

Manuel

Examiner et évaluer selon une approche orientée vers les compétences

Etat : février 2016

Sommaire

1	Introduction.....	2
2	Objectifs du présent manuel	2
3	Principes généraux.....	2
4	Les cinq critères généraux de qualité	3
5	Orientation de l'examen vers les compétences.....	4
6	Taxonomies des objectifs d'apprentissage	9
7	Langage adapté au public cible	12
8	Aspects formels de l'examen.....	14
9	Examiner et évaluer selon une approche orientée vers le processus.....	14
10	Examens oraux.....	15
11	Evaluer	16
12	Conditions de réussite	17
13	Bibliographie.....	18



1 Introduction

Depuis quelques années, l'orientation vers les compétences¹ prend une place grandissante dans la conception des examens. Elle figure au nombre des aspects évalués par le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) dans son instrument pour le développement de la qualité², aux côtés des points suivants : préparation, réalisation, développement de la qualité et collaboration entre les organes responsables et le SEFRI.

Dans la mise sur pied des examens fédéraux, l'OdASanté et les organes coresponsables attachent une grande importance à l'orientation vers les compétences. Cette approche doit s'appliquer autant à l'élaboration qu'à la réalisation des épreuves. La qualité de la mise en œuvre et la prise en compte du public cible – formé d'adultes – comptent également pour beaucoup.

La majorité des examens dans le domaine de la santé ont une structure modulaire, de façon à faciliter le transfert des compétences ainsi que l'entraînement dans la pratique lors des cours préparatoires.

2 Objectifs du présent manuel

Le manuel « Examiner et évaluer selon une approche orientée vers les compétences » poursuit les objectifs suivants :

- Constituer la base pour une conception permettant la comparaison des exigences posées dans les divers règlements d'examen et directives y relatives.
- Définir les exigences fondamentales à respecter dans la conception des différents examens (y compris les examens de modules).
- Servir de base pour la formation des expert-e-s d'examen.

3 Principes généraux

Dans un système d'examen modulaire, les questions centrales sont les suivantes :

- Quelles compétences veut-on transmettre et promouvoir dans chacun des modules ? Quelle est la forme d'examen la plus appropriée pour examiner l'acquisition de ces compétences, sachant que la qualification globale doit être axée sur les besoins ?
- Comment structurer l'évaluation finale du profil de compétence recherché en garantissant une intégration judicieuse des examens de modules ?

Les examens de modules et l'examen professionnel supérieur final doivent constituer un ensemble permettant d'évaluer les compétences opérationnelles. Cela signifie que les formes d'examen doivent présenter une variété suffisante. Cet ensemble des exigences d'examen, que l'on appelle « design d'examen », contribue en grande partie à la validité des résultats d'examen (cf. ch. 4, « Les cinq critères généraux de qualité »). C'est pourquoi il convient de choisir différentes formes d'examen qui permettront aux candidat-e-s de démontrer les compétences acquises de la manière la plus proche possible de la réalité, c.-à-d. dans des conditions pratiques comparables.

Pour mettre sur pied des examens fédéraux dans le domaine des soins infirmiers, il convient, en référence à Metzger (2006), de répondre aux questions suivantes :

- **Sur quoi** doit porter l'examen ? (contenus et compétences à examiner, but de l'examen)
- **Comment** évaluer les prestations d'examen ? (mode d'appréciation)

¹ DFE (2009). Examens professionnels fédéraux et examens professionnels fédéraux supérieurs. *Une évaluation axée sur les compétences : pourquoi et comment ? Document de travail de l'OFFT, 31 mars 2009.*

² SEFRI (2015). Instrument pour le développement de la qualité des examens fédéraux (EP/EPS). Version de février 2015.

- **Quelles** exigences de qualité doit remplir l'examen ?
- **Quel** niveau d'exigence les tâches d'examen doivent-elles permettre de démontrer³ ?

Un examen ne peut pas refléter parfaitement les aptitudes d'un candidat, car quelle que soit sa forme, il est susceptible de receler des erreurs d'appréciation. Pour limiter ces dernières autant que possible, les examens doivent satisfaire à différents critères et exigences de qualité :

- les cinq critères généraux : validité, objectivité, fiabilité, égalité des chances et économicité
- l'orientation de l'examen vers les compétences
- l'orientation des formes d'examen vers les compétences
- les taxonomies des objectifs d'apprentissage
- le langage adapté au public cible
- les aspects formels de l'examen
- l'examen et l'évaluation axés sur les procédures
- les épreuves orales
- l'évaluation
- les conditions de réussite

Les exigences de qualité susmentionnées ne se distinguent pas fondamentalement les unes des autres, elles se recoupent partiellement. Ensemble, elles fournissent un aperçu des exigences qui sont posées à l'heure actuelle aux activités qui consistent à examiner et à évaluer.

4 Les cinq critères généraux de qualité

Validité

La validité d'un examen est assurée lorsque celui-ci donne une image représentative de ce qui a été enseigné. Cette exigence se rapporte aussi bien aux divers thèmes abordés qu'aux processus cognitifs complexes qu'il faut maîtriser pour atteindre les objectifs d'apprentissage (validité des contenus).

Par ailleurs, l'examen doit être conçu de façon à livrer l'image la plus différenciée possible du profil de compétence visé (validité de la structure) ; cet aspect revêt une importance particulière, compte tenu de la structure modulaire des examens prévus.

L'examen doit être réalisé sous une forme connue des candidat-e-s (validité de la réalisation).

Objectivité

Les résultats de l'examen doivent dépendre le moins possible de la personne chargée de l'évaluation, en d'autres termes, ils doivent être comparables si le même examen est corrigé/évalué par d'autres expert-e-s. Cela exige des conditions cadres les plus identiques possible pour tous les candidat-e-s (objectivité de la réalisation).

L'évaluation doit se faire sur la base de modèles de solutions, autrement dit s'appuyer sur la mention et la description des éléments de réponse et du type de résultats attendus, de façon à être aussi indépendante que possible de l'évaluateur. Elle doit en outre être confirmée par

³ Il faut tenir compte, d'une part, des exigences du cadre national des certifications pour la formation professionnelle (CNC) et, d'autre part, des taxonomies des objectifs d'apprentissage (voir ch. 6). Dans le CNC, la formation professionnelle initiale est classée aux niveaux 3 et 4, les examens professionnels se situent aux niveaux 5 et 6 et les examens professionnels supérieurs aux niveaux 6 et 7.

une seconde correction. La non-attribution du maximum de points doit être motivée (objectivité de l'évaluation).

Il existe une marge d'interprétation dans l'évaluation des résultats d'examen. C'est pourquoi il faut veiller au maximum de clarté lorsque l'on fixe le nombre de points pouvant être obtenus pour une réponse. Il convient également de préciser les conditions de réussite – à savoir le pourcentage de points requis par rapport au maximum de points pouvant être obtenus (objectivité de l'interprétation).

Fiabilité

Par fiabilité, on entend ici la *cohérence interne* de l'examen. Les examens fédéraux sont axés sur les résultats (output). Cela signifie que leur réglementation ne porte « que » sur les conditions de réussite de la procédure de qualification finale (y compris les examens de modules) et que les procédures usuelles de vérification de la fiabilité (double test et test parallèle de fiabilité) ne peuvent pas être appliquées. Si l'examen doit être répété en raison d'un échec, on ne s'attend précisément pas à un résultat identique par rapport à la session précédente.

Dès lors, il est d'autant plus important de veiller à la *cohérence interne* de l'examen. Un certain nombre d'éléments sont essentiels pour la garantir : l'adéquation du degré de difficulté, l'ampleur et la longueur de l'examen ainsi que le temps à disposition pour résoudre les tâches demandées.

Egalité des chances

S'ils fournissent un investissement comparable dans la préparation de l'examen, les candidat-e-s doivent tous avoir les mêmes chances de le réussir. La transparence des exigences et des conditions de l'examen est un préalable essentiel pour garantir l'égalité des chances. Il s'agit par ailleurs d'éviter que des groupes de personnes soient défavorisés pour des raisons liées au sexe, à la religion, à la nationalité, à l'origine ethnique ou à la langue.

Economicité

L'examen doit pouvoir être organisé selon un *rapport coût – bénéfice* raisonnable. Ce critère ne doit pas entrer en concurrence avec les quatre autres et peser en leur défaveur.

5 Orientation de l'examen vers les compétences

Les compétences opérationnelles se reflètent dans la maîtrise de situations professionnelles réelles. Les examens, au contraire, reposent souvent sur une compétence « déclarée », autrement dit « décrite », qui dépend notamment de la compétence linguistique et ne concorde pas obligatoirement avec les compétences opérationnelles réelles. C'est un point qui mérite la plus grande attention dans l'élaboration et la réalisation de l'examen. Lorsqu'ils passent un examen, les candidat-e-s doivent être placé-e-s dans une situation où ils/elles sont en mesure de mettre en relation leur réalité professionnelle avec leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs attitudes, sur la base de critères définis (transfert).

Pour respecter l'orientation vers les compétences et vers l'action, la conception de l'examen doit inclure les aspects métacognitifs de l'action (anticiper, planifier, surveiller, contrôler et mener une réflexion), afin de refléter une action dans son ensemble.

La validité peut être assurée dans différentes formes d'examen. Le choix de celle-ci, tant pour les divers modules que pour l'épreuve finale, doit être motivé et effectué dans la perspective de l'ensemble.

La conception des examens doit obéir au principe suivant :

Un examen est réputé axé sur les compétences dès lors qu'il est orienté sur des situations opérationnelles du monde du travail et ancré dans la réalité professionnelle des candidat-e-s (C.f. définition de la compétence opérationnelle selon le processus de Copenhague).

- Les candidat-e-s sont-ils en mesure de démontrer leurs compétences opérationnelles dans des situations de travail (réelles ou simulées) pertinentes et les plus proches possibles de leur pratique et de la réalité professionnelle ?
- Les candidat-e-s sont-ils/elles en mesure de démontrer leurs compétences opérationnelles dans différentes formes d'examen, grâce à la multiplicité des méthodes utilisées ?
- Les compétences opérationnelles principales sont-elles examinées de façon répétée dans différentes formes d'examen (renforcement de la certitude quant aux résultats) ?

Comparés avec les examens de connaissances réalisés jusqu'ici, les examens axés sur les compétences ont pour avantage d'être :

- plus riches et variés,
- plus complexes,
- plus contextualisés,
- plus individualisés.

Dans les examens axés sur les compétences, le défi consiste avant tout à garantir la validité, ce qui pose des difficultés par rapport au respect des quatre autres critères de qualité :

- Si les expert-e-s sont nombreux, des mesures doivent être prises pour assurer la plus grande objectivité dans l'évaluation (instruction des expert-e-s au moyen des documents établis).
- Un degré élevé de fiabilité doit être garanti par la définition de conditions similaires et précises pour la réalisation, l'évaluation et l'appréciation de l'examen.
- Des conditions contextuelles trop diversifiées peuvent mettre à mal l'égalité des chances.
- Des examens proches de la réalité professionnelle exigent souvent un investissement important pouvant aller à l'encontre du critère d'économicité.

Les examens axés sur les compétences affichent les caractéristiques suivantes :

- Orientation sur l'application :
Les compétences devant être acquises sont examinées dans des situations proches de la pratique
(travail de diplôme, étude de cas, études de cas sommaires, corbeille de courrier etc.).
- Intégration dans l'action :
Les compétences devant être acquises sont examinées dans le déroulement d'une action
(jeux de rôles, discussions de groupe, simulation d'actions, situations imprévues, etc.).
- Réalisation effective d'une action :
Les compétences devant être acquises sont démontrées concrètement dans la pratique professionnelle
(tâche pratique, documentation du transfert dans la pratique, travail de projet, travail conceptuel de projet, etc.)
- Prise en compte des aspects métacognitifs :
Les actions consistant à anticiper, planifier, surveiller, contrôler et mener une réflexion font partie intégrante de l'examen.

Forme d'examen	Description	Défis / Exigences	Avantages / Inconvénients
Tâche pratique	La candidate / le candidat maîtrise une tâche complexe qui se déroule dans l'établissement ou dans un lieu centralisé, selon l'infrastructure requise. Il s'agit d'un travail pratique individuel (TPI) ou d'un travail pratique prescrit (TPP).	<p><u>D</u>: Formulation d'une tâche pertinente. Intégration de la pratique : mise en place de conditions comparables pour tous les candidat-e-s. Prise en compte de la capacité de réflexion.</p> <p><u>E</u>: Grille de critères pour la mise en place (p. ex. planification, moyens auxiliaires, documentation), le lien avec l'équipe et le résultat attendu.</p>	<p><u>A</u>: Forte orientation vers les compétences, ce qui accroît la fiabilité de l'examen.</p> <p><u>I</u>: Difficulté à garantir le respect des critères d'objectivité, de fiabilité, d'égalité des chances et d'économicité.</p>
Documentation du transfert dans la pratique	La candidate / le candidat documente la mise en œuvre des compétences élaborées dans sa propre pratique professionnelle.	<p><u>D</u>: Langage utilisé comme média. Garantie de l'égalité des chances. Intégration de la pratique. Question de l'encadrement. Comparabilité des résultats. Vérification des résultats.</p> <p><u>E</u>: Garantie de l'égalité des chances. Grille de critères pour l'évaluation.</p>	<p><u>A</u>: Grande proximité avec la pratique et forte orientation vers les compétences.</p> <p><u>I</u>: Risque de non-concordance entre les compétences opérationnelles effectives et les compétences déclarées/documentées.</p>
Travail conceptuel pratique	Evaluation des contenus transmis/élaborés et accent sur la réflexion conceptuelle (p. ex. établissement d'un concept) pour l'introduction dans la pratique.	<p><u>D</u>: Importance de garantir un lien effectif (et non seulement déclaré) avec la pratique. Nécessité d'une collaboration avec la pratique.</p> <p><u>E</u>: Énoncé clair des tâches et grille de critères sur les exigences relatives à la solution.</p>	<p><u>A</u>: Mise en relation de la théorie avec la pratique.</p> <p><u>I</u>: Difficulté à garantir l'égalité des chances par rapport au choix du thème ainsi qu'à mettre en œuvre la réalisation et l'accompagnement.</p>
Portfolio	La candidate / le candidat réunit un nombre défini de produits, de justificatifs de prestations et de documents sur un thème donné, en fait un tout cohérent et mène une réflexion sur le résultat du travail.	<p><u>D</u>: Définition de l'énoncé des tâches. Mélange de tâches partielles. Pertinence du résultat global. Codécision des candidat-e-s.</p> <p><u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères pour les résultats partiels et le produit global.</p>	<p><u>A</u>: Multiplicité des contenus et de la structure en fonction des intérêts des candidat-e-s.</p> <p><u>I</u>: Difficulté à garantir la comparabilité.</p>

<p>Travail de projet</p>	<p>Choix et réalisation dans la pratique d'un projet ciblé et inédit avec une date de lancement et une échéance.</p>	<p><u>D</u>: Choix du thème (degré de complexité approprié) et ancrage dans la pratique. Accompagnement dans la pratique ou par la pratique.</p> <p><u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères pour les diverses phases du projet (planification, réalisation, évaluation, aptitude à la réflexion).</p>	<p><u>A</u>: Grande proximité avec la pratique et forte orientation vers les compétences. Complexité.</p> <p><u>I</u>: Contrainte temporelle. Influence limitée sur la pratique. Complexité de l'accompagnement et de l'évaluation. Difficulté à garantir le respect des critères d'objectivité, de fiabilité, d'égalité des chances et d'économicité.</p>
<p>Présentation</p>	<p>Présentation de contenus, de procédures et de modes de comportement (sélectionnés) sous la forme d'un exposé, avec soutien visuel par un logiciel imposé ou choisi par la personne concernée.</p>	<p><u>D</u>: Rapport optimal entre contenu, temps à disposition et efficacité.</p> <p><u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères prenant en compte de façon appropriée les diverses dimensions du travail (contenu, mode de présentation, argumentation, aptitude à la réflexion).</p>	<p><u>A</u>: Multiples possibilités de structuration.</p> <p><u>I</u>: Exigeant en effectifs et nécessite une formation appropriée des expert-e-s pour garantir la qualité de l'examen.</p>
<p>Entretien professionnel</p>	<p>Débat et échange sur des contenus, procédures et modes de comportement (sélectionnés) entre la candidate / le candidat et les expert-e-s. Souvent associé à d'autres formes d'examen.</p>	<p><u>D</u>: Compétence en communication des expert-e-s (mener un entretien et non pas interroger).</p> <p><u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères prenant en compte de façon appropriée les diverses dimensions de l'entretien (contenu, présentation, argumentation, aptitude à la réflexion).</p>	<p><u>A</u>: Echange sur pied d'égalité entre la candidate / le candidat et les expert-e-s.</p> <p><u>I</u>: Exigeant en effectifs et nécessite une formation appropriée des expert-e-s pour garantir la qualité de l'examen.</p>
<p>Etude de cas</p>	<p>Traitement d'une problématique complexe et non résolue, en général par écrit : description de cas, analyse de cas, évaluation de cas et proposition de solutions.</p>	<p><u>D</u>: Formulation de l'énoncé des tâches garantissant la proximité avec la réalité, un degré approprié de complexité et l'ouverture vers des solutions.</p> <p><u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères prenant en compte les diverses phases de l'étude de cas.</p>	<p><u>A</u>: Proximité avec la pratique. Connexion entre théorie et pratique.</p> <p><u>I</u>: Risque de non-concordance entre les compétences opérationnelles réelles et les compétences en matière d'expression orale.</p>

<p>Brève étude de cas</p>	<p>Traitement oral ou écrit d'une situation pratique décrite.</p>	<p><u>D</u>: Formulation de l'énoncé écrit permettant de garantir un traitement approprié des tâches imposées. <u>E</u>: Elaboration/formulation de modèles de solutions ou d'une grille de critères.</p>	<p><u>A</u>: Se prête bien à une forme d'examen orale ou écrite. <u>I</u>: Une part non négligeable de la prestation dépend de la compétence des candidat-e-s en matière d'expression orale.</p>
<p>Corbeille de courrier</p>	<p>Les compétences opérationnelles dans une situation professionnelle complexe sont évaluées au moyen de documents et d'autres informations mis à disposition (le/la candidat/e se fait une idée de la situation, fixe des priorités, structure, trouve une solution à des problèmes et accomplit des tâches).</p>	<p><u>D</u>: Constitution d'une corbeille de courrier appropriée. <u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères pour évaluer la prestation (temps, priorités, adéquation du traitement).</p>	<p><u>A</u>: Proximité avec la réalité et lien avec la pratique. <u>I</u>: Multiples solutions possibles.</p>
<p>Jeux de rôles</p>	<p>Une situation professionnelle complexe présentant des problèmes est simulée au moyen de jeux de rôles.</p>	<p><u>D</u>: Description précise et clarification de la situation initiale. <u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères pour évaluer les différentes dimensions de la prestation.</p>	<p><u>A</u>: Proximité avec la pratique, capacité de communication, souplesse. <u>I</u>: Exigeant en effectifs (personnes jouant les différents rôles et expert-e-s).</p>
<p>Discussion de groupe</p>	<p>Discussion en groupe de situations de dialogue et de négociations typiques de la profession et débat sur des solutions possibles.</p>	<p><u>D</u>: Description du mandat et des conditions cadres. <u>E</u>: Fiche d'observation différenciée prenant en compte les diverses dimensions de la discussion de groupe.</p>	<p><u>A</u>: Proximité avec la pratique, capacité de communication, perspectives diverses. <u>I</u>: Exigeant en effectifs et nécessite une formation appropriée des expert-e-s.</p>
<p>Situation imprévue</p>	<p>Adopter un comportement orienté vers les solutions dans une situation professionnelle inattendue et inhabituelle.</p>	<p><u>D</u>: Description de situations pertinentes et proches de la réalité. Forme d'examen orale. <u>E</u>: Elaboration/formulation d'une grille de critères pour évaluer les différentes dimensions de la prestation.</p>	<p><u>A</u>: Proximité avec la réalité et la pratique. <u>I</u>: Nécessite une formation appropriée des expert-e-s.</p>

6 Taxonomies des objectifs d'apprentissage

Dimension cognitive des objectifs d'apprentissage

En référence à la taxonomie de Bloom (1956)⁴, on distingue les niveaux suivants dans la formulation des tâches d'examen :

Niveau	Dimension cognitive	Compétences exigées dans les tâches d'examen (exemples)
6	Evaluer	Evaluer des situations après avoir mené une réflexion (p. ex. estimer l'efficacité de diverses formes thérapeutiques, procéder à une analyse des points forts et des points faibles et en tirer des conséquences), établir et appliquer des catalogues de critères, apprécier et évaluer diverses solutions, examiner des conclusions en se fondant sur une base d'informations déterminée.
5	Synthétiser	Réunir divers aspects de la connaissance en un élément nouveau. Proposer une solution nouvelle et personnelle pour un problème. Créer des plans, des structures (p. ex. tableaux) ou des schémas pour représenter un fait. Développer les éléments existants selon une analyse approfondie.
4	Analyser	Décomposer des contenus, des structures et des actions en divers éléments et les analyser, déterminer le rapport qui existe entre ces composantes ou en relation avec une structure supérieure. Comparer deux faits. En déduire les avantages et les inconvénients. Comparer diverses manières de procéder et mettre les résultats en relation avec des concepts et des théories ayant une pertinence pour l'action.
3	Appliquer	Appliquer ce qui a été appris dans des situations nouvelles. Transposer ses observations dans des faits nouveaux. Donner son propre exemple pour un fait.
2	Comprendre	Restituer un fait par ses propres mots. Décrire un croquis ou une image par des mots (transposer du mode <i>image</i> au mode <i>langage</i>). Transposer un fait exprimé par des mots en un croquis (transposer du mode <i>langage</i> au mode <i>image</i>). Décrire le déroulement d'une activité étape par étape (transposer du mode <i>action</i> au mode <i>langage</i>).
1	Reconnaître	Restituer ce qui a été appris dans l'enseignement, des fiches de travail, des manuels didactiques et des livres ou reconnaître ces contenus (p. ex. dans les QCM). Tous les contenus et procédures qui ont été appliqués/discutés dans la formation/l'enseignement et qui doivent être restitués <u>tels quels</u> lors de l'examen appartiennent à ce niveau cognitif.

⁴ Bloom, B.S., Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: McKay.

Bloom, B. (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz. (*Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif*)

Cette classification repose sur le principe que pour atteindre un niveau donné, les niveaux précédents doivent être maîtrisés. Dans les examens professionnels supérieurs (EPS), il convient de fixer des tâches nécessitant la maîtrise de processus de pensée exigeants, situés aux niveaux application, analyse, synthèse et évaluation.

Dimension affective des objectifs d'apprentissage

Hormis les exigences cognitives, les professionnels de la santé doivent maîtriser des exigences affectives. Pour travailler dans le domaine des soins, l'intérêt, la mentalité, l'attitude et les valeurs sont tout aussi importants que les aspects cognitifs. Après la taxonomie des objectifs d'apprentissage dans leur dimension cognitive, Bloom a développé cinq niveaux d'exigence relatifs à leur dimension affective.

Niveau	Dimension affective	Compétences exigées dans les tâches d'examen (exemples)
5	Avoir des valeurs ou une structure de valeur Se comporter de manière cohérente avec le système de valeur intériorisé.	Un comportement donné est déterminé par les valeurs intériorisées attendues de la personne. Une fois intériorisé, le comportement affiché est devenu une évidence et n'est plus régulièrement accompagné d'émotions et d'affects.
4	Organiser un système de valeur de façon structurée Organiser différentes valeurs en un système.	Différentes valeurs sont évaluées et confrontées entre elles afin d'en déduire des bases pour structurer un système de valeur personnel.
5	Evaluer Estimer la valeur d'un comportement et s'employer progressivement à l'adopter.	Un comportement est accepté et progressivement intériorisé comme attitude. La valeur d'un certain comportement est peu à peu reconnue ; les comportements correspondants sont privilégiés et de plus en plus soutenus ; la personne s'emploie à les adopter.
2	Réagir Réagir à certains principes, règles et valeurs et les adopter progressivement.	Consentement à observer (dans le sens d'obéissance) certains principes et règles (p. ex. règles alimentaires d'autres cultures). Accentuation de la disposition personnelle à respecter certains principes et règles entraînant une satisfaction ultérieure envers la manière personnelle d'agir.
1	Faire attention, tenir compte (dans le sens de percevoir) Montrer une attention contrôlée et choisie envers certains phénomènes, stimuli et comportements.	Se sensibiliser à certains phénomènes et stimuli (p. ex. différences culturelles). Prendre conscience de leur existence (y accorder une attention délibérée). Accepter leur existence et percevoir de premières différences.

Dimension psychomotrice des objectifs d'apprentissage

Dans le champ professionnel de la santé, de nombreuses actions infirmières et médico-techniques sont exécutées. La description de la dimension psychomotrice des objectifs d'apprentissage en cinq niveaux, en référence à Dave (Dave, 1968), revêt donc une grande importance.

Niveau	Dimension psychomotrice	Compétences exigées dans les tâches d'examen (exemples)
5	Exécution « naturelle »	Niveau d'excellence : l'action est exécutée avec la plus grande maîtrise possible et le minimum d'énergie psychique. Les schémas d'action sont automatisés, c'est-à-dire qu'ils s'enchaînent naturellement.
4	Structure de l'action	Une série de séquences d'actions est coordonnée en visant un enchaînement approprié et un développement harmonieux. Les transitions entre les différentes séquences d'actions se fluidifient progressivement.
3	Précision	Indépendamment du modèle d'origine, une précision accrue et le respect de la mesure deviennent significatifs. Une amélioration et une précision de la prestation s'établissent grâce à une vigilance et un pilotage conscients. Le rythme des séquences d'actions exécutées peut varier dans certaines conditions.
2	Manipulation	Respect progressif des instructions. La différenciation et le choix de différents schémas d'action conduisent progressivement à l'établissement d'un certain mode opératoire.
1	Imitation	Une action observée est imitée et répétée de manière sommaire et imparfaite (en raison d'un manque de pilotage neuromusculaire).

En conclusion, il convient de souligner en conclusion que les comportements humains constituent toujours un tout : les trois dimensions (cognitive/affective/psychomotrice) s'unissent dans l'action. C'est pourquoi la définition de différentes dimensions pour les objectifs d'apprentissage comporte un caractère analytique visant à éviter une focalisation sur la seule dimension cognitive.

7 Langage adapté au public cible

Il arrive souvent que les solutions proposées par les candidat-e-s soient incorrectes en raison de problèmes linguistiques. Les candidat-e-s ne comprennent pas ou mal l'énoncé des tâches. Les énoncés d'examen seront donc rédigés de façon claire et adaptée au public cible.

Selon le concept de compréhension de Hambourg (Hamburger Verständlichkeitskonzept⁵), l'observation des quatre aspects ci-après favorise l'intelligibilité des documents d'apprentissage et des examens :

- langage simple et compréhensible,
- hiérarchisation et structure,
- concision et clarté,
- indications complémentaires.

Support à l'élaboration de tâches d'examen :

Critère	Mode d'application
1. Langage simple et compréhensible	<p>Choisissez des mots courants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ prévoir au lieu d'anticiper ▪ motiver au lieu d'argumenter ▪ illustrer au lieu de visualiser
	<p>Faites des phrases principales (avec peu de virgules) et utilisez des mots courts. Une phrase simple comprend généralement neuf à treize mots.</p>
	<p>Restez concrets et explicites.</p> <p>Les verbes (termes d'action) sont plus explicites que les substantifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ constater plutôt que constatation ▪ motiver plutôt que motivation ▪ représenter plutôt que représentation
2. Hiérarchisation et structure	<p>Voir les directives du CSFO⁶ sur la structure formelle des examens, ainsi que le point 8 : Aspects formels de l'examen.</p>

⁵ Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2002): *Sich verständlich ausdrücken*. München: E. Reinhardt.

⁶ CSFO (2014) : Manuel pour expertes et experts aux procédures de qualification de la formation professionnelle initiale. Berne : CSFO

3. Concision et clarté

Il est parfois difficile de représenter certains faits par les seuls outils linguistiques. En pareil cas, un schéma ou une représentation illustrée peuvent être utiles.

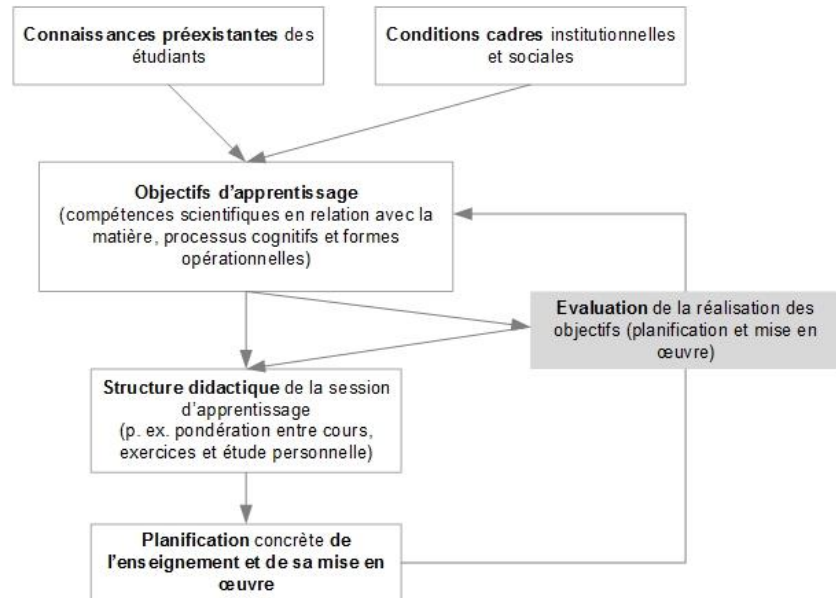
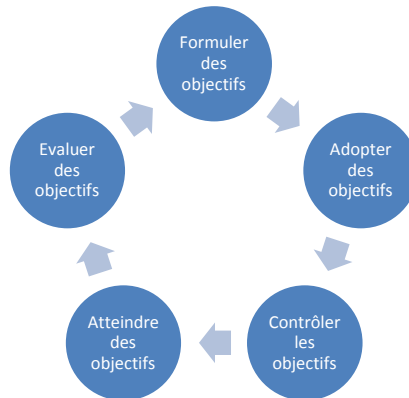


Figure : Structure de base d'un programme

Utilisez des représentations imagées, des schémas et des tableaux (formes de visualisation). Déterminez la manière la plus efficace de représenter un fait donné.

4. Indications complémentaires

Il est souvent utile de donner à la fin des indications complémentaires, comme ici sur le thème de *l'apprentissage ciblé*⁷ :



La représentation graphique incite à la réflexion sur les tenants et aboutissants de l'apprentissage ciblé. Elle rappelle cinq étapes du processus d'apprentissage et facilite la description détaillée de chacune d'elles.

⁷ Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M., Balzer, L. (2014): *Gemeinsam zum Erfolg*. Bern: hep (S.126).

8 Aspects formels de l'examen

Enfin, il s'agit de prendre en considération et de respecter les aspects formels de l'examen :

Mot clé	Exigence	Motivation
Temps de réalisation	Le temps approximatif à disposition pour réaliser la tâche est précisé.	Cette précision donne aux candidat-e-s une indication sur la manière de traiter la question et le niveau d'approfondissement attendu dans la réponse.
Compétence	La compétence à examiner représente le point de départ de toutes les questions d'examen.	Le plan de formation de la profession concernée constitue le cadre des questions d'examen écrites.
Titre	La tâche d'examen porte un titre.	Le titre indique aux candidat-e-s le domaine de connaissances concerné et leur permet d'activer les structures de savoir correspondantes.
Introduction	L'énoncé des tâches débute par une ou plusieurs phrases d'introduction visant à clarifier le contexte de la question/tâche.	Le savoir lié à une situation (savoir d'expérience) est celui qui est le plus rapidement présent à l'esprit. La partie introductive ramène immédiatement les candidat-e-s à une situation vécue.
Enoncé de la question ou de la tâche	L'énoncé des tâches doit être clair, explicite et précis. Si plusieurs questions sont posées ou plusieurs tâches exigées, elles doivent être clairement séparées les unes des autres.	Seul un énoncé clair, explicite et précis permet une évaluation sûre et comparable des réponses, quel que soit l'expert.
Structure formelle de la réponse	Le mode de réponse attendu doit être explicité par une structure formelle.	La structure formelle de la réponse facilite la correction. Les candidat-e-s sont mis sur la « bonne voie ».
Attribution des points, nombre maximal de points	Le nombre de points pouvant être obtenu pour chacune des tâches est indiqué. Le degré de difficulté et l'ampleur de la tâche sont pris en compte.	La valeur d'une réponse en nombre de points doit être transparente et compréhensible pour les candidat-e-s.
Modèle de solution	Un modèle de solution est élaboré pour chaque tâche d'examen.	Ce modèle précise les éléments donnant droit à des points et les raisons pour lesquelles des points sont déduits du maximum possible.

9 Examiner et évaluer selon une approche orientée vers le processus

A côté des méthodes traditionnelles d'examen, les *examens axés sur le processus* gagnent aujourd'hui du terrain en raison d'une démarche privilégiant l'*orientation vers l'action*. Dans cette approche, il s'agit d'évaluer non seulement le résultat final (produit fini), mais aussi le processus d'apprentissage ou les résultats intermédiaires.

Dans ces formes d'examen qui se déroulent sur une certaine durée, l'évaluation porte sur :

- le processus : planification et réalisation documentées du travail (documents de planification, procès-verbaux de travail ou d'apprentissage, documentation d'apprentissage) ;
- le produit : travail ou produit écrit (croquis, images, vidéos, documentations ou travaux écrits de tout type, prestations de travail, etc.) ;
- la présentation individuelle ou en groupe, exposition, kiosque, stand d'information, table ronde, etc.

Pour chacun de ces trois éléments, il convient d'élaborer une liste de critères répondant aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui doit être examiné et évalué ?
- Quels critères doivent être remplis ?
- Quel degré d'accomplissement est requis, comment sont motivées les déductions de points ?

Voir à ce sujet le point 11 : *Evaluer*

10 Examens oraux

D'une manière générale, les exigences de qualité définies dans le présent manuel s'appliquent aussi bien aux examens écrits qu'aux épreuves orales. L'expérience montre cependant qu'il est plus difficile de garantir la standardisation dans les épreuves orales que dans les examens écrits.

Ce constat doit inciter à consentir les efforts nécessaires pour uniformiser les conditions situationnelles et à réduire autant que possible leur influence sur le résultat des examens.

Une attention particulière sera accordée aux points suivants :

Clarification de la forme

Les examens oraux peuvent se dérouler sous diverses formes : épreuve orale traditionnelle, entretien professionnel, discussion en groupe, brève étude de cas, présentations, etc. C'est pourquoi il convient de préciser la forme qui sera choisie.

Comparabilité des conditions d'examen

L'horaire de l'examen et la tenue d'autres épreuves plus tôt dans la journée influent sur le résultat. Il importe d'éviter de trop grandes différences dans les conditions des sessions d'examen.

Questions préparées et questions spontanées

Les épreuves orales comprennent généralement des questions préparées et des questions spontanées. En principe, les expert-e-s commencent l'entretien professionnel à la suite des examens écrits en posant des questions préparées. Au fil de la discussion, ils passent aux questions spontanées. Il s'agit de viser un bon équilibre entre les deux types de questions.

Types de questions préparées et réponses attendues

On peut distinguer les questions *ouvertes* et les questions *fermées*. Pour les deux types de questions, les réponses attendues seront définies à l'avance.

Consignation des réponses durant l'examen pour en conserver le contenu

Les examens oraux sont évalués par deux expert-e-s au moins. L'un des deux consigne les réponses données durant l'épreuve afin d'en conserver le contenu. Il prend un procès-verbal en utilisant des mots clés et en notant également les réponses fausses ou les éléments manquants.

Gestion active des erreurs d'évaluation

Les expert-e-s d'examen connaissent les erreurs d'évaluation les plus courantes et gèrent ce problème activement en menant une réflexion à ce sujet.

Procédure de consignation des résultats

La documentation des réponses fournies constitue un point crucial auquel il faut accorder la plus grande attention lors du choix de la forme d'examen.

11 Evaluer

Dans toute forme d'examen, il convient d'évaluer les prestations avec un maximum de transparence, d'efficacité et d'objectivité. Pour y parvenir, des modèles de solutions ou des grilles d'évaluation doivent être élaborés.

Les *modèles de solutions* présentent la forme des réponses qui doivent être apportées et la pondération de chacune. Ils montrent ainsi quelle réponse est considérée comme juste et combien de points la solution correctes permet d'obtenir. En la matière, il importe de prendre en compte l'étendue et le degré de difficulté de la tâche. Si plusieurs tâches doivent être accomplies, la pondération de chacune par rapport à l'ensemble doit être précisée. Les modèles de solutions sont mis au point avant la tenue de l'examen.

Les *grilles d'évaluation* comprennent deux dimensions. La première indique *les éléments* d'un domaine devant être maîtrisés et la seconde *le degré de maîtrise* de ces éléments par les candidat-e-s.

La première dimension concerne les critères d'évaluation et en définit les principales exigences de qualité. Si la tâche demandée est structurée de façon complexe, il faut préalablement clarifier les domaines (dimensions) sur lesquels portera l'évaluation de la prestation/solution.

Exemple : pour un exposé, on évaluera non seulement la compétence spécialisée (contenu), mais aussi la compétence en matière d'expression orale et la présentation.

Plus les critères d'évaluation sont harmonisés avec l'énoncé des tâches, plus la prestation peut être évaluée avec précision et clarté. L'élaboration des critères d'évaluation permet de garantir la transparence des attentes en matière de qualité.

La seconde dimension concerne le degré auquel les critères sont remplis. Cet élément peut être relevé de plusieurs manières.

Exemple : il s'agit d'évaluer les sources dans un travail de diplôme.

Critère d'évaluation	Degré d'accomplissement			
	entièrement vrai	plutôt vrai	plutôt faux	entièrement faux
L'indication des sources est complète et correcte.	3 pts	2 pts	1 pt	0 pt

Dans l'exemple ci-dessus, le respect du critère est évalué sur une échelle comprenant quatre degrés. On trouve également dans la pratique des examens des échelles à trois ou à cinq degrés. Dans les procédures d'évaluation sommatives (appliquées pour les examens fédéraux), les degrés sont ensuite mis en parallèle avec des points, le non-respect du critère défini (« entièrement faux ») valant 0 point.

La déduction de points par rapport au maximum pouvant être obtenu (entièrement vrai) doit être explicitée dans une rubrique ad hoc.

Si le critère d'évaluation est vaste – par exemple un domaine –, il convient de présenter le degré d'accomplissement ou de maîtrise de manière différenciée et détaillée.

Exemple : il s'agit d'évaluer la partie introductive d'une présentation.

Aspect à évaluer	Degré 1 0 pt	Degré 2 1 pt	Degré 3 2 pts	Degré 4 3 pts
Introduction	La partie Introductive n'est pas clairement identifiable.	Le thème est introduit à l'aide de mots (p. ex. plan de la présentation).	L'introduction éveille l'attention (p. ex. par l'énoncé de la problématique).	L'introduction suscite la curiosité, qui est soutenue tout au long de la présentation et trouve sa conclusion à la fin de celle-ci.

Dans l'exemple ci-dessus, aucun point n'est attribué pour le degré de non-accomplissement (degré 1), tandis que le degré 4 donne droit à trois points. La formulation claire des divers degrés revêt une certaine difficulté.

La grille d'évaluation doit satisfaire aux exigences de qualité suivantes :

- Elle doit résulter d'un consensus entre les expert-e-s sur ce qui est considéré comme une bonne prestation dans un domaine professionnel ou un domaine d'apprentissage déterminé.
- Elle doit être en lien avec les objectifs supérieurs de formation (compétences opérationnelles, plans d'enseignement, objectifs de prestation).
- Elle doit comporter suffisamment de critères sur une échelle assez étendue pour permettre d'apprécier la prestation de manière transparente et compréhensible.
- Le langage doit être clair et concis afin d'éviter les erreurs d'interprétation et les malentendus.
- Les critères doivent décrire de manière positive ce qu'une personne connaît dans un domaine déterminé.
- La grille doit être connue des candidat-e-s dès la phase d'apprentissage et de préparation à l'examen.

12 Conditions de réussite

Les *conditions de réussite* définissent la prestation qui doit être accomplie pour que l'examen soit réussi.

Elles sont remplies lorsqu'un certain pourcentage du maximum de points pouvant être obtenus est atteint. Elles déterminent si l'examen est réussi ou non.

Exemple : l'examen est réussi dès lors que 60 pour cent des points ont été obtenus.

13 Bibliographie

- Bader, R. (2004): Handlungsorientierung als methodisch-didaktisches Konzept in der Berufsbildung. In Bader, R. & Müller, M. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bohl, T. (2009): *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Basel und Weinheim: Beltz.
- Bonse-Rohmann, M., Hüntelmann, I., Nauerth, A. (Hrsg.) (2008): *Kompetenzorientiert prüfen*. München: Urban & Fischer.
- Bloom, B. (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Ebbinghaus, M. & Schmidt, J.U. (2002): *Prüfungsmethoden und Aufgabenarten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dave, R.H. (1968): Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In K. Ingenkamp & T. Marsolek (Hrsg.) *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Ectaveo AG (2013): *Vademecum ÜberPrüfen*. www.ectaveo.ch
- Erpenbeck, W. (2007): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Klauer, K. J. (1987): *Kriterienorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2002): *Sich verständlich ausdrücken*. München: E. Reinhardt.
- Metzger, Chr. & Nüesch, Ch. (1997): *Qualitätsleitfaden zur Evaluation von Prüfungen an der Universität St. Gallen*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftswissenschaft.
- Metzger, Chr. & Nüesch, Ch. (2006): *Kompetenzorientiert prüfen in der Beruflichen Grundbildung der Schweiz: Anspruch und Wirklichkeit – gezeigt am Beispiel der kaufmännischen Grundbildung*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftswissenschaft.
- Obrist, W. & Städeli, Ch. (2010): *Prüfen und Bewerten in Schule und Betrieb*. Bern: hep verlag.
- Sacher, W. (2009): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. & Winter, F. (2011): *Diagnose und Beurteilungen von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schröder, M. (2013): *Kompetenzorientiert Prüfen in nexus impulse für die Praxis Nr.4: Kompetenzorientiert Prüfen – Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. (www.hrk-nexus.de)
- Weidauer, L. (2015): *Kompetenzorientiert Prüfen in der Pflegeausbildung*. Berlin: Springer.