

Méthode d'évaluation pour l'amélioration des performances dans l'enseignement postsecondaire

Robert W. Talbot

Volume 18, Number 2, 1992

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900731ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900731ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Talbot, R. W. (1992). Méthode d'évaluation pour l'amélioration des performances dans l'enseignement postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 217–235. <https://doi.org/10.7202/900731ar>

Article abstract

The author presents a new method of formative evaluation which provides for feedback and a way to improve performance in post-secondary teaching. This method uses a directed group process based on formative evaluative objectives. Based on the Delphi technique and the Group Nominal technique, it appears to produce a higher degree of satisfaction among its users and is easier to administer. The reliability results were satisfactory for use in post-secondary teaching and in industry. This article describes the application and the results of this method in post-secondary teaching.

Méthode d'évaluation pour l'amélioration des performances dans l'enseignement postsecondaire

Robert W. Talbot
Professeur
Université Laval

Résumé — L'auteur présente une nouvelle méthode d'évaluation formative permettant de recueillir du feedback et d'améliorer les performances dans l'enseignement postsecondaire. Il s'agit d'une méthode d'évaluation par animation dirigée d'un groupe, basée sur l'évaluation formative. Inspirée de la Technique Delphi et de la Technique du groupe nominal, cette méthode s'avère plus facile à administrer tout en obtenant un niveau de satisfaction élevé des utilisateurs. Sa fiabilité a été vérifiée tant dans l'enseignement postsecondaire que dans l'entreprise avec des résultats satisfaisants. Le présent article est consacré à l'application et aux résultats de la méthode dans le domaine de l'enseignement postsecondaire.

La Méthode d'évaluation par animation de groupe (M.E.A.G.) a été élaborée en 1982 à l'Université Laval pour répondre aux demandes du comité de programme de la Faculté de médecine qui était alors à la recherche d'un mode d'évaluation des cours faisant appel directement à la perception des étudiants plutôt que de recourir au traditionnel questionnaire écrit préparé par le professeur. La Technique du groupe nominal (T.G.N.) fut d'abord retenue parce qu'elle répondait entièrement aux conditions initiales édictées par le comité. Après une première application, elle fut rejetée parce qu'elle s'avérait trop lourde à administrer, requérant de trois à quatre heures pour évaluer un seul cours. La T.G.N. fut abandonnée au profit de la nouvelle méthode d'évaluation par animation dirigée d'un groupe, mise au point sur-le-champ. Par la suite, afin de vérifier la fiabilité de cette nouvelle méthode, celle-ci fit l'objet d'une première recherche scientifique (Talbot et Bordage, 1986) dont les résultats se sont avérés intéressants.

Fondements de la méthode

Les fondements ou principes de la M.E.A.G. gravitent autour de l'évaluation formative comme moyen privilégié de cheminer vers l'excellence en éducation.

En effet, de nouvelles tendances pédagogiques et de multiples recherches scientifiques sur l'apprentissage et les sciences du comportement (Dubé, 1986) ont fait naître des remises en question fondamentales en éducation, et des changements majeurs sont survenus dans nos sociétés. Le progrès dans les sciences

appliquées et dans les sciences humaines a engendré un questionnement sur les pôles traditionnels de référence et a fait éclater ce qui aurait pu paraître jadis comme un monopole de vérité. Dans un tel contexte, évaluer devient une nécessité: «L'évaluation est une opération vitale qui n'a d'autre raison d'être que la progression du travail et l'amélioration des personnes» (Bourget, 1986, p. 12). Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, de son côté, considérant la condition enseignante comme tributaire du contexte social mouvant, pluraliste et problématique qui se répercute sur les familles, les jeunes et l'école (CSE, 1984), soutient que le système d'éducation doit satisfaire aux exigences constantes d'une saine gestion, répondre aux attentes de plus en plus insistantes du milieu et rendre compte de ses actes d'une façon responsable tout en cherchant à ce que l'évaluation prenne une importance accrue. «Concrètement, on peut difficilement admettre qu'en se réclamant de la liberté académique, les plans de cours ne soient pas respectés, que le professeur refuse de faire l'évaluation des étudiants ou encore refuse d'être évalué», écrit le Conseil (1984, p. 53). Il attribue même quatre fonctions au principe d'évaluation: l'évaluation traduit une attitude mentale, elle est un instrument de gestion, elle incite à améliorer le rendement et constitue en soi un acte de responsabilité (CSE, 1982-1983). «Il n'y a pas d'évolution sans évaluation», conclut pour sa part Bourget (1986, p. 12).

À la base de toute évaluation, l'information pertinente à la prise de décision devient un élément fondamental et est un outil important dans une décision de changement. Cette information est obtenue par un feedback approprié.

Le feedback

Pour Desaulniers (1988) et Hanson (1975), le feedback est une réaction verbale ou non verbale observable par laquelle il est possible de faire connaître à quelqu'un d'autre l'impact produit par un message, une attitude ou un comportement. Le feedback indique à l'émetteur la façon dont le message a été reçu et perçu. Cette information peut s'ériger en système lorsqu'elle devient un mécanisme ou un dispositif qui assure de l'information à des fins d'autorégulation, d'adaptation et d'évolution, influant sur le fonctionnement du système (Landry, 1976; Desaulniers, 1988).

Dans l'enseignement, l'évaluation est un moyen privilégié pour obtenir du feedback à des fins d'autorégulation et d'amélioration des performances. Certaines conditions et certains facteurs doivent toutefois être particulièrement respectés afin de favoriser la plus grande efficacité possible du feedback recueilli.

Une des conditions importantes porte sur le degré de satisfaction des participants, du professeur ou du décideur ayant demandé l'évaluation. Il importe, en effet, comme le soulignent Maier et Hoffman (1964), Kulik (1986) et Braden (1987) que les personnes concernées par la méthode d'évaluation choisie soient satisfaites de cette méthode. Dans le cas contraire, les résultats obtenus par l'application de cette méthode et la méthode elle-même risquent d'être mis de côté selon les mêmes auteurs. Le fait que le concept d'évaluation soit sponta-

nément associé à des mots tels que jugement, correction, appréciation, réprobation, louange, reproche, mérite et démerite semble donner une corrélation importante à cette forme de réaction.

Évaluer, selon Bourget (1986), c'est aussi «apprécier la valeur, le prix, l'importance d'une chose, d'un événement, d'un comportement; c'est le degré de réussite que l'on rapporte à une forme, à des critères fixés au préalable. Autrement dit, évaluer consiste à établir les écarts entre l'objet de l'évaluation et une norme de référence.» C'est aussi «se situer pour chercher à progresser» (p. 13).

C'est dans cet esprit que se situe la M.E.A.G. Pour recueillir l'information pertinente, cette méthode tient compte de ce que certains auteurs appellent «jugements de valeurs» (Scallon, 1988) ou «opinions» (Bloom, Hastings et Madaus, 1971).

Scallon (1988), dans une recension des écrits produite par Névo en 1983, a pu identifier certaines définitions de l'évaluation qui «écartent délibérément tout jugement pour limiter l'évaluation à un processus de cueillette d'information en vue d'une prise de décision» (p. 13). La M.E.A.G. permet de recueillir les jugements et les opinions à des fins de feedback spécifique. Que ce feedback apparaisse sous forme de jugement ou d'opinion, cela s'avère peu important, si l'information est utile pour améliorer les performances dans l'enseignement et celles du professeur, dans le cadre d'une évaluation formative.

Évaluation sommative et formative

Il existe deux genres d'évaluation en vue d'améliorer les performances du professeur: l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Anderson, Ball et Murphy (1975) ont bien distingué ces deux genres d'évaluation.

L'évaluation sommative est utilisée au terme d'une activité, qu'il s'agisse d'une leçon, d'un cours ou d'un programme, aux fins de reconnaissances d'aptitude, d'obtention d'un grade, ou pour rechercher une plus grande efficacité dans un curriculum, un programme ou un plan de travail en éducation, en appliquant une sanction ou en attribuant une note qui sanctionne le travail accompli (Bloom, Hastings et Madaus, 1971). Sanders et Cunningham (1973) soutiennent que l'évaluation sommative fait référence à une appréciation ou à une estimation du genre «rapport au consommateur», laquelle sanctionne le produit ou celui qui produit.

L'évaluation formative est essentiellement centrée sur l'aide apportée au concepteur de programmes ou de produits (curriculums, livres, spectacles télévisés, etc.) (Anderson, Ball et Murphy, 1975) pour l'usage d'une méthodologie de recherche de type empirique. Elle permet d'évaluer le produit en partie ou dans son ensemble uniquement dans le but de donner du feedback pour mieux développer ce même produit, pour l'améliorer.

Dans une recension des écrits, Wilson (1986), Cox (1976), Vedros (1985), Walker (1984), Rotem et Glassman (1979) soutiennent qu'une évaluation sommative peut être perçue par les professeurs comme étant un instrument de discrimination mis entre les mains «d'administrateurs pas toujours qualifiés» pour administrer l'évaluation ou interpréter les résultats. Certaines administrations retiendraient l'évaluation sommative comme moyen de sanctionner un professeur à des fins de classification ou de promotion. Un relevé de quelques études pratiques sur les moyens mis en oeuvre pour améliorer les performances des professeurs de niveau postsecondaire permet de penser que l'évaluation formative peut être aussi efficace, sinon plus, que l'évaluation sommative. Scallon (1988) souligne que, dans une perspective de gestion, l'évaluation formative peut être considérée comme un moyen de motivation, peut avoir une fonction de régulation, et peut être abordée dans une perspective de décisions à prendre à la lumière d'une formation spécifique et pertinente. Broden (1987) affirme que «l'évaluation formative est l'outil qui permet de cheminer vers l'excellence et le développement[...] C'est le meilleur protecteur que nous ayons contre un enseignement négligé» (p. 33). La M.E.A.G. se veut un outil d'évaluation formative au service du professeur à des fins d'amélioration de son enseignement, de ses performances, des conditions générales d'intervention et d'apprentissage (chez l'étudiant).

Deux conditions importantes pour l'amélioration des performances par l'évaluation formative sont reconnues pour favoriser une plus grande efficacité de l'évaluation; la M.E.A.G. veut contribuer à en répandre l'usage. Il s'agit, en premier lieu, de l'intérêt à susciter pour l'évaluation formative et, en second lieu, du suivi à assurer après une évaluation.

Selon Broden (1987), en exerçant une légère pression sur les professeurs pour les inciter à faire de l'évaluation formative, ils accepteront de la considérer comme un moyen utile pour améliorer leur enseignement. D'où l'importance de s'assurer que les instruments de mesure proposés soient fiables, que les données recueillies soient complètes et pertinentes. Il est important de proposer aux professeurs «des modèles souples, avec des façons concrètes de le faire et leur suggérer des instruments rigoureux et fiables» (Broden, 1987, p. 33).

Suivi à l'évaluation

En ce qui a trait au suivi à l'évaluation, Rotem et Glassman (1979) ont étudié les résultats de recherche portant sur l'efficacité du feedback fourni aux professeurs du postsecondaire. Lorsque ce feedback est communiqué au professeur sous forme d'énoncés déjà formulés et cotés par les étudiants, sans suivi et sans l'aide d'un consultant, cela s'avère peu ou pas efficace pour améliorer la performance des professeurs. Kulik (1986) en était arrivé à la même conclusion dans une étude qu'il a réalisée avec le questionnaire écrit en communiquant les résultats aux professeurs sans commentaires et sans suivis.

Wilson (1986) a utilisé plusieurs approches pour évaluer les professeurs et les cours: il en a conclu que, dans 52 % des cas où les professeurs ont pu béné-

ficier d'une consultation sur les résultats d'évaluation, on a noté un changement important et significatif sur les cotes d'évaluation subséquentes. De plus, la moitié des professeurs concernés ont démontré un changement positif en prenant en considération neuf énoncés sur dix formulés comme «suggestions» par les étudiants dans le rapport d'évaluation. Wilson en conclut que les énoncés à l'égard desquels les professeurs se montrent favorables au changement sont généralement ceux qui sont formulés sous forme de «suggestions concrètes, spécifiques et pragmatiques» (p. 196). Wilson (1986) dégage finalement un principe de base de son étude: de façon évidente, lorsque les professeurs sont laissés à eux-mêmes, on est en droit de s'attendre à ce qu'il y ait peu de changement relié au feedback reçu de la part des étudiants pour rendre l'enseignement du professeur plus performant. Chaque fois qu'il y a eu consultation sur les résultats d'évaluation, Wilson fait part d'une amélioration significative alors qu'aucune n'apparaît dans le groupe de contrôle.

Deux conditions importantes s'ajoutent aux fondements de la méthode. Lorsqu'une méthode est choisie pour évaluer un cours dans le cadre d'une évaluation formative, il est indispensable de tenir compte du niveau de satisfaction du professeur sur la méthode elle-même, car plusieurs études ont démontré que ce niveau de satisfaction sur la méthode utilisée influe sur le suivi que le professeur donnera aux résultats obtenus (Maier et Hoffman, 1964; Kulik, 1986; Broden, 1987).

Le temps d'application de la méthode est aussi important. Pour des raisons d'ordre administratif et pédagogique, un professeur qui décide d'évaluer son enseignement doit tenir compte du temps d'application de la méthode choisie. Il existe des méthodes simples et rapides (entre 10 et 20 minutes) qui permettent d'obtenir un feedback sommaire, c'est-à-dire contenant un minimum d'informations sur les aspects du cours qui pourraient être améliorés. Toutefois, ces méthodes ne permettent pas toujours de recueillir un feedback en profondeur et aussi fiable que certaines autres méthodes nécessitant un temps d'application plus long. Dans le cas de la M.E.A.G., les séances ont duré en moyenne 90 minutes, allant d'un minimum de 68 minutes à un maximum de 120 minutes.

Origines de la M.E.A.G.: Delphi et T.G.N.

La Technique Delphi et la Technique du groupe nominal ont joué un rôle important dans la mise au point de la M.E.A.G.

L'esprit de recherche de consensus de la Delphi constitue la base de la M.E.A.G. Pour être en mesure de comprendre les attentes et d'effectuer les changements nécessaires, il est important d'en arriver à un minimum de consensus, à des convergences d'opinions. Dans la T.G.N., l'information reliée à une question précise devient le centre de son application, le nom du participant étant sans importance: les participants sont choisis en fonction d'un objectif précis, et chaque participant a un poids égal dans la procédure. Les interactions sont limitées et encadrées par une animation directive de groupe. La procédure est telle que l'identité de la personne qui intervient compte peu ou pas. Seule la qualité

de l'énoncé émis est prise en considération par les participants, indépendamment de la personne qui émet cet énoncé, chacun des participants intervenant comme expert (Aubin, 1979).

Les avantages de la T.G.N. sont nombreux. Outre le fait qu'elle est une méthode simple, claire, précise et facile d'application, les résultats sont immédiats, accessibles aux participants, et le niveau de satisfaction est généralement élevé.

Mais la T.G.N. comporte six étapes et est lourde à administrer pour l'évaluation des cours. Son temps d'application peut varier de trois à quatre heures par évaluation.

La Méthode d'évaluation par animation de groupe (M.E.A.G.)

La Méthode d'évaluation par animation de groupe¹ comporte trois étapes dans le cas d'un cours:

1. la formulation des énoncés par chaque étudiant;
2. la mise en commun des appréciations;
3. l'établissement par le groupe d'un niveau d'accord pour chaque appréciation.

Première étape

L'étudiant décrit ses impressions sur le cours sous forme d'énoncés écrits sur des cartes ou des fiches petit format (8 cm × 13 cm). Chaque carte ne contient qu'un seul énoncé correspondant à un seul objet d'évaluation. Les énoncés ainsi formulés peuvent faire l'objet d'une évaluation négative ou positive. L'étudiant a accès à autant de cartes qu'il a d'appréciations à formuler. Chaque énoncé doit être exprimé de façon claire, concise et le plus précise possible. Cette étape se termine lorsque tous les étudiants ont fini d'écrire leurs énoncés.

Exemples de commentaires formulés par des étudiants à l'égard d'un cours: «Le premier examen contenait des problèmes que nous n'avions pas vus au cours.». «Les rapports de laboratoires sont brefs, clairs et précis; pas de taponnage inutile.»; «Le professeur devrait avoir plus de commentaires sur son évaluation de rapport de laboratoire.»

Deuxième étape

L'animateur (personne choisie pour appliquer la M.E.A.G. et différente du professeur dont le cours est évalué) demande d'abord aux étudiants de classer leurs énoncés selon l'ordre des indicateurs qui leur ont été fournis à titre suggestif (et non limitatif) sur une feuille expliquant les règles. Ces indicateurs sont choisis préalablement par le professeur. Les indicateurs utilisés pour la recherche étaient: objectifs (O); textes et lectures (TL); contenu (C); méthodes, moyens, matériel (M); évaluation formative (F), évaluation sommative (S), professeur (P); organisation/administration (A); divers (D); suggestions/recommandations (S).

dations (R); secret/confidentiel (SC). Par la suite, les étudiants doivent présenter oralement leurs énoncés à tour de rôle tels qu'ils les ont écrits et classifiés. Cette présentation orale se fait par des tours de table successifs sous la direction de l'animateur qui permet à chaque étudiant de ne présenter qu'un seul énoncé à la fois, chaque énoncé devant être différent de ceux déjà formulés. Chaque énoncé ainsi retenu se voit attribuer un numéro d'ordre que l'étudiant note chaque fois sur sa carte. Aucune discussion, aucun commentaire n'est autorisé à cette deuxième étape. Les étudiants sont aussi avisés de noter sur une feuille séparée les numéros des énoncés sur lesquels ils ne sont pas totalement d'accord, en sachant qu'il y aura possibilité de discussion et de vote sur tous les numéros qui auront ainsi été retenus. Si un numéro n'est retenu par aucun étudiant, cela signifie automatiquement l'unanimité du groupe sur l'énoncé portant ce numéro. Les tours de table se continuent selon l'ordre établi jusqu'à l'épuisement des énoncés dans chacune des catégories.

Troisième étape

Le déroulement de la troisième étape comporte deux volets: la révision ou l'ajout de compléments aux énoncés dont les numéros ont été retenus, et le vote du groupe sur tous les énoncés dont le numéro a fait l'objet d'une retenue de la part d'un étudiant. La révision est dirigée par l'animateur qui donne à haute voix les numéros. Lorsqu'un étudiant en a relevé un sur lequel il veut une explication ou une révision, il demande la parole. L'animateur lui demande alors de lire l'énoncé. Immédiatement après, avant même qu'il y ait une première discussion, l'animateur demande le vote sur l'énoncé afin d'évaluer un premier degré d'accord. Après ce vote, la discussion est ouverte. Les étudiants peuvent échanger sur l'énoncé dans le but d'essayer de trouver une nouvelle formulation ou d'ajouter un complément d'information qui permettrait au groupe d'atteindre le consensus ou tout au moins de s'en rapprocher. Dès que l'animateur constate que le complément d'information demandé a été énoncé, il demande à l'étudiant qui l'a formulé oralement de l'écrire sur une fiche. L'étudiant le lit à haute voix comme «énoncé révisé», après quoi l'animateur demande le vote, et l'étudiant en inscrit le résultat sur la fiche. Un énoncé principal peut se retrouver ainsi avec plusieurs révisions formulées sur autant de fiches différentes selon le même principe que pour les énoncés principaux.

À la fin de cette troisième étape, l'animateur recueille les fiches dans l'ordre des indicateurs et des numéros attribués. Ces énoncés sont ensuite dactylographiés par indicateurs et numéros attribués pour être remis dans leur version intégrale au professeur.

À la fin, l'animateur fait circuler une enveloppe marquée «secret, confidentiel» dans laquelle les participants peuvent introduire des commentaires qu'ils ne veulent pas soumettre au groupe, aux étapes 2 et 3. Ces commentaires font l'objet d'un rapport séparé avec la mention «secret, confidentiel». Ces commentaires sont remis séparément sur autant de fiches qu'il y a de commentaires, avec la note suivante les accompagnant: «Chaque commentaire se veut l'expres-

sion d'une seule personne ayant préféré vous transmettre ce commentaire à titre personnel, confidentiel et anonyme.»

Les cours

Dans les exemples retenus, les étudiants choisis ont été sélectionnés pour cinq cours offerts à l'Université Laval lors du trimestre d'automne 1988:

1. Un cours en éducation physique.
2. Un cours en communication des médias.
- 3-4. Un cours d'analyse des données, dispensé par le même professeur à deux groupes de 80 étudiants. Chacune de ces évaluations est identifiée par «Analyse des données I» et «Analyse des données II».
5. Un cours d'introduction aux communications.

Les étudiants

Pour chacun des cinq cours, deux groupes représentatifs de 10 à 12 étudiants furent formés au hasard à l'aide d'une table de nombres aléatoires. Un échantillon adéquat est constitué de 10 à 15 étudiants pour une classe d'une centaine: ce nombre de participants est suggéré par Humphreys, Bondini, Salas et Messer (1984), et par Delbecq et Van de Ven (1974). Aubin (1979) suggère un nombre maximal de 9 participants pour la T.G.N. Dans le cas de la M.E.A.G., le nombre de 10 constitue un seuil critique. Le nombre de 15 apparaît un nombre limite.

Conditions d'application de la méthode

La M.E.A.G. a été appliquée de façon concomitante aux deux groupes au moment du dernier cours, durant la période prévue à cette fin par le professeur. Les deux animateurs impliqués dans cette étude ont été préalablement formés pour administrer la M.E.A.G.

Compilation des données d'évaluation

Tous les énoncés recueillis par la M.E.A.G. sont compilés selon des règles préétablies:

1. Des énoncés sont jugés équivalents lorsqu'ils contiennent des éléments similaires et que les idées de fond ou le contenu sont de même orientation. Voici un exemple d'énoncés jugés équivalents:

Énoncé A: «Demander aux étudiants de respecter le temps alloué aux pauses.»

Énoncé B: «Les étudiants abusent des temps de pause.»

2. Lorsqu'un énoncé a été retenu par le groupe pour une demande de révision, il est identifié au rapport par la lettre «R» précédant le numéro attribué à l'énoncé principal. L'énoncé principal et l'énoncé révisé sont considérés alors comme un seul et même énoncé dans le traitement des données.

3. Les énoncés jugés différents furent reclassés selon deux catégories: différents et nuancés. Les énoncés jugés différents sont ceux qui n'ont aucun objet d'évaluation qui s'apparente à un objet d'évaluation de l'autre groupe. Les énoncés jugés nuancés sont ceux qui comportent des observations différentes et des similitudes sur un objet d'évaluation commun. Voici un exemple d'énoncés jugés nuancés:

Énoncé A: «L'évaluation formative joue un rôle important dans ce cours et je considère cela très bon.»

Énoncé B: «Je trouve bon le fait que le feedback reçu n'ait pas toujours été relié à une note dans mon évaluation.»

4. Un énoncé est jugé élément de solution lorsqu'il est exprimé sous forme de «suggestion» ou de «recommandation» adressée au professeur pour l'aider à améliorer ou à corriger une situation. Un énoncé suggérant une amélioration de façon implicite par une «constatation» n'est pas considéré comme «élément de solution» même si l'énoncé en question peut favoriser une amélioration. Voici un exemple d'énoncés jugés comme «éléments de solution», pris dans les résultats d'une M.E.A.G.:

Énoncé A: «J'aurais aimé avoir une rencontre avant de se lancer dans S1.»

Énoncé B: «Faire de S1 et S2 une seule sortie.»

Voici un exemple d'énoncés jugés «constatation»:

Énoncé C: «La planification du cours laisse à désirer.»

Énoncé D: «Plus de choses concrètes. Plus de visuel. Plus de dessins explicatifs.»

Ainsi, même si les énoncés C et D suggèrent implicitement des moyens d'améliorer une situation, ils ne sont pas considérés comme «éléments de solution» selon les critères préalablement définis. Cette procédure a été suivie pour tous les cours.

Résultats

Concordance entre les groupes

Le nombre d'énoncés recueillis dans les 10 groupes (5 cours) où fut appliquée la M.E.A.G. a varié de 44 à 130 pour une moyenne de 90 énoncés par groupe. Le nombre d'énoncés jugés équivalents a représenté 43 %, et celui des énoncés nuancés 47 %, ce qui amène à dire que 90 % des énoncés produits ont été jugés équivalents et nuancés, c'est-à-dire portant sur des objets d'évaluation similaires. Le nombre d'éléments de solution produits par les étudiants varie quant à lui de 10 à 26 pour une moyenne de 16 éléments de solution par cours. Le tableau 1 présente le récapitulatif de la compilation des énoncés des groupes.

Une certaine congruence et une continuité dans les données recueillies furent constatées dans l'étude préliminaire (Talbot et Bordage, 1986) et dans cette recherche. Dans l'étude préliminaire, 86 énoncés en moyenne par groupe ont été recueillis contre 90 dans la recherche. Cela représente une moyenne de 88 énoncés par groupe pour l'ensemble des huit cours concernés par les deux projets. Le fait que cette moyenne ait eu tendance à se maintenir confirme une présomption de fiabilité de la nouvelle méthode lorsqu'elle est appliquée à l'évaluation des cours selon les modalités et procédures prescrites dans le guide d'application.

Dans l'analyse des équivalences et des nuances, le pourcentage établi dans l'étude préliminaire est de 70 % et il a tendance à se maintenir à ce niveau. En faisant la moyenne des équivalences/nuances pour les cinq cours concernés dans la recherche, cette moyenne atteint un niveau de 90 %. Lorsque cette moyenne est appliquée à l'ensemble des huit cours concernés par l'étude préliminaire et la recherche, elle se maintient à un niveau supérieur à 70 %, soit 80 %. Le fait que cette moyenne ait tendance à se maintenir à un niveau supérieur constitue une présomption de fiabilité de la nouvelle méthode appliquée à l'évaluation dans l'enseignement.

Dans l'étude préliminaire, le nombre d'éléments de solution produits en moyenne par cours est de 22 alors qu'il est de 16 dans la recherche. La moyenne des éléments de solution produits dans les huit cours impliqués par l'étude préliminaire et la recherche est de 19. Le fait que le nombre d'éléments de solution ait tendance à demeurer à un niveau supérieur à 15 en moyenne par cours constitue une autre présomption de fiabilité. Le professeur désireux d'améliorer ses performances dans l'enseignement est en droit d'espérer recueillir un nombre intéressant d'éléments de solution (voir tableau 2).

Satisfaction à l'égard de la méthode

Les étudiants

Ceux qui ont participé à la recherche avaient déjà expérimenté, dans d'autres circonstances, au moins une forme d'évaluation de cours à l'aide d'une autre méthode ou technique. Afin de mesurer le degré de satisfaction des étudiants à l'égard de la nouvelle méthode, il fut demandé aux participants d'utiliser une échelle de 1 à 4 (1 = très insatisfait; 4 = très satisfait) pour indiquer leur niveau de satisfaction sur cette méthode. Pas moins de 60 étudiants ont répondu être très satisfaits; 40, satisfaits; 2, insatisfaits et 2 autres, très insatisfaits.

Après l'expérience vécue dans deux groupes différents, des étudiants sont venus demander d'appliquer cette nouvelle méthode pour évaluer trois autres cours, ce qui fut fait. Ces mêmes étudiants ont recommandé aux autorités compétentes d'appliquer cette méthode pour évaluer tous les cours du département concerné.

Tableau 1

Répartition des énoncés selon qu'ils sont jugés équivalents, nuancés, équivalents/nuancés, différents ou éléments de solution, pour chacun des cours

Cours	Nombre d'énoncés	Nombre de groupes	Énoncés équivalents		Énoncés nuancés		Équivalents nuancés (%)	Énoncés différents		Éléments de solution (moyenne par cours)
			N	%	N	%		N	%	
1. Éd. Physique	212	2	90	37,0 %	107	44,0 %	(81,0 %)	47	19,0 %	26
2. Comm. Médias	236	2	136	58,0 %	62	36,0 %	(83,0 %)	38	16,0 %	23
3. Anal. Données I	152	2	44	29,0 %	106	70,0 %	(99,0 %)	2	1,0 %	15
4. Anal. Données II	161	2	62	38,0 %	87	54,0 %	(92,0 %)	12	8,0 %	10
5. Intro. Comm.	143	2	65	45,0 %	63	45,0 %	(89,0 %)	15	10,0 %	15
Total	904	10 (90,4)	397	43,0 %	425	47,0 %	(90,0 %)	114	10,0 %	

Tableau 2

Nombre d'énoncés en moyenne par groupe, pourcentage des énoncés jugés équivalents, nuancés ou éléments de solutions, pour l'étude préliminaire et pour la recherche

	Nombre d'énoncés moyens par groupe	Énoncés jugés équivalents (%)	Énoncés nuancés (%)	Total (%)	Différences (%)	Éléments de solutions (moyenne)
Recherche	90	43	47	(90)	10	16
Étude préliminaire	86	55	15	(70)	30	22
Moyenne	88	49	31	(80)	20	19

Les raisons mentionnées par trois des quatre étudiants insatisfaits sont: l'incertitude et le doute qu'il y ait des modifications apportées aux cours à la suite de cette évaluation (2 étudiants); une durée d'application trop longue de la M.E.A.G. (1 étudiant).

Les professeurs

Afin de vérifier si la nouvelle méthode s'était avérée utile pour les professeurs, un questionnaire fut envoyé à 32 professeurs qui ont utilisé la M.E.A.G. au moins une fois pour évaluer un de leurs cours, et 11 professeurs ont répondu.

Il appert que les indicateurs énumérés par les professeurs sont les mêmes, à deux indicateurs près, que ceux suggérés et utilisés pour l'évaluation des cours pour la présente recherche de même que pour l'étude préliminaire. Ces indicateurs permettent de recueillir un feedback contenant les éléments pertinents essentiels à l'amélioration des performances. Il est important de noter ici qu'un professeur peut ajouter les indicateurs de son choix à ceux déjà suggérés dans le guide, lorsqu'il désire recevoir un feedback spécifique sur un ou des éléments qu'il juge pertinents à son cours.

Chez les 11 professeurs qui ont répondu au questionnaire, 5 (45 %) avaient appliqué la nouvelle méthode plus d'une fois pour évaluer leurs cours, confirmant une présomption d'utilité intéressante pour les professeurs. La majorité des professeurs (9) considère que la M.E.A.G. a couvert les aspects essentiels du cours, et 10 (91 %) ont répondu que les objets d'évaluation fournis par la M.E.A.G. correspondaient à leurs attentes. Quant au nombre d'énoncés recueillis par la M.E.A.G., la moyenne est de 87 par évaluation. La moyenne était de 86 pour l'ensemble des résultats.

Les professeurs affirment tenir compte de tous les énoncés. Ils ont donné suite à un certain nombre d'entre eux en apportant des modifications appropriées à leur enseignement. Cela pourrait être considéré comme une présomption d'utilité.

Enfin, en ce qui a trait au niveau de satisfaction générale obtenue par la M.E.A.G. chez les professeurs, ce niveau est partagé: deux professeurs se sont dits très satisfaits, sept se sont dits satisfaits, un professeur s'est montré insatisfait et un autre très insatisfait. Le professeur insatisfait a dit préférer la Technique d'évaluation orale d'un cours (T.E.O.C.) de Talbot (1983), alors que le professeur très insatisfait écrivait ce commentaire:

Pas spécifique et pas constructif; pour moi, l'évaluation d'un cours doit souligner les points forts et les points faibles. Une telle évaluation doit être constructive et non pas statistique; je me «fous» de savoir si X % ont aimé ou non la tête d'un professeur. Une évaluation devrait avoir un caractère beaucoup plus constructif et faire plus de place à la créativité de l'étudiant (signé par le professeur).

Les commentaires suivants ont été ajoutés par l'ensemble des professeurs satisfaits:

«Qu'il ne faudrait pas que les étudiants demandent l'impossible à un cours.»; «Que cette méthode devrait être utilisée à l'évaluation du programme.»; «Cette méthode d'évaluation est un outil utilisé comme une arme par certains étudiants. Cette approche fait ressortir davantage les points négatifs plutôt que positifs. Elle est difficilement quantifiable car certains étudiants, même s'ils ne sont pas d'accord, ne demandent pas le vote. Elle peut donner lieu à l'expression de frustrations personnelles sur la place publique en l'imposant aux autres membres du groupe. Les avantages de cette méthode sont qu'elle permet d'obtenir des commentaires sur des points non soupçonnés au départ; elle laisse une entière liberté d'expression aux étudiants; elle les sensibilise davantage à leur importance dans l'évaluation» (non signé); «Elle permet de recueillir des données précises pour améliorer mon cours» (non signé); «Méthode fort intéressante, mais qui ne peut être vraiment valable que dans la mesure où elle s'applique à plusieurs cours (sinon tous) d'un même programme, et à un moment de la session où la matière vue est assez avancée pour avoir une bonne idée d'ensemble» (non signé).

Discussion

L'objectif principal de la présente étude était de vérifier la fiabilité des appréciations émises par les étudiants lors de l'évaluation des cours par la M.E.A.G. Le fait que 90 % des énoncés entraînent l'unanimité des participants permet de conclure que les étudiants présentent un comportement homogène dans l'application de cette nouvelle méthode et que l'information donnée est fiable.

Le niveau de satisfaction chez les onze professeurs concernés semble intéressant. La majorité (9) (82 %) des professeurs se disent «satisfaits en général» de la nouvelle méthode alors que deux autres (18 %) la considèrent comme un outil peu valable et peu utile. Les remarques citées par ces deux professeurs mécontents démontrent que la M.E.A.G. peut être perçue comme une «arme par certains étudiants».

Si la M.E.A.G. est appliquée conformément à la procédure dictée dans le guide d'utilisation, avec un échantillonnage représentatif d'étudiants, les risques de biais sont faibles, et les résultats obtenus par la M.E.A.G. sont un simple reflet d'une réalité telle qu'elle est perçue par les étudiants. Il appartient donc au professeur de décider: 1) S'il veut connaître cette perception qu'ont les étudiants sur son cours, son enseignement, ses performances, etc.; 2) Si sa perception diffère sensiblement ou non; 3) S'il doit modifier des composantes de son enseignement ou non.

Cependant, deux facteurs peuvent contribuer à corroborer des commentaires négatifs et à miner le succès que l'on est en droit d'attendre de la M.E.A.G.

Il s'agit de: 1) L'application de la M.E.A.G. avec laxisme; 2) L'effet de fatigue des participants lorsque la durée d'application dépasse 90 minutes.

Pour éviter tout laisser-aller dans l'application de la M.E.A.G., il est prescrit dans le guide d'utilisation d'appliquer la nouvelle méthode avec rigueur, toute dérogation à cette règle pouvant entraîner des «revers» inattendus.

L'exigence liée à cette rigueur tient au fait que la M.E.A.G. est une méthode d'animation directive de groupe. Cette directivité (sur la procédure) contribue largement à l'obtention des résultats souhaités. Il est bon de rappeler, à ce stade, la nature de l'animation de groupe et certaines de ses composantes essentielles.

Nature de l'animation de groupe et M.E.A.G.

Ce chapitre constitue une «parenthèse» importante pour une bonne compréhension des exigences de la méthode vis-à-vis de son application. Selon Beauchamp, Graveline et Guiviger (1976), l'animation est composée de méthodes et de techniques de conduite d'un groupe dans le but de favoriser l'intégration et la participation de ses membres, et de faciliter l'atteinte des objectifs poursuivis par un groupe. Ces méthodes et techniques sont appliquées, par ailleurs, dans le respect des principes, des règles et des procédures à observer en fonction du genre d'animation de groupe poursuivie. Car il existe, on le sait, différents genres d'animation, et la terminologie varie selon les «écoles» pour les identifier. L'Institut canadien d'éducation des adultes (1967) utilise les termes «permissif» et «non permissif», avec la gamme de «plus ou moins permissif», pour identifier un genre d'animation. Une certaine littérature américaine utilise tantôt les expressions «groupe structuré» et «groupe non structuré» (Martin et Marion, 1980; Adelson, 1975; Rutherford, 1982) ainsi que la notion de «leadership», c'est-à-dire avec ou sans leader ou leadership, pour identifier les genres d'animation par leurs extrêmes. Entre ces extrêmes, il y a l'animation plus ou moins permissive, plus ou moins structurée, avec plus ou moins de leadership assumé par l'animateur.

Une terminologie fréquemment utilisée au Québec (Université Laval et Université du Québec à Rimouski, 1988; Talbot, 1991) et en France (Demory, 1980; Mucchielli, 1977) semble créer un consensus dans certains programmes de formation en animation de groupe: il s'agit des termes «directif et non directif», sur la procédure. Cette terminologie vient de Carl Rogers. En l'extrapolant à l'animation des groupes, deux pôles deviennent caractéristiques: l'animation directive et l'animation non directive d'un groupe, applicables à divers genres d'animation de groupe (croissance personnelle, réunions, tâche, etc.).

Une animation non directive pourrait aller jusqu'à laisser le groupe choisir ses objectifs et ses méthodes, les interventions de l'animateur se limitant à des techniques de reflet, de reformulation et de régulation. Il n'intervient que si le groupe s'éloigne du chemin, se contentant de jouer un rôle d'aide sur demande. Dans une telle approche, on ne recherche pas nécessairement une participation

égale de tous, mais la contribution personnelle de façon à permettre à chacun de trouver la manière dont il peut le plus efficacement, pour lui-même et pour les autres, se situer dans le groupe et exercer son influence sur le groupe.

L'animation directive fixe les objectifs à atteindre par le groupe et détermine *a priori* les règles et les procédures à suivre pour atteindre ces objectifs. L'animateur applique rigoureusement la procédure choisie et veille à ce que le groupe ne s'éloigne pas des objectifs poursuivis.

En animation, par définition, un animateur reste neutre sur le contenu. C'est sur la procédure que ce dernier peut devenir directif ou non directif. Si la procédure est rigoureuse et tend vers des objectifs définis par l'animateur, l'approche sera qualifiée de directive. Si, au contraire, l'animateur devient une aide ou un guide pour le groupe uniquement lorsque ce dernier en sent le besoin, et n'a que peu de procédures ou que des procédures souples à appliquer, l'animation sera définie comme non directive.

Sur un continuum de directivité en animation de groupe (figure 1), la dynamique de groupe (Beal, Bohlen et Raudabaugh, 1969) se situe du côté «non directif». Il en est de même des approches rogérienne, du remue-méninges et d'autres approches en animation de groupe. À l'autre extrême de ce continuum, la T.G.N., la M.E.A.G., l'animation liée à l'apprentissage par problèmes et d'autres approches seront considérées comme directives. Entre ces deux pôles, on retrouvera les autres genres d'animation de groupe, tels les groupes de discussion, l'animation pédagogique plus ou moins directive, etc.

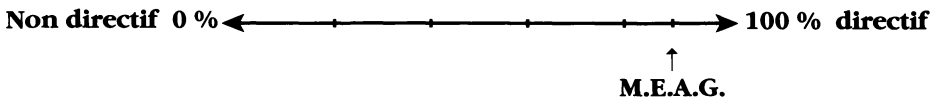


Figure 1. Continuum de directivité en animation de groupe.

En résumé, le continuum de directivité en animation de groupe illustre que la directivité est, d'abord et avant tout, liée à la «procédure» et non au «contenu», et que cette directivité dans la procédure est fonction des objectifs poursuivis par le groupe et des résultats attendus. Il est important de bien situer la M.E.A.G. sur ce continuum de directivité tant pour saisir jusqu'à quel point l'animateur doit respecter la procédure établie que pour comprendre avec quelle rigueur la M.E.A.G. a été appliquée lors des expérimentations. L'autre facteur déjà énoncé risquant de diminuer la fiabilité de la M.E.A.G. est le danger chez les participants d'escamoter les demandes de révision des énoncés à la fin de la séance d'application, si celle-ci se prolonge indûment. Pour pallier cet inconvénient, il suffit pourtant d'appliquer la nouvelle méthode avec rigueur et conformément aux règles prescrites dans le guide d'application, et d'utiliser une fiche de couleur sur laquelle les participants notent les demandes de révision. L'ani-

mateur peut ainsi contrôler discrètement les numéros que les participants ont notés, et s'assurer, dans une certaine mesure, qu'il n'y a pas de numéros escamotés.

Ces mesures sont jugées importantes pour l'obtention de bons résultats. Pour que les professeurs apprécient l'application d'une telle méthode à l'évaluation de leurs cours, il est, à notre avis, essentiel de tenir compte des quelques recommandations suivantes:

1. Il s'agit d'une évaluation formative et non sommative, ayant pour but d'obtenir du feedback directement formulé par les étudiants dans le but d'améliorer le cours: améliorer ce qui peut être amélioré et signifier au début du premier cours à la nouvelle génération d'étudiants les points que vous avez améliorés et quelques points qu'il est impossible d'améliorer dans l'immédiat pour démontrer aux nouveaux étudiants que le feedback donné par les étudiants du cours précédent a été pris en considération.
2. Il n'est pas nécessaire d'appliquer une M.E.A.G. à toutes les fins de cours. Nous recommandons plutôt de l'appliquer une première fois; de donner suite au feedback obtenu; de l'appliquer à nouveau au besoin ou de compléter par l'utilisation d'autres méthodes (T.E.O.C.; Questionnaire écrit, etc.), la M.E.A.G. n'excluant pas les autres méthodes ou techniques, bien au contraire.
3. C'est au professeur de décider de faire appel à une telle méthode pour évaluer son cours à des fins d'appréciation. Que vaut une telle évaluation sans une telle approbation *a priori*?

Conclusion

Lorsque la M.E.A.G. est appliquée à l'évaluation dans l'enseignement postsecondaire, elle présente une présomption satisfaisante de fiabilité, et les éléments de solution proposés par les participants constituent un avantage pour cette nouvelle méthode. Son temps d'application est relativement court, et elle possède la capacité de faire ressortir les doléances qui font l'objet d'un consensus tout en clarifiant le peu de représentativité des points de vue émis par des étudiants inconditionnellement négatifs. De plus, grâce à la M.E.A.G., le professeur peut choisir les points sur lesquels il désire obtenir plus de feedback.

Actuellement, les inconvénients rencontrés avec la M.E.A.G. seraient relatifs en premier lieu à son utilisation à la mi-trimestre. Les professeurs, en effet, sont encore résistants à l'utiliser à cette période alors qu'ils sont plus favorables lorsqu'il s'agit d'une évaluation finale faite en fin de trimestre. En second lieu, on verrait un certain inconvénient dans le fait que le professeur peut difficilement agir comme animateur pour évaluer son propre cours sans créer des inhibitions sur le feedback donné par les étudiants. Le moyen utilisé pour contourner cette difficulté est un échange de services entre professeurs, ou autres personnes, capables d'appliquer la M.E.A.G. et intéressés à l'appliquer mutuellement pour les groupes désignés. D'ailleurs, nous savons déjà que l'utilisation d'étu-

dians diplômés formés pour appliquer la méthode donne des résultats intéressants (Nadeau, Talbot et Bégin, 1988).

Malgré ces inconvénients, la Méthode d'évaluation par animation de groupe peut constituer dans le domaine de l'éducation un outil efficace et fiable pour recueillir du feedback à des fins d'amélioration des performances dans l'enseignement.

NOTE

1. Les personnes désireuses d'obtenir une description plus détaillée de la M.E.A.G. peuvent se procurer le «vidéo avec guide d'application» en s'adressant au distributeur autorisé par l'université Laval: Vidéo-Production, 1765 boul. Taschereau, Longueuil (Québec), J4K 2X9 — Tél.: (514) 670-3600.

Abstract — The author presents a new method of formative evaluation which provides for feed-back and a way to improve performance in post-secondary teaching. This method uses a directed group process based on formative evaluative objectives. Based on the Delphi technique and the Group Nominal technique, it appears to produce a higher degree of satisfaction among its users and is easier to administer. The reliability results were satisfactory for use in post-secondary teaching and in industry. This article describes the application and the results of this method in post-secondary teaching.

Resumen — El autor presenta un nuevo método de evaluación formativa que permite obtener una retroacción y mejorar los resultados en la enseñanza postsecundaria. Se trata de un método de evaluación por vía de animación dirigida de un grupo, basado en la evaluación formativa. Inspirado de la técnica Delphi y de la técnica del Grupo Nominal, este método resulta ser más fácil de administrar obteniendo, a la vez, un nivel elevado de satisfacción en los utilizadores. Su fiabilidad ha sido verificada tanto en la enseñanza postsecundaria como en la empresa, presentando resultados satisfactorios. Este artículo está consagrado a la aplicación de los resultados del método en el sector de la enseñanza postsecundaria.

Zusammenfassung — Der Autor legt eine neue Methode formativer Beurteilung vor, die ein «Feed-back» und eine Verbesserung der Leistungen im Unterricht auf Universitätsniveau erlaubt. Es handelt sich um eine Beurteilungsmethode in dirigierter Gruppenarbeit, die auf formativer Bewertung beruht. Ausgehend von der «Delphi»-Technik und von der «Nominalgruppen»-Technik, erweist sich diese Methode als leichter anwendbar und ergibt zugleich einen hohen Befriedigungsgrad unter den Benutzern. Ihre Zuverlässigkeit wurde sowohl im Universitätsunterricht als auch in der Industrie mit befriedigendem Erfolg geprüft. Der vorliegende Artikel ist der Anwendung und den Ergebnissen der Methode im Unterricht an Universitäten gewidmet.

RÉFÉRENCES

- Adelson, J. P. (1975). Feedback and group development. *Small Group Behavior*, 6(4), 389-401.
- Anderson, S. B., Ball, S. et Murphy, R. T. (1975). *Encyclopedia of educational evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aubin, G. (1979). *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*. Montréal: CADRE.
- Beal, G. M., Bohlen, J. M. et Raudabaugh, J. N. (1969). *Les secrets de la dynamique de groupes*. Ames, IA: Chotard et associés.

- Beauchamp, A., Graveline, R. et Guiviger, C. (1976). *Comment animer un groupe?* Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Bloom, S. B., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bourget, N. (1986). *La vie scolaire, ses outils d'évaluation*. Montréal: Association des institutions d'enseignement secondaire.
- Broden, R. A. (1987). Instructional design: Forms of formative évaluation. *Educational Technology*, 27(1), 33-34.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1982). *Le rôle du professeur d'université* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des publications.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1982-1983). *L'évaluation. Situation actuelle et voies de développement* (Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des publications.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des publications.
- Cox, R. (1976). The evaluation of teaching. In *Improving teaching in higher education* (p.135-152). Londres: University of London, University teaching methods unit, Institute of education.
- Delbecq, A. et Van de Ven, A. (1974). The effectiveness of nominal, Delphi and interacting group decision making process. *Academy of Management Journal*, 17(4), 605-621.
- Demory, B. (1980). *Comment animer les réunions de travail en 60 questions*. Paris: Chotard et associés.
- Desaulniers, P. L. (1988). *L'élaboration d'une campagne de communication*. Ste-Foy, Québec: Les Éditions P. Eldey.
- Dubé, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage de 1880 à 1980*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hanson, P. G. (1975). Le feed-back. In J. E. Jones et J. W. Pfeiffer (dir.), *Human relations consultant* (The 1975 annual handbook for group facilitators, p. 147-154). La Volla, CA: University Associates Publishers.
- Humphreys, W. L., Bondini, S., Salas, S. et Messer, P. (1984). The evaluation of instructors and related personal decisions. *Teaching-Learning Issues*, 53, 3-13.
- Institut canadien d'éducation des adultes. (1967). *L'animation*. Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes, Cahiers de l'I.C.E.A.
- Kulik, J. A. (1986). Student reactions to instructions. *Journal of Higher Education*, 57(2), 196-209.
- Landry, R. (1976). *L'approche systémique*. Québec: Université Laval, Département de sciences politiques.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse.
- Maier, N. R. F. et Hoffman, L. R. (1964). Quality and first and second solutions in group problem solving. *Journal of Applied Psychology*, 31, 310-323.
- Martin, L. et Marion, J. (1980). Structured feedback delivered in small groups. *Small Group Behavior*, 11(1), 88-107.
- Mucchielli, R. (1977). *L'entretien face à face dans la relation d'aide*. Paris: Éditions de l'Organisation.
- Nadeau, G. A., Talbot, R. W. et Bégin, M. J. (1988, mai). *Analyse comparative des résultats obtenus par deux méthodes d'évaluation des cours: la technique d'évaluation par animation d'un groupe et le questionnaire écrit*. Communication présentée au 56^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) à l'Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Pfeiffer, W. et Jones, J. E. (dir.) (1982). *Le répertoire de l'animateur de groupe [A handbook of structured experiences for human relations training]* (M. Bonneau, traductrice, vol. 1-6). Montréal: Actualisation.
- Rotem, A. et Glassman, M. S. (1979). On the effectiveness of student's evaluative feedback to university instructors. *Review of Educational Research*, 49(3), 497-511.
- Rutherford, P. (1982). Classification des expériences structurées. In W. Pfeiffer et J. E. Jones (dir.), *Le répertoire de l'animateur de groupe: Vol. 1. Développement personnel* [A handbook of structured experiences for human relations training] (M. Bonneau, traductrice, p. 61-67). Montréal: Actualisation.
- Sanders, J. R. et Cunningham, D. J. (1973). A structure for formative evaluation in product development. *Review of Educational Research*, 43(2), 217-235.
- Scallan, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages: Vol. 1. La réflexion. Vol. 2. L'instrumentation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Talbot, R. W. (1983). *Comment appliquer la Technique d'évaluation orale d'un cours — T.E.O.C.* [Séminaire de formation et de perfectionnement offert aux professeurs de l'Université Laval]. Document non publié.

- Talbot, R. W. (1991). *Notes du cours. Étude des modèles et méthodes d'animation de groupes* (CSO 64468). Document non publié, Université Laval, Département de counseling et orientation, Québec.
- Talbot, R. W. et Bordage, M. (1986). Une appréciation préliminaire d'une nouvelle méthode d'évaluation des cours par animation de groupe. *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, 10(2), 203-214.
- Université Laval et Université du Québec à Rimouski. (1988). *Réunion d'un comité de travail sur l'animation des groupes restreints*. Document non publié.
- Vedros, K. R. (1985). Enhancing participation through the nominal group technique, new directions for continuing education involving adults. *The Educational Process*, 26, 27-32.
- Walker, G. F. (1984). Structured group discussion as a mean for obtaining feed-back. In *Annual SHRE Conference on Education for the Professions* (p. 49-57). Londres: Imperial College of Science and Technology.
- Wilson, R. C. (1986). Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education*, 57(2), 196-211.