

## Le « savoir prendre des points »

Gabriel Det

Pour évaluer un candidat (brevet, baccalauréat, concours d'entrée...), l'institution a souvent recours à une épreuve très (voire trop) formalisée. Un certain comportement est attendu devant les questions posées, comportement que les élèves ont peu à peu assimilé, mais sans en prendre réellement conscience. Connaître ce formalisme peut permettre au candidat de mieux comprendre ce qu'on attend de lui et donc d'être plus efficace.

*A contrario*, en étudiant les résultats des enquêtes PISA, on remarque que les élèves français s'abstiennent plus souvent que les autres de répondre à certains types de questions. La peur de l'erreur, de la sanction, freine davantage nos élèves alors même que l'item proposé vise à valoriser la prise d'initiative. Ainsi les jeunes français perdent des points par manque de connaissance du système d'évaluation PISA.

Les compétences observées lors d'une épreuve d'évaluation sont bien différentes de celles requises dans la vie courante. Là où, dans la vie courante, on s'intéresse à l'efficacité (résoudre un problème donné), on se concentre bien plus dans les évaluations françaises sur la rigueur du raisonnement. Une bonne réponse mal justifiée n'emporte pas l'adhésion du correcteur et ne rapportera pas tous les points. Le candidat a tout intérêt à connaître ces implicites pour pouvoir mettre en valeur ses compétences. Il doit ainsi chercher non

pas seulement à résoudre le problème, mais à convaincre le correcteur qu'il maîtrise la question.

### **Généralités sur les épreuves**

Les épreuves ne visent pas à piéger le candidat, elles doivent lui permettre de montrer toute l'étendue de ses connaissances. Elles essaient d'aborder des thèmes distincts du programme pour permettre à chacun de s'engager dans une résolution. Les exercices donnés ont en général une finalité, qui peut d'ailleurs être indiquée dès le début, et les questions s'enchaînent pour obtenir cette conclusion. Les questions intermédiaires sont une aide pour emprunter le cheminement recommandé. Si on supprimait toutes les questions intermédiaires, on obtiendrait un problème bien plus difficile malgré son aspect plus court. Les résultats intermédiaires sont souvent fournis dans le sujet par le biais de questions fermées du type « Montrer que l'on a ... », permettant ainsi aux candidats de poursuivre l'exercice même s'ils n'ont pas répondu à une question. D'autre part, la désignation des questions par des numéros et des lettres peut indiquer au candidat les unités de sens. Par exemple trois questions désignées par 1) 2) 3) ne se traitent pas de la même façon que trois questions désignées par 1)a), 1)b) 2). En effet les questions 1)a) et 1)b) peuvent porter sur le même sujet.

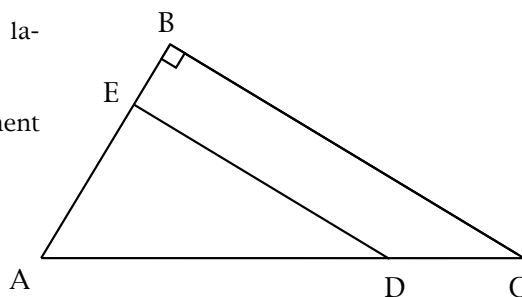
Gabriel Det est enseignant à l'Ensemble scolaire Massillon à Clermont-Ferrand (63).

**Exercice 3**

Le dessin donné ci-contre n'est pas en vraie grandeur.

Il représente une figure géométrique pour laquelle on sait que :

- \* ABC est un triangle rectangle en B,
- \* E est sur le segment [AB] et D sur le segment [AC],
- \* AE = 2,4 cm,
- \* AB = 3 cm,
- \* AC = 8 cm,
- \* AD = 6,4 cm.



1. Construire la figure en vraie grandeur.
2. Calculer la mesure de l'angle  $\widehat{BAC}$  à un degré près.
3. Démontrer que AED est un triangle rectangle.

Enfin et surtout les exercices sont souvent très classiques et suivent un canevas rassurant qui ressemble beaucoup à celui des exercices vus pendant l'année scolaire, rendant les questions assez prévisibles. Le but est d'éviter de désarçonner le candidat par une situation déroutante. Un élève studieux doit reconnaître une situation familière. L'inconvénient est de survaloriser un comportement de bachotage sans esprit critique.

L'exercice 3 (ci-dessus) du brevet donné en métropole en septembre 2011 illustre ces propos. Au vu de la figure, l'élève « scolaire » sait déjà les questions que l'on va lui poser.

Avec l'habitude, le candidat finit par reconnaître ce que le rédacteur du sujet attend de lui. Il ne lui reste plus alors qu'à montrer ce que le correcteur souhaite observer. Il s'agit d'effectuer une sorte de figure imposée dont le nom n'est pas dit mais fortement suggéré par l'organisation des questions. Ce jeu de connivence peut être critiqué car il y a bien souvent plusieurs méthodes possibles, et seule l'une d'entre elles est proposée. Choisir une démarche qui inverse l'ordre des questions n'est par exemple pas recommandé.

Ainsi on peut penser que la façon dont sont posées les questions joue un rôle important dans la crainte de nos élèves à prendre des initiatives, comme semblent le relever les enquêtes PISA.

**Un nouveau type de question**

Les types d'exercices évoluent cependant peu à peu. On voit de plus en plus des questions de deux types nouveaux : les QCM et les questions ouvertes.

**Les QCM**

Le principe en est connu : plusieurs réponses sont fournies (dont les erreurs les plus courantes —et tentantes!—), il faut choisir la (ou plus rarement les) bonne(s).

À l'origine, les mauvaises réponses enlevaient des points, de façon à éviter que des réponses au hasard n'apportent des points. L'expérience montre que les élèves ne le pratiquent pas, et on rencontre maintenant des QCM sans points négatifs sur les erreurs. L'incidence est en effet faible pour peu que les réponses proposées soient assez nombreuses. Ça choque quand même un peu quand il s'agit de Vrai-Faux...

Tout ce qui a été dit avant devient caduc pour ce type d'exercice : pas de justifica-

tion, pas de démarche à présenter, pas de méthode attendue. Il faut cependant être attentif dans les calculs : parmi les réponses proposées figurent évidemment les erreurs de calcul ou de raisonnement attendues...

### *Les questions ouvertes*

Peut-être sous l'influence de PISA, on voit apparaître dans les sujets, depuis 2009, des questions plus ouvertes, moins guidées. Pour le baccalauréat, ce type de question est très souvent signalé par la même remarque :

*« Dans cette question, toute trace de recherche, même incomplète, ou d'initiative même non fructueuse sera prise en considération dans l'évaluation. »*

Pour le brevet, les formulations sont plus hétéroclites :

*« Si le travail n'est pas terminé, laisser tout de même une trace de la recherche. Elle sera prise en compte dans la notation. »* ou encore *« L'évaluation de cette question tiendra compte des observations et étapes de recherche, même incomplètes ; les faire apparaître sur la copie. »*

Plus de figure imposée pour ces questions. Ce qui est attendu ici est le bon sens et la débrouillardise, le choix d'une démarche pertinente ou au moins plausible. Dans un exercice « classique » où la méthode est donnée, un début de résolution non abouti ne peut pas rapporter grand-chose, l'apport de l'élève étant proche de zéro. Dans une question ouverte par contre, même une démarche inachevée (par découragement ou suite à une erreur de calcul) a de la valeur.

Donner une réponse fausse, montrer que l'on s'engage dans une direction qui n'aboutira pas finalement n'est pas ici

pénalisé. Au contraire, toute initiative (sensée...) est valorisée. Contrairement au contrat habituel, l'élève ne doit pas s'attendre à « retomber » sur une procédure connue, scolaire. Il s'agit de trouver le résultat, quelle que soit la méthode (correcte !) employée. Ce type de question paraît plus difficile pour l'élève, en ce qu'elle est peu habituelle, qu'on ne retrouve pas un canevas connu et qu'on ne voit pas ce que le concepteur attend comme méthode de résolution. En fait ce type de question vise à évaluer la capacité du candidat à proposer une démarche, à explorer une voie qui pourrait mener à une solution.

Pour prendre des points, il s'agit donc ici de s'engager dans une démarche et de l'expliquer, de mener des calculs sur sa copie même si ceux-ci n'aboutissent pas et d'indiquer, si l'on ne parvient pas à surmonter une difficulté technique, la démarche qu'on souhaitait suivre. On doit habituer les élèves à ce type d'épreuve. S'ils ont été régulièrement confrontés à des problèmes ouverts, ils ne seront pas déroutés le jour de l'examen et auront compris cette nouvelle règle du jeu qui est d'oser essayer.



### Le barème

Nombre d'élèves (dont j'étais !) croient que traiter des questions difficiles (que les autres en majorité n'auront pas faites) permet d'engranger plus de points. Je pense désormais que cette idée est fautive, et les barèmes des épreuves le confirment : il ne faut surtout pas négliger les questions faciles, car le rapport « points pris/temps passé » est meilleur que pour les questions ardues. Il est plus facile d'être rigoureux et percutant sur une question basique vite résolue, ce qui laissera une bonne impression au correcteur pour la suite (les questions simples sont souvent en début d'épreuve) que sur une question complexe, où il y aura toujours des imperfections et où on aura passé beaucoup de temps (je parle bien là des épreuves d'évaluation en temps limité, la question des devoirs à la maison est tout autre).

### La rédaction fait-elle partie du barème ?

Rappelons le préambule de la plupart des sujets du baccalauréat : « *La qualité de la rédaction, la clarté et la précision des raisonnements entreront pour une part importante dans l'appréciation des copies.* »

La signification des mots « une part importante » reste vague. La rédaction n'entre pas explicitement dans le barème au baccalauréat, elle ne rapporte donc pas directement des points. Il est néanmoins courant de voir des correcteurs du baccalauréat arrondir la note, qui doit être un entier, suivant la qualité de la rédaction. Pour le brevet, 4 points sur 40 sont accordés à « la qualité de la rédaction et de la présentation ».

Mais surtout, le correcteur cherche à estimer le degré de maîtrise du candidat. Une

erreur ponctuelle est-elle une étourderie ou signale-t-elle une mécompréhension plus sérieuse ? Sans autre information, ou pire, en présence d'autres erreurs ailleurs dans la copie, le doute s'installe. Si aucun résultat n'est justifié et que certains d'entre eux sont faux, on a bien l'impression d'un candidat y allant à tâtons et ne maîtrisant que partiellement sa démarche. Par contre, si la rédaction est claire et rigoureuse, l'image d'un candidat dominant le chapitre s'impose et une petite erreur ne remettra pas en cause cette bonne impression. Ainsi, la qualité de la rédaction a une influence diffuse mais possiblement importante sur l'évaluation finale.

Dans le même ordre d'idées, nous devons apprendre aux élèves que s'ils trouvent un résultat incohérent (valeur aberrante, contradiction avec une valeur approchée trouvée avec la calculatrice, ...), il FAUT (après avoir bien entendu essayé de trouver l'erreur) le signaler sur la copie. Les élèves sont très surpris quand je leur donne ce conseil, mais rien n'est pire que de laisser sans réaction un résultat évidemment faux, laissant ainsi penser qu'on n'a même pas vu la contradiction.

### Pour bien rédiger que doit-on justifier ?

Ce n'est pas si facile à dire, car tout dépend du niveau auquel on se place (3<sup>ème</sup>, Terminale, Licence, ...). Là encore, il s'agit de convaincre le correcteur qu'on comprend bien ce qu'on fait, et pour cela il faudra fournir au niveau 3<sup>ème</sup> un cheminement et des justifications bien plus détaillés qu'au niveau Terminale. Pour déterminer ce qui doit être justifié et entrer ainsi dans l'estime du correcteur, on peut consulter les corrections qui sont données par les enseignants tout au long de l'année. Globalement je dis à mes

élèves que si la démarche fait appel à un théorème vu durant l'année en cours, il est nécessaire de détailler son application. Par ailleurs, il n'est pas conseillé de répondre sèchement à une question par un « oui » ou un « non », même si celle-ci est d'un niveau élémentaire.

### **Le correcteur est un être humain !**

Il faut aussi penser à faciliter la tâche du correcteur (il a sûrement un bon paquet de copies à corriger !). Il me paraît important de faire ressortir le résultat, il rapporte des points ! Sans faire nécessairement un encadrement à la règle et à l'équerre, il faut mettre en valeur ce que l'on a obtenu au final. La vision globale de la copie en est clarifiée pour le correcteur, un encadré remplace le « CQFD » des générations précédentes et indique que l'on passe à la question suivante.

De plus, le correcteur guette les arguments nécessaires pour chaque étape. Généralement il n'y en a guère plus d'un ou deux par question, il s'agit de ne pas les noyer dans un texte confus. Leur mise en évidence montre que l'élève a su déterminer l'étape décisive dans la démonstration, ce que le correcteur valorisera certainement.

On peut critiquer ces exigences « entre les lignes » du système d'évaluation français, le reproche principal étant qu'elles sont

implicites, ce qui n'est pas loyal. Certains élèves les intègrent mieux que d'autres, et au final ce sont les élèves et candidats « scolaires », qui essaient de faire au mieux le travail qui leur est demandé et qui prennent en considération les consignes données par les enseignants durant l'année, qui sauront prendre des points. Ils ont été modelés par le système et se sont adaptés à ses exigences. Prendre conscience de ces quelques subtilités peut permettre à un candidat à un concours de glaner un ou deux points et donc peut-être beaucoup de places dans le classement ! En revanche, il m'est arrivé d'avoir un élève (brillant) issu d'un cursus aux USA, qui a été profondément (et durablement) dérouté par les exigences françaises.

Cependant, ces exigences ne sont pas sans fondement :

*Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement,  
Et les mots pour le dire arrivent aisément.*

Nicolas Boileau (1636-1711)

Une expression claire est le signe indéniable d'une pensée rigoureuse et d'un raisonnement solide. Et rappelons l'essentiel : comprendre des concepts, des façons de réfléchir nous rend plus libres, libres de percevoir le fonctionnement des systèmes qui nous entourent, libres de prendre des décisions éclairées... et rien ne vaut la liberté !

