

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

ACCOMPAGNER DES ENSEIGNANTS DANS LE DEVELOPPEMENT INDIVIDUEL ET COLLECTIF DE PRATIQUES DE FEEDBACKS PROPRES A OPTIMISER L'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS DE 1^{ERE} ANNEE D'UNE MEME FACULTE. LIGNES DE FORCE D'UN DISPOSITIF MIS EN ŒUVRE A L'UNIVERSITE DE LIEGE EN SCIENCES APPLIQUEES.

Laurent Leduc*, Audrey Mohr, Christophe Dozot ***, Mélanie Deum****, Steve Jaspar*******

* Université de Liège (IFRES, Centre de Didactique Supérieure), Laurent.Leduc@ulg.ac.be

** Université de Liège (IFRES), Audrey.Mohr@ulg.ac.be

*** Université de Liège (Faculté des Sciences appliquées), C.Dozot@ulg.ac.be

**** Université de Liège (Administration de l'Enseignement et des Etudiants, Service Guidance Etude), Melanie.Deum@ulg.ac.be

***** Université de Liège (Administration de l'Enseignement et des Etudiants, Service Guidance Etude), Steve.Jaspar@ulg.ac.be

Mots-clés : Pratiques de feedbacks - étudiants primants - accompagnement pédagogique

Résumé : Née à l'Université de Liège d'un partenariat entre le Centre de Didactique Supérieure (CDS) et le Service Guidance Etude (SGE) de l'Administration de l'Enseignement et des Etudiants, initié par l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), la phase pilote d'un projet visant à promouvoir et optimiser les pratiques de feedbacks formatifs en 1^{ère} année sur base d'un dispositif d'accompagnement intégré a été implémentée en Faculté des Sciences appliquées. Cette communication présente le positionnement du projet au sein de l'Institution, son orientation thématique, les fondements théoriques de sa méthodologie, ainsi que les étapes de développement mises en œuvre à ce stade. La seconde partie se penche sur la réception du projet par le collègue d'enseignants impliqués en première ligne, et examine les initiatives pédagogiques individuelles et collectives adoptées avec le soutien d'une équipe d'accompagnateurs détachée sur le terrain.

1. Introduction

Au cours de l'année académique 2012-2013, le projet thématique « Feedbacks 1^{er} Bac », reposant sur une offre de conseil pédagogique orientée à la fois vers les enseignants et leurs étudiants, a été développé à l'Université de Liège dans le cadre des initiatives institutionnelles visant à favoriser la réussite en 1^{ère} année. Expérimenté au sein de la Faculté des Sciences appliquées, ce dispositif vise à promouvoir et à optimiser les pratiques de feedbacks formatifs en 1^{er} bachelier. Fruit d'une collaboration entre l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) et le Service Guidance Etude (SGE) de l'ULg, le projet consiste à engager les enseignants de la Faculté partenaire dans un processus d'accompagnement à la réflexion individuelle et collective sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation au départ d'un cadre théorique favorisant le déploiement d'activités pédagogiques riches en opportunités de feedbacks pour les primants.

Conceptuellement, le projet se distingue donc par un positionnement original sur trois points :

1.1. Une logique d'ancrage facultaire et de partenariat étroit avec les enseignants/filières bénéficiaires

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Le projet « Feedbacks 1^{er} Bac » se veut une initiative *pour* et *avec* la Faculté où il est mené. Le dispositif d'accompagnement veille à susciter l'appropriation et l'opérationnalisation des objectifs du projet par les enseignants impliqués en adéquation avec leurs préoccupations et priorités pédagogiques individuelles et collectives. Tant aux niveaux des cours particuliers que de l'offre globale de formation des filières concernées en 1^{er} Bac, les développements envisagés sont le fruit d'un processus de concertation et de collaboration constante entre les enseignants responsables et l'équipe de conseillers pédagogiques. Pour assurer à la Faculté de Sciences appliquées un accompagnement conforme à ses besoins dans le cadre du projet, un binôme d'accompagnateurs, constitué d'un pédagogue et d'un assistant formé dans la discipline lui a été détaché en ses locaux.

1.2. La volonté de fédérer les compétences pédagogiques très complémentaires de l'IFRES et du SGE

Du fait de la convergence de leurs missions respectives sur la qualité de l'apprentissage, l'IFRES - via le Centre de Didactique Supérieur (CDS) pour le 1^{er} Bac - (volet *enseignants*) et le SGE (volet *étudiants*) ont souhaité développer ensemble une ligne d'accompagnement pédagogique cohérente visant aussi bien les activités d'enseignement que les stratégies d'apprentissage en 1^{ère} année. Dans cet esprit, le CDS et le SGE assurent un suivi et un travail de coordination permanents du binôme de conseillers détachés sur le terrain, en conciliant leurs domaines d'actions. Le SGE supervise et soutient ainsi ces accompagnateurs dans la mise en œuvre des activités en contact direct avec les étudiants primants, le CDS leur procurant l'encadrement théorique et méthodologique utile à la qualité de leurs travaux avec les enseignants concernés. L'attention constante à l'articulation de leurs contributions vise à conférer un caractère intégré aux initiatives prises avec les deux publics.

1.3. Le souci de rationaliser l'intervention en 1^{ère} année par un angle d'approche thématique porteur

Accompagner des Facultés ou filières au sein de notre Université pour soutenir l'apprentissage en 1^{er} Bac et favoriser la réussite est une préoccupation majeure voire croissante de l'Institution. Dans cette perspective, la porte d'entrée thématique de la qualité des feedbacks formatifs aux étudiants, régulièrement cités aux premiers rangs des *clés* ou *conditions* de succès en 1^{ère} année (Tinto, 2005; Krause, 2006; Bovill, Morss & Bulley, 2008), a été privilégiée compte tenu de leur potentiel à influencer sur diverses facettes de la motivation à apprendre ou à soutenir l'autonomisation précoce des étudiants durant leur cursus. A cet égard, attentive à lui garantir une portée suffisamment large, l'équipe du projet s'est dotée d'une définition consensuelle de la notion de feedback formatif, envisagé comme une « information délivrée par un agent (un enseignant, pair, parent, soi-même, l'expérience) relativement à tels aspects d'une performance » (Hattie & Timperley, 2007), et ce « en vue de modifier la pensée ou le comportement pour améliorer l'apprentissage » (Shute, 2008).

2. Lignes directrices du projet et fondements

2.1. Un cadre théorique opérationnel au cœur des objectifs du projet

Afin de guider les enseignants de la Faculté dans la réflexion sur l'optimisation de leur approche des feedbacks formatifs aux étudiants primants, nous avons mobilisé un cadre théorique existant, issu des travaux de Nicol (2009) et de ses *12 principes d'une bonne pratique du feedback* au service de *l'amélioration de la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants de 1^{ère} année*. Pour rendre compte de la pertinence de leur mise en application dans les cours de 1^{ère} année, l'auteur les situe sur un modèle quadrangulaire privilégiant une conception du feedback formatif dans laquelle l'apprenant joue un rôle central et actif, en considération de quatre dimensions jugées essentielles : son intégration académique et sociale (Tinto, 1993), son engagement (Astin, 1984) ainsi que son *empowerment*, ici en correspondance avec sa capacité d'autorégulation (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

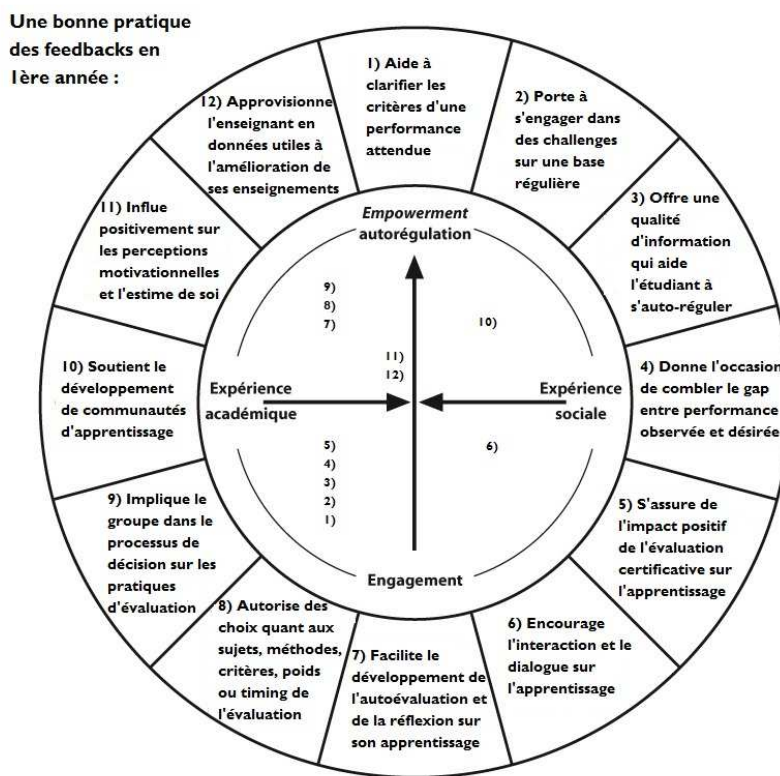


Figure 1: principes d'une bonne pratique du feedback au service de l'amélioration de la qualité de l'expérience d'apprentissage en 1^{ère} année (d'après Nicol, 2009)

Communiqués aux enseignants de la Faculté des Sciences appliquées au début de la collaboration, les objectifs du projet ont été définis en référence directe à ce modèle, servant de fil conducteur :

- *développer et intégrer des pratiques de feedbacks formatifs adaptées dans des cours de 1^{er} Bac de mêmes filières en adéquation avec les principes de bonnes pratiques de Nicol ;*
- *aménager et optimiser le développement pédagogique de ces cours individuels et de l'offre collective de ces filières en 1^{er} Bac.*

L'allusion, dans le second objectif, à divers niveaux d'intervention (individuel et collectif) et à une incidence escomptée sur l'offre pédagogique au sens large, fait par ailleurs écho à la première des douze recommandations adressées par Nicol en vue d'une utilisation profitable de ses principes : « les utiliser pour instruire des développements de module, de programme, de type stratégique » (2009, p. 5).

2.2. Une méthodologie d'accompagnement au service de l'innovation pédagogique

Lors de la conception de notre dispositif d'accompagnement, cinq options méthodologiques ont aussi été prises dans une perspective d'adéquation avec divers critères relevés dans la littérature :

- la constitution d'une cellule CDS-SGE chargée d'assurer conjointement la coordination du projet renvoie à l'un des facteurs de l'implémentation réussie d'un changement identifiés par Langevin, le *leadership exercé par quelques personnes* (2009) ;
- le détachement dans les locaux de la Faculté d'un binôme d'accompagnateurs multidisciplinaire renvoie à l'attention portée, d'une part, à la dimension *d'observation participante* inhérente à la logique de *recherche-action* du projet « Feedbacks 1^{er} Bac » et, d'autre part, à un autre facteur mis en avant par Langevin, la nécessité d'instaurer un climat de confiance (notamment concrétisé ici par la présence au sein l'équipe d'accompagnateurs d'un « ressortissant » de la Faculté d'accueil) ;

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- le recours à des fiches descriptives de chaque initiative pédagogique en cours de développement renvoie là aussi à l'un des facteurs-clés de l'introduction d'un changement définis par Langevin, l'établissement d'un *système de contrôle de la progression* ;
- le fonctionnement alternant les phases d'accompagnement individuel avec des réunions plénières renvoie à l'un des traits caractéristiques d'un programme « innovant » recensés dans la littérature par Bédard et Béchar, « la collégialité entre les professeurs et un partage de leur savoir-faire pédagogique » (2009, p. 38) ;
- le phasage tripartite de la mise en œuvre du projet afin de soutenir l'engagement des enseignants s'inspire enfin des trois étapes fondamentales du processus d'innovation décrites par Lietart (2008) sur base des travaux d'Alter (2000), *l'invention*, *l'appropriation* et *l'institutionnalisation*.

Sur ce dernier point en particulier, nous avons, durant la première année de fonctionnement, conçu le travail avec les enseignants (et la relation d'accompagnement) en trois phases consécutives, introduites chacune par une réunion plénière suivie d'une série d'accompagnements individuels. La première, initiée par la présentation de l'initiative et de ses atouts au groupe de professeurs, part d'une logique d'« incitation » susceptible « d'être rejetée », associée par Lietart à l'étape du processus d'innovation dite de *l'invention* (p. 2). La deuxième phase, axée sur des rencontres avec chaque titulaire prolongées en un débat collectif en vue de concrétiser diverses pistes d'actions, recherchait leur *appropriation* de la démarche, en ouvrant des « espaces de contact » pour qu'ils se perçoivent et s'impliquent comme des « partenaires et non plus des consommateurs à qui on impose l'invention » (p. 2). Enfin la troisième phase, toujours en cours, vise *l'institutionnalisation* des initiatives entreprises en 1er Bac dans le cadre du projet. Il s'agit donc ici, selon l'auteur, « d'intégrer les pratiques novatrices », voire de commuter « une partie de ces pratiques innovantes en règles » (p. 3) avec l'appui des autorités facultaires pour en asseoir la pérennité.

3. Examen des développements pédagogiques issus du projet

3.1. Premier cadastre des initiatives individuelles et collectives mises en œuvre

Trois vagues de réunions individuelles ont été menées avec les différents enseignants de 1^{ère} année de la Faculté de Sciences appliquées. Elles ont successivement permis de faire émerger des pistes d'interventions porteuses dans leurs cours, d'en définir les objectifs et modalités précises, pour ensuite les expérimenter avec les étudiants primants. Seize activités pédagogiques nouvelles destinées à diversifier et développer leurs pratiques de feedbacks ont ainsi été créées (*ex nihilo* ou ancrées dans des modalités préexistantes) par ces enseignants avec le soutien continu de l'équipe d'accompagnateurs. Celles-ci font l'objet d'un examen sur divers niveaux dans la section suivante.

Comme évoqué précédemment, le suivi des initiatives particulières a été entrecoupé de réunions plénières, lieux d'échange et de partage entre enseignants animées par les coordinateurs du projet. Ces débats ont permis d'établir les contours de développements pédagogiques à portée plus large au bénéfice de l'enseignement et de l'apprentissage en 1^{er} Bac. Ceux-ci sont de quatre ordres :

- l'administration d'enquêtes auprès d'étudiants issus des promotions 2012-2013 et 2013-2014, portant notamment sur leur degré d'utilisation des ressources pédagogiques existantes (juin) ou sur le bilan personnel pouvant être tiré au regard de diverses variables à mi-parcours (décembre) ;
- la mise sur pied d'un programme de formation pédagogique adaptée pour les étudiants-moniteurs de la Faculté (N=52), visant à améliorer leurs pratiques diverses d'encadrement des étudiants ;
- la création d'un « Outil-calendrier » à l'intention des étudiants, tableur représentant de manière intégrée et à l'aide de descriptifs standardisés par rubriques l'ensemble des activités pédagogiques programmées, des ressources mises à disposition et des tâches à effectuer endéans leur 1^{ère} année ;
- l'animation de séances spécifiques de sensibilisation à l'utilisation des feedbacks délivrés et d'aide à la planification du travail et la gestion du temps, spécifiquement conçues par le SGE en lien avec l'exploitation optimale de l'« Outil-calendrier ».

3.2. Focus sur les développements pédagogiques opérés au niveau individuel des cours

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

3.2.1. Emergence et évolution des initiatives individuelles : de l'idée à la mise en œuvre

Au terme de la réunion initiale de soumission du projet au collège enseignant de 1^{ère} année de la Faculté des Sciences appliquées lors de la phase d'*invention*, les dix professeurs présents ont marqué leur accord sur la tenue d'un premier entretien avec l'équipe d'accompagnement. Lors de cette première série de réunions, 41 pistes d'initiatives ont émergé de nos échanges. 30 d'entre elles ont effectivement fait l'objet, lors de l'étape d'*appropriation*, d'un travail de planification détaillé - et consigné dans des fiches descriptives ayant clairement contribué à « mettre l'action en forme » dans une perspective d'*institutionnalisation* (Alter, 2000) - avec 9 enseignants engagés. Le dixième, resté acteur du projet notamment dans le cadre des séances plénières, n'a toutefois pas directement pris d'engagement sur la base de l'entretien. Lors du premier quadrimestre 2013-2014, 16 activités pédagogiques originales ont été effectivement réalisées et expérimentées avec les étudiants dans les cours correspondants, les 14 autres étant planifiées pour le second quadrimestre.

3.2.2. Catégorisation et analyse des initiatives individuelles au regard des principes de Nicol

Afin de rendre compte de la nature des diverses initiatives prises et des modalités d'enseignement-apprentissage privilégiées par les enseignants dans le cadre du projet, nous les avons répertoriées en cinq catégories. Pour les trois premières d'entre elles, les occurrences décrites seront mises en correspondance avec le modèle de Nicol et les principes de bonnes pratiques du feedback formatif auxquels elles se réfèrent le plus directement.

Catégories d'initiatives	Descriptions des initiatives
Évaluations formatives (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les 2 chapitres avec correction par les pairs et critères de correction explicites (2x) - Avec de l'auto-évaluation par exercices - Incluant des questions de théorie - Avec possibilité de re-soumission - En anglais
Exercices / devoirs (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices pour commencer - Défis réguliers - Donne des cotes plus précises
Auto-évaluation des étudiants (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Sur les compétences attendues dans le projet - Sur les parties d'exercices - Sur les laboratoires - A travers un portfolio
Autre pour l'étudiant (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Check-list à constituer - Présentation des difficultés aux étudiants
Autre pour le professeur (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Remontée d'information des TP
Total : 16	

Tableau 2: catégorisation des initiatives individuelles

Plus d'un tiers des activités recensées relèvent de la première catégorie des évaluations formatives. Il s'agit de tests réalisés en cours de semestre ou de simulations d'examens proposées à proximité de la session visant à permettre, entre autre, aux étudiants de situer les attentes du professeur et d'évaluer leur degré de maîtrise de la matière. Ces activités se distinguent par divers ingrédients traduisant la prise en considération de certains critères de Nicol en particulier : de l'évaluation par les pairs (principe 6) et une description fine des critères d'évaluation (principe 1) dans le premier cas ; de l'auto-évaluation par exercices (principe 7) dans le second ; des questions de théorie analogues à celles de l'examen oral (principe 5) dans le troisième ; ou encore la possibilité de resoumettre l'épreuve sur la base d'éléments de *feed-forward* (principe 4) dans le quatrième. En adéquation avec le principe 2, plusieurs professeurs proposent en outre ces évaluations à intervalles réguliers.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

La deuxième catégorie regroupe les devoirs facultatifs ou obligatoires offrant des opportunités diverses de feedbacks formatifs. Parmi celles-ci, le travail d'un professeur qui a ciblé des exercices prioritaires au sein d'un vaste recueil en vue de soutenir l'effort de l'étudiant (principe 2) a donné lieu à une invitation à en soumettre les résolutions et à rencontrer sur cette base l'assistant du cours (principe 6). Un autre enseignant propose des défis aux étudiants chaque semaine dans l'optique de soutenir la motivation des étudiants en jouant sur leurs perceptions de la matière (principe 11). Un troisième professeur, qui précédemment ne communiquait que des cotes globales, a développé la qualité de ses feedbacks, délivrés au regard de critères disponibles par exercice (principe 3).

Le travail sur l'autoévaluation de l'étudiant (principe 7) a également emporté l'adhésion de plusieurs enseignants. Ainsi, à plusieurs reprises dans leur parcours, les apprenants sont invités à auto-évaluer leurs performances, que ce soit dans le cadre d'un projet d'architecture où ils doivent se positionner par rapport à des critères ciblés par travail donné (mais également en considération des critères précédents ou encore sur l'ensemble du laboratoire réalisé). Il est par ailleurs demandé aussi à ces étudiants de s'auto-évaluer sur chaque partie d'exercice afin d'en intégrer la démarche de résolution et de prendre acte des difficultés rencontrées dans la perspective de l'examen. Dernièrement c'est à travers un portfolio complet du cours que les étudiants doivent auto-évaluer les compétences acquises en cours d'année (un projet qui se veut intégrateur pour les 3 premières années d'étude de ces étudiants).

Deux initiatives particulières pour les étudiants constituent la quatrième catégorie : la constitution d'une check-list collaborative de tous les éléments à prendre en considération dans le cadre d'un projet architectural ; ainsi qu'une présentation aux étudiants des difficultés rencontrées lors de la réalisation des exercices dans les séances de travaux pratiques, donnant lieu à une ré-explication de la matière dès le cours suivant au besoin. Dans ce cas, les responsables des travaux pratiques se voient soumettre un questionnaire créé à cet effet, et doivent y consigner les problèmes identifiés dans le chef des étudiants lors des séances.

3.2.3. Dimensionnement des initiatives individuelles

Dans le second tableau ci-dessous, trois indicateurs ont été avancés en vue de rendre compte de la dimension des développements pédagogiques réalisés à ce jour au niveau individuel des cours.

Statut		
Ex-nihilo	Ajout	Structure modifiée
6	4	6

Fréquence		
Ponctuelle	Ponctuelle répétée	En continu
1	12	3

Quantité de travail		
Uni-tâche	Quelques tâches	Beaucoup de tâches
3	8	3

Tableau 3: dimensionnement des initiatives individuelles

Première facette considérée pour cet exercice de dimensionnement des seize initiatives, l'examen de leur *statut* au sein de la trame pédagogique du cours indique que six d'entre elles ont été créées *ex nihilo* (aucune modalité pédagogique antérieure du cours n'allait dans ce sens). Dans quatre cas, les innovations ont constitué des ajouts à des dispositifs existants que le projet « Feedbacks 1^{er} Bac » est donc venu enrichir sans en modifier la structure (ex.: introduire de l'auto-évaluation dans une simulation d'examen déjà à l'horaire). Par contre, à six reprises, le travail à partir d'activités préexistantes a dépassé la simple « greffe » pour en modifier profondément la structure.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Au niveau de leur *fréquence* d'utilisation, seule une initiative n'a eu lieu qu'une seule fois et trois d'entre elles nécessitent une démarche continue (c'est le cas de l'auto-évaluation dans le portfolio du cours par exemple). Pour la grande majorité des initiatives, la démarche proposée peut être qualifiée de « ponctuelle répétée », en référence à une action dont la séquence est reproduite à plusieurs reprises au cours du semestre (de deux fois à toutes les semaines).

Une troisième manière de dimensionner les initiatives mises en place est de mesurer la quantité de travail qu'elles demandent aux étudiants et/ou à l'équipe encadrante. Trois initiatives n'impliquent qu'une seule tâche à effectuer, là où trois autres nécessitent un travail conséquent et multiple de la part des étudiants et/ou de leurs encadrants. Se situant dans la moyenne (« quelques tâches »), les huit dernières s'accompagnent d'une charge de travail conséquente mais raisonnable pour les deux parties, formule sans doute la plus recommandable pour la réussite d'une telle entreprise.

4. Conclusion

Après une année de fonctionnement en Faculté des Sciences Appliquées de l'Université de Liège, ce projet a contribué à instaurer une dynamique porteuse sur le plan pédagogique au sein du corps académique en charge des étudiants de 1^{ère} année en particulier, mais également au-delà. Le choix même d'orienter le travail sur les pratiques de feedbacks formatifs en référence au cadre théorique de Nicol y est pour beaucoup. D'une part, le travail avec les enseignants permet de constater que cette thématique constitue un excellent levier à la réflexion sur d'autres aspects pédagogiques tels que l'évaluation, la planification du cours, la diversification des méthodes d'enseignement, etc. D'autre part, le modèle de Nicol, à la fois riche et accessible, rend possible la mise en place d'initiatives économiques et fécondes pour les enseignants et les étudiants.

L'analyse des initiatives individuelles en lien avec les 12 principes indique que la porte d'entrée privilégiée des enseignants est « la clarification des critères d'une performance attendue » (principe 1). En effet, toutes les seize initiatives y contribuent fortement, répondant très clairement à une demande exprimée par les étudiants. La qualité du feedback donné (principe 3), l'incitation au travail régulier (principe 2) et la mise en place d'un dialogue entre étudiants et avec l'équipe encadrante (principe 6) rencontrent également un succès certain: six à huit des initiatives vont dans ce sens. Les autres principes se répartissent inégalement selon les divers développements menés.

Au niveau de la méthodologie proposée, l'alternance de phases de suivi individuel et collectif a permis une cohérence certaine entre les initiatives proposées, et a contribué à asseoir une réelle cohésion entre les professeurs confrontés aux défis de l'enseignement en 1^{er} Bac. La relation de proximité établie grâce au positionnement des acteurs au sein de la Faculté ainsi qu'aux suivis individuels réguliers et rapprochés dans le bureau des professeurs ont été des facteurs très favorables au développement du projet, comme l'a été le soutien constant du Doyen.

5. Perspectives

Durant la seconde année de fonctionnement du projet en sciences appliquées, l'alternance du suivi individuel et collectif va être poursuivie. Dans une perspective de régulation, toutes les initiatives mises en place vont faire en 2014 l'objet d'évaluations impliquant aussi bien l'avis des étudiants, premiers bénéficiaires du projet, que des professeurs. La poursuite de l'*institutionnalisation* des développements menés et de l'autonomisation de la Faculté en vue de la pérennisation du projet en son sein constitue un objectif majeur des prochains mois.

Du point de vue des accompagnateurs, le souhait toujours présent d'affiner encore la qualité des initiatives mises en place représente sans aucun doute un défi intéressant, qui implique peut-être une meilleure définition du « contrat » qui relie l'équipe du projet et les professeurs, et ce notamment dans la perspective de la reconduction de notre projet dans une seconde Faculté de l'ULg dès ce début 2014.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

6. Références bibliographiques :

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF Quadrige.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Bédard, D. & Béchar, J.P. (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Bovill, C., Morss, K. and Bulley, C. (2008) *Curriculum design for the first year. First year enhancement theme report*. Glasgow: QAA (Scotland).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Krause, K-L., (2006). On Being Strategic About the First Year, Keynote Address. In *Queensland University of Technology First Year Forum*, Brisbane.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. IN Bédard, D. & Béchar, J.P. (Ed.). *Innovier dans l'enseignement supérieur*, 139-150, Paris : Presses Universitaires de France.
- Lietart, A. (2008). eLearning: L'innovation pédagogique des enseignants qui utilisent une plate-forme numérique. *Knowledge Construction in E-learning Context*, volume 398 of CEUR Workshop Proceedings, CEUR-WS.org.
- 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. (2009). *Transforming assessment and feedback : enhancing integration and empowerment in the first year : Project report*. Quality enhancement themes : The first year experience. Mansfield, QAA.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- 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*, 317-333, Westport: American Council on Education and Praeger Publishers.