

RÉFLEXIONX SUR LA CONCEPTION DES SUJETS D'EXAMEN EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE : CAS DES ÉTUDIANTS DE LA 2^{ème} ANNÉE LICENCE DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITE DE SAIDA

Imane TERRAS

Université de Saida, Algérie

imane_terras@yahoo.fr

Résumé : La présente recherche porte sur la conception des sujets d'examens en contexte universitaire, et plus particulièrement au département de français à l'université de Saida (Algérie). Elle vise à analyser les pratiques actuelles de conception des sujets d'examen, à identifier les points forts et les faiblesses, ainsi qu'à proposer des réflexions et des recommandations pour améliorer la qualité des sujets d'examen de façon à favoriser le développement des compétences chez les étudiants de deuxième année licence de français. L'étude vise également à contribuer à la discussion plus large sur l'évaluation des étudiants dans l'enseignement supérieur et à promouvoir des approches efficaces et pertinentes pour évaluer les compétences des étudiants en français.

Mots-clés : Conception, examen, contexte universitaire, évaluation, compétence.

**REFLECTIONS ON THE DESIGN OF EXAMINATION TOPICS IN A
UNIVERSITY CONTEXT. CAS STUDY OF SECOND YEAR FRANCH LANGUAGE
SUUDENTS AT THE UNIVERSITY OF SAIDA.**

Abstract: This research focuses on the design of examination questions in the university context, specifically in the French department at the University of Saida (Algeria). Its aim is to analyze current practices of examination question design, identify strengths and weaknesses, and provide insights and recommendations to enhance the quality of examination questions in order to promote skill development among second-year undergraduate French students. The study also aims to contribute to the broader discussion on student assessment in higher education and promote effective and relevant approaches to assessing students' French language skills.

Keywords: Design, examination, university context, assessment, skill.

Introduction

L'université est une institution dont la survie et l'évolution dépendent des rôles de ses différentes composantes. Dans notre cas, l'évaluation occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Pour les enseignants, elle constitue un moteur de préparation des cours, tandis que pour les étudiants, elle représente le moyen d'obtenir les unités de valeur nécessaires pour obtenir leur diplôme universitaire. Le terme "évaluer" englobe les notions de vérification, de mesure et d'appréciation (Cuq 2003 : 90). Il s'agit également de prendre connaissance du travail, des comportements et des performances d'une personne ou d'un système de formation, en les comparant aux normes et aux objectifs fixés par cette formation. Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation joue un rôle crucial, visant à la fois l'enseignant et l'apprenant. Présente à tous les niveaux, l'évaluation est devenue une préoccupation majeure dans l'enseignement des écrits universitaires. Selon Yves Reuter

(2011 :105), les objectifs de l'évaluation sont la certification, la régulation des apprentissages ou des comportements, l'amélioration des produits ou des processus de production, ainsi que la prédiction de l'avenir. Comme le souligne Pair (2001 : 54), la situation dans l'enseignement supérieur diffère grandement des pratiques du premier et du second degré. En raison de la tradition d'autonomie des établissements d'enseignement universitaire, l'évaluation des acquis, y compris la délivrance des diplômes, relève de la compétence de chaque établissement et de chaque enseignant, ces derniers évaluent leurs propres étudiants. En d'autres termes, il n'existe pas de système d'évaluation uniforme (Hadj Smaha, 2009 :17). À l'université, l'évaluation se fait à travers des travaux dirigés, des exposés, mais surtout par le biais des examens semestriels. Ainsi, dans cet article nous exposons une étude faite sur l'élaboration des sujets d'examens tels qu'ils sont conçus par les enseignants du département de français à l'université de Saida. Il s'agit, en fait, d'une étude centrée sur la conception des sujets d'examen qui jouent un rôle essentiel dans la mesure des compétences développées par les étudiants et dans la promotion d'un apprentissage approfondi. Dans cette étude, nous nous intéressons particulièrement aux étudiants de la deuxième année de licence de français à l'université de Saida, en Algérie.

Notre choix pour ce thème de recherche émane de plusieurs raisons. Tout d'abord, la conception des sujets influence directement le processus d'apprentissage des étudiants, car les sujets d'examen bien conçus peuvent stimuler leur réflexion critique, leur créativité et leur capacité à appliquer les connaissances acquises. En revanche, des sujets d'examen inappropriés ou mal conçus peuvent entraîner une évaluation superficielle et ne pas refléter fidèlement les compétences réelles des étudiants. Face à ces enjeux, il est essentiel de s'interroger sur les pratiques actuelles de conception des sujets d'examen dans le département de français à l'université de Saida en Algérie. Ainsi, nous nous posons les questions suivantes : quels types de questions sont privilégiés par les enseignants lors de la conception des sujets d'examen ? Et Quels types de compétences favorisent-ils ? Quelles stratégies pourraient être adoptées par les enseignants pour améliorer la qualité des sujets d'examen et stimuler un apprentissage approfondi chez les étudiants de deuxième année licence de français ? Pour explorer cette problématique captivante, nous formulons les hypothèses suivantes :

Les enseignants du département de français à l'université de Saida ont tendance à privilégier les questions à réponse objective plutôt que les questions ouvertes lorsqu'ils conçoivent les sujets d'examen. Cette approche permet une correction plus facile et une évaluation rapide de nombreuses réponses. Cependant, les questions à réponse objective peuvent également apporter une certaine objectivité à l'évaluation, minimisant ainsi les biais subjectifs.

L'évaluation par le biais des examens met davantage l'accent sur la mémorisation et la restitution des connaissances plutôt que sur les compétences d'analyse. Nous supposons donc que les sujets d'examen créés par les enseignants favorisent partiellement un apprentissage en profondeur. Cependant, il existe une opportunité d'amélioration en intégrant des tâches stimulantes qui encouragent la réflexion critique, la créativité et la résolution de problèmes.

De multiples stratégies pourraient être adoptées par les enseignants afin d'améliorer la qualité des sujets d'examen. Ils pourraient proposer des questions ouvertes, des tâches authentiques, des scénarios pratiques ou encore des sujets de réflexion personnelle. En poursuivant cette recherche, nos objectifs sont les suivants : Analyser les types de questions privilégiés par les enseignants lors de la conception des sujets d'examen. Identifier les

compétences évaluées par les sujets d'examen proposés par les enseignants. Proposer des stratégies pour améliorer la qualité des sujets d'examen et encourager un apprentissage en profondeur chez les étudiants de deuxième année de licence en français à l'université de Saida, en Algérie.

Pour répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses, nous avons choisi d'analyser des exemples de sujets d'examen destinés aux étudiants de la deuxième année licence de français à l'université de Saida. Nous tentons d'analyser ces sujets en identifiant d'une part, les types de questions utilisés (questions à réponse objective, questions à construction, etc.) et les compétences qui sont évaluées. D'autre part, nous proposerons quelques stratégies qui pourraient améliorer la qualité des sujets d'examen conçus par les enseignants afin de développer les compétences des étudiants de la deuxième année licence de français.

2. Cadre conceptuel

2.1. *Les objectifs pédagogiques sur le plan cognitif*

La taxonomie de Bloom, développée par Benjamin Bloom et ses collaborateurs dans les années 1950, est un modèle hiérarchique qui classe les objectifs pédagogiques en fonction de leur niveau de complexité cognitive. Elle se compose de six niveaux progressifs, allant de la simple acquisition de connaissances à des compétences plus complexes nécessitant une réflexion critique et une application créative. Les six niveaux sont les suivants :

- Connaissance : Mémorisation et restitution d'informations de base.
- Compréhension : Interprétation et explication des concepts et des idées.
- Application : Utilisation des connaissances acquises pour résoudre des problèmes concrets.
- Analyse : Décomposition et compréhension des relations entre les informations.
- Synthèse : Utilisation des connaissances et des compétences pour créer de nouvelles idées ou produire des œuvres originales.
- Évaluation : Jugement critique et prise de décision basée sur des critères établis.

La taxonomie de Bloom guide les enseignants dans la définition d'objectifs d'apprentissage clairs et dans la conception d'activités et d'évaluations appropriées à chaque niveau de complexité. Elle encourage les apprenants à développer des compétences de pensée critique, d'analyse et de créativité, en les aidant à progresser vers des niveaux de performance cognitivement plus élevés.

2.2. *Lien entre les types de questions et les types de compétences évaluées en contexte universitaire*

Les types de questions utilisés dans le contexte universitaire sont étroitement liés aux objectifs de l'évaluation. Selon Claire Bélanger (2009, 2), voici quelques types de questions couramment utilisées dans le contexte universitaire et les compétences qu'elles visent : Questions de connaissances : Elles portent sur la mémorisation et la compréhension des informations de base. Les compétences évaluées sont la capacité à retenir des faits, à comprendre les concepts et à restituer des informations ; Questions de compréhension : Elles exigent une compréhension approfondie du contenu du cours. Les compétences évaluées sont la capacité à interpréter et à expliquer les informations, à établir des liens entre les concepts et à démontrer une compréhension globale du sujet ; Questions d'application : Elles se concentrent sur la capacité des étudiants à appliquer leurs connaissances à des situations concrètes. Les compétences évaluées sont la capacité à résoudre des problèmes, à prendre

des décisions éclairées et à appliquer les concepts dans des situations réelles ; Questions d'analyse : Elles nécessitent une réflexion critique et une analyse approfondie du contenu du cours. Les compétences évaluées sont la capacité à analyser et à évaluer de manière critique les informations, à formuler des jugements basés sur des preuves et à proposer des solutions alternatives ; Questions de synthèse : Elles exigent des étudiants qu'ils intègrent différentes idées ou concepts pour produire une réponse cohérente et originale. Les compétences évaluées sont la capacité à synthétiser et à intégrer des informations, à formuler des idées de manière claire et organisée, et à présenter des arguments convaincants.

Il est important de noter que ces catégories de questions ne sont pas mutuellement exclusives, et une évaluation peut inclure plusieurs types de questions pour évaluer différentes compétences. De plus, les compétences évaluées peuvent varier en fonction du niveau d'études et du domaine académique spécifique. Les enseignants doivent choisir les types de questions appropriés pour évaluer les compétences spécifiques qu'ils souhaitent développer chez leurs étudiants et pour promouvoir une évaluation équilibrée et holistique.

2. Méthodologie

Pour mener à bien notre recherche et répondre à la problématique de départ, nous avons choisi un corpus composé de seize sujets d'examens accompagnés de leurs corrigés-types. Ces sujets sont faits au département de langue Française à l'université de Saida, durant les deux semestres (2022-2023). Dans notre choix de corpus, nous avons veillé à ce qu'il représente les sujets destinés à 80 étudiants de la 2^{ème} année licence dans différentes matières, qui sont les suivantes : Initiation à la traduction, linguistique, phonétique, littérature de la langue d'étude, culture et civilisation de la langue, grammaire, technologie de l'information et de la communication, compréhension et expression écrites. Ainsi, notre étude porte sur les différents types de questions proposées par les enseignants et les compétences d'apprentissage qu'elles visent. Nous avons examiné attentivement chaque sujet et les avons répartis en deux catégories principales : les questions à réponse objective et les questions à réponse constructive, puis nous avons identifié également les compétences visées à travers chaque question. Les questions à réponse objective sont celles qui nécessitent une réponse courte et spécifique. Pour y répondre, les étudiants doivent puiser dans leurs connaissances et leur apprentissage. En ce qui concerne les questions à réponse constructive, elles nécessitent une réflexion plus approfondie et une réponse développée. Ces questions nécessitent une compréhension approfondie du sujet, ainsi que la capacité à formuler et à soutenir une réponse construite et argumentée. En se concentrant sur un niveau spécifique (2^{ème} année licence de français), nous pouvons développer une compréhension approfondie des besoins, des compétences et des défis spécifiques aux étudiants de ce niveau. Cela nous permettra également d'analyser les sujets d'examen en tenant compte des connaissances et des compétences attendues à ce stade précis de l'apprentissage.

2. Résultats

2.1 Le type de questions proposées aux étudiants

Tableau 1 : Type de questions proposées aux étudiants du L2 (S3&S4) pour l'année universitaire 2022/2023

Type de questions	Pourcentage
Questions à réponse objective	80%
Questions à réponse construite	20%

Les résultats indiquent que 80% des questions posées sont de type "réponse objective", tandis que les 20% restants sont de type "réponse construite". Cela suggère une prédominance des questions qui exigent des réponses courtes et directes, où les étudiants doivent choisir parmi des options prédéfinies ou fournir des réponses spécifiques. D'autre part, un nombre plus limité de questions demande aux étudiants de formuler des réponses détaillées et développées, nécessitant une réflexion approfondie, une analyse ou une application de connaissances.

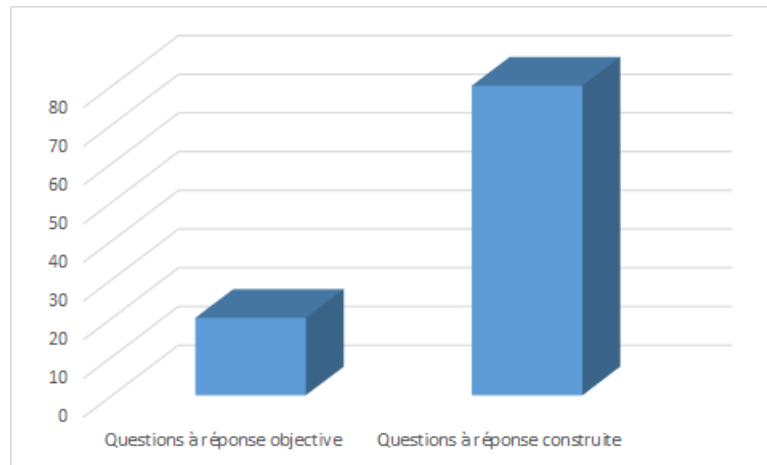


Figure 1 : Type de questions proposées aux étudiants du L2 (S3&S4)

2.2. Le type de compétences visées dans l'évaluation des étudiants du L2 (licence 2)

Tableau 2 : Type de compétences visées à partir des consignes proposées dans les sujets d'examens (Bloom, 1956 : 57).

Type de compétence	Pourcentage
Se rappeler (nommer, énumérer, définir, reproduire)	80%
Comprendre (décrire, illustrer, démontrer, résumer, inférer, transposer)	5%
Appliquer (schématiser, abstraire, transposer, résoudre, exécuter)	3%
Analyser (discerner, examiner, catégoriser, organiser, comparer, interpréter)	2%
Évaluer (déterminer, sélectionner, évaluer, mettre en relation, justifier, argumenter)	5%
Créer (investiguer, concevoir, élaborer, inventer, développer)	5%

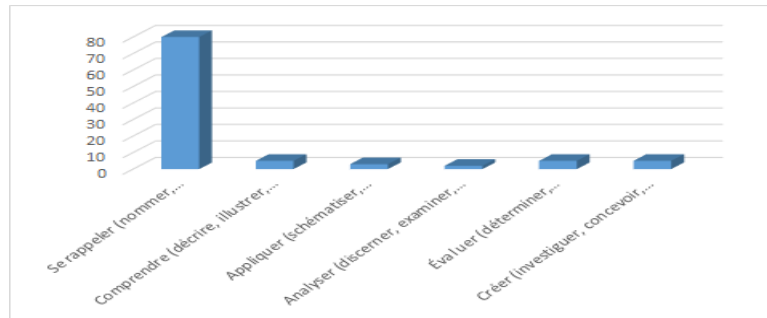


Figure 2 : Type de compétences évaluées chez les étudiants du L2 à partir des sujets d'examens.

Le tableau et la figure 2 ci-dessus indiquent la proportion relative de chaque type de compétence évaluée dans l'ensemble des questions proposées lors des examens du L2 (semestre 3 et 4). Nous observons une prédominance des questions axées sur la compétence "Se rappeler"(80%), qui demande aux étudiants de mémoriser et de reproduire ou de restituer des informations spécifiques. Les compétences de niveau supérieur, telles que "Analyser" et "Évaluer", représentent une plus petite part des questions, ce qui suggère une focalisation plus limitée sur des compétences d'analyse critique et d'évaluation. Les compétences "Comprendre" et "Appliquer" ont également une présence plus faible, tandis que la compétence "Créer" est évaluée dans une proportion de 5%.

3. Discussion

Les résultats de l'analyse des sujets d'examens du niveau L2 à l'université de Saida confirment les hypothèses formulées. Les enseignants privilégient les questions à réponse objective, représentant 80% de l'ensemble des questions. Cette approche est motivée par la facilité de correction et l'objectivité des réponses, minimisant ainsi les biais subjectifs. De plus, ces questions mettent l'accent sur la mémorisation et la restitution des informations spécifiques, correspondant à la compétence "Se rappeler". Voici quelques exemples concrets de questions à réponse objective : Questions à choix multiples (QCM) : "Les arguments choisis par l'auteur sont-ils de type ? a) logique b) ad hominem c) analogique". Questions à vrai ou faux : "Dans ce texte, la thèse donnée par l'auteur est défendue ? Vrai ou faux ?".

Questions de correspondance : "Associez chaque fonction du langage au facteur de communication qui lui correspond : a) métalinguistique b) référentielle c) impressive. 1) le récepteur 2) le référent 3) le code". Les questions de type "réponse construite" constituent les 20% restants et nécessitent des réponses détaillées, impliquant une réflexion approfondie, une analyse ou une mobilisation des connaissances dans de nouveaux contextes. Cela indique que les enseignants accordent une certaine importance aux compétences de niveau supérieur, mais leur présence est limitée. Voici quelques exemples concrets de questions constructives que nous avons repérées dans les sujets d'examens : Questions d'analyse : " Explorez le thème de l'amour et du devoir dans le "Cid". Comment les notions d'amour et de devoir se heurtent-elles dans les relations entre les personnages ? Quelles sont les conséquences de ces conflits pour les protagonistes et pour l'intrigue du roman ?". Questions de résolution de problèmes : "Identifiez et corrigez les erreurs grammaticales dans le paragraphe suivant" Questions d'argumentation : "Rédiger un texte argumentatif dans lequel vous prendrez position sur l'avenir du livre".

L'analyse révèle une prédominance de la compétence "Se rappeler" dans les questions des examens (80%), tandis que les compétences d'analyse critique, d'évaluation, de compréhension, d'application et de création sont moins représentées. La compétence "Créer" est évaluée dans une proportion de seulement 5%, indiquant un faible accent mis sur la génération d'idées nouvelles ou la résolution de problèmes de manière créative. En résumé, les examens du niveau L2 à l'université de Saida se concentrent principalement sur la mémorisation et la reproduction d'informations spécifiques, avec une préférence pour les questions à réponse objective. Les compétences de niveau supérieur, telles que l'analyse critique et l'évaluation, sont moins évaluées. Toutefois, une amélioration des sujets d'examen pourrait consister à intégrer davantage de tâches encourageant la réflexion critique, la créativité et la résolution de problèmes. Cela permettrait de mieux évaluer les compétences des étudiants et de favoriser leur développement dans des domaines clés de l'apprentissage.

Conclusion

Les résultats de l'analyse des sujets d'examens du niveau L2 à l'université de Saida révèlent une prédominance des questions à réponse objective, mettant principalement l'accent sur la compétence de la mémorisation des informations spécifiques. Cependant, une proportion plus faible de questions de type "réponse construite" est également présente, offrant aux étudiants la possibilité de réfléchir de manière approfondie et d'appliquer leurs connaissances dans de nouveaux contextes. Pour améliorer la conception des sujets d'examens, plusieurs stratégies peuvent être envisagées : Tout d'abord, il serait bénéfique d'équilibrer les types de questions en augmentant la proportion de questions de type "réponse construite". Cela permettrait d'évaluer de manière plus approfondie les compétences de niveau supérieur des étudiants, en exigeant une réflexion critique, une analyse et une application des connaissances. Ensuite, il est important d'encourager la créativité en intégrant davantage de questions ou de tâches qui favorisent la résolution de problèmes de manière créative. Les étudiants pourraient être confrontés à des scénarios réels ou des études de cas où ils doivent proposer des idées nouvelles, des solutions novatrices ou des approches originales. De plus, l'utilisation de formats d'évaluation variés peut être envisagée. En complément des questions à réponse objective traditionnelles, l'université pourrait envisager l'intégration de projets, de présentations, de portfolios ou de simulations. Ces formats plus interactifs permettraient une évaluation plus authentique des compétences des étudiants dans des situations réelles. Il est également essentiel d'aligner les évaluations sur les objectifs d'apprentissage du cours. Les sujets d'examens doivent refléter ces objectifs et couvrir un large éventail de compétences visées. Enfin, il serait bénéfique d'offrir des formations aux enseignants sur les principes de conception des sujets d'examens équilibrés, valides et fiables. Cela les aiderait à concevoir des évaluations plus diversifiées et à choisir les bons formats de questions en fonction des objectifs pédagogiques (Donnay & Romainville, 1996). En mettant en œuvre ces stratégies, les enseignants de l'université de Saida pourraient améliorer la conception de leurs sujets d'examens en favorisant une évaluation plus équilibrée, stimulant des compétences de niveau supérieur et encourageant la réflexion critique, la créativité et la résolution de problèmes chez les étudiants.

Références bibliographiques

Bélangier, C. (2009). Guide d'élaboration d'un examen. Université de Montréal. [En ligne], consulté le 2 septembre 2023, URL : <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8SNY-1LJSYFR->

[2V6Q/ED0400a%20Guide%20d'%C3%A9laboration%20d'un%20examen%20\(CE FES%202010\).pdf](https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/119/12/1/111413)

- Beyat, A. (2020). Les sujets d'examen dans le milieu universitaire : quelles conceptions des enjeux de l'évaluation ? *Revue EL-Bahith en Sciences Humaines et Sociales*, Vol 12 (01) ,341 -348 [En ligne], consulté le 18 septembre 2023, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/119/12/1/111413>
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomie des objectifs éducatifs : Classification des objectifs éducatifs : Manuel I, domaine cognitif. New York ; Toronto : Longman, Green. [En ligne], Consulté le 6 septembre 2023, URL : <https://www.jstor.org/stable/41161820>
- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE, Paris, p.90.
- Donnay, J. & Romainville, M. (eds). (1996). Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ? De Boeck, Bruxelles. [En ligne], consulté le 11 octobre 2023, URL: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1436_t1_0134_0000_4
- Hadj Samaha, D. (2009). « L'évaluation dans l'enseignement supérieur en Algérie », *Revue des sciences sociales*, V°4, N° 02, 27-36, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem. [En ligne], Consulté le 15 octobre 2023, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/31887>
- Pair, C. (2001). Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, Paris. [En ligne], Consulté le 18 octobre 2023, URL : https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/024000206.pdf
- Reuter, Y. (éd.) (2011). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck Supérieur.