إشكالية التقويم الشمولي لمعارف المتعلمين:
قراءة في باراديغم سوسيولوجيا التّقويم المدرسي

The Problematic Issue of the Holistic Evaluation of Learners' Knowledge: A Review of the Sociological Paradigm of the school Assessment.

محمد الإدريسي

باحث - جامعة ابن طفيل

المغرب

mohamed-20x@hotmail.com

إشكالية التقويم الشمولي لمعارف المتعلمين: قراءة في بارادیغم سوسیولوجیا التّقویم المدرسي*

محمد الإدريسي

الملخّص

نسعى من خلال هذه الورقة إلى محاولة الوقوف عند مختلف الشروط التاريخية والإبستيمولوجية المتحكمة في ميلاد سوسيولوجيا التّقويم وتطوّرها ومقاربة الفعل التّقويمي باعتباره فعلا اجتماعيّا من خلال لدارسة مدى ارتباط التقويم الشمولي لمعارف المتعلمين بمختلف أنماط النّجاح المدرسيّ والشّخصيّ والمهنيّ والاجتماعيّ بالاعتماد على قراءة في الفصل الأخير من كتاب "سوسيولوجيا التقويم المدرسي" لـ"بيير ميلر" ومناقشته والرهان على توفير الشّروط الابستيمولوجية لإمكانيّة قيام سوسيولوجيا للتقويم في السّياق المغربيّ منفتحة على التّحولات الّتي يعرفها حقل سوسيولوجيا التّربية والمدرسة في السّياق الغربي.

الكلمات المفاتح: الممارسات التدريسية، بيير ميلر، سوسيولوجيا التقويم، السوسيولوجيات الجديدة للتربية، فرنسا، المغرب، الدول العربية.

Abstract

The current paper endeavours to analyse various historical and epistemological conditions controlling the emergence and evolution of the sociology of evaluation, as well as approaching the act of evaluation as a social act through studying the extent of correlation between the holistic evaluation of learners' knowledge and various types of school, personal, professional and social success. It is based on reviewing and discussing the last chapter of Pierre Miller's Sociology of the School Evaluation. The latter is considered as a starting point to provide the epistemological conditions to enable the establishment of the sociology of evaluation in the Moroccan context opened to the transformations that the field of educational sociology and school in the Western context experiences.

Keywords: Teaching Practices, Pierre Merle, sociology of evaluation, The New Sociologies of Education, France, Morocco, Arab countries.

أولا– في الشروط الابستيمولوجية والتّاريخية لتطوّر سوسيولوجيا التّقويم

يعود الاهتمام المؤسّساتي بالتّقويم في حقل التّربية إلى ستّينيات القرن الماضي بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، مع تنفيذ سياسات الإدارة العامّة الجديدة (The New Public Management) الرّامية إلى ترشيد العمل في الإدارات العموميّة وتوجيه الإنفاق الحكومي نحو تحسين التوجيه المدرسي وتطوير أداء الطّلاب استنادا إلى نتائج التعليم العمومي[1] والرّهان على التقويم باعتباره فعلا سياسيّا واستراتيجيّا أكثر منه اجتماعيّا وتربويّا. وتبعا لذلك، تم النّظر إلى فعل التّقويم في اقترانه بالمنظومة التّربوية ككل (أي خارج مؤسسة المدرسة بالضرورة)، على أساس أن الدولة هي الفاعل الأول والأخير في صياغة المدخلات والمخرجات العامّة للفعل التّعليميّ والتّربويّ.

ورغم رجوع بدايات الاهتمام السوسيولوجي بالتّقويم المدرسي (في إطار سوسيولوجيا التّربية) إلى اللّحظة الكلاسيكية والمعاصرة، في سياق البحث عن تقويم النّظم التّعليمية بالموازاة مع بحث "الدولة" عن إعطاء الشّرعية لمناهجها وبرامجها التّعليميّة القصيرة والمتوسّطة الأمد[2]، فإنّ الحديث عن تخصّص "سوسيولوجيا التّقويم المدرسيّ" اقترن بتطوّر السّوسيولوجيا الجديدة للتّربية (خاصّة بالسّياق الأنجلوساكسوني) خلال حقبة ثمانينيات القرن الماضي مع انفتاح العلم الاجتماعيّ على "المقاربات الميكرويّة" المعيشة وتركيزه على تحليل الشّروط الموضوعيّة لعمل المدرسة من جهة، ومن جهة أخرى تأثير التّوجهات النيوليبرالية لاقتصاد السّوق في النّظر إلى "التّقويم" نفسه باعتباره فعلا يتجاوز مجرّد كونه وسيلة إداريّة لإضفاء الشّرعية على السّياسات العموميّة للدّولة (بما في ذلك السّياسات التّعليميّة) نحو كونه "فلسفة" لترشيد العلاقة وتنظيمها بين الفعلين الاقتصاديّ والسياسيّ (كما التربوي والاجتماعي)[3].

بما أن الاهتمام بفعل التقويم قد اتّخذ صبغة سياسية خلال القرن العشرين، سواء ضمن حقل التّربية أو في مجمل مجالات تدخّل الفاعل السّياسيّ، فإنّ علماء الاجتماع قد وجدوا أنفسهم مضطرين إلى الاهتمام بالتّقويم وفقا لمقاربتين اثنتين: "ماكروية وميكروية". إذ تمّ من جهة تحليل التّقويمات المدرسيّة المرتبطة

1- Dutercq, Yves, et Xavière Lanéelle. «La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré», Sociologie, vol. vol. 4, no. 1, 2013, p: 43.

2- يمكن أن نستحضر هنا الدراسة المرجعية لعالم الاجتماع الفرنسي المؤسس إميل دوركايم حول "التطور البيداغوجي بفرنسا"، وأعمال كل من بيير بورديو وجان-كلود باسرون في إطار المرحلة المعاصرة:

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron,La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Collection Le sens commun, France, 1970.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers. Les étudiants et leurs études, Paris, Les Éditions de Minuit, France, 1964.

Émile Durkheim, L'Évolution pédagogique en France, PUF, 1902.

3- أنظر مقالة مهمة لـ "دانيلو مارتيسولي" حول نقد فلسفة التّقويم:

Danilo Martuccelli, «Critique de la philosophie de l'évaluation», Cahiers internationaux de sociologie, vol. CXXVIII/CXXIX, 2010, p: 27-52.

بتقويم الفعل التّربوي؛ رغم ضعف انفتاح صنّاع القرار أو المهنيين على هذه الدّراسات والبحوث في تنظيم السّياسات التّعليميّة (قضايا إعادة الإنتاج واللاّمساواة في الحظوظ والفرص الاجتماعية)[4].وتمّمن جهة أخرى تركيز الاهتمام على العلاقة بين فعل التّقويم والنّجاح المدرسيّ والاجتماعيّ (داخل المدرسة وداخل المجتمع) والبحث عن الشّروط والمحدّدات الكفيلة بتعريف فعل التّقويم بوصفه إنتاجًا اجتماعيًّا.

لا يخلو فعل التّقويم من إنتاج توتّرات واضطرابات بين مختلف الفاعلين في العمليّة التّربويّة والتّعليمية. فبين عدم وضوح المعايير التّربوية والتّدريسيّة لإصدار حكم تقويميّ حول عمل مدرسيّ معيّن (التّلميذ) ورفض فكرة تقويم معايير العمل المهنيّ (المدرس)، يمكن للمقوم أن يجنح نحو إصدار "حكم" قد يتحوّل إلى "موقف" –أو حتى تنميط- بخصوص وضع، انتماء، فئة عمريّة أو شريحة اجتماعية يؤثر على (في) المسار المدرسيّ والاجتماعيّ للفاعل أو يعيد تحديد استراتيجيّاته المهنيّة أو التّربوية. ونتيجة لذلك، يظهر بوضوح أنّ التّقويم هو بالأساس فعل اجتماعيّ مرتبط بطبيعة الاستعدادات القبليّة والرّهانات المهنيّة والاجتماعيّة لمختلف أطراف الفعل التّقويميّ. فسواء كان فعل التّقويم إيجابيّا أو سلبيّا فإنّه يعيد رسم طبيعة الهرميّات والتّراتبيات الاجتماعيّة وينظّم أشكال العلاقات والتّفاعلات اليوميّة، والمعيشة، وحتى المستقبلية، بين مختلف الفاعلين.

ثانيا– التّقويم باعتباره فعلا اجتماعيّا

سلّطت السوسيولوجيا المعاصرة الضوء على المكانة الّتي يحتّلها التّقويم في إنتاج الشّروط الموضوعية لعمل المنظومة التّعليمية والرّبط بين الرهانات السياسية والاجتماعيّة والتربوية لمختلف الفاعلينوذلك منذ أولى الدراسات النّقدية المنجزة حول واقع التّمدرس وولوج المدارس والجامعات بفرنسا (خلال ستينيات القرن الماضي)، الّتي حللت العلاقة بين الخلفيّة الاجتماعيّة والنجاح المدرسيّ. ولم يُنظر إلى التّقويم باعتباره فعلا تربويّا منظّما بقدر ما نُظر إليه باعتباره فعلا اجتماعيّا يتداخل في إطاره السّياسي بالطّبقي من أجل إعادة تنظيم فسيفساء التراتبيات والهرميّات الاجتماعيّة انطلاقا من مدخلات الفعل التّربوي ومخرجاته (تحت تأطير مقولة: "المدرسة ليست محايدة").

سار براديغم إعادة الإنتاج – مع بورديو وباسرون- في اتّجاه جعل التّقويم الأساس النّاظم لنظريّة إعادة الإنتاج نفسها. ففضلا عن كون مؤسّسة المدرسة تظل من الآليات والأجهزة الإيديولوجيّة 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. ومع أنّنا نرى في التّقويم فعلا بيداغوجيّا يروم تقويم كفاءات المتعلّم وكفاياته، فإنّه يظلّ فعل "سلطان رمزي" (بلغة بورديو) يمارس تحت إشراف مختلف الفاعلين التّربويين الّذين ينخرطون –بوعي وبدون وعي- في خدمة الرّهان الإقصائيّ للطّبقات العليا على

4 -Yves Dutercq et Xavière Lanéelle, «La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré», op. cit, p: 43.

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 الشّرط الطّبقي لنظام التقويم– المشرعن تربويّا وقانونيّا- الّذي يتماشى مع أصحاب الحظوظ الاجتماعيّة.

وتماشيا مع مقولات البناء الاجتماعيّ للفعل التقويمي سنعمل، في السّياق نفسه، على الرّبط بين نظم التّكوين وحجم الدبلومات *والشّهائد* (الرأسمال الثّقافي)، وبين الاندماج المهني ومستوى معارف المتعلّمين والكفاءات الواجب –دوليّا- توفّرها في المتعلّمين في إطار التّوفيق بين مدخل سوسيولوجيا التّقويم والأشكال المختلفة والمتنوّعة في السّياق المعاصر والجديد للنّجاح (أو النجاحات) المدرسيّة. *فإلى أي حد يمكن الرّبط بين تقويم الأداء المدرسيّ والتّعليمي والشّهائد والدّبلومات والاندماج في سوق الشّغل؟ وهل يمكن لنهج المقارنة أن يكون مدخلا لتعزيز الحوار والتكامل بين النّظم التّعليمية الدّوليّة من جهة، والبحث عن سبل تطوير سوسيولوجيا كونيّة للتّقويم المدرسيّ من جهة أخرى؟*

ثالثا– التّقويم الشّمولي لمعارف المتعلّمين

يطرح مفهوم التّقويم الشّمولي للمتعلّمين إشكالات تربويّة، اجتماعيّة وابستيمولوجية كذلك. فمن أجل قياس العلاقة بين المهارات والمعارف والنّجاح المدرسيّ والاجتماعيّ، لا يكفي رصد أعداد المتعلّمين الحاصلين على الشّهائد والدبلومات والبحث عن الشّروط الداخليّة لإنتاج المتعلّمين في صفوف المدرسة (المدرسة وفقا للغة السوسيولوجيات الجديدة والّتي تشمل المدرسة، المعهد، الجامعة...) أو قياس مهارات المتعلّمين ومعارفهم خارج المدرسة وبعد حصولهم على الشّهائد المدرسيّة والجامعيّة من خلال المباريات أو الامتحانات المدرجة في إطار الشّروط الخارجيّة لإنتاج المتعلّمين، ولكن وجب الانتقال نحو دراسات دوليّة مقارنة تبين حدود رهانات النّظم التّعليميّة التّقويميّة المحلّيّة والعالميّة ونجاعتها.

لكن، تظلّ في الإطار نفسه، العديد من الإشكالات المطروحة حول أشكال حضور سوسيولوجيا التّقويم في سياقنا المغربيّ والعربيّ، علما وأنّ المجال لازال خصبا للاستثمار العلميّ والابستيمولوجيّ في مثل هذه التّخصّصات الحيويّة (سوسيولوجيا التقويم، وسوسيولوجيا التّوجيه، وسوسيولوجيا المنهاج...) مع إعادة الاهتمام والتّفكير في تطوير حقل السوسيولوجيا عامّة وإعادة هيكلته، ومجال سوسيولوجيا التّربية بشكل خاصّ. يظهر أنّ هناك وعيا نسبيّا من قبل المختصّين (المهنيين) بأهمّيّة هذه التّخصّصات في تشخيص مكامن خلل المنظومات التّربوية بدول الجنوب، وتحليل عناصرها ومرتكزاتها قبل التّفكير في استثمار نتائج الدّراسات السّوسيولوجيّة من أجل استشراف مستقبل أفضل لنظمنا التّعليميّة قبل علومنا الاجتماعيّة، ولكنّه يظلّ غير كاف.

التّقويم داخل المؤسّسة: تقويم مستوى التّكوين وأعداد الدبلومات والشّهائد

لقد شكّلت مسألة الرّبط بين مستوى التّكوين والشّهائد والدبلومات ومغادرة المؤسّسة التّعليميّة (سواء مدرسة أو جامعة أو معهد عال) والبحث عن سوق الشّغل مدخلا أساسا لإعادة تعريف محدّدات النّجاح

المدرسيّ. وتمّ تناول إشكاليّة العلاقة بين الشّهادة والتّكوين، منذ كتاب "الورثة" (بورديو وباسرون)، بطرح أسئلة من قبيل هل إنّ كل من يلج إلى الجامعة يستطيع استكمال دراساته العليا أم إنّ الاستعدادات الاجتماعيّة والطّبقيّة للمتعلّمين والطّلبة تدفعهم إلى البحث عن أقصر طريق للحصول على دبلوم أو شهادة متوسّطة بغية الانخراط السّريع في عالم الشّغل (فقدان الثّقة والفائدة في مفهوم الشّهادة والتّكوين في مستوياته العليا)؟

وتبعا لذلك، لابدّ من التّمييز بين مستويين في عمليّة التّقويم الدّاخليّ لمخرجات المؤسّسات التّعليميّة (الثّانوية والجامعية): مستوى التّكوين ومستوى الدبلوم أو الشّهادة. ففي المستوى الأول، يتمّ تركيز الدّراسات الإحصائيّة حول المستوى الدّراسي الأخير (الفصل الأخير) للخرّيجين أو المغادرين للمؤسّسات التّعليميّة وفقا لمؤشرات تتراوح بين 1 و7 بغية ضبط المستوى التّكوينيّ للمتعلّمين[5] (ضعيف، متوسط، عال...). أما في المستوى الثّاني، فيتم تسليط الضّوء على المقولات التّربويّة والاجتماعيّة المحدّدة لمفهوم الشّهادة سواء على المستوى التّربويّ أو المهنيّ. فمع توجه العالم اليوم نحو المهننة واقتصاد السوق، أضحى التكوين الثانوي المهني يحدد باعتباره "دبلوم" في حين أن مستوى الباكالوريا لا يعد سوى "شهادة". صحيح أنّه ليس هناك فروق كبيرة بين الدبلومات ومستوى التّكوين (خاصّة ما بعد الباكالوريا= الإجازة)، إلاّ أنّ المشكل يزداد تعقيدا حينما نتحدّث عن العلاقة بين التّكوين وغياب الدّبلوم في المستويات التّكوينيّة الدّنيا (المرحلة الإعدادية نموذجا) فلا يعدّ غياب الدّبلوم أو الشّهادة دليلا على غياب التّكوين أو التّأهيل[6].

لقد سبق لـ "ليفي جاربوا" (Lévy-Garboua) أن أشار منذ سبعينات القرن الماضي، في سياق نقده لفلسفة إعادة الإنتاج، إلى إنّ الطّلبة قد أصبحوا يطوّرون استراتيجيّات وسلوكيّات جديدة تروم البحث عن ضمان حسن الاندماج في سوق الشّغل. لقد تراجعت الفوائد المرجوّة من التّعليم الجامعيّ والعالي على حساب التّفكير في طرق جديدة للاستثمار في تكوينات بسيطة وغير مكلّفة وتضمن الانخراط المباشر والسّلس في سوق الشّغل[7]. لذلك، يأتي حديث بيير ميرل عن تراجع استثمار المتعلّمين في التّعليم ذي المعرفة المحدودة أو غير المؤهلة للحصول على الشّهائد والدبلومات [وحتى في الدبلومات العليا= الماجستير والدّكتوراه...]، والبحث عن تلك الشّهائد العليا ذات التّكوين المحدود في الزّمان والمكان (سنتين أو ثلاث بعد الباكلوريا)، ليعزّز مقولة أنّ استراتيجيّات المتعلّمين تتحكّم بشكل كبير في الاختيارات التّعليميّة والمهنيّة وفقا لمنطق اقتصاديّ بالأساس (الفوائد، والمخاطر والتّكلفة)حيث الاقتران بين الفشل الدراسي والتكوين خارج حقل الجامعة أو حقل التّعليم العالي عموما[8].

5- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, Paris: PUF, 1998, p: 103.

6- ibid.

7- Louis Lévy-Garboua, «Les demandes de l’étudiant ou les contradictions de l’université de masse», **Revue française de sociologie**, Vol. 17, No. 1,1976, p: 53-80.

8- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op. cit, p: 106-107.

ورغم ما يفرضه منطق السّوق، وفق منظور سوسيولوجي، من الرّبط بين ارتفاع أعداد الحاصلين على الشّهائد والدبلومات وارتفاع معدّلات البطالة، فإنّ تزايد الإقبال على التّعليم التقني، وتعليم الفتيات، والجامعة والمعاهد العليا يبرز انفتاح الجامعة أمام الجماهير (عكس ستينيات القرن الماضي) من جهة، وتطور وعي طلابيّ بأهمّية التّرابط بين التّكوين والشّهادة في إطار منطق إستراتيجيّة الفوائد المهنيّة والمادّية قصيرة المدى من جهة أخرى. فيمكن للطّلب على اليد العاملة غير المؤهلة أو متوسّطة التّكوين أن يكون مرتفعا، في إطار رسمي أو غير رسمي، ويمكن أن تتراجع مكانة الجامعة ودورها في تحقيق الارتقاء الاجتماعيّ لدى العموم، إلا أن وضع الشّهائد والدبلومات العليا مازال ثابتا وينظر إليه كمعيار لولوج سوق الشّغل[9] وتحقيق الاستقرار المهنيّ والاجتماعيّ.

يقاس، في الواقع، الانخراط المهنيّ للخرّيجين في عالم الشّغل بالانتماء الطّبقيّ من جهة، والنّوع من جهة أخرى، من أجل تقويم فعّال لمخرجات المؤسّسات التّعليميّة وفعاليّة الدبلومات والشّهائد والمعارف المقدّمة. وتقترن قيمة الشّهادة أو الدبلوم بطبيعة الجامعة أو المعهد العالي (متوسط التكلفة والمدة) المانح لها، وبالكيفيّة الّتي بموجبها يمكن لصاحبها الحصول على عمل وأجر جيّد، وقابليتها للمقارنة مع تجارب وسياقات محلّيّة ودوليّة[10]، علما وأنّ نسب الوظائف ونوعيّتها الّتي يلج لها أبناء الطّبقات المحظوظة (مهن النخبة)، وطبيعة المهن الّتي تلجها النّساء (المهن الخدماتية) لم تختلف عمّا كان عليه الحال منذ نهاية الحرب العالميّة الثّانية (بلغة بيير ميرل دائما).

التقويم خارج المؤسّسة: تقويم معارف المتعلّمين

اقترن تقويم المعارف لدى المتعلمين، خلال فترة طويلة، بثنائية "التقدير أو المراقبة" (Appréciation ou Contrôle) أو "العقوبة أو المكافأة" (Sanction ou Récompense). لذلك، يمكن أن نميّز بين مرحلتين اثنتين لمراس التّقويم: مرحلة التّقويم المسبق والبيداغوجيا المركّزة على نقل المعرفة ومراقبتها (قبل سبعينات القرن الماضي)، ومرحلة ما بعد التّقويم مع بيداغوجيا تركز على التّكوين [والتعلم] الفردي للمتعلّمين[11] (بعد السبعينيات). وتبعا لذلك، برزت الحاجة إلى استحضار منطق الشّهادة ومستواها في عمليّة التّقويم البعديّ للمتعلّمين (خارج المؤسسة)[12]، من أجل الوقوف على نجاح المدرسة في أداء وظائفها التّكوينيّة والتّربوية اعتمادا على قياس "المستوى العام لمعارف المتعلّمين".

ظهرت بفرنسا منذ ثمانينيات القرن الماضي اختبارات خاصّة لقياس معارف المتعلّمين المتخرّجين من المدارس والمؤسّسات التّعليميّة (اختبارات الجيش) وتقويمها[13].ويتعلّق الأمر باختبارات سيكوتقنية (نفسيّة)

9- ibid., p: 109.

10 - ibid., p: 110.

11- Annabel Beaupied, «L'évaluation par les compétences», Idées économiques et sociales, vol. 155, no. 1, 2009, p: 71.

12- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op. cit, p: 111.

13 - ibid., p: 111.

تقاس من خلالها المعارف الثقافية، والعلميّة، والنفسيّة والاجتماعيّة للممتحنين من أجل الخروج بنتائج تعبّر عن المستوى المعرفيّ لخرّيجي المؤسّسات التّعليميّة (في المستوى الإعدادي، والثّانوي وحتّى الجامعي). لكن مع ذلك، لا تمكن مثل هذه الاختبارات من قياس المؤهّلات والمهارات وفقا للنّوع (الذكور والإناث) رغم ارتفاع معدل تمدرس الفتاة، منذ نهاية الحرب العالميّة الثّانية بالدّول الغربية[14]، ومع نهاية الاستعمار في الدّول العربية. وقد كان واضحا بفرنسا، على سبيل المثال، من خلال تقييم أداء المتعلّمين في مادّتي الرّياضيات واللّغة الفرنسيّة أنّ المشكل لا يكمن في المتعلّمين ولا في المادّة نفسها وإنّما في طريقة التقويم نفسه وكيفيّته؛ أي في الكفايات والمهارات والقدرات المراد تنميتها لدى المتعلّم[15]. إذ يطوّر هذا الأخير ذاته كلما نُظر إلى التّقويم باعتباره فعلا اجتماعيّا أكثر منه فعلا قصريّا أو بيداغوجيّا صرفا.

التّقويم باعتباره فعلا مقارنا

أضحى تقييم نجاعة النّظم التّعليميّة الوطنيّة وفاعليّتها يقاس وفقا لمقارنتها بالنّظم الجهوية أو الدّوليّة، من أجل الوقوف على السّيرورات والآليات والدّرجات الّتي تتطور بموجبها النظم التعليمية الكونية[16]. لذلك، تنامى خلال السّنوات الأخيرة الطّلب على نتائج بعض المؤشّرات الّتي تقوم وتصنّف النّظم التّعليميّة (مؤشرا (TIMSS) (التّوجهات الدّوليّة في تعليم الرّياضيات والعلوم " Trends in International Mathematics and Science Study") و(PIRLS) (المؤشر الدولي لقياس مدى تقدّم القراءة في العالم " Progress in International Reading Literacy Study"))[17]. وتسهم في توجيه مختلف الفاعلين في المنظومة التّعليميّة نحو مكامن الخلل في أفق الإصلاح؛ رغم ما تثيره معايير هذه المؤشّرات من إشكالات سوسيولوجيّة وابستيمولوجيّة مرتبطة بسؤال اختلال موازين القوى بين الجنوب والشّمال.

تجدر الإشارة إلى أنّه لا يمكن إقامة مقارنة بين نظم التّعليم بالعالم الغربيّ ونظيرتها بدول العالم الثّالث (العالم العربي بالأساس) دون الوقوع في منطق التّمايز، ذلك أن أداء النّظم الأولى أشدّ كفاءة، منذ عقود خلت، من النّظم الثّانية؛ بل نصادف اختلافا بين النّظم التّعليميّة بالدّول الغربيّة نفسها (بين فرنسا، فنلندا، أمريكا...). لكن على مستوى الوسائل وشروط العمل، يظل أداء النّظام التّعليمي [الغربي]، منذ تسعينيات القرن الماضي، يصنّف هذه الممارسات، والمدخلات التّربوية ومخرجاتها في خانة "الجيد"[18] (إذا

---

14 - ibid.

15- Ernst Bernard, Les compétences des élèves de 6e au début des années 90: évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul, Revue française de pédagogie, N° 107, 1994, p: 29-41.

16- أنظر دراسة جماعية شملت حوالي عشرين نظاما تعليميا عالميا:

Mona Mourshed. Chinezi Chijioke. Michael Barber, How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey & Company, 2010.

17- يتعلق الأمر بمؤشرين تصدرهما "الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي"

(International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

18- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op. cit., p: 116.

استعرنا التّصنيف السّداسي الذي تتبنّاه الجمعيّة الدّوليّة لتقويم التّحصيل التربوي=ضعيف، حسن، جيد، جيد جدا، ممتاز).

يُظهر النّهج التّقويمي المقارن تزايد حدّة ما يصطلح عليه بـ"العزل المدرسي" بصفة مشتركة بين الدّول الغربيّة ودول الجنوب. ويتعلّق الأمر بوجود مدارس تضمّ متعلّمين، أساسا من أوساط هشّة، ذوي مستويات ضعيفة، في حين توجد مدارس تضم متعلمين، أساسا من أوساط عليا، ذوي مستويات عليا[19]؛ أي صورة جديدة من صور إعادة الإنتاج إذ يتساوى الكلّ في ولوج المدرسة أو الجامعة، لكن يختلفون في حظوظ اكتساب المعارف، والشهائد، والدبلومات ومستوى الانخراط في سوق العمل في سياق مجتمع "مسوقن ومسلعن" على نحو مستمر. بالنسبة إلى بعض الدّول (الدّول الإسكندنافية) تتضاءل حدة العزل المدرسيّ بفعل ضعف أعداد المهاجرين والإثنيات المختلفة. في دول أخرى (فرنسا، إيطاليا) يحضر العزل طرديا مع تزايد حدة المهاجرين والاختلافات الثّقافيّة بين الأفراد والجماعات، في حين أنّ بلدانا أخرى (الولايات المتحدة الأمريكية) ترتفع فيها حدّة العزل المدرسيّ مع تعمق أشكال العزل الاجتماعيّ والتمايزات الثّقافيّة والعنصريّة[20]، الأمر الّذي يعزز ضمنيّا التّرابط بين العزل المدرسيّ وأداء النّظام التّعليميّ ومستوى المتعلّمين.

وفيما يتعلّق بدول الجنوب، **يقدّم النّظام التّعليمي، في المغرب على سبيل المثال، مستوى أداء ضعيف للغاية** يتحتّم تقدّمه نحو المستوى الصّحيح، قبل نقله إلى المستوى الجيّد والجيّد جدّا ثم الممتاز. ويتطلّب تركيز الجهود على إرساء قواعد تعليم اللّغات والرّياضيات، خاصة في المرحلة الابتدائيّة، فضلا عن التكوين الأساسيّ والمستمر للمدرّسين وتحفيزهم على العمل، وتطوير الكفايات اللاّزمة للانخراط في مهنة التّدريس، وضرورة تحسين صورة المدرسة، لكونها عوامل أساسيّة لتحسين مستوى المهارة [والمهنيّة] في أي نظام تعليميّ[21]، بالانفتاح على التّجارب الدّوليّة النّاجحة والّتي استطاعت الاستثمار في التّعليم بوصفه حلقة وصل بين الماضي والحاضر واستشراف أفق المستقبل (خاصة الدول النامية: الهند، المكسيك، أندونسيا...)[22].

19- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op. cit, p: 116.

20- ibid.

21-Zahra Zerrouqi, ***« Les performances du système éducatif marocain »***, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 70 | 2015, p: 28.

22- حول هذه النقطة، انظر:

Geeta Gandhi Kingdon, "The Progress of School Education in India." Oxford Review of Economic Policy 23, no. -2 (2007), p: 168-95. Accessed November 1, 2020. http://www.jstor.org/stable/23606611.

Lorenza Villa Lever &Roberto Rodríguez-Gómez, Education and Development in Mexico: Middle and Higher Education Policies in the 1990s, In book: Confronting Development: Assessing Mexico's Economic and Social Policy Challenges, Stanford University Press Editors: Kevin Middlebrook, Eduardo Zepedam 2003, p: 277-322.DOI: 10.13140/2.1.4125.0087

Christopher Bjork, "Décentralisation in Education, Institutional Culture and Teacher Autonomy in Indonesia." International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft/ Revue

إنّ سوسيولوجيا التقويم المدرسي لا تمارس بشكل ناجح إلا استحضارا للمنطق المقارن الّذي ميز نشأة العلوم الاجتماعيّة منذ نهاية القرن التّاسع عشر، وتطور براديغماتها في الزمان والمكان (من السوسيولوجيا الكلاسيكية إلى السوسيولوجيات الجديدة).

رابعا- نحو سوسيولوجية لتقويم مختلف الممارسات التّدريسيّة وأشكال النّجاح المدرسي

يقترن الاهتمام بسوسيولوجيا التّقويم المدرسيّ بين الأوساط التّربويّة والسّياسيّة بقياس نسب النجاح والفشل الدّراسيين ومعدّلاتهما. وقد ركّزت البحوث السوسيولوجيّة والسيكولوجيّة، خلال فترة ما بين الحربين، على تأسيس الصّيغ العلميّة للتراتبيّة التّربويّة انطلاقا من اختبارات الذّكاء الّتي تحدّد المسارات المدرسيّة اعتمادا على المؤهّلات الشخصية[23].وهيمنت نظريّة إعادة الإنتاج، خلال مرحلة ما بعد الحرب العالميّة الثّانية، على المخرجات النّظريّة والابستيمولوجيّة لمقاربة مقولات التّربية والمدرسة الّتي اعتبرت فعل التّقويم فعلا انتقائيّا اجتماعيّا يعيد إنتاج التّراتبيات الاجتماعية والطبقيّة[24]، ويسهم في تعزيز مظاهر اللامساواة واللاتكافؤ في الحظوظ والفرص الاجتماعيّة[25].وتبعا لذلك، تطوّرت، في السّياق الرّاهن، مقاربتان أساسيّتان، ركّزت الأولى على العلاقات مدرس-متعلّم [مفعولات المدرّس] من خلال رصد التّفاعلات اليوميّة والدّاخليّة التي تحكم "صناعة" (أو قل فبركة) النّقطة. وجنحت الثّانية نحو تجميع المعطيات الإحصائيّة من أجل دراسة آليات انتقاء المتعلّمين وفقا لخصائصهم الشّخصيّة[26] والكيفيّة التي بموجبها تمكّنهم الشّهائد والمعارف من ولوج سوق الشّغل.

وقد انكبت السّوسيولوجيّات الجديدة للتّربية، خلافا لنهج السّوسيولوجيّات النّقديّة، على تبيان الشّروط الموضوعيّة المتحكّمة في إنتاج النّجاح/الفشل واللامساواة الدراسيّة داخل المؤسّسة التّعليمية سواء كان في اقترانها بالاستراتيجيّات الفرديّة والاجتماعيّة للمتعلمين أو بالتّوجهات المؤسّساتية والمهنيّة الّتي

Internationale De L'Education 50, no. 3/4, 2004, p: 245-62. Accessed November 1, 2020. http://www.jstor.org/stable/4151598.

23- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op.cit., p: 120.

24- انظر:

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, op. cit.

25- انظر:

Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, paris, A. Colin, 1973.

26- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op. cit, p: 120-121.

تحكم الممارسة التّربوية[27] أو منطق التّجربة المدرسيّة[28].لم تعد معايير النّجاح المدرسيّ والمهنيّ خاضعة لإرادة الفاعلين السّياسيّين أو للرّهانات الطبقيّة المتحكّمة في إنتاج وتنظيم الفعل التّعليمي بقدر ما أضحت رهينة بالاستعدادات الفرديّة والاجتماعيّة للتمدرّس وتأثير المدرسة نفسها (من مدرسين، أقران، إدارة...) في التّوجهات المستقبليّة العامّة للمتعلّمين أو مدى قدرتهم على الاستمرار/الانقطاع الفشل/ النّجاح المدرسي والاجتماعي.

إذا اعتبرنا أنّ باراديغم إعادة الإنتاج هو النّهج الابستيمولوجيّ الّذي حكم تعاطي السّوسيولوجيا النّقديّة والمعاصرة مع قضايا التّربية، وإذا اعتبرنا أنّ براديغم "المدرسة" (بمفعولاتها المختلفة) هو النّهج الميكروي الّذي طبع مراس السّوسيولوجيّات الجديدة بالعالم الأنجلوساكسوني والمجتمعات الفرنكوفونيّة، فإنّ براديغم "النّجاح المدرسي" شكّل مدخلا أساسيّا لتطوّر البحوث في إطار سوسيولوجيا التّقويم المدرسيّ.

مازالت البحوث المنجزة في إطار سوسيولوجيا التقويم تنهل من التّوجهيات والأطر الابستيمولوجيّة والمرجعيات النّظرية العامّة لسوسيولوجيا التّربية، في توجّهاتها الميكرويّة، ممّا يطرح إشكالات عديدة على مستوى إمكانيّة تعميم هذه النّتائج[29]، فضلا عن البحث عن الرّبط بين الأفعال والنّتائج (البحوث المنجزة في إطار الطلب السياسي والاجتماعي) وقيادة النّقاش العام حول دمقرطة الولوج والنّجاح المدرسيّ والبحث عن وصفات سياسيّة جاهزة لتحديد وظيفة المدرسة والمؤسّسات التّعليمية[30] في أفق إصلاح مدخلات ومخرجات الفعل التربوي وتعديلها على مقاس الانتصارات السّياسيّة. وفي السّياق ذاته، يخضع الفعل السّياسي نفسه لرهانات جماعات الضّغط بالشّكل الّذي يجعل وظيفة الفاعل السّياسيّ نفسه هي "التّحكيم" بين هذه المصالح المختلفة والمتعارضة وفقا لحلول وسط ورهانات منظّمة ومنتظمة مع المصالح السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة العامّة. صحيح أنّه يمكن للبحوث التّربوية أن توجّه رسم معالم السّياسات العموميّة إلاّ أنّ هذه الأخيرة تكسب، عموما، شرعيّتها من الرّهان على مصالح جماعات الضّغط[31].

27- انظر:

-Dominique Glasman, «Il n'y a pas que la réussite scolaire! Le sens du programme de “réussite éducative”», Informations sociales, vol. 141, no. 5, 2007, p: 74-85.

-Pierre Merle, L'efficacité de l'enseignement, Revue française de sociologie, N° 39-3,1998, p: 565-589.

-Olivier Cousin, L'effet établissement. Construction d'une problématique, Revue française de sociologie, N° 34-3, 1993, p: 395-419.

28- François Dubet, Olivier Cousin, Jean-Philippe Guillemet, Sociologie de l'expérience lycéenne, Revue française de pédagogie, N° 94,1991, p: 5-12.

29 - Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op. cit, p: 123.

30- ibid., p: 124.

31- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, op. cit., p: 124.

خلاصة القول، بما أن الفعل السّياسي أضحى خاضعا لرهانات الفاعلين الاقتصاديين أكثر من الفاعلين الاجتماعيين أو التّربويين، فإن الشرط الإيديولوجي[32] يظلّ حاضرا في إعطاء الأولويّة والأهمّية لقضايا معيّنة (معدّلات النّجاح، نسب التّمدرس...) على حساب أخرى (الفشل الدّراسيّ، الفوارق الاجتماعيّة...) وتهميش بعض الظواهر والإعلاء من قيم أخرى كـ "مشكل أو قضية" محلّية أو دوليّة (مشكلة اللّغات وتعلّم الرّياضيات). لذلك، وجب "التّسليم" بتعقّد الفعل التّقويمي وتركيبه باعتباره رهانا يتداخل فيه مختلف الفاعلين في الظّاهرة التّربوية، والنّظر إلى التّقويم باعتباره فعلا اجتماعيّا يتفاعل في إطاره الشّخصيّ بالجمعيّ والمؤسّساتي والدّولي؛ كلّ ذلك مع الأخذ بعين الاعتبار تزايد حدّة اللاّمساواة واللاّتكافؤ في شروط مراس الفاعل التّربوي بين دول الشّمال ودول الجنوب وهيمنة براديغم "الهشاشة" على التّحليلات والتّفسيرات الجديدة للظاهرة التّربويّة.

32- ibid., p: 125.

المراجع:

- Annabel Beaupied, « L'évaluation par les compétences », Idées économiques et sociales, vol. 155, no. 1, 2009, pp. 71-77.
- Ernst Bernard, Les compétences des élèves de 6e au début des années 90 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul, Revue française de pédagogie, N° 107, 1994, pp. 29-41.
- Christopher Bjork, "Decentralisation in Education, Institutional Culture and Teacher Autonomy in Indonesia." International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education 50, no. 3/4, 2004, pp.245-62. Accessed November 1, 2020. http://www.jstor.org/stable/4151598.
- Danilo Martuccelli, « Critique de la philosophie de l'évaluation », Cahiers internationaux de sociologie, vol. CXXVIII/CXXIX,2010, pp. 27-52.
- Dominique Glasman, « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de "réussite éducative" », Informations sociales, vol. 141, no. 5, 2007, pp. 74-85.
- Émile Durkheim, L'Évolution pédagogique en France, PUF, 1902.
- François Dubet, Olivier Cousin, Jean-Philippe Guillemet, Sociologie de l'expérience lycéenne, Revue française de pédagogie, N° 94, 1991, pp. 5-12.
- Geeta Gandhi Kingdon, "The Progress of School Education in India." Oxford Review of Economic Policy 23, no. 2, 2007, pp. 168-95. Accessed November 1, 2020. http://www.jstor.org/stable/23606611.
- Lorenza Villa Lever & Roberto Rodríguez-Gómez, Education and Development in Mexico: Middle and Higher Education Policies in the 1990s, in book: Confronting Development: Assessing Mexico's Economic and Social Policy Challenges, Stanford University Press Editors: Kevin Middlebrook, Eduardo Zepedam, 2003, pp.277-322. DOI: 10.13140/2.1.4125.0087
- Louis Lévy-Garboua, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », Revue française de sociologie, Vol. 17, No. 1, 1976, pp : 53-80.
- Mona Mourshed, Chinezi Chijioke and Michael Barber, How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey & Company, 2010.
- Olivier Cousin, L'effet établissement. Construction d'une problématique, Revue française de sociologie, N° 34-3, 1993, pp. 395-419.

- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Collection Le sens commun, 1970.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers. Les étudiants et leurs études, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.
- Pierre Merle, L'efficacité de l'enseignement, Revue française de sociologie, N° 39-3,1998, pp. 565-589.
- Pierre Merle, Sociologie de l'évaluation scolaire, Paris : PUF, 1998. (Que sais-je?).
- Raymond Boudon, L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, paris, A. Colin, 1973.
- Yves Dutercq et Xavière Lanéelle, « La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré », Sociologie, vol. vol. 4, no. 1, 2013, pp. 43-62.
- Zahra Zerrouqi, « Les performances du système éducatif marocain », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 70, 2015, pp. 22- 28.