

ÉLABORATION D'UNE THÉORIE RELATIVE AU RÔLE DES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE RÉCEPTION/INTERPRÉTATION DE FEEDBACKS À L'UNIVERSITÉ

3E COLLOQUE DU DIDACTIFEN, LIÈGE, LE 4 JUILLET 2022

MATTHIEU HAUSMAN, DOMINIQUE VERPOORTEN ET PASCAL DETROZ - IFRES, ULIÈGE

LE FEEDBACK

- Bien connu comme :
 - « [...] une information communiquée par un agent (par exemple, un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, son expérience) à un apprenant concernant des aspects de sa performance ou de sa compréhension. » (traduit de Hattie & Timperley, 2007);
 - « [...] les informations communiquées à l'apprenant qui visent à modifier sa pensée ou son comportement dans le but d'améliorer l'apprentissage » (traduit de Shute, 2008).
- ➔ Information relative à une tâche, transmise à l'apprenant ;
- ➔ Comporte des enjeux importants en termes d'apprentissage et d'autorégulation des étudiants (Butler & Winne, 1995; Nicol, 2009, 2010; Sadler, 2010).

UNE EFFICACITÉ LIMITÉE

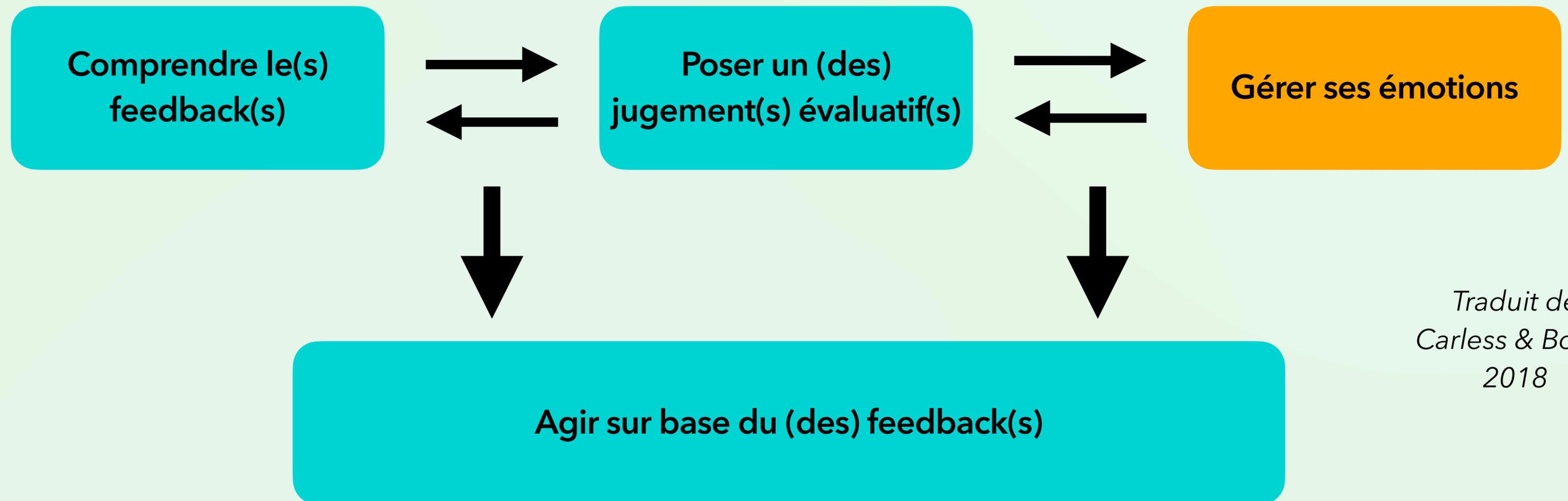
- Les feedbacks ne sont pas exempts de critiques :
 - Insatisfaction récurrente des étudiants (Boud & Molloy, 2013);
 - Désalignement entre les perceptions des enseignants et des étudiants (Carless, 2015);
 - Focalisation des chercheurs et des praticiens sur la qualité du message au détriment de son usage par le bénéficiaire (Price *et al.*, 2010).
- Conséquence principale :
 - Évolution des questions de recherche, davantage orientées vers la réponse de l'apprenant au feedback : « Black Box »! (Hill *et al.*, 2021; Lipnevich *et al.*, 2016; Lipnevich & Panadero, 2021; Pitt & Norton, 2017; Rowe *et al.*, 2014; Shields, 2015; Värlander, 2008).

FOCUS SUR L'APPRENANT

- Émergence progressive d'un « nouveau paradigme » du feedback (Carless, 2015) :
 - *« Le feedback est un processus au travers duquel les apprenants font sens des informations qu'ils reçoivent à partir de plusieurs sources, et utilisent celles-ci pour améliorer leur travail et leurs stratégies d'apprentissage »* (traduit de Carless & Boud, 2018).
 - ➔ Processus de traitement et d'usage de(s) l'information(s) relative aux activités d'apprentissage;
 - ➔ Rôle actif de l'apprenant qui (re)devient l'agent de sa progression.

DES APTITUDES CLÉS

Le modèle « Student Feedback Literacy » :



*Traduit de
Carless & Boud,
2018*

LES ÉMOTIONS

- « *Les émotions sont des états relativement brefs provoqués par un stimulus ou par une situation spécifique et s'expriment tant au niveau physiologique que comportemental et subjectif* » (Luminet, 2008).
 - ➔ Processus qui engage une évaluation cognitive et produit des réponses synchronisées (Grandjean & Scherer, 2019);
 - ➔ Les émotions ont une fonction adaptative qui doit nous permettre de réagir adéquatement à une situation donnée (Grandjean & Scherer, 2019);
 - ➔ Émotions « académiques » (Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2007) en contexte d'apprentissage.

PROBLÉMATIQUE

- À la lumière de ces éléments, des questions ont émergées dans notre réflexion, parmi lesquelles :
 - ➔ À quelles conditions les feedback génèrent-ils des émotions chez les étudiants universitaires? Lesquelles? Selon quelles variables, quels facteurs?
 - ➔ Les étudiants parviennent-ils à les gérer? Comment? Avec quelle efficacité quant à l'usage des feedback?

MÉTHODOLOGIE

- Approche compréhensive du vécu des situations de feedback par les étudiants :
 - Accent mis sur la subjectivité de ces « épisodes émotionnels » (Sander & Scherer, 2019);
 - Recherche qualitative, basée sur la méthode par théorisation ancrée, qui vise la production de théories à partir du matériau empirique (Lejeune, 2019).

ORGANISATION PARRALÈLE DE LA RECHERCHE

Problématiser

Collecter

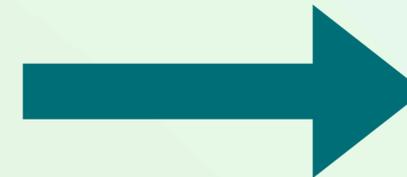
Analyser

Rédiger

Codage ouvert

Codage axial

Codage sélectif

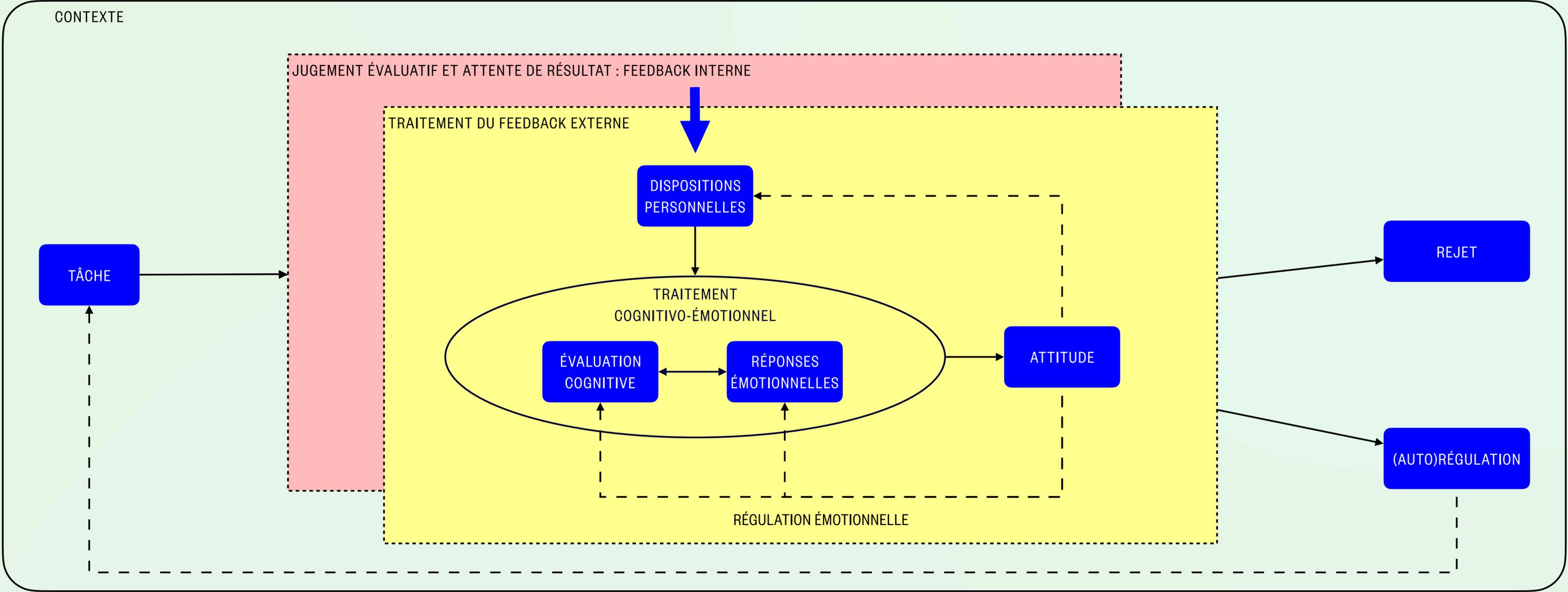


COMPTES-RENDUS
CONSIGNÉS DANS
UN JOURNAL DE
BORD

RÉSULTATS PROVISOIRES

- 11 entretiens réalisés depuis mai 2021 (sur 14 entretiens planifiés provisoirement) :
 - 6 femmes et 5 hommes;
 - Âges compris entre 18 et 46 ans;
 - Inscrits dans des études de Bac 1 au Master 1;
 - Issus de différents domaines (ingénieur civil, pharmacie, sciences de l'éducation, sciences de la motricité, HEC...).

SCHÉMATISATION DU PROCESSUS



L'INFLUENCE DES DISPOSITIONS PERSONNELLES

- Une série d'éléments influencent l'évaluation cognitive des feedbacks :
 - Buts visés (maîtrise, performance-approche, performance-évitement);
 - Perception de compétence;
 - Contrôlabilité de la tâche et de ses conséquences;
 - Valeur accordée à la tâche, au domaine;
 - Effort consenti pour réaliser la tâche;
 - Rapport à l'évaluateur (source du feedback);
 - Système d'attributions causales;
 - Croyances sur les feedback.

TRAITEMENT DES FEEDBACKS

- Les feedback sont peu exploités par les étudiants :
 - Reconnaissance limitée des feedbacks académiques;
 - Focalisation sur les scores;
 - Occasions manquées d'obtenir des feedback formatifs :
 - Trop de monde, crainte du jugement de l'enseignant, méfiance vis-à-vis de fausses pistes, préférer s'en remettre à soi-même...
- Un feedback n'est pas l'autre!
 - Les feedback évaluatifs génèrent des émotions d'intensité supérieure, comparativement aux feedbacks formatifs.

LES ÉMOTIONS ET LEUR GESTION

- Les étudiants vivent principalement des émotions d'accomplissement... :
 - Joie, satisfaction, soulagement, sérénité, espoir, déception, frustration, tristesse, colère, surprise.
- ... avec des effets divers :
 - Ex. de la colère et de la frustration :
 - expression et recherche de soutien dans l'entourage, modification du feedback, de ses implications;
 - Ex. de la tristesse et de la déception :
 - stratégies cognitives de rumination, de blâme d'autrui et/ou stratégies comportementales de réalisation d'autres activités.

DISCUSSION

- Nos résultats sont cohérents avec la littérature actuelle (Goetz *et al.*, 2018; Hill *et al.*, 2021; Lipnevich *et al.*, 2021).
 - ➔ Présence d'émotions académiques avec des effets nuancés en situation de feedback.
- La « Student Feedback Literacy » (Carless & Boud, 2018) semble importante à développer chez les étudiants :
 - ➔ Autoévaluation fréquente *pré, per* et *post* évaluation (mais plutôt instinctive);
 - ➔ Anticipation du feedback externe et effet sur la réponse émotionnelle à venir;
 - ➔ Faible connaissance du rôle du feedback dans les apprentissage, de ses formes, et de la possibilité d'être proactif;
 - ➔ Traitement superficiel de nombreux feedback et peu de recherches/demandes de feedback.

DISCUSSION

- Les étudiants conscientisent les émotions qu'ils vivent *in situ*, mais n'intègrent pas ou peu ce processus dans leur répertoire métacognitif et ne le mobilisent pas volontairement dans les stratégies d'apprentissage déployées ultérieurement.
 - ➔ Développer les compétences émotionnelles des étudiants (formations? séminaires? *in situ*?)

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

- Il serait bénéfique de développer les aptitudes des enseignants de façon à créer les conditions d'un meilleur engagement des étudiants dans le processus de feedback (« Teacher Feedback Literacy », Carless & Winstone, 2020) :
 - ➔ Donner une plus grande place aux évaluations formatives (opportunités);
 - ➔ Clarifier les buts et le fonctionnement des évaluations et des feedback dans le cours ou l'UE;
 - ➔ Accroître l'agentivité des apprenants dans la recherche, la production et le traitement des feedbacks;
 - ➔ Reconnaître le rôle des émotions en contexte d'apprentissage (volet relationnel) et en attester dans son discours et ses pratiques.

RÉFÉRENCES

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). What is the Problem with Feedback?. In *Feedback in higher and professional education* (pp. 11-20). Routledge.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- Goetz, T., Lipnevich, A., Krannich, M., & Gogol, K. (2018). Performance Feedback and Emotions. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 554-574). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grandjean, D. & Scherer, K. (2019). Chapitre 2. Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. Dans : David Sander éd., *Traité de psychologie des émotions* (pp. 41-76). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01.0041>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L., & Smith, S. (2021). Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 9(1), 294-316.

RÉFÉRENCES

Lejeune, C. (2019). Manuel d'analyse qualitative. De Boeck Supérieur.

Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. *Handbook of human and social conditions in assessment*, 169-185.

Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. In *Frontiers in Education* (p. 481). Frontiers.

Lipnevich, A. A., Murano, D., Krannich, M., & Goetz, T. (2021). Should I grade or should I comment: Links among feedback, emotions, and performance. *Learning and Individual Differences*, 89.

Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions: confrontation et évitement*. De Boeck Supérieur.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. & Nélis, D. (2020). Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans : Moira Mikolajczak éd., *Les compétences émotionnelles* (pp. 1-9). Paris: Dunod.

Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.

RÉFÉRENCES

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: A qualitative study. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 283-309.
- Sadler, R. D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2019). Chapitre 1. La psychologie des émotions: survol des théories et débats essentiels. In *Traité de psychologie des émotions* (pp. 1-39). Dunod.
- Shields, S. (2015). 'My work is bleeding': exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614-624.
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in higher education*, 13(2), 145-156.

MERCI!

MATTHIEU HAUSMAN
M.HAUSMAN@ULIEGE.BE