



Le feedback pour apprendre : quelques repères

Rencontre du groupe de travail « Ungrading » - EPHEC Éducation

Matthieu Hausman

Le 9 juin 2026



« Le feedback est une notion complexe, souvent ancrée dans un discours dominant simpliste et plein de bon sens »

Traduit d'Askew & Lodge, 2000, p.1



01

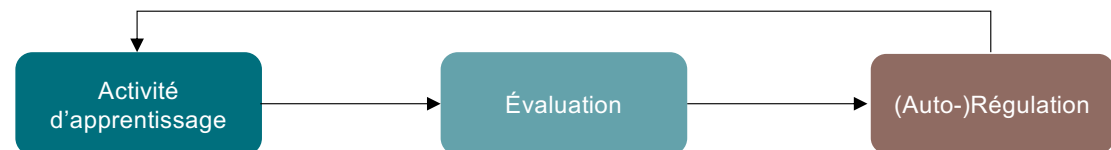
La relation indéfectible entre évaluation et feedback

Les feedbacks destinés aux étudiants : de l'information au traitement

Les fonctions de l'évaluation



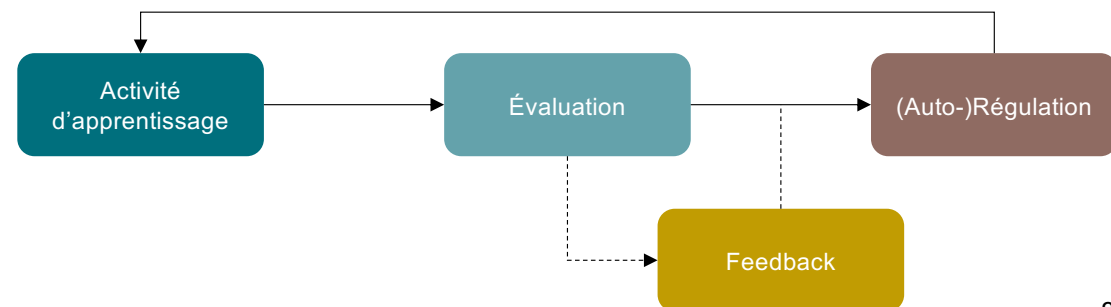
- ▶ Dans le chef des enseignants, l'évaluation a pour principales fonctions (1) de prendre la **mesure** d'une performance donnée, (2) de faciliter le **jugement** à porter sur cette performance et (3) de prendre une **décision** quant à la façon de la sanctionner (Stufflebeam, 1981 ; Brookhart & Nitko, 2011).
- ▶ Le processus évaluatif permet dès lors de mettre à jour un **potentiel écart** entre les acquis d'apprentissage visés et ce qui est effectivement maîtrisé par un apprenant. Par la suite, différentes actions peuvent être entreprises pour réduire cet écart et **améliorer une performance donnée**.
- ▶ L'évaluation joue également un rôle primordial dans la **construction des capacités d'autoévaluation** des étudiants (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Celles-ci favorisent non seulement la mise en œuvre de **stratégies de régulation des apprentissages** (Wiliam, 2010), mais également le développement de la capacité à **apprendre tout au long de la vie**.



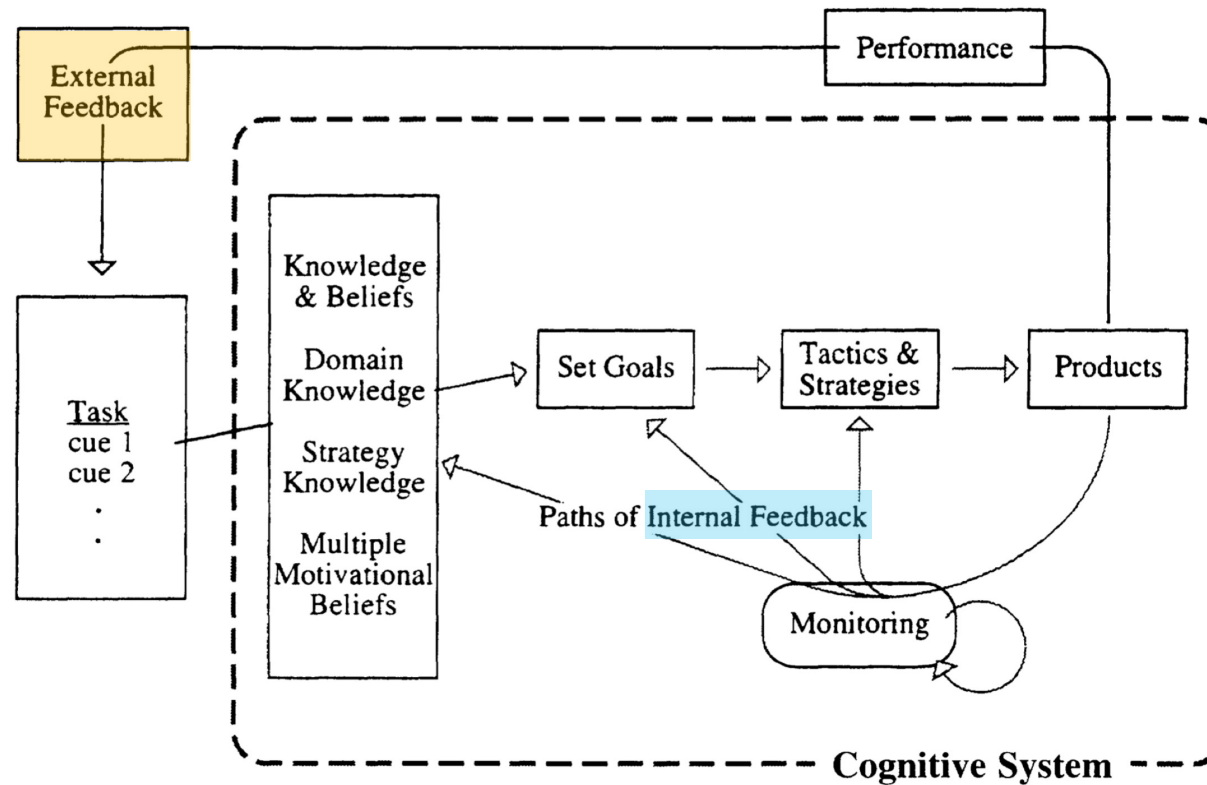
De l'évaluation à l'autorégulation des apprentissages



- ▶ Pour **favoriser l'autoévaluation** des étudiants, une logique de soutien, fondé sur des éléments tangibles, promeut, dans un premier temps, **l'apport externe d'éléments de rétroaction** auxquels les étudiants pourront confronter leurs propres perceptions et **se situer** par rapport aux **objectifs** visés (Georges & Pansu, 2011).
- ▶ Les informations de rétroaction (**feedbacks**) sur les tâches d'évaluation accomplies par les étudiants sont d'une **importance cruciale** dans leur expérience d'apprentissage et participent notamment du **développement de leur autonomie** (Molloy & Boud, 2013; Hattie & Timperley, 2007).



Le feedback dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage



« Les chercheurs semblent unanimes : les apprenants les plus efficaces sont ceux qui s'autorégulent » (Butler & Winne, 1995, p. 245)

Modèle *Self-Regulated Learning* (Butler & Winne, 1995)



02

Le feedback : définition(s) et effets connus

Les feedbacks destinés aux étudiants : de l'information au traitement

Les feedbacks en éducation : éléments de définition



- ▶ Le feedback en éducation (Lambert, Rossier, Daele Lenzo, 2009) :
 - ▶ S'inscrit dans le cadre d'une **relation pédagogique** qui se construit ;
 - ▶ Peut se produire à **différents moments** de l'apprentissage et dans des **situations très variées**.

- ▶ Une **définition** composite :
 - ▶ « [...] une information communiquée par un agent (par exemple, un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, son expérience) à un apprenant (traduit de Hattie & Timperley, 2007, p. 81)...
 - ▶ ...relative à l'état actuel de ses apprentissages et de ses performances, (traduit de Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 208)...
 - ▶ ...qui vise à modifier sa pensée ou son comportement dans le but d'améliorer l'apprentissage » (traduit de Shute, 2008, p. 154).

- **Information** relative à une tâche, transmise à l'apprenant ;

- Comporte des **enjeux** importants en termes d'apprentissage et d'autorégulation (Butler & Winne, 1995 ; Nicol, 2009, 2010 ; Sadler, 2010).

Un soutien aux apprentissages... qu'il convient de nuancer



► Bien que considérés comme fondamentaux pour les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007), les **limites** et autres **effets néfastes** des feedbacks (Kluger & DeNisi, 1996; Mandouit & Hattie, 2023) continuent à alimenter la recherche scientifique.

► **Efficacité relative :**

Désengagement des étudiants vis-à-vis des situations de feedbacks (Price et al., 2011; Wiliam, 2023) et effets négatifs sur les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2010; Winstone et al., 2017).

► Un **exemple qui a fait date** (Kluger et DeNisi, 1996) :

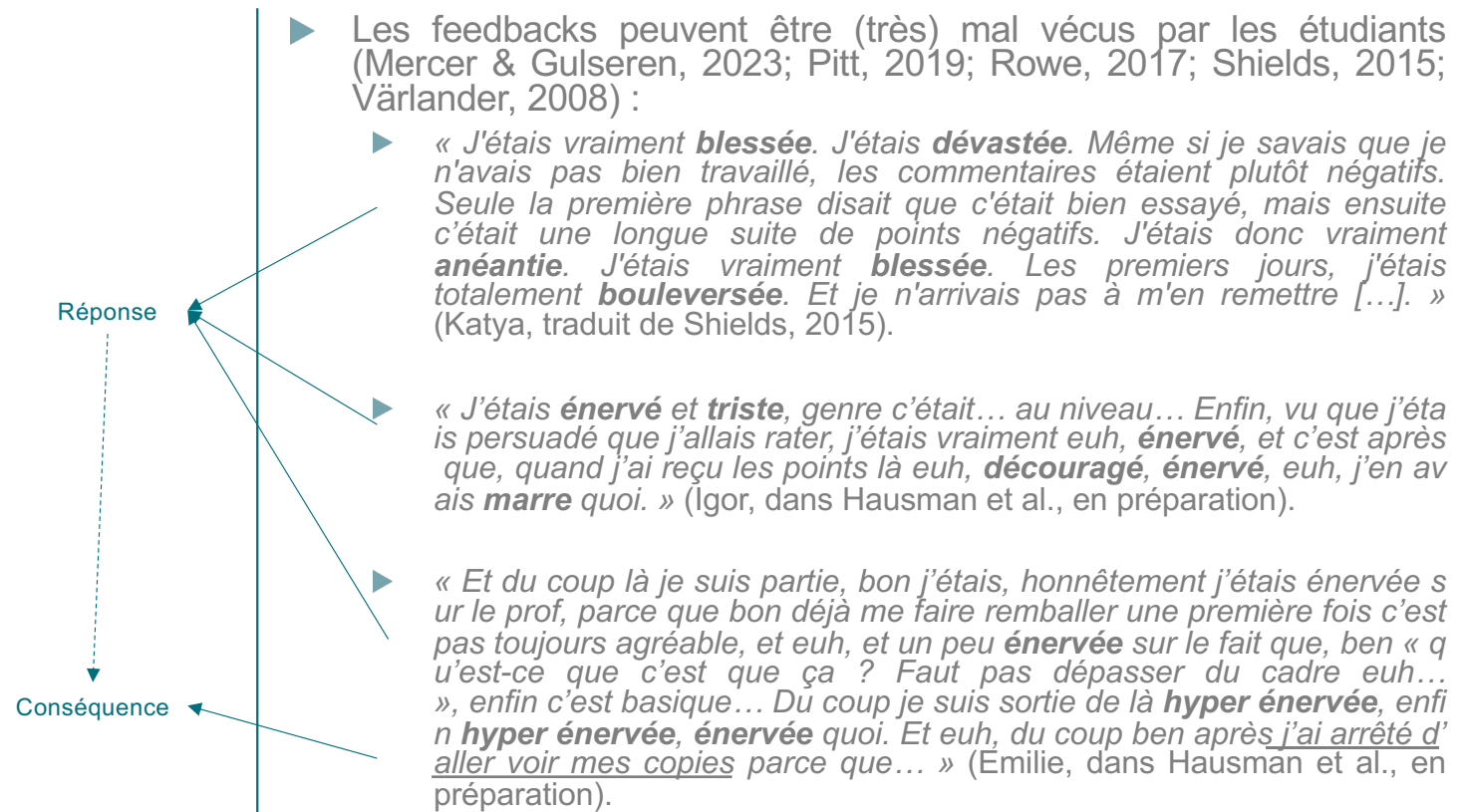
- Méta-analyse reprenant 131 études réalisées entre 1905 et 1995 ;
- Population de 12652 apprenants ;
- Analyse de 607 tailles d'effets ;
- Effet moyen de 0.41 ;
- Grande variabilité au sein des tailles d'effets* ;
- Plus d'un tiers des feedbacks (38%) ont des effets délétères sur les performances des apprenants ;
- Cela s'explique notamment par des réponses « à risques » de la part des apprenants** :

Réponse des apprenants	Performance insuffisante	Performance suffisante
Modifier leur(s) comportement(s)	Augmenter leurs efforts	Réduire leurs efforts
Modifier leur(s) objectif(s)	Réduire leurs ambitions	Augmenter leurs ambitions
Abandonner leur(s) objectif(s)	Décider que les objectifs sont trop élevés	Décider que les objectifs sont trop bas
Rejeter le feedback	Ignorer le feedback	Ignorer le feedback

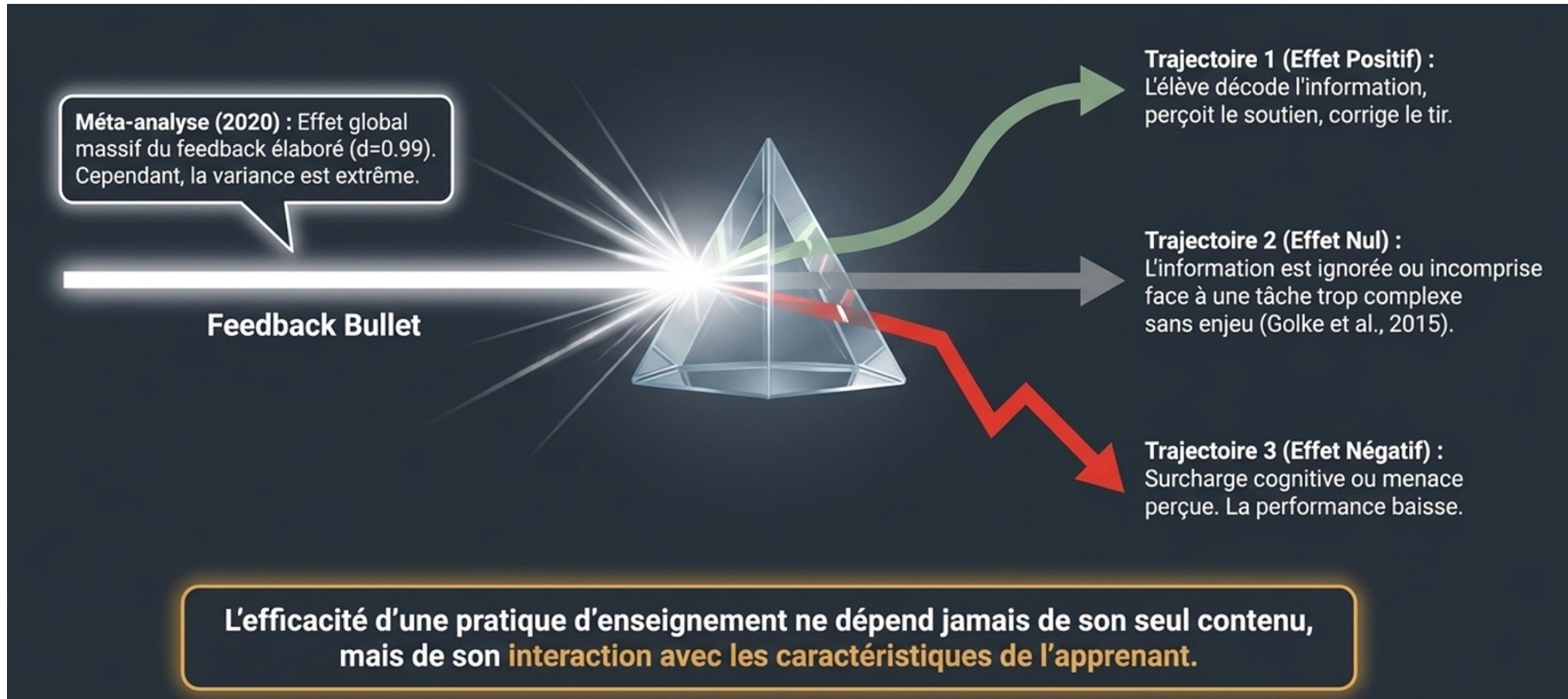
* : attestée en 2020 par Wiesniewski, Ziérer et Hattie, puis en 2023 par Mandouit et Hattie.

** : cela ne concerne pas que les feedbacks négatifs!

Le feedback et ses effets indésirables



Le risque de l'illusion d'efficacité des feedbacks



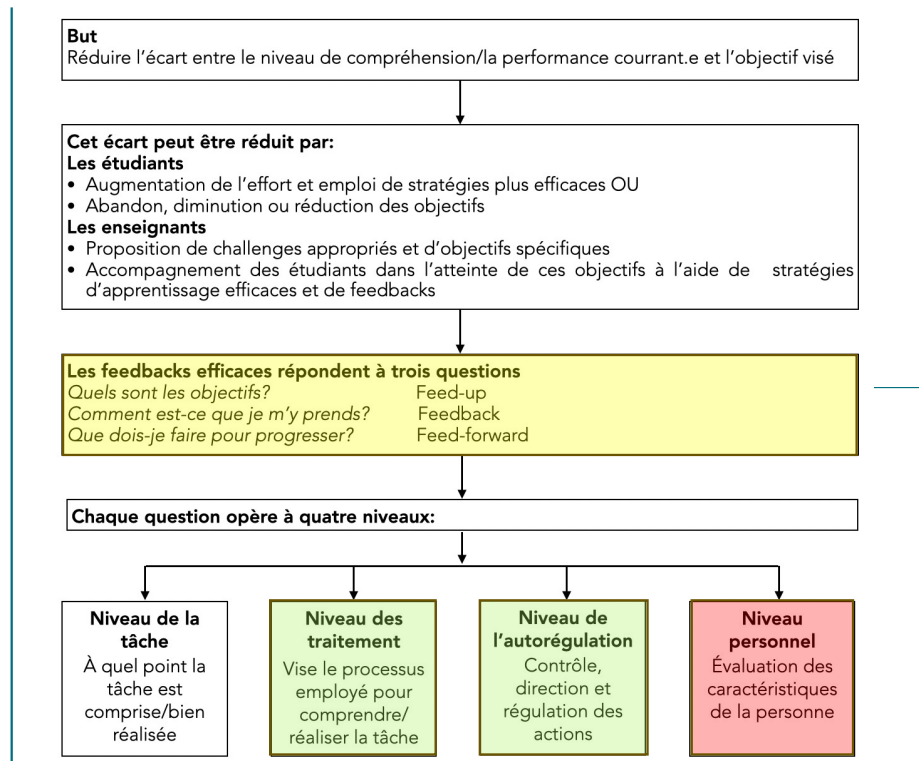


03

L'efficacité des feedbacks : des balises nécessaires, mais insuffisantes

Les feedbacks destinés aux étudiants : de l'information au traitement

Des principes au service de « bonnes pratiques » : le paramétrage de l'information



- ▶ Les feedbacks doivent comporter une **haute « valeur informative »** (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020) :
 - ▶ Informations sur la qualité de la réalisation de la tâche ;
 - ▶ Informations sur les stratégies employées pour accomplir la tâche ;
 - ▶ Informations sur la manière de réguler la mobilisation de ces stratégies.

Hattie & Timperley (2007)

Des principes au service de « bonnes pratiques » : le paramétrage de l'information



Contenus	Stratégies
Focale	Timing
Comparaison	Quantité
Fonction	Mode
Valence	Public
Clarté	
Spécificité	
Ton	

Brookhart (2008)

- ▶ **Timing** : quand, à quelle fréquence, caractère tardif...
- ▶ **Quantité** : nombre de points abordés, quantité d'infos par point...
- ▶ **Mode** : oral, écrit, visuel, démonstratif...
- ▶ **Public cible** : étudiant seul, groupe classe...
- ▶ **Focale** : sur la tâche, le processus, l'autorégulation, la personne...
- ▶ **Comparaison** : aux critères de performance, aux autres étudiants, à une performance antérieure...
- ▶ **Fonction** : description, jugement...
- ▶ **Valence** : positive, négative...
- ▶ **Clarté** : (in)compréhensible, (in)accessible aux niveaux, aux besoins des étudiants...
- ▶ **Spécificité** : diversité des points traités, recommandations concrètes ou vagues...
- ▶ **Ton employé** : ce que l'étudiant « entendra » (respect, encouragement, agentivité, dévalorisation, humiliation, désintérêt)...

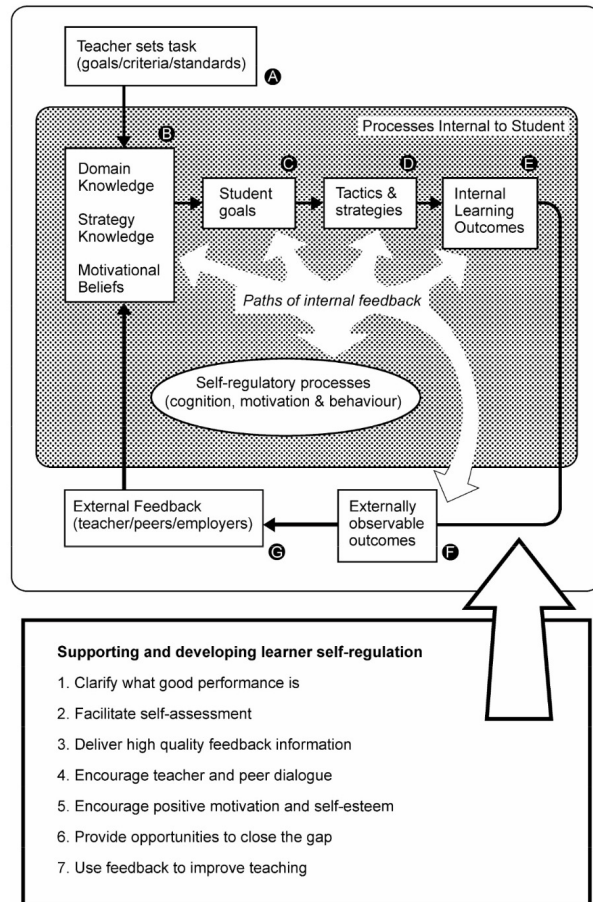
Un simple exemple relatif à la remise d'un rapport sur le recyclage



Feedback	Types de focale, de comparaison, de fonction et de valence
<i>Ce rapport ne convaincrat probablement pas un lecteur qui ne serait pas déjà d'accord avec le recyclage. Je voudrais en savoir plus sur les effets sur l'environnement et le coût du recyclage.</i>	Focale : tâche, processus Comparaison : critériée Fonction : descriptive (identification des lacunes selon des critères et suggestion d'améliorations) Valence : critique constructive
<i>Ton rapport était le plus court du groupe. Tu n'en as pas dit assez.</i>	Focale : tâche, processus, personne Comparaison : normative Fonction : jugement Valence : négative

Brookhart (20208, pp. 27-28)

Des principes au service de « bonnes pratiques » : les conditions pédagogiques



► Selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006), donner un feedback centré sur l'apprentissage passe par l'application de **7 principes** :

1. Définir des critères pour clarifier les exigences attendues ;
2. Utiliser des stratégies pour améliorer la prise en compte du feedback par les étudiants (timing, opportunités) ;
3. Délivrer une information de qualité ;
4. Soutenir la motivation des étudiants ;
5. Comprendre le feedback comme un dialogue ;
6. Donner l'occasion à l'étudiant de s'autoévaluer ;
7. Réguler son enseignement à l'aide du feedback.

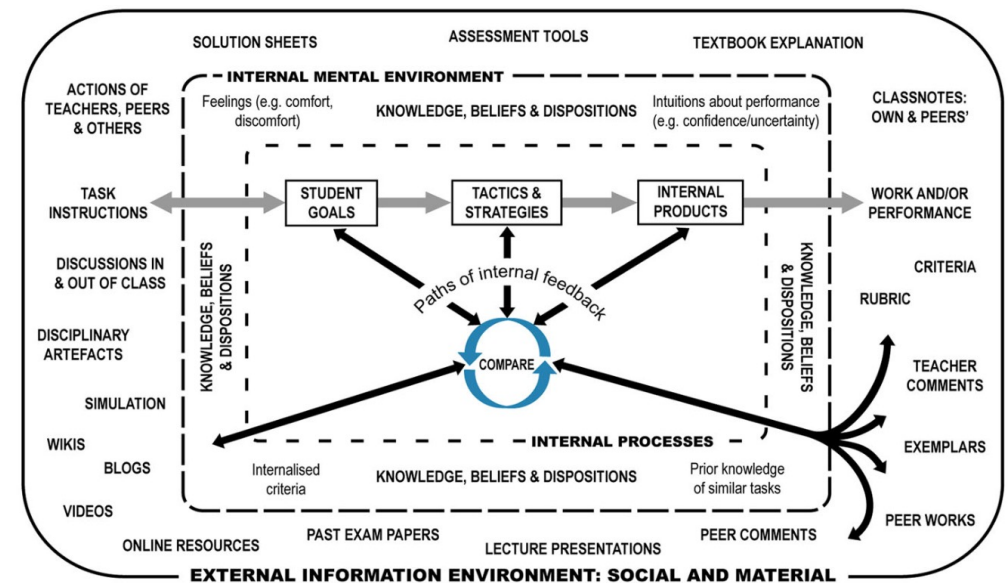
► Sur le plan **réflexif**, il peut être utile de se demander :

- Est-ce que j'applique ces conseils, en tout ou partie?
- Dans mon contexte professionnel, lesquels m'apparaissent prioritaires?

Une composante sous-estimée : le feedback interne



- ▶ Une série de référents ou comparateurs sont potentiellement mobilisés par les étudiants en vue de générer un **feedback interne** (Nicol, 2020; Nicol et al., 2014).
 - Tous ne font pas partie des environnements d'apprentissage proposés par les enseignants ;
 - Un enjeu pédagogique consiste à rendre formelles et explicites ces comparaisons.



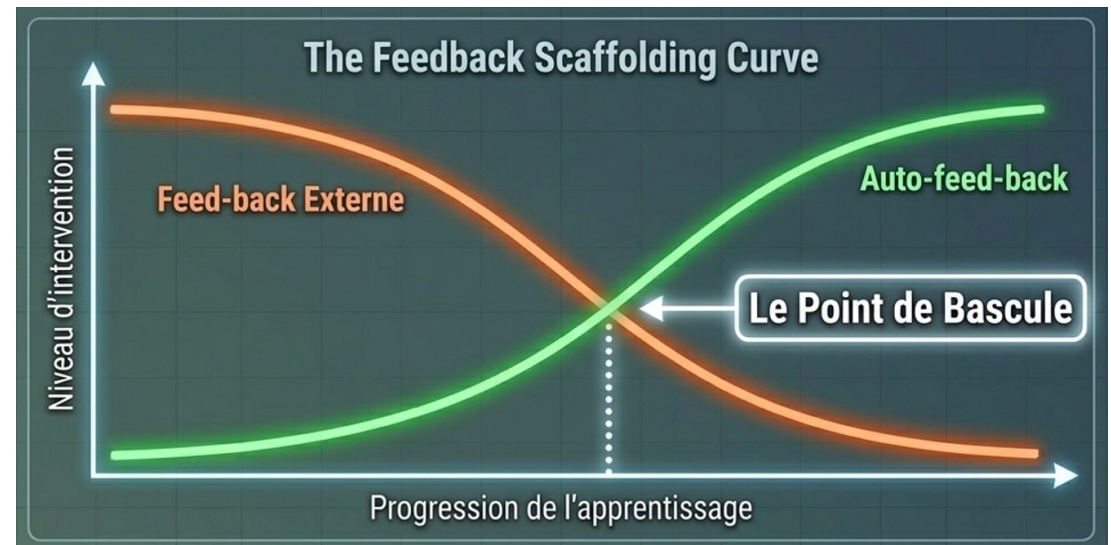
Nicol (2020, p. 3)

Une composante sous-estimée : le feedback interne



► Une progression dans l'« obsolescence programmée » des feedbacks externes :

- Étayage : dépendance importante de l'apprenant aux facteurs externes pour établir son jugement évaluatif ;
- Désétayage progressif : l'apprenant dispose de moins en moins de feedbacks externes à mesure que les compétences se développent ;
- Auto-évaluation : l'apprenant détecte ses propres erreurs et est à même d'identifier les moyens propres à les dépasser.



Aujourd'hui encore, l'on dresse le constat récurrent de l'efficacité toute relative des feedbacks

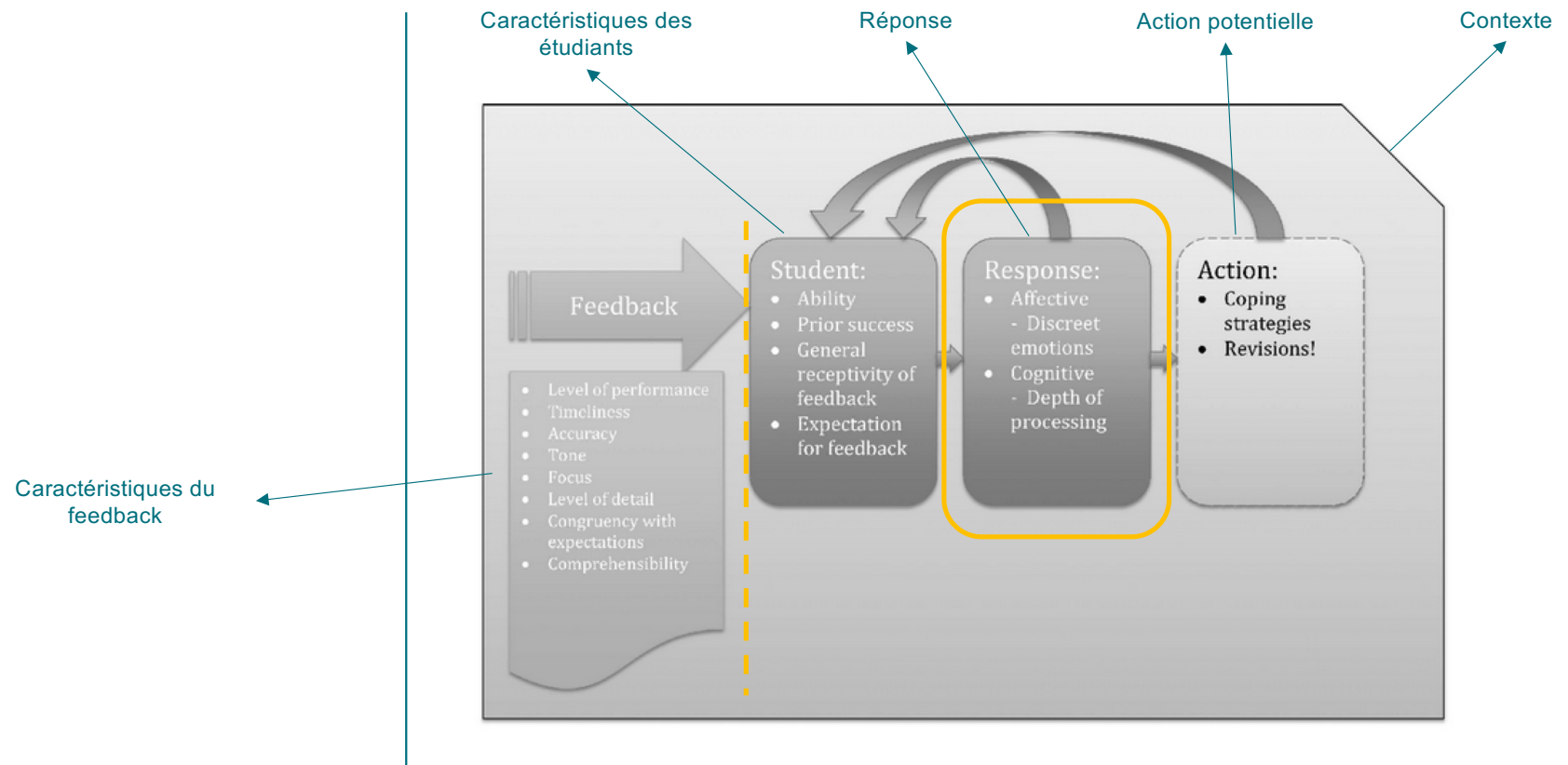


- ▶ Les feedbacks ne sont **pas exempts de critiques** :
 - ▶ Observation d'effets délétères sur les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996);
 - ▶ Insatisfaction récurrente des étudiants (Boud & Molloy, 2013);
 - ▶ Expérience potentiellement difficile à vivre (Hausman et al., 2023; Pitt & Norton, 2017; Shields, 2015);
 - ▶ Désalignement entre les perceptions des enseignants et des étudiants (Adcroft, 2001; Beaumont et al., 2011; Carless, 2006, 2011, 2015).

- ▶ Une possible **explication** liée à la recherche :
 - ▶ Focalisation des chercheurs et des praticiens sur la qualité du message et à sa transmission, au détriment de son usage par le bénéficiaire (Boud & Molloy, 2013; Price et al., 2010, 2011; Vattøy et al., 2021).

- **Conséquence** principale :
 - ▶ Évolution des questions de recherche contemporaines, davantage orientées vers la réponse de l'apprenant au feedback : il s'agit d'**ouvrir la « Black Box »!** (Hausman et al., 2023; Hill et al., 2021; Lipnevich et al., 2016; Lipnevich & Panadero, 2021; Pitt & Norton, 2017; Värlander, 2008).

Intérêt croissant pour la « réponse » des étudiants aux feedbacks



Modèle *Feedback-Student Interaction* (Lipnevich, Berg & Smith, 2016)



« Nous devons reconnaître que les émotions font partie intégrante du processus de feedback, au lieu de les mettre sous le tapis et d'espérer que tout ira pour le mieux. »

Traduit de Molloy et al. (2019, p. 98)



04

La Student Feedback Literacy pour favoriser l'engagement des étudiants

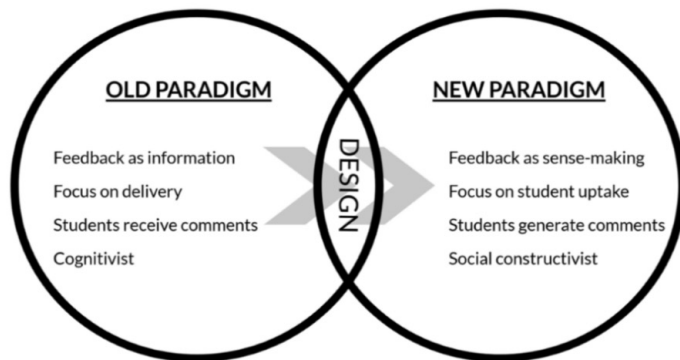
Les feedbacks destinés aux étudiants : de l'information au traitement



« 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. »

Sadler, 2010, p.539, notre traduction

Le feedback comme objet d'engagement de la part des étudiants



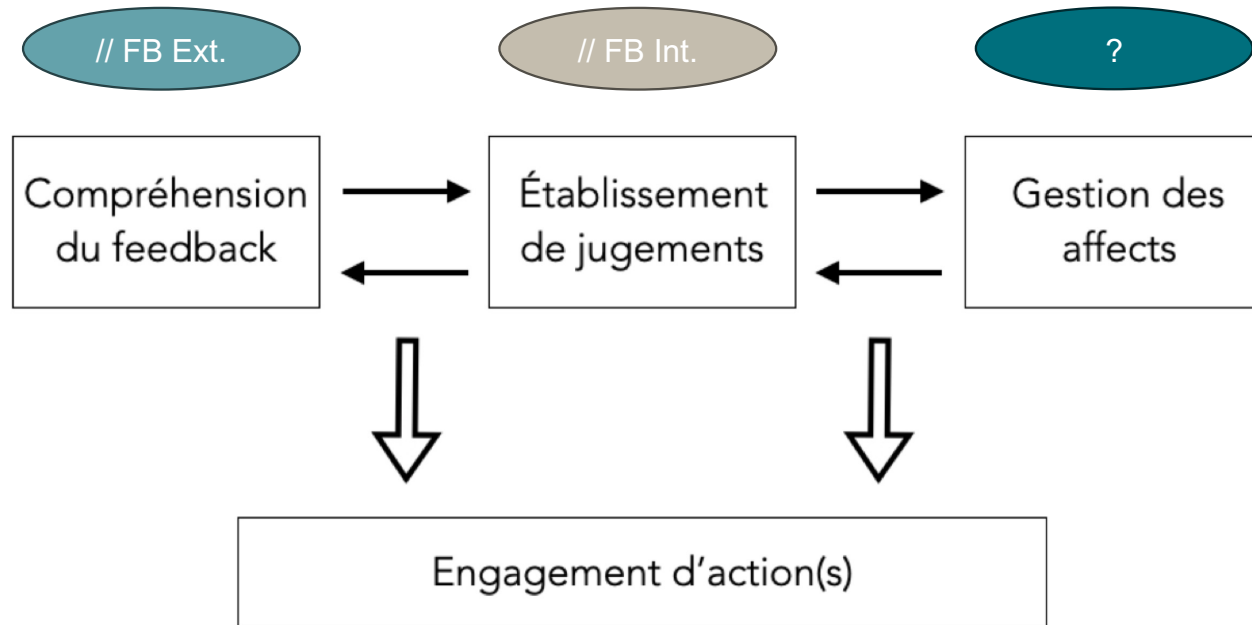
Winstone & Carless (2020, p. 9)

- ▶ Concevoir les feedbacks comme une **démarche complexe** pour mieux comprendre l'activité de l'apprenant (Sadler, 2010).
 - ▶ L'idée maitresse est que concevoir le feedback comme une information le rend inerte.
 - ▶ Les préoccupations relatives au paramétrage des feedbacks sont nécessaires mais insuffisantes.
 - ▶ Émergence progressive d'un « **nouveau paradigme** » du feedback (Carless, 2015) :
 - ▶ « *Le feedback est un **processus** au travers duquel les apprenants font sens des informations qu'ils reçoivent à partir de plusieurs sources, et utilisent celles-ci pour améliorer leur travail et leurs stratégies d'apprentissage* » (traduit de Carless & Boud, 2018, p. 1316).
- Processus de **traitement** et d'**usage** de(s) l'information(s) relative aux activités d'apprentissage;
- **Rôle actif de l'apprenant** en tant qu'agent de sa progression.

Le processus de feedback compris comme un ensemble de connaissances et d'aptitudes



Le processus de feedback compris comme un ensemble de connaissances et d'aptitudes



Modèle *Student Feedback Literacy* (Carless & Boud, 2018)

Le développement de la Student Feedback Literacy : une voie à creuser (Hausman, 2024)



- ▶ La Student Feedback Literacy (Carless & Boud, 2018) semble **importante à développer chez les étudiants** :
 - ▶ **Faible connaissance du rôle du feedback** dans les apprentissages, de ses formes, et de la possibilité d'être proactif :
 - ▶ Traitement superficiel de nombreux feedback, peu de recherches/demandes de feedback. Engagement insuffisant dans leur traitement. Risque de construction de représentations limitantes à l'égard des feedbacks et adoption de stratégies d'évitement.
 - ▶ **Autoévaluation fréquente** à différents moments des tâches d'évaluation (mais de façon **largement instinctive**) :
 - ▶ Production d'un feedback interne, anticipation du (des) feedback(s) externes et effet sur la réponse émotionnelle à venir.
 - ▶ Présence d'**émotions académiques diverses**, avec des effets nuancés en situation de feedback :
 - ▶ Il est fréquemment nécessaire d'anticiper ou de réagir aux feedbacks « menaçants » à l'aide de stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles.



05

Pour conclure...

Les feedbacks destinés aux étudiants : de l'information au traitement

À retenir...



- ▶ Les feedbacks **servent la (l'auto)régulation** de l'apprentissage de l'apprenant ;
- ▶ Les feedbacks efficaces sont **bien « paramétrés »**, mais cette **condition**, bien que nécessaire, est **insuffisante** ;
- ▶ Les étudiants « anticipent » les feedbacks externes, à travers un **feedback interne plus ou moins fiable** qui conditionne une certaine **attente de résultats** ;
- ▶ Les feedbacks ne sont pas simplement reçus mais véritablement « **traités** » par les apprenants (attente, réception, interprétation, utilisation) ;
- ▶ Il importe de **développer une certaine aptitude** à traiter les feedbacks chez les étudiants ;
- ▶ La **responsabilité** de l'efficacité des feedbacks est **partagée** entre les enseignants et les apprenants ;
- ▶ Les feedbacks ne servent pas à corriger le passé mais à **préparer l'avenir**.

Merci et bonne continuation!

Références (1)



- ▶ Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114(2), 315-353.
- ▶ Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.
- ▶ Boud, D., & Molloy, E. (2013). What is the Problem with Feedback?. In *Feedback in higher and professional education* (pp. 11-20). Routledge.
- ▶ Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback. Association for Supervision and Curriculum Development. United States: ASCD.
- ▶ Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2011). Strategies for constructing assessments of higher order thinking skills. *Assessment of Higher Order Thinking Skills*, 1, 327-59.
- ▶ Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- ▶ Carless, D. (2015). Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice. Routledge.
- ▶ Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- ▶ Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- ▶ Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école: un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 101-124.

Références (2)



- ▶ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- ▶ Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254.
- ▶ Lea, M. R., & 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., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. *Handbook of human and social conditions in assessment*, 169-185.
- ▶ Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. In *Frontiers in Education* (p. 481). Frontiers.
- ▶ Mikołajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- ▶ Molloy, E., & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In *Feedback in higher and professional education* (pp. 21-43). Routledge.
- ▶ Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in psychology*, 8, 1519.
- ▶ Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- ▶ Nicol, D. J., & 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.
- ▶ Pitt, E., & 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.

Références (3)



- ▶ Rowe, A. D. (2017). Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning. In *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 159-172). Springer, Singapore.
- ▶ Sadler, R. D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- ▶ 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.
- ▶ Stufflebeam, D. L. (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. McGraw-Hill Book Co., PO Box 400, Hightstown, NJ 08520.
- ▶ Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- ▶ Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. *Handbook of formative assessment*, 18-40.
- ▶ Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- ▶ Winstone, N., Pitt, E., & Nash, R. (2021). Educators' perceptions of responsibility-sharing in feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 118-131.

La dynamique de réponse aux feedbacks chez les étudiants-stagiaires

