



L'évaluation en éducation online
La Revue LEeE

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

*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

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteurs avant leurs échanges avec l'autrice, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'autrice et les deux rétroacteurs. Ces extraits ont été choisis d'entente entre elle et eux.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Philippe GENOUD

Publication intéressante et bien structurée. Hormis l'utilité de distinguer les composantes du feedback (cf. commentaire fait dans le document), les autres points soulevés sont des petits détails.

A titre personnel, je trouve la problématique très intéressante puisque dans deux cours, je travaille avec des évaluations intermédiaires par les pairs ; cela amène à se poser la question de l'impact de la démarche, voire à envisager une recherche dans le sens de celle présentée ici. S'il y a un intérêt de l'autrice de ce texte, c'est volontiers pour en discuter.

J'espère que les commentaires faits dans le texte seront perçus comme suffisamment bienveillants pour favoriser une bonne régulation :-)

Eric SAILLOT

Très bon article, bien écrit, bien référencé, avec une structuration rigoureuse et des résultats très intéressants.

Mes commentaires sur le google drive soulignent quelques questions ou précisions à apporter pour les lecteurs :

- "pression évaluative",

- même le terme de "régulation", central dans cette culture de l'évaluation, et utilisé dans différentes expressions, est-il explicite pour tous ?
- certaines associations d'émotions décrites comme négatives,
- et des clarifications sur la bienveillance : qu'est-ce qu'un feedback bienveillant ? Difficulté entre le point de vue de celui qui le rédige et celui qui le lit, le reçoit, l'interprète...).
- La figure 4 est un exercice difficile : apporte-t-elle un "plus" à la lecture ? Pas forcément si elle n'est pas "transparente", facile à lire, ou sources d'interprétations contradictoires...

Merci et bravo pour ce travail. Je reste à l'écoute pour la suite cette expérience (aventure) évaluative :)

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

... 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).

2. Cadrage théorique

2.1 Emotions et réception de feedbacks

CETTE SECTION AYANT ÉTÉ LARGEMENT RÉÉCRITE, CE DOCUMENT PRÉSENTE LA VERSION ORIGINALE AVEC QUELQUES AJUSTEMENTS INTERMÉDIAIRES, PUIS LE TEXTE RÉÉCRIT ET RESTRUCTURÉ POUR RÉPONDRE AUX COMMENTAIRES DES RÉTROACTEURS (SUR CETTE SECTION MAIS ÉGALEMENT PLUS TARD AUTOUR DE LA NOTION DE BIENVEILLANCE).

TEXTE ORIGINAL POUR LA SECTION 2.1 :

La recherche s'est majoritairement intéressée à la place des émotions lors de la réception d'un feedback produit par un·e enseignant·e. Le feedback est un acte éducatif qui a de fortes potentialités de produire des émotions positives comme négatives chez les apprenant·es. Les individus ont une vision spécifique d'eux-mêmes et de leurs performances, et le renforcement de cette vision par une information externe peut créer des sentiments de **tranquillité, de joie, de valorisation, de motivation**. Un feedback positif peut améliorer la persistance dans l'activité et l'intérêt pour celle-ci (Hattie & Timperley, 2007). **A l'inverse, si la perception de soi est négative, un feedback renforçant cette perception peut créer des sentiments de résignation et de démotivation. Un feedback positif qui vient contredire une perception négative de soi peut être source de motivation, de surprise, de valorisation, mais peut également être rejeté (l'apprenant·e peut se dire, par exemple, que l'enseignant·e n'a pas correctement lu son travail).** Lorsqu'une information reçue contredit ou défie cette perception interne de soi, comme peut le faire un feedback 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, mais des émotions négatives fortes peuvent survenir. Falchikov et Boud (2007) soulèvent que dans

Commenté [1]: Eric SAILLOT
Pourrait-on expliquer (traduire, préciser) ce que sont des feedbacks ? C'est dans notre culture commune sur l'évaluation, mais ça reste implicite pour les lecteurs, alors que c'est une notion centrale dans ce texte.

Commenté [2]: Céline GIRARDET
Je pense que le terme "feedback" existe dans le langage courant (plus d'ailleurs que son équivalent français "rétroaction"). Mais je vais envisager également faire une entrée "Encyclopé-LÉeE" pour définir ce terme conceptuellement.

Commenté [3]: Eric SAILLOT
Comme pour régulation, une petite définition en 2/3 lignes serait plus explicite pour le lecteur (fonction pédagogique)

Commenté [4]: Eric SAILLOT
Je trouve important d'aider à se construire des représentations / images mentales de gestes professionnels ou de types de pratiques...

Commenté [5]: Céline GIRARDET
J'ai rédigé une entrée sur Encyclopé-LÉeE pour définir "feedback" et ajouté un lien ici.

Commenté [6]: Eric SAILLOT
Très bien ! Bravo pour votre travail sur ce texte !

Commenté [7]: Céline GIRARDET
Merci beaucoup pour votre retour positif !

Commenté [8]: Eric SAILLOT
Ou des sentiments négatifs si les feedbacks confirment une ou des difficultés, non ? = quid "résignation apprise", ou SEP très faible, dans des visions de soi assez ou très "négatives" lorsqu'il s'agit d'un enseignement où on pense avoir des fragilités (même à l'université)

Commenté [9]: Céline GIRARDET
J'ai ajouté deux phrase ci-dessous pour aller dans votre sens. Je suis tout à fait d'accord avec vous que le pendant "négatif" manquait.

Commenté [10]: Eric SAILLOT
Très bien: ça apporte plus de précision et de nuances, me semble-t-il (mais je me demande : doit-il y avoir une référence / source qui étaye cette affirmation ? ou cette précision est-elle suffisante ?)

Commenté [11]: Céline GIRARDET
Après relecture, j'ai trouvé que ce n'était pas suffisant. Je suis retournée aux articles de recherche et j'ai fait un tableau croisant "feedback positif / feedback négatif" et "perception positive de sa performance / perception négative de sa performance", et je suis allée voir les résultats de recherche pour chaque "case". Cela donne une réécriture de toute cette partie en détaillant les 4 cas de figure :

- Congruence entre fb positif et perception positive de son travail
- Congruence entre fb négatif et perception négative de son travail
- Incongruence entre fb positif et perception négative de son travail
- Incongruence entre fb négatif et perception positive de son travail ----> ce qui amène sur les réactions inspirées de Chinn et Brewer.



Voir section 2.1.2 ci-après

certaines 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 «~~inadaptées~~» d'étudiant-es intervenant dans ce cas de figure : 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).

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-ric*. 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 **challenge-défie** sa propre évaluation de sa production (Molloy et al., 2013).
- *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 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-es (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 **reconnaître-identifier** leur potentiel et à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle.

TEXTE RÉVISÉ POUR LA SECTION 2.1

LES AJOUTS PAR RAPPORT À LA VERSION ORIGINALE SONT EN BLEU

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

Commenté [12]: Philippe GENOUD

Et peut-être aussi (même si c'est trivial), de la nature positive ou négative du feedback ?

Commenté [13]: Céline GIRARDET

Tout à fait ! Je ne le mets pas ici parce que je suis axée sur les sentiments de confiance. Par contre j'ai mis cela en avant dans la sous-section précédente qui a été largement réécrite pour répondre à ce commentaire ainsi qu'à ceux d'Eric Saillot qui allaient dans le même sens. Voir section 2.1.2 ci-après

Commenté [14]: Philippe GENOUD

Un feedback comporte généralement deux composantes : 1) la composante informationnelle qui permet à la personne évaluée de situer sa production par rapport à des critères. Elle se veut "objective" (p.ex. "il manque tel ou tel élément", "le développement articule clairement les différents aspects". 2) la composante appréciative (affective) qui est plus subjective et qui se rajoute souvent à la première composante (p.ex. "Bravo, le développement est très complet" ou "tel aspect est incomplet !!!!!"; la ponctuation jouant parfois le rôle d'élément appréciatif).

On le voit du reste dans la démarche : la demande de commentaires "bienveillant" vise à conserver une composante appréciative positive (voire constructive), indépendamment de l'information donnée. Il me semble nécessaire d'effectuer dans cette partie théorique la distinction puisque l'autrice y revient dans la discussion de ses résultats.

Commenté [15]: Céline GIRARDET

J'ai ajouté la section 2.1.1 pour répondre à votre commentaire que je trouve très pertinent.

Voir section 2.1.1 ci-après



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-ric(e) (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 bienveillance¹ 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-ric(e), tels qu'un ton autoritaire montrant que le feedback ne peut pas être contesté, établit une relation de pouvoir de l'évaluateur-ric(e) 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

¹ La bienveillance est définie comme une disposition positive à l'égard d'autrui et un souci de l'autre et de son émancipation (Jellab, 2018). La bienveillance inclut l'exigence qui a trait aux apprentissages dont on doit s'assurer qu'ils sont bien réels et durables (Jellab, 2018). 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).



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·es 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 figure² : 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

² 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.



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

...

2.2 Emotions et production de feedbacks

...

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**³ 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).

...

3. Questions de recherche

...

4. Description du dispositif d'évaluation continue

...

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

³ 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). A 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.



Commenté [16]: Eric SAILLOT

Là aussi, cette catégorisation me questionne : toutes les formes d'anxiété sont-elles "activantes" ? Pas sûr, donc peut-on généraliser ? Il y a des anxiétés "paralysantes", non ?
Idem pour la peur : est-ce une question de seuil ?
Idem pour l'ennui (ci-dessus) qui pourrait finalement être activant...
D'où la difficulté de mettre des mots sur les émotions (pour soi ou pour autrui) et de les catégoriser.

Commenté [17]: Céline GIRARDET

Je suis d'accord avec vous. D'ailleurs il y a cette courbe bien connue du lien entre stress et performance, avec des hauts et bas niveaux de stress qui sont liés à des performances "faibles", et un niveau optimal (moyen) de stress ("eu-stress") qui correspond à un niveau de performance élevé. Pensez-vous que la note de bas de page suffit pour nuancer cette catégorisation, ou faudrait-il ajouter des éléments théoriques supplémentaires, en introduisant par exemple cette "stress-performance curve" ?

Commenté [18]: Eric SAILLOT

oui, je trouve votre ajout à la note de bas de page éclairant et suffisant.

Commenté [19]: Céline GIRARDET

Super, merci !

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 **bienveillants** et avoir une fonction formative (un cours a été consacré aux principes du commentaire formatif). Un exemple de feedback est présenté 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 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 évalués par les enseignantes**). 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

6. Résultats

6.1 Sentiments lors de la production de feedbacks

6.1.1 Sentiments liés à la tâche dans son ensemble

...
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

⁴ 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).

Commenté [20]: Eric SAILLOT

C'est quoi un commentaire bienveillant ? :) Quid de l'articulation bienveillance - exigence ? La fonction formative ne remplit-elle pas ce rôle ? Le feedback ne serait-il pas bienveillant et formatif s'il est "ajusté" aux besoins de l'apprenant ? (besoins au sens large, besoins éducatifs ou d'apprentissage, donc formatif, et besoins de la personne...). Je m'éloigne peut-être trop du texte.

Commenté [21]: Céline GIRARDET

Nous explicitons ce que nous avons présenté comme étant un commentaire bienveillant dans l'annexe A : "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)." Pensez-vous qu'il faille également le préciser ici ? J'ai voulu alléger la présentation du dispositif dans le texte et présenter une description plus étoffée en annexe pour ne pas surcharger l'article. Mais peut-être que ce n'était pas la meilleure stratégie. Qu'en pensez-vous ?

Commenté [22]: Eric SAILLOT

OK, une note de bas de page permettrait peut-être d'avoir des précisions plus rapidement. En tant que lecteur, je pense que j'aimerais cela, mais ce n'est pas sûr que ce soit le cas d'autres lecteurs.

Commenté [23]: Céline GIRARDET

Merci, j'ai ajouté une note de bas de page.

Commenté [24]: Eric SAILLOT

Clair et concis à la fois : bravo, c'est très bien !

Commenté [25]: Céline GIRARDET

Super, merci !

Commenté [26]: Eric SAILLOT

intéressant. Qu'est-ce que c'est ?

Commenté [27]: Céline GIRARDET

En rapport avec ma réponse au commentaire précédent: nous avons simplement regardé que les commentaires ne soient "pas malveillants", c'est-à-dire dépourvus de jugements sur la personnes ou de marques d'exaspération, d'ironie ou de mépris. Pensez-vous qu'il faille le préciser dans le texte ?

Commenté [28]: Eric SAILLOT

idem, je pense qu'une note de bas de page faciliterait peut-être la lecture (la première fois que vous évoquez la bienveillance), mais ça se discute.

Commenté [29]: Céline GIRARDET

J'ai maintenant introduit la bienveillance dans le cadre théorique (p.6) et ajouté une note de bas de page pour donner notre définition de la bienveillance qui s'inspire des travaux de Jellab (2018). [Voir section 2.1.1 plus haut](#)

Commenté [30]: Céline GIRARDET

Finalement j'ai défini la bienveillance dans le texte au lieu de la note de bas de page car c'est une notion centrale dans ce texte.

Commenté [31]: Eric SAILLOT

OK très bien, merci à vous. mais je vais devoir relire la nouvelle version de votre article à tête reposée dans quelques jours (les nouveaux passages en rouge, comment ils s'articulent au reste). Votre 1ère version était déjà très intéressante, mais vous l'avez encore améliorée !

Commenté [32]: Eric SAILLOT

intéressant aussi. Pouvez-vous expliciter ?

Commenté [33]: Céline GIRARDET

Les étudiant·es devaient formuler des critères d'évaluation et nous avons évalué si ces critères étaient correctement rédigés (justesse), et si ceux-ci étaient pertinents par rapport aux cas concrets des élèves et par rapport à la fonction de l'évaluation (pertinence). Faudrait-il que je l'explique mieux dans le texte ? J'ai peur d'alourdir trop ce texte déjà très dense. Ou est-ce que si j'écris "les enseignantes ont évalué la justesse et la pertinence des contenus" c'est un peu plus clair ?

Commenté [34]: Eric SAILLOT

oui, il me semble (c'est aussi une question sémantique pour distinguer avec précision justesse et pertinence, mais votre texte est déjà très long, et surtout très intéressant !)

Commenté [35]: Céline GIRARDET

Merci pour votre commentaire. Je propose de ne pas alourdir le texte avec cette distinction sémantique, par contre on pourra donner à voir cet échange entre nous dans les extraits d'échanges en annexe de l'article. Qu'en pensez-vous ?



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 démotiver⁵.

6.1.2 Sentiments liés aux démarches du processus évaluatif

6.2 Sentiments lors de la réception de feedbacks

6.2.1 Sentiments liés à la tâche dans son ensemble

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

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 collègues qui n'avait plus envie de travailler ! (NAC)

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

[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)

⁵ 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 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).

Commenté [36]: Philippe GENOUD

Ne faudrait-il pas aussi questionner la manière dont la tâche a été présentée aux étudiant·e·s, les renforcements et sur la valorisation qui a peut-être été faite (sur leurs compétences naissantes, sur leur capacité à donner un regard intéressant bien que non expert, etc.). J'ai l'impression que ma manière dont cela est présenté peut avoir un impact assez important sur ce sentiment particulier.

Commenté [37]: Céline GIRARDET

Je suis entièrement d'accord avec vous. Mais en toute honnêteté, je n'ai pas les données à disposition pour explorer cela. En effet, nous avons les consignes écrites, et ensuite il y a tout ce qui se passe à l'oral. En général on explicite bien que le cours vise à fonctionner comme une communauté d'apprentissage, qu'elles et ils ont des choses à apporter à leurs pairs et également à nous (on leur dit toujours qu'en tant qu'enseignantes, on apprend aussi de leurs apports), etc. Cependant à cette époque où les cours n'étaient pas enregistrés, je n'ai pas de données pour donner à voir la façon dont on leur a présenté l'esprit de cette tâche et ma mémoire n'est pas assez bonne pour me rappeler ce qu'on leur a dit cette année-là.

Je vois qu'un commentaire reflétant une préoccupation similaire a été formulé par Eric Saillot dans la section 6.3. J'ai rédigé à ce moment une note de bas de page pour évoquer ce point. Voir section 6.3 ci-après

Commenté [38]: Philippe GENOUD

Ici aussi, le feedback peut être très négatif (en termes d'informations), mais constructif et bienveillant. La distinction me semble essentielle.

Commenté [39]: Céline GIRARDET

Tout à fait d'accord ! Ce qui est intéressant, c'est que théoriquement les dimensions informationnelles et affectives sont relativement "faciles" à distinguer, mais par contre elles se mélangent souvent (même si pas toujours !) dans la plume des étudiant·es. Ainsi, quand ils disent qu'ils ont mal vécu des "critiques négatives", je ne sais pas si c'est vraiment parce que l'information était négative, ou si c'est également dû à la façon dont ces critiques ont été formulées, le ton perçu, un manque de bienveillance perçu, etc. J'ai ajouté une note de bas de page ici pour apporter cette distinction essentielle.



6.3 Le rôle des émotions dans la régulation des apprentissages

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 très négatifs et/ou 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+contrôle 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 jégeantes, 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 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. Il en va de même pour leur TP2. Ces deux tâches ont donc pu faire émerger une certaine pression évaluative (que nous pensons cependant moindre - avant porté une grande attention à présenter l'évaluation continue de manière à justement réduire cette pression évaluative⁶ - et d'un autre ordre que celle d'une évaluation en session d'examen).

7. Discussion : Les émotions et l'évaluation continue pour apprendre durablement⁷

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

⁶ 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.

⁷ 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.

Commenté [40]: Philippe GENOUD

Feedback très négatif mais tout de même bien bienveillant ?

Est-il possible de distinguer ceci ? bien qu'il soit plus facile de donner un feedback bienveillant si la production est correcte.

Commenté [41]: Céline GIRARDET

Avec tous les ajouts précédents (partie théorique sur la bienveillance, composantes informationnelle et affective, précision que ces composantes se mélangent parfois dans les mots des étudiant·es, ...), je pense que cela n'est plus nécessaire de garder les deux. En effet, on voit que les étudiant·es ont placé un contenu informationnel très "négatif" qui n'est pas équilibré par du "positif" comme un élément montrant un manque de bienveillance. On peut aussi penser que quand ils disent "feedback très négatif" ils ne font pas forcément référence à la dimension informationnelle, mais plutôt à la manière dont l'information est formulée, le ton du feedback, etc. Du coup dans la partie théorique sur la bienveillance, j'ai apporté la précision que vous apportez ici, à savoir qu'un feedback peut être très négatif et bienveillant. Merci beaucoup !

Commenté [42]: Eric SAILLOT

quid de l'effet maître dans cette pression évaluative ? La façon d'amener cette expérience pédagogique, la confiance installée... ou non...

Commenté [43]: Céline GIRARDET

Merci pour ce commentaire qui rejoint aussi celui de Philippe Genoud au début de la section de résultats. Je suis entièrement d'accord avec vous. Si je n'ai pas les données à disposition pour explorer cela et en faire des résultats de recherche (à cette époque où les cours n'étaient pas enregistrés, je n'ai pas de données pour donner à voir la façon dont on leur a présenté l'esprit de l'évaluation continue et ma mémoire n'est pas assez bonne pour me rappeler ce qu'on leur a dit exactement cette année-là), je peux préciser que nous avons porté une grande attention à réduire la pression évaluative. J'ai également ajouté une note de bas de page (je me rends compte de mon utilisation peut-être un peu trop fréquente des notes de bas de page !) pour apporter des éléments à ce sujet.

Commenté [44]: Eric SAILLOT

durablement ? Cet adjectif apporte une précision importante... Cette étude montre-t-elle que c'est durable ?

Commenté [45]: Philippe GENOUD

Proposition : "Les émotions et l'évaluation continue pour mieux apprendre"

Commenté [46]: Céline GIRARDET

C'était pour renvoyer à l'évaluation durable (sustainable assessment). Mais il est vrai que je n'en parle pas après. Je supprime donc ce mot. Par contre je tiens à garder "évaluation continue pour apprendre" pour référer au concept d'évaluation pour apprendre (assessment for learning).

Commenté [47]: Eric SAILLOT

OK, je comprends, TB.

Commenté [48]: Céline GIRARDET

En relisant cette partie, je réalise que je tiens au "durablement". Ce mot renvoie à la notion de "sustainable assessment" présentée en introduction, et c'est en effet reflété dans les résultats car on voit que les émotions n'ont pas qu'un effet "immédiat" qui se rapporte à la tâche, mais également AU-DELA de la tâche. Et je trouve que dans le texte de cette partie, les éléments décrits renvoient sans cesse à des apprentissages utiles au-delà des contenus du cours. Du coup j'ai remis le mot "durablement". En revanche, j'ai ajouté une note de bas de page pour expliquer ce titre.

Commenté [49]: Eric SAILLOT

D'où l'importance de (se) relire (comme je le disais hier je crois) après de nouvelles modifications, pour vérifier la cohérence d'ensemble. Je comprends tout à fait votre (ré)-ajustement... :)



améliorent les performances académiques⁸, particulièrement au niveau de la métacognition, de l'effort déployé, de l'autorégulation, des stratégies d'apprentissages et 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 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).

...

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 activants, 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.

⁸ Pour rappel, le texte de Girardet (2020) dans le numéro 2 de cette revue explore les apprentissages réalisés au travers de l'évaluation continue.

Commenté [50]: Philippe GENOUD

Petit regret: ne pas avoir d'information sur la qualité des productions ou des apprentissages des étudiant·es. On suppose seulement (mais c'est pleinement justifié) que la régulation améliore les apprentissages.

Commenté [51]: Céline GIRARDET

C'était justement le but du premier article, lié à celui-ci ! :-)

<https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/64/>

Les résultats de ce premier article montrent des apprentissages en profondeur liés à la compréhension des concepts et au développement de diverses compétences «transversales» (compétences réflexives, compétences communicationnelles, bienveillance, empathie, compétences collaboratives, compétences évaluatives).

Commenté [52]: Eric SAILLOT

C'est-à-dire ? Peut-on les caractériser ? Comment définir ce qui serait bienveillant et ce qui ne le serait pas ? L'enquête de Reto (2019) a montré la grande part de subjectivité de cette notion dans les représentations des enseignants, ce qui la rend difficile à appréhender, même si une culture commune semble se dégager... et quid des perceptions des élèves / étudiants ? Ce sont eux qui perçoivent le niveau de "bienveillance"... est-ce stable dans leurs représentations ? Pas sûr... Et dans les perceptions, il peut y avoir des malentendus (entre l'intention du prof et la "réception" par l'élève)

Commenté [53]: Céline GIRARDET

J'ai ajouté des éclairages sur ce point dans la partie théorique en présentant justement une de nos études sur les représentations de la bienveillance du point de vue des étudiant·es universitaires lors d'activités de feedbacks entre pairs (similaires à celles de cet article : même cours, autre cohorte). Nous arrivons aussi à la conclusion qu'il y a une part de subjectivité et d'intersubjectivité dans cette notion. Cependant, les étudiant·es se sont mis d'accord sur des caractéristiques d'un feedback bienveillant qui ont semblé faire consensus parmi eux.

Commenté [54]: Eric SAILLOT

Je partage ces principes et ces valeurs, mais je me pose la question de notre devoir de "préparation" des étudiants à des épreuves sélectives (concours) qui ne s'inscrivent pas dans cette logique intégrée et qui sont sources de beaucoup d'anxiété... Avant que tout le système n'évolue, il semble important que les étudiants soient bien préparés à ces "épreuves", non ? Comme on prépare des sportifs aux JO ?

Commenté [55]: Céline GIRARDET

Ces jeunes, qui expérimentent une façon différente de concevoir l'évaluation, seront les enseignant·es de demain, qui, s'ils et elles ont trouvé cette expérience convaincante (ce qui semble être le cas), pourront transmettre ces valeurs à leurs élèves. Plus nous injectons du changement à notre niveau, plus les apprenant·es, dans d'autres contextes, seront également des vecteurs de changement à leur échelle. Et la société évoluera petit à petit, mais nous n'attendons pas qu'elle évolue pour innover et enseigner selon nos valeurs. Au contraire, nous pensons que cette façon différente d'appréhender l'évaluation universitaire peut représenter une goutte d'eau qui participera, même de façon tout à fait minime, à une évolution sociétale.

Et nous sommes encore loin d'une révolution de l'enseignement universitaire. Pour le moment, ils et elles ont assez d'autres cours avec des examens stressants à forts enjeux qui les "préparent" à l'anxiété des épreuves (qu'ils et elles ont d'ailleurs déjà maintes fois expérimentée au cours de leur scolarité). :-)

Commenté [56]: Eric SAILLOT

Belle argumentation que je partage, même s'il s'agit d'une sorte de tension, de dilemme parfois, entre idéal visé et réalité parfois douloureuse...

