



L'examen collaboratif : étude de cas en contexte universitaire finlandais

Ana-Maria Cozma



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3116>
DOI: 10.4000/ripes.3116
ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Brought to you by Turku yliopisto - University of Turku



Electronic reference

Ana-Maria Cozma, "L'examen collaboratif : étude de cas en contexte universitaire finlandais", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 37(2) | 2021, Online since 15 March 2021, connection on 29 March 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3116> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.3116>

This text was automatically generated on 29 March 2021.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

L'examen collaboratif : étude de cas en contexte universitaire finlandais

Ana-Maria Cozma

1. Introduction

- 1 Le travail collaboratif est une modalité assez répandue dans la formation universitaire, qui peut également intervenir au moment de l'évaluation. Dans cet article, nous présentons un cas d'évaluation par examen collaboratif et nous réfléchissons aux contraintes et implications de ce type d'examen pour les étudiants, en nous concentrant sur la posture collaborative que les étudiants sont amenés à prendre – sachant que la collaboration exige une plus forte implication de la part des participants que d'autres formes de travail en commun, notamment la coopération (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 30).
- 2 La collaboration en situation d'examen est une modalité d'évaluation actuellement peu connue dans le monde francophone. En effet, si le travail collaboratif est courant dans la formation universitaire et l'évaluation formative – certes, à des degrés variables selon les pays –, il est quasiment absent de l'évaluation sommative. Cette absence se reflète dans la littérature de spécialité, en particulier dans le domaine francophone, où il existe peu d'études sur la collaboration en situation d'examen. Par exemple, l'examen collaboratif est absent des actes du colloque francophone QPES (Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur), qui avait, pourtant, comme thématiques des dernières éditions l'altérité, en 2017, et la coopération, en 2019¹. Nous relevons toutefois l'existence d'une section « Examen collaboratif » dans le cadre de la 40^e Session d'études de l'ADMÉE-Canada (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), qui s'est déroulée en novembre 2018².
- 3 Le travail collaboratif est utilisé dans l'enseignement à l'université non seulement pour des raisons d'efficacité pédagogique, mais aussi parce que les compétences qu'il nécessite sont une dimension essentielle de la formation professionnalisante. En collaborant, les étudiants développent des savoir-faire et des savoir-être qui leur seront

nécessaires dans leur carrière. Pourquoi, alors, ne pas étendre la collaboration aux examens, au lieu d'en faire des bastions du travail en solitaire? Cela serait en accord avec le principe de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996), selon lequel les modalités d'évaluation doivent être cohérentes avec les objectifs d'apprentissage et avec les activités pédagogiques. D'autant plus que, au-delà du souci de l'alignement pédagogique, l'examen collaboratif présente de réels avantages.

- 4 Ainsi, la collaboration au moment de l'évaluation, notamment en situation d'examen final ou partiel, permet principalement 1) de réduire le stress avant et pendant l'examen, 2) d'accroître le sentiment de responsabilité, 3) de favoriser la réflexion et la discussion, 4) de faire comprendre l'hétérogénéité des styles d'apprentissage et de mettre en situation de gestion des différences, ainsi que 5) de renforcer l'attitude positive vis-à-vis de l'autrui (Muir et Tracy, 1999; Zimbardo et al., 2003, p. 114; Kapitanoff, 2009, p. 56-58). Les discussions des pairs lors d'un examen contribuent également, comme toute activité collaborative, à favoriser la compréhension. En revanche, l'impact de l'examen collaboratif sur la mémorisation des connaissances est discutable, comme le montre notamment l'étude menée par Leight et al. (2012, p. 398), selon laquelle, bien que les performances des étudiants soient globalement meilleures lors des examens collaboratifs, cela n'améliore pas, en réalité, la rétention du contenu du cours.
- 5 Dans cet article, l'examen collaboratif que nous présentons et analysons fait partie d'un dispositif d'évaluation plus large, dans le cadre d'un cours dispensé aux étudiants de Licence du Département de français de l'Université de Turku, en Finlande. L'examen a été organisé à partir de l'automne 2016, moment de la création du cours, et a été une nouveauté pour la plupart des étudiants et des enseignants du département (précisons que le cours a mobilisé l'ensemble de l'équipe enseignante du département³). Il y a eu trois raisons principales pour le choix d'un examen collaboratif : i) motiver les étudiants à réviser le contenu théorique du cours – sachant que la situation d'interdépendance créée par l'examen collaboratif est susceptible d'avoir un impact positif sur la révision, puisque l'étudiant est responsable non seulement de sa note, mais aussi de celle de son pair –; ii) réduire le stress avant et pendant l'examen; iii) et aligner la stratégie d'évaluation avec les activités pédagogiques à dominante collaborative.
- 6 Après l'examen collaboratif, les étudiants ont été invités à donner leur avis et exprimer leur ressenti sur l'examen qu'ils avaient passé à l'aide d'un questionnaire en ligne. Les réponses des étudiants permettent, d'une part, de vérifier la validité des raisons qui ont motivé le choix de ce type d'examen et, d'autre part, d'obtenir des pistes pour améliorer le dispositif d'évaluation depuis la perspective des étudiants. Ainsi, cette étude de cas s'inscrit dans une démarche d'amélioration de l'appropriation de l'examen collaboratif par les étudiants, acteurs essentiels. L'article comprend trois parties. La première section, à visée théorique, reprend les idées et les résultats d'un certain nombre d'études sur l'examen collaboratif – publiées principalement en anglais – afin de fournir des clés pour appréhender la spécificité de ce type d'examen. Le cours, la conception de l'examen collaboratif et son déroulement sont décrits dans la section 2, sur la base des paramètres présentés dans la section précédente. La section 3 s'ouvre sur la présentation du questionnaire et est consacrée à l'analyse de l'examen collaboratif à partir des réponses au questionnaire.

2. L'examen collaboratif : les paramètres à prendre en considération

- 7 Par examen collaboratif, nous entendons le type d'examen durant lequel les étudiants se trouvent regroupés face à l'épreuve, et qui les met en situation de partager, échanger leurs savoirs et savoir-faire, de discuter et négocier les meilleures solutions et d'apporter une réponse commune, qui donnera lieu à une évaluation conjointe des acquis. Contrairement à l'examen individuel où règne le silence, l'examen collaboratif se déroule dans un environnement bruyant. Également, contrairement à l'examen individuel qui est souvent employé seul pour mesurer les acquis, on constate, à partir des études portant sur l'examen collaboratif (cf. *infra*), que cette modalité d'évaluation n'est pas employée seule pour mesurer les acquis, mais en association avec d'autres formes d'évaluation.
- 8 Il faut distinguer au moins deux types d'examens collaboratifs : les examens entièrement collaboratifs et les examens en deux temps (*two-stage exams*, également appelés *pyramid exams*). Dans le cas des examens en deux temps – qui ont été décrits et expérimentés notamment par Stearns (1996), Kapitanoff (2009), Leigh et al. (2012), Wieman et al. (2014) –, la collaboration a comme objectif de donner du feedback immédiat à un examen individuel. L'examen commence par une épreuve en solitaire, plus longue, et se poursuit par une épreuve collaborative, plus réduite et qui consiste en des questions identiques ou similaires à celles de l'étape individuelle. Ainsi, la deuxième épreuve transforme la situation d'examen en situation d'apprentissage, ce qui s'avère bénéficié surtout aux étudiants ayant un niveau moyen et faible, qui améliorent leur compréhension du contenu de l'examen grâce aux échanges avec leurs pairs. C'est un type d'examen généralement utilisé dans des disciplines où une réponse bien déterminée est attendue, surtout avec de grands effectifs. La partie collaborative dure peu de temps et compte pour un moindre pourcentage de la note; on évalue donc avant tout le travail individuel. De nombreuses études existent sur l'examen en deux temps, dont celles mentionnées plus haut, ce qui témoigne du grand intérêt des enseignants-chercheurs pour ce type d'examen.
- 9 Quant aux études s'intéressant aux examens entièrement collaboratifs, nous pouvons mentionner Muir et Tracy (1999), Russo et Warren (1999), Zimbardo et al. (2003). Dans ce cas, la collaboration n'a pas comme finalité d'apporter du feedback à la suite d'un examen traditionnel, mais transforme radicalement la conception de l'examen. Un tel type d'examen s'éloigne de l'idée que le résultat à un examen est en mesure de rendre compte du mérite et du savoir des étudiants et cherche à développer une posture particulière, qui implique le partage des connaissances, la négociation des idées, la justification des croyances ainsi qu'une relation d'entraide plutôt que de compétition (cf. Zimbardo et al., 2003⁴). Aujourd'hui, alors que la recherche en pédagogie universitaire valorise davantage l'évaluation formative et encourage la diversification des modalités d'évaluation (cf. Romainville, 2002, p. 48-49; Allal, 2013), que le modèle de la mesure est dépassé et qu'il s'opère un « passage progressif de l'évaluation des personnes à l'évaluation de l'action collective » (Mottier Lopez, 2013, p. 944), l'examen collaboratif apparaît comme une alternative intéressante aux examens traditionnels, en accord avec les principes d'évaluation contemporains.
- 10 Dans ce qui suit, en nous basant sur les études mentionnées ci-dessus, nous proposons une synthèse des paramètres qui interviennent dans l'organisation d'un examen

collaboratif. Pour en faciliter la lecture, nous en donnons d'abord une vue d'ensemble sous forme de tableau, avant de présenter séparément chaque paramètre. À la fin de cette section, nous concluons sur la nature paradoxale de l'examen collaboratif.

Tableau 1. Les paramètres de l'examen collaboratif

Paramètres	Options à envisager
Cadre physique de l'examen	- durée à adapter aux besoins chronophages de la collaboration - salle plus grande que pour les examens en solitaire - aspects pratiques à prendre en compte pour la gestion du temps et du bruit
Formation des groupes	- groupes de deux, trois ou plusieurs étudiants - sélection par l'enseignant (de manière aléatoire, systématique ou stratifiée) ou par les étudiants (au moment de l'examen ou quelque temps avant)
Types d'épreuves	- questions à choix multiples, questions vrai/faux; questions à réponse courte vs. à réponse développée; essai, dissertation, analyse critique; résolution de problème; examen à livre ouvert; écrit vs. oral; etc.
Consignes données aux étudiants	- consignes spécifiques au travail collaboratif - explications fournies quant au choix de l'examen collaboratif
Poids du collaboratif dans l'évaluation	- généralement 10 % à 50 % de la note finale - sur toute la durée de l'examen (examen entièrement collaboratif) vs. seulement une partie de l'examen (examen en deux temps) - collaboration obligatoire vs. collaboration facultative et examen individuel autorisé (prévoir deux salles)
Manière de noter	- une copie commune (et une note commune aux différents étudiants, ou des notes différentes, pondérées selon la contribution indiquée par les étudiants sur leur copie commune) vs des copies individuelles et des notes individuelles - des mesures pour réduire le phénomène de paresse sociale et la tendance à tricher

- 11 À cette liste de paramètres, qui concernent l'organisation des examens collaboratifs, il faudrait en ajouter une autre, qui rende compte des conséquences de ces paramètres, autrement dit des avantages et inconvénients de l'examen collaboratif : réduction du stress, sentiment de responsabilité accru, réflexion et compréhension plus profondes, compréhension des différents styles d'apprentissages et gestion des différences, attitude plus positive vis-à-vis de l'altérité, etc. (pour le côté positif), sentiment d'injustice, paresse sociale, etc. (pour le côté négatif). Ces aspects ne sont pas détaillés ici, mais ils seront abordés dans l'étude de cas en § 3.

2.1. Le cadre physique de l'examen

- 12 Le temps nécessaire pour les examens collaboratifs, où la discussion et la négociation des réponses prennent beaucoup de place, est inévitablement plus long, tout comme le

besoin d'espace est plus grand. Nous reprenons ici principalement les propositions de Muir et Tracy (1999, p. 35), l'un des premiers articles sur l'examen collaboratif. Les deux chercheuses ont, par exemple, réduit l'épreuve de leurs examens collaboratifs à 70 % ou 80 % du contenu d'une épreuve habituelle. Dans le cas des examens en deux étapes, où la collaboration arrive après l'étape individuelle, on prévoit généralement pour la partie collaborative un quart ou un tiers de la durée totale de l'examen (cf. Wieman et al., 2014). Comme conseils pour améliorer la gestion du temps, Muir et Tracy (1999) suggèrent de ne pas agraffer les feuilles des sujets pour que tous les sujets soient accessibles simultanément et de rappeler régulièrement le temps qu'il reste jusqu'à la fin de l'examen.

- 13 Les salles d'examen doivent être suffisamment grandes pour permettre la discussion au sein des groupes sans que cela gêne les groupes voisins. Il existe également des solutions pour atténuer les interférences, comme celles suggérées par Muir et Tracy (1999) : organiser les sujets des copies dans des ordres différents pour que les groupes ne parlent pas tous en même temps des mêmes sujets, demander aux étudiants de parler à voix basse, utiliser une musique de fond discrète, ou surveiller le niveau du bruit tout au long de l'examen.

2.2. La formation des groupes

- 14 Une étape essentielle pour l'examen collaboratif est la formation des groupes, qui implique des décisions quant à la taille du groupe et à la sélection des pairs. La taille des groupes se justifie par des choix pragmatiques dépendant par exemple du nombre total des étudiants, et par le type de dynamique recherché en rapport avec la nature des épreuves ou la durée de l'examen, entre autres. Selon Kapitanoff (2009), les paires et les groupes plus réduits sont à préférer si l'on veut empêcher le phénomène de la paresse sociale, qui fait que l'implication d'un étudiant baisse d'autant plus que le nombre de participants est grand.
- 15 Pour ce qui est de la constitution des groupes, l'article de Muir et Tracy (1999, p. 35) propose quatre options : les groupes peuvent être formés par l'enseignant, de manière soit aléatoire, soit systématique, soit stratifiée, ou bien par les étudiants, qui choisissent alors leur pair. Selon les auteurs, la constitution aléatoire, par tirage au sort par exemple, présente plusieurs avantages : elle écarte les tensions possibles causées par la nécessité de trouver son pair, sépare les groupes déjà formés, ne pénalise pas les solitaires et ne fait pas intervenir la subjectivité de l'enseignant. Le regroupement systématique, sur la base du niveau de compétences, s'emploie si l'on cherche à faire travailler les étudiants dans des groupes de niveaux homogènes ou hétérogènes. Le regroupement stratifié vise à obtenir des groupes homogènes ou hétérogènes selon d'autres critères que le niveau de compétences : genre, âge, expérience, etc. Enfin, la sélection des pairs par les étudiants eux-mêmes présente des avantages pour ceux qui préfèrent travailler avec quelqu'un qu'ils connaissent, ou qui a la même manière de travailler (Muir et Tracy, 1999, p. 35). Zimbardo et al. (2009, p. 122) suggèrent aussi la possibilité que les groupes soient constitués par l'enseignant, mais après avoir recueilli les préférences des étudiants. Lorsque les étudiants ont la liberté de former les groupes, ils ne semblent pas aller vers leurs pairs les plus performants, ce qui les aiderait à obtenir une meilleure note, mais vers un collègue qu'ils connaissent déjà plus ou moins (Zimbardo et al., 2003, p. 115). Il est intéressant de réfléchir aussi à la stratégie que les

étudiants adopteront lorsqu'ils savent à l'avance avec qui ils vont collaborer, étant donné qu'il y a le risque qu'ils se partagent la matière à parcourir, au lieu de tout réviser chacun (Zimbardo et al., 2003, p. 115).

2.3. Les types d'épreuve et les consignes données aux étudiants

- 16 Y a-t-il des épreuves qui se prêtent mieux à l'examen collaboratif? Les avis divergent. Certaines études laissent entendre que la collaboration en situation d'examen est mieux adaptée à des questions où l'on attend une réponse objective (QCM, vrai/faux, réponse courte) (cf. Russo et Warren, 1999, p. 19; Leight et al., 2012, p. 393), tandis que d'autres illustrent la possibilité de faire passer un examen collaboratif y compris pour des épreuves subjectives, de type essai, où l'on attend des réponses plus développées (Muir et Tracy, 1999, p. 33; Zimbardo et al., 2003, p. 122).
- 17 Les consignes que reçoivent les étudiants doivent insister sur la spécificité de ce type d'examen. Également, des justifications quant au choix de l'examen collaboratif peuvent éventuellement être apportées aux étudiants en amont de l'examen, et des explications concernant le mode de fonctionnement de l'examen peuvent être fournies dès le début et tout au long du cours, puis rappelées en début d'examen. Dans ce sens, Russo et Warren (1999, p. 19) donnent les conseils suivants : « Introduisez le concept de collaboration à l'examen au début du semestre et insistez là-dessus lors des tests de révision. Accordez aux étudiants le temps nécessaire tout au long du semestre pour interagir et se connaître. Assurez-vous que les étudiants comprennent que de mauvaises réponses peuvent venir des autres, non seulement des réponses correctes. Mettez l'accent sur la manière dont la technique de la collaboration leur sera utile dans des contextes non universitaires. ». Zimbardo et al. (2003, p. 122), quant à eux, soulignent l'importance des justifications à apporter aux étudiants : « Nous recommandons aux enseignants qui souhaitent essayer cette possibilité d'évaluation d'expliquer d'abord sa valeur potentielle afin de prévenir la norme sociale établie, selon laquelle toute évaluation universitaire doit être une affaire individuelle. » (les deux traductions nous appartiennent).

2.4. Le poids du collaboratif dans l'évaluation

- 18 Comme nous l'avons vu plus haut, la collaboration pendant l'examen peut s'étendre sur toute la durée de l'examen (et dans ce cas l'examen collaboratif ne représentera pas à lui seul la note finale pour le cours, mais il rentrera dans une moyenne avec d'autres modalités d'évaluation) ou intervenir simplement en tant qu'étape de l'examen (auquel cas l'étape collaborative vaut pour pourcentage de la note de l'examen). De manière générale, le poids de l'examen collaboratif semble être moins important dans la moyenne finale que les formes complémentaires d'évaluation. Par exemple, dans les études citées ici pour l'examen en deux temps, la partie collaborative vaut 15-25 % de la note (Wieman et al., 2014), 33 % (Stearns, 1996) ou 40 % (Kapitanoff, 2009). Rappelons que l'étape collaborative de l'examen arrive après l'étape individuelle, dans l'objectif de donner du feedback immédiat; c'est la raison pour laquelle aucune étude n'envisage la collaboration comme première étape de l'examen. Quant aux examens entièrement collaboratifs, la collaboration peut peser plus (33 %-50 %), avec la possibilité d'aller jusqu'à 66 % de la note finale du cours dans certains cas (Zimbardo et al., 2003). Ainsi, dans quasiment tous les cas, l'évaluation reste majoritairement individuelle, et c'est ce

qui permet de réduire l'impact des éventuelles situations de collaboration inégale sur la moyenne finale de chaque étudiant.

- 19 Enfin, en parlant du poids de la collaboration dans l'évaluation, il faut ajouter que la collaboration au moment de l'examen peut être imposée ou facultative. Dans ce dernier cas, les étudiants sont libres d'opter soit pour un examen collaboratif, soit pour un examen individuel, comme dans les expériences décrites par Russo et Warren (1999) et Zimbardo et al. (2003), et deux salles sont nécessaires pour le déroulement de l'examen, l'une silencieuse, l'autre bruyante.

2.5. La manière de noter

- 20 Quant à la manière de noter l'examen collaboratif, il semble qu'il y ait une différence entre les examens entièrement collaboratifs et les examens en deux temps. Dans le premier cas, les étudiants reçoivent généralement la même note pour la copie rendue ensemble (comme dans l'étude de Zimbardo et al., 2003). D'autres systèmes seraient envisageables aussi, notamment des notes pondérées en fonction de taux de participation indiqués par les étudiants avant de rendre leur copie. Parmi les études consultées, celle de Muir et Tracy (1999, p. 34) fait état d'un cas d'examen après lequel les étudiants ont indiqué leur degré d'implication dans l'examen, mais sans que cela n'ait été pris en compte dans la note. La prise en compte du degré d'implication dans la note permettrait de pallier le problème d'injustice lorsque les pairs ne contribuent pas en égale mesure, problème souvent évoqué dans les études sur l'examen collaboratif⁵. Cependant, si cette solution peut s'avérer utile dans certains contextes culturels, elle risque de réduire l'impact positif, notamment pour ce qui est de la réduction du stress, qui est une des qualités de l'examen collaboratif. Enfin, dans le deuxième cas, celui des examens en deux temps, les étudiants rendent parfois des copies individuelles même pour la partie collaborative de l'examen, et la notation se fait individuellement (voir, entre autres, Wieman et al., 2014).
- 21 L'examen collaboratif peut facilement être perçu comme injuste. À ce sujet, Kapitanoff (2009) se penche sur les problèmes de la paresse sociale et de l'inflation des notes dans le cas des étudiants mal préparés ou plus faibles. Pour freiner l'éventuelle tendance à tricher, les auteurs mentionnent des solutions telles demander aux étudiants d'apporter et montrer les notes prises qui prouvent qu'ils se sont préparés pour l'examen, ou faire en sorte que la révision pour l'examen se fasse au sein des mêmes groupes que pour l'examen. Mais ils précisent, d'un autre côté, que l'inflation des notes est relativement faible et n'est pas un véritable problème des examens collaboratifs (Kapitanoff, 2009, p. 59).

2.6. Une modalité d'évaluation paradoxale

- 22 Forme d'évaluation innovante, visant parfois – notamment dans le cas des examens en deux temps – à transformer une forme d'évaluation par excellence sommative, l'examen, en une évaluation formative, l'examen collaboratif hérite aussi bien des caractéristiques de l'examen individuel que de celles du travail collaboratif. Par conséquent, l'esprit de compétition inhérent à l'examen est généralement conservé et on reste fidèle à la logique de mesure des acquis de chaque étudiant pris individuellement, comme le prouve d'ailleurs le poids plus réduit que reçoit cette

forme d'évaluation dans la moyenne finale. Cette contradiction nous fait nous interroger sur l'utilité d'un tel hybride et sur sa raison d'être. Cependant, d'un autre côté, on peut également s'interroger sur la cohérence d'un système qui, tout en mettant en avant l'apprentissage collaboratif, évalue les acquis par examen individuel.

- 23 Le problème vient du fait que l'examen collaboratif associe deux conceptions opposées de l'évaluation : l'examen, qui vise une mesure sommative des acquis dominée par les connaissances, et le travail collaboratif, qui met en avant des compétences complexes de l'ordre du savoir-faire et du savoir-être. En tant que tel, l'examen collaboratif est fondé sur un paradoxe. Néanmoins, il devient cohérent et innovant dès lors que le concept d'examen est déchargé de sa fonction de classer les étudiants et de récompenser le mérite. De plus, l'innovation en matière d'évaluation est bénéfique, dans la mesure où l'on sait que les formes d'évaluation prévues par l'enseignant ont une influence sur l'apprentissage, elles contribuent à modeler la manière dont les étudiants apprennent et se forment : « [l]es compétences complexes liées au savoir-faire cognitif et aux attitudes, qui sont déjà développées par les études universitaires, le seraient encore davantage si elles constituaient le cœur des pratiques d'évaluation des acquis, puisque les étudiants sont "pilotés" par l'évaluation. On comprend alors pourquoi les innovations en matière d'évaluation constituent une part importante de la pédagogie universitaire » (Romainville, 2002, p. 48).

3. Le contexte de l'examen collaboratif étudié dans cet article

- 24 L'examen collaboratif visé par cette étude de cas a été organisé dans le cadre d'un cours de 3^e année de Licence donné au Département de français de l'Université de Turku. Le cours expérimente l'évaluation par examen collaboratif depuis sa création à l'automne 2016. Intitulé *Introduction à la linguistique et à la traduction*, le cours se déroule sur un semestre, soit quatorze semaines de cours divisées en deux « périodes » conformément au système universitaire finlandais, et propose un panorama de sept disciplines, traitées chacune par un enseignant différent. Ainsi, l'ensemble des enseignants-chercheurs du département participent à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du cours. À mi-parcours, en fin de première période, a lieu un examen collaboratif visant l'évaluation sommative des acquis de la période écoulée et qui compte pour un tiers de la note finale.

3.1. Format et déroulement de l'examen collaboratif

- 25 Comme dans les situations présentées par les études mentionnées en § 1, l'examen collaboratif ne compte pas comme l'unique forme d'évaluation du cours, ni comme celle qui pèse le plus lourd. Dans notre cas, trois types d'évaluation sont employés conjointement : durant la première moitié du cours, sur sept semaines, il y a une évaluation continue basée sur la participation aux cours et des devoirs réguliers; l'examen collaboratif intervient à la fin de ces sept semaines, en tant qu'évaluation sommative à mi-parcours; durant la deuxième moitié du cours, les étudiants sont évalués pour des travaux écrits indépendants impliquant des compétences rédactionnelles complémentaires aux connaissances visées par la première moitié du

cours. Le format retenu pour cet examen collaboratif est résumé par le tableau suivant, en reprenant les paramètres donnés en § 1.

Tableau 2. Le format de l'examen collaboratif étudié dans cette étude de cas

Paramètres	Options retenues
Cadre physique de l'examen	- deux heures - distance entre les groupes dans la salle
Formation des groupes	- des paires (et un groupe de trois, si nombre impair) - tirage au sort
Type d'épreuve	- examen écrit : 17 questions à réponse courte et 2 questions à réponse développée (questions aux choix)
Consignes données aux étudiants	- explications fournies aux étudiants bien avant l'examen - insistance sur le fait que collaborer signifie tout faire ensemble et discuter
Poids du collaboratif dans l'évaluation	- 33 %, examen à mi-parcours - examen entièrement collaboratif et collaboration obligatoire
Manière de noter	- une copie commune est rendue - une même note pour les différents étudiants

- 26 Quant au déroulement de l'examen, il est le suivant. Au début de l'examen, les paires sont formées par tirage au sort, ce qui permet d'une part de gagner du temps et d'autre part d'écartier toute forme de subjectivité de la part des étudiants ou des enseignants. La collaboration se fait donc à deux, et éventuellement à trois, lorsque les étudiants sont en nombre impair. Après le tirage au sort, les étudiants se répartissent dans la salle d'examen, en prenant garde d'avoir suffisamment d'espace autour d'eux afin de ne pas interagir avec les autres pairs au travail. Deux heures de temps leur sont données pour traiter les deux parties de l'épreuve : la première partie consiste en la définition rapide de notions des disciplines présentées dans le cours (14 notions à définir au choix parmi un total de 28, ainsi que 3 dichotomies à expliquer) et la deuxième partie consiste en une réponse plus développée à des questions basées sur des extraits de textes théoriques (sur un ensemble de 7 questions accompagnées d'extraits-supports, les étudiants en choisissent 2, qu'ils traitent librement, sans contrainte quant à la longueur des réponses). Le nombre maximum de points à obtenir est de 40 : 20 points pour la première partie et 20 autres pour la deuxième. À chaque paire d'organiser la lecture, la discussion et la rédaction des réponses. Toutefois, une invitation est explicitement formulée au début de l'examen : celle de ne pas diviser le travail, mais de collaborer étroitement, à chaque phase, l'un avec l'autre, pour lire ensemble et rédiger chaque réponse ensemble. En effet, cet examen ne vise pas la simple coopération, mais la collaboration, c'est-à-dire une implication plus forte dans le travail commun, qui permet de s'assurer que personne ne reste seul avec ses propres difficultés de compréhension et de formulation. De plus, pour faciliter la collaboration, on donne la

possibilité aux étudiants de répondre aussi en leur langue première, le finnois, bien que la langue d'enseignement soit le français. Durant l'examen, la collaboration semble bien fonctionner : la salle est bruyante, ce qui contraste fortement avec l'habituelle salle d'examen silencieuse, et les résultats obtenus sont encourageants, les copies recevant au moins la moitié du total des points.

- 27 La question de la langue est importante dans ce contexte d'évaluation pour plusieurs raisons. D'abord, comme nous l'avons dit, il n'y a pas de restriction d'utilisation de la langue première durant l'examen – ni à l'écrit ni à l'oral – par souci de créer les conditions favorables à une collaboration aussi fluide et efficace que possible. Si la rédaction des réponses se fait majoritairement en français, probablement en raison du fait que la terminologie a été apprise en français, les échanges durant l'examen se font spontanément en langue première, la plupart du temps. Deuxièmement, étant donné que les étudiants rédigent leurs réponses en français, langue étrangère pour la plupart d'entre eux, l'interaction et la négociation ne portent pas seulement sur le contenu du cours, mais aussi sur des questions d'ordre linguistique (manière de formuler, orthographe, grammaire, etc.). Il s'agit certainement d'un aspect présent également lorsque des étudiants passent un examen collaboratif dans leur propre langue, mais qui est accentué lorsque la rédaction se fait en langue étrangère.

3.2. La culture de l'évaluation des universités finlandaises

- 28 Quant à la pratique de l'examen collaboratif en Finlande, elle semble peu répandue et marginale dans la palette des possibilités. Il nous semble important de préciser que, en matière d'examens, les étudiants finlandais ont généralement accès à un nombre assez grand d'options – à nuancer toutefois en fonction des disciplines. En termes purement organisationnels, abstraction faite de la diversité des sujets d'examens, la variation intervient à plusieurs niveaux :
- 29 - l'outil d'écriture, dans le cas des examens écrits : selon qu'on écrit à la main, généralement au crayon et en utilisant la gomme pour les corrections, ou que l'on tape sur ordinateur, auquel cas on a parfois accès au correcteur orthographique;
- 30 - l'accès aux matériaux du cours et à internet : sans aucune aide dans certains cas, mais avec la possibilité d'utiliser les documents du cours dans d'autres cas, voire d'utiliser internet;
- 31 - la possibilité d'échanger avec ses pairs : examen individuel ou examen à deux/plusieurs;
- 32 - le cadre physique dans lequel se déroule l'examen : à une date prévue par l'enseignant et dans une salle où tout le monde passe le même examen; à une date prévue par la faculté et dans une grande salle où les étudiants passent des examens différents, avec la possibilité pour un étudiant de passer plusieurs examens à la fois; à un moment choisi par l'étudiant, dans une salle d'examen électronique avec vidéosurveillance; à la maison et à une date prévue par l'enseignant;
- 33 - les besoins spécifiques : des aménagements sont prévus pour les étudiants qui en ont besoin.
- 34 Les étudiants ont la possibilité de passer un examen au moins trois fois et, généralement, en fonction des cours et des enseignants, ils peuvent choisir entre plusieurs formats. Ainsi, il y a les examens au sens classique, organisés par l'enseignant

à la fin de son cours (*lopputentti*) basés sur les notes prises pendant le cours et des lectures. Il y a, ensuite, ce qu'on appelle « l'examen par livre » (*kirjamentti*), que l'étudiant peut passer quasiment à tout moment, après avoir contacté l'enseignant responsable du cours, qui lui indique une bibliographie à lire; c'est un examen classique quant à sa forme, mais qui n'est pas organisé par l'enseignant, car l'étudiant utilise les séances d'examen prévues par la faculté ou la salle d'examen électronique. Dans ce dernier cas, l'examen par livre est en même temps un examen électronique (*sähköinen tentti, e-tentti*), puisqu'il se déroule dans une salle informatique, via une plateforme internet prévue à cet effet (depuis 2018, la plateforme *Exam* et auparavant, *Tenttis*), avec un accès contrôlé à la salle et surveillance audio-vidéo (ce genre d'examen a été appelé à ses débuts « examen en aquarium », *akvaariotentti*, terme toujours en usage). On pratique également l'examen à livre ouvert (*materiaalitentti*), qui se déroule en présence de l'enseignant, et l'examen en ligne (*kotitentti*), que l'étudiant passe depuis chez lui, sans surveillance; dans les deux cas, avec la possibilité de s'aider des documents du cours et/ou d'internet. Enfin, comme alternative aux examens, qui se passent dans un laps de temps réduit, il y a l'évaluation par dossier (*esseetehtävä*).

- 35 Ainsi, les étudiants disposent d'une grande flexibilité au niveau des modalités d'examen et peuvent passer des examens quasiment à tout moment, soit en s'inscrivant aux séances organisées mensuellement par la faculté, soit en utilisant les salles d'examen électronique, accessibles de 8 h du matin à 23 h, y compris le samedi et le dimanche. Des limites existent toutefois, car les enseignants peuvent choisir de rendre accessible leur examen électronique seulement à certaines périodes et, en été, il y a moins d'examens organisés par la faculté.
- 36 C'est dans ce paysage évaluatif qu'a été organisé l'examen collaboratif décrit ci-dessus. Or, un document du service de la formation (*koulutuspalvelut*) de l'Université d'Oulu⁶ datant du 17 février 2016 et mis en ligne par Katja Pura, responsable de la formation, nous indique que l'examen collaboratif n'est pas très fréquent. Sur l'ensemble des étudiants des dix facultés de cette université qui ont été interrogés par le service de la formation, un quart ne connaissent pas ce type d'examen – c'est la forme d'évaluation la moins connue. Nous reprenons, en le traduisant en français, le tableau où apparaît cette information, tableau qui fait état de l'avis des étudiants sur les différentes modalités d'évaluation (« Comment trouvez-vous les modalités d'évaluation suivantes? »).

Tableau 3. L'avis des étudiants de l'Université d'Oulu en février 2016

Modalité d'évaluation	Qu'est-ce que c'est?	Très mauvais (1)	Mauvais (2)	Bon (3)	Très bon (4)	Moyenne
Examen traditionnel	27	147	132	145	27	2,1
Examen en ligne	78	14	81	232	73	2,9
Examen sur documents (des documents sont fournis à l'étudiant au moment de l'examen)	45	15	86	265	62	2,9

Examen à livre ouvert (utilisation du matériel du cours)	28	19	79	247	100	3,0
Examen collaboratif	113	90	115	115	40	2,3
Examen oral	100	89	117	150	20	2,3
Journal d'apprentissage	20	65	117	192	82	2,6
Travail d'équipe	4	43	100	241	89	2,8
Évaluation sur dossier	8	34	85	251	97	2,9
Évaluation par projet	40	14	48	223	148	3,2
Travaux pratiques	31	11	27	238	166	3,3
Évaluation continue	46	24	64	207	134	3,1
Autoévaluation	32	44	157	189	51	2,6
Évaluation par les pairs	74	77	154	137	33	2,3
Exposé (vidéo, poster, présentation orale...)	11	61	118	220	57	2,6
Autre, quoi?	15	2	2	3	13	3,4
Total	672	749	1482	3055	1192	

- 37 À défaut de disposer de données similaires pour l'Université de Turku, nous pensons qu'il est probable que ce tableau d'ensemble soit assez proche de la situation dans les universités finlandaises en général. Le fait que l'examen collaboratif est peu connu des étudiants et rarement utilisé par les enseignants nous semble à prendre en compte dans les conclusions que nous tirerons de cette étude de cas.

4. La perspective des étudiants sur l'examen collaboratif

- 38 L'étude proposée dans cet article se base sur les réponses données par les étudiants à un questionnaire qui leur a été soumis une ou deux semaines après l'examen, à un moment où ils n'avaient pas encore reçu les résultats. Le recueil des réponses a été effectué en 2016 et 2018, au mois d'octobre. Il s'agit donc de la première et de la troisième série d'étudiants ayant passé l'examen collaboratif dans le cadre de ce cours introduit à la rentrée 2016. Le questionnaire n'a pas été soumis à la deuxième série d'étudiants, en 2017, dû à des difficultés d'organisation. Les effectifs du département étant assez réduits, nous avons recueilli 29 réponses au questionnaire : 15 étudiants y ont répondu en 2016 et 14 en 2018. Le taux de réponse des participants à l'examen pour ces deux années est respectivement de 88 % et de 78 %. Les réponses – données en finnois ou en français – ont été recueillies à l'aide d'un logiciel en ligne, de manière

anonyme. Précisons encore que l'épreuve a conservé la même forme, bien que des changements soient intervenus dans les deux parties de l'épreuve, aussi bien au niveau des notions à définir que des questions liées aux extraits de textes. Le contenu et la portée de ce questionnaire font l'objet de cette section, réservée à la synthèse et à l'interprétation des réponses des étudiants.

- 39 Le questionnaire proposé aux étudiants après l'examen collaboratif avait comme objectif principal d'accéder à leurs attitudes vis-à-vis de cette forme d'évaluation, ainsi que de connaître les éventuelles difficultés rencontrées dans l'interaction avec leur pair lors de l'examen. Composé de 12 points, le questionnaire alterne questions ouvertes et questions fermées. Il s'ouvre sur une question qui permet aux étudiants de donner leur avis sur ce type d'examen de manière générale (1). Il interroge ensuite sur l'expérience positive/négative qu'a été cet examen en particulier (2), sur le fait qu'ils connaissent ou non leur pair (3), sur les conditions dans lesquelles ils apprécient de collaborer avec leurs pairs (4). On cherche à savoir également dans quelle mesure cette forme d'examen influence la manière dont ils se préparent pour l'examen, notamment si les étudiants se sentent plus responsables (5). Six questions sont ensuite consacrées à l'interaction : ce qu'ils ont apprécié chez l'autre (6), s'ils ont rencontré des difficultés liées au travail à deux (7), ce qu'ils pensent de leur propre participation (8), s'ils sentaient qu'ils étaient sur un pied d'égalité avec leur pair (9), si les idées proposées étaient acceptées par l'autre (10), si l'autre a été critique ou méprisant (11). Une dernière question leur permettait d'ajouter librement des commentaires s'ils le souhaitaient (12).

4.1. Une expérience positive pour la majorité des étudiants

- 40 Dans cette sous-section seront traitées les réponses aux questions fermées du questionnaire, les questions numéros 2, 3, 4, 9, 10, 11. Les réponses des étudiants font état d'une attitude favorable au travail collaboratif. Sur les 29 étudiants qui ont répondu au questionnaire, aucun n'est hostile à la collaboration de manière générale. Tous les étudiants ont répondu par l'affirmative à la question « 4. En général, est-ce que vous aimez travailler avec d'autres étudiants? ». Parmi les options proposées, 58,62 % des étudiants ont choisi « oui, j'aime voir comment les autres pensent et s'organisent, et ce qu'ils savent », tandis que les autres se montrent plus réservés : 24,14 % ont choisi « oui, mais seulement s'ils ont la même manière de travailler que moi », 13,80 % « oui, mais seulement avec les bons étudiants » et un seul étudiant, 3,44 %, a choisi l'option « oui, mais seulement si je les connais déjà ».
- 41 Pour ce qui est de cet examen collaboratif en particulier (question 2), 58,62 % des étudiants l'ont vécu comme une expérience positive, 34,48 % comme une expérience plus ou moins positive et 6,90 % comme une expérience négative. Le ressenti négatif est dû essentiellement au fait de ne pas avoir été sur un pied d'égalité avec l'autre. En effet, selon les réponses à la neuvième question, 31,04 % des étudiants ont senti ne pas avoir été ou avoir très peu été sur un pied d'égalité avec leur pair, c'est-à-dire à peu près au même niveau, et 68,96 % ont dit avoir été sur un pied d'égalité avec l'autre.
- 42 L'interaction défailante avec l'autre est un autre facteur qui mène à un ressenti négatif. À premier abord, selon les réponses à la question 10, l'interaction a fonctionné parfaitement pendant l'examen : 96,55 % affirment que l'autre était à l'écoute de ce qu'ils disaient et qu'il a accepté leurs idées; un seul étudiant a répondu par « très peu » à cette question. Cependant, cet aspect est nuancé par les réponses à la question

suivante, « 11. Est-ce que vous avez senti que l'autre était critique, négatif ou méprisant vis-à-vis de vous? ou bien qu'il vous corrigeait souvent? » : 72,41 % ont répondu « non »; 20,69 % « très peu »; 6,90 % « oui ».

- 43 Enfin, un autre facteur pris en compte dans le questionnaire qui peut contribuer au ressenti négatif concerne le fait de devoir collaborer avec un pair qu'on ne connaît pas (question 3). Les réponses des étudiants à cette question montrent que seulement 13,80 % (soit 4 étudiants sur les 29 de notre étude) connaissaient bien leur pair et avaient déjà travaillé avec lui; 86,20 % des étudiants n'avaient jamais travaillé avec leur pair avant. La mise en parallèle de toutes ces réponses montre que les étudiants qui ont participé à l'examen ont une attitude globalement positive vis-à-vis du travail collaboratif – même en situation d'examen – et que le fait de connaître leur pair est un aspect négligeable au moment de la collaboration.
- 44 Dans cette section, nous avons traité les réponses aux six questions fermées du questionnaire. Les questions ouvertes nous renseignent de manière plus diversifiée sur les représentations que les étudiants se font de l'évaluation collaborative (partage de la note ou partage des connaissances), sur les conditions dans lesquelles ils sont favorables à ce type d'examen et sur les difficultés qui peuvent intervenir durant l'examen. Ces questions seront traitées dans les sections suivantes.

4.2. Un type d'examen plus motivant

- 45 Concernant le sentiment de responsabilité et la motivation à se préparer pour l'examen (sur lesquels était centrée la question 5), les réponses peuvent être regroupées selon les trois catégories suivantes :
- 46 a) *Je me suis senti responsable vis-à-vis de l'autre et je me suis mieux préparé que d'habitude* (19/29 étudiants : je ne voulais pas le décevoir, le pénaliser, qu'il doive tout faire, j'aurais eu honte, cela n'aurait pas été juste?), *mais, d'un autre côté, c'était moins stressant* (6/19 : j'avais moins de pression, j'étais rassuré car pas seul face à l'examen, ce n'est pas grave si je ne sais pas quelque chose, je peux espérer que l'autre saura plus que moi) / *mais je n'y peux rien par rapport à la manière des autres de se préparer* (2/19 : je ne peux pas influencer leur manière d'apprendre, l'autre ne s'était pas préparé et finalement c'est moi qui ai assumé toute la responsabilité).
- 47 b) *Je me suis préparé comme d'habitude* (9/29 étudiants : le type d'examen ne m'a pas influencé, en général je me prépare bien, cela ne change pas beaucoup), *car je n'aurais pas pu moins me préparer et profiter du travail de l'autre* (1/9) / *mais j'ai senti qu'il y avait plus de pression* (4/9).
- 48 c) *Je me prépare mieux pour les examens individuels* (1/29 étudiants).
- 49 Ainsi, deux tiers de nos étudiants affirment s'être mieux préparés pour cet examen collaboratif que si cela avait été un examen individuel. Presqu'un tiers considèrent que leur manière de réviser pour l'examen n'a pas changé. Un seul étudiant dit s'être moins bien préparé pour l'examen collaboratif. Nous constatons donc que, du point de vue de la motivation à réviser, l'examen de type collaboratif peut avoir un impact positif sur la révision du contenu du cours – du moins dans le contexte d'évaluation finlandais.

4.3. Les représentations des étudiants : les traits positifs et négatifs de l'examen collaboratif

50 Les réponses à la première question, qui visait leur avis sur l'examen collaboratif de manière générale, montrent que les représentations positives sont dominantes (presque trois fois plus nombreuses que les représentations négatives). Les aspects positifs et négatifs sont évoqués tantôt de manière non conditionnelle, comme des traits inhérents à l'examen collaboratif (*on apprend aussi en étant à deux*), tantôt de manière conditionnelle (*utile si..., excellent quand..., injuste si...*). Il nous semble intéressant de distinguer les traits inhérents et les traits conditionnels, car cela permet d'aborder séparément ce qui est définitoire, au sens large, de l'examen collaboratif – dans la représentation que s'en font les étudiants – et les variables qui interviennent. Les traits non conditionnels, inhérents, sont les plus nombreux : 23 occurrences de caractéristiques positives vs 7 occurrences de caractéristiques négatives. Quant aux traits conditionnels évoqués, 11 ont une orientation positive et 5 ont une orientation négative. Le tableau qui suit donne une vue détaillée des traits mentionnés par les étudiants et de leur nombre d'occurrences – il faut donc noter que ces chiffres ne se réfèrent pas aux étudiants, mais aux traits de l'examen collaboratif.

Tableau 4. Les caractéristiques de l'examen collaboratif mentionnées par les étudiants

	Traits inhérents	Traits conditionnels
Positifs	<ul style="list-style-type: none"> - À deux, on pense/réfléchit mieux et on se rappelle plus de choses (8) - On se complète/s'entraide (2) - L'un confirme les connaissances de l'autre (1) - L'autre est une aide (1) - À deux, on apprend aussi/on a un regard nouveau (4) - On a l'occasion de discuter un peu plus des points difficiles du cours (1) - C'est moins stressant d'être à deux (3) - On a la pression positive de devoir travailler (1) - On travaille avec qqn avec qui on n'aurait pas pu travailler autrement (1) - L'autre influence le résultat, mais rarement négativement (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Si les deux ont lu et qu'on se complète (7) - Si les connaissances des deux sont égales (1) - Si l'autre a bien étudié et qu'il a la même manière de travailler (1) - Si on pense de la même manière (1) - Si la collaboration fonctionne bien (1)

Négatifs	<ul style="list-style-type: none"> - C'est inégal (2) - Ça ne donne pas une vraie image de la participation (1) - Je me débrouille mieux seule (2) - Parfois l'autre est une gêne (1) - J'ai peur de ne rien savoir et que l'autre se fâche (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Si l'autre ne s'est pas préparé, la situation est injuste/terrible (3) - Si l'un n'a pas lu une partie, la discussion ne peut avancer (1) - Si on n'a pas compris les choses de la même manière, c'est difficile (1)
-----------------	--	--

- 51 Ainsi, en synthétisant les traits inhérents les plus saillants de ce tableau, on voit que les étudiants mettent en avant le fait qu'on se complète et qu'on s'entraide (12 occurrences), qu'on apprend (5), que le stress est réduit (3) et, du côté négatif, que c'est inéquitable (3) et que cela contrarie le besoin d'autonomie (3). Quant aux traits conditionnels, ils introduisent trois variables : la préparation pour l'examen et les connaissances vues comme le résultat de cette préparation (12 occurrences), la manière de travailler (2) et la compréhension des choses (1). Ces variables concernent le groupe entier – la paire d'étudiants dans notre cas – et, comme on le voit dans le tableau, un déséquilibre entre les collaborateurs quant à ces variables entraîne une représentation négative de l'examen. C'est donc à ces déséquilibres qu'il faudrait s'intéresser pour s'assurer que l'examen collaboratif fonctionne bien, ce qui aurait comme conséquence d'affaiblir le trait inhérent « inéquitable ». Nous y reviendrons dans la conclusion.
- 52 À la même question, cinq étudiants ont donné des réponses qui suggèrent, explicitement ou implicitement, des pistes pour la mise en place de l'examen collaboratif (qui concernent donc les paramètres discutés en § 1) : s'agissant d'une langue étrangère, c'est bien de passer l'examen de manière collaborative; l'examen collaboratif est une bonne solution pour les cours où le contenu est vaste et difficile; ce serait mieux de faire l'examen à plusieurs, car à deux, si l'un n'a pas révisé une partie, la discussion est impossible; cela aide d'avoir la possibilité de choisir entre plusieurs sujets; le bon fonctionnement de l'examen dépend de la nature des questions.
- 53 Les réponses obtenues à cette première question à visée généralisante nous donnent des clés pour comprendre quelles sont les améliorations à envisager pour notre dispositif d'évaluation collaborative. Nous discuterons ces possibles améliorations dans la section des conclusions, en prenant également en compte les difficultés rencontrées par les étudiants énumérées dans la section ci-dessous.

4.4. Des connaissances à partager, une posture à adopter

- 54 Nous nous intéressons maintenant aux questions qui portent sur les difficultés rencontrées par les étudiants lors de cet examen, ainsi qu'à la manière dont ils ont évalué la participation de leur pair et leur propre participation durant l'examen collaboratif : « 6. Lors de l'examen, qu'est-ce que vous avez apprécié le plus chez l'autre? – 7. Lors de l'examen, avez-vous rencontré des difficultés liées au travail à deux? Par exemple, qu'est-ce qui vous a gêné chez l'autre? – 8. À votre avis, qu'est-ce que l'autre a apprécié chez vous lors de cet examen collaboratif? Et pensez-vous qu'il y a quelque chose qui aurait pu le gêner chez vous? ».
- 55 Le tableau ci-dessous permet de saisir simultanément ces aspects. Les catégories listées dans la première colonne ont été établies par nous à l'aide d'une analyse de contenu

manuelle. Quant aux nombres, ils représentent les étudiants qui ont mentionné ces catégories dans leurs réponses (sur la deuxième colonne) et puis qui ont mentionné ces catégories en parlant des difficultés rencontrées (troisième colonne) ou pour évaluer l'autre et s'autoévaluer (sur les trois dernières colonnes). La deuxième colonne n'est pas la somme des colonnes qui suivent : certaines catégories ont été mentionnées dans les réponses sans qu'elles interviennent dans l'évaluation des difficultés, de l'autre et de soi (dans ce cas, les nombres de la deuxième colonne sont supérieurs aux totaux des colonnes suivantes), et certains étudiants ont fait intervenir la catégorie pour parler aussi bien des difficultés que de l'autre/de soi (auquel cas le nombre de la deuxième colonne est inférieur au total des colonnes suivantes). Par exemple, pour le premier cas, en réponse à la question 6, un étudiant écrit : « On s'est souvenu de choses différentes sur le sujet », ce qui n'est donc pas comptabilisé dans la quatrième colonne « Évaluation positive de l'autre », mais seulement dans la deuxième colonne (dans la catégorie « Contributions »). Pour le deuxième cas, par exemple, un étudiant s'est concentré sur les connaissances, qu'il a mentionnées deux fois, d'abord pour dire qu'il a apprécié chez l'autre « ses amples connaissances », ensuite pour dire que « l'autre savait beaucoup plus de choses que moi »; cela a été comptabilisé dans les colonnes deux, quatre et six (catégorie « Connaissances »).

Tableau 5. Les catégories mentionnées par les étudiants

Catégories	Nombre d'étudiants qui en parlent	Difficultés perçues	Évaluation positive de l'autre	Évaluation positive de soi-même	Évaluation négative de soi-même
1. Contributions (égales/complémentaires, inégales)	11	3	0	3	1
2. Connaissances/ idées/remarques/ réponses	12	1	6	5	2
3. Manière de travailler	8	1	4	2	1
4. Écriture	6	4	1	1	0
5. Expression claire	2	0	2	0	0
6. Niveau de langue	4	1	2	1	0
7. Se préparer - responsabilité	6	1	1	4	0
8. Capacité d'écoute	14	2	6	6	0
9. Accord/désaccord	11	5	2	2	0
10. Autre attitudes	11	2	3	1	6

- 56 Les catégories les plus mentionnées sont, par ordre décroissant : la capacité d'écoute (14 étudiants la mentionnent), les connaissances et les idées (12), la contribution lors de l'examen (11 étudiants, dont cinq parlent de contribution inégale et six de contribution égale/complémentaire), l'accord ou le désaccord (11), les diverses attitudes des participants (11), la manière de travailler (8), l'écriture des réponses (6), la préparation pour l'examen, souvent en rapport avec la responsabilité vis-à-vis de l'autre (6), le niveau de langue (4), la clarté de l'expression des idées (2). Sur ces catégories, les plus représentatives renvoient à la posture collaborative (capacité d'écoute, autres attitudes, accord/désaccord, responsabilité) et les moins représentatives renvoient à l'expression (manière d'exprimer les idées, niveau de langue).
- 57 Les difficultés perçues en lien avec ces catégories sont les suivantes, par ordre décroissant : il était difficile de trouver un accord ou de s'assurer qu'on était d'accord (5 étudiants ont eu cette difficulté); les pairs avaient des manières différentes d'écrire les réponses (4); les contributions étaient inégales (3); les étudiants n'ont pas osé dire les choses de manière directe ou parler des erreurs (2, que nous avons rangé dans la catégorie 'capacité d'écoute'); l'incompréhension de l'autre ou sa propre difficulté à s'adapter à l'autre (2, catégorie 'autres attitudes'); l'autre savait plus de choses (1); des manières de travailler différentes, l'autre laissait des réponses incomplètes et y revenait plus tard (1); un niveau de langue pas très bon (1); l'autre n'a pas eu le temps de se préparer (1). Une partie de ces difficultés renvoient aux causes du ressenti négatif discuté en § 3.1 et aux représentations en § 3.3. Les éléments nouveaux à retenir sont : la difficulté à trouver un accord et à s'assurer que l'on est d'accord, les manières différentes d'écrire les réponses, ne pas oser être direct et parler des erreurs, difficultés à comprendre l'autre ou à s'adapter à lui. Notons qu'un étudiant a évoqué le temps insuffisant, seule réponse qui renvoie aux paramètres liés à la mise en place de l'examen. Certains étudiants ont mentionné plusieurs difficultés à la fois, mais, à l'opposé, dix étudiants n'ont eu aucun problème à effectuer l'examen collaboratif et, donc, pour un tiers des participants la collaboration s'est bien passée et rien ne les a gênés chez l'autre ou dans la situation donnée.
- 58 Quant à l'évaluation de l'autre, elle n'est pratiquement jamais négative (un seul étudiant répond n'avoir pas apprécié grand-chose chez son pair). Les aspects positifs évoqués sont la capacité d'écoute de l'autre (6), ses connaissances, idées ou remarques (6), sa manière de travailler (4), son attitude ouverte, attentionnée, positive, sage (3), son expression claire (2), son bon niveau de langue (2), le fait que l'autre a vérifié qu'ils étaient d'accord (2), le fait qu'il a su écrire la réponse sous forme d'essai (1), le fait qu'il s'est préparé pour l'examen (1). Ainsi, lorsqu'il y a des difficultés, le ressenti négatif ne vise pas la personne de l'autre, mais l'interaction.
- 59 Pour ce qui est de l'évaluation de soi-même, elle est tantôt positive, tantôt négative, raison pour laquelle nous avons choisi de les représenter séparément dans le tableau. Les qualités et actions valorisantes qu'on s'attribue dans le contexte de l'examen collaboratif sont : la capacité d'écoute (6), les connaissances, idées et remarques (5), la responsabilité au moment de la révision (4), la contribution importante (3), la manière de travailler efficace (2), la prise en compte de l'avis de l'autre et la capacité à faire des compromis (2), le fait d'avoir écrit les réponses (1), le bon niveau de langue (1), l'attitude positive et encourageante (1). Côté défauts et actions dévalorisantes, 6 étudiants pensent que certaines attitudes ont pu gêner leur pair : leur inflexibilité, détermination, entêtement, leurs exigences, le fait d'avoir été le leader, ou d'avoir

bousculé l'autre, autrement dit des attitudes qui sont contraires à la capacité d'écoute et que nous aurions pu placer dans cette catégorie, qui est d'ailleurs la catégorie prédominante dans les réponses des étudiants. Ils pensent aussi que leur pair a pu être gêné par leurs connaissances moindres et l'incapacité de répondre aux questions (2), par le fait d'avoir moins participé à la rédaction des réponses (1) ou par leur lenteur (1).

- 60 Pour clore cette sous-section, on constate que les étudiants sont conscients de la posture particulière à prendre en situation d'examen collaboratif. Quand il y a des difficultés, ce n'est pas la personne de l'autre qui est évaluée négativement, mais l'interaction au sein du groupe. Il est intéressant de voir que les étudiants s'autocritiquent lorsqu'ils pensent ne pas avoir eu la bonne attitude vis-à-vis de cette situation de collaboration et qu'ils sont globalement satisfaits de leur pair, mais pas toujours d'eux-mêmes. Cet aspect devrait donc être intégré dans le travail de réflexion qui nous semble nécessaire en accompagnement de ce type d'examen, réflexion que nous abordons pour conclure l'article.

5. Conclusions

- 61 L'examen étudié dans cet article a été une expérience positive pour plus de la moitié des étudiants (58 %). Cela signifie, toutefois, que 42 % des étudiants ne rentrent pas dans cette catégorie. Par conséquent, il faut s'interroger sur les facteurs qui mènent à ce ressenti mitigé ou négatif – surtout dans les conditions où tous les étudiants qui ont participé à cette étude se disent généralement favorables à la collaboration avec des pairs – et sur les manières d'y remédier.
- 62 L'analyse des réponses au questionnaire nous a permis de faire une série de constats. En § 3.1, nous avons vu que les étudiants interrogés ont une attitude favorable vis-à-vis du travail collaboratif en général, mais qu'un quart d'entre eux disent aimer collaborer à condition que l'autre ait la même manière de travailler que lui. Le ressenti négatif est lié avant tout au fait de ne pas être à égalité avec l'autre, mais il peut aussi découler de l'attitude critique ou négative de celui-ci (perçue que réelle). Le fait de ne pas connaître son pair est, clairement, un aspect négligeable et n'est pas une véritable source de difficultés. En § 3.2, nous avons constaté une motivation à réviser plus grande, qui va dans le sens de ce qui était visé par l'examen collaboratif dans le cadre de ce cours. En § 3.3., nous avons vu que les représentations des étudiants sont plutôt positives (on se complète, on s'entraide, on apprend et le stress est réduit), avec toutefois deux aspects négatifs évoqués : c'est inéquitable et cela contrarie le besoin d'autonomie. Les traits conditionnels dégagés renvoient tous à la question de l'équilibre entre les collaborateurs (équilibre en termes de connaissances, de manière de travailler et de compréhension du cours) et suggèrent que c'est aux problèmes de déséquilibre qu'il faut prêter attention avant tout; cela fait écho aux constats en § 3.1 et § 3.2, issus de parties du questionnaire différentes. Enfin, en § 3.4, nous avons constaté que lorsqu'il y a eu des difficultés, elles n'ont pas été reliées à la personne de l'autre, mais à l'interaction : difficultés à trouver un accord et à s'assurer que l'on est d'accord, différences dans la manière d'écrire les réponses, ne pas oser être direct et parler des erreurs, difficultés à comprendre l'autre ou à s'adapter à lui. Les critiques envers soi-même sont fréquentes, en revanche, surtout sur le plan de sa capacité d'écoute (les torts que les étudiants s'attribuent sont l'inflexibilité, la détermination, l'entêtement, les exigences, le fait d'avoir bousculé l'autre, le fait d'avoir été le leader) mais aussi sur

- le plan de la participation (la participation moindre dans la rédaction, le manque de connaissances et l'incapacité de répondre aux questions, la lenteur).
- 63 À partir de ces constats, nous pouvons envisager une série de mesures susceptibles d'aider les étudiants à s'approprier cette modalité d'évaluation. Étant donné la rareté de ce type d'examen, auquel les étudiants ne sont pas du tout ou pas vraiment habitués, il nous semble que tout un travail de réflexion devrait être fait avant, pendant et après l'examen, afin de les aider à donner sens à cette pratique évaluative.
- 64 Après l'examen, la réflexion peut se faire, selon le temps dont on dispose, soit dans le cadre d'une discussion par petits groupes guidée par l'enseignant, soit simplement à partir d'un court questionnaire – qui permettra en même temps aux étudiants d'exprimer leur ressenti par rapport à cette expérience d'examen. Les étudiants sont quasi-systématiquement interrogés sur leur expérience après l'examen, à en juger d'après les études citées en § 1, qui s'appuient toutes sur le feedback des étudiants. En revanche, la réflexion au moment de l'examen est absente des études citées. Pour cela, il suffirait pourtant de réserver quelques minutes à la fin de l'examen, de fournir éventuellement une grille pour cadrer la discussion, et de demander une rapide trace écrite de cette réflexion au sein du groupe, soit sur la copie d'examen, soit sur une feuille prévue à cet effet. Enfin, s'agissant d'une forme d'examen peu commune, la rétro-réflexion et la réflexion-dans-l'action ne sauraient être efficaces sans une pro-réflexion qui donne aux étudiants les clés pour se préparer pour l'examen collaboratif et ensuite pour analyser leur expérience.
- 65 C'est en effet, surtout à la réflexion avant l'examen qu'il nous semble qu'il faudrait prêter une attention particulière, car, bien que les étudiants aient une pratique régulière des tâches collaboratives, ils n'ont pas l'habitude de les effectuer en situation d'examen. C'est un aspect auquel les études que nous avons citées accordent peu d'attention. Stearns (1996) se limite aux explications concernant la démarche et, donc, le déroulement de l'examen; Zimbardo et al. (2003) s'intéressent aux représentations des étudiants préalables à l'examen collaboratif, mais leur questionnaire est soumis à un groupe d'étudiants différent, comparable, pour servir les intérêts de leur recherche et non pas la réflexion des étudiants. Seuls les articles de Kapitanoff (2009) et de Russo et Warren (1999) mentionnent une étape de préparation à l'examen collaboratif : sous forme d'un simple questionnaire complété par les étudiants une semaine avant l'examen, dans l'expérience décrite par Kapitanoff, et sous forme de conseils fournis par l'enseignant, dans l'expérience de Russo et Warren. Dans l'examen collaboratif étudié dans cet article, la préparation a également consisté en des conseils donnés par l'enseignant, sans sonder la réflexion et les représentations des étudiants.
- 66 Or, après avoir examiné leurs réponses en § 3, après avoir vu d'où viennent les difficultés et le ressenti négatif, il nous semble utile d'impliquer les étudiants dans l'étape préalable à l'examen qui concerne les consignes et la justification de ce type d'examen. Cette étape devrait prévoir au moins quatre types d'actions : *justifier* l'utilisation de cette forme d'évaluation (dans la continuité des activités d'enseignement, proche du monde du travail où la collaboration en équipe est fréquente, etc.), *présenter* la démarche et les consignes (structure de l'examen, formation des groupes, gestion du temps et du bruit, etc.), *sonder* les représentations des étudiants (notamment, à l'aide d'un outil interactif de sondage tel Kahoot!⁸, qui permet l'affichage immédiat, visible par tous les participants, de l'ensemble des réponses, sondage qui peut être prolongé par une discussion en groupes pour

approfondir la réflexion) et *informer et conseiller* relativement à la posture collaborative et aux difficultés possibles (insister sur le fait qu'il s'agit d'entraide plutôt que de compétition, rappeler que l'examen collaboratif n'implique pas uniquement les savoirs des pairs, mais aussi leurs savoir-faire et savoir-être, etc.).

- 67 C'est tout particulièrement pour le dernier type d'action, informer et conseiller, que les résultats de notre étude de cas s'avèrent utiles. D'une part, l'enseignant doit informer sur le risque de déséquilibres entre les collaborateurs, qui mènent à des expériences négatives et au sentiment d'injustice. Ces déséquilibres peuvent se manifester au niveau des savoirs (lorsque les pairs ont des connaissances inégales et donc des contributions inégales – d'où l'importance de la préparation de chacun à l'examen) ou des savoir-faire (manière de travailler, manière d'écrire les réponses, trouver un accord, compréhension différente du contenu du cours, etc.). D'autre part, l'enseignant doit insister sur la posture collaborative et donc les savoir-être à mobiliser : capacité d'écoute et rapport à l'autre et à soi-même dans l'interaction. Les difficultés que nous avons relevées par rapport à cela (difficultés à comprendre l'autre ou à s'adapter à lui, ne pas oser être direct et parler des erreurs, l'impression que l'autre a une attitude négative ou critique, l'impression d'avoir été le leader, d'avoir été inflexible, déterminé, exigeant, d'avoir bousculé l'autre, d'avoir été trop lent, etc.) doivent être abordées directement avec les étudiants, en tant qu'exemples concrets d'écueils qu'ils pourront rencontrer. Si le temps le permet, des solutions peuvent être envisagées aussi; sinon, le terrain est du moins préparé pour une pratique réflexive de l'examen collaboratif.
- 68 Ainsi, grâce à la réflexion avant, pendant et après l'examen collaboratif⁹, celui-ci cesserait d'être assimilé par les étudiants à une autre forme d'examen, c'est-à-dire à une simple mesure des connaissances, et deviendrait pleinement une modalité d'évaluation innovante.

BIBLIOGRAPHY

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. Dans M. Romainville, R. Goasgoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
- Kapitanoff, S. (2009). Collaborative testing. Cognitive and interpersonal processes related to enhanced test performance. *Active learning in higher education*, 10(1), 56-70.
- Leight, H., Saunders, Ch., Calkins, R. et Withers, M. (2012). Collaborative Testing Improves Performance but Not Content Retention in a Large-Enrollment Introductory Biology Class. *CBE - Life Sciences Education*, 11, 392-401.

- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 939-952.
- Muir, S. P. et Tracy D. M. (1999). Collaborative Essay Testing. Just Try It!. *College Teaching*, 46(1), 33-35.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. [rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, France].
- Russo, A. et Warren, S. (1999). Collaborative Test Taking. *College Teaching*, 47(1), 18-20.
- Stearns, Susan A. (1996). Collaborative Exams as Learning Tools. *College Teaching*, 44(3), 111-112.
- Wieman, C., Rieger, G. et Heiner, C. (2014). Physics Exams that Promote Collaborative Learning. *The Physics Teacher*, 52, 51-53.
- Zimbardo, P. G., Butler, L. D. et Wolfe, V. A. (2003). Cooperative College Examinations: More Gain, Less Pain When Students Share Information and Grades. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 101-125.

NOTES

1. Les actes du QPES sont disponibles sur le site <http://www.colloque-pedagogie.org>.
2. Le programme est disponible sur le site de l'ADMÉE: <https://admee.ca/wp-content/uploads/2018/12/Programme-ADMEE-2018.pdf> (Consulté le 15 mai 2020).
3. La proposition d'organiser un examen collaboratif est venue de l'un des enseignants du département, Christophe Leblay, que nous tenons à remercier pour les discussions sur le sujet et pour la collecte des réponses à notre questionnaire.
4. « At a more fundamental level, what is called for is a revision of student and teacher frames of reference for evaluating academic ability and self-esteem primarily in terms of test scores. » (Zimbardo et al., 2003, p. 123). « Moreover, we fill that a vital corollary message learned by students allowed to take tests cooperatively is that knowledge is to be shared, ideas negotiated, beliefs argued and defended, all within a supportive rather than competitive social learning context. » (Zimbardo et al., 2003, p. 121).
5. Comme dans ce passage de l'article de Muir et Tracy (1999, p. 34) : « In one course, students knew in advance that they must mutually report on the amount of effort contributed by each partner. Over the years, 97 percent of the partners have reported that each person contributed equally. Nevertheless, a few students described their efforts as unequal. One wrote, "The faculty would be shocked to discover how many students with high GPAs are always guilty of being a noncontributing work partner... I have resented the times when my evaluation depended in any way on someone else's performance. « Even though we generally are pleased with the equal effort in most teams, the few unfavourable experiences reported leave this issue somewhat unresolved. ».
6. https://wiki.eduuni.fi/download/attachments/64293287/Pura_OYn_tenttiudistus.pdf (Consulté le 15 mai 2020).
7. Nous résumons les réponses des étudiants, souvent tout en les traduisant du finnois, car la plupart des réponses des étudiants ont été données en leur langue première. Il ne s'agit donc pas de citations exactes.
8. <https://kahoot.com/>
9. Du moins l'examen entièrement collaboratif tel que celui dont il s'agit dans cette étude de cas. L'examen en deux étapes, qui exploite la collaboration afin de fournir du feedback immédiat aux

étudiants, est plus proche de l'examen traditionnel (d'ailleurs les étudiants rendent des copies séparées), moyen de mesure des connaissances.

ABSTRACTS

Following a collaborative exam, the undergraduate students of the French department of the University of Turku (Finland) were asked to express their opinions and perceptions of this kind of examination. I first provide a global view of the forms that collaborative exams can take. Then, I present this particular collaborative situation and analyse it based on the students' feedback in a survey. I pay particular attention to the behaviour adopted by the students during the collaborative exam, as well as to their representation of this innovative means of evaluation. In response to the difficulties experienced by the students, I suggest a series of solutions meant to improve the process of collaborative evaluation.

Après avoir participé à un examen collaboratif, les étudiants d'un cours de 3^e année du département de français de l'Université de Turku (Finlande) ont été invités à donner leur avis et exprimer leur ressenti sur l'examen. Nous commencerons par fournir une vue d'ensemble des formes que peut prendre l'examen collaboratif de manière générale. Ensuite, nous présenterons cette situation collaborative particulière et nous l'analyserons sur la base des réponses des étudiants à un questionnaire. Nous nous intéresserons particulièrement à la posture adoptée par les étudiants durant l'examen collaboratif, ainsi qu'à leurs représentations de cette modalité d'évaluation peu répandue. En réponse aux difficultés rencontrées par les étudiants, nous proposerons des solutions pour améliorer le processus d'évaluation collaborative.

INDEX

Mots-clés: examen collaboratif, alignement pédagogique, évaluation sommative, posture collaborative, Finlande, culture de l'évaluation.

AUTHOR

ANA-MARIA COZMA

Université de Turku, Finlande, anacoz@utu.fi