

ÉMOTIONS ET ÉVALUATIONS

Introduction du numéro 5 de la Revue L'EeE

Céline GIRARDET

Version de la publication : juillet 2022

1. Les émotions : des neurosciences à l'évaluation en éducation

Les émotions ont originellement été plutôt un objet de recherche des neurosciences et de la psychologie. En effet, expérimenter une émotion est un phénomène à la fois psychologique et somatique. Les émotions influencent entre autres nos interprétations de la situation, notre fonctionnement social, nos prises de décisions (Damasio, 1994). Elles jouent donc inévitablement un rôle dans la régulation des apprentissages, en faisant un objet d'investigation intéressant pour les sciences de l'éducation. Ainsi, bien que les émotions aient à l'origine été un objet d'étude du domaine des neurosciences et de la psychologie, elles sont progressivement devenues un objet incontournable de recherche en éducation (Pharand & Doucet, 2013). En sciences de l'éducation, le rôle de la dimension émotionnelle dans les processus d'apprentissage a été largement investigué dans la littérature principalement à partir des années 2000 (e.g., Gabriel & Griffith, 2002 ; Hargreaves, 2001 ; Lafortune et al., 2004, 2005 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2002, 2011), et continue à l'être aujourd'hui (e.g., Audrin, 2020 ; Colinet & Haag, 2022 ; Genoud et al., 2020 ; Molinari et al., 2017). Ce numéro a pour ambition d'étudier les émotions dans le domaine de l'évaluation en éducation et en formation.

Pour cette introduction, nous avons fait le choix d'explorer une piste de réflexion théorique autre que celles présentes dans les articles de ce numéro. Pour ce faire, nous revenons aux neurosciences, avec des propositions issues d'un ouvrage d'Antonio Damasio, professeur en neurosciences, neurologie et psychologie, intitulé « Descartes' error: Emotion, reason and the human brain » (1994), qui soutient l'indissociabilité des émotions de la situation, de la raison et du corps et qui nous semble particulièrement riche pour introduire la réflexion sur les émotions dans le domaine de l'évaluation en éducation.

Damasio (1994) décrit plusieurs variétés de sentiments. La première concerne les sentiments basés sur les émotions les plus universelles : le sentiment de joie, de tristesse,

de colère, de peur et de dégoût. Il mentionne ensuite les sentiments représentant des variations subtiles des cinq émotions universelles : le sentiment d'euphorie est une variation du sentiment de joie, la mélancholie est une variation du sentiment de tristesse, l'agacement est une variation du sentiment de colère, la panique est une variation du sentiment de peur, l'écœurement est une variation du sentiment de dégoût. Ces deux premières variétés de sentiments découlent d'un processus d'évaluation d'une situation donnée par l'individu. Cette évaluation peut être très rapide, comme dans le cas de situations de danger soudain, ou s'étendre sur une plus longue période et découler d'une évaluation multifactorielle d'une situation, comme ce serait le cas pour le sentiment de jalousie, par exemple. Dans tous les cas, Damasio rappelle que le mécanisme des émotions n'est pas aussi automatique qu'on pourrait le penser et que ce n'est pas un « simple » processus « stimulus-réponse », mais bien une réponse issue d'une évaluation (consciente, dans la majorité des cas) d'une situation donnée.

Une autre variété de sentiments sont ce que Damasio nomme les « background feelings ». Ces sentiments, plus déconnectés des cinq émotions universelles, peuvent être perçus comme plus ou moins plaisants et sont expérimentés avec une conscience plutôt légère dans le quotidien de chaque individu, en arrière-plan (background). Ces sentiments en arrière-plan représenteraient un état corporel et psychique de fond et formeraient notre conscience de « comment on se sent », en continu, à chaque instant. On peut ainsi se sentir confiant, démotivé, irrité ou anxieux. Ces sentiments peuvent être perçus comme des états physiques et psychiques résiduels entre des occurrences de la première variété de sentiments décrite ci-dessus.

Damasio argumente que les sentiments sont tout autant cognitifs que n'importe quelle autre image mentale, mais qu'ils sont différents du fait de leur rapport avec le corps. Pour cet auteur, les sentiments sont des messages, construits à partir d'une évaluation d'une situation, qui renseignent l'individu sur l'état actuel de son corps en relation avec cette situation. Les sentiments résultent donc d'une évaluation d'une situation donnée, et agissent également comme des référents dans notre interprétation de cette situation.

Damasio distingue également le fonctionnement des émotions selon l'âge de l'individu. Un·e jeune enfant est plus enclin·e à expérimenter des émotions plus « primaires » (stimulus-réponse), alors qu'un·e adulte expérimentera principalement des émotions « secondaires » issues d'une évaluation consciente d'une situation. Nous devenons ainsi capables de modérer nos émotions primaires en les rationalisant, ou d'auto-alimenter des sentiments négatifs sur la base de ruminations, par exemple. La gestion des émotions peut ainsi être vue comme une compétence qu'il est possible de développer.

La lecture de Damasio nous amène à proposer plusieurs liens entre émotions et évaluations en éducation :

Du côté des personnes évalué·es : Les émotions/sentiments émergent de l'évaluation des situations vécues par l'individu. L'anticipation d'un événement d'évaluation, l'évènement d'évaluation lui-même, ainsi que le résultat d'un événement d'évaluation sont des situations particulièrement propices à générer des sentiments tant positifs que négatifs pouvant se révéler forts : stress et anxiété, mais aussi colère, frustration, valorisation, fierté, satisfaction, etc. La lecture de Damasio permet également de se rappeler qu'une situation d'évaluation n'est pas automatiquement productrice d'émotions. Le sentiment de peur typiquement lié à l'évaluation ne vient pas de l'évaluation en soi, mais découle du contexte historique et culturel de l'évaluation ainsi que des expériences personnelles et collectives avec l'évaluation. Nous avons fait de l'évaluation une situation potentiellement dangereuse, mais



celle-ci n'est pas dangereuse par essence (comme le serait la situation de se retrouver face à un énorme grizzli qui foncerait sur nous). La joie ressentie par un individu lors de la réception d'une bonne note, par exemple, découle également de son évaluation de la situation, incluant le sens symbolique attaché à la note, la perception de l'importance de cette note particulière dans son parcours, l'anticipation des réactions de son entourage, l'impression que cette note est méritée ou pas (si cette bonne note a été obtenue en trichant, par exemple, la joie aura certainement un arrière-goût amère), etc.

Du côté des évaluateur·rices : Les émotions/sentiments influencent l'interprétation d'une situation, les prises de décisions et la communication avec autrui (Damasio, 1994), qui correspondent à des démarches constitutives de l'évaluation (récolte d'informations, interprétation, prises de décisions, communication ; Allal, 2008). La lecture de Damasio et nos propres recherches nous amènent à appréhender les émotions/sentiments comme des référents à part entière pour évaluer une situation en nous renseignant sur notre état en continu. On observe chez les évaluateur·rices une tendance à vouloir écarter les émotions lors d'une activité évaluative – notamment certificative – les émotions étant perçues comme pouvant nuire à un raisonnement objectif. L'ouvrage de Damasio replace les sentiments dans la boucle de raisonnement et postule que ceux-ci peuvent assister le raisonnement, sans pour autant s'y substituer, et que dans tous les cas, ces sentiments sont indissociables du raisonnement humain. En ce sens, nous postulons que les émotions/sentiments font partie intégrante de l'activité évaluative en représentant un des système de références dans le multiréférentiel (Mottier Lopez, 2017) de l'enseignant·e.

Le numéro 5 de la Revue LEeE fait le pari d'étudier les liens entre émotions et évaluations en éducation, en postulant que le domaine de l'évaluation est particulièrement propice à l'étude des émotions. Les sections suivantes présentent les textes de ce numéro.

2. Le numéro 5 de La Revue LEeE : l'évaluation dans tous ses états

Ce numéro fait état d'études menées dans divers degrés : au primaire (Audrin et al., 2022), au secondaire (Genoud, 2021), au secondaire post-obligatoire (Hanin et al., 2022), au tertiaire (Girardet, 2021 ; Nolla et al., 2022 ; Walsh, 2021).

La majorité des textes étudient les liens entre émotions et évaluations du point de vue des personnes évaluées (Audrin et al., 2022 ; Genoud, 2021 ; Hanin et al., 2022 ; Walsh, 2021), un texte le fait du point de vue des évaluateur·rices (Nolla et al., 2022), et un texte du point de vue des apprenant·es qui sont à la fois évaluateur·rices et évalué·es (Girardet, 2021).

Les différentes études présentées dans ce numéro sont caractéristiques de la multitude de façons d'appréhender l'évaluation en éducation : l'évaluation formative interactive de l'enseignant·e lors d'exercices d'apprentissage de la lecture (Audrin et al.), les modalités de remédiations suite à une épreuve certificative (Hanin et al.), l'évaluation en tant que réussite/échec à des tâches d'évaluation formative ou en tant que note moyenne dans une certaine discipline scolaire (Genoud), la préparation des énoncés de tâches évaluatives certificatives en contexte universitaire (Walsh), l'évaluation certificative à distance avec les enjeux qu'elle soulève pour les professeur·es (Nolla et al.). Dans le texte de Girardet, l'évaluation représente à la fois un objet d'apprentissage (évaluation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement et de formation), un dispositif pédagogique (évaluation



continue pour apprendre), et une tâche dans ce dispositif (feedbacks entre pairs). La diversité est telle qu'avec le même appel à contributions, les textes publiés portent tous sur un aspect différent de l'évaluation. Ce constat permet de situer l'importance des émotions dans l'étude des situations d'évaluations formative comme certificative, ponctuelles comme continues, du côté de l'évalué-e comme de l'évaluateur-riche, dans divers contextes d'éducation et de formation.

Les émotions/sentiments étudiés dans les articles sont divers. Dans les textes d'Audrin et collègues (2022), Genoud (2021) et Hanin et collègues (2022), les émotions/sentiments/attitudes des apprenant-es sont recueillis au travers de questionnaires quantitatifs. Les différentes échelles utilisées sont celles des émotions d'accomplissement (Pekrun et al., 2011) pour Audrin et collègues, des attitudes socio-affectives vis-à-vis des mathématiques (Genoud & Guillod, 2014) pour Genoud, et de l'anxiété de performance (Gomez & Gay, 2022) pour Hanin et collègues. Dans les textes de Girardet (2021), Nolla et collègues (2022) et Walsh (2021), les émotions/sentiments sont inférées au travers d'analyses qualitatives d'entretiens (Nolla et al., 2022 ; Walsh, 2021) ou d'écrits réflexifs (Girardet, 2021).

Dans le cadre de cette introduction, il nous est paru intéressant de revenir à chaque texte pour relever les émotions/sentiments abordés (a) dans les questionnaires pour les études quantitatives et (b) dans les résultats pour les études qualitatives¹. Le nuage de mots ci-dessous donne à voir les émotions/sentiments traités dans les textes, le nombre d'occurrences étant représenté par la taille du mot (l'anxiété est présente dans les six textes ; les plus petits termes ne sont présents que dans un texte).

Figure 1

Nuage de mots représentant les émotions/sentiments étudiés dans les textes de ce numéro

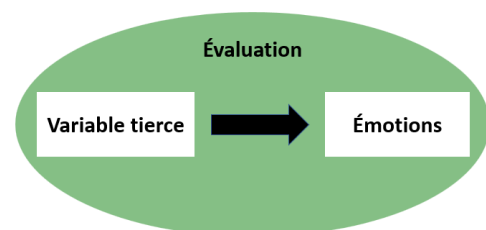


¹ Même si le terme apparaissait plusieurs fois, il n'a été comptabilisé qu'une fois par texte.



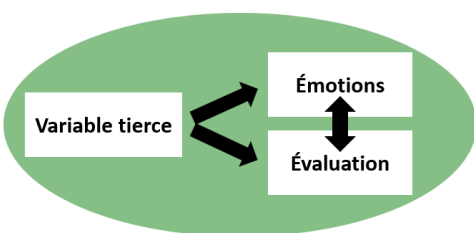
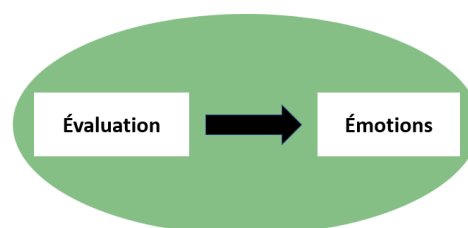
Ce nuage de mots met en lumière les émotions/sentiments qui ressortent quand il s'agit d'étudier des émotions en lien avec l'évaluation dans les textes très divers de ce numéro. Les émotions/sentiments qui ressortent le plus sont ceux liés à la peur.

Les textes diffèrent également dans leur manière d'aborder les liens entre évaluation et émotions. Plusieurs configurations sont observées. Dans les textes d'Audrin et al., Hanin et al., et Genoud, les liens entre évaluation et émotions sont appréhendés dans des démarches explicatives et corrélationnelles :



Dans le texte d'Audrin et collègues, l'évaluation formative représente le contexte dans lequel l'influence des conditions de créativité sur les émotions (émotions d'accomplissement) est étudiée.

Dans le texte de Hanin et collègues, l'évaluation (conditions de remédiation) représente la variable explicative (avec le sexe) des émotions (= anxiété de performance) mesurées.



Dans le texte de Genoud, les liens entre évaluation (réussite scolaire) et émotions (attitudes socio-affectives) sont étudiés en fonction de la tâche et du sexe des apprenant-es.

Dans les textes de Walsh, Girardet et Nolla et al., les liens entre évaluation et émotions sont appréhendés dans des démarches compréhensives. Walsh étudie les émotions ressenties à la lecture d'énoncés de tâches évaluatives. Nolla et collègues étudient les émotions ressenties par des professeur-es universitaires lors du passage à l'évaluation certificative à distance. Girardet étudie les émotions ressenties par des apprenant-es lors de tâches de productions et de réception de feedbacks entre pairs.

3. Quels liens entre émotions et évaluations dans les résultats des études présentées dans ce numéro ?

Dans ce numéro, les auteurs et autrices ont proposé de répondre à cette question dans des approches et contextes variés. Cette section présente un aperçu des résultats de chaque étude.

L'article de Catherine Audrin, Aleksandra Vuichard et Fabian Salazar donne à voir qu'en situation d'évaluation formative, les élèves de primaire impliqués dans des tâches d'apprentissage de la lecture ressentent davantage d'émotions positives que négatives. L'étude donne à voir que l'encouragement de la créativité chez les jeunes élèves amène à des émotions d'accomplissement positives plus intenses. La créativité dans les tâches



d'apprentissage de la lecture pourrait ainsi encourager des émotions d'accomplissement positives chez les jeunes apprenant·es en situation d'évaluation formative.

L'article de Philippe Genoud donne à voir des liens entre les résultats scolaires des élèves du secondaire obligatoire et diverses dimensions affectives dans des tâches mathématiques. Les résultats montrent également que les filles ont des attitudes (y compris affectives) moins positives que les garçons envers les mathématiques, malgré des résultats similaires à ceux des garçons. L'étude révèle qu'un même exercice de mathématiques ne produit pas les mêmes émotions selon si l'exercice est réalisé dans le contexte d'un cours de mathématiques ou d'un cours de français.

L'article de Vanessa Hanin, Céline Lepareur, Marine Hascoët, Jérémy Pouille et Philippe Gay montre que laisser le droit à l'erreur pourrait limiter les effets négatifs de l'anxiété de performance en mathématique. En effet, alors que des élèves du secondaire post-obligatoire s'imaginent en situation d'évaluation certificative sans remédiation, avec remédiation dont la dernière note est gardée, ou avec remédiation avec le choix de garder la meilleure des deux notes, elles et ils se disent moins anxieux·ses lorsqu'un choix leur est offert, mais aucune différence d'anxiété n'est rapportée entre la condition sans remédiation et celle avec rétention de la dernière note. Les résultats montrent également une anxiété liée à l'évaluation plus forte chez les filles que chez les garçons.

L'article d'Elaine Walsh montre qu'en contexte universitaire, les énoncés des tâches évaluatives jouent un rôle sur les émotions des apprenant·es. Celles et ceux-ci rapportent des sentiments exacerbés d'anxiété, de stress et de panique à la lecture des énoncés. Des pistes pour rendre les énoncés moins anxiogènes sont de donner des exemples aux étudiant·es, des « templates », et des énoncés clairs et détaillés. Ces caractéristiques permettraient, selon les étudiant·es et les enseignant·es, de réduire la charge émotionnelle et cognitive des tâches évaluatives à l'université.

L'article de Céline Girardet montre qu'en contexte d'évaluation entre pairs à l'université, produire comme recevoir des feedbacks peut provoquer des émotions positives comme négatives. Les résultats donnent à voir que si les émotions négatives peuvent diminuer la motivation et l'implication dans la tâche, certaines de ces émotions (par exemple, la déstabilisation face aux contenus en jeu combinée à une certaine pression évaluative et un sentiment de responsabilité) peuvent également représenter un tremplin pour la régulation des apprentissages.

L'article de Jean-Marc Nolla, Jean-Gabin Ntebutse et Julie Lyne Leroux montre que le passage à l'évaluation à distance en contexte de pandémie a pu provoquer, chez les professeur·es d'université, des sentiments de stress, de frustration et d'alourdissements en lien avec l'évaluation. La diversité des modalités d'évaluation a également révélé un sentiment d'enthousiasme. L'article donne également à voir plusieurs stratégies mobilisées par les professeur·es dans la régulation de leurs émotions.

Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- 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>



- Audrin, C., Vuichard, A., & Salazar, F. (2022). Les émotions d'accomplissement dans l'évaluation formative : importance de la créativité à l'école. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.04>
- Colinet, S., & Haag, P. (2022). Les émotions des élèves à l'école au XXI^e siècle : quels enjeux ? *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7423>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain* [Kindle format]. Penguin Books.
- 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. A. (2021). Attitudes des élèves en mathématiques : quand le contexte fait ressortir l'importance des émotions. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.03>
- Genoud, P. A., & Guillod, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths. *Recherches en Éducation*, 20, 140-156. <https://doi.org/10.4000/ree.8149>
- Genoud, P. A., 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. (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>
- Gomez, J.-M., & Gay, P. (2022). Validation of a French version of a multidimensional test anxiety scale. *Manuscript in Preparation*.
- Hanin, V., Lepareur, C., Hascoët, M., Pouille, J., & Gay, P. (2022). Quelle remédiation à l'anxiété de performance en mathématiques ? Une étude comparant trois conditions d'évaluation en vue de minimiser l'anxiété mathématique. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.05>
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Association canadienne d'éducation de langue française*, 29(1), 1-21. <https://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/29-1/09-Hargreaves.html>
- Lafortune, L., Daniel, M. F., Doudin, P. A., Pons, F., & Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Doudin, P. A., Pons, F., & Hancock, D. R. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp.169-192). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0169>
- Nolla, J.-M., Ntebutse, J.-G., & Leroux, J. L. (2022). L'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'expérience des professeur-es universitaires dans la régulation des émotions. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.06>
- 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>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-173). Oxford University Press. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-139080>

Pharand, J., & Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.

Walsh, E. (2021). The role of effective communication on students' emotional response to assessment: Written assignment brief. *La Revue LEeE*, 5.
<https://doi.org/10.48325/rleee.005.02>

