Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

RESEAU 69 : Le Questionnaire à Choix Multiple

Lepage, Pascale; Romainville, Marc

Publication date:
2009

Document Version
le PDF de l'éditeur

Link to publication

Citation for pulished version (HARVARD):
Lepage, P & Romainville, M 2009, *RESEAU 69 : Le Questionnaire à Choix Multiple*. Service de Pédagogie Universitaire, Namur.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 23. Apr. 2024

N° 69 Mars 2009

Le Questionnaire à Choix Multiple

réseau

REVUE AU SERVICE

DE L'ENSEIGNEMENT

ET DE L'APPRENTISSAGE

À L'UNIVERSITÉ

FACULTÉS UNIVERSITAIRES NOTRE-DAME DE LA PAIX · NAMUR ·

Le Questionnaire à Choix Multiple (QCM) est un outil d'évaluation parmi d'autres, qui a ses avantages et ses inconvénients. Ce 69ème numéro de RESEAU offre une présentation synthétique de cette modalité particulière d'évaluation, articulée autour des questions suivantes : Qu'est-ce qu'un QCM ? Quels sont ses intérêts et ses limites pédagogiques ? Quelles formes peut prendre un QCM ? Quelles précautions faut-il prendre lors de l'élaboration d'un QCM ? Quels barèmes de correction faut-il appliquer ? Comment rédiger de « bonnes » questions et éviter les pièges classiques en la matière ? Le numéro se termine par une annexe reprenant les principaux logiciels qui permettent de rédiger aisément des QCM.

Qu'est-ce qu'un QCM ?

Une question à choix multiple est « *une question à laquelle l'étudiant répond en opérant une sélection parmi plusieurs solutions proposées, chacune étant jugée (par le constructeur de l'épreuve et par un consensus entre spécialistes) correcte ou incorrecte, indépendamment de l'étudiant qui doit y répondre* » (Leclercq, 1986).

Lors d'une évaluation par QCM, l'étudiant est donc invité à sélectionner une des solutions proposées : on mesure sa capacité à *reconnaître* une « bonne » réponse, pas à la *produire*. Bien sûr, les processus mentaux sollicités par l'étudiant pour cette opération de reconnaissance peuvent s'avérer divers et plus ou moins complexes : c'est de la formulation des questions que va dépendre la qualité d'un QCM.

Avantages et inconvénients du QCM

Un premier avantage du QCM est qu'il permet une **évaluation rapide, simple et précise** des connaissances de l'étudiant. En effet, la correction et la notation se font très aisément, voire de manière automatique par lecture optique ou traitement informatique. Cette facilité d'évaluation engendre un sentiment de sécurité mathématique pour la notation et permet d'évaluer un grand nombre d'étudiants dans des conditions de standardisation acceptables.

Un autre intérêt du QCM est de pouvoir couvrir une **grande étendue de matière**. Un examen par QCM peut en effet comporter un nombre important de questions. Plus il en comportera, plus il rendra compte de manière significative de la connaissance qu'ont les étudiants de la matière. L'examen sera ainsi plus représentatif. De plus, selon la formulation, le professeur pourra mesurer des opérations différentes, de la connaissance à l'application.

Un avantage majeur du QCM est également d'assurer **l'objectivité** dans la correction et d'assurer une grande **fidélité** à l'évaluation, même pour des grands groupes d'étudiants. Notons toutefois que la qualité des questions sera primordiale pour assurer cette objectivité et cette fidélité.

Un premier reproche régulièrement adressé aux QCM est la tentation pour leurs auteurs de **poser des questions sur des points de détail**. Cette tentation viendrait de la nature même des QCM qui favorisent les questions proposant des solutions aisément distinctes et très précises pour faciliter le choix objectif d'une réponse. Cette façon de formuler les questions risquerait d'encourager les étudiants à la mémorisation plutôt qu'à la compréhension de la matière. On peut craindre alors que les QCM ne mènent à « *simplifier la vision du monde des étudiants, entraînant ainsi la contraction de leur champ cognitif* » (Leclercq, 1986).

Confronté à un QCM, l'étudiant se borne à reconnaître ce qui est faux de ce qui est vrai et à identifier du matériel qui se trouve bien souvent tel quel dans des manuels ou des notes de cours. Les examens par QCM sollicitent chez l'étudiant **l'usage de sa mémoire** et font peu appel à sa logique ou à son raisonnement, même si, une fois de plus, tout dépend de la qualité des questions. Les QCM s'avèrent en tout cas incapables de mesurer des compétences telles que « *l'expression spontanée, l'aptitude à rédiger et à exprimer sa pensée, l'invention de solutions nouvelles et même la reproduction de mémoire sans support* » (Leclercq, 1986).

Le **temps de préparation** d'un examen par QCM peut être relativement conséquent en fonction de la complexité des questions proposées pour évaluer différentes compétences et de la difficulté à trouver de bons « distracteurs »[1]. Créer une banque de questions demande du temps au départ, mais en fait gagner au fil des années. Reste le risque de diffusion des questions aux étudiants d'année en année.

Une dernière faiblesse attribuée aux QCM, et non des moindres, est de laisser la **place au hasard** en permettant à l'étudiant de sélectionner la bonne réponse sans la connaître. Il est donc impératif de pouvoir différencier les « *choix heureux par ignorance* » des « *choix corrects par compétence* » (Leclercq, 1986). Plusieurs stratégies peuvent être envisagées :

- augmenter le nombre de distracteurs afin de réduire les chances de trouver la bonne réponse au hasard ;
- retirer des points en cas de réponse incorrecte, de manière à décourager certains « parieurs » (ex. : -1 en cas de mauvaise réponse) et/ou valoriser l'omission (cf. les différents barèmes aux pages 5 et 6) ;
- demander à l'étudiant de préciser, pour chacune de ses réponses, le degré de certitude avec lequel il a opéré son choix et en tenir compte dans la notation (cf. les différents barèmes aux pages 5 et 6).

Le tableau suivant synthétise les intérêts et les limites du QCM en regard des autres formes d'évaluation (examen oral et examen écrit à questions ouvertes). À

[1] solutions fausses, mais plausibles proposées à côté de la réponse correcte.

chaque enseignant de choisir la formule la plus adaptée aux compétences qu'il a cherché à développer chez ses étudiants et dont il cherche à mesurer la maîtrise lors de l'évaluation.

Qualités attendues d'une évaluation	**QCM**
Ajustement des questions en cours de route	-
Retour immédiat sur la compréhension de la question	-
Diagnostic fin quant à la profondeur des connaissances	+/-
Standardisation des consignes	+
Standardisation des corrections	+
Capacité à couvrir toute la matière	+
Temps de passation	+/-
Temps de correction	+
Simplicité de la correction	+
Valorisation d'une réaction rapide	+
Capacité à appréhender les processus mentaux de :	
- connaissance	+
- compréhension	+
- application	+
- analyse	+/-
- synthèse	-
- évaluation	-
Capacité à appréhender la créativité	-
Capacité à appréhender les qualités rédactionnelles	-
Capacité à appréhender les compétences orales	-
Capacité à appréhender un raisonnement	-
Possibilité de feed-back rapide et précis	+/-
Risque de mémorisation d'informations erronées	-

Tableau 1 : avantages et inconvénients du QCM par rapport à d'autres formes d'examen (adapté de REPI, 2005)

Types de QCM

Le QCM classique comprend une question et des solutions dont une seule est correcte. Mais il existe des formes plus complexes de QCM, telles que les QCM à réponses multiples, les QCM avec solutions générales implicites et les QCM avec degrés de certitude.

Les **QCM à réponses multiples** proposent à l'étudiant une ou plusieurs solutions correctes. Les étudiants doivent bien sûr être avertis de cette modalité, qui doit s'appliquer à l'ensemble de l'examen. Il faut veiller à ce qu'un nombre

significatif de questions de l'examen (au minimum un tiers) comprenne effectivement plusieurs bonnes réponses. Il est également important de prévoir un barème spécifique, qui traite notamment le cas de bonne réponse partielle à une question (cf. les différents barèmes aux pages 5 et 6).

L'amateur de QCM à réponses multiples qui souhaite faciliter le travail de l'étudiant et/ou continuer à recourir à la lecture optique peut aussi concevoir ce type de questions sous la forme de QCM classiques à réponse unique, certaines propositions étant composées de réponses multiples, comme les propositions *d* et *e* de l'exemple ci-dessous.

Quelle(s) cellule(s) est (sont) une (des) cellule(s) gliale(s) ?

a. la cellule de Schwann
b. l'astrocyte protoplasmique
c. l'ependymocyte
d. a + b
e. c + d

Dans un **QCM avec solutions générales implicites**, « *l'étudiant est averti qu'en plus des solutions propres à chaque question (k), il doit prendre en considération x autres solutions* » (Leclercq, 1986) ; elles sont « générales » car elles s'appliquent à tout le questionnaire et « implicites » car non mentionnées avec les solutions de chacune des questions. Voici, à titre d'exemple, un système à 4 solutions générales implicites :

- k + 1 : **aucune** des solutions proposées n'est correcte ;
- k + 2 : **toutes** les solutions proposées sont correctes ;
- k + 3 : il **manque** au moins une donnée pour que l'on puisse répondre (la réponse correcte dépend d'une précision absente de l'énoncé) ;
- k + 4 : une **absurdité** s'est glissée dans l'énoncé, la question est sans objet.

Ces solutions générales diminuent la chance de fournir une bonne réponse grâce au seul hasard. Elles ont l'avantage de pouvoir mesurer les processus mentaux d'analyse et de synthèse et de ne pas habituer l'étudiant à des situations trop simplistes de réponse unique à une question. Elles ont cependant l'inconvénient de complexifier de manière importante le raisonnement que doit suivre l'étudiant pour choisir sa réponse.

Pour ce type de QCM, il convient également de préciser l'ordre de priorité de ces solutions et donc l'ordre dans lequel les étudiants doivent les considérer. Cet ordre est, pour l'exemple donné ci-dessus, le suivant : 4 (absurdité) > 3 (données insuffisantes) > 2 (toutes) > 1 (aucune).

Le **QCM avec degrés de certitude** tend à réduire également les effets du hasard. De plus, leur intérêt pédagogique est de « *pousser l'étudiant à évaluer sa propre compétence et lui apprendre à assumer les conséquences des décisions qu'il prend* » (Swinnen, 2008). En pratique, on demande à l'étudiant, pour chaque question, d'évaluer lui-même le degré de confiance qu'il a par rapport à sa réponse. Il doit pouvoir estimer sa probabilité de réponse correcte, son degré de certitude. Sur la base de l'ensemble de ces probabilités estimées et de leur exactitude, le score global de l'étudiant sera augmenté ou diminué de quelques points.

Construction d'un QCM

Il s'agit d'abord de s'assurer de la **validité** de l'examen, en se demandant si les questions correspondent aux objectifs poursuivis et en veillant à couvrir l'ensemble de la matière. Deux caractéristiques fréquentes des QCM peuvent en diminuer la validité. La première a trait à la vitesse avec laquelle l'étudiant doit répondre dans le cas d'un questionnaire long, à temps limité : « *lorsque les acquis à mesurer ne nécessitent pas d'être manifestés dans un délai donné, on introduit dans la mesure des apprentissages une variable qui n'est pas pertinente et qu'on peut appeler vitesse d'exécution* » (Bernard et Fontaine, 1982). La seconde caractéristique pouvant mettre à mal la validité de l'examen est liée à la complexité de la formulation des questions. En effet, on mesure alors davantage la maîtrise de la langue que la connaissance de la matière. Il convient en particulier d'éviter les ambiguïtés et les tournures trop complexes comme les doubles négations.

Il faut également veiller à estimer correctement le **nombre questions à prévoir par heure d'examen**, en tenant compte du temps de relecture et éventuellement du temps nécessaire au recopiage des réponses sur les documents destinés à la lecture optique. Il n'est évidemment pas simple d'évaluer ce temps, car il dépend fortement du type et de la longueur des questions. Pour des questions classiques, on doit compter environ 10 à 12 questions par heure d'examen (20 à 24 pour 2 heures). Un test « à blanc » sur des étudiants proches de ceux à qui l'examen est destiné peut fournir des indications utiles.

La rédaction de **consignes claires** sur la manière de répondre au QCM et sur le barème qui sera appliqué est aussi primordiale. Une préparation des étudiants, via un examen « à blanc », est parfois nécessaire. Enfin, un pré-test du QCM ou au moins sa relecture par des collègues permet de s'assurer de la clarté et de la qualité des consignes et des questions.

Barèmes

Les deux tableaux suivants présentent des barèmes classiques adaptés, l'un au QCM à bonne réponse unique (tableau 2) et l'autre au QCM à réponses multiples (tableau 3).

Barèmes	Tarifs		
	Réponse correcte	Omission	Réponse incorrecte
Simple	+1	0	0
Symétrique	+1	0	- 1
Double	+1	0	- 0,5
Avec pénalisation pour devinette	+1	0	- 1 / (k-1)
Avec valorisation de l'omission	+1	+ 1 / k	0

Tableau 2 : Barèmes classiques pour des QCM avec k solutions proposées et une seule solution correcte (Bouvy et Vanhove, 2005)

Barèmes	Tarifs		
	Réponse correcte	Omission	Réponse incorrecte
1 solution correcte	+1	0	-1 / (k – 1)
c solutions correctes	+1	0	- c / (k – c)
c solutions correctes poids constant de chaque question	1 / c	0	-1 / (k – c)

Tableau 3 : Barèmes classiques pour des QCM avec k solutions proposées et c solutions correctes (Bouvy et Vanhove, 2005)

La rédaction des QCM

Les principales règles de rédaction de QCM sont présentées ci-dessous, accompagnées à chaque fois d'un contre-exemple manifeste et souvent caricatural, mais éclairant[2]…

La rédaction des questions

L'énoncé doit présenter **une seule question** soumise à la réflexion de l'étudiant, qui doit être décidable sur un **critère unique**. Dans l'exemple ci-dessous, les propositions *a* et *b* font référence à la définition de la presbytie, tandis que les propositions *c* et *d* ont trait à son traitement. Les solutions proposées recouvrent donc deux problèmes distincts.

[2] La plupart de ces illustrations sont extraites ou adaptées des ouvrages suivants : Bernard et Fontaine (1982), Bravard (2008), Leclercq (1986) et REPI (2005).

Un œil presbyte

a. voit mal de loin
b. voit mal de près
c. doit toujours être corrigé
d. ne doit être corrigé que pour la vision proche

L'énoncé doit être rédigé dans un **langage simple, clair et accessible** aux étudiants. L'énoncé sera le plus concis possible et dépourvu de toute **ambiguïté**. Dans l'exemple suivant, on ne sait pas si la question porte sur l'œuvre picturale (Johannes Vermeer), littéraire (Tracy Chevalier) ou cinématographique (Peter Webber). L'énoncé ne contient pas tous les mots nécessaires à la compréhension de la question.

Quel est l'auteur de « La jeune fille à la perle » ?

a. Johannes Vermeer
b. Tracy Chevalier
c. Peter Webber

L'énoncé doit également veiller à ne pas induire de **jugement de valeur**. Un bon QCM requiert d'éviter les énoncés qui font appel à la subjectivité, voire au pronostic personnel, contrairement à l'exemple suivant.

Lequel, parmi les peintres suivants, restera dans la postérité ?

a. Picasso
b. Renoir
c. Van Gogh
d. Magritte

L'énoncé sera formulé, autant que possible, sous une **forme positive** et **interrogative**. On évitera les formes négatives et encore plus les doubles négations et les formules alambiquées qu'illustre l'exemple suivant.

Aucun de ces gaz n'est un gaz organique, sauf un. Lequel ?

a. dioxyde de chlore (ClO_2)
b. acide sulfhydrique (H_2S)
c. amoniac (NH_3)
d. acétone (CH_3COCH_3)
e. méthane (CH_4)

Enfin, **chaque question est indépendante des autres**. Une question ne peut dépendre d'une réponse à une question précédente. En effet, on pénaliserait alors doublement un étudiant qui n'aurait pas trouvé la réponse à la première question.

La rédaction des solutions

La bonne réponse doit être **incontestablement exacte et la seule correcte** parmi le choix de réponses. Dans l'exemple suivant, si les premières propositions sont incontestablement fausses, la troisième solution pourrait être contestée, car elle donne la forme arrondie du nombre recherché.

Quelle est la valeur du nombre π ?

a. 1,41
b. 2,7
c. 3,14

La **bonne réponse ne doit être ni plus longue, ni plus explicite, ni mieux construite** que les autres solutions afin de ne pas fournir à l'étudiant d'indice formel externe à sa connaissance de la matière. Dans l'exemple ci-dessous, la solution *d* s'impose du seul fait qu'elle est plus longue et plus technique.

Qu'est-ce qu'un ostéopathe ?

a. un insecte
b. un coquillage
c. un vêtement ancien
d. une personne qui soigne par manipulation des os

La **place de la bonne réponse** parmi les solutions varie aléatoirement tout au long du test. Lorsqu'il s'agit de noms propres, il est préférable de placer les choix de réponses par ordre alphabétique. Il est aussi conseillé de placer les choix de réponses par ordre numérique lorsqu'on a affaire à des nombres.

Les réponses proposées doivent être **homogènes dans leur contenu, leur forme et leur structure grammaticale**. C'est sans doute une des règles les plus difficiles à respecter. S'il est aisé de rédiger la bonne réponse, il est par contre difficile d'imaginer des distracteurs faux, mais plausibles et qui respectent toutes les règles de construction des choix de réponses.

Dans l'exemple ci-dessous, les solutions *b*, *c* et *e* ont été construites sur d'autres dimensions que les deux autres (*a* et *d*). On sent par ailleurs que le rédacteur était à court d'idée plausible pour le dernier distracteur.

Jean-Baptiste Lully

a. était chargé de la direction « des petits violons »
b. est mort de la gangrène
c. était l'ennemi de Molière
d. était le compositeur de Louis XIV
e. menait ses musiciens à la baguette

Les distracteurs ne doivent **pas être des synonymes, ils ne doivent ni se chevaucher ni s'inclure les uns les autres**, contrairement à l'exemple repris ci-dessous dans lequel les chevauchements sont multiples.

À quelle époque la bible de Gutenberg fut-elle imprimée ?

a. entre 1415 et 1420
b. entre 1452 et 1454
c. entre 1450 et 1455
d. entre 1550 et 1555
e. au 15ème siècle

Un penchant classique du QCM est de proposer, en fin de liste, des **distracteurs** peu **plausibles**, uniquement pour arriver au nombre de solutions prévu. L'exemple ci-dessous illustre cette tendance : outre que le terme « approprié » est assez ambigu, les deux dernières propositions ne sont pas susceptibles de jouer leur rôle de distracteur, puisque aucune d'elles n'est un indice de tendance centrale.

Quel indice de tendance centrale serait le plus approprié pour la série 4, 3, 5, 4, 4, 6, 5, 6, 3, 20 ?

a. la médiane
b. le mode
c. la moyenne
d. la variance
e. l'écart type

Pour éviter qu'un mot ne se répète dans chacune des solutions proposées, on **intègre d'habitude tout ce qui est commun aux réponses dans l'énoncé**. Il est à noter que, pour ces cas, le mode affirmatif est plus approprié que le mode interrogatif. Dans l'exemple ci-dessous, il aurait été plus commode de poser la question en ces termes : « La molysmologie est la science des … »

Qu'est-ce que la molysmologie ?

a. science des microbes
b. science des molécules.
c. science des mollusques.
d. science des pollutions.
e. science des singes.

Il convient également d'éviter que **certains mots de l'énoncé ne se répètent dans une des solutions** ou qu'une grande proximité d'expressions contenues dans la question et dans une des solutions ne suggère trop facilement la bonne réponse.

Dans l'exemple suivant, on peut aisément deviner la réponse correcte, le préfixe d'un mot de l'énoncé étant identique à celui d'un mot d'une solution.

Qu'est-ce qu'un patriclan ?

a. un système politique isolationniste

b. une réunion annuelle des hommes dans une société primitive

c. un clan fondé sur la filiation patrilinéaire

* *

*

En définitive, le QCM ne mérite sans doute pas les débats houleux qu'il provoque parfois entre ses détracteurs résolument opposés à cette forme jugée trop restrictive d'évaluation et ses défenseurs acharnés qui le considèrent comme la panacée en matière de fidélité de correction et d'objectivité. Comme tout outil d'évaluation, le QCM se prête bien à la mesure de certains types d'objectifs pédagogiques et peine au contraire à rendre compte d'autres apprentissages réalisés par les étudiants. C'est aussi de la qualité des questions que dépendra la qualité de l'examen. En particulier, le concepteur de QCM doit fortement résister à la tendance, quasi naturelle lorsqu'on utilise pareille modalité d'examen, à faire porter les questions sur des détails de seconde zone, précis, très ponctuels, aisément décidables, mais parfois peu significatifs.

Références

Ouvrages et articles

Bernard, H. & Fontaine, F. (1982). *Les questions à choix multiple : guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction.* Montréal : Service pédagogique, Université de Montréal.

Bouvy, T. & Vanhove, H. (2005). *QCM.* Document IPM, non publié.

Bravard, S. (2005). *Usage pédagogique des QCM : Un guide pour la mise en place d'un questionnaire à choix multiple*. Consulté le 29 janvier 2009 sur http://www.paristech.org/pratiques_tice/IMG/pdf/memoire_mime_sb.pdf

Ebel, R.L. (1969). Expected reliability as a function of choices per item, *Educational and Psychological Measurement, 29,* 565-570.

Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple.* Bruxelles : Labor.

Les Services Conseil de l'Université de Victoria (2002). *Examens QCM : les préparer, les passer et en tirer les leçons*. Consulté le 27 février 2009 sur http://www.ilyaplus.com/etudes/choix.html

REPI (2005). *L'évaluation. Avantages et inconvénients de différents types de questions Quelques conseils de rédaction*. Liège : Haute École Mosane. Consulté le 1er avril 2008 sur http://www.hemes.be/spp/repi/REPI_02_evaluation.pdf

Seyve, D. & Grepilloux, J. (2004). *Les dossiers thématiques de GRECO : TICE et QCM*. Consulté le 29 janvier 2008 sur http://askonce.grenet.fr/webgreco/documents/dossier_greco_qcm.pdf

Swinnen, G. (2008). *Didakit, l'assistant didactique.* Consulté le 29 janvier 2008 sur http://www.ulg.ac.be/cifen/inforef/swi/download/didakit.pdf

Sites

Le site sur « Les exercices interactifs » de Sébastien Vivier et Jean-Louis Ravidat propose une réflexion générale sur les exerciseurs en ligne, de la conception pédagogique aux produits existants. Leurs objectifs sont de « *Faire découvrir aux enseignants les divers exerciseurs existants* » et « *Les inciter à utiliser ces systèmes d'exercices en ligne* ».

http://www.exanet.fr.st/

Les cahiers du Grid, Académie de Créteil présentent un article sur « *L'utilisation des quizz informatisés* » et proposent des éléments pour aider à concevoir un quizz, des ressources informatiques permettant de les concevoir ainsi que l'avis d'enseignants sur ceux-ci.

http://www.ac-creteil.fr/economie-gestion/ft/grid/grid_01_quiz.pdf

Dans leur article « Tice et QCM », les dossiers thématiques de Greco (2004), les auteurs présentent une réflexion sur les QCM, leurs caractéristiques, ainsi qu'une analyse des logiciels qui permettent de créer des QCM.

http://askonce.grenet.fr/webgreco/documents/dossier_greco_qcm.pdf

Annexe 1

Quelques logiciels pour développer des QCM

Des logiciels permettent de générer des QCM et d'autres exercices de même type. Pour plus d'informations, nous vous conseillons de consulter un article de Seyve & Grepilloux (2004) qui présente une description détaillée et une analyse approfondie de chacun de ces logiciels.

Netquiz 3

- Types d'exercices proposés : Choix multiples, Réponses Multiples, Vrai/Faux, Texte à trous, Lacunes, Dictée, Mise en ordre, Zones à identifier, Association.
- http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/netquizpro/

Hot potatoes v6

- Types d'exercices proposés : Texte à trou, QCM, Texte à reconstituer, Mots croisés, Réponse ouverte, Générateur d'évaluation.
- http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/#downloads

Question-Réponse

- Types d'exercices proposés : QCM, Vrai/Faux, Questions/Réponses, Pot pourri, Jeu du pendu, Lettres en place.
- http://www.atlence.com/index.php?page=qr_index

Questy

- Types d'exercices proposés : Un questionnaire à choix et réponses multiples.
- http://www.questy.fr/telechar2.html

Le créateur de QCM

- Types d'exercices proposés : Questions à choix multiples.
- http://www.tajmatmedia.com/

QuizFaber

- Types d'exercices proposés : Texte à trou, QCM, Association, Réponse ouverte courte.
- http://quizfaber.free.fr/

Lus, vus et entendus… ou les brèves du S.P.U.

Un coup d'œil dans le rétroviseur…

Qu'il soit par QCM ou par questions ouvertes, l'examen universitaire a de tout temps généré de l'angoisse chez l'étudiant… Dans son roman « Une mort de printemps », Thierry Livoir décrit les affres d'une étudiante du début de l'université de masse, le jour des épreuves écrites :

« Je la revois devant le grand amphithéâtre de la faculté, le matin des épreuves écrites de février ou mai. Elle avait beau bavarder avec ses amis, ses camarades ; plaisanter avec eux tandis qu'elle était emportée par le torrent bruyant de tous les candidats, à l'ouverture des portes : elle était angoissée et sa gorge se serrait. « Ne pas échouer. Ne pas rester sur le carreau », devait-elle se répéter. À l'intérieur de l'amphi, il faisait presque sombre et le flot d'élèves qui inondait rapidement le bâtiment -se divisant, en autant de petits ruisseaux qu'il y avait d'allées- paraissait parcouru d'une allégresse suspecte, comme si tous ses condisciples avaient la même appréhension qu'elle.

cité par Claude Thélot (2001). *Les écrivains racontent l'école.* Paris : Delagrave, p. 296.

Une publication récente…

Droesbeke J.-J., Lecrenier C., Tabutin D. & Vermandele C. (2008). *Réussite ou échec à l'université. Trajectoires des étudiants en Belgique francophone.* Bruxelles : éditions de l'Université de Bruxelles.

L'ouvrage se situe dans la continuité des analyses précédentes réalisées par la même équipe et sur le même thème en 2001. L'ouvrage offre une mine d'informations utiles sur l'origine des étudiants ; leurs choix d'études et l'évolution de ces choix ; les taux de réussite, d'échec et d'abandon et les facteurs qui sont liés à ces différentes trajectoires. La question de l'effet du décret « Bologne » sur la réussite est également abordée ainsi que celle de la probable diminution des entrants à partir de 2011.

Un site à consulter…

http://www.ilyaplus.com/etudes/choix.html

On trouvera sur ce site, géré par et pour des étudiants, des conseils assez judicieux quant à la manière la plus appropriée non seulement de répondre aux examens QCM, mais aussi de s'y préparer. Ces trucs et astuces à destination des étudiants proviennent des Services Conseil de l'Université de Victoria. Les auteurs se sont notamment basés sur les erreurs les plus fréquentes de rédaction des QCM, ce qui nous vaut ce délicieux conseil : « *Lisez la question avec chaque alternative pour essayer de détecter le « bon son » que la bonne réponse a souvent quand elle est associée à la question. Vous pouvez aussi éliminer les alternatives qui ne cadrent pas grammaticalement avec la question* ».