



Le défi des feedbacks efficaces dans l'enseignement supérieur

Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

Matthieu Hausman

Le 24 juin 2026



“

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

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



01

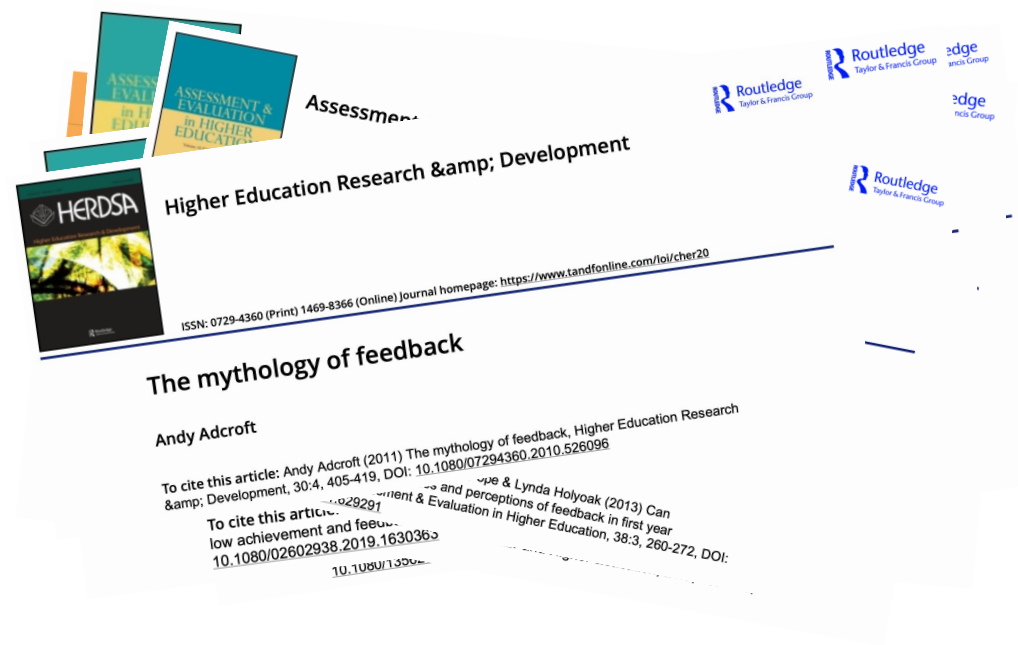
Un défi? Pourquoi? Quel est le problème avec les feedbacks?

Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

Qu'observe-t-on globalement dans l'enseignement supérieur?



- ▶ Malgré les recommandations présentes dans la littérature depuis près de 40 ans (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Stobart, 2018), nombre d'études font le constat de **limites récurrentes** dans les pratiques de feedbacks (Kluger & DeNisi, 1996), et l'enseignement supérieur ne fait pas exception (Boud & Molloy, 2013; Jonsson, 2013).



Un soutien aux apprentissages... qu'il convient de nuancer



- ▶ Bien que considérés comme un levier particulièrement puissant pour soutenir l'apprentissage (Hattie & Timperley, 2007), les **limites** et autres **effets néfastes** des feedbacks (Kluger & DeNisi, 1996; Hattie, 2009) continuent à alimenter la recherche scientifique.
- ▶ Dans l'enseignement supérieur, on observe notamment un certain **désengagement** des étudiants vis-à-vis des situations de feedbacks (Price et al., 2011; Wiliam, 2023) et des **effets délétères** pour les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2010; Winstone et al., 2017).

- ▶ Un **exemple tout en contraste** qui a fait date (Kluger et DeNisi, 1996) :

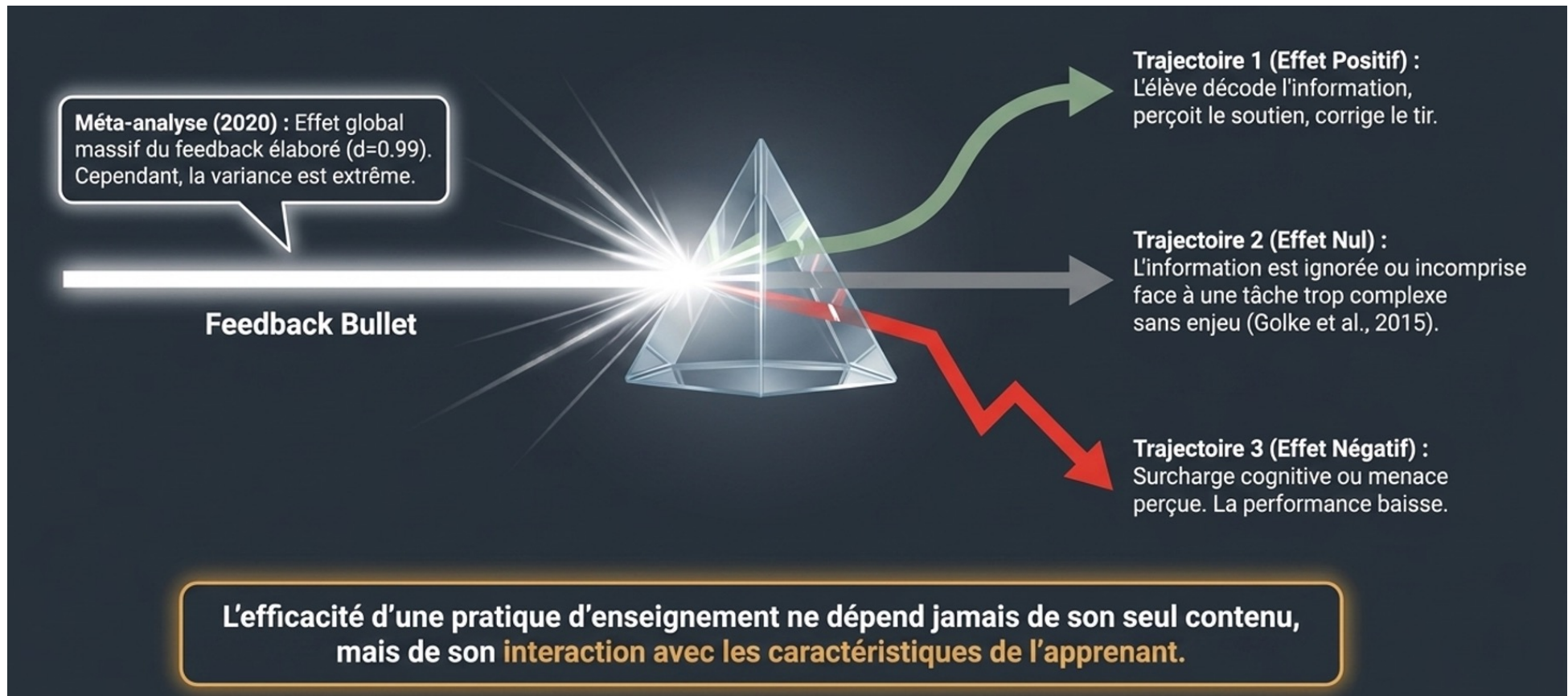
- ▶ Méta-analyse reprenant 131 études réalisées entre 1905 et 1995 ;
- ▶ Population de 12652 apprenants ;
- ▶ Analyse de 607 tailles d'effets ;
- ▶ Effet moyen de 0.41 ;
- ▶ Grande variabilité au sein des tailles d'effets* ;
- ▶ Plus d'un tiers des feedbacks (38%) ont des effets délétères sur les performances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

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

* : attestée en 2007 par Hattie & Timperley (196 études, 0.79) et en 2020 par Wiesniewski, Ziéer et Hattie (435 études, 0.55).

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

Une baisse de performance? L'illusion d'efficacité des feedbacks, ou quand l'apprenant fait la différence (Calone & Lafontaine, 2023)



Le constat récurrent de la relative efficacité des feedbacks dans l'enseignement supérieur (notamment!)



- ▶ Les feedbacks ne sont **pas exempts de critiques** :
 - ▶ Observation d'effets délétères sur les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996);
 - ▶ Insatisfaction récurrente des étudiants (Boud & Molloy, 2013);
 - ▶ Expérience potentiellement difficile à vivre (Hausman et al., 2023; Pitt & Norton, 2017; Shields, 2015);
 - ▶ Désalignement entre les perceptions des enseignants et des étudiants (Adcroft, 2011; Beaumont et al., 2011; Carless, 2006, 2011, 2015).
- ▶ Une possible **explication** liée aux recherches menées dans le domaine :
 - ▶ Focalisation des chercheurs et des praticiens sur la qualité du message et à sa transmission, au détriment de son usage par le bénéficiaire (Boud & Molloy, 2013; Price et al., 2010, 2011; Vattøy et al., 2021).
 - Une influence des définitions « classiques » du feedback en éducation?

Une réorientation nécessaire des recherches sur le feedback



- ▶ **Conséquence** principale sur le plan scientifique :
 - Évolution des questions de recherche contemporaines, davantage orientées vers la réponse de l'apprenant au feedback : il s'agit d'**ouvrir la « Black Box »!** (Hausman et al., 2023; Hill et al., 2021; Lipnevich et al., 2016; Lipnevich & Panadero, 2021; Pitt & Norton, 2017; Van der Kleij et al., 2019; Värlander, 2008).



02

Nous disposons pourtant de balises bien connues

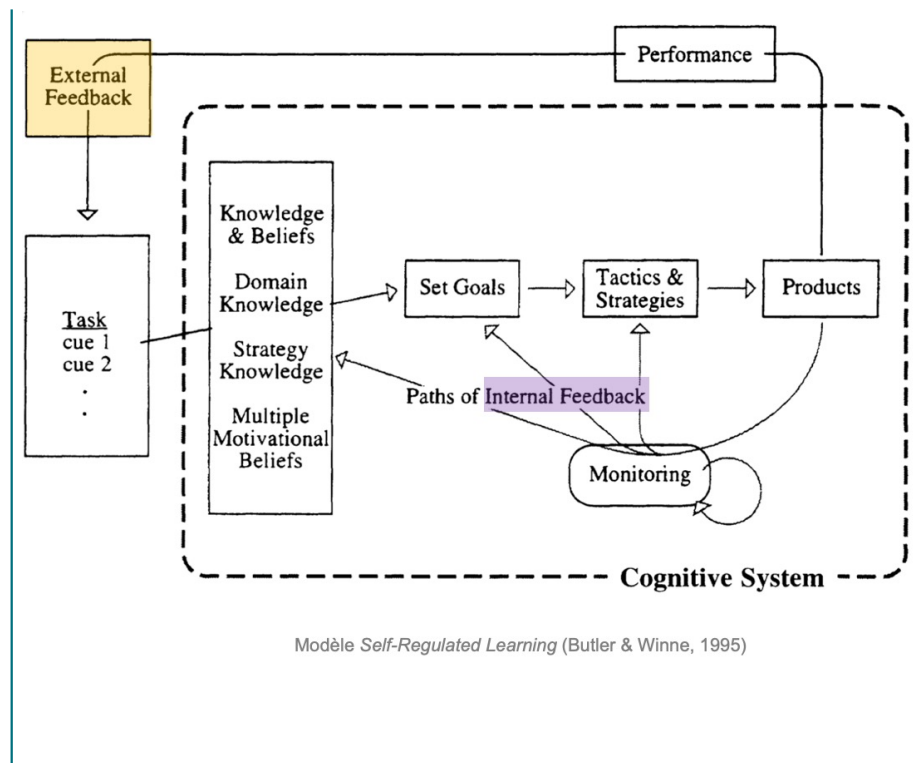
Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

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



- ▶ Il existe une **importante variété de définitions** des feedbacks. Certaines sont très « simples » (Mason & Bruning, 2001), alors que d'autres sont particulièrement complexes (Bosc-Miné, 2014; Panadero & Lipnevich, 2022).
- ▶ Une définition « **composite** » :
 - ▶ « [...] une information communiquée par un agent (par exemple, un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, son expérience) à un apprenant (traduit de Hattie & Timperley, 2007, p. 81)...
 - ▶ ...relative à l'état actuel de ses apprentissages et de ses performances, (traduit de Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 208)...
 - ▶ ...qui vise à modifier sa pensée ou son comportement dans le but d'améliorer l'apprentissage » (traduit de Shute, 2008, p. 154).

Des feedbacks, mais dans quel but?



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

Des contributions récentes dans le champ de l'évaluation : *L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves** (Cnesco, 2022)



* Bien que centrée sur l'enseignement obligatoire, cette conférence débouche également sur des propositions tout à fait valables pour le contexte de l'enseignement supérieur.

Des recommandations issues d'une littérature abondante (Florin et al., 2023)



- ▶ Dans le cadre de cette conférence, les experts ont intégré la qualité des feedbacks à une **approche constructive de l'évaluation** (Florin et al., 2023) qui comprend **3 volets** :
 1. Prendre en compte l'évaluation dès la conception d'une séquence
 - Ex. Planification à rebours (Yerly, 2022) ;
 2. Rendre la note utile à l'apprentissage et à l'enseignement
 - Ex. Pratiques de notation constructives et recherche d'un alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2022) ;
 3. Veiller à la qualité des feedbacks faits aux élèves, essentiels dans leur évaluation
 - On en parle aujourd'hui!



Et pourquoi pas
« avec »?

La qualité des feedbacks à travers le paramétrage de l'information (Brookhart, 2008)



Contenus	Stratégies
Focale	Timing
Comparaison	Quantité
Fonction	Mode
Valence	Public
Clarté	
Spécificité	
Ton	

Brookhart (2008)

- ▶ **Timing** : quand, à quelle fréquence, caractère tardif...
- ▶ **Quantité** : nombre de points abordés, quantité d'infos par point...
- ▶ **Mode** : oral, écrit, visuel, démonstratif...
- ▶ **Public cible** : étudiant seul, groupe classe...
- ▶ **Focale** : sur la tâche, le processus, l'autorégulation, la personne...
- ▶ **Comparaison** : aux critères de performance, aux autres étudiants, à une performance antérieure...
- ▶ **Fonction** : description, jugement...
- ▶ **Valence** : positive, négative...
- ▶ **Clarté** : (in)compréhensible, (in)accessible aux niveaux, aux besoins des étudiants...
- ▶ **Spécificité** : diversité des points traités, recommandations concrètes ou vagues...
- ▶ **Ton employé** : ce que l'étudiant « entendra » (respect, encouragement, agentivité, dévalorisation, humiliation, désintérêt)...

Caractéristiques des feedbacks efficaces (Calone & Lafontaine, 2023, à partir de Shute, 2008)



► Les feedbacks doivent comporter une **haute « valeur informative »** (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020) :

- Informations sur la qualité de la réalisation de la tâche (niveau « tâche »);
- Informations sur les stratégies employées pour accomplir la tâche (niveau « processus ») ;
- Informations sur la manière de réguler la mobilisation de ces stratégies (niveau « régulation »).

→ Feedback « élaboré » (Bosc-Miné, 2014; Calone & Lafontaine, 2023)

Tableau 1 : Les caractéristiques d'un feedback efficace (après une revue de littérature)

Recommandations	Description détaillée et références
Le feedback doit mettre en évidence ce que l'enseignant attendait de l'élève, ce qui est produit (forces/faiblesses) et les moyens de remédier aux difficultés	Ne pas axer seulement le feedback sur les forces et les faiblesses, fournir à l'élève des suggestions pour l'amélioration (Hattie & Timperley, 2007 ; Orsmond <i>et al.</i> , 2002 Rakoczy <i>et al.</i> , 2013 ; Sadler, 1989 ; Wollenschläger <i>et al.</i> , 2016). Ceci favorise les attributions causales instables et contrôlables ¹⁴ en cas d'échec (Dresel & Hugwitz, 2008).
Centrer le feedback sur la tâche, le processus et non sur l'apprenant	Éviter les louanges ou réprimandes (Hattie & Timperley, 2007 ; Kluger & Denisi, 1996) et proposer un feedback centré sur le processus mis en œuvre (Rakoczy, 2013), en s'attardant davantage sur la bonne réponse et la démarche à entreprendre que sur la mauvaise réponse (Kluger et DeNisi, 1996).
Un feedback axé sur des critères	Communiquer les critères d'évaluation à l'élève et fournir un feedback en rapport à ces critères (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Les commentaires sont précis et personnalisés (Galand, 2006). Ils doivent être limités en nombre et s'en tenir aux éléments essentiels.
Le feedback doit être fourni et réutilisé rapidement	Procéder à deux moments d'évaluation relativement rapprochés entrecoupés d'un feedback élaboré (Crahay & Lafontaine, 2012 ; Gibbs & Simpson, 2004).

Calone & Lafontaine (2023, p.19)



Des recommandations spécifiques aux feedbacks (Calone & Lafontaine, 2023)

1. Cible (La Tâche, pas l'Élève)

Optimal/Target



Éviter : Les louanges ou réprimandes (Tu es nul, Génie !).

Viser : Le processus mis en œuvre et la démarche.

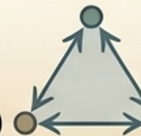
2. Triangulation (Sadler, 1989)

Ce qui est attendu (Critère)

Le commentaire doit connecter trois points :

Ce qui est attendu (Critère) → Ce qui est produit

(État actuel)



Comment réduire

l'écart (Remédiation).

→ Comment réduire l'écart (Remédiation).

3. Précision Critériée

Optimal/Target



Éviter : Les commentaires vagues (Revois la leçon).

Viser : Des critères préalablement définis, spécifiques et personnalisés. Ne pas noyer l'élève.

4. Temporalité et Action

Optimal/Target

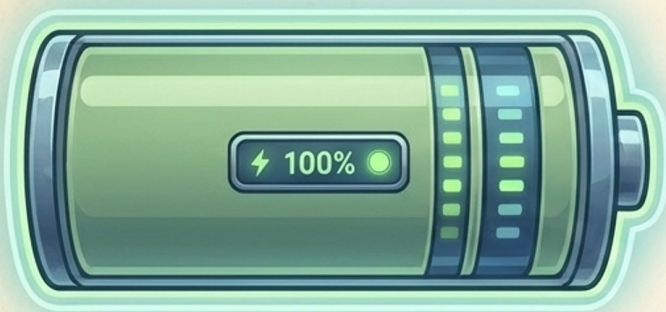


Éviter : Le feedback post-mortem (fin de séquence).

Viser : Un feedback fourni rapidement, avec une occasion immédiate de réutiliser l'information.

NotebookLM

Le danger des pratiques inadaptées aux besoins des apprenants (1) (Calone & Lafontaine, 2023)



Haute Capacité (Fyfe et al.)

Utilisent efficacement les feedbacks complexes orientés sur les stratégies. Progressent fortement.



Faible Capacité (Fyfe et al.)

Les feedbacks stratégiques surchargent la mémoire, créant frustration et baisse de performance. Un feedback simple (axé sur la réponse correcte) est parfois plus efficace.

Le Paradoxe de la Spécificité (Pinger et al.) :

Les élèves les plus faibles reçoivent souvent les feedbacks les plus longs et spécifiques.
Résultat : une complexité impossible à déchiffrer, menant à un impact négatif sur la performance.

Règle d'or : Le feedback doit être suffisamment élaboré pour être informatif, sans dépasser la bande passante cognitive de l'élève.

NotebookLM

Le danger des pratiques inadaptées aux besoins des apprenants (2) (Calone & Lafontaine, 2023)



	Feedback Correctif Simple	Feedback Élaboré sur les Stratégies
Élève Performant / Haute Mémoire de Travail	DANGER (Effet Négatif $d=-0.43$). Baisse d'attention, création de conflit cognitif, focalisation sur la performance.	OPTIMAL. Exploite pleinement les indices, sélectionne et réutilise l'information.
Élève en Difficulté / Faible Mémoire de Travail	UTILE (Effet Positif $d=0.38$). Ne surcharge pas le système. Corrige immédiatement la connaissance procédurale.	RISQUÉ. Risque d'incapacité acquise si l'élève ne décode pas l'utilité. Nécessite un accompagnement fort (explication du mode d'emploi).

NotebookLM

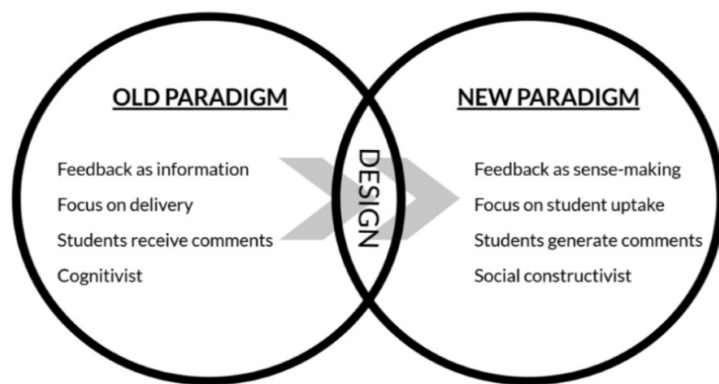


03

Des balises à repositionner en intégrant l'idée de former les étudiants au traitement des feedbacks

Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

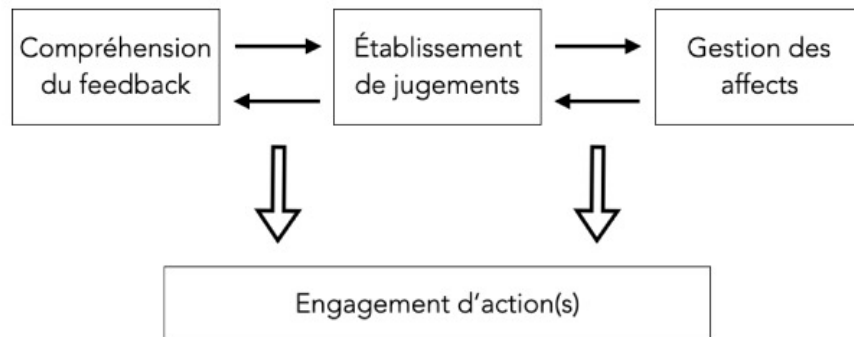
Le feedback comme objet d'engagement de la part des étudiants



Winstone & Carless (2020, p. 9)

- ▶ Concevoir les feedbacks comme une **démarche complexe** pour **mieux comprendre l'activité de l'apprenant** (Sadler, 2010).
 - ▶ L'idée maitresse est que concevoir le feedback comme une information le rend inerte.
 - ▶ Les préoccupations relatives au paramétrage des feedbacks sont nécessaires, mais insuffisantes.
- ▶ Émergence progressive d'un « **nouveau paradigme** » du feedback (Carless, 2015) :
 - ▶ « *Le feedback est un **processus** au travers duquel les apprenants font sens des informations qu'ils reçoivent à partir de plusieurs sources, et utilisent celles-ci pour améliorer leur travail et leurs stratégies d'apprentissage* » (traduit de Carless & Boud, 2018, p. 1316).
 - Processus de **traitement** et d'**usage** de(s) l'information(s) relative aux activités d'apprentissage;
 - **Rôle actif de l'apprenant** en tant qu'agent de sa progression.

Voir le feedback sous un autre angle



Carless & Boud (2018)

- ▶ Changement de **paradigme** (Carless, 2015) :
 - ▶ « Ancien » VS « Nouveau ».
 - ▶ Le feedback devient quelque chose qu'on fait « avec » les étudiants et plus « aux » étudiants.
- ▶ Ici, **la focale se déplace** de l'enseignant (et de l'information qu'il produit) vers l'étudiant (qui reçoit cette information et lui donne une certaine signification).
 - ▶ Envisager le feedback comme quelque chose qu'on fait avec les étudiants plutôt qu'aux étudiants (Dawson et al., 2019).
- ▶ Développement du concept de ***Student Feedback Literacy*** (Carless & Boud, 2018) :
 - ▶ Les trois niveaux supérieurs interagissent les uns avec les autres et conditionnent l'engagement d'action(s) de régulation chez les apprenants.

Comprendre les feedbacks pour les exploiter au mieux



Compréhension du
feedback

- ▶ Jonsson et Panadero (2018) insistent sur **3 conditions** pour favoriser un **usage productif** des feedbacks :
 - ▶ Ils doivent être perçus comme utiles par les étudiants ;
 - ▶ Les étudiants doivent savoir quoi faire des feedbacks qu'ils reçoivent ;
 - ▶ Les feedbacks doivent être proposés sans scores*.

* À tout le moins, dans une approche normative!

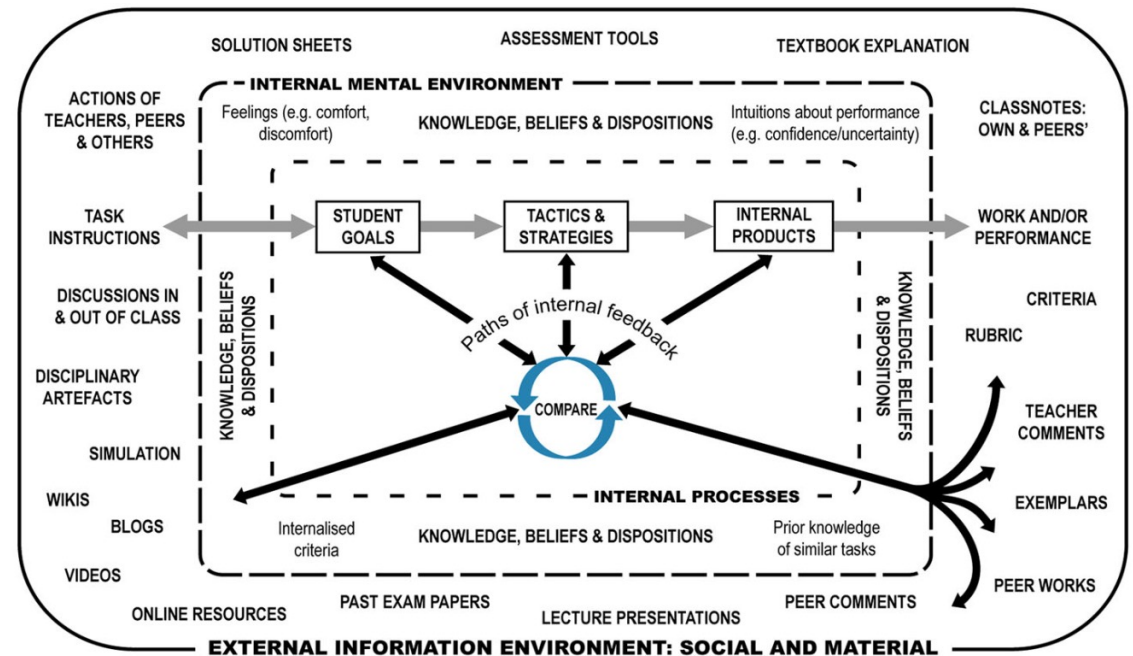
Une composante sous-estimée : le feedback interne



Établissement de jugements

► Une série de référents ou comparateurs sont potentiellement mobilisés par les étudiants en vue de générer un **feedback interne** (Nicol, 2020) :

- Tous ne font pas partie des environnements d'apprentissage proposés par les enseignants, mais ceux-ci peuvent proposer des référents et/ou guider les apprenants dans l'usage de ceux qui sont plus distants des cours ;
- Un enjeu pédagogique consiste à rendre conscientes, volontaires et explicites ces comparaisons.



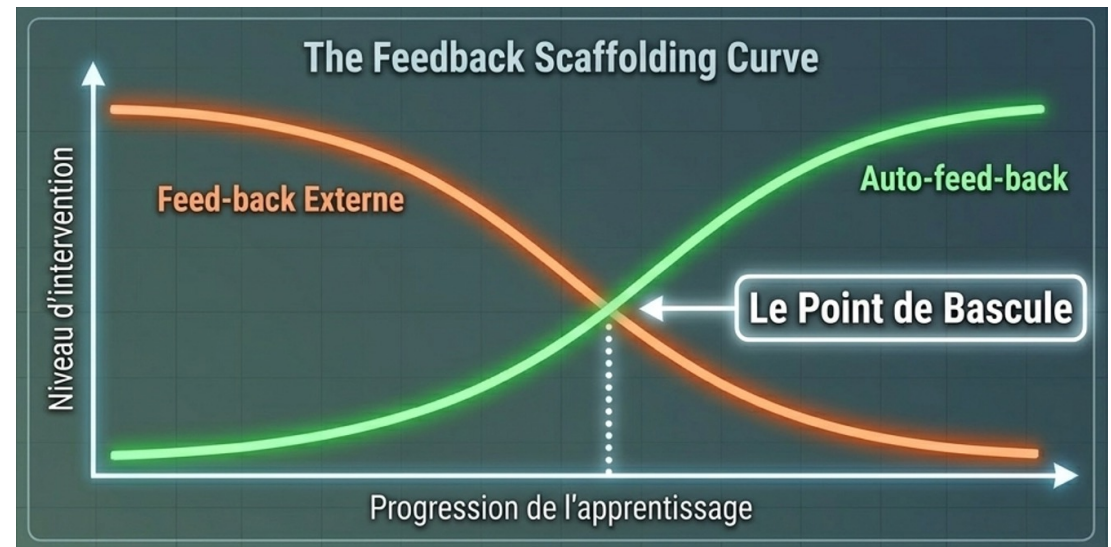
Nicol (2020)

Une composante sous-estimée : le feedback interne



Établissement de jugements

- L'« **obsolescence programmée** » des **feedbacks externes** (Bosc-Miné, 2014) :
 - Étayage : dépendance importante de l'apprenant aux facteurs externes pour établir son jugement évaluatif ;
 - Désétayage progressif : l'apprenant dispose de moins en moins de feedbacks externes à mesure que les compétences se développent ;
 - Auto-évaluation : l'apprenant détecte ses propres erreurs et est à même d'identifier les moyens propres à les dépasser.
- Cette démarche correspond chez Carless et al. (2011) au concept de **Sustainable Feedback** ; à savoir l'apport de feedbacks qui visent une certaine efficacité à long terme et pas à court terme uniquement.

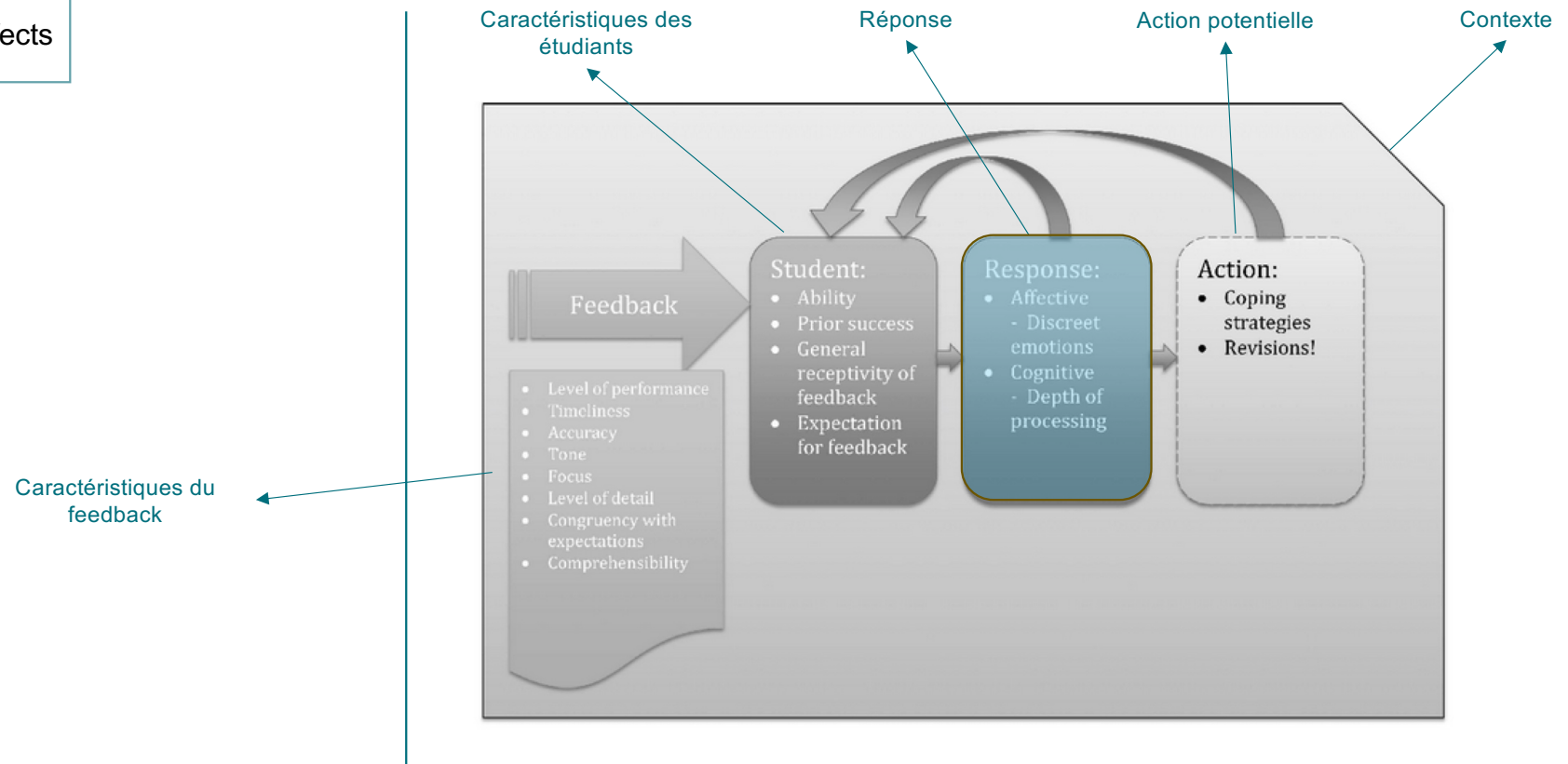


Visuel généré par NotebookLM.

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

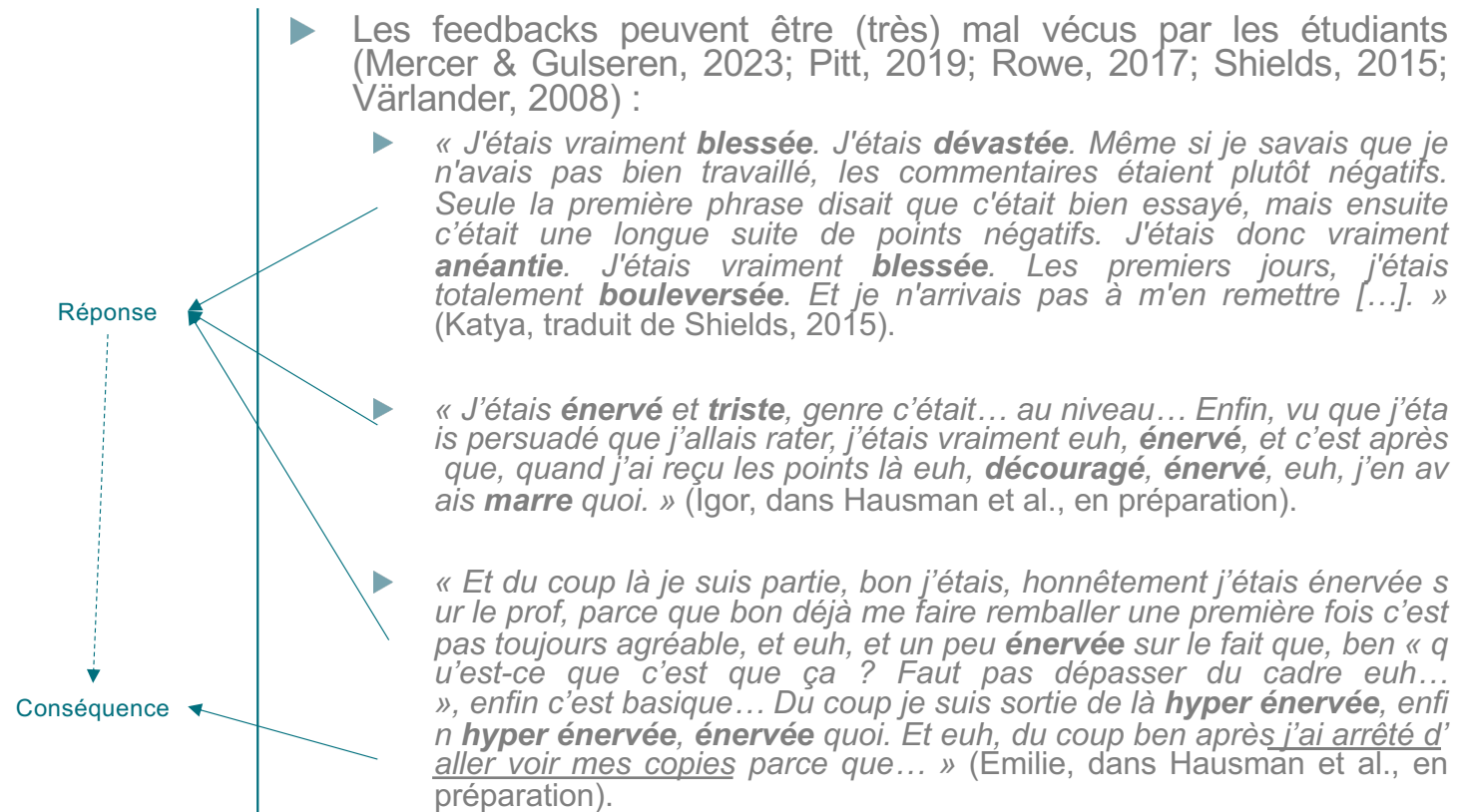


Gestion des affects



Lipnevich, Berg & Smith (2016)

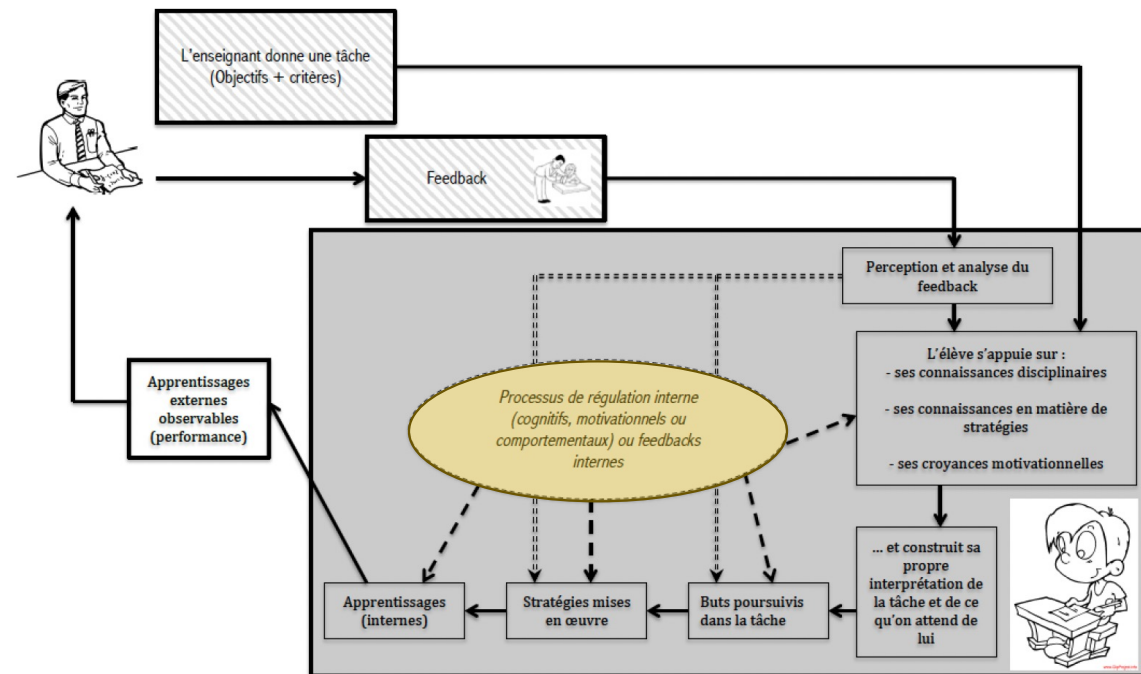
Les émotions participent de la « réponse » des étudiants aux feedbacks...



... mais elles constituent une dimension encore peu connue de ce processus



Figure 1 : Modèle de régulation interne et d'analyse de la tâche et du feedback en situation d'apprentissage (Librement adapté de Carver & Scheier, 2009 et de Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)



Calone & Lafontaine (2023, p.9)



04

Focus sur le versant émotionnel du traitement des feedbacks

Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

Qu'est-ce qu'une émotion?



Les émotions sont de brèves réactions d'adaptation à des événements qui sont importants pour nous. En entrant dans le cerveau du Professeur David Sander, nous partons à la découverte des cinq composantes de l'émotion.

<https://www.youtube.com/watch?v=tWAYayGD51I&t=28s>



Des émotions au processus émotionnel



- ▶ Luminet (dans Mikolajczak, 2020, p. 11) définit les émotions de la façon suivante :
 - ▶ « Les émotions sont des états relativement brefs provoqués par un stimulus ou par une situation spécifique et s'expriment tant au niveau physiologique que comportemental et subjectif. »
 - ▶ 2 phases : déclenchement → réponse.
- ▶ Les émotions sont temporaires et durent quelques secondes à quelques minutes selon Luminet (2002), on parle alors **d'épisodes émotionnels** (Sander & Scherer, 2019).
- ▶ En contexte d'apprentissage, « les émotions ont pour **fonctions** de préparer et de soutenir les réactions aux événements importants en fournissant une énergie motivationnelle et physiologique, en focalisant l'attention, en modulant la pensée, et en déclenchant des buts et intentions d'action. Cela implique que les émotions peuvent profondément affecter les pensées, la motivation et les comportements des apprenants » (Pekrun et al., 2002, p. 96, notre traduction).

Les émotions académiques (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002)



- ▶ **Émotions d'accomplissement** : émotions liées aux activités d'apprentissage et aux performances des apprenants, en regard de critères liés aux buts à atteindre (Pekrun, 2006).
- ▶ *“Achievement emotions are among the most frequently experienced and functionally most important kinds of emotions in education.”* (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014)

Objet	Positive ¹		Négative ²	
	Activation	Désactivation	Activation	Désactivation
Activité	Enthousiasme	Relaxation	Colère	Ennui Frustration
Résultat/prospectif	Espoir	Soulagement ³	Anxiété	Désespoir Joie ³
Résultat/rétrospectif	Joie Fierté Gratitude	Contentement Soulagement	Honte Colère	Tristesse Déception
1 : Positive = émotion plaisante. 2 = émotion déplaisante. 3 = Joie/soulagement anticipé.				

- ▶ La **valence** n'est pas la seule caractéristique importante dans la caractérisation des émotions.
- ▶ Une dimension sous-estimée est celle de l'**intensité**! Or, c'est celle qui est la plus susceptible d'engendrer des réponses inappropriées en rapport avec le contexte dans lequel elles se manifestent.

La régulation des émotions



Tableau 1.1
Les cinq compétences émotionnelles de base

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

Mikolajczak (2020)

- ▶ Les émotions en elles-mêmes ne sont **pas toujours directement adaptatives**, ces situations nécessitent alors la mobilisation de nos **compétences émotionnelles** :
 - ▶ « Les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus **identifient, expriment, comprennent, régulent et utilisent leurs émotions et celles d'autrui** » (Mikolajczak, 2020).
- ▶ Si la nature, et surtout, l'intensité de l'émotion ressentie par l'individu présentent un **degré d'inadaptation** trop important (trop fréquentes, trop intenses...) quant aux circonstances, à la poursuite de ses buts, il peut être nécessaire de la **réguler**!
 - ▶ « La régulation émotionnelle désigne la manière dont nous essayons **d'influencer les émotions** que nous ressentons, le **moment** auquel nous les ressentons, et la **manière** dont nous **vivons et exprimons** ces émotions » (Gross, 2008);
 - ▶ De manière **fonctionnelle** (ex. : réévaluation cognitive) ou **dysfonctionnelle** (ex. : rumination) selon les enjeux à court ou plus long terme.
 - ▶ Grace à des stratégies **comportementales** (ex. : parler, sortir...) et/ou **cognitives** (positiver, s'en vouloir...).

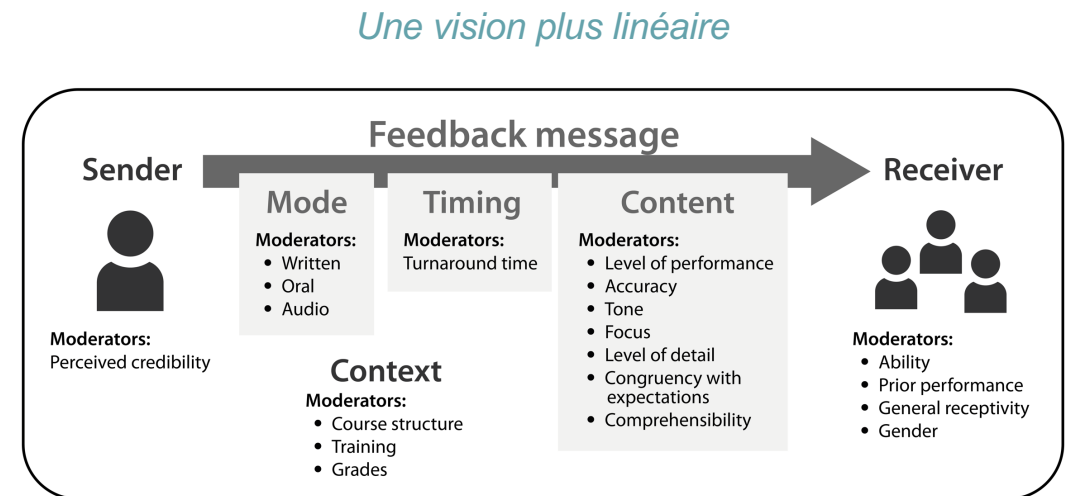


De l'émetteur au récepteur des feedbacks : quels modérateurs influencent la perception des feedbacks chez les apprenants?



► Des **modérateurs** (Jonsson & Panadero, 2018) portant sur :

- L'émetteur ;
- Les contenus et stratégies relatives au « message » ;
- Le récepteur ;
- Le contexte dans lequel le feedback s'intègre.

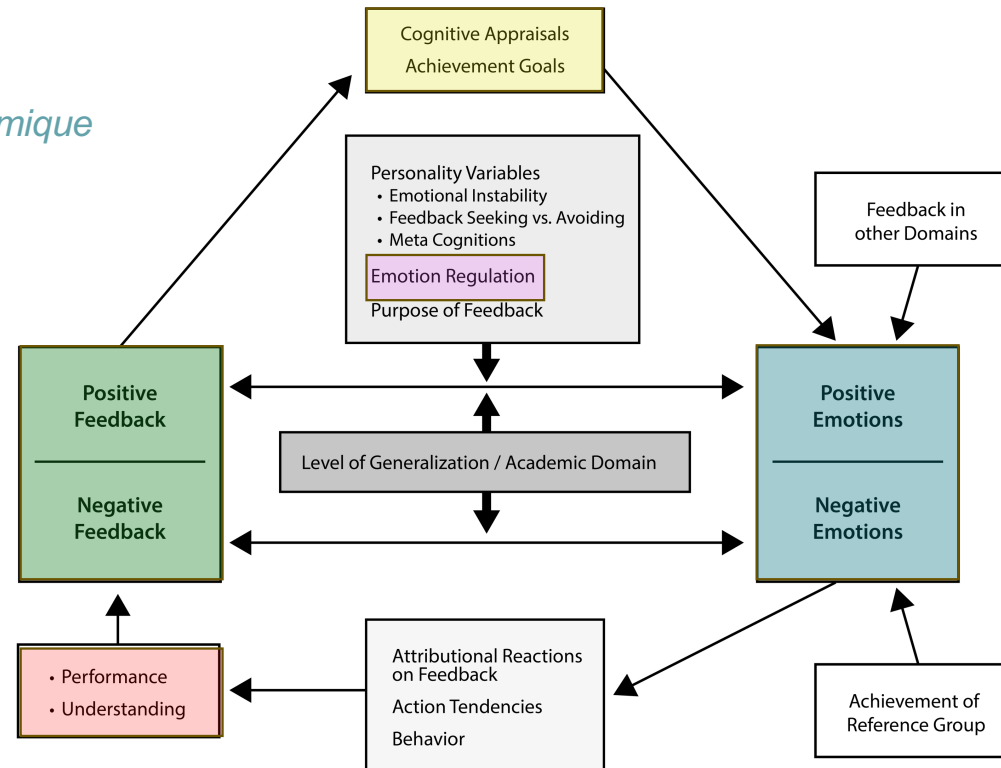


Jonsson & Panadero (2018, p.538)

La relation entre feedbacks et émotions est modulée par une série de modérateurs et de médiateurs

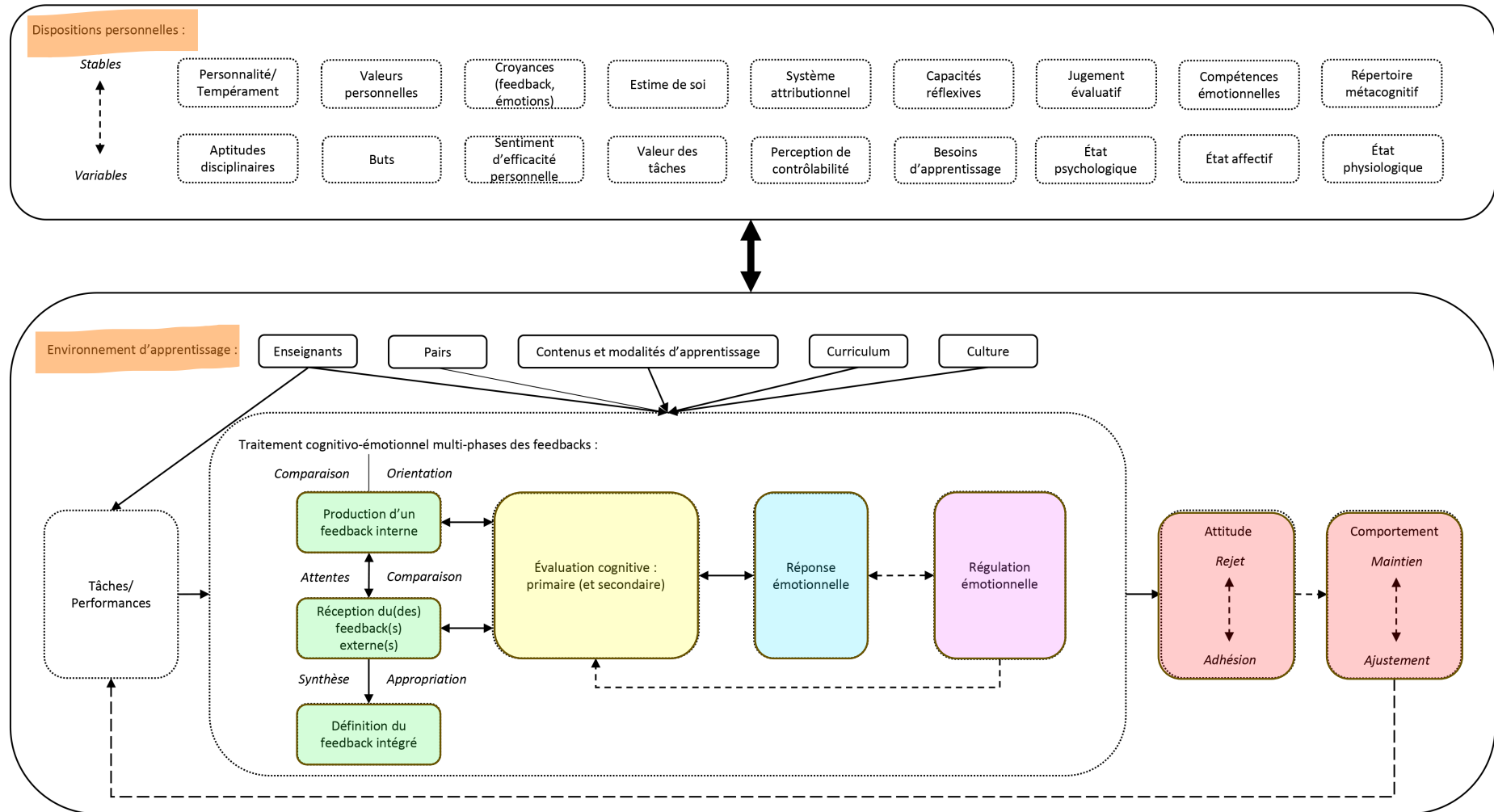


Une vision plus systémique



Goetz et al. (2018, p.562)

Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks (Hausman, 2024)



Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks (1)



- ▶ « [...] la réponse affective n'est pas un épiphénomène ou un effet secondaire du feedback, mais plutôt le **mécanisme sous-jacent par lequel le feedback influence le comportement**. » (Fischbach et al., 2010, p. 523, notre traduction) :
 - ▶ Le processus émotionnel fait partie intégrante du traitement des feedbacks. Ce système agit comme un médiateur entre la production/réception des feedbacks et leur utilisation par les étudiants, lors de la phase d'interprétation ;
 - ▶ Il est mobilisé dans différentes phases de ce traitement et ce, dès la production d'un feedback interne ;
 - ▶ Il conditionne l'attitude adoptée par les étudiants vis-à-vis des feedbacks produits/reçus et dans une certaine mesure, les comportements qui s'ensuivent.
- ▶ Les émotions sont mues par une **importante variété de déterminants**, à la fois internes (dispositions personnelles) et externes (caractéristiques des feedbacks, de l'environnement d'apprentissage), **qui interagissent dans un contexte particulier** :
 - ▶ Elles peuvent entraver le traitement constructif des feedbacks et la régulation des apprentissages, tout comme elles peuvent le soutenir.

Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks (2)



- ▶ Les émotions participent du **caractère dynamique** du traitement des feedbacks par les étudiants et engagent ceux-ci de manière (pro)active dans ce processus.
- ▶ Cependant, les étudiants semblent « **subir** » régulièrement leurs émotions :
 - ▶ Ils peuvent tout à fait conscientiser les émotions qu'ils vivent *in situ* ou *a posteriori*, et les réguler de manière plus ou moins volontaire, conscientisée et fonctionnelle ;
 - ▶ Toutefois, ils n'intègrent pas ou peu ce processus dans leur répertoire métacognitif et ne le mobilisent pas volontairement dans les stratégies d'apprentissage déployées ultérieurement.

Le rôle des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks (3)



- ▶ Le **développement de la *Student Feedback Literacy*** (Carless & Boud, 2018) des étudiants apparaît comme une piste probante pour **favoriser leur engagement constructif** dans le traitement des feedbacks :
 - ▶ Les émotions désagréables (en particulier désactivantes) présentent un risque vis-à-vis de l'attitude (défensive, de résistance) adoptée par les étudiants quant aux feedbacks ;
 - ▶ Toutefois, ce risque ne se concrétise pas nécessairement (ex. émotions désagréables activantes) ;
 - ▶ L'équilibre émotionnel prôné par les auteurs du modèle renvoie au déroulement fonctionnel du processus émotionnel pour les apprentissages, soit au maintien de la fonction adaptative des émotions pour les conduites mises en œuvre par les apprenants. Il ne faut pas confondre équilibre et neutralité ;
 - ▶ Invitation à développer les compétences émotionnelles des étudiants et en particulier celle de régulation émotionnelle.



“

« Nous devons reconnaître que les émotions font partie intégrante du processus de feedback, au lieu de les mettre sous le tapis et d'espérer que tout ira pour le mieux. »

Traduit de Molloy et al. (2019, p. 98)



05

Quelques freins à l'intégration des émotions dans les pratiques de feedbacks

Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

La régulation émotionnelle des étudiants : une aptitude à consolider? (Hausman et al., 2023)



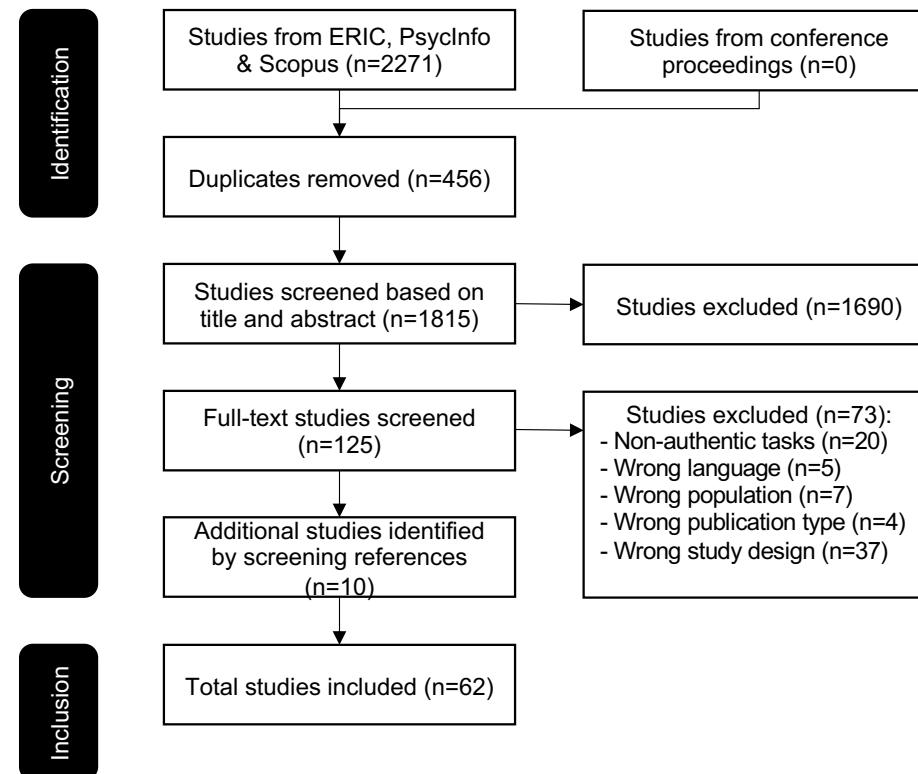
Sous-échelles		Moyenne (μ , $n = 52$)	Écart-type (σ)	Consistance (α)
Compétences intrapersonnelles	Identification	3,5	0,7	0,6321
	Compréhension	3,6	0,8	0,7651
	Expression	3,3	0,9	0,7132
	Régulation	2,6	0,8	0,6838
	Utilisation	3,6	0,9	0,8507
Compétences interpersonnelles	Identification	3,9	0,7	0,7833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

- Constat d'une certaine **proximité avec les données proposées dans la littérature** (Brasseur et al., 2013; Nelis et al., 2011)
- **Déficit de la compétence à réguler ses propres émotions** en regard des autres compétences émotionnelles.

Il semble souhaitable d'accroître l'étendue des connaissances sur les émotions des étudiants du supérieur dans les situations de feedback (Hausman, 2024)



► Diagramme de flux :



Des recherches à poursuivre! (Hausman, 2024)



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



05

Que retenir? Quelques éléments de conclusion

Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

Le développement de la Student Feedback Literacy : une voie à creuser (Hausman, 2024)



- ▶ La Student Feedback Literacy (Carless & Boud, 2018) semble **importante à développer chez les étudiants** :
 - ▶ **Faible connaissance du rôle du feedback** dans les apprentissages, de ses formes, et de la possibilité d'être proactif :
 - ▶ Traitement superficiel de nombreux feedback, peu de recherches/demandes de feedback. Engagement insuffisant dans leur traitement. Risque de construction de représentations limitantes à l'égard des feedbacks et adoption de stratégies d'évitement.
 - ▶ **Autoévaluation fréquente** à différents moments des tâches d'évaluation (mais de façon **largement instinctive**) :
 - ▶ Production d'un feedback interne, anticipation du (des) feedback(s) externes et effet sur la réponse émotionnelle à venir.
 - ▶ Présence d'**émotions académiques diverses**, avec des effets nuancés en situation de feedback :
 - ▶ Il est fréquemment nécessaire d'anticiper ou de réagir aux feedbacks « menaçants » à l'aide de stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles.

Le défi des feedbacks efficaces dans l'enseignement supérieur : favoriser l'engagement et le traitement constructif des feedbacks par les étudiants



- ▶ Les feedbacks **servent la** (l'auto)régulation de l'apprentissage de l'apprenant ;
- ▶ Les feedbacks efficaces sont **bien « paramétrés »**, mais cette **condition**, bien que nécessaire, est **insuffisante** ;
- ▶ Les étudiants « anticipent » les feedbacks externes, à travers un **feedback interne plus ou moins fiable** qui conditionne une certaine **attente de résultats** ;
- ▶ Les feedbacks ne sont pas simplement reçus mais véritablement « **traités** » par les apprenants (attente, réception, interprétation, utilisation) ;
- ▶ Il importe de **développer une certaine aptitude** à traiter les feedbacks chez les étudiants, incluant **meilleure capacité à réguler leurs émotions** ;
- ▶ La **responsabilité** de l'efficacité des feedbacks est **partagée** entre les enseignants et les apprenants ;
- ▶ Les feedbacks ne servent pas à corriger le passé mais à **préparer l'avenir**.



06

Références

Cycle 2025-2026 de conférences de la section française de l'ADMEE-Europe

Références



- ▶ Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096>
- ▶ Askew, S., & Lodge, C. (2004). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. In *Feedback for Learning* (pp. 1-18). Routledge.
- ▶ Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: A key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- ▶ Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- ▶ Bosc-Miné C. (2014) « Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages » – L'Année Psychologique 114, 2 (315-353) <http://dx.doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- ▶ Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- ▶ Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- ▶ Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. Ascd.
- ▶ Calone, A. & Lafontaine, D. (2023). L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe. Cnesco-Cnam.
- ▶ Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- ▶ Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740621>
- ▶ Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- ▶ Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>

Références



- ▶ Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- ▶ Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- ▶ Fishbach, A., Eyal, T., & Finkelstein, S. R. (2010). How positive and negative feedback motivate goal pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(8), 517-530. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00285.x>
- ▶ Florin, A., Tricot, A., Chesné, J.-F., Piedfer-Quênay, L., Simonin-Kunerth, M., (2023). Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves. Cnesco-Cnam.
- ▶ Goetz, T., Lipnevich, A., Krannich, M., & Gogol, K. (2018). Performance Feedback and Emotions. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 554-574). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316832134.02
- ▶ Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- ▶ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- ▶ Hausman, M. (2024). De la cognition aux émotions : étude compréhensive du traitement des feedbacks par les étudiants de l'enseignement supérieur. Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège.
- ▶ Hausman, M., Detroz, P., Pétré, B., Guillaume, M., & Dancot, J. (2023). Feedback processing and emotion regulation in nursing students during internship. *Learning and Instruction*, 87, 101804. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101804>
- ▶ Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L., & Smith, S. (2021). Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 9(1), 294-316. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.9.1.20>
- ▶ Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- ▶ Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating Students' Active Engagement with Feedback. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 531-553). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316832134.026
- ▶ Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.119.2.254>

Références



- ▶ Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. L. Brown & L. R. Harris, (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 169-185). Routledge.
- ▶ Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 720195. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>
- ▶ Mason B. J., Bruning R. (2001). *Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us* (Tech. Rep.). University of Nebraska.
- ▶ Mikolajczak, M. (2020). Les émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nelis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 11-36). Dunod.
- ▶ Mercer, M., & Gulseren, D. B. (2024). When negative feedback harms: a systematic review of the unintended consequences of negative feedback on psychological, attitudinal, and behavioral responses. *Studies in Higher Education*, 49(4), 654-669. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2248490>
- ▶ Molloy, E., & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 11-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>
- ▶ Molloy, E., Noble, C., Ajjawi, R. (2019). Attending to Emotion in Feedback. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education* (pp. 83-105). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_6
- ▶ Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- ▶ Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352. <https://doi.org/10.1080/02602930802255139>
- ▶ Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- ▶ Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- ▶ Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Références



- ▶ Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136. <https://doi.org/10.1080/02602930903201651>
- ▶ Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- ▶ Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- ▶ Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- ▶ Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds). (2014). *International Handbook of Emotions in Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- ▶ Pitt, E. (2019). Developing emotional literacy in assessment and feedback. In C. Bryan, & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education: A Handbook for Academic Practitioners* (pp. 121-128). Routledge.
- ▶ Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want! 'Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- ▶ Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- ▶ Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- ▶ Rowe, A.D. (2017). Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning. In Carless, D., Bridges, S., Chan, C., & Glofcheski, R. (Eds), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment* (pp. 159-172). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11
- ▶ Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- ▶ Sadler, D. R. (2010) Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Références



- ▶ Sander, D. & Scherer, K. R. (2019). Survol des théories et débats essentiels. In D. Sander et K. R. Scherer (Dir.), *Traité de psychologie des émotions* (1-40). Dunod.
- ▶ Shields, S. (2015). 'My work is bleeding': exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614-624. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1052786>
- ▶ Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- ▶ Stobart, G. (2018). Becoming proficient: An alternative perspective on the role of feedback. In A. Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 29-51). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316832134.003
- ▶ Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- ▶ Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/13562510801923195>
- ▶ Vattøy, K. D., Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2021). Examining students' feedback engagement and assessment experiences: a mixed study. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2325-2337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723523>
- ▶ Winstone, N., & Carless, D. (2020). Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>
- ▶ Winstone, N., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- ▶ Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

**Merci de votre attention
et bel été!**



m.hausman@uliege.be