

Les qualités psychométriques de huit items pour faire évaluer l'enseignement par des étudiants maghrébins en sciences du sport

Ines Bouguerra

Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique de Sfax. Route de l'Aéroport, Km 3,5, BP 384, Sfax 3000, Tunisie, inessbouguerra@yahoo.fr

Jaouad Alem

École des sciences de l'activité physique. Université Laurentienne, 936 Chemin du Lac Ramsey, P3E 2C6 Sudbury, Ontario, Canada, jalem@laurentienne.ca

Saber Hamrouni

Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique de Tunis, Campus Universitaire de La Manouba 2010, Tunisie, sabeurhamrouni@yahoo.fr

Hakim Hariti

Institut d'éducation physique et sportive de l'Université d'Alger, Ville nouvelle de Mehelma, Zéralda Alger, Algérie, hhariti@yahoo.fr

Introduction

Le but de cette recherche était d'analyser les qualités métriques du questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les étudiants EEE telles qu'utilisées par l'Université Laurentienne (Sudbury, Ontario) en termes de leur consistance interne, de leur degré de discrimination et de leur validité de construit. Il ne s'agit pas de savoir si un enseignement particulier a été perçu comme efficace ou non, il s'agit plutôt de vérifier les propriétés psychométriques d'un questionnaire composé de 8 items que nous avons expérimentés dans deux universités maghrébines: l'Algérie et la Tunisie. Le but est de fournir un questionnaire EEE utile aussi bien aux professeurs à titre de rétroaction à propos de leur enseignement qu'aux administrateurs pour fin de décisions administratives liées à la progression de la carrière des professeurs.

Sur le plan empirique, Marsh (1983, 1984; Marsh & Bailey, 1993) soutiennent que les EEE sont multidimensionnelles, fiables et stables et relativement valides face à une variété d'indicateurs d'enseignement de qualité; de plus, les EEE ne sont pas affectées par des biais hypothétiques (Marsh, 1983, 1984; Byrne & Flood, 2003; Cohen, 2005; Hess et al., 2005; Layne, DeCristoforo, & McGinty, 1999; Thorpe, 2002; Toland & De Ayala, 2005; Wong & Fitzsimmons, 2008)).

Méthodologie

L'instrument de collecte des données : Les sept premiers items du questionnaire évaluent des aspects différents de la qualité de l'enseignement tel que par exemple le respect des objectifs (item 1), la clarté de la communication (item 2), le huitième item évaluait quant à lui un aspect plus général : (Je recommanderais un cours enseigné par cet enseignant(e) à un (une) étudiant(e) ou à un (une) ami(e). L'étudiant était invité à indiquer son degré d'accord (ou de désaccord) aux items au moyen d'une échelle. L'étudiant était invité à indiquer son degré d'accord (ou de désaccord) aux items au moyen d'une échelle de type Likert à 5 modalités, soit 1= très peu; 5= très bien). Population d'étude :L'échantillon se compose de 83 étudiants algériens qui ont suivi un cours d'analyse du mouvement à l'Université d'Alger et 56 étudiants tunisiens qui ont suivi un cours de psychophysologie à l'Université de Tunis.

Résultats

La consistance interne :

Les coefficients alpha de Cronbach qui mesurent la cohérence interne, sont respectivement de l'ordre de 0,93 (en Algérie) et 0,83 (en Tunisie); ils sont satisfaisants (au-dessus de 0,83). Nos résultats s'accordent avec ceux d'Harvey et Hébert (2012), où les fiabilités des deux modalités, c'est-à-dire en ligne et papier était supérieures au seuil de 0,80. L'étude de Chemsî et al. (2011) rapportait quant à elle, une fiabilité encore plus élevée: de l'ordre de 0,92. Le degré de discrimination des items : L'analyse du degré de discrimination des items selon la méthode Educational Testing Service (ETS) révèle que ceux-ci sont bien tous discriminants (i.e. supérieur au seuil acceptable de 3 suggéré par l'Université de Princeton)

La validité de construit :

L'analyse en composante principale (ACP) exploratoire avec rotation varimax réalisée sur les sept premiers items du questionnaire a permis d'identifier le nombre de facteurs orthogonaux présents dans les données (i.e. les facteurs non corrélés). La solution factorielle révèle pour chaque pays deux composantes principales fort ressemblantes: le climat d'apprentissage qui peut être défini par l'item 4 et l'item 3 et les objectifs d'enseignement-apprentissage qui peuvent être défini par l'item 1, l'item 5 et l'item 6. Ces deux composantes expliquent à elles seules plus de la moitié de la variance totale et expliquent, respectivement, en Algérie et en Tunisie, 75% et 63% de la variance totale.

Harvey et Hébert (2013) avaient vérifié la dimensionnalité des EEE chez un échantillon composé de 42960 étudiants québécois; leur étude soulignait la présence d'une seule dimension hiérarchique: la Compétence Générale en Enseignement (CGE). Par ailleurs, la structure factorielle restait la même pour les deux versions des questionnaires testés (en ligne et papier).ce qui les a amenés à suggérer que les EEE devraient se faire dans un cadre plus formatif que sommatif.

Quant à la solution factorielle de l'étude de Chemsî et al. (2011) qui avaient vérifié la dimensionnalité des EEE chez un échantillon d'étudiants marocains en sciences (N=50), les cinq facteurs empiriques obtenus correspondaient parfaitement aux dimensions théoriques : Organisation de l'enseignement, Relation avec les enseignants, Modes d'évaluation, Pédagogie et Résultats d'évaluation. De plus, la plupart des facteurs dans leur étude étaient univoques, autrement dit, sans double saturation.

Dans notre cas, la solution factorielle n'indique pas sept dimensions clairement distinctes chez un échantillon composé de 139 étudiantes et étudiants sportifs maghrébins, mais plutôt deux dimensions distinctes. Il apparaît donc que la question de la dimensionnalité des évaluations de l'enseignement par les étudiants est encore posée.

Conclusion

Cette étude suggère qu'il est possible d'éliminer des items redondants et de proposer à des programmes de formation universitaire au Maghreb une grille d'EEE qui possède les qualités métriques suivantes : Les items sont fidèles (en termes de consistance interne), Le questionnaire est somme toute assez simple (en termes de nombre d'items) et Les items sont valides (en termes de leur capacité à évaluer 2 dimensions distinctes de la qualité de l'enseignement).

Mots-Clés : analyse d'items, validité de construit, EEE, Maghreb.

Bibliographie sélective

- Chemsî, G., Radîd, M. Sadiq, M., et Talbi, Mohamed. (2011). Conception et validation d'un outil informatisé pour l'évaluation des enseignements et des formations à distances par les étudiants : EVAL-EFDE. Radisma, Numero7
- Harvey, L., Hébert, M-H. (2012). Évaluation de la qualité de l'enseignement par les étudiantes et étudiants : Qualités psychométriques et comparaison des conditions de passation.
- Hélie, S. (2006). An introduction to model selection: Tools and algorithms. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 2(1), 1-10.
- Layne, B. H., De Cristoforo, J. H., & McGinty, D. (1999). Electronic versus traditional student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 40(2), 221-232
- Marsh, H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 150-166. Marsh, H. W. (1984). Students' evaluation of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-764.
- Marsh, H. W., & Bailey, H. (1993). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A profile analysis. *Journal of Higher Education*, 64(1), 1-18.
- Toland, M. D., & De Ayala, R. J. (2005). A multilevel factor analysis of students' evaluation of teaching. *Educational & Psychological Measurement*, 65(2), 272-296.
- Wong, A., & Fitzsimmons, J. (2008). Student evaluation of faculty: An analysis of survey results. U21Global Working Paper Series, 3, 1-7.