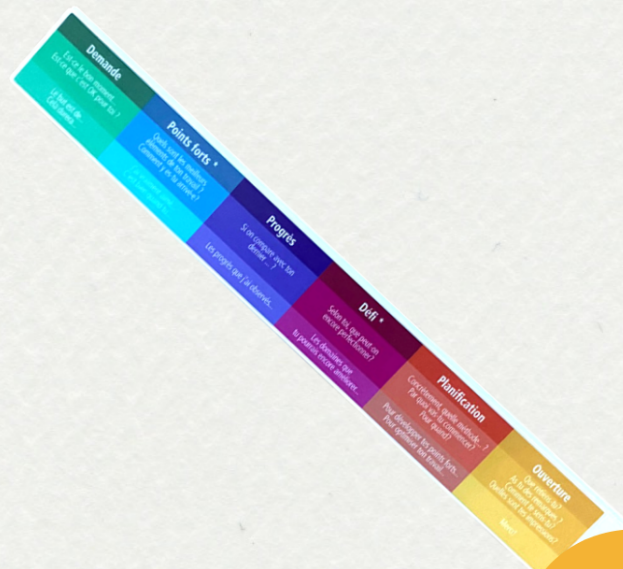




la règle du

mode d'emploi

feedback

Elena Lucciarini

Règle du feedback- mode d'emploi	2
Design : 6 étapes, 3 parties.....	2
Les six étapes en bref.	3
Les six étapes en détail.	3
Utilisation	7
Travail de recherche : la règle du feedback – fabrication d'un outil pour améliorer le feedback et les entretiens	7
Introduction	7
Définition, objectif et critères de rétroaction.....	8
Methodologie	Erreur ! Signet non défini.
Resultats	9
Points d'accord entre les chercheur-es	9
Quand donner un feedback.	9
Relation.....	9
L'intelligence émotionnelle des enseignant-es.	10
Compliments, critiques et esprit de croissance.	10
Vérifiez la compréhension des élèves.	11
L'engagement des élèves.	11
Vocabulaire des enseignant-es.	11
Sensibiliser les élèves à leurs propres progrès.	11
Effets du feedback.	12
Désaccord	12
Valence.	12
Feedback correctif.....	13
Effet sur la motivation.	13
Enseignant-e, rétroaction des pairs, auto-évaluation.....	13
Feedback et théorie de l'autodétermination	14
Le sentiment de compétence.....	14
Autonomie.	15
Relation	15
Design de la règle	15
Limites	15
Références :	17

Règle du feedback- mode d'emploi

La règle du feedback est un outil qui permet de donner des feedbacks efficaces, basés sur la recherche et qui prennent soin du bien-être de l'autre. La règle est utilisée aujourd'hui dans de nombreux domaines : éducation (compétences scolaires, comportementales, psychosociales), coaching, job coaching, direction d'EMS, patron de PME, médecins, ... En résumé : dès que vous devez suivre une personne et lui faire des retours ou conduire des entretiens, la règle du feedback semble être un outil adéquat.

Cet outil est basé sur une vaste revue de littérature scientifique. Nous avons pu recueillir les éléments sur lesquels, aujourd'hui les auteur·es sont d'accord et avons compilé les informations afin de créer ce modèle en six étapes. Le processus est expliqué en fin de document. Le modèle du feedback présenté est également couplé à un des modèles du bien-être les plus cités et validés : la théorie de l'autode-termination (TAD). Deci et Ryan expliquent que si les besoins d'autonomie, de compétence et de relations sont comblés, les individus fonctionnent de manière optimale et sont motivés intrinsèquement. A nouveau, nous avons prévu une section dédiée à une brève explication en fin de document.

Il y a plusieurs facteurs qui feront que cet outil pourra être utilisé de manière optimale : tous les éléments liés à la communication verbale et non-verbale : le vocabulaire, le ton de la voix, le regard, la disposition des chaises. Autre élément central : les compétences émotionnelles des personnes impliquées dans le feedback. Les émotions sont contagieuses ☺ et les personnes ayant une intelligence émotionnelle élevée donnent de meilleurs feedbacks. Ce dernier point est explicité à la fin du document explicatif.

Design : 6 étapes, 3 parties

Il y a trois parties à la règle : un titre, des questions et des débuts de phrases déclaratives. Avec les questions, vous pouvez interpeler directement votre interlocuteur·trice. Avec les phrases déclaratives, vous pouvez expliciter des idées. Évidemment, ces phrases sont des exemples et il est tout à fait judicieux de s'en défaire et de créer ses propres phrases.

Il est possible de se focaliser sur une ou l'autre étape. On peut par exemple aller brièvement sur les points forts et les défis, puis s'attarder sur le plan d'action.

6 étapes - 3 parties

ouverture

Pts forts

progrès

défi

action

ouverture

Demande	Points forts *	Progrès	Défi *	Planification	Ouverture
Est-ce le bon moment... Est-ce que c'est OK pour toi ?	Quels sont les meilleurs éléments de ton travail ? Comment y es-tu arrivé-e ?	Si on compare avec ton dernier ... ?	Selon toi, que peut-on encore perfectionner ?	Concrètement, quelle méthode... ? Par quoi vas-tu commencer ? Pour quand ?	As-tu des remarques ? Comment te sens-tu ? Quel est ton sentiment... ?
Le but est de... Cela durera...	J'ai vraiment aimé... C'est bien quand tu...	Les progrès que j'ai observés...	Les domaines que tu pourrais encore améliorer...	Pour développer les points forts... Pour optimiser ton travail...	Merci !

Les six étapes en bref.

1. Demander l'accord à notre interlocuteur·trice : quand / si c'est le moment pour un feedback et poser le cadre ;
2. Mettre en avant les points forts et expliciter le chemin qui a permis d'y arriver ;
3. Citer les progrès observés ;
4. Nommer les éléments qui doivent être améliorés ;
5. Dresser un plan d'action concret pour modifier ce qui doit être modifié et continuer à optimiser ce qui fonctionne ;
6. Vérifier comment se sent l'interlocuteur·trice, remercier, clore le feedback.

Les six étapes en détail.

1. Demande

Est-ce que c'est le bon moment... ?

Quand aurais-tu un moment pour... ?

Est-ce que c'est ok pour toi ?

L'objectif est de...

Cela durera...

La demande permet d'inviter l'autre à cet entretien en lui laissant une marge de manœuvre. En faisant cela, on s'assure de lui laisser une certaine autonomie et on soigne la relation. Il s'agit ici aussi de poser le cadre (lieu, durée, objectifs, ...). En instaurant un climat de confiance et des attentes claires, le feedback est optimisé.

West et al., 2018

TAD : autonomie, Relation

2. Points forts

Quels sont les
meilleurs éléments de
ton travail ?

Comment y es-tu
arrivé-e ?

J'ai vraiment aimé ...
C'est bien quand tu...

Bee & Bee, 1998; Henderson et al., 2019; Rettger, 2018; Ryan and Philips, 2019; Mouratadis, et al., 2008; Vallerand & Reid, 1984; Vallerand, 2001

FB: positif + constructif

TAD: compétence + relation

Il est important de commencer par les points forts car selon des études, le feedback sera perçu comme plus efficace si cela se fait dans cet ordre précis. Ici, il s'agira de pointer les éléments qui ont bien fonctionné, de mettre en avant les stratégies qui ont amené l'élève ou la personne à y arriver.

Si vous êtes familier avec les forces de caractère, cela peut être extrêmement intéressant de les utiliser à ce moment. N'oubliez pas que vous jugez pas la personne mais bien la copie, le travail, etc.

3. Progrès

Si on compare avec
ton dernier... ?

Les progrès que j'ai
observés...

Hyland, 2013;
Pekrun et al., 2014
FB: basé sur le progrès+
auto-référentiel +
constructif + positif
TAD: compétence +
relation

Dans la phase de progrès, il est important de comparer un travail ou une compétence avec le travail ou la compétence de la même personne à un autre moment donné. Les comparaisons entre pairs ne sont pas conseillées.

4.Défi

Selon toi, que peut-on encore améliorer ?

Les domaines que tu pourrais optimiser...

Je pense que ce travail pourrait être encore mieux si...

Hattie, 2016

FB: correctif + basé sur les lacunes

TAD: autonomie + relation

Lorsqu'on aborde les défis, on parle de ce qui doit être amélioré. On compare le travail apporté à celui qui doit être atteint et on évalue les manques.

Le vocabulaire bienveillant est essentiel dans cette phase qui est souvent douloureuse, notamment à cause du biais de négativité qui fait que nous nous concentrons sur les éléments qui dysfonctionnent de manière exagérée, alors que de plus en plus de recherches montrent l'impact de l'apport des points forts sur le travail.

Il s'agira donc d'être rigoureux·se et de dire les choses comme elles le sont, tout en prenant soin de son interlocuteur·trice. Une façon est de faire en sorte que l'entretien ne soit pas entendu par d'autres. On parlera de recherche de solution, de pistes d'amélioration ou d'optimisation. Les mots défis, challenges sont peut-être plus appropriés que fautes ou erreurs qui ont une connotation compliquée pour certain·es.

Évidemment, tous ces propos sont à manier avec votre professionnalisme et votre connaissance de vos élèves / employé·es et certaines fois (pour 5% d'entre nous) des feedbacks négatifs peuvent avoir un effet bénéfique sur la motivation.

5. Planification

Comment peux-tu arriver à cet objectif ?

Concrètement, quelle méthode... ?

Par quoi vas-tu commencer ?

Tu as les étapes en tête ?

Comment pourrais-tu travailler sur tes points forts ?

Quelle sera la prochaine étape concrète pour travailler sur cet élément ?

Il y a plusieurs façons d'y arriver : laquelle vas-tu choisir ?

Pour développer tes points forts...

Dahling & Ruppel, 2016; Hattie, 2007; Hattie, 2016

FB: basé sur le progrès + constructif

TAD: autonomie + compétence + relation

Avec la planification, on permet à notre interlocuteur·trice de travailler concrètement sur la suite : ce que soit les défis ou les points forts. La question « par quoi tu vas commencer ? » nous paraît extrêmement puissante selon notre expérience. Si cela paraît trop compliqué, il est conseillé de diviser les différents objectifs en sous-étapes et d'imaginer des plans B en cas d'échec. La tâche doit être adaptée et dans une certaine zone de développement proximal.

6. Ouverture

Qu'as-tu appris de ce feedback (sur toi, ton travail) ?

Que retiens-tu ?

As-tu des remarques ?

Comment te sens-tu ?

Aimerais-tu partager quelque chose ?

Quelles sont tes impressions ?

Merci.

Je reste à ta disposition.

On va y arriver, ensemble.

Hattie, 2016; Molloy et al., 2020

TAD: relation

Finalement, on s'assurera que notre interlocuteur·trice se sente bien avec ce qui a été communiqué. La verbalisation de ses émotions et des nôtres est un vecteur important dans la perception de l'efficacité du feedback.

Les recherches sur la gratitude sont toujours plus en plus nombreuses : partager un merci de façon authentique permet de booster le bien-être de celui qui donne le merci et de celui qui le reçoit.

On peut clore le feedback en reprogrammant un entretien si besoin.

Utilisation

On peut également utiliser la règle du feedback pour permettre à l'autre de s'auto-évaluer. Pour ce faire, on commencera par poser le cadre, puis, on peut lui donner la règle et lui demander de suivre les étapes afin qu'il pose un regard critique sur son évolution. L'évaluation par les pairs avec cet outil semble également très bien fonctionner.

Les étoiles à côté des points forts et des défis ont été placées car il s'agit des éléments les plus impactant : il ne faut donc pas les oublier ! Egalement lorsqu'on rend des copies par écrit (pour les enseignant·es).

On se réjouit de votre feedback sur cet outil !!! (vraiment, oui ! cela nous permettra de l'améliorer).

Travail de recherche : la règle du feedback – fabrication d'un outil pour améliorer le feedback et les entretiens

Introduction

Le STAR (Byham, s/d), le DESC (Levey, 2016), l'EPIQ (Cessan, 2019), l'IDEA (Mitchell, 2016), The Sandwich (Von Berger et al., 2014); La méthode Stanford (s.o.); La SKS (De Long, 2016), Trois étoiles et un vœu (Nobl Academy, 2019);... Internet regorge de modèles de feedback utilisés dans le monde du business ou le coaching. La rétroaction est également un sujet extrêmement important dans l'éducation. Dans son Visible Learning, Hattie (2018) montre que la rétroaction a une taille d'effet de 0,79 sur le rendement des élèves. Et même si elle a été revue un peu à la baisse dans la méta-analyse de 2020, (Wisniewski et al., 2020) , c'est deux fois l'effet moyen de tous les autres facteurs décrits par Hattie.

De nombreux types et définitions de feedback sont décrits dans la littérature (Hattie et Timperley, 2007; Masantiah, et al., 2018). Cela va de pair avec la quantité substantielle de textes sur la rétroaction et l'éducation (Irons, 2006). En effet, si on tape feedback et éducation, on trouvera 2,3 millions d'articles écrits entre 2010 et 2020 sur Google Scholar. Cependant, selon Carless et Boud (2018), Dawson et coll. (2019) et Walker (2009) ; La rétroaction est encore l'un des aspects les plus négligés dans les pratiques éducatives, et les enseignant·es ne bénéficient pas d'outils pour donner de feedbacks efficaces aux élèves. La vertu de la rétroaction ne vise pas uniquement les étudiant·es. Parce que les enseignant·es vérifient et ajustent régulièrement leurs pratiques d'enseignement, la rétroaction leur est également bénéfique (Al-Hattami, 2019).

Ainsi, il semble crucial de parler de feedback et de partager ces connaissances aux élèves et aux enseignant·es (Carles et Boud, 2018; Lichtenberger-Mijzikné, 2017). Parce que la rétroaction est si importante dans les écoles, nous avons conçu une règle sur laquelle se trouve un modèle. Cela permet de rappeler au quotidien, dans leurs salles de classe, aux enseignant·es un nouveau modèle de rétroaction fondé sur des données probantes

Définition, objectif et critères de rétroaction

Lorsque Ramaprasad a écrit son article de 1983 sur le feedback, il a expliqué qu'il était largement utilisé mais qu'il y avait peu de consensus sur sa définition. Cela a motivé l'auteur à imaginer une définition qui est aujourd'hui, souvent prise comme référence (Hattie & Timperley, 2007 ; Masantiah et coll., 2018; Sadler, 1989; Tarras, 2006). La définition de Ramaprasad est la suivante: « le feedback est l'information sur l'écart entre le niveau réel et le niveau de référence qui est utilisée pour modifier l'écart d'une manière ou d'une autre » (1983, p. 4). Dans un contexte éducatif et comme le souligne Hattie (2016), l'objectif de la rétroaction est de « réduire l'écart entre l'endroit où se trouvent les élèves et ceux où ils devraient être » (p.19). Pour réduire cet écart, les chercheurs se sont efforcés de comprendre quel type de rétroaction est le plus efficace. Après avoir lu la littérature sur le sujet, les principaux éléments de rétroaction ont été résumés dans le tableau 1 ci-dessous (types de feedbacks). Afin d'obtenir une compréhension complète des différents types de rétroaction, l'annexe A propose un glossaire et l'annexe B offre quelques exemples et classifications.

Tableau 1 : Types de feedbacks (adapté de Hattie et Timperley, 2007 ; Hyland, 2013 ; Johnson et coll., 2016 ; Kao et Wible, 2011 ; Li et coll., 2020 ; Motro et coll., 2020 ; Pekrun et coll., 2014 ; Värlander, 2008)

	Positifs	Positifs et négatifs	Négatifs
Sur la tâche / le comportement	Constructifs	Formatifs, diagnostiques, sommatifs Focalisés / spécifiques Basé sur le progrès / sur les manques	Destructifs
Sur la personne	Compliments		Critiques

Méthodologie

Nous avons utilisé une revue de littérature non publiée (Lucciarini 2020) sur le feedback afin de construire notre modèle. Après une recherche sur Google Scholar et ProQuest autour du feedback et du bien-être, nous avons trouvé 12 articles datant de 2005 à 2021. Puis, nous avons recherché des articles autour du feedback et des apprentissages. Notre recherche a permis d'identifier 64 articles dont 7 méta-analyses. A partir de cette littérature, nous avons classifié les éléments sur lesquels les auteur·es étaient d'accord, pas d'accord et les zones grises. Le modèle du feedback a ensuite été basé sur les éléments sur lesquels s'accordent les chercheur·es.

Resultats

Parmi les articles lus, certains éléments semblent communs à tous·tes les chercheur·es. C'est le cas de l'importance de l'intelligence émotionnelle et du vocabulaire des enseignant·es, du moment de la rétroaction et de ses résultats. La recherche suggère que les enseignant·es devraient donner une rétroaction verbale individuelle et en face à face et devraient également être conscients que tout ne dépend pas d'eux. Les auteur·es s'accordent également sur le fait que les éloges, compliments et les critiques doivent être évités dans le contexte du feedback. Enfin, il est également important d'engager les élèves, de s'assurer qu'ils sont conscients de leurs progrès et qu'ils comprennent les commentaires. D'autre part, les impacts des commentaires positifs, négatifs ou correctifs, les effets de la rétroaction sur la motivation et la nature du donneur de rétroaction sont des points de controverse dans la littérature.

Points d'accord entre les chercheur·es

Quand donner un feedback.

Selon Hattie et Timperley (2007), les chercheur·es semblent s'entendre sur le fait que la rétroaction est plus efficace au niveau des progrès si elle est immédiate et au niveau de la tâche si elle est retardée. De plus, plus une tâche est difficile, plus une rétroaction différée est bénéfique.

Relation.

Si la relation enseignant·e-élève est forte, la rétroaction est plus efficace. Les acteur·trices de l'éducation et ceux/celles des affaires donnent des rétroactions efficaces

lorsqu'elles sont données par des personnes dignes de confiance, avec un lien fort avec le destinataire (Hyland, 2013 ; Rettger ; 2018). La nature de la relation influencera la mémorisation de la rétroaction par les élèves (Hyland, 2013). En 1965, Rosenthal et Jacobson ont montré qu'on est plus performante lorsqu'on attend beaucoup de nous. L'effet Pygmalion, ou effet Rosenthal, devrait aider à trouver le meilleur cadre de feedback. L'effet Pygmalion montre à quel point un biais peut avoir un effet réel sur le QI. Ainsi, l'importance de favoriser une relation positive avec nos étudiant·es / employé·es, de voir le bon en eux, de faire plus de place pour expliquer les erreurs sont des facteurs clés définis par la recherche comme étant efficaces.

L'intelligence émotionnelle des enseignant·es.

L'intelligence émotionnelle des enseignant·es, qui est cruciale dans la partie dialogique de la rétroaction, a un impact sur la qualité du feedback (Johnson et al., 2016; Lichtenberger-Majzikné & Fischer 2017). Ainsi, si les des enseignant·es sont attentionné·es et solidaires (Ryan et Deci, 2000) ; ne portent pas de jugement, sont honnêtes et écoutent activement les élèves (Bee et Bee, 1998 ; Hathaway, 2006 ; Hyland, 2013 ; Lichtenberger-Majzikné, 2017 ; Varlander, 2008), si des émotions positives sont générées (Voerman, et al., 2014), si les enseignant·es sont polis, respectueux·ses et font preuve d'empathie (Rettger, 2018), la rétroaction est susceptible d'être plus efficace.

Compliments, critiques et esprit de croissance.

Dweck (2007), McCoy (2005), Rettger (2018) et James (2015), en se basant sur la théorie de l'état d'esprit de croissance de Dweck, expliquent que les compliments ne devraient rien avoir à voir avec la rétroaction, car ils ne donnent aucune information pouvant être utilisée pour améliorer l'apprentissage. Et parce que les élèves ne peuvent pas contrôler ces traits immuables décrits dans les compliments, les auteur·es des études mettent en garde contre la possibilité d'induire des mentalités fixes. Selon plusieurs de ses études, Dweck (2007) a montré que les éloges peuvent mener à la tricherie, à la peur d'échouer et à la diminution de la performance. Les chercheur·es conviennent que les éloges ne doivent pas être mélangés avec le feedback, car les élèves ont tendance à se concentrer sur les éloges plutôt que sur les commentaires. Les éloges peuvent renforcer l'estime de soi et atténuer l'effet démotivant potentiel de la rétroaction négative (Brummelman et al., 2014). Les chercheurs ont également constaté que le fait d'être dur et critique n'aide pas (Chappelow et McCauley, 2019 ; Rettger, 2018 ; Voerman et coll., 2014).

Vérifiez la compréhension des élèves.

Il est également important de vérifier si les élèves ont compris la rétroaction (Hattie, 2016). Ainsi, les enseignant·es doivent faire attention à utiliser des mots clairs, un vocabulaire adapté et précis (Masantiah et al., 2018). Hattie (2017) souligne également l'importance pour les enseignant·es d'être conscient·es de la façon dont les élèves reçoivent et interprètent les commentaires.

L'engagement des élèves.

La rétroaction est plus efficace si les élèves sont actif·ves. (Molloy et coll., 2020). Il est important que les enseignant·es fournissent une interaction habile en engageant les apprenant·es de plus d'une manière (Ossenberg, et al., 2019). Par exemple, aider les apprenant·es à trouver des stratégies, à fixer des objectifs et à les accompagner après le feedback peut aider (Jonhson et al., 2016). Les enseignant·es peuvent également demander une rétroaction sur la rétroaction (Rettger, 2018).

Vocabulaire des enseignant·es.

Pour qu'une rétroaction soit efficace, le vocabulaire utilisé doit être clair, spécifique et sans jugement (Hyland et Hyland, 2001 ; Schutte, 2008) et transmis de manière directe. (Von Berger, Bressler et Campbell, 2014). En raison du biais de négativité (Kanouse et al., 1972), il est important de se rappeler que les éléments positifs doivent être intégrés. Rettger (2018) suggère l'utilisation du ratio de Losada (1999) tout en donnant un retour d'information.

Sensibiliser les élèves à leurs propres progrès.

De façon générale, il est plus efficace de parler de l'écart entre le travail actuel et le travail attendu (Hyland, 2013 ; Pekrun et coll., 2014). En effet, le feedback de type autoréférentiel semble plus efficace que le feedback normatif. Dans leur étude, Pekrun et al. (2014) ont montré que la rétroaction autoréférentielle a un impact sur l'espoir ($F[2,150]=3,69$, $p < .05$); fierté ($F[2\ 150]=3,53$, $p < 0,05$); soulagement ($F[2\ 150]=4,01$, $p < 0,05$). La rétroaction autoréférentielle a également un impact sur les émotions « négatives » : la colère et le désespoir étaient plus faibles dans le groupe autoréférentiel ($ps < .05$) et l'anxiété et la honte étaient plus élevées dans la condition normative ($ps < .05$). Ce que les enseignant·es ne peuvent pas contrôler. Tout ne repose pas sur les enseignant·es, comme le mentionne le troisième axiome de Walzlawick et al. (2011) : la relation va dans les deux sens et les deux acteur·trices du feedback ont un effet sur la relation. Ainsi, la recherche suggère que les élèves qui sont conscient·es de leurs forces réussiront mieux à l'école et à comprendre la rétroaction. De plus, la façon dont le

feedback est pris en compte dépend de certains traits : si les élèves sont plus optimistes, le feedback favorise la croissance. Au contraire, si les élèves sont pessimistes, la rétroaction devient une menace (Lutovac et al., 2017).

Effets du feedback.

Une rétroaction efficace favorise les émotions positives, la motivation et l'état d'esprit de croissance (Bondarenko, 2017; Lutovac et coll., 2017; Rettger, 2018).

Écrit ou oral.

Peu de chercheur·es se sont penché·es sur ce sujet. Cependant, Agricola et al., (2020) et Lichtenberger et Majzikné (2017) conseillent la rétroaction verbale, individuelle et face à face pour une meilleure auto-efficacité, une compétence réflexive et une motivation.

Désaccord

Valence.

Feedbacks positifs ou négatifs ? Il y a un débat en cours à ce sujet (James, 2015). Selon McCoy (2005), les commentaires négatifs devraient être évités. Elle soutient qu'il vaut mieux attendre la bonne occasion pour donner une rétroaction positive efficace. Elle pense que si une rétroaction négative est nécessaire, elle doit être constructive. Selon Rettger (2018), la rétroaction positive stimule le bien-être et l'énergie, tandis que la rétroaction négative (carences) conduit à l'anxiété et à la dépression. Si une rétroaction positive est donnée avant une rétroaction négative, la précision perçue est améliorée (Rettger, 2018). De même, se concentrer sur ce qui est correct, s'appuyer sur ce qui est correct et planifier un développement ultérieur est le meilleur type de rétroaction. D'autres auteur·es sont plus nuancé·es. Dans sa revue de la littérature, Varlander (2009) soutient que la rétroaction positive a un effet sur les émotions et que les émotions ont un impact sur l'apprentissage. Généralement, les commentaires positifs évoquent des émotions positives et les commentaires négatifs induisent des émotions négatives. Cependant, une rétroaction positive peut avoir des répercussions négatives sur le rendement scolaire en générant un sentiment de détente. Certaines méthodes mélangent différents types de rétroaction. Dans le fameux feedback « sandwich », le feedback négatif est donné entre deux interactions de feedback positif. Cette méthode semble moins efficace que la combinaison d'un correctif, puis de deux commentaires positifs (Bergen et al., 2014).

Feedback correctif.

Dans son Visible Learning (2016), Hattie explique comment la déconfirmation dans la rétroaction corrective a un effet plus important que la confirmation. Les erreurs doivent donc être les bienvenues. Cependant, la rétroaction corrective entraîne moins de prise de risques parce que les élèves s'en tiendront à ce qu'ils·elles savent (Townsend, 2014). La rétroaction corrective est très importante dans l'apprentissage de la langue seconde, mais les 20 dernières années de débats contradictoires entre chercheur·es laissent les enseignant·es dans l'inconnu (Townsend, 2014).

Effet sur la motivation.

De nombreux·ses auteur·es s'entendent sur l'effet du feedback positif sur la motivation intrinsèque (Henderson et al., 2019 ; Mouratadis, et al., 2008 ; Ryan et Philips, 2019 ; Vallerand et Reid, 1984). Viciano et Cervello (2007) ainsi que Deci (1973) soutiennent que la rétroaction négative diminue la motivation suivant la théorie de l'autodétermination. Cependant, ils expliquent que la rétroaction peut être moins négative si elle est instructive et comprend des moyens de l'améliorer. Dans leur méta-analyse de 2019, Fong et al. soulignent que la rétroaction positive a des résultats positifs et négatifs sur la motivation, et que la rétroaction négative suit la même règle. Motro et ses collègues partagent des résultats similaires dans leur recherche quantitative de 2020. Voerman (2014) est d'accord ; il écrit que les commentaires négatifs peuvent générer du désespoir ou, au contraire, de la motivation.

Enseignant·e, rétroaction des pairs, auto-évaluation.

Selon Nuthall (2007), 80% des commentaires des pairs sont incorrects. Ruegg (2018) souligne que l'auto-efficacité globale de l'écriture est plus précise lorsque la rétroaction est donnée par l'enseignant·e que par les pairs : $F(1) = 9,473$, $p = 0,003$. Cependant, d'autres auteur·es considèrent les commentaires comme une collaboration. Harris et coll. (2015) soutiennent que l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation mènent à une autorégulation accrue et à une amélioration du rendement scolaire. Agricola et al., (2020) et Rettger (2018) montrent que la rétroaction est améliorée si les pairs collaborent avec les enseignants·es pour construire la rétroaction. Pour ce faire, Hattie (2017) explique que les élèves devraient être formés, ce qui les aiderait à contrôler leurs compétences d'apprentissage. Cela favoriserait la croissance (Sackstein, 2017). En effet, Li et al. soutiennent dans leur méta-analyse de 2020 de 58 études que les élèves qui apprennent à donner des commentaires sont plus performants. Dans leur revue de la littérature de 48 études quantitatives, Falchikov et Goldfinch (2000) montrent que les élèves et les enseignants·es parviennent à un accord sur la notation. D'autre part, Ruegg (2018) écrit qu'avec la rétroaction des pairs, la confiance dans la capacité grammaticale est négative :

les élèves se sentaient moins confiants après la rétroaction des pairs qu'au début de l'année. Son étude ne suggère pas non plus de différence significative entre les élèves qui ont reçu des commentaires de leurs pairs ou des enseignant·es en ce qui concerne les compétences organisationnelles, le contenu, la grammaire et la confiance.

Feedback et théorie de l'autodétermination

Afin de construire un modèle solide, validé à la fois par la théorie et la recherche, nous avons lié notre modèle avec un modèle du bien-être (Deci & Ryan, 2012). Selon Deci et Ryan (1992), la motivation, l'apprentissage efficace et le fonctionnement optimal sont liés à trois besoins psychologiques : la compétence, l'autonomie et la relation. Si ces trois besoins sont satisfaits, la motivation intrinsèque est activée, ce qui conduit à la croissance personnelle et au bonheur eudémonique (Ryan, 2009).

Appliquée à l'éducation, le sentiment de compétence est un levier : lorsque les élèves se sentent compétent·es, iels développent naturellement cette compétence. L'autonomie, quant à elle, est liée au sentiment de liberté de choisir. Si les élèves sentent qu'iels ont un certain contrôle et peuvent faire des choix, iels se sentent plus motivé·es à faire la tâche. Enfin, la relation fait référence au sentiment et au désir d'appartenance et d'acceptation dans la salle de classe et à l'école

Le sentiment de compétence.

Le feedback vise à l'amélioration. De ce fait, il semble difficile de faire correspondre la compétence et le feedback (ten Cate, 2013). Cependant, si on met en évidence les points forts en utilisant du vocabulaire positif, et en articulant des feedbacks constructifs et basés sur les progrès, les étudiant·es / employé·es peuvent voir où iels ont réussi. De façon générale, la recherche suggère que la rétroaction positive induit l'auto-efficacité (Brown et coll., 2012 ; Karl et al., 1993) et la rétroaction négative détériore l'auto-efficacité (Dahling et Ruppel, 2016). L'auto-efficacité, du point de vue de Bandura (1999), est très proche du sentiment de compétence. De plus, le feedback autoréférentiel (de soi à soi) semble plus indiqué afin d'améliorer les compétences puisque les élèves / employé·es ne sont pas comparé·es aux autres. (Dweck, 1999)

Autonomie.

Si les enseignant·es ont choisi le moment, la manière et le contenu du feedback, cela laisse très peu de possibilités d'autonomie aux étudiant·es / employé·es. Une alternative consiste à donner des responsabilités et des choix aux étudiant·es / employé·es. Par exemple, en leur donnant plusieurs possibilités pour améliorer leur travail et en leur demandant d'en choisir une (Dahling & Ruppel, 2016). L'autonomie peut également être déclenchée en questionnant tout au long du feedback et en demandant aux étudiant·es / employé·es s'ils acceptent de recevoir le feedback ou si c'est le bon moment pour obtenir des commentaires sur leur travail (West et al., 2018)

Relation.

Le sentiment de connexion entre les élèves et les enseignant·es (et évidemment entre un·e employé·e et son/sa supérieur·e) est crucial. Dans de nombreux projets de recherche, Pianta montre que si les enseignant·es perçoivent positivement leur relation avec les élèves, cela influence positivement les résultats scolaires des élèves (p. ex., Hamre et Pianta, 2001 ; Pianta et Stuhlman, 2004). Ainsi, le choix des mots est vraiment important. Les enseignant·es doivent être conscients des émotions que les élèves éprouvent lorsqu'ils reçoivent des commentaires. Des mots respectueux, bienveillants, spécifiques, clairs et adaptés doivent être utilisés pour le feedback.

Design de la règle

Afin de produire un objet esthétique, le modèle du feedback a été conçu pour s'adapter à une règle. Il est évident qu'il peut être décliné sous plein de formes. Incluant également des pictogrammes pour permettre un travail avec les plus petits. Les couleurs utilisées suivent la théorie de couleurs développée par Newton (1952).

Limites

Le principal obstacle à une utilisation optimale de la règle du feedback est également l'ingrédient principal : les enseignant·es. Si les enseignant·es sont prêt·es à changer et à essayer d'autres façons de donner leur feedback, alors cette règle va améliorer leur pratique. Cependant, pour donner un bon feedback, la nature de la relation des enseignant·es avec les élèves et surtout, leur compétence émotionnelle donneront le ton. Si les enseignant·es ne peuvent pas communiquer avec respect, écouter activement et impliquer les élèves, les effets seront

diminués. Ainsi, même si la rétroaction écrite est moins efficace selon Agricola et ses collègues (2020), la règle du feedback devrait être utilisée pour la rétroaction écrite pour les enseignant·es qui ne se sentent pas aussi à l'aise pour donner une rétroaction orale. En effet, avec un feedback écrit, de nombreux aspects liés à la communication peuvent être plus facilement maîtrisés (choix des mots, ton, ...). Si les enseignant·es décident de suivre un cours sur le feedback, ils/elles peuvent ne pas avoir l'impression que la règle de rétroaction est très utile. En effet, s'ils/elles comprennent le modèle, ils/elles n'auront peut-être besoin de rien d'autre pour l'utiliser. Cependant, la répétition est vraiment utile, et une règle pourrait agir comme un coach et leur rappeler comment s'y prendre pour cette nouvelle habitude de rétroaction.

Références :

- Byham, W. (n/d) the STAR model of feedback.
https://reliabilityweb.com/articles/entry/give_feedback_like_a_super_coach1/
- Carless, D., and D. Boud. 2018. 'The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback.' *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (8):1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Cessan, V. (2019). The EPIQ model. Retrieved from <https://www.viktorcessan.com/epiq-feedback-model/>
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chappelow, C., & McCauley, C. (2019). What good feedback really looks like. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2019/05/what-good-feedback-really-looks-like?ab=at_articlepage_relatedarticles_horizontal_slot1
- Dahling, J. J., & Ruppel, C. L. (2016). Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 296-301. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.022>
- Dawson, P., M. Henderson, P. Mahoney, M. Phillips, T. Ryan, D. Boud, and E. Molloy. 2019. 'What Makes for Effective Feedback: Staff and Student Perspectives.' *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (1):25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Deci, E. L. (1973). Sex Differences, Positive Feedback and Intrinsic Motivation.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED076904.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- DeLong, Thomas. "Three Questions for Effective Feedback". *Harvard Business Review*.
Harvard Business Review. Retrieved 21 January 2016
- Du Toit, E. (2012). Constructive feedback as a learning tool to enhance students' self-regulation and performance in higher education. *Perspectives in Education*, 30(2), 32-40.
<https://www.ingentaconnect.com/content/sabinet/persed/2012/00000030/00000002/art00005#Refs>

- Duffy, K. (2013). Providing constructive feedback to students during mentoring. *Nursing Standard* (through 2013), 27(31), 50. <https://doi.org/10.7748/ns2013.04.27.31.50.e7334>
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Kaleidoscope, Contemporary and Classic Readings in Education*, 12, 34-39.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70(3), 287-322. https://www.baylor.edu/learning_engagement/doc.php/292923.pdf
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., & Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24(3), 175-213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 37(8), 1352. https://www.researchgate.net/profile/Judith_Harackiewicz/publication/232431854_The_Effects_of_Reward_Contingency_and_Performance_Feedback_on_Intrinsic_Motivation/links/5700687f08aea6b77469b858.pdf
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer-and self-assessment comments: Applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 265-281.
- Hathaway, P. (2006). *Feedback Skills for Leaders. Building Constructive Communication Skills Up and Down the Ladder*. Axzo Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, (2016). Know thy impact. *On Formative assessment: Readings from educational leadership (EL Essentials)*, 36.

- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252.
- Henley, A. J., & DiGennaro Reed, F. D. (2015). Should you order the feedback sandwich? Efficacy of feedback sequence and timing. *Journal of Organizational Behavior Management*, 35(3-4), 321-335. <http://dx.doi.org/10.1080/01608061.2015.1093057>
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212. <https://bit.ly/37jdsYr>
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.06.003>
- Irons A (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.routledge.com/Enhancing-Learning-through-Formative-Assessment-and-Feedback/Irons/p/book/9780415397810>
- James, I. (2015). The rightful demise of the sh* t sandwich: providing effective feedback. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 43(6), 759-766. <https://doi.org/DOI:10.1017/S1352465814000113>
- Johnson, C. E., Keating, J. L., Boud, D. J., Dalton, M., Kiegaldie, D., Hay, M., ... & Palermo, C. (2016). Identifying educator behaviours for high quality verbal feedback in health professions education <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0613-5>
- Kanouse, D. E., Hanson, L. R., Jones, E. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S., & Weiner, B. (1972). Attribution: Perceiving the causes of behavior. EE Jones, DE, Kanouse, HH, Kelley, R E Nisbett, S Valins, & B Weiner Eds. Morristown, NJ: General Learning, 47-62.
- Johnson, C., & Molloy, E. (2018). Building evaluative judgement through the process of feedback. In *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 166-175). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109251-18>
- Karl, K. A., O'Leary-Kelly, A. M., & Martocchio, J. J. (1993). The impact of feedback and self-efficacy on performance in training. *Journal of Organizational Behavior*, 14(4), 379-394. <https://doi.org/10.1002/job.4030140409>
- Kao, C. W., & Wible, D. (2011). The distinction between focused and unfocused grammar feedback matters: A meta-analysis. In *Second Language Research Forum*, Ames, IA, USA. literature review and expert refinement. *BMC medical education*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0613-5>

- Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91.
<http://kodu.ut.ee/~vello/1.pdf>
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language learning*, 60(2), 309-365. 10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Levey, S. (2016). Giving feedback using the DESC model.
<https://www.targettraining.eu/feedback-desc-model/>
- Lichtenberger-Majzikné, K., & Fischer, A. (2017). The Role of Feedback in Developing Reflective Competence. *Practice and Theory in Systems of Education*, 12(3), 119-127.
<https://doi.org/10.1515/ptse-2017-0012>
- London, M. (1995). Giving feedback: Source-centered antecedents and consequences of constructive and destructive feedback. *Human Resource Management Review*, 5(3), 159-188.[https://doi:10.1016/1053-4822\(95\)90001-2](https://doi:10.1016/1053-4822(95)90001-2)
- Lucciarini, E. (2020) Feedback and Positive Education: a literature review. Unpublished manuscript. Master Thesis. Anglia Ruskin University.
- Lutovac, S., Kaasila, R., Komulainen, J., & Maikkola, M. (2017). University lecturers' emotional responses to and coping with student feedback: a Finnish case study. *European journal of psychology of education*, 32(2), 235-250.<https://doi.org/10.1007/s10212-016-0301-1>
- Mandhane, N., Ansari, S., Shaikh, T. P., & Deolekar, S. (2015). Positive feedback: a tool for quality education in field of medicine.
<https://imsear.searo.who.int/handle/123456789/166369>
- Masantiah, C., Pasiphol, S., & Tangdhanakanond, K. (2018). Student and feedback: Which type of feedback is preferable?. *Kasetsart Journal of Social Sciences*.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* 3rd edth ed. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press Inc.
- Mitchell, G (2016) The IDEA feedback model. <https://www.hrsuccess.com.au/eblog/here-s-an-i-d-e-a-provide-effective-feedback>
- Molloy, E., Ajjawi, R., Bearman, M., Noble, C., Rudland, J., & Ryan, A. (2020). Challenging feedback myths: Values, learner involvement and promoting effects beyond the immediate task. *Medical Education*, 54(1), 33-39. DOI: 10.1111/medu.13802

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268. <https://bit.ly/3o58HIF>
- Motro, D., Comer, D. R., & Lenaghan, J. A. (2020). Examining the effects of negative performance feedback: the roles of sadness, feedback self-efficacy, and grit. *Journal of Business and Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10869-020-09689-1>
- Newton, I. (1952). *Opticks, or, a treatise of the reflections, refractions, inflections & colours of light*. Courier Corporation.
- Nobl Academy (2019) A star and a wish' feedback model. Retrieved from <https://academy.nobl.io/feedback-star-wish/>
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research Press.
- Ossenberg, C., Henderson, A., & Mitchell, M. (2019). What attributes guide best practice for effective feedback? A scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 24(2), 383-401. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9854-x>
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.002>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458. [10.1080/02796015.2004.12086261](https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261)
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rettger, M. B. (2018). Finding the silver lining: How positive psychology can help you use critical feedback to flourish. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=mapp_capstone
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20. <https://bit.ly/39oFQev>
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87-102. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.958190>

- Ryan, R. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822), 848.
<https://richarddehoop.nl/upload/file/self-determination.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf
- Sackstein, S. (2017). Peer feedback in the classroom: Empowering students to be the experts. ASCD.
- Shute, V. (2008). "Focus on Formative Feedback". *Review of Educational Research*. American Educational Research Association (AERA). 78(1): 153–189.
<https://doi.org/10.3102/0034654307313795>. ISSN 0034-6543.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2011). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327–339.
- Smither, J. W., London, M., & Reilly, R. R. (2005). Does performance improve following multisource feedback? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel psychology*, 58(1), 33-66. <http://leeds-faculty.colorado.edu/dahe7472/Smither%20performance.pdf>
- Spaapen, D. L., Waters, F., Brummer, L., Stopa, L., & Bucks, R. S. (2014). The Emotion Regulation Questionnaire: Validation of the ERQ-9 in two community samples. *Psychological Assessment*, 26(1), 46.
- Stufflebeam, D. L. (2007). Shinkfield AJ. *Evaluation Theory, Models, & Applications*: John Wiley and Sons.
- ten Cate, O. T. J. (2013). Why receiving feedback collides with self determination. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 845-849. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9401-0>
- The standford method (n/d) retrieved from <http://dschool-old.stanford.edu/wp-content/themes/dschool/method-cards/i-like-i-wish-what-if.pdf>
- Townsend, M. (2014). How Can Feedback Increase Self-Determined Motivation to Keep Writing?. *Western Tributaries*, 1(1).
<https://journals.sfu.ca/wt/index.php/westerntributaries/article/view/10/3>
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in higher education*, 13(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/13562510801923195>
- Viciano, J., Cervelló, E. M., & Ramírez-Lechuga, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction,

- task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and motor skills*, 105(1), 67-82. <https://doi.org/10.2466/pms.105.1.67-82>
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115. <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Types-and-frequencies-of-feedback-interventions.pdf>
- Voerman, L., Korthagen, F. A., Meijer, P. C., & Simons, R. J. (2014). Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.005>
- Von Bergen, C. W., Bressler, M. S., & Campbell, K. (2014). The sandwich feedback method: Not very tasty. *Journal of Behavioral Studies in business*, 7.
- West, T., Thorson, K., Grant, H., & Rock, D. (2018). Asked vs unasked for feedback, an experimental study. *Neuro Leadership Journal*. <https://membership.neuroleadership.com/material/asked-for-vs-unasked-for-feedback-an-experimental-study/>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. [10.3389/fpsyg.2019.03087](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087)

Annexe A

Glossaire du feedback (adapté de Duffy, 2015; Hyland, 2001; Kao et Wible, 2011; Li, 2010; Londres, 1995; [Losada, 1999](#); Pekrun, Cusack, Muryarayanan et coll., 2013; Shute, 2008; Stufflebeam et Shinkfield, 2007; Voerman et coll., 2012)

Feedback
formatif

La rétroaction formative est « une information communiquée à l'apprenant qui vise à modifier sa pensée ou son comportement pour améliorer l'apprentissage ». (Shute, 2008)

Feedback sommatif	La rétroaction sommative est « l'information donnée à la fin de l'expérience d'apprentissage (p. ex., fin de bloc, fin d'externat) et accompagne souvent une évaluation graduée ». (Stufflebeam et Shinkfield, 2007)
Positif	La rétroaction positive est « l'information qui reconnaît les forces, les réalisations, les efforts et les réussites. Il vise à motiver le récepteur à répéter son comportement ou sa performance. Pour donner « une rétroaction positive, nous suivons Losada (1999), qui a décrit la rétroaction positive comme montrant du soutien, de l'encouragement ou de l'appréciation ». (Voerman et coll., 2012)
Négatif	Les feedbacks négatifs sont des informations communiquées « montrant une désapprobation, voire un sarcasme ». (Voerman et coll., 2012)
Correctif	Le retour d'information correctif « contient généralement des informations sur le niveau de la tâche sous la forme de « bien ou mal » et la fourniture de la bonne réponse à la tâche ». (Shute, 2008)
Progrès	La rétroaction sur les progrès est une information communiquée « comparant la performance ou le niveau de compréhension de l'élève avec sa performance ou son niveau de compréhension antérieur ». (Voerman et coll., 2012)
Écart	La rétroaction sur les écarts concerne « ce qui doit être accompli pour atteindre le niveau de performance souhaité ». (Voerman et coll., 2012)
Constructif	La rétroaction sur les écarts concerne « ce qui doit être accompli pour atteindre le niveau de performance souhaité ». (Voerman et coll., 2012)
Destructeur	La rétroaction sur les écarts concerne « ce qui doit être accompli pour atteindre le niveau de performance souhaité ». (Voerman et coll., 2012)
Louanges / compliments	La rétroaction sur les écarts concerne « ce qui doit être accompli pour atteindre le niveau de performance souhaité ». (Voerman et coll., 2012)
Critique	Criticism is 'an expression of dissatisfaction or negative comment'. (Hyland, 2001)
Focused	Focused feedback is 'selected specific error types for correction'. (Kao & Wible, 2011)
Non-ciblé	Les commentaires non ciblés sont par exemple des « examens de grammaires corrigées de manière non sélective ». (Kao et Wible, 2011)
Spécifique	Les commentaires généraux sont des informations non spécifiques. (Shute, 2008)
Général	Les commentaires généraux sont des informations non spécifiques. (Shute, 2008)
Normatif	La rétroaction normative est une « comparaison avec les performances des autres élèves ». (Pekrun, Cusack, Muyrayaman et al., 2013)
Autoréférentiel	Le feedback autoréférentiel est une « comparaison avec les performances antérieures d'un apprenant ». (Pekrun, Cusack, Muyrayaman et coll., 2013)

Annexe B

Exemples et classification (adapté de London, 1995; Voerman et al., 2012)

Exemple	Classification
'Bon travail!' (Carter et coll., 2012)	Positif, général, non ciblé, basé sur les progrès
« La semaine dernière, tu ne connaissais pas beaucoup de mots, cette semaine, tu les connais tous (Voerman et al 2012)	Positif, constructif, spécifique, ciblé, axé sur les progrès
«Tu ne connais pas la conjugaison des verbes irréguliers. C'est vraiment nécessaire pour obtenir une bonne note à votre test » (Voerman et al., 2012)	Négatif, constructif, spécifique, ciblé, axé sur les écarts
« C'est faux » (Voerman et al., 2012)	Négatif, non focalisé, général, axé sur les écarts
« Je pense qu'il y a beaucoup de place pour l'amélioration. » (Londres, 1995)	
« Tu n'as même pas essayé. » « Tu n'arrives pas à faire quelque chose de bien. » « Si tu ne t'améliores pas, je demanderai à quelqu'un d'autre de le faire. » (Londres, 1995)	Négatif, destructeur, général, non spécifique, axé sur les écarts