



Feedback et émotions : quels impacts sur l'apprentissage dans le supérieur ?

Webinaire – Programme HESAM 2030

Matthieu Hausman
Le 16 décembre 2025



01

Introduction

Webinaire – Programme HESAM 2030

Introduction



- ▶ Thèse de doctorat, étude 2, entretien n°1...
- ▶ « [...] difficile à digérer. » (Anne, le 3 mai 2021)
 - ▶ Pénibilité, douleur ;
 - ▶ Forme d'injonction au dépassement ;
 - ▶ Idée d'un processus, d'un temps nécessaire, relativement lent.
- ▶ Les feedbacks suscitent des émotions, dont la gestion peut s'avérer problématique, mais cependant nécessaire!

Une thèse dédiée aux feedbacks



- ▶ Une thèse de doctorat sur les émotions des étudiants dans les situations de feedbacks :
 - ▶ *De la cognition aux émotions : étude comprehensive du traitement des feedbacks par les étudiants de l'enseignement supérieur*
 - ▶ Co-promoteurs : Pascal Detroz et Dominique Verpoorten
 - ▶ Soutenue en janvier 2024





02

Une problématique mue par l'évolution de deux concepts dans le champ de l'éducation : les feedbacks et les émotions

Webinaire – Programme HESAM 2030



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

Askew & Lodge, 2000, p.1, notre traduction

Les feedbacks en éducation : de quoi parle-t-on?



- ▶ Il existe une **importante variété de définitions** des feedbacks. Certaines sont très « simples » (Mason & Bruning, 2001), alors que d'autres sont particulièrement complexes (Bosc-Miné, 2014; Panadero & Lipnevich, 2022).

- ▶ 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).

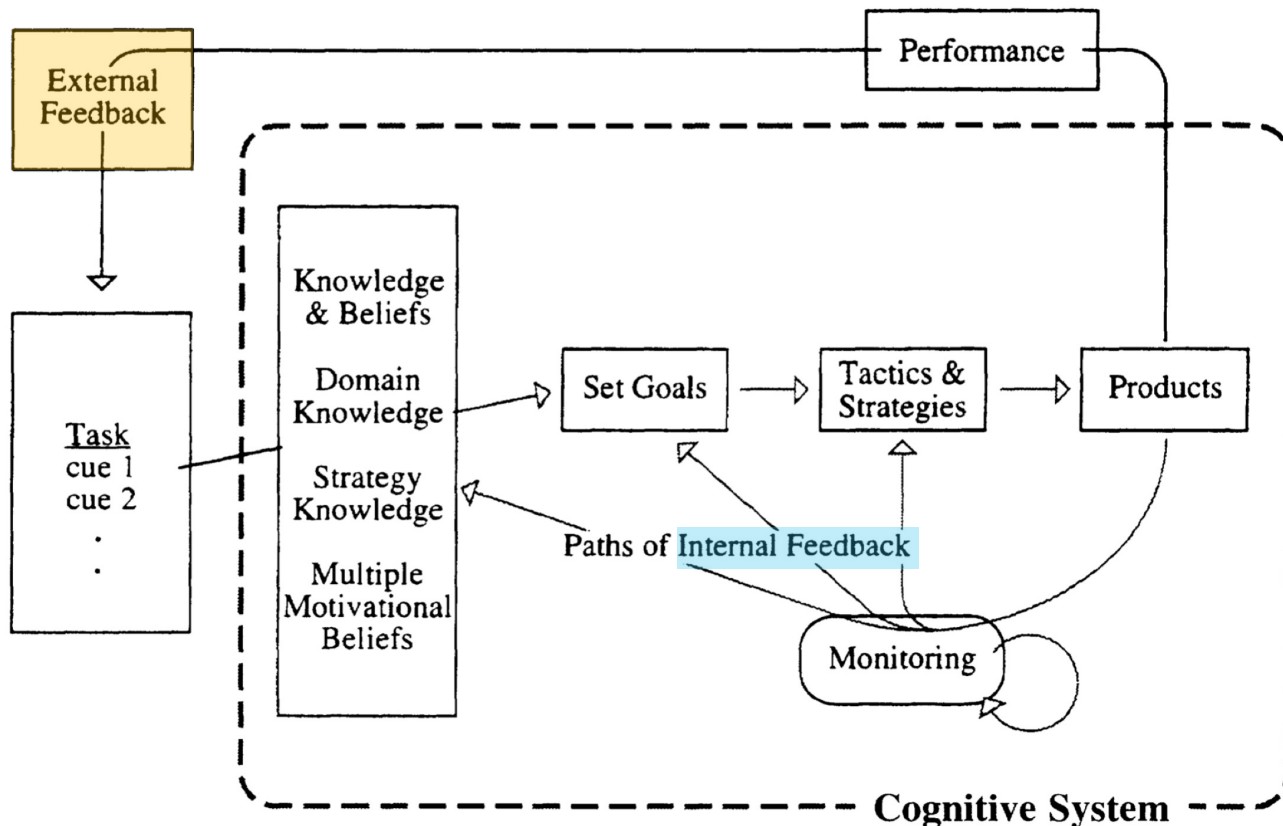
Les feedbacks en soutien à l'apprentissage autorégulé



- ▶ Le **but premier** des feedbacks est d'aider les apprenants à identifier l'écart séparant leur niveau de compréhension ou de performance avec les objectifs (personnels ou assignés) qu'ils visent (Sadler, 1989).
- ▶ Ils doivent aussi permettre de **comprendre comment combler cet écart**, soutenir la **confiance** en leur capacité d'y arriver et leur **motivation** à apprendre (Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2011).
- ▶ Cette fonction de **soutien** leur confère un rôle reconnu comme particulièrement important pour les apprentissages (Bosc-Miné, 2014; Evans, 2013; Hattie & Timperley, 2007).
- ▶ De manière générale, les feedbacks :
 - ▶ Constituent des **informations** relatives à la réalisation d'une tâche, transmises à l'apprenant ;
 - ▶ Participent de la construction de **repères** importants pour les étudiants (Molloy & Boud, 2013), dès lors qu'ils découvrent de nouveaux contextes d'apprentissage ;
 - ▶ Comportent des **enjeux importants** en termes **d'apprentissage** et **d'autorégulation** (Butler & Winne, 1995 ; Nicol, 2009, 2010 ; Sadler, 2010).



Les feedbacks dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage

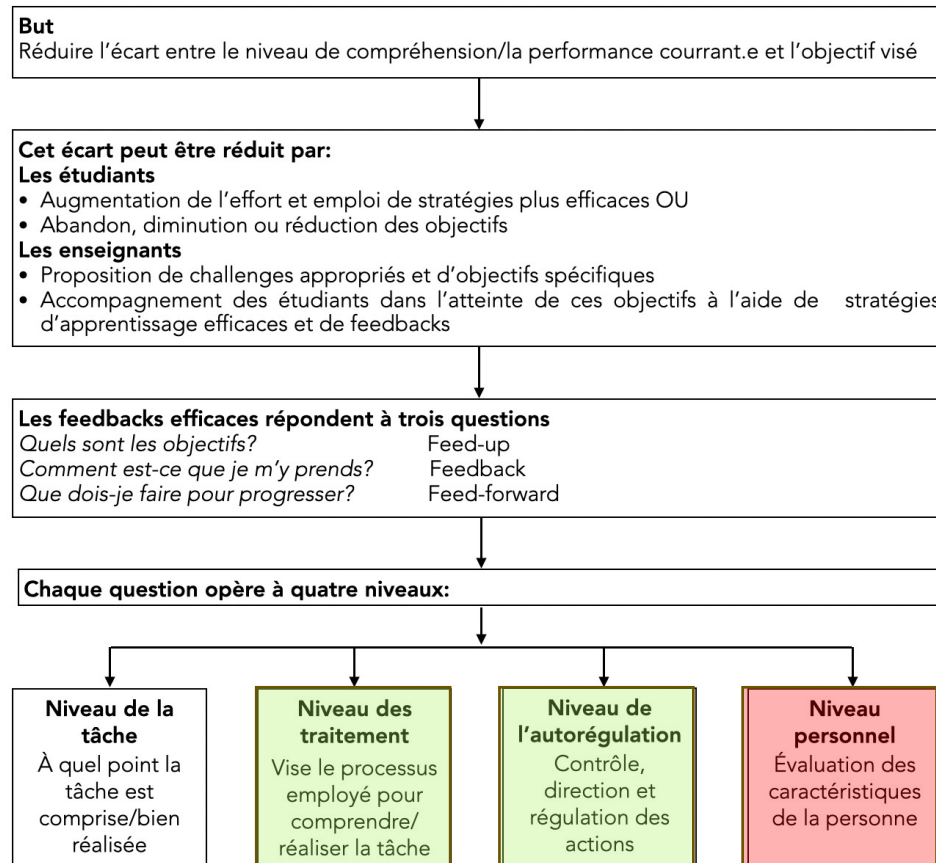


Modèle *Self-Regulated Learning* (Butler & Winne, 1995)

Selon Greene (2018, p.138), l'apprentissage autorégulé consiste en « la poursuite active et réfléchie des objectifs d'apprentissage souhaités par (1) la planification, (2) la mise en œuvre, (3) le suivi, (4) le contrôle et (5) la réflexion sur les facteurs internes (cognition, métacognition, motivation, comportement, affect) et externes (environnement) avant, pendant et après l'apprentissage. » (extrait de Cartier et al., 2024, p.7)

« Les chercheurs semblent unanimes : les apprenants les plus efficaces sont ceux qui s'autorégulent » (Butler & Winne, 1995, p. 245)

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.

Des balises nécessaires, mais insuffisantes...



► Bien que considérés comme fondamentaux pour les apprentissages (Hattie, 2008; Hattie & Timperley, 2007), leurs **limites** et autres **effets néfastes** (Kluger & DeNisi, 1996; Shields, 2015) continuent à alimenter la recherche dans ce domaine.

► **Efficacité relative :**

Désengagement des étudiants vis-à-vis des situations de feedbacks (Price et al., 2011; Wiliam, 2023) et effets négatifs sur les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2010; Winstone et al., 2017).

► Un exemple qui a fait date (Kluger et DeNisi, 1996) :

- Méta-analyse reprenant 131 études réalisées entre 1905 et 1995 ;
- Population de 12652 apprenants ;
- Analyse de 607 tailles d'effets ;
- Effet moyen de 0.41 ;
- Grande variabilité au sein des tailles d'effets* ;
- **Plus d'un tiers des feedbacks (38%) ont des effets délétères sur les performances des apprenants ;**
- Cela s'explique notamment par des réponses « à risques » de la part des apprenants** :

Réponse des apprenants	Performance insuffisante	Performance suffisante
Modifier leur(s) comportement(s)	Augmenter leurs efforts	Réduire leurs efforts
Modifier leur(s) objectif(s)	Réduire leurs ambitions	Augmenter leurs ambitions
Abandonner leur(s) objectif(s)	Décider que les objectifs sont trop élevés	Décider que les objectifs sont trop bas
Rejeter le feedback	Ignorer le feedback	Ignorer le feedback

* : attestée en 2023 par Mandouit et Hattie.

** : cela ne concerne pas que les feedbacks négatifs!

Un problème avec les feedbacks?



- ▶ Contexte d'évolution du concept de feedback et d'intégration de la composante émotionnelle dans les apprentissages.
 - ▶ Malgré les recommandations présentes dans la littérature (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Stobart, 2018), nombre d'études font le constat de **limites récurrentes** dans les pratiques de feedbacks (Kluger & DeNisi, 1996), en particulier dans l'enseignement supérieur (Boud & Molloy, 2013; Jonsson, 2013).

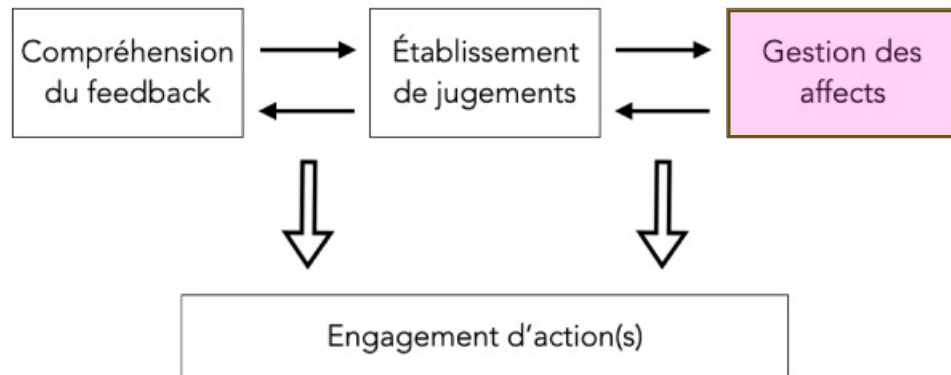


Un changement de focale nécessaire



- ▶ **L'étudiant lui-même** devient « **la** » **variable** à considérer pour comprendre l'effet des feedbacks sur ses apprentissages (Van der Kleij et al., 2019).
- ▶ En termes de **recherche** : évolution des questions de recherche, davantage orientées vers le rôle de l'apprenant au feedback (Hill et al., 2021; Lipnevich et al., 2016; Lipnevich & Panadero, 2021; Rowe et al., 2014; Shields, 2015; Värlander, 2008).
 - ▶ Approche « Student centred »

Voir le feedback sous un autre angle



Carless & Boud (2018)

- ▶ Changement de **paradigme** (Carless, 2015) et centration sur l'apprenant :
 - ▶ « [...] un processus par lequel les étudiants font sens des informations qu'ils reçoivent d'une variété de sources et les utilisent pour améliorer leur travail ou leurs stratégies d'apprentissage » (traduit de Carless & Boud, 2018, p. 1315).
- ▶ Ici, **la focale se déplace** de l'enseignant (et de l'information qu'il produit) vers l'étudiant (qui reçoit cette information et lui donne une certaine signification).
 - ▶ Envisager le feedback comme quelque chose qu'on fait avec les étudiants plutôt qu'aux étudiants (Dawson et al., 2019).
- ▶ Développement du concept de **Student Feedback Literacy** (Carless & Boud, 2018) et intégration des émotions dans ce processus :
 - ▶ Caractérisée par vision plutôt incriminante vis-à-vis de l'usage des feedbacks, et par une 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?

Des émotions au processus émotionnel

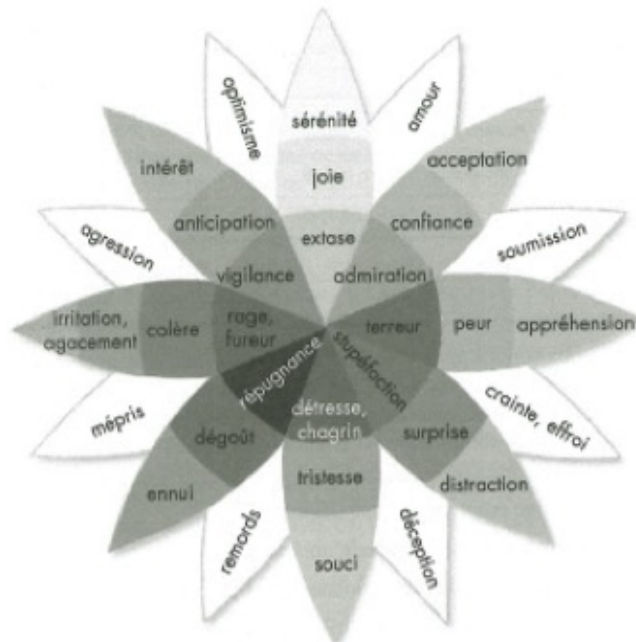


Figure 3.2
Le modèle de Plutchik (Plutchik, 1980)

- ▶ Luminet (dans Mikolajczak, 2020, p. 11) 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).
- ▶ « Les émotions ont pour **fonctions** de préparer et de soutenir les réactions aux événements importants en fournissant une énergie motivationnelle et physiologique, en focalisant l'attention, en modulant la pensée, et en déclenchant des buts et intentions d'action. Cela implique que les émotions peuvent profondément affecter les pensées, la motivation et les comportements des apprenants » (Pekrun et al., 2002, p. 96, notre traduction).
- ▶ Les émotions peuvent faire l'objet d'une forme de gestion à travers la mobilisation des **compétences émotionnelles** (Mikolajczak, 2020).

Travailler avec ses émotions dans les situations de feedbacks : la voie des compétences émotionnelles



Tableau 1.1
Les cinq compétences émotionnelles de base

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...		
Identification	... sont capables d'identifier leurs émotions	... sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
Expression	... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

© Dunod – La photocopie non autorisée est un délit.

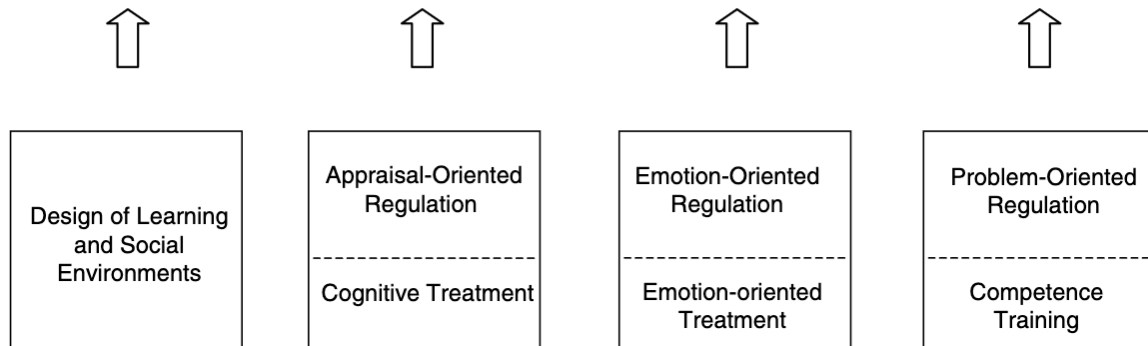
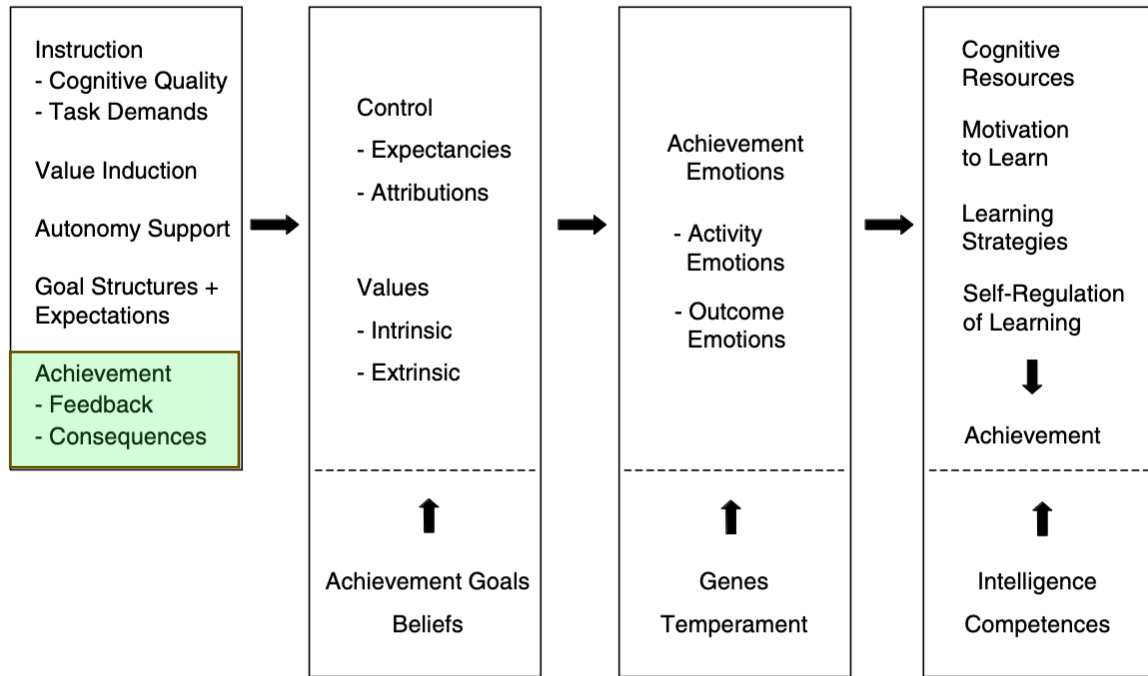
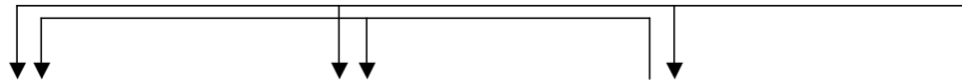
- ▶ Les émotions en elles-mêmes ne sont **pas toujours directement adaptatives**, ces situations nécessitent alors la mobilisation de nos **compétences émotionnelles** :
 - ▶ « Les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus **identifient, expriment, comprennent, 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 (trop fréquentes, trop intenses...) 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);
 - ▶ De manière **fonctionnelle** (ex. : réévaluation cognitive) ou **dysfonctionnelle** (ex. : rumination) selon les enjeux à court ou plus long terme.
 - ▶ Grâce à des stratégies **comportementales** (ex. : parler, sortir...) et/ou **cognitives** (positiver, s'en vouloir...).



Les émotions en contexte d'apprentissage à travers la « Control-Value Theory »

Environment Appraisal Emotion Learning + Achievement



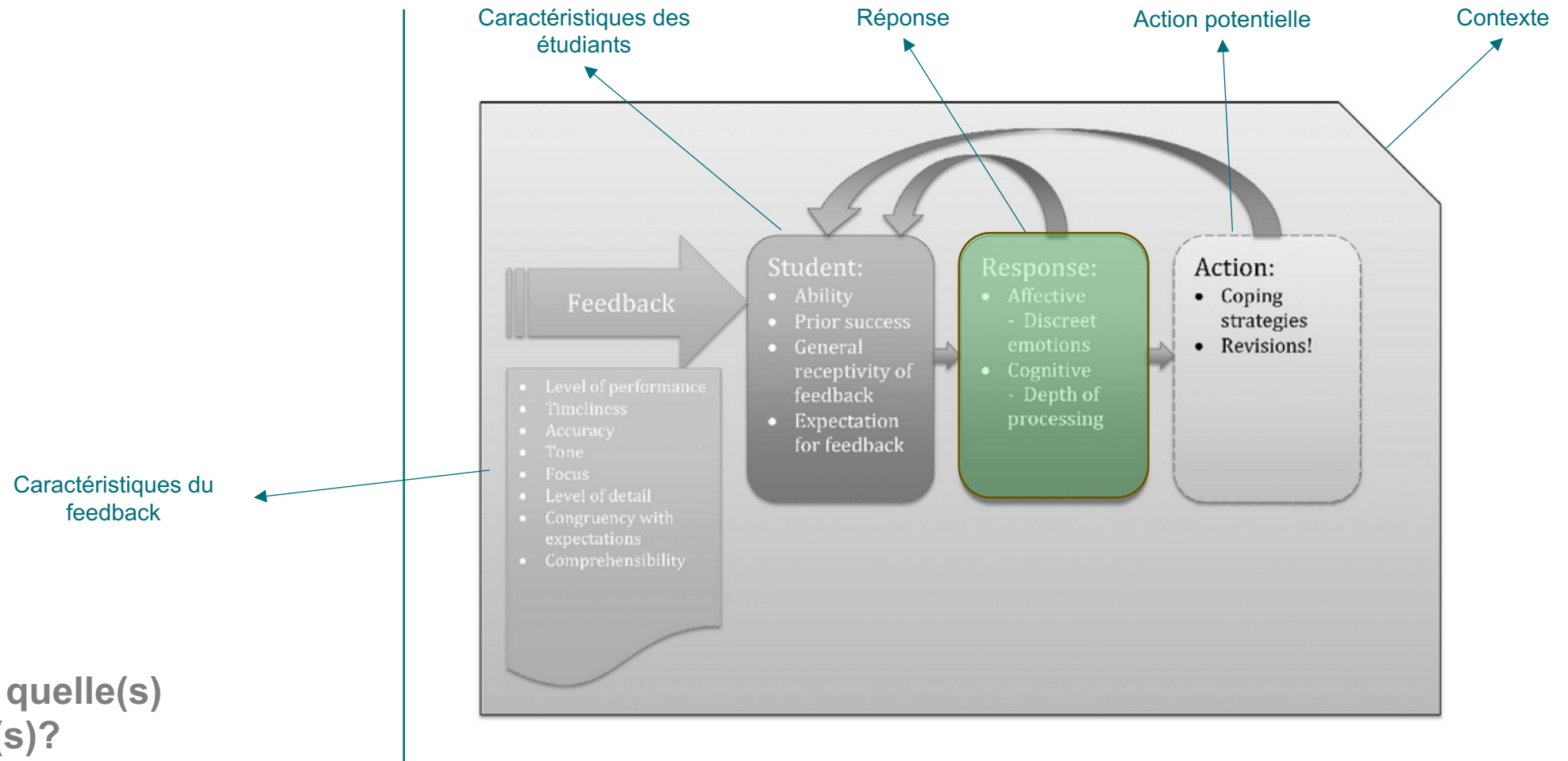
► **Émotions d'accomplissement** : émotions liées aux activités d'apprentissage et aux performances des apprenants, en regard de critères liés aux buts à atteindre (Pekrun, 2006).

Objet	Positive ¹		Négative ²	
	Activation	Désactivation	Activation	Désactivation
<i>Activité</i>	Enthousiasme	Relaxation	Colère	Ennui Frustration
<i>Résultat/prospectif</i>	Espoir	Soulagement ³	Anxiété	Désespoir Joie ³
<i>Résultat/rétrospectif</i>	Joie Fierté Gratitude	Contentement Soulagement	Honte Colère	Tristesse Déception

1 : Positive = émotion plaisante. 2 = émotion déplaisante. 3 = Joie/soulagement anticipé.

► La valence n'est pas la seule caractéristique importante!
 ► Potentiel d'activation, intensité, objet...

Les émotions participent de la « réponse » des étudiants aux feedbacks



→ Mais, de quelle(s) manière(s)?



03

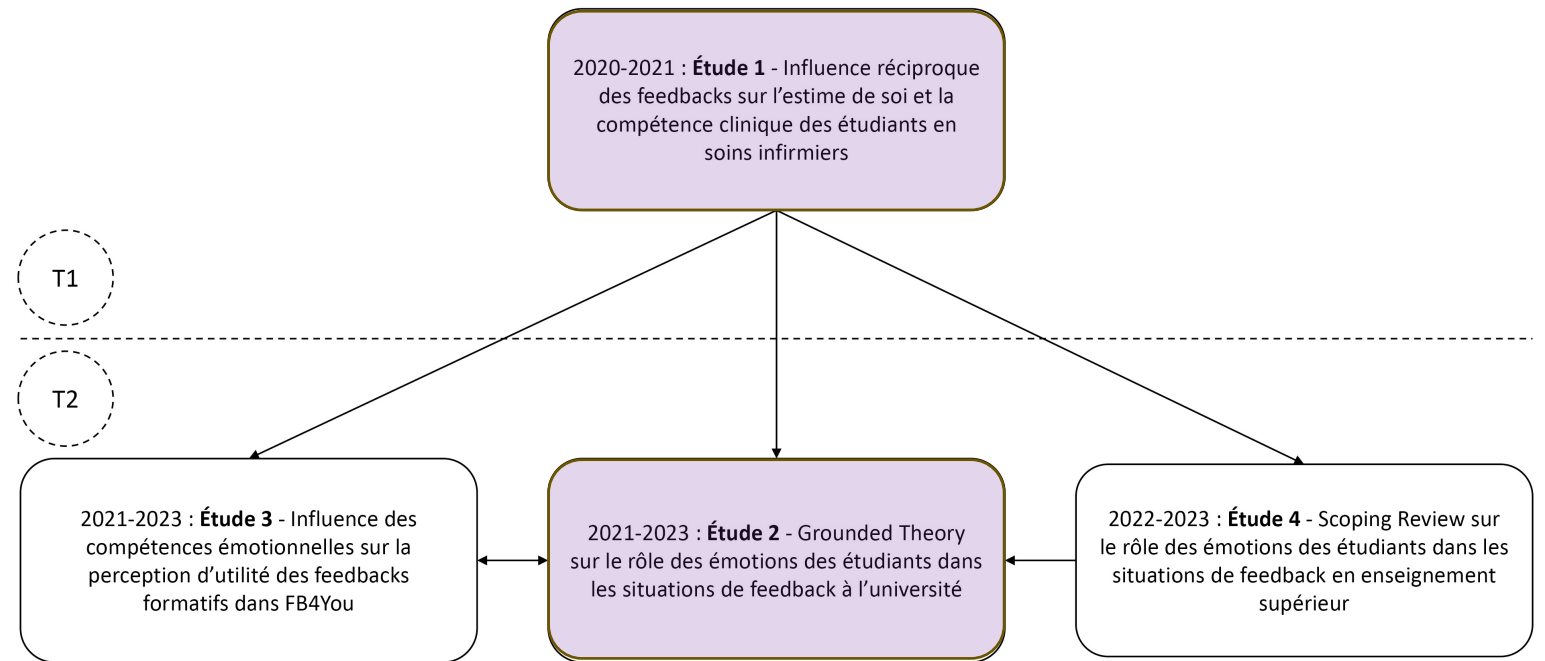
Nos différentes études


Webinaire – Programme HESAM 2030

Plusieurs études réalisées



- ▶ **Question générale :**
 - ▶ Quel rôle les émotions des étudiants jouent-elles dans le traitement des feedbacks, dans le contexte de l'enseignement supérieur ?
 - ▶ Objectif prioritaire de compréhension, aucune intervention réalisée dans ces études.



 = priorités

Étude 1 : Présentation



1. Dancot, J., Hausman, M., Pétré, B., Detroz, P. & Guillaume, M. (2021). Feedback reception during internship and self-esteem in Nursing Students: An existential phenomenological study. Under review.
 2. Hausman, M., Dancot, J., Pétré, B., Guillaume, M., & Detroz, P. (2022). 'I don't know if people realize the impact of their words': how does feedback during internship impact nursing student learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (6): 777-789. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2130168>
 3. 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>
- ▶ 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) :
- ▶ 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).
 - ▶ Partie qualitative soutenue par la méthode de la phénoménologie existentielle (Thomas & Polio, 2002).

Étude 1 : Résultats



- ▶ Le **contexte** des stages en soins infirmiers est **riche de feedbacks**, mais il peut également être (très) **stressant**.

- ▶ Effet des feedbacks **sur l'estime de soi** des étudiants :
 - ▶ Renforcement, diminution, préservation.
 - ▶ Fonction de l'accord ou du désaccord avec le feedback fourni et ses constituants (ex : focale, mode, ton).

- ▶ Effet de l'estime de soi **sur le traitement des feedbacks** par les étudiants :
 - ▶ Variable selon les différents profils d'estime de soi (haut, bas, défensif).
 - ▶ Effet globalement stimulant ou protecteur d'une estime de soi haute.
 - ▶ Effet généralement limitant d'une estime de soi faible ou défensive.

Étude 1 : Résultats



- ▶ Les feedbacks engagent à la fois une **analyse cognitive** et une **réponse émotionnelle** chez les étudiants, suivi d'une décision quant à l'adhésion à ces mêmes feedbacks :
 - ▶ Plusieurs dimensions inhérentes aux feedbacks (Brookhart, 2008) semblent **mobilisées de façon prioritaire** par les étudiants :
 - ▶ Valence;
 - ▶ Focale;
 - ▶ Spécificité;
 - ▶ Comparaison;
 - ▶ Fonction;
 - ▶ Ton.

- ▶ Le vécu des situations de feedbacks a certaines **conséquences pour les apprentissages** :
 - ▶ Les feedbacks sont **généralement délétères** pour l'apprentissage s'ils sont négatifs, globaux et ne présentent pas de perspective de progrès.
 - ▶ Comportements de résistance ou défensifs.
 - ▶ Les feedbacks sont **généralement porteurs** s'ils sont positifs (surtout s'ils sont critériés), ou négatifs mais critériés, bienveillants, s'ils présentent des pistes d'amélioration et qu'ils s'inscrivent dans un dialogue entre l'étudiant et la source du feedback.

Étude 1 : Résultats



- ▶ **Émotions** rapportées par les étudiants infirmiers dans le cadre du traitement des feedbacks qu'ils reçoivent lors de leurs stages :
 - ▶ Associées à des **feedbacks positifs sur la personne** : joie, espoir, fierté, gratitude, surprise (bonne), avec une forte intensité.
 - ▶ Associées à des **feedbacks positifs spécifiques sur la tâche** : espoir, fierté.
 - ▶ Associées à des **feedbacks positifs généraux sur la tâche** : satisfaction, déception.
 - ▶ Associées à des **feedbacks négatifs sur la tâche** : honte, anxiété, espoir (si amélioration possible).
 - ▶ Associées à des **feedbacks négatifs sur la personne** : colère, honte, anxiété, surprise (mauvaise), avec une forte intensité, ou tristesse, déception, désespoir.

Étude 1 : Résultats



- ▶ Les émotions désagréables engendrées par les feedbacks nécessitent fréquemment la mise en œuvre de **stratégies de régulation émotionnelle**.
 - ▶ En particulier s'il s'agit de feedbacks négatifs au niveau de la personne.
 - ▶ Intensité moindre si le feedback négatif porte sur la tâche.

- ▶ Stratégies de **régulation émotionnelle** déployées :
 - ▶ Vivre ses émotions :
 - ▶ S'exprimer auprès de tiers, se recentrer.
 - ▶ Se reconnecter à la profession :
 - ▶ Parler de son vécu à un autre professionnel, jugé à même de comprendre le point de vue de l'étudiant et de nuancer le feedback reçu.
 - ▶ Analyser ses émotions :
 - ▶ Réévaluation du feedback et de sa pertinence, à la lumière de son statut d'étudiant ou en questionnant la légitimité de la source, par exemple.
 - ▶ Décider de s'améliorer ou chercher à éviter le type de situation à l'origine de l'épisode émotionnel.

Étude 2 : Présentation



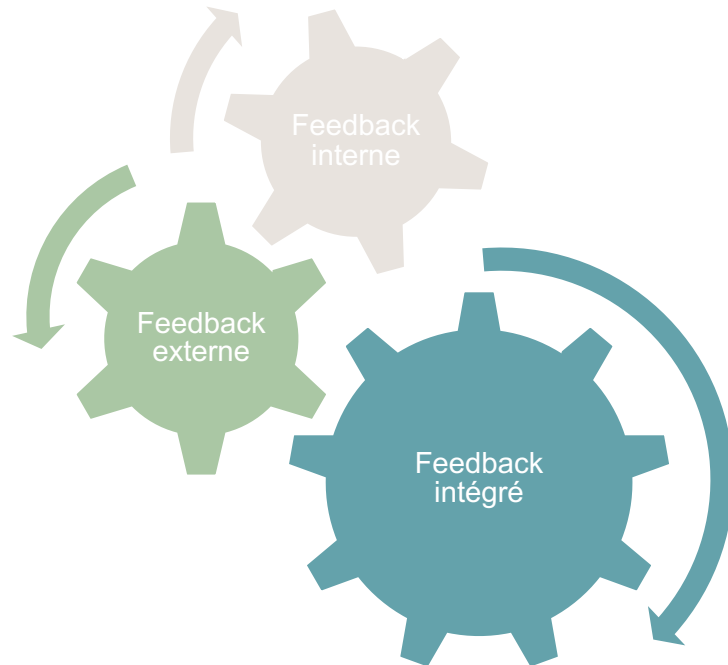
1. Hausman, M., Verpoorten, D. & Detroz, P. (2022). Quelle place pour les émotions des étudiants lorsqu'ils reçoivent des feedbacks à l'université: Entame d'une recherche par théorisation ancrée. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69 : 37-46. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0037>
 2. Hausman, M., Leduc, L., Verpoorten, D. & Detroz, P. (en préparation). 'It always does something': Student emotions at the core of the multiprocessing feedback cycle in Higher education.
- ▶ 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.

Étude 2 : Résultats



- ▶ **La tâche et son contexte** (ex. domaine, rapport à l'enseignant, climat de compétition, design pédagogique et types d'activités...) influencent la mobilisation des « **dispositions personnelles** » des étudiants :
 - ▶ **Ambivalence** dans les dispositions personnelles des étudiants selon le contexte.
 - ▶ Constituants plutôt « stables » (ex. : tempérament, traits de personnalité, valeurs...) et plutôt « instables » (ex. : perception de compétence, buts poursuivis, valeur attribuée à la tâche...).

Étude 2 : Résultats



- ▶ Les étudiants procèdent au **traitement** des feedbacks externes en **4 phases** :
 - ▶ **L'anticipation :**
 - ▶ Sur base d'un feedback interne et de la connaissance de l'environnement d'apprentissage.
 - ▶ En termes de contenus et de stratégies.
 - ▶ **L'évaluation primaire :**
 - ▶ Le « fond » : pertinence (valence et nouveauté), implications, valeur informative (avec ou sans nuances, spécificité, validité, recommandations ou non), utilisabilité (participe du contrôle perçu).
 - ▶ Enjeu : assumer la responsabilité du feedback s'il est « négatif », mise en œuvre de stratégies de régulation émotionnelle possiblement nécessaire.
 - ▶ Risque : perte d'agentivité, déploiement de stratégies de régulation émotionnelle dysfonctionnelles et développement de représentations « limitantes » des feedbacks.
 - ▶ **L'évaluation secondaire :**
 - ▶ La « forme » : manière dont la source se comporte (attitude, respect de valeurs cardinales), messages véhiculés implicitement.
 - ▶ Invite davantage que le « fond » à entamer un dialogue avec la source du feedback.
 - ▶ Valeur plus symbolique pour les étudiants.
 - ▶ **Élaboration du feedback intégré :**
 - ▶ « Synthèse » des feedbacks précédents, dans une démarche d'appropriation.

Étude 2 : Résultats



- ▶ Les étudiants ne vivent **pas que des émotions d'accomplissement** :
 - ▶ Joie, satisfaction, soulagement, sérénité, espoir, fierté, déception, tristesse, colère, frustration, anxiété, découragement, gratitude.
 - ▶ Surprise, confusion, intérêt, culpabilité, dégoût, honte.

- ▶ À partir de l'interprétation d'une même tâche, les étudiants peuvent expérimenter un « **mix** » **d'émotions**, de durées et intensités diverses...
 - ▶ Au sein d'un même épisode émotionnel et/ou dans le déroulement de l'analyse itérative de la tâche/performance et des différents feedbacks considérés.
 - ▶ La congruence entre le feedback interne et le(s) feedback(s) externe(s) tempère l'intensité de la réponse émotionnelle.

- ▶ ... avec des **effets divers sur leur attitude** vis à vis des feedbacks et les stratégies de régulation émotionnelle engagées 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, déploiement attentionnel ou réalisation d'autres activités.

- ▶ ... elles-mêmes **liées aux croyances relatives aux émotions**, variables selon l'expérience des individus.

Étude 2 : Résultats



- ▶ Les feedbacks sont **sous exploités** par les étudiants...
 - ▶ Construction de « représentations limitantes » et reconnaissance limitée des feedbacks académiques (fond et forme).
 - ▶ Occasions manquées d'obtenir des feedbacks :
 - ▶ Trop de monde en attente de feedbacks personnalisés aux moments proposés, crainte du jugement de l'enseignant, méfiance vis-à-vis de fausses pistes potentielles, préférence vis-à-vis de leur propre jugement...
 - ▶ La note appelle la note : focalisation sur les scores au détriment des autres informations.

- ▶ ... **sauf quand** :
 - ▶ Ils engagent activement les étudiants (dialogue interne et/ou externe) et engagent une réelle (co)construction de sens ;
 - ▶ Ils débouchent sur des commentaires et/ou des pistes d'amélioration « actionnables » (constructifs) ;
 - ▶ Ils sont planifiés et identifiés clairement ;
 - ▶ Ils rappellent les objectifs et « attendus » de l'activité ;
 - ▶ Ils sont nuancés et considérés comme « justes ».

Étude 3 : Présentation



1. Hausman, M., Leduc, L., Malay, L., Delvaux, S., & Detroz, P. (2023). Analyse des émotions et des compétences émotionnelles d'étudiants universitaires dans le traitement d'un feedback formatif à distance. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(2), 64-100.
<https://doi.org/10.7202/1111099ar>

- ▶ 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 : Résultats



Sous-échelles		Moyenne (μ , n = 52)	Écart-type (σ)	Consistance (α)
Compétences intrapersonnelles	Identification	3,5	0,7	0,6321
	Compréhension	3,6	0,8	0,7651
	Expression	3,3	0,9	0,7132
	Régulation	2,6	0,8	0,6838
	Utilisation	3,6	0,9	0,8507
Compétences interpersonnelles	Identification	3,9	0,7	0,7833
	Compréhension	3,7	0,6	0,6241
	Expression	4,0	0,8	0,6956
	Régulation	3,1	0,7	0,7386
	Utilisation	2,7	0,8	0,7903
Dimensions	CE intrapersonnelles	3,3	0,5	0,8520
	CE interpersonnelles	3,5	0,5	0,8717
	CE générales	3,4	0,4	0,8929

- Constat d'une certaine **proximité avec les données proposées dans la littérature** (Brasseur et al., 2013; Nelis et al., 2011)
- **Déficit de la compétence à réguler ses propres émotions** en regard des autres compétences émotionnelles.
- Liens entre les **compétences émotionnelles** et la **perception du caractère encourageant** ($r=0,601$; $p=0,039$) du feedback, et du **soutien qu'il apporte à l'autonomie** ($r=0,066$; $p=0,018$) des étudiants.
 - Indices d'un possible lien entre le développement des compétences émotionnelles et le traitement constructif des feedbacks.

Étude 3 : Résultats



Table 3. Résultats au test et émotions vécues par les participants lors de la réception du feedback correspondant (n = 22)

Score au test	Intérêt	Soulagement	Satisfaction	Joie	Anxiété	Déception	Espoir	Gratitude	Fierté	Enthousiasme	Honte	Confusion	Tristesse	Désespoir	Colère	Nombre d'émotions vécues
Fréquence (n = 22)	17	12	13	13	15	7	15	14	13	12	11	6	8	6	4	7,5
Intensité moyenne	3,2	3,1	2,9	2,8	2,6	2,6	2,5	2,5	2,5	2,4	2,1	2	1,6	1,3	1	1,4
Écart-type	1	1,2	1,2	0,8	1,2	1,2	1,2	1,3	1,1	1	1	0,6	0,7	0,5	0	

- Expérience d'un **mix d'émotions** par les étudiants (7 en moyenne!), mais différences interindividuelles importantes (1 à 15 émotions). Rappel : score du volet intrapersonnel de l'identification des émotions : 3,5 sur 5.
- Fréquences :
 - Intérêt (17), espoir et anxiété (15), gratitude (14), joie, fierté et satisfaction (13), soulagement et enthousiasme (12), désespoir et confusion (6), colère (4).
- **Intensité moyenne modérée** (1,4 sur 4) avec d'**importantes différences interindividuelles** (ex. 1,3 pour la gratitude).
- Les seules corrélations observées avec les émotions concernent le **score obtenu au test**.
- **Pas de liens de corrélation** entre les compétences émotionnelles et les émotions associées au test.

Étude 4 : Présentation



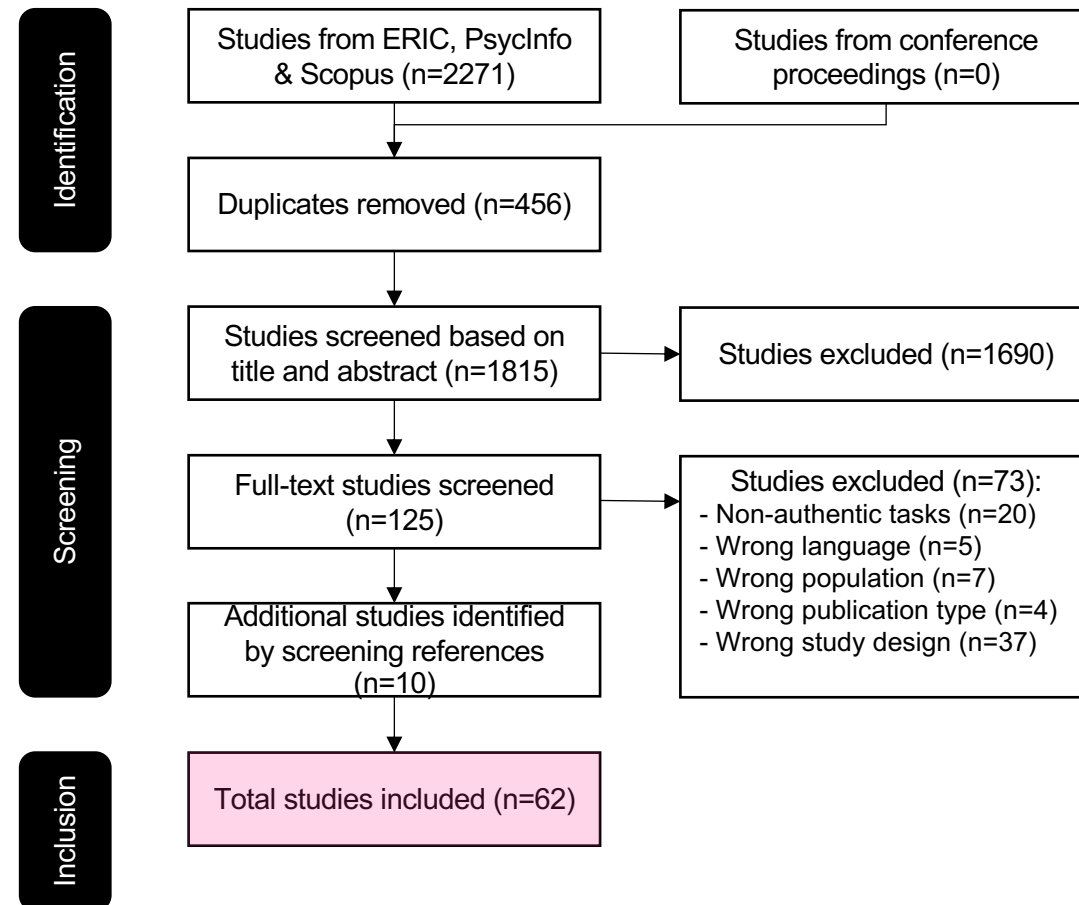
1. Hausman, M., Durieux, N., Delfosse, C., Verpoorten, D. & Detroz, P. (en préparation). Students' Emotions in Feedback Situations in Higher Education: A scoping review.

- ▶ Plusieurs **impressions** se sont dégagées au fil de nos travaux :
 - ▶ **Limitation du nombre d'études** réalisées sur la problématique.
 - ▶ **Mobilisation peu claire du concept d'émotion** dans la littérature propre aux feedbacks en enseignement supérieur.
 - ▶ Les émotions sont essentiellement appréhendées en tant que **conséquences 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 : Résultats



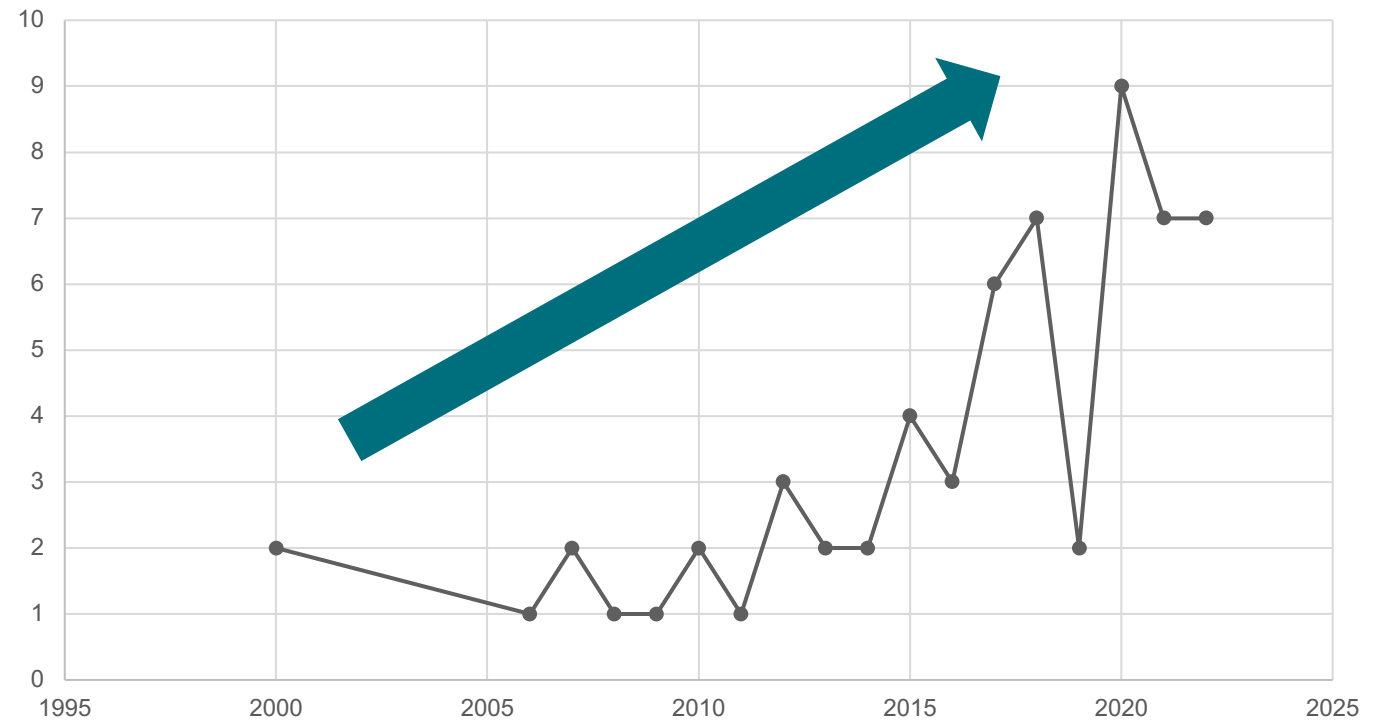
► Diagramme de flux :



Étude 4 : Résultats



Nombre annuel d'articles issus d'études empiriques sur les émotions des étudiants en réponse aux feedbacks dans l'enseignement supérieur de 2000 à 2022



Étude 4 : Résultats



- ▶ Le feedback est **majoritairement (85%) compris comme une information**.
- ▶ Une certaine **fragilité conceptuelle** dans la littérature :
 - ▶ Moins de la moitié des études incluses définissent les feedbacks.
 - ▶ Moins d'un tiers des références retenues définissent explicitement le concept d'émotion.
- ▶ Un **domaine** de recherche **en maturation** :
 - ▶ 45 revues pour 62 articles (pas de spécialisation éditoriale).
 - ▶ 88 % des auteurs ont publié une seule fois sur le sujet.
- ▶ **Déséquilibre** sur le plan **méthodologique** :
 - ▶ Essentiellement des études en tout ou partie qualitatives (82%).
- ▶ Les émotions sont **peu étudiées comme antécédents** du traitement des feedbacks (logique itérative et longitudinale).
 - ▶ Dans tous les cas (62) : réponse aux feedbacks.
- ▶ La manière dont les étudiants peuvent **agir sur leurs émotions** est **peu étudiée** :
 - ▶ La compétence de régulation émotionnelle est abordée par une minorité de travaux (n=13).

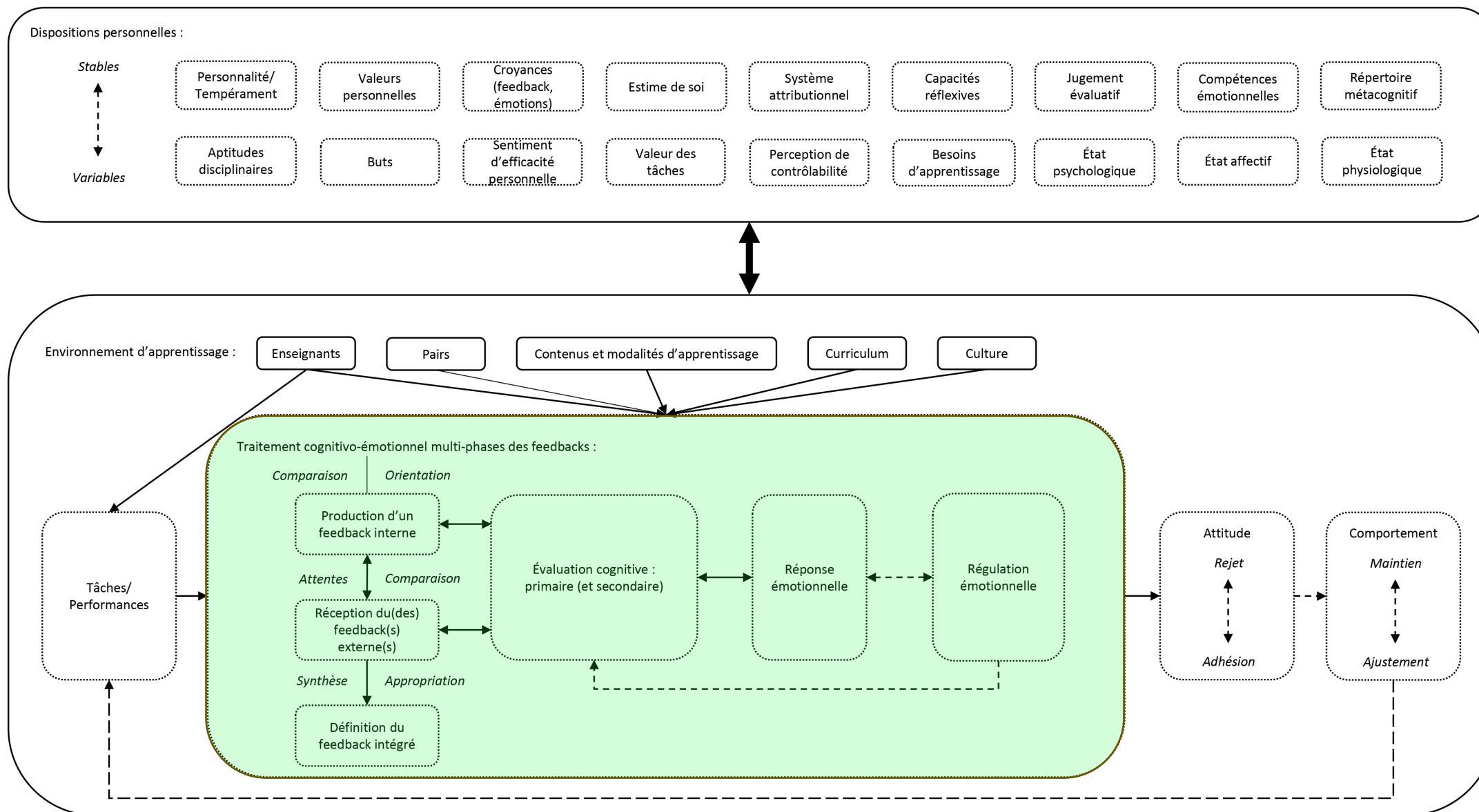


04

Proposition d'un modèle de synthèse

Webinaire – Programme HESAM 2030

Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks



Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks



- ▶ « [...] 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.** » (Fischbach et al., 2010, p. 523, notre traduction) :
 - ▶ 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.

Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks



- ▶ 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 semblent « **subir** » 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.

Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks



- ▶ **Clarification et renforcement** de la pertinence du développement de la *Student Feedback Literacy* (Carless & Boud, 2018) :
 - ▶ Les émotions désagréables (en particulier désactivantes) présentent bien un risque vis-à-vis de l'attitude (défensive, de résistance) adoptée par les étudiants quant aux feedbacks.
 - ▶ Toutefois, ce risque ne se concrétise pas nécessairement (ex. émotions désagréables activantes).
 - ▶ L'équilibre émotionnel renvoie au déroulement fonctionnel du processus émotionnel pour les apprentissages, soit au maintien de la fonction adaptative des émotions pour les conduites mises en œuvre par les apprenants. Ne pas confondre équilibre et neutralité.
 - ▶ Invitation à développer les compétences émotionnelles des étudiants et en particulier celle de régulation émotionnelle.

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 feedbacks, peu de recherches/demandes de feedbacks. 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.
- ▶ Il est désormais possible de **mesurer ce construit** à l'aide de la *Feedback Literacy Behaviour Scale* (Dawson et al., 2024) :
 - ▶ (1) Chercher de l'information, (2) faire sens de l'information, (3) utiliser l'information, (4) fournir de l'information, (5) gérer ses affects.

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 le cours ou l'UE (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).
 - ▶ Créer les conditions de production de feedbacks internes fiables et permettre de les rendre explicites.
 - ▶ 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).
 - ▶ Favoriser la réflexion et l'expression du point de vue, de l'analyse, des étudiants.
 - ▶ ...



05

Références

Webinaire – Programme HESAM 2030

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., & 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>
- ▶ Bosc-Miné C. (2014) « Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages » – L'Année Psychologique 114, 2 (315-353) <http://dx.doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- ▶ 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>
- ▶ Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- ▶ Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. Ascd.
- ▶ 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>
- ▶ 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>
- ▶ Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- ▶ Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2024). Measuring what learners do in feedback: the feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 348-362. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>
- ▶ Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- ▶ 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>

Références



- ▶ 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/teachlearningqu.9.1.20>
- ▶ Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- ▶ 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>
- ▶ Mason B. J., Bruning R. (2001). *Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us* (Tech. Rep.). University of Nebraska.
- ▶ 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.
- ▶ Molloy, E., & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 11-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>

Références



- ▶ Nelis, D., Kotsou, I., Quidbach, 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. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- ▶ 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>
- ▶ 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. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- ▶ Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136. <https://doi.org/10.1080/02602930903201651>
- ▶ Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- ▶ Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- ▶ Parker, M., & Winstone, N. E. (2016). Students' perceptions of interventions for supporting their engagement with feedback. *Practitioner research in higher education*, 10(1), 53-64. <http://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/prhe/article/view/329>
- ▶ 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- ▶ 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
- ▶ 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>
- ▶ Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: A qualitative study. *The Australian Educational Researcher*, 41, 283-309. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0135-7>

Références



- ▶ Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- ▶ 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). Survol 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>
- ▶ Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- ▶ 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>
- ▶ 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>

**Merci beaucoup de votre attention
et joyeuses fêtes!**