

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Kheider – Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

Filière de Français

Système LMD



**Le QCM : support d'évaluation en classe universitaire
de FLE.**

Cas de l'université de Biskra.

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique des langues-cultures

Sous la direction de :

Mme. ZERARI Siham

Présenté par :

Melle. ARAR Ahlem

Année universitaire :

2011/2012

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'évaluation a été depuis longtemps considérée comme étant un rapport instauré entre des objectifs de formation bien déterminés et des acquisitions terminales que le formé doit prouver. Ces compétences sont à constater à l'aide de certains instruments que l'évaluateur considère fiables.

Ce concept d'évaluation a connu dans les dernières décennies une vraie révolution, il est conçu actuellement comme l'un des préoccupations majeures de la didactique des langues. La révolution dont on parle concerne l'apparition de nouvelles notions telle que celle d'"erreur" à la place de "faute", tout en la considérant comme un support didactique et non pas un handicap sanctionné par la suite.

Cette révolution qu'a connue l'acte évaluatif l'a rendu synonyme de progrès. Cela résulte du rôle que peut jouer l'évaluation dans l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage.

Étant donné que le royaume de la didactique d'enseignement/apprentissage est régné par l'approche communicative revendiquant la centration sur l'apprenant et son autonomie, il n'est pas question que ce principe englobe aussi le domaine de l'évaluation. Le modèle par excellence de l'autonomie de l'apprenant en évaluation est l'auto-évaluation.

Par ailleurs, l'acte évaluatif est maintenant considéré comme étant une sorte de communication entre les participants du processus éducatif. M. LAURIER affirme que « *L'évaluation apparaît comme un acte de communication sociale, motivé par une intention particulière chez les acteurs qui y participe et déterminé par les valeurs qui sont associées au contexte* »¹⁹.

¹⁹ Cité par LJALIKOVA, Aleksandra, in *La valorisation de l'évaluation certificative en didactique des langues-cultures étrangères*, disponible sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique2/Evaluation.pdf>. Consulté le:21/01/2012.

Cette importance accordée à l'évaluation a été accompagnée par une explosion de publications traitants ce sujet. À travers ces publications des questions cruciales sont apparues à la surface.

Les interrogations délicates qui ont été soulevées sont multiples ; elles concernent l'objet de l'évaluation quel qu'il soit formatif, langagier ou culturel (d'après C. PUREN), les processus cognitifs mis en exergue, les instruments d'évaluation, le contexte dans lequel se déroule l'épreuve, la correction,...

Parmi ce nombre qui peut être illimité de sujets problématiques, notre préoccupation dans ce travail se focalise sur le sujet des instruments d'évaluation ; plus précisément le QCM (question à choix multiples).

Le principe de réponse à un QCM est le choix de la solution correcte parmi une liste de propositions. Donc, la trace que laissera l'évalué n'est qu'une croix servant à refléter son niveau de compétence.

L'usage du QCM comme support d'évaluation est plus répandu à l'université surtout dans la filière de médecine et de biologie à cause de la grande quantité des informations à évaluer. Cela ne nie pas son usage dans d'autres filières telle que celle de FLE.

En comparant les deux filières, nous trouvons que le statut de la langue est différent ; au niveau des filières scientifiques la langue n'est qu'un moyen de transmission de l'information. Le niveau de maîtrise de la langue qu'on demande de l'étudiant ne dépasse pas la compréhension de la consigne et le pouvoir d'y répondre même avec des erreurs.

Cependant, en classe de FLE, la langue est à la fois un moyen et un objet d'apprentissage. Donc, l'étudiant doit prouver sa maîtrise de la langue ainsi que l'information.

À partir de ce constat, nous soulevons certains problèmes liés à l'usage du QCM comme support d'évaluation en classe universitaire de FLE ; il s'agit du degré de fiabilité qu'offre cet instrument. Nous entendons par la fiabilité le pouvoir de décrire, justement, le niveau réel de maîtrise des objectifs par l'étudiant.

Notre attachement à étudier ce sujet est, tout simplement, fait à partir de notre vécu en temps qu'étudiant et à propos des notes obtenues lorsqu'il s'agit d'un QCM. Ce fait a alimenté notre curiosité et notre enthousiasme à en faire de la recherche en ce domaine.

Vu que les idées que nous avons pu extraire à partir de quelques lectures effectuées ont été diverses entre partisans revendiquant l'objectivité des évaluations et opposant soulevant le rôle du hasard dans de telle épreuves, nous avons décidé d'examiner la fiabilité du QCM.

Cette étude de l'usage du QCM comme moyen d'évaluation, précisément de sa fiabilité, a pour corpus les étudiants de la 3^{ème} année LMD de la filière de français qui seront diplômés à la fin de cette année et dirigés vers la vie professionnelle et sociale.

Notre travail sur l'utilisation du QCM comme support d'évaluation est orienté par une question essentielle : le QCM permet-il une évaluation fiable en classe universitaire de FLE ? La réponse à cette question nous ne semble pas satisfaisante pour mener une étude avantageuse sur l'emploi du QCM comme support évaluatif.

En effet, nous nous sommes interrogés est-ce qu'il suffit qu'un étudiant coche une case pour prouver la foule de compétences qu'on a développées chez lui ? Et comme l'activité éducative s'inscrit dans le cadre de

l'approche communicative, il nous a semblé nécessaire aussi de tenir en compte le sujet de l'autonomie.

Du fait que l'étudiant n'est pas invité à produire un texte, quel qu'il soit un mot où une dissertation, peut-on considérer le QCM comme étant un outil contre l'autonomie de l'étudiant ? Nous rappelons ici le proverbe « *c'est en forgeant qu'on devient forgerons* ».

À propos de ces interrogations, nous disons que le choix d'une proposition ne reflète pas le niveau réel de l'étudiant du fait que ce choix peut être fait d'une manière inconsciente ou à partir d'une tricherie. Par conséquent, nous supposons que cette épreuve n'est pas suffisante ni satisfaisante dans un tel niveau d'étude.

Le QCM par son caractère fermé défavorise l'originalité et la spécificité de la réponse de chaque étudiant et par conséquent, sa créativité. Cela nous amène à le considérer comme étant un outil contre l'autonomie de l'étudiant en évaluation.

Pour examiner toutes les suppositions que nous venons d'émettre, nous effectuons une étude ayant pour objet trois documents différents, suivant une démarche diversifiée.

D'abord, nous allons suivre une démarche descriptive pour traiter les données recueillies à partir d'un questionnaire proposé aux enseignants-évaluateurs de la filière de français de l'université de Biskra ; il s'agit d'une étude quantitative visant à concevoir l'image dominante du QCM que construit la majorité des enseignants de cette université.

Ensuite, nous allons analyser les réponses des étudiants de la 3^{ème} année LMD de la filière de français aux dix questions proposées sous de formes ;

fermée (QCM) et ouverte. Notons que ces questions concernent le module de la littérature orale.

Pour l'étude de ces documents, notre démarche sera comparative. Cette comparaison portera sur les notes obtenues dans les deux épreuves. Puis, pour déterminer le rôle qu'a joué le hasard dans les réponses au QCM, nous allons relever les cas où l'étudiant n'a répondu à la question que sous sa forme fermée et décrire le taux de réussite dans ce choix fait au hasard.

Et comme notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de FLE, nous proposons une dernière exploitation de ces documents ; il s'agit d'une description des erreurs commises par les étudiants qui sont évidemment absente dans la deuxième épreuve.

En fin, nous proposons une dernière description qui va porter sur six sujets de contrôles élaborés et utilisés au niveau de l'université de Biskra. Notons que cette partie sera effectuée après avoir l'agrément des enseignants-évaluateurs qui les ont proposés.

Cette description concerne la manière dont le QCM a été créé, son usage (seul ou accompagné d'une autre activité) et quelles sont les meilleures solutions que les enseignants-évaluateurs adoptent pour perfectionner leurs évaluations.

Notre but de ce travail est d'attirer l'attention des enseignants-évaluateurs de FLE sur le problème de la fiabilité des évaluations et sur la sensibilité de la situation. À travers la mise en jugement de l'évaluation par QCM, son usage sera réfléchi, bien que d'autres outils d'évaluation.

Nous visons à encourager, d'une part, la justesse de l'évaluation malgré les obstacles (l'effectif des étudiants par rapport au nombre limité des enseignants, le manque des matériels,...). Et d'autre part, l'autonomie de

l'étudiant puisque c'est cette autonomie qui nous permet de découvrir ses lacunes et de l'aider. Rappelons que c'est en voyant les symptômes de la maladie qu'on peut la diagnostiquer et par la suite lui apporter le remède.

Partie théorique

Premier chapitre

Le sujet de l'évaluation est très pertinent surtout avec l'apogée que connaît la docimologie (science des examens). Les questions sur l'évaluation sont des questions cruciales qui nécessitent un engagement, une patience et surtout une connaissance de ce domaine. Dans ce chapitre, nous traitons la notion de "l'évaluation" en la définissant et en exposant ses stratégies, ses critères de qualité, ses types ainsi que ses outils.

1- L'évaluation, un acte éducatif distinct :

L'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage constitue une démarche de collection d'informations sur l'apprentissage ou sur l'enseignement, que ce soit d'un sujet précis au d'une somme de connaissances en vue de réaliser un objectif bien déterminé, tel que prendre une idée sur la réussite de la méthode adoptée par l'enseignant, prendre une décision de passage à un niveau supérieur, obtention d'un diplôme, ou tout, simplement, pour la remédiation.

Dans son ouvrage "L'évaluation ", Christine TAGLIANTE insiste sur la relation indissociable et réciproque entre le concept d'évaluation et celui d'objectif. Elle voit, d'une part, que toute évaluation est régie par l'objectif fixé (déterminer les conditions, les outils et les critères de l'évaluation). Et d'autre part, que tout objectif a besoin d'une évaluation afin d'examiner la réussite ou l'échec de sa réalisation.

L'objectif, pour elle, peut être divisé hiérarchiquement en trois types : objectif général, spécifique et opérationnel. Jean Pierre QUC définit en plus de la fixation d'un objectif qu'il nomme " l'intention", trois autres étapes de l'évaluation : la mesure, le jugement et la décision.

Charles HADJI, résume l'acte d'évaluer en trois phases : « *vérifier, situer et juger* :

- vérifier la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence ;)
- situer (un individu, une production) par rapport à un individu, une cible ;
- juger (la valeur de ...) »²⁰.

Le concept d'évaluation constitue une station importante dans le parcours éducatif des apprenants, c'est pourquoi s'est apparue toute une science dont l'objet unique est l'évaluation. Cette science nommée "la docimologie" s'intéresse à l'étude des évaluations en vue de les améliorer. L'une des préoccupations de la docimologie est de décrire les limites entre l'évaluation et les autres notions voisines. En parlant des limites, nous remarquons ainsi quelques phénomènes de confusion ou d'égalisation de l'évaluation avec d'autres concepts. Nous proposons ici quelques distinctions à faire :

- Evaluation et contrôle;
- Evaluation et mesure;
- Evaluation et notation.

Dans son ouvrage "L'évaluation, règle du jeu", HADJI signale que l'acte d'évaluer est doublement articulé ; la première articulation se voit entre le référé et le référent. Notons que le référé, ici, est constitué des éléments observés (objet de l'évaluation) et que le référent est l'ensemble des éléments considérés comme idéals par rapport auxquels on compare les éléments observés. La deuxième articulation se fait entre l'ensemble " référent et référé " et les réalités.

Loin des définitions scientifiques et compliquées qu'elle peut avoir, l'évaluation peut constituer un moyen permettant à l'évalué de se situer

²⁰ HADJI, Charles, *L'évaluation, règle du jeu*, Paris, ESF éditeur, 1989, p.22.

dans la liste des concurrents (les évalués). Par la suite, dans le cas de l'évaluation des apprenants, elle peut constituer un bon moyen pédagogique de motivation qui entraîne chez l'apprenant la volonté et le pouvoir de s'engager pour apprendre et améliorer son niveau.

2- L'évaluation, un acte réfléchi :

L'évaluation est une phase si indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage que son élaboration doit être bien réfléchie et bien conçue. La réussite de la planification d'une épreuve d'évaluation nécessite que l'évaluateur soit doté de certaines capacités ; également, l'expertise et l'éthique. Laïfa AÏT BOUDAOUUD revendique, d'une part, une planification soignée des activités d'évaluation comparable à celle de toute l'activité éducationnelle. Et d'autre part, l'intégration des activités d'évaluation dans le processus de l'enseignement/apprentissage afin qu'elle ne constitue pas une menace ni une sanction pour L'élève. Il cite la fameuse formule, « *Taisez-vous sinon vous aurez une interro ou, mieux encore, une colle !* » comme un exemple de la dissociation de l'évaluation de l'acte éducatif.

La planification, d'après AÏT BOUDAOUUD, est conçue comme étant le lien entre les objectifs d'apprentissage, les activités en classe et le concept d'évaluation tout en considérant cette dernière comme une aide à apprendre. La planification, pour ce spécialiste, doit porter sur :

- la création d'un calendrier résumant toutes les évaluations annuelles fixées par l'institution (les devoirs, les compositions, les examens académiques) ;

- la division du temps selon les évaluations prévues et la prévision du temps nécessaire entre deux évaluations successives (toutes les fins de semaines, à la fin de chaque séquence du programme,...) ;
- les formes d'évaluation prévues (travail écrit, démonstration, exposé,...) ;
- les techniques et les outils à utiliser ;
- les durées et les moments consacrés à l'évaluation en dépendance de la forme d'évaluation ;
- la correction, la remédiation et le temps consacré à ces deux phases de l'évaluation.

Charles HADJI, affirme que l'évaluateur doit, avant d'entamer l'évaluation, se poser une variable de questions. IL explique que les questions qui régissent l'évaluation sont nombreuses. Lui, il n'en sélectionne que six. Quoi? Par qui ? Quand ?, Comment ?, Pour qui ?, Pourquoi ? sont les questions qui semblent principales et nécessitent une réponse.

Apparemment, les réponses à ces questions sont claires : La première question (Quoi ?) vise à déterminer l'objet de L'évaluation ; la deuxième, permet de décrire le statut et la nature de l'évaluateur ; la question " Quand ? " permet de fixer les moments de l'évaluation ; la question "comment ? " amène l'évaluateur à déterminer auparavant les types d'évaluation. Quant à la question " Pour qui ?", elle sert à déterminer la destination des données recueillies ; c'est-à-dire qu'elles sont au service de l'enseignant, de l'apprenant, de l'administration ou des parents. Enfin, la question " pourquoi ? " vise la fixation des fonctions d'évaluation.

HADJI voit que le contenu de quelques unes parmi ces questions pose problème du fait que leur contenu est discutable. Prenons, comme exemple,

la question " par qui ? " ; pour lui, cette question peut servir à déterminer la nature et le statut de l'évaluateur, comme elle peut introduire un choix entre deux types d'évaluation (l'évaluation interne ou externe). Il décrit ces questions comme étant de vraies/fausses questions.

À partir de ce constat, il affirme que ce genre de question attribue à l'évaluateur un autre statut ; c'est celui de décideur. HADJI, signale, aussi, que la cinquième et la sixième question font une seule question essentielle qui doit être prise en compte lors de la planification de l'évaluation. Cette question par contre, est négligée dans la majorité des tableaux de questionnement proposés sur l'évaluation ; c'est la question " en vue de quoi ?".

Cette question semble être importante puisqu'elle permet d'explicitier les buts de l'évaluation qui sont différents des fonctions.

2-1- L'évaluation pédagogique : des finalités aux objectifs opérationnels :

L'évaluation, comme tout autre acte éducatif, est en relation indissociable avec certains objectifs (comme il a été expliqué, précédemment). Les termes buts, objectifs et finalités semblent introduire la même composante de l'acte évaluatif. Christine TAGLIANTE, dans " L'évaluation et le cadre européen commun", les distingue entre eux en proposant un schéma dans lequel elle les organise dans un sens descendants du général vers le particulier.

La distinction que fait cette spécialiste entre ces trois concepts se focalise sur l'objet qu'ils définissent. Pour elle, les finalités définissent un ensemble

de « principes idéaux liés à des valeurs politiques, sociale, morales [...] »²¹, tel que l'amélioration de la communication entre les peuples dans le cas de L'enseignement des langues.

L'objet introduit par les buts se résume aux intentions poursuivies, par exemple : la conception du programme. La détermination des buts est, selon elle, liée à une phase de transition entre les finalités et les objectifs généraux. Cette phase constitue en une description du programme réalisé à travers l'énumération des savoirs et des savoir-faire. Les objectifs généraux introduisent « Les résultats escomptés à la fin du cursus, de la séquence ou de L'unité de cours »²². Elle clarifie ces résultats par l'exemple « être capable de participer à un débat en prenant la parole, argumentant [...] »²³.

Les objectifs généraux sont en réalité un ensemble d'objectifs spécifiques. Ces objectifs constituent le cinquième niveau de ce schéma. Ils introduisent des capacités de niveaux inférieurs que celles introduites par les objectifs généraux comme la capacité de se présenter. Dans le niveau de base de ce schéma, elle place "les objectifs opérationnels" du fait qu'ils sont importants pour l'appropriation d'autres objectifs. Ces objectifs sont parfois nommés "objectifs spécifiques opérationnels". TAGLIANTE explique le fait "d'opérationnalisation d'objectifs" par leur formulation qui les rend évaluables.

De sa part, Charles HADJI décrit la notion de but comme étant un terme ambigu. En se basant sur les travaux de Daniel HAMELINE, HADJI, distingue les buts des finalités et des objectifs en les situant dans le temps. Pour lui, les finalités concernent le long terme. Il rejoint ce que TAGLIANTE introduit dans son ouvrage " L'évaluation et le cadre

²¹ - TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE, 2005, p21.

²² - Ibid.

²³ - Ibid.

européen commun " que les finalités sont liées à des valeurs. Il continue que les objectifs concernent le court terme en les liant à des intentions en terme de résultats escomptés. Les buts, selon lui, définissent des intentions qui nécessitent un programme. Par ailleurs, il rattache la notion de " but " à celle de résultat recherché.

Pour l'évaluation pédagogique, HADJI, énumère quatre buts essentiels qui ont été proposés par J. Cardinet :

- améliorer les décisions relatives à l'apprentissage ;
- informer l'élève et ses parents sur sa progression ;
- décerner les certificats nécessaires ;
- améliorer l'enseignement en général.

Pour CARDINET, le premier et le dernier but nécessitent une évaluation formative puisqu'ils servent à donner des informations nécessaires sur l'acte éducationnel. Les deux autres buts nécessitent une évaluation sommative. Là, il s'agit d'une totalisation des apprentissages réalisés. Les buts sont aussi différents des fonctions qui sont généralement en nombre de trois pour la majorité des chercheurs dans le domaine. Ces fonctions déterminent trois types d'évaluation distingués en fonction du moment et de l'intention de l'évaluation.

2-2- L'évaluation pédagogique : des taxonomies au service de l'apprentissage :

La détermination de l'objet de l'évaluation se fait en répondant à la question " quoi ? ". Et comme la réalisation des finalités de l'apprentissage dépend de la réalisation de plusieurs objectifs opérationnels, V. et G. de LANDSHEERE proposent, en se basant sur la taxonomie de BLOOM, d'intégrer l'évaluation des apprenants à l'apprentissage. Pour ce faire, ces

deux spécialistes ont reclassé les concepts proposés par BLOOM en trois objectifs.

- **La maîtrise** : un concept évaluable à court terme. Il renvoie aux niveaux inférieurs de « connaissances » et de « compréhension » définis par BLOOM. V. et G. DE LANDSHEERE proposent le QCM comme l'outil approprié pour l'évaluer ;
- **Le transfert** : c'est une capacité évaluable, soit sur le long ou le moyen terme. Il s'agit de l'application de situations vues précédemment. Par rapport à la taxonomie de BLOOM, ce concept se renvoie aux activités « d'analyse » et de « synthèse ». Geneviève Mayo, dans " Evaluer, Pourquoi ? Comment ? » affirme que l'évaluation de la performance attendue doit être critériée.
- **L'expression** : Elle inclut les niveaux supérieurs de la fameuse taxonomie. Cette performance réunit des savoirs, des savoir-faire ainsi que la personnalité et la créativité de l'apprenant. L'évaluation de cette performance se fait sur le long terme.

Les concepts de compétences, performances, capacités et de comportements observables sont liés à l'objet d'évaluation. Christine TAGLIANTE, dans l'ouvrage cité précédemment, affirme que ces termes sont étroitement liés puisque la compétence et la capacité sont évaluables à travers la performance et que leur existence se justifie par l'observation des comportements produits.

Ainsi que ces deux composantes du savoir, plusieurs éléments peuvent être objet d'évaluation. Dans le domaine des langues étrangères, la composante culturelle occupe une place importante. Cette importance se voit par le fait que Christian PUREN lui consacre dans un article la même volume qu'il a consacré à la compétence linguistique. Marie-Christine

WEIDMAN-KOOP, de sa part, revendique l'évaluation de la compétence culturelle telle que toute autre compétence.

L'évaluation des apprentissages se diffère d'un niveau de formation à un autre (primaire, moyenne, secondaire, universitaire) en dépendance des objectifs d'apprentissage et surtout de la complexité des tâches à accomplir.

L'évaluation en formation universitaire semble être la plus compliquée du fait que l'apprenant passe à des niveaux plus élevés de la taxonomie de BLOOM. De cela, nous posons la question : quelles compétences sont développées au sein des universités ? Plus précisément, au sein de l'université algérienne.

Farid BOUBKEUR a effectué une recherche au sein de l'université de Constantine dans laquelle il a consulté l'avis des diplômés sortis entre 1980 et 1995. Ces anciens étudiants sont issus de trois instituts inclus dans l'institut des sciences humaines et lettres et de trois autres instituts appartenant à l'institut des sciences et technologie.

Dans son enquête, BOUBEKEUR énumère en se basant sur la taxonomie de BLOOM huit compétences (la compréhension, la mémorisation, l'analyse, la synthèse, l'application, l'évaluation, la réalisation et la création) qu'il considère comme étant l'objet de la formation universitaire son échantillon a sélectionné parmi ces compétences celles qui sont développées à l'université.

Sa recherche a aboutit que la formation universitaire à Constantine est limitée dans ses contenus. Il affirme que « *la pédagogie pratiqué est basée sur la transmission de connaissances préparées et servie par l'enseignant* »²⁴ et il ajoute

²⁴ BOUBEKEUR, Farid, *L'évaluation de la formation universitaire : le point de vue des diplômés*, disponible sur : <http://rc.aau.org/files/bouk.pdf>. consulté le: 24/12/2011.

encore que « *l'épanouissent de l'étudiant par l'application, la réalisation, la création, l'évaluation, l'analyse et la synthèse n'est pas pris en charge par les programmes* »²⁵. De cela, nous prétendons que l'évaluation à l'université de Constantine, ou encore, à l'université algérienne, est limitée aux connaissances préparés et transmises par le formateur.

3- L'évaluation, un acte évalué :

L'évaluation en temps qu'une source d'informations, de jugements et de décisions sur lesquels reposent le présent et l'avenir de l'activité éducationnelle, se met de sa part à une évaluation. Cette dernière porte sur certains critères qui doivent caractériser l'épreuve d'évaluation. Pour déterminer ces critères nous avons consulté un bon nombre de documents. Trois critères qui figurent dans la majorité des documents ; ce sont la pertinence, la fiabilité et la validité.

3-1- La pertinence :

À propos de la pertinence, Jean Pierre QUC affirme qu' « *On parle ou on écrit à partir d'une information déjà construite, d'un savoir implicite partagé entre locuteurs* »²⁶. De ce passage, nous comprenons que la pertinence est l'adéquation de la réponse de l'apprenant avec la question qui lui est posée. Pour nous, il suffit de prendre le cas du malentendu ou de la mal compréhension d'une consigne; le produit de l'apprenant sera "hors sujet". Cela ne permet pas de dire que l'apprenant ne maîtrise pas l'objectif visé par l'évaluation. Mais, il n'y a aucun rapport entre le référent et le référé donnant lieu à une interprétation et par la suite à une décision.

²⁵ Ibid.

²⁶- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, n°ed : 1, 2003, p193.

3-2- La fiabilité :

Le deuxième critère, la fiabilité, pour d'autres spécialistes la fidélité, concerne le pouvoir de découvrir le degré réel de maîtrise de l'objectif par l'apprenant. Christine TAGLIANTE voit que la fidélité de la notation « *doit être toujours stable et constante quelles que soit les conditions de la correction* »²⁷. Donc, pour dire qu'une évaluation est fiable, il faut que les informations retenues soient les mêmes dans d'autres circonstances. Par ce terme nous entendons la manipulation des moments, des outils, ...etc.

Ce caractère nous semble être, en quelques sortes, fonction de l'apprenant lui-même. Ce dernier doit, lors d'une évaluation, ne mettre en jeu que ses connaissances en montrant son niveau réel, sa vraie maîtrise loin des préventions, des tricheries et surtout des réponses floues, non précises qui mettent l'évaluateur dans des situations contradictoires entre considérer la réponse correcte ou erronée ; entre choisir par lui-même l'une des réponses qu'a mis l'apprenant comme étant la réponse finale ou considérer qu'il y a omission. Ou encore entre l'acceptation de la réponse correcte en temps qu'elle est accompagnée d'une réponse erronée ; il s'agit de situations contradictoires entre subjectivité et objectivité.

De ce fait, nous constatons que le critère de fidélité est relatif, en quelques sortes, à la notion d'objectivité de l'évaluateur qu'André QUINTON considère comme une qualité essentielle de la bonne évaluation.

²⁷ TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*, Paris, CLE, 1991, p141.

3-3- La validité :

La validité, pour Christine TAGLIANTE, est « *la qualité d'une activité d'évaluation qui fait que cette activité mesure exclusivement et exactement ce qu'elle est censée mesurer* »²⁸. À partir de cette définition nous comprenons que TAGLIANTE parle du degré de conformité entre l'épreuve d'évaluation et les objectifs opérationnels fixés. Elle ajoute que le critère de validité est fonction de trois concepts clés : la mesure, l'exclusivité et l'exactitude.

Ce critère nous semble purement fonction de l'évaluateur puisque ce dernier est le seul à créer l'épreuve d'évaluation en fonction des objectifs opérationnels visés. Nous parlons donc de la maîtrise des stratégies d'élaboration d'une épreuve d'évaluation, et des six questions à se poser surtout celles de "Quoi?" et "Comment?".

Ces trois critères sont les plus cités mais elles ne sont pas les uniques. Louis SWINNEN, dans "Difficultés lors de l'évaluation", énumère encore les critères de profondeur (La réponse de l'apprenant touche entièrement à la question, sous tous les aspects), l'envergure (l'utilisation des concepts nécessaires) ; la précision (les réponses sont claires).

4- L'évaluation, un acte différencié :

L'évaluation prend différentes formes en dépendance des objectifs d'apprentissages, des circonstances, bien que d'autres facteurs. Nous introduisons dans cette section les divers types d'évaluation. Les types d'évaluation selon la fonction de l'évaluation sont en nombre de trois :

²⁸TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE, 2005, p23.

- **L'évaluation diagnostique (prospective ou prédictive) :**

JEAN Pierre QUC lui ajoute le nom de "prospective". Elle précède la séquence d'apprentissage. Laïfa AÏT BOUDAOU, dans son ouvrage "L'évaluation dans le système scolaire", lui attribue la fonction d'orientation. Ce type d'évaluation permet à l'évaluateur d'avoir une idée sur l'évalué et sur ses pré requis.

- **L'évaluation formative :**

L'évaluateur opte pour ce type d'évaluation durant la séquence d'apprentissage. À cette évaluation AÏT BOUDAOU, dans le même ouvrage, attribue la fonction de fondation des décisions pédagogiques. Elle permet, selon lui, d'améliorer l'activité éducationnelle en fournissant un feed-back concernant les progrès réalisés. Cela permet d'identifier les erreurs, les difficultés et les lacunes. Et en fonction des résultats, l'évaluateur adapte les activités réalisées et les démarches adoptées; il s'agit donc d'un travail de rectification.

Notons que, dans le cadre de l'approche communicative visant l'implication active de l'apprenant dans l'acte éducationnel, les théoriciens ont eu tendance à employer le concept d'évaluation "formatrice" ; il s'agit de l'implication de l'apprenant dans l'acte évaluatif, notamment, à travers l'auto-évaluation et la co-évaluation.

- **L'évaluation sommative :**

Cette évaluation comme son nom l'indique vient à la fin de la séquence d'enseignement/Apprentissage pour évaluer la somme des savoirs et des savoir-faire programmés dans cette séquence. Laïfa AÏT BOUDAOU lui attribue la fonction de vérification de la possession par les élèves des

savoirs et des compétences visées en la définissant comme étant un bilan chiffré ou noté.

Le jugement dans cette évaluation peut être explicite à travers la moyenne, les grilles de notation ; ou implicite à travers les observations (les commentaires) tel que bon élève,... Ces trois types bien que distincts, peuvent être interférents.

Selon l'évaluateur et sa place par rapport à l'activité éducationnelle, nous déterminons deux types d'évaluation :

- **L'évaluation interne :**

Jean Pierre QUC la distingue par le fait qu'elle est réalisée par le formateur lui-même.

- **L'évaluation externe :**

Pour QUC, on décrit une évaluation comme "externe" lorsqu'elle est réalisée par une personne extérieure du processus où l'évaluateur sera différent du formateur.

Selon le nombre des domaines de l'évaluation : On trouve deux types :

- **L'évaluation continue :**

Jean Pierre QUC explique que dans ce type d'évaluation la note finale reflète l'ensemble des travaux effectués au cours de l'apprentissage.

- **L'évaluation ponctuelle :**

La note obtenue est spécifique à un moment donné sur un domaine particulier.

Selon la manière d'entamer l'évaluation, nous soulignons deux types :

- **L'évaluation directe :**

C'est l'épreuve qui évalue ce que le candidat est en train de faire. Elle se réalise en interaction.

- **L'évaluation indirecte :**

C'est l'évaluation dans laquelle l'évaluateur fait recours à un test.

Selon l'objet de l'évaluation, on énumère :

- **L'évaluation de la performance :**

C'est l'évaluation qui exige la production d'un discours oral ou écrit.

- **L'évaluation des connaissances :**

L'apprenant doit répondre à des questions afin de prouver ses connaissances.

Selon le référent, nous avons :

- **L'évaluation normative :**

Dans ce type d'épreuve, l'évaluateur classe les apprenants les uns par rapport aux autres.

- **L'évaluation critériée :**

Contrairement au type précédent, on évalue l'apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise.

En plus de ces types cités par QUC, la division des politiques linguistiques à Strasbourg propose d'autres types d'évaluations dans un document intitulé « Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer ». Ces évaluations sont présentées sous forme de dichotomies : évaluation du savoir / évaluation de la capacité, maîtrise/ continuum ou suivi, évaluation directe /évaluation indirecte, évaluation subjective / évaluation objective, évaluation sur une échelle /évaluation sur une liste de contrôle, jugement fondé sur l'impression / jugement guidé, évaluation par série /évaluation par catégorie, évaluation holistique ou globale /Evaluation analytique, évaluation mutuelle /auto-évaluation.

Concernant cette dernière (l'auto-évaluation), nous relevons que QUC ne l'a pas mentionnée comme un type d'évaluation parmi les types proposés alors qu'elle figure dans son dictionnaire de didactique. Cela nous amène à supposer que QUC ne considère pas l'auto-évaluation comme un type distinct d'évaluation du fait que l'apprenant ne maîtrise pas les stratégies d'évaluation.

En effet, QUC définit ce concept comme étant " *une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même* " ²⁹. Comme il annonce explicitement que l'auto-évaluation "est une évaluation interne, et donc non certifiant (.....)" ³⁰. Par généralisation du fait que QUC considère l'auto-évaluation comme un sous type de l'évaluation interne, nous pouvons appliquer la même idée sur la co-évaluation et l'hétéro-évaluation en les incluant sous l'évaluation externe.

²⁹ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, n°ed : 1, 2003, p30.

³⁰ Ibid.

5- L'évaluation, un acte d'outillage :

Pour garantir la réussite des épreuves de l'évaluation et les doter de tous les critères valorisants cités précédemment et surtout celui de la validité, plusieurs outils sont à la disposition de l'évaluateur. La diversité de ces outils d'évaluations est justifiée du fait qu'on considère la question " comment ?" comme étant une question essentielle pour l'élaboration d'épreuve d'évaluation.

Il nous semble, donc, nécessaire d'énumérer quelques outils d'évaluation. Jean Pierre QUC les classe en deux catégories en fonction des épreuves d'évaluation :

5-1- Evaluer la compréhension de l'oral, de l'écrit et de l'expression écrite :

À ces épreuves, QUC propose une série d'outils :

- le QCM ;
- les questions fermées ;
- le texte lacunaire ou à trous ;
- le test de closure ;
- le test d'appariement ;
- le puzzle ;
- le questionnaire à réponses ouvertes ;
- le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée ;
- les activités d'analyse et de synthèse :(le résumé, le compte rendu et la synthèse).

5-2- Evaluer la production orale :

Pour Jean Pierre QUC, L'évaluation de l'oral se base sur des grilles d'évaluation, en général. Les facteurs phonétiques (prononciation, intonation, rythme et fluidité), pour lui, jouent un rôle principal dans cette évaluation. Pour tester le niveau seuil de la compétence communicative chez l'apprenant, QUC propose l'activité du "jeu de rôle" qui devient de plus en plus répandue.

Pour les niveaux intermédiaires, il affirme que l'évaluateur a le choix de recourir à des consignes simples telles que la présentation d'un point de vue ; ou complexes comme la présentation et le commentaire d'un document. Il recommande l'argumentation ou l'exposé pour les niveaux avancés. Par ailleurs, Jean Pierre QUC ajoute que l'évaluateur peut faire recours à des supports plus motivants tels que les supports visuels, audio et audio-visuels. En outre, il signale que l'évaluateur peut aussi faire appel à sa créativité pour manipuler ces outils en fonction de ses objectifs ou même à créer des épreuves non usuelles.

6- L'évaluation, un acte d'objectivité :

L'un des facteurs qui touchent à la dignité de l'évaluation est l'évaluateur lui-même. Pour croire à la fiabilité d'une épreuve, il faut que l'évaluateur n'ait aucun effet sur les résultats retenues ; C'est-à-dire qu'il ne doit pas être subjectif.

Selon André QUINTON, une évaluation est dite " objective " si les résultats obtenus à travers des corrections multiples, que se soit par différents correcteurs ou par le même correcteur à des moments différents, sont identiques. François- Marie GERARD dans "l'indispensable subjectivité de l'évaluation " décrit ce caractère

comme étant un rêve légitime mais inaccessible. Il affirme que « *la subjectivité est inévitablement présente dans tout processus d'évaluation, mais que de plus cette subjectivité est nécessaire pour que l'on puisse parler vraiment d'un processus d'évaluation* »³¹.

François-Marie GERARD explique cette idée qui semble contrarier toute revendication de l'objectivité de l'évaluation par l'idée que ce qui doit être évité, lors d'une épreuve d'évaluation, n'est jamais la subjectivité, mais plutôt l'arbitraire. Par l'arbitraire, ce chercheur désigne toute évaluation fondée sur une mauvaise démarche (non réfléchie). Il décrit la procédure à cette évaluation comme étant " n'importe comment ".

Pour décrire quelles situations nécessitent l'objectivité de l'évaluateur et quelles sont les situations exigeant sa subjectivité, nous nous basons sur les travaux de J. Cardinet et sur ceux de François Marie GERARD.

6-1- Situation et objectivité :

- Nécessité de l'objectivité :

La nécessité de l'objectivité se voit par le fait que l'évaluation vise à déterminer la valeur réel des connaissances et des compétences évaluées sans sanction, ni amplification. Donc, l'évaluateur ou, précisément, le correcteur doit se considérer comme une machine qui n'analyse que l'existant sans tenir compte d'autres éléments extérieurs tels que le type de relation avec l'apprenant, par exemple.

³¹ GERARD, François-Marie, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, disponible sur : <http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>. Consulté le : 21/01/2012.

- **Souhait de l'objectivité:**

L'objectivité est devenue une revendication d'actualité. Elle a entraîné des tentatives visant la systématisation de l'acte évaluatif. Pour J. Cardinet toutes ces tentatives sont des investigations dans le vide puisqu'on n'a pas encore abouti à garantir la justesse de l'évaluation. Donc, d'après ce spécialiste l'objectivité est un souhait qui ne se réalise que par l'attachement à l'évaluation des compétences indépendamment des personnes évaluées.

- **Impossibilité de l'objectivité :**

Les évaluations se diffèrent d'un évaluateur à un autre même si le programme est commun ; C'est l'évaluateur qui détermine sa procédure à l'évaluation (définir l'objet, la stratégie, les outils, le type d'évaluation, le référent,.....). Pour J. Cardinet, tous ces facteurs concourent à l'impossibilité de l'objectivité en évaluation. De sa part, ARDOINO affirme qu'évaluer est, tout d'abord, donner un sens aux résultats observés. C'est-à-dire que la présence de l'évaluateur est toujours inévitable du fait que c'est lui qui établit le lien entre le référent et le référé en les comparant.

L'impossibilité de l'objectivité de l'évaluation peut être justifiée scientifiquement par un principe en physique qui affirme qu'il n'y a pas en réalité un ensemble isolé puisqu'il y'a toujours des effets échangés entre tout organismes existants.

Donc, nous pouvons dire que c'est impossible que l'évaluateur échappe de tous les effets qu'il rencontre lors de sa mission de correction.

- **Rejet de l'objectivité:**

Cardinet revendique la focalisation des buts de l'évaluation sur la favorisation de l'apprentissage en privilégiant l'évaluation formative. Pour ce faire, il rejette la notation d'évaluation et par conséquent l'objectivité. Pour expliquer son opinion, il rappelle une métaphore de PERROUNOUD qui dit : « *le flou des échelles d'appréciation est le jeu de l'engrenage pour éviter que la machine ne se bloque* ». ³²

6-2- Situation et subjectivité :

François Marie GERARD résume les facteurs imposants l'intervention de l'évaluateur dans l'acte d'évaluer (facteurs de subjectivité) en cinq facteurs que nous pouvons résumer en deux facteurs essentiels :

- **Subjectivité lors de la planification de l'évaluation :**

Elle se résume dans les choix que doit faire l'évaluateur des éléments directeurs de son évaluation. GERARD cite quatre facteurs qu'il organise comme suit :

- le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation
- le choix des critères
- le choix des indicateurs (référé)
- le choix des stratégies : outils et types d'évaluation.

- **Subjectivité lors de l'évaluation :**

D'après F. M. GERARD, la cinquième subjectivité se voit lors de l'examen de l'adéquation entre les indicateurs (référé) et les critères (référé). L'évaluateur est invité à comparer le produit de l'évalué avec

³² Ibid.

la réponse typique. En effet, la subjectivité dont parle ce chercheur concerne l'observation de la réponse de l'évalué et la décision de son degré de conformité avec ce qu'on attend par la question.

De cela, nous disons que l'objectivité et la subjectivité, malgré leur rapport d'antonymie lexicale, peuvent exister dans une même épreuve d'évaluation. Puisque les deux ont différentes formes, l'objectivité qu'on revendique est celle qui consiste à n'évaluer que les compétences d'un apprenant indépendamment de son rapport avec l'évaluateur et des appartenances. Et la subjectivité refusée est celle qui guide vers l'injustice, à donner à quelqu'un ce qu'il ne mérite pas, que ce soit en le sanctionnant ou en l'aidant.

Le champ de l'évaluation est très vaste et rapidement progressif. L'une des revendications récentes, en ce domaine, c'est l'objectivisation de l'évaluation. Toutefois, il existe depuis longtemps des outils favorisant l'objectivité des épreuves tel que les QCM.

Deuxième chapitre

Le champ de l'évaluation est caractérisé par la richesse des outils. Cela est dû au rôle positif que joue la docimologie dans la fascination des épreuves évaluatives. L'usage de ces outils doit permettre la réalisation d'épreuves dotées de tous les critères valorisants, surtout celui de l'objectivité qui a fait couler beaucoup d'encre du fait qu'il est difficile à garantir. À cause de son avantage de précision, le QCM est considéré comme l'un des outils les plus favorisant de l'objectivité. Le présent chapitre est consacré à l'étude de cet outil et son usage comme support de l'évaluation.

1- Le QCM, un outil distinct :

" QCM " est le sigle de " questionnaire à choix multiples ". Chez certains chercheurs, ce sigle est précédé par les articles " une " et " la " du fait que la lettre " Q ", pour eux, désigne " question ". Une simple idée de notre part, " la QCM est l'unité de base d'un QCM ". Notons que la notion « question à choix multiples pose problème comme nous allons le voir.

Jean Pierre QUC le définit ainsi « *un questionnaire dont chacune des questions qui le composent est suivie d'une série de propositions de réponses [...]* »³³. Stéphane BRAVARD, dans " Les usages pédagogiques des QCM ", élargit cette définition en incluant sous la nomination toute activité menant à évaluer à choisir la réponse parmi une liste de propositions. De ce fait, il considère les exercices lacunaires et les exercices d'appariement comme étant des formes de QCM.

Christine TAGLIANTE le classe sous la catégorie des outils dits " fermés ", du fait que les réponses sont simples et précises. Par la suite, elle le relie à des objectifs de niveau inférieur de complexité. Pour elle ces

³³ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, n°ed : 01, 2003, p211.

objectifs (objets) correspondent aux compétences décrites par BLOOM dans sa fameuse taxonomie.

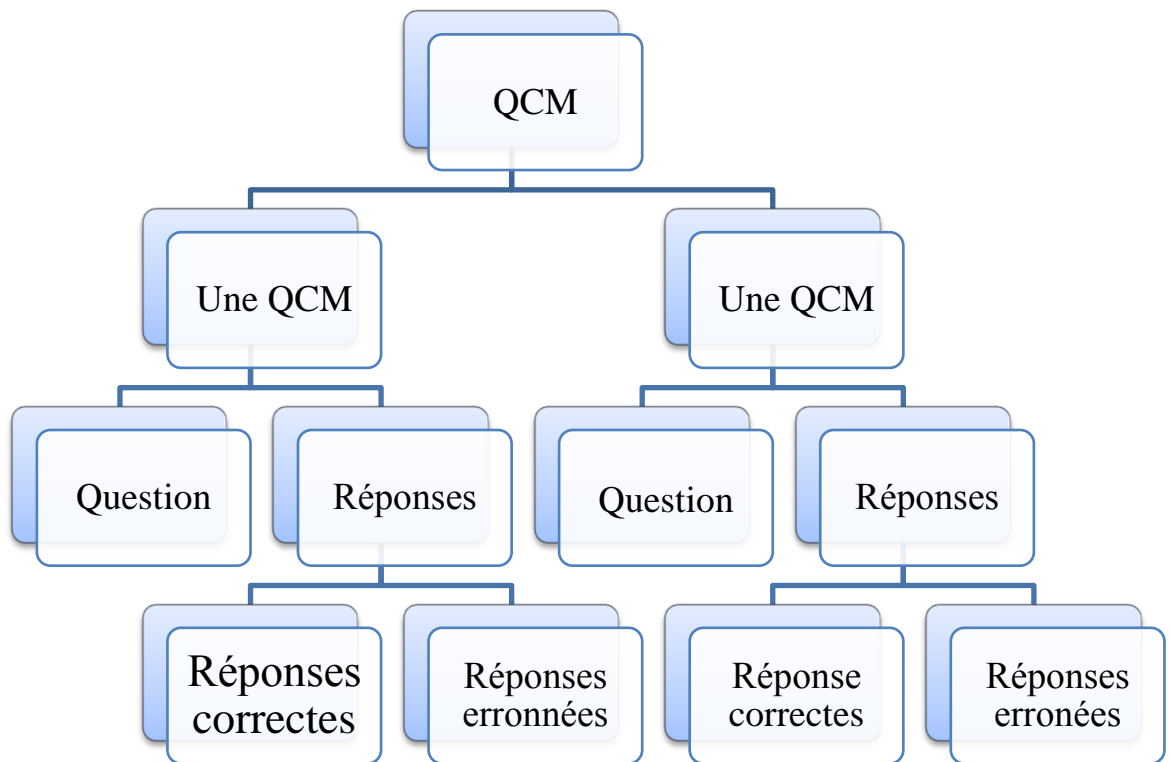
De ces définitions, nous concluons que l'évalué (l'apprenant) est invité, sur le plan cognitif, à refléter ses capacités de mémorisation, ses capacités de compréhension d'un texte, son pouvoir à faire un rapport entre la question et chaque propositions. Et sur le plan matériel, à mettre une croix dans une case, dessiner une flèche ou assembler deux chiffres, deux lettres (l'exercice d'appariement) ou à réécrire une structure lexicale pour remplir un vide (exercice lacunaire).

En fin, Il nous semble nécessaire de noter que le QCM est parmi les activités qui ont connu une révolution technique à cause de leur caractère fermé et la précision des réponses ; ce qui permet une correction mécanique sur tout pour l'auto-évaluation.

1-1- Structure : des nominations problématiques :

Le QCM dans le dictionnaire " Le petit Larousse" est défini comme : « *Questionnaire d'examen proposant, pour chaque question posée, plusieurs réponses entre lesquelles il s'agit de choisir la bonne* ». ³⁴À partir de cette définition, nous pouvons extraire les structures de base du QCM comme suit: la question, des propositions correctes et des propositions erronées. Nous pouvons, également, le représenter mathématiquement, par l'équation suivante : $QCM = question + (proposition\ correctes + propositions\ erronées) \times N$ (N= le nombre de questions). Ou encore, en imitant les modèles d'arborescence pour l'analyse en niveaux inférieurs :

³⁴ DURAND, Bruno et al, *Le petit Larousse*, Paris, Larousse, 1998, p841.



Apparemment, cette structure basée sur la définition de ce questionnaire semble parfaite. Cependant, il y a un défaut (un manque) qu'on doit signaler que les propositions données ne sont pas seulement des réponses à proposées à une question posée ; elles peuvent être des structures grammaticales destinées à compléter une phrase non complète. De ce fait, nous trouvons, dans un document publié par l'université de Grenoble, que le QCM est constitué de :

- **un énoncé :**

Cet élément constitue la première partie. Il accepte plusieurs possibilités rédactionnelles ; Il peut être : une question, une partie de phrase (un tronc) ou une formule mathématique.

- **des propositions ou des solutions :**

On évite de les nommer « réponses » du fait que la première partie n'est pas exclusivement une question. Dans cette partie, on trouve de bonnes et de mauvaises propositions. Les bonnes sont appelées "clés" et les autres sont appelées « distracteurs » (du mot anglais : distractors) ou leurres.

L'ensemble « énoncé » et « propositions » est appelé « item ». Donc, le QCM est un ensemble d'items. De ce fait, nous proposons une deuxième représentation plus pertinente :

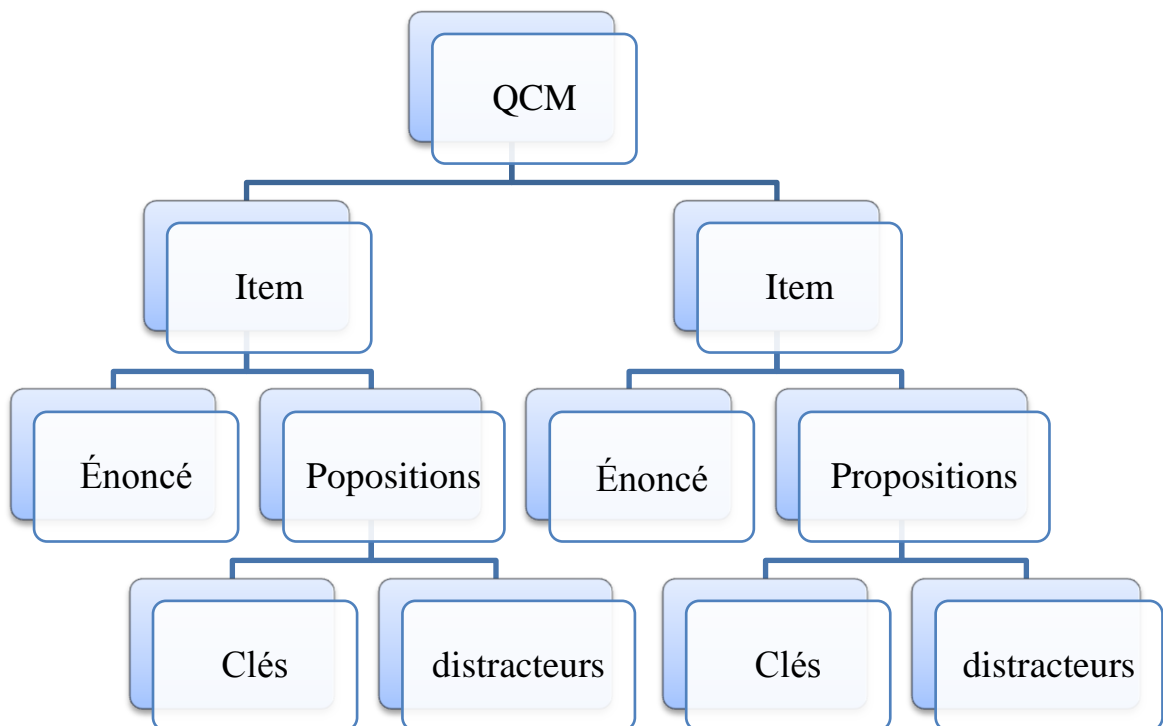
$$\text{QCM} = (N) \text{ item } (N : \text{nombre d'items})$$

$$\text{Item} = \text{énoncé} + \text{propositions}$$

$$= \text{énoncé} + (\text{clés} + \text{distracteurs})$$

Donc, $\text{QCM} = (N) (\text{énoncé} + \text{clés} + \text{distracteurs})$.

Par le processus d'arborisation, le QCM peut être présenté comme suit :



2- Le QCM, d'abord un outil militaire :

L'usage des QCM est très répandu aux Etats Unis d'Amérique. Cela a des raisons historiques. LECLERCQ qui a effectué plusieurs travaux sur le QCM explique que cet outil a été utilisé en Amérique lors de la première guerre mondiale pour des raisons militaires. L'armée américaine faisait recours aux célèbres "*Army Tests*" réalisés par des psychométriciens pour sélectionner des officiers et sous-officiers. LECLERCQ affirme que c'est la victoire des alliés qui a fait la bonne réputation du QCM dans ce pays.

Cependant, les premières manifestations du QCM en France étaient en 1960 au niveau des facultés de médecine ; le nombre élevé des étudiants a obligé l'institution à utiliser des méthodes d'évaluation rapides et en même temps, dotées des critères de qualité.

Ce sont ces deux événements "historiques" qui ont introduit révolutionnellement le QCM comme un outil avantageux dans plusieurs secteurs de la vie. On le voit également dans les domaines de formation (scolaire, universitaire, le code de la route,...), les domaines d'emploi (des tests d'admission, les tests psychologiques) et même dans le domaine administratif.

3- Le QCM, un outil différencié:

Le caractère fermé et précis du QCM donne allusion à une univocité de sa forme. Cependant, Christine TAGLIANTE le décrit comme étant un outils riche en différentes formes. Cette richesse est due à la diversité des items; et précisément, à la diversité des formes des propositions. Dans "*Evaluer, Pourquoi? Comment?*", elle présente quatre types de QCM qui sont pour elle les plus utilisés:

3-1- Le QCM : vrai – faux – omission :

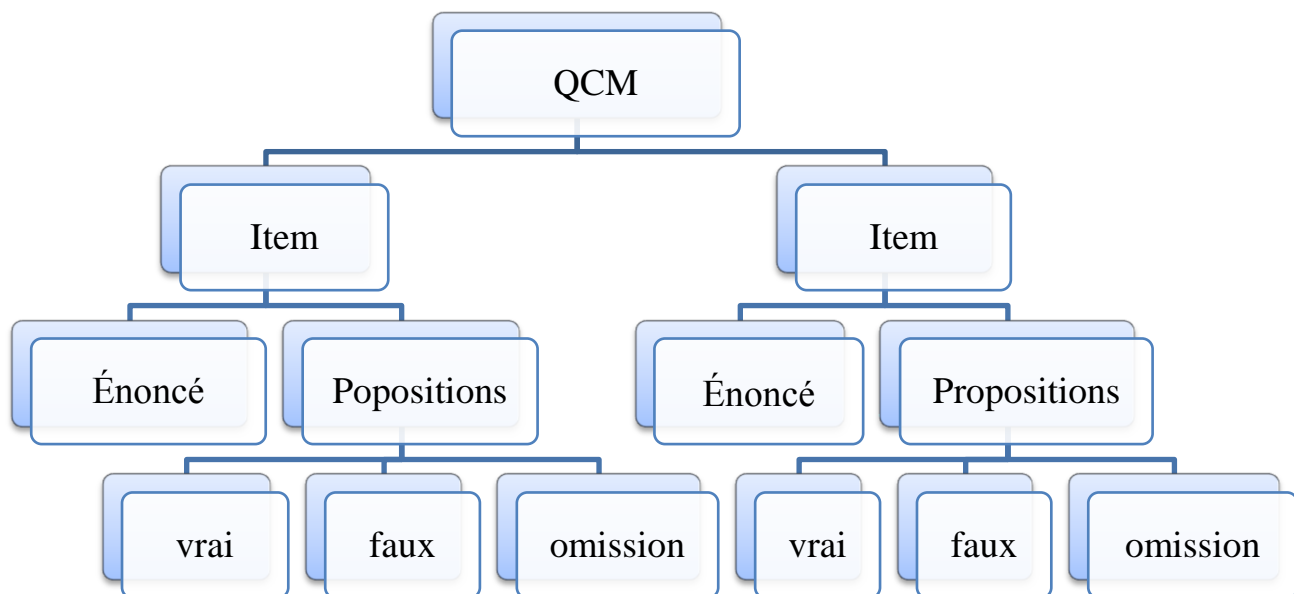
Ce type est constitué d'items dont la partie "propositions" est la même (vrai, faux) ou (vrai, faux omission). C. TAGLIANTE utilise un point d'interrogation (?) ou lieu de la proposition "omission". D'après cette spécialiste, ce signe peut indiquer que l'élève ignore la réponse, que les deux choix sont possibles ou, dans le cas de la compréhension de texte, que la réponse n'existe pas dans le texte étudié. Dans ce type d'épreuve, l'évalué doit être averti qu'il ne doit sélectionner qu'une proposition parmi les deux (Vrai ou Faux) ou les trois (Vrai, Faux ou omission (?)). Cette activité est faisable pour l'évaluation des savoirs ou des savoir-faire.

Pour ce type de QCM, la présentation sera :

QCM=(N) item (N : nombre d'items)

Item= énoncé+ propositions

= énoncé+ (vrai+faux+ omission)



- Exemple 01: Les antonymes sont des mots qui ont le même sens:

Vrai

Faux

- Exemple 02: L'héro dans ce texte a l'âge de douze ans:

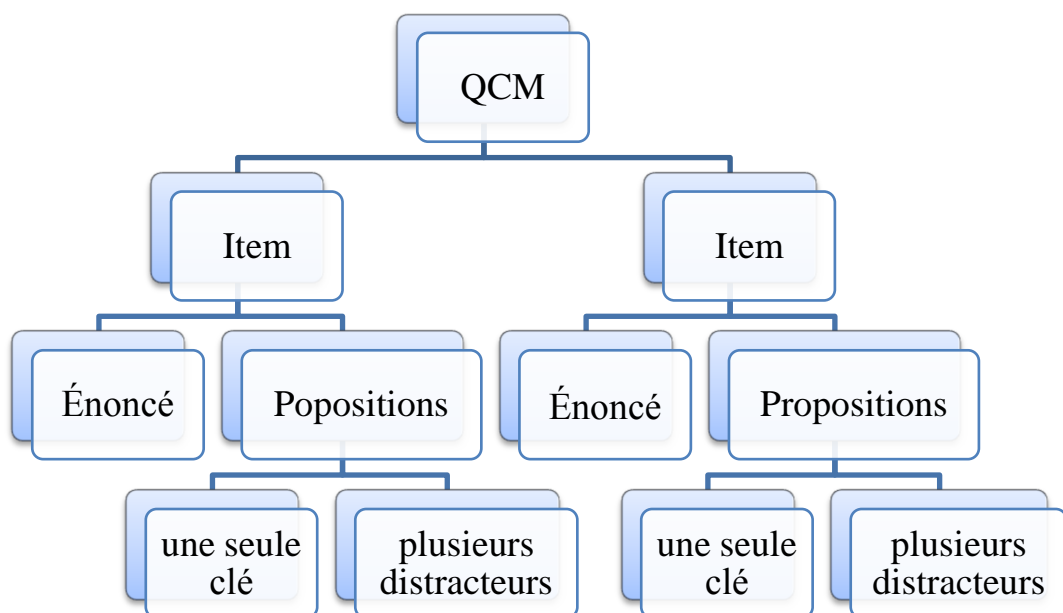
Vrai

Faux

Omission

3-2- Le QCM ayant trois, quatre ou 5 choix avec une seule solution correcte:

Les items de ce QCM comprennent une seule bonne solution et plusieurs distracteurs. Il faut, avec ce type d'items, informer l'évalué qu'il ne doit sélectionner qu'une seule proposition.



- Exemple: Les mots de la même famille ont en commun:

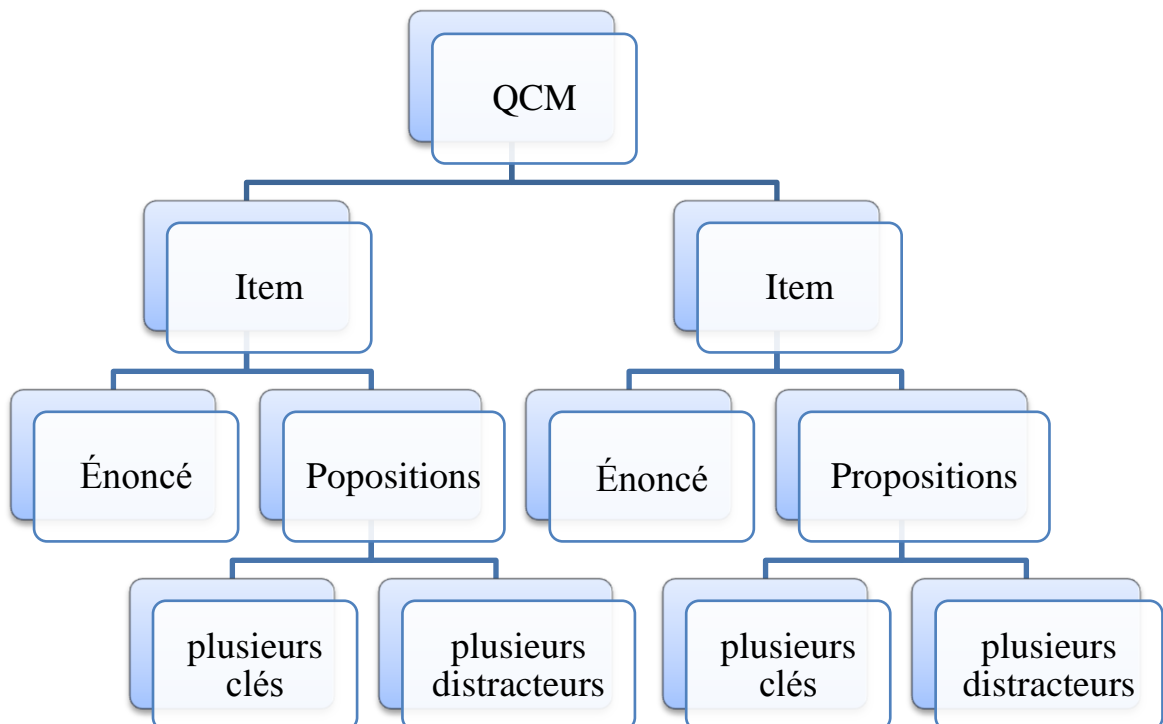
Le même préfixe

Le même suffixe

Le même radical

3-3- Le QCM ayant plusieurs réponses correctes (ou QCM à solutions multiples):

Il est semblable au type précédent, le seul trait distinctif est le nombre des clés (propositions correctes). L'énoncé dans ce type d'items accepte plus qu'une clé. Cette information doit être portée à la connaissance des évalués.



- Exemple: Quelle sont les natures qu'accepte le mot "savoir"?

Un nom

Un verbe

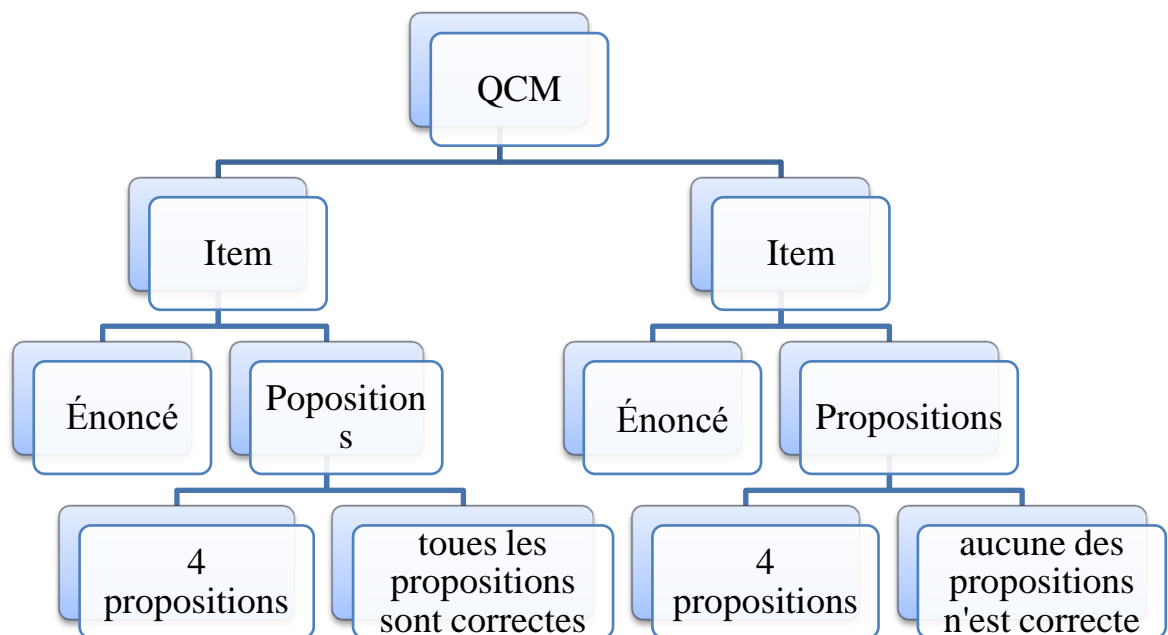
Un adjectif

Un adverbe

Un pronom

3-4- Le QCM ayant quatre choix plus le choix "E" ou QCM à solutions générales:

Ce questionnaire acceptant plusieurs clés comporte dans sa partie "propositions" en plus des propositions en relation avec l'énoncé d'autres propositions générales telles que: " toutes les propositions sont correctes" ou "Aucune des propositions n'est correcte".



- Exemple: Parmi les œuvres suivantes, Amin MAALOUF a écrit:

L'amour de loin

Samarkand

Le périple de Baldassare

Toutes les propositions sont correctes

Aucune des propositions n'est correcte

En tout cas et avec n'importe quel type d'item, l'évalué a le droit d'être au courant des conditions de l'évaluation et surtout du système de notation.

4- Le QCM, un outil évalué:

Du fait que le QCM est un outil d'évaluation et que celle-ci doit être dotée de certains critères, nous proposons d'étudier ces critères au niveau de l'épreuve par QCM. Signalons que nous nous basons dans cette section sur un raisonnement logique reliant les différents critères d'évaluation et les caractéristiques du QCM.

4-1-La pertinence :

Rappelons tout d'abord que la pertinence est l'adéquation de réponse avec la question. Nous disons que le QCM est une évaluation pertinente du fait que les réponses sont proposées par l'évaluateur. Donc, il n'y pas lieu à un malentendu ni à une mal compréhension de la consigne. Par le choix d'une proposition, l'apprenant donne une réponse (quelle soit correcte ou erroné) dans le même champ que la question.

4-2- La validité : (conformité de l'épreuve avec l'objectif opérationnel).

Ce critère ne peut être étudié que par la détermination des objectifs opérationnels. Or, nous pouvons dire que pour l'évaluation de la maîtrise et du transfert (de LANDSHEERE), l'épreuve par QCM est valide. Nous nous basons dans ce constat sur ce qu'introduit Christine TAGLIANTE : « *Selon le type de QCM élaboré, on pourra évaluer la maîtrise de divers niveaux taxonomiques (maîtrise et transfert : connaissances, compréhension, application et analyse)* »³⁵.

4-3- La fiabilité :

Ce critère ne peut être étudié que lors de la réalisation de la même épreuve avec un autre outil d'évaluation. Il est nécessaire de signaler que c'est la procédure que suit un évalué pour choisir la clé dans une épreuve par QCM qui indique que l'épreuve est faible ou non.

Nous signalons également le cas du hasard qui a causé des tornades de critiques. Comme l'explique C. TAGLIANTE « *on a beaucoup critiqué l'importance que joue le hasard dans les QCM (certains linguistes les appellent les choix heureux par ignorance)* »³⁶.

4-4- L'objectivité :

Le QCM est décrit comme étant l'outil d'objectivité par excellence du fait que la correction se met à un barème précis (par appréciation) et mécanique ; un choix (+) un choix erroné (-) ou (0). L'objectivité du QCM se voit ainsi par le pouvoir d'engager un ordinateur pour faire la correction en comptant les croix mises correctement.

³⁵TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE, 2005, p92.

³⁶ Ibid.

5- Le QCM, un outil soigné :

Tout outil d'évaluation et toutes consignes doivent être élaborés soigneusement. L'effort semble être doublé lors de l'élaboration d'une épreuve par QCM. Ce dernier, même pour des évaluateurs experts, constitue un souci majeur à cause de sa réalisation compliquée. Joël LECHEVALLIER, met à la disposition des évaluateurs un document intitulé " règles d'élaboration d'une évaluation par Questions à choix Multiples " un ensemble de principes à suivre pour réussir leur épreuve par QCM.

Avant d'entamer les principes relatifs à chaque partie du QCM. Joël LECHEVALLIER insiste sur quelques principes qu'elle considère comme étant des principes de base. En premier lieu, elle avertit tout réalisateur d'un QCM qu'il ne doit pas sortir du champ d'objets que le QCM peut évaluer. Ce champ inclut les connaissances factuelles ; c'est-à-dire ne pas évaluer des compétences comme la résistance au stress, capacité de discernement, vigilance, raisonnement, intelligence stratégique. En deuxième lieu, elle revendique la correspondance des connaissances évaluées avec le niveau de compétences requises. Nous pouvons dire qu'il s'agit du critère de pertinence.

5-1- Le choix de la vignette (l'énoncé) :

La formulation de vignette influe beaucoup le choix de la clé. De ce fait, il est nécessaire de l'introduire d'une manière convenable. Pour ce faire, LECHEVALIER insiste qu' :

- elle ne doit pas comporter plusieurs affirmations.
- elle ne doit pas être ambiguë, ni floue qu'elle crée l'hésitation ;

- elle doit être complète (un expert peut répondre sans consulter les propositions).

5-2- Le Choix des leurres :

Pour cette composante du QCM J. LECHEVALLIER énumère quelques principes en fonction de différents éléments :

5-2-1- Le nombre :

Le nombre des leurres dépend essentiellement du type d'items (multiple, à solution générales) ;

- pour les QCM à une seule clé, elle recommande quatre leurres.
- pour les QCM à plusieurs clés, elle voit que l'évaluateur ne doit pas mettre plus de trois bonnes réponses et, par conséquent, deux leurres.

5-2-2- La qualité :

Les leurres, en temps qu'une clé probable, nécessitent de l'évaluateur une formulation soignée basée sur la détermination des limites entre le leurre et la clé. LECHEVALLIER indique que :

- le leurre doit être réaliste ; c'est-à-dire que son exclusion ne doit pas être évidente.
- le leurre ne doit porter qu'une seule information pour ne pas douter l'évalué ou l'induire en confusion.
- le leurre doit faire partie autant que possible du même domaine de la clé.
- en cas de matière scientifique, il ne faut pas piéger l'évalué par des unités de mesures différentes (utilisez la même unité de mesure pour toutes les valeurs).

- le leurre doit être faux et ne donne lieu à aucune discussion.

5-3- La syntaxe :

Sous ce titre, cette spécialiste traite deux points :

5-3-1- Structure de phrases :

Elle affirme que :

- les formules (énoncé ou proposition) doivent être autant que possible courtes.
- les propositions doivent avoir une structuration identique (toute variation peut constituer un piège ou un indicateur).

5-3-2- Formulation des phrases :

Concernant la forme appropriée pour les phrases utilisées, Joël LECHEVALLIER conseille les élaborateurs d'un QCM d'éviter la négation.

5-4- Le vocabulaire :

En donnant des conseils sur le choix du vocabulaire, LECHEVALLIER spécifie deux points essentiels :

5-4-1- Champ lexical :

Dans une consigne, chaque mot à son poids, de même dans un QCM, que ce soit pour formuler l'énoncé ou les propositions, il est nécessaire de savoir choisir les mots. Cette chercheuse conseille les élaborateurs d'un QCM de :

- utiliser des mots clairs et appartenant au même champ lexical requis par les évalués ;
- les termes scientifiques sont acceptables à condition qu'ils soient couramment rencontrés par l'évalué.

6- Le QCM, un outil de la technologie :

L'usage des QCM, que ce soit comme support didactique ou d'évaluation, a connu un grand épanouissement après l'intégration des TIC dans le processus de l'enseignement / apprentissage. D'une part, et au nom de l'objectivité, on a pu attribuer à la correction d'un QCM un caractère purement mécanique par l'engagement des ordinateurs dans la correction.

D'autre part, les spécialistes en matière des TIC ont mis à la disposition des réalisateurs de QCM certains logiciels qui peuvent les aider. Nous énumérons, à partir d'un document publié par l'université de Grenoble, quelques logiciels intéressent pour la construction des QCM :

- Le créateur de QCM
- Hotpotatoes v 6
- Net quiz 3
- Ordidac
- QCM-Maker v 2
- QCM-quizz plus
- Question mark
- Question/Réponse
- Questy

Chacun de ces logiciels a ses points forts et ces points faibles et c'est à l'évaluateur de choisir le logiciel qui répond à ses besoins et à ses désirs.

7- Le QCM, un outil à notation mécanique :

Joël LECHEVALLIER introduit, dans son document "Elaborer un examen par QCM" quelques systèmes de notation des QCM :

7-1- Mode binaire :

Il s'agit d'une notation simple dont le principe est que pour chaque bonne réponse, l'évalué aura un point et il n'aura rien en cas de toutes autres réponses.

7-2- Au prorata :

Le principe ici est que l'évalué obtient pour chaque deux réponses correctes un point et pour chaque bonne réponse, un demi point. En cas de ne sélectionner aucune réponse correcte, l'évalué n'aura rien. Joël LECHEVALLIER signale qu'avec ce barème de notation, parfois l'évalué est sanctionné pour certaines réponses erronées.

7-3- Pondération variable :

Dans ce type de barème, l'évaluateur n'attribue pas la même notation aux différentes clés en fonction de l'importance des informations qu'elles apportent ; il se peut que pour un item, le choix de la proposition correcte offre à l'évalué un point. Cependant, le choix de la proposition correcte dans un autre item lui offre trois points.

En outre, dans un même item acceptant deux clés, la note attribuée à chacune des clés sera différente de l'autre. Pour une proposition, l'évalué peut avoir 0.75 point. Cependant pour la deuxième jugée moins importante, il aura 0.25 point.

Un autre système de notation qu'ajoutent Monique ERNOULT et Claude TALAMONI se distingue par le caractère négatif. C'est-à-dire que pour les réponses erronées l'évalué perd un point. Ces deux chercheurs affirment que ce mode de notation a été créé pour diminuer le recours au hasard ; l'évalué qui n'est pas sûr de la réponse évite de cocher au hasard de peur qu'il perd des points.

Pour ne pas sanctionner l'évalué, il est conseillé de proposer soixante items (dans le cas de 20 items, l'évalué qui répond correctement à la moitié des items et échoue dans l'autre moitié aura un 0/20).

De cela, nous disons que même le barème de notation doit être établi soigneusement de sorte qu'il favorise les critères de qualité de l'évaluation et sa justesse.

Le QCM est un outil d'évaluation dont la création nécessite une réflexion et une appropriation par l'évaluateur de certaines connaissances en matière d'évaluation. Ce support, dans des conditions favorisantes, peut garantir une épreuve dotée de qualités d'évaluation surtout s'il s'agit d'une évaluation de débutants. Cet outil aura-t-il la même performance dans le cycle universitaire (supérieur) ?

Partie pratique

La correction mécanique du QCM lui donne l'avantage d'être un excellent outil d'évaluation devant les revendications de l'objectivité. Mais ce caractère n'est pas la seule et l'unique revendication. La fiabilité aussi constitue l'une des préoccupations majeures de la docimologie.

Pour examiner la faisabilité du QCM comme support d'évaluation en classe universitaire de FLE, nous réalisons une étude qui s'étale en trois phases.

1- Description de l'échantillon :

L'analyse que nous effectuons porte sur trois types d'échantillons. En premier temps, nous allons solliciter l'avis d'un groupe d'enseignants-évaluateurs de la filière de français de l'université de Biskra qui vont répondre à un questionnaire concernant l'usage du QCM comme support d'évaluation en classe universitaire de FLE. Ces enseignants ont des diplômes différents ; de magistère et de doctorat.

Notre deuxième phase d'analyse a pour échantillon les étudiants de la 3^{ème} année universitaire LMD, langue lettre et culture auxquels nous avons proposé une épreuve d'évaluation dans le module de " littérature orale " sous deux formes différentes.

En fin, nous prenons comme échantillon quelques exemplaires de sujets d'évaluation proposés à l'université de Biskra pour décrire la manière dont le QCM est exploité.

2- Le QCM dans l'optique des enseignants-évaluateurs de l'université de Biskra :

La première phase de notre étude porte sur le degré de fiabilité qu'offre un QCM. Cette phase consiste à voir le QCM à travers les yeux des

enseignants-évaluateurs de la faculté de FLE de l'université de Biskra, afin de concevoir l'image dominante de cet outil à ce niveau de formation.

2-1- Présentation de l'outil de recherche:

Le questionnaire³⁷ que nous proposons à ce groupe d'enseignants est constitué de neuf questions de postures différentes ; du genre fermé et ouvert. Ces questions visent à extraire le plus grand nombre d'informations sur les différents points de vue concernant l'usage du QCM comme support d'évaluation en formation universitaire et tous les sujets qui l'entourent (type d'évaluation, notation,...).

Ces neuf questions peuvent être divisées en deux groupes, selon les réponses des enseignants. Pour huit questions, les enseignants répondent à partir de leurs croyances, de leurs lectures, de leurs convictions, ... Cependant, pour la question qui reste leurs réponses sont bâties sur leur expérience. De ce fait, cette question n'est pas destinée à tous l'échantillon, mais exclusivement à ceux qui ont une expérience de l'usage du QCM comme support d'évaluation.

2- 2-Présentation et analyse des données :

- **Question 1** : D'après vous, les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation des étudiants sont :
 - a- la compétence langagière
 - b- la compétence communicative
 - c- la compétence culturelle
 - d- les connaissances
 - e- la technique rédactionnelle et le style
 - f- l'esprit critique de l'étudiant.

³⁷ Voir annexe.

Dans cette question nous avons essayé d'énumérer le plus grand nombre de compétences que l'université est sensée développer. Ces compétences semblent correspondre aux différents niveaux de la taxonomie de BLOOM (a, b et c → la compréhension et l'application), (d → les connaissances), (e → l'application et la créativité), (f → l'évaluation et la synthèse).

- **Présentation des données :**

Les réponses à cette question sont résumées dans le tableau ci-dessous. Notons que les enseignants ont eu la liberté absolue dans leurs réponses sans se limiter à un nombre précis de choix.

Type de compétences	Nombre de fois de mention
La compétence langagière	16
La compétence communicative	14
La compétence culturelle	8
Les connaissances	15
La technique rédactionnelle et le style	16
L'esprit critique	16

- **Lecture des données:**

Verticalement, trois compétences sont classées en première place selon le nombre des fois de mention (16 fois). Ces compétences sont: la compétence langagière, la technique rédactionnelle et le style ainsi que l'esprit critique.

En deuxième place nous trouvons les connaissances (15 fois).

La troisième place est occupée par la compétence communicative (14 fois).

Et enfin, mentionnées huit fois, nous trouvons la compétence culturelle.

Sur l'axe horizontal, une seule remarque qui nous semble intéressante ; c'est que l'un des enseignants n'a sélectionné que la technique rédactionnelle et le style comme objet essentiel de l'évaluation en classe de FLE.

- **Commentaire :**

Les trois compétences les plus mentionnées par les enseignants n'incluent pas les connaissances ; celles-ci viennent en deuxième lieu. De cela, nous comprenons que pour certains enseignants la langue, la technique, le style et l'esprit critique de l'étudiant sont plus importants que les connaissances qu'ils transmettent. De sa part, la compétence communicative a aussi une place importante pour ces enseignants.

En comparant ces résultats avec ceux de la recherche de Farid BOUBKEUR, nous trouvons qu'il y a une contradiction en ce qui concerne les compétences d'application, de synthèse, d'évaluation et de créativité puisque sa recherche a prouvé que ces compétences sont peu ou non développées par l'université de Constantine qui ne diffère pas de celle de Biskra.

Signalons que la recherche de BOUBKEUR est bâtie sur les points de vue des diplômés de cette université. Cependant, les points de vue que nous analysons appartiennent à des enseignants. Cela, nous laisse prétendre que l'enseignant à l'université algérienne est conscient du rôle réel de l'université qui est le développement des compétences de niveaux

supérieurs, mais il se confronte à la réalité qui dégrade son ambition et enchaîne ses capacités.

Selon Christian PUREN, les objectifs de l'évaluation dans le domaine des langues étrangères peuvent être de trois types : objectifs langagiers, culturels et formatifs.

Concernant les compétences culturelles, il les divise en quatre modèles différents: "la compétence métaculturelle", "la compétence interculturelle", "la compétence multiculturelle " et " la compétence transculturelle ". Cela reflète une grande importance accordée à la compétence culturelle.

Cette importance a été négligée par la majorité de notre échantillon. La négligence d'une telle composante de la langue peut avoir deux significations : soit que ces enseignants ont répondu en dépendance des modules qu'ils assurent (ne permettent pas l'affrontement de l'autre culture), soit que les objectifs de la formation sont purement sociaux et économiques dont l'objectif primordial est de répondre aux besoins de la société.

- **La deuxième question : Quels outils d'évaluation considérez-vous les plus appropriés pour une telle évaluation ?**

Après avoir déterminé les compétences essentielles qui doivent être prises en charge lors des épreuves d'évaluation, nous nous sommes interrogés sur quels outils d'évaluation ces enseignants comptent pour évaluer ces compétences. Notre but réel à travers cette question est de voir si les enseignants vont signaler le QCM parmi les outils appropriés ou non.

- **Présentation des données :**

Dans le tableau suivant, nous classons les réponses données accompagnés du nombre d'enseignants qui les ont mentionnés :

Activité	Nombre d'enseignants
QCM	5
Fiche de lecture	2
Exposé / travaux de recherche	4
Questions ouvertes	3
Sujet d'analyse	2
Sujet de synthèse	2
Dissertation	4
Exercices d'appariement	1
Tableaux à éléments manquants	1
Production	2
examens	2
Interrogation écrite	1
Evaluation continue	1
Evaluation diversifiée : Oral, écrit, évaluation diagnostique, formative, sommative	1
Exercices	1

Questions directes	1
Questions indirectes	1

- **Lecture des données :**

Les outils d'évaluation mentionnés sont de postures différentes ; certains d'eux sont du type dit fermé tel que, le QCM, les exercices d'appariement et les tableaux à éléments manquants. D'autres sont du type ouvert exigeant la production de textes écrits ou oraux.

L'outil le plus mentionné est le QCM. (5 fois). Ensuite, nous trouvons l'exposé et la dissertation (4 fois) qui peut inclure les sujets d'analyse, de synthèse et même la production (s'il s'agit de l'écrit).

Outre que ces outils, nous trouvons d'autres propositions telles que : les questions ouvertes, les fiches de lecture.

Certaines propositions ne peuvent pas être considérées comme des outils d'évaluation telle que l'évaluation continue, les examens (2 fois), les interrogations car elles indiquent des types d'évaluation, ainsi que les notions d'exercices, de questions directes et de questions indirectes qui sont des termes génériques.

- **Commentaire :**

La variété des outils proposés nous semble logique du fait que chaque outil favorise certaines compétences. Donc, il est nécessaire de différencier la tâche.

Le QCM est classé en première place malgré les reproches. Cela peut être dû à l'influence de l'entête du questionnaire annonçant le mot "QCM" ou que ces enseignants considèrent vraiment cet outil qui se base sur le choix d'une proposition comme étant faisable pour l'évaluation.

Cette situation nous semble contradictoire du fait que l'outil le plus mentionné ne permet pas l'évaluation des compétences du premier rang.

L'annonce de certains types d'évaluation et de termes non précis comme étant des outils d'évaluation reflète une certaine confusion ou ignorance des concepts clés liés au domaine de l'évaluation chez quelques enseignants.

- **La troisième question :** L'évaluation à l'aide d'un QCM est, pour vous, une évaluation :

- a) Fiable
- b) Insuffisante
- c) Non fiable

Toute épreuve d'évaluation doit être dotée du critère de la fiabilité afin qu'on puisse croire à la justesse de la décision prise à partir des informations recueillies. L'une des causes qui mènent la société pédagogique à se douter de la fiabilité du QCM est le hasard.

Christine TAGLIANTE affirme que le recours au hasard pour répondre à un QCM a donné lieu à une distinction entre le choix de la même clé. Pour certains apprenants il s'agit d'un « choix correct par compétences », et pour d'autres, c'est un « choix heureux par ignorance ». De cela, nous nous interrogeons si l'existence de ce choix dit « heureux par ignorance » a dépourvu l'évaluation par QCM de son caractère de fiabilité dans l'optique des enseignants.

- **Présentation des données :**

Les réponses à cette question se résument comme suit :

Opinion	omission	Fiable	insuffisante	Non fiable
Nombre de fois de mention	1	5	15	0

- **Lecture des données :**

La majorité des enseignants considère l'évaluation par QCM comme étant une évaluation insuffisante (15 enseignants). Peu sont ceux qui annoncent qu'elle est fiable (5). Et nul d'eux ne doute en sa fiabilité. Nous marquons, ainsi, une omission de l'un des enseignants. Cette omission est accompagnée d'une note expliquant que c'est en fonction de l'objectif de l'épreuve d'évaluation ainsi que l'objet d'évaluation déterminé en se référant à la taxonomie de BLOOM qu'on peut porter un tel jugement.

- **Commentaire :**

Le fait que la majorité des enseignants considère que l'évaluation par QCM est insuffisante indique qu'ils ne doutent pas en sa fiabilité mais en la limite des compétences qu'elle met en exergue. Pour eux, il s'agit d'une évaluation incomplète.

Pour cinq enseignants, l'épreuve par QCM est fiable. Cela prouve qu'il y a un accord presque total sur la fiabilité du QCM. Cette minorité ne

mentionne pas le caractère d'insuffisance. Ce qui introduit que pour eux, cette évaluation est fiable et suffisante pour ce qu'elle est sensée évaluer.

Donc, nous disons que pour les enseignants de l'université de Biskra la fiabilité du QCM est indiscutable du fait qu'il est utilisé pour évaluer des compétences bien déterminées.

- **La quatrième question :** Quelle est votre position concernant l'usage du QCM pour l'évaluation en classe universitaire de FLE ?
Vous êtes :

pour

contre

ni pour, ni contre

Face à la foule de critiques rencontrées par le QCM, nous nous interrogeons si notre échantillon d'enseignants, de leur part, sont contre l'usage du QCM en formation universitaire. Ou encore que ceux qui croient à sa fiabilité hésitent de le considérer comme étant un outil utilisable en formation universitaire à cause des exigences des objectifs d'apprentissage.

- **Présentation des données :**

Les opinions des enseignants ont été divisées sur les trois propositions. Les résultats exacts étaient comme suit :

Opinion	Omission	Pour	Contre	Neutre
Nombre d'enseignants	0	9	5	6

- **Lecture des données :**

Aucun des enseignants n'a refusé de répondre à cette question. En effet, il y a eu une variété de réponses.

La plupart de ces docteurs, doctorants et magistérants (9) ont exprimé leur support de cet outil d'évaluation. Cinq autres déclarent qu'ils l'opposent. Tandis que les six qui restent ont adopté une opinion neutre.

- **Commentaire :**

Le fait que les partisans du QCM en classe de FLE sont plus nombreux que ses opposants est prévu du fait que la majorité l'a décrit comme étant une activité permettant une évaluation fiable.

Pour les cinq opposants, nous pouvons lier cette prise de position aux inconvénients de cette évaluation telle que l'insuffisance ou l'effet du hasard.

Nous pensons que les cas de neutralité résultent des croyances de ces enseignants que chaque épreuve a ses spécificités et c'est qu'en dépendance des circonstances et des résultats qu'en puisse juger la faisabilité de l'épreuve. De ce fait, ils ne veulent pas généraliser les jugements.

- **La cinquième question :** Si vous êtes pour l'usage du QCM comme support d'évaluation en classe universitaire de FLE, le considérez-vous faisable pour l'évaluation :

diagnostique

formative

sommative

Le fait que le QCM permet d'évaluer des compétences précises, limitées selon Christine TAGLIANTE, à la maîtrise et au transfert (LANDSHEERE): connaissances, compréhension, application et analyse(BLOOM), nous mène à supposer que son usage peut être, de même, limité à un type précis d'évaluation dont l'objet est limité. Pour ce justifier, nous avons posé la question ci-dessus.

- **Présentation des données :**

À cette question, les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

Type d'évaluation	Diagnostique	Formative	Sommative
mentionné	6	5	7

- Lecture des données :

Nous marquons l'omission de quatre enseignants. Les 16 qui restent n'ont pas prouvé une unanimité sur l'un des types d'évaluation ; ils se sont divisés en trois groupes presque équivalents dont les participants encouragent l'usage du QCM dans l'un des types d'évaluation. Mais, si nous tenons compte des petits écarts existants entre les trois résultats, nous aurons le classement suivant :

1. L'évaluation sommative
2. L'évaluation diagnostique
3. L'évaluation formative

Pour trois enseignants le QCM est faisable en évaluation formative est sommative. Une opinion unique soutient que le QCM est un outil faisable pour les trois types d'évaluation.

- Commentaire :

Les enseignants qui ont affirmé précédemment que le QCM permet une épreuve fiable d'évaluation précisent que cette affirmation est applicable à tous les types d'évaluation.

Le fait que le plus grand nombre d'enseignants considère le QCM comme étant un outil faisable en évaluation sommative est dû à l'avantage qu'offre le QCM ; c'est l'évaluation d'une grande quantité de connaissances.

Les enseignants dont nous avons marqué l'omission sont en principe contre l'usage du QCM comme support d'évaluation en classe de FLE (d'après la question4).

- **La sixième question :** si vous le considérez faisable en évaluation sommative, quel système de notation est approprié pour un QCM ?

a- Notation normale

b- Notation négative

En continuant dans notre parcours à la recherche de la justesse des épreuves par QCM, nous proposons cette sixième question.

Notons que certains chercheurs affirment que pour éviter les réponses au hasard et diminuer « les choix heureux par ignorance », il est préférable d'adapter un système de notation négative.

Cette solution semble être efficace mais quel est le point de vue, de nos enseignants sur le barème approprié pour un QCM ?

- Présentation des données :

Les données recueillies ont été comme suit :

Type de notation	Normale	Négative
mentionné	8	3

- Lecture des données :

Tout d'abord, nous signalons que nous avons reçus les réponses de 11 enseignants.

Les neuf autres n'ont pas répondu à cette question.

Parmi les onze enseignants, huit ont favorisé la notation normale de l'épreuve par QCM sans qu'il y a sanction en cas de réponse erronée.

Trois enseignants uniquement ont rejoint l'idée que l'évalué doit être sanctionné pour toute réponse erronée.

- **Commentaire :**

L'omission de cinq enseignants dans cette question est évidente du fait qu'ils sont en principe contre l'usage du QCM comme support d'évaluation en classe de FLE.

Nous supposons que les autres enseignants refusent de répondre à cette question puisque leurs connaissances sur l'usage du QCM sont limitées ou qu'ils lient le type de notation aux circonstances de chaque évaluation.

La majorité des enseignants qui ont répondu préfèrent la notation normale. Ce choix peut être lié à une croyance que la notation négative est une sanction du fait que toute réponse erronée annule une note, peut être méritée, à partir d'une réponse correcte. Ou encore, il est lié à des raisons pédagogiques visant à ne pas décourager certains apprenants surtout ceux qui manquent de confiance en leurs connaissances même s'ils maîtrisent l'information.

La notation négative n'a été revendiquée que par 3 enseignants. Cela indique que peu sont les enseignants qui luttent contre le hasard du choix. Une réalité qui reflète la non conscience au rôle que joue le hasard dans la contribution à l'obtention de note non méritées.

- **La septième question :** D'après vous, le QCM doit être utilisé :

a-seul

b-accompagné d'une activité

Du fait qu'il y a une possibilité que les enseignants répondent à notre troisième question en décrivant le QCM comme étant une évaluation insuffisante, nous avons prévu cette question pour déterminer comment nos

enseignants préfèrent-ils l'usage d'un QCM et quelles activités contribuent avec le QCM à une épreuve complète.

- **Présentation des données :**

Les différents points de vue des enseignants sont présentés dans le tableau suivant :

Usage	Seul	Accompagné d'autre activité
Nombre de partisans	2	18

- **Lecture des données :**

Au niveau de cette question, nous n'avons pas marqué des omissions. Cependant, il y a eu un accord presque total sur le fait que le QCM doit être accompagné par d'autres activités.

- **Commentaire :**

La revendication de l'accomplissement de l'évaluation du QCM par d'autres épreuves semble être logique du fait que la majorité de ces enseignants ont, précédemment, prouvé leur considération du QCM comme étant un outil insuffisant qui ne touche pas à toutes les compétences sensées être évaluée à ce niveau de formation.

Il s'agit, là, de la revendication d'une évaluation différenciée. Cela est légitime du fait qu'on veut atteindre la fascination des épreuves d'évaluation quels que soient les types et les outils mis en œuvre. Les activités proposées par les enseignants ont été, en général, des activités qui

permettent l'évaluation de la compétence linguistique le style, la technique rédactionnelle ainsi que d'autres compétences non évaluées par le QCM telle que la dissertation, les sujets de synthèse, de commentaire, des questions ouvertes,.....

- **La huitième question :**

Pour ne pas se contenter seulement des points de vue des enseignants, nous avons proposé cette question pour avoir une idée sur leurs expériences avec l'usage du QCM en évaluation. Et s'il y a des cas où l'enseignant a changé d'avis après d'insatisfaisants résultats.

- **Présentation des données :**

Oui						non
12						8
Type d'évaluation			Notation		Usage	
Diagnostic	Formative	sommative	normale	négative	seul	Accompagnée d'une activité
4	1	8	9	1	1	10

- **Lecture des données :**

Parmi les vingt enseignants, douze ont annoncé qu'ils ont effectué des évaluations à l'aide d'un QCM. Couramment, c'est dans des épreuves sommatives (8) ou diagnostiques (4). Cet usage a été dans la majorité des cas accompagné d'une autre activité.

Concernant la notation, la majorité a appliqué une notation normale (9).

- **Commentaire :**

Le QCM marque son existence parmi les outils d'évaluation les plus appropriés par les enseignants de l'université de Biskra. Cela, nous le voyons à travers le nombre des enseignants qui le mettent en fonction.

Ce que nous pouvons dire c'est que cet usage du QCM décrit ci-dessus a permis à ces enseignants d'effectuer des épreuves réussies qui les ont satisfait. Nous relevons ainsi ce que ces enseignants affirment à propos de ces expériences : « une correction simple et objective », ...

- **La neuvième question :** En l'absence d'un vrai manuscrit de l'étudiant, considérez- vous le QCM comme étant un moyen contre l'autonomie de l'étudiant ?

oui

non

Personne n'ignore que l'université est sensée être le milieu d'autonomie par excellence, du fait que l'étudiant est invité à enrichir ses compétences en faisant ses propres recherches à partir de connaissances transmises par l'enseignant (celui-ci ne donne que 40%). Cette autonomie peut être reflétée même lors des épreuves d'évaluation à travers l'enrichissement des réponses par les 80% que l'étudiant s'est engagé à s'enseigner.

Tous ce que nous venons de dire semble s'évaporer dans une épreuve d'évaluation par QCM à cause de l'une des règles de base d'élaboration d'un QCM. Joël LECHEVALLIER énumère cette règle dans « règles d'élaboration d'une évaluation par « Questions à choix multiple » comme le deuxième principe de base, c'est que l'évaluateur doit se limiter aux compétences requises ; c'est à dire à ce qu'il a introduit dans son cours. À partir de ce constat, nous proposons de consulter l'avis des enseignants si on peut considérer le QCM comme étant un outil contre l'autonomie de l'étudiant ?

- **Présentation des données :**

Les réponses à cette question sont présentées comme suit.

Opinion	Oui	Non
Enseignants	9	7

- **Lecture des données :**

Nous signalons, tout d'abord, l'omission de quatre enseignants.

Pour les seize qui restent, neuf ont affirmé que le QCM ne permet pas l'autonomie de l'étudiant. Cependant, sept enseignants les opposent.

- **Commentaire :**

Les cas d'omission peuvent être lus comme étant un refus de la question elle-même du fait que ces enseignants ne trouvent aucun rapport entre une épreuve d'évaluation et l'autonomie de l'étudiant dans son apprentissage. Cela nous le comprenons grâce à certains points d'exclamations et d'interrogation qui ont été mis devant la question.

Pour les autres enseignants qui n'ont pas prouvé une réaction contre cette question, nous trouvons que la grande partie considère le QCM comme étant un outil contre l'autonomie de l'étudiant. Cela indique que ces enseignants font le même raisonnement que nous avons introduit précédemment. Cependant, pour le groupe d'enseignants qui ne voient pas que le QCM influe négativement l'autonomie de l'étudiant, nous prétendons qu'ils ignorent ce principe de correspondance entre les connaissances évaluées et celles qui sont transmises.

2-3- Synthèse :

Les enseignants évaluateurs de l'université de Biskra considèrent les épreuves d'évaluation par QCM comme étant des épreuves fiables. Mais le problème qu'ils soulèvent est que ce type d'évaluation n'est pas suffisant ni satisfaisant du fait qu'il y a des compétences qui doivent être mises en exergue. Pour cela, ils recommandent 'accompagnement de cette activité avec une autre activité plus ouverte qui permet à l'étudiant de s'exprimer en mettant en fonction des compétences de niveaux supérieurs qui échappent d'être l'objet d'une évaluation par QCM. En plus de la fascination de l'évaluation ce couplement permet de rendre l'étudiant autonome, aussi, en évaluation.

3- Le QCM sous la loupe de l'expérimentation :

D'après les enseignants-évaluateurs de l'université de Biskra, le QCM permet une évaluation fiable en classe universitaire de FLE. Cela aurait pu satisfaire notre curiosité envers ce sujet, mais puisque chaque thèse peut avoir une antithèse et que chaque sujet a ses partisans et ses opposants, nous proposons une expérimentation pour donner à notre travail un caractère plus méthodique et plus objectif. Cette expérimentation part de la définition du critère de la fiabilité :

3-1- Présentation de l'outil de recherche :

Le travail que nous proposons consiste en une épreuve d'évaluation³⁸ proposée sous deux formes différentes dont l'une est un QCM.

³⁸ Ibid.

Il s'agit d'un ensemble constitué de dix questions. Les étudiants doivent répondre à ces questions, d'abord, sous leurs formes ouvertes, puis sous la forme fermée (QCM).

Notre objectif à travers cet ordre est que l'étudiant n'ait aucun indicateur lors des questions ouvertes.

- **Fiche descriptive de l'épreuve :**

- Module concerné : littérature orale.
- Echantillon : les étudiants de la troisième année LMD/ LLC.
- Objet de l'évaluation : les connaissances, la compréhension et la mémorisation sur le moyen terme.
- Outil de l'évaluation : 1. Questions ouvertes.
2. QCM.
- Notation :
 1. Les questions ouvertes : Notation pour l'information sans sanction pour la langue.
 2. Le QCM : mode binaire.

3-2- Quel degré de fiabilité offre un QCM?

- **Présentation des données :**

Après avoir reçu les réponses des étudiants, nous nous sommes engagés à les noter. Les notes des deux épreuves sont présentées dans le tableau suivant :

Etudiant	Note obtenue à partir des questions ouvertes	Note obtenue à partir du QCM	Ecart
01	06	05	+1
02	04	1.5	+2.5
03	04	0	+04
04	05	1.5	+3.5
05	04	4.5	-0.5
06	03	03	0
07	02	2.5	-0.5
08	06	05	+01
09	03	03	0
10	04	03	+01
11	09	02	+07
12	08	04	+04
13	05	03	+02
14	06	2.75	+3.25
15	04	1.5	+2.5
16	05	3.25	+1.75
17	04	04	0
18	04	2.25	+1.75
19	04	04	0
20	06	4.25	+1.75

	3 point maximum			Plus de 3
	75%			25%
Ecart	-3 → -0.25	0	+0.25 → +3	+3.25 → +7
nombre des cas	02	04	09	05
pourcentage	10%	20%	45%	25%

- **Lecture des données :**

En comparant les notes obtenues dans les deux activités nous remarquons que les cas où l'étudiant a obtenu la même note sont en nombre de quatre. (20%).

Les cas où la note a été différente sont en nombre de seize. (80%). Parmi ces 80%, nous trouvons que la note des questions ouvertes a été meilleure que celle du QCM dans deux cas seulement (10%). Cependant, la note du QCM a été plus élevée dans quatorze cas (70%).

Ces cas qui constituent 70% peuvent être divisés en deux groupes. Dans le premier nous classons les cas où l'écart entre les deux notes est limité entre 0,25 et 3 pts- il s'agit de 45% des cas. Le deuxième groupe inclut les cas où l'écart a dépassé 3pts ; ces cas constituent 25%. Rappelons que dans tous ces cas, c'est la note du QCM qui est la plus élevée.

- **Commentaire :**

C'est vrai que le nombre des cas d'égalisations entre les deux notes est très limité mais cela ne nous permet pas de considérer que l'une des deux épreuves n'est pas fiable. Cela est fait qu'il y a une limite pour se douter de la justesse de la note. Dans ce cas, nous considérons que l'écart maximal est trois points.

Les cas où l'écart a été moins que trois points. Constituent la plus grande partie (75%). Cela indique que les notes ont été en quelques sortes, fiables.

Les 25% des cas où nous avons marqué un écart impassable touchent à la fiabilité du QCM du fait que c'est sa note qui est exagérée par rapport à celle des questions ouvertes.

Malgré certains cas indiquant l'injustice de la note obtenue lors de l'épreuve par QCM, nous disons que les informations recueillies à travers le QCM concernant les connaissances des étudiants sont fiables.

3-3- Quelle place pour "les choix heureux par ignorance" dans une épreuve par QCM ?

À travers l'analyse précédente, nous avons découvert que l'épreuve par QCM est fiable. Et comme la majorité des inconvénients qu'on reproche au QCM sont liés à la notion du « hasard », nous proposons d'examiner quel rôle a joué le hasard dans les réponses des étudiants au QCM.

- Présentation des données :

Etudiant	QCM		Questions ouvertes
	correcte	Fausse	
1	1	0	1
2	0	2	2
3	3	1	4
4	2	1	3
5	1	1	2
6	1	0	1
7	1	5	6
8	/	/	/
9	/	/	/
10	2	1	3
11	2	0	2
12	1	0	1
13	1	1	2
14	3	0	3

15	2	0	2
16	/	/	/
17	/	/	/
18	/	/	/
19	1	1	2
20	2	1	3
Total	23	14	37

- Lecture des données :

Nous tenons à signaler que les cas de choix au hasard constituent 18.5% des réponses au QCM. Parmi ces 18,5% des réponses faites au « hasard », 37,8% ont été des choix incorrects Cependant, 62,2% ont été correctes.

- Commentaire :

Le choix au hasard n'a pas occupé une grande place dans les réponses au QCM que nous avons proposé. Mais il faut signaler que la majorité des de ces « choix par ignorance » ont été heureux. Cette ignorance peut ne pas être une ignorance absolue puisque le choix au hasard peut être fait suivant une certaine logique. Nous donnons comme exemple le quatrième item dans lequel l'étudiant peut se baser sur l'énoncé du troisième item qui contient la clé.

Bien que les cas du hasard puissent constituer une minorité, il est nécessaire de lutter contre ce phénomène puisque dans la majorité des cas il guide vers de bon choix.

3-4- Quel objet pour une évaluation par QCM ?

Les enseignants évaluateurs de l'université de Biskra avaient raison lorsqu'ils ont affirmé la fiabilité du QCM cette fiabilité à un autre

caractère ; c'est l'insuffisance. Il nous semble, donc, intéressant de mieux exploiter les documents qui sont à notre disposition en étudiant ce deuxième caractère.

Pour examiner l'insuffisance du QCM, nous avons fait une étude descriptive des écrits d'étudiants en énumérant les erreurs commises.

- Présentation des données :

Puisque notre recherche ne s'inscrit pas dans le cadre des travaux sur les acquis des apprenants, nous nous contentons de signaler les erreurs commises pas les étudiants sans s'intéresser à leurs types ni à leur diagnostique.

En dessous, nous présentons quelques erreurs commises par chaque étudiant :

Etudiant	Erreurs commises
01	memoriser, l'histoire elle se... (2 sujets), considérer (considérée), charade (charades), rithes (rites), erreurs de ponctuation,...
02	erreurs de ponctuation, idées (idées).
03	Conserver (conservée), a (à), à œuvres (à des œuvres), littraire (littéraire), ces produit (s), on pouvait pas (on ne pouvait pas), erreurs de ponctuation
04	Les mécanisme (s), resté(rester), fédél(fidèle), qui occupe (qu'occupent), ou (ou), part (perd), elle seras (sera), transmite (transmise), marqué (+e)
05	Existante (+s), transmite (transmise), transmition (transmission), conteures (conteurs), œuvres écriitent (écrites).

06	Se trouve(trouvent), d'un époque, l'information qui transmettre, authenticité (authenticité), resulta (résultat) a registir tout ce que dit (à enregistrer tout ce qui est dit) parce on (parce qu'on)
07	Recits orales (oraux), au personne à une autre(d'une personne...), tres (très), inchangeable (inchangeable), premières récit (premiers récits).
08	Prémordial (primordiale), son pertinance (sa pertinence), cautumes (coutumes), produit orale (oral),...
09	Tempo- spetiale (spatio-temporel), éternel (+ le), poème (+s)
10	Des ces (de ces), transmis (+es) au cours de temps (du temps), resultat (résultat).
11	Les croyance (+s), myth (mythe),
12	Elles fait (font), parti (partie), traditions orale (+s), héritage sacrer (sacré),...
13	Les coutumes prend (prennent), les société (+s), a (à), de expressions (d'expressions), aupara vent (auparavant), changante (changeante), pas évidente (n'est pas évidente)
14	Néssécaire (nécessaire), changente (changeante), plusieurs version (+s)
15	Les contes populair (populaires), imaginaire collective (collectif), plusieurs approche (plusieurs approches), inaxetude (inexactitude), erreurs de ponctuation.
16	Erreurs de ponctuation, les ethnologue (+s), priviligient (privilégient), avec des autres (d'autres), voire (voir),
17	Littéralité (littérarité), erreurs de ponctuation, d'auteur (de l'auteur),....
18	Erreurs de ponctuation, denommée (dénommée),

19	Parce que ils (parce qu'ils), de transférer (du transfert des) des évènement (+s)
20	Les société (sociétés), tradition oral (orale), erreur de ponctuation,...

- Lecture des données :

La majorité des étudiants ont commis des erreurs. Pour certains c'était des erreurs limitées. Pour d'autres, nous avons marqué plusieurs erreurs répétées et qui indiquent non pas une inattention mais un problème qui nécessite un remède.

- Commentaire :

Certains étudiants commettent beaucoup d'erreurs sur le plan de l'écrit. Cela, nous mène à dire que, dans une classe de langue où l'information n'est pas le seul objet du processus d'enseignement / apprentissage, il n'est pas faisable de compter seulement sur un QCM.

3-5- Synthèse :

Le QCM peut être un excellent outil d'évaluation, à condition que l'objet d'évaluation fasse partie du champ de compétences évaluables par cet instrument. Sa fiabilité est prouvée ainsi que son insuffisance. Donc, pour une épreuve complète, il est avantageux de l'accompagner par une autre activité plus ouverte.

4- le QCM dans quelques épreuves évaluatives à l'université de Biskra :

Etant donné que le QCM est un outil permettant une évaluation fiable mais insuffisante, son usage impose plusieurs contraintes ; d'abord, celles

qui sont liées à son élaboration, puis celles qui sont liées au choix de l'activité convenable pour accomplir la tâche.

4-1- Description de l'outil de recherche :

Dans cette dernière partie de notre enquête à la recherche d'une description satisfaisante de l'usage du QCM comme support d'évaluation en classe universitaire de FLE à l'université de Biskra. Nous proposons de jeter un coup d'œil sur quelques sujets³⁹ d'épreuves d'évaluation effectuées au sein de cette université pour avoir une description sur les différentes manières d'exploitation de ce moyen.

- **Description :**

Notons que la description⁴⁰ porte sur le côté formel de l'épreuve indépendamment du contenu du module.

Critères	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3	Sujet 4	Sujet 5	Sujet 6
Mode d'usage	accompagné	accompagné	accompagné	accompagné	accompagné	accompagné
Type d'activité	Questions ouvertes	Texte lacunaire	dissertation	Questions ouvertes	dissertation	Texte lacunaire
Types d'items	Vrai/faux	Vrai/faux	Vrai/faux	Vrai/faux	Vrai/faux	Vrai/faux
Nombre d'items	10	13	10	05	07	15
Enoncé	Répond aux principes	Répond aux principes	Répond aux principes	Répond aux principes	Répond aux principes	Répond aux principes
Nombre de leurs	/	/	/	/	/	/
Qualité	/	/	/	/	/	/
Syntaxe	/	/	/	/	/	/

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

Négation (+) (-)	-	-	-	-	-	-
Champ lexical	+	+	+	+	+	+
Lexique de spécialité	Courant dan le domaine	Courant dan le domaine	Courant dan le domaine	Courant dan le domaine	Courant dan le domaine	Courant dan le domaine

4-2- Synthèse :

L'usage du QCM au sein de la faculté de français de l'université de Biskra est limité aux items de type vrai faux.

Ce sont des items de nombre limité (ne dépassent pas 15 items). Cela indique que ces évaluateurs ne sont pas d'accord avec les idées introduisant la nécessité d'augmenter le nombre d'items pour limiter les choix heureux par ignorance.

Ces enseignant semblent, aussi contre la notation négative puisque la majorité des épreuves sont corrigées suivant le mode binaire.

Les sujets mis à notre disposition ne sont pas constitués seulement d'un QCM, mais il s'agit d'épreuves différencié accouplant le QCM avec d'autres activités telles que les sujets de dissertations, les questions ouvertes, des textes lacunaires, les exercices d'appariements.

Concernant cette partie, le seul reproche que nous faisons est que pour certains type d'activité le principe est le même que celui du QCM. Puisqu'ils sont tous du type d'activité dite « fermée ». Déjà, Stéphane BRAVARD considère les tests d'appariement et les textes lacunaires.

comme des formes incluses sous la catégorie du QCM. Signalons que ces cas ne constituent qu'une minorité.

Concernant l'élaboration de ces QCM, ce sont en général des items bien établis avec un lexique adapté aux différents niveaux d'apprenants. En effet, l'usage des termes de spécialité correspond au contenu du module ; il s'agit d'un lexique courant qui ne constitue aucun obstacle pour l'étudiant.

Il s'agit d'une évidence puisque ce type de QCM ne constitue pas un problème dans son élaboration contrairement aux autres types dont l'évaluateur est invité à donner environ cinq propositions semblables. Cela justifie cet accord sur l'usage du type le plus simple du QCM.

En général, nous disons que le QCM est utilisé d'une manière réfléchie sans qu'il y ait sanction ni de cadeaux pour les étudiants.

Le QCM comme toute autre activité est une arme dans la main de l'utilisateur. Donc, la réussite ou l'échec de l'épreuve dépend seulement de l'intelligence de l'évaluateur lui-même. Ce dernier est invité à mettre en œuvre une stratégie bien conçue afin d'atteindre les objectifs fixés.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Poser des questions pour tester quelqu'un semble être un acte simple qui laisse place à la spontanéité et à l'arbitraire. Dans la scène éducative, l'arbitraire est omis ; une séance de formation, ainsi qu'une épreuve d'évaluation doivent être réfléchies et répondent à un planning bien conçu suivant les rôles primordiaux que jouent les deux.

L'importance de l'évaluation dans la vie pédagogique d'un apprenant n'est plus limitée au simple jugement de compétences. Dans le cadre de l'approche communicative, les spécialistes proposent le concept d'évaluation "formatrice" qui vise l'autonomisation de l'apprenant à travers son implication active dans l'acte évaluatif au biais de l'auto-évaluation et de la co-évaluation.

La planification de cet acte touche tous les éléments qui l'entourent ; précision du type d'évaluation des objectifs, des objets à évaluer et des outils qui permettent de les évaluer convenablement. La multiplicité des objets d'évaluation a favorisé la diversité des outils. Certainement, l'usage de ces outils a été influencé positivement par l'intégration des TIC dans le processus éducatif.

Avec l'apparition de ce concept dit " TICE ", le rôle de l'évaluateur semble être dégradé. L'exemple par excellence de cette dégradation c'est l'usage du QCM qui a permis d'attribuer à l'évaluateur le nom de "programmeur". Cela est dû au fait qu'il peut recourir à des logiciels spéciaux en élaboration de QCM pour élaborer son interrogatif, ainsi que faire la correction en précisant le corrigé type et c'est à la machine de faire la comparaison des réponses avec le modèle en comptant les croix correctes.

Cet usage du QCM offre une foule d'avantages. En premier lieu, nous signalons le critère d'objectivité ; le QCM est vraiment l'outil d'objectivité par excellence. En deuxième lieu, dans ce type d'épreuve, la quantité des connaissances évaluées est considérable.

Logiquement, face à ces avantages, nous trouvons toujours des inconvénients car rien n'est parfait. Les opposants de l'usage du QCM comme support d'évaluation soulèvent des arguments reprochant sa non fiabilité, le rôle que joue le hasard ainsi que l'influence négative de ce type d'épreuves sur l'apprenant qui se voit à travers l'automatisation de la réponse en limitant les processus cognitifs mis en œuvre et en omettant toute créativité de sa part.

Parmi ces reproches notre recherche a porté sur celui de la non fiabilité. D'après les enseignants-évaluateurs de la faculté de français de l'université de Biskra, les épreuves d'évaluation par QCM sont des épreuves fiables. Cette affirmation a été renforcée par le test que nous avons effectué à travers la réalisation d'une épreuve d'évaluation sous deux formes différentes dont l'une est un QCM.

Le deuxième résultat de notre recherche c'est que le hasard joue un rôle dans les réponses des évalués à un QCM, mais qui est peu dominant.

Les résultats de notre recherche ne se limitent pas à ces deux affirmations, mais nous pouvons dire, encore, que le QCM ne permet pas une évaluation complète en classe de langue. Du fait que la langue, le style, l'esprit critique, la créativité ne peut pas constituer l'objet pour une telle évaluation. Il s'agit d'une évaluation quantitative plus que qualitative. En effet, notre revendication ainsi que celle de la majorité des enseignants-évaluateurs de l'université de Biskra est l'accompagnement du QCM par

d'autres activités permettant l'évaluation des compétences qui échappent de l'épreuve par QCM. C'est ce que Dieudonné LECLERQ décrit par une « formation harmonieuse ».

À travers notre recherche, nous avons prouvé en quelques sortes, que le QCM défavorise l'autonomie de l'étudiant en l'entraînant à une certaine paresse par la limitation de l'objet d'évaluation à ce qui a été introduit par l'enseignant. Comme il limite aussi les processus cognitifs mis en œuvre à celui de la mémorisation tout en défavorisant la logique.

Les découvertes de notre recherche ne se sont pas limitées seulement au champ de l'évaluation. Mais, nous avons pu découvrir que la majorité des enseignants-évaluateurs de l'université de Biskra n'accorde pas une grande importance à l'aspect culturel de la langue en se contentant seulement de la maîtrise de la langue, des techniques rédactionnelles, de l'appropriation d'un bon esprit critique et des connaissances informationnelles.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les connaissances de certains enseignants dans le domaine de l'évaluation sont limitées du fait qu'ils citent des types d'évaluation comme réponse à une question sollicitant les outils d'évaluation.

En outre, nous avons relevé également chez certains étudiants des problèmes de maîtrise de la langue en dépit de leur niveau (3^{ème} année).

Toute recherche est sujet à des obstacles de différentes sortes. Contrairement aux cas connus au niveau de nos universités, la documentation ne nous a pas causé un problème du fait que le sujet de l'évaluation constitue l'objet de plusieurs études docimologiques. Ce qui a vraiment compliqué notre mission c'est le manque de collaboration de la

part de notre échantillon que ce soit certains enseignants qui ont refusé de répondre à notre questionnaire, ou la majorité des étudiants de la troisième année qui, pendant toute une semaine, s'échappent de tout rendez-vous qu'on se fixe. Le fait le plus malheureux est que certains étudiants qui se sont engagés volontiers à faire partie de notre échantillon n'ont pas déposé leurs copies. Cela nous a imposé à refaire les activités avec d'autres étudiants du même niveau pour atteindre un nombre qui permet de croire aux résultats de la recherche. Cet acte indifférent reflète l'irresponsabilité de ces futurs enseignants.

En fin, malgré les obstacles, nous disons que ce travail, a été fructueux du moins qu'il nous a permis d'approfondir nos connaissances sur le domaine de l'évaluation qui reste un domaine très vaste.

REMERCIEMENTS

Nous remercions Dieu, notre créateur, pour nous avoir donné la volonté, la force, le courage et les moyens d'accomplir ce travail.

Nous remercions, tout particulièrement, notre encadreur Mme. ZERARI Siham d'avoir bien dirigé ce travail, avec ses judicieux conseils dont elle a fait preuve durant l'élaboration de notre étude.

Nous tenons, aussi, à lui exprimer nos sincères remerciements pour sa patience, ses orientations et ses critiques constructives dans les différentes étapes de la rédaction.

Nous exprimons toute notre gratitude et nos remerciements les plus profonds à l'égard de nos chers enseignants Mr. MEKHNACHE Mohamed et Mr. HAMMOUDA Mounir.

Tout le témoignage de nos profondes reconnaissances à Mme. ARAR Sabrina, Mme. BOULEGROUNE Saliha, Melle. ARAR Nadjat et Melle. ARAR Souad qui ont mis à notre disposition la documentation et les moyens nécessaires.

Par la même occasion nous remercions tous les membres de la filière de français sous la direction de son chef du département Mr. DJOUDI Mohamed.

Nos vifs remerciements à tous les enseignants et les étudiants de la 3^{ème} année LMD, langue lettre et culture qui représentent notre échantillon pour leur collaboration.

Un grand merci est destiné à tous ceux qui ont fait part d'aide d'une façon ou d'une autre et d'encouragement de près ou de loin dans la réalisation de notre mémoire.

Dédicace

MA vie ne *M'AppartieNt* plus

PAr vous je l'ai vécu et *Pour* vous je *LA* sacrifierai

C'est *DAnS* le *paradiS* de votre *compagnIe*

Que j'ai *conNu LA Douceur*, la *Joie ET* l'amour

SAns vous *Mes joIes seRont* des *mAlheurs*,

Mes BeAux rêveS SEronT des *cauchemares*

SAns vos *BRas quI m'eNtourent*

Flétrie je *serAI* comme une *feuille chaSSée pAr Le vent*

A tous ceux que j'aime

Table de matières

Dédicace

Remerciement

Table de matière

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....01

PERMIERE PARTIE :

Cadre théorique

Chapitre 1 : L'évaluation pédagogique, notion de base

- 1. L'évaluation, un acte éducatif distinct.....10**
- 2. L'évaluation, un acte réfléchi.....12**
 - 2.1. L'évaluation pédagogique : des finalités aux objectifs opérationnels.....14
 - 2.2. L'évaluation pédagogique : des taxonomies au service de l'apprentissage.....16
- 3. L'évaluation, un acte évalué.....19**
 - 3.1. La pertinence.....19
 - 3.2. La fiabilité.....20
 - 3.3. La validité.....21
- 4. L'évaluation, un acte différencié.....21**
- 5. L'évaluation, un acte d'outillage.....26**
 - 5.1. Evaluer la compétence de l'oral et de l'expression écrite.....26
 - 5.2. Evaluer la production orale.....27

6. L'évaluation, un acte d'objectivité.....	27
6.1. Situations et objectivité	28
6.2. Situations et subjectivité.....	30

Chapitre 2 : Le QCM, support d'évaluation

1. Le QCM, un outil distinct.....	33
1.1. Structure : des nominations problématiques	34
2. Le QCM, d'abord un outil militaire	37
3. Le QCM, un outil différencié	37
3.1. Le QCM : vrai- faux- omission	38
3.2. Le QCM ayant trois, quatre ou 5 choix avec une seule solution correcte	39
3.3. Le QCM ayant plusieurs réponses correctes (ou QCM à solutions multiples).....	40
3.4. Le QCM ayant quatre choix plus le choix « E » ou QCM à solutions générales	41
4. Le QCM, un outil évalué.....	42
4.1. La pertinence.....	42
4.2. La validité.....	43
4.3. La fiabilité.....	43
4.4. L'objectivité.....	43
5. Le QCM, un outil soigné	44
5.1. Le choix de la vignette (l'énoncé)	44

5.2.	Le choix des leurres.....	45
5.3.	La syntaxe	46
5.4.	Le vocabulaire	46
6.	Le QCM, un outil de la technologie.....	47
7.	Le QCM, un outil à notation mécanique.....	48
7.1.	Mode binaire	48
7.2.	Au prorata	48
7.3.	Pondération variable	48

DEUXIEME PARTIE :

Le QCM à l'université de Biskra

1.	Description de l'échantillon.....	51
2.	Le QCM dans l'optique des enseignants-évaluateurs	51
2.1.	Présentation de l'outil de recherche.....	52
2.2.	Présentation et analyse des données.....	52
2.3.	Synthèse.....	70
3.	Le QCM sous la loupe de l'expérimentation.....	70
3.1.	Présentation de l'outil de recherche.....	70
3.2.	Quel degré de fiabilité offre un QCM?.....	71
3.3.	Quelle place pour "les choix heureux par ignorance" dans une épreuve par QCM ?.....	74
3.4.	Quel objet pour une évaluation par QCM ?.....	75
3.5.	Synthèse.....	78

4. Le QCM dans quelques épreuves évaluatives à l'université de Biskra.....	78
4.1. Description de l'outil de recherche	79
4.2. Synthèse.....	80
 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	82
 BIBLIOGRAPHIE	
 ANNEXE	

Bibliographie

1. Bibliographie :

- Dictionnaires :

- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, n°ed : 1, 2003, 303p.
- DURAND, Bruno et al, *Le petit Larousse*, Paris, Larousse, 1998.1784p.

- Ouvrages :

- ABRECHT, Roland, *L'évaluation formative : une analyse critique*, Bruxelles, De Boek, n°ed : 1, 1991, 144p.
- AÏT BOUDAUD, Laïfa, *L'évaluation dans le système scolaire : un outil au service de l'amélioration*, Alger, Casbah, 1999, 127p.
- DELORME, Charles, *L'évaluation en questions*, Paris, Editions ESF, n°ed 2, 1987, 209p.
- HADJI, Charles, *L'évaluation règles du jeu : des intentions aux outils*, Paris, ESF éditeur, 1989, 183p.
- MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, n° 1, 1996.
- MEYER, Geneviève, *Évaluer, pourquoi ? comment ?*, Paris, Hachette, 2007, 283p.
- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*, Paris, CLE, 1991, 141p.
- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE, 2005.

2. Sitographie :

- BOUBEKEUR, Farid, *L'évaluation de la formation universitaire : le point de vue des diplômés*, disponible sur : <http://rc.aau.org/files/bouk.pdf>, consulté le: 21/01/2012.
- CUQ, Jean-Pierre, *La problématique de l'évaluation en didactique des langues*, disponible sur : http://cfcc-eg.org/IMG/pdf/Conference_JP_Cuq.pdf, consulté le: 21/01/2012.
- DAELE, Amaury, BERTHIAUME, Denis, *Choisir ses stratégies d'évaluation*, disponible sur : http://www.unil.ch/webdav/site/cse//shared/brochures/mento_m4_strategies_evaluation_V3_13fevrier2011.pdf, consulté le : 21/01/2012.
- DUCHIRON, Emmanuelle, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*, disponible sur : didatic.net/doc_pdf/memo_dea_ed.pdf, consulté le : 21/01/2012.
- ERNOULT, Monique, TALAMONILE, Claude, *QCM : un outil pour la formation et l'évaluation*, disponible sur : http://www.pedagogie.edunet.tn/mathematice/HTML/e_ens/Pedagogie/Le%20Qcm.pdf, consulté le : 21/01/2012.
- FLEMING, Michael, *Évaluation et contrôle*, disponible sur : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming_Evaluation_final_fr.doc, consulté le : 21/01/2012.

- GERARD, François-Marie, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, disponible sur :
<http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>, co, consulté le :
 21/01/2012.
- LECHEVALLIER , Joël, *Règles d'élaboration d'une évaluation par Questions à Choix Multiple*, disponible sur :
<http://www.sofop.org/Data/upload/images/file/TCS/Constuire%20un%20QCM%20CHUCP%20080207.pdf>, consulté le :
 21/01/2012.
- LECLERCQ, Dieudonné, *L'évolution des QCM*, disponible sur :
www.labset.net/~leclercq/media/QCM2006ETICPRAD.pdf -, consulté le :
 21/01/2012.
- Les dossiers thématiques de greco, *TICE et QCM*, disponibles sur :
http://greco.grenet.fr/documents/dossier_greco_qcm.pdf, consulté le :
 21/01/2012.
- LJALIKOVA, Aleksandra, *La valorisation de l'évaluation certificative en didactique des langues-cultures étrangères*, disponible sur
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique2/Evaluation.pdf>, consulté le
 21/01/2012.
- PUREN, Christian, *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*, disponible sur :
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>, consulté le :
 21/01/2012.

- PUREN, Christian, *L'évaluation a-t-elle encore un sens ?*, disponible sur : www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/evaluer__sens_puren.pdf, consulté le : 21/01/2012.
- QUINTON, André, *Docimologie*, disponible sur : <http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/docimologie.pdf>, consulté le 21/01/2012.

ANNEXE

Université Mohamed Khider de Biskra

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Filière de français

**Questionnaire destiné aux enseignants-évaluateurs de
l'université de Biskra**

*Dans le cadre d'une recherche élaborée en vue de l'obtention d'un diplôme de master intitulée : le QCM : support d'évaluation en classe universitaire de FLE, nous vous proposons, mesdames et messieurs, ce questionnaire dont l'objectif est de concevoir l'image dominante du QCM au sein de notre université.
Merci pour votre collaboration.*

01 : D'après vous, les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation des étudiants sont :

- a) La compétence langagière
- b) La compétence communicative
- c) La compétence culturelle
- d) Les connaissances
- e) La technique rédactionnelle et le style
- f) L'esprit critique de l'étudiant

02 : Quels outils d'évaluation considérez-vous les plus appropriés pour une telle évaluation ?

.....
.....

03 : L'évaluation à l'aide d'un QCM est, pour vous, une évaluation :

- a) Fiable
- b) Insuffisante
- c) Non fiable

04 : Quelle est votre position concernant l'usage du QCM pour l'évaluation en classe universitaire du FLE ? Vous êtes :

- a) Pour
- b) Contre
- c) Ni pour, ni contre

- Quels sont vos arguments ?

-
-
-
-

05 : Si vous êtes pour l'usage du QCM comme support d'évaluation en classe de FLE, le considérez-vous faisable pour l'évaluation :

- a) Diagnostique
- b) Formative
- c) Sommative

06 : Si vous le considérez faisable en évaluation sommative, quel système de notation est approprié pour un QCM ?

- a) Notation normale (la réponse erronée =0)
- b) Notation négative (méthode américaine : la réponse erronée = -1)

07 : vous supportez l'usage du QCM :

- a) Seul
- b) Accompagné d'une autre activité

Si (b), quelles activités seront les plus efficaces pour garantir une évaluation fiable et complète ?

.....

.....

.....

.....

08 : Avez-vous, déjà, effectué une évaluation contenant un QCM ?

- a) Oui
- b) Non

Si oui,

A- Dans quel type d'évaluation ?

- a) Diagnostique
- b) Formative
- c) Sommative

B- Quel système de notation avez-vous adopté pour la correction ?

a) Notation normale

b) Notation négative

C- L'usage du QCM a-t-il été accompagné d'une autre activité ?

a) Oui

b) Non

D- De quelle activité s'agit-il ?

.....
.....

E- Qu'est ce que vous avez constaté concernant les qualités et les lacunes de cette évaluation ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

09 : En l'absence d'un vrai manuscrit de l'étudiant, considérez-vous le QCM comme étant un moyen contre l'autonomie de l'étudiant ?

a) Oui

b) Non

Fiche descriptive des sujets :

1. Mode d'usage :
 - a. Type d'activité :
2. Types d'items:
 - a. Nombre d'items :
3. Énoncé :
4. Nombre de leures :
5. Qualité :
6. Syntaxe :
7. Forme de phrase : négation (+) (-)
8. Vocabulaire :
 - a. Champ lexical :
 - b. Lexique de spécialité :