



# LES QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES (QCM)

UN GUIDE CONCEPTION





-  **Pourquoi utiliser des QCM ?**
-  **Les éléments constitutifs d'une évaluation par QCM**
-  **Des règles de conceptions de QCM**
-  **Pour aller plus loin**



# MENU DE NAVIGATION

LES QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES  
UN GUIDE CONCEPTION

 | **1** DÉFINITION  
Qu'est-ce qu'une Question à Choix Multiples ?

UNIVERSITÉ DE  
FRANCHE-COMTÉ

 | **2** AVANTAGES ET LIMITES  
Pourquoi choisir d'inclure une QCM ?

UNIVERSITÉ DE  
FRANCHE-COMTÉ

 | **3** CONCEPTION  
Méthodologie

UNIVERSITÉ DE  
FRANCHE-COMTÉ

 | **4** RÈGLES  
Conseils issus de la littérature

UNIVERSITÉ DE  
FRANCHE-COMTÉ

 | **5** QCM À DISTANCE  
Adaptation du concept aux outils à distance

UNIVERSITÉ DE  
FRANCHE-COMTÉ

 | **6** CONCLUSION  
Une utilisation raisonnée des QCM

UNIVERSITÉ DE  
FRANCHE-COMTÉ

 | **7** VOIR PLUS LOIN  
Bibliographies et autres références

UNIVERSITÉ DE  
FRANCHE-COMTÉ



## DÉFINITION

Qu'est-ce qu'une Question à Choix Multiples ?



Selon la définition princeps de Dieudonné Leclercq (1986), une question à choix multiple (QCM) est :

**« Une question à laquelle l'étudiant répond en opérant une sélection (au moins) 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. »**

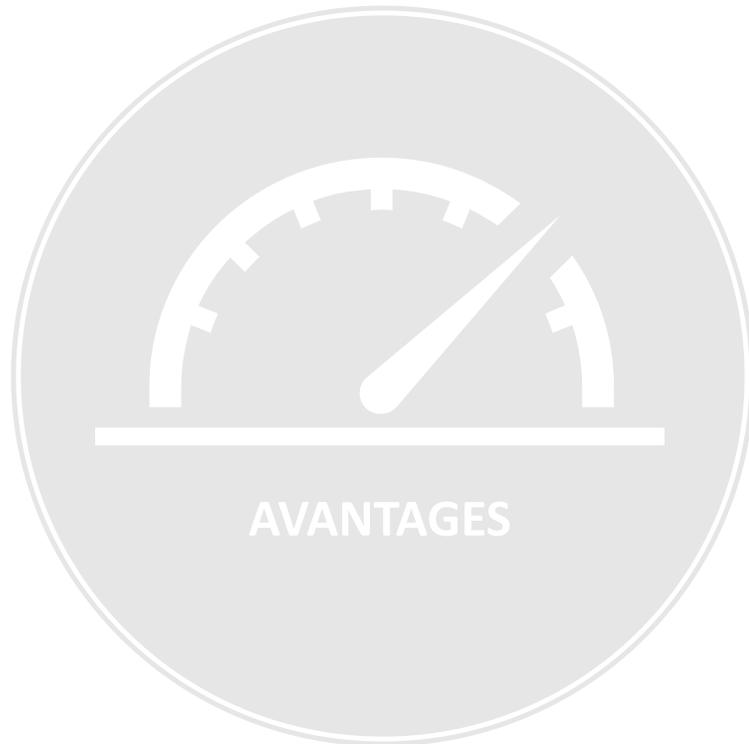
Quand il n'y a qu'une seule bonne réponse à une QCM, on utilise parfois le terme **Question à Choix Unique (QCU)**.

Si la réponse dépend de l'étudiant, on parlera de sondage mais pas de QCM. **Un sondage ne peut pas être utilisé comme activité d'évaluation formelle.**

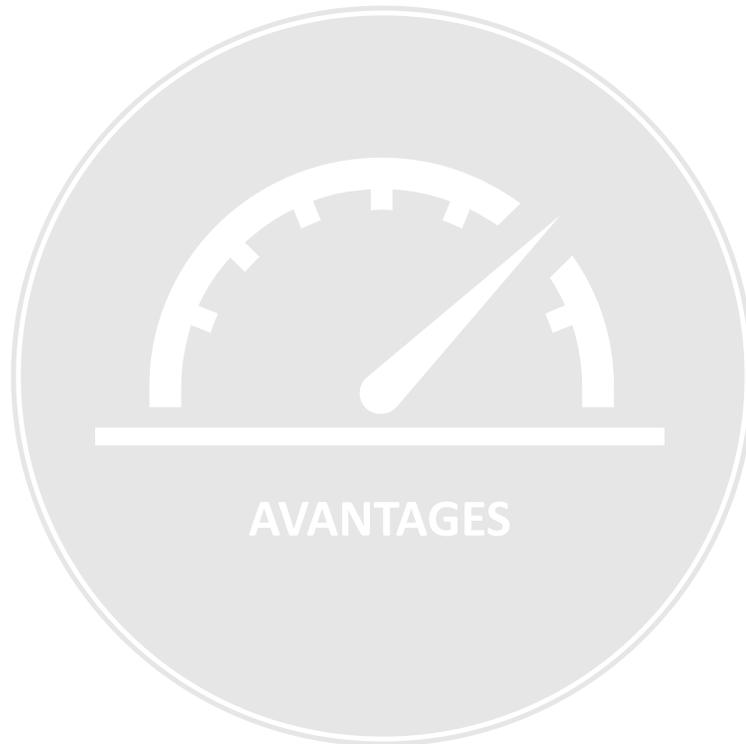


## AVANTAGES ET LIMITES

Pourquoi choisir d'inclure une QCM ?



- La **validité**, la **fidélité** et la **sensibilité** de l'**examen** sont **importantes** du fait du grand nombre de réponses, à la condition que :
  - les **questions** soient **claires**
  - les **réponses** soient **brèves**
  - la **correction** soit **simple**
- Le travail de **correction** est **rapide** voire **automatique**.
- La **correction** est **objective**.



- On peut **couvrir une grande partie de la matière** du fait du **grand nombre de questions**.
- On peut **travailler sur les erreurs fréquentes ou graves**.
- Les étudiants peuvent **auto-réguler leur apprentissage**.  
On peut même leur laisser à disposition des exercices de type QCM avec corrigés voire auto-corrigés.
- On peut générer facilement des **tableaux de synthèse des résultats**.



- ➔ Les QCM n'entraînent et ne mesurent pas :
  - la **capacité à formuler** des réponses à l'**écrit** ou à l'**oral**,
  - le **rappel libre** des **connaissances**
  - la **production** de **résultats originaux**.
  
- ➔ La **conception de QCM de qualité** nécessite un **certain temps** ou en tout cas une **certaine expérience** en visant :
  - le **respect** des **règles de conception**,
  - l'**analyse** des **résultats** et **amélioration continue** des QCM,
  - la **réflexion** sur les **objectifs pédagogiques** et les **erreurs fréquentes**,
  - l'aide d'un **collègue** pour **valider les QCM**,
  - le **test des QCM** par des **étudiants**, etc.



- ➔ Il est **nécessaire d'habituer les étudiants aux QCM** par :
  - un **examen blanc**,
  - une **série de questions** non notées en **début de questionnaire**.
  
- ➔ Il faut **lutter contre certaines tentations et NE PAS** :
  - poser de **questions de détails**,
  - poser uniquement des **questions de reconnaissance**,
  - utiliser l'**humour** (risque de confusion),
  - poser des **questions pièges** ou trop **subtiles**.



# CONCEPTION

Méthodologie



### 3.1 CONCEPTION Les objectifs

Définition de l'objectif pédagogique à l'aide d'une taxonomie, limites d'une QCM

### 3.2 CONCEPTION La consigne

- Rédiger la tâche à réaliser par l'étudiant
- Préciser le barème et un éventuel degré de certitude

### 3.3 CONCEPTION Les amorces

Énoncer le problème, les données et la question posée à l'étudiant

### 3.4 CONCEPTION Les réponses

Rédiger les propositions, les schémas à remplir, textes à trous, ... comme supports de réponse



CONCEPTION

## Les objectifs

---

Définition de l'objectif pédagogique à l'aide d'une taxonomie, limites d'une QCM

**1** Objectif d'apprentissage:  
L'étudiant sera capable de sauter en parachute

**2** Activités pédagogiques :  
Lecture sur le parachutisme

**3** Stratégie d'évaluation:  
Sauter en parachute

Ok  
Ok  
Ok

Dites...

Mamaaaaaaan

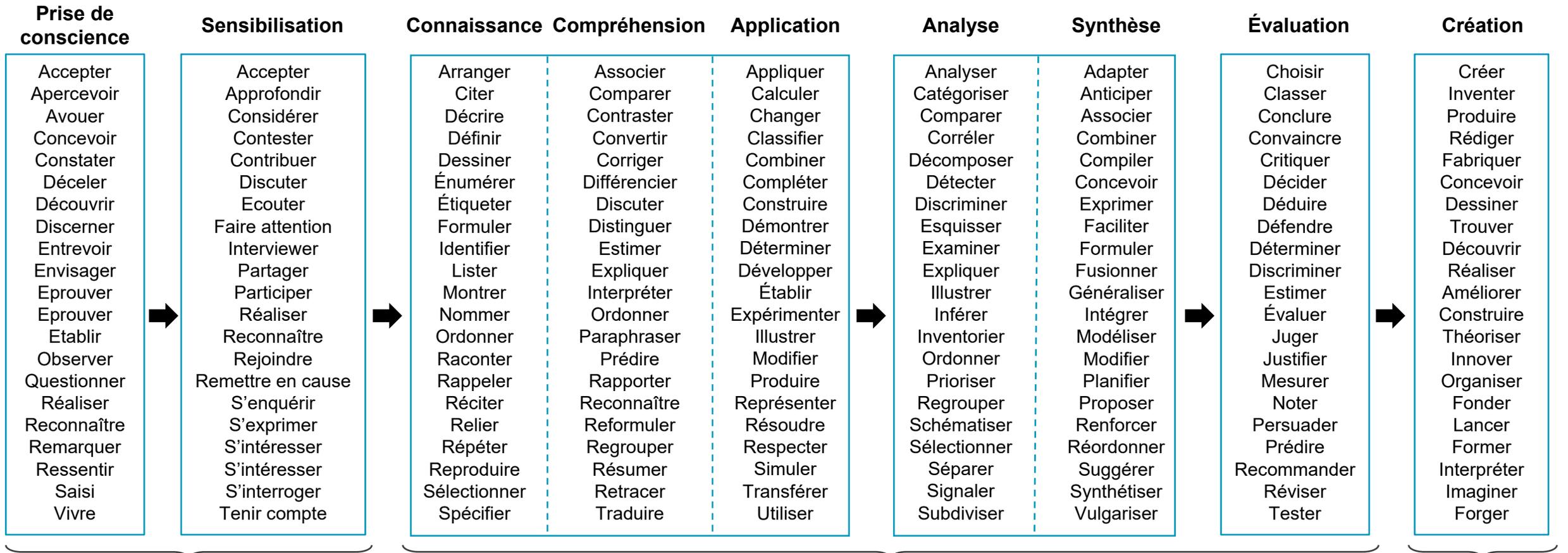
1 billion de KM

Préservez la vie de nos étudiants  
Vérifions notre alignement pédagogique

Les QCM sont utilisées comme activité pédagogique ou stratégie d'évaluation. Dans les deux cas, elles doivent répondre (être « alignées ») aux objectifs pédagogiques, en utilisant notamment la taxonomie de Bloom (voir diapositive suivante).

# La taxonomie de Bloom révisée et étendue

La taxonomie de Bloom propose une hiérarchie de processus d'apprentissage et des verbes d'action associés. Selon l'auteur, il faut être suffisamment compétent dans un niveau pour passer au suivant.

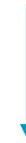


Extension du SUP-FC (2020) avec réintégration de la « synthèse »

Taxonomie de Bloom (1956)

Révision (2001) avec retrait de la « synthèse »

Les QCM peuvent être utilisées pour enseigner ou évaluer **dans une certaine mesure** et selon leur formulation l'atteinte d'objectifs pédagogiques visant certains niveaux taxonomiques **MAIS PAS D'AUTRES.**



✓	La connaissance
✓	La compréhension
✓	L'application
✓	L'analyse
✓	La synthèse
✓	L'évaluation

✗	La prise de conscience
✗	La sensibilisation
✗	La création



Les QCM permettent d'évaluer **dans une certaine mesure** des raisonnements, des compétences et des processus assez élevés de la taxonomie de Bloom. Pour cela, il faut bien réfléchir à la construction des consignes, des amorces et des réponses.

Si on définit une compétence comme un potentiel mis en œuvre pour réaliser une activité située et dirigée, on peut évaluer **la capacité d'adaptation à la situation** en posant la même question plusieurs fois mais en changeant un élément dans la situation énoncée dans l'amorce.



Plus généralement, **on peut évaluer la performance suite à la mise en œuvre d'une compétence ne nécessitant que des actions mentales (et pas physiques) en posant une question complexe située demandant la mise en œuvre d'une compétence.**

La bonne réponse correspond au résultat attendu si la compétence a été correctement mise en œuvre. Répondre demandera du temps à l'étudiant et un brouillon. On peut ensuite poser des **questions sur les étapes de raisonnement** qui ont permis d'atteindre ce résultat.

Si on s'intéresse au modèle MADDEC de Coulet, on peut poser des **questions sur les différents éléments constitutifs d'une compétence.**



Les QCM ne permettent pas d'évaluer certains types d'apprentissage.

Si ceux-ci vous intéressent, vous pouvez opter pour d'autres formats d'évaluation, varier les formats d'évaluation ou encore concevoir une évaluation mixant différents formats d'évaluation.

On peut par exemple **ajouter une question ouverte en fin de QCM** ou **demander de justifier certaines réponses**.



La recherche montre que les **QCU** de types « **réponse correcte** » ou « **meilleure réponse** » sont les formats offrant les QCM de **meilleure qualité**.

Cela ne signifie pas qu'il faille se priver d'**utiliser d'autres types de QCM** quand cela vous paraît pertinent : plusieurs réponses, appariement, vrai-faux, etc. (Voir par exemple Leclercq, 1986).



**Les sondages ne sont pas des QCM** même si leur forme est identique.

La grande différence est que les choix de réponse **ne sont pas indépendants du répondant** dans un sondage.

Il n'y a donc **pas de réponse incontestablement correcte** ou meilleure.

Utilisés uniquement dans un cadre formatif, ils permettent de **viser** particulièrement les **niveaux taxonomiques** de « **Prise de conscience** » et de « **Sensibilisation** ».

# 3.2

CONCEPTION

## La consigne

- 
- Rédiger la tâche à réaliser par l'étudiant
  - Préciser le barème et un éventuel degré de certitude



## Consigne

« Pour les questions qui suivent, une et une seule réponse est correcte.  
Sélectionnez une seule réponse par question.

Le barème suivant s'applique :

- Réponse correcte : + 1 point
- Réponse incorrecte : - 1/3 point
- Omission ou plusieurs réponses : 0 point. »



La consigne s'applique à l'ensemble du questionnaire. Elle indique le nombre de bonnes réponses, le type de réponse attendue, le nombre de réponses à sélectionner et le barème. La correction classique pour les réponses au hasard est de retirer des points en cas de mauvaise réponse à hauteur de « - 1/nombre de choix » point.



Selon les recherches, les deux variantes « une et une seule réponse est correcte » et « une et une seule réponse est meilleure que les autres » produisent les meilleures QCM. La seconde est plus complexe mais demande une plus grande réflexion (Attention, il faut bien préciser ou avoir enseigné ce qu'est une « meilleure » réponse). De même, la recherche indique que la consigne « sélectionnez une seule réponse » produit des QCM de meilleure qualité.



## (Ajout à la) Consigne

« Vous pouvez également répondre pour chaque question :

- ➔ **R pour Rejet** si aucune des solutions proposées n'est correcte
- ➔ **T pour Toutes** si toutes les solutions proposées sont correctes
- ➔ **M pour Manque** s'il est impossible de répondre parce qu'au moins une donnée manque dans l'énoncé. M a priorité sur R et T
- ➔ **I pour Incohérence** si une incohérence dans l'amorce rend la question sans objet. I a priorité sur R, T et M. »



Dans la vie réelle... La bonne solution n'est parfois pas sur la table, d'où R. Il y a parfois plusieurs solutions à un problème, d'où T. On manque parfois de données pour répondre à une question, d'où M. Certaines questions ne sont pas pertinentes voire incohérentes, d'où I. Et l'enseignant se trompe parfois d'où M et I !



R force les étudiants à considérer d'autres solutions que celles proposées en reconnaissance. M vise particulièrement les niveaux taxonomiques Application et Analyse, tandis que I vise plutôt Analyse et Évaluation. L'utilisation des solutions générales diminue la probabilité de répondre correctement au hasard.



# Un autre barème possible : les degrés de certitudes

Vous devez accompagner chaque réponse d'un des degrés de certitude suivants :

Si vous considérez que la réponse a une probabilité d'être correcte comprise entre...	Noircissez la case DC :	Vous obtiendrez les points suivants en cas de réponse...	
		..correcte	..incorrecte
... 0% et 25%	<b>0</b>	+13	+4
... 25% et 50%	<b>1</b>	+16	+3
... 50% et 70%	<b>2</b>	+17	+2
... 70% et 85%	<b>3</b>	+18	0
... 85% et 95%	<b>4</b>	+19	-6
... 95% et 100%	<b>5</b>	+20	-20

Le barème des tarifs peut vous paraître « bizarre ». Il a été calculé de manière à ce que :

- Dire la vérité soit la stratégie qui rapporte le plus de points ;
- Ceux qui s'auto-évaluent bien, c'est-à-dire qui sont réalistes (ni surestimation flagrante, ni sous-estimation énorme) gagnent plus de points que si l'on appliquait un barème correctif tenant compte des probabilités d'avoir la réponse correcte en la devinant.

En général, la majorité des étudiants s'auto-estiment bien (avec réalisme), et sont avantagés par les degrés de certitude : leur score est meilleur que s'il avait été calculé sur la seule base du nombre de réponses correctes.



## Consignes concernant les degrés de certitude.

SMART — Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests

📍 Quartier Urbanistes 1  
Traverse des Architectes, 5B  
B-4000 Liège (Sart Tilman)

☎ +32 4 366 2078

✉ smart@uliege.be

🌐 smart.uliege.be



Une unité de soutien de HERES - Université de Liège



Les degrés de certitude permettent de reconnaître le caractère relatif/ probabiliste de la connaissance, de forcer les étudiants à évaluer leur maîtrise des connaissances et compétences et de pénaliser les réponses données au hasard.



La recherche a montré que ce barème était le meilleur pour inciter les étudiants à dire la vérité et récompenser le réalisme. Il existe une simplification consistant à proposer 0, 20, 40, 60, 80 ou 100% de certitude et pondérer le nombre de points obtenus (1,  $-1/nbchoix$  ou 0 par exemple) par ce degré de certitude.



CONCEPTION

## Les amorces

---

Énoncer le problème, les données  
et la question posée à l'étudiant

## Amorce

« Q1. Un disque a une surface de  $10 \text{ cm}^2$ .

Quel est son rayon arrondi à une décimale ? »



Chaque QCM est numérotée. Elle possède une amorce contenant une question et éventuellement une situation. La situation peut être donnée par un énoncé plus ou moins long, un schéma, un ou plusieurs documents, une vidéo... Elle contient toutes et uniquement les informations nécessaires pour répondre à la question. La question est précise, non ambiguë et ne contient pas d'information.



Les questions dites directes auxquelles il est possible de répondre sans lire les réponses proposées sont à privilégier. Il est conseillé d'éviter les QCM à tiroir (plusieurs questions qui s'enchaînent pour une situation) qui pénalisent un étudiant se trompant aux premières questions.



CONCEPTION

## Les réponses

---

Rédiger les propositions, les schémas à remplir, textes à trous, ...  
comme supports de réponse

## Réponses

« A. 1,3

B. 1,6

C. 1,8 »



Les réponses contiennent une bonne réponse (ou plusieurs mais moins conseillé) et des distracteurs. La réponse correcte doit être incontestablement correcte (ou la meilleure selon la consigne et les règles fixées). Les distracteurs doivent être incontestablement incorrects (ou moins bons), tout en étant plausibles.



Il est conseillé de présenter les réponses en lignes et d'utiliser des lettres plutôt que des chiffres pour éviter les confusions avec les réponses chiffrées. Utiliser 3, 4 ou 5 réponses ne modifie pas la qualité des QCM. Utiliser 3 réponses est donc la stratégie la plus efficace si on utilise des corrections pour les réponses données au hasard. Sans cette correction, la modalité 5 réponses permet de diminuer la probabilité de répondre correctement au hasard.



## RÈGLES

Conseils issus de la littérature



## **A. Les fondations : trois références pour la construction**

1. Pour améliorer la validité du test, l'objectif et le domaine de l'évaluation doivent être définis de manière aussi détaillée que possible.
2. Il est nécessaire de préciser dans quel contexte les questions seront posées, ce qui inclut la population à laquelle elles s'adressent et les circonstances dans lesquelles elles seront proposées.



## **B. Construire le questionnaire et les questions en se fondant sur le domaine et le contexte de référence**

3. L'objectif, le domaine et le contexte visés doivent être les critères déterminants de la construction. Chaque question devrait couvrir une part significative de ces fondations et former avec les autres un test pertinent.
4. Chaque question devrait dévoiler clairement les données nécessaires. La syntaxe et la sémantique doivent correspondre à celles du domaine et du contexte de référence, sans ajouter de difficultés inutiles.
5. Une fois les questions construites, il faut s'assurer qu'elles correspondent au domaine et au contexte de référence, notamment en ce qui concerne leur nombre et leur répartition dans le test.



## **C. Sur les options de réponse**

### **C.1. Des aspects qui devraient faciliter l'expression du domaine d'intérêt et ne pas ajouter de difficultés inutiles**

6. Chaque option de réponse devrait être la continuation ou la réponse la plus courte possible à l'amorce.
7. La construction tend à être plus efficace lorsqu'il n'y a qu'une seule option correcte ; sinon, les critères impliqués devraient être clarifiés.
8. La disposition spatiale des options de réponse devrait faciliter la perception du contenu de la question. 9. Le contenu de chaque option de réponse devrait être indépendant des autres. Il convient donc de faire preuve de prudence dans l'utilisation des options "Tout ce qui précède" et "Aucune de ces options".
10. Les options de réponse pour chaque question doivent être ordonnées pour ne pas que les étudiants aient à les ordonner eux-mêmes avant de pouvoir y réfléchir.

## **C.2. Des aspects qui devraient empêcher de provoquer inutilement des réponses incorrectes**

11. Les options doivent être plausibles pour le répondant qui ne connaît pas la bonne réponse, ce qui permet à ceux qui la connaissent de l'identifier et de rejeter les autres.
12. Il convient d'éviter de donner des indices sur la validité ou non d'une ou plusieurs des options de réponse. Ne pas utiliser de termes susceptibles de fournir des informations complémentaires indésirables de celles données dans l'amorce.
13. Il est important d'éviter les caractéristiques qui, sans constituer des indications claires sur le caractère correct ou incorrect d'une option de réponse, la distinguent du reste et font soupçonner au sujet que cette différence peut avoir un sens.
14. Le nombre d'options de réponse à inclure doit permettre la plausibilité de toutes les options pour le sujet qui ne connaît pas la bonne. Trois est généralement suffisant, mais si le domaine le permet, un nombre plus élevé peut également convenir.
15. Il convient de veiller à ce que le questionnaire ne comporte aucun type de clé ou d'indice conduisant aux bonnes réponses. Si c'est le cas, il est conseillé de reprendre la totalité du test en suivant les règles de conceptions précédentes.

## Rédaction des questions à choix multiple

Suite à l'élaboration de la *table de spécification*\* en lien avec la matière que l'on souhaite évaluer, il incombe au responsable d'évaluation de débiter la rédaction de ses questions à choix multiple.

Cette étape de création de question permettra non seulement de construire une **banque de questions durable et stable** mais également d'avoir des items qui évalueront avec validité au moins un des objectifs d'apprentissage les plus importants référencés dans la table de spécification.

À ce niveau, nous proposons donc différents critères d'analyse formelle s'appliquant à la construction des questions à choix multiple :

- L'amorce pose-t-elle une question directe ou cerne-t-elle bien un problème spécifique ?
- L'item porte-t-il bien sur un corpus théorique plus large qu'un simple exemple directement issu des notes de cours ?

\* pour plus d'informations, consultez le **guide méthodologique** téléchargeable sur notre site web : [smart.uliege.be](http://smart.uliege.be).

- Le vocabulaire et la structure de la phrase sont-ils simples à comprendre ?
- Chacun des distracteurs est-il plausible ?
- Les distracteurs et la réponse correcte sont-ils formellement équivalents ?
- Si possible, les distracteurs représentent-ils une erreur ou une incompréhension classique de la part des étudiants ?
- La réponse correcte est-elle indépendante des distracteurs ou d'autres items du questionnaire ?
- Existe-t-il une et une seule bonne réponse ?

En complément de ces quelques points à vérifier lorsque l'on rédige une question à choix multiple, il faut également tenir compte de toute une série de règles de rédaction, qui permettent d'avoir des questions de qualité d'un point de vue docimologique. Les 20 premières règles de ce guide ont été développées par le Professeur D. Leclercq (1986, *La conception des questions à choix multiple*. Labor, pp. 85-107) et portent sur différentes thématiques, que nous allons décrire dans les lignes qui vont suivre. Les 8 suivantes sont issues directement de l'expertise du SMART.

## 1. Règles de rédaction concernant l'adéquation aux objectifs

### R1. Respecter l'objectif :

Il convient de n'utiliser la QCM que si elle est le type de question le plus approprié pour mesurer ce que l'on désire évaluer.

### R2. Coller à l'objectif :

La QCM doit correspondre à l'objectif visé, au comportement à évaluer.

### R3. Ne pas perturber les apprentissages :

La QCM ne doit pas perturber les apprentissages. Il faut éviter les distracteurs pouvant fixer une erreur dans l'esprit de l'étudiant.

## 2. Règles de rédaction concernant la valeur diagnostique de la réponse

### R4. Révéler le processus mental :

La QCM doit renseigner l'évaluateur sur le processus mental utilisé par l'étudiant.

### R5. Indiquer l'erreur commise :

Les distracteurs doivent indiquer le type d'erreur commise ou le cheminement incorrect suivi par l'étudiant.

### R6. Préciser sur quelle partie de l'énoncé porte la question :

Pour éviter un diagnostic erroné, on doit préciser sur quelle partie de l'énoncé porte la question (par exemple, en soulignant cette partie).

## 3. Règles de rédaction sur la forme

### R7. Respecter la consigne :

La question doit être compatible avec la consigne.

### R8. Proposer des phrases syntaxiquement correctes :

Les solutions doivent être en accord grammatical avec l'amorce.

### R9. Éviter les termes vagues :

On n'utilise pas de termes vagues dans l'énoncé.

### R10. Éviter les négations :

On évite les formes négatives (syntaxiques et sémantiques) et *a fortiori*, on proscrie leur accumulation. La formulation affirmative est préférable.

### R11. Séparer informations et questions :

La question et les informations ne doivent pas être entremêlées.



## R12. Regrouper dans l'amorce les éléments communs aux solutions proposées :

On fait remonter dans l'amorce et/ou on groupe à la fin de la question (en-dessous des solutions) les éléments communs aux solutions proposées.

## 4. Règles de rédaction des solutions proposées

### R13. Indépendance syntaxique des solutions :

On n'utilise pas, par exemple, des expressions telles que « *au contraire* », « *en plus* », etc. au début des solutions proposées car ces expressions lient les solutions entre elles.

### R14. Indépendance sémantique des solutions :

Les solutions proposées doivent être sémantiquement indépendantes les unes des autres. Deux solutions ne peuvent être emboîtées.

### R15. Égalité des mots communs à la solution et à l'amorce :

On évite les mots communs entre l'amorce et les solutions ou on fait en sorte que chaque solution possède ces mêmes mots communs avec l'amorce.

### R16. Égalité de vraisemblance des solutions :

On veille à une même vraisemblance des solutions proposées.

### R17. Même longueur pour toutes les solutions :

La solution correcte ne doit pas être (systématiquement) plus longue que les autres. Les solutions doivent avoir une longueur équivalente.

### R18. Même complexité de toutes les solutions :

La solution correcte ne doit pas apparaître comme plus complète que les autres.

### R19. Même degré de généralité :

On privilégie un même niveau de généralité des indicateurs (temps, modificateurs...). *Tous, toujours, jamais, aucun* sont des termes absolus et catégoriques dont les étudiants se méfient. Ils préfèrent des solutions contenant les termes *certaines, parfois, il peut arriver que...*

### R20. Même degré de technicité :

On privilégie un même degré de technicité du vocabulaire utilisé dans toutes les solutions proposées. Les étudiants qui ne maîtrisent pas bien le contenu ont tendance à éviter les solutions comportant des termes techniques.



## R21. Termes identiques pour une même idée :

On privilégiera autant que possible des termes identiques pour évoquer une même idée sur un même sujet. Lorsqu'une même idée est présente dans plusieurs solutions, on veillera donc à l'exprimer avec des termes identiques dans les différentes solutions. L'inconvénient d'une formulation différente réside dans le fait qu'elle pourrait engendrer des nuances non voulues par le rédacteur lui-même, perturbant ainsi le choix de réponse.

## R22. Consensus sur le caractère correct ou incorrect des solutions :

Les propositions de solutions doivent permettre un consensus large sur leur caractère correct – lorsqu'il s'agit de la (des) réponse(s) correcte(s) – ou incorrect – lorsqu'il s'agit des réponses incorrectes.

## R23. Équilibre entre les solutions positives et négatives :

Lorsque les solutions sont connotées positivement et négativement, il faut veiller à respecter un équilibre entre ces deux types de solutions, ceci afin de ne pas influencer la réponse des étudiants par un nombre plus important de solutions soit positives, soit négatives.

## R24. Éviter de connoter les solutions de façon péjorative :

Il convient d'éviter de connoter les propositions de solutions. Il faut éviter d'utiliser des termes, des mots ou des expressions qui introduisent de fortes connotations qui, si elles sont négatives, auraient tendance à induire un rejet de la part de l'étudiant ou, si elles sont positives, pourraient artificiellement remporter l'adhésion de l'étudiant. On veillera à ce que cette question ne figure pas dans ce test, ou à supprimer cet indice.

## 5. Règles de cohérence dans le test

### R25. Ordre logique :

Afin de ne pas influencer le choix d'une solution par sa position parmi l'ensemble des solutions proposées (par exemple, en mettant la solution correcte de manière régulière en position 1), il convient d'indiquer les solutions proposées dans un ordre croissant ou décroissant de grandeur. Cette règle s'applique aux solutions numériques mais vaut aussi pour l'ordre alphabétique ou logique. La cohérence (le choix d'un ordre croissant ou décroissant) dans l'application de cette règle au sein du test est à privilégier.

### R26. Signes en toutes lettres :

Dans les questions où les propositions de solutions ne portent pas strictement sur des opérations numériques, il vaut mieux

éviter l'utilisation de signes (+, -, ×...). Certains signes pourraient être compris différemment d'une personne à l'autre. On privilégie donc l'écriture en toutes lettres de l'ensemble des idées évoquées dans les solutions proposées et ce, dans l'ensemble du test, afin d'éviter toute confusion. Ceci est également valable pour l'amorce.

#### R27. Uniformisation des ponctuations dans tout le test :

Il convient ici de mettre (ou de ne pas mettre le cas échéant) des majuscules en début et des points en fin de phrase pour toutes les solutions proposées. On recommande de procéder de la sorte pour les amorces également, afin que l'ensemble du test soit uniforme.

#### R28. Ne pas induire la réponse à une autre question du test :

Parfois, il arrive qu'une question mentionne des éléments permettant de déduire la solution à une autre question du test. Il convient donc d'être particulièrement vigilant lors de la création d'un questionnaire et de relire ce dernier pour vérifier qu'un souci de ce type n'est pas présent. Si l'on possède dans une banque de questions certaines d'entre elles apportant une aide pour la réponse à d'autres items, il est recommandé de signaler avec quelles autres questions elles ne doivent pas être présentées simultanément.

Nous pouvons aisément constater qu'une question à choix multiple présentant une bonne qualité docimologique n'est pas chose aisée à construire et requiert de garder à l'esprit les règles sus-mentionnées tout au long du processus de rédaction.

Suite à la phase de rédaction des questions, il peut être bénéfique de faire procéder à la relecture des questions par un expert, lequel pourra en valider la bonne construction, ce qui améliorera encore la qualité de l'évaluation mise en place. Le SMART peut vous aider à ce niveau (au niveau de la construction des questions, pas de la matière en elle-même).





## QCM À DISTANCE

Adaptation du concept aux outils à distance

## Activité « Test » Moodle

Permet de créer des questions à choix multiples, vrai/faux, appariement, glisser-déplacer, etc

Tutoriels :

- <http://moodle.univ-fcomte.fr/mod/page/view.php?id=379542>
- [http://moodle.univ-fcomte.fr/pluginfile.php/1209250/mod\\_page/content/2/CreerquestionnaireQCM Moodle.pdf](http://moodle.univ-fcomte.fr/pluginfile.php/1209250/mod_page/content/2/CreerquestionnaireQCM Moodle.pdf)

## Ubicast

Permet d'intégrer des questions et des pauses dans une vidéo pour la rendre interactive

Tutoriel : <https://docs.google.com/document/d/1EYAbQLSKxsrzi2-82PAhGUEbHugTwmlrxcTEQc-RSJg/edit#heading=h.adwryhgo1dws>

## Wooclap

Permet de créer des questionnaires dans l'application et d'obtenir des réponses en temps réel ou en différé

Tutoriel :

- <http://moodle.univ-fcomte.fr/mod/url/view.php?id=366524>

## Socrative

Permet de créer des questionnaires en ligne et d'obtenir des réponses en temps réel. Utilisable depuis un PC, une tablette ou un smartphone (avec application Android ou IOS)

Tutoriels :

- <https://www.ac-amiens.fr/1163-tutoriel-socrative.html>
- [https://youtu.be/fOYH\\_ZGxipo](https://youtu.be/fOYH_ZGxipo)

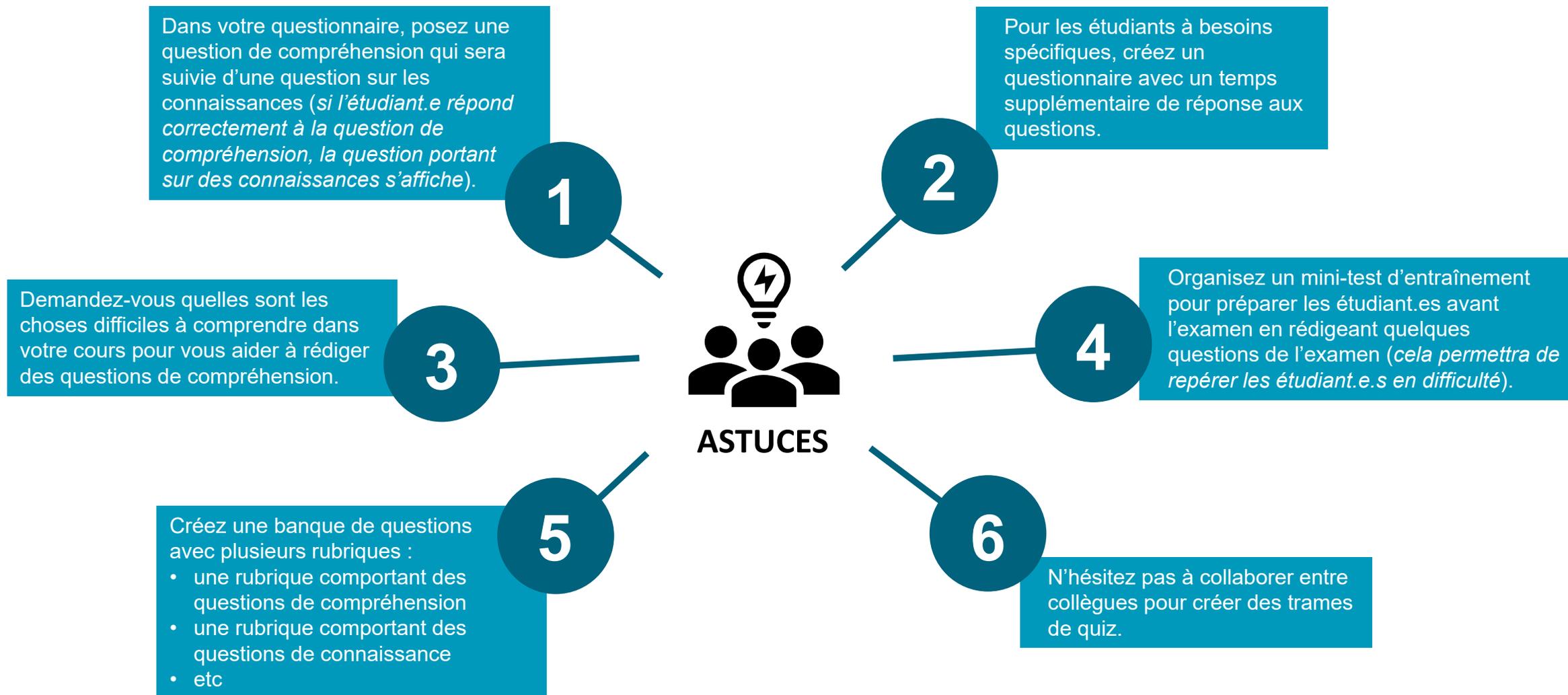


# CONCLUSION

Une utilisation raisonnée des QCM



- Les QCM ne sont pas adaptées pour évaluer certains apprentissages. On privilégiera alors d'autres types d'évaluation ou des évaluations mixtes.
- Il faut pratiquer plusieurs fois avant de se sentir à l'aise, rapide et efficace dans la conception de QCM. S'entraîner en binôme vous fera économiser du temps.
- Les QCM sont des outils de formation voire d'auto-formation autant que d'évaluation.
- Les ingénieurs techno-pédagogiques de votre université peuvent vous assister dans la conception et vous orienter vers des solutions numériques de conception, de diffusion et/ou de correction de QCM.





## VOIR PLUS LOIN

Bibliographie et autres références



# Pour en savoir plus vous pouvez consulter par exemple

[L'évolution des QCM](#) (Leclercq, 2006). Histoire et critères de qualité des QCM.

[La conception des questions à choix multiples](#) (Leclercq, 1986). Le livre princeps sur ce qu'est une QCM de qualité, discutant de différents types de questions et introduisant les solutions générales.

[Procédures d'évaluation adaptées à de grands groupes d'étudiants universitaires](#) (Gilles & Leclercq, 1995).

[New Guidelines for Developing Multiple-Choice Items](#) (Moreno et al, 2006). Une méthodologie de conception de QCM à jour et validée qui se veut simple et efficace.

[Guide méthodologique. Création d'une évaluation de qualité.](#) (SMART, 2015-2019). Un guide complet d'une équipe de pédagogie universitaire.

[Are Multiple-choice Items Too Fat?](#) (Haladyna et al, 2019). Un article récent confirmant que trois choix de réponse est mieux que quatre ou cinq.

[Défi Evaluation à distance](#) (Louvain Learning Lab, 2020). Des vidéos Youtube sur l'évaluation distance et notamment les QCM par une équipe de pédagogie universitaire.

[PhDelirium.com](http://PhDelirium.com)

[Pixabay.com](http://Pixabay.com)