

LES FEEDBACKS ET RÉTROACTIONS

Cette fiche de synthèse centrée sur les feedbacks a pour fonction de comprendre les enjeux qui gravitent autour de cette notion : Qu'est-ce qu'un feedback efficace ? Quelles sont les fonctions du feedback ? Quels outils peuvent servir d'appui à la production de feedback ? Quels conseils préconise la littérature scientifique ?

Définition

Le concept feedback¹ est un terme anglophone qui peut se traduire par « rétroaction ». Etymologiquement, c'est un mot qui se compose de deux mots à savoir **nourrir** [feed] et **retour** [back]. Ainsi, derrière l'idée de feedback se traduit l'idée de nourrir en retour. Parmi les nombreuses définitions que propose la littérature scientifique, nous retenons celle qui fait consensus parmi les chercheurs :



Le feed-back est une information, transmise dans une situation de communication entre un émetteur et un récepteur. Cette information est fournie consécutivement à une performance, dont le but est de réduire l'écart entre cette performance et la performance attendue. Elle peut être transmise de manière explicite par une autre personne ou être le résultat de l'observation par l'individu lui-même de ses performances, en regard du but qu'il poursuit. (Hattie et Timperley, 2007, cités dans Dozot, 2018)



Georges et Pansu (2011) affirment que les feedbacks sont indissociables de toute activité d'enseignement. En effet, « sans rétroaction sur leur travail, les élèves ne sauraient identifier ce qu'ils maîtrisent ni comment s'y prendre pour progresser ».

Pour autant, « certains feedbacks sont plus efficaces que d'autres en termes d'amélioration des apprentissages et des performances » (Dozot, 2018, p. 95). Ainsi, un feedback est efficace lorsque celui-ci :

- est délivré par un agent que l'étudiant perçoit comme crédible et ayant des intentions positives à son égard,
- a une haute valeur informative, c'est-à-dire qu'il **porte sur la performance** (« on en est où ? » / « où est le problème ? ») et sur **la manière de l'améliorer** (« comment faire mieux ? »).
- est **spécifique et lié à des objectifs précis** (Girardet, 2021).
- est **reçu et accepté par l'étudiant** (pas seulement transmis) : lorsqu'un étudiant reçoit du feedback, pour que ce dernier puisse agir, l'étudiant a besoin d'être convaincu qu'il a un **pouvoir d'action**, c'est-à-dire qu'il a un contrôle sur les événements, et qu'il **dispose des ressources nécessaires pour faire face** (ibid., p. 166).

Par ailleurs, « le **moment** et la **manière** dont l'information est transmise vont également influencer sur l'efficacité du feedback » (Dozot, 2018, p. 95).

¹La littérature scientifique fait usage des deux écritures « feedback » et « feed-back ».



Fonctions du feedback

Lorsqu'un enseignant donne du feedback à un étudiant, il « ne vise pas le travail lui-même car le travail est un reflet des apprentissages visés ». L'enseignant vise l'apprentissage, le développement de compétences, et vise aussi des attitudes vis-à-vis de l'apprentissage de l'étudiant (plus de motivation, plus d'autonomie) (Dumont, 2020).

Bosc-Miné (2014) associe au feedback des fonctions cognitives et des fonctions affectives. Les fonctions cognitives qui sont **évaluer** (la performance / l'écart au but), **aider à la réalisation d'une tâche**, et **aider au développement des connaissances** ne sont pas exclusives, c'est-à-dire qu'un feedback peut avoir plusieurs rôles. La fonction affective « est présente en particulier lorsque les feedbacks considérés par l'individu comme positifs ou négatifs jouent un rôle dans les émotions ressenties et la motivation à réaliser ou continuer une tâche ». Vous trouverez ci-dessous le schéma reprenant les différentes fonctions du feedback :

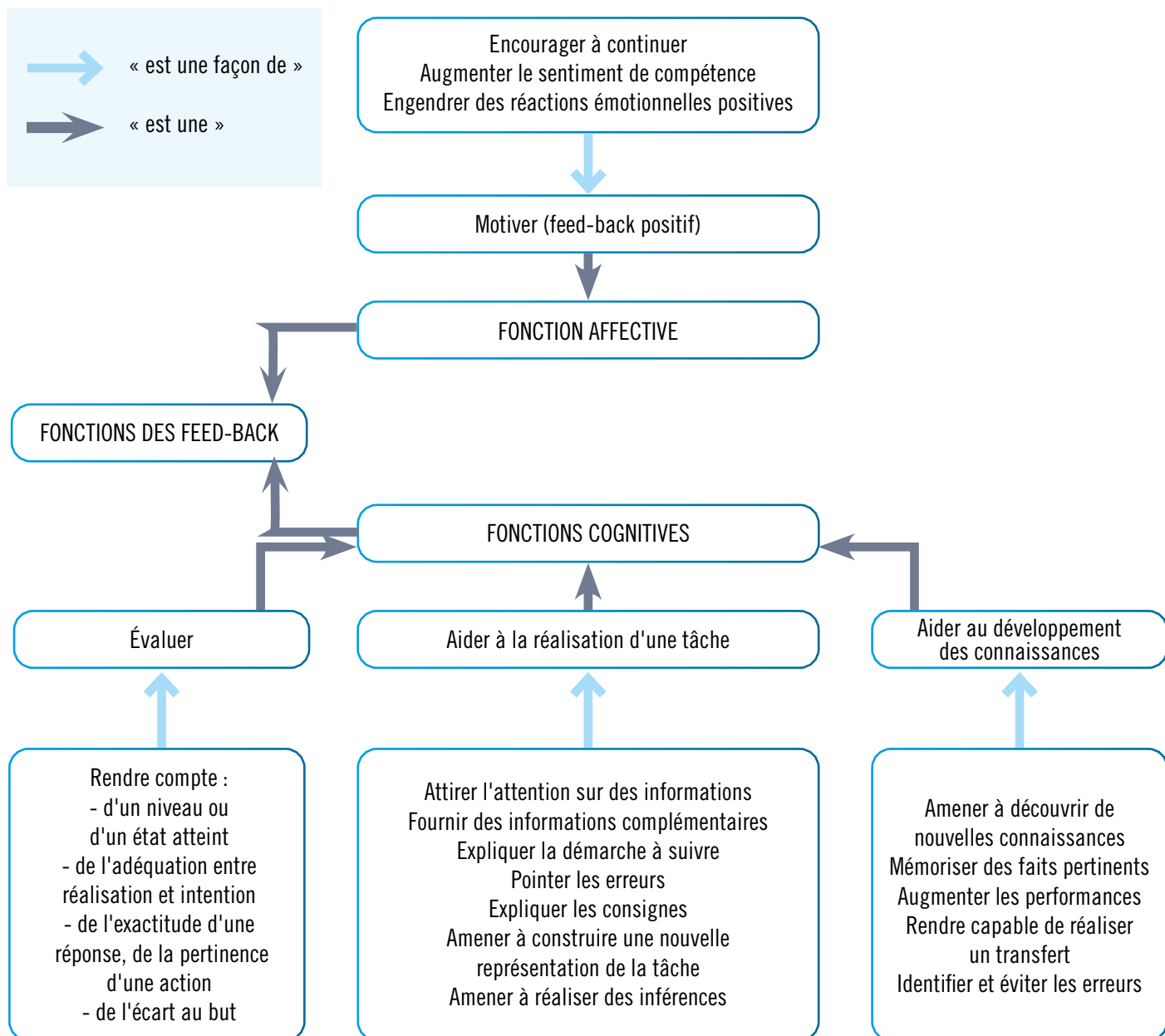


Figure 1: Les fonctions des feed-back (Bosc-Miné, 2014)

Le feedback permet également à **l'enseignant de réguler son enseignement** (Dumont, 2020). Réguler consiste « à prélever des informations sur l'activité des élèves afin d'ajuster ses anticipations et réduire les écarts entre tâches prévues et tâches réalisées » (Goigoux et al., 2015). En effet, par le biais des retours des étudiants sur leurs acquis d'apprentissage, l'enseignant peut mesurer leurs niveaux de connaissances et identifier les difficultés et besoins des étudiants. Il pourra ainsi ajuster son enseignement en fonction de ceux-ci.

Niveaux d'actions et temps du feedback

Le feedback peut se faire sur quatre **niveaux d'actions** distincts pouvant intervenir à des **temps** différents :



Réussite de la tâche

Le feedback est centré sur la performance de l'étudiant dans une tâche ; plus il est immédiat, plus son efficacité est grande. Pour autant, ce niveau de feedback est spécifique à la tâche et non transférable à d'autres tâches.



Processus nécessaire pour réaliser la tâche

Le feedback est centré sur la manière dont l'étudiant a réalisé la tâche ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage déployées. Le feedback peut ne pas être immédiat, et est non spécifique à la tâche donc transférable à d'autres tâches.



Autorégulation de l'étudiant

Le feedback est centré sur la rétroaction de l'étudiant ; l'enseignant conforte, complète ou contredit les feedbacks internes de l'étudiant, pour une meilleure autorégulation future.



Étudiant

Le feedback est centré sur l'étudiant et non sur la tâche ; en cela, ce niveau d'action est le moins efficace car il détourne l'attention de la tâche et des apprentissages. De plus, ce niveau de feedback peut être contre-productif et susciter chez les étudiants qui en reçoivent des émotions négatives (crainte, peur).

Il peut se faire lors de trois moments spécifiques :

Au début de la tâche



Pour expliciter et clarifier les objectifs d'apprentissage.

Pendant la tâche



Pour ajuster et accompagner la progression de l'étudiant à la réalisation des objectifs.

À la fin de la tâche



Pour faire avancer l'étudiant en lui indiquant des axes de progrès et d'évolution vers de nouveaux apprentissages.

Schéma inspiré des travaux de Bosc-Miné (2014), de la DRANE (2020), de Georges et Pansu (2011) et de Girardet (2021).

Formes du feedback

Dans le podcast de Dumont (2020), Daele² explicite deux formes de feedbacks :

FEEDBACK SANDWICH

éléments positifs
éléments à améliorer
éléments positifs

Cette forme de feedback permet d'emballer les éléments négatifs ou critiques dans du positif, ce qui permet d'encourager et de motiver les étudiants. Pour autant, selon Bosc-Miné (2014), cette forme de feedback peut noyer l'information utile pour progresser parmi les autres informations.

FEEDBACK PENDLETON

éléments positifs (point de vue étudiant)
éléments positifs (point de vue enseignant)
éléments à améliorer (point de vue étudiant)
éléments à améliorer (point de vue enseignant)

Dans un premier temps, l'étudiant décrit à l'enseignant ce qui est positif dans son travail, puis dans un deuxième temps c'est l'enseignant qui intervient sur les aspects positifs. Dans un troisième temps, l'étudiant met en évidence les aspects à améliorer dans son travail. Enfin, c'est au tour de l'enseignant d'apporter ses commentaires quant aux aspects à améliorer.

Typologie du feedback

Bosc-Miné (2014) distingue trois types de feedbacks possibles selon l'information communiquée :

Feedback de vérification :

- **Feedback informel** : Le feedback est immédiat ou quasi simultané par rapport à l'action. Il peut émaner de l'individu lui-même (feedback interne, auto-feedback) pendant ou à la fin de la tâche ou en feedback externe non intentionnel qui se caractérise comme étant des réactions comportementales non intentionnelles fournissant une information qui peut être prise en compte par celui qui le reçoit (comme une expression faciale par exemple).
- **Feedback intentionnel** : Le feedback est externe et peut émaner de plusieurs sources : par un enseignant, par un pair, par un fichier auto correctif, etc.

Feedback élaboré : Il s'agit d'un feedback plus complexe que le feedback de vérification, et qui provient d'une source extérieure avec une intention de formation dans le but d'encourager l'apprenant à poursuivre la tâche. Il se caractérise comme un apprentissage étayé car l'émetteur de ce feedback aide l'apprenant dans la réalisation de la tâche qu'il n'aurait pu accomplir seul. Pour le dire autrement, le feedback élaboré « se réfère aux indices permettant de guider l'apprenant vers la réponse correcte ». Lorsqu'un étudiant est en difficulté, ce type de feedback se révèle plus efficace que le feedback de vérification.

Feedback élaboré de vérification : Ce type de feedback réunit les deux précédents car il explique la pertinence des réponses et permet la comparaison entre la réponse fournie et une réponse experte : « il fournit à la fois la réponse juste, des informations expliquant pourquoi la réponse donnée est incorrecte et pourquoi la réponse attendue est correcte ».

Hattie et Timperley (2017, cités dans Bosc-Miné, 2014) précisent que lorsque les étudiants en difficulté sont engagés dans une tâche, beaucoup dépendent de feedbacks externes tandis que ceux les plus efficaces créent des feedbacks internes car « ils sont plus capables d'examiner, d'évaluer leurs capacités, l'état de leurs connaissances et les stratégies cognitives utilisées, d'évaluer leurs performances par rapport aux objectifs et aussi de rechercher les feedbacks externes dont ils ont besoin ».

²Amaury Daele est Professeur à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.



Le feedback interne, produit par l'apprenant lui-même, est un élément central du mécanisme sans lequel le concept même d'autorégulation n'aurait pas de raison d'être. Sa fonction est de fournir l'indicateur de comparaison permettant d'évaluer la distance à parcourir avant d'atteindre le but fixé. Inévitablement, si cet indicateur n'est pas disponible, dans le cas d'une nouvelle tâche par exemple, ou parasité, dans le cas d'une évaluation défailante, l'estimation de l'écart ne peut pas se faire correctement et la régulation ne peut être déclenchée efficacement. Pire, la tâche d'apprentissage peut même être interrompue prématurément par l'étudiant. Il devient alors crucial de l'aider à s'auto-évaluer en lui fournissant des feedbacks externes adaptés « au bon moment » et, par là même, de proposer un environnement susceptible de favoriser l'autorégulation et maximiser l'apprentissage (Bouchet et al., 2012, cités par Joseph, 2021. p. 124)

Le feedback externe a pour rôle de conforter, compléter ou contredire les feedbacks internes des élèves, pour une meilleure autorégulation future (Georges et Pansu, 2011) : « fournir à l'apprenant un feedback évaluant son travail peut alors devenir un « outil puissant » pour promouvoir un apprentissage autorégulé de qualité et favoriser les performances académiques » (Joseph, 2021). Voici un exemple de feedback externe qu'un enseignant pourrait donner à un étudiant : « *je vois que tu as essayé de traduire ce texte. Mais en faisant une traduction mot à mot, tu as perdu le sens global du texte. Tu pourrais, par exemple, faire une première lecture en diagonale pour percevoir les grandes lignes avant de te lancer...* » (Ek et Sauvage, 2017).

Une des étapes essentielles dans l'apprentissage de l'autonomie dans l'appropriation des connaissances est de **remplacer les feedbacks externes par des auto-feedbacks**.

Outils pour délivrer du feedback

L'enseignant peut communiquer ses critères d'évaluations aux étudiants, en leur fournissant une **grille critériée** recensant l'ensemble des critères évalués. Ainsi, la grille peut servir d'appui à la production de feedbacks en évitant que la discussion porte sur des sujets qui ne sont pas relatifs aux objectifs d'apprentissages (Dumont, 2020).

La plateforme **Moodle** permet de commenter les devoirs des étudiants à distance, le feedback porte sur les activités / ateliers (ibid.) Néanmoins, Dozot (2018) y met un point de vigilance car un feedback se révèle plus efficace lorsqu'il est délivré en « face à face » avec un agent clairement identifié. De plus, produire un feedback à distance est plus formel et chronophage, Daele précise que le feedback peut être délivré sous une autre forme qu'écrite, la **forme audio** : « cela fait percevoir une plus vraie présence à distance » (Dumont, 2020).

Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter la fiche conseil sur les grilles d'évaluation critériées : <https://sup.univ-lorraine.fr/files/2020/07/FC-grilles-evaluations-2020-05-04VF.pdf>

Quelques conseils

La littérature fournit plusieurs conseils à propos des feedbacks (Bosc-Miné, 2014 ; Dumont, 2020 ; Girardet, 2021) :

- **Générer du dialogue autour du feedback** : Un feedback n'est pas uniquement l'enseignant qui donne une information à un étudiant. Pour que le feedback se révèle efficace, l'enseignant peut s'assurer que l'étudiant en prend compte notamment en s'assurant que celui-ci ait bien compris ce que l'enseignant voulait dire.
- **Réserver un temps dédié à la production de feedback** : Délivrer du feedback peut prendre du temps, il est donc nécessaire de bien planifier, s'organiser dans le timing du cours.



- **Créer un environnement d'apprentissage dans lequel les étudiants développent l'autorégulation et les compétences de détection d'erreurs** : L'enseignant peut encourager les étudiants à prendre des notes des feedbacks oraux, et à identifier eux-mêmes ce qui est le plus important à prendre en compte. L'enseignant peut également encourager la prise d'initiative des étudiants pour planifier ce qu'ils vont changer dans leur travail.
- **Présenter aux étudiants les critères de réussite et les attendus de la tâche** : Cela permet notamment de familiariser les étudiants avec les objectifs d'apprentissage afin qu'ils puissent juger leur propre travail, repérer les erreurs etc.
- **Former les étudiants sur la façon de produire un feedback formatif et efficace** : « La pratique du feedback demande de nombreuses compétences, de la part de la personne qui le produit comme de la personne qui le reçoit » (Girardet, 2021).

Bibliographie

- BOSC-MINÉ Christelle, 2014. Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2014/2 (Vol. 114), p. 315-353. DOI : [10.4074/S000350331400205X](https://doi.org/10.4074/S000350331400205X).
- DETROZ, Pascal, HAUSMAN, Matthieu et VERPOORTEN, Dominique, 2022. Quelle place pour les émotions des étudiants lorsqu'ils reçoivent des feedbacks à l'université ? : Entame d'une recherche par théorisation ancrée. *Spirale - Revue de recherches en éducation*. 24 janvier 2022. Vol. N° 69, n° 1, pp. 37 46. DOI [10.3917/spir.069.0037](https://doi.org/10.3917/spir.069.0037).
- DOZOT, Caroline, 2018. *Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires* [en ligne]. Thèse de doctorat. UCL-Université Catholique de Louvain. Disponible sur : [Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires | DIAL.pr - BOREAL \(uclouvain.be\)](https://dial.uclouvain.be/handle/2026.1/10707)
- DRANE, Délégation Régionale Académique au Numérique Educatif, 2020. *L'importance et le rôle des feed-back* [en ligne]. Disponible sur : [Le feed-back et les apprentissages \(genial.ly\)](https://genial.ly)
- DUMONT, Ariane, 2020. *Feedback et e-learning* [en ligne]. Pédagoscope. Disponible sur : <https://pedagoscope.ch/feedback-et-e-learning/>
- EK, Pascale et SAUVAGE, Maud. 2017. Comment fournir un feedback qui favorise l'apprentissage ? [en ligne]. Liège Université. Disponible sur : <http://www.labset.ulg.ac.be/QAPES/01-fournir-feedback.pdf>
- GEORGES, Fanny et PANSU, Pascal, 2011. Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*. N° 176, pp. 101-124. DOI 10.4000/rfp.3239. <https://journals.openedition.org/rfp/3239>
- GIRARDET, Céline, 2021. Lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université: Les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*. 2022. N° 5. DOI 10.48325/rleee.005.01. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/100>
- GOIGOUX, Roland, RIOU, Jérôme et SERRES, Guillaume. 2015. La régulation de l'action des enseignants. *Travail et Apprentissages*, n° 15, p. 66-83. DOI : 10.3917/ta.015.0066. URL : <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2015-1-page-66.htm>
- HATTIE, John et TIMPERLEY, Helen, 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- JOSEPH, Michel, 2021. *Motivation et Apprentissage Autorégulé en formation à distance : Quel type de feedback fournir ?* [en ligne]. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2 – Jean Jaurès. Disponible sur : <https://theses.hal.science/tel-03888396/document>
- Ministère de l'enseignement supérieur, 2022. Se former pour enseigner dans le supérieur [en ligne]. FunMOOC. Disponible sur : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/se-former-pour-enseigner-dans-le-superieur/>

