

## Les feedbacks dans la relation professeur – élève

Le résumé suivant brosse un état des lieux très succinct de la notion de *feedback* (en français : « retour d'information » ou « rétroaction ») et propose un moyen de communiquer de façon plus efficace, avec les élèves.

### I – Définition

Un *feedback* en pédagogie porte un message relatif à la performance, aux erreurs que l'élève a commises, aux moyens de les éviter, à leurs corrections. Il s'utilise, *a minima*, pour apporter à l'élève l'information nécessaire à l'évaluation de son travail, c'est-à-dire pour qu'il sache dans quelle mesure la réponse qu'il apporte est correcte. C'est un retour d'information, descriptif, constructif et sans jugement ; il s'inscrit dans un processus d'évaluation formative.

### II – Quelques caractéristiques et fonctions d'un *feedback*

Un *feedback* peut :

- être reçu immédiatement ou en différé ;
- être non verbal, oral, écrit ;
- être connoté positivement ou négativement (« bravo ! » ou « tu as été étourdi ») ;
- prendre la forme d'une **prescription** (« tu dois tracer la courbe à main levée »), d'une **description** (« tu as relié les points expérimentaux par des segments »), d'une **question** ou d'un questionnement (« qu'est-ce tu peux me dire de la précision des mesures ? »), ... ;
- s'appuyer sur des critères d'évaluation, sur la solution, ...
- motiver, faire un état des lieux de la situation dans laquelle se trouve l'élève à un moment donné, évaluer l'écart qui existe avec une norme, une réponse attendue, aider à la réalisation de la tâche, permettre un développement des connaissances, des habiletés, ...
- se focaliser sur :
  - la personne (« Tu travailles de mieux en mieux, je te félicite ») ;
  - le produit (« C'est juste ») ;
  - le processus (« Comment as-tu fait cela ? ») ;
  - l'autoévaluation (« Qu'est-ce qui peut t'amener à penser que ce que tu as écrit est juste ? »).
- s'accompagner de compléments d'informations (analogie, exemple, explication d'une procédure, localisation de la réponse, identification d'une erreur, ...).

### III – Efficacité d'un *feedback*

L'efficacité, en termes d'apprentissage, est variable selon les caractéristiques et les types des *feedbacks*.

Concernant la connotation positive ou négative d'un *feedback*, l'efficacité dépend en grande partie de l'individu qui reçoit le retour d'information, de la tâche qui lui est proposée et du contexte dans laquelle le *feedback* est produit. Par exemple, lorsqu'un élève reçoit un *feedback* connoté positivement, il peut montrer un intérêt plus élevé pour l'activité. Lorsqu'il reçoit un *feedback* connoté négativement, il peut se fixer un objectif plus élevé pour les tâches ultérieures. Généralement, un élève accepte de recevoir plus facilement un *feedback* négatif si la « critique » est constructive ; il peut aussi n'accorder que peu d'importance à un *feedback* positif pour une réponse attendue qu'il savait correcte. Un *feedback* positif motiverait l'élève, par rapport à un *feedback* négatif, pour réaliser une tâche qu'il **veut** faire et diminue la motivation pour une tâche qu'il **doit** faire (Van Dijk et Kluger (2001).

Concernant la focalisation du *feedback*, ceux sur la personne sont les moins efficaces car ils donnent peu d'informations liées à la tâche et un compliment n'est pas forcément lié à la réussite de l'élève. S'ils sont un peu plus efficaces, les *feedbacks* liés au produit sont difficilement transposables à une autre tâche. Les plus efficaces sont ceux liés au processus et à l'autoévaluation car ils permettent une véritable auto-régulation et peuvent être transposables à d'autres tâches.

Il faut également se méfier du nombre de *feedbacks*. Si un grand nombre de *feedbacks* est utile lorsque l'élève n'a pas de connaissance sur la tâche qui lui est demandée de réaliser, une phase de recherche sans *feedback* peut être aussi bénéfique pour l'élève ayant des connaissances initiales. En outre, un élève peut aussi avoir du mal à gérer un nombre trop grand de retours d'informations.

Un *feedback* immédiat ne semblerait ni plus ni moins efficace qu'un *feedback* différé. Il dépendrait plus du niveau d'expertise de l'élève que du délai du retour d'information.

#### IV – Questions à se poser à propos de sa propre pratique professionnelle des *feedbacks*

(D'après UNIL)

Est-ce que je... :

- ... communique aux élèves la liste des critères d'évaluation ?
- ... co-construis avec les élèves la liste des critères d'évaluation ?
- ... me base explicitement sur les critères prédéfinis ?
- ... jalonne l'activité des élèves de plusieurs étapes suivies de *feedback* ?
- ... donne aux élèves la possibilité d'écrire leurs travaux à plusieurs reprises et leur fournis un *feedback* à chaque étape ?
- ... j'utilise une technique de *feedback* identifiée (→ Voir V) ?
- ... privilégie les commentaires ciblés et concrets (pas seulement « bien » ou « c'est faux ») ?
- ... j'évite de surcharger le *feedback* d'informations superflues ?
- ... j'évite les comparaisons normatives entre élèves ?
- ... demande aux élèves d'évaluer leur travail et de discuter l'écart existant éventuellement avec mon évaluation ?
- ... demande aux élèves de prendre une minute en fin d'activité pour répondre à des questions telles que « Quel est le point essentiel que tu as retenu ? » ou « Quel point de cette partie du cours te semble important ? » ?
- ... demande de manière informelle si le message est bien passé et compris ?
- ... organise une évaluation mutuelle entre élèves en utilisant les critères et leur demande de se donner un *feedback* mutuel ?
- ... mets en place des exercices collectifs à partir d'anciens travaux, durant lesquels les élèves sont amenés à apparier les travaux et les *feedbacks* correspondants ?
- ... recueille des *feedbacks* sur la charge de travail, sur le rythme de travail, sur l'état d'esprit dans lequel les élèves se trouvent ?
- ...

#### V – Quelques techniques

De nombreuses méthodes de *feedbacks* existent, et chacune présente des avantages et des inconvénients.

La méthode la plus connue est le ***feedback sandwich*** : le commentaire négatif est pris en sandwich entre deux commentaires positifs. Par exemple :

« Tes points expérimentaux ont été placés correctement. En revanche ta courbe ne peut pas être tracée en reliant les points par des segments. Le fait d'avoir correctement représenté les points expérimentaux par des croix va te permettre de lisser ta courbe. »

Cette technique, si elle rend la réception du *feedback* plus agréable, peut sembler rigide ou artificielle à la fois pour le professeur et pour l'élève qui peut, en outre, soit ne pas entendre les commentaires positifs parce qu'il focalise sur le commentaire négatif, soit ne pas entendre le message négatif dilué au milieu des commentaires positifs. Il peut également ne pas permettre au professeur de lancer efficacement le dialogue avec l'élève et donc, ne pas permettre d'évaluer correctement la compréhension du message reçu par élève.

La technique du **Ask-Tell-Ask** est une alternative à celle du *feedback sandwich* pour amorcer le dialogue. L'enseignant demande à l'élève de s'auto-évaluer, puis il lui dit ce qu'il a observé, en répondant aux préoccupations et en fournissant un aperçu de ce qui a bien fonctionné et de ce qui pourrait être amélioré. Enfin, l'enseignant vérifie la compréhension et élabore avec l'élève un plan d'amélioration. Par exemple :

« **Professeur** : Quelle question t'es-tu posée lorsqu'il a fallu tracer ta courbe  $A = f(t)$  et qu'est-ce que tu as répondu à cette question ?

**Élève** : Je me suis demandé si  $A$  était en abscisse ou en ordonnée et je l'ai mis en abscisse.

**Professeur** : C'est effectivement la première question qu'il faut se poser. Toi, tu as mis  $A$  en abscisse. En mathématiques, la notation fonctionnelle  $y = f(x)$  signifie que  $x$  est la variable de la fonction  $f$  et que  $y$  est l'image de  $x$  par  $f$ . Ce que tu as fait est-il en accord avec cette définition mathématiques ?  
... »

Comme dans la technique du *feedback sandwich*, la méthode **Pendleton** est structurée en séparant les points positifs des points négatifs ; et comme dans la technique du **Ask-Tell-Ask**, le professeur demande à l'élève de s'auto-évaluer, puis il apporte des précisions supplémentaires et la discussion porte ensuite sur l'amélioration à apporter. Par exemple :

« **Professeur** : Quelle est la partie de ta construction qui, pour toi, semble s'être bien passée ?

**Élève** : J'ai bien mis  $A$  en ordonnée et  $t$  en abscisse.

**Professeur** : Effectivement, c'est juste. Autre chose maintenant : tu as relié les points expérimentaux par des segments. Or, on cherche à construire une courbe modélisée par une fonction mathématique et qui passe au plus près de tous les points expérimentaux. Qu'est-ce que tu aurais dû faire ?  
... »

La technique dite « **de micro-compétences** » demande à l'élève une explication, une explicitation du raisonnement ; les réponses peuvent être justes ou fausses et sont suivies d'un retour d'information constructif par le professeur, renforçant ce qui a été bien fait, suivi d'un retour correctif expliquant ce qui a été ou non correct dans la réponse donnée. La discussion porte ensuite sur l'amélioration à apporter. Par exemple :

« **Professeur** : Explique-moi pourquoi tu as mis  $A$  en abscisse et  $t$  en ordonnée.

**Élève** : Parce que  $A$  est écrit en premier dans  $A = f(t)$ , donc je l'ai mis en abscisse.

**Professeur** : Effectivement, cet axe-là, c'est bien l'axe des abscisses. On l'appelle aussi l'axe des  $x$  et, en mathématiques, la notation fonctionnelle  $y = f(x)$  signifie que  $x$  est la variable de la fonction  $f$  et elle est reportée sur l'axe des abscisses. Qu'est-ce qui joue le rôle de  $x$  dans  $A = f(t)$  ?  
... »

## VI – Une proposition pour un *feedback* à distance (mais pas que)

Dans toutes ces techniques, le *feedback* est formulé dans un contexte de dialogue, et dans un enseignement à distance telle qu'en cette période de confinement, l'échange est rendu difficile.

Une possibilité peut être d'écrire, sur une production, un commentaire permettant de lier les intentions de l'élève qui l'ont conduit à agir, avec les actions menées et les effets produits ; puis de donner des conseils.

« Je vois que tu as voulu tracer la courbe. Mais en reliant les points les uns aux autres par des segments, tu n'as pas pris en compte que l'on devait tracer une courbe modèle. Chaque mesure étant entachée d'erreur, il est légitime d'effectuer un lissage en traçant à main levée une courbe passant le plus près possible des points expérimentaux. »

Dans cet accompagnement, une autre possibilité est d'inviter les élèves à s'interroger, à se réguler, à structurer leur raisonnement, ... en leur proposant de rédiger ou d'enregistrer un retour. **Plus que des questions de contenus**, il s'agit de poser des questions métacognitives. L'idée est de comprendre la logique interne de son fonctionnement d'apprentissage (démarche, raisonnement, procédure, ...), d'aider l'élève à prendre conscience de sa démarche, de lui montrer qu'elle peut se perfectionner, de révéler des compétences dont il n'a peut-être pas conscience, ...

Pour cela, le professeur peut demander à l'élève de :

- **s'interroger** en évitant les « pourquoi », en formulant des questions avec des « quoi », « quel », « quand », « où », « comment » « qu'est-ce que » (« Qu'as-tu fait en premier ? » ; « Comment as-tu choisi cette réponse ? » ; « Comment savais-tu que c'était terminé ? » ; « Comment as-tu su que tu avais répondu entièrement à la question ? » ; ... ) ;
- **favoriser son repérage dans le temps** (« Que te reste-t-il à faire ? » ; « Combien de temps as-tu mis pour réaliser la tâche ? » ; « As-tu besoin de plus de temps pour ... ? » ; « Comment faire pour gagner du temps dans la réalisation de ... ? » ; ...).
- **faire verbaliser les acquis** (« Dis-moi ce que tu as su faire » ; « Rappelle-moi comment tu as fait ? » ; « Peux-tu dire ce que tu as appris de nouveau ? » ; « Qu'est-ce qui te paraît le plus important à retenir ? » ; « Cite-moi les outils qui t'ont aidé » ; ...).

L'idée sous-jacente est de ne pas se focaliser uniquement sur le chemin qu'il reste à parcourir mais aussi sur celui déjà parcouru afin que l'élève prenne appui sur ses acquis et rester motivé.

## VII – Un outil

Screencast-o-matic, téléchargeable à l'adresse <https://screencast-o-matic.com/>, est un logiciel qui permet d'enregistrer un commentaire sur un support pdf, ppt, ... Il peut être une alternative à l'écriture pour faciliter ces retours d'informations.

## VIII – Conclusion

La notion de *feedback* est complexe et cet article n'a pas la prétention d'être exhaustif ni modélisant. Quel que soit l'objectif et la forme du *feedback*, celui-ci doit permettre de soutenir la motivation et de préserver (ou restaurer) l'estime de soi des élèves. L'utilisation des *feedbacks* est essentielle à l'acquisition de l'autonomie chez les élèves et à la construction de ses connaissances.

### Quelques références non exhaustives

- Rachel Jug, MB, BCh, BAO; Xiaoyin "Sara" Jiang, MD; Sarah M. Bean, MD, « *Giving and Receiving Effective Feedback* », Arch Pathol Lab Med—Vol 143 | February 2019.
- Fanny Georges et Pascal Pansu, « *Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires* », Revue française de pédagogie, 176 | juillet-septembre 2011.
- Marie Lambert, Annick Rossier, Amaury Daele et Giuseppina Lenzo, « *Le feedback aux étudiant·es* », Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement | juillet 2009.
- Feedback. Merriam-Webster Web site. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/feedback>. Accessed August 1, 2017.
- Christelle Bosc-Miné, « *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages* », Laboratoire Paragraphe (EA 349), équipe CRAC, Université Paris 8, France, L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology, 114 | février 2014
- Marcel Crahay, « *Chapitre 2. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche* », Linda Allal éd., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur, 2007, pp. 45-70.