

## مدخل تاريخي لحركة البحث في مجال التقييم التربوي

## A Historical Introduction to the Research Movement in the Field of Educational Assessment

صليحة لالوش<sup>\*1</sup><sup>1</sup> جامعة الجزائر-2-أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، saliha.lallouche@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام: 2021/09/01

تاريخ القبول: 2022/05/13

تاريخ النشر: 2022/06/07

## ملخص:

يعد التقييم التربوي من المواضيع القديمة من حيث الظهور، والحديثة من حيث العمل والممارسة، فهو عملية مقصودة، ومنظمة تهدف إلى جمع البيانات عن جوانب العملية التربوية بهدف تصحيحها خاصة بعد انتهاج النظام التعليمي بالجزائر المقاربة بالكفاءات التي تختلف عن المقاربة التقليدية. علما أن التقييم التربوي ليس من إفرافات الفترة المعاصرة، ولكن مقوماته، وجذوره، ودعائمه متأصلة منذ فترة زمنية بعيدة، لذلك نقترح هذه الورقة البحثية بهدف التعرف على المدخل التاريخي لحركة البحث في مجال التقييم التربوي.

كلمات مفتاحية: التقييم، التقييم التربوي، المقاربة بالكفاءات، المقاربة التقليدية، العملية التربوية.

**Abstract:**

Educational assessment is an old topic in terms of emergence and modern in terms of practice. It is an intentional and organized process aiming to collect information and data regarding the educational process aspects with the aim of correcting it. The Algerian educational system has adopted the competency-based approach, which differs from the traditional one.

Note that educational assessment is not a new concept, and its components, roots, and foundations were available since a long time ago. This research paper comes to identify a historical introduction to the research movement in the field of educational assessment.

**Key words:** assessment, educational assessment, competency-based approach.

يحظى مصطلح التقويم التربوي باهتمام كبير من طرف الباحثين، والمهتمين، إذ تج اذبته مجموعة من الآراء التربوية، والتعليمية - التعليمية، فكانت إسهامات عديدة، ومتنوعة في تحديد مفهومه، ومساره التاريخي.

مما لا شك فيه أن التقويم التربوي يعد مجهود منظم (رسمي) للحكم على ظاهرة تعليمية معينة، وهو بهذا المعنى يتضمن القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات، وإتباع خطة محددة لتحليل تلك المعلومات، واستخلاص نتائجها للوصول إلى معرفة ظاهرة معينة، والحكم على قيمتها التربوية<sup>1</sup>، كما أنه "مسار يتمثل في جمع معلومات، ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات، ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة، وذلك لاتخاذ قرار مؤسس، ويرافق التقويم مختلف محطات التعلم، ويوجهها ويسر مهمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة، وبالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلم"<sup>2</sup>، وتوجيه، وإثراء العملية التعليمية - التعليمية، بهدف التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق الأهداف المنشودة، فهو حجر الزاوية لإصلاح، وتطوير المنظومة التربوية ويعمل على تصحيح المسار التعليمي \_ التعليمي، وعلاج الخلل الذي قد يحدث في مختلف المواقف التربوية، ولا تنحصر عملية التقويم التربوي على جزء من الأجزاء العملية التربوية، ولكنها تشمل كل أجزاء النظام التربوي، سواء تعلق الأمر بتقويم المعلم أو المتعلم، تقويم المنهاج، تقويم الكتاب المدرسي... فهو إذن مجال من المجالات الحيوية، وفي نفس الوقت من العمليات المعقدة، لأنه لا ينحصر على إصدار الحكم فقط، بل يتعدى ذلك إلى إصلاح، وتحسين، وتطوير ما يظهر من عيوب، ونقص في النظام التربوي، وهذا ما أكدته عدة دراسات منها دراسة أبو حويج(2000) التي بينت أن التقويم التربوي يعمل على "تزويد المتعلمين بمعلومات محددة عن مدى التقويم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة، مما يساعدهم على التعرف إلى جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، يعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه، وحذف الأخطاء واستبعادها، والتعرف على نواحي القوة، والضعف في تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية ليعمل على تدعيم نواحي القوة، ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه، والحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاقاً واسعاً مما يساعد في ضبط التكلفة دون إهدار الوقت والجهد"<sup>3</sup>، أما دراسة أنور(2001) كشفت أن وظيفة التقويم التربوي تتمثل في وظيفة التشخيص، ووظيفة العلاج، ووظيفة التصنيف<sup>4</sup> في حين حددت دراسة مقداد(1993) أن التقويم التربوي يتمثل في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية ومدى مساهمتها لنمو الفرد وحاجيات المجتمع، تحديد الأهداف التعليمية، وتحديد نقاط الضعف، والقوة في نقاط عمليات التنفيذ، والتحقق من سلامة الفروض، والمسلمات التي

تقوم عليها العمليات التقويمية، ومساعدة المعلم على معرفة تلامذته ومعرفة قدراتهم ومشكلاتهم، التي تواجههم أثناء تعلمهم، ومساعدة المعلم على إدراك مدى فاعليته في التعليم، وفي تحقيق الأهداف التعليمية، ومعرفة مدى فعالية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة إلى جانب تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية<sup>5</sup>.

بنظرة فاحصة تحليلية نستنتج أن دراسات هؤلاء الباحثين اهتمت خاصة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة التقليدية التي كانت تركز على ما اكتسبه المتعلم من معارف، أما التقويم من منظوره الحالي، والواقعي تغيرت وظائفه خاصة بعد انتهاج بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، فأصبحت وظائفه متميزة عن وظائف التقويم التقليدي، وهذا ما بينته دراسة حاجي (2013) أن التقويم التربوي يعمل على "توجيه التعلم أي تقويم التعلم السابقة مع بداية السنة قبل الانطلاق في تعلمات جديدة، وذلك بغية تشخيص الصعوبات ومعالجتها، وضبط التعلم وذلك من أجل تحسين التعلم، وتأكيد التعلم ويقصد بذلك الوقوف على مدى تمكن المتعلم من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال من مستوى إلى آخر إلى جانب هذا هناك وظائف فرعية غير مباشرة للتقويم تتمثل في تدعيم الثقة بالنفس، وتنمية الاستقلالية، وإدماج المكتسبات، وتبليغ مختلف الفاعلين المعنيين مثل: الإدارة، الأساتذة، الأولياء، التلاميذ"<sup>6</sup>، وتشير دراسة كسافي روجرس (2004) Rogiers, X إلى أن للتقويم التربوي ثلاث وظائف أساسية تمثلت في وظيفة توجيه غرضها تحديد طريقة توجيه التعلم، ووظيفة الضبط غرضها إحداث تعديلات في مسار التعلم وعلاجها، ووظيفة إثباتية غرضها التعرف على جودة (فعالية) التعلم في مختلف المستويات<sup>7</sup>. أما دراسة كرني Quernet (2009) أوضحت أن للتقويم التربوي وظيفة تشخيصية، ووظيفة توقعية، ووظيفة الضبط، ووظيفة الإنتاج، ووظيفة الفحص، ووظيفة التواصل<sup>8</sup>.

وعلى هذا الأساس فإن النظرة الجديدة للتقويم التربوي تختلف عن النظرة التقليدية، وتكاد تتفق أغلب الكتابات التربوية المختصة في مجال التقويم التربوي أن التقويم مرّ وتأثر بعدة مقاربات غيرت من أساليب الممارسات المعتمدة في التقويم، سواء كان التقويم بالمقاربة بالمضامين التي تعتبر المادة والمعلم هو مركز العملية التعليمية، وترتكز على تقويم المعارف دون أن يعتبرها موارد ينبغي تجنيدها في وضعيات معقدة تدمج، وتمنح لها معنى، أو كان التقويم بالمقاربة بالأهداف التي جعلت من المتعلم مركز العملية التعليمية، ثم المقاربة بالكفاءات التي تعتبر الجيل الثاني للمقاربة بالأهداف، والتي تعمل على توظيف معارف المتعلم في وضعيات تعليمية، وهذا من أجل بناء كفاءاته، علما أن "تقويم معارف المتعلم أبسط من تقويم كفاءاته، لأن تقويم الكفاءات يتطلب الاستدلال عليها وفق مهمات مركبة"<sup>9</sup>،

علما أن التقويم التربوي ليس من إفرازات العصر الحالي، ولكن مقوماته وجذوره، ودعائمه كانت متوفرة منذ زمن بعيد تمتد تاريخيا إلى ظهور الكائن البشري على وجه الأرض، بحيث مرت بمراحل، وعصور متعددة بدءا من مرحلة ما قبل التاريخ إلى العصر القديم أين تبلور التقويم التربوي في مختلف الحضارات كالحضارة الصينية، والإغريقية ثم العصر الوسيط، والعصر الحديث ثم الفترة المعاصرة أين تشعبت وتنوعت مواضيع التقويم التربوي، وذلك نتيجة للانفجار المعرفي الهائل، والمقاربات التي ظهرت عبر المسار التاريخي للمنظومة التربوية.

في هذا السياق إن دراسة البعد التاريخي لتطور التقويم التربوي يعد من الدراسات الهامة لأنها تساعدنا على معرفة ما ورثته الأمم من الماضي بهدف الاستفادة منها، والابتعاد عن الغموض، والأخطاء السائدة آنذاك، وتعمل على تزويد العملية التربوية بحصيلة ثرية من الآراء، والمعلومات. وعليه نقترح هذه الورقة البحثية بهدف تقديم إطار نظري يحدد المدخل التاريخي لحركة البحث في

مجال التقويم التربوي، اعتمادا على مختلف آراء الباحثين مستعملاً في ذلك الأدبيات التربوية، والتراث النظري، وما كتب حول الموضوع من عرض، وتحليل، ومناقشة، وتفسير بهدف تقديم فهم أشمل وأعمق.

## 2. مدخل مفاهيمي للتقويم التربوي

### 1.2 مفهوم التقويم:

من مجمل تعاريف التقويم هناك تعريف جون ماي، دي كيتل *de KetelJean* Marie (1991) الذي عرفه أنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية وتحليل درجة ملائمة هذه المعلومات لمجموعة المعايير الخاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف إصدار (اتخاذ) القرارات"<sup>10</sup>، وأكد زيد الهويدي (2004) أنه "عملية منظمة ترتبط بعملية القياس ونتائجها وتتعداها إلى وصف الخصائص والصفات، وتصدر عليها أحكاما وقرارات وفق معايير محددة"<sup>11</sup>.

أما لكحل لخضر (2009) أشار إلى أن التقويم التربوي هو "عملية تربوية شاملة مجالها الرئيس إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ. فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها وحريصة على التأكد

من تحقيق أهدافها وسلامتها، ومتطلعة إلى تكييف منظومتها بصورة مستمرة مع مختلف التطورات الحاصلة في هذا الميدان الحيوي والمصيري<sup>12</sup>.

ينحو معظم الباحثين في تعريفهم للتقويم على أنه:

- عملية منظمة واعية لجمع البيانات والمعلومات عن ظاهرة معينة ويتضمن عملية القياس والتقييم.

- تصنيف وتحليل البيانات وتفسيرها وإعطاء قيمة للظاهرة المدروسة.

- إصدار الحكم لكنه ليس حكما عشوائيا ارتجاليا بل في ضوء إطار مرجعي مبني على أسس علمية بعد عملية المقارنة بين ظاهرتين (بين مجموعة المعلومات ومجموعة المعايير)، ونتيجة المقارنة قد تكون نتائج متساوية أو الكشف عن الجوانب السلبية أو الإيجابية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف.

## 2.2 المقاربة بالكفاءات

عرف رمضان أرزيل ومحمد حسونات (2002) المقاربة بالكفاءات أنها "تعبير عن تصور خطة تربوية/بيداغوجية موجهة لنشاط التعليم في مختلف المستويات، انطلاقا من تحديد إطار الكفاءة المستهدفة في نهاية مسار تعلم ما، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مكونات عملية التدريس، والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء محتويات التعلم وطرق الإنجاز وأساليب التقويم"<sup>13</sup>، وأكد فريد حاجي (2005) أنها "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن تمّ فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"<sup>14</sup>، كما أقرت وزارة التربية الوطنية (2003) أنها "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء حصة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب [الأهداف، الطريقة، الوسائل، المعارف، خصائص الطفل، الوسط، النظريات البيداغوجية، الزمان والمكان...]"<sup>15</sup>.

نستنتج من خلال التعاريف أن:

- "الكفاءة نظام من المعارف التصريحية الخالصة، ومن المعارف الإجرائية أي المعارف المتعلقة بالإنجاز والممارسة والعمل.
- الكفاءة تتجسد في الذهن في شكل صور أو خطط.
- الكفاءة تسمح بمواجهة مهمة مشكلة (أي ذات إشكال) وحلها بعمل ناجح.
- الكفاءة تتكون من قدرات مندمجة متعددة"<sup>16</sup>.

### 3. التطور التاريخي لمفهوم التقويم التربوي

يكاد لا يخلو موقف في حياة الإنسان من استخدام التقويم فيه، فالتقويم قديم قدم الإنسان نفسه، ويعود ظهوره إلى العصور ما قبل التاريخ " إذ كان الإنسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته"<sup>17</sup>، كما يذهب بعض مؤرخي التربية إلى أن "أول اختبار مقنن توارد إلينا ذكره، كان من الجلعايين، فقد ورد في التوراة أن الجلعايين بعد أن هدموا الإفراميين وصلوا قبلهم إلى مخاضات نهر الأردن وقاموا بقطع الطريق عليهم، فكان الإفرامي عندما يصل إليهم يسألونه: هل أنت إفرامي؟ فإذا أجاب بلا طلبوا منه أن يلفظ كلمة شيبولث Shibolth، فإذا لفظها سيبولت، لا يوجد حرف "ش" في لغة الإفراميين. كانوا يقتادونه إلى حيث يذبح، وذكر في التوراة أنه ذبح نتيجة ذلك الاختبار اثنان وأربعون ألف إفرامي"<sup>18</sup>.

ومما لاشك فيه أن استخدام التقويم في التربية يرجع كذلك إلى الحضارة الصينية التي وضعت نظام الامتحانات التحريرية من أجل اختيار الأصلاح للتعين في الوظائف الحكومية، ولشغل الوظائف العامة، وكان ذلك "منذ حوالي 617 ق.م عند اعتلاء أسرة تانج العظيمة العرش في الصين"<sup>19</sup>، وقد قام باستخدام "نظام الاختبارات التنافسية عام 2200 قبل الميلاد، وقد كان إمبراطور الصين يعمل على تطبيق الاختبارات مرة كل ثلاث سنوات لموظفيه للتأكد من مدى لياقتهم"<sup>20</sup>، وقد "استحسن أفلاطون هذه الطريقة في التعيين في مناصب الدولة واعتبرها نوعاً من الديمقراطية في تولي المناصب بين أفراد الشعب"<sup>21</sup>، وعليه عرفت الحضارة الإغريقية اليونانية في العصر القديم الامتحانات التحريرية. "فقد كانت كل من أتينا وإسبارطا (حوالي 500 ق.م) تطبق نوع من الامتحانات تقوم على أساس وجود اختبارات بدنية غاية في الشدة...أما بالنسبة للعرب القدماء فقد عرفوا كذلك التقويم ولكنهم اعتمدوا أسلوب التقويم الشفهي"<sup>22</sup>.

كما يقودنا الحديث عن نشأة التقويم إلى بعض الآيات التي وردت في القرآن الكريم التي تدل على وجود الاختبار والتقويم منها بعد بسم الله الرحمن الرحيم ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ (المملك/ 02)، ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (التين/ 04).

أما في العصر الحديث فإن "التقويم التربوي في العالم الغربي له تاريخ طويل، فأول امتحان تحريري كان عام 1510، وأول امتحان مقال كان عام 1702، حيث اعتمد على تذكر الحقائق، وكان في مواد التاريخ والجغرافيا واللغة اللاتينية والإغريقية، وطبقته جامعتا أوكسفورد وكيمبرج في إنجلترا، ثم جامعة بيل في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1872<sup>23</sup>.

"وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فلم يأخذ التقويم التربوي مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا. وقد تطور التقويم تطورا بالغا فترة ما بين سنة 1800م وسنة 1930م، لاقتراح قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية، حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي، والاختبارات، وقد اتسع مجال التقويم، ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين، وقد ازدهر التقويم مع بداية القرن العشرين"<sup>24</sup>. ويرجع هذا الازدهار والتطور إلى ظهور أنظمة تربوية حديثة، حيث "كانت أولى الدراسات الأكاديمية وأولى أدوات التقويم المستعملة في التدريس هي محاولة المربي "عوتز" أول من وضع أداة لتحديد مشاركة التلاميذ في القسم سنة 1914، لكن الجد في هذا المضمرة تم على يد "رايست ستون" سنة 1936 حيث وضع الملاحظة كأداة للتقويم وفي الخمسينيات اعتمد تقويم تفاعل المجموعات والأفواج، وفي الوقت الراهن تعددت الأدوات وتنوعت، وقام "هنري بيرن" أول باحث أثبت تجريبيا عدم صلاحية الاختبارات التقليدية، وقام بوضع فرع جديد في علم التربية هو علم التباري (علم دراسة صلاحية الامتحانات) الذي يهتم بمنهجيتها، ولقد ظهر التفكير في إصلاحها سنة 1935 ضمن اللجنة الأمريكية المعروفة باسم (لجنة كارنجي)<sup>25</sup>.

علما أن علم التباري "يعتبر بداية حقيقية لدراسة التقويم خاصة بالنسبة للامتحانات والمسابقات"<sup>26</sup>، كما لا ننسى أعمال رالف تايلور "الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي فقد أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها، وذلك عند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد أدى الاتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعة إلى المحك، وساعدت أعمال تايلور المختصين في التقويمات التربوية على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية"<sup>27</sup>.

والجدير بالذكر أن " الثورة في مجال التقويم بدأت عالميا في عقد الثمانينات من القرن العشرين عندما بدأت الولايات المتحدة الأمريكية تجربتها باستخدام طرق جديدة في تقييم أداء المتعلمين في مدارسها، على أمل أن يصبح التقويم أداة فاعلة في تنمية التدريس الجيد والتعلم الجيد، ومراقبة التحصيل الدراسي للطالب في الألفية الثالثة"<sup>28</sup>.

ولا يفوتنا الإشارة إلى أن التقويم التربوي تأثر بعدة مقاربات، وسنحاول أن نتناول الفرق بين التقويم من المنظور التقليدي إلى التقويم من المنظور الحديث، وذلك حتى يتسنى لنا الفهم السليم للتطور التاريخي للتقويم، وتوضيح الرهانات الجديدة له في ظل المقاربة بالكفاءات، "علما أن التربية عرفت في العشريتين الأخيرتين من القرن الماضي تغيرات عديدة على مختلف الأصعدة:

- فإعداد المناهج أصبح قائما على المقاربة بالكفاءات.
- وبناء التعلم انتقل من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية.
- ومواضيع التقويم تحولت من تقويم المعارف إلى تقويم الكفاءات.
- ودور المعارف التي تجري عليها عملية التقويم أصبح التوجه فيها نحو العمل الفوجي.
- وأشكال التقويم تحولت من التفسير المحكى للنتائج إلى التفسير المعياري لها.
- ووسائل القياس انتقلت بدورها من اختيارات المعارف إلى الوضعيات / المشكلات.
- وتبليغ نتائج التعلم تعبر عن اعتماد النقطة العددية إلى استخدام السلالم الوصفية"<sup>29</sup>.

ولكي نوضح التطبيقات الحديثة للتقويم لابد من المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، ولكي لا نطيل في ذلك سنحاول أن نضع جدولا لكل من الباحث هي (2005) وحثروبي(2002) وكذا الجدول الذي وضعه Scallon, G (2004) والذي استمده من عدة قراءات ونصوص، لتوضيح هذه المقارنة.



#### 4. المقارنة بين التقييم في النموذج التقليدي ونموذج المقاربة بالكفاءات للباحثين حثروبي

وهي:

الجدول 1: يبين الفرق بين التقييم التقليدي والتقييم بالمقاربة بالكفاءات أعده الباحث

محمد الصالح حثروبي.

التقييم في النموذج التقليدي	التقييم في النموذج التقليدي
<ul style="list-style-type: none"> <li>- القدرة على إنجاز نشاطات</li> <li>- اختبارات تسمح بمعرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه</li> <li>- الشهادة الممنوحة تثبت كفاءة أو كفاءات في إطار برامج</li> <li>- تنسيق قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات</li> <li>- تقييم برامج التكوين يتم بالانسجام مع الوسط الذي تطبق فيه</li> <li>- تقييم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة</li> <li>- الملاحظة والمقابلة يخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- استعراض المعارف الشخصية</li> <li>- اختبارات تحصيلية</li> <li>- الشهادة الممنوحة تثبت المستوى الدراسي</li> <li>- تنسيق قائم على الانتقال من مستوى لآخر</li> <li>- تقييم مقيد بنسبة مرتفعة بالمحيط الدراسي</li> <li>- تقييم مقيد بالمحتوى الدراسي</li> <li>- الملاحظة والمقابلة خاضعان لمبادرة المعلم</li> </ul>

المصدر: محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 123.

ولقد أعطي توسيعا وتوضيحا أكثر للتقييم بين النموذجين على يد الباحث هي خير

الدين والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول 2: يبين المقارنة أو الفرق بين التقييم التقليدي والتقييم في إطار المقاربة بالكفاءات للباحث

هي خير الدين.

التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات	التقييم التقليدي
<ul style="list-style-type: none"> <li>- القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للتلميذ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح للتلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (كفاءة الأداء)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره لكفاءة الحفظ والاسترجاع</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- التقييم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط الذي تطبق فيه</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التقييم مرتبط بنسبة نجاح محددة</li> </ul>

- التقويم المرتبط بالمحتوى الدراسي	- التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة
------------------------------------	---

المصدر: هني خير الدين، 2005، ص 91.

لكن ما جاء به Scallon, G (2004)<sup>30</sup> (Gérard Scallon, 2004, pp.24-25-26). حول المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد فيه إضافات ومفاهيم تربوية متعددة وجديدة تتعلق بالتقويم، والجدول التالي يبين ذلك:

5. المقارنة بين ممارسات التقويم الجديدة والممارسات التقليدية للباحث Scallon, G:

1.5. الامتحانات الموضوعية أو وضعيات الأداء:

المنظور التقليدي	المنظور الجديد
يجيب الشخص عن أسئلة ذات إجابة قصيرة أو أسئلة متعددة الأجوبة	تتطلب الأعمال (المهمات) أو المشكلات من الشخص بناء إجابة موضوعة (وضعية الأداء)

- يتطابق المنظور التقليدي مع مرحلة الاختبارات أو الامتحانات الموضوعية.
- في وضعيات الأداء، يجب على الشخص أن يضع إجابته الخاصة أو أن يقترح أكثر من حل واحد للمشكل المطروح، ويكون تبرير الحل جزءاً من الإجابة المنتظرة.

2.5. اصطناعية أو حقيقية الوضعيات:

المنظور التقليدي	المنظور الجديد
الأسئلة أو المشاكل لها طابع اصطناعي أو تجريدي أو مدرسي	المشاكل واقعية (لها دلالة) أي أن لها علاقة بالحياة السائرة

- في المنظور التقليدي، كثير من التمارين تشير إلى وضعيات اصطناعية أو غير حقيقية أو قليلة الاحتمال ويعبر عنها بأنها "منفصلة".
- في المنظور الجديد، تقترح مشاكل ذات دلالة ويستطيع الشخص في بعض الحالات أن يستعمل عدة مصادر إعلامية.

3.5. تنميط العمليات أو التفاعلية:

المنظور التقليدي	المنظور الجديد
- ظروف الملاحظة متشابهة تماماً وموحدة بالنسبة لجميع الأشخاص	- يستطيع الشخص المقيّم أن يأتي بتعاليق ويستطيع المقيّم أن يطرح أسئلة فرعية للتقويم المعمق
- التواصل قليل بين الشخص المقيّم والشخص المقيّم	

- قد يكون استعمال العمليات الموحدة في المنظور التقليدي ناتجا عن البحث عن الموضوعية.
- في المنظور الجديد، يُعترف بأن الشخص بإمكانه ألا يفهم مشكلا ما ويسمح بتبليغ ذلك إلى الشخص المقيّم للحصول على المعلومات الضرورية.

#### 4.5. المظهر الوحيد البعد أو المتعدّد الأبعاد للتعلم:

المنظور التقليدي	المنظور الجديد
فيما يخص المردودية، لا يؤخذ بعين الاعتبار إلا بعد واحد في نفس الوقت وخاصة البعد المعرفي	الملاحظة موضوعة في سياق، أي أنها تعتمد على وضعيات تسمح بملاحظة الشخص من زوايا عديدة

- فكرة أحادية البعد في صميم التقويم التقليدي، وتجعل منها بعض العمليات الإحصائية مسلمة أساسية.
- في التقييم الصحيح، يمكن تصور ملمح يعكس عدة مظاهر للأداء أو الكفاءة.

#### 5.5. التوقعات والأنماط:

المنظور التقليدي	المنظور الجديد
يعتمد التفسير عادةً على المقارنة بين الأشخاص وليس هناك وصف دقيق لما يجب أن ينجح فيه الشخص	يقيم الشخص أكثر فأكثر على أساس أنماط الأداء، أي مطالب ليس لها علاقة برتبته في المجموعة

- نظرا للطابع العشوائي للأسئلة والمشاكل التي يتكون منها الامتحان التقليدي فإن الشيء الذي يجب النجاح فيه ليس محددًا بدقة. فالنجاح أو الرسوب في الامتحان يقرر بمطلب رياضي (نقطة الانتقال) غامض المحتوى.
- شرح أهداف التعلم ممارسة معترف بها منذ سنوات، في إطار تجديد التقويم، تأتي الأنماط لدعم هذه الممارسة بوصف التوقعات لكل مستوى يجب الوصول إليه في سيرورة التكوين.

#### 6.5. القياس أو الحكم:

المنظور التقليدي	المنظور الجديد
تفضل ملاحظة الأحداث والموضوعية	يثمن الحكم وكذلك التقويم

- يفضل القياس في المنظور التقليدي (عمليات التكميم والحساب، اختبارات وامتحانات موضوعية).
- في المنظور الجديد، يحتفظ بالقياس ولكنه يجب أن يؤدي إلى حكم واضح. وفي عدة حالات (الإنتاجات المعقدة)، يجب الوصول إلى الحكم مباشرة.

#### 7.5. السيرورات والمنتوجات:

المنتج الجديد	المنتج التقليدي
يُعتنى بما يعرف الشخص أن يعمل وكذلك بالطريقة التي يستعملها أو المسيرة التي يتبعها لتبيان مهارة أو كفاءة.	تقع الملاحظة على المنتج

- تركّز عادة الامتحانات الموضوعية أو الإنتاجات المعقدة على المنتوجات.
- تعطي المقاربات الجديدة أكثر أهمية للتدرج والمسعى أو السيرورة دون إبعاد فكرة المنتج النهائي.

#### 8.5. التقييم المنفصل عن التعلم أو المندمج فيه:

المنتج الجديد	المنتج التقليدي
يدمج التقييم في التعلم	يتم التقييم والتعلم في أوقات مختلفة: لا يتعلم التلميذ أثناء التقييم

- فصل التقييم الكميّ لمدة طويلة بين التقييم والتعلم.
- في ممارسة التقييم التكويني، التمارين الموضوعية لفحص ردّ الفعل يمكن أن تسبب في تمديد نشاطات التعلم.

#### 9.5. الخضوع للتقييم أو التقييم الذاتي:

المنتج الجديد	المنتج التقليدي
يختلف التقييم المستمر عن التقييم الكمي يستطيع التلميذ أن يشارك بدرجات مختلفة في تقييم تعلماته	لا يقوم التلميذ بتقييم منتوجاته

- في المنظور التقليدي، يأخذ المعلم على عاتقه التقييم كاملاً.

- في المنظور الجديد، يمكن للتلميذ أن يشارك في التقويم بدرجات مختلفة، التصحيح الذاتي (بفضل رد الفعل المعطى للتلميذ)، التقويم الذاتي (الذي يقتضي درجة أعلى لاستقلالية التلميذ) والدفتر (التزام التلميذ في سيرورة تنظيم تعلماته واختيار الوسائل التي ينبغي تبنيها للتحسن).

كخلاصة لما تطرق له جيرار سكالون (2004) أنه:

لم ينته الموضوع بذكر مختلف المظاهر لممارسات التقويم الجديدة التي قدمناها في هذا الباب ولا تأتي كل الخصوصيات التي ذكرناها في نفس الوقت لأن المنظور الجديد لا يحو المنظور القديم. ولا يعوض كلياً. فمثلاً لم تهمل الامتحانات الموضوعية، بل تبقى مفيدة ويعاد النظر أكثر فأكثر في استعمالها.

من خلال الجداول السابقة وبنظرة تحليلية، وتفسيرية يتبين أنه:

- إذا كان التقويم التقليدي يركز غالباً على قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم، فإن التقويم من منظوره الواقعي المتسع يركز على أداء المتعلم، كفاءاته، فهمه، تنظيمه لأبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة مثل: (ملاحظة أداء المتعلم، نقد مشروعاته ونتاجاته، وعروضه وملف أعماله، حتى يسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه وتوثيق تعلمه، وتعرف جوانب قوته وضعفه<sup>31</sup> .

- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات جلبت إضافات ومفاهيم جديدة أكثر دلالة، ترتكز على مرجعية سيكولوجية معرفية، ومنه يمكن أن نستنتج ما يلي:

- يرتكز التقويم التقليدي على استعراض معارف تحصيلية تحدد انتقال المتعلم من مستوى إلى آخر في إطار اختبارات تحصيلية بينما التقويم بالمقاربة بالكفاءات تقوم على التركيز على أداء المتعلم بتوظيف مكتسباته القبلية، ووضعه أمام وضعيات معقدة ليستدل على كفاءاته، وذلك من خلال ما يقوم به المتعلم من بناء تعلمات، إنجازات والتي تصبح كمؤشر على حصول كفاءة.

- الشهادة في إطار التقويم التقليدي تعكس النجاح الدراسي، بينما في المقاربة بالكفاءات تبرهن على كفاءة الأداء.

- يشتمل التقويم في المقاربة بالكفاءات على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة بينما في المقاربة التقليدية يرتبط بالمحتوى الدراسي.

- اعتماد التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على وضعيات مركبة آخذة بعين الاعتبار مجموعة من الموارد والمعارف والقدرات المدمجة وارتكاب الأخطاء هنا لا يدل على ضعف المتعلم ولكنه يدل على وجود صعوبة ظرفية يقتضي الأمر التدخل لمعالجتها.

وفي هذا الصدد يقول فيليب بيرينود Philippe Perrenoud "إذا أردنا أن نقوم الكفاءات، فإنه لا ينبغي أن نطرح سؤالاً معرفياً، بل ينبغي أن نخلق عملاً معقداً، ثم نراقب التلاميذ وهم يحاولون إدراكه، والنجاح في حله بتجنيد معارفهم، لكن لا ينبغي أبداً أن توحد الإجراءات وتقوم الجميع بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه"<sup>32</sup>. وهنا نحكم على الكفاءات أثناء بنائها. ونعطي رهان جديد، وكذا ممارسات عديدة للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات. من خلال ما سبق يمكن استنتاج الآتي:

- إن تقويم الكفاءات هو أولاً وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

- إن تقويم الكفاءات ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقاً.

- تقويم الكفاءات تعمل على تمييز أداء المتعلم، عوض معرفة نسبة التحصيل.

- إن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية عكس التقويم التقليدي القائم على الانتقال من مستوى لآخر.

- إن تقويم الكفاءات يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده سواء كانت معارف، مهارات، سلوكات، قدرات... الخ للتعبير بواسطة الأداء عن مستوى كفاءاته المختلفة.

- لا يقوم المعلم التلاميذ مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازها فعلا من طرف التلميذ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

## 6. خاتمة:

من خلال عرض المسار التاريخي، نستنتج بنظرة تحليلية، وفاحصة، أن التقييم التربوي ليس من إفرازات الفترة المعاصرة، ولكن مقوماته، وجذوره، ودعائمه كان متوفر منذ زمن بعيد يمتد تاريخيا إلى العصور ما قبل التاريخ أي منذ ظهور الإنسان على وجه الأرض، وهو من المواضيع القديمة من حيث الظهور، والحديثة من حيث العمل والممارسة، و يظهر ذلك من خلال تأثر التقييم التربوي بعدة مقاربات منها المقاربة التقليدية التي تهدف إلى إيصال المعارف مع الاعتماد على أساليب تقييمية مبنية على استرجاع المعلومات الملقنة، وهذا لا يعني محو التقييم في المقاربة التقليدية، ولكن أضفنا إليها مفاهيم جديدة، فجاء التقييم بالمقاربة بالكفاءات كتكملة للمقاربة التقليدية، بإضافة بعض الممارسات التربوية بسياق جديد اعتبرت المتعلم هو محور الفعل التعليمي- التعليمي، بالقيام ببناء تعلماته بنفسه، والتمكن من اكتساب المعارف عامة، والكفاءات بصفة خاصة باللجوء إلى طرق تقييم فعالة.

## 7. الإحالة والتمهيش:

<sup>1</sup> إبراهيم بن مبارك الدوسري، الإطار المرجعي للتقييم التربوي، ط1، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000، ص 34.

<sup>2</sup> فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الحلزونية، الجزائر، 2013، ص2.

<sup>3</sup> مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، الأساسيات، مشكلات المناهج وتطوير وتحديث، ط1، الدار العلمية والدولية ودار الثقافة، 2000، ص 270.

<sup>4</sup> عقل أنور، نحو تقييم أفضل، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001، ص 68.

<sup>5</sup> محمد مقداد، قراءات في التقييم التربوي، دون طبعة، الجزائر - باتنة، 1993، ص 228.

<sup>6</sup> فريد حاجي، مرجع سابق، ص 44-43.

<sup>7</sup> Xavier Rogiers, L'école et l'évaluation, De Boeck, Bruxelles, 2004, p 57.

<sup>8</sup> زوليخة طوطاوي مبدوعة، تقييم أنظمة التعليم: حالة نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، سلسلة معارف ببيكولوجية تحت إشراف محمود بوسنة ومصطفى حداب، منشورات مخبر التربية تكويني العمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 03، جامعة الجزائر، 2009، ص 17.

<sup>9</sup> Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris, 1997, P20.

- <sup>10</sup> Jean-Marie De nKetel, Méthodologie et r ecueil d'information, Bruxelles : De Boeck univers, 1991, p 70.
- <sup>11</sup> زيد الهويدي، القياس والتقويم التربوي، بدون طبعة، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص 24.
- <sup>12</sup> لكحل لخضر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، جامعة الجزائر، 2009، ص 126.
- <sup>13</sup> رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، الجزء الأول، دار الأمل، تيزي وزو، 2002، ص 249.
- <sup>14</sup> فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ديسمبر 2005، ص 2.
- <sup>15</sup> وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، أبريل 2003، ص 31.
- <sup>16</sup> بدر الدين بن تريدي، تقييم التعلم أنواعه وأساليبه وأدواته، النظرية والتطبيق، الجزائر، 1999، ص 18.
- <sup>17</sup> رمزية الغريب، القويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996، ص 12.
- <sup>18</sup> عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، دار الشروق، عمان-الأردن، 1994، ص 318.
- <sup>19</sup> صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، القاهرة، 1981، ص 387.
- <sup>20</sup> كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان، مقدمة التقويم في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص 17.
- <sup>21</sup> وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة التربوية (الوظائف والمهارات)، ط2، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية السعودية، 1999، ص 115.
- <sup>22</sup> هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، بدون طبعة، جامعة التحدي، الجماهيرية الليبية، 2006، ص 27.
- <sup>23</sup> قاسم علي الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، بدون طبعة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002، ص 279.
- <sup>24</sup> محمود عبد العليم منسي، التقويم التربوي، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة الإسكندرية، 1998، ص 13-14.
- <sup>25</sup> سعد لعمس، التقويم التربوي في المواد العلمية نقد وتحليل، دار هومة، الجزائر، 1999، ص 22.
- <sup>26</sup> Hocine Rouibi, L'évaluation en éducation physique et sportive, Anales de l'université d'Alger, N°6, 1991, p 59.



- <sup>27</sup> منسي محمود عبد الحليم، التقويم التربوي، ط1، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2007، ص 18.
- <sup>28</sup> قاسم علي الصراف، مرجع سابق، ص 277.
- <sup>29</sup> محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، طبعة 2006، ص 4.
- <sup>30</sup> Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles, 2004, pp.24-25-26.
- <sup>31</sup> فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 43.
- <sup>32</sup> إسماعيل إلمان، التقييم في التربية، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02، جويلية- أوت 2004، ص 9.

## 8. قائمة المصادر والمراجع:

### أولاً: الكتاب العربي:

1. إبراهيم بن مبارك الدوسري، الإطار المرجعي للتقويم التربوي، 2000، ط1، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
2. بدر الدين بن تريدي، تقييم التعلم أنواعه وأساليبه وأدواته، النظرية والتطبيق، 1999، الجزائر.
3. هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، 2006، بدون طبعة، جامعة التحدي، الجماهيرية الليبية.
4. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، أبريل 2003.
5. وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة التربوية (الوظائف والمهارات)، 1999، ط2، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية السعودية.
6. زيد الهويدي، القياس والتقويم التربوي، 2004، بدون طبعة، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.
7. كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان، مقدمة التقويم في التربية الرياضية، 1994، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
8. محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، طبعة 2006.
9. محمد مقداد، قراءات في التقويم التربوي، 1993، دون طبعة، الجزائر - باتنة.
10. محمود عبد العليم منسي، التقويم التربوي، 1998، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة الإسكندرية.

11. منسي محمود عبد الحليم، التقويم التربوي، 2007، ط1، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
12. مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، الأساسيات، مشكلات المناهج وتطوير وتحديث، 2000، ط1، الدار العلمية والدولية ودار الثقافة.
13. سعد لعس، التقويم التربوي في المواد العلمية نقد وتحليل، 1999، دار هومة، الجزائر.
14. عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، 1994، ط1، دار الشروق، عمان-الأردن.
15. عقل أنور، نحو تقويم أفضل، 2001، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.
16. فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، 2013، دار الحلزونية، الجزائر.
17. فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، ديسمبر 2005، المركز الوطني للوثائق التربوية.
18. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، 1981، دار المعارف، القاهرة.
19. قاسم علي الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، 2002، بدون طبعة، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
20. رمزية الغريب، القويم والقياس النفسي والتربوي، 1996، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
21. رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، 2002، الجزء الأول، دار الأمل، تيزي وزو.

#### ثانيا: المقالات:

1. إلمان إسماعيل، جويلية - أوت 2004، التقويم في التربية، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02.
2. طوطاوي زوليخة مبدوعة، 2009، تقويم أنظمة التعليم: حالة نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، سلسلة معارف بسيكولوجية تحت إشراف محمود بوسنة ومصطفى حداب، منشورات مخبر التربية تكويني العمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 03، جامعة الجزائر.
3. لكحل لخضر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، 2009، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، جامعة الجزائر.

ثالثاً: المراجع باللغة الأجنبية:

1. Jean-Marie De Ketel, Méthodologie et recueil d'information, Bruxelles : De Boeck univers, 1991.
2. Hocine Rouibi, L'évaluation en éducation physique et sportive, Anales de l'université d'Alger, N°6, 1991.
3. Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles, 2004.
4. Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris, 1997.
5. Xavier Rogiers, L'école et l'évaluation, De Boeck, Bruxelles, 2004.