

12 juin, 2017

**La place donnée à la rétroaction dans nos salles de
classe en langue culture étrangère écrite**

**MAS/DIPLÔME ENSEIGNEMENT SECONDAIRE II
MME RITA CUNHA & M. AIDAN MACDONALD
DIRECTRICE : MME BRIGITTE GERBER
MEMBRE DU JURY : MME SUSANNE WOKUSCH**

Table de matières

Introduction	3
La place donnée à la rétroaction dans les gymnases vaudois	4
Notre étude	4
<i>Questionnaire on feedback</i>	5
Analyse de notre questionnaire	6
<i>La place donnée à la rétroaction par les enseignants dans les salles de classe</i>	6
<i>La rétroaction et les habiletés affectives</i>	8
Mise en pratique de nos réflexions	9
Analyse des tâches en rapport avec la rétroaction	9
<i>Le retour sur la forme</i>	9
<i>Des éloges</i>	10
<i>Collaboration entre l'enseignant et les apprenants afin de fixer des défis futurs</i>	11
<i>La variation</i>	11
<i>Un obstacle épistémologique</i>	12
<i>Mise en place d'un dialogue entre l'enseignant et les apprenants</i>	12
<i>L'étayage et des compétences en matière de culture de l'information</i>	13
Observations au fil des travaux des élèves	13
Opinions des élèves	14
<i>Second questionnaire on feedback</i>	14
Pistes de réflexion	15
Conclusion	17
<i>Ouvrir le dialogue avec nos élèves</i>	18
<i>La rétroaction dans le cadre d'évaluations formatives</i>	18
Bibliographie	19
Annexe A	22
Annexe B	23
Annexe C	24
Résumé	26
Mots clés	26

Introduction

La rétroaction dans le contexte scolaire désigne habituellement des commentaires, des observations, des corrections données par des enseignants en réponse à un travail fourni par des étudiants. La rétroaction fait donc partie intégrante du contrat pédagogique existant entre enseignants et élèves et il est généralement admis que son usage est bénéfique pour la progression des étudiants dans leur parcours scolaire. Néanmoins, certains auteurs, tels que Hattie & Timperley (2007 : 81), soulignent de quelle manière peu d'études « systematically investigated the role of feedback in the classroom » et il paraît donc compliqué d'en évaluer les effets. De plus, Hargreaves (2013 : 229) ajoute que si de l'attention a été donnée à l'usage que les enseignants font de la rétroaction, moins d'attention a été donnée à la manière dont les élèves comprennent et utilisent la rétroaction à bon escient. Ceci a éveillé notre intérêt : quelle place est donnée à la rétroaction dans les gymnases suisses et plus précisément, au sein des classes dans lesquelles nous enseignons ?

En effet, dans le cadre de notre formation HEP en secondaire II, la question de l'usage de la rétroaction a été régulièrement portée à notre attention. Dans des séminaires tels que la didactique de l'anglais ou encore « Concevoir, mettre en œuvre, évaluer et analyser des situations d'enseignement/apprentissage » nos professeurs nous ont encouragés à former nos étudiants aux habiletés métacognitives : planifier, contrôler, réguler, évaluer et prendre conscience. Ces habiletés peuvent s'acquérir avec l'aide d'une rétroaction régulière venue de la part des enseignants et d'une bonne compréhension de leurs effets sur les étudiants. Sans un usage efficace de la rétroaction par l'enseignant, l'élève ne pourra réellement maîtriser cette compétence métacognitive, jugée centrale dans notre formation.

Il nous semblait important de nous concentrer sur un aspect précis de la rétroaction dans le travail des élèves. Afin d'observer quelle place est donnée à la rétroaction dans le parcours scolaire de nos étudiants au gymnase, nous avons tout d'abord décidé de nous focaliser sur la rétroaction associée à la production écrite en LCE. À travers les différentes traces écrites, une telle étude serait ainsi facilement observable et comparable.

Divers auteurs tels que Biber & al. (2011) ou encore Hyland & Hyland (2006) se sont concentrés sur la rétroaction associée à la production écrite en LCE. À ce sujet, Hyland & Hyland soulignent que « while feedback is a central aspect of ESL writing programs across the world, the research literature has not been unequivocally positive about its role and instruction, and teachers often have a sense that they are not making use of its full potential ». Notre objectif principal sera de comprendre comment la rétroaction peut-elle être exploitée dans nos classes

afin que nos élèves fassent des progrès en production écrite en LCE.

Il s'agira dans ce travail tout d'abord, au travers d'un questionnaire préparé par nos soins, de tenter de comprendre quelle est la perception que les élèves ont de la rétroaction : quel impact elle a sur eux et comment perçoivent-ils l'usage qu'en font leurs professeurs. Puis en fonction des résultats, nous essaierons de mettre en place notre propre expérience. L'expérience viserait à voir comment, en tant que futurs enseignants d'anglais qualifiés, nous pourrions incorporer la rétroaction de manière optimale dans notre enseignement et particulièrement, dans la production écrite.

La place donnée à la rétroaction dans les gymnases vaudois

Avant de débiter notre étude, nous nous sommes interrogés sur la place donnée à la rétroaction dans le cahier des charges des enseignants de secondaire II pour le canton de Vaud. La rétroaction était-elle citée de manière explicite ? Était-elle considérée comme une priorité ? Serait-il donc stipulé dans nos futurs contrats d'enseignants que nous devons en faire usage avec nos élèves ? Nous avons relevé que le cahier des charges (2014) n'évoque rien de tel. Le seul aspect qui pourrait-être associé à la rétroaction est qu'il est stipulé que l'enseignant s'engage à « préparer son enseignement, expliciter ses attentes et assurer le suivi de son enseignement » ; cela pourrait faire référence à l'usage de la rétroaction mais demeure néanmoins quelque peu vague et ouvert à l'interprétation.

A titre de comparaison le document servant de cahier des charges pour le baccalauréat international évoque la notion de rétroaction de manière exhaustive. Il est explicité par exemple que « teachers should ensure that students receive individual feedback, adapted to the needs of each student. The teacher might have to address an error several times in order for the student to understand what is being corrected » (IB Diploma guide, 2015).

Il est donc intéressant de relever que pour les enseignants de secondaire II dans le canton de Vaud, nous sommes encouragés dans notre formation à faire usage de la rétroaction avec nos élèves, mais la place dévolue à la rétroaction une fois notre formation accomplie demeure floue. Le but de notre étude est donc de faire prendre conscience aux enseignants de la place donnée à la rétroaction dans les gymnases vaudois, tout en ouvrant un dialogue avec nos élèves.

Notre étude

Notre étude a débuté avec un questionnaire qui vise à évaluer quelle place est donnée à la rétroaction dans la scolarité de nos étudiants. Nous souhaitons comprendre quelle en était leur compréhension, comment ils perçoivent la manière dont leurs enseignants l'utilisent, et de quelle manière les élèves en font usage (ou non) afin d'améliorer leurs performances scolaires :

le questionnaire donné aux élèves visait également à évaluer si, selon eux, la question de la rétroaction était abordée de manière explicite et régulière dans la salle de classe.

Notre étude se base sur les réponses données par 50 élèves de 1^{ere} année de Maturité dans un gymnase vaudois durant leurs cours d'anglais. Afin d'étudier au gymnase, les étudiants suisses doivent avoir obtenu un certificat ou avoir passé un test d'entrée. Bien que certains de nos élèves soient issus de l'immigration, la grande majorité fréquente les écoles suisses depuis plusieurs années déjà et leur niveau d'anglais oscille, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, entre le A2 et le C2. Néanmoins, la plupart d'entre eux possèdent actuellement un niveau B1 : niveau exigé à la sortie du secondaire I.

Au début du mois de mars 2017, nous avons demandé à ces 50 élèves de répondre à un questionnaire interrogeant leur compréhension, leur perception et leur utilisation de la rétroaction. Pour établir ce questionnaire, nous nous sommes basés sur les travaux de Cohen (1987) et de McCurdy (1992). Néanmoins, afin d'éviter de simplement reproduire leurs études dans le cadre d'un gymnase suisse, nous avons modifié les questions afin que les résultats aient une visée qualitative plutôt que quantitative. Ceci pour les raisons suivantes : du point de vue des élèves, nous souhaitons qu'ils prennent le temps d'opérer une réelle réflexion alors qu'ils répondent aux questions et qu'ils puissent s'exprimer sur le sujet autant qu'ils le souhaitent. De notre point de vue, il semblait intéressant d'avoir des réponses personnelles et détaillées afin de pouvoir en déduire davantage d'informations. Nous avons donc posé des questions ouvertes, invitant l'élaboration, plutôt que des questions fermées. L'étude se faisant dans le cadre des cours d'anglais, les questions ont été posées en anglais. Afin que les résultats soient les plus compréhensibles et authentiques possibles, les étudiants étaient invités à y répondre en anglais ou en français. Les élèves avaient également l'option de répondre au questionnaire, soit via papier, soit via un exemplaire disponible en ligne. Le but était qu'ils se sentent le plus confortable et à même de prendre le temps d'y répondre selon leurs préférences. Le questionnaire en ligne n'était pas anonyme car les étudiants devaient s'identifier avec Google afin de compléter la « Google Form ». Les résultats des questionnaires sur papier auraient pu être anonymes, mais les étudiants ont choisi de noter leurs noms. Il a clairement été spécifié aux étudiants que nous souhaitions qu'ils soient le plus honnêtes et ouverts possible, qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une évaluation ou d'une expérience à appréhender, mais simplement d'une étude.

Voici un exemplaire du questionnaire fourni aux élèves :

Questionnaire on feedback

- Can you give a definition of the term 'feedback'?

- What are your thoughts on feedback? Do you think it is useful, necessary, pointless, a waste of time? Why?
- Do you prefer written feedback or oral feedback? Why?
- When written, do you prefer it to be given as a grid or as a small personalised text? Why?
- When oral, do you prefer it to be given privately (between you and the teacher) or in front of the whole class so that your classmates could benefit from it too?
- When preparing for a test, do you consciously take time to think of/reread feedback which was given to you in the past? Why? Or why not?
- What do you think of negative feedback given on your work? (albeit constructive criticism). Does it discourage you? Motivate you? Do you pay attention to it? Do you think you use it to make progress in the future?
- What do you think of positive feedback given on your work? Does it motivate you? Do you pay attention to it? Do you think you use it to make progress in the future?
- You have received an insufficient grade following a test. Your teacher gives you very precise feedback on each one of your mistakes. How do you feel? How do you react to that?
- Do you think that in general your teachers give you enough feedback? How much is 'enough' feedback for you?

Analyse de notre questionnaire

La place donnée à la rétroaction par les enseignants dans les salles de classe

Après avoir lu et analysé attentivement les réponses des élèves (en annexe A), plusieurs aspects ont retenu notre attention. Tout d'abord, nous avons réalisé que peu d'élèves pensaient savoir définir les termes « rétroactions » ou « feedback ». Certains d'entre eux ont présenté le terme comme étant un « retour » ou une « évaluation ». Il semblerait donc que, selon eux, la rétroaction peut consister aussi bien en une grille critériée qu'en une simple note ou réponse marquée comme étant juste ou fausse.

Leur compréhension du terme semble s'être développée progressivement alors qu'ils répondaient aux questions. Nous avons pu observer cela car certaines de leurs réponses devenaient plus élaborées au fil du questionnaire et un début d'auto réflexion peut être perçu au fil des réponses : le simple fait d'être confronté à ce questionnaire semble avoir encouragé chez eux un début de questionnement sur ce qu'est la rétroaction, comment elle pourrait être bénéfique à leur développement et sur la manière dont elle est employée (ou non) par leurs

enseignants. Par exemple, suite à la question : « When preparing for a test, do you consciously take time to think of/reread feedback which was given to you in the past ? », un élève a répondu « not before, but I think now I will. » Leur perception de la rétroaction et quel usage en faire semblent donc essentiels afin qu'ils pensent à l'utiliser comme outil de travail.

Plusieurs études abordent la question de la perception et la compréhension qu'ont les étudiants de la rétroaction. Dans son article, Wotjas (1998) constate que suite à la réception d'un retour, « some students threw away the feedback if they disliked the grade, while others seemed concerned only with the final result and did not collect their marked work. » Dans une autre étude effectuée trois ans plus tard, Maclellan (2001) suggère que des progrès dans le processus d'apprentissage peuvent être relevés lorsque les élèves perçoivent la rétroaction de manière positive. Selon lui, la rétroaction permet aux étudiants de faire des progrès lorsque cette dernière n'est pas perçue comme une critique ou purement comme un jugement négatif sur leur travail. Swann & Ecclestone (1998) affirment également que de nombreux étudiants ont amélioré leur travail une fois qu'ils ont clairement compris le but de la rétroaction et des critères d'évaluation. Ceci nous amène à penser que la rétroaction et ses buts doivent être clairement définis, explicités par les enseignants aux élèves, afin que ces derniers puissent l'utiliser comme outil d'apprentissage.

Un autre élément remarquable dans les réponses des élèves concerne l'usage de la rétroaction par leurs enseignants. Soulignons ici qu'il ne s'agit aucunement d'émettre un jugement de valeur sur le travail de nos collègues enseignants. Ce qui nous intéresse ici est de porter un regard sur la perception qu'ont les élèves sur le terme « rétroaction » et la perception de la quantité et la qualité de la rétroaction qui leur est donnée.

Ceci dit, dans une des classes, où les élèves ont douze enseignants, une grande majorité d'entre eux ont mis en avant que seuls deux de leurs enseignants fournissaient une rétroaction jugée régulière et suffisante. Cette observation fait écho à Hattie (2014 : 64), qui relève la dichotomie entre ce que les enseignants prétendent fournir et ce que les apprenants perçoivent. Néanmoins, ceci étant un jugement de valeur de la part des étudiants, le terme « suffisant » est à prendre avec précaution. Ce que nous avons pu constater, est que ce qui semble être « suffisant » selon eux, est lorsque la rétroaction dite « négative » leur permet de bien comprendre leurs erreurs et comment les éviter à l'avenir et lorsque celle dite « positive » leur offre un sentiment de valorisation et de motivation.

Il se pourrait très bien que nos collègues utilisent la rétroaction de manière régulière mais qu'ils ne la nomment pas comme telle et que les étudiants peinent donc à la distinguer de manière concrète. Ce qui semble donc important de relever est que l'usage de la rétroaction n'est pas

toujours explicité et que les élèves ne savent donc pas très bien comment en faire usage.

La rétroaction et les habiletés affectives

Un autre élément qui semble se dégager de manière unanime dans les réponses du questionnaire, et qui corrobore nos observations citées plus haut sur les travaux de Mclellan (2001), semble être la dimension affective liée à la rétroaction. Hattie (2014) nous rappelle l'importance de « how feedback is received, rather than how it is given ». Lorsque interrogés sur leur réaction suite à la réception d'une rétroaction dite « positive », les élèves ont utilisé des termes forts tels que « it makes me very proud », « gives me confidence », « makes me believe in myself ». Inversement, suite à une rétroaction dite « négative » ils ont exprimé se sentir « angry », « sad », « stupid and bad about myself ». Ceci nous a amenés à nous interroger sur l'importance de la dimension affective dans l'apprentissage. En effet, il est davantage commun de questionner et considérer les habiletés cognitives des étudiants telles que décrites dans la taxonomie d'Andersen et Krathwol (2001) : restituer, analyser, comprendre, appliquer et analyser. Plusieurs auteurs se sont néanmoins concentrés sur la dimension affective. Oxford (2011 : 63) nous rappelle que « learners are not just cognitive information processing machines ; instead, they are human beings with emotions, beliefs, attitudes and motivations ». Vermunt et Verloop (1999) ont développé une taxonomie avec laquelle ils expliquent que, parallèlement aux processus cognitifs, les élèves doivent apprendre à gérer des processus affectifs tels que se motiver, se mettre en projet, déployer des efforts, s'autocritiquer, apprécier et négocier avec ses émotions. Toutes ces émotions et leur gestion peuvent avoir un impact négatif ou positif sur les processus d'apprentissage. Etant donné que ces émotions - souvent associées à la rétroaction - devraient être considérées de manière attentive, comment peuvent-elles être utilisées et canalisées à bon escient ?

Dans leur article, McGarrel et Verbeem (2007) offrent quelques éléments de réponses possibles. Précisons tout d'abord que ces auteurs se focalisent sur la rétroaction donnée dans le cadre de productions écrites en langue culture étrangère : leurs observations sont donc d'autant plus pertinentes pour notre travail. Ils distinguent tout d'abord « evaluative feedback » et « formative feedback ». En effet, lorsqu'un enseignant offre une rétroaction dans le contexte d'une évaluation, il prend le rôle de juge et d'évaluateur aux yeux de l'élève. Si la rétroaction est associée à une note, elle aura un impact plus fort sur l'étudiant et elle aura sans doute une réponse affective plus vive. En revanche, lors d'une rétroaction fournie dans le cadre d'un travail formatif, l'enseignant prend le rôle de collaborateur et non de juge. Les auteurs suggèrent donc qu'en offrant une rétroaction régulière sur des productions écrites formatives, les enseignants et leurs commentaires posséderont une visée moins critique mais prendront

davantage une dimension de soutien agissant comme un levier au progrès. De plus, si les étudiants reçoivent des commentaires sur leur travail de manière plus régulière, ils parviendront à mieux gérer leurs émotions car ils seront plus fréquemment confrontés à des commentaires sur leur travail. Suite à notre étude, il serait intéressant de questionner nos apprenants à nouveau afin de voir dans quelle mesure ils perçoivent la rétroaction comme un jugement lorsqu'elle est fournie avec un but formatif.

Mise en pratique de nos réflexions

Après avoir analysé les réponses des élèves au questionnaire, nous avons décidé de nous concentrer sur nos rôles en tant qu'enseignants. Nous nous sommes donc concentrés sur les travaux de 12 apprenants choisis au hasard - un nombre plus grand n'aurait pas été gérable dans le peu de temps attribué - dans le but d'observer les différents changements dans leurs travaux au fil du temps. Nous avons tenté de voir de quelle manière nous pouvions adapter notre rétroaction selon les préférences de nos élèves et si on pourrait réellement dire que le fait de la fournir dans un contexte formatif pouvait avoir un impact favorable sur les habiletés métacognitives des élèves.

En ce qui concerne leurs préférences, les élèves ont signalé favoriser des rétroactions données à travers une grille critériée accompagnée d'un court texte personnalisé. McGarrell et Verbeem (2007) décrivent d'ailleurs différentes méthodes dans leur article, « Motivating Revision of Drafts through Formative Feedback, » qui comprennent des grilles d'évaluation et qui nous permettent de mettre l'accent sur la forme ainsi que le contenu du travail de l'apprenant en intégrant des commentaires personnalisés des enseignants. Ceci nous a donc semblé être la manière la plus pertinente de fournir notre rétroaction.

Lors de la correction, nous nous sommes concentrés sur trois aspects particuliers : le contenu, le style et la pertinence sociolinguistique. Les deux premiers aspects correspondent à des critères figurant dans le plan d'études pour l'école de maturité (2016 : 29-30) : la maîtrise des structures et l'élargissement du vocabulaire, ainsi que la rédaction de textes articulés de genres différents. De plus, des commentaires sur les capacités d'analyse et la sensibilisation interculturelle ont été donnés.

Analyse des tâches en rapport avec la rétroaction

Le retour sur la forme

Pendant notre étude, nous avons varié les objectifs pour chaque tâche, et bien que les tâches n'aient été que formatives, nous avons varié les critères d'évaluation en conséquence. Les étudiants devaient donc produire : un article, un texte créatif de leur choix, un rapport, un essai

et un support de présentation (soit un diaporama ou un affichage).

En ce qui concerne l'article, il servait de réponse à une critique de film sur les différences culturelles omniprésentes dans notre société. Suite au visionnement du film *Collision* (2004) de Paul Haggis, les étudiants ont lu 'Breaking no ground' (2004) de Kenneth Turan, où l'auteur constate que *Collision* est un « standard Hollywood movie, as manipulative and unrealistic as the day is long ». Dans leurs articles, les étudiants ont analysé le film afin de déterminer dans quelle mesure cette critique négative pourrait être justifiée. Plus précisément, ils devaient analyser la manière dont le réalisateur du film manipule son public.

Tout d'abord, un fil commun parcourt l'ensemble des rétroactions fournies dans le cadre de ce travail. Il y a un retour sur la forme avec une emphase sur des erreurs de langage. Néanmoins, nous avons tenté de ne pas nous focaliser uniquement sur la forme. En effet, Ashwell (2000) nous rappelle que le retour sur la forme (grammaire et vocabulaire) a tendance à inciter une fixation sur la forme par les étudiants. Il explique qu'après réception de rétroactions ne se concentrant que sur la forme, les étudiants ont tendance à ne se focaliser que sur cet aspect lorsqu'ils abordent leurs tâches futures. En conséquence, on peut observer que notre rétroaction écrite dans les travaux d'élèves (en annexe B) se concentre sur la forme - nous soulignons des erreurs associées aux formes singulières / plurielles, aux homonymes, aux mots qui manquent, à la ponctuation et au choix de mots entre autres - mais pas seulement. Nous intégrons des questions et suggestions qui vont au-delà de la forme :

How do you respond to the critic, who says that the film is a typical Hollywood movie that manipulates the viewer? By developing this aspect, you would take your text to another level and forge links between examples from the film and from your experience; refer to your plan to help you.

McGarrel et Verbeem (2007) soulignent que cette approche « acknowledges the developing writer's expertise in the content » tout en engageant les apprenants sur des questions relatives à l'organisation, la structure, la cognition et même la sensibilisation interculturelle, car elle encourage l'auteur à établir des liens entre son expérience et celle présentée dans le film.

Des éloges

Un autre élément important à prendre en considération concerne les qualités que l'enseignant choisi de louer. Bien que « we should wax enthusiastic about [students' learning] strategies », Dweck (1999) nous conseille de ne pas féliciter les étudiants sur ce qu'ils pensent être hors de leur contrôle. Ceci pourrait être contre-productif et les rendre passifs. Nous avons donc commenté le registre ou encore l'usage des figures rhétoriques. Ceci afin d'encourager la manière dont l'apprenant a accompli la tâche plutôt que de le féliciter sur son intelligence.

Collaboration entre l'enseignant et les apprenants afin de fixer des défis futurs

Pour la tâche créative, les étudiants ont dû répondre à trois textes en lien avec le thème du patriotisme. Les élèves ont été invités à utiliser l'information recueillie à partir de trois articles de presse afin de produire un texte créatif avec une mise en forme de leur choix. Pour atteindre les objectifs, les étudiants devaient déterminer le point de vue de chaque auteur afin d'élaborer une réflexion à ce sujet, tout en respectant la mise en forme du genre de texte choisi. Une fois la tâche terminée, les étudiants ont justifié par écrit pour expliquer quel genre de texte ils avaient choisi et comment ils l'avaient accompli en termes de choix des mots et de mise en forme. En conséquence, nos commentaires étaient plus limités que dans le cas de l'article, grâce à l'étayage ; dans la plupart des cas, les étudiants ont pu atteindre leurs objectifs et justifier leurs choix. Nous avons commenté les travaux de tous les apprenants en nous focalisant sur la prise de risque, l'évolution de la confiance en soi et les progrès de chacun. A ce stade de notre étude, il aurait pu être intéressant de proposer aux étudiants un défi supplémentaire qui aurait été d'établir des objectifs pour la prochaine tâche écrite. En effet, Locke (1996 : 119) constate que « self-set goals can be highly effective in gaining commitment ». En effet, « when [...] the individual is convinced that the goal is attainable (or that, at least, progress can be made toward it), » on observe un haut degré d'engagement envers des objectifs.

La variation

Le rapport à écrire par les élèves a été le résultat d'une webquest dans laquelle six groupes de quatre étudiants ont travaillé ensemble afin de produire une présentation sur des éléments différents, associés au nationalisme irlandais ; ce qui constitue une activité de « jigsaw reading ». Après avoir pris des notes durant chaque présentation, tous les étudiants les ont utilisées afin de produire un rapport. Thornbury (2010) nous rappelle de l'importance de « pushed output », où « in order to progress, learners need to be challenged to go beyond their immediate comfort zone ; they need to be coerced into extending their present level of competence. » Ainsi, il propose de varier, soit de changer la mode :

For example, learners summarise a group work discussion in written form. Or they perform a dialogue that they have first scripted. Or a rehearsed dialogue is then filmed. Or a Powerpoint presentation is then performed. And so on.

Afin d'accomplir la tâche, les étudiants ont été obligés de changer le mode de production de l'oral à l'écrit, des présentations aux rapports. Néanmoins, en dépit de la variation, la charge cognitive était plus légère car il n'y avait pas de nouveaux « inputs » : le but était que les apprenants se concentrent sur l'intégration des éléments techniques et stylistiques associés à la mise en forme spécifique qu'un rapport exige.

Un obstacle épistémologique

Cela dit, beaucoup d'étudiants ont eu des difficultés à intégrer les éléments techniques et stylistiques tels que les en-têtes, les puces, ou, dans certains cas, une introduction ou une conclusion. Selon Brousseau, un obstacle épistémologique est « knowledge which functions well in a certain domain of activity and therefore becomes well-established, but then fails to work satisfactorily in another context where it malfunctions » (Cornu, 1991 : 159). Ainsi, dans le cas de ce travail, notre rétroaction souligne les obstacles épistémologiques auxquels les étudiants sont confrontés lorsqu'ils sont obligés de changer de mode de production de l'oral à l'écrit. On peut conclure que les élèves n'avaient pas suffisamment de préparation pour effectuer la tâche ou que le processus d'écriture n'était pas suffisamment rigoureux. En effet, il manquait peut-être une étape lors de laquelle les étudiants auraient eu la possibilité d'évaluer eux-mêmes leur travail ou d'évaluer ceux de leurs pairs selon des critères fournis par l'enseignant, voire mieux, établis par eux-mêmes au stade de la pré-tâche (Büchel : 2016). Selon Pintrich & Schunk (2002, dans Oxford, 2011 : 76) : « goals can improve motivation, evaluation of progress, beliefs in one's capabilities, mobilization of learning strategies and ability to alter strategies if needed. »

Mise en place d'un dialogue entre l'enseignant et les apprenants

En ce qui concerne l'essai à écrire par les élèves, il devait répondre à la citation suivante :

To give millions a knowledge of English is to enslave them [...] Is it not a painful thing that, if I want to go to a court of justice, I must employ the English language as a medium; that, when I became a barrister, I may not speak my mother-tongue, and that someone else should have to translate to me from my own language? Is this not absolutely absurd? It is not a sign of slavery? – Gandhi (1958 : 5)

Les apprenants ont étudié une scène tirée d'une pièce de théâtre, écrite par l'auteur irlandais Brian Friel, sur le sujet de l'impérialisme linguistique. *Translations* incite le lecteur à se poser des questions en lien avec le langage et le pouvoir, ainsi que le rôle de la langue comme outil pour unifier ou diviser. Outre des objectifs communicatifs ou langagiers, il y avait aussi un objectif interculturel. Les étudiants devaient se décentrer par rapport à la langue et la culture dominante et réfléchir sur les différences entre langues et cultures. Notre rétroaction écrite souligne, non seulement des erreurs associées aux formes telles que le registre ou choix de vocabulaire, mais aussi la volonté de développer des idées afin de mieux répondre à la question. Ainsi, on peut relever des retours comme « an excellent conclusion that is worth expanding, » ou « you could have tried to answer the question more directly. »

De plus, nous ne faisons pas que des observations dans ce cas-ci mais nous rentrons en dialogue

avec les apprenants :

You're right, why call you Line? We have to call you something and English is as good as any other language. Your comments on Google are also very interesting; will technology mean that we can stop learning other languages?

Ceci rend la rétroaction plus personnalisée et il se peut que l'élève apprécie de voir que la rétroaction peut agir comme une mise en dialogue plutôt qu'un jugement.

L'étayage et des compétences en matière de culture de l'information

Pour leur dernier travail, les élèves ont dû mettre au point une présentation sous forme d'affiche ou de diaporama. Les étudiants ont tout d'abord étudié le mouvement indépendantiste de l'Ecosse et ont été incités à faire des parallèles avec leurs propres expériences. Ils ont ensuite effectué des recherches sur un mouvement indépendantiste de leur choix, puis ont préparé leur présentation. Selon les critères d'évaluation, devaient figurer sur leur affiche ou diaporama : un titre, une carte, une chronologie, une comparaison entre leur mouvement indépendantiste et celui de l'Ecosse, des arguments pour et contre l'indépendance de la région choisie, des statistiques, ainsi qu'une conclusion avec une prédiction pour l'avenir du mouvement indépendantiste sélectionné. Avec un tel fil rouge, les apprenants ont trouvé la production d'une présentation beaucoup plus facile que lors de la production d'un rapport, par exemple, et la plupart des étudiants ont réussi la tâche. Étant un projet de recherche qui intégrait des éléments médiatiques, images et technologies de l'information et de la communication, les apprenants ont du faire référence à ce qu'ils ont trouvé sur internet. Visiblement, quelques étudiants avaient peu d'expérience avec le fait de citer des documents électroniques et par conséquent, notre rétroaction a soulevé des éléments en lien avec des compétences en matière de culture de l'information : « make sure you reference your sources and that you take the time to proof read your own contributions as sometimes, it was difficult to follow your arguments. »

Observations au fil des travaux des élèves

La variété des tâches d'évaluation ne nous permet pas réellement de relever une réelle progression dans les travaux des apprenants. Afin de surmonter ce problème, il aurait fallu répéter le même type de tâche évaluative à plusieurs reprises et repérer les changements notables en observant de près les commentaires des enseignants et s'ils ont eu un impact sur les travaux suivants. Ou encore, il aurait pu être utile de comparer des types de travaux écrits différents mais sur une durée plus longue que celle d'un semestre. Ceci malheureusement est en lien avec les contraintes de notre stage ainsi que le peu de temps que nous avons à disposition pour effectuer cette étude.

Néanmoins, ce qu'il nous est possible d'évaluer, est la perception - ou le changement de perception - des élèves. Voient-ils la rétroaction différemment qu'en début de semestre après notre questionnaire et notre expérience ? Leur paraît-elle plus bénéfique maintenant qu'elle leur est rendue plus explicite ?

Opinions des élèves

Pour conclure notre étude, nous avons donc mis en place un deuxième questionnaire qui vise à évaluer les changements éventuels survenus chez les apprenants depuis notre premier questionnaire. Changements notamment en lien avec la perception qu'ils ont de la rétroaction et comment ils gèrent les habiletés affectives en lien avec cette dernière. Nous souhaitons également voir si la rétroaction leur paraît plus bénéfique maintenant qu'elle leur est rendue plus explicite.

Au début du mois de mai 2017, nous avons donc comparé la rétroaction en production de langue culture étrangère écrite de 12 apprenants afin d'établir un questionnaire personnalisé, qui leur demande de porter une réflexion sur leur propre progression au fil de leurs travaux (en annexe C). Les 12 apprenants ont été sélectionnés au hasard et les mêmes conditions concernant le format, le choix de la langue, etc. ont été utilisées que pour le premier questionnaire.

Nous avons donc débuté avec une sélection de rétroactions qui ont été fournies aux apprenants suite aux travaux écrits. Ensuite, nous avons posé les questions suivantes :

Second questionnaire on feedback

- Did you compare the above feedback to the criteria for written production, provided at the beginning of the year and available online at <https://sites.google.com/site/discoverwithsally/home/information/assessment-criteria> ?
- Did you perceive the above feedback as positive, negative, neutral or a mixture of all three?
- To what extent do you perceive a link between effort and results? How does the above feedback make this link explicit?
- To what extent was the above feedback motivational or encouraging?
- To what extent has the above feedback enabled you to improve your written production in English?
- How can the above feedback enable you to learn more effectively?
- To what extent has the above feedback enabled you to define personal goals for future pieces of work?
- To what extent has the above feedback encouraged you to try new techniques or learning

strategies?

- How has your perception of feedback changed since completing the first questionnaire?

Malgré leur préférence pour des rétroactions données à travers une grille critériée accompagnée d'un court texte personnalisé, les apprenants n'ont pas comparé la rétroaction fournie avec la grille critériée qui se trouve sur le site-web de notre classe. De même, et en dépit des sentiments entièrement positifs, les apprenants n'ont pas constaté un changement de perception concernant la rétroaction. Ceci dit, certains apprenants ont relevé qu'une rétroaction personnalisée est positive car, « we don't have the same needs or the same problems in the class » ; « centré sur nos erreurs et pas sur un tas de grammaire qui ne nous sert pas. » Ayant trouvé un équilibre entre la forme et le contenu, la rétroaction fournie semble permettre aux apprenants d'apprendre de manière plus efficace :

I think this whole year has been a learning experience. In terms of writing in English, it really changed from the past years, where I had to say what I did during the holidays was the exercise. So I think because we have such a variety of writing themes and we always get feedback ; it helps my willingness to try new things.

Notre deuxième questionnaire confirme que la dimension affective liée à la rétroaction est au centre de la perception des apprenants : une élève constate que grâce à la rétroaction, « I now know that I need to be more careful with little mistakes that creep in, but that's it ; so maybe you could be more critical. » Si la rétroaction est positive, un élève remarque que « cela récompense ce que l'on a fait, et prouve que l'on ne fait pas n'importe quoi. » De même, si la rétroaction est négative, l'apprenante souligne apprécier « des conseils pour s'améliorer ». Malgré des aspects négatifs, un autre apprenant constate que pour lui « ce feedback est positif pour m'aider à évoluer car les critiques sont argumentées. » Ayant évité de leur faire des éloges sur ce que les apprenants pensent être hors de leur contrôle, il semble qu'ils apprécient des critiques argumentées qui leur permettent de définir des buts personnels pour des travaux écrits futurs.

Pistes de réflexion

Suite à nos nombreuses lectures et notre étude, voici les différentes réflexions que nous avons retenues sur la manière dont nous pouvons intégrer la rétroaction au mieux dans nos futures carrières d'enseignants.

Tout d'abord, Black & al (2004) suggèrent que lors des tâches sommatives une note ne doit être attribuée à l'élève qu'après que l'élève ait répondu à nos commentaires. Il y aurait donc création

d'un dialogue avec les élèves. De cette manière, nous saurions avec certitude que nos étudiants lisent nos commentaires et l'évaluation prendrait la forme d'une réelle collaboration. Actuellement, dans nos grilles critériées, il existe une zone destinée à l'auto-évaluation à remplir par les élèves. Mais la suggestion de Black & al encourage un échange plutôt qu'une simple auto-évaluation.

Nous pourrions même encore aller plus loin. Ferris (1995 : 34) souligne l'importance de la rétroaction dans des situations de « multiple draft composition » ; citant le travail de Krashen (1984), elle constate que « comments on intermediate drafts which are to be subsequently revised are more useful in facilitating student improvement than feedback on final drafts ». Dans cet esprit, il serait intéressant de fournir une rubrique pour *toutes* les tâches, même formatives, dans lesquelles les étudiants ont la possibilité de réfléchir sur leurs points forts, les aspects qu'ils ont trouvés difficiles et leurs objectifs pour la prochaine tâche et d'échanger leurs réflexions avec nous.

Notre étude se focalise sur les perceptions des élèves et sur les commentaires de l'enseignant sur la production écrite avec une réflexion correspondante de la part de l'enseignant. Cette focalisation ne nous permet pas d'examiner d'autres formes de rétroaction, y compris l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs. Néanmoins, ce sont des domaines d'étude intéressants dans les écoles suisses, plus particulièrement dans les gymnases, car une telle forme de rétroaction permet aux adolescents de prendre davantage conscience de leurs propres processus métacognitifs, puis de gagner en autonomie. Selon Doly (2006), la métacognition favorise la réussite et la motivation, développe l'autonomie, l'estime de soi, favorise l'apprentissage par transfert des tâches aux contextes différents et permet d'agir de manière plus automatisée. Elle a donc un intérêt pédagogique pour les élèves en difficulté scolaire. L'appropriation de ces processus métacognitifs passe par la rétroaction entre l'enseignant et l'étudiant, qui permet ensuite une « auto-rétroaction ».

En effet, l'auto-évaluation ou auto-réflexion va de pair avec la notion de stratégies méta-affectives : selon Oxford (2011 : 63), « without meta-affective strategies, learners might be less likely to reflect on their affective needs and hence might not take the affective control that is often necessary for L2 learning ». Ainsi, le document servant de cahier des charges pour le baccalauréat international évoque cette notion, en explicitant les notions de conscience de soi, persévérance, gestion des émotions, motivation personnelle et résilience entre autres ; de nouveau, il semblerait qu'il soit de notre devoir personnel d'en faire usage de manière régulière et pertinente.

Finalement, il nous semble pertinent de rajouter un dernier aspect en lien avec l'usage de la

grille critériée souvent utilisée pour fournir une rétroaction. Dans son ouvrage, Rey évoque la perception erronée que les élèves peuvent avoir de l'évaluation et de quelle manière ces derniers peuvent parfois imaginer que les enseignants les évaluent selon leur degré d'affection à leur égard plutôt que sur leur performance. Il explique que :

Les élèves faibles, s'ils doivent leur faiblesse à une mauvaise compréhension du savoir, ont plus de chance de penser que c'est l'antipathie du professeur qui leur vaut leurs mauvaises notes. Et bien entendu, la croyance dans le caractère purement relationnel de l'évaluation se renforce encore si les critères d'évaluation ne sont pas clarifiés (2009 : 41).

En effet, ce problème peut être évité si la grille critériée est utilisée non pas seulement en cas de rétroaction, mais avant même que l'évaluation n'ait lieu. La grille peut être présentée aux élèves en amont afin que, de cette manière, les élèves puissent prendre conscience des objectifs et pleinement comprendre sur quels aspects ils seront évalués. Le fait d'utiliser une grille critériée semblable pour chaque évaluation (pourvu que ce soit le même type de tâche) permet aux apprenants de parfaitement comprendre sur quoi ils sont jugés et de les rassurer quant au fait d'être évalués purement sur leurs performances et non pas seulement sur l'affection que leur enseignant leur porte ou non. Soulignons également qu'elle peut aussi être utile à l'enseignant pour justifier le choix des notes ou commentaires donnés. Ce sera donc des éléments que nous tenterons de mettre en place durant nos carrières d'enseignants.

Conclusion

Nous avons débuté notre étude en nous demandant quelle place était donnée à la rétroaction dans les gymnases vaudois. Nous avons rapidement constaté qu'il y a autant de types de rétroactions possibles qu'il n'y a d'enseignants et qu'il serait donc irréaliste de répondre à cette question, sans entreprendre une vaste enquête auprès des enseignants. De plus, le peu de mentions de la rétroaction dans le cahier des charges vaudois ne rend son usage par les enseignants du secondaire II ni homogène, ni explicite, ni même obligatoire.

Nous avons donc concentré nos recherches sur nos classes et nos pratiques. De quelle manière pouvons-nous faire usage de la rétroaction afin qu'elle respecte le contrat didactique existant entre nous et nos élèves ? Comment pouvons-nous l'exploiter afin qu'elle devienne un réel outil d'enseignement et d'apprentissage ?

Bien entendu, dans le cadre d'une recherche plus exhaustive, nous aurions pu en décortiquer multiples usages, aborder la question sous de multiples angles, mis en pratique des recherches d'autres auteurs, mais dans le temps et le contexte imparti, voici les éléments principaux qui

nous ont marqués.

Ouvrir le dialogue avec nos élèves

Nous avons relevé qu'afin de rendre nos étudiants plus attentifs à la question de la rétroaction, il était bénéfique de les impliquer en les sollicitant sur leurs perceptions, opinions et sur leurs préférences concernant le type de rétroaction reçue. Ceci, non seulement pour les encourager à la lire et à l'utiliser car ils en apprécient le format, mais également parce que, d'une part, ils semblent apprécier être impliqués dans les choix et méthodes en rapport avec leur travail, et d'autre part, car elle devient par conséquent, pour eux, explicite. En questionnant les élèves sur leurs impressions, un début de conversation s'engage dans laquelle enseignants et élèves définissent ce qu'est la rétroaction, quelles en sont ses bienfaits et comment elle peut être utilisée au fil des travaux, au fil de l'année afin qu'il y ait une progression dans les évaluations des élèves. Ceci nous paraît être un point fondamental que nous efforcerons de mettre en pratique dans nos carrières d'enseignants : nous tâcherons de ne pas percevoir la rétroaction comme un simple indicateur du travail des élèves, mais comme un outil, un guide et un réel soutien qui est expliqué et explicité lors de conversations avec nos élèves.

La rétroaction dans le cadre d'évaluations formatives

Un autre élément qui se dégage de notre étude est l'importance de fournir une rétroaction régulière et exhaustive lors d'évaluations formatives. Un retour régulier sur des travaux formatifs permet aux élèves de se préparer au mieux pour des évaluations sommatives, mais leur permet également de gérer leurs habiletés affectives. En effet, les évaluations sommatives peuvent avoir une portée intimidante et anxiogène pour certains élèves et donc un retour régulier sur des travaux non notés pourraient les aider à mieux anticiper et accueillir les commentaires et observations de leurs enseignants dans le futur.

En conclusion, ce travail nous a été bénéfique afin de nous questionner sur nos pratiques dans le cadre de nos stages, mais surtout pour établir quelle serait notre posture d'enseignants une fois nos diplômes obtenus. La rétroaction n'est plus un simple objet théorique, mais un outil tangible que nous manipulerons avec motivation et enthousiasme. Nous sommes d'accord avec le constat de Hargreaves (2013 : 245), lorsqu'elle affirme que :

In a climate of summative judgements of teachers and children alike, it is only a very learning-oriented teacher who dares to open up the conversation with her class about how she and the class can enhance learning, based on both the children's observations and her own.

Bibliographie

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. 1ère ed. New York : Longman.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multi-draft composition classroom : is content feedback followed by form feedback the best method ? *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 227-257
- Bieber, D. & al. (2011). *The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development : A Meta-Analysis*. Princeton : ETS
- Black, P. & al. (2004). Working Inside the Black Box : Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8–21
- Büchel, P. (2016). Student generated rubrics to guide and assess. *Babylonia*, (2), 97-99
- Cohen, A. (1987). Student processing of feedback on their compositions. Dans A. Wenden & J. Ruben, eds., *Learner strategies in language learning*. 1ère ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 57-69
- Collision. (2004). [Film] Los Angeles : Paul Haggis
- Cornu, B. (1991). Limits. Dans D. Tall ed., *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht : Kluwer, 153-166
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, (2014). Cahier des charges des fonctions d'enseignement : Maître ou maîtresse d'enseignement postobligatoire. Lausanne : DFJC
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, (2016). Ecole de maturité : Plan d'études et liste des examens. Lausanne : DFJC
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. Dans G. Toupiol, ed., *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. 1ère ed. Paris : Retz, 84-124
- Dweck, C. (1999). Caution : praise can be dangerous. *American Educator: American Federation of Teachers*, 23 (1), 1-5
- Ferris, D. (1995). Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 33-53
- Friel, B. (1981). *Translations*. 1ère ed. London : Faber and Faber
- Gandhi, M. (1958). *Evil wrought by the English medium*. 1ère ed. Ahmedabad : Navajivan Publishing House

- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback : Reconceptualising assessment for learning. *Oxford Review of Education*, 39 (2), 229-246.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hattie, J, & Yates, G. (2014). *Visible Learning And The Science Of How We Learn*. 1ère ed. London : Routledge, Taylor & Francis.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Contexts and issues in feedback on L2 writing. Dans K. Hyland & F. Hyland, eds., *Feedback in Second Language Writing : Contexts and Issues*. 1ère ed. Cambridge : Cambridge University Press.
- International Baccalaureate Organisation, (2015). *Diploma : From principles into practice*. Cardiff : IBO
- Krashen, S. (1984). *Writing : Research, theory, and application*. 1ère ed. Oxford : Pergamon Press
- Locke, E. (1996). Motivation through conscious goal setting. Dans *Applied & Preventive Psychology* 5 (2), 117-124
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning : the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (4), 307–318.
- McCurdy, P. (1992). What students do with composition feedback. Dans 27th Annual TESOL Convention. Vancouver, B.C.
- McGarrel, H. & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. Dans *ELT Journal* 61 (3), 228-236
- Oxford, R. (2011). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies (Applied Linguistics in Action)*. 1ère ed. Oxford : Routledge
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. 1ère ed. Upper Saddle River, N.J. : Merrill, Prentice-Hall International.
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. 1ère ed. Bruxelles : De Boek Education
- Swann, J. & Ecclestone, K. (1999). Improving lecturers' assessment practice in higher education: a problem-based approach. *Educational Action Research*, 7 (1), 63-87
- Thornbury, S. (2010). P is for Push. [Blog] An A-Z of ELT. Disponible à <https://scottthornbury.wordpress.com/tag/output-hypothesis/>
- Turan, K. (2004). Breaking no ground : Why 'Crash' won, why 'Brokeback' lost and how the Academy chose to play it safe. *The Los Angeles Times*.

- Vermunt, J. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction* 9 (3), 257-280
- Wojtas, O. (1998). Feedback ? No, just give us the answers. *Times Higher Education Supplement*

Annexe A

Annexe B

Annexe C

Résumé

Durant notre année d'étude à la HEP en Master secondaire II, la question de la rétroaction et son importance dans les salles de classes a régulièrement été abordée. Généralement jugée positive et agissant comme un levier aux progrès, elle aide enseignants et étudiants à collaborer afin que les élèves travaillent sur leurs faiblesses et exploitent leurs forces. Néanmoins, il ne semble pas y avoir de réel consensus sur la meilleure manière de l'exploiter. Nous avons donc effectué des lectures théoriques afin d'entrevoir des pistes qui pourraient nous aider à utiliser la rétroaction au mieux.

Nous sommes ensuite passés de la théorie à la pratique. Dans le cadre de nos stages, nous avons tenté de mettre au point une étude. Notre étude visait à nous aider à faire usage de la rétroaction dans nos classes au gymnase de manière à ce qu'elle devienne un outil d'enseignement pour nous et un outil d'apprentissage pour nos élèves.

Nous avons choisi un angle particulier : la rétroaction fournie dans le cadre de production écrite en langue-culture étrangère. Nous avons ensuite sollicité l'opinion de nos élèves : quelles sont leurs perceptions de la rétroaction, leurs préférences ? Puis, en fonction de nos lectures théoriques et des réponses des élèves, nous avons fourni une rétroaction régulière sur une série de productions écrites en tentant de voir s'ils faisaient des progrès observables en lien direct avec les rétroactions fournies précédemment.

Nos résultats et observations ont été enrichissants à plusieurs niveaux. Tout d'abord cela nous a permis d'engager un réel dialogue avec nos élèves sur leurs travaux et leurs progressions possibles. De plus, cette étude nous a aussi permis d'envisager quelles seront nos futures postures d'enseignants et comment nous intégrerons la rétroaction afin qu'elle fasse partie du contrat didactique établi entre nous et nos élèves.

Mots clés

Rétroaction, production écrite en LCE, habiletés affectives, évaluations formatives, gymnases vaudois, perceptions de élèves