

Communication individuelle

MILO Linda, DELFOSSE Annick, HUART Johanne, LEDUC Laurent

1- Titre de la communication

Un dispositif hybride d'*Assessment for Learning* dans un cours d'histoire à l'Université de Liège : quel impact sur la performance des étudiant·es ?

2- Axe ou réseau thématique (*cochez la case correspondante*)

- Axe 1 - Les technologies au service de l'évaluation
 - Axe 2 - Les innovations en matière d'évaluation dans l'enseignement supérieur
 - Axe 3 - Les innovations en évaluation dans l'orientation, la sélection, la formation et l'insertion professionnelle
 - Axe 4 - La conciliation de la qualité et de l'équité dans la gestion des publics hétérogènes
 - Axe 5 - La régulation des systèmes éducatifs et scientifiques
-
- Réseau 1 - Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)
 - Réseau 2 - Évaluations et didactiques (EVADIDA)
 - Réseau 3 - Évaluation et enseignement supérieur (EES)
 - Réseau 4 - Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)
 - Réseau 5 - Reconnaissance, valorisation et validation des acquis de l'expérience (RVVAE)

3- Type de contribution (*cochez la ou les case(s) correspondante(s)*)

- Travail de recherche
- Développements d'outils
- Analyse de pratique
- Synthèse de recherches

4- Résumé court de la communication (*300 mots maximum à recopier dans la plateforme de soumission*)

L'*Assessment for Learning* (AfL) est un courant qui invite les enseignant·es à porter un regard holistique sur l'évaluation et sur son potentiel effet sur l'apprentissage (William, 2011 ; Sambell, 2013). Il permet notamment de faire face aux enjeux de la première année de bachelier (De Clercq et al., 2023).

Face aux difficultés spécifiques à l'enseignement de l'histoire, un dispositif innovant d'AfL hybride a été mis en place dans le cours d'Histoire moderne à l'Université de Liège et optimisé grâce au projet Feedbacks 1^{er} Bac qui repose sur une offre de conseil pédagogique destinée à renforcer les pratiques d'évaluations formatives (Leduc et al. 2016). Les étudiant·es, aux profils variés, ont eu l'opportunité de réaliser différentes évaluations formatives pendant l'année et de recevoir du feedback, en présentiel et via la plateforme d'apprentissage en ligne.

Cette communication porte sur l'efficacité qu'un tel dispositif peut avoir en termes d'impact sur la performance étudiante. Différentes données ont été collectées et analysées durant l'année académique 2023-2024 via des questionnaires en ligne : données d'identification (filiale, prérequis), données de perception des caractéristiques du dispositif d'AfL, données de participation et de performance.

Les analyses statistiques indiquent que les étudiant-es perçoivent bien l'utilité des différentes caractéristiques des activités d'apprentissage, et que la participation aux activités d'apprentissage en présentiel et à distance, de même que le niveau de prérequis apportent chacun une contribution indépendante à la prédiction de la réussite. Ces résultats confirment le caractère complémentaire des activités en présentiel et en ligne et démontrent la robustesse du dispositif d'*AfL* hybride. Ils invitent également à proposer des pistes pour prendre en considération les prérequis des étudiant-es et mettent en lumière un paradoxe entre l'importance de permettre aux étudiant-es de s'entraîner régulièrement (Nicol, 2009 ; Sambell, 2013) et le comportement des étudiant-es dont une partie ne se saisit pas du dispositif.

5- Résumé long de la communication (1000 mots maximum).

L'*Assessment for Learning* (*AfL*) est un courant qui invite les enseignant-es à porter un regard holistique sur l'évaluation et sur son potentiel effet sur l'engagement et l'apprentissage des étudiant-es (William, 2011). Il a pour but d'informer l'apprenant-e, puis l'enseignant-e, du degré d'atteinte des objectifs (Sambell, 2013). Cette information passe par l'intermédiaire d'un feedback formatif fourni par l'enseignant-e ou un-e autre agent-e (un-e pair-e, une machine, un livre, soi-même) (Hattie et Timperley, 2007) et qui a pour finalité, en fournissant des explications sur ce que l'étudiant-e doit faire (William, 2011) de lui permettre de s'autoréguler (Shute, 2008).

La démarche d'*AfL* est porteuse dans l'enseignement supérieur car elle favorise une approche en profondeur (McDowell et al., 2011) et a pour objectif d'outiller les étudiant-es avec des stratégies d'apprentissage auto-régulé, de soutenir leur motivation, et de susciter un état d'esprit « d'apprentissage tout au long de la vie » (Clark, 2012). Les spécialistes de l'*AfL* mettent en évidence différentes conditions à respecter pour que l'évaluation puisse effectivement promouvoir l'apprentissage des étudiant-es. Ainsi, Thompson et William (2007) identifient des stratégies clefs d'*AfL*. Nicol (2009) présente quant à lui douze principes d'une bonne pratique de l'évaluation et du feedback au service de l'amélioration de la qualité de l'expérience d'apprentissage en première année, là où Sambell et al. (2013) identifient six conditions de base.

L'*AfL* permet de faire face aux enjeux spécifiques de la première année de bachelier (Nicol, 2009), année de transition vers l'enseignement universitaire et moment de rupture dans le parcours de vie des étudiant-es (De Clercq et al., 2023), en passant à un nouvel environnement d'apprentissage, avec de nouveaux supports auxquels s'ajuster, comme par exemple les plateformes d'apprentissage en ligne. Dans un contexte de massification et d'hétérogénéité des primant-es, et ce particulièrement dans les filières de sciences humaines (Michaut et Romainville, 2012), l'enseignement de l'histoire tout particulièrement comporte des obstacles spécifiques : maîtrise de la temporalité historique (Pirard, 2018), acquisition d'une « spatial literacy » (Saladin et Crosson, 2021), développement d'une pensée historique (Adler-Kassner et al., 2012 ; Moreau et Smith, 2021), notion de perspective (Paricio, 2021), sensibilisation à l'épistémologie de l'histoire (Monte-Sano et Thomson, 2022), analyse de sources historiques (Strom et al., 2023).

Face à ces difficultés, un dispositif innovant d'*AfL* hybride a été mis en place dans le cadre du cours d'Histoire moderne à l'Université de Liège et optimisé grâce au projet Feedbacks 1^{er} Bac (Leduc et al. 2016) qui repose sur une offre de conseil pédagogique destinée à renforcer les pratiques d'évaluations

formatives. Les étudiant-es, issu.es de filières différentes et ayant une maîtrise des prérequis variée, ont eu l'opportunité de réaliser différentes évaluations formatives pendant l'année, leur permettant de pratiquer et répéter (principe 3 de Sambell et al., 2013). D'une part, le dispositif en présentiel comporte une activité soutenant la maîtrise de la temporalité historique, deux activités d'analyse de source historique (classes inversées) et un examen blanc. Ces exercices sont accompagnés de grilles d'évaluation (*rubrics*) permettant aux étudiant-es de comparer formellement leurs réponses avec les attentes de l'enseignante (Nicol, 2020 ; Sambell, 2013). D'autre part, la plateforme d'apprentissage en ligne propose aux étudiant-es un dispositif d'entraînement aux QCM. Les étudiant-es sont amené-es à participer activement sur la plateforme, ce qui témoigne de la qualité du dispositif hybride (Sacré et al., 2019). Ces tests en ligne sont intégrés à la scénarisation du cours : à chaque sous-chapitre correspond une série de QCM avec feedbacks automatiques, favorisant la participation et la performance (Cavalcanti et al., 2021) et qui fournissent des compléments d'informations en cas de réponse correcte ou une « piste à suivre » (*feedforward*) en cas de réponse incorrecte. Le dispositif donne l'opportunité de refaire les tests un nombre illimité de fois et ainsi de boucler la boucle du feedback (Boud, 2000). À ces tests par sous-chapitres s'ajoutent trois tests dits « de brassage » qui proposent un tirage aléatoire de questions portant sur les chapitres vus jusqu'alors.

Notre objectif est d'interroger l'efficacité d'un tel dispositif et, éventuellement, le réguler. Pour ce faire, nous avons analysé l'impact de ce dispositif d'enseignement hybride sur la performance. Cette communication s'inscrit donc également dans le champ des évaluations des actions d'accompagnement de l'étudiant, car *les pratiques enseignantes innovantes mises en place pour favoriser la réussite et/ou l'apprentissage de l'étudiant* sont une catégorie de dispositif de soutien à part entière, d'autant que leurs évaluations « se font encore trop rares et manquent de rigueur méthodologique » (De Clercq et Perret, 2022). Le projet Feedbacks 1^{er} Bac, en favorisant la collaboration entre acteurs de terrain et chercheurs en science de l'éducation, offre une opportunité d'évaluer rigoureusement la qualité du dispositif.

Différentes données ont été collectées et analysées durant l'année académique 2023-2024 via des questionnaires en ligne proposés à l'ensemble des étudiants inscrits (152) : données d'identification (filière, prérequis), données de perception des caractéristiques du dispositif d'*AfL*, données de participation et de performance.

Les tests t de Student pour échantillon unique indiquent que les étudiant-es perçoivent bien l'utilité des différentes caractéristiques des activités d'apprentissage ($P_s < .001$). L'analyse de variance montre que la participation aux activités d'apprentissage en présentiel ($b = 0.72$, $SE = 0.27$, $[0.17 ; 1.27]$, $t(61) = 2.62$, $p = .011$) et à distance ($b = 0.25$, $SE = 0.05$, $[0.14 ; 0.35]$, $t(61) = 4.62$, $p < .001$), de même que le niveau de prérequis ($b = 0.79$, $SE = 0.28$, $[0.23 ; 1.36]$, $t(61) = 2.80$, $p = .007$) apportent chacun une contribution indépendante à la prédiction de la réussite. Ces résultats confirment le caractère complémentaire des activités en présentiel et en ligne et démontrent la robustesse du dispositif d'*AfL* hybride mis en place. Ils invitent également à proposer des pistes pour prendre en considération les prérequis des étudiant-es. Ces données mettent enfin en lumière un paradoxe entre l'importance de permettre aux étudiant-es de s'entraîner régulièrement (Nicol, 2009 ; Sambell, 2013) et le comportement des étudiant-es dont une partie (40%) ne se saisit pas du tout du dispositif en ligne, comme c'est le cas pour d'autres dispositifs hybrides (Sacré et al., 2022).

6- Bibliographie (indiquez les références utilisées dans les résumés en utilisant les normes APA)

- Adler-Kassner, L., Majewski, J., & Koshnick, D. (2012). The Value of Troublesome Knowledge: Transfer and Threshold Concepts in Writing and History. *Composition forum*, 26.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- De Clercq, M. & Perret C. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1).
- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur: comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang.
- Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y. S., Gašević, D., & Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100027.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational psychology review*, 24, 205-249.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Leduc, L., Mohr, A., Marichal, E., Deum, M., & Detroz, P. (2016). Viser le développement des pratiques d'Assessment for Learning (AfL) dans le contexte de la 1^{re} année à l'université: cadre théorique, dispositif et initiatives pédagogiques résultant du projet «Feedbacks 1^{er} bac», in Detroz, P., Crahay, M. & Fagnant, A. (Dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (221-255). De Boeck Supérieur.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & evaluation in higher education*, 36(7), 749-765.
- Michaut, C., & Romainville, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Moreau, D., & Smith, J. (2021). Teachers Helping Their Students Think Historically... At Last?. *The History Teacher*, 54(4), 731-757.
- Monte-Sano, C., & Thomson, S. (2022). "It's not that simple": Re-Thinking Historical Writing Tasks Based on Insights from Disciplinary Experts. *History Teacher*, 55(3).
- Nicol, D. (2009). Quality enhancement themes: The first year experience. Transforming assessment and feedback: enhancing integration and empowerment in the first year. *The Quality Assurance Agency for Higher Education*.
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in higher education*, 46(5), 756-778.
- Paricio, J. (2021). Perspective as a Threshold Concept for Learning History. *History Education Research Journal*, 18(1), 109-125.
- Sacré, M., Lafontaine, D., & Toczek, M. C. (2019). Liens entre les composantes des dispositifs d'enseignement hybride et les performances des étudiants de l'enseignement supérieur: une revue systématique. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(3), 109-152.

- Sacré, M., Le Hénaff, B., Lafontaine, D., Neuville, E., Paulet, C., Petit, S., ... & Toczek, M. C. (2022). Motivation, participation et performances des étudiants dans deux dispositifs hybrides. *e-JIREF*, 8(1), 111-143.
- Saladin, C., & Crosson, S. (2021). Spatial Approaches to the Past. *The History Teacher*, 55(1), 35-59.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Strom, C., Strom, P., Walton, R., & Ewing, H. (2023). Primary Source Knowledge Acquisition through Recursive Assignments: A Case Study. *History Teacher*, 56(4), 481-509.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.