

Pratiques ignorées dans le processus d'évaluation des compétences des élèves en mathématiques - Cas des enseignants (RSC) de mathématiques au secondaire collégial

SAÏD ABOUHANIFA

CRMEF-CS- Settat

Maroc

Résumé

Cette étude traite l'analyse des conceptions des enseignants de mathématiques au secondaire collégial recrutés sous contrat (RSC). Après deux années de pratiques effectives, de pleine responsabilité de la classe, nous avons tenté d'élucider comment, ces enseignants conçoivent et mettent en oeuvre l'évaluation d'une compétence disciplinaire de leurs élèves. L'expérience s'est déroulée autour d'une formation en présentielle, à travers laquelle, nous avons interrogé 64 enseignants (RSC) à la question de l'identification des démarches considérée pour évaluer la compétence des élèves, relative à la géométrie. Nous avons opté par trois modes de recueil de données; répondre à une question ouverte sur les procédés d'évaluer la compétence des élèves et traiter un seul sujet au choix parmi deux sujets d'évaluation, donnés dans le cadre de l'évaluation du module de formation. Les analyses combinées, laissent à paraître des pratiques ignorées dans le processus d'évaluation des compétences des élèves. En effet, on distingue une nette tendance dans les pratiques de ses enseignants vers une évaluation des savoirs et des savoirs faire, à travers la restitution et l'application des savoirs, loin d'être d'une réelle prémisse d'évaluer la compétence.

Mots clés : Evaluation des compétences, situation complexe, enseignants (RSC), production complexe, pratiques enseignantes.

Introduction

Au Maroc, après un concours de recrutement des enseignants sous contrat (RSC), ouvert aux candidats non-fonctionnaires titulaires d'une licence en mathématiques dans les filières universitaires d'éducation ou équivalents. Les retenus, subiront au cours des deux premières années de leur activité d'enseignement, des formations en présentielles dans les domaines pédagogiques et didactiques. Une évaluation aura lieu à la fin de la première année du contrat alors que les recrues subiront un examen d'aptitude pédagogique à la fin de la deuxième année du contrat. Les enseignants qui vont passer avec succès l'examen de qualification professionnelle pourront renouveler leurs contrats qui seront reconduits tacitement chaque année.

Au terme de cette formation en présentiel, ces enseignants doivent acquérir des compétences professionnelles s'organisant dans les domaines suivants :

- Consolider leur connaissance des concepts et notions, des démarches et méthodes, acquérir des savoirs didactiques et pédagogiques en termes de planification, d'évaluation des apprentissages ;
- Mettre en œuvre, analyser et remédier aux lacunes des élèves ;
- Conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves : autorité, relation pédagogique et gestion de la classe.

Ces compétences sont alors développées et validées selon, trois modalités : les modules de formation en présentiel, une formation à distance, et le suivi et l'accompagnement sur le terrain en responsabilité de la classe.

Quant à la validation du module de formation, l'enseignant (RSC) doit être en mesure d'élaborer et exploiter des outils lui permettant d'évaluer les apprentissages des élèves en précisant le degré de maîtrise des ressources et le niveau de développement des compétences, ainsi que la remédiation aux difficultés éventuelles pour un groupe donné d'apprenants en tenant compte :

- Des différentes fonctions de l'évaluation (diagnostic, formative, certificative,) ;
- Du respect des niveaux d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité ;
- De l'établissement des indices de réussite ;
- Des jugements et des décisions prises (régulation des outils d'évaluation, recherche et élaboration et mise en œuvre de stratégie de remédiations et de soutien, mesurer l'impact de la remédiation,)

Dans le cadre de cette évaluation, il nous semble essentiel de repérer au préalable le processus de transformation des profils professionnels auxquels correspondent les actions de formation

(Barbier, 1985). L'évaluation des compétences professionnelles des enseignants contractuels de mathématiques, en situation de formation en présentiel, semble plus problématique à cause de la formation discontinue des enseignants sur ces questions. Alors que les pratiques de l'évaluation des acquis des élèves constituent un défi décisif dans le développement d'un système éducatif ; non seulement, elle agit comme un révélateur, mais elle a aussi un pouvoir d'influence sur les pratiques éducatives, (Gérard, 2005).

L'évaluation des pratiques enseignantes, et plus particulièrement celles des enseignants stagiaires, en formation, dissimule beaucoup de difficultés que l'introduction de référentiels de compétences n'a pas pu les réduire.

Notre système scolaire est régulé par la routine d'évaluations scolaires, sous forme des exercices guidés par un cadre de référence de l'évaluation qui privilégie d'ailleurs, les savoirs et les savoirs faire. Or, l'évaluation des compétences suppose de modifier ces techniques éprouvées par une démarche, qui peut être inhabituelle, où l'élève se place devant un problème de la vie courante, à travers lequel, il est appelé à mobiliser des ressources en relation avec les mathématiques. Ce genre d'évaluation à travers des situations complexes est lui-même un processus complexe, ce qui peut décourager les enseignants lors de sa mise en œuvre. Nous supposons qu'une telle faisabilité est liée à la connaissance et à la maîtrise des éléments qui constituent cette complexité. Le processus d'évaluation constituait un nœud décisif et devait être pensée au moment de la réforme curriculaire et non pas après, comme il a été soulevé par (De Ketele, 2009).

Dans cette étude, nous nous intéressons aux pratiques d'évaluation manifestées par ces enseignants (RSC), à travers l'évaluation de leurs formation en présentiel suite à la formation dans le module de l'évaluation des apprentissages. Pour cela, nous avons interrogé des enseignants (RSC), à prédire la manière de faire en construisant le dispositif évaluateurs de la compétence de leurs élèves. Nous tentons de dévoiler, après des sessions de formation en présentiel et deux années de pratiques effectives en classe, comment les enseignants (RSC) de mathématiques au secondaire collégial, envisagent-ils un dispositif permettant de porter un jugement professionnel valide sur le processus d'évaluation des compétences de leurs élèves ? Ce qui nous avons conduit à élucider les pratiques ignorées dans le processus d'évaluation des compétences des élèves en mathématiques au secondaire collégial.

Repères sur l'évaluation d'une compétence

Dans une formation, la finalité d'une évaluation est le contrôle ou la vérification de ce qui a été appris au cours de cette formation, le rapport d'une telle évaluation porte sur la régulation

de son dispositif. L'évaluation s'apparente à un travail de collecte d'informations en vue de fournir des données utiles à la prise de décision (Stufflebeam, 1980). Elle sera comme une évaluation " dynamique et impliquante " (Bouvier, 1998) dont le but est de participer à l'accompagnement de ses acteurs à mieux évoluer et s'adapter afin d'améliorer leurs qualifications dans le métier d'enseignement.

Nous retenons la définition de l'évaluation de (De ketele,1989), qui considère à définir l'évaluation comme processus permettant de recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquat aux objectifs fixé au départ ou ajustés au cœur de route en vue de prendre une décision.

L'évaluation d'une compétence se manifeste selon différents niveaux. Le premier niveau permet d'évaluer l'installation des ressources à travers les apprentissages ponctuels et le deuxième permet la mobilisation des ressources pour approcher la maîtrise de la compétence, à travers les situations complexes. Selon (Kahn, 2012), la démarche rigoureuse d'évaluation des compétences nécessite de mettre l'élève face à une situation complexe inédite, ce qui pose certain problème en termes de contrat didactique. En effet, la plupart des élèves comme des enseignants considèrent que l'évaluation porte souvent sur des choses qu'on a enseignées.

Les chercheurs, (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006), envisagent l'évaluation de la compétence, par, la capacité des élèves à choisir et à combiner, parmi les procédures qu'ils ont déjà « apprises », plusieurs d'entre elles, afin de résoudre de façon adéquate un problème nouveau pour eux. Pour cela, ils ont imaginé une évaluation composée de trois épreuves successives allant du plus complexe (la compétence) au plus simple (la procédure).

Processus d'évaluation d'une compétence

Défis de l'élaboration des épreuves à travers les situations complexes

La conception d'une séquence d'enseignement, s'appuyant sur les lignes des orientations pédagogiques et des programmes, nécessite d'envisager les modalités d'évaluation. Les pratiques effectives permettent de connaître en mieux les profils d'élèves et prendre en compte leurs diversités, en définissant les critères d'évaluation en lien avec les objectifs du programme mais aussi avec les profils des élèves. Ces critères d'évaluation doivent être intériorisés chez les élèves lors des apprentissages ; leur explicitation aura deux retombés : dans le premier, il s'agit d'assister l'élève à identifier ses axes de progrès, et dans le second, il correspond à l'appel de l'aide que devra apporter l'enseignant pour mener une remédiation.

Après l'élaboration des épreuves par situations complexes, il nous semble important d'insister sur le fait que les enseignants ne devraient pas confronter des élèves à des épreuves d'évaluation par situations complexes qu'à la présence des exigences suivantes :

Il faut, tout d'abord, s'assurer que l'ensemble des ressources qui seront à mobiliser pour résoudre les situations appartenant à la famille de situations ont effectivement été apprises par les élèves et sont maîtrisées. Avant la situation d'évaluation, les élèves devraient avoir été confrontés à des fins d'apprentissage à au moins deux situations de même niveau de complexité et appartenant à la même famille de situations. Enfin, il faut veiller à ce que la situation d'évaluation ne soit pas plus difficile que les situations qui ont été abordées lors de l'apprentissage. En effet, il est assez logique d'aller plus loin, en terme de complexité, en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation, (Roegiers, 2004, 2e éd. 2010).

Situation- problème, pour faire apprendre aux élèves de construire leurs propres stratégies à gérer le complexe

Nous entendons par situation-problème ou situation complexe, l'articulation d'un ensemble contextualisé d'informations, en vue d'exécuter une tâche déterminée, dont la portée n'est pas assurée a priori ; on y trouve d'une part la notion de situation qui évoque un contexte particulier, et d'autre part la notion de problème, (Poirier Proulx, 1999).

Il s'agit d'une situation complexe, autrement dit, une situation qui nécessite d'articuler plusieurs ressources. La complexité réside dans l'articulation d'opérations cognitives, de savoirs, de savoir-faire, savoir être, et non pas dans le niveau de difficulté. Le niveau de complexité est relatif à un niveau d'enseignement donné. Une situation qui nécessite de mobiliser certaines ressources peut être complexe pour un apprenant d'un certain niveau scolaire, et non complexe pour un autre apprenant d'un autre niveau scolaire.

La situation complexe n'est pas uniquement de l'ordre d'un exercice et ne se limite pas à une tâche élémentaire. Par contre, elle nécessite une mobilisation cognitive, gestuelle et/ou socio-affective de plusieurs acquis de l'apprenant. (Delorme, 1998, 1999, 2000).

Les composantes primordiales d'une situation complexe sont : un contexte qui décrit l'environnement dans lequel on se place. Un support représentant l'ensemble des éléments matériels, qui sont présentés à l'apprenant sous forme d'illustration, photo, figure..., et dont il doit opérer un traitement pour résoudre la situation. Une fonctionnalité qui précise le but de réalisation d'une telle production. Enfin, les consignes traduisant l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite pour effectuer la tâche demandée.

Familles de situations

Une des complexités fondamentales de l'évaluation des compétences par situations complexes est d'élaborer des situations pertinentes et valides. Pour pouvoir y arriver, il nécessite de se référer au concept de famille de situations.

Une famille de situations est un ensemble de situations d'un niveau de complexité équivalent qui se rapportent à une même compétence. Mais, si la complexité se définit comme « l'irréductibilité à un modèle fini », il peut être difficile de cerner de manière précise des familles de situations, (Deketele, 2007).

Cette notion de famille de situations est importante, du fait que, si une compétence n'était définie qu'à travers une seule situation, la deuxième action de travail de la compétence serait une simple reproduction. À l'inverse, si les situations étaient trop éloignées les unes des autres, on risque de ne mettre pas l'élève dans des conditions similaires pour vérifier sa compétence. Pratiquement, il s'agit, pour l'enseignant, de se référer à des paramètres qui permettent d'établir l'équivalence des situations.

- Des paramètres liés à l'univers de référence en termes de ressources (le nombre de ressources à faire mobiliser, nécessité de la présence de telle ressource et de telle combinaison de ressources.) ;
- Des paramètres liés au contexte de la situation (uniquement l'environnement proche, le contexte professionnel...) ;
- Des paramètres liés à la démarche de résolution (la résolution « expert » nécessite deux étapes intermédiaires, ou trois étapes,) ;
- Des paramètres liés aux supports et aux informations (la nature du support, la place et rôle des supports, le nombre de supports, les types de supports (présence d'illustration, schéma, photo, figure, graphe, tableau...) ;
- Des paramètres liés à la tâche et aux conditions de résolution (le degré de complexité de la tâche, le niveau de précision attendu, l'ampleur de la production, la possibilité d'utiliser tel outil (calculatrice, TICE,).

Les critères et les indicateurs

La notion de critère

Une production complexe doit être appréciée à travers un ensemble de points de vue, souvent appelés critères de correction. Un critère de correction est une qualité que doit respecter la production d'un élève : une production précise, une production cohérente, une production

originale, etc. Le critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production.

Selon (Raynal et Rieunier, 1997), le critère est un élément d'information, défini dans un système d'évaluation, qui permet de décider si une qualité quelconque est présente ou non dans l'objet évalué. Un critère est généralement constitué d'un faisceau d'indicateurs... Dans certains cas, lorsqu'un seul indicateur suffit pour prendre une décision, le critère peut être confondu avec l'indicateur.

Pour affiner le fonctionnement d'une évaluation des compétences, il est nécessaire de distinguer ce qu'est un critère minimal et un critère de perfectionnement, (De Ketele, 1996).

La notion d'indicateur

Selon Allal, (1998), un indicateur est tout comportement qui apporte une information sur la présence d'une compétence. Raynal et A. Rieunier (1997) ajoutent que, (..) lorsqu'on évalue une compétence ou un savoir-faire précis, on doit prendre en compte plusieurs indicateurs significatifs de la performance. Pour ces auteurs, ces indicateurs correspondent à des seuils en deçà desquels on ne peut pas parler de compétence.

Production et utilisation d'une grille de correction

Le travail de l'enseignant sur les productions des élèves à partir de la grille de correction, nécessiterait avant de prendre une décision de relever, dans la copie de l'élève, des informations et examiner le degré d'adéquation entre ces informations et un ensemble de critères et d'indicateurs prédéfinis en vue de prendre une décision (diagnostiquer et remédier quand il s'agit d'une évaluation formative ou annoncer la réussite quand l'évaluation est certificative).

Une des qualités principales des critères, surtout des critères minimaux, est d'être indépendants les uns des autres. Cette indépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève qui commet une erreur.

On peut parvenir à multiplier le nombre de critères pour apprécier de façon la plus fine possible une production de l'élève. Si dans la pratique le recours à un nombre important de critères n'est plus contesté, son utilisation est parfois gaspillée. Dans ce sens, Roegiers, (2004, 2e éd. 2010) a présenté trois raisons essentielles qui justifient le fait de limiter le nombre de critères.

La remédiation des apprentissages

La remédiation des apprentissages est un dispositif pédagogique, visant à apporter a posteriori des solutions à des insuffisances relatives à un apprentissage, suite à un diagnostic de celles-ci à l'échelle individuelle ou à l'échelle du groupe d'élèves.

Il existe différentes de stratégies de remédiation :

Remédiation par Feed-Back

- Remédiation par le simple fait de communiquer à l'élève la correction ;
- Remédiation par le simple fait de recourir à une autocorrection, soit que l'on donne à l'élève le corrigé, soit qu'on lui donne des outils pour s'auto-corriger ;
- Remédiation par le recours à la confrontation entre une autocorrection et une hétéro-correction (celle de l'enseignant ou celle d'autres élèves).

Remédiations par une répétition

- Remédiation par révision de la partie de la matière concernée ;
- Remédiation par du travail complémentaire (autres exercices) sur la matière concernée ;
- Remédiation par révision des prérequis non maîtrisée ;
- Remédiation par du travail complémentaire visant à réapprendre ou à consolider des prérequis concernant la matière.

Remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage

- Remédiation par adoption d'une nouvelle démarche de formation sur la même matière ;
- Remédiation par adoption d'une nouvelle démarche d'apprentissage sur les prérequis non maîtrisés.

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à la remédiation qui induit une analyse plus globale de la production de l'élève, basée sur les critères d'évaluation. Une première lecture est souvent nécessaire avant de porter un regard plus précis sur les réponses données. L'utilisation d'une grille de correction demande une analyse réflexive, qui va dépendre de l'outil utilisé et de sa maîtrise par l'enseignant.

Ce temps de remédiation peut avantageusement remplacer le temps de correction collective en classe. Il s'agit de s'appuyer sur les capacités non maîtrisées pour affiner les profils d'élèves et proposer des modalités de remédiation adaptées à chacun, au sein de la classe. Cette remédiation différenciée peut être envisagée sur des heures dédiées : études encadrées, accompagnement personnel, ou sur des heures de projet d'établissement.

Le dispositif de formation construit et mis en place

Le dispositif de formation a été élaboré et mis en place auprès des enseignants (RSC) qui ont participé à la présente recherche. Il ressort que des interventions variées sont mises en place au cours de cette session de formation, concernant le module d'évaluation. Les activités et les formules pédagogiques utilisées, en dépit de leur éclatement plausible, partagent néanmoins certaines caractéristiques communes : d'une part elles reposent sur un engagement réel de la part des enseignants stagiaires et, d'autre part, l'apprentissage et le développement des compétences se font au moyen d'activités qui mettent en contexte les éléments de la formation pour lesquels un transfert est souhaité. Ces activités tournent autour des éléments (élaboration d'une planification de l'évaluation par groupe de cinq et partage collective, analyse critique et rétroaction sur les planifications élaborées, élaboration collective d'un réseau conceptuel sur les fonctions de l'évaluation, et des exposés interactifs dans le but de cadrer les interventions et les discussions ; chaque activité a été sanctionnée par une production qui doit être discutée et validée par le grand groupe).

On peut synthétiser l'apport que peuvent apporter ces activités dans le métier de l'enseignant, à travers les prémisses suivantes : ces activités permettent les enseignants d'avoir une vision d'ensemble de la démarche d'accompagner l'élève dans le développement de ses compétences de base. Vers une appropriation des ressources liées aux compétences et aux objectifs visés, ces enseignants ont eu l'opportunité de :

- Préparer des activités d'apprentissage (activités ponctuelles et activités de développement de compétence) et les outils didactiques pour leur réalisation ;
- Deviner les procédures de gérer les apprentissages (en gérant le dispositif pédagogique selon les spécificités des apprenants, telle que la motivation), développer l'autonomie de l'apprenant en exploitant des méthodes pédagogiques actives, selon des contrats didactiques appropriés et recourir à des techniques d'animation variées y compris les multimédia ;
- Avoir une conception d'aider l'élève à acquérir les concepts et la terminologie propres à la discipline enseignée ;
- Préparer les outils d'évaluation appropriés (tests, exercices, situations, grilles) ;
- Consolider les acquis des élèves et remédier à leurs difficultés à partir des résultats de l'évaluation formatives ;
- Prévoir des stratégies pour gérer les différences et les rythmes individuels d'apprentissage.

Dans cette formation nous avons tenté donc, d'outiller ces enseignants à être en mesure d'assurer l'évaluation formative de leurs élèves. Sans revenir sur les différentes formes d'évaluation, (Endrizzi et Rey, 2008), il est pertinent dans ce cadre de retenir la distinction entre l'évaluation formative (jauger les progrès effectués par l'élève et ajuster ses interventions en fonction) et l'évaluation certification (niveau atteint au regard des attentes prédéfinies).

Méthodologie

Suite à l'évaluation du module de formation en présentiel, dont son intitulé est l'évaluation des apprentissages. Nous n'avons pas intéressé, complètement, à l'évaluation des enseignants (RSC) comme telle. Cependant, nous avons tenté de chercher à élucider les conceptions de ses enseignants, après deux années de pratiques effectives, de pleine responsabilité de la classe, de savoir comment ces enseignants (RSC) de mathématiques au secondaire collégial, conçoivent-ils et mettre en œuvre l'évaluation des compétences disciplinaires de leurs élèves ?

Nous avons interrogé 64 enseignants (RSC) de mathématiques du secondaire collégial, de la direction provincial de Settat, qui ont participé à la formation suite à leurs recrutements. Ils sont répartis en deux groupes, selon leur choix du sujet parmi les deux proposés (56 enseignants ont traité le premier sujet et 8 enseignants ont traité le deuxième sujet).

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés seulement sur les pratiques des enseignants (RSC), car leur statut, en tant qu'alternatif d'exercer le métier d'enseignant, attire dans les deux dernières années (2016 et 2017), un nombre important de personnes intéressées par l'enseignement (35000 enseignants). Les contractuels représentent donc, une variable d'ajustement indispensable pour combler l'insuffisance des enseignants, (Abouhanifa, 2016).

L'expérience s'est déroulée autour d'une formation en présentiel, répartie sur quatre sessions d'une semaine chacune et organisée par le centre régional des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), au cours de l'année scolaire 2016/2017. A côté des deux autres modules de planification et de gestion, cette formation consistait en une suite de situation qui tourne autour des thèmes portés sur le processus de l'évaluation, et avait pour but de favoriser une meilleure compréhension des utilisations possibles de ces thèmes par les enseignants et pour l'enseignement. Nous précisons, de plus, que nous avons concentré cette formation sur les démarches du processus d'évaluation d'une compétence relative à la géométrie niveau 3ème année du secondaire collégial, soit la neuvième année de la scolarité obligatoire de l'élève (14 à 15 ans).

Cette compétence en question est la suivante : au terme de l'année scolaire de la 3^{ème} année du secondaire collégial, en se basant sur des supports écrits ou photographiés ou multimédias, l'élève doit être en mesure de résoudre une situation problème significative et complexe en mobilisant de façon intégrée un ensemble de ressources relatives au théorème de Thalès, théorème de Pythagore, calcul trigonométrique, cas de similitudes, translation et au agrandissement, réduction pour les calculs de surface , des volumes du parallélépipède rectangle du pyramide et du cylindre droit.

L'étude proprement dite est comportée de deux volets sous forme de situation de formation à caractère évaluative. Le premier volet concerne le recueil des conceptions des enseignants (RSC) sur l'évaluation des compétences de leurs élèves. Nous les avons interrogés à la question de l'identification des démarches considérées pour évaluer les compétences des élèves, en répondant à la question : d'écrire, comment avez-vous procédé pour évaluer les compétences de vos élèves ?

Le deuxième volet consiste à leurs proposer deux sujets d'évaluations, donnés dans le cadre de l'évaluation de ce module de formation, en leurs demandant de traiter un seul sujet au choix.

Le premier sujet :

Dans le cadre de la pleine responsabilité de la classe, un de vos collègues a octroyé dans des séances de cours, des situations pour aider ses élèves à construire leurs propres stratégies de gérer le complexe (doc. exemple de situation, en annexe 1), (Abouhanifa, 2012). Au cours de la période de préparation pour évaluer le degré de maîtrise de la compétence liée au groupe cible d'élèves, une certaine confusion a été identifiée par votre collègue, afin de prendre la meilleure décision. Il demande ton aide pour répondre à ses interrogations.

1. Produire une situation équivalente, à celle proposée par votre collègue, qui permet d'évaluer le degré de maîtrise de cette compétence.
2. Elaborer une grille de correction de la situation ainsi construite, en précisant les critères et les indicateurs.
3. Sur la base de la catégorisation des erreurs et des difficultés des élèves, prévues :
 - a. Suggérer, pour chaque type de difficulté probable, des activités de remédiations appropriées (exercices, situations alternatives et / ou apprentissage, etc.).
 - b. Déterminer les méthodes d'intervention appropriées pour exploiter ces activités proposées, en soulignant les défis susceptibles d'engendrer l'action.

Le deuxième sujet :

Dans ce deuxième sujet, nous avons resté sur le même contexte ainsi que la troisième consigne du premier sujet, et nous avons, seulement, changé les deux consignes (1 et 2) par les suivantes :

1. Produire un sujet de votre choix qui vise l'évaluation du degré de maîtrise de cette compétence, en soulignant les raisons de votre choix.
2. Identifier les méthodes adoptées pour évaluer effectivement le degré de maîtrise de cette compétence.

Les raisons qui justifient notre choix des sujets, résident du fait que l'évaluation à travers l'approche par compétences implique une entrée par les situations plutôt que par les savoirs, (Ayotte-Beaudet & Jonnaert, 2011) et (Perrenoud, 2011). A toute compétence correspondent une situation et une famille de situations dans lesquelles elle se développe et se construit. Par ailleurs, dans le deuxième sujet, nous avons laissé le choix aux enseignants de suggérer s'il sera possible d'évaluer autrement, selon que l'on veuille réguler le processus d'apprentissage ou certifier la maîtrise de compétences.

Les situations d'une même famille sont presque équivalentes entre elles, ce qui permet qu'une compétence utilisée dans le cadre d'une situation d'une famille peut être réinvestie avec succès dans une autre situation de la même famille. Il y a un degré de familiarité suffisant entre ces deux situations pour permettre aux enseignants de les reconnaître et donc de mobiliser des ressources, afin de traiter la situation nouvelle, mais plus ou moins familière par certains de ses traits.

Nous avons analysé les productions des enseignants à travers une grille d'analyse (annexe 2) construite à cette fin. Cette grille a été construite à partir de différents dispositifs du processus d'évaluation d'une compétence.

Analyses et interprétation des résultats**Les étapes de l'élaboration d'une épreuve d'évaluation**

Les épreuves d'évaluation d'une compétence doivent être élaborées en situations complexes qui représentent la traduction opérationnelle de cette compétence que l'on a définie (p7, ci-dessus). La notion de situation problème significative et issue de la même famille est centrale dans le développement et l'évaluation d'une compétence qui se définissait à travers la mobilisation de plusieurs ressources.

On peut résumer la démarche de construction d'une épreuve d'évaluation d'une compétence par les étapes suivantes : préciser la compétence à évaluer, construire une ou deux situations

nouvelles correspondant à la compétence. Veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante (au moins trois fois, selon la règle des 2/3), rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève, préciser les indicateurs que l'enseignant relèvera lorsqu'il corrigera la copie et rédiger une grille de correction.

Construction d'une situation complexe

Les résultats de l'analyse, des productions des enseignants (RSC) interrogés à cette étude, ont montré de sérieuses difficultés chez eux, surtout lorsqu'il s'agit de construire du premier coup une situation qui corresponde à toutes les exigences nécessaires d'une telle épreuve d'évaluation par situations complexes. L'analyse effectuée, a porté sur les constituants d'une situation d'évaluation, à travers les composantes suivantes : la fonctionnalité, le contexte, les supports et les tâches/consignes.

La fonctionnalité de la situation complexe

Nous avons constaté qu'il est difficile de garantir, même en présence de paramètres clairement définis, que la situation est équivalente à une autre situation de la même famille de situations, évaluant ainsi, la même compétence.

Presque la totalité des enseignants interrogés ont produit des situations qui sont très loin d'être considérées comme des situations complexes, significatives et ayant une fonction sociale. En effet, ses productions n'ont pas visé une utilité sociale qui permet à l'élève d'utiliser ce qu'il a appris à l'école, dans sa vie quotidienne.

Le tableau 1 suivant illustre les réponses des enseignants (selon le niveau croissant 0, 1 ou 2) à l'égard des éléments de la composante de la fonctionnalité d'une situation complexe.

	0	1	2	TOTAL
Respecter les valeurs convenues	3,4% (11)	15,6% (50)	0,9% (3)	20,0% (64)
Liée à la famille de situations	18,8% (60)	0,9% (3)	0,3% (1)	20,0% (64)
La nouveauté	20,0% (64)	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (64)
Le niveau de complexité	19,4% (62)	0,0% (0)	0,6% (2)	20,0% (64)
La situation a une fonction sociale	19,1% (61)	0,6% (2)	0,3% (1)	20,0% (64)
Ensemble	80,6% (258)	17,2% (55)	2,2% (7)	100% (320)

Tableau 1 : la fonctionnalité d'une situation complexe.

L'analyse des productions des enseignants (Tableau1), laisse apparaître un manque dans la présence des composantes de la fonctionnalité des situations proposées. Ce manque représente un taux de (80,6%) ; seul la composante de respecter les valeurs convenues dans la société, qui est prise en compte dans l'élaboration des sujets.

A travers les situations de la même famille, l'enseignant peut parvenir à élaborer des épreuves d'évaluation qui doivent être envisagées de telle façon que, pour les résoudre, les élèves seront indispensables de mobiliser certaines ressources fondamentales. La cause de l'équivalence des situations pourrait éviter le risque de tirer des conclusions qui ne seront pas valables sur son degré de maîtrise de la compétence, à travers une particularité unique, qui ne sera pas convaincante pour vérifier sa maîtrise.

Plusieurs contraintes démontrent des caractéristiques de situations de la famille concernée par la compétence à définir ; elles reflètent ce qui est admis, attendu ou exigé quant à l'univers de ressources, quant à la tâche et aux conditions de résolution, quant au support, etc.

Le contexte de la situation complexe

Le tableau 2 suivant synthétise les éléments de la composante qui sont prises en considération lors l'élaboration des contextes des situations complexes proposées par les enseignants.

	0	1	2	TOTAL
La taille du texte est appropriée	22,7% (58)	1,6% (4)	0,8% (2)	25,0% (64)
Clarté du contexte	21,9% (56)	2,3% (6)	0,8% (2)	25,0% (64)
La langue du contexte est adaptée	12,1% (31)	12,1% (31)	0,8% (2)	25,0% (64)
Le contexte est cohérent	22,3% (57)	2,0% (5)	0,8% (2)	25,0% (64)
Ensemble	78,9% (202)	18,0% (46)	3,1% (8)	100% (256)

Tableau 2 : Le contexte de la situation complexe.

Lorsqu'on cherche à construire une situation complexe ; cette dernière soit bien contextualisée. Nous constatons que les deux types d'épreuves d'évaluation produite par les enseignants interrogés portent globalement sur les mêmes contenus mathématiques. Elles sont presque toutes construites sous forme d'exercices d'applications ou d'approfondissement des connaissances visées. Mais elles ne peuvent pas évaluer la compétence en question ; vue l'abondance de la dimension contextuelle.

Les résultats, du tableau 2, confirment effectivement cette abondance dans la construction du contexte d'une situation, (79 %) des interrogés n'ont pas pu soutenir le contexte de la situation à travers, une taille appropriée, claire, avec une langue adaptée et cohérent par rapport aux autres composantes de la situation.

Il n'est pas facile, d'être persuadé que le contexte et le support de la situation, ainsi que la tâche demandée sera significative pour les élèves. Ces composantes de la situation complexe sont inter reliés, c'est pour cette raison que nous avons procédé l'analyse du contexte selon les deux volets : dans le premier volet, nous cherchons si la tâche est rattachée à la situation

proposée. Dans le deuxième, nous visons la pertinence du contexte pour le raisonnement mathématique.

Dans le premier volet : le contexte est artificiel ou authentique. Il est artificiel, quand la tâche n'est pas en lien avec le type de la réalité. Alors que, le contexte est authentique ; réelle si les tâches sont effectivement réalisées par les élèves, par exemple, prendre les mesures des dimensions d'un jardin pour planter des arbres. Ou le contexte est fictive, quand les tâches simulées non effectivement réalisées ; dans l'exemple précédent, c'est le cas d'un problème portant sur un jardin fictif, les mesures réelles sont données, le calcul est fait sur papier.

Dans le deuxième volet : le contexte est pertinent ou non pertinent. Il est non pertinent, quand le contexte n'est pas nécessaire pour le raisonnement. Il est pertinent et essentiel, quand le raisonnement ne peut se faire sans le contexte et ensuite, pertinent non essentiel quand le contexte supporte le raisonnement, mais que ce dernier pourrait se faire dans un autre contexte.

Les supports de la situation

Avant de formuler une compétence, il faut également avoir une idée précise des supports qui seront soumis à l'apprenant, et des conditions dans lesquelles il devra exécuter la tâche. En effet, si les variations sont trop fortes, les situations représentent des compétences différentes.

	0	1	2	TOTAL
Pertinence de la spécificité du support	40,6% (52)	8,6% (11)	0,8% (1)	50,0% (64)
Lien avec le contexte et les consignes	40,6% (52)	7,0% (9)	2,3% (3)	50,0% (64)
Ensemble	81,3% (104)	15,6% (20)	3,1% (4)	100% (128)

Tableau 3 : les supports de la situation complexe.

Les résultats de l'analyse illustrés dans le tableau 3, montrent une prédominance de l'absence (81,3%), d'une pertinence dans l'élaboration des supports et d'un lien reliant le contexte avec les consignes de la situation. Il fallait, en revanche, rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève.

Tâches ou consignes

D'autres contraintes s'ajoutent dans le processus de construction d'une situation, à savoir, prévoir avec exactitude le temps indispensable pour réaliser la tâche, s'approvisionner que toutes les informations nécessaires sont comprises dans la situation et avoir une formulation de la consigne qui soit intégralement comprise en vue de mobiliser l'action des élèves.

	0	1	2	TOTAL
Le nombre de consignes : 3	2,3% (6)	13,3% (34)	9,4% (24)	25,0% (64)
Formulation ouverte	11,7% (30)	12,5% (32)	0,8% (2)	25,0% (64)
indépendances des consignes	21,5% (55)	2,3% (6)	1,2% (3)	25,0% (64)
Équivalence des consignes	21,9% (56)	2,7% (7)	0,4% (1)	25,0% (64)
Ensemble	57,4% (147)	30,9% (79)	11,7% (30)	100% (256)

Tableau 4 : les consignes de la situation complexe.

A travers les épreuves élaborées, les enseignants interrogés se contentent de vérifier, seulement, si les élèves sont capable de restituer des savoirs isolés et non significatifs. Ainsi, la plupart des situations élaborées ne permettent pas en revanche, d'évaluer des acquis qui ont été effectivement acquis préalablement par les élèves (seulement des exercices ou des situations d'un niveau scolaire inférieur et qui se caractérise par un principe d'habillage).

Les critères et les indicateurs

Une évaluation par compétence induit une analyse plus globale de la production de l'élève. Une première lecture est souvent indispensable avant de porter un regard plus précis sur les réponses données. L'utilisation d'une grille de correction demande un temps de saisie qui va dépendre de l'outil utilisé et de sa maîtrise par l'enseignant. Par ailleurs, il semble nécessaire de prendre un temps d'analyse réflexive ; une sorte de retour conscient sur les objectifs du travail d'évaluation et le choix des critères ; est ce qu'ils évaluent judicieusement.

	0	1	2	TOTAL
Lier les indicateurs aux critères	8,2% (21)	15,6% (40)	1,2% (3)	25,0% (64)
Lier les indicateurs à la situation	22,3% (57)	2,0% (5)	0,8% (2)	25,0% (64)
Le nombre d'indicateurs deux	21,5% (55)	2,0% (5)	1,6% (4)	25,0% (64)
Clarté et précision des indicateurs	23,8% (61)	1,2% (3)	0,0% (0)	25,0% (64)
Ensemble	75,8% (194)	20,7% (53)	3,5% (9)	100% (256)

Tableau 5 : Critères et indicateurs d'évaluation

Les résultats de l'analyse des productions des enseignants dévoilent l'insuffisance dans la maîtrise de l'action de construire une grille de correction. En effet, un taux de (75,8%) des réponses, les productions élaborées ont leurs manqué, le lien des indicateurs à la situation, un nombre suffisant d'indicateurs (deux au moins), ainsi que la clarté et la précision. Nous notons qu'il apparu une petite visualisation qui stipule le lien établi entre les indicateurs et les critères.

Remédiation des apprentissages

Dans une logique d'évaluation formative, l'enseignant identifie le degré de maîtrise des critères en vue, d'inférer le degré de maîtrise de la compétence, relever les

dysfonctionnements d'apprentissage apparus dans sa production l'ayant empêché d'atteindre la compétence visée.

Le tableau 6 suivant illustre les réponses des enseignants (selon le niveau croissant 0, 1 ou 2) à l'égard des outils proposés pour remédier aux difficultés des élèves.

	0	1	2	TOTAL
les différents aspects d'erreurs	12,3% (63)	0,2% (1)	0,0% (0)	12,5% (64)
Préciser la source de l'erreur	12,5% (64)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (64)
L'activité est appropriée type d'erreur	12,5% (64)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (64)
Le contenu de l'activité est valable	12,3% (63)	0,2% (1)	0,0% (0)	12,5% (64)
L'activité vise le type de remédiation	12,3% (63)	0,2% (1)	0,0% (0)	12,5% (64)
activité peut surmonter les difficultés	12,5% (64)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (64)
convient pour le temps d'apprentissage	12,5% (64)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (64)
stipule les dépassements prioritaires	12,5% (64)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (64)
Ensemble	99,4% (509)	0,6% (3)	0,0% (0)	100% (512)

Tableau 6 : Remédiation des apprentissages

Les résultats illustrés dans le tableau 6, dévoilent la difficulté rencontrée par ces enseignants à prévoir, c'est que, plus encore que dans le domaine des apprentissages et de l'évaluation, l'écart entre ce qu'on devrait faire en remédiation et ce que l'on fait effectivement est très important. En effet, la remédiation, comme étant un dispositif pédagogique visant à apporter, à posteriori, des solutions à des insuffisances relatives à un apprentissage, suite à un diagnostic de celles-ci à l'échelle individuelle ou à l'échelle du groupe des apprenants, À partir de l'analyse des productions des enseignants, les résultats relevés montrent une carence dans les pratiques de ses derniers. Ceux-ci se résument par la difficulté de proposer, pour chaque type d'erreur relevée, des activités de remédiation appropriées (exercices et/ou situations et/ou nouvelles stratégies d'apprentissage), d'avoir une vision claire sur les modalités de gestion de la classe pour conduire de manière active et interactive les activités proposées (travail individuel, en binôme ou en groupe) et le contrôle sur les moyens possibles pour vérifier l'effet des activités de la remédiation sur les apprentissages des élèves.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons tenté d'analyser les conceptions des enseignants (RSC) de mathématiques au secondaire collégial, après deux années de pratiques effectives, de pleine responsabilité de la classe, sur leurs façons de concevoir et mettre en œuvre l'évaluation de la compétence disciplinaire de leurs élèves.

Au terme d'une formation en présentielle au centre de formation, les enseignants (RSC) sont appelés à être capable de développer les compétences disciplinaires chez leurs élèves à travers des situations complexes et ensuite, évaluer le degré de maîtrise de ces compétences

disciplinaires à travers des situations équivalentes. En revanche, les modalités pratiques d'une évaluation des compétences induisent, chez ces enseignants, de nombreux problèmes de mise en œuvre qui alimentent les controverses.

En effet, les épreuves d'évaluation construites, par ces derniers, ne garantissent pas le succès d'évaluer réellement la compétence ciblée. Nous avons constaté que, presque toutes les productions envisagées permettent, seulement, une évaluation des degrés de maîtrise des procédures et des savoirs faire, vide de sens.

L'analyse a montré que la réussite d'une action, particulière, dans une tâche à un moment et dans un contexte donné n'est pas forcément un indicateur prédictif de l'effectivité de la compétence souhaitée.

Nous supposons que, les sessions de formation, d'une semaine chacune, sont très insuffisante pour développer chez ses enseignants un mode approprié, d'évaluer une compétence, à travers des situations complexes. En effet, selon les épreuves élaborées, les enseignants interrogés se contentent de vérifier, seulement, si les élèves sont capables de restituer des savoirs isolés et non significatifs. Ainsi, la plupart des situations élaborées ne permettent pas en revanche, d'évaluer des connaissances qui ont été effectivement acquis préalablement par les élèves.

La démarche de construction d'une épreuve d'évaluation d'une compétence consiste à préciser la compétence à évaluer, construire une situation nouvelle correspondant à la compétence, veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante, rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève, préciser les indicateurs que l'enseignant relèvera lorsqu'il corrigera la copie et rédiger une grille de correction. Ensuite, élaborer un dispositif approprié de remédiation des apprentissages, en tenant compte dans les pratiques des carences suivantes :

- Difficulté de proposer, pour chaque type d'erreur relevée, des activités de remédiation appropriées (exercices et/ou situations et/ou nouvelles stratégies d'apprentissage) ;
- Carence d'une vision claire sur les modalités de gestion de la classe pour conduire de manière active et interactive les activités proposées (travail individuel, en binôme ou en groupe).
- Aucune aide n'est survenue sur les moyens possibles pour vérifier l'effet des activités de la remédiation sur les apprentissages des élèves.

Références bibliographiques

- [1] Abouhanifa, S., (2012). Construction des séquences d'apprentissage des mathématiques au collège. Arrimages entre apprentissage des ressources et intégration. *Petit x. N. 89 p. 63-78.*
- [2] Abouhanifa, S., (2016). Analyse des pratiques enseignantes, Cas des professeurs Stagiaires en situation d'enseignements. *La Revue de Vulgarisation du Rocare (Revur), N1. p.*
- [3] Allal L. (1988). Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ? *In Evaluation scolaire et pratique.* Bruxelles: De Boeck.
- [4] Ayotte- Beudet Jean-Philippe & Jonnaert, P. (2010). « Recensions des textes francophones traitant de la notion de compétences ». Les cahiers de la Chaire UNESCO de développement curriculaire, n° 3.
- [5] Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation.* Paris, PUF, 296 p.
- [6] Bouvier, A. (1998). Evaluation ou pilotage des organisations de formation ? In G. Pelletier, L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse (pp. 137-150). Montréal : AFIDES.
- [7] De Ketele. J.M (1989), dans l'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la fondation universitaire.*
- [8] De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 17-36.*
- [9] De Ketele, J.-M. (2007). Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales ? *Revue Internationale d'éducation de Sèvres, n° 48, 127-136.*
- [10] De Ketele, J.-M. (2009). L'évaluation de l'école par les standards internationaux, in *Revue Internationale d'Éducation, n° 52, 69-76.*
- [11] De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 28 (3), 1-26.*
- [12] Delorme, R. (1998), *From first order to second order complexity in economic theorizing*, Paris: CEPREMAP, Mimeo.
- [13] Delorme, R. (1999), De l'emprise à l'en-prise. Agir en situation complexe, In : GRASCE (Groupe de recherche en analyse de système et calcul économique) (Ed.). *Entre systémique et complexité, chemin faisant..., Mélanges en hommage à Jean-Louis le Moigne*, pp. 31-32, Paris : Presses universitaires de France.
- [14] Delorme, R. (2000). Théorie de la complexité et institutions en économie, *Colloque « Organisations et institutions en économie »*, Amiens, 25-26 Mai 2000.
- [15] Endrizzi Laure & Rey Olivier (2008). « L'évaluation au coeur des apprentissages ». *Dossier d'actualité de la VST, n° 39, novembre.* Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=39>

- [16] Gérard, F.-M. (2005), *L'évaluation des compétences par des situations complexes, Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne- Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- [17] Kahn, S. (2012). Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique. In J.-L. *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse* (pp. 137-150). Montréal : AFIDES.
- [18] Perrenoud, P., (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- [19] Poirier Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- [20] Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF. Pp 95-96.
- [21] Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne & Kahn Sabine (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- [22] Roegiers, X. (2004, 2^e éd. 2010). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- [23] Stufflebeam, D.L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : N.H.P.

Annexe 1 : Exemple de situation complexe

Le flacon de parfum

Ahmed est propriétaire d'un atelier de fabrication de parfum. Il demande à une société spécialisée de lui fabriquer des flacons. Il a vu, dans une revue, un modèle qui lui a plu (document 1). Pour l'emballage, il dispose de boîtes pour ranger les flacons et de cartons pour les boîtes (document 2). Pour réaliser le travail, la société lui demande une proposition de patron. Ahmed veut avoir des flacons qui peuvent contenir 100ml et savoir comment ranger les boîtes pour que le carton en contienne le plus grand nombre. Il demande ton aide pour répondre à ces questions.

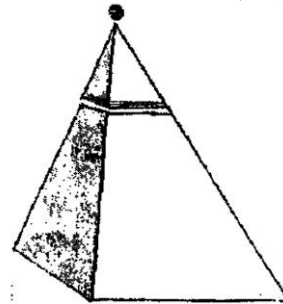
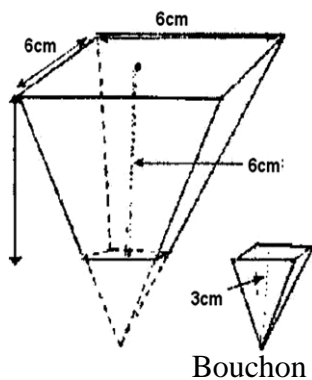
Consignes: A partir des documents et de tes acquis, aide Ahmed à :

1. Faire un patron du flacon de parfum, pour le remettre à la société.
2. Savoir si le modèle de la revue répond à ses besoins ou bien s'il doit changer ses dimensions.
3. Déterminer le nombre maximal de boîtes qu'on peut ranger dans un carton.

Supports :

Doc 1

Dessin en perspective du flacon (en forme de tronc de pyramide) avec son bouchon (forme pyramidale),

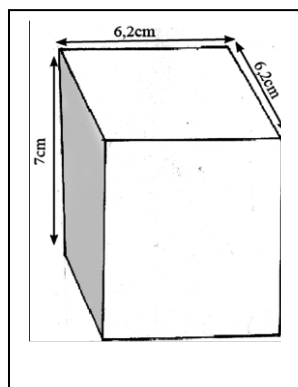


Plan d'un flacon et son bouchon avec les différentes dimensions (proposition de la société de fabrication des flacons)

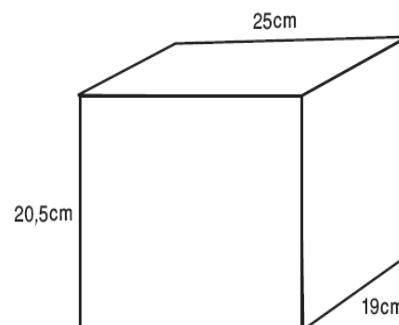
Les dimensions données sont les dimensions intérieures.

Doc 2

Dessins de la boîte contenant le flacon et du carton avec les différentes dimensions. (La boîte et le carton sont des parallélépipèdes rectangles)



Le carton



Annexe 2 : grille d'analyse

Grille d'analyse des productions des enseignants contractuels

construction d'une situation complexe

la fonctionnalité de la situation				les supports			
	1	2	3		1	2	3
1. Respecter les valeurs convenues dans la société	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Pertinence de la spécificité de l'article et du statut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Liée à la famille de situations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Lien avec le contexte et les consignes est appropriée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La nouveauté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>0 (1), 1 (2), 2 (3).</i>			
4. Le niveau de complexité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les consignes			
5. La situation a une fonction sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1	2	3
<i>0 (1), 1 (2), 2 (3).</i>				12. 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le contexte				13. Formulation ouverte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	14. indépendances des consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La taille du texte est appropriée pour le niveau scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Équivalence des consignes en termes de degré de complexité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Clarté du contexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>0 (1), 1 (2), 2 (3).</i>			
8. La langue du contexte est adaptée au niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
9. Le contexte est cohérent par rapport aux autres composantes de la situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
<i>0 (1), 1 (2), 2 (3).</i>							

Les critères et les indicateurs

les critères et indicateurs			
	1	2	3
16. Lier les indicateurs aux critères	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Lier les indicateurs à la situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Le nombre d'indicateurs pour chaque consigne ne dépasse pas deux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Clarté et précision des indicateurs -Possibilité d'être exploité par l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>0 (1), 1 (2), 2 (3).</i>			

Le dispositif de remédiation

Planifier la Remédiation aux difficultés prévues dans les productions des élèves			
	1	2	3
20. les différents aspects d'erreurs ont été couverts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Préciser la source de l'erreur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. L'activité est appropriée pour le type d'erreurs (critères)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Le contenu de l'activité est scientifiquement valable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. L'activité est appropriée pour le type de remédiation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. L'activité peut surmonter les difficultés rencontrées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. L'activité est réalisable dans un délai raisonnable et elle convient pour le temps d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. L'activité stipule les dépassements prioritaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>0 (1), 1 (2), 2 (3).</i>			