

Pourquoi s'intéresser aux émotions des apprenants dans les situations de feedback?

Cycle de conférences sur le thème de l'évaluation
MLF Monde

Matthieu Hausman, le 18 mai 2023

Plan de la présentation

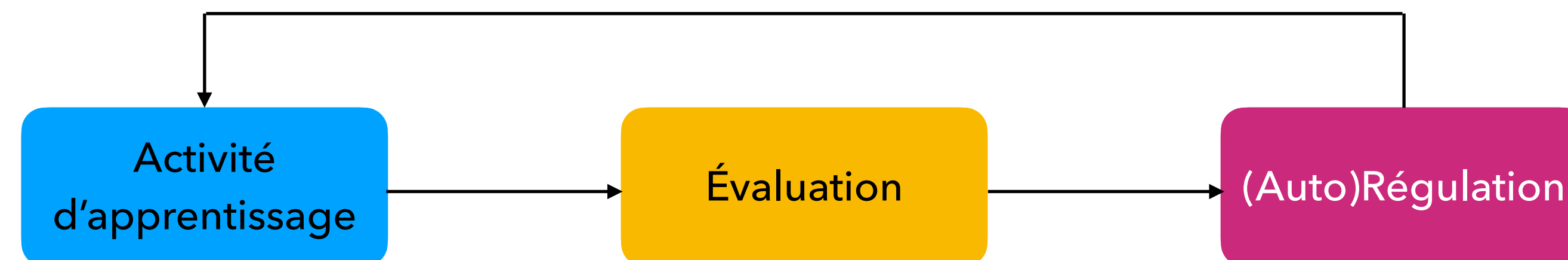
1. Le feedback, indissociable du processus évaluatif
2. L'efficacité du feedback conditionnée à l'engagement de l'apprenant
3. Les émotions, entre motivation et usage des feedbacks
4. Une étude à visée compréhensive
5. Quid des enseignants?

1. Le feedback, indissociable du processus évaluatif

De l'évaluation à la régulation des apprentissages...

Dans le chef des enseignants, l'évaluation a pour principales fonctions de prendre la **mesure** d'une performance donnée, de faciliter le **jugement** à porter sur cette performance et de prendre une **décision** quant à la façon de la sanctionner (Stufflebeam, 1981 ; Brookhart & Nitko, 2011)... Mais cela ne s'arrête pas là!

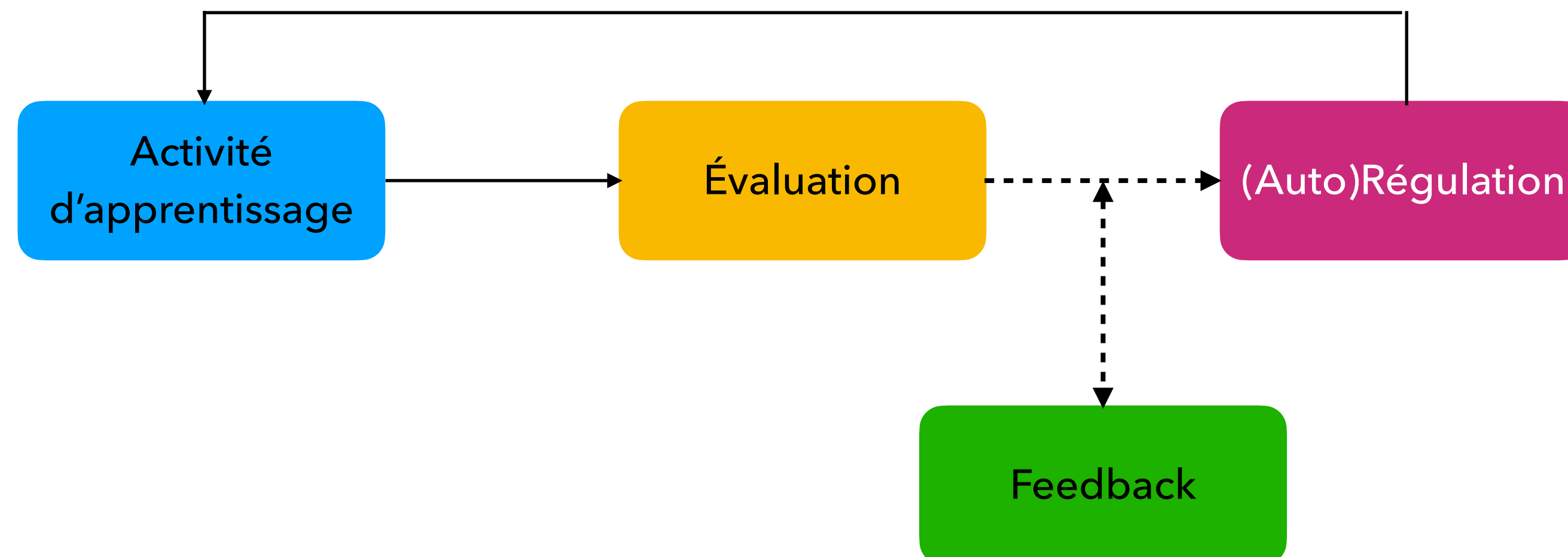
En effet, l'évaluation joue également un rôle primordial dans la construction des **capacités d'autoévaluation** des étudiants (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Celles-ci favorisent non seulement la mise en œuvre de **stratégies de régulation des apprentissages** (Wiliam, 2010), mais également le développement d'une certaine aptitude à **apprendre tout au long de la vie**.



... en passant par le feedback

Pour favoriser l'autoévaluation des étudiants, le **soutien** fondé sur des éléments **tangibles** promeut, dans un premier temps, **l'apport externe d'éléments de rétroaction** auxquels les étudiants peuvent confronter leurs propres perceptions et se situer par rapport aux objectifs visés (Georges & Pansu, 2011).

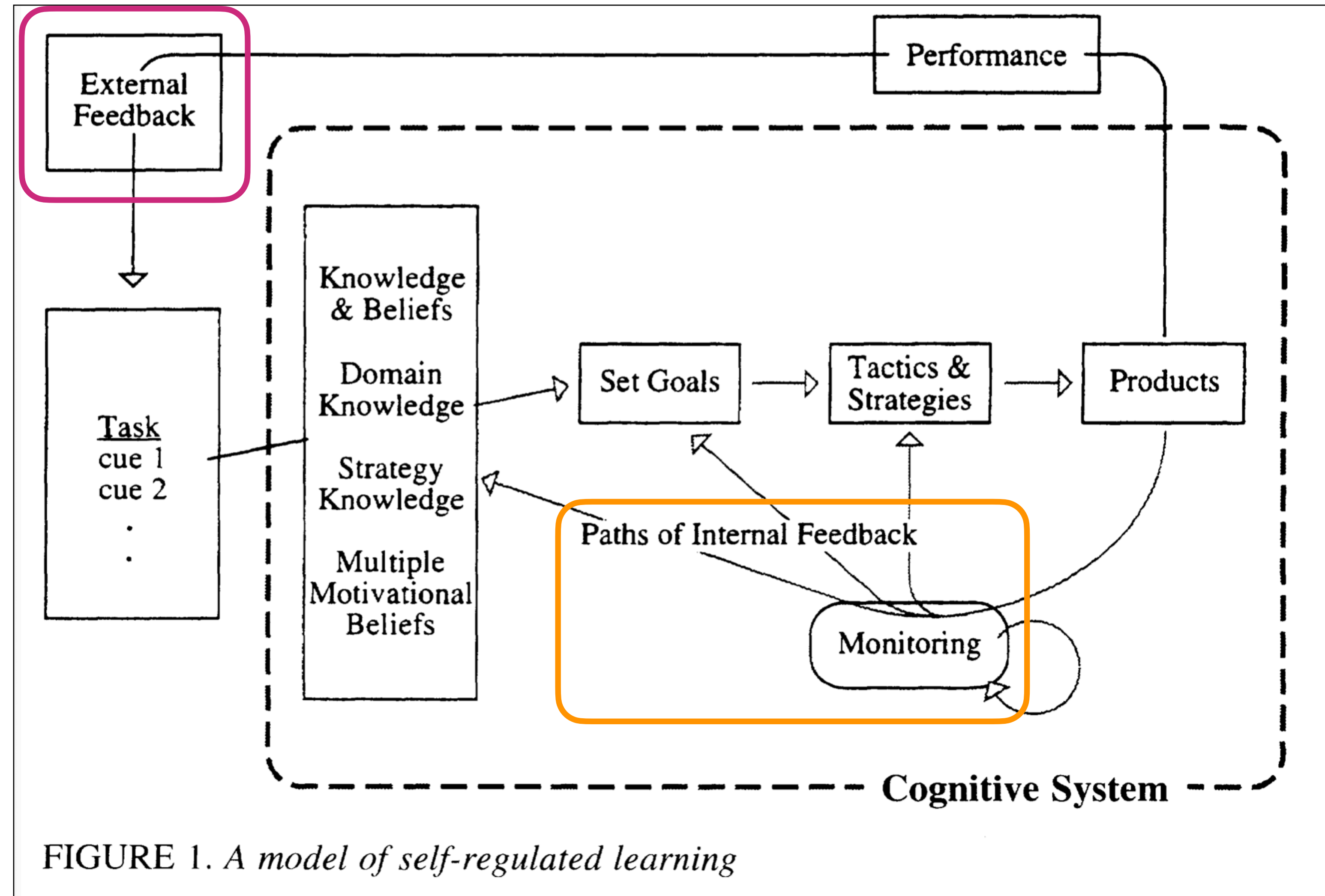
Les informations de rétroaction (**feedbacks**) sur les tâches d'évaluation accomplies par les étudiants sont d'une **importance cruciale** dans leur expérience d'apprentissage (Molloy & Boud, 2013; Hattie & Timperley, 2007) car ils contribuent à **l'autonomie** des apprenants.



Définition(s) du concept de feedback

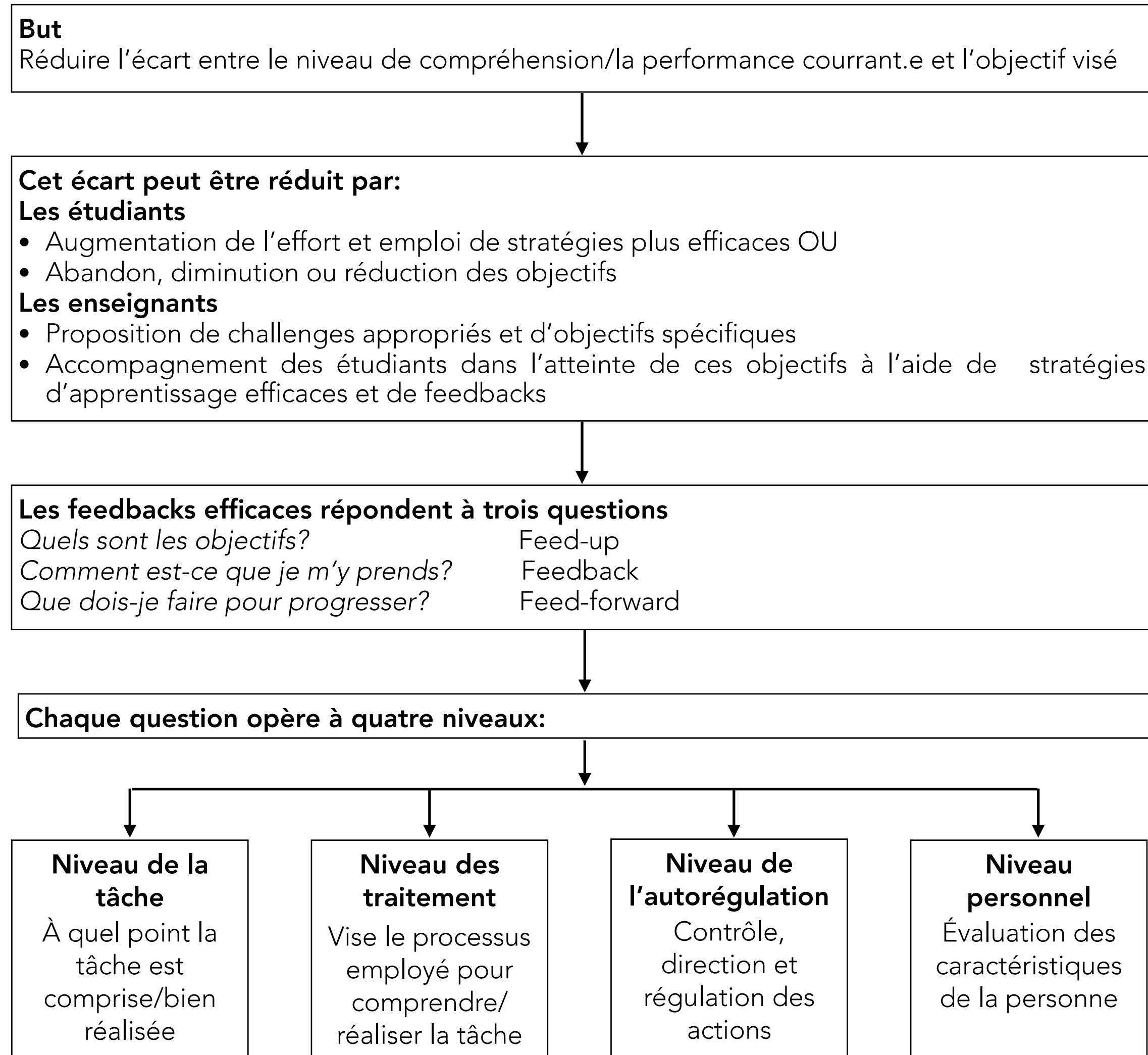
- Définition(s) :
 - « [...] une information communiquée par un agent (par exemple, un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, son expérience) à un apprenant (traduit de Hattie & Timperley, 2007)...
 - ... relative à l'état actuel de ses apprentissages et de ses performances, par rapport à des objectifs et standards de référence (traduit de Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)...
 - ... qui vise à modifier sa pensée ou son comportement dans le but d'améliorer l'apprentissage (traduit de Shute, 2008). »
- ➔ But : délivrer la « meilleure » **information** possible, selon certaines **conditions**, afin d'amorcer un **changement**, un **ajustement** de ses stratégies d'apprentissage, **par l'étudiant**.

Le(s) feedback(s) en soutien du processus d'autorégulation

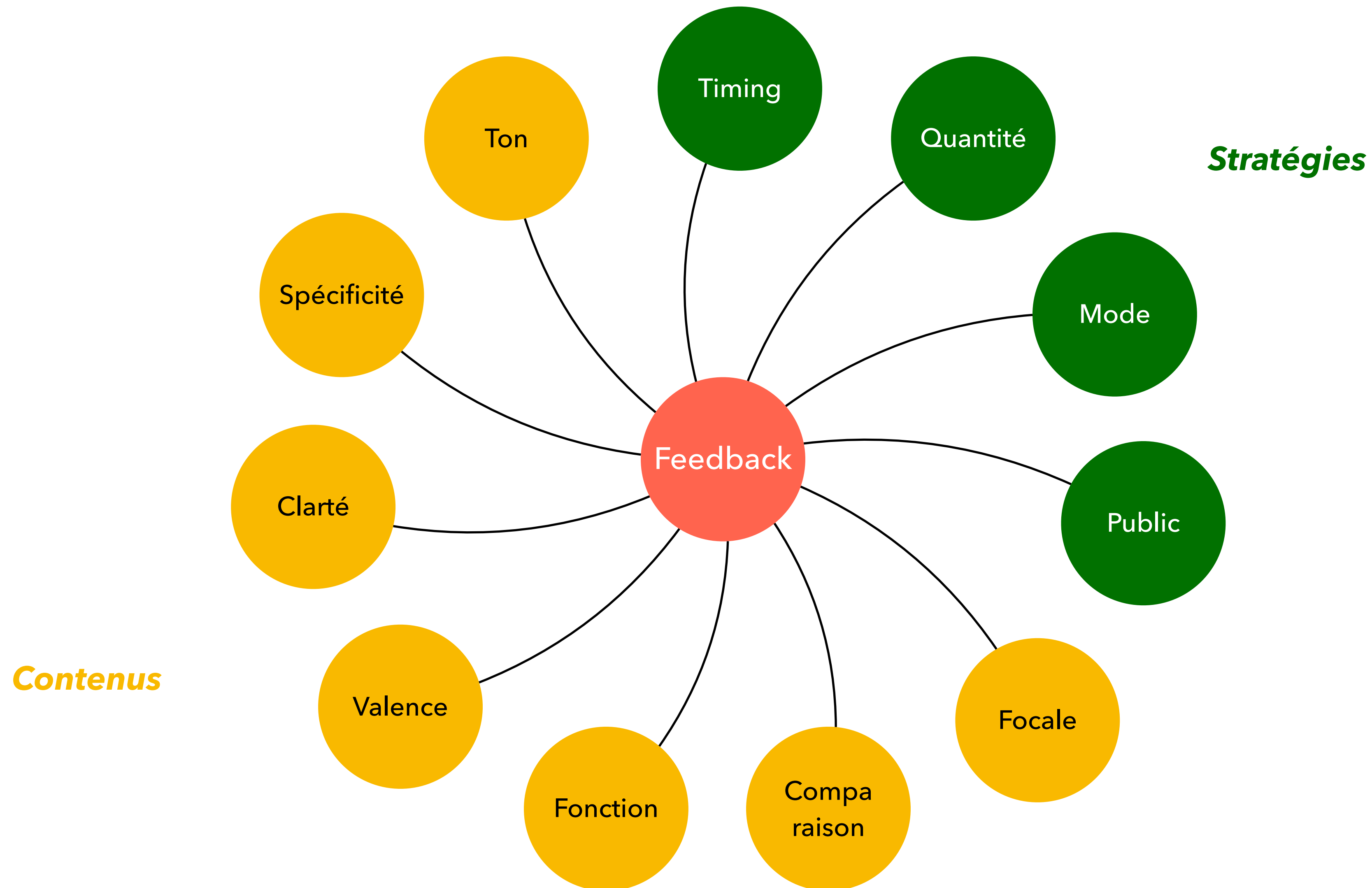


But et opérationnalisation

Hattie &
Timperley,
2007



Plusieurs paramètres à ajuster



Ce qui est préconisé...

« Un bon feedback intervient lorsque vous faites des choix judicieux en ce qui concerne **le moment, la quantité, le mode et le public** du feedback. Un bon feedback est obtenu lorsque vous vous concentrez sur **la tâche et sur le processus** utilisé par l'étudiant pour le réaliser. Un bon feedback se réfère à **des critères** et parfois à **la personne elle-même**.

Un bon feedback **décrit** le travail plutôt qu'il ne le juge, est positif et **propose des améliorations**. Un bon feedback est **clair et précis**. Un bon feedback aide les étudiants à devenir des **apprenants autorégulés**. Un bon feedback donne aux étudiants l'aide dont ils ont besoin pour devenir maîtres de leur propre destin en matière d'apprentissage.

Enfin, le feedback n'est bon que si les étudiants apprennent et deviennent **plus motivés** et si votre classe devient un lieu où le feedback sur l'apprentissage **est valorisé**. » (traduit de Brookhart, 2008, pp.112-113)

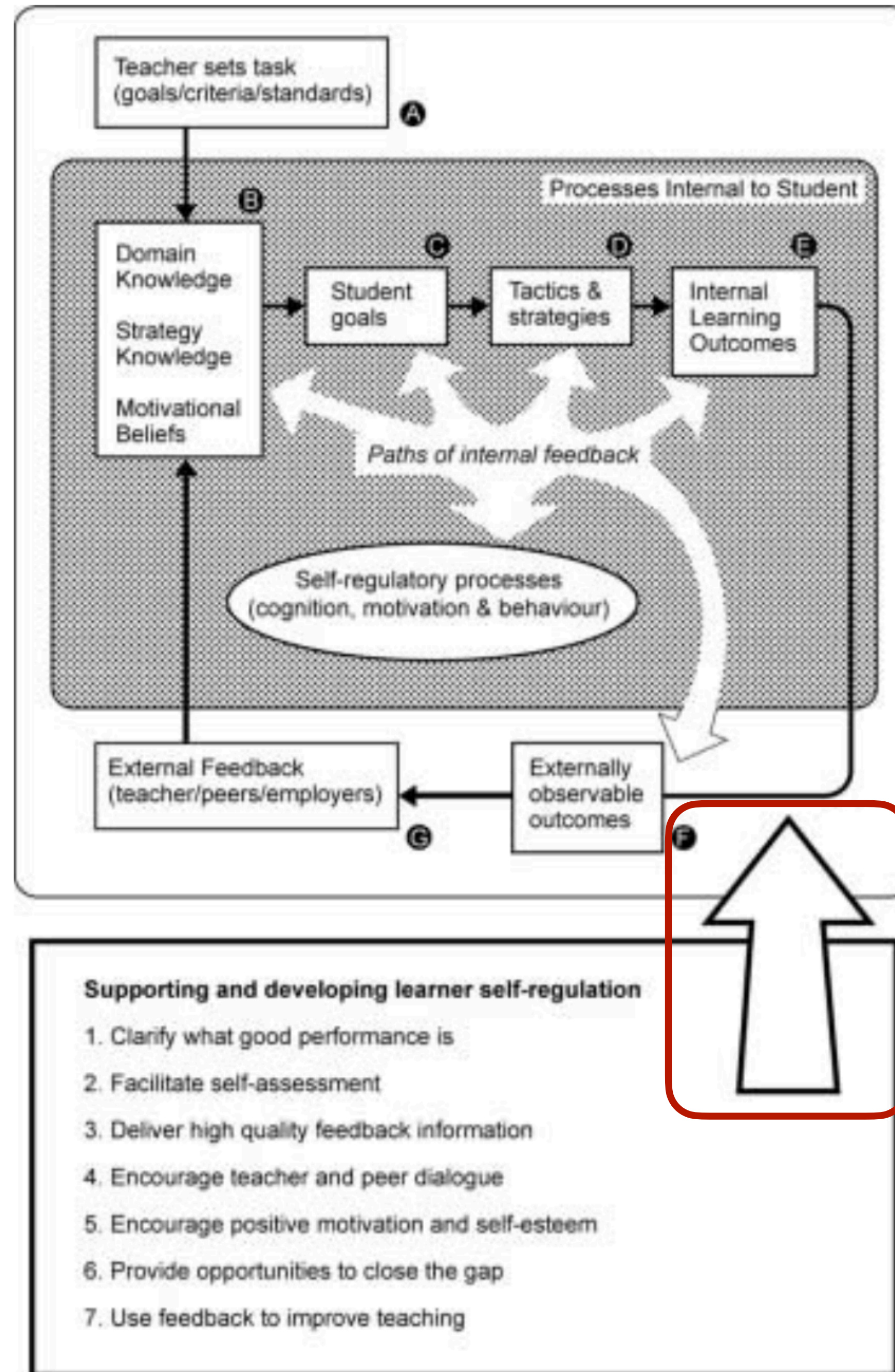
Ce qui est préconisé...



David Nicol
@davidjnicol

En réponse à @bastrimbos @AheConference et @DocWinstone

“for all self-regulatory activities (inner) feedback is the inherent catalyst” (Butler and Winne 1995). If you want to improve self-regulation help students improve their capacity to generate their own feedback using whatever resources are best. Each resource has its merits.



Nicol & Macfarlane-Dick, 2006

Supporting and developing learner self-regulation

1. Clarify what good performance is
2. Facilitate self-assessment
3. Deliver high quality feedback information
4. Encourage teacher and peer dialogue
5. Encourage positive motivation and self-esteem
6. Provide opportunities to close the gap
7. Use feedback to improve teaching

Des effets contrastés...

- Bien que considérés comme **fondamentaux pour les apprentissages** (Hattie & Timperley, 2007), leurs **limites** et autres **effets néfastes** (Kluger & DeNisi, 1996; Shields, 2015) continuent à alimenter la recherche dans ce domaine.

Effects of feedback

10

- Kluger & DeNisi (1996) review of 3000 research reports
- Excluding those:
 - without adequate controls
 - with poor design
 - with fewer than 10 participants
 - where performance was not measured
 - without details of effect sizes
- left 131 reports, 607 effect sizes, involving 12652 individuals
- On average, feedback increases achievement
 - Effect sizes highly variable
 - 38% (231 out of 607) of effect sizes were negative

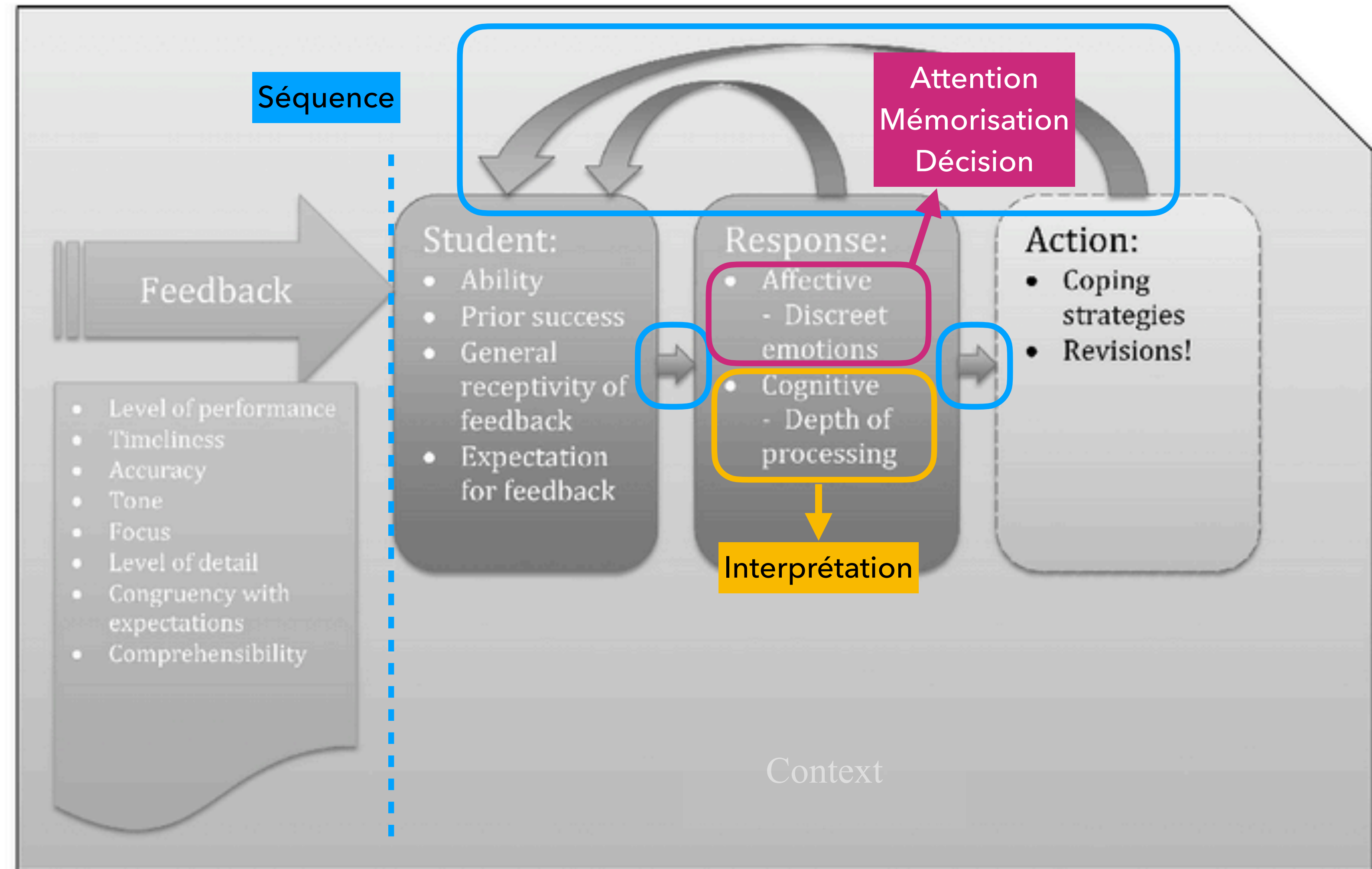
Learning Sciences
DylanWiliamCenter

Qu'en disent les étudiants?

- Constat d'une fréquente **insatisfaction des étudiants** (Boud & Molloy, 2013) dans les enquêtes qui ciblent la qualité des dispositifs de formation :
 - « Nicol (2010) a [...] récemment indiqué une croissance du nombre d'étudiants estimant que les commentaires des enseignants semblaient loin d'une démarche [...] de soutien, [...] et qu'ils étaient donc insatisfaits du processus de feedback. » (traduit de Pitt & Norton, 2017)
 - Attentes, timing (moment, fréquence), spécificité, clarté, utilisabilité, personnalisation...
- En outre, les feedbacks peuvent être (très) **mal vécus par les étudiants** (Shields, 2015) :
 - « J'étais vraiment blessé. J'étais dévastée. Même si je savais que je n'avais pas bien travaillé, les commentaires étaient plutôt négatifs. Seule la première phrase disait que c'était bien tenté, mais ensuite une longue suite de choses négatives. J'étais donc vraiment anéantie. J'étais vraiment blessée. Les premiers jours, j'étais totalement bouleversée. Et je n'arrivais pas à m'en remettre [...]. » (Katya, traduit de Shields, 2015)

Qu'en disent les experts?

Lipnevich,
Berg & Smith,
2016



La recherche reste nécessaire



EARLI Emerging Field Groups 2020-2022 - Naomi Winstone & Anastasiya Lipnevich



À regarder plus tard



Partager

Feedback can be a powerful influence on learning...

...but in reality we know very little about how feedback information is processed by learners in ways that support learning.

This means that the mechanisms supporting the impact of feedback are largely hidden in the 'Black Box'.

Winstone &
Lipnevich,
2020

PLUS DE VIDÉOS

▶ 🔊 0:35 / 1:15



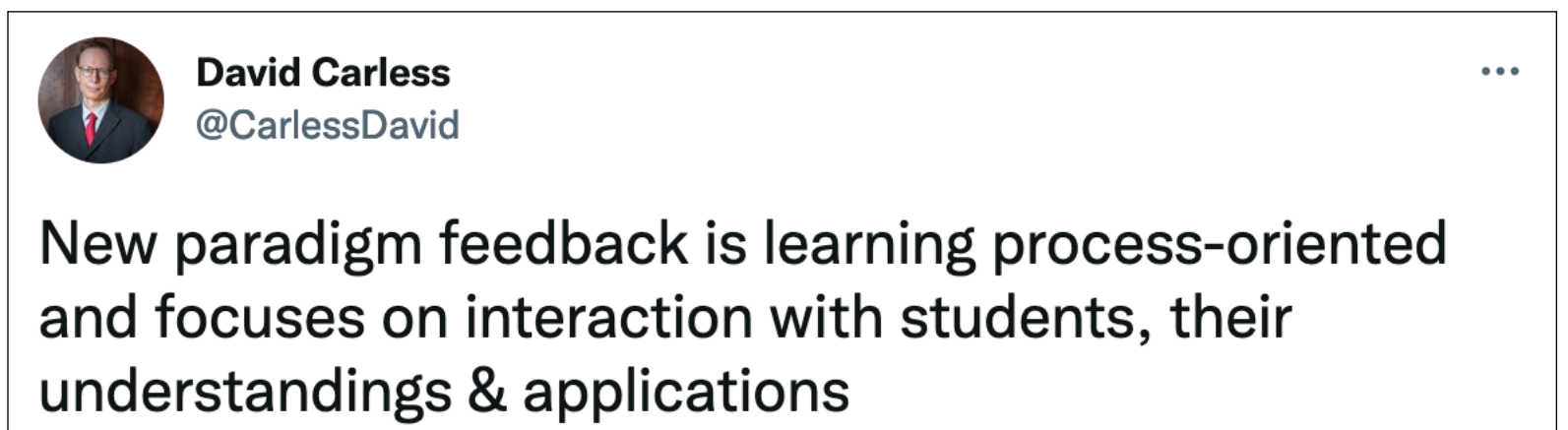
YouTube



2. L'efficacité du feedback conditionnée à l'engagement de l'apprenant

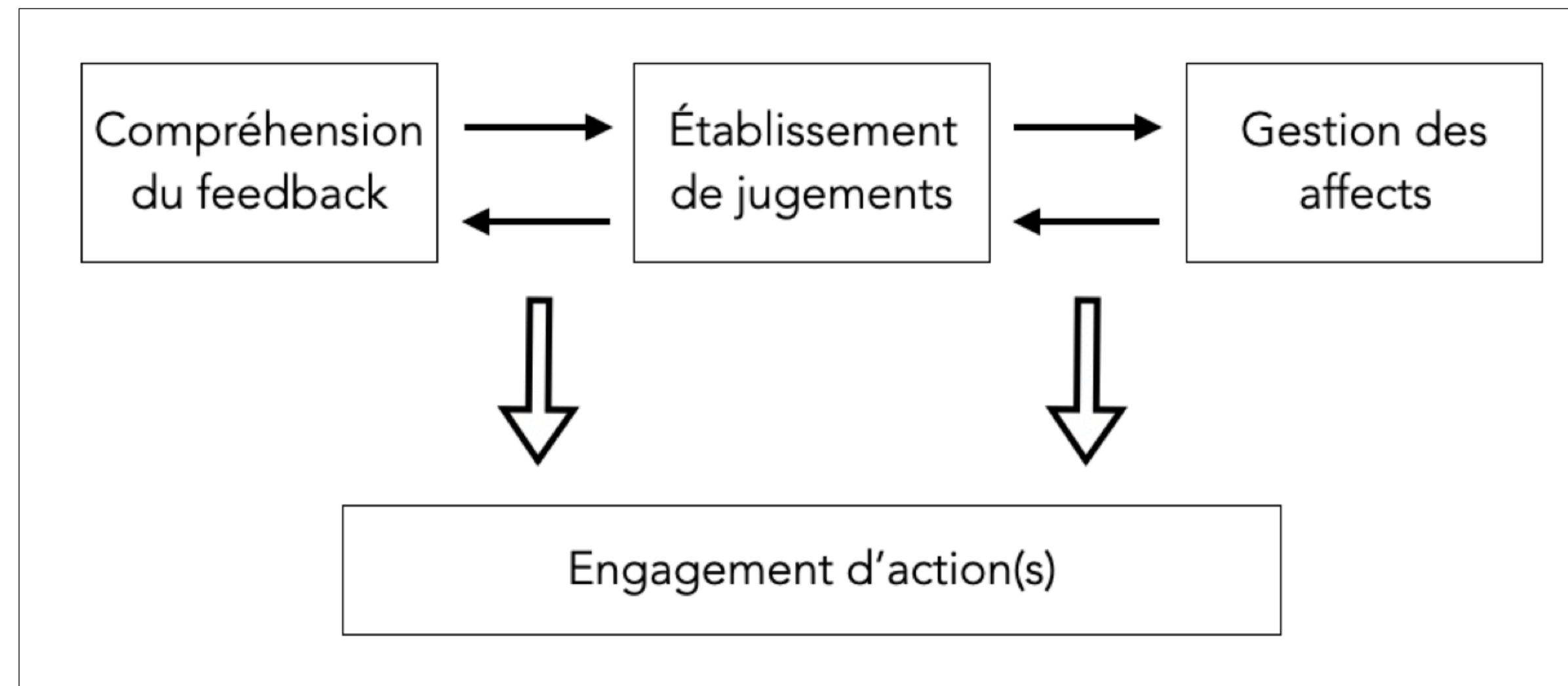
Un impératif : aller plus loin que le « message »

- Sous l'impulsion de certains chercheurs (Nicol, 2010 ; Sadler, 2010), la recherche s'est progressivement orientée vers **l'activité des étudiants** pour comprendre comment les feedbacks étaient reçus, traités et utilisés.
- Nouvelle définition :
 - « [...] un processus dans lequel les étudiants font sens des commentaires et les utilisent pour améliorer leur travail et leurs stratégies d'apprentissage. » (traduit de Carless & Boud, 2018)
- Dans cette nouvelle compréhension du feedback, **la focale se déplace** de l'enseignant et de l'information qu'il produit, à l'étudiant qui reçoit cette information et la traite en vue d'en faire un usage bénéfique pour son apprentissage.
- Carless (2015) a été le premier à parler d'un **ancien paradigme** et d'un **nouveau paradigme**.



Le modèle *Student Feedback Literacy*

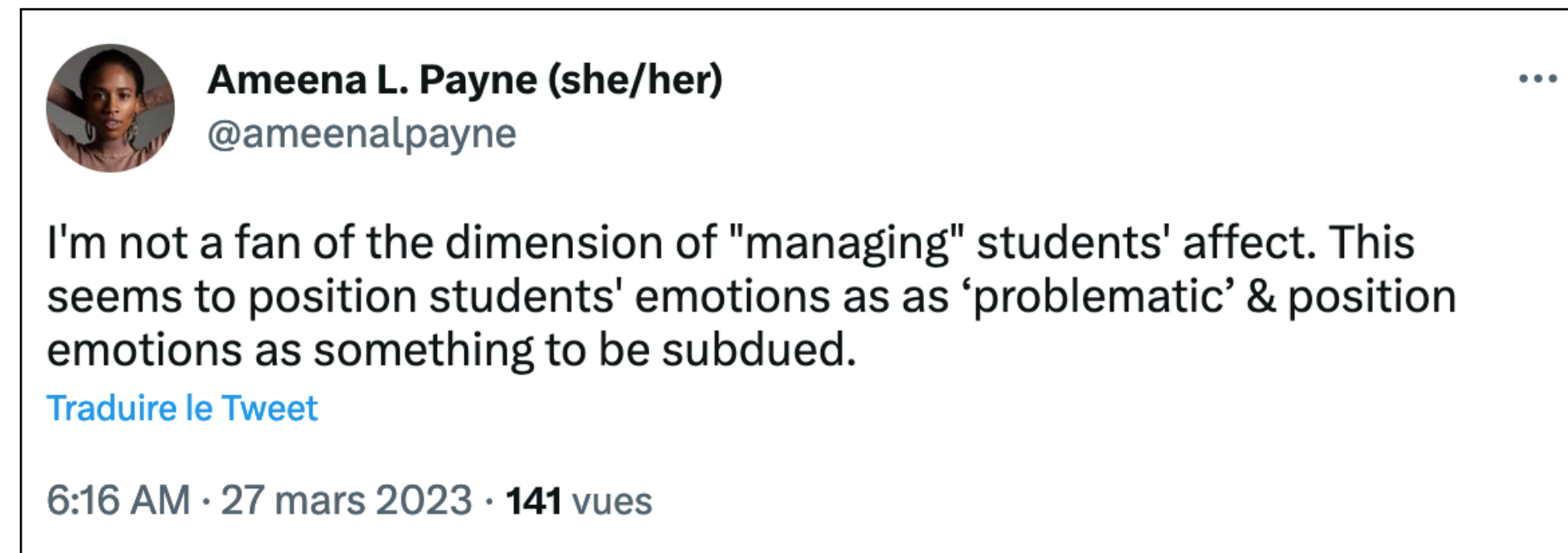
- Carless et Boud (2018) ont défini la ***Student Feedback Literacy*** comme « *les connaissances, les capacités et dispositions requises pour faire sens de l'information et l'utiliser pour améliorer son travail ou ses stratégies d'apprentissage. »* »
- Le modèle de Carless et Boud (2018) avance **quatre** grandes **aptitudes** nécessaires pour qu'un étudiant soit en capacité d'exploiter au mieux les feedbacks qu'il reçoit:



Carless &
Boud, 2018

La gestion des affects ?

- Est-ce le construit le plus approprié?
 - « [...] les émotions sont reconnues comme difficiles à conceptualiser, avec des termes comme *émotion, affect, humeur, sentiment*, souvent utilisés de façon interchangeable et variable dans la littérature. » (traduit de Rowe, 2017)
- La recommandation des auteurs selon laquelle les étudiants doivent maintenir un « équilibre affectif » et, si nécessaire, éviter les émotions négatives, cache une **réalité plus complexe...**



- Pourquoi? Comment? Le modèle ne répond pas à ces questions...
- ➔ Dès lors qu'elles interviennent dans les processus de rétroaction, il importe de **comprendre** ce que sont les émotions, de savoir **pourquoi** et **comment** elles émergent chez les apprenants, s'il est possible d'**agir** dessus, de les contrôler, et si elles constituent davantage des freins ou des leviers...

3. Les émotions, entre motivation et usage des feedbacks

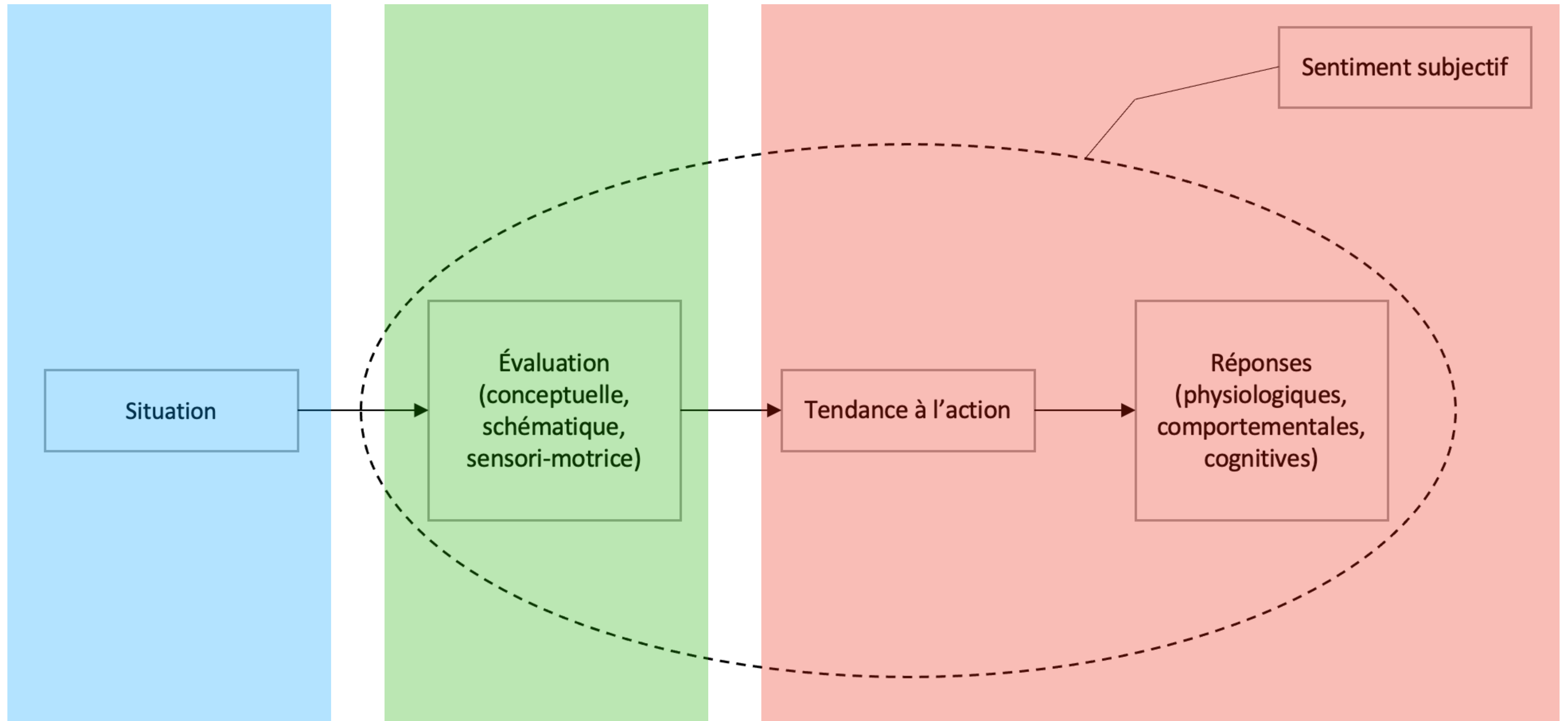
Le processus émotionnel

- Définitions :

- « [...] un ensemble de **variations épisodiques** dans **plusieurs composantes** de l'organisme en **réponse** à des événements **évalués** comme importants pour l'organisme. » (Sander & Scherer (2019))
- « 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, in Mikolajczak et al., 2009)
- **Processus** qui engage une **phase d'évaluation** cognitive et une **phase de réponses** diverses, **synchronisées** entre elles (Grandjean & Scherer, 2019).

Philippot,
2007

Le processus émotionnel

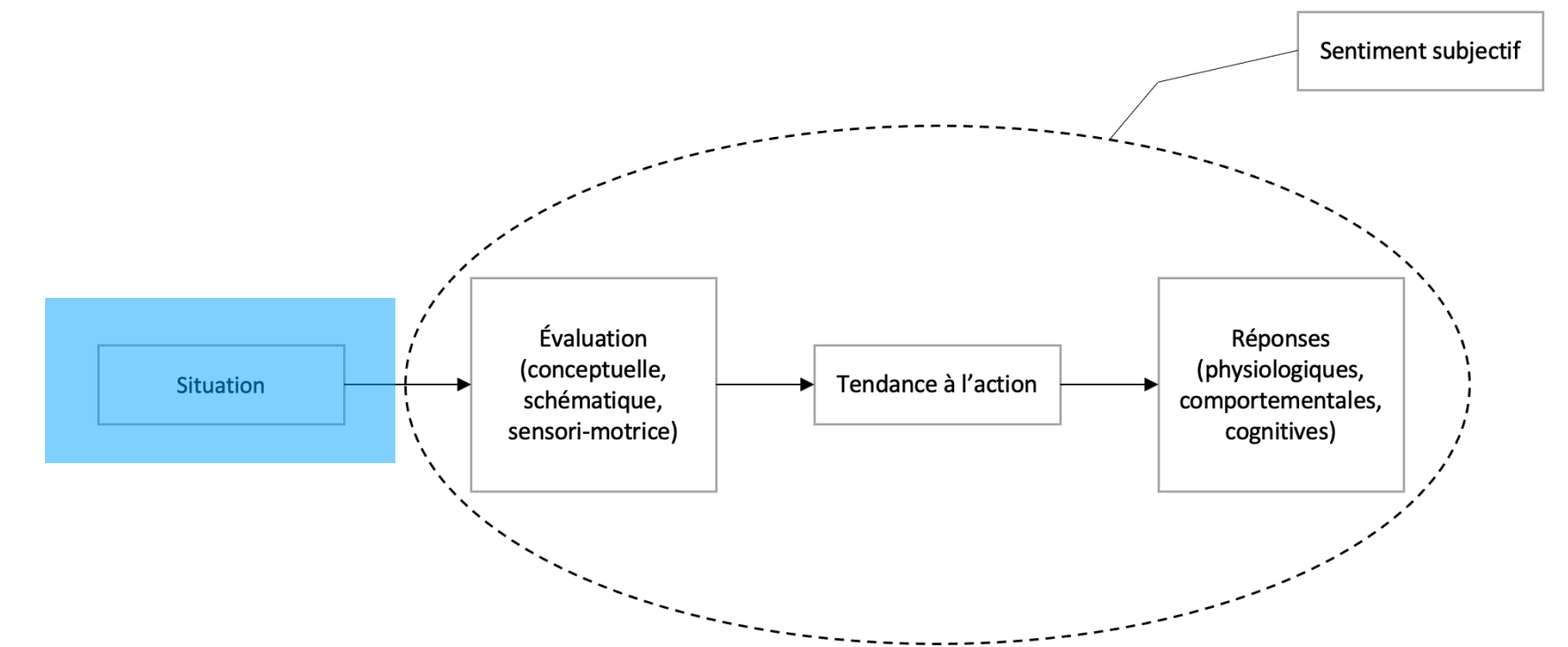


Le processus émotionnel : une modélisation

Situation initiale :

À peu près n'importe quelle situation peut générer des émotions.

Pourquoi ces situations deviennent émotionnelles?



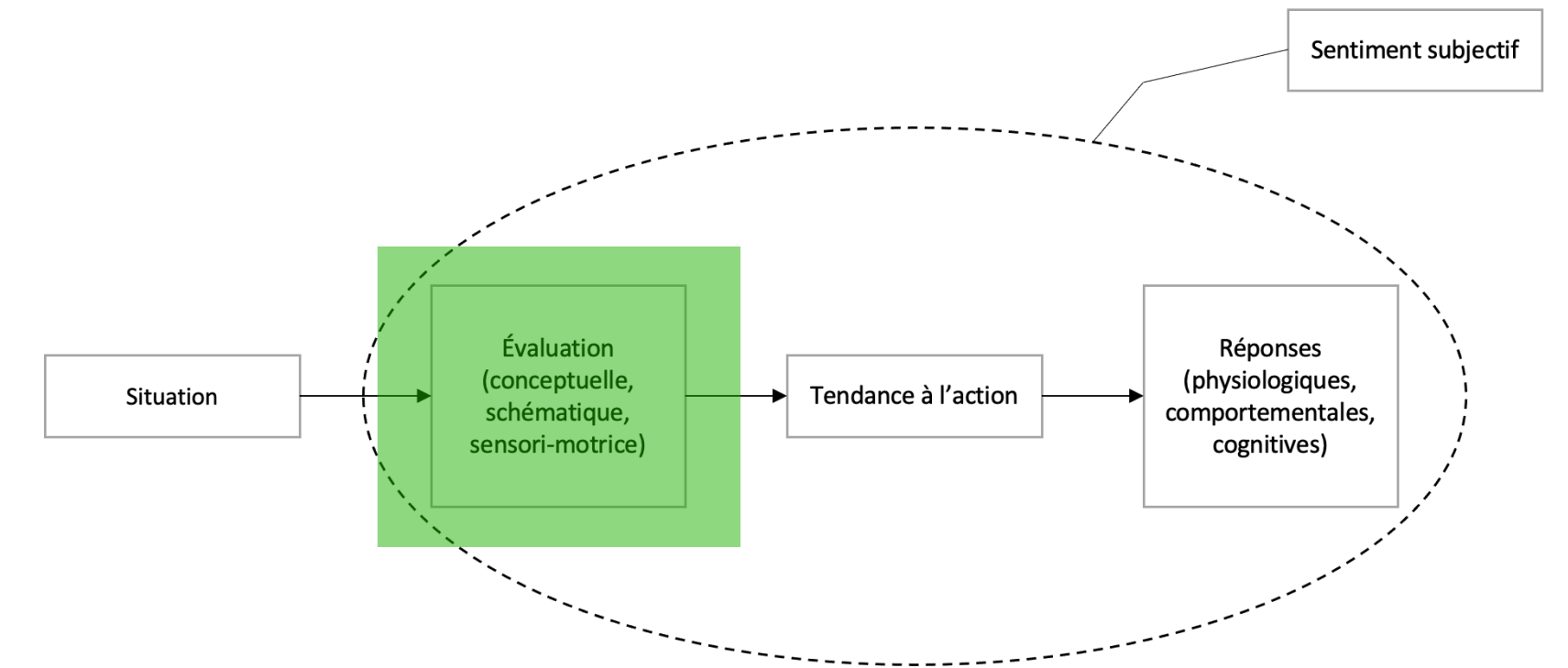
Le processus émotionnel : une modélisation

L'évaluation émotionnelle (*emotional appraisal*) :

Au début d'un épisode émotionnel, une situation ou un élément particulier de celle-ci se voit conférer une signification émotionnelle. Cette étape est celle de l'évaluation (*appraisal*).

Elle est déterminante.

Question principale : quelles sont les dimensions pertinentes dans le cadre de l'évaluation émotionnelle?



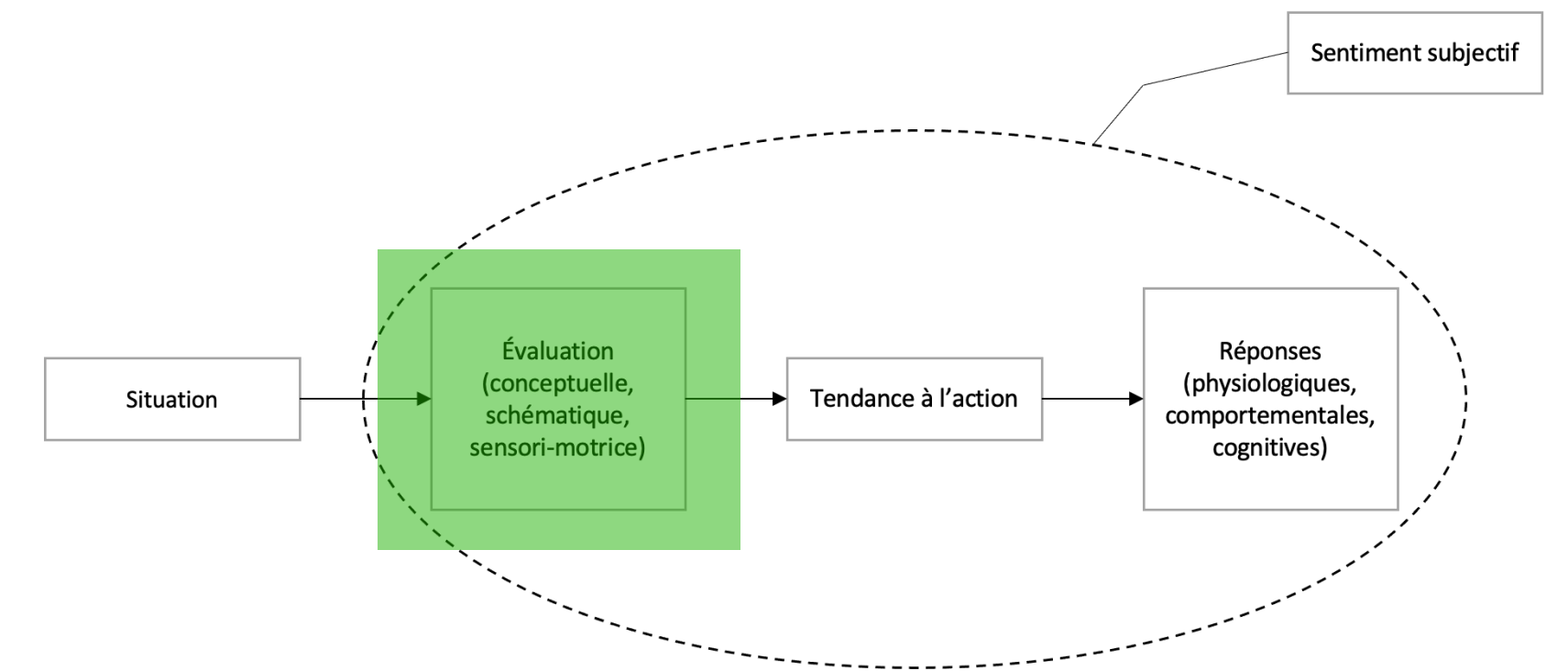
Le processus émotionnel : une modélisation

Des théories plus connues : Scherer (1984, 1999, 2001), Leventhal (1984), Sander (2013)...

Dimensions de **l'évaluation** de Scherer :

1) Nouveauté, 2) valence, 3) rapport aux buts, 4) potentiel de maîtrise et 5) accord avec les normes.

Toutes les évaluations ne sont pas nécessairement effectuées (ex : surprise = première évaluation).



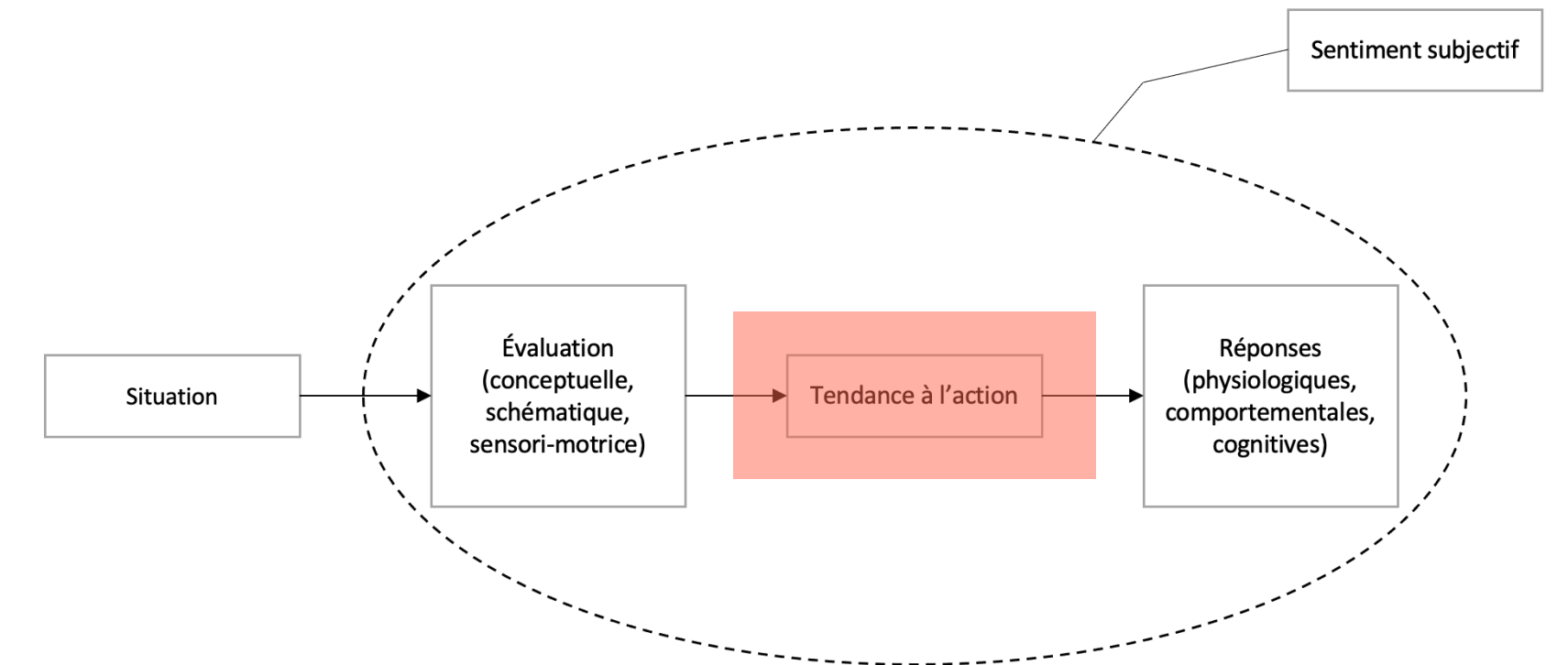
Le processus émotionnel : une modélisation

La **tendance à l'action** :

L'organisme se prépare à interagir avec son environnement (ex : fuir, se cacher, aller vers, aller contre, etc.). C'est la tendance à l'action.

Attention, la tendance à l'action ne doit pas être confondue avec le comportement lui-même!

Selon Frijda *et al.*, (1986), des profils d'évaluation émotionnels spécifiques activent automatiquement les tendances à l'action correspondantes.



Le processus émotionnel : une modélisation

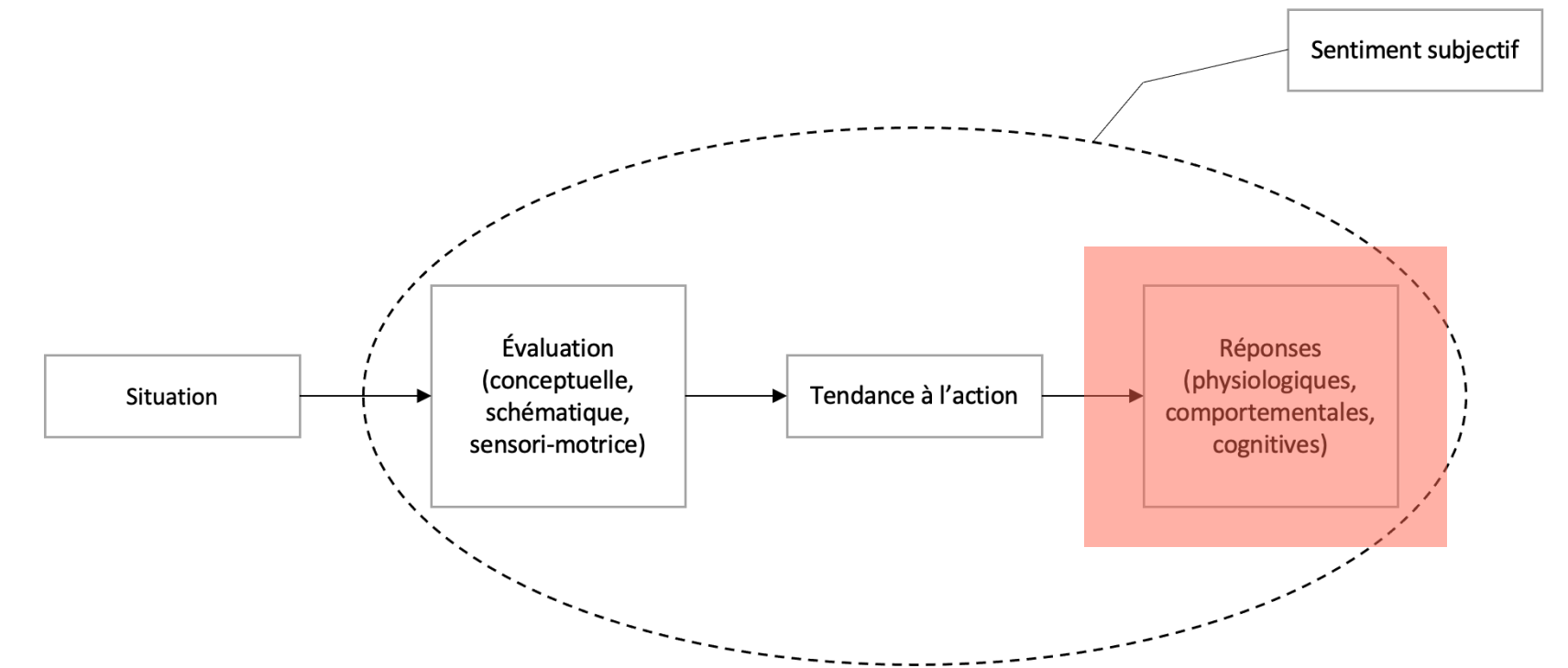
Les **réponses** émotionnelles :

Si la tendance à l'action est suffisamment activée, un ensemble de réponses émotionnelles sont alors déclenchées. Il peut s'agir de **changements physiologiques, expressifs, comportementaux et/ou cognitifs**.

Expressions émotionnelles non verbales ou paraverbales : face, posture, prosodie;

Réponses physiologiques et sensations corporelles : activation du système cardio-vasculaire, de la respiration, des muscles, etc.;

Réponses cognitives : changements attentionnels, biais de mémoire.



Le processus émotionnel : une modélisation

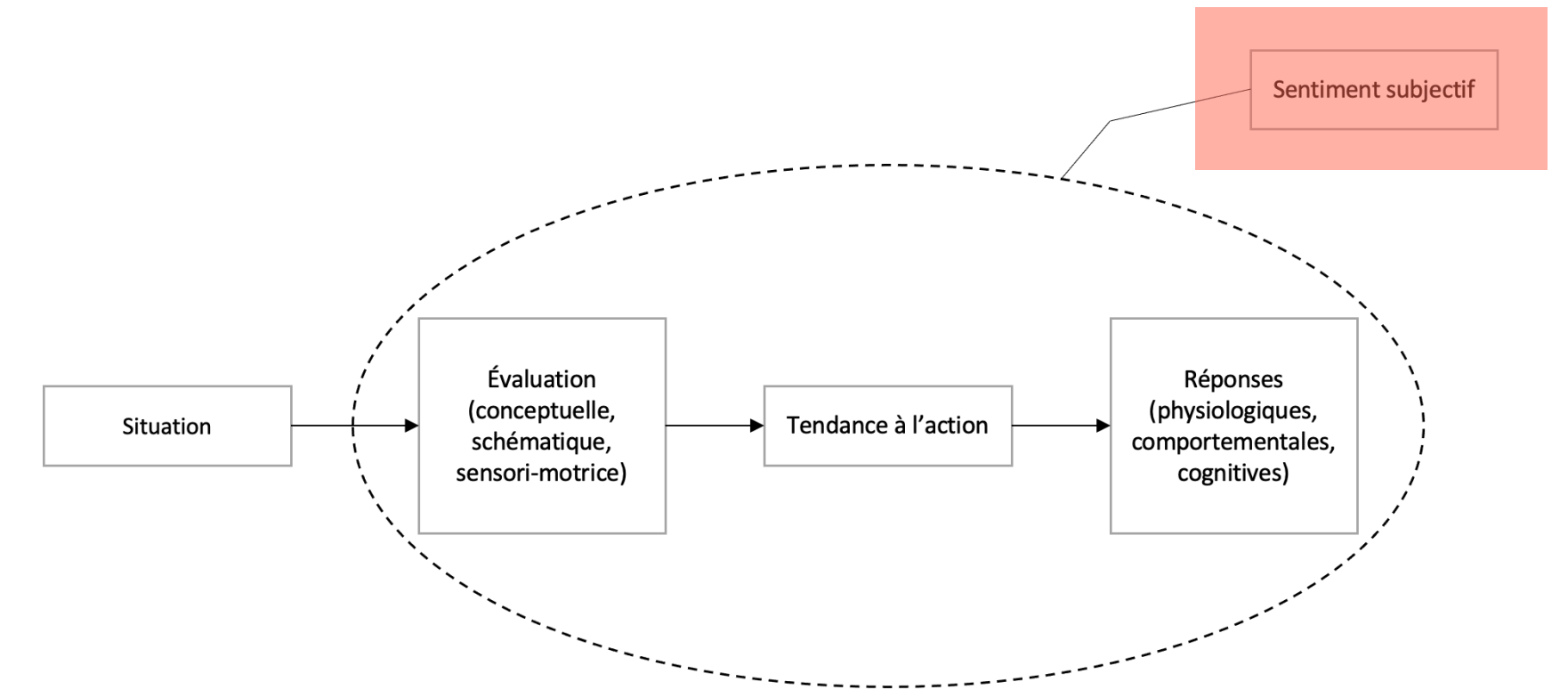
Le **sentiment subjectif** :

La dernière facette d'un épisode émotionnel est le sentiment subjectif. C'est la dimension cognitive-expérientielle du processus, ce que l'individu est en mesure d'**exprimer** de façon verbale.

C'est l'émotion telle qu'elle est vécue par l'individu (Glauser, 2009);

Le sentiment subjectif résulte de l'intégration des autres grandes composantes du processus émotionnel;

C'est en quelque sorte l'aspect « réellement » conscient du processus émotionnel (même si le degré de conscience et de réflexivité du sentiment subjectif peut varier).

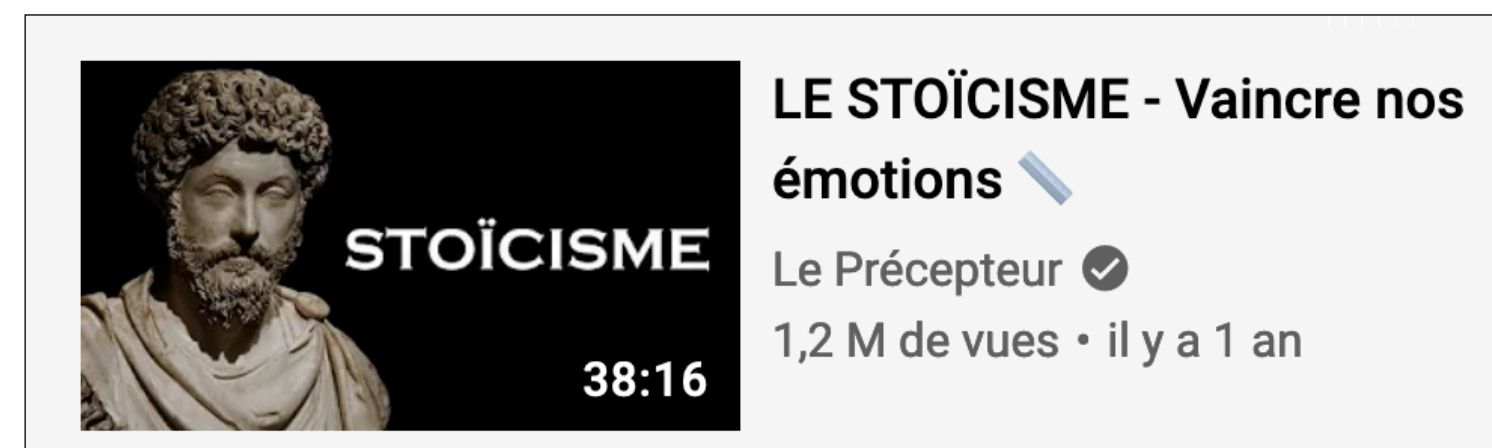


L'utilité des émotions

- Les **fonctions des émotions** dans la réception et l'interprétation de **feedbacks** :
 - Fonction **diagnostique** : les feedbacks sont de puissants générateurs d'émotions! Si les émotions sont correctement interprétées, elles peuvent délivrer une **information importante** à l'apprenant concernant sa relation avec ses **buts personnels** (Brasseur, 2013)
 - Fonction **adaptative** : les émotions des étudiants vont **impacter** leur motivation à faire usage des feedbacks qui leurs seront adressés (Naismith & Lajoie, 2018)
 - ...

Les émotions en éducation

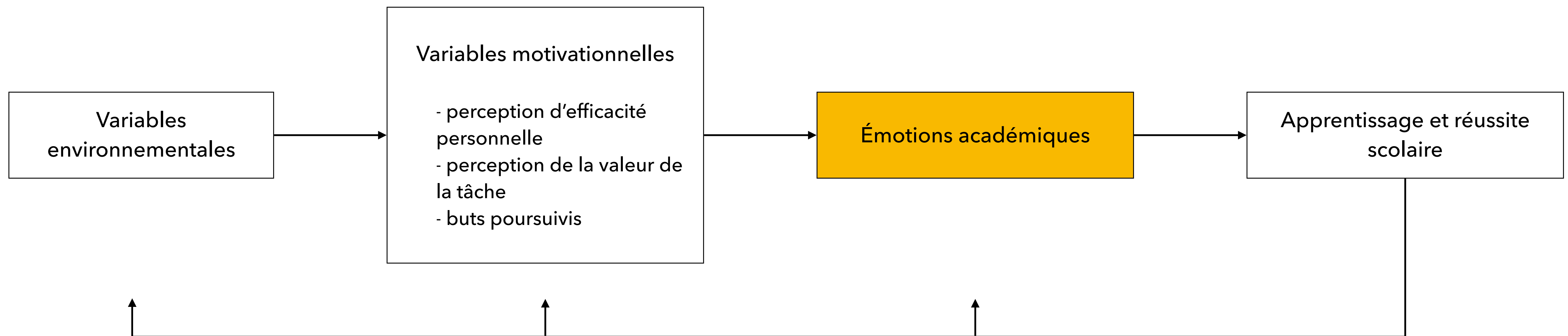
- L'intégration des émotions **dans la recherche** en sciences de l'éducation :
 - Les émotions ont longtemps été considérées comme des **éléments perturbateurs** pour l'activité cognitive, et cette conception est encore bien présente aujourd'hui...



- Dès lors, les théories de l'apprentissage ont prêté beaucoup d'intérêt à l'activité cognitive, au détriment des émotions jusqu'aux années 2000 (Audrin, 2020).
 - « *La place des émotions dans les apprentissages semble peu étudiée par la recherche en éducation, qui se centre essentiellement sur les processus cognitifs.* » (Govaerts & Grégoire, 2006, p.98)
 - De nombreuses recherches se sont focalisées sur des émotions telles que le stress ou l'anxiété en situation d'évaluation (Hembree, 1988).

Les émotions académiques

- En 2002, Pekrun et al. ont proposé un modèle reprenant 9 émotions inhérentes aux contextes d'apprentissage, qui a permis de dépasser une focalisation de la communauté scientifique jusque-là axée sur l'anxiété et le stress en situation d'évaluation.
- Ce même modèle postule la chaîne causale suivante (Govaerts & Grégoire, 2006) :



Les émotions académiques

- Parmi les approches contemporaines des émotions en contexte d'apprentissage, Pekrun *et al.* (2006, 2007) ont proposé le concept d' « **émotions académiques** », classées selon **plusieurs catégories** : **d'accomplissement**, épistémiques, thématiques et sociales.

Une taxonomie tri-dimensionnelle des émotions d'accomplissement

Objet d'attention	Positive		Négative	
	<i>Activante</i>	<i>Désactivante</i>	<i>Activante</i>	<i>Désactivante</i>
<i>Activité</i>	Plaisir	Détente	Colère Frustration	Ennui
<i>Résultat</i>	Joie Espoir Fierté Gratitude	Satisfaction Soulagement	Anxiété Honte Colère	Tristesse Déception Désespoir

- Les émotions académiques sont caractérisées par au moins **6 dimensions** : la **valence**, l'**objet d'attention**, l'**activation**, la **temporalité**, la **durée** et l'**intensité**.

Les émotions académiques

- Actuellement, les émotions sont considérées comme **partie intégrante de l'apprentissage** (Govaerts & Grégoire, 2006; Bouffard & Vezeau, 2010). Sans réelle surprise, elles y jouent tour à tour un **rôle favorable et défavorable**.
- Govaerts et Grégoire (2006) observent des effets similaires et précisent que **l'absence d'émotions ne favorise pas la performance scolaire**.
 - Lien avec les croyances motivationnelles et plus spécifiquement, avec les buts visés.
- Pour des apprentissages de qualité, il est donc préférable **d'accepter de ressentir des émotions** et de **tenter de les gérer** habilement!


La promesse des compétences émotionnelles

- Les émotions en elles-mêmes ne sont **pas toujours directement adaptatives**, ces situations nécessitent alors la mobilisation de nos **compétences émotionnelles** :
 - « *Les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, régulent et utilisent leurs émotions et celles d'autrui.* » (Mikolajczak, 2014)
 - **5 compétences émotionnelles** : identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser ses émotions et celles d'autrui.
- Si la **nature**, et surtout, l'**intensité** de l'émotion ressentie par l'individu présentent un degré d'**inadaptation** trop important quant aux circonstances, à la poursuite de ses buts, il peut être nécessaire de la **réguler!**
 - « *La régulation émotionnelle désigne la manière dont nous essayons d'influencer les émotions que nous ressentons, le moment auquel nous les ressentons, et la manière dont nous vivons et exprimons ces émotions.* » (Gross, 2008 in Mikolajczak et al., 2014)

La promesse des compétences émotionnelles

- Nous pouvons distinguer **3 niveaux** de compétence émotionnelle (Mikolajczak, 2014) :
 - **Connaissances** : complexité étendue du réseau conceptuel émotionnel;
 - **Habilités** : habilité à appliquer ses connaissances en situation émotionnelle et à implémenter une stratégie donnée;
 - **Traits/dispositions** : propension à se comporter de telle ou telle manière en situation émotionnelle.
- Ces **3 niveaux** interagissent constamment tout en restant **indépendants** dans la façon dont ils sont convoqués par l'individu. Dès lors, les connaissances ne se traduisent pas toujours en habilités par exemple.
- La recherche a mis en évidence des effets positifs des compétences émotionnelles sur les grands domaines de la vie : la santé, les relations interpersonnelles, les tâches professionnelles et les apprentissages (Nelis et al., 2011).
- **Bonne nouvelle** : les émotions peuvent être envisagées dans une approche développementale!

Comprendre le rôle des émotions des étudiants en situation de feedback à l'université








Aameena L. Payne (she/her)
@ameenalpayne


I'm not a fan of the dimension of "managing" students' affect. This seems to position students' emotions as as 'problematic' & position emotions as something to be subdued.

[Traduire le Tweet](#)


6:16 AM · 27 mars 2023 · 141 vues

4 J'aime








Tweetez votre réponse. [Répondre](#)



David Carless @CarlessDavid · 27 mars

Agree, I now realize that, for example, 'works with emotions' (Molloy et al., 2020) is a better way of phrasing the idea

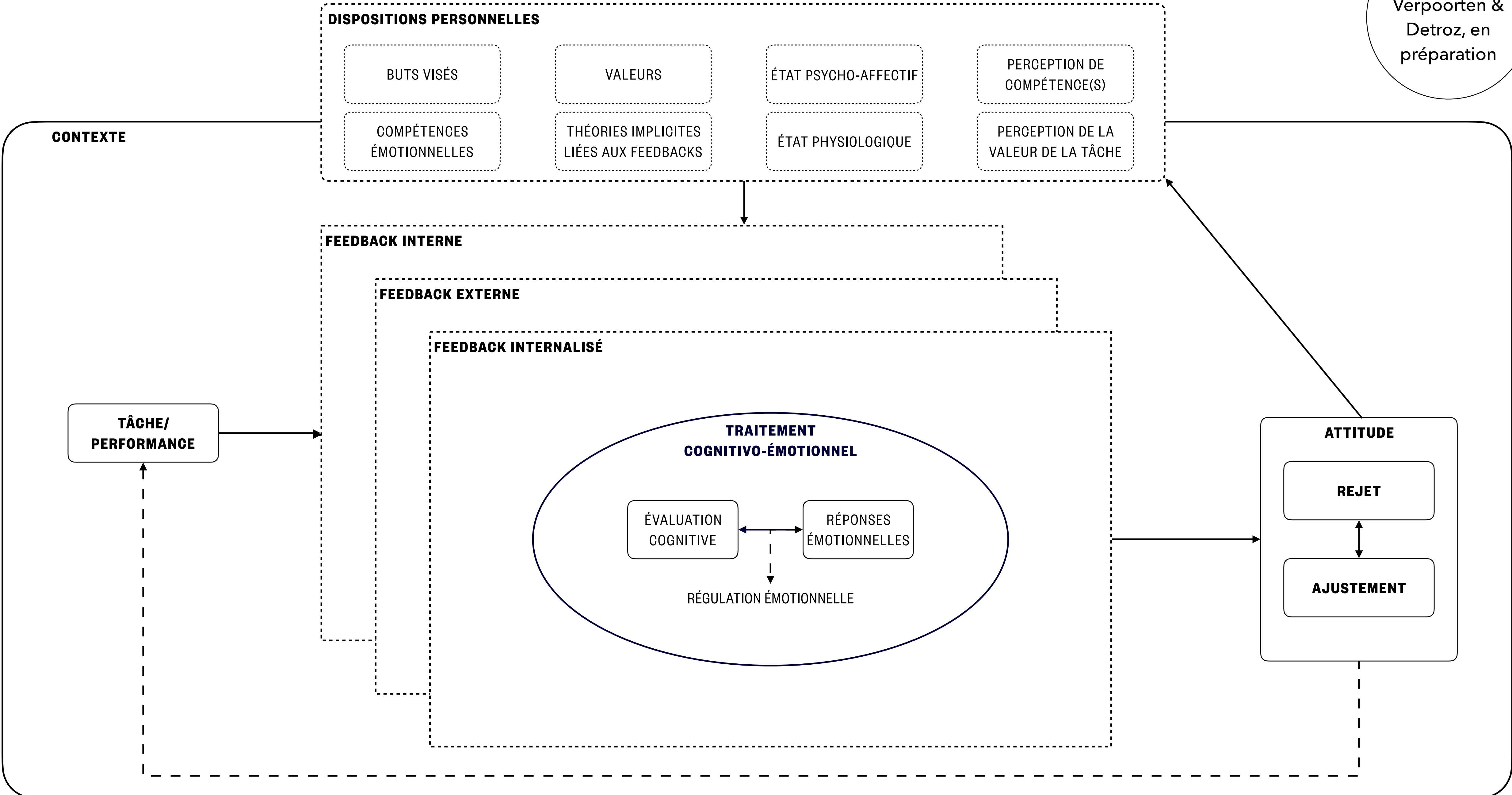
 1   8  116 

Intégrer le processus émotionnel au traitement des feedbacks par les étudiants

- Nos **questions de recherche** :
 - 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?
- Approche compréhensive du **vécu** des situations de feedback par les étudiants universitaires :
 - **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.**

Comprendre le rôle des émotions des étudiants en situation de feedback à l'université

Hausman,
Verpoorten &
Detroz, en
préparation



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-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; 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.

L'ambiguïté du traitement des feedbacks

- Les feedbacks sont **sous exploités** par les étudiants...
 - Construction de « représentations limitantes » qui affaiblissent l'identification 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 et buts de performance privilégiés.
- ... **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 perçus comme « 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.

Un appel au développement de la SFL

- 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.

Revoir la place des émotions dans les contextes d'apprentissage?

- 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 à la fois axiologique et praxéologique** à mener!

4. Quid des enseignants?

La *Student Feedback Literacy* est-elle suffisante?

- Une possible **dérive** : faire peser le poids de l'efficacité des feedbacks sur les épaules des étudiants... et ainsi ne pas agir sur le désalignement observé entre les croyances des enseignants et celles des étudiants vis à vis des feedbacks...
 - Les enseignants ne disparaissent pourtant pas des situations de feedback!
 - Les enseignants développent eux aussi des **aptitudes** qui soutiennent des feedbacks de qualité.
- ➔ En miroir de la *Student Feedback Literacy* se trouve la **Teacher Feedback Literacy**

La *Teacher Feedback Literacy*

- La **Teacher Feedback Literacy** se définit comme : « [...] les connaissances, l'expertise et les dispositions nécessaires pour concevoir des processus de feedback permettant aux étudiants d'assimiler le feedback et de favoriser le développement de la Feedback Literacy des étudiants. » (traduit de Carless & Winstone, 2020)
 - Boud et Dawson (2021) ont identifié **3 niveaux d'action** :
 - Macro : programmes de formation;
 - Méso : unités d'enseignement, cours;
 - Micro : tâches réalisées par les étudiants.
- ➔ But : favoriser le **développement** de la *Student Feedback Literacy*.

La *Teacher Feedback Literacy*

- 3 volets (Winstone & Carless, 2020) :
 - Paramétrage
 - **Relationnel**
 - Praticabilité
- Quid des émotions des enseignants?
 - Les enseignants vivent eux aussi une **variété d'émotions** dans leur métier (Sutton & Weathley, 2003);
 - L'expression (volontaire ou non) de celles-ci, mais aussi l'attitude et les choix pédagogiques peuvent **influencer les réponses émotionnelles et l'engagement** des apprenants dans les tâches d'apprentissage (ex : enthousiasme de l'enseignant; Cuisinier & Pons, 2011, Patrick et al., 2004, Perry et al., 2002 in Soulier, 2021)

Agir sur les émotions des étudiants ?

De façon « directe » (interventions) :

Observer les étudiants, leurs manifestations émotionnelles et en favoriser l'expression et s'y adapter;

Proposer des espaces d'expression afin de favoriser le déploiement de stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles vis à vis de l'apprentissage;

Ne pas porter de jugement sur les émotions ressenties par les étudiants;

...

De façon « indirecte » (conditions) :

Clarifier le fonctionnement du cours/dispositif (objectifs, contribution au développement des compétences professionnelles, méthodologie, évaluation et opportunités de rétroaction...);

Proposer des évaluations formatives de façon récurrente aux étudiants (possibilité de se situer, évaluer de façon itérative, clarifier les critères de qualité; dédramatiser l'erreur...);

Formuler les feedbacks de façon constructive (positif et négatif, mais aussi pistes d'amélioration...);

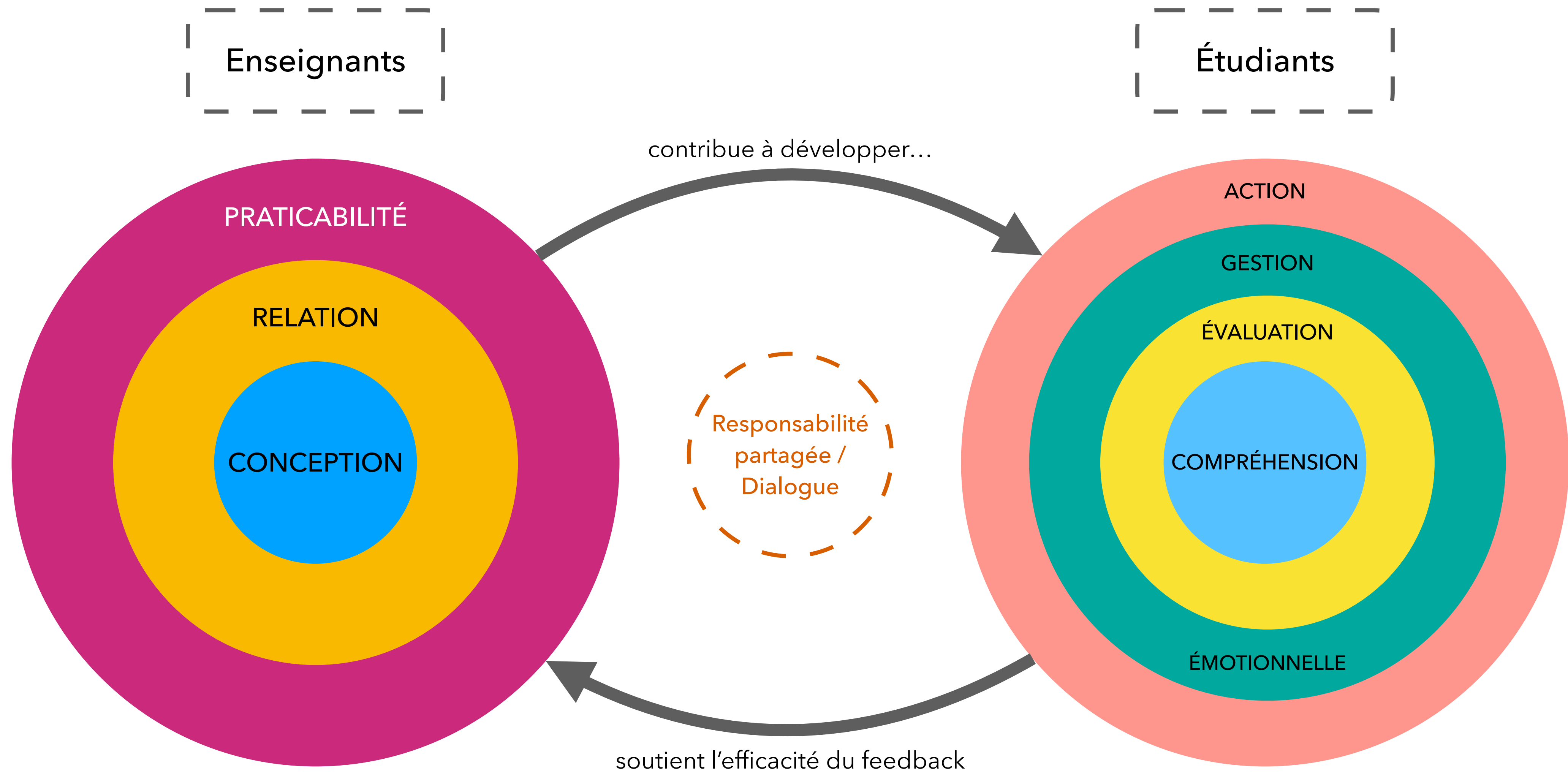
Rester flexible et adapter son cours en fonction des besoins qu'on perçoit chez les apprenants;

Être l'exemple de ce que l'on prône sur le plan émotionnel (témoigner de sa propre expérience);

Renvoyer vers des ressources institutionnelles (services d'aide à la réussite, de soutien psychologique);

...

Envisager le feedback comme un partenariat



Pourquoi s'intéresser aux émotions des apprenants dans les situations de feedback?

- Parce que les émotions font partie intégrante du traitement des feedbacks (médiatrices);
- Parce que les émotions ne sont pas indépendantes de la cognition;
- Parce que les émotions sont fondamentalement adaptatives et régulatrices;
- Parce qu'il est possible d'agir sur le processus émotionnel;
- Parce que les épisodes émotionnels peuvent constituer des expériences métacognitives et ce faisant, amener les apprenants à se questionner sur les déterminants impliqués;
- Parce que les émotions colorent la relation pédagogique entre apprenants et enseignants;
- ...

Références

- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante: une perspective historique. *Recherches en éducation*, (41).
- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). What is the Problem with Feedback?. In *Feedback in higher and professional education* (pp. 11-20). Routledge.
- Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback. Association for Supervision and Curriculum Development. United States: ASCD.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2011). Strategies for constructing assessments of higher order thinking skills. *Assessment of Higher Order Thinking Skills*, 1, 327-59.
- 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*, 28(1), 150-163.
- Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école: un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 101-124.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2006). Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire. B. Galand & É. Bourgeois (dir.), 97-108.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254.
- 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.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). Les compétences émotionnelles. Dunod.
- Molloy, E., & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In *Feedback in higher and professional education* (pp. 21-43). Routledge.
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in psychology*, 8, 1519.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- 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, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Philippot, P. (2007). *Émotion et psychothérapie*. Mardaga.
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516.
- Rowe, A. D. (2017). Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning. In *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 159-172). Springer, Singapore.
- 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.
- Sadler, R. D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Shields, S. (2015). 'My work is bleeding': exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614-624.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Soulier, L. (2021). Chapitre 10. Les émotions à l'école (1). Les sources psychologiques des émotions à l'école. Dans : Pamela Gobin éd., *Émotions et apprentissages* (pp. 287-309). Paris: Dunod.
- Stufflebeam, D. L. (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. McGraw-Hill Book Co., PO Box 400, Hightstown, NJ 08520.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15, 327-358.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. *Handbook of formative assessment*, 18-40.
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Merci de votre attention!

Matthieu Hausman

m.hausman@uliege.be

@MatthieuHausman

+32/ (0)4 366 98 29

