

EXAMEN DE LA

recherche sur l'enseignement de l'adaptabilité

FINANCÉ EN PARTIE PAR LE PROGRAMME D'APPRENTISSAGE,
D'ALPHABÉTISATION ET D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES
ESSENTIELLES POUR LES ADULTES DU GOUVERNEMENT DU CANADA



Ce document de référence présente une brève analyse des recherches universitaires et des rapports pertinents sur les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'évaluation des compétences d'adaptabilité. Cette recherche visait à soutenir l'élaboration du cadre de compétences des praticiens en matière de compétences pour réussir et faisait partie d'une série d'études sur les meilleures pratiques pour l'enseignement de chacune des compétences requises pour réussir. Ce résumé présente une vue d'ensemble des méthodes d'enseignement fondées sur des données probantes dans le domaine de l'adaptabilité, des facteurs essentiels à prendre en compte lors de leur mise en pratique, ainsi qu'une liste de ressources pour une réflexion plus approfondie.

MÉTHODOLOGIE

Pour réaliser cette étude, plusieurs recherches ont été effectuées sur Google et Google Scholar en combinant les mots-clés suivants : adaptabilité, résilience, régulation émotionnelle, flexibilité, apprentissage autonome, formation à la gestion du temps, meilleures pratiques, efficacité, enseignement, approches pédagogiques, stratégies d'enseignement, pédagogies, instruction, aptitudes du 21e siècle, compétences du 21e siècle.

LE POINT SUR LA DOCUMENTATION

Dans les publications, la notion d'adaptabilité apparaît dans divers contextes, notamment l'adaptabilité professionnelle, les interventions dans le domaine de la santé mentale et de la psychologie visant à améliorer les comportements axés sur l'adaptation (par exemple, la capacité d'adaptation et la résilience), l'entraînement adapté proposé au personnel de direction et aux athlètes, ainsi que dans les cadres liés au développement des aptitudes et des compétences du 21e siècle.

Il existe de nombreuses publications sur l'adaptabilité et les concepts de nature similaire (par exemple, la résilience, la flexibilité). Certaines pratiques, comme le fait de fournir une rétroaction et de promouvoir un état d'esprit de croissance pour développer la résilience, ainsi que certains modèles de formation à l'adaptabilité reposent essentiellement sur des données probantes. Quant au développement de l'adaptabilité en tant que compétence, un certain nombre de stratégies fondées sur des données probantes ont été répertoriées dans les publications (par exemple, la rétroaction, l'évaluation formative, l'apprentissage de la malléabilité de l'intelligence). Toutefois, on sait que les traits héréditaires et les facteurs environnementaux y contribuent pour beaucoup.

CONCEPTS

Voici la définition et les éléments essentiels de l'adaptabilité, tels que mentionnés dans le cadre des compétences pour réussir (SRSA, 2021) :

DÉFINITION :

« Votre capacité à atteindre ou à ajuster vos objectifs et vos comportements lorsque des changements attendus ou inattendus se produisent grâce à la planification, le maintien de la concentration, la persévérance et la capacité à surmonter les revers. Par exemple, au travail, nous utilisons cette compétence pour modifier nos plans de travail afin de respecter de nouveaux délais, pour apprendre à travailler avec de nouveaux outils et pour améliorer nos compétences grâce à la rétroaction. »

CONSTRUIRE :

- Faire preuve de responsabilité
- Persister et persévérer
- Maîtriser ses émotions au besoin
- Fixer ou ajuster ses objectifs et ses attentes
- Planifier et établir des priorités
- Chercher à s'améliorer

Toutefois, certains définissent l'adaptabilité de manière plus large que dans le cadre des compétences pour réussir et tiennent compte de l'aboutissement de compétences dans d'autres domaines de compétences (Levin, 2015). En d'autres termes, les personnes qui savent collaborer, communiquer, résoudre des problèmes, etc. s'adapteront mieux à l'évolution des situations de travail et de vie ainsi qu'aux facteurs de stress. Kivunja (2015) note que le développement des compétences du 21^e siècle garantira que les étudiants seront prêts à occuper un emploi ou mieux adaptés à l'évolution des exigences professionnelles du 21^e siècle.

APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DES COMPÉTENCES D'ADAPTABILITÉ

Initiative, dépassement de soi et esprit de croissance

Le dépassement de soi et l'état d'esprit de croissance (croire qu'une personne peut améliorer son intelligence, ses capacités et ses talents) font partie intégrante de la capacité d'adaptation, qui se développe et s'enseigne de diverses manières :

Rétroaction : Concernant l'enseignement des compétences d'adaptabilité et de flexibilité, Kivunja (2015) suggère d'apprendre aux étudiants à apprécier les commentaires et à y réagir favorablement. En effet, les étudiants devraient apprendre à profiter de la rétroaction pour renforcer ce qu'ils font et améliorer leur productivité, mais aussi pour comprendre où ils ont commis des erreurs afin de prendre des mesures correctives. Kivunja (2015) énumère une série de stratégies de rétroaction que les enseignants peuvent adopter (voir l'annexe 1).

Résilience : La résilience fait référence à l'obtention de bons résultats malgré les menaces sérieuses qui pèsent sur l'adaptation et le développement (Masten, 2001, cité dans Yeager et Dweck, 2012). Yeager et Dweck (2012) définissent le concept plus largement : « toute réponse comportementale, émotionnelle ou que l'on peut attribuer à un défi académique ou

social qui est positive et avantageuse sur le plan du développement » (p. 303). Yeager et Dweck (2012) précisent que le fait de justifier les adversités personnelles en fonction de traits fixes nuit à la résilience, même lorsque les instructeurs font des remarques positives. Par exemple, le fait de dire à un étudiant qu'il doit être « intelligent », car il a obtenu de bons résultats à un test l'incite à avoir une vision figée de lui-même. Au contraire, il vaut mieux faire des commentaires sur le processus, c'est-à-dire sur le travail et les efforts déployés par l'étudiant pour produire un bon travail. Ces travaux rejoignent ceux de Dweck (2007), car ils évoquent l'importance de l'état d'esprit et la manière dont les gens perçoivent leurs objectifs. Dweck (2007) révèle que les personnes ayant un état d'esprit orienté vers la croissance sont plus susceptibles d'atteindre leurs objectifs que celles qui ont un état d'esprit figé.

Compétences en matière d'autodétermination :

Le *Framework for 21st Century Skills Learning* (P21, 2011) (*Cadre pour l'apprentissage des compétences du 21^e siècle*) décrit trois stratégies pour enseigner les compétences d'autodétermination et d'initiative, qui comprennent la gestion des objectifs et du temps, le travail autonome et l'apprentissage autodirigé.

- **Gestion des objectifs et du temps :** Il existe plusieurs cadres et ensembles de compétences visant à enseigner aux étudiants comment fixer des objectifs et gérer leur temps. Il s'agit notamment du cadre « SMART » (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporel) pour la fixation d'objectifs et de la loi de Parkinson sur la gestion du temps. Cette dernière affirme que le travail s'étend de façon à combler le temps disponible pour l'accomplir, et souligne donc l'importance de fixer des échéances pour terminer les tâches à temps (Kivunja, 2015).

Trilling et Fadel (2009, cités dans Kivunja, 2015) suggèrent d'enseigner aux étudiants les éléments suivants pour favoriser leurs compétences en matière de productivité et de reddition de comptes :

- Travailler de manière positive et éthique
- Gérer efficacement le temps et les projets
- Affectation multiple (notez qu'il existe des preuves contradictoires sur l'affectation multiple - voir Levitin, 2015)

- Participer activement, se montrer fiable et ponctuel
 - Se présenter de manière professionnelle et en respectant l'étiquette
 - Collaborer et coopérer efficacement avec les équipes
 - Respecter et accepter la diversité de l'équipe
 - Rendre compte des résultats (Trilling et Fadel 2009, cités dans Kivunja, 2015).
- **Compétences en matière de travail indépendant :** Il faut inviter les étudiants à classer les tâches par ordre de priorité sans leur dire comment procéder. Les instructeurs devraient apprendre aux étudiants à faire preuve de flexibilité, à tourner leur attention lorsque les circonstances changent, et à contrôler et évaluer les résultats de leurs propres actions (Kivunja, 2015).
- **Devenir un apprenant autonome :** Le tâtonnement est une composante essentielle de l'apprentissage autonome des étudiants, qui ne doivent pas être découragés par un échec occasionnel (Kivunja, 2015). Francom (2010) recense quatre principes de l'apprentissage autodirigé permettant d'éclairer la conception d'approches d'enseignement et d'évaluation visant à amener les étudiants à développer des compétences dans ce domaine :
 - « Faire correspondre le niveau d'apprentissage autodirigé requis à l'état de préparation de l'étudiant
 - Progresser de l'orientation de l'apprentissage par l'enseignant à l'orientation de l'apprentissage par l'étudiant au fil du temps [évolution vers un apprentissage dirigé par l'étudiant, dans lequel les étudiants fixent leurs propres objectifs d'apprentissage en participant à la sélection des sujets d'étude, des ressources et des résultats de l'évaluation]
 - Favoriser l'acquisition conjointe de connaissances spécialisées et de compétences d'apprentissage autonome
 - Faire en sorte que les étudiants s'exercent à l'apprentissage autonome dans le cadre de tâches d'apprentissage, » (p. 33) [Traduction]

Concentration, régulation émotionnelle, interventions psychologiques

Des résultats préliminaires indiquent que les **interventions fondées sur la pleine conscience** employées dans des contextes éducatifs peuvent réduire le stress et l'anxiété des étudiants, stimuler leur optimisme, améliorer leurs compétences sociales et cognitives et leur réussite scolaire (Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl et Lawlor, 2010; Beauchemin, Hutchins et Patterson, 2008; cités par l'OCDE, 2019). Souvent, lorsqu'une personne se trouve dans une situation difficile ou stressante, elle peut réagir en luttant contre la situation, en la fuyant ou en se figeant. Par conséquent, l'enseignement de mécanismes d'adaptation susceptibles de calmer le stress et l'anxiété peut aider les étudiants à s'adapter à des circonstances changeantes et stressantes.

L'atténuation des distractions est un aspect essentiel du maintien de la concentration et de la gestion efficace du temps. Levitin (2014) énumère une série de stratégies et de conseils pratiques susceptibles d'améliorer la capacité des personnes à atténuer les distractions, à planifier et à gérer leur temps, notamment en inscrivant des listes de tâches sur papier, en prenant des pauses, en utilisant différents écrans d'ordinateur pour différentes activités, en désignant une courte période pour accomplir des tâches rapides, en évitant de faire diverses tâches en même temps, en utilisant des calendriers, etc.

La **régulation émotionnelle** est essentielle pour persévérer et s'adapter à des circonstances stressantes et changeantes. De nombreuses interventions psychologiques se révèlent prometteuses pour aider les personnes à réguler efficacement leurs émotions, notamment les suivantes :

- Les approches fondées sur l'acceptation et l'évaluation/la prise de recul, qui sont efficaces pour réguler les émotions, notamment lorsqu'elles contrastent avec la suppression émotionnelle (Wojnarowska et al., 2020).
- Les approches souples de la régulation émotionnelle, qui visent à reconnaître la nature changeante des situations, démontrent leur potentiel en tant que stratégie d'adaptation (Kobylnska et Kusev, 2019).

Facteurs environnementaux et externes

Malgré les données probantes indiquant que l'on peut enseigner les compétences requises en matière d'adaptabilité, les facteurs environnementaux et contextuels restent un facteur important. Par exemple, une étude réalisée par O'Connell et al. (2008) a révélé que le soutien de la direction façonne la capacité d'adaptation personnelle des travailleurs, déduction faite des effets d'autres variables dans leur modèle de régression. L'OCDE (2015) souligne l'importance des facteurs qui ne relèvent pas de la personne elle-même dans son rapport sur le développement des compétences socio-émotionnelles. Le rapport fait état des facteurs environnementaux liés à **l'école et à la maison et des relations positives avec les enseignants, les parents et les pairs.**

Formation à la capacité d'adaptation

Des recherches ont été menées sur différents types de formation à l'adaptabilité pour les dirigeants et les contextes de travail qui se révèlent prometteurs, comme les suivants :

- **Variété expérientielle** : intégration de la variété dans les simulations ou les formations pratiques qui exigent des apprenants qu'ils modifient en profondeur la stratégie de performance qu'ils adoptent, à tel point qu'une stratégie entièrement nouvelle est envisagée (Nelson et al., 2010).
- **Fourniture de renseignements stratégiques et d'orientations qui changent le cadre** : fournir des informations sous forme de rétroaction avant, pendant et après les événements (Nelson et al., 2010).
- **Formation en gestion des erreurs** : les participants sont explicitement encouragés à faire des erreurs et à apprendre de leurs erreurs (Keith et Frese, 2008).
- **Mise en perspective** : acquérir les compétences nécessaires pour permettre aux autres de comprendre leur vision du monde, élément essentiel pour mener des négociations efficaces et favoriser les relations interpersonnelles (Holtkamp, n.d.).

Un modèle plus ancien d'enseignement de l'adaptabilité développé par Mithaug et al. (1987) ciblait les personnes présentant des difficultés d'apprentissage. Les composantes du modèle comprennent la prise de décision, la performance indépendante, l'auto-évaluation et l'ajustement. Les auteurs concluent que les apprenants devraient bénéficier de plus d'autonomie et d'autodirection dans le processus d'apprentissage, être en mesure de réfléchir à leurs performances et avoir la possibilité de procéder à des ajustements appropriés pour se perfectionner à l'avenir.

Des ateliers et des activités de groupe sont également organisés pour renforcer la capacité d'adaptation au changement. Un exemple populaire est la formation basée sur le livre « Who moved my cheese »¹ (Qui a déplacé mon fromage?) où les apprenants découvrent le processus de changement et la manière d'y faire face, notamment les stratégies de réflexion telles que le recadrage (transformer les éléments négatifs d'une situation en éléments positifs par exemple), le remplacement (le besoin peut-il être satisfait par quelque chose d'autre par exemple) et la réinvention (envisager la perte de manière créative - quelles sont les autres possibilités qui existent par exemple).

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'ADAPTATION

Le cadre des compétences pour réussir a répertorié plusieurs outils d'évaluation des compétences socio-émotionnelles, qui s'appliquent à différents contextes (par exemple, l'employabilité, l'éducation, l'armée et l'entreprise, etc.). Comme l'indique le cadre, en dépit d'une certaine harmonisation potentielle, il faudra poursuivre le travail de mise en correspondance de ces évaluations avec les domaines du programme « Les compétences pour réussir ». Qui plus est, au vu des multiples facettes de la capacité d'adaptation, plusieurs évaluations peuvent s'avérer nécessaires pour analyser chaque sous-facette séparément (SRSA, 2021).

Quelques autres évaluations de la capacité d'adaptation ont été relevées, mais le manque d'informations ne permet pas de se prononcer sur leur fiabilité et leur validité.

¹ <https://youtu.be/A0LLKJgF--Q>

Un ministère de la fonction publique fédérale au moins (l'Agence du revenu du Canada) a inclus la capacité d'adaptation dans les compétences de son personnel². L'échelle comprend quatre niveaux d'adaptabilité et fournit des exemples contextuels et des descriptions pour indiquer où se situent les employés dans la progression de l'échelle. La notion sous-jacente à chaque niveau est la suivante :

1. Reconnaître le changement et y répondre de manière appropriée
2. Adapter votre approche à la situation
3. Soutenir de nouvelles méthodes de travail
4. Animer des changements opérationnels majeurs

Le processus de recrutement des employés de l'ARC comprend également un questionnaire axé sur les compétences comportementales, qui inclut des questions liées à la capacité d'adaptation (par exemple, la reddition de comptes personnelle)³.

L'Université de l'Alberta dispose d'une évaluation des compétences permettant de démontrer l'*adaptabilité* et la *flexibilité*⁴. L'évaluation comprend six normes de performance et plusieurs sous-éléments qui sont évalués dans le cadre des deux éléments de compétence suivants : Développer sa capacité à s'adapter aux changements dans l'environnement de travail et instaurer le changement.

Un site Web de conseil en carrière intitulé Career Sherpa propose un test d'adaptabilité⁵ dont les personnes peuvent se servir (auto-évaluation) et qui comprend des questions relatives aux domaines d'adaptabilité suivants : conscience de soi, gestion professionnelle et personnelle, résolution de problèmes et prise de décision, attitude et connaissance des compétences.

FACTEURS À PRENDRE EN COMPTE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ADAPTABILITÉ

L'adaptabilité comprend un certain nombre de facettes et de compétences interdépendantes qui, comme l'indique le cadre des compétences pour réussir (SRSA, 2021), ont parfois besoin d'être évaluées séparément en raison de leur nature multidimensionnelle. L'enseignement de l'adaptabilité est tout aussi complexe et comprend un certain nombre de sujets divergents, allant de la gestion du temps à la régulation émotionnelle. Par conséquent, la conception de pédagogies qui intègrent les différentes facettes de l'adaptabilité peut mener à une approche plus efficace, contrairement à une approche modulaire où les différentes facettes sont enseignées séparément.

Par ailleurs, l'adaptabilité a une forte composante psychologique (régulation émotionnelle) qui fait souvent l'objet d'interventions psychologiques intensives nécessitant une formation spécialisée. Il est donc concevable qu'une formation approfondie et diversifiée soit nécessaire pour enseigner efficacement l'adaptabilité, compte tenu notamment du rôle important que les traits ou attributs de personnalité et les facteurs environnementaux jouent dans le développement de cette compétence.

² <https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/organisation/carrieres-a-arc/renseignements-ont-deplaces/competences-arc-outils-evaluation-standardisee/competences-agence-revenu-canada-avril-2016/adaptabilite.html>

³ <https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/organisation/carrieres-a-arc/renseignements-ont-deplaces/competences-arc-outils-evaluation-standardisee/manuel-candidat.html>

⁴ <https://www.ualberta.ca/human-resources-health-safety-environment/media-library/learning-and-development/pathways-learning-series/adaptandflexassessmentguide2017.pdf>

⁵ <https://careersherpa.net>

RÉFÉRENCES (EN ANGLAIS SEULEMENT)

- Buckle, J. (2023). A Comprehensive Guide to 21st Century Skills. <https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills>
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449–464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Penguin Random House. New York.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. SAGE Publications.
- Holtkamp, M. (n.d.). Leadership skills and the role of adaptability and creativity in effective leadership: A literature review geared toward an integrative model.
- Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59–69. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.59>
- Kivunja, C. (2014). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), p1. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p1>
- Kobylińska, D., & Kusev, P. (2019). Flexible Emotion Regulation: How Situational Demands and Individual Differences Influence the Effectiveness of Regulatory Strategies. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00072>
- Levin, H. M. (2015). The Importance of Adaptability for the 21st Century. *Society*, 52(2), 136–141. <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9874-6>
- Levitin, D. J. (2014). *The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*. Dutton.
- Mithaug, D. E., Martin, J. E., & Agran, M. (1987). Adaptability Instruction: The Goal of Transitional Programming. *Exceptional Children*, 53(6), 500–505. <https://doi.org/10.1177/001440298705300603>
- Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., & Herman, J. L. (2010). Strategic information provision and experiential variety as tools for developing adaptive leadership skills. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 131–142. <https://doi.org/10.1037/a0019989>
- Norris, C. J., Creem, D., Hendler, R., & Kober, H. (2018). Brief Mindfulness Meditation Improves Attention in Novices: Evidence From ERPs and Moderation by Neuroticism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00315>
- O'Connell, D., Mcneely, E., & Hall, D. (2008). Unpacking Personal Adaptability at Work. *Journal of Leadership & Organizational Studies - J Leader Organ Stud*, 14, 248–259. <https://doi.org/10.1177/1071791907311005>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

P21. (2011). Partnership for 21st Century Skills (P21). Framework for 21st Century Learning. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>

Parry, J. H. (1967). Adapting to Teach Adaptability. *Mental Health*, 26(3), 5–8.

SRDC. (2021). Research Report to Support the Launch of Skills for Success: Structure, Evidence and Recommendations. Final draft report.

Whittemore, S. T. (2018). Transversal Competencies Essential for Future Proofing the Workforce.

Wojnarowska, A., Kobylińska, D., & Lewczuk, K. (2020). Acceptance as an Emotion Regulation Strategy in Experimental Psychological Research: What We Know and How We Can Improve That Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00242>

Yeager, D., & Dweck, C. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

ANNEXE

Vous trouverez ci-dessous une liste/description des stratégies de rétroaction tirée de l'article suivant :

Kivunja, C. (2015), Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.

- Décider si votre rétroaction sera informelle ou formelle, individuelle ou générique et formative ou sommative.
- Fournir une rétroaction dans le cadre d'un processus continu et instructif, qui donne aux étudiants la possibilité de suivre leurs progrès, d'assumer une plus grande responsabilité dans leur apprentissage tout en réfléchissant à leurs performances et à la manière dont ils peuvent les améliorer, comme l'indique la boucle de rétroaction.
- Approuver (ou désapprouver) la performance d'un étudiant, soit de vive voix, soit sous forme non verbale, comme un signe de tête ou un contact visuel, soit par écrit.
- Indiquer clairement si une réponse est bonne ou mauvaise, ou ce que l'étudiant a réussi ou non, et justifier ce choix; indiquer ensuite ce que l'étudiant doit faire pour réussir ou pour améliorer sa réponse et ses résultats.
- Inclure des commentaires qui donnent à l'étudiant la possibilité de suggérer des moyens d'améliorer ses performances.
- Identifier les faiblesses courantes dans les réponses des étudiants et préparer un résumé d'une page contenant des commentaires sur les interprétations erronées les plus courantes. Vous pouvez ensuite utiliser ce résumé pour expliquer à l'ensemble de la classe ce que chacun et chacune devait comprendre pour répondre correctement aux critères pertinents et faire pour améliorer ses performances lors d'une tâche similaire.
- Préparer des exemples de bonnes réponses, à différents niveaux de satisfaction des critères, les communiquer aux étudiants avant l'évaluation et y faire référence dans la rétroaction de l'évaluation. Cette stratégie donne aux étudiants la possibilité de comprendre comment les différents critères sont abordés et de réaliser leurs tâches en utilisant cette rétroaction de manière formative.
- Féliciter les étudiants pour leurs résultats. Cependant, les compliments doivent tout de même se limiter à un usage modéré, car les recherches (par exemple, Black & Wiliam, 1998) montrent qu'ils peuvent avoir des effets négatifs sur l'attitude et la performance s'ils touchent à des aspects de l'estime de soi de l'étudiant. Si vous décidez d'utiliser les compliments dans la rétroaction de l'évaluation, veillez à cibler les performances de l'étudiant et non l'étudiant lui-même.
- Être précis et détaillé dans la formulation de la rétroaction afin que les étudiants comprennent comment ils peuvent l'utiliser pour améliorer leur travail.
- Donner la rétroaction sous forme de commentaires plutôt que de notes. Les commentaires peuvent guider les étudiants dans l'analyse de leur propre travail afin de le corriger. Cette approche favorise la flexibilité et l'adaptabilité, contrairement aux notes à elles seules.
- Observer ce que vos étudiants font correctement et incorrectement et leur fournir immédiatement la rétroaction appropriée pour renforcer ou équilibrer leur comportement. Cette méthode encourage la flexibilité, car elle aide l'étudiant à se concentrer sur ce qui est nécessaire pour accomplir la tâche correctement, renforce la confiance et améliore les performances plus rapidement, tout en gagnant du temps et en évitant la frustration d'accomplir une tâche qui n'est pas la bonne.
- Inclure dans la rétroaction des questions qui suscitent la réflexion plutôt que des commentaires qui se contentent de dire ce qu'il faut faire.

- Faire preuve d'empathie en essayant d'interpréter le sens de la réponse de l'étudiant. Essayer de comprendre son raisonnement, sa motivation, ses préoccupations et ses besoins. Essayer de se mettre dans la tête de l'étudiant et de voir son explication de son point de vue. Laisser ces perceptions inspirer votre rétroaction, afin d'aider l'étudiant à penser correctement à sa manière, plutôt que de penser à la vôtre.
- Être réaliste dans vos commentaires en orientant la rétroaction vers un objectif que l'étudiant peut atteindre concrètement en s'améliorant plutôt que vers un résultat idéal hors de sa portée.
- Trouver un équilibre dans votre rétroaction entre les commentaires encourageants et les commentaires critiques.
- Faire des commentaires qui visent à entretenir un dialogue plutôt que de donner des leçons. Cette stratégie fonctionne mieux lorsque vous formulez vos commentaires comme un dialogue ou une conversation avec l'étudiant de manière plutôt amicale sur un sujet d'intérêt mutuel.
- Faire participer les étudiants dans la prise de décision concernant la rétroaction en leur demandant de choisir un sujet ou un domaine de leur travail sur lequel ils souhaitent obtenir une rétroaction de qualité. Cette démarche motive les étudiants et les encourage à s'intéresser davantage à la tâche qu'ils ont choisie, à fournir un effort de meilleure qualité, à s'approprier davantage le processus d'évaluation et à prendre plus au sérieux la rétroaction.
- Demander aux étudiants de réfléchir à la rétroaction que vous venez de leur donner et de s'en servir pour améliorer leur réponse et la soumettre à une nouvelle évaluation. Cette méthode encourage la flexibilité, car elle donne aux étudiants la possibilité d'utiliser votre rétroaction en fonction de leurs besoins particuliers et de l'appliquer au moment et à l'endroit où elle est susceptible d'avoir le plus de répercussions.
- Après avoir rendu une évaluation, demander aux étudiants d'examiner la rétroaction sur leurs travaux et de dresser une liste de trois à cinq points sur lesquels ils vont travailler en suivant les conseils ou les directives contenus dans la rétroaction. Ils apprennent ainsi à s'adapter et à être flexibles.
- Structurer les commentaires de rétroaction avec une structure qui incite l'étudiant à penser à la bonne réponse ou à la bonne manière de réaliser une tâche, ou à ajouter une explication.
- Veiller à ce que les commentaires qui appellent à une amélioration donnent des conseils particuliers sur les points à améliorer et les mesures que l'étudiant doit prendre pour atteindre les acquis de l'apprentissage. Pour ce faire, votre rétroaction doit être suffisamment claire pour permettre à l'étudiant de « combler l'écart » entre sa situation actuelle et le niveau de réussite souhaité dans votre rétroaction.
- Essayer d'utiliser la rétroaction pour fermer la boucle de rétroaction. Pour ce faire, il faut bien rendre la rétroaction et donner aux étudiants la possibilité de l'utiliser dans le cadre de leur apprentissage. Comme le dit Sadler (1998), la seule façon de savoir si la rétroaction aboutit à un apprentissage est que les étudiants réagissent d'une manière ou d'une autre pour boucler la boucle de rétroaction. De même, Boud dit : « Si les étudiants ne sont pas capables d'utiliser la rétroaction pour améliorer leur travail, par exemple en refaisant le même travail, ni eux ni ceux qui donnent la rétroaction ne sauront qu'elle a été efficace » (Boud, 2000, p. 158) [Traduction]. C'est cette possibilité de recommencer ce qu'ils avaient fait qui les aide à s'adapter et à faire preuve de souplesse.