

Séminaire BAC PRO Gestion Administration L'évaluation des compétences professionnelles

1. **L'analyse de l'activité professionnelle : des modèles pour comprendre et diagnostiquer**
 2. **L'évaluation pour apprendre : des informations pour réguler et valider les apprentissages**
 3. **Conclusion prospective**
- **La théorie de l'activité**
 - **La double boucle de régulation**
 - **Les savoirs du processus**
 - **Porter un diagnostic sur l'activité**

 - **L'évaluation formative : les principes**
 - **L'évaluation formative : les pratiques**
 - **Combiner l'évaluation formative et sommative**

Analyser l'activité professionnelle

1- Trois métaphores agissantes en formation professionnelle

2- Le système d'activité et ses régulations

3- Porter un diagnostic sur le développement professionnel

L'analyse de l'activité : un instrument de transformation de l'expérience

Expliquer aux apprenants

Les capacités nécessaires pour occuper un statut ou remplir une fonction reposent sur l'accumulation de connaissances qui préexistent hors du sujet et que celui-ci doit ingurgiter ou emmagasiner.

La conception du **savoir-stock** se heurte aux difficultés liées à l'action : l'objet sur lequel porte l'action n'est jamais identique à celui conçu pour faire acquérir le savoir ; le contexte d'usage transforme ce savoir : il y a un écart entre travail prescrit et travail réel, entre la tâche et l'activité (Jobert, 2000).

Faire que les apprenants puissent s'expliquer

La finalité de l'action de formation porte sur le savoir au rang d'**instrument pour l'action**. Elle accompagne le passage de la régulation socio-professionnelle par les qualifications à une régulation par les compétences.

Le point faible, c'est le changement rapide des contextes professionnels qui s'éloignent ainsi des situations de formation.

Co-construire avec les apprenants

Le moteur du développement se situe dans la **tension** entre l'état à un moment donné des capacités du sujet et les sollicitations de l'environnement. La mobilisation des ressources externes que présente l'environnement, social et matériel, constitue un apprentissage générateur de développement (Leclercq, 1999).

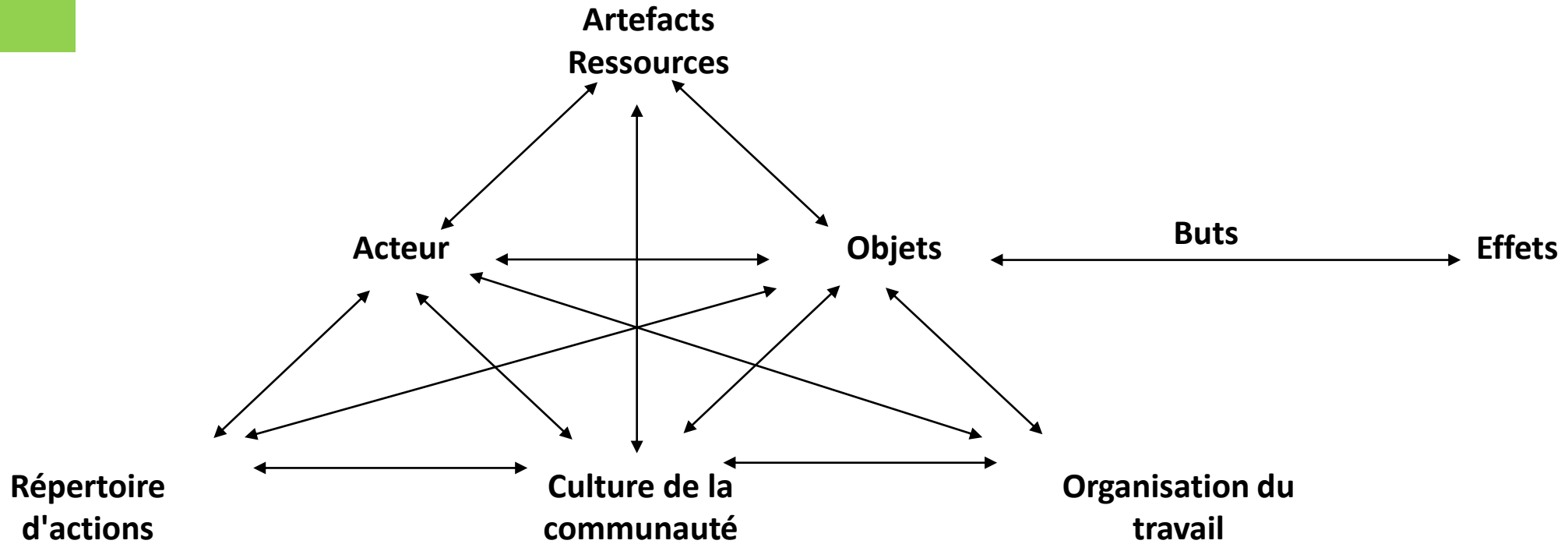
L'analyse de l'activité se révèle un bon instrument de formation pour le sujet, à condition de devenir un instrument de transformation de l'expérience lui permettant d'accroître son rayon d'action et son pouvoir d'agir (Grangeat, 2010).

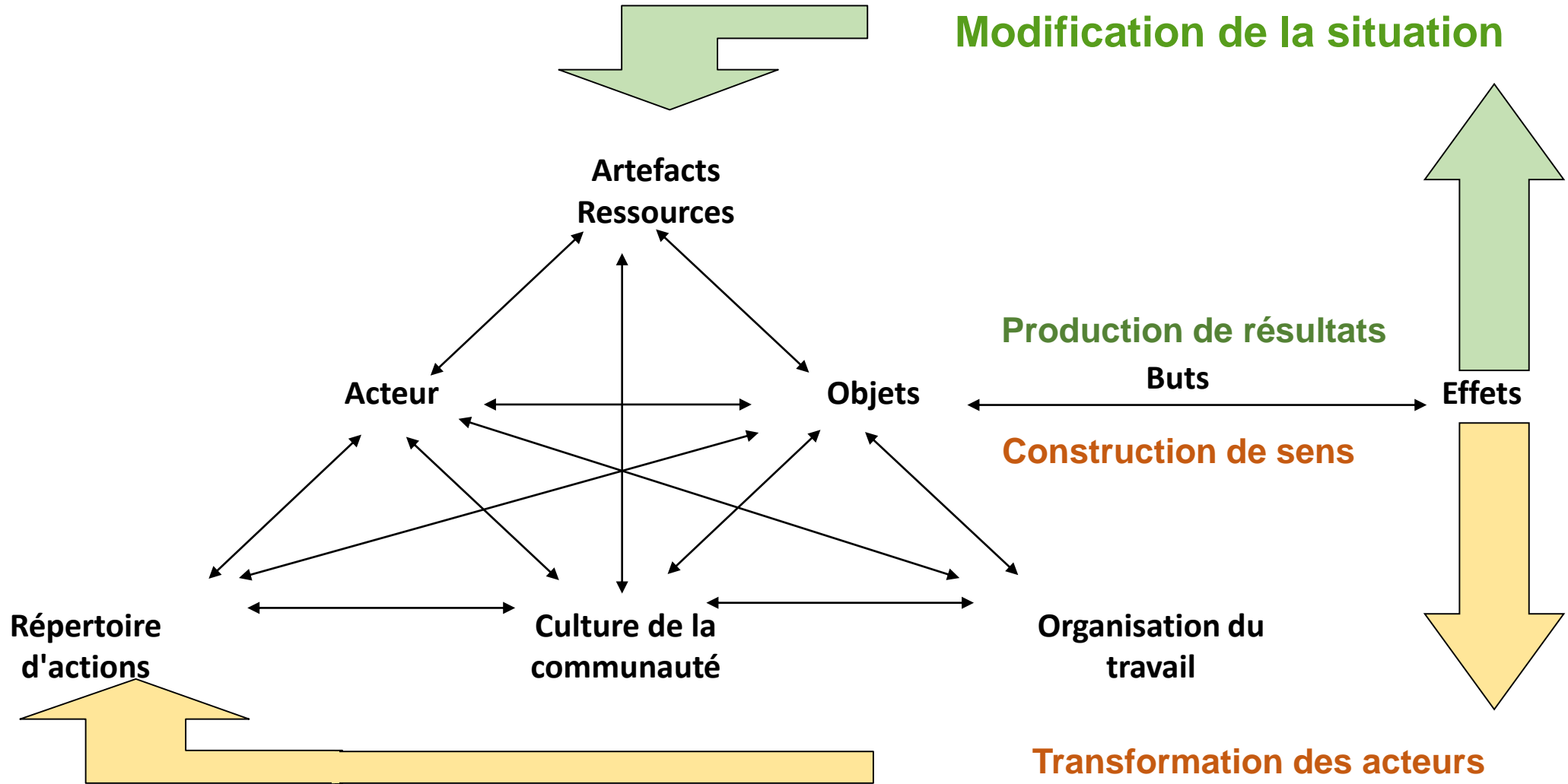
Grangeat, M. (2010). [Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : Est-ce utile et pour quoi faire ?](#) Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation, 12(1).

Théorie de
l'activité

- Pour comprendre l'individu au travail, il faut étudier les interactions
- qui existent dans le **contexte** de son activité
 - et celles que cette **personne** entretient avec ce contexte

Modèle

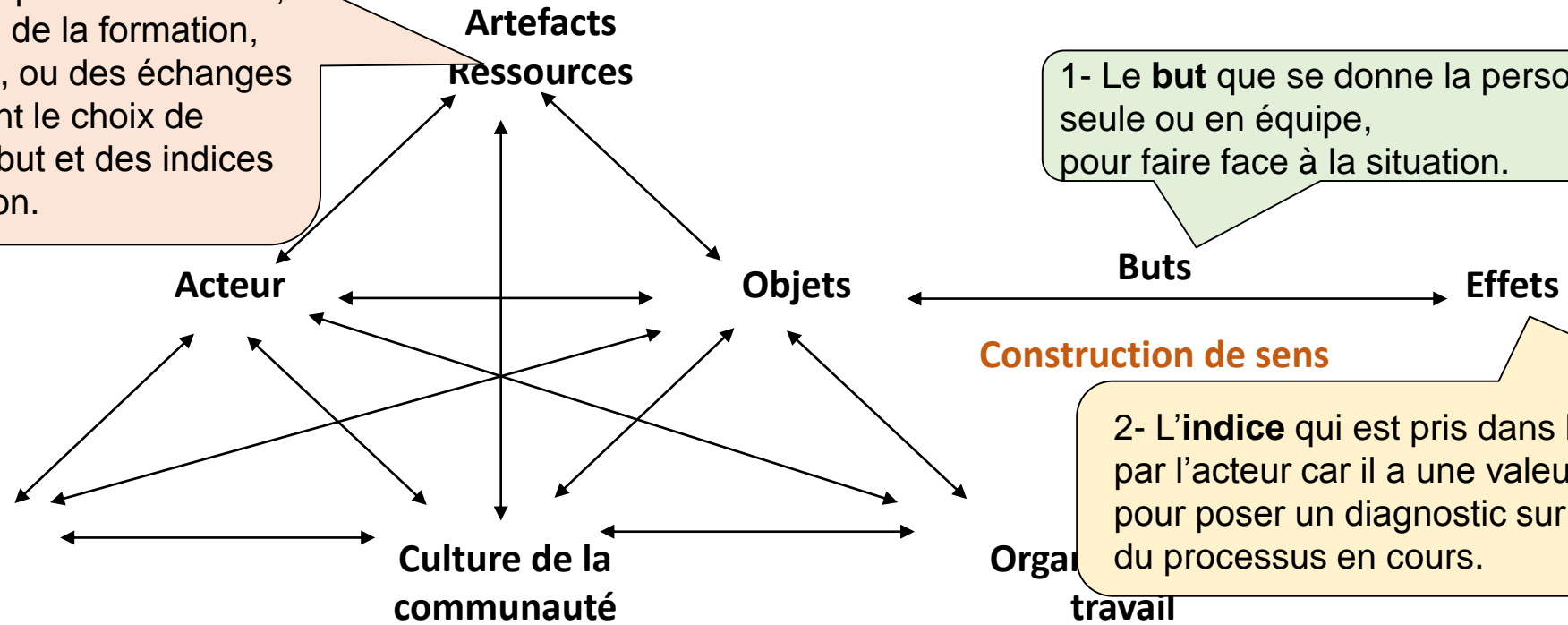




Un savoir identifiable dans la pratique et la réflexion des acteurs.
Il donne du sens à l'action en cours et il oriente la poursuite de l'action.
Le savoir-processus articule 4 éléments :

4- Les **connaissances** professionnelles, issues de l'expérience, de la formation, des bases de données, ou des échanges informels et qui justifient le choix de l'action en fonction du but et des indices repérés dans la situation.

1- Le **but** que se donne la personne, seule ou en équipe, pour faire face à la situation.



Construction de sens

Buts

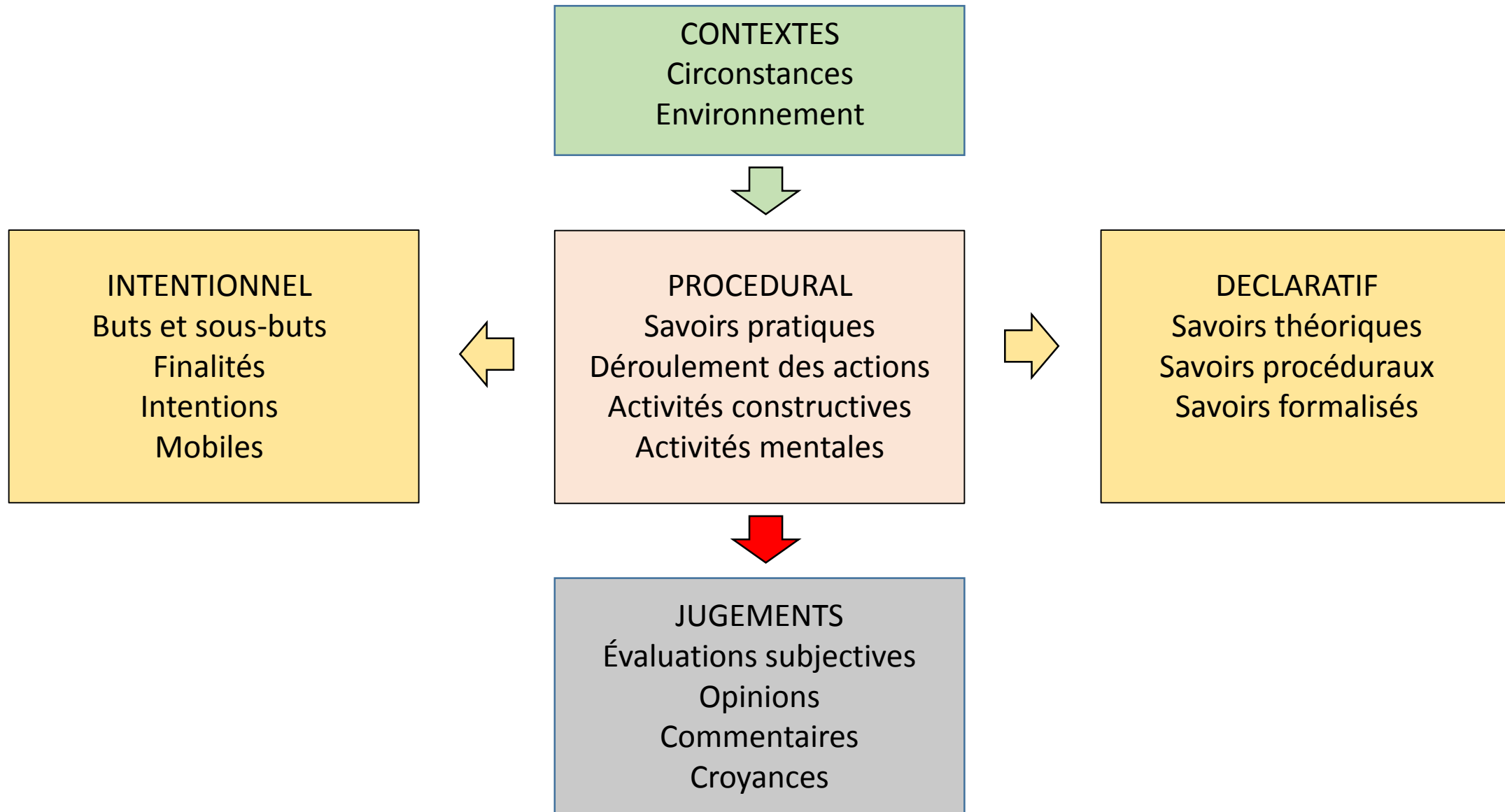
Effets

Organi

travail

2- L'**indice** qui est pris dans la situation par l'acteur car il a une valeur informative pour poser un diagnostic sur l'évolution du processus en cours.

3- L' **action** ou la suite d'actions qui est reliée au but et qui est déclenchée par l'indice pris dans la situation.



Le conflit comme moteur du développement

La contradiction entre ce que prédisent les théories, ce que requièrent les référentiels et ce qui est observé dans la réalité peut déboucher sur un développement des compétences.

Conditions : **climat d'apprentissage qui valorise la prise de risques**, la communication des points de vue et la coopération.

Le développement comme un processus discontinu

Le développement des compétences est fait d'avancées, de reculs, de sauts et de paliers.

Les compétences s'organisent en réseaux qui permettent l'adaptation aux imprévus et à la variabilité des situations.

Ces réseaux sont structurés par les grandes dimensions de l'activité.

Les experts parviennent à **donner des priorités à certaines dimensions sans en oublier aucune**.

Identifier des paliers

Entre les novices et les experts, il existe des paliers de développement professionnel.

En général, quatre paliers sont identifiés : novice, débrouillé, averti, expert.

Devant une situation nouvelle, les experts peuvent se comporter comme des novices.

Dans un contexte favorable (climat d'apprentissage), **les débutants peuvent atteindre rapidement un niveau expert**.

Novice

Connaissance superficielle orientée vers la réussite de la tâche en cours

Trouver les indices pertinents

Réalisation de tâches guidées en contexte connu

Débrouillé

Connaissance globale orientée vers la connexion des éléments

Comprendre les buts des activités

Application de procédures en contextes variés

Averti

Connaissance fonctionnelle orientée vers la détermination des éléments clés

Elargir le répertoire des actions disponibles

Résolution de problèmes ouverts en contextes variés

Expert

Connaissance approfondie orientée vers la compréhension des processus

Coordonner les activités dans le collectif

Résolution de problèmes inconnus en contextes imprévisibles

Combiner les trois approches de la formation professionnelle

Transmettre un contenu aux formés : faire des exposés.

Mettre les formés en situation de **découvrir** par eux-mêmes : mener des projets.

Co-construire de nouveaux savoirs et compétences avec les formés : **résoudre** des problèmes ouverts ou inconnus.

Comprendre la personne dans son contexte de travail

Le système d'activité comporte **des nœuds et des interrelations** sur lesquels la formation peut jouer.

La personne au travail **produit** des changements de sa situation et **construit** des conceptions qui la font évoluer.

Identifier des savoirs professionnels

Ces savoirs sont tirés de la formation, de l'expérience et des **échanges dans et sur l'action**.

Ces savoirs peuvent être appréhendés à partir de 4 éléments : **but, indice, action, référence**.

Ces savoirs s'organisent autour des grandes **dimensions** de l'activité professionnelle.

Identifier des paliers

Entre les novices et les experts, il existe des paliers de développement professionnel.

Les experts peuvent se comporter comme des novices.

Les débutants peuvent atteindre rapidement un niveau expert.

Connaître les principes de l'enseignement efficace

1- Identifier
l'enseignement efficace

2- Les sept étapes d'un
enseignement efficace

L'évaluation formative : pour prendre des décisions



1- Les recherches internationales montrent que seules certaines méthodes d'enseignement ont un réel impact positif sur la réussite des apprentissages d'une large proportion d'élèves.

Ces méthodes ont trois caractéristiques :

- Description en sept étapes majeures
- Conception et réalisation par des équipes d'enseignants qui conçoivent, évaluent et critiquent leurs séquences.
- Appui sur des progressions d'apprentissage détaillées et explicites.

Cartes, croquis, schémas, doivent devenir des outils familiers pour tout collégien.

Exemple

La première approche des cartes se fait par leur observation et l'apprentissage d'une méthode de lecture. Mais nul besoin d'attendre plusieurs mois avant d'amorcer la réalisation de croquis. La formation à la réalisation d'un croquis est plus efficace si elle est conduite de manière simultanée avec la lecture des supports cartographiques. Là encore tout est affaire de progressivité et de mesure dans les attentes.

Il est préférable de mettre les élèves, fréquemment et régulièrement, en situation de réalisation d'un croquis, pour qu'il y ait familiarisation avec la démarche, instauration d'habitudes de travail dans ce domaine, acquisition de connaissances, élaboration de savoirs. La [fiche ressource](#) portant sur la maîtrise des apprentissages cartographiques au collège propose un tableau de synthèse des niveaux théoriques de maîtrise du langage cartographique .

Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique : [réaliser un croquis](#)

2- Cet impact est identifiable par des outils de mesure.

- les enseignants peuvent chercher des **indices sur les effets** de leurs actions sur les progrès de chaque type d'élève.

1- Avant de préparer la séquence, les enseignants doivent avoir une idée claire des **compétences d'apprentissage visées**, de ce que les élèves, à la fin de la séquence, devront être capables de :

- Faire, comprendre, surveiller

2- Les enseignants doivent déterminer les **critères de réussite** qui sont attendus et quand les élèves devront faire preuve de leur réussite.

- Les élèves doivent être informés de ces deux points.

3- Il est nécessaire de créer un **engagement** des élèves dans l'activité d'apprentissage.

- L'attention des élèves doit être accrochée de manière à ce qu'ils partagent les intentions des enseignants.

4- Il faut penser à la manière de **présenter** le contenu aux élèves et déterminer.

- Les savoirs apportés par le matériel ou les enseignants.
- La place de la phase de modelage.

Modelage : lors de ses présentations et démonstrations, l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite (dans quel but, comment, quand et où).

5- Prévoir des **activités guidées** qui permettent à chaque élève, dans un petit groupe, de montrer son niveau de maîtrise des compétences visées et des contenus enseignés :

- Les enseignants ont alors l'opportunité de faire des retours immédiats aux élèves.

6- La **clôture** de la séance et de la séquence est une étape majeure pour :

- montrer aux élèves qu'ils ont atteint un point important de la séquence.
- aider les élèves à organiser leurs connaissances et à se faire une bonne image de ce qui a été appris.
- éliminer les dernières confusions et les éventuelles frustrations.
- renforcer le repérage et la compréhension des éléments essentiels à apprendre.

7- La **pratique indépendante** suit les premières phases de maîtrise des compétences en situation de groupe.

- Le réinvestissement des connaissances dans des situations proches de celles qui ont donné lieu à l'apprentissage est un gage d'appropriation des compétences nouvelles..

1- Explicitation des compétences visées

Première étape de la préparation car pour arriver il faut un but...

2- Identification des critères de réussite

Les communiquer aux élèves pour développer l'autorégulation

3- Engagement des élèves

Susciter l'intérêt de départ par et pour un authentique problème

4- Présentation du contenu

Ils ne peuvent pas réinventer la roue... alors leur dire que

5- Réalisation d'activités guidées

Une occasion de faire des retours individuels

6- Clôture de la séance

Avoir une idée claire du chemin réalisé et restant

7- Pratique indépendante

Réinvestir pour mémoriser et se sentir progresser

Connaître les principes de l'évaluation formative

1- Le principe de base et les premières définitions

2- L'évaluation formative : pour répondre à trois questions

3- L'évaluation formative : construire un climat de classe favorable

L'évaluation formative : pour prendre des décisions

Évaluer c'est toujours : Recueillir des informations, des indices, sur l'état des connaissances
Interpréter ces informations en comparaison à des règles ou à des objectifs définis à l'avance
Donner une appréciation : une note, une lettre, un symbole, un commentaire
Prendre des décisions en fonction de cette appréciation

Évaluation terminale

à la fin d'une unité d'enseignement (ex. séquence, trimestre)
catégoriser les performances des élèves
prendre des décisions de classement : bonnes ou mauvaises notes, changement de cycle

Évaluation continue

dans le cours d'une séquence d'enseignement, d'une leçon
identifier les forces et faiblesses des élèves dans les activités habituelles
adapter, différencier, la suite de l'enseignement

Cette opposition simpliste entre continu et terminal ne peut pas servir à améliorer les apprentissages des élèves.

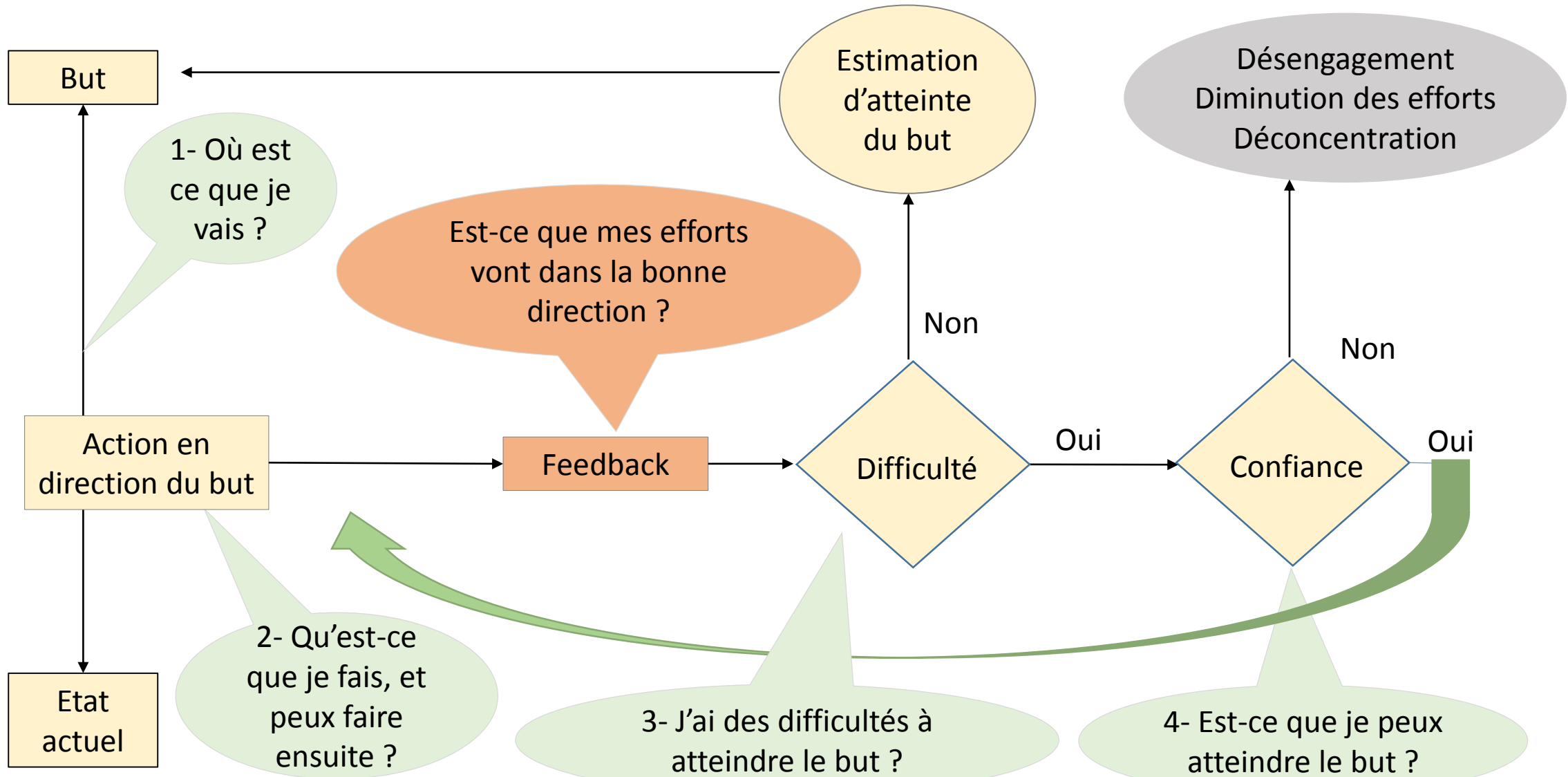
Évaluation formative : est-ce simplement l'introduction de tests fréquents au cours de la séquence ?
La fréquence d'évaluation est insuffisante pour améliorer les apprentissages de tous les élèves.

Évaluation formative : c'est utiliser les indices, les preuves des apprentissages des élèves
pour faire un retour d'information aux enseignants et aux élèves afin de
déclencher des actions qui visent à améliorer les apprentissages
et qui auraient été moins performantes sans ces indices et ce retour.

Évaluation formative : c'est répondre à trois questions :
où les élèves doivent-ils aller ?
où en sont-ils ?
comment y aller au mieux et avec tous ?

Le retour : c'est l'information donnée aux enseignants ou aux élèves et qui permet d'adapter la séquence de classe.
On le nomme aussi feedback ou rétroaction.

Le but prioritaire de l'évaluation formative : produire de l'information que les enseignants et les élèves peuvent
utiliser en retour pour : **anticiper** ce qu'ils doivent réussir et comprendre
situer où ils en sont par rapport à ce but
adapter les activités dans lesquelles ils sont engagés afin d'atteindre leur but



Se méfier des prophéties autorévélatrices

Si un élève ne reçoit que des retours simples et immédiats parce qu'il est en difficulté, alors il n'a pas l'opportunité d'avoir des informations sur les suites des apprentissages, donc il ne peut les améliorer, donc il est en difficulté.

Le retour simple et immédiat est efficace quand il fait référence à la tâche, à ce que font les élèves.

Eviter la comparaison : avec les autres élèves (« Fais comme... ») ou avec la norme (« Tu es faible mais... »).

Décomposer les activités complexes : ces élèves peuvent constater leurs progrès étape par étape, alors qu'attendre un succès global reste aléatoire.

Le retour doit rester honnête et ne pas laisser croire qu'un travail restreint et appauvri est attendu de ces élèves.

Le climat de la classe, pierre angulaire de l'évaluation formative

Un climat de classe propice aux apprentissages favorise les questionnements, l'observation des phénomènes, le partage des idées, la prise de risques et l'acceptation des commentaires sur son activité.

Il insiste sur la collaboration, le respect mutuel, la communication, la confiance et l'acceptation des différences.

Les enseignants ont à faire comprendre que le but de l'école c'est l'amélioration des apprentissages.

L'évaluation formative insiste sur la clarté des critères et met à la disposition de tous des exemples d'évaluation.

Elle privilégie la coopération pour la maîtrise de compétences plutôt que la compétition dans la réussite d'une tâche.

La question importante n'est pas « Est-ce que j'ai fait juste ou faux ? » mais « Que puis-je faire ensuite ? »

L'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir des enseignements et des apprentissages.

Ces décisions devraient être meilleures que celles qui auraient été prises en l'absence de tels indices.

Quatre points sont essentiels :

- 1- chacun peut être acteur de l'évaluation formative, élèves et enseignants
- 2- le recueil d'indices des apprentissages est au cœur de l'évaluation formative
- 3- prendre des décisions sur les étapes à venir des apprentissages représente le but de l'évaluation formative
- 4- adapter la suite de la séquence est souvent la conséquence de l'évaluation formative

Prendre des décisions sur la suite des enseignements et des apprentissages nécessite des connaissances sur :

- 1- les programmes et des parcours des élèves : que vont-ils apprendre dans les années suivantes ?
- 2- les processus d'apprentissage : quelles sont les idées erronées et les difficultés fréquentes pour cette leçon ?

La distinction entre sommatif et formatif est une différence entre deux fonctions :

L'évaluation sommative sert à rendre compte, à catégoriser et à valider des compétences.

L'évaluation formative sert à avancer vers les compétences visées.

Pratiquer l'évaluation formative

1- Les cinq stratégies :
anticipation, explicitation,
progression,
responsabilisation,
coopération

2- Les trois principes : situer,
anticiper, adapter

L'évaluation formative : pour soutenir les apprentissages

L'évaluation formative est fondée sur trois processus :

1. Situer où en sont les élèves dans leurs apprentissages ;
2. Anticiper où ils devraient aller ;
3. Adapter ce qui devra être fait afin qu'ils atteignent ce but.

Ces processus se combinent selon cinq stratégies.

Chacune concerne les enseignants et aussi chaque élève ainsi que ses pairs.

Stratégie 1 : Faire anticiper les compétences attendues, ce qui devra être fait et les critères qui disent comment savoir si la tâche est réussie ou si des progrès sont faits.

Les élèves vont suivre des chemins différents : un guidage par les enseignants sera nécessaire. L'évaluation formative fixe un objectif clair pour ce guidage.

Strat1 : Indiquer aux élèves, en début de séance, les attentes en termes de buts et de critères : « Pour cette séance vous devrez réaliser le schéma du pont que vous souhaitez construire ; vous l'utiliserez pour expliquer à la classe ce que vous vouliez faire. »

Le guidage rappellera cette indication de départ : « que dois-tu représenter ? de quel matériel disposeras-tu ? à quoi te servira ce schéma ? »

Stratégie 2 : Mettre en œuvre des activités qui éclairent les progrès et les difficultés

Il s'agit d'adapter les séquences en fonction des progrès réalisés et des compétences visées. L'évaluation formative peut aider à tenir l'équilibre entre les exigences des programmes et les besoins des élèves.

Strat2 : Rappeler les critères de réussite en cours de séance. Par exemple, si un élève trouve son résultat peu satisfaisant en comparaison des autres élèves lui dire : « Tu trouves que ton pont n'est pas joli mais il était demandé de réaliser un pont en papier qui supporte une bouteille d'eau, ce que tu as fait, donc tu as réussi. »

Stratégie 3 : Faire progresser les élèves et les tirer vers l'avant

La nature du retour de l'enseignant délivré aux élèves est déterminante. Pour être efficace l'évaluation formative doit être plus tournée vers la vision de la suite que vers le bilan.

Strat3 : Faire des retours qui aident à progresser. Le retour de l'enseignant efficace ne porte pas l'attention sur la personne (« toi, tu es bon en maths ») mais sur la tâche et les processus d'autorégulation (« Que faut-il faire ? Qu'est-ce que tu as déjà fait ? Comment savoir que tu as réussi ? Comment y arriver ? »). Il faut penser aux processus qui vont être déclenchés par le retour de l'enseignant ou des autres élèves.

Stratégie 4 : Attribuer aux élèves le soin de leurs apprentissages

Les élèves doivent conduire et adapter les stratégies pour réaliser les tâches. Cette autorégulation dépend de leur motivation.

Strat4 : Diminuer les risques de perdre la face. Les élèves se font une représentation de la tâche et la jugent. Si l'appréciation est négative (« c'est nul ce truc »), ils cherchent à maintenir leur image sans prendre de risques (« je ne vais pas risquer d'échouer en faisant un pont en papier »). Une réduction du risque peut permettre à l'élève de se motiver (« être celui qui a réalisé la structure en triangles la plus solide »). La relation entre les deux voies (stable / malléable) est dynamique plutôt que d'être figée.

Stratégie 5 : Compter sur les élèves comme des ressources pour leurs pairs

Les élèves peuvent prendre une part de la responsabilité de leurs progrès et de leur évaluation.

Strat5 : En faisant argumenter les élèves, en groupe ou en classe entière, sur les résultats des activités ils construisent ensemble des critères qui leur permettent de mieux réussir ensuite. Par exemple, ils identifient les éléments de rigidité des ponts en comparant ponts prévus et ponts construits.

Débuter une séquence

Sit1-a : Poser des questions pour aller plus loin (« pourquoi dis-tu cela? ») ou pour engager d'autres élèves (« est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord, a une autre idée? »).

Vérifier la compréhension

Sit2-b : Les élèves ont trois cartes verte, orange et rouge. Ils utilisent l'une ou l'autre pour indiquer leur degré de compréhension de la leçon

Encourager les progrès

Sit3-a : Les élèves, 2 ou 3 fois dans la séance, colorient plus ou moins complètement un rectangle en fonction de leur sentiment de progresser vers le but. En circulant dans la classe, on obtient une image de leur confiance en eux.

Anticiper

Ant1 : Une séquence comporte environ 8 séances. Les activités sur le contenu occupent 6 séances ce qui laisse du temps pour un test court lors de la séance 7 et la possibilité d'utiliser le reste des séances pour reprendre les éléments qui n'ont pas été compris. L'évaluation sommative est alors préparée de manière équitable pour tous les élèves.

Adapter

Ada1 : Le commentaire sur le travail écrit de l'élève le guide pour améliorer sa production et celles qui suivent. Si plusieurs élèves ont les mêmes faiblesses, un dialogue peut être organisé dans la classe de manière à identifier cette difficulté. Les élèves peuvent regarder et comparer leurs écrits, afin de discuter comment identifier et améliorer les points faibles. Ce dialogue entre pairs soutient l'autorégulation des apprentissages.

L'évaluation formative est fondée sur trois processus :

1. **Situer** où en sont les élèves dans leurs apprentissages ;
2. **Anticiper** où ils devraient aller ;
3. **Adapter** ce qui devra être fait afin qu'ils atteignent ce but.

Ces processus se combinent selon cinq stratégies.

1. Faire **anticiper**
2. Eclairer les **progrès** et les difficultés
3. Tirer vers **l'avant**
4. Attribuer aux élèves le **soin** de leurs apprentissages
5. Compter sur les élèves comme des **ressources**

Chacune concerne les **enseignants** et aussi **chaque élève** ainsi que ses **pairs**

Pratiquer l'évaluation sommative

1- Evaluation
du savoir / des capacités

2- Évaluation
normative / critériée

3- Maîtrise/Continuum ou suivi

L'évaluation sommative : pour faire le bilan de ce qui a été appris dans la séquence et en rendre compte

- L'évaluation du savoir (ou du niveau) est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques – elle porte sur ce qui a été enseigné – par voie de conséquence, elle est en relation au travail de la semaine ou du mois, au manuel, au programme. L'évaluation du savoir est centrée sur le cours.
- L'évaluation de la mise en œuvre de la compétence (ou performance), au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel.

Les professeurs ont tendance à s'intéresser à l'évaluation du savoir qui leur renvoie un feed-back sur leur enseignement.

Les employeurs s'intéressent à l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence (ou performance) : à ce qu'un sujet peut faire.

- L'évaluation **normative** classe les apprenants les uns par rapport aux autres. On utilise couramment l'évaluation normative dans les tests de placement (ou les concours) qui servent à constituer des classes.
- L'évaluation **critériée** se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité **propre** dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs.

- L'approche de type Maîtrise (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères : une seule « norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.
- L'approche de type Continuum (ou compétences en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine.

Mettre en évidence le [continuum de mise en œuvre des compétences](#) contribue à soutenir les apprentissages et le développement professionnel :

- Quelles réussites sont attendues à chaque palier du développement ?
- Comment les apprenants peuvent-ils connaître ces attentes ?
- Quelles ressources peuvent-ils trouver pour progresser ?

Prévoir ces éléments à l'avance contribue à un enseignement efficace.

Les deux fonctions de l'évaluation, formative et sommative, se combinent alors dans une même séquence.

1- Aider à progresser, d'accord mais quelle est la carte ?

- Enoncer les compétences attendues et les critères.
- Fournir des descripteurs pour situer et fixer des buts atteignables.

2- Aider à progresser, d'accord mais peut-on réparer les erreurs ?

- Etre proactif : réguler avant la difficulté plutôt que remédier après la sanction
- Utiliser des retours qui soient des règles d'action : des indices sur la tâche, des conseils pour aller plus loin.

3- Aider à progresser, d'accord mais encore faut-il persuader que c'est possible

- La perception du climat formatif est déterminante pour fixer des buts et comprendre les critères de l'évaluation.
- Faire comprendre que le but de l'école n'est pas de juger mais de soutenir les transformations, les apprentissages.

4- Certifier, d'accord mais en tenant compte des paliers de développement

- Les experts jouent sur toute l'étendue du continuum des compétences.
- Fixer et franchir des paliers atteignables pour prendre conscience de son développement professionnel.

Merci de votre attention

		Niveau expert ●● Maîtrisé	Niveau apprenti ●	Niveau débutant ●	Non initié hors-jeu ●
Autonomie REA6		Mon travail est efficace et je respecte les règles de vie collective	Je demande de l'aide après avoir cherché, Je respecte les règles de vie collective	J'ai besoin de rappels à la règle pour avancer mais je fournis le travail attendu	Je ne fais rien ou je dérange le groupe
Raisonnement, argumenter, pratiquer une démarche	Hypothèse RAI2	J'ai écrit une hypothèse et je l'ai justifiée par ce que je sais ou par mon cours	J'ai écrit une hypothèse mais je ne l'ai pas justifiée	J'ai écrit une hypothèse qui est hors-sujet ou incomplète	Je n'ai pas écrit d'hypothèse
	Interprétation	Je suis arrivée à distinguer et à classer les trois états et à relier les expériences à la propriété étudiée. Les étiquettes sont placées correctement.	Je n'ai pas toujours bien associé les expériences à la propriété correspondante. Par contre, je suis bien arrivé à distinguer les trois états.	J'observe bien le résultat de l'expérience et j'arrive parfois à voir le rapport avec la propriété étudiée et j'ai placé correctement quelques étiquettes dans le tableau.	Je n'ai fait que des observations et je n'ai établi aucun rapport avec les propriétés étudiées
Communiquer COM2		J'utilise correctement les connecteurs logiques (car, donc...) dans mes phrases J'utilise du vocabulaire scientifique : celui de la propriété étudiée ainsi que solide, liquide, gaz	J'utilise peu ou de manière erronée les connecteurs logiques ou je n'utilise pas le vocabulaire scientifique	Je réponds par des mots isolés, je ne fais pas de phrase et/ou J'utilise du vocabulaire de la vie quotidienne	Pas de réponse



NIVEAUX	TYPES DE SUPPORTS	APPRENTISSAGES DE LA CARTE ET DU CROQUIS DE PAYSAGES
N1	<ul style="list-style-type: none"> - Cartes pour localiser et nommer des lieux, lignes et zones ; identifier et nommer des repères quantitatifs. - Photographies au sol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les premiers éléments d'une légende, usage des signes et symboles qualitatifs ; classement des informations, codes symboliques et de couleurs. - Itinéraire balisé d'un quartier et réalisation de plans (quartier, village, bâtiments agricoles, industriels...) ; croquis par la méthode des plans successifs.
N1 ET N2	<ul style="list-style-type: none"> - Cartes descriptives (cartes thématiques, cartes topographiques) et cartes analytiques (cartes quantitatives). - Photographies aériennes obliques ; photographies aériennes verticales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation simple d'une légende ; usage des signes et symboles graphiques quantitatifs. - Croquis de paysage par la méthode du zonage-détourage ; annotations de photographies.
N1-N2 ET N3	<ul style="list-style-type: none"> - Cartes analytiques (typologiques et synthétiques). - Photographies aériennes verticales et images satellitaires. - Systèmes d'information géographique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Légende organisée et hiérarchisée ; passage des données statistiques à leur traitement simple (classes) ; croquis de synthèse. - Mise en tableau à double entrée de l'information ; réalisation de schémas explicatifs.

