

Item faible

Une ville importante du Canada est...
 (Comment le correcteur réagirait-il si l'élève complétait cette phrase en disant: « sur le bord du lac Ontario » ?)

2. Utiliser l'impératif ou l'infinitif dans les consignes. On aurait tout aussi bien pu dire: « Nommer une ville... » ou « Nomme une ville... » dans l'exemple donné ci-dessus.
3. Terminer toute phrase interrogative par un point d'interrogation et s'assurer que la réponse commence par une majuscule, même s'il s'agit d'un seul mot, sauf dans le cas d'une expression à ajouter dans un texte lacunaire.

Exemples

Quelle est l'unité de mesure du travail mécanique ?

- | | |
|--------------|------------------|
| A) Le newton | C) Le kilogramme |
| B) Le watt | D) Le joule |

Quel mot complète la phrase suivante ?

La proportion des étudiants qui réussissent un item, c'est ce qu'on appelle le coefficient de _____ d'un item.

- | | |
|-------------------|-------------|
| A) difficulté | C) facilité |
| B) discrimination | D) maîtrise |

LES ITEMS À RÉPONSE CONSTRUISTE

Au chapitre 5, nous avons étudié globalement les items à réponse construite et à réponse choisie. Ces informations générales étant acquises, nous pouvons maintenant aller plus avant dans l'étude des instruments écrits de mesure du rendement scolaire. Une première analyse détaille les caractéristiques de quatre sortes d'items à réponse construite (qu'on appelle également à réponse ouverte et à correction subjective):

- l'item d'examen oral,
- l'item à réponse construite élaborée,
- l'item à réponse construite courte,
- l'item à complètement de phrase (à texte lacunaire).

Pour chacune de ces quatre sortes d'items, nous exposons la définition de l'item, ses diverses formes, ses avantages, ses inconvénients et les règles qui en facilitent la confection et la correction. Ce qui nous oblige à des énumérations fastidieuses et à des répétitions nombreuses. Le lecteur doit donc considérer les prochains exposés comme des renseignements techniques auxquels il se référera au moment où il rencontrera des problèmes réels de rédaction des items à réponse construite.

L'EXAMEN ORAL

Définition

À l'occasion d'un examen oral, l'enseignant et l'étudiant sont placés l'un en présence de l'autre. Le premier pose des questions. Le second doit y répondre oralement de son mieux. L'enseignant apprécie les réponses données et attribue les notes en conséquence. Celles-ci sont numériques ou alphabétiques et elles représentaient souvent une appréciation plutôt globale que détaillée. Nous disons «représentaient» car de plus en plus d'enseignants ou de juges à des examens oraux se munissent de guides détaillés, de listes de vérification ou de grilles d'appréciation pour guider à la fois leurs échanges d'idées et les jugements qu'ils portent ensuite.

Malgré cette précaution, l'examen oral risque toujours de poser bien des problèmes et d'occasionner de nombreuses erreurs, surtout si on ne planifie pas minutieusement tout son déroulement. La planification a d'autant plus d'importance que la plupart de ces examens ne font appel qu'à un seul juge, particulièrement dans l'enseignement primaire et secondaire en mesure de l'expression orale ou dans d'autres matières particulières à l'enseignement professionnel notamment.

Les diverses formes de l'examen oral

La forme de l'examen oral peut varier de façon continue sous au moins quatre aspects :

- le nombre d'enseignants agissant comme juges à l'épreuve orale : en devenant plus nombreux, ils assurent une plus grande objectivité de la mesure. Toutefois, ils ne sont habituellement que quelques-uns à cause du coût moins élevé en ressources humaines ;
- le nombre d'étudiants mesurés en même temps : si le groupe d'étudiants augmente, l'examen acquiert de l'efficacité. Toutefois, dans la plupart des formules d'examen oral, un seul étudiant est rencontré à la fois ;
- la structuration des questions posées et des aspects vérifiés : plus l'examen oral est structuré et planifié, plus la fidélité et la pertinence de la mesure ont de chances d'être élevées. Toutefois, des objectifs de sélection inavoués ou voilés, parfois liés à un choix politique, amènent des comités à opter pour une structuration plutôt facile à contourner ou à interpréter malgré le nombre de juges. En classe, avec ses étudiants, l'enseignant n'a pas le choix : il faut qu'il structure ses examens oraux, car il est seul la plupart du temps pour évaluer ;
- les modalités de fonctionnement au moment de l'administration de l'examen oral : les questions peuvent être posées par les juges ou par les étudiants

puis enregistrées, les réponses peuvent être mesurées une à une ou globalement par les juges. On peut utiliser ou non des listes ou des grilles de soutien à l'entrevue.

Les avantages de l'examen oral

1. L'examen oral permet un contact direct dans une interaction réelle professeur-étudiant. Il permet donc d'observer immédiatement les forces et les faiblesses. L'enseignant peut par ailleurs accentuer l'aspect diagnostic de l'examen en ayant soin de systématiser l'investigation des faiblesses et la vérification des causes des erreurs ou des comportements non appropriés.
2. Il facilite la mesure de certains aspects de la personnalité : apparence, manières, vivacité des idées, tolérance au stress, structure et qualité du langage parlé, influence sur les autres personnes, etc.
3. Il permet une grande flexibilité dans le choix des contenus et des processus à mesurer.
4. L'étudiant ne peut que très difficilement bluffer ou cacher ses points faibles, surtout en présence de juges compétents et expérimentés.

Les inconvénients de l'examen oral

1. L'examen oral ne peut mesurer que très difficilement des aspects comme le caractère, la créativité, l'adaptabilité, les comportements voilés, etc., surtout si ces attributs sont mal définis sur le plan opérationnel, comme c'est le cas fréquemment.
2. La mesure de la facilité à penser, même sous la pression du stress, ne donne qu'une piètre estimation des comportements réels habituels des sujets.
3. L'examen oral ne fournit que très peu de possibilités de mesurer la loyauté, l'honnêteté, l'esprit inventif, l'intégrité et l'entregent, même si plusieurs personnes comptent sur l'examen oral pour évaluer de tels aspects de la personnalité.
4. Il est très dispendieux surtout si on veut en assurer la validité en désignant plusieurs juges et en allouant suffisamment de temps (au moins 30 minutes par étudiant).
5. La mesure ainsi obtenue peut être biaisée par les valeurs ou les convictions personnelles du juge, surtout s'il est seul.
6. Les examens oraux ne fournissent que rarement des résultats fidèles et pertinents.

Les règles de confection ou de correction de l'examen oral

1. N'utiliser l'examen oral que s'il est impossible de mesurer le même aspect au moyen de l'examen écrit.
2. Définir avec précision les objectifs de l'examen oral et les critères qui serviront à mesurer les réponses de l'étudiant. Le recours à une liste de vérification ou à une grille d'appréciation (chapitre 8) pourrait alors s'avérer utile non seulement pour mesurer les aspects importants, mais également pour faire connaître à l'étudiant ces mêmes aspects au moment où il réalise son apprentissage.
3. Utiliser deux ou plusieurs juges compétents, consciencieux et bien entraînés. Nous avons constaté que le fait de disposer d'une grille précise ne suffit pas : il faut que les juges soient formés à l'observation, à la pratique de l'examen oral.
4. Permettre, si possible, à l'étudiant de subir son examen oral en deux séances différentes avec des juges différents dans chaque cas. Autant que possible, enregistrer l'examen de telle sorte que l'on puisse, par la suite, perfectionner la rétroaction et ainsi faciliter l'amélioration de l'étudiant.
5. Bien préparer les étudiants aux modalités de l'examen oral afin qu'ils fournissent une performance aussi près que possible de leur véritable compétence.
6. Colliger les données de chaque séance de telle sorte qu'elles puissent être vérifiées. Lorsque les résultats pour un même étudiant varient trop d'un juge à l'autre ou d'une séance à l'autre, l'enregistrement de la rencontre facilite la modification des critères de mesure et des jugements individuels.
7. Procéder à la préparation d'un examen oral selon la séquence suivante :
 - définir avec précision le domaine de connaissance ou d'habileté à évaluer,
 - écrire des questions détaillées puis ses critères d'appréciation et son système de cotation (son corrigé),
 - détailler les directives de l'examen tout en précisant le moyen d'enregistrement des réponses des étudiants,
 - essayer et adapter, au besoin, l'instrument de mesure.

Remarques sur les questions orales posées en classe

Même si la question orale en classe est une technique de mesure du rendement scolaire utilisée très fréquemment par à peu près tous les enseignants, elle est souvent mal utilisée. Voici donc quelques remarques à son sujet (Peddie et White, 1978) :

1. D'abord une réponse donnée par un seul étudiant est souvent interprétée comme le signe d'une maîtrise de la connaissance par tout le groupe.
2. Quelques étudiants prennent vite l'habitude de contrôler ou de dominer de telles séances de questions orales ce qui biaise d'autant les résultats recherchés par l'enseignant, résultats relatifs à tous les étudiants.
3. La première réponse donnée par un étudiant est souvent acceptée comme étant la bonne lorsqu'il serait préférable, en recourant à des techniques précises, de susciter plus de réflexion et donc plus de performance. Ainsi, un temps d'arrêt ou un silence « interrogatif » immédiatement après une première réponse amène souvent l'étudiant à ajouter de la qualité à sa première version.
4. Souvent les questions sont mal préparées et ne correspondent pas à ce que l'enseignant souhaiterait mesurer. Par exemple, des questions d'information, de mémoire, de développement, de compréhension, de créativité prennent des allures bien différentes tant en ce qui a trait à la verbalisation qu'en ce qui concerne le contenu véhiculé.
5. Enfin, l'effet de halo a d'autant plus de probabilité de causer des biais dans les résultats que le tout se déroule rapidement, que l'enseignant peut facilement se laisser influencer inconsciemment par des facteurs étrangers à ce qui devrait être mesuré.

Malgré ces risques, les questions en classe ont une grande utilité et, de toute façon, elles continueront très probablement à être employées encore longtemps et fréquemment. Alors tout aussi bien se prémunir contre les erreurs les plus fréquentes en se conformant notamment aux conseils suivants :

1. Enregistrer, si possible, le questionnement oral puis y revenir pour l'apprécier et en profiter pour vérifier l'exactitude des cotes attribuées.
2. Choisir un contenu approprié. Ainsi, en mesure du langage parlé, le dialogue serait préférable aux extraits d'œuvres littéraires.
3. Ne pas craindre de répéter les questions orales, car il arrive fréquemment que des étudiants entendent mal à cause de bruits inattendus ou de distractions passagères.
4. Varier la technique en ayant recours notamment à des diapositives, à des extraits de films, à des interventions d'étudiants et à des enregistrements.
5. Ne pas croire que tout examen oral nécessite un résultat à enregistrer.

Les questions posées en classe sont souvent partie intégrante d'une méthode d'enseignement, d'une évaluation formative. Elles permettent notamment de détecter des points d'intérêt, de vérifier rapidement le degré de compréhension, de motiver à la réflexion, de susciter une forme de défi en groupe. Ce sont là toutes

des occasions où un résultat quantitatif est rarement donné à l'étudiant (qui d'ailleurs ne pensera même pas à le demander).

L'ITEM D'EXAMEN À RÉPONSE CONSTRUISTE ÉLABORÉE

Définition

Lorsqu'on présente un item à réponse construite élaborée à un étudiant, ce dernier doit :

- lire un énoncé dans lequel on lui présente une tâche généralement complexe à accomplir ou un problème à résoudre et le cadre de référence nécessaire à son accomplissement ou à sa résolution,
- accomplir la tâche ou résoudre le problème présenté,
- structurer la réponse selon ses habiletés, ou compétences, en tenant compte du cadre de référence,
- écrire la réponse en ses mots, son style et son écriture.

Inutile de dire que chaque étudiant fournit généralement une réponse différente avec des degrés variables de pertinence, de justesse et de précision. Plus le problème sera complexe, plus il exigera des efforts de réflexion et d'organisation; plus l'étudiant profitera d'une nécessaire latitude dans le choix des informations pertinentes, plus cette réponse risquera de varier.

Cette sorte d'items a été critiquée à maintes reprises. Elle a été quasiment abandonnée pendant un certain temps (pendant les années 1970 et 1980), mais sa popularité s'accroît présentement. Celle-ci est particulièrement due aux exigences de la congruence qui est recherchée dans des matières telles que, bien sûr, la langue maternelle, l'histoire, les mathématiques, mais surtout dans la plupart des cours professionnels. On constate que, particulièrement sur le plan de la formation et de l'enseignement, le recours aux seuls items objectifs devient nuisible en laissant croire notamment que la verbalisation n'a aucune importance dans ces matières.

Il n'est donc pas surprenant que l'item à réponse construite soit très en vogue chez les enseignants de tous les ordres d'enseignement, au moment de la mesure du rendement scolaire. Même s'il comporte des avantages certains, on ne saurait trop insister sur la nécessité de l'utiliser en se conformant aux diverses règles qui en maximisent la validité et la fidélité. Cette mise en garde a d'autant plus d'importance que la plupart des enseignants sous-estiment les difficultés qui accompagnent l'utilisation de cette sorte d'items, difficultés de rédaction et surtout de correction. Le fait que l'étudiant ait de la latitude dans la façon d'accomplir les tâches ou de résoudre les problèmes de même que dans la façon de verbaliser ses

associations, ses créations ou ses solutions milite en faveur du recours à cette sorte d'items. Par contre, les mêmes caractéristiques de l'item à réponse construite génèrent d'autant plus de problèmes de réalisation et d'appréciation ou de correction que souvent cette latitude n'est qu'apparente : tout doit se conformer à des critères qui demeurent souvent informels, inédits, imprévus. Souvent, dans des examens sur des habiletés complexes (en dissertation littéraire, par exemple), l'étudiant doit non seulement apprendre le contenu sur lequel il est contrôlé, mais également les critères d'évaluation de sa réponse : il doit connaître la réponse et anticiper le jugement que portera l'enseignant sur la qualité de celle-ci pour l'y adapter. L'enseignement doit donc l'amener à se familiariser avec cet aspect : les critères d'évaluation du produit. Sans cette maîtrise, la performance risque de n'avoir aucune valeur. L'énoncé qui suit représente un exemple d'item à réponse construite :

Donne la définition des trois expressions suivantes. Pour chacune, donne ensuite un exemple concret. Enfin, établis dans un texte de 300 mots les distinctions essentielles entre elles :

1. La mesure du rendement scolaire.
2. L'examen de sélection.
3. L'évaluation sommative.

Les diverses formes de l'item à réponse construite

La question écrite d'examen qui exige une réponse écrite détaillée représente, pour la plupart des étudiants, ce type d'items. Il y a cependant d'autres types d'items à réponse construite : les exercices ou les travaux à habiletés contrôlées et hiérarchisées, les puzzles de toutes sortes, les énigmes, les mots croisés sur des sujets spécialisés, les interprétations de cartes géographiques ou autres, les analogies, etc. Et il y a, bien sûr, toutes les situations de résolution de problèmes, tant en mathématiques, en sciences physiques ou humaines qu'en enseignement professionnel.

De toutes les caractéristiques de l'item à réponse construite, la longueur de la réponse exigée est sans doute celle qui marque le plus ce type d'items. Elle revêt une importance primordiale d'autant plus qu'elle détermine la complexité et le type de tâche à accomplir de même que le nombre d'items à inclure dans un examen. De plus, elle a des répercussions très importantes au regard des habiletés nécessaires pour la structuration de la réponse et pour son expression écrite.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons trois types d'items à réponse construite : d'abord brièvement, l'item à réponse peu élaborée (réponse courte) sur lequel nous reviendrons dans une autre section du présent chapitre, puis l'item du type problème à résoudre et enfin, avec beaucoup plus d'insistance, l'item à réponse élaborée.

- a) L'*item à réponse courte ou peu élaborée* demande à l'étudiant de n'exprimer qu'une seule idée importante en quelques phrases : une définition, une brève explication, une relation... L'enseignant fixe habituellement des critères très précis au regard du contenu de la réponse, de sa longueur, de ses parties, etc.

Exemple: Définissez ce qu'est l'effet de halo, donnez trois exemples et expliquez comment le minimiser (maximum : 15 lignes).

- b) L'*item du type problème à résoudre* est associé ici à l'item d'examen à réponse plus ou moins élaborée. D'ailleurs, sous bien des rapports, cet item remplit, en sciences physiques et en mathématiques entre autres, la même fonction que les questions à réponse construite courte ou élaborée en sciences humaines ou sociales ou encore les situations de création de produits de toutes sortes, artistiques ou littéraires. Dans un cas comme dans l'autre, l'étudiant doit trouver la solution à une situation théorique ou pratique à partir d'informations partielles données. Avec les items du type problème à résoudre, l'étudiant doit généralement recourir à des données quantitatives, tandis qu'en sciences humaines les données sont plutôt conceptuelles, logiques, factuelles ou simplement qualitatives.

Même si les problèmes peuvent varier grandement d'une situation à l'autre, d'une matière à l'autre, d'un niveau d'apprentissage à l'autre, leur résolution passe fréquemment par les étapes suivantes (Brown, 1981) :

1. Identification du problème, de ce qui est demandé, ce qui nécessite souvent sa résolution approximative.
2. Identification des données pertinentes et des contraintes ou des limites.
3. Mise au point ou choix de la formule, de l'équation ou du raisonnement approprié à la résolution du problème.
4. Utilisation de la procédure liée à la formule, à l'équation ou au raisonnement en y introduisant les données disponibles.
5. Vérification de la solution ou de la réponse.

De tels items se situent parfois au niveau taxonomique (Bloom *et al.*, 1956) de la compréhension ou plus souvent de l'application, surtout si la situation est entièrement nouvelle par rapport à ce que l'étudiant a rencontré lorsqu'il a suivi le cours. Ces items pourraient même exiger des analyses de situation complexes. D'autant plus que la bonne réponse ne constitue souvent qu'une part secondaire de l'habileté mesurée : la démarche de résolution du problème importe davantage.

Surtout dans des examens administrés à une population nombreuse, les étudiants de la province ou d'une commission scolaire par exemple, il arrive que des problèmes soient présentés dans des items à réponse choisie (ou fermée). Cette façon de faire a le grand avantage de rendre la correction objective et d'augmenter

d'autant la fidélité des résultats : c'est une nécessité dans les circonstances. Il y a un risque, bien sûr, car l'importance habituellement accordée en mathématiques ou en sciences physiques à la formulation de solutions systématiques et ordonnées ne se retrouve plus dans les procédés de mesure. L'étudiant risque de consacrer son attention et sa formation à la recherche à tout prix d'une réponse, au détriment de l'habileté de raisonnement souhaitée. Il existe cependant des moyens d'amenuiser les risques. On peut notamment introduire dans les items à réponse choisie la plupart des aspects importants de la démarche de résolution de problèmes et en vérifier ainsi l'acquisition. Ou faire comme dans plusieurs milieux : ajouter quelques items à réponse construite à l'examen où la plupart des items sont à réponse choisie.

Quant aux avantages et aux inconvénients des items du type problème à résoudre, ils sont semblables à ceux des items à réponse construite courte ou élaborée, selon qu'ils sont simples ou complexes à résoudre. Nous les traiterons donc sans établir de distinction. De même en sera-t-il des conseils sur leur confection et sur leur correction.

- c) L'*item à réponse élaborée ou développée* peut exiger une réponse qui s'étende sur plusieurs pages de texte. Il pourrait même s'agir d'une dissertation, d'un essai, d'un mémoire ou, à la limite, d'une thèse (Bujold, 1982 : 11 ss). L'étudiant doit non seulement résoudre le problème, ou accomplir la tâche complexe qui lui est demandée, mais également prendre tout le temps nécessaire et fournir les efforts appropriés pour structurer la réponse, la rédiger et la transcrire.

Exemple: À l'occasion d'une journée de planification pédagogique, on vous demande de prononcer, devant les enseignants de votre école, une allocution de 15 minutes portant sur les items à réponse construite : définition, formes, avantages, inconvénients, règles de confection et de correction et surtout exemples pratiques. Rédigez le texte de votre allocution (de 6 à 10 pages).

Dans plusieurs situations où l'item est à réponse élaborée, l'étudiant semble tout à fait libre de donner la réponse qu'il veut. C'est même, dit-on, le plus grand avantage de ce type d'items que d'accorder la liberté d'expression. (On peut lui demander, par exemple, dans une dissertation littéraire, de commenter un proverbe ou une pensée.) Pourtant cette liberté n'est alors qu'apparente. L'étudiant doit non seulement maîtriser le contenu sur lequel il est contrôlé (son habileté à trouver les significations, les interprétations, les leçons d'un proverbe), mais il doit également pouvoir exprimer tout ce contenu en se conformant aux règles strictes de l'art, et même en tenant compte des critères d'évaluation de sa réponse et de la façon de la donner. (Il aura des notes pour le fond, les idées et pour la forme et la présentation.) Inutile de dire que, sous l'angle de l'apprentissage et de l'enseignement, l'étudiant doit avoir appris les deux habiletés : celle qui concerne le contenu et celle qui porte

sur les critères d'évaluation du produit. Et, en conséquence, que les deux lui aient été enseignées.

Les avantages de l'item à réponse construite

Les principaux avantages de l'item à réponse construite ont déjà été détaillés au moment de la présentation de l'item à correction subjective (chapitre 5). Seuls sont ajoutés ci-dessous quelques aspects spécifiques à l'item subjectif à réponse construite élaborée :

1. Cet item amène habituellement les étudiants à étudier l'ensemble, les grandes idées, les points importants du programme. Les questions étant peu nombreuses dans un examen de ce type, elles doivent porter sur des thèmes globaux.
2. L'item à réponse construite est plus efficace dans la mesure de processus mentaux complexes, comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Il est aussi mieux adapté aux objectifs terminaux et aux contenus inclusifs.
3. Il permet de contrôler non seulement le résultat de la résolution d'un problème (la réponse), mais également le processus appliqué pour y parvenir. On peut croire que l'étudiant participe alors davantage au moment où de tels processus sont enseignés.
4. Il est mieux approprié à des cours avancés où les notions générales sont plus nombreuses et prioritaires et où la structuration de la pensée critique a de l'importance.
5. C'est le seul moyen de mesurer l'expression écrite et certaines sortes d'objectifs pédagogiques comme ceux qui se rapportent à des habiletés linguistiques ou calligraphiques ou à des habiletés à structurer une opinion ou une idée.
6. En pratique, l'item à réponse construite élaborée peut être utilisé avantageusement pour mesurer les habiletés suivantes (Brown, 1981) :
 - Comparer deux ou plusieurs choses entre elles.
 - Élaborer et soutenir une opinion.
 - Expliquer les causes ou les effets.
 - Expliquer la signification, les diverses acceptations.
 - Résumer l'information sur un sujet donné.
 - Analyser des phénomènes.
 - Décrire les relations ou les interactions.
 - Illustrer des règles, des principes et une procédure.
 - Appliquer des règles, des lois et des principes à de nouvelles situations.

- Critiquer l'adéquation, la pertinence et la justesse de concepts, d'idées ou d'informations.
- Formuler de nouvelles questions ou de nouveaux problèmes.
- Réorganiser des faits, les présenter sous d'autres points de vue.
- Établir des distinctions entre des objets, des concepts et des événements.
- Inférer à partir de données spécifiques.

Les inconvénients de l'item à réponse construite

Les principaux inconvénients de l'item à réponse construite ayant déjà été détaillés (chapitre 5), nous énumérons ci-dessous certains aspects spécifiques à la situation où la réponse est élaborée :

1. En règle générale, la fidélité de l'item à réponse construite élaborée est faible sous deux aspects :
 - la correction : les résultats varient non seulement d'un correcteur à un autre, mais aussi, pour un même correcteur qui corrige la même réponse, d'un moment à un autre. La fatigue a notamment comme effet de diminuer la capacité de discrimination du correcteur : faibles ou forts, les étudiants obtiennent des résultats graduellement équivalents. Des facteurs tels que la qualité de la verbalisation ou de l'écriture peuvent influer inconsciemment sur le correcteur ;
 - l'item lui-même : les mêmes questions posées en des circonstances équivalentes a priori produisent des résultats différents la plupart du temps parce que les réponses sont très différentes, même pour des étudiants de même compétence ou pour un même étudiant dont la compétence n'a pas changé, mais qui répond dans d'autres conditions.
2. La validité de cet item est affaiblie par des erreurs dans le choix des tâches demandées aux étudiants. Le questionnaire présente des tâches qui ne correspondent qu'imparfaitement avec l'habileté dont on veut mesurer l'acquisition. Ces erreurs sont d'autant plus fréquentes que la complexité des habiletés et des tâches rend le lien difficile à établir entre le changement interne (la compétence) et ses manifestations (les tâches à accomplir).
3. Au cours de la correction, le professeur peut rarement éviter l'influence de la connaissance qu'il a de l'étudiant ou de ses résultats antérieurs : c'est l'effet de halo. Inconsciemment, le correcteur favorise l'étudiant qu'il sait être studieux ou doué. La réaction inverse se produit dans le cas de l'étudiant qui échoue habituellement ou éprouve de la difficulté.
4. Les résultats prêtent peu au traitement statistique. Il est rare qu'on en établisse mathématiquement la validité, la fidélité, les indices de difficulté et

de discrimination. Cet inconvénient s'atténue cependant grâce particulièrement à l'informatique. C'est ainsi que certains procèdent à la dichotomisation des résultats à ces items pour en faire ensuite l'analyse statistique (chapitre 12). Par exemple, un résultat sur 20 points deviendra succès (1) pour les sujets qui ont 12 et plus et échec (0) pour ceux qui ont moins de 12.

Les règles de confection de l'item à réponse construite élaborée

1. La plupart des règles explicitées durant l'étude globale de l'item à correction subjective s'appliquent à l'item à réponse construite élaborée.
2. Pendant les cours qui précèdent un examen comportant des items à réponse élaborée, il est recommandé de fournir l'occasion aux étudiants de répondre à de tels items, surtout si ces étudiants sont jeunes. L'enseignant peut vérifier, par la même occasion, la qualité de questions semblables à celles de son examen, soit leur clarté et l'homogénéité des interprétations généralement faites par les étudiants en situation d'examen.
3. Il faut structurer, encadrer suffisamment le problème présenté dans l'item pour que la réponse soit orientée vers ce que l'on se propose de mesurer. Ainsi, l'étudiant est moins porté à bluffer. Ces efforts de structuration ont d'autant plus d'importance qu'ils placent l'enseignant en situation pour mieux percevoir et mieux évaluer les étapes d'apprentissage ou les composantes du contenu. Son enseignement ne peut qu'en être meilleur.

Item faible

Rédige un texte d'une page sur les objectifs spécifiques dans le domaine de l'éducation.

Item amélioré

Rédigez un texte d'une page sur les objectifs spécifiques dans le domaine de l'éducation. On doit retrouver dans ce texte :

- la définition,
- trois avantages,
- trois critères de formulation,
- un exemple d'objectif spécifique.

4. Afin de faciliter une juste comparaison des réponses et afin de guider les étudiants dans leur interprétation de la question, mieux vaut indiquer, tout au moins indirectement, l'ordre de grandeur de la réponse souhaitée (être d'autant plus explicite que l'étudiant est jeune) :

Item faible

Explique ce qu'est la méthode du « tri » dans la correction des items subjectifs.

Item amélioré

Donnez la définition de la méthode du « tri » appliquée dans la correction des items à réponse construite.

Donnez un exemple en utilisant une matière précise pour laquelle vous énumérez les étapes à suivre (15 lignes).

5. Sur le questionnaire, on indique le nombre de points accordés à chaque item et, si c'est possible et que l'enseignant le juge utile, le temps normalement disponible pour le résoudre.
6. Si l'enseignant le juge à propos, il avertit l'étudiant qu'il sera pénalisé s'il introduit dans sa réponse des éléments étrangers au problème à résoudre (erreur de discrimination des connaissances).
7. Dans des items de ce genre, on oriente les tâches plutôt sur les éléments importants ou essentiels du programme, d'autant plus que le nombre de questions est nécessairement plus limité que dans le cas de l'item objectif ou à réponse construite courte. (Par exemple, lorsqu'on veut mesurer la capacité de l'étudiant à expliquer, à comparer, à décrire, à analyser, à synthétiser, à évaluer ou à étayer une affirmation ou une opinion.)
8. Chaque fois qu'on le peut, on accorde la préférence à des questions précises nécessitant des réponses plus brèves ou, encore mieux, des réponses à correction objective. Plus la réponse est élaborée, plus les critères doivent se préciser.
9. Tous les étudiants répondent aux mêmes questions. On ne laisse donc pas de questions au choix. À moins que le cours n'ait été organisé de telle sorte que chaque sujet fasse son travail dans un domaine particulier. Dans un tel cas, il faut que des critères communs de comparaison aient été formulés clairement dès le début du cours. Sans quoi il devient pratiquement impossible de fournir des résultats comparables d'un étudiant à l'autre.
10. En pratique, voici la séquence de rédaction d'un item à réponse construite élaborée :
 - Fixer le but de l'item à réponse construite élaborée (par exemple : la première question a pour but de mesurer la capacité de l'étudiant de s'exprimer clairement en prose sur un sujet personnel).
 - Choisir un aspect important dans chaque item, un élément significatif pour l'étudiant, approprié par rapport au but visé et représentatif du domaine à mesurer. Le tableau 6.1 présente des suggestions sous ce rapport.
 - Écrire une question relative à l'aspect choisi :
 - a) inclure toutes les informations essentielles;
 - b) si nécessaire, indiquer comment répondre (par exemple : à l'aide d'un graphique);
 - c) indiquer le temps disponible et la longueur exigée;

- d) vérifier si la question définit suffisamment la tâche demandée à l'étudiant (attention à l'ambiguïté);
 - e) limiter suffisamment la tâche selon le temps disponible; ne pas trop la limiter afin que l'étudiant puisse tout de même produire une réponse vraiment personnalisée;
 - f) bien vérifier s'il n'y a pas de biais dans le vocabulaire, l'aspect choisi ou les indices donnés.
- Expérimenter le questionnaire avec des collègues ou avec des étudiants.

TABLEAU 6.1
Exemples d'items appropriés à la mesure
d'habiletés complexes

- 1. La comparaison**
 - En ce qui a trait à..., donnez (deux) éléments de similitude et (deux) éléments de différence.
 - En situation de..., laquelle des (deux) méthodes suivantes est préférable? Donnez (trois) raisons, faits ou opinions...
- 2. La relation de cause à effet**
 - Quelles sont les (trois) causes importantes de...?
 - Donnez (cinq) des effets les plus probables de...
- 3. La justification**
 - En telles circonstances..., que feriez-vous? Donnez (deux) motifs de votre décision.
 - Êtes-vous en accord ou en désaccord avec...? Énumérez (quatre) arguments en faveur de votre position.
 - Donnez (trois) raisons (arguments ou valeurs ou...) qui motivent le recours à telle méthode, en telles circonstances.
- 4. Le résumé**
 - Donnez le point de vue principal présenté dans...
 - Résumez, en (100) mots, le texte de... en vous conformant aux règles du résumé, soit...
- 5. La généralisation**
 - Formulez (dix) généralisations valides à partir des données statistiques suivantes...
 - Voici une série d'événements... Donnez (trois) principes qui peuvent les expliquer.
- 6. L'inférence**
 - À la lumière des événements déjà décrits..., que va-t-il probablement se passer si...?
 - Quelles seraient les deux réactions les plus probables du gouvernement (ou de tel groupe...) si le patronat ou le syndicat ou...? Expliquez en (200) mots en donnant...
- 7. La classification**
 - Regroupez les faits (historiques) suivants selon...
 - Quelle est la caractéristique commune à cette série de...?
- 8. La création**
 - En vous conformant aux critères pertinents, soit..., composez une histoire de (400) mots dont le thème principal serait...
 - Soit le problème ou la situation... Une des façons habituelles d'y faire face consiste à... Donnez (deux) autres façons...

- 9. L'application**
 - Comment le principe... contribue-t-il à la solution du problème suivant...?
 - Donnez (deux) exemples d'application du principe de...
- 10. L'analyse**
 - Quelle erreur d'argumentation a été commise dans...?
 - Quel postulat ou principe ou... motive l'affirmation...?
 - Quelles sont l'idée principale et les (trois) idées secondaires dans le texte suivant?
 - Voici (trois) événements différents. Quel principe commun les explique tous (trois)?
- 11. La synthèse**
 - Écrivez le plan d'une conférence que vous donneriez à... sur...
 - Dessinez un paysage dans lequel vous mettriez en valeur... en utilisant la technique... Les aspects considérés sont...
 - Rédigez un texte, un exemple, une théorie... qui correspond à la mise en situation suivante...
- 12. L'évaluation**
 - Donnez (deux) forces et (deux) faiblesses de l'argumentation développée par... dans...
 - Voici une grille d'appréciation d'un... Remplissez-la en tenant compte des directives qu'elle comporte ou de la situation ou...
 - Voici les aspects à vérifier dans... Écrivez un rapport de (500) mots développant les (trois) aspects suivants...

Source: adaptation de Gronlund (1981).

Les règles de correction de l'item à réponse construite élaborée

Une des plus grandes faiblesses de l'item à réponse construite ou du type rédaction est l'absence de fidélité dans la correction. Cette faiblesse ne peut être amenuisée qu'en se conformant à des règles de correction aussi systématiques que possible. Même si la correction est abordée en détail au chapitre 11, nous présentons brièvement ici deux méthodes qui s'appliquent à des items à réponse élaborée. Auparavant rappelons cependant que, au moment de la rédaction de l'item à réponse construite élaborée, il faut:

- écrire la réponse et la vérifier auprès d'autres enseignants,
- préparer un guide de correction (un corrigé) où sont indiquées la méthode de correction prévue, la liste des aspects souhaités, la qualité de la réponse souhaitée, la répartition des points et, enfin, la façon de tenir compte de facteurs externes comme l'orthographe (MEQ, 1981a: 48).

La méthode du tri (globale ou qualitative)

La correction par la méthode du tri se fonde sur l'impression générale, la réaction globale du correcteur. Ce qui la rend d'autant plus normative et subjective (Scallon, 1983 : 6). Elle est inadéquate en évaluation formative (chapitre 13), là où le regard doit être analytique et critérié et le jugement, détaché du résultat obtenu par

les autres. Au moins faudrait-il, pour la rendre plus appropriée, utiliser un profil de critères ou une grille d'appréciation. Voici ce qui se passe dans une telle correction :

1. Chaque item de l'examen est d'abord lu rapidement par le correcteur et les copies sont partagées en quatre ou cinq groupes selon la valeur perçue des réponses.
2. Une deuxième lecture des « cas frontières » permet de refaire le partage des copies.
3. Une dernière lecture attentive accompagne l'attribution finale des résultats qui varient autant que possible d'un extrême à l'autre (100 % à 0 %).
4. Tout au long de ce processus, le correcteur prête une attention soutenue à l'uniformité des critères de correction, à la pertinence des facteurs mesurés, à l'élimination des biais habituellement causés par la fatigue, l'effet de halo ou les circonstances externes (écriture, propreté, orthographe, etc.).

La méthode analytique (point par point ou quantitative)

1. Le correcteur rédige la réponse idéale à son item et détermine les aspects à contrôler et les points alloués pour chacun d'eux (au maximum, neuf degrés différents par aspect apprécié, sans quoi la discrimination du correcteur devient plus difficile sinon impossible).
2. Il lit quelques réponses fournies par les étudiants et, si nécessaire, adapte la réponse idéale et la répartition des points.
3. Il lit attentivement les réponses de tous les étudiants et accorde les résultats en conformité avec sa réponse idéale.
4. S'il veut contrôler des facteurs autres que le contenu à mesurer (l'écriture, l'expression verbale, etc.), il recommence la correction en considérant, cette fois-ci, ces facteurs.
5. Après avoir terminé la correction, il évalue la pertinence et la qualité de sa question.
6. Cette méthode analytique est très difficile à appliquer lorsque les processus mentaux deviennent complexes. Les contenus prévisibles des réponses ont alors moins d'importance puisqu'on insiste davantage sur des réponses personnelles et sur la façon d'y parvenir, le processus vécu. Tel est le cas de la rédaction française, surtout au collégial. (On verra au chapitre 8 comment la liste de vérification et la grille d'appréciation peuvent aider à corriger un item à réponse construite élaborée.)

Remarque: en rapport avec ce type d'items, il y a une pratique très répandue qui mérite l'attention et quelques conseils, soit les brèves récitations écrites en classe. Voici un résumé des commentaires de Peddie et White à ce sujet (1978 : 51).

Dans bien des classes, l'habitude persiste de poser régulièrement quelques brèves questions auxquelles les étudiants doivent répondre par écrit. Souvent la correction suit immédiatement, faite par chaque étudiant en conservant sa copie ou en l'échangeant avec un autre étudiant. Une telle façon de faire comporte de grands avantages tant sous l'aspect de la motivation des étudiants au travail continu que sous l'angle de l'évaluation formative de l'enseignement et de l'apprentissage. Il serait avantageux cependant de tenir compte des quelques conseils qui suivent :

1. Varier le contenu des récitations. Ne contrôler que de brefs éléments de connaissance mémorisés pourrait laisser croire à l'étudiant que c'est ce qui importe uniquement. Même si aucune note n'est accordée, l'enseignant doit soigner ces récitations, en varier la forme et surtout le contenu.
2. S'assurer que la correction se fait sérieusement, d'autant plus qu'elle peut constituer une occasion d'apprentissage. Au moment où l'étudiant juge son travail ou celui d'un autre, il repasse sa matière, rectifie certaines parties et en confirme d'autres.
3. Utiliser les résultats de ces récitations comme diagnostic des points forts ou faibles de l'enseignement et de l'apprentissage.
4. Améliorer ses cours à la lumière de ces informations et inciter les étudiants à les utiliser pour guider leur étude et leurs travaux. À cet effet, il peut être très instructif de simplement demander aux étudiants comment ils en sont arrivés à telle réponse ou à telle solution...
5. Bien préparer ces récitations afin notamment de ne pas décourager les étudiants faibles ou de ne pas démotiver les étudiants forts. Les questions doivent être claires et assez difficiles pour vérifier jusqu'où les étudiants se sont rendus dans leur apprentissage.
6. En profiter pour expérimenter les items qui seront utilisés éventuellement dans les examens. Chacun est validé en même temps qu'il sert à la vérification de l'apprentissage.

L'ITEM À RÉPONSE CONSTRUISTE COURTE

Définition

Dans l'item à réponse construite courte, le professeur pose un problème sous forme d'une question très précise ou d'une consigne qui peut être accompagnée ou non d'un support (carte, graphique, illustration, etc.) ou d'un texte plus détaillé. La réponse à la question doit être très brève (un mot ou une expression) et

spécifique. L'étudiant doit se rappeler la réponse exacte et l'écrire en respectant soit le contenu, l'idée seulement, soit le contenu et la façon de l'exprimer, de le verbaliser (une seule expression est acceptable). En somme, il s'agit d'un item à réponse construite extrêmement brève, à tel point que la correction tend vers l'objectivité car la diversité dans les réponses devient pratiquement nulle, en principe du moins.

En pratique cependant, le choix des mots souvent laissé à l'étudiant pour exprimer son idée de même que la marge d'erreur orthographique acceptée par les uns, refusée par les autres en font souvent un item où la subjectivité intervient de façon plus significative que prévu. Voilà pourquoi nous avons décidé de placer cet item dans la catégorie des items à réponse construite et à correction subjective. Les nombreuses expériences vécues en milieu scolaire semblent d'ailleurs confirmer cette prise de position.

Exemple:

Quel nom donne-t-on à la capacité qu'a un item d'examen de permettre à l'enseignant de distinguer l'étudiant fort de l'étudiant faible ? (On peut se demander, par exemple, jusqu'à quel point les réponses suivantes demeurent toutes acceptables pour tous les correcteurs : discrimination, « déiscrimination », discriminations, distinction.)

Les diverses formes de l'item à réponse construite courte

- L'item à réponse unique : la question est conçue de telle sorte que l'étudiant n'ait qu'un seul renseignement à fournir.

Exemple: Comment appelle-t-on la mesure qui a pour but de guider une décision qui porte sur la comparaison d'un étudiant avec les autres étudiants du même âge et de la même classe ?

- L'item à réponse multiple : pour une même question, l'étudiant doit fournir deux ou plusieurs renseignements différents.

Exemple: Voici le titre d'un ouvrage de base dans la mesure du rendement scolaire. Quel en est l'auteur ? Quelle est la nationalité de cet auteur et l'année de publication de l'ouvrage ?

Titre : *Essentials of Educational Measurement*

Auteur : _____

Nationalité : _____

Année de publication : _____

- L'item à réponse multiple du genre interprétation : dans cette forme d'item à réponse construite courte, on présente à l'étudiant un graphique, une figure, une série de données numériques, etc., dont, par exemple, diverses parties

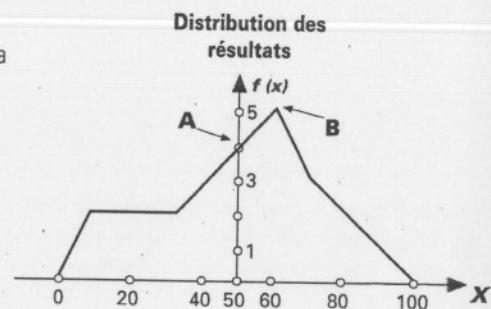
sont identifiées par des nombres ou des lettres. Conformément aux directives reçues, l'étudiant doit en nommer les parties ou en donner la fonction ou en spécifier les caractéristiques.

Exemple:

Le graphique ci-contre illustre la distribution des résultats obtenus par un groupe d'étudiants à un examen de rendement scolaire. Quelle mesure de tendance centrale retrouve-t-on en A et B ?

A : _____

B : _____



Les avantages de l'item à réponse construite courte

- En utilisant l'item à réponse construite courte, on peut poser plusieurs questions en un temps limité. Cet examen est efficace et l'échantillon a de bonnes chances d'être représentatif.
- Il fait appel à une méthode bien connue de la plupart des étudiants même très jeunes.
- Il priviliege le rappel des connaissances, contrairement à l'item à choix de réponses qui s'en tient à l'identification des connaissances parmi plusieurs réponses suggérées.
- Il est plus facile à rédiger que la plupart des items à correction objective ou subjective.
- Il ne laisse que très peu de possibilités à l'étudiant de deviner la réponse et de compter sur la verbalisation pour cacher son ignorance : il minimise ainsi les effets du hasard et du bluff.
- Il est habituellement plus fidèle que l'item à réponse construite élaborée.
- Il est pratique surtout lorsqu'il s'agit du rappel de faits, de dates, de noms, d'associations et de généralisations.
- Il facilite la préparation d'un corrigé rigide, à peu près objectif. La correction est facile et efficace car elle peut être réalisée par du personnel de bureau.

Les inconvénients de l'item à réponse construite courte

- L'item à réponse construite courte se limite souvent aux premiers niveaux de la taxonomie, aux processus mentaux simples.

2. Sa correction est difficile à informatiser.
3. Il est inadéquat pour plusieurs matières, surtout lorsque les cours deviennent plus avancés.
4. Il demande une rédaction soignée si on veut que la réponse devienne unique.

Les règles de confection de l'item à réponse construite courte

1. Dans un item à réponse construite courte, il est préférable de présenter le problème en posant une question directe plutôt qu'en formulant une affirmation :

Item faible

Si un examen ne contient que les questions qu'il doit contenir, cet examen est...

Rép. _____

Item amélioré

Quelle est la qualité d'un examen qui ne contient que les questions qu'il doit contenir conformément aux objectifs à mesurer ?

Rép. _____

2. Il faut axer l'item sur le contrôle de notions très limitées et très spécifiques afin que la réponse ne puisse être autre chose qu'un mot précis ou une expression donnée :

Item faible

Quelle sorte d'examen utilise-t-on pour mesurer les opinions ?

Rép. _____

Item amélioré

Quelle sorte d'échelle les psychologues utilisent-ils le plus fréquemment pour mesurer les attitudes des étudiants ?

Rép. _____

3. Afin d'en être bien certain, l'enseignant peut vérifier empiriquement si la réponse se limite à un mot ou une expression. Une administration de l'item à un nombre réduit d'étudiants peut remplir ce rôle d'expérimentation.
4. Comme dans tous les autres items d'examen, il faut éviter les mêmes expressions que celles des notes de cours ou des ouvrages de référence :

Item faible

Comment appelle-t-on un énoncé d'intention décrivant le comportement attendu d'un étudiant à la suite d'une intervention pédagogique ?

Rép. _____

Item amélioré

Popham a prouvé qu'un étudiant produit de meilleurs résultats s'il sait d'avance ce qu'on attend de lui. Qu'utilise-t-on pour renseigner ainsi les étudiants ?

Rép. _____

5. Autant que possible, on utilise l'item à réponse construite courte de préférence à l'item du type phrase à compléter. Ce dernier item comporte assez souvent des tournures ambiguës :

Item faible

L'examen qui implique des gestes et des actions physiques plutôt que des paroles et des mots se nomme...

Rép. _____

Item amélioré

Comment appelle-t-on le genre d'examen qui implique des gestes et des actions physiques plutôt que des paroles et des mots ?

Rép. _____

6. À moins qu'il n'y ait une feuille de réponses, il faut prévoir un espace pour que l'étudiant puisse écrire sa réponse immédiatement après chaque item.
7. Particulièrement à cause des problèmes de correction (et donc de fidélité), il convient d'utiliser si possible l'item à réponse choisie plutôt que l'item à réponse construite courte.
8. Surtout si on se propose de vérifier la maîtrise d'un objectif, il est généralement prudent d'utiliser plusieurs items (au moins cinq) pour le même objectif (quitte à enrichir celui-ci) en variant si possible les caractéristiques telles que la difficulté, le genre de tâche. La définition du domaine prévoit cette éventualité (chapitre 4).
9. Parfois il est avantageux de présenter d'abord une situation problématique (un support) puis de poser une ou plusieurs questions s'y rapportant. Il faut alors veiller à ce qu'aucune réponse ne devienne préalable à une autre réponse.
10. S'il s'agit d'un problème exigeant une réponse numérique, ne pas oublier de préciser l'unité d'expression et le degré de précision de la réponse.

Les règles de correction de l'item à réponse construite courte

1. Prévoir une feuille où les réponses sont disposées en colonnes.
2. Préparer un corrigé où toutes les réponses possibles sont prévues (surtout si plusieurs mots sont possibles, des synonymes, par exemple).
3. Accorder le même nombre de points pour chaque item.
4. Ne pas pénaliser les étudiants pour l'effet du hasard. Ce serait tout à fait contre-indiqué avec cette sorte d'item.

L'ITEM DU TYPE COMPLÈTEMENT DE PHRASE

Définition

Dans l'item du type complètement de phrase, on présente à l'étudiant un énoncé dans lequel on a omis un ou plusieurs mots importants. On demande à l'étudiant de trouver avec exactitude ces mots et de les écrire. Si le texte est constitué de propositions plutôt brèves et sans structure complexe, on parle de texte, de phrase ou de message à compléter. Si la structure du texte est conçue systématiquement et qu'on demande à l'étudiant de trouver les mots qui ont été supprimés, on désigne une telle épreuve comme étant le complètement d'un texte lacunaire (item de closure) (De Ketele, 1982 ; Fortier, 1982). Il en sera question à la fin du présent chapitre. Pour le moment, revenons à l'item du type complètement d'une phrase.

Exemple: Écris, à la suite des phrases, les deux mots qui en complètent le sens :

Avec un item à réponse courte il devient plus facile de résoudre plusieurs items en peu de temps. Pour cette raison, on dit que ce genre d'item est _____ 1. De plus, le grand nombre de questions favorise un _____ 2 qui représente mieux l'ensemble des questions possibles.

1. _____ (rép. : efficace).
2. _____ (rép. : échantillon).

Les avantages de l'item du type complètement de phrase

L'item du type complètement de phrase a généralement les mêmes avantages que l'item à réponse construite courte. Il est cependant mieux approprié lorsqu'il s'agit de vérifier la compréhension de texte, par exemple, ou la précision du vocabulaire en situation de synthèse ou de résumé.

Les inconvénients de l'item du type complètement de phrase

En plus des inconvénients propres à l'item à réponse courte, l'item du type complètement de phrase présente les inconvénients suivants :

1. Il exige beaucoup d'attention de la part du rédacteur qui veut éviter l'ambiguïté dans les items ou la multiplicité des réponses possibles.
2. Il a tendance à mesurer l'intelligence générale ou les aptitudes linguistiques plutôt que la maîtrise des matières scolaires.
3. Sur le plan de la rédaction, il est moins conseillé que l'item à réponse courte avec une question directe.

4. Il y a parfois avantage à remplacer l'item du type phrase à compléter par l'item à réponse choisie, surtout si on souhaite informatiser la correction des items ou si on opte pour une correction objective plutôt qu'une correction subjective.

Les règles de rédaction de l'item du type complètement de phrase

1. On ne doit enlever que des termes importants de la phrase afin que les recherches de l'étudiant soient orientées dans une direction valable et qu'un seul mot ou une seule expression puisse combler l'omission. Cette façon de procéder contribue également à maintenir la difficulté de l'item à un degré raisonnable :

Item faible

Dans un _____ 1 de spécification, on trouve _____ 2 renseignements : la répartition de la matière et des comportements.

Item amélioré

Dans un tableau de spécification, on trouve deux renseignements importants : la répartition proportionnelle de _____ 1 et des _____ 2 .

2. Il ne faut pas exagérer le nombre d'omissions de mots par phrase. En enlever un ou deux s'avère suffisant dans la plupart des cas :

Item faible

Un test est _____ 1 s'il est _____ 2 et _____ 3 .

Item amélioré

Un test est valide s'il est fidèle et _____ 1 .

3. Il est conseillé de placer les omissions à la fin de la phrase plutôt qu'au début. De cette façon, l'étudiant dispose des informations nécessaires lorsque vient le temps de résoudre le problème ou de compléter la phrase :

Item faible

_____ 1 des élèves qui composent un examen doivent normalement avoir le temps de répondre à tous les items avant que se termine la période de temps allouée pour l'examen.

Item amélioré

Dans la détermination du temps à allouer pour faire un examen, la règle suivante s'avère utile : il faut qu'environ _____ 1 des élèves aient le temps de terminer l'examen. (Rép. : 90 %)

4. Dans la transcription du questionnaire, il faut laisser autant d'espaces d'égale longueur qu'il y a d'expressions ou de mots omis.

5. La question à réponse construite courte est préférable à l'item du type phrase à compléter :

Item faible

Dans la détermination du temps à allouer pour un examen, la règle suivante s'avère utile : il faut qu'environ 1 des élèves aient le temps de terminer l'examen.

Rép. _____

Item amélioré

Quel pourcentage des étudiants doivent avoir terminé un examen pour affirmer que suffisamment de temps a été accordé ?

Rép. _____

6. La correction sera plus facile et plus précise si on utilise une feuille de réponses semblable à celle qui est employée pour l'item à réponse courte.
7. Si la réponse porte sur des quantités, on ne doit pas oublier de donner les unités désirées de même que le niveau de précision (exemple : en cm à 0,001 près ou...).
8. Il faut bien vérifier l'exactitude grammaticale de la phrase afin de ne pas induire le répondant en erreur.

Remarques sur l'item à texte lacunaire

Le texte lacunaire est un item de production et donc à correction subjective (même si cette correction tend généralement à être objective) qui présente un message structuré comprenant un certain nombre de lacunes (de mots supprimés, de blancs) à combler tout en respectant intégralement la structure du texte. Ce genre d'instrument de mesure, souvent appelé « procédé de closure », ou simplement « test de closure » (Legendre, 1988 : 606), peut servir à des fins d'enseignement, ou comme moyen de mesure de la compréhension ou de la lisibilité d'un texte. Essentiellement, le procédé consiste à supprimer un nombre précis de mots dans un texte et à demander à l'étudiant de retrouver ces mots en se s'inspirant que du contexte.

Des règles particulières de suppression des mots et surtout de correction et d'attribution des cotes en closure puis en compréhension de texte font de cette forme d'item une technique de mesure que la plupart des enseignants ne peuvent utiliser sans s'être bien renseignés auparavant. Sous ce rapport, on conseille au lecteur intéressé de lire d'abord les articles de Lemieux (1981), de Fortier (1982) ou de Deblois *et al.* (1983). Les explications données et les références suggérées dans ces articles pourront sans doute combler des besoins de renseignements supplémentaires concernant ce type de test (et non pas examen, conformément à la distinction déjà établie au chapitre 3).

LES ITEMS À RÉPONSE CHOISIE

Comme nous le mentionnons au chapitre 6, la présente analyse porte sur les items des questionnaires d'examen. Dans le présent chapitre, nous détaillons plus particulièrement les trois sortes d'items à réponse choisie, que nous appelons également à correction objective (certains parlent d'items fermés). Ces trois sortes d'items diffèrent suffisamment pour qu'ils soient présentés séparément, soit :

- l'item à choix multiple,
- l'item d'appariement,
- l'item à choix simple (vrai ou faux ou autre).

Pour chacune de ces trois sortes d'items, nous exposons la définition de l'item, ses diverses formes, ses avantages, ses inconvénients et les règles qui en facilitent la confection et la correction. Ce qui nous oblige à des énumérations fastidieuses et à des répétitions nombreuses. Le lecteur doit donc considérer les prochains exposés comme des renseignements techniques auxquels il pourra se référer au moment où il rencontrera des problèmes réels de rédaction des items à réponse choisie¹.

L'ITEM À CHOIX MULTIPLE

Définition

L'item à choix multiple comprend d'abord une partie initiale, le tronc, qui prend la forme d'une question ou d'une phrase incomplète. Une deuxième partie énumère ensuite une série de réponses plausibles ou d'expressions susceptibles

1. Le lecteur remarquera que, contrairement à la règle, certains items sont coupés en bas de page pour les besoins de l'édition.