

GUIDE PRATIQUE POUR ELABORER ET CORRIGER UN EXAMEN

La Belgique a opté pour un libre accès à l'enseignement supérieur. Dès lors, la première année joue *de facto* un rôle de sélection. Les taux de réussite présentés dans le numéro précédent de RESEAU nous le rappellent : seulement 43% des étudiants passent ce cap de la première candidature. Dans pareil contexte, l'évaluation des étudiants en fin d'année revêt une importance considérable. Puisqu'il y aura sélection drastique, celle-ci doit être organisée de manière sérieuse et reposer sur des critères clairs, annoncés et pertinents. Il n'est cependant pas toujours facile de construire des examens valides, surtout pour des grands groupes. Comme toujours en pédagogie, il n'y a pas de recette miracle en la matière et il appartient à chaque enseignant d'élaborer ses propres solutions.

Le guide pratique¹ présenté dans ce numéro 42 de RESEAU prend la forme d'une « check-list », c'est-à-dire d'un ensemble de questions qu'il est utile, voire nécessaire de se poser lors de la construction d'une épreuve d'évaluation. Ce guide n'est pas un carcan. Tout au contraire, il a été conçu pour élargir le champ des pratiques de chacun. Sa seule ambition est de vous aider à réfléchir sur vos pratiques d'évaluation et de susciter de nouvelles idées.

1. La définition des compétences à mesurer

L'évaluation consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte des objectifs d'enseignement. Une des qualités essentielles de toute évaluation est la **validité** : l'épreuve évalue ce qu'elle est censée mesurer, rien de moins, rien de plus. Un des meilleurs moyens d'assurer cette validité est de construire son examen en s'en tenant strictement à ses objectifs d'enseignement : quelles compétences mon cours cherchait-il à développer chez les étudiants ?

Q1 Quel est le type de compétences que vous cherchez à mesurer lors de l'examen ?

Trois typologies peuvent vous aider à y voir plus clair.

Dans ces compétences, quelle est la part :

- des compétences *spécifiques* à votre discipline;

¹ Ce guide est issu d'une collaboration entre le Service de Pédagogie Universitaire de nos Facultés et une équipe d'enseignants de la Haute Ecole Galilée (Bruxelles).

- des compétences plus *transversales* telles la qualité de l'expression écrite ou orale, la rigueur du raisonnement ?

Quelle est la part :

- des *savoirs* : les connaissances de termes, de faits, de règles, de lois, de principes;
- des *savoir-faire* : les connaissances de l'action, des étapes pour réaliser une tâche;
- des *savoir-être* : les attitudes (travailler en équipe, esprit d'initiative) et les jugements de valeur ?

Quelle est la part :

- de la *restitution* de terminologies propres, de faits, de conventions, de concepts, de critères, de méthodes, de principes, de théories;
- de la *compréhension* : transposition (dire avec ses mots, illustrer, retraduire); interprétation (réarranger, distinguer, repérer la logique d'un cours), extrapolation (inférer, étendre);
- de l'*application* : étude de cas, mise en oeuvre de grilles sur des situations de la vie quotidienne, mobilisation des concepts;
- de l'*analyse* : identifier des éléments (catégoriser,..); rechercher des relations (comparer, ...);
- de la *synthèse* : production personnelle, inventivité, créativité;
- de l'*évaluation, du jugement* : apprécier un objet selon des critères donnés ou à construire ?

Q2 Etablissez-vous une hiérarchie entre ces compétences à mesurer ?

Autrement dit, certaines sont-elles plus importantes que d'autres ? Certaines représentent-elles un socle minimum, un seuil indispensable à la réussite de l'épreuve ? Si oui, ont-elles bien été au coeur de votre enseignement ?

Q3 Les compétences que vous cherchez à mesurer lors de l'examen ont-elles été toutes exercées au préalable ?

Posez-vous particulièrement cette question à propos :

- des compétences *transversales complexes* : ainsi, si vous mesurez aussi la qualité de l'expression orale ou la capacité de synthèse, quand et comment ces compétences ont-t-elles été entraînées ?
- des *savoir-faire et savoir-être*.

2. Le choix de la formule d'examen

Q4 Quelle est la *part de l'évaluation en cours d'année* et de l'examen final ?

Q5 Quelle est la *forme* d'examen que vous avez retenue ?

Un écrit, un oral ou une combinaison des deux ?

Comme le tableau de la page suivante le rappelle, l'oral et l'écrit ne mesurent pas les mêmes compétences. Ils ont donc chacun leurs avantages et inconvénients. Une combinaison des deux

formules est aussi possible : par exemple, un écrit teste les connaissances de base et donne accès à l'oral; un oral de rattrapage en cas d'échec à l'écrit, un oral mesurant des compétences non mesurables à l'écrit.

L'étudiant peut-il choisir la formule ?

Avantages et inconvénients de l'oral et de l'écrit			
	Examen oral	Examen écrit	
		Questions ouvertes	Questions fermées Vrai-Faux, Question à Choix Multiple
Ce qu'on mesure	<ul style="list-style-type: none"> • La maîtrise de la matière à travers une production orale • La qualité de l'expression orale • La maîtrise d'une situation de communication • La capacité de gestion du stress 	<ul style="list-style-type: none"> • La maîtrise de la matière à travers une production écrite • La qualité de l'expression écrite (vocabulaire, orthographe, syntaxe) 	<ul style="list-style-type: none"> • La maîtrise de la matière à travers une reconnaissance
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'ajuster ses questions et réactions en cours de route • Possibilité de s'assurer que la question est bien comprise • Possibilité de feed-back immédiats et détaillés • Diagnostic plus précis : profondeur des connaissances, démarches de pensée 	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes standardisées • S'applique, davantage que les questions fermées, aux compétences complexes 	<ul style="list-style-type: none"> • Correction. automatisée • Bonne représentativité de la mesure due à l'étendue des matières couvertes • Séparation de la maîtrise de la matière et de l'expression
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de standardisation des consignes et de la correction et donc manque de fiabilité • Temps considérable • Manque de représentativité de la mesure • Validité contestée : quelle compétence évalue-t-on réellement ? (gestion du stress ou connaissance de la matière) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lourdeur des corrections • Manque de standardisation et donc d'objectivité dans la correction 	<ul style="list-style-type: none"> • Lourdeur de construction • Souvent centré sur des faits, induit une étude « par cœur »

Q6 Quelles sont les modalités de l'oral ?

Une préparation est-elle prévue ? Juste avant l'examen ou sous la forme d'un travail préalable à défendre à l'oral ?

L'étudiant se présente-t-il seul ou en groupe ?

Pendant combien de temps ?

Quels documents peut-il consulter ?

Comment les étudiants reçoivent-ils les questions (tirage au sort, ...) ?

Intervenez-vous en cours d'exposé (pour relancer l'étudiant, acquiescer, encourager, approfondir, etc.) ?

Conservez-vous des traces écrites de l'examen, notamment pour pouvoir informer ultérieurement l'étudiant des raisons de son échec ?

Comment l'examen se termine-t-il, en particulier communiquez-vous le résultat ? Si oui, sous quelle forme et avec quel degré de précision ? Comment prenez-vous congé de l'étudiant ?

Quand l'examen se solde par un échec, un avantage est de pouvoir en expliquer les raisons, un risque est de décourager l'étudiant.

Q7 Quelles sont les modalités de l'écrit ?

Quelle en est la durée ? Tolérez-vous des « prolongations » ?

L'écrit comprend-il plusieurs parties ?

Exemple : une qui mesure la restitution (sans support) puis, après avoir ramassé cette partie, une autre, à livre ouvert pour mesurer l'application)

Quels documents l'étudiant peut-il consulter ?

Combien de questionnaires différents prévoyez-vous pour éviter les tricheries ? S'agit-il des mêmes questions dans un autre ordre ou de questions différentes ?

3. La rédaction des questions

Q8 Quel est le nombre et le type de questions ?

Questions fermées		Questions ouvertes		
(l'étudiant choisit, vous mesurez sa <i>reconnaissance</i> de la bonne réponse)		(l'étudiant construit une réponse orale ou écrite, vous mesurez sa capacité de <i>rappel et d'expression</i> de la bonne réponse)		
Vrai-faux	Questions à choix multiple	Texte lacunaire	Réponses courtes	Réponses longues

Q9 Avez-vous entraîné vos étudiants aux types de questions posées ?

En particulier, certaines formes de questionnaire, par exemple les QCM avec indices de certitude, exigent un entraînement préalable.

Q10 Testez-vous le questionnaire ?

Par exemple, en le soumettant à des jeunes de cet âge, pas nécessairement des étudiants, pour vérifier la lisibilité et la clarté des questions.

Q11 Le type de questions est-il bien adapté à vos objectifs (cf. Q1) ?

Quelques règles de rédaction des questions

Pour toutes les questions...

1. La description de la tâche à accomplir contient de préférence un verbe d'action (exemple : rédigez, citez, ...) et le résultat attendu (citez dix raisons ...).
2. Elle doit aussi préciser les conditions particulières (répondez en une page, ...) et les critères de correction (poids de chaque question, critères d'appréciation, ...).

Pour les questions à choix multiple...

La question doit ...

1. être compatible avec la consigne (par exemple, vérifier qu'il n'y ait vraiment qu'une solution correcte si cela a été annoncé)
3. éviter les formes négatives et, a fortiori, leur accumulation
4. séparer information (premier paragraphe) et question (second paragraphe)
5. regrouper dans l'amorce (c-à-d la phrase qui introduit les solutions proposées) tous les éléments communs à ces solutions

Les solutions proposées doivent être ...

1. indépendantes syntaxiquement (une solution ne peut pas renvoyer à une autre, par exemple par des connecteurs logiques « par contre », « en plus », ...)
2. indépendantes sémantiquement (par exemple, les solutions ne doivent pas être emboîtées les unes dans les autres)
3. de même degré de vraisemblance
4. de même complexité apparente (par exemple, la bonne réponse ne doit être ni plus courte ni plus longue)
5. de même degré de généralité
6. de même degré de technicité du vocabulaire.

4. La communication aux étudiants des informations à propos de l'examen

Q12 Quelles informations communiquez-vous aux étudiants ?

Le type de questions ?

Par exemple, au cours même en attirant leur attention, à propos d'un point de matière, sur les questions probables et les mauvaises réponses les plus fréquentes ou en montrant des extraits de questionnaires des années antérieures portant sur cette matière ou encore en dictant des questions-types à la fin de chaque chapitre.

Les modalités de l'examen ?

Les critères d'évaluation, en fonction des objectifs du cours ?

Par exemple, en insérant au début du syllabus ou avant chaque chapitre un descriptif des objectifs poursuivis par le cours. Rédigés en termes comportementaux (*l'étudiant sera capable de ...*), ils précisent dès le début du cours les critères d'évaluation finaux.

La répartition des points par type de questions ?

Des suggestions de démarches d'apprentissage adaptées au cours ?

Q13 Comment communiquez-vous ces informations ?

A quel moment de l'année ? Une seule fois ou à plusieurs reprises ?

Dans un document écrit distribué aux étudiants ?

Par exemple, un texte de quelques pages sur le type et la forme des questions, les critères de correction et la répartition des points; la présentation en classe de deux questionnaires corrigés (un bon et un mauvais) suivie de commentaires et de discussions; insérer dans le syllabus quelques questionnaires des années précédentes.

Par des simulations d'examen ?

Par exemple, simulation d'un examen au cours avec un questionnaire des années précédentes; correction (voire autocorrection à l'aide d'une grille) de ce questionnaire distribué quelques jours auparavant de manière à ce que les étudiants puissent le compléter chez eux; simulation d'un examen oral.

Par des simulations de correction ?

Par exemple, en corrigeant devant les étudiants plusieurs copies contrastées, photocopiées sur transparents ou en demandant aux étudiants de corriger, selon une grille de critères préétablie, la copie de leur voisin.

Par la construction progressive, en cours d'année, de la grille d'évaluation de l'examen ?

5. La correction de l'examen

Q14 Etablissez-vous un corrigé ? Si oui, sous quelle forme ?

Comprend-il :

- les points attribués à chaque question ?
- les éléments essentiels que vous devez retrouver dans chaque réponse ?
- les points attribués à chacun de ces éléments ?

Est-il construit a priori ou sur la base d'un relevé des erreurs les plus fréquentes ?

Par exemple, en réalisant avant la correction proprement dite un sondage rapide (au hasard ou auprès de quelques étudiants ciblés) pour avoir une idée de la manière dont les étudiants répondent.

Q15 Comment se déroule l'appréciation des copies ?

De manière anonyme ?

Question par question ?

En commençant par quelques échantillons ?

Par un ou plusieurs correcteurs, systématiquement ou uniquement quand il y a doute ?

Q16 Comment établissez-vous la note ?

Attribuez-vous les points en positif (la présence de tel élément dans la réponse vaut X points) ou en négatif (l'absence de tel élément vaut -X points) ?

Ou utilisez-vous plutôt des notes « pivots » : « 12 » = réussite, « 10 » = erreurs que l'on ne peut accepter en regard des exigences professionnelles, ... ?

Effectuez-vous une vérification des notes ?

Par exemple, en classant, à la fin de la correction, toutes les copies par ordre croissant et en vérifiant la « justice » de la cotation ou en relisant les copies « critiques » entre 9 et 11 ou encore en attribuant une note provisoire lors d'une première lecture.

Dans le cas d'examen de groupes, comment attribuez-vous une note individuelle ?

Par exemple, en donnant systématiquement la même note à tous les membres du groupe ou en exigeant que chacun signe des parties du travail écrit.

Q17 Les étudiants ont-ils accès aux copies d'examen ou peuvent-ils obtenir des informations sur leur oral ?

6. Pour en savoir plus

Barlow (1990). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Lyon : Chronique sociale.

De Landsheere G. & De Landsheere V. (1975). *Définir les objectifs en éducation*. Liège : G. Thone.

Leclercq D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles : Labor.

SeGEC (1997). *Regards sur des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, Les Cahiers du SeGEC, n° 7.

7.Contact

Le service de Pédagogie Universitaire reste à votre disposition pour des renseignements complémentaires ou une collaboration dans ce domaine :

SPU-FUNDP Rue de Bruxelles, 61, 5000 NAMUR - Belgique

Tél. : ++32-81-72.50.65 (ou 68) Fax : ++32-81-72.50.64

marc.romainville@fundp.ac.be - jean.donnay@fundp.ac.be