

L'UTILISATION DES QUESTIONS FERMEES EN EVALUATION DES APPRENTISSAGES PAR LES ENSEIGNANTS DE KOUDOUGOU (BURKINA FASO)

Abdoulaye OUEDRAOGO

Ecole Normale Supérieure (ENS), Koudougou (Burkina Faso)
oued_abdoul2011yahoo.fr

Résumé

L'article résume les résultats d'une étude sur l'utilisation des questions fermées par les enseignants du post-primaire et du secondaire de la ville de Koudougou (Burkina Faso). La recherche explore la fréquence de l'utilisation de six types d'items ainsi que les difficultés rencontrées. La méthode de recherche est axée sur un questionnaire qui emploie l'échelle de Likert et une question ouverte pour expliquer le choix. Les statistiques révèlent que parmi les 50 enseignants enquêtés, 50,67% n'ont jamais utilisé les questions fermées, 32% d'entre eux les utilisent rarement et seulement 17,33% les emploient souvent. Les items les plus souvent utilisés sont les questions dichotomiques, les Questions à Choix Multiples et des Questions à Choix Unique. En revanche, les items de classification tout comme les Textes A Trous et les appariements sont les moins usités. Plusieurs raisons expliquent cet état de fait, notamment les compétences limitées des enseignants en élaboration de ses items et la difficulté d'atteindre les niveaux élevés de la taxonomie de Bloom, qui incluent la synthèse, l'analyse et l'évaluation. La somme des suggestions qui ont été faites est relative à la formation et au renforcement des capacités des enseignants surtout en matière de diversification des niveaux de difficulté dans les items, de simplification des options de réponse et de contextualisation des questions.

Mots-clés : *Questions fermées, évaluation, apprentissages, enseignants, Koudougou*

Abstract

The article summarizes the results of a study on the use of closed-ended questions by post-primary and secondary school teachers in the town of Koudougou (Burkina Faso). The research explores the frequency of use of six types of items, as well as the difficulties encountered. The research method is based on a questionnaire using the Likert scale and an open-ended

question to explain the choice. Statistics show that of the 50 teachers surveyed, 50.67% had never used closed questions, 32% used them rarely and only 17.33% used them often. The most frequently used items were dichotomous questions, Multiple Choice Questions and Single Choice Questions. On the other hand, classification items, as well as incomplete Text and matching, are the least used. There are several reasons for this, including teachers' limited skills in developing these items and the difficulty of reaching the higher levels of Bloom's taxonomy, which include synthesis, analysis and evaluation. The sum total of the suggestions put forward relates to teacher training and capacity-building, especially in terms of diversifying item difficulty levels, simplifying response options and contextualizing questions.

Keywords: *Closed questions, evaluation, learning, teachers, Koudougou*

Introduction

L'évaluation des apprentissages fait référence à un processus systématique visant à évaluer la performance, la compréhension et les compétences d'un apprenant dans le cadre d'un programme éducatif ou d'une activité d'apprentissage (F-M, Gerard, 2013). L'objectif principal de l'évaluation des apprentissages est de mesurer les progrès réalisés par les apprenants pour déterminer dans quelle mesure les objectifs pédagogiques ont été atteints. Cela permet aux éducateurs, aux enseignants et aux institutions éducatives de comprendre le niveau de maîtrise des connaissances et des compétences des apprenants, et aussi d'identifier les domaines où des améliorations sont nécessaires. L'évaluation des apprentissages peut prendre différentes formes, telles que des examens écrits, des évaluations orales, des projets, des présentations, des travaux pratiques, des devoirs, des quiz en ligne, des discussions en classe et bien plus encore (L. M. Lopez, 2015). Ces méthodes varient en fonction des objectifs spécifiques de l'évaluation, des matières enseignées et des niveaux d'éducation concernés.

Les principaux objectifs de l'évaluation des apprentissages sont donc la mesure de la compréhension, la vérification des

compétences, l'identification des lacunes des élèves pour les aider à progresser, le feedback aux apprenants, la prise de décision, ... (OCDE, 1999).

L'évaluation des apprentissages peut être formative ou sommative. L'évaluation formative se produit pendant le processus d'apprentissage et vise à fournir un feedback continu pour guider les apprenants et les enseignants. L'évaluation sommative, en revanche, intervient à la fin d'une période d'apprentissage et vise à mesurer la performance globale des apprenants, souvent à travers des évaluations plus importantes comme les examens finaux.

En résumé, l'évaluation des apprentissages est un élément essentiel de tout système éducatif, car elle permet de mesurer les progrès et les réalisations des apprenants, tout en guidant l'enseignement et l'apprentissage de manière efficace et ciblée. Pour y parvenir, les évaluateurs proposent 2 grands types d'items d'évaluation. Il s'agit des questions ouvertes et des questions fermées. Pour ce qui concerne les questions ouvertes, on retient qu'elles permettent de faire appel aux habiletés mentales supérieures. Ils servent à mesurer des objectifs de niveau de synthèse, d'analyse et d'évaluation. Elles servent aussi à évaluer la pensée critique, la créativité. Outre tous les avantages que procure ce type d'instrument, le principal est sans doute la facilité avec laquelle il peut être construit. Il suffit à l'enseignant de rédiger des directives claires. Contrairement aux questions ouvertes, les questions fermées, aussi appelées instruments à réponses choisies ou examen à correction objective, sont utilisées dans des contextes où les répondants doivent choisir parmi un ensemble limité d'options de réponse préétablies. Elles sont conçues pour obtenir des réponses concrètes, objectives et standardisées, ce qui facilite l'analyse des données collectées. Au vu de ces qualités, les questions fermées devraient avoir une place de choix en matière d'évaluation des apprentissages. Quelle est la fréquence d'utilisation des questions fermées par les enseignants du post-

primaire et du secondaire de la ville de Koudougou ? La quintessence des réponses à cette question constitue l'objet de la présente étude. Une étude sur les questions fermées en évaluation peut poursuivre plusieurs objectifs en fonction des besoins spécifiques du contexte. En ce qui concerne le présent travail, il s'agit d'abord d'examiner l'efficacité des méthodes d'enseignement en utilisant des questions fermées pour mesurer les progrès des élèves avant, pendant ou après une intervention pédagogique spécifique. Ensuite, il consiste à apprécier les compétences des enseignants en utilisant des questions fermées. En outre, une telle étude permet d'identifier les lacunes et d'apporter des ajustements pour améliorer la qualité et la pertinence des évaluations. Enfin, cela peut contribuer à garantir la qualité et la fiabilité des évaluations, à informer les décisions éducatives ou professionnelles et à contribuer à la recherche sur les méthodes et techniques d'évaluation.

La substance du travail ci-après présentée est structurée en trois parties dont la problématique, la méthodologie de la recherche et enfin, l'analyse des résultats et suggestions.

1. Problématique

Les questions fermées ont plusieurs atouts lorsqu'elles sont utilisées dans l'évaluation des apprentissages. Elles sont formulées de manière spécifique et offrent des options de réponse prédéfinies réduisant ainsi les ambiguïtés. Elles sont plus faciles à administrer lors d'examens à grande échelle et à corriger ; étant donné que les réponses possibles sont limitées, il est plus simple et rapide de les évaluer. En outre, les questions fermées permettent de comparer facilement les performances des élèves, car les critères de correction sont objectifs et les réponses sont standardisées. Cela facilite l'analyse comparative des résultats au sein d'un groupe d'élèves ou entre différents groupes. Ce sont des items utiles pour évaluer les connaissances factuelles et la compréhension de concepts spécifiques. Elles

sont particulièrement adaptées pour vérifier si les élèves ont retenu des informations précises. Certains enseignants les conçoivent pour évaluer des compétences spécifiques, telles que la résolution de problèmes mathématiques, la lecture de graphiques ou la compréhension de textes courts. Lorsqu'il est nécessaire de couvrir un large éventail de sujets dans un temps limité, les questions fermées permettent de poser plusieurs questions en peu de temps, permettant ainsi d'évaluer divers aspects de l'apprentissage. La correction des questions fermées est moins sujette à l'interprétation personnelle du correcteur, car les réponses sont généralement claires et objectives. Cela réduit les risques de partialité ou de subjectivité. Enfin, étant donné que les questions fermées sont plus simples à corriger, les élèves peuvent recevoir rapidement des feedbacks et des commentaires sur leurs performances, ce qui peut être bénéfique pour leur apprentissage continu.

Cependant, il est important de noter que bien que les questions fermées présentent ces avantages, elles ont également des limites. Elles ne permettent pas toujours de mesurer des compétences complexes telles que la créativité, la pensée critique ou la capacité à résoudre des problèmes complexes.

Cette problématique trouve un écho dans les travaux de plusieurs auteurs éminents dont Bloom dans sa taxonomie cognitive où il souligne que les questions fermées, bien qu'utiles pour évaluer les connaissances, peuvent avoir des limites dans la mesure des compétences cognitives supérieures, telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Bloom argue que ces questions ne permettent souvent pas aux élèves de démontrer leur capacité à appliquer, analyser ou évaluer les connaissances de manière approfondie (A. Tamim, 2020).

Quels sont les items spécifiques qui composent les questions fermées ? De manière générale, il s'agit des Questions à Choix Multiples (QCM), les Questions à Choix Unique (QCU), les Textes à Trou (TAT), les appariements, les questions

dichotomiques et la classification ou rangement ou encore réarrangement (UNISCIEL, 2023).

L'usage des questions fermées implique donc l'élaboration des sujets de devoirs en utilisant également certains de ces 6 types d'items spécifiques. Dans leur formulation, ses questions doivent contenir une consigne et un énoncé (amorce et/ou question) suivi d'un ensemble de réponses ou solutions proposées. Les consignes décrivent la question, le mode de réponse, les principes de notation et/ou le barème en cas de besoin. Elles sont toujours écrites ou communiquées aux candidats en début d'épreuve, si elles sont valables pour tout le questionnaire. Au cas échéant, elles sont mentionnées à plusieurs reprises si elles sont formulées différemment. Il existe plusieurs types de consignes en fonction des questions et des réponses (S. Bravard, 2005, p.11). Notre démarche vise donc à examiner de manière critique les difficultés inhérentes à l'utilisation des questions fermées en évaluation, en mettant en lumière l'usage spécifique des 6 types d'items dans les lycées et collèges de la ville de Koudougou.

2. Méthodologie de recherche

La recherche par méthodes mixtes est un modèle de recherche dans lequel des données quantitatives et qualitatives sont collectées et analysées simultanément afin de répondre à des questions de recherche. Elle diffère d'une étude essentiellement quantitative ou qualitative en ce sens qu'elle permet au chercheur d'élargir et d'approfondir sa thématique. La méthode mixte convient donc, dans le cas présent, à une étude qui compile et analyse des données statistiques et des appréciations du public concerné.

L'étude a lieu dans la ville de Koudougou, chef-lieu de la région du Centre-Ouest (Burkina Faso). Ce choix est motivé par le fait que la ville abrite l'Ecole Normale Supérieure (ENS) où nous

travaillons ; ce qui permet un facile accès aux publics-cibles qui sont les professeurs des lycées et collèges.

La ville enregistre, selon BALO Stéphane « vingt-six (26) établissements répartis comme suit : neuf (09) établissements publics d'enseignement général, dix-sept (17) privés dont quatre (04) privés d'enseignement technique. Notre choix s'est porté sur un échantillon de sept (07) établissements publics et privés. Ce choix s'est opéré en fonction des établissements disposés à coopérer et ceux dont les enseignants ont accueilli favorablement l'étude. L'échantillon se compose de vingt-cinq (50) professeurs des lycées et collèges. Il a été choisi en fonction parmi cinq (05) disciplines dont les mathématiques, la physique/chimie (PC), le français, les Sciences de la Vie et de Terre (SVT) et l'Histoire-géographie (HG). Ces disciplines sont transversales et sont enseignées à la fois au post-primaire et au secondaire. Sept (07) établissements ont été concernés : le Lycée Privé Yam Wata, le Lycée Provincial de Koudougou, le Lycée Veneem Nooma, le Lycée Prive Sabil el Nadia, le Lycée Privé la Fraternité, le Lycée Privé Germinal et le Lycée Prive Talmbi). Le choix de l'échantillon s'est opéré en fonction du retour successif des questionnaires remplis jusqu'à concurrence des 50, sans distinction de discipline ; pourvu que le questionnaire soit rempli par un enseignant d'une des disciplines suscitées.

La collecte des informations a été donc réalisée sous forme de questionnaires de recherche. Nous avons utilisé des échelles de Likert pour évaluer la fréquence d'emploi des questions fermées par les enseignants. Ils ont notamment été invités à s'autoévaluer sur la fréquence d'utilisation des six (06) types instruments d'évaluation liés aux questions fermées (QCM, QCU, TAT, les appariements, les questions dichotomiques et la classification) et d'expliquer leurs choix. Une échelle de Likert, particulièrement le questionnaire avec une échelle de fréquence a été utilisée.

De nombreuses échelles d'attitude sont utilisées pour mesurer le degré de fréquence et de la satisfaction d'un groupe-cible. Pour

la plupart des échelles, celle de Likert semble la plus connue et la plus couramment exploitée (M. Gadant, 2021). L'échelle de Likert est une technique de mesure pratiquée dans le cadre des études de faits et gestes, des comportements et des attitudes chez des individus. Cette technique a été développée en 1932 par le psychologue américain Rensis Likert. Elle est constituée d'une ou de plusieurs affirmations (énoncés ou items) pour lesquelles la personne interrogée se prononce sur son degré de fréquence, d'accord ou de désaccord (Quint-essenz, 2003). En règle générale, on choisit une gradation de 4 à 7 niveaux (A. Dayang Nana, 2019), Les échelles de Likert se divisent en échelles textuelles et en échelles numériques ou en échelles subjectives et objectives. Les échelles textuelles comportent, pour chaque niveau, un texte de réponse précis (G. Danaguezian, 2020). Dans les échelles numériques, seuls les points finaux sont textuels et le reste des valeurs est représenté par des chiffres ou par des cases vides (Quint-essenz, 2003). Le principe de l'échelle subjective repose sur celui utilisé dans les échelles d'attitude et pour C. Lejeune, (2023, en ligne) : « Aux quatre adverbes quantificateurs, on adjoint un adjectif exprimant ce que l'on demande au répondant d'évaluer : la fréquence (fréquent) ; la quantité (nombreux) ; la qualité (bon) ; la durée (long) ; ... ». L'exemple pour l'illustrer est : Pas du tout fréquemment, Plutôt pas fréquemment, Plutôt fréquemment, Tout à fait fréquemment. Dans l'échelle dite objective, selon toujours C. Lejeune, (2023, en ligne) « on impose une temporalité externe à notre informateur, mais on ne récolte aucune information sur ce qu'il pense de cette fréquence ». Comme exemple, il y a : Plus d'une fois par semaine, Plus d'une fois par mois, Plus d'une fois par trimestre, Plus d'une fois par an.

L'échelle de fréquence permet de vérifier la régularité ou la fréquence d'utilisation d'un produit, d'un service.... (P. Simonnin, 2019). Si les questions sont posées sous forme d'affirmation, les réponses proposées peuvent être : jamais,

rarement, de temps en temps, souvent ou toujours (une seule case peut être alors cochée) (G. Coste, 2018, p.7).

En général, les modalités proposées dans une échelle dépassent rarement 5 options (2 négatives, 1 neutre et 2 positives) (M. Aubagna, 2019, en ligne). La même auteure précise qu'il faut donner une valeur numérique à l'échelle. La valeur numérique, pour elle :

« est généralement ajoutée afin de donner plus de sens au texte mais aussi pour faciliter le reporting. Par exemple, sur une échelle à 5 options avec les étiquettes Très mauvais, mauvais, passable, bien, très bien, la valeur « 5 » sera attribué à l'étiquette la plus positive (Très bien) et la valeur « 1 » à la plus négative (Très mauvais). Ces valeurs peuvent aider dans les rapports et analyses à calculer des scores... ».

C'est le modèle le plus simple que nous avons utilisé pour réaliser notre enquête auprès des enseignants, à savoir ; l'échelle de fréquence à 4 niveaux, sans une option neutre pour obliger les enseignants à être plus précis dans leurs choix de réponse. En outre une question ouverte accompagne l'échelle de Likert pour recueillir les suggestions des enquêtés pour un meilleur emploi des questions fermées au cours des évaluations des apprentissages scolaires. L'étude a été réalisée courant le mois d'avril 2023 avec le concours des stagiaires.

3. Analyse des résultats, et suggestions

Pour ce qui concerne la question liée aux capacités de conception des six (06) types d'instruments d'évaluation liés aux questions fermées, le tableau suivant fait la synthèse de l'autoévaluation des enseignants.

Fréquence d'utilisation des questions fermées par les enseignants

Types de questions fermées		Fréquence				
		Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	TOTAL
1	Les Questions à Choix Multiples (QCM)	16	20	14	0	50
2	Les Questions à Choix Unique (QCU)	20	18	12	0	50
3	TAT (Textes à Trous)	32	16	2	0	50
4	Les appariements	30	18	2	0	50
5	Les questions dichotomiques	12	18	20	0	50
6	Classification/rangement	42	6	2	0	50
TOTAL		152	96	52	0	300
Pourcentage		50,67%	32%	17,33%	00%	100%

Source : Compile des résultats de l'enquête par l'auteur

D'une manière générale, le tableau présente des résultats dont la tendance évolue en decrescendo. En effet, on constate que globalement que la fréquence d'emploi des questions fermées est très faible. L'échelle la plus cochée est « jamais » avec un choix prononcé de 152 sur 300 enseignants, soit 50,67%. Cela veut dire que plus de 50% des enseignants n'utilisent jamais les questions fermées au cours des évaluations en classe. 32% d'entre eux les utilisent rarement et seulement 17,33% les emploient souvent. En somme, 52 enseignants sur les 300, soit, moins d'un huitième de l'échantillon amorcent le niveau position de l'échelle (souvent). Aucun enseignant n'utilise régulièrement l'une ou toutes les questions fermées. A y voir de près, les Questions Dichotomiques sont les plus usitées pendant les évaluations. Ensuite, viennent les QCM et les QCU. Les questions de type classification ou rangement sont les moins

utilisées suivies des TAT (Textes à Trous) et des items à appariements.

Globalement dans ce contexte spécifique, les questions de classification/rangement, les questions à choix multiples (QCM) et les questions à choix unique (QCU) sont les moins utilisées. Les questions dichotomiques ont une utilisation plus fréquente, tandis que les TAT et les appariements sont rarement utilisés.

Ces résultats impliquent une analyse approfondie. L'élaboration d'items d'évaluation pour les questions fermées peut être un défi pour les enseignants en raison de diverses difficultés liées à la conception, à la pertinence, à l'équité et à la mesure précise des compétences. Les difficultés courantes évoquées par les enseignants lors de la construction des items des questions fermées sont nombreuses. En effet, concevoir des questions fermées qui reflètent fidèlement les objectifs d'apprentissage spécifiques (congruence) ressort comme une insuffisance. Les enseignants doivent, dans tous les cas, s'assurer que les questions évaluent vraiment ce qui a été enseigné. Il apparaît également difficile de trouver un équilibre entre les différents apprentissages à évaluer en utilisant les items à réponses objectives. Il faut veiller à couvrir l'ensemble des champs enseignés, car l'élaboration de questions fermées efficaces nécessite une compréhension approfondie des concepts pédagogiques, des objectifs d'apprentissage et des stratégies de conception. Dans le cas des questions à choix multiples, équilibrer les options de réponse peut être délicat et trouver le bon niveau de difficulté pour les questions fermées peut être difficile. Ils trouvent également que les questions fermées permettent difficilement de mesurer des compétences plus profondes telles que la pensée critique, la créativité et l'application pratique des connaissances et le fait de limiter les options de réponse peut handicaper la compréhension des nuances ou des réponses non prévues.

En somme, il y a plusieurs raisons pour lesquelles les enseignants n'utilisent pas fréquemment les questions fermées

lors des évaluations des apprentissages. Les plus fréquemment avancées sont les compétences limitées des enseignants en matière d'élaboration des items, la difficulté d'atteindre les niveaux élevés de la taxonomie de Bloom avec ses instruments d'évaluation (synthèse, analyse, évaluation). Dans tous les cas, les compétences limitées des enseignants en matière d'élaboration d'items d'évaluation pour les questions fermées peuvent avoir un impact négatif sur la qualité globale de l'évaluation des apprentissages.

Certes, les questions fermées présentent des avantages en fonction des objectifs de l'évaluation et des compétences ou connaissances à mesurer. Toutefois, les questions ouvertes sont plus usitées de manière générale en matière d'évaluation des apprentissages parce qu'elles permettent des réponses plus libres qui révèlent la compréhension, la réflexion et la capacité à exprimer des idées de manière détaillée. Même si les réponses aux questions ouvertes peuvent être difficiles à évaluer de manière objective et rapide, elles sont idéales pour évaluer la compréhension en profondeur, la créativité, la pensée critique et la capacité à appliquer des concepts dans des contextes réels. Les réponses aux questions ouvertes peuvent être variées, ce qui permet de prendre en compte une gamme plus large de perspectives et de réponses possibles.

Les deux types de questions doivent être donc combinés en situation d'évaluation pour tirer profit de toutes leurs potentialités. Une étude comparative serait utile pour davantage détailler les dissemblances mais aussi et surtout les combinaisons intéressantes possibles des deux types d'outils.

A la lumière de la présente étude, il est déjà important de faire des suggestions en fonction des réalités du terrain pour améliorer l'emploi des questions fermées en matière d'évaluation des apprentissages. Les enseignants doivent être suffisamment clairs dans la formulation des items en respectant les consignes en la matière, diversifier les niveaux de difficulté, veiller à ce que les options de réponse soient équilibrées en termes de complexité et

de pertinence, évitez les questions "pièges", expliquer les contextes spécifiques, inclure des questions d'application, varier les items, faire des feedbacks constructifs et intégrer des questions fermées qui encouragent la réflexion. L'amélioration de l'utilisation des questions fermées dans l'évaluation des apprentissages implique donc une conception soignée, un équilibre entre les différents types de questions et une attention particulière aux objectifs d'apprentissage. Les questions fermées doivent être perçues comme des outils permettant de mesurer la compréhension, l'application et la réflexion des apprenants de manière efficace et équitable. Pour remédier à ces problèmes, il est important d'investir dans le développement professionnel des enseignants en matière d'évaluation. Les institutions éducatives peuvent proposer des formations spécifiques sur la conception d'items d'évaluation, la rédaction de questions fermées efficaces, la congruence des objectifs pédagogiques et l'analyse des résultats. De plus, les enseignants peuvent collaborer avec des collègues et des experts en évaluation, partager leurs expériences et leurs meilleures pratiques, et rechercher des ressources en ligne pour améliorer leurs compétences en conception d'évaluation. En fin de compte, des questions fermées bien conçues contribuent à une évaluation plus précise et à un meilleur soutien de l'apprentissage des élèves.

Conclusion

Quelle est la fréquence d'utilisation des questions fermées par les enseignants du post-primaire et du secondaire de la ville de Koudougou ? Telle est la question de recherche formulée pour la recherche dont cet article consacre les résultats auxquels nous sommes parvenus. Concrètement, il s'agissait d'examiner l'emploi par les enseignants des 6 types d'items spécifiques dont les Questions à Choix Multiples (QCM), les Questions à Choix Unique (QCU), les Textes à Trou (TAT), les appariements, les questions dichotomiques et la classification ou rangement.

Notre démarche visait donc à comprendre les difficultés inhérentes à l'utilisation des questions fermées en évaluation. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode mixte de recherche qui compile et analyse des données statistiques et des appréciations des enseignants de 07 lycées et collèges de la ville de Koudougou au Burkina Faso.

La collecte des informations a été réalisée sous forme de questionnaires. Nous avons utilisé des échelles de Likert pour évaluer la fréquence d'emploi des questions fermées par les enseignants. Ils ont notamment été invités à s'autoévaluer sur la fréquence d'utilisation des instruments d'évaluation et d'expliquer leurs choix.

Les résultats révèlent qu'aucun enseignant n'utilise régulièrement l'une ou toutes les questions fermées. Les Questions Dichotomiques sont les plus utilisées et viennent ensuite les QCM et les QCU. Les questions de type classification ou rangement sont les moins utilisées suivies des TAT (Textes à Trous) et des items à appariements. Les questions de classification/rangement, les questions à choix multiples (QCM) et les questions à choix unique (QCU) sont les moins utilisées.

Il y a plusieurs raisons qui sont avancées pour expliquer pourquoi les enseignants n'utilisent pas fréquemment les questions fermées lors des évaluations des apprentissages. Les plus fréquentes sont les compétences limitées des enseignants en matière d'élaboration des items et la difficulté d'atteindre les niveaux élevés de la taxonomie de Bloom avec ses instruments d'évaluation (synthèse, analyse, évaluation). Dans tous les cas, ces difficultés peuvent avoir un impact négatif sur la qualité globale de l'évaluation des apprentissages.

Les suggestions suivantes ont été faites pour améliorer l'emploi des questions fermées en matière d'évaluation des apprentissages. Les enseignants doivent être suffisamment clairs dans la formulation des items en respectant les consignes en la matière, diversifier les niveaux de difficulté, veiller à ce que les options de réponse soient équilibrées en termes de complexité et

de pertinence, éviter les questions "pièges", expliquer les contextes spécifiques, inclure des questions d'application, varier les items, faire des feedbacks constructifs et intégrer des questions fermées qui encouragent la réflexion. C'est à ce prix que l'on pourra, un tant soit peu, améliorer l'usage des questions fermées en matière d'évaluation des apprentissages en milieu scolaire. Toutefois, il convient de ne jamais oublier que l'évaluation n'est qu'un outil et jamais une fin en soi. Ce qui est important c'est de savoir quel usage on lui assigne et ce à quoi elle a réellement servi.

Références bibliographiques

Bibliographie

Balo S. (2014). *Le déficit en personnel administratif et d'encadrement dans les établissements secondaires du Burkina Faso*. Université de Koudougou, École Normale Supérieure (ENS), mémoire d'Aptitude à la fonction de Conseiller d'Éducation

Bravard S. (2005). *Usages pédagogiques des QCM : Un guide pour la mise en place d'un questionnaire à choix multiple*. Mémoire de Master Ingénierie des médias pour l'éducation. Université de Poitiers - UFR Lettres et Langues

Dayang N. A. (2019). *Comparaison des échelles de mesure de l'utilisabilité*. Longueuil, Québec, Canada, Faculté des Sciences, CeFTI, Université de Sherbrooke, mémoire de maîtrise en génie logiciel, 77 p

Gerard F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, Éditions Publications linguistiques, Vol. XVIII, BIEF, Louvain-la-Neuve, Belgique, p. 75-92

Lopez L. M. (2015). *L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et*

possibles nouveaux par des recherches participatives. Questions Vives, Recherches en éducation, N° 23, Évaluation et changement, 20 p

OCDE (1999). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris, Les éditions de l'OCDE, 91 p.

QUINT-ESSENZ (2003). *Questionnaire, Développement de la qualité en prévention et promotion de la santé*. Promotion Santé Suisse, Lausanne, Version. 2.0 / 14.10.2003 / 2, www.quint-essenz.ch

Tamim A. (2020). Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, FLSH, Université Hassan II, Ain Chock, Casablanca, volume 1, n° 1, p. 52-57

UNISCIEL. (2023). *Guide de rédaction des questions d'évaluation, Banque de tests de positionnement*. Université des Sciences en Ligne, 20p. <https://www.univ-smb.fr>

Webographie

Aubagna M. (2019). *Comment rédiger vos questions à échelle ?* [Consulté le 16/7/2023]. <https://skeepers.io/fr/blog/bien-rediger-questions-a-echelle/>

Coste G. (2018). *Comment choisir une échelle d'attitude pour son questionnaire de satisfaction ?* Quelle échelle de satisfaction mettre en place dans son questionnaire en ligne ? [Consulté le 18/7/2023].

<https://www.appvizer.fr/magazine/marketing/sondages-et-questionnaires/comment-choisir-echelle-d-attitude-questionnaire-de-satisfaction>

Danaguezian G. (2020). *Les types de questions d'une enquête par questionnaire*. Méthodologie, [Consulté le 07/6/2023]. <https://www.soft-concept.com/surveymag/types-de-questions-enquete-par-questionnaire.html>

Gadant M. (2021). *Qu'est-ce que l'échelle de Likert et comment l'utiliser ?* Copyright ©, HubSpot, Inc., [Consulté le 09/7/2023]. <https://blog.hubspot.fr/service/echelle-de-likert>

Lejeune C. (2023). *Méthodologie de l'enquête. La rédaction du questionnaire*. Échelle de mesure : fréquence, durée, quantité, qualité, [Consulté le 07/6/2023]. https://www.squash.uliege.be/courses/methodo_questionnaires.html

Simonnin P. (2019). *Les types d'échelles à utiliser dans vos enquêtes en ligne*. Créer un questionnaire, [Consulté le 18/7/2023]. <https://creerunquestionnaire.fr/articles/concevoir-votre-questionnaire/formuler-les-questions/types-echelles-questions-fermees/>
