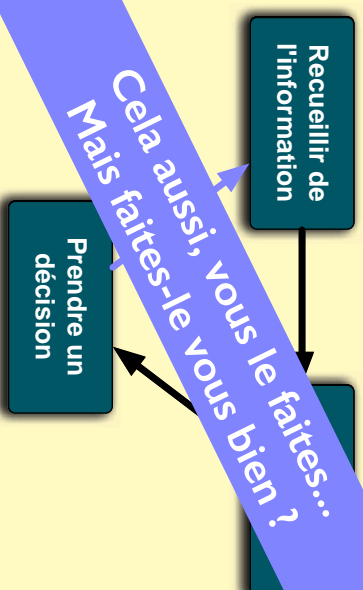


Avez-vous déjà été évalué ?

L'évaluation des étudiants

Paris, 16 octobre 2014
Pascal Detroz, IFRES-ULg

Définir l'évaluation



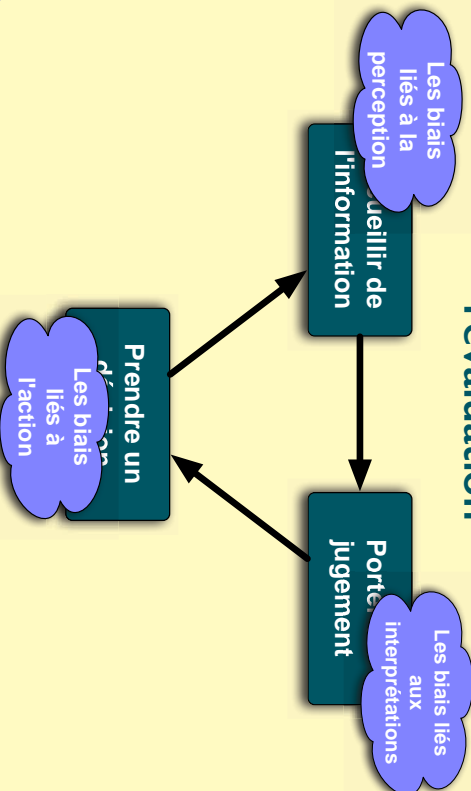
Stufflebeam, 1981

I. La Problématique

Biais liés à nos perceptions

Count how many times
the players wearing
white pass the ball

Biais susceptibles d'affecter l'évaluation



Biais liés à l'action



Biais liés aux interprétations

- Mis en évidence par la psychologie sociale
- Exemple : l'égotisme implicite. Nous accordons plus d'importance et nous ressentons plus d'attraction pour les personnes, les lieux et les activités qui contiennent les lettres de notre nom et les chiffres de notre date de naissance (Kooole et al., 2001 ; Palhal et al., 2002 et 2011 ; Jones et al.s 2004).

Exemple : The Totalitarian Ego (Greenwald, 1980). Le besoin d'un concept de soi stable est si intense qu'il agit comme un dictateur qui contrôle l'information et réécrit l'histoire à son avantage personnel.

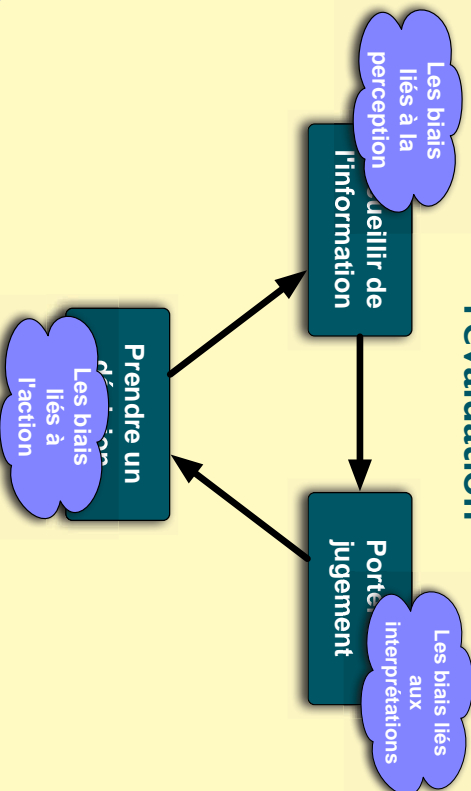
Des biais dans nos évaluations

Cinq types de méthode quasi expérimentale

- ◆ Un même jeu de copies corrigées plusieurs fois par un même correcteur sans qu'il ne s'en rende compte
- ◆ Un même jeu de copies corrigées par plusieurs correcteurs différents
- ◆ Une même copie est placée dans un ensemble de copies dans des positions différentes
- ◆ Une même copie est placée dans un ensemble de copies dont les valeurs sont plus ou moins dispersées largement
- ◆ Une même copie est corrigée par plusieurs groupes de correcteurs auxquels on fournit des informations complémentaires différentes sur l'élève

Quelques résultats exemplifiant l'ampleur des biais

Biais susceptibles d'affecter l'évaluation



Des biais dans NOS évaluations ?

Résultats de recherche :

- **La qualité formelle des copies**
- Le caractère audible des enregistrements
- L'orthographe et la grammaire
- La lisibilité du texte (Style)
- La longueur du texte
- Texte manuscrit VS texte dactylographié

Des biais dans NOS évaluations ?

- Nous sommes des enseignants universitaires !
Nous savons évaluer !

Agazzi (1967). Pour six domaines, si correcteurs notent une série d'examen (sur 20).

Le seuil de réussite est à 10. voici les résultats :

| | 6 notes insuffisantes | Avis discordant | 6 notes suffisantes |
|-----------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|
| Version latine | 40 % | 50 % | 10 % |
| Composition Française | 21 % | 70 % | 0 % |
| Anglais | 37 % | 47 % | 16 % |
| Mathématique | 44 % | 36 % | 20 % |
| Philosophie | 9 % | 81 % | 10 % |
| Physique | 37 % | 50 % | 13 % |

Des biais dans NOS évaluations ?

Résultats de recherche :

- La fidélité inter-correcteurs
- Le genre de l'évalué
- L'attractivité du prénom
- L'ethnie de l'étudiant
- **L'effet de halo sur l'origine sociale des étudiants**

Des biais dans MES évaluations ?

- Cela doit être vrai pour mes collègues !
Mais pas pour moi !

La majorité des gens surévaluent leurs aptitudes générales, particulièrement leurs habilités mentales et sociales (Pajares et Kranzler, 1995; Regan et al., 1995 ; Alicke et Govorun, 2005)

Les individus les moins compétents pour une tâche sont ceux qui se surestiment le plus (Paulus et al. 2003)

Informés de ce biais, la majorité des participants se considèrent moins portés que les autres à en subir les effets (Van Boven et al., 2003)

Des biais dans NOS évaluations ?

Résultats de recherche :

- **L'effet de contraste ou de contexte**
- La fidélité intra-correcteur
- L'expérience du correcteur
- La personnalité du correcteur
- L'état transitoire du correcteur
- Le profil du correcteur

Des biais dans NOS évaluations ?

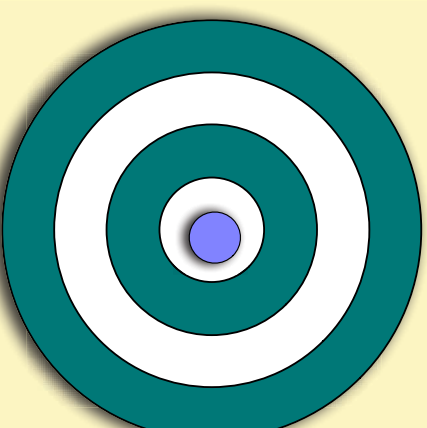
Résultats de recherche :

- L'effet de stéréotypie ou d'inertie
- **La distribution forcée (loi de posthumus)**

Conclusions provisoires

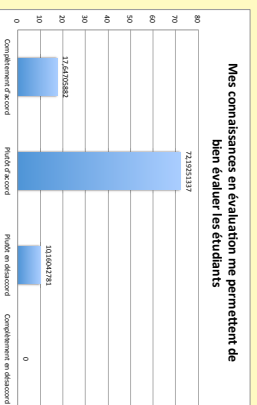
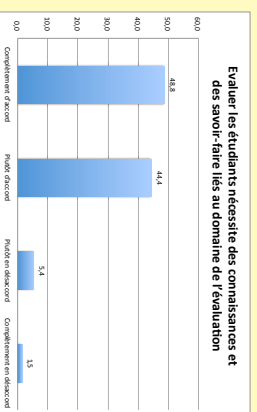
- Evaluer à l'Université est quelque chose de complexe qui doit être pris au sérieux et nécessite une compétence scientifique (docimologique) forte. Contrairement à notre intuition, nous sommes des évaluateurs très subjectifs. Surtout quand nous sommes engagés d'un point de vue émotionnel, ce qui est le cas quand nous évaluons nos propres enseignements.
- Nous avons besoin d'outils et de méthodes !

La mesure physique



Est-on conscient de nos lacunes

- L'exemple issu de la pédagogie universitaire

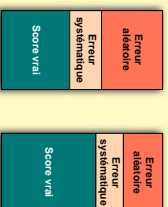


Dans notre échantillon, aucun des enseignants universitaires n'avait suivi de formation à l'évaluation

2. Le problème de la mesure

Une autre représentation

- Le score observé (par exemple à lors de l'évaluation des enseignements par les étudiants) est toujours la somme d'un score vrai et d'une erreur de mesure
- Cette erreur peut être systématique ou aléatoire
- Le but de l'évaluateur est de diminuer la part d'erreur de mesure et d'augmenter la part du score vrai



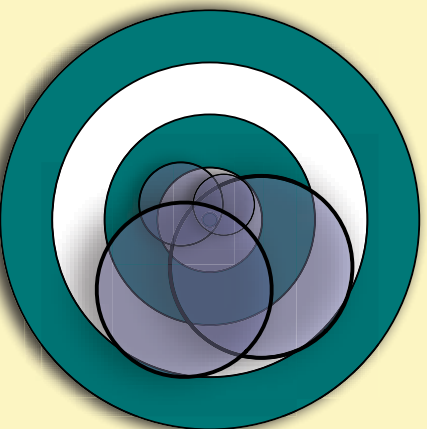
En route vers la qualité : le concept de validité

(AERA, APA, NCME, 1999)

En conséquence, l'approche de la validité respecte aujourd'hui un certain nombre de principes:

- La validité n'est pas une propriété du test.
- Un test ne peut pas être valide ou invalide.
- Ce que nous cherchons à évaluer sont les inférences réalisées à partir des résultats d'un test.
- La validité n'est pas une affaire de tout ou de rien.
- La validité d'un test doit être évaluée au regard des objectifs spécifiques du test.
- L'étude de la validité implique l'analyse de multiples types de preuves.
- L'étude de la validité n'a pas de fin, c'est un processus ouvert.

La mesure en Sciences Humaines



Une nécessaire triangulation

En route vers la qualité : le concept de validité

(AERA, APA, NCME, 1999)

- En 1999, nouveaux standards de l'APA, l'AERA et NCME.
Définition : la validité réfère au degré avec lequel les preuves et la théorie soutiennent les scores d'un test et leur interprétation.

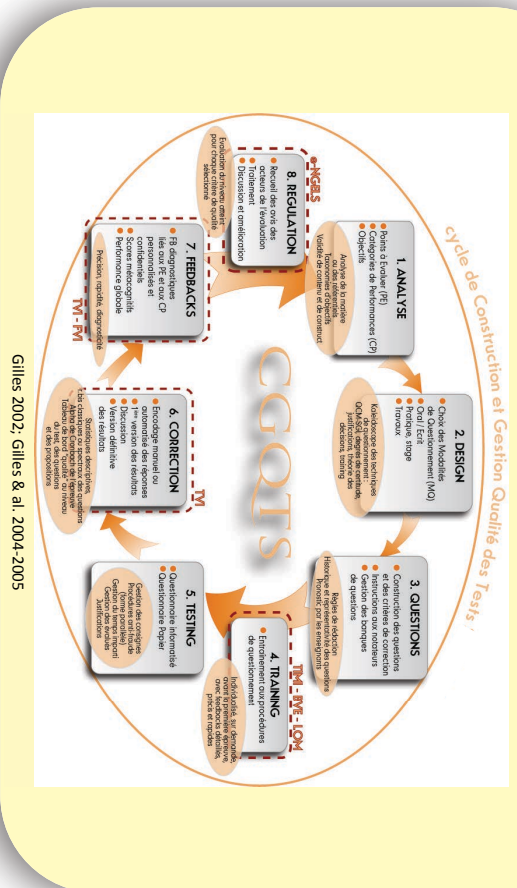
La validité est un concept unifié

Cinq « sources de preuves » de la validité:

1. Contenu du test
2. Processus de réponse
3. Structure interne
4. Relations à d'autres variables
5. Conséquences du test

L'analyse de la validité consiste en un processus d'enquête menant à un argumentaire axé sur ces 5 sources de preuves.

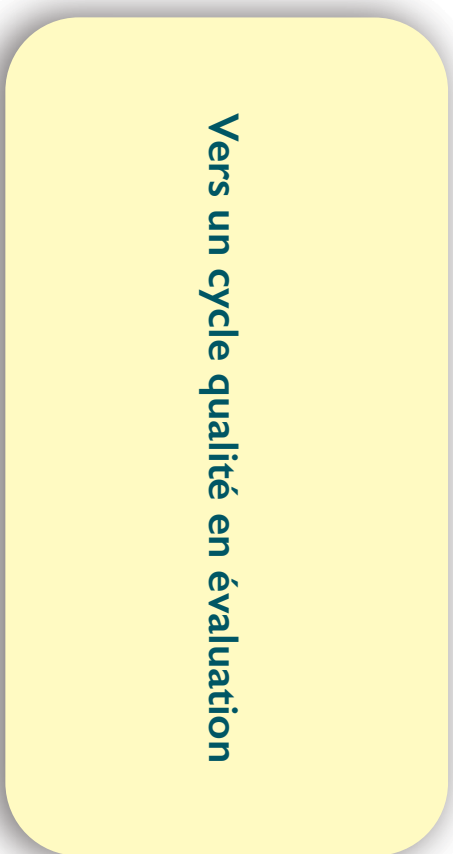
Le Cycle de Construction et Gestion Qualité des Tests



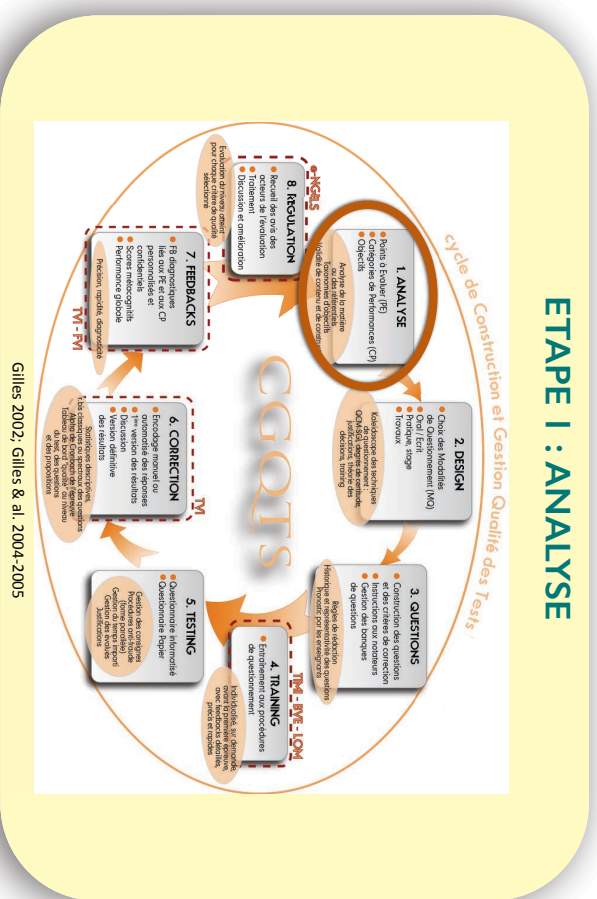
Création d'une table de spécification

| | |
|---|--|
| <p>Pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluer réellement les objectifs d'apprentissage visés par le cours ou le programme de formation en cas d'épreuves intégrées. • Renforcer la validité de contenu et de process. | <p>Comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister les points de matière qui ont été abordés au cours. • Mettre en évidence des points essentiels qui devront être évalués. • Lister les catégories de performances qui sont visées par l'évaluation. • En déduire les objectifs d'apprentissage/d'évaluation en croisant, lorsque c'est pertinent, les points de matière et les catégories de performance. |
|---|--|

Vers un cycle qualité en évaluation



ETAPE I : ANALYSE



Définition des formats et options de questionnement

Typologie de formats de questionnement

| Questions fermées | Questions ouvertes |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Questions à choix multiple Questions « vrai-faux » Questions d'appariement ... | <ul style="list-style-type: none"> Questions à réponse brève Questions à réponse longue Questions demandant une performance ECOS ... |

+ Le choix d'options de questionnement

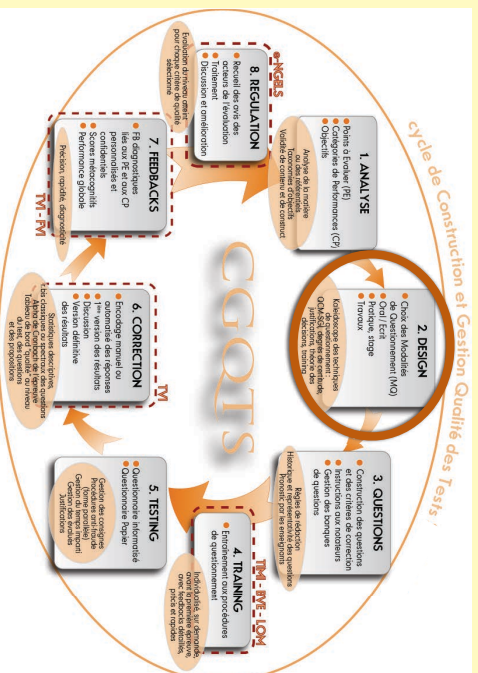
Le format est considéré comme adéquat en fonction

- des objectifs du test
- de ses conditions d'application.

Principaux avantages et inconvénients des questions ouvertes

| | |
|---|---|
| <p>😊</p> <ul style="list-style-type: none"> Permettent l'évaluation de performances complexes => validité de construit Permettent d'évaluer les objectifs d'expression Sollicitations plus proches de celles de la vie quotidienne => authenticité | <p>😞</p> <ul style="list-style-type: none"> En général, peu de questions pour éviter d'augmenter le temps de correction => mauvaise validité de contenu Biais concordance intra et inter-correcteurs (mauvaise fidélité) |
|---|---|

ETAPE 2 : Design



Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

Principaux avantages et inconvénients des questions fermées

| | |
|--|---|
| <p>😊</p> <ul style="list-style-type: none"> Automatisation des corrections => augmentation du nombre de questions => plus de validité de contenu Pas de problèmes de concordances intra et inter-correcteurs => augmentation de la fidélité Automatisation => praticabilité | <p>😞</p> <ul style="list-style-type: none"> Piège des questions portant sur des détails Limitations du nombre de processus mentaux => parfois reconnaissance Contraction du champ cognitif Mauvaise presse auprès des enseignants et des étudiants |
|--|---|

Et la table de spécification dans tout cela ?

| 0. Utilisation du PC | Connaissance | Compréhension | Application | Analyse |
|---|--------------|---------------|-------------|------------|
| Systèmes | QCM-SGI-LF | QCM-SGI-LF | TTC-LO | QCM-SGI-LF |
| Systèmes d'exploitation | | | | TPras |
| SSBD | | | | TTC-LO |
| Langages de programmation | | | | |
| Fichiers & dossiers | | | | |
| Paramètres & configuration | | | | |
| Applications | QCM-SGI-LF | QCM-SGI-LF | TTC-LO | QCM-SGI-LF |
| Bureautique : traitement de texte, tableur, présentation, ... | | | | TPras |
| Gestion : comptabilité, gestion de stock, gestion des ventes, ... | | | | TTC-LO |
| Traitement de texte | | | | |
| Présentation | | | | |

Principaux avantages et inconvénients des évaluations de performances complexes

| 😊 | 😞 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Les avantages de cette modalité sont sa capacité à évaluer des objectifs d'apprentissages de très haut niveau (et leur intégration), ainsi que la capacité à agir. Le processus et le produit peuvent être évalués. | <ul style="list-style-type: none"> Difficulté à créer de telles épreuves le temps nécessaire pour les étudiants le temps nécessaire pour la correction le transfert à d'autres tâches. |

De l'outil à l'instrument

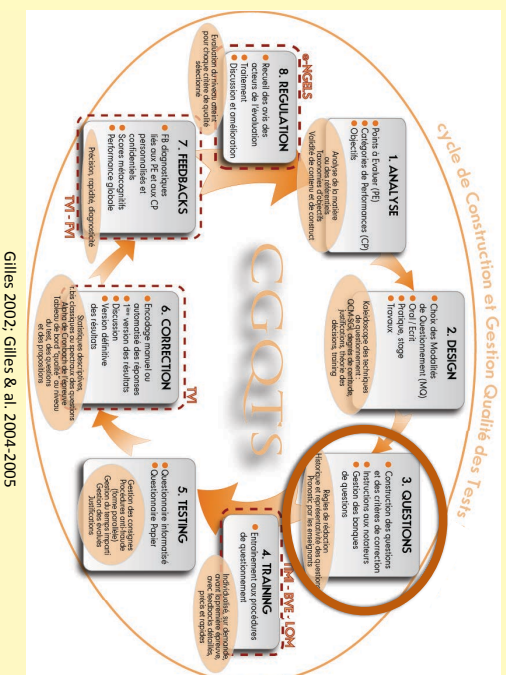
Quels outils pour quel format ?

| Questions fermées | Questions ouvertes |
|-------------------|--------------------|
| | |

Et la table de spécification dans tout cela ?

| Programme de formation | Compétence | Indicateur | QCM | QROL | Simulation | Performance |
|--|------------|------------|-----|------|------------|-------------|
| Programme de formation : ... Objectifs de formation : ... Compétences : ... Indicateurs : ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

ETAPE 3 : Questions

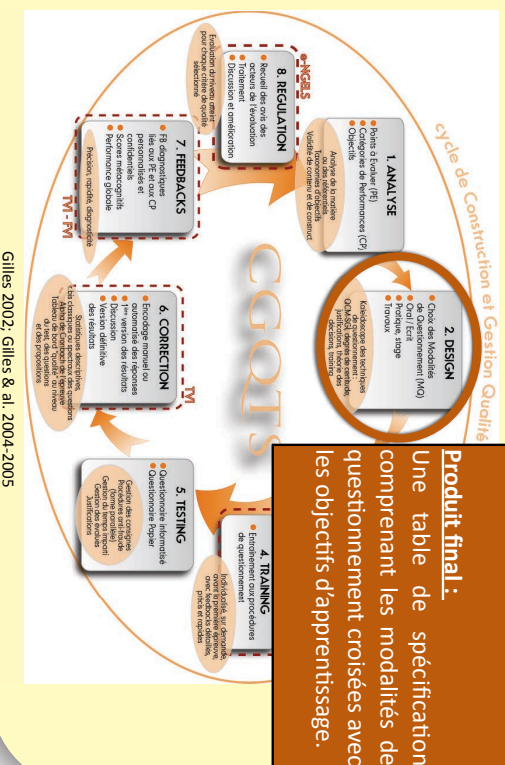


Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

Création des questions en référence à la table de spécification

| La propédeutique génitale femelle des ruminants (GMV 1) | | | |
|--|----------|--------------|---------------------------|
| Librairie | Module | Connaissance | Compréhension Application |
| Notions de fertilité et de la fécondité. | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Notions de périodes d'attente, de reproduction et de gestation. | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Les examens UCOI-régional. | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| La palpation rectale. | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Champs d'application et paramètres propédeutiques | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Le examen vaginal. | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Méthodologie et symptômes | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Méthodologie et évolution | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Les examens complémentaires | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Nature et champs d'application | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| La détection de l'oestrus chez les ruminants (GMV 1) | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Condiétriques physiologiques, anatomiques et comportementales de l'oestrus | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Impact de la détection sur la fertilité et la fécondité | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| Effets de différents facteurs sur le comportement sexuel | Module 1 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 2 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |
| | Module 3 | QCM+SG16789 | QCM+SG16789 |

ETAPE 2 : Design



Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

Création des questions en référence à la table de spécification

- Le enjeu principal est : cet item évalue-t-il avec validité au moins un des objectifs d'apprentissage les plus importants référencés dans la table de spécification ?
- Le enjeu est également de construire une banque de questions pérenne.
- Différents critères d'analyse formelle s'appliquent aux différentes modalités de questionnement.

Des critères formels à respecter pour les QCM

Six règles de rédaction sur la forme

- Respecter la consigne
- Proposer des phrases syntaxiquement correctes.
- Eviter les termes vagues.
- Eviter les négations.
- Séparer informations et questions.
- Regrouper dans l'amorce les éléments communs aux solutions proposées.

Des critères formels à respecter pour les QCM

Trois règles concernant l'adéquation aux objectifs

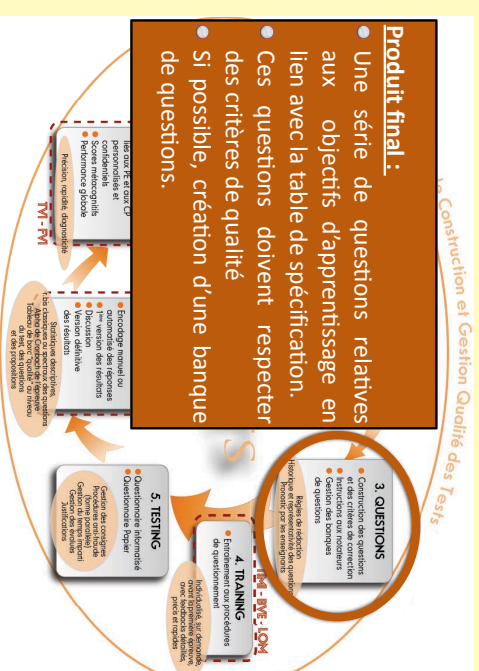
- Respecter l'objectif.
- Coller à l'objectif.
- Ne pas perturber les apprentissages.

Trois règles concernant la valeur diagnostique de la réponse

- Révéler le processus mental.
- Indiquer l'erreur commise.
- Préciser sur quelle partie de l'énoncé porte la question.

ETAPE 3 : Questions

Construction et Gestion Qualité des Tests



Des critères formels à respecter pour les QCM

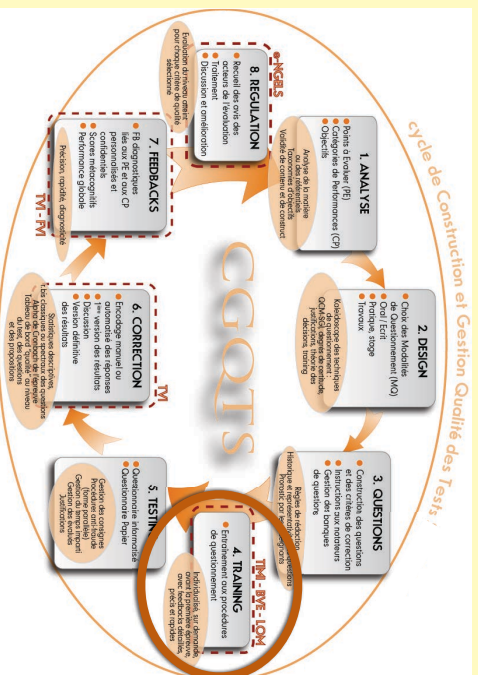
Huit règles de rédaction des solutions proposées

- Indépendance syntaxique des solutions.
- Indépendance sémantique des solutions.
- Egalité des mots communs à la solution et à l'amorce.
- Egalité de vraisemblance des solutions.
- Même longueur pour toutes les solutions.
- Même complexité de toutes les solutions.
- Même degré de généralité.
- Même degré de technicité.

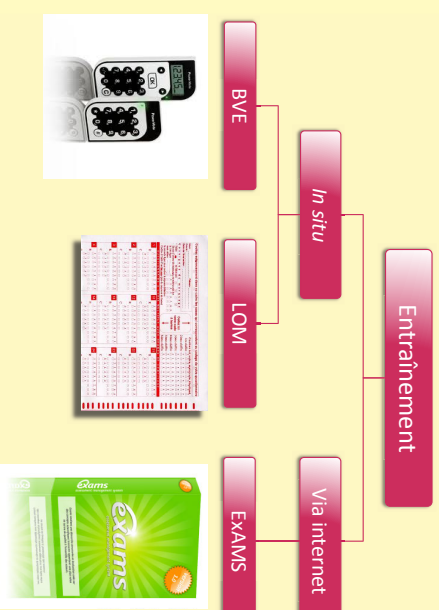
Entraîner les étudiants

- Dans le but d'évaluer au mieux les performances des étudiants (et éviter les biais dans la mesure récoltée), il est nécessaire de donner suffisamment d'informations (voire de formations) sur la manière dont ils vont être évalués.
- Leur communiquer les informations sur le test (quand, comment, avec quelles modalités d'évaluation, sous quelles conditions...).
- Expliquer ce que comprend le test et sur quoi il se concentre particulièrement.
- Donner l'opportunité aux étudiants de s'entraîner à fournir les performances attendues.
- Gérer l'anxiété des étudiants.
- Leur donner certaines compétences pour gérer les modalités de testing.

ETAPE 4 : Entraînement



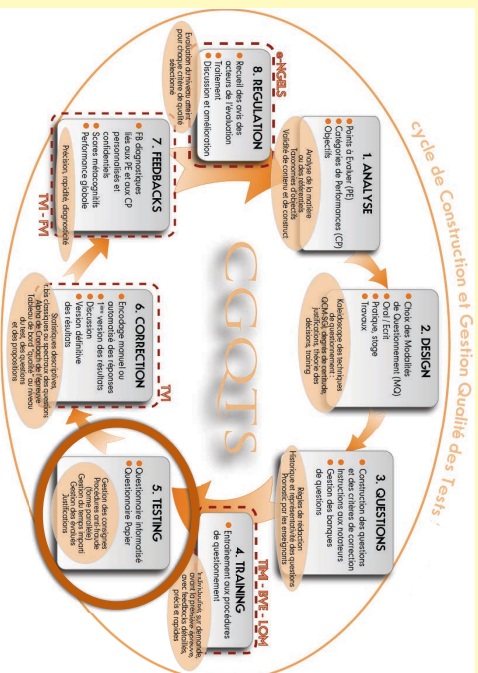
Un moyen : le test à blanc



Un moyen : le test à blanc

- Organiser un test à blanc similaire à celui qui sera utilisé lors de l'examen. Si possible, il se structurera autour des :
- mêmes objectifs d'apprentissages;
 - mêmes types de documents (consigne, feuille de réponse...);
 - mêmes conditions de temps;
 - mêmes modalités de questionnement;
 - mêmes degrés de difficulté;
 - mêmes procédures anti-fraude;
 - mêmes conditions exogènes;

ETAPE 5 : Le test

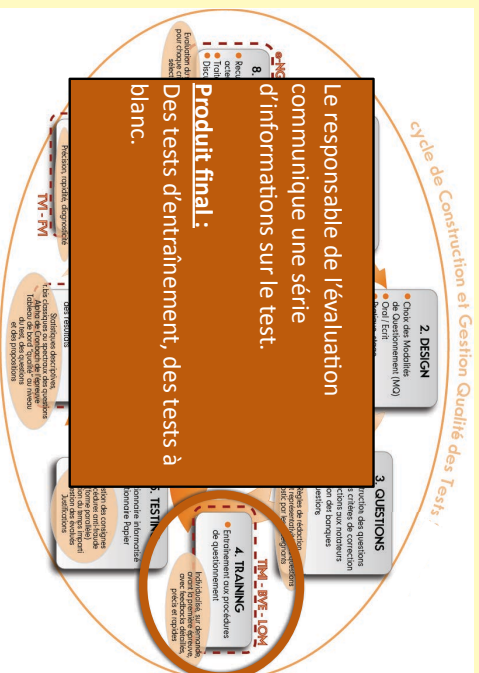


Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

Lors de la passation...



ETAPE 4 : Entraînement



Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

Lors de la passation...

Votre responsabilité est d'établir un environnement professionnel.

- Adapter le test au temps disponible.
- Adopter une attitude professionnelle (ne pas bavarder avec les étudiants, siffloter, rester juste derrière un étudiant, parler au GSM...).
- Répondre aux questions portant sur les tâches attendues lors de l'évaluation.
- Adapter le test aux étudiants présentant un handicap.
- Organiser des procédures anti-fraude.
- Conserver une atmosphère de travail durant l'examen.

Lors de la passation...



Lors de la passation...

exams
 Analyze | Design | Questions | Information | Text | Correction | Feedback | Navigation

Resumen | Información | Questionnaire | Questions | Correction | Impression

Arbitraje de información sur les questions du test (10 Questions)

En-Test et Pied de Page

Impressions

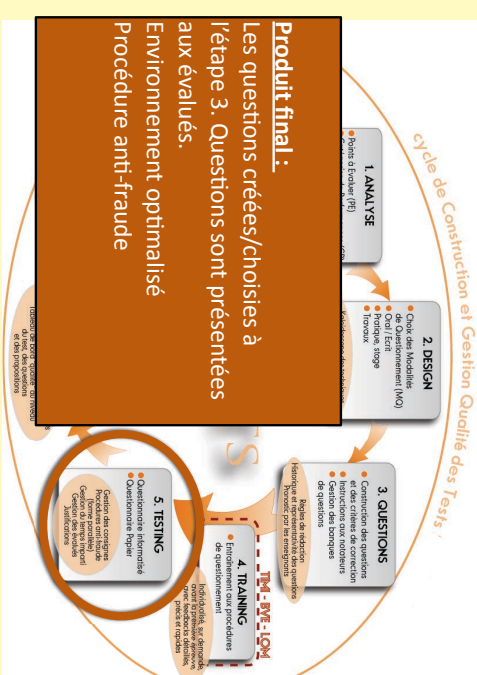
Arbitraje de información sur les questions du test (10 Questions)

En-Test et Pied de Page

Grader: 100% (10/10) Questions: 10/10

| Q | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Correct | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Wrong | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Score | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Time | 0:00 | 0:00 | 0:00 | 0:00 | 0:00 | 0:00 | 0:00 | 0:00 | 0:00 | 0:00 |

ETAPE 5 : Testing



Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

Lors de la passation...

exams
 Analyze | Design | Questions | Information | Text | Correction | Feedback | Navigation

QUESTION n°95

Progression - 5/10 R.C. 1/0 R.C. 2/0

QUESTION n°95

Pour une l'administration de nos élèves ont le doit évaluer possible, l'enseignant peut concevoir ses évaluations d'enseignement/apprentissage en se basant sur le triangle pédagogique (G. Hermette, 1985). Indiquez nous ce triangle qui date ?

ENSEIGNANT / Apprenant / Savoir

ENSEIGNANT / Apprenant / Savoir

ENSEIGNANT / Apprenant / Savoir

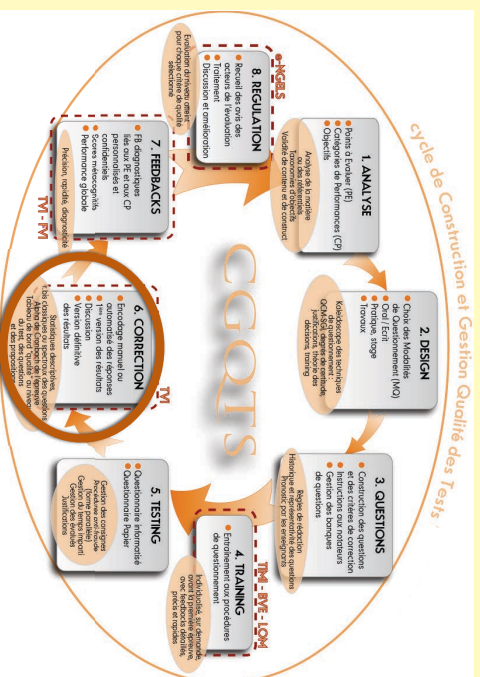
| Q | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|----|-----|----|----|----|
| Correct | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Wrong | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Score | 0% | 20% | 0% | 0% | 0% |
| R.C. 1 | +4 | +3 | +2 | +1 | +0 |
| R.T. 1 | +4 | +3 | +2 | +1 | +0 |

La correction d'un test

C'est une étape très technique qui comprend 3 phases essentielles :

- [1] évaluer la production de l'étudiant;
- [2] effectuer des contrôles qualité sur la correction et/ou les items;
- [3] effectuer d'éventuelles modifications subséquentes.

Pour chaque modalité de questionnement, il existe différentes modalités de correction et différents types de contrôles qualité.



ETAPE 6 : Correction

Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

La correction d'un test

Les corrélations .bissériales

| | SOL 0 | SOL 1 | SOL 2 | SOL 3 | SOL 4 | SOL 5 | SOL 6 | SOL 7 | SOL 8 | SOL 9 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Q1 | 0,0 | 16,5 | 17,5 | 25,8 | 18,6 | 21,6 | 0,0 | | | |
| Rbbs | X,XX | -0,10 | -0,27 | -0,10 | -0,17 | 0,61 | X,XX | | | |
| Cmoy | 48,16 | 44,69 | 40,74 | 48,70 | 57,50 | 65,60 | 0,00 | | | |
| Q2 | 2,1 | 12,4 | 27,8 | 15,5 | 22,7 | 4,1 | 15,5 | | | |
| Rbbs | -0,16 | -0,12 | 0,12 | -0,16 | 0,20 | -0,16 | 0,03 | | | |
| Cmoy | 33,43 | 34,58 | 35,00 | 26,50 | 34,66 | 44,38 | 34,83 | | | |
| Q3 | 1,0 | 60,8 | 8,2 | 6,2 | 13,4 | 10,3 | 0,0 | | | |
| Rbbs | -0,09 | 0,33 | -0,22 | -0,19 | -0,25 | 0,12 | X,XX | | | |
| Cmoy | 37,09 | 58,09 | 41,88 | 29,17 | 34,42 | 41,50 | 0,00 | | | |
| Q4 | 1,0 | 10,3 | 12,4 | 29,9 | 23,7 | 5,2 | 17,5 | | | |
| Rbbs | 0,10 | -0,11 | -0,19 | 0,24 | -0,17 | 0,01 | 0,12 | | | |
| Cmoy | 43,47 | 47,25 | 35,63 | 50,60 | 48,26 | 22,50 | 46,47 | | | |
| Q5 | 0,0 | 12,4 | 12,4 | 21,6 | 8,2 | 5,2 | 40,2 | | | |
| Rbbs | X,XX | -0,06 | -0,20 | -0,24 | -0,18 | -0,12 | 0,53 | | | |
| Cmoy | 38,97 | 45,63 | 47,29 | 30,12 | 36,88 | 43,50 | 64,62 | | | |
| Q6 | 3,1 | 24,7 | 18,6 | 27,8 | 11,3 | 11,3 | 3,1 | | | |
| Rbbs | -0,15 | -0,31 | -0,10 | 0,07 | 0,15 | 0,40 | -0,05 | | | |
| Cmoy | 40,39 | 40,52 | 46,94 | 36,57 | 39,77 | 46,82 | 36,67 | | | |

La correction d'un test standardisé

Pour les QCM, l'évaluation de la production de l'étudiant est automatique.

Pour les QROC, l'évaluation de la performance de l'étudiant est plus ou moins automatique.

Des décisions doivent être prises préalablement sur le barème.

Les contrôles qualité portent sur les items via le "r-bis".

En tendance, les étudiants les meilleurs au test ont-ils choisi la réponse correcte alors que ce n'est pas le cas des étudiants les plus faibles au test ? Observe-t-on l'effet inverse pour les distracteurs ?

Si non que faire ? Vérifier l'alerte ! Si elle est confirmée, il existe la possibilité :

- * de valoriser un des autres distracteurs;
- * de modifier la réponse correcte;
- * délimiter l'une des questions.

La correction des productions longues

Trois types d'échelle d'évaluation :

Les échelles d'évaluation métriques : traduisent un jugement portant sur la qualité en une échelle métrique.

Les échelles graphiques ordinales : (dites échelles de Likert) : un continuum délimité et échelonné par des descripteurs de qualité.

Les échelles descriptives : Similaires aux précédentes, sauf que l'on remplace les formulations ambiguës (souvent, parfois...) par des descriptions du comportement attendu pour valoriser un niveau donné.

La correction d'un test

Exams 11 (version 1.1.2) (19/01/2007)

Navigation: Analyse | Design | Questions | Information | Test | **Correction** | Feedback | Régulation

Menu: Dossier | Statistiques et statistiques | Gestion Qualité | Droits rattachés

Statut: * Gestion Qualité du questionnaire * Gestion Qualité évalué * Créer les versions * Entrez une version

Contenu: **Rechercher (15)**

Titre: Examen de psychologie éducationnelle - Janvier 2007 > Examen de psychologie éducationnelle - FAPSE-ULG

Sélection du questionnaire: Version : **Version 1.1.2**

Paramètre: **Quart**

Niveau académique:

- Réviser le sujet
- Réviser le sujet
- Modifier des points à l'ensemble du groupe

Niveau académique:

- Supprimer / Ajouter une question
- Modifier / Déplacer une question pour tous

Niveau académique:

- Changer date, fréquence, contraintes
- Supprimer / Ajouter des questions

Associer aux propriétés 1. LA version

Niveau académique:

- Q12 Q26

Le QROL project

QROL PROJECT | Correction

Statut: * Gestion Qualité du questionnaire * Gestion Qualité évalué * Créer les versions * Entrez une version

Contenu: **Rechercher (15)**

Titre: Examen de psychologie éducationnelle - Janvier 2007 > Examen de psychologie éducationnelle - FAPSE-ULG

Sélection du questionnaire: Version : **Version 1.1.2**

Paramètre: **Quart**

Niveau académique:

- Réviser le sujet
- Réviser le sujet
- Modifier des points à l'ensemble du groupe

Niveau académique:

- Supprimer / Ajouter une question
- Modifier / Déplacer une question pour tous

Niveau académique:

- Changer date, fréquence, contraintes
- Supprimer / Ajouter des questions

Associer aux propriétés 1. LA version

Niveau académique:

- Q12 Q26

Types d'échelle

Echelle métrique



Orthographe d'usage :

Les échelles graphiques ordinales



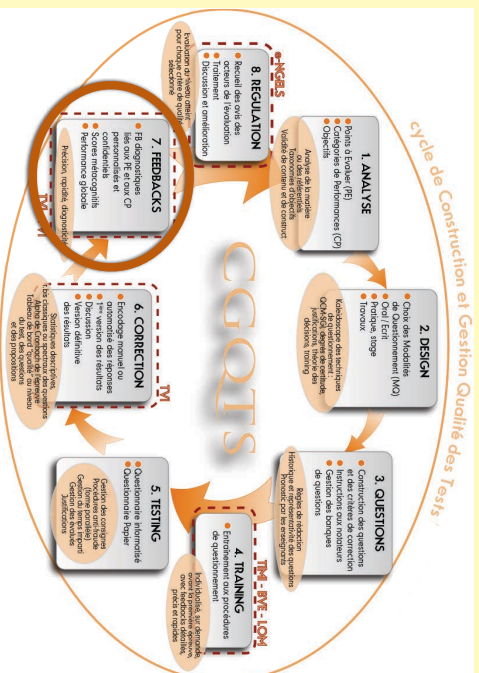
Les fautes d'orthographe d'usage sont

Les échelles descriptives :

| | | |
|------------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Il y a moins de 2 fautes | Il y a entre 2 et 5 fautes | Il y a plus de 10 fautes |
| Sur les 100 premières mots d'usage | | |

ETAPE 7 : Feedback

Cycle de Construction et Gestion Qualité des Tests



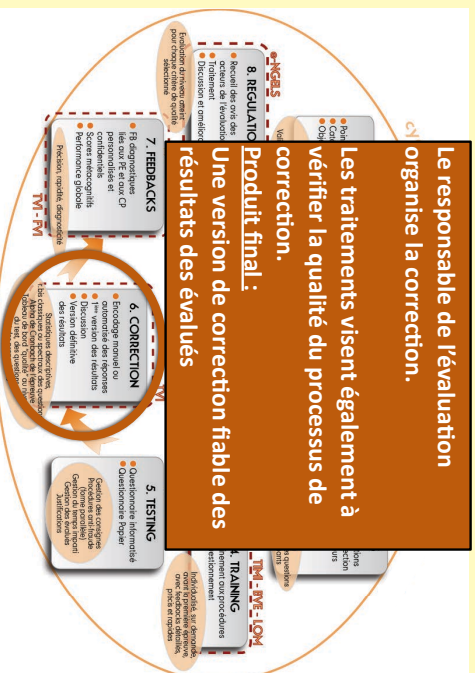
Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

ETAPE 6 : Correction

Le responsable de l'évaluation organise la correction.

Les traitements visent également à vérifier la qualité du processus de correction.

Produit final : Une version de correction fiable des résultats des évalués



Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

On peut donner un feedback sur un item

| Module 1 | Identifier | Transformer | Comparer | Représenter | Calculer | Résolution de problème |
|---------------------------------------|------------|-------------|----------|-------------|----------|------------------------|
| Les notions | Préciser | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Unités | 1 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Décimales | 1 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Les opérations arithmétiques | Préciser | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Addition | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Soustraction | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Multiplication | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Division | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Les règles de priorité | Préciser | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Parentèses | 2 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Module 2 | Identifier | Transformer | Comparer | Représenter | Calculer | Résolution de problème |
| Les fractions | Préciser | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Fraction simplifiable | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Fraction irréductible | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Fraction équivalente | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Nombre décimal | 2 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Fraction d'un nombre | 3 | ● | ● | ● | ● | ● |
| La mesure de longueur | Préciser | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Grandeurs proportionnelles | 2 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Rapport entre 2 nombres multiples | 2 | ● | ● | ● | ● | ● |
| Rapport entre 2 nombres non multiples | 2 | ● | ● | ● | ● | ● |

Donner un feedback diagnostic aux parties-prenantes

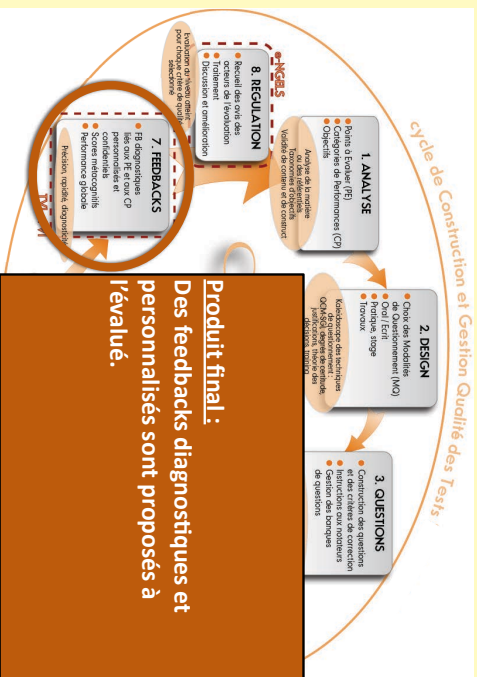
Rappelons que l'évaluation est en lien avec un processus de décision et de régulation.

Assessment provides students, among others, with information to make decisions about learning (Nitko, 2001).

Les bons feedbacks sont descriptifs, spécifiques et contiennent de l'information susceptible d'améliorer les performances de l'étudiant ou de l'enseignant.

Les feedbacks peuvent porter sur divers éléments

ETAPE 7 : Feedback



Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

On peut donner un feedback relatif à une catégorie de performance

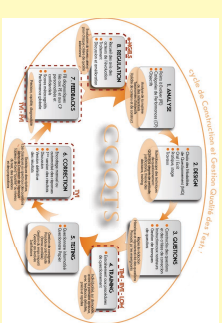
| Module 1 | Identifier | Transformer | Comparer | Représenter | Calculer | Résolution de problème |
|-----------------------------------|------------|-------------|----------|-------------|----------|------------------------|
| Les notions | Projet | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Unités | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Décimales | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Les opérations fondamentales | Projet | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Addition | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Soustraction | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Multiplication | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Division | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Les règles de priorité | Projet | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Parenthèses | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Module 2 | Identifier | Transformer | Comparer | Représenter | Calculer | Résolution de problème |
| Les fractions | Projet | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Fraction simplifiable | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Fraction irréductible | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Fraction équivalente | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Nombre décimal | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Fraction d'un nombre | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| La proportionnalité | Projet | QCM | QCM | QCM | QCM | QCM |
| Grandes proportionnelles | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Rapport entre 2 nombres multiples | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Donner un feedback diagnostic aux parties-prenantes

L'étape de macro-régulation :
Recueillir de l'information auprès de l'ensemble des parties-prenantes sur le déroulement de l'évaluation,

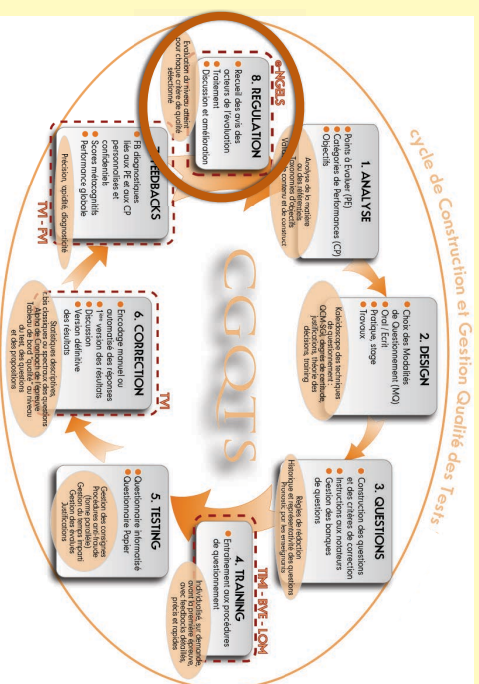
ce qui doit permettre un jugement critique

dont le but est de prendre des décisions quant à l'amélioration de futurs processus d'évaluation, voire des enseignements.



Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

ETAPE 8 : Régulation

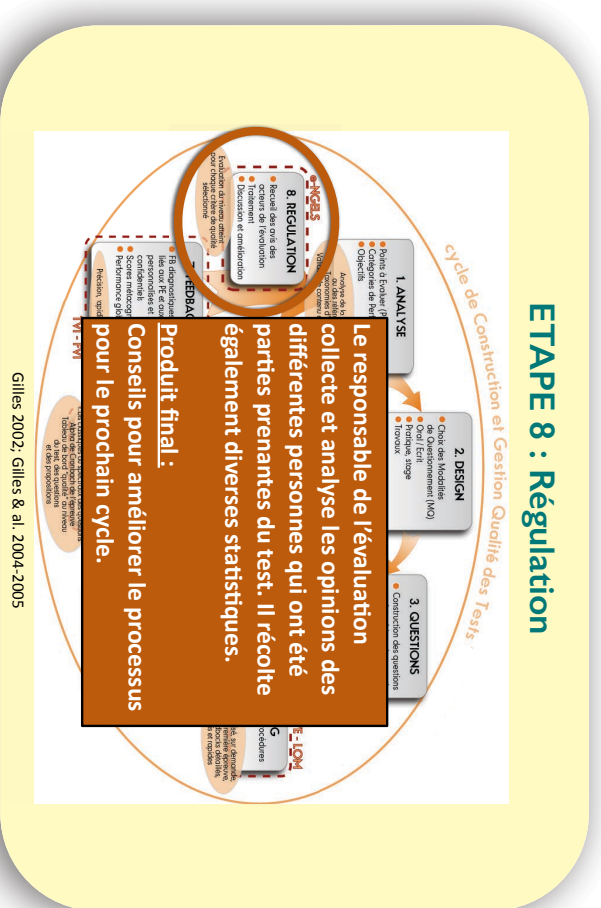


Gilles 2002; Gilles & al. 2004-2005

Merci de votre attention !

(c) SMART-IFRES ULg

(c) Pascal Detroz



Pour référencer ce powerpoint en tout ou en partie :

Detroz, P, Crahay, V. (2014) évaluer les étudiants à l'université, Conférence, 16 octobre 2014, Paris