

Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire

Sylviane Bachy and Marcel Lebrun

Volume 32, Number 2, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024953ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024953ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bachy, S. & Lebrun, M. (2009). Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 29–47. <https://doi.org/10.7202/1024953ar>

Article abstract

This article presents a categorization of feedback techniques situated with regard to the didactic triangle. Although insufficiently used or rarely made explicit, feedback techniques are nevertheless levers that can facilitate students' learning in the university context. Indeed, they support the regulations in the interactions between the learners, the teacher and the knowledge being studied. The proposed categorization answers four questions: who they are, what do they know, how do they learn and what have they learnt. From these four simple questions, the teacher can build his pedagogical approach and propose situations of teaching facilitating students' learning in higher education institutions. The proposed analysis grid is an original framework for formative evaluation and answers current concerns of the teachers confronted with the effect of heavy course enrolment, particularly in the first university cycle.

Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire

Sylviane Bachy
Marcel Lebrun

Université catholique de Louvain

MOTS-CLÉS: Techniques de rétroaction, pratiques enseignantes, enseignement universitaire

Cet article présente une catégorisation de techniques de rétroaction située par rapport au triangle didactique. Peu utilisées ou peu explicites, les techniques de rétroaction sont pourtant des leviers pour favoriser l'apprentissage des étudiants dans le contexte universitaire. En effet, elles soutiennent les régulations dans les interactions entre les apprenants, l'enseignant et le savoir. La catégorisation proposée répond à quatre questions: qui sont-ils, que savent-ils, comment apprennent-ils et qu'ont-ils appris. À partir de ces quatre questions simples, l'enseignant peut construire son dispositif et proposer des situations d'enseignement favorisant l'apprentissage des étudiants en milieu universitaire. Cette grille de lecture originale comme support à l'évaluation formative répond à des préoccupations actuelles des enseignants confrontés à l'effet de massification notamment pour le premier cycle universitaire.

KEY WORDS: Feedback techniques, teaching practices, university education

This article presents a categorization of feedback techniques situated with regard to the didactic triangle. Although insufficiently used or rarely made explicit, feedback techniques are nevertheless levers that can facilitate students' learning in the university context. Indeed, they support the regulations in the interactions between the learners, the teacher and the knowledge being studied. The proposed categorization answers four questions: who they are, what do they know, how do they learn and what have they learnt. From these four simple questions, the teacher can build his pedagogical approach and propose situations of teaching facilitating students' learning in higher education institutions. The proposed analysis grid is an original framework for formative evaluation and answers current concerns of the teachers confronted with the effect of heavy course enrolment, particularly in the first university cycle.

PALAVRAS-CHAVE: Técnicas de retroação, práticas de ensino, ensino universitário

Este artigo apresenta uma categorização das técnicas de retroação situadas em relação ao triângulo didático. Apesar de pouco utilizadas ou de pouco explícitas, as técnicas de retroação são, contudo, as alavancas para favorecer a aprendizagem dos estudantes no contexto universitário. Com efeito, elas suportam as regulações nas interações entre os aprendentes, o professor e o saber. A categorização proposta responde a quatro questões: quem são eles, o que é que eles sabem, como é que eles aprendem e o que é que eles aprenderam. A partir destas quatro questões simples, o professor pode construir o seu dispositivo e propor situações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos estudantes no meio universitário. Esta grelha de leitura original como suporte à avaliação formativa responde a preocupações actuais dos professores confrontados com o efeito de massificação, nomeadamente no 1.º ciclo do ensino superior.

Note des auteurs – Nous remercions Léticia Warnier pour les discussions autour des TRC. Toute correspondance peut être adressée comme suit : Institut de pédagogie universitaire et des multimédia, 54, Grand-rue, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique, téléphone +32 (0) 10 47 26 79, télécopieur +32 (0) 10 47 89 39, ou par courriel aux adresses suivantes : [sylviane.bachy@uclouvain.be] ou [marcel.lebrun@uclouvain.be].

Introduction

Les dernières années ont vu l'Université catholique de Louvain accorder une attention particulière à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi qu'aux rôles joués à cet égard par différents processus d'évaluation en fonction des niveaux ciblés (de l'évaluation d'une méthode à l'évaluation d'un cycle de formation). Cette attention particulière à la qualité de l'enseignement vient à un moment où les enseignants subissent le poids de l'effet de la démocratisation de l'accès aux études universitaires. Les cours de première année ont lieu dans de grands auditoriums, ce qui complexifie la tâche de l'enseignant qui souhaite offrir un enseignement accessible et centré sur l'apprentissage. Les réflexions pédagogiques menées pour améliorer la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement supérieur ne peuvent négliger cet effet de massification (Rege Collet & Romainville, 2006) qui force une mutation de la pratique enseignante. On souligne à propos du temps d'enseignement que les tâches d'évaluation des acquis «grignotent progressivement celui qui est dévolu à l'enseignement» (Romainville, 2006, p. 21). En connaissance de cela, il nous paraît fondamental d'intégrer les activités d'évaluation dans les pratiques de formation et d'accentuer l'évaluation formative. Dans ce cas, «le rôle de l'enseignant est davantage perçu comme celui d'un guide, d'un mentor pour l'apprenti cognitif qu'est l'étudiant» (Bédart, 2006, p. 89).

C'est pourquoi l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) propose, depuis 2007, une formation aux enseignants de l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire sur les techniques visant à promouvoir l'évaluation formative, que nous avons appelées les techniques de rétroaction (TRC) en référence aux travaux de Rodet (2000), de Boekaerts (2002), ou encore de Allal (2007).

Sur le plan pédagogique, Rodet (2000, p. 49) souligne que la rétroaction vient premièrement en réponse à un travail de l'apprenant, l'enseignant proposant une correction commentée. Deuxièmement, la rétroaction exprime un jugement de valeur qui doit être raisonné et argumenté. Troisièmement, elle a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir. Plus qu'un simple *feedback*, la rétroaction est donc un retour commenté ou une forme de remédiation visant un ajustement de la part de l'apprenant par rapport à une tâche ou à un but (Boekaerts, 2002). Allal (2007, p. 8) définit à ce propos une succession d'opérations intervenant dans la régulation des apprentissages :

- «fixer un but et orienter l'action vers celui-ci ;
- contrôler la progression de l'action vers le but ;
- assurer un retour sur l'action (un *feedback*, une rétroaction) ;
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but.»

Notre approche est centrée sur l'opération de rétroaction mais tente de la concevoir en relation avec les autres opérations de régulation.

Dans cet article, nous proposons une catégorisation des techniques de rétroaction applicables dans l'enseignement universitaire. Il s'agit de techniques par lesquelles nous visons :

- l'évaluation formative de l'apprentissage des étudiants quelles que soient les contraintes contextuelles (grand auditoire, hétérogénéité des publics, etc.) ou les méthodes d'enseignement utilisées par l'enseignant (expositive, active ou interrogative) ;
- l'évaluation du dispositif d'enseignement en termes d'adéquation et de pertinence par rapport aux objectifs de l'enseignant (Biggs & Telfer, 1987) ;
- l'évaluation formative de l'activité d'enseignement pour soutenir le développement professionnel de l'enseignant.

En effet, l'expertise en matière d'enseignement se développe lorsqu'il y a alignement entre les décisions pédagogiques prises par l'enseignant, les actions de mise en œuvre, l'évaluation de l'impact de ces actions et le développement de nouveaux savoirs au sujet de l'enseignement. (Saroyan, Amundsen, McAlpine, Weston, Winer & Gandell, 2006).

Les techniques de rétroaction (TRC) constituent donc des outils permettant aux enseignants et aux étudiants de contrôler leurs actions dans une situation donnée. Par exemple, lorsque l'enseignant propose un questionnaire à choix multiples au moyen de PowerPoint et pour lequel les étudiants de l'auditoire doivent répondre en levant la main, le professeur sonde si les étudiants ont compris la plupart des notions qu'il vient d'expliquer. Il pourra réajuster le contenu de la leçon suivante si cela est nécessaire ou directement proposer de reprendre une notion fondamentale pour laquelle la majorité des étudiants n'a pu répondre correctement. Rapides et contextualisées, les TRC infiltrent souvent partiellement les pratiques enseignantes sans que l'enseignant en soit véritablement conscient. Dès lors, l'impact qu'elles pourraient avoir sur l'apprentissage des étudiants et sur l'évaluation du dispositif n'est pas considéré à sa juste valeur. La formation pédagogique proposée à l'IPM vise

à faire prendre conscience qu'il existe une multitude de techniques de rétroaction et que l'enseignant peut déjà en relever certaines dans ses pratiques d'enseignement existantes. La formation attire également l'attention des enseignants sur le fait que, généralement et spontanément, ils n'utilisent que deux sortes de TRC, à savoir les techniques visant à sonder les représentations des étudiants (exemple : que savez-vous de...) et les TRC assurant un *feedback* après un travail ou un examen (par exemple, lors de la consultation des copies). Par contre, il est rare que les enseignants de l'université utilisent des TRC visant à connaître les étudiants de l'auditoire ou visant à analyser comment ils apprennent. Cela relève, selon nous, d'une démarche rapide de mise à l'écart liée à certaines préconceptions des enseignants. L'enjeu de notre formation est de partager une série de techniques de rétroaction, de les classer et de découvrir, dans les pratiques des enseignants, les catégories manquantes, pour que chacun soit conscient des limites de son dispositif et possède des pistes d'adaptation possibles.

Fondements théoriques

Les techniques de rétroaction peuvent revêtir différentes formes ; il serait impossible de toutes les décliner. En effet, les TRC s'inscrivent dans un *contexte didactique* donné où il y a des *transactions* entre l'enseignant et l'étudiant liés par un certain *dispositif pédagogique* visant l'apprentissage. Chacun de ces points sera expliqué dans les sections qui suivent.

Le contexte didactique

Le triangle didactique met en relation le savoir, l'étudiant et l'enseignant (voir figure 1). Le savoir correspond aux objets de connaissance et aux processus cognitifs visés par l'enseignement. L'étudiant est l'individu qui va construire de nouvelles connaissances à partir des ressources mises en place par l'enseignant. L'enseignant est l'individu qui va élaborer des stratégies d'enseignement, plus ou moins explicites, dans un contexte institutionnel donné. C'est le rôle de l'enseignant de créer des situations d'apprentissage pour faire en sorte que les étudiants puissent apprendre. Les didacticiens définissent trois processus liés au triangle didactique : les processus d'apprentissage entre l'élève et le savoir (axe psychologique), les processus d'enseignement entre l'enseignant et le savoir (axe épistémologique) et les processus de formation, les interactions didactiques (axe pédagogique) entre les apprenants et l'enseignant (Duplessis, 2007). Le triangle didactique

comprenant les processus enseigner-apprendre-former s'inscrit dans une structure systémique, appelée système didactique. Selon Duplessis (2007), le système didactique analyse les interactions qui vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir.

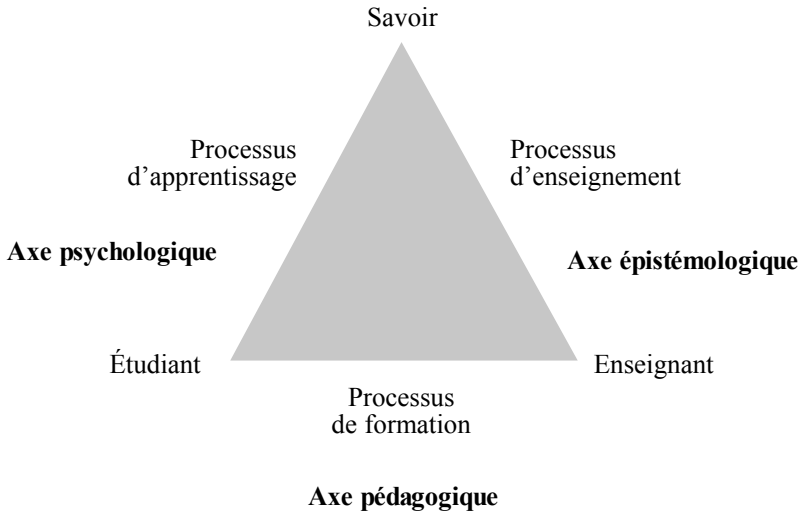


Figure 1. *Le triangle didactique et les processus apprendre-enseigner-former*

Les trois côtés du triangle représentent les relations qui s'établissent entre l'étudiant, l'enseignant et le savoir. Pour analyser les interactions entre les trois pôles du triangle didactique, il faut donc tenir compte de :

- la construction du dispositif d'enseignement, c'est-à-dire de la manière dont l'enseignant prévoit d'enseigner certains contenus en fonction de son propre rapport au savoir (la détermination du jeu didactique de Sensevy et Mercier, 2007) ;
- la manière dont on apprend, c'est-à-dire la façon d'établir les conditions d'apprentissage, les stratégies particulières qui correspondent à l'appropriation didactique de Halté (1992) ;

- la relation pédagogique qui «s'intéresse à la nature des relations que l'activité de médiation des savoirs instaure entre les élèves et l'enseignant, le type de contrat didactique qui s'établit entre les deux types de partenaires, les régulations nécessaires au décalage entre la temporalité de l'enseignement et la temporalité de l'apprentissage ainsi que les styles d'enseignement» (Duplessis, 2007, p. 11).

Les transactions

Définies en didactique comme des interactions entre deux ou plusieurs individus engagés dans un «jeu» didactique, les transactions didactiques sont réélaborees régulièrement en fonction de la progression de la relation ternaire entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant (Sensévy & Mercier, 2007). La relation entre l'enseignant et l'apprenant s'inscrit dans une action didactique conjointe, c'est-à-dire que l'enseignant et l'apprenant agissent en tenant compte de l'action de l'autre et réciproquement. Colocuteurs, les acteurs se régulent mutuellement pour faire évoluer le jeu didactique.

Comment les transactions entre individus se relient-elles aux processus de régulation des apprentissages? Allal (2007) propose trois niveaux d'organisation des régulations des apprentissages, à savoir les régulations liées à la structure de la situation d'enseignement/apprentissage, les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les élèves et les régulations liées aux interactions entre élèves; elle postule une relation dialectique entre les hétérorégulations liées au contexte d'enseignement/ apprentissage et les processus d'autorégulation des apprenants. Notre conception des régulations est centrée sur les processus d'hétérorégulation (techniques de rétroaction maniées par l'enseignant) mais vise à assurer leur influence sur les processus d'autorégulation des étudiants. Selon notre représentation, les techniques de rétroaction (TRC) sont des techniques variées de suivi de l'apprentissage (*monitoring*). Elles permettent de contrôler si ce qu'enseigne le professeur est effectivement appris par les étudiants, que ce soit par les interactions entre l'enseignant et les étudiants, par les interactions entre les étudiants ou des tâches réalisées par les étudiants de manière autonome. Les données collectées peuvent, en retour, servir à réguler et à réorganiser l'enseignement pour l'améliorer. Elles peuvent aussi aider les étudiants à avoir un contrôle actif et à réguler leurs processus d'apprentissage en vue d'atteindre un but déterminé. L'enseignant peut confronter les étudiants volontairement à d'autres perceptions, à travers des interactions avec lui-même ou avec les autres apprenants. Il peut provoquer et accompagner le changement, la rupture

épistémologique pour soutenir la construction du savoir (De Vecchi, 1996). Il est donc fondamental que l'enseignant soit conscient de l'importance des interactions et de ce qu'elles visent par rapport à la mise en place d'une stratégie d'apprentissage.

Le dispositif pédagogique et le modèle d'apprentissage

Liés par un contrat didactique, les acteurs s'engagent dans un dispositif pédagogique qui va permettre de situer des contenus d'apprentissage. Ce dispositif peut comprendre plusieurs sortes de régulations proposées dans la documentation. Notons celle de Rodet (2000) particulièrement intéressante parce qu'elle classe les TRC en fonction des objets à évaluer : les connaissances, la méthodologie, les valeurs, la métacognition ou la formation. Par ailleurs, d'autres auteurs se sont intéressés aux moments d'application des régulations : en présentiel ou en différé (Cross & Thomas, 1993) ou à la taille des groupes dans l'enseignement universitaire (Romainville, 2000, 2002). En fonction des contraintes temporelles, organisationnelles ou méthodologiques, l'enseignant peut « jouer » avec des techniques de rétroaction pour assurer des régulations de son enseignement, de son dispositif afin d'exercer un effet sur l'apprentissage des étudiants.

Notre catégorisation des techniques de rétroaction s'appuie sur le modèle d'apprentissage de Lebrun (2002, p. 75). Ce modèle comprend cinq composantes associées aux projets et buts d'un enseignement : informations, motivation, activités, interaction et productions (voir figure 2). Le modèle a été construit à l'intersection d'études sur les compétences attendues par rapport à la société, sur les apports des sciences de l'éducation et sur les valeurs ajoutées apportées par les technologies à l'apprentissage. Définissons les cinq composantes :

- par « informations », on entend ce qui relève des ressources, des connaissances à acquérir et de leur support ; elles peuvent venir de l'enseignant ou de l'apprenant par ses lectures ou connaissances antérieures, par exemple ;
- la composante « motivation » intervient de deux manières : la motivation extrinsèque relève du contexte général et de l'environnement didactique. Elle représente la part sur laquelle l'enseignant a une prise. La motivation intrinsèque de l'apprenant est par ailleurs supposée présente en filigrane dans tout le modèle ;
- les « activités » représentent les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage induites par les stratégies d'enseignement qui visent des processus cognitifs de différents niveaux ;

- la composante «interaction» relève ici du recours aux diverses ressources humaines disponibles pour l'apprentissage. Elle représente de manière générale tous les rapports à l'autre (enseignant, autres étudiants, etc.);
- la composante «productions» correspond à la construction de nouvelles connaissances, de nouvelles ressources qui constituent une nouvelle étape de l'apprentissage. Par un test, une synthèse ou la réalisation d'un schéma, l'enseignant et l'apprenant peuvent faire des liens avec l'information fournie pendant les activités.

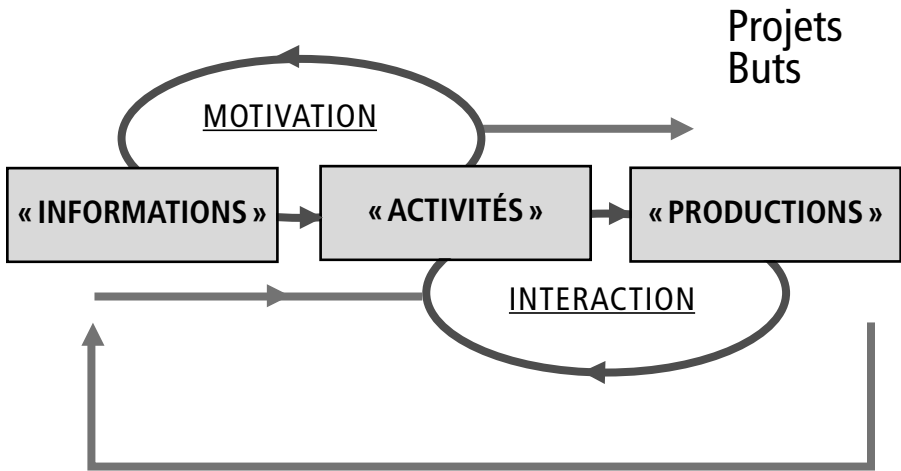


Figure 2. *Modèle d'apprentissage de Lebrun (2002)*

Le modèle d'apprentissage de Lebrun détaille le processus «apprendre» qui se situe entre l'étudiant et le savoir. En effet, pour apprendre, l'étudiant doit mobiliser des ressources dans un contexte donné pour réaliser certaines activités en vue d'atteindre des objectifs ou des buts fixés par l'enseignant. Le modèle permet aussi d'analyser le dispositif d'enseignement (le processus «enseigner») qui se situe entre l'enseignant et le savoir dans le triangle didactique. L'enseignant crée un dispositif à partir d'une information à transmettre dont il connaît l'importance et les fondements. Son propre rapport au savoir influence les méthodes qu'il va choisir pour enseigner. Enfin, le modèle de Lebrun permet d'expliquer le processus «former» qui se situe entre l'enseignant et l'apprenant. Au travers d'interactions didactiques, l'enseignant peut adapter ses méthodes pédagogiques et proposer de nouvelles activités

pour amener l'apprenant à réaliser des productions proches du but à atteindre. Par ses activités et ses productions, l'étudiant indique à l'enseignant quelles stratégies d'apprentissage il met en place et l'enseignant peut en mesurer l'efficacité et la pertinence.

Quatre questions pour guider la pratique de l'enseignant

Comme nous l'avons vu plus haut, les régulations peuvent avoir différentes formes. Il a donc fallu faire des choix méthodologiques lorsque nous avons élaboré une formation visant l'apprentissage de techniques de rétroaction à destination des enseignants de notre université. Nous avons fait le choix d'organiser la formation autour de quatre questions pouvant guider la démarche réflexive de l'enseignant soucieux d'améliorer sa pratique et qui souhaite mesurer l'impact de ses actions pédagogiques sur l'apprentissage (Bachy & Warnier, 2008). Le tableau 1 présente une synthèse des quatre questions et de leurs implications pour les trois pôles du triangle didactique. Il propose une catégorisation explicite et abordable pour les enseignants qui se posent des questions sur leur enseignement et qui souhaitent évaluer de manière formative leur dispositif d'enseignement.

Pour chacune des questions, il existe des techniques de rétroaction qui sont *les leviers* que l'enseignant peut utiliser pour favoriser et réguler l'apprentissage. En effet, par ces quatre questions, l'enseignant est amené à définir différents moyens et techniques pour évaluer son dispositif et l'apprentissage des étudiants. Nous détaillons ci-dessous la catégorisation en quatre questions.

La question *qui sont-ils ?* vise à prendre en compte l'hétérogénéité du public et à reconnaître l'étudiant dans son projet d'études, à l'intégrer dans le groupe de pairs et à susciter sa motivation. Les recherches de Coulon (1996) et de Dubet (2002) sur le métier étudiant, sur l'affiliation ou sur l'intégration dans l'enseignement supérieur montrent combien cette question, qui pourrait sembler banale à première vue aux enseignants expérimentés, porte en fait un poids réel quant à la motivation et à la réussite des étudiants. La relation pédagogique qui unit l'enseignant et l'étudiant porte essentiellement sur la mise en œuvre de stratégies d'enseignement visant des stratégies d'apprentissage adaptées aux besoins des étudiants. Des régulations sont nécessaires pour établir le contrat didactique, pour situer et contextualiser le cours dans le projet académique et professionnel de l'étudiant. Pour cela, l'enseignant doit se demander quelles représentations du savoir vont intéresser ou stimuler les étudiants.

Tableau 1
*Les quatre questions et leurs implications
 pour les trois pôles du triangle didactique*

<i>Question</i>	<i>Savoir</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Étudiant</i>
Qui sont-ils ?	Quelles représentations du savoir vont intéresser ou stimuler les étudiants ?	L'enseignant vise à prendre en compte l'hétérogénéité du public, les représentations et projets des individus. Permet de cibler des exemples professionnels adaptés aux filières...	En fonction de leur connaissance de « qui est l'enseignant », les étudiants peuvent mieux aborder la matière. Ils se sentent concernés si des liens sont établis avec leurs projets.
Que savent-ils ?	Quelles représentations du savoir ont les étudiants ?	L'enseignant peut adapter l'information et les activités pour provoquer volontairement des changements dans les croyances des étudiants.	Prise de conscience par les étudiants de leurs préconceptions et de leurs représentations en construction.
Comment apprennent-ils ?	Comment s'organisent les idées, concepts, ou les procédures des étudiants ?	L'enseignant analyse des façons de procéder en proposant des exercices de compréhension, de synthèse, de classement... Il peut rectifier l'information et les stratégies d'enseignement.	Par des productions et des activités, les étudiants développent des stratégies d'apprentissage à évaluer.
Qu'ont-ils appris ?	Par rapport aux représentations du savoir de l'enseignant, où se situent les représentations du savoir des étudiants ?	L'enseignant teste, contrôle le décalage entre ses attentes et ce qui est effectivement appris par les étudiants.	Pour réussir, l'étudiant doit se rapprocher des objectifs de l'enseignant. Par des contrôles et des feedbacks, il peut mieux comprendre les attentes de l'enseignant.

La question *que savent-ils ?* vise à sonder les représentations des étudiants et leurs savoirs antérieurs. Elle aide l'enseignant à choisir des données, des activités et des types de productions qui amèneront les apprenants à confronter leurs représentations à celles de l'enseignant, à celles des autres étudiants et aux objectifs à atteindre. L'enseignant peut volontairement inciter des conflits cognitifs et des ruptures épistémologiques propices au développement du savoir (De Vecchi, 1996) pour un groupe d'étudiants qu'il a appris à connaître. De leur côté, les étudiants peuvent prendre conscience qu'ils ont des préconceptions ou des représentations incomplètes et ils pourront, à partir de là, s'engager différemment dans leur formation.

La question *comment apprennent-ils ?* vise à outiller l'enseignant pour qu'il analyse la manière dont les étudiants vont organiser les différents concepts, les idées ou les procédures vus au cours. En proposant des exercices de compréhension, des temps d'échanges en petits groupes, des schémas lacunaires à compléter ou des activités de synthèse, il peut analyser les stratégies que les étudiants mettent en place pour aborder la matière. Ces techniques permettent de varier les situations et les méthodes d'enseignement pour tenir compte, autant que possible, de la diversité du public (Astolfi, 1987; Raucent & Vander Borgh, 2006) et des différents profils d'apprentissage des étudiants. L'enseignant peut ainsi rectifier l'information qu'il donne, proposer d'autres méthodes et adapter ses stratégies d'enseignement à la manière dont les étudiants apprennent.

Enfin, la question *qu'ont-ils appris ?* vise à mesurer le décalage entre les objectifs à atteindre que l'enseignant avait fixés par rapport au savoir et les productions effectivement réalisées par les étudiants. Il s'agit ici, pour l'enseignant, de contrôler ce décalage. Pour cela, il doit expliciter le plus clairement possible ses attentes, les critères de satisfaction et les indicateurs de développement (Scallon, 2004) pour apporter un *feedback* formatif par rapport à une production (travail, examen) de l'étudiant. Ces rétroactions vont permettre à l'étudiant d'avancer plus encore vers ce qui est attendu en utilisant des repères clairs et précis. L'utilisation de ces rétroactions maniées par l'enseignant confronte l'étudiant aux résultats de son apprentissage et à sa manière d'apprendre. De ce fait, il peut mieux s'adapter et s'autoréguler sous l'influence d'interactions ciblées.

Exemples pratiques

Pour chacune de nos quatre questions (Qui sont-ils? Que savent-ils? Comment apprennent-ils? Qu'ont-ils appris?), nous allons présenter plusieurs exemples concrets de techniques de rétroaction proposées dans les formations offertes à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédia. Ces exemples sont loin d'être exhaustifs et le lecteur intéressé pourra consulter l'ouvrage de Cross et Thomas (1993) pour découvrir d'autres techniques.

Qui sont-ils ?

Pour connaître son auditoire, l'enseignant peut entreprendre les démarches suivantes.

- Un tour de table : l'enseignant demande quels sont les cours suivis précédemment, quels sont les intérêts et les motivations par rapport à la matière qui sera abordée, etc. Cette technique de rétroaction pour un petit groupe peut être adaptée au grand groupe.
- La technique du sondage à main levée : l'enseignant peut proposer un certain nombre de questions à choix multiples dans sa présentation PowerPoint juste après un chapitre du cours. Une première diapositive expose l'énoncé et des propositions de réponse. Les étudiants lèvent la main quand l'enseignant lit la proposition qu'ils ont choisie. La diapositive suivante montre la bonne réponse. En fonction du sondage, l'enseignant peut décider de réexpliquer la question ; il peut aussi commenter les propositions erronées, les pièges et les erreurs récurrentes des étudiants. Parfois les auditoriums sont équipés de boîtiers permettant un vote électronique. Le système génère directement des représentations graphiques des taux de réponses qui pourront être commentées par l'enseignant¹.
- Le sondage écrit : par un petit questionnaire, des phrases à cocher, un schéma à compléter, un tableau lacunaire, l'enseignant peut récolter en quelques minutes des données jugées utiles pour l'interactivité. Les étudiants remettent leurs productions soit à un étudiant qui en fait la synthèse, soit à l'enseignant qui peut directement commenter quelques documents pris au hasard ou commencer la leçon suivante par un retour sur ce sondage écrit.

Que savent-ils ?

Cette question touche aux fondations sur lesquelles les étudiants construiront leurs savoirs. L'enseignant va à la rencontre de leurs représentations. Plusieurs techniques sont utiles pour répondre à cette question.

- Les affirmations à cocher : afin d'expliquer un nouveau concept ou pour introduire une nouvelle procédure, l'enseignant peut demander aux étudiants de cocher des affirmations parmi des propositions qui présentent des conceptions erronées connues de l'enseignant. Ensuite, il propose une mise en commun soit par tour de table, soit entre voisins de banc, soit encore par une synthèse effectuée par lui-même après avoir analysé les feuilles des étudiants.
- Phrase clé : l'enseignant peut demander aux étudiants de rédiger, sur un bout de papier, une phrase qui représente pour eux le concept ou le programme du cours. L'enseignant peut traiter cette information pendant

la pause pour ensuite partager les résultats avec les étudiants. Il peut aussi demander aux étudiants assis en bout de rangée de collecter les papiers et de venir en présenter une brève synthèse à l'ensemble du groupe.

- Les cartons de couleur : avec des *post-it* ou des cartes de trois couleurs différentes, l'enseignant peut demander aux étudiants de se positionner en « je suis sûr que c'est vrai », « je suis sûr que c'est faux », « je n'ai pas d'avis sur la question ». Ainsi, pour plusieurs questions posées au groupe, l'enseignant voit rapidement les positions au sein du groupe et il peut s'en inspirer pour choisir l'information à donner par la suite aux étudiants. Cette technique présente aussi l'avantage que les étudiants puissent visuellement observer leurs positionnements par rapport aux autres. Un temps d'interaction entre étudiants peut être proposé pour qu'ils partagent leurs points de vue. Cette technique peut servir d'introduction à un débat ou à un séminaire.

Comment apprennent-ils ?

À la fin d'un thème ou d'un chapitre, il est utile de demander aux étudiants de produire une synthèse, une analyse, une comparaison, une catégorisation pour engager les étudiants à opérer un traitement actif sur le contenu. L'enseignant peut vérifier si ce traitement est adéquat et réajuster l'information si nécessaire. Voici trois exemples d'activités permettant des rétroactions pour cette question :

- la synthèse : en dyade, les étudiants répondent à des questions : Qui fait quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ? Où ? Ces questions visent à permettre un développement d'idées (pas des questions pour lesquelles les réponses sont oui/non). La confrontation des réponses des deux étudiants leur permet de voir s'ils ont compris la même chose et de se réexpliquer certaines choses ;
- la catégorisation : les étudiants analysent les propriétés des concepts, les relations entre eux et établissent les points communs et les divergences. Cette activité peut être préparée par l'enseignant qui prévoit un tableau à double entrée avec des titres pour attirer l'attention des étudiants sur les points importants ;
- la résolution de problème : les étudiants expriment leur démarche et leur raisonnement. Il est intéressant d'utiliser cette technique avant de donner un modèle de démarche parce que cela suscite l'intérêt des étudiants. Pour les cours avec un grand groupe, les étudiants peuvent poster par courrier

électronique leur production et l'enseignant peut en analyser un certain nombre. Par ailleurs, cette technique est importante pour analyser les relations entre les idées et le raisonnement logique.

Qu'ont-ils appris ?

En fin de compte, ce qui importe est de savoir si ce qu'on enseigne permet un *bon* apprentissage. Pourtant, il n'est pas rare d'observer un décalage entre les objectifs visés par l'enseignant et ce qu'atteignent effectivement les étudiants. Pour mesurer cette distance et envisager des régulations, nous proposons trois techniques.

- Tests formatifs. Quand on enseigne à l'université, on manque souvent du temps pour des évaluations formatives. Pourtant, ces évaluations sont sources d'information importante pour les étudiants qui peuvent vérifier s'ils ont atteints les objectifs énoncés. Plusieurs pistes sont possibles pour ne pas consacrer trop de temps en correction. L'enseignant peut proposer un exercice à un groupe d'étudiants et le faire corriger par un autre groupe, et réciproquement. Il peut donner un corrigé, ou demander à des volontaires au hasard de venir présenter leurs résultats devant les autres.
- Commenter l'examen. Devenue bien souvent obligatoire, la possibilité de consulter sa copie après l'examen est une occasion pour l'étudiant de comprendre la distance entre l'objectif visé par l'enseignant et la production rendue. C'est une source de rétroaction utile avant une deuxième passation d'un examen échoué.
- Évaluer le dispositif d'enseignement. Au moyen d'un formulaire type préparé par l'enseignant ou par un service compétent de l'université, l'évaluation du dispositif par les étudiants est source d'information importante. L'enseignant peut prendre connaissance de contradictions, d'écarts entre ce qu'il pensait avoir fait et la manière dont cela a été perçu. L'évaluation du cours permet d'analyser les cohérences entre les objectifs et les méthodes utilisées et d'envisager des régulations pour les volées d'étudiants futures.

Conclusion et discussion

En guise de conclusion, nous résumerons l'apport pédagogique de cette proposition de catégorisation en quatre questions (qui sont-ils, que savent-ils, comment apprennent-ils, qu'ont-ils appris). Basée sur des questionnements récurrents de la part des enseignants à l'université et sur des recherches relatives à l'apprentissage des étudiants, notre approche tente d'explicitier des pratiques d'enseignement (souvent peu explicites ou peu élaborées) qui visent à commenter et rétroagir sur les activités d'apprentissage. L'enjeu de notre démarche est de montrer l'existence de nombreuses techniques simples et rapides (comme un sondage à main levée) pour permettre à l'enseignant et à l'étudiant d'évaluer certains aspects de leur enseignement ou de leur apprentissage. Les quatre questions de la catégorisation permettent d'analyser les relations entre l'enseignant, l'apprenant et les savoirs à acquérir. L'enseignant peut mieux contrôler son dispositif d'enseignement avec cette grille de lecture et sonder de différentes manières la pertinence de son dispositif, l'impact des méthodes choisies sur l'apprentissage et donc favoriser la réussite des étudiants. En parallèle, les étudiants peuvent mieux adapter leur manière d'apprendre grâce aux *feedbacks* commentés.

La formation offerte à l'IPM propose des repères conceptuels, mais surtout illustre plusieurs techniques de rétroaction (voir les exemples proposés dans cet article) à partir des expériences des enseignants. La plupart d'entre eux cherchent des solutions pour interagir et connaître les étudiants groupés par centaines dans certains auditorios. À leur demande, nous assistons également à leur cours pour analyser les techniques de rétroaction utilisées et conseiller certaines activités nouvelles. Les enseignants testent ensuite certaines techniques en fonction de leurs objectifs d'apprentissage, mais aussi en fonction de leur aisance avec telle ou telle démarche. En effet, certains enseignants rapportent se sentir à l'aise avec les QCM à main levée en fin de chapitre et moins à l'aise dans la gestion des sous-groupes d'étudiants dans l'auditoire pour une activité de mise en commun où il faut gérer le brouhaha et rattraper l'attention de tout le groupe à la fin de l'activité, par exemple. Chacun peut trouver, dans les diverses techniques, celles qui lui paraissent réalisables en fonction de son contexte d'enseignement.

Notre catégorisation est envisagée de manière ouverte. Un enseignant peut ajouter une question clé ou inventer d'autres techniques de rétroaction qui lui semblent pertinentes. Cette présentation vise essentiellement à faire prendre

conscience aux enseignants universitaires qu'il est possible d'interagir avec les étudiants, même dans un grand groupe, et que les interactions peuvent véhiculer diverses possibilités de régulation des apprentissages.

Plusieurs limites à notre démarche peuvent être formulées. Nous avons élaboré des questions et des techniques centrées sur les rétroactions sans étude systématique des effets de régulation sur l'apprentissage ou sur les pratiques des enseignants. Nous sommes partis de la pratique des enseignants et de descriptions des façons de faire que nous avons catégorisées pour mieux les utiliser dans notre formation. Même si une étude préliminaire (Bachy, 2006) basée sur une cohorte de 250 étudiants en première année montrait des indices d'un impact positif sur la réussite des étudiants quand l'enseignant favorisait les interactions avec son auditoire, cette catégorisation devrait faire l'objet d'études plus approfondies. En effet, il serait souhaitable d'analyser plusieurs dispositifs pour valider notre catégorisation, de questionner les enseignants sur l'impact qu'a cette catégorisation sur leur manière d'enseigner et d'évaluer l'impact que ces techniques pourraient avoir sur les apprentissages des étudiants.

Deux projets d'approfondissement sont actuellement en cours ; ils concernent les formations de l'IPM et un travail de recherche. Tout d'abord, la formation relative aux techniques de rétroaction va lancer un programme à la carte et plus spécifique concernant les interactions pour réguler l'apprentissage. Nous proposerons des formations sur les interactions dans le cadre du suivi individualisé (suivi de stage, suivi de mémoire), des formations sur les interactions dans un grand groupe pour dynamiser l'exposé magistral et tenir compte de l'hétérogénéité des étudiants et, enfin, des formations basées sur les travaux de groupes et sur la gestion des interactions entre pairs. La catégorisation proposée en quatre questions représentera une sorte de fil rouge sur lequel viendront se greffer des exemples très spécifiques basés sur la pratique des enseignants en vue de favoriser la réussite des étudiants à l'université.

Le projet de recherche (thèse) concerne les interactions et les moyens de réguler l'apprentissage dans le cadre d'un enseignement à distance et en ligne. Cette étude visera à dégager des spécificités disciplinaires dans les manières d'interagir selon un mode synchrone ou asynchrone. Des entretiens semi-directifs avec des enseignants de maîtrise de deux programmes à distance (en Lettres et en Sciences politiques) remettront en question leurs perceptions à propos des interactions et de leur usage pour suivre l'apprentissage selon une modalité en présentiel ou à distance. En parallèle, les étudiants seront interrogés par rapport aux effets qu'ils auront perçus au travers des interactions sur les forums et le wiki avec l'enseignant, le tuteur et les autres étudiants.

NOTE

1. Une illustration de ce type de sondage peut être visualisée sur la page [http://web.me.com/sylviane.bachy/ACE/M%C3%A9thodes/Entr%C3%A9es/2008/4/23_approche_sur_le_terrain.html]. Témoignage d'un enseignant de médecine de l'UCL.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottiez Lopez (éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck Université.
- Astolfi, J.-P. (1987). Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique, *Cahiers pédagogiques*, 254-255, 12-14.
- Bachy, S. (2006). *Réflexion sur l'intégration*. Actes du XXIII^e congrès de l'AIPU. Monastir.
- Bachy, S., & Warnier, L. (2008). *Rôles des régulations internes et externes dans l'apprentissage du discours universitaire*. Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.
[<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a6/j-a6-1>]
- Bédart, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. In N. Rege Colet & M. Romainville (éds), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 83-102). Bruxelles : De Boeck.
- Biggs, J.B., & Telfer, R. (1987). *The process of learning* (2nd. ed.). Sydney: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weakness of the self-regulated learning approach. *Learning and instruction*, 12, 598-604.
- Coulon, A. (1996). *Penser, classer et catégoriser : l'efficacité dans l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université*. Paris : Espace Universitaire.
- Cross, K., & Thomas, A. (1993). *Classroom assessment technique*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De Vecchi, G. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Séminaire du GRCDI, «Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous?», 14 septembre 2007. URFIST de Rennes.
[http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007]
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Raucent, B., & Vander Borght, C. (2006). *Être enseignant : Magister? Metteur en scène*. Bruxelles : De Boeck.

- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 45-74.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: l'Harmattan.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis dans l'enseignement universitaire* (Rapport de 67 p.). Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence: les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet & M. Romainville (éds), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Bruxelles: De Boeck.
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L., & Gandell, T. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (éds), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 171-184). Bruxelles: De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.