



Le Test d'Admissibilité à la Formation en Management (Le TAFEM) : un dispositif d'évaluation des prérequis des candidats inscrits au Concours National d'accès au Réseau ENCG-MAROC

The Management Training Eligibility Test (TAFEM): a system for evaluating the prerequisites of candidates registered for the National Competition for Access to the ENCG-MOROCCO network

MAAFI Najoua

Doctorante

Faculté des Langues, Lettres et Arts

Université Ibn Tofail, Kénitra

Laboratoire Langage et Société, CNRST, URAC-56

Maroc

n.maafi@encgcasa.ma

Date de soumission : 03/05/2023

Date d'acceptation : 27/07/2023

Pour citer cet article :

MAAFI N. (2023) «Le Test d'Admissibilité à la Formation en Management (Le TAFEM) : un dispositif d'évaluation des prérequis des candidats inscrits au Concours National d'accès au Réseau ENCG-MAROC», Revue Internationale du chercheur «Volume 4 : Numéro 3» pp : 1-26

Résumé

A l'instar du Réseau des Écoles Nationales de Commerce et de Gestion (ENCG-Maroc), existe-t-il des modèles permettant de définir une politique d'évaluation des prérequis des candidats aux établissements de l'enseignement supérieur à accès régulé ? Cet article tente de répondre à cette problématique en exposant le cas du Concours d'Admissibilité à la Formation en Management (Le TAFEM). Sur la base d'une analyse approfondie de la littérature existante ainsi que dans une approche analytique qualitative du corpus empirique de travail, il développe un cadre stratégique et méthodologique pour l'évaluation prédictive et fournit un modèle pronostic de la réussite des candidats inscrits au Concours National d'accès au Réseau ENCG-Maroc. Cette recherche-action est précieuse car elle contribue à la prospection de dispositifs qui peuvent éclairer la sélection d'une politique d'évaluation jugée pertinente, ici le QCM comme test de présélection à l'entrée de l'université aux niveaux micro et macro-structures.

Mots-clés : ENCG-Maroc ; enseignement à accès régulé ; Test de présélection à l'entrée de l'université ; dispositif d'évaluation prédictive/pronostique ; QCM

Abstract

Like the Network of National Schools of Commerce and Management (ENCG-Morocco), are there models to define a policy for evaluating the prerequisites of candidates for higher education institutions with regulated access ? This article attempts to answer this problem by presenting the case of the eligibility competition for management training (TAFEM). Based on an in-depth analysis of the existing literature as well as in a qualitative analytical approach to the empirical body of work, it develops a strategic and methodological framework for predictive evaluation and provides a prognostic model of the success of candidates registered for the national competition for access to the ENCG-Morocco Network. This action-research is valuable because it contributes to the search for devices that can inform the selection of an evaluation policy deemed relevant, here the MCQ as a pre-selection test at the entrance of the university at the micro and macro-structural levels.

Keywords : ENCG-Morocco ; regulated access education; Pre-selection test at university entrance; predictive/prognostic assessment device; QUIZZES

Introduction

Facteurs clés du modèle de développement du Royaume du Maroc, la qualité de l'enseignement supérieur et la promotion de la recherche scientifique sont indissociables des conditions nécessaires pour l'érection du Royaume parmi les pays durablement compétitifs permettant ainsi de : « changer de paradigme pour adopter un modèle d'enseignement qui allie le respect des valeurs académiques à la contribution au développement socio-économique de la nation : un modèle plus inclusif plus participatif, collaboratif et plus entrepreneurial, qui encourage l'auto-emploi et maintient une vision globale et une vocation régionale, orientée vers le développement local, et ouvre la voie à de nouvelles études visant à améliorer la gouvernance et la qualité de l'enseignement supérieur » (Bounahr & El Khattab, 2021). Cela se produit avec l'émergence d'une génération d'universités fonctionnant sur la base de nouveaux critères d'excellence, de pratiques de gouvernance renouvelées accompagnées de ressources adéquates, d'une série de modèles d'évaluation conçus pour s'adapter aux exigences de différents contextes en appelant alors : « ... à l'élaboration d'une nouvelle approche, centrée sur la satisfaction des besoins des citoyens, apte à réduire les disparités et les inégalités existantes, à instaurer la justice sociale et territoriale, à suivre, en les intégrant, les évolutions de l'environnement national et international. » (Extrait du Discours de Sa Majesté Le Roi Mohammed VI. Ouverture de la première session de la troisième année législative de la 10e législature - 12 octobre 2018. Cf. La Commission Spéciale Sur le Modèle de Développement, avril 2021).

Des travaux pionniers de Tyler (1967) aux recherches récentes sur l'évaluation pédagogique (Shadish, et al., 1991 ; Vigari & Motier-López, 2006), nous pouvons dire que l'enjeu des efforts de la réforme universitaire au Maroc nécessite l'examen des possibilités scientifiques pour promouvoir et soutenir une politique d'évaluation efficiente. Nous nous tournerons en ce sens vers la théorie des systèmes éducatifs et ses concepts avant d'établir un quelconque système d'évaluation.

Un processus d'évaluation a communément été mené dans une perspective de mesure et de prise de décision, d'apprentissage, d'enseignement ou de planification liée à un certain contexte historique et social. Pourrions-nous ainsi aboutir à une modélisation du dispositif d'évaluation dans le système universitaire marocain ?

Les suggestions d'adaptation de la pédagogie et de l'organisation sont nombreuses. L'une de ces propositions est la création d'une forme différente de sélection pour l'admission à l'enseignement supérieur. Notons d'abord que la discussion sur l'accessibilité est une discussion

sur les outils pédagogiques et techniques. Elle décrit également ce que devrait être l'enseignement universitaire au Maroc et sert de ligne directrice pour la société dans son ensemble, puisque : « *il a fallu élaborer un modèle conceptuel multidimensionnel permettant de répondre aux objectifs fixés en tenant compte de toutes les dimensions mises en jeu dans un système d'enseignement supérieur* » (Rapport du CSEFRS, 2018. Cf. Fekari & Ait Larbi, 2021). Décidément, certaines des lacunes de ce système semblent être liées aux modalités d'accès, il serait donc tentant de le modifier en le limitant. Derrière cette restriction réside la question de savoir si nous pouvons faire un choix valide, fiable et faisable pour l'admission à l'université. Nous avons découvert dans la littérature qu'il existe deux lacunes importantes dans un système d'évaluation pédagogique. Or, sa fiabilité n'est pas toujours garantie : des études empiriques ont montré que, quelle que soit la discipline, l'évaluation ne produit pas de résultats comparables lorsqu'elle est répétée à un moment différent ou par une personne différente. D'autre part, elle doit mesurer ce qu'elle est censée mesurer de manière représentative et doit être en outre vérifiée pour s'assurer que ceux vers qui elle est dirigée atteignent les objectifs d'apprentissage (Cf. Romainville, 2012). Le rendement académique final d'un étudiant peut-il ainsi être prédit en fonction des caractéristiques d'admission (les prérequis comme exemple) ? Il existe actuellement de nombreuses études sur les prédicteurs du succès ou de l'échec à l'admission à l'université essayant de relier certaines caractéristiques de l'accès des étudiants au rendement académique. (Romainville & Donnay, 1991 ; Romainville, 1993 ; Dupont & Ossandon 1994)

La présente étude s'inscrit donc dans cette perspective en ayant pour objet de considérer, selon une démarche descriptive-analytique, le Test d'Admissibilité à la Formation en Management (Le TAFEM) comme outil de prédiction de la réussite des candidats inscrits au Concours National d'accès au Réseau ENCG-Maroc sur la base de leurs prérequis. Pour ce faire, nous allons dégager des corpus de données langagières écrites en vue d'une analyse linguistique (vocabulaire, sémantique...) manuelle (qualitative) de la question soulevée ; l'intérêt majeur de notre méthodologie de travail choisie consiste à : « *vérifier la validité du modèle théorique face à la réalité des données linguistiques authentiques et de le modifier si nécessaire* » (Degan & Bestgen, 2004).

Pour atteindre cet objectif, nous allons articuler notre papier autour de deux grandes parties complémentaires ; d'abord, nous renvoyons le lecteur à une bibliographie sélective traitant des enjeux de l'évaluation par QCM dans le système éducatif en général, et comme outil de mesure des qualifications des candidats à l'admission à l'université, en particulier. Nous nous

cantonnerons ensuite à une analyse linguistique approfondie de corpus d'examen écrit de type QCM conçu en vue de sélectionner les meilleurs candidats au concours/TAFEM au niveau National. Nous discuterons des résultats constatés et conclurons par une série de propositions visant à générer des résultats significatifs et profitables à toutes les entités du Réseau ENCG-Maroc.

1. Les Questions à choix multiple (QCM), un test standardisé de mesure des prérequis

Selon Vieillevoys, et al. (2012, p. 226), est considérée comme prérequis : « *toute connaissance ou compétence qui répond simultanément aux deux traits essentiels suivants : elle s'avère, d'une part, cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un programme ou plus généralement, pour l'affiliation aux études universitaires et elle est, d'autre part, considérée par les enseignants comme devant être acquise préalablement à l'entrée de ces études ou comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite* ». Cette base de connaissances, identifiable grâce aux outils utilisés en début de formation, doit permettre de savoir si un sujet peut réussir le cursus et de classer les candidats en fonction de leurs probabilités de réussite ultérieure ; un seuil prédéterminé d'une réussite relative permet ainsi de prendre une décision et de choisir entre l'acceptation ou le rejet ; l'essentiel est de trouver un critère d'évaluation adapté afin que la forme subjective n'interfère pas avec le jugement émis. Or, l'objectivité absolue est illusoire (Romainville, 2011). D'ailleurs, la docimologie négative, citée dans les travaux de Piéron (1963) et ses successeurs, et : « *qui étudie les dysfonctionnements d'un système sans y porter remède* » (Leclercq, 1986, 11), a depuis longtemps montré que les corrections de copies par des juges sont l'objet d'effets déplaisants. Nous citons, à ce propos, les six facteurs de correction les plus répandus : **1) effets intra correcteurs** : a) *effet de sévérité des correcteurs*, b) *effet de tendance centrale* : les correcteurs concourent ici à centrer les notes en évitant les extrêmes de l'échelle d'évaluation, **2) effets liés à la relation enseignant/élève** : c) *effet de halo* : quand les caractéristiques physiques, vestimentaires...étrangères à la performance de l'élève, contamine sa note, d) *effet de stéréotype ou d'inertie* : consiste à accorder à l'élève les notes qu'il avait acquises antérieurement, **3) effets liés à la correction d'un bon nombre de copies** : e) *effets de séquence et de contraste* : quand une copie risque d'être désavantagée en succédant une copie brillante et vice versa, enfin, f) *effet de relativisation* : chaque copie d'examen est évaluée par rapport aux copies d'autres élèves. (Leclercq, 1986, p.2) ; du reste, l'absence d'un processus de standardisation dans les critères de notation a amené la plupart des cas à l'absence de fidélité

de la mesure. Ainsi, nombreux sont les chercheurs en didactique qui ont eu recours à de nouveaux instruments et techniques d'évaluation (Test, QCM...) d'où la revalorisation de la docimologie positive, puisqu'il a été démontré que : *« les acquis des étudiants n'existent pas en eux-mêmes, indépendamment du regard que porte sur eux l'évaluateur »* (Romainville, 2011, p.1) ; Autrement, les nouveaux systèmes de classement offrent de plus en plus un échantillon brut de la transparence et de la maniabilité du processus.

Les recherches sur les QCM concernent principalement les universitaires (notamment Leclercq (1975, 1986), De Landsheere (1979), Hunt (1993), Gilles (1996). Défini à ce propos comme étant : *« 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 ou par un consensus de spécialistes) correcte ou incorrecte indépendamment de l'étudiant qui doit y répondre. »* (Leclercq, 1986, p.15), le QCM peut être considéré comme une application qui s'intègre directement dans le modèle comportemental/Behavioriste. Le processus s'apparente ainsi au modèle d'apprentissage stimulus-réponse qui consiste à apporter des réponses appropriées au contexte en reposant sur la formulation d'objectifs qui ne sont fixés que par rapport à des comportements observables. Ici se pose la question liée à la pertinence de l'évaluation par QCM : quels objectifs pédagogiques peuvent-être mesurer dans ce processus ? Il convient dès lors d'en répertorier trois types importants (Bouvy & Warnier, 2011) : les objectifs basés sur la mémoire de reconnaissance et d'évocation ; ceux de la compréhension qui comprend l'interprétation des informations ; enfin, les objectifs explicatifs fondés sur la résolution de problèmes. Le choix des tâches aussi est une étape importante dans ce processus pour garantir la validité des résultats et doit s'accompagner d'une réflexion sur le format de la question et sur les modalités de correction.

1.1. Le QCM, une formule en trois entités

Le processus d'évaluation à choix multiple se compose de trois parties importantes : consignes, items et solutions suggérées (Leclercq, 1986) : les consignes exigent que les réponses soient marquées de coches ou de cases grises. Elles contiennent également des échelles de correction pour les réponses correctes, incorrectes ou manquantes. Ensuite, l'item ou l'énoncé décrit la question posée de manière affirmative ou interrogative. Enfin, les réponses suggérées incluent à la fois des solutions correctes et des réponses incorrectes (inférées).

Selon l'objectif du test, on distingue la validité de contenu (recherche en éducation) et la validité prédictive (Laveault & Grégoire, 1997. Cf. Séguin, 1998). Les objectifs d'apprentissage sont

définis en gardant à l'esprit que : « *Chaque item doit être rédigé dans un but précis : mesurer un aspect particulier de la réussite scolaire ou distinguer le plus clairement possible les élèves qui ont atteint leurs objectifs scolaires de ceux qui ne l'ont pas fait* ». Or, la fonction première du test est de prédire la performance en fonction des compétences et des contenus d'apprentissage requis. D'ailleurs, pour organiser un examen à choix multiples, sa forme (papier ou électronique) ainsi que la méthode adoptée doivent être prises en compte. Par conséquent, il est recommandé de préparer suffisamment de questionnaires, de regrouper les items par ordre de classement, de regrouper les questions similaires (les questions les plus faciles peuvent être posées en début du test), et surtout de choisir un endroit bien éclairé et calme (Berthiaume & Rege Colet, 2013).

1.2. Le test QCM, un outil d'évaluation pour simplifier les examens

Les tests QCM contribuent généralement à améliorer l'efficacité, la fiabilité et la sensibilité des examens car ils permettent d'obtenir et de réviser un grand nombre de réponses en peu de temps. Cependant, cette fonction ne peut être remplie que par l'usage de bonnes questions occupant les caractéristiques suivantes : a) des réponses courtes (cela libère les apprenants des formulations fastidieuses) ; b) facile à modifier (cela évite aux enseignants d'avoir à prendre des décisions lourdes). Les termes utilisés dans les énoncés des tests QCM doivent être choisis avec soin pour rendre la question aussi précise que possible. La même attention est portée à la syntaxe, à la structure des questions et au choix des solutions proposées ; c) la simplicité de la correction puisqu'on demande souvent aux apprenants d'inscrire leurs réponses QCM sur une grille imprimée sur une feuille de papier. Ensuite, les QCM sont particulièrement bien adaptés pour couvrir rapidement des sujets, obtenir des sous-scores qui permettent des diagnostics précis (tests de formation), et calculer des scores globaux valides et fiables (tests de classement). Les tests comportant un grand nombre de questions assurent une plus grande représentativité de l'échantillon de questions et permettent de mieux évaluer les connaissances réelles des apprenants.

2. Eléments de contextualisation

La "Vision stratégique de la réforme 2015-2030" pour une "école de l'équité, de la qualité et de la promotion", élaborée par le "Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique", a été lancée pour faire face aux nombreux défis de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Le programme vise à élargir et à améliorer l'offre éducative au niveau universitaire afin de pouvoir répondre à la demande énorme et croissante

des étudiants et, d'améliorer ainsi la performance interne et externe du système définie dans ce sens comme étant : « *une notion complexe et multidimensionnelle et ses piliers sont la réalisation des objectifs et l'utilisation optimale des ressources* » (Kabba & Ejbari, 2021, p.156). Il aspire également à renforcer son ouverture sur l'environnement socio-économique en pleine mouvance. Les efforts du programme sont donc liés à l'atteinte progressive des objectifs des 1er et 2ème Axes du Plan Stratégique pour la Recherche Scientifique dans l'Enseignement Supérieur et peuvent se résumer comme suit : « - *Accompagner la demande croissante sur l'enseignement supérieur en respectant le principe de l'égalité des chances, le renforcement de la transparence et de l'approche genre dans l'accès à l'enseignement supérieur public à l'échelle du Royaume* ». (Projet de loi de finances 2020. Projet de performance. p. 45)

Dans ce contexte, afin d'améliorer la qualité globale de l'enseignement supérieur et de doter les diplômés des aptitudes et des compétences nécessaires à leur insertion sur le marché du travail, le Ministère de tutelle a lancé un certain nombre de projets et programmes visant à : « *Assurer l'opérationnalisation des procédures* ». (Bilan d'activité du Ministère. 2017-2021. Vol, 3)

Ce bilan d'activité a soulevé des augmentations remarquables dont un taux élevé de +47,4% des nouvelles inscriptions à l'accès régulé dans le système de l'enseignement supérieur.

2.1. Le Réseau ENCG-Maroc, pour un système d'enseignement à accès régulé qualifié

Le mérite, fondement de l'entrée dans tout établissement de l'enseignement supérieur à accès régulé, est essentiel pour offrir une éducation rigoureuse et significative. Depuis 2013, Le Ministère de tutelle Marocain a effectivement rationalisé le processus de candidature au Réseau ENCG-Maroc sur une plateforme unique (www.tafem.ma). Chaque année, les seuils d'admission sont recalculés en fonction du niveau de la performance générale des bacheliers. Les candidats retenus seront informés par une liste publiée sur la plateforme et pourront rejoindre l'une des Écoles du Réseau qu'ils souhaitent intégrer ; ainsi, le concours donne accès aux bacheliers, marocains et étrangers-de filières économiques, scientifiques ou techniques-habilités à intégrer le Réseau (en semestre1/S1).

2.2. Le TAFEM en QCM, un outil prédictif des prérequis des candidats au Concours National d'Accès au Réseau ENCG-Maroc

Le TAFEM (Annexe 1) est une série de QCM conçue pour identifier des prérequis spécifiques. D'une durée de 2 heures et ne faisant nullement de distinction entre les différentes filières, le test est structuré en quatre rubriques essentielles appelées Sous-Tests : 1) *Sous-Test de mémorisation* composé de deux textes référenciés à lire et à mémoriser en mettant l'accent sur

les informations les plus importantes (abréviations, statistiques, événements, etc.) ; cette section nécessite des techniques de mémoire efficaces pour optimiser la conservation des données à court terme; 2) *Sous-Test de résolution de problèmes : Arithmétique/Mathématiques/Logique* : ces questions nécessitent un certain niveau d'intelligence de la part du candidat ; elles combinent des calculs mathématiques avec la capacité d'analyser des conditions complexes ; 3) *Sous-Test de connaissances générales* : nécessite une connaissance générale des événements historiques, économiques et d'actualité au niveau national ou encore international; 4) *Sous-test de linguistique et sémantique* : lié à la grammaire, la syntaxe de la langue générale (ex : sigles et acronymes, suffixation/ préfixation, etc.).

2.2.1. Etude analytique de corpus : le Test-TAFEM 2016

Dans la littérature, nous distinguons généralement trois approches typiques de la facilité d'une question : 1) *l'approche introspective* basée sur les impressions des étudiants ; 2) *l'approche expérimentale* prônant l'usage de formules de correction de l'indice de facilité des questions, d'où l'indice le plus couramment utilisé reste : « *la fréquence relative des réponses correctes fournies à la question par une population donnée d'étudiants* » (Leclercq, 1987, p. 20) ; 3) enfin, *l'approche théorique* de la facilité d'une question sur laquelle nous allons fonder notre positionnement ; nous le ferons en nous appuyant sur des considérations techniques tirées de l'ouvrage de Leclercq (1986) qui s'inscrit dans une longue lignée d'ouvrages fondateurs comme celui de De Landsheere (Précis de docimologie, 1980) et, en partant du principe de l'analyse de la structure et du contenu des questions en les comparant dans une hiérarchie de questions. Le choix de notre corpus empirique de travail a porté sur le Test-TAFEM de l'année 2016 vu sa disponibilité en ligne¹.

▪ Les trois composantes principales d'un QCM

Le concours TAFEM 2016 dure 120 minutes soit 2 heures dans l'ensemble ; il abrite les trois parties principales d'un test en QCM indiquées par Leclercq (1986) :

- **La consigne** figure dès les deux premières pages du Test- TAFEM ; le candidat est ainsi dans l'obligation de porter ses réponses uniquement sur la Fiche-Réponse (*La grille des résultats, voir Annexe 2*) en noircissant sans déborder les cases indiquées par rubriques de questions ; ensuite, au cas où la brochure distribuée aux candidats se trouve ultérieurement endommagée ou comporte des pages déchirées, cela entraînera la disqualification et/ou l'invalidation des résultats-en lançant le concours, le responsable de la surveillance indique aux

¹ Le Test-TAFEM, modèle juillet 2016 : <https://encgcasa.ma/documents/34/tafem2016.pdf>

candidats de vérifier, sans le déceler, si le livret contient toutes les pages nécessaires structurées dans un ordre numérique- ; enfin l'usage de la calculatrice est strictement interdit. Il est aussi important de souligner que le candidat ne disposera pas de feuilles de brouillon ; il lui est toutefois possible d'utiliser le livret fourni pour émettre ses annotations sur les marges, souligner ou encrer les passages importants des textes, bref, user de ses stratégies cognitives pour mémoriser ou interpréter les données à sa disposition. Indiqué en *Avertissement*, le champ de la consigne décrit également les *principes de notation* et comporte une échelle descriptive de l'indice de validation (appelée *barème des conséquences, notes, tarifs* ou encore *points à gagner et à perdre*) signalant qu'une bonne réponse rapportera 3 points au candidat, un point sera retiré pour une réponse inférée, enfin, aucun point ne sera déduit en cas d'absence de réponse. De plus, cette section dépeint largement la question en souscrivant les *Codes Q* (les questions de l'épreuve) et les *Codes R* (la façon de répondre) : « *Ce test est un questionnaire à choix multiple (Q.C.M). Il comprend cent questions. Pour chaque question, nous vous proposons quatre réponses possibles. Une seule de ces réponses est correcte. Les trois autres sont fausses* » (TAFEM, 2016, p.2); la consigne répertorie autant le nombre des différents types de Sous-Tests qui composent le Test global, ainsi que la durée et le nombre des questions associées à chaque Sous-Test: une épreuve de mémorisation lors de laquelle les candidats lisent et traitent durant 20 minutes deux textes suggérés de longueur égale (deux pages par texte) et 15 minutes pour répondre aux 20 questions réparties aussi équitablement (à raison de 10 questions pour chacun des deux textes); une épreuve d'arithmétique, de mathématiques et de logique d'une durée de 50 minutes contient également 20 questions ; dans la troisième catégorie, le candidat est amené à répondre à 30 questions de connaissances générales durant les 15 minutes à sa disposition ; enfin, un quatrième Sous-Test d'une durée de 20 minutes est axé sur la linguistique-sémantique (des connaissances portant sur le français général). Le Test global couvre ainsi clairement les objectifs pédagogiques susmentionnés liés au processus d'évaluation par QCM (Bouvy & Warnier, 2011).

➤ **L'amorce** (appelée aussi *tronc, corps, base, article de base, prémisse*) : elle définit le problème et pose la question : (exemples) :

- « **Question 4** : *L'Union européenne va contribuer aux frais d'organisation de la COP 22 avec un montant de :* » (**Sous-Test 1, p.7**) ; « **Question 34** : *Quatre ouvriers, travaillant au même rythme, peuvent terminer les deux tiers d'un travail donné en 40 minutes. En combien de minutes un de ces ouvriers pourrait-il terminer les deux cinquième de ce même travail ?* » (**Sous-Test 2, p.14**), etc.

➤ **Les solutions proposées** (appelées aussi *suggestions*, *choix*, *options*) : contiennent la solution correcte et les suggestions incorrectes (*distracteurs*) :

- Suggestions de la Question 4 :

A.2 millions d'euros B.5 millions d'euros C.7 millions d'euros D.9 millions d'euros »

- Suggestions de la Question 34 :

A. 88 minutes B. 96 minutes C. 112 minutes D. 120 minutes

Les QCM du Test-TAFEM 2016 apparaissent comme des *modalités de questionnements* très directes ; il s'agit en fait de *sollicitations explicites* (le mode de questionnement le plus fréquent dans la classe) à la suite desquelles les candidats sont invités à répondre aux questions posées explicitement. Ces sollicitations sont traduites en phrases interrogatives, ex : « *Laquelle de ces affirmations est correcte ? ...* » (Sous-Test 2, Q. 29, p.13) ; « *Quel est le nombre d'étudiants de la 3^{ème} année filière commerce de l'ENCG qui n'apprennent aucune de ces langues ? ...* » (Sous-Test 2, Q. 25, p. 12) ; « *Comment se conjugue le verbe essuyer à la première personne du pluriel de l'imparfait de l'indicatif : ...* » (Sous-Test 4, Q.80, p.21), ou encore en phrases impératives, ex : « *Déterminer ces deux nombres* » (Sous-Test 2, Q.21, p.11) ; « *Donnez le terme suivant* » (Sous-Test2, Q.22, p.11) ; « *Trouver le nombre qui manque* » (Sous-Test 2, Q.27, p .12) ; « *Déterminer la part du quatrième ouvrier (7 ans d'ancienneté)* » (Sous-Test 2, Q.28, p. 12). Autrement, les QCM du Test sont aussi d'ordre *implicites* ; en effet, on remarque la présence d'un certain nombre de *sollicitations implicites* (la forme affirmative ou la phrase lacunaire comme exemples) qui vont certainement encourager les candidats à poser leurs propres questions et à raisonner tout au long du processus : **(voir Annexe 3)**

Exemple : (Sous-Test 1, Q. 9, p.7) :

« *Le Maroc s'est engagé, dès juin 2015, à une réduction des gaz à effet de serre par rapport à 2010 d'au moins :*
A.11% à l'horizon 2030 B. 13% à l'horizon 2030 C.15% à l'horizon 2030 D. 17% à l'horizon 2030 »

2.3. Techniques dominantes de sollicitations des réponses dans le Test-TAFEM 2016 (les sollicitations directes)

On a fait appel ici aux questions à réponses choisies (ou sélectionnées) : « *On parle aussi de questions fermées pour souligner que le nombre de possibilités de réponse qui s'offrent à l'étudiant est limité* » (Leclercq, 1986, p.9). Généralement, on remarque que la question fermée est plus longue que la question ouverte, alors que la réponse fournie pour la première est plus courte. De même, le temps consacré à la rédaction de la question fermée est plus long tandis que celui consacré à la correction est plus court du moment que les réponses à ces questions

fermées sont *précodées*, ce qui présente bien un avantage pour leur traitement ultérieur (via une programmation informatique) qui : « *permet, en effet, non seulement de déduire le coût et le délai de la correction, mais aussi de développer des procédures de diagnostic, de remédiation, de formation, qui auraient été impossibles autrement.* » (Leclercq, 1986, p.20) **(Voir Annexe 4) : Exemple : (Sous-Test 1, Q.5, p.7) :**

« La CGEM a annoncé un programme de quatre rencontres thématiques régionales qui se dérouleront à :

A. Casablanca, Marrakech, Agadir et Tanger B. Casablanca, Marrakech, Agadir et Oujda

C. Casablanca, Marrakech, Laâyoune et Tanger D. Casablanca, Marrakech, Laâyoune et Tanger »

2.4. Forme (s) de questions fermées du Test-TAFEM 2016

Dans la littérature, bien qu'il existe en général trois formes de questions fermées : « - les questions à intervalles proposés : QCM, dont les tarifs sont calculés, solution par solution, au moyen d'une formule spéciale ; les QCM classiques ; - les alternatives, qui présentent deux solutions à l'exclusion de toute autre, et sont de la forme VRAI-FAUX, OUI-NON, EXACT-INEXACT... » (Leclercq, 1986, p. 20), le QCM classique est bel et bien la forme dominante dans le Test-TAFEM 2016.

Exemple : (Sous-Test 1, Q.11, p.8) :

« Lors de la visite officielle de SM Mohammed VI en Chine, le premier accord signé concerne le domaine :

A. de l'énergie B. militaire C. de l'industrie D. de la pêche côtière »

2.5. Styles de rédaction (partant de l'Amorce) des QCM du Test-TAFEM 2016

La création ou la notation des QCM est un processus délicat qui nécessite l'existence de critères clairs à la disposition des concepteurs et des évaluateurs. En s'inspirant des conseils fournis par de nombreux auteurs pour l'élaboration des QCM (Travers, 1955 ; Gronlund, 1965 ; Hedges, 1971, etc. Cf. Leclercq, 1986, p. 40), nous avons pu déduire les caractéristiques suivantes tirées de notre corpus de travail :

2.5.1. Les formes prédominantes :

➤ *Les QCM directes* (des questions répondues sans pour autant lire les solutions proposées) : les candidats sont ici à l'abri de certaines erreurs (comme les fautes d'orthographe) car les bonnes réponses sont déjà formulées ; ensuite, la présence de la bonne solution dans la liste des solutions suggérées dégage des performances impressionnantes en transformant celles d'évocation (appelées par les questions ouvertes) en performances de reconnaissance plus accessibles : **(Voir Annexe 5)**

Exemple : (Sous-Test 3, Q48, p.17) :

« Tayeb Saddiki, décédé le 05 février 2016, était :

A. Philosophe B. Historien C. Dramaturge D. Compositeur »

➤ Les QCM indirectes avec Amorce complète : (**Voir Annexe 6**)

Exemple : (Sous-Test 2, Q23, p.11) :

« En achetant 4 Kg de pêches et 3 Kg de tomates, j'ai payé 62 dirhams. Une semaine après, j'achète les mêmes produits pour 57,70 dirhams, car les pêches ont baissé de 20% et les tomates ont augmentés de 25%. Quel était le prix initial du Kg de pêche ?

A.10 dirhams B.11 dirhams C. 12 dirhams D.13 dirhams »

➤ Les QCM indirectes sans Amorce : (**Voir Annexe 7**)

Exemple : (Sous-Test 4, Q76, p.22) :

« On écrit : A. erronné B. erroné C. eroné D. eronné »

2.5.2. Quelques règles (R) de rédaction des QCM adoptées dans le cas du Test-TAFEM 2016

Ces règles sont tirées de nombreux travaux fondateurs notamment celui de Leclercq, 1986) :

+ **R1** : l'une des règles de base pour la création de ces QCM est leur pertinence par rapport aux objectifs pédagogiques préalablement définis par les concepteurs et les responsables de l'éducation. Cette règle devrait nous permettre de valider qu'il s'agit du meilleur type de question conçue en fonction de notre objectif : a. objectif de mémorisation (Sous-Test 1) ; b. objectif de résolution de problèmes (Sous-Test 2) ; c. objectif de reconnaissance d'informations générales (Sous-Test 3) ; d. objectif lié à la performance linguistique et sémantique (orthographe, vocabulaire, grammaire, conjugaison) (Sous-Test 4).

+**R2** : Il faut préciser la partie de l'énoncé sur laquelle porte la question (la mettre entre parenthèses, en italique, en gras ou la souligner). Tels sont les cas suivants : (Sous-Test 4, Q72, p.21) ; (Sous-Test 4, Q.77, p.21) ; (Sous-Test 4, Q78, p.21) ; (Sous-Test 4, Q89, p.22) ; (Sous-Tets 4, Q92, p. 22)

Ex : (Sous-Test 3, Q.50, p.17) : « Le plan « Maroc Numeric 2013 » a été lancé en :

A. 2007 B. 2009 C. 2011 D. 2013 »

Ex : (Sous-Test 4, Q94, p.22) : « Quel est le synonyme de *ostensible* ? »

A. Onéreux B. secret C. visible D. discret »

+**R3** : les questions doivent correspondre aux consignes :

Ex : (Sous-Test 3, Q.46, p.17) : dans cet exemple, la question indique qu'une seule solution est correcte. C'est un continuum dans lequel toutes les réponses proposées désignent des fleuves,

dont un seulement se jette dans la Méditerranée : « Parmi les fleuves ci-dessous un seul se jette dans la Méditerranée. Lequel ? A. Moulouya B. Sebou C. Ghriss D. Ziz »

Ex : (Sous-Test 3, Q.62, p.18) : de même que l'exemple précédent. Toutes les solutions proposées ci-bas indiquent des noms de personnages Grec, mais un seul dans la liste porte le nom de « père de la médecine » : « Quel Grec est connu comme « le père de la médecine » ?

A. Socrate B. Hippocrate C. Théophraste D. Erasistrate »

+R4 : il est important de construire des phrases syntaxiquement correctes : nous constatons, à travers le Test global, que toutes les solutions proposées sont en accord grammatical avec leurs items (leur tronc) ; aucune violation n'est à souligner à propos du genre et du nombre des mots, ainsi qu'à propos des accords :

Ex : (Sous-Test1, Q.11, p. 8) : ici, les trois suggestions (A, C, D) satisfont toutes à la fonction nominale (complément substantiel) ; elles sont toutes précédées de la préposition « de », à l'exception du mot « militaire » en raison de sa fonction adjectivale (adjectif qualificatif épithète) :

« Lors de la visite officielle de SM Mohammed VI en Chine, le premier accord signé concerne le domaine : A. de l'énergie B. militaire C. de l'industrie D. de la pêche côtière »

Ex : (Sous-Test1, Q.13, p.8) : l'article défini contenu dans la proposition « B » correspond à la contraction de la préposition « de » et l'article au pluriel « les » ; le mot « télécommunications », utilisé au pluriel, renvoie aux services, moyens techniques et pratiques : « La société chinoise CNFC, basée à Agadir, opère dans le secteur :

A. de la pêche côtière B. des télécommunications C. de l'informatique D. de l'agriculture »

+R5 : Il faut bien séparer les informations des questions posées : dans les deux exemples ci-bas, les informations et les propositions ne sont pas entremêlées :

Ex : (Sous-Test 2, Q24, p.11) :

Informations : « (Un bureau d'études a estimé les travaux de construction d'une école pour la commune X. Le terrassement et la maçonnerie sont évalués à 922500 dirhams. Les autres lots représentent, en pourcentage de l'estimation totale :

Menuiserie : 26% ; Plomberie-Chauffage : 15% ; Installation électrique : 3,5% ; Peintures-vitrerie : 2,5% ; Planchers-carrelages : 8%)

Questions : (Quel est le montant de l'estimation des travaux ?

A. 2 050 000 dirhams B. 2 150 000 dirhams C. 2 200 000 dirhams D. 2 250 000 dirhams) »

Ex : (Sous-Test 2, Q29, p.13) :

Informations : « (Une enquête est réalisée auprès de la population étudiante d'un campus universitaire. Cette enquête révèle que :

- Les filles représentent 48% de la population étudiante ;
- Les étudiant(e)s en droit représentent 40% de la population étudiante ;
- Chez les étudiant (e)s en droit, 45% sont des filles)

Questions : (Laquelle de ces affirmations est correcte ?

- A. 45% des filles étudient le droit
- B. 40 % des filles étudient le droit
- C. 37,5% des filles étudient le droit
- D. 18% des filles étudient le droit) »

+R6 : Les éléments communs aux solutions proposées doivent être regroupés dans le tronc (l'amorce) :

Ex : (Sous-Test 3, Q. 48, p.17) : le verbe « être », à usage commun dans cet exemple, est valable pour toutes les propositions : « Tayeb Saddiki, décédé le 05 février 2016, était :

- A. Philosophe
- B. Historien
- C. Dramaturge
- D. Compositeur »

➤ **Au lieu de la mauvaise structuration à effet redondant ci-dessous :**

« Tayeb Saddiki, décédé le 05 février 2016 :

- A. Était Philosophe
- B. était historien
- C. était dramaturge
- D. était compositeur »

Ex : (Sous-Test 3, Q.65, p.19) : la même règle a été bien adoptée ici pour éviter la répétition de l'expression « a eu lieu » à chaque niveau de solutions : « La dernière visite de SM le Roi Mohammed VI en Russie a eu lieu : A. En février B. en mars C. en avril D. en mai »

+R7 : Il est important d'assurer le critère d'indépendance sémantique des solutions : dans les deux exemples ci-bas, les solutions ne sont pas emboîtées les unes dans les autres. L'ambiguïté sémantique a été levée, en fait, au niveau de la question « Q.42 » par la précision de la période « depuis 1997 » mise en apposition et, au niveau de la question « Q.47 » par l'usage de l'adverbe « annuellement ».

Ex : (Sous-Test 3, Q.42, p.17) : « Au Maroc, depuis 1997, le mandat du gouvernement est de :

- A. 4ans
- B. 5ans
- C. 6 ans
- D. 7 ans »

Ex : (Sous-Test 3, Q.47, p. 17) : « Le Festival International du Film Documentaire se tient annuellement au Maroc à : A. Khouribga B. Marrakech C. Tétouan D. Tanger »

+R8 : Assurer l'égalité des mots communs à l'amorce et à la solution :

Ex : (Sous-Test 4, Q.85, p.21) : Ici, le même préfixe « **intra** » se retrouve à la fois dans l'amorce et dans l'une des suggestions (C), ce qui le rend plus attrayant :

« Que signifie **intra** ? A. Auprès de B. Privé de C. A l'intérieur de D. Vers »

+R9 : Assurer les mêmes longueurs pour toutes les solutions, puisque : « *l'élève n'est pas dupe. Si on ne sait pas rendre concise la solution correcte, il s'indique d'allonger les solutions incorrectes* » (Leclercq, 1986, p. 52 ». En fait, la bonne suggestion ne doit pas être automatiquement plus longue que les autres :

Ex : (Sous-Test 1, Q.5, p.7) : « La CGEM a annoncé un programme de quatre rencontres thématiques régionales qui se dérouleront à : A. Casablanca, Marrakech, Agadir et Tanger B. Casablanca, Marrakech, Agadir et Oujda C. Casablanca, Marrakech, Laâyoune et Tanger D. Casablanca, Oujda, Agadir et Tanger »

Ex : (Sous-Test 2, Q.40, p.15) : « Les cinq membres de votre nouveau service se rencontrent pour la première fois et se saluent deux à deux par une poignée de main. Combien de poignées de main seront ainsi échangées pour que chacun ait salué tous les autres ? A. 10 B. 15 C. 20 D. 25 »

+R10 : S'assurer que toutes les solutions contiennent un vocabulaire du même niveau de technicité : Les étudiants/candidats ignorants ont tendance à éviter les réponses contenant des termes techniques ; dans ce cas, seuls les étudiants/candidats qualifiés vont trouver la bonne réponse :

Ex : (Sous-Test 3, Q.66, p.19) : « **Cloud Computing** signifie : A. Informatique en nuage B. Logiciel de sauvegarde C. Technologie Smartphone D. Unité de sauvegarde interne »

3. Discussion

S'il est vrai que le Test QCM, ici le TAFEM, offre une opportunité d'évaluation pertinente, valide et allégée, d'une part, et de réaction immédiate des candidats de l'autre, il n'en demeure pas moins vrai qu'il entraîne des limites dans certains cas, et que nous pouvons énumérer comme suit :

- le processus de mise au point expérimental :

La création de QCM nécessite une bonne expertise de contenu et une vaste expérience d'enseignement. Il doit être soumis à des tests empiriques où les réponses sont analysées à l'aide de modèles, de formules et de procédures rigoureuses. Ce processus peut nécessiter plusieurs applications suivies de modifications continues. Or, pour des raisons de confidentialité, il est difficile de pré-tester les nouvelles questions QCM dans les examens et concours externes, en l'occurrence, le TAFEM.

- le copier-coller facile des réponses des voisins :

Pour surmonter ce problème, le cryptage des numéros de questions et/ou des numéros de solutions suggérées devrait être utilisé pour prévenir la fraude. Ainsi, tous les candidats reçoivent les mêmes problèmes et les mêmes propositions de solutions, mais qui sont répartis

différemment dans un « format parallèle » du même test. Les ordinateurs sont souvent chargés de fournir toutes les réponses à tour de rôle, puis de les corriger toutes de la même manière. Il existe également une méthode manuelle de déchiffrer appelée « débrouillage ».

- les formes négatives syntaxiques et sémantiques :

Logiquement, la connaissance est constituée essentiellement d'énoncés vrais toujours positifs, mais aussi d'énoncés négatifs (Fabre & Noizet, 1977). Dans le cas du TAFEM, où la plupart des questions et des déclarations sont positives, la connaissance est organisée comme un réseau de relations positives. La réponse proposée est vraie pour la forme positive et fausse pour la forme négative. Ceci explique la raison pour laquelle ces deux types de solutions ont beaucoup plus de succès que les formes négatives des vraies solutions et les formes positives des fausses propositions. Cette constatation soutient l'hypothèse fréquemment exprimée selon laquelle il existe *une tendance générale à l'acquiescement* (en cas de doute, répondez positivement). Dans les cas ci-bas, nous remarquons la structuration des questions en formes négatives. Cette tendance pourrait engendrer un effet d'ambiguïté chez les candidats. C'est ainsi que Skinner (1961) affirme que : « *toute solution fausse, dans un test à choix multiple, augmente la possibilité qu'un étudiant extraie un jour de sa mémoire défaillante, la réponse incorrecte au lieu de la réponse correcte* ». Or, il faut bannir les distractions éventuellement mémorables.

Ex : (Sous-Test 2, Q. 36, p.14) :

« Parmi 38 étudiants de la 3^{ème} année filière commerce de l'ENCG, 26 apprennent l'espagnol, 15 l'allemand dont 8 apprennent aussi l'espagnol. Quel est le nombre d'étudiants de la 3^{ème} année filière commerce de l'ENCG qui n'apprennent aucune de ces langues ?

- A. 5 B. 7 C. 9 D. 11 »

Ex: (Sous-Test 3, Q. 68, p.19) : « Une de ces portes ne se trouve pas à Fès :

- A. Bab Boujloud B. Bab Ftouh C. Bab Charia D. Bab Ksiba »

Ex : (Sous-Test 4, Q.73, p.21) : « Quel mot ne contient pas de préfixe ?

- A. Désarmer B. Discipline C. Amoral D. Monoski »

Ex : (Sous-Test 4, Q.83, p.21) : « Lequel de ces mots n'est pas un déterminant ?

- A. Le B. On C. Les D. Un »

Ex : (Sous-Test 4, Q.86, p.21) : « Parmi les mots suivants, lequel n'est pas une conjonction de coordination ? A. Car B. Mais C. Or D. Où »

- l'impuissance du Test TAFEM à mesurer certaines performances :

Dudley (1973) stipule que les QCM n'offrent malheureusement pas des possibilités de mesure de tous les aspects de la connaissance (la fluidité de l'expression orale, la capacité à traduire sa propre pensée, la reformulation d'idées...). Partant du postulat que toute question posée donne au candidat la possibilité d'exprimer sa propre pensée, opportunité que nous coûte l'utilisation des QCM, nous nous renvoyons à cet égard à Vandervelde (1971) pour aspirer à la complémentarité des formes de questions ouvertes avec les formes dites à choix multiple pour le concours d'accès au Réseau ENCG Maroc, le TAFEM.

- l'effet de la suggestion « Aucune » :

La solution « Aucune » est un moyen pratique d'utiliser des structures de niveau 0. Ce diagramme propositionnel apparaît souvent après d'autres suggestions, laissant donc ouvert un grand nombre de sous-questions possibles (Noizet & Fabre, 1977) même si le Test n'y fait pas explicitement référence, tel est le cas suivant :

Ex : (Sous-Test 2, Q.38, p.15) :

« **Un serpent met une heure** et demi pour faire le tour de son territoire en rampant. Quand il fait le même circuit dans l'autre sens, il ne met plus que 90 minutes. D'où vient la différence ?

- A. De la fatigue B. Des obstacles C. Aucune différence D. Aucune réponse »

D'après certains chercheurs (Carpenter & Dudycha, 1973 ; Choppin, 1974), les types de questions qui reposent sur le rejet des suggestions proposées sont plus difficiles que les autres types de formules. Dans notre exemple, nous remarquons que l'introduction de la quatrième solution « Aucune réponse » permet d'envisager d'autres solutions possibles et réduit l'attractivité de chacune d'elles de 1/3 à 1/4 (Noizet & Fabre, 1975). Les transformations d'effets de *validité* et de *fidélité* lors de l'utilisation de cette formule n'ont pas été remarquées (Williamsons & Hopkins, 1967). Ce résultat conduit alors à la conclusion déjà soulevée par Choppin (1974) que cette option est invalide.

- l'effet de constriction de la zone cognitive chez les candidats :

Le test TAFEM a le potentiel de banaliser la vision du monde réel chez les candidats en le réduisant éventuellement en schémas, contribuant ainsi à la standardisation de ces personnes.

Conclusion

D'après certains chercheurs (Ray, et al, 2008), bien qu'il existe de nombreuses méthodes d'évaluation utilisées dans les systèmes éducatifs, c'est l'effet de la sélection des dispositifs qui doit être pris en compte. Il ne s'agit donc pas de rendre les évaluations plus précises et plus

justes, mais de fournir les mesures « objectives » qui sont toujours requises dans la pratique, une caractéristique importante des systèmes d'évaluation modernes. Cet article n'a pas non plus pour but de considérer le Test QCM comme un modèle ou un paradigme dominant et exclusif, mais bel et bien comme une composante valide, fiable et applicable dans un système d'enseignement/évaluation donné. C'est dans ce sens où Vandervelde (1971). Cf. Leclercq (1986, p.34) considère que : « *les QCM ne sont qu'un outil parmi d'autres : il importe de recourir au mode d'évaluation le plus adéquat à chaque situation* ». Il s'agit, à travers cette recherche-action, d'une modeste tentative d'aider à approfondir la théorie et la pratique afin qu'elles soient valables et applicables dans d'autres contextes. Le TAFEM présenté ici n'est qu'approximatif ; il nous permet d'énoncer les réflexions entourant ce sujet et de formuler empiriquement nos recommandations pour des formes de mesures pertinentes, valides et faisables quant aux évaluations externes et prédictives. Nous avons estimé qu'il est important d'enquêter sur cette curiosité scientifique et d'interpréter nos résultats avec plus de rigueur.

Afin de mieux prédire et de réaffirmer les critères de réussite du système universitaire au Maroc, il est indéniable d'établir, précisément dans le cas du concours TAFEM, un processus de sélection à l'entrée qui soit rigoureux et sans marge d'erreur importante. Une première conclusion qui peut être tirée de cette recherche-action est que développer une option d'entrée bien pensée à l'université, ici le Réseau ENCG Maroc, n'est pas une tâche facile. Quelles actions faut-il donc entreprendre pour que ce processus soit le plus réussi possible ?

- Procéder à des sélections selon des critères non seulement internes, propres au Réseau ENCG-Maroc, mais aussi externes, professionnels : l'approche consiste ici de manière innovante à veiller à ce que cette sélection identifie de manière fiable les étudiants qui poursuivront la plus haute vocation reconnue sur leurs diplômes ;
- Prévenir le copier-coller facile des réponses des candidats les uns à côté des autres en les soumettant éventuellement, selon leurs dispositions dans la salle, à des contenus de test variés mais répondant à des objectifs identiques, aux mêmes compétences requises;
- L'hétérogénéité des candidats sélectionnés est un problème majeur. Une meilleure connaissance des groupes à risque est donc importante car les interventions, pour être efficaces, doivent être diversifiées selon les profils des étudiants. Notre expérience, dans ce contexte, nous permet d'identifier des profils très différents. Ils deviennent perceptibles dès le début de l'année universitaire (le début du premier semestre). Il convient alors de regrouper les candidats ayant réussi le concours sur la base des rapports d'analyse statistique (rapports diagnostics). Cette démarche permettra au corps

professoral d'envisager une ingénierie pédagogique sur mesure, et à l'administration une bonne gestion de ses activités ;

- Interdire les formes syntaxiques et sémantiques négatives lors de la conception des questions du Test-TAFEM : ce sont en fait des distracteurs qui risquent de compliquer l'énoncé et d'ajouter un problème de logique ; ils deviennent éventuellement mémorables pour les étudiants ;
- Éviter de compliquer le processus que les candidats doivent suivre pour comprendre l'énoncé. Par conséquent, nous bannissons le diagramme propositionnel « Aucune » ou « Aucune réponse » de la liste des réponses suggérées dans le Test-TAFEM au vu de son invalidité (voir la section **Discussion**) ;
- D'éventuelles sources d'erreur de mesure des indices de réussite ou d'échec méritent d'être soulevées concernant le Test-TAFEM : erreurs de notation (autocorrection confuse ou mauvaise interprétation du scanner) ; enfin, d'autres limites peuvent survenir durant le processus : effet du hasard ; transcription erronée des réponses par le candidat (transcription dans la mauvaise case ou bien de la mauvaise façon (cocher au lieu de noircir ou encore déborder de la case).

ANNEXE 1 : TAFEM 2016

ROYAUME DU MAROC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
HIGHER EDUCATION
ADDITIONAL

المملكة المغربية
وزارة التعليم العالي
والبعث العلمي وتكوين الأخر

Royaume du Maroc
Ministère de l'Enseignement Supérieur
de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres

RESEAU DES ENCG

**TEST D'ADMISSION
A LA FORMATION EN MANAGEMENT**

TAFEM 2016

Nom & Prénom :

CNE : ... N° d'Examen : ...

L'USAGE DE LA CALCULATRICE EST STRICTEMENT INTERDIT.

TOUT DOSSIER DÉTÉRIORÉ OU COMPORTANT UNE PAGE ARRACHÉE ENTRAÎNERA
L'EXCLUSION DU CANDIDAT ET/OU L'ANNULATION DE SES RÉSULTATS

VOUS DEVEZ RÉPONDRE UNIQUEMENT SUR LA GRILLE DE RÉSULTATS

Juillet 2016

Source : doc TAFEM, juillet 2016

ANNEXE 2 : Fiche réponse (TAFEM 2016)

Royaume du Maroc
Réseau des Ecoles Nationales de Commerce et de Gestion

TAFEM

Fiche Réponse

Identification du Candidat

CNE :
Nom :
Prénom :
Né (e) le :
Série Bac :

INSTRUCTIONS

Marquer une seule case par Question.
Pour la case correspondant à
la bonne réponse comme suit : A B C D

1-20 21-40 41-60 61-80 81-100

1-20	21-40	41-60	61-80	81-100
1 A B C D	21 A B C D	41 A B C D	61 A B C D	81 A B C D
2 A B C D	22 A B C D	42 A B C D	62 A B C D	82 A B C D
3 A B C D	23 A B C D	43 A B C D	63 A B C D	83 A B C D
4 A B C D	24 A B C D	44 A B C D	64 A B C D	84 A B C D
5 A B C D	25 A B C D	45 A B C D	65 A B C D	85 A B C D
6 A B C D	26 A B C D	46 A B C D	66 A B C D	86 A B C D
7 A B C D	27 A B C D	47 A B C D	67 A B C D	87 A B C D
8 A B C D	28 A B C D	48 A B C D	68 A B C D	88 A B C D
9 A B C D	29 A B C D	49 A B C D	69 A B C D	89 A B C D
10 A B C D	30 A B C D	50 A B C D	70 A B C D	90 A B C D
11 A B C D	31 A B C D	51 A B C D	71 A B C D	91 A B C D
12 A B C D	32 A B C D	52 A B C D	72 A B C D	92 A B C D
13 A B C D	33 A B C D	53 A B C D	73 A B C D	93 A B C D
14 A B C D	34 A B C D	54 A B C D	74 A B C D	94 A B C D
15 A B C D	35 A B C D	55 A B C D	75 A B C D	95 A B C D
16 A B C D	36 A B C D	56 A B C D	76 A B C D	96 A B C D
17 A B C D	37 A B C D	57 A B C D	77 A B C D	97 A B C D
18 A B C D	38 A B C D	58 A B C D	78 A B C D	98 A B C D
19 A B C D	39 A B C D	59 A B C D	79 A B C D	99 A B C D
20 A B C D	40 A B C D	60 A B C D	80 A B C D	100 A B C D

Source : doc TAFEM, juillet 2016

ANNEXES adaptées par l'auteur : (3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7)

Source : (doc TAFEM, Juillet, 2016)

ANNEXE 3 :

Exemple : (Sous-Test 1, Q.12, p.8) :

« Les entreprises chinoises implantées au Maroc opèrent pour la majorité dans les secteurs :
A. de l'informatique et des Télécommunications B. de l'informatique et de la pêche côtière
C. de l'informatique et de l'industrie automobile D. de l'informatique et des énergies renouvelables »

Exemple : (Sous-Test 3, Q. 42, p.17) :

« Au Maroc, depuis 1997, le mandat du gouvernement est de :
A. 4 ans B. 5 ans C. 6 ans D. 7 ans »

Exemple : (Sous-Test 4, Q.79, p. 21) :

« Il faudrait que l'on expose tes :
A. chefs-d'œuvres B. chefs-d'œuvre C. chef-d'œuvre D. chef-d'œuvres »

Exemple : (Sous-Test 4, Q.71, p.21) :

« Un événement qui a peu de chances de se produire est ... :
A. Inattendu B. Impossible C. Improbable D. Inhabituel »

Exemple : (Sous-Test 4, Q.75, p.21) :

« Le contraire d'officieux est :
A. Incertain B. officiel C. provisoire D. mérité »

Exemple : (Sous-Test 4, Q.77, p.21) :

« L'antonyme du mot « beauté » est :
B. Richesse B. séduction C. charme D. laideur »

ANNEXE 4 :

Exemple : (Sous-Test 2, Q.24, p.11) :

« Un bureau d'études a estimé les travaux de construction d'une école pour la commune X. Le terrassement et la maçonnerie sont évalués à 922500 dirhams. Les autres lots représentent, en pourcentage de l'estimation totale :
Menuiserie : 26% ; Plomberie-Chauffage : 15% ; Installation électrique : 3,5% ; Peintures-vitrerie : 2,5% ; Planchers-carrelages : 8%.

Quel est le montant de l'estimation des travaux ?

A. 2 050 000 dirhams B. 2 155 000 dirhams C. 2 200 000 dirhams D. 2 250 000 dirhams »

Exemple (Sous-Test 2, Q.29, p.13) :

« Une enquête est réalisée auprès de la population étudiante d'un campus universitaire. Cette enquête révèle que :

- Les filles représentent 48% de la population étudiante ;
- Les étudiant(e)s en droit représentent 40% de la population étudiante ;
- Chez les étudiant(e)s en droit, 45% sont des filles.

Laquelle de ces affirmations est correcte ?

A. 45% des filles étudient le droit B. 40% des filles étudient le droit
C. 37,5% des filles étudient le droit D. 18% des filles étudient le droit »

Exemple (Sous-Test 3, Q.41, p.17) :

« L'invité d'honneur du Salon International de l'Edition et du Livre (SIEL) qui s'est tenu à Casablanca du 11 au 21 Février 2016 était :

A. Les Emirats Arabes Unis B. L'Arabie Saoudite
C. La Communauté Economique des Etats de l'Afrique (CEDEAO) D. L'Egypte »

ANNEXE 5 :

Exemple : (Sous-Test 3, Q62, p.19) :

« Quel Grec est connu comme « le père de la médecine » ?

- A. Socrate B. Hippocrate C. Théophraste D. Erasistrate »

Exemple : (Sous-Test 3, Q69, p.19) :

« La capitale de l'Inde est :

- A. Bombay B. Calcutta C. Madras D. New Delhi »

Exemple : (Sous-Test 3, Q70, p.19) :

« Quelle dynastie a fondé la ville de Marrakech ?

- A. Les Almohades B. Les Almoravides C. Les Idrissides D. Les Saadiens »

ANNEXE 6 :

Exemple (Sous-Test 2, Q.29, p.13) :

« Une enquête est réalisée auprès de la population étudiante d'un campus universitaire. Cette enquête révèle que :

- Les filles représentent 48% de la population étudiante ;
- Les étudiant(e)s en droit représentent 40% de la population étudiante ;
- Chez les étudiant(e)s en droit, 45% sont des filles.

Laquelle de ces affirmations est correcte ?

- B. 45% des filles étudient le droit G. 37,5% des filles étudient le droit
C. 40% des filles étudient le droit H. 18% des filles étudient le droit »

Exemple : (Sous-Test 2, Q.31, p.13) :

« Deux villages sont distants de 4,360 Km. La route reliant les deux villages est bordée d'arbres de part et d'autre. Les arbres sont espacés de 15 m, et le premier arbre se trouve à 200 m de la sortie de chaque village. Combien y-a-t-il d'arbres sur la route reliant les deux villages ?

- A. 264 B. 265 C. 528 D. 530 »

Exemple : (Sous-Test 2, Q.39, p.15) :

« Une élection a opposé deux candidats : X et Y. 70% des électeurs ont voté pour Y. Parmi les électeurs qui ont participé à cette élection, 60% sont des hommes. Sachant que 35% des électeurs femmes ont voté pour Y, quel est le pourcentage d'électeurs hommes qui ont voté pour Y ?

- A. 28% B. 36% C. 44% D. 52% »

ANNEXE 7 :

Exemple : (Sous-Test 4, Q81, p.22) :

« Cf. signifie : A. Confaire B. Confert C. Confère D. Confère »

Exemple : (Sous-Test 4, Q100, p.22) :

« « 223 » s'écrit :

- A. deux cent vingt-trois B. deux-cent vingt-trois C. deux cents vingt-trois D. deux-cent vingt trois »

BIBLIOGRAPHIE

- Akrim, H., Figari, G., Mottier-Lopez, L. & Talbi, M. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche, In : Questions Vives, Vol.4 n°13. [En ligne] :URL : <http://questionsvives.revues.org/323> ; DOI : 10.4000/questionsvives.32
- Allal, L. & Schwartz, G. (1996). Quelle place pour l'évaluation formative dans l'enseignement au cycle d'orientation ? CO Infos, 178, pp.5-8.
- Bounahr, I. & El Khattab Y. (2022). Université entrepreneuriale : vers un nouveau modèle de développement socioéconomique-Cas de l'Université Hassan II de Casablanca (UH2C)-, *Revue Française d'Economie et de Gestion*, Volume 3, N°11, pp :228 - 252.
- Bouvy, Th. & Warnier, L. (octobre 2011). Vademecum pour la réalisation de QCM. [En ligne] : sur <http://www.uclouvain.be/97726>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, CSEFRS. (2018). L'enseignement supérieur au Maroc : efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert, Rapport sectoriel.
- Degand, L & Bestgen, Y. (2004). Connecteurs et analyses de corpus : de l'analyse manuelle à l'analyse automatisée. In: Sylvie Porhiel, Dominique Klingler (éds.): *L'Unité texte*. Pleyben, pp. 49-73.
- Dierendonck, D. & Fagnant, A. (2010). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. Bulletin de l'ADMEE-Europe, 5- 22. [En ligne] : http://www.admee.org/images/docs/Bulletins/bulletin_2010_1.pdf.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1994). La pédagogie universitaire. Paris : Presses Universitaires de France.
- Edwards, A. & Knight, P. (1995). Assessing Competence, In : *Higher Education*. London : Kogan.
- Fekari, A & Ait Larbi, Y. (2021). Evaluation de la mesure de performance du système d'enseignement supérieur au Maroc : Analyse thématique du rapport du CSEFRS de 2018, *Revue Française d'économie et de Gestion*, Vol 2, N°12, pp : 90-112.
- Figari, G. & Mottier-Lopez, L. (éds.) (2006). Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie. Paris : Le Harmattan.
- Foucault, M. (1994). Dits et écrits (tome iii). Paris : Gallimard.

- Kabba, F.E. & Ejbari, Z. (2021). L'enseignement universitaire public marocain : une performance qui laisse à désirer, *Revue Française d'Economie et de Gestion*, Vol 2, N° 6, pp : 152-171.
- La Commission Spéciale Sur le Modèle de Développement. (Avril 2021). LE NOUVEAU MODELE DE DEVELOPPEMENT, Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous, Rapport Général.
- Leclercq, D. (1987). (dir) : De Landsheere, G. Qualité des questions et significations des scores. Avec application aux QCM. Bruxelles : Labor.
- Leclercq, D. (1986). (dir) : De Landsheere, G. La conception des questions à choix multiples. Bruxelles : Labor.
- Maccario, B. (1982). Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS, Vigot, Paris.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Septembre 2017-2021). Bilan d'activité du Ministère, Vol.3
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Projet de loi de finances 2020. Projet de performance. p. 45
- Peeters, H. & charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. Hermès, 25, pp.15-23.
- Pieron, H. (1963). Examens et docimologie. Paris : Presses universitaires de France.
- Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In : Baillat, G., De Ketele J.-M., Paquay, L. & Thélot, C. (dir.). *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 57-67
- Romainville, M. & Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Bruxelles : DeBoeck.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/ripes/499>

- Romainville M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? In : *Revue française de pédagogie*, volume 119. L'éducation préscolaire. pp. 81-90 ; DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1169>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1169
- Romainville, M. & Donnay, J. (1991). Approche systémique des échecs à l'université. Actes du Séminaire AIPU 1989, Montréal, p. 51-60. Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck, 1993.
- Séguin, S. P. (1998). Compte rendu de Laveault, D. et Grégoire, J. (1997). Introduction aux théories des tests en sciences humaines. Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 683–684. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/031985ar>
- Shadish, William R., Thomas D. Cook, Laura C. Leviton. 1991. *Foundations of Program Evaluation : Theories of Practice*. London : Sage. Excerpts from chapter 1 « Social program evaluation: its history, tasks, and theory », p. 19-35.
- Tyler, R., Robert, M., & Michel, S. (1967). *Perspective of Curriculum Evaluation*. Chicago : Rand McNall.
- Vieillevoys, S., Wathélet, V. & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'Université. Dans C. Michaut et M. Romainville (dir), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Edition De Boeck.