

mshis11 - Séance 3

Evaluer en histoire : les Tests significatifs

Sens et signification de l'évaluation en classe d'histoire

- Quelle réponse aimeriez-vous que vos élèves donnent si on leur posait la question suivante:
« **Quelles sont les 3 qualités principales d'un bon élève en histoire ?** » ?
- Quelle réponse auriez-vous donné en fin de 11^{ème} année à cette question: « **Quelles sont les 3 qualités principales d'un bon élève en histoire ?** » ?

Sens et signification de l'évaluation en classe d'histoire

- “les élèves apprennent en fonction de l'évaluation. Qu'on le veuille ou non, c'est bien l'évaluation qui guide l'élève dans ce qu'il doit étudier et comment il doit étudier.”

J.M. DE Ketele “Enseigner des compétences: repères” in J.-L. Jadoulle et M. Bouhon (dir.) Développer des compétences en classe d'histoire, UCL

Sens et signification de l'évaluation en classe d'histoire

- De quoi un « travail significatif » est-il significatif ?
- De quoi un « travail assimilé » est-il (quand même) significatif ?

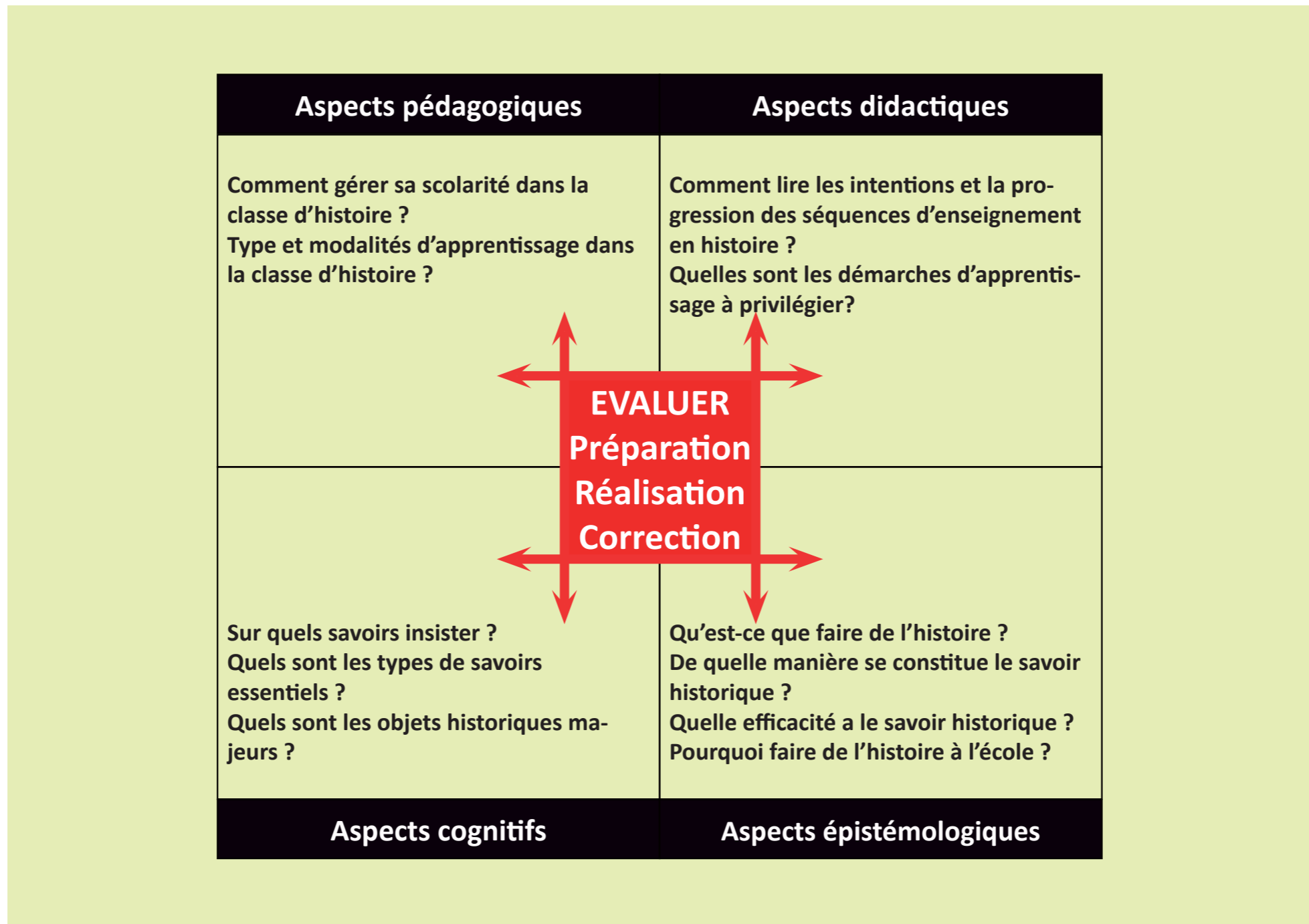
- Qu'avez-vous envie de dire à vos élèves à travers l'évaluation ?
- Qu'avez-vous envie que vos élèves se disent à travers l'évaluation ?

Sens et signification de l'évaluation en classe d'histoire

- A quel moment les élèves se rendent-ils compte des qualités qui leur seront nécessaires ?
- A quel moment les qualités majeures des élèves sont-elles les plus décisives ?
- A quel moment le sens de l'enseignement de l'histoire est-il le plus en jeu ?

- Avant l'évaluation: classe ou maison ?
- Pendant l'évaluation ?
- Après l'évaluation ?

Sens et signification de l'évaluation en classe d'histoire



Une compétence : c'est la possibilité pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources (des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être) en vue de résoudre une situation problème (ou une tâche relativement complexe).

PEV, 2006, Partie B, 5

Evaluer la manière dont l'élève mobilise, exploite et intègre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être afin de résoudre une tâche complexe.

Travaux significatifs

Travaux assimilés

Quoi ?

- Eléments **essentiels** de l'évaluation sommative
 - Leur nombre minimum est défini dans le cadre général de l'évaluation.
- Une série de travaux **qui vérifient uniquement l'acquisition de connaissances ou de techniques spécifiques peut être assimilée à un travail significatif.**
 - Pour chacune des disciplines, le nombre de ces «travaux assimilés» **ne peut dépasser le quart de l'ensemble des travaux retenus** pour le bilan de fin de cycle au primaire ou le calcul de la moyenne annuelle au secondaire.

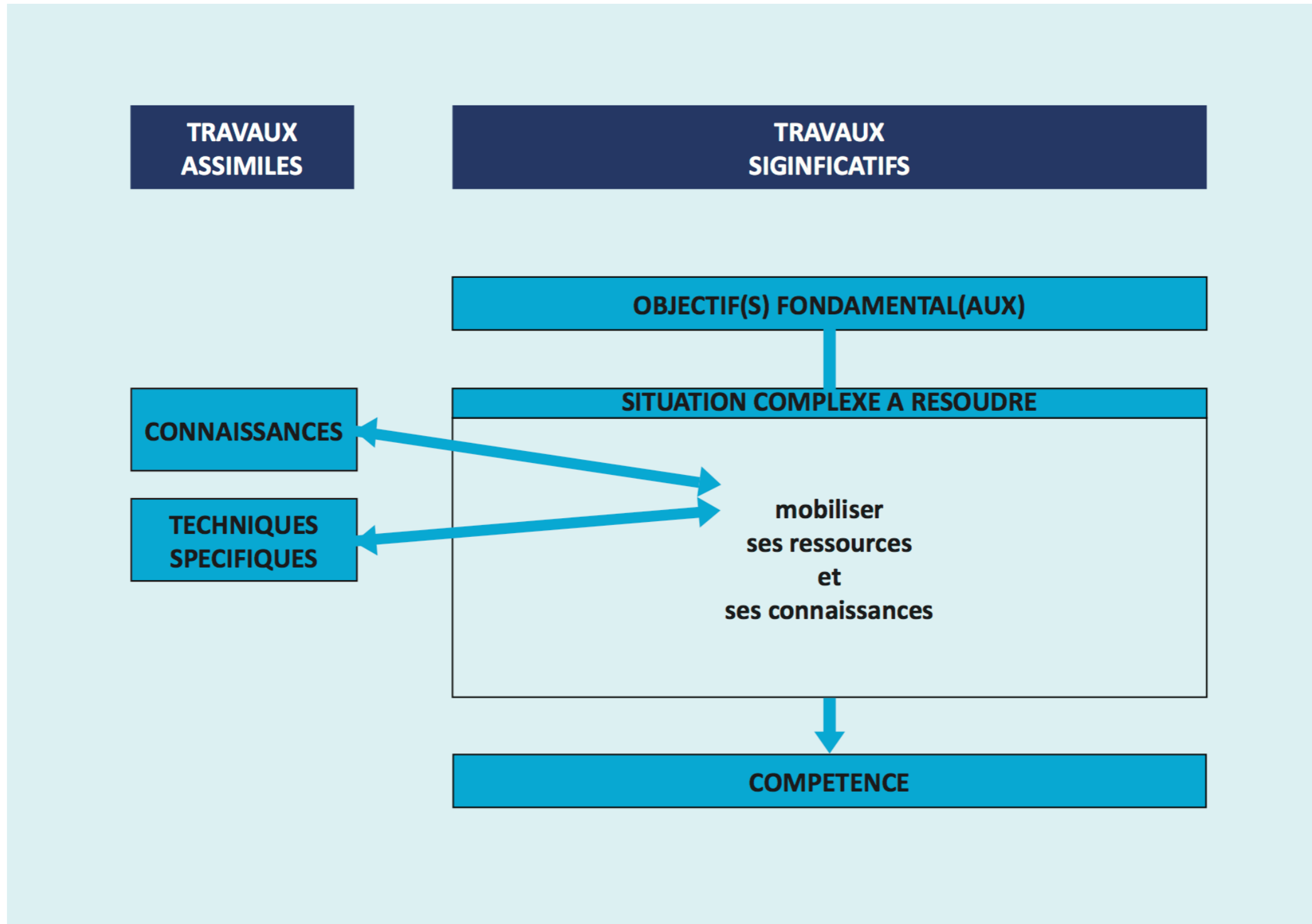
Travaux significatifs

Travaux assimilés

Quand ?

- Chacun de ces travaux doit porter au moins sur un objectif d'apprentissage avec une ou plusieurs de ses composantes ayant fait l'objet d'un enseignement.
- Les enseignants d'un cycle ou d'un degré répartissent les travaux significatifs au cours de l'année scolaire.

Le Plan d'études vaudois



Travaux significatifs

Travaux assimilés

Comment ?

- Chaque enseignant informe ses élèves **du moment** où se déroulera une activité d'évaluation sommative, **de sa nature, des objets sur lesquels elle va porter, des objectifs** et des critères d'évaluation.
 - **Les barèmes sont réguliers tant au-dessus qu'au-dessous du seuil de suffisance.**
-

Famille de situations ou de tâches complexes propre à la compétence

Des situations / tâches inédites, mais suffisamment équivalentes à ce qui a été fait en classe:

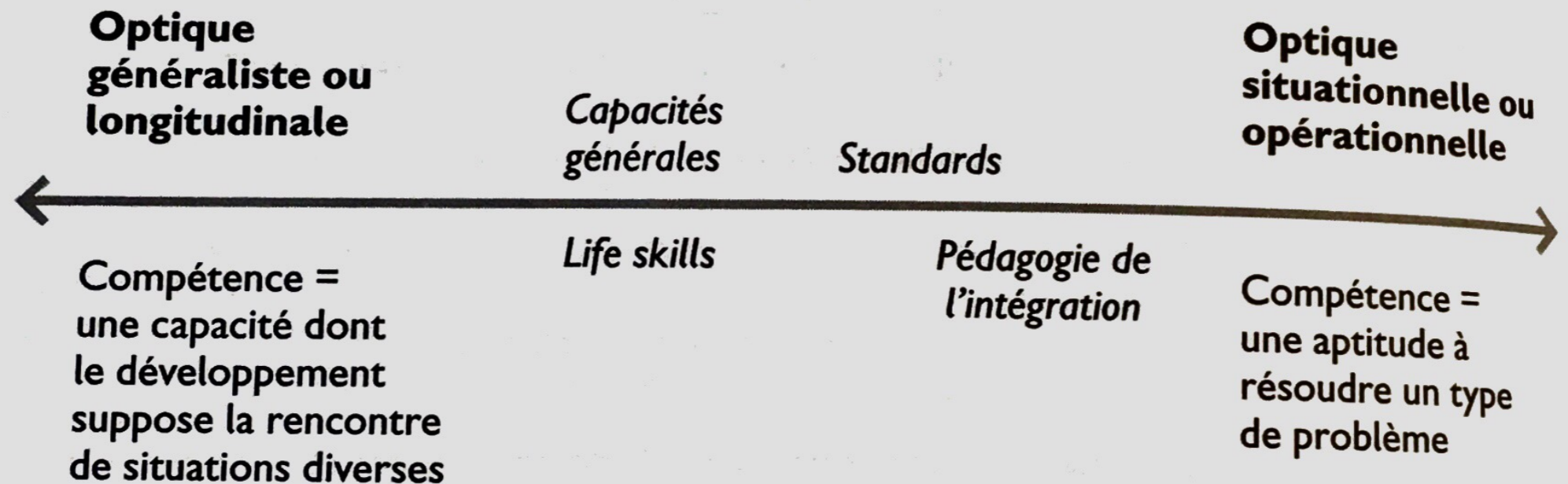
- ➔ paramétrage (invariants)
- ➔ habillage des situations (mises en scène)

Une liste de tâches complexes ?
en Belgique: rédaction d'un ensemble organisé de questions de recherche ou d'un texte de synthèse, réalisation d'un poster, d'une frise, d'un schéma...

Famille de situations ou de tâches complexes propre à la compétence

3.2. Optique généraliste ou optique situationnelle ?

L'«approche par compétences» est l'objet de diverses approches théoriques. Ces approches manifestent l'existence de deux optiques fondamentalement différentes³⁷⁸.



(86) L'approche par compétences: deux optiques différentes et quatre courants principaux (D'après ROEGIERS, X. & DE KETELE, J.-M. [2000], JONNAERT, Ph. [2003] et ROEGIERS, X. [2010a])

Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire*. Namur: Erasme, p. 302

Famille de situations ou de tâches complexes propre à la compétence

L'objet de tâche	
Validité	La tâche porte-t-elle sur un objet nouveau mais proche des objets qui ont servi de support à l'apprentissage, de telle sorte que le transfert soit nécessaire (vu la nouveauté de l'objet) et possible (vu la proximité avec les objets préalablement étudiés) ?
Isomorphisme	La tâche porte-t-elle sur un objet nouveau mais proche des objets qui ont servi de support à l'apprentissage, de telle sorte que l'élève puisse reconnaître (vu la proximité de l'objet) le même type de tâche que celles qu'il a déjà rencontrées, mais à propos d'un objet différent ?
Progressivité	La tâche porte-t-elle sur un objet qu'il est possible de proposer, sous des déclinaisons variées et à des niveaux de complexité graduels au fur et à mesure de l'étude du passé ?
Le type de tâche	
Validité	La tâche amènera-t-elle l'élève à transférer des connaissances apprises ?
Isomorphisme	La tâche peut-elle se concrétiser de manière diverse mais tout en restant du même ordre, de la même « famille » et en conservant le même « profil » d'une situation d'apprentissage à l'autre ?
Progressivité	La tâche peut-elle se décliner à des niveaux de complexité différents, tout en conservant un « profil » semblable ou un « air de famille » ?
Les conditions d'exécution de la tâche	
Les supports	
Validité	La nouveauté des supports et leur proximité avec les types de documents que les élèves ont déjà exploités, obligeront/ permettront-elles aux élèves de transférer les apprentissages qu'ils ont développés ?
Isomorphisme	Le(s) type(s) de supports proposés aux élèves lors de l'exercice d'une même compétence sera(ont)-il(s) de même nature au fil de l'apprentissage ?
Progressivité	Tout en restant du même type, les supports proposés aux élèves au fur et à mesure de leur apprentissage peuvent-ils être déclinés à des niveaux de complexité différents ?
Les ressources à mobiliser	
Validité	Les ressources que l'enseignant attend que l'élève mobilise ont-elles été apprises ?
Isomorphisme	Les ressources que l'élève mobilisera à l'occasion des différentes situations d'apprentissage relatives à une même compétence sont-elles de même nature (repères temporels, concepts...)?
Progressivité	Les ressources que l'élève mobilisera à l'occasion des différentes situations d'apprentissage peuvent-elles être échelonnées progressivement, du plus complexe au moins complexe ?

Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire*. Namur: Erasme, p. 331

ACTIVITE 1:

Objectif : Dégager les intentions d'un enseignant à partir d'un TS d'histoire.

Consignes :

- Individuellement : Répondre à la question : « Quel rapport à l'histoire cet enseignant veut-il que ses élèves construisent à l'occasion de ce TS ? »

Objet : test A

ACTIVITE 2 : Objectif : planifier son enseignement en fonction du TS

Consignes : par groupe

- a) Evaluer la complexité de différents TS proposés : comparaison et hiérarchisation des TS évalués de l'ensemble du dossier.
- b) Choisissez le TS qui vous semble le plus compatible avec le CGE.
- c) Relever, dans les consignes de ce TS, les passages qui nécessitent un apprentissage préalable pour que les élèves puissent comprendre et réaliser la tâche demandée.
- d) Un TA formatif ou sommatif est-il envisageable avant le TS ?

Organisation :

- Groupe A : tests C - D - J
- Groupe B : tests E - H - I
- Groupe C : tests B - F - G