OPEN INSA | L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE DU GROUPE INSA

Kluger et DeNisi : ce qu'un retour fait à la performance et pourquoi il la dégrade parfois

Kluger, A. N. et DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. Psychological Bulletin, 119(2), 254-284. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254. Les numéros de page renvoient à cet article.

À quoi sert ce cadre

L'article ne fournit pas une grille de conception, comme les fiches 1 à 3, mais **un résultat sur ce que produit un retour**, c'est-à-dire un commentaire, une note, une correction. Les auteurs appellent intervention de feedback toute action par laquelle **un agent extérieur fournit à une personne une information sur un aspect de sa performance** (p. 255) ; un enseignant, un pair ou un logiciel peuvent donc en être l'auteur. Leur question est la suivante : puisque certaines expériences montrent qu'un retour dégrade la performance, qu'est-ce qui distingue les retours qui l'améliorent de ceux qui la dégradent ?

Ce que montre la méta-analyse

Sur environ 3 000 articles examinés, 131 seulement (5 %) remplissaient les critères retenus : un groupe recevant le retour, un groupe témoin n'en recevant pas, une mesure de performance, au moins dix participants. Les auteurs en tirent 607 comparaisons (p. 258). La grandeur employée, le d, exprime l'écart entre les deux groupes en écarts-types. En moyenne, le retour améliore la performance (d = 0,41), mais plus de 38 % des effets sont négatifs (p. 258). Après exclusion des valeurs extrêmes et des études qui violaient l'indépendance des observations, 470 effets subsistent, dont 32 % négatifs, pour une moyenne de 0,38 (p. 273). Le tableau suivant reprend certains des modérateurs significatifs après ces exclusions (p. 273) ; K est le nombre d'effets.

Caractéristique du retour	Présente (K ; d)	Absente (K ; d)
Porte sur la progression depuis la fois précédente	50 ; 0,55	380 ; 0,28
Contient la solution correcte	114 ; 0,43	197 ; 0,25
Comporte un éloge	80 ; 0,09	358 ; 0,34
Est conçu pour décourager	49 ; −0,14	388 ; 0,33
Est délivré oralement par une personne	194 ; 0,23	221 ; 0,37

Le signe du retour, positif ou négatif, n'explique pas son effet : son influence n'est plus significative après les exclusions (p. 273).

Utiliser ce résultat sur une séance

Le résultat éclaire ce que l'enseignant dit aux étudiants pendant ou après une activité. Il invite à **préférer un retour qui signale un progrès et désigne, sur le travail, ce qui reste à résoudre**. En atelier, cela peut prendre la forme suivante : « Depuis la semaine dernière, on comprend la circulation depuis l'entrée ; le rapport entre l'escalier et le séjour reste flou. » Cette formulation combine deux caractéristiques que la méta-analyse étudie séparément (p. 273).

Le même résultat éclaire les retours entre pairs, puisqu'un pair peut être l'auteur d'une intervention de feedback (p. 255) : dans une revue critique entre pairs, par exemple, les avis portent sur la proposition et jamais sur la personne, et le présentateur peut dire d'abord quel retour il attend.

Ce que l'article établit

Chaque comparaison oppose, à l'intérieur d'une même étude, un groupe qui reçoit un retour et un groupe qui n'en reçoit pas : l'effet du retour y est mesuré, et non supposé. Les écarts entre caractéristiques du retour, eux, comparent des études différentes ; les auteurs estiment que les caractéristiques dont l'effet résiste aux exclusions reflètent probablement de vrais effets (p. 273). Ce sont des tendances, qui orientent le jugement de l'enseignant sans le remplacer.

L'article établit, sur un corpus étendu, que l'effet d'un retour est très variable : la variance observée des effets (0,97) dépasse largement celle qu'expliquerait le seul échantillonnage (0,09) (p. 258), et les auteurs qualifient le retour d'arme à double tranchant (p. 275).

Les auteurs en proposent une explication : **un retour perd de son efficacité à mesure qu'il déplace l'attention de la tâche vers la personne**. Ils la tirent du sens des modérateurs et la présentent comme une théorie préliminaire, ainsi que l'indique le titre de l'article (p. 276).

La méta-analyse mesure la performance sur une tâche, le plus souvent peu après le retour ; sur l'apprentissage durable, les auteurs jugent les données encore très limitées (p. 278). Le corpus porte surtout sur des tâches de laboratoire et des situations de travail ; pour l'enseignement supérieur, d'autres travaux prolongent ces résultats (voir ci-dessous).

Trois erreurs de lecture à éviter

- **Croire qu'un retour négatif nuit parce qu'il est négatif**. Le signe n'explique pas l'effet (p. 273). Ce qui manque à un « ce n'est pas encore ça », c'est l'information sur l'écart, et non la bienveillance ; seul le retour conçu pour décourager est associé à un effet moyen négatif.
- **Conclure que donner la solution fait apprendre parce que le travail suivant est meilleur**. La solution améliore la performance sur la tâche en cours mais les auteurs avertissent que la personne peut s'en servir comme d'une béquille, en se dispensant d'apprendre la tâche (p. 265). Il existe toutefois des moments où dire la solution est la bonne décision, par exemple lorsque l'étudiant tourne en rond depuis longtemps ; c'est un choix pédagogique, qui ne vient pas de l'article.
- **Conclure qu'il faut cesser de reconnaître les étudiants**. Le résultat porte sur l'éloge à l'intérieur d'un retour sur le travail : il est alors associé à un effet presque nul (0,09, contre 0,34 sans éloge ; p. 273). On peut en tirer trois principes, qui sont des choix pédagogiques et non des résultats de l'article : respecter la personne indépendamment de ses performances ; sur le travail, dire précisément ce qui réussit et ce qui a progressé ; réserver l'éloge à l'effort et à la démarche plutôt qu'au talent, comme le recommandent Nicol et Macfarlane-Dick (2006), d'après les travaux de Dweck.

Pour aller plus loin

Les auteurs décrivent le retour le plus susceptible d'être efficace : **il porte sur une tâche familière, contient des éléments qui soutiennent l'apprentissage, désigne l'écart au niveau de la tâche et ne comporte rien qui ramène l'attention vers la personne**. Ils estiment qu'un tel retour peut produire des gains importants, dépassant peut-être un écart-type (p. 278).

Pour l'enseignement supérieur, Nicol et Macfarlane-Dick (2006, Studies in Higher Education, 31(2), 199-218) proposent sept principes de retour qui prolongent ces résultats.