

# Les feedbacks réguliers permettent-ils de donner du sens à la note obtenue ?

## *Do regular feedbacks allow to give meaning to the grade obtained?*

Laurence Chérel et Catherine Madrid

Université de Bordeaux, IUT de Bordeaux,  
Département Techniques de Commercialisation.

**Date de soumission :** 30/09/2022

**Date de publication :** 28/04/2023

Auteur pour la correspondance : mail commun aux deux auteures : [methodepfr@u-bordeaux.fr](mailto:methodepfr@u-bordeaux.fr)

**Mots-clés :** Feedback - Pédagogie active - Évaluation formative - Perception par les étudiants de l'évaluation - Approche par compétences - Grille d'évaluation critériée

**Keywords:** *Feedback - Active pedagogy - Formative assessment - Students' perception of assessment - Competency-based approach – Criterion referenced assessment*

### **Résumé**

L'article présente un dispositif pédagogique d'accompagnement individualisé pour l'acquisition de compétences au sein d'un enseignement d'une ressource majeure d'un programme BUT dans un IUT. Dans ce contexte, les auteurs s'interrogent à propos de la perception comparée des évaluations formative et sommative par les étudiants. Leur pratique réflexive les conduit à mener des enquêtes régulières auprès des étudiants dont elles présentent les résultats. Leurs conclusions permettent de se rendre compte que l'évaluation qualitative formative génère chez les étudiants une incompréhension à l'égard de l'évaluation sommative. Elles formulent l'hypothèse que l'acculturation de leurs étudiants à une évaluation formative peut brouiller leurs repères : comment dès lors les aider à comprendre le lien entre leurs erreurs et le degré d'écart avec les attendus engendrant une note insatisfaisante ?

### **Abstract**

*The article presents a pedagogical device of individualized accompaniment for the acquisition of competences within the teaching of a major resource of a BUT program in an IUT. In this context, the authors question the comparative perception of formative and summative evaluations by the students. Their reflective practice led them to conduct regular surveys with students and present the results. Their conclusions show that qualitative formative evaluation generates a lack of understanding of summative evaluation among students. They formulate the hypothesis that the acculturation of their students to a formative evaluation can blur their reference points: how then to help them understand the link between their errors and the degree of deviation from the expectations generating an unsatisfactory mark?*

## Contexte

Le dispositif dont il va être question est mis en place par deux enseignantes habituées à travailler en duo depuis une vingtaine d'années. Nous inscrivons nos pratiques dans une démarche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*, une approche réflexive qui consiste à faire de son enseignement un objet d'étude). Les développements qui suivent concernent plus particulièrement les modalités d'évaluation des étudiants mises en place en appui du dispositif présenté dans le texte.

Nous enseignons à l'université de Bordeaux auprès d'un public d'étudiants L1 suivant un cursus commercial dans le cadre d'un BUT. Le Bachelor Universitaire de Technologie « Techniques de Commercialisation » est un diplôme en trois ans, exclusif aux IUT, permettant l'obtention du grade de Licence. Sa pédagogie définie par un cadrage national relève d'une approche par compétences et la matière dont il est ici question - fondamentaux du Marketing - constitue une ressource majeure et obligatoire pour la validation de l'une des trois compétences principales de ce diplôme : Marketeer, Vendre, Communiquer.

La préoccupation qui nous anime depuis de nombreuses années est celle de l'évaluation des compétences des étudiants dans un contexte universitaire encore souvent marqué par un modèle d'évaluation quantitatif de notation sur 20. Ce système « comptabilise et tente de mesurer la valeur d'une réponse »<sup>1</sup> alors qu'un modèle qualitatif « objective et caractérise des niveaux et des compétences à atteindre »<sup>2</sup>. Nos enseignements dans un IUT, par nature à vocation professionnalisante, nous ont naturellement sensibilisées à privilégier une évaluation qualitative dans la mesure où le diplôme délivré valide des compétences professionnelles.

Dans un IUT, le programme national préconise les approches pédagogiques professionnalisantes, c'est pourquoi nous avons choisi de créer les conditions d'une situation authentique individuelle. Ainsi, notre dispositif consiste à demander à chaque étudiant d'autodéterminer son objet d'apprentissage en lui donnant pour consigne de choisir un produit en lien avec ses intérêts personnels et d'y appliquer les concepts théoriques. L'étudiant est ainsi placé dans une situation authentique d'apprentissage qui intègre les caractéristiques d'une tâche effectuée en contexte réel. « Elle favorise particulièrement les apprentissages complexes chez les étudiants tout en augmentant leurs capacités à transférer ces apprentissages dans de nouveaux contextes » (Duval & Pagé, 2013, page 20). Les nouveaux contextes en question peuvent être des situations professionnelles.

Les ressources théoriques destinées à être mobilisées dans le cadre de cette situation d'apprentissage sont mises à disposition des étudiants. La promotion (n=150 environ) répartie en six groupes de TD bénéficie d'une pédagogie inversée : un environnement numérique d'apprentissage préparé en amont du cours leur procure non seulement un accès aux supports de cours (vidéo, PowerPoint, scripts) mais également à des modes opératoires, des conseils de réalisation et des grilles d'évaluation. On trouvera le détail de cette méthode pédagogique - que nous appelons Produit Fil Rouge (PFR) - sur le site [pfrproduitfilrouge.com](http://pfrproduitfilrouge.com)

Tout au long de ce dispositif, chaque étudiant est accompagné individuellement lors de 24 TD de deux heures en présentiel au cours des deux semestres de L1. Pour finir, les enquêtes de satisfaction régulières<sup>3</sup> (réalisées entre 2018 et 2021) ont montré que cette mise en situation authentique individuelle et autonomisante constitue un dispositif apprécié par les étudiants. En effet, 80 % d'entre

---

1 Cette citation est tirée de l'article « Vers une évaluation qualitative des apprentissages », diffusé le 2 mars 2022 dans la newsletter interne aux personnels de l'université de Bordeaux.

2 *Ibid.*

3 Ces résultats sont tirés des enquêtes que nous réalisons de façon systématique auprès de l'ensemble des étudiants à l'issue de chaque semestre. Le questionnaire est diffusé en ligne et comporte une série de questions ouvertes et à choix multiple portant sur les différentes caractéristiques du dispositif.

eux se déclarent « satisfaits ou très satisfaits » par l'organisation de l'enseignement et 82 % déclarent avoir acquis de nouvelles compétences ou connaissances.

### **Problématique : perceptions comparées des évaluations formative et sommative par les étudiants**

Notre expérience, ainsi que l'enquête de satisfaction qui en a découlé, nous ont confortées dans l'idée que le choix de l'objet d'apprentissage par l'étudiant et la mise à disposition d'un environnement numérique d'apprentissage préparé en amont confèrerait aux étudiants une plus grande autonomie. Cependant, d'autres résultats tirés de l'enquête précédemment citée nous ont permis de nous rendre compte que cette autonomie, si elle convenait à certains, génèrait de l'anxiété chez d'autres. Pour exemple, seuls 27 % des étudiants déclaraient se sentir à l'aise pendant l'activité pédagogique et 73 % anxieux ou nerveux. Ce score doit toutefois être relativisé au regard de la moyenne des réponses pour l'ensemble des activités pédagogiques du même établissement (56%)<sup>4</sup>.

Il n'est pas concevable pour nous de proposer des activités pédagogiques anxiogènes. Nous avons alors réfléchi à un dispositif répondant aux deux types de réactions des étudiants suscités par notre pédagogie active (anxiété, autonomie).

Le dispositif conçu concerne les modalités d'évaluation : nous avons proposé aux étudiants le choix entre deux parcours d'évaluation. Les éléments évalués sont identiques dans les deux parcours, seul le déroulé du processus est différent. Dans les deux cas, les éléments évalués sont présentés aux étudiants sous forme d'une grille critériée (cf. annexe n° 1 dans les documents complémentaires) en lien avec les compétences à valider. Pour son évaluation, l'étudiant opte pour un parcours qualifié de « libre » ou bien pour un parcours nommé « accompagné ». Cette décision de laisser ainsi aux étudiants le choix de leur rythme d'évaluation rejoint d'autres initiatives quant à la liberté de décision des étudiants face à leur évaluation. Dans la lignée de Catherine Rhéaume (2022) - citant Stéphanie Carle et Émilie Doutreloux, nous pensons que de tels choix pédagogiques permettraient de « jumeler apprentissage et plaisir et d'augmenter la motivation des élèves »<sup>5</sup>.

Dans le premier cas, l'apprenant remet à une date limite unique de fin de semestre les travaux demandés et une note entre 0 et 20 sera attribuée. Il s'agit là d'une proposition classique qui permet à l'étudiant d'organiser son travail en toute autonomie. Dans le second cas, celui du parcours dit « accompagné », l'étudiant remet de manière successive les travaux demandés, au fur et à mesure de leur avancement. Des feedbacks eux-aussi successifs sont communiqués aux étudiants et ce jusqu'à validation des travaux évalués (cf. annexe n° 2). Ce sont ces validations successives qui permettent de le rassurer face à l'anxiété qu'il est susceptible de percevoir par l'autonomie qui lui est laissée. A partir du moment où les compétences évaluées sont jugées conformes aux attendus, les étudiants ont l'assurance d'obtenir la note de 12/20. Cette modalité de fonctionnement du parcours accompagné reprend certains principes de l'évaluation qualitative : il s'agit ici d'apprécier le niveau atteint par l'étudiant à une activité d'apprentissage (plus que de mesurer la valeur de la performance) en s'appuyant sur des critères d'évaluation connus des étudiants.

Selon Jean-Marie Barbier<sup>6</sup>, il est indispensable d'identifier les informations à partir desquelles s'effectue l'attribution de valeur. Il s'agit du référé de l'acte d'évaluation : « La production du référé

---

4 Enquête décembre 2018, PARI IUT de Bordeaux PARI (Passeport université - Accrochage-Raccrochage - Insertion professionnelle : <https://www.iut.u-bordeaux.fr/general/projet-pari/>

5 On trouvera la source de cette référence dans l'article « Choisissez votre évaluation: bande dessinée, PechaKucha, balado et quoi encore ? » publié le 2 septembre 2022 et disponible à l'adresse suivante : <http://lescegeps.com/dossiers/choisissez-votre-evaluation-bande-dessinee-pechakucha-balado-et-quoi-encore>

6 Jean-Marie Barbier, 10 juin 2022, <https://www.innovation-pedagogique.fr/article12252.html>

suppose un choix ou une construction d'indicateurs pour accéder à l'objet de l'évaluation. Pour permettre l'attribution de valeur, l'évaluation suppose également une production d'informations à partir de ces indicateurs. » Nous avons défini ces indicateurs et précisé leur contenu. Ils sont communiqués aux étudiants dès le début des enseignements. (Cf. annexe n° 1).

Une nouvelle enquête de satisfaction<sup>7</sup> réalisée auprès des étudiants a souligné que le système de parcours libre plaît de façon majoritaire (74% des répondants). En effet, ils estiment qu'il leur permet de sécuriser leur évaluation en ayant une note de 12/20. Les verbatim des étudiants en réponse aux questions ouvertes rendent compte d'une réelle diminution de leur anxiété. En effet, le fait d'être accompagné, de pouvoir poser des questions aussi souvent que nécessaire, de reprendre le travail qui ne satisfait pas aux attendus et ce en obtenant ce qu'ils appellent une « assez bonne note » leur convient et amoindrit leur anxiété face à l'évaluation.

Cependant, avec la création du BUT, ces mêmes étudiants, qui bénéficient dans notre matière Marketing du choix entre le parcours libre et le parcours accompagné, sont aussi amenés à être évalués d'une manière différente puisque de nouvelles situations d'apprentissage et d'évaluation (SAé) ont été introduites. En effet, les conditions de ce nouveau diplôme prévoient la réalisation d'activités transversales combinant plusieurs matières dans un seul livrable. En d'autres termes, en parallèle de notre matière, les étudiants mobilisent dans un projet transversal les compétences acquises dans plusieurs matières dont le marketing. Cette nouvelle SAé conduit plusieurs enseignants à évaluer conjointement un travail commun dans leur domaine de compétences respectif. Avec cette nouvelle configuration, nous n'avons pas pu proposer, pour cette SAé, un parcours accompagné pour des raisons d'ordre logistique et temporel. Ainsi, les étudiants n'ont pas pu accéder aux feedbacks réguliers propres à ce parcours (leur permettant de situer leur progression en vue de l'évaluation finale).

A la suite des évaluations, les notes attribuées ont été inférieures à 10 sur 20 pour beaucoup d'entre eux. A la découverte de ces notes, la plupart des étudiants ont été désagréablement surpris, comme l'exprime le verbatim le plus fréquemment rencontré dans les résultats de l'enquête qui a suivi cette séquence pédagogique : « les notes sont trop basses ». On remarquera que, dans cette situation, les étudiants consultent régulièrement seulement les notes chiffrées et non les commentaires explicatifs des notes disponibles sur la plateforme Moodle.

D'une certaine manière, les étudiants se sont fait surprendre par l'évaluation sommative. Ils avaient pour habitude de consulter des feedbacks réguliers avant d'obtenir - avec certitude - une note finale de 12/20 lorsque le contrat était rempli. Les feedbacks créaient en ce sens une forme de confort et de sécurité : ils avaient la possibilité d'ajuster, autant de fois que nécessaire, leurs productions jusqu'à validation des compétences acquises. Alors que dans cette SAé, l'évaluation n'offre pas ce réajustement itératif, et les confronte à la « sentence » de la note finale qu'ils ne rencontrent pas dans la matière marketing.

Nous formulons l'hypothèse que l'acculturation de ces étudiants à une évaluation formative dans la matière Marketing a pu brouiller leurs repères : ils s'attendaient peut-être à obtenir des résultats similaires à ceux qu'ils avaient eus dans le parcours accompagné. Dans ce dernier, les feedbacks constituent autant d'occasions « d'accommodations » (au sens piagétien du terme) entre l'étudiant et son environnement, génératrices d'apprentissage. Dans la SAé, l'absence de feedback n'a pas permis aux étudiants de prendre conscience de leurs erreurs et ainsi de les corriger.

A ce stade, nous nous sommes rendu compte que l'évaluation qualitative formative générait chez les étudiants une incompréhension à l'égard de l'évaluation sommative. Comment dès lors les aider à comprendre le lien entre leurs erreurs et le degré d'écart avec les attendus engendrant une note insatisfaisante ?

---

<sup>7</sup> Réalisée à chaque fin de semestre auprès de l'intégralité de la promotion (n=150 étudiants environ) entre 2019 et 2023.

Ce questionnaire rejoint les travaux d'Allan à propos de l'évaluation et des liens entre les démarches formatives et sommatives des étudiants. Il introduit le rôle modérateur de leur compréhension dans l'affirmation proposée<sup>8</sup> : « Par l'introduction d'occasions d'évaluation formative avant l'échéance de l'évaluation sommative, on cherche à aider l'étudiant à mieux construire les compétences attendues et à réussir à la première passation de l'évaluation sommative » (Allan, 2013, page 26).

## Discussions et perspectives

Comment réconcilier nos étudiants avec nos évaluations sommatives ?

A travers la proposition de choix des parcours d'évaluation donnée aux étudiants, nous cherchons à leur donner des éléments de compréhension pour progresser vers l'acquisition de compétences. Cette possibilité de progression est certes plus marquée dans le parcours accompagné puisque l'étudiant peut retravailler son livrable autant de fois que nécessaire sur la base des feedbacks qui lui sont communiqués. Dans le parcours libre, des explications quant à la non-validation de certaines compétences sont fournies mais ne permettent pas de soumettre à nouveau un travail corrigé. Nous avons voulu les aider à mieux comprendre l'écart entre leur réalisation et les attendus.

Dans un premier temps, au début du deuxième semestre, nous avons communiqué aux étudiants la liste des erreurs et des inexactitudes récurrentes qui nous conduisent à attribuer les différentes notes. Le nombre de notes possible est réduit à 6 possibilités. Chaque note renvoie un certain niveau de performance (cf. annexe n°3).

Pour aller plus loin dans la démarche formative et tenter de modifier la perception des étudiants sur ce point, nous avons introduit dans les feedbacks une indication de la note qui serait obtenue s'il s'agissait d'une évaluation sommative (cf. annexe n° 4). Notre objectif était de réduire la dissonance entre le sentiment du travail bien fait et une note non méritée. Nous considérons que l'évaluation n'a pas pour seule fonction de sanctionner, comme le souligne François Stéphan<sup>9</sup>. Elle permet à l'étudiant de prendre des repères. Elle peut alors constituer une source de motivation à condition toutefois qu'elle indique les progrès réalisés. Dans notre pratique, c'est la répétition des feedbacks qui leur permet cette prise de conscience des paliers franchis.

Pour vérifier que les aménagements mis en place servaient l'objectif visé, nous avons conduit une nouvelle étude auprès de la même cohorte d'étudiants<sup>10</sup>.

A la question ouverte « A propos de l'introduction de notes indicatives pour compléter le retour qualitatif sur vos DE, je pense que... », 57% des verbatim sont favorables. En substance, les étudiants soulignent que ces modalités de retour permettent de favoriser la compréhension de ce qui est acquis et de ce qu'il reste à améliorer, de suivre sa progression dans les acquis d'apprentissage et de se fixer des objectifs reliés aux notes indiquées. Bien que certains étudiants aient souligné la dureté de la notation (selon leurs termes), ils apprécient pour autant ce système qui leur permet de comprendre les paliers franchis comme le montre cet extrait du verbatim : « C'est une bonne chose car on comprend quel palier on a franchi mais c'est une notation très dure et parfois décourageante ».

---

8 Allal, L. « Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université », Marc Romainville éd., *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur, 2013, pp. 19-40.

9 François Stéphan *Évaluation des étudiants : sortir de la note sur 20* », article publié sur le site « Innovation pédagogique » le 28 septembre 2017 et disponible à l'adresse <https://www.innovation-pedagogique.fr/article2636.html>;

10 n=150 environ.

Cette réaction peut sans doute trouver des explications dans notre système de notation qui évalue les apprenants par des notes fortement graduées sur une échelle de 0 à 20. Notre approche engendre naturellement une perte de repères.

## **Conclusion**

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la préoccupation qui nous anime en matière d'évaluation des compétences est marquée par le souci de privilégier une appréciation du niveau atteint par l'étudiant à une activité d'apprentissage. En ce qui concerne notre pratique, l'analyse comparée de ces deux types d'évaluation nous a permis d'une part de progresser dans la définition et la formalisation de l'expression des attendus et d'autre part d'améliorer notre alignement entre ces acquis d'apprentissage visés et les critères que nous utilisons pour les apprécier.

Cette expérimentation a également été l'occasion d'une confrontation avec la réalité de freins culturels provenant du modèle quantitatif de notation sur 20 que ce soit de la part des étudiants ou de la communauté enseignante. Dans le cadre d'une situation d'évaluation collective nous avons observé chez certains membres de l'équipe enseignante la perception d'une perte de liberté et/ou de précision associée à la notation par seuils.

Allal a souligné la nécessité de mener des « recherches plus approfondies dans le contexte universitaire pour bien comprendre les dynamiques des innovations en matière d'évaluation, les bénéfices effectifs pour les étudiants et les enseignants, les écueils et les malentendus qui surgissent dans les transactions entre enseignants et étudiants » (2013, page 38). Nous voyons dans cette confrontation avec le contexte culturel actuel une occasion d'enrichir notre réflexivité quant à l'usage de grilles d'évaluation à seuils de manière à mieux formaliser une argumentation en sa faveur.

## **Références**

Allal, L. (2013), « Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université », Marc Romainville éd., *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur, 19-40.

Duval A.-M., Pagé M. (2013), *La situation authentique : de la conception à l'évaluation, une formule pédagogique pour toutes les disciplines*. Cahiers de l'AQPC, Éd. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 99 p.

Rhéaume C. (2022), « Choisissez votre évaluation : bande dessinée, PechaKucha, balado et quoi encore ? », disponible à l'adresse : <http://lescegeps.com/dossiers/choisissez-votre-evaluation-bande-dessinee-pechakucha-balado-et-quoi-encore>

Stéphan F. (2017), « Évaluation des étudiants : sortir de la note sur 20 », disponible à l'adresse : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article2636.html>