

Université de Liège
CIFEN
Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur

<p>Psychologie Educationnelle de l'Adolescent et du Jeune Adulte</p>

Professeur Dieudonné Leclercq
2008

Chapitre 9
**Exemples de questions d'évaluation et leur
correction**

Séverine Delcomminette & Dieudonné Leclercq

A. Souvenirs sollicités par la Théorie (SST)	351
B. Conception et justification d'une innovation.....	354
C. Analyse de cas fractionnée (ACF)	356
D. Questions à Choix Large	358
E. QCM à Solutions Générales Implicites	361
F. Degrés de Certitude.....	380

A. Souvenir Sollicité par la Théorie (SST) :

Témoignage 1

Point de matière	Témoignage n°1 (<i>max 160 mots</i>) Ici : 146 mots
Chap. 1 Adolescence B2. L'influence des pairs : la conformité p. 37	Dans le cours de psychopédagogie que je donne en technique de qualification d'éducation à l'enfance, lorsque je mets en place des travaux de groupe, je peux observer l'influence des pairs. Récemment, j'ai demandé des présentations des différents courants historiques en éducation (behaviorisme, constructivisme, etc.) sous forme d'abord (1) d'un exposé oral avec Power Point, ensuite (2) une version papier en Word, remise deux semaines après. Dans certains groupes, où dominaient des étudiants peu intéressés par le cours, le travail demandé fût bâclé. Leur exposé oral était peu cohérent, purement expositif, sans enthousiasme. Dans d'autres groupes, où des étudiants fort impliqués dans leur formation prenaient le leadership, les productions étaient illustrées par des photos d'auteur, des citations, etc. Enfin, dans le travail final écrit, les groupes dont les travaux avaient été jugés moins bons à l'oral se sont améliorés pour tenter d'atteindre le niveau des meilleurs groupes.

Les colonnes en gris sont réservées au correcteur. L'échec au premier critère (témoignage pertinent et original) entraîne l'échec total pour ce témoignage (0/10). Les poids des différents critères qui suivent, le premier évoqué ci-dessous, ne sont pas égaux entre eux. Le professeur peut décider de ne pas révéler ces poids à l'avance car certains étudiants pourraient être tentés d'ignorer complètement des critères à faible poids.

	Critère de qualité	OK ¹	Commentaire éventuel
	Le témoignage est pertinent (c'est de la psychologie éducationnelle) et original : les précisions dépassent (ou divergent de) celles données dans le syllabus.	0	Similaire à celui qui est dans le syllabus (p.38)

SI l'exemple N'avait PAS déjà été proposé dans le syllabus, l'étudiant aurait réussi les critères suivants :

3	1. Le témoignage se trouve en adéquation avec le « Point-matière » ciblé dans la colonne de gauche (donc pas d'erreur d'attribution théorique).	1	
3	2. Le témoignage est suffisamment précis et illustré pour être compris par un lecteur qui n'a pas vécu la situation	1	
1	3. Le témoignage est celui d'un enseignant (et non d'un élève)	1	
1	4. Le vocabulaire technique est utilisé quand il le faut, sans contresens	1	
1	5. Orthographe irréprochable (pas une seule faute d'usage, ni de grammaire ni de syntaxe)	1	
1	6. Le témoignage est exceptionnel	0	
10	Total	0	

Le zéro au total s'explique par la phrase en italique... l'exemple est très bon en lui-même sauf qu'il est similaire à un présent dans le syllabus

¹ OK = 1, pas OK = 0

Témoignage n°2

Point de matière	(max 160 mots) Ici : 86 mots
Chap. 4 Pratique-guidage H. Construire un cours programmé p. 149	Au cours d'éducation physique, nous donnons souvent cours sur un sport. Au-delà de procurer de l'amusement par des matchs, nous essayons d'aider les élèves à préciser leurs gestes. Ces gestes techniques sont parfois assez complexes, aussi j'observe quelles sont les faiblesses (la plus marquante à chaque séance) de chaque étudiant, puis je les invite à consulter (en ligne sur la plateforme de l'école) les décompositions étape par étape pour CE geste. La fois suivante, j'observe à nouveau le geste revu et je donne un nouveau feedback.

Les colonnes en gris sont réservées au correcteur. L'échec au premier critère (témoignage pertinent et original) entraîne l'échec total pour ce témoignage (0/10). Les poids des différents critères qui suivent, le premier évoqué ci-dessous, ne sont pas égaux entre eux. Le professeur peut décider de ne pas révéler ces poids à l'avance car certains étudiants pourraient être tentés d'ignorer complètement des critères à faible poids.

	Critère de qualité	OK²	Commentaire éventuel
	Le témoignage est pertinent (c'est de la psychologie éducationnelle) et original : les précisions dépassent (ou divergent de) celles données dans le syllabus.	1	

3	1. Le témoignage se trouve en adéquation avec le « Point-matière » ciblé dans la colonne de gauche (donc pas d'erreur d'attribution théorique).	1	
3	2. Le témoignage est suffisamment précis et illustré pour être compris par un lecteur qui n'a pas vécu la situation	0	Quels gestes par exemple ? de quel sport ?
1	3. Le témoignage est celui d'un enseignant (et non d'un élève)	1	
1	4. Le vocabulaire technique est utilisé quand il le faut, sans contresens	1	
1	5. Orthographe irréprochable (pas une seule faute d'usage, ni de grammaire ni de syntaxe)	1	
1	6. Le témoignage est exceptionnel	1	
10	Total	7	

² OK = 1, pas OK = 0

SST Témoignage n°3

Point de matière	(max 160 mots) Ici : 90 mots
Chap. 6 Métacognition E2. Jugement PER de ses performances actuelles p. 223	Dans mon cours de français en rhéto, je n'applique pas le recueil de la sûreté dans la réponse uniquement aux QCM, je l'ai aussi appliqué aux dissertations. Celles-ci sont corrigées en regard d'une grille de raisons définies en début d'année avec les élèves. Ensuite lorsqu'ils me remettent leur travail, ils s'estiment en regard de chacune de ces raisons. J'applique alors à la note finale des bonus métacognitifs. Cela les oblige à relire leur production sans que je leur demande (progression vers le « penser tout seul à le faire »).

Les colonnes en gris sont réservées au correcteur. L'échec au premier critère (témoignage pertinent et original) entraîne l'échec total pour ce témoignage (0/10). Les poids des différents critères qui suivent, le premier évoqué ci-dessous, ne sont pas égaux entre eux. Le professeur peut décider de ne pas révéler ces poids à l'avance car certains étudiants pourraient être tentés d'ignorer complètement des critères à faible poids.

	Critère de qualité	OK ³	Commentaire éventuel
	Le témoignage est pertinent (c'est de la psychologie éducationnelle) et original : les précisions dépassent (ou divergent de) celles données dans le syllabus.	1	

3	1. Le témoignage se trouve en adéquation avec le « Point-matière » ciblé dans la colonne de gauche (donc pas d'erreur d'attribution théorique).	1	
3	2. Le témoignage est suffisamment précis et illustré pour être compris par un lecteur qui n'a pas vécu la situation	0	Quels critères ? Quels bonus métacognitifs ? (ex. tels que définis par Leclercq et Poumay (2007 – cf. syllabus p. 253)
1	3. Le témoignage est celui d'un enseignant (et non d'un élève)	1	
1	4. Le vocabulaire technique est utilisé quand il le faut, sans contresens	0	Pas la sûreté mais DC Pas s'estiment mais s'auto-évaluent. Pas « raisons » mais « critères ». Pas « penser à faire soi-même » mais spontanéité
1	5. Orthographe irréprochable (pas une seule faute d'usage, ni de grammaire ni de syntaxe)	1	
1	6. Le témoignage est exceptionnel	0	
10	Total	5	

³ OK = 1, pas OK = 0

B. Conception et justification d'une innovation

Lors de mon dernier stage en biologie dans une classe de 5^{ème} secondaire, sachant que les élèves ont difficile d'acquérir des groupes sanguins et leurs facteurs rhésus. Cette matière est difficile et motive peu les élèves, j'ai développé deux activités : (a) un petit problème de reproduction à résoudre et (b) un enseignement programmé, le tout suivi d'un retour sur le problème de départ.

La situation de départ permettait aux étudiants de se plonger dans une situation réelle et devait donner de la valeur à l'activité (un des déterminants selon Viau, 1994). Mais aussi leur permettre de répondre à cette situation, permettait de réchauffer leur réseau conceptuel pré-existant (filet de pêcheur de Norman). Le mini-cours programmé (Skinner et D'Hainaut) qui venait ensuite permettait de respecter les différences de chacun et d'avancer à son rythme.

Les colonnes en gris sont réservées au correcteur. Les poids des différents critères qui suivent, le premier évoqué ci-dessous, ne sont pas égaux entre eux.

	Critère de qualité	OK ⁴	Commentaire éventuel
1	1. Il s'agit d'une innovation ou d'une amélioration par rapport au départ	1	
3	2. L'innovation est concrétisée, illustrée	0	Un extrait de la situation problème et un extrait de l'enseignement programmé en annexe aurait été utile
1	3. L'analyse et la justification sont structurées et techniques (en termes généraux ou techniques corrects)	1	
3	4. La justification est complexe (se rattache à <u>plusieurs</u> éléments de la psychologie éducationnelle) et les liens avec le cours sont clairs et bien expliqués (sans recopier le texte tel quel)	1	
1	5. Orthographe irréprochable (pas une seule faute d'usage) ; pas une seule faute d'orthographe grammaticale ou de syntaxe ; respect de la consigne (300 mots max)	0	« ont des difficultés » et non « ont difficile » ; « déterminants » et non « détermininents » « Mais » n'est jamais en début de phrase, mais toujours après une virgule.
1	6. Exceptionnel	0	
10	Total	5	

⁴ OK = 1, pas OK = 0

Exemple de « **Commentaire** » par un autre étudiant

Lors de mon dernier stage en biologie dans une classe de 5^{ème} secondaire, sachant que l'acquisition des groupes sanguins et leurs facteurs rhésus est difficile et motive peu les élèves, j'ai développé deux activités : (1) un petit problème de reproduction à résoudre,

Il est encore plus motivant que ce problème de reproduction concerne des jeunes, par exemple qui envisagent d'avoir des enfants ensemble. Continuant sur cette lancée, on peut sécuriser le problème en donnant des noms et prénoms aux protagonistes et en dramatisant la situation (inquiétude de chacun, n'osent pas consulter, etc.).

(2) un enseignement programmé puis retour sur le problème de départ.

La situation-problème de départ permettait aux étudiants de se plonger dans une situation réelle

Il importe de préciser quelle situation réelle. Ainsi, on pourrait être tenté de faire résoudre par chacun un problème de génétique dans SA famille, ce qui est, en principe, le plus motivant. Ex. : Mon père et ma mère sont du groupe sanguin B, ... Comment suis-je du groupe sanguin ... ? On risque cependant de mettre ainsi en évidence des incompatibilités de filiation, ce qui peut entraîner un drame familial chez un élève.

et devait donner de la valeur à l'activité (un des déterminants de la motivation selon Viau, 1994). Mais aussi leur permettre de répondre à cette situation, permettait de réchauffer leur réseau conceptuel pré-existant^{***} (filet de pêcheur de Norman).

Ici, il importerait de préciser de quels concepts du réseau on parle, de préciser le lien entre l'énoncé et chacun des concepts « à réchauffer ». Il importerait de dresser le bilan des concepts ainsi réchauffés par l'énoncé, et ceux qui ne sont pas réactivés ou pas activés du tout (parce que absents du cerveau) qui sont ceux dont l'enseignement programmé doit précisément s'occuper. On verrait ainsi la Valeur Ajoutée de l'enseignement programmé. C'est à cette analyse fine des concepts et de leurs relations que l'enseignement programmé doit son efficacité (selon l'interprétation cognitiviste).

Le mini-cours programmé (Skinner et D'Hainaut) qui venait ensuite permettait de respecter les différences de chacun et d'avancer à son rythme.

^{***} Ici, il importerait de préciser de quels concepts du réseau on parle, du lien entre l'énoncé et chacun des concepts « à réchauffer ». Il importerait de dresser le bilan des concepts ainsi réchauffés par l'énoncé, et ceux qui ne sont pas réactivés ou pas activés du tout (parce que absents du cerveau) qui sont ceux dont l'enseignement programmé doit précisément s'occuper. On verrait ainsi la Valeur Ajoutée de l'enseignement programmé.

C. Analyse de cas fractionnée

Cas 1 : Une maman vous dit "Mathieu, mon fils est en 4ème secondaire général. Il a perdu tout son intérêt pour le cours d'algèbre, il s'ennuie.

Ce cours est donné par Mr Bosse de manière traditionnelle (méthodes transmission et exercice).

Q1. Pourquoi Mathieu a-t-il perdu son intérêt ?

Faites 3 hypothèses de relations causales. Indiquez chaque fois l'explication (théorique de la psychologie éducationnelle, et s'il y a lieu son auteur) de la relation causale.

Encodez votre réponse à l'endroit des pointillés.

Réponse de l'Étudiant : I. a) Hypothèse 1 : b) Explication hypothèse 1 : ...
II. a) Hypothèse 2 : b) Explication hypothèse 2 : ...
III. a) Hypothèse 3 : b) Explication hypothèse 3 : ...

Réponses échantillon correctes Les hypothèses formulées par les experts

- a) Mathieu est frustré par ses échecs répétés (*Hypothèse*)
Association pavloviennne (*Explication théorique*)
- b) Mathieu ne voit pas de sens à quoi ça va lui servir dans la vie (*Hypothèse*)
Manque de valeur de l'activité pour Mathieu (selon Viau) (*Explication théorique*)
- c) Mathieu pense qu'il va échouer et le craint (*Hypothèse*)
Manque de compétences pour l'activité pour Mathieu (selon Viau ou Self efficacy selon Bandura) (*Explication théorique*)
- d) Parce que le cours est traditionnel, Mathieu manque de sentiment de contrôle (*Hypothèse*)
Viau (*Explication théorique*)

Appréciation générale : Par hypothèse :

- Si l'hypothèse est pertinente+1, sinon 0
 - Si l'hypothèse est pertinente, alors la justification est...
imprécise (ex. "motivation") = 0
précise (ex. "Viau") =+1
très précise (ex. "valeur de l'activité chez Viau") =+2
- Soit un total maximum de 9 points pour les 3 hypothèses

Information supplémentaire

L'école de Mathieu est une école de foot-étude (école sportive) car il adore le sport. Les collègues de son professeur ont l'habitude, eux, d'adapter leur matière en fonction de ce milieu d'étude particulier.

Q2. Modifiez-vous vos hypothèses sur le désintérêt de Mathieu pour ce cours d'algèbre serait dû au fait que son enseignant n'a pas effectué un travail ?.

Q3. A partir de vos hypothèses,

I) que feriez-vous (donnez un exemple précis et concret) en tant qu'enseignant en algèbre dans cette classe ?

II) Pourquoi feriez-vous cela (Justifiez votre réponse par un élément théorique) ?

Réponse de I. (Un exemple précis et concret) ...
l'Etudiant : II. (Justification théorique) ...

Réponse échantillon correcte Suggestions d'experts I. Aller avec la classe sur le terrain et réfléchir à un moyen économique de calculer les dimensions possibles d'un terrain, lorsqu'une des deux est limitée (étant donné une largeur X, que doit être la longueur Y).

Combien de kilogrammes de poudre blanche faut-il pour tracer les limites d'un terrain sachant que pour X mètres, il faut Y kilos de poudre ?

Combien faut-il vendre de places à X euros pour acheter officiellement un joueur qui coûte Y millions d'euros ?

Combien de temps (X) faut-il au conducteur du tracteur dont la largeur de coupe de la lame est de Y cm pour tondre tout le terrain ?

II. Pour donner plus de valeur à l'activité (Viau) en tenant compte du contexte commun à tous ces élèves de cette classe (sourcier).

Appréciation générale : Pertinence de l'exemple : +1
Concrétisation :0 (ex. "exercices sur le foot"),
.....+1 (ex. "calculer la longueur du terrain"),
.....+2 (ex. "identification des variables de l'équation")
II. Concept théorique précis et adéquat :
.....+1 (ex. "Perception par les élèves de la Valeur (intérêt) de l'activité")

D. Questions à Choix Large

Consignes aux étudiants sur les QCL à livres fermés (Questions à Choix Large)

1. Trois exemples de QCL en PEA

		Réponse attendue
1.	Un structurant préalable est appelé, en anglais,par Ausubel.	Advance organizer
2.	Pour Bandura, l'apprentissage par lequel on apprend en regardant ce qui arrive à autrui, est aussi appelé Modelage.	Vicariant
3.	Selon Kohlberg, les trois stades (du, de la, d')moral sont le pré-conventionnel, le conventionnel et le post-conventionnel.	Développement

2. Les solutions (des QCL) proposées sont en général présentées au masculin, au singulier et sans leur article défini (le ou la), mais c'est leur code qu'il faut utiliser quand ils sont attendus comme réponse au féminin ou au pluriel. De même, les questions à trous (pointillés) n'indiquent pas toujours l'article (le ou la, du ou de la, d'), qui faciliterait la réponse en révélant déjà le genre. Il faut donc imaginer l'article correct.

2. Pour gagner beaucoup de temps et diminuer votre charge mentale :

a) Répondez à la main dans les pointillés (ils sont là pour cela) en écrivant le mot attendu comme si la question était ouverte (sans solutions proposées). Indiquez votre degré de certitude (dans la colonne C) à ce moment là.

Vous garderez votre questionnaire et vos réponses et certitudes (vous ne devrez pas le rendre).

b) Seulement ensuite, quand vous avez répondu ainsi à toutes les questions, allez consulter les numéros des solutions et recopiez-les sur votre feuille de questions.

c) Une fois cela fait, transposez vos codes (numéros des solutions et certitudes) sur votre formulom (**formulaire de lecture optique de marques**) rouge pâle.

3. Livres fermés signifie : « Sans AUCUN document de référence » : ni le livre, ni notes personnelles, ni même la liste des matières à mémoriser. Toute infraction à cette règle entraîne un 0 pour toute l'interrogation et l'éventualité d'un 0 pour toute la session (le jury tranchera).

E. Les QCM à Solutions Générales Implicites



Jusqu'en 2005, l'examen pour ce cours comportait deux voltes :

-à Livres fermés : Examen par QCL (Questions à Choix Large)

-à Livres ouverts (Questions à Choix Multiple avec Solutions générales implicites)

Les pages qui suivent montrent des exemples de questions et de réponses attendues à ces questions ;

CONSIGNES CONCERNANT LES SOLUTIONS GÉNÉRALES

Les questions sont à choix multiple. Chaque question comporte une (et une seule) solution correcte. Cependant, certaines solutions (appelées solutions générales) font appel à votre vigilance; elles vous sont proposées sous les numéros de code suivantes : 6 - 7 - 8 ou 9 et ne seront pas dactylographiées dans les QCM, bien qu'elles soient d'application pour toutes !!!

- 6 ou REJET = Aucune des solutions proposées n'est correcte.
- 7 ou TOUTES = TOUTES les solutions proposées sont correctes.
- 8 ou MANQUE = Il est impossible de répondre parce que l'information (au moins une donnée) MANQUE dans l'énoncé de la question (donc pas dans le cours ni dans la connaissance actuelle sur le problèmes).
- 9 ou ABSURDITE = Une ABSURDITE dans l'énoncé rend toute la question sans objet (par exemple CONTRE-VERITE dans l'énoncé).

"L'absurdité ou le manque de données ne concernent JAMAIS les phrases dans des bulles".

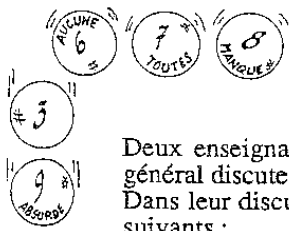
Attention ! La réponse 9 a priorité sur 6, 7 et 8 et, évidemment sur les réponses 1, 2 et 3, dactylographiées, etc.

Exemples :	Il faut répondre :						
La capitale de la France est	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1. Lille</td> <td style="width: 50%; border: none; text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. Lyon</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. Paris</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>	1. Lille	3	2. Lyon		3. Paris	
1. Lille	3						
2. Lyon							
3. Paris							
La capitale de l'Italie est	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1. Berlin</td> <td style="width: 50%; border: none; text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. Prague</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. Tokyo</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>	1. Berlin	6	2. Prague		3. Tokyo	
1. Berlin	6						
2. Prague							
3. Tokyo							
La Grande Bretagne comprend	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1. L'Angleterre</td> <td style="width: 50%; border: none; text-align: right;">7</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. L'Ecosse</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. Le Pays de Galle</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>	1. L'Angleterre	7	2. L'Ecosse		3. Le Pays de Galle	
1. L'Angleterre	7						
2. L'Ecosse							
3. Le Pays de Galle							
Quel âge avait Rimbaud ?	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1. 2 ans.</td> <td style="width: 50%; border: none; text-align: right;">8</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. 10 ans</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. 20 ans</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>	1. 2 ans.	8	2. 10 ans		3. 20 ans	
1. 2 ans.	8						
2. 10 ans							
3. 20 ans							
En quelle année Jules César a-t-il rencontré Napoléon ?	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1. 1850</td> <td style="width: 50%; border: none; text-align: right;">9</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. 1915</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. 1945</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>	1. 1850	9	2. 1915		3. 1945	
1. 1850	9						
2. 1915							
3. 1945							

RAPPEL

Pour toutes les QCM qui suivent, vous êtes invité(e) à fournir une seule réponse, c'est-à-dire un des chiffres codant les solutions proposées ou les chiffres 6, 7, 8 ou 9.

**Les absurdités ne sont jamais
à détecter dans les bulles (ou phylactères),
mais dans le texte des questions.**



Deux enseignants (A et B) de **FRANÇAIS** de dernière année de l'enseignement secondaire général discutent de leurs stratégies d'enseignement.
 Dans leur discussion, remplacez les pointillés par le numéro d'un des niveaux de compétences suivants :

1. spécifiques
2. démultiplicatrices
3. stratégiques
4. dynamiques



"L'année est consacrée à la mise en scène et l'interprétation par la classe de trois pièces de théâtre, que l'on choisit ensemble".



"Ils verront donc peu d'auteurs."

(Quest. 1) Selon B, les élèves acquerront peu de compétences du niveau.....".



"Oui, car je veux surtout leur donner le goût du théâtre."

(Quest. 2) A vise des compétences de niveau



"Mais ils ne seront pas tous acteurs. Que feront les autres?"



"Certains mettront en scène, d'autres assureront l'éclairage, d'autres la publicité, d'autres l'enregistrement vidéo, etc."



"Tout cela sont des actes techniques dont la plupart sont peu en rapport avec le français".



"Oui, mais ces compétences techniques (manier des appareils vidéo, rechercher dans l'annuaire à qui vendre un espace publicitaire, rédiger des invitations, ...) seront utilisables telles quelles dans bien d'autres domaines où elles permettront à ces étudiants d'être plus efficaces."

(Quest. 3) A parle ici de compétences"



"Mais un temps fou va être consacré à résoudre des problèmes pratiques comme trouver une salle ad hoc, trouver un financement, faire face aux imprévus, assumer des responsabilités même si on a fait des erreurs".



"Devant ces "mini défis", l'étudiant va engager toute sa personne. Il devra bien connaître (ou alors il les apprendra) ses points forts et ses points faibles, ici au niveau social.

Tout cela ne s'acquiert que dans l'action, dans des situations réelles, en vivant les conséquences de ses actes."

9
ABSURDE

3

6
AUGURE

7
TOUTES

8
MANQUE

(Quest. 4) A parle ici de compétences

(Quest. 5) Dans sa dernière phrase, sur quel mécanisme d'apprentissage le professeur A compte-t-il pour que ces compétences s'installent (soient apprises) ?

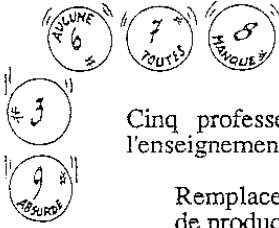
1. Le conditionnement répondant
2. Le conditionnement opérant
3. Le chunking
4. L'apprentissage par des règles

(Quest. 6) La conversation des professeurs A et B est interprétée en termes de compétences spécifiques, démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques, bref en termes du modèle des 4 niveaux de ressources. Pourquoi ce modèle plutôt qu'un autre comme, par exemple, la taxonomie des objectifs cognitifs de BLOOM ou les 8 types d'apprentissages de GAGNE ?

1. Parce que A et B parlent d'objectifs à **long terme**, de compétences dont ils veulent équiper les étudiants **pour la vie**.
2. Parce que la conversation de A et B ne porte **pas** sur les façons d'évaluer les **effets** de la formation (auquel cas il serait pertinent de recourir à la taxonomie de BLOOM).
3. Parce que l'essentiel de la conversation ne porte **pas** sur les **mécanismes** d'apprentissage (auquel cas il serait pertinent de recourir aux catégories de GAGNE).

(Quest. 7) Les deux professeurs n'ont pas fait référence à GAGNE. Ce dernier propose une description des mécanismes d'apprentissage qui intègre des auteurs tels que PAVLOV, SKINNER ou PIAGET. Cette description

1. s'intéresse surtout aux aspects scolaires de l'apprentissage.
2. s'intéresse à l'évaluation des apprentissages.
3. s'intéresse essentiellement aux objectifs pédagogiques.



Cinq professeurs de **MATHEMATIQUES** (C, D, E, F et G) de dernière année de l'enseignement secondaire général parlent de l'enseignement des **probabilités**.

Remplacez chacune des zones en pointillés par le numéro de l'un des 5 facteurs suivants de production de la conduite :

1. DESIRER (MOTIVATION)
2. SAVOIR (COGNITION)
3. SE VOIR (IMAGE DE SOI)
4. DECIDER (CHOIX)
5. AGIR (HABILETE)



"Le plus gros problème des élèves, à mon avis, est un problème de conceptualisation. Par exemple, ils confondent le concept de probabilité conditionnelle avec le concept de probabilité jointe. Il importe de trouver des exemples frappants de l'un et l'autre.

(Quest. 8) Le facteur dont C parle est le facteur



"Mon analyse est différente. Je constate qu'ils sont complètement inconscients de leur propres possibilités : certains sont paralysés et démissionnent de suite à la vue du simple énoncé; d'autres avancent, pleins de confiance, des solutions qui sont des erreurs énormes.

(Quest. 9) D évoque le problème du facteur.....

(Quest. 10) Comment le professeur D pourrait-il essayer d'améliorer la situation des étudiants au point de vue qui le tracasse ?

1. En les entraînant à mesurer leur réalisme (par les degrés de certitude notamment).
2. Par modeling (selon BANDURA), c-à-d l'observation d'autres étudiants, surtout pour "désensibiliser" ceux qui "paniquent".
3. Par façonnage (selon SKINNER), c-à-d un début très facile et une progression vers la difficulté.

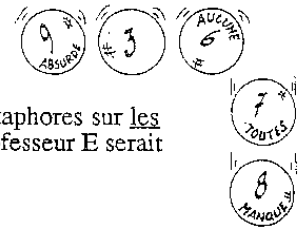


"J'essaye qu'ils lient le concept de probabilité avec des problèmes qu'à mon avis, à leur âge, ils devraient avoir envie de résoudre. Par exemple, calculer des chances à la loterie, ou le jeu de cartes, ou encore la génétique. Alors, j'ai inventé une série d'exemples concrets."



"Je me préoccupe du même facteur que toi mais moi, je leur demande à eux quels problèmes les intéressent."

(Quest. 11) E et F s'intéressent au facteur



(Quest. 12) En ce qui concerne la motivation des étudiants, si l'on utilise les métaphores sur les métiers de l'enseignant où la motivation, est comparée à l'eau, le professeur E serait catégorisé comme :

1. adducteur d'eau.
2. sourcier.

(Quest. 13) et le professeur F comme

1. adducteur d'eau.
2. sourcier.

(Quest. 14) Pour faire aimer la matière (ici les probabilités), les professeurs E et F comptent sur le mécanisme

1. du conditionnement répondant
2. du conditionnement opérant
3. de l'irradiation
4. du chunking



"La plupart des erreurs que font les miens viennent de leur mauvais emploi de la calculette. Ils n'ont aucun systématisme. Tantôt ils introduisent des pourcents (ce qui est désastreux) tantôt des proportions. Ils n'ont pas le réflexe tout simple d'approximer d'abord le résultat avant de le vérifier à la calculette. Or cela doit devenir un automatisme qu'ils exécutent avec aisance, presque un "geste mathématique", une habileté comme l'écriture ou l'exécution dans le bon ordre des gestes lors de la conduite d'une automobile.

(Quest. 15) Pour G, le problème, c'est donc le facteur



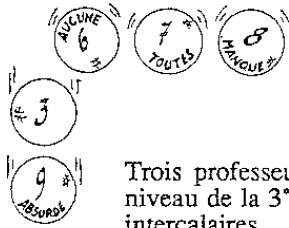
"Une approche intéressante serait de leur permettre de faire des simulations sur ordinateur. J'aurais introduit de grandes séries de données réelles (du passé) et ils devraient par l'étude statistique de certaines d'entre elles, prédire les autres. Mais pour cela il faudrait un ordinateur en classe, avec un système de rétroprojection pour que tous puissent voir l'écran en grand. Malheureusement, ce système n'existe pas à l'école et j'ai suggéré au Directeur des moyens pour l'acquérir.

(Quest. 16) Pour C, le facteur joue donc aussi."

* * *

(Quest. 17) Nous avons interprété la conversation ci-dessus des professeurs de mathématique en termes des 5 facteurs de la taxonomie de BLOOM, parce que ces professeurs discutent

1. de mathématique et les catégories de GAGNE sont incompatibles avec ce contenu.
2. des besoins des apprenants à propos d'un contenu précis.
3. des moyens d'évaluer la capacité des apprenants à propos des probabilités.



Trois professeurs de **SCIENCES** (H, I et J) discutent de leurs méthodes d'enseignement au niveau de la 3^e et de la 4^e années du secondaire. Veuillez chaque fois répondre aux questions intercalaires.



"Pour améliorer la mémorisation des concepts et des principes, je raconte l'histoire de leur découverte. Ainsi, l'Eureka d'Archimède est replacé dans le contexte de la demande du souverain HIERON qui voulait savoir si la couronne qu'on lui avait fabriquée était entièrement en or, et ce sans devoir détruire la couronne."

- (Quest. 18) Le professeur H a tort de surcharger ainsi la mémoire des étudiants qui, d'ailleurs, retiendront moins la loi d'Archimède parce que
1. leur mémoire à court terme (MCT) sera incapable de tout enregistrer.
 2. les éléments historiques et anecdotiques sont souvent faux ou romancés, ce qui diminue leur intérêt.
 3. des étudiants risquent de ne pas distinguer l'essentiel (la loi) de l'accessoire (le contexte historique).
- (Quest. 19) Le professeur H a raison d'ajouter à la loi proprement dite, cible des cours, les éléments historiques parce que
1. les nombreux éléments risquent d'être combinés en un seul par le mécanisme du chunking.
 2. la loi aura été traitée (mentalement) plus profondément par l'esprit des étudiants et sera dès lors mieux retenue.
 3. les concepts et la loi seront enrichis de liens qui les renforceront.



"Comment vérifiez-vous que les étudiants maîtrisent un principe comme la loi d'Archimède ?"

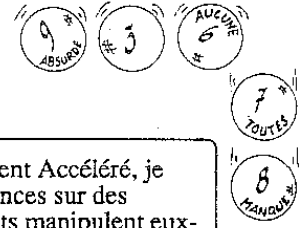


"A leur capacité de m'en réciter l'énoncé à la perfection".



"A leur compréhension de tous les concepts que le principe, inmanquablement, contient".

- (Quest. 20) Le critère du professeur I relève de l'évaluation. Pour mesurer la maîtrise d'un principe, ce critère est
1. non pertinent.
 2. pertinent mais pas suffisant.
 3. suffisant.
- (Quest. 21) Le critère du professeur J relève de l'évaluation. Pour mesurer la maîtrise d'un principe, ce critère est
1. inutile.
 2. nécessaire mais pas suffisant.
 3. nécessaire et suffisant.



I

"Quand je dois enseigner le Mouvement Rectiligne Uniformément Accéléré, je commence par faire faire aux étudiants quelques petites expériences sur des mobiles, par simulation sur des écrans d'ordinateur. Les étudiants manipulent eux-mêmes la vitesse, la distance, la vitesse initiale, et observent."

(Quest. 22) Ce professeur a raison de faire vivre des expériences par ses étudiants parce que

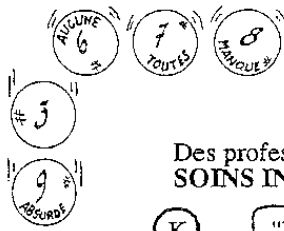
1. les opérations mentales étant des actions intériorisées, il peut être nécessaire de faire exécuter ces actions si l'on craint que certains ne l'aient jamais fait.
2. la conservation de la quantité de mouvement (au sens de PIAGET) n'est pas forcément acquise par des élèves de 3^e ou 4^e secondaire, puisque la conservation du volume (au sens de PIAGET) ne l'est pas chez tous.
3. ces expériences risquent de frapper la mémoire épisodique (et non seulement sémantique) des étudiants, ce qui facilitera la mémorisation.

J

"Certaines matières sont très riches en concepts nouveaux pour les étudiants, par exemple PROTIDES (parmi lesquels on compte les protéines), PROTEINES (constituées d'acides aminés), ACIDES AMINÉS (contenant de l'ADN et de l'ARN), ADN et ARN. J'ai peur qu'ils les confondent. Que faire ?"

(Quest. 23) Il faut enseigner ces différents concepts dans des leçons nettement séparées les unes des autres (de plusieurs semaines dans l'idéal) parce que

1. dans une même leçon elles interféreraient entre elles.
2. les étudiants ont le temps de mémoriser d'une leçon à l'autre.
3. il y a une progression à respecter.



Des professeurs (K, L et M) d'EDUCATION PHYSIQUE, de KINESITHERAPIE et de SOINS INFIRMIERS discutent d'apprentissages moteurs.

- K** "La première manoeuvre qu'il faut, à mon avis, enseigner à des novices du ski, c'est s'arrêter."
- L** "J'adopte le même principe que vous, mais pour les novices du judo à qui j'apprends à tomber."
- M** "Et moi pour les novices du plongeur que j'entraîne à pénétrer dans l'eau de façon parfaitement droite."

(Quest. 24) Le principe évoqué par ces trois enseignants (K, L et M) consiste à faire commencer un apprentissage moteur (chez des novices)

1. par les gestes les plus simples à apprendre.
2. par le début de la séquence, pour mettre en place les liens dans le bon ordre.
3. par les gestes les plus difficiles à apprendre.

- K** "Considérons un plongeur novice qui pénètre dans l'eau avec les jambes pliées et veut se débarrasser de ce défaut. Comment l'aider ?"

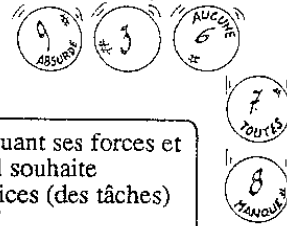
(Quest. 25) Pour ce novice, le feed-back (les stimuli en retour sur ses propres gestes) dont il puisse tirer le meilleur parti (le plus efficace) à l'heure actuelle (en 1990), est visuel : revoir son saut enregistré par vidéo, immédiatement après le plongeon, parce que

1. revoir soi-même est beaucoup plus explicite que d'entendre le compte rendu d'autrui.
2. on peut ralentir l'image à volonté.
3. on peut comparer son plongeon à celui des autres.

- M** "Avez-vous déjà constaté que dans les pays où le football est un sport national, le nombre de jeunes qui s'y adonnent est considérable ?"
- L** "C'est vrai pour à peu près toutes les activités humaines, et on a pu dire "Pour apprendre à chanter, naissez dans un pays où l'on chante. Pour apprendre à danser, vous avez intérêt à naître à Rio de Janeiro."

(Quest. 26) Ces deux enseignants font allusion à un principe d'apprentissage décrit par BANDURA appelé "modeling" (et pas modelage) qui consiste à

1. augmenter progressivement les exigences.
2. souffler d'une façon dégressive.
3. internaliser progressivement la confirmation.



K

"J'envisage de donner à chacun de mes étudiants une fiche indiquant ses forces et ses faiblesses pour qu'il puisse décider lui-même quels aspects il souhaite améliorer. Bref, fixer lui-même le niveau de difficulté des exercices (des tâches) auxquels il s'attaque. Je me demande quel niveau ils choisiront."

(Quest 27) Selon ATKINSON, il y a beaucoup de chances pour que les étudiants s'attaquent aux tâches

1. les plus difficiles.
2. de difficultés moyennes.
3. les plus faciles.

M

"Mon but est fréquemment d'installer chez les apprenants l'apprentissage d'un automatisme moteur c'est-à-dire de mouvements exécutés en succession parfaite. Quel mécanisme contribue à l'installation de tels apprentissages ?"

(Quest 28) Ce mécanisme est

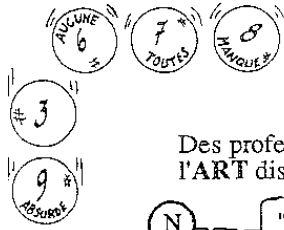
1. la suppression progressive du soufflage externe.
2. l'interprétation des stimuli en retour qui indiquent la qualité du geste.
3. l'observation d'autrui.

K

"Je suis entraîneur d'une équipe de football. Durant la mi-temps des matches, je donne à mon équipe des conseils sous forme de slogans lapidaires tels que "ouvrir par les ailes, se débarrasser très vite de la balle, attaquer le porteur du ballon" pour que mes joueurs se les répètent une fois sur le terrain."

(Quest 29) Cette méthode est destinée à faire fonctionner chez les joueurs,

1. leur mémoire à long terme (enrichir leur réseau conceptuel)
2. leur mémoire épisodique (créer chez eux des images mentales)
3. leur superviseur (qui pratiquera un soufflage interne)



Des professeurs (N, O, P, Q) d'HISTOIRE, de LANGUES ANCIENNES et d'initiation à l'ART discutent entre eux.

- N** "Avant d'introduire un nouvel auteur latin, je ne manque jamais de rappeler le contexte social, culturel et historique de son époque."
- O** "J'ai aussi remarqué que quand, avant de présenter une peinture célèbre à mes élèves, je leur en signale le titre (par exemple GUERNICA) et son contexte (par exemple la guerre civile espagnole), les étudiants y découvrent beaucoup plus d'éléments que si je tais le titre et le contexte."

(Quest. 30) Ces deux professeurs font allusion au principe d'AUSUBEL selon lequel

1. des advance organisers orientent l'attention sur les points essentiels d'un exposé.
2. des concepts englobant (subsuming) aident à intégrer des concepts plus particuliers : les détails viennent s'insérer dans le plan général.
3. nous intégrons le nouveau grâce à ce que nous connaissons déjà, tout le problème de savoir A QUOI intégrer le nouveau.

- N** "Dans mon cours de latin, je fournis aux étudiants les règles de grammaire, puis je les mets en présence de textes où ces règles doivent être mises en application pour comprendre et traduire (version)."
- O** "Je fais la même chose avec les caractéristiques des courants artistiques en peinture, par exemple les primitifs flamands ou la renaissance italienne. Je présente ensuite aux élèves des tableaux (peintures) où ils doivent retrouver les caractéristiques que je leur ai annoncées."
- P** "Vous pourriez envisager de procéder autrement : exposer les étudiants à une série de cas particuliers et leur demander de trouver eux-mêmes ces caractéristiques communes et de formuler eux-mêmes les règles générales."

(Quest. 31) Dans leur dernière intervention, les professeurs N et O décrivent une stratégie visant à réaliser chez les élèves des apprentissages du niveau (en termes de GAGNE) :

1. liens déclencheurs (A1).
2. chaînes verbales (A4).
3. principes (A7).
4. résolution de problèmes (A8).

(Quest. 32) Le professeur P décrit une stratégie visant à réaliser chez les élèves des apprentissages du niveau (en termes de GAGNE) :

1. liens déclencheurs (A1).
2. chaînes verbales (A4).
3. principes (A7).
4. résolution de problèmes (A8).

N

"Un des problèmes qu'ont mes étudiants concerne les empereurs romains. Ils connaissent leur nom, même dans l'ordre correct (chronologique de leur règne), mais se trompent quant à ce qu'ils ont fait ou ce qui s'est passé à l'époque de chacun."

O

"C'est la même chose pour mes élèves en ce qui concerne les peintres : ils connaissent leur nom, mais font des erreurs sur certaines de leurs caractéristiques, comme attribuer la nationalité italienne à Picasso ou à Dali."

9
ABSURDE

3

6
AUCUNE

7
TOUTS

8
TANQUE

(Quest. 33) Le problème d'apprentissage que N et O décrivent dans leur dernière intervention est un problème d'un niveau bien identifié par GAGNE :

1. App. 4 Chaîne verbale.
2. App. 6 Concepts.
3. App. 7 Principes."

Q

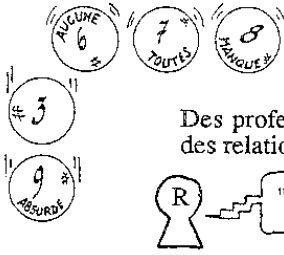
"Une tactique possible pour améliorer leur apprentissage serait qu'ils puissent associer ces personnages à des séquences frappantes, par exemple un film sur Picasso ou sur Dali, une anecdote sur Trajan. Pour Marc-Antoine, c'est assez facile grâce à des films célèbres où ils peuvent même l'associer soit à Richard Burton, soit à Marlon Brando."

(Quest. 34) Le professeur Q recommande donc de viser, chez les apprenants,

1. les sur-classes (ou grandes catégories) de leur mémoire sémantique.
2. leur mémoire épisodique (images mentales et anecdotes).
3. leur superviseur (soufflage interne).

(Quest. 35) Les moyens mnémotechniques, qui sont essentiellement des chaînes A4 (en termes de GAGNE),

1. peuvent (pour être efficaces) être grossiers, voire humoristiques.
2. portent en eux des possibilités d'erreurs.
3. peuvent varier d'un élève à l'autre



Des professeurs (R, S, T) des **SCIENCES SOCIALES ET ECONOMIQUES** discutent des relations professeurs-élèves.

R "J'essaye toujours de connaître le nom de mes étudiants le plus vite possible."

(Quest. 36) Ce principe est recommandable. Il a l'avantage :

1. de tenter de savoir ce qui risque d'intéresser chacun.
2. de leur montrer que le professeur s'intéresse à eux en tant que personne, et donc connaît leur nom et leur prénom, au moins.
3. de pouvoir parler des élèves avec ses collègues.

(Quest. 37) Pour connaître le plus vite possible les noms des étudiants, un bon moyen consiste à

1. consulter les registres au secrétariat de l'école, puis interroger les collègues.
2. se familiariser aux noms à l'aide de photos quand elles existent, sinon en faire.
3. s'exercer à appeler chacun par son nom et, éventuellement son prénom.

S "Une fois, je suis entré dans la classe. Les élèves faisaient volontairement "chambard". Je leur ai demandé de cesser, mais sans succès."

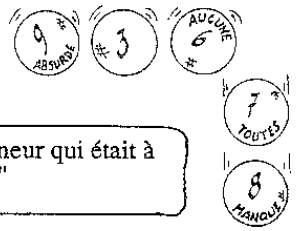
(Quest. 38) Une bonne réaction de S aurait consisté à

1. faire semblant d'ignorer le chambard.
2. donner cours en parlant tellement bas que les étudiants doivent se taire s'ils veulent entendre le professeur.
3. donner le cours par écrit au tableau, ce qui n'est pas influencé par le bruit;
4. infliger une punition collective.
5. en punir 1, 2 ou 3 au hasard.

T "Quand on se renseigne auprès des collègues sur les étudiants, il faut se méfier du mécanisme appelé "effet oedipien de la prédiction" ou "réalisation automatique".

(Quest. 39) Des recherches ont montré que lorsque des prédictions sont communiquées aux professeurs,

1. les professeurs agissent de telle sorte qu'ils augmentent les chances que les prédictions se réalisent.
2. les enseignants parviennent à faire mentir (en bien) les prédictions défavorables."



"J'ai fini par repérer dans un groupe-classe du secondaire un meneur qui était à l'origine des fréquents chambards gênants. Je ne vais pas réagir."

(Quest. 40) Au contraire, R devrait réagir vis-à-vis des meneurs en

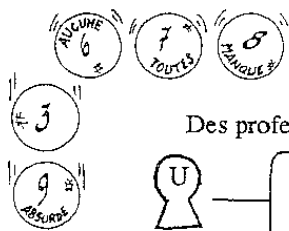
1. le (la) punissant avec une très grande sévérité.
2. le (la) ridiculisant, pour diminuer son prestige auprès de ses condisciples.
3. le (la) menaçant d'une punition et d'escalade progressive dans la répression.
4. essayant de le (la) valoriser pour une activité "compatible" avec le cours."



"Il arrive que des étudiants confient à un professeur un problème grave : envie de se suicider, conflits violents avec les parents, prise de drogue, crainte d'être enceinte, ... Comment réagir ?"

(Quest. 41) Une réaction adéquate de l'enseignant(e) au problème décrit par S serait

1. d'en référer immédiatement et dans tous les cas à la direction sans rien dire à l'étudiant.
2. de refuser que l'étudiant vous fasse part de ses affaires privées.
3. de tenter de résoudre le problème seul car si l'étudiant en parle à un professeur c'est parce qu'il ne veut en parler à personne d'autre.



Des professeurs (U, V, W) de **LANGUES MODERNES** discutent entre eux.

U : "Afin de ne pas laisser s'installer la moindre mauvaise habitude de prononciation, quand un(e) élève (francophone) parle en anglais, je l'arrête dès la moindre erreur et je lui retire un point."

V : "Et quand il (elle) fait plusieurs erreurs dans sa phrase ?"

U : "Je l'arrête autant de fois qu'il faut et il (elle) recommence."

V : "Mais alors, il (elle) doit avoir peu de points ?"

U : "Cela ne dépend que de lui (d'elle) ! C'est vrai que, durant la première année, les notes au bulletin sont en général désastreuses pour mon cours."

(Quest. 42) La tactique du professeur U est en contradiction avec un des principes de progressivité du conditionnement opérant (SKINNER) :

1. le façonnage ou shaping.
2. le soufflage dégressif.
3. l'internalisation progressive de la confirmation.
4. la progression vers la spontanéité.

W : "En langue étrangère, j'essaie que mes étudiants aient entendu une série d'expressions, qu'ils les répètent systématiquement, puis qu'ils s'habituent à les produire avec de moins en moins de "modèle", pour finir par les utiliser même quand ils ne viennent pas de les entendre."

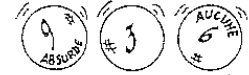
(Quest. 43) Le (les) principe(s) de conditionnement opérant appliqué(s) ici est (sont) :

1. le façonnage ou shaping.
2. le soufflage dégressif et la progression vers la spontanéité.
3. l'internalisation progressive de la confirmation.

W : "Toutes les langues ont leurs particularismes dans la prononciation. Moi qui donne cours de français langue étrangère, j'ai constaté que beaucoup d'étudiants étrangers ne savent pas si TRANQUILLE se prononce comme VILLE ou comme FILLE. Alors, je leur ai enseigné la phrase : "Il faut laisser les QUILLES TRANQUILLES" où l'opposition sonore ("quille" se prononce comme "fille" et "tranquille" comme "ville") les frappe."

(Quest. 44) Le professeur W s'attaque à un problème d'apprentissage identifié par GAGNE comme :

1. App. 1 Liens déclencheurs.
2. App. 6 Concept.
3. App. 7 Principes.
4. App. 8 Résolution de problème.



"Je m'attaque au même problème que vous. Une des difficultés les plus fréquentes de mes étudiants en néerlandais est le genre des mots et l'usage de l'article (de ou het), aussi je ne manque pas de leur signaler que les diminutifs en "je" sont neutres (même meisje !)."



(Quest. 45) Ce qu'a fait le professeur U, c'est

1. remplacer une série d'App1 (déclencheurs) par un seul A8 (Résol. probl.).
2. remplacer une série d'App3 (chaînes motr.) par un seul App4 (chaînes verbales).
3. remplacer une série d'App6 (concept) par un seul App8 (Résol. probl.).
4. remplacer une série d'App5 (Discrimin. multiple) par un seul App7 (Règle-principe).



"J'ai déjà eu l'impression que des étudiants qui connaissaient leur vocabulaire d'une façon imparfaite le soir le connaissaient mieux le lendemain matin, alors qu'ils n'avaient que dormi."

(Quest. 46) Cette constatation du professeur V est plausible car, durant le sommeil

1. on apprend du nouveau.
2. les anciennes connaissances se rafraîchissent.
3. les nouveaux apprentissages "prennent leur place" dans l'ensemble.

(Quest. 47) Si on se réfère à la courbe de l'oubli (petite bosse vers le haut puis S majuscule inversé), on constate que, si on pratique une mesure d'un apprentissage, après un certain temps, on constate que celui-ci

1. est amélioré (légèrement).
2. est dégradé.
3. est maintenu.



En conseil de classe, les professeurs discutent des **méthodes d'évaluation**, notamment des QCM (questions à choix multiple). Trois professeurs (X, Y et Z) prennent la parole.



"J'ai constaté que la plupart de mes collègues, quand ils recourent aux QCM, posent surtout des questions de détail parce que, à propos de celles-ci, il n'y a pas de contestation possible quant à l'exactitude de la réponse."



"Quand ils savent qu'ils vont être interrogés par QCM, les étudiants changent leur façon d'étudier, consacrant beaucoup plus de temps aux détails qu'à des synthèses ou à la façon de s'exprimer."



"L'utilisation de solutions générales implicites (SGI) dans les QCM corrige un peu le défaut dénoncé par X (et ses conséquences signalées par Y) en exigeant une plus grande compréhension de la matière en profondeur."

- (Question 48) Qui a raison ?
1. X
 2. Y
 3. Z

(Question 49) L'ennui avec les degrés de certitude (même quand le barème de points est calculé selon la théorie des décisions), c'est que l'étudiant est encore plus invité à "bluffer" puisque

1. il peut mentir sur le degré de sa certitude.
2. rien ne l'empêche de se surestimer.
3. rien ne l'empêche de se sous-estimer.

(Question 50) Quand un étudiant dit, au moyen de degrés de certitude, ce qu'il sait de ce qu'il sait, le professeur dispose automatiquement d'une information plus précise et plus fiable de la compétence de cet étudiant parce que

1. le professeur dispose du double de données à chaque fois (1 réponse + 1 degré de certitude).
2. la majorité des étudiants est capable de s'estimer avec réalisme.
3. même s'ils se trompent lors de leur auto-estimation, le système de notation avantage le fait de dire la vérité.

Solutions Correctes pour les QCM SGI du chapitre 9

p. 4	Q1	1
	Q2	4
	Q3	2
p. 5	Q4	3
	Q5	2
	Q6	7 (TOUTES)
	Q7	6 (AUCUNE)
p. 6	Q8	2
	Q9	3
	Q10	7 (TOUTES)
	Q11	1
p. 7	Q12	1
	Q13	2
	Q14	1
	Q15	5
	Q16	6 (AUCUN)
	Q17	9 (ABSURDITE)
p. 8	Q18	9 (ABSURDITE)
	Q19	7 (TOUTES)
	Q20	2
	Q21	2
p. 9	Q22	7 (TOUTES)
	Q23	9 (ABSURDITE)
p. 10	Q24	6 (AUCUNE : par la fin !)
	Q25	9 (ABSURDITE)
	Q26	6 (AUCUNE°)

p. 11	Q27	8 (MANQUE)
	Q28	7 (TOUTES)
	Q29	3
p. 12	Q30	7 (TOUTES)
	Q31	3
	Q32	4
p. 13	Q33	1
	Q34	2
	Q35	7 (TOUTES)
p. 14	Q36	7 (TOUTES)
	Q37	7 (TOUTES)
	Q38	6 (AUCUNE)
	Q39	8 (MANQUE)
p. 15	Q40	8 (MANQUE)
	Q41	6 (AUCUNE)
p. 16	Q42	1
	Q43	2
	Q44	6 (AUCUNE : app5)
p. 17	Q45	4
	Q46	3
	Q47	8 (MANQUE : combien de temps ?)
p. 18	Q48	7 (TOUTES)
	Q49	9 (ABSURDITE)
	Q50	9 (ABSURDITE : l'étudiant peut ne pas être réaliste !)

A.

F. Degrés de certitude

CONSIGNES CONCERNANT LES DEGRES DE CERTITUDE

L'étudiant reçoit est invité, sans y être obligé, à accompagner chaque réponse d'un des degrés de certitude suivants : 0% 20% 40% 60% 80% 100% qui estiment le pourcentage de chances que l'étudiant attribue à chacune de ses réponses, ce % variant d'une question à l'autre.

En cas de réponse où la certitude a été « oubliée » (les autres réponses étant, elles, accompagnées d'un degré de certitude), la certitude par défaut est fixée à 60%.

Barème de notation :

Le score classique (sur 20) est calculé comme suit :

par Réponse correcte (RC), + 1 point

par Réponse Incorrecte (RI) ou Omission (OM) : - 0,25 point

Ce total est ramené sur 20 par règle de 3.

On calcule

-la Confiance, c-à-d la Certitude Moyenne (le % moyen) accompagnant les Réponses Correctes (CMRC),

-l'Imprudence, c-à-d la Certitude Moyenne (le % moyen) accompagnant les Réponses Incorrectes (CMRI).

Si l'étudiant a utilisé les degrés de certitude et si le taux d'**omissions** ou de certitudes 0 (ajoutés l'un à l'autre) est **inférieur à 20%** des questions, alors, on ajoute alors au score classique d'éventuels points de "métacognition" (il n'y a jamais de retrait de points) selon le barème suivant :

si la Confiance > 50%, alors + 0,5 Point de CONFIANCE

>60%, alors +1

>70%, alors +1,5.

si l'Imprudence < 50%, alors + 0,5 Point de PRUDENCE

<45%, alors +1 point

<40%, alors +1,5

Si l'étudiant a répondu à toutes les questions et n'a AUCUNE erreur, il est impossible de calculer l'imprudence. Dès lors, les tarifs pour Confiance sont doublés.