التقييم في المدارس العربيّة في النصف الثاني من القرن العشرين التّجربة التونسيّة (1958- 2002)

الجيلاني المحسن

أستاذ مساعد للتعليم العالي، جامعة الزيتونة- تونس

ملخص: يندرج هذا البحث في إطار دراسة شاملة حول مسألة التّقييم في الأنظمة التعليميّة العربية وخاصة التّجربة التونسيّة وذلك لأهميّة هذا الجانب وما له من أهميّة في تاريخ المجتمع التونسي وخاصة شهادة ختم التّعليم الابتدائي وشهادة الباكالوريا. وتمثّل كل محطّة منهما حدثا عائليا واجتماعيا وطنيّا يتداعى له الجميع. وقد حافظت كلّ شهادة على مكانتها رغم الإصلاحات التربويّة المتتالية سواء سنة 1958 أو 1991 أو 2002. ويهدف العمل إلى التعرّف على مفهوم التقييم في إطاره التاريخي العام وتحليل مفهوم التقييم إضافة إلى التعرّف على تاريخ أهمّ المحطّات التّقييميّة في تاريخ تونس المعاصر ولا سيما شهادة ختم التّعليم الابتدائي وشهادة الباكلوريا. هذا بالإضافة إلى تطوّر تجربة التقييم من خلال بعض التعديلات التي تمت زمن الاستعمار الفرنسي وبعد الاستقلال خاصة خلال الإصلاحات التربويّة التي تمّت سنوات 1958 و1991 و2002.

الكلمات المفتاحية: تونس، تقييم، مدرسة، ابتدائي، ثانوي، إصلاح.

Assessment in Arab schools in the second half of the twentieth century
The Tunisian Experience (1958-2002)

Jilani Mohsen, Assistant Professor of Higher Education

Abstract This research is part of a comprehensive study on the issue of evaluation in the Arab educational systems, especially the Tunisian experience, because of the importance of this aspect and its importance in the history of Tunisian society, especially the certificate of primary education stamp and the certificate of baccalaureate. Each station represents a family and social national event that is incurred by all. Each certificate has maintained its status despite successive educational reforms in 1958, 1991 and 2002. The aim of the work is to familiarize itself with the concept of evaluation within its general historical framework and to analyse the concept of evaluation, as well as the history of the most important evaluation stations in Tunisia's contemporary history, in particular the primary education stamp certificate and the Baccalaureate certificate. In addition, the evaluation experience has evolved through some modifications made in French colonial times and after independence, especially during educational reforms in 1958, 1991 and 2002.

Keywords: secondary- reform - Tunisia- assessment- school- primary.

01- مقدمة

انطلقت تجربة التقييم التربوي المعاصر في الأنظمة التربويّة العربية خلال القرن 19 بظهور المدارس العصريّة. أمّا بتونس فقد ظهرت في نهاية القرن 19 وذلك في مختلف المستويات التعليميّة، سواء في المرحلة الابتدائيّة أو التعليم الثانوي وخاصة من خلال محطتين رئيسيّتين تتمثلان في السنة السادسة من المرحلة الابتدائيّة وشهادة ختم الدراسات الثانويّة أو الباكالوريا. وتجدر الإشارة إلى أنّ عمليّة التقييم ترتبط عضويا بالتخطيط لعمل ووضع مراحل لتنفيذه والتوقّف

عند كل مرحلة قبل المرور إلى مرحلة ثانية. ويتطلب أي نشاط، في المطلق، وفي أي مجال من مجالات الحياة التوقف في محطات معينة قصد التحقق من مدى التقدم الذي تمّ إحرازه، وتثمين ما وقع إنجازه واكتشاف الحدود أو المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثرت في نتائج هذا النشاط. وفي المجال التربوي، يعتبر التقييم إحدى المكونات الأساسية للعمليّة التربويّة، فبواسطته يمكن الحكم على سير العمليّة التعليميّة التعلّمية برمتها، وكذلك المقررات الدراسية، والطرق والوسائل التعليمية المعتمدة. فالتقييم أو التقويم إذن، ليس مجرّد خطوة من خطوات العمل التربوي، وإنما هو عملية مستمرة في جميع الأنشطة التربوية المختلفة، ديدنها البحث في تحديد الأثار المحسوسة لدى فئة المتعلّمين لعمليّة التعليم والتعلم سواء اكان ايجابا لتثمينه أو سلبا لإصلاحه. ولعل هذه الأهميّة التي ترسّخت في الاذهان عبر الأجيال المتتالية جعلت التقييم يتجاوز ما كان مرجوا منه ليصير أحيانا عبئا ثقيلا وهاجسا يؤرّق الجميع. وتجاوزت الامتحانات والمناظرات مجرّد كونها حدث مدرسي إلى مجال أرحب لتصبح حدثا عائليّا أوليا واجتماعيا بصورة عامة لا يستثني أحدا.

I- التّقييم في النظريات التربويّة المعاصرة

1- التقويم: الماهية والأهداف:

ورد تعريف التّقييم والتقويم في المعاجم العربية فقوّم الشيء في اللغة يعني وزنه وقدّره وأعطاه ثمنا عينيّا وتعني كذلك صوبه وعدله ووجهه نحو الصواب" (ابن منظور، مادة ق و م) أما التقويم في المجال التربوي المعاصر فهو مختلف العمليات التي تقوم بها الدّوائر المختصة للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة سلفا ومدى فاعلية المنظومة التربويّة بأكملها من تخطيط و تنفيذ وأساليب ووسائل تعليميّة تعلّميّة أي هو مكّون أساسي في العمليّة البيداغوجيّة التّعلميّة – (Petitgean , 1980, p5) وهو عمل مستمر تمارسه الدولة عبر هياكلها الرسمية مثل الوزرات والمؤسسات التي تشرف على قطاع التّعليم، كما يمارسه المعلم إعدادا وإصلاحا واستثمارا. كما أنّ التّقويم في علاقة تفاعل مستمرّ وتكامل مع التعلم وله وظائف متعددة، ومن بينها الوظيفة التشخيصية قبل الشروع في التّدريس والتكوينية التي تتم أثناء التعلّم

والوظيفة الإشهادية في نهاية مرحلة التّعلم (بوحوش، 2009، ص1). أمّا كلمة التّقييم فتغيب في المعاجم القديمة، مثل لسان العرب، ويقصد بها التثمين. وهي كذلك عملية ينتظر منها الحصول على نتيجة لها أثر لاحق على بقيّة مراحل التّعلّم أو منح علامة على أساسها يكون ترتيب التلاميذ أو المتعلّمين والمتكوّنين بصفة أشمل.

والتقييم يشمل أهدافا جزئيّة ومفصّلة ويُنتظر منه إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبية بالنسبة إلى مقرّر وقع تحديده واختياره مسبقا (Petitgean , 1980, p5) وقيَّم الشيء تقييما بمعنى حدد قيمته للتفرقة بينه وبين قوّم الشيء بمعنى عدله. أما التقويم فهو الحكم الكيفي والوصفي على الدرجة ممثلا في التقدير النوعي للأداء، لاتخاذ قرار بشأن المتعلّم الذي حصل على عدد أو اقتراح إجراء مناسب له تبعا لتلك المحصّلة. إذن التقويم يشمل التقييم، فزيادة على ما نقوم به في عملية التقييم من منح نقاط يجب وضع مخطط عبارة عن مقترحات وبدائل للتعديل والعلاج أو التّثمين (بوحوش، 2009، ص2)، وهذا هو ما يعرف بالتقويم. ويحقق التقييم ما يسمى في الأدبيات التربوية "بيداغوجيا النجاح" باعتبارها مقاربة بيداغوجية تركز على النوع لا الكمّ وتهدف إلى تمكين المتمدرسين كلّهم من مكتسبات مهمّة تحقق نجاحهم جميعا فيصير الفشل مجرد استثناء في مسارهم الدّراسي.

التقويم هو معرفة القيمة، أي معرفة قيمة شيءٍ، أو فكرة، أو مهارة، أو قدرة، أو استعداد، أو خدمة، أو وجه من أوجه النشاط ويكون ذلك بالنسبة لرغبةٍ أو حاجةٍ أو هدفٍ، والنشاط التعليميُّ والتربويُّ كأي نشاط يتطلَّب أن نحكمَ عليه من حيث نجاحه أو فشله بالنسبة لأهدافه وإبراز مواضع القوَّة لدعمها والزيادة منها، والكشف عن مواضع الضعف لعلاجها وتلافيها أو تداركها، ومعنى ذلك أنَّ عمليَّة الحكم أو التقويم تعدَّ جزءاً هامّاً من العمليَّة التعليميَّة والتربويَّة وأسلوباً هامَّاً وأساسيّاً لتطويرها.

وفي جانب آخر التقويم هو العمليَّة المركَّبة التي يحكم بها المعلِّمُ على تلاميذه ما إذا كانت أهدافُه التعليميَّة والتربويَّة قد تحقَّقتْ أم لا، ويتعرَّف على المعوِّقات دون ذلك، ويسعى إلى علاجها وتلافيها(Petitgean , 1980, p5)، فالتقويم إذاً: هو عمليَّة تقدير وتقويم يهدف إلى

التوصُّل إلى حكمٍ على مدى الوصول إلى الأهداف والغايات وبالتالي التعديل والتحسين. وبالإضافة إلى ذلك هو التجسيد الفعلي لمفهوم الكفاية (وزارة التربية، 2004، ص 28) والتي يمكن من خلالها الوقوف على مدى ما تحقَّق من أهدافٍ تعليميَّة وتربويَّة منشودة للمناهج والمقررات المدرسيَّة في مختلف المواد والكشف عن العوامل المؤثِّرة في ذلك سلباً أو إيجاباً بما يمكِّن المعلِّم من التأكيد على الجوانب الإيجابيَّة ودعمها، ومعالجة الجوانب السلبيَّة وتلافيها، وهو وصف للأداء الدالّ على درجة تملّك الكفاية المستهدفة بالتّقييم في فترة زمنيّة محددّة : درجة /أو سنة /أو سداسي و/أو ثلاثي (وزارة التربية، 2004، ص 28). ويمكِّن القائمين المشرفين على العمليَّة التعليميَّة والتربويَّة من وضع الخطط التدريسيَّة والتوجيهيَّة الملائمة لذلك والداعمة لخطوات المعلِّمين.

والتقويم يعدُّ عنصراً رئيساً في تدريس مختلف الأنشطة التي اتسعت أهدافُها وتشعَّبتْ لتشملَ كافة الجوانب المختلفة لدى الدارسين معرفيَّة ووجدانيَّة ومهاريَّة، وتهتمُّ بكلِّ ما يطرأ من تغيُّرات نتيجة لما درسوه وتعلَّموه من معلومات وحقائق ومفاهيم؛ ولما اكتسبوه من قيمٍ وميولٍ واتِّجاهات فكريَّة ومهارات وأساليب تفكير تساعدهم على التفاعل الإيجابي مع بيئتهم ومجتمعهم. وهو مقياس يقيّم أداء معيّنا ويطلق معيار التّقييم على مميزات تمكّن من تقديم حكم حول هذا الأداء (وزارة التربية، 2004، ص 28). وتنبع ضرورة التقويم من تنوُّع طرائق التدريس، ومن عناية العاملين في الميدان التربويّ بأن يكونوا على بيِّنة بأكثرها فاعليَّة، ومن ثَمَّ الرغبة في ترشيد عمليَّة التربية والتعليم وتحسين العائد والناتج التربويّ وصولاً به إلى أعلى المستويات، وممَّا يهدف إليه التقويم ما يأتي عدة نقاط منها تقدير نموِّ المتمدرسين في المجالات المعرفيَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة، أي في جوانب التحصيل المعرفي وفي المهارات وفي الاتِّجاهات والميول وأساليب التفكير. إضافة إلى معرفة مدى ما تحقَّق من الأهداف التعليميَّة والتربويَّة للموضوعات المقرَّرة في مختلف الأنشطة والمجالات المعرفيَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة. زيادة على الكشف عن جوانب القوَّة التي يلزم دعمها وجوانب الضعف والقصور التي يجب تداركها وتلافيها. كما يهدف التقويم إلى حفز التلاميذ على التحصيل في مختلف الأنشطة بالتوسع في الاطِّلاع

والقراءة وبممارسة النشاطات التربويَّة والتعليميَّة المرتبطة بها، وبتشجيعهم على التفاعل مع معلِّميهم خلال مناقشاتهم، وعلى توظيف ما تعلَّموه في حياتهم العامَّة. وتساعد نتائج التقويم على تقويم وتعديل أساليب التدريس وكذلك خطط النشاط التعليميّ والتربويّ المرتبطة بها بما يحقِّق الأهداف المنشودة بصورة أفضل. ويستفاد من نتائج التقويم في توجيه وإرشاد الدارسين للتخطيط لمستقبلهم وفق ما لديهم من ميولٍ ومواهب وقدرات واتِّجاهات.

2-وظائف التقويم وأصنافه

ترجع أهميَّة التقويم إلى الوظائف التي يؤدِّيها والأغراض التي يهدف إليها وتتمثل في الحكم على أداء المتعلّمين للأعمال التي تتطلَّب السرعة والإتقان والفهم. وتحديد مدى قدرة المتعلمين على التفكير. إضافة إلى الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم واتِّجاهاتهم. زيادة على تحديد مدى قدرة المتمدرسين على التوافق مع أنفسهم أو مع غيرهم. والحكم على مدى كفاءة المعلِّم من خلال طرائقه المستخدمة في التدريس. وكذلك الحكم على البرامج والكتب المدرسيّة ومدى تحقيقها للأهداف التعليميَّة والتربويَّة، ومدى مقابلتها لميول وحاجات التلاميذ وتمشِّيها مع الفروق الفرديَّة فيما بينهم باعتماد عدد من الطرق البيداغوجيّة مثل البيداغوجيا الفارقيّة. ويساعد التقويم على إصدار أحكام تتخذ أساساً للتطوير التربويّ. وفي ضوء أهداف ووظائف التقويم التربويّ يصبح التقويم عمليَّة تشخيصيَّة وعلاجيَّة، وعمليَّة تعليميَّة وتوجيهيَّة؛ إلى جانب قياسها للمستوى التحصيلي للمتعلم.

وتتعدّد أصناف التقويم وتتنوع ومنها التقويم المبدئي، التشخيصي (Petitgean , 1980, p5)، الأولي وهو عمل إجرائي يستهل به الأستاذ عملية التعلم مستندا إلى بيانات ومعلومات توضح له درجة تحكم المتمدرسين في المكتسبات القبلية: معارف، قدرات، مهارات، ... كفاءات تؤهلهم لتعلم لاحق وهو عملية تجمع في الوقت نفسه بين تقييم وتقويم تعلّمات محددة أساسيّة لحصول التعلّمات الجديدة. أمّا التقويم التكويني هو الدعامة الأساسيّة التي تبنى عليها قرارات وإجراءات بيداغوجية يجري فعله أثناء سيرورة العملية التعلمية التعليمية (بوحوش، 2009، ص ص2-3)، يزود المربي بمعلومات ضرورية تسهل عليه معرفة الثغرات الموجودة وتزود المتعلم بمؤشرات

تسمح له الكشف عن قدراته أو نقائصه. هو عملية تشخيصية تصحيحية مستمرة مواكبة لفعل التعلم والتعليم. أمّا التقويم الختامي أو النهائي فيقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي للتعرّف على المحصلة النهائية للتعلم تمهيدا لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم إلى مستويات عليا أو اللجوء إلى الإعادة. والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر ما ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية الاختبارات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل ثلاثيّة وامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي رغم أنّه اختياريّ بالنّسبة إلى التّجربة التونسيّة موضوع الدرس. والتقويم الإشهادي يكتفي بالجمع بين مجموع الأعداد التي يتحصل عليها المتعلّم إجابة عن جملة من الأسئلة (بوسعدة، ص 115) ويتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع تصوّر للإجابات المحتملة لها ومراعاة الدقة في الإصلاح. ويهدف هذا التقويم إلى تحقيق جملة من الغايات منها رصد مستويات التلاميذ، إضافة إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلميذ كالنجاح والرسوب والحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس. ويبين التقويم النهائي الحكم على مدى ملائمة المناهج الدّراسيّة والسياسات التربوية المعمول بها. ويعمل على تقويم فاعلية التدريس. ومقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من التلاميذ بنتائج مجموعة أخرى من نفس المستوى وفي ظروف متشابهة أو مختلفة. زيادة على نقل المتعلمين من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر أو من مرحلة تعليميّة إلى أخرى.

هذا ويعتبر تقويم المعلم لتلاميذه من أهم ميادين التقويم إن لم يكن أهمها جميعا فالمعلم يلجأ إلى تقويم تلاميذه للحصول على معلومات وملاحظات متعددة عن هؤلاء التلاميذ من حيث مستوياتهم التحصيلية والعقلية المختلفة من خلال جملة من المعايير وذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم التوجيه السليم والقيام، بفعالية، بمراحل الدعم والعلاج. وتتعدد وسائل تقويم التحصيل الدراسي: وتعتبر الاختبارات من أهم وسائل تقويم التحصيل الدراسي وهي الامتحانات التي يراد بها تقويم تحصيل التلاميذ في نهاية كل فصل وهي أيضا امتحانات النقل والشهادات وتعتبر من

أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التلاميذ (Petitgean 1980,. P8)وتتعدد الاختبارات ومنها الاختبارات المقالية. ويتمثل الاختبار المقالي في الاجابة عن سؤال أو عدة أسئلة تعطى للمتعلم من أجل الإجابة عليها وفي هذه الحالة فإن دور التلميذ هو أن يسترجع المعلومات التي درسها سابقا ويكتب فيها ما يتناسب والسؤال المطروح كما تحتاج الإجابة أيضا إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط بين الموضوعات. وتهدف إلى قيس قدرة المتعلم على الربط والتنظيم والقدرة اللغوية والقدرة التحصيلية. كما نجد الاختبارات الموضوعية. وقد سميت هذه الاختبارات بالموضوعية لأنها تخرج عن ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجات كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بتصحيحها إذا أعطي له مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء مثل أسئلة الرياضيات.

هذا وتعتمد أغلب الدراسات مصطلح التقويم، لا التقييم، لا لمجرد الانتصار لقاعدة لغوية، بل لأن التقويم أشمل من التقييم رغم الخلط الكبير بين المصطلحين. فالتقويم يتضمن التقييم ثم تقويم الاعوجاج أو الانحراف الذي قد يلحظ في أداء المتعلّم. إنه ما يعرف في الأدبيات التربوية المعاصرة بالتقييم التكويني. وهو بطبيعة الحال غير غائب بالكامل عن ذهن المدرّسين أو مكوّنيهم، ولكنّه لا يطرح في الوضعية التربوية إلا كنوع من التقييم يسبق النوع الآخر منه المعروف بالتقييم الجزائي، الذي تسند فيه أعداد ورتب للممتحنين. وقد تبين بحكم التجربة التي يعاينها الجميع أن هذه المقاربة التقييمية المطبقة في النظام التربوي التونسي تشكو من عاهات مزمنة تتسبب، وإن جزئيا، في الهدر المدرسي الذي نلاحظه، وفي تدنّي مستويات التكوين اللغوي والمعرفي والمهاري لدى الكثير من التلاميذ رغم محاولات العلاج التي تقوم بها المدرسة وإن ظلت عاجزة عنها في الكثير من الأحيان (Petitgean , 1980, p8).

غير أن ما هو معمول به في نظم تربوية أخرى حائزة على مراتب الصدارة في التقييمات العالمية للنظم التربوية من خلال اختبارات اللغة والرياضيات والعلوم، مثل فنلندا الحائزة لمرات عديدة على المرتبة الأولى عالميا في اختبارت بيـــزا (PISA) لا تطبق طوال المرحلة الأساسية من التعليم (السنوات التسع الأولى) التقييم الجزائي. بل تكتفي بتطبيق التقييم التكويني، بمعنى أنه لا سبيل

لرسوب أي واحد من التلاميذ طوال تلك المرحلة، ومع ذلك لا تحصل لديهم أبدا مفاجآت غير سارة في نهاية السنوات التسع الأولى من تعليم الناشئين، وذلك لسبب بسيط ولكنه على غاية من الأهمية، وهو المتمثل في أنه لا يسمح أبدا لأي تلميذ في أي مستوى دراسي كان، أن ينزل مستوى تكوينه في مختلف المواد عن مستوى أدنى مطلوب من التميز والتملك الحقيقي لمختلف الكفايات المبرمجة له. بالإضافة إلى توفر الشروط المادية الضرورية لنجاحها، مثل التعليم الإفرادي والبيداغوجيا الفارقية وما يعرف ببيداغوجيا التمايز، إلى جانب التمييز البيداغوجي الإيجابي، وبيداغوجيا التحكم، والتطبيق الوظيفي الأمثل للتكنولوجيات الرقمية الحديثة في التعلم والتعليم، واعتماد أحدث المقاربات التربوية الجديدة.

II-أهمّ المحطات التّقييميّة في النظام التربوي التونسي :

عديدة هي المحطات التّقييمية التي شهدها النظام التعليمي التربوي في تونس والتي انطلقت منذ نهاية القرن التاسع عشر وتواصلت لاحقا. ولكن سيتمّ التّوقّف عند محطّتين أساسيتين هما السنة السّادسة والباكالوريا نظرا لأهميتهما في المسار التعليمي لأي تلميذ من ناحية وللعائلات بصفة عامّة.

1-شهادة ختم التّعليم الابتدائي، السّنة السّادسة:

ارتبطت الشهادة الابتدائيّ (CEP) بإحداث إدارة التعليم العمومي فقد نُظمت أول دورة منها بتونس سنة 1883 وجرت أولى اختباراتها "بفيلا أرمونيك" (villa Armonique) بالحاضرة سنة 1883(مشرفيّة، ص 215) وشارك فيها 35 تلميذا من جنسيات مختلفة : تونسية وفرنسية ويونانية ومالطية وقد نجح فيها من التونسيين سبعة.

ومنذ دورة جوان 1883 أصبح، تنظيم الشهادة الابتدائية يتم سنويا بالنسبة إلى الذكور والإناث على حد سواء. وقد عملت إدارة التعليم العمومي على تنظيمها وتخصيصها بقانون أساسي تجلت ملامحه في المنشور الصادر يوم 14 مارس 1887(Direction de l'Instruction Publique, 1887). هذا تضّمنت المناظرة بعض المواد الاختيارية كالعربية والرسم ومبادئ الفلاحة واللغة الإيطالية وهو إختيار في غاية الخطورة حيث تم تهميش اللغة العربية، لغة

التونسيين الأم، وظلت كذلك إلى حدود سنة 1946 (مركز التوثيق الوطني، و56) رغم أن مشروع "ماشوال" قد رفع شعار التعليم للجميع على قدم المساواة بهدف التقريب بين التونسيين ونظرائهم الفرنسيين.

وإذا تم إعفاء الفرنسيين من اللغة العربية، فإن التونسيين الراغبين في تحصيل علمي يضمن لهم بعض فرص الالتحاق بسوق الشغل في واقعها الجديد، يصطدمون بصعوبات تعلم اللغة الفرنسية والتمكن من إتقانها وهو ما كان يؤدي في أحيان كثيرة إلى تأخر حصولهم على الشهادة الابتدائي (Certificat d'Etudes Primaire, CEP) إلى سن15 و16 سنة مما يوصد في وجوههم أبواب التعليم الثانوي ((Zaouch,1900, p 32أو يتوقف مسارهم الدراسي بسببها لذلك كانت محل إنتقاد من الصحف الوطنية وحتى الأجنبية ((Le petit Matin, 1928، باعتبارها أصبحت هدفا في حد ذاته أو غاية المبتغى والطموح بالنسبة إلى العديد من التونسيين فيكتفون بها كتتويج لمسار دراستهم.

شهدت هذه المناظرة أولى التحويرات سنة 1923، بإضافة مبادئ التربية الصحيّة للرضّع في اختبار الفتيات وبعض المعطيات المتعلقة بالتدريب المهني للذكور (Direction de l'Instruction Publique, 1923). وتدعمت هذه التحويرات بإجراءات أخرى في السنة الأولى، عملت وللمرة الأولى، على مراعاة وجود التونسيين المسلمين من بين الممتحنين. فالقرار الصادر سنة 1924 عمل على منح الفرصة لأكبر عدد من المشاركين في النجاح من خلال عقد دورة استثنائية خلال شهر أكتوبر خاصة بالذين تمكنوا من جمع ¾ الحد الأدنى الضروري للنجاح في الدورة الأولى كما أنها كانت مفتوحة، نظريا، في وجه بعض المتخلّفين عن الدورة الأولى (للقيام بالحصاد مثلا فهي تتزامن مع هذا الموسم).

لقد تواصلت وتيرة إصلاح هذه المناظرة، فقد نُقّحت بعض فصولها في1 ديسمبر 1929 وخاصة الفصل 11 الذي نص على تحديد المواد موضوع الاختبارات دون مس من جوهرها، كما شملها تغيير آخر في سنة 1939 (2 جوان) أصبحت بموجبه الشهادة الابتدائيّة التونسية معادلة لنظيرتها بفرنسا ((Direction de l'Instruction Publique, 1939لكن هذا الإجراء خدم

أبناء الجالية الأوروبية بصفة خاصة. وقد تدعّمت الشهادة الابتدائية منذ سنة 1943 بامتحانات دخول السنة السادسة ((Direction de l'Instruction Publique, 1945-1946، التي تفضي إلى المعاهد الثانوية العمومية لمختلف التلاميذ أمّا بالنسبة إلى تلاميذ المدارس الفرنكو-عربية فقد منحتهم فرص الالتحاق بالمعهد الصادقي ومعهد الفتيات المسلمات "لويز ريني ميلاي" والأقسام التونسية ((Sections Tunisiennesالمتواجدة بعديد المعاهد (Bulletin Economique et Social de la Tunisie,1949)أنظر جدول توقيت السنة التحضيرية بالمدارس الفرنكو-عربية لامتحانات دخول السنة السادسة). وتجدر الإشارة إلى أنّه قد تحقّق نجاح بعض التجارب المحلية الصرفة في التعامل مع هذه المناظرة، فالمدرسة القرآنية العصرية العرفانية مثلا تقدم سنويا معدل 35 تلميذا لـ((CEPولامتحانات دخول المعاهد وينجح منهم حوالي 25 وهي نسبة تضاهي ما تحصل عليه المدارس العمومية (القلاعي، 1967، ص 89). وتحمي الشّهادة حاملها من الخدمة العسكرية الاجبارية (Direction de l'Instruction Publique, 1894) وتعفى عائلته من دفع ضريبة المجبى (المدرسة اللائكية للذكور بباجة، 1895 - 1896). وهي ضرورية بالنسبة إلى مواصلة التعليم المهني بعدد من المدارس المختصة. فالتسجيل بمدرسة إميل لوبي أو المدرسة الفلاحيّة بسمنجة يتطلب الحصول عليها للقبول المبدئي.

وفي مطلع الاستقلال عملت وزارة التربية على أو وزارة المعارف أنداك على تنظيم شهادة ختم التّعليم الابتدائي (الرائد الرسمي التونسي، 1956) بمقتضى أمر وزاري بتاريخ 26 أفريل 1956 وتمّ العمل به في نفس السّنة الدراسيّة 1955-1956 وسُمّيت هذه الشهادة بـ "شهادة انتهاء الدروس الابتدائيّة". وقد عمل المشرّع على مراعاة الفترة الانتقاليّة التي مرّت بها البلاد التونسيّة إبّان الاستقلال. فتمّ تصنيف الشهادة إلى نوع "أ" ويخص من تلقّى تعليما مزدوجا باللغتين العربية والفرنسيّة. وصنف "ب" مُخصص للفتيات المسلمات خرّيجات مدارس الفتيات المسلمات، إضافة إلى صنف "ج" وهو مخصص إلى التلاميذ الذّين تلقوا تعليما فرنسيّا صرفا (الرائد الرسمي التونسي، 1956).

2-شهادة الباكالوريا:

تجاوزت تجربة الباكالوريا في تونس عتبة 120 سنة. إذ تعود إلى سنة 1891 أي 10 سنوات بعد دخول الاستعمار الفرنسي واستمر الحال كما هو عليه إلى غاية سنة 1956 كان خلاله عدد التلاميذ التونسيين أو المسلمين المجتازين لامتحان البكالوريا محدودا إذ لم يتجاوز عدد الناجحين 123 فيما بين 1891 و1918 وفي سنة 1927 لم ينجح إلا 27 تلميذا وفي سنة 1938، بلغ عدد الناجحين 58. ويبيّن الجدول تطوّر عدد المترشحين والناجحين في امتحان الباكالوريا إلى بداية الخمسينات.

تطوّر عدد المترشّحين والناجحين في شهادة البكالوريا من 1912 إلى 1953 (الإحصاء العامّ للبلاد التونسيّة والنشرية الإحصائية السنويّة، 1923، 1940-1946 و1956 و1957-1958)

	المترشّحون			الناجحون		
	المجموع	تونسيّون	نسبتهم	المجموع	تونسيّون	نسبتهم
1912	149	40	26,85%	80	18	22,50%
1923	1027	452	44,01%	405	140	34,57%
1946	416	125	30,05%	302	83	27,48%
1950	1024	334	32,62%	360	110	30,56%
1951	1091	424	38,86%	544	277	50,92%
1952	1089	398	36,55%	457	154	33,70%
1953	1027	452	37,45%	405	140	34,57%

أمّا بالنسبة إلى الفتيات فقد تم إحداث المؤهل العالي للفتيات منذ السنوات الأولى لإحداث إدارة التعليم العمومي، وقد ظلّ إلى حدود سنة 1908 من الشهائد المطلوبة من عديد الأسر، فهو

كفيل بالانخراط في مهنة التدريس(Lycée de Jeunes filles Armand Fallières,1908).
وقد شهد في نفس السنة أولى التغييرات حين أصبح بإمكان التلميذات الحاصلات عليه المشاركة في الدروس التحضيرية للباكالوريا.

هذا ويتطلب كل من المؤهل والباكالوريا 3 سنوات تحضيرية تتلقى خلالها الفتيات تعليما نظريّا عاما في اختصاصات مختلفة (الآداب والجغرافيا والحضارة...) بالإضافة إلى دروس في الأشغال اليدوية من فنون الطبخ وكوي الثياب وغيرها من شؤون المنزل بالإضافة إلى الفنون الحرفية .(Lycée de Jeunes filles Armand Fallières,1885)

وبقيت هذه المستويات المتقدمة من التعليم والشهائد شبه محتكرة من قبل الفرنسيات. "فقلّة من العائلات التونسية تختار لبناتها تعليما فرنسيا مع بعض الاستثناءات لبعض الفتيات هن في الغالب مقيمات لأن الأولياء لا يفضّلن خروجهن المستمر ولا يغادرن إلا إلى السيارات، ورغم ذلك فإن الفتيات التونسيات ذكيات ومنضبطات ولا يقل مستواهن عن نظيراتهن من الفرنسيات" .(Lycée de Jeunes filles Armand Fallières,1885)

وفي سنة 1950، أحدثت بكالوريا فرنسيّة –تونسيّة بمقتضى الأمر المؤرّخ في 26 جانفي 1950، وذلك تطبيقا للأمر المؤرّخ في 13 أوت 1948 الذي أصدرته السّلطات الفرنسيّة بعد الحرب العالميّة الثانية، والمتعلق باختبارات البكالوريا في المستعمرات الفرنسيّة، والذي يُجيز إجراء اختبار في اللغة الوطنيّة. وبذلك، أصبحتْ إدارة التعليم العموميّ تنظم سنويّا نوعين من البكالوريا ويوم 31 ماي 1957 تم إجراء أوّل امتحان لشهادة البكالوريا في نسخته التونسية شارك فيه 1900 مترشح منهم 1400 من ولاية تونس وحدها والبقية موزّعون على بقيّة الولايات وقد ناهزت نسبة النجاح 30 بالمائة حيث تمكّن حوالي 600 مترشّح من الحصول على الشهادة وتحصّل 50 منهم على ملاحظة "حسن جدا". جرتْ الدّورة الأولى في نهاية السّنة الدّراسيّة 1956-1957، يوم 31 ماي 1957. وكانت الامتحانات تجرى في دورتين أو ما كان يسمى آنذاك بالجزء الأوّل في نهاية السنة الخامسة من التعليم الثانوي والجزء الثاني في نهاية السنة السادسة من التعليم الثانوي، ويخوض الناجحون في الاختبارات الكتابية اختبارات شفاهية في

جميع المواد العلمية والأدبية. وتنظّم الاختبارات في دورتين: يُجْرى الجزءُ الأوّل وكذلك الجزءُ الثاني من امتحان الباكالوريا في دورتين: تكون الدّورة الأولى في نهاية السّنة الدّراسيّة، وتعرف بدورة جوان، وتُنظّم الدّورة الثانيّة في بداية السّنة الدّراسيّة الموالية، وتُعرف بدورة أكتوبر، وتُمثّل الدّورةُ الثانية فرصة لمنْ لم يسعفه الحظّ في دورة جوان.

وعلى إثر التمديد في مسلك التعليم الثانوي من 6 إلى 7 سنوات أصبحت البكالوريا تجرى في نسخة واحدة مع المحافظة على الاختبارات الشفاهية بالنسبة للناجحين في الكتابي الذين يتمّ تجميعهم في ثلاثة مراكز كبرى بتونس وسوسة وصفاقس قبل أن يقع إلغاء الشفاهي سنة 1976 وتوحيد الشهادة بعد أن كانت منقسمة إلى بكالوريا فرنسية وبكالوريا عربية.

وقد تمّ إدخال عديد التعديلات على امتحان البكالوريا فبعد أن كانت تقام في دورتين الأولى في شهر جوان والثانية في شهر سبتمبر، حيث يجتاز المؤجّلون جميع المواد، تمّ تعويض الدورة الثانية بدورة تدارك تجرى اختباراتها أيّام قليلة بعد إعلان نتائج الدورة الأولى ويختبر المترشّحون أساسا في المواد التي لم يحصلوا فيها على المعدّل، كما تنوّعت اختصاصاتها لتصبح على ما هي عليه الآن منقسمة إلى 7 اختصاصات: رياضيات، علوم تجريبية، تكنولوجيا، اقتصاد، إعلامية، آداب ورياضة. وشهدت سنة 2002 الشروع في احتساب نسبة 25 بالمائة من المعدّلات السنوية للمترشّحين ممّا ساهم، حسب عديد المختصين، في ارتفاع نسب النجاح والتقليص من قيمة هذه الشهادة حتى أنّ بعض الدول أصبحت تخضع حامل البكالوريا التونسية إلى تقييم إضافي قبل قبوله في إحدى مؤسساتها الجامعية. وتطوّرت نسب النجاح في امتحان البكالوريا إلى حدّ أنّها تجاوزت في بعض السنوات 70 بالمائة. وكان للفتيات دوما النصيب الأكبر سواء في نسب النجاح أو في عدد المتفوّقين وللتذكير فان سنة 2010 شهدت ولأوّل مرة في تاريخ البكالوريا التونسية حصول فتاة من المعهد النموذجي بأريانة على معدل 20 من 20 وهو رقم قياسي يصعب معادله. وكانت النتائج تعلن بواسطة الصحف اليومية وعن طريق الإذاعة الوطنية وفي مراكز الامتحان قبل أن تدخل وسائل الاتصال الحديثة على الخط

(الإرساليات القصيرة والانترنت) لتعوّض هذه الطرق التقليدية التي تضفي نكهة خاصة على عمليّة الإعلان عن النتائج.

III- التّقييم في الإصلاحات التربويّة

1-التقييم خلال المرحلة التأسيسيّة من خلال إصلاح 1958

شهد نظام التّقييم التربوي في تونس إثر الاستقلال تغييرات مختلفة ارتبط بعضها بقانون 1958 لإصلاح التعليم ومنها ما تمّ قبل ذلك في إطار العمل على تونسة النظام التّعليمي. فقد تمّ بموجب القرار الصادر بتاريخ 17 أفريل 1957 حذف شهادة ختم التّعليم الصادقي Diplôme de fin d'étude secondaire du collège Sadiki وتعويضها بالباكالوريا التونسيّة (الرائد الرسميّ التونسي، 1957). كما وافقت وزارة التربية الفرنسيّة، في نفس السّنة، على معادلة الباكالوريا التونسيّة بنظيرتها التونسيّة بداية من 17 أفريل 1957 وهو ما سمح للتلاميذ التونسيين من الحاصلين على الباكالوريا التونسيّة من الالتحاق بالجامعات الفرنسيّة دون الحاجة إلى مناظرة (: Rapport présenté à la XXI Conférence internationale de l'instruction publique par le délégué du Gouvernement de la Tunisie, 1957-1958) وهو قرار سمح، إضافة إلى قرارات أخرى، بتوفير أعداد متزايدة من الإطارات كانت البلاد التونسيّة في أمسّ الحاجة إليها خاصّة وأنّ ذلك قد تزامن مع تخفيض عدد سنوات التمدرس في المستوى الثانوي من سبع إلى ستّ سنوات. وفي نفس الإطار كانت دورة جوان 1958 هي الأخيرة من ديبلوم البروفي الأساسي العربي: Brevet élémentaire d'Arabe وتمّ تعويضه بالبروفي الأساسي للتعليم الثانوي Brevet élémentaire de l'enseignement secondaire(: Rapport présenté à la XXI Conférence internationale de l'instruction publique par le délégué du Gouvernement de la Tunisie, 1957-1958).

وقد جرتْ الدّورة الأولى من امتحان الباكالوريا في نهاية السّنة الدّراسيّة 1956-1957، يوم 31 ماي 1957 وشهدت لاحقا تعديلات عديدة تبعا لدخول قانون إصلاح التّعليم حيّز الاستغلال.

وقد كانت تُجرى على جزئين وتمتدّ على سنتين دراسيتين. يكو ن الجزء الأوّل تأهيليّا ويجتازه تلاميذ القسم الأوّل بالمعاهد الثانوية ونظيراتها في التّعليم المهني ولا يمكن اجتياز القسم الثاني إلا بعد النّجاح في القسم الأوّل. أمّا القسم الثاني فيتمّ في موفّى القسم النهائي بالنسبة إلى شعب العلوم الطبيعيّة والفلسفة والرياضيات والتعليم الفنّي. وُتوزّع الاختبارات إلى اجباريّة واختياريّة تبعا للمرحلة الانتقالية التي كانت تمرّ بها البلاد التونسيّة. زد على ذلك أن الاختبارات تتوزع إلى امتحانات كتابية تفضي في حالة النّجاح إلى أخرى شفوية.

مثّل القانون رقم 118 لسنة 1958 (المؤرخ في 4 نوفمبر 1958 والمتعلق بالتعليم) أول أساس للنظام التربوي التونسي بعد الاستقلال (الرّائد الرسمي التونسي، 1958)، وقد تبنى نمطا تعليميا منفتحا على اللغة والثقافة الفرنسيتين مع سعي إلى الحفاظ على اللغة العربية ودعم مكانتها. ولئن لم يُخصص هذا القانون فصولا بعينها للتقييم فإنه ورد مضمّنا ببعض الفصول. ومن بين الفصول التي اهتمّت بمسألة التقييم الفصل "9" الذّي يؤكّد أنّ "قرارات من كاتب الدولة للتربية القوميّة والشباب والرياضة أوقات الدراسة وبرامجها والشهادات التي تختم بها في تلك المدارس على اختلافها". ونص الفصل 13 على إحداث شهادة التعليم الاعدادي تسمىّ "بشهادة بروفي التعليم الاعدادي" وتُمنح للتلاميذ البالغين 14 سنة بعد امتحان يقومون باجتيازه. أمّا التقييم في المرحلة الثانويّة فشمل إلى جانب الباكالوريا التي تمّ خصّها بالكثير من النصوص، عدد من الشهائد والدبلومات الأخرى ومنها "شهادة انتهاء الدروس الترشيحيّة" وهي تخص تلاميذ فرع مدرسة ترشيح المعلّمين للتعليم الثانوي وتتمّ على جزئين. كما وقع إحداث "شهادة الدروس التجاريّة". وبنهاية المرحلة التأسيسيّة للنظام التربوي التونسي وتحسّن المؤشرات الكميّة تراجعت كتابة الدولة للتربية القوميّة عن بعض القرارات التي فرضها ضعف الموارد البشريّة ومنها الزيادة في عدد سنوات التعليم الثانوي من 6 إلى 7 سنوات، و إحداث لجان مختصة مهمّتها مراجعة برامج التعليم الثانوي بعد إحداث السنة السابعة (الباكالوريا) (Rapport présenté à la XXXIe Conférence internationale de l'instruction publique par le délégué du Gouvernement de la Tunisie Mohamed Baki, 1967-1968).

ورغم التّعديلات والتغييرات في امتحان الباكالوريا فإنّ النتائج ظلّت متذبذبة وقد سجّلت السّنة الدراسيّة 1968-1969 أعلى نسب النّجاح في هذا الامتحان (Ministère de l'éducation Tunisie, 1972)حيث بلغت 62.2% قبل أن تتراجع إلى 41.2% خلال السّنة الدراسيّة 1970-1971 نتيجة تغيير مقاييس التّقييم مثل التّرفيع في المعدّل الأدنى المطلوب للإسعاف من 8 إلى 20/9، فقد أدّت ظاهرة التّسامح المفرط في اختبارات ختم الدّراسات الثانويّة إلى حدود سنة 1970 إلى انحطاط مستوى التّعليم وضعف مستوى المحرزين على شهادة الباكالوريا، الكثير منهم يتقدّم إلى الجامعة دون مؤهّلات حقيقيّة وهو ما أدّى تزايد أعداد الرّاسبين في السّنة الأولى من التّعليم العالي (وزارة التربية القوميّة بتونس ، 1972). وسعيا إلى الوصول إلى نوع من التّوازن بين متطلبات التّقييم وتوفير شروط النّجاح أحدثت كتابة الدول للتربية القوميّة سنة 1969 تجربة أقسام التّدارك سجّلت التحاق حوالي 7000 تلميذ ممن تجاوزوا السّن القانونيّة للتمدرس، وفي مفتتح السّنة الدراسيّة 1971-1972 تمّ قبول حوالي 28000 تلميذ، سُمح لهم استثنائيّا الاستمرار في السّنة النهائيّة غير أنّ التجربة انتهت إلى الفشل.

هذا ولم تتوقف التّعديلات الجزئيّة لمختلف التّقييمات التي شهدتها المنظومة التربويّة خلال فترتي السّبعينات والثمانينات من القرن العشرين قبل الشروع في تنفيذ مخرجات الإصلاح التربوي لسنة 1991.

2-التقييم التربوي من خلال الإصلاح التربوي لسنة 1991

كرّس قانون 1991 مفهوم التعليم الأساسي، الذي يشمل بالإضافة إلى التعليم الابتدائي (ست سنوات)، ثلاث سنوات في المدارس الإعدادية تسهل الانتقال إلى المرحلة الثانوية. هذا الإصلاح سبق الإعداد له منذ الثمانينات، واضطر محمد الشرفي لتطبيقه، رغم أنه كان يفضل ترك إمكانية المرور للتعليم المهني بعد المرحلة الإبتدائية. نصّ القانون على إجبارية التعليم الأساسي بين سنّ السادسة والسادسة عشرة، واقتضى تدريس كل المواد الإنسانية والعلمية والتقنية في المدارس الإبتدائية والإعدادية باللغة العربية

بدأ الاستعداد للإصلاح التربوي الذي صدر سنة 1991، منذ نهاية الثمانينات من القرن الماضي من خلال جملة من النقاشات في أكثر من فضاء سواء بين المختصين أو في رحاب مجلس النوّاب وقد صدر الإصلاح ضمن وثيقة القانون عدد 63 لسنة 1991 المؤرخ في 29 جويلية 1991 ومن مبادئه العامة وأهدافه " تمكين الناشئة منذ حداثة عهدها بالحياة بما يجب أن تتعلمه حتى يترسخ فيها الوعي بالهوية الوطنية التونسية و ينمو لديها الحس المدني والشعور بالانتماء الحضاري وطنيا ومغاربيا وعربيا و إسلاميا ويتدعم عندها التفتح على الحداثة والحضارة الإنسانية مع تربية الناشئة على الوفاء لتونس والولاء لها وقد كانت من أهم إجراءاته إرساء التعليم الأساسي. وقد أقرّ جملة من الإجراءات منها تعريب تدريس المواد العلمية في الابتدائي والثانوي إضافة إلى العمل على بث قيم التربية على حقوق الإنسان والحقوق المدنية فسميت مادة التربية الوطنية باسم مادة التربية المدينة وفصلت عن مادة التربية الإسلامية.

أدخل قانون التعليم لسنة 1991 عدّة تغييرات في النظام التربوي التونسي لعل من أهمها إحداث شهادة ختم التّعليم الأساسي يتم اجتيازها عند نهاية السنة التاسعة من التعليم الأساسي وقد خصها هذا القانون بفصل وهو الفصل العاشر الذّي نصّ على أنّه "تختم الدراسة بالتعليم الأساسي بامتحان وطني يحصل الناجحون فيه على شهادة ختم التعليم الأساسي حسب تراتيب تضبط بأمر (الرّائد الرسمي التونسي، 1991). أمّا التقييم العام خلال المرحلة الأساسية فقد أشار إليه الفصل التاسع من القانون المذكور وأكّد ان قرارا وزاريا سينظم عملية التقييم والارتقاء. أمّا الفصل الثالث عشر فقد أشار إلى عملية التقييم في المرحلة الثانويّة وأكّد أن قرار وزاريا سُيخصص كذلك لتحديد كيفية التقييم وشروط الارتقاء (الرّائد الرسمي التونسي، 1991).

ولم يكن التقييم سوى جزءا من تجربة الإصلاح التربوي التي اعتمدت على مقاربة المحتوى التي أدّت إلى مدرسة انتقائيّة تعاني من الكثير من الهدر وغير قادرة على الإجابة على أهمّ التساؤلات المجتمعيّة وخاصة علاقة التّعليم بالتّشغيل وظهور ما عرّفة البعض أزمة المدرسة التونسيّة التي تفاقمت في الثمانينات خلال القرن الماضي وقد برزت حدودها في مستويات التّقييم وذلك خلال ما حصل أثناء السّنة الدّراسيّة 1985- 1986 حين كانت نتائج الدورّة الرئيسيّة في

البالكالوريا ضعيفة جدّا مما جعل السلطات التونسيّة تقرّ دورة استثنائيّة للباكالوريا خلال شهر سبتمبر 1986. وفي مطلع التّسعينات شهدت البلاد التونسيّة اعتماد مقاربة بيداغوجيّة جديدة تتمثّل في يداغوجيا الأهداف مع قانون جويلية 1991 الذي أفضى إلى إعداد برامج وإنتاج كتب ووسائل تعلّم وتقييم قائمة على بيداغوجيا الأهداف، وقد أقرّ هذا القانون التعليم الأساسي في تونس لمدة تسع سنوات مقسّما إلى مرحلتين: مرحلة ابتدائيّة بستّ سنوات ومرحلة إعداديّة بثلاث سنوات. ولكن لم تجد هذه المقاربة البيداغوجيّة المقبوليّة الكافية في الأوساط المحليّة، فقد اصطدمت بعراقيل جعلت تبيئة هذه المقاربة البيداغوجيّة في الواقع التربوي لتونس أمرا صعبا. ففي سنة 1997 تمّ تخفيف البرامج وإحداث لجان لإنتاج وثائق جديدة لاستعمالها في المؤسّسات التربويّة ولعل ذلك إقرار بفشل هذه التّجربة والسير حثينا نحو مقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفايات منذ 2002. وتعتمد المقاربة بالأهداف على صياغة البرامج في شكل وحدات بهدف إعطاء أكثر مرونة للفاعلين التّربويين في رسم المخططات وتنفيذها بعيدا عن المركزيّة المطلقة غبر أنّ هذه المقاربة تراجعت نسب مقبوليتها سواء في الوسط التربوي أو المجتمعي عامة. وتبرز مؤشّرات الأزمة في بعض المؤشّرات الأولى التي بدأت بالظهور لمجموعة التّقييمات ومن ذلك ما نتج عن الملتقى الوطني الأوّل (بوسعدة، الوحدة الأولى) PIPO (Planification des interventions par objectif الذّي تمّ إنجازه مع مكتب دراسات بلجيكي BIEF (Bureau d'ingénierie en Education) Louvain-La-Neuve وقد اهتمّ بتقييم النظام التربوي خلال الفترة الممتدة من منتصف الثمانيات إلى الثلث الأوّل من عشرية التسعينات من القرن الماضي. وقد بيّنت النتائج التي صدرت عن هذا التقييم ارتفاع بعض المؤشّرات ومن ذلك ارتفاع نسبة التمدرس في مستوى الستّ سنوات من 92% سنة 1984 إلى 96.1% سنة 1993، كما ارتفعت نسبة تمدرس الفتيات من 94.5% إلى 97.7% خلال نفس الفترة. ونجحت وزارة التربية في صياغة برامج وإنجاز كتب جديدة. وضمن تقييم بعض المستويات التّعليميّة، التي تمّت في نفس الملتقى، تبيّن أنّ 35% فقط من تلاميذ السنة الثانية كانوا قادرين على إنجاز إنتاج كتابي وتتراجع هذه النسبة إلى 13.5% فقط في المناطق الريفيّة (بوسعدة، ص18). وتبعا لهذه النتائج

وغيرها التي صدرت عن التقييم المذكور حرصت وزارة التربية على إيجاد صيغة جديدة للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة لذلك انطلقت بداية من السّنة الدراسيّة 1994-1995 في صياغة برامج جديدة وفق نظام الكفايات في مادتي العربيّة والرّياضيات بالنسبة إلى الدرجة الأولى من التّعليم الأساسي وخصّصت السنة الدراسيّة 1995-1996 لنفس المواد بالنّسبة إلى السنتين الثالثة والرابعة والخامسة إضافة إلى السادسة فرنسيّة. أمّا خلال السنة الدراسيّة 1996-1997 فقد تمّ إنتاج برامج الخامسة والسّادسة عربيّة وقد تزامن ذلك مع مرحلة التجريب. وبعد عدّة مراحل تجريبيّة تمّ تعميم المقاربة بالكفايات في المدارس التونسيّة وعددها 4500 وذلك سنة 1998. وقد بينت نتائج تعميم تجربة الكفايات تطوّر أداء المتعلّمين في المواد الأساسيّة للغة العربيّة والرّياضيات والفرنسيّة إذ يوجد تقدّم بين 3 و6 نقاط من بين 20 نقطة بالنسبة إلى تلاميذ المقاربة بالكفايات مقارنة بغيرهم ممن لم يخضعوا إلى التجربة. وقد مثّل نظام كفايات أهم ما استجدّ في المنظومة التربويّة إثر إصلاح التعليم لسنة 1991 بكلّ ما مكوناته ومنها التقييم بمختلف مراحله.

ويعتبر التّقييم إحدى تجليّات أزمة المقاربة بالأهداف التي تمّ اعتمدها بالتّزامن قانون التّعليم أو الإصلاح التّربوي لسنة 1991. وقد ظلّت النّتائج دون المأمول وهي ما أدّى تّغييرات جوهريّة ومتناقضة في التّقييم ولعل ما حصل سنة 1998 خير دليل على ذلك. فقد تمّ إجراء دورة استثنائية خاصة بشهادة ختم التعليم الأساسي بسبب ضعف نتائج الدورة الأساسيّة الوحيدة التي وقع إنجازها. ومن ارهاصات تلك المرحلة التّخلي عن مختلف المحطّات الوطنيّة باستثناء الباكالوريا والتّي طالها التّعديل لاحقا حين أصبح جزءا منها يعادل 25% يتمّ من خلال التّقييم المستمرّ خلال السّنة الدراسيّة.

3 -مستجدّات التقييم من خلال القانون التوجيهي للتربية والتعليم 2002

خصّ القانون التوجيهي للتربية والتّعليم الصادر سنة 2002 التّقييم بباب كامل هو الباب السابع من جملة 9 أبواب (القانون التّوجيهي للتربية والّتعليم بتونس، 2002). ومنها فصل تمهيدي هو الفصل 58 الذّي ينصّ على أنّه "تخضع كافة مكونات التعليم المدرسي للتقييم الدوري والمنتظم". ويهدف التقييم إلى القيس الموضوعي لمردود التعليم المدرسي والمؤسسات الراجعة إليه بالنظر

وأداء العاملين بها ومكتسبات التلاميذ، بغية إدخال الإصلاحات والتعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف المرسومة. ومن ثمة أصبح التقييم دوريا وبشكل منتظم فيتم انجاز اختبارات تشخيصيّة في بداية السنة الدراسيّة ثمّ تقييمات تكوينية في نهاية كل محطّة دراسية إضافة إلى تقييمات إشهاديّة في شكل فروض مراقبة وفروض تأليفية وتقييمات كتابيّة وشفاهيّة سواء داخل أسبوع مغلق أو خارجه مثلما يؤكّد الفصل 59 إذ: " يتم تقييم مكتسبات التلاميذ بصفة مستمرة خلال كافة مراحل التعليم في تكامل مع عملية التعلم وفي تفاعل معها. ويكتسي التقييم صبغة تكوينية وتشخيصية أثناء التعلم وصبغة إشهادية في نهايته، وهو من مشمولات أسرة التدريس في مستوى إعداده وإصلاحه واستغلاله". يمكن أن تعوّض العدد بدرجات تملّك. وذلك لاعتبارات مختلفة لعل من بينها ل إن إسناد عملية التقييم على العدد فقط لا تعطي صورة حقيقية عن قيمة المتعلم وقدراته باعتبار النقائص الكبيرة التي تحيط بالعدد وبكيفية إسناده. وهو ما دفع خيار إرساء ثقافة تقييم جديدة وفق برنامج المقاربة بالكفايات تقطع مع التقييم الكمي وتعوّضه بالتقييم النوعي، حتى تصير النتائج نوعية لا كمية. غير أنّ العدد اكتسب مكانة اجتماعية وتربوية جعلته في منأى عن المساءلة والتشكيك في حتمية وجوده ضمن مكوّنات عناصر الحياة المدرسية. لكن لابد من التمييز بوضوح بين العدد والتقييم عامة في المنظومة التربوية. فالعدد وان ارتقى إلى مكانة كبيرة في المخيال التربوي وحتى الاجتماعي لا يمكن ان يختزل كامل ماهيات التقييم.

فقد اكتسب العدد في النظام التربوي التونسي مكانة متجذرة ترتبط بعلاقة منظومتنا بالمدرسة الفرنسية وجذورها التاريخية. وللحدّ من تأثيرات هوس الأعداد كان يمكن أن تعوّض بدرجات تملّك. وذلك لاعتبارات مختلفة لعل من بينها ل إن إسناد عملية التقييم على العدد فقط لا تعطي صورة حقيقية عن قيمة المتعلم وقدراته باعتبار النقائص الكبيرة التي تحيط بالعدد وبكيفية إسناده. وهو ما دفع خيار إرساء ثقافة تقييم جديدة وفق برنامج المقاربة بالكفايات تقطع مع التقييم الكمي وتعوّضه بالتقييم النوعي، حتى تصير النتائج نوعية لا كمية. غير أنّ العدد اكتسب مكانة اجتماعية وتربوية جعلته في منأى عن المساءلة والتشكيك في حتمية وجوده ضمن مكوّنات

عناصر الحياة المدرسية. لكن لابد من التمييز بوضوح بين العدد والتقييم عامة في المنظومة التربوية. فالعدد وان ارتقى إلى مكانة كبيرة في المخيال التربوي وحتى الاجتماعي لا يمكن ان يختزل كامل ماهيات التقييم.

فقد اكتسب العدد في النظام التربوي التونسي مكانة متجذرة ترتبط بعلاقة منظومتنا بالمدرسة الفرنسية وجذورها التاريخية.

أمّا التّقييمات الوطنيّة فقد نظّمها الفصل 60 إذ ـ" تُنظم دوريا تقييمات وطنية تشمل عينة من التلاميذ من مستويات دراسية مختلفة. وتهدف هذه التقييمات إلى التثبت من مدى بلوغ الأهداف المرسومة من حيث نوعية التعلمات الحاصلة وقيمة مكتسبات التلميذ. تكون التّقييمات الوطنيّة إجباريّة أو اختياريّة للمرور إلى الدّراسيّة الموالية. ومن ذلك الفصل 61 الخاصّ بالتعليم الأساسي إذ "يمكن في نهاية الدراسة بالتعليم الأساسي، ولكل راغب في ذلك، اجتياز امتحان وطني للحصول على "شهادة ختم التعليم الأساسي" حسب تراتيب تضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية". أمّا التعليم الثانوي وخاصة الباكالوريا فقد أشار إليه الفصل 62 . إذ يختم التعليم الثانوي بكل شعبة من شعبه بامتحان وطني يحصل الناجحون فيه على شهادة البكالوريا. وتضبط أنواع شهادة البكالوريا بأمر ويضبط نظام امتحان البكالوريا بقرار من الوزير المكلف بالتربية. ولا يقتصر التقييم على التلاميذ بل يشمل مختلف المتدخلين العنوان الثاني في تقييم أداء الإطار التربوي والإداري أمّا الفصل 63 . فيقيّم أداء مختلف أعضاء الإطار التربوي والإداري بالنظر إلى المرجعيات المهنية الخاصة بهم من ناحية وباعتبار مؤشرات الجودة والنجاعة للعمل التربوي من ناحية ثانية.

ويعهد بهذا التقييم إلى مصالح التفقد البيداغوجي والإداري والمالي الراجعة بالنظر إلى الوزارة المكلفة بالتربية. ويخصّ العنوان الثالث تقييم أداء المؤسسات التربوية ويؤكّد الفصل 64 . على خضوع المؤسسات التربوية لتقييم ذاتي وتقييم خارجي يستندان إلى مؤشرات نوعية وكمية تضعها الوزارة المكلفة بالتربية للغرض وتتم مراجعتها دوريا في ضوء الأهداف المرسومة وطنيا وعلى

مستوى المؤسسة ذاتها. وتضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية معايير التقييم وإجراءاته. أمّا العنوان الرابع فينصّ على تقييم مردود التعليم المدرسي.

أمّا الفصل 65 . فيهتمّ يتقييّم مردود التعليم المدرسي بصفة مستمرة في ضوء مختلف التقييمات الأخرى المنصوص عليها أعلاه وباعتماد مؤشرات ومعايير نوعية وكمية متداولة عالميا. تضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية معايير التقييم وإجراءات الامتحانات. واجمالا أقرّ القانون عدد 80- 2002 المؤرخ في 23جويلية وهو القانون المعروف باسم" القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي" مجموعة من الإجراءات منها ما يتعلّق بالعمل على مواكبة التطورات التربوية الدولية نظريا ومنهجيا وإرساء المقاربة بالكفايات وتوظيف التكنولوجيا الحديثة. زيادة على اعتماد بيداغوجيا المشروع والتحفيز باعتماد البيداغوجيا الفارقية وإعادة النظر في التوجيه المدرسي والمسالك المؤدية إلى شهادة الباكالوريا تفاعلا مع سوق الشغل والتحولات الاجتماعية والاقتصادية محليا وإقليميا ودوليا. مع العمل على ترسيخ الوعي بالهوية الوطنية فيهم وتنمية الشعور بالانتماء الحضاري في أبعاده الوطنية والمغاربية والعربية والإسلامية والإفريقية والمتوسطية وتدعيم التفتح على الحضارة الإنسانية.

وفي إطار العمل على الارتقاء بنظام التّقييم في المنظومة التربويّة التونسيّة أعدّت وزارة التربية خلال شهر جوان 2009 دراسة حول التقييم في المرحلة الابتدائيّة وقدمت هذه الدراسة صورة شاملة عن نظام التقييم المعتمد منذ تعميم المقاربة بالكفايات. سواء في المرحلة الأولى خلال التسعينات من القرن الماضي أو إثر تطبيق القانون التوجيهي للتربية والتعليم سنة 2002. وتحتوي هذه الدراسة على أربع أبواب، خصص الباب الأول للتذكير بالاختيارات المتعلقة بالتعلم وقدم الباب الثاني نظام التقييم بالمرحلة الابتدائية واهتم الباب الثالث بإشكاليات وقضايا نظام التقييم أما الباب الرابع فقد ضمنه جملة من المقترحات لتطوير اشتغال نظام التقييم (بوحوش، 2009). قد خلصت الدراسة إلى أنّ " أن الجانب الشكلي هو الغالب على ممارسة المعلمين للتقييم: فمكونات منظومة التقييم ظلت إجراء إداريا صرفا ولم تحقق المقاصد النبيلة التي جعلت لها، ذلك أن المعلمين لا يستطيعون تحليل نتائج التقييمات التكوينية التي ينجزونها، ولا

يقدرون على التنبؤ بمصادر الأخطاء التي يرتكبها المتعلم لتشعب هذا الأمر وتباين آراء المختصين فيه، وبالتالي فإنهم لا يستثمرون نتائج التقييم ولا يقدمون العلاج المناسب". وذلك لعدّة صعوبات عانى منها النظام التربوي اجمالا والتقييم بصفة خاصة ومنها "صعوبة فنية تتمثل في عجز المعلم عن فهم صعوبات التعلم لدى التلاميذ وذلك لنقص التكوين أو انعدامه وصياغة جهاز العلاج المناسب تتبعها صعوبة أخرى من القبيل ذاته تتمثل في تشخيص النقائص حسب كل معيار من معايير التقييم من جهة وحسب درجات التملك من جهة ثانية. وصعوبة بيداغوجية تتمثل في غياب السندات الواجب اعتمادها لإنجاز التقييمات التكوينية في مجالات التنشئة الاجتماعية والتنشئة الفنية وفي أنشطة بعض المواد العلمية خاصّة وأنّ تجربة مدونات الأقسام على أهميّتها، اقتصرت على تقديم تمارين علاجية خاصة بالعربية والفرنسية والرياضيات وصمتت عن بقيّة المواد وبالتالي فإن المدرّس يجد نفسه مجبرا على صياغة اختبارات أو يلتجأ إلى الكتب الموازية.

ولا تقلّ الصعوبات الميدانية غيرها، ذلك أنّ مرحلة العلاج تتطلب عددا محدودا من التلاميذ وهو إجراء لا يمكن تطبيقه بالكثير من المدارس التي يعاني الكثير منه من الاكتظاظ. أمّا الصعوبة الاجرائيّة فتمثل في كثافة عدد التقييمات المستوجبة سنويا إذ يبلغ عددها أثني عشر (12) تقييما بالنسبة إلى العربية (8 تكوينية و3امتحانات ثلاثية وتقييم تشخيصي يستغرق اسبوعين في بداية السنة). وقد تتجاوز فترة التقييم التشخيصي في الغالب الأسبوعين أحيانا وأنّ أحد التقييمات التكوينية يتزامن مع الامتحان الثلاثي. هذا إضافة إلى ما تتطلبه هذه التقييمات المختلفة من لوجستيك تتفاوت القدرة على توفيره من مؤسسة إلى أخرى (بوحوش، 2009، ص 2-3). حتى غدا النظام التربوي التونسي في مستويات التّعليم الأساسي والثانوي نظام تقييم أكثر منه نظام تدريس وذلك رغم تأكّيد عديد الدّراسات والتّقارير على ضرورة الحد من كم التقييمات والتفكير في طرق جديدة للتقييم تجعل منه وسيلة للرقي بالمنظومة التربوية لا مكبّلا لطاقاتها.

خاتمة

التقييم محطّة أساسيّة في أغلب المجالات لمعرفة مدة التّقدم في إنجاز المشاريع والتوقفّ على النّجاحات لتثمينها والصعوبات لمعرفة أسبابها ومعالجتها. وقد مثّل محورا قارا تفاوتت مكانته بين قانون تربوي وأخر شهدتهم البلاد التونسيّة في تاريخها المعاصر سواء أثناء الفترة الاستعماريّة، ولا سيما قانون 1886، أو خلال مرحلة الاستقلال الوطني. ويتجاوز مفهوم التّقييم المحطّات الاشهاديّة الكلاسيكيّة إلى تقييم شامل للمنظومة التربويّة للوقوف على الهنات التي تعاني منها ومحاولة تجاوزها خاصّة وأنّ مكتسبات التلاميذ التونسيين في تراجع متواصل في مختلف التّقييمات الدوليّة وخاصة في اللغات والعلوم (أداء التلاميذ في مسابقة تيمس مثلا) ومستوى التحصيل العام الذي يغدون به إلى المرحلة الإعدادية. ويقترح الكثير من الخبراء ومن المدرّسين (76 % منهم خلال تقرير 2009 حول التقييم) بإنجاز تقييم إشهادي في نهاية المرحلة الابتدائية على المستوى الوطني". إضافة إلى تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم، والاستغناء عن أدوات التقييم المتداولة التي تقيس المراقي العرفانية الدنيا كاسترجاع المعلومات والتطبيق الآلي والاهتمام بقدرات التحليل والتأليف والتقييم وتوظيف المكتسبات وإعمال الفكر.

قائمة المراجع:

1.ابن منظور: لسان العرب. مادة، ق و م.

2.الإحصاء العامّ للبلاد التونسيّة لسنة. (1923).

3.الرّائد الرسمي التونسي. (2000). القانون التّوجيهي للتربية والّتعليم. عدد 80، 23 جويلية 2002.

4.الرّائد الرسمي التونسي. (1991). عدد80 القانون عدد 63 لسنة 1991 المؤرخ في 29 جويلية 1991،

5.الرّائد الرسمي التونسي. (1958). عدد89، السنة 102، 7 نوفمبر 1958، قانون عدد 118، لسنة 1958 بتاريخ 4 نوفمبر 1958.

6.المدرسة اللائكية للذكور بباجة. (1895 – 1896). السجل التاريخي عدد1، 1887-1899.

7.النشرة الرّسمية لإدارة التعليم العموميّ. (1953). عدد 13، أكتوبر ونوفمبر وديسمبر 1953.

8.النشرية الإحصائية السنويّة لتونس. (1940-1946 و1956 و1957-1958).

9.بوحوش، الهادي. (2009). "تقييم المدرسة الابتدائية وسبل تطوير آليات اشتغالها. وزارة التربية: التفقديّة العامة لبيداغوجيا التربية.

10.بوسعدة، حلومة. المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي. باردو: المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمرّ، الوحدة الأولى، الجزء الأول.

11.وزارة التربية القوميّة (1972). الخطوط الرّئيسيّة لإصلاح هياكل التّعليم الثانوي ونظامه، تقرير تأليفي، تونس، المدرسة الثانويّة المهنيّة بباب العلوج.

12.القلاعي، محمد عزالدين. المدرسة العرفانية. المجلة الصادقية، عدد 6، جوان 1967.

13.ابن منظور: لسان العرب. مادة، ق و م.

14.الإحصاء العامّ للبلاد التونسيّة لسنة. (1923).

15.الرّائد الرسمي التونسي. (2000). القانون التّوجيهي للتربية والّتعليم. عدد 80، 23 جويلية 2002.

16.الرّائد الرسمي التونسي. (1991). عدد80 القانون عدد 63 لسنة 1991 المؤرخ في 29 جويلية 1991،

17.الرّائد الرسمي التونسي. (1958). عدد89، السنة 102، 7 نوفمبر 1958، قانون عدد 118، لسنة 1958 بتاريخ 4 نوفمبر 1958.

18.المدرسة اللائكية للذكور بباجة. (1895 – 1896). السجل التاريخي عدد1، 1887-1899.

19.النشرة الرّسمية لإدارة التعليم العموميّ. (1953). عدد 13، أكتوبر ونوفمبر وديسمبر 1953.

20.النشرية الإحصائية السنويّة لتونس. (1940-1946 و1956 و1957-1958).

21.بوحوش، الهادي. (2009). "تقييم المدرسة الابتدائية وسبل تطوير آليات اشتغالها. وزارة التربية: التفقديّة العامة لبيداغوجيا التربية.

22.بوسعدة، حلومة. المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي. باردو: المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمرّ، الوحدة الأولى، الجزء الأول.

23.وزارة التربية القوميّة (1972). الخطوط الرّئيسيّة لإصلاح هياكل التّعليم الثانوي ونظامه، تقرير تأليفي، تونس، المدرسة الثانويّة المهنيّة بباب العلوج.

24.القلاعي، محمد عزالدين. المدرسة العرفانية. المجلة الصادقية، عدد 6، جوان 1967.

25.Bulletin Economique et Social de la Tunisie. (1949). N° 24.

26.Bureau internationale de l'éducation, Annuaire international de l'éducation (1957). Rapport présenté à la XXI Conférence internationale de l'instruction publique par le délégué du Gouvernement de la Tunisie 1597-1958, Vol XX.

27.Direction générale de l'instruction publique. (1894). Note relative aux indigènes pourvus du certificat d'études primaires. In BOIP, N°53.

28.Direction générale de l'instruction publique. (1945-1946). Instructions du 20 novembre 1945 relatives au C.E.P et au concours d'admission en 6ème. BOIP, N° 12.

29.Le Petit Matin. 12septembre 1928

30.Lycée de Jeunes filles Armand Fallières. Ecole Jules Ferry. Monographie : 1885 – 1914.

31.Ministère de l'Education National. (1972). Schéma directeur pour une réforme des structures et de l'organisation de l'enseignement secondaire, rapport de synthèse.

32.Petitgean, Brigitte. (1980). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. In Pratique : Linguistique, littérature, didactique, n° 44, 1980, l'évaluation, p p 5-20.

33.Zaouch, abedeljeli. (1900). L'enseignement des indigènes, Tunis, Imp. H. Brigol.