

# **RASEF**

Revue Africaine des Sciences de  
l'Éducation et de la Formation



**Sous la direction de**  
Ousseynou THIAM

**Actes des Premières Journées Scientifiques (En Ligne) Du 01  
au 02 Juin 2023, du Réseau Africain des Chercheurs et  
Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**

---

**Penser les Sciences de l'éducation en Afrique :  
histoires, tendances et perspectives des  
recherches dans divers champs d'intervention  
des chercheurs**

**Numéro spécial, n°2, Août 2024**

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)

Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 13/01/2024



## Numéro spécial n° 2, Août 2024



-----  
ISSN 2756-7370 (Imprimé)  
ISSN 2756-7575 (En ligne)

-----  
Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

[http://www.revue-rasef.org/accueil\\_026.htm](http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm)

-----  
**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

-----  
**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,  
Burkina Faso**

-----  
**01 BP 1479 Ouaga 01**  
**Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)**  
**Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

-----  
**Numéro du dépôt légal: 22-559 du 13/02/2024**



## **DIRECTION DE LA REVUE**

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

### **Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maître-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

### **Rédacteur en chef**

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Assistants à la rédaction**

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

BALDÉ Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, Guinée,

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophones, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMPAORÉ Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, Canada,



FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur titulaire en linguistique, Université d'Eswatini, Eswatini,

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, en Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal,

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

VALLÉAN Tindaogo Félix, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

#### **COMITÉ D'ORGANISATION DU COLLOQUE**

ATTA Yéboua Germain, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,

YAGO Iphigénie Aïdara, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

#### **COMITÉ DE LECTURE**

ADJANOHOUN Jonas, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;



CIJKA KAYOMBO Chrysostome, Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo ;

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIOP, Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon ;

GOUDENON, Martine épouse BLEY, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire ;

HOUËHA Noukpo Saturnin, Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (ENS/UNSTIM), Bénin ;

KOUKI Rahim, Université de Tunis el Manar, Tunisie ;

KYELEM Mathias, École normale supérieure, Burkina Faso ;

MAHAMADOU Zakari, Université Djibo Hamani de Tahoua, Niger ;

MANE Papa Malamine Junior, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Ameth, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

OUÉDRAOGO Léa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

SECK, Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TCHAGNAOU Akimou, Université André Salifou, Niger ;

TCHASSAMA Ati-Mola, École Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo ;

THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo ;

ZINGUE Di, Université de Koudougou, Burkina Faso ;

ZONGO Mahamadi, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

### **ASSISTANTE**

NDEYE Fatou Thiam.



Table des matières

Introduction aux actes des journées scientifiques .....	8
Ousseynou THIAM.....	8
MOT D’OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE.....	10
Mot d’ouverture du Président du RACSE .....	11
Ousseynou THIAM.....	11
Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l’éducation .....	13
Eugénie EYEANG .....	13
PREMIÈRE PARTIE : .....	18
LES TRADITIONS PÉDAGOGIQUES ET LEURS IMPACTS .....	18
Culture de la recherche scientifique dans des traditions pédagogiques en Afrique francophone.....	19
Yao Abraham KONAN.....	19
À propos des fondements théoriques de l’enseignement des sciences : le cas de la modélisation comme canevas d’apprentissage en didactique des sciences.....	28
Liliane MBAZOGUE-OWONO, Raymonde MOUSSAVOU .....	28
Approche par Compétences dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso : état des lieux pour un renforcement des capacités des formateurs .....	45
Bassolo BASSONO, Jean-Claude BATIONO.....	45
État de la recherche des étudiants de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives : quelles contributions des sciences de l’éducation ?.....	57
N’guessan Frédéric KOFFI.....	57
État des lieux de la recherche en didactique des mathématiques et de l’informatique en Tunisie .....	65
Rahim KOUKI, Marwa HADDAD.....	65
État des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien .....	74
Mohamed GHARBI, Rahim KOUKI.....	74
État des lieux de l’enseignement et l’apprentissage de la programmation orientée objet dans le contexte universitaire tunisien .....	87
Marwa HADDAD, Rahim KOUKI.....	87
DEUXIÈME PARTIE : .....	97
LES DÉFIS ACTUELS DE L’ÉDUCATION .....	97
Forces et faiblesses d’un programme de formation des formateurs dépourvu d’un département de sciences de l’éducation : le cas particulier de l’INJS d’Abidjan .....	98
Armand Joseph EDI.....	98
L’appropriation du changement de politique universitaire par les acteurs : cas de la réforme du système LMD au Gabon.....	109
Giscard MEBRIM PAYOS MBA, Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU .....	109
Des liens entre l’éducation, la formation et la production économique .....	120
Namiyate YABOURI.....	120
Pour une didactique du français : former aux gestes professionnels des professeurs en formation initiale et/ou continue au Sénégal .....	134
Bounama MBENGUE.....	134
Évaluation complexe en physique en classe de Seconde C en Côte d’Ivoire.....	149
Martine GOUDENON épouse BLEY, Assiba Thérèse AKOUA DAHOUESSA épouse GLITHO.....	149





Un modèle pilote de grille d'analyse multidimensionnelle pour l'étude du processus de transposition didactique de l'algèbre au collège .....	166
Samia OUESLATI, Rahim KOUKI.....	166
L'argot en milieu scolaire, une pratique linguistique aux enjeux multiples : l'expérience du lycée bilingue de Yaoundé au Cameroun.....	175
Martial Patrice AMOUGOU ; Jean-Armand MBIDA NKENE ; Chetou Awa NGOU PAMBOUNDOM.....	175
Riposte contre les violences scolaires au Gabon : un mythe de Sisyphe ? .....	185
Euloge BIBALOU, Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS .....	185
TROISIÈME PARTIE : .....	197
PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE .....	197
De la nécessité de repenser l'éducation en Afrique.....	198
Papa Malamine Junior MANÉ.....	198
Financer la recherche en éducation par les fonds publics : enjeux et retombées pour l'École africaine d'aujourd'hui et du futur ?.....	205
Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU .....	205
Les innovations pédagogiques en sciences de l'éducation en Afrique.....	215
Mireille ESSONO EBANG.....	215
Potentialités de l'intégration de l'intelligence artificielle à l'enseignement et l'apprentissage de la programmation dans les collèges en Tunisie .....	227
Hafaoua SOUHLI, Rahim KOUKI.....	227
La médiathèque numérique : quels apports pour un apprentissage actif au lycée à Madagascar ? .....	237
Tianamalala Luciano ABRAHAM, Harinosy RATOMPOMALALA.....	237
Enseignement introductif de la Programmation Orientée Objet sous Python via les exemples résolus avec objectifs étiquetés : Cas des instituts préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiens .....	246
Ajda KLOUZ, Rahim KOUKI.....	246
Les méthodes de type Euler dans un environnement hybride : enjeux épistémologiques et didactiques .....	259
Lamjed BRINSI, Rahim KOUKI.....	259
Les algorithmes numériques au cœur de l'interdisciplinarité : difficultés et enjeux .....	272
Soumaya DARRAGI, Rahim KOUKI .....	272
Techno-pédagogie et systèmes éducatifs africains : quels modèles choisir ?.....	282
Mohamed Tidiane OUATTARA .....	282



## Introduction aux actes des journées scientifiques

Ousseynou THIAM<sup>1</sup>

Les sciences de l'éducation en Afrique sont devenues incontournables si le continent mise sur une éducation de qualité, équitable pour un développement socioéconomique dynamique et durable. Fort de ce constat, après un an d'existence, le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE) a organisé les Premières Journées Scientifiques du RACESE du 01 au 02 juin 2023. Ces journées ont été l'occasion pour plus d'une centaine d'enseignants - chercheurs, de chercheurs et d'étudiants de croiser les regards, les recherches sur le thème : « Penser les Sciences de l'éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs.

Le projet initié était comme le précise l'appel « une intention panafricaine de développement de la recherche en éducation qui intègre des savoirs sur la formation, la planification, l'intervention et l'évaluation, spécifiques à chaque pays. Le thème du colloque, en lien avec la politique, les curricula et les programmes, les compétences a mis en débat *le présent et l'avenir de la recherche en éducation et la formation en Afrique* ».

L'objectif de cette journée consisté à faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs en Afrique et de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières nationales et continentales. Les axes de ces journées retenues ont été :

- les sciences de l'éducation d'Hier : *une histoire de précurseurs et de formation de la relève.*
- les sciences de l'éducation d'Aujourd'hui : *à la découverte des recherches dans les divers domaines de spécialité des chercheurs africains en éducation.*
- les sciences de l'éducation de Demain : *penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique.*

Cet ouvrage qui en rend compte prolonge les débats sur des problématiques importantes. Après le mot de bienvenue et d'Ouverture prononcée par le Président du Réseau Docteur Ousseynou Thiam et la conférence inaugurale du Professeur Eugénie EYEANG les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation », ces actes sont organisés en trois parties.

La première partie porte sur les traditions pédagogiques et leurs impacts trouve qu'en Afrique francophone, les institutions de formation universitaire et scolaire rencontrent des difficultés à adopter des méthodes d'apprentissage participatives et constructivistes. Ces institutions restent ancrées dans une tradition pédagogique conservatrice, bien que la pédagogie constructiviste, qui encourage une approche dynamique et dialectique de la construction des connaissances, soit reconnue pour sa capacité à développer l'esprit scientifique (Bachelard, 1996).

La deuxième partie interroge les défis actuels de l'éducation. Le Gabon, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Tunisie, le Madagascar, le Cameroun, le Sénégal... illustrent bien les défis de l'enseignement des sciences, notamment l'absence de laboratoires, le manque d'enseignants qualifiés, et les ressources pédagogiques insuffisantes. Malgré ces obstacles, des efforts sont faits pour promouvoir les vocations scientifiques. Les textes adoptent une approche descriptive

---

<sup>1</sup> Université Cheikh Anta Diop de Dakar.





et comparative et mettent en exergue des défis persistants, tels que la formation insuffisante des formateurs et l'indisponibilité des référentiels.

La troisième partie intitulée perspectives d'amélioration et innovation pédagogique explique qu'une approche basée sur l'usage du numérique et l'intelligence artificielle développerait des stratégies pédagogiques explicites pouvant améliorer l'apprentissage. Toutefois, il a été noté que les ressources numériques contribuent à l'acquisition des connaissances, mais ne favorisent pas suffisamment l'apprentissage actif. Une amélioration du contenu interactif est nécessaire. Plusieurs initiatives sont étudiées, mais les recherches trouvent qu'il est important que celles-ci soient accompagnées de formations adéquates pour les enseignants et d'une meilleure intégration des technologies éducatives pour surmonter les défis actuels et futurs. Les efforts concertés des gouvernements, des institutions éducatives et des partenaires internationaux sont nécessaires pour assurer une éducation de qualité et le développement durable en Afrique.

Ces actes présentent des résultats de recherche qui enrichissent la recherche scientifique et qui aident à la décision pour une éducation en Afrique plus rentable, performante et compétitivité.

Pour le comité d'organisation



# MOT D'OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE



## Mot d'ouverture du Président du RACESE

Ousseynou<sup>1</sup> THIAM

Monsieur le Directeur de Publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF),

Madame la conférencière,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité scientifique,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité d'organisation,

Madame et Messieurs les participants,

Chers invités,

C'est avec joie et honneur que je vous souhaite la bienvenue aux premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants Chercheurs en Science de l'Éducation (RACESE). Cet événement, qui se déroule en ligne les 1er et 2 juin 2023, marque une étape importante dans notre quête collective pour enrichir et promouvoir les sciences de l'éducation en Afrique.

Permettez-moi de remercier Monsieur Mathias KYELEM, Directeur de publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF) pour ses orientations scientifiques et son sens élevé de l'apport du Réseau à l'éducation et l'enseignement supérieur, à la recherche et à la formation professionnelle.

Mes remerciements sont aussi adressés au comité technique composé de Docteur Mireille ESSONO EBANG, Vice-Présidente chargée de la recherche ; de Docteur Kouadio Yeboua Germain ATTA, Vice-Président chargé de l'enseignement ; de Docteur Nowenkûm Désiré POUSSOGHO, Secrétaire général ; du Professeur Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU, Secrétaire général adjoint ; de Docteur Babacar BITEYE, Directeur de la revue RASEF. Ils sont concepteurs du projet journées scientifiques et n'ont ménagé aucun effort pour sa pleine réussite. J'associe à ses remerciements les membres des comités scientifiques et d'organisation et les modérateurs des communications pour leur inestimable apport.

Je remercie le Professeur Eugenie EYEANG pour sa conférence inaugurale pour la disponibilité, mais aussi l'ambitieux projet d'échange sur une question importante comme celle qui interroge les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation ». Le thème de sa conférence en lien avec le thème des journées « Penser les Sciences de l'Éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs », est particulièrement pertinent. Il nous invite à réfléchir, soit individuellement soit ensemble, mais dans un réseau, sur l'évolution de notre discipline, à partager nos découvertes et à envisager des perspectives nouvelles pour son avenir et l'avenir.

Ces journées scientifiques ont deux objectifs majeurs. Le premier est de faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique. La richesse de nos diversités et la complémentarité de

---

<sup>1</sup> Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



nos approches sont les fondements de notre force collective. Elles nous permettent d'aborder les défis éducatifs avec une perspective plurielle et inclusive.

Le deuxième objectif est de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières continentales. Il est essentiel de montrer au monde entier la qualité et l'originalité des travaux de recherche menés sur notre continent. Nous devons établir des ponts avec d'autres chercheurs, institutions et réseaux à travers le monde, afin de partager nos découvertes et d'enrichir nos pratiques.

Nos discussions seront structurées autour de trois axes principaux. Le premier axe concerne les sciences de l'éducation d'hier, une histoire de précurseurs et de formation de la relève. Cet axe nous invite à rendre hommage aux pionniers qui ont jeté les bases de notre discipline et à réfléchir à la manière dont leurs héritages peuvent nous inspirer dans la formation des futures générations de chercheurs et d'éducateurs. Le deuxième axe se focalise sur les sciences de l'éducation d'aujourd'hui, à la découverte des recherches dans les divers domaines et spécialités des chercheurs africains en éducation. Nous explorerons les travaux actuels, en mettant en lumière les innovations, les méthodologies et les résultats qui définissent la recherche contemporaine en éducation sur notre continent. Le troisième axe envisage les sciences de l'éducation de demain, penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique. Il s'agit ici de projeter notre réflexion vers l'avenir, en envisageant les transformations nécessaires pour répondre aux défis éducatifs de demain. Quels sont les nouveaux paradigmes à adopter ? Comment pouvons-nous anticiper les besoins futurs de nos sociétés ?

En conclusion, je souhaite que ces journées soient une source d'inspiration, de collaboration et d'échanges fructueux. Ensemble, nous avons le pouvoir de transformer l'éducation en Afrique, de renforcer nos capacités et d'influencer positivement les politiques éducatives. Je vous encourage à participer activement aux débats, à partager vos expériences et à nouer des collaborations qui perdureront au-delà de ces journées.

C'est avec une grande fierté que je déclare officiellement ouvertes les premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Science de l'Éducation. Je vous remercie pour votre engagement et votre présence. Que ces journées soient riches en enseignements et en découvertes.

Le Président du RACESE



## Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation

Eugénie EYEANG<sup>1</sup>

### Introduction

Le fonctionnement des sociétés modernes est constitué d'un faisceau de relations entrelacées. Chaque groupe compose un ensemble cohérent qui cherche, néanmoins à s'élargir au travers d'expériences nouvelles et de projets porteurs d'avenir. Cette réalité atteste qu'il est de plus en plus difficile, de nos jours, de progresser en demeurant dans un vase clos. Les observateurs avisés s'évertuent à scander que l'évolution professionnelle n'est pas un acte solitaire, mais plutôt le résultat d'un travail d'équipe et collaboratif. Le réseau personnel semble être le principal soutien du développement des individus. Ceci semble lié au nouveau contexte des carrières. En effet, l'aplatissement des structures organisationnelles et le développement des technologies font évoluer la carrière des individus de manière plus transversale et fonctionnelle (S. Ventolini, 2010). Sur le plan étymologique, le mot réseau, en latin, vient de *retis*, c'est-à-dire le filet. Or, un filet sert à retenir. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre ce paradoxe invraisemblable où le réseau devient le symbole de la liberté alors que l'étymologie indique exactement le contraire. D'où vient cette subversion ? Mais étymologiquement, le réseau, c'est aussi le tissu, des éléments différents, mais unis dans un tout qui les tient ensemble (D. Wolton, 2012). Le réseau ressemble aux mailles du filet qui permet d'attraper une quantité importante de poissons en un seul essai. C'est un multiplicateur d'opportunités de tous genres. Ainsi, le fonctionnement en réseau permet à un individu isolé et limité d'entrer en connexion avec plusieurs personnes à la fois ; et dont il n'est pas forcément l'initiateur de la relation. L'homme seul n'aboutit à rien. Les relations sont aujourd'hui une richesse inestimable. On parle d'ailleurs, communément, de *carnet d'adresses influent*.

### 1. Objectifs

L'objectif de notre propos est triple. Il s'agit, tout d'abord, de montrer l'importance des réseaux professionnels dans la carrière d'un individu, en soulignant comment ces connexions peuvent ouvrir des opportunités, faciliter l'échange de connaissances et promouvoir la croissance personnelle et professionnelle. Ensuite, la conférence vise à partager une expérience personnelle de réseautage en sciences de l'éducation, offrant des exemples concrets et inspirants sur la manière dont les relations professionnelles peuvent influencer positivement la trajectoire de la carrière d'un individu. Enfin, il s'agit de démontrer l'impact significatif qu'un réseau professionnel bien établi peut avoir sur le développement professionnel, en illustrant comment les collaborations et les soutiens au sein de ces réseaux contribuent à l'innovation, à l'apprentissage continu et à l'avancement de la carrière.

### 2. Méthodologie adoptée

La méthodologie adoptée ici simple. Il s'agit de celle du récit de vie. Sachant que le récit de vie peut être oral ou écrit, formel ou informel, s'inscrire dans une perspective pédagogique ou artistique, être le lieu d'une quête de soi ou d'une interaction sociale, avoir vocation à demeurer dans le cadre de l'intime ou à l'inverse à être largement diffusé : il est protéiforme (Vincent Ponroy & Chevalier, 2018). Il a donc plusieurs formes ou manifestations.

---

<sup>1</sup> École Normale Supérieure de Libreville au Gabon.



En effet, un récit de vie est une narration détaillée et personnelle de l'expérience de vie d'une personne. Il est souvent raconté par la personne elle-même. Il s'agit d'une forme de biographie subjective permettant à l'individu de partager ses souvenirs, ses sentiments, ses perceptions et ses interprétations des événements significatifs de sa vie. Les récits de vie sont utilisés dans diverses disciplines, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et les études littéraires, pour comprendre les parcours individuels et les contextes sociaux et culturels qui les influencent. Les caractéristiques principales d'un récit de vie relèvent de la subjectivité, de la chronologie, de la réflexivité, de la narration détaillée. C'est aussi une opportunité pour l'individu d'aborder des thématiques variées, divers aspects de la vie de la personne, tels que le travail, les relations, les défis personnels, les succès, et les échecs. Le plus important reste la contextualisation. De fait, le récit place les expériences personnelles dans un contexte plus large, comme les événements historiques, les changements sociaux ou les influences culturelles. Dans le cadre de l'éducation, le récit de vie peut être utilisé comme outils pédagogiques pour enseigner des concepts complexes à travers des exemples concrets et personnels.

Nous voulons partager ici notre propre expérience comme membre d'un réseau de chercheurs en sciences de l'éducation.

### 3. Compréhension d'un réseau

La définition que je donne est le produit de mon expérience. Un réseau commence comme une graine qui donne plusieurs autres graines. C'est une semence qui est mise en terre et qui grandit.

Schéma n° 1 : Un ensemble entrelacé



Source : Internet : Frédérique Genicot, 2017

Progressivement, jusqu'à devenir un grand arbre, avec de nombreuses branches et ramifications. Une branche qui pousse appelle une autre branche. Un individu qui est rattaché à un réseau (R1) s'attache à un autre réseau (R2). Il relie par la suite les membres de R1 à ceux de R2, et ainsi de suite.

Schéma n° 1 : Un réseau



Source : Internet : Rémy Bigot, 2011





### 3.1. Mon expérience de membre d'un réseau en sciences de l'éducation

C'est en 2001 que j'ai été contactée pour faire partie d'un réseau en sciences de l'éducation. Au travers de la convention signée entre l'Ecole Normale Supérieure (Gabon) et la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Salamanca, une fenêtre s'est ouverte pour moi. À cette époque, l'Union européenne (UE) des universités du continent un certain nombre de préalables en matière de coopération scientifique. Il leur était demandé de rechercher des partenariats et de constituer des réseaux. Le réseau initial devait alors être composé de :

- 2 universités du nord : universidad de Salamanca - Espagne et universidad de Coimbra - Portugal)
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : Ecole Normale Supérieure (Gabon)
- Ce premier réseau a permis de réaliser un certain nombre d'actions et de productions scientifiques<sup>2</sup>.

Puis, en 2012, mon expérience s'est enrichie. Il est important de signaler que tous les membres du réseau sont affiliés au laboratoire « Helmantica paideia »<sup>3</sup> de la facultad de Educación de la universidad de Salamanca.

- 3 universités du nord : Universidad de Salamanca, Universidad de Palencia – Espagne, Universidade de Coimbra - Portugal
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon)

À partir de 2017, mon réseau s'est à nouveau élargi. À travers le premier réseau, des contacts ont été noués avec d'autres entités universitaires et des projets de coopération se sont mis en branle. Après l'organisation conjointe du deuxième II FORO (África, Educación, Desarrollo) entre l'ENS de Libreville et l'Université de Salamanca, voici la constitution du nouveau réseau :

- 5 universités du nord : universidad de Salamanca, universidad de Palencia, universidad de La laguna – Islas Canarias (Espagne) ; universidad de Coimbra, ISCE DOURO – Penafiel (Portugal);
- 1 université d'Amérique latine : universidad de Maringá (Brésil),
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon).

En 2021, par mon réseau, nous avons ouvert une brèche à l'université de La laguna (Islas Canarias) pour une coopération avec l'Université Houphouët-Boigny pour le projet d'un ouvrage collectif sur le leadership féminin.

### 3.2. Développement professionnel en tant que membre d'un réseau en sciences de l'éducation

Cette collaboration m'a permis de développer plusieurs aptitudes dont ce tableau rend compte :

<sup>2</sup> Il est possible de retrouver certaines de ces publications sur le site suivant : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=119632>

<sup>3</sup> Helmantica Paideia : <https://helmanticapaideia.wordpress.com/>



Tableau n° 1 : Aptitudes et réseau en sciences de l'éducation

Aptitude	Déclinaison	Observations
<b>Compétences en communication</b>	<b>Écoute active :</b> <b>Expression orale et écrite</b>	Apprendre à écouter attentivement et à comprendre les perspectives et les besoins des autres. Améliorer la capacité à articuler des idées de manière claire et convaincante, tant à l'écrit qu'à l'oral.
<b>Collaboration et travail d'équipe</b>	<b>Coopération :</b> <b>Gestion des conflits</b>	Travailler efficacement avec d'autres membres du réseau pour atteindre des objectifs communs. Apprendre à résoudre les désaccords de manière constructive et à trouver des solutions mutuellement bénéfiques.
<b>Développement professionnel continu</b>	<b>Apprentissage continu :</b> <b>Adaptabilité</b>	Participer à des formations, des ateliers et des conférences pour rester à jour avec les dernières recherches et pratiques en sciences de l'éducation. Rester ouvert aux nouvelles idées et aux changements dans le domaine de l'éducation.
<b>Leadership et mentorat</b>	<b>Influence positive :</b> <b>Mentorat</b>	Développer la capacité à inspirer et à motiver les autres membres du réseau. Offrir du soutien et des conseils aux collègues moins expérimentés. Apprendre des mentors plus expérimentés
<b>Recherche et innovation</b>	<b>Méthodologie de recherche :</b> <b>Innovation pédagogique</b>	Améliorer les compétences en conception et en mise en œuvre de recherches éducatives. Développer et partager des approches novatrices pour l'enseignement et l'apprentissage.
<b>Gestion de projets</b>	<b>Planification et organisation :</b> <b>Évaluation et suivi</b>	Apprendre à planifier, organiser et gérer des projets éducatifs, y compris la gestion du temps et des ressources. Acquérir des compétences pour évaluer l'efficacité des projets et des programmes éducatifs et apporter des améliorations.
<b>Sensibilité culturelle et inclusion</b>	<b>Établissement de contacts :</b> <b>Maintien des relations</b>	Développer la capacité à nouer des relations professionnelles solides et à créer des opportunités de collaboration. Savoir entretenir et renforcer les relations professionnelles au fil du temps.

Ces aptitudes apportent dans le quotidien de l'enseignant-chercheur et du chercheur, ce qui suit :

- la rigueur et la persévérance dans le travail de recherche
- la loyauté dans la collaboration avec mes pairs.

Pour mon cas, le réseautage a facilité les aspects suivants :

- la participation à plusieurs événements scientifiques et de recherche en Espagne et à travers le monde ;
- la publication très tôt des articles dans des revues indexées, à facteur d'impact ;
- l'intégration à des comités scientifiques de symposiums, de revues scientifiques et de congrès en sciences de l'éducation ;



- la Co-organisation des colloques internationaux à ENS - Universidad de Salamanca : I, II et III FORO : 2014, 2017, 2021.
- la participation comme membre du Conseil scientifique de FIACED I & II, ISCE DOURO, Portugal : 2016, 2018.

### 3.3. Participation exclusive à des activités liées aux membres du réseau et à des activités facilitées par les membres du réseau

En 2005, j'ai été invitée à prendre part, à Bruxelles, à la Conférence internationale entre l'UE, Afrique et Caraïbes (ACP) sur le système LMD. Lors de cette conférence, la question récurrente/anecdote : « De quel réseau faites-vous partie ? » ou encore « Qui vous a invité ? »

Ici : Réponse à ces questions : Universidad de Salamanca/Facultad de Educación

Autrement dit : Faire partie d'un réseau donne accès à des informations particulières contenues dans d'autres types de réseaux.

Rappelons par exemple, qu'en 2014, ma participation au Congrès International de *África con eñe* de la Fondation *Mujeres por África*, organisé par l'ex-Premier ministre espagnol à Abidjan (Côte d'Ivoire), a été rendue possible par le réseautage.

En 2018, sur Invitation du Roi d'Espagne, j'ai pris part à la cérémonie d'hommage à l'hispanisme international pour l'ensemble de mes publications en langue espagnole et au rayonnement de l'espagnol dans le monde.

En 2023, sur Invitation de Casa África (Islas Canarias), j'ai pris part à la 3<sup>e</sup> Rencontre d'hispanistes d'Afrique et d'Espagne à Las Palmas (III ENCUESTRO DE HISPANISTAS ÁFRICA – ESPAÑA).

### Discussion conclusive

Être membre d'un réseau est à la fois une contrainte et une liberté. Satisfaire aux exigences du réseau en termes de performance et d'atteinte des objectifs de production et de développement des projets est une exigence de premier plan. Élargir l'espace de sa tente au maximum en profitant des opportunités qu'offrent les différentes institutions concernées passe par une souplesse d'esprit. L'impact d'un réseau ne consiste pas seulement à ajouter de nouveaux membres. Il réside en la capacité des membres à prendre part aux activités et projets du réseau. Il importe d'apprendre à l'intérêt pour les thèmes de recherche qui ne sont pas directement liés à notre champ d'action, mais qui le sont pour les autres membres du réseau. La régularité des rencontres et le sérieux des travaux proposés sont une clé pour la prise en compte de vos intérêts dans le réseau. Enfin, toute opportunité est à saisir pour le positionnement d'un membre compétent du réseau auquel on appartient.

### Références bibliographiques

Vincent-Ponroy, J. & Chevalier, F. 2018. [https://faculty-research.ipag.edu/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG\\_WP\\_2018\\_006.pdf](https://faculty-research.ipag.edu/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG_WP_2018_006.pdf)

Ventolini, S. 2010. Le réseau de développement professionnel des managers : Quels déterminants ? *Revue française de gestion*, 202, 111-126. <https://www.cairn.info/revue--2010-3-page-111.htm>.

Wolton, D. 2012. Réseaux, altérité et communication : Entretien avec Éric Letonturier. In Letonturier, É. (Ed.), *Les réseaux*. CNRS Éditions. Doi:10.4000/books.editions-cnrs.19321.



## État des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien

Mohamed GHARBI<sup>1</sup>, Rahim KOUKI<sup>2</sup>

### Résumé

Quoique les recommandations institutionnelles et les documents officiels mis à la disposition des enseignants de mathématiques du cycle primaire en Tunisie abordent la question de l'évaluation des apprentissages avec beaucoup de rigueur et d'insistance, les pratiques des enseignants lors des évaluations formatives et diagnostiques nous sont très méconnues, sans doute vu l'absence d'études qui l'évoquent. Par cette communication, nous présentons une étude qualitative afin d'explorer l'état des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques au cycle primaire tunisien. Via des entretiens semi-directifs élaborés avec des enseignants de différents profils et des analyses des situations problèmes qu'ils ont conçues au cours de l'année scolaire 2022-2023 pour évaluer leurs élèves, il s'agit d'identifier leurs pratiques déclarées en termes d'évaluation. Des analyses ergonomiques et didactiques des résultats montrent que les pratiques des enseignants sont quasi stéréotypées, vu leur souci à appliquer un modèle normatif et prescriptif.

**Mots clés :** évaluation formative, évaluation diagnostique, pratiques évaluatives, didactique des mathématiques, ergonomie.

### Abstract :

Although the institutional recommendations and official documents made available to primary school mathematics teachers in Tunisia address the issue of learning evaluation with great rigor and insistence, the practices of teachers during formative and diagnostic evaluations are very little known, probably because of the absence of studies that mention it. Through this communication, we present a qualitative study to explore the state of the evaluative practices of mathematics teachers in the Tunisian primary cycle. Via semi-structured interviews developed with teachers of different profiles and analyses of the problem situations that they designed during the 2022-2023 school year to evaluate their students. The aim is to identify their declared practices in terms of evaluation. Ergonomic and didactic analyses of the results show that teachers' practices are almost stereotypical, given their concern to apply a normative and prescriptive model.

**Keywords:** formative assessment, diagnostic assessment, evaluative practices, mathematics teaching, ergonomics.

---

<sup>1</sup> Université virtuelle de Tunis, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, Tunisie.

<sup>2</sup> Université de Tunis el Manar, Tunisie.



## Introduction

Bien que les documents officiels mis à la disposition des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien<sup>3</sup> abordent la question de l'évaluation des apprentissages avec beaucoup de rigueur et d'insistance, la mise en œuvre des recommandations des textes officiels n'a pas permis d'optimiser le niveau des élèves. Face à cette situation, nous avons pensé d'orienter nos réflexions sur les pratiques évaluatives réelles des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien. Dans ce sens, on définit le mot pratique par tout ce que l'enseignant(e) met en œuvre avant, pendant et après la classe. Ces pratiques regroupent « *tout ce qu'il pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long avant, pendant et après la classe.* » (Robert, 2008)

Nous visons par cette recherche d'étudier l'efficacité des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques en essayant d'examiner les différentes stratégies et la manière dont ils perçoivent l'activité d'évaluation en tentant de répondre aux questions suivantes : Quelles pratiques les enseignants de mathématiques mettent en place pour évaluer leurs élèves ? Et quelles conceptions ont-ils pour l'évaluation (formative et diagnostique) et comment caractérisent-ils eux-mêmes le fait d'évaluer ?

Le sujet d'évaluation a attiré notre attention par le fait que, les recherches sur les pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques au cycle primaire tunisien sont quasi inexistantes. Les travaux de recherche que nous avons consultés sur les pratiques évaluatives des enseignants nous ont inspiré de nous demander sur l'état des lieux des pratiques des enseignants tunisiens relatives aux faits d'évaluation (Chevalard, 1986) qui concernent surtout les pratiques de l'enseignant en amont et en aval de l'évaluation. Coppé (2018) s'est intéressée à la place, à la fonction et à la nature de l'évaluation formative des apprentissages mathématiques dans les pratiques de classe. Roditi et Kiwan (2016) se sont focalisés sur les pratiques des enseignants de mathématiques lors des évaluations formatives en termes de feedback, en lien avec les interactions professeur-élèves. Un cadre pour l'évaluation en mathématiques a été élaboré par Sayac (2017). Ce cadre vise d'une part, à mieux comprendre et analyser les pratiques évaluatives des professeurs en mathématiques dans la réalité de leur réalisation en classe, et d'autre part, il permet de repenser d'un point de vue méthodologique les recherches sur les pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques.

Notre étude est à dominante qualitative dans laquelle nous nous sommes intéressés aux tâches mathématiques proposées aux élèves lors des évaluations diagnostiques et formatives. À partir des déclarations des enseignants et des épreuves d'évaluation proposées à leurs élèves au cours de l'année scolaire 2022-2023, nous essayerons d'identifier l'état des lieux des pratiques évaluatives des enseignants. Dans le but de répondre à nos questions de recherche, nous avons organisé des entretiens semi-directifs avec des enseignants de mathématiques de différents profils. Nous avons focalisé nos interventions sur les dimensions suivantes : les fonctions et les buts de l'évaluation, les critères de l'évaluation, leur rôle et leur prise en compte dans les tâches proposées, la préparation des différentes formes de tests d'évaluation, les difficultés rencontrées lors de la préparation et lors de la passation des évaluations, le degré de satisfaction des enseignants quant à leurs pratiques évaluatives.

Les données recueillies ont été analysées en s'appuyant sur des composantes pertinentes de la double approche ergonomique et didactique, à savoir la composante cognitive, la composante institutionnelle et la composante personnelle. Nous partageons le point de vue de Sayac (2017) que la composante personnelle des individus, acteurs et actrices de l'enseignement des

<sup>3</sup> Le cycle primaire tunisien se compose de 6 niveaux d'enseignement de la 1<sup>ère</sup> année à la 6<sup>e</sup> année.



mathématiques, dans leur singularité et dans leur identité professionnelle est cruciale pour étudier leurs pratiques.

Nous consacrons la première partie de cet article à définir le cadre conceptuel du concept d'évaluation. Nous définissons l'évaluation, ses critères et ses fonctions. Nous clôturons cette première partie en évoquant le statut de l'évaluation dans le système éducatif tunisien. Dans la deuxième partie de ce texte, nous explicitons le cadre théorique sur lequel nous avons fondé nos analyses. La troisième partie est consacrée à notre expérimentation et à l'exposition et à l'analyse des résultats obtenus.

## **1. Cadre conceptuel de l'évaluation**

### **1.1. Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

L'évaluation scolaire est l'ensemble des techniques et des dispositifs qui permettent de fournir à l'élève, aux enseignants, aux parents et à l'institution scolaire des informations sur les connaissances et les compétences scolaires acquises par cet élève. Selon De Ketel (2010), l'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision.

Les recherches didactiques sur les phénomènes d'évaluation des apprentissages en mathématiques ont pris un peu de temps à se manifester. Chevallard et Feldmann (1986) ont été les premiers didacticiens des mathématiques à évoquer la question de l'évaluation dans leurs recherches. Ils ont indiqué qu'une évaluation est « un acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s), quels que soient ces critères et l'objet du jugement. » (Chevallard & Feldmann, 1986, p. 4).

### **1.2. Critères de l'évaluation**

Selon De Ketele (2010), on parle de pertinence de l'évaluation lorsqu'elle désigne la conformité entre les informations recueillies et les objectifs fixés par l'évaluateur. Une évaluation valide a trait à recueillir des informations adéquates aux informations recherchées. La fiabilité de l'évaluation concerne essentiellement la stabilité des conditions de recueil et des résultats qui en découlent même avec un changement de certains intervenants, de circonstances, de moment ou du lieu.

### **1.3. Fonctions de l'évaluation**

De Ketele (2010) expose trois fonctions principales de l'évaluation : la première sert à guider et orienter une action à entreprendre, la deuxième pour rectifier et réguler une action en cours, et la dernière pour certifier une action achevée

L'évaluation diagnostique (d'orientation) ou encore prédictive appelée, aussi préventive. C'est une évaluation qui intervient au début d'un nouvel apprentissage. Elle consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage et à prendre les décisions concernant les prérequis non maîtrisés.

L'évaluation formative ou régulatrice intervient en cours d'apprentissage et permet de prendre des décisions pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. C'est un moment informel pouvant se réaliser dans le temps de l'étude à partir d'échanges entre l'enseignant et ses élèves, qui génèrent une prise d'information, un traitement et un feedback. C'est également un processus qui fournit constamment les informations nécessaires sur le degré de réalisation des objectifs poursuivis et par voie de conséquence sur la nature des modifications à introduire dans l'enseignement ou l'apprentissage quand des difficultés surgissent.

L'évaluation sommative est celle qui établit le degré auquel les objectifs ont été atteints, soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative) soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues





(interprétation critériée). Elle regroupe plusieurs unités d'apprentissage et ses buts sont reliés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève.

#### **1.4. L'évaluation dans la dernière réforme du système éducatif tunisien**

Dans son acception générale, l'évaluation constitue un levier pour permettre aux enseignants d'identifier le niveau d'acquisition de leurs élèves des savoirs mathématiques et le degré d'atteinte des objectifs par un enseignement. Elle fait partie intégrante du métier d'enseignant. Elle est indissociable de l'apprentissage.

Depuis l'implémentation de l'approche par compétence en Tunisie au début des années 2000, les programmes accordent une importance capitale à l'évaluation dans ces différentes formes. En effet, l'article 58 de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire postule que :

L'évaluation des acquis des élèves s'effectue de façon permanente tout au long des différents cycles d'enseignement, en complémentarité et en interaction avec l'activité d'apprentissage. L'évaluation revêt un caractère formatif et diagnostique au cours de l'apprentissage et un caractère certificatif au terme de l'apprentissage. L'évaluation fait partie des attributions du corps enseignant dans toutes ses étapes : conception, correction, exploitation des résultats. (MEF, 2002)

L'évaluation au service de l'apprentissage se produit pendant toute la durée du processus d'apprentissage. Elle est interactive et les enseignants doivent adapter leur enseignement aux résultats des apprentissages, déterminer les besoins d'apprentissage particuliers des élèves, sélectionner et adapter le matériel et les ressources, et bien entendu concevoir des stratégies de pédagogie différenciée.

L'évaluation critériée intervient, quant à elle, au terme d'une période d'enseignement apprentissage. Elle permet de comparer des comportements d'un individu à ceux qui devraient être affichés. Ce qui compte ici c'est l'écart pour chaque évalué entre les performances attendues et les performances réalisées. (cf. Annexe A)<sup>4</sup>

## **2. Cadre théorique : Complémentarité ergonomie et didactique**

Partons du principe que la composante personnelle des pratiques des enseignants est une composante insuffisamment explorée dans les travaux des didacticiens. Nous adoptons les concepts développés au sein de la double approche par Robert et Rogalski (2002) dont nous retenons les dimensions de stabilité, de complexité et de cohérence des pratiques. L'ergonomie cognitive (Robert et Rogalski, 2002) inclut le point de vue de l'enseignant exerçant dans une institution en prenant en compte les cinq composantes : institutionnelles, sociales, cognitives, personnelles et médiatives. Nos analyses vont porter essentiellement sur les composantes cognitives, institutionnelles et personnelles. La première se déduit des choix des contenus, dans notre cas nous allons porter notre intérêt sur quelques épreuves proposées en vue de caractériser a priori les tâches proposées aux élèves. L'analyse des tâches s'intéresse également à déterminer si les élèves doivent mobiliser des connaissances anciennes ou nouvelles, lors de tâches simples ou complexes. La composante institutionnelle caractérise la prise en compte des programmes et des instructions officielles. Quant à la composante personnelle, elle est associée aux connaissances et au cursus de l'enseignant, de son expérience, de ses représentations des savoirs mathématiques, de leur enseignement et de leur apprentissage.

<sup>4</sup> Nous présentons dans la grille de l'annexe « A » les critères d'évaluation des apprentissages mathématiques approuvés au cycle primaire en Tunisie ainsi que quelques indicateurs relatifs au 3<sup>e</sup> degré de l'enseignement de base. Ces indicateurs traduisent leurs critères appropriés en comportements observables pour pouvoir mesurer la réalisation.



Les pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques ne peuvent, selon nous, faire l'impasse d'une réflexion sur sa dimension didactique. Ces pratiques ne sont jamais déconnectées des choix didactiques de celui-ci et de ces conceptions relatives aux savoirs mathématiques qu'il est chargé d'enseigner. En effet, Chevallard (1986) souligne que l'évaluation n'est pas un phénomène autonome et séparable de l'ensemble du fonctionnement didactique.

« L'analyse de l'évaluation ne peut aboutir si elle n'est pas d'abord une analyse didactique de l'évaluation, c'est-à-dire une analyse des fonctions didactiques de l'évaluation. » (Chevallard & Feldmann, 1986, p. 66). Nous empruntons à sa théorie le concept de « tâche » qui est défini par « ce qui est à faire ». Dans le cas des mathématiques, une tâche mathématique est caractérisée par la mise en fonction des connaissances (Robert, 1998) anciennes et nouvelles des élèves, déterminées à partir de ce qui est à leur disposition du cours. « Nous utilisons le mot "tâche" pour désigner l'énoncé mathématique présenté aux élèves, avec les utilisations mathématiques qu'il peut induire. » (Robert, 2004)

En effet, un énoncé mathématique est caractérisé par un ensemble de tâches et de sous-tâches, ainsi que par des niveaux de fonctionnement de connaissances mathématiques (MFC)<sup>5</sup> (Robert, 1998) inhérents à ses tâches. On parle de mise en fonctionnement des connaissances techniques lorsque les tâches sont simples et isolées<sup>6</sup>. Ce qui correspond à des MFC des applications immédiates de théorèmes, de propriétés, de définitions, de formules, etc. Le niveau des connaissances mobilisables correspond à des mises en fonctionnement plus larges et dépassant les applications simples des propriétés, des théorèmes, des définitions, etc. Le niveau des connaissances disponibles correspond quant à lui au fait de pouvoir résoudre ce qui est proposé sans aucune indication. Ces deux derniers niveaux nécessitent de la part des élèves des adaptations de leurs connaissances.

### 3. Méthodologie exploratoire et analyse des pratiques

#### 3.1. L'expérimentation

L'objectif général qui guide notre méthodologie est d'approcher des éléments, des composantes et des contraintes qui pèsent sur les pratiques évaluatives des enseignants interviewés en procédant d'abord à un état des lieux de ces pratiques, puis à repérer les représentations des enseignants relatives au fait d'évaluer.

Pour répondre à nos préoccupations, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec 17 enseignants et enseignantes du cycle primaire de différents profils. Dans le tableau suivant, nous présentons les différents profils de notre échantillon.

**Tableau 2**

Profils des enseignants interviewés

Sexe		Expériences			Niveaux enseignés		
Hommes	Femmes	Moins de 10 ans	Entre 10 et 20 ans	Plus que 20 ans	1 <sup>er</sup> degré (1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> année)	2 <sup>ème</sup> degré (3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année)	3 <sup>e</sup> degré (5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année)
7	10	7	4	6	5	6	6
17 enseignants		17 enseignants			17 enseignants		

<sup>5</sup> Dans tout le document, l'abréviation (MFC) fait référence à la « Mise En fonctionnement des Connaissances »

<sup>6</sup> Simple quand elle ne nécessite aucune adaptation et isolée quand elle demande l'investigation de plusieurs cadres ou registres.



Nous avons élaboré un guide d'entretien qui nous a aidés à adresser des questions pertinentes avec notre problématique et les axes que nous avons explicités plus haut. Étant donné que nous souhaitons étudier les pratiques évaluatives des enseignants en termes de conception des dispositifs d'évaluation, nous avons choisi d'analyser les différentes situations d'évaluation qu'ils ont conçues dès le début de l'année scolaire 2022-2023. Nous avons pu récupérer les dossiers d'évaluation de six enseignants parmi les interviewés, enseignant chacun un niveau différent du cycle primaire. Ces dossiers contiennent les traces écrites de toutes les évaluations proposées aux élèves. Nous nous sommes intéressés essentiellement aux tests de l'évaluation diagnostique et des évaluations formatives qui concernent les périodes d'enseignement apprentissage<sup>7</sup>. Nous présentons dans le tableau suivant des indications sur le nombre des évaluations effectuées par chaque enseignant et le nombre des tâches contenues dans les situations problèmes proposées aux élèves.

**Tableau 3**

*Données descriptives des évaluations proposées aux élèves par niveau d'enseignement.*

L'enseignant de	Nombre des évaluations	Nombres de tâches proposées
1 <sup>ère</sup> année	6	55
2 <sup>ème</sup> année	6	66
3 <sup>e</sup> année	6	60
4 <sup>e</sup> année	4	28
5 <sup>e</sup> année	3	22
6 <sup>e</sup> année	4	34

Toutes ces épreuves ont été analysées afin de caractériser les tâches proposées par rapport aux mises en fonctionnement des connaissances (Robert, 1998).

#### 4. Résultats et interprétations

##### 4.1. Les tâches proposées au sein des évaluations, niveau ciblé à dominante technique :

En nous appuyant sur les analyses des épreuves d'évaluation proposées au cours de l'année scolaire 2022-2023 par les enseignants interviewés en termes de niveaux de MFC, nous avons pu remarquer, a priori, que la plupart des tâches proposées permettent seulement des calculs directs en appliquant des règles, des propriétés et des formules déjà apprises en cours. Ce qui correspond au niveau technique dans la MFC mathématiques, ce qui signifie que les tâches contenues dans les situations de résolution des problèmes proposées nécessitent des applications simples des règles de calcul, de conversion ou des propriétés des figures géométriques étudiées. Nous rapportons dans le tableau 4 la catégorisation de l'ensemble des tâches par rapport aux différents niveaux de MFC. Les statistiques concernent alors les différentes questions posées par les enseignants dans les situations problèmes proposées au sein des différentes évaluations consultées.

<sup>7</sup> Une période d'enseignement apprentissage s'étale sur 4 à 5 semaines au terme desquelles l'enseignant prévoit une évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise des compétences et de l'appropriation des savoirs enseignés.



**Tableau 4.** *Catégorisation des tâches proposées en termes de mise en fonctionnement des connaissances.*

Niveaux enseignés	Nombres de tâches proposées	Niveau technique en %	Niveau mobilisable en %	Niveau disponible en %
1 <sup>ère</sup> année	55	100 %	0 %	0 %
2 <sup>ème</sup> année	66	100 %	0 %	0 %
3 <sup>e</sup> année	60	92 %	8 %	0 %
4 <sup>e</sup> année	28	79 %	21 %	0 %
5 <sup>e</sup> année	22	82 %	18 %	0 %
6 <sup>e</sup> année	34	75 %	25 %	0 %

En fait, les enseignants ont tendance à reprendre presque intégralement les mini-situations proposées en classe lors des séquences d'enseignement-apprentissage et à concevoir des situation-problèmes pour leurs évaluations. Ce qui confirme qu'il s'agit des tâches routinières<sup>8</sup> pour la majorité des élèves. En effet, les questions proposées dans les évaluations conçues par les enseignants sont dans la majorité des questions fermées surtout au niveau des petites classes (la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> année) où la méthode à utiliser est indiquée. Au niveau des classes supérieures, on commence à voir des questions un peu plus ouvertes avec une étape à découvrir, quelque chose à compléter ou à reconnaître d'une question précédente et les connaissances à utiliser sont indiquées même implicitement, ce qui correspond au niveau de fonctionnement mobilisable. À notre sens, ces résultats s'expliquent par le fait qu'en se référant à la grille d'élaboration des épreuves (cf. Annexe B), 25 % des questions proposées doivent porter sur le critère de perfectionnement. Les entretiens avec les enseignants permettent d'expliquer encore plus ce phénomène. Au fond, les enseignants utilisent un modèle de grille d'élaboration et de conception d'une épreuve d'évaluation (cf. Annexe B) administré par le groupe de pilotage de leurs circonscriptions (inspecteurs et assistants pédagogiques) ce qui limite à notre avis leurs créativité. De plus, enseignants, parents et élèves sont dominés par l'obsession de la réussite à l'examen. C'est pourquoi, dans le souci de ranger les élèves les uns par rapport aux autres, l'évaluation scolaire se résume trop souvent à l'attribution d'une note, ce qui pousse les enseignants à proposer à leurs élèves des tâches faciles à faire de peur de mettre en cause sa réputation de bon enseignant face aux exigences de ses supérieurs et des parents des élèves en cas de résultats non satisfaisants ou d'échecs abusifs. La formation initiale et la formation continue ont été évoquées par quelques-uns en affirmant qu'ils sont mal formés au niveau de la conception des évaluations et surtout quand il s'agit de complexifier les tâches dans leurs évaluations. Ce point nous conduit à évoquer et à interroger le degré de complexité des situations d'évaluation conçues par les enseignants par rapport à une taxonomie spécifique aux connaissances mathématiques<sup>9</sup>. Tout ce qui a précédé montre, d'une part, l'importance des contraintes institutionnelles en essayant d'aborder tout ce qui a été appris lors de la période d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, la contrainte sociale qui pèse de plus en plus sur les choix des enseignants. Cependant, la contrainte personnelle ne transparait à notre avis qu'avec le thème de la situation proposée.

<sup>8</sup> On parle d'une tâche routinière lorsque l'on dispose d'une praxéologie (la théorie anthropologique de didactique TAD, (Chevalard, 1999)) au type de tâches considéré, et qu'on pourra la mettre en œuvre, d'une manière routinière (ce qui ne signifie pas un algorithme) avec succès.

<sup>9</sup> La taxonomie de Gras et Bodin (2017) inspirée de la taxonomie de bloom.



## 4.2. Analyse des entretiens

Nous analysons de façon inductive les déclarations des enseignants interviewés ayant trait aux fonctions de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation formative, au rôle des critères, à la préparation des évaluations et aux contraintes à prendre en considération et les difficultés rencontrées en élaborant les évaluations.

La majeure partie des enseignants affirme évaluer en mathématiques au début de l'année avec les finalités de vérifier les acquis antérieurs des élèves (11 sur 17 enseignants, soit environ 65 %), ou de mesurer le degré d'acquisition des savoirs enseignés (6 sur 17 enseignants, soit environ 35 %) en vue de classer les élèves par rapport aux autres. L'évaluation formative pour eux vise à identifier les difficultés qui persistent en vue de les minimiser au maximum avant de progresser davantage dans les programmes (9 sur 17 enseignants, soit environ 53 %), ou de réguler le processus d'enseignement apprentissage (3 sur 17 enseignants, soit environ 18 %), ou de connaître le niveau des élèves (5 sur 17 enseignants, soit environ 29 %). Ces résultats montrent des écarts considérables par rapport à ce qui est officiellement recommandé dans la définition de l'évaluation présentée dans le paragraphe 1.4 qui insiste sur le processus de régulation de l'action pédagogique de l'enseignant, seulement 18 % des enseignants interviewés l'ont évoqué. Ces résultats semblent dire que l'évaluation formative qui contribuerait significativement à l'amélioration des apprentissages ne constitue pas des priorités chez les enseignants du cycle primaire tunisien. Ce qu'on peut considérer comme une sorte de dévalorisation de l'évaluation dans le processus de l'enseignement-apprentissage de la plupart des enseignants interrogés (soit environ 80 %).

15 sur 17 (soit environ 88 %) des enseignants affirment que les critères d'évaluation sont indispensables pour évaluer faiblement les élèves et attribuer des notes objectives et ainsi il est possible de connaître leurs niveaux réels. Environ 12 % du public interviewé (2 sur 17 enseignants) trouvent que les critères approuvés au cycle primaire pour évaluer les connaissances mathématiques limitent de trop les initiatives des enseignants et leurs choix quant aux connaissances à évaluer et aux tâches à proposer dans les évaluations et ne permettent pas d'élaborer des évaluations à forte exigence cognitive. Ils donnent l'exemple du cycle collégial et du cycle secondaire où aucun critère n'est approuvé. Ces résultats montrent que 9 sur 10 enseignants approuvent l'évaluation critériée et qu'ils assimilent l'évaluation formative à l'évaluation certificative. Le fait de recourir à la note comme échelle de mesure des performances, nous conduit à dire que l'évaluation pour eux a pour fonction de sanctionner et de porter un jugement. Ces enseignants s'orientent alors dans une logique de vérification que dans une logique de régulation du processus d'enseignement-apprentissage.

Du côté de la préparation des évaluations, tous les enseignants interrogés déclarent qu'ils sont dans l'obligation de se référer à la grille d'élaboration et de validation des évaluations (cf. Annexe B). Ils attribuent une grande importance aux programmes des mathématiques, aux recommandations du groupe de pilotage et aux grandes disparités qui se trouvent dans la classe. Cependant, environ 70 % (12 sur 17) de ces enseignants trouvent que les situations-problèmes élaborées en se référant à la grille ne permettent pas d'après eux d'évaluer toutes les capacités et les compétences mathématiques qu'ils considèrent importantes. Environ 35 % (soit 6 sur 17) des enseignants font recours aux évaluations proposées dans le guide méthodologique de peur de passer à côté des contenus et des capacités à évaluer dans le cas où ils préparent eux-mêmes les épreuves. Il semble qu'ils ont plus confiance aux propositions du guide qu'à leurs compétences, ce qui met en doute leurs capacités à enseigner les mathématiques, puisque la majorité manque de connaissances mathématiques destinées à l'enseignement des savoirs





mathématiques<sup>10</sup> (Mathematical Knowledge for Teaching). Concernant l'évaluation diagnostique, environ 82 % des enseignants (14 sur 17 enseignants) reprennent la dernière évaluation du niveau précédent pour évaluer les prérequis de leurs élèves. Ils argumentent que c'est le meilleur moyen d'avoir une perspective sur les acquis des élèves relatifs aux contenus du niveau précédent sans prendre la peine de consulter les programmes officiels. Nous expliquons cette attitude par le fait que ces enseignants s'engagent dès le début de l'année dans le processus d'enseignement-apprentissage sans pour autant s'informer sur les apprentissages fondamentaux du niveau précédent nécessaires pour aborder le nouveau programme dans de bonnes conditions.

Les disparités cognitives et comportementales dans le groupe classe sont source de difficultés pour environ 88 % (15 sur 17) d'entre eux puisqu'ils doivent prévoir des situations-problèmes intégratives, significatives tout en prenant en considération les différents niveaux des élèves dans le groupe-classe. En d'autres termes, ces évaluations doivent être à la portée de tous les élèves de façon à obtenir des résultats qui satisfont tout le monde : les supérieurs, les parents et même les élèves qui ont toujours besoin d'encouragement et d'espoir afin de stimuler leur motivation et leur goût pour les mathématiques, ce qui aboutit par conséquent à un succès éducatif. Ils mentionnent encore les difficultés qui surgissent quand il s'agit des élèves qui ont des troubles d'apprentissage tels que la dyslexie ou la dyscalculie (environ 60 %, soit 1 sur 17), et qu'ils doivent tenir compte de ces contraintes lors de l'élaboration des évaluations et surtout lors de la réalisation, ce qui n'est pas du tout évident pour eux.

Côté satisfaction, tous les enseignants affirment être satisfaits par leurs pratiques évaluatives. Il y en a même qui sont très satisfaits (11 sur 17, soit environ 65 %) puisqu'ils réalisent des évaluations périodiques, comme c'est préconisé dans les prescriptions officielles, où les performances évaluées par les épreuves sont en adéquation avec les compétences ciblées par les programmes officiels tout en respectant la grille d'élaboration d'une épreuve d'évaluation ainsi que les recommandations de leurs formateurs, inspecteurs et assistants pédagogiques.

#### **4.3. L'évaluation, des pratiques enseignantes à forte composante institutionnelle**

En prenant en considération les dimensions d'analyse propre à la double approche ergonomique et didactique que nous avons déjà explicitées, nous notons que tous les enseignants interviewés sont conduits par l'exigence qu'ils se donnent, de faire tout ce que préconisent les prescriptions officielles en préparant les dispositifs d'évaluation aussi bien au début de l'année qu'au cours du processus d'enseignement-apprentissage. Lors de l'élaboration d'une situation d'évaluation, ils se soucient constamment de prendre en considération les qualités pédagogiques et les qualités formelles de la grille d'élaboration et de validation d'une épreuve, en prêtant toute leur attention à l'adéquation de l'évaluation par rapport à la performance attendue, aux critères d'évaluation des connaissances mathématiques, de leurs indicateurs, des règles des 2/3 et des 75 %, etc., sans pour autant focaliser comme il se doit sur les contenus à aborder, les tâches et les compétences mathématiques à évaluer. L'évaluation des élèves est donc pilotée par des exigences institutionnelles que par des choix didactiques nettement assumés par les enseignants. De sorte que les marges d'autonomie des enseignants sont très limitées.

---

<sup>10</sup> Ils n'ont pas fait une formation mathématique à l'université. Ils sont issus de différentes filières littéraires, économie et gestion, etc.





## Conclusion

Notre recherche nous a permis de porter un regard sur les pratiques évaluatives d'un échantillon de 17 enseignants de mathématiques des six niveaux du cycle primaire tunisien en considérant particulièrement la double dimension didactique et ergonomique. Les analyses des évaluations que nous avons menées nous ont permis de caractériser les tâches proposées dans les évaluations élaborées par quelques enseignants par rapport aux niveaux de mise en fonctionnement des connaissances (Robert, 1998). Nous avons remarqué que la majorité des tâches proposées requiert un niveau de MFC technique relatif à l'application directe d'une procédure, d'une règle, d'une définition ou d'une propriété mathématique et que ces tâches correspondent strictement à des tâches déjà rencontrées lors des séances de cours.

En outre, les résultats permettent de conclure que les enseignants sont très attachés au fait de contrôler, mesurer, classer les élèves, attribuer une note plutôt qu'à une évaluation au service des apprentissages qui a pour but de réguler le processus d'enseignement-apprentissage et de transposer autrement les savoirs mathématiques pour que les difficultés ne se transforment en échec. L'élaboration des évaluations est fortement dictée par un modèle non négociable et les pratiques évaluatives sont quasi stéréotypées vu leur souci à appliquer un modèle normatif et prescriptif. Malheureusement, les préoccupations didactiques sont quasi absentes dans les discours des enseignants, ce qui semble l'une des raisons pour lesquelles les évaluations que nous avons consultées restent en deçà des attentes quant aux degrés de complexité cognitive souhaitables qu'elle doit viser.

Les résultats obtenus nous fournissent des pistes pour penser la formation des enseignants en leur fournissant des outils didactiques, afin de les aider à élaborer des évaluations plus constructives qui soient au service des apprentissages. Afin d'élargir nos investigations, nous comptons étudier les pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien dans une situation de résolution des problèmes. Nous analyserons dans une dimension didactique les interactions enseignant-élèves en vue d'examiner dans les pratiques évaluatives des enseignants ce que relève de l'évaluation au service des apprentissages. Une telle tâche dévolue aux formateurs et aux chercheurs en didactique des mathématiques, vise à mieux connaître les représentations et les pratiques évaluatives des enseignants et leurs relations, d'une part, avec les apprentissages des élèves, et d'autre part, avec les processus de régulation nécessaires.

## Références bibliographiques

- Bodin, A. (1997). L'évaluation des savoirs mathématiques, questions et méthodes. *RDM*, 17(1), 49-96.
- Chevalard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. (D. boeck, Éd.) Dans *J. DeKetel, approche descriptive ou perspective*, 31-59.
- Chevalard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique de didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Coppé, S. (2018). Évaluation et didactique des mathématiques : vers de nouvelles questions, de nouveaux travaux. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 7-39.
- Coulange, L., & Robert, A. (2015, Octobre 10-14). Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives. *Actes de colloque EMF : Les mathématiques dans les activités du professeur conséquences pour la formation*, 81-94. Alger.



- De Ketel, J.-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketel, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(XV), 25-37.
- Kiwan-Zacka, M. & Roditi, É. (2016). *Régulations didactiques et apprentissages des élèves. Actes du colloque : Mathématiques en scènes, des ponts entre les disciplines.* Gennevillier, France. 77-85. Récupéré sur HAL Open science : <https://shs.hal.science/halshs-00748046>
- MEF. (2002). *La loi d'orientation.* (M. d. Formation, Éd.) Tunis : CNP.
- MEF. (2010). *Les programmes officiels des sciences et technologie de l'école de base.* (M. d. Formation, Éd.) Tunis : CNP.
- Gras, R., & bodin, a. (2017). L'A.S.I., analyseur et révélateur : de la complexité cognitive taxonomique. *Educ. Matem. Pesq.*, 19(1), 497-515.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *La Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, 2(24), 505-528.
- Roditi, É. (2021). *Un point de vue didactique sur les questions de l'évaluation en éducation.* Récupéré sur HAL Open science : <https://shs.hal.science/halshs-00748046>
- Sayac, N. (2017). *Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation.* Habilitation, Université Paris Diderot, Paris 7.



## Annexes

### Annexe A

#### *Critères d'évaluation des apprentissages mathématiques et leurs indicateurs respectifs*

Les critères	Quelques indicateurs
<b>C1 : L'interprétation appropriée de la situation.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer une planification appropriée pour résoudre la situation problème.</li> <li>- Schématiser la situation.</li> <li>- Proposer une bonne démarche en vue de résoudre une situation problème.</li> <li>- Examiner des données proposées dans une grille ou dans un schéma. ...</li> </ul>
<b>C2 : L'exactitude du calcul.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer les quatre opérations dans l'ensemble des entiers naturels.</li> <li>- Effectuer les quatre opérations dans l'ensemble des décimaux.</li> <li>- Effectuer l'addition, la soustraction et la multiplication dans l'ensemble des rationnels.</li> <li>- Effectuer l'addition, la soustraction et la multiplication avec les nombres qui mesurent le temps. ...</li> </ul>
<b>C3 : L'utilisation correcte des unités de mesure.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer des conversions liées aux systèmes de mesure.</li> <li>- Choisir la mesure convenable. ...</li> </ul>
<b>C4 : Utiliser les propriétés des formes géométriques.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire un rectangle ou un carré à partir de ses diagonales.</li> <li>- Construire un parallélogramme.</li> <li>- Construire un triangle à partir des mesures de ces angles et/ou de ses côtés. ...</li> </ul>
<b>C5 : La précision.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fournir une solution plus courte.</li> <li>- Vérifier l'exactitude de la solution.</li> <li>- Répondre à une question en plusieurs étapes.</li> <li>- Proposer différentes solutions à une situation problème. ...</li> </ul>



## Annexe B

GRILLE D'ÉLABORATION ET DE VALIDATION D'UNE  
ÉPREUVE D'ÉVALUATION

CRITÈRES ET INDICATEURS	+	+/-	-	COMMENTAIRES ET RECOMMANDATIONS
<b>I- QUALITÉS PÉDAGOGIQUES</b>				
<b>1- La performance évaluée par l'épreuve est en adéquation avec la compétence ciblée par le P.O. (année d'études, moment dans l'année).</b>				
<b>2- la (les) situation(s), les supports et les consignes</b>				
- adéquat(s) par rapport à la performance attendue.				
- adéquat(s) pour évaluer l'intégration des acquis.				
- significatif(s) pour l'enfant.				
<b>3- la (les) tâche(s) et les consignes</b>				
- mettent l'élève en situation de <b>production</b> .				
- sont adéquates par rapport à la <b>performance attendue</b> .				
- portent sur les <b>acquis les plus fondamentaux</b> (règles des 75 % et 2/3).				
- sont <b>claires</b> .				
- impliquent <b>une durée compatible</b> avec les possibilités d'attention de l'élève.				
<b>4- les critères</b>				
- correspondent aux <b>directives officielles</b>				
- sont <b>précisés</b>				
- correspondent au <b>niveau de progression attendu</b> (année d'études, moment dans l'année).				
<b>5- l'élaboration et la distribution de la note</b>				
- respectent les <b>directives officielles</b> .				
- distinguent les <b>niveaux</b> (non-maîtrise, maîtrise insuffisante, maîtrise minimale, maîtrise maximale).				
- distinguent les <b>critères</b> minimaux et de perfectionnement.				
- respectent et combinent les règles des 75 % et des 2/3.				
<b>II- QUALITÉS FORMELLES</b>				
<b>1- le document élève dans sa globalité est bien mis en page.</b>				
<b>2-la (les) situation(s), les supports et les consignes.</b>				
- langue : * accessible. * correcte.				
- Illustration et schéma(s) : * Claire(s). * Suggestive(s). * en adéquation avec l'énoncé.				
- grandeur des caractères adéquate à l'âge.				
- consignes bien formulées.				
- l'espace prévu pour le collage et l'écriture est largement suffisant.				

