Document généré le 07/09/2026 14:47

Canadian Medical Education Journal
Revue canadienne de l'éducation médicale

S'outiller pour mieux participer à la rétroaction : un nouveau modèle cognitivo-comportemental destiné aux apprenants en médecine

Empowering yourself to better participate in feedback: A new cognitive-behavioural model for medical learners

Diane Bouchard Lamothe, Jennifer Rowe, Sylvain Boet et Manon Denis-LeBlanc

Volume 14, numéro 3, 2023

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1106001ar
DOI : https://doi.org/10.36834/cmej.74419

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Canadian Medical Education Journal

ISSN

1923-1202 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Bouchard Lamothe, D., Rowe, J., Boet, S. & Denis-LeBlanc, M. (2023). S'outiller pour mieux participer à la rétroaction : un nouveau modèle cognitivo-comportemental destiné aux apprenants en médecine. *Canadian Medical Education Journal / Revue canadienne de l'éducation médicale*, *14*(3), 6–13. https://doi.org/10.36834/cmej.74419

Résumé de l'article

Le partage de commentaires formatifs est inhérent au processus de supervision et l'acceptation de la rétroaction par les apprenants est une étape essentielle à l'apprentissage. Cependant, recevoir des commentaires du superviseur suscite des émotions et les accepter n'est pas facile. Plusieurs recommandations guident les superviseurs sur la façon de partager leurs observations aux apprenants et toutes soulignent l'importance d'encourager l'apprenant à interagir de façon active au processus de rétroaction. Bien que des études dénotent l'effet positif d'informer et de former les apprenants sur la rétroaction, peu s'attardent à les outiller à mieux réagir à la rétroaction. Fondés sur les observations de superviseurs expérimentés, nous proposons un modèle cognitivo-comportemental qui vise à guider les apprenants à aborder la rétroaction avec un état d'esprit de croissance personnelle associé à la position d'apprentissage. Sous le registre de l'acquisition d'une compétence personnelle destinée à mieux accepter les commentaires, le modèle présente un ensemble interdépendant d'attitudes et de comportements destiné à faciliter la gestion des émotions, l'auto-réflexion et l'engagement dans le processus de rétroaction nécessaires à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences. L'acronyme H.O.T.E. rappelle aux étudiants les quatre éléments essentiels du modèle : l'humilité, l'ouverture d'esprit, la ténacité et l'explicitation. S'inspirant du courant de la psychologie positive, chaque élément est défini et justifié par des concepts théoriques connus. Pour mieux assimiler les composantes du modèle, l'utilisation de dialogue intérieur est retenue pour faciliter l'entrainement et l'adoption des comportements. L'essence du modèle est discutée à la lumière de la littéracie en rétroaction dédiée aux apprenants.

© Diane Bouchard Lamothe, Jennifer Rowe, Sylvain Boet et Manon Denis-LeBlanc, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue canadienne de l'éducation médicale **Recherche Originale**

S'outiller pour mieux participer à la rétroaction : Un nouveau modèle cognitivo-comportemental destiné aux apprenants en médecine

Empowering yourself to better participate in feedback: a new cognitive-behavioural model for medical learners

Diane Bouchard Lamothe,[1] Jennifer Rowe,[1] Sylvain Boet,[1,2] Manon Denis-Leblanc[2,3]

[1]Affaires francophones, Faculté de médecine, Université d'Ottawa, Ontario, Canada ;[2]Département d'anesthésiologie et de médecine de la douleur, L'Hôpital d'Ottawa, Université d'Ottawa, Ontario, Canada ; [3]Institut du Savoir Montfort, Ontario, Canada

Correspondance à: Diane Bouchard Lamothe, M.S.Sc., Consultante en pédagogie médicale, Affaires francophones, Faculté de médecine, Université d'Ottawa, 451 Smyth (2211) Ottawa ON K1H 8M5 Canada

Publié avant numéro: 31 oct. 22 ; publié : 27 juin 23. RCME 2023, 14(3). Disponible à https://doi.org/10.36834/cmej.74419

© 2023 Bouchard-Lamothe, Rowe, Boet, Denis-Leblanc. Licensee Synergies Partners. Cet œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution -Pas d'Utilisation Commerciale -Pas de Modification 4.0 International. Vous êtes autorisé à partagercopier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous format. Vous devez créditer l'Œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'Oeuvre.

Résumé

Le partage de commentaires formatifs est inhérent au processus de supervision et l'acceptation de la rétroaction par les apprenants est une étape essentielle à l'apprentissage. Cependant, recevoir des commentaires du superviseur suscite des émotions et les accepter n'est pas facile. Plusieurs recommandations guident les superviseurs sur la façon de partager leurs observations aux apprenants et toutes soulignent l'importance d'encourager l'apprenant à interagir de façon active au processus de rétroaction. Bien que des études dénotent l'effet positif d'informer et de former les apprenants sur la rétroaction, peu s'attardent à les outiller à mieux réagir à la rétroaction. Fondés sur les observations de superviseurs expérimentés, nous proposons un modèle cognitivo-comportemental qui vise à guider les apprenants à aborder la rétroaction avec un état d'esprit de croissance personnelle associé à la position d'apprentissage. Sous le registre de l'acquisition d'une compétence personnelle destinée à mieux accepter les commentaires, le modèle présente un ensemble interdépendant d'attitudes et de comportements destiné à faciliter la gestion des émotions, l'auto-réflexion et l'engagement dans le processus de rétroaction nécessaires à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences. L'acronyme H.O.T.E. rappelle aux étudiants les quatre éléments essentiels du modèle : l'humilité, l'ouverture d'esprit, la ténacité et l'explicitation. S'inspirant du courant de la psychologie positive, chaque élément est défini et justifié par des concepts théoriques connus. Pour mieux assimiler les composantes du modèle, l'utilisation de dialogue intérieur est retenue pour faciliter l'entrainement et l'adoption des comportements. L'essence du modèle est discutée à la lumière de la littéracie en rétroaction dédiée aux apprenants.

Abstract

Sharing formative feedback is inherent in the supervision process and the acceptance of feedback by learners is an essential step in learning. However, receiving feedback from the supervisor evokes emotions and accepting it is not easy. Several recommendations guide preceptors on how to share feedback with learners and all emphasize the importance of encouraging the learner to actively interact in the feedback process. Although studies point to the positive effect of informing and training learners about feedback, few focus on their responsiveness to feedback. Under the rubric of developing a personal skill to better accept feedback, we propose a new behavioral model, called H.O.S.T., which aims to guide learners to approach feedback with a personal growth mindset associated with the learning position. Specifically, the model presents an interdependent set of attitudes and behaviors that aim to facilitate emotional management and engagement in the feedback process, in order to initiate the reflective process necessary for learning and to enable the acquisition of targeted skills. The acronym H.O.S.T. reminds students of the four essential elements of the behavioral model: humility, openness, shared explicitness and tenacity. Based on the positive psychology movement, each element is defined and justified by known theoretical concepts. In order to better assimilate the components of the model, the use of internal dialogue is adopted to facilitate the training and adoption of behaviors. The essence of the model is discussed in light of the feedback literacy dedicated to learners.

Introduction

Dans une situation d'apprentissage, la rétroaction est une occasion de discussion entre l'apprenant et le superviseur sur la performance de l'apprenant comme observée par le superviseur en rapport aux attentes préalablement définies et elle vise l'amélioration.[1–3] La rétroaction se veut un ensemble de commentaires constructifs et reste essentielle à l'apprentissage et aux développements des compétences,[1,4,5] pourvu qu'elle induise la réflexivité.[2,6–9] Les apprenants ne réagissent pas tous de la même façon face à la rétroaction et plusieurs la redoutent.[10] La rétroaction peut générer chez l'apprenant une gamme d'émotions, dont certaines négatives, pouvant freiner le traitement du commentaire et le priver d'une occasion d'apprentissage.[11,12] Ainsi, l'ouverture à la rétroaction consiste d'abord à gérer les émotions pour mieux réfléchir.[11–13] Afin d'outiller les apprenants à mieux recevoir la rétroaction, nous proposons ici un nouveau modèle qui vise à les aider à adopter un état d'esprit de croissance personnelle, dans le but d'optimiser l'auto-réflexion face au contenu de la rétroaction, de faciliter l'engagement dans l'interaction avec le superviseur et de maximiser les apprentissages. L'introduction de ce nouveau modèle se veut une première étape d'un projet de co-construction superviseur-apprenant; dyade essentielle au processus de rétroaction.

Les bonnes pratiques pour la rétroaction formative

Offrir à l'apprenant une rétroaction formative utile est un processus complexe, qui dépend du contexte, de l'environnement, des compétences en communication du superviseur, et de l'état d'esprit de l'apprenant.[4,11,13–16] Plusieurs recommandations de bonnes pratiques existent pour les superviseurs et, s'inspirant du rôle d'un entraineur sportif,[4,14,17–21] le processus de rétroaction se veut interactif et constructif. Ainsi, à partir d'attentes prédéfinies (*feed-up*), l'apprenant partage son auto-évaluation citant ses réussites et ses difficultés. En fonction du rendement observé et de la teneur de l'auto-évaluation de l'apprenant, le superviseur formule des commentaires constructifs et amorce une discussion sur le rendement de l'apprenant tout en justifiant ce qui devrait être amélioré ou ce qui a été bien accompli (*feed back*). L'interaction se conclut par l'élaboration en collaboration d'un plan et d'un suivi qui facilitent les changements proposés (*feed forward*).[1,2,9,11]

Bien qu'instauré dans une relation de pouvoir, le superviseur est aussi responsable de créer un climat de bienveillance favorisant une alliance pédagogique sécurisante pour l'apprenant, où il est plus facile de discuter des objectifs d'apprentissage ou du contenu de la rétroaction, de demander une évaluation de son rendement ou de proposer le plan d'action.[14,17–21] Ce climat lui permet de réfléchir et de s'engager davantage dans le processus de changement et d'amélioration personnelle.[15,16,20–22] Cependant, l'alliance pédagogique n'est pas une situation stable et l'engagement de l'apprenant dans les échanges de rétroaction varie[17] selon où se situe son état d'esprit face à la rétroaction sur le continuum position d'évaluation—position d'apprentissage.[16,20]

Sous un climat de bienveillance sécurisant, l'apprenant est invité à adopter un état d'esprit de croissance personnelle associé à la « position d'apprentissage » comme proposé par Giroux et Girard.[13,20,23,24] Cette notion de croissance est fondée sur le principe que *l'intelligence,* comme mentionnée par Dweck, est en développement constant grâce à une suite perpétuelle d'apprentissages.[23] Cet état d'esprit s'observe lorsque l'apprenant endosse les efforts nécessaires au changement et apprécie la critique constructive permettant d'atteindre l'excellence.[20]

Il est noté qu'au sein des facultés de médecine, la performance est mise de l'avant si bien que le niveau de rendement est souvent perçu comme la cible de la rétroaction.[4,20,25] Cette perspective est souvent associée à la « position d'évaluation » et à un état d'esprit fixe chez l'apprenant suggérant des aptitudes intellectuelles déterminées, limitées et statiques et entrainant un mauvais rapport avec l'échec.[23] L'apprenant aligne son rendement sur les attentes du superviseur en masquant ses difficultés ou évitant les défis afin de paraître compétent tout en cherchant l'approbation et les éloges.[13,16,20] Même si la rétroaction perçue par l'apprenant évolue avec le temps et la maturité,[14] il peut être difficile de transformer cette perception de la rétroaction en une occasion d'apprentissage plutôt qu'un processus d'évaluation.[20]

Depuis longtemps, les formations destinées à mieux échanger de la rétroaction avec les apprenants s'adressent particulièrement aux superviseurs[4,24,26] et la promotion de la participation des apprenants à la démarche de rétroaction demeure sous leur contrôle.[3,27] Ainsi, les apprenants demeurent souvent ignorants du rôle qu'ils doivent jouer lors de la rétroaction, ce qui en fin de compte, les empêche de participer pleinement aux discussions visant l'amélioration.[24,28,29] Bien que d'informer les apprenants sur le processus de la rétroaction et de les former à interagir avec le superviseur favorisent leur participation active aux séances de supervision et leur

apprentissage,[24,30] ce résultat positif n'est pas généralisé.[30,31] Il est opportun de cibler l'état d'esprit de l'apprenant et d'essayer de faciliter sa transition sur le continuum d'état d'esprit fixe à celui d'esprit de croissance personnelle en examinant de plus près la façon dont la rétroaction est perçue et la réaction émotionnelle que son interprétation suscite.

La rétroaction au service de l'apprentissage transformateur et la rupture du savoir

Fondée sur le cognitivisme, la théorie éducative de Dewey propose que « L'apprentissage crée le sens » (*Learning creates meaning*). Plus précisément, à partir de processus cognitifs et expérientiels, l'apprentissage de nouvelles informations transforme ce qui est déjà connu en réorganisant et en développant les connaissances grâce à l'intégration des nouvelles données afin de recréer un nouvel ensemble cohérent de connaissances.[7,32] La rétroaction informe l'apprenant de sa performance et peut contenir de nouvelles informations qui méritent attention, considération et acceptation afin de permettre un apprentissage transformatif. Pourtant les commentaires formatifs ne mènent pas toujours à la réflexivité nécessaire à l'apprentissage car une dimension émotionnelle sous-jacente y joue un rôle.[7,13,19,33] Le concept de « dynamique de rupture », proposé par le philosophe Heidegger tente de préciser la présence d'émotions face aux nouvelles informations et soutient la nécessité de l'engagement réflexif de l'apprenant à l'apprentissage transformatif.[33] Cette dynamique de rupture s'anime par une séquence en trois étapes : la rupture, l'explicitation et la réponse, cette dernière pouvant être réflexive ou défensive.[7,33] Faire face à de nouvelles informations ou de nouvelles expériences offre des occasions de *Rupture du savoir* par une prise de conscience d'incongruités dans ce qui est déjà compris.[7] Cette prise de conscience suivie de l'étape d'explicitation est jumelée à un sentiment d'incertitude et de malaise, appelé « choc de l'inconnu » par Segal,[33] qui entraine une réaction émotionnelle liée à deux types de réponses possibles: intriguée face à l'*inconnu* ou oppositionnelle face à l'*ennemi.*[7,33] Les apprenants qui réagissent à une dissonance cognitive ou expérientielle en y voyant une *intrigue à explorer* y voient aussi une occasion de croissance personnelle et professionnelle. Ils sont alors motivés à relever le défi et à enquêter davantage.[7,33] Cette réaction active le processus de réflexion et permet un apprentissage transformatif grâce à l'intégration des nouvelles informations à leur bagage de connaissances. Les modifications comportementales peuvent alors suivre.[33]

D'autres apprenants répondent au « choc de l'inconnu » par une fermeture devant les incongruités, puisqu'ils utilisent un état d'esprit fixe incompatible aux changements. Les dissonances cognitives et expérientielles sont perçues en ennemi, et suscitent une opposition à une menace potentielle.[7,33] Les comportements subséquents comprennent le déni, la justification et l'inaction contrairement à la réflexivité.[20,30,31] L'apprentissage transformatif et les modifications comportementales sont entravés.[33] Cette dichotomie inconnu/ennemi proposée par Segal s'avère une métaphore puissante pour entreprendre la gestion des émotions produites par la rétroaction et la prise de conscience de l'état d'esprit sur le continuum fixe à de croissance personnelle.

Vers la conscience de soi et un état d'esprit de croissance personnelle–le modèle H.O.T.E.

Inscrit sous l'influence positive de la rétroaction sur le cadran "connu de soi'", du modèle théorique de la fenêtre de Johari de Luft,[34,35] le développement du modèle H.O.T.E. émane d'observations de deux superviseurs expérimentés et de leurs échanges avec des étudiants en médecine. Ces superviseurs proposent d'encourager l'apprenant à adopter un ensemble interdépendant de deux attitudes complexes et de deux modes comportementaux destinés à faciliter leur engagement dans le processus de rétroaction. L'acronyme H.O.T.E., qui fait référence à l'accueil, rappelle aux apprenants les quatre principaux éléments: l'humilité, l'ouverture d'esprit, la ténacité et l'explicitation. L'ensemble de ces composantes, par leur définition et leurs caractéristiques, mise d'abord sur l'activation de la conscience de soi, cette capacité de devenir l'objet de sa propre attention, pour faciliter les autres auto-domaines associés comme l'auto-réflexion, l'auto- évaluation, l'auto-régulation, et le dialogue intérieur.[36] Reconnaissant l'apport de Giroux et Girard dans la démonstration de la présence de dialogues intérieurs chez les étudiants en médecine,[20,37] cette stratégie reconnue pour apprendre et modifier les émotions, les pensées et les comportements[38] a été retenue comme moyen de promouvoir la réflexivité et les comportements associés à la position d'apprentissage. Soulignant le caractère idiosyncrasique des dialogues intérieurs efficients, chaque élément fera référence à un message brut pouvant offrir des possibilités de dialogues intérieurs personnalisés. Un tableau sommaire présente une vision transversale des composantes du modèle H.O.T.E., en lien avec les habiletés personnelles facilitant l'apprentissage et des exemples de dialogues intérieurs. (cf. Tableau 1)

Tableau 1 : Habiletés personnelles facilitant l'apprentissage en relation aux éléments du modèle H.O.T.E

Habiletés d'apprentissage	**Modèle H.O.T.E.**			
	Humilité	**Ouverture d'esprit**	**Ténacité/Persévérance**	**Explicitation**
Motivation	Intrigue Apprendre	Intrigue-exploration Curiosité	Réussite Vérification des informations Amélioration et croissance	
Gestion des émotions	Non défensive			Conscience de ses émotions
Auto-réflexion	Analyse de sa performance		Analyse de sa performance	Analyse de son vécu
Auto-évaluation	Vision juste		Vision plus juste selon les réponses	
Réflexivité	Possible	Possible	Analyse critique des réponses	Actualisée
Stratégies métacognitives		Apprentissage par essais et erreurs		Analyse de son rationnel
Stratégies de communication	Modestie et respect d'autrui Clarification des malentendus	Écoute active Dialogue	Recherche d'information et de rétroaction	Partage du rationnel Concision et pertinence
Position d'apprentissage				
Alliance thérapeutique	Emphase sur l'apprentissage social	Partenariat superviseur-apprenant	Engagement actif	Engagement actif
Relation de confiance	Prérequis	Prérequis		
Esprit de croissance		Rétroaction est source d'amélioration	Développement du potentiel par l'effort	Développement du potentiel par le partage
Dialogues intérieurs	AMÉLIORATION À VIE Je peux apprendre de mes erreurs Je peux apprendre des autres	ESSAYONS-LE ! Les défis sont sources d'apprentissage Disons que c'est possible, qu'est-ce que cela veut dire ET POURQUOI PAS ! Je ne perds rien à essayer	RESTER ENGAGÉ Partager mon rationnel me donne la chance de l'améliorer C'est en demandant que je pourrai m'améliorer Chaque apprentissage me mène vers la compétence	PARCE QUE…. Explication-concision-compréhension-correction Avec le rationnel, il peut mieux comprendre ma position

Modèle H.O.T.E. : H pour l'humilité

L'humilité est identifiée comme une vertu fondamentale en supervision clinique.[37,39] Cet ensemble complexe d'attitudes et de comportements est fondé en partie sur des processus intrapersonnels.[40] Inscrite dans une relation de confiance et associée à la vulnérabilité autant chez le superviseur que l'apprenant,[24] l'humilité est observée chez le superviseur qui accepte de montrer ses faiblesses et est souhaitée chez l'étudiant qui répond à la demande de présenter ses forces et faiblesses et de parler de ses erreurs.[24] L'humilité est attribuée à une personne lorsque celle-ci a une vision précise d'elle et qu'elle peut reconnaître à la fois ses forces et ses limites,[41] ce qui exige un niveau suffisant d'estime de soi et de confiance pour analyser honnêtement sa performance et ses actions passées.[13] Cependant en situation de rétroaction, l'auto-évaluation de l'apprenant est souvent biaisée,[19] car l'apprenant se concentre sur ses faiblesses plutôt que sur la reconnaissance adéquate de ses forces.[9] Le développement de l'humilité devrait l'aider à présenter une auto-évaluation plus équilibrée de ses compétences[39,40] et à passer de la position d'évaluation à la position d'apprentissage.[5,16,20]

L'humilité se fonde également sur une dimension interpersonnelle et est associée à la conscience du bien-être des autres. En présence d'autrui, une personne humble adopte une présentation de soi plus modeste et s'engage dans des interactions respectueuses.[37,39,40] Avec le souci de maintenir la relation et d'apprendre des autres, elle fait preuve d'humilité intellectuelle lorsqu'elle partage ses idées, ses croyances ou ses opinions[42] en abordant les opinions divergentes avec un esprit ouvert sans supériorité intellectuelle.[40] En situation de rétroaction, l'adoption de l'humilité intellectuelle permet à l'apprenant de contribuer à l'alliance pédagogique en évitant les conflits et en clarifiant les malentendus, en mettant l'accent sur l'apprentissage par et avec les autres.[37,39,40] Comme l'humilité est absente en contexte défensif,[43] l'apprenant

humble devrait être intrigué par des informations inédites ou dissonantes, y voyant un « inconnu » plutôt qu'un « ennemi », et choisir l'enquête plutôt que l'opposition.[39] Afin d'entrainer l'humilité, des expressions soutenant le concept de « S'améliorer à vie » peuvent s'adapter aux situations.[5,20]

Modèle H.O.T. E. : O pour ouverture d'esprit

Dans le prolongement de l'humilité,[39] l'ouverture d'esprit est considérée comme une volonté d'examiner de nouvelles idées qui peuvent paraître d'abord étranges ou contre-intuitives, et qui conduisent à modifier certaines connaissances antérieures.[44] D'après la perspective de Dewey, l'ouverture d'esprit exige d'être ingénu, curieux et empirique, et d'envisager de nouvelles idées comme possiblement vraies.[44] Le processus d'assimilation requiert une réflexion critique initiale pour déterminer si les nouvelles données sont bien appuyées. Associé à un état d'esprit de croissance, le fait d'être ouvert d'esprit permet à l'apprenant de percevoir la rétroaction comme un sujet à approfondir plutôt que comme une menace.[7,11,44] Grâce à une écoute active et à la volonté d'expérimenter, l'apprenant reste positif lors d'une expérience d'apprentissage par essais et erreurs. Des dialogues intérieurs promouvant l'ouverture d'esprit s'inscrivent sous le concept « Essayons-le ! ».

L'ouverture d'esprit contribue également à l'alliance pédagogique et à l'adoption de la position d'apprentissage, notamment par la volonté de participer à la relation superviseur-apprenant.[16,20,39] Réciproquement, une véritable alliance pédagogique permet une discussion sécuritaire et facilite un environnement où l'apprenant peut faire des suggestions et demander de la rétroaction.[16,20] Les dialogues intérieurs peuvent correspondre au message « Et pourquoi pas ! ».

Modèle H.O.T.E. : T pour ténacité

Le courant de la psychologie positive propose de nouvelles approches pour développer les forces intérieures qui favorisent la réussite. Elle suggère que de persévérer dans un contexte d'apprentissage apporte le succès.[45,46] Les personnes ayant un état d'esprit de croissance voient leur potentiel comme un ensemble de connaissances et de compétences qui est constamment développé et affiné grâce à leur dévouement et à leurs efforts d'amélioration.[23,45] La ténacité par définition réfère à la qualité de persévérer à la tâche et Dweck et al.[45] précisent que la ténacité académique est l'état d'esprit et les habiletés qui permettent à l'apprenant de voir au-delà des défis à court terme, les buts à long terme ou les buts les plus importants et de faire face aux défis et au revers possibles en persévérant à la tâche. Lors de séances d'apprentissage, l'apprenant gagne à persévérer dans sa quête d'information constructive ou d'évaluation auprès de son superviseur ou dans la présentation de son plan de suivi.[8–10,13,20–22,29,47] Cette ténacité à trouver des réponses peut servir quatre motivations : vérifier ses connaissances ou ses perceptions, améliorer sa performance, mieux s'auto-évaluer et croitre au niveau personnel.[48] Agir sous l'influence de ces diverses motivations conduit à un traitement plus approfondi du contenu des rétroactions et à une meilleure rétention des éléments pertinents.[49] Malheureusement, les étudiants en médecine sont souvent mal à l'aise à demander des commentaires formatifs.[10] Sous le concept de « Persévérer pour réussir », ils pourraient utiliser des dialogues intérieurs signifiant de « Rester engagé ».

Modèle H.O.T.E. : E pour Explicitation

Comme l'a expliqué Segal,[33] Dewey a défini la conscience de soi comme étant la connaissance active de ses pensées, de ses émotions et de ses réactions dans chaque situation.

Inspiré par l'utilisation de « l'entrevue d'explicitation », qui implique une verbalisation rétrospective guidée des pensées et des émotions associées à une expérience et de leurs significations, il est suggéré à l'apprenant d'utiliser l'introspection et la métacognition, et de partager le rationnel de ses décisions ou de ses comportements avec son superviseur.[37,50] Combiné à l'humilité et à l'ouverture d'esprit, l'apprenant peut bénéficier du partage de cette verbalisation car, en plus d'une réflexion approfondie sur son propos et d'ajustement de son état d'esprit au cours de l'interaction,[37] ces informations offrent au superviseur la possibilité de mieux comprendre son processus de pensée et son niveau de connaissances afin de préciser ou d'y adapter sa rétroaction.

Lorsqu'ils discutent de la rétroaction avec son superviseur, l'apprenant doit s'efforcer de présenter ses pensées de manière concise, tout en incluant au besoin : les attentes, ses forces ou ses défis et leur justification, afin d'expliciter son processus d'apprentissage dans un contexte d'échange et d'amélioration. L'apprenant peut utiliser des dialogues intérieurs s'inspirant de l'expression : « Parce que ». En résumé, un schéma tente d'illustrer la contribution du modèle H.O.T.E. à l'adoption d'une position d'apprentissage en précisant les comportements de l'apprenant attendus. (cf. Figure 1)

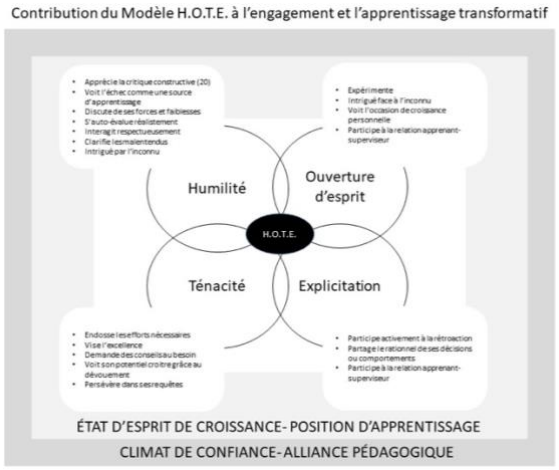

Figure 1. Contribution du Modèle H.O.T.E. à l'engagement et l'apprentissage transformatif

Le modèle H.O.T.E., un complément à la littéracie en rétroaction

Depuis quelques années, l'amélioration de la littéracie en rétroaction des apprenants s'est traduite par leurs engagements marqués dans le processus de rétroaction.[30,31,51,52] Réunissant les connaissances, les capacités et les dispositions nécessaires pour comprendre et utiliser l'information afin d'améliorer les stratégies de travail ou d'apprentissage,[12] la littéracie en rétroaction soutient la position d'apprentissage et l' état d'esprit de croissance personnelle et reconnait l'importance de gérer les émotions suscitées par la discordance des perspectives apprenant-superviseur pour mieux comprendre les commentaires.[31,51] Sommairement, elle permet aux apprenants d'apprécier la rétroaction, de faire des jugements, de gérer les émotions et de prendre action.[31] Davantage érudits en rétroaction, certains apprenants gagnent en aise et en autonomie et deviennent proactifs à demander de la rétroaction et à collaborer avec le superviseur ou à améliorer le processus de rétroaction.[30] Toutefois d'autres apprenants font face à des défis émotionnels qui les empêchent de s'engager pleinement[30] et le besoin de trouver des pistes de solution pour ces derniers s'impose. Le modèle H.O.T.E. s'avère un complément notable à la littéracie en rétroaction, car il vise l'acquisition d'une compétence personnelle utilisable dans différentes situations ou divers contextes de rétroaction. Indépendamment des défis rencontrés, les attributs du modèle H.O.T.E. permettent aux apprenants de gérer les réactions émotionnelles dans leur essence en transposant des interprétations oppositionnelles à des expériences d'exploration. Dans les situations où cela demeure impossible, il revient à l'apprenant de juger s'il est approprié de mettre en action les comportements définis dans le modèle H.O.T.E. il pourra toujours démontrer de l'humilité et de l'ouverture d'esprit et utiliser la puissance du dialogue intérieur pour gérer les émotions négatives associées à cette situation difficile.

Concrètement, le développement de la littéracie en rétroaction chez les apprenants repose sur des formations et des entrainements spécifiques.[30,31] Comme le modèle H.O.T.E. module les interactions apprenants/superviseur, ce nouveau modèle cognitivo-comportemental se doit d'être connu autant des apprenants que des superviseurs pour en assurer la viabilité mais aussi en appui aux travaux de Watkins et collaborateurs qui démontrent les avantages à former les superviseurs aux bienfaits d'adopter l'humilité sur la relation de confiance apprenant/superviseur.[39] Les formations réunissant superviseurs et apprenants en synchronie sont peut-être pour un avenir rapproché, comme le suggère Noble et ses collègues.[30,51]

Conclusion

Le processus de rétroaction formative est complexe et dépend du contexte, de l'environnement, des compétences du superviseur comme communicateur, de l'état d'esprit de l'apprenant et du niveau de littéracie en rétroaction de l'apprenant et du superviseur.[4,11,13–16,31,51] L'introduction du modèle H.OT.E. aux superviseurs se veut une première étape de co-construction. Les apprenants n'ayant été qu'indirectement impliqués dans le développement du modèle, la prochaine étape est d'inviter les étudiants de 1e et 2e année à apprécier le modèle H.O.T.E. Un module d'auto-apprentissage interactif présentant les concepts clés du modèle et décrivant la compétence personnelle à acquérir a déjà été développé à cette fin.

Conflits d'intérêts : Aucun conflits

Financement : Le Dr Boet a été soutenu par l'Association des fonds alternatifs d'anesthésie de l'Hôpital d'Ottawa et la Faculté de médecine de l'Université d'Ottawa par une chaire de recherche clinique de niveau deux.

Paternité de l'œuvre : Diane Bouchard-Lamothe a contribué de manière significative à la conception et l'argumentation du modèle et à la rédaction du manuscrit. Jennifer Maw a contribué de manière significative à la conception et l'argumentation du modèle et à la rédaction du manuscrit. Sylvain Boet a contribué de manière significative à la conception et l'argumentation du modèle et à la révision critique du manuscrit. Manon Denis-LeBlanc a contribué de manière significative à la conception et l'argumentation du modèle, à la révision critique du manuscrit.

Références

1. Ende J. Feedback in clinical medical education. *JAMA*. 12 août 1983;250(6):777. https://doi.org/10.1001/jama.1983.03340060055026
2. Hattie J, Timperley H. The power of feedback. review of educational research. mars 2007;77(1):81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
3. Boud D, Molloy E, éditeurs. Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well. London ; New York: Routledge; 2013. 229 p. https://doi.org/10.4324/9780203074336
4. Archer JC. State of the science in health professional education: effective feedback: effective feedback in health professional education. *Med ed*. janv 2010;44(1):101-8. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03546.x
5. Hattie J. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London ; New York: Routledge; 2009. 378 p.
6. Sargeant J, Mann K, Manos S, et al. R2C2 in action: testing an evidence-based model to facilitate feedback and coaching in residency. *JGME*. 1 avr 2017;9(2):165-70. https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00398.1
7. Schwartzman L. On the nature of student defensiveness: theory and feedback from a software design course. In: Proceedings of the fifth international workshop on computing education research workshop - ICER '09. Berkeley, CA, USA: ACM Press; 2009. p. 81. https://doi.org/10.1145/1584322.1584333
8. Schwartzman L. Student Defensiveness as a Threshold to Reflective Learning in Software Design. *Inform Educ*. 15 avr 2007;6(1):197-214. https://doi.org/10.15388/infedu.2007.14
9. Pendleton David. The Consultation : an approach to learning and teaching [Internet]. Oxford [Oxfordshire]; New York: Oxford University Press; 1984. Disponible sur: http://books.google.com/books?id=njRrAAAAMAAJ
10. McGinness HT, Caldwell PHY, Gunasekera H, Scott KM. An educational intervention to increase student engagement in feedback. *Med teach*. 1 nov 2020;42(11):1289-97. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1804055
11. Algiraigri AH. Ten tips for receiving feedback effectively in clinical practice. *Med Ed*. janv 2014;19(1):25141. https://doi.org/10.3402/meo.v19.25141
12. Carless D, Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assess Eval High Educ.* 17 nov 2018;43(8):1315-25. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354
13. Eva KW, Armson H, Holmboe E, et al. Factors influencing responsiveness to feedback: on the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. *Adv in Health Sci Educ*. mars 2012;17(1):15-26. https://doi.org/10.1007/s10459-011-9290-7
14. Bowen L, Marshall M, Murdoch-Eaton D. Medical student perceptions of feedback and feedback behaviors within the context of the "educational alliance": *Acad Med*. sept 2017;92(9):1303-12. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001632
15. Carr SE, Siddiqui ZS, Jonas-Dwyer D, Miller S. *Enhancing feedback for students across a health sciences faculty*. 2013;8.
16. Ramani S, Könings KD, Ginsburg S, van der Vleuten CPM. Twelve tips to promote a feedback culture with a growth mind-set: Swinging the feedback pendulum from recipes to relationships. *Med teach*. 3 juin 2019;41(6):625-31. https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1432850
17. Côté L, Breton E, Boucher D, Déry É, Roux J-F. L'alliance pédagogique en supervision clinique : une étude qualitative en sciences de la santé. *Pédagogie Médicale*. 1 nov 2017;18(4):161-70. https://doi.org/10.1051/pmed/2018017
18. Davies K, Guckian J. How to ask for and act on feedback: practical tips for medical students. *MedEdPublish* [Internet]. 2018;7(1). https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000063.1
19. Eva KW, Regehr G. Effective feedback for maintenance of competence: from data delivery to trusting dialogues. *CMAJ*. 2 avr 2013;185(6):463-4. https://doi.org/10.1503/cmaj.121772
20. Giroux M, Girard G. Favoriser la position d'apprentissage grâce à l'interaction superviseur-supervisé. *Pédagogie Médicale.* août 2009;10(3):193-210. https://doi.org/10.1051/pmed/20099991
21. Telio S, Ajjawi R, Regehr G. The "educational alliance" as a framework for reconceptualizing feedback in medical education: *Acad Med*. mai 2015;90(5):609-14. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000560
22. Telio S, Regehr G, Ajjawi R. Feedback and the educational alliance: examining credibility judgements and their consequences. *Med Educ*. sept 2016;50(9):933-42. https://doi.org/10.1111/medu.13063
23. Dweck CS. Mindset: the new psychology of success. Ballantine Books trade pbk. ed. New York: Ballantine Books; 2008. 277 p.
24. Molloy E, Ajjawi R, Bearman M, Noble C, Rudland J, Ryan A. Challenging feedback myths: values, learner involvement and promoting effects beyond the immediate task. *Med Educ*. janv 2020;54(1):33-9. https://doi.org/10.1111/medu.13802
25. Van De Ridder JMM, Stokking KM, McGaghie WC, Ten Cate OTJ. What is feedback in clinical education?: Feedback in clinical education. *Med ed*. 22 janv 2008;42(2):189-97. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x
26. Sargeant J, Mcnaughton E, Mercer S, Murphy D, Sullivan P, Bruce DA. Providing feedback: exploring a model (emotion, content, outcomes) for facilitating multisource feedback. *Med teach*. sept 2011;33(9):744-9. https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.577287
27. Boud D, Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assess Eval High Educ*. sept 2013;38(6):698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462
28. Bing-You RG, Bertsch T, Thompson JA. coaching medical students in receiving effective feedback. *Teach learn med.*oct 1998;10(4):228-31. https://doi.org/10.1207/S15328015TLM1004_6
29. Winstone NE, Nash RA, Parker M, Rowntree J. Supporting learners' agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educ Psychologist*. 2 janv 2017;52(1):17-37. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538
30. Noble C, Billett S, Armit L, et al. "It's yours to take": generating learner feedback literacy in the workplace. *Adv in Health Sci Educ.* mars 2020;25(1):55-74. https://doi.org/10.1007/s10459-019-09905-5

31. Molloy E, Boud D, Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assess Eval High Educ.* 18 mai 2020;45(4):527-40. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955
32. Dewey J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Houghton Mifflin; 1998. 301 p.
33. Segal S. The existential conditions of eplicitness: an Heideggerian perspective. *Studies in Continuing Education*. mai 1999;21(1):73-89. https://doi.org/10.1080/0158037990210105
34. Ramani S, Könings K, Mann KV, van der Vleuten C. Uncovering the unknown: A grounded theory study exploring the impact of self-awareness on the culture of feedback in residency education. Medical Teacher [Internet]. 3 oct 2017;39(10):1065-73. Disponible sur: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2017.1353071 [cité 15 juin 2022]
35. Schön DA. The Reflective Practitioner [Internet]. 0 éd. Routledge; 2017 [cité 1 juin 2022]. Disponible sur: https://www.taylorfrancis.com/books/9781351883160
36. Duval S, Wicklund RA. A theory of objective self awareness. New York: Academic Press; 1972. 238 p. (Social psychology).
37. Watkins CE, Hook JN, Mosher DK, Callahan JL. Humility in clinical supervision: Fundamental, foundational, and transformational. *The Clinical Supervisor*. 2 janv 2019;38(1):58-78. https://doi.org/10.1080/07325223.2018.1487355
38. Lee S, Wang T, Ren X. Inner speech in the learning context and the prediction of students' learning strategy and academic performance. *Educ Psych*. 27 mai 2020;40(5):535-49. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1612035
39. Edward Watkins C, Hook JN, Ramaeker J, Ramos MJ. Repairing the ruptured supervisory alliance: humility as a foundational virtue in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*. 2 janv 2016;35(1):22-41. https://doi.org/10.1080/07325223.2015.1127190
40. Van Tongeren DR, Davis DE, Hook JN, Witvliet C vanOyen. Humility. *Curr Dir Psychol Sci*. oct 2019;28(5):463-8. https://doi.org/10.1177/0963721419850153
41. Haggard M, Rowatt WC, Leman JC, et al. Finding middle ground between intellectual arrogance and intellectual servility: Development and assessment of the limitations-owning intellectual humility scale. *Personality and Individual Differences*. avr 2018;124:184-93. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.014
42. Davis DE, Rice K, McElroy S, et al. Distinguishing intellectual humility and general humility. *J Positive Psych.* 3 mai 2016;11(3):215-24. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1048818
43. Dewey J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: Houghton Mifflin; 1998. 301 p.
44. Hare W. Education for an unsettled world: Dewey's conception of open-mindedness. *J Thought*. vol. 39, No3. Fall 2004;111-27.
45. Dweck CS, Walton GM, Cohen GL. ED576649.pdf [Internet]. Disponible sur: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576649.pdf [cité 8 oct 2021].
46. Famington CA. Teaching adolescents to become learners: the role of noncognitive factors in shaping school performance : a critical literature review [Internet]. Chicago: University of Chicago, Consortium on Chicago School Research; 2012 Disponible sur: http://bibpurl.oclc.org/web/49257 http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf [cité 3 août 2021].
47. ED576649.pdf [Internet]. Disponible sur: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576649.pdf [cité 8 oct 2021].
48. Crommelinck M, Anseel F. Understanding and encouraging feedback-seeking behaviour: a literature review: Feedback-seeking behaviour: a review. *Med ed.* mars 2013;47(3):232-41. https://doi.org/10.1111/medu.12075
49. Sedikides C, Strube MJ. Self-evaluation: to thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. *Advances Exper Social Psych* [Internet]. Elsevier; 1997 p. 209-69. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60018-0
50. Vermersch P. Entretien d'explicitation. In: Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique [Internet]. Toulouse: Érès; 2019. p. 340-2. (Questions de société). https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0340
51. Noble C, Sly C, Collier L, Armit L, Hilder J, Molloy E. Enhancing Feedback Literacy in the Workplace: A Learner-Centred Approach. In: Billett S, Newton J, Rogers G, Noble C, éditeurs. Augmenting health and social care students' clinical learning experiences: outcomes and processes [Internet]. Cham: Springer International Publishing; 2019. p. 283-306. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05560-8_13
52. Ajjawi R, Molloy E, Bearman M, Rees CE. Contextual Influences on Feedback Practices: An Ecological Perspective. In: Carless D, Bridges SM, Chan CKY, Glofcheski R, éditeurs. Scaling up Assessment for Learning in Higher Education [Internet]. Singapore: Springer Singapore; 2017 p. 129-43. (The Enabling Power of Assessment; vol. 5). https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_9