغاياته. فمنها ما هو متداول في الساحة، وما يمكن اختراعه ووضعه وفق متطلبات ومواصفات مجال التقويم وأهدافه، واستخدامه في التطور الشخصي والاجتماعي والتحصيلي والأدائي للمتعلم. ويمكن هنا الإشارة باقتضاب إلى أسماء بعضها فيما يلي :
- الملاحظة، والمقصود بها الملاحظة العلمية لا العابرة والعفوية، المشروطة بأدواتها ومناهجها ؛
- المناقشة، حيث يناقش المقوم المقوم وفق مؤشرات معينة تسمح بتبيين دلالة التقويم ؛
- المقابلة، وفق المعارف عليه في أدبياتها ؛
- البطاقة المدرسية المحصلة بالتتبع والدراسة وفق بنود معينة ؛
- الاختبارات الشفهية ؛
- الاختبارات الكتابية، ومنها : اختبار الأجوبة القصيرة ؛ اختبار المقال ؛ اختبار التكملة ؛ اختبار الرديف الثنائي ؛ اختبار الرديف المتعدد ؛ اختبار المزاوجة ؛ اختبار الاختيار من متعدد ؛ اختبار التحرير الداخلي ؛ اختبار التحرير الخارجي ؛ اختبار الذات. وهي كلها مفصلة أدبياتها في مصادر ومراجع التقويم خاصة الإحصاء ومناهج البحث والقياس⁽¹⁶⁾.

خاتمة :

بعد هذه الإطلالة الوجيزة جداً والمركزة عن التقويم ووظيفته وأساليبه، يمكن أن نستقرئ التقويم في المدرسة المغربية لكي نجيب عن أسئلة الولوج. ففي المدرسة المغربية يمارس التقويم بمفهوم ضيق مرادف في أغلب الأحيان للاختبار الذي يستهدف المعارف في الأغلب الأعم، ويركز عليها دون أن يضمن أسسه ومواصفاته. غير أنني أجد نقلة نوعية في التقويم مع بيداغوجيا الإدماج، التي سنتقله، أولاً، من التمرکز حول ذات المقوم إلى التمرکز حول الموضوع المقوم، «وهو في النهاية المتعلم

من خلال الكفايات» ؛ مما سبضم موضوعفة التقوم. كما ستنقله، ثانيا، إلى التقوم الذاتي، وستضمن له الشمولية بشمولفة الكفافة ومعايرها والصدق بممارسته على مجموعات متكافئة من المتعلمين عبر التراب الوطني. وستنقله، ثالثا، من تقوم ضيق المفهوم إلى تقوم عام وشامل يعتمد على أدوات علمفة تسمح بتفسفر النتائج وقراءتها في ظل معطياتها وآفاقها.

كما أن التقوم داخل إطار هذه البفداغوجفا سبمب بالكشف عن الواقع التعلفمف التعلفمف داخل المؤسسات التعلفمفة، سواء تعلق الأمر بالتخطفط أو التنففذ أو التقوم ؛ ذلك أن الاشتغال بأدوات علمفة ومعقلنة ومضبوبة بعففى من السقوط فى الارتجال والتخبط. ولفس المقام هنا مقام تفصفل المقال، فالإشارة كاففة عن التفافصل. ولكن قولف هذا قول فنبلق من مبادئ وأسس التقوم الواردة فى بفداغوجفا الإدماب. أما كفففة تصرفها مفدانفا فشفء آخر لابد أن تعترضه الصعوبات والإكراهات والابتهادات الفف قد تففد به عن مداخله النظرفة والتطففقففة. وتبقى الإشارة واجبة هنا إلى أن مؤشرات الانتقال النوعف فى مفهوم التقوم ووظففته وأدواته وأأسسه قوفة وبلفة من خلال مصوغة التكون فى بفداغوجفا الإدماب ؛ وهف الإطاف المنهجف لتصرف المنهاب فى المدرسة المغربية. وبقى علفنا الإفمان بأن هذه النقلة النوعفة بةرفة باحتضانها ومناقشتها ودراسفها ونقدها من أجل تطوفرها وتحسففنها مقابل نشر الوعف بها وتشرب ثقافتها بفننا. فهف ستسمح بمعالجة الكفففر من المشاكل المتعلقة بالتقوم فى المدرسة المغربية.

التقويم لازمة إنجاح المدرسة وتجديدها المستمر

عبد اللطيف المودني

في سياق التطور المتلاحق للمؤسسات والتنظيمات والتجديد المستمر للمقاربات الهادفة إلى الارتقاء بسيرها وحسن تدبيرها، عرف مفهوم التقويم امتدادا في دلالاته وتنوعا في معانيه وتوظيفاته. هكذا، لم يعد استعمال هذا المفهوم مرتبطا فقط باختبارات التحصيل وقياس المكتسبات الدراسية والتكوينية أي بمختلف العمليات المدرجة عموما في إطار علم الامتحانات أو الدوسيمولوجيا la docimologie، وإنما اتسع مدلوله ليشمل تقويم المؤسسات والمنظومات والبرامج والمشاريع والسياسات.

بذلك أضحى التقويم اليوم ركنا من أركان التدبير الناجع، والحكمة الجيدة، ولازما عضويا لكل إصلاح، وأسلوبا برهنت الممارسات الجيدة، التي أثبتت جدارتها، على قيمته المضافة العالية في تحقيق نجاح المنظومات وترسيخ نجاعة المؤسسات، سواء تعلق الأمر بميدان التربية والتكوين أو بغيره من القطاعات.

1- ما المدلول العام للتقويم ؟ كيف يشتغل ؟ ولأية أهداف ؟

يعدّ التقويم، في إحدى معانيه العامة، آلية مساعدة على اتخاذ القرار، لما يتيح إعماله من معلومات بشأن واقع الموضوع المستهدف به، ومقارنة هذه المعلومات بالمعايير الملائمة، في اتجاه الإعداد لاتخاذ القرارات وتفعيل الإجراءات المرتبطة بها، وذلك باعتبار أن هذه العملية تعد في جوهرها مكملًا ضروريا للتخطيط المعقلن.

يتخذ التقويم صبغة كمية كلما استند إلى معطيات ونسب إحصائية، قصد توجيه قرارات تغيير أو تعديل أو تراجع أو تقدم، حسب موضوع التقويم وأهدافه. في هذا السياق، يكون المنطلق براغماتيا ولمموسا يتوخى أكبر قدر من الموضوعية.

كما أن التقويم قد تكون له صبغة كيفية، حينما يعتمد التحليل والفحص الكيفي، الذي يستمد مقوماته مما تتيحه بعض المعارف من أدوات ومناهج التشخيص والتحليل والتقدير، والمقارنة والافتراض والتأويل، وذلك استنادا إلى اختيارات نظرية تتلاءم ونوعية موضوع التقويم وأهدافه. في هذه الحالة يكون المنطلق عقلانيا مشبعا بالمنطق، الذي يستنبط من تضافر معطيات نظرية، تركز على عمليات التمييز الذهني، وعلى آليات الاستدلال المتوافرة عادة في العلوم الإنسانية المطبقة على ظواهر الواقع أو المؤسسات أو البرامج أو مردود الأشخاص والمجموعات، أو على أداء منظومة بأكملها.

مهما كانت نوعية التقويم المتبع، فإن غايته الأساس تكمن في تثمين مواطن القوة وتجاوز مكامن الضعف فيما يتم تقويمه، وكذا قياس نجاعة ما يتم توظيفه من موارد، وما تتم برمجته من مشاريع، ليتأتى التأكد من تقدير جدوى الاختيارات المرسومة لبناء تلك المشاريع.

- البحث عن سبل التخفيض من نسب الهدر التربوي، بواسطة تفعيل بيداغوجيا أكثر ملاءمة ؛
 - النهوض بالبحث من خلال وضع سياسة ملائمة في مجالات مهمة كالتوظيف والتكوين والتجهيز، الخ ؛
 - الزيادة في الموارد البشرية والمالية، وفي غيرهما من الوسائل ؛
 - تحسين ظروف العمل وبنيات الاستقبال بالمؤسسة، للحد من آفة الرسوب وهدر الطاقات ؛
 - الرفع من الجودة، وتحسين المردود الداخلي والخارجي للمنظومة التربوية ...
- من بين شروط إنجاز عملية التقويم كذلك، أن يتم التخطيط لها بإحكام، من خلال تحديد حقولها وموضوعها، ومنهجيتها، والقائمين عليها والبرمجة الزمنية لإجرائها، ومراحل تتبعها من بدايتها إلى غاية استخراج نتائجها، وتكلفتها، ...

2- ما أهمية تقويم المنظومة التربوية ؟

يعد التقويم مكونا جوهريا للمنظومة التربوية. تتجلى أهميته في كونه يتيح لذوي القرار المعنيين ولكل الفاعلين التربويين قدرا وافرا من المعلومات التي تمكن من مراقبة نجاعة أداء المنظومة التربوية وتتبع سيرها بمختلف مكوناتها البيداغوجية والتدبيرية والتنظيمية، في ارتباطها بمحيطها الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.

من ثم، فحينما يتعلق الأمر بإصدار حكم على مكون من مكونات المنظومة التربوية يكون من المهم تحديد المعايير التي ستعتمد لبلوغ هذه النتيجة، بناء على قواعد ومبادئ دقيقة. وعلى العكس من ذلك، فالتقويم العشوائي يفتقر إلى الموثوقية والإنصاف. من ثم، تبرز عدم صلاحيته لبلورة قرارات سياسية أو بيداغوجية في المجال التربوي. تكمن أهمية التقويم بالنسبة لمنظومة التربية والتكوين في كونه آلية استراتيجية لتوجيه اتخاذ القرار والتجديد، وضمان نجاعة القيادة الشمولية للمنظومة.

◀ التقويم واتخاذ القرار

في مجال التربية، حيث يرتبط التقويم بأهداف تتعلق باتخاذ قرارات، يكون للتقويم انعكاسات قوية على الفاعلين التربويين وعلى مكونات المنظومة التربوية برمتها. لذا، فمن الضروري تحديد موضوع التقويم والمعايير المعتمدة لإصدار الحكم الملائم. وفي الميدان التربوي، كما في غيره من الميادين، لابد أن يكون التقويم نسقيا ومؤسسا على مبادئ موجهة، ومستندا إلى استعمال دقيق وملائم لمعايير ومؤشرات واضحة، دقيقة، متعارف عليها وقابلة للقياس.

◀ التقويم والتجديد

يمكن التخطيط للتقويم بالنظر لاعتبارين على الأقل :

يتمثل أولهما في تفسير الممارسات الجارية بغية تركيتها. في هذه الحالة يستعمل التقويم

للحصول على تغذية راجعة إزاء ما نحن بصدد تقويمه. على أن الهدف يكمن في رصد أسباب نجاح موضوع التقويم وفعاليته، وذلك لإثبات صلاحية ما هو قائم، وتعليل الممارسات الحالية ؛

- أما الاعتبار الثاني، فتجليه أهمية تجميع المعطيات والمعلومات الكفيلة بإدخال المستجدات والتغييرات (المستجدات تعني هنا التغييرات المبرمجة والمخطط لها). وهنا يصبح مفهوم التقويم ومفهوم التجديد مترابطين بحيث يغذيان بعضهما البعض.

3- أية علاقة بين التقويم وبين قيادة المنظومة التربوية ؟

تعد المنظومة التربوية بنيانا متفصلا، تترايط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك. ومراقبتها بصفة منتظمة ومستمرة، من أجل تتبع سيرها وأدائها في شموليته أمر بالغ الأهمية. هذا النوع من المراقبة يندرج ضمن نجاعة القيادة الكلية والمتكاملة للمنظومة.

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من القيادة :

- **القيادة الإدارية :** التي تضطلع باحترام المقتضيات القانونية والتدبير الإداري السليم من قبيل : الاستعمال الجيد للاعتمادات الممنوحة، توظيف الأطر ذات المواصفات والجوانب المطلوبة، مراقبة التلاميذ المسجلين ... ؛
- **القيادة التكوينية :** هذا النوع من القيادة موجه بالخصوص للفاعلين، البحث عن الصعوبات التي يواجهها محيط تعليمي معين بالنظر إلى كفايات ومؤهلات الموارد البشرية وإيجاد الحلول لها ؛
- **قيادة المردودية :** أداء المؤسسات التعليمية ومردود المنظومة التربوية بخصوص المعارف والمهارات والسلوكات، مع الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المؤشرات خاصة بالتلاميذ والمدرسة والمدرسين والتسيير الإداري والمالي.

لكي ينجح التقويم في قيادة المنظومة التربوية بمختلف مكوناتها يتعين وضع معايير (standards) ومؤشرات (indicateurs) ذات جودة عالية ومتعارف عليها وطنيا ودوليا، مع الاستناد إلى أنظمة مرجعية (référentiels) من شأنها أن تشكل لوحات قيادة (tableaux de bord) تغطي جميع مجالات المنظومة التربوية.

يمكن أن تشمل المؤشرات :

- نسبة التمدريس، والمسارات الدراسية للتلاميذ (input) ؛
- مخرجات المنظومة التربوية (output) ؛
- مكتسبات التلاميذ ؛
- المؤسسات التعليمية، وتلاؤمها مع محيطها الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي ؛
- موارد المنظومة التربوية ونفقاتها ؛

- مواقف وتطلعات المستفيدين من المنظومة التربوية وشركائهم ؛
- جودة الأطر التربوية والتكوينية، سواء منها الأساسية أو المستمرة ؛
- المردود الداخلي : نتائج المتعلمين ومكتسباتهم، نسب الهدر ... ؛
- المردود الخارجي : الانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية للمنظومة التربوية، مردود معادلة الشهادات وقيمتها.

أما الأنظمة المرجعية فتتعلق أساسا بما يلي :

- نظام مرجعي متعلق بنجاعة النتائج ؛
- نظام مرجعي متعلق بالمطابقة ويهدف إلى قياس التطبيق الجيد للتوجهات والتدابير ؛
- نظام مرجعي متعلق بملاءمة الموارد الضرورية وتلك المتاحة ؛
- نظام مرجعي متعلق بالكفاية والفعالية بالنظر إلى النتائج في علاقتها بالكلفة ؛
- نظام مرجعي متعلق بالتدبير الاستراتيجي للإصلاح.

4- بأي معنى يشكل التقويم رافعة للارتقاء بنجاعة المدرسة ؟

لا حاجة لتأكيد أن تقويم المنظومات التربوية، لكي يتسم بالنجاعة ويحقق أثره الملموس في المساعدة على توجيه السياسات التعليمية، ولكي يُسهم في الرفع المطرد من جودة التربية والتكوين، ينبغي أن ينبني إجمالا على المرتكزات الأربعة التالية :

- يتمثل أولها في القبول الجماعي بالتقويم، بوصفه قيمة تهدف إلى التطوير والتقدم، وثقافة تتوخى أن تكون متقاسمة، ومجالا مستمرا للبحث العلمي التخصصي والعمل الميداني، ولاسيما في مجال التربية والتكوين، الذي يطرح صعوبات خاصة، حينما يراد قياسه وتقويمه وفق مؤشرات قابلة للتكميم.
- يتمثل المرتكز الثاني في اعتماد آليات وأدوات للتقويم، مؤسّسة منهجيا وعلميا، تتسم بالشفافية والمصداقية، وتراعي شروط المنظومة والمؤسسات وانتظارات الفاعلين التربويين والشركاء، ولاسيما آباء التلاميذ وأسرهم.
- يتحدد المرتكز الثالث في الأهمية القصوى لمأسسة التبادل المنتظم والإصغاء المتفاعل، المبني على تحقيق قيمة مضافة بين الهيئة المضطلعة بالتقويم وبين القطاعات والمؤسسات المشرفة على التربية والتكوين ؛ وذلك من منطلق أن عملية التقويم ليست مجرد رصد للاختلالات، بل إن دورها ينبغي أن يتجه، أولا وقبل كل شيء، نحو استدراك التعثرات وتوطيد الإنجازات وتطويرها، والبحث المستمر عن السبل الكفيلة بتحسين أدائها ومردودها الداخلي والخارجي.

تجدر الإشارة في هذا الإطار، إلى أن المغرب حرص منذ سنة 2006 على الإحداث الفعلي لهيئة وطنية للتقويم تتمتع بكامل الاستقلالية، لدى المجلس الأعلى للتعليم بوصفه مؤسسة دستورية، تضم في عضويته ممثلين عن كافة الفاعلين والمتدخلين في شؤون التربية، وباعتباره آلية ديمقراطية تتيح فضاءً يتسع لاحتضان نقاش حر وتعدددي، من أجل تقديم إجابات ببناءة حول قضايا المدرسة المغربية واستراتيجيات إصلاحها، علاوة على اضطلاعها بتقويم يقظ ومنظم للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

وحرصا من المجلس الأعلى للتعليم، في نطاق اختصاصاته ومهامه، على تجسيد هذه العلاقة التلازمية بين الإصلاح التربوي وبين تقويمه، علاوة على أهمية توفير إطار مرجعي وطني لتقويم منظومة التربية والتكوين، فقد أصدر تقريره الأول حول حالة هذه المنظومة وآفاقها سنة 2008¹؛ وذلك اقتناعا منه بكون التقويم المنتظم للمنظومة يشكل لازمة لإنجاح المدرسة وتجديدها المستمر.

في ارتباط بذلك، ومن منطلق كون مختلف النظريات والمقاربات البيداغوجية تؤكد اليوم ضرورة جعل المتعلم وحاجاته في قلب الجهود المبذولة، واعتباره محور عمليات التربية والتكوين، فقد أرسى المجلس الأعلى للتعليم، من خلال الهيئة الوطنية للتقويم لديه برنامجا وطنيا طموحا غايته التقويم المنتظم للتحصيل الدراسي والتكويني.

وهو برنامج تم تخصيص طبعته الأولى الصادرة سنة 2009 لتقويم مكتسبات تلاميذ التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي²؛ في أفق توسع مجال استهدافه ليشمل بالتدريج في المستقبل المتعلمين بالتعليم الثانوي التأهيلي والطلبة الجامعيين ومتدربي التكوين المهني.

• علاوة على المرتكزات الثلاثة سالفة الذكر، هناك مرتكز رابع يتعين مراعاته في البرامج التقويمية المرتبطة بالشأن التربوي، يتمثل في قدرة التقويم على الإسهام في تقوية التعبئة حول قضايا المدرسة، من خلال إخبار صانعي القرار والفاعلين التربويين وأسر المتعلمين عن الواقع التربوي والتكويني، في اتجاه إذكاء نقاش موسع وبناءة حول السبل الكفيلة بتحسين إنجازية مؤسسات التربية والتكوين، والرفع من جودتها، وضبط معايير ضمان إنصافها أمام الجميع بأكبر قدر ممكن من شروط تكافؤ الفرص.

1- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الأول حول حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها، 2008.
2- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، الهيئة الوطنية للتقويم، البرنامج الوطني الأول لتقويم التحصيل الدراسي (PNEA)، 2008.

دور التقويم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس

عبد العزيز العلوي الأمراني
ثانوية وادي الذهب
نيابة الخميسات

تقديم

لعل من أكثر الأخطاء انتشارا وشيوعا بين الغالبية العظمى من المربين والفاعلين التربويين داخل المنظومة التعليمية، اعتبار التلميذ هو المعني الأول والمباشر بعملية التقويم التربوي. وهو تصور يعكس مظهرا مهما من مظاهر الاختلال التي تعترى العملية التعليمية التعلمية في بلادنا. فقد اختزلت الممارسة التقويمية في مجرد اختبارات وامتحانات يخضع لها التلاميذ من حين لآخر، وفق ما تحدده المذكرات المنظمة التي تصدرها الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم، مع العلم أن معظم هذه النصوص التنظيمية يغلب عليها الهاجس التنظيمي الضبطي، حيث تسود لغة قانونية تجعل من التقويم عملية تنفيذ حكم نهائي، في حين يتم إغفال الجوانب والأبعاد التربوية الحقيقية. وهو الأمر الذي أدى في النهاية إلى تضخيم هاجس التقويم، الذي أصبح يمثل عبئا ثقيلا وخطيرا على التلميذ والمدرس والإدارة التربوية على حد سواء غير أن الذي يجب التنبيه إليه في ظل الممارسة التعليمية الراهنة، أن التقويم التربوي انحرف كثيرا عن مساره التربوي الصحيح. فقد أصبحت عمليات التقويم منفصلة ومنقطعة عن غيرها من العمليات التربوية الأخرى، حيث نجد أساليب التدريس المتبعة من قبل المدرس في عملية إعداد وإنجاز الدروس داخل جماعة الفصل في خانة، وأنشطة التقويم في خانة ثانية، مما يطرح إشكالية التفاعل والاندماج الوظيفي الذي من المفترض أن يكون بين مكونات وعناصر المثلث الديداكتيكي.

إن التقويم التربوي باعتباره الحلقة الأساسية الرابطة بين مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية، يعد مؤشرا دالا عن مدى نجاح أو فشل كل الفاعلين الأساسيين في المنظومة التربوية. لذلك فإن آثار ونتائج عملية التقويم لا تهم المتعلم وحده، بل تطال المدرس كذلك باعتباره المسؤول المباشر عن تدبير وتوجيه الأنشطة التعليمية بما يسهل وينمي عمليات التعلم والتحصيل الدراسي عند المتعلم.

في هذا الصدد يمكن النظر إلى التقويم باعتباره مدخلا مهما لتنمية وتطوير الكفايات المهنية للمدرس.

لماذا مسألة التقويم في السياق التربوي الحالي؟ يكتسب هذا السؤال مشروعيته العلمية والمؤسسية من اعتبار التقويم المدرسي أحد أهم مكونات المنهاج التربوي قديما وحديثا. فالممارسة

التقويمية تعكس، في جانب مهم منها، مجمل التوجهات والاختيارات الإستراتيجية التي تحددها السياسات التربوية في كل بلد من بلدان العالم. إن كل منهاج تربوي ليس في واقع الأمر سوى مجموعة من المدخلات (أهداف، معارف نظرية وتطبيقية، طرائق وأساليب الاشتغال، دعومات ووسائل متنوعة...)؛ ومن البديهي أن يكون التقويم من أهم مخرجات هذا المنهاج. لذلك، فإن الحكم على القيمة الوظيفية المضافة لكل منهاج تربوي، إما نجاحا أو فشلا، ينطلق من مكون التقويم؛ فقياس مدى فعالية كل منهاج تعليمي جديد تستند إلى النتائج الكمية والمعارف النوعية التي يحصل عليها التلاميذ⁽¹⁾. كما أصبح التقويم في الآونة الأخيرة واحدا من أكبر الإشكالات التي تواجهها برامج ومناهج التكوين، وأكثرها تعقيدا، وقد أثارت هذه الإشكالية الكثير من الكتابات العلمية والدراسات النظرية، تتفاوت أهميتها وقيمتها بسبب اختلافاتها المرجعية، مما خلق حالة من الارتباك والخلط بين جموع المكونين والمربين. ومما يزيد الأمر تعقيدا وصعوبة، أن هذا الالتباس والخلط مس المجال النظري والممارسات العملية على السواء⁽²⁾. وعليه، فإن ثمة هوة واسعة بين الانتاجات والكتابات النظرية التي تتناول بالدراسة والشرح موضوع التقويم التربوي وقضاياها المختلفة من جهة، وبين الفقر الشديد، الذي يلاحظ على مستوى الممارسات التربوية من جهة ثانية. الأمر الذي قاد، في نهاية الأمر إلى حالة من سوء الفهم لدى أغلب الفاعلين التربويين، وسيادة تمثيلات وتصورات مسبقة وخاطئة تعيق كل فهم جيد ومعقول للدراسات النظرية؛ وهو الأمر الذي حدا بـ «ج.م.باربيي» (J.M.Barbier) إلى الدعوة بأنه أصبح من الواجب تقويم فكرة التقويم ذاتها⁽³⁾. إن هذا الالتباس يطال حتى موقف أولياء أمور التلاميذ الذين لا يرون في التقويم التربوي لأبنائهم في المدارس سوى الفترات العصبية التي يعيشها أبنائهم خلال فترة الامتحانات، فلا يهتمهم في النهاية سوى النقطة التي يحصل عليها هؤلاء الأبناء.

لقد أصبحت ظاهرة الامتحانات والاختبارات تهيمن وتسيطر على كل مظاهر الفعل التربوي، ووسيلة لمراقبة مردودية التعليم والتعلم، مما حول مسار العملية التعليمية التعلمية عن مسارها الطبيعي، حيث انتقلت من عملية تكوينية إلى مجرد عملية تخزين وحفظ معارف محددة عن ظهر قلب، وإعادة استرجاعها وتسويقها بطريقة مباشرة يوم انعقاد سوق الامتحانات⁽⁴⁾، مما يتسبب كثيرا من الإرهاق الفكري والنفسي للتلاميذ.

1- التقويم التربوي : مفهوم واحد بأشكال متعددة

ما يزال مفهوم التقويم يثير كثيرا من الالتباس في تحديد معانيه ودلالاته. ففي كثير

1- Xavier Roegiers, *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, édit De Boeck université, Bruxelles, 2004, p : 105.

2- عبد الحق منصف، *رهانات البيداغوجيا المعاصرة : دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية*. إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007، ص 108.

3- J.M.Barbier, *l'évaluation en formation*, Puf, Paris, 1990, p: 9-15

كذلك : *رهانات البيداغوجيا المعاصرة* - مرجع مذكور. ص : 108.

4- محمد بوبكري، *قضايا تربوية*. دار الثقافة، الدار البيضاء، 2003، ص : 69.

من الأحيان يتم توظيف عدة مفاهيم ومصطلحات تشير كلها إلى عملية التقويم. ثمة مفاهيم مختلفة متجاورة تنتمي جميعها إلى الحقل المفاهيمي لفعل التقويم مثل : التقييم، الاختبار، الرائن، الامتحان، المراقبة...الخ. فكيف نحدد مفهوم التقويم التربوي وما علاقته بالمفاهيم الأخرى ؟

يحدد الدكتور أحمد أوزي في معجمه الموسوعي لعلوم التربية⁽⁵⁾ مفهوم التقويم (l'évaluation)، باعتباره أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، بل إنه أحد مرتكزاتها الهامة، التي لا تستقيم بدونها إذا أرادت أن تكون عملية تتسم بالضبط والموضوعية. والتقييم في التصور الحديث لا يقتصر على إسناد النقط أو إصلاح اعوجاج، بل يوظف من أجل خلق دينامية إيجابية في كل نشاط تعليمي تعليمي. فهو يستعمل من أجل تشخيص المستوى الحقيقي عند التلميذ والذي ستبنى عليه الكفاءة الجديدة. كما يستعمل أثناء الدرس من أجل إزالة بعض العوائق والصعوبات التي تحول دون الوصول إلى الهدف. كما يطبق في النهاية من أجل معرفة ما تحقق وما لم يتحقق بعد كل نشاط دراسي محدد وهادف. وبموازاة مع هذا، فالتقييم المدرسي يوظف ليوفر للتلميذ وللمدرس معا معطيات وقاعدة بيانات مهمة لإعادة النظر في مناهج وطرائق عملهما.

كما تشير بعض المعاجم التربوية⁽⁶⁾ إلى أن مفهوم التقويم ظهر في الأدبيات التربوية في أواسط القرن العشرين في البلدان الأنجلوساكسونية. فقد انتقل إلى مجال التعليم بعدما كان متداولاً في الدراسات الاقتصادية منذ القرن التاسع عشر، خاصة في المجال الصناعي. أما في مجال التربية والتعليم، فقد ارتبط توظيف مفهوم التقويم ببيداغوجيا الأهداف. فالتقويم يستهدف، من خلال وسائل علمية، قياس ومراقبة آثار ونتائج الممارسة البيداغوجية بالأهداف التي سبق تحديدها. كما نعثر في الدليل البيداغوجي للديسيمولوجيا على تعريف محدد للتقييم باعتباره كل نشاط يهدف إلى تحليل وتأويل نتائج أو علامات آتية من القياس، وذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة. فالتقييم يعني إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار محدد. لكي نقيم يجب أن تكون لدينا نتيجة القياس من جهة، ومن جهة أخرى معياراً أو قانوناً للمقارنة، وذلك حتى نضع النتيجة في إطارها المرجعي⁽⁷⁾.

لقد لاحظ الدكتور لحسن مادي في دراسته القيمة حول التقييم الدراسي⁽⁸⁾ أن معظم التعاريف التي قدمت لهذا المفهوم في المعاجم التربوية الأجنبية أنها لا تتناول مسألة إصلاح الاعوجاج مقارنة بالمعاجم اللغة العربية ؛ فالأدبيات التربوية الأجنبية اختزلت مفهوم التقويم في توفير معطيات تستغل لاتخاذ القرارات. لذلك، فإن هدف التقويم أو التقييم في المجال التربوي والتعليمي يقتصر على اتخاذ قرارات ملائمة وصحيحة ومضبوطة في حق المتعلم في أوقات مناسبة

5- د.أحمد أوزي : المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص 101.
6- *Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation* ., 3édit, Bordas/Sejer, 2007, p 144

7- *Guide docimologique , introduction à la mesure et à l'évaluation* - Publié par le service général des communications de M.E.N , Québec 1975, p5

8- مادي لحسن، التقييم الدراسي، أنواعه وتطبيقاته، مطبعة بابل، الرباط، 1991، ص : 21-22.

ولوظائف مختلفة. وانطلاقاً من مختلف التعاريف التي أعطيت لمفهوم التقييم، يمكن استخلاص مجموعة من التحديدات، نوردتها فيما يلي :

- إن التقييم يسعى إلى إعطاء قيمة لعمل معين أو انجاز ما ؛
- إنه يحيل على إجراء عملية لتجاوز الخلل أو الاعوجاج، أي البث في الحالة من أجل تصحيحها حسب معيار معين يحدد مساحات القبول والرفض ؛
- إنه مختلف ومتنوع في ارتباط مع عامل الزمن والمجال والموضوع المقوم ؛
- إن عملية التقييم هي تأويل، يتم وفق مبادئ وقواعد تحيل على التبادل الداخلي، أي أنها عملية مرتبطة بالذات المقومة في إطار إنتاج حكم عبر مسار للتدقيق والموضوعة ضمن سلم أو معيار معين⁽⁹⁾.

وبعيداً عن كل هذه التعاريف والتصنيفات المختلفة لمفهوم التقييم، فإنه من الواضح أن هذا المفهوم يرتبط بخريطة مركبة ومعقدة من المفاهيم المتجاورة المتداخلة والمتشابكة مثل : مفهوم الاختبار، الامتحان، المراقبة، القياس، الرائد...الخ ؛ مع العلم أن مختلف هذه المفاهيم تحيل جميعها على فعل التقييم، رغم اختلافاتها التقنية والمنهجية. مما يفرض على المشتغل في المجال التربوي الكثير من الحذر المعرفي والمنهجي خلال عملية توظيف واستعمال مفهوم التقييم. ولذلك يميز « كزافييه روجرس » بين نوعين من التقييم : التقييم البيداغوجي (l'évaluation pédagogique)، ويهم عمل المدرس، ومن أهم أنواعه : التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، التقييم المعياري، والتقييم الوصفي. والتقييم غير النظامي، وهو تقييم غير معلن يخص المتعلم (l'évaluation informelle) ؛ ومن أهم أشكاله نذكر : التقييم الذاتي، التقييم الخفي، التوجيه الذاتي، الميتا - معرفية (métacognition)⁽¹⁰⁾.

وعموماً، فإن الغاية من هذا المقال ليست إثارة إشكالية التقييم التربوي، ولا التدقيق في التعاريف اللغوية والاصطلاحية لهذا المفهوم. بل الوقوف عند الدور الذي يمكن أن يلعبه التقييم المدرسي في تطوير أركان العملية التعليمية التعلمية في إطار مناهج تربوي - تكويني، بما يرفع من جودة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين من جهة، وتنمية الكفايات التدريسية للمدرس من جهة ثانية.

إن السؤال الرئيسي الذي سنحاول الإجابة عنه في هذا الصدد هو كالاتي : كيف يمكن للتقييم التربوي أن يكون دعامة تربوية قيمة للرفع من جودة الأداء المهني للمدرسين ؟

2- دور التقييم التربوي في تطوير كفايات المدرس

يعتبر تقييم إنجازات المتعلمين وأنشطتهم المدرسية واحداً من أهم الأدوار والمهام التي ترتبط

9- عبد الرحيم الضاقية، مكونات الفعل التربوي، تلميذ - مدرس - معرفة، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، 2006 ص : 69.

10- Xavier Roegiers : *L'école et l'évaluation*. op .cit.p97

بمهنة المدرس وأكثرها حساسية وتعقيدا، نظرا للعلاقة الجوهرية بين فعل التدريس وفعل التقويم. لذلك، فإن معظم البرامج الخاصة بتكوين المدرسين تولي عناية كبيرة ومهمة لمسألة التقويم التربوي خلال مرحلة الإعداد والتأهيل المهني للمدرس، فالتمكن والإتقان الجيد لمهارات التقويم التربوي يعد من أهم مكونات كفايات التدريس، حيث يتوجب على المدرس أن يكون قادرا على :

- بناء اختبارات لقياس وتقويم مستوى التحصيل عند التلاميذ ؛

- التحكم في منهجيات التقويم بأنواعه المختلفة وتوظيفها ؛

- صياغة الاختبارات صياغة دقيقة وواضحة ؛

- بناء شبكة خاصة بمعايير التقويم ؛

- تشخيص صعوبات المتعلمين وتصنيفها ؛

- وضع خطط للعلاج المناسب لكل فئة⁽¹¹⁾.

1.2- التقويم التربوي عملية مصاحبة للأنشطة التدريسية :

إذا كان جوهر فعل التدريس هو قيام المدرس بتوفير وتنظيم شروط التعلم⁽¹²⁾، فيجب أن تنصب كفاياته التدريسية اليوم، على وضع استراتيجيات تعليمية فعالة، تنطلق من تصورات محددة وهادفة، تجعل من المتعلم منطلقا ومحور الأنشطة التعليمية، وذلك عبر توفير وسائل ديداكتيكية مناسبة لتسهيل عملية التعلم وتنميتها. فالمدرس الكفاء هو من يستطيع، وبنجاح، تحفيز تلاميذه من أجل الرفع من مستوى تحصيلهم للمعارف، وامتلاكهم القدرة على استيعابها ومعالجتها، ثم توظيفها بكيفية فعالة في حل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم.

إن كل الأفعال والإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية التي يتخذها المدرس خلال مرحلة إنجاز الدرس، باعتباره مدرسا استراتيجيا (l'enseignant stratégique) تستهدف تمكين المتعلم من امتلاك عدة أشكال من المعرفة، ولا سيما : المعارف المعلنة (les connaissances déclaratives) وهي كل المعارف المرتبطة بالمضامين والمحتويات الدراسية ؛ ثم المعارف السياقية (les connaissances conditionnelles)، وهي معارف تمكن المتعلم من القدرة على تحويل وتعبئة معارفه السابقة في وضعيات وظروف جديدة. أما الصنف الثالث، فهو المعارف الإجرائية (les connaissances procédurales) وهي معارف منهجية تتعلق بكيفية تدبير المتعلم وتنظيم مكتسباته وتعلماته التي يدمجها في ذاكرته لمدة طويلة ؛ ومن ثمة، فهي تمس قدرة المتعلم على تطوير وتنمية الاستراتيجيات المعرفية والميتا - معرفية الفعالة، التي تمكنه وبطريقة ذات معنى

11- فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريب الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، الدار العالمية للكتاب، 2005، ص : 136.

12- Marc Bru. *l'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage*. In : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de Jean Houssaye, 6 édition, ESF éditeur, Paris, 2005, p : 103.

من معالجة المضامين الدراسية⁽¹³⁾. وعليه، يمكن القول إن المدرس، ومن منظور البيداغوجيا المعاصرة القائمة على المنظور الاستراتيجي لعمليتي التعليم والتعلم، يقوم بوظيفتين مترابطتين خلال عملية تدريس مادة دراسية معينة : فهو يضع الأهداف وينظم المضامين الدراسية التي سيتعلمها التلاميذ من جهة، ويزودهم ويمكنهم من معرفة الاستراتيجيات المعرفية والميتا - معرفية التي يحتاجونها في معالجة المعارف التي يتلقونها أو يبنونها في أنشطتهم التعليمية من جهة أخرى. لذلك فإن عملية التقويم التي يقوم بها المدرس لا يجب أن تقف عند حدود المعارف والمحتويات الدراسية، بل يجب أن تطال طرائق الاشتغال الذهني للمتعلم والاستراتيجيات المنهجية التي يوظفها في عمله، وذلك بغاية تصحيح وإعادة توجيه أنشطة التعلم. فعلى خلاف ما يعتقدده الكثير من المشتغلين بالتربية والتعليم، الذين يرون أن التقويم هو آخر مرحلة من مراحل عمل المدرس، يبدو واضحاً أنه عملية لا تتوقف منذ بداية الأنشطة التعليمية وإلى نهايتها. فالأصل في التقويم، هو إن تثبت المدرس من مدى تقدم التعلم، وذلك بما يطابق الأهداف التي تم تحديدها مسبقاً، والتي ليست في حقيقة الأمر سوى ترجمة لكفايات التعلم.

2.2- التقويم التربوي أداة لتطوير مهنية المدرس :

إن جوهر مهنة المدرس هو فعل التدريس ؛ وتطوير مهنية المدرس تعني أساساً الرفع من مستوى أدائه ومهامه التدريسية داخل جماعة الفصل بما يخدم فعل التعلم. لذلك، فقد أصبح الحديث عن مهنية المدرس في برامج ومقررات تكوين المدرسين، مرتبطاً أساساً بتطوير الكفايات المهنية للمدرس، وهي مجموع المعارف المهنية المرتبطة بمزاولة مهنة التدريس (المعارف المدرسة، شبكات تحليل الوضعيات، المعارف الإجرائية والمسطرية، إدراك المدرس خطاطات وضع التصورات والتحليل والاقتراح والتخطيط والتقويم) ؛ وهي معارف يقوم المدرس بتعبئتها في وضعيات محددة⁽¹⁴⁾. ويمكن إبراز دور عملية التقويم التربوي في تطوير كفايات لتدريس من خلال العناصر التالية :

أ- على مستوى مهارات التخطيط للمدرس :

- تقويم مدى وضوح أهداف التعلم : يقدم التقويم التربوي معطيات حقيقية قد تساعد المدرس في تبيان مدى وضوح الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها في بداية الأنشطة الصفية، ومدى استجابتها للحاجيات الحقيقية للمتعلم ؛
- تقويم خطة تدبير الأنشطة التعليمية : إعادة تكييف التصميم الرحلي للمدرس وذلك بوضع تصميم ديداكتيكي للأنشطة الصفية، بالشكل الذي يسهل ويسر عمليات التعلم والاكتمساب عند المتعلم، مع مراعاة مستوى قدراته واستعداداته الذاتية وحاجاته النفسية والفكرية ؛

13- J.Tardif. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Les Editions Logiques.1997- p : 298.

14- M.Altet et Autres, *Former des enseignants professionnelles, Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3 édit. Edition De Boeck Université . Bruxelles . 2001. p15

- إعادة النظر في مدى ملاءمة الدعامات الديدانكتيكية والوسائل التعليمية المتاحة. فالتقويم التربوي يمكن المدرسين من كشف مواطن الضعف التي قد تتخلل عملية تفاعل المتعلمين مع الوسائل التعليمية المختلفة. مما قد يدفعه إلى البحث عن وسائل تعليمية جديدة ومتنوعة تغني خبرة المتعلمين وترفع من درجة التحصيل لديهم.

ب- على مستوى مهارات التنفيذ :

- يمكن المدرس من قياس مدى فعالية الأسلوب التدريسي الذي يتبعه ؛ فعلى ضوء نتائج التقويم التربوي الهادف يستطيع المدرس من مساءلة الطريقة المتبعة خلال عملية انجاز الدرس داخل جماعة الفصل ؛

- التقويم التربوي يساعد المدرس في معرفة أهمية وفعالية التعزيز والتحفيز في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي والقدرة على التعلم عند التلميذ، فالتعزيز يمنح التعلمات القوة والاستمرارية ؛

- استثمار نتائج التقويم التربوي في إعادة النظر في دينامية العلاقات التربوية وأشكال الحوار والتواصل التربوي بين المدرس باعتباره وسيطا ومحفزا ومنشطا وموجها للعملية التعليمية، والمتعلم باعتباره فاعلا ومشاركا في بناء تعلماته وكفاياته. فحصول التلميذ على درجة ضعيفة في مادة دراسية معينة لا يعني بالضرورة عجزه عن مسايرة التعلم، بل أحيانا نجد تفسيراً لذلك في طبيعة العلاقة التربوية التي يقيمها المدرس مع تلاميذه داخل الفصل، والمناخ النفسي والاجتماعي الذي يميز هذه العلاقة التربوية.

يتضح إذن، أن التقويم التربوي يشكل، بالنسبة للمسار التكويني لعمل المدرس داخل الفصل، دعامة حقيقية يمكن استثمارها بشكل أفضل في تحسين فعالية التدريس وتطوير كفاياته المهنية. وهو الأمر الذي يبينه الدكتور الدريج حينما أشار إلى أن التقويم الهادف لا يهتم فقط بتصنيف الطلاب إلى متفوقين وغير متفوقين، بقدر ما يهتم أيضا بتقويم العمل التربوي وطرائقه وأساليبه لإكسابها الفعالية المتوخاة⁽¹⁵⁾. غير أنه، وعلى الرغم من أهمية التقويم التربوي في مجال التكوين المهني للمدرس، فإن معظم مراكز التكوين التربوي، والمدارس العليا للأساتذة ببلادنا، لا تقدم لطلبتها إلا النزر القليل من المعارف النظرية والمهارات التقنية الخاصة بمجال التقويم التربوي. وأحيانا يقضي الطلبة الأساتذة مرحلة التكوين والإعداد وهم لا يعلمون أي شيء عن مبادئ وأسس التقويم مما يترك فراغا كبيرا في الشخصية المهنية للمدرس. وسرعان ما يلجأ أغلب المدرسين بعد مرحلة التخرج إلى إنجاز أنشطة تقويم تعتمد على مبدأ تقليد ومحاكاة ما هو سائد بين المدرسين القدماء، مما يكرس واقع العشوائية والارتجال، الذي تتخبط فيه المنظومة التعليمية.

15- أحمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، الطبعة 2، منشورات المعرفة للجميع. الرباط 2004. ص : 240.

تقويم مردودية التعليم على المستوى المؤسساتي⁽¹⁾

ترجمة : مصطفى حسني
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
ثانوية ابن هاني - سلا

تقديم للمترجم

يطرح هذا النص مجموعة من التساؤلات حول محددات المسار المدرسي للتلميذ، إذ يبدو أن المصير المدرسي للتلميذ في مختلف مراحله يتحقق أحيانا عبر سيرورة متعارضة وأحيانا أخرى متناقضة سواء أثناء الولوج، أو طيلة مراحل التمدرس أو عند الخروج من النظام. وانطلاقا من ذلك، فإن طرح مسألة إدماج التلميذ داخل المنظومة التربوية، هو أيضا محاولة لتقييم درجة تحقق أهداف المؤسسة. فالمدروية وفعالية النظام التعليمي، نجاح وفشل التلميذ، جميعا تفرض بحثا تكميلا وضروريا. فالتلميذ، في إطار النظام التعليمي المغربي لا يتطور بصفة طبيعية، وفقا لقدراته الخاصة، طيلة مرحلة تدمرسه، ولكنه يخضع للقيود المفروضة والمعقدة لتدبير تدفقات الأعداد.

إن التقويم المؤسساتي لمسألة المدروية يسمح لنا بتقييم الجهد المبذول من قبل النظام في سبيل التكوين، كما أنه يؤدي إلى استخدام مجموعة من المؤشرات التي من شأنها أن تمكننا من وصف وتفسير نتائج السياسة التعليمية.

التلاؤم مع الطلب وتوازن النظام

إن الملاحظات المتعلقة بمدروية النظام المدرسي المغربي تتوقف غالبا عند مستوى المعايينة البسيطة للواقع. إن احتساب تدفقات الأعداد و الأفواج من التلاميذ مقارنة قد ترضي المخطط. فالصورة المقدمة عادة ما تعكس التدبير الآلي الميكانيكي للأعداد بدلا من قياس عناصر المدروية في المنظومة التربوية..

تحيلنا دراسة أداء المنظومة على مفهوم متعدد المعاني والدلالات، قريب من مفاهيم المدروية والنجاعة والانتاجية والفاعلية.

بينما يحيلنا التعليم على مفاهيم النجاح والفشل المدرسي أو الجامعي، يهتم التقويم بمختلف أشكال التدبير واختلالاته. إن النظام المدرسي يحدد عبر آلياته وتنظيماته مسالك للتكوين يفترض فيها أن تكون منتظمة ومتماشية مع الارتقاء المدرسي للتلميذ الناجح.

1- يمثل هذا النص الفصل الرابع من القسم الثاني من كتاب :

: Souali, Mohamed, *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc*
Evaluation d'une politique éducative, Ed., L'Harmattan, 2004. pp.89-105

وحيثما تكون النتائج غير مثمرة، وكلما يكون هناك تخل أو انقطاع عن الدراسة أو رفض للتعليم، أو عندما تكون مراحل التمدريس لا تخضع للوتيرة المسطرة لها، فإننا نتحدث حينئذ عن مسار دراسي مضطرب، سواء تعلق الأمر بالأهمية التنامية التي أصبحت تحظى بها تقويمات المنظومات أو أوبالاهتمام بالدراسات المخصصة لأهداف التكوين وتقويم المكتسبات، يتبين أن تدبير التربية أضحي يخصص مكانة متميزة لكل ما يتعلق بالأداء المدرسي ومردوديته. ويتعلق الأمر بالتحكم فعلا في سيرورة التكوين والعمليات التي من خلالها يضبط التلميذ ويكيف إمكانياته حتى تستجيب للإنجازات المدرسية المطلوبة. وقد توسع استعمال مفهوم المردودية إلى هذه المجالات المذكورة انطلاقا من الاقتصاد، حيث يطبق عادة على الأنشطة الإنتاجية.

من الواضح أن استثمارات السلطات العمومية المختلفة في مجال التعليم قد أصبحت ضخمة بشكل لم يسبق له مثيل. ومن الطبيعي نتيجة لذلك، أن تنكب الأبحاث ودراسات الأجهزة العمومية منذ أكثر من نصف قرن على هذه المسألة كما لو أن التفكير انطلاقا من الإنسية التقليدية حول التربية الأكثر ملائمة لتكوين الإنسان قد ترك الأولوية لتفكير أكثر تقنية حول مكانة المردودية في صيرورة التنمية الاجتماعية والاقتصادية⁽²⁾. على أن أبعاد هذه الانشغالات، كما هو الأمر بالنسبة لدلالاتها كان لها وقع مختلف نظرا لوضعيات وخصوصيات مختلف النظم التربوية.

إن المردودية عندما يتم تقديرها على المستوى الداخلي، فهي تدل على نسب الارتقاء داخل مجموعة من التلاميذ ونسبة الخريجين مع اعتبارمدد تواجدهم داخل النظام المدرسي. والمردودية هي كذلك أحد مؤشرات الفاعلية، تحدد من خلال نسب تكرار الأقسام وتراكماته، والانقطاعات عن الدراسة. هذا مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة النظم المؤسساتية التي تميز بين المنظومات ذات الارتقاء الآلي والأنظمة التي تسمح بالتكرار.

ومن بين مؤشرات إنتاجية المنظومة المعتمدة في كثير من الأحيان، يوجد معدل النجاح في الامتحانات من أجل الانتقال ونسب التمدريس أثناء الانتقال من السلك وتوزيع الأعمار في كل مستوى دراسي، إلخ.

وتقاس المردودية على مستوى هياكل المنظومة بالنسبة لجموع المتدربين من خلال حركية الارتقاءات والأفواج.

ويتم تقديرها كذلك على مستوى المكتسبات والمعارف والمهارات المدرسية. ففي المستوى الأول ندرج معايير التكلفة، سنوات التمدريس لكل طالب نسب التقدم، نسب الارتقاء، نسب المردودية الظاهرة، نسب الاحتفاظ ونسب الهدر. ويتم تقدير المردودية الخارجية أيضا لقياس مدى فعالية المنظومة في الإستجابة لحاجيات الاقتصاد والمجتمع.

2- Bourdieu P, passer J.C, *la comparabilité des systèmes d'enseignement*, n R. castel, J.C Passeron, éducatrice, développement et démocratie P 21-28, ed. Mouton, Paris 1967.

ففي مرحلة التشخيص، تمكن هذه التقديرات من الكشف عن التأخرات ومراكز الاختناق والاختلالات الأكثر وضوحاً، أما فيما يرتبط بقياس المكتسبات والانجازات في الامتحانات والملاءمة البيداغوجية، فإن الأمر يتعلق، في معظم الأحيان، بمعيار نوعي. إذ يكون لمفهوم المردودية دلالة اقتصادية للنظام المدرسي حيث تعتبر الانتاجية نتيجة للعلاقة بين المنتوج والعوامل التي أفرزته، فالتقويم والقياسات النسقية تسمح بتقدير الجهد الذي تبذله المنظومة لفائدة التكوين. ومن الأحسن أن ترتبط انتاجية التربية بمساهمة هذه الأخيرة في التنمية الشاملة. من جهة أخرى فإن الإنتاجية في مجال التربية تؤكد على المردودية الداخلية وعلى فعاليتها. إن فعالية النظام تتمثل في قدرته على إنتاج أقصى ما يمكن من النتائج بجهد مستمر وثابت أو الاكتفاء بالحد الأدنى من الجهد من أجل نتائج مستقرة.

ويتم تقييم المردودية المدرسية أيضاً بالمقارنة بين تدفقات الطلاب والتلاميذ عند الدخول الى المنظومة أو عند مغادرتها وتعتبر في هذه الحالة كمردودية ظاهرة. أما تقويم المردودية الحقيقية فتأخذ في الحسبان مجموعة التلاميذ الناجحين والمكررين أو المنقطعين. في مسار الأفواج ويعتبر النظام التعليمي فعالاً عندما يكون قادراً على استقبال جميع الأطفال في سن التمدرس ويستجيب لطموحاتهم الفردية وطموحات ذويهم ويؤهلهم وفقاً لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويوفر لهم تعليماً مطابقاً للنموذج المجتمعي المقبول وللقيم الثقافية والروحية الأساسية ويستجيب لحاجيات التغيير، والتحديث الذي تسعى إليه كل دينامية تاريخية.

وإذا كان نظام التمدرس لا يصل الى جميع الأطفال في سن التمدرس، وإذا كانت المجموعات تنقطع عن الدراسة خلال مرحلة الابتدائي، أو تتخلى عن الدراسة كلما اصطدمت بحواجز الاختناق أو التكرار وتراكم التأخرات، فإن هذا النظام يهدر سنوات التلاميذ. إن عرض التربية والأسلاك غير المكتملة والفوارق في العرض بين المناطق القروية والمناطق الحضرية، وبين الذكور والإناث، تنضاف الى عوامل أخرى يفرزها تشخيص الواقع كتشتت السكن في الأرياف وعدم ملاءمة محتويات ولغة التعلم للوسط القروي.

ومن الناحية الإحصائية، فإن كل انقطاع عن الدراسة يمكن اعتباره هدراً مدرسياً، لكونه يمس التلميذ الذي يغادر المدرسة قبل نهاية المرحلة الأخيرة من السلك المتمدرس فيه. إن الاعتبارات المتعلقة بمستوى التكوين المتوصل إليه، مثل احتمال الارتداد إلى الأمية. ترتبط، بمفهوم مراكمة المعارف في حين أن قياس الهدر يسعى إلى تقويم حركية المجموعات المدرسية.

وتبعاً لصرامة الاجراءات القانونية المتعلقة بإجبارية التعليم. فإن الانقطاعات المدرسية داخل الدول المتقدمة ينبغي أن تتخذ دلالة مغايرة لتلك التي نجدها في معظم الدول النامية.

يعتبر التكرار بمثابة هدر لأن التلميذ مجبر على قضاء سنة أخرى في نفس المستوى وإعادة نفس دروس السنة الماضية. وهذا يقلص من عدد المقاعد الدراسية المتوفرة، ويرفع تكلفة التربية. بالإضافة الى كونه يعتبر تأخراً في المسار الدراسي للتلميذ ويرجى مواعيد تكوينه. وتبقى التكرارات

والانقطاعات المدرسية مؤشرات كمية على الهدر المدرسي. أما التحليل الدقيق لهذه الظاهرة فيتمثل في دراسة سلوك التلاميذ بمتابعة المسار الدراسي لكل واحد منهم، وهذه تقنية تحليلية تبدو مكلفة علميا وماديا حتى وإن توفرت الوسائل. أما فيما يتعلق بقياس تطور الأعداد تبعا للفئات العمرية، فهو يفترض تقابلا دقيقا بين السن والمستوى المدرسي، وهو أمر لا يتأتى دائما في بلادنا. ويمكن أن تتم دراسة الأفواج من خلال توزيع الأعداد على المستويات الدراسية في سنة معينة تكون هي سنة 1 ثم دراسة توزيع المسجلين الجدد والمكررين على المستويات الدراسية في السنة الموالية 2، وهذه أفضل أداة للقياس وخاصة عندما توجد فوارق هامة بين سن التلميذ ومستواه الدراسي، كما هو الحال عندما يتم التعامل بكثير من الليونة مع سن التمدريس أو عندما يكون تكرار الأقسام شائعا.

إن تقييم المردودية يستدعي بالضرورة استخدام المؤشرات في وصف وتفسير و تحليل عناصر هذه المردودية : كنتاج لسياسية ما، أو عوامل الكلفة وجودة المكتسبات والتفاوتات الجهوية والتجربة المدرسية وتأثيرات عوامل المحيط الاقتصادي والاجتماعي والديموغرافي فيها. ويتم تحليل هذه المردودية انطلاقا من دراسة نسب ومعدلات التمدريس أو مدى استجابة النظام للطلب وذلك من خلال معاينة هرمية التمدريس، ومؤشر السن إمكانية مختلف الفئات العمرية الدخول والاستمرار داخل المسارات الدراسية، ومن خلال أعمار التلاميذ ودرجة تأخرهم المدرسي...الخ.

إن مفهوم الفعالية يلتقي مع اختيارات المنظومة الهادفة إلى التكيف مع الأهداف الاجتماعية والاقتصادية المسطرة، وقدرتها على الاستخدام المناسب للموارد الموضوعة رهن إشارتها. إن كل مقارنة للمردودية ينبغي أن تهتم بنفس الدرجة بالمدخلات (التكلفة، عدد التلاميذ المدرسين) وبالفعالية في المخرجات من خلال تقويم درجة تحقيق الأهداف.

اقتصاديا، يشكل الهدر المدرسي خسارة خالصة لا تعوض، فتسليط الضوء على عوامل المردودية المدرسية في البلدان النامية، يرتبط ارتباطا وثيقا بالاشغال الأولى التي أنجزت في مجال التخطيط التطبيقي على النظام التعليمي كوحدة تتم مقاربتها بشكل شمولي على مستوى بلد معين. إنها التحليلات الماكرو تقنية والتي تهتم بتتبع تطور الأفواج معتمدة في ذلك على الخريطة المدرسية كأداة إدارية والهدف الذي الذي يرجى تحقيقه يتمثل في الرفع من إمكانيات الاستقبال كأفضل طريقة للاستجابة للطلب على التمدريس، مع العمل في نفس الوقت على تحسين نسب التدفق. ويعتبر هذا المجهود المطلوب القيام به إنجازا ضخما واستثنائيا. لقد كانت نسب التمدريس هدفا أوليا بالنسبة للسلطات العمومية، أما فيما يتعلق بالحظوظ الممكنة للتلميذ من أجل إنهاء تعليمه الأساسي، فقد ظلت غير مضبوطة. وعصية على المراقبة.

الفروق بين الجهات وبين الأوساط الحضرية والقروية

حتى لو اعتقدنا بأن التكرارات والتأخرات المدرسية يمكن تجاوزها والغاؤها بتدابير إدارية أو عن طريق الارتقاءات الآلية، وأن الانقطاعات المدرسية يمكن الحد منها بإقرار فعلي لإلزامية

التعليم، فمن الواضح أن هذه الظواهر هي، في الواقع، مرتبطة بالآوضاع الماكرو-اجتماعية والظروف الاقتصادية والديمقراطية و بالتوزيع المنصف للوسائل التربوية في بلادنا.

ومن خلال المعطيات العامة يتبين أن السكان في بلادنا لا يستفيدون بطريقة متكافئة من التمدرس ويتجلى ذلك في الفوارق بين الجهات أو بين الوسط الحضري والقروي. هكذا فإننا نلاحظ تراجعاً في نسب التمدرس كلما ازداد البعد عن المدن الرئيسية، والاستثناءات تكون نتيجة لآثار التعمير المحلية المرتبطة بالتطور الاقتصادي. وعموماً، فإن الجهات التي تعرف نشاطاً اقتصادياً مكثفاً كالجهة الوسطى والوسط الغربي، للمغرب هي التي يمكن أن تلاحظ فيها أعلى نسب التمدرس.

مع أننا نلاحظ في هذه الجهات نفسها اختلافات بين الأوساط الحضرية والأوساط القروية، سواء على مستوى الولوج إلى المدرسة أو على مستوى الاستمرار فيها. وتمتد هذه الاختلافات إلى ما بعد التعليم الابتدائي، كما تتغير مؤشرات الانتقاء في التعليم الثانوي من جهة لأخرى. وفي الواقع، فإن التفاوتات المرتبطة بالأصل الجهوي تزداد قوة كلما ارتفع المستوى الدراسي.

إن الانقطاع المدرسي⁽³⁾ في التعليم الابتدائي يكاد يكون منعزلاً في الوسط الحضري، فإلى حدود سنة 1992، كان يمثل نسبة 56% في الوسط القروي، فإلى جانب العامل الاقتصادي الجهوي، يجب أن يضاف إليه السلوك الديمغرافي للجهة المعنية، فنسب الانقطاع المرتفعة تمس، بالخصوص، المؤسسات الموجودة في المناطق ذات التوسع الديمغرافي المحدود⁽⁴⁾.

ورغم الأولوية الذي كان يحظى بها التعليم في الوسط القروي في جميع مخططات التنمية، فإن نسب التمدرس وإلى حدود 1995 بلغت في المتوسط 52%. وتبين الدراسات التي أنجزتها وزارة التربية الوطنية أن ولوج التعليم الابتدائي والتردد عليه لا يعاني من عراقيل خاصة.

إن طلب التربية يعتبر عاملاً يخضع لمتغيرات متعددة، ويندرج في المجال الاقتصادي والثقافي للجهة، بل يعتبر هو كذلك متغيراً مرتبطاً بعوامل أخرى، ونلاحظ أنه كلما انتشر التعليم الابتدائي، كلما تأثر التمدرس بالظروف الثقافية القائمة.

يرجع المخططون أسباب التعثرات التي عرفها التمدرس في الفترات بين 1966 و 1973 إلى تحفظ الساكنة القروية وعدم اهتمامها بالمؤسسة المدرسية. وقد أكدت الدراسات التي أنجزتها فيما بعد الخبرة الدولية التي كانت تعمل لفائدة الإدارة المغربية الخصوصيات الوطنية المتعلقة بتشتت السكن، القروي وببنيتها المفككة.

وقد واجهت تطبيقات الخريطة المدرسية إكراهات من الصعب تجاوزها. وهكذا خلال عقد

3- Salmi.J. *crise de l'enseignement et de production sociale au Maroc*, Ed. Maghrébines, casablanca, 1985

4- Souali M, «les disparités du niveau de scolarisation entre régions et entre milieux urbaine et rurale au MAROC», un actes du colloque «education et formation prof»

السبعينات، وقد مكن الجهد المالي المبذول وبناء المنشآت وفق منهجية أكثر عقلانية من تحقيق تقدم في التمدن بالوسط القروي، لاسيما بالنسبة للفتيات. وقد حثت مرحلة التراجع القوي في مؤشرات التمدن التي سجلت في الفترة ما بين 1984 و 1990، الادارة بناء على طلب الهيئات الدولية الممولة على الانكباب على تسليط الضوء وبعث أكبر على محدودات التمدن في هذا الوسط. وقد انتهت هذه الدراسات والتوصيات في نهاية التسعينيات بالادارة الوصية الى سن سياسة إرادية لمواجهة الوضعية.

- من بين المحددات التي طرحتها هذه الأبحاث، يمكن تسجيل دور الفوارق الجغرافية والمناخية بين الجهات، سواء كانت معزولة، أو توجد في مناطق جبلية أو مناطق مفتوحة على مختلف وسائل النقل والتواصل.

- ويتعلق الأمر أيضا بالطابع الخاص لتمدن مكثف حديث العهد أنجز في وقت لم يكن فيها النسيج الاقتصادي مستعدا لمواجهة متطلباته وفي فترة كان فيه تحديث المجال الاقتصادي والاجتماعي في بدايته.

- إن دراسة آثار التباينات ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار كذلك عدم تجانس العوامل المؤثرة كالخصائص الثقافية واللغوية للجهة ومحفزات الولوج الى المدرسة والاستمرار في الدراسة، ومستوى التجهيز الجهوي ودرجة التأطير الإداري العمومي فيه، ومستوى بنيته التحتية الصحية... إلخ.

- وهناك كذلك دور المستوى المعيشي للسكان بهذه المناطق التي يغلب عليها الطابع القروي، حيث تمثل أعباء تمدن الأطفال بالنسبة إليهم نقضا ماديا ينبغي تداركه. وهذا الأمر يعكس مستوى وفرة الموارد على المستوى المحلي. إن تداعيات استغلال الأطفال في الأعمال الزراعية أو الصناعة التقليدية في عدم انتظام تمدن الأطفال وفي النسب المرتفعة للانقطاعات التي تميز السنوات الأولى من التمدن.

ويبدو أن عامل مستوى العيش يؤثر سلبا بشكل كبير على تمدن الفتيات. وقد كشفت التحقيقات الدورية حول استهلاك الأسر أن تمدن الفتيات يتأثر بمستوى الدخل بحددة أكثر في المناطق القروية بالمقارنة مع الوسط الحضري.

- ويعكس تمدن الأطفال روح الحداثة والانفتاح لدى الأسر ومستواها التعليمي، ويتجلى ذلك في المواقف والتصورات الاجتماعية إزاء المدرسة. وتبرز الاختلافات في تصور أهمية الشهادات المدرسية بين المنطقة الحضرية والأرياف وإحساس ضئيل للأسر بضرورة تمدن الفتيات. فإذا كان ينظر الى المدرسة في المناطق الحضرية كوسيلة للارتقاء الاجتماعي، فإن أولياء الأمور في المناطق القروية، على العكس من ذلك، لا يأملون في أن يروا أطفالهم المدرسين يشتغلون في الفلاحة. إن هذه العوامل النوعية والمرتبطة بالتفاعل الثقافي بين المدرسة والوسط تأخذ أبعادا هامة بفعل الخصوصيات الجهوية المرتبطة بالهوية الثقافية المحلية : وينظر الى المدرسة كفضاء للمثاقفة أو الانسلاخ عن الهوية الثقافية ناهيك عن العنف الذي يتم الشعور به من

جراء الخيارات الحداثية إلى جانب صعوبة نشر لغة أجنبية، والتعامل مع ازدواجية اللغة العربية بين الدارجة والفصحى وما ينجم عن ذلك من عوائق تحول دون جعلها أداة ملائمة للتعليمات والمكانة و المكانة الملتبسة والغامضة المخصصة للهجات المحلية، الخ.

- إن خصائص النظام التعليمي لا يسمح بالتكيف مع التنوع في البيئات : فصلاية النظام ومظهره المتراص والأحادي المبادئ وانتقائيته المفرطة الى جانب عدم ملائمة البرامج، كلها عوامل تساهم في نفور تلاميذ بعض الجهات، كما أن ابتعاد البرامج عن الحقائق المحلية و واختلالات التوجيه المدرسي بسبب غياب تشخيص عقلاني لمهارات التلاميذ كلها عوامل تزيد من حدة تأثيرات المظاهر الأخرى للتباينات الجهوية المشار إليها سابقا.

تبرز المحددات المختلفة التي تم تحليلها أن الاختيارات الذاتية لأولياء الأمور ولأطفالهم تعكس إلى حد كبير الشروط الموضوعية للظروف الاجتماعية والاقتصادية المحلية و وكذا الظروف التي توفرها المنظومة التربوية. وبعبارة أخرى، فإن الأمر لم يعد يتعلق بحواجز قاطعة بقدر ما يتعلق الأمر بخصوصيات بعض أنماط العيش الجهوية أو المحلية، إن الأمر يتعلق باعتبار له طابع عام يطرح إشكالية اندماج نظام التعليم داخل الوسط، وتثبيته وامكانية استجابته لأهداف تكوين ملائم ولانتظارات المستفيدين.

تحليل المردودية المدرسية باستمرار إلى دور المحددات ذات الطابع المجتمعي والمؤسساتي، إذ غالبا ما يمكن تفسير المسار المدرسي للتلميذ بطبيعة النظام المدرسي ذاته وبالعوامل النفسية أو الاجتماعية المؤثرة على المستوى الفردي و الأسري.

تجمع معظم النظريات في مجال التخطيط حول الفكرة التي تقضي بأن توافر الموارد التربوية من بين العوامل الأساسية التي تفسر جزئيا إمكانيات الولوج إلى التربية، وتعكس الاختلافات بين البلدان وبين الجهات في هذا المجال. إن الولوج إلى المعرفة، وإلى التمدن و إلى النجاح المدرسي يتحدد بحجم الوسائل التي توفر للتعليم. فالولوج إلى المعرفة هو أمر مشروط أيضا بمجموعة معقدة من المؤسسات الاجتماعية، والتي ترتبط هي الأخرى بنمط توزيع الفائض الاقتصادي في البلاد.

البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي : آلية جديدة لتقويم مكتسبات التلاميذ بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين

من إعداد :

هيئة التحرير

تمثل هذه الورقة مقتطفا من التقرير التركيبي للبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقويم لدى المجلس الأعلى للتعليم برسم سنة 2008، والذي ارتأت هيئة التحرير أن تنشره، في صيغته الأصلية، لكونه يقدم تعريفا شاملا ووافيا لهذا البرنامج الذي يعد تجربة متميزة في تقويم التحصيل الدراسي بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

اعتبارا لكون التقويم يعد مكونا محوريا للعملية التربوية، وممارسة تهدف بالأساس إلى الرفع المستمر من جودة التربية والتعليم، كما نص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه الإطار المرجعي للإصلاح، من خلال تأكيده أن نظام التربية والتكوين يخضع برمته للتقويم المنتظم، من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية؛ فإن تعزيز ثقافة التقويم وتطوير أساليبه في المنظومة، يشكل أحد الخيارات الاستراتيجية لربح رهانات المدرسة المغربية الجديدة. وهو خيار جسده المجلس الأعلى للتعليم من خلال تقريره الأول الصادر سنة 2008 حول «حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها»، حيث أكد، بهذا الخصوص، «ضرورة التوفر على أداة موضوعية، فعالة وموحدة على الصعيد الوطني لتقويم مكتسبات التلاميذ بمختلف المستويات الدراسية».

لذلك، عمل المجلس الأعلى للتعليم على إرساء البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، بدعم علمي من الهيئة الوطنية للتقويم، التي تضطلع بإنجاز تقويمات شمولية أو قطاعية أو موضوعاتية للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين وقياس نجاعتها، عبر إجراء تقديرات إجمالية للمعارف والكفايات المكتسبة من قبل المتعلمين في مختلف أسلاك التعليم، وتحليل تطور المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة وتحسين جودتها.

وقد أنجز هذا البرنامج بتعاون مع وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، من خلال المركز الوطني للامتحانات والتقويم، وبمساهمة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والنيابات الإقليمية، والإدارة التربوية للمؤسسات التعليمية، والمفتشين والمدرسين المعنيين. وهو برنامج يزاوج بين قياس مكتسبات التلاميذ في المواد الدراسية الأساسية، ضمن سنوات حاسمة من مسارهم الدراسي : السنة الرابعة والسادسة ابتدائي، والسنة الثانية والثالثة إعدادي؛ وبين تحديد المتغيرات المدرسية والأسرية والسوسيو اقتصادية ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي، وذلك في أفق وضع استراتيجيات ناجعة للاستدراك والتعديل والمعالجة الناجعة.

الأهداف :

يتوخى المجلس، من خلال إرساء برنامج وطني لتقويم التحصيل الدراسي، تحقيق جملة من الأهداف تبتغي الرفع من جودة مردودية المدرسة المغربية، أهمها :

- الوقوف على مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، في مواد دراسية أساسية، وفي محطات هامة من مساراتهم الدراسية ؛
 - توفير آلية وطنية، جديدة، ناجعة، منتظمة ودورية، مبنية على مقارنة علمية تستند إلى مؤشرات واضحة ومتفق عليها للقياس بأدوات مجربة، من شأنها أن تشكل مرجعية علمية للباحثين والفاعلين في حقل التربية والتكوين ؛
 - إشاعة ثقافة التقويم في مختلف مكونات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وأوساطها ؛
 - تمكين ذوي القرار من التعرف على واقع التعليمات، ومساعدتهم على القيام بالاستدراكات وإيجاد الحلول الملائمة ؛
 - ملاءمة عمليات التقويم مع المعايير الدولية المتعارف عليها ؛
 - إرساء المقومات الأساسية لبرنامج وطني طموح، يكون هدفه إجراء تقويم منتظم للتحصيل الدراسي وتتبع مكتسبات المتعلمين، في ضوء المتغيرات المدرسية والبيداغوجية للمنظومة التربوية الوطنية، والعوامل السوسيواقتصادية والثقافية المؤثرة فيها ؛
 - إذكاء نقاش وطني رصين وبناء حول واقع التحصيل الدراسي للتلاميذ المغاربة، من أجل الإسهام الجماعي في تمكينهم من أفضل شروط التعلم والإقبال على الدراسة والتحصيل المتين بفرص متكافئة.
- ومن منطلق الاقتناع بأن جودة التربية والتعليم تشكل مسارا تُبنى أسسه على المستوى المحلي، ولاسيما في المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال الممارسات البيداغوجية داخل الفصول الدراسية، فإن البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي لسنة 2008، يضع على عاتقه مسؤولية مزدوجة الاتجاه :
- **يُروم الاتجاه الأول، الإسهام في بلورة قيادة فعالة للجودة البيداغوجية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، على مستوى سلكي الابتدائي والثانوي الإعدادي ؛**
 - **أما الاتجاه الثاني، فيتوخى تحسيس مختلف المتدخلين في العملية التعليمية-التعلمية، وخصوصا المدرسين، والتلاميذ، وأسرهم، بالتعثرات والصعوبات القائمة بغاية البحث عن الأساليب العلاجية الناجعة، في إطار ثقافة قوامها تحمل المسؤولية والمساءلة والتحفيز.**

تجدر الإشارة إلى أن انطلاق البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي يعتبر استمرارا لعمل

المجلس الهادف إلى الوقوف المنتظم على واقع المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، واستشراف آفاقها، وذلك من خلال تعزيز هذا العمل بتقويمات موضوعاتية لجوانب خاصة من مكونات المنظومة ووظائفها. وذلك هو الشأن بالنسبة لهذا البرنامج الذي يتوخى النفاذ إلى عمليات تحصيل المعارف والكفايات الأساسية في التعليم المدرسي الإلزامي، بما يرتبط بها من ممارسات وعلاقات بيداغوجية، وما تحققه مكتسبات التلاميذ داخل الفصول الدراسية.

شهادات

آراء حول التقويم بالتعليم الثانوي التأهيلي

عبد الله الوالي العلمي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

ليس بالشيء الهين، خاصة في مادة اللغة العربية حيث يكون الأستاذ مطالبا بتقويم مجموعة من الجوانب في آن واحد، وحتى إن حدد مسبقا معايير التقويم، فإنه يجد نفسه يتماهى مع تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، حتى وإن كان موضوع التقويم لا يتعلق باللغة والنحو، وبالتالي لا يستطيع أستاذ اللغة العربية، في نظره، أن يلتزم بمعايير معينة. أما فيما يخص التقويم التشخيصي فإنها عملية لا تنال الاهتمام اللازم بها، بل إن التقويم التكويني في حد ذاته، يصير عملية يصعب القيام بها في أحسن حال بسبب مشكل الاكتظاظ وإكراهات إتمام المقرر الدراسي في الأجل المحدد.

- ترى سعاد، أستاذة اللغة الفرنسية منذ سنة 2001، بأن التقويم التشخيصي الذي تقوم به غالبا ما يثبت النقص الحاد الذي يعاني منه التلاميذ في هذه المادة، خاصة خلال السنوات الأخيرة، وبالتالي تجد نفسها في حيرة كبيرة، هل تتقيد بما هو محدد في المقرر؟ أم تقوم بدعم التلاميذ لسد الثغرات المسجلة وتأهيلهم من جديد؟ أما التوفيق بين الأمرين فيتطلب مجهودا مضاعفا، الشيء الذي يصعب القيام به في ظل الظروف الحالية التي تعيشها المدرسة المغربية؛ من قبيل الاكتظاظ وكثرة ساعات العمل.

إن المفهوم الجديد للمدرسة يجعل وظيفتها لا تنحصر في تحصيل المعارف والسلوكات، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لاندماج النشء في المحيط الاقتصادي والاجتماعي. وهو ما لن يتأتى إلا بتعليم رفيع يمكن من بلوغ مستوى راق من المعارف والكفاءات.

وحيث إن التقويم يوجد في صلب العملية التعليمية التعلمية فإنه يشكل حجر الزاوية في الإصلاح التربوي، وتعديل الأداء البيداغوجي، خاصة عملية تقويم تعلمات التلاميذ. ومعلوم أن التقويم ثلاثة أنواع :

1. **تقويم تشخيصي**، ينجز قبل انطلاق العملية التعليمية التعلمية ؛

2. **تقويم تكويني**، يتخلل هذه الأخيرة بكل مراحلها ؛

3. **ثم تقويم نهائي** يتم بعد مرحلة التعلم.

لكن كيف ينظر المدرس لعملية التقويم ؟
للإجابة على هذا السؤال استقينا آراء مجموعة من الأساتذة يدرسون مواد مختلفة في السلك الثانوي التأهيلي.

- يقول سعيد، أستاذ اللغة العربية منذ 17 سنة : التقويم في العملية التعليمية

الذي يجعل التلميذ، خاصة في مادة التربية الإسلامية، لا يهتم بالمادة إلا في السنة الأولى باكوريا حيث سيتمحن في نهاية السنة، أما تلاميذ السنة الثانية باكوريا وبسبب إدراكهم لعدم وجود امتحان في المادة نهاية السنة فهم لا يولونها أدنى اهتمام، وهذا أمر ينطبق على كافة المواد المدرسة في الثانوي التأهيلي. إن إيلاء الامتحان الأهمية الكبرى يترتب عنه ظهور مجموعة من الظواهر السلبية، مثل لجوء التلاميذ إلى الغش في الامتحان والخداع في إنجاز الواجبات، هذا بالإضافة إلى أن ارتباط التقويم في ذهن المتعلم بالجزاء النهائي يجعله لا يعير أهمية للمواد ذات المعاملات الضعيفة، كما لا يعير للمراقبة المستمرة أهمية تذكر.

ويضيف أحمد أن عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة، بالنسبة لبعض التخصصات، خاصة العلمية منها لا يساعد على القيام بعملية تقويم علمية، فحصة واحدة خلال الأسبوع لا تسمح حتى بالتعرف على التلاميذ، خصوصا إذا علمنا أنه قد يصل عدد التلاميذ إلى خمسين تلميذا داخل القسم الواحد.

جمال مدرس مادة اللغة الإنجليزية منذ تسع سنوات، يدعو إلى تقويم المناهج التربوية والمقررات بإشراك الأستاذ الممارس والمحتك الأول بها، ويعتبر أنه يجب الاستفادة من تجارب الدول الأنكلوسكسونية في هذا الباب، مثل تجارب الولايات المتحدة الأمريكية؛ فحالات الغش مثلا، في صفوف التلاميذ أو الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية قليلة أو نادرة عكس الحالات التي يتم ضبطها بالمغرب، وهذا راجع إلى طبيعة نظام التقويم المعتمد داخل هذا البلد.

يعتقد حسن، أستاذ مادة الفلسفة منذ 27 سنة، أن مجالس الأقسام من بين الأشياء التي قد تساعد على تقويم جوانب متعددة لدى التلميذ، فهي تعد من حيث المبدأ ميدانا للتقويم الإجمالي للتلاميذ وللعملية التعليمية التعليمية برمتها. لكنها تظل بصفة عامة، وحسب طبيعتها وأسلوب عملها شكلية وغير مفيدة، في حين من المفروض أن يكون انعقادها مناسبة لتقويم شامل سواء للتلاميذ أو المقررات. ويعتبر حسن أنه حتى إن عقدت هذه المجالس، فإنها تخصص في بعض الأحيان خمس دقائق لقسم بكامله، وقد لا يحضر لهذا المجلس كافة الأساتذة، شأنه شأن مجلس التدبير الذي يوفر فرصة سانحة لتقويم شمولي للمؤسسة التعليمية.

أنس، أستاذ مادة الفلسفة، مارس التدريس كأستاذ التعليم الابتدائي لمدة خمس سنوات ثم انتقل للعمل بالثانوي التأهيلي في سنة 2007، يرى أن الموضوع المثالي، وهو أكثر أنواع التقويم انتشارا في مادة الفلسفة، يعتبر نوعا ضئيل الصدق والثبات. كما أن الأسئلة التي قد يتناولها الموضوع المثالي لا تغطي سوى جانب محدد من المقرر، وكثيرا ما يجد التلاميذ صعوبة في فهم وإدراك المطلوب، وهذا ما يفسر خروج العديد من التلاميذ عن الموضوع في العديد من الحالات. كما أن تصحيح الموضوع المثالي يتطلب وقتا طويلا، وتبرز الذاتية بشكل كبير أثناء تصحيحه.

يعتبر أحمد، أستاذ مادة التربية الإسلامية لمدة تسع سنوات، أن من أهم عيوب نظام التقويم المعتمد حاليا في المدرسة المغربية هو إيلاؤه أهمية كبيرة للامتحان النهائي، الشيء

• أما يوسف، أستاذ مادة التاريخ والجغرافيا لمدة عشر سنوات، فيرى أن عملية التقويم عملية معقدة ومركبة، وتتطلب التنوع في الوسائل المعتمدة خصوصا في مادة الاجتماعيات. لكن حجم المقرر والزام الأستاذ بضرورة إنهاءه في وقت محدد سلفا، لا يسمح بالقيام بعملية التقويم بطريقة علمية وشمولية و التنوع في وسائلها. ويضيف يوسف أنه بالرغم من الأهمية الكبرى للعملية فإن معظم التكوينات التي تقوم بها هيئة التفتيش لأساتذة المادة نادرا ما تتطرق للموضوع، وإن تم ذلك فيكون بشكل مقتضب ويقتصر فقط على الجانب النظري الذي يصعب في الكثير من الأحيان تطبيقه على أرض الواقع.

إنها عملية تتطلب تكويننا أساسيا وتكويننا مستمرا لجميع الفاعلين في الحقل التربوي حتى يواكب الجميع ما جد في العملية، كما تتطلب توفير الظروف الملائمة لها.

إن التقويم أحد الركائز الأساسية من أجل تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية ككل، إنه ثقافة يجب تثمينها وتدعيمها لدى كافة المتدخلين في العملية التربوية، وينبغي العمل على تحسين أساليب ووسائل التقويم الحالية لجعلها تنسجم وروح الإصلاح الذي شرع فيه. كما أن العلاقة وطيدة بين ممارسة التقويم وعملية التعليم، ومن الأهمية بما كان أن تكون عملية التقويم متجانسة وخصوصيات

المناهج الجديدة، والتي تدعو إلى التركيز على التنمية الشاملة للمتعلم وعدم الاكتفاء باكتساب المعارف فحسب.

وإذا كنا نؤمن بأن العملية التعليمية التعليمية هي بمثابة سلسلة مرتبطة لا تقتصر على الأستاذ والتلميذ فحسب، فإن التقويم عملية لا تنحصر هي أيضا عند المدرس والتلميذ فقط، بل تشمل كل الفاعلين في الحقل التربوي، وتتطلب بالإضافة إلى الأشياء الواردة في آراء الأساتذة كالتكوين المستمر وتوفير الظروف الملائمة لإنجاح العملية والتنوع في وسائل التقويم، كما تتطلب إعطاء الأهمية لبعض الوسائل، والتي قد تبدو للبعض على أنها ذات أهمية كمجلس التدبير والمجالس التربوية ومجالس الأقسام... فهذه الأخيرة، ذات أهمية كبرى وينبغي إعطاؤها المكانة التي تستحقها باعتبارها وسائل تقويم بمنظور شمولي للمؤسسة التعليمية، وهذا حتى لا تنحصر عملية التقويم في مفهومها التقليدي المعتمد على الفروض والامتحانات، فهي تتداخل مع تحديد الحاجيات والافتحاص وهي كلها عمليات تسعى إلى تطوير أو تحويل شخص أو مؤسسة أو منتج من وضعية آنية إلى وضعية مبتغاة.

إن التقويم عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية التعليمية، ويتطلب اهتماما أكبر وإشراك كافة الفاعلين في الحقل التربوي والانفتاح على التجارب الناجحة في هذا المجال، حتى تعطي العملية ما هو متوخى منها.

كلام آخر عن التقوم

علي رءيمي

أستاذ التقوم الابتدائي- أموكر- إملشيل

إلى الوعي الكبير بما تمثله المدرسة لهؤلاء المنءرين من وسط ءبرت انتظاراته وهمومه، فكان البءء المتواصل والسعي الءيء وراء الاءتراف من الءبرات المتراكمة في مءال التربية والتقوم. كم كانت سعادتي كبيرة وأنا أكتشف أنني أمارس طرائق بيداغوءية من قبل الإءماج والفارقية دون أن أعي ذلك صراءة وأقوم بالتأسيس لها معرفيا ومنهءيا.

لم يعد التقوم في ممارستي منءصرا في استءراج الكم الكبير من المءلومات التي ءءشو بها تلامءتي أءمءتهم، بل صار بوابة لقياس مءى إءءاء ما أقءمه لهؤلاء الصغار للانءراط في عالم ءءيد ءءمل تقءير الذات واءترام الآخر، وفرصة لصقل ءبراتي البيءاغوءية والرقمي بها إلى مستوءيات اءترافية.

لم أطلق المراقبة المستمرة، ولم أنضم يوما إلى طابور المشككين في عملية التقوم أو المستهترین بها والءین ءعتبرونها عبئا إءافيا. وهنا ءءضرنی بعض القصص التي ءعلت التقوم ینقل من مئیءان المءارف والءفايات التربوءة إلى ساحات أخرى كالساعات الإءافية الإءبارية وءءماء السءرة التي ءقءمها الأطفال الصغار لشيءوءهم ءاأل أسوار المدرسة وءارجها.

أثناءل مرات عدة عن ءءوى التقوم مءام ءصيص الناءءین ءءء بعیءا عن

من نافلة القول إن التقوم بصفة عامة، والتقوم بصفة ءاصة يعد من أهم عناصر المنظومة البيءاغوءية، ومن الأسس واللبئات الأساسية في العملية التءليمية التءلمية لارتباطه بكفايات التقوم، بل لكونه الءجر الأساس لتشءيص وءعية التقوم وإظهار مكامن القوة والضعف فيه.

وإذا كان التقوم هو ءءمین المنءر وتقومه، فإن التقوم هو إعطاء قيمة غالبا ما تكون عءءية مبنية على مءاير قیاسية مءءءة.

إن تلك الأيام المفعمة بالءء التي قضيناها في مركز تكوين المءلمین والمءلمات، ءیء الانءباب الءيء على ءءصیل المستءءات والتءقیق في المصطلءات التربوءة والبءء المتواصل لءءصیل ءقافة بيداغوءية تكون السند عند التءءرء ومباشرة العمل المئیءانی، لن تنسیني أبءا تلك الءهشة التي وسمت ممارستي المباشرة لمهنة التءريس. فأول يوم ءاأل الفصل الءراسي اءءء عنوانا له التقوم التشءیصی، وبءل ءعل التلمیء مءور هذه العملية وءءءني مءبرا على تقويم ءبراتي ومراجعة أءواتي التربوءة ومفاهیمی الءیءاكئیكية بءية إءءاء ءل للمعیقات الیوءية التي عایشتها في مءارس أعالي الءبال.

ءءربتي المتواضعه قابلها شءف كبير بالمهنة وءب لنبل الرسالة التي ءءملها، إءافه

اعتبارات التحصيل السليم والنتائج التي يفرزها.

أُتساءل كيف تتغلب المعطيات الكمية لمصالح الخريطة المدرسية على المجهودات البيداغوجية النوعية للأساتذة والأستاذات المخلصين.

إن التقويم السليم يفرض أولا الإيمان الفعلي للمدرس وكل المتدخلين في العملية التربوية بدورهم في نشر المعرفة وبناء الوعي الحقيقي، انسجاما مع نبيل الرسالة وعظمة مسؤوليتهم في تكوين أجيال تحمل هم الوطن والإنسانية جمعاء.

المطلوب من كل فاعل تربوي الاطلاع على كل المستجدات التربوية بعين المختص الناقد وليس المستهلك المقلد.

إبداع أسلوب تقويمي مثمر وبناء دائما ما يكون ثمرة بحث وتنقيب جادين في أمهات الكتب المختصة بغية فهم ما يجري وبناء معرفة ممنهجة، وبالتالي ممارسة تكون في مستوى واقعنا التعليمي الزاخر بالتحديات والعقبات.

إجمالا ينبغي أن نتجاوز فهمنا الضيق للتقويم باعتباره مرادفا لامتحانات، أو كونه عملية نهائية تأتي في نهاية كل فصل دراسي، وتتناول معارف التلاميذ بغية اتخاذ قرار النجاح أو التكرار...، إلى اعتبار التقويم عملية منظمة وشاملة ومقصودة وعلمية بغية اتخاذ إجراءات مناسبة لتسهيل نجاح اندماج المتعلم في واقعه مع وسمه بطابعه الفردي البدع.

المتعلم (ة) من زاوية التقويم التكويني

العربي آيت الملالي
مفتش التعليم الثانوي
نيابة الحاجب

من ثقافة المدرسة، ونظرته الاستباقية لأسئلة الامتحانات، وتوجيهه المركز في إبراز تفوقه، والتلميذ(ة) المتعثر الحقيقي، والتلميذ(ة) المتعثر غير الحقيقي الذي قد يفسر وضعه باعتماد أساليب تقويم لا تناسب قدراته.

ففي معرض نقاش ساخن على هامش لقاء تربوي نظم لفائدة أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي حول التقويم التربوي، تساءل الأستاذ «خالد» عن نجاعة التقويم المعتمد في المدرسة الإعدادية وقدرته على التمييز بين التلميذ(ة) المتفوق(ة) الحقيقي والآخر(ى) المتعثر(ة) الحقيقي. وأشار إلى أن أساليب التقويم المعتمدة حاليا في المراقبة المستمرة كآلية للتقويم التكويني، ومنها الاختبارات، تتخبط في مجال اكتساب المعرفة. وهي مجرد عينات من التمارين والأسئلة الممكنة في قياس ما نحن بصدد قياسه، وتفيد كأدوات للقياس في فحص ما إذا كان بمقدور المتعلم(ة) أم لا، أن يتذكر ويستشهد بمعارف وبيانات دقيقة أو يتعرف عليها باعتبارها إجابة عن أسئلة معينة يكون منتوجها معلوما. إضافة إلى الاهتمام بقياس مجال بعض المهارات العملية، دون إيلاء المكون الوجداني ما يستحقه من أهمية. ولم يخف الأستاذ أيضا أن هذا يحيلنا على بيداغوجيا الأهداف ذات الصلة بإنجاز تعلمات مجزأة ومنظمة مطابقة لأهداف معلنة، حيث الوقوف عند تقويم المكتسبات الأكاديمية للمتعليم(ة). والظاهر أن ما يطلب

يعد التقويم أحد المكونات الوازنة في المنظومة التربوية، إذ يرافقها في مختلف محطاتها وعملياتها كضابط لإيقاعاتها، ومحك حقيقي للوقوف على مدى فعالية المناهج الدراسية والنجاعتين الداخلية والخارجية للمدرسة. وهو ما يفرض حصول تمثلات إيجابية تجاه مكون التقويم ومخرجاته لدى الفاعلين التربويين، كل حسب موقعه في تدبير العملية التعليمية التعلمية. ويحيلنا هذا على طرح سؤالين أساسيين هما : ما هي تمثلات الفاعل التربوي وبقية أطراف العملية التعليمية التعلمية للتقويم التكويني كممارسة عملية ميدانية ؟ وكيف ينظر إلى المتعلم من زاوية التقويم التكويني ؟

إنهما سؤالان سيتوسلان إجابتهما في حصيلة تجربة ميدانية للتفتيش والتأطير التربوي، غدتها استنتاجات لقاءات تربوية وزيارات صفية وتواصل مباشر مع بعض الفاعلين التربويين وممثلين عن الشريك الحقيقي للمؤسسة التعليمية وبعض التلاميذ.

دون الغوص في كل وظائف التقويم وآلياته وأساليبه نكتفي بالتقويم في بعده التكويني وما يصدر من قرار على إثر تحصيل نتائجه في حق التلميذ، من قبيل : تلميذ(ة) متفوق(ة) وتلميذ(ة) متعثر(ة)، وبينها يوجد التلميذ(ة) المتفوق الحقيقي والتلميذ(ة) المتفوق غير الحقيقي الذي يوظف تمكنه

في غالب الأحيان، هو رصف المعارف والمهارات العملية بعضها جنباً إلى جنب بعض، فيطرح حول كل منها مثلاً سؤال مختلف، بحيث يوظفها موضوع ينشد الشمولية في تقويم المكتسب لدى المتعلم(ة). في حين يتطلب الأمر بناء أداة/أدوات قياس تمكن من مفصلتها (المعارف والمهارات العملية والتعاملية) وتوليفها لإنجاز إنتاج معين أو التوصل إلى الحل المنتظر. والحالة هذه، تساءلت الأستاذة «فاطمة» عن حدود الالتزام بمنطوق مذكرات التقويم التربوي التي تؤكد على الدور المتميز للمراقبة المستمرة في تتبع تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية الكفايات لدى المتعلمين والمتعلمين ورصد تعثراتهم من أجل معالجتها وتحقيق الإنصاف بينهم.

وأستحضر هنا تجربتي المتواضعة في عمل قادته منظمة للتعاون الدولي حول التقويم وفق مقارنة الملاءمة، إذ عملت على بناء أدوات للتقويم التكويني وتجريبها بهدف التحقق من درجة نماء الكفاية لدى المتعلم(ة). والرقى إلى مستوى عقلنة تشخيص تعثرات التلاميذ وبناء خطة محكمة للدعم والمعالجة. وبالتالي الكشف عن الفروق بين المتعلمين والمتعلمين، والعمل على تقليصها عن طريق مساعدتهم على تحسين نتائجهم الدراسية. وقد أسهمت التجربة في إشاعة ثقافة التعلم الملائم وسبل عقلنة مسار اكتساب التعلمات وتقويمها في إطار المقاربة بالكفايات بين عدد من الأساتذة الذين انخرطوا إيجاباً في التجربة ذاتها. وأتذكر جيداً مدى تأكيد أنشطة الدورات التكوينية وإلحاح ورشات الإنتاج على الإنصاف مبداءً أساساً في سيورة العملية التعليمية التعلمية بناءً للتعلمات وتقويماً للمكتسب والكفاية. وهو المبدأ نفسه الذي نصت عليه المذكرات الرسمية حول التقويم التربوي.

وسنحت فرصة مناقشة درس تجريبي حول تصحيح فرض كتابي محروس واستثمار نتائج المتعلمين، إثارة إشكال احترام مبدأ الإنصاف في التقويم المعتمد في المدرسة المغربية. وكان للأستاذ «محمد» حكم خاص مفاده أن التقويم الحالي يضمن تساوي كل من المتعلم(ة) المتفوق الحقيقي والمتعلم(ة) المتفوق غير الحقيقي، مادامت الجهود التي يبذلها كل منهما في أدائه التقويمي تظل في غالب الأحيان حبيسة التعامل مع الجزئ. وبالتالي تضيع معه فرصة دعم ومعالجة التعلم(ة) المتفوق غير الحقيقي، مما يخل بالبناء السليم لتعلماته الجديدة. ويرجع ذلك إلى صعوبة إيجاد تصنيف دقيق للمتعثرين الفعليين والذهاب نحو تخطيط وتفعيل استراتيجية واضحة للدعم و المعالجة في أفق تنفيذ المذكرة الوزارية الخاصة بالموضوع.

وأضاف الأستاذ أن ما يحفظ عضوية التقويم هو ضمان توافر المصادقية والثبات والصلاحيية باعتبارها صفات للقياس تضمن رصد العوامل المؤثرة في وجود أخطاء القياس الثابتة منها وغير المنتظمة، و بدونها لا يمكن تأويل نتائج أفراد العينة بكل دقة وموضوعية وأمانة وتحقيق الإنصاف بين المتعلمين والمتعلمين. إذ الخاسر الأكبر في هذا المجال هو التلميذ المتعثر غير الحقيقي الذي يمتلك قدرات وإمكانات ذاتية لم تستثمر في بعدها الوظيفي، نتيجة إقصائه في مسار ديداكتيكي لا يساير ويوافق طبيعة قدرات سيرورته الذهنية، وأسلوب تعلمه وتقويمه. وتساءل الأستاذ مرة أخرى عن مدى حضور الإنصاف في مجال التقويم. ولم يتوان الأستاذ «رشيد» عن الإدلاء بشهادة تؤكد ذلك ملخصها تفسير قدمه أحد التلاميذ بخصوص ضعف أدائه في أنشطة التقويم، وكان على إثر حوار مفتوح في نهاية نشاط تصحيح فرض كتابي محروس، حيث عبر عن شعوره

هذا التقويم معايير محددة ومضبوطة تترجمها مؤشرات ينظر من خلالها كل من المتعلم(ة) أو الأستاذ(ة) إلى إنتاج المتعلم. ونبه الأستاذ «عمر» إلى أن نجاح التقويم في تجربة بيداغوجيا الإدماج يتوقف على مدى نجاعة سيرورة أرساء الموارد وما يرافقها من إدماج جزئي.

ولم تخف الأستاذة أن جديد التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج، دعوة صريحة لتأهيل الأستاذة استجابة لمتطلبات التعامل مع عدة التقويم في بيداغوجيا الإدماج. ولن يحصل ذلك دون انخراط جاد في مسار التكوين المستمر المنظم لاقتحام السيرورة هاته، بغية تأهيل المتعلم(ة) وإكسابه القدرة على الاستقلال في التفكير وحسن التصرف، واتخاذ المواقف المناسبة تجاه القضايا والمشاكل التي تواجهه في حياته. واستحضر هنا الاهتمام نفسه الذي تم الاشتغال عليه مع منظمة التعاون الدولي المشار إليها سابقا، وأجد أن التجربة أكدت على أنه لا يكفي أن نقوم المكتسبات الأكاديمية للمتعملم(ة) فقط، بل لابد من الكشف عن مدى عمق تعلمه وارتباطه بمواقف الحياة، وبشموليته واندماجه. ذلك أن تقويم قدرة المتعلم(ة) على تشغيل تعلماته في الحياة يعد تقويما لكفايات قابلة لأن تنقل إلى الحياة وتكيف معها. وفي تحديد لمفهوم تقويم التعلم الملائم أشارت (التجربة) أن «التقويم يكون منصبا على التعلم الملائم كلما كانت الوضعيات المطلوب إنجازها من لدن المتعلم(ة) تستوجب أداءات ومهام مستمدة من الحياة. وهو بذلك تقويم يجعل المتعلم في وضعية تحثه على استخدام تعلماته في المجالات الحياتية، أو إظهار قدراته على نقل كفاياته من سياق إلى آخر، أو تكييفها مع حالات مختلفة».

والراجح أن مبدأ الإنصاف الذي ينشده

(التلميذ) باغتراب تجاه معظم أسئلة التقويم التي توجه إليه باعتبارها لا تحفزه على تقديم إنتاج يستجيب لاهتماماته، فيكون مجبرا على إرضاء المصحح أملا في الحصول على نقطة تبعده عن أن يصنف ضمن خانة المغضوب عليهم.

وقد نتوسل خيرا في تجربة التقويم في بيداغوجيا الإدماج التي أشارك فيها بإسهامات متواضعة. فهي الأخرى تنشد تحقيق إنصاف المتعلم(ة) المتفوق منه والمتعثر، وذلك ما صرحت به الأستاذة «عتيقة» (عاينت مرحلة التجريب المحدود وتعايش الآن مرحلة التجريب الموسع في إطار تنفيذ إرساء مخطط بيداغوجيا الإدماج)، أثناء لقاء تقويمي لحصيلة تتبع تدبير أسبوعي، وأكدت أن التقويم في ظل اعتماد بيداغوجيا الإدماج ينشد المستوى التكويني قبل الإسهادي. فهو لا يقتزن حتما بجزاء، وإنما يركز على الإجراءات والمهام والإنتاج أكثر من النتائج، وعلى رصد أخطاء المتعلم(ة) ومجالات تعثره قصد معالجتها وتحسين وتطوير أدائه. كما يمنح المدرس سلطات واسعة في ممارسته استنادا إلى أدوات قياس مخالفة لما هو سائد، فضلا عن التركيز على كل مكونات شخصية المتعلم(ة) (المجال المعرفي المهاري و الوجداني)، والدعوة إلى قيام أشكال العمل الديداكتيكي على مبدأ التعلم الذاتي والمبادرة والتقصي والبحث والتجربة الميدانية. وأضافت الأستاذة أن هذا يقتضي دعوة إلى تقويم المتعلم(ة) من زاوية قدرته على التعامل مع المركب لإبراز درجة نماء كفايته. ويمر ذلك عبر إقداره على تعبئة موارده التي اكتسبها بشكل منفصل ودمجها ليستثمرها في معالجة وضعيات مركبة تدعى وضعيات إدماجية كبديل عن التقويم بالأهداف، حيث الاقتصار على التعامل مع الجزئ حينما يتم مخاطبة المكتسب من المعارف لدى التلاميذ بمعزل عن المهارات والسلوك والمواقف. ويتبنى

التقويم في بيداغوجيا الإدماج، مطلب أساس تمليه الحاجة في واقع مؤسساتنا التعليمية. وهو ما أورده الأستاذ «إدريس» أيضا، موضحا أن التجربة أبانت أن التلميذ(ة) المتفوق الحقيقي قادر على نقل وتحويل مكتسباته بتلقائية، ما يؤهله للتعامل السلس مع المركب، في حين أن المتعلم(ة) الذي نعت سابقا بالمتعثر غير الحقيقي، قد يجد ضالته في الاشتغال على الوضعيات الإدماجية و إبراز قدرته على التفكير وحسن التصرف، وبذلك يلتحق بصفوف المتفوقين الحقيقيين بحكم أهليته(ها) للاشتغال على المركب، شريطة أن تفي مرحلة إرساء الموارد بأدوارها وتؤكد نجاعتها لديه(ها). وفي المقابل يتعثر المتفوق غير الحقيقي نظرا لعدم قدرته على الاشتغال على وضعيات مركبة، مما يتيح فرصة رصد تعثراته ومعالجتها وتأهيله ليساير إيقاعات مسار التعلم والتعليم. ويبقى المتعلم(ة) المتعثر الحقيقي الذي كشف عنه التقويم، بواسطة التمارين، متعثرا بعد تقويم أدائه من خلال الاشتغال على الوضعيات الإدماجية، وهو ما يستوجب تدخلا خاصا لمعالجة تعثره.

ويتقاسم بعض أفراد هيئة الإدارة التربوية نفس الآراء السابقة بخصوص قصور أداء التقويم التكويني المعتمد في الممارسة التعليمية التعلمية. ففي اجتماع للفريق المحلي لمشروع المؤسسة، لتفعيل خطة الدعم والمعالجة ضمن أنشطة المشروع، أقر «محمد» - مدير ثانوية تأهيلية - دون تردد، أن ممارسات التقويم في بعده التكويني لا تلامس مختلف مستوياته العملية. فاستثمار نتائج التقويم لا تسعف في إيجاد تصنيف موضوعي و حقيقي للتلاميذ إلى فئات حسب أصناف المتفوقين والمتعثرين منهم، كما هو وارد في الموضوع، ولا تمكن من رصد دقيق لمجالات تعثراتهم. وبذلك تضعف حلقة الدعم والمعالجة وتضيع معها الخطة التي

تعتبر الهدف المتوخى في التقويم التكويني، دون إغفال الإكراهات المادية والتنظيمية وضغط الغلاف الزمني. وأضاف أيضا أنه إذا كان الاستناد إلى الأطر المرجعية في كل مادة قد أكسب التقويم مصداقية، وجعل منه أدوات للتواصل، فإن جهل الآباء بشقيها البيداغوجي والقانوني يضعنا أمام مسؤوليات كبرى مادامت المذكرات الوزارية بخصوص التقويم، تدعو إلى تأسيس تعاقد إيجابي بين كافة الفاعلين التربويين والشركاء. وشاطره الرأي ممثل عن جمعية آباء وأولياء التلاميذ، وأكد على ضعف التواصل بين الجمعية والمؤسسة التعليمية على مستوى التقويم التربوي، ويزكيه غيابها عن عمليات استثمار نتائج التقويم وتشخيص تعثرات المتعلمات والمتعلمين وبناء خطة الدعم والمعالجة. إذ غالبا ما تصبح المؤسسة التعليمية محط اهتمام الجمعية عند حلول فترات التقويم الإسهادي وإعلان نتائج التلاميذ.

ويبدو أن الأساليب المعتمدة في التقويم التكويني استنفذت أدوارها في تقويم المكتسبات المعرفية والمهارية وعكست محدودية أدائها في واقع الممارسات الصفية على مستوى تقديم أدوات يمارس عبرها المتعلم(ة) كفايته فيبرز درجة نائها، وبذلك عجزت عن تحقيق الإنصاف لدى المتعلمين وتقويم كفاياتهم. والظاهر أن تجربة بيداغوجيا الإدماج، بفضل عدة التقويم والأساليب التي هيأتها لتمكين المتعلم من ممارسة قدراته وإمكاناته الذاتية للتعامل مع المركب وإبراز درجة نماء كفايته وإنصافه، قد فتحت المجال لممارسة تقويم تكويني فعال يرقى إلى مستوى طموحات منطوق المذكرات الوزارية الخاصة بالتقويم التربوي الداعية إلى تتبع تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية الكفايات لدى المتعلمات والمتعلمين ورصد تعثراتهم من أجل معالجتها وتحقيق الإنصاف بينهم.

تقوكم التعلماآ بالمدرسآ الابدآآة بالوسآ القروي وفق مقاربة الإءماآ ؛ طموآ التصور وإكراهآ التفعيل

مأمد آآآ أبريك

مءير م/م سيءي بوعمرو أأآب

انطلق فيها تطببق هذه المقاربة، هو تقويم مكآسابآ المآعلمين.

وانطلاقا من آآربآي الميءانيآ كمءير لمؤسسة عاشآ مخاض آنزيل هذه المقاربة، سوف أقءم ما اسآآآآآه من آلال مواكبي لمرآل آفعيلها على أرض الواقع، مسآآضرا أهمية الآقويم في المآال التربوي وءوره في آآسين العملية الآعليمية في كل مسآويآها.

في هذا السياق لا بء من إثارة جملة من الآساؤلات الآي ظلت آراوآني منذ الشروع في هذه الآآربة من قبيل : ما مآال الآقويم التربوي بعء آعيم بيءاآوآيا الإءماآ ؟ ما أساليبه وأنماطه وفقا لهذه المقاربة ؟ هل هو امآءاء لما كان معمولا به قبل آطببق هذه البيءاآوآيا ؟ أم أن الأمر يآعلق بمعايير وأنماط آءيئة في الآقويم والإشهاد ؟ وهل الآقويم في هذه المنهآية موضوعي ويراعي مباءآ آكافؤ الفرص بين الوسطين آضري والقروي ؟ وكيف آم اسآيعابه وآآفيذه من طرف المءرسين ؟ وكيف يآم آءبير مآآآل العمليات المرآبطة به تربويا وإءاريا ؟

لآء شكلآ المذآرة الوزارية رقم 74

لا شك أن المآآبع للشأن التربوي ببلادنا سيلأآ أن هناك اآتماما مآزايءا من قبل كل المآآآلين والمسؤولين عن آطاع الآربة والتكوين، وانشغالا مآواصلا بالوضعية الآي آعيشها المنظومة التربوية والآي لم آسآطآ آآآيق انآظارآ المآآمع المغربي والمآبر عنها من آلال مقاصء ومرامي الميثاق الوطني للآربة والتكوين.

وفي سياق الإصلاحآ الآارية منذ صءور الميثاق الوطني سنة 1999، وعلاقة بمطلب الارتقاء بآوءة الآعلم، فقء آبآآ الوزارة الوصية منهآية العمل بالمشروع لآسريع وآيرة الإصلاح المنشوء، فأطلقت البرنامج الاسآعآالي وبيءآ في آنزيل مشاريعه ابتداء من سنة 2009، وشرآ في آطببق بيءاآوآيا الإءماآ كآيار منهآي لآآويب المآآوآ التربوي ببلادنا. والأكيب أن هذه المقاربة وآكآتها مآموعة من المسآآآآ على المسآوى البيءاآوآي والبيءاآآآكي، وآآآآ آآيرا من الآساؤلات آلال مرآآآي الآآريب والآعيم. وآكانآ أهم الموضوعآ الآي آظيآ بكآير من الآءل في أوساط نساء ورجال الآعليم العاملين بمؤسساآ الآعليم الابدآآي الآي

الصادرة بتاريخ 04 أبريل 2010 الدليل المرجعي لنظام التقويم والامتحانات في التعليم الابتدائي وفق مقارنة الإدماج التي تم اعتمادها كإطار منهجي لتفعيل المقاربة بالكفايات. وبناء على مقتضيات وتوجيهات هذه المذكرة فإن التقويم لم يعد يقتصر على الموارد فقط، وإنما يشمل أيضا الكفايات، لذلك فهو يسعى إلى قياس مدى استيعاب التلميذ للموارد من جهة، وقدرته على استغلالها في فك أو حل وضعية إدماجية من جهة ثانية. وبالتالي فأنماط التقويم بحسب هذه المذكرة في مستويات التعليم الابتدائي منها ما هو مشترك يشمل جميع المستويات الدراسية كالمراقبة المستمرة أو ما اصطلح عليه بتقويم الموارد وأيضاً تقويم الكفايات من صنف (أ) وصنف (ب). وهناك ما هو خاص بمستويات دون أخرى كالفروض الموحدة على صعيد المؤسسة والتي همت المستويات الزوجية إضافة إلى المستوى السادس والثاني والرابع. لكن واقع الممارسة يطرح إشكالا حول دور الإدارة التربوية وموقعها وحدود مسؤولياتها ومدى انخراطها في تتبع آليات وأساليب التقويم، علماً أن هيئة التدريس لم تعبأ بالقدر الكافي للانخراط الفعال لإنجاح سيرورة التنفيذ.

الواقع أن المؤسسة التعليمية، بأطرها الإدارية والتربوية، عاشت لحظات من الارتباك مباشرة بعد اطلاعها على هذه المذكرة وذلك نتيجة مجموعة من الاعتبارات :

1. لم تستفد الإدارة التربوية من أي تأطير بيداغوجي حول هذه المقاربة، ولم تشارك في دورات تكوينية في هذا المجال، الشيء الذي لم ييسر لها سبل فهم واستيعاب انتظارات هذه المذكرة. إضافة للانشغالات

الإدارية لمدير المؤسسة والتي أبعدته عن الاهتمام الكافي بالجوانب التربوية، حيث إنه أصبح منهمكا في تدبر ومعالجة الملفات الإدارية التي واكبت تنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي. ناهيك عن الاكراهات التي تعرفها المجموعات المدرسية بالوسط القروي، والتي لا تساعد رئيس المؤسسة على المواكبة الميدانية بحيث تجده يتراقص بين مختلف الوحدات المدرسية، الصعبة المسالك في بعض الأحيان، وبين المدرسة المركزية والنيابة، خصوصا إذا استحضرنالكثير من المهام الجديدة التي جاءت بها المذكرات التي تناسلت بشكل لا فت مؤخرا، والتي تجعله سجين مكتبه منشغلا في تعبئة المطبوعات وإنجاز البيانات والرد على المراسلات، فلا يجد فرصة لمباشرة مهامه التربوية بنجاح. وهكذا لم تكن الإدارة التربوية مؤهلة لمصاحبة الأستاذ ولم يكن بمقدورها تتبع وتقويم مهامه التربوية. فالمدير، في أحسن الأحوال، يغني معارفه من خلال التكوين الذاتي والاحتكاك مع زملائه والتواصل مع الأساتذة، ومن ثمة يحاول استيعاب بعض المفاهيم المرتبطة بمنهجية تفعيل هذه المقاربة (مثل التخطيط المرحلي - أسابيع الإرساء - أسابيع الإدماج - معايير التقويم : معيار الملاءمة، الانسجام، الاستعمال السليم للموارد ثم جودة المنتج).

2. أما بالنسبة لهيأة التدريس، فرغم استفادتها خلال الموسم الدراسي 2008/2009 من دورات تكوينية في موضوع بيداغوجيا الإدماج، إلا أن الانطباع السائد لدى أغلبيتها هو أن ما استفادت منه لا يعدو أن يكون تحسيسيا فحسب. لذلك فقد استغرب

لا يأخذ بعين الاعتبار التفاوت والاختلاف الحاصل بين المؤسسات التعليمية الحضرية والقروية بما بضمن مبدأ تكافؤ الفرص. فالدرسة بالوسط القروي لازالت تعاني ضعفا في التجهيز وتفتقد إلى القومات اللازمة لأداء الأدوار المنتظرة منها. فالقوارق في البنيتين المادية والتربوية له انعكاس على المردودية ومستوى التحصيل لدى التلاميذ. إلا أن عملية التقييم تكاد تساوي بين تلاميذ تتم تنشئتهم الاجتماعية في بيئتين مختلفتين، وغير متكافئتين، فأطفال الوسط الحضري يستفيدون من التعليم الأولي ومن تنوع مصادر التعلم، التي تساعد على تنمية قدراتهم وصقل مواهبهم (المكتبة المدرسية، قاعة متعددة الوسائط، المرافق الرياضية)، أما أقرانهم بالقري فهم محرومون من كثير من هذه الفرص...

وجدري بالذكر أن الأستاذ لم يستوعب بعد هذه المقاربة الجديدة، ولم يدرك بشكل عميق القصد من تخطيط مرحلي لأجل إرساء موارد تمكن المتعلم من اكتساب قيم ومهارات ومواقف ستكون موضوعا للتقييم. ويبقى السؤال المطروح هل تمكن التلميذ بالدرسة القروية من استثمار هذه الكفايات خلال أسابيع الإدماج من خلال وضعيات واقعية ؟ وهل هذا التلميذ القروي ينعم بفضاءات تربوية تدعم التعلم وتيسر عمليات إدماج الكفايات التي تم إرساؤها وتنميتها ؟

فنجاح تطبيق هذه البيداغوجية متوقف على مدى تفاعل الأستاذ مع هذه المقاربة، وقدرته على إرساء الموارد خلال ستة أسابيع (علما أن هذه الأسابيع تبرمج بناء على تخطيط لا يستحضر بعض الطوارئ والتي

معظمها لصدور هذه المذكرة بشكل متأخر من الموسم الدراسي 2008/2009 وتعين اعتمادها في تنظيم الامتحانات الإشهادية. فرغم المجهودات المبذولة من قبل أطر حياة التأطير والمراقبة التربوية بناية الحاجب، وتعاملها الجدي مع هذه المذكرة حيث قامت بوضع برنامج يتضمن لقاءات على صعيد الدوائر والمقاطعات من أجل تقريب الفهم وتوضيح مضامينها وتوجيهاتها، واجتهدت كثيرا في تبسيط آليات الاشتغال عليها، إلا أن الوقت الذي خصص لهذه العملية كان غير كاف. الشيء الذي جعل الصورة غير واضحة بالنسبة لبعض الأساتذة واستعصى على أغلبهم التعامل معها سواء في الجانب المتعلق بأنماط التقييم ومعاييرها، أو في الجانب المرتبط بكيفية احتساب المعدل السنوي. لذلك أعتقد أن التأطير النظري تظل نتائجه متواضعة إذا لم يدعم بمصاحبة ميدانية وتأطير تطبيقي داخل الفصول الدراسية.

بالمقابل فإنني صادفت في مدرستنا ثلة من المدرسين الذين يتمتعون بقدر غير يسير من الكفاءة المهنية، التي راكموها من خلال التجربة والممارسة الفعلية أولا، وعبر التكوين الذاتي ثانيا. هؤلاء، على قلتهم، تفاعلوا بإيجابية مع هذه المقاربة، في حين نجد آخرين يعانون من صعوبات كثيرة في استيعابها، سواء على مستوى المنهجية وما يرتبط بديداكتيك المواد أو على مستوى البعد السياسي والاجتماعي والاقتصادي، كانتظارات وآفاق يطمح إليها المجتمع.

إن الحديث عن التقييم والامتحانات الإشهادية كما نعيشه في مدارسنا الابتدائية،

تستدعي غياب الأستاذ، استجابة لدعوته للتكوين مثلا أو غياب الأستاذ والمتعلم معا اعتبارا لظروف مناخية...، تمكن التلميذ من تنمية كفايات أساسية تجعله ينخرط بنجاح خلال أسابيع الإدماج ويكون أكثر استعدادا على مواجهة **الوضعيات الإدماجية**.

إن تقويم تعلمات التلاميذ بالمدرسة الابتدائية، وفق مقارنة الإدماج، يبدو موضوعا شائكا ومعقدا خصوصا إذا تعلق الأمر بالمدرسة الابتدائية بالوسط القروي. فالفترض

في التلميذ، بحسب مقارنة الإدماج، أن يتمتع بتنشئة اجتماعية متميزة وينعم بفضاءات تربوية تتيح له فرص استثمار تعلماته وإعطائها مدلولها العملي، عبر **مواجهته لوضعيات إدماجية معيشية**. إنها إحدى المقومات الأساسية التي تساعد التلميذ على التسلح بكفايات وقدرات لمواجهة متطلبات الحياة اليومية والتي لازالت المؤسسة بالوسط القروي تنشدها وتسعى لبلوغها.

التقويم ودروب الاستمتاع بالحياة

كريم اعا

أستاذ بأعالي الأطلس الكبير

لا تجدها في كتبنا المدرسية ولا في أشكال التقويم المقترحة.

كيف كان الجميع يتنافسون لحفظ واسترجاع جدول الضرب، وإنجاز عمليات الجمع والطرح والقسمة، وكيف كان أنه تلميذ يعود من مهمة شراء لمواد غذائية فاغرا فاه، غير عارف لماهية عملية يتقنها بالدرهم وتغيب عنه كلما تحول هذا الأخير إلى «الريال». كيف كان التلاميذ يجمعون الألف ومئات الآلاف في حين لا يتجاوز الشجر والحجر والحيوان والإنس المئات بهذه البلدة التي أغفلتها كتب التاريخ. كيف يقيس المتقدمون منهم سرعة الطائرة والصاروخ وهم الذين لم يركبوا عربة يوما ما، وجل معرفتهم بوسائل النقل تقتصر على بغل أو حمار أو ظهر مكابرة أو ساقان قويتان تدكان الأرض.

تقفز إلى ذهني النقاط المتميزة التي يحصل عليها المتعلمون في دروس الإملاء والتعبير وقواعد اللغة، وكيف كانت العربية خجولة ولا تستطيع أن تخرج عن جدران حجرة الدرس. فلا عامية حاضرة هنا، بل لسان أمازيغي يكابد ويصارع لاستيعاب مقررات ومضامين لا يربطها بواقعه، في الكثير من الأحيان إلا إصرار مذكرات وتوجيهات رسمية. مواضيع إنشاء تتحدث عن القطار والبحر والحفلات وعطل الصيف... وبينما خارج الفصل شجيرات تقاسي العطش صيفا والصقيع شتاء. امتحانات تعيد اجترار مقررات لا أعلم بالضبط أي تمثلات يكون

كلما وقعت عينا على منشور يحمل التقويم موضوعا له، أو اخترقت مسامعي مناقشات حول ذات الموضوع، إلا وتململت في دواخلي مشاعر يمتزج فيها الفرح العميق وشيء من الأسف الذي لا يصل درجة الندم أو الشعور بالذنب.

مرد الفرح انتزاع عدد من أبناء هذا الأطلس الكبير الشامخ والمعاند من برائين الأمية وتمكينهم من أولى أدوات الحفر في الثقافة والمعرفة الإنسانية. أما الأسف فنتيجة لبقاء العديد من هؤلاء خارج دائرة الانتفاع بخيرات هذا الوطن واضطرابهم لامتهان حرف لا تتطلب تكويننا يذكر، وتستدعي العضلة قبل العقل، والقوة قبل المنطق، والانصياع بدل الحرية، وكل القيم السلبية التي كثيرا ما حاربتها عبر الدروس والواجبات التي أثقلت كاهل تلامذتي لسنين طويلة.

أتذكر جيدا كيف كنت أجهد نفسي في تقديم سور القرآن الكريم لتلامذتي في السنة الأولى ابتدائي، وكيف كنت أحاول أن أعبر بهم إلى عالم روحاني يخاطب القلب أكثر من ارتكازه على العقل المشكك، وكيف كانت الأسر المسكينة تكابد عناء تحفيظ سور عديدة لأبنائها، وتقريب صور الثناء والعقاب لعقولهم الصغيرة، وكيف... وكيف... وفي آخر السنة الدراسية كيف يفاجئني بعض الصغار بأسئلتهم عن الإله، مكانه، شكله، خلقه، عدله... أسئلة

تلاميذتي حول مضامينها، تمارين تضر المثل
الرائج في صفوف عدد كبير من رواد مدارسنا
المسكينة «بالترار يتعلم ...».

تحضرني التجارب العلمية التي تنجز
بالطبشورة على اللوح الأسود، والدارات
الكهربائية التي يفلح تلاميذتي في فك ألغازها رغم
انشغالهم ليلا بتوفير الشمع أو قنينة الغاز لإضاءة
ظلمة ليلهم الحالكة. كم كانت استجاباتهم كبيرة
لدروس السلسلة الغذائية، والحيوانات العاشبة
واللاحمة، وأنواع النباتات والأشجار والأوراق.
كم كانت فرحتهم كبيرة وهم يقضمون قطعاً من
فواكه لم يسبق لهم أن اكتشفوها، وكم يشعرون
بفخر كبير وهم يخبرون أترابهم عن شكل هذه
أو تلك من الأدوات المنزلية التي ترسخت صورها
المعروضة في أذهانهم.

كانت تقنية سقراط السؤالية دربنا اليومي
للعبور نحو عالم آخر، بعيداً عن الهم اليومي
الذي يحاصرنا في دائرته الضيقة. كنت دائم
السؤال عن قدرة تلاميذتي على مجابهة العالم
الحقيقي، والاندماج في مسالكه الوعرة. في
قريتهم هاته، ليسوا مطالبين باتخاذ الحيلة
والحذر وهم يعبرون الطريق، رغم استرجاعهم
عن ظهر قلب دلالات الضوء الأخضر والأصفر
والأحمر، ومهام شرطي المرور. ليسوا مطالبين
بالتوجس من الغرباء، لأن جميع الأبواب تظل
مشرعة ومرحبة بكل الغرباء. أتساءل أحياناً عن
نوع العالم الذي أريد نقلهم إليه وإكسابهم آليات
ولوجه بأقل الأعطاب الممكنة. كيف سيتربون
قريتهم الهادئة، غير الملوثة، حيث لا تمايزات
اجتماعية واضحة، لا تطاحنات ولا شجارات
عنيفة، إلى فضاء يسير بسرعة ضوئية، صاخب
ومعقد.

العجائز في هذه القرى النائية سبقت

روجرز في التنظير لاكتساب كفايات تواصلية
تمكن المتعلمين من محادثة الغرباء عن المنطقة
بعاميتهم أو بفصحاهم الرصينة، أو حتى بلسان
فرنسي، إنجليزي أو إسباني أو غيره، تمكنهم
من كسب لقمة عيش دون الاضطرار لعبور
الصحراء وقدم خريف العمر دون استئذان وفي
غير مواعده، تمكنهم من مناوله الأشياء الكثيرة
التي سمعن عنها وعن إنجازاتها العجيبة والمريحة،
تمكنهم من إنصاف أمهاتهم الغارقات في أعمال
سخرة لا تنتهي حتى تبدأ من جديد. كفايات
أساسية، تقييم اكتسابها الأول والأخير هو ما
تتيح من إمكانيات لتحسين ظروف الحياة
والارتقاء بمستوى عيش هذه الأسر المتواضعة
وأبنائها، وإحداث تغيير في طريقة تفكيرها وفي
العلاقات التي تحكم أفرادها وتوجه صلاتها
بمحيطها الخارجي.

الكثيرون منا كانوا يرون التقويم سيفاً
مسلطاً على رقاب التلاميذ، وعبئاً ثقيلاً على
كاهلهم كممارسين للتدريس، بينما يتحدثون
عن التفتيش كلما تعلق الأمر بتقييم أعمالهم
الصفية. تحضرني التقارير النمطية التي لا أميز
بينها إلا بتواريخها وعناوين الدروس التي
كانت موضوعاً لها، وكيف كان الاستظهار
والاسترجاع عصب الزاوية في توجيهاتها. كنت
دائم السؤال عن السر في اعتماد ترسانة من
الوثائق لتقييم أدائي المهني، وملاحظات رئيس
مباشر يغيب ليحضر، وغير مالك لسلطة غير
تحرير التفسيرات والانقطاعات عن العمل، عن
السر في مطالبتنا باعتماد مقاربات جديدة
دون تكوين يذكر حول مغزاها والقيمة المضافة
التي تميزها عن سابقتها. أسئلة متناصلة تجعل
التقييم في صلب التحديات التي تنتصب أمام
الممارسين بحب وشغف لهذه المهنة النبيلة التي
لن تفقد بريقها رغم كل الصعوبات والتعثرات.

لإعداد جيل يعاكس خبات نظام تعليمي راكم العءاء من الأعطاب؁ وءلف العءاء من الضءاء؁ وصغار يضمرون قما نبلة وعطاءات قممئة بأءءالهم ساءورة المساهمة الفعالة والكبارة فم تقدم هذا الوطن الرائع.

ربط التقوم بالءاة بكل معانها وأشكالها هو القاءر على جعله نابضا بالءوة؁ إء بتجءءها الاءم وءعءد أشكالها وءنوعها مكن له أن مءءء ومءطور. فالتقوم الءققم بأءة لءورة مفاهممة ولروح شقية قاءرة على ءءاوز القوالب الباهرة والأءكام القبلية؁ إنه مرآة لصدق ممارساتنا الصفية ولنبل وءسامة المسؤولية الملقاة على كاهلنا. البلاءة البهائة لأءائنا هم الشباب الءن سنضع مصم هذا العالم ببن أاءمهم؁ فلنصء باب الءم ما ءام بامكاننا ذلك. وءءة صءق واءرام لكل المءرسن والمءرسات المؤمنن برسالتهم وبءء أفضل للكانن الإنسانم.

البمان بءء أفضل لصغار هذا الوطن وبءقل المسؤولية الءم ءقع على كاهل كل من اءءار(ء) هذا المسار الءارق كالءمر؁ مءفعا للءفكر فم صمغ مءءءة لفعلنا التربوم ولطرائقنا البمءاوءمة؁ وهو ما سمنعكس إمبام على أسالمنا التقوممة؁ سواء ءوءء للءلممء أو للأساء. التربية هم أء الممائن الرئسمة للءلق والابءاع؁ وءصوبة ءءارب الءم ءءرقها؁ بعمءا عن الببرافما؁ واللغة؁ والعرق؁ والبفس؁ والءن ءصوصا مع تقدم وسائط الاءصال والاطلاع منبم للارءاة الءرة وللعلل الناقد الباء عن ءبومء أءائم التربوم والتعلمم.

التقوم مسألة شموملة ءبءاً منذ اللءظة الأولى للءبب من مراكز ءكون الأساءة؁ منذ الموم الأول لولوب المءلم المءسة؁ ولا ءنءم ببءبئة بمانات النقط؁ أو بءسلق ءرءات العلم ومءءلف الأسلاك التعلمممة. المطلوب جعل التقمم مراءفا للاستماع بالءاة؁ مءرس مءفانم

إلى أي مدى يمكن اعتماد مقارنة العمل بالمشروع أداة لتقويم أداء المؤسسة التعليمية ؟

محمد حكيمي

منسق الفريق الإقليمي لمشروع المؤسسة
بنيابة الرشيدية

لمشروع المؤسسة على امتداد الموسم الدراسي 2009 - 2010، فإن تحسين أداء المؤسسة من خلال بلورة مشروع واقعي وتنفيذه، يقتضي وقفة تأمل وتقويم لما يقارب أكثر من سنتين من الاشتغال، وذلك منذ التبني الرسمي للوزارة الوصية لهذه المقاربة والتنصيص على تعميمها بجميع الأسلاك التعليمية.

جدير بالذكر أن المنهجية المتبعة خلال مرحلة الإرساء قد ركزت بالأساس على تحسيس أطر الإدارة التربوية وتعبئتهم للانخراط الإيجابي. كما شكل العمل بمشروع المؤسسة أداة عملية تتيح إشراك مختلف مكونات المجتمع المدرسي الصغر وشركاء المدرسة الفاعلين والمحتملين في المساهمة الجماعية للارتقاء بأدوار الخدمات المدرسية تجسيدا لمقولة «المدرسة شأن الجميع».

ورغم الجهود المبذولة من طرف مختلف المتدخلين في هذا المشروع، فقد تم تسجيل إخفاقات وتعثرات كثيرة، مرتبطة أساسا بضعف التكوين في مجال مشروع المؤسسة وعدم تملك المنهجية العملية المتبعة في بناء مختلف مراحله، والمقاربات الداعمة لبلورته وتدبير مختلف محطاته، إضافة إلى ضعف

قد يشتكي الكثير من مديري المؤسسات التعليمية، ونحن في خضم تنفيذ تدابير ومشاريع البرنامج الاستعجالي، من مجموعة من العوائق والإكراهات التي تحول دون التنزيل الميداني الأمثل لهذا البرنامج، خاصة ما يتعلق بالمشروع الخاص بتحسين جودة الحياة المدرسية، وتحديدًا مكنون تعميم العمل بمشروع المؤسسة كأداة لتفعيل أدوار الحياة المدرسية وتحسين جودتها.

وبالنظر لتجربتي المتواضعة في التتبع والمواكبة الميدانية للعمل بمشروع المؤسسة في مختلف الأسلاك التعليمية التابعة للنفوذ التربوي لنيابة الرشيدية، سواء في إطار مشاريع التعاون الدولي، أو كمنسق للفريق الإقليمي للقيادة والتأطير لمشروع المؤسسة المكلف بمختلف عمليات التنزيل الميداني لمكونات مشروع تحسين جودة الحياة المدرسية، والتي اقتضت تنظيم لقاءات تواصلية مكثفة وورشات عمل مع مختلف الفاعلين التربويين المعنيين، وبخاصة مديري المؤسسات التعليمية بمختلف الأسلاك، باعتبارهم أول المستهدفين من هذه العملية، بحكم أدوارهم القيادية في إدارة الشأن التربوي محليا، والذين شاركوا في أغلب محطات الإرساء والتفعيل الميداني

الرائدة التي صادفتها على أرض الواقع تجد من ورائها روادا في الإدارة التربوية، من طينة مدير إعدادية الوحدة، مسلحين بكفايات تدبيرية ومتشبعين بقيم اجتماعية ومهنية عالية، جعلوا من فضاء مؤسساتهم مجالا خصبا لبلورتها وتجسيدها خدمة لأهداف إصلاح منظومة التربية والتكوين.

بصورة عامة، فإن النجاح في إرساء مشروع المؤسسة ليس بالأمر الهين ولا يتوقف على حجم ونوع التكوين المخصص لهذه العملية، بل لابد من تضافر جملة من العوامل الذاتية والموضوعية، يمكن حصر أهمها في النقاط التالية :

- تمتع شخصية المدير بصفة القائد التربوي الناجح وتشبعه بروح المواطنة الراسخة والإخلاص في العمل ؛
- مواكبته للمستجدات التربوية بالتكوين الذاتي والبحث التربوي ؛
- تشبعه بروح المبادرة والخلق والإبداع في مختلف الجوانب المتعلقة بتنفيذ أدوار الحياة المدرسية ؛
- تفاعله التلقائي مع المحيط وعمله المتواصل في التحسيس والتعبئة الاجتماعية بهدف إشراك مختلف الفاعلين التربويين والشركاء للانخراط ماديا ومعنويا في الأنشطة التي تنظمها المؤسسة ؛
- تبني العمل بالفريق في كل الأنشطة والعمليات وانخراط هيئة التدريس في مختلف العمليات المرتبطة بأنشطة الأندية التربوية ؛
- العمل وفق مبدأ «استحضار المجتمع في قلب المدرسة» كما يؤكد على ذلك الميثاق

انخراط معظم الفاعلين التربويين المباشرين من أطر الإدارة التربوية، وهيئة التدريس في عمليات الإعداد والإنجاز، والتتبع والمواكبة الميدانية اليومية المطلوبة لتجسيده على أرض الواقع. وقد أتاحت لي فرصة الوقوف على هذه الحقيقة من خلال مصاحباتي للمؤسسات التعليمية التابعة لإقليم الرشيدية ؛ كما وقفت عند تجارب متميزة، عرفت كيف تستثمر مشروع المؤسسة في تحسين مؤشرات التربية ونتائجها المدرسية بشكل لافت، وقد تمكنت إحداها من الفوز بالجائزة الأولى في المسابقة الوطنية الأولى لمشروع المؤسسة.

من خلال معرفتي الشخصية بمديري المؤسسات التعليمية، ومشاركتي في تأطير اللقاءات التواصلية المنظمة في هذا السياق، وزياراتي الميدانية المتعددة، تبين لي أن العمل بهذه المقاربة ساعد مجموعة من القيادات التربوية على تحسين طرقها التدبيرية ومكنها من ربط علاقات تعاون مثمرة وشراكات تربوية ساهمت في انفتاح مؤسساتهم على محيطها الاجتماعي، وأتاحت للمتعلمين فرص الاستفادة من مصادر أخرى للتعلم والدعم. ويحضرني في معرض هذا الحديث، مدير ثانوية الوحدة الإعدادية، باعتباره واحدا من المدرء المجددين، الذين عرفوا كيف يجعلون من هذه المقاربة أداة لبعف دينامية جديدة في مؤسساتهم، ووسيلة لتحسين مردودها التربوي كما وكيفا، بالرغم من أن هذه المؤسسة تقع بوسط قروي ضمن المجال الجغرافي الواسع بكل إكراهاته الطبيعية والسوسيو مجالية. وتؤكد لي من خلال هذه التجربة أن النجاح في مثل هذه المهام يحتاج، ليس للمقاربات وأدوات العمل فحسب، بل كذلك إلى مجموعة من المواصفات الشخصية والمهنية والمعرفية والتواصلية. فكل التجارب

الوطني للتربية والتكوين، وذلك بتنظيم أنشطة مشتركة مع بعض فعاليات المجتمع المدني خارج وداخل المؤسسة وفتح الفضاء المدرسي لاحتضان أنشطتها.

من هنا يمكن الجزم أن مقارنة العمل بالمشروع، تشخيصا وتخطيطا وتنفيذا وتتبعاً وتقييماً، تشكل مدخلا أساسيا لتقويم أداء

المؤسسات التعليمية وأداة فعالة في تتبع شبكة المتغيرات والمؤشرات التربوية المعتمدة في قياس الردودية الداخلية والخارجية. وبالتالي فمشروع المؤسسة يتيح إمكانية مقارنة المؤسسات التعليمية وتصنيفها وترتيبها وفق معايير دقيقة قد تساعد على خلق تنافسية في مجال تجويد الخدمات المدرسية.

قراءات

قراءة في كتاب «طرق التقويم المدرسي» لمؤلفه : إيفان أبرنو

عز الدين الخطابي

أستاذ باحث

المدرسة العليا لتكوين الأساتذة - مكناس

اعتبر «إيفان أبرنو»، مؤلف كتاب «طرق التقويم المدرسي»⁽¹⁾، بأن هذا العمل موجه أساسا إلى المدرسين، لأنه يتناول بالبحث تطبيق طرق التقويم المدرسي ومدى ملاءمتها للوضعية التعليمية. كما أقر بأن الهدف المتوخى من الكتاب، هو جعل الأبحاث النظرية الحالية في مجال التقويم، مفهومة وقابلة للتطبيق من طرف المدرسين، بحيث سيكون بإمكانهم اختيار الطرق الأكثر فعالية لتقويم إنجازات المتعلمين.

وقد توزعت قضايا الكتاب على مدى ثلاث «مراحل» متمفصلة فيما بينها. فالمرحلة الأولى هي بمثابة عرض تركيبي للمشاكل الكلاسيكية المرتبطة بعمليات التقويم، وهو ما تضمنه الفصل الأول، وعنوانه : «إشكالية التقويم». أما المرحلة الثانية فتشمل القضايا المتعلقة بخصوصيات التقويم ومشاكله والحلول المقترحة لها، لكي تكون العملية التقويمية أكثر عدلا. وقد عولجت هذه المسائل في الفصلين الثاني والثالث، وهما على التوالي : «مميزات وخصوصيات التقويم» و«تطبيقات حالية». وتتضمن المرحلة الثالثة مقترحات وتطبيقات للطرق والتقنيات المقترحة من طرف المدرسين أنفسهم، علما بأن الكتاب هو خلاصة لعمل ميداني في المؤسسات التعليمية ومتابعة لدورات تدريبية وتكوينية فاق المائة. لهذا توزعت هذه المعطيات على أربعة فصول وهي : «تعديل الممارسات الحالية»، «بلورة الأهداف»، «اختيار أدوات التقويم وفق الأهداف» و«التقويم التكويني والبيداغوجيا الفارقية».

وسنحاول عرض مضامين هذه الفصول بإيجاز، لإبراز قيمة هذا العمل المتمثلة أساسا في المزاوجة بين المعطيات النظرية والنماذج التطبيقية.

1- إشكالية التقويم

إن أول صعوبة تواجه الباحث في مجال التقويم المدرسي هي مسألة تحديد المصطلح. فإذا ما اعتبرنا بأن العملية التقويمية هي بمثابة قياس أو تقدير لمنتج تربوي وفق معايير محددة، فإنه يتعين علينا التمييز بين لفظتي «قياس» و«تقدير»، لأن الأولى تحيل على الطريقة الكمية، في حين تحيل الثانية على الطريقة الكيفية، فكيف يمكن التوفيق بينهما ؟

1- Yvan Abernot, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas, 1988, 128 pages.

من جهة أخرى، فإن التقويم يهتم الإنجاز، أي الإنتاجات والمجهودات المبذولة. والحال أن الإنجاز هو نتاج للكفاية ولا يعبر إلا على جزء منها، فما مدى تمثيله لها ؟ علما بأن الهدف من تقويم إنشاء مكتوب أو أجوبة شفوية مثلا، هو التعرف على مدى اكتساب الكفاية.

2- مميزات وصعوبات التقويم

تندرج دراسة مميزات التقويم ضمن ما يعرف بالدوسيمولوجيا، وهي الدراسة المنظمة للامتحانات اعتمادا على شبكات القياس والتنقيط. وتلخص عمليات تقويم الامتحانات في ثلاثة مفاهيم أساسية وهي : الأمانة، الصلاحية والحساسية. فقد أكد الدوسيمولوجيون على أن بعض أدوات التقويم، كما هو الشأن بالنسبة للأسئلة ذات الاختيارات المتعددة، يمكن أن تحمي التقويم من الاعتبارات الذاتية وتضفي على عملية التصحيح نوعا من الأمانة. ويرتبط مفهوم الصلاحية بما يعرف بنسبية التقويمات حسب المعايير المتبعة والأهداف المحددة والتقديرات الممنوحة للأوراق المصححة، فضلا عن اختلاف مرجعيات التقويم لدى المدرسين. ورغم ذلك تظل هناك «رابطة فعلية بين المنتوج والنقطة الممنوحة له، حتى ولو لم يحصل إجماع بين المصححين»⁽²⁾. أما مفهوم الحساسية فهو وثيق الصلة بالذاتية أي بالتأثيرات السيكلوجيا على عملية التقويم التي تتطلب دراسة مواقف وسلوكات وردود أفعال المصححين والمتحنيين على حد سواء.

3- الممارسات الحالية وإمكانية تعديلها

يتعرض المؤلف هنا (وتحديدا في الفصلين الثالث والرابع) لمجموعة من الطرق المتبعة في عملية تقويم حصيلة المتعلمين، مثل المراقبة المستمرة والتصحيح المزدوج واعتماد شبكات التصحيح الخ... معتبرا بأن هذه الطرق جميعها يمكن أن تكون مفيدة شريطة عدم تطبيقها بشكل آلي. فمما لا شك فيه أن مراقبة منتوج المتعلم في فترات متقاربة، ستقلل من إمكانيات الخطأ أثناء تقويمه إجماليا (في نهاية الدورة أو السنة). كما أن عملية التصحيح المزدوج تسمح بإضفاء مصداقية أكبر على النقطة الممنوحة وتحث المدرسين على مناقشة المعايير المتبعة من طرفه، ومن جهة أخرى، تشكل شبكات التصحيح عنصرا تكميليا للعملية السابقة وتساهم في إضفاء دقة أقرب إلى الموضوعية أثناء تصحيح الأوراق.

ولكي تكون هذه الإجراءات مفيدة، يجب أن تدعم بتدابير تكوينية ولقاءات بين الفاعلين التربويين وبأبحاث ميدانية حول قضايا التقويم ومشاكله. ويؤكد المؤلف على أنه لا يمكن أن نفرض على المدرسين طريقة محددة في التقويم، إلا أن ذلك لا يمنع من تقديم مقترحات لتحسين الممارسات التقويمية. وأول مقترح هو العمل على التمييز بين الإنجازات القابلة للقياس وتلك القابلة للتقدير، لأن الفكرة الرائجة حول إمكانية تقويم كل منتوج تربوي اعتمادا على النقطة فقط، تعتبر خاطئة، خصوصا عندما يتعلق الأمر بإنجاز المشاريع أو بحل المشكلات⁽³⁾. لذلك يتعين تحديد معايير التقويم بدقة حسب طبيعة العمل المنجز والإقرار بنسبية تقدير المصحح، خصوصا عندما يتعلق الأمر بالتقويم التكويني، ومتابعة مسار المتعلمين من خلال النتائج المحصل عليها وإشراك

2- Ibidem, p. 37

3- Ibid., p. 52

أوليائهم في مراقبة التمارين المنزلية والمشاريع التي كلفوا بإنجازها، وعقد لقاءات بين هؤلاء الأولياء والمدرسين، لكي يتحمل الجميع مسؤولية النتائج المحصل عليها من طرف التلاميذ.

4- بلورة الأهداف واختيار الأدوات

يمكن تعريف التقويم باعتباره قياسا لمدى تحقق الأهداف، لأن الفعل البيداغوجي يقتضي توجيهها وطرقا للاكتساب وتقويما لما تم اكتسابه. ولا تتضمن العملية تقويما لإنجازات التلميذ فحسب، بل أيضا تقويما للمدرس ولطرقه في التدريس وللأهداف التي يروم تحقيقها. ويلاحظ المؤلف بهذا الصدد، بأن الكفاية لا يمكنها أن تكون معرفية فقط ولا سوسيو وجدانية ولا سيكو-حركية، بل هي تركيب لها جميعها. لذلك، فإن تقويم الكفاية يمر عبر التفكير في التمهصلات القائمة بين الأهداف وفي انسجامها في ما بينها ومع غايات التربية بشكل عام⁽⁴⁾. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، يتم تقويم الكفاية جزئيا من خلال الإنجاز الذي يشمل مضمونا يمكن قياسه وشكلا يمكن تقديره، مما يعني أن عملية التقويم تستند إلى معطيات كمية وكيفية في الآن نفسه، وتشهد على تنوع الأهداف وتعدداتها. فإذا ما رجعنا إلى صنافه الأهداف البيداغوجية لبloom⁽⁵⁾، فسنلاحظ بأن القدرات الثلاث الأولى في المجال المعرفي، وهي المعرفة والفهم والتطبيق، قابلة للقياس كميًا؛ أما القدرات الثلاث الأخيرة، وهي التحليل والتركيب والتقويم، فتعتبر قابلة للتقدير كميًا. هكذا، يمكن بالنسبة للفئة الأولى، اعتماد الأدوات التقويمية التالية : الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة والأسئلة الكلاسيكية والتمارين. أما بالنسبة للفئة الثانية، فيمكن اعتماد المشكلة والموضوع التركيبي والإنشاء. طبعًا، إن أشكال التقويم المقترحة تظل مجرد أمثلة ويمكنها أن تحفز القومين على إبداع أشكال أخرى، وهو ما انتبه إليه «أندري دوبريتي» عند معالجته للتقويم التكويني⁽⁶⁾.

وهذه النقطة هي التي خصص لها المؤلف الفصل الأخير من كتابه حول التقويم التكويني والبيداغوجيا الفارقية، حيث عمل أولا على وضع تمييز بين التقويم التكويني والإجمالي، لينفتح بعد ذلك على وضعية التقويم في إطار البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا التحكم والمراقبة الذاتية لتطور الإنجازات، مشيرا إلى أن إدماج التقويم التكويني ضمن هذه البيداغوجيات، يمكن أن يساهم في تحسين مكتسبات مختلف فئات التلاميذ وفي تحكم أفضل وأطول في المعارف والإتقانات. هذا مع العلم بأن نظام التقويم التكويني في إطار البيداغوجيا الفارقية ليس حلا سحريا لمشاكل التقويم ولا طريقة نموذجية وحيدة، بل هو أساسا عبارة عن عقلية قائمة بذاتها⁽⁷⁾.

والخلاصة هي أن الهدف من الكتاب، وكما أقر المؤلف بذلك، هو الوعي بكون التقويم يشكل جزءا أساسيا ضمن النظام التربوي ويقوم بوظيفتين بارزتين وهما : التكوين والانتقاء. وبصيغة أخرى، فإنه يقوم بوظيفة مزدوجة : بيداغوجية واجتماعية. من جانب آخر، فإن تحسين طرق التقويم يعتمد على التمييز الضروري بين القياس والتقدير، وعلى تعدد الأدوات التقويمية، وعلى ضرورة الإقرار بتنوع الأهداف والكفايات وأهمية الاستفادة من معطيات البيداغوجيا الفارقية بشكل خاص.

4- Ibid., p. 81

5- Bloom, B. et autres, Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1, Domaine cognitif, Montréal, éducation nouvelle, 1969

6- De Peretti, A., Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative, Paris, I.N.R.P., 1980

7- Yvan Abernot, Op. Cit. , p. 119

قراءة في كتاب «التقويم هو طلب التجديد على مستوى الممارسة» لمؤلفته : دينا سانسى

إدريس كثير

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

يتكون كتاب «تقويم مشاريع التجديد في التربية»⁽¹⁾ لـ دينا سانسى (بلجيكا) من ثلاثة أقسام. يتناول القسم الأول المقاربة النظرية للتقويم ويتطرق القسم الثاني للمقاربة الإستراتيجية للتقويم، أما القسم الثالث فيقترح مقاربة عملية تطبيقية.

1- التقويم مفهوم ملتبس. فهو يشير حسب القاموس إلى تحديد ثمن شيء ما أو إلى قيمته وفق معايير اقتصادية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو فنية ... ومن مرادفاته المخابرة والمحاسبة والمراقبة والمقادرة.

والهدف من التقويم هو تحقيق العقلانية وتحسين المردودية والرفع من الجودة. ولبلوغ هذه الأغراض، لابد من الانتباه إلى أن التقويم في مفهومه الجديد هو «تقويم للتغير» أو «تقويم للتجديد والإبداع». وعليه فالتقويم علم وفن.

تميز التقويم سابقا بنزعه الوضعية مقلدا التجريب في العلوم الطبيعية ومعتمدا على القياس أي على المنهج الفرضي الاستنباطي الذي لا يخلو من أدوات إحصائية. لذا كان يوصف بالتقويم الكمي (مثلا طبق في الجمعية العالمية للتقويم ص : 17).

أما بعد بروز المقاربات الهيرمونيوطيقية والمناهج الأنثروبولوجية والاتجاهات الفينومولوجية، طغت المناهج الكيفية في الدراسات التقويمية (خاصة منها تلك التي تقوم البرامج الاجتماعية) مناهج تراعي الحالات الخاصة وتنتبه لصيرورات التجديد وتفاوض انطلاقا من السياقات. وتسمى التقويم الطبيعاني أو التكويني أو الإلعي، وأهمها التقويم المستجاب والإدماجي، فبات المشكل هو الذي يحدد المنهاج وليس العكس.

مع نهاية السبعينات، ظهر براديفم جديد في التقويم هو «المساعدة على اتخاذ القرارات» والعمل على أن يكون التقويم نافعا وصالحا. وذلك اعتمادا على القرارات الأربعة التالية :

1- قرار التخطيط ؛ 2- البنينية ؛ 3- قرار التطبيق ؛ 4- قرار المراجعة.

1- DINA SENSI, Evaluer des projets d'innovation en éducation.col. Education 2000, Ed. Labor. 1990.

ويبقى السؤال الأساس غير منحصر في المنفعة ومدى تحققها فقط، بل هو مرتبط أكثر بالسؤال : لن هو نافع ؟

إنه كذلك للمقوم نفسه ثم للمسؤولين السياسيين والإداريين وللفاعلين ضمن المشروع التجديدي كالمدرسين والعمال، وأخيرا لبناء المجتمع الديمقراطي. وبما أن البراديغم هو إطار فكري يسمح بشرح بعض أوجه الواقع، وأم هذا الإطار هو صحيح بالنسبة لمن يرتفعون به، وأن البراديغمات في تغير مستمر، فلا بد من دعوة إلى الإدماج.

المقاربة الإدماجية (intégrative) أوالتقويم الإدماجي يتحدد بملاقاة ذات المقوم لذاتها وفهم إطارات إحالاتها ومرجعياتها. وإدراك حقيقتها وتاريخها ومخاوفها ورهاناتها (ص 31). فالتجارب تتغير وتتغيرها برزت براديغمات جديدة. ولا يستقيم هذا الجانب العلمي في التقويم إلا بإدماجه للجانب الفني المرتكز على الحدس والإبداع الذاتي.

2- التقويم استراتيجيته تستمد سلطتها من التدخل في النسق التنظيمي للمؤسسات وبالتالي للمجتمع، ولا يتم هذا التدخل إلا بمعرفة من يطلب التقويم لمن ؟ ولأي غرض يتم ؟ هذه المقدمات ضرورية لأنها هي التي تحدد الطابع التفاوضي للتقويم بين الجهات المسؤولة والطالبة وبين المعنيين بالتقويم. ومادام رهان التقويم هو فهم وإدراك التغير والتحول الاجتماعي وتقرير أهميته فالمنطق المتحكم في كل تقويم هو منطق إخباري تواصلية ومنطق تكويني وتفاوضي. دون أن يغيب عن أذهاننا أن التقويم هو دوما إستراتيجية رهانها السلطة.

3- عمليا، التقويم هو تحليل وتنظيم لواقع معقد. يتوقف على منظمات عدة متداخلة ومتعددة الأبعاد كما يتوقف على النزعة الحوارية والتواصلية وعلى النزعة الإستيعادية... وتسمى هذه المبادئ بإسم إدغار موران). يمكن تطبيقها وممارستها وفق محاور كبرى هي محور الزمان المناسب ويهتم بالتغير ومحور حقل أو فضاء البحث ويركز على الإشكالية والأهداف ومحور سلوكيات المقوم ويتصل بقدرة هذا الأخير على التفاوض.

ولقد اقترحت المؤلفة جملة مقترحات عملية (أنظر الملاحق رقم 2 و 3 و 4) يمكن اعتبارها خطة عملية وتطبيقية للتقويم. رصدت فيها الأسئلة المتعلقة بإشكالية التقويم والأخرى المرتبطة بالأهداف والثالثة المتعلقة بأنشطة الممارسة المقومة ومعاييرها مع اقتراح مجالات خاصة للتقويم، كحساب ميزانية التكوين وتقويم التكوين المهني للنساء العاملات.

تجارب متميزة

تقويم مؤسسات التربية والتكوين بواسطة افتتاحات الجودة

عائشة أنوس

مفتشة تربوية مكلفة بالتنسيق المركزي

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

مخطط استراتيجي للجودة:

تندرج عملية الافتتاح هذه، ضمن المخطط الاستراتيجي للوحدة المركزية للارتقاء بجودة التربية والتكوين، والذي انطلق ببناء «مرجعية وطنية للجودة» عملت الوحدة من خلالها، على تقديم منظورها الخاص للجودة ومعاييرها، حيث اعتمدت «مفهوم الجودة الشاملة» باعتبارها «طريقة في تدبير المؤسسة، محورها الجودة وأساسها مشاركة جميع الأطراف، وهدفها النجاح على المدى البعيد من خلال إرضاء جميع الأطراف المعنية وتحقيق المنفعة لجميع أعضاء المؤسسة والمجتمع»⁽¹⁾. ويحيل هذا التعريف إلى معيارين، معيار كمي يربط الجودة بالتطبيق الصارم والدقيق لقواعد وقوانين ومقاييس محددة بشكل قبلي، في إطار «تأمين الجودة»، ومعيار كيفي يتعلق بالبناء التدريجي، لثقافة الجودة و بالتحسين المستمر لها.

هذا الاختيار لمفهوم «الجودة الشاملة» أو تدبير الجودة، يعكس المقاربة الشمولية التي تتبناها الوحدة، عن جودة المؤسسة التربوية، إذ لا تقتصر على البرامج أو طرق التدريس، وإنما تربطها بمجموع أنشطة و عمليات و صيرورات التدبير والتسيير، دون إغفال البعد الإنساني والعلائقي في إرساء الجودة وتحسينها، ويتجلى

تشكل مقارنة منظومة التربية والتكوين في بلادنا بمنظومات تربوية تنتمي لبلدان أخرى، ونتائج التقارير الدولية والوطنية حول أداء هذه المنظومة، دافعا للتحقق من مستوى الجودة بمؤسساتنا التربوية. ويعد الافتتاح وسيلة أساسية لتشخيص واقع هذه المؤسسات، لأنه الأداة الفعالة للتحقق من جودة منتج أو نظام أو نسق أو مؤسسة ما. فالهدف من الافتتاح، هو التحقق من نجاعة الإجراءات المعتمدة في تحقيق الأهداف المسطرة، و معرفة مدى دراية العاملين أو المسؤولين بالمؤسسة، بمعايير الجودة وتطبيقهم لها. كما يمكن أن يكون الافتتاح أيضا أداة لتشخيص مدى فعالية المساطر أو الإجراءات المعتمدة، وتحديد النتائج (أو المخاطر les risques) التي قد تنجم عن عدم مواءمتها للأهداف (أو لمعايير الجودة). وتكمن أهمية الافتتاح بصفة خاصة، في تمكين المؤسسة من اكتشاف نقاط ضعفها، ومواطن قوتها التي يمكن تطويرها ودعمها لتحسين الجودة .

في هذا الإطار تمت عملية افتتاح عدد من مؤسسات التربية والتكوين في الموسم الدراسي المنصرم، أشرفت عليها «الوحدة المركزية للارتقاء بجودة التربية والتكوين»، بوزارة التربية الوطنية، وتعد هذه التجربة جديدة في المنظومة التربوية، من حيث المقاربة والأهداف.

1- المرجعية الوطنية للجودة مطبعة وزارة التربية الوطنية ص 2 غشت 2009.

وتوجت هذه الدورة التكوينية، باختبار نظري وعملي أدى إلى اختيار 20 مفتحصا شكلوا «فرق الافتتاح»، التي قامت خلال شهر ماي 2010، بافتحص ما يقرب من أربعين مؤسسة للتعليم الثانوي التأهيلي تتوزع بين الوسط الحضري والقروي وتنتمي لأربع أكاديميات وهي : أكاديمية مكناس-تافيلالت، وأكاديمية الغرب شراردة بني حسن، وأكاديمية الشاوية ورديغة، وأكاديمية سوس ماسة درعة. وتعتبر هذه العملية، تجربة جديدة ومختلفة، عن عمليات افتحص أخرى خضعت لها مؤسسات التربية والتكوين، إذ لم تستهدف إصدار تقارير عن وصف أو مراقبة حالة أو وضعية المؤسسات - موضوع الافتحص - وإنما وجهتها الأهداف الآتية :

- تجريب «مشروع المرجعية الوطنية لجودة التربية والتكوين»، من خلال استمارات افتحص الجودة، روعي في بنائها، انطلاقا من هذه المرجعية، خصوصية المؤسسة موضوع الافتحص (أكاديمية أو نيابة أو مؤسسة تعليمية) ؛

- تشخيص واقع المؤسسة و تقييم أدائها، من خلال فحص دقيق لجميع العمليات والإجراءات التي تعتمد عليها لتحقيق أهدافها (أو الأهداف المحددة من طرف الوزارة) ؛
- نشر وإشاعة ثقافة الجودة بتحسيس المؤسسة المفتحص، بأهمية المقاربة الشمولية في تدبير الجودة وبالفارق بين مستوى الجودة المتحقق والجودة المنتظرة (معايير الجودة).

منهجية الافتحص :

تميزت تجربة الافتحص، التي خضعت لها مؤسسات التربية والتكوين، بالتزامها بمجموعة

ذلك من خلال معايير الجودة ومؤشراتها، المتضمنة في المرجعية المقترحة، والتي تتوزع على العمليات الأساسية في تسيير مؤسسة التربية والتكوين وهي :

- امتلاك رؤيا أو تصور عن الحاجات الآتية والمستقبلية، والتخطيط الاستراتيجي لتلبية هذه الحاجات ؛
- تعريف مواصفات الموارد البشرية والمادية وتدريبها ؛
- تجديد الممارسات وتنميط الإجراءات والصيرورات الفعالة ؛
- تقييم النتائج والتخطيط للمستقبل .

وتحيل هذه المعايير إلى طريقة في تدبير الجودة، تعرف ب Plan-Do-check-PDCA (Act/Adjust) أو ما يعرف بعجلة ديمينغ⁽²⁾، التي تشخص المراحل الأساسية لتحسين الجودة، وتبدأ بمرحلة التخطيط والإعداد، تليها مرحلة التنفيذ والعمل ثم التحقق والمراقبة، وأخيرا التعديل والتحسين بوضع مخطط جديد، وهكذا تدور العجلة.

افتحص جودة المؤسسة التربوية :

قبل انطلاق عملية افتحص المؤسسات التربوية، قامت الوحدة المركزية للارتقاء بجودة التربية والتكوين، بتنظيم دورة تكوينية في افتحص الجودة Audit-quality، بشراكة مع شعبة «تدبير جودة التربية والتكوين» التابعة لليونسكو، في الفترة الممتدة ما بين 6 و 9 أبريل 2010، تم فتحها أمام كل الراغبين، من مفتشين وأطر إدارية... أطرها خبراء في الافتحص، حرصوا على تقديم المعرفة النظرية والعملية، عن الافتحص وتقنياته عموما وافتحص جودة المنظومة التربوية خصوصا.

2- يكمن سر الجودة بالنسبة لادوارد دومينغ Edouard Demming (1900 - 1993) في التحسين المستمر للجودة وفي المقاربة النسقية والشمولية للتدبير. وصورة العجلة هي تشخيص لهذه النسقية بحيث أن كل مرحلة من المراحل الأربع تستدعي الأخرى .

من القواعد التي تفرضها أخلاقيات الافتحاص وتقنياته، ومنها تعبير المؤسسة، عن رغبتها في المشاركة في التجربة ومعرفتها المسبقة بأهداف الافتحاص وتاريخه، وبمعايير الجودة والتعاقد بين فريق الافتحاص والمفتحصين، على الشفافية (في تقديم الأجوبة ووثائق الإثبات من طرف المؤسسة) والسرية (من طرف فريق الافتحاص)، واحترام المدة الزمنية المخصصة للافتحاص، وهي يوم واحد ينطلق بجلسة الافتتاح ويختتم بجلسة ختامية مع مسئول التدبير بالمؤسسة، موضوع الافتحاص. أما المنهجية التي تم اعتمادها في هذه العملية فيمكن تلخيصها في الخطوات الآتية :

- **جمع المعطيات :** بملاحظة ومعاينة مرافق المؤسسات وأنشطتها ؛ ومقابلة مسئول التدبير بالمؤسسة، من مديري و رؤساء أقسام ومصالح ؛ وفحص الوثائق التي تثبت فيها جميع العمليات والإجراءات أو تؤكدها (وثائق الإثبات) ؛

- **تحليل المعطيات :** انطلاقا من مقارنة المعطيات والمعلومات والوثائق المحصل عليها، مع معايير المرجعية ومؤشراتها ؛

- **تشخيص حالة المؤسسة :** من خلال تسجيل الفوارق بين العمليات والصورورات المعتمدة، ومعايير المرجعية، و تحديد أسباب تعثر أو نجاح المؤسسة، بالكشف عن نقط الضعف لديها ونقط التحسين

(أي العمليات والصورورات التي يمكن تطويرها وتحسينها) ؛

- **تقديم الاقتراحات :** بتوجيه مسئول التدبير انطلاقا من نتائج التشخيص، نحو الجوانب التي يمكن استثمارها في تحسين جودة المؤسسة ؛

- **صياغة تركيبة :** من خلال تقرير كتابي، يقدم وبشكل تفصيلي نتائج التشخيص ويشتمل على الاقتراحات والتوجيهات التي

يمكن أن تساعد المؤسسة على تحسين تدبيرها للجودة.

إن ما يمكن استخلاصه من هذه التجربة، هو أن «الافتحاص» شكل أساسي من أشكال تقويم المؤسسة التربوية، لكنه شكل خاص من التقويم لأنه :

- ينطلق من «مرجعية» تحدد سلفا معايير ومؤشرات الجودة المطلوبة ؛
- ينصب على الصيرورات والإجراءات ولا يتعلق بالأشخاص ؛
- يعتمد معايير ومؤشرات، قابلة لقياس كفي أكثر منه قياسا كميًا، من خلال المقارنة والتشخيص والتحليل ؛
- يهدف إلى مساعدة المؤسسة، على «فهم» مصادر التعثر و «التعرف» على المعوقات التي تحول دون تحقيقها للجودة المطلوبة وإدراك مواطن قوتها ؛
- يوجه مسئول التدبير، في المؤسسة، نحو اتخاذ القرارات، التي يرونها مناسبة، لتجاوز التعثرات والمعوقات وتطوير نقط القوة، بأنفسهم.

خلاصة

إن افتحاص الجودة، الذي قامت به الوحدة المركزية للارتقاء بجودة التربية والتكوين، هو تقويم تكويني - إن صح التعبير - يرمي من خلال عمل تفاعلي وتشاركي، بين فريق الافتحاص وفريق التدبير بالمؤسسة، إلى توجيه المؤسسة التربوية نحو اتخاذ القرارات والحلول الملائمة، لحاجاتها الآنية والمستقبلية، ولحيطها وإمكاناتها البشرية والمادية. وهذه خطوة أساسية في إرساء نظام للجودة لن تكتمل إلا بمصاحبة المؤسسة وتبناها حتى تتمكن من اكتساب الاستقلالية، في التسيير والتدبير وفق معايير الجودة المطلوبة، وهو ما أخذته الوحدة المركزية للارتقاء بالجودة، في برنامج عملها للموسم الحالي.

مفاهيم مفتاحية

إعداد : هيئة التحرير

- التقويم التشخيصي
- التقويم التكويني
- التقويم الإجمالي
- الدوسيمولوجيا
- الافتتاح البيداغوجي
- القياس

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمختلف أبعاد المفاهيم المدرجة في هذا الباب، ولا تغني عن ضرورة البحث في الدلالات والأبعاد المختلفة لها.

التقويم

التقويم التربوي عملية منظمة تهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المحددة للعملية التعليمية - التعليمية. ويفيد التقويم، لغة، معاني الحكم والقيمة والتقدير والتصويب.

يفترض إنجاز التقويم جمع المعلومات الكمية والكيفية حول الشيء بواسطة أداة للقياس أو غيرها بغاية إصدار حكم قيمة عليه، واتخاذ قرار بشأنه. والتقويم بهذا المعنى أشمل من القياس لأن هذا الأخير لا يتعدى الوصف الكمي للشيء.

ويمكن للتقويم أن يكون داخليا إذا أنجزه الشخص أو الأشخاص المكلفون بإنجاز العملية التعليمية، وخارجيا إذا أسندت تلك المهمة لغيرهم.

ويمكن أن ينصب التقويم على نتائج العملية التعليمية - التعليمية؛ ويسمى في هذه الحالة تقويم المنتج. كما يمكن أن ينصب على تلك العملية نفسها إذا كان الغرض منه هو معرفة مدى ملاءمة الإستراتيجية المعتمدة للأهداف التربوية المتوخاة، أو مدى صلاحية الأدوات الديدانكتيكية والبيداغوجية المستعملة إلخ...، أو على الشروط المحيطة بالفعل التربوي والتعليمي. ويكون موضوعه، في هذه الحالة الأخيرة، هو المؤسسة، أو الحكامة التربوية، أو النسق التربوي بشكل عام، أو بعض أو كل تلك الأبعاد.

ولما كانت العملية التعليمية تشمل ثلاث مراحل رئيسية، هي تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، واختيار الإستراتيجية والطرق الملائمة لتحقيق تلك الأهداف، ثم تحديد الحصيلة النهائية لما يترتب عنها من تعلمات، فإن عملية التقويم تتخذ ثلاثة أشكال مختلفة تبعا للوقت الذي تتم فيه والأهداف المتوخاة منها. وعلى هذا الأساس، نميز عادة بين ثلاثة أنواع من التقويم هي: التقويم القبلي أو التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي أو الإشهادي.

التقويم التشخيصي

يتم التقويم التشخيصي، عادة، قبل بداية العملية التعليمية أو التكوينية. لذلك يسمى، أيضا، التقويم القبلي أو تقويم الانطلاقة. ويسعى هذا النوع من التقويم إلى التعرف على مستوى التلاميذ وحاجاتهم في مادة معينة وفي مستوى دراسي معين لأخذه بعين الاعتبار في التخطيط للدروس والتعلمات المقبلة. لذلك، يركز على مدى تمكن التلاميذ من المعارف والكفايات الضرورية للإقبال على التعلمات والمقررات الجديدة بأكبر قدر ممكن من حظوظ النجاح. ويمكن للتقويم التشخيصي أن ينصب، كذلك، على دوافع التلاميذ واهتماماتهم ونضجهم المعرفي والعاطفي؛ وعلى كل ما يمكن أن يفيد في التخطيط للعملية التعليمية.

والوظيفة الرئيسة للتقويم التشخيصي هي مساعدة المدرس على تكييف الأهداف التعليمية والمحتويات الدراسية مع مستوى التلاميذ ومكتسباتهم المعرفية، واختيار الاستراتيجيات

والطرق التعليمية الملائمة لتحقيق تلك الأهداف. ويمكن للمدرس أن يلجأ كذلك إلى هذا النوع من التقويم لتكوين مجموعات المستوى، وتطبيق البيداغوجيا الفارقية، إذا كانت الشروط المحيطة بالعملية التعليمية تسمح بذلك.

ويتخذ التقويم التشخيصي طابعا وصفيا إذا كان هدفه يقتصر على معرفة مكتسبات التلاميذ وكفاياتهم، وطابعا إتيولوجيا إذا كان يسعى إلى معرفة أسباب ما يمكن أن يعترى تلك المعارف والكفايات من نقص، والعمل على تجاوزه.

التقويم التكويني

التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من العملية التربوية العادية. فهو يركز على فرضية أساسية مفادها أن الصعوبات التعليمية التي قد يعاني منها بعض التلاميذ، أو جلمهم، لا تدل بالضرورة على نقص في قدراتهم أو استعداداتهم الفكرية بقدر ما يمكن أن تكون ناتجة عن خلل في المنهاج التربوي أو الطريقة التربوية، أو غير ذلك مما يرتبط بظروف التعلم وشروطه. ولهذا يسعى التقويم التكويني إلى تزويد المدرس بالمعلومات الكفيلة بمساعدته على إعادة النظر في استراتيجيته التعليمية، وتكييف أهدافه وطرق تدريسه مع متطلبات التلاميذ وحاجاتهم ومستواهم، وأخذ الفوارق الفردية والثقافية الموجودة بينهم بعين الاعتبار. ويسمى تقويما تكوينيا لأن الغاية الأساسية التي يسعى إلى تحقيقها هي تحسين العملية التعليمية والتكوينية والرفع من مردوديتها.

يتم التقويم التكويني أثناء العملية التعليمية - التعليمية. ويمكن أن يتم مباشرة بعد الانتهاء من درس أو من وحدة تعليمية معينة. ويهدف إلى ضبط تعلمات التلاميذ أو الطلاب وتنظيمها بغية :

- مساعدة المدرس على معرفة مدى تحقيقه للأهداف التربوية المحددة لدرس أو وحدة تربوية معينة ؛
- مساعدته على معرفة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتشخيص تلك الصعوبات لمساعدتهم على تخطيها والتقدم في التعلم ؛
- مساعدته على معرفة مواطن الخلل في العملية التعليمية والتعليمية والتدخل لعلاجها.

ويساعد التقويم التكويني، كذلك، المتعلم على اكتشاف مواطن ضعفه ويحفزه على العمل من أجل تجاؤها ؛ كما يساعد المسؤولين وآباء التلاميذ وأولياءهم على تتبع المسار التعليمي لأبنائهم ومعرفة مدى تقدمهم في تعلماتهم، وما يمكن أن يعترضهم في ذلك من صعوبات، واتخاذ الإجراءات الملائمة لعلاجها. ويمكن أن تكون تلك الإجراءات من طبيعة ديداكتيكية أو بيداغوجية أو اجتماعية أو نفسية.

وبما أن التقويم التكويني يقوم بدوره بوظيفة تشخيصية، فإن بعض الباحثين يخلطون بينه وبين التقويم التشخيصي.

التقويم الإجمالي

يجمع التقويم الإجمالي بين الوظائف الإسهادية والانتقائية والتوجيهية. ويتم في نهاية سلك أو مرحلة دراسية معينة. ويهدف إلى قياس حصيلة المعارف والكفايات التي اكتسبها المتعلمون خلال تلك المرحلة بغاية التقرير في مصيرهم التعليمي أو المهني. ويتم ذلك من خلال التأكد من مدى توفرهم على المعارف والمهارات الضرورية للانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر، أو متابعة الدراسة في أسلاك أو تخصصات معينة، أو لمزاولة مهنة أو نشاط معين. وقد يتوج هذا التقويم، في بعض مراحل التعليم، بشهادة تخول لصاحبها حقوقا وإمكانات مهنية أو تكوينية معينة. لذلك يسمى، أيضا، التقويم الإسهادي.

الدوسيمولوجيا

إن الدوسيمولوجيا هي الدراسة المنظمة للامتحانات، أي دراسة طرق التنقيط ونزاهة المصححين والدرجات الممنوحة للإنجازات المتعلمين. والكلمة مشتقة من اللفظة اليونانية dokimé وتعني : الاختبار. وقد صيغت في عشرينيات القرن الماضي من طرف «هنري ببيرون»، الذي كان من أوائل الباحثين في مسائل تصحيح الاختبارات وتحديد أدوات القياس التي تسمح بتكريم إنجازات التلاميذ، من منطلق أن لكل إنتاج تربوي قيمة معينة، يمكن تحديدها بشكل تقريبي. وقد انتقد ببيرون طرق الامتحان التقليدية وعقم نتائجها، ملاحظا في هذا الإطار بأن الاهتمام بالامتحانات طيلة مدة التمدرس، حولها إلى غاية في ذاتها، تستقطب اهتمام الفاعلين التربويين والتلاميذ وآبائهم. لكن، تخللت هذا الاهتمام مشاكل وثغرات، مست في مجملها مصداقية الامتحان ومبدأ تكافؤ الفرص. وقد تبين أن الثقة المطلقة الممنوحة للمصححين ولجان التصحيح، لم تكن دائما مفيدة. وهنا طرحت مسألة مصداقية التنقيط، حيث أثبتت الدراسات والأبحاث أن نتائج تصحيح الاختبارات غير قارة، إذ تختلف من مصحح لآخر، بالنسبة لنفس المادة وإزاء نفس الإجابة، بل هي تختلف لدى المصحح ذاته في حالة قيامه بتصحيح الورقة في زمنين مختلفين وحالتين نفسييتين متباينتين. وهو ما يدعوه «دولاندشير» بالتأثيرات السيكلولوجية على عملية التقويم والتي تتطلب دراسة مواقف وسلوكات وردود أفعال المصححين والمتعلمين على حد سواء (الصرامة أو التساهل في التنقيط، الخوف من الامتحانات، التخوف من ردود أفعال التلاميذ الخ ..). وفي هذا الإطار، لخص الدوسيمولوجيون عملية تقويم الاختبارات في ثلاثة مفاهيم أساسية وهي : الأمانة والصلاحية والحساسية. هكذا، فإن المدرس المقوم يواجه دوما بالأسئلة التالية :

• هل ستظل النقطة التي منحتها هي نفسها، لو أنني صححت ورقة الامتحان مرة أخرى، بعد شهر مثلا ؟ وهل ستكون هي نفس النقطة التي قد يمنحها زميلي من نفس المادة، لهذه الورقة ؟

• هل يتسم سلم التصحيح المتبع بالمصادقية ؟

• ألا تؤثر العوامل الذاتية في تقدير أجوبة المتحنيين وبالتالي في موضوعية التصحيح ؟

لتفادي هذه الصعوبات، اشترطت الدراسات الدوسيمولوجية سلالمة مضبوطة للتقويم، عبر إخضاع عمليات التصحيح لشبكات منظمة للقياس والتنقيط.

الافتحاص البيداغوجي

الافتحاص L'audit في مفهومه العام نشاط منهجي مستقل للمراقبة والاستشارة قوامه الحصول على معطيات وبيانات ومعلومات موضوعية حول منظومة ما من أجل تحديد ما إذا كانت العناصر المكونة لهذه المنظومة متوافقة مع متطلبات المرجعية المعتمدة في هذا المجال. كما أنه عملية إصدار حكم على كيفية تنظيم كيان ما أو على إجراءات معينة أو عملية محددة. إنه، بالدرجة الأولى، أداة تمكن من التطوير والتحسين المستمرين لهذه المنظومة بالنظر لكونه يسمح بمجرد ما هو موجود وقائم (الحالة الراهنة) بغية الوقوف على مكان الضعف أو مظاهر عدم التوافق بالرجوع، طبعا، إلى المرجعية المعتمدة في الافتحاص، وكذا الكشف عن مظاهر الخلل وتشخيص المخاطر. والهدف من كل ذلك هو اقتراح الإجراءات المناسبة التي تمكن من تصحيح الفوارق الملحوظة وتجاوز مظاهر عدم التوافق القائمة.

بناء على ذلك، يمكن تعريف الافتحاص البيداغوجي l'audit pédagogique على أنه العملية المنهجية والمنظمة التي تنطلق من إطار مرجعي محدد، والتي تهدف إلى جمع المعطيات الضرورية والمناسبة حول التنظيم البيداغوجي، بحيث تمكن من تشخيص نقاط الضعف وعدم التوافق، والتحديد الدقيق لمظاهر الخلل التي تعتريه، من أجل التوصل إلى اقتراح الآليات المناسبة لتجاوزها وتحديد سبل تحسين الخدمات البيداغوجية والارتقاء بفاعلية التنظيم في اتجاه تحقيق الجودة.

لذلك، من بين أهم ما ينبغي أن يتميز به نظام الافتحاص البيداغوجي ما يلي :

• أن تتوافق العناصر التي يعتمد عليها مع متطلبات المنظومة المطلوب افتحاصها ؛

• أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف المحددة ؛

• أن يكون بمقدوره المساهمة في تحسين المنظومة والرفع من فاعليتها.

وعلى غرار ما هو موجود في المجالات الأخرى التي يشملها الافتتاح، يمكن التمييز في الافتتاح البيداغوجي بين الأنماط الثلاثة التالية :

- افتتاح التوافق l'audit de conformité، الذي يركز على البعد القانوني والتشريعي ؛
 - افتتاح الفاعلية والنجاعة l'audit d'efficacité، ويركز على المظاهر المتعلقة بالتكوين والتواصل والتدبير التوقعي للموارد البشرية ؛
 - الافتتاح الإستراتيجي الذي يشكل مظهرا من المظاهر التي تترجم الإستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في صيغة خطط وبرامج.
- وغالبا ما يتخذ الافتتاح البيداغوجي صيغة تقويم، أي شكل مراقبة تستند إلى التعليمات الصادرة عن مراكز القرار المعنية بالأمر، فتكتسي، نتيجة لذلك، شكل الدعوة إلى الانضباط للتوجيهات. بيد أنه قد يهدف أيضا إلى توفير الوسائل المناسبة التي من شأنها المساعدة على التدبير والقيادة.
- ويمكن أن يقوم الافتتاح في المجال البيداغوجي على أساس تشاركي، وذلك من خلال إشراك الفاعلين المعنيين بالأمر في مختلف المراحل. ويفترض هذا الأمر ما يلي :
- أن يتم الافتتاح بطلب من المسؤول ذاته عن التنظيم أو المنظومة البيداغوجية ؛
 - أن يتم الطلب من خلال عملية تفاوض ؛
 - أن يتوافر المسؤولون عن المنظومة البيداغوجية على قدر وافر من حرية التصرف إزاء التوصيات المتوصل إليها في نهاية عملية الافتتاح ؛
 - أن يتوافق المعنيون بالأمر على المحافظة على سرية نتائج الإفتتاح.

القياس

القياس لغة من قاس بمعنى قدر الشيء بغيره ؛ وفي معناه العام عملية تحديد خصائص أو أبعاد شيء أو موضوع ما، ماديا كان أم غير مادي، وذلك باستعمال أداة موحدة ومعيارية قصد الحصول على معلومات حول هذا الموضوع. أما معناه العلمي، فيدل على «التحقق بالتجربة أو الاختبار من الدرجة أو الكمية بوساطة أداة قياس معيارية ؛ فالقياس عملية نصف بها الأشياء وصفا كميا».

والقياس في معناه التربوي العادي يعني العلامة أو الرمز الذي يحصل عليه المتعلم نتيجة إجابته عن الأسئلة. وهو العملية التي بمقتضاها يتم الحصول على معطيات كمية أو كيفية محددة تتعلق بقدرات متعلم ما - أو عدة متعلمين - الذهنية أو الجسدية أو غيرها

(عمليات أو إنجازات) تعلم، وذلك باستعمال أداة مناسبة لطبيعة الموضوع المطلوب قياسه وانطلاقا من قاعدة أو معيار واضح.

أما في اصطلاح علم التقويم فهو عملية من عمليات التقويم يتم بفضلها تقدير أداء المتعلم أو إنجازاته ما تقديرا كميا في ضوء وحدة قياس معينة أو نسبة إلى أساس معين ووفق شروط أو قواعد محددة. ويتضمن هذا التعريف عناصر تحدد مدلول القياس وهي :

- القياس تقدير أداء المتعلم أو إنجازاته تقديرا كميا في ضوء وحدة قياس، أي أن القياس تعبير عن الخصائص والسمات باعتماد قيمة كمية.
- يعتمد القياس على عملية مقارنة أشياء معينة بوحدة أو مقدار معياري، بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه. ولذلك يتم القياس اعتمادا على المحكات Critères والمستويات Niveaux والمعايير Normes لتقدير مدى كفاية الأداءات ودقتها وفعاليتها.
- غرض القياس هو جمع معطيات حول الموضوع المقاس بالانطلاق من قاعدة محددة أو معيار معين.
- يتميز القياس بثبات في وحدات القياس.

الفرق بين القياس وبين التقويم

التقويم	القياس
أشمل من القياس	جزء من التقويم
يحكم على قيمته	يهتم بوصف السلوك
عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد	محدود ببعض المعلومات عن موضوع القياس
يصف السلوك وصفا كميا ونوعيا	يصف السلوك وصفا كميا بناء على أن القياس عدد ووحدة
التقويم يعطي تقديرا لقيمة القياس	وصف أكثر موضوعية للسمات أو السلوك أو الخصائص
يعتمد التشخيص والعلاج	يعتمد على الدقة الرقمية

يتخذ القياس أشكالا متعددة، بحيث يكون على النحو التالي :

- معياريا توظف معطياته لترتيب المتعلمين أو محكيا ينطلق من أهداف محددة لقياس أداء متعلم أو مجموعة من المتعلمين ؛

- شاملاً ينصب على إنجازات المتعلم المرتبطة بمجموعة من المواد الدراسية أو من أنشطة التعلم، أو جزئياً يهتم لحظة أو لحظات محددة من التعلم.

تصنيف المقاييس

المقياس الإسمي	تصنيف الظواهر أو موضوعات القياس إلى فئات أو مجموعات رقمية
مقياس الرتب	تصنيف موضوعات القياس حسب أهميتها وأفضليتها تنازلياً أو تصاعدياً دون أن يعكس ذلك مدى الفروق بين كل فئة وأخرى
مقياس الفترات	تصنيف موضوعات القياس إلى فئات حسب أهميتها وأفضليتها تنازلياً أو تصاعدياً ولكنه يعكس مدى الفروق الحقيقية في ذلك التصنيف

يمكن تصنيف أنواع أدوات القياس إلى :

- اختبارات محكية المرجع : وهي تحديد المعيار أو المعايير من قبل المعلم أو الأخصائي وتوضع بناءً على ما يتوقع من الفحوص، ويكثر استخدام هذا النوع من الاختبارات في ميدان التربية الخاصة ؛
- اختبارات معيارية المرجع : وهي مقارنة أداء الفرد بأداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، وتستخدم هذه الاختبارات في أغراض تصنيف المتعلمين وتحديد مواقعهم على منحني التوزيع الطبيعي .
- أدوات القياس المسحية المبدئية : مثل اختبار مهارة القراءة والكتابة، واختبار «دوريل» لصعوبات القراءة، واختبارات «سلنفر» للصعوبات اللغوية الخاصة.
- أدوات القياس المقننة : وتتصف بأن لها دلالات صدق وثبات ومعايير خاصة بها، مثل مقياس «ستانفورد بينيه»، أو «وكسلر»، أو مقياس «تورانس» للتفكير الإبداعي، أو مقياس السلوك التكيفي، أو مقياس «بيركس» لتقدير السلوك

بيبليوغرافيا

إعداد : هيئة التحرير

يهدف هذا الركن إلى تمكين القارئ من لائحة بيبليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

مراجع باللغة العربية :

- توما جورج خوري، القياس والتقويم في التربية والتعليم، منشورات مجد، 2008.
- لحسن مادي، الأهداف والتقييم في التربية، بابل للطباعة والنشر والتوزيع ، الرباط، 1992.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1988.
- محمد فاتحي، مناهج القياس وأساليب التقييم، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء، 1995.
- نبيل أحمد عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، 2001،
- عبد اللطيف الفارابي ومحمد أيت موحى، بيداغوجية التقويم والدعم، سلسلة علوم التربية، عدد : 6، 1991.
- عبد الواحد المزكدي، التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب : دراسة نفسية تربوية حول أثر الامتحانات المدرسية على تكوين بعض الاتجاهات النفسية لدى التلاميذ، مطبعة فضالة، المحمدية، 1996.
- سيد أحمد عبد المجيد منصور، التقويم التربوي : الأسس والتطبيقات، دار الأمين، 1996.

مراجع باللغة الفرنسية :

- Abernot, Y. *«Les méthodes d'évaluation scolaire»*, Paris , Bordas, 1988.
- Abrecht, R. *«L'évaluation formative : une analyse critique»*,
- BACHER, F., *«La docimologie in REUCHLIN (M)»*, Traité de psychologie appliquée Volume VI, Paris, 1975.
- Cardinet, Jean. *«Evaluation scolaire et mesure»*, Bruxelles, DE Boeck- wesmael, 1986.
- Cardinet, Jean. *«Evaluation scolaire et pratique»*, Bruxelles, DE Boeck-wesmael, 1986.
- Bonboir, A. *«La docimologie»*, Paris, PUF, 1972.
- Delandsheere, G. *«Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation»*, Paris, PUF, 1979.
- Delorme Ch. Et autres, *«L'évaluation en questions»*, Paris, ESF, 1987
- Ketele, J.M. Docimologie. *Introduction aux concepts et aux pratiques*, Louvain-la-Neuve, Cabay, 1982.

- De Ketele, J.M. «*L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*», Bruxelles, DE Boeck, 1987.
- De Perretti, A. «*Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*», Paris, I.N.R.P. 1980.
- LANDHEERE (G. de). «*Evaluation continue et examen. Précis de docimologie*», Bruxelles-Labor, Paris - F. Nathan, 1972.
- Linda, A. et autres, «*L'évaluation formative dans un enseignement différencié*», Berne, Peter Lang, 1979.
- Mager, R.F. «*Comment mesurer les résultats de l'enseignement*», Paris, Bordas, 1986.
- Perrenoud, P. «*Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*». Paris, ESF, 1996.
- Piéron, H. «*Examens et docimologie*», Paris, PUF, 1963.
- Noizet, G. & Caverni, J.P.. «*Psychologie de l'évaluation scolaire*». Paris, PUF, 1978.
- Reuchlin, M. «*Problèmes d'évaluation*», In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), Traité des sciences pédagogiques, Vol. 4, Psychologie de l'éducation, 1974.
- Vogler, J. «*L'évaluation*», Hachette Education, Paris, 1997.
- Weiss, J. «*L'évaluation : problème de communication*», Cousset, Fribourg : Delval, 1991.

ملفي العددين المقبلين من «دفاتر التربية والتكوين»

ملف العدد الخامس

◀ المدرسة وقيم المواطنة والسلوك المدني

ملف العدد السادس

◀ الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة

Thème du cinquième numéro

► l'école et les valeurs de citoyenneté et de civisme

Thème du sixième numéro

► L'administration scolaire et le projet d'établissement

Sommaire

A l'écoute du lecteur	2
-----------------------	---

Dossier

Évaluation et apprentissage scolaire	3
--------------------------------------	---

• L'évaluation des apprentissages : essai de Typologie Mohamed Fatihi	6
• L'évaluation au service des apprentissages : réflexion sur quelques obstacles Abdelaziz Dadi	20
• L'évaluation et la régulation des apprentissages Kenza Aboulfath	29
• Analyse de la performance des acquis scolaires du Maroc à travers l'enquête TIMSS Nadir Altinok	35
• Evaluation des apprentissages de la formation professionnelle en contexte APC Ali Akessabe	45

A l'écoute du lecteur»

La revue «Cahiers de l'Education et de la Formation» vient de mettre en ligne son site web, accessible à l'adresse suivante: <http://dafatir.cse.ma>.

Cette nouvelle plateforme internet est destinée à informer les lecteurs de l'actualité récente de la revue et permettra notamment de :

- Mettre en ligne les thèmes des prochains numéros et les appels à contribution s'y rapportant ;
- Sonder les avis des lecteurs et recueillir leurs suggestions par mail ou au moyen d'un questionnaire d'évaluation préparé à cet effet ;
- Accéder aux archives des anciens numéros ;
- Mettre en ligne les articles reçus par le comité de rédaction, mais qui n'ont pas été publiés dans la version papier, à condition toutefois qu'ils répondent aux standards éditoriaux de la revue.
- Constituer un réseau de chercheurs et de compétences dans le domaine de l'éducation-formation, qui seront sollicités pour contribuer à la revue et lui apporter leur expertise tant théorique et pratique.

La revue «Cahiers de l'éducation et de la formation» invite la communauté des lecteurs à visiter ce site web et à lui faire parvenir toute suggestion à même d'en améliorer la qualité.

Dossier

**Evaluation et apprentissage
scolaire**

PRESENTATION

L'évaluation est une opération des plus fondamentales de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle vise à accroître constamment la qualité de l'éducation et de l'enseignement au moyen du diagnostic des problèmes qui leur sont inhérents. Elle cherche également à remédier à ces problèmes et à déterminer jusqu'à quel point il serait possible de réaliser les objectifs préconisés par le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. De manière plus générale, l'évaluation permet de mesurer la qualité du système éducatif et d'estimer son rendement intrinsèque et extrinsèque.

L'évaluation est un concept polysémique. Elle porte sur l'apprenant et ses apprentissages scolaires et prend différentes formules telles que l'évaluation formative, l'évaluation certificative. Elle pourrait se rapporter, également, à l'établissement scolaire afin d'évaluer sa réussite compte tenu des objectifs qui lui sont assignés, tant sur le plan pédagogique (programmes, méthodes, approches pédagogiques. etc.), que sur le plan de la gestion (administration éducative, financement, gouvernance, rendement intrinsèque et extrinsèque du système...).

C'est pour cette raison que le comité de rédaction des **«Cahiers de l'Education et de la Formation»** a choisi **«l'Evaluation et l'Apprentissage Scolaire»** comme thème de ce quatrième numéro avec pour objectif de jeter la lumière sur un sujet qui ne cesse de susciter l'intérêt des différents acteurs dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il va sans dire que ce sujet constitue par ailleurs une matière féconde pour la recherche vu son importance et son actualité.

Le thème de ce numéro peut être décliné en quatre axes :

1- Le concept de l'évaluation et ses fondements théoriques

Cet axe se propose de traiter du cadre théorique de l'évaluation via ses fondements et ses références en faisant appel aux théories qui ont tenté de fonder ce concept en tant que partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage et une des composantes fondamentales de la politique éducative moderne.

2- La réalité de l'évaluation au sein de l'école marocaine

Cet axe examine l'évaluation telle quelle se pratique dans le système éducatif marocain : ses types, ses outils, les conditions matérielles et morales dans lesquelles elle se déroule. Il cherche à savoir jusqu'à quel point elle répond aux conditions scientifiques indispensables à une évaluation efficace.

3- Le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de l'apprentissage scolaire

L'évaluation régulière des apprentissages et des réalisations des apprenants est l'un des facteurs les plus importants du perfectionnement du rendement scolaire. Aussi, peut-on formuler les questions suivantes : comment et par quels mécanismes l'évaluation contribue-t-elle à l'amélioration et au perfectionnement des apprentissages scolaires ? Quel est son rôle dans le diagnostic des problèmes et des difficultés de l'apprentissage ainsi que dans le choix des remèdes permettant de les surmonter ?

4- Le rôle de l'évaluation dans l'accroissement de la rentabilité du système éducatif

L'évaluation institutionnelle interroge le système éducatif et son efficience, tant au niveau des méthodes, y compris toutes leurs composantes, qu'au niveau de la gestion. Quelles sont donc les méthodes prônées dans notre système éducatif ? Quel est le rôle de ces méthodes dans l'amélioration de son efficience eu égard aux objectifs qui lui sont assignés et dans le rehaussement de son rendement intrinsèque et extrinsèque ? Comment l'évaluation institutionnelle pourrait-elle contribuer à orienter la politique publique dans le domaine de l'éducation et de la formation ?

L'évaluation des apprentissages : essai de typologie

Mohamed Fatihi

Directeur des études et recherches

Conseil supérieur de l'enseignement

Introduction

Il est souvent dit que l'évaluation des apprentissages scolaires constitue le fil conducteur de la pratique pédagogique des enseignants, particulièrement pour ce qui est des activités de remédiation, de soutien et de renforcement des acquis des élèves. En effet, l'évaluation, dans ses diverses facettes et en tant qu'instrument de prise de décision, est indispensable au bon déroulement de l'enseignement et des apprentissages, de par les diverses fonctions qui peuvent lui être assignées.

Dans un contexte d'enseignement de qualité visant l'acquisition des habiletés de base et la maîtrise des compétences, l'évaluation doit en général répondre à plusieurs exigences d'ordre pédagogique, psychométrique et institutionnel, afin de mieux assumer ses principales fonctions en termes de :

1. vérification et reconnaissance des acquis scolaires des élèves à des paliers ou étapes bien définis d'enseignement et d'apprentissage;
2. régulation du cheminement individuel de chaque apprenant et du déroulement des activités d'éducation et de formation;
3. orientation et aiguillage, selon les aptitudes, des attitudes et des intérêts scolaires et professionnels des personnes en situation d'apprentissage et de formation ;
4. sanction ou reconnaissance sociale des études, par l'octroi de diplômes appropriés attestant des changements opérés chez les individus, au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage.

Ces fonctions sont dites principales parce qu'elles sont associées à des situations de prises de décision du genre : amélioration des activités d'apprentissage ou des interventions pédagogiques, orientation ou classement des individus, passage à des paliers supérieurs du système éducatif ou entrée au marché du travail.

L'évaluation a également pour mission d'informer et de motiver les intervenants et les partenaires du système éducatif, à commencer par les étudiants eux-mêmes. Enfin, les résultats de l'évaluation servent également à apprécier la qualité du système éducatif, selon des cibles variées et les composantes du curriculum. Dans tous les cas, la responsabilité des acteurs de l'éducation d'assurer une bonne et adéquate évaluation est reconnue par tous comme étant la plus importante et la plus décisive, après celle d'assurer un enseignement efficace et de qualité.

1. Les principales typologies de l'évaluation

Le développement accéléré de la recherche en éducation et particulièrement au niveau de l'évaluation, a pour effet l'apparition de plusieurs typologies de l'évaluation des apprentissages. Afin de pouvoir mieux choisir le système d'évaluation le plus adéquat à l'enseignement et qui tient compte de la nature des compétences et des objectifs visés par les activités pédagogiques engagées à cet effet dans le cheminement du processus d'apprentissage et de formation, il est utile de connaître les principales approches de l'évaluation et leur typologie, dans ce qui les distingue les unes des autres.

1.1. La typologie de Scriven

Dans un article publié en 1967 Scriven distingue, dans le cadre d'un curriculum ou plan d'étude, entre deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cette distinction première, considérée comme fondamentale, est basée sur la différence entre les buts et les rôles de l'évaluation, d'un côté et les types de décisions à prendre à l'encontre des personnes concernées par l'évaluation, de l'autre.

Notons que les buts de l'évaluation sont souvent d'ordre méthodologique et qu'ils peuvent se traduire par des questions relatives à certaines réalités scolaires et impliquer, entre autres, les notions d'adéquation, de faisabilité, d'efficacité et d'efficience. Alors que les rôles sont associés à des activités se déroulant dans un contexte pédagogique particulier ou de prise de décision et se rapportent de ce fait à deux catégories de rôles :

- (1) La régulation et l'amélioration d'une activité d'enseignement et d'apprentissage, tout au long de son élaboration; et
- (2) L'adoption et l'implantation de l'activité en question, après expérimentation, en vue de la généraliser, si nécessaire.

Par ailleurs, Scriven insiste pour que les personnes chargées de l'évaluation formative soient différentes de celles qui s'occupent de l'évaluation sommative, tout en affirmant la nécessité de faire appel à des professionnels en la matière. Sachant que l'évaluation formative intervient en cours de réalisation et dans le cadre d'une progression vers les objectifs d'enseignement fixés, alors que le moment opportun pour l'évaluation sommative correspond toujours au terme d'un processus qui débouche sur un résultat final.

1.2. La typologie de Bloom, Madaus et Hastings

Cette typologie est décrite dans deux ouvrages successifs de ces auteurs (1971, 1981) et se caractérise par la distinction entre trois types d'évaluation. En effet, partant des travaux de Scriven [1967] et d'autres chercheurs qui ont mis en évidence la mission et le rôle de l'évaluation dans l'amélioration des apprentissages, Bloom et al. [1981] adoptent une vision élargie de l'évaluation des apprentissages. Selon ces auteurs, l'évaluation doit faire appel à des procédures d'observation variées, tout en clarifiant les buts et les objectifs pédagogiques visés. Leurs travaux ont ainsi permis d'ajouter à l'évaluation formative et sommative un troisième type qui est l'évaluation diagnostique. Cet ajout fait appel, bien entendu à des clarifications quant à chacun des trois types d'évaluation.

L'évaluation diagnostique, selon Bloom et ses collaborateurs, ne se limite pas au dépistage des étudiants en difficulté et à l'appréciation du degré de préparation de chacun d'entre eux à entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage. Elle peut intervenir au début de la séquence d'enseignement et servir d'appui à des décisions de placement, en assignant à chaque élève/étudiant un point d'entrée dans la séquence d'apprentissage, selon ses pré requis ou préalables académiques. L'évaluation diagnostique intervient également pendant le déroulement même des activités d'enseignement et d'apprentissage pour déterminer les causes des difficultés d'apprentissage persistantes chez certains étudiants, et œuvrer en vue de leur permettre de surmonter ces difficultés, avant la fin du cours.

L'évaluation formative a pour rôles, en plus de celui d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en cours d'évolution, comme cela a été bien souligné par Scriven [1967], de fournir une rétroaction (*feedback*) et de prescrire des correctifs aux étudiants en difficulté. Sa pratique, essentiellement centrée sur l'apprenant, suppose le découpage d'un cours en unités d'apprentissage dont chacune doit constituer un tout significatif, de sorte que les diverses unités correspondent à une segmentation logique de la matière enseignée, à l'image des chapitres d'un livre. Par la suite, l'unité d'enseignement et d'apprentissage est découpée en

éléments qui sont des croisements de niveaux de comportement à des catégories de contenus et qui peuvent être visualisés dans un tableau de spécifications. Ce dernier sert à bien planifier les activités d'enseignement et d'apprentissage et d'élaborer les instruments (tests) de diagnostic et les démarches et les outils de remédiation, de soutien et de renforcement nécessaires, selon les profils identifiés des apprenants concernés (Scallan, [1982]).

L'évaluation sommative qui a pour rôles : le classement, la certification et l'attestation des progrès réalisés par les étudiants, intervient en fin de séquence ou de programme, une fois que l'enseignement et les apprentissages ont eu lieu. Pour cela, elle se veut centrée sur l'étudiant ou sur le programme et se réalise donc en fin d'étape. Sa principale fonction est d'établir jusqu'à quel point les objectifs visés ont été atteints et les compétences considérées maîtrisées. Soulignons que Bloom et ses associés ne sont guère favorables à la tentation d'établir des instruments qui serviraient à la fois pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Leur position s'explique par le souci de préserver la fonction d'aide, de soutien et de renforcement de l'évaluation formative des craintes et des attitudes négatives des étudiants associées souvent à l'évaluation sommative.

Notons que c'est le rôle ou la fonction qui fait la différence entre un type d'évaluation et un autre et qu'il existe un lien de complémentarité évident entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. A ce propos, Bloom et al. [1981] sont favorables à ce que des examens disséminés en cours du processus d'enseignement et d'apprentissage contribuent de manière cumulative à l'évaluation sommative de fin de cours ou de programme. Cependant, Scallan [1988] met en garde contre toute tentative d'association et souligne qu'il n'est pas facile d'harmoniser l'évaluation formative et l'évaluation sommative, car elles ne relèvent pas du même esprit et ne répondent pas aux mêmes demandes du système éducatif. D'où la nécessité d'examiner, en tant que pédagogues et praticiens, certaines caractéristiques de l'évaluation sommative, acquises avec le temps et qui risquent de contaminer les pratiques de l'évaluation formative, jusqu'à la priver de son essence et par la même de son véritable rôle.

2. L'appropriation de l'évaluation formative

Compte tenu de l'importance de l'évaluation formative dans la régulation des apprentissages et l'atteinte des objectifs de maîtrise visés dans une séquence d'enseignement, d'un côté et de l'institutionnalisation du contrôle continu comme modalité d'évaluation de l'autre, il devient impératif pour les enseignants d'opter

pour l'approche d'évaluation la plus adaptée aux exigences de la maîtrise des apprentissages et de la qualité du rendement de l'action pédagogique.

C'est dans ce sens qu'il est urgent de se pencher avec intérêt et concentration sur les difficultés et les conséquences pédagogiques des tentatives visant l'intégration des rôles et des fonctions respectifs de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative dans le cadre du contrôle continu, tel que cela semble être suggéré par certains auteurs. A ce propos, il est de plus en plus souligné dans l'ensemble de la littérature en évaluation que la meilleure solution réside dans l'appropriation de l'évaluation formative, associée à la vision de la pédagogie de maîtrise, et de sa démarche dans l'atteinte des objectifs d'un enseignement de qualité.

Adopter la démarche de l'évaluation formative dans le cadre de la pédagogie de maîtrise est d'autant plus réaliste et pertinent que l'enseignement vise, en fin de compte et dans le cadre des curricula actuels, l'acquisition et la maîtrise de compétences et non la mémorisation de savoirs factuels. Cette approche de la question du contrôle continu et de ses liens prouvés ou supposés avec l'évaluation formative et l'évaluation sommative semble être réaliste et prometteuse, d'autant plus que les différentes approches de l'évaluation formative présentées dans ce qui suit intègrent les notions de continuité et de ponctualité chères aux partisans du contrôle continu.

2.1. La typologie de Linda Allal

Le modèle d'évaluation formative proposé par Linda Allal [1980] est basé sur une profonde connaissance des mécanismes d'apprentissage et des différentes théories qui tentent de les expliquer. En effet, la démarche d'évaluation défendue par cet auteur donne une grande place à l'approche interactionnelle, d'un côté et l'approche cognitiviste et constructiviste, de l'autre. Cette démarche d'évaluation interactive est basée sur deux modalités d'évaluation formative qui peuvent se combiner selon les besoins pédagogiques des élèves/étudiants et de l'enseignant, dans une situation d'enseignement et d'apprentissage bien définie et planifiée. Ces deux modalités sont :

1. **L'évaluation formative ponctuelle** qui intervient à la fin d'une étape d'enseignement et d'apprentissage pour faire un constat des performances et des acquis des étudiants par rapport aux objectifs pédagogiques visés. Elle suppose que les difficultés n'ont pas été repérées en cours d'apprentissage et que la régulation qui suit cette évaluation se fera par un retour sur les objectifs non maîtrisés de la séquence d'enseignement,

d'où le nom de régulation rétroactive donné aux activités de soutien et de renforcement qui en résultent.

2. L'évaluation continue se réalise par l'observation systématique des étudiants en situation d'apprentissage relativement à un cours ou à une séquence de cours. Dans ce cas, les interactions entre élèves/étudiants, d'un côté et les interactions enseignant-élèves, de l'autre, sont des occasions d'évaluation riches en feedback et donc propices à la régulation et aux adaptations des activités d'enseignement et d'apprentissage qui en découlent. Ces adaptations intervenant pendant le déroulement du cours prennent alors la forme de régulations interactives pouvant contribuer de façon effective à l'atteinte des objectifs de maîtrise des compétences visées.

Rappelons ici, que l'évaluation formative interactive est basée selon Allal [1980] sur trois moments qui sont : *(1) le recueil de l'information, (2) l'interprétation des informations recueillies et (3) l'adaptation des activités pédagogiques aux exigences de l'atteinte des objectifs*. Par ailleurs, l'auteur insiste particulièrement sur l'importance de l'intuition de l'enseignant qui en général connaît bien ses élèves et peut donc facilement détecter leurs difficultés et leur proposer les activités de régulation appropriées (Scallon, [1988]).

2.2. La typologie de Cardinet

Se voulant plus systématique et plus efficace, le modèle d'évaluation formative proposé par Cardinet ([1983] et [1986]) distingue aussi deux formes d'évaluation formative : l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle, selon que la régulation est interactive ou différée. Ce qui donnerait quatre modalités d'évaluation formative. Du point de vue de l'auteur, la régulation est soit rétroactive, lorsqu'elle intervient après une phase d'enseignement et d'apprentissage, soit proactive lorsqu'elle a pour fonction d'anticiper les difficultés escomptées, dans une étape suivante d'enseignement, plutôt que l'action corrective à postériori. Partant de cette distinction, l'auteur met en évidence les moments d'évaluation formative suivants :

- 1. L'évaluation formative de départ**, destinée à vérifier les prérequis et les préalables et par conséquent le degré de préparation des étudiants à entreprendre un apprentissage donné;
- 2. L'évaluation formative interactive** qui intervient dans le cours même du processus d'enseignement-apprentissage;
- 3. L'évaluation formative ponctuelle** dont la cible est le résultat immédiat de

l'apprentissage et qui constitue une première occasion de contrôle et de soutien des acquis;

4. L'évaluation formative d'étape qui survient après une séquence relativement importante d'enseignement-apprentissage et qui cible un ensemble intégré d'objectifs intermédiaires;

5. L'évaluation formative diagnostique qui est un prolongement de l'évaluation formative d'étape et qui vise en particulier les élèves accusant de sérieuses difficultés d'apprentissage.

Notons que cette nomenclature a pour avantage d'articuler les divers moments d'évaluation formative où il est possible ou souhaitable d'intervenir par rapport à un processus d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, il convient de signaler qu'à chaque type d'évaluation formative correspondent un objet et un moyen particulier de régulation, à l'aide d'activités de soutien et de renforcement appropriées pour mieux cibler les difficultés et les lacunes. Ce qui nous ramène à la distinction fondamentale, selon la vision curriculaire, entre évaluation des entrants (prérequis), évaluation du processus (activités d'enseignement-apprentissage) et évaluation des extrants (résultats) à court et à moyen terme et ce, selon les objectifs pédagogiques visés. Enfin, notons que la démarche sous-jacente aux typologies d'évaluation formative présentées dans cet article intègre aussi bien la perspective behavioriste que les perspectives, constructiviste et cognitiviste.

2.3. Rôle de l'apprenant dans l'évaluation formative

Les recherches et les études expérimentales conduites à partir de la moitié du siècle dernier sur la participation des élèves à l'évaluation formative de leurs apprentissages ont toutes démontré l'existence d'effets positifs souvent significatifs d'une telle participation sur l'efficacité du feedback (rétroaction) et l'amélioration des acquis et des résultats scolaires. Ainsi, plusieurs facteurs ont été mis en évidence relativement aux effets bénéfiques de la participation des élèves à l'évaluation formative de leurs acquis, dont en particulier :

- 1) l'organisation pédagogique du lieu d'enseignement et d'apprentissage (classe, amphithéâtre, laboratoire etc.) ;
- 2) les finalités de la pédagogie et des méthodes d'enseignement adoptées par rapport aux différences individuelles des élèves/étudiants ;
- 3) le degré de structuration des objectifs et des contenus de l'unité d'apprentissage concernée par l'évaluation ;

4) les conceptions psychopédagogiques et particulièrement les théories d'apprentissage sous-jacentes à la démarche d'enseignement.

Compte tenu de ces faits le rôle de l'étudiant dans l'évaluation formative de ses apprentissages peut être, dans tous les cas, gradué en intensité, en passant de façon progressive et à des degrés variés de participation ou de collaboration, de la participation assistée à la prise en charge totale par l'élève des activités d'évaluation formative, dans le cadre d'une démarche appropriée de responsabilisation et d'autonomisation.

Ainsi, l'élève/étudiant peut, à un moment donné de son développement intellectuel, prendre en charge sa propre évaluation, dans le cadre de l'autoévaluation et participer ainsi activement à l'évaluation des autres étudiants, sous forme de coévaluations bien préparées ou dans le cadre d'une forme de tutorat bien définie et également négociée.

3. L'évaluation continue à fonction sommative

Plusieurs considérations entourant la pratique de l'évaluation sommative ont amené De Landsheere [1974] à introduire la notion d'évaluation continue, à travers des modalités d'évaluation sommative, sachant que d'autres auteurs et plusieurs praticiens y voient plutôt une modalité d'évaluation formative associée au soutien pédagogique des élèves en difficulté. La place de l'évaluation continue aussi bien que son rôle ou sa fonction font le sujet d'un débat entre chercheurs et praticiens de deux courants principaux : ceux qui défendent l'évaluation continue en tant qu'outil de contrôle des apprentissages et de motivation des élèves ; et ceux qui la considère comme étant un élément étranger au processus d'enseignement-apprentissage et perturbateur de sa continuité.

En fait, il s'agit de traiter des éléments bien précis d'une problématique complexe touchant à la représentativité des questions, à l'opportunité et la faisabilité des examens terminaux pour attester de l'atteinte des objectifs d'un cours ou d'un programme et à la pertinence des décisions prises sur la base de résultats obtenus à l'aide d'évaluations continues. Ce qui signifie que les décisions prises à la fin d'un cours ou en fin d'année ne doivent plus s'appuyer sur des résultats obtenus à un seul test, mais sur l'ensemble du travail des étudiants tout au long d'un processus d'enseignement et d'apprentissage, sachant que l'examen final est destiné à rendre compte d'un bilan final qui peut être positif ou négatif et que les notes de l'évaluation continue sont intermédiaires dans le cadre d'un bilan qui intègre une évolution, dans un sens comme dans l'autre.

Dans tous les cas d'évaluation servant à une fonction sommative on s'expose à des phénomènes de contamination, comme lorsque chaque acte d'évaluation débouche sur un bilan particulier intermédiaire inscrit dans le bulletin ou le fichier de l'étudiant. Et pour éviter que l'on tombe dans l'amalgame, il est suggéré de procéder à la division de l'année en un petit nombre d'étapes ou bien au découpage d'un cours en grandes unités thématiques dont la fin correspondrait à des moments d'évaluation sommative. A ce sujet, Scallon [1988] suggère l'utilisation de la notion «d'évaluations sommatives ponctuelles» qui portent en elles des effets de récompense de l'effort et de l'excellence du rendement et des effets de pénalisation de la négligence et des signes de paresse chez les élèves. L'instauration d'un tel mécanisme ne prend pas en compte les conditions de réalisation de certains devoirs qui ne sont pas comparables ni forcément bien contrôlés en ce qui concerne leur paternité.

4. L'évaluation sommative et la fonction bilan

L'évaluation sommative dont la fonction première est d'attester de l'atteinte des objectifs d'un cours ou d'un programme, en vue d'établir un bilan, a aussi pour fonction de classer les étudiants, de les comparer les uns aux autres et de délivrer des attestations de progression, appelées attestations de scolarité. Ainsi, l'évaluation sommative vise le plus souvent à établir un bilan provisoire d'étape ou un bilan définitif de fin de parcours et une reconnaissance institutionnelle et sociale des apprentissages acquis. Dans ces cas, les tableaux de spécification destinés à l'élaboration des tests sommatifs doivent porter sur l'ensemble des unités ou éléments d'un cours ou d'une tranche importante de la matière d'enseignement, tout en indiquant les pourcentages correspondants à l'importance de chaque «unité de croisement de comportements-contenus».

Qu'elle intervient en cours d'apprentissage ou en fin de parcours, l'évaluation sommative est associée à la notion de contrôle, aussi bien pédagogique qu'institutionnel et social. En effet, elle a pour mission de comparer «ce qui est» avec «ce qui devrait être» et en attester la véracité et l'exactitude. Associée à la notion de bilan, l'évaluation sommative des apprentissages ne s'accommode guère avec les opérations d'addition et de cumul de notes appliquées aux contrôles continus ou aux évaluations sommatives dites d'étapes.

En effet, les pratiques de calcul associées à l'utilisation du contrôle continu à des fins d'évaluation sommative, ne peuvent être admises pédagogiquement parlant, qu'en présence d'un bilan idéal bien défini et qui servirait de modèle de référence à la prise de décision. Il est plutôt conseillé de conserver les résultats

du contrôle continu, à titre d'évaluations sommatives d'étapes et de les consigner dans une feuille de route de chaque élève, en vue de rendre compte de sa progression vers les objectifs d'apprentissage visés.

Notons à ce sujet que le système de points accumulés en vue d'établir un bilan final ne résiste pas à l'examen du point de vue de l'évaluation sommative dont la fonction réelle est de faire état des acquis réalisés par les élèves/étudiants, tels qu'ils sont au terme d'une progression ou d'une séquence d'apprentissage données. En effet, le bilan en question ne doit pas être un résumé d'états successifs d'apprentissage, plus ou moins lointains par rapport au moment où l'évaluation sommative finale est réalisée ; mais plutôt un profil de constat des acquis relativement aux objectifs visés à la fin d'un parcours d'enseignement et d'apprentissage.

La notion de bilan d'étape qui a prévalu jusqu'ici dans notre système éducatif ne passe pas également l'examen du point de vue de l'évaluation formative qui se veut continue et interactive, car associer les deux conceptions ou les confondre serait un véritable contresens, comme l'a bien souligné Scallon [1988].

5. L'Evaluation pronostique et l'orientation

Dans le domaine de l'éducation, qu'il s'agisse du milieu scolaire ou de celui de la formation professionnelle, les responsables sont souvent amenés à prendre des décisions dont l'impact et les résultats ne prennent leur juste signification qu'à moyen ou long termes. C'est le cas des *décisions d'orientation scolaire ou professionnelle* qui s'intéressent au cheminement de l'apprenant et de son devenir scolaire et professionnel. Pour cela, toutes les décisions d'orientation doivent être basées sur des données psychologiques et pédagogiques valides et également fidèles quant aux chances de l'apprenant de réussir ou non dans une branche scolaire ou une filière de formation.

De telles décisions sont prises à la lumière de données qui sont à la fois globales et spécifiques et portent plus particulièrement sur les résultats scolaires actuels, les aptitudes générales et spécifiques, les attitudes envers les disciplines et les métiers et les préférences et intérêts du sujet. Ces données servent à prédire, à l'aide d'un schéma approprié de régression multiple, les performances futures de l'apprenant. Dans ce cas, toute imprécision dans la collecte et l'évaluation des données ou d'erreur d'aiguillage et d'orientation est toujours synonyme d'échec et de déperdition et par conséquent de manque d'efficacité pour l'ensemble du système éducatif.

Il est donc impératif de procéder à l'estimation des probabilités de réussite et d'échec d'un sujet à orienter vers telle section ou telle filière, compte tenu de ses résultats scolaires et de ses performances dans une batterie bien appropriée de *tests psychotechniques*. Sans cela, les intéressés et le système en entier s'exposent à faire les frais d'erreurs d'orientation dont les conséquences sont souvent difficiles à mesurer. D'où l'intérêt accordé à *l'évaluation pronostique* par les chercheurs et les praticiens de l'éducation en général et de l'orientation et l'évaluation en particulier.

Par ailleurs, le champ de l'évaluation pronostique ne se limite pas au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, les éducateurs (enseignants, directeurs d'écoles et autres responsables), les élèves et les parents et tuteurs d'élèves font souvent de l'évaluation pronostique, lorsqu'ils s'attendent à la réussite ou à l'échec de tel ou tel autre élève. C'est ainsi que les éducateurs délibèrent, en conseil de classe, et décident d'honorer ou féliciter certains élèves et d'avertir ou blâmer d'autres, en cours d'année scolaire. Les décisions de passage au niveau supérieur, d'ajournement et d'exclusion sont prises dans le cadre d'une évaluation pronostique formelle, plus ou moins bien conduite. Les attentes des élèves, leurs réactions et celles de leurs parents et tuteurs obéissent également à la même logique de pronostic mais cette fois basée sur des estimations informelles.

Compte tenu de ces observations, l'évaluation pronostique fait également partie de l'acte pédagogique quotidien et a un impact particulier sur ses divers acteurs et partenaires. Son importance oblige à lui accorder toute l'attention et le soin nécessaires afin que des informations pertinentes, valides et fidèles soient disponibles au moment de la prise de décision, pour chacun des acteurs intéressés. D'où la nécessité d'adopter une démarche appropriée, se doter d'instruments de collecte de données et de faire appel aux techniques d'analyse appropriées, capables de garantir des résultats valides et fiables pour la prise de décisions opportunes. Dans le cas contraire, les décisions d'orientation risquent de porter préjudice à l'efficacité de la démarche à atteindre les objectifs visés et contribuer ainsi à la réalisation des finalités du système éducatif.

6. Les fonctions de l'évaluation de placement

L'évaluation de placement, notamment dans les systèmes éducatifs qui mettent l'apprenant au centre des activités d'enseignement à travers l'adoption de pédagogies individualisées, a pour mission de placer les élèves dans les meilleures conditions d'enseignement-apprentissage possibles. Son apparition et

son développement sont liés à deux types d'enseignement qui impliquent, chacun à sa façon, le respect des rythmes d'apprentissage des élèves:

- l'enseignement collectif arborant la pédagogie de maîtrise basée sur l'individualisation des cheminements d'apprentissage des élèves; et
- l'enseignement spécialisé, où sont impliqués des élèves souffrant d'un handicap mineur, faible ou plus ou moins majeur, et faisant appel à une pédagogie différenciée.

Dans tous les cas, il s'agit d'établissements scolaires ou de formation avec des groupes-classes où la mobilité des élèves constitue une caractéristique de base, à cause de la recherche continuelle de la plus grande efficacité possible d'enseignement-apprentissage.

Quelle que soit la nature du groupe-classe, l'évaluation de placement vise à mettre en évidence les caractéristiques communes aux élèves, tout en veillant à ce que chacun des enseignants soit également doté d'une formation appropriée et de caractéristiques cohérentes avec celles des élèves/étudiants et convergentes vers un enseignement-apprentissage efficace. Ce qui ne peut être entièrement assuré que si des variables psychologiques (intérêts, attitudes et valeurs) et pédagogiques (styles de travail, méthodes d'enseignement et objectifs) sont effectivement partagées par l'ensemble des membres du groupe-classe, y compris l'enseignant. Dans ce cadre, il est également indispensables que les élèves qui suivent un même cours se situent à des niveaux d'aptitudes semblables et qu'ils aient les prérequis nécessaires pour aborder et suivent les enseignements programmés dans tel ou tel autre niveau scolaire.

En général, l'évaluation de placement a pour fonctions de produire un bilan sur les aptitudes des élèves, leurs intérêts et leurs prérequis, en vue de les placer dans le niveau et la classe d'enseignement qui leur offre les meilleures garanties de réussir leurs cheminements scolaires. Signalons ici qu'on n'est pas dans un cadre d'orientation, puisque le cheminement en question est de courte durée (une année au plus) et que les décisions ne sont pas toujours irrévocables. Autrement dit l'évaluation de placement se distingue bien de l'évaluation pronostique impliquant le moyen et le long terme. Elle se distingue aussi du diagnostic pédagogique, effectué dans le cadre de l'évaluation formative qui est interactive, puisque le placement, s'il y a lieu, est toujours provisoire et de courte durée (pas plus de quelques semaines).

Notons enfin que le champ d'action de l'évaluation de placement ne se limite

pas au domaine de la pédagogie de maîtrise et à celui de l'enseignement différencié pour handicapés, puisqu'elle est également très utile dans l'enseignement des enfants doués et dotés de capacités intellectuelles exceptionnelles. Par ailleurs, l'évaluation de placement peut contribuer à rendre plus efficace les activités de remédiation qui sont proposées à certaines catégories d'élèves, dans le cadre d'un processus d'évaluation formative. Mais, il convient de souligner, à ce propos, que chacune de ces deux évaluations conserve sa spécificité de fonction et de démarche, et poursuit ses propres objectifs.

Conclusion

Partant des considérations entourant les pratiques en classe de l'évaluation dans les systèmes éducatifs en général et le système éducatif marocain en particulier, cet article se propose de présenter les différents types d'évaluation pédagogique dans le cadre d'un essai de classification, en vu d'éclairer les praticiens et les motiver dans leur recherche des pistes de l'amélioration continue de l'efficacité et de la qualité de l'enseignement.

Loin de prétendre à une analyse typologique proprement dite, chose impossible ici et savamment conduite ailleurs par d'éminents chercheurs, cet article s'est contenté d'une présentation sommaire de chaque type d'évaluation, en accordant plus de temps et d'espace à l'évaluation formative, compte tenu de la part qui lui revient dans le processus d'enseignement-apprentissage, en tant qu'élément de régulation de ce processus.

Les autres types d'évaluation (sommativ, pronostique et de placement) ont été traités avec un minimum de détail, tout en soulignant leurs fonctions respectives et leur utilité indéniable dans tout système éducatif visant à améliorer ses attributs d'efficacité, d'excellence et de qualité des acquis.

Cette tentative de classification des différents types d'évaluation des apprentissages, intervient à un moment crucial de l'engagement des divers acteurs de notre système éducatif dans la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration et l'approche par compétences, dont la réussite exige une bonne planification et un suivi continu des activités d'enseignement apprentissage.

Il va de soi que la pratique saine des différentes démarches d'évaluation associées à chaque type, dans une perspective de complémentarité et sans confusion des fonctions respectives, constitue un gage solide de promotion d'un enseignement de qualité et de l'efficacité interne et externe de tout système éducatif, celui du Maroc en particulier.

Référence

- **ALLAL, L.;** Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans «L'évaluation formative dans un enseignement différencié». Bernes, Peter Lang 1979.
 - **BERNARD, R. ;** La Nouvelle Culture de l'Evaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité. Revue Mesure et Evaluation, 19 (2), 99-111.
 - **CARDINET, J.;** (1) Pour Apprécier le Travail des Elèves. Pédagogie en Développement, De Boeck Université, 4^o édition, 1994.
(2) Evaluation Scolaire et Pratique. Pédagogie en Développement, De Boeck, 4^o édition, 1994.
(3) Des Instruments d'Évaluation pour Chaque Fonction. Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 8, nos 1 et 2, 1985, pp. 45-118.
 - **DE LANDSHEERE, G.;** (1) Evaluation Continue et Examens: Précis de Docimologie. Editions Fernand Nathan, Paris, 1974.
(2) Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation. PUF, 2^o édition, 1992.
 - **GRÉGOIRE, J.;** Évaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive. De Boeck et Larcier, 1996.
 - **HADJI, C. ;** L'Evaluation Démystifiée. ESF éditeur, Paris, 1997.
 - **LEGENDRE, Rénald, (1993);** Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Éducation 2000, 2^o édition, Montréal : Guérin.
 - **MORISSETTE, D.;** (1) Les Examens de Rendement Scolaire. PUL, Sainte-Foy, 1993.
(2) Guide Pratique de l'Évaluation Sommativ: gestion des épreuves et des examens. Editions du Renouveau Pédagogique Inc., Montréal. 1996.
 - **SCALLON, G.;** (1) Évaluation Formative des Apprentissages: tomes 1 et 2. PUL, Québec, 1988
(2) L'Evaluation Formative. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., Montréal, 2000.
(3) L'Evaluation des Apprentissages dans une Approche par Compétences. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., Montréal, 2004.
-

L'évaluation au service des apprentissages : réflexion sur quelques obstacles

Abdelaziz Dadi
Inspecteur pédagogique
délégation de Taza

Préambule

Les travaux de Pierron (1881- 1964) sur la docimologie¹ ont été les premiers à poser les assises théoriques et épistémologiques qui vont permettre à l'évaluation, à travers toutes ses acceptions et dans tous ses états, d'explorer de nombreuses perspectives et d'acquiescer le statut de discipline scientifique autonome. Trois facteurs vont être déterminants dans ce sens :

1- la taxonomie de Bloom : les travaux de Bloom² sur le domaine cognitif ont engendré un modèle pédagogique qui permet de décrire, en les hiérarchisant, certains comportements liés à l'acquisition des savoirs qu'il est facile de répertorier et d'évaluer.

2- la pédagogie par objectifs (PPO) : opérant comme le cadre méthodologique de l'application de l'approche behavioriste, la PPO a eu le privilège d'introduire dans le domaine pédagogique d'un côté la notion d'objectif d'apprentissage³ qui est liée inextricablement à l'action d'évaluation, de l'autre le concept d'évaluation formative.

3- les recherches sur le constructivisme⁴ : les données obtenues sur les intelligences plurielles, sur les théories d'apprentissage et sur la capacité d'auto-apprendre ont réhabilité le rôle de l'apprentissage et la notion de centration de l'évaluation (et l'auto-évaluation) non seulement sur les savoirs mais aussi sur les potentialités personnelles des apprenants.

1- «Henri Pierron a proposé ce terme (étymologiquement «science des examens») pour désigner la discipline scientifique analysant le fonctionnement des examens et de l'évaluation scolaire» in Dictionnaire *encyclopédique de l'éducation et de la formation*, coll. «Réf.», éd. Nathan, 1994, p.266.

2- In V. et G. De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris, 1984.

3- «aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation» Louis Porcher, in «note sur l'évaluation», Langue française, n°36, p.111.

4- Surtout les travaux des pionniers : Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) et Bruner (1915-..).

Il s'en est suivi un mouvement intense de publications ayant pour sujet l'évaluation dans tous ses états, élargissant ses champs d'investigation et ouvrant de nouvelles pistes de réflexion. Astolfi, à ce niveau, précise que *«si, apparemment, il y a toujours à dire, c'est qu'il s'agit d'un de ces thèmes complexes (ce qui ne veut pas seulement dire compliqué), pour lesquels plusieurs points de vue d'apparence contradictoires doivent, d'une manière ou d'une autre, coexister et s'imbriquer. Chaque point de vue défendu, chaque outil construit, en oublie ou en minore nécessairement d'autres, lesquels reviennent au premier plan dans les publications suivantes»*⁵. Toutefois, cette complexité et cette richesse avérées au niveau de la recherche fondamentale et appliquée n'ont pas toujours favorisé une implémentation équilibrée et pertinente de l'évaluation dans la culture pédagogique et dans les pratiques de classe.

Dans le contexte marocain, les applications de ces approches, dans leur version originale, passent à priori directement des «laboratoires» au praticien. Il n'y a pas à fortiori d'actions intermédiaires (formations, recherche appliquée, cellules de réflexion, ...) à la hauteur des nouveautés dans ce domaine⁶. Aussi, bien que les efforts déployés soient remarquables, les pratiques, dans leur globalité, n'ont-elles été soucieuses que de concilier des traditions qui assimilaient largement l'évaluation à la notation et au jugement et les données issues des approches et des théories nouvelles. Le praticien, dans cette situation non moins ambiguë et arbitraire, livré à lui-même dans la plupart des cas, se fie à son empirisme qui, s'il pouvait donner une satisfaction partielle et surtout personnelle, engendre de nouveaux défis et de nouvelles contraintes (discours approximatifs, utilisation d'outils hybrides, centration sur le cognitif...). Il en résulte, dans la plupart des cas, une pratique évaluative décontextualisée et incohérente qui ne permettrait pas de faire profiter les apprenants. Dans la présente réflexion, nous allons donc essayer d'interroger trois hypothèses susceptibles de fournir des explications à l'état actuel de l'évaluation qui, conçue initialement comme une partie des solutions à apporter aux difficultés des apprentissages, est en passe de devenir une partie du problème. Il s'agit :

1. d'une carence de communication pédagogique et évaluative.
2. des inconvénients d'une planification «bancale».
3. de la négligence des enjeux de l'évaluation.

5- Astolfi, J-P., «le complexe de l'évaluation» in Cahiers pédagogiques, (numéro hors série sur l'évaluation), 1991, p.5.

6- A cause de certaines contraintes, les réunions pédagogiques organisées à cet effet ne dépassent pas généralement le stade de l'information.

L'analyse de cette problématique se heurte à deux difficultés méthodologiques : l'une a trait à l'absence d'un corpus mis à la disposition des chercheurs, l'autre au manque d'une typologie des différents discours pédagogiques concernant l'évaluation. Une telle entreprise n'est pas, en tout cas, l'objet de cette réflexion qui se limitera, par ailleurs, à l'examen des trois hypothèses susmentionnées à partir de situations observées et d'informations extraites des différents rapports⁷ relatifs à cette question.

1. La communication pédagogique et évaluative

Nous essayerons, à ce niveau, d'examiner les discours évaluatifs formels et informels, en examinant, pour les premiers, les différentes manifestations communicatives dans les tests, les devoirs, les épreuves, ... et un constat-topos (la baisse du niveau) pour les seconds.

Chaque situation d'évaluation, dans un contexte formel, qui respecte les référentiels institutionnel, pédagogique et didactique, se présente comme une situation de communication⁸. Il s'agit à ce niveau de voir comment s'opère cette interaction dans le contexte marocain entre l'évaluateur et l'évalué, l'évaluateur et les autres partenaires (parents, institution...). Les discours évaluatifs liés à ces situations prennent plusieurs formes⁹ et permettent, quand ils sont gérés d'une manière efficiente, d'améliorer les apprentissages et d'optimiser les indicateurs de réussite. Ils sont structurés au sein d'un dispositif d'évaluation cohérent et finalisé allant de la conception de l'évaluation (élaboration des consignes et des critères) passant par la correction et l'appréciation (annotations, code de correction, remarques) et débouchant sur le compte rendu (correction, régulation, remédiation).

La réussite d'une communication dépend de la maîtrise de ses stratégies et de la bonne gestion de ses paramètres. Dans le domaine de l'évaluation, il faut y joindre d'autres qualités aussi bien psychopédagogiques que méthodologiques (la précision, la clarté, le bon sens, la pertinence...). C'est une opération qui s'adresse respectivement à l'apprenant, aux parents et à la société. Dans cette optique, l'évaluation, telle qu'elle est pratiquée, n'est que partiellement performante et connaît des dysfonctionnements pédagogiques et docimologiques qui réduisent son

7- Notamment ceux relatifs à l'évaluation adressés périodiquement à la coordination de l'inspection régionale selon la note ministérielle 142/2007 et ceux élaborés par les conseils d'enseignement.

8- Barlow, M., L'évaluation scolaire, décoder son langage, éd. Chronique sociale, Lyon, 1992.

9- Annotations, code de correction, élaboration des consignes et des critères, ...

rôle formateur et interactif. En effet, *«les discours apparaissent [dans cette forme de communication] sous des formes fortement normatives, que ce soit la consigne émise par l'évaluateur, la réponse-devoir de l'apprenant évaluataire dans la quelle l'interaction n'est pas lisible sous la forme d'une adresse directe à l'évaluateur, ou les énoncés correctifs portés en marge et les énoncés d'accompagnement de la note, formes brèves et fléchages sémiotiques codés. Tout cela entre dans un rituel discursif, un objet fermé où l'innovation (absence d'énoncé d'accompagnement par ex.) paraît difficile»*¹⁰. Cette interaction fragmentaire, cette communication perturbée se traduit dans la gestion du dispositif d'évaluation tel qu'elle est adoptée par :

- des consignes incomplètes contenant rarement des critères d'évaluation qui établissent une sorte de contrat qui permet à l'apprenant de structurer son travail et à l'enseignant d'évaluer objectivement.
- Des annotations souvent formulées sous forme descriptive et ponctuelle qui informent certes sur le constat d'un échec exprimé par l'emploi du mode indicatif et des verbes d'état et couronné par des jugements de valeur (bon devoir, devoir nul...), mais qui ne fournit pas de balises dont pourrait se servir l'évalué pour combler des lacunes.
- Un code de correction polysémique qui, au lieu de communiquer une piste de réflexion, désoriente souvent les apprenants face à la multiplicité des signes et des symboles pour une même erreur¹¹.
- Un compte rendu rigide qui corrige les items aux dépens des erreurs, qui est linéaire au lieu d'être ciblé, qui est centré sur le cognitif sans viser la construction des compétences et l'amélioration des apprentissages.
- Des appréciations normatives qui, sans établir un dialogue fructueux entre l'enseignant et l'apprenant, creusent davantage le fossé de l'incompréhension et créent des situations d'évaluation sans véritables enjeux communicatifs.

Sur un autre plan, évaluer est un acte humain. Cet acte est régi par des variables tantôt incontrôlables¹² tantôt incontrôlées¹³ et est, pour cela, problématique. Il l'est

10- Chardenet, P. «De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer : analyser des discours» in Evaluation et certifications en langue étrangère, le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, août-septembre 1993.

11- Le signe «L.» par exemple est décodé différemment par les élèves d'une même classe : faute de langue, faute de lexique, mauvaise lisibilité, ...

12- Voir les effets pervers de l'évaluation, in., L'évaluation, Tagliante, C, clé internationale, 1991, pp. 27/28.

13- Outils méthodologiques et docimologiques utiles à l'élaboration des évaluations, op. cit. pp. 28/29/30/31.

encore davantage quand il ne jouit pas de garanties scientifiques et pédagogiques qui encadrent sa mise en œuvre. Cela s'applique à un cas d'évaluation informelle qui est en passe d'acquiescer le statut de vérité générale, admise par une grande majorité des acteurs pédagogiques. Il s'agit du topos «la baisse du niveau». L'examen de cette formule laconique, qui s'appuie sur une comparaison à l'état brut, fait apparaître les dysfonctionnements pédagogiques, méthodologiques et docimologiques suivants :

- Ce constat ne s'appuie sur aucun modèle évaluatif structuré et reconnu, mais uniquement sur des observations empiriques et sur des attitudes subjectives qui ne prennent pas en considération les transformations profondes qu'a connues le système éducatif marocain qui, de système à connaissances scolaires, s'est métamorphosé en un autre à connaissances pluridimensionnelles et polyvalentes.
- Ce constat ne prend pas en compte l'évolution des curricula et les conditions générales de l'enseignement/apprentissage qui faisaient de l'école d'«autrefois» la seule source du savoir, rôle qu'elle partage actuellement, dans une relation conflictuelle permanente, avec d'autres médias aussi forts et influents.
- Les savoirs dispensés par l'école d'«autrefois», bien que scolaires et limités dans leur globalité, pouvaient, sans grandes difficultés, relever certains défis (fonctionnarisation, promotion, mobilité sociale, ...) pour des raisons purement socio-économiques propres au contexte de l'époque, mais qui sont aujourd'hui beaucoup plus complexes et exigeantes et il ne s'agit nullement de raisons pédagogiques ou cognitives.
- Le constat n'adopte aucune méthode contrastive, scientifiquement prouvée et méthodologiquement fiable puisque aucun cumul de données relatives aux performances des années passées n'est disponible¹⁴.

Il en résulte d'une part un blocage communicatif au sein d'une opération vouée à l'échange, au dialogue et à l'interaction, et d'autre part la prédominance de clichés évaluatifs qui cacheraient les vrais problèmes et, partant, dévièrent toute action réparatrice.

14- A part l'évaluation des acquis fondamentaux des élèves entreprise par le conseil supérieur de l'enseignement (CSE) (rapport thématique PNEA 2009 sur les résultats du programme national d'évaluation des acquis 2008), ce n'est que ces deux dernières années que le ministère procède à des évaluations de grande envergure des acquis des élèves (25% des établissements en 2009 et 50% en 2010) cf. note ministérielle n°135 du 26 juillet 2010.

2. Une planification qui manque de rigueur

Le deuxième obstacle se situe au niveau de la planification des différentes opérations évaluatives dans ses dimensions institutionnelle et pédagogique. N'importe quel dispositif d'évaluation, aussi rigoureux et structuré soit-il, ne peut introduire une culture d'évaluation dans les pratiques pédagogiques sans une planification qui allie les variables psychologiques (rassurer l'évaluataire, conditions affectives favorables...) aux enjeux pédagogiques et socioculturels (rassurer les parents et l'institution, évaluer pour former...).

La gestion de l'évaluation, ainsi que le dispositif d'évaluation tel qu'il est adopté, sont menacés par une « planification » discontinue et ponctuelle qui semble ne pas cadrer avec les autres composantes du curriculum, les programmes, les méthodes et les objectifs en l'occurrence. Il est à signaler que les fondements théoriques et épistémologiques des curricula ne sont pas explicités¹⁵ d'une manière univoque et transparente, que les programmes scolaires, les manuels et les progressions sont plurielles, et que l'évaluation s'apparente à une opération séquentielle irrégulière et obligatoire. Celle-ci est sans effets pédagogiques notoires, puisque elle ne permet pas de percevoir une amélioration considérable des apprentissages, une régulation perceptible des pratiques et une remédiation solide aux anomalies¹⁶. Nonobstant, l'initiative de l'institution d'organiser et de réglementer l'évaluation via des orientations pédagogiques et des notes ministérielles¹⁷- initiative qui n'a pas été relayée suffisamment par les conseils d'enseignement et les conseils pédagogiques - apparaît comme une greffe¹⁸ qui connaît des destins différents ça et là. Au niveau pédagogique, la situation n'est pas moins critique. Dans le sillage des traditions locales, faute de rigueur docimologique, l'évaluation, largement assimilée à des devoirs notés qu'il est impératif de restituer à l'administration est exécutée, institutionnellement parlant, comme un devoir à accomplir périodiquement sans tenir compte de la logique des apprentissages. Il y a, en effet, incompatibilité entre le temps de l'enseignement/

15- Les choix pédagogiques n'ont pas été suffisamment clarifiés. Une entrée par compétences est certes adoptée, mais il n'est pas montré si c'est un dépassement de la PPO (en vigueur jusque là) ou c'est une propédeutique à la pédagogie de l'intégration. Voir pour le curriculum du français, Livre Blanc, révision des curricula, 2001.

16- Le constat d'échec peut-il être expliqué uniquement par le mauvais résultat et les apprentissages défaillants ou aussi par la mauvaise gestion de l'évaluation ?

17- La note ministérielle commune n° 142/2007 et pour chaque matière une note spécifique.

18- Engendrée probablement par le décalage entre l'instauration des curricula, des programmes et des progressions à partir de 2000 régis par un dispositif antérieur d'évaluation (conception des apprentissages en unités) et l'introduction tardive de l'évaluation en vigueur en 2007 (conception des apprentissages en séquences et en modules).

apprentissage et le temps de l'évaluation¹⁹. Des incidences négatives s'ensuivent, par ailleurs, au niveau psychopédagogique (hantise permanente de la note) et didactique (soutien insuffisant, régulation trébuchante...).

Dans l'état actuel des choses, les pratiques évaluatives sont caractérisées premièrement par la programmation des devoirs à intervalles rapprochés faute de temps²⁰, deuxièmement par le sacrifice des moments du soutien intégré et de mise à niveau étouffées par de nouvelles séquences d'apprentissage, troisièmement par la négligence de l'évaluation formative au profit de savoirs quantitatifs, quatrièmement par une exploitation superficielle des résultats des apprenants au sein du projet d'établissement (soutien externe, sessions de réhabilitation, remédiation...).

Deux grandes conséquences se dégagent de cette situation mi-figue mi-raisin, à savoir :

- le contrôle continu, qui est la forme la plus dominante de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée, renforce la pression psychologique sur les apprenants et la phobie des examens alors qu'il a pour mission fondamentale de les atténuer.
- L'installation d'une culture qui sépare la logique de l'évaluation de celle des apprentissages.

3. Des enjeux mal maîtrisés

Pour comprendre ce troisième obstacle, il est essentiel d'interroger les représentations que se font les différents partenaires (élèves, enseignants, parents...) des fonctions de l'évaluation. Ces fonctions sont de deux types, qu'il s'agisse de l'évaluation formative ou certificative.

L'évaluation formative remplit trois fonctions essentielles :

- Une fonction psychologique dans la mesure où cette forme d'évaluation, n'ayant pas d'incidence morale ou certificative, rassure l'apprenant en lui donnant l'occasion de prendre en charge ses apprentissages, de participer à son parcours de formation selon son propre rythme et ses moyens personnels.

19- Voir note supra.

20- A cause des programmes surchargés, du temps pédagogiquement mort, vacances «précoces» pour les élèves,

- Une fonction didactique puisque l'évaluation formative, qui préconise l'auto-évaluation et la co-évaluation, provoque chez l'élève une prise de conscience de ses potentialités et de ses difficultés.
- Une fonction pédagogique qui couronne les deux autres en créant un climat de confiance favorable à l'échange et à l'enseignement/apprentissage.

L'évaluation sommative et certificative remplit, quant à elle, les deux fonctions suivantes :

- socioculturelle en ce sens que l'évaluation informe sur les performances et les compétences des élèves à la lumière desquelles sont octroyés les diplômes, sont orientés les élèves... ;
- institutionnelles dans la mesure où l'ensemble des résultats obtenus provoque telle ou telle décision administrative ou pédagogique (réformes, textes législatifs, documents d'accompagnement...).

Néanmoins, ces fonctions sont généralement altérées par les contraintes du contexte et l'interférence des intérêts. Les représentations qui les encadrent depuis quelques années semblent s'inspirer des valeurs de la société de consommation et véhiculées par la mondialisation, uniquement dans leur facette négative et destructrice. Utilitaires sans être pragmatiques, arrivistes sans être ambitieuses, hâtives sans être formatrices, ces représentations privilégient le résultat, la qualité et la réussite, obtenus à un moindre effort. Si le phénomène n'est pas généralisé, il n'en demeure pas moins qu'il est en train de prendre des proportions inquiétantes puisqu'il donne naissance à beaucoup de valeurs et de comportements anti-pédagogiques et anti-citoyens, notamment : la fraude lors des examens, les heures supplémentaires non réglementées, la violence contre les enseignants, la démission des parents, la non garantie de l'égalité des chances, un encadrement faible, la fragilité des personnalités, la dévalorisation des diplômes...

Conclusion

L'évaluation est un sujet intarissable. Il ouvre, de par sa complexité et ses enjeux, des voies de recherche souvent inédites. Il permet de confronter les données des théories aux réalités pédagogiques changeantes et complexes. Dans cet article, nous avons essayé d'analyser un certain nombre de facteurs pédagogiques et institutionnels qui semblent entraver le développement d'une pratique évaluative fructueuse dans notre système éducatif. Notre but est de faire prendre conscience des vertus d'une bonne gestion de l'évaluation et des dérives

liées à certaines pratiques évaluatives inadaptées. L'ensemble devant déboucher sur l'amélioration des prestations des apprenants. Nous sommes convaincu que pour dépasser l'état actuel de notre évaluation scolaire qui, malgré les efforts déployés par les uns et les autres, n'apparaît pas totalement satisfaisant, il est fondamental d'œuvrer à l'installation d'une culture qui ferait de l'évaluation un comportement spontané chez tout le personnel du ministère de l'éducation nationale, et ce :

- en se mobilisant pour faire réussir l'application de la pédagogie de l'intégration, à travers une version fiable, productive et fluide, puisqu'elle a le mérite de proposer un dispositif complet et interdépendant dont l'évaluation et le soutien ;
- en réhabilitant le rôle communicatif et psychopédagogique de l'évaluation ;
- en réhabilitant le rôle des conseils des établissements (conseil d'enseignement, conseil pédagogique) dans les domaines de la planification et du suivi des différentes opérations relatives aux activités évaluatives ;
- en faisant profiter tout le personnel de l'éducation nationale, staff administratif y compris, de sessions intensifiées de formation continue portant sur des expériences évaluatives et dont les objectifs seraient pluridimensionnels (évaluation pédagogique, administrative...) ;
- en sensibilisant les partenaires de l'école au rôle de l'évaluation dans la réussite de l'enseignement/apprentissage et, partant, dans la réussite du système éducatif et de l'école marocaine.

L'évaluation et la régulation des apprentissages

Kenza ABOULFATH

Ex Formatrice au CPR de Meknes

Préambule

Pour beaucoup d'enseignants, l'acte d'évaluation consiste à donner une note à un travail effectué par l'élève. Pour important que soit cet acte, il ne devrait pas constituer la finalité de l'apprentissage. Les élèves ne devraient pas apprendre dans l'unique but d'être évalués. Toutefois, ces derniers, dans leur grande majorité, travaillent pour la note et lui donnent trop d'importance. On peut le déplorer, mais il est aisé de le comprendre. Comment en irait-il autrement alors qu'au sein du corps enseignant, certains professeurs assimilent «note» et «niveau» de l'élève perpétuant ainsi une pratique traditionnelle et erronée de l'évaluation.

L'objet de cet article est de montrer comment certains enseignants faussent le sens et l'usage de l'évaluation. Dans une seconde partie, nous tenterons de souligner le lien didactique existant entre le processus d'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Pour terminer, nous proposerons quelques pistes de réflexion psychopédagogique qui, nous pensons, pourraient faire de l'acte d'évaluation un moment constructif et intégré à la formation de l'élève.

1. Une pratique qui s'éloigne des objectifs de «l'acte d'évaluer».

L'interrogation écrite, le devoir surveillé, l'évaluation. Ce sont là des appellations qui désignent la même réalité pour une majorité d'apprenants. Pour eux, ce sont des moments difficiles à vivre car ils sont décisifs pour leur avenir. Ils les appréhendent et les accueillent rarement de bon cœur. Beaucoup d'entre eux iront jusqu'à chercher à tricher afin d'obtenir une bonne note. D'ailleurs, l'ampleur que le phénomène de fraude a prise aux examens et les tentatives de triche aux contrôles sont non seulement significatives mais alarmantes. Ce qui importe aux élèves, c'est d'être bien classés aussi bien aux yeux de l'enseignant, des parents que de l'institution.

Ce comportement ne serait-il pas légitime puisque nous savons que certains enseignants font de l'évaluation un acte lié à la contrainte, à l'émulation promouvant

ainsi une évaluation de type «récompense», «punition», «notes», «classement». Pour eux, évaluer c'est noter. Les capacités des élèves sont traduites en note. Une note relative, peu fidèle, peu explicite car elle n'a guère de lisibilité sur ce que l'élève sait ou ne sait pas faire vraiment. C'est une note moyenne qui intègre plusieurs «évaluations». C'est donc une note qui n'est pas fiable.

En plus du caractère opaque de cette notation, les devoirs notés ne font presque jamais l'objet ni de corrigé collectif ou de correction individuelle, ni de remédiation de la part du professeur.

Sans suivi établi par rapport à des objectifs d'acquisition, comment les élèves peuvent-ils percevoir le lien existant entre ce qu'ils apprennent et les évaluations qu'ils subissent ?

A cette pratique erronée de l'évaluation, s'ajoute le fait que certains enseignants vont, malheureusement, jusqu'à utiliser la note pour faire pression sur les élèves. La distribution des «zéro» et des «moins 2» devient, entre autres, le moyen de faire reigner la discipline en classe.

Considérer que «la note», «le classement», «la punition» sont les buts de l'évaluation, c'est en fausser le sens et les finalités didactiques. C'est aussi faire abstraction des trois types d'évaluations (diagnostique, formative et sommative) et de leurs différentes fonctions qui, nous pensons, sont à ne pas confondre et à ne pas négliger dans la pratique pédagogique de l'évaluation au sein d'une classe.

2. Fonction des différents types d'évaluation

L'évaluation est, de toute évidence, une pause que l'enseignant marque dans l'apprentissage. L'objet de cette pause est de porter un regard sur les productions des élèves ; son objectif varie selon la place et le moment de l'évaluation.

Située avant l'apprentissage, l'évaluation est dite diagnostique. Elle sert à tester les pré-requis de l'apprenant et permet à l'enseignant de vérifier si celui-là possède les capacités nécessaires pour recevoir et réussir un éventuel savoir. Il s'agit d'un pronostic qui, s'il s'avère favorable, permet à l'enseignant d'entreprendre l'activité projetée. S'il suscite des réserves, l'enseignant procèdera à des remédiations ou des mises à niveaux. Elle n'est pas notée.

L'évaluation sommative intervient une fois l'apprentissage est achevé. Elle sert à juger les acquis de l'élève en le situant par rapport à ses camarades. Elle est certificative et est notée.

L'évaluation formative s'effectue au cours de l'apprentissage. Elle est d'une grande importance pédagogique. Elle fait partie du processus d'enseignement/apprentissage. Elle en marque une étape et non un aboutissement. Elle sert à évaluer le degré d'atteinte des objectifs au cours d'une période donnée d'apprentissage. Elle vise à repérer les réussites et les échecs de l'élève, à découvrir la nature des difficultés de chacun d'entre eux. L'élève est évalué par rapport à lui-même, à ses propres capacités. C'est pour cela que l'annotation lors de ces évaluations est d'une grande importance. Personnalisée, elle représente un dialogue qui relève d'une pédagogie différenciée et qui aide l'élève à comprendre ses erreurs. Cette évaluation peut être accompagnée d'une note. Lorsqu'elle est critériée et centrée sur les compétences de l'élève, elle s'inscrit dans une véritable perspective formative.

Essayons de voir dans quelle mesure «la notion de compétence» permet d'impliquer l'élève dans son processus d'enseignement apprentissage en le poussant à accepter l'évaluation comme partie prenante de ce processus.

3. Evaluer les compétences.

L'approche des apprentissages par les compétences relève de la réforme du «renouveau pédagogique» qui a marqué le champ de l'éducation lors des deux dernières décennies. Ce renouveau s'est avéré nécessaire dans un monde marqué par des profondes et rapides mutations sur tous les plans.

Un système d'enseignement /apprentissage axé sur la notion de compétence est centré sur les processus d'apprentissage de l'apprenant et non sur les contenus. Il s'intéresse aux démarches intellectuelles et aux progrès de l'élève au lieu des reproductions mécaniques.

Evaluer une compétence ce n'est pas mesurer un savoir mais placer l'apprenant dans une situation de «savoir-agir». Le «savoir-agir» invite l'élève à mobiliser et à utiliser efficacement un ensemble diversifié de ressources : ses propres connaissances, ses capacités, ses habiletés ; mais aussi d'autres ressources externes comme des documents, des outils informatiques... Afin d'exercer une compétence, l'apprenant fait appel à ces ressources, les mobilise, les met en réseau et dans un processus d'adaptation et de transfert ; il agit en vue de résoudre un problème ou effectuer une tâche.

Cette «notion de tâche» et ce caractère contextualisé de la compétence sont d'une grande importance. En fait, la notion de compétence est intimement liée à son cadre d'apprentissage et aux situations prévues pour son évaluation.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage s'articule autour d'un ensemble de situations d'apprentissage et d'évaluation formative. Afin d'évaluer le degré de maîtrise d'une compétence, l'enseignant invite l'élève à exécuter des tâches fort différentes et surtout graduelles : il commence par les tâches qui ne nécessitent que la simple restitution de savoir à travers des exercices d'application. Ensuite, il propose des exercices qui poussent l'élève à réinvestir les savoirs et les savoir-faire acquis de manière pertinente dans des situations proches de celles où sont effectués ces apprentissages. Enfin, l'enseignant placera l'élève dans une situation inédite qui nécessite non seulement la mobilisation des déjà acquis, mais aussi la détermination des ressources. C'est une situation centrée sur la résolution de problème.

Une compétence s'exprime donc à travers des tâches physiques et mentales complexes. Elle requiert de l'apprenant la faculté d'agir de manière réflexive. Partant des objectifs de son apprentissage dont il est didactiquement et explicitement informé, l'élève fait appel à des savoir-faire métacognitifs pour traiter une situation inédite. Il comprend, analyse, réfléchit, mobilise des savoirs, utilise diverses sources d'informations.

Le savoir-agir et les comportements intellectuels de l'élève lors d'une situation d'évaluation centrée sur les compétences sont donc conscientisés. Il ne s'agit pas de savoir uniquement ce que l'élève est capable de faire. Celui-ci doit être capable de s'exprimer sur «le comment» ; expliciter sa démarche intellectuelle. Impliqué dans ce processus d'enseignement centré sur le développement et l'évaluation des compétences, l'élève est aussi à même de porter un jugement critique sur les résultats de son travail. Partant d'une grille d'objectifs, il peut s'auto-évaluer et identifier ses erreurs. L'élève est évalué certes ; mais cette évaluation est placée dans une perspective formative. Elle est conçue comme un moyen qui permet à la fois d'aider l'élève à apprendre, et d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. C'est donc à la fois un outil de régulation des apprentissages et un instrument d'ajustement pédagogique.

Une telle évaluation a une valeur constructive. Elle est le résultat de la mise en place d'une stratégie d'enseignement/apprentissage centrée sur la gestion des apprentissages et la participation active des apprenants à leur propre évaluation.

4. Intérêt didactique de l'implication de l'apprenant

Dans un enseignement/apprentissage centré sur le développement des compétences de l'élève, l'implication de l'apprenant est primordiale. Ce dernier

doit apprécier la valeur et l'intérêt de ce qu'il apprend, prendre conscience de ses difficultés et de ses atouts, savoir se relire et se corriger le mieux possible. L'objectif final est de l'amener à réfléchir sur ses démarches intellectuelles afin de développer ses compétences.

Comment l'enseignant pourrait-il faciliter l'instauration de telles conduites ?

Par un discours psychopédagogique promouvant un climat de confiance et de partage, l'enseignant suscitera une attitude participative et un esprit coopératif chez l'apprenant. L'enseignant agira en classe comme formateur, guide, facilitateur, conseiller, non comme détenteur de savoirs. Il accompagne l'apprenant dans son processus d'apprentissage et l'aide à progresser. Celui-ci devrait, en conséquence, se sentir responsable de son apprentissage et s'impliquer dans ses divers aspects, entre autres, l'évaluation.

La mise en place d'une évaluation formative passe donc par la promotion de la communication au sein de la classe. Une communication claire et responsabilisante. L'enseignant doit mettre les élèves au courant des objectifs de l'enseignement et les tenir informés du niveau d'exigence attendu lors d'une éventuelle évaluation. Il doit aussi les associer à l'évaluation de leurs devoirs, afin de leur donner un maximum de repères dans la visualisation de leur progrès. L'auto-évaluation exerce l'esprit critique, encourage le développement de la confiance en soi et permet à l'élève de se projeter positivement dans son projet d'apprentissage. L'élève sait exactement pourquoi il acquiert telle connaissance ou telle autre. Il est conscient de l'utilité de son apprentissage quant au développement des compétences et accepte l'évaluation comme instrument du progrès de son apprentissage. La mobilisation des connaissances lors d'une évaluation sera pertinente et réussie si l'élève l'effectue consciemment.

Par une évaluation critériée, les différents partenaires du processus d'enseignement/apprentissage sauront où en est l'apprenant par rapport aux objectifs initialement fixés à l'apprentissage et décideront des remédiations à y apporter : des séances de soutien individualisées, la rectification de la stratégie d'enseignement adoptée ou la planification d'autres enseignements ou d'autres moments d'évaluation. Ceux-ci peuvent être diversifiés : évaluation annotée, auto-évaluation, co-évaluation, évaluation notée... Si l'apprenant est impliqué, s'il adhère à un système d'enseignement qui positionne l'évaluation formative comme partie prenante d'un processus qui vise à développer les compétences de l'élève favorisant les atouts métacognitifs de celui-ci, il se donnera tous les moyens pour réussir.

L'apprenant sera persuadé qu'il est évalué pour mieux apprendre. L'enseignant, de sa part, sera convaincu que l'évaluation lui permet de mieux enseigner.

Fiable et pertinente, l'évaluation sera désormais acceptée en tant que levier du progrès dans le système d'enseignement/apprentissage.

Références bibliographiques :

Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Education. gouv.fr

- **Linda ALLAL** : Vers une pratique de l'évaluation formative.; De Boeck Université, 1991.
 - **Ph. PERRENOUD** : L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages; De Boeck. Bruxelles, 1998.
 - **Christine TAGLIANTE** : La classe de langue. Techniques de classe. CLE
-

Analyse de la performance des acquis scolaires du Maroc à travers l'enquête TIMSS

Nadir Altinok

Maître de Conférences à l'Université de Metz

Chercheur associé

BETA-CNRS (Département d'économie, Université de Strasbourg)

IREDU (Université de Bourgogne)

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif d'analyser la performance des élèves marocains dans les enquêtes internationales sur les acquis des élèves. En nous basant sur une approche comparative, nous montrerons que le système éducatif marocain est classé dans les dernières positions, autant en mathématiques qu'en sciences. Cependant, le constat est moins alarmiste au niveau primaire, où le Maroc a de meilleures performances que d'autres pays, tels que la Tunisie. L'analyse de l'évolution du niveau des acquis laisse entrevoir une stabilité de ceux-ci sur la période 2003-2007, dans un contexte marqué par la généralisation de la scolarisation primaire.

Mots clés: Maroc ; Acquis des élèves ; qualité de l'éducation ; TIMSS.

Classification J.E.L.: I2

Introduction

Dans la plupart des pays, les systèmes éducatifs sont actuellement engagés dans la recherche de la «qualité» et de «l'efficacité». Celles-ci renvoient le plus souvent aux résultats obtenus par les élèves à des tests standardisés. Ces comparaisons internationales sont utilisées pour légitimer des recommandations sur l'état des systèmes nationaux d'éducation. Comme le Maroc a participé aux récentes évaluations internationales sur les acquis des élèves, il paraît important de comparer le niveau de performance de nos élèves à ceux des autres pays.

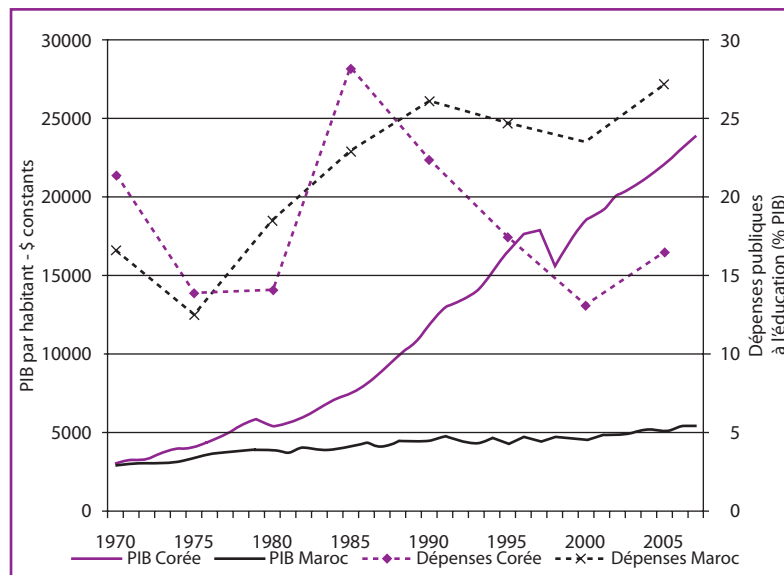
De nombreuses recherches mettent en avant l'importance de l'éducation

comme facteur primordial de la croissance économique durable (Lucas, 1988 ; Nelson et Phelps, 1966). Or, si on compare l'évolution du développement économique du Maroc avec celui de la Corée du Sud par exemple, on constate que les deux pays avaient, à peu près, le même PIB par habitant au début des années 1970. Si l'on compare maintenant l'évolution des dépenses consacrées à l'éducation dans les deux pays durant la période allant de 1970 à 2007, on constate que le Maroc a dépensé - relativement à son PIB par habitant - plus que la Corée du Sud. Par contre, sur la plan de la croissance économique, la Corée du sud a enregistré, dans la même période des résultats largement supérieurs aux résultats obtenus par le Maroc. Bien évidemment, cela ne remet pas en cause l'importance de l'éducation en elle même, mais invite à réfléchir sur les rapports entre la nature de l'éducation dispensée et le développement économique. De nombreuses controverses sur ce sujet sont apparues dans la littérature sur les fondements de la croissance économique (Pritchett, 2001).

En effet, très souvent, les comparaisons internationales se basent sur des indicateurs qui mesurent uniquement les données quantitatives de l'éducation (comme le taux de scolarisation ou encore le nombre moyen d'années passées par chaque élève dans le système scolaire). Mais, est-il légitime de supposer qu'une année d'éducation dans un pays donné équivaut à une année d'éducation dans un autre ? Le rendement de l'éducation a-t-il la même signification dans tous les pays du monde ? Peut-on considérer l'éducation comme un bien universel, à l'image du capital physique ?

Dans ce papier, nous partons de l'hypothèse qu'il existe des différences qualitatives entre les systèmes éducatifs des différents pays du monde. Ainsi, il serait possible que la forte croissance de la Corée du Sud puisse avoir comme origine - partielle - une bonne qualité de son système éducatif, en comparaison avec d'autres pays comme le Maroc, qui connaissent des difficultés au niveau de la performance de leur système éducatif. C'est ainsi la dimension qualitative de l'éducation qui est ici l'objet principal de notre contribution.

Graphique 1. Comparaison des PIB par habitant et des dépenses à l'éducation, Maroc et Corée du Sud (1970-2007).



Source : Penn World Tables et UIS Unesco.

1. Données

La première mesure des acquis au niveau individuel et permettant une comparabilité internationale a été initiée au début des années soixante par l'Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement scolaire (IEA). Parmi l'ensemble des évaluations réalisées par l'IEA, c'est surtout le cycle d'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) qui va se révéler le plus prometteur dans l'évaluation des mathématiques et des sciences. L'objectif central de l'enquête TIMSS est d'évaluer le niveau des élèves en mathématiques et en sciences ainsi que de décrire le contexte dans lequel les élèves apprennent. Par ce second objectif, les fondateurs de l'enquête TIMSS ont résolument adopté une approche en termes de finalité politique puisque les résultats des élèves sont associés aux différents facteurs utilisés dans le cadre de l'enseignement.

Trois enquêtes TIMSS ont été effectuées jusqu'à ce jour : la première concerne 45 systèmes éducatifs en 1994-1995 pour trois populations (grades 3 et 4 ; grades 7 et 8 ; dernière année du secondaire) ; la seconde vague concerne 38 systèmes éducatifs en 1999 pour le grade 8 seulement ; enfin la dernière vague finalisée s'est déroulée dans 50 systèmes éducatifs et pour les grades 4 et 8. Depuis février 2009, l'enquête TIMSS 2007 est également disponible. Celle-ci concerne les grades 4 et 8 et plus de 66 systèmes éducatifs. La prochaine évaluation TIMSS aura lieu en même temps que celle de PIRLS en 2011. Celle-ci concerne déjà plus de 70 pays, ce qui

en fait l'enquête la plus vaste jamais réalisée jusqu'à aujourd'hui. Le Maroc devrait y participer, mais les données ne sont pas encore collectées.

Deux populations différentes participèrent aux enquêtes TIMSS²¹ :

- Population 1 : Elèves de grades adjacents qui rassemblent la plupart des élèves de 9 ans (en général grades 3 et 4²²) ;
- Population 2 : Elèves de grades adjacents qui rassemblent la plupart des élèves de 13 ans (en général grades 7 et 8) ;

Les années suivantes (1999, 2003 et 2007), ces deux populations ont été évaluées à nouveau, permettant ainsi des comparaisons temporelles pour certains pays²³.

Le Maroc a participé aux évaluations de 1999, de 2003 et de 2007. En prenant part à la fois aux évaluations du grade 4 et du grade 8, il est ainsi possible de voir l'évolution de la performance des élèves entre 1999 et 2007 pour le grade 8 et entre 2003 et 2007 pour le grade 4.

Ci-dessous, nous discuterons des principaux résultats de l'enquête TIMSS.

2. Principaux résultats issus des enquêtes TIMSS

Le graphique 2 montre l'état de la performance des élèves des différents participants à l'enquête TIMSS 2007, en mathématiques et pour le grade 8. On y trouve ainsi les scores réalisés par les 36 pays ayant participé à l'enquête. Il faut noter que les scores TIMSS ont été standardisés de manière à obtenir une moyenne internationale de 500 et un écart type international de 100. Ainsi, il faut interpréter les scores non comme des valeurs absolues, mais plutôt comme des valeurs relatives. Par ailleurs, les échelles de scores ont été effectuées afin de permettre une comparaison avec les années précédentes. Ainsi, il nous est possible d'évaluer la variation de la performance des pays dans le temps.

21- Il existe également une population 3 : Elèves en dernière année du secondaire avec une distinction entre deux sous populations (a) les élèves qui ont pris un test en mathématiques et en lecture (b) les élèves qui étaient spécialisés soit en mathématiques soit en physique qui ont pris un test spécialisé. L'enquête s'intitule TIMSS Advanced mais elle connaît un faible succès et ainsi le nombre de pays participants n'est que de 10 en 2008.

22- Les grades nommés dans ce document reprennent la classification ISCED de l'Unesco (1997). Ainsi, le grade 4 représente le CM1 au primaire dans le système éducatif français (4ème année du primaire), le grade 8 représente quant à lui la classe de quatrième du collège (3ème année du secondaire) et le grade 12 représente l'année de terminale au lycée.

23- Pour l'année 1999, seule la population 2 est concernée.

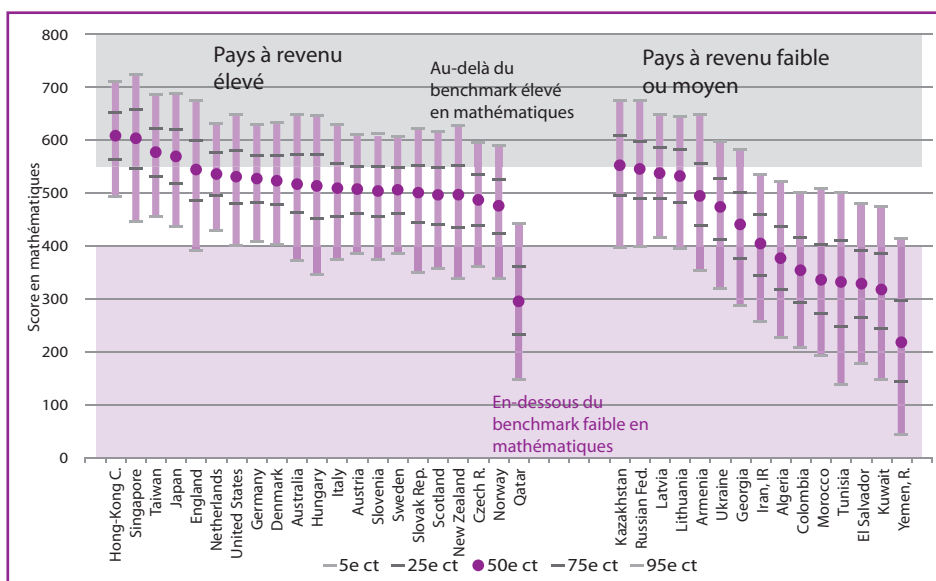
A partir des graphiques 2-5, on peut constater que les pays les plus performants sont le plus souvent des pays asiatiques. Ces pays sont les plus performants, en mathématiques, en sciences, ainsi qu'aux deux grades scolaires évalués (grade 4 et grade 8). Au grade 4 (graphiques 4 et 5), ce sont particulièrement Hong-Kong, Chine et Singapour qui ont les niveaux de performance les plus élevés. Ces pays ont eu des scores assez proches mais des scores significativement plus élevés que tous les autres pays participants. Ils ont été suivis par Taiwan et le Japon. Par ailleurs, le Kazakhstan, la Fédération de Russie, l'Angleterre, la Lettonie ainsi que les Pays-Bas figurent dans le rang des pays les plus performants. Ces cinq pays ont des niveaux de performance assez proches, même s'ils restent significativement inférieurs à ceux des pays asiatiques précités. Les pays issus de la zone MENA (Moyen-Orient et Afrique du Nord) ont manifestement des scores plutôt bas par rapport aux autres pays concernés par l'étude. Ainsi, le Maroc obtient un score moyen de 343 contre environ 600 points pour Singapour. Ce pays a ainsi presque le double de la performance du Maroc. Si l'on observe des pays ayant un niveau économique assez proche, l'Iran et l'Algérie ont une performance légèrement supérieure à celle du Maroc. La Tunisie reste à un niveau inférieur en mathématiques par rapport au Maroc. Son score moyen est de 326 points contre 343 points pour le Maroc. Cependant, la Tunisie garde de meilleures performances en sciences dans ce même grade : 317 points pour la Tunisie contre 297 points pour le Maroc.

Au grade 8, le graphique 4 montre que cinq pays asiatiques ont les scores les plus élevés en mathématiques. On voit notamment que Taiwan, la Corée du Sud et Singapour ont les scores les plus élevés, ayant une performance généralement supérieure à celle de tous les autres pays. Ces trois pays sont suivis par Hong Kong et le Japon qui ont des niveaux de performance proches ou supérieurs à l'ensemble des autres pays. Certains pays tels que l'Égypte, l'Algérie, la Palestine, l'Arabie Saoudite ou encore le Maroc ont obtenu des scores relativement proches et une meilleure performance que le Salvador (387). A titre de comparaison, le Maroc a clairement des scores inférieurs à la Tunisie au grade 8. Ainsi, dans le cas des mathématiques, la Tunisie obtient un score de 420 points contre seulement 341 points pour le Maroc. Ceci représente une différence d'environ 80 points, ce qui reste très important. Pour les sciences, le constat est similaire mais plus réduit puisque la différence est cette fois-ci d'environ 40 points (402 points pour le Maroc contre 445 points pour la Tunisie).

Au final, la performance du Maroc semble globalement faible, aux deux niveaux considérés aussi bien en mathématiques qu'en sciences. La comparaison

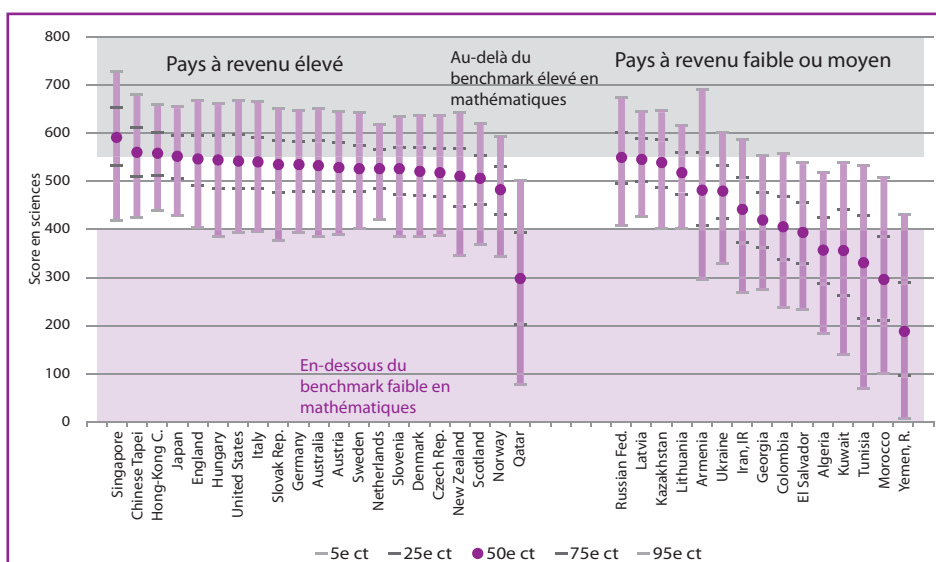
avec d'autres pays en développement, renforce cette hypothèse : seuls quelques pays tels que le Yémen, le Botswana ou et le Ghana ont une performance plus faible que celle du Maroc. Or, le niveau économique de ces pays est largement inférieur à celui du Maroc. En comparaison aux autres pays du Maghreb, la situation de l'éducation au Maroc semble pâtir d'un retard conséquent en matière de niveau des acquis des élèves.

Graphique 2. Scores et déciles au grade 4, Mathématiques (TIMSS 2007)



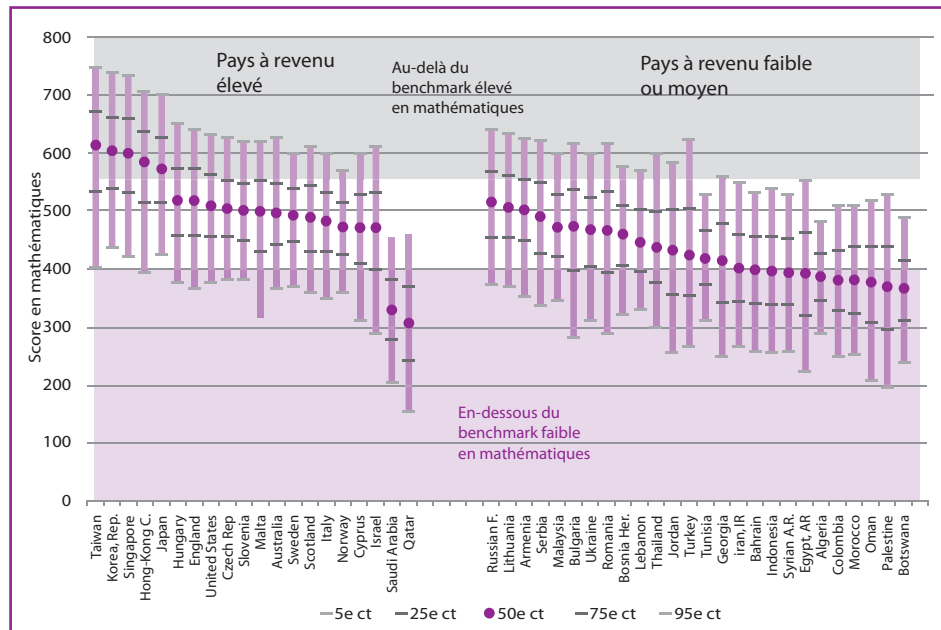
Source : TIMSS 2007, calculs de l'auteur.

Graphique 3. Scores et déciles au grade 4, Sciences (TIMSS 2007)



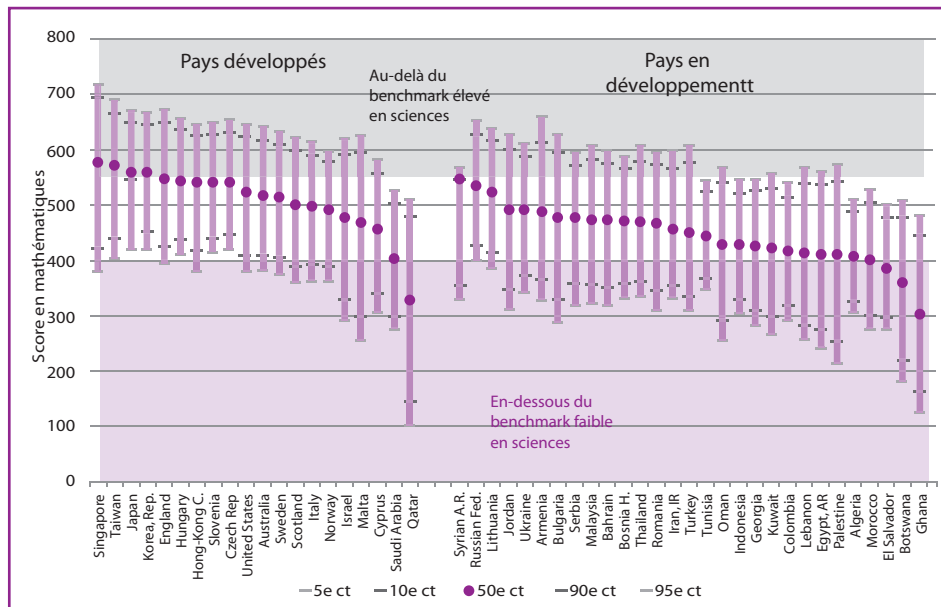
Source : TIMSS 2007, calculs de l'auteur.

Graphique 4. Scores et déciles au grade 8, Mathématiques (TIMSS 2007)



Source : TIMSS 2007, calculs de l'auteur.

Graphique 5. Scores et déciles au grade 8, Sciences (TIMSS 2007)



Source : TIMSS 2007, calculs de l'auteur.

3. Analyse de l'évolution de la performance depuis 1999

Le tableau 1 montre l'évolution des scores entre 1999 et 2007 pour le Maroc et la Tunisie. De façon assez tendancielle, la performance des élèves marocains est plutôt stable sur la période 2003-2007. Ceci s'observe aux deux niveaux scolaires étudiés. Bien qu'on observe une baisse du score du Maroc en mathématiques et en sciences au grade 4 entre 2003 et 2007, cette évolution n'est pas significative. Le score en mathématiques passe ainsi de 347 points à 343 points entre 2003 et 2007, au grade 4. Comparativement, la Tunisie connaît une diminution de sa performance au grade 4, en mathématiques. La baisse est d'environ 13 points. On constate ainsi que le système éducatif marocain est plus performant au niveau du cycle primaire, par rapport à la Tunisie. Les différences de performance semblent plus élevées au grade 8. Cependant, le système éducatif marocain garde les mêmes tendances : les scores ne varient pas significativement entre 2003 et 2007. Au contraire, la Tunisie connaît une hausse de la performance de ses élèves entre 2003 et 2007 d'environ 40 points en sciences : tandis que son score était proche de celui du Maroc en 2003 (404 points contre 396 points pour le Maroc), l'écart se creuse en 2007 : la Tunisie obtient un score de 445 points contre seulement 402 points pour le Maroc.

Tableau 1 : Evolution de la performance du Maroc et de la Tunisie

Grade (niveau)	Domaine	Pays	Score moyen			Diff. de 1999 à 2007		Diff. de 2003 à 2007	
			1992	1992	2007	Diff.	Sig.	Diff.	Sig.
Grade 4									
	Mathématiques	Maroc		347	343			-6	►
		Tunisie		339	326			-13	▼
	Sciences	Maroc		304	297			-7	►
Grade 8		Tunisie		314	317			3	►
									▼
	Mathématiques	Maroc		347	341			-6	►
		Tunisie	448	410	420	-28	▼	10	
	Sciences	Maroc		396	402			6	►
		Tunisie	430	404	445	15	▼	41	▲

4. Analyse des facteurs explicatifs de la performance des élèves

Dès l'introduction, nous avons souligné l'absence de corrélation entre les dépenses éducatives et la performance scolaire. Or, cette comparaison concernait uniquement les cas du Maroc et de la Corée du Sud. Lorsqu'on analyse la corrélation pour les 59 pays en développement, il en ressort qu'en moyenne, les pays dépensant beaucoup dans l'éducation au niveau du primaire ont des scores plus élevés que les autres pays en développement. C'est notamment le cas de Cuba qui dépense environ 36 % du PIB par habitant à l'éducation primaire et qui dispose d'un des systèmes éducatifs les plus performants. Cependant, cette forte corrélation positive (0,58) ne doit pas cacher des contradictions tout aussi nettes : ainsi, tandis que le Maroc dépense plus que la Lituanie (20 % du PIB par tête marocain contre 16 % du PIB par tête lituanien), cette dernière a un niveau de performance significativement supérieur à celui du Maroc. La dépense à l'éducation n'est ainsi pas le facteur déterminant de la performance en termes de qualité de l'éducation.

Au niveau secondaire, la corrélation semble nettement plus faible : en effet, le coefficient de corrélation passe de 0,58 à 0,22 lorsqu'on se focalise sur la qualité éducative du secondaire. Une grande partie des pays en développement dépense environ 20 % du PIB par tête d'habitant à l'éducation, alors que la performance est différente. Tandis que l'Iran dépense environ 16 % de son PIB par tête au niveau secondaire, le Maroc y consacre quasiment le double. Au final, la performance au secondaire est légèrement en faveur de l'Iran. Cette analyse renforce l'idée que la quête de la qualité de l'éducation ne passe pas forcément et surtout pas seulement par une hausse des dépenses à l'éducation.

Certains facteurs ont sans doute une plus grande importance. Parmi ceux-ci, le redoublement reste un défaut majeur des systèmes éducatifs basés historiquement sur les principes du système français. Lorsqu'on compare les taux de redoublement et la performance en termes de qualité de l'éducation aux deux niveaux scolaires considérés, on constate une corrélation négative assez importante : -0,61 pour le primaire (87 pays) et -0,44 pour le secondaire (59 pays). Au Maroc, les taux de redoublement sont d'environ 13 % au primaire et de plus de 16 % au secondaire. Ces taux sont largement au-delà de ceux pratiqués par d'autres pays ayant une performance scolaire plus élevée. C'est notamment le cas de pays issus de l'ex-Union Soviétique tels que le Kazakhstan ou encore l'Arménie. Plus près du Maroc, la Tunisie a un taux de redoublement inférieur à 10 % au primaire et son niveau de performance est lui aussi plus élevé. Cependant, au niveau secondaire, les deux

pays disposent du même taux de redoublement, tandis que la performance est supérieure en Tunisie. Si le redoublement reste une problématique importante, d'autres facteurs apparaissent aussi fondamentaux.

Conclusion

Cet article a eu pour objectif de présenter les résultats du Maroc aux enquêtes internationales sur les acquis des élèves. En nous basant sur les scores obtenus aux évaluations TIMSS, nous montrons que la performance du Maroc reste cantonnée aux dernières places.

Seuls quelques pays africains, tels que le Ghana ou le Yémen, ont des scores plus faibles que le Maroc. De façon assez nette, la Tunisie obtient de meilleurs scores que le Maroc au niveau secondaire. Si l'écart est plutôt en faveur du Maroc au niveau primaire, il reste à croire que cette tendance risque de s'inverser à l'avenir, dans un contexte de la généralisation de la scolarisation au Maroc, tandis que la Tunisie a une avance indéniable en matière de scolarisation.

Par ailleurs, les scores de la performance des élèves marocains semblent connaître une stagnation. Alors que dans d'autres pays tels que la Tunisie, où les scores ont augmenté sur la période 1999-2007. Il convient donc de prolonger cette analyse pour rechercher les facteurs qui expliqueraient les insuffisances de la performance des élèves Marocains.

Références

- **Benhabib J. and Spiegel M.**, 1994. The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-179.
- **Lucas R.E.**, 1988. On the Mechanics of Economic Development, *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- **Nelson R. and Phelps E.**, 1966. Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review*, 61, 69-75.
- **Pritchett L.**, 2001. Where has all the education gone?. *World Bank Economic Review*, 15, 367-391.

Evaluation des apprentissages de la formation professionnelle en contexte APC

Ali Akessabe

Cadre chercheur

Conseil supérieur de l'enseignement

Introduction

L'approche par compétences (APC) qui est aujourd'hui largement promue dans de nombreux systèmes d'éducation et de formation à l'échelle internationale constitue à la fois une pédagogie et une organisation centrées sur les compétences. Ces compétences sont nécessaires à l'exercice d'un métier et doivent être acquises et intégrées par l'apprenant afin d'assurer son insertion dans la vie active. En effet, nul ne conteste l'affiliation directe de l'APC à l'environnement économique, dans la mesure où les principaux concepts utilisés par cette approche (référentiel de compétences, fonctions de travail, tâches...) sont issus du monde de l'entreprise²⁴.

Le Maroc, comme de nombreux autres pays africains, a adopté cette approche sous l'impulsion d'une dynamique internationale de refondation des systèmes de formation professionnelle, et avec l'appui d'organismes internationaux tels que l'agence canadienne du développement international (ACDI), l'organisation internationale de la francophonie et l'union européenne, notamment à travers les programmes MEDA1 et MEDA 2...

Cette approche a été introduite au sein du dispositif national de la formation professionnelle dans le cadre du vaste chantier de la réforme lancé par la charte nationale d'éducation et de formation en vue d'assurer l'adéquation de la formation à son environnement économique. Ainsi, un programme de réingénierie de la formation professionnelle selon l'approche par compétences a été mis en place dans un but de développement et de gestion des programmes de formation professionnelle.

L'approche par compétences telle que décrite par ses promoteurs consiste

24- C'est d'ailleurs le point d'ancrage des nombreuses critiques à l'encontre de l'APC (voir à ce propos l'article de Nico Hirtt paru dans « L'école démocratique, n°39, Sept 2009 »

essentiellement à définir les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études.

La notion de compétence qui constitue l'assise de cette approche n'a cessé d'évoluer dans le temps, et particulièrement depuis les années 70 avec les travaux théoriques des chercheurs anglo-saxons. Selon une définition récente, elle constitue «le pouvoir d'agir, *de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.* ».

L'APC se situe ainsi dans la lignée du courant théorique du constructivisme et des approches pédagogiques de la réussite dont est d'ailleurs issue la pédagogie de l'intégration. Elle vise essentiellement à rendre les élèves capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes²⁵, l'échec n'est donc censé concerner qu'une infime partie des élèves.

L'atteinte des objectifs que se fixe l'APC, notamment en matière d'acquisition des compétences et leur adéquation aux exigences du marché de l'emploi, implique la mise en place d'un système d'évaluation capable de rendre compte, et de la manière la plus précise possible, des différents aspects liés à la fois à l'apprenant et au programme de formation.

Le présent article décrit les différents aspects de ce système d'évaluation en se basant essentiellement sur la documentation relative à l'APC qui est éditée et élaborée par diverses institutions nationales et internationales œuvrant dans le domaine de la formation professionnelle.

1- l'évaluation au cœur du processus de formation

La démarche préconisée dans le cadre de l'ingénierie du système de la formation professionnelle selon l'approche par compétence consiste essentiellement en la mise en place de documents méthodologiques sous forme de guides qui ont été adaptés par chaque système d'éducation et de formation en fonction de ses propres spécificités. Les plus fondamentaux de ces guides sont en général :

- le référentiel de métier-compétences ;

25- De nombreux auteurs ont abordés et analysés cette question, notamment LE BOTERF, 1994; REY, 1996 ; CRAHAY, 1997 ; PERRENOUD, 1997 ; FOUREZ, 1999 ; DE KETELE, 2000, 2001 b ; ROEGIER, 2000, 2003 ; TILMAN, 2000 ; LEGENDRE, 2001 ; DOLZ & OLLAGNIER, 2002 ; JONNAERT, 2002.

- le référentiel de formation ;
- le référentiel d'évaluation.

Ce dernier document, qui est un guide d'évaluation, constitue l'outil de base pour l'évaluation du degré d'acquisition des compétences visées par le programme de formation. Le système d'évaluation est le processus qui conduit à porter un jugement sur les apprentissages à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

Le système d'évaluation se situe ainsi, au cœur du processus de formation et d'apprentissage. Sa mise en œuvre devra obéir à des règles et des normes strictes permettant d'affirmer l'acquisition par le stagiaire des compétences visées. «L'évaluation doit non seulement être intégrée aux différentes phases d'acquisition des compétences, mais elle doit également constituer l'un des piliers de la démarche d'apprentissage de l'apprenant.».

2- Modes d'évaluation préconisés par l'APC

Deux principaux modes d'évaluation des apprentissages sont mobilisés dans le cadre de l'approche par compétences (APC). Il s'agit de l'évaluation formative et de l'évaluation de sanction (antérieurement appelée évaluation sommative).

La première forme d'évaluation est réalisée en cours de formation. Elle consiste à recueillir des données afin de repérer les forces et les faiblesses des personnes en formation de façon à revoir l'enseignement, l'adapter à leur niveau et favoriser ainsi leur progression dans les apprentissages. L'évaluation formative ne sert, donc, pas à mesurer la performance, mais à observer la démarche d'apprentissage et à corriger les erreurs.

L'évaluation de sanction sert à statuer sur l'acquisition ou non de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages et donc à déterminer la sanction appropriée. En général, cette sanction est de type dichotomique : succès ou échec, maîtrise ou non de la compétence par l'élève.

Une évaluation en contexte APC est multidimensionnelle, en ce sens qu'elle se doit de tenir compte des différentes dimensions de la compétence visée, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes que le stagiaire mobilise dans le cadre d'une situation-problème. Elle est également critériée dans la mesure où elle s'appuie sur des aspects observables et sur des critères d'évaluation préalablement définis sur la base du référentiel de formation. Ainsi, pour chacune des compétences visées, un seuil de réussite est déterminé. Ce seuil représente

le niveau à partir duquel on estime que le stagiaire maîtrise cette compétence. Le système de notation varie selon le type d'évaluation adopté. En effet, dans une évaluation formative il est possible d'atteindre partiellement ou totalement un critère d'évaluation, alors que dans l'évaluation sommative l'atteinte du critère est obligatoirement totale, et aboutit à une sanction de réussite ou d'échec. C'est une échelle d'évaluation dichotomique. Ainsi le seuil de réussite est atteint lorsque le stagiaire résout l'ensemble des situations-problèmes auxquelles il est confronté dans le cadre du référentiel de formation, compte tenu de la performance attendue au seuil du marché du travail.

Ceci nous amène à parler des intervenants dans l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences.

3- Les intervenants dans le processus d'évaluation

En formation professionnelle, l'évaluation des apprentissages occupe une place importante, sinon centrale. Que ce soit en raison de sa fonction d'aide à l'apprentissage, de sanction des études ou de reconnaissance sociale. Ainsi, différents intervenants participent au déroulement du processus qui va de la phase de planification à celle de sa mise en œuvre effective.

L'administration centrale a pour rôle la mise en place du cadre légal et administratif qui régit le développement et la mise en œuvre de l'évaluation. Il lui revient de développer et de rendre disponible l'instrumentation de base qui sera utilisée (référentiels, guides et matériel d'évaluation) et d'appuyer le personnel des établissements de formation dans sa mise en œuvre. Compte tenu de l'importante valeur du diplôme, aussi bien pour l'apprenant que pour la société, l'administration centrale se doit de bien baliser le parcours à emprunter par l'évaluation et la sanction qui conduit à la certification.

Le formateur est un acteur central dans la démarche d'évaluation. Selon les guides méthodologiques de l'élaboration d'un guide d'évaluation de l'(OIF) , Il est responsable de toute l'opération menant à l'attestation de l'acquisition par le stagiaire des compétences visées dans le référentiel de formation. Il en sanctionne la réussite ou l'échec. Dans le cas du Maroc, on lui assigne en particulier la mission de réaliser l'évaluation formative, ainsi que toutes les autres formes d'évaluation intermédiaires. Il a également pour tâche de présenter aux stagiaires en se basant sur le référentiel de formation, les performances attendues ainsi que les critères retenus pour l'évaluation de chaque compétence.

L'évaluation de sanction, qui est, en principe, du ressort du formateur, est

confiée à un jury de professionnels qui est censé garantir les valeurs liées à la démarche même de l'évaluation que sont la justice, l'égalité et l'équité, ainsi que la cohérence, la rigueur et la transparence. Cela permet aussi une implication directe des professionnels dans le produit final de la formation, après avoir collaboré à la réalisation des référentiels de compétences et de formation.

Le reste du personnel de l'établissement de formation est également appelé à contribuer à la réalisation du processus d'évaluation selon les normes définies dans le guide d'évaluation. Il s'agit notamment des personnes qui appuient directement le travail des formateurs (direction des études, conseillers pédagogiques, etc.) ainsi que la direction de l'établissement. Il revient à ce personnel de mettre en place une démarche de planification et de gestion qui faciliterait la prise en compte de l'évaluation dans le processus de formation, tout comme la réalisation de l'évaluation sanction qui conduit à la certification de la formation.

4- Pratique de l'évaluation en contexte APC

L'approche par compétence qui se positionne dans la lignée de la tradition pédagogique constructiviste et socioconstructiviste (Bosman, 2000), constitue pour notre pays, en premier lieu, une réforme curriculaire qui pose tout de même un certain nombre de questionnements liés en particulier aux contenus des programmes de formation, au matériel didactique et pédagogique, aux formations initiale et continue des formateurs et du personnel d'encadrement, aux dispositifs d'évaluation, etc.

Nous sommes actuellement, au niveau du dispositif national de formation professionnelle, dans la phase du début de généralisation du processus APC, puisque seules 95 programmes de formation pour un total de 307 filières de formation ont été élaborés selon l'approche par compétences. La mise en œuvre de cette démarche pour l'évaluation des apprentissages n'en est qu'à ses débuts, et les praticiens de l'évaluation ne manqueront pas d'analyser et d'ajuster les méthodes préconisées, comme c'est le cas dans des systèmes de formation ayant adopté l'approche par compétences depuis plusieurs décennies (Gérard Scallon, 2004). Cette remise en question continue imprègne le processus de mise en place de l'APC d'une dynamique qui lui permettrait de s'adapter aux changements récurrents du monde économique.

Conclusion

En guise de conclusion, il faut souligner que l'adoption de l'approche par compétence par notre dispositif de formation en particulier et par le système éducation formation en général, constitue une avancée notoire vers un alignement sur des systèmes éducatifs performants. Les défis socio-économiques auxquels la formation professionnelle fait face actuellement nous obligent à faire des choix judicieux en matière d'évaluation des apprentissages. L'important est que celle-ci soit intégrée à une vision globale de l'évaluation du dispositif de formation dans sa totalité et qu'elle y contribue.

Quelques références bibliographiques

- Département de la Formation Professionnelle, DFP (2008). *Guide Général d'Evaluation des Acquis des Stagiaires selon l'Approche par compétences*. Maroc.
 - Département de la Formation Professionnelle, DFP (2008). *Guide de Conception et de Production d'un Guide d'Evaluation*. Maroc.
 - Département de la Formation Professionnelle DFP 2004. *Cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de formation professionnelle selon l'approche par compétences*, Maroc.
 - Décision n° 488-07 du 11 mai 2007 relative au système d'évaluation des acquis des stagiaires selon l'approche par compétences. Secrétariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle. Maroc.
 - ESF.
 - PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT (2005). Rapport mondial sur le développement humain 2005, Paris : Economica.
 - Organisation Internationale de la Francophonie (2005). Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation, accessible sur www.francophonie.org/IMG/pdf/guide5_final_SB.pdf
-

Cahiers de l'Education et de la Formation **Publication périodique triannuelle**

Directeur responsable

Abdellatif EL MOUDNI

Directeur de rédaction

Hammani AKEFLI

Comité de rédaction

Abdellatif EL FARIBI, Nassreddine EL HAFI, Azzedine EL KHATTABI,
Abdellatif EL MOUDNI, Driss EL YAKOUBI, Driss KATIR,
Abdelhak MOUNCEF

Secrétaire de rédaction

Omar EL AZAMI EL IDRISI

Editeur

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements

Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation
Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6536,
Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : <http://dafatir.cse.ma>

Conception, réalisation et impression

Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almdariss.ma - Site web : www.almdariss.ma

Distribution

Sapress

Les opinions exprimées dans les Cahiers de l'Education
et de la Formation ne reflètent pas forcément la position officielle de ces Cahiers,
et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Tous droits réservés
Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2009 PE 0120
Dossier de presse : 09 / 22
ISSN : 2028 - 0955

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

Evaluation et apprentissage scolaire

N°

4

Février - 2011

■ Dossier :

- L'évaluation des apprentissages: essai de typologie
- L'évaluation au service des apprentissages : réflexion sur quelques obstacles
- L'évaluation et la régulation des apprentissages
- Analyse de la performance des acquis scolaires au Maroc à travers l'enquête TIMSS
- Evaluation des apprentissages de la formation professionnelle en contexte APC
- L'évaluation pédagogique : finalités et fonctions (en arabe)
- L'évaluation au service de l'école marocaine et de son renouvellement constant: un exercice nécessaire (en arabe)
- Rôle de l'évaluation pédagogique dans le développement des compétences de l'enseignement (en arabe)
- Evaluation du rendement scolaire au niveau institutionnel (en arabe)
- Programme national d'évaluation des acquis des élèves(en arabe)

15 dh درهما

