

Donner des rétroactions, un moyen de mieux encadrer?

*DENIS, Constance, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke,
constance.denis@usherbrooke.ca*

*LISON, Christelle, professeure agrégée en pédagogie, Université de Sherbrooke,
christelle.lison@usherbrooke.ca*

Résumé

Nombreux sont les auteurs qui identifient les rétroactions du directeur de recherche comme un élément constitutif de l'encadrement (Turner, 2015). En effet, elles permettent de synthétiser, d'évaluer, de conseiller, de motiver et de faciliter la compréhension de l'étudiant ainsi que de clarifier les attentes afin qu'il y réponde. Il faut dire que les rétroactions dans le cadre d'un mémoire ou d'une thèse supposent des commentaires à un individu au sein d'un collectif qui régit les normes. Ce faisant, il y a un enjeu d'équilibre alors que l'individu doit s'émanciper tout en réalisant un travail correspondant aux attentes d'une institution. Toutefois, Vehviläinen et Löfström (2014) soutiennent que nombre de directeurs de recherche perçoivent les rétroactions comme problématiques étant donné le défi qu'elles supposent de réception, d'action et d'atteinte des objectifs spécifiques d'apprentissage. Selon les étudiants et les directeurs, différents moyens facilitant l'apprentissage et la réussite sont à explorer pour que les rétroactions se présentent comme des opportunités d'enrichissement. Cela soulève au moins deux questions : (1) comment les directeurs de recherche développent-ils leur capacité à formuler des rétroactions pertinentes, détaillées et constructives? ; (2) comment l'étudiant aux cycles supérieurs apprend-il à recevoir et à agir selon ces rétroactions? Cette contribution, s'inscrivant dans la catégorie « point de vue », propose une combinaison de la littérature avec les expériences des auteurs pour aborder la question des rétroactions et l'absence de formations tout en identifiant un intérêt pour les communautés de pratique.

Abstract

Many authors are identifying Research Supervisor feedback as a constituent element of the advising (Turner, 2015). Indeed, it allows to synthesize, to assess, to advise, to motivate and to ease the student's understanding, and moreover to clarify expectations in a way he can answer to it. In fact, Thesis or Research paper feedbacks suppose comments to an individual inside of a group who is function is to regulate the standards. There is then a balance issue when the individual must emancipate himself while working on a project that meet institution expectations. However, Vehviläinen and Lofstrom (2014) keep maintaining that many research supervisors see feedbacks as problematic, especially in regards to reception, action and reach of specific learning objectives. As per students and supervisors, many ways facilitating learning and success can be explored in order to ensure that feedbacks become learning opportunities. This however rise at least two questions:

(1) how Research Supervisors are developing their capacity to give feedbacks that are pertinent, detailed and constructive?; (2) how higher education student learns to receive and act on those feedbacks? This contribution, which is part of the "point of view" category, proposes a combination of literature with the authors' experiences to address the issue of feedback and the lack of training while identifying an interest in communities of practice.

Mots-clés : Rétroaction, encadrement, directeur de recherche, étudiants, cycles supérieurs

Introduction

Alors que les études doctorales se définissent par la formation « à » la recherche « par » la recherche, la relation entre l'étudiant et le directeur s'établit en grande partie autour d'un objet, soit la production d'un projet de recherche (Augustsson & Jaldemark, 2014). Or, pour en arriver à celui-ci, de multiples allers-retours sont souvent nécessaires. Au cœur de ceux-ci, un enjeu-clé : les rétroactions. Dans la littérature scientifique, elles sont identifiées comme un aspect problématique. À ce propos, selon Doloriert, Sambrook et Stewart (2012), seuls 31 % des directeurs reçoivent une formation sur les rétroactions. Mais quels sont la nature et le contenu de ces formations? Sont-elles offertes à l'ensemble des professeurs? Sont-elles offertes de manière ponctuelle, systématique ou sur demande? Qui offre de telles formations? Ces questions restent en suspens. En ce qui concerne les étudiants, 74 % d'entre eux ne reçoivent aucune préparation à la réception ou à l'action en lien avec ces rétroactions (Doloriert, Sambrook, & Stewart, 2012). Or, Can (2009) note que 62 % des participants à son étude sont affectés émotionnellement par les rétroactions reçues. Si elles sont incontournables aux études dans les cycles supérieurs, force est d'admettre qu'elles peuvent être une source importante d'incompréhension ou de démotivation (Reinders, Cho, & Lewis, 2014), voire même d'abandon. En effet, Erichsena, Bolligerb et Halupa (2014) soulignent que la fréquence et la qualité des rétroactions tendent à de meilleurs taux de diplomation et de satisfaction de l'encadrement de la part des étudiants.

Notre réflexion s'est entamée avec les tensions constatées, tant sur le terrain que dans la littérature, quant à la réception ou à l'émission de rétroactions en contexte d'encadrement des cycles supérieurs (Vehviläinen & Löfström, 2014). Le texte porte donc sur la singularité des rétroactions en contexte d'apprentissage de l'écriture scientifique d'un étudiant à la maîtrise ou au doctorat. Nous proposons de revisiter la « définition » des rétroactions pour ensuite explorer les types de rétroactions et se questionner sur les espaces pour développer des capacités tant à émettre qu'à les recevoir.

Rétroactions

Aux cycles supérieurs, recevoir de la rétroaction s'avère la raison principale des rencontres entre le directeur et l'étudiant (Doloriert et al., 2012). La qualité et la quantité des rétroactions constituent donc des éléments cruciaux de la collaboration, de la négociation et des échanges entre l'étudiant et le directeur (Reinders et al., 2014). Les rétroactions du directeur de recherche permettent de synthétiser, d'évaluer, de conseiller, de motiver et de faciliter la compréhension de l'étudiant et représentent ainsi un possible enrichissement des apprentissages. De plus, elles permettent au directeur d'apprécier la progression de l'étudiant tout au long de son parcours aux cycles supérieurs (Donnelly & Fitzmaurice, 2013) et à l'étudiant de s'assurer d'être sur la bonne voie (Erichsena, Bolligerb, & Halupa, 2014). Elles supposent donc la prise en compte du caractère individuel des intervenants afin d'assurer l'apprentissage du bien-vivre ensemble.

Dans la pratique, nous constatons que certains étudiants considèrent recevoir beaucoup de rétroactions et d'autres peu. Mais qu'est-ce qu'une rétroaction? Pour Stone et Heen (2014), les rétroactions correspondent à n'importe quelle information reçue émise à propos de la personne visée. Les auteurs les regroupent en trois catégories : 1) celles qui visent à apprécier le travail réalisé, à le reconnaître ou à motiver l'étudiant; 2) celles qui visent un *coaching* dans un but d'amélioration ou de développement des capacités de l'étudiant; et 3) celles qui visent une évaluation, c'est-à-dire qu'ils permettent à l'étudiant de s'aligner sur les objectifs d'apprentissage ou de connaître un verdict (Stone & Heen, 2014). Dans la pratique, nous constatons que les directeurs de recherche émettent plus fréquemment des rétroactions de la deuxième catégorie, et ce, de différentes manières comme nous le verrons dans la section suivante. Effectivement, en contexte de rédaction aux cycles supérieurs, les rétroactions consistent en des informations sur la performance de l'étudiant facilitant ses apprentissages notamment des normes dans sa discipline, encourageant le dialogue ainsi que la réflexion, permettant un regard externe sur le travail réalisé et justifiant les critiques (Can & Walker, 2014). Certains étudiants considèrent, à ce propos, que leur directeur leur propose ce type de rétroactions, notamment lorsqu'ils discutent d'insertion professionnelle.

La question des critiques, soulevée par Can et Walker (2014), est également particulièrement intéressante dans la mesure où les émotions sont diverses lors de la réception de la rétroaction : neutres (aucune émotion), négatives (déception, frustration, doute, peur, etc.) ou positives (excitation, soulagement, etc.) (Doloriert et al., 2012). Les rétroactions se heurtent ainsi à l'hétérogénéité pour plutôt se moduler aux particularités des parcours et des attentes des étudiants. À ce propos, Bengtson et Jensen (2015) notent que « Writing affects the relationship and the relationship affects the writing » (p. 5). Quoi qu'il en soit, la réception des rétroactions relève du défi pour les étudiants qui n'ont pas l'habitude du ton parfois direct envoyé souvent par courriel sans accompagnement d'un langage corporel pour adoucir le message (Bengtson & Jensen, 2015). Afin de faciliter la réception de la rétroaction, les auteurs encouragent les étudiants à préciser leurs attentes ou à indiquer des sections du texte et des questions en suspens (Donnelly & Fitzmaurice, 2013).

Tout ceci nous amène à constater l'importance que les rétroactions – la forme, l'organisation, le ton, la présence d'éléments positifs, la délicatesse, etc. — peuvent avoir dans la vie d'un étudiant aux cycles supérieurs (Bengtson & Jensen, 2015; Can, 2009) et donc à questionner le type de rétroactions à proposer en tant que directeur de recherche.

Types de rétroactions

Les rétroactions peuvent porter sur le contenu comme les idées en développement ou la méthodologie ainsi que sur le contenant comme la grammaire ou les normes de présentation (Reinders et al., 2014). Les rétroactions émises sur les idées ou le contenu sont, habituellement, adressées de manière subjective en fournissant une justification ou en proposant des suggestions indirectes. Ce type de rétroactions permet alors d'éviter une intrusion ou des éléments impératifs par rapport au travail réalisé.

Augustsson et Jaldemark (2014) vont un peu plus loin dans la catégorisation des types de rétroactions et proposent, pour leur part, quatre catégories distinctes, soit les commentaires, les points de vue, les instructions et les questions. Les commentaires correspondent à une attitude personnelle, à une réflexion sous forme de description plutôt qu'à une instruction ou une

prescription. Les points de vue permettent de transmettre des idées ou des évaluations particulières de manière prescriptive. Les instructions réfèrent à des indications spécifiques au contexte et, par conséquent, s'avèrent plutôt prescriptives. Enfin, les questions peuvent être formulées pour apporter une réponse ou pour insinuer des faiblesses du texte. Elles peuvent prendre la forme d'une invitation, d'une instruction ou d'une requête. Les questions présentent l'avantage de combiner une demande directe tout en laissant le soin à l'étudiant de trouver une solution avantageuse à un problème spécifique.

Les éléments apportés par Augustsson et Jaldemark (2014) se comparent à ceux de Reinders et al. (2014). À la suite de rencontres avec des étudiants et des directeurs de recherche, et nous basant sur la littérature, nous proposons, pour notre part, cinq catégories, soit 1) la subjectivité où l'opinion est atténuée par la présence du directeur; 2) la possibilité où l'autorité est déclassée par un modificateur propositionnel; 3) la formule de politesse qui marque un adoucissement; 4) le modificateur où l'objectif est de réduire l'imposition; ainsi que 5) la justification où le directeur vient apporter un éclairage nouveau avec son expérience (voir tableau 1). Dans les cinq catégories, le directeur de recherche adresse des rétroactions qui soulignent son accord ou son désaccord avec le travail réalisé.

Tableau 1
Types de rétroactions³⁶

Catégorie	Description	Exemple
Subjectivité	Opinion avec atténuateurs	Je crois que cet élément est lié au deuxième point.
Possibilité	Possibilité ou supposition qui décline le pouvoir autoritaire de la déclaration avec un modificateur propositionnel	Tu pourrais leur demander de visionner les enregistrements. Il serait probablement bénéfique d'ajouter quelques précisions.
Formule de politesse	Marqueur pour adoucir les énoncés	Svp ajouter un lien ici.
Modificateur	Modificateur pour réduire l'imposition de la suggestion du directeur ou minimiser le degré d'engagement	Si tu veux éviter ce terme plutôt spécifique qui a une signification particulière, tu peux écrire... Même si je suis en désaccord avec ceci, il me semble qu'un point crucial est le...
Justification	Explications, raisons ou justifications données à la suite d'une suggestion directe	Pense à la manière dont tu vas classer cet élément, sinon tu ne seras pas capable de les comparer.

Apprendre à émettre et à recevoir des rétroactions

Malgré l'importance accordée aux rétroactions aux cycles supérieurs dans la littérature, force est de constater, selon un rapide sondage auprès de collègues et autres ressources de notre institution, que les formations semblent rares voire absentes tant pour les étudiants que pour les directeurs. Parmi les formations proposées dans d'autres institutions, certaines ne s'adressent pas uniquement aux intervenants des cycles supérieurs, mais bien à tous les professionnels s'intéressant au travail collaboratif et satisfaisant à l'intérieur et à l'extérieur du travail. Il faut dire que, dans certaines universités, la rétroaction constructive aux moments appropriés est comprise sous les activités clés de soutien au doctorant dans l'élaboration et la réalisation de son projet de recherche. Ainsi, bien que, selon Doloriert, Sambrook et Stewart (2012), 31 % des directeurs reçoivent une formation sur les rétroactions, nous ne pouvons que constater que ce n'est pas le cas dans les universités québécoises puisqu'aucune formation destinée aux directeurs de recherche ne semble proposée. En fait, il semble plutôt que les directeurs mobilisent des ressources personnelles et externes comme des habiletés interpersonnelles ou des savoir-faire (méthodologiques ou relationnels).

³⁶ Adaptation libre de Reinders, Cho et Lewis (2014)

Cette absence d'activités visant le développement des compétences à l'émission ou à la réception de rétroactions n'est pas sans rappeler l'apprentissage expérientiel de l'encadrement aux cycles supérieurs (Denis & Lison, 2016). Ainsi, nous croyons que les directeurs émettent les rétroactions à l'aide de leurs expériences personnelles antérieures ou bien par essais et erreurs. Mais que se passe-t-il lorsque cela ne fonctionne pas? Lorsque le directeur débute dans un nouveau milieu après avoir suivi sa formation dans une autre institution, dans un autre pays voire sur un autre continent ayant des codes différents? Comment les aider à « s'adapter » à leur environnement afin de combler les attentes et les besoins des étudiants, mais aussi de vivre une relation d'encadrement réussie? Ces questions, si elles semblent simples, sont légitimes et constituent une réelle source de malaise pour un certain nombre de directeurs de recherche. La solution pour d'aucuns est alors d'encadrer un minimum d'étudiants... Il nous semble qu'il y a là un espace de formation dont les institutions doivent se saisir afin de permettre aux professeurs qui le souhaitent de se développer professionnellement, peut-être dans une logique d'alternance - suivre une formation sur les rétroactions tout en encadrant un étudiant inscrit aux cycles supérieurs - ou encore dans une logique de mentorat dans un mode de codirection.

Les étudiants, quant à eux, semblent apprendre à recevoir les rétroactions et à lutter contre les émotions négatives en échangeant avec des collègues ou avec leur équipe d'encadrement quand ils se sentent à l'aise de le faire. Si l'aspect émotionnel peut être géré ainsi, nous nous questionnons néanmoins sur le suivi que les étudiants donnent aux rétroactions reçues. Autrement dit, qu'en font-ils? Comment choisissent-ils d'y répondre ou non? Les étudiants avec qui nous en avons discuté reconnaissent « tenter de faire au mieux », c'est-à-dire répondre au maximum aux commentaires reçus. Or, il nous semble qu'il est essentiel d'amener les étudiants à prendre les rétroactions reçues en adoptant une posture critique leur permettant de faire les choix adéquats pour répondre de manière intelligente aux commentaires émis. Cette posture est sans le moindre doute l'une des qualités attendues de tout étudiant aux cycles supérieurs. Effectivement, le processus du doctorat mène à une émancipation où l'étudiant doit contribuer à des discussions dynamiques et émettre son opinion parfois en divergence avec celle de l'équipe d'encadrement.

Afin de favoriser un échange constructif, Can et Walker (2014) proposent notamment aux directeurs et aux étudiants d'explicitement rapidement leurs perceptions et leurs préférences quant aux rétroactions. Les auteurs considèrent qu'elles doivent être le reflet des besoins et des attitudes des acteurs clés. Ainsi, nous croyons que pour apprendre à émettre et à recevoir les rétroactions, la discussion s'avère la clé du succès, permettant ainsi de dépasser la simple réaction à des rétroactions positives ou négatives. Ceci nous amène également à considérer le fait que tout envoi de rétroaction à l'étudiant devrait être suivi d'un moment d'échange afin de s'assurer qu'il ne reste pas d'ambiguïté pouvant nuire à la progression du travail de l'étudiant ou laissant penser au directeur de recherche que l'étudiant ne s'engage pas dans le processus de maîtrise ou de doctorat.

Par ailleurs, selon un sondage auprès de plusieurs collègues, professeurs et étudiants, les discussions pourraient même faire l'objet de communautés de pratique sur l'encadrement ce qui semble plus apprécié que des formations formelles. En soi, les communautés de pratique s'avèrent, à certains égards, une piste plus prometteuse selon les directeurs de recherche consultés. Les modalités se présentent diverses, par exemple, les étudiants pourraient être invités afin de les aider à adopter une posture critique dans un objectif d'émancipation. Effectivement, ils pourraient faire l'objet de mentorat en aidant des directeurs d'expérience à encadrer des étudiants de maîtrise. Ce type d'encadrement, que ce soit avec un collègue novice ou un doctorant, pourrait être proposé avec

des équipes comprenant plusieurs intervenants comme il est possible d'en voir en sciences dites dures.

Conclusion

L'encadrement aux cycles supérieur exige que la confiance, l'ouverture d'esprit et la franchise règnent entre le directeur et l'étudiant. Cette relation unique se reconduit notamment autour de l'émission et de la réception de rétroactions (Doloriert et al., 2012). Cet aspect de l'encadrement relève d'un défi persistant qui consiste à identifier et à comprendre les actions à poursuivre lors de la réception de rétroactions. Même si les rétroactions visent, par exemple, à faciliter la compréhension des attentes et des critères, à encourager le dialogue d'apprentissage entre le directeur et l'étudiant ainsi qu'à offrir l'opportunité de corriger des lacunes, elles sont parfois synonymes de difficultés. En l'absence de formations, il peut paraître difficile d'abandonner la recette « sandwich » (positif – négatif – positif) pour plutôt tendre vers des rétroactions encourageantes, détaillées, spécifiques et exhaustives auxquelles les étudiants des cycles supérieurs répondent mieux (Can & Walker, 2014).

Si nous retournons à nos questions de départ, nous constatons que les formations sur les rétroactions sont rares, notamment pour les étudiants aux cycles supérieurs. Pourtant, certains aspects des rétroactions méritent une attention particulière étant donné les différences entre les parcours personnels ou les modes de formation. En questionnant nos collègues, professeurs et étudiants, nous en venons à la conclusion que les formations ne répondent possiblement pas aux besoins des acteurs clés. En ce sens, nous considérons que certaines initiatives, comme la création d'une communauté de pratique sur l'encadrement ou des séances de remue-méninges et des ateliers ouverts aux étudiants et aux directeurs, pourraient pallier certaines difficultés liées aux rétroactions. Effectivement, elles permettent de dépasser les initiatives individuelles d'innovation pour engager l'ensemble des intervenants dans une démarche d'amélioration de l'élaboration des rétroactions tout en respectant le caractère individuel des intervenants. Somme toute, nous considérons que l'encadrement nécessite une ouverture à la discussion afin de partager les « bons » coups, mais également les moyens de surmonter les obstacles.

Références bibliographiques

- Augustsson, G., & Jaldemark, J. (2014). Online supervision: a theory of supervisors' strategic communicative influence on student dissertations. *Higher Education*, 67(1), 19–33. <http://doi.org/10.1007/s10734-013-9638-4>
- Bengtson, S., & Jensen, G. S. (2015). Online supervision at the university - A comparative study of supervision on student assignments face-to-face and online. *Læring & Medier*, (13), 1–23.
- Can, G. (2009). *A Model for Doctoral Students' Perception and Attitudes toward Written Feedback for Academic Writing*. Utah State University, Logan, Utah.
- Can, G., & Walker, A. (2014). Social Science Doctoral Students' Needs and Preferences for Written Feedback. *Higher Education*, 68(2), 303–318. <http://doi.org/10.1007/s10734-014-9713-5>
- Denis, C., & Lison, C. (2016). Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité? *Actes Du 6e Colloque International Du RIFEFF*, 375–385. Retrieved from http://karsenti.ca/livre_rifeff_2016.pdf
- Doloriert, C., Sambrook, S., & Stewart, J. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732–750. <http://doi.org/10.1108/03090591211255566>
- Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2013). Development of a Model for Blended Postgraduate Research Supervision in Irish Higher Education. In C. O'Farrell & A. Farrell (Eds.), *Emerging Issues in Higher Education III: From Capacity Building to Sustainability* (pp. 193–209). Dublin, Irlande: Educational Developers in Ireland Network (EDIN).
- Erichsena, E. A., Bolligerb, D. U., & Halupa, C. (2014). Student satisfaction with graduate supervision in doctoral programs primari...: Discovery Service for American College of Education. *Studies in Higher Education*, 39(2), 321–338.
- Reinders, H., Cho, M., & Lewis, M. (2014). Managing affect in online supervision: The use of affective markers in written feedback. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 19(1), 21–34. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10652/2391>
- Stone, D., & Heen, S. (2014). *Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving Feedback Well*. New York, NY: Penguin Group.
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86–98. <http://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>
- Vehviläinen, S., & Löfström, E. (2014). “I wish I had a crystal ball”: discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education*, 1–17. <http://doi.org/10.1080/03075079.2014.942272>