

Développer des pratiques de feedbacks formatifs et d'*Assessment for Learning* pour soutenir l'engagement ou l'autorégulation des étudiants dans nos enseignements à l'université : conditions et exemples

Journée d'ouverture  
des formations CORSCI  
- 29 Septembre 2022

**UMONS**  
Université de Mons

Laurent Leduc  
IFRES - ULiège

 **LIÈGE université**  
**IFRES**

# Sommaire

- Introduction aux notions de :  
évaluation formative, feedback formatif, feedback comme information et comme processus, Student feedback literacy, Internal feedback et Assessment for Learning (AfL)

## Mise en bouche (binômes)

- Comment définiriez-vous la notion de **feedback formatif** succinctement ?

## Focale sur la notion d'évaluation formative

« Evaluation ayant pour but d'**informer** l'apprenant, puis l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs.

(...)

Une évaluation formative bien conçue (par le professeur) permet à l'apprenant de **prendre conscience** de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations, de ses dépassements, de ses progrès, de ses réussites enfin.

L'évaluation formative est un allié puissant vers l'autonomie, car elle stimule la prise de conscience et l'**analyse** de ses actions, c'est-à-dire la métacognition.

Retour d'informations permanent pour la **correction des conduites**, l'évaluation formative restaure la confiance et l'intérêt dans la relation éducative, elle impose au pédagogue de revenir à des conduites d'aide et de facilitation.

L'évaluation formative contribue à installer dans la classe des interactions plus riches, plus positives, et à terme, plus efficace. »

(Raynal & Rieunier, 1997)

## Focale sur la notion d'*erreur productive*

« L'un des aspects centraux de l'évaluation formative est le **changement** de signification – davantage même : **de statut de l'erreur** qu'elle implique. »

(...)

L'erreur est un **acte, moment d'une progression**, et il s'agit donc d'en repérer la logique, le sens. Pour cela, si elle a été - qu'elle est encore - souvent utilisée négativement, comme une commodité pour sélectionner, il faut qu'elle cesse désormais d'être inhibitrice. »

(...)

L'erreur est **à utiliser**, et non simplement à éliminer. Elle est l'indication d'un processus, et doit donc être considérée comme productive. Elle n'est pas un écran, un obstacle, mai un générateur, un véhicule. »

(Abrecht, 1991)

## Focale sur la notion d'*évaluation formative*

« **Formative assessment** : assessment which is designed to provide **feedback** to the learner in order that they may **improve their performance**»

(Oxford dictionary of education, 2009)

## Focale sur la notion de *feedbacks formatifs*

### Feedback comme information



- une information donnée **par un enseignant** suite à l'évaluation d'un travail écrit ou oral (Lambert et al., 2009)
- n'importe quel message généré en réponse à l'action d'un apprenant » (traduit de Mason & Bruning, 2001)



- une information communiquée **par un agent** (par exemple, un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, son expérience) à un apprenant, concernant **des aspects de sa performance** ou de sa compréhension (Hattie & Timperley, 2007)
- une information communiquée à l'apprenant qui visent à modifier sa pensée ou son comportement dans le but d'**améliorer l'apprentissage** (Shute, 2008)

—————> **l'autorégulation** : intention / raison d'être du feedback

# Focale sur la notion de *feedbacks formatifs*

## But

Réduire l'écart entre le niveau de compréhension/la performance courant.e et l'objectif visé

## Cet écart peut être réduit par:

### Les étudiants

- Augmentation de l'effort et emploi de stratégies plus efficaces OU
- Abandon, diminution ou réduction des objectifs

### Les enseignants

- Proposition de challenges appropriés et d'objectifs spécifiques
- Accompagnement des étudiants dans l'atteinte de ces objectifs à l'aide de stratégies d'apprentissage efficaces et de feedbacks

## Les feedbacks efficaces répondent à trois questions

Quels sont les objectifs?	Feed-up
Comment est-ce que je m'y prends?	Feedback
Que dois-je faire pour progresser?	Feed-forward

## Chaque question opère à quatre niveaux:

### Niveau de la tâche

À quel point la tâche est comprise/bien réalisée

### Niveau des traitements

Vise le processus employé pour comprendre/réaliser la tâche

### Niveau de l'autorégulation

Contrôle, direction et régulation des actions

### Niveau personnel

Évaluation des caractéristiques de la personne

Hattie &  
Timperley,  
2007



# Temporalité du feedback par rapport à la performance

## Quelques règles répondant à la question du « quand » délivrer le feedback formatif (Shute, 2008)

- *For difficult tasks, use immediate feedback.*
- *For relatively simple tasks, use delayed feedback.*
- *Design timing of feedback to align with desired outcome.*
- *For retention of procedural or conceptual knowledge, use immediate feedback.*
- *To promote transfer of learning, consider using delayed feedback.*
- *For high-achieving learners, consider using delayed feedback.*
- *For low-achieving learners, use immediate feedback.*

# Différentes temporalités de la *régulation*

## Trois modes de régulation (Allal, 1988)

- **Régulation rétroactive** : mise en place d'activités de remédiation à l'issue de la situation d'enseignement - apprentissage et après une évaluation des résultats. Elle propose à l'étudiant des activités de correction portant sur les lacunes et erreurs décelées (nouveaux exemples, exercices, activités spécifiques différenciées, individualisées...)
- **Régulation interactive** : complément intégré à la situation d'enseignement - apprentissage, et qui repose sur la mise en valeur de différents types d'interactions : profs-étudiants ; étudiant-étudiants ; étudiants-supports
- **Régulation proactive** : prolongement de la leçon et des activités de remédiation en proposant aux étudiants un approfondissement et une consolidation des compétences (exploration de nouveaux contextes pour un transfert plus large, entraînement dans des situations nouvelles...)

## Des « pratiques de feedbacks formatifs »...

Le **feedback en enseignement** (Lambert, Rossier, Daele & Lenzo, 2009) :

- s'inscrit dans le cadre de la **relation pédagogique** qui se construit
- peut se produire **à différents moments de l'apprentissage**, dans des situations très variées :
  - préparation d'un travail écrit
  - encadrement d'un travail de mémoire ou de thèse
  - présentation orale
  - examen blanc
  - apprentissage de manipulations en laboratoire, TP, TD, séminaires d'analyses de textes...

→ ... Une large **porte d'entrée**

## Focale sur la notion d'*Assessment for Learning* (AfL)

- **Soulève la question du « pourquoi » de l'évaluation**, ici axée sur :
  - l'apprentissage et l'acquisition de compétences (Sambell, 2011)
  - la motivation et l'implication des étudiants (Brown, 2004)
  - la communication d'inputs/ de conseils en vue d'une remédiation
    - **l'autorégulation** : cible de l'AfL
- **Changement dans la manière d'appréhender l'évaluation des apprentissages** (Chappuis & Stiggins, 2002) qui, pour atteindre cet objectif formatif :
  - doit être intégrée à la situation d'apprentissage qu'elle vise (William, 2011)
  - implique un engagement actif de la part de l'étudiant (Sambell, 2011)
  - suppose un effacement des frontières entre enseignement et évaluation
    - **feedbacks formatifs** plus seulement au terme, mais tout au long de l'apprentissage (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013, ; Thompson & William, 2007)

## Implications de l'*Assessment for Learning* (Thompson & Wiliam, 2008)

Cette vision de l'évaluation **formative implique plus que l'ajout d'événements d'évaluation supplémentaires** au flux de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans une salle de classe où l'évaluation est utilisée avec la fonction principale de soutenir l'apprentissage, **le fossé entre l'enseignement et l'évaluation devient flou.**

**Tout ce que font les élèves**, comme converser en groupe, terminer le travail sur les sièges, répondre à des questions, poser des questions, travailler sur des projets, remettre des devoirs – même assis en silence et avoir l'air confus – **est une source potentielle d'information** sur ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas.

Dans cette approche, l'évaluation devient plutôt un **processus continu et cyclique** qui est tissé dans la vie quotidienne de la salle de classe.

# Implications de l'*Assessment for Learning* (Thompson & Wiliam, 2008)

→ **Renégociation complète du contrat didactique** (Brousseau, 1984)

en **trois grands changements** :

1) Changement **dans le rôle de l'enseignant** de teaching-centered à learning-centered

→ prise de conscience que les enseignants ne peuvent pas créer d'apprentissage – seuls les apprenants peuvent le faire

→ ce que les enseignants peuvent faire, c'est créer les situations dans lesquelles les élèves apprennent ou des environnements d'apprentissage

2) Changement **dans le rôle de l'élève** de la réceptivité à l'activité.

→ augmentation de la responsabilité des élèves

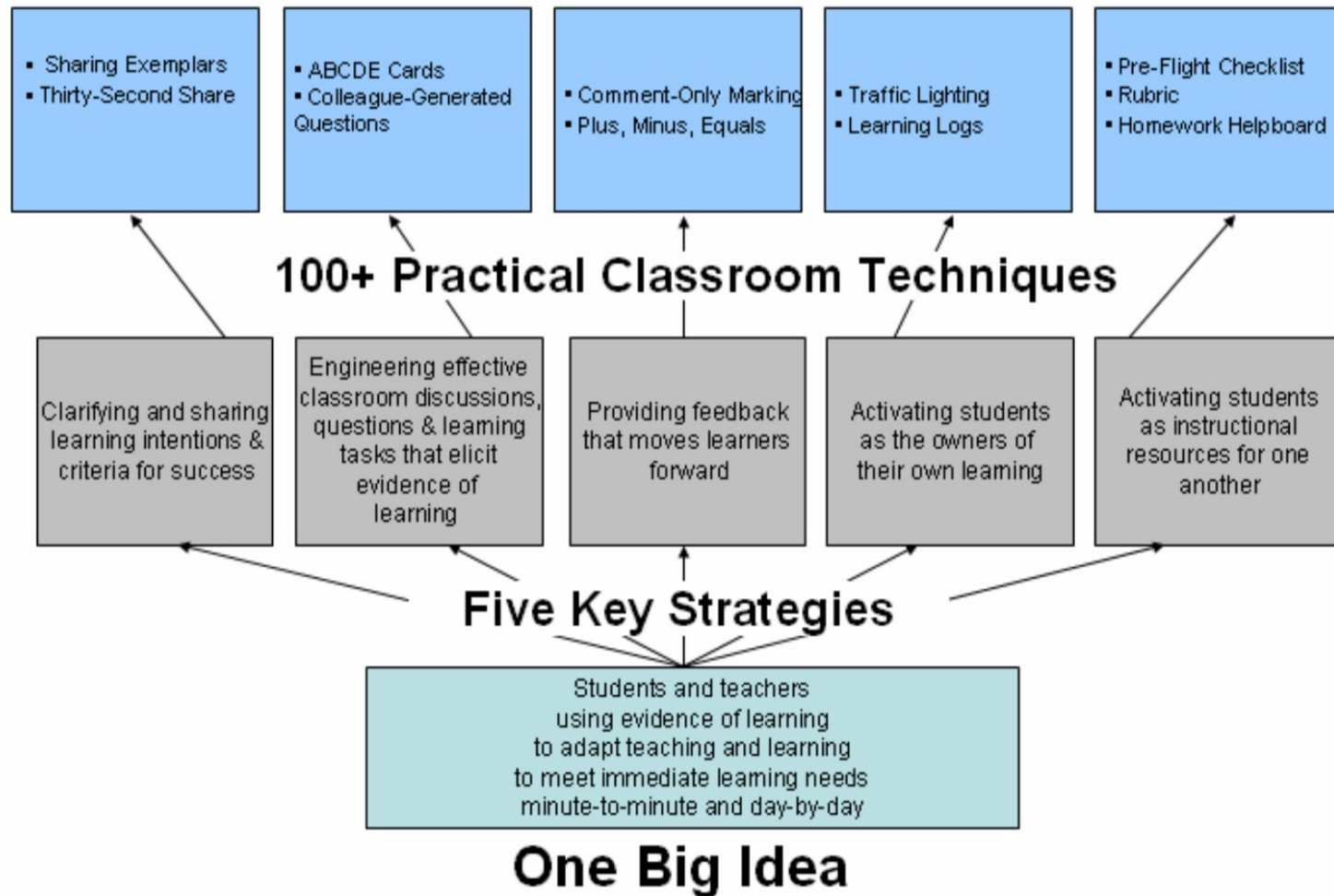
« Ils sentent que la pression de réussir les tests est remplacée par la nécessité de comprendre le travail qui a été couvert et le test n'est qu'une évaluation en cours de route de ce qui a besoin de plus de travail et de ce qui semble aller bien » (Black & Wiliam, 2006, p. 91).

3) Changement **dans la relation élève-enseignant** d'adversaires à collaborateurs.

## Stratégies et acteurs Clés de l'*Assessment for Learning* (Thompson & Wiliam, 2008)

	Où l'apprenant va	Où l'apprenant est actuellement	Comment s'y rendre
<b>Enseignant</b>	Clarifier les intentions d'apprentissage et les critères de réussite	Concevoir d'efficaces discussions en classes, questions et tâches d'apprentissage qui donnent lieu à des preuves d'apprentissage	Procurer du feedback qui fait avancer les étudiants
<b>Pair</b>	Comprendre les intentions d'apprentissage et les critères de réussite	Mobiliser les étudiants comme ressources pédagogiques mutuelles	
<b>Apprenant</b>	Comprendre les intentions d'apprentissage et les critères de réussite	Mobiliser les étudiants comme propriétaires de leur propre apprentissage	

# Modèle conceptuel au centre du Programme *Keeping Learning on Track* (Thompson & Wiliam, 2008)



**Figure 1.** How the Big Idea, Five Key Strategies, and practical techniques of KLT are related.



# L'implication active de l'étudiant dans l'évaluation formative (Leroux, 2013)

**But** : permettre le développement de l'autonomie et une plus grande capacité d'autorégulation

**Trois modalités d'implication actives de l'étudiant:**

- **Autoévaluation** : l'étudiant évalue seul ses productions et ses procédures en utilisant un référentiel externe
- **Co-évaluation** : l'étudiant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant en utilisant un référentiel externe
- **Évaluation par les pairs** : deux ou plusieurs étudiants évaluent leurs productions et leurs procédures respectives ou conjointes en utilisant un référentiel externe

## Focale sur la notion de *feedbacks formatifs*

### Feedback comme processus



- Les processus de feedback sont généralement mal compris, difficiles à mettre en œuvre et ne permettent pas d'influencer de manière significative l'apprentissage des étudiants (Boud & Molloy 2013; Evans 2013).
- Les étudiants ne sont pas particulièrement satisfaits par des feedbacks, qui peuvent être mal vécus par les étudiants (Shields, 2015)  
→ vs le **Feedback as telling**



- un processus par lequel **les étudiants sont proactifs** dans la recherche, la signification et l'utilisation des commentaires concernant leurs performances ou leurs démarches d'apprentissage. (Winstone & Carless, 2020)
- un processus dans lequel les étudiants **font sens** des commentaires et **les utilisent** pour améliorer leur travail et leurs stratégies d'apprentissage (Carless & Boud, 2018)

*This definition goes beyond notions that feedback is principally about teachers informing students about strengths, weaknesses and how to improve, and highlights the centrality of the student role in sense-making and using comments to improve subsequent work.*

## Focale sur la notion de *feedbacks formatifs*

### Feedback comme processus

#### **La Student Feedback Literacy**

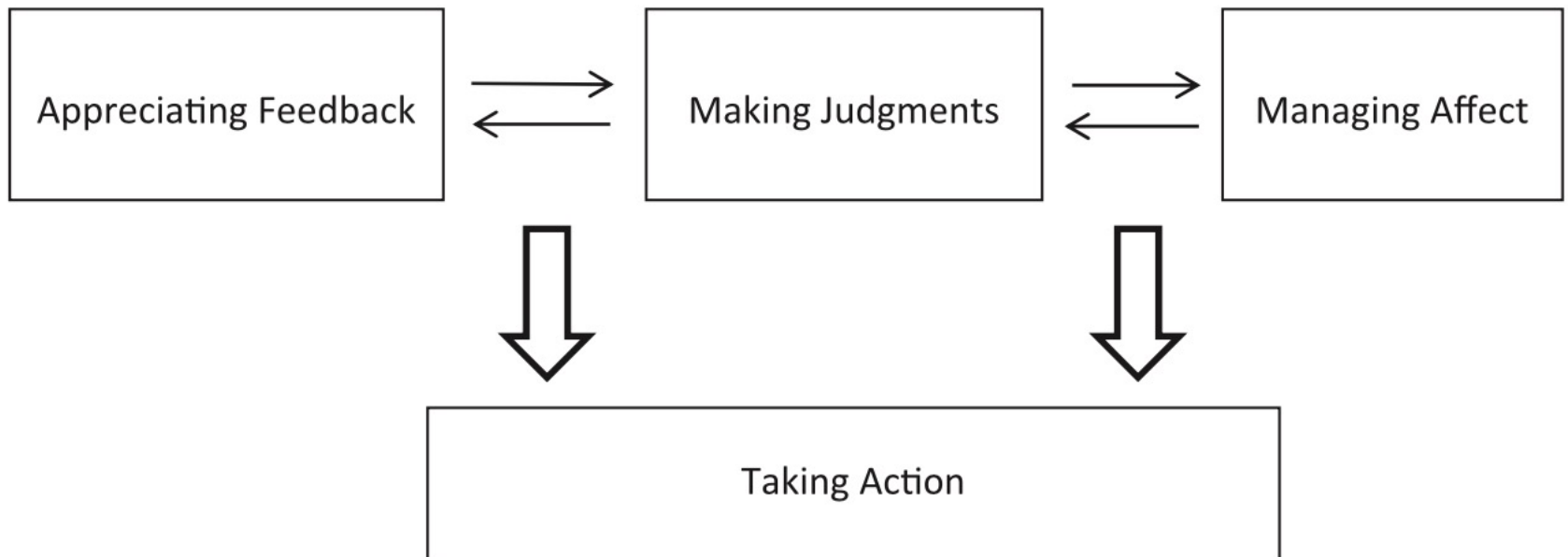
→ désigne les connaissances, les capacités et dispositions requises (dans le chef de l'étudiant) pour faire sens de l'information et l'utiliser pour améliorer son travail ou ses stratégies d'apprentissage (Carless & Boud, 2018)

- *This is not to absolve teachers of responsibility for managing feedback processes and designing the curriculum in ways in which feedback can be used, **but it is only students who can act to improve their learning.***

# Focale sur la notion de *feedbacks formatifs*

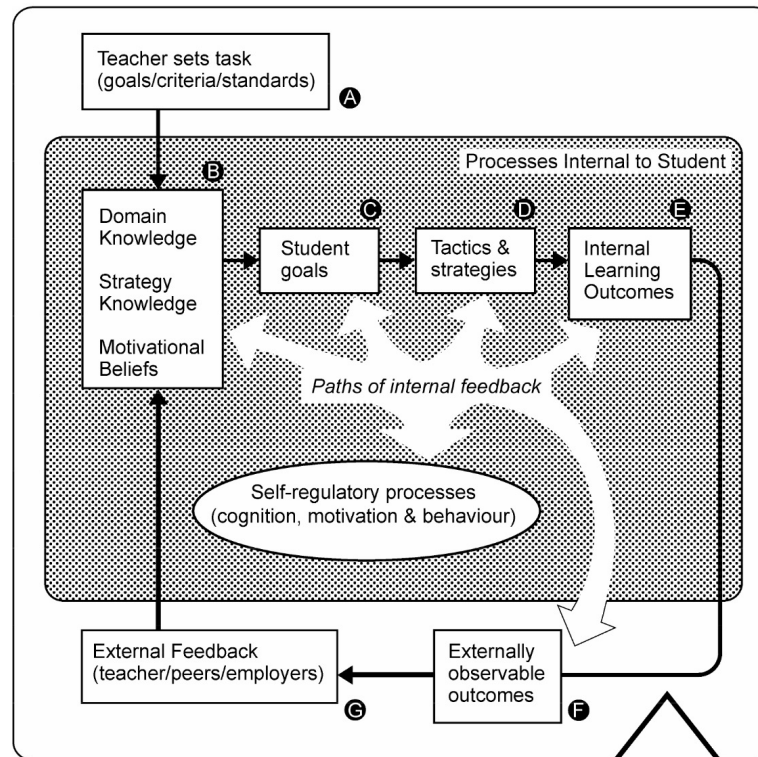
## Feedback comme processus

### **La Student Feedback Literacy** (Carless & Boud, 2018)



**Figure 1.** Features of student feedback literacy.

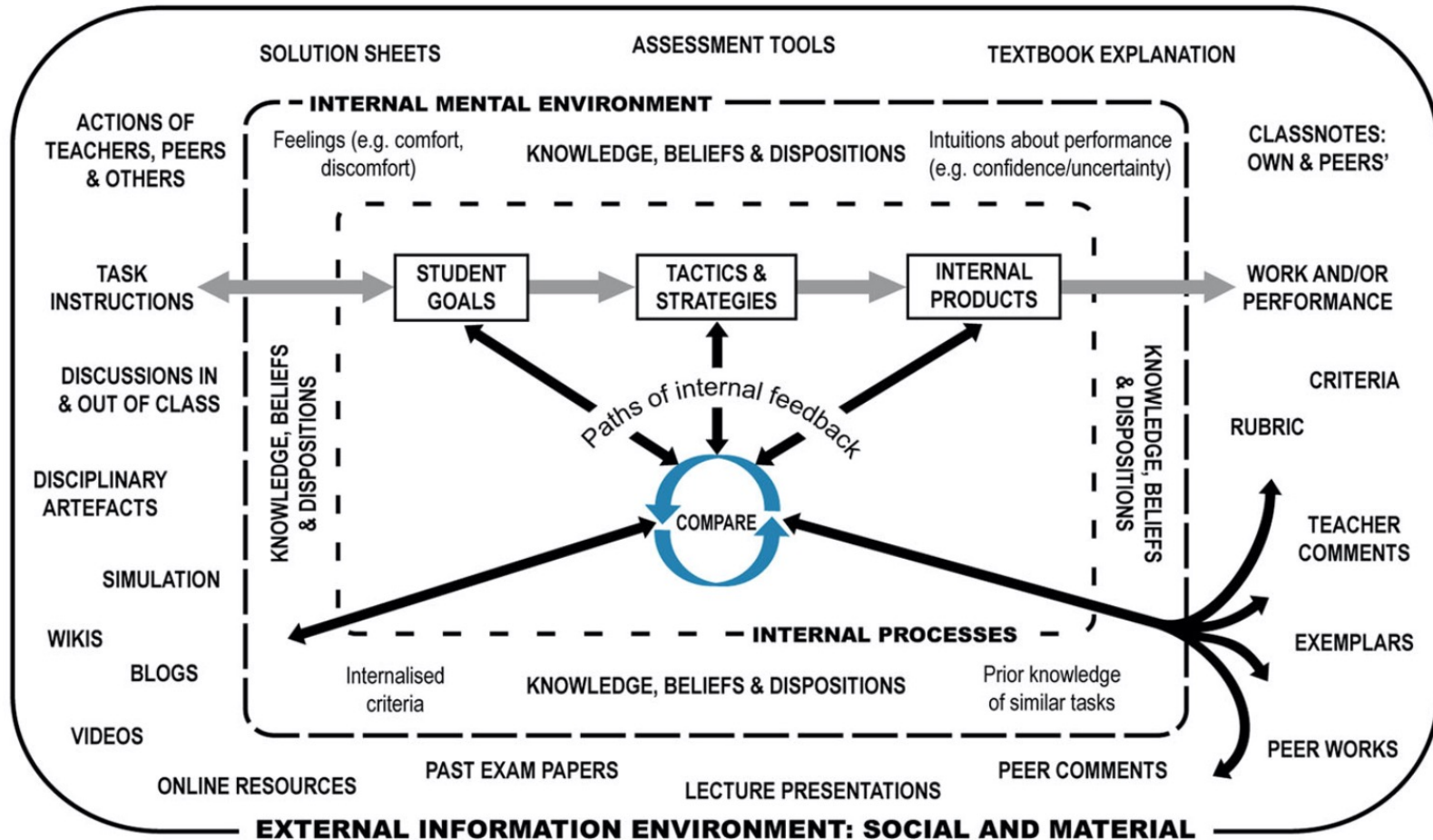
# Un modèle de l'apprentissage autorégulé et 7 principes de feedbacks qui supportent et développent l'autorégulation chez les étudiants (Nicol & McFarlane-Dick, 2006)



## Supporting and developing learner self-regulation

1. Clarify what good performance is
2. Facilitate self-assessment
3. Deliver high quality feedback information
4. Encourage teacher and peer dialogue
5. Encourage positive motivation and self-esteem
6. Provide opportunities to close the gap
7. Use feedback to improve teaching

# L'internal feedback et le rôle crucial de la comparaison d'après Nicol (2020)



**Figure 1.** A model showing comparison as the mechanism for internal feedback generation and for the self- and co-regulation of learning.

## *The power of inner/internal feedback: comparison changes everything (Nicol & McCallum, 2021)*

- **Définition:**

Le feedback interne est la nouvelle connaissance que les étudiants génèrent **lorsqu'ils comparent** leurs connaissances et leurs compétences actuelles par rapport à certaines informations de référence.

- Que se passe-t-il si les élèves comparent délibérément leur travail à des renseignements provenant de sources autres que des commentaires (en ligne ou hors ligne)?

Par exemple, dans les rubriques, les *exemplars*, les vidéos, les manuels, les conférences, les blogs, les wikis, les forums de discussion, les listes de questions, les articles de revues, les performances et le travail des autres, les propres travaux antérieurs, etc.

- Résultats : **l'auto-feedback généré** à partir d'autres sources est plus varié, complète et dépasse souvent le feedback que l'enseignant fournit sous forme de commentaires.

*The power of inner/internal feedback: comparison  
changes everything (Nicol & McCallum, 2021)*

**Trois exigences essentielles** pour la génération de rétroaction interne :

- 1) les étudiants doivent **s'engager dans une tâche** d'apprentissage et / ou produire un travail, bien que je n'entende pas par là un travail terminé, **avant** de faire des comparaisons planifiées.
- 2) l'enseignant ou quelqu'un d'autre (par exemple, les étudiants eux-mêmes) doit sélectionner ou construire et **mettre à disposition des informations de référence** appropriées pour la comparaison.
- 3) les étudiants s'engagent délibérément dans le processus de comparaison à un niveau profond, et **que les résultats sont rendus explicites**, par exemple par l'écriture, la discussion et l'action.



Merci pour votre attention

- Des questions ?