

L'analyse des commentaires des étudiants dans les évaluations de l'enseignement montre qu'ils sont plus sensibles au fond qu'à la forme.

**Le Duc, Ingrid ; Dillenbourg, Pierre ; Ricci, Jean-Louis.
CRAFT – centre de recherche et d'appui pour la formation et
ses technologies. EPFL - Ecole Polytechnique Fédérale de Lau-
sanne, Suisse..**

Résumé

Le sujet de cette communication porte sur l'analyse des commentaires des étudiants dans les évaluations de l'enseignement. Après 4 années de mise en pratique de l'évaluation indicative systématique¹ de tous les enseignements chaque semestre, nous avons jugé utile d'analyser les nombreux commentaires des étudiants, avec l'objectif d'identifier les aspects les plus récurrents. Quels sont les points qui reviennent les plus fréquemment dans les points forts et quelles sont ceux en tant que points faibles ?

Nous sommes partis des études préalables similaires, (Lewis, 2001 ; Theall & Franklin, 1991; Zimmaro, et als, 2006) et nous nous sommes inspirés des sept principes d'un bon enseignement proposés par Chickering & Gamson (1987).

¹ Dans le contexte EPFL, l'évaluation de l'enseignement est 'indicative' avec une seule question fermée plus un appel à commentaire. Elle se fait au 2 / 3 du semestre.

Notre propre travail de catégorisation nous amené à une grille, qui comporte huit catégories principales qui sont:

1) la présentation du cours, 2) conception et organisation du cours, 3) travail des étudiants, 4) impressions sur des aspects personnels du prof, 5). dynamique du cours, 6) évaluation, 7) sentiments des étudiants et 8) autres.

Le résultat principal montre que l'aspect qui ressort comme le plus sensible pour les étudiants est la qualité du contenu du cours (riche, intéressant, à jour, qui décrit bien l'état de la science, etc.).

Cette communication vise à présenter plus en détail nos travaux et à discuter nos deux conclusions principales : d'un côté nos universitaires se montrent plus sensibles au fond qu'à la forme de l'enseignement, mais de l'autre côté, on pourrait aussi conclure que nos étudiants sont conditionnés par un enseignement transmissible.

Mots-clés : commentaires des évaluations, représentations de la qualité de l'enseignement par les étudiants.

The analysis of student comments in the teaching evaluation shows that students are more likely to react to substance rather than style in teaching.

Abstract

This paper presents the analysis of student comments collected in the teaching evaluation of the academic year 2009. We launched this study four years after the implementation of the systematic² teaching evaluation for all courses thinking that this would lead to identify the most common themes emerging from the bulk of comments. The central question of the study was: Which are the most positive and negative elements of teaching from students' point of view?

We reviewed earlier related studies (Lewis, 2001; Theall & Franklin, 1991; Zimmaro; et als, 2006), and got inspired on the seven principles of good teaching proposed by Chickering & Gamson (1987).

Our analytical framework consists of eight main categories. The main categories are:

² In the EPFL context, the evaluation of teaching is 'indicative', a single question accompanied by open comments. It takes place 2/3rds of the way through the semester.

- 1) Presentation of the course, 2) build-up and organization of the course, 3) student work / investment, 4) impression on personal aspects of the teacher, 5) course dynamics, 6) evaluation, 7) student feelings and 8) other.

The main results show that the most salient element emerging from students' comments is the quality of the content (rich, interesting, up to date, describes the state of science, etc.).

This paper presents in detail the results of the study and it aims to open a discussion on our two main conclusions. Firstly, students are more likely to react to substance rather than style in teaching; which leads to think that a secondary conclusion could be that our students are conditioned by a transmission model of teaching.

1. Introduction

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants se pratique et se répand dans les universités depuis plus de 40 ans ; et la littérature à son sujet est vaste. En 1999, Aleamoni publie une revue des études sur l'évaluation de l'enseignement universitaire. Son but était de s'attaquer à des représentations erronées et aux mythes relatifs à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Sa synthèse inclut la plupart des études anglophones publiés en Amérique du Nord depuis les années soixante jusqu'à la date de sa publication. L'article confronte seize mythes sur l'évaluation des enseignements parmi lesquelles nous avons décidé d'en revisiter deux et de les placer comme questions centrales de notre étude :

- 1) L'évaluation de l'enseignement n'est-elle à considérer que comme un concours de popularité dont l'enseignant le plus sympa et charismatique est le gagnant ?
- 2) Le niveau dans les études (Bachelor ou Master) a-t-il une influence sur les critères des étudiants pour évaluer l'enseignement ?

Bien que ces deux propositions ont été explorés par plusieurs chercheurs (Bernard, 2011 ; Willingham, D.T.2009 ; Apodaca & Grad, 2005, Zimmaro et al, 2006 ; Theall & Franklin, 1991), les conclusions varient.

Par exemple, Bernard (2011) constate que 'plus les étudiants avancent dans leur études, plus les évaluations qu'ils font sont fiables' (p. 36) par contre Zimmaro et al (2006) trouvent que le niveau des étudiants n'a pas grand influence sur leur perception de la qualité du cours. Pour Theall & Franklin (1991), le résultat de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est plutôt lié à la taille de la classe et l'interactivité présente dans l'enseignement. Ces résultats montrent une certaine divergence et ne permettent pas de conclure.

En plus de ces deux questions, nous avons voulu chercher à identifier des aspects contextuels qui puissent permettre d'établir un rapport entre les commentaires des étudiants et des méthodes actives d'enseignement.

- 3) L'évaluation de l'enseignement par les étudiants met-elle en valeur les pédagogies actives ?

Ce dernier point lié à la perception des étudiants sur les pédagogies actives est important pour nous conseillers pédagogiques et avocats de ces méthodes. L'idée de base est que les étudiants auront profité des commentaires pour s'exprimer à leur sujet.

2. Méthodologie

La matière première de notre étude est le corpus des 18'800 commentaires libres des étudiants recueillis pendant le semestre d'automne et du printemps de l'année 2008-2009 lors de l'évaluation indicative en ligne de tous les enseignements.

L'évaluation indicative à l'EPFL est composée d'une question fermée de satisfaction générale : Dans l'ensemble, j'estime que cet enseignement est : excellent, bon, suffisant, insuffisant, très insuffisant, mauvais, et d'une zone de commentaires libres. Elle se fait en ligne la 9ème semaine du semestre (qui en comporte 14). Chaque étudiant-e reçoit un courriel l'invitant à remplir une évaluation par enseignement auquel il est inscrit. La procédure garantit l'anonymat des étudiants.

Le taux de réponse moyen stabilisé est d'environ 60%. Le résultat est transmis la semaine suivante aux enseignants et aux étudiants ayant répondu.

L'évolution et la pratique d'évaluation des enseignements en Suisse ainsi que les particularités du système d'évaluation de l'enseignement à l'EPFL ont déjà été décrits ailleurs (Lanarès, 2009 ; Ricci, 2009). Cette communication ne porte elle que sur l'analyse des commentaires.

Pour organiser les commentaires généraux, nous avons construit une grille d'analyse. Pour cela, nous nous sommes inspirés des catégories d'analyse proposées par Lewis (2001) ainsi que des sept principes d'un bon enseignement prescrits par Chickering & Gamson (1987).

Nous avons fait notre propre travail de catégorisation et sommes arrivés à une grille, qui comporte huit catégories. Elle nous permet de comptabiliser les nombreux sujets cités par les étudiants et de les classer dans un sens positif ou négatif. Chaque catégorie comporte des sous-catégories qui nous conduisent à un total de 34 rubriques de classification. (voir annexe 1.)

Un commentaire peut appartenir à plusieurs catégories on ajoute un + ou un - pour signaler s'il est exprimé de manière positive ou négative.

La validation de la grille a débuté par le recrutement des deux personnes (étudiants-assistants) et leur formation pour utiliser la grille. Chaque tour de validation était suivi par une réunion de clarification et des corrections avec la responsable du projet. Au total quatre tours de validation se sont avérés nécessaires pour permettre aux deux personnes d'arriver séparément à faire les mêmes catégorisations pour les mêmes commentaires avec une marge d'erreur de moins de 5%.

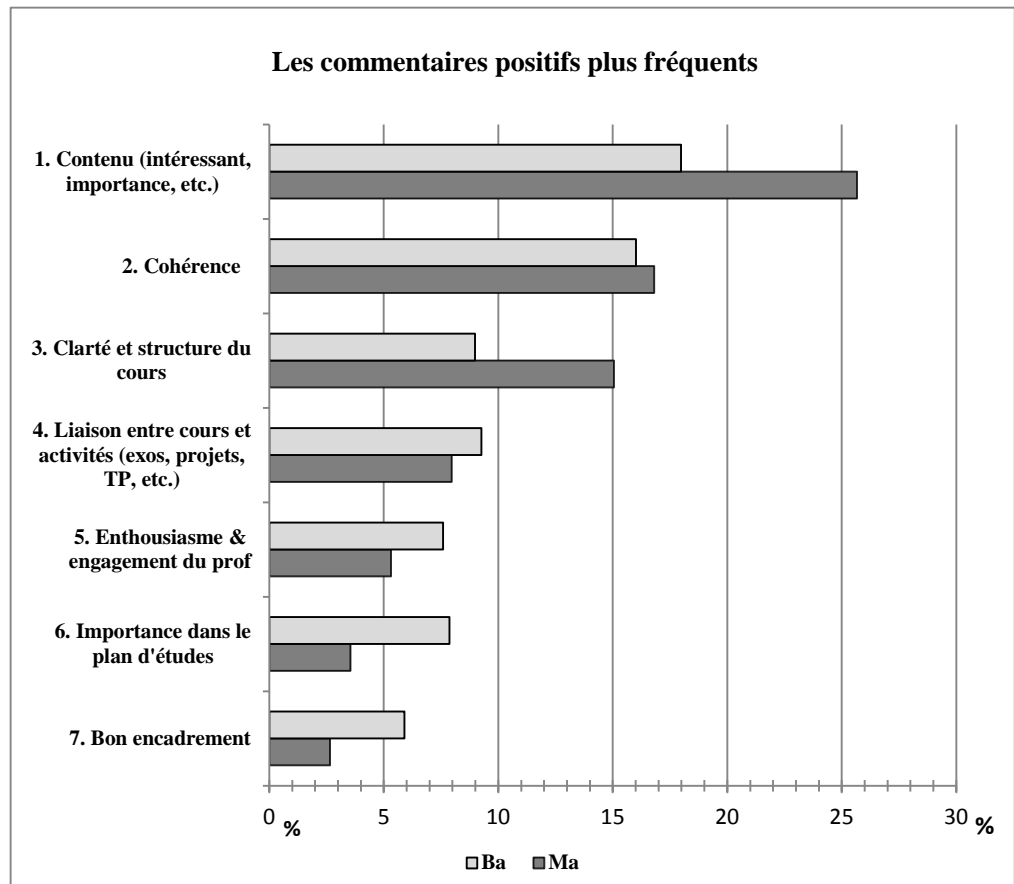
Nous avons limité l'échantillon de notre analyse à 300 commentaires sélectionnés au hasard parmi les 18'800. Notre choix de la quantité des commentaires a été basé sur la stabilisation du pourcentage des rubriques. Ces 300 commentaires ont produits 470 classifications positives et 600 négatives.

3. Résultats et Analyse:

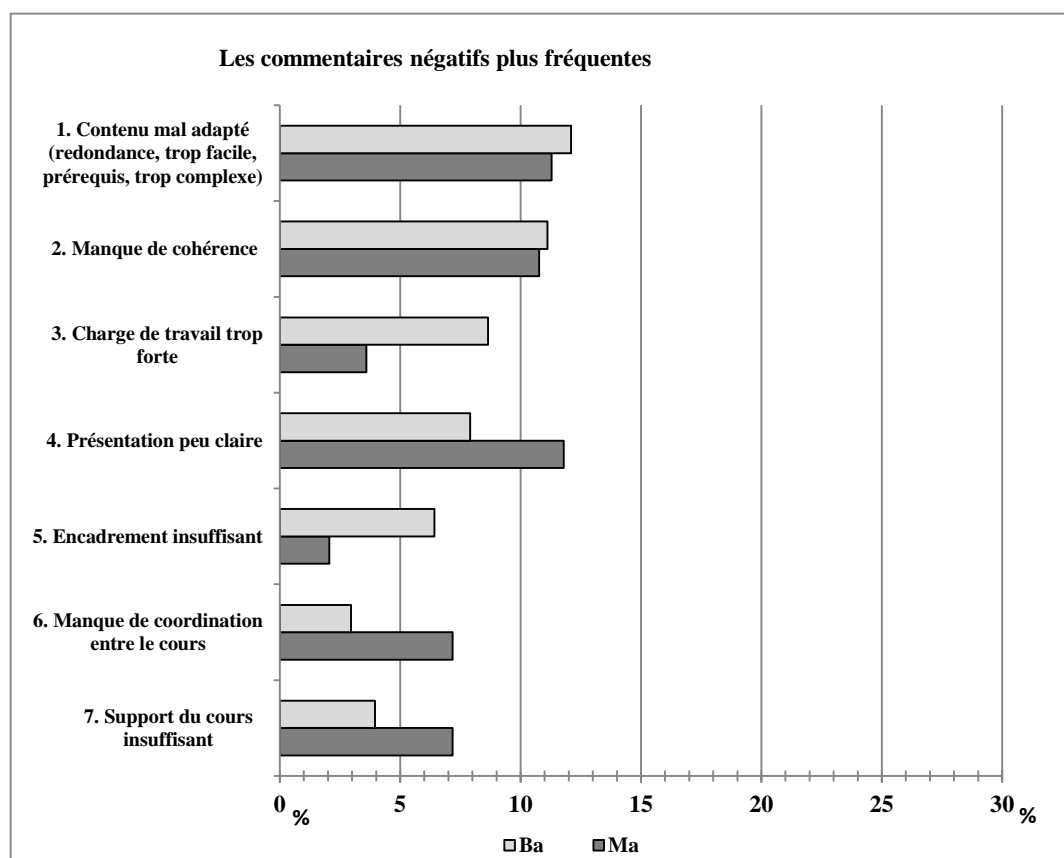
Nous avons gardé au final les 7 catégories qui présentent plus de 5% de fréquence.

Pour répondre à la question 2 de cette étude qui porte l'évaluation selon le niveau d'études, nous avons séparé les résultats pour le Bachelor et pour le Master mettant ainsi en évidence les différences.

Voici les graphiques avec les résultats :



Graphique 1 : Résultats des commentaires positifs les plus fréquents. La barre au-dessous correspond au niveau Bachelor (Ba), celle de bas aux Master (Ma).



Graphique 2 : Résultats des commentaires négatifs les plus fréquents. La barre au-dessous correspond au niveau Bachelor (Ba), celle de bas aux Master (Ma).

3.1 Les commentaires les plus récurrents :

Remarquons la différence de concentration des commentaires positifs et négatifs. La typologie des points positifs montre des pourcentages plus étendus et celle des points négatifs des pourcentages plus serrés.

Remarquons également la coïncidence des deux points positifs et négatifs principaux :

- la **qualité du contenu** (2.4) : intéressant, motivant, à jour, qui décrit bien l'état de la science, etc.
- la **cohérence générale du cours** (2.1): planification du cours, un sens du 'build-up' thématique, etc.

La priorité donnée par les étudiants à ces deux points nous apparaît comme assez remarquable mettant en évidence l'importance qu'ils attribuent au contenu d'une part et à l'ingénierie pédagogique d'autre part (Prégent, 1990).

En accord avec Aleamoni (1999), et contrairement à d'autres études précédemment mentionnées, nos résultats montrent que dans notre contexte la personnalité du professeur n'est pas déterminante.

Voici deux commentaires exemplaires :

'Matière très intéressant ! (2.4+) Dommage que le professeur n'apporte pas grand-chose à son cours calqué au mot près sur le polycopié (1.3 -)' étudiant en génie civil, Bachelor 6.

'Cours très intéressant (2.4+), la surpopulation n'aide malheureusement pas.. (5.1-). Sans cela le cours pourrait être un tantinet plus interactif (même si on a parfois peur de répondre à vos questions puisque vous n'hésitez pas à mettre en lumière notre ignorance (5.3-) - étudiant en architecture, Master 1.

3.2 Comparaison par niveau d'études Bachelor et Master:

L'analyse combinée des deux graphiques en prenant en compte le niveau d'études montre que :

- les étudiants au Master sont plus sensibles à :
 - o la qualité des contenus du cours
 - o la clarté et la structure des présentations
 - o à la coordination entre les cours
 - o et à la qualité des supports de cours
- les étudiants au Bachelor sont quant à eux plus sensibles à :
 - o l'importance du cours dans le plan d'études
 - o l'encadrement
 - o à l'excès de charge de travail

En voici quelques exemples :

'Cours clair et bien préparé, support de cours très bien fait (1.1+), applications bien en phase avec la matière'. (3.1+) - étudiant en génie civil, Bachelor 5.

'Le cours est intéressant, la quantité de travail demandée est juste gigantesque... (2.1+) ;(3.4-)'-étudiant en Physique, Bachelor 3.

'L'enseignement est très bon mais que fait ce cours dans un master de génie chimique?'(2.6-)-étudiant science de la vie, Master 2.

3.3 Détection des pédagogies actives:

Les commentaires ne permettent pas d'identifier l'usage des pédagogies actives. La fréquence des commentaires à ce sujet est bien trop faible. Deux hypothèses peuvent expliquer ce résultat : soit il y a très peu d'enseignants qui y recourent et dans ce cas notre échantillon de 300 commentaires n'a pas permis de les identifier ; soit les étudiants n'y sont que peu sensibles. La question reste ouverte.

4. Conclusions et leçons à tirer.

En réponse à nos trois questions initiales, voici nos conclusions :

- 1) L'évaluation de l'enseignement n'est pas un concours de popularité entre enseignants. Dans notre contexte institutionnel, nos résultats montrent que les étudiants donnent priorité au contenu et à la cohérence générale.
- 2) Nous pouvons conclure que le niveau joue un rôle sur les critères de satisfaction des étudiants. Les étudiants au Master se montrent plus exigeants en ce qui concerne le contenu des cours, leur organisation et la coordination du programme d'études. Alors que les étudiants bachelor sont quant à eux plus sensibles à l'importance du cours pour leur formation, à l'encadrement et à la charge de travail.

- 3) L'échantillon des commentaires ne nous a pas permis de détecter l'usage des pédagogies actives et leurs effets sur les étudiants.

Notre étude confirme que les commentaires des étudiants lors des évaluations des enseignements sont une source de renseignements riches et intéressants quand on en fait la catégorisation et la quantification. Ils apportent un éclairage bien utile pour analyser les résultats et en tirer des conclusions.

Notre étude met en évidence que nos étudiants partagent une représentation de l'enseignement fortement ancré sur des éléments d'un enseignement classique et transmissif (contenu, présentation, cohérence générale, etc.). Cette conclusion peut ne pas satisfaire voire choquer les conseillers pédagogiques avocats des pédagogies actives, mais nous ne pouvons que les inciter à étudier de plus près les méta-analyses de Hattie (2009) qui entre autres ont montré qu'un bon enseignement classique comme décrit ici, reste une méthode très efficace pour favoriser les acquis d'apprentissage des étudiants.

Bibliographie

Aleamoni, L., M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.

Apodaca, P., & Grad, H. (2005). The dimensionality of student rating of teaching: integration of uni-and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, 30(6), 723-748.

Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?* Québec: Groupe De Boeck

Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in *Undergraduate Education*. *American Association for Higher Education and Accreditation Bulletin*, 39(7), 3-7.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Sythesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. (First ed.). London: Routledge.

Lanarès, J. (2009). L'évaluation conseil dans l'enseignement universitaire en Suisse : Quelle contribution à la qualité? In V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université* (pp. 210-230). Rennes: DES sociétés Presses Universitaires de Rennes.

Lewis, G. K. (2001). Making Sense of Student Written Comments. *New Directions for Teaching and Learning*, 87(Fall), 25-32.

Prégent, R. (1990) *La préparation d'un cours*. Montréal: éditions de l'école polytechnique.

Ricci, J. L. (2009). La qualité de l'enseignement au supérieur: une vaste chantier qui déborde largement de l'opinion d'étudiants! In C. Goggi & M. Romainville (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur: approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck.

Theall, M., & Franklin, J. (1991). Using student rating for teaching improvement. *New Directions for Teaching and Learning*, 48(Winter), 83-39.

Zimmaro, D. M., Gaede, C. S., Heikes, E. J., Shim, M. P., & Lewis, K. G. (2006). A Study of student's written course evaluation comments at a public university: Austin, TX: *Division of Instructional Innovation and Assessment, University of Texas at Austin*.

Annexe 1.

Les huit catégories et ses sous-catégories sont :

1. La présentation du cours,
 - 1.1. clarté des explications
 - 1.2. la structure de l'exposé
 - 1.3. identification des concepts clés
 - 1.4. communication orale
 - 1.5. maîtrise de la langue (anglaise ou française)
 - 1.6. gestion du temps (timing)
 - 1.7. rythme du cours
 - 1.8. exemples et applications
 - 1.9. support du cours
2. Conception et organisation du cours,
 - 2.1. cohérence générale / fils rouge
 - 2.2. objectifs du cours
 - 2.3. pertinence / importance du cours dans le plan d'études
 - 2.4. contenu (motivant, intéressant, niveau, quantité)
 - 2.5. documentation
 - 2.6. coordination avec autres cours
 - 2.7. horaire
3. Travail des étudiants
 - 3.1. lien avec le cours
 - 3.2. intérêt
 - 3.3. consignes
 - 3.4. volume
 - 3.5. encadrement
 - 3.6. feedback
4. Impressions sur des aspects personnels du prof,
 - 4.1. maîtrise du sujet
 - 4.2. enthousiasme (pour le sujet, pour enseigner)
 - 4.3. disponibilité
 - 4.4. compétences pédagogiques
 - 4.5. être à l'écoute
5. Dynamique du cours,
 - 5.1. participation et questions
 - 5.2. vérification de la compréhension
 - 5.3. climat de la classe

6. Evaluation,
 - 6.1. clarté des exigences
 - 6.2. système de notation
7. Sentiments des étudiants : merci, j'adore, je déteste, etc.
8. Autres.