Analyse des Pratiques d'Évaluation Formative de l'Enseignement à la Mi-Session

Claire Bélanger & Diane Raymond
Université de Montréal

Notre article présente une étude qualitative et exploratoire menée dans le but de comprendre et de conceptualiser le processus de l'évaluation formative de l'enseignement mis en œuvre par les enseignants à la mi-session. Cette étude a été menée dans le contexte de l'Université de Montréal, qui jouit déjà d'une longue expérience en matière d'évaluation des enseignements en fin de session. Notre analyse des pratiques de rétroaction illustre les enjeux de cette forme d'évaluation ainsi que les choix qu'elle implique. Elle met aussi en évidence les valeurs, croyances et attitudes implicites des enseignants à la base de cette démarche.

Introduction

L'évaluation formative de l'enseignement (EFE) consiste en l'ensemble des actions et des activités initiées par l'enseignant afin de recueillir des informations pour améliorer un cours (Smith, 2001). Pour ce faire, celui-ci interroge les étudiants sur les points forts et les points faibles de son enseignement (Bernard, 1992) à un moment donné de la session. Contrairement à l'évaluation en fin de session, une démarche entreprise à la mi-session permet des ajustements avant la fin du cours afin que les étudiants profitent immédiatement des retombées. Pour maximiser son impact, la démarche mise en place par l'enseignant se doit d'être réfléchie, volontaire et souple (Centra, 1993).

À l'Université de Montréal, où l'on dénombre plus de 5000 prestations d'enseignement par année, l'évaluation des enseignements en fin de session est bien établie. Quant à l'EFE en cours de session, elle est une pratique valorisée par les textes officiels et par l'offre d'ateliers de formation. Toutefois, considérant le caractère informel de cette démarche, il demeure difficile d'établir l'importance de son utilisation par le personnel enseignant et les modalités de sa mise en œuvre.

À titre de représentants des services de soutien pédagogique aux enseignants, nous nous sommes posé un certain nombre de questions sur l'EFE en cours de session afin de mieux en faire la promotion :

- Comment les enseignants mettent-ils en œuvre l'EFE en cours de session? Comment vivent-ils l'expérience et la traduisent-ils en leurs mots?
- Quels sont les avantages de l'EFE en cours de session pour les étudiants et les enseignants?
- Est-il possible de modéliser ce processus pour se doter d'un cadre de référence que l'on puisse partager avec d'autres enseignants?

Cadre Conceptuel d'Analyse et de Cueillette de Données

Pour cette étude exploratoire, nous avons voulu documenter des pratiques sur le terrain. Notre approche s'inscrit dans une démarche inductive (Thomas, 2006; Blais & Martineau, 2006). Celle-ci consiste à faire émerger, à partir des données recueillies, des concepts, des thèmes dominants, voire des modèles, en fonction des objectifs de la recherche. Pour ce faire, nous avons choisi de mener notre étude sous la forme d'entrevues semi-dirigées avec six professeurs familiers avec l'EFE et en ayant entamé une forme de réflexion sur le sujet. Nous avons aussi rencontré trois de leurs étudiants. Un questionnaire leur avait été transmis au préalable. Toutes les entrevues d'une durée moyenne de 40 minutes ont été enregistrées sur vidéo et retranscrites.

À partir des propos recueillis, nous avons procédé à des regroupements pour catégoriser les pratiques, préoccupations et effets, les mettant en parallèle avec des grilles d'analyse existantes. D'autres aspects de l'expérience ont émergé de l'analyse mettant en évidence des éléments fondamentaux à la mise en œuvre du processus et ignorés à ce jour dans la littérature.

Principaux Résultats

1e ÉTAPE : La cueillette de l'information

Nous avons constaté que les enseignants font appel

à une variété d'instruments pour recueillir des avis des étudiants sur le cours. Ils peuvent avoir élaboré leur propre outil ou utiliser un formulaire développé par leur département. Ces questionnaires sont le plus souvent sous la forme de deux ou trois questions ouvertes sur les aspects les mieux réussis et les plus faibles du cours ainsi que les solutions à envisager pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Certains vont ajouter des questions fermées, d'autres vont intégrer des questions s'adressant à l'étudiant et à ses stratégies d'apprentissage en lien avec le cours. Le questionnaire est distribué en classe ou rempli en ligne vers la quatrième ou cinquième semaine du trimestre. Dans tous les cas, l'anonymat est assuré.

2e ÉTAPE : L'analyse de l'information

Notre analyse met en relief un élément négligé et implicite dans le modèle, soit la façon dont les enseignants vont accueillir cette information. En effet, la réception de la rétroaction par les enseignants suscite des réactions contrastées. Si la plupart d'entre eux réagissent favorablement aux commentaires et aux suggestions des étudiants, certains se montrent déçus, peïnés ou démunis devant des résultats inattendus. On peut supposer qu'une réaction négative relative à la rétroaction des étudiants influera sur le déroulement des étapes suivantes.

Pour ce qui est de l'analyse de l'information, la plupart des enseignants disent être en mesure de dégager les aspects réussis et les plus faibles. Tous admettent qu'il n'est pas nécessairement facile de traiter des commentaires négatifs, même constructifs. Certains font valoir l'importance de se pencher avant tout sur les commentaires les plus fréquents.

3e ÉTAPE : L'organisation de l'information

Les enseignants organisent habituellement l'information reçue sous forme de tableau pour le retour avec les étudiants : d'un côté, on retrouve les principaux aspects réussis, de l'autre, ce qui pourrait être changé. Une autre manière de présenter les données consiste à dresser une liste de tous les commentaires et à indiquer pour chacun leur occurrence. Enfin, un des enseignants présente un

tableau regroupant les informations recueillies sur une période de cinq ans, soit depuis le début de sa carrière. Il met ainsi en évidence non seulement la rétroaction reçue à la session en cours, mais aussi son traitement d'une session à l'autre et l'amélioration continue de sa pratique. Pour tous, l'importance est de donner aux étudiants un sens aux résultats.

4e ÉTAPE : Le partage de l'information

Les enseignants réservent une période de temps pour discuter des résultats avec les étudiants au cours suivant l'évaluation de l'enseignement. Si quelques-uns s'en tiennent à une description sommaire des changements qu'ils comptent apporter, la plupart voient dans ce moment l'occasion d'établir un véritable dialogue sur l'enseignement et l'apprentissage qui profite à tous les acteurs. Qui plus est, ces enseignants n'hésitent pas à souligner le sentiment de coresponsabilité envers l'expérience éducative qui habite les participants. La littérature aborde rarement cet aspect.

Ce retour sur les résultats peut prendre entre 20 et 40 minutes. Tous s'accordent à dire qu'il ne s'agit pas d'apporter l'ensemble des changements demandés par les étudiants. Ils doivent juger si ces suggestions sont pertinentes et réalistes pour leur mise en œuvre à court terme. En ce sens, l'enseignant doit s'affirmer comme responsable du cours lors de cette conversation et le demeurer.

5e ÉTAPE : Les actions posées basées sur la rétroaction et le dialogue

Les changements apportés sont généralement mineurs, par exemple, ce peut être un soutien accru aux lectures, un rythme de cours plus lent, plus de discussions, la mise à disposition des présentations PowerPoint. Néanmoins, ces ajustements ne sont pas forcément évidents pour les enseignants et ces derniers reconnaissent que le dialogue avec les étudiants les aide à trouver des pistes d'amélioration envisageables. Quelques enseignants vont plus loin. Entre autres, ils utilisent cette information pour établir leur scénario de développement pédagogique. Ils peuvent décider de suivre une formation particulière, par exemple sur la manière de dynamiser leurs exposés ou sur l'animation d'un séminaire. Ils peuvent entamer des dé-

marches pour rencontrer un conseiller pédagogique afin de discuter de leur enseignement. L'un d'eux a été amené à participer à un comité institutionnel sur l'évaluation des enseignements. Les niveaux d'impact de l'EFE sur la pratique enseignante que nous avons observés rejoignent ceux établis par Rege Colet & Durand (2005).

Quant aux bénéfices multiples que retirent les enseignants et les étudiants du processus, on constate qu'ils s'inscrivent dans le sens des recherches recensées. Comme il s'agit d'une démarche volontaire, les enseignants sont motivés à modifier leur pratique, et ils introduisent effectivement des changements suite aux résultats obtenus (Cook-Sathers, 2009) dans la mesure de leurs propres connaissances pédagogiques (Centra, 1993). Outre l'ajustement de leur enseignement, cette forme d'évaluation a un effet bénéfique sur la communication entre eux et leurs étudiants (Hunt, 2003; Aultman, 2006), car elle constitue une base de dialogue sur l'enseignement et l'apprentissage (Younes, 2009). De plus, les enseignants disent ressentir plus de confiance dans leur rôle d'enseignant à la suite de l'évaluation en cours de session (Diamond, 2004) et une responsabilité accrue face à l'expérience éducative (Tognazzi & al. 2008). Enfin, il semble qu'une bonne utilisation de la rétroaction en cours de trimestre augmente généralement la satisfaction des étudiants à l'égard du cours ainsi que les résultats au moment de l'évaluation de l'enseignement en fin de session (Overall et Marsh, 1979). On peut penser que c'est entre autres le cas lorsque des modifications ont été apportées à la suite de cette rétroaction.

Un élément inédit de notre analyse par rapport aux travaux antérieurs sur le sujet démontre que l'EFE en cours de session sous-tend une conception de l'enseignement, de l'enseignant et du rôle de l'étudiant dans l'expérience éducative. L'enseignement y est vu en tant que processus dynamique et évolutif et l'enseignant en tant que praticien réflexif, prêt à modifier et à ajuster sa pratique. Quant à l'étudiant, il est perçu comme un partenaire et collaborateur au processus de l'amélioration de l'enseignement. On le juge capable de porter un regard réflexif sur sa formation et de donner de la rétroaction pertinente sur celle-ci.

Modélisation

À partir des résultats de notre analyse, nous avons voulu construire un modèle pour représenter le processus de l'évaluation formative de l'enseignement à la mi-session. Notre but est de mieux comprendre le phénomène, d'en capter la dynamique particulière et de faciliter la planification des décisions et des interventions qu'il comporte.

Notre modèle tient compte des 5 étapes habituellement décrites dans la littérature et inhérentes au processus :

1. recueillir de la rétroaction auprès des étudiants;
2. analyser l'information;
3. organiser les résultats;
4. discuter des résultats avec les étudiants;
5. agir en conséquence.

À ces étapes, nous ajoutons une étape entre la première et la deuxième, soit la *réception de l'information* étant donné l'importance qu'elle revêt pour la suite du processus. Pour chacune de ces six étapes, nous présentons les possibilités d'orientation.

Notre analyse nous a amenées à la considération suivante : loin de figurer comme une simple technique, demander de la rétroaction aux étudiants sur l'enseignement renvoie à un ensemble de valeurs, de croyances et de conceptions au sujet du rôle de l'enseignant, de celui des étudiants et de la relation pédagogique. C'est une vision positive du processus d'évaluation. Dans la première partie du modèle, nous cherchons donc à mettre en évidence les valeurs, croyances et conceptions implicites qui sous-tendent le processus. C'est dire que l'enseignant, dans sa décision de déployer une activité d'EFE en cours de session, démontre un accueil favorable à l'égard de l'évaluation de son cours. Il reconnaît ainsi la pertinence de la rétroaction des étudiants pour l'améliorer et se montre ouvert au dialogue avec eux sur les choix pédagogiques à faire. Cet échange indique aussi sa volonté de partage de la responsabilité de l'expérience de formation avec ses étudiants. Toutefois, si une démarche d'EFE en cours de session prend appui sur ces valeurs, croyances et conceptions, elle n'ira pas de

soi pour tous les enseignants. Se pose alors la question suivante pour les conseillers pédagogiques : De quelle façon devons-nous tenir compte de cette réalité dans nos ateliers et mesures d'accompagnement pour que nous puissions remplir de manière satisfaisante notre mission de faire évoluer la mise en place de l'EFE en cours de session?

La dernière partie du modèle présente les avantages pour les enseignants et les étudiants de l'EFE tels qu'ils sont décrits dans la littérature et rapportés par les participants à notre étude. Celle-ci démontre une cohérence des résultats autour de trois points : l'enseignement, l'apprentissage des étudiants et la relation pédagogique. De la part des étudiants, c'est l'expression d'une motivation accrue dans leur apprentissage du fait qu'on montre une préoccupation pour leur apprentissage, qu'on leur donne l'occasion d'exprimer leur point de vue sur les situations d'enseignement et d'apprentissage, qu'on prenne leur avis en considération et que leur rétroaction soit suivie d'actions. Les enseignants pour leur part se disent stimulés dans l'amélioration de leurs pratiques et plus confiants dans leur rôle suite au processus. C'est la création ou le renforcement d'un sentiment réciproque de coresponsabilité envers l'expérience de formation qui nous paraît un effet méritant d'être souligné et exploré dans le futur.

Et Après?

Bien qu'exploratoire, notre analyse enrichit notre propre cadre de référence pour établir le dialogue avec les enseignants qui désirent démarrer un tel processus. Toutefois, la dissémination de la pratique demeure pour nous un enjeu. Comment assurer la «socialisation de la connaissance entre acteurs, ce qui facilite son transfert entre ces différents acteurs» (MELS, 2008; Hammett & Collins, 2002)?

Dans un premier temps, à partir des entrevues réalisées, nous avons produit une vidéo, *Comment va mon cours?*, que nous avons mise en ligne : <http://www.beepe.umontreal.ca/retroaction/Video-1.html>. Dans cette vidéo, en deux parties, les enseignants et étudiants que nous avons rencontrés

Claire Bélanger et Diane Raymond, UdeM, 2010

FIGURE 1
Modélisation du processus de l'évaluation formative de l'enseignement en cours de session

témoignent de leur expérience à ce sujet. Des ateliers ciblés auprès d'acteurs en position décisionnelle dans leur unité sont prévus à l'automne 2010 pour faire connaître la vidéo et promouvoir l'EFE auprès de leur communauté respective. Du soutien sera offert aux unités et enseignants qui le souhaitent.

Références

- Aultman, L.P. (2006). An unexpected benefit of formative student evaluations. *Quick Fix*, 54(3), 251.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur, théorie et pratique*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Centra, J.A. (1993). *Reflexive faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook-Sather, A. (2009). From traditional accountability to shared responsibility: The benefits and challenges of student consultants gathering midcourse feedback in college classrooms. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 231-241.
- Diamond, M.R. (2004). The usefulness of structured mid-term feedback as a catalyst for change in higher education classes. *Active Learning in Higher Education*, 5(3), 217-231.
- Hunt, N. (2003). Does mid-semester feedback make a difference? *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 13-20.
- Overall, J.U. & Marsh, H.W. (1979). Midterm feedback from students: Its relationship with instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 17, 856-865.
- Rege Colet, N. & Durand, N. (2005). *Évaluation de l'enseignement à l'Université de Genève : Mesure d'impact sur les pratiques enseignantes*. Formation & Évaluation, Université de Genève.
- Smith, R. (2001). Formative evaluation and the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 51-62.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tognazzini, P., Valkenier, B., & Green, C.P. (2008). *Empowering students through participatory feedback*. Communication au Educational Developers Caucus, Vancouver, Canada.
- Younes, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville & C. Coggi, (Dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-212). Belgique : De Boeck.

Biographie

Claire Bélanger est conseillère en pédagogie universitaire à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche et ses communications ont principalement pour objet l'accompagnement pédagogique ainsi que le développement de la pratique enseignante. Ses enseignements au 2^e cycle portent sur l'évaluation des apprentissages et des compétences des étudiants.

Diane Raymond est directrice du Bureau d'évaluation de l'enseignement et des programmes d'études à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent entre autres sur les enjeux relatifs à la mise en œuvre de changements et d'innovations dans les organisations.