

La rétroaction, support d'apprentissage ?

Jacques Rodet

► **To cite this version:**

Jacques Rodet. La rétroaction, support d'apprentissage?. DistanceS, Téléuq/UQÀM, 2000, <<http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fad.htm>>. <edutice-00000482>

HAL Id: edutice-00000482

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482>

Submitted on 28 Jun 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA RÉTROACTION, SUPPORT D'APPRENTISSAGE ?

Jacques RODET
(Paris, France)

La formulation des rétroactions aux travaux notés des apprenants à distance qu'ils encadrent constitue une des tâches essentielles des tuteurs. Au-delà de leur forme orale ou écrite, les rétroactions comportent des informations à portée cognitive, métacognitive, méthodologique et affective. Mais de quelles stratégies disposent les apprenants pour s'approprier et utiliser les contenus des rétroactions ? Comment celles-ci participent-elles à leurs processus d'apprentissage ? Quelles qualités devraient posséder les rétroactions pour devenir de véritables supports à l'apprentissage ?

INTRODUCTION

En formation à distance, peut-être plus qu'en enseignement en face à face, l'évaluation revêt une importance particulière. C'est un moment spécifique de communication entre le tuteur et l'apprenant. Il est vrai que tout processus d'apprentissage sérieux ne peut faire l'économie d'un système d'évaluation. Cependant, en fonction des méthodes pédagogiques employées, l'évaluation est envisagée très différemment.

Dans un modèle de type académique, elle s'attachera essentiellement à mesurer le niveau de performance de l'apprenant. On parlera alors d'évaluation objective, car basée sur des critères fixés par l'évaluateur, permettant de mesurer le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques par l'apprenant. Ainsi, l'évaluation est souvent uniquement synonyme de correction afin d'amener l'apprenant à adopter le comportement que l'on attend de lui.

La démarche constructiviste aborde la question de l'évaluation de manière très différente. Il s'agit moins d'évaluer les connaissances acquises que de repérer la façon dont l'apprenant a construit ses connaissances. Or, il existe une grande diversité parmi les apprenants. De par sa personnalité, son

environnement socioculturel, ses connaissances préalables, son aptitude méthodologique, sa capacité aux activités métacognitives, ses états affectifs, son exercice de l'autonomie..., l'apprenant à distance aborde et intègre les connaissances de manière personnelle. Ainsi, l'évaluation ne peut plus avoir d'objectifs a priori. Elle perd sa prétention de révélateur cognitif universel, de « passe-partout cognitif ». La norme unique est remise en cause. La subjectivité du jugement acceptée permet de relativiser les résultats. Au-delà, l'évaluation n'apparaît plus comme la sanction de l'apprentissage mais participe à celui-ci. Le travail de l'évaluateur s'en trouve complexifié et ne peut se limiter à la dispense d'une note. Dès lors, on parle de rétroaction, de négociation du sens, de support à l'apprentissage.

Quelles que soient les méthodes employées, la rétroaction incarne un jugement de valeurs. Mais qu'est-ce qu'un jugement de valeurs ?

Le vocable « jugement » nous indique qu'il y a prise de décision. On tranche. Pour autant, à défaut d'être arbitraire, le jugement est le résultat issu de l'examen contradictoire des faits, des prises de position. Juger nécessite la faculté d'entendement. Ainsi, l'évaluateur « juge » la valeur du travail remis par l'apprenant. Il doit « trancher ». Pour ce faire, il va s'appuyer sur son entendement, c'est-à-dire sur sa propre échelle de valeurs, son pattern de valeurs.¹ Ainsi, la notion de jugement impartial apparaît bien relative. Il est notoire, par exemple, que la justice américaine se montre plus « impartiale », plus sévère, envers les assassins de race noire qu'envers ceux de race blanche. Elle révèle par là même son pattern de valeurs où le racisme est, malheureusement, scandaleusement présent.

Le pattern de valeurs d'un individu est également le reflet personnel de celui de la communauté dont il est membre. En pédagogie, les évaluateurs sont membres d'une collectivité pédagogique qui s'accorde sur une vision, une démarche, des méthodes, un système d'évaluation. Pour sa part, l'apprenant a pour objectif de s'intégrer peu ou prou à cette collectivité. C'est en fonction de ce « peu ou prou » que les jugements de valeurs de l'évaluateur seront ressentis comme légitimes. Car plus qu'impartial, un jugement se doit d'être légitime. Or la légitimité ne va de soi que lorsqu'il y a échange, dialogue et reconnaissance mutuelle des droits et devoirs de chacun. La rétroaction aux travaux des apprenants fait partie de ce dialogue. Elle

¹ J. MASSON (1996). « Sur les traces de Phèdre. Une application de la métaphysique de la qualité de Robert M. Pirsig au domaine de l'évaluation » dans le cours EDU6013.

illustre, met en perspective, s'ouvre à la négociation du résultat quantifié, la note.

Dans le présent texte, nous souhaitons identifier les conditions qui permettraient à la rétroaction d'accompagner le processus d'apprentissage de l'apprenant. Nous nous interrogerons, tout d'abord, sur la signification du terme. Nous identifierons les principales caractéristiques de la rétroaction et les plans sur lesquels elle intervient. Puis, en nous appuyant sur notre propre expérience, nous dégagerons les utilisations possibles d'une rétroaction pour l'apprenant. En quoi les rétroactions participent-elles à l'apprentissage ? qu'en fait-on ? Enfin, nous tenterons de repérer les qualités d'une « bonne » rétroaction.

DÉFINITIONS ET CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉTROACTION

Définitions

Un rapide sondage auprès de notre entourage et dans les différentes ressources documentaires françaises dédiées à la pédagogie a permis de constater que le terme « rétroaction » était peu utilisé et que son sens n'était pas repéré aisément. Les termes revenant le plus souvent pour mieux cerner sa réalité sont : correction, commentaire, réaction, critique. A contrario, la consultation de sites Internet québécois dédiés à la pédagogie et à la formation à distance nous a confirmé que le vocable « rétroaction » était largement utilisé en lieu et place de l'expression anglaise « feed-back ».

Attardons-nous quelques instants sur les définitions courantes de ces différents mots.²

Rétroaction : effet de ce qui est rétroactif. Techniquement, processus déclenché automatiquement après une perturbation,

² Définitions tirées du dictionnaire «Le petit Larousse».

- visant à provoquer une action correctrice en sens contraire.
- Rétroactif : qui agit sur le passé. Se dit de quelque chose, d'une mesure qui a des conséquences qui rejaillissent sur des faits intervenus antérieurement.
- Correction : Action de corriger un devoir, une copie d'élève ou d'étudiant.
- Corriger : Faire disparaître les défauts, les erreurs. Réviser pour rendre correct, pour améliorer.
- Commentaire : Remarque, exposé qui explique, interprète, apprécie un texte.
- Réaction : en mécanique, force qu'exerce en retour un corps soumis à l'action d'un autre corps.
- Réagir : répondre d'une certaine manière à une action, à un événement. *Bien réagir à une critique.*
- Critique : appréciation de l'authenticité d'une chose, de la valeur d'un texte. Art d'analyser et de juger... Jugement porté. Chez Kant, examen des pouvoirs de la raison, des conditions de possibilité de la connaissance.
- Feed-back : mot anglais, de «to feed» (nourrir) et «back» (en retour).

Nous constatons que la rétroaction vient après quelque chose. Elle a pour but d'agir sur ce qui précède et qui justifie son exercice. En ce sens elle se veut une réponse. Sur le plan mécanique, son objectif correctif est clairement désigné : revenir à une situation initiale, « idéale ». Le terme « correction » est, lui, chargé d'un sens précis. En pédagogie, l'enseignant corrige les travaux des apprenants. En édition, la correction a pour objectif d'améliorer, de rendre plus lisible. Procéder à une rétroaction semble également être en rapport étroit avec l'acte de commenter et de critiquer. Il s'agit alors de porter un jugement de valeurs. Kant précise que la critique doit être raisonnée et doit éclairer sur les conditions d'accès à la connaissance. Enfin, le terme anglais « feed-back » indique que la rétroaction a pour but de nourrir en retour.

Sur le plan pédagogique, qui nous intéresse ici, nous retiendrons que la rétroaction :

- i) vient en réponse à un travail de l'apprenant ;
- ii) propose une correction commentée ;
- iii) exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté ;
- iv) a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir.

Si ces définitions permettent de préciser à quelle occasion une rétroaction est utile et quels sont les principaux buts qu'elle devrait se fixer, il nous faut maintenant identifier son contenu, sa forme et les médias qui peuvent la supporter.

Caractéristiques de la rétroaction

Le contenu

Le contenu d'une rétroaction à un travail signifiant, quant à l'avancée de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage, ne peut être déterminé de manière absolue. Bien au contraire, comme nous l'avons vu, chaque apprenant aborde et intègre de nouvelles connaissances de façon singulière. Précisons toutefois, que ce contenu devrait permettre à l'apprenant de faire le point sur ses connaissances et de lui indiquer des pistes d'approfondissement sur les plans cognitif, méthodologique, métacognitif. De même, il paraît souhaitable que ces communications soient le plus individualisées possible car « chargées » affectivement.

Le contenu de type cognitif

C'est sur le plan cognitif que la rétroaction se rapproche le plus de la correction académique. On remarque que, dans ce cas, la correction est bien souvent la seule forme de rétroaction. Elle porte sur le contrôle des connaissances et se traduit par la dispense d'une note. L'appréciation,

souvent lapidaire et définitive,³ ne vient qu'en second pour « illustrer » la note.

Dans une démarche constructiviste, la rétroaction sur le plan cognitif nécessite pour l'évaluateur un travail plus complexe d'où découlera la note. Il doit repérer la manière dont l'apprenant organise, structure et présente ses connaissances. A ce sujet, les omissions, elles-mêmes, sont révélatrices du parcours de l'apprenant. Grâce à cette identification, l'évaluateur se fait une idée plus précise de la situation cognitive de l'apprenant, base de son appréciation. Il construit cette dernière à partir de ses propres connaissances et de son pattern personnel de valeurs. Il relève les erreurs conceptuelles, apporte des précisions, développe des arguments, souligne la justesse du propos, la nuance... Pour autant, certains critères d'appréciation peuvent être définis au préalable et communiqués à l'apprenant dès avant la rédaction de son travail. C'est le cas à la Télé-université qui accorde un nombre déterminé de points pour le respect de critères présentés dans le guide d'études.¹

Le contenu de type métacognitif

Si l'on considère la rétroaction comme participative de l'apprentissage, c'est qu'elle intègre d'autres éléments de mise en perspective du processus dans lequel l'apprenant est engagé. L'évaluateur apprécie la connaissance de l'apprenant par rapport au sujet traité, mais il la situe également par rapport à un cadre plus vaste, celui du cours, du cursus de formation, du projet pédagogique et professionnel de l'apprenant. Ce repositionnement métacognitif, s'il ne reflète que le jugement de l'évaluateur, est toutefois susceptible de provoquer une réflexion et des activités métacognitives de la part de l'apprenant. En ce sens, la rétroaction sur le plan métacognitif a pour but de permettre à l'apprenant de devenir son propre évaluateur.

Le contenu de type méthodologique

La rétroaction doit également permettre à l'apprenant de progresser sur le plan méthodologique. En soulignant l'utilisation ou non de stratégies significatives de l'intégration des connaissances comme la structuration du propos, les tableaux, les schémas, les cartes sémantiques..., l'évaluateur

³ Nous nous souvenons que durant notre scolarité, les commentaires à nos copies se limitaient à quelques initiales au feutre rouge « TB » pour très bien, « AB » pour assez bien ou à quelques mots pour nos travaux les moins aboutis : « PASSABLE », « FAUX », « NUL ». De même, les indications complémentaires ou encouragements à approfondir un sujet étaient entièrement contenues dans un « A REVOIR ».

renforce chez l'apprenant la perception de la pertinence de ces stratégies. De même, les remarques sur la structure générale du devoir sont riches d'enseignement sur la manière d'aborder les travaux notés.

Personnalisation de la rétroaction et contenu de type affectif

La rétroaction est d'abord un acte de communication. Dès lors, plus l'émetteur (l'évaluateur) sera en mesure d'adapter son message aux caractéristiques du récepteur (l'apprenant), mieux celui-ci sera reçu et utile. Ainsi, l'évaluateur illustre son propos par des références qu'il sait lui être communes avec l'apprenant. La rétroaction, parce qu'elle intervient à un moment particulier du processus d'apprentissage, qu'elle est attendue par l'apprenant, joue un rôle affectif non négligeable. Un apprenant n'est jamais insensible à ce que l'on pense de son travail. L'évaluateur doit attacher une importance particulière aux termes et au ton de sa rétroaction dans laquelle l'apprenant trouve outre les appréciations révélatrices de la perception de sa compétence, des éléments de motivation et d'encouragement.

La forme de la rétroaction

Selon les options retenues par l'institution pédagogique, la rétroaction est orale ou écrite ou encore combine ces deux formes. L'une et l'autre ont leurs avantages et leurs limites.

La rétroaction orale

En formation à distance, la communication orale est forcément médiatisée. Le plus souvent, elle se déroule par l'intermédiaire du téléphone. Le principal avantage d'une rétroaction orale réside dans le fait qu'elle se déroule sur un mode interactif et synchrone. Tout au long de la rétroaction, l'apprenant est en mesure de demander des précisions à l'évaluateur, la négociation du sens s'effectue naturellement. Pour autant, les propos échangés sont de type linéaire et la disponibilité de l'information est courte. L'apprenant doit faire un effort particulier d'attention auditive et prendre des notes s'il veut conserver une trace durable de la rétroaction. Si cette réinterprétation du propos de l'évaluateur peut se révéler une activité d'apprentissage intéressante, elle sera souvent réductrice par rapport au message initial.

La rétroaction écrite

La caractéristique évidente de la rétroaction écrite est qu'elle se déroule en mode asynchrone. L'évaluateur dispose du temps nécessaire à la construction de son propos. Il doit faire un effort d'anticipation sur les

questions ou remarques de l'apprenant. L'intérêt de l'écrit est sa permanence. L'apprenant peut donc, réaliser un véritable travail cognitif et métacognitif à partir du texte de la rétroaction. La négociation du sens, activité interactive par essence, se déroule en plusieurs temps. Il est à noter que l'utilisation, de plus en plus répandue, de la messagerie électronique, permet de réduire la distance temporelle. Dans ce dernier cas, la nature informatique des échanges offre la possibilité à l'apprenant de conserver, d'organiser et de réutiliser aisément les rétroactions qu'il reçoit.

Tableau 1 : Caractéristiques des rétroactions orale et écrite

Critères	Rétroaction écrite	Rétroaction orale
Type de communication	Unidirectionnelle	Bidirectionnelle
Nature de la communication	Stable	Transitoire
Caractéristiques d'usage	Répandue, peu coûteux	Répandue, chère
Les systèmes de symboles utilisés	Texte et éventuellement illustrations	Langage
Structuration	Plan, paragraphes, phrases, mots	Égale à celle du propos
Facilités d'accès à l'information	Titres et habillage du texte	Questionnement possible, interactions
Durée de la disponibilité de l'information	Permanente	Courte
Disponibilité de l'information à un moment donné	Continue	Aucune ou à la demande
Activités de transformation et opérations possibles	Annotations, mise en évidence, retours en arrière, archivage.	Interruptions, questionnement, dialogue.
Stratégies d'apprentissage possibles	<p>Lecture : de survol ou approfondie : adapter sa vitesse de lecture, effectuer des retours en arrière.</p> <p>Enrichissement du texte : mise en évidence des idées principales et secondaires, annotations en marge.</p> <p>Prise de notes : reformulation simplifiée des idées importantes, réalisation de schémas et de tableaux, rédaction de synthèses ou de résumés.</p>	<p>Attention auditive : ajuster son environnement, repérer le débit et les intonations, être attentif aux «annonces» indicatives de la structure du propos.</p> <p>Interaction : poser des questions, demander des précisions, des exemples.</p> <p>Prise de notes : construire un plan, noter les idées principales et les mots clés puis dans un second temps rédiger une synthèse à partir des notes.</p>

L'APPROPRIATION DE LA RÉTROACTION PAR L'APPRENANT

Les apprenants utilisent diversement les rétroactions de leurs évaluateurs. En effet, certains se contenteront de prendre connaissance de leur note et jetteront un œil distrait sur les commentaires. D'autres s'appuieront sur ces mêmes commentaires pour trouver argument à contestation. D'autres encore tenteront de les utiliser de façon positive dans leur parcours d'apprentissage. Il ne nous appartient pas, ici, d'analyser de manière exhaustive les réactions des apprenants aux rétroactions. Toutefois, nous noterons que celles-ci ne sont que la traduction combinée de différents éléments aussi variés que la qualité du travail de l'apprenant, sa perception de lui-même, sa pratique de l'auto-évaluation, la qualité de la rétroaction fournie par l'évaluateur, la situation affective de l'apprenant, sa motivation, son profil psychologique, des facteurs extérieurs à la formation, etc.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux bénéfiques que l'apprenant peut tirer d'une « bonne » rétroaction. Comment peut-il se saisir de ce jugement de valeurs pour approfondir ses connaissances et orienter son parcours d'apprentissage ? Nous partirons d'une situation concrète que nous connaissons bien, puisque nous nous proposons d'analyser nos propres comportements face aux rétroactions des différents tuteurs qui nous ont encadré sur les cours EDU6100 et EDU6013.

Description des rétroactions

Depuis le début de notre formation, nous avons reçu cinq rétroactions de deux tuteurs (quatre de la première et une du second) correspondant à cinq travaux écrits consacrés aux thèmes suivants : i) les modèles pédagogiques en FAD ; ii) le support à l'apprentissage et le développement de l'autonomie de l'apprenant ; iii) l'organisation et l'administration des organismes de FAD ; iv) l'utilisation des médias en FAD ; v) les systèmes d'encadrement des apprenants en FAD.

Ces différents travaux, dont les sujets ont été suggérés par l'institution, s'inscrivaient dans le système d'évaluation de nos connaissances et ont été « sanctionnés » par la dispense d'une note. Ces notes conditionnent l'obtention d'un certain nombre de crédits cumulatifs pour l'obtention du DESS.

Toutes ces rétroactions nous ont été transmises par messagerie électronique dans un délai allant d'une journée (!) à quatorze jours. Deux ont été transmises sous forme de fichier informatique indépendant de celui de la messagerie électronique. Elles consistaient en des textes structurés en plusieurs points, sans illustrations, d'une longueur de 3000 à 8300 caractères environ. Sans pouvoir tirer des généralités de ces chiffres, nous constatons les faits rapportés au Tableau 2.

Tableau 2 : Comparaison quantitative des travaux et des rétroactions

	Longueur du travail en caractères	Longueur de la rétroaction en caractères	% de la longueur de la rétroaction par rapport au travail
Travail i)	89 103	3 028	3.39
Travail ii)	49 641	5 412	10.90
Travail iii)	66 642	8 378	12.52
Travail iv)	32 932	7 732	23.47
Travail v)	72 216	4 250	5.88

Les écarts de longueurs de ces rétroactions ne s'expliquent pas par des différences qualitatives, reflétées par les notes obtenues entre les travaux. Celles-ci sont toutes identiques dans leur forme alphabétique. En revanche, nous constatons que les pourcentages ci-dessus vont en augmentant du « travail i) » au « travail iv) ». Peut-on avancer que la tutrice qui nous a encadrés a été plus à même d'approfondir et de personnaliser ses rétroactions par une meilleure connaissance de notre profil d'apprenant tout au long des neuf mois de notre apprentissage sur le cours EDU6100 ?

Il semble difficile d'interroger plus avant ces données chiffrées. Mais qu'avons-nous fait de ces rétroactions ?

Traitement des rétroactions

Dès réception des rétroactions, nous en faisons une lecture rapide et prenons connaissance de la note obtenue. Dans la foulée, nous l'archivons informatiquement et en imprimons une version papier. Nous procédons alors

à une lecture approfondie du texte en l'annotant et en soulignant les idées principales. Nous identifions les passages en fonction de leur portée cognitive, méthodologique, métacognitive et affective. Une à deux journées plus tard, en reprenant la rétroaction annotée, nous rédigeons un message de rétroaction à la rétroaction que nous faisons parvenir au tuteur. Ce dialogue se poursuit généralement par l'envoi et la réception de deux ou trois messages électroniques. Enfin, nous imprimons l'ensemble de ces courriels que nous joignons à la version papier de notre travail que nous conservons.

Voilà, dans leur exhaustivité abrupte, les actions auxquelles nous procédons à partir des rétroactions. Mais quelles informations en retirons-nous ? Entraînent-elles des activités d'apprentissages ? Nous incitent-elles à nous auto-évaluer ? Quel est leur rôle affectif ?

Notre appropriation des rétroactions

Afin de préciser l'usage que nous avons des rétroactions, nous partons de quelques exemples concrets en citant le passage du texte concerné (en italique) et en exposant ce que nous en avons retiré, ainsi que les actions que nous avons mises en œuvre.

Appropriation cognitive

Sur le travail i) : « Quoique vous ne traitiez pas vraiment de formation à distance, même lorsque vous présentez les changements que vous devriez apporter à votre modèle actuel, je considère que vous avez atteint les objectifs de ce thème. Il faudra cependant être plus attentif, dans vos prochains travaux, pour englober les particularités de la FAD. »

L'information essentielle de ce passage concerne notre prise en compte insuffisante des caractéristiques de la formation à distance. Elle est venue confirmer notre propre impression lors de la rédaction de ce travail. Face à notre découverte conceptuelle des différents modèles pédagogiques, nous avons privilégié l'identification du modèle actuel de notre centre de formation en face à face et la prescription d'un nouveau modèle en formation à distance. Pour autant, nous avons éprouvé quelques difficultés à prendre en compte les caractéristiques de la FAD. Cette difficulté de transfert de connaissances nous a incités à revenir aux textes que nous avons étudiés. Parmi ceux-là, nous avons constaté que nous nous étions largement inspiré d'un livre de Y. Bertrandⁱⁱ traitant des différentes théories pédagogiques hors du contexte de la FAD. Le diagnostic établi, nous avons procédé à une

activité de récapitulation de nos connaissances sur les caractéristiques de la FAD et l'avons confronté à différents textes contenus dans le matériel pédagogique.

Dans ce cas précis, la rétroaction, en soulignant une impression que nous n'avions pas formulée, nous a mis réellement face au problème et nous a encouragé à approfondir certaines connaissances. Au-delà de son action bénéfique sur le plan cognitif, elle nous a permis de soulever quelques points méthodologiques et métacognitifs, en particulier sur l'importance du choix des sources documentaires en rapport avec le sujet du travail.

Sur le travail ii) « Je me trompe ou vous n'avez pas beaucoup fait d'observations concernant le développement de votre autonomie dans ses aspects socio-affectifs ? (à part pour l'encadrement -programme). Est-ce un oubli (volontaire ou non) ou n'avez-vous pas beaucoup constaté ou réfléchi à ces aspects relativement à votre propre cheminement ? Par exemple, insécurité face à la tâche, apprivoisement de la distance etc. ? »

Notre tutrice avait visé juste. En effet, il s'agissait d'un « oubli ». Nous nous sommes donc interrogés sur la cause de cette omission et l'avons justifiée par courriels. Par ailleurs, nous nous sommes rendu compte que notre compréhension de la dimension socio-affective était lacunaire et qu'un travail particulier sur le sujet était à planifier. Toutefois, cette décision n'a pas encore été suivie d'effets.

Ici, la rétroaction nous a permis d'identifier un domaine cognitif que nous avons du mal à appréhender et d'engager une réflexion sur les causes de cette difficulté. Ainsi, nous avons pu mettre à jour un certain nombre de nos pudeurs et préjugés sur le plan socio-affectif, première étape pour progresser sur ce sujet.

Sur le travail iii) : « Page 6. Dans la fonction encadrement, je pense que la tâche « sélection et engagement des tuteurs » devrait être ajoutée. C'est parfois une tâche longue et difficile à mener et qui mérite qu'on s'y attarde. »

Cette information de type prescriptif est souvent souhaitée par les apprenants. A contrario, de par son évidence, elle n'a pas provoqué de notre part d'activités particulières. Toutefois, nous l'avons mémorisée, tant elle soulignait notre absence de prise en compte de cet aspect.

Sur le travail iii) : « Dans l'éventualité où vous offrirez d'autres formations à partir d'un site Internet, il faudrait peut-être songer à gérer les inscriptions et le suivi administratif des dossiers des stagiaires « en-ligne » et

éviter ainsi tout le travail de traitement (secrétariat entre autres) lié à des inscriptions par la poste. »

Dans cet extrait, qui nous révèle que la tutrice a parfaitement intégré notre propos et compris notre environnement, nous sommes également dans le domaine de la prescription. Toutefois, l'usage du conditionnel nous encourage à envisager une nouvelle hypothèse et à réfléchir sur les conditions de sa réalisation. L'emploi de ce temps lui permet aussi de nuancer sa prise de position et de respecter notre autonomie. Outre le complément cognitif que nous en retirons, cette observation de la pratique du tutorat nous est riche d'enseignement.

Sur le travail v) : « J'ai finalement relevé l'importance que tu accordes aux phénomènes d'accompagnement et de guidage comme dimensions importantes du support à l'apprentissage. Ces phénomènes applicables à tous les plans sur lesquels le support à l'apprentissage s'exerce marquent notamment la distinction entre l'enseignement et l'apprentissage. En filigrane, tu soulèves ici aussi toute la question du respect de l'apprenant. Ce respect induit habituellement des émotions qui sont maintenant reconnues comme indissociables d'une démarche signifiante d'apprentissage. »

Dans ce cas, la rétroaction est assimilable à un véritable dialogue pédagogique. En effet, le « filigrane » l'était tellement dans notre esprit qu'il se caractérisait plutôt par son absence. Le tuteur nous fait part de sa propre lecture et compréhension de notre travail. Par là, il révèle son propre pattern de valeurs. En mettant en lumière un aspect que nous avions négligé, tout au moins consciemment, et en exprimant sa propre vision, il exerce un travail critique raisonné en nous transmettant de nouvelles informations.

Cet exemple nous semble significatif de la portée cognitive de la rétroaction. Loin de se contenter d'inventorier les connaissances acquises ou non par l'apprenant, la rétroaction lui indique de nouvelles pistes d'approfondissement et propose intrinsèquement une poursuite de dialogue pédagogique.

Appropriation méthodologique

Sur le travail ii) : « J'ai cru comprendre que vous lisez tous les textes d'un thème. Or, vous savez que vous avez à faire des choix et que tous ces textes ne sont pas nécessairement à lire maintenant, de même que vous ne lisez pas tous les livres d'une bibliothèque. Est-ce que vous exercez vraiment votre autonomie en rapport avec votre sélection de textes? Pourquoi lire maintenant tous les textes? Qu'est-ce qui justifie cette décision? »

Voilà des questions à portée méthodologique bien précise. Comme souvent, les commentaires de ce type nous poussent à engager une réflexion métacognitive. Ces remarques ont donné lieu à un échange de courriels où nous avons précisé notre démarche de sélection et de lecture des textes en relevant ses forces et ses faiblesses et en dégagant les éléments d'une pratique améliorée pour le futur.

Sur le travail ii) : « J'aurais aimé que vous donniez des exemples parfois. Comme lorsque vous mentionnez des questions qui exigent des réponses précises, sans appel... il aurait été instructif pour moi de voir un exemple de ce type de question et de réponse. »

Ici, la tutrice attire notre attention sur la nécessité d'illustrer notre discours. Il est à noter que cette rétroaction intervenait à propos de notre travail sur le support à l'apprentissage et pour le passage cité sur le rôle du tuteur. Ainsi, sur un sujet qui la concernait de près, notre tutrice formulait également une de ses attentes. Nous avons bien reçu le message et avons poursuivi le dialogue par courriels. De même, nous essayons, désormais, d'intégrer dans nos textes des exemples concrets qui permettent de mieux nous assurer de notre intégration et du transfert de nos connaissances.

Sur le travail iv) : « Vous avez fait le choix de traiter le thème III à travers les stratégies d'apprentissage que doit mettre en œuvre un étudiant pour apprendre à l'aide des médias. C'est intéressant et cela vous a certainement permis de développer des connaissances nouvelles sur le thème. »

En exprimant son identification de notre démarche, la tutrice l'apprécie et prolonge sa réaction par un commentaire positif. En creux, elle souligne qu'il y avait d'autres méthodes pour aborder le sujet traité et nous incite à les identifier.

Sur le travail iv) : « Vous avez quelques fois oublié de mentionner vos sources... »

Direct et sûrement exact. Toutefois, nous n'avons pas repéré de quelles sources il était question. Nous n'avons pas demandé, non plus, de précisions. Ceci est révélateur d'une différence d'appréciation qui n'a pas débouché sur une négociation, ce qui constitue une occasion manquée.

Sur le travail v) : « J'ai aussi fort apprécié les différents tableaux qui accompagnent ton texte. Ce type d'activité de synthèse favorise un traitement en profondeur du sujet traité et permet de présenter une construction organisée du savoir. Cela se confirme notamment dans la modélisation que tu

proposes des relations entre les différents éléments d'encadrement pédagogiques en page 20. »

En apportant un commentaire positif sur les stratégies utilisées, le tuteur précise la portée de celles-ci. Tout en nous confortant dans notre pratique, ce commentaire nous incite à ne pas perdre de vue dans quels cas l'usage des tableaux est signifiant et sous-entend que nous ne devons pas oublier d'adapter nos stratégies méthodologiques à l'atteinte des objectifs cognitifs que nous nous fixons.

Nous avons attaché beaucoup d'importance aux rétroactions sur le plan méthodologique. Elles sont venues en complément du support que nous ont fourni nos tuteurs, surtout au début de notre parcours d'apprentissage. En effet, non habitués à la rédaction de travaux dans un cadre universitaire, nos interrogations sur la manière de les réaliser étaient nombreuses. Nous nous souvenons en particulier que notre perception de l'analyse ne s'est éclairée qu'à la suite de nombreux échanges de courriels.

Appropriation métacognitive

Sur le travail ii) : « Selon ce que je lis dans votre travail, je pense que votre style d'apprentissage serait ce que Kolb appelle le style divergent, dont les dominantes sont l'expérience concrète et l'observation réflexive. Pour ceux de ce style, les stratégies d'apprentissage les plus appropriées selon lui sont celles qui font appel à la créativité et à l'imagination comme faire des analogies ou créer des exemples ou se servir de métaphores. Est-ce que vous vous reconnaissez dans ce style ? Mais peut-être aussi, je me trompe totalement étant donné que je ne peux me baser que sur cette analyse que vous faites de vos propres stratégies. »

Cet exemple est significatif des interventions de type métacognitif. En s'appuyant sur notre travail, la tutrice, tout en nous présentant de nouvelles informations (nous ne connaissions pas Kolb), nous suggère une réflexion sur notre perception de nous-même comme apprenant. Par nature, ces activités métacognitives n'ont pas de fin, mais il est important qu'elles aient un début et il est remarquable que notre tutrice ait tenu un rôle déclencheur.

Sur le travail ii) : « Je pense que les constats que vous avez faits concernant les objectifs que vous souhaitez atteindre sont cohérents avec votre analyse. Il faut maintenant vous donner des stratégies d'action. »

Ce commentaire de type prescriptif nous rappelle qu'il faut planifier nos actions. La tutrice nous indique le travail effectué et celui qui reste à faire. Ainsi, elle nous encourage à ne pas oublier les différentes étapes qui

fondent un parcours d'apprentissage et nous invite à une démarche métacognitive systématique.

Support affectif et motivationnel

Il est difficile d'isoler des extraits portant uniquement sur les plans affectif et motivationnel. En effet, ce qui entre en ligne de compte à ce sujet tient plus au style et au ton des rétroactions. Il est bien évident que la qualité du dialogue entre le tuteur et l'apprenant ne s'installe que progressivement au gré des contacts qui s'établissent. Toutefois, il nous semble que l'usage de la suggestion plutôt que celui de la prescription, mais aussi, la reconnaissance de la démarche d'apprentissage, les félicitations, agissent positivement sur le sentiment d'appartenance à une communauté et renforcent la motivation.

À partir de ces quelques exemples et d'autres que nous n'avons pu présenter ici, nous proposons une grille référencée de trois types de contenu (prescriptif, informatif et suggestif) sur quatre plans (cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif). Nous identifions trois styles de commentaires (négatif, positif et constructif). Nous repérons quatre stratégies possibles d'appropriation des rétroactions par l'apprenant (non prise en compte, mémorisation, activités d'apprentissage, poursuite du dialogue) et apprécions leur portée évolutive (régressive, neutre et progressive).

Conscients de baser notre analyse sur le champ restreint de notre expérience personnelle, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité. En ce sens, nous avons opté pour un système de références ouvert que chacun pourra compléter.

De même, en fonction du nombre limité de nos données, nous n'avons pas repéré de manière formelle :

- les différences de stratégies en fonction des plans sur lesquels intervient la rétroaction (question partiellement traitée dans notre précédent « travail ii » sur le cours EDU6100) ;
- l'adoption privilégiée d'un style de commentaire en fonction des différents plans ;
- l'influence du type de contenu sur les évolutions possibles.

Nul doute que ces questions restent à explorer. Les résultats de ces études permettraient d'obtenir une vision plus complète de l'influence des rétroactions sur l'apprenant : ils seraient riches d'enseignement sur la manière dont ces dernières participent au processus d'apprentissage.

Tableau 3 : Le contenu des rétroactions et leur appropriation par l'apprenant

Tuteur				
Nature du contenu	Cognitif	Méthodologique	Métacognitif	Affectif
Prescriptif	Réf. Co11. Corriger les erreurs conceptuelles de l'apprenant. Réf. Co12. Indiquer les informations non présentes dans le travail de l'apprenant.	Réf. Mé11. Indiquer les stratégies employées et leur pertinence.	Réf. Mt11. Identifier le profil cognitif de l'apprenant.	Réf. A01. La portée affective d'une rétroaction dépend plus de son style que de son contenu. Réf. A02. La personnalisation de la rétroaction, en s'appuyant sur les références de l'apprenant facilite son approbation par celui-ci.
Informatif	Réf. Co21. Indiquer les sujets non suffisamment approfondis. Réf. Co22. Transmettre des compléments d'information.	Réf. Mé21. Indiquer d'autres stratégies qui auraient pu être employées.	Réf. Mt21. Indiquer à l'apprenant les activités métacognitives qu'il peut utiliser. Réf. Mt22. Situer les connaissances acquises dans le cadre plus vaste du cursus de formation.	
Suggestif	Réf. Co31. Inviter l'apprenant à approfondir ses connaissances. Réf. Co32. Inviter l'apprenant à poursuivre le dialogue pédagogique.	Réf. Mé31. Inviter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies.	Réf. Mt31. Inviter l'apprenant à devenir son propre évaluateur.	
Style du commentaire				
Négatif	Réf. N01. À éviter. La formulation de commentaires trop ouvertement négatifs va à l'encontre de l'établissement de conditions favorables à la réception de la rétroaction de l'apprenant.			

Positif	Réf. P01. Un commentaire ouvertement positif, s'il a des répercussions non négligeables, notamment sur le plan affectif, ne favorisera pas obligatoirement une véritable appropriation de la rétroaction par l'apprenant.			
Constructif	Réf. C01. Une rétroaction constructive a pour caractéristiques de susciter l'approfondissement des connaissances, d'inviter au dialogue. Sa forme est suggestive.			
Apprenant				
Stratégies	Contenu prescriptif	Contenu informatif	Contenu suggestif	
Non prise en compte	Réf. SA01. La favorisation de l'autonomie de l'apprenant implique qu'il puisse ne pas tenir compte de la rétroaction.			
Mémorisation	Réf. M11. Un contenu ouvertement prescriptif, s'il ne suggère aucune modification de comportement, peut en revanche être	Réf. M21. La mémorisation d'un contenu informatif surtout s'il est riche, n'est pas aisée et n'offre que peu	Réf. M31. Un contenu suggestif n'a pas pour but d'être mémorisé, mais au contraire d'inciter à agir ou à	
Activités d'apprentissage	Réf. Ac11. Un contenu prescriptif ne favorise pas la réalisation d'activités d'apprentissage.	Réf. Ac12. Afin d'intégrer, les informations qui lui sont transmises, l'apprenant peut utiliser les différentes stratégies d'apprentissage liées à la lecture.	Réf. Ac22. Un contenu suggestif ouvre, par nature, de nouvelles pistes d'approfondissement pour lesquelles l'apprenant doit choisir ses propres stratégies.	
Poursuite du dialogue	Réf. D11. La prescription, de par sa nature sommative, ne favorise pas le dialogue ou risque de le rendre conflictuel.	Réf. D12. La mise à disposition de nouvelles informations peut déboucher sur l'entame d'un dialogue pédagogique dans la mesure où l'apprenant porte un intérêt à celles-ci.	Réf. D22. Un contenu suggestif s'ouvre naturellement au dialogue. Il favorise l'échange d'idées et d'arguments, il est de nature à participer à l'apprentissage de	
Évolutions	Style négatif	Style positif	Style constructif	

Régressive	Réf. R11. Un style négatif peut provoquer des blocages de la part de l'apprenant envers son évaluateur.	Réf. R21. Un style positif peut amener l'apprenant à ne pas se remettre en question.	Réf. R31. Le tuteur doit prendre garde de proportionner son propos aux caractéristiques de l'apprenant.	
Neutre	Réf. Ne01. L'absence d'évolution du comportement de l'apprenant révèle l'inopérabilité de la rétroaction donnée.			
Progressive	Réf. Pr11. Dans les cas rares où un propos ouvertement négatif provoque une prise en compte positive de la part de l'apprenant, celui-ci démontre, avant tout, sa capacité d'autonomie affective.	Réf. Pr21. Un contenu positif augmente le sentiment d'appartenance de l'apprenant à la communauté. Réf. Pr22. Il est de nature à renforcer la motivation de l'apprenant.	Réf. P31. Un contenu constructif incite l'apprenant à approfondir ses connaissances et ses stratégies. Réf. Pr32. Il ouvre le dialogue, participe à l'apprentissage et crée les conditions de sa poursuite.	

PROPOSITIONS POUR DES RÉTROACTIONS DE « QUALITÉ »

Par « de qualité », nous entendons le potentiel des rétroactions à participer activement à l'apprentissage de l'apprenant. Nous n'établirons pas la liste exhaustive des stratégies à la disposition des tuteurs, ni nous ne prétendons prescrire une manière universelle de réaliser des rétroactions. Nous espérons que les propositions tirées de l'analyse de notre expérience d'apprenant à distance, que nous formulons ci-après, permettront aux lecteurs d'identifier quelques éléments susceptibles de favoriser l'apprentissage par les rétroactions et de les considérer plus comme point de transition que comme un terme du dialogue pédagogique.

Le propos suggestif nous semble devoir être préféré au contenu informatif, qui lui même serait favorisé par rapport aux informations prescriptives. De même, le style constructif serait choisi, autant que possible, par rapport au style positif et négatif. Nous expliquerons en quoi la forme écrite nous paraît préférable à la rétroaction orale. Nous aborderons la question des délais entre la remise du travail et celle de la rétroaction. Enfin, nous proposerons quelques modifications sur le plan administratif.

Propositions sur le contenu

Comme nous l'avons relevé précédemment, le contenu d'une rétroaction exprime le jugement de valeurs d'un individu, le tuteur, appartenant à une communauté pédagogique de laquelle l'apprenant souhaite une reconnaissance. Il apparaît que ce contenu s'apparente à un commentaire structuré de nature à donner un éclairage particulier de son travail à l'apprenant. Nous avons également noté que les informations transmises intervenaient sur les plans cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif.

Les apprenants pourraient tirer profit d'une meilleure organisation du contenu selon ces différents plans. Cette formalisation peut enlever une certaine spontanéité au propos du tuteur : fréquemment, le contenu est simultanément signifiant sur plusieurs plans. Toutefois, cette hiérarchisation proposée est susceptible de favoriser un meilleur traitement et une intégration plus réelle des informations par l'apprenant. Nous pouvons imaginer, par exemple, que ce dernier puisse collationner plus facilement les contenus de type métacognitif de l'ensemble des rétroactions reçues. De cette activité, il pourra tirer plusieurs enseignements sur ses pratiques métacognitives, en repérer les forces et faiblesses, ponctuelles ou récurrentes, relever son évolution, se fixer de nouveaux objectifs.

Nous proposons donc :

- i) que la rétroaction soit structurée en chapitres pour chacun des plans sur laquelle le contenu est signifiant.

Si une meilleure structuration des rétroactions nous semble de nature à provoquer de nouveaux comportements chez l'apprenant, nous notons que la nature des informations qu'elles contiennent reste primordiale.

Propositions sur le contenu cognitif

Sur le plan cognitif, le tuteur doit, à notre sens, au-delà de son travail de correction qui consiste à repérer les oublis et les erreurs conceptuelles, exprimer sa propre façon de voir.

Ainsi, il argumente son évaluation et crée les conditions favorables à la poursuite du dialogue. Ceci nous semble particulièrement nécessaire, puisque les résultats de l'intégration des connaissances par l'apprenant sont personnels et donc distincts, voire divergents, des conceptions du tuteur.

Il apparaît souhaitable et complémentaire que le tuteur puisse évoquer d'autres points de vue que le sien propre, reflétant l'état des débats au sein de

la communauté pédagogique. Par là, il mettrait à disposition de l'apprenant un nouveau matériau cognitif assimilable à une mise en perspective des connaissances que celui-ci a acquises, et l'inviterait à les approfondir. La présence dans les rétroactions de cette pluralité des conceptualisations encouragerait également l'apprenant à exercer et à développer son esprit critique.

Nous proposons donc que dans sa rétroaction, le tuteur :

- ii) exprime et argumente sa façon de voir et invite l'apprenant au dialogue ;
- iii) présente rapidement les points qui font débat dans la communauté pédagogique ;
- iv) indique l'accès à des ressources documentaires complémentaires. En relation avec le service documentaire, le tuteur transmet les références des articles de revues parus récemment sur le sujet traité ;
- v) suggère des échanges particuliers entre pairs.

Propositions sur le contenu méthodologique

La rétroaction sur le plan méthodologique nous paraît essentielle en direction des nouveaux apprenants. Il est vrai que plus l'apprenant avance dans son parcours d'apprentissage et développe ses stratégies, plus il gagne en autonomie sur ce plan et ressent moins le besoin de recevoir un support de la part de son tuteur. Toutefois, comme nous l'indiquait notre tutrice dans une de ses rétroactions « ... vous voyez que le développement des stratégies méthodologiques n'a pas de fin. » En conséquence, nous estimons que la rétroaction devrait souligner l'utilisation judicieuse ou non, par l'apprenant, des activités de synthèse que représentent les tableaux, les schémas, les cartes sémantiques... Le tuteur pourrait également présenter les autres stratégies que l'apprenant aurait pu mettre en œuvre. Enfin, sur ce plan aussi, le tuteur devrait faire part de ses propres expériences et inviter l'apprenant à échanger sur ce sujet. Ceci serait de nature à transformer la rétroaction en proposition de partage des savoir-faire.

Nous proposons donc que le tuteur :

- vi) évalue les stratégies méthodologiques de l'apprenant ;
- vii) suggère d'autres stratégies ;

- viii) exprime son savoir-faire méthodologique et incite au partage mutuel.

Propositions sur le contenu métacognitif

Les stratégies métacognitives utilisées par l'apprenant sont un bon révélateur de la maîtrise de son apprentissage et de l'exercice de son autonomie. La rétroaction qui intervient à la fin d'une étape du processus d'apprentissage représente, pour lui, une occasion particulière de faire le point sur son parcours et d'en tirer des informations pour le futur.

C'est pourquoi le tuteur devrait inviter l'apprenant à ne pas négliger de mettre en œuvre différentes activités métacognitives ou éventuellement lui en suggérer quelques-unes. De même, le tuteur devrait situer les connaissances acquises dans le cadre plus vaste du cours et engager un dialogue avec l'apprenant sur la perception qu'il a de son profil psycho-cognitif. L'action du tuteur pourrait être utilement complétée, en fin de cours, par la mise en place d'une rétroaction de la personne chargée de l'encadrement-programme auquel est rattaché l'apprenant. En effet, cette personne qui supervise la formation globale de l'apprenant, est à même de lui transmettre des informations de type métacognitif, lui permettant de préciser sa position dans son parcours d'apprentissage et d'envisager comment le poursuivre.

Nous proposons donc que le tuteur :

- ix) situe les connaissances de l'apprenant par rapport aux objectifs du cours ;
- x) invite l'apprenant à mettre en œuvre des activités métacognitives ou lui en propose certaines ;
- xi) engage un dialogue avec l'apprenant sur son profil d'apprenant.

Nous proposons également que la personne ressource chargée de l'encadrement-programme, en fin de cours :

- xii) réalise une rétroaction de type métacognitif ;
- xiii) s'ouvre au dialogue et rappelle sa fonction de support en matière d'orientation.

Propositions sur la personnalisation du contenu et son impact affectif

L'efficacité de l'action d'encadrement et de support d'un tuteur est largement conditionnée par la qualité des échanges établis avec l'apprenant tout au long du cours. Si sa capacité d'empathie pour celui-ci, c'est-à-dire sa faculté intuitive à percevoir ce que ressent l'apprenant, est déterminante, il est difficile d'en cerner et encore moins de modéliser les facteurs déclencheurs et les stratégies possibles. La rétroaction, plus qu'un élément agissant sur le plan affectif, est souvent l'expression et, pour ainsi dire, la synthèse du support affectif qui a été fourni à l'apprenant.

Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné, le style de la rétroaction peut avoir des conséquences non négligeables sur la manière dont celle-ci sera reçue affectivement. Un style négatif est susceptible de provoquer des blocages et de renforcer les préjugés de l'apprenant. Un style uniquement positif, s'il est agréable pour l'apprenant, ne le sollicite que très peu et n'est pas de nature à susciter un approfondissement de ses connaissances ou de ses pratiques. En formation à distance le développement de l'autonomie de l'apprenant représente un objectif pédagogique à part entière, le style constructif devrait donc être privilégié. En l'employant, le tuteur souligne son respect de l'apprenant, suggère et s'ouvre au dialogue, confirme sa disponibilité.

Au-delà du style employé, le tuteur devrait s'attacher à personnaliser, le plus possible, ses propos. La rétroaction n'est, sur ce plan, que la poursuite des échanges précédents et la personnalisation du propos tient essentiellement en la reprise de références de l'apprenant connues par le tuteur.

Nous proposons donc que le tuteur :

- xiv) privilégie, pour la formulation de sa rétroaction, le style constructif ;
- xv) se remémore et utilise les références personnelles de l'apprenant.

Propositions sur la forme des rétroactions et les médias utilisés

Pour l'apprenant, l'utilité de la rétroaction est tout d'abord immédiate. Elle lui permet de prendre connaissance de l'évaluation de son travail et d'en tirer des enseignements de différents types. Toutefois, la portée des rétroactions peut ou devrait viser des objectifs à plus long terme, en particulier sur les aspects méthodologiques et métacognitifs. Dès lors se pose

la question de la permanence du propos du tuteur et de sa réutilisation possible dans un contexte autre que celui pour lequel il a été formulé.

Nous avons souligné le caractère très interactif de la rétroaction orale et les avantages que peut en retirer l'apprenant. Toutefois, en formation à distance, la problématique de l'isolement géographique de l'apprenant, corrélée à celle de la médiatisation de l'enseignement, nous fait préférer la forme écrite. Le caractère asynchrone de la rétroaction rédigée ne nous semble pas une raison suffisante pour se priver des avantages que représentent sa stabilité, sa structuration, l'utilisation éventuelle d'illustrations, les possibilités d'activités de transformation permises à l'apprenant.

L'utilisation de plus en plus répandue, des messageries électroniques et des logiciels de traitement de texte, améliore la disponibilité immédiate et future des rétroactions. Les caractéristiques originelles de l'informatique, mémorisation et reproduction, apparaissent comme particulièrement précieuses pour une utilisation réelle des rétroactions par l'apprenant dans un but d'appropriation. À titre d'exemple, le présent travail nous aurait été beaucoup plus difficile à réaliser si nous n'avions pu procéder à l'archivage et au traitement informatique des rétroactions reçues.

En conséquence nous proposons :

- xvi) que les rétroactions soient écrites ;
- xvii) que les rétroactions soient transmises sous forme de fichiers informatiques.

À propos de la rapidité

Quel apprenant ne souhaite pas obtenir une rétroaction le plus rapidement possible ? La question du délai entre la remise du travail et la réception de la rétroaction ne peut se limiter à la prise en compte de l'impatience compréhensive de l'apprenant. En effet, si nous souhaitons de meilleures rétroactions, il faut convenir que leur rédaction nécessite un travail plus long de la part du tuteur et accepter une augmentation du délai. Celle-ci devrait être limitée si l'on prend en compte l'objectif fixé de renforcer le rôle de la rétroaction dans le processus d'apprentissage. En effet, l'apprenant, à l'issue de la remise de son travail, enchaîne le plus souvent sur l'étude d'une autre partie du cours ou sur un autre cours. Il est donc important qu'une

rétroaction qui l'incitera à revenir et à approfondir ses connaissances sur le thème précédemment traité ne lui parvienne pas trop tardivement, à charge pour lui de planifier le traitement de celle-ci.

Au vu des délais dans lesquels nous avons reçu nos cinq rétroactions, nous constatons que ceux-ci sont assez variés (de un à quatorze jours). Cette disparité s'explique certainement par la disponibilité de nos tuteurs au moment de la réception de nos travaux.

Nous proposons donc :

- xviii) que les rétroactions soient transmises dans un délai de dix à quinze jours ;
- xix) que l'apprenant avertisse le tuteur à l'avance de la date d'envoi de son travail.

Modifications administratives

Au début du présent travail, nous avons identifié le rôle de la rétroaction dans les systèmes d'évaluation. Il nous faut préciser, ici, que l'apprenant devrait être, dans une démarche constructiviste, son premier et propre évaluateur. Toutefois, cet objectif, lié au développement de son autonomie, n'est atteignable que progressivement. Le tuteur devrait donc, par ses rétroactions, accompagner l'apprenant dans ce processus. En ce sens, les rétroactions sont envisagées comme un élément essentiel du support à l'apprenant. Elles s'inscrivent dans le cadre plus global du dialogue entre le tuteur et l'apprenant. Si leur fréquence est moins élevée, par définition, que les autres échanges (nous avons reçu cinq rétroactions pour un total de quarante neuf messages reçus et cinquante neuf envoyés), elles interviennent à des moments stratégiques du parcours d'apprentissage. Pour autant, elles devraient être considérées davantage comme des occasions privilégiées d'ouverture et de poursuite du dialogue pédagogique que d'en signifier le terme.

Ces constats nous amènent à formuler deux autres propositions à caractère administratif. Si elles ne sont pas directement liées à la rédaction des rétroactions, elles semblent de nature à faciliter le processus d'apprentissage. Elles sont toutes deux liées à la durée du tutorat.

La rédaction des rétroactions, tout au moins du point de vue quantitatif, semble corrélée à l'ancienneté du dialogue entre le tuteur et l'apprenant. Rien

de très étonnant, à partir du moment où le tuteur se fixe d'autres objectifs que celui de la correction académique et s'appuie, pour cela, sur sa connaissance de l'apprenant. Il serait donc judicieux de laisser un temps suffisant au dialogue pour s'établir et s'approfondir. En conséquence, nous proposons qu'un apprenant conserve le même tuteur pour un temps significatif que nous estimons à six mois. Si cette suggestion peut soulever des problèmes de parcours entre les différents modules de la formation, chaque tuteur n'ayant pas forcément la compétence requise sur chacun d'entre eux, les avantages qu'elle sous-tend devraient être présentés à l'apprenant par la personne chargée de l'encadrement-programme.

Par ailleurs, nous avons insisté sur le caractère suggestif que devraient posséder les rétroactions afin de participer au processus d'apprentissage. Il s'agit, pour le tuteur, d'exprimer des avis, de suggérer des activités. Aussi, il est essentiel que le dialogue avec l'apprenant puisse se poursuivre au-delà du terme académique du cours. Nous proposons que pour un module sur lequel l'apprentissage se déroule durant trois mois, l'encadrement se poursuive durant un mois supplémentaire. Notre propre expérience démontre que les tuteurs répondent volontiers à nos demandes, même lorsque leurs obligations professionnelles ne les y contraignent plus. Toutefois, il serait légitime que ce travail soit officialisé, systématisé et pris en compte administrativement, afin d'offrir un cadre repéré aux tuteurs et aux apprenants. L'objectif serait de créer les conditions permettant de renforcer le rôle joué par les rétroactions dans l'apprentissage.

Sur le plan administratif, nos propositions sont :

- xx) qu'un tuteur encadre un apprenant pour une durée minimale de six mois ;
- xxi) que la personne chargée de l'encadrement-programme sensibilise l'apprenant aux avantages liés à l'encadrement par un même tuteur durant une période significative ;
- xxii) que le tutorat se prolonge du tiers de la durée officielle du cours après la dispense de la note.

CONCLUSION

Comment les rétroactions peuvent-elles participer aux apprentissages ? Telle était notre interrogation au début de ce texte. À partir de notre propre

expérience d'apprenant à distance, nous avons identifié les différents types d'informations qu'elles contiennent (cognitives, méthodologiques, métacognitives et affectives), leur nature (prescriptive, informative et suggestive) et évoqué leurs formes (orale et écrite). Dans un second temps, à partir d'exemples concrets, nous avons repéré comment l'apprenant peut se les approprier et les intégrer à son processus d'apprentissage en adoptant différentes stratégies (non prise en compte, mémorisation, réalisation d'activités d'apprentissage, poursuite du dialogue) débouchant sur diverses évolutions (négative, neutre, positive). Ainsi, nous avons proposé une grille d'analyse dont le contenu reste, toutefois, à compléter.

Puis, nous nous sommes interrogés sur les caractéristiques qui favoriseraient le rôle pédagogique des rétroactions. A cet égard, nous récapitulons ci-après, sous forme de tableau, nos propositions en précisant le cadre dans lequel elles devraient intervenir et quelles personnes seraient amenées à les mettre en œuvre. Ne nous étonnons pas que celles-ci s'adressent majoritairement aux tuteurs, rédacteurs des rétroactions. En ce sens, elles constituent plus une invitation au dialogue et au développement de leurs propres réflexions sur le sujet qu'un catalogue de prescriptions. Aussi, nous étant limité à vingt-deux propositions, nous encourageons les lecteurs à nous communiquer les leurs.

La rétroaction est, pour nous, un acte de communication qui, comme tel, participe pleinement à l'apprentissage. Sa fonction évaluative, si elle reste incontournable, n'englobe pas à elle seule sa réalité, que nous souhaitons toujours plus riche, source d'un apprentissage plus approfondi et mieux maîtrisé.

Enfin, nous ne saurions conclure sans remercier nos tuteurs pour leurs rétroactions qui nous ont déjà permis de progresser dans notre processus d'apprentissage et d'où nous avons pu tirer plusieurs de nos propositions.

Tableau 4 : Propositions pour des rétroactions participatives de l'apprentissage

Réf.	Proposition	Portée	Acteur
i	La rétroaction devrait être structurée en chapitres pour chacun des plans cognitif, méthodologique, métacognitif, et affectif.	Contenu général	Tuteur
ii	Le tuteur devrait exprimer et argumenter sa façon de voir et inviter au dialogue.	Contenu cognitif	Tuteur
iii	Le tuteur devrait présenter rapidement les points qui font débat dans la communauté pédagogique.	Contenu cognitif	Tuteur
iv	Le tuteur devrait indiquer l'accès à des ressources documentaires complémentaires. En relation avec le service documentaire, il devrait transmettre les références des articles de revues parus récemment sur le sujet traité.	Contenu cognitif	Tuteur
v	Le tuteur devrait suggérer à l'apprenant des échanges particuliers entre pairs.	Contenu cognitif	Tuteur
vi	Le tuteur devrait évaluer les stratégies méthodologiques de l'apprenant.	Contenu méthodologique	Tuteur
vii	Le tuteur devrait suggérer d'autres stratégies qui auraient pu être utilisées par l'apprenant.	Contenu méthodologique	Tuteur
viii	Le tuteur devrait exprimer son savoir-faire méthodologique et inciter l'apprenant au partage mutuel.	Contenu méthodologique	Tuteur
ix	Le tuteur devrait situer les connaissances de l'apprenant par rapport aux objectifs du cours.	Contenu métacognitif	Tuteur
x	Le tuteur devrait inviter l'apprenant à mettre en œuvre des activités métacognitives ou lui en proposer certaines.	Contenu métacognitif	Tuteur
xi	Le tuteur devrait engager un dialogue avec l'apprenant sur son profil psycho-cognitif.	Contenu métacognitif	Tuteur
xii	En fin de cours, l'encadrement-programme devrait réaliser une rétroaction de type métacognitif.	Contenu métacognitif	Personne ressource de l'encadrement-programme
xiii	L'encadrement-programme devrait s'ouvrir au dialogue avec l'apprenant et rappeler sa fonction de support en matière d'orientation.	Contenu métacognitif	Personne ressource de l'encadrement-programme
xiv	Le tuteur devrait privilégier, pour la formulation de sa rétroaction, le style constructif.	Contenu affectif	Tuteur
xv	Le tuteur devrait se remémorer et utiliser les références contextuelles de l'apprenant.	Contenu affectif	Tuteur
xvi	Les rétroactions devraient être écrites.	Forme	Tuteur
xvii	Les rétroactions devraient être transmises sous forme de fichiers informatiques.	Forme	Tuteur
xviii	Les rétroactions devraient être transmises dans un délai de dix à quinze jours.	Délais	Tuteur
xix	L'apprenant devrait avertir le tuteur à l'avance de la date d'envoi de son travail.	Délais	Apprenant
xx	Un tuteur devrait encadrer un apprenant pour une durée minimale de six mois.	Administration	Institution pédagogique
xxi	La personne chargée de l'encadrement-programme devrait sensibiliser l'apprenant aux avantages liés à l'encadrement par un même tuteur durant une période significative.	Administration	Institution pédagogique
xxii	Le tutorat devrait se prolonger du tiers de la durée officielle du cours après la dispense de la note.	Administration	Institution pédagogique
xxiii

NOTES

¹Les critères présentés dans le guide d'études du cours EDU6100 sont les suivants :

1. Le texte soumis correspond bien au travail choisi.
2. Le contenu est précis et bien organisé.
3. Le contenu touche l'essentiel des aspects abordés dans le thème.
4. Selon les cas, les choix proposés sont clairement identifiables et explicitement justifiés.
5. Les choix s'appuient sur des contenus théoriques puisés dans le cours ou dans des documents bien identifiés.
6. Les différents éléments retenus sont présentés de façon systématique, complète et rigoureuse.
7. Le texte est clair, concis, rigoureux et cohérent.
8. Selon le cas, le texte comporte des exemples pertinents qui facilitent la compréhension.
9. Les références bibliographiques sont complètes et pertinentes.
10. Les suggestions ou les commentaires personnels sont pertinents et découlent logiquement du travail présenté.

⁵Y. BERTRAND (1992). « Théories contemporaines de l'éducation », Montréal, Éditions Agences d'Arc, 2^e édition.