28e Colloque de l’ADMEE-Europe – 13 au 15 janvier 2016, Lisbonne, Portugal  
*Évaluation et apprentissages*

**Noms des auteurs :**

Laurent Leduc, Audrey Mohr, Eléonore Marichal, Dominique Duchâteau

**Titre :**

Vers un modèle d’analyse du potentiel de soutien à l’autorégulation des apprentissages de dispositifs d’Assessment *for* Learning : exemples d’applications dans un projet d’aide à la réussite en 1er bachelier à l’Université de Liège.

**Mots clés :**

Assessment for Learning, First Year Experience, soutien à l’autorégulation, pédagogie universitaire

**Résumé court (max. 300 mots) :**

Dans le cadre d’un projet d’aide à la réussite mis en place à l’Université de Liège et reposant sur un dispositif d’accompagnement pédagogique individuel et collectif d’enseignants inspiré notamment des travaux de Nicol (2009, 2007, 2006) et de Krausse (2006, p. 11) recommandant « d’opérer le shift de ‘l’Assessment *of* Learning’ vers ‘l’Assessment *for* Learning’ en première année », une trentaine de développements pédagogiques visant à développer les pratiques d’évaluation et de feedbacks formatifs de nature à soutenir l’autorégulation des apprentissages ont été mis en œuvre dans le contexte de la première année d’étude dans trois facultés (Sciences appliquées, Droit, Sciences politiques et Criminologie et Sciences).

La présente communication consiste, en premier lieu, en une analyse critériée de ce corpus, réalisée à partir d’un outil dynamique de catalogage des pratiques d’Assessment *for* Learning (Black & William, 1998 ; Brown, 2004 ; Stiggins, 2008 ; William, 2011), développé dans le cadre du projet en vue de questionner le potentiel de soutien à l’autorégulation d’activités de natures et d’ampleurs très variables dans des cours de 1ère année. Dérivé pour partie de ceux des *Five Key Strategies (*Thompson and William, 2008) et *du Process of Assessment for Learning* (Jones, 2005), ce modèle définit six catégories interconnectées de stratégies et techniques d’Assessment *for* Learning, associées à un « effacement des frontières entre enseignement et évaluation » (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013, p. 151) et réorganisées sous la forme d’un continuum propre à y positionner les développements pédagogiques nés du projet puis à déterminer, selon leurs propriétés, dans quelle mesure elles sont susceptibles de soutenir les régulations rétroactive, proactive et interactive des apprentissages (Allal, 1988), entendus tant en termes de produits (disciplinaires) que de processus (méthodologiques).

Après cet examen critique de divers exemples de mise en application du modèle aux outputs du projet, la communication envisagera la pertinence de son utilisation comme outil pilote d’évaluation du potentiel de soutien à l’autorégulation de pratiques d’Assessment *for* Learning préexistantes, ceci en vue d’établir, sur base d’un examen de leur portée sur le continuum, un diagnostic permettant de cibler des pistes d’améliorations prioritaires de ces dispositifs.

**Résumé long (max. 1000 mots) :**

La présente communication s’articule autour des présentations de deux applications à visées différentes, dans le cadre d’un projet d’aide à la réussite mis en œuvre dans des cours de 1ère année de trois facultés à l’Université de Liège, d’un outil développé pour questionner le potentiel de soutien à l’autorégulation des apprentissages d’activités pédagogiques associées aux pratiques de l’Assessment *for* Learning.

Fruit d’une collaboration entre le *Centre de Didactique Supérieure* (CDS) de *l’Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur* (IFRES) et le *Service Guide Etude* (SGE) de *l’Administration de l’Enseignement et des Etudiants* à l’Université de Liège (ULg), le projet « Feedbacks 1er Bac » vise à promouvoir et optimiser les pratiques d’enseignement-apprentissage - dont celles de feedbacks formatifs - de nature à susciter et soutenir l’autorégulation des étudiants de 1ère année en faculté de Science appliquée, en faculté de Droit, Sciences politiques et Criminologie, et en faculté de Sciences.

La qualité des feedbacks formatifs et les pratiques d’évaluation de nature à soutenir l’apprentissage, régulièrement citées aux premiers rangs des clés ou conditions de succès en 1ère année (Tinto, 2005 ; Bovill, Morss & Bullez, 2008) ont donc été choisies comme porte d’entrée thématique d’un dispositif intégré d’accompagnement individuel et collectif des enseignants partenaires à la planification et la mise en œuvre de développements pédagogiques propres à soutenir l’engagement et l’autorégulation des apprenants (Leduc *et al.,* 2014). Au regard des travaux de Nicol (à l’origine de *ses 12 principes d’une bonne pratique du feedback* *et de l’évaluation* *au service de l’amélioration de la qualité de l’expérience d’apprentissage des étudiants en 1ère année*, 2009, 2007, 2006) et de Krausse (2006) soulignant la nécessité pour les étudiants primants d’assumer un rôle actif et une responsabilité accrue dans leurs apprentissages et leur évaluation, la démarche d’accompagnement des enseignants s’est naturellement ancrée dans les théories de l’Assessment *for* Learning (Black & William, 1998 ; Brown, 2004 ; Stiggins, 2008 ; William, 2011), opérant un changement significatif dans la manière dont l’évaluation des apprentissages est appréhendée en considération notamment de facteurs contextuels.

Au terme de trois ans de fonctionnement, un bilan provisoire des outputs du projet permet de dénombrer une trentaine de développements pédagogiques mis en place par les enseignants accompagnés dans les deux facultés de Sciences appliquées (2013-2014) et de Droit, Sciences politiques et Criminologie (2014-2015). En première analyse, cette production se distingue par la diversité des activités introduites dans les cours concernés (tests formatifs divers et simulations d’examens ; devoirs facultatifs ou obligatoire offrant des opportunités de feedbacks ; outils réflexifs et d’autoévaluation ; activités de bilans et de remédiations ; confrontations à des check-lists et exemples de bonnes prestations ; dispositifs en ligne ou hybrides ; modalités particulières de questions-réponses avec l’équipe enseignante ; formules contextualisées de soutien aux méthodes de travail…) et par l’ampleur variable de ces initiatives (ponctuelles, répétées ou continues ; ex nihilo ou modifications de structures existantes ; uni ou pluri-tâches…), l’une et l’autre étant bien sûr fonctions des besoins, priorités et contraintes respectives des titulaires associés.

Afin de « donner assez d’espace aux enseignants pour customiser les techniques d’Assessment *for* Learning en fonction des besoins des étudiants, de la matière et du style d’enseignement » (Thompson & Wiliam, 2008, p. 10), mais également afin de nous permettre de caractériser plus avant les initiatives obtenues au regard de l’objectif initial de soutien à l’autorégulation, nous avons défini, à partir de la littérature sur le sujet et des modèles des *Five Key Strategies (*Thompson and William, 2008) et *du Process of Assessment for Learning* (Jones, 2005), six catégories interconnectées de stratégies et techniques associées à l’Assessment *for* Learning :

* La communication des objectifs d’apprentissage et attentes de départ (plan de cours et contrat pédagogique) ;
* La formulation de questions / consignes explicites visant l’obtention d’une performance observable de l’étudiant ;
* La transmission de référents à l’évaluation (critères, indicateurs, réponses types, marches à suivre dans l’établissement d’une production …) ;
* Le jugement (la correction) de la performance : allo-évaluation (équipe enseignante ou pairs) ou auto-évaluation ;
* L’émission de feedbacks sur la performance de l’étudiant.
* La mise en œuvre de modalités de remédiation et l’utilisation de ressources didactiques.

Tant pour répondre aux besoins des enseignants de disposer d’une vision panoramique et synthétique des divers types de techniques d’Assessment *for* Learning que pour y positionner les développements pédagogiques nés du projet et envisager leur potentiel d’autorégulation, nous avons adopté une approche systémique de ces différentes catégories et les avons réorganisées sous la forme d’un continuum distinguant les dimensions *processus* (méthodes de travail) et *produit*s (disciplinaires) de l’apprentissage, et permettant de cibler les différents modes de régulation - rétroactive, proactive et interactive - définis par Allal (1988) en parallèle des trois questions centrales de la définition de l’Assessment *for* Learning proposée par Broadfoot *et al*. (2002, pp. 2-3) : « the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning , where they need to go and how best to get there ».

Cette communication vise donc, dans un premier temps, à aborder les fondements théoriques de l’outil proposé et à adopter, sur base d’exemples de positionnements d’activités conçues dans le cadre du projet, un point de vue critique tant sur ce corpus que sur la qualité du modèle à en évaluer la portée en termes de soutien à l’autorégulation des étudiants de 1ère année.

Au-delà, la communication se penchera, à partir d’exemples provenant d’une seconde application de l’outil à un ensemble cette fois préexistant d’activités pédagogiques également affiliées aux pratiques d’Assessment *for* Learning dans une troisième Faculté, sur la pertinence de son utilisation comme outil pilote d’évaluation du potentiel de soutien à l’autorégulation de tels dispositifs d’enseignement en vue d’établir, à partir d’un examen de leur amplitude (et donc de leurs limites) sur le continuum, un diagnostic de nature à identifier des aménagements prioritaires pour tendre vers leur régulation optimale.

**Références bibliographiques :**

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de regulation interactive, retroactive et proactive. IN M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maitrise* (88-126); Paris : Dalachaux et Niestlé

Black P, Wiliam D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in education, vol 5, No 1 pp7-73.

Bovill, C., Morss, K. and Bulley, C. (2008) Curriculum design for the first year. First year enhancement theme report. Glasgow: QAA (Scotland).

Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., Stobart, G. (2002). Assessment for Learning : 10 principles. Cambridges, UK: University of Cambridge School of Education.

Brown, S. (2004)-2005. *Assessment for Learning*. Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1.

Jones, C. (2005). *Assessment for Learning.* Learning and Skills Development Agency, London.

Krause, K-L., (2006). On Being Strategic About the First Year, Keynote Address. In *Queensland University of Technology First Year Forum*, Brisbane.

Leduc, L., Mohr, A., Dozot, C., Deum, M., Jaspar, S. (Février 2014). *Accompagner des enseignants dans le développement individuel et collectif de pratiques de feedbacks propres à optimiser l’apprentissage des étudiants de 1ère année d’une même Faculté. Lignes de force d’un dispositif mis en œuvre à l’Université de Liège en Sciences appliquées*. 26ème Colloque de l’ADMEE-Europe, Marrakech.

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback : theory and practice. *From the REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May 2007.*

Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation : Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 335-352.

Sambell, K., McDowell, L. & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. New York : Routledge.

Stiggins, R.J. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems.* A position paper published by the ETS Assessment Training Institue, Portland, Oregon.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (second edition), Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V (2005) Epilogue: Moving from theory to action, in Seidman, A (ed) College student retention: formula for student success, pp 317-333, Westport: American Council on Education and Praeger Publishers

Thompson M, Wiliam D. (2008). *Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms* E. Caroline Wylie, Editor

Williams, D. (2011). *What is Assessment for Learning?* Studies in Educational Evaluation 37, 3-14.

**Numéro de contribution :**

201