

Le traitement des feedbacks par les étudiants de l'enseignement supérieur : la part des émotions

« Pratiques de recherche Master »

Matthieu Hausman

Le vendredi 24 mai 2024, Fribourg

Introduction



- ▶ L'ULiège
- ▶ Parcours professionnel
- ▶ (Re)Découverte de deux concepts clés
 - ▶ Feedbacks
 - ▶ Émotions
- ▶ Travaux de recherche
- ▶ Clôture de l'atelier



De passage à Fribourg en provenance de Liège (Belgique)

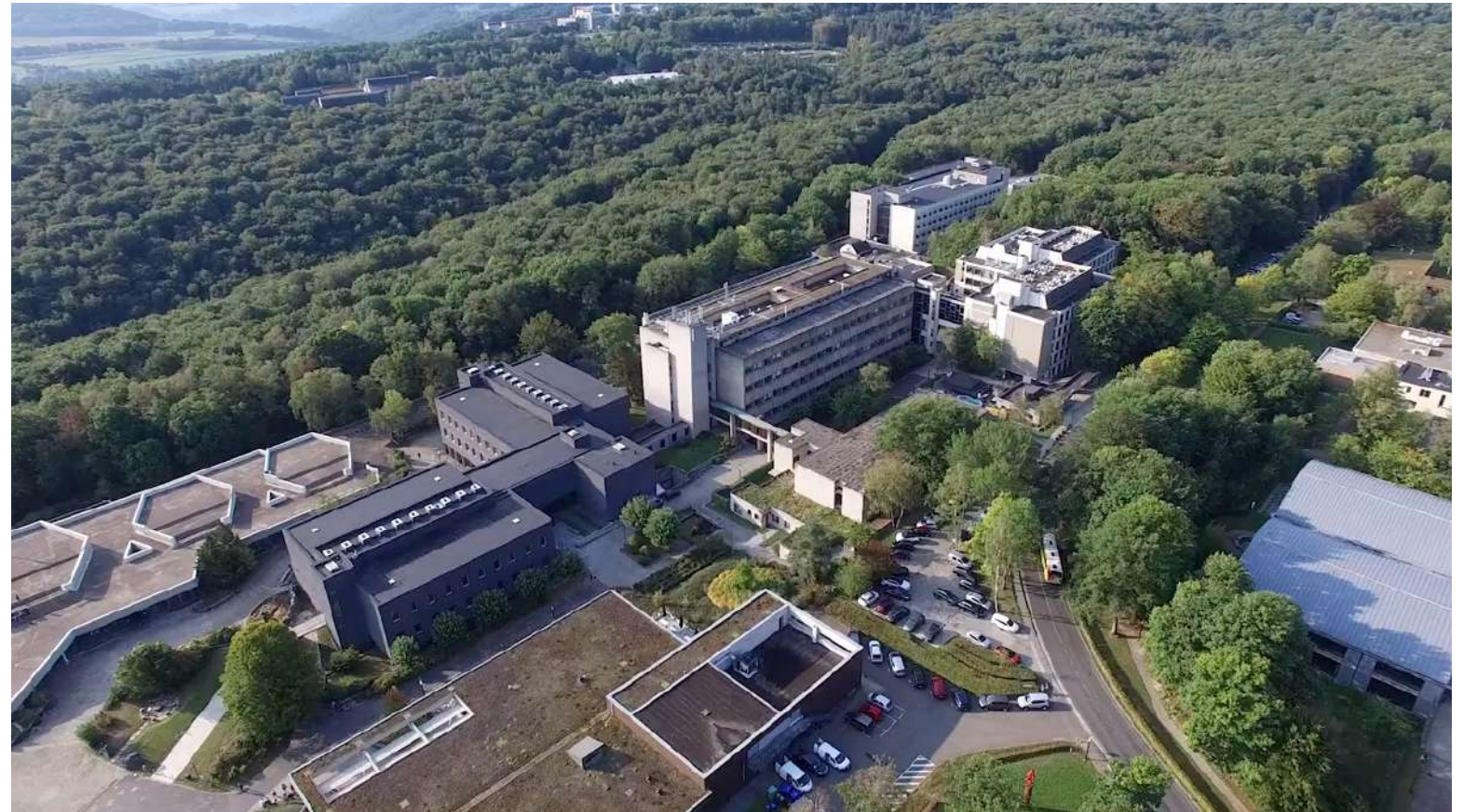
Journée des pratiques de recherches, le 24 mai 2024

Bienvenue à l'Université de Liège



(Re)découvrir l'ULiège en 2 minutes : quels visages, quels projets, quelles priorités font battre le cœur de notre Université de Liège ? Embarquez pour deux minutes d'images à travers nos quatre campus et nos sites internationaux !

<https://www.youtube.com/watch?v=Oc7jF2c3epk>



3 villes
4 campus



- Liège centre-ville
- Liège Sart Tilman
- Gembloux
- Arlon

PAYS-BAS

ALLEMAGNE

LUXEMBOURG

FRANCE

Gembloux

Liège

Arlon

11 Facultés



Sciences humaines

- Philosophie & Lettres
- Droit, Science politique et Criminologie
- Sciences sociales
- HEC Liège – École de gestion
- Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation
- Architecture

Sciences et techniques

- Gembloux Agro-Bio Tech
- Faculté des Sciences Appliquées
- Sciences

Sciences de la santé

- Médecine
- Médecine vétérinaire

Chiffres clés à la rentrée 2023-2024



11 Facultés



4 campus



27 678 étudiantes et étudiants



194 masters



991 institutions partenaires



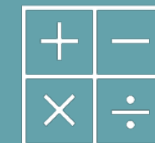
3 669 diplômées et diplômés



5 663 membres du personnel



1 793 conventions de recherche



516 millions d'euros de budget annuel

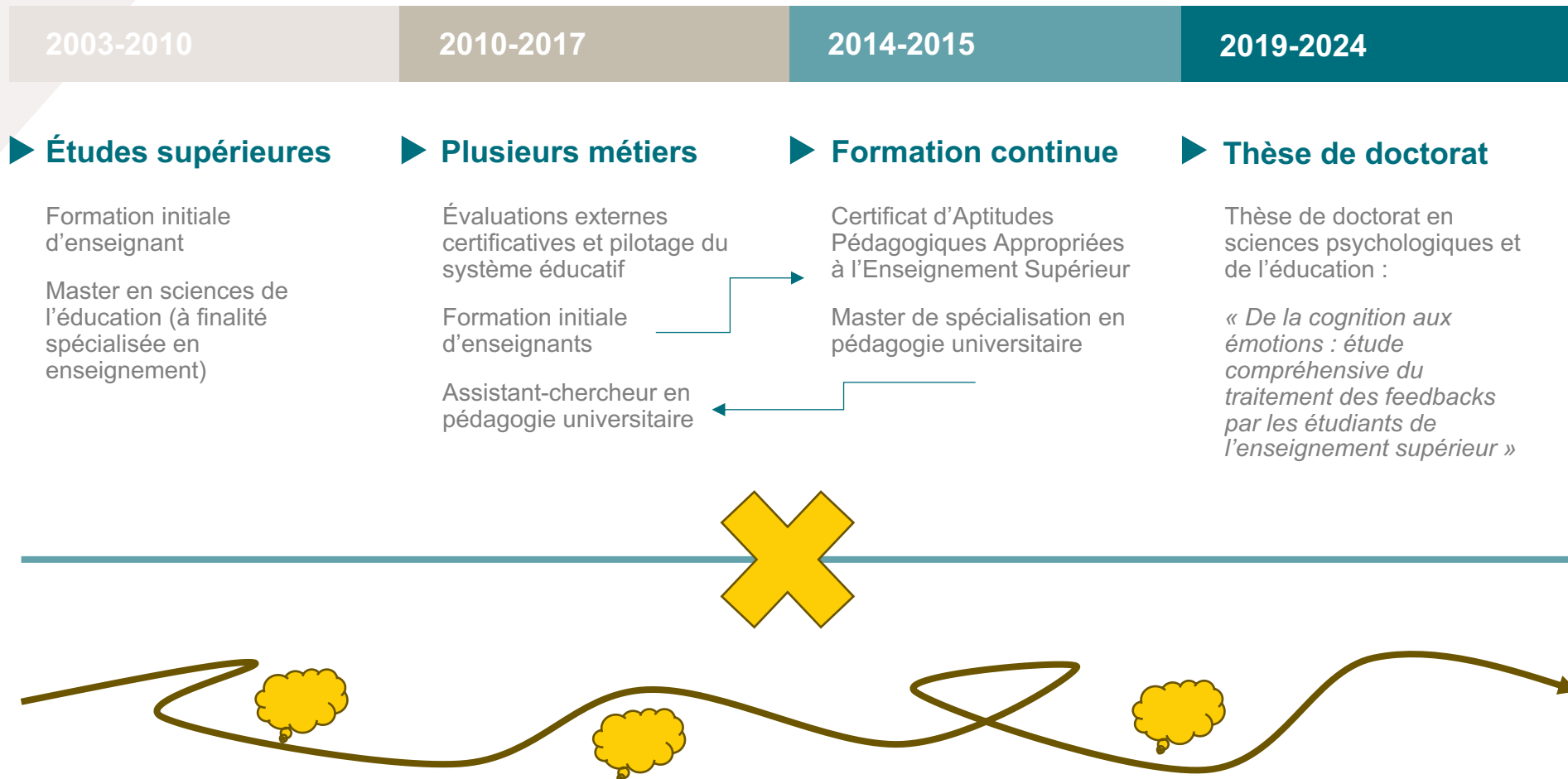


02

Devenir chercheur : un parcours professionnel non planifié

Journée des pratiques de recherches, le 24 mai 2024

Quelques dates clés





03

Un questionnaire progressif, suscité par l'évolution de deux concepts : les feedbacks et les émotions

Journée des pratiques de recherches, le 24 mai 2024

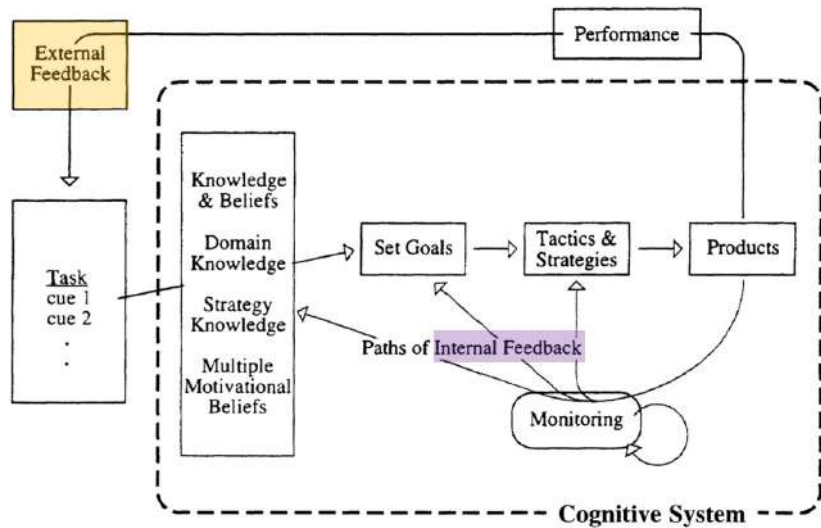


“

« Le feedback est une notion complexe, souvent ancrée dans un discours dominant simpliste et plein de bon sens »

Traduit d'Askew & Lodge, 2000, p.1

Les feedbacks en éducation



Modèle Self-Regulated Learning (Butler & Winne, 1995)

- ▶ Une définition composite :
 - ▶ « [...] 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, p. 81)...
 - ▶ ...relative à l'état actuel de ses apprentissages et de ses performances, (traduit de Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 208)...
 - ▶ ...qui vise à modifier sa pensée ou son comportement dans le but d'améliorer l'apprentissage » (traduit de Shute, 2008, p. 154).

- Information relative à une tâche, transmise à l'apprenant ;

- Comporte des enjeux importants en termes d'apprentissage et d'autorégulation (Butler & Winne, 1995 ; Nicol, 2009, 2010 ; Sadler, 2010).

Activité en sous-groupes sur les feedbacks



- ▶ Nous venons de voir une définition qui rappelle ce que sont les feedbacks à quoi ils servent.
- ▶ Selon vous, quelles sont les conditions d'efficacité des feedbacks en éducation ?
 - ▶ Au sein des îlots que vous avez formé, identifier les conditions ou critères à rencontrer pour favoriser un effet positif des feedbacks sur les apprenants et leurs apprentissages.
 - ▶ Vous pouvez noter quelques idées sur la page 1 du feuillet qui vous a été distribué, avant d'en discuter avec vos condisciples.
 - ▶ Utilisez les murs blancs autour de vous et les marqueurs disponibles pour lister vos réponses.
 - ▶ Vous disposez de 10'.
- ▶ Que dit la recherche?

Des principes au service de « bonnes pratiques »



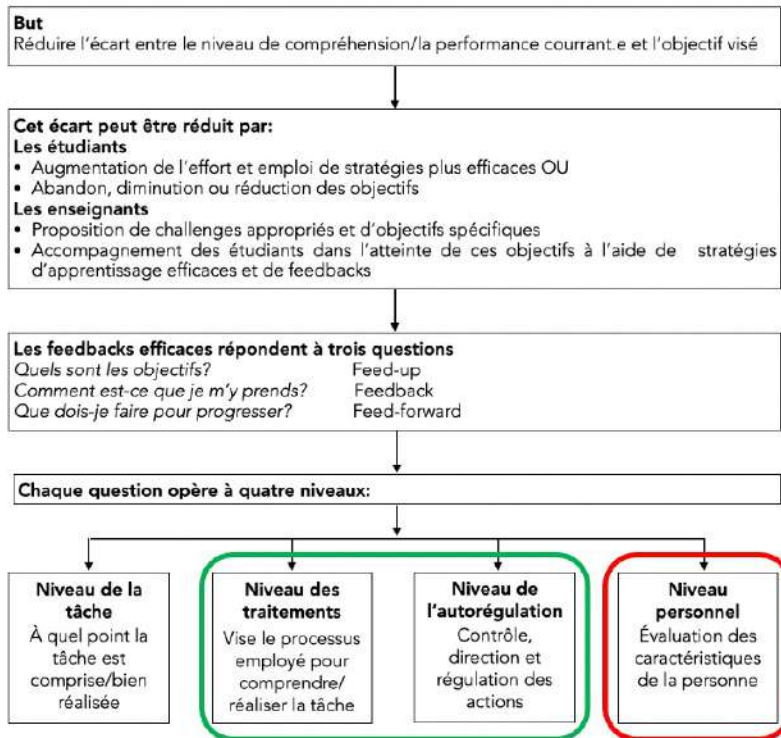
Contenus	Stratégies
Focale	Timing
Comparaison	Quantité
Fonction	Mode
Valence	Public
Clarté	
Spécificité	
Ton	

Brookhart (2008)

- ▶ Selon Stobart (2018, p. 31), les feedbacks de qualité doivent :
 - ▶ Être efficacement planifiés ;
 - ▶ Être spécifiques et clairs ;
 - ▶ Être clairement liés aux intentions d'apprentissage ;
 - ▶ S'appuyer explicitement sur des critères/normes de réussite objectifs ;
 - ▶ Se concentrer sur la tâche plutôt que sur l'apprenant ;
 - ▶ Donner des indications, au bon niveau, sur la manière de combler l'écart observé ;
 - ▶ Proposer des stratégies plutôt que des solutions ;
 - ▶ Poser des défis, requérir l'engagement d'actions réalisables.



Des principes au service de « bonnes pratiques »



(Hattie & Timperley, 2007)

- ▶ Selon Stobart (2018, p. 31), les feedbacks de qualité doivent :
 - ▶ Être efficacement planifiés ;
 - ▶ Être spécifiques et clairs ;
 - ▶ Être clairement liés aux intentions d'apprentissage ;
 - ▶ S'appuyer explicitement sur des critères/normes de réussite objectifs ;
 - ▶ Se concentrer sur la tâche plutôt que sur l'apprenant ;
 - ▶ Donner des indications, au bon niveau, sur la manière de combler l'écart observé ;
 - ▶ Proposer des stratégies plutôt que des solutions ;
 - ▶ Poser des défis, requérir l'engagement d'actions réalisables.

Constat récurrent de l'efficacité relative des feedbacks

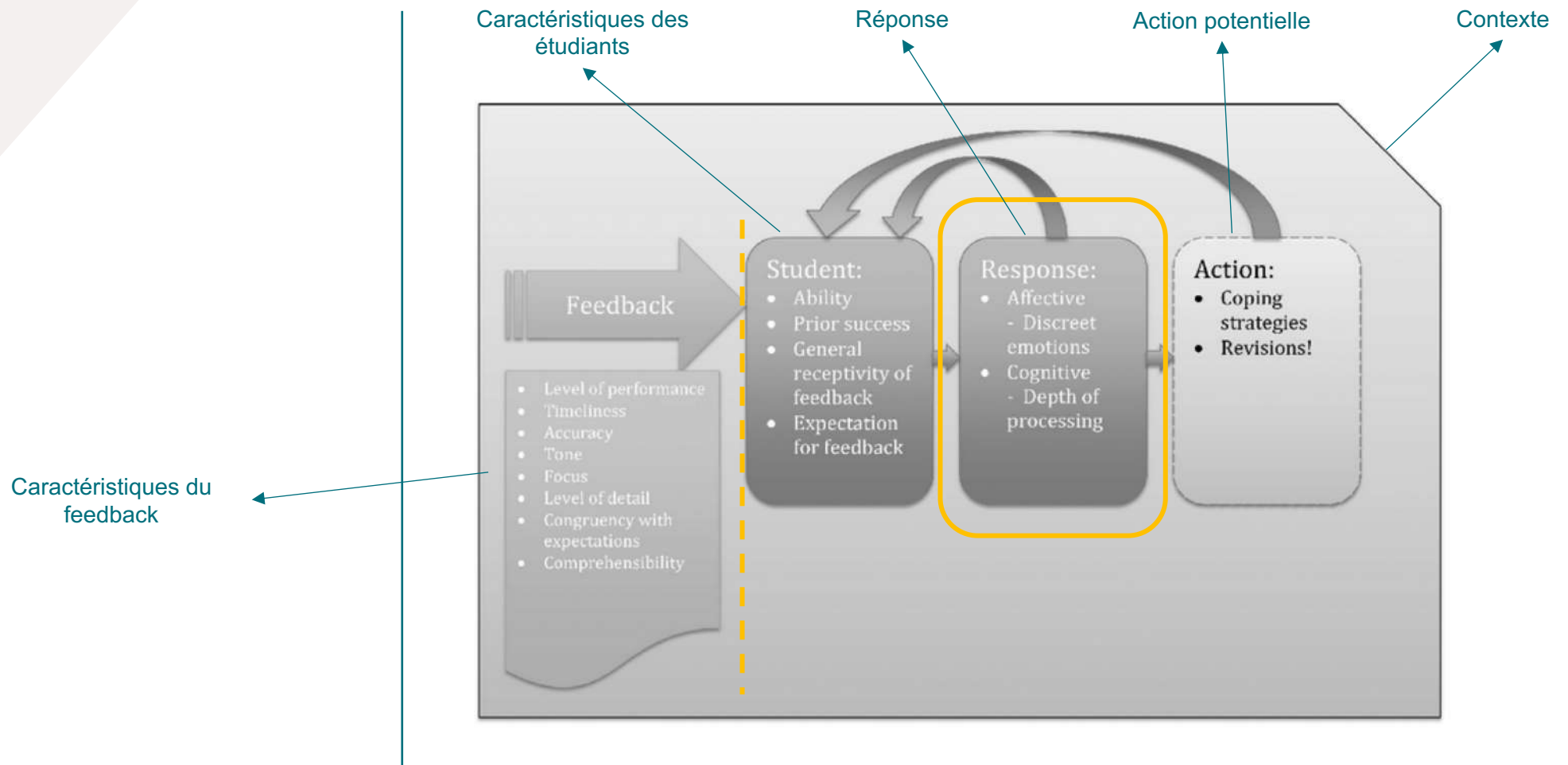


- ▶ Les feedbacks ne sont pas exempts de critiques :
 - ▶ Observation d'effets délétères sur les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996);
 - ▶ Insatisfaction récurrente des étudiants (Boud & Molloy, 2013);
 - ▶ Expérience potentiellement difficile à vivre (Hausman et al., 2023; Pitt & Norton, 2017; Shields, 2015);
 - ▶ Désalignement entre les perceptions des enseignants et des étudiants (Adcroft, 2001; Carless, 2006, 2015).

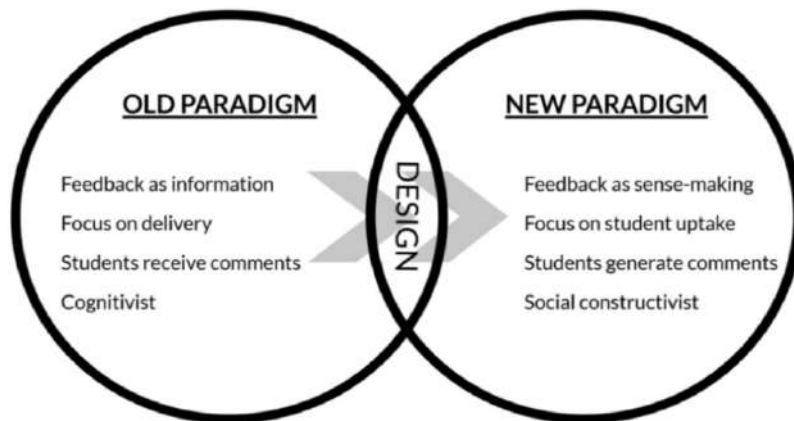
- ▶ En termes de recherches :
 - ▶ Focalisation des chercheurs et des praticiens sur la qualité du message au détriment de son usage par le bénéficiaire (Price et al., 2010, 2011; Vattøy et al., 2021).

- 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 »! (Hausman et al., 2023; Hill et al., 2021; Lipnevich et al., 2016; Lipnevich & Panadero, 2021; Pitt & Norton, 2017; Värlander, 2008).

De l'intérêt pour la réponse des étudiants aux feedbacks...



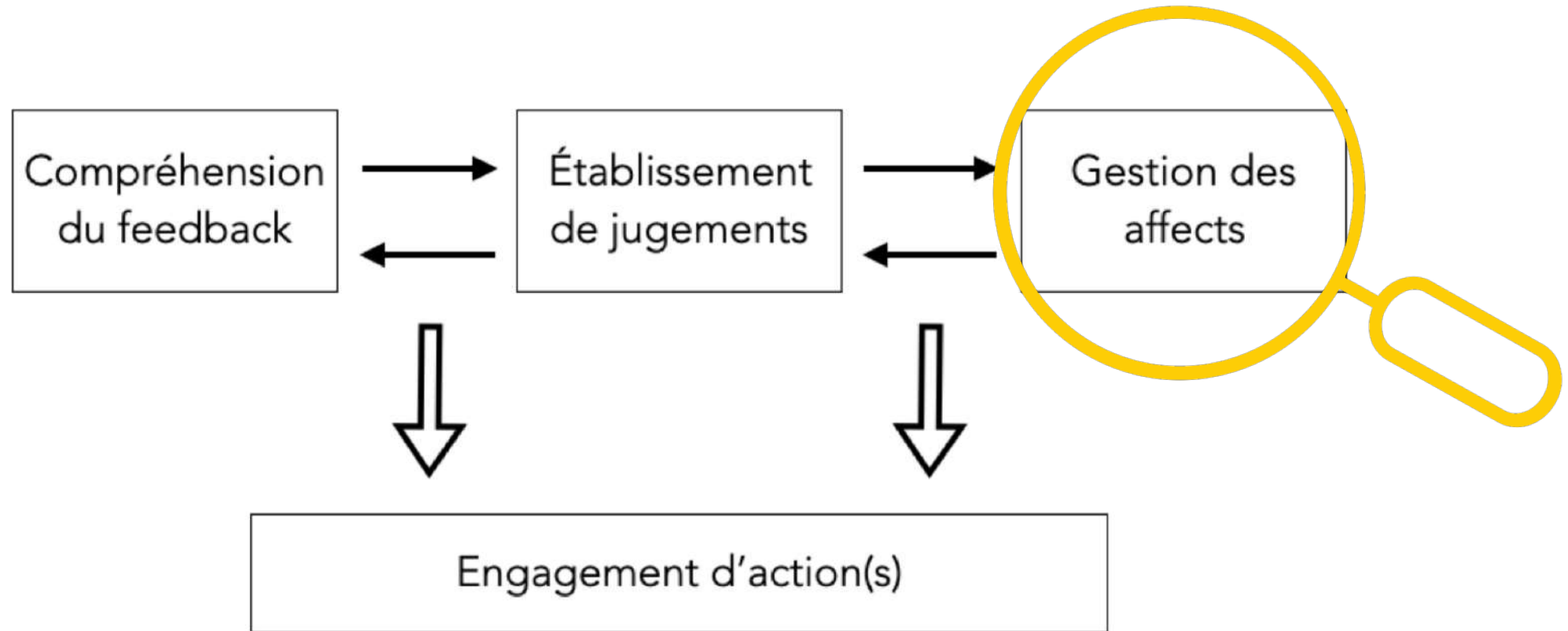
...à la recherche de conditions favorisant l'engagement des étudiants dans le traitement des feedbacks!



Winstone & Carless (2020, p. 9)

- ▶ Concevoir les feedbacks comme une démarche complexe pour mieux comprendre l'activité de l'apprenant (Sadler, 2010).
 - ▶ L'idée maitresse est que concevoir le feedback comme une information le rend inerte.
- ▶ 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, p. 1316).
 - 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.

Le modèle *Student Feedback Literacy*



Traduit de Carless & Boud (2018, p. 1315)

L'intégration de la composante émotionnelle dans le traitement des feedbacks



- ▶ Intérêt et limites de cette intégration dans la Student Feedback Literacy (Carless & Boud, 2018) :
 - ▶ Elles apparaissent, elles humanisent et complexifient le rapport des étudiants aux feedbacks et le rôle qu'ils y jouent ;
 - ▶ Elles sont présentées de manière imprécise et en conséquence, doivent être mieux définies pour en apprécier l'utilité;
 - ▶ Elles apparaissent uniquement comme un potentiel frein à l'interprétation et à l'usage des feedbacks et leur gestion relève ainsi d'une forme d'injonction ;
 - ▶ Elles ouvrent la voie à une compréhension accrue du mécanisme par lequel les étudiants s'engagent dans les situations de feedbacks.

- ▶ Plus largement, les recherches menées sur les émotions des étudiants en situations de feedbacks semblent présenter deux limites non négligeables :
 - ▶ Simplification des émotions à l'expression de leur seule valence (Goetz et al., 2018, 2021) ;
 - ▶ Sous-estimation de la capacité des étudiants à agir sur et en fonction de leurs émotions (Rowe, 2017).

Des émotions propres aux contextes d'apprentissage



- ▶ Parmi les approches contemporaines des émotions en contexte d'apprentissage, Pekrun et al. (2002, 2007, 2011) ont proposé le concept d'émotions académiques, classées selon plusieurs catégories : d'accomplissement, épistémiques, thématiques et sociales.

- ▶ Les émotions d'accomplissement :

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

- ▶ Les émotions académiques sont caractérisées par au moins 5 dimensions : la valence, l'objet d'attention, l'activation, la temporalité et l'intensité.



« Chacun sait ce qu'est une émotion... jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. À ce moment-là, il semble que plus personne ne sache »

Traduit de Fehr et Russel (1984)

Activité individuelle sur les émotions en contexte d'apprentissage



- ▶ À l'aide du feuillet que vous avez reçu, veuillez compléter individuellement les pages 2 à 4 traitants du rappel d'un épisode émotionnel que vous avez vécu dans le cadre de vos études de Bachelor.
 - ▶ Vous disposez de 15'.

Qu'est-ce qu'une émotion?



Les émotions sont de brèves réactions d'adaptation à des événements qui sont importants pour nous. En entrant dans le cerveau du Professeur David Sander, nous partons à la découverte des cinq composantes de l'émotion.

<https://www.youtube.com/watch?v=tWAYayGD51I&t=28s>



Des émotions au processus émotionnel

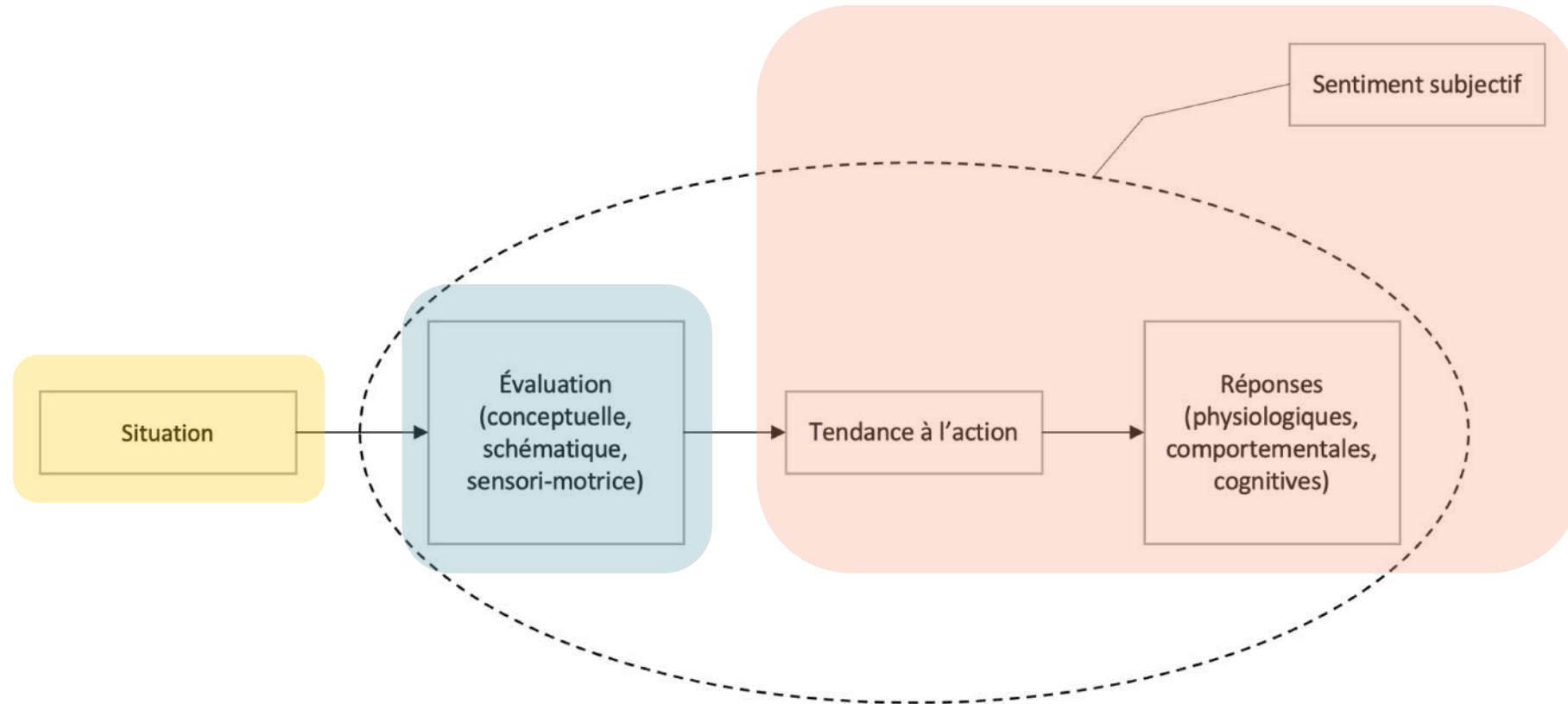


- ▶ Luminet (dans Mikolajczak, 2020) définit les émotions de la façon suivante :
 - ▶ « *Les émotions sont des états relativement brefs provoqués par un stimulus ou par une situation spécifique et s'expriment tant au niveau physiologique que comportemental et subjectif.* »
 - ▶ 2 phases : déclenchement → réponse.

- ▶ Les émotions sont temporaires et durent quelques secondes à quelques minutes selon Luminet (2002), on parle alors d'épisodes émotionnels (Sander & Scherer, 2019).

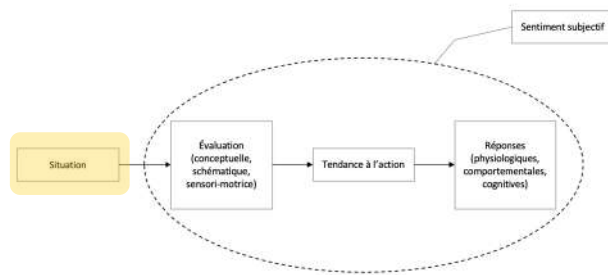
- En tant qu'entité unique, l'émotion n'existe pas! (Philippot, 2007). Bien que les émotions soient fréquemment comprises comme le produit d'un processus complexe, elles se trouvent être ce processus en réalité.

Le processus émotionnel



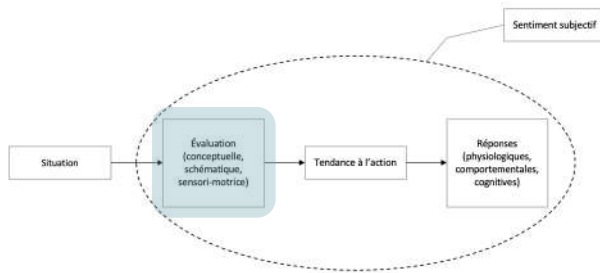
(Philippot, 2007)

La situation initiale



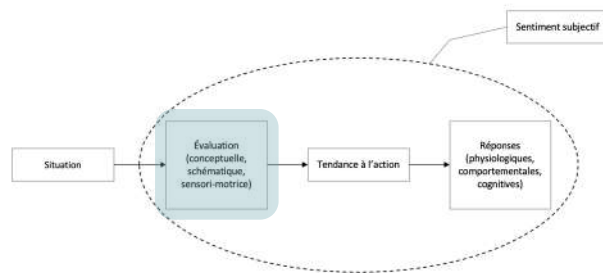
- ▶ À peu près n'importe quelle situation peut générer des émotions :
 - ▶ Une rencontre avec une autre personne, un événement sportif, culturel, une nouvelle concernant un proche, et également, des situations d'apprentissage, comme des activités à réaliser dans le cadre de cours, de formations, mais aussi des évaluations et la réception des feedbacks qui portent sur ces tâches...
- ▶ Pourquoi ces situations deviennent émotionnelles?

L'évaluation cognitive



- ▶ Selon Gobin et al. (2021, p. 21), « les situations qui déclenchent des émotions sont celles qui favorisent ou entravent l'attention des buts personnels (aussi appelés objectifs) et celles qui remettent en question les croyances importantes de l'individu ».
- ▶ Cette étape est celle de l'évaluation cognitive (*appraisal*).
 - ▶ Confère une signification particulière à la situation initiale, elle est capitale et incontournable.
- ▶ Quelles sont les dimensions pertinentes dans le cadre de l'évaluation émotionnelle?

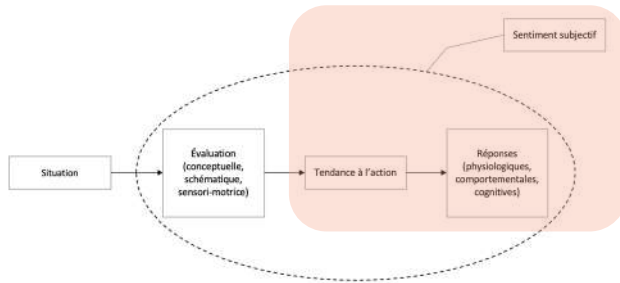
L'évaluation cognitive



- ▶ Dimensions de l'évaluation de Scherer (2001, in Grandjean & Scherer, 2019) :
 - ▶ La pertinence :
 - ▶ Nouveauté, agrément intrinsèque, pertinence aux buts/besoins.
 - ▶ Les implications :
 - ▶ Causalité (agent et motif), probabilité des conséquences, différences avec les attentes, opportunité, urgence.
 - ▶ Le potentiel de maîtrise :
 - ▶ Contrôle, puissance, ajustement.
 - ▶ La signification normative :
 - ▶ Compatibilité avec des standards internes et externes

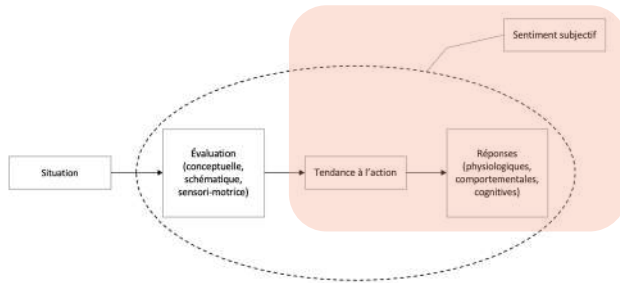
- ▶ Les différentes combinaisons des composants de ces dimensions permettent d'identifier une gamme quasi infinie d'émotions.
- ▶ Toutes les évaluations ne sont pas nécessairement effectuées (ex. : la surprise ne requiert que la première évaluation).

La tendance à l'action



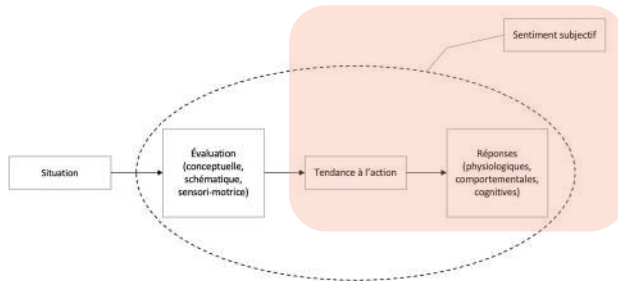
- ▶ Quand une signification émotionnelle est activée, l'organisme réagit immédiatement et dans toutes ses composantes pour faire face au défi que constitue le caractère émotionnel de la situation (ex. : opportunité, danger à éviter, obstacle à détruire...).
- ▶ L'organisme se prépare donc à interagir avec son environnement (ex. : fuir, se cacher, aller vers, aller contre, etc.).
 - ▶ Il s'agit là de la tendance à l'action.
 - ▶ S'exprime principalement en termes d'approche ou d'évitement.
- ▶ Les tendances à l'action sont des dispositions (ou leur absence) à accomplir certaines actions ou certains changements relationnels avec l'environnement (Frijda, 1986).

La réponse émotionnelle



- ▶ 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 : visage, 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 sentiment subjectif



- ▶ La dernière facette d'un épisode émotionnel est le sentiment subjectif. Il s'agit de la coloration subjective de l'expérience vécue, par l'émotion. C'est en outre ce que l'individu est en mesure d'exprimer de façon verbale.
 - ▶ C'est l'émotion telle qu'elle est vécue par l'individu ;
 - ▶ 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).

À quoi servent nos émotions?



- ▶ Les principales fonctions des émotions (Mikolajczak, 2020) :
 - ▶ Sources d'informations.
 - ▶ Facilitatrices de l'action.
 - ▶ Support à la décision.
 - ▶ Adaptation aux circonstances de la vie.

- ▶ Fondamentalement, en permettant à l'individu de s'ajuster aux exigences des situations significatives qu'il rencontre, les émotions ne sont jamais « mauvaises » ou « négatives ».

- ▶ Jouent-elles toujours bien leurs rôles? Peut-on agir sur ses émotions ?

Travailler avec ses émotions : le but 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, 2020).

- ▶ 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 Reeve, 2017, p. 384).
 - ▶ Stratégies cognitives et comportementales, adaptatives et non-adaptatives.

Plusieurs niveaux de maîtrise des compétences émotionnelles



- ▶ Nous pouvons distinguer 3 niveaux de compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2020) :
 - ▶ Connaissances : complexité étendue du réseau conceptuel émotionnel ;
 - ▶ Habiletés : 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 habiletés par exemple.



04

Une thèse de doctorat sur les émotions des étudiants dans les situations de feedbacks

Journée des pratiques de recherches, le 24 mai 2024

De la cognition aux émotions : étude compréhensive du traitement des feedbacks par les étudiants de l'enseignement supérieur





- ▶ Contexte d'évolution du concept de feedback et d'intégration de la composante émotionnelle dans les apprentissages.
 - ▶ Limites récurrentes des pratiques de feedbacks, en particulier dans l'enseignement supérieur.
 - ▶ Changement de paradigme et centration sur l'apprenant.
 - ▶ Intégration des émotions dans le processus d'apprentissage.
 - ▶ Compréhension limitée de leur influence sur le traitement des feedbacks.
 - ▶ Pourquoi émergent-elles?
 - ▶ Comment se construisent-elles chez les étudiants?
 - ▶ Que peuvent en faire les étudiants?
 - ▶ Quels en sont les effets sur l'utilisation des feedbacks?

Questions de recherche



- ▶ Question générale :
 - ▶ Quel rôle les émotions des étudiants jouent-elles dans le traitement des feedbacks, dans le contexte de l'enseignement supérieur ?

- ▶ Sous-questions :
 1. Quelles émotions les feedbacks suscitent-ils chez les étudiants ?
 2. Quels sont les déterminants des émotions expérimentées par les étudiants dans les situations de feedback ?
 3. À quel(s) moment(s) du processus de feedback les émotions des étudiants interviennent-elles et comment se manifestent-elles ?
 4. Quelles sont les conséquences de l'émergence d'émotions dans le traitement des feedbacks opéré par les étudiants pour eux-mêmes et leurs apprentissages ?
 5. Dans quelle mesure les étudiants sont-ils conscients de leurs réponses émotionnelles aux feedbacks et parviennent-ils à agir sur elles ?
 6. Comment les émotions des étudiants dans les situations de feedbacks ont-elles été étudiées ?

Approche méthodologique

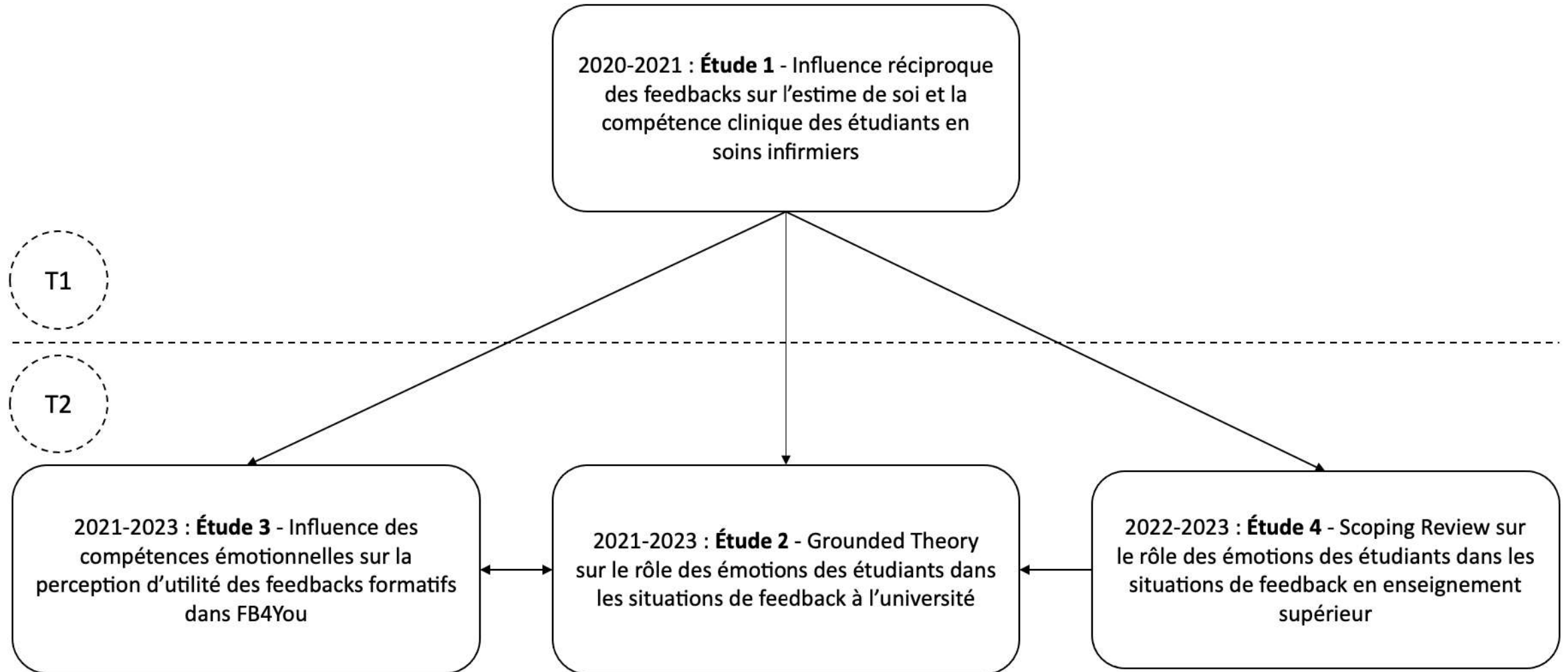


- ▶ Approche largement compréhensive :
 - ▶ Volet qualitatif : identification de thèmes/dimensions constitutifs du traitement des feedbacks par les étudiants et de la manière dont ils interagissent, avec une focale sur les aspects émotionnels.
 - ▶ Volet quantitatif : analyse descriptive des compétences émotionnelles des étudiants, des émotions ressenties à l'égard d'un feedback particulier, de leurs déterminants supposés et de leurs liens.

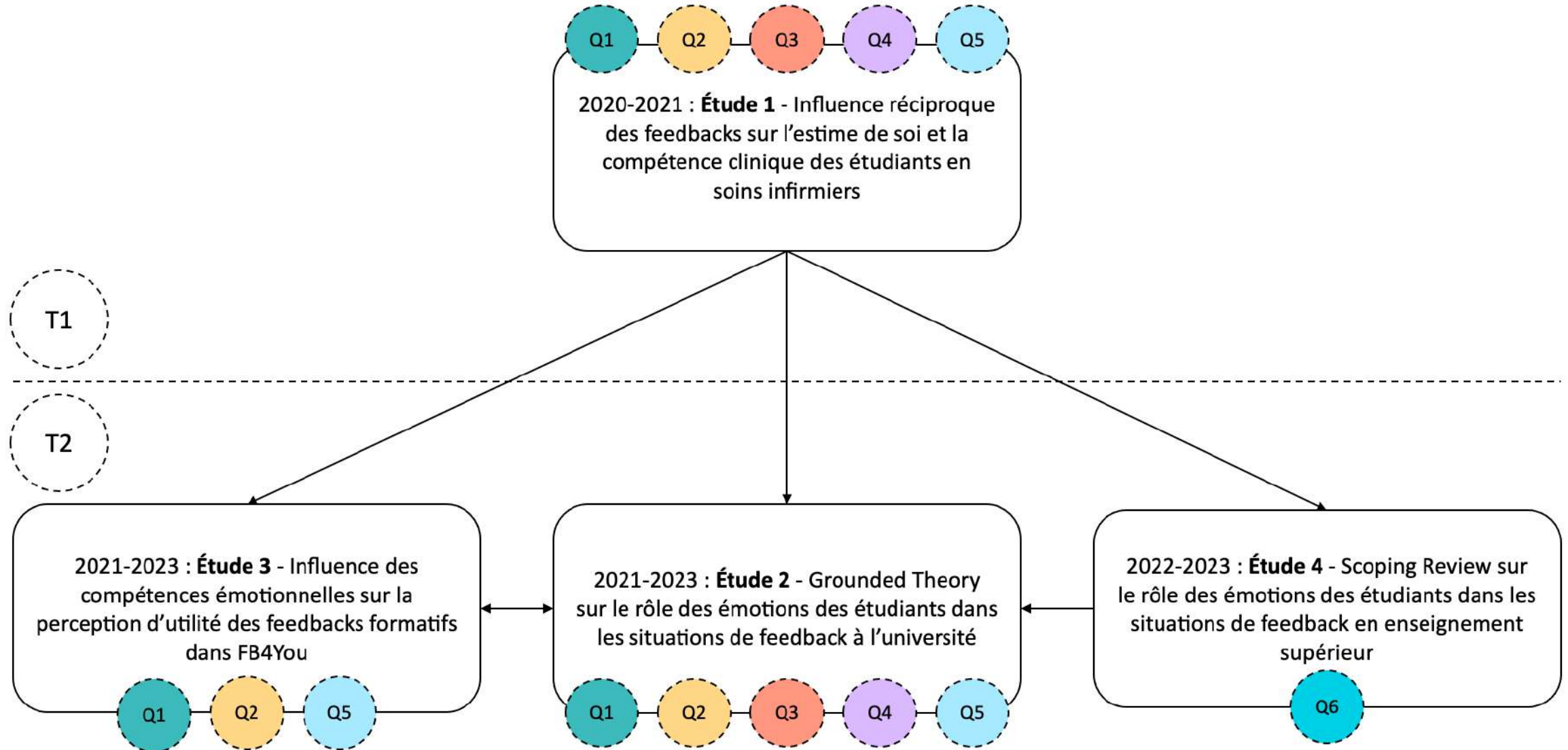
- ▶ Pas d'intervention auprès des étudiants :
 - ▶ Pas de modification des compétences émotionnelles des étudiants.
 - ▶ Pas de manipulation de feedbacks.

- ▶ Réalisation de quatre études distinctes, mais complémentaires.

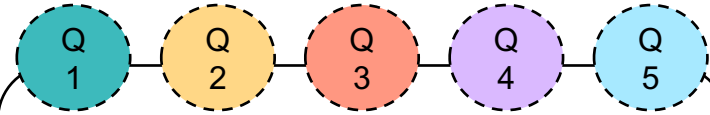
Quatre études distinctes mais complémentaires



Quatre études distinctes mais complémentaires



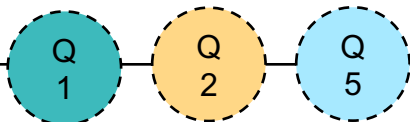
Quatre études distinctes mais complémentaires



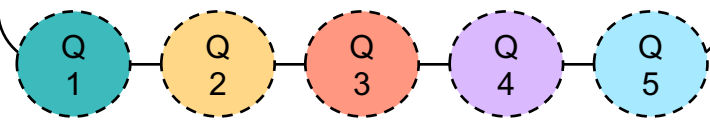
2020-2021 : **Étude 1** - Influence

1. Quelles émotions les feedbacks suscitent-ils chez les étudiants ?
2. Quels sont les déterminants des émotions expérimentées par les étudiants dans les situations de feedback ?
3. À quel(s) moment(s) du processus de feedback les émotions des étudiants interviennent-elles et comment se manifestent-elles ?
4. Quelles sont les conséquences de l'émergence d'émotions dans le traitement des feedbacks opéré par les étudiants pour eux-mêmes et leurs apprentissages ?
5. Dans quelle mesure les étudiants sont-ils conscients de leurs réponses émotionnelles aux feedbacks et parviennent-ils à agir sur elles ?
6. Comment les émotions des étudiants dans les situations de feedbacks ont-elles été étudiées ?

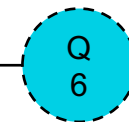
2021-2023 : **Étude 3** - Influence des compétences émotionnelles sur la perception d'utilité des feedbacks formatifs dans FB4You



2021-2023 : **Étude 2** - Grounded Theory sur le rôle des émotions des étudiants dans les situations de feedback à l'université



2022-2023 : **Étude 4** - Scoping Review sur le rôle des émotions des étudiants dans les situations de feedback en enseignement supérieur



Étude 1 : Présentation



- ▶ Partie d'une étude plus large, consacrée à l'estime de soi des étudiants en soins infirmiers, à son évolution en cours de formation et à son impact sur le développement de la compétence clinique des étudiants (Dancot, 2022) :
 - ▶ Devis mixte et longitudinal (Creswell, 2009).
 - ▶ Constats de départ : les stages constituent d'importants « moments d'estime de soi » (Mruk, 2013), et les feedbacks reçus à ces occasions en constituent des éléments prégnants pour les étudiants infirmiers (Dancot et al., 2023).
 - ▶ Volonté de mieux comprendre ce qui, dans ces situations de feedback, pouvait impacter les étudiants et avec quelles conséquences.
 - ▶ Partie qualitative soutenue par la méthode de la phénoménologie existentielle (Thomas & Polio, 2002).
 - ▶ Objectif : « [...] explorer le vécu des étudiants infirmiers en termes d'estime de soi, des événements critiques qui l'influencent et de la dynamique entre estime de soi et comportements d'apprentissage influençant le développement de la compétence clinique » (Dancot, 2022, p. 56).
 - ▶ 59 entretiens réalisés dans 4 hautes écoles de la FWB :
 - ▶ Approche générale (ex. motivation pour les études, effet de la formation sur l'estime de soi) dans la première phase et ajout d'une question sur les expériences de feedbacks dans la seconde.

Étude 1 : Points saillants



1. Les feedbacks se définissent par une série de dimensions (ex. : focale, ton, mode, valence, timing) qui ont un impact direct sur leur interprétation par les étudiants.
2. Quelles que soient les caractéristiques des feedbacks, ce qui importe le plus dans leur effet sur les apprentissages et les performances des étudiants, c'est la manière dont ils les interprètent et y réagissent.
3. L'utilisation éventuelle des feedbacks n'est pas directement consécutive à leur réception. Avant cela, les étudiants s'engagent dans un processus d'analyse cognitive et émotionnelle des feedbacks et déterminent un niveau d'accord/de désaccord.
4. L'estime de soi des étudiants participe du processus d'interprétation des feedbacks, à la fois en tant que déterminant, puis en tant que résultante.
5. Les différents niveaux d'estime de soi (élevée, faible, défensive) des étudiants les amènent à interpréter des feedbacks équivalents de manières différentes et une faible estime de soi présente un obstacle à l'interprétation constructive des feedbacks.

Étude 1 : Points saillants



6. Sur le plan pédagogique, il importe d'accorder de l'attention aux feedbacks, car ils agissent à la fois sur les apprentissages des étudiants et sur leur bien-être.
7. Les moments de dialogue sont particulièrement porteurs pour l'interprétation constructive des feedbacks de valence négative.
8. Les étudiants doivent être préparés à recevoir un feedback de façon constructive, par le biais du développement de leurs aptitudes, tant cognitives qu'émotionnelles dans ce domaine (cf. SFL).
9. Les situations de feedbacks génèrent une diversité d'émotions chez les étudiants. Celles-ci varient en termes de catégories, de valence, d'intensité, et peuvent se combiner pour former un mix d'émotions.
10. Le potentiel d'activation des émotions, exprimé par leur intensité, est prépondérant dans les comportements que les étudiants adoptent après avoir adhéré ou non aux feedbacks qu'ils ont reçus.

Étude 1 : Points saillants



11. La régulation émotionnelle est indissociable de l'analyse cognitive du feedback, qui consiste à donner une signification au feedback en tant qu'information.
12. Le déploiement de stratégies de régulation émotionnelle apparaît comme une étape nécessaire au dépassement de réactions de résistance ou de défense vis-à-vis des feedbacks.
13. Dans le contexte de leurs stages de formation professionnelle, les étudiants mobilisent principalement trois stratégies de régulation émotionnelle, à savoir vivre ses émotions (comportementale), se reconnecter à la profession (comportementale) et analyser ses émotions (cognitive).
14. Les étudiants qui ont anticipé les évaluations et les feedbacks subséquents ont régulé plus efficacement leurs émotions désagréables et ont ainsi favorisé une réponse constructive à ces feedbacks.
15. Les feedbacks et leur traitement par les étudiants, orientés tantôt vers la protection de leur estime de soi, tantôt vers la régulation de leurs apprentissages, ont un effet sur la motivation des étudiants, qu'ils peuvent faire varier en termes d'intensité, mais surtout, de type.

Étude 2 : Présentation

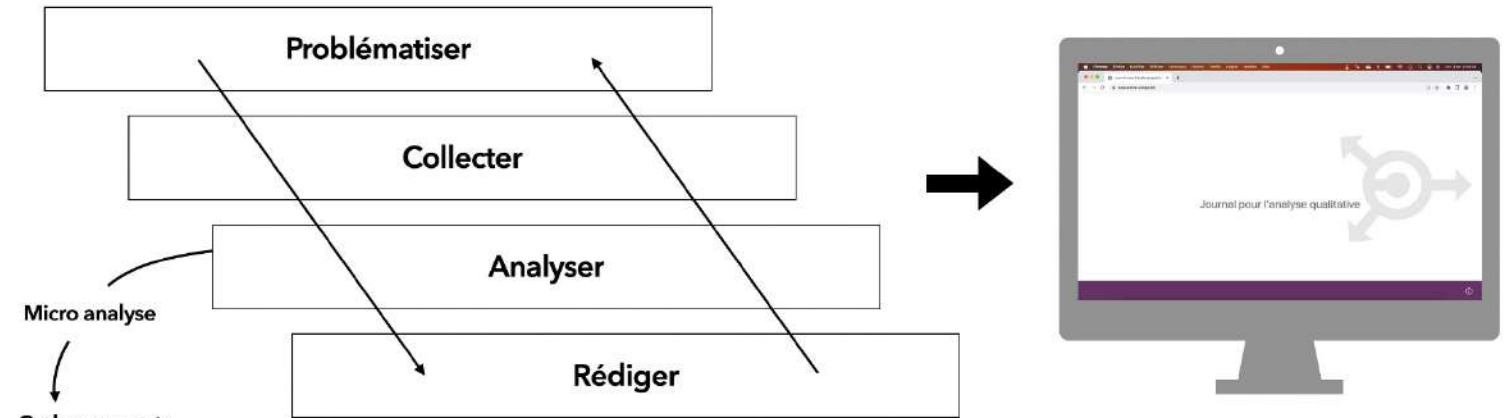


- ▶ Étude développée dans le but d'approfondir les constats dressés dans l'étude 1.

- ▶ Objectifs :
 - ▶ Identifier à la fois les déterminants des épisodes émotionnels suscités par la réception de feedbacks par les étudiants, mais aussi les manifestations inhérentes à ces épisodes et leurs conséquences, tant pour les apprentissages visés dans les contextes explorés que pour les étudiants eux-mêmes.

- ▶ 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 » (Paillet, 1994, p. 184).
 - ▶ Biais → Choix : accent mis sur la subjectivité de ces « épisodes émotionnels » (Sander & Scherer, 2019) et exploration du vécu des informateurs (ressentis, postures, attitudes, opinions, etc.), au-delà des éléments factuels.
 - ▶ 15 entretiens réalisés entre mai 2021 et décembre 2022.

Étude 2 : Présentation



Inspiré de Lejeune (2019)

Exemple :

Codage axial : Se situer dans ses apprentissages permet de se rassurer quant à l'atteinte des objectifs visés par un cours donné.

Cas négatif : Sauf si la visibilité sur la procédure d'évaluation finale n'est pas bonne.

Étude 2 : Points saillants



1. Le traitement des feedbacks externes se décline en plusieurs phases : l'appréhension du contexte, la production d'un feedback interne, l'évaluation (primaire et secondaire) du feedback externe qui mène à l'élaboration d'un feedback intégré, et une étape de prise de position associée à la manière d'utiliser le feedback et à la modification des dispositions personnelles des étudiants.
2. La congruence entre les attentes des étudiants et les feedbacks qu'ils reçoivent influence l'intensité de leur réponse émotionnelle. La dissonance entre le feedback interne et le feedback externe accroît l'intensité de la réponse émotionnelle.
3. Lors de la production du feedback interne ou du traitement du feedback externe, le sentiment de contrôle est particulièrement important dans la détermination de l'attitude adoptée par les étudiants et il dépend, en particulier, de leur compréhension des tenants et aboutissants de leur performance.
4. Le contexte dans lequel les étudiants traitent les feedbacks et la relation pédagogique qui s'y construit sont particulièrement importants, car ils favorisent ou entravent la capacité des étudiants à vivre ces situations de manière constructive lorsqu'elles concernent des feedbacks négatifs.
5. Les étudiants ne réagissent jamais de manière neutre au feedback. La façon dont ils s'engagent dans leur traitement est conditionnée par leur environnement d'apprentissage et leurs dispositions personnelles, qui sont elles-mêmes modifiées par le traitement du feedback, au cours d'un processus circulaire.

Étude 2 : Points saillants



6. Quels que soient l'attitude et le comportement adoptés par les étudiants au terme du cycle de traitement des différents types de feedbacks, ce processus affecte à la fois leur apprentissage et les dispositions personnelles qui seront sollicitées pour une tâche ultérieure analogue – créant ainsi une boucle récursive.
7. Contrairement à la supposition selon laquelle le feedback externe modifie le feedback interne, nos entretiens montrent que les étudiants ont plutôt tendance à synthétiser ces deux types de feedback pour en générer un, qui fasse sens pour eux, selon leur lecture de la situation.
8. Le processus émotionnel est activé à chaque étape du cycle de traitement des différents feedbacks. À chaque fois qu'un élément nouveau vient en modifier le sens, il confère à ce processus une charge émotionnelle plus ou moins forte qui, à son tour, influence l'attitude et le comportement ultérieurs des étudiants à l'égard du feedback intégré.
9. La réflexion sur les épisodes émotionnels aide les étudiants à mieux se connaître, à mieux comprendre leurs émotions et à les gérer de manière constructive lors d'épisodes ultérieurs.
10. Chaque expérience de feedback nourrit l'histoire personnelle des étudiants, en modifiant les dispositions personnelles qui influencent ensuite leurs représentations des feedbacks et de leur utilité pour l'apprentissage.

Étude 3 : Présentation



- ▶ Intérêt croissant pour les compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2020, 2021) des étudiants durant nos deux études qualitatives.

- ▶ Objectifs principaux :
 - ▶ Mesurer le niveau de développement des compétences émotionnelles des étudiants.
 - ▶ Examiner leurs possibles liens avec la perception d'un feedback spécifique et avec les émotions associées à son interprétation.

Étude 3 : Présentation



- ▶ Contexte :
 - ▶ Cours de « Questions d'évaluation » en année préparatoire au master en sciences de l'éducation, à l'ULiège :
 - ▶ Activité ciblée : dernier test formatif du cours (sur 6).
 - ▶ Feedback proposé aux étudiants via l'application *FB4You*.
 - ▶ Période :
 - ▶ Mai 2022.

- ▶ Questionnaire en ligne (Qualtrics) :
 - ▶ 122 items à réponse fermée (échelle de Likert).
 - ▶ 10 dimensions mesurées à l'aide d'outils validés dans la littérature (compétences émotionnelles, perception de contrôlabilité, perception de compétence, perception de valeur, utilité du feedback) et items propres à l'étude (données sociodémographiques, nombre de tests présentés, motivations à (ne pas) présenter le dernier test formatif, score obtenu, consultation du feedback et émotions associées).
 - ▶ Vérification de la consistance interne des différents construits (omégas).

Étude 3 : Points saillants



1. Les étudiants universitaires font preuve d'une maturité émotionnelle conforme à l'ensemble de la population adulte. A priori, ils sont donc normalement équipés pour gérer leurs émotions, comme ils sont susceptibles de le faire dans les contextes d'apprentissage, et plus particulièrement, dans le traitement des feedbacks qui leur sont adressés au cours de leur cursus de formation.
2. Il existe de réelles disparités entre les étudiants dans le développement de certaines compétences émotionnelles. S'ils ont globalement un bon niveau de développement dans ces différentes compétences, ils ne sont pas tous égaux pour autant.
3. Les étudiants expérimentent une large gamme d'émotions pour un même feedback. En outre, des différences interindividuelles importantes peuvent apparaître en termes de sensibilité aux manifestations de leurs émotions et au niveau de leur identification.
4. Alors que la nature de certaines émotions est influencée par la perception de contrôlabilité des étudiants quant à leurs performances et leur sentiment de compétence dans la discipline, la valeur qu'ils attribuent au contexte de la tâche réalisée ne semble pas en influencer l'intensité.
5. Les compétences émotionnelles semblent soutenir le traitement constructif des feedbacks, en permettant aux étudiants d'y identifier des indices positifs ou des éléments de soutien.

Étude 4 : Présentation



- ▶ Des impressions de plus en plus prégnantes au gré de nos travaux :
 - ▶ Limitation du nombre d'études réalisées sur la problématique.
 - ▶ Mobilisation peu claire du concept d'émotion.
 - ▶ Essentiellement en tant que conséquence des feedbacks.

- ▶ Objectif :
 - ▶ Déterminer les différentes manières dont les connaissances relatives aux émotions des étudiants de l'enseignement supérieur dans les situations de feedbacks ont été produites et sur quoi elles portent (données probantes).

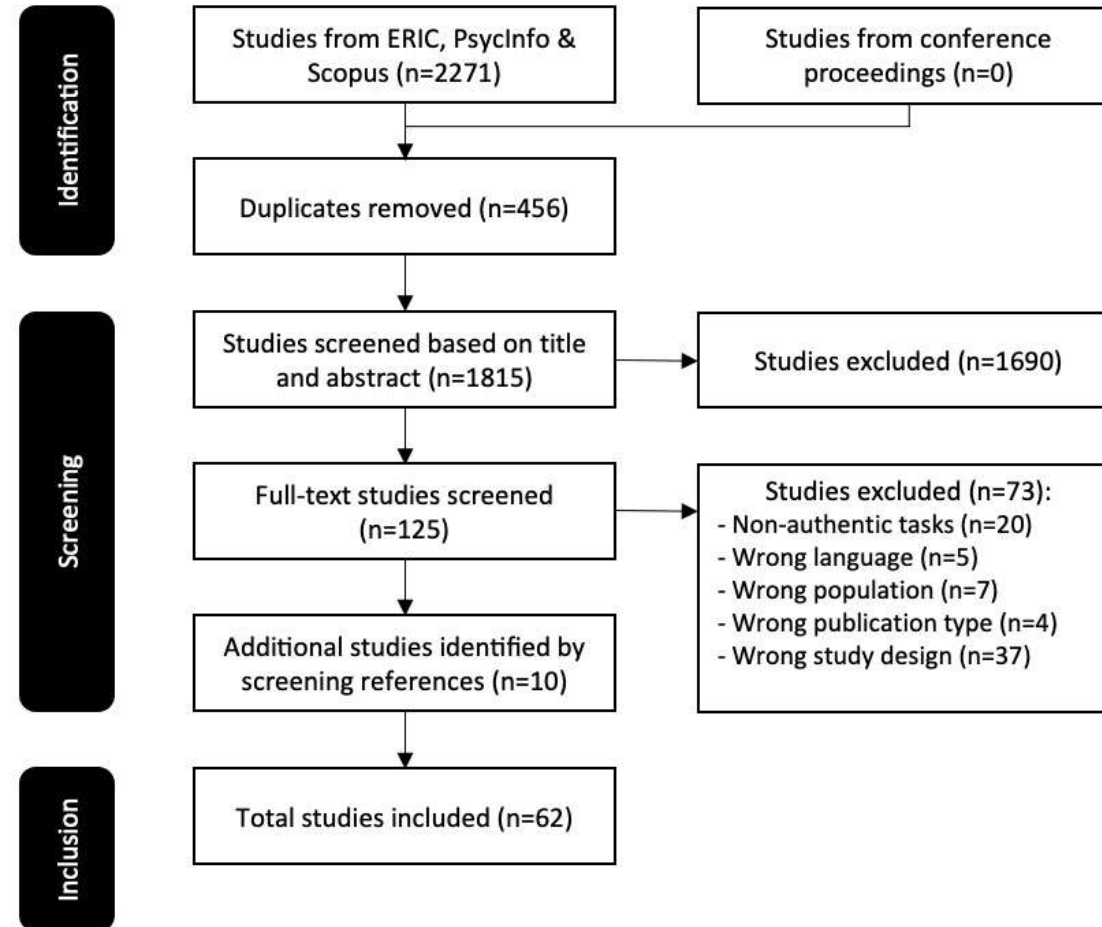
- ▶ Choix d'une scoping review :
 - ▶ « [...] forme de synthèse des connaissances, qui intègre une variété de méthodes d'étude pour rassembler et synthétiser de manière exhaustive les données probantes dans le but d'informer les pratiques, les programmes, les stratégies de recherche et d'en orienter les futures priorités » (traduit de Arksey & O'Malley, 2005, p. 21).

Étude 4 : Présentation



- ▶ Questions adressées par notre revue de la littérature :
 1. Quelles sont les principales caractéristiques des études sur les émotions des étudiants dans les situations de feedbacks dans l'enseignement supérieur ?
 2. Quel est le rôle des émotions des étudiants dans les situations de feedbacks ?
 3. À quel niveau conceptuel les études abordent-elles les émotions dans les situations de feedbacks ?
 4. Quelles émotions sont associées aux situations de feedbacks ?
 5. Quels sont les liens identifiés entre les feedbacks et les émotions des étudiants ?

Étude 4 : Points saillants

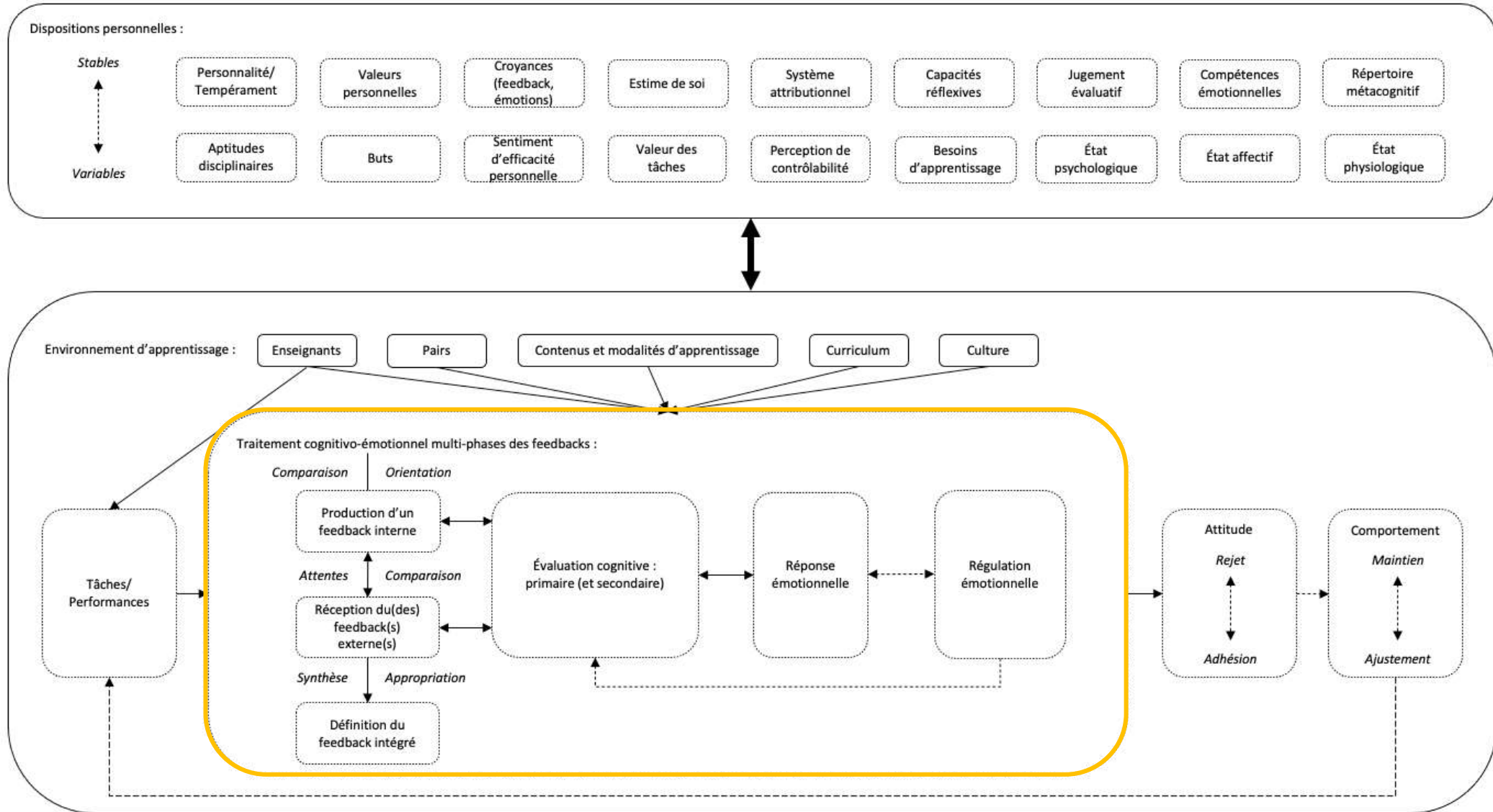


Étude 4 : Points saillants



1. Soixante-deux études empiriques traitant des émotions des étudiants de l'enseignement supérieur, dans les situations de feedback relatifs à des tâches authentiques ont été identifiées dans la littérature.
2. Les différentes conceptions des feedbacks sont représentées de façon inégale dans la littérature, où le feedback assimilé à un processus est largement minoritaire.
3. Moins d'un quart des études recensées définissent les émotions. Par ailleurs, on retrouve d'autres construits relevant de la sphère affective (ex. affect, sentiments) dans plus de la moitié des études.
4. Les études traitant des émotions des étudiants en réponse à des feedbacks ont été réalisées en grande majorité dans une approche qualitative et compréhensive.
5. Toutes les études identifiées traitent de l'effet des feedbacks sur les émotions des étudiants. Cependant, un nombre très limité d'études se sont intéressées à l'effet de ces émotions sur d'autres variables importantes pour les apprentissages.
6. La compétence de régulation émotionnelle est abordée par une minorité de travaux parmi les études recensées dans notre scoping review. En outre, une partie seulement de ces études l'ont étudiée concrètement, quand les autres l'ont identifiée comme une perspective pour de futures recherches.

Proposition d'un modèle intégrateur en guise de synthèse



Synthèse des principaux apports de la thèse



- ▶ « [...] la réponse affective n'est pas un épiphénomène ou un effet secondaire du feedback, mais plutôt le mécanisme sous-jacent par lequel le feedback influence le comportement » (traduit de Fischbach et al., 2010, p. 523) :
 - ▶ Le processus émotionnel fait partie intégrante du traitement des feedbacks. Ce système agit comme un médiateur entre la production/réception des feedbacks et leur utilisation par les étudiants, lors de la phase d'interprétation.
 - ▶ Il est mobilisé dans différentes phases de ce traitement.
 - ▶ Il conditionne l'attitude adoptée par les étudiants vis-à-vis des feedbacks produits/reçus.

- ▶ Les émotions sont mues par une importante variété de déterminants, à la fois internes (dispositions personnelles) et externes (caractéristiques des feedbacks, de l'environnement d'apprentissage) qui interagissent dans un contexte particulier :
 - ▶ Elles peuvent entraver le traitement constructif des feedbacks et la régulation des apprentissages, tout comme elles peuvent le soutenir.

Synthèse des principaux apports de la thèse



- ▶ Les émotions participent du caractère dynamique du traitement des feedbacks par les étudiants et engagent ceux-ci de manière (pro)active dans ce processus.
- ▶ Les étudiants « subissent » régulièrement leurs émotions. Ils peuvent tout à fait conscientiser les émotions qu'ils vivent *in situ* ou *a posteriori*, et les réguler de manière plus ou moins volontaires, conscientisée et fonctionnelle. Toutefois, ils n'intègrent pas ou peu ce processus dans leur répertoire métacognitif et ne le mobilisent pas volontairement dans les stratégies d'apprentissage déployées ultérieurement.



05

Conclusions

Journée des pratiques de recherches, le 24 mai 2024

Conclusions générales



- ▶ Le traitement des feedbacks mobilise à la fois des déterminants internes et externes aux étudiants, qui sont caractérisés par un contexte particulier. Leur diversité et les multiples formes qu'ils peuvent prendre font du traitement des feedbacks un processus éminemment complexe.
- ▶ Le processus émotionnel est au cœur du traitement des feedbacks par les étudiants. Il mobilise une forte composante cognitive qui leur permet d'agir de manière à satisfaire des besoins impérieux et à atteindre leurs buts (fonction adaptative).
- ▶ Il importe de concevoir des environnements d'apprentissage dans lesquels les étudiants peuvent développer les aptitudes (dont les compétences émotionnelles) nécessaires à l'appropriation d'informations porteuses de sens, afin qu'ils les utilisent pour réguler leurs apprentissages.
- ▶ Le traitement des feedbacks et le processus émotionnel qu'il engage mobilisant des dimensions relatives à la perception de soi, il importe que ces expériences soutiennent les apprenants dans la confiance qu'ils ont en leurs capacités d'évolution.
 - ▶ « Nous devons fournir des feedbacks qui permettent aux apprenants de s'améliorer, et pas uniquement leur travail » (traduit de Wiliam, 2023, p. 4).

Implications pédagogiques



- ▶ 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. Engagement insuffisant dans leur traitement.
 - ▶ Autoévaluation fréquente à différents moments des tâches d'évaluation (mais de façon largement instinctive) :
 - ▶ Production d'un feedback interne, anticipation du (des) feedback(s) externes et effet sur la réponse émotionnelle à venir.
 - ▶ Présence d'émotions académiques diverses, avec des effets nuancés en situation de feedback :
 - ▶ Il est fréquemment nécessaire d'anticiper ou de réagir aux feedbacks « menaçants » à l'aide de stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles.

Implications pédagogiques



- ▶ Les étudiants ne peuvent construire seuls les aptitudes constitutives de la Student Feedback Literacy (Carless & Boud, 2018). Le concours des enseignants est ici absolument nécessaire.

- ▶ (Re)penser le rôle des feedbacks dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage et veiller aux conditions de leur efficacité quant à la (l'auto) régulation des apprentissages :
 - ▶ Clarifier les objectifs et le fonctionnement des évaluations et des feedbacks dans les cours (après une réflexion d'ingénierie pédagogique).
 - ▶ Accroître l'agentivité des apprenants dans la recherche, la production et le traitement de feedbacks constructifs (principe de réalité).
 - ▶ Reconnaître le rôle des émotions en contexte d'apprentissage (volet relationnel) et en attester dans son discours et ses pratiques (isomorphisme).
 - ▶ Proposer des feedbacks de qualité (contenus et stratégies).
 - ▶ ...

Activité individuelle : que retenir de cet atelier?



- ▶ En page 5 du feuillet que vous avez reçu, prenez une minute pour rédiger à chaud ce que vous avez envie de retenir de cette fin de matinée, pour la suite de votre parcours.
 - ▶ Jouez le jeu, vous disposez de... 1'!



06

Références

Journée des pratiques de recherches, le 24 mai 2024

Références



- ▶ Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- ▶ Askew, S., & Lodge, C. (2004). Gifts, ping-pong and loops—linking feedback and learning. In *Feedback for Learning* (pp. 1-18). Routledge.
- ▶ Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- ▶ Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- ▶ Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- ▶ Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- ▶ Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740621>
- ▶ Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- ▶ Creswell, J. W. 2009. *Mixed Methods Procedures*. In J. W. Creswell (Ed.), *Research Design* (3rd ed.) (pp. 203-226). Sage Publications.
- ▶ Dancot, J. (2022). Contribution à l'exploration de l'estime de soi des étudiants infirmiers et de son lien avec le développement de la compétence clinique. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Liège, Liège, Belgique.
- ▶ Dancot, J., Pétré, B., Voz, B., Detroz, P., Gagnayre, R., Triffaux, J. M., & Guillaume, M. (2023). Self-esteem and learning dynamics in nursing students: An existential-phenomenological study. *Nursing Open*, 10(2), 939-952. <https://doi.org/10.1002/nop2.1361>
- ▶ Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>
- ▶ Fishbach, A., Eyal, T., & Finkelstein, S. R. (2010). How positive and negative feedback motivate goal pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(8), 517-530. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00285.x>
- ▶ Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.

Références



- ▶ Gobin, P., Baltazart, V., Simões-Perlant, A., & Stefaniak, N. (2021). Les émotions. In P. Gobin, V. Baltazart, A. Simões-Perlant, & N., Stefaniak (Dir.), *Émotions et apprentissages* (pp. 19-49). Dunod.
- ▶ Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101940
- ▶ 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* (pp. 554-574). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316832134.027
- ▶ Grandjean D. & Scherer, K. R. (2019). Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In D. Sander et K. R. Scherer (Dir.), *Traité de psychologie des émotions* (41-76). Dunod.
- ▶ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- ▶ Hausman, M., Detroz, P., Pétré, B., Guillaume, M., & Dancot, J. (2023). Feedback processing and emotion regulation in nursing students during internship. *Learning and Instruction*, 87, 101804. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101804>
- ▶ 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. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.9.1.20>
- ▶ 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), 254-284. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- ▶ Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.
- ▶ Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. L. Brown & L. R. Harris, (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 169-185). Routledge.
- ▶ Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 720195. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195>
- ▶ Mikolajczak, M. (2020). Les émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nelis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 11-36). Dunod.
- ▶ Mikolajczak, M. (2021). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet, & D. Grynberg (Dir.), *Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques* (pp. 149-172). De Boeck Supérieur.
- ▶ Mruk, C. J. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology. Research, Theory and Practice* (4th ed.). Springer Publishing Company.

Références



- ▶ 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. <https://doi.org/10.1080/02602930802255139>
- ▶ Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- ▶ Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- ▶ 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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- ▶ Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions. In P. A. Schultz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- ▶ Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- ▶ 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. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- ▶ Philippot P. (2007) *Émotion et psychothérapie*. Wavre : Mardaga.
- ▶ Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- ▶ 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. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- ▶ Reeve J. (2017) *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles: De Boeck.
- ▶ Rowe, A.D. (2017). Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning. In Carless, D., Bridges, S., Chan, C., & Glofcheski, R. (Eds), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment* (pp. 159-172). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11

Références



- ▶ Sadler, D. R. (2010) Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- ▶ Sander, D. & Scherer, K. R. (2019). *Surviv des théories et débats essentiels*. In D. Sander et K. R. Scherer (Dir.), *Traité de psychologie des émotions* (1-40). 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. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1052786>
- ▶ Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- ▶ Stobart, G. (2018). Becoming proficient: An alternative perspective on the role of feedback. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 29-51). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316832134.003
- ▶ Thomas, S. P., & Pollio, H. R. (2002). Listening to patients. *A Phenomenological Approach to Nursing Research and Practice*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1136/bmj.306.6883.1001-a>
- ▶ Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/13562510801923195>
- ▶ Vattøy, K. D., Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2021). Examining students' feedback engagement and assessment experiences: a mixed study. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2325-2337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723523>
- ▶ Wiliam, D. (2023). Putting learners at the heart of the feedback process: Reflections on the special issue. *Learning and Instruction*, 87, 101785. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101785>
- ▶ Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>

**Merci de votre attention
et bonne continuation !**