

Le feedback aux étudiant-e-s

Marie Lambert – Centre de Didactique Universitaire – UNIFR – marie.lambert@unifr.ch
Annick Rossier – Centre de Didactique Universitaire – UNIFR – annick.rossiermorel@unifr.ch
Amaury Daele – Centre de Soutien à l'Enseignement – UNIL – amaury.daele@unil.ch
Giuseppina Lenzo – UNIL – giuseppina.lenzo@unil.ch

Le feedback en enseignement désigne habituellement l'information qui est donnée par un-e enseignant-e à un-e étudiant-e suite à l'évaluation d'un travail écrit ou oral. Il s'inscrit ainsi dans le cadre de la relation pédagogique qui se construit entre enseignant-e et étudiant-e. Il peut se produire à différents moments de l'apprentissage et dans des situations très variées : la préparation d'un exposé oral ou écrit par l'étudiant-e, l'encadrement d'un travail de mémoire ou de thèse, une présentation orale, un examen blanc, l'apprentissage de manipulations en laboratoire, etc.

Par rapport à cette communication pédagogique, des questions de nature fort différente peuvent se poser :

- comment faire un feedback constructif et formatif qui aide l'étudiant-e à s'améliorer ?
- comment structurer un feedback pour qu'il soit compréhensible et applicable par l'étudiant-e ?
- comment en même temps aider l'étudiant-e à être plus autonome dans son travail ?
- comment vérifier que l'étudiant-e met bien en œuvre le feedback donné ?
- que dire lorsqu'un-e étudiant-e est en situation d'échec sans briser sa motivation ?
- comment mettre en pratique un feedback avec des grands groupes ?
- les étudiant-e-s ne devraient-ils/elles pas s'entraider ?
- les moments de feedback peuvent-ils aider à évaluer et améliorer l'enseignement dispensé ?

Ce document s'adresse aux enseignant-e-s de l'enseignement supérieur, qu'ils/elles soient en charge de cours, TP, séminaires, etc. Son objectif est double : proposer une réflexion sur la pratique du feedback aux étudiant-e-s dans diverses situations d'interactions pédagogiques et suggérer des pistes d'action pour développer des pratiques de feedback centrées sur l'apprentissage. Par « feedback centré sur l'apprentissage », nous entendons un feedback :

- qui vise à donner l'occasion à l'étudiant-e de prendre du recul par rapport à un travail qu'il/elle a réalisé dans le but de l'améliorer.
- qui aide à préparer une évaluation finale (ou sommative).
- qui donne des clés à l'étudiant-e pour progresser par la suite de façon plus autonome.

Nous allons examiner dans la suite de ce document comment cette vision du feedback peut être mise en œuvre. Nous présenterons finalement plus particulièrement la méthode des grilles critériées d'évaluation qui peut contribuer à rendre le processus d'évaluation plus objectif pour l'étudiant-e et plus pratique pour l'enseignant-e.

Comment donner un feedback centré sur l'apprentissage ? Sept pistes d'action

Pour augmenter l'efficacité du feedback aux étudiant-e-s, nous avons repris sept stratégies principales identifiées par Nicol et Macfarlane-Dick (2006). Pour chaque stratégie, nous proposons différentes pistes concrètes et des exemples de mise en œuvre dans des situations variées. Ces situations sont tirées de discussions que nous avons pu avoir avec des enseignant-e-s de plusieurs facultés.

1. Définir des critères pour clarifier les exigences attendues

Pour que les étudiant-e-s bénéficient du feedback délivré, il est nécessaire qu'ils/elles aient une bonne vision des exigences attendues et qu'ils/elles sachent sur quelles bases aura lieu l'évaluation. Pour assurer la qualité d'une évaluation, même formative, il est donc important de définir des critères d'évaluation, en correspondance avec les objectifs poursuivis et les activités d'apprentissage proposées aux étudiant-e-s. Or, ces critères ne sont pas nécessairement clairs et faciles à comprendre, même ceux qui peuvent paraître évidents comme l'orthographe ou l'usage dans un texte écrit de la structure classique « introduction – corps – conclusion ». Il est donc utile de prendre un peu de temps au départ pour les clarifier.

En tant qu'enseignant-e, il est possible d'aider les étudiant-e-s à comprendre les critères d'évaluation et les exigences attendues (voir aussi à la fin de ce document la section consacrée aux grilles d'évaluation critériées) :

- en leur communiquant la liste des critères d'évaluation selon lesquels leurs travaux seront évalués.
- en leur laissant un moment en classe pour poser des questions sur les critères et clarifier leur compréhension.
- en organisant une évaluation mutuelle entre étudiant-e-s en utilisant les critères, ce qui leur permet de se les approprier plus concrètement.
- en faisant un exercice collectif à partir d'anciens travaux, durant lequel les étudiant-e-s sont amenés à apparier les travaux et les feedbacks correspondants, de manière à mieux intégrer les exigences attendues et à confronter leur vision avec leurs pairs.

Témoignage :

Avant l'examen écrit pour la validation d'un de mes cours de Master, je donne accès aux étudiant-e-s à un exemple de question d'examen (question ouverte d'analyse), à une réponse que je considère de bonne qualité et à la grille de critères qui a été utilisée pour la correction avec mes commentaires. Les étudiant-e-s peuvent ainsi mieux se représenter le type de questions posées, le type de réponses attendues et la manière dont j'évalue. Cette démarche permet aux étudiant-e-s de mieux comprendre mes attentes et les résultats de leur propre examen. Cela me permet aussi de tester la clarté et la pertinence de mes questions d'examen.

2. Utiliser des stratégies pour améliorer la prise en compte du feedback par les étudiant-e-s

Le fait de délivrer un feedback sur les travaux oraux ou écrits n'est pas forcément gage de son utilisation réelle par les étudiant-e-s. En effet, les commentaires, indépendamment de leur qualité, ont parfois tendance à avoir peu d'impact sur les travaux ultérieurs. Quelques stratégies peuvent être mises en œuvre pour favoriser la prise en compte du feedback par les étudiant-e-s.

En tant qu'enseignant-e, il est possible d'amener les étudiant-e-s à prendre davantage les feedbacks en considération :

- en leur donnant la possibilité de rendre une version corrigée du travail demandé après un premier feedback.
- en jalonnant le processus de travail par plusieurs étapes suivies de feedback (ex. : plan et bibliographie, version intermédiaire, version finale), de manière à leur permettre de recadrer leur action au fur et à mesure sur la base des commentaires fournis.
- en proposant un exercice de préparation semblable au travail final et suivi d'un feedback, ce qui les aide à cibler les points forts et les points à améliorer pour le travail suivant.
- en proposant en classe quelques stratégies qui peuvent être utilisées pour améliorer un travail à partir d'exemples d'erreurs courantes (ex. : structuration d'un rapport, présentation d'une bibliographie selon les normes en vigueur, rédaction d'une introduction ou d'une conclusion, préparation d'une présentation orale, rédaction d'un document PowerPoint, etc.) ; cela leur donne quelques repères concrets pour comprendre le feedback reçu et en tenir compte.
- en prenant un moment en classe (après réception d'un feedback) pour que chaque étudiant-e identifie quelques pistes d'amélioration sur la base du feedback reçu ; ceci va les impliquer dans leur apprentissage et augmenter l'utilisation réelle des commentaires.

Témoignages :

1. Pour l'encadrement des étudiant-e-s qui réalisent un projet personnel, je leur demande de m'envoyer un ordre du jour avant chaque réunion pour préparer et structurer notre discussion. L'ordre du jour permet aussi aux étudiant-e-s de prendre de l'autonomie par rapport à leur travail en décidant eux/elles-mêmes de la manière dont ils/elles veulent mener leur projet. Dans le même temps, je leur fournis des outils d'aide à la planification de projet (diagramme de GANTT¹ ou graphique PERT²). Je leur demande aussi de rédiger un compte-rendu. Ces documents me donnent une indication sur ce qu'ils/elles ont compris et retenu de nos discussions (et de corriger si nécessaire). Ces comptes-rendus constituent aussi des traces des décisions prises quant au travail à accomplir et permettent de s'y référer pour que les feedbacks soient bien pris en compte dans leur travail.
2. Dans le cadre d'un de mes cours de Master, les étudiant-e-s doivent présenter par groupe une synthèse de la lecture d'un rapport. Pour ce faire, chaque groupe effectue une fiche de lecture qui sera mise à disposition des autres étudiant-e-s sur la plateforme d'enseignement et effectue une présentation orale de 15 minutes durant le cours. Je donne une partie du cours et les présentations des rapports ont lieu en fonction des thématiques que j'aborde, ainsi l'ensemble des présentations se répartit sur le semestre. Elles sont obligatoires mais ne sont pas évaluées de manière sommative. Directement après la présentation, je donne un feedback qui sert non seulement au groupe qui a présenté mais aussi aux groupes suivants. En effet, mes remarques portent sur la qualité de la présentation (compréhension du rapport, échange sur l'argumentation, forme de la présentation, etc.) et permettent pour les prochains groupes de clarifier ce qui est attendu. Il s'agit d'apprendre au travers de l'expérience des autres. Ce type de feedback est donné surtout lors des premières présentations.

¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Diagramme_de_Gantt

² <http://fr.wikipedia.org/wiki/PERT>

3. Délivrer une information de qualité

Un feedback de qualité, dans l'idéal, donne des informations sur les difficultés rencontrées par l'étudiant-e pour atteindre les objectifs. Il suggère des actions permettant de réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. Or, de manière générale, les remarques portent sur des aspects faciles à identifier comme des manques ou erreurs, mais plus rarement sur des aspects plus abstraits ou difficiles à définir comme l'argumentation, le développement d'un raisonnement ou la réflexion personnelle.

En tant qu'enseignant-e, un feedback de qualité peut être délivré :

- en se basant explicitement sur les critères prédéfinis et en utilisant la grille d'évaluation.
- en prenant garde à l'aspect temporel : fournir le feedback le plus rapidement possible après la tâche pour que l'étudiant-e ait encore son travail en tête, laisser assez de temps pour faire des modifications avant la version finale d'un travail.
- en s'assurant de la lisibilité du feedback et en évitant si possible l'écriture manuscrite (ex. utiliser la voie électronique, par mail ou par un forum. Certaines plateformes de cours à distance permettent de gérer les travaux rendus et les feedbacks individuels).
- en proposant aux étudiant-e-s quelques pistes pour améliorer le travail en cours ou pour les prochaines échéances, et en indiquant les points à améliorer en priorité.
- en utilisant le « principe du sandwich » : souligner les points forts, relever les points faibles et quelques pistes d'amélioration possibles, terminer par une appréciation globale positive.
- en privilégiant les commentaires concrets (pas seulement « c'est bien » ou « c'est faux »), en expliquant pourquoi certaines réponses sont incorrectes ou certains aspects jugés négativement, en proposant des pistes concrètes d'amélioration possible (pas seulement « soyez plus sociologique » ou « exprimez-vous plus clairement »).
- en privilégiant les commentaires ciblés et en évitant de surcharger le feedback d'informations superflues : choisir les trois ou quatre points positifs et négatifs les plus représentatifs du travail réalisé.
- en soignant en particulier le feedback aux étudiant-e-s ayant le plus de difficultés.
- en évitant les comparaisons normatives, avec les autres étudiant-e-s : les plus faibles peuvent alors perdre leur motivation ou développer un sentiment d'incompétence.

Témoignage :

Dans le cadre d'un cours de langue pour débutant-e-s, les étudiant-e-s doivent rendre régulièrement des productions écrites. Je leur donne un feedback sur chaque production. Cela se fait par écrit et de manière asynchrone : les étudiant-e-s déposent leur production sur la plateforme de cours à distance que nous utilisons, puis je leur renvoie un feedback par courriel. La démarche compte deux versions de la production. À la première lecture, je souligne simplement les erreurs commises ; ensuite, les étudiant-e-s doivent reprendre leur production et corriger leurs erreurs. À la seconde lecture, je corrige directement les erreurs restantes en donnant une explication et en indiquant la ressource à consulter en lien avec cette difficulté (texte disponible sur la plateforme, séquence d'enseignement-apprentissage, exercices supplémentaires, etc.). Pour la correction, j'utilise une grille critériée qui correspond aux objectifs visés pour le niveau de langue du cours et qui sont connus des étudiant-e-s. L'objectif de ce feedback formatif est que les étudiant-e-s puissent comprendre et corriger par eux-mêmes leurs erreurs ; il s'agit pour eux d'établir une réflexion personnelle sur leur pratique de la langue.

4. Soutenir la motivation des étudiant-e-s par le feedback

Le feedback fait partie des éléments qui peuvent encourager la motivation des étudiant-e-s. Celle-ci peut être maintenue si ils/elles ont le sentiment de pouvoir atteindre l'objectif visé. Le feedback peut ainsi permettre aux étudiant-e-s de se rendre compte de leurs compétences et des manières d'arriver à atteindre les objectifs attendus par l'enseignant-e.

En tant qu'enseignant-e, soutenir la motivation des étudiant-e-s par le feedback peut s'effectuer :

- en organisant plusieurs activités qui permettent de donner régulièrement du feedback aux étudiant-e-s, plutôt qu'une seule activité conséquente ; cela permet d'achever l'activité principale par étape, de maintenir un certain rythme de travail et d'intervenir régulièrement sur la motivation.
- en leur donnant la possibilité d'écrire leurs travaux à plusieurs reprises et en leur fournissant un feedback à chaque étape.
- en fournissant un feedback régulier et précis aux étudiant-e-s, indiquant quelles habiletés ou compétences peuvent être développées par la pratique et quels efforts sont à fournir pour développer ces compétences ; il est aussi important de préciser que les erreurs font partie du processus d'apprentissage et qu'il est normal de ne pas y arriver du premier coup.

Témoignages :

1. Dans le cadre d'un séminaire de Bachelor destiné à de futur-e-s enseignant-e-s du secondaire, les étudiant-e-s doivent réaliser une fiche pédagogique comprenant des activités pour développer les compétences interculturelles des élèves. Pour la correction, j'utilise une grille critériée qui correspond aux objectifs visés dans le cours et que les étudiant-e-s ont à leur disposition. Le travail se fait par groupe et en trois temps : 1. présenter en cours une des activités développées dans la fiche, les autres étudiant-e-s et moi-même étant chargés de poser des questions et de donner un feedback formatif (sur base de la grille avec les critères d'évaluation) ; 2. rendre une première version de la fiche pédagogique, sur laquelle je donne un feedback formatif (questions et pistes pour l'améliorer) ; 3. fournir la version finale de la fiche, qui est évaluée de manière sommative (note). À noter que la prise en compte des remarques faites sur la présentation orale et sur la première version de la fiche pédagogique fait partie des critères d'évaluation sommative de la seconde version.
2. Pour l'encadrement des projets personnels, j'essaie de mettre en place quelques principes d'action pour encourager les étudiant-e-s et tenir compte de leurs compétences, difficultés et situation individuelle :
 - certain-e-s étudiant-e-s en thèse ont des responsabilités familiales. D'autres sont parfois dans une situation économique difficile qui les oblige à mettre entre parenthèses leur thèse pendant une certaine période. Je tiens donc compte le plus possible de leur situation et leur dis que je suis bien consciente du contexte dans lequel ils/elles travaillent.
 - lors des premières rencontres, j'explicité le plus possible mes attentes et j'invite les étudiant-e-s à en faire de même. Ceci permet aux étudiant-e-s d'être au clair avec les exigences de travail et de les responsabiliser.
 - lors des rencontres successives, je commence toujours par souligner les progrès accomplis par les étudiant-e-s depuis la dernière entrevue.
 - pour structurer les rencontres individuelles, je demande aux étudiant-e-s de prévoir un ordre du jour et de produire un compte-rendu. L'ordre du jour a pour but de les responsabiliser par rapport aux rencontres et le compte-rendu me permet de noter s'ils/elles ont bien compris mes explications et les décisions que nous avons prises ensemble.

5. Comprendre le feedback comme un dialogue

Le rôle de l'enseignant-e (et celui des pairs) est central pour soutenir le développement des capacités d'auto-évaluation des apprentissages chez les étudiant-e-s. L'étudiant-e a besoin de s'approprier et de bien comprendre le feedback reçu pour qu'il ait un effet. En particulier, il n'est pas si évident pour l'étudiant-e de comprendre le sens du feedback reçu. Une manière d'augmenter l'efficacité du feedback est de le considérer comme un dialogue plutôt que comme une transmission d'informations. Cela signifie que l'étudiant-e ne reçoit pas seulement les informations, mais qu'il/elle a également l'opportunité d'engager une discussion sur le feedback.

En tant qu'enseignant-e, le dialogue avec les étudiant-e-s peut être favorisé :

- en leur demandant de choisir quelques exemples de feedbacks reçus qu'ils/elles ont trouvé utiles et d'expliquer en quoi cela les a aidés.
- en leur demandant de se donner un feedback mutuel en tenant compte des critères donnés, et cela avant de rendre leur travail à l'enseignant-e.
- en fournissant un feedback intermédiaire sur une version de travail qui sert de base de discussion avec l'étudiant-e.
- en demandant à un-e étudiant-e de lire les commentaires qu'il/elle a donnés à un pair et en discuter entre eux, ils/elles peuvent aussi se suggérer des stratégies pour améliorer leur travail.
- en évitant d'indiquer une note en même temps que le feedback, car l'étudiant-e se focalise alors sur la note et non sur le feedback.
- en utilisant des exemples de feedbacks donnés sur d'anciens travaux pour discuter de leur sens avec les étudiant-e-s.
- en leur demandant de noter leur travail et en discutant éventuellement de la différence entre leur note et celle attribuée par l'enseignant-e.
- en leur demandant d'indiquer trois questions qu'ils/elles se posent concernant leur production et y répondre de manière individuelle ou collective.

Témoignage :

Pour un cours de Bachelor, des séances d'exercices hebdomadaires sont organisées parallèlement au cours. Elles permettent aux étudiant-e-s d'appliquer la matière théorique au fur et à mesure dans des exercices concrets. Voici la démarche suivie :

- chaque semaine, je présente une nouvelle série d'exercices.
- quelques jours plus tard, les étudiant-e-s déposent leurs solutions sur la plateforme de cours à distance que nous utilisons.
- je corrige chaque série rendue de manière individuelle (sur papier) et je prépare un corrigé de solutions complet (document électronique).
- la semaine suivante, les étudiant-e-s présent-e-s reçoivent leur série corrigée ainsi que le document de solutions complet.
- au cours de la séance, après avoir lu les commentaires reçus, chaque étudiant-e peut me demander des éclaircissements ou des compléments d'information, ou encore solliciter un entretien si nécessaire pour en discuter plus en détail. Ce contact en présence me semble important, car il permet d'affiner et de compléter le feedback donné aux étudiant-e-s.

6. Donner l'occasion à l'étudiant-e de s'auto-évaluer

Le feedback peut faciliter chez les étudiant-e-s le développement de l'auto-évaluation dans le cadre de leur apprentissage. L'intention ici n'est pas de fournir directement du feedback, mais de proposer des activités pouvant inciter les étudiant-e-s à s'auto-évaluer. Ce travail

d'auto-évaluation les aide à prendre conscience de leurs points forts et de leurs points faibles, ce qui les amène à développer leur autonomie dans l'apprentissage.

En tant qu'enseignant-e, il est possible d'entraîner les étudiant-e-s à pratiquer l'auto-évaluation :

- en leur demandant d'identifier les forces et faiblesses de leurs travaux, sur la base des critères d'évaluation, avant de donner son propre feedback.
- en leur demandant de réfléchir sur leurs réalisations et de choisir quelques-uns de leurs travaux pour constituer un portfolio d'apprentissage.
- en fixant des étapes pour les diverses tâches demandées, ce qui leur permet de réfléchir à ce qui a déjà été effectué et d'anticiper les actions à mener pour les prochaines étapes.
- en organisant des feedbacks entre pairs, ce qui les aide à développer les compétences d'auto-évaluation pour soi-même également.

Témoignage :

Pour un séminaire de Bachelor, les étudiant-e-s doivent présenter un article scientifique durant 15 minutes à l'aide d'un support multimédia. Pour ce faire, ils/elles ont une liste de critères à respecter, qui leur sont communiqués à l'avance. L'évaluation de la présentation est faite sur la base d'un questionnaire d'évaluation, qui comprend les différents critères et une échelle de -3 à +3 pour chaque critère. Les autres étudiant-e-s, ma collègue et moi remplissons la grille de critères. À la fin de la présentation, les étudiant-e-s donnent à tour de rôle leur évaluation. Nous complétons à la fin avec nos propres commentaires. Il s'agit donc à la fois d'allo-évaluation (évaluation par les pairs) et d'auto-évaluation, dans le sens où les étudiant-e-s se servent de la grille de critères pour préparer leur présentation.

7. Réguler son enseignement à l'aide du feedback

Le feedback n'est pas seulement un outil pour les étudiant-e-s, mais peut également être utile pour l'enseignant-e. À travers le feedback, l'enseignant-e peut également récolter des informations sur leur progression et identifier des difficultés éventuelles avec un sujet particulier. Il est alors possible de cibler les points qui devront être repris par la suite.

En tant qu'enseignant-e, le feedback peut être utilisé pour améliorer son enseignement :

- en effectuant une évaluation diagnostique qui permettra d'identifier le niveau des étudiant-e-s et de mettre en évidence les points problématiques.
- en utilisant la technique du « one minute paper » (par exemple après un chapitre ou à la fin du cours) : demander aux étudiant-e-s de prendre une minute pour répondre à des questions telles que « Quel est le point essentiel de cet exposé ? » ou « Quel point de cette partie du cours vous semble important ? » ; la restitution peut se faire oralement ou par écrit de manière anonyme.
- en identifiant les points difficiles pour les étudiant-e-s lorsqu'ils/elles rendent un travail.
- en demandant aux étudiant-e-s de se mettre en petits groupes et de décider quel point du cours leur semble particulièrement compliqué.
- en évaluant de manière informelle si le message est bien passé et compris par des questions précises tout au long du cours.

Témoignage :

Dans le cadre d'un enseignement à un grand groupe (plusieurs centaines d'étudiant-e-s) de 1^{ère} année de Bachelor, ce sont souvent les mêmes qui viennent poser des questions à la fin des séances ou au moment des heures de réception. Pour encourager les étudiant-e-s à faire cette démarche mais aussi pour avoir davantage de retour sur leurs

difficultés, j'ai mis en place trois formes de soutien via la plateforme de cours à distance utilisée dans mon université :

- un formulaire qui permet aux étudiant-e-s de poser leurs questions à tout moment. J'y réponds par écrit avec l'aide de mon assistant.
- une liste des questions les plus souvent posées avec les réponses que je fais habituellement. Les étudiant-e-s sont invité-e-s à consulter d'abord cette liste avant de poser éventuellement leur question.
- un module « La question de la semaine ». Parmi les questions reçues chaque semaine, j'en choisis une qui me paraît très pertinente et j'élabore une réponse plus conséquente avec des ressources complémentaires. Lors de la séance suivante, je reviens sur cette question en apportant oralement des compléments d'information.

À présent, l'utilisation de la plateforme pour poser des questions est devenue une habitude pour les étudiant-e-s. Cela me donne aussi des informations précieuses quant à la façon dont mes explications en cours sont comprises par les étudiant-e-s et je peux recadrer certaines choses lors des séances suivantes.

De nombreuses ressources existent pour aider les enseignant-e-s à fournir des feedbacks constructifs aux étudiant-e-s. Par exemple, Rodet (2000) propose une ressource concrète pour la rédaction de commentaires favorisant l'apprentissage. Dans la section suivante, nous avons choisi de présenter l'usage des grilles d'évaluation critériées. Quelques références complémentaires sont proposées à la fin de ce document.

Utiliser les grilles d'évaluation critériées

Une grille d'évaluation critériée est un outil qui présente les attentes spécifiques d'un-e enseignant-e concernant le résultat d'une tâche à réaliser par un-e étudiant-e. Ce résultat est décortiqué selon ce qui est attendu du point de vue des objectifs d'apprentissage et du niveau de qualité minimal à atteindre. Il ne s'agit donc pas d'une grille de réponses aux questions. Une grille critériée permet à un-e enseignant-e de répondre à des questions du type : Qu'est ce qu'un bon travail d'étudiant-e ? Est-ce que ce travail permet de dire que l'étudiant-e qui l'a réalisé a atteint les objectifs pédagogiques fixés au départ et dans quelle mesure (suffisamment, bien, très bien, etc.) ?

Une grille critériée peut être très utile dans plusieurs cas, lorsque :

- les tâches demandées aux étudiant-e-s sont complexes et font intervenir des compétences variées qu'il n'est pas toujours facile de repérer systématiquement.
- les compétences dont les étudiant-e-s doivent faire preuve dans l'accomplissement d'une tâche sont difficilement traduisibles en note chiffrée.
- les étudiant-e-s sont nombreux et il y a un besoin d'automatiser quelque peu le processus de feedback.
- plusieurs enseignant-e-s interviennent dans le même cours et se partagent les tâches d'évaluation.

Dans l'un ou l'autre de ces cas, l'utilisation d'une grille aidera à rendre l'évaluation plus objective (les critères seront les mêmes pour chaque étudiant-e) et plus systématique (tous les critères seront appliqués à tou-te-s les étudiant-e-s). De plus, le feedback peut être mieux ciblé sur les difficultés spécifiques de chaque étudiant-e.

Le plus souvent, une grille critériée se présente sous la forme d'un tableau de ce type (la tâche décrite dans cet exemple ainsi que les critères sont volontairement assez généraux pour pouvoir correspondre a priori à un large éventail de disciplines) :

Description de la tâche attendue : Les étudiant-e-s préparent individuellement une présentation orale de 20 minutes à propos d'une thématique qui prolonge les concepts vus au cours.			
	Niveau de compétence excellent	Niveau de compétence suffisant (seuil de réussite)	Niveau de compétence insuffisant
Critère 1 : connaissance de la thématique choisie	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e montre une connaissance approfondie du sujet en utilisant tous les concepts liés à la thématique de façon précise et pertinente. - L'étudiant-e présente les recherches scientifiques effectuées dans le domaine et compare les résultats pour en faire une synthèse équilibrée. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e fait preuve d'une connaissance générale du sujet suffisante pour en rendre compte à un public varié. Davantage de précision dans l'usage des concepts aiderait toutefois à éclaircir le propos. - L'étudiant-e fait des liens avec les recherches scientifiques présentées au cours et dans les textes complémentaires fournis par l'enseignant-e. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e a recours à des concepts peu pertinents pour rendre compte de la thématique choisie ou les utilise de façon peu précise ou sans réelle maîtrise. - Peu ou pas de recherches scientifiques sont utilisées pour étayer le sujet présenté.
Critère 2 : faire preuve d'un esprit critique vis-à-vis de la thématique choisie	<ul style="list-style-type: none"> - La présentation de l'étudiant-e se focalise sur une idée centrale précise qui montre qu'il/elle est conscient-e des enjeux historiques, sociaux et éthiques qui sont liés à la thématique choisie. - L'étudiant-e est capable de donner un avis sur les recherches et la thématique présentées et argumente son point de vue de façon précise et pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> - La thématique est présentée de façon analytique et structurée. Une thèse centrale est décrite et argumentée mais l'analyse proposée n'est pas toujours très précise ou très élaborée. - L'étudiant-e donne son opinion mais sans l'argumenter en détail ou sans avoir recours à des recherches scientifiques pour l'appuyer. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e ne présente pas d'idée centrale ou ne propose pas une analyse systématique de la thématique choisie. - L'étudiant-e n'est pas capable d'apporter son propre point de vue argumenté ou de recourir à la littérature pour le justifier.
Critère 3 : présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e parle de façon claire, avec un volume suffisant, en gardant un contact visuel avec le public et en recourant à un langage gestuel approprié. - L'interaction avec le public est utilisée à bon escient. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e parle de façon claire avec un volume suffisant mais a des hésitations, ne regarde pas le public ou n'utilise pas le langage corporel et gestuel. - L'étudiant-e n'a pas ou peu recours à l'interaction avec le public. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e ne parle pas assez fort ou pas assez clairement. Son discours est difficile à suivre et à comprendre. - Il n'y a pas de contact avec le public, visuellement ou verbalement.

<p>Critère 4 : élaboration des supports visuels à la présentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La présentation a recours à un support visuel qui soutient le discours de l'étudiant-e à des moments appropriés. - Le support de présentation est structuré, sans trop de texte, bien illustré, avec des couleurs adaptées, avec une animation sobre, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant-e utilise un support visuel qui soutient le discours de façon générale. - Le support est suffisamment structuré mais des remarques pourraient être faites quant au choix des couleurs, des illustrations ou des animations de transition. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certaines pages du support visuel sont inappropriées ou ne soutiennent pas le discours de l'étudiant-e (pas de lien entre le discours et le support). - Le support est peu structuré, les textes sont trop longs, il n'y a pas ou peu d'illustrations, les couleurs rendent le support difficile à lire ou les animations sont inappropriées.
--	---	---	--

Ce tableau est composé de plusieurs éléments :

- Trois niveaux de compétences (colonnes). La colonne « Niveau de compétence suffisant » correspond au niveau minimal requis pour réussir la tâche demandée. En général, cela correspond à une note de 4. Si un-e étudiant-e rencontre le niveau de compétence excellent pour l'un ou l'autre critère, la note pourra être augmentée. La colonne « Niveau de compétence insuffisant » définit un niveau de maîtrise des critères insatisfaisant (notes en-dessous de 4).
- Quatre critères d'évaluation (lignes). Ces critères sont en lien direct avec les objectifs d'apprentissage. Chaque critère, en fonction de son importance, contribue pour un certain pourcentage à la note finale (par exemple, le critère 1 pourrait contribuer à 40% de la note finale et les critères 2, 3 et 4 à 20% chacun).
- Une description précise de chaque critère d'évaluation en fonction du niveau à atteindre par l'étudiant-e (cases).

Comment utiliser ce type de grille pour fournir un feedback aux étudiant-e-s ? Il est bien sûr possible de l'utiliser pour noter les travaux oraux ou écrits des étudiant-e-s, donc dans le cadre d'une évaluation sommative en fin de semestre. Dans le cadre du présent document, nous nous focalisons sur les usages qui apportent aux étudiant-e-s un feedback formatif, centré sur le développement de leurs apprentissages :

- Il est utile tout d'abord de distribuer aux étudiant-e-s cette grille d'évaluation en même temps que les consignes de la tâche. Ceci permet de fixer très clairement ce que l'enseignant-e attend de leur part ainsi que le niveau minimal attendu. Les étudiant-e-s savent ainsi comment ils seront évalués et peuvent se préparer à rencontrer au mieux les critères au moment où ils/elles produisent leur travail.
- Pour chaque travail écrit ou présentation orale, l'enseignant-e prend une copie de la grille et coche ou surligne le niveau de critères rencontré par l'étudiant-e. La grille annotée peut alors être remise directement à l'étudiant-e ; un commentaire personnalisé peut éventuellement être ajouté si la grille ne suffit pas pour décrire la performance observée.
- Lors de présentations orales, ce type de grille peut être distribué aux autres étudiant-e-s. Ceux/celles-ci peuvent alors participer à l'évaluation formative de leurs collègues et poser des questions plus appropriées et précises à la fin de la présentation.

Pour commencer concrètement

Voici trois questions que nous soumettons aux lecteurs et lectrices dans le but de démarrer ou poursuivre une réflexion à propos du feedback aux étudiant-e-s et de l'usage de grilles d'évaluation :

- Parmi tous les conseils donnés dans ce document, quels sont ceux que vous mettez déjà en œuvre ?
- Parmi ces conseils, quels sont ceux qui vous paraissent les plus pertinents par rapport à votre propre contexte et à vos étudiant-e-s ?
- Dans quelle mesure auriez-vous éventuellement besoin d'utiliser une grille d'évaluation critériée ? Dans quelle perspective ?

Quelques références pour aller plus loin au sujet du feedback

- Chown, A. (2008). *Feedback that supports learning*. Adapted from materials used in the *Talking about teaching* seminar (December 2007). Centre for Learning & Teaching, University of Brighton.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York : The Higher Education Academy (Generic Centre).
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback : theory and practice. *From the REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May 2007*.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Revue DistanceS, CQFD*, Québec. En ligne : http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf

Quelques références sur les grilles d'évaluation critériées

- Mueller, J. Authentic assessment toolbox. <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm>
- Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- The Teaching Learning and Technology group. Rubrics - Definition, Examples. <http://www.tltgroup.org/resources/flashlight/rubrics.htm>