

Chapitre 1. **L'évolution du concept de feedback, au carrefour des dimensions cognitive, émotionnelle, comportementale et sociale de l'apprentissage**

Des dimensions inhérentes à l'engagement des apprenants dans le traitement du feedback

Matthieu Hausman, Pascal Detroz et Laurent Leduc

I. Introduction

Dans le champ de l'éducation, les feedbacks semblent depuis longtemps pris dans une tension entre leur rôle largement reconnu de soutien aux apprentissages (Hattie et Timperley, 2007) et les limitations qui lui sont imputées par ailleurs (Boud et Molloy, 2013). Cette tension est révélatrice du fait que les feedbacks sont bien en mesure de produire des effets hautement bénéfiques, si les conditions de leur exploitation effective sont réunies, ce qui, en réalité, n'est pas toujours le cas (Sadler, 2010).

Dès lors se posent des questions comme celle de savoir quelles pratiques soutiennent l'efficacité des feedbacks. Quels aspects de la performance ou de la compréhension des apprenants doivent-ils ou ne doivent-ils pas aborder ? À quel point doivent-ils être précis, personnalisés, fréquents ? Selon quelles modalités les délivrer à leurs destinataires ? Toutes ces questions ont fait l'objet de plusieurs décennies de travaux scientifiques, aboutissant notamment à des références incontournables dans la littérature telles que les méta-analyses de Kluger et DeNisi (1996), Hattie et Timperley (2007) ou encore les revues systématiques de Shute (2008) ou de Brookhart (2008).

Cela étant, la question de l'efficacité des feedbacks demeure complexe, car ils font encore et toujours l'objet d'évaluations peu satisfaisantes dans les enquêtes menées auprès des étudiants, en particulier dans l'enseignement supérieur (Beaumont et al., 2011 ; Pitt et Norton, 2017). De manière concomitante, ils souffrent également d'un manque d'engagement de la part des étudiants dans la recherche, la réception et l'utilisation d'informations utiles pour qu'ils puissent s'autoréguler (Price et al., 2011). En conséquence, nous devons constater que la littérature scientifique recèle encore de nombreuses questions quant à la manière dont les enseignants sont amenés à proposer un retour d'informations à leurs élèves ou à leurs étudiants, afin d'en optimiser les effets sur l'apprentissage.

Depuis quelques années, un courant de recherche s'est penché sur la possibilité d'une autre compréhension du concept de feedback, centrée davantage sur l'apprenant que sur l'enseignant et l'information qu'il est susceptible de fournir au premier. L'intérêt de cette perspective est de favoriser la compréhension des conditions qui soutiennent l'engagement d'actions de la part de l'apprenant, à partir d'un ou plusieurs feedbacks. Ce courant s'est incarné dans une modélisation, de prime abord relativement simple, proposée par Carless et Boud en 2018 sous l'appellation « Student Feedback Literacy ». Ce modèle conceptuel a suscité l'intérêt de la communauté scientifique – non sans alimenter de vifs débats – car il met en évidence les connaissances et aptitudes jugées essentielles à l'engagement des apprenants vis-à-vis des feedbacks. En d'autres termes, il porte sur les principales capacités à développer chez les apprenants pour que ceux-ci tirent le meilleur parti des feedbacks qu'ils

reçoivent, mais également pour qu'ils puissent déployer des stratégies proactives par rapport à la réception effective des feedbacks externes. Cette proactivité peut consister en la sollicitation de feedbacks externes auprès de sources pertinentes, ou encore en l'élaboration de feedbacks internes, suffisamment fiables que pour s'appuyer dessus afin de s'ajuster aux besoins identifiés.

Dans le cadre de cette contribution, notre ambition est de revenir sur les conditions d'émergence de cette approche récente des feedbacks dans le domaine de l'éducation, d'en spécifier quelque peu les composantes avant de nuancer l'importance des aptitudes qu'elles mobilisent, par rapport à la valeur de l'information qui constitue encore et toujours le point de départ des feedbacks.

II. Pourquoi fournir des feedbacks aux apprenants ?

D'après Detroz et ses collègues (2020), les feedbacks destinés aux apprenants s'inscrivent dans une chaîne d'actions propres à soutenir la qualité du processus évaluatif, au même titre que l'analyse du référentiel d'évaluation ou que l'élaboration de l'artefact soutenant la prise de données chez les évalués. En fonction des objectifs poursuivis par la démarche d'évaluation, le feedback sera plus ou moins orienté vers la régulation de l'apprentissage de l'apprenant. Il peut ainsi attester d'un niveau de maîtrise ou de compréhension de contenus donnés par l'apprenant, en tant que feedback de vérification, tout comme il peut susciter une réflexion approfondie chez ce même apprenant, en mettant en évidence des aspects problématiques ou insuffisants vis-à-vis de l'atteinte des objectifs d'apprentissage définis, en qualité de feedback d'élaboration (Kulhavy et Stock, 1989). On comprend donc que la propension des feedbacks à soutenir la régulation de l'apprentissage des apprenants est liée à l'intention pédagogique incarnée par le type d'évaluation auquel sont soumis ces derniers.

Dans le cadre de l'« Assessment for Learning » (Black et Wiliam, 1998, 2009 ; Wiliam, 2011), que l'on peut rapprocher dans le champ francophone, de l'évaluation formative, les feedbacks ont explicitement pour vocation

de soutenir la régulation des apprentissages des apprenants. En effet, les feedbacks s'inscrivent alors dans une scénarisation pédagogique au cœur de laquelle les temps d'évaluation viennent surtout informer apprenants et enseignants sur le degré d'acquisition des apprentissages visés, en vue d'ajuster les stratégies et conditions de ces mêmes apprentissages (Thompson et Wiliam, 2007). Parmi les modèles existants de l'apprentissage autorégulé (Panadero, 2017), la contribution de Butler et Winne (1995) demeure particulièrement représentative du champ. Dans leur modèle, les auteurs mettent l'emphasis sur le système cognitif de l'apprenant. Ils exposent un système au cœur duquel une tâche et son contexte de réalisation sont interprétés par l'apprenant, à travers ses croyances motivationnelles et ses connaissances par rapport au domaine de l'activité, notamment. Cette interprétation amène l'apprenant à (re)configurer des buts d'accomplissement et les stratégies à appliquer pour les atteindre. Ces dernières permettent à l'apprenant de réaliser la tâche demandée, qui, une fois évaluée, devient une performance. À ce stade, les auteurs expliquent que l'apprenant engage, au cœur de son système cognitif, des actions de monitoring, c'est-à-dire de contrôle de la pertinence des buts définis, ou de l'efficacité des stratégies adoptées, par exemple. Ce faisant, l'apprenant génère un feedback interne, plus ou moins élaboré, et plus ou moins fiable selon qu'il ou elle mobilise des critères cohérents. En marge du système cognitif de l'apprenant, la performance déterminée par l'évaluation externe de la tâche donne lieu à un feedback externe, qui portant sur la tâche réalisée, permet à l'apprenant de confronter son feedback interne à celui de l'évaluateur, de façon à pouvoir ajuster ses croyances, ses connaissances, ses buts et/ou ses stratégies d'apprentissage. Si le modèle de Butler et Winne (1995) date déjà de trente années au moment où nous rédigeons le présent chapitre, il reste très pertinent, comme en attestent notamment les récents travaux de Nicol (2020), pour illustrer à la fois la complexité du système cognitif au travers duquel une tâche est interprétée par l'apprenant, mais également la fonction première de la régulation des apprentissages qui vise à réduire l'écart entre les buts fixés et la performance établie, ce dont atteste le feedback externe. Cette fonction a conduit une série de chercheurs à se questionner sur les conditions auxquelles les feedbacks pouvaient assurer au mieux cet ajustement de la part des étudiants.

III. Le paramétrage de l'information et ses limites

La littérature scientifique prodigue aux enseignants et formateurs une série de recommandations quant aux pratiques à privilégier, ou à éviter, lorsqu'il s'agit de fournir des feedbacks à des apprenants. Ainsi, Hattie et Timperley (2007) préconisent de couvrir des aspects qui dépassent le seul niveau de compréhension ou de performance atteint par un étudiant ou un élève, pour remettre cette information de base en perspective avec les objectifs visés (« Feed-up »). L'idée est alors de clarifier, voire d'objectiver, l'écart (« Feed-back ») qui, très probablement, aura été constaté par l'évaluateur. En outre, les auteurs enjoignent les praticiens à proposer des pistes d'amélioration (« Feed-forward ») sur la manière de combler cet écart, afin d'inciter l'apprenant à entreprendre des actions concrètes visant à progresser. Au-delà du spectre des informations à couvrir, Hattie et Timperley (2007) précisent que ces dernières peuvent porter sur la qualité de la tâche réalisée (ex. : via la note, une appréciation), sur le processus ou la manière dont la tâche a été réalisée, sur la régulation qui a pu être opérée par l'apprenant préalablement à la tâche ou qu'il pourrait mettre en œuvre à la suite de celle-ci, et enfin, sur la personne de l'étudiant, c'est-à-dire sur ses qualités, ses lacunes ou encore sur les efforts consentis pour réaliser la tâche demandée. Pour compléter notre propos, précisons encore que les auteurs conseillent d'éviter autant que possible de centrer l'information sur le niveau personnel, pour tendre davantage vers le processus de réalisation de la tâche et la (ou les) piste (s) de régulation.

De telles recommandations ne sont pas les seules que l'on puisse trouver dans la littérature. Ainsi, les contributions de Nicol et Macfarlane-Dick (2006), de Shute (2008) ou encore de Brookhart (2008) sont également reconnues comme de précieuses balises auxquelles se fier dans la pratique du feedback. Les premiers ont proposé sept principes soutenant de bonnes pratiques de feedback. De sept, Nicol a fait passer ces principes à dix (Nicol, 2007), puis à douze dans leur version la plus récente (Nicol, 2009). Ils impliquent notamment le soutien motivationnel des apprenants ou encore la prise en compte par les enseignants eux-mêmes des informations délivrées, dans la régulation de leurs enseignements. Shute (2008) a établi un listing de pratiques à mettre en œuvre, et d'autres à proscrire, ainsi que des recommandations propres aux apprenants présentant des difficultés

d'apprentissage, notamment. Enfin, Brookhart (2008, 2017) a organisé ses recommandations en les orientant tantôt vers le contenu des feedbacks (ex. : la clarté du message, sa valence), et tantôt vers les stratégies (ex. : le timing, le mode de diffusion) propres à les communiquer aux apprenants.

Cela étant, ces ressources semblent se heurter depuis près de vingt ans à une série de limites, qui se concrétisent dans une sous-exploitation des feedbacks par les étudiants (Beaumont et al., 2011 ; Jonsson, 2013). Bien que ces aspects aient été étudiés de longue date par la communauté scientifique (Brookhart, 2008, 2017 ; Nicol, 2009 ; Nicol et Macfarlane-Dick, 2006) cette sous-exploitation renvoie inévitablement à la question des conditions de mise en œuvre des feedbacks (ex. : les feedbacks sont-ils suivis d'opportunités permettant aux apprenants d'en tenir compte ? Les informations fournies l'ont-elles été de manière suffisamment claire pour les apprenants ?) **Quelle** est la résonance que ces dernières peuvent provoquer sur les plans motivationnel et émotionnel, notamment. En effet, les expériences au cours desquelles les feedbacks sont perçus comme inutiles (Boud et Molloy, 2013 ; Carless, 2006), où ils plongent les étudiants dans des états émotionnels particulièrement inconfortables (Hill et al., 2021 ; Shields, 2015), où ils ne se sentent pas suffisamment compris ni même considérés, laissent des traces qui peuvent être persistantes en termes de réponse de l'apprenant aux feedbacks (Lipnevich et al., 2016). Face à de telles difficultés, une autre question peut se poser, celle de la conceptualisation des feedbacks eux-mêmes ou, autrement dit, de se demander si l'information constitue bien un feedback où s'il peut s'agir d'autre chose.

En effet, d'après Sadler (2010), « *le problème fondamental réside moins dans la qualité des feedbacks que dans l'hypothèse selon laquelle le fait de simplement dire les choses, même de façon détaillée, constitue la voie la plus appropriée pour améliorer un apprentissage complexe. Apprendre en étant simplement informé est une stratégie douteuse, car les conditions pour que ces commentaires soient intégrés dans le travail de l'étudiant (en vue d'un travail futur) sont rarement remplies* » (traduit de Sadler, 2010, p. 539). Les propos de Sadler (2010), qui trouvent par ailleurs un écho dans le domaine de l'« Assessment for Learning » (Sambell et al., 2012), mettent à mal la dynamique unidirectionnelle qui caractérise la transmission d'informations d'une personne qui évalue la réalisation d'une tâche, vers la personne qui a

réalisé cette même tâche. Ils soulignent la nécessité d'aller plus loin que cette seule transmission, afin de permettre aux apprenants de s'impliquer de manière plus directe dans la régulation de leurs apprentissages. C'est dans ce contexte que le concept de feedback a récemment évolué, pour s'ouvrir à une compréhension quelque peu différente de la transmission d'informations d'un émetteur vers un récepteur, sans doute devenue trop simple, et trop risquée. En effet, comme le souligne Romainville (voir le chapitre 11 du présent ouvrage), le feedback peut être différemment interprété selon que l'on considère sa dimension locutoire (ex. commentaire sur la qualité du travail réalisé ou de la performance évaluée) ou sa dimension perlocutoire (ex. ce que les étudiants comprennent du feedback, de ce qui doit en être fait, de ce sur quoi il porte).

IV. L'émergence de la « Student Feedback Literacy »

S'appuyant sur les travaux de Lea et Street (1998) sur les « Academic Literacies » et de ceux de Price et al. (2012) sur l'« Assessment Literacy », Sutton (2012) a développé le concept de « Feedback Literacy ». Celle-ci consiste en une série de connaissances et d'aptitudes spécifiques, inhérentes aux étudiants, leur permettant de décoder, d'interpréter et d'utiliser les feedbacks qui leur sont adressés. Quelques années plus tard, Carless et Boud (2018) ont repris ce concept et l'ont étendu aux principales connaissances et aptitudes que les étudiants doivent développer pour jouer un rôle (pro)actif dans le traitement des feedbacks externes. Ce faisant, les feedbacks externes se repositionnent dans le processus de régulation des apprentissages comme une partie d'un processus plus complexe (O'Donovan et al., 2021), tel que l'avaient déjà présenté Butler et Winne (1995). Le modèle de Carless et Boud (2018) illustre depuis sa publication ce que d'aucuns ont appelé le « nouveau paradigme » du feedback (Carless, 2015 ; Dawson et al., 2019), par volonté de distinguer le feedback de la seule transmission d'informations, que ces auteurs décrivent comme emblématique d'un « ancien paradigme ». Cette conceptualisation alternative a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs (Nieminen et Carless, 2023), qui y ont vu une réponse prometteuse aux

limites associées aux pratiques de feedback telles qu'elles ont été relevées dans la littérature scientifique. Dans le cadre de ce nouveau paradigme, Carless et Boud (2018, p. 1315) proposent de définir le feedback comme « [...] un processus par lequel les étudiants font sens des informations qu'ils reçoivent d'une variété de sources et les utilisent pour améliorer leur travail ou leurs stratégies d'apprentissage » (traduit de Carless et Boud, 2018, p. 1315).

Il est aisé de constater qu'à travers cette définition, les auteurs ont voulu mettre à distance les modèles les plus influents dans le domaine des feedbacks, qui plaçaient l'information en leur centre. Ce faisant, a contrario des modèles relevant de l'ancien paradigme, Carless et Boud (2018) ont souhaité marquer un déplacement de focale dans la définition du feedback, en la plaçant cette fois sur le rôle de l'apprenant dans l'interprétation et l'utilisation des feedbacks, qu'ils définissent désormais comme un processus, et non plus comme un produit.

Le modèle de la « Student Feedback Literacy » (Carless et Boud, 2018, p. 1319) postule la maîtrise, par l'apprenant, de quatre aptitudes :

- Apprécier les feedbacks :
 - Comprendre et reconnaître le rôle des feedbacks dans l'amélioration des apprentissages et le rôle actif qu'il ou elle doit jouer dans ce processus ;
 - Reconnaître les différentes formes et sources d'information des feedbacks ;
 - Utiliser les outils technologiques pour accéder aux feedbacks, les conserver et y revenir ultérieurement.
- Établir des jugements évaluatifs :
 - Déterminer la qualité de son travail/de sa performance (autoévaluation) et/ou de celui/celle de tiers (Tai et al., 2018) ;
 - Participer de façon constructive à des dispositifs de feedbacks par les pairs ;
 - Affiner constamment ses capacités d'autoévaluation pour établir des jugements plus robustes.

- Gérer les affects :
 - Maintenir un équilibre émotionnel face aux critiques afin d'éviter d'adopter une attitude défensive à leur égard ;
 - Solliciter proactivement des suggestions de la part de ses pairs et/ou des enseignants, et entretenir un dialogue avec eux ;
 - Chercher à s'améliorer constamment à partir des feedbacks internes et externes.
- Engager une action :
 - Être conscient de la nécessité d'engager une action en réponse aux feedbacks ;
 - Réaliser des inférences à partir d'une variété de feedbacks pour chercher à progresser constamment ;
 - Développer un répertoire de stratégies pour agir sur base des feedbacks.

Il importe de remarquer que le modèle de Carless et Boud (2018) place ces différentes aptitudes à deux niveaux distincts. L'appréciation des feedbacks, l'établissement de jugements évaluatifs et la gestion des affects se situent à un premier niveau et sont associés par des liens d'influence mutuelle. Autrement dit, les auteurs mettent en évidence le lien qui existe entre la compréhension que les étudiants ont des feedbacks, la perception qu'ils en ont à travers le jugement évaluatif qu'ils posent dessus et les émotions suscitées par ces deux premières composantes. Par ailleurs, les auteurs pointent l'influence des émotions des étudiants sur ces deux autres composantes, indiquant qu'elles peuvent modifier les croyances des étudiants quant aux feedbacks (Adcroft, 2011 ; Dawson et al., 2019 ; Lizzio et Wilson, 2008 ; Orsmond et Merry, 2011), et la manière dont ils les utilisent pour apprécier la qualité de leurs productions ou performances. De cette manière, la combinaison des trois premières aptitudes **augmente** la probabilité que l'apprenant mobilise la quatrième composante du modèle, à savoir la mise en œuvre d'actions concrètes afin d'améliorer son travail et/ou les stratégies que celui-ci requiert.

D'après Winstone et ses collègues (2022, p.59), « *la Feedback Literacy permet aux étudiants de mieux utiliser les opportunités de feedback existant dans les programmes universitaires et les dispositifs d'évaluation à court terme, et les aide à développer leur jugement évaluatif et à s'engager plus efficacement dans l'environnement d'apprentissage/de travail à plus long terme* ». Il apparaît dès lors que l'enjeu de cette manière de concevoir les feedbacks et des aptitudes y afférentes est d'outiller les apprenants afin qu'ils soient en mesure de tirer le meilleur profit des informations qu'ils génèrent et/ou reçoivent dans le cadre de leurs activités d'apprentissage. Ce faisant, il s'agit de pallier des limites importantes (ex. : le manque d'engagement dans la recherche et l'interprétation de feedbacks externes) de pratiques considérées comme dépassées, ou à tout le moins inefficaces, dès lors qu'elles reposent exclusivement sur une démarche de transmission d'informations des enseignants vers les apprenants.

Cette conception alternative des feedbacks pourrait donner l'impression que l'efficacité des feedbacks repose uniquement sur les épaules des étudiants. Comme si leur « mission », désormais, était de se débrouiller pour acquérir les connaissances et les aptitudes favorisant le traitement et l'utilisation des feedbacks qui leur sont adressés, et la recherche proactive de feedbacks auprès de sources diverses. Il est évident que la situation est plus complexe qu'elle n'y paraît.

Il ne s'agit en rien de gommer les enseignants du processus de feedback, ni même de nier la valeur informative (Steelman et al., 2004) du message que les étudiants pourront traiter afin de réguler leurs apprentissages. Même en modifiant la perspective par laquelle nous pouvons considérer les feedbacks, la « Student Feedback Literacy » (Carless et Boud, 2018) ne peut ni ne doit occulter cette base fondamentale. C'est dans cette optique qu'a été proposé le modèle « Teacher Feedback Literacy » (Gravett et al., 2020 ; Winstone et Carless, 2020) qui se positionne en miroir du modèle dévolu aux apprenants. Il s'agit d'envisager le processus de feedback dans une logique de partenariat ou encore d'alliance pédagogique (Ajjawi et Regehr, 2019) entre étudiants et enseignants. Autrement dit, la responsabilité de l'efficacité des feedbacks est alors clairement partagée entre les protagonistes des situations évaluatives. Si la « Student Feedback Literacy » (Carless et Boud, 2018) propose d'établir la liste des composantes propres à soutenir le traitement des feedbacks du côté des

apprenants, la « Teacher Feedback Literacy » (Carless et Winstone, 2020) traite quant à elle des enseignants qui se devraient, eux aussi, de développer des aptitudes spécifiquement dévolues aux pratiques de feedback (Boud et Dawson, 2021). Ces auteurs définissent ainsi la « Teacher Feedback Literacy » comme « [...] les connaissances, l'expertise et les dispositions nécessaires pour concevoir des processus de feedback permettant aux étudiants d'assimiler le feedback et de favoriser le développement de la Feedback Literacy des étudiants » (traduit de Carless et Winstone, 2020, p.4). Cette définition fait apparaître au cœur de la « Teacher Feedback Literacy » la fonction de support des apprentissages des étudiants et du développement de leurs propres aptitudes opérer un traitement optimal des feedbacks, soit produire, rechercher, recevoir, interpréter et utiliser ceux-ci pour améliorer leur travail et/ou les stratégies qu'ils y déploient.

Boud et Dawson (2021) proposent les aptitudes suivantes comme principales composantes de la « Teacher Feedback Literacy » :

- Concevoir les feedbacks pour qu'ils soient utilisés : paramétrer l'information en tenant compte des contenus et stratégies possibles, de façon à rendre celle-ci exploitable.
- Se montrer sensible aux aspects relationnels : tenir compte de la relation pédagogique et de ses manifestations, notamment sur le plan affectif, afin de construire une relation de confiance entre l'enseignante et l'apprenant.
- Gérer les aspects pratiques : exploiter les ressources disponibles tout en **considérer** les contraintes inhérentes aux situations d'échanges entre l'enseignant et l'apprenant.

Ces quelques aptitudes doivent être mobilisées par les enseignants afin de permettre l'engagement des apprenants dans le traitement des feedbacks, de façon à pouvoir assumer davantage leur part de responsabilité dans le processus de régulation de leurs apprentissages. Ce faisant, cet engagement mobilise diverses dimensions qui attestent de la complexité des situations de feedback.

V. Le caractère multidimensionnel du traitement des feedbacks

Aujourd'hui, les recherches portant sur les feedbacks s'attèlent donc pleinement à comprendre le rôle de l'apprenant dans le processus que constitue le traitement des feedbacks, et à identifier les conditions dans lesquelles ce rôle peut s'exprimer au mieux. En conséquence, il importe de se pencher sur l'apprenant, dans toute sa complexité, pour saisir plus finement le mécanisme par lequel il opère un traitement sur les informations qu'il génère lui-même, et sur celles qu'il reçoit de sources extérieures. Cela nécessite de s'intéresser à plusieurs dimensions qui, de façon concomitante, influencent le cours du traitement considéré.

La dimension cognitive est bien sûr engagée chez l'apprenant acteur, dès lors qu'il effectue une série d'opérations mentales dès qu'une tâche lui est présentée, tel que nous avons pu le constater dans le modèle de l'apprentissage autorégulé de Butler et Winne (1995). En outre, la dimension émotionnelle fait à présent pleinement partie de l'équation que cherchent à résoudre les travaux dédiés aux feedbacks. Il apparaît dans diverses publications que celles-ci occupent un rôle pivot dans le traitement que les apprenants doivent réaliser. Elles engagent elles-mêmes une composante cognitive forte, à la fois dans le déclenchement et la réponse d'épisodes émotionnels fréquemment provoqués par les feedbacks dans les contextes éducatifs (Goetz et al., 2018 ; Hausman, 2024 ; Pekrun et al., 2006). Les émotions des apprenants dans les situations de feedbacks sont influencées par l'analyse que ceux-ci font de ladite situation, de son contexte et de ses conséquences réelles ou supposées. Parmi les variables qui entrent en ligne de compte, la relation aux tiers est importante. Qu'il s'agisse d'identifier des sources de jugement, de critiques additionnelles, ou à l'inverse de valorisation ou de soutien, les autres individus concernés de façon directe (ex. : l'enseignant ou les pairs le cas échéant) ou indirecte (ex. : les proches) par le feedback pèsent dans la « lecture » que l'apprenant a de la situation. Ainsi, le degré de confiance que l'apprenant manifeste à l'égard de l'enseignant qui lui témoigne son soutien dans le cadre d'un feedback plus difficile à recevoir va influencer sa réaction, et notamment le fait d'y réagir de façon constructive ou de le

rejeter, par exemple. De cette manière, la dimension sociale est, elle aussi, bien présente dans le traitement des feedbacks. Enfin, la dimension comportementale est évidemment intégrée au traitement des feedbacks dès lors qu'elle inclut ce que fait l'apprenant pour obtenir, donner du sens, et mettre en œuvre des feedbacks. La finalité, pointée par Carless et Boud (2018) dans leur modèle, est par ailleurs la mise en action de l'apprenant, sur base des informations qu'il ou elle aura pu mobiliser dans une optique d'autorégulation.

Comprendre les conditions d'efficacité des feedbacks nécessite donc une approche plus large du processus que constitue le traitement des informations générées et/ou reçues par les apprenants, et **pas** une focalisation sur le message qui leur est adressé.

VI. Un regard critique sur l'approche contemporaine des feedbacks en éducation

Si le modèle de la « Student Feedback Literacy » de Carless et Boud (2018) incarne une nouvelle mouvance dans le champ des feedbacks en éducation, il convient de préciser **que celui-ci** présente certaines limites. En effet, ce modèle est le fruit d'un travail conceptuel et s'appuie à ce titre sur un raisonnement mené à partir des résultats proposés par d'autres travaux de recherche dans le domaine. Et si ce modèle a déjà séduit de nombreux chercheurs, les articles empiriques qui permettent de valider ce modèle sont encore rares (Nieminen et Carless, 2023). Cependant, des outils ont été développés pour apprécier le développement de la « Feedback Literacy » chez les apprenants, en particulier dans le contexte de l'enseignement supérieur (Dawson et al., 2023 ; Dong et al., 2023 ; Zhan, 2022). Gageons que l'utilisation de ces outils permettra à l'avenir de mieux objectiver le rôle des apprenants et des aptitudes qu'ils développent dans le domaine des feedbacks, dans l'efficacité du traitement à opérer sur les informations relatives à leurs apprentissages.

Bien que cette approche récente du feedback à proprement parler a suscité un intérêt, et même un enthousiasme certain chez de nombreux chercheurs, elle a également entraîné certains d'entre eux à exprimer une forme de prudence quant à la manière de positionner le feedback en tant

que processus (Lipnevich et Panadero, 2021 ; Panadero et Lipnevich, 2022). Ainsi, une compréhension du feedback comme étant l'information qui est générée en réponse à une action relative à un apprentissage, considérant dès lors que la prise en compte de celle-ci relève alors de la régulation ou de l'autorégulation de ce même apprentissage, est également largement défendue.

Au fil des travaux que nous avons menés dans ce domaine (Hausman et al., 2022, 2023a, 2023b), nous avons régulièrement cherché à clarifier notre positionnement vis-à-vis de la manière de conceptualiser les feedbacks. Sans y revenir en détail dans le présent chapitre, nous avons notamment souligné notre volonté de ne pas tomber dans le piège d'une lecture dichotomique de ces propositions, opposant les deux « écoles ». Nous pensons qu'il est préférable de chercher une voie médiane comme alternative à cette possible opposition. Cette troisième voie, que nous avons tenté d'adopter au long de ce chapitre, comprend comme processus le traitement que les étudiants appliquent aux feedbacks qu'ils génèrent (internes) ou qu'ils reçoivent (externes). Le traitement représente le trait d'union entre l'information consécutive à la réalisation d'une tâche et l'engagement des apprenants dans sa régulation. Nous avons cherché, de cette manière, à minimiser le risque d'ambiguïté qui entoure ce concept, en utilisant plus fréquemment le terme de traitement des feedbacks (Lipnevich et Panadero, 2021) – voire de traitement constructif des feedbacks (Fong et al., 2018a, 2018b) – plutôt que d'évoquer les feedbacks seuls, dès lors que l'on s'intéresse à ce que les apprenants en font.

Afin de ne pas perdre de vue que le feedback demeure un moyen de faire évoluer les apprenants, et non une fin en soi, nous avons insisté sur l'intégration du traitement des feedbacks dans un système plus large qui est celui de la régulation des apprentissages. Comme nous l'écrivions précédemment (Hausman, 2024, p.254) : « *Nous sommes en effet convaincus que c'est en insistant sur ce type de dénominations que la communauté scientifique parviendra à dépasser un débat (Nieminen et Carless, 2023 ; Panadero et Lipnevich, 2022 ; Winstone et al., 2022) qui, d'un côté comme de l'autre, restreint le champ des possibles et limite la portée de ce concept clé dans le domaine de l'éducation* ».

VII. Bibliographie

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419.
- Ajjawi, R. et Regehr, G. (2019). When I say... feedback. *Medical Education*, 53(7), 652-654.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. et Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: A key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- Boud, D. et Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171.
- Boud, D. et Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 5-31.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Ascd.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Ascd.
- Butler, D. L. et Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. (1e éd.). Routledge.

- Carless, D. et Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Carless, D. et Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163.
- Dawson, P., Carless, D. et Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. et Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.
- Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D. et Mahoney, P. (2023). Measuring what learners do in feedback: the feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- Detroz, P., Malay, L. et Crahay, V. (2020). Une démarche structurée pour définir quelques conseils limitant l'impact de la pandémie sur l'évaluation de nos étudiants. *Évaluer : Journal International de Recherche en Education et Formation*, 1, 97-110.
- Dong, Z., Gao, Y. et Schunn, C. D. (2023). Assessing students' peer feedback literacy in writing: Scale development and validation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1103-1118.
- Fong, C. J., Schallert, D. L., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Warner, J. R., Lin, S. et Kim, Y. W. (2018a). When feedback signals failure but offers hope for improvement: A process model of constructive criticism. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 42-53.
- Fong, C. J., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Lin, S., Kim, Y. W. et Schallert, D. L. (2018b). "Inside out": Appraisals for achievement emotions from constructive, positive, and negative feedback on writing. *Motivation and Emotion*, 42, 236-257.

- Goetz, T., Lipnevich, A., Krannich, M. et Gogol, K. (2018). Performance Feedback and Emotions. Dans A. Lipnevich et J. Smith (dir.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (p. 554-574). Cambridge University Press.
- Gravett, K., Kinchin, I. M., Winstone, N. E., Balloo, K., Heron, M., Hosein, A., Lygo-Baker, S. et Medland, E. (2019). The development of academics' feedback literacy: experiences of learning from critical feedback via scholarly peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 651-665.
- Hausman, M. (2024). De la cognition aux émotions : étude compréhensive du traitement des feedbacks par les étudiants de l'enseignement supérieur. [thèse de doctorat non publiée], Université de Liège.
- Hausman, M., Dancot, J., Pétré, B., Guillaume, M. et Detroz, P. (2022). 'I don't know if people realize the impact of their words': how does feedback during internship impact nursing student learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(6), 777-789.
- Hausman, M., Detroz, P., Pétré, B., Guillaume, M. et Dancot, J. (2023a). Feedback processing and emotion regulation in nursing students during internship. *Learning and Instruction*, 87, 101804.
- Hausman, M., Leduc, L., Malay, L., Delvaux, S. et Detroz, P. (2023b). Analysis of the Emotions and Emotional Skills of University Students in Processing Distance Formative Feedback. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 46, 22-54.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L., et Smith, S. (2021). Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 9(1), 294-316.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.

- Kluger, A. N, et DeNisi, A. (1996). Effects of feedback intervention on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kulhavy, R. W. et Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Lea, M. R. et Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A. et Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. Dans G. T. L. Brown et L. R. Harris, (dir.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (p. 169-185). Routledge.
- Lipnevich, A. A. et Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 720195.
- Lizzio, A. et Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Nicol, D. (2007, 29 au 31 mai). *Principles of good assessment and feedback: Theory and practice* [communication orale]. REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility.
- 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. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778.

- Nicol, D. J. et 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.
- Nieminen, J. H. et Carless, D. (2023). Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85(6), 1381-1400.
- O'Donovan, B., den Outer, B., Price, M. et Lloyd, A. (2021). What makes good feedback good? *Studies in Higher Education*, 46(2), 318-329.
- Orsmond, P. et Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Panadero, E. et Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pitt, E. et Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516.
- Price, M., Handley, K. et Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896.
- Price, M., C. Rust, B. O'Donovan, K. Handley et R. Bryant. (2012) Assessment Literacy: The Foundation for Improving Student Learning. OCSLD.
- Sadler, D. R. (2010) Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sambell, K., McDowell, L. et Montgomery, C. (2012). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.

- Shields, S. (2015). 'My work is bleeding': exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614-624.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Stelman, L. A., Levy, P. E. et Snell, A. F. (2004). The feedback environment scale: Construct definition, measurement, and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- Thompson, M. et Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. Dans *annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Winstone, N. E., Balloo, K. et Carless, D. (2022). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*, 83(1), 57-77.
- Winstone, N. et Carless, D. 2020. *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*. (1e éd.). Routledge.
- Zhan, Y. (2022). Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1087-1100.