

COMMENT LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS INFLUENCENT-ELLES LE TRAITEMENT DES FEEDBACKS À L'UNIVERSITÉ ?

34E COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ADMEE-EUROPE, MONS (BELGIQUE), LE 5 AVRIL 2023

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



LE FEEDBACK

- **Indissociable de l'évaluation**, il est largement reconnu comme étant :
 - « [...] 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); « [...] qui vise 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

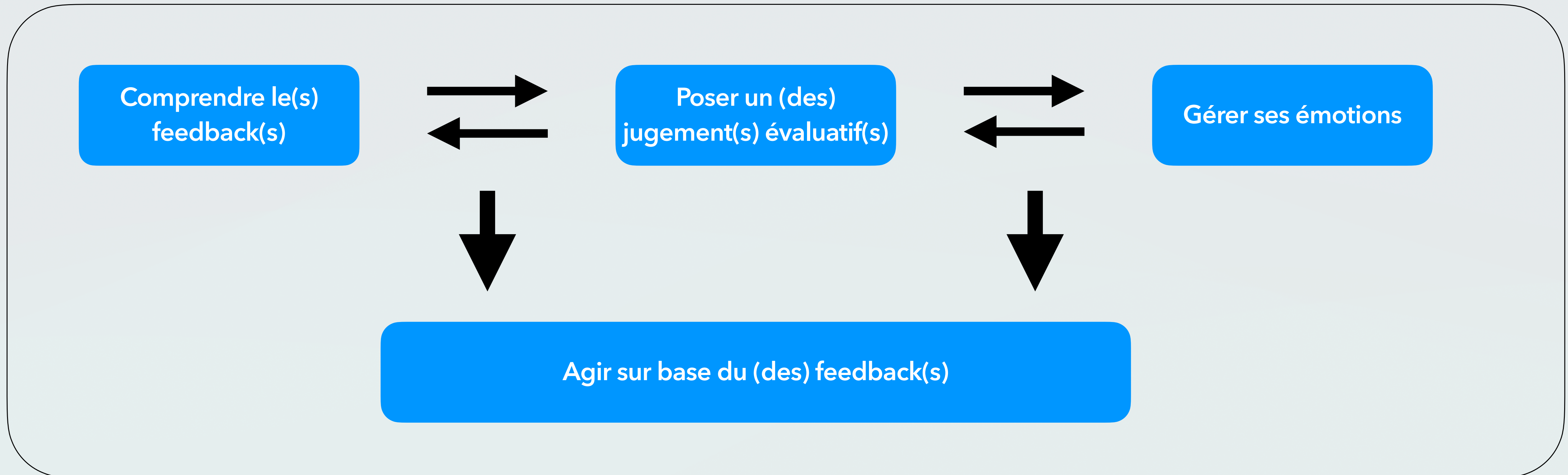
- Les feedbacks ne sont **pas exempts de critiques** :
 - Effets délétères sur les apprentissages (Kluger & DeNisi, 1996);
 - Focalisation des chercheurs et des praticiens sur la qualité du message au détriment de son usage par le bénéficiaire (Price *et al.*, 2010).
 - Insatisfaction récurrente des étudiants (Boud & Molloy, 2013);
 - Désalignement entre les perceptions des enseignants et des étudiants (Carless, 2015).
- **Conséquence** principale :
 - Évolution des questions de recherche contemporaines, davantage orientées vers la **réponse de l'apprenant** au feedback : il s'agit d'ouvrir la « 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 en tant qu'agent de sa progression.
 - ➔ Note : cette conception est actuellement sujette à **débats** au sein de la communauté scientifique!

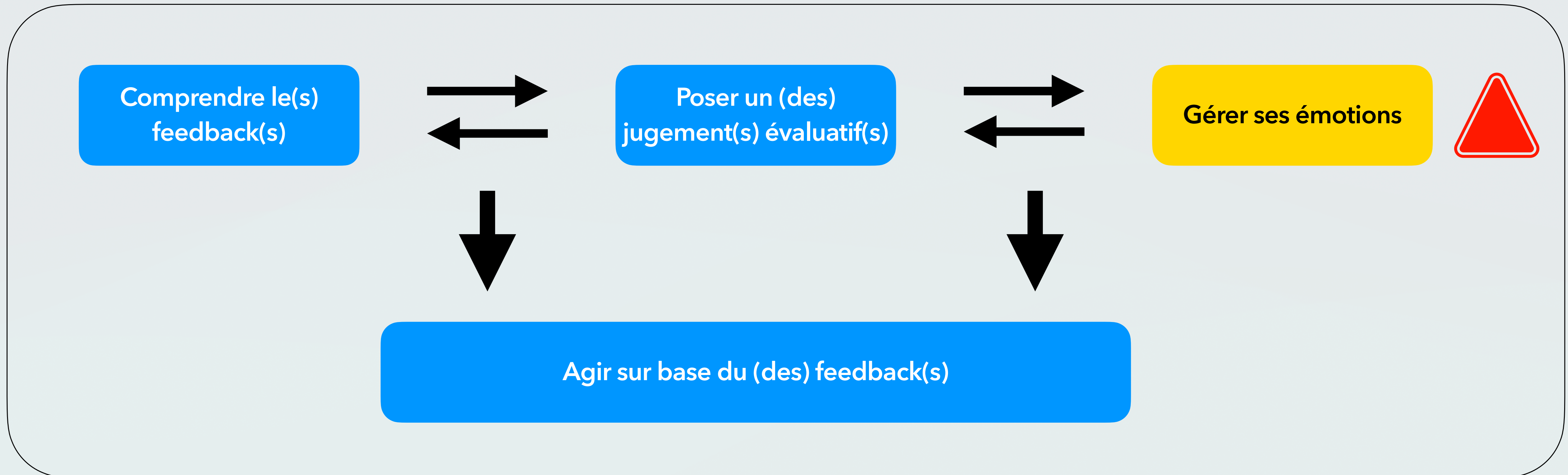
DES APTITUDES CLÉS À DÉVELOPPER

- Le modèle « Student Feedback Literacy » (traduit de Carless & Boud, 2018) :



DES APTITUDES CLÉS À DÉVELOPPER

- 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 phase d'évaluation cognitive et une phase de réponses diverses, synchronisées entre elles (Grandjean & Scherer, 2019);
 - Les émotions ont notamment une **fonction diagnostique**, qui nous renseigne sur l'état de satisfaction de nos besoins, et 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.

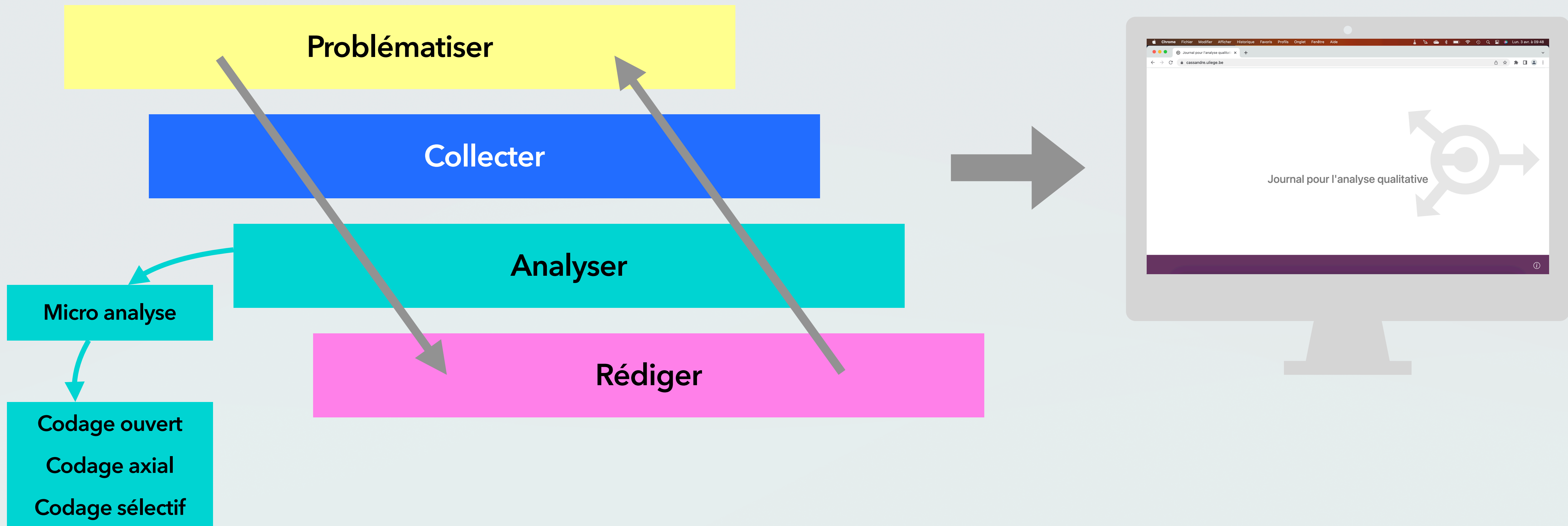
PROBLÉMATIQUE

- À la lumière de ces éléments, des **questions** ont émergées dans notre réflexion, parmi lesquelles :
 - ➔ 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 en regard de l'usage des feedback?

MÉTHODOLOGIE

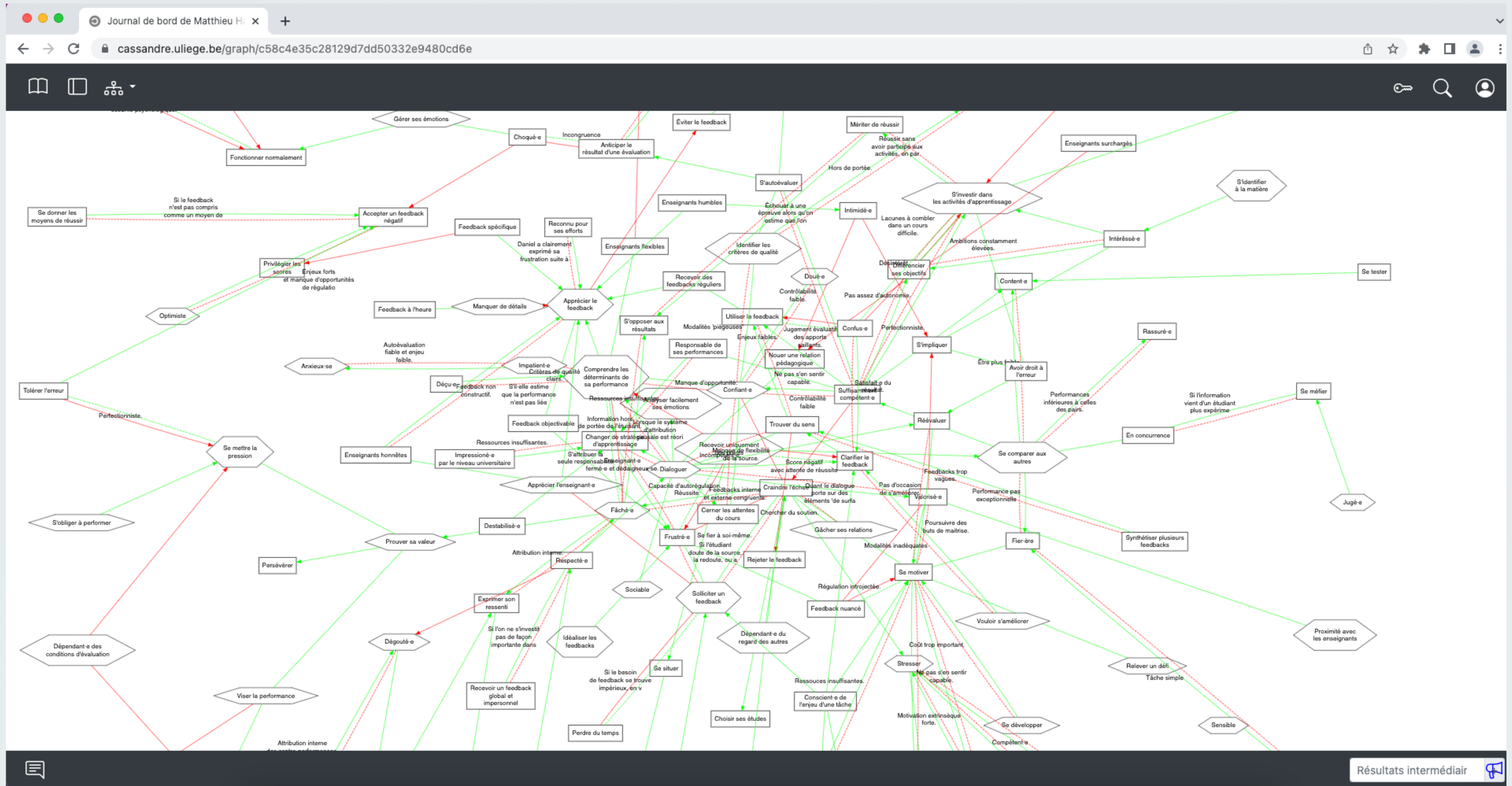
- Approche compréhensive du **vécu** des situations de feedback par les étudiants :
 - Recherche **qualitative**, basée sur la méthode par théorisation ancrée, qui vise la production de théories à partir du matériau empirique (Lejeune, 2019);
 - « [...] générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1996, p. 184)
 - Biais -> Choix : accent mis sur la **subjectivité** de ces « épisodes émotionnels » (Sander & Scherer, 2019) et exploration du **vécu** des informateurs, au-delà des éléments factuels.

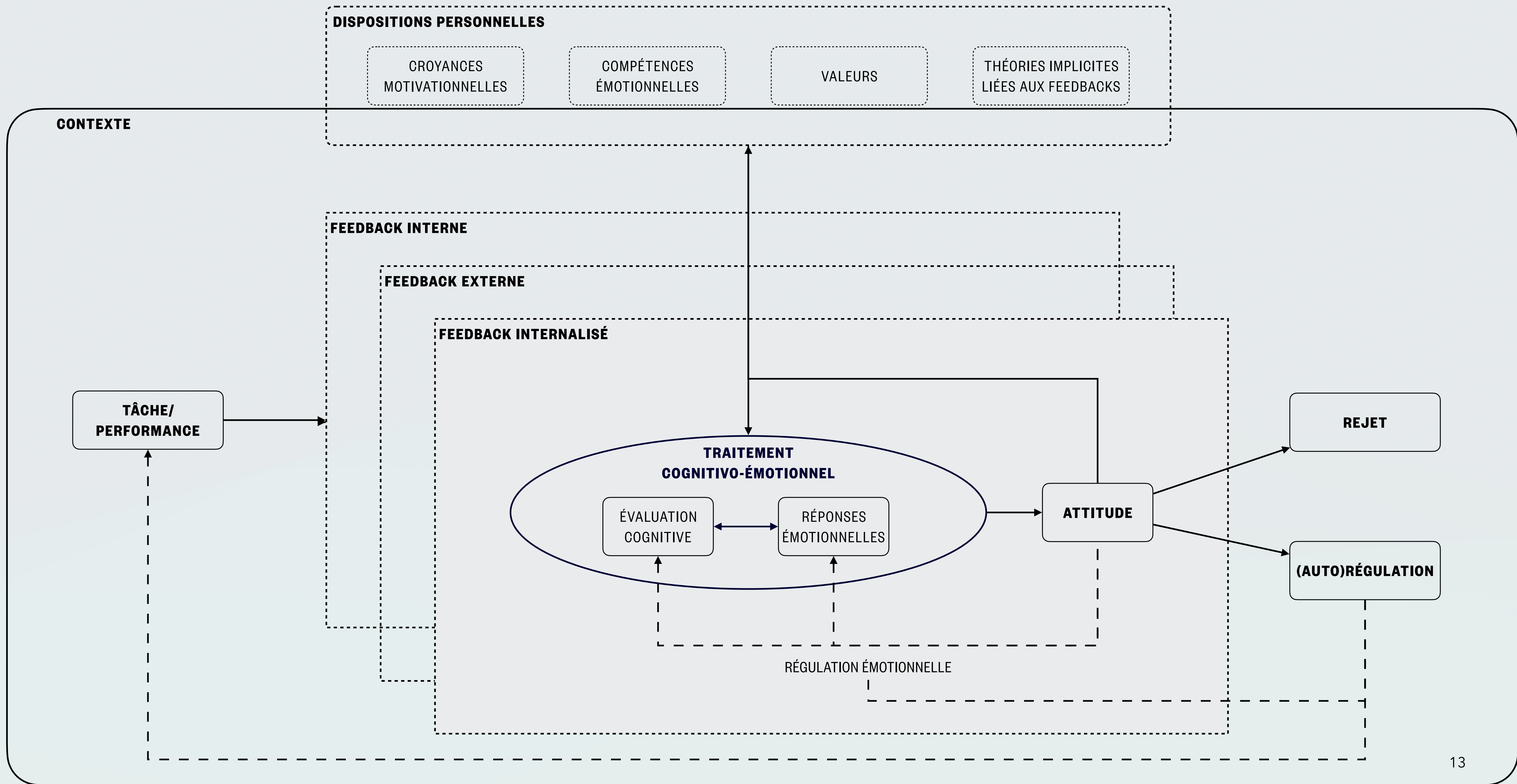
ORGANISATION PARALLÈLE ET ITÉRATIVE DE LA RECHERCHE



RÉSULTATS À CE JOUR

- 12 entretiens réalisés entre mai 2021 et septembre 2022 :
 - 8 femmes et 4 hommes;
 - Âges compris entre 18 et 46 ans;
 - Inscrits dans des études de Bac 1 au Master 1;
 - Issus de différents domaines (sciences pharmaceutiques, sciences vétérinaires, sciences de l'éducation, sciences de la motricité, sciences de gestion, sciences psychologiques);
 - Près de 14 heures d'enregistrements, 214 pages de retranscription et 845 « entrées » dans la plateforme « Cassandre ».





L'INFLUENCE DE LA TÂCHE, DE SON CONTEXTE ET DES DISPOSITIONS PERSONNELLES DES ÉTUDIANTS

- La tâche et son contexte (ex. domaine, rapport à l'enseignant...) influencent la mobilisation des dispositions personnelles des étudiants :
 - Il y a une forme d'**ambivalence** dans les dispositions personnelles des étudiants selon le contexte. En effet, celles-ci reposent à la fois sur des constituants plutôt « stables » (ex. : tempérament, traits de personnalité, valeurs...) et plutôt « instables » (ex. : perception de compétence, buts poursuivis, valeur attribuée à la tâche...).
- Les dispositions personnelles des étudiants influencent l'évaluation cognitive des feedbacks :
 - « *On vient avec son histoire* » (Lucie);
 - Buts visés (maîtrise, performance-proche, 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; et **croyances sur les feedback**.
 - Un feedback n'est pas l'autre! Rôle clé de **l'enjeu** vis à vis de l'engagement des étudiants :
 - Les feedbacks évaluatifs, qui s'inscrivent dans une démarche sommative génèrent des émotions d'intensité supérieure, comparativement aux feedbacks descriptifs et formatifs.

TRAITEMENT DES FEEDBACKS

- Les feedbacks sont **sous exploités** par les étudiants...
 - Construction de « représentations limitantes » et reconnaissance limitée des feedbacks académiques (fond et forme);
 - Occasions manquées d'obtenir des feedbacks formatifs :
 - Trop de monde, crainte du jugement de l'enseignant, méfiance vis-à-vis de fausses pistes, préfère s'en remettre à soi-même...
 - La note appelle la note : focalisation sur les scores.
- ... **sauf** quand :
 - Ils engagent activement les étudiants (dialogue interne et/ou externe);
 - (Co-)Construction de sens, « actionable »;
 - Ils sont planifiés et identifiés comme tels;
 - Ils rappellent les objectifs et « attendus » de l'activité, et suggèrent des pistes d'amélioration (constructifs);
 - Ils sont « justes ».

LES ÉMOTIONS ET LEUR GESTION

- Les étudiants ne vivent **pas que des émotions d'accomplissement** :
 - Joie, satisfaction, soulagement, sérénité, espoir, fierté, déception, tristesse, colère, frustration, anxiété, découragement;
 - Surprise, confusion, intérêt, culpabilité, dégoût, honte, gratitude...;
 - Le type d'émotions est lié à l' « objet » évalué prioritairement (ex.: information, « regard » de l'enseignant...).
- Les étudiants expérimentent des épisodes de « **mix** » d'émotions, de durées et intensités diverses...
- ... avec des **effets divers** sur leur **attitude** vis à vis des feedbacks et les **stratégies de régulation émotionnelle** engagés par la suite :
 - Ex. de la colère et de la frustration :
 - ➔ expression et recherche de soutien dans l'entourage, modification du feedback et/ou de ses implications;
 - Ex. de la tristesse et de la déception :
 - ➔ stratégies cognitives de rumination, de blâme d'autrui et/ou stratégies comportementales de déploiement attentionnel par réalisation d'autres activités.

DISCUSSION

- La « Student Feedback Literacy » (Carless & Boud, 2018) semble **importante à développer** chez les étudiants :
 - **Faible connaissance** du rôle du feedback dans les apprentissages, de ses formes, et de la possibilité d'être proactif;
 - Traitement superficiel de nombreux feedback, peu de recherches/demandes de feedback,
 - **Autoévaluation fréquente** *pré, per* et *post* évaluation (mais de façon largement instinctive);
 - Production d'un FB interne, anticipation du FB externe et effet sur la réponse émotionnelle à venir;
 - **Présence d'émotions académiques** avec des effets nuancés en situations de feedback;
 - Anticiper ou réagir aux feedbacks « menaçants » à l'aide de stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles.

DISCUSSION

- Les étudiants « **subissent** » leurs émotions. Ils 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;
- Les entretiens ont systématiquement **éveillé de l'intérêt** chez les participants pour leurs propres expériences émotionnelles et leurs effets sur leurs apprentissages...
 - ➔ Développer les compétences émotionnelles des étudiants...
 - ➔ ...via des formations, des séminaires, *in situ*?
 - ➔ Une **réflexion axiologique** à mener!

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

- **Ne pouvant agir directement sur les émotions des étudiants**, 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** (créer des opportunités) et veiller aux conditions de leur efficacité sur la régulation des apprentissages :
 - **Clarifier les objectifs et le fonctionnement** des évaluations et des feedbacks dans le cours ou l'UE;
 - **Accroître l'agentivité des apprenants** dans la recherche, la production et le traitement de feedbacks constructifs;
 - **Reconnaitre le rôle des émotions** en contexte d'apprentissage (volet relationnel) et **en attester** dans son discours et ses pratiques.

L'évaluation est donc un outil à part entière de l'apprentissage pour l'élève !

Pour pouvoir faciliter l'apprentissage, l'évaluation doit cependant inclure des ingrédients nécessaires, comme un feedback bienveillant.

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

- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : Armand Colin.
- 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