

L'évaluation de tâches complexes

Implications pour l'évaluation certificative,
pour l'évaluation formative et pour l'apprentissage

Neuchâtel, 31 mai 2013

De Ketele Jean-Marie

Professeur émérite UCL (Louvain-la-Neuve)

DHC de l'UCAD (Dakar) et de l'ICP (Paris)

Sources

- Travail avec différents responsables de la Communauté française de Belgique
- Travail dans le cadre de la « Pédagogie de l'intégration »
- Conférence de Lisbonne (1^o février 2013)
- **Article** : Fagnant, A., Demonty, I., Dierendonck, Ch., Dupont, V. & Marcoux, G. (2013, en cours de publication). Résolution de tâches complexes, évaluation « en phases » et compétences en mathématiques.
- **PER**
- **Livre** : Marc, V., Wirthner, M. (avec la collation de Uldry, S.) (2013). Développement d'un modèle d'évaluation adaptée au PER. Rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes. Neuchâtel : IRDP.

Tâches complexes ?

- Tâches simples(*spécifiques*) vs Tâches complexes ?
- Ressources vs Compétences ?
- Tâches scolaires vs Tâches *contextualisées* ?
- *Application* vs Résolution de problème
- Situations *didactiques* vs Situations d'intégration ?

De la nécessité de ne pas se restreindre au jargon

ET

De raisonner à partir de pratiques concrètes

Extraits 1

- Écrivez l'aire d'un triangle et expliquez
- Tracez un triangle rectangle
- Complétez le schéma en inscrivant à côté de chaque flèche la partie concernée de l'oreille



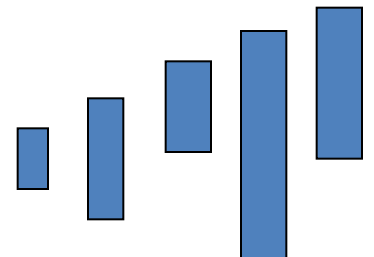
- Expliquez la démarche à suivre pour résoudre une équation de second degré
- Énoncez les attitudes à adopter par le médecin et l'infirmière face à une mère qui amène son enfant gravement brûlé

Extraits 2

- Calculez l'aire d'un rectangle de 22 m de long et de 6 m de large.
- Accordez :
 - Laurence et Pierre (s'accorder) sur les règles du jeu
 - C'est Pierre et moi qui (jouer) la première manche
- En utilisant les termes techniques adéquats, comparez le système de reproduction de l'amibe et de l'hydre d'eau douce
- $5x + 16x^2 = 1x + 72$ Résolvez cette équation
- Ecrire les références de votre mémoire de maîtrise en respectant les règles convenues dans notre faculté

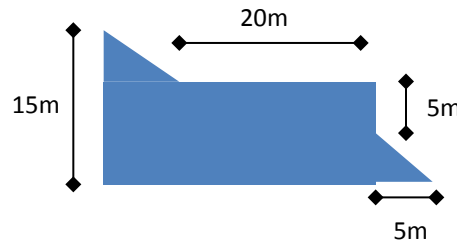
Extraits 3

- Un jardin a une forme rectangulaire avec 22m de long et 6m de large. Calculez l'aire de ce jardin
- Voici les températures moyennes journalières des mois de décembre des années 2008 et 2009 (ces températures sont données). Quelle hypothèse est la plus vraisemblable : plus froid en 2009 ? Plus froid en 2008 ? Peu de différence ? Faites un graphique pour choisir votre hypothèse.
- Lors d'un test où on demande à un enfant de 5 ans 9 mois de ranger 5 bandelettes de grandeur différente de la plus petite à la plus grande, l'enfant donne la réponse suivante:



Extraits 4

- Voici la forme et la mesure d'un jardin. Un voisin propose de le louer à son propriétaire à une somme de $\frac{3}{4}$ d'Euro par m^2 l'an. Quel est le montant total du loyer annuel proposé?



- Voici un texte de Victor Hugo dont il manque le dernier paragraphe. Mettez-vous à la place de Victor Hugo et rédigez-le.
- En vous aidant de schémas énoncez et justifiez les conséquences possibles d'une infection du tympan, selon que celle-ci a été constatée par le médecin très rapidement (dans les quelques heures) ou très tardivement (environ une semaine).

Extraits 5

- J'ai observé régulièrement Pierre: il me remet des devoirs ou des copies toujours bien soignées. Par contre, Jacques ne me remet des copies ou des devoirs soignés que si je l'ai menacé de ne pas les corriger.
- Alice a de moins en moins confiance en mathématiques.
- Dès qu'il a la moindre difficulté, Xavier demande à l'enseignant comment faire, contrairement à Gérard qui cherche avant d'interroger l'enseignant ou un autre élève.
- Chaque fois que Pierrette est au service d'urgence et qu'elle doit accueillir une maman angoissée parce que son enfant semble gravement malade ou blessé, elle est dépassée par les événements, contrairement à Jacqueline.

Extraits 6

- L'enseignant dit à ses élèves que la commission scolaire accepte de consacrer une journée entière à une sortie à condition qu'elle remplisse un double objectif: (1) apprendre quelque chose de nouveau que l'on ne peut apprendre en classe; (2) participer à des activités ludiques. L'enseignant demande à chaque élève de rédiger une proposition concrète et réaliste pour la semaine prochaine.
- Rédigez un article pour le journal local présentant une activité originale menée à l'école.
- Faire un mémoire de fin d'études.
- Rédiger un « chef d'œuvre » en fin de formation professionnelle.

Les niveaux de complexité

Extraits	Démarches	Caractéristiques	Jargon
1	Savoir restituer fidèlement un savoir	Reconnaître un «objet », nommer, définir, énoncer...	« Connaissance » « Connaissance déclarative » « <i>Savoir restituer</i> »...
2	Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure)	Appliquer une démarche apprise hors contexte et la consigne indique la démarche à appliquer	« Connaissance procédurale » « Application scolaire » « <i>Savoir-faire de base</i> »...
3	Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure) dans un contexte	Appliquer une démarche apprise dans une situation, mais l'énoncé indique la démarche à appliquer	« Application habillée » « <i>Savoir-faire de base en contexte</i> »
4	Savoir mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans une situation problème	Mobiliser les savoirs et savoir-faire de base dans un contexte qui ne dit pas les savoirs et savoir-faire de base à mobiliser	« <i>Savoir-faire complexe</i> » « <i>Tâche complexe</i> » « <i>Compétence</i> » « <i>Traitement de la situation</i> »...
5	Comportements et attitudes qui sont passés dans l'habitude intériorisée	Des savoir-faire appris passent dans l'habitude intériorisée et sont des signes du système de valeurs de la personne	« Comportements » « Attitudes » « Posture » « <i>Savoir-être</i> »
6	Se mettre en projet, concevoir le projet, le réaliser, l'ajuster, le communiquer, le défendre	Identifier toute une série de ressources et de compétences pour réaliser un projet	« Projet » « Chef d'œuvre » « <i>Savoir-devenir</i> »

Les niveaux de complexité

Extraits	Démarches	Spécifiques vs complexes	(non) contextualisées
1	Savoir restituer fidèlement un savoir	Spécifiques	Non contextualisées
2	Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure)	Spécifiques	Non contextualisées
3	Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure) dans un contexte	Spécifiques ? Reste une tâche simple Ce n'est pas encore une compétence	Contextualisées
4	Savoir mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans une situation problème	Complexes = Compétence	Contextualisées
5	Comportements et attitudes qui sont passés dans l'habitude intériorisée	Complexes = compétences devenues habitude pour l'expert = de l'ordre de la compétence transversale	Contextualisées
6	Se mettre en projet, concevoir le projet, le réaliser, l'ajuster, le communiquer, le défendre	Complexes « Inédit possible »	Contextualisées <i>Créatives</i>

Les niveaux de complexité

Extraits	Démarches	Spécifiques vs complexes	(non) contextualisées
1	Savoir restituer fidèlement un savoir	Spécifiques PHASE 3	Non contextualisées PHASE 3
2	Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure)	Spécifiques PHASE 3	Non contextualisées PHASE 3
3	Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure) dans un contexte	Spécifiques ? Reste une tâche simple Ce n'est pas encore une compétence PHASE 2	Contextualisées PHASE 2
4	Savoir mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans une situation problème	Complexes = Compétence PHASE 1	Contextualisées PHASE 1
5	Comportements et attitudes qui sont passés dans l'habitude intériorisée	Complexes = compétences devenues habitude pour l'expert = de l'ordre de la compétence transversale	Contextualisées
6	Se mettre en projet, concevoir le projet, le réaliser, l'ajuster, le communiquer, le défendre	Complexes « Inédit possible »	Contextualisées <i>Créatives</i>

Les deux types d'évaluation

- IRDP
 - Évaluation formative vs évaluation sommative
- « Assessment Reform Group » (1999) (voir l'article en langue française de Stobart, in RFP, 2011, n° 174)
 - « Assessment of learning » vs « Assessement for learning »

Cadre de l'évaluation scolaire

(un encadreur évalue les élèves maîtres ; un maître évalue ses élèves)

Fonction → Démarches	Orientation Au début d'année ou de trimestre...	Régulation Pendant un apprentissage non terminé...	Certification En fin d'année ou de trimestre...
Sommative	... l'enseignant fait la somme des prérequis maîtrisés pour décider des remédiations ou consolidations nécessaires	... l'enseignant fait une interrogation notée pour prendre des décisions d'amélioration de l'apprentissage non terminé	...l'enseignant met une note pour certifier socialement la réussite de l'élève (bulletin chiffré ; diplôme avec notes ou pourcentages)
Descriptive	... l'enseignant décrit les prérequis maîtrisés pour décider des remédiations ou consolidations nécessaires	... l'enseignant identifie et décrit les acquis et les erreurs ou les difficultés des élèves pour prendre les décisions d'amélioration de l'apprentissage non terminé	...l'enseignant identifie et décrit les acquis des élèves et ainsi certifie socialement la réussite de l'élève (bulletin descriptif ; diplôme ou certificat descriptif)
Herméneutique (ou interprétative)	...l'enseignant recueille un ensemble d'indices et leur donne du sens pour prendre les décisions nécessaires avant de commencer un nouvel apprentissage	... l'enseignant recueille un ensemble d'indices pour poser un diagnostic sur les acquis, les erreurs et les difficultés des élèves et ainsi prendre des décisions d'amélioration de l'apprentissage en cours	... l'enseignant recueille un ensemble d'indices pour identifier les acquis des élèves et ainsi certifier socialement la réussite au terme d'un trimestre ou d'une année,

Évaluation certificative :

1 ou 2 ou 3 phases ?

- 1 phase ?
 - + : procéder par la seule phase 3 (CF de Belgique) = un idéal
 - - : une source de trop d'échecs
 - ++ : Un travail formatif sur de nombreuses tâches complexes
- 3 phases ?
 - + : perspective diagnostique et formative intéressante
 - - = aspects « économiques » !
- 2 phases ? (ressources puis compétences ? ... ou inverse ?)
 - + : réalisme dans le cadre de l'évaluation certificative
 - - : une seule tâche complexe dans une évaluation certificative (les limites du modèle de validation TRI) (les apports de « la théorie de la généralisabilité » de Cardinet)
 - ++ : portfolio des meilleurs productions de tâches complexes + examen certificatif : décision certificative sur la base des trois meilleures productions (dont l'examen certificatif)

Importance des situations cibles pour l'évaluation certificative

- Importance **des** situations cibles pour les enseignants
- Peu importe les « compétences transversales » si on n'en tient pas compte dans l'évaluation certificative !
- La recherche doctorale d'Yvan Tourneur
- Besoin de clarifier les notions de « situation-problème » et de « famille de situations problèmes »

Deux concepts importants

- Situation problème
- Famille de situations-problèmes

Situation problème

- Deux composantes essentielles :
 - Une **situation complexe** : un ensemble contextualisé d'informations contextualisées présentées à l'étudiant et à analyser en vue de réaliser une tâche complexe
 - Une **tâche complexe** : un processus de résolution (mobilisation de ressources) et un produit à obtenir face au problème posé par la situation

Situation problème

- Situation complexe
 - Un contexte
 - Un ensemble d'informations
- Tâche complexe
 - Un problème à analyser
 - Un processus de résolution (mobilisation de ressources) et un produit (qualité des ressources mobilisées)

Famille de situations problèmes

(première façon de voir les choses)

○ FSP = un ensemble de situations problèmes

- ...de **niveau de difficulté** plus ou moins équivalente
- ...qui traduisent une même **compétence**

○ Commentaires importants

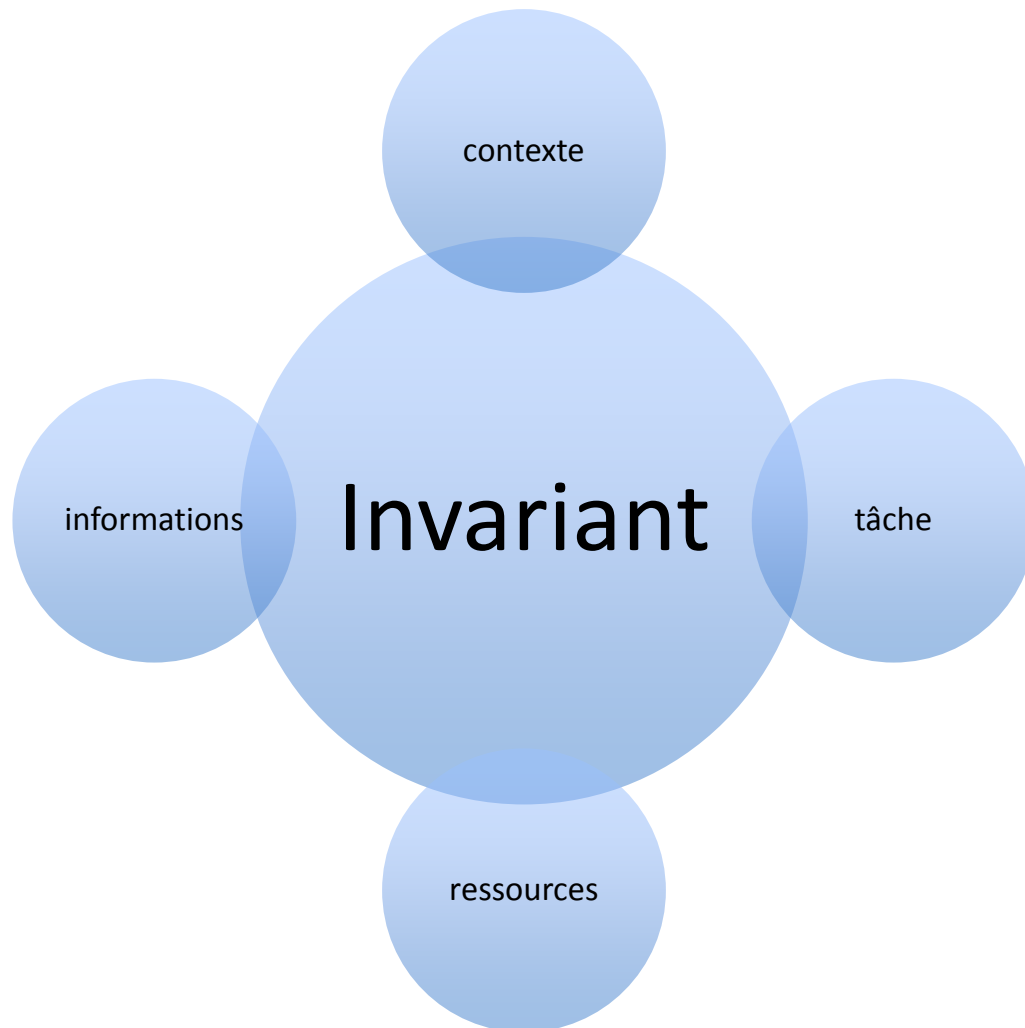
- Deux situations problèmes ne sont strictement jamais de difficulté équivalente ni objectivement, ni subjectivement
- Une même formulation de compétence peut correspondre à des niveaux de difficulté radicalement différents selon les étapes de la formation
 - → la différence entre deux familles proches de situations problèmes peut constituer, en termes de niveau de difficulté, un grand écart dans les premières étapes de la formation et un petit écart dans les dernières étapes
 - CAR **caractère intégratif** des FSP au fil des étapes de la formation

Famille de situations problèmes

(deuxième façon de voir les choses)

- FSP = un ensemble de situations problèmes
 - ...caractérisées par un même **invariant**
 - ...mais par des **habillages** différents
- **INVARIANT** = les caractéristiques communes incontournables de toutes les situations de la même famille et qui permettent de dire que celles-ci seront d'un niveau plus ou moins équivalent
- **HABILLAGE** = tout ce qui permet de générer des situations différentes apparemment, mais de même niveau car de même invariant

Les éléments de l'invariant



Les éléments de l'invariant d'un SP

○ Le type de contexte

- Ex. : hôpital vs service de santé en brousse
- Ex. : curatif vs préventif

○ Les informations (non-) fournies

- Ex. : les antécédents sont ou ne sont pas fournis
- Ex. : le problème est énoncé vs il est à découvrir

○ Le type de tâche demandée

- Ex.: faire un diagnostic impliquant le seul médecin vs faire un diagnostic impliquant plusieurs autres médecins
- Ex. : faire un bilan pour soi vs rédiger un rapport pour une instance donnée

○ Les ressources à mobiliser et leur combinaison

- Ex. : les ressources classiques (température, auscultation, palpation, entretien...) vs idem + examens techniques
- Ex. : besoin ou non de rechercher des informations

Relations entre les éléments

- Les éléments de l'invariant ne sont pas strictement indépendants :
 - À un certain niveau de formation, l'hôpital ou, au contraire, le service de brousse constituent chacun un **contexte différent** qui peut amener des **informations**, des **tâches** et des **ressources spécifiques** à mobiliser ; à ce niveau de formation, cela conduit à considérer deux familles différentes de situations problèmes, car deux compétences différentes
 - À un niveau terminal de formation, ces différences feront partie sans doute de l'habillage et non de l'invariant, car une même compétence très englobante (macro-compétence)

Français : fin de scolarité primaire

(Marc, V. & Wirthner, M., 2013, p.174)

Juin, le 6 mai 2010

Chers camarades,

J'ai eu une grande discussion avec ma maman. Elle et moi, on n'a pas la même opinion en ce qui concerne les bonbons.

Elle ne veut pas que j'en mange du tout parce qu'elle dit que c'est mauvais pour les enfants alors que moi, je pense qu'on peut en manger.

Comme vous avez le même âge que moi, j'aimerais que vous me donniez votre avis.

Qu'est ce que vous en pensez ? Donnez-moi chacun votre opinion et deux arguments. Je suis impatient de recevoir vos lettres.

Je vous remercie par avance et je vous adresse mes bonnes amitiés.

Paul

Tâche : Réponds à cette lettre. Discute les arguments de cette lettre. Donne ton opinion et présente tes arguments.

Les éléments de l'invariant d'une SP

○ Le type de contexte

- Contexte de communication significatif pour l'enfant (émetteur, destinataire, objet de la communication, canal de communication)
- Ex. : émetteur et destinataire : camarade, parent, responsable connu... ; objet : un événement vécu ou rapporté, une problématique qui tient à cœur... ; canal : lettre, une affiche, journal de l'école...

○ Les informations (non-) fournies

- Un support écrit donné au départ dont doit tenir compte l'enfant et portant sur un objet familier ; le contenu du support doit comporter des éléments informatifs ou/et narratifs ou/et argumentatifs ; le texte niveau de lisibilité doit être adapté au niveau d'un élève de fin de scolarité primaire en termes de structures de phrases et de vocabulaire
- Ex. : lettre reçue à laquelle il faut répondre, article de journal, affiche, dépliant informatif (ex.: des informations pour une excursion)...

○ Le type de tâche demandée

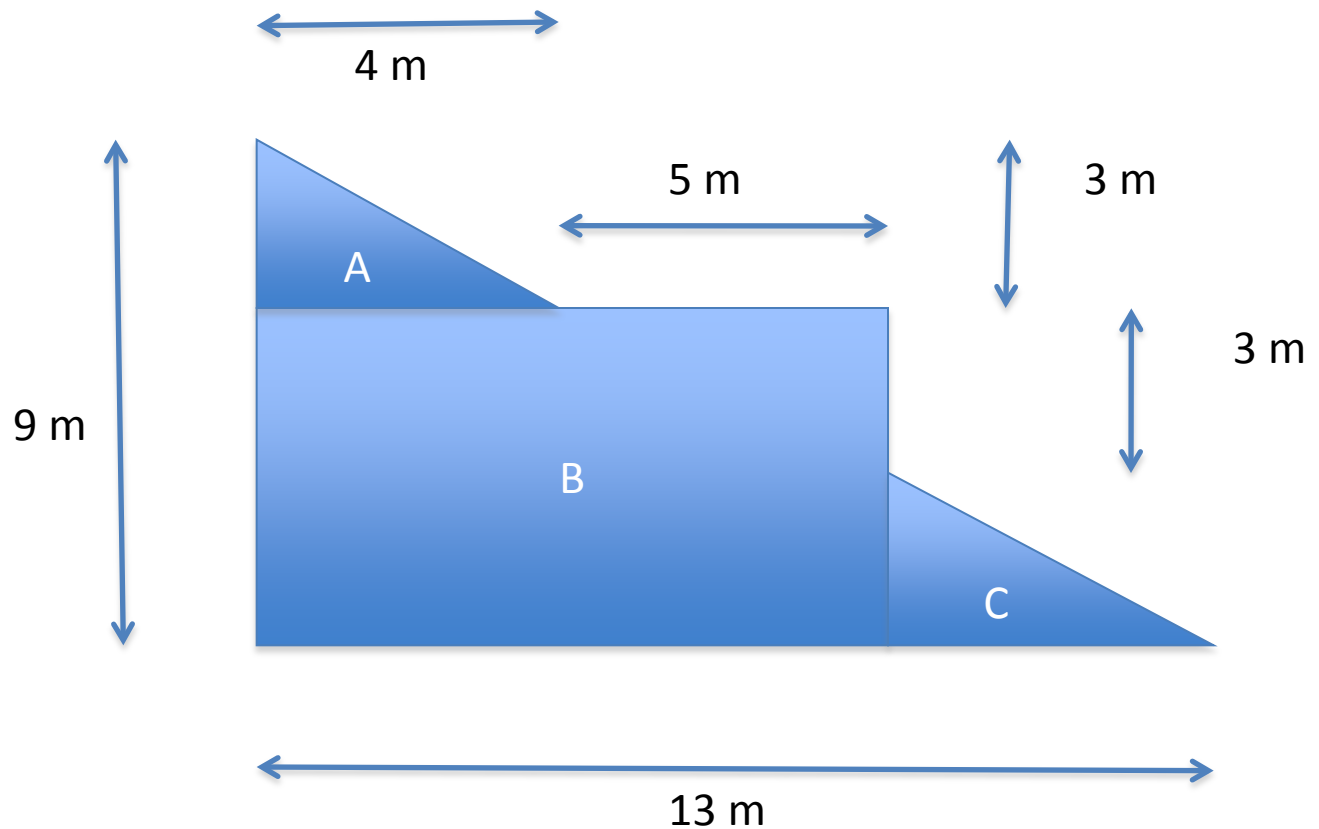
- Produire un écrit d'un genre particulier avec une ou plusieurs fonctions (informatives, narratives, argumentatives) pour un destinataire déterminé (ne dépassant pas l'équivalent d'une page)
- Ex. : lettre, affiche, récit, scénario, témoignage...

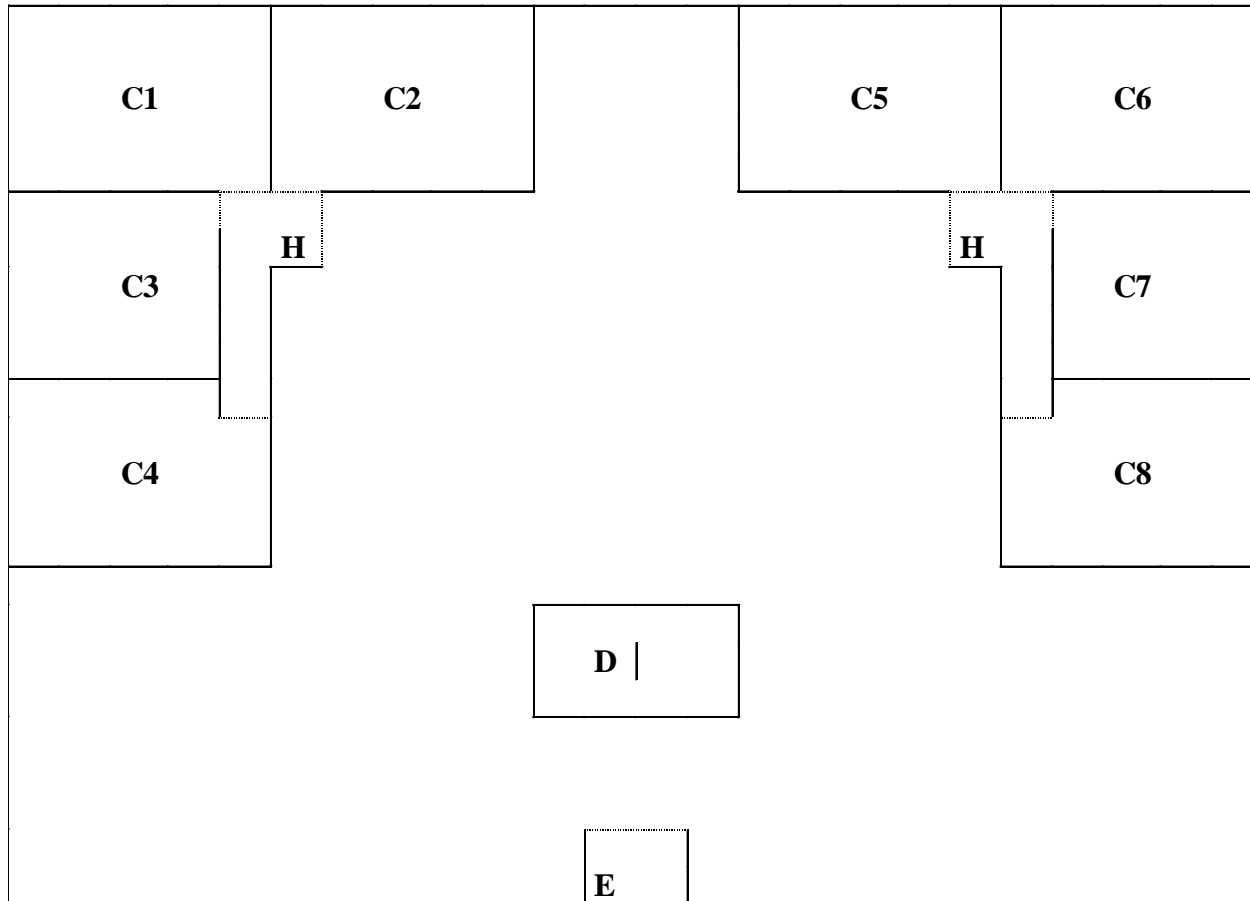
○ Les ressources à mobiliser et leur combinaison

- Fond : maîtrise du genre de textes et pertinence de la réponse à la situation problème ; forme : maîtrise linguistique (cfr. Grille EVA : aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels, tant dans les relations entre phrases que dans les phrases elles-mêmes)
- Ex. : fond : respect des exigences d'une lettre, pertinence de l'information pour l'objet de communication, mode d'organisation d'une lettre ; forme linguistique : guidage par des organisateurs textuels et temporels, phrases sémantiquement acceptables, cohérence dans l'emploi des articles et des pronoms, des formes verbales...

Mathématiques : fin de scolarité primaire

Le champ du propriétaire





Légende : C = classe ; H = hall (couloir) ; D = espace « lever au drapeau » ; E = entrée (ouverture de 2 mètres) ; les pointillés = portes.

Remarque importante : grâce à la largeur de la porte d'entrée (2 mètres) et avec une latte millimétrée, on peut calculer les mesures des différentes composantes du plan.

Tâche

- Tâche : Calculer le prix d'achat du carrelage nécessaire pour carreler les classes et les halls et couloirs.
- Matériel et informations disponibles :
 - Le plan de l'école
 - Une latte millimétrée pour calculer les mesures
 - Pour carreler 1 mètre carré, 25 carreaux sont nécessaires
 - Un carreau coûte 8,5 dirhams

Les éléments de l'invariant d'une SP

○ Le type de contexte

- Des problèmes de la vie courante ayant un sens pour l'enfant et non soluble par une démarche algorithmique unique
- Ex. : effectuer des achats ou des travaux ou préparer un voyage ou une manifestation...

○ Les informations (non-) fournies

- Le matériel nécessaire pour effectuer la tâche ou des indications pour trouver les informations nécessaires ou utiles. Il est bon que la situation comprenne des informations non nécessairement à prendre en considération (informations non pertinentes, c-à-d. « parasites »)
- Ex. : les exemples présentés ci-dessus ; le plan d'un jardin public ; un portfolio avec des dépliants pour préparer une excursion...

○ Le type de tâche demandée

- Effectuer une tâche qui a du sens, nécessitant une analyse du problème à résoudre (analyser le contexte donné, rechercher des informations pertinentes dans les informations disponibles directement ou indirectement, coordonner plusieurs démarches mathématiques à découvrir, utiliser correctement les ressources mobilisées)
- Ex. : faire un devis de travaux à effectuer, préparer un projet nécessitant une variété de démarches mathématiques

○ Les ressources à mobiliser et leur combinaison

- Les ressources mathématiques de base : dénombrement, opérations, formes géométriques, différents types de mesure, démarches de résolution et de modélisation
- Ex. : nécessité de décomposer un espace donné en figures géométriques élémentaires ; construire un tableau adéquat pour présenter un devis....

Besoin d'une vision claire

- L'important n'est pas la profusion de familles de situations problèmes
- L'important est d'identifier
 - Les quelques FSP qui permettent l'évaluation certificative au terme de la formation
 - → identifier l'invariant de chaque FSP terminale
 - Les quelques FSP qui permettent l'évaluation certificative de certaines étapes clés de la formation
 - → identifier l'invariant de chacune de ces FSP intermédiaires
 - Dans le processus de formation, il est souvent efficace de faire découvrir par les élèves l'invariant de chacune des familles : cela favorise le transfert d'une situation à une autre situation de la même famille

L'évaluation certificative de tâches complexes

- Quelques questions cruciales :
 - Part des tâches complexes ?
 - Uniquement des tâches complexes (principe de l'intégration) ?
 - Uniquement des ressources (respect des pratiques d'enseignement) ?
 - Partie ressources et partie tâches complexes ?
Pondération ? Pression politique ?)
 - Qualité de l'évaluation ?
 - Dilemme pertinence/validité/fiabilité ?
 - Évaluation ponctuelle ? Évaluation continue ?
Portfolio ?
 - Validation des épreuves externes par le modèle TRI !!!

Prises de position

- Pour l'apprentissage et pour l'évaluation formative
 - Deux mouvements possibles
 - Ressources → situations problèmes
 - Situations problèmes → ressources → situations problèmes
- Pour l'évaluation certificative
 - Portfolio + examen
 - Démarche interprétative et démarche sommative
 - Décision certificative : part de l'enseignant et part institutionnelle

À ne pas oublier

- Qui dit « tâche complexe » dit **multi-**dimensionnalité
 - ... dont toujours au moins
 - ... la pertinence de l'analyse
 - ... l'utilisation correcte des ressources
- l'évaluation d'une tâche complexe ne peut se réduire à la mesure **uni-**dimensionnelle

Critères et indicateurs

Critères	Indicateurs
CM 1 Qualité de l'analyse	<ul style="list-style-type: none">• La tâche est bien identifiée (somme économisée et non somme dépensée ou...)• Les ressources à mobiliser sont identifiées• Les opérations sont enchaînées dans un raisonnement qui permet d'obtenir la somme économisée
CM 2 Maîtrise correcte des ressources utilisées (qu'elles soient pertinentes ou non)	<ul style="list-style-type: none">• Rapport entre nombre d'opérations correctes et nombre d'opérations effectuées• Les équivalences sont mathématiquement correctes
CP Qualité de la présentation	<ul style="list-style-type: none">• Le raisonnement est présenté clairement• Le raisonnement est un raisonnement économique

Critères et indicateurs

Critères	Indicateurs
CM 1 Qualité de l'analyse	<ul style="list-style-type: none">• La tâche est bien identifiée (somme économisée et non somme dépensée ou...)• Les ressources à mobiliser sont identifiées• Les opérations sont enchaînées dans un raisonnement qui permet d'obtenir la somme économisée
CM 2 Maîtrise correcte des ressources utilisées (qu'elles soient pertinentes ou non)	<ul style="list-style-type: none">• Rapport entre nombre d'opérations correctes et nombre d'opérations effectuées• Les équivalences sont mathématiquement correctes
CP Qualité de la présentation	<ul style="list-style-type: none">• Le raisonnement est présenté clairement• Le raisonnement est un raisonnement économique

De l'évaluation à la notation !!!

Critères	Indicateurs
CM 1 Qualité de l'analyse	<ul style="list-style-type: none">• La tâche est bien identifiée (somme économisée et non somme dépensée ou...) 1 pt• Les ressources à mobiliser sont identifiées 1 pt• Les opérations sont enchaînées dans un raisonnement qui permet d'obtenir la somme économisée 1 pt
CM 2 Maîtrise correcte des ressources utilisées (qu'elles soient pertinentes ou non)	<ul style="list-style-type: none">• Rapport entre nombre d'opérations correctes et nombre d'opérations effectuées 1 pt• Les équivalences sont mathématiquement correctes 1 pt
CP Qualité de la présentation	<ul style="list-style-type: none">• Le raisonnement est présenté clairement 1 pt• Le raisonnement est un raisonnement économique 1 pt

Certifier la réussite d'un cours

Si une démarche sommative est obligatoire

:

- (1) Bien identifier les « compétences » à évaluer
- (2) La note de 10/20 = maîtrise suffisante des « compétences » strictement nécessaires
- (3) La note $< 10/20$ = non maîtrise suffisante des « compétences » strictement nécessaires
- (4) La note $> 10/20$
 - = « compétences » strictement nécessaires
 - = « compétences » de perfectionnement

Réussites et échecs abusifs

- Réussite abusive
 - = faire réussir un étudiant qui ne maîtrise pas suffisamment les compétences strictement nécessaires
 - Conséquences
 - Échec ultérieur (vérifiable)
 - Coût social
 - Coût psychologique
 - Risques concernant la baisse de la qualité de la formation

Réussites et échecs abusifs

- Échec abusif
 - = faire échouer un étudiant qui maîtrise suffisamment les compétences strictement nécessaires
 - Conséquences
 - On se prive d'un étudiant
 - Injustice (difficilement vérifiable)
 - Coût social
 - Coût psychologique
 - Problème de responsabilité
 - « On tue la motivation pour les maths et les disciplines scientifiques » (rapport des Académies)

Réussites et échecs abusifs

**Faire échouer abusivement est plus grave
que faire réussir abusivement**

Comment éviter les échecs abusifs ?

- Identifier les critères (peu de critères) et les indicateurs (très concrets)
- Prévoir la distinction entre
 - Critères minimaux
 - Critères de perfectionnement
- Règle des 3/4
 - 75% de la note (ex.: 15 points sur 20) portent sur les critères minimaux
- Règle des 2/3
 - Une chose importante doit être vérifiée au moins trois fois
 - 1/3 d'erreurs maximum tolérées sur les critères minimaux
- Conséquence :
 - une note de 50% des points = maîtrise suffisante
- Pourquoi ?
 - ÉVITER LES ÉCHECS ABUSIFS

ETABLISSEMENT DE LA NOTE (SI DÉMARCHE SOMMATIVE EXIGÉE)

CRITERES	PROBLÈME 1 (problème Abdou)	PROBLÈME 2	PROBLÈME 3	
CM 1 Qualité de l'analyse	<i>/ 3</i>	<i>/ 3</i>	<i>/ 3</i>	<i>/ 9</i>
CM 2 Maîtrise des ressources utilisées	<i>/ 2</i>	<i>/ 2</i>	<i>/ 2</i>	<i>/ 6</i>
CP Qualité de la présentation	<i>/ 2</i>	<i>/ 2</i>	<i>/ 1</i>	<i>/ 5</i>

La dissertation !!!

CRITERES	DISSERTATION (X du portfolio)	DISSERTATION (Y du portfolio)	DISSERTATION (Examen)	
CM 1 Pertinence	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 15</i>
CM 2 Qualité de l'argumentation	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 15</i>
CM 3 Maîtrise linguistique	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 15</i>
CP Originalité	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 5</i>	<i>/ 15</i>

Réussites et échecs abusifs

- Réussite abusive
 - = faire réussir un étudiant qui ne maîtrise pas suffisamment les compétences strictement nécessaires (→ tâches complexes)
 - Conséquences
 - Échec ultérieur (vérifiable)
 - Coût social
 - Coût psychologique
 - Risques concernant la baisse de la qualité de la formation

- On a besoin de revisiter les dispositifs d'évaluation certificative

- « Le cordonnier est souvent mal chaussé ! »
- « Faites ce que je dis. Ne faites pas ce que je fais ! »

Exemple d'un cours de
« Méthodes pédagogiques,
y compris l'évaluation »

Contexte du cours

- 5^o année : diplôme de « Maîtrise en sciences de l'éducation »
- Public d'adultes ayant une longue expérience de l'enseignement ou de la formation ou du travail social
- Groupe de 30 étudiants (répartis en équipe de 3 pour certaines tâches)
- 60 heures de cours dans un programme à horaire décalé
- Blocs de 4 heures de cours étalés sur l'année

Cahier des charges: précision des compétences professionnelles visées

- 1. Réaliser en équipe une recherche évaluative commanditée réellement, prenant comme objets d'évaluation les méthodes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans un contexte institutionnel donné
- 2. Rédiger en équipe une section du rapport d'évaluation à destination du commanditaire sur la base des données d'enquête récoltées
- 3. Jeter un regard critique constructif sur deux sections rédigées par deux autres équipes et s'approprier les commentaires critiques des deux autres équipes sur le travail de sa propre équipe

Cahier des charges: précision des tâches attendues

- 1. Tâches individuelles:
 - Prendre connaissance du portfolio (ensemble de textes) et s’y référer constamment
 - Accomplir les tâches décidées par son équipe
 - Prendre connaissance des rapports de deux autres équipes et en faire des commentaires constructifs
 - S’appropriier les commentaires faits par les autres
- 2. Tâches collectives (grand groupe):
 - Construire un cadre problématique commun
 - Construire un cadre méthodologique
 - Planifier le travail des équipes
 - Evaluer et harmoniser les diverses productions des équipes (outils, base de données, récolte des données, traitements, conception du rapport...)
- 3. Tâches des équipes
 - Faire des propositions opérationnelles pour les tâches collectives (cadre problématique, cadre méthodologique, outils de récolte des données, structure de la base de données, traitements, conception du rapport)
 - Planifier et réaliser la récolte des données qui est confiée à l’équipe

CAHIER DES CHARGES : PRÉCISION DES MODALITÉS DE L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

- 1. Le rapport de l'équipe
- 2. L'évaluation collégiale et constructive des rapports (réunion de trois équipes avec le professeur)
- 3. Une évaluation écrite individuelle à partir d'une grille critériée construite pendant le cours avec les étudiants
- 4. Un synthèse des évaluations par le professeur

L'évaluation certificative: le rapport écrit

- Chaque rapport écrit est évalué une première fois par le professeur sur la base d'une grille commune de critères
- Les rapports sont ensuite comparés transversalement, c-à-d. partie par partie (identification des meilleures stratégies pour permettre un feedback constructif). En effet, chaque rapport obéit à la même structure:
 - Analyse de la commande
 - Cadre problématique
 - Cadre méthodologique
 - Présentation des résultats (seule section nettement différenciée)
 - Conclusions et propositions

L'évaluation certificative: l'évaluation collégiale

- 1. Le dispositif d'évaluation collégiale
- 2. Les questions à la base de l'évaluation collégiale
- 3. La synthèse

L'évaluation collégiale: le dispositif

- Soit le rapport de l'équipe A comme objet de l'évaluation collégiale
- Chaque membre de l'équipe B, puis de l'équipe C, fait un commentaire constructif sur la base d'une série de questions guides
- Ensuite, chaque membre de l'équipe A réagit aux commentaires et fait un commentaire constructif sur le travail de son équipe sur la base d'une série de questions
- On recommence le processus en prenant le travail de l'équipe B, puis de l'équipe C

L'évaluation collégiale:

les questions guides pour les équipes B et C

- 1. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans le rapport A? (références concrètes aux parties du rapport)
- 2. Quels seraient les points du rapport A qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande au rapport?
- 3. Quels sont les points du rapport A qui sont les plus utiles pour améliorer le rapport de mon équipe?
- 4. Si j'avais été dans cette équipe, qu'est-ce que j'aurais pu apporter qui aurait améliorer leur rapport?

L'évaluation collégiale: les questions guides pour l'équipe A

- 1. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans **notre** rapport? (références concrètes aux parties du rapport). En quoi cela rejoint-il ou non les commentaires des autres équipes?
- 2. Compte tenu des commentaires des autres équipes, quels seraient les points de notre rapport qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande à notre rapport?
- 3. Quels ont été mes apports spécifiques les plus importants au rapport de mon équipe? (références concrètes aux parties du rapport)
- 4. Qu'est-ce que les autres membres de mon équipe m'ont appris grâce à leurs apports spécifiques?

L'évaluation collégiale: la synthèse

- 1. A partir des notes prises avant et pendant l'évaluation collégiale, le professeur fait une synthèse pour chaque rapport en quatre points:
 - Les forces du rapport
 - Les points susceptibles d'être améliorés
 - L'apport des autres rapports au rapport en question
 - L'apport du rapport aux autres rapports
- 2. Les étudiants sont invités à compléter ou à nuancer cette synthèse

L'évaluation certificative: l'évaluation individuelle

- Directement après, chaque étudiant reçoit la grille de critères (construite ensemble) en trois exemplaires (1 auto-évaluation et 2 hétéro-évaluations)
- La grille comprend trois types de critères:
 - Sur le processus d'élaboration du travail
 - Sur le produit (le rapport d'évaluation commanditée)
 - Sur l'évaluation collégiale (la discussion)
- L'étudiant coche les trois critères les mieux maîtrisés dans chaque catégorie de critères
 - Pour son travail ou son rapport
 - Pour le travail des équipiers ou les autres rapports

Évaluation du processus d'élaboration: critères

Qualité de...	Moi	Equipier X	Equipier Y
Exploitation du portfolio			
Apport au travail collectif			
Apport au travail d'équipe (richesse des idées)			
Apport au travail d'équipe (mise en œuvre)			
Apport au travail d'équipe (rédaction du rapport)			

Évaluation du rapport d'évaluation: critères

Qualité de...	Rapport de mon équipe	Rapport de l'équipe B	Rapport de l'équipe C
L'analyse de la commande			
Le cadre problématique			
Le cadre méthodologique			
La présentation des résultats			
Les conclusions et les propositions			

Évaluation de la discussion: critères

Qualité de...	Mon apport	L'apport de l'équipe B	L'apport de l'équipe C
La pertinence des commentaires			
Le caractère constructif des commentaires			
La richesse des commentaires			
Le caractère documenté et précis des commentaires			
La volonté de s'appropriier les commentaires			

Évaluation certificative: établissement de la note finale

- Note finale sur 20
 - 5 points pour le processus
 - 10 points pour le rapport
 - 5 points pour la discussion
- Chaque critère est évalué par 3 étudiants et le professeur
- Si 3 critères d'une rubrique reçoivent une évaluation positive des 3 étudiants et du professeur et si celui-ci évalue positivement les deux autres critères, l'étudiant reçoit le maximum des points pour la rubrique
- Autres cas:
 - Un critère reçoit 1 point (2 pour le rapport) si 3 évaluations +
 - Un critère reçoit 1/2 point (1 pour le rapport) si 2 évaluations +

Effet le plus important constaté

- « Ce cours nous a appris beaucoup. Le moment de l'examen a été un des moments les plus intenses de l'apprentissage »

En guise de conclusion et d'ouverture à la discussion

- « Ce cours nous a appris beaucoup. Le moment de l'examen a été un des moments les plus intenses de l'apprentissage »
- Ce que l'on évalue (et donc ce que l'on apprend) et comment on évalue (et comment on apprend) ... laisse des traces à long terme bien plus importantes qu'il n'y paraît à première vue.

Enjeux personnels et sociétaux

Centration sur...	Quel citoyen ?	Quelle société ?
...l'accumulation de connaissances (str. encyclopédisme) (extraits 1)	personne « cultivée » ...sait parler de MAIS ...bête de concours ...homme de palabre ...paraître important	Société de l'information et de la communication Dominants = les maîtres de l'information Dominés = ... Parias = non accès à
...l'accumulation de savoir-faire de base		
...le développement de compétences		

Enjeux personnels et sociétaux

Centration sur...	Quel citoyen ?	Quelle société ?
...l'accumulation de connaissances (str. encyclopédisme) (extraits 1)		
...l'accumulation de savoir-faire de base (str. l'expérimental) (extraits 2 et 3)	« technicien » ...sait faire MAIS hiérarchie SF scientifiques... SF littéraires... SF élémentaires	Société de techniciens et de fonctionnaires Société de consommation Dominants : SF sc. Dominés : SF litt. Parias : que SF élé.
...le développement de compétences (str. professionnel) (extraits 4)		

Enjeux personnels et sociétaux

Centration sur...	Quel citoyen ?	Quelle société ?
...l'accumulation de connaissances		
...l'accumulation de savoir-faire de base		
...le développement de compétences (str. professionnel) (extraits 4)	« Compétents » pour apprendre, vivre en société, exercer une profession MAIS danger compétition si seul utilitarisme	Société de l'efficacité Dominants : professionnels Dominés : exécutants Parias : les rejetés DANGERS Trop d'efficience et pas assez d'équité Pas de souci des compétences de veille et d'éveil