

Pour citer cet article : Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>

LORSQUE LES ÉTUDIANT·ES PRODUISENT ET REÇOIVENT DES FEEDBACKS ENTRE PAIRS À L'UNIVERSITÉ

Les émotions pour apprendre

Céline GIRARDET

Version de la publication : mai 2021
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroacteurs : Philippe GENOUD & Eric SAILLOT

Résumé

Ce texte vise à étudier les perceptions d'étudiant·es de leurs apprentissages en lien avec des sentiments/émotions lors de tâches de production et de réception de feedbacks entre pairs articulées dans un dispositif d'évaluation continue pour apprendre. Les résultats montrent que les tâches de production et de réception de feedbacks peuvent provoquer des émotions positives qui peuvent augmenter la motivation et l'implication dans les tâches, des émotions négatives désactivantes, qui peuvent diminuer la motivation et l'implication, et des émotions négatives activantes, qui peuvent favoriser l'apprentissage. En particulier, des émotions de doutes et de déstabilisation face à la maîtrise des contenus peuvent susciter un besoin d'apprendre, qui, combiné à une certaine pression évaluative et à un sentiment de responsabilité, semblent représenter un véritable tremplin pour la régulation des apprentissages. Cette étude donne à voir qu'il est particulièrement important de prendre en compte les dimensions affectives lors de l'implémentation d'évaluation entre pairs à l'université.

Mots-clés : enseignement supérieur, évaluation entre pairs, feedback, perceptions, régulation des apprentissages, émotions

Abstract

This article aims to study students' perceptions of their learning in relation to feelings/emotions when producing and receiving peer feedback articulated in a "continuous assessment for learning" scenario. Results show that producing and receiving peer feedback create positive emotions that can increase motivation and involvement in the tasks, deactivating negative emotions that can decrease motivation and involvement, and activating negative emotions that can promote learning. Emotions of doubt and destabilisation regarding content mastery can generate a need to learn, which, combined with some degree of evaluative pressure and sense of responsibility, seem to represent a real trigger for learning. This study shows that it is particularly important to consider the emotional dimensions when implementing peer assessment at university.

Keywords: higher education, peer assessment, feedback, perceptions, regulation of learning, emotions

1. Introduction

« It is acknowledged that assessment in higher education causes anxiety, but this is often regarded as a “problem” sited in the individual, not in the pedagogy » (Cramp et al., 2012, p. 519). L'anxiété liée à l'évaluation universitaire est un phénomène puissant, pouvant parfois mettre les étudiant·es en situation de panique, de burnout, et les conduire à adopter un ensemble de comportements « inadaptés »¹. Dans le contexte universitaire, l'évaluation certificative est typiquement imposée aux étudiant·es et se fait majoritairement sous forme de sessions d'examens. Il n'est pas rare d'entendre les étudiant·es dire « on met ses notes de côté après les cours et les ouvre juste avant l'examen pour mettre le plus de choses possible dans sa tête » ou « au moment où on reçoit du feedback il est difficile d'en faire quoi que ce soit – on est déjà passé à autre chose » (traduit de Sambell et al., 2013, p. 4). Dans nos cours universitaires, nous proposons de rompre avec cette « forme scolaire académique »² en présentant une **évaluation continue pour apprendre** (Mottier Lopez & Girardet, sous presse) qui s'appuie sur plusieurs visées évaluatives reflétant une certaine philosophie de l'évaluation dans le contexte de l'enseignement supérieur :

- Une évaluation des apprentissages (*assessment of learning*) qui a pour but de rendre compte des acquis des apprenant·es.
- Une évaluation pour apprendre (*assessment for learning*) qui englobe toutes formes d'évaluation susceptibles de favoriser l'engagement des apprenant·es dans les apprentissages et d'encourager l'autorégulation (Assessment Reform Group, 1999 ; Lavault & Allal, 2016).
 - Une évaluation en tant qu'apprentissage (*assessment as learning*) qui renvoie à l'idée qu'impliquer les étudiant·es dans les situations d'évaluation (autoévaluation, évaluation entre pairs, notamment) représente un levier pour leurs apprentissages (Earl, 2003 ; Torrance, 2007) et pour leur pouvoir d'agir et autonomie (Bain, 2010 ; Boud, 2000). L'évaluation en tant qu'apprentissage représente donc une composante de l'évaluation pour apprendre (Dann, 2014).
 - Une évaluation durable (*sustainable assessment*), également composante de l'évaluation pour apprendre, « that meets the needs of the present and prepares students to meet their own future learning needs » (Boud, 2000, p. 151). L'évaluation durable se met au service de la vie future des apprenant·es, notamment au travers de l'évaluation en tant qu'apprentissage et de l'implication des apprenant·es dans l'évaluation (Boud, 2000 ; Boud & Soler, 2015).

Cette philosophie de l'évaluation continue pour apprendre peut s'illustrer concrètement au travers des éléments présentés dans la figure 1.

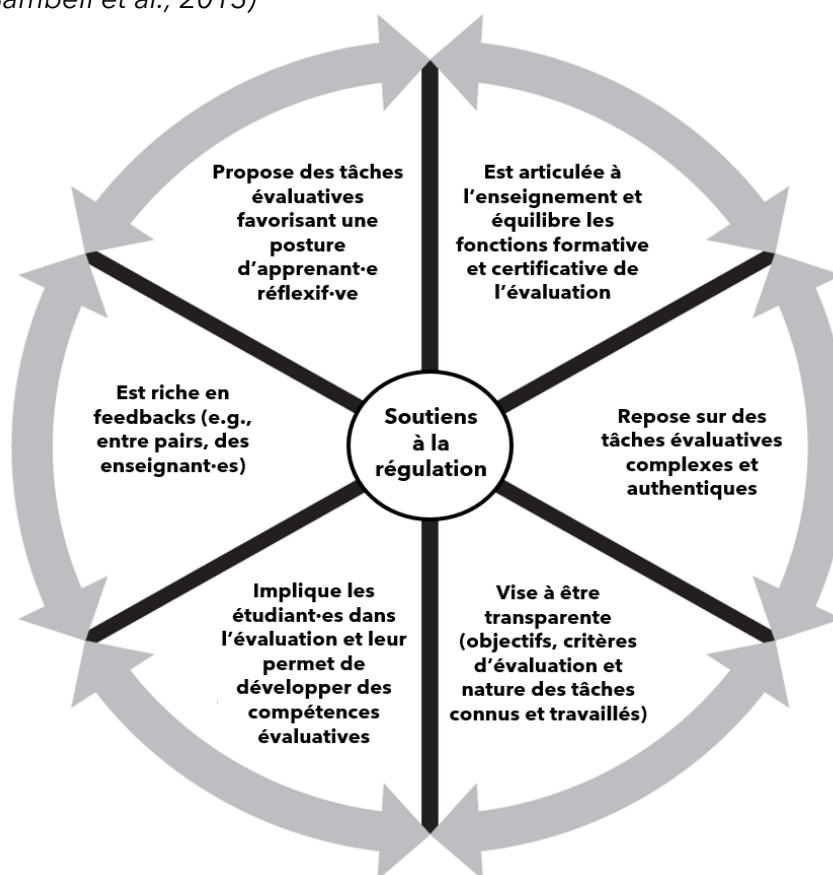
¹ Maier et collègues (2015) ont effectué une étude sur les attitudes des étudiant·es au regard des améliorateurs cognitifs pharmacologiques. Cette étude réalisée auprès de plus de 3000 étudiant·es dans les universités de Bâle et de Zurich ainsi qu'à l'EPFZ (école polytechnique de Zürich), a montré que 498 étudiant·es (16.3%) ont rapporté avoir consommé au moins une fois des médicaments sous ordonnance (7.1%), ou des drogues récréationnelles (10.9%; incluant majoritairement de l'alcool) pour se préparer aux examens. Du côté de l'Université de Genève, un rapport de l'Observatoire de la vie estudiantine (2015) a montré qu'un peu plus de 20% des étudiant·es avaient pris des produits (stimulants) pour améliorer leurs performances en vue de se préparer aux examens dans les six mois précédant l'enquête.

² En référence à la « forme scolaire », définie comme un modèle culturel, constitué et générique qui désigne le dénominateur commun d'un ensemble d'institutions qui ont des missions d'enseignement et d'apprentissage (Maulini & Perrenoud, 2005).



Figure 1

L'évaluation continue pour apprendre (figure inspirée du modèle de l'assessment for learning de Sambell et al., 2013)



L'évaluation continue pour apprendre est intrinsèquement liée à l'enseignement et peut représenter un levier puissant pour la **régulation des apprentissages** en cours de semestre, mais aussi tout au long de la vie. Nous postulons qu'une évaluation continue pour apprendre permet également de diminuer la pression évaluative (qui peut déboucher sur des comportements tels que décrits dans la note de bas de page n°1) en participant à la modification de la représentation de l'évaluation en contexte universitaire, d'une évaluation en session d'examens visant la certification des acquis à une évaluation finement imbriquée dans l'enseignement qui se met au service des apprentissages. L'évaluation en session d'examens est une évaluation à forts enjeux (*high-stakes assessment*). Lorsqu'on pratique l'évaluation continue, les occasions d'évaluation se multiplient, mais les enjeux de chaque temps d'évaluation sont réduits (*low-stakes assessment*). En effet, l'évaluation continue est composée de plusieurs tâches qui, à elles seules, ne présentent pas un gros risque d'échec. La peur de l'échec est ainsi réduite : si un·e étudiant·e n'est pas satisfait·e de la réalisation d'une tâche, cela n'impactera pas significativement son résultat final et elle ou il aura d'autres occasions d'améliorer ses résultats dans les tâches suivantes (Ecclestone, 2007).

Dans la présente étude, nous nous intéressons à l'évaluation par les pairs au moyen de **feedbacks** (ou rétroactions), dont l'importance et la force pour l'apprentissage ont été établies (e.g., Black & William, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Sadler, 1998 ; Topping, 2003). Dans ses nombreux travaux sur les feedbacks en enseignement supérieur, Sadler (2010) propose un modèle de l'enseignement à l'université basé sur l'utilisation intensive et ciblée de l'évaluation entre pairs en tant que stratégie pédagogique, et ce, non seulement pour que les étudiant·es reçoivent de nombreux feedbacks formatifs, mais également à des fins d'enseignement des contenus du cours. Selon cet auteur, trois



éléments doivent être travaillés avec les étudiant·es afin qu’elles et ils puissent réellement bénéficier de l’évaluation entre pairs : la compréhension de la tâche, la compréhension de ce qu’est une évaluation de qualité, et la compréhension des critères d’évaluation. Cette focale sur le développement des compétences évaluatives des étudiant·es est essentielle dans la perspective d’une évaluation durable qui répond aux besoins présents de l’évaluation tout en préparant les étudiant·es à répondre à leurs besoins d’apprentissage futurs (Boud, 2000 ; Boud & Falchikov, 2007 ; Tai et al., 2017).

Alors que les effets des feedbacks ont été largement étudiés, peu d’études à notre connaissance se sont intéressées à la réceptivité des étudiant·es aux feedbacks, et encore moins à leur perception de tâches de production de feedbacks. Concernant les émotions, si la recherche s’intéresse de plus en plus à leurs rôles dans la régulation des apprentissages, peu d’études ont à ce jour posé la question de leurs rôles dans des activités d’évaluation entre pairs. Le rôle des émotions dans la production de feedbacks est notamment une thématique peu abordée dans la littérature à ce jour. Compte tenu de la place importante des émotions dans l’évaluation à l’université, il est donc particulièrement intéressant de s’y intéresser afin d’élargir la compréhension des enjeux qu’elle suscite.

Notons encore que cette contribution fait suite à l’article « [Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l’université : étude des perceptions d’un dispositif d’évaluation continue facilité par le numérique](#) » publié dans le numéro 2 de La Revue LEeE (Girardet, 2020). Pour rappel, ce texte faisait état des apprentissages perçus d’étudiant·es en Bachelor en Sciences de l’Éducation lors de deux tâches articulées dans un dispositif d’évaluation continue : la production et la réception de feedbacks entre pairs. L’étude a mis en évidence de nombreux apprentissages réalisés au cours de ces activités, tant du point de vue des contenus du cours que de compétences plus « transversales ».

Les deux textes, basés sur le même corpus de données, sont à envisager de manière complémentaire³ :

- Le premier texte est axé sur des dimensions cognitives participant aux apprentissages des étudiant·es selon leurs perceptions ; ce premier texte fait émerger les perceptions des étudiant·es des apprentissages réalisés (portant sur les contenus du cours et sur des dimensions transversales).
- Ce deuxième texte vise à faire ressortir et à étudier les dimensions affectives dans les processus d’apprentissage décrits par les étudiant·es.

Ce texte est axé sur les éléments affectifs impliqués dans les apprentissages des étudiant·es. Avant toute chose, nous devons donc nommer ces éléments affectifs. Nous souhaitons ici faire la distinction entre émotions et sentiments. Nous nous basons sur les éclaircissements théoriques de différents auteurs (Clot, 2015 ; Danon-Boileau, 1999 ; Shouse, 2005) pour proposer la distinction suivante : alors que l’émotion constitue une manifestation physique, organique, d’un état affectif, le sentiment est le résultat d’une interaction entre l’état affectif organique et la cognition de la personne qui le ressent. Le sentiment renvoie en effet à la représentation que l’on se fait d’un état affectif (Clot, 2015). Le sentiment implique ainsi une « valeur explicite, délibérée, circonscrite, littéraire » (Danon-Boileau, 1999, p.11). Autrement dit, un sentiment est une sensation qui a été confrontée à des expériences préalables et sur laquelle on a apposé un terme descriptif (Shouse, 2005) ; il représente donc une conscience réfléchie de l’émotion. Chaque

³ Une section sur les émotions faisait initialement partie de l’article de Girardet 2020. Cependant, au vu de la densité de l’article et de l’intérêt de la thématique des émotions, il a été décidé d’en faire deux articles à part entière. Quelques redites sont donc inévitables entre les deux articles.



personne ayant des expériences de sensations diverses, l'interprétation et l'apposition d'un terme sur cette sensation est subjective.

Ces quelques éléments définitoires nous permettent de faire le choix de parler de sentiments lorsque nous présentons les résultats de cette recherche. En effet, notre analyse portant sur des réflexions critiques écrites d'étudiant·es, les états affectifs qu'elles et ils décrivent ne peuvent pas être détachés de la dimension cognitive qu'a impliqué la tâche. En revanche, dans le cadre théorique et la discussion, nous convoquons parfois le terme « émotions », car il s'agit bien d'émotions ressenties dans la tâche « en train de se faire » qui peuvent affecter les processus d'apprentissage en jeu.

2. Cadrage théorique

Ce cadrage théorique propose d'explorer les émotions liées à la réception de feedbacks (section 2.1) ainsi que celles liées à la production de feedbacks (section 2.2). La section 2.3 explore les liens entre émotions et apprentissage. La recherche sur les émotions dans des tâches de production et de réception de feedbacks entre pairs est encore limitée (Alqassab et al., 2019). De ce fait, la majorité des recherches mobilisées ci-dessous ont été conduites dans des cas de feedbacks produits par des enseignant·es envers des apprenant·es.

2.1 Émotions et réception de feedbacks

La recherche s'est majoritairement intéressée à la place des émotions lors de la réception d'un feedback. Le feedback est un acte éducatif qui a de fortes potentialités de produire des émotions positives comme négatives chez les apprenant·es. Plusieurs éléments peuvent influencer les émotions lors de la réception d'un feedback. Dans cette section, nous aborderons les composantes informationnelle et affective d'un feedback (section 2.2.1), la nature positive ou négative du feedback et la congruence entre la perception de sa performance et le feedback reçu (section 2.2.2), et le degré de confiance en soi et en l'évaluateur·rice (section 2.2.3).

2.1.1 Les composantes informationnelle et affective d'un feedback

Dans leur célèbre méta-analyse, Hattie et Timperley (2007) proposent un modèle représentant quatre « niveaux » sur lesquels un feedback peut porter. Le feedback peut ainsi porter sur la réussite de la tâche, sur le processus nécessaire pour réaliser la tâche, sur l'autorégulation de l'apprenant·e (autoévaluation, recherche d'informations par soi-même, processus métacognitifs pour réaliser la tâche), et/ou sur la personne de l'apprenant·e. Walzlawick et al. (1967), dans leur ouvrage « Pragmatics of human communication », mettent en avant que tout acte de communication est constitué d'un aspect informationnel et d'un aspect relationnel. Un feedback peut ainsi être informationnel (qu'il porte sur la tâche, sur le processus ou sur l'autorégulation) et/ou affectif. La recherche sur les effets des feedbacks ainsi que de toute action de communication se rejoignent sur le fait qu'un feedback affectif négatif, ou un feedback négatif portant sur la personne, est à proscrire car il produit des émotions très négatives telles que l'anxiété, la honte, ou le désespoir (Hattie & Timperley, 2007 ; Voerman et al., 2014).

Il existe un certain consensus dans la littérature pour dire que pour être efficace pour l'apprentissage, un feedback devrait être informationnel, spécifique, et lié à des objectifs



précis. Hattie et Timperley (2007) décrivent les feedbacks affectifs ou sur la personne comme inefficaces, voire néfastes pour l'apprentissage. Ces conclusions sont appuyées par des études plus récentes, comme celle de Cabastrero et collègues (2018) qui montre qu'un feedback serait plus efficace s'il contient uniquement une composante informationnelle, sans composante affective, même si celle-ci est positive.

La composante affective d'un feedback est souvent étudiée au travers du concept de *praise* (éloge, louange, flatterie) dans la littérature anglophone. De manière paradoxale, les éloges, souvent énoncés pour préserver la face de l'apprenant·e et éliciter des émotions positives (tout·e éducateur·rice est familier·e avec le concept du feedback sandwich : un feedback négatif critique entouré de deux tranches de renforcement positif qui permettent d'aider l'apprenant·e à « digérer » le feedback critique), peuvent être perçues par l'apprenant·e comme un manque de sincérité face à la qualité de son travail (Fong et al., 2018; Molloy et al., 2013; To, 2016). La revue de littérature de Voerman et collègues (2014) vise précisément à nuancer le consensus existant autour des effets négatifs des éloges en tenant compte de la complexité des situations de feedback. Ces auteur·rices constatent qu'une élogie (e.g., « bravo ! », « c'est très bien ! ») sans explication peut procurer des émotions positives. Une élogie (composante affective) accompagnée d'une justification de cette élogie au regard des objectifs et des critères (composante informationnelle) procurerait non seulement des émotions positives, mais également de la motivation à s'investir davantage dans la réalisation de la tâche (Voerman et al., 2014). Jusqu'ici, la recherche tendait à s'accorder sur le fait qu'une élogie qui porte sur la personne et non sur la tâche pourrait être délétère pour l'apprentissage en ce qu'elle représenterait une diversion qui n'est pas pertinente par rapport à la tâche (Hattie & Timperley, 2007). Voerman et al. (2014) argumentent qu'un feedback positif portant sur des caractéristiques personnelles telles que la gentillesse, la curiosité, la persévérance ou l'empathie, qui sont considérées comme des valeurs morales importantes dans de nombreuses cultures, pourraient produire des émotions positives favorisant la confiance en soi et la régulation des apprentissages (Voerman et al., 2014).

La composante affective ne se retrouve pas que dans les louanges, mais également au travers du choix des mots de l'évaluateur·rice (Molloy et al., 2013). Nous proposons d'aborder la composante affective d'un feedback, essentielle à nos yeux, sous le prisme de la bienveillance. Nous définissons la bienveillance comme une disposition positive à l'égard d'autrui et un souci de l'autre et de son émancipation (Jellab, 2018). Dans la lignée d'autres auteurs et autrices, nous considérons que la bienveillance ne peut être séparée de l'exigence qui a trait aux apprentissages dont on doit s'assurer qu'ils sont bien réels et durables (Jellab, 2018), et que c'est justement « la dichotomie bienveillance-exigence qui incarne l'essence même de l'école bienveillante » (Saillot, 2018, p.14). Ainsi, toute activité d'évaluation formative devrait être bienveillante, car elle vise à amener l'étudiant·e à progresser dans un « souci exigeant » de la personne et de ses apprentissages (Girardet & Mottier Lopez, 2020). Dans une étude sur la bienveillance perçue dans des feedbacks écrits entre pairs à l'université (il s'agissait d'une autre cohorte d'étudiant·es pour le même cours que la présente étude), il est ressorti des éléments qui, selon les 64 étudiant·es interrogé·es, représentaient des caractéristiques d'un feedback entre pairs bienveillant. Sans nier le caractère subjectif et intersubjectif de la notion de bienveillance, certains éléments semblent refléter les prémices d'un consensus entre les étudiant·es universitaires interrogé·es sur ce qui caractérise un feedback bienveillant. Un feedback est notamment perçu comme bienveillant s'il utilise le conditionnel, évite les injonctions (évite les verbes « devoir » et « falloir », évite l'usage de l'impératif), utilise des verbes doux (e.g., « je pense que », « il me semble que », « je trouve que »), s'exprime à la première personne (e.g., « je trouve que ce travail est... » plutôt que « votre travail est... ») et/ou exprime des pistes



d'amélioration sous forme de questions (e.g., « pourriez-vous développer davantage la notion X ? » plutôt que « la notion X n'est pas suffisamment développée »). Mettre en avant les points positifs du travail, montrer sa volonté d'aider les pairs en fournissant des pistes d'amélioration et expliquer les erreurs relevées sont également des manières de montrer sa bienveillance par écrit selon ces mêmes étudiant·es.

La composante affective d'un feedback ne s'exprime donc pas indépendamment de la composante informationnelle ; elle est étroitement imbriquée à cette dernière et s'exprime dans la manière de présenter les éléments qui la constituent.

La même étude, dans son versant quantitatif, montre que plus un feedback est perçu comme bienveillant, plus il produit des sentiments positifs (satisfaction, confiance, sentiment de réussite), et est lié à une volonté d'améliorer son travail (Girardet & Mottier Lopez, 2020). Molloy et collègues (2013) relèvent également que les choix linguistiques de l'évaluateur·rice, tels qu'un ton autoritaire montrant que le feedback ne peut pas être contesté, établit une relation de pouvoir de l'évaluateur·rice sur l'apprenant·e qui peut impacter le sentiment de confiance de ces dernier·es, ainsi que leur volonté à réguler leurs apprentissages.

Ainsi, pour nuancer d'avance les constats rapportés dans la section suivante, les réponses émotionnelles à la lecture d'un feedback ne sont pas conditionnées uniquement par la nature informationnelle positive ou négative des commentaires formulés, mais également par la bienveillance perçue au travers du ton et des mots choisis par l'évaluateur·rice. Un feedback critique soulevant un grand nombre de points négatifs pourrait ainsi tout à fait être ressenti comme bienveillant selon la manière dont il est formulé.

2.1.2 Nature positive ou négative du feedback et (in)congruence entre la perception de sa performance et le feedback reçu

Les émotions ressenties à la réception d'un feedback sont différentes selon la nature positive ou négative du feedback. Un feedback positif aura tendance à susciter des émotions positives telles que la joie, la fierté ou l'accomplissement, surtout dans le cas de feedbacks positifs constructifs qui expliquent les commentaires positifs (Rowe et al., 2014), et un feedback négatif aura tendance à susciter des émotions négatives telles que la peur, l'embarras, la tristesse ou le découragement (Rowe et al., 2014). Dans une étude sur les émotions face à des feedbacks positifs ou négatifs, Fong et collègues (2018) ont interrogé 270 étudiant·es sur les raisons de ressentir une émotion déplaisante face à un feedback positif et sur les raisons de ressentir une émotion plaisante face à un feedback négatif. Face à un feedback positif, un pourcentage élevé d'étudiant·es ne sont pas parvenu·es à imaginer ressentir du désespoir (43.9%), de la colère (40%), ou de la honte (38%). À l'inverse, de nombreux·ses étudiant·es n'ont pas pu imaginer ressentir de la fierté (38.8%), du plaisir (34.3%) ou de l'espoir (14.3%) face à un feedback négatif.

La recherche montre que les réponses émotionnelles à un feedback découlent également du degré d'adéquation entre le feedback reçu et la perception de soi et de sa performance (Molloy et al., 2013 ; Ryan & Henderson, 2017 ; Sargeant et al., 2006). Les individus ont une vision spécifique d'eux-mêmes et de leurs performances, et, si celle-ci est positive, le renforcement de cette vision par une information externe peut créer des sentiments de tranquillité, de joie, de valorisation, de motivation (Molloy et al., 2013). Les émotions ressenties face à un feedback qui vient confirmer une perception positive de son travail sont majoritairement des émotions positives, telles que des émotions de valorisation et de confirmation de ses compétences (Sargeant et al., 2008). Fong et collègues (2018)



rapportent néanmoins la possibilité que des étudiant·es puissent ressentir de la honte dans le cas où le travail aurait été réalisé au moyen d'une tricherie et que le feedback positif serait alors perçu comme non mérité.

Dans le cas d'un feedback négatif qui viendrait confirmer un attendu négatif en termes de performance ou de production, des sentiments de culpabilité, d'embarras et de colère envers soi-même, voire même de dégoût peuvent être ressentis, surtout dans le cas où peu d'effort avait été investi (Rowe et al., 2014). Fong et al. (2018) rapportent des cas où une congruence entre un feedback négatif et la perception de sa production peuvent produire des émotions positives. C'est le cas de commentaires négatifs qui seraient « moins pires » que ce que l'étudiant·e avait imaginé. Il est aussi possible de ressentir du plaisir d'être en accord avec le feedback négatif, ce qui peut valider les compétences autoévaluatives de l'étudiant·e (Fong et al., 2018). Finalement, lorsqu'un feedback cible précisément des éléments que l'on sait devoir améliorer, cela peut produire un sentiment de confirmation et d'acceptation du feedback qui peuvent amener une certaine volonté de s'améliorer (Sargeant et al., 2008).

Un feedback positif qui vient contredire une perception négative de soi peut être source de joie, de contentement, de fierté (Ryan & Henderson, 2017), de soulagement (Rowe et al., 2014) ou encore d'agréable surprise (Sargeant et al., 2008). Les participant·es de l'étude de Fong et collègue (2018) ont relevé des émotions négatives dans ce cas de figure, notamment de la colère ou du désespoir face à un feedback positif qui n'offre aucune piste d'amélioration. Un sentiment de désespoir peut également émerger face au sentiment que le feedback positif n'est pas mérité, notamment dans le cas où l'étudiant·e n'a pas l'impression d'avoir fourni les efforts nécessaires (Fong et al., 2018). Dans ce cas d'incongruence, les étudiant·es relèvent qu'un feedback positif peut suggérer un manque d'implication de l'évaluateur·rice, comme illustré par les mots d'un·e de leur répondant·e : « I might feel as though I was receiving the positive feedback out of pity or disinterest » (Fong et al., 2018, p. 247). Les auteur·rices relèvent que ce type de raisonnement peut mener les étudiant·es à considérer le feedback comme invalide.

Lorsqu'une information reçue contredit ou défie une perception positive interne de soi et de ses performances, comme peut le faire un feedback négatif ou très critique d'autrui sur son travail, cela est naturellement confrontant (Molloy et al., 2013) et il n'est pas rare que les apprenant·es le perçoivent comme une manifestation de leurs connaissances lacunaires, de compétences manquantes, ou d'idées inappropriées (Hyland, 1998). Lorsque l'apprenant·e est confronté·e à un feedback qui ne correspond pas à son propre jugement sur son travail, cela peut être source d'apprentissage. Il est intéressant de relever que plus d'un tiers des étudiant·es de l'étude de Fong et collègues (2018) ont été capables d'imaginer ressentir de la joie face à un feedback négatif si celui-ci fournit des pistes pour s'améliorer. D'autres raisons de ressentir une émotion positive face à un feedback négatif, relevées par quelques étudiant·es, étaient la joie de savoir que quelqu'un a pris du temps pour faire le feedback, ou encore le plaisir, la fierté, voire l'amusement, de ne pas être d'accord avec un feedback négatif lorsque l'on trouve que sa production était de bonne qualité. Dans de tels cas, l'étudiant·e peut également ressentir une certaine motivation à prouver à l'évaluateur·rice qu'elle ou il a tort (Fong et al., 2018). Néanmoins, la recherche montre qu'un feedback négatif en inadéquation avec une perception positive de sa performance a majoritairement tendance à produire des émotions négatives fortes, comme de la tristesse, de la colère, ou de la honte (Ryan & Henderson, 2017). L'étude de Rowe et al. (2014) a montré qu'un feedback négatif qui vient contredire une perception positive de sa performance peut produire de la colère envers l'évaluateur·rice, ainsi qu'un sentiment d'injustice si le feedback négatif est ressenti comme non proportionnel à l'effort



fourni (feedback ressenti comme non mérité). Dans le même ordre d'idées, Sargeant et al. (2008) ont constaté dans ce cas de figure des sentiments de déception, de trouble, de détresse, de tristesse, voire de douleur, avec une amplification de ces émotions négatives dans le cas d'une perception d'injustice. Une telle incongruence peut également produire de la tristesse et de la culpabilité envers soi-même, dans le cas où la responsabilité du feedback négatif est endossée par l'étudiant·e (Rowe et al., 2014).

Falchikov et Boud (2007) soulèvent que dans certains cas, l'interaction entre l'apprenant·e et l'évènement évaluatif est si négatif qu'il peut avoir un impact émotionnel pouvant durer plusieurs années, pouvant aller jusqu'à affecter des choix de carrière, et inhiber l'apprentissage. Chinn et Brewer (1993) proposent une liste de réactions d'étudiant·es intervenant dans ce cas de figure⁴ : l'étudiant·e (a) fait un déni de l'existence du feedback ; (b) rejette le feedback en le qualifiant d'inadéquat ou de non fiable ; (c) évalue le feedback comme non pertinent à son travail ; (d) refuse de voir le lien entre sa propre évaluation de son travail et le feedback externe ; (e) réinterprète le feedback pour l'aligner à son propre jugement de sa production ; (f) s'empare du feedback de manière superficielle pour réviser sa production en surface. Ces stratégies sont décrites comme une métaphore du système immunitaire (Molloy et al., 2013) : elles ont pour fonction la protection de l'apprenant·e face à l'expérimentation d'émotions négatives. Les émotions négatives peuvent donc pousser l'apprenant·e à éviter les situations qui les génèrent (Genoud et al., 2020), ou à rejeter l'information reçue afin de préserver leur propre vision de leur travail (Eva et al., 2012). Dans les deux cas, la stratégie permet de préserver la face de l'apprenant·e, mais ne lui permet pas d'apprendre (Molloy et al., 2013).

2.1.3 Degré de confiance en soi et en l'évaluateur·rice

Certaines études se sont intéressées aux liens entre les perceptions d'un feedback et les sentiments de confiance en différenciant les deux plans suivants :

- *Confiance en les compétences de sa·son producteur·rice.* Un facteur pouvant influencer la perception d'un feedback et les stratégies d'apprentissage est la perception de l'expertise de la personne qui a produit le feedback et la confiance qui lui est portée (Cheng & Tsai, 2012 ; Rotsaert et al., 2017 ; van Gennip et al., 2010). Si l'apprenant·e fait confiance aux compétences de la source du feedback ainsi qu'à ses intentions (qu'elle a en tête les meilleurs intérêts de l'apprenant·e), alors elle·il aurait davantage de facilité à recevoir le feedback, même si celui-ci défie sa propre évaluation de sa production (Molloy et al., 2013). À l'inverse, si l'apprenant·e manque de confiance en l'autorité ou la fiabilité de l'évaluateur·rice, cela peut influencer la réception d'un feedback. Par exemple, l'apprenant·e sera davantage enclin·e à expérimenter des émotions désagréables à la réception d'un feedback positif perçu comme non mérité (Fong et al., 2018).
- *Confiance en ses propres compétences.* Les émotions ressenties et les réactions face à la réception de feedbacks dépendent également du degré de confiance en ses propres compétences. Par exemple, un·e apprenant·e avec un haut sentiment d'expertise se montrerait plus réceptif·ve aux pistes d'amélioration reçues, alors qu'un·e apprenant·e avec un sentiment d'expertise plus fragile serait davantage

⁴ Chinn et Brewer (1993) ont étudié les réactions d'apprenant·es face à des informations scientifiques qui contredisent ce qu'elles et ils pensaient connaître dans le cadre de l'apprentissage des sciences naturelles. Le modèle théorique des réponses à ces informations contradictoires, issu d'une analyse de la littérature, n'aborde pas spécifiquement le cas des feedbacks. À l'instar des travaux de Molloy et collègues (2013), nous trouvons pertinent de mobiliser ce modèle pour décrire les réactions à des feedbacks qui contredisent la perception interne de soi.



enclin·e à manifester des mécanismes de défense et de protection face à un feedback externe potentiellement douloureux (Eva et al., 2012), à expérimenter des émotions négatives et à se sentir démotivé·e (Kernis et al., 1989, cités par Hattie & Timperley, 2007).

Dans le cas de la réception de feedbacks *par les pairs*, la personne recevant le feedback a le même statut que celle qui l'a produit. Panadero (2016), dans sa revue de littérature sur les effets de l'évaluation par les pairs, relate que les difficultés des étudiant·es à faire confiance en l'évaluation de leurs pairs sur leur travail est un constat récurrent. Cependant, l'évaluation entre pairs peut réduire la dépendance des apprenant·es en l'évaluation de l'enseignant·e et améliorer leur confiance en leurs capacités d'apprendre. Shen et al. (2020), dans une étude quasi-expérimentale, comparent l'évolution de l'autonomie d'apprentissage de deux groupes d'étudiant·es ayant suivi une même formation. Les travaux du groupe expérimental étaient évalués par les pairs ; ceux du groupe contrôle par l'enseignante. Ces auteur·rices montrent que des étudiant·es recevant des feedbacks de leurs pairs rapportent une plus grande amélioration de leur confiance en leur capacité à apprendre ainsi qu'un plus grand sentiment d'autonomie que des étudiant·es recevant des feedbacks d'un·e enseignant·e. Les auteur·rices expliquent ce résultat par le fait que les étudiant·es participant à des activités de feedbacks entre pairs endossent la responsabilité d'évaluer les travaux des pairs, accomplissent la tâche en apprenant à moins dépendre de l'enseignant·e, ce qui les aide à identifier leur potentiel et à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle.

2.2 Émotions et production de feedbacks

Si le rapport entre émotions et réception de feedbacks a été extensivement étudié, les émotions ressenties lors de tâches de production de feedback, en revanche, n'ont que peu été investiguées (Molloy et al., 2013).

Molloy et collègues (2013) rapportent que pour la·le producteur·rice de feedback (dans le cas d'un feedback d'un·e enseignant·e à un·e apprenant·e), une des émotions principalement ressenties est l'anxiété de blesser l'apprenant·e en formulant un feedback trop critique. Cette anxiété peut amener l'enseignant·e à éviter de mentionner un point essentiel à améliorer par peur de provoquer une réaction négative chez l'apprenant·e (Ende, 1983, cité par Molloy et al., 2013). L'enseignant·e peut également éprouver de l'anxiété si elle·il doute de ses propres connaissances (e.g., suis-je une source assez crédible pour évaluer si les apprenant·es ont atteint les critères ?). Cette anxiété est d'autant plus présente dans le cas de feedbacks entre pairs. En effet, les étudiant·es universitaires interrogés dans l'étude de Sever (2015) ont rapporté s'être senti·es menacé·es par le fait de devoir donner un feedback écrit à leurs pairs, principalement parce qu'elles·ils ne se sentaient pas avoir une connaissance suffisante du sujet. Des sentiments d'incertitude, d'insécurité et de manque de fiabilité liés à la posture d'évaluateur·rice non expert·e, difficultés également relevées par les étudiant·es de l'étude de Hanrahan et Isaacs (2001), sont mis en avant dans la revue de littérature de Topping (1998). Il ressort que les processus d'évaluation par les pairs sont souvent anxiogènes pour les étudiant·es, tant pour les producteur·rices que les récepteur·rices. Cependant, les études montrent aussi que les évaluations par les pairs peuvent promouvoir un sens de *ownership*⁵ et de sentiment de responsabilité personnelle (Topping, 1998). Rowe (2017) pose également l'évaluation par

⁵ Ce terme n'a pas de traduction convaincante en français car il ne renvoie pas à sa traduction littérale de « possession ». Il renvoie à l'idée d'endosser la responsabilité pour une idée, une action.



les pairs comme un moyen de renforcer le sentiment de responsabilité des étudiant·es pour leurs apprentissages.

D'une façon générale, il apparaît de ces éléments de littérature que les tâches de production et de réception de feedback produisent des émotions contrastées aux effets également contrastés sur l'apprentissage des étudiant·es.

2.3 Émotions et apprentissage

De nombreux travaux se sont intéressés aux liens entre émotions et apprentissages (e.g., Audrin, 2020 ; Gabriel & Griffith, 2002 ; Genoud et al., 2020 ; Molinari et al., 2017 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2011). Des **émotions positives**⁶ peuvent promouvoir la motivation et le sentiment de compétence (Genoud et al., 2020), encourager les apprenant·es à passer davantage de temps sur la tâche et à investir des efforts, favorisant ainsi les apprentissages (Molloy et al., 2013). À l'inverse, des **émotions négatives désactivantes** telles que l'ennui ou encore le désespoir peuvent réduire la motivation et l'investissement dans les tâches, ce qui peut impacter négativement les apprentissages (Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2011). Les émotions négatives désactivantes peuvent également occasionner « des ruminations intrusives [qui] utilisent des ressources qui pourraient être allouées à l'activité cognitive de l'élève lors de la résolution de la tâche elle-même » (Genoud et al., 2020, p. 33). Il existe également des **émotions négatives activantes**, telles que l'anxiété, la peur, ou la colère. Leurs relations avec les apprentissages sont plus complexes : si ces émotions peuvent diminuer la motivation, elles peuvent aussi augmenter la motivation à investir des efforts pour éviter l'échec (Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2011). Des émotions négatives, telles que la peur de l'échec, peuvent ainsi amener certain·es apprenant·es à mobiliser davantage de ressources pour l'apprentissage (Genoud et al., 2020).

Les émotions sont particulièrement présentes dans les interactions sociales (Värlander, 2008). Il est donc particulièrement intéressant d'explorer le rôle des émotions dans les pratiques évaluatives telles que la production et la réception de feedbacks entre pairs, qui sont fondamentalement interpersonnelles (Rotsaert et al., 2018). Malgré l'importance des émotions dans l'évaluation et l'apprentissage, la recherche sur les émotions dans des tâches de production et de réception de feedbacks entre pairs est encore limitée (Alqassab et al., 2019).

3. Questions de recherche

Peu d'études à notre connaissance se sont intéressées aux liens entre émotions et apprentissages dans des tâches de production et de réceptions de feedbacks entre pairs dans un contexte d'évaluation continue à des fins de régulation des progressions d'apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que la manière dont un feedback est perçu et les affects que sa production et sa réception peuvent provoquer participent de l'apprentissage de l'étudiant·e et interagissent avec les actions de **régulation** qu'elles et ils entreprennent. La présente étude vise donc à répondre aux questions suivantes :

⁶ Dans l'ensemble du texte, nous distinguons par des couleurs les émotions positives (**vert**), les émotions négatives désactivantes (**bleu**) et les émotions négatives activantes (**orange**) afin de faciliter la lecture. Cette terminologie est reprise de Pekrun (2006). À noter que dans la pratique, ces catégorisations peuvent être nuancées. Des émotions telles que l'ennui pourraient dans certains cas être activantes. À l'inverse, une forte anxiété peut être paralysante. Nous utilisons tout de même cette conceptualisation des émotions car elle nous semble pertinente par rapport aux données recueillies.



- Quels sont les sentiments exprimés par les étudiant·es lorsqu'elles et ils adoptent une posture réflexive sur les tâches de production et réception de feedbacks entre pairs dans un contexte d'évaluation continue ?
- Comment ces émotions interagissent-t-elles avec leurs apprentissages perçus ?

4. Description du dispositif d'évaluation continue

Le dispositif dont il est question dans cet article a été expérimenté dans un cours de Bachelor à l'université de Genève intitulé « Évaluation et régulation des apprentissages » au semestre d'automne 2018. Le cours était donné par la professeure Lucie Mottier Lopez secondée par l'autrice de cet article et comptait 73 étudiant·es inscrit·es.

Le dispositif visait à amener les étudiant·es à co-élaborer des savoirs sur des thèmes relatifs à l'évaluation au travers de trois travaux pratiques qui faisaient vivre aux étudiant·es les types d'évaluation étudiés. Il s'agissait d'amener les étudiant·es à étudier l'évaluation en la pratiquant. Les tâches évaluatives articulées étaient toutes basées sur un cas concret de productions d'élèves issus du terrain genevois. Il s'agissait donc de tâches évaluatives dites « authentiques » (Wiggins, 1990). La conception de l'évaluation élaborée dans ce cours est présentée dans Mottier Lopez et Girardet (sous presse) qui la qualifie d'**évaluation continue pour apprendre**. Celle-ci se fonde sur l'expérience de situations d'évaluation pour apprendre (*assessment for learning*) vues également comme des moyens d'apprentissage (*assessment as learning*). Un enjeu consiste à susciter le développement de compétences évaluatives des étudiant·es sur le long terme (*sustainable assessment*). Le dispositif pensé intègre les fonctions formative et certificative de l'évaluation, en partant du postulat que ces différentes fonctions peuvent être complémentaires à certaines conditions (Mottier Lopez, 2015). L'hypothèse est qu'une évaluation certificative construite dans la continuité du semestre soutient l'engagement des élèves dans les tâches évaluatives formatives qui sont proposées au fil des cours et permet également de changer les représentations de l'évaluation à l'université en mettant cette dernière au service des apprentissages.

Le déroulement détaillé du dispositif est décrit en **Annexe A**, en incluant une schématisation des tâches de l'évaluation continue.

Tâche 1 : TP1. Les étudiant·es ont travaillé en groupes de trois à partir d'un même cas concret de productions d'élèves. La consigne était d'élaborer des démarches d'évaluation formative en mobilisant des catégories conceptuelles présentées dans le cours. Un exemple de TP1 est disponible en **Annexe B**.

Tâche 2 : Feedbacks entre pairs. Les enseignantes ont attribué à chaque étudiant·e trois TP1 d'autres groupes que le leur. Pour chaque travail, l'étudiant·e a dû rédiger un feedback formatif en fonction de plusieurs critères (e.g., le critère de pertinence de la démarche décrite par rapport au cas concret et le critère de justesse des concepts mobilisés). Les commentaires devaient être bienveillants⁷ et avoir une fonction formative (un cours a été consacré aux principes du commentaire formatif). Un exemple de feedback est présenté

⁷ Durant le cours, les recommandations présentées aux étudiant·es pour formuler des commentaires bienveillants étaient : (a) pas d'expression d'exaspération, d'ironie, de mépris, ... ; (b) pas de jugement sur la personne ; (c) s'appuyer sur des faits objectifs, observables ; et (d) être prudent·e dans ses interprétations (Mottier Lopez, 2018).



en **Annexe C**. Les feedbacks ont été évalués par les enseignantes selon des critères se référant à la qualité de l’ancrage du feedback, à la qualité formative des commentaires et à la qualité de la bienveillance. La pertinence des démarches et la justesse des concepts n’ont pas été évaluées par les enseignantes.

Tâche 3 : TP2. Hors du cours, avant la seconde session de travaux pratiques, les étudiant·es ont dû prendre connaissance des feedbacks des pairs (environ 10) sur leur TP1. Lors du TP2, les étudiant·es ont modifié en groupe (mêmes groupes que lors du TP1) les contenus de leur production initiale au regard des feedbacks reçus. Les buts étaient d’améliorer leur production, de la compléter, et surtout de donner à voir une progression de leur réflexion depuis le TP1. Un exemple de travail réalisé dans le TP2 est disponible en **Annexe D**. Le TP2 a été évalué par les enseignantes au regard de critères se référant à la pertinence des modifications apportées et à la qualité des justifications rédigées par rapport aux feedbacks reçus.

Tâche 4 : TP3. Le TP3 était structuré en deux tâches à réaliser individuellement. La tâche 4a consistait à formuler des critères pour une évaluation formative et pour une évaluation certificative, prenant appui sur la même situation concrète que pour les TP1 et 2 (les enseignantes ont évalué la justesse et pertinence des contenus). La tâche 4b demandait une réflexion critique sur l’expérience vécue dans le dispositif du cours, plus particulièrement sur la rédaction et la réception des feedbacks. Cette tâche a représenté le corpus de données pour la présente étude. Un exemple de tâche 4b du TP3 est présentée en **Annexe E**. La réalisation de cette tâche 4b était obligatoire, mais son contenu n’a pas été évalué par les enseignantes du cours qui se sont engagées à ne pas les lire avant d’avoir transmis les notes.

5. Méthodologie

5.1 Participant·es

Les participant·es étaient les 73 étudiant·es (57 femmes et 16 hommes) inscrit·es au cours de Bachelor « Évaluation et régulation des apprentissages » au semestre d’automne 2018. Soixante-deux étudiant·es étaient inscrit·es en Bachelor en Sciences de l’éducation, et 11 en complément de formation MESP (maîtrise en enseignement spécialisé).

5.2 Récolte des données

Notre étude s’appuie sur la tâche réflexive du TP3 (tâche 4b) afin d’interroger les perceptions des étudiant·es des activités de feedbacks entre pairs, du point de vue :

- de la production des feedbacks : Question 1 - « Qu’est-ce que cela vous a apporté de devoir rédiger des feedbacks sur les TPs des pairs ? Quelles ont été vos difficultés pour rédiger ces feedbacks aux pairs ? Justifiez. »
- de la réception des feedbacks : Question 2 - « Vous avez donc reçu des feedbacks de la part d’autres étudiant·es pour réaliser le TP2. Qu’est-ce que ces feedbacks vous ont apporté ? Quelles sont les limites de ces feedbacks selon vous ? Justifiez. »



Les étudiant·es ont indiqué leur consentement pour l'utilisation de leurs réflexions critiques à des fins de recherche.

5.3 Analyse des données

En plus de l'analyse thématique inductive décrite dans Girardet (2020), structurée selon les apports et les limites des deux activités (production et réception de feedbacks), un nouveau codage du corpus de données a été effectué pour cet article à l'aide du logiciel [NVivo](#). Ce codage a consisté en une reprise des écrits réflexifs des étudiant·es en codant chaque mot porteur de sentiment (MPS), en respectant le choix des mots des participant·es.

Distinguer ce qui correspondait à un sentiment ou non a représenté un défi. Pour nous aider, nous nous sommes inspirée de lexiques de mots porteurs de sentiments (MPS) préconstruits, à l'instar d'autres chercheur·ses (e.g., Lerch et al., 2019) : une liste de 1054 sentiments de Faure (2011), et une palette de sentiments proposée par Levert (2015). Ceci a été réalisé séparément pour les deux activités : production de feedbacks et réception de feedbacks. Des groupements ont été effectués a posteriori afin d'obtenir une liste plus lisible des MPS identifiés dans le corpus.

Le codage a résulté en deux grilles de codes (une par activité) constituées – dans le langage NVivo – de nœuds-enfants (sous-codes) et de nœuds-parents (codes), les nœuds-parents ayant émergé d'une catégorisation des nœuds-enfants. Le tableau 1 montre une synthèse de ce codage. Un tableau plus détaillé montrant notamment le nombre d'occurrences de chaque MPS est disponible en [Annexe F](#).⁸

Tableau 1

Occurrences et groupements des sentiments exprimés dans les écrits des étudiant·es

MOTS PORTEURS DE SENTIMENTS (MPS)	OCCURRENCES DES MOTS	
	PRODUCTION DE FEEDBACKS	RÉCEPTION DE FEEDBACKS
Sentiments d'appréciation aimer, apprécier, c'est agréable, c'est enrichissant, c'est gratifiant, intéressé·e / c'est intéressant, c'est plaisant, c'est salvateur, sentiment de satisfaction	37	31
Sentiments liés à la confiance à l'aise, affermi·e, affirmé·e, assuré·e, compétent·e, confirmé·e, conforté·e, décontracté·e, en confiance, en sécurité, rassuré·e, reconforté·e, renforcé·e, sentiment d'efficacité personnelle, serein·e, soulagé·e, sûr·e	12	24
Sentiments liés à l'implication de bonne volonté, (plein·e d') empathie, engagé·e, exigeant·e envers soi, impliqué·e, pris à cœur, responsable	9	1
Sentiments liés à la motivation encouragé·e, motivé·e, stimulé·e	3	11
Sentiment de valorisation valorisé·e	2	8
Sentiment d'utilité se sentir utile	2	

⁸ Pour les analyses et les résultats, nous utilisons des nombres pour donner du sens aux données. Nous le faisons à des fins descriptives, et non à des fins statistiques. Nous refusons en effet la prescription tacite selon laquelle les nombres et les quantités doivent être bannis des recherches qualitatives. Au contraire, nous considérons, comme le souligne Sandelowski (2001), que le fait de compter et de quantifier fait partie intégrante de tout processus d'analyse, y compris qualitative.



Sentiment de liberté libre	1	
Sentiment de fierté fier·e	1	
Sentiments de lourdeur c'est conséquent, répétitif, laborieux, pesant, redondant, ce n'est pas de tout repos, passer un temps fou	9	
Sentiments liés à des jugements d'autrui agressé·e, blessé·e, dévalorisé·e, incompris·e, trahi·e		7
Sentiment d'insatisfaction insatisfait·e, c'est désagréable, c'est destructeur, ne pas apprécier	1	5
Sentiments de démotivation découragé·e, démotiv·e		5
Sentiments de regrets (plein·e de) regrets	4	3
Sentiment de frustration frustré·e	2	2
Sentiment de déception déçu·e		1
Sentiments de mise en difficulté avoir de la peine, avoir du mal, c'est complexe, compliqué, délicat, difficile, dur, handicapant, ce n'est pas aisé, pas évident, pas facile, pas simple, faire un effort, mis à l'épreuve	142	36
Sentiments d'incertitude, de doute (plein·e de) doute, (dans un) entre-deux, hésitant·e, incertain·e, (plein·e d') incompréhension, (plein·e de) questionnements, sceptique	52	23
Sentiments de déstabilisation à côté de la plaque, confus·e, désorienté·e, déstabilisé·e, embrouillé·e, en dilemme, mal à l'aise, ne plus comprendre, ne plus être sûr·e, ne plus savoir, perdu·e, perturbé·e, remis·e en question, surpris·e, troublé·e	16	25
Sentiments liés à la peur et à l'anxiété angoissé·e, (plein·e d') appréhension, c'est risqué, craintif·ve, inquiet·e, insécurisé·e, ne pas oser, peur, soucieux·se, stressé·e, sur la défensive, vulnérable	25	10
Sentiments de contrainte forcé·e, obligé·e, poussé·e, sous pression	12	3
Sentiments d'entrave dans le besoin, empêché·e, encombré·e, en manque de, entravé·e, incompetent·e, rebuté·e	8	6
Sentiments de retenue Prendre avec des pincettes, sur la retenue	3	1

Note. Vert = sentiments positifs ; Bleu = sentiments négatifs désactivants ; Orange = sentiments négatifs activants (terminologie reprise de Pekrun, 2006).

Afin d'assurer la rigueur du codage, la chercheuse a repris chaque MPS identifié lors du codage du corpus, et a effectué une recherche de chacun de ces mots dans les sources textuelles afin d'être sûre de n'en avoir pas omis. Les éventuels mots qui avaient été omis ont alors été codés. Une fois tous les MPS identifiés et codés, nous avons repris chaque extrait codé et nous avons listé dans un tableau tous les éléments auxquels ces MPS étaient associés dans les écrits des étudiant·es, et ce pour chaque groupement de mots. Le résultat de ce codage se trouve en **Annexe F** et a servi de base à la présentation des résultats. Étant donné que ce codage reprenait les mots des participant·es tels que rédigés (avec quelques altérations mineures dépourvues d'ambiguïté), ce codage n'a pas eu besoin d'être soumis à un accord interjuges⁹. Finalement, afin d'analyser le rôle des sentiments dans les

⁹ L'accord interjuges désigne une procédure qui consiste à faire coder une partie du corpus par plusieurs personnes afin de vérifier le degré d'accord entre elles. Un haut degré d'accord entre les codeur·ses permet d'appuyer la rigueur de l'analyse. L'accord interjuges est typiquement calculé au moyen d'un indice statistique



apprentissages des étudiant·es, le codage réalisé pour cet article a été croisé au codage des apprentissages présenté dans l'article de [Girardet \(2020\)](#) auquel nous renvoyons les lecteur·rices pour de plus amples informations.

6. Résultats

Les sentiments exprimés par les étudiant·es diffèrent d'une tâche à l'autre, c'est pourquoi nous traiterons ces deux tâches séparément. Pour chaque section (6.1 : production de feedbacks ; 6.2 : réception de feedbacks), nous avons choisi de présenter les résultats en partant des éléments auxquels les sentiments étaient associés dans les propos des étudiant·es : objets, thèmes, processus, tâches et sous-tâches (voir **Annexe F**). Finalement, nous donnerons à voir comment ces sentiments semblent être liés aux apprentissages (section 6.3).

6.1 Sentiments lors de la production de feedbacks

Chaque étudiant·e a dû rédiger trois feedbacks sur des TP1 produits par d'autres groupes que le leur. La tâche dans son ensemble a suscité un sentiment de mise en difficulté pour les étudiant·es exprimé à de nombreuses reprises (142 MPS), tout en créant également un sentiment d'appréciation (37 MPS). Certain·es étudiant·es ont d'ailleurs apprécié la prise de conscience de la difficulté de l'exercice ainsi que le défi que celui-ci a représenté : « Faire ce travail a été très enrichissant et intéressant, aussi par la difficulté qu'il représente » (AIF).

Nous commençons par présenter les sentiments relatifs à la tâche de production de feedbacks dans son ensemble (section 6.1.1). Les thématiques abordées dans cette section sont transversales à l'entièreté de la tâche (transversalité symbolisée par la double flèche verticale dans la figure 2). La section suivante (6.1.2) présente des sentiments propres à des démarches du processus évaluatif, telles que comprendre et interpréter, porter un jugement évaluatif et communiquer des appréciations. Quelques MPS se rapportaient à des sentiments survenus après la réalisation de la tâche ; nous n'y consacrons pas de sections mais nous les présentons dans la figure ci-dessous.

Figure 2

Structuration des sections suivantes et résumé de leurs contenus

(e.g., Kappa de Cohen) permettant de situer le degré d'accord sur une échelle qui indique si celui-ci est acceptable ou non.



6.1.1 Sentiments liés à la tâche dans son ensemble Être dans la peau d'un·e étudiant·e dont le travail est évalué Contrainte, peur Se mettre dans la peau d'un·e évaluateur·rice Appréciation, valorisation, utilité, implication, motivation, responsabilité, mise en difficulté, manque de légitimité, lourdeur, entrave, peur Maîtrise des contenus, compréhension des concepts Confiance, mise en difficulté, insécurité, déstabilisation, doute, entrave, contrainte	6.1.2 Sentiments liés aux démarches du processus évaluatif → Prendre connaissance des travaux des groupes Appréciation, déstabilisation → Comprendre et interpréter les démarches décrites Mise en difficulté, entrave, doute → Porter un jugement évaluatif sur le travail des pairs <i>Se référer aux critères d'évaluation et se décentrer de son propre travail</i> Appréciation, mise en difficulté, peur <i>Évaluer la pertinence des démarches et la justesse des contenus</i> Mise en difficulté, déstabilisation, doute <i>Prendre des décisions évaluatives</i> Affirmation, mise en difficulté, peur → Communiquer des appréciations Doute, déstabilisation, mise en difficulté, contrainte, regret, peur, retenue
Sentiments survenant une fois la tâche effectuée Valorisation, fierté, efficacité personnelle, d'expertise, insatisfaction, incertitude, regret, frustration	

6.1.1 Sentiments liés à la tâche dans son ensemble

Être dans la peau d'un·e étudiant·e dont le travail est évalué par des enseignantes. Des sentiments qui touchent à une certaine pression évaluative ont émergé au travers de la peur de faire des erreurs, de la contrainte de ne pas faire d'erreur, ou encore d'un sentiment de vulnérabilité lié au fait que les feedbacks seront évalués par les enseignantes.

Prendre position a également impliqué donner à voir ce que je connaissais sans savoir ce que l'enseignante allait en penser. Cet aspect s'est révélé difficile à gérer pour moi. En effet, j'ai éprouvé un sentiment de vulnérabilité car j'étais consciente que mes productions allaient être lues par l'enseignante ainsi que l'assistante du cours, expertes du domaine de l'évaluation. (AMF)

Se mettre dans la peau d'un·e évaluateur·rice. Prendre la posture d'un·e enseignant·e évaluateur·rice a été apprécié. Certain·es étudiant·es décrivent un sentiment de valorisation lié à un sentiment d'utilité et d'implication pour autrui et pour soi-même : « Cela est également valorisant par le fait que l'on se sente utile et réellement impliqué dans le travail des autres, contrairement aux travaux individuels » (SAK).

Le fait de savoir que leurs pairs comptaient sur leur feedback, source de motivation et d'implication, a également suscité un sentiment de responsabilité et d'exigence envers soi-même pour produire un feedback de qualité qui soit utile aux pairs : « Le sens de responsabilité était donc très fort envers les autres. Cela m'a exigé de m'engager pleinement et réaliser au mieux la tâche. En effet, je n'ai jamais autant exigé de moi-même » (AIF). Ce sentiment de responsabilité a également pu être vécu comme un poids (sentiment de lourdeur) : « Cela a été enrichissant car le fait de prendre pour la première fois une position de correcteur pour le travail d'un tiers m'a fait ressentir le poids du devoir que l'on peut avoir en tant que correcteur » (OLB). Ce sentiment de responsabilité couplé à un sentiment de manque de connaissances ou de compétences pour réaliser la tâche a également pu être à l'origine de sentiments liés à la peur, comme la peur d'induire les pairs en erreur ou la peur de les démotiver.



D'autres sentiments exprimés ont porté sur un manque de légitimité ressenti pour réaliser la tâche, ce qui a suscité des sentiments de mise en difficulté, de doute voire d'entrave : « Il était particulièrement complexe de se mettre dans cette position d'"entre-deux", car entre étudiants nous sommes au même niveau donc nous n'avons pas la légitimité de juger de façon déterminée et certaine les travaux de nos pairs » (MEM). Cet élément découle de la posture d'évaluateur·rice tout en étant lié au point suivant : la maîtrise des contenus.

Maîtrise des contenus, compréhension des concepts. Un thème récurrent dans les écrits des étudiant·es touchait à la maîtrise, les connaissances, les compétences, ou l'expertise nécessaires à la réalisation de la tâche. Ces éléments ont été associés à de nombreux sentiments. Premièrement, il a été difficile, déstabilisant, voire malaisant, de devoir « adopter une posture d'expert·e sans pour autant l'être vraiment » (CHF) : « C'est une situation malaisante, car comment se sentir à même d'évaluer les pairs alors que nous sommes au même niveau ? » (MAJ). Certain·es étudiant·es ont donc exprimé des sentiments de doute sur leurs connaissances pour réaliser la tâche, un sentiment d'entrave produit par un manque de maîtrise ou par des hésitations constantes, et une mise en difficulté émanant d'un sentiment d'insécurité.

Cette déstabilisation au niveau de ses connaissances et de sa compréhension des concepts semble avoir suscité un sentiment de contrainte, d'obligation, de besoin de retourner à la théorie et aux ressources du cours afin de maîtriser les concepts : « Le fait de devoir rédiger des feedback m'a personnellement demandé de réviser certains concepts lorsque j'avais des doutes ce qui m'a « obligé » à me référer à la théorie » (NEA). Se sentir sûr·e des contenus a même parfois été exprimé comme un prérequis à la réalisation de la tâche :

Pour me sentir à l'aise à la rédaction des feedbacks, j'avais besoin d'être sûre d'avoir moi-même bien compris les concepts et contenus du cours. Cela m'a apporté une appropriation plus approfondie du contenu du cours. Une fois sûre de moi-même en ce qui concerne les apports théoriques, fallait commencer à rédiger. (AIF)

La citation suivante reflète bien ces enjeux d'insécurité liés à un manque de maîtrise ou d'expertise, également en lien avec un sentiment de non-légitimité à endosser la posture d'un·e évaluateur·rice de travaux de collègues « de même niveau ».

Une des limites principales concernant la production de feedbacks et qu'il s'agissait d'un feedback entre pairs. Cela signifie qu'il s'agissait de feedbacks entre personnes de même niveau. Il paraît ainsi plus pertinent que le feedback provienne d'un niveau supérieur (dans ce cas : l'enseignante) car c'est elle qui a rédigé les critères et qui connaît mieux que nous ce qui est attendu. Peut-être qu'en produisant certains feedbacks, je me suis permise de prétendre que certains objectifs manquaient alors même qu'ils étaient présents mais que je n'ai pas su distinguer car moi-même je ne maîtrise pas encore les objectifs. Ainsi, de manière générale, on peut dire que le jeu des feedbacks peut devenir contre-productif à partir du moment où il tombe entre les mains d'élèves ne maîtrisant pas correctement les objectifs attendus par le rédacteur des objectifs (dans ce cas : l'enseignante). (MOG)

6.1.2 Sentiments liés aux démarches du processus évaluatif

Certains sentiments étaient spécifiquement associés à une démarche du processus évaluatif survenant dans la tâche de production de feedbacks. Cette section, structurée par « démarche », vise à les mettre en évidence. À noter que ces démarches ne sont pas aussi successives que cette structure le suggère.



Prendre connaissance des travaux des autres groupes. Prendre connaissance des travaux des autres groupes semble avoir été apprécié, par intérêt mais également pour la réalisation de la diversité des propositions de régulation possibles pour une même tâche.

J'ai trouvé cet exercice particulièrement intéressant et utile, car il nous permet de visualiser les différents avis de nos pairs. De ce fait, la similitude des travaux que nous avons réalisés [représente] un atout car ils nous permettent de prendre conscience des différentes visions relative à un même sujet. (MIF)

Cette diversité peut aussi susciter un sentiment de déstabilisation, qui sera davantage exprimé au regard de la tâche de réception des feedbacks.

Comprendre et interpréter les démarches décrites par les pairs. La difficulté à comprendre et interpréter les démarches décrites par les pairs a été exprimée de nombreuses fois, également en termes de doute et d'incertitude. Le fait de ne pas pouvoir contacter les pairs pour leur poser des questions a pu être ressenti comme une entrave.

Il a été à plusieurs reprises compliqué pour moi de comprendre certains éléments des TPs pour lesquels je devais écrire un feedback. Je ne comprenais parfois pas ce qu'il se cachait derrière certaines propositions ou derrière certaines analyses. Le fait de ne pas connaître l'identité des auteurs des travaux que j'avais à analyser m'a empêché d'aller leur demander des explications sur ce qu'ils avaient écrit. J'ai donc parfois dû laisser de côté certains éléments sur lesquels il aurait peut-être pu être intéressant de s'attarder par manque de clarté. (LAA)

Porter un jugement évaluatif sur le travail des pairs. Les étudiant·es devaient évaluer les productions des pairs à l'aide de critères d'évaluation donnés et explicités en cours. Cependant, certain·es étudiant·es ont rapporté des difficultés à évaluer les travaux des pairs en fonction de ces critères d'évaluation car « même si les critères sont présentés, l'interprétation de ceux-ci diverge » (CAM) :

Une des difficultés rencontrées a été celle de la complexité à remettre en question la prétention à la vérité de l'autre, dans l'utilisation des concepts notamment et cela par peur de se tromper soi-même [...]. Les notions de "pertinence" et "convaincant" à propos des justifications des TPs ont été difficiles à juger car cela m'a paru être des critères assez subjectifs et donc difficiles à évaluer de façon "juste". (LED)

Ainsi, devoir se positionner quant au niveau d'exigence à avoir par rapport à un critère semble avoir suscité des sentiments de mise en difficulté, voire de peur chez certain·es étudiant·es : « C'est terriblement handicapant de se demander en permanence si on va trop loin, si on est trop synthétique, si on n'en demande pas assez » (MAB).

Les critères d'évaluation pour la tâche représentaient le référent explicite pour l'activité évaluative. Une difficulté a été de s'en tenir à ces critères et, spécifiquement, à essayer de faire en sorte que leur propre travail du TP1, qui s'imposait automatiquement comme un référent, influence le moins possible leur jugement évaluatif. Le fait de devoir se décentrer de son propre TP1 a été une expérience appréciée, mais décrite comme difficile :

Il m'était difficile de mettre une distance avec mon propre travail fait avec mon groupe [...]. La difficulté était donc pour moi de réellement rester sur les critères donnés pour cette tâche car j'avais plutôt tendance à vouloir mettre mes propres critères basés sur l'analyse que nous avions faite dans notre travail. (KAT)



En plus des éléments évoqués ci-dessus relatifs aux critères d'évaluation, un manque de maîtrise des concepts, déjà évoqué plus haut dans les thématiques qui sont ressorties comme transversales à la tâche, a souvent émergé au moment de porter ce jugement évaluatif. Nous reprenons donc ce point ici mais dans une situation plus spécifique. En effet, certain·es étudiant·es déclarent que leur sentiment de maîtrise des concepts a été déstabilisé spécifiquement au moment d'évaluer la justesse de la mobilisation des concepts par les pairs. « Certains TP·s m'ont mis le doute sur ce que j'avais moi-même compris des concepts de l'évaluation » (LUF) ; « Il m'est arrivé à plusieurs reprises de douter entre la régulation proactive et la régulation rétroactive, alors que ces concepts me semblaient maîtrisés en cours » (CAM).

La seconde chose à laquelle j'ai été confrontée a été mes doutes par rapport à des concepts que je pensais connaître et que finalement je ne connaissais pas si bien. Dans certains travaux, des étudiants ont fait usage de concepts en les définissant et il m'a fallu vérifier parfois, dans le doute, si l'étudiant était en tort ou si c'était moi et du coup à m'autoréguler par rapport aux connaissances que j'avais. (NEA)

Évaluer implique une prise de décision. Se positionner sur la justesse des contenus et la pertinence des démarches, et ce « sans connaître l'avis de l'enseignante » (CAM), a représenté une source de difficultés et d'appréhension. Cependant, le fait de devoir prendre des décisions évaluatives a permis aux étudiant·es d'exercer leur esprit critique et d'affirmer leurs positions : « Auparavant, je n'avais réellement un grand esprit critique et était plutôt indulgente lorsque l'on me demandait mon avis. Ici, j'ai dû être plus ferme et honnête avec ces feedbacks » (DEV).

Communiquer des appréciations. Lors de la démarche de communication des appréciations, les étudiant·es ont été nombreux·ses à exprimer des sentiments de doute et de déstabilisation. Les éléments exprimés au cours de cette démarche relèvent principalement du choix des mots à rédiger, qui a été associé à des sentiments de mise en difficulté, de contrainte, de peur, de retenue. Parmi ces éléments, on trouve la contrainte et la difficulté d'explicitation des propos, la difficulté à proposer des pistes d'amélioration sans faire le travail à la place des pairs, le souci et la difficulté de montrer son désaccord tout en étant bienveillant, ou encore la peur de blesser les pairs : « Trouver les bons mots, les bons arguments, le bon message dans la formulation des propos et du commentaire (positif ou négatif) sans juger la personne est très, très difficile (ARS) ».

6.2 Sentiments lors de la réception de feedbacks

Chaque groupe d'étudiant·es a reçu entre huit et dix feedbacks sur leur TP1 en vue de l'améliorer lors du TP2. La réception des feedbacks semble avoir suscité moins de difficultés que la production de feedbacks (36 MPS pour la réception, 142 MPS pour la production), mais semble avoir été également appréciée (37 MPS pour la réception, 31 MPS pour la production). Si la réception des feedbacks semble avoir été source de sentiments liés à la confiance (24 MPS), elle semble également avoir été source de déstabilisation (25 MPS).

Comme pour la section précédente, nous présentons une structuration en plusieurs niveaux chronologiques et thématiques. Nous présentons d'abord les sentiments relatifs à la tâche de réception des feedbacks dans son ensemble (transversalité symbolisée par la double flèche verticale dans la figure 3), incluant leur mobilisation dans le TP2 (section 6.2.1). La section suivante (6.2.2) présente des sentiments propres aux différentes « démarches » suscitées par la tâche. Quelques MPS se rapportaient à des sentiments



survenus avant (peur) ou après la réalisation de la tâche (confiance). Nous n’y consacrons pas de sections mais nous les présentons dans la figure 3.

Figure 3

Structuration des sections suivantes et résumé de leurs contenus

Sentiments survenant avant la tâche	
Peur	
↑ 6.2.1 Sentiments liés à la tâche dans son ensemble Les pairs-évaluateur·rices Difficulté, doute, déstabilisation, peur, retenue Maîtrise des contenus, compréhension des concepts Appréciation, confiance, motivation, doute, déstabilisation, entrave, contrainte ↓	6.2.2 Sentiments liés aux différentes « démarches » suscitées par la tâche → Prendre connaissance des feedbacks des pairs <i>De manière générale</i> Appréciation, confiance, motivation, valorisation <i>Recevoir des commentaires « positifs »</i> Appréciation, confiance, motivation, valorisation, déstabilisation <i>Recevoir des commentaires « négatifs »</i> Difficulté, jugement, insatisfaction, démotivation, frustration, déception, entrave, doute, déstabilisation, peur, appréciation, implication → Comprendre et interpréter les feedbacks des pairs Difficulté, entrave, regret, frustration, doute → Trier les commentaires reçus Appréciation, difficulté, doute, déstabilisation, entrave, peur → Mobiliser les feedbacks pour améliorer sa production Difficulté, contrainte, peur, confiance, valorisation, entrave, regret, frustration → Collaborer au sein du groupe Confiance, motivation, difficulté
Sentiments survenant une fois la tâche effectuée	
Confiance	

6.2.1 Sentiments liés à la tâche dans son ensemble

Les pairs-évaluateur·rices. Lors de la production de feedbacks, nous avons vu que les étudiant·es avaient exprimé des sentiments d’insécurité liés à un manque de maîtrise ou d’expertise, également en lien avec un sentiment de non-légitimité à endosser la posture d’un·e évaluateur·rice de travaux de collègues « de même niveau ». Ces enjeux se reflètent également lors de la réception des feedbacks et se traduisent notamment par une difficulté à leur faire confiance car « il est possible que la personne qui rend le feedback ait tort sur certains points » (MEM). Les étudiant·es ont exprimé des sentiments d’incertitude voire de peur concernant la pertinence et justesse des feedbacks, liés à des doutes sur la maîtrise des concepts, l’expertise, ou encore la rigueur des pairs-évaluateur·rices n’ayant selon elles et eux pas la même légitimité de produire un feedback que des enseignant·es : « J’avais personnellement des craintes car étant donné que ces feedbacks étaient rédigés par d’autres élèves et non pas par l’enseignante, nous ne pouvions pas être à 100% sûre que les propositions d’améliorations étaient correctes » (CHF). Cette incertitude a pu déboucher sur une certaine retenue dans la prise en considération des feedbacks : « Comme nous ne sommes pas experts de la matière que nous évaluons dans les feedbacks, certaines critiques devaient être prises avec des pincettes, il fallait vérifier que ce qu’avançait la personne était juste » (ANF).

Les limites que j’ai pu rencontrer sont le niveau de véracité des feedbacks. En effet, à la lecture des feedbacks, je ne pouvais pas être certaine de ce que l’étudiant avançait. Il est vrai que les supports de cours étaient à notre disponibilité, mais la correction d’un étudiant est différente de la correction de l’enseignant. Bien que la discussion entre pairs et les feedbacks apportent des discussions et des débats, l’étudiant ne peut pas prendre en compte le feedback de l’étudiant comme étant « la vérité absolue ». (NAB)



Cela a entraîné des doutes. Il est possible qu'un étudiant n'ait pas saisi tel ou tel concept et donne donc un feedback faussé. Je sais que si j'avais reçu un feedback de Madame Mottier ou de son assistante, j'aurais été plus confiante dans la modification de mon TP. (DEO)

Ainsi, dans notre étude, plusieurs étudiant·es ont communiqué leur frustration de ne pas avoir reçu de feedback de la part de l'enseignante ou de l'assistante du cours, traduisant leur représentation qu'un feedback d'une personne considérée comme « experte » aurait plus de valeur que dix feedbacks de personnes considérées comme « novices ».

Un bénéfice de la relation horizontale entre étudiant·es a été un sentiment d'affirmation découlant d'une prise de position face aux feedbacks reçus. Les étudiant·es rapportent en effet « ne pas oser » prendre position et affirmer des avis contradictoires face aux feedbacks produits par des enseignant·es. Le fait de recevoir des feedbacks des pairs et non des enseignantes a donc facilité un esprit critique à la lecture des feedbacks et une prise de position face à ceux-ci :

Lorsque ce sont les enseignants qui écrivent les feedbacks, j'ai tendance à appliquer ce qu'ils me disent et ne pas oser défendre ma position. Je dois reconnaître que je mets un peu ce que je pense de côté. Le fait que les feedbacks aient été écrits par mes collègues a eu pour conséquence de me permettre d'oser plus facilement prendre position et d'argumenter lorsque je n'étais pas d'accord avec un commentaire, chose que je n'aurais sûrement pas fait avec le feedback d'un enseignant. (LAA)

Maîtrise des contenus, compréhension des concepts. Afin de vérifier si les contenus des feedbacks étaient corrects, les étudiant·es ont ressenti le besoin de retourner aux ressources du cours et à la théorie, ce qui a pu déboucher sur une meilleure compréhension des concepts. « Le fait de savoir que tout n'était peut-être pas correct dans les feedbacks reçus m'a permis de faire un travail de recherches, de vérifications qui m'a énormément aidé à comprendre les concepts vus en classe » (LAA). La tâche semble donc avoir permis aux étudiant·es d'avoir un sentiment de maîtrise plus élevé et de prendre confiance en leur compréhension des concepts, tout en restant une source de déstabilisation : « Ces feedbacks m'ont autant réconforté que remis en question » (JAL).

[Les feedbacks] m'ont permis de renforcer mes apprentissages. Cela m'a confirmé que de la manière que j'avais appris les éléments du cours n'était pas si fausse. Car il faut dire qu'au moment de rédiger les feedbacks, j'ai hésité de tout ce que j'avais pu apprendre. ... Le TP2 permet de revoir les concepts importants de ce cours comme par exemple les modalités de régulation. Il m'a aussi permis de mieux les comprendre. ... Cette deuxième partie permet de se remettre en question sur nos connaissances. Elle a ainsi été utile dans ma compréhension des concepts. (CAR)

La tâche a également été source de motivation à s'autoréguler au niveau de la compréhension des concepts : « Je dois avouer que la réception de retour sur le travail génère de la motivation pour compléter le travail. J'ai trouvé que cela favorise l'apprentissage et permet une régulation du travail et une meilleure compréhension des notions » (CER). Cette motivation semble surtout survenir dans le cas de commentaires perçus comme positifs : « Lorsque je voyais des commentaires positifs, la motivation augmentait automatiquement à poursuivre la lecture des autres feedbacks et l'apprentissage des concepts du cours » (NAB).

6.2.2 Sentiments liés aux différentes « démarches » suscitées par la tâche



Prendre connaissance des feedbacks des pairs sur son TP1. Recevoir un avis extérieur sur sa production a été majoritairement apprécié par les étudiant·es. Cela leur a permis de voir l'engagement de leurs pairs dans les feedbacks et leur a permis de se sentir rassurés sur les compétences évaluatives des pairs. Lors de la production de feedbacks, les étudiant·es avaient apprécié la réalisation de la diversité des propositions de régulation possibles pour une même tâche ; lors de la réception de feedbacks, les étudiant·es ont rapporté avoir apprécié de voir la diversité des feedbacks produits sur une même production : « Se dire qu'il y a une multitude de feedbacks qui peuvent sortir d'un seul exercice dépendant de l'enseignant est très intéressant » (KOA). Finalement, la prise de recul générée par la réception des feedbacks a été perçue comme une source de motivation.

Certains sentiments semblent être propres à la réception de commentaires perçus comme positifs. Recevoir des retours positifs sur sa production a évidemment été apprécié et a permis aux étudiant·es de se sentir rassurés ou soulagés face à leur production : « Recevoir des bons commentaires aide aussi à se motiver et avoir une autorégulation, cela crée donc un sentiment de sécurité face à la compréhension des concepts mis en jeu dans la production » (ALC). Recevoir des feedbacks positifs et bienveillants semble avoir été une source de motivation : « Quand je recevais des feedbacks bienveillants et positifs de la part de plusieurs personnes, cela m'encourageait et était bien motivant » (NAN). Les commentaires positifs semblent avoir été une source de motivation à améliorer sa production, à investir des efforts et à découvrir les autres feedbacks. Recevoir des feedbacks qui explicitent les points positifs semble également avoir produit un sentiment de valorisation :

Recevoir des feedbacks de la part d'autres étudiants est une démarche valorisante, ou du moins plus valorisante qu'une évaluation certificative sous forme de note. ... Recevoir des feedbacks est valorisant car les feedbacks mettent en avant de façon précise et explicite les points positifs du travail réalisé. (OLG)

Enfin, certains sentiments semblent ne survenir qu'en cas de lecture de commentaires considérés comme négatifs. Recevoir des commentaires perçus comme négatifs a représenté une des difficultés de la tâche. Un ressenti de jugement sur la personne a été exprimé dans des cas de feedbacks en désaccord, de critiques négatives, de feedbacks dévalorisants ou de feedbacks manquant de bienveillance. Les mêmes types de feedback ont été décrits comme pouvant être des sources de démotivation. L'extrait suivant donne à voir un récit d'une étudiante qui montre bien les sentiments négatifs désactivants pouvant survenir à la lecture de feedbacks sur son travail perçus comme négatifs :

Une des personnes de mon groupe a très mal vécu les critiques négatives. Elle semblait blessée, voire même « trahie » par ses pairs. C'est en contexte de production du TP2 que nous avons pu lui montrer l'utilité d'avoir reçu des commentaires négatifs mais constructifs, car cela nous a permis de préciser, de compléter ou de corriger notre premier travail et donc de progresser ! J'ai alors pleinement réalisé l'importance de se montrer bienveillant lors de la réalisation d'un feedback car sa réception peut générer de vives émotions et lorsqu'elles sont négatives, elles peuvent aller à l'encontre de ce qui est voulu ; d'ailleurs nous avons dû remotiver notre collègue qui n'avait plus envie de travailler ! (NAC)

Un feedback très négatif¹⁰ a donc pu représenter une source de déstabilisation forte par rapport à son travail de groupe :

¹⁰ Dans la partie théorique, nous avons fait la distinction entre les composantes informationnelle et affective d'un feedback. S'il est relativement aisé de distinguer ces deux composantes théoriquement, elles se mélangent parfois sous la plume des étudiant·es. Ainsi, lorsque celles et ceux-ci expriment des sentiments à la lecture de « feedbacks négatifs » ou de « critiques négatives », nous ne savons pas toujours si cela fait référence



[Les feedbacks] étaient censés répondre au critère de bienveillance. Pourtant cela n'a pas été le cas pour l'un d'entre eux qui était miné de remarques désobligeantes. Ces critiques fortes et crues m'ont fait remettre en question l'ensemble de mon travail et m'ont fortement découragée. ... Je sais maintenant, par expérience, en quoi cela peut être déstabilisant de recevoir un retour très négatif et critique. (AMF)

La déstabilisation peut parfois être si forte qu'elle débouche sur des « réactions inadaptées », comme rejeter le feedback en le qualifiant de non fiable : « [Certains feedbacks] nous paraissaient faux voire nous ont posé des questions car nous les trouvions assez durs et pour le coup, contre-productifs » (NEA) ; ou encore en s'emparant du feedback de manière superficielle :

L'un des feedbacks m'a vraiment déstabilisé au départ car il remettait vraiment tout notre travail en question et n'y a trouvé que des points négatifs. Le caractère non bienveillant d'un feedback qui ne relève aucun point positif, loin de m'inciter à revoir les choses reprochées, me rebute. Je n'ai pas analysé suffisamment ce feedback alors qu'il pouvait comporter des remarques pertinentes. (KAK)

De l'insatisfaction semble avoir été ressentie lors de la lecture de commentaires formulés maladroitement, ou perçus comme n'ayant pas une visée formative : « Certains commentaires étaient mal formulés et semblaient de ce fait être des critiques alors que le propre du feedback est de donner des conseils. Certains commentaires me paraissaient désagréables et n'ont pas été formateurs » (SAK).

Un sentiment de déception a pu survenir dans le cas de feedbacks qui corrigent et « font à la place » : « j'étais déçue par les feedbacks qui étaient plutôt le corrigé de la tâche que de l'évaluation formative » (NAN). De plus, « certains feedbacks n'apportaient pas d'élément de réflexion ce qui crée une certaine frustration » (MAC).

Des feedbacks manquant de cohérence ou perçus comme non-ancrés dans sa production ont également pu susciter des sentiments d'incertitude et de déstabilisation par rapport à sa perception de la justesse et de la pertinence des contenus de son travail, mais également sur sa compréhension de la consigne.

Comprendre et interpréter les feedbacks reçus. De manière identique à la production des feedbacks, une des difficultés ressenties a été de comprendre les propos ou les raisonnements des pairs. Ceci a résulté en un sentiment d'entrave, de regret ou de frustration de ne pas pouvoir contacter les pairs pour leur demander des clarifications.

Trier les commentaires reçus. Le nombre de feedbacks reçus, parfois contradictoires, a pu créer une certaine déstabilisation, du souci, un sentiment d'entrave ou encore de doute :

J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de feedbacks par rapport à un seul travail et j'ai donc trouvé que cela a entraîné des conseils et des pistes contradictoires entre les feedbacks. En effet, alors que certains feedbacks disaient qu'une intervention était rétroactive, d'autres nous disaient que cette même intervention était proactive. Je ne savais donc pas si j'avais mal compris ces notions et lequel des feedbacks était correct. (ANN)

Les étudiant·es ont donc dû évaluer la pertinence et la justesse des commentaires afin de les trier pour choisir lesquels mobiliser pour améliorer leur production, ce qui a été perçu

à la nature négative de l'information, ou à la manière dont le feedback a été rédigé (ton, choix des mots, tournures de phrases négatives).



comme un exercice difficile. Des questionnements sont alors apparus : « Mais quel feedback écouter ? Avons-nous fait juste ou faux ? Sur lequel pourrions-nous nous baser ? (WEB) ». Ces questionnements, incertitudes, déstabilisations ont poussé les étudiant·es à s'engager dans une évaluation des feedbacks des pairs, comme le soulève cet étudiant :

Pour notre groupe, nous avons reçu des feedbacks contradictoires : certains signalaient une erreur dans l'emploi du concept, alors que d'autres nous disaient que c'était correct. Mais, au final, cela débouche sur un point positif : recevoir des feedbacks contradictoires soulève quelques questions. Pour répondre à ces questions, on retourne dans le cours, on fait des recherches afin de voir quel point de vue est correct. (ROB)

D'autres encore relèvent avoir « décidé de [se] mettre à la place d'un évaluateur et de commenter [leur] propre travail » (WEB).

Cette évaluation de la pertinence des feedbacks survenant face à des sentiments de doute et de déstabilisation a été décrite comme difficile, mais semble avoir résulté en des apprentissages et ont, in fine, permis l'amélioration de la production, ce qui a été apprécié par les étudiant·es.

Mobiliser les feedbacks pour améliorer sa production. Lors du TP2, les étudiant·es devaient obligatoirement mobiliser les feedbacks des pairs et justifier leurs choix d'ajustements. Ces deux points étaient des contraintes et ont été perçus comme telles. Au moment d'améliorer leur production, on retrouve la peur des étudiant·es d'être induit·es en erreur par des feedbacks potentiellement incorrects. On retrouve également la difficulté à choisir quelles modifications apporter parmi des feedbacks divers et parfois contradictoires. Transposer les feedbacks dans le TP en gardant la cohérence générale de celui-ci, ainsi que reformuler les idées de manière claire ont été sources de mise en difficulté.

La mobilisation des feedbacks a également permis aux étudiant·es de prendre confiance en affirmant leur choix (y compris leurs désaccords). Elles et ils ont en effet dû exercer leur jugement évaluatif pour prendre des décisions, ce qui a été source d'affirmation mais aussi de valorisation de son travail : « Le fait de ne pas prendre en considération, d'être sûr de sa démarche, vient renforcer l'idée que l'intervention proposée est bonne. Cela permet une valorisation de sa démarche à travers la comparaison avec les autres » (THW). Dans le même ordre d'idées, « le non-accord avec certains feedbacks [leur] a permis de valoriser [leur] travail à l'intérieur du groupe, ce qui motive particulièrement lors du TP2 » (CAM).

Finalement, certain·es rapportent qu'elles et ils auraient voulu pouvoir contacter les pairs ayant rédigé le feedback pour justifier leurs choix, répondre à leurs critiques, ou justifier pourquoi le groupe a décidé de ne pas mobiliser leurs commentaires. Ceci a été exprimé comme une entrave, un regret ou une frustration et découlent de l'anonymat des feedbacks.

Collaborer au sein du groupe lors du TP2. La collaboration lors du TP2 a été source de motivation dans le cas où une dynamique coopérative s'est installée entre les étudiant·es, et source de sentiment de sérénité accrue dans le cas d'une bonne entente. Cependant, trouver un consensus au sein du groupe a été relevé comme une source de difficulté. Finalement, pour certain·es, les feedbacks ont permis d'affirmer leurs idées face au désaccord des membres du groupe.



6.3 Le rôle des émotions dans la régulation des apprentissages

La participation des émotions aux processus d'apprentissage semble varier en fonction du type de sentiment exprimé :

- Des **sentiments positifs** (appréciation, intérêt, implication, responsabilité, utilité, motivation, valorisation, fierté, ...) semblent avoir favorisé la motivation et l'implication dans les tâches ;
- Des **sentiments négatifs désactivants** (jugement d'autrui, lourdeur, insatisfaction, démotivation, ...) semblent avoir découragé la motivation et l'implication dans les tâches ;
- Des **sentiments négatifs activants** (difficulté, peur, anxiété, doute, déstabilisation, entrave, contrainte) semblent avoir majoritairement représenté un tremplin pour un apprentissage en profondeur des contenus du cours.

Que ce soit lors de la production ou de la réception des feedbacks, des **sentiments positifs**, tels que les sentiments d'appréciation, de valorisation et de motivation, semblent avoir favorisé l'implication des étudiant·es dans la tâche en cours mais également dans la suite des tâches de l'évaluation continue. Lors de la production de feedbacks (tâche 2), évaluer un travail en sachant que « les étudiant·es comptent sur les feedbacks pour progresser [les] a beaucoup motivé[·es] à élaborer la tâche avec soin » (CAM). Prendre connaissance des travaux des pairs lors de la production de feedbacks a permis de « se stimuler à améliorer son [propre] travail [TP1] » (OLG) lors du TG2. Les feedbacks reçus dans la tâche 3 « génèrent de la motivation pour compléter le travail » (CER), « encouragent à aller plus loin et [les] motivent à faire plus d'efforts » (NAN).

Concernant les **sentiments négatifs désactivants**, ce sont principalement les sentiments liés à des jugements d'autrui (blessé·e, agressé·e, dévalorisé·e, incompris·e, trahi·e), survenus lors de la réception de feedbacks perçus comme manquant de bienveillance, qui semblent avoir eu des impacts négatifs sur l'apprentissage au travers de sentiments de démotivation vis-à-vis de la tâche mais également vis-à-vis de la suite de l'évaluation continue. Ce type de sentiments semblent avoir amené certain·es étudiant·es à adopter des conduites d'évitement : « Quand j'ai trouvé des formulations un peu maladroites ou jugeantes, du coup je gardais moins en tête les commentaires parce que je n'avais pas envie d'être démotivée ou de me dire qu'il fallait tout changer dans notre production » (EVF).

Nous nous attardons davantage ici sur les **sentiments négatifs activants**. Lors de la production des feedbacks, des sentiments d'anxiété, d'incertitude et de déstabilisation semblent avoir créé un besoin, ressenti parfois comme une contrainte, de revenir aux ressources du cours pour « résoudre » un inconfort émotionnel produit par un manque de connaissances ou d'expertise :

Produire des feedbacks sur les travaux de mes pairs a également été un des points les plus formateurs, car j'ai ressenti qu'il fallait que je me sente moi-même experte des notions et concepts du cours pour potentiellement ensuite remettre en question la validité des termes des autres étudiants. (LED)

Ce phénomène s'est à nouveau retrouvé lors de la réception des feedbacks, lorsque des sentiments de doute et de déstabilisation ont poussé les étudiant·es à vérifier la justesse et la pertinence des commentaires des pairs. Les étudiant·es ont à nouveau ressenti le besoin de retourner aux ressources du cours et à la théorie, ce qui a pu déboucher sur une



meilleure compréhension des concepts : « Le fait de savoir que tout n'était peut-être pas correct dans les feedbacks reçus m'a permis de faire un travail de recherches, de vérifications qui m'a énormément aidé à comprendre les concepts vus en classe » (LAA).

Nous souhaitons discuter brièvement du statut particulier du sentiment de responsabilité (sentiment positif) et de la pression évaluative (sentiment négatif activant) et de leur lien avec l'implication dans les tâches. Nous le rappelons, les tâches de production de feedbacks et d'amélioration du TP1 lors du TP2 en exploitant les feedbacks reçus étaient évaluées par les enseignantes et participaient à l'évaluation certificative du cours. Au niveau de la production des feedbacks, les contenus n'étaient pas évalués (les critères d'évaluation des enseignantes étaient l'ancrage dans la production des pairs, la présence de pistes d'amélioration, et la qualité de la bienveillance). Au niveau du TP2, cependant, la justesse et la pertinence des contenus étaient pris en compte dans l'évaluation des enseignantes. Les tâches n'étaient donc pas dépourvues d'enjeux évaluatifs : lorsque les étudiant·es rédigeaient leurs feedbacks, elles-ils savaient que les enseignantes allaient lire et évaluer leur travail. Ces deux tâches ont donc pu faire émerger une certaine pression évaluative (que nous pensons cependant moindre – ayant porté une grande attention à présenter l'évaluation continue de manière à justement réduire cette pression évaluative¹¹ – et d'un autre ordre que celle d'une évaluation en session d'examens).

Lors de la production des feedbacks, les étudiant·es ont rapporté un fort sentiment de responsabilité vis-à-vis des pairs. Les feedbacks formatifs des pairs étant les seuls retours que les groupes recevaient sur leur travail pour l'améliorer dans le TP2 – évalué par les enseignantes – les étudiant·es ont pris conscience de l'importance de la responsabilité (parfois décrite comme un poids) de produire des feedbacks pertinents et justes et de ne pas induire les pairs en erreur. Nous pouvons penser qu'il s'agit également d'une forme de pression évaluative, mais par empathie envers les collègues dont le travail sera ensuite évalué par les enseignantes.

J'ai trouvé difficile de me positionner sur le travail de mes collègues car cela représentait une grande responsabilité. En effet, je n'étais moi-même pas totalement convaincue d'avoir compris certains concepts tels que « régulation rétro ou proactive » et j'étais inquiète d'induire mes collègues en erreur. J'aurais donc été rassurée d'avoir d'abord le point de vue de l'enseignante sur notre travail pour obtenir notre niveau de maîtrise avant. Par contre, cela m'a obligée à revoir les notes et le cours. J'ai alors reformulé les définitions et dessiné visuellement des schémas car je sais que cela m'aide à distinguer certains concepts. J'ai aussi essayé de les illustrer avec des exemples tirés des lectures ou de mes expériences personnelles. ... Produire des feedbacks m'a obligée à revenir sur les concepts du cours et à trouver des moyens d'autorégulation personnelle pour mieux les saisir. (NAC)

Nous retenons de cette section que le fait de combiner un certain inconfort émotionnel (émotions négatives activantes) avec

- un sentiment de responsabilité (émotion positive) qui découle notamment d'une empathie vis-à-vis de la pression évaluative ressentie par les pairs (tâche 2)
- et/ou une pression évaluative (émotion négative activante) de savoir que son travail sera évalué par les enseignantes (tâches 2 et 3)

¹¹ La manière dont nous avons amené l'évaluation continue en veillant à instaurer un climat de confiance mutuelle, à dédramatiser l'erreur et à amoindrir la pression évaluative a pu participer aux sentiments exprimés par les étudiant·es. Nous n'avons pas recueilli de données pour explorer cet « effet maître », notion qui reste marginalement investie dans la recherche en pédagogie universitaire (Bedin & Broussal, 2012). C'est un élément qu'il serait intéressant d'explorer dans de futurs travaux.



semble représenter un tremplin pour la **régulation des apprentissages** en jeu. Si l'on ajoute à cela des émotions positives telles que la fierté, la valorisation, l'appréciation, qui augmentent la motivation et l'implication dans les tâches, alors nous avons un dispositif a priori puissant pour favoriser les apprentissages et leur régulation. Le tout est de mettre en place des stratégies en amont afin d'éviter le plus possible des émotions négatives désactivantes. Nous présentons quelques perspectives qui vont dans ce sens dans la discussion.

7. Discussion : Les émotions et l'évaluation continue pour apprendre durablement¹²

Les émotions influencent la manière dont un feedback est perçu et reçu, jouant alors un rôle sur l'apprentissage (Rowe, 2017 ; Rowe et al., 2014). Les émotions peuvent avoir un impact positif comme négatif sur les apprentissages (Falchikov & Boud, 2007). Pekrun et al. (2011) montrent que les émotions sont associées à différentes composantes de l'apprentissage, telles que la motivation, les ressources cognitives, l'autorégulation, les stratégies d'apprentissage et la performance.

Notre étude montre que les **émotions positives** peuvent en effet favoriser la motivation et l'implication dans les tâches et dans l'ensemble du dispositif – et au-delà – et donc offrir des conditions favorables pour apprendre durablement. Ces émotions sont décrites par les étudiant·es en termes de :

- sentiments d'appréciation et d'intérêt, comme l'enrichissement de prendre une posture d'évaluateur·rice, ou l'appréciation de recevoir des retours d'autrui sur sa production ;
- sentiments liés à la confiance, comme le sentiment d'efficacité personnelle après avoir rédigé les feedbacks, ou le sentiment de sécurité ressenti à la réception des feedbacks ;
- sentiments de responsabilité pour produire un feedback de qualité ;
- sentiments de valorisation, émanant du fait d'avoir surmonté des difficultés liées aux tâches ou de la réception de feedbacks positifs ;
- sentiments d'utilité d'avoir pu aider ses pairs en produisant un feedback ;
- sentiments de fierté d'avoir réalisé une tâche difficile.

La littérature donne également à voir que des émotions positives peuvent avoir des effets encourageants sur les apprentissages. Celles-ci peuvent encourager les apprenant·es à passer davantage de temps sur la tâche et à investir des efforts (Molloy et al., 2013) et peuvent favorablement influencer l'intérêt et la motivation et donc l'implication dans l'apprentissage (e.g., Rowe et al., 2014). Fredrickson et Cohn (2008) rapportent que les émotions positives élargissent le répertoire d'action, réduisent les émotions négatives et favorisent le développement des ressources personnelles (physiques, cognitives, sociales et psychologiques). Finalement, la recherche a montré que les émotions positives améliorent les performances académiques¹³, particulièrement au niveau de la métacognition, de l'effort déployé, de l'autorégulation, des stratégies d'apprentissages et

¹² Ce titre croise la modalité de l'évaluation proposée (évaluation continue) et les notions d'*assessment for learning* (évaluation pour apprendre) et de *sustainable assessment* (évaluation durable), présentées dans la section introductive.

¹³ Pour rappel, le texte de Girardet (2020) dans le numéro 2 de cette revue explore les apprentissages réalisés au travers de l'évaluation continue.



de la motivation (Audrin, 2020 ; Fredrickson & Cohn, 2008). De manière propre à l'évaluation par les pairs, Rowe (2017) montre également que celle-ci permet de renforcer le sentiment de responsabilité des étudiant·es pour leurs apprentissages.

Les **émotions négatives activantes** pourraient favoriser l'apprentissage, notamment en augmentant la motivation extrinsèque à s'investir dans la tâche (Audrin, 2020). Dans notre étude, certaines émotions négatives activantes semblent avoir créé une certaine nécessité d'apprendre et représenté des sources de régulation. En effet, des sentiments de mise en difficulté, d'insécurité, de doutes et de déstabilisation ont été ressentis principalement en lien avec la maîtrise nécessaire à la réalisation des différentes tâches. Que ce soit dans la production comme dans la réception de feedbacks, les étudiant·es ont rapporté doutes et déstabilisations sur leur compréhension des concepts. C'est le déséquilibre ressenti entre sa perception de maîtrise des contenus et sa perception de la maîtrise nécessaire à la réalisation de la tâche qui semble avoir laissé la place à un développement de cette maîtrise. La perception d'une inadéquation entre une production et les attendus peut en effet provoquer un inconfort émotionnel qui peut avoir un effet positif sur l'apprentissage (Molloy et al., 2013). Le constat d'un déficit de maîtrise du contenu peut encourager les étudiant·es à aller chercher des informations pour combler cette perception de lacune. Dans le même ordre d'idées, Gabriel et Griffiths (2002) ont décrit qu'alors qu'une forte anxiété peut être néfaste pour l'apprentissage, un certain degré d'anxiété est nécessaire à l'apprentissage. Pour certain·es, l'apprentissage serait même vu comme superflu en l'absence d'anxiété. Nous pouvons en effet penser que sans ce déséquilibre émotionnel, les étudiant·es n'auraient pas ressenti de nécessité de réguler leurs apprentissages. Mais les étudiant·es pourraient décider de ne pas combler ce « manque » ; c'est là que d'autres émotions négatives activantes – comme la peur d'induire les pairs en erreur (également exprimées en termes de sentiment de responsabilité), la peur d'être induit·e en erreur par les pairs, la peur de « faire faux », ou encore la pression évaluative – entrent en jeu en agissant sur la motivation et l'investissement dans la tâche afin d'acquérir un niveau de maîtrise suffisant pour la réaliser.

Notre étude apporte des éléments de compréhension liés à la confiance en la source du feedback et à la confiance en ses propres compétences dans des tâches de réception de feedbacks entre pairs. Contrairement à d'autres études montrant une relation positive entre confiance en la source du feedback et apprentissage (e.g., Cheng & Tsai, 2012 ; van Gennip et al., 2009), notre étude laisse entrevoir qu'un certain manque de confiance en les compétences de la personne qui produit le feedback peut être un moteur pour la **régulation des apprentissages** en ce qu'il encouragerait l'apprenant·e à vérifier les informations reçues. Le doute sur leurs propres compétences s'est également révélé être un moteur d'engagement dans des stratégies d'autorégulation pour les étudiant·es de notre étude. Le risque est qu'un trop haut degré de confiance pourrait ne plus laisser de place au doute et à la remise en question. Les étudiant·es de notre étude ont en effet mis l'accent sur la nécessité de savoir se décentrer de son point de vue lors de la réception des feedbacks et lors de la révision collaborative.

Les **émotions négatives désactivantes** auraient un effet néfaste sur les apprentissages, notamment causé par une diminution de la motivation. Dans notre étude, les émotions négatives désactivantes se réfèrent aux sentiments négatifs exprimés en termes de sentiments de lourdeur (par exemple, le côté répétitif et la temporalité longue de la rédaction de 3 feedbacks), ou encore de sentiments liés à des jugements d'autrui (blessure, agression, dévalorisation, trahison) et de sentiments d'insatisfaction pouvant survenir lors de la réception de feedbacks très négatifs ou manquants de bienveillance. Ces sentiments semblent en effet avoir suscité démotivation et désinvestissement, ce qui va dans le sens des travaux de recherches existants (e.g., Audrin, 2020 ; Molinari et al., 2017 ; Pekrun,



2006 ; Pekrun et al., 2011). Les émotions provenant de jugements d'autrui peuvent avoir des effets dramatiques sur l'apprentissage (Falchikov & Boud, 2007), particulièrement chez les apprenant·es ayant un sentiment d'expertise plus fragile (Eva et al., 2012). Il est donc primordial de mettre en place des stratégies en amont de toute activité de feedbacks entre pairs pour tenter de les éviter.

La pratique du feedback demande de nombreuses compétences, de la part de la personne qui le produit comme de la personne qui le reçoit (Hattie & Timperley, 2007). Nombre d'auteur·rices recommandent des activités de préparation aux feedbacks entre pairs afin que ceux-ci aient des effets bénéfiques (e.g., Boud, 2015 ; Topping, 2009 ; Sadler, 2010 ; Värlander, 2008). L'étude de van Gennip et collègues (2010) montre qu'une formation et un entraînement à l'évaluation entre pairs permet d'améliorer la sécurité émotionnelle ressentie face à la tâche. Un travail sur les critères d'évaluation, notamment, permet d'éviter que la valeur accordée aux critères (pondération) diffère trop entre producteur·rice et récepteur·rice du feedback, des différences qui peuvent produire de fortes émotions négatives (Cheng & Tsai, 2012). À son tour, le sentiment de sécurité émotionnelle permettrait de favoriser des apprentissages plus en profondeur (Cheng & Tsai, 2012). Dans notre étude, les étudiant·es ont non seulement été formé·es à comment produire un feedback formatif et efficace, mais un fort accent a été mis sur la formulation de feedbacks bienveillants. Non seulement les étudiant·es devaient faire preuve de bienveillance pour préserver les émotions de leurs pairs, mais en plus, elles·ils savaient que la bienveillance de leurs feedbacks allait être évaluée par les enseignantes. Nous pouvons donc dire que les conditions semblaient réunies pour limiter les émotions négatives désactivantes. Mais malgré ce travail sur la production de feedbacks formatifs et bienveillants, des émotions négatives (parfois fortes, bien que minoritaires) ont été décrites par certain·es étudiant·es dans leurs tâches réflexives sur la réception des feedbacks de leurs pairs. Notre étude montre ainsi que les activités de feedbacks ne doivent pas être prises à la légère et qu'une formation à leur production est non seulement nécessaire, mais essentielle au bon déroulement de l'activité et à l'apprentissage des étudiant·es.

Nos constats nous permettent d'aller au-delà des éléments que Sadler (2010)¹⁴ identifie comme centraux afin que les étudiant·es puisse bénéficier de l'évaluation entre pairs à l'université (la compréhension de la tâche, la compréhension de ce qu'est une évaluation de qualité, et la compréhension des critères d'évaluation), en y ajoutant des éléments davantage socio-affectifs, tout aussi importants à travailler avec les étudiant·es. Ceci représente sans doute un apport de la présente étude.

Un moyen de faire en sorte que les émotions profitent à l'apprentissage serait de favoriser un travail de réflexion sur celles-ci. Molinari et al. (2017), rassemblant les résultats de deux études empiriques sur les émotions dans des processus d'apprentissage collaboratifs, arrivent à la conclusion que l'*awareness* des émotions (donner aux apprenant·es des occasions de partager leurs émotions pour les conscientiser) pourrait être une modalité soutenant des compétences de collaboration (processus socio-cognitifs tels que la transactivité¹⁵, l'argumentation et recherche de consensus) et de la performance de groupe. Le fait que les apprenant·es soient capables d'identifier leurs émotions et d'avoir une meilleure compréhension des effets de leurs émotions sur leur travail pourrait donc favoriser l'atteinte d'une certaine sécurité émotionnelle favorable aux apprentissages.

¹⁴ Ces éléments ont été présentés en introduction (p. 3).

¹⁵ « Produire du sens à partir du contenu d'apprentissage et à partir du raisonnement et des idées de leurs partenaires » (Molinari et al., 2017, p.179).



S'il est manifestement crucial de réduire le risque d'émotions négatives désactivantes et d'offrir aux étudiant·es universitaires des conditions d'évaluation moins anxiogènes qui se mettent au service de leurs apprentissages, faut-il à tout prix préserver les étudiant·es de sentiments, ressentis et émotions négatives ? Nous retenons de cette étude que les difficultés perçues par les étudiant·es dans les différentes tâches, qui ont souvent été exprimées en termes de sentiments négatifs activateurs, ont dans la plupart des cas amené les étudiant·es à développer des stratégies de régulation de leurs apprentissages afin d'acquérir les compétences et connaissances nécessaires pour surmonter ces difficultés.

Nous concluons cet article avec l'idée qu'une évaluation continue pour apprendre, qui pense l'évaluation certificative de manière intégrée à l'enseignement, pourrait aider à réduire l'anxiété liée à l'évaluation universitaire tout en permettant d'offrir des situations évaluatives favorisant des apprentissages durables. Faire de la pratique de l'évaluation continue pour apprendre une habitude plus répandue en pédagogie universitaire pourrait participer à un tournant décisif amenant les étudiant·es à percevoir l'évaluation non plus comme une menace, mais comme une réelle opportunité d'apprendre pour soi et pour les autres.

Références

- Alqassab, M., Strijbos, J-W., & Ufer, S. (2019). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 139-154. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1485012>
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Bain, J. (2010). Integrating student voice: assessment for empowerment. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 14-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130598.pdf>
- Bedin, V., & Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions vives*, 6(18), 111-128. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1170>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. (2015). Feedback: ensuring that it leads to enhanced learning. *Clinical Teacher*, 12(1), 3-7.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education.
- Cabestrero, R., Quirós, P., Santos, O. C., Salmeron-Majadas, S., Uria-Rivas, R., Boticario, Jesus G., Arnau, D., Arevalillo-Herráez, M., & Ferri, F. J. (2018). Some insights into the impact of affective information when delivering feedback to students. *Behaviour & Information Technology*, 37(12), 1252-1263. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1499803>
- Cheng, K.-H., & Tsai, C.-C. (2012). Students' interpersonal perspectives on, conceptions of and approaches to learning in online peer assessment. *Australian Journal of Educational Technology*, 28(4), 599-618.



- Chinn, C. A. and Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63, 1-49.
- Clot, Y. (2015). Se changer les idées. Affects, émotions, sentiments. In J.-Y. Rochex, C. Joigneaux & J. Netter (Eds). *Histoire, culture, développement : questions théoriques, questions pratiques* (pp. 5-33). Actes du 6^{ème} séminaire international Vygotsky.
- Cramp, A., Lamond, C., Coleyshaw, L., & Beck, S. (2012). Empowering or disabling? Emotional reactions to assessment amongst part-time adult students, *Teaching in Higher Education*, 17(5), 509-521. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.658563>
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Danon-Boileau, L. (1999). Affect, éprouvé, émotion, sentiment : notations terminologiques. *Revue Française de Psychanalyse*, 1, 9-12.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning using classroom assessment to maximise student learning*. Corwin Press.
- Ecclestone, K. (2007). Commitment, compliance and comfort zones: the effects of formative assessment on vocational education students' learning careers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 315-333. <https://doi.org/10.1080/09695940701591925>
- Eva, K. W., Armson, H., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., Mann, K., & Sargeant, J. (2012). Factors influencing responsiveness to feedback: on the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. *Advances in Health Sciences Education*, 17, 15-26. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9290-7>
- Falchikov, N., & Boud, D. (2007). Assessment and emotion. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 144-155). Routledge.
- Faure, J.-P. (2011). Liste de 1054 sentiments répartis en 11 catégories émotionnelles. http://www.voie-de-l-ecoute.com/uploads/1/2/3/5/123553245/liste_de_1054_sentiments_en_11_cat%C3%A9gories_%C3%A9motionnelles.pdf
- Fong, C. J., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Lin, S., Kim, Y. W., & Schallert, D. L. (2018). "Inside out": Appraisals for achievement emotions from constructive, positive, and negative feedback on writing. *Motivation and Emotion*, 42(2), 236-257. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9658-y>
- Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). Positive emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions, third edition* (pp. 777-796). The Guilford Press.
- Gabriel, Y., & Griffiths, D. S. (2002). Emotion, learning and organizing. *The Learning Organization*, 9(5), 214-221. <https://doi.org/10.1108/09696470210442169>
- Genoud, P., Kappeler, G., & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation*, 41, 31-45. <https://doi.org/10.4000/ree.519>
- Girardet, C. (2020). Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : étude des perceptions d'un dispositif d'évaluation continue facilité par le numérique. *La Revue LEeE*, 2, 1-33. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.04>
- Girardet, C., & Mottier Lopez, L. (2020, 1er septembre). *La bienveillance à l'épreuve de l'évaluation par les pairs à l'université* [Présentation]. Congrès 2020 en ligne de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), HEP Bejune.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/07294360123776>



- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of second language writing*, 7(3), 255-286.
- Jellab, A. (2018). La bienveillance, un nouveau care en éducation ? Plaidoyer critique et constructif pour une notion pédagogiquement vive. In A. Jellab & C. Marsollier (Eds.), *Bienveillance et bien-être à l'école : pour une école humaine et exigeante* (pp. 19-56). Berger-Levrault.
- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Springer.
- Lerch, S., Bellot, P., Bruno, E., & Murisasco, E. (2019, 25-29 mars). *Influence des lexiques d'émotions et de sentiments sur l'analyse des sentiments : application à des critiques de livres*. 16^{ème} Conférence en Recherche d'Information et Applications (CORIA), Lyon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02448203>
- Levert, I. (2015). Une palette infinie de sentiments. <http://www.la-psychologie.com/sentiments.htm>
- Maier, L. J., Liakoni, E., Schildmann, J., Schaub, M. P., & Liechti, M. E. (2015). Swiss university students' attitudes toward pharmacological cognitive enhancement. *PLoS ONE*, 10(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144402>
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck.
- Molinari, G., Avry, S., & Chanel, G. (2017). Les émotions dans les situations collaboratives et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur. *Raisons éducatives*, 21, 175-190. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1-page-175.htm>
- Molloy, E., Borrell-Carrió, F., & Epstein, R. (2013). The impact of emotions in feedback. In: D. Boud & E. Malloy (Eds.). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Taylor & Francis Group.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106923/ATTACHMENT01>
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (sous presse). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. In B. Alberio & J. Thievenaz (Eds.). *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de formation : enquêter dans les métiers de l'humain*.
- Observatoire de la Vie Estudiantine. (2015). Les étudiantEs et le dopage cérébral. Les feuillets de l'OVE, 4. https://www.unige.ch/dife/files/9014/5571/7775/OVE_feuillet_numero_4_smart_drugs.pdf
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Social and Human Conditions in Assessment* (pp. 247-266). Routledge. https://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Panadero/publication/
- 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., 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>
- Rotsaert, T., Panadero, E., Estrada, E., & Schellens, T. (2017). How do students perceive the educational value of peer assessment in relation to its social nature? A survey study in



- Flanders. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.003>
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Shellens, T. (2018). Peer assessment use, its social nature challenges and perceived educational value: A teachers' survey study. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.001>
- Rowe, A. D. (2017). Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning. In D. Carless, S. M. Bridges, C. Ka Yuk Chan & R. Glofcheski (Eds.). *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 159-172). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1>
- 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>
- Ryan, T., & Henderson, M. (2017). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- 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, 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Saillot, E. (2018). "Conforter une école bienveillante et exigeante" : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions vives*, 29, 1-18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Helath*, 24(3), 230-240. <https://doi.org/10.1002/nur.1025>
- Sever, R. (2015). A multi-faceted model for assessing collaborate learning in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3322-3329. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1000>
- Shen, B., Bai, B., & Xue, W. (2020). The effects of peer assessment on learner autonomy: An empirical study in a Chinese college English writing class. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100821>
- Shouse, E. (2005). Feeling, emotion, affect. *M/C Journal*, 8(6). <https://doi.org/10.5204/mcj.2443>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2017). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- To, J. (2016). 'This is not what I need': conflicting assessment feedback beliefs in a post-secondary institution in Hong Kong. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 447-467. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226588>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. J. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (Vol.1, pp. 55-87). Springer.
- Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate



- learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.002>
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: the role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- 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>
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. Norton.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1-3. <https://www.pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

Remerciements

Un merci tout particulier à Lucie Mottier Lopez, principale conceptrice du dispositif et enseignante du cours, sans qui cette étude n'aurait pas pu avoir lieu. Merci à elle également pour les précieuses conversations que nous avons eues à l'occasion de la conception et réalisation de la présente recherche ainsi que de l'écriture de ce texte. Je souhaite également remercier Amaury Daele et Vincent Grenon qui m'ont donné des feedbacks sur mon texte de 2020 paru dans le numéro 2 de La Revue LEeE, qui proposait des éléments sur les émotions avant que nous ne prenions la décision d'en faire un article à part entière. *Last but not least*, je remercie chaleureusement les deux rétroacteurs de ce texte, Philippe Genoud et Eric Saillot, pour leurs commentaires bienveillants et exigeants qui ont fait de cette révision collaborative une expérience hautement enrichissante.

Céline Girardet

Maîtresse assistante dans l'équipe EReD (évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement) à l'Université de Genève, elle est détentrice d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'évolution des croyances relatives à la gestion de classe des enseignant·es en formation professionnelle. Elle est également chargée d'enseignement en suppléance pour un cours de maîtrise portant sur la recherche collaborative en éducation. Ses intérêts actuels portent sur les apprentissages réalisés au travers de dispositifs d'évaluation entre pairs dans des contextes d'enseignement supérieur et d'édition scientifique.

