

**قراءة معرفية في سوسولوجيا التقويم المدرسي:
مدخل تقويم الأستاذ/ة للتلاميذ لدى "بيير ميرل"**

**Cognitive Reading in Sociology of The School Assessment:
A Teacher's Introduction to Students Assessment
By "Pierre Merle"**

أ. محمد البحيري

أ. أشرف شوقي

**جامعة ابن طفيل
المغرب**

mohammedlebhairi@gmail.com

chaouk.achraf@gmail.com



قراءة معرفية في سوسيولوجيا التقويم المدرسي: مدخل تقويم الأستاذة للتلاميذ لدى "بيير ميرل"

أ. أشرف شوقي، أ. محمد البحيري

ملخص:

تحاول هذه الورقة البحثية معالجة أحد الإشكالات المنبثقة من سوسيولوجيا التقويم المدرسي والتي تعنى بمسألة تقويم الأستاذة/ة للتلاميذ، ذلك في أفق تحليل وتركيب فعل ممارسة هذا التقويم من منطق ابستمولوجي يساءل الذات والموضوع. محاولة محاكاة بيير ميرل في إطار إبراز التأثيرات الاجتماعية والمدرسية على عملية التقويم وما ينتج عنها من اختلالات تسهم في تحفيز ما يمكن تسميته بـ "اللاتوازن السوسيو-تربوي"، عطفًا عليه وتنويرًا بمبدأ الحلول هدفَ ميرل إلى وضع تحسينات من شأنها أن تساعد في علاج المشاكل والاضطرابات الاجتماعية، النفسية والبيداغوجية الناتجة عن عملية التنقيط داخل المدرسة. الكلمات المفتاحية: التقويم، سوسيولوجيا التقويم المدرسي، فعل تقويم الأستاذة/ة للتلاميذ، بيير ميرل، الاختلال، السعي إلى التوازن.

Abstract:

This research paper attempts to address one of the problems arising from the sociology of the school assessment, which deals with the issue of the teacher's evaluation of students, in the horizon of analyzing and synthesizing the act of practicing this evaluation from an epistemological logic that questions the self and the subject. Trying to emulate **Pierre Merle**, in the framework of highlighting the social and school influences on the evaluation process and the resulting imbalances that contribute to stimulating what can be called a "socio-educational imbalance", in sympathy and enlightenment with the principle of solutions, Merle aimed to develop improvements that would help in the treatment of Social, Psychological and pedagogical problems and disorders resulting from the drip process within the school.

Keywords: Assessment, The Sociology of The School Assessment, The Act of The Teacher's Evaluation of Students, Pierre Merle, Imbalance, The Pursuit of Balance.

1- تقديم: مدخل تأطيري إلى الموضوع:

يُعدّ مفهوم التقييم مفهوماً زنبقياً - إن صحَّ التعبير - له موقع في كل مجال (Domaine)، وتعدّد زوايا رؤيته بتعدد الحقول الاستمولوجية التي تتناولها. لذلك وجد علماء الاجتماع أنفسهم مضطربين إلى الاهتمام بالتقييم وفقاً لمقاربتين: "ماكروية وميكروية". إذ تم من جهة تحليل التقييمات المدرسية المرتبطة بتقييم الفعل التربوي، رغم ضعف انفتاح صناع القرار أو المهنيين على هذه الدراسات والبحوث في تنظيم السياسات التعليمية (قضايا إعادة الإنتاج والمساواة في الحظوظ والفرص الاجتماعية). وركّزوا من جهة أخرى الاهتمام على العلاقة بين فعل التقييم والنجاح المدرسي والاجتماعي (داخل المدرسة وداخل المجتمع والبحث عن الشروط والمحددات الكفيلة بتعريف فعل التقييم بوصفه إنتاجاً اجتماعياً¹.

وفي سياق الانفتاح على الجانب التأطيري للموضوع ووفق فلسفة المنظور التطوري التاريخي، اقترن الحديث عن تخصص "سوسيولوجيا التقييم المدرسي" بتطور السوسيولوجيا الجديدة للتربية (خاصةً بالسياق الأنجلوسكسوني) خلال حقبة ثمانينيات القرن الماضي وانفتح العلم الاجتماعي على "المقاربات الميكروية" المعيشة وركّز على تحليل الشروط الموضوعية لعمل المدرسة من جهة، ومن جهة أخرى أثرت التوجهات النيوليبرالية لاقتصاد السوق في النظر إلى "التقييم" نفسه باعتباره فعلاً يتجاوز مجرد كونه وسيلة إدارية لإضفاء الشرعية على السياسات العمومية للدولة (بما في ذلك السياسات التعليمية) نحو كونه "فلسفة" لترشيد العلاقة وتنظيمها بين الفاعلين الاقتصادي والسياسي (كما التربوي والاجتماعي)². وتشير بعض المعاجم التربوية إلى أنّ مفهوم التقييم ظهر في الأدبيات التربوية في أوساط القرن العشرين في البلدان الأنجلوساكسونية. فقد انتقل إلى مجال التعليم بعدما كان متداولاً في الدراسات الاقتصادية منذ القرن التاسع عشر، خاصةً في المجال الصناعي. أما في مجال التربية والتعليم، فقد ارتبط توظيف مفهوم التقييم ببيداغوجيا الأهداف (...). كما نعثر في الدليل البيداغوجي للديسيميولوجي على تعريف محدد للتقييم باعتباره كلّ نشاط يهدف إلى تحليل نتائج أو علامات آتية من القياس وتأويلها، وذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة. فالتقييم يعني إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار محدد³.

يهدف تناول مسألة التقييم المدرسي من خلال هذه الورقة البحثية، إلى فهم الفعل التقييمي باعتباره - من زاوية أحادية الرؤية - ترجمة لنقطة التقاء كلّ الفاعلين/التربويين - على رأسهم الأساتذة والتلاميذ - سواء تعلق الأمر بالمقوم أم المقوم. قد تم الحديث ضمن مجموعة من الأدبيات المنتمية إلى حقل علوم التربية عن التقييم من منظور موجّه نحو ثنائية نظري إجرائي (أهداف التقييم، وظائفه، أنواعه، طرائقه...). وفي هذا الصدد ستم مساءلة المنظور السوسيولوجي لـ "بيير ميرل" حول فعل تقييم الأستاذ للتلميذ وما يستجلي

1- الإدريسي (محمد): إشكالية التقييم الشمولي لمعارف المتعلمين، قراءة في باراديغم سوسيولوجيا التقييم المدرسي. مجلة نقد وتنوير، تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، العدد السادس، السنة الثانية، كانون الثاني/يناير 2021. صص 158-159.

2 الإدريسي (محمد): مرجع مذکور، ص 158.

3- الأمانى (عبد العزيز العلوي): دور التقييم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس، دفا تر التربية والتكوين، العدد 4 فبراير 2011. ص 22.

من خلاله من مشاكل تترتب عنها اضطرابات (Troubles) / اختلالات وثيقة الارتباط بالجوانب الاجتماعية والنفسية والبيداغوجية، في أفق تركيب إضاءات علاجية تسعى إلى التوازن. بالتالي، لا بد من السعي إلى فهم معنى التقويم بغية بلوغ هدف هذه القراءة المعرفية وانطلاقاً من عمليتي التحليل والتركيب المجريتين على التوازي في هذه المادة المعرفية ككلّ مركّب. لنذهب بعد ذلك إلى الكشف عن الكيفية التي يتم بها تقويم التلاميذ من طرف الأستاذة، في ظل وجود الاختلالات مقابل السعي إلى التوازن وسط التفاعلات الاجتماعية الواقعة ضمن السياق المدرسي (الميكرو) الذي يعد جزءاً من السياق المجتمعي (الماكرو). في أفق استجلاء مظاهر الأبعاد العلائقية التي تطرح من حيث الافتراض وجود ثلاثية: تأثير، تأثر، حياد.

2- نحو فهم معنى التقويم المدرسي:

2-1-1- تأصيل في معنى التقويم:

تعني كلمة التقويم (évaluation) من الناحية الاشتقاقية استخراج قيمة من شيء (La valeur de extraire) فيكون التقويم بذلك، إبداء حكم قيمة حول فعل، أو سلوك، أو تعلم. بناء على معطيات إحصائية كمية ملموسة. ويعتبر التعريف الذي قدمه دوكتيل من أهم التعريفات الإجرائية والتامة لمفهوم التقويم وهو:

«Evaluer signifie: recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision»¹.

إن التقويم التربوي كثيراً ما قدم على أنه تقويم، أو قياس، وكأن الأمر يتعلق بمرادفات لها الدلالة نفسها والمعنى ذاته (...). فهذا المفهوم يتداخل ويختلط مع مفاهيم عدة، كالتقويم (Valorisation)، والقياس (Mesure) والتقدير (Assesment)، لذلك سنحاول تقديم مفهوم التقويم بتمييزه عن هذه المفاهيم خصوصاً مفهومي التقييم، والقياس.

2-1-1-2- تقويم أم تقييم؟

ينحدر المصطلحان من نفس الجذر اللغوي (ق و م)، كلاهما يخلص بنا إلى معاني التقدير والتثمين والقياس والتعديل والتصحيح. والتقييم، هو سابق في النشأة والتداول على التقويم، إذ نجد ماكس فيبر (Weber) قد سبق وأن استخدمه في كتاباته، الأمر نفسه مع جون ديوي (Dewey) الذي ربط التقييم، باعتباره إصدار حكم حول الأفعال والقيم، إلا أن كاردينيتي (Cardinet 1989) في كتابه "التقويم المدرسي والقياس" في مقاله المعنون بـ: "Evaluer sans juger" تحدّث عن التقويم الوصفي وأولويته على التقييم

1- أكراسي (عمر): التقويم التربوي: نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية، مجلة البيداغوجي، العدد 5-6 أبريل 2019. ص 41.

إن التقييم بمعناه المعاصر جامع للمعنيين معا: إنه تحديد قيمة الظاهرة أو العملية التربوية وهو التقييم، وفي الوقت ذاته تصحيح وتقويم لمساره الى أساس ذلك التقييم. لذلك، كان التقييم ممتنعا ما لم يكن مستندا إلى تقييم¹.

2-1-2- من القياس إلى التقييم:

يتداخل مصطلح التقييم مع القياس، في جوانب عدّة وفي مواقع تربويّة كثيرة، فهناك من يوظفهما باعتبارهما مترادفين خاصّة في البيداغوجيات التقليديّة المتأثرة بالقياس السلوكي السيكولوجي ويمكن القول، إن القياس سابق في النشأة على التقييم لكن الاهتمام بمسائل القياس، لم يعرف ذروته إلا مع السيكولوجيا في الغرب خلال القرن 19، فقد نشطت أثناءه نزعة الاحتفاء بالقياس الكميّ والإحصائيّ، قادها كلّ من فرانسيس كالتون (Galton)، وألفريد بيني (Binet)، صاحب رائز قياس الذكاء أو معاملات الذكاء².

جدول رقم (1): تقابلات كلّ من خصائص القياس والتقييم ومميّزاته.

التقييم	القياس
أشمل من القياس	جزء من التقييم
يحكم على قيمته	يهتم بوصف السلوك
عملية تشخيصية وعلاجية في الآن ذاته.	محدود ببعض المعلومات عن الموضوع
يصف السلوك وصفا كمّيّا ونوعيا.	يصف السلوك وصفا كمّيّا بناء على أنّ القياس عدد ووحدة
التقييم يعطي تقدير القيمة القياس	وصف أكثر موضوعيّة للسّمات أو السلوك أو الخصائص.
يعتمد التّشخيص والعلاج	يعتمد على الدقّة الرقمية

المصدر: أكراسي (عمر): التقييم التربوي: نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية، مجلة البيداغوجي، العدد 5-6 أبريل 2019. ص 43.

1- أكراسي (عمر): مرجع سابق. ص 42.

2- أكراسي (عمر): مرجع سابق. ص 42-43.

2-2- موقع التّقيوم المدرسي ضمن المتن السوسولوجي: نحو بناء تعريف ابستمولوجي:

يمكن أن يكون للتّقيوم دلالات عدة: رصد/تحقق (Vérifier)، حكم (Juger)، تقدير (Estimer)، موضوعة (Situer)، تصوّر (Représenter)، تحديد (Déterminer)، إصدار رأي (Donner un avis) فالأساليب تتنوّع، بتنوع فعل المقوم. التّقيوم إذن عملية خاصة لقراءة الواقع، نلتزم من خلالها ونقرّروا اقعاً محدّداً في ضوء شبكة قراءة تعبر عن الشروط المحددة لهذا الواقع. هو لحظة مواجهة المشاريع مقابل النتائج. إضافة إلى اعتباره العملية التي تتداخل مع الكلمات والأشياء والمعاني والأنواع والوجود، ويتم تقديمها غالباً ضمن خطاب. فالمقوم هو الرّجل الذي يفى بكلمته/ وعده (Un homme de paroles)¹.

لا يستقيم الحديث عن التّقيوم المدرسيّ دون الحديث عن الامتحان باعتباره أداة من أدوات التّقيوم (Outils d'évaluation)². ونستحضر هنا الفكر "البوردويزي"، حيث اعتبر بورديو أنّ الامتحان يفرض تعريفاً اجتماعياً للمعرفة ولطريقة إظهارها على أنّه التّعريف الأهل للجزء الجامعيّ. ويهب عملية تلقين الثّقافة المهيمنة وقيمة تلك الثّقافة أحد أنجع أدواته. إنّ العرف الذي يتكوّن في فقه الامتحانات ويدين بالجوهرية من سماته إلى الوضعية التي فيها يتشكل، يقعد اكتساب الثّقافة الشرعية والعلاقة الشرعية بالثّقافة قدر ما يقعد إكراه البرامج، إن لم نقل أكثر منها³. ليس من شيء أفضل صنعا من الامتحان كي يوجي إلى الجميع الاعتراف بشرعيّة الأحكام المدرسية وبشرعية التّراتيبات الاجتماعية التي يشرف عليها⁴.

2-2-1- تعريف التّقيوم لدى " شارل هادجي " Charles Hadji⁵:

يمكننا الاستهلال بعرض ثلاثة تعريفات كلاسيكية للتّقيوم:

الأول هو التّعريف "القديم" الذي يساوي بين التّقيوم والقياس، إذ يمكن أن يرمز إليه بالصيغة: $E = M$ [حيث يقصد بـ E: Evaluation أي التّقيوم وبـ M: Mesure أي القياس] التّقيوم هنا مطابق للقياس من المؤكد، تاريخياً، أنّ تطوير التّقيوم مرتبط بالقياس⁶.

التعريف الثاني اقترحه رالف دبليو تايلر (Ralph W. Tyler)، ويعتبر فيه التّقيوم عملية تحديد التّطابق بين الأداء والأهداف. ما يمكن أن يرمز إليه: $E = (P = 0)$ حيث يقصد بـ E: Evaluation أي التّقيوم وبـ P: Performance أي الأداء وبـ 0: أي الأهداف [Objectifs]

1- Hadji (charles): L'Évaluation, Règles du jeu, Des intentions aux outils, ESF éditeur, Paris, 1989. P38.

2- يعبر هذا المصطلح على الأدوات التي تتم بها عملية التّقيوم، منها الامتحانات/الاختبارات (Les tests) كما ورد في كتاب: -Chartier (Philippe), Terriot (Katia) et Vrignaud (Pierre): l'orientation scolaire et professionnelle Pratiques d'évaluation, Éditions Mardaga 2018. P 107.

3- بورديو (بيار) وجان-كلود (باسرون): إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. ترجمة د. ماهر تريمش، الطبعة الأولى بيروت 2007. ص 274.

4- بورديو (بيار) وجان-كلود (باسرون): مرجع ذكر سابقاً. صص 306-307.

5- انظر:

- Hadji (charles): L'Évaluation, Règles du jeu, Des intentions aux outils, ESF éditeur, Paris, 1989.

6- Hadji (charles): L'Évaluation, Règles du jeu, Des intentions aux outils, Op, cit. P30.

التعريف الثالث، على وجه التحديد، حول عملية الحكم، والتي يتم تقديمها على أنها ضرورية: $E = J \text{ P}^1$

[حيث يقصد بـ E: Evaluation أي التقويم وبـ J P: Jgement professionnel أي الحكم المهني].

يفصل شارل هادجي في سياق الإجابة عن سؤال ماذا يعني التقويم بالضبط؟ بما يأتي:

قد نعتقد أن التفكير في هذا السؤال هو أمر ساذج بما فيه الكفاية مثل أي سؤال يتعلق بالمعنى. ومن المرجح أننا سنجد صعوبة في الحصول على شرح مفصل وإجابة كاملة لمعنى هذا المصطلح. وسنرى فيما بعد، أن هناك جدل كبير حول التقويم. فإذا كان هذا الأخير يعني التأويل (Interpréter)، فلن نتوقف عن الحديث حول ماهيته (محتواه، عناصره الأساسية). ودون شك، ليس من السهل وضع تعريف دقيق لهذا المفهوم. مع ذلك، ينبغي معرفة ما الذي نتحدث عنه، وأن نحاول إن أسعفنا الأمر، الكشف / الإحاطة بالأساليب في أغلال الكلمات التي قد تتيح لنا رسم حدود مضمونة وواضحة بين التقويم وما يجاوره، على الأقل للتعبير عما لديهم من قواسم مشتركة التي تبرر استخدام الدلالة نفسها والغاية من ذلك هو إعادة تحديد هذا المفهوم (إزالة الشوائب) والإشارة إليه لأن الصعوبة الأولى تتجلى في إيجاد توافق / اتفاق حول مفهوم واحد للتقويم.

إذا انطلقنا من الممارسة آخذين بعين الاعتبار تنوع الصيغ التي اقترحها مجموعة من المدرسين الذين طلب منهم تقديم إجابة مكتوبة، في جملة واحدة، على سؤال: "ما التقويم"؟²، سنعرض مجموعة من التعريفات بخصوص التقويم، وهي كالاتي:

جدول رقم (2): تعريفات التقويم لدى شارل هادجي باللغة الفرنسية وترجماتها بالعربية.

Vérifier ce qui a été appris, compris, retenu.	التحقق مما تم تعلمه وفهمه واكتسابه.
Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression.	التحقق من المكتسبات في إطار التقدم والتحسين المحرزين.
Juger un travail en fonction des consignes données.	الحكم على عمل معين وفقا للتعليمات المعطاة.
Juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe.	الحكم على مستوى تلميذ ما بالنسبة إلى بقية القسم.
Juger selon des normes préétablies.	الحكم وفقا لمعايير محددة مسبقا.

1- Hadji (charles): L'Évaluation, Règles du jeu, Des intentions aux outils, Op, cit. P31.

2- Ibid. P21.

Estimer le niveau de compétence d'un élève.	تقدير مستوى مهارة/كفاءة تلميذ ما.
Situer l'élève par rapport à ses possibilités, ou par rapport aux autres.	موضعة/تحديد التلميذ بالنسبة إلى قدراته، أو بالنسبة إلى [التلاميذ] الآخرين.
Situer la production de l'élève par rapport au niveau général.	وضع إنتاجية التلميذ في علاقته بالمستوى العام.
Représenter par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe.	التصوير من خلال رقم ما درجة نجاح إنجاز دراسي وفقا لمعايير متباينة حسب التمارين ومستوى القسم.
Déterminer le niveau d'une production	تحديد مستوى إنجاز ما.
Donner un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu	إصدار رأي حول المعارف أو المهارات التي يتقنها الفرد.
Donner un avis qui concerne la valeur d'un travail.	إبداء رأي من حيث قيمة عمل ما.

المصدر: محمد البحيري¹ (مراجعة وتدقيق: أشرف شوقي).

نرى من خلال هذه الترسانة من التعريفات، أن الأساليب المتعددة المحددة لفعل التقويم يرافقها تعددا في الدلالات والمعاني التي تحدد غرض (Objet) هذا الفعل، الذي يمكن أن يرتبط بالمعارف، والمهارات والخبرات والإنتاجات/الإنجازات والأعمال... إلخ.

بيد أنه في مجال التقويم البيداغوجي/التربوي توجد وحدة نسبية (Une relative unité) لهذا الحقل المعني: وحدة الأفراد الذين طالما يتعلمون ويُنظر إليهم سواء بشمولية كيانهم أم من زاوية ذات بعد خاص (القدرة، المهارة) وإما من خلال أنشطتهم/أعمالهم وإنتاجهم/إنجازاتهم [التعليمية].

من خلال الفحص الممغن، وبالطريقة الأولى ذاتها، ألا يمكننا تسليط الضوء على التفرد النسبي للفعل الموصوف؟ أولا، يجب أن نميز بين ما يتعلق تحديدا بهذا الفعل (التحقق، الحكم، التقدير، التحديد...) وبين ما يتعلق بالنشاط الذي نقوم بترجمته أو التعبير عنه. لا يمكننا أن نتصور أو نرسم درجة من التحصيل

1- في إطار ورقة بحثية تم إعدادها وعرضها من طرف الطالب الباحث محمد البحيري، تحت عنوان: مراجعة الجزء الأول من كتاب شارل هادجي:

-Hadji(Charles):L'Évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils, Chapitre 1, La question de l'évaluation: l'unité d'un mode de jugement. ESF éditeur, Paris, 1989.

ضمن سلسلة أشغال البحوث والعروض المنجزة والمقدمة من طرف الطلبة بماستر سوسولوجيا التربية، وحدة سوسولوجيا التقويم، تحت إشراف د. يحيى بوافي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة-المغرب، الموسم الجامعي 2020/2019. ص3-4.

إلا من خلال رقم/عدد بعد الحكم على هذا التحصيل أو تقديره. إنَّ الرقم - في هذه الحالة يحيل إلى النقطة- يعبر فقط عن الحكم الذي يسبقه منطقياً. يقال: "هذه الورقة تساوي أو تستحق 12" تعني: "أوقن أنني أستطيع التعبير عنها بحكم أحمله حول قيمتها بنقطة 12/20". لكي أكون قادراً على إصدار رأي حول قيمة المجهود، ينبغي أولاً أن أعطي نفسي الوسائل لفهم هذه القيمة. هذا ما يعنيه التقييم بالمعنى الدقيق. هناك ثلاث كلمات مفتاحية تبرز أنه: تحقق، تحديد، حكم.

- التحقق من وجود شيء متوقع (معرفة أو مهارة).

- تحديد (فرد ما / إنتاج ما) في مستوى أو غاية.

- حكم (قيمة...)¹.

2-2-2- التقييم لدى: "بيير ميرل"2 Pierre Merle:

قام بيير ميرل في إحدى دراساته الموسومة بـ "سوسيولوجيا التقييم المدرسي" (Sociologie de l'évaluation scolaire) الصادرة سنة 1998، بربط التقييم بالنجاح المدرسي (La réussite scolaire). فقد قدمت البحوث في التقييم المدرسي (L'évaluation scolaire) تفسيرات مختلفة جداً لتنوع النجاح المدرسي. في فترة ما بين الحربين العالميتين، كانت إحدى الأسئلة الأساسية التي حركت الباحثين هي تلك المتعلقة بالمعايير الموثوقة لإنشاء التسلسل الهرمي المدرسي (Les hiérarchies scolaire). إنهم يؤسسون تنوع المسارات المدرسية (Carrières scolaires) على فكرة القدرة/المهارة. كانت مسألة أساس اللامساواة الاجتماعية في النجاح المدرسي لا تزال قائمة خلال الستينيات والسبعينيات في إطار نظرية إعادة الإنتاج، بحيث تعد المدرسة مكاناً لتحويل التفاوتات الثقافية إلى تفاوتات مدرسية: الدراية والمهارات الشخصية البرجوازية هي تلك التي تعترف بها المؤسسة المدرسية (L'institution scolaire).

في هذا المنظور، يتم تحليل التقييم الفصلي (L'évaluation en classe) وكذلك الامتحان فقط على أنهما أوهام مدرسية (Illusions scolaires) ضرورية لإضفاء الشرعية على النخب الاجتماعية. [في هذا السياق] من الممكن تحديد مقاربتين:

تركز الأولى على العلاقات بين الأستاذ والتلميذ، على أساس التحليلات التي غالباً ما تكون إثنوغرافية³ فإنّ التفاعلات داخل الفصل هي التي تركز الانتباه خاصة على الطرائق الملموسة لصنع النقاط/العلامات (La fabrication des notes).

1- Hadji (charles):L'Évaluation, Règles du jeu, Des intentions aux outils, Op, cit. P22.

2- انظر:

-Merle (Pierre): Sociologie de l'évaluation scolaire, PUF, Que sais-je? 1998.

3- Merle (Pierre): Sociologie de l'évaluation scolaire, PUF, Que sais-je? 1998. P 120-121.

تميزت المقاربة الثانية، التي تم تقديمها على نطاق أوسع في هذه الدراسة، باستخدام الأداة الإحصائية، وبالجمع بين منظور اجتماعي-ديموغرافي مرتبط بمعرفة طرائق اختيار التلاميذ وفقاً لخصائص سيرتهم الذاتية والتّهج السوسيو-اقتصادي.

واحدة من أغنى نتائج التيارات البحثية هذه، هي إظهار تراكم اللامساواة الاجتماعية في النجاح المدرسي بشكل كبير داخل المؤسسة التعليمية (L'institution éducative). وتظهر جميع الأبحاث المقدمة في الواقع بشكل كافٍ أن النجاح المدرسي يعتمد على:

1/ متغيرات السيرة الذاتية (الجنس، الأصل الاجتماعي) التي تؤثر بشكل كبير، أثناء الدراسة على فرص النجاح بسبب التصنيف الاجتماعي وتحيزات التوجه المرتبطة بهذه المواقف الاجتماعية المحددة؛

2/ العوامل السياقية (Facteurs contextuels) مثل الأساتذة والفصول والمؤسسات التي حضرها التلاميذ. إذ تعتبر هذه العوامل السياقية عرضية جزئياً ولكنها تنتج أيضاً عن الاستخدام الفارقي (Utilisation différentielle) للمؤسسة المدرسية وفقاً للخلفيات الاجتماعية.

من الواضح أن هاتين المجموعتين (السيرة الذاتية والسياقية)، ليستا مستقلتين وتجمع آثارهما بشكل عام إلى هذين التفسيرين الأولين اللذين يركزان على طريقة عمل المؤسسة المدرسية، فمن الضروري إضافة تأثير متغيرات "الموضع" (Position). يساهم الوضع الاجتماعي للتلميذ في تحديد قرب معين من الثقافة والمعرفة المدرسية (...). ومكانه بين الأقران وحجمه وجنسه.

أخيراً، يجب أن نضيف بُعداً أهمّ لفترة طويلة جداً وهو ضروري: وزن التاريخ الفردي لكل تلميذ: التجربة الذاتية المدرسية والإحباطات والاعترافات الأسرية وطرائق الاندماج في مجموعة الأقران والتاريخ المدرسي للأشقاء والآباء وديناميكيات التعبئة الأسرية تجاه الطفل فيما يتعلق بالمعرفة والمدرسة... تساهم جميع الأحداث والمواقف في تنوع النجاح الأكاديمي للتلاميذ حسب الفئات الاجتماعية وداخل كل أسرة.

تساعد سوسيولوجيا التقويم، من خلال الدراسة الملموسة لصنع العلامات وقرارات التوجيه، على إظهار أن التسلسلات الهرمية للمدرسة -وتسلسلات السلطة- هي منتجات اجتماعية طوّرتها المؤسسة التعليمية وفاعليها بشكل كبير¹.

يتضح أنّ بيير ميرل (P. merle) في كتابه (Sociologie de l'évaluation scolaire)، يحاول إنزال نظرية إعادة الإنتاج على التقويم المدرسيّ معتبراً إياه وهما مدرسياً، يتم تحليل التقويم الفصلي (L'évaluation en classe) وكذلك الامتحان فقط على أنهما أوهام مدرسية ضرورية لإضفاء الشرعية على النخب الاجتماعية. هذا إن دل على شيء فإنما يدل على انحياز المدرسة بما في ذلك التقويم المدرسي إلى المجموعات الاجتماعية المحظوظة سوسيو-اقتصادياً. وعطفاً على ما سبق نستحضر قول بيير بورديو P. Bourdieu "وهكذا يقاد الأطفال الفقراء ثقافياً واجتماعياً بهدوء إلى "مذابح" الامتحانات"². فقد سار

1- Merle (Pierre): Sociologie de l'évaluation scolaire, Op, cit. P 121-122.

2- ورد «قول بيير بورديو» عند:

براديفم إعادة الإنتاج — مع بورديو وباسرون- في اتجاه جعل التّقويم الأساس النّاطم لنظرية إعادة الإنتاج نفسها. فضلا عن كون مؤسسة المدرسة تظل من الآليات والأجهزة الإيديولوجية الرّئيسة لإضفاء الشّرعيّة على عمل الدّولة من خلال انفتاحها على العموم، فإنّها تسهم كذلك في تجسيد مبدأ الانتقاء الاجتماعيّ والطبقيّ انطلاقا من فعل التّقويم والامتحان. ورغم أنّنا نرى في التّقويم فعلا بيداغوجيا يروم تقويم كفاءات المتعلّم وكفاياته، فإنّه يظلّ فعل "سلطان رمزي" (بلغة بورديو) يمارس تحت إشراف مختلف الفاعلين التّربويين الذين ينخرطون —بوعي ودون وعي- في خدمة الرّهان الإقصائيّ للطّبقات العليا على حساب الطّبقات الدنيا؛ فمثلا، يختلف الحكم الجماليّ أو الفنيّ لمتعلّم له خزان من الرّساميل الاجتماعيّة والثّقافية عن حكم اجتماعيّ لطفل من طبقة دنيا لا يتمثّل أو يستوعب طبيعة الشّروط الفلسفيّة والتاريخيّة لمقولات الفنّ والإبداع. إذ يُنتقى الأول ويُقصى الثّاني من خلال الشّروط الطّبقيّ لنظام التّقويم -المشرعن تربويًا وقانونيًا- الذي يتماشى مع أصحاب الحظوظ الاجتماعيّة¹.

2-3- التّقويم المدرسي على خلفية الأطر المرجعية المغربية لمهن التربية والتكوين:

تعددت تعريفات "مفهوم التّقويم" ومن أبرزها: التّقويم هو نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة وتقدير بواسطة نقطة، وهو يعتمد طريقة معينة أو مقاييس تدخل في سلوك معين أو إنتاج ما. فهو عملية جمع بيانات أو معلومات كمية أو كيفية، عن ظاهرة أو موقف أو سلوك وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها، قصد استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار بخصوص الشيء الذي يقوم. وهو أيضا سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلّم عند شخص، بكيفية موضوعية، بالنظر إلى الأهداف الخاصة أجل اتّخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بتخطيط مساره المستقبلي². نستنتج من التعريف الأخير أن التّقويم البيداغوجي عبارة عن سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل الدراسي لشخص معين وتشخيص صعوبات التعلّم التي تعيق نموه المعرفي، بالنظر إلى المنهاج المسطر، بهدف إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم³. تتعدد أنواع التّقويم لتشمل: أ- التّقويم التشخيصي. ب- التّقويم التكويني. ج- التّقويم الإجمالي³.

من خلال أهداف التّقويم، يمكن اعتبار أن عملية التّقويم تستهدف الكشف عن مواطن القوة التي يجب تعزيزها والتعثّرات التي ينبغي تجاوزها، وهي عملية تمكن الأستاذ(ة) من اتخاذ تدابير ملائمة ودقيقة لتفعيل كفايات المتعلم(ة) وتطويرها. ومن ثم يجب أن يركز التّقويم، سواء التشخيصي منه أو التكويني أو الإجمالي، على مبدأ تقويم الكفايات التي اكتسبها المتعلم(ة). وتبعاً لذلك فإن أساليب التّقويم لا تقيس فقط

- النجاري (زينب): المدرسة والنوع الاجتماعي الحركية المدرسية والاجتماعية للفتيات بالوسط القروي المغربي، منشور ضمن كتاب جماعي تحت عنوان قضايا في سوسيولوجيا التربية النوع والبيئة والقيم، من تقديم وتنسيق فوزي بوخرىص وعبد الله هرهار، مطابع الرباط نت، المغرب، 2018. ص 94.

1الإدريسي (محمد): مرجع سابق. صص 159-160.

2وزارة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي: الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009. ص 55.

3 المرجع نفسه. صص 55-56.

الجوانب المعرفية الصرفة لدى المتعلم(ة)، بل تقيس أيضا قدرته على توظيف هذه المكتسبات وقدراته التعبيرية والتحليلية والمنهجية والاستراتيجية¹.

في ما يتعلق بوظائف التّقييم، فإن له ثلاث وظائف رئيسية: وظيفة توجيهية ووظيفة تعديلية، ووظيفة إسهادية، وهو يشمل المكتسبات اللّغوية والمعرفية والمهارية والقيم والمواقف، ويعتمد معايير ومؤشرات بغية تقييم إنتاج المتعلم (ة) من زوايا مختلفة تحدد المعايير صفات العمل المنتظر من إنتاج المتعلم(ة)، ويتم تحديدها عند صياغة الكفاية، ويشترط فيها أن تكون مستقلة بعضها عن بعض بهدف تحقيق الإنصاف؛ و تنقسم إلى قسمين: معايير الحد الأدنى (معايير أساسية يعتبر التمكن منها ضروريا لامتلاك الكفاية)، ومعايير الإتقان (معايير تتعلق بجودة المنتج، كما تتيح قياس مستوى الأداء في فترات زمنية متوالية)².

هناك توجهات واختيارات في مجال التّقييم والإشهاد، إذ، وفي إطار عناية النظام التربوي بالمنهج الدراسي في مفهومه الشامل والمتكامل، تم إيلاء التّقييم عناية واضحة تتجلى من خلال المبادئ والتوجهات الآتية: ربط التعليم بمحيطه من خلال ملاءمة المنهج والبرامج الدراسية للمنتظرات، وتحقيق العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع. لذا، ينبغي أن تتأسس وضعيات التّقييم على معطيات منسجمة مع المحيط وإرساء مدرسة موحدة الأهداف، متنوعة الأساليب والأشكال التّقييمية حتى تتم الاستجابة لجميع انتظارات المستفيدين من الخدمات التعليمية باعتماد العدل والمساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص في التّقييم التربوي، وذلك انطلاقا من أن المدرسة مجال حقيقي لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية³.

3- في سوسولوجيا التّقييم المدرسي: من أجل فهم فعل تقييم الأستاذ/ة للتلاميذ؛ من الاختلال إلى السعي نحو التوازن:

تشكل ممارسات التّقييم أهمية جوهرية في أنشطة الأساتذة. في جانب تقييم الأستاذ للتلاميذ؛ بواسطة النقط، تسمح المعدلات السنوية التي يمنحها الأساتذة، بتدبير تدفقات التلاميذ وظيفيا حسب التخصصات والمستويات بغاية التوجيه (Orientation)، الرسوب (Redoublement) والارتقاء إلى مرتبة/مستوى عال. لكن على مستوى تحليل فعل تقييم الأستاذ للتلاميذ وتحديد وسط "العملية التّقييمية"⁴ تطرح العديد من المشاكل والاضطرابات السوسيو-تربوية والنفسية أو ما يمكن نعتة بـ "اللاتوازن السوسيو-تربوي" بسبب النقط خاصة. حيث وضح ذلك بيير ميرل كما يأتي:

1- مديرية المناهج: مستجدات المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي برسم السنة الدراسية 2021/2020، يوليو 2020، ص41.

2- مديرية المناهج: مرجع سابق، ص42.

3- مديرية المناهج: مرجع سابق، ص41.

4- تنجز العملية التّقييمية وفقا لإجراءات يمكن طرحها على النحو الآتي: تحديد "أداة": ملاحظة (تلقائية/منظمة) أو امتحان/اختبار (كتابي/شفهي)،... إلخ تحديد "شكل": سؤال، تمرين، وضعية،... إلخ تحديد "معايير": باريم، تحقيق هدف، مقارنة،... إلخ تحديد "قياس": نقط، حروف، علامات، عبارات (كتابية/شفهية)،... إلخ

• **تنقيط مختلف حسب المصححين:**

أولى أوجه القصور؛ هيأنا لنقطة تشكل تقويما غير دقيق لمهارات التلاميذ: ولقد أوضحت بشدة أعمال الديسيميولوجيا (دراسة إحصائية للنقط التقويمية) أن الورقة المصححة هي موضوع ملاحظات مختلفة من معتقدات المؤسسة المدرسية، أن فكرة الحصول على نقطة محددة هي قياس لا جدال فيه لمهارات التلاميذ. فالنقطة تسمح فقط بالتمييز بين مستويات المهارات (compétences) ، والاختلاف بين التلاميذ الممتازين الجيدين المتوسطين أو الأضعف. لذلك، من الضروري التساؤل عن فائدة التقييم على 20 نقطة.

• **تصحيح تحت التأثير.**

ينبغي أن نضيف محدودية أخرى، وهي مسألة "التحيزات الاجتماعية للتنقيط"، يشير هذا التعبير إلى بعض أخطاء التنقيط التلقائية المرتبطة بالمعلومات المتوفرة لدى المصححين حول أصحاب الأوراق (التلاميذ). حيث قام كل من آلان مينغات (A.Mingat) وماري دوري بيلا (Duru-Bellat) 1993 بتسليط الضوء على وجود التحيزات الاجتماعية التالية:

- تحصل الفتيات على معدل نقط أعلى من الفتيان².
- يتم تنقيط التلاميذ الراسبين بشكل أكثر صرامة من التلاميذ الجدد، وينطبق الشيء نفسه على التلاميذ المتأخرين (En retard) الذين ليسوا راسبين.
- يتم تنقيط أبناء الأطر العليا في القسم بنحو أفضل من الأطفال المنتمين إلى الأوساط الأخرى (أطفال العمال).

يمثل هذا التحيز الاجتماعي في التقويم المقدر بحوالي (25%) فارق معدل النقط الذي يفصل بين أبناء الأطر وأبناء العمال. إن معرفة أن صاحب الورقة هو تلميذ ممتاز أو أنه تلميذ ذو مستوى متواضع يؤدي ذلك إلى تنقيط جيد في الحالة الأولى وتنقيط ضعيف في الحالة الثانية. إن الأصل المدرسي للتلميذ - سواء مؤسسة مرموقة أو مؤسسة ذات سمعة متدهورة- يؤثر أيضا على تنقيط الأستاذ. إذا تأثر الأستاذ بالخصائص الاجتماعية والمدرسية لأصحاب الأوراق (التلاميذ)، فإنهم يتأثرون أيضا بترتيب وتسلسل الأوراق.

كل هذه الأسباب التي ينبغي أن تقود منطقيا الفاعلين في المدرسة إلى إعطاء أهمية أقل للتنقيط، فهذا الأخير مقدس، في حين أنه أداة قياس موثوقة نسبيا.

• **التنقيط وتقدير الذات:**

إن النقط/العلامات العالية، وتقديرات الأساتذة، ورضا أولياء الأمور هي مصدر تهمين وتقييم مدرسي (valorisation scolaire)، وتعزيز للدافع، وتشجع التلاميذ على مواصلة جهودهم، وتسهم في النجاح. بينما

1- Merle (Pierre): L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? La Découverte, N12/2. 2012. P 218.

2- Merle (Pierre): L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? Op, cit. P219.

تنتج النقطة السيئة مشاعر الدونية، والإحراج الدراسي، والتنقيص من الذات، وغياب الحافزية، وكرهية الأساتذة ورفض المدرسة والإحباط المكتسب. وفي نهاية المطاف، ينتهي التلميذ بسبب التقييمات السلبية للأستاذ. فيتم التعبير عن هذا الشعور من خلال التعبيرات الشائعة مثل "أنا لست بارعة في الرياضيات"، "أنا لا أفهم شيئاً في الرياضيات" فالأحكام المدرسية هي الوحيدة الحاسمة والدائمة تعمل أن تكون هدامة. هذا هو الحال عند تقديم نقط أوراق الامتحان بصوت عالٍ وبترتيب تنازلي وربما يكون مصحوباً بتعليق مهين. ينبغي أن نتذكر أن نظام التنقيط المعمول به في المدرسة الفرنسية هو أحد أسباب انقطاع التلاميذ عن الدراسة¹.

بعد ما ذكر من مشاكل عملية التنقيط، وفي اتجاه البحث عن الحلول وإمكانات خلق "التوازن السوسيو-تربوي"، سعى بيير ميرل إلى الإجابة على سؤال ما التحسينات الممكنة حول ممارسة عملية التنقيط؟ حيث ركّب الإجابة على النحو الآتي:

يعاني نظام التنقيط الحالي عديد النواقص. ويمكن أن يخضع لتحسينات من شأنها أن تدخل تعديلات هامة على العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ حول النقطة وعلاقة هؤلاء التلاميذ بالمدرسة. هناك عدة مسارات واتجاهات ممكنة² في هذا الصدد، منها:

• الاعتماد على باريمات للتنقيط:

إن الباريم هو المعيار في بعض التخصصات، ولكنه في كثير من الأحيان غائب في تخصصات أخرى. وفي الوقت نفسه يعتبر دليلاً توجيهياً للأستاذ وقدرًا من ضمان الإنصاف للتلميذ. تشير الأبحاث إلى أن التلاميذ يعتبرون التنقيط أكثر مصداقية في التخصصات التي يستخدم فيها الباريم وخاصة الرياضيات. وفي الحالة المعاكسة، غالباً في اللغة الفرنسية أو الفلسفة، يشعر التلميذ بتنقيط "تعسفي" وفقاً للأستاذ وتقديراته واعتباراته الشخصية وبشكل غير عادل وبالتالي، تتضاءل وتتقلص استثماراته المدرسية³.

• الحفاظ على الأنونيميا (L'anonymat) الاجتماعية والمدرسية للتلميذ:

هناك حاجة إلى الحد من المعلومات (connaissance) المدرسية والاجتماعية للتلميذ، من أجل التقليل من التحيزات الاجتماعية. لهذا السبب، يتوجب على الأستاذ أن يلغي أو يقلل بشكل ملموس استخدام بطاقات المعلومات أو البطاقات التعريفية (fiches de renseignements) التي يقوم بملئها تلاميذه، غالباً في بداية الموسم الدراسي. تحتوي هذه البطاقات على قدر معين من المعلومات - مهنة أولياء أمورهم، أعمارهم، تكرار العام الدراسي، مستواهم السابق - والتي من شأنها أن تؤثر في تنقيط أوراق التلميذ.

1- Merle (Pierre) :L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? Op, cit. Pp 220-221.

2- Ibid, Op, cit. P221.

3- Ibid. P222.

لقد أظهرت الدراسات السيكولوجية والسوسيولوجية باستمرار آثار هذه المعلومات على تنقيط الأساتذة¹. كل وسط اجتماعي له طقوسه الخاصة، حتى لجوء الأساتذة إلى هذه البطاقة التعريفية يعكس نوعاً من الطقوس الخاصة بالعرض المدرسي. ترتبط إلزامية عرض/تقديم الذات (présentation de soi) هذه بشكل أو بآخر بالعنصر المركزي والأساسي لمشروع المؤسسة المدرسية: وهو تقويم مهارات التلاميذ (...) على أساس اعتماد نموذج التلميذ بلا ماضٍ (l'élève sans histoire) حيث يشير هذا التعبير إلى تصور معين للتلميذ الذي لا حاجة لنا في معرفة فشله أو نجاحاته السابقة أو أصله الاجتماعي.

• إعطاء الأولوية للتنقيط الإيجابي (المشجع) بدل التمسك بالنقطة/العلامة الحقيقية:

إنّ عدم اليقين الكبير بشأن الدرجات/النقط يجب أن يدفع الأساتذة إلى إعطاء أهمية أكبر للتأثيرات العكسية والمحبطة للدرجات السيئة. ومع ذلك، فإن بعض الأساتذة يتمسكون بفكرة القياس الدقيق لكفاءة التلاميذ (ميرل، 2007). ويستخدم هؤلاء الأساتذة سلم الدرجات بأكمله، وخاصة الأدنى منها، كمصادر للتأمل. ويدرك الأساتذة الآخرون، الأكثر تشككاً، عدم اليقين في درجاتهم/نقطهم. حيث يترددون في إعطاء درجات أقل من 5، أو حتى 6 أو 20/7. يشيرون أحياناً إلى أنهم يستخدمون درجات "علاجية"، أي مسترشدين بالرغبة في تشجيع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات ومكافأة عملهم وتقديمهم حتى لو ظل ذلك محدوداً. إن هذا الاستخدام البيداغوجي للنقاط يتخلى جزئياً ولحظياً عن مبدأ المساواة في العلاج (Traitement) الذي يصعب تحقيقه من حيث مادة التقويم (Matière d'évaluation) لصالح مصلحة عليا: الحفاظ على تلمذ التلميذ وحافزته/دوافعه في مواجهة التعلّمات. يعتبر التنقيط رافعة نفسية وبيداغوجية قوية. غير أن سوء الاستخدام يؤدي إلى دوامة الفشل: نقط سيئة تدفع بالتلميذ إلى الاحباط لتعاد إنتاج نقط سيئة في حين نقط مشجعة تدفع بالتلميذ إلى الدافعية والتعلم لتعاد إنتاج نقط مشجعة وإيجابية. التلميذ ليس أداءً يجب تقييمه، بل هو ذكاء يجب بناؤه².

• تعاقّد حول ممارسات التقويم:

يمكن تعزيز هذا التعاقّد والاتفاق (contractualisation)، لينظر إلى التقويم على أنه عقوبة مرهقة ومجهدة، وذا تعب كثيف نفسياً، ولكن يتم دمجها بكيفية هادئة في العملية التعليمية. ولتحقيق هذه النتيجة المذكورة:

- ينبغي تفضيل إجراء امتحانات عديدة مكان امتحان واحد وفاصل.
- إلغاء الاختبارات أو الأسئلة المعرّقة والمملّوية.
- إجراء تمارين و امتحانات في تناول التلاميذ الأضعف.
- تغيير طبيعة الاختبارات (المطولة، القصيرة المدة، الشفوية، الكتابية، أسئلة الدروس، أسئلة عامة).

1- Merle (Pierre):L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? Op, cit. P223.

2- Ibid.P224.

- إخبار التلاميذ بتاريخ الامتحانات.
- إتاحة الفرصة للتلميذ للاستدراك في الفصل الدراسي من خلال إلغاء الاختبار الذي فشل فيه، وإمكانية نجاحه في تمرين جديد¹.

• التمييز بشكل واضح بين التقويم في القسم والامتحان والمباريات:

نقد بعض الأساتذة الممارسات التعاقدية لعملية التنقيط وتصوروا تدريجيًا التقويم كأداة في خدمة التعلّمات (Apprentissages). ولكن من المفارقة أن هذا التعاقد الإيجابي لممارسات التقويم لا يدرّس للأساتذة إلا قليلاً (...). في بعض الأحيان يجب أن يكون متوسط درجات/نقط الفصل - في سبيل التعريف - مساوية لـ 10/20 وهو ما يعني مراعاة أن جزءًا كبيرًا من التلاميذ يجب أن يفشلوا عادةً في الاختبارات. ليس المقصود من هذا التقويم، كما هو الحال في المباريات (Concours)، تصنيف التلاميذ لتحديد الأفضل؛ ليس لغرض القضاء على الأضعف، كما في الامتحان. بل الهدف الأساسي هو توفير معايير، سواء للأستاذ أو للتلميذ، بشأن المهارات المكتسبة وتلك التي لا يزال يتعين إتقانها. والإشارة إلى المتوسط (Moyenne) ليس لها أي معنى على الإطلاق. هذا الخلط بين علامة/نقطة الامتحان وعلامة المباريات والتقويم العادي داخل الفصل يضر بالتلميذ، وبالأستاذ أيضًا. فإحباط الأول يؤدي إلى جعل عمل الثاني أكثر صعوبة².

• وضع ضوابط على المهارات المحددة في إطار "القاعدة" (Socle):

ينصّ قانون التوجيه والبرامج لمستقبل المدرسة الصادر في نيسان/أبريل 2005 على أن المدرسة يجب أن تضمن لجميع التلاميذ إتقان "الأساس المشترك للمعارف والمهارات" في نهاية التعليم الإلزامي. ويجب أن يكون لهذا الإطار القانوني نتائج على الطريقة التي يصمم بها الأساتذة طرق التدريس والتقويم. يهدف هذا القانون إلى التحقق من إتقان المهارات المحددة في الكتيب الشخصي للمهارات. غالبًا ما تكون هناك فجوة بين النصوص التشريعية وممارسات تقويم الأساتذة نظرًا إلى كون الروابط بين البرنامج والتدريس غير دقيقة والروابط بين التدريس والتقويم. هذه الحالة لها ثلاثة أصول. فمن ناحية، لا يزال الأساتذة الجدد، أثناء تدريبهم، قليلي الوعي بأهمية التقويم بالمهارات ومبدأ القاعدة (Socle). ومن ناحية أخرى، يصعب على الأساتذة الذين يشغلون مناصبهم لفترة طويلة أحيانًا، الدخول في منطق قاعدة المهارات لأن البرامج لم يتم إعادة تصميمها دائمًا مع مراعاة المهارات التي يعد إتقانها أمرًا ضروريًا. وفي هذه الحالة فإن البرامج، حتى الحديثة منها، لا تحمل أساليب تقويم جديدة بل عائقًا لهم. يعد تبسيط الكتيب الشخصي للمهارات الذي قرره فنسنت بيلون (Vincent Peillon) أيضًا ضرورة لجعل هذا الكتيب في متناول الأساتذة والتلاميذ وأولياء الأمور³.

1- Merle (Pierre) :L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? Op, cit. P225.

2- Ibid,Op, cit. 225-226.

3- Merle (Pierre): L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? Op, cit. Pp 226-227.

• الاستفادة/ الاستلham من أساليب التنقيط المعمول بها في البلدان الأخرى:

رغم أن العديد من المدرسين ملتزمون بشبكة تنقيط من 0 إلى 20، وحتى الذين يستخدمون نصف التنقيط (أي من 0 إلى 10)، فإن بلدانا مثل ألمانيا وفنلندا والولايات المتحدة يلجؤون إلى شبكات تنقيط أقل تفصيلا بكثير. تعتمد المدرسة الفنلندية أيضا على نظام تنقيط ملائم وصديق للتلاميذ، وتتراوح النقط من (4/10 أدنى نقطة) إلى النقطة 10/10 (...). تتدرج النقط على النحو التالي: النقطة 4 تعني (تمرين فاشل)، (5 كافي)، (6 متوسط)، (7 مرضي)، (8 جيد)، (9 جيد جدا)، (10 ممتاز). يتضح أن هناك نقطة واحدة فقط (4/10) توضح للتلميذ أنه فشل في التمرين. إن الهدف من التنقيط الفنلندي من ناحية يسمح للتلميذ الذي فشل في التمرين وحصل على معدل 4/10 بالحفاظ على كل فرصة في الحصول على المعدل (بمعنى أنه يحتاج فقط إلى 6/10؛ ومن ناحية أخرى، من أجل تعزيز (Valoriser) النجاح وتقييمه. بالتالي، فإن المبدأ الرئيسي للتنقيط الفنلندي هو الحد من الإحباط المرتبط بالنقط المنخفضة، ومكافأة عدد من الأوراق الجيدة. إذ نجد في الولايات المتحدة تستخدم تنقيطا من خلال الحروف من A إلى F. وفي فنلندا، ليتم تنقيط التلاميذ في المدرسة الابتدائية، بل يتم تنقيطهم غالبا في المرحلة الإعدادية. من المسلم به ألا يكون التقييم موضوع نقاش ممثلي التلاميذ وأولياء الأمور في مجلس المدرسة. إن هذا الموضوع هو نوع من مجالات الخبراء حيث يكون الحق في التعبير عموما لا جدوى منه¹.

4- خاتمة: من أجل تركيب شمولي للموضوع:

في سبيل طرح مضمون هذا الموضوع في شكله الإجمالي وفق رؤية غائية وشاملة، يمكننا الاستهلال باعتبار تناول التقييم وما يطرحه من إشكالات داخل المدرسة يُلزم الباحث والقارئ على حد سواء التوفر على قاعدة إبستمولوجية² حول أدبيات علوم التربية، نظرا إلى ما يتضمنه السياق المعرفي من نظريات ومفاهيم مجاورة مستقاة من مختلف المجالات المعرفية ذات البعدين: إنساني-بيداغوجي، قصد بلوغ درجة من الفهم الوافي حول التقييم المدرسي وما يخلقه من سجل على مستوى فعل ممارسة التقييم.

في واقع الحال، تستدعي معالجة إشكالية تقييم الأستاذة/للتلاميذ ضمن سوسيولوجيا التقييم المدرسي وفق الباراديكم والمنظور التأويلي (الميكروسوسيولوجيا)³ في علم الاجتماعي، الدخول إلى "العلبة

1- Ibid, Op, cit. Pp 227-228.

2- يمكن اعتبار أن لفظ إبستيمولوجيا استخدم عند بعض اللغات المعاصرة كمرادف وحيد لنظرية المعرفة، وأنه جاء عند البعض كفيلسوف العلم ميرسون، ليعني (...). فلسفة علم (...). بعبارة أخرى إن عبارات "نظرية المعرفة"، "فلسفة العلوم"، لا تردنا هنا إلى مباحث بعينها وإنما إلى كفاءات متباينة لاهتمام الفلسفة بالعلوم (...). وهي تعني الظروف المحددة التي تتم فيها صياغة مشكل ما، أي ظروف الإنتاج النظري. ورد عند:

- بنعبد العالي (عبد السلام) ويفوت (سالم): درس الإبستيمولوجيا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى 1985. ص 9.

3- بخصوص المنظور التأويلي ضمن علم الاجتماع أوضح أنطوني غيدنز أن النظريات السوسيولوجية التأويلية تشترك في مسألة اللغة والمعنى في علاقة بـ "الفهم التأويلي" للفعل البشري. يمكن الاطلاع في هذا الشأن حيث تم التفصيل فيه من طرف:

السوداء¹ من أجل الكشف عما يدور داخلها من مشاكل تستلزم النظر إليها من عدة زوايا: اجتماعية، نفسية، بيداغوجية، ديداكتيكية. فالتداخل بينهم قائم على عدة أشكال -سواء على انفصال أم ارتباط- داخل المدرسة وضمن التقويم كفعل سوسيو-تربوي، حيث تترجم تلك المشاكل إلى ما هو اجتماعي (انحيازات اجتماعية)، نفسي (تقدير الذات...) وبيداغوجي/تربوي (التجربة المدرسية المهنية). سيرا في اتجاه الحلول الممكنة للحد من تلك المشاكل المبنية على فعل التقويم (وتحديد عملية التنقيط)، سعى بيير ميرل إلى استجلاء حزمة من التعديلات الرامية إلى خلق "التوازن السوسيو-تربوي" انطلاقا من وضع تحسينات علاجية. فقد توزعت على عدة مستويات، تركز إجمالا في: تجويد الممارسات البيداغوجية للتقويم، وكذلك إبراز إضاءات توجيهية ذات بعدين اجتماعي ونفسي، بالإضافة إلى الدعوة إلى محاولة تسييج فعل التقويم بقاعدة تشريعية (Législatif) تأطيره وتميز فيه، منهيًا رؤيته العلاجية بفتح باب الاستفادة من بلدان أخرى من حيث الممارسة التقويمية داخل المدرسة.

وفي الختام، ندعو إلى تقويمات شمولية وتكوينية. إذ أن التقويم الموحد يحمل هدفا تكوينا، ويساعد على توجيه الأستاذ للإجابة على أسئلة مركزية: في أي المجالات يكون لدى تلاميذي مستوى مرض؟ في أي مجالات أخرى لا يزال هناك تقدم يتعين إحرازه؟ يختلف مفهوم التقويم هذا اختلافا جذريا عن المفهوم المطبق في فرنسا [نموذجا] حيث تقتصر التقويمات بشكل أساسي على الفصل الدراسي وحيث يصعب معرفة ما تقيسه الدرجات/النقط بدقة لأنها لا تستند إلى تمارين مشتركة بين الجميع، علاوة على ذلك، موضوع مقياس/ باريم (Barème) خاص بكل أستاذ. إصلاح ممارسات التنقيط ليس لإزالة المعايير ولكن لتحديد المتطلبات المشتركة لتعلمات التلاميذ بوضوح. الهدف الذي تسعى إليه الأشكال الجديدة للتقويم هو التكوين (Former)، وتعزيز النجاح، وليس الاستسلام للهوس بالمنافسة والترتيب (Classement). منذ الصغر، حيث يعد التكوين والترتيب هدفان متنافسان².



- احجيج (حسن): مدخل إلى علم الاجتماع نظرياته - مناهجه - قضاياها المعاصرة، مؤنوم بلا حدود، لبنان - بيروت، الطبعة الأولى 2020. ص 226-228.

1- Dubet (François) et Martuccelli (Danilo): A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire, Seuil, 1996, P434.

2- Merle (Pierre): L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? Op, cit. P229.

قائمة في المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

- 1- احجيج (حسن): مدخل إلى علم الاجتماع نظرياته - مناهجه - قضايا المعاصرة، مؤمنون بلا حدود، لبنان - بيروت، الطبعة الأولى 2020.
- 2- الإدريسي (محمد): إشكالية التقويم الشمولي لمعارف المتعلمين، قراءة في باراديغم سوسيولوجيا التقويم المدرسي. مجلة نقد وتنوير، تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية. العدد السادس، السنة الثانية، كانون الثاني/يناير 2021.
- 3- أكراسي (عمر): التقويم التربوي: نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية، مجلة البيداغوجي، العدد 5-6 أبريل 2019.
- 4- الأمراني (عبد العزيز العلوي): دور التقويم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس، دفاتر التربية والتكوين، العدد 4 فبراير 2011.
- 5- بورديو (بيار) وجان-كلود (باسرون): إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. ترجمة د. ماهر تريمش، مراجعة د. سعود الولي. الطبعة الأولى بيروت 2007.
- 6- بنعبد العالي (عبد السلام) ويفوت (سالم): درس الإيستيمولوجيا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى 1985.
- 7- مديرية المناهج: مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي برسم السنة الدراسية 2020/2021، يوليو 2020.
- 8- النجاري (زينب) وآخرون: قضايا في سوسيولوجيا التربية النوع والبيئة والقيم، من تقديم وتنسيق فوزي بوخريص وعبد الله هرهار، مطابع الرباط نت، المغرب، 2018.
- 9- وزارة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي: الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. 2009.

باللغة الأجنبية:

- 1- Chartier (Philippe), Terriot(Katia) et Vrignaud(Pierre): **l'orientation scolaire et professionnelle Pratiques d'évaluation**, Éditions Mardaga. 2018
- 2- Dubet (François) et Martuccelli (Danilo): **A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire**, Seuil, 1996.
- 3- Hadji (Charles): **L'Évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils**, ESFéditeur, Paris, 1989.
- 4- Merle (Pierre): **L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes?** La Découverte, N12/2. 2012.
- 5- Merle (Pierre): **Sociologie de l'évaluation scolaire**, PUF, Que sais-je? 1998.