تقييم الكفايات[1]

فليب بيرنو

نتساءل جميعاً اليوم عن كيفية تقييم الكفايات. وقد طرح هذا السؤال منذ مدة في إطار التكوين المهني، بوصفه مجالاً لتطوير الكفايات باستمرار. ومما لا شك فيه أن التقعيد الاستنباطي لـ«مرجعيات الكفايات»، كما يطبق في المدارس العليا المتخصصة، يستدعي توضيح إجراءات التقييم. ولا يفاجئنا هذا المطلب عندما يصدر من عالم التمدرس عموماً، لأن تقييم المنهاج خصص في بلدان عديدة، حيزاً مهمّاً إن لم نقل مهيمناً للكفايات، سواء كانت ممتدة أو نوعية. وهنا أيضاً سيندهش المرء، ففي التربية على المواطنة والفنون التشكيلية وإنتاج النصوص وفي اللغات وحتى في العلوم والرياضيات، استهدفت المدرسة على الدوام، تطوير الكفايات والمعارف. وتفرض علينا التجليات المنهاجية الموجهة بشكل واضح وقوي نحو تنمية الكفايات، الحديث بصراحة وبالحجة عن كيفية التفكير في تقييم بلوغ أهداف التكوين. لكن، علينا ألا ندعي أن المشكلة غير مسبوقة وأننا لا نتوفر على وسائل حلها. لهذا، سأعرض هنا أطروحة استفزازية بعض الشيء ومفادها أنه إذا كانت المدرسة على بينة من تقييم المعارف المستعملة خارج سياق الاكتساب، فإنها لن تجد صعوبة في تقييم الكفايات. وهذه هي الصيغة المزدوجة للمشكلة.

1- هل المدرسة على دراية بتقييم المعارف؟

اعتادت المدرسة على إثارة «أسئلة معرفية» وعلى اقتراح «أسئلة ذات اختيارات متعددة» من قبيل: ما هي عاصمة ألبانيا؟ ضع علامة على الجواب الصحيح: بلغراد، أو بوخارست، أو صوفيا، أو تيرانا. وتذكرنا هذه الصيغة بالعبارة الشهيرة: «من يريد أن يربح الملايين؟»، مع فارق أساسي هو أن الأمر لا يتعلق باللعب وأن المستقبل المدرسي متوقف على مثل هذه التقييمات. ومن المؤكد أنه ينبغي التوفر على معلومات للإجابة على الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة أو على أي «اختبار معرفي». لكن المسألة الأساسية هي معرفة ما إذا كانت المعلومات المطلوبة متوفرة في سياقات أخرى، خصوصاً عندما يتعلق الأمر باستخدامها لحل مشكلة أو اتخاذ قرار معين. وبالفعل، ما الفائدة من معارف لا تصلح إلا في فترة الامتحان؟ فالمدرسة لا تهيئ لاجتياز الامتحانات، لأن وظيفة هذه الأخيرة تتمثل في التحقق من أن المدرسة تهيئ للحياة أو للانفتاح على برنامج دراسي جديد.

وعندما يتم الاهتمام بالمعارف القابلة للنقل أو للتعبئة داخل نشاط جديد، فإن تقييم المعارف يواجه نفس «المأزق» الذي يواجهه تقييم الكفايات. فهل يستحسن إنجاز تقييم نمطي ومساواتي وصارم شكليّاً، لمكتسبات تتحدد أهميتها داخل المحيط المدرسي؟ أم يتعين المجازفة بجعل التلاميذ يواجهون وضعيات معقدة يصعب تنميطها، لكنها «تشغل» المعارف؟ والمقصود بها وضعيات ما تتطلب عرضاً معرفيّاً من طرف التلاميذ، بل استخدام المعارف كأدوات للاستدلال ولتوجيه فكرهم وعملهم أو لاستيعاب درايات جديدة. ولما كانت المعارف لا تكتسب قيمتها إلا إذا ما كان المرء قادراً على استخدامها بوعي وفي اللحظة المناسبة، لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتوجيه العمل أو تلقي تعلمات جديدة، فإننا سنجد أنفسنا هنا قريبين جدّاً من إشكالية الكفايات.

طبعاً هناك اختلاف يجب توضيحه. فنحن عندما ننطلق من المعرفة، فإننا نبحث عن وضعيات تمكن من تعبئتها ونتعرف بشكل عام على العديد منها، بحيث إن كل واحدة تستدعي معارف مغايرة لتلك التي نهتم بها. أما عندما ننطلق من الكفاية، فإننا نركز مباشرة على فئة من الوضعيات ونهتم بمجموع الموارد المعرفية (من قدرات ومعارف) الضرورية لمواجهتها. وفي الحالتين

معاً، لا ينفصل التقييم عن مواجهة الوضعيات التي لا علاقة لها بالاختبارات الكلاسيكية القائمة على «استرجاع» المعارف. ويمكننا أن نستخلص أنه كلما اهتم النظام المدرسي والمدرسون بتقييم المعارف المعبأة والخاضعة لسياق معين، كانوا مستعدين لتقييم الكفايات. ذلك أن العائق الرئيسي ليس تقنيّاً بل هو عائق إبستيمولوجي. ويتمثل في التخلي عن النموذج المدرسي للمعرفة بوصفه مجموعة من الصناديق التي رتبت بداخلها أجوبة جاهزة على «أسئلة الدرس». ورغم تنوع مضامين هذه الأسئلة، فإنها ترتكز جميعها على نفس الاعتقاد، وهو كالآتي: لتقييم ما يعرفه التلميذ يكفي أن نسأله ونطلب منه مثلاً «من ابتكر المطبعة؟»، أو «من أين ينبع النيل؟»، أو «ما المقصود بالكائنات الأحادية الخلية؟»، أو «كيف نحسب مساحة شبه المنحرف؟»، أو «ما هي درجة الحرارة التي يصبح فيها الزئبق صلباً؟»، أو «ما هو التيار الأدبي الذي ينتمي إليه أندري بروطون؟»، أو «كيف تتوالد الزواحف؟»، أو «ما هو عمر الكون؟». وتتجلى أهمية هذه الأسئلة في إمكانية طرحها كتابيّاً على كل التلاميذ وتصحيحها بسرعة وحساب الأخطاء أو النقاط ورسم «منحنى غوس» المزعوم وإعطاء النقطة النهائية قبل المرور إلى الفصل الموالي من البرنامج. لكن ابتكار وضعيات تكون فيها هذه المعارف وظيفية سيكون باهظ الثمن، حتى لو كانت الاختبارات استنباطية. فالمطلوب هو ابتكار قصة مقبولة وتصور مهمة تقتضي استدلالاً تكون المعارف المقومة في إطاره مجرد عناصر بحيث إن حضورها يكون من أجل الاستثمار وليس من أجل الإعادة المكشوفة. فالمدرسة ليست مكاناً نموذجيّاً لخلق وضعيات حقيقية للاستدلال والفعل. ذلك أن حدود المحاولات الاستنباطية سرعان ما تظهر، وسيكون من الأفضل خلق مهام أقل تجريداً داخل محيط حقيقي، كما يحصل في التعلم بواسطة المشكلات.

لكن، يصعب القيام داخل القسم بعزل التلاميذ بعضهم عن بعض عندما نطلب منهم القيام بنشاط معين. فتحفيز القسم على مواجهة نفس الوضعية المعقدة، معناه دعوة التلاميذ إلى التعاون فيما بينهم، وهو ما يمنع من تقييمهم فرداً فرداً. طبعاً، يمكن اقتراح نفس الوضعية على كل واحد بالتتالي داخل فضاء محروس، مثلما نبعث التلاميذ الواحد تلو الآخر إلى عيادة المدرسة. غير أن هذا الإجراء سيستغرق وقتاً طويلاً حتى لو تضاعف عدد المعلمين. وسيفقد معناه في اللحظة التي سيدرك التلاميذ ما يُنتظر منهم، حيث سيتهيأون لذلك مسبقاً. كما أن تنويع الوضعيات سيأخذ وقتاً أطول من أجل تصورها، وسيثير شعوراً بالظلم لدى البعض، ما دام التلاميذ لم يواجهوا نفس المهمة. بالتالي، تعتبر المدرسة بأن من الأجدى التخلي عن ربط المعرفة بسياقاتها، حتى لو أدى ذلك إلى عدم معرفة ما يتم تقييمه، لأن المهم هو القدرة على التقييم بطريقة مدعمة ومنمطة. وبطبيعة الحال، فإن التقييم الصريح لا يقبل هذا المخرج. فهناك سببان يبرران أولوية معالجة مشكلة «التقييم الموضع». أحدهما حديث جدّاً، ويتمثل في اعتماد حضور الكفايات داخل البرامج، لأن المدرسة لا يمكنها أن تولي الأهمية لما لا تستطيع تقييمه بشكل جيد. أما السبب الثاني، فهو أقدم زمنيّاً ويرتبط بالنقاشات حول عملية النقل، أي بعملية تجديد إشكالية تقييم المعارف والاهتمام باستخدامها في سياقات محددة (ليندا علال، 2000). وفي الحالتين معاً، يتعلق الأمر بتنمية ما دعاه ويجينس (1989) التقييم الحقيقي. وسأركز هنا على معاييره الثمانية الأولى، وهي كالتالي:

- يتضمن التقييم مهمات مرتبطة بسياقات محددة.
- يهتم التقييم بمشكلات معقدة.
- يجب أن يساعد التقييم الطلبة على تنمية كفاياتهم أكثر فأكثر.
- يقتضي التقييم استعمالاً وظيفيّاً لمعارف المواد.
- لا يخضع تقييم الكفايات لأي تحديد زمني اعتباطي.
- يتم التعرف على المهمة ومتطلباتها قبل وضعية التقييم.
- يتطلب التقييم شكلاً من أشكال التعاون بين الأقران.
- يأخذ التصحيح بعين الاعتبار الاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية المستخدمة من طرف الطلبة.

من أحد مساقات الدراما في التعليم مع المدرب لوك آبووت.

بقي علينا السعي إلى إيجاد وسائل إنجاز تقييم حقيقي داخل مكان وزمان القسم الدراسي. وسأحاول معالجة هذه المسألة من زاويتين هما: الخبرة والمشروعية.

2- تصور الوضعيات وملاحظة التلاميذ أثناء اشتغالهم

إن المدرس الذي يعتمد الدروس والتمارين في عمله، يبتكر وضعيات تعلمية، وإن كانت تهم فئة من التلاميذ فقط. لكنه يقوم بذلك مثلما كان يفعل السيد جوردان بالنسبة للنثر (وهو بطل مسرحية موليير الشهيرة «البرجوازي النبيل»)، أي دون التفكير فيما يقوم به ودونما حاجة إلى مفهوم «وضعية التعلم» لتنظيم أنشطة القسم. وبالنسبة لمثل هذا المدرس، يبدو تقييم المعارف أو الكفايات من خلال الوضعيات، بمثابة عمل إضافي لا علاقة له بنمط التدريس المألوف لديه. فتقييم المعارف القابلة للنقل أو الكفايات، يقتضي أولاً خبرة ديداكتيكية، بمعنى إرادة ومعرفة التفكير في العمل بتعابير الإبداع وتدبير وضعيات التعلم. طبعاً لن يقصي هذا الأمر الدروس ولا التمارين التقليدية التي ستغدو مولدة لوضعيات من نوع معين وذات خصائص معروفة لكنها محدودة.

وتتجلى مهمة الخبرة في ضبط هذه الوضعيات ومعرفة الاشتغال اعتماداً على المشكلات المفتوحة والوضعيات– المشكلات والمشاريع والأبحاث والتحقيقات والملاحظات والتجارب والاستعمالات وعمليات الاصطناع. كما تتوفر هذه الخبرة الموسعة على ميزتين أساسيتين بخصوص التقييم، وهما:

- ارتباطها بالتفكير المألوف في مهنة التدريس والمرتكز على تعابير الوضعيات والأنشطة القادرة على إحداث التعلمات.
- يشكل جزء من وضعيات التعلم في إطارها، وضعيات تقييمية. ولا يعفي هذا الأمر من خلق وضعيات يكون هدفها الرئيسي هو التقييم، على الرغم من كونها نتاجاً للتعلم. فكل وضعية عمل، بالمعنى الواسع للنشاط الموجه نحو تحقيق هدف محدد، تبرز وجهاً مزدوجاً. فهي تسمح بمواجهة العوائق وتحفز على التعلمات، وهي تبرز في نفس الوقت حالة معارف وكفايات الفاعل الذي يواجه الواقع. وتتطور هذه الحالة تدريجيّاً أثناء الاشتغال، كما أن بإمكان الملاحظ اليقظ متابعة التقدم البارز داخل الوضعية نفسها. ويمكننا أن نتصور بشكل نموذجي تقييماً

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

تتوالى عناصره بالتدريج داخل فعل التعلم، كما هو الشأن بالنسبة لتوالي الصور خلال مشهد سينمائي. وبصيغة أخرى، يسمح توالي وضعيات محددة وموجهة للتلاميذ، بتنمية كفاياتهم ومعارفهم والتعرف على مكتسباتهم في زمن معين. وينطبق هذا الأمر على التقييم التكويني، كما ينطبق أيضاً على التقييم الإشهادي. فعند نهاية التدريب أو المقابلة، لا يحتاج المدرب إلى اختبار إضافي لتقييم ما أنجزه وأتقنه لاعبوه، إذ يكفيه ملاحظة تصرفهم على أرضية الملعب. ومع ذلك، نستطيع تصور وضعيات خاصة مصممة للتقييم عندما لا تسمح شروط الملاحظة في وضعية اشتغال عادية بإصدار حكم مؤكد، نظراً لغياب الزمن الكافي أو القرب أو الرؤية أو الثقة. فبخلاف الرياضة الجماعية، يظل الاشتغال الذهني غير مرئي في الغالب، ولا تكفي ملاحظة الوقائع والحركات لإعادة تشكيله. لهذا، يحتاج المقوم إلى ملاحظة التلميذ عن قرب، خلال فترة زمنية محددة وفي مراحل حاسمة. ويجب عليه أيضاً النفاذ إلى تفكيره واستجوابه (وليس مجرد سؤاله بالمعنى المدرسي للسؤال) وتقديم فرضيات من أجل الاستدلال على السلوكات القابلة للملاحظة التي تجسد طرقه المحتملة في التفكير. طبعاً، لن يؤدي ذلك إلى صياغة الامتحان من جديد، بظروفه وتهويله وقلقه وضغوطاته الشبيهة بجلسة استماع للشهود وباختبار حاسم وباستنطاق داخل "محكمة" المعرفة والكفايات. ورغم كون الوضعية موجهة صراحة نحو هدف تقييمي، إلا أنه من اللازم أن تظل بمثابة لحظة من لحظات العمل، بتوتراتها القريبة من تلك التي نحياها في الشروط العادية لمثل هذا العمل.

وتتمثل الخبرة المطلوبة من الملاحظ المقوم، في ابتكار وضعيات ملائمة، بل وفي الملاحظة الدقيقة لما ستبرزه هذه الأخيرة. لهذا، تعتبر الممارسة المكثفة للتقييم التكويني وتحليل الأخطاء والحوار الميتا– معرفي، أوراقاً رابحة بكل تأكيد. ولربما كان من الضروري القيام بخطوة إضافية، وهي أن يصبح المرء «ملاحظاً مهنيّاً للتلاميذ أثناء اشتغالهم». ونحن نأمل في أن يكون هذا هو التعريف الحقيقي للمدرس الذي ينطبق إلى حد ما على مدرس الابتدائي. وفيما وراء ذلك، كلما فكر المدرس واشتغل كمكون وقائد فرقة ومرافق، طور خبرته كملاحظ. ولا علاقة لذلك بخبرة المكلف بمواضيع الامتحانات أو مصحح الأشغال الكتابية ومن يحصي النقاط والأخطاء أو من يضع سلالم التصحيح.

3- الثقة في المقوم

تتعرض إجراءات التقييم الدراسي للتشويش بفعل الشك. فالآباء والتلاميذ يعتبرون أن من حقهم التعرف على الأدلة التي تبين أن النقاط الممنوحة من طرف المدرس منصفة. ونحن نعرف أولئك التلاميذ والآباء الذين «يقشرون» موضوعات الاختبار والتصحيحات ويعملون على مقارنتها مع غيرها ويحتجون على نقطة واحدة منزوعة «بغير حق». لذلك، فإن المدرسين المدركين لهذا الوضع يسعون إلى حماية أنفسهم أكثر فأكثر، مقترحين اختبارات وتصحيحات صارمة يتجنبون فيها كل اعتباطية. والمأمول على هذا المستوى، هو أن تلغى ذاتية المدرس وأن يشتغل هذا الأخير مثل آلة تقييمية، دون أحكام مسبقة أو تمييز بين الأفراد ودون أخطاء أو سهو أو تعب أو ملل. والمفارقة، هي أن هذا الاستيهام يدعم بالأعمال الدوسيمولوجية (المتعلقة بالامتحانات والمباريات) التي تبرز نوعاً من الاعتباط النسبي بخصوص التنقيط. هكذا، يجد أولئك الذين يبتغون الحفاظ على عملية التنقيط، أنفسهم ملزمين بجعلها مستقلة عن حكم المدرس. ويساهم هذا الاتجاه في تثمين السؤال المتضمن لاختيارات متعددة والمعالج بواسطة الحاسوب، بوصفه نموذجاً للموضوعية.

ويمكننا الاعتراض على هذا الاتجاه بطريقة أخرى في معالجة المسألة. فمن اللازم القطع مع هذا الارتياب الذي يجعل التقييم أمراً سخيفاً، لأن مهمة التقييم معقدة ولا يمكنها أن تخضع لإجراءات آلية، اللهم إذا تم الاقتصار على معارف أولية، كما هو الشأن في المسابقات التلفزية. ولكي يحظى المدرس المقوم بالثقة، يجب الالتزام بشرطين أساسيين. يتعلق أولهما بإتيقا وخبرة المقوم. فمن الممكن اليوم التشكك في هذه أو تلك، بسبب غياب التكوين على هذا المستوى. لكن الأمر لا يخص عدم أهلية الأفراد، بل وضعية المهنة التي لا يمكن محاسبة الفرد عليها. أما الشرط الثاني، فهو من مستوى آخر. فما دامت المدرسة إلزامية ومهووسة بالانتقاء، فإن التقييم سيظل بمثابة تهديد وليس عبارة عن لعب تعاوني مثلاً، عندما يتحكم الفحص الطبي في المصير المهني للشخص، خصوصاً في المهن التي تتطلب بعض الاستعدادات البدنية، فإننا لن ننتظر من الشخص المفحوص، الإدلاء بما يتناقض مع مصلحته. وما يعتبر استثنائيّاً في المجال الطبي هو ما يشكل القاعدة إلى حد الآن، في بعض الأقسام. ومن الممكن أن يقوي هذا الاهتمام بالإنجازات وبالنتائج الفردية، الشعور بالتهديد المذكور.

ولما كان التقييم مرتبطاً بهذا التهويل وكان التلاميذ يشعرون وكأن مصيرهم المستقبلي مقترن بكل اختبار، فإنه من الطبيعي أن يطور هؤلاء التلاميذ، بدعم فعال من آبائهم، استراتيجيات نفعية ودفاعية بل وعدوانية. وهنا تبرز ضرورة اتباع المنطق التكويني خلال فترة التمدرس الإلزامي وفيما بعد أيضاً، إن أمكن. فإذا شعر التلاميذ وأسرهم بالخصوص، بأن التقييم لا يقصي أو يفضح، بل يسمح بتعلم أفضل، فإن ارتيابهم تجاه حكم المدرس سيخف. ومن الطبيعي أن تتبع السياسة والبنيات المدرسية نفس الاتجاه، وإن كان ذلك لا يكفي، نظراً لوجود العديد من الأساتذة الأكثر انتقائية من النظام الذي يشغلهم.

يثق المتهم في محاميه والمريض في طبيبه وصاحب السيارة في الميكانيكي المتخصص في إصلاح السيارات، لأن هؤلاء جميعهم يعطون الانطباع بالعمل من أجل خدمة زبائنهم. طبعاً، فإن هذه الثقة ليست مطلقة، لأن من الممكن اتهام مهني ما بالمبالغة في إبراز الأضرار أو الزيادة في أتعابه. لكن الحياة ستكون مستحيلة إذا انعدمت الثقة في الخبراء. ويجب الإكثار من الخبرات المضادة، كما يمكن للمرء أن يصبح خبيراً للتداول في بعض الأمور التي يحتمل أن تكون الآراء متناقضة حولها. فالثقة تتضمن بعض المخاطر، إلا أن الاعتماد على شخص عارف يتوفر على تكوين وعلى إتيقا، هو عبارة عن مكسب هائل. ومعلوم أن العديد من المدرسين يحظون بهذه الثقة بفعل مزاياهم الشخصية وليس بفعل مراتبهم. وعندما يؤدي التقييم إلى «بعض العواقب»، ينظر إلى المقوم كقاضٍ صارم وكمدعٍ عام وليس كمدافع عن مصالح التلميذ. بالتالي، يتم فحص اختباراته بنوع من عدم الثقة، بذريعة الدفاع عن حقوق هذا التلميذ.

هكذا، فإن ما يشوش على تقييم المعارف – دون أن يقف حاجزاً أمام هذه العملية – يدمر كل تقييم ذكي للكفايات. فإذا تم اعتبار هذا التقييم من خلال مراقبة مستمرة للتلاميذ أثناء اشتغالهم، فإن هذا الاعتبار لا بد أن يتم عبر حكم مركب للمدرس– المكون

ورئيس الفريق الملاحظ. وفي هذه الحالة، يجب ألا نحاسب هذا الأخير على النقاط التي منحها أو على سلم التنقيط الذي أنجزه. ولا يعفيه ذلك من تبرير حكمه وتأسيسه على حجج، مثلما يفسر الطبيب تشخيصه للمريض. وينبغي أيضاً توقع عمليات مراجعة في حالة وجود اختلافات قوية بين المدرس والتلاميذ أو آبائهم. لكن، ينبغي مع ذلك أن تسود الثقة بين هؤلاء جميعاً عندما يعزز الخبير في التقييم حكمه بتفسيرات وبحجج عند الضرورة.

خاتمة:

يلزم في كل مجال من مجالات المعارف والكفايات، القيام بعمل نوعي يتم فيه تحليل الأهداف ومفهمة الوضعيات، وأيضاً تحديد منهجية الملاحظة والمقابلة. وكما سيلاحظ القارئ، فإن قولي لم يعالج هذه الأمور التقنية، وأتمنى أن أكون قد بلغت الأمور الثلاثة الآتية:

1. ليس تقييم الكفايات مشكلاً جديداً، فهو يستدعي ربط مسألة تقييم المعارف بالمهنة وإدراك التقارب الكبير بين هذه الإشكاليات.
2. يتطلب التقدم تكويناً وخبرة دقيقين للمدرسين المقومين، وهو ما يرتبط بالتكوين في مجال الاشتغال على الوضعيات.
3. ينبغي، في آخر المطاف، الثقة في حكم الخبير، وبالتالي التخلص من منطق الارتياب الذي ينخر جسد التقييم المدرسي.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

الهوامش

1 اقتطف هذا النص من: PhilipePerrenoud, L'éducateur, nspécial "La note en pleineévaluation", Mars 2004. وقد ترجم بشكل خاص لمجلة رؤى تربوية.

المراجع

Allal, L. (2000). Acquisition etévaluation des compétence en situation scolaire. In Dolz, J. etOllagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 77 - 95.
Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétencesdèsl'école.*Paris : ESF (3e éd. 2000).
Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves.De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* Bruxelles : De Boeck.
Perrenoud, Ph. (2000). D'unemétaphorel'autre :transférerou mobiliser sesconnaissances ? In Dolz, J. etOllagnier, E. (dir.)*L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles: De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45 - 60.
Perrenoud, Ph. (2000) L›écolesaisie par les compétences. In Bosman, C., Gerard, F.-M. etRoegiers, X. (dir.)*Quelavenir pour les compétences ?*Bruxelles : De Boeck, pp. 21 - 41.
Perrenoud, Ph. (2001). Les troisfonctions de l'évaluationdansunescolaritéorganisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, 9 février, pp. 19 - 25.
Perrenoud, Ph. (2001). Exigencesexcessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, n° 7, mars, pp. 3 - 6.
Perrenoud, Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Uneautreorganisation du travail pour combattrel'échecscolaire.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
Maulini, O. (2003). L'école de la mesure.Rangs, notes et classementsdansl'histoire de l'enseignement. *Educateur*, numérospécial «Un siècle d'enseignement en Suisse Romande» (2), mars, pp. 33 - 37.
Roegiers, X. (2000) *Unepédagogie de l'intégration.Compétencesetintégration des acquisdansl'enseignement.* Bruxelles: De Boeck.
Tardif, J. (1996). Le transfert de compétencesanalysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. etMariani, Y. (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation intitiale et continue.* Lyon: CRDP, pp. 31 - 46.
Wiggins, G. (1989). À true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703 - 714.
Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* San Francisco : Jossey-Bass.