

## QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS LORSQU'ILS REÇOIVENT DES FEEDBACKS À L'UNIVERSITÉ ?

Entame d'une recherche par théorisation ancrée

[Matthieu Hausman](#), [Dominique Verpoorten](#), [Pascal Detroz](#)

Association pour la Recherche en Éducation | « [Spirale - Revue de recherches en éducation](#) »

2022/1 N° 69 | pages 37 à 46

ISSN 0994-3722

DOI 10.3917/spir.069.0037

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2022-1-page-37.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Association pour la Recherche en Éducation.

© Association pour la Recherche en Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS LORSQU’ILS REÇOIVENT DES FEEDBACKS À L’UNIVERSITÉ ?

## ENTAME D’UNE RECHERCHE PAR THÉORISATION ANCRÉE

**Résumé :** Depuis une dizaine d’années, la littérature scientifique spécialisée dans le champ des feedbacks semble avoir amorcé un virage important. Le feedback, longtemps considéré uniquement comme un produit, réalisé et transmis par un enseignant à un étudiant, est à présent davantage envisagé comme un processus, dans lequel ce dernier est activement impliqué. Par ailleurs, de plus en plus de recherches attestent de l’importance des émotions en situation d’apprentissage. Ce contexte nous a conduits à tenter de mieux saisir la façon dont les émotions interviennent ainsi que leurs effets, dans les situations de feedbacks vécues par les étudiants à l’université. Dans ce but, nous avons entamé une recherche par théorisation ancrée. À ce stade initial de la recherche, nous sommes en mesure de partager nos premiers résultats et les orientations qu’ils donnent à la suite de notre étude.

**Mots-clefs :** apprentissage, littéracie, feedback, émotions, régulation.

## INTRODUCTION

Le concept de feedback est bien connu en pédagogie universitaire, de nombreux travaux ont été réalisés sur les bonnes pratiques de feedback, sur leur importance pour la régulation des apprentissages ou la métacognition notamment. Cependant, depuis quelques années, il semble qu’un virage ait été amorcé dans la manière de comprendre les feedbacks en contexte académique. En effet, les feedbacks sont aujourd’hui davantage compris comme un processus complexe, que comme un produit qui serait simplement transmis en tant qu’information de rétroaction à un étudiant. Si la littérature s’est longuement penchée sur les conditions d’efficacité de cette transmission (Brookhart, 2008 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Shute, 2008), elle aborde actuellement des questions plus liées aux dispositions et aux stratégies grâce auxquelles un étudiant va recevoir et intégrer un feedback, afin d’en faire un usage pertinent et constructif pour ses apprentissages (Winstone & Carless, 2020). Cette nouvelle orientation des travaux relatifs aux feedbacks s’inscrit dans la définition d’un *nouveau paradigme* en la matière (Henderson *et al.*, 2019), qui a pour principal intérêt de mettre en évidence le rôle de l’étudiant dans ce processus.

Dans cette nouvelle conception du feedback, le modèle *Student Feedback Literacy* de Carless et Boud (2018) postule la coexistence de plusieurs aptitudes, propres aux étudiants, leur permettant de faire un usage pertinent des feedbacks, parmi lesquelles une certaine gestion des affects. Derrière ce terme relativement

vague, il est bien entendu question d'un phénomène non moins complexe que celui du traitement d'un feedback en lui-même ; à savoir la gestion des épisodes émotionnels, qui sont susceptibles d'être déclenchés à cette occasion. Dans le modèle cité *supra*, la gestion des affects consiste essentiellement à éviter les réactions défensives et les émotions négatives associées, sans donner guère plus d'indications sur la manière de procéder. C'est pour nous le symptôme d'une compréhension insuffisante de la question émotionnelle dans la recherche dédiée aux feedbacks en pédagogie universitaire. Aussi avons-nous démarré une recherche qualitative, à visée compréhensive, afin d'embrasser toute la singularité de la façon dont les étudiants vivent la réception et l'interprétation de feedbacks.

Au moment de rédiger cet article, nous nous situons au début de cette recherche. Néanmoins, la méthodologie mobilisée nous a permis d'obtenir quelques résultats provisoires qui doivent orienter la suite de notre étude.

## PROBLÉMATIQUE

Considérant d'une part l'évolution de la compréhension de l'activité de l'étudiant dans les situations de feedbacks, dans lesquelles celui-ci occupe à présent un rôle central, et d'autre part, l'accroissement du nombre de recherches attestant de l'importance des émotions dans les contextes d'apprentissage, nous nous questionnons sur la façon dont les émotions interviennent dans les situations de feedbacks en contexte académique. Quelles émotions apparaissent dans ce contexte, à quel moment, avec quels effets, à quel niveau de conscience et avec quelle marge de manœuvre pour l'étudiant sont autant de questions que nous soulevons.

## CADRE CONCEPTUEL

### *Les feedbacks*

La littérature scientifique consacrée aux feedbacks dans le domaine de l'apprentissage n'est pas neuve. Ainsi, plusieurs contributions majeures, telles que celles de Ramaprasad (1983) ou de Butler et Winne (1995) par exemple, sont connues depuis plusieurs décennies. Au fil du temps, certaines définitions semblent s'être imposées. C'est notamment le cas de celle de Shute (2008), selon qui les feedbacks sont « [...] les informations communiquées à l'apprenant qui visent à modifier sa pensée ou son comportement dans le but d'améliorer l'apprentissage » (traduit de Shute, 2008 : 154).

Ce type de définitions met généralement en avant la notion de transmission d'informations à l'étudiant. Dans cette logique, Hattie et Timperley (2007) ont déterminé, dans un article fondateur, les principales fonctions des feedbacks (*Feed-Up*, *Feed-back*, *Feed-forward*) et les niveaux sur lesquels portent les feedbacks (tâche, processus, régulation, personne).

Cette approche a vu apparaître quantité d'articles et d'ouvrages fourmillant de recommandations destinées à l'élaboration de feedbacks efficaces (Brookhart, 2008 ; Nicol & Macfarlane, 2006). Néanmoins, la question de cette efficacité des feedbacks a continué à se poser (Bosc-Miné, 2014).

Selon Henderson et ses collègues (2019), une compréhension nouvelle des feedbacks s'est progressivement développée à partir des travaux de Sadler (2010) et de Nicol (2010) notamment, qui ont marqué un virage important dans le domaine des feedbacks. Dans cette conception, le feedback n'est plus envisagé comme un produit, mais comme un processus. L'étudiant prend alors une tout autre

## QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS LORSQU'ILS REÇOIVENT DES FEEDBACKS À L'UNIVERSITÉ ?

dimension dans le sens où il se situe au cœur de ce processus, à travers la manière dont il reçoit, traite et exploite le feedback. À ce jour, la littérature scientifique dédiée au concept de feedback fait état d'un *ancien* et d'un *nouveau* paradigme (Henderson *et al.*, 2019 ; Winstone & Carless, 2020).

Illustrant parfaitement ce nouveau paradigme, Carless et Boud (2018) définissent le feedback comme « *un processus dans lequel les étudiants font sens des commentaires et les utilisent pour améliorer leur travail et leurs stratégies d'apprentissage* » (traduit de Carless & Boud, 2018 : 1315). À travers cette définition, l'on observe bien un déplacement de focale. Alors qu'elle se situait principalement au niveau des informations fournies à l'étudiant dans l'ancien paradigme, elle s'est déplacée vers la façon dont l'étudiant va recevoir, intégrer et utiliser ces informations, dans le nouveau paradigme. Cette perspective ouvre une voie particulièrement intéressante pour mieux apprécier l'efficacité des feedbacks. À cet égard, Bosc-Miné (2014) suggère de s'intéresser, entre autres, au degré d'adéquation entre la façon dont un étudiant traite un feedback et l'amélioration de ses apprentissages.

### *Du nécessaire éclairage du rôle des émotions chez l'étudiant en situation de feedback*

S'inscrivant dans le nouveau paradigme des feedbacks, le modèle *Student Feedback Literacy* de Carless et Boud (2018) propose trois aptitudes constitutives de la littéracie des étudiants dans ce domaine ; il s'agit 1) de la compréhension du feedback, de son utilité, de sa fonction, de sa construction, etc., 2) de la capacité à poser un jugement évaluatif sur la qualité de la performance ou de la tâche réalisée, en mobilisant les critères utiles à cet effet et enfin, 3) de la capacité à gérer ses affects. La combinaison de ces trois aptitudes doit permettre aux étudiants d'optimiser l'utilisation concrète du feedback pour le réinvestir dans des actions visant à améliorer leurs apprentissages. Progressivement, ils développent une certaine autonomie dans la production de feedbacks internes et/ou la recherche de feedbacks externes, en vue de renforcer l'autorégulation de leurs stratégies d'apprentissage.

Parmi ces aptitudes, la gestion des affects apparaît particulièrement peu développée. En effet, Carless et Boud (2018) recommandent essentiellement d'éviter les réactions défensives – susceptibles d'engendrer des émotions négatives, estimées néfastes pour l'usage des feedbacks – sans vraiment fournir de pistes pour ce faire. À nos yeux, cette proposition atteste de réelles limites quant à la compréhension du rôle des émotions dans le traitement des feedbacks. Cela s'ajoute au constat de Rowe (2017), qui a pointé un certain manque de clarté quant au concept d'émotion dans la recherche sur le feedback. Selon elle, « [...] *les émotions sont reconnues comme difficiles à conceptualiser, avec des termes comme émotion, affect, humeur, sentiment, souvent utilisés de façon interchangeable et variable dans la littérature* » (traduit de Rowe, 2017 : 161). Il apparaît donc nécessaire de bien comprendre ce que sont les émotions afin de pouvoir apprécier leur rôle dans les situations de feedbacks vécues par les étudiants.

### *Les émotions*

L'approche multicomponentielle des émotions fait actuellement consensus dans le champ de la psychologie des émotions (Sander & Scherer, 2019). Dans ce cadre, l'émotion est « *un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants pour l'organisme* » (Sander & Scherer, 2019 : 10).

Ainsi, plutôt que de parler d'émotion en tant qu'entité unique, il est plus juste de parler de processus émotionnel (Philipot, 2007), ou d'un système (Mi-

kolajczak, 2014) dans lequel différentes composantes interagissent entre elles de façon coordonnée et itérative. Scherer (1984, 2001 cités dans Grandjean & Scherer, 2019) a établi que cinq composantes s'influencent mutuellement au sein de ce système. Il s'agit 1) de l'évaluation cognitive de l'événement déclencheur, 2) de la réponse psychophysiologique, 3) de l'expression motrice, 4) de la tendance à l'action et 5) du sentiment subjectif. Dans la théorie de Scherer, l'évaluation cognitive (*appraisal*) revêt une importance capitale, car elle est à l'origine du processus émotionnel et explique en outre la différenciation émotionnelle (Sander & Scherer, 2019), c'est-à-dire le fait que les individus ne réagissent pas tous de la même manière à des événements similaires. Scherer a également identifié les critères sur lesquels s'appuie l'évaluation cognitive. Il s'agit de la pertinence, de l'implication, du potentiel de maîtrise et de la signification normative de l'événement considéré (Grandjean & Scherer, 2019). Soulignant la subjectivité de ce processus, Philippot (2007: 24) considère que les différentes combinaisons possibles des dimensions impliquées dans l'évaluation cognitive permettent d'envisager l'existence d'une « [...] *gamme subtile et quasi infinie d'émotions.* »

Les émotions remplissent plusieurs fonctions importantes : source d'information sur le rapport des individus à leur environnement, facilitateur de l'action, support à la décision, et enfin, outil indispensable à l'adaptation des individus aux circonstances de la vie (Mikolajczak, 2014). Le caractère adaptatif des émotions est particulièrement important dans le sens où il nous permet de faire face adéquatement aux événements auxquels nous sommes confrontés. Il peut néanmoins arriver que ce caractère adaptatif soit insuffisant, et que nos émotions, alors dysfonctionnelles (ex. : trop intenses), constituent des obstacles à l'atteinte de nos buts, ou à notre adaptation aux exigences du contexte dans lequel nous nous trouvons. Dans ce cas, il est important de pouvoir réguler ses émotions.

La régulation émotionnelle fait partie d'un ensemble de compétences émotionnelles. D'après Mikolajczak (2014 : 7), « *les compétences émotionnelles [...] réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui.* » Parmi ces cinq compétences, la régulation émotionnelle (Philippot, 2007) semble progressivement s'imposer comme une composante majeure de la gestion des émotions dans les contextes d'apprentissage (Fischer, Romainville & Philippot, 2020). Gross (2008, cité dans Reeve, 2017 : 384) définit la régulation émotionnelle comme « [...] *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* ». À cet effet, une large gamme de stratégies de régulation émotionnelle peut être déployée par les individus (Mikolajczak, 2014).

## MÉTHODOLOGIE

Afin de saisir au mieux la manière dont interviennent les émotions des étudiants lorsqu'ils reçoivent et interprètent un feedback en contexte académique, nous avons fait le choix d'une méthode de recherche par théorisation ancrée. Cette méthode de recherche qualitative consiste à élaborer une compréhension fine d'un phénomène, à partir du vécu de ses acteurs, en menant de front et de façon itérative les étapes – généralement successives – de problématisation, de collecte, d'analyse et de rédaction (Lejeune, 2014).

En premier lieu, nous avons entamé la rédaction d'un journal de bord, qui nous accompagnera tout au long de notre étude. Nous y avons défini la problématique de recherche. Nous avons ensuite créé un guide d'entretien ayant pour but de

## QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS LORSQU'ILS REÇOIVENT DES FEEDBACKS À L'UNIVERSITÉ ?

nous orienter vers les dimensions que nous avons estimées pertinentes à explorer lors de l'entretien avec l'informateur (différents types de feedbacks reçus, contextes et enjeux associés, ressenti des étudiants, réactions perçues aux niveaux psychologique, motivationnel, physiologique, stratégies mises en œuvre par l'étudiant pour gérer les émotions ressenties *in situ* et consécutivement aux épisodes évoqués).

Suite à cela, nous avons réalisé un premier entretien semi-structuré d'environ une heure avec un étudiant de 1<sup>re</sup> année de master au sein de notre institution. Cet étudiant était le premier à avoir répondu favorablement à notre invitation à participer à cette étude. Nous avons ensuite retranscrit l'enregistrement de l'entretien dans un document de vingt pages, avant de passer à l'analyse des verbatims ainsi obtenus.

Conformément à la trame établie par Lejeune (2014), cette analyse a été menée en procédant à une phase d'étiquetage, puis d'identification de plusieurs propriétés pertinentes en regard de la problématique, qui ont ensuite été articulées afin d'établir une première compréhension structurée du phénomène exploré.

Le présent article s'appuie sur les résultats obtenus à ce stade de l'analyse. Notre recherche étant appelée à se poursuivre, il s'agit bien entendu de résultats provisoires.

### RÉSULTATS

En premier lieu, il apparaît que *les feedbacks génèrent effectivement des émotions* chez l'étudiant. Selon la valence du feedback (résultat positif ou négatif) et les attentes de l'étudiant, *ces émotions sont agréables ou désagréables, de forte ou de faible intensité*.

Les feedbacks évoqués par l'étudiant faisaient essentiellement référence à des épreuves d'évaluation sommative (enjeu fort). Ces feedbacks semblaient mieux mémorisés que les circonstances qui entouraient leur prise de connaissance. Cela suggère que *le feedback, évalué cognitivement, est bien le déclencheur d'un épisode émotionnel et que cet épisode laisse une empreinte forte dans la mémoire de l'étudiant*.

L'étudiant a expliqué générer des attentes de feedbacks avant la réception de feedbacks externes. *Le feedback externe, en confirmant ou en infirmant l'attente de feedback (ou feedback interne), génère une émotion d'intensité variable suivant l'écart constaté entre les deux* (intensité faible si écart faible et inversement). Par ailleurs, la congruence entre les attentes de feedback et le feedback formel influence également *la nature agréable ou désagréable de l'émotion ressentie*.

*L'interprétation du feedback par l'étudiant au moment de l'évaluation cognitive conditionne les réponses émotionnelles*. Ainsi, un feedback qui ne portait pas sur la « personne » de l'étudiant a tout de même été interprété comme tel par celui-ci. Indirectement, le feedback semblait remettre en question une part de lui-même et a engendré une réponse émotionnelle plus intense.

Un feedback peut, selon les informations qu'il contient et leur agencement, *générer un mix d'émotions chez l'étudiant* (ex. : joie, espoir et déception), qui émergent au cours de multiples itérations de la phase d'évaluation cognitive, au fur et à mesure que l'étudiant prend connaissance du feedback reçu.

*L'étudiant possède des compétences émotionnelles* qui lui permettent notamment d'identifier, de comprendre, d'exprimer et de réguler ses émotions. Toutefois, *certaines stratégies de régulation émotionnelle sont inconscientes et automatisées*, ce qui peut occasionner le déploiement de stratégies dysfonctionnelles.

*La régulation émotionnelle est davantage conscientisée lorsque l'étudiant génère des feedbacks internes sur le déroulement d'une tâche que quand il ne le fait pas.* L'étudiant mène de rapides évaluations à divers moments d'une tâche et celles-ci modulent le cas échéant les émotions qu'il ressent.

*La réception d'un feedback de valence négative, associé à de forts enjeux, est difficilement vécue par l'étudiant, surtout s'il infirme une attente de feedback positif.* Émerge alors une *émotion désagréable* (ex. : tristesse), de *forte intensité*, nécessitant le *déploiement d'une stratégie de régulation émotionnelle*. Dans un tel contexte, une stratégie dysfonctionnelle (ex. : rumination) peut être déployée par l'étudiant avant une stratégie plus fonctionnelle (ex. : réévaluation cognitive). L'étudiant peut avoir besoin de temps pour mettre en œuvre ces différentes stratégies.

*Les stratégies de régulation émotionnelle privilégiées par l'étudiant lorsqu'il vit une émotion désagréable suite à un feedback sont l'expression des émotions* (ex. : pleurs) *et le partage social* (ex. : recherche de soutien). Une troisième stratégie est *la modification de la situation* à l'origine de la réponse émotionnelle (ex. : modifier le feedback externe à travers un dialogue avec sa source). Plusieurs stratégies peuvent être déployées consécutivement afin de reprendre, au moins partiellement, le contrôle sur la situation.

*Les feedbacks positifs génèrent des émotions agréables et engagent moins de stratégies de régulation émotionnelle chez l'étudiant.* Lorsque c'est le cas, l'étudiant privilégie *l'expression physique et le partage social*.

## DISCUSSION ET PERSPECTIVES

À ce stade, nos premiers résultats rejoignent les principaux apports de la littérature scientifique. Tout d'abord, les feedbacks génèrent bien des émotions et celles-ci sont généralement cohérentes avec la valence du feedback (Pekrun & Perry, 2014).

Ensuite, l'intégration de la gestion des affects dans le modèle de Carless et Boud (2018) semble amplement justifiée. Nos résultats indiquent que celle-ci se décline en une série de compétences (Mikolajczak, 2014), parmi lesquelles la régulation émotionnelle, d'autant plus nécessaire si l'étudiant vit des émotions négatives (Fischer, Romainville & Philippot, 2020).

Le vécu de l'étudiant indique que les activités cognitives et émotionnelles sont fortement intriquées (Sander & Scherer, 2019). L'émergence d'un mix d'émotions à partir d'un seul feedback atteste de l'existence d'un rapide mouvement d'aller-retour entre la phase d'évaluation cognitive et celle des réponses émotionnelles.

Toujours selon le vécu de l'étudiant, il semble que le processus de réception/interprétation de feedback soit influencé par un ensemble de variables que nous qualifierons ici de « dispositions personnelles ». Parmi celles-ci, les attentes de feedback, les buts poursuivis, les croyances motivationnelles, mais aussi, par exemple, le niveau de développement des compétences émotionnelles sont autant d'éléments qui donnent à l'évaluation cognitive toute sa subjectivité.

Afin de resituer le traitement des feedbacks dans une perspective plus large – entre la réalisation d'une tâche et la mise en œuvre de stratégies de (auto) régulation des apprentissages – nous avons schématisé ce processus à partir de nos résultats. Cette schématisation (Figure 1) sert également à structurer notre pensée et à mettre en évidence les dimensions qu'il nous faudra approfondir dans la suite de notre recherche.

# QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS LORSQU'ILS REÇOIVENT DES FEEDBACKS À L'UNIVERSITÉ ?

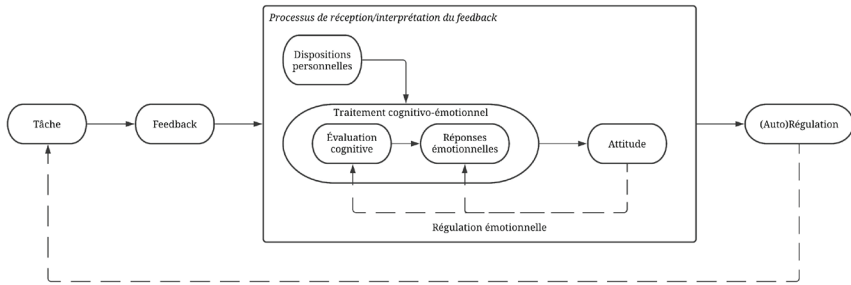


Figure 1. Schématisation initiale du rôle des émotions de l'étudiant lors de la réception/interprétation de feedbacks académiques.

Les feedbacks soutenant la progression de l'étudiant, nous pouvons considérer qu'un processus centré sur leur réception et leur interprétation commence par une activité ou une performance, pour se clôturer par une action de (auto) régulation (Allal & Mottier-Lopez, 2007). Ce processus de (auto) régulation prend donc racine dans la réalisation d'une action, que l'on peut usuellement qualifier de *tâche*, dont la nature peut varier selon la finalité poursuivie (ex. : apprentissage, évaluation).

Une fois la tâche réalisée, il est possible pour l'étudiant de générer une prédiction de résultat, que l'on peut qualifier de *feedback interne* (informel) et/ou de recevoir un *feedback externe* (formel).

Arrive ensuite l'étape du *processus de réception/interprétation du feedback*. Dans celle-ci, les *dispositions personnelles* de l'étudiant vont entrer en action, conférant à l'*évaluation cognitive* son caractère subjectif. Ces dispositions personnelles donnent à l'étudiant toute sa singularité. Les buts poursuivis, le sentiment de compétence, les croyances motivationnelles, les attentes de feedbacks, mais également son humeur ou tout autre élément particulier de sa vie privée sont *a priori* susceptibles d'intégrer ces dispositions.

Ces dispositions vont donc influencer l'*évaluation cognitive*. Sur le plan cognitif, le feedback est d'abord compris au sens informationnel. Cette information est ensuite évaluée sur le plan émotionnel sur base des critères de Scherer (Grandjean & Scherer, 2019).

Consécutivement, les *réponses émotionnelles* apparaissent et se synchronisent, produisant notamment un sentiment subjectif conscientisé, qui se manifestera avec plus ou moins d'intensité.

Au terme de cette étape de réception/interprétation, l'étudiant adopte une certaine *attitude* vis-à-vis du feedback évalué. Cette étape souligne le rôle adaptatif (Mikolajczak, 2014 ; Philippot, 2007) que jouent nos émotions. L'attitude (Michelik, 2008) concrétise de façon conscientisée la préparation à l'action de l'étudiant, opérant ainsi la jonction entre le traitement du feedback et son utilisation, à travers la mise en œuvre de stratégies de (auto-)régulation. Si son attitude est favorable à l'utilisation du feedback, l'étudiant pourra (auto-)réguler les stratégies d'apprentissage engagées dans la tâche initiale. Si ce n'est pas le cas, il pourra au préalable mettre en œuvre une stratégie de *régulation émotionnelle* (Mikolajczak, 2014).

La (auto-)régulation des stratégies d'apprentissage constitue la dernière étape de notre schématisation. Elle consiste à conforter l'étudiant dans le choix de stratégies mobilisées précédemment ou à définir et mettre en œuvre de nouvelles

stratégies d'apprentissage en prévision de tâches analogues, auxquelles il sera confronté ultérieurement (régulation proactive ; Allal & Mottier-Lopez, 2007), ou encore à modifier les objectifs visés.

La présente recherche se situe encore à un stade initial dans son déroulement. Cependant, les résultats obtenus suite au premier entretien mené dans le cadre de la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2014) nous ont permis de proposer une première itération du processus de recherche.

En resituant ces résultats dans une visée plus large, nous avons mis en évidence plusieurs dimensions constitutives du processus de traitement cognitivo-émotionnel des feedbacks, en vue de permettre à l'étudiant de (auto) réguler ses stratégies d'apprentissage. Ces dimensions devront être questionnées à travers de futurs entretiens. Nous chercherons ainsi à comprendre plus finement comment les étudiants vivent les situations de feedbacks, notamment selon leurs finalités somatives ou formatives. Nous porterons également notre intérêt sur les critères d'évaluation mobilisés par les étudiants lors de ces situations singulières. Enfin, nous tenterons d'affiner notre compréhension des dispositions personnelles des étudiants dans ce processus, notamment en fonction de leur expérience du milieu académique et du niveau de développement de leurs compétences émotionnelles.

**Matthieu HAUSMAN**  
**Dominique VERPOORTEN**  
**Pascal DETROZ**  
IFRES  
ULiège

### **What place for students' emotions when they receive feedback at university ?**

**Abstract :** In the last decade, the scientific literature on feedback seems to have made a significant shift. Feedback, long considered as a product, produced and transmitted by a teacher to a student, is now considered more as a process, in which the latter is actively involved. Moreover, a growing body of research attests to the significance of emotions in learning situations. This context led us to try to better understand the way emotions intervene and their effects in feedback situations experienced by students at university. To this end, we initiated a grounded theory research. At this early stage of the research, we are in a position to share our initial findings and the directions they provide for the next steps in our study.

**Keywords :** learning, feedback, literacy, emotions, regulation.

### **Bibliographie**

- Allal L. & Mottier-Lopez L. (2007) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- 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 O. H. (1995) « Feedback and Self-Regulated Learning : A Theoretical Synthesis » – *Review of Educational Research* 65, 3 (245-281)  
<https://doi.org/10.3102%2F00346543065003245>

QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS  
LORSQU'ILS REÇOIVENT DES FEEDBACKS À L'UNIVERSITÉ ?

- Brookhart S. M. (2008) «Feedback That Fits » – *Educational Leadership* 65, 4 (54-59)  
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/Feedback-That-Fits.aspx>
- 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>
- Fischer L., Romainville M. & Philippot P. (2020) « Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : exploration de la régulation émotionnelle des étudiant·e·s universitaires primo-arrivant·e·s en situation de préparation d'examens » – *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 49, 1 (119-146)  
<https://doi.org/10.4000/osp.11816>
- Hattie J. & H. Timperley. (2007) « The Power of Feedback » – *Review of Educational Research* 77, 1 (81-112)  
<https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Henderson M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Philips M., Molloy E. & Mahoney P. (2019) « The usefulness of feedback » – *Active Learning in Higher Education*  
<https://doi.org/10.1177%2F1469787419872393>
- 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). Paris : Dunod.
- Lejeune C. (2014) *Manuel d'analyse qualitative*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Michelik F. (2008). « La relation attitude-comportement : un état des lieux » – *Ethics and Economics* 6, 1 (1-11)  
<https://EconPapers.repec.org/RePEc:ris:etheco:0015>
- Mikolajczak M. (2014) « Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation » – in : M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Néllis (dir.) *Les compétences émotionnelles* (1-10). Paris : Dunod.
- Mikolajczak M. (2014) « Les émotions » – in : M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Néllis (dir.) *Les compétences émotionnelles* (11-36). Paris : Dunod.
- 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>
- Pekrun R. & Perry R. P. (2014) « Control Value Theory of Achievement Emotions » – in : R. Pekrun and Linnenbrink-Garcia L (eds.) *International Handbook of Emotions in Education* (120-141). New York : Routledge.
- Philippot P. (2007) *Émotion et psychothérapie*. Wavre : Mardaga.
- Ramaprasad A. (1983) « On the definition of feedback » – *Behavioral Science* 28, 1 (4-13)  
<https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- 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 : D. Carless, S. Bridges, C. Chan and R. Glofcheski (eds.) *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment* (159-172). Singapour : Springer  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11)
- 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) « La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels » – in : D. Sander et K. R. Scherer (dir.) *Traité de psychologie des émotions* (1-40). Paris : Dunod.
- Scherer K. R. (2001) « Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking » – in : K. R. Scherer, A. Schorr and T. Johnstone (eds.) *Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research* (92-120). New York : Oxford University Press.
- Shute V. (2008) « Focus on Formative Feedback » – *Review of Educational Research* 78, 1 (153-189)  
<https://doi.org/10.3102%2F0034654307313795>
- Winstone N. & Carless D. (2020) *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education*. Londres : Routledge.