

Dans quelle mesure les feedbacks délivrés à distance par l'application FB4You impliquent-ils des émotions et des stratégies de régulation émotionnelle chez des étudiants à l'ULiège en première année de bachelier en faculté de médecine ?

Auteur : Curto, Fanny

Promoteur(s) : Detroz, Pascal

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/16826>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Dans quelle mesure les feedbacks délivrés à distance par l'application FB4You impliquent-ils des émotions et des stratégies de régulation émotionnelle chez des étudiants à l'ULiège en première année de bachelier en faculté de médecine ?

Sous la direction de : Detroz Pascal

Lectrices : Huart Johanne

Martinez Perez Trecy

Mémoire présenté par CURTO Fanny en vue de l'obtention du grade de Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique 2022 – 2023

REMERCIEMENTS

La réalisation du présent mémoire a été rendue possible grâce à plusieurs personnes qui méritent amplement d'être mises à l'honneur.

Je tiens avant tout à remercier monsieur Pascal Detroz, mon promoteur, d'avoir accepté de superviser ce mémoire en toute bienveillance et de m'avoir transmis son intérêt pour l'application *FB4You*.

J'aimerais exprimer ma profonde gratitude envers monsieur Matthieu Hausman pour sa disponibilité constante, son suivi attentif, son soutien, son expertise et les échanges constructifs qui ont contribué à l'évolution de ma réflexion.

Mes remerciements s'adressent ensuite à madame Maryse Hoebeke et son assistant, monsieur Pierre-Xavier Marique, grâce à qui j'ai pu recruter des étudiants pour le présent mémoire. Je suis également reconnaissante envers ces participants qui m'ont accordé leur confiance et leur temps précieux. Sans eux, ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Je souhaite également remercier chaleureusement mesdames Johanne Huart et Trecy Martinez Perez pour l'intérêt témoigné pour ce sujet de mémoire.

Je remercie sincèrement madame Isabelle Allelyn pour sa relecture minutieuse et ses conseils éclairés.

J'adresse un merci particulier à ma famille et mes amis pour leurs encouragements quotidiens qui m'ont donné la force, le courage et la persévérance nécessaires à l'accomplissement de ce travail.

Enfin, je remercie Jehan d'avoir été un pilier solide depuis les débuts de ce Master en sciences de l'éducation. Son réconfort, son indulgence, sa patience et ses conseils précieux m'ont permis de ne jamais rien lâcher.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	1
2. CADRE THÉORIQUE	2
2.1. Les feedbacks	2
2.1.1. Premières approches : un produit.....	2
2.1.2. Nouveau paradigme : l'étudiant au cœur du processus.....	2
2.1.3. Fonctions en contexte d'apprentissage et d'évaluation.....	3
2.2. Les émotions.....	5
2.2.1. Définition	5
2.2.2. Activation.....	6
2.2.3. Composantes du système émotionnel	7
2.2.4. Diverses fonctions.....	8
2.2.5. Rôle en contexte d'apprentissage.....	9
2.2.5.1. En situation de feedback	11
2.3. La régulation émotionnelle.....	12
2.3.1. Définition	12
2.3.2. Buts	14
2.3.2.1. En contexte d'apprentissage	16
2.3.3. Modèle des processus de régulation émotionnelle.....	17
2.3.3.1. Sélection de situation.....	19
2.3.3.2. Modification de situation.....	19
2.3.3.3. Déploiement attentionnel.....	19
2.3.3.4. Changement cognitif.....	19
2.3.3.5. Modulation de la réponse.....	20
2.3.3.6. En contexte d'apprentissage	20
2.3.4. Modèle étendu des processus de régulation émotionnelle	22
2.3.4.1. Identification.....	24
2.3.4.2. Sélection	24
2.3.4.3. Implémentation	24
2.3.4.4. Efficacité et arrêt.....	24
2.3.5. Influence du contexte social.....	25
2.3.5.1. En contexte d'apprentissage	25
2.3.6. Différences individuelles	26
2.3.6.1. En contexte d'apprentissage	27
2.4. L'application <i>FB4You</i>	28

2.4.1. Enquêtes	28
2.4.2. Conseils sur la gestion des apprentissages	28
2.4.3. Feedbacks semi-automatisés	29
2.4.4. Partage de son ressenti : place des émotions.....	29
2.5. Question de recherche	29
3. MÉTHODOLOGIE	30
3.1. Problématique.....	30
3.2. Contexte d'usage de l'application <i>FB4You</i>	31
3.3. Recherche qualitative	31
3.4. Recrutement des participants.....	32
3.5. Instruments de récolte des données	33
3.5.1. Entretiens semi-dirigés.....	33
3.5.2. Guides d'entretien	33
3.5.3. Déroulement des entretiens semi-dirigés	34
3.5.4. Participation aux différents entretiens.....	35
3.6. Traitement des données récoltées	35
3.6.1. Description des données : segmentation et décontextualisation	36
3.6.2. Codage des données : première recontextualisation	36
3.6.3. Interprétation des données : seconde recontextualisation	37
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	38
4.1. Émotions académiques expérimentées	38
4.1.1. Émotions agréables	38
4.1.2. Émotions désagréables	39
4.1.3. Intensité des émotions	39
4.1.4. Mélanges d'émotions	40
4.1.5. Types d'émotions.....	40
4.2. Stratégies de régulation émotionnelle	41
4.2.1. Situations nécessitant des stratégies de régulation émotionnelle.....	41
4.2.2. Types de stratégies de régulation émotionnelle mobilisées	43
4.3. Traitement des feedbacks	44
4.3.1. Interprétation des feedbacks.....	45
4.3.2. Usage des feedbacks	45
4.3.3. Posture envers les feedbacks	46
5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	47
5.1. Contexte des feedbacks	47

5.2. Émotions.....	48
5.3. Régulation émotionnelle.....	50
5.4. Quelques recommandations adressées aux enseignants.....	53
6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	54
7. BIBLIOGRAPHIE.....	58
8. TABLE DES FIGURES.....	67

1. INTRODUCTION

Au cours de nos études en Haute École pour l'obtention d'un régentat en langues germaniques, nous avons eu l'occasion, à de nombreuses reprises, de constater l'importance qu'avaient les émotions dans l'apprentissage. Ce constat, exemplifié ci-après, n'a fait que s'amplifier au fil des ans, notamment durant le Master entrepris en sciences de l'éducation, mais aussi lors des débuts de notre carrière professionnelle. D'une part, en tant qu'étudiante, nous avons été amenée à travailler dans des groupes où nous ne nous sentions pas toujours écoutée. La déception provoquée par cette situation a dû être régulée pour pouvoir atteindre l'objectif commun du groupe : la réalisation du travail. D'autre part, en tant qu'enseignante, nous avons souvent été confrontée à des élèves stressés ou en colère. Là aussi, ces émotions ont dû être gérées pour poursuivre les apprentissages dans de meilleures conditions.

En parcourant les projets de recherche proposés par les promoteurs de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (FPLSE), celui proposé par le professeur Pascal Detroz sur l'application *FB4You* a éveillé notre curiosité. En 2020, les équipes du Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) et de l'Institut de Formation et de Recherche dans l'Enseignement Supérieur (IFRES) ont développé cette nouvelle interface assurant de multiples fonctions, la principale étant la transmission de feedbacks semi-automatisés aux étudiants de l'ULiège. Plusieurs champs de recherche liés à cette application étaient proposés, parmi lesquels la conception d'un dispositif pour identifier des dimensions pertinentes à évaluer chez ses utilisateurs (usage des feedbacks, motivation, etc.).

Nous intéressant aux thématiques relatives aux feedbacks, aux émotions et à l'enseignement supérieur, notre choix s'est rapidement porté sur cette proposition. Ce mémoire répond, dès lors, à la question de recherche suivante : « Dans quelle mesure les feedbacks délivrés à distance par l'application *FB4You* impliquent-ils des émotions et des stratégies de régulation émotionnelle chez des étudiants à l'ULiège en première année de bachelier en faculté de médecine ? ». Comme cela est davantage développé par la suite, cette question est tout à fait novatrice. En effet, bien que des études aient déjà été réalisées sur les liens qui existent entre l'apprentissage, les émotions et les stratégies de régulation (Värlander, 2008 ; Rusk et al., 2011 ; Jarrell & Lajoie, 2017 ; Harley et al., 2019 ; Fischer, 2020 ; Fischer et al., 2020a ; Fischer & Philippot, 2022 ; Hausman et al., 2022b), aucun lien n'a été établi à ce jour entre ces aspects et l'interface *FB4You* dans une visée compréhensive.

Le présent mémoire comprend un cadre théorique abordant les notions de feedbacks, d'émotions, de régulation émotionnelle ainsi que l'application *FB4You*, la méthodologie adoptée pour répondre à notre question de recherche, les résultats issus de cette recherche, leur interprétation et discussion avant d'aboutir sur diverses perspectives et de conclure.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Les feedbacks

2.1.1. Premières approches : un produit

Dans les premières approches sur le feedback, l'accent est mis sur la transmission de commentaires de la part des professeurs envers les étudiants (Winstone et al., 2021 ; Hausman et al., 2022b) quant aux forces et faiblesses de leur travail (Värlander, 2008). La méta-analyse de Van der Kleij et al. (2019) classe le rôle des étudiants dans le feedback selon quatre modèles dont les deux premiers positionnent l'étudiant en tant que récepteur de commentaires. Dans ce cas, le rôle attribué à l'étudiant est plutôt passif (Winstone et al., 2021). En effet, selon ces auteurs, le choix lui appartient de traiter ou non les commentaires reçus. Il est tout de même supposé que les feedbacks reçus sont déchiffrés et transformés en actions relativement facilement (Värlander, 2008). De plus, dans cette façon de concevoir le feedback, l'enseignant est l'acteur clé (Winstone et al., 2021). Selon ces auteurs, c'est donc à lui qu'appartient la responsabilité d'assurer des feedbacks efficaces. Le feedback est, dès lors, considéré comme un « produit à être transmis » (Winstone et al., 2021, p. 8, notre traduction). Selon ces auteurs, cette approche est deux fois plus commune dans les items d'enquête que l'approche qui est décrite dans la section suivante.

Néanmoins, ces premières approches font actuellement l'objet de débats (Winstone et al., 2021). Effectivement, la dernière décennie fut marquée par de profonds changements dans la manière de conceptualiser le feedback (Winstone et al., 2021), particulièrement au regard de la perspective socio-constructiviste (Värlander, 2008).

2.1.2. Nouveau paradigme : l'étudiant au cœur du processus

La nouvelle conception du feedback est centrée sur l'engagement, l'action (Boud & Molloy, 2013 ; Carless, 2015) et le pouvoir d'action de l'étudiant (Boud & Molloy, 2013) qui est, dès lors, impliqué activement dans le feedback défini comme un processus complexe et non plus comme un produit (Winstone et al., 2021 ; Hausman et al., 2022b). Par conséquent, selon Winstone et al. (2021), l'étudiant n'est plus seulement un récepteur de feedbacks car il est

capable d'en générer et de les utiliser à bon escient dans l'objectif de s'autoréguler. Il se situe donc au sein même du processus (Hausman et al., 2022b) et du dialogue qui consiste à échanger à propos du feedback avec son enseignant (Jawah et al., 2004). Ce nouveau paradigme (Henderson et al., 2019) correspond aux deux derniers modèles de la méta-analyse de Van der Kleij et al. (2019) citée précédemment. Selon cette approche, le rôle actif de l'étudiant est nécessaire pour que le feedback impacte l'apprentissage (Winstone et al., 2021). D'ailleurs, dans les recherches récentes, la rétroaction interne de l'étudiant est davantage soulignée que les commentaires de l'enseignant (Nicol, 2020). En ce sens, Carless et Boud (2018, p. 1315, notre traduction) définissent le feedback comme « un processus dans lequel les étudiants font sens des commentaires et les utilisent pour améliorer leur travail et leurs stratégies d'apprentissage ». Cette nouvelle perspective est intéressante pour améliorer l'efficacité des feedbacks (Jawah et al., 2004 ; Hausman et al., 2022b), notamment pour que les étudiants les vivent de manière positive (Jawah et al., 2004). Effectivement, les feedbacks peuvent impacter positivement ou négativement l'estime de soi et les croyances motivationnelles des étudiants, ce qui affecte, par conséquent, leurs apprentissages (Jawah et al., 2004). S'intéresser à l'adéquation entre la façon dont un feedback est traité par un étudiant et la progression dans ses apprentissages est, dès lors, pertinent (Bosc-Miné, 2014).

Notons toutefois que cette transition d'une vision passive de l'étudiant à une vision active dans les feedbacks n'est pas encore universellement partagée (Winstone et al., 2021). Dans leur étude, ces auteurs mettent en évidence que les items des enquêtes nationales privilégient le feedback donné par l'enseignant, rendant, dès lors, invisible toute responsabilité et rôle de l'étudiant. La section suivante tente d'établir ce qu'il en est à cet égard en contexte d'apprentissage et d'évaluation.

2.1.3. Fonctions en contexte d'apprentissage et d'évaluation

Le feedback est nécessaire pour rendre toute action productive pour l'apprenant (Laurillard, 1993, citée par Värlander, 2008). Dans les institutions scolaires de l'enseignement supérieur, c'est pourtant une source d'inquiétude (Winstone et al., 2021). Alors que les premières approches (cf. 2.1.1., p. 2) présument qu'il suffit de fournir les bonnes informations pour que l'apprentissage ait lieu sans prendre en compte le rôle de l'étudiant (Winstone et al., 2021), Henderson et ses collègues (2019) avancent que les commentaires de l'enseignant ne sont pas efficaces tant qu'ils ne sont pas compris et appliqués par l'étudiant.

Pour favoriser l'apprentissage, il est effectivement important que les feedbacks soient fournis régulièrement et que les étudiants puissent appliquer ce qu'ils en retirent (Winstone et al., 2021). Néanmoins, ces auteurs précisent que la satisfaction des étudiants n'est pas toujours corrélée avec l'apprentissage et peut même créer une illusion d'apprentissage. À cet égard, la littérature actuelle aborde les dispositions et stratégies permettant à l'étudiant de recevoir et d'intégrer un feedback pour l'utiliser de façon pertinente et constructive dans ses apprentissages (Winstone & Carless, 2020, cités par Hausman et al., 2022b). Cette finalité rejoint la définition des feedbacks proposée par Shute (2008, p. 153, notre traduction) : « informations communiquées à l'apprenant qui visent à modifier sa pensée ou son comportement pour améliorer l'apprentissage ».

Selon Värlander (2008), le feedback peut être de deux sortes : formatif et sommatif. Alors que le feedback formatif est délivré au cours du processus d'apprentissage de sorte à permettre une évolution continue (Värlander, 2008), le feedback sommatif, quant à lui, a lieu en fin d'apprentissage (Falchikov 2005, citée par Värlander, 2008) pour déterminer le degré d'atteinte des objectifs visés (Bloom et al., 1971, cités par Värlander, 2008). De plus, le feedback peut être formel ou informel (Yorke, 2003). Tandis que le feedback formel a lieu lors d'une évaluation, le feedback informel se produit au cours des événements, sans lien spécifique avec le programme scolaire (Yorke, 2003).

Enfin, dans la nouvelle conception du feedback, Carless et Boud (2018) mettent en avant quatre aptitudes sous-tendant la littératie des étudiants en situation de feedback (*Student Feedback Literacy*) : être sensible et comprendre le feedback, émettre des jugements, gérer ses affects et passer à l'action en réinvestissant le feedback en vue d'améliorer les apprentissages. À propos de cette avant-dernière aptitude, les situations de feedbacks vont effectivement souvent de pair avec des émotions fortes chez les étudiants (Värlander, 2008). Carless et Boud (2018) préconisent alors d'éviter les réactions défensives car elles peuvent entraîner des émotions négatives, défavorables à l'usage des feedbacks. Cependant, aucune information plus précise sur la façon de procéder n'est donnée (Hausman et al., 2022b). Il est alors essentiel d'investiguer la question émotionnelle en lien avec les feedbacks plus en profondeur (Hausman et al., 2022b). C'est en ce sens que la section suivante est consacrée aux émotions.

2.2. Les émotions

2.2.1. Définition

Avant tout, le terme « affect » englobe les états psychologiques qui nécessitent une évaluation (Scherer, 1984, cité par Gross, 2015) comme les réactions de stress, les émotions et les humeurs (Gross, 1999, 2015). Dans cette section, l'accent est mis sur les émotions. Comme établi par Fehr et Russell (1984, p. 464, notre traduction), « tout le monde sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on demande d'en donner une définition. Alors, il semble que personne ne sache. » Tentons toutefois d'en établir un état de la littérature.

Souvent distinguées d'autres états psychologiques (Gross, 2015 ; Jarrell & Lajoie, 2017), les émotions se marquent par des réactions corporelles, tant positives que négatives (Lazarus, 1993). Ces réactions peuvent être des changements de comportement facial, de posture ou des changements de comportement spécifiques à la situation (Ekman, 1972, cité par Gross, 2015 ; Frijda, 1986, cité par Gross, 2015). De plus, d'après Gross (2015), les émotions naissent d'évènements spécifiques auxquels il s'agit de répondre par des tendances comportementales. James (1884) ajoute également que les réponses peuvent être physiologiques. Von Scheve (2012) précise que les émotions sont des réponses adaptatives dont les mécanismes sont biologiques et psychologiques. En somme, ce sont des solutions aux problèmes adaptatifs (Tooby & Cosmides, 1990, cités par Gross, 1999) ou, comme le nomment les théories de l'évaluation cognitive (Sander et al., 2005), des processus adaptatifs (Fischer et al., 2020a). Effectivement, les émotions combinent des systèmes de réponse variés, ce qui permet d'affronter les challenges et opportunités (Levenson, 1994, cité par Gross, 1999).

Par ailleurs, il existe de multiples façons de conceptualiser les émotions selon les approches : basiques (Gross, 2015), d'évaluation (Lazarus, 1991 ; Scherer, 1984, cité par Gross, 2015), de construction psychologique (Barrett, 2009 ; Russell, 2003, toutes citées par Gross, 2015) ou de construction sociale (Harré, 1986 ; Mesquita, 2010, citée par Gross, 2015). D'après Gross (2015), ces approches s'accordent néanmoins sur différents points : les émotions ont une portée globale sur l'individu, impliquant des changements dans les champs de l'expérience subjective des sentiments, du comportement et de la physiologie (Lang, 1995, cité par Gross, 1999 ; Mauss et al., 2005) et mobilisant ainsi l'entièreté des facettes de l'être humain (Philippot, 2011, cité par Fischer et al., 2020a). Les émotions se manifestent, par conséquent, intérieurement et extérieurement (Värlander, 2008). De plus, elles « se déploient dans le temps » (Cunningham & Zelazo, 2007, cités par Gross, 2015, p. 3, notre traduction ; Jarrell & Lajoie, 2017, p. 277,

notre traduction) de secondes en minutes (Gross, 2015 ; Schuman & Scherer, 2014, cités par Jarrell & Lajoie, 2017). Elles durent cependant moins longtemps que les humeurs (Gross, 2015) et sont plutôt courtes (Lang, 1995, cité par Gross, 1998). À l’opposé, Värlander (2008) affirme que les émotions peuvent durer pendant des jours. En somme, il apparaît d’une analyse de la littérature établie par Sander (2013, p. 23, notre traduction) que l’émotion est un « processus rapide, en deux étapes, centré sur l’événement, qui consiste en (1) des mécanismes de déclenchement d’émotions basés sur la pertinence (2) qui façonnent une réponse émotionnelle multiple ».

Izard (2010), quant à lui, présente l’émotion selon ses constituants : les circuits neuronaux, les systèmes de réponse et un processus motivant et organisant la cognition et l’action. Face à la complexité de définir l’émotion, il avance qu’il semble intéressant d’utiliser ce terme dans son contexte. Actuellement, les définitions de l’émotion sont davantage à composantes multiples (Izard, 2010 ; Jarrell & Lajoie, 2017) comme abordé précédemment et, plus en profondeur, dans la section suivante.

2.2.2. Activation

D’après les théories de l’affect, d’évaluation et de construction psychologique, les émotions sont engendrées par un stimulus (Moors, 2009 ; Jarrell & Lajoie, 2017). Dans les théories traditionnelles, l’individu est dans un état non émotionnel, perçoit un stimulus, a des émotions, puis retourne à son état non émotionnel (Plutchik, 2001). Par contre, dans les théories plus contemporaines, une étape supplémentaire se trouve dans cette séquence : l’évaluation de la situation (Plutchik, 2001). L’attention et l’évaluation du stimulus y sont également présentes de manière implicite (Jarrell & Lajoie, 2017). Selon ces auteurs, les théories d’évaluation de l’émotion avancent donc que la génération d’une émotion se développe comme suit : situation, attention, évaluation, réponse. Cette séquence est synthétisée par les différentes formes du modèle modal des émotions (Gross, 2015). Le modèle repris ci-contre (figure 1) en est la version spiraloïde, représentant donc l’évolution temporelle (Gross, 2015).

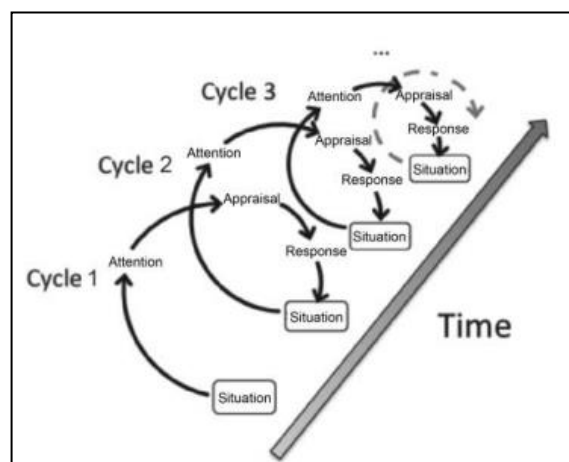


Figure 1 : Le modèle modal de l’émotion (Gross, 2015, p. 4)

Selon les théories de construction psychologique, la personne éprouve continuellement un affect de base qui est modifié par le stimulus tout au long de l'épisode émotionnel (Russell, 2003, cité par Jarrell & Lajoie, 2017).

Dans l'étude réalisée par Izard (2010), les scientifiques ont identifié six catégories d'évènements pouvant activer une émotion, à savoir : (1) les stimuli et situations présentant des opportunités ou des défis, (2) la cognition (souvenirs, processus d'évaluation, images), (3) les interactions sociales, (4) les activités en lien avec des buts, (5) les interactions continues entre émotion et cognition et (6) les modifications dans les systèmes neurobiologiques.

2.2.3. Composantes du système émotionnel

Les approches psychologiques et sociales récentes, c'est-à-dire les théories de l'émotion basique, dimensionnelle et d'évaluation (Coppin & Sander, 2016) s'accordent, par ailleurs, sur une définition de l'émotion selon ses composantes multiples (von Scheve, 2012). Cette approche est nommée multicomponentielle (Sander & Scherer, 2019, cités par Hausman et al., 2022b). Ainsi, selon ces approches, les émotions naissent à partir de l'évaluation ou de l'appréciation d'indices (Sander et al., 2005 ; von Scheve, 2012 ; Jarrell & Lajoie, 2017), soit internes, soit externes, que la personne considère pertinents (von Scheve, 2012) dans une situation (Gross, 2015), notamment selon ses objectifs (Moors et al., 2013 ; Coppin & Sander, 2016), valeurs et besoins (Coppin & Sander, 2016). D'après les études de Scherer de 1984 et 2001, les composantes de l'émotion sont au nombre de cinq et s'influencent les unes les autres : « (1) l'évaluation cognitive de l'élément déclencheur, (2) de la réponse psychophysique, (3) de l'expression motrice, (4) de la tendance à l'action et (5) du sentiment subjectif » (Grandjean & Scherer, 2019, cités par Hausman et al., 2022b, p. 40). Notons que l'ordre selon lequel ces composantes de l'émotion sont activées varie selon les théories (Moors, 2009 ; Shuman & Scherer, 2014, cités par Jarrell & Lajoie, 2017). De plus, chacune de ces composantes a une fonction spécifique (Jarrell & Lajoie, 2017) mais leur but est de faciliter le comportement adaptatif (von Scheve, 2012). Dès lors, la réponse psychophysique entraîne des changements corporels soutenant les autres composantes ; l'expression motrice permet de communiquer les réactions et intentions comportementales ; la tendance à l'action concerne la priorisation et la préparation d'une action (Jarrell & Lajoie, 2017). Un modèle de tendances de réponses aux éléments multiples apparaît donc : expérientiels, comportementaux, cognitifs et physiologiques (Gross, 1999 ; Scherer, 2005 ; Thoits, 2007, citée par von Scheve, 2012).

Dans cette logique, il est plus approprié de parler de processus émotionnel que d'émotion (Philippot, 2007, cité par Hausman et al., 2022b). L'évaluation cognitive (*appraisal*) du stimulus (Jarrell & Lajoie, 2017) fonde le processus émotionnel et permet d'expliquer la différenciation émotionnelle (Sander & Scherer, 2019, cités par Hausman et al., 2022b) qui est « le fait que les individus ne réagissent pas tous de la même manière à des évènements similaires » (Hausman et al., 2022b, p. 40). En d'autres mots, cela explique pourquoi, pour un même stimulus, les personnes réagissent de manière différente (Siemer et al., 2007). Comme le processus émotionnel est subjectif et qu'il existe de nombreuses combinaisons des dimensions requises pour l'évaluation cognitive, il existe une infinité d'émotions (Philippot, 2007, cité par Hausman et al., 2022b). La section suivante aborde les fonctions que cette multitude d'émotions (Philippot, 2007, cité par Hausman et al., 2022b) peut assurer.

2.2.4. Diverses fonctions

Puisque les émotions ont souvent été envisagées comme des éléments perturbateurs dans la vie humaine (von Scheve, 2012), la capacité à les gérer constitue une marque de civilisation dans les sociétés modernes (Elias, 1939, 1978, cité par von Scheve, 2012). Effectivement, les émotions ont diverses fonctions, tant d'un point de vue individuel que social ou culturel (Keltner & Haidt, 1999 ; Thoits, 2004, citée par von Scheve, 2012 ; Izard, 2010). Elles contribuent, dès lors, au traitement cognitif, à l'évolution de la mémoire, à la création de relations sociales, à la coordination de l'action sociale, au maintien de l'ordre social (von Scheve, 2012), à la prise de décisions (Oatley & Johnson-Laird, 1987 ; von Scheve, 2012 ; Simon, 1967, cité par Gross, 2015 ; Mikolajczak, 2014, citée par Hausman et al., 2022b), au traitement sensoriel (Susskind et al., 2008, cités par Gross, 2015), mais aussi à la transmission d'informations sur le déroulement de l'action (Schwarz & Clore, 1983 ; Izard, 2010 ; Mikolajczak, 2014, citée par Hausman et al., 2022b) et sur les intentions comportementales d'autres personnes (Fridlund, 1994, cité par Gross, 2015). De plus, les émotions fournissent des informations sur la relation entre les individus et leur environnement et leur permettent, dès lors, de s'adapter aux évènements de la vie (Plutchik, 2001 ; Mikolajczak, 2014, citée par Hausman et al., 2022b) de manière adéquate (Hausman et al., 2022b). Selon Plutchik (2001), cette fonction adaptative est, par ailleurs, essentielle pour la survie. Dans ces situations, les émotions sont donc utiles (Gross, 2015).

À l'inverse, les émotions peuvent être nuisibles (Gross, 2015) et dysfonctionnelles (Hausman et al., 2022b) quand elles ont une mauvaise intensité, fréquence ou durée dans une situation particulière (Gross & Jazaieri, 2014). Par conséquent, leur caractère adaptatif insuffisant

(Hausman et al., 2022b) porte préjudice au comportement et à la cognition (Gross & Jazaieri, 2014) et entrave l'atteinte des objectifs (Hausman et al., 2022b). Ce sont ces émotions qui nécessitent une régulation émotionnelle (Gross, 2015 ; Hausman et al., 2022b) (cf. 2.3., pp. 12-28). Par ailleurs, le caractère adaptatif des émotions dépend des conditions culturelles et sociales (Hochschild, 1983 ; Thoits, 2004, toutes citées par von Scheve, 2012 ; Boiger & Mesquita, 2012).

2.2.5. Rôle en contexte d'apprentissage

Plusieurs études de Pekrun et ses collègues (1992, 2014, 2014, cités par Harley et al., 2019) démontrent que les émotions académiques (*academic emotions*) impactent l'apprentissage et, par conséquent, les résultats scolaires. Les émotions font donc partie de l'apprentissage (Fischer, 2020 ; Weiss, 2000, citée par Värlander, 2008). Leur importance est cruciale étant donné qu'elles ont un rôle de médiateur pour un apprentissage efficace (Pekrun, 2006). Elles peuvent, dès lors, le soutenir ou non (Dirkx, 2001, cité par Värlander, 2008 ; Fischer & Philippot, 2022). « Apprendre n'est donc pas un processus purement cognitif. Émotions et cognitions y interagissent, sans toujours pouvoir réellement distinguer ce qui relève des unes ou des autres » (Fischer, 2020, p. 42). Ces émotions académiques peuvent porter sur une activité scolaire passée, présente ou future (Pekrun, 2006). Selon Ingleton (1999, citée par Värlander, 2008), les deux émotions les plus courantes dans le domaine scolaire en 1999 étaient la fierté et la honte. Pekrun et ses collègues (2002) y ont ajouté l'anxiété suite à leurs recherches.

Les émotions académiques sont liées à des activités où les personnes doivent démontrer leur compétence à travers des activités ou résultats académiques (Pekrun, 2006). En 2014, cet auteur les distingue comme suit : les émotions d'accomplissement concernant les activités réalisées et la réussite ou l'échec qui en découle, les émotions épistémiques relatives à la rencontre de problèmes cognitifs lors d'une nouvelle tâche, les émotions thématiques liées au contenu des leçons et les émotions sociales relatives aux pairs et aux enseignants.

Avec pour origine la théorie de la valeur et du contrôle (*control-value theory*) (Pekrun et al., 2002), ces émotions peuvent également être groupées selon deux axes, à savoir leur valence (positive vs. négative ou agréable vs. désagréable) (Pekrun et al., 2009) et leur degré d'activation (Pekrun et al., 2002). Quatre groupes d'émotions académiques existent donc : positives activantes, positives désactivantes, négatives activantes et négatives désactivantes (Pekrun et al., 2002). Alors que les émotions positives activantes (par exemple : le plaisir, l'espoir, la fierté) sont généralement liées à la réussite, les émotions négatives désactivantes

(par exemple : l'ennui, le désespoir) constituent des obstacles à cette réussite (Goetz & Hall, 2013 ; Fischer & Philippot, 2022). Il existe également des émotions positives désactivantes (par exemple : le soulagement) et des émotions négatives activantes (par exemple : l'anxiété, le stress) (Pekrun et al., 2002 ; Pekrun, 2006). Leur lien avec la réussite scolaire est plus nuancé (Pekrun et al., 2002 ; Pekrun, 2006 ; Fischer & Philippot, 2022). À titre illustratif, selon les situations, l'anxiété peut motiver à fournir des efforts afin d'éviter l'échec scolaire (Turner & Schallert, 2001) ou, au contraire, consommer les ressources cognitives pourtant nécessaires à la réussite de la tâche (Meinhardt & Pekrun, 2003) et nuire à la motivation intrinsèque (Pekrun & Perry, 2014, cités par Harley et al., 2019). Selon Fischer (2020), une émotion trop intense peut effectivement perturber la concentration et la motivation sur une tâche. Il faut toutefois éviter d'établir des conclusions simplistes basées sur ce type de taxonomie (Pekrun et al., 2002), notamment car une vision dichotomique classant les émotions comme agréables ou désagréables serait lacunaire (Fischer et al., 2022). De surcroît, les enjeux présents dans l'apprentissage, tels que la compétition ou la socialisation, font naître des émotions diverses chez les étudiants selon l'importance qu'ils accordent à la situation d'apprentissage (Fischer, 2020). Une même situation peut, dès lors, provoquer des émotions différentes d'un étudiant à l'autre (Fischer et al., 2020a) selon l'évaluation cognitive qui en est faite. Cette évaluation est impactée par les composantes de la situation d'apprentissage visée, telles que sa valence, les objectifs impliqués, le potentiel de maîtrise de l'étudiant et les normes (Sander & Scherer, 2014, cités par Fischer et al., 2020a). De plus, une émotion serait utile à un étudiant si l'intensité selon laquelle elle est ressentie lui permet de poursuivre ses objectifs d'étude (Fischer & Philippot, 2022).

Par ailleurs, les émotions impactent le rapport de l'étudiant au contenu d'apprentissage et à l'enseignant (Fischer, 2020). À titre d'exemple, un étudiant en situation d'échec peut développer des émotions négatives et, par conséquent, être non réceptif à l'apprentissage pendant longtemps (Tennant, 1997, cité par Värlander, 2008).

Concernant les enseignants, Lepper et Chabay (1988, cités par Värlander, 2008) les définissent comme efficaces quand ils consacrent autant de temps aux apprentissages cognitifs qu'émotionnels. Les personnes intervenant dans le domaine de l'éducation pourraient, dès lors, être formées au champ émotionnel de sorte à aider les étudiants à prendre conscience de leurs émotions et de leur impact sur les apprentissages (Fischer et al., 2020a).

2.2.5.1. En situation de feedback

Comme mentionné précédemment, Carless et Boud (2018) avancent quatre aptitudes des étudiants grâce auxquelles ils peuvent utiliser les feedbacks de façon pertinente. Parmi ces aptitudes se trouve la gestion des affects (Carless & Boud, 2018). Selon Hausman et ses collègues (2022b), la conception du rôle des émotions dans le traitement des feedbacks de Carless et Boud (2018) est insuffisante. Dès lors, ces auteurs (2022b) ont entamé une recherche qualitative sur la place des émotions des étudiants dans le traitement des feedbacks à l'université. Il ressort de la phase initiale de cette recherche que les feedbacks, selon leur valence et les attentes de l'apprenant, engendrent des émotions (dés)agréables de faible ou de forte intensité (Hausman et al., 2022b). D'après eux, cet épisode émotionnel peut potentiellement marquer durablement l'apprenant. En outre, l'adéquation entre les attentes de feedbacks et la réception du feedback formel externe impacte l'intensité de l'émotion ainsi que sa nature (Hausman et al., 2022b). Par exemple, recevoir un feedback de valence négative combiné à de forts enjeux est difficile à vivre pour l'étudiant et peut, dès lors, mener à une émotion désagréable de forte intensité qui devra par la suite être régulée (Hausman et al., 2022b). Il ressort également de cette étude que la façon dont l'étudiant interprète le feedback lors de l'évaluation cognitive conditionne ses réponses émotionnelles. Par conséquent, il est possible qu'un mélange d'émotions soit généré au fur et à mesure de la réception d'un même feedback (Hausman et al., 2022b).

Par ailleurs, la réception ou l'interprétation des feedbacks est influencée par les dispositions personnelles de l'étudiant, c'est-à-dire les objectifs poursuivis, les attentes de feedbacks, les croyances motivationnelles, etc. rendant l'évaluation cognitive hautement subjective (Hausman et al., 2022b). Cela est schématisé dans la figure 2 ci-dessous (Hausman et al., 2022b).

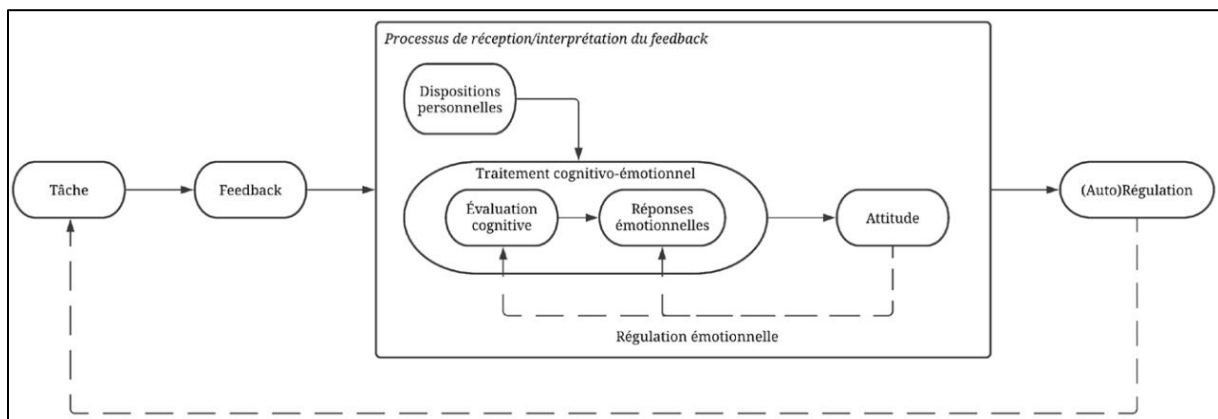


Figure 2 : Schématisation initiale du rôle des émotions de l'étudiant lors de la réception/interprétation de feedbacks académiques (Hausman et al., 2022b, p. 43)

Dans cette figure, tout débute par la tâche, à savoir une activité scolaire ou la performance qui est formellement évaluée ou non (Hausman et al., 2022b). Suite à la réalisation de cette tâche, l'étudiant prédit le résultat qu'il obtiendra (Hausman et al., 2022b). D'après ces auteurs, cela correspond au feedback interne informel. Ensuite a lieu la réception ou l'interprétation du feedback, impactée par les dispositions personnelles de l'apprenant (Hausman et al., 2022b). Ces dispositions influencent l'évaluation cognitive via laquelle le feedback sera interprété et évalué à la fois au niveau informationnel et sur le plan émotionnel (Grandjean & Scherer, 2019, cités par Hausman et al., 2022b), faisant ainsi apparaître des réponses émotionnelles (Hausman et al., 2022b). Selon ces auteurs, l'étudiant adopte alors une certaine attitude, favorable ou non, à l'égard du feedback ; intervient alors potentiellement la régulation émotionnelle (RE).

2.3. La régulation émotionnelle

2.3.1. Définition

La RE telle qu'elle existe aujourd'hui a connu deux précurseurs : d'une part, la tradition psychanalytique avec la régulation de l'anxiété (Gross, 1998, 1999) et, d'autre part, la tradition du stress et de l'adaptation (Lazarus & Folkman, 1984, cités par Jarrell & Lajoie, 2017 ; Gross, 1998, 1999). Depuis les années nonante, la RE a considérablement gagné en intérêt (Gross, 1998, 1999, 2014 ; Koole, 2009 ; Tamir, 2011) dans différents domaines relatifs aux sciences sociales et comportementales (von Scheve, 2012), tels que la psychologie (développementale, sociale, clinique, etc.), l'anthropologie, l'enseignement, la sociologie, ... (Gross, 1998, 2015). Traditionnellement, chaque discipline s'est intéressée à un aspect spécifique de la RE (von Scheve, 2012). En effet, alors que les sciences comportementales travaillent à un niveau micro, les sciences sociales se concentrent davantage sur les niveaux plus macro (von Scheve, 2012). Ces années de recherche sur la RE ont permis de mieux en comprendre la nature (Tamir, 2011).

Avant de définir ce qu'est la RE, il convient de souligner que les théories et conceptualisations sur la RE proviennent des hypothèses sur la nature de l'émotion (Tamir, 2011). Selon cette auteure, les recherches sur les émotions et sur la RE se nourrissent mutuellement.

La RE est une des cinq compétences émotionnelles (Hausman et al., 2022b). Ces dernières « réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2014, p. 7, citée par Hausman et al., 2022b). Selon Mikolajczak et ses collègues (2009, cités par Fischer et al., 2020b), la RE est malléable et évolutive. D'après Gross (1998, p. 275, notre traduction), elle « fait référence aux processus par lesquels les individus influencent les émotions qu'ils ont,

le moment auquel ils les ressentent, et comment ils expérimentent et expriment ces émotions ». Philippot (2011, p. 117, cité par Fischer et al., 2020a), quant à lui, la définit comme « les processus et comportements que l'individu peut mettre en œuvre, consciemment ou non, afin de moduler ou de changer ses réponses émotionnelles (émotions régulées) ou son mode d'interaction (émotions régulatrices) ». Fischer (2020) entend la régulation au sens d'agir sur l'émotion en l'augmentant, la diminuant ou en la modifiant. Un individu y a généralement recours lorsqu'il fait face à un obstacle dans la poursuite de buts, d'émotions ou de buts émotionnels (Fischer et al., 2020b). Bien que certains auteurs distinguent les processus de RE conscients des inconscients, selon Gross (1998, 1999), il est plus intéressant de percevoir cela sous forme d'un continuum variant en fonction du degré de contrôle, de conscience et d'effort et ce, tant pour les émotions négatives que positives.

La RE modifie donc la trajectoire d'une réponse émotionnelle (Westen, 1994 ; Gross, 2013, cité par Jarrell & Lajoie, 2017), comportementale, physiologique ou sentimentale (Gross, 1998, 1999, 2002). En ce sens, la RE, avec l'adaptation et la régulation des humeurs, constitue une des formes de régulation des affects (Gross, 2015). Carver et Scheier (1998, cités par Fischer et al., 2020a) mentionnent à ce propos que la RE appartient à un réseau motivationnel plus vaste.

La RE se distingue de l'adaptation dont l'accent est mis sur les réponses au stress (Lazarus & Folkman, 1984, cités par Jarrell & Lajoie, 2017 ; Gross, 2015). L'adaptation se caractérise donc par une réponse émotionnelle, des situations ou un processus d'adaptation nécessitant une régulation (Jarrell & Lajoie, 2017). La RE, quant à elle, peut être intrinsèque mais aussi extrinsèque ; elle porte uniquement sur des émotions, qu'elles soient positives ou négatives (Jarrell & Lajoie, 2017). De surcroît, l'adaptation est plus globale que la RE car elle inclut des actions non émotionnelles visant des buts également non émotionnels (Scheier et al., 1986). Notons cependant que l'adaptation n'englobe pas l'entièreté de la RE car cette dernière comprend des processus que la littérature sur l'adaptation n'aborde pas comme, par exemple, augmenter les émotions positives (Gross, 1999). Quant à la régulation des humeurs, autre forme de régulation des affects, elle diffère de la RE car elle est orientée sur le changement des états d'esprit subjectifs et sur l'expérience plutôt que sur les émotions et le comportement émotionnel (Gross, 1998 ; Larsen, 2000). En définitive, même si ces trois formes de régulation des affects sont différentes, elles se recouvrent en partie (Gross, 2015). En somme, la RE sert une fonction adaptative : les émotions sont régulées pour s'adapter à quelque chose (des normes, des buts, des besoins, ...) dans une situation donnée.

Enfin, les processus de RE évoluent tout au long de la vie (Kopp, 1989 ; Saarni, 1990, citée par Gross, 2015 ; Thompson, 1991) et, dès lors, ne se limitent pas qu'à un seul épisode émotionnel (von Scheve, 2012). C'est lors de l'adolescence et des débuts de l'âge adulte que la RE est particulièrement intéressante (Gross, 2015). Effectivement, cette période se caractérise par des formes de plus en plus élaborées de RE cognitive (Gross, 2015). Les sujets étudiés dans le cadre de cette recherche appartiennent d'ailleurs à cette tranche d'âge. D'après Tamir (2015), il s'avère utile d'étudier les processus de RE sans en dissocier le pourquoi du comment. C'est pour cette raison que les trois sections suivantes (cf. 2.3.2., 2.3.3., 2.3.4., pp. 14-25) s'y intéressent.

2.3.2. Buts

Pour réguler leurs émotions, les personnes peuvent agir sur différents aspects de ces dernières, à savoir l'intensité, la durée ou la qualité d'une réponse émotionnelle (Gross, 2015). Les émotions visées peuvent, par conséquent, être plus ou moins intenses, agréables/positives ou désagréables/négatives (Parrott, 1993, cité par Gross, 1999 ; Tamir, 2009, 2015). Cette perspective nuance les théories mettant en avant que la RE vise à augmenter les émotions agréables et diminuer les émotions désagréables (Fischer et al., 2020a).

Pourquoi les personnes régulent-elles leurs émotions ? Répondre à cette question nécessite de comprendre à quoi chaque personne accorde de l'importance aux niveaux émotionnel et affectif (von Scheve, 2012). Cela dépend notamment des contextes culturels et sociaux propres à chacun (Erber et al., 1996 ; von Scheve, 2012). Puisque l'importance du contexte dans la RE est abordée plus loin (cf. 2.3.5., pp. 25-26), l'accent est avant tout mis sur la littérature à propos des buts visés en tant que tels.

Plusieurs auteurs mettent en évidence le but du plaisir hédonique (Rusting & Larsen, 1995 ; Vastfjall et al., 2001, tous cités par von Scheve, 2012). Selon Tamir et Mauss (2011), c'est d'ailleurs ce motif qui domine la littérature. L'idée récurrente du plaisir hédonique est que les personnes visent des émotions agréables et tentent d'éviter les émotions désagréables (Gross, 1998 ; Larsen, 2000 ; von Scheve, 2012). Fischer et ses collègues (2020a) nomment cela la motivation pro-hédonique. Cependant, selon von Scheve (2012), il est difficile d'établir ce qui rend une émotion agréable. Cela est notamment déterminé par l'affect idéal (Tsai et al., 2006), c'est-à-dire « les états affectifs auxquels les personnes accordent de l'importance, ceux qu'elles préfèrent et veulent idéalement ressentir » (von Scheve, 2012, p. 4, notre traduction). À ce propos, Tamir (2009) remet en question la poursuite d'émotions agréables par les personnes ;

elle avance plutôt le rôle des avantages perçus à court et long termes. Ainsi, des émotions désagréables comme la colère pourraient permettre d'atteindre un objectif à plus long terme (Tamir, 2009). Par ailleurs, d'après von Scheve (2012), certaines personnes semblent rechercher et apprécier les émotions désagréables comme la tristesse intense. Les buts de RE pourraient donc consister à diminuer ou augmenter les émotions positives ou négatives (Masters, 1991 ; Parrott, 1993 ; Langston, 1994, tous cités par Gross, 1998, 1999 ; Gross, 2015), comme en atteste le tableau suivant (figure 3) (Gross, 2015).

	Decrease	Increase
Negative emotion	Trying to calm oneself down when angry (Int)	Firing oneself up before a big game (Int)
Positive emotion	Helping a tearful child untangle his kite (Ext)	Reframing a friend's "little fight" with a spouse as serious (Ext)
	Wiping a smile off one's face at a funeral (Int)	Sharing great news with close friends (Int)
	Helping giggling girls calm down at bedtime (Ext)	Telling someone a joke to cheer them up (Ext)

Figure 3 : Exemples de régulation émotionnelle (Gross, 2015, p. 5)

Les cases grisées de ce tableau représentent une régulation contra-hédonique (Gross, 2015). Selon Tamir (2009) et Thompson (2011), cette dernière est motivée par des buts instrumentaux, comme tenter de paraître calme après une victoire (Kalokerinos et al., 2014) ou avoir envie d'écouter une chanson triste (Fischer et al., 2020a). La régulation contra-hédonique peut aussi être motivée par des buts culturels selon les émotions qui doivent être ressenties (Mesquita et al., 2014, cités par Gross, 2015) ou montrées (Szczyrek et al., 2012, cités par Gross, 2015) en fonction des contextes (Gross, 2015). Dans cette perspective, les individus préfèrent alors ressentir des émotions qu'ils perçoivent utiles, qu'elles soient agréables ou non (Tamir, 2016, citée par Jarrell & Lajoie, 2017). Par ailleurs, selon Gross (1999), la régulation des émotions visant à diminuer des émotions peut avoir lieu pour diverses raisons : (1) les réponses provoquées par les émotions ne sont plus utiles, (2) les émotions proviennent d'une évaluation trop simpliste de la situation ou (3) les tendances de réponse ne correspondent pas aux buts. Quant à la RE qui augmente les émotions, elle peut se produire quand : (1) une personne souhaite montrer de l'enthousiasme mais a son esprit ailleurs ou (2) une personne souhaite répondre à une émotion par une autre.

Lorsque les buts visés ne sont pas liés au plaisir immédiat (par exemple : le conformisme social, l'utilité, la santé, etc.) (von Scheve, 2012), c'est une motivation instrumentale qui est visée (Fischer et al., 2020a) comme brièvement énoncé dans le paragraphe précédent. Selon cette approche, les personnes ne cherchent pas nécessairement à changer leurs états d'esprit

subjectifs mais visent des changements aux niveaux physiologique, motivationnel, cognitif, comportemental ou de l'environnement social (Tamir, 2011). Il semble d'ailleurs que les buts de RE incluent plus souvent des buts instrumentaux qu'hédoniques (Tamir, 2009).

En outre, le but d'influencer la trajectoire émotionnelle (Gross et al., 2011, cités par Gross, 2015) peut être une fin en soi (Gross, 2015). L'exemple donné par cet auteur (2015) consiste à réguler sa tristesse pour se sentir moins triste. Par contre, parfois, le but de RE est un moyen pour parvenir à une autre fin, par exemple obtenir un emploi en paraissant intéressé par la conversation (Gross, 2015). Alors que ces cas sont des exemples de RE consciente (Gross, 1998, 2015), il se peut également qu'elle soit inconsciente (Erber et al., 1996 ; Gyurak et al., 2011). Par exemple, une personne peut se détourner rapidement de quelque chose de dérangeant sans s'en rendre compte (Gyurak et al., 2011).

Par ailleurs, lorsque la RE porte sur ses propres émotions, Gross (2015) parle de RE intrinsèque. Au contraire, la RE extrinsèque consiste à réguler les émotions d'autres individus lors d'interactions (Lively, 2010, citée par von Scheve, 2012 ; Gross, 2015). Lively (2010, citée par von Scheve, 2012) y fait référence en parlant de gestion des émotions. Selon Gross (2015), il est possible qu'une action ait des buts à la fois intrinsèques et extrinsèques, par exemple en calmant un bébé en pleurs (régulation extrinsèque) pour ne pas s'énerver (régulation intrinsèque).

Enfin, selon les buts visés par l'individu dans la situation, le contenu de la RE varie (Tamir, 2015) et c'est d'ailleurs ce qui constitue sa spécificité (Fischer et al., 2020a). La section suivante développe ce qu'il en est pour des étudiants en situation académique.

2.3.2.1. En contexte d'apprentissage

Afin que la RE soit efficace en contexte d'apprentissage, les étudiants devraient pouvoir parvenir à l'émotion désirée (Fischer et al., 2020a). La motivation des étudiants est dite instrumentale de performance lorsqu'elle consiste à réguler ses émotions pour parvenir à un résultat concret (Tamir, 2015) comme performer dans l'étude d'un cours (Fischer et al., 2020a). Pour ce faire, ils peuvent augmenter les émotions désagréables (par exemple : se mettre la pression pour couvrir la matière) ou diminuer les émotions agréables (par exemple : diminuer l'intérêt pour une partie de la matière afin de couvrir l'entièreté de la matière) (Fischer et al., 2020a).

Selon une étude réalisée par Fischer et ses collègues (2020a) chez des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen, la majorité d'entre eux évoque avoir une motivation hédonique face à l'émotion désagréable et, plus particulièrement, pro-hédonique (par exemple : se sentir bien en diminuant le stress). Une minorité d'étudiants rapporte viser une motivation instrumentale de performance à réguler l'émotion désagréable (par exemple : poursuivre l'étude du cours) (Fischer et al., 2020a). Plus d'un quart des apprenants poursuivent à la fois des motivations hédonique et instrumentale de performance (par exemple : aller se promener pour ensuite pouvoir se mettre à étudier) (Fischer et al., 2020a). Pour ces étudiants, la motivation hédonique nourrit, dès lors, la motivation instrumentale (Fischer et al., 2020a). Dans cette étude (Fischer et al., 2020a), en observant davantage les profils de ces personnes et les stratégies de régulation émotionnelle (SRE) mobilisées, il ressort que les motivations sont en concurrence car les étudiants cherchent prioritairement à améliorer leur bien-être et font alors passer l'étude du cours au second plan. Toujours selon cette recherche (Fischer et al., 2020a), face à l'émotion agréable, 54 % des étudiants poursuivent une motivation instrumentale de performance et les 46 % restants régulent leurs émotions pour une motivation hédonique, principalement pro-hédonique.

Enfin, il est possible qu'il y ait des conflits de motivation lorsqu'un but émotionnel bénéficie à une motivation mais pas à une autre (Fischer et al., 2020a). Par exemple, diminuer son stress (but émotionnel) permet de mieux se sentir en période d'étude (motivation pro-hédonique) mais pas de se mettre au travail (motivation instrumentale de performance) (Fischer et al., 2020a).

2.3.3. Modèle des processus de régulation émotionnelle

Afin d'atteindre les buts développés dans la section précédente, les personnes ont accès à une large gamme de SRE (Mikolajczak, 2014, citée par Hausman et al., 2022b) utilisées délibérément ou de manière implicite (Gross, 2015 ; Fischer et al., 2020a) pour tous les types d'émotions (Fischer et al., 2020a), agréables ou désagréables (Fischer, 2020). Certains auteurs classent ces SRE en deux groupes : les stratégies comportementales grâce auxquelles les émotions sont régulées en agissant, et les stratégies cognitives qui permettent de réguler les émotions par la pensée (Garnefski & Kraaij, 2006 ; Fischer, 2020). Selon Aldao et Nolen-Hoeksema (2010), les stratégies cognitives sont des réponses à des situations émotionnelles dont l'objectif, conscient ou non, est de modifier la nature ou l'intensité de l'expérience émotionnelle.

Le modèle des processus de RE de Gross (1998), basé sur le modèle modal des émotions (figure 1, p. 6), constitue un cadre pour les SRE (Gross, 2015). Ce modèle existe sous plusieurs formes (annexe 1), dont nous ne retenons ici que la version de 1998 (figure 4), et se fonde sur l'existence d'une situation émotionnelle et de cinq étapes au cours desquelles cette situation peut être modulée (von Scheve, 2012).

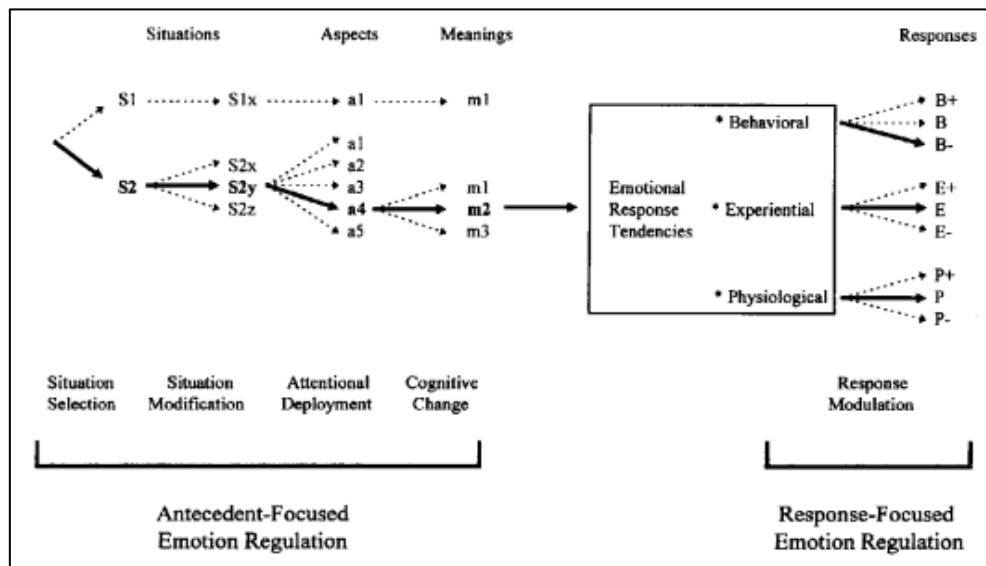


Figure 4 : Modèle des processus de régulation émotionnelle (Gross, 1998, p. 282)

Ce modèle débute par la sélection d'une situation parmi deux (S1, S2) (Gross, 1998, 2015) selon leur impact émotionnel (Gross, 2015). Ensuite, la modification de situation consiste à adapter la situation choisie de sorte à en modifier l'impact émotionnel (Gross, 1998, 2015). Comme l'indique le modèle (Gross, 1998), les situations varient selon le degré de modification possible : peu de changement (S1x) ou davantage (S2x, S2y, S2z). Ensuite, le déploiement attentionnel permet aux personnes de sélectionner les aspects (a1, a2, ...) d'une situation sur lesquels mettre l'accent (Gross, 1998, 2015). Après cela, il est toujours possible de modifier l'impact émotionnel d'une situation grâce au changement cognitif qui consiste à donner une signification (m1, m2, m3) à une situation (Gross, 1998, 2015). Ces significations donnent ensuite lieu aux tendances de réponse émotionnelle qui peuvent être influencées par la modulation de réponse (Gross, 1998, 2015). L'objectif de cette dernière est de modifier les conséquences directes d'une émotion, par exemple l'expression faciale (von Scheve, 2012), en augmentant (+) ou en diminuant (-) les tendances de réponse (Gross, 2015).

Les quatre premières étapes du modèle (Gross, 1998) constituent une régulation visant les antécédents de l'émotion (Gross, 1998 ; von Scheve, 2012). Elles ont donc lieu relativement tôt dans le processus générateur d'émotions (von Scheve, 2012). Leur accent est mis sur le

changement des circonstances situationnelles en produisant une réaction émotionnelle ou en se débarrassant d'une émotion existante (von Scheve, 2012). Contrairement à ces quatre étapes, la modulation de la réponse est orientée sur les réponses émotionnelles (Gross, 1998 ; von Scheve, 2012). Dans ce cas, les stratégies sont employées après que les émotions se soient manifestées (von Scheve, 2012 ; Gross, 2015).

Chaque famille de SRE présente dans le modèle des processus de RE (Gross, 1998) est davantage développée ci-après.

2.3.3.1. Sélection de situation

Cette première famille de stratégies comprend les actions prises par un individu pour chercher, éviter ou créer une situation dans laquelle il ressentira des émotions désirables ou non (von Scheve, 2012 ; Gross, 2015), notamment en évitant ou non certaines situations, personnes (Gross, 1998) ou certains objets (Gross, 1998, 1999). Ce type de stratégies est le plus tourné vers l'avenir parmi l'ensemble des stratégies existantes (Aspinwall & Taylor, 1997, cités par Gross, 2015).

2.3.3.2. Modification de situation

Si ce n'est pas possible d'éviter ou de rechercher une situation, la modification de la situation permet d'en transformer l'impact émotionnel (von Scheve, 2012 ; Gross, 1999, 2015). Il est parfois difficile de la distinguer de la sélection de situation car modifier une situation peut en créer une nouvelle (Gross, 1998, 2015). Dans ce cas, la situation est modifiée de manière externe, au niveau des environnements physiques (Gross, 2015).

2.3.3.3. Déploiement attentionnel

« Le déploiement attentionnel consiste à diriger son attention dans le but d'influencer sa réponse émotionnelle » (Gross, 2015, p. 8, notre traduction) ; la distraction en est un exemple (Gross, 2015). Cette dernière consiste à se concentrer sur les aspects d'une situation qui ne sont pas liés aux émotions (Gross, 1998, 1999) et peut impliquer des modifications dans l'attention interne d'une personne et/ou dans son regard (Gross, 2015). Un second exemple du déploiement attentionnel est la rumination dont l'accent est mis sur la situation et ses impacts émotionnels (Gross, 1998 ; Nolen-Hoeksema, 1993, citée par Gross, 1999).

2.3.3.4. Changement cognitif

« Le changement cognitif consiste à modifier l'évaluation d'une situation afin d'en modifier l'impact émotionnel » (Gross, 2015, p. 9, notre traduction). Cela peut se faire en changeant sa

façon de penser à propos d'une situation ou de sa capacité à la gérer (Gross, 1999). Cette famille de stratégies s'applique tant aux situations internes qu'externes (Gross, 2015). Une forme de changement cognitif est la réévaluation, elle vise l'auto-pertinence ou la signification d'une situation qui suscite des émotions (Gross, 2015). En d'autres mots, c'est le fait de changer la façon dont une situation est évaluée (Gross, 1998, 1999 ; von Scheve, 2012), généralement en donnant de nouvelles significations positives aux événements (Gross, 1998 ; Gross & John, 2003) et ce, avant que l'émotion soit vécue (Harley et al., 2019). La réévaluation est notamment utilisée pour réduire les émotions négatives mais peut aussi servir à augmenter ou diminuer les émotions positives ou négatives (Ochsner & Gross, 2005). Selon une étude réalisée par Harley et ses collègues (2019), les stratégies de réévaluation prédisent des émotions positives. Ces stratégies sont, par ailleurs, plus efficaces que la suppression (Leroy et al., 2012 ; Chauncey-Strain & D'Mello, 2015, tous cités par Harley et al., 2019 ; Gross, 2015) qui est abordée dans la section suivante. À ce sujet, plus les personnes ont recours à la suppression ou à la rumination, moins elles s'engagent dans des réévaluations positives (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1993 ; Wenzlaff et al., 1988, tous cités par Rusk et al., 2011).

2.3.3.5. Modulation de la réponse

La modulation de la réponse consiste à influencer les aspects expérientiels, physiologiques ou comportementaux d'une réponse émotionnelle après que celle-ci se soit manifestée (Gross, 1998, 1999, 2015). Contrairement aux autres familles de SRE, la modulation de la réponse arrive plus tardivement dans le processus de génération d'émotions, à savoir après que les tendances de réponse soient apparues (Gross, 1998). Une des formes de modulation de la réponse la plus étudiée est la suppression expressive, c'est-à-dire les efforts instaurés pour supprimer un comportement d'expression des émotions (Gross, 2015). Cette stratégie peut opérer au niveau comportemental ou physiologique (Harley et al., 2019) et permet de diminuer les émotions positives, mais pas les négatives (Strack et al., 1988 ; Stepper & Strack, 1993 ; Gross & Levenson, 1993, 1997 ; Gross, 1998 ; Brans et al., 2013, cités par Gross, 2015). D'après une recherche réalisée par Harley et al. (2019), la suppression, au contraire de la réévaluation, est un facteur de prédiction des émotions négatives.

2.3.3.6. En contexte d'apprentissage

La gestion des émotions chez les étudiants est primordiale pour qu'ils puissent rester engagés dans les tâches (Fischer, 2020). Selon Fischer et al. (2020a), la régulation semble d'ailleurs davantage primordiale que les émotions ressenties en elles-mêmes. Afin que la régulation

puisse avoir lieu, il est avant tout nécessaire que les apprenants soient capables d'identifier leurs émotions et d'en comprendre l'origine, c'est-à-dire d'avoir un « niveau de conscience émotionnelle suffisant » (Fischer, 2020, p. 43). L'usage efficace des SRE peut les aider à s'adapter positivement lorsqu'ils ressentent des émotions nuisibles et, par conséquent, améliorer leur apprentissage, leur performance et leur fonctionnement cognitif (Leroy et al., 2012 ; Pekrun et al., 2011, 2014 ; Chauncey & D'Mello, 2015, tous cités par Harley et al., 2019). Réussite académique et capacité à réguler ses émotions sont, dès lors, positivement liées (Parker et al., 2004 ; Jaeger, 2003 ; Leroy & Grégoire, 2007, tous cités par Fischer et al., 2020a, 2020b).

Par exemple, bien qu'il soit possible que la réévaluation n'ait pas d'impact sur la mémoire (Richards & Gross, 2000 ; Hayes et al., 2011 ; Kim & Hamann, 2012, tous cités par Gross, 2015), selon Jamieson et al. (2010, 2013, cités par Gross, 2015), elle peut améliorer la performance aux examens. De plus, d'après une étude réalisée par Mauss et ses collègues (2007, cités par Harley et al., 2019), les étudiants qui utilisent beaucoup la réévaluation ont un profil de réponse émotionnelle qui s'adapte mieux lorsqu'il s'agit de diminuer sa colère. Il ressort d'une autre étude (Harley et al., 2019) réalisée auprès d'étudiants en médecine que les stratégies de réévaluation prédisent une des émotions académiques, à savoir la fierté. Selon cette même étude (Harley et al., 2019), les stratégies de suppression, quant à elles, prédiraient des émotions négatives comme la honte, l'anxiété ou le désespoir. Les étudiants qui ont davantage recours à la suppression sont, par ailleurs, moins susceptibles d'accorder de la valeur aux tâches (Harley et al., 2019). De surcroît, la stratégie de blâme de soi est celle qui ressort le plus d'une étude de Fischer et ses collègues (2020b) et est liée à plus de culpabilité, de découragement et de frustration. Par conséquent, les étudiants de cette recherche ressentent des émotions délétères (Fischer et al., 2020b).

Enfin, quand l'étudiant vit des émotions négatives, la RE est davantage nécessaire (Fischer et al., 2020b) mais est également plus difficile à mobiliser que dans le cas d'émotions agréables de faible intensité (Fischer et al., 2020a). D'après une étude réalisée par Hausman et ses collègues (2022b), lorsque les étudiants vivent des émotions désagréables suite à un feedback, ils privilégient les stratégies d'expression des émotions, de partage social et de modification de la situation. Dans cette recherche (Hausman et al., 2022b), les feedbacks positifs, par contre, impliquent moins de SRE chez les étudiants car ils génèrent des émotions agréables. L'étude de Fischer et al. (2020a) montre que les étudiants primo-arrivants concrétisent généralement la motivation hédonique par des stratégies comportementales sociales lorsqu'ils ressentent des

émotions désagréables issues de l'étude d'un cours. En ce qui concerne les émotions agréables, elles seraient positivement associées aux stratégies de réévaluation positive et de planification (Fischer et al., 2020b).

2.3.4. Modèle étendu des processus de régulation émotionnelle

Comme développé ci-dessus, le modèle des processus de RE de Gross (1998) permet d'établir des familles de stratégies (Gross, 2015). Cependant, ce modèle n'explique pas comment ces stratégies débutent ou s'arrêtent, ce qui initie la RE, pourquoi une stratégie est privilégiée plutôt qu'une autre ou encore pourquoi certaines personnes réussissent à réguler leurs émotions avec succès alors que d'autres non (Gross, 2015). Le modèle étendu des processus de RE apporte donc des réponses à ces questions (Gross, 2015), notamment en intégrant la notion de systèmes d'évaluation pour mettre en avant la façon dont les SRE sont mises en œuvre (Jarrell & Lajoie, 2017).

Ce modèle débute par l'idée que les émotions impliquent une évaluation selon ce qu'une personne définit comme étant bien ou mauvais pour elle (Gross, 2015). Bien qu'il existe plusieurs systèmes d'évaluation (Rangel et al., 2008) qui varient par leur durée, plasticité et actions (Ochsner & Gross, 2014, cités par Gross, 2015), certaines caractéristiques leur sont communes (Gross, 2015). Ci-dessous se trouve une version simplifiée d'un système d'évaluation (figure 5A) (Gross, 2015).

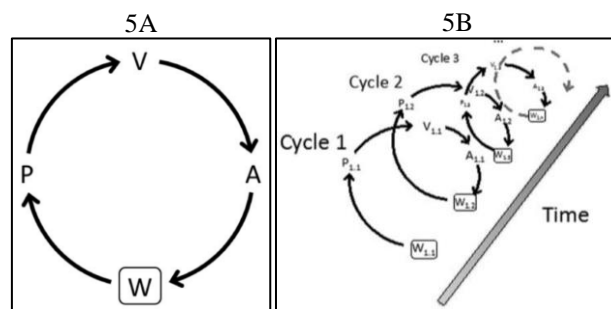


Figure 5 : Processus d'évaluation (Gross, 2015, p. 4)

Comme illustré par les figures 5A et 5B, un système d'évaluation est un processus cyclique (Jarrell & Lajoie, 2017) dans lequel le monde interne ou externe (W) donne naissance à des perceptions (P) qui sont jugées comme positives ou négatives au moment de l'évaluation (V) (Gross, 2015). Gross (2015) définit cette dernière comme une juxtaposition de la représentation du monde et d'un objectif visé. Ces évaluations sont suivies d'actions (A) qui peuvent impacter le monde (W) (Gross, 2015). Le but de ces actions, mentales ou physiques, est de réduire l'écart entre le monde tel qu'il est perçu et tel que la personne aimerait qu'il soit (Gross, 2015). Comme

en atteste la figure 5B ci-dessus, l'évaluation, qui peut notamment consister en une émotion, est dynamique (Gross, 2015). Effectivement, chaque cycle ou système d'évaluation mène à des changements dans le monde interne ou externe, puis au niveau des perceptions (Gross, 2015).

De plus, les systèmes d'évaluation interagissent les uns avec les autres en se soutenant ou, au contraire, en étant en compétition (Gross, 2015). Lorsqu'un système d'évaluation de second cycle est utilisé pour modifier un système d'évaluation de premier niveau (figure 5B), c'est-à-dire celui qui génère des émotions, il y a RE (Gross, 2015). Selon cet auteur, il existe cinq manières pour que le système d'évaluation de second niveau influence celui du premier niveau : (1) agir pour changer la situation à laquelle une personne sera exposée, (2) changer des aspects du monde externe, (3) influencer les parties du monde perçues, (4) changer la manière dont le monde est représenté d'un point de vue cognitif et (5) modifier les actions liées aux émotions.

Parallèlement au premier modèle (cf. 2.3.3., pp. 17-22) (Gross, 1998), les stratégies de sélection et de modification d'une situation permettent de modifier le monde externe auquel est confrontée une personne ; le déploiement attentionnel consiste à changer sa perception du monde ; le changement cognitif fait référence au changement de représentation cognitive sur le monde et la modulation de la réponse est liée à la modification des actions activées par l'émotion (Gross, 2015).

Gross (2015) distingue trois étapes et systèmes de valeurs au sein de la RE : l'identification, la sélection et l'implémentation. Chacune de ces étapes constitue une décision et peut, dès lors, mener à un échec pour la RE (Gross, 2015). Ce système d'évaluation du second niveau décomposé en trois systèmes d'évaluation, c'est-à-dire en trois étapes de la RE (Gross, 2015), est modélisé ci-après (figure 6).

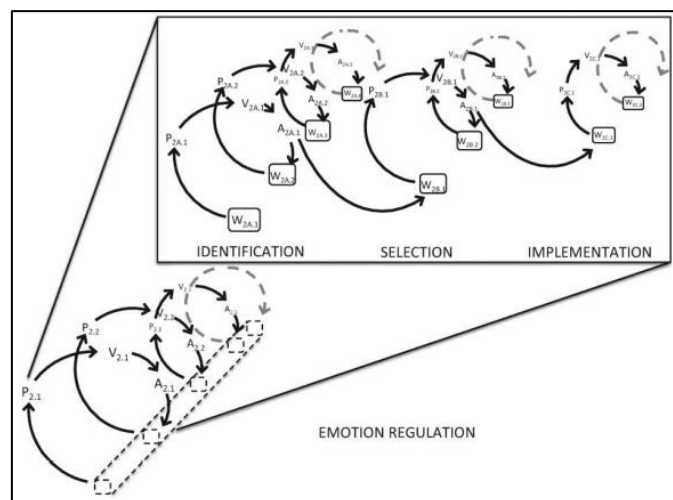


Figure 6 : Modèle étendu des processus de régulation émotionnelle (Gross, 2015, p. 13)

2.3.4.1. Identification

Selon ce modèle (figure 6), la première étape de la RE est l'identification qui correspond au moment où l'émotion présente dans le système d'évaluation du premier niveau est détectée (Gross, 2015). La personne identifie ensuite si cette émotion nécessite ou non régulation (Gross, 2015). Dans ce cycle, la perception consiste à détecter l'émotion et l'évaluation consiste à déterminer si la valeur positive ou négative de l'émotion est suffisante pour activer la régulation (Gross, 2015). Quant à l'action, c'est ici le fait d'activer un but pour réguler l'émotion, ce qui entraîne ensuite un changement dans le monde interne (Gross, 2015).

2.3.4.2. Sélection

Lorsqu'un but de RE est activé, la seconde étape est déclenchée : la sélection d'une SRE (Gross, 2015). Lors de la perception au cours de cette étape, la personne se représente les SRE possibles (Gross, 2015). Ces dernières sont ensuite évaluées au regard des facteurs contextuels (Urry & Gross, 2010, cités par Gross, 2015). L'action consiste ensuite à activer un but pour l'utilisation d'une stratégie spécifique (Gross, 2015).

2.3.4.3. Implémentation

Quand la représentation d'une émotion est activée pendant la sélection, l'implémentation est initiée (Gross, 2015). Cette étape consiste à transformer la stratégie en tactiques appropriées selon la situation (Gross, 2015). Au niveau de l'implémentation, la perception permet de voir quelles sont les caractéristiques pertinentes du monde ainsi que les façons de mettre en place la stratégie (Gross, 2015). L'évaluation, quant à elle, permet de sélectionner les stratégies les plus prometteuses et l'action consiste à les implémenter (Gross, 2015).

2.3.4.4. Efficacité et arrêt

En conclusion, pour une RE efficace, il convient de mixer des stratégies de régulation ou de choisir soigneusement des séquences de stratégies (Gross, 2015). Plus elles sont utilisées avec flexibilité, plus elles sont fonctionnelles (Fischer, 2020). Différentes SRE devraient avoir des conséquences sur la façon dont une personne pense, agit et ressent à court et long termes (Gross, 2015). En somme, les SRE sont des moyens pour atteindre des buts émotionnels, c'est-à-dire les émotions visées, et, par conséquent, pour aboutir à une régulation réussie (Fischer et al., 2020a). À ce propos, Gross (2015) parle d'arrêt de RE quand l'émotion visée change ou si les efforts pour réguler ne fonctionnent pas ; le but de régulation n'est alors plus activé. L'efficacité des SRE dépend, par ailleurs, de la situation dans laquelle elles sont mobilisées (Gross, 2007,

cité par Rusk et al., 2011). Dès lors, une même stratégie peut être adaptée dans certains contextes mais pas dans d'autres (Jarrell & Lajoie, 2017). Cette influence du contexte social est abordée dans la section suivante.

2.3.5. Influence du contexte social

Comment savoir quand il y a RE ? Cette dernière peut être inférée lorsqu'une réponse émotionnelle se déroule d'une autre façon de celle attendue (Gross, 1998, 1999). Cependant, inférer la RE de cette manière peut être dangereux car les réponses émotionnelles varient en fonction de l'environnement (Gross, 1998, 1999). Selon plusieurs auteurs, les émotions, liées à la RE (von Scheve, 2012), sont en effet calibrées sur la société et la culture (Gross & Levenson, 1995, cités par Gross, 1999 ; Vandekerckhove et al., 2008 ; von Scheve, 2012). D'après Eid et Diener (2001), les émotions favorisées ou non varient selon les cultures (asiatiques collectivistes et occidentales individualistes). Dès lors, le contexte a effectivement une influence sur la RE (Kappas, 2011 ; Tamir, 2015).   titre d'exemple, la réévaluation semble être jugée meilleure que la suppression en termes de conséquences sociales (Gross, 2015). Par contre, les personnes ayant des valeurs biculturelles européennes et asiatiques ne perçoivent pas avec évidence les conséquences sociales négatives de la suppression (Butler et al., 2007 ; Soto et al., 2011). Par ailleurs, la stratégie de la réévaluation semble ne plus fonctionner aussi efficacement dans des contextes où l'émotion est intense (Sheppes et al., 2009).

Tamir (2011) pense que la RE réside dans les interactions sociales et la perçoit donc lorsqu'une personne interagit avec le monde. Quant   Barbalet (2011), Campos et ses collègues (2011, cités par Tamir, 2011), ils perçoivent les émotions comme étant sociales par nature et étudient, par conséquent, la RE dans son contexte social.

Comme mentionné précédemment, les processus de RE peuvent être implicites et automatiques (Erber et al., 1996 ; Mauss et al., 2008 ; Gyurak et al., 2011). Par contre, les émotions peuvent être modifiées de manière délibérée afin de répondre à des exigences culturelles ou sociales (von Scheve, 2012).

2.3.5.1. En contexte d'apprentissage

Selon les situations, une même stratégie de RE mobilisée par un apprenant peut être adaptée ou non (Jarrell & Lajoie, 2017). Par exemple, se distraire en pensant à ses futures vacances peut être approprié pour diminuer l'anxiété mais peut être nuisible si cela a lieu pendant un examen (Webb et al., 2012, cités par Jarrell & Lajoie, 2017). De plus, il se peut que l'utilité d'une émotion soit évaluée différemment selon que l'étudiant se trouve en situation de classe, d'étude

ou d'examen (Jarrell & Lajoie, 2017). À cet égard, certaines stratégies peuvent être davantage adaptées à l'étude d'un cours qu'à son examen (Jarrell & Lajoie, 2017).

D'autres auteurs avancent que les SRE ne sont pas fonctionnelles ou dysfonctionnelles (Fischer et al., 2020b) et que c'est plutôt leur utilisation flexible (Bonanno & Burton, 2013) selon les situations qui importe (Fischer et al., 2020b). Cette utilisation est fonction de différences individuelles qui sont abordées dans la section suivante.

2.3.6. Différences individuelles

Au sein des sociétés, il existe également des différences culturelles (von Scheve, 2012). En effet, les idéologies et façons de donner du sens diffèrent selon les catégories d'individus et les groupes (von Scheve, 2012). Par exemple, d'après Piff et al. (2010, cités par von Scheve, 2012), la classe sociale influence le comportement prosocial des personnes. Une autre étude réalisée par Rackow et ses collègues (2012, cités par von Scheve, 2012) montre qu'il existe des liens entre inégalité sociale et le fait d'expérimenter de l'anxiété et de la colère.

De plus, comme la RE a lieu dans le contexte d'une personne spécifique (Gross, 1999), il existe des différences individuelles dans divers aspects de la RE : la fréquence, le sentiment d'auto-efficacité et la capacité (Gross, 2015). Par exemple, l'utilisation des SRE, notamment la réévaluation et la suppression, varie selon les individus (Gross & John, 2003). En outre, les personnes qui voient les émotions comme contrôlables sont plus motivées à réguler leurs émotions (Jarrell & Lajoie, 2017) que celles qui les perçoivent comme une entité stable (Tamir et al., 2007). Effectivement, il est plus probable que ces dernières acceptent leurs émotions (Kneeland et al., 2016, cités par Jarrell & Lajoie, 2017) ou évitent les situations indésirables (Kappes & Schikowski, 2013). Ces croyances influencent non seulement les efforts fournis pour atteindre un but de RE, mais aussi les stratégies choisies pour y parvenir (Tamir et al., 2007).

En ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité, il influence lui aussi l'intensité et la manière de réguler ses émotions (Jarrell & Lajoie, 2017). En effet, les personnes qui ne se sentent pas capables de réguler leurs émotions n'y parviennent généralement pas (Caprara et al., 2008, cités par Jarrell et Lajoie, 2017).

Enfin, les individus qui manquent de capacité de RE, par ailleurs nécessaire pour traduire une stratégie en tactique (Gross, 2015), sont plus susceptibles de faire face à un échec de régulation (Jarrell & Lajoie, 2017).

2.3.6.1. En contexte d'apprentissage

Selon Fischer (2020), l'utilité des SRE dépend du contexte et des individus. Effectivement, les théories personnelles qu'ont les étudiants sur leurs émotions et leurs croyances métacognitives jouent un rôle au niveau de la fixation de buts émotionnels et des motivations à réguler (Fischer, 2020 ; Fischer et al., 2020a). Ces croyances peuvent notamment concerner la contrôlabilité et l'utilité des émotions (Fischer, 2020). Les étudiants qui perçoivent l'utilité et la contrôlabilité de leurs émotions ont donc tendance à les ressentir et à tenter d'agir sur elles (Fischer, 2020). À ce propos, il ressort d'une étude menée par Fischer et Philippot (2022) que l'intensité émotionnelle est le facteur principal influençant l'utilité perçue des émotions dans l'étude d'un cours. « Une émotion ne serait donc utile à l'étudiant que si elle est ressentie dans une intensité lui permettant la poursuite de ses objectifs d'étude, cette dose étant tout à fait personnelle » (Fischer & Philippot, 2022, p. 33). Développer des compétences en RE pourrait, dès lors, permettre aux apprenants d'identifier si leurs théories personnelles sur les émotions sont au service de leurs buts de formation ou non (Fischer & Philippot, 2022). Cette prise de conscience servirait ensuite à développer des moyens pour parvenir à l'intensité émotionnelle convenant à l'apprentissage (Fischer & Philippot, 2022).

De plus, selon Fischer (2020), le rôle de la perception de sa capacité à réguler des émotions dans l'apprentissage, c'est-à-dire le sentiment d'auto-efficacité (Caprara et al., 2008, 2013, cités par Fischer et al., 2020b), prime sur celui des émotions à elles seules. Ce sentiment déterminerait la façon dont l'étudiant s'investit dans ses buts de régulation (Ford et al., 2018). Plus le sentiment d'auto-efficacité de RE de l'apprenant est élevé, moins il ressent du stress ou un manque de confiance et moins il a recours à la rumination (Fischer et al., 2020b). Un sentiment d'auto-efficacité élevé va, dès lors, de pair avec moins d'émotions négatives (Bigman et al., 2016). L'étude de Fischer et ses collègues (2020b) met aussi en avant que plus un apprenant manque de confiance et stresse, moins il se sent capable de réguler ses émotions.

Par ailleurs, la capacité à être conscient de ses émotions permet également de les différencier, ce qui peut influencer les décisions de RE (Jarrell & Lajoie, 2017). De plus, la croyance des étudiants sur les conséquences de leurs émotions peut influencer l'activation de buts spécifiques de RE (Jarrell & Lajoie, 2017).

À ce propos, il s'avère utile que l'enseignant développe le regard cognitif de ses élèves vis-à-vis de leurs émotions en mettant en avant l'impact qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage (Fischer, 2020). Il est également utile qu'il parle de la RE comme une compétence qui évolue

et qu'il familiarise les apprenants avec certaines SRE (Fischer, 2020) pour atteindre des buts émotionnels (Fischer & Philippot, 2022) flexibles et adaptatifs (Tamir et al., 2020). Un élève qui connaît diverses stratégies de régulation se sentira, par conséquent, davantage capable d'agir sur ses émotions et ses apprentissages s'en verront facilités (Fischer, 2020).

L'intérêt majeur de ce mémoire réside dans le fait que la RE en contexte d'apprentissage est davantage investiguée en mettant l'accent sur les situations de feedbacks, ces deux notions étant jusqu'alors peu étudiées conjointement dans la littérature.

2.4. L'application *FB4You*

Développée en 2020, *FB4You* est une application pour smartphone, opérationnelle depuis septembre 2021 (Hausman et al., 2022a). Elle a été développée au sein de l'université de Liège par l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) et le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) (Detroz et al., 2021), avec la collaboration de l'équipe de Guidance-Étude (Hausman et al., 2022a).

L'application *FB4You* est utilisée par des étudiants pour les volets d'apprentissage et de régulation, par des enseignants et encadrants pour le volet de l'enseignement, par des conseillers académiques pour le volet d'accompagnement et par les gestionnaires de l'application pour le volet de recherche (Hausman et al., 2022a). De plus, elle est composée de deux versants, à savoir une partie « *Academics* » qui produit le contenu (feedbacks, enquêtes, conseils, données d'utilisation) et une partie « *Students* » qui consomme le contenu (accès aux feedbacks, interactions, enquêtes, ressentis, messages de conseils) (Hausman et al., 2022a). Ces multiples aspects sont décrits plus en profondeur ci-après.

2.4.1. Enquêtes

Des enquêtes sont créées par les gestionnaires de l'application dans le cadre de recherches sur l'utilisation de l'application, notamment sur son impact sur les comportements d'apprentissage, sur l'autorégulation et sur la gestion des émotions (Detroz et al., 2021).

2.4.2. Conseils sur la gestion des apprentissages

Des conseillers académiques sont chargés de diffuser des recommandations ou conseils aux apprenants ou à certains d'entre eux, d'abord à des moments clés de l'année scolaire, puis plus tard selon des indicateurs spécifiques quand l'application sera davantage développée (Detroz et al., 2021).

2.4.3. Feedbacks semi-automatisés

Les feedbacks de l'application *FB4You* sont dits semi-automatisés car des personnes sont chargées de plusieurs actions : diffusion de conseils, édition d'enquêtes, paramétrage des feedbacks ou encore analyse des données d'utilisation de *FB4You* par les gestionnaires de l'application (Detroz et al., 2021).

Grâce aux feedbacks semi-automatisés, les étudiants peuvent obtenir diverses informations : leur score global à l'épreuve et/ou par chapitre, le seuil de réussite et la moyenne du groupe ; leur position personnelle sur l'ensemble du groupe, de l'épreuve et de leur section (Detroz et al., 2021) sous forme ordinale et/ou graphique (Hausman et al., 2022a) ; des commentaires globaux et/ou spécifiques à travers lesquels les enseignants ont la possibilité de proposer des recommandations (Detroz et al., 2021). Les apprenants ont également accès à un menu d'aide pour apprendre comment lire les feedbacks qu'ils reçoivent (Detroz et al., 2021).

2.4.4. Partage de son ressenti : place des émotions

Comme les feedbacks peuvent influencer positivement ou négativement les croyances motivationnelles et l'estime de soi des étudiants (Juwah et al., 2004), ils ont constamment accès à la section « émotions » de l'application *FB4You* qu'ils peuvent utiliser dès qu'ils souhaitent partager leur ressenti (Detroz et al., 2021). Ils ont alors le choix entre douze émotions d'accomplissement (Pekrun et al., 2006, cités par Detroz et al., 2021) dont ils peuvent sélectionner l'intensité perçue (Detroz et al., 2021) : la joie, la confiance, la fierté, la reconnaissance, la satisfaction, le soulagement, le stress, la gêne, la fureur, la tristesse, le dégoût et le découragement. D'après ces auteurs (2021), au fur et à mesure, ces choix sont enregistrés dans un historique. Suite à cette sélection, les apprenants peuvent voir quelles sont les émotions les plus fréquemment sélectionnées et poser un regard réflexif sur leur expérience émotionnelle, notamment par rapport aux feedbacks qu'ils reçoivent (Detroz et al., 2021).

Cette fonctionnalité de l'application a pour intérêts la sensibilisation de l'étudiant à ses émotions en lien avec l'apprentissage et le soutien du développement de ses compétences émotionnelles (Detroz et al., 2021). Ces auteurs (2021) notent cependant que les enseignants n'ont pas accès aux émotions des apprenants et que cet outil n'a pas de vertus thérapeutiques.

2.5. Question de recherche

En résumé, les feedbacks sont essentiels dans l'apprentissage car sans eux, toute action entreprise par les apprenants serait complètement improductive (Laurillard, 1993, citée par

Värlander, 2008). Pour utiliser ces feedbacks pertinemment, les étudiants peuvent recourir à quatre aptitudes, parmi lesquelles la gestion des affects (Carless & Boud, 2018). Effectivement, les situations de feedbacks sont souvent associées à des émotions fortes ressenties par les apprenants (Värlander, 2008). Puisque les émotions sont aussi liées à la RE (von Scheve, 2012), la gestion des émotions est primordiale afin que les étudiants restent engagés dans les tâches (Fischer, 2020). C'est dans cette perspective que nous nous intéressons à la question de recherche suivante qui reste, jusqu'à ce jour, non investiguée, à travers une approche qualitative : « Dans quelle mesure les feedbacks délivrés à distance par l'application *FB4You* impliquent-ils des émotions et des stratégies de régulation émotionnelle chez des étudiants à l'ULiège en première année de bachelier en faculté de médecine ? ».

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Problématique

L'objectif de cette recherche est de comprendre dans quelle mesure les feedbacks délivrés à distance par l'application *FB4You* génèrent des émotions et impliquent le déploiement de SRE chez des étudiants de première année de bachelier en faculté de médecine, à l'ULiège. Pour ce faire, il convient de se pencher, au travers de la méthodologie élaborée dans cette section, sur plusieurs éléments, tels que les émotions spécifiques que ressentent les étudiants, les situations et conditions dans lesquelles ces émotions apparaissent, l'éventuel impact de ces émotions sur les apprentissages, les aspects pris en compte dans les feedbacks, etc. À propos de la deuxième partie de la question, portant sur les SRE, il est nécessaire de cibler quelles stratégies sont mobilisées par les étudiants et pour quelles émotions. De plus, il s'agira de comprendre la manière dont ces stratégies sont mobilisées (consciemment, volontairement, sur base des conseils fournis par l'application, etc.) et pourquoi elles le sont.

Les recherches actuelles établissant des liens entre l'apprentissage, les feedbacks, les émotions et les SRE sont peu nombreuses et relativement récentes (Värlander, 2008 ; Rusk et al., 2011 ; Jarrell & Lajoie, 2017 ; Harley et al., 2019 ; Fischer, 2020 ; Fischer et al., 2020a ; Fischer & Philippot, 2022 ; Hausman et al., 2022b). Notre question de recherche et les éléments qui en découlent présentent donc un intérêt certain. Comme l'interface *FB4You* est née en 2020, le projet de recherche de ce mémoire est tout à fait novateur. À notre connaissance, la question des émotions et des SRE n'a jusqu'à présent jamais été étudiée dans une visée compréhensive, au regard de la réception de feedbacks académiques semi-automatisés via une application.

3.2. Contexte d'usage de l'application *FB4You*

Les participants de ce mémoire, présentés par la suite (cf. 3.4., p. 32), suivent tous des études de sciences biomédicales à l'université de Liège et plus particulièrement le cours de « Bases physiques des sciences biomédicales – PHYS3038-1 ». Dans le cadre de ce cours, plusieurs données récoltées sur ce public permettent d'établir « des profils d'apprentissage et de fournir les conseils pédagogiques et méthodologiques adéquats aux différents groupes » (Marique & Hoebeke, 2022, p. 1). Afin de suivre l'évolution de chaque apprenant dans ses apprentissages, un système d'évaluations formatives ayant lieu chaque mois est instauré depuis 2018 (Marique & Hoebeke, 2022). Au total, Marique et Hoebeke (2022) expliquent que quatre évaluations sont prévues durant le premier quadrimestre, moment auquel le cours est dispensé. Après chacune de ces évaluations formatives, un feedback est proposé via l'application *FB4You* dans le but de présenter aux étudiants leur évolution au long du quadrimestre et ce, selon plusieurs points de vue, mais aussi dans le but de les conseiller sur l'utilisation d'outils en ligne (Marique & Hoebeke, 2022).

3.3. Recherche qualitative

Afin de ne pas orienter la récolte des données, aucune hypothèse n'est formulée à l'exception de l'hypothèse générale suivante : des émotions et des SRE sont impliquées dans le traitement des feedbacks transmis aux étudiants par *FB4You*. Avant que notre récolte des données n'ait eu lieu, nos préconceptions ont été interrogées pour pouvoir les mettre de côté (Pietkiewicz & Smith, 2014) et rester ouverte aux propos des étudiants, même ceux auxquels nous ne nous attendions pas initialement.

En vue de répondre à notre question de recherche, le choix se porte sur une démarche qualitative (Dionne, 2018) dont la visée est compréhensive et inductive (Kaufmann, 2011). L'objectif de l'approche compréhensive est de comprendre en profondeur le phénomène étudié (Dionne, 2018) et d'identifier les significations que les individus confèrent aux événements vécus (Pietkiewicz & Smith, 2014). Dans cette optique, nous cherchons donc effectivement à comprendre les émotions et SRE qui sont impliquées par les feedbacks délivrés à distance via *FB4You* chez des étudiants à l'ULiège en première année de bachelier en faculté de médecine. Dionne (2018) avance que récolter des données en suivant une approche qualitative permet au chercheur de saisir l'ampleur et la profondeur du phénomène étudié. Par ailleurs, d'après Imbert (2010), la recherche qualitative est adaptée aux questions liées à l'éducation, comme dans le cadre de notre problématique.

3.4. Recrutement des participants

Après avoir reçu un avis favorable de notre projet de mémoire par le comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (FPLSE), notre recherche a pu débuter. En début de premier quadrimestre de l'année académique 2022-2023, nous avons reçu l'accord (annexe 2) de la professeure Maryse Hoebeke et de son assistant, Pierre-Xavier Marique, pour recruter des participants parmi les étudiants suivant le cours de « Bases physiques des sciences biomédicales – PHYS3038-1 » qu'ils dispensent. Ce cours est donné en première année de bachelier dans la filière des sciences biomédicales de la faculté de médecine. Nous avons premièrement réfléchi aux conditions que les étudiants de ce cours devaient remplir afin de pouvoir participer à notre recherche : être majeur, réaliser les quatre tests formatifs, être volontaire pour réaliser quatre entretiens. Ensuite, à la suite de l'accord avec les enseignants, nous nous sommes rendue à la fin d'une séance de répétition dans l'objectif de recruter des participants. Pour ce faire, nous avons pris la parole devant l'amphithéâtre afin d'exposer la problématique de notre recherche. Plusieurs étudiants volontaires sont ensuite venus à notre rencontre. Nous avons donc échangé nos coordonnées (adresse mail académique et éventuel numéro de téléphone). En tout, sept étudiants ont été recrutés à ce moment. Avant la récolte des données, deux de ces sept étudiants se sont désistés. À notre demande, monsieur Marique a alors envoyé un mail à la cohorte d'étudiants pour réitérer notre recherche de participants, l'objectif étant qu'il en reste minimum cinq en fin de processus. Suite à ce mail, six personnes se sont manifestées en se portant volontaires. Trois d'entre elles n'ont pas été acceptées car elles ne répondaient pas aux conditions nécessaires pour pouvoir participer à la recherche.

Au total, huit étudiants majeurs, parmi lesquels un garçon, six filles et un participant dont le genre est non défini, ont accepté de participer à notre recherche. Les prises de contact pour l'organisation de la récolte des données ont eu lieu par mail ou par téléphone, selon les préférences de chacun. Lors de la première rencontre formelle, après manifestation de la volonté des étudiants de participer à notre recherche, un document de consentement éclairé (annexe 3) et un formulaire d'information au volontaire (annexe 4) ont été remis, expliqués, puis lus et signés par chaque participant. Dans ces derniers, nous nous engageons notamment à respecter et garantir la confidentialité des données recueillies et l'anonymat (Imbert, 2010).

3.5. Instruments de récolte des données

3.5.1. Entretiens semi-dirigés

Il est essentiel que les outils de collecte de données soient en lien avec la question de recherche afin d'engendrer des données qui permettront au chercheur de comprendre le phénomène étudié (Dionne, 2018). Dans le cadre de cette recherche, les données ont été récoltées par le biais d'entretiens semi-directifs, également nommés entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 1997), dont le contenu fut intégralement transcrit. Selon Fossion et ses collègues (2022), les entretiens constituent un des éléments clés en recherche qualitative. Comparativement à l'entretien libre, le recueil d'informations est plus rapide dans l'entretien semi-directif (De Ketele & Roegiers, 1993). Par ailleurs, l'entretien directif n'est pas pertinent dans cette recherche car nous ne souhaitons pas diriger l'entretien en posant des questions fermées (Boutin, 2018). Au contraire, les interventions dans le cadre d'entretiens semi-dirigés permettent aux participants d'approfondir le partage de leur expérience (Antoine & Smith, 2017). D'autres avantages de ce type d'entretien concernent la production de données plus riches et la facilitation de l'entente avec les participants (Smith & Osborn, 2007). Cependant, les entretiens semi-dirigés réduisent le contrôle que nous avons sur la situation, sont chronophages et rendent l'analyse plus complexe (Smith & Osborn, 2007).

3.5.2. Guides d'entretien

Avant de mener ces entretiens semi-dirigés, deux guides d'entretien furent créés à la lumière de la littérature existante sur la problématique (Romelaer, 2005). Pour ne pas influencer le processus de récolte des données, le cadre théorique fut utilisé comme un référentiel plutôt que comme un cadre rigide (Dionne, 2018).

Le premier guide (annexe 5) a uniquement été utilisé lors du premier entretien parmi les quatre entretiens réalisés par participant. Ce guide d'entretien contenait des questions sur huit thématiques : (1) l'orientation scolaire, (2) les croyances relatives aux feedbacks, (3) le cours de « Bases physiques des sciences biomédicales – PHYS3038-1 », (4) le test formatif, (5) les feedbacks et *FB4You*, (6) les émotions, (7) les SRE et (8) l'impact des feedbacks sur la vie académique. Le deuxième guide d'entretien (annexe 6), quant à lui, comprenait uniquement les questions liées aux thématiques de notre question de recherche, à savoir les thématiques quatre à huit précédemment énoncées. Dans les deux guides d'entretien, les questions ont donc été répertoriées en thèmes généraux au regard de la littérature et de notre problématique, et classées dans l'ordre le plus chronologique possible suivant l'expérience vécue par les participants. Au

sein de chaque thème, outre l'aspect chronologique, les questions étaient réparties des plus générales aux plus spécifiques (Smith & Osborn, 2007).

Dans ces guides d'entretien, nous avons également anticipé plusieurs questions de relance (Antoine & Smith, 2017) dont l'objectif était d'épuiser la pensée des participants sur les questions abordées. Lors des entretiens, ces dernières furent exprimées dans le langage des répondants et avaient pour but l'approfondissement ou le recentrage (Romelaer, 2005) des propos tenus. Avant leur mise en application, les guides d'entretien furent relus, améliorés et finalement testés (Imbert, 2010 ; McGrath et al., 2019) sur un membre de notre famille qui fut fictivement invité à se mettre dans le contexte et la situation des participants. Préparer, penser à l'entretien et l'étudier à l'avance permet au chercheur de mieux et plus assurément se concentrer sur ce que disent les participants durant l'entretien (Smith & Osborn, 2007).

3.5.3. Déroulement des entretiens semi-dirigés

Quatre entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec chacun des participants, à l'exception de certains d'entre eux comme cela est expliqué dans la section suivante (cf. 3.5.4., p. 35). Les premiers entretiens réalisés avec chaque personne ont duré de trente à cinquante minutes ; les trois suivants ont duré entre douze à vingt-et-une minutes. Dans la mesure du possible, ces entretiens ont eu lieu dans les trois jours suivant la réception du feedback afin que les participants se rappellent au mieux de l'expérience vécue. Ils se sont déroulés dans des locaux du campus du Sart-Tilman ou au domicile des participants, selon leur meilleure convenance. Nous avons veillé à être dans un lieu où nous ne serions pas interrompus et avec la seule présence de la chercheuse et du participant (Smith & Osborn, 2007), lieu dans lequel une relation de confiance pouvait s'établir. Selon Imbert (2010), cette dernière est essentielle car elle influence la densité et la richesse des données récoltées. Puisque les données récoltées sont auto-rapportées, notons cependant qu'il est possible que les participants soient sujets au biais de désirabilité sociale (Parizot, 2012), notamment par crainte d'être jugés négativement en cas de partage d'épisodes douloureux et donc d'émotions négatives intenses.

Durant les entretiens, puisque les participants sont considérés comme experts du sujet, nous leur avons accordé un maximum d'opportunités pour qu'ils puissent s'exprimer (Smith & Osborn, 2007). Le caractère semi-directif leur permet effectivement de s'exprimer librement et de développer leurs arguments (Imbert, 2010). En tant que chercheuse, nous avons signalé que nous étions dans une posture d'écoute attentive (Romelaer, 2005 ; Imbert, 2010), notamment en hochant la tête et en répondant par des mots tels que « oui ». Nous avons également adopté

une posture ouverte quant aux données afin de faire abstraction des catégories initialement pressenties et, dès lors, de limiter nos a priori (Dionne, 2018).

Tous les entretiens réalisés furent enregistrés et intégralement retranscrits (annexe 7) le plus rapidement possible et au plus tard avant l'entretien suivant. Dans un souci d'anonymisation des données, les participants furent nommés P1 (pour « participant 1 »), P2 et ainsi de suite. Notons cependant qu'avec les enregistrements audio, il revient au chercheur d'interpréter les comportements non-verbaux des personnes lors de la transcription de leurs propos (Smith & Osborn, 2007).

3.5.4. Participation aux différents entretiens

Parmi les huit participants initiaux, un d'entre eux (P3) n'a réalisé qu'un seul entretien, ne s'étant plus manifesté après ce dernier. Trois autres participants (P2, P6 et P8) n'ont pas pu réaliser le quatrième et dernier entretien car la participation à la dernière évaluation était conditionnée par la collecte de médailles dans un outil en ligne appelé le « simulateur d'examens ». Sans avoir effectué un travail suffisant en amont de cette dernière épreuve formative, il n'était donc pas possible d'y accéder.

3.6. Traitement des données récoltées

Les données qualitatives récoltées lors des entretiens menés, suite aux transcriptions intégrales (Intissar & Rabeb, 2015), se présentent sous forme de texte (Braun & Clarke, 2006) et non plus sous forme d'enregistrements audio (Dionne, 2018). Ces données, tant auditives que textuelles, sont conservées dans plusieurs endroits sécurisés par un code, comme exigé par l'analyse d'impact sur la protection des données.

Avant d'aborder le traitement des données récoltées, soulignons que « tout chercheur adopte une certaine posture qui influence la conduite de l'analyse qualitative » (Dionne, 2018, p. 322). La prise de conscience de cette posture est essentielle (Dionne, 2018) puisque l'auto-questionnement participe à la validité et à la qualité du processus d'analyse (Guay & Prud'homme, 2018, cités par Dionne, 2018). Cette subjectivité qui nous est propre fut utilisée en tant qu'outil méthodologique.

L'objectif premier de l'analyse des données est d'en clarifier le sens (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Selon Savoie-Zajc (2000), analyser des données qualitatives consiste en deux moments complémentaires et distincts : d'une part, l'organisation des données en les segmentant et en les décontextualisant (Tesch, 1990, citée par Savoie-Zajc, 2000) et, d'autre part, l'interprétation

ou la catégorisation de ces données, menant à une recontextualisation. Cela rejoint les propos de Dionne (2018) selon laquelle les données sont généralement analysées une première fois précisément, et ensuite sous un autre angle lors d'une deuxième analyse. Pour ce faire, notre choix s'est porté plus spécifiquement sur l'analyse thématique, une des méthodes les plus utilisées en recherche qualitative (Intissar & Rabeb, 2015). Cette méthode permet « d'organiser et de décrire les données d'une manière détaillée » (Dionne, 2018, p. 328) pour mieux saisir la réalité (Braun & Clarke, 2006). Nous avons opté pour une analyse thématique guidée par le cadre théorique autour de notre question de recherche spécifique (Braun & Clarke, 2006). Ci-après se trouvent les étapes poursuivies pour la mener à bien.

3.6.1. Description des données : segmentation et décontextualisation

La première étape du processus d'analyse est la description, c'est-à-dire l'organisation claire des données en les réduisant (Dionne, 2018). Pour ce faire, nous avons établi un tableau par participant avec, en abscisse, la temporalité des entretiens (T1, T2, T3, T4) et, en ordonnée, divers codes initiaux (Braun & Clarke, 2006) (annexe 8). Ces derniers proviennent des données hors desquelles des éléments récurrents furent issus (Braun & Clarke, 2006).

P1	T1	T2	T3	T4
Antécédents scolaires	Toute 1 année en bio, ce n'était pas trop ce qu'elle aimait mais n'a pas osé le dire de suite, vraiment pas ce qu'elle voulait faire (ex : plantes, animaux), changement en SBIM → réorientation			
Émotions	Avant FB Un peu stressée d'avoir raté car stresse tout le temps pour tout, espoir d'avoir réussi, manque de confiance en elle <i>Anxiété et espoir.</i>	Avant FB Pas stressée, un peu dégoûtée car oubli calculatrice, elle savait qu'elle aurait pu faire mieux car développement pas mauvais, c'est de sa faute <i>Frustrée.</i>	Avant FB Un peu stressée car a beaucoup travaillé donc rater c'est décourageant/délicat, ne s'attendait à rien, voulait juste voir ses points et se situer <i>Anxiété.</i>	Avant FB Ça allait, impatiente, envie de savoir

Figure 7 : Extrait des tableaux des données décontextualisées (annexe 8)

3.6.2. Codage des données : première recontextualisation

La seconde étape consiste à interroger, examiner et comparer les données de sorte à en faire émerger la logique (Wolcott, 1994, cité par Dionne, 2018). Pour y parvenir, nous avons suivi les conseils de Dionne (2018) en distinguant les dimensions centrales des dimensions secondaires. Dès lors, nous avons construit de nouveaux tableaux (annexe 9) sur base des précédents, ne comprenant alors que les dimensions centrales de l'étude : les émotions, les SRE et les feedbacks. Cela est exemplifié par la figure 8 ci-dessous.

P4

Emotions	Temporalité	Intensité	Valence	Facteurs d'influence				Déploiement SRE
				Autoévaluation	Score	Préparation	Perception	
Tristesse (déception)	Anticipation avant le feedback (T1)		-	Anticipation d'un échec.		Préparation moyenne.		Oui.
Peur (anxiété)	Anticipation avant le feedback (T2)		-	Anticipation d'un 10/20.		Préparation moyenne.	Test compliqué en raison du nouveau système d'évaluation.	Non.

Type de SRE	Temporalité	SRE	Degré de conscience
SRE cognitive	Avant le feedback (T1)	Réévaluation cognitive : l'étudiante se dit qu'au pire, si elle rate, c'est bon.	Inconscient.
SRE cognitive	Avant le feedback (T3)	Réévaluation cognitive : ce ne sont pas des points qui sont pris en compte.	Inconscient.
	Avant le feedback (T4)	Réévaluation cognitive : elle s'est dit « je rate, je rate, de toute façon on s'en fout ».	Inconscient.

Effet des feedbacks sur les croyances		
Effet et évolution	Degré d'analyse des informations attendues	Changement de posture
1) Continuer à travailler ; 2) Être attentive et prendre note en cours ; 3) Aller aux répétitions et aux remédiations. Le feedback confirme ce que l'étudiante pensait avant de le recevoir, c'est-à-dire les points sur lesquels	1) Identification des points forts et des lacunes ; 2) Classement ; 3) Attente d'un correctif (non rencontrée). L'étudiante identifie uniquement ses points forts et lacunes. Elle prend connaissance du classement	L'étudiante s'attend à recevoir des feedbacks car elle en recevait en secondaire. Elle s'impatiente d'ailleurs de la réception du premier feedback car elle a hâte de connaître son résultat. Elle souhaiterait que d'autres enseignants utilisent également cette application qu'elle a découverte et qu'elle trouve pratique et sympa.

Figure 8 : Extrait des tableaux des données recontextualisées pour la première fois (annexe 9)

Cette étape de codification permet de « dégager, relever, nommer, résumer et thématiser le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse » (Paillé, 1994, p. 154). Pour cette étape, nous avons utilisé des codes descriptifs sans interpréter mais en attribuant un segment de texte à une classe de phénomènes (Intissar & Rabeb, 2015). Les codes initiaux furent alors transformés en codes descriptifs puisque les données ont été reconceptualisées (Braun & Clarke, 2006). Cette étape est essentielle pour construire une représentation synthétique du contenu, c'est-à-dire une sorte de panorama (Paillé & Mucchielli, 2012).

3.6.3. Interprétation des données : seconde recontextualisation

Enfin, la troisième et ultime étape fait appel à notre créativité car elle nécessite une démarche d'interprétation (Dionne, 2018). Cette dernière consiste à établir des liens entre les catégories précédemment réalisées (Paillé, 1994). Selon cette auteure, cette démarche peut être menée selon des approches variées. Sur base des tableaux réalisés lors de la deuxième étape, nous avons extrait des résultats sous forme de mots ou de tableaux récapitulatifs (annexe 10), comme en atteste la figure 9. À cet égard, selon Intissar et Rabeb (2015), les tableaux sont utiles pour comprendre les liens entre les événements.

Présence ou non des SRE aux différents temps :								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
T1	Oui (pendant et/ou après).	Oui (pendant).	Oui (en anticipation).	Oui (avant, en anticipation et pendant).	Oui (pendant).	Oui (pendant).	Oui (pendant).	Oui (pendant).
T2	Oui (pendant).	Oui (pendant).		Oui (pendant).	Oui (pendant).	Oui (pendant).	Non.	Oui (pendant).
T3	Oui (en anticipation et pendant).	Oui (pendant).		Oui (avant).	Oui (pendant).	Oui (pendant).	Oui (pendant).	Non.
T4	Non.			Oui (avant).	Oui (pendant).		Oui (pendant).	

Figure 9 : Extrait d'un des tableaux des données recontextualisées pour la deuxième fois (annexe 10)

Les catégories ainsi établies ne concernent plus l'histoire personnelle d'un individu comme à l'étape précédente car elles touchent aux histoires de plusieurs personnes, représentées par des termes conceptuels globaux (Strauss & Corbin, 1998, cités par Intissar & Rabeab, 2015), autrement dit, des thèmes (Braun & Clarke, 2006).

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés dans cette section sont issus du vécu des huit étudiants interrogés suite aux feedbacks reçus via l'application *FB4You* dans le cadre du cours de « Bases physiques des sciences biomédicales – PHYS3038-1 ». Les tableaux reprenant l'ensemble de ces résultats détaillés sont fournis en annexe (annexes 9 et 10). Pour débiter, les émotions académiques expérimentées sont présentées. Ensuite, l'accent est mis sur les SRE impliquées avant de terminer par le contexte dans lequel ces émotions académiques et SRE ont lieu, à savoir les feedbacks.

4.1. Émotions académiques expérimentées

Avant d'aborder plus en détail les émotions académiques expérimentées par les étudiants ainsi que leur valence et leur intensité, soulignons qu'en termes d'occurrences, il apparaît qu'ils ressentent davantage d'émotions pendant les feedbacks ou juste après leur réception (soixante-six fois) que lorsqu'ils les anticipent (vingt-deux fois).

Parmi toutes les émotions recensées, il y en a presque autant de valence positive que de valence négative. Les émotions se démarquent d'ailleurs nettement par leur valence, positive ou négative, à l'exception de l'étonnement qui a une double valence dans le contexte mentionné par l'étudiante : « (...) je me suis dit : “c'est un peu bizarre” (...) parce que (...) l'analyse, j'ai complètement zappé et j'ai quand même réussi toutes les questions compliquées. » (P7, 2/76)

4.1.1. Émotions agréables

Au sein des émotions de valence positive recensées, généralement intenses, les étudiants rapportent plus fréquemment être contents à intensités variables. Cette émotion est, à de rares occasions, ressentie en anticipation de la réussite d'un test. Par contre, la plupart du temps, les étudiants sont contents pendant les feedbacks lorsqu'ils sont en situation de réussite, cette dernière étant le plus souvent globale mais aussi parfois partielle lors de la réussite de certaines matières uniquement : « (...) j'étais content de voir qu'il y avait quand même deux matières que j'avais réussies » (P2, 1/218). Il arrive également qu'un étudiant soit content, non pas de ses résultats, mais de l'application *FB4You* : « j'étais contente que cet outil soit là parce que je

trouve ça utile » (P5, 2/92). Au total, les émotions agréables les plus rapportées sont liées à la joie à raison de trente-cinq fois, suivies de celles liées au soulagement (cinq fois), à la surprise (trois fois) et à la confiance (une fois). Par ailleurs, parmi ces émotions positives, treize sont activantes et surviennent très souvent en situation de réussite : « j'ai vu que j'avais eu 20 en cinématique donc j'étais quand même plutôt fier » (P2, 3/76). Elles peuvent aussi, exceptionnellement, survenir avant le feedback ou en situation d'échec : « (...) on était en groupe donc (...) c'est vrai qu'on a rigolé quand on voyait nos points qui étaient tous en dessous de 10, quoi » (P8, 1/182). Quant aux émotions positives désactivantes, seule la satisfaction intervient, essentiellement en cas de réussite globale ou partielle : « [j'étais] satisfait aussi (...) de me dire que j'ai compris la matière et que j'arrive à faire les exercices » (P2, 3/138).

4.1.2. Émotions désagréables

Les émotions négatives, quant à elles, sont généralement d'intensité faible. Parmi ces dernières, les étudiants rapportent le plus souvent être déçus à intensités variables : « (...) j'avais 10,77/20 donc, euh, vraiment à la limite. Ben, j'étais d'abord un peu déçue parce que je me suis dit, euh, c'est vraiment que je suis limite, limite. » (P1, 4/40) Par ailleurs, comparativement à la déception qui est mentionnée quinze fois, la tristesse n'est évoquée qu'à trois reprises. Au total, les émotions désagréables les plus rapportées sont avant tout liées à la tristesse (vingt-et-une fois), suivies de celles liées à la peur (quinze fois), à la colère (cinq fois) et au doute (quatre fois). Parmi ces émotions négatives, il y en a autant qui sont activantes que désactivantes. Les émotions négatives activantes surviennent trois fois en situation d'échec, mais peuvent également être présentes avant le feedback ou en situation de réussite :

Je me suis dit que je l'avais pas très bien fait [le test] parce que j'ai reçu (...) les points directement du coup. Donc, je savais que j'avais pas réussi. Donc, (...) j'avais un peu peur (...) que il y ait beaucoup à dire [dans le feedback]. (P6, 2/36)

Quant aux émotions négatives désactivantes, les résultats sont controversés : elles apparaissent deux fois avant le feedback, deux fois en situation de réussite et deux fois en situation d'échec.

4.1.3. Intensité des émotions

Les émotions ressenties par les étudiants avec une forte intensité sont plus souvent des émotions de valence positive que négative : « (...) vu que je ressens des émotions très fortes, j'ai pas de juste milieu. J'étais très en extase quand même. (...) Et j'étais super contente. » (P4, 3/82) Au contraire, les émotions d'intensité faible évoquées sont plus fréquemment des émotions de valence négative. Il semble donc que les émotions agréables soient ressenties plus intensément

que les émotions désagréables. Par ailleurs, toutes émotions confondues, les étudiants ressentent davantage d'émotions fortes (quarante-quatre fois) que d'émotions de faible intensité (trente-trois fois).

4.1.4. Mélanges d'émotions

Presque tous les étudiants ressentent au moins une fois et jusqu'à quatre fois un mélange d'émotions au fur et à mesure qu'ils présentent les différents tests formatifs du cours. Ces émotions multiples ressenties simultanément sont souvent de valences opposées : une émotion principale agréable est accompagnée d'au moins une émotion désagréable. Ces ensembles d'émotions apparaissent à diverses occasions. En effet, certains ont lieu en anticipation des feedbacks, quand les étudiants ne parviennent pas à s'autoévaluer de manière tranchée ou qu'ils s'attendent à obtenir des scores médians : « (...) ça dépendait de si ça s'était bien passé ou pas. J'aurais été content si ça s'était bien passé et (...) un peu déçu si ça s'était mal passé. » (P2, 2/40) Les mélanges d'émotions peuvent également survenir lors de la prise de connaissance des feedbacks, en raison de situations d'échec, de résultats moindres que les attentes initiales ou de résultats contradictoires au sein d'un même test. « J'étais déçue, je pensais que j'avais fait un peu mieux que ça. (...) j'étais un peu déçue mais j'étais quand même contente. Dans certaines matières, je trouve que j'avais quand même (...) bien fait ça. » (P6, 3/74)

4.1.5. Types d'émotions

Indépendamment de leur valence ou de leur intensité, les émotions académiques expérimentées par les étudiants peuvent être catégorisées en quatre types d'émotions. La catégorie parmi laquelle se retrouvent le plus d'émotions dans ce contexte concerne les émotions d'accomplissement. En effet, c'est ce type d'émotions que les étudiants ressentent généralement lors de la réception des feedbacks : « (...) j'étais fière de moi d'avoir réussi ça [le test], (...) j'étais vraiment fière de moi de, en physique, avoir réussi à comprendre quelque chose. » (P5, 1/210) Cependant, selon le contexte, d'autres types d'émotions académiques peuvent se manifester. C'est le cas des émotions épistémiques. Lorsque des étudiants en ressentent, elles sont directement liées au contexte du test, à savoir sa préparation et sa réalisation. Ces émotions sont, dès lors, appliquées aux connaissances métacognitives car elles émergent à travers la manière dont les étudiants conscientisent leur niveau de compétence et l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage.

Ça fait peur quand même (...) parce que je pensais être plus prête que ça, [peur] par rapport à ma capacité de m'auto-évaluer, par rapport à ma manière de gérer, euh, tout ce qui est sommeil et train de vie, etc. et, euh, par rapport à la bloque. (P5, 4/100-110)

Il arrive également que certains étudiants ressentent des émotions sociales. Ce type d'émotions survient lors de la réception des feedbacks et, plus précisément, en prenant connaissance du classement sur *FB4You*. De fait, ce classement amène les étudiants à se comparer à leurs pairs. Cette comparaison peut s'effectuer volontairement : « C'est (...) vrai que je me comparais énormément avec les autres personnes et donc voir que j'étais la première parmi autant d'autres personnes, ben, j'étais (...) très heureuse et très surprise aussi. » (P7, 1/182). Elle peut aussi être involontaire : « (...) ma place, ça m'a mis mal à l'aise de la connaître. (...) je trouve pas ça cohérent ni utile (...), que ma place soit bonne ou mauvaise, je trouve pas ça pertinent. » (P5, 2/82) Cependant, les émotions sociales ne sont pas uniquement ressenties dans ce contexte. Il arrive que les étudiants se comparent à leurs pairs sans que le classement n'intervienne : « (...) je me sens toujours hyper mal à l'aise quand il y a quelqu'un qui a raté hyper fort (...) à côté de moi et que moi (...), j'ai eu 14. » (P1, 3/96) Comme dans cet exemple, le contexte de réception collective peut entraîner de la gêne. Enfin, peu importe le contexte, les étudiants ne semblent ressentir aucune émotion thématique liée aux matières vues dans le cadre du cours de physique.

4.2. Stratégies de régulation émotionnelle

Comme cela vient d'être présenté, les étudiants ressentent tous des émotions diverses lors de la réception des feedbacks. Nous allons constater, ci-après, que tous mobilisent des SRE et ce, tout au long du quadrimestre, à quelques exceptions près.

4.2.1. Situations nécessitant des stratégies de régulation émotionnelle

Les SRE mobilisées par les étudiants sont mises en œuvre dès l'anticipation des feedbacks, mais surtout lors de leur réception concrète. La réalité de la sanction (c'est-à-dire la note, le feedback, ...) augmente la signification qu'ont les feedbacks pour les étudiants qui cherchent à se situer dans leurs apprentissages et à atteindre leurs buts d'apprentissage ainsi que les objectifs du cours. Par conséquent, la nécessité de régulation émotionnelle (RE) n'en est que plus forte. Au moment des feedbacks, en situation de réussite, les étudiants mobilisent davantage de SRE quand ils ressentent des émotions positives que quand ils ressentent des émotions négatives. Par contre, en situation d'échec, ce sont les émotions négatives qui nécessitent plus de SRE. Au

total, les étudiants mobilisent presque autant de SRE en situation de réussite qu'en situation d'échec.

Le début du cours semble être un moment particulièrement important sur le plan émotionnel puisque les huit participants ont ressenti des émotions et les ont régulées, soit en anticipation du feedback, soit en réponse au feedback, ou encore dans ces deux moments pour un d'entre eux. Il en va de même pour le deuxième feedback : six participants sur sept ont ressenti des émotions et les ont régulées, cette fois-ci uniquement pendant le feedback. Le troisième feedback implique également des SRE chez six participants sur sept, toujours au moment du feedback ainsi qu'avant ou en anticipation du feedback pour deux d'entre eux. Le dernier feedback, quant à lui, implique des SRE chez trois sur quatre participants, que ce soit avant le feedback ou pendant ce dernier. En outre, les émotions sont constamment susceptibles de se manifester et d'être régulées, même lorsque les étudiants connaissent la mécanique du cours et ses enjeux, notamment au niveau des feedbacks. En parallèle, ce processus d'habituation peut également atténuer l'intensité de la réponse émotionnelle de certains étudiants et diminuer leur besoin de réguler ces émotions.

De plus, notons que les émotions négatives et les émotions d'intensité forte ne sont pas les seules à amorcer le déploiement de SRE. Effectivement, plusieurs d'entre elles sont mobilisées lorsque les étudiants ressentent des émotions positives. De surcroît, les étudiants ont recours à des SRE lorsqu'ils ressentent des émotions d'intensité faible ou moyenne. Cela apparaît chez six participants sur huit, pour un total de quatorze fois. Dans la moitié de ces cas, les étudiants mobilisent des SRE pour aller de l'avant : « j'ai rigolé mais c'était pas très drôle non plus parce que (...) il fallait quand même que je retravaille (...), il fallait que je me ressaisisse. » (P6, 1/228) Dans cinq autres cas, des SRE sont mobilisées par les étudiants en raison de leur difficulté à faire face à une réalité déplaisante : « C'est pas agréable d'aller en cours et de se dire que les efforts que j'ai faits jusqu'à présent ne payent pas. Du coup, c'est vraiment, pfff, on serre les dents, on regarde droit devant et on avance. » (P5, 2/122) Plus exceptionnellement, la mobilisation de SRE liées à des émotions de faible intensité a lieu lorsque les étudiants souhaitent renforcer leur estime d'eux-mêmes, a priori plus faible initialement :

[J'ai pensé] que je devais faire un peu plus confiance en moi (...) quand je me suis rendu compte que j'avais fait aucune faute. Donc, je me suis dit : "bon, maintenant, tu sais où tu peux aller jusqu'à où, donc fais-toi un peu plus confiance et ça ira". (P7, 3/72)

En somme, plusieurs résultats émergent en croisant la valence et l'intensité des émotions ressenties par les étudiants. Lorsqu'ils éprouvent des émotions d'intensité faible, c'est

davantage la valence de ces émotions qui semble nécessiter une RE. Cependant, quand ils ressentent des émotions agréables, il semblerait que ce soit l'intensité forte de ces émotions qui implique une RE. Ainsi, l'intensité forte est un facteur plus puissant que la valence positive des émotions dans la nécessité de réguler. De plus, la valence négative des émotions est un facteur plus puissant que l'intensité faible des émotions dans cette nécessité de réguler. Par conséquent, c'est soit l'intensité forte des émotions (peu importe leur valence), soit la valence négative des émotions (peu importe leur intensité) qui amorce le déploiement de SRE.

4.2.2. Types de stratégies de régulation émotionnelle mobilisées

Après avoir abordé le moment où les SRE sont déployées et les raisons pour lesquelles elles le sont, approfondissons les types de stratégies mobilisées. Ces stratégies sont plus souvent utilisées inconsciemment (dix-neuf fois) que consciemment (dix-sept fois). Lorsqu'elles sont inconscientes, elles sont bien présentes mais les étudiants ne se rendent pas compte que c'est cela qu'ils font. Parmi l'ensemble de ces stratégies, vingt-huit sont mobilisées dans une visée hédonique, dont la majorité est pro-hédonique : « [J'ai eu envie de] me changer les idées. (...) Je crois que j'ai pris mon livre et que j'ai lu. » (P2, 2/98-100) Huit autres stratégies sont déployées en suivant une motivation instrumentale de performance, comme dans cet exemple : « (...) j'ai décidé d'aller à la bibliothèque pour commencer à travailler les exercices » (P8, 2/70). Sept étudiants sur huit, au moins une fois durant le quadrimestre, poursuivent conjointement les deux types de motivation.

Bien que les étudiants aient tant recours à des SRE cognitives et comportementales, ce sont les stratégies cognitives qui sont davantage mobilisées. Ils utilisent plus souvent ce type de stratégies lorsqu'ils sont présents à l'université, par exemple en cours ou en interours. De même, quand des SRE sont mobilisées avant les feedbacks ou en les anticipant, elles sont uniquement cognitives. Par contre, lorsque les étudiants sont en route, ils mobilisent seulement des SRE comportementales. Lorsqu'ils sont à leur domicile, les deux types de SRE sont impliqués.

Parmi les stratégies cognitives, celle qui est la plus souvent mobilisée est la réévaluation de l'enjeu du test : « Mais puisque c'est formatif, on va dire que c'est pas grave mais ça permet de voir ce qui va ou ce qui ne va pas. » (P8, 2/64) Les étudiants y ont plus souvent recours lorsqu'ils ressentent des émotions de faible intensité, mais aussi quand ils sont en situation de stress, notamment par rapport au premier test réalisé ou bien en anticipant leur(s) note(s). L'utilisation de cette stratégie peut également être liée à l'analyse de leur progression et ce, souvent dans les

moments joyeux : « J'ai pensé à l'examen d'entrée et, euh, j'avais pas bien réussi du tout la partie sur les forces et là, à ce test-ci, j'avais bien réussi. Donc, euh, je me suis dit (...) que c'était un bon signe. » (P2, 3/86) Quant aux stratégies comportementales, deux d'entre elles sont plus fréquemment mobilisées. D'une part, le déploiement attentionnel vers un objet divertissant est souvent utilisé dans des moments de déception ou de tristesse : « (...) quand c'est comme ça [quand je suis triste], je me mets dans mon lit avec Netflix et je bouge plus. » (P1, 1/268) ; d'autre part, l'inhibition (ou suppression) expressive est souvent liée à la joie, comme mentionné dans des verbatims précédents. Par ailleurs, certaines stratégies impliquent simultanément les volets cognitif et comportemental. Parmi ces dernières, nous retrouvons principalement la planification du travail à réaliser et sa mise en pratique : « (...) je compte (...) continuer le plan d'attaque que j'avais dans ma tête, c'est-à-dire (...) refaire bien les démos, refaire bien les vidéos qu'on doit savoir démontrer (...) » (P5, 4/136). Les étudiants mobilisant des stratégies simultanément cognitives et comportementales ont des sentiments de compétence et de contrôlabilité relativement élevés. Par conséquent, ils s'estiment suffisamment autonomes dans le cours de physique qui les motive.

Enfin, parmi les émotions nécessitant des SRE, la joie est presque toujours présente, seule ou accompagnée d'autres émotions de valence négative. La plupart du temps, dans ce dernier cas, ce sont les émotions désagréables et non la joie qui nécessitent une RE. Par contre, lorsque la joie seule est ressentie et régulée, deux raisons principales sont explicitées par les étudiants : l'augmentation ou la diminution de leurs émotions agréables selon le contexte social, ou la volonté de s'améliorer et de persévérer. Il arrive également, à une seule reprise, que la joie soit régulée en étant mobilisée pour planifier la suite du travail. En outre, dans la majorité des cas où les étudiants ressentent plusieurs émotions simultanément, une SRE est mobilisée et peut porter uniquement sur une des émotions ressenties ou sur leur ensemble.

4.3. Traitement des feedbacks

Les émotions et SRE précédemment présentées sont ressenties et déployées autour de la réception de feedbacks délivrés à distance par l'application *FB4You*. C'est pourquoi, dans cette section, nous nous intéressons au degré d'analyse des informations attendues par les étudiants vis-à-vis des feedbacks, aux effets de ces derniers ainsi qu'au changement de posture éventuel des étudiants à ce propos.

Avant d'aborder ces différents points, notons que dans la majorité des cas, à savoir dix-sept fois sur vingt, une autoévaluation est présente lors de l'anticipation du feedback. Les étudiants

cherchent alors à se situer en termes de niveau de performance et se positionnent, de façon plus ou moins certaine, quant à la probabilité d'un échec ou d'une réussite : « (...) je m'attendais à avoir soit raté mais de très peu, soit réussi mais pas, pas une note très haute » (P2, 3/28) ; « (...) je m'attendais vraiment à réussir convenablement » (P7, 2/24). En ce sens, la fiabilité de cette autoévaluation est assez inégale entre les étudiants. En général, elle semble très instinctive car les étudiants n'évoquent jamais de stratégies de vérification empirique de leur performance, comme le référencement à des critères d'évaluation ou la vérification par la reproduction des tâches ou par la relecture des contenus du cours.

4.3.1. Interprétation des feedbacks

Les étudiants semblent résumer les feedbacks proposés par *FB4You* par quatre types de contenus principaux : (1) les commentaires (feedbacks écrits), (2) les notes, (3) les outils de remédiation ou recommandations et (4) le classement, qu'ils n'apprécient généralement pas. En prenant connaissance de ces éléments, les étudiants cherchent avant tout à se situer en identifiant leurs points forts et leurs lacunes. Ils semblent consulter les différentes parties du feedback dès lors que plusieurs matières sont intégrées aux tests. Cet aspect du feedback apparaît comme pertinent pour les étudiants qui peuvent alors optimiser le travail qu'ils fournissent dans le cadre de ce cours, par exemple en se focalisant sur leurs points faibles : « (...) oui, en quelque sorte, oui, il [le feedback] m'aidera à compenser mes faiblesses » (P8, 3/106). À cet égard, lorsque les étudiants sont interrogés sur leur analyse du feedback, ils abordent souvent les points obtenus. En concordance avec la culture de la note dans l'enseignement universitaire, cela reste le repère principal qui permet aux étudiants d'apprécier la valeur de leur performance et de valider ou non leurs stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, si nous nous intéressons à la question de ce qu'est un bon feedback aux yeux des étudiants, presque aucun ne semble considérer qu'un bon feedback amorce une réflexion sur les déterminants de la performance, engage un processus métacognitif, etc. Nous observons effectivement une approche qui consiste à prendre connaissance d'éléments justificatifs de la note et de quelques conseils fournis le cas échéant. Les étudiants abordent les feedbacks d'une manière relativement passive qui rappelle une vision quelque peu dichotomique de l'apprentissage, opposant l'apprentissage en surface à l'apprentissage en profondeur.

4.3.2. Usage des feedbacks

Ensuite, les feedbacks ont divers effets sur les étudiants. Suite à leur réception, la plupart d'entre eux prévoient de s'exercer, c'est-à-dire de retravailler la matière tout en relisant et/ou en

étudiant le cours et sa théorie. De plus, la moitié des étudiants prévoient de suivre les recommandations proposées par *FB4You* : « Progresser ? Oui, parce que je vais suivre les conseils. » (P5, 4/152) Ensuite, à l'exception d'une étudiante pour laquelle les feedbacks ne font que confirmer ce qu'elle en pensait déjà avant, ces derniers ont toujours un effet sur la façon de penser des participants. La plupart du temps, cet effet se marque par des étudiants plus confiants. En ce sens, les feedbacks rassurent : « (...) j'étais pas hyper confiant quand j'ai passé le test et il y a quand même deux matières que j'ai réussies pas trop mal donc, euh, ça m'a rendu un peu plus confiant pour certaines matières » (P2, 1/298). Concernant les apprentissages réalisés, les feedbacks ont un impact direct ou indirect car ils permettent aux étudiants d'identifier leurs points forts et leurs lacunes : « (...) comme ça (...), je sais où j'en suis, euh, et je sais ce que je dois retravailler et du coup, ben, je peux retravailler tout ça » (P2, 1/306) ; « (...) c'est vraiment indirectement en donnant (...) une sorte d'avis sur (...) ce que j'ai fait » (P8, 3/108). Une amélioration des notes au fil du quadrimestre s'observe chez la moitié des participants. En outre, les feedbacks ont généralement un effet sur le comportement des étudiants, mais pas toujours. Lorsqu'il y a un impact à ce niveau, cela se marque par une mise au travail. En cas d'absence d'effet, les étudiants ne travaillent pas davantage même s'ils planifient parfois de se mettre au travail.

4.3.3. Posture envers les feedbacks

Enfin, la plupart des étudiants gardent les mêmes attentes vis-à-vis du feedback tout au long du quadrimestre bien que ces dernières se développent parfois suite à la prise de connaissance des feedbacks précédents. « Avant, ben, je m'attendais pas à avoir vraiment les outils et les solutions. Je m'attendais juste à avoir "Ah, tu as bien fait, tu as mal fait." (...) je me dis, ben, un feedback comme ça, c'est quand même mieux. » (P6, 1/284) La majorité des étudiants souhaitent que le feedback reste tel qu'il est actuellement, sans pour autant l'étendre à d'autres cours, hormis pour deux participants qui mentionnent cet aspect. « Des attentes se sont développées, que ça continue comme ça et (...) que chaque matière, chaque cours fasse l'effort de s'investir là-dedans [*FB4You*] parce que je trouve ça vraiment pertinent et utile. » (P5, 4/158) De plus, deux étudiants sont ponctuellement insatisfaits des feedbacks reçus, notamment par leur imprécision : « (...) les messages je les trouvais un peu (...) vagues, (...) y a pas vraiment de point précis sur quoi il faut que je travaille. Je trouve que c'est (...) beaucoup trop vague pour que ça soit vraiment un vrai feedback. » (P8, 1/48) En somme, les étudiants ont bel et bien des attentes relatives aux feedbacks mais ils ne s'attendent pas toujours à ce que celles-ci soient satisfaites dans la réalité. Il y a donc une forme d'anticipation de déception ou de frustration

qui pourrait potentiellement expliquer pourquoi les feedbacks ne sont pas toujours appréciés et utilisés comme les enseignants s’y attendraient. Cela peut aussi partiellement expliquer que certaines émotions ne nécessitent pas toujours de SRE, notamment en fin de cours quand les étudiants sont familiarisés à sa mécanique.

5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

5.1. Contexte des feedbacks

Comme le montrent nos résultats (annexe 10, tableau 13), les étudiants se penchent sur les notes et/ou les commentaires reçus dans les feedbacks formatifs (Värlander, 2008) et formels (Yorke, 2003) afin d’identifier leurs points forts et leurs points faibles. Recevant des feedbacks dans une logique plutôt transmissive (Winstone et al., 2021 ; Hausman et al., 2022b), les étudiants en opèrent un traitement assez superficiel ou limité, leur conférant ainsi une posture relativement passive (Winstone et al., 2021). Cela concorde avec les premières approches sur le feedback (Värlander, 2008 ; Winstone et al., 2021 ; Hausman et al., 2022b). Cette posture plus passive semble occasionnée par la liberté qu’ont les étudiants de traiter ou non les commentaires (Winstone et al., 2021). Nous remarquons effectivement que l’impact sur le comportement des étudiants varie d’une personne à l’autre (annexe 10, tableau 11), tous ne prenant pas en compte les informations présentes dans le feedback. Dès lors, les feedbacks ne sembleraient pas transformés en actions aussi facilement que le présume Värlander (2008). À cet égard, soulignons que les étudiants de cette recherche ne sont qu’en première année de bachelier ; cela peut justifier leur approche relativement simpliste des feedbacks.

Il serait intéressant, lors de cette première année, de favoriser le développement d’aptitudes à interpréter plus finement les feedbacks chez les étudiants de façon à ce qu’ils en tirent pleinement parti. Cela nous apparaît d’autant plus souhaitable que, les feedbacks ayant un impact sur les apprentissages des étudiants, le rôle de ces derniers soit compris comme plus actif (Winstone et al., 2021). C’est dans cette perspective que les étudiants se mettent au travail : ils utilisent les commentaires des feedbacks pour s’améliorer (Carless & Boud, 2018). Cette ambivalence dans le traitement des feedbacks, caractérisée par un rôle à la fois passif et actif des étudiants, concorde avec le fait que la transition entre les deux visions ne soit pas encore universellement partagée (Winstone et al., 2021).

5.2. Émotions

En suivant la schématisation (figure 2, p. 11) réalisée par Hausman et al. (2022b), nous constatons que tout débute par la tâche, à savoir le test formatif dans le contexte de cette étude. Selon ces auteurs, suite à cela, les étudiants prédisent leurs résultats. En effet, notre recherche met en avant que les étudiants s'autoévaluent lors de l'anticipation du feedback : il y a donc un feedback interne informel (Hausman et al., 2022b). Cependant, il arrive que ce dernier ne soit pas présent, ce qui ne concorde pas avec la figure 2 (p. 11) (Hausman et al., 2022b). Ensuite, des réponses émotionnelles (Hausman et al., 2022b) apparaissent effectivement puisque tous les étudiants ressentent des émotions au long du quadrimestre et des différents feedbacks. Ces réponses sont conditionnées par les dispositions personnelles des étudiants (sentiment de compétence, perception du cours, etc.), qui elles-mêmes influencent leur évaluation cognitive (Hausman et al., 2022b). De plus, en accord avec les résultats de l'étude réalisée par ces chercheurs, il ressort de notre recherche que les feedbacks engendrent des émotions agréables et désagréables, de faible à forte intensité (annexe 10, tableau 1). Ces émotions portent essentiellement sur une activité présente (le feedback) ou passée (le test réalisé) et plus rarement sur une activité future (l'examen certificatif du cours et les perspectives de réussite) (Pekrun, 2006). Cela s'explique probablement par le caractère concret du feedback acté par l'enseignant. L'enjeu, même s'il reste symbolique étant donné que les évaluations sont formatives, est probablement perçu comme plus important par les étudiants lorsqu'ils évaluent le feedback formel et que cela déclenche un épisode émotionnel. De surcroît, Hausman et al. (2022b) mentionnent la possibilité qu'un mélange d'émotions soit généré lors de la réception du feedback, ce qui est effectivement le cas dans nos résultats (annexe 9). Néanmoins, nous observons que ces mélanges d'émotions peuvent également apparaître en anticipation des feedbacks, ce qui n'est pas abordé dans l'étude précédemment citée.

Puisque les étudiants ressentent une variété d'émotions, parmi lesquelles une majorité d'émotions académiques (annexe 10, tableau 4), elles font bien partie intégrante des apprentissages (Fischer, 2020 ; Weiss, 2000, citée par Värlander, 2008). Au sein de ces émotions académiques, ce sont les émotions d'accomplissement qui sont les plus prégnantes. Notons que certaines de ces dernières recensées chez les étudiants sortent des émotions issues du cadre de Pekrun (2014), comme l'angoisse, la confiance, le doute, etc. Nous considérons cependant ces émotions comme des émotions d'accomplissement car elles concernent les activités réalisées, à savoir les tests formatifs, et leurs résultats, soit l'échec ou la réussite (Pekrun, 2014).

Intéressons-nous à présent plus en profondeur à la valence et l'intensité des émotions. Comme Värlander (2008) le souligne, les feedbacks sont souvent accompagnés d'émotions fortes. En effet, nos résultats montrent que les étudiants ressentent davantage d'émotions fortes que d'émotions d'intensité faible (annexe 10, tableau 1). Parmi ces émotions fortes, selon Hausman et al. (2022b), des émotions désagréables peuvent apparaître lors d'un feedback négatif à forts enjeux. Cependant, notre recherche montre que les émotions désagréables ressenties par les étudiants sont généralement de faible intensité. Cela peut s'expliquer par le fait que les évaluations du contexte de notre recherche soient formatives et que les étudiants y associent de faibles enjeux. En effet, selon l'importance accordée par les étudiants à la situation d'apprentissage, Fischer (2020) avance que des émotions diverses peuvent naître. Au vu des divers processus émotionnels vécus par les étudiants, nous constatons effectivement qu'ils ne réagissent pas de manière identique à des événements pourtant similaires (Siemer et al., 2007 ; Fischer et al., 2020a ; Hausman et al., 2022b). La différenciation émotionnelle (Sander & Scherer, 2019, cités par Hausman et al., 2022b) est, dès lors, bien présente.

De plus, généralement, c'est bien en situation de réussite que les étudiants ressentent des émotions positives activantes (annexe 10, tableau 3) (Goetz & Hall, 2013 ; Fischer & Philippot, 2022), comme la fierté. Par contre, les émotions négatives désactivantes (par exemple, la déception) ont lieu tant en situation de réussite que d'échec. Ces émotions ne semblent, dès lors, pas constituer systématiquement un obstacle à la réussite comme l'affirment Goetz et Hall (2013) et Fischer et Philippot (2022) car elles ne semblent pas suivies d'effets négatifs sur l'engagement des étudiants dans la préparation des tests suivants et, in fine, sur leurs performances. Quant à l'anxiété, l'angoisse et le stress, émotions négatives, nous constatons que, selon le contexte, elles peuvent être activantes ou désactivantes (Turner & Schallert, 2001 ; Meinhardt & Pekrun, 2003). C'est pourquoi leur lien avec la réussite est effectivement plus nuancé (Pekrun et al., 2002 ; Pekrun, 2006 ; Fischer & Philippot, 2022). Par ailleurs, la satisfaction, émotion positive désactivante, peut donner aux étudiants l'illusion d'apprendre (Winstone et al., 2021). Il arrive effectivement que des étudiants de notre recherche soient satisfaits d'une réussite partielle au test, ce qui ne prouve pas qu'un réel apprentissage ait eu lieu.

Par ailleurs, comme Winstone et al. (2021) l'avancent, les feedbacks tels que vécus par les étudiants dans l'enseignement supérieur sont source d'inquiétude puisque, parmi les émotions désagréables, celles liées à la peur occupent la deuxième place du podium dans notre étude (annexe 10, tableau 2). Cependant, dans le contexte de notre recherche, les émotions les plus

courantes sont le fait d'être content et la déception. Cela ne concorde pas avec les données d'Ingleton (1999, citée par Värlander, 2008) et de Pekrun et al. (2002) selon lesquels les émotions courantes dans le domaine scolaire sont la fierté, la honte et l'anxiété. Effectivement, chez les étudiants de notre étude, ces émotions n'apparaissent que très peu voire pas du tout. Cette interprétation nécessite cependant une grande précaution car les contextes de recherche diffèrent les uns des autres. Effectivement, Pekrun et al. (2002) se concentrent sur le cadre académique général sans particulièrement mettre l'accent sur les évaluations et les feedbacks. Concernant la recherche d'Ingleton (1999, citée par Värlander, 2008), nous n'avons pas accès aux informations sur la façon dont elle a été menée.

5.3. Régulation émotionnelle

Grâce aux entretiens et aux discussions menés avec les étudiants, ces derniers sont parvenus à un « niveau de conscience émotionnelle suffisant » (Fischer, 2020, p. 43) en identifiant leurs émotions et leur origine, leur permettant ensuite d'accéder à la régulation. Cette conscience émotionnelle correspond à l'étape d'identification du modèle étendu des processus de RE (figure 6, p. 23) (Gross, 2015). Puisque les étudiants ressentent des émotions, nous pouvons supposer qu'ils en perçoivent l'utilité et la contrôlabilité (Fischer, 2020).

Premièrement, nos résultats prouvent que la RE peut être consciente (Gross, 1998, 2015) ou inconsciente (Erber et al., 1996 ; Gyurak et al., 2011) car les étudiants, au total, mobilisent presque autant les deux sortes de stratégies (annexe 10, tableau 8). De plus, la RE de notre recherche est qualifiée d'intrinsèque (Gross, 2015) et non d'extrinsèque (Lively, 2010, citée par von Scheve, 2012 ; Gross, 2015) puisque les stratégies mobilisées par les étudiants portent sur leurs propres émotions et pas sur celles d'autres individus.

Ensuite, bien que selon Hausman et al. (2022b), les feedbacks positifs impliquent moins de SRE car ils génèrent des émotions positives, nos résultats montrent qu'il y a autant de stratégies mobilisées en situation de réussite qu'en situation d'échec (annexe 10, tableau 7). De plus, lors de réussites, ce sont davantage les émotions positives qui impliquent des SRE. Cela pourrait s'expliquer par le fait que certains étudiants considèrent que les tests sont formatifs et que l'examen certificatif sera nécessairement plus difficile. Ils souhaitent alors rester prudents et concentrés, ce qui implique le besoin de réguler leurs émotions en toutes circonstances.

Comme cela est souligné par Fischer et al. (2020a), la RE ne vise pas spécifiquement l'augmentation des émotions agréables et la diminution des émotions désagréables. En effet, il arrive que les étudiants de cette recherche souhaitent diminuer leurs émotions agréables en

ayant recours à l'inhibition expressive (annexe 10, tableau 6), par exemple lorsqu'ils sont entourés d'autres personnes en situation d'échec alors qu'ils ont eux-mêmes réussi. Cet exemple rejoint celui d'une personne souhaitant paraître calme après une victoire (Kalokerinos et al., 2014) bien qu'ici, l'étudiante concernée soit motivée par des buts plutôt culturels (Szcurek et al., 2012 ; Mesquita et al., 2014, tous cités par Gross, 2015) qu'instrumentaux (Tamir, 2009 ; Thompson, 2011). Elle souhaite alors modifier ses émotions pour répondre à des exigences sociales ou culturelles (von Scheve, 2012). De plus, certains étudiants désirent parfois augmenter leurs émotions désagréables, par exemple pour ne pas être trop satisfaits de leurs résultats. Ils sont, dès lors, à la recherche d'émotions désagréables (von Scheve, 2012 ; Fischer et al., 2020a). En outre, alors que Fischer et al. (2020a) affirment qu'il est plus difficile de réguler des émotions négatives que des émotions positives de faible intensité, nos résultats avancent que les SRE déployées sont principalement amorcées par des émotions d'intensité forte et par des émotions de valence négative.

Par conséquent, il est possible que les étudiants se concentrent plutôt sur les avantages à court et long termes que sur la poursuite d'émotions agréables, comme le suggère Tamir (2009). À ce propos, nos résultats nuancent l'idée dominante (Gross, 1998 ; Larsen, 2000 ; von Scheve, 2012) selon laquelle les personnes visent à tout prix le plaisir hédonique (Rusting & Larsen, 1995 ; Vastfjall et al., 2001, tous cités par von Scheve, 2012), autrement dit une motivation pro-hédonique (Fischer et al., 2020a). Néanmoins, notre recherche met tout de même en avant une majorité de SRE mobilisées dans un but pro-hédonique. Cela rejoint les résultats de l'étude de Fischer et al. (2020a) réalisée chez des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen. Par contre, à l'opposé de cette étude, nous observons qu'une grande majorité des étudiants poursuivent au moins une fois simultanément des motivations hédonique et instrumentale de performance (annexe 10, tableau 9). Dans ces cas, la motivation hédonique sert à la motivation instrumentale (Fischer et al., 2020a). En somme, les buts de RE visés par les étudiants de notre étude consistent à augmenter ou diminuer leurs émotions, qu'elles soient positives ou négatives (Masters, 1991 ; Parrott, 1993 ; Langston, 1994, tous cités par Gross, 1998, 1999 ; Gross, 2015). Autrement dit, les étudiants cherchent à influencer leur trajectoire émotionnelle (Gross et al., 2011, cités par Gross, 2015) dans la majorité des cas rencontrés. L'activation de ces buts correspond à l'action du modèle (figure 6, p. 23) de Gross (2015).

Intéressons-nous ensuite davantage aux aspects des stratégies mobilisées pour parvenir à ces buts. Dans la majorité des situations, les SRE ciblent les antécédents de l'émotion (Gross, 1998 ; von Scheve, 2012) et ont lieu tôt dans le processus émotionnel (von Scheve, 2012). À l'opposé,

la modulation de la réponse (par exemple, la suppression expressive), portant sur les réponses émotionnelles (Gross, 1998 ; von Scheve, 2012), est moins utilisée par les étudiants. De plus, alors que la littérature aborde les stratégies cognitives et comportementales (Garnefski & Kraaij, 2006 ; Fischer, 2020), rien n'est mentionné sur la fréquence d'utilisation de ces dernières. À ce sujet, nos résultats montrent que les stratégies comportementales sont moins mobilisées que les stratégies cognitives chez les étudiants (annexe 10, tableau 6). D'ailleurs, selon Gross (2015), c'est lors des débuts de l'âge adulte que les formes de RE sont intéressantes car elles sont les plus élaborées au niveau cognitif. Nous remarquons effectivement que les étudiants, jeunes adultes, mobilisent diverses SRE cognitives.

Lorsque les étudiants ont recours à la réévaluation de l'enjeu des tests en se disant que ces derniers sont formatifs, ils donnent une signification positive aux événements (Gross, 1998 ; Gross & John, 2003). Par contre, contrairement à ce qu'affirment Harley et al. (2019), cette stratégie n'est pas systématiquement utilisée avant que l'émotion soit vécue. En effet, les étudiants de notre recherche utilisent généralement la réévaluation quand ils sont stressés et qu'ils ressentent déjà cette émotion. De plus, contrairement à diverses études menées auprès d'étudiants (Mauss et al., 2007, cités par Harley et al., 2019 ; Harley et al., 2019 ; Fischer et al., 2020b), nos résultats ne mettent pas en avant d'éventuels liens entre la stratégie de réévaluation et la colère ou la fierté. À propos de cette stratégie, certains auteurs (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1993 ; Wenzlaff et al., 1988, tous cités par Rusk et al., 2011) avancent que les personnes qui ont moins recours à la réévaluation s'engagent davantage dans la suppression. Nos résultats concordent avec cette idée car les trois étudiants qui utilisent la suppression expressive utilisent moins la réévaluation que la plupart des autres étudiants (annexe 10, tableau 10).

Concernant la suppression, beaucoup d'auteurs soulignent qu'elle permet de diminuer les émotions positives et pas les émotions négatives (Strack et al., 1988 ; Stepper & Strack, 1993 ; Gross & Levenson, 1993, 1997 ; Gross, 1998 ; Brans et al., 2013, cités par Gross, 2015). Bien que cette stratégie soit souvent mobilisée pour diminuer la joie dans notre recherche, elle est aussi associée à d'autres émotions désagréables (annexe 10, tableaux 6 et 10). De plus, il semble que la suppression prédise des émotions négatives (Harley et al., 2019) car les trois étudiants précédemment cités ressentent chacun plus d'émotions négatives que d'émotions positives, contrairement à la majorité des autres étudiants n'ayant jamais recours à la suppression (annexe 10, tableau 10). Ces derniers utilisent au contraire des stratégies de réévaluation positive et ressentent plus d'émotions agréables que désagréables. De surcroît, la Belgique faisant partie

des cultures occidentales individualistes (Gross, 2015), nous pouvons supposer que les étudiants jugent la réévaluation meilleure que la suppression en termes de conséquences sociales (Gross, 2015) car ils utilisent plus cette première stratégie dans l'ensemble.

De plus, les stratégies privilégiées par les étudiants quand ils vivent des émotions désagréables ne sont pas celles mises en avant par Hausman et al. (2022b), à savoir l'expression des émotions, le partage social et la modification de la situation. Effectivement, ces stratégies ne sont pas celles utilisées en priorité par les étudiants de notre recherche et sont également mobilisées lorsqu'ils ressentent des émotions positives (annexe 10, tableau 6). Par ailleurs, à l'opposé de l'étude de Fischer et al. (2020b), les étudiants n'ont jamais recours à des stratégies de blâme de soi.

En suivant les propos de certains auteurs (Leroy et al., 2012 ; Pekrun et al., 2011, 2014 ; Chauncey & D'Mello, 2015, tous cités par Harley et al., 2019), toutes les SRE mobilisées par les étudiants ne s'avèrent pas efficaces car certains d'entre eux n'améliorent pas leur performance (annexe 10, tableau 12) même s'ils affirment que leurs apprentissages évoluent. Cependant, leur RE est efficace au sens que l'entend Gross (2015) car ils mobilisent diverses stratégies. Concernant la stratégie de réévaluation, il est possible qu'elle soit moins efficace dans des contextes d'émotions intenses (Sheppes et al., 2009) car les étudiants interrogés l'utilisent beaucoup moins dans ces cas que lorsque les émotions sont de faible intensité.

En outre, notons que des différences individuelles (von Scheve, 2012) existent entre les participants car aucun n'a un profil identique en termes d'utilisation de SRE. Néanmoins, puisque tous les étudiants déploient des SRE, il semble que leur sentiment d'auto-efficacité (Jarrell & Lajoie, 2017 ; Caprara et al., 2008, 2013, cités par Fischer et al., 2020b) soit relativement élevé. Cela est d'ailleurs confirmé par nos résultats qui montrent que les étudiants ressentent peu de stress ou de manque de confiance et n'ont pas recours à la rumination. Tous ces facteurs sont en effet liés à un sentiment d'auto-efficacité de RE élevé (Fischer et al., 2020b). Par contre, selon Bigman et al. (2016), ce dernier va de pair avec moins d'émotions négatives. Or, parmi les étudiants, seuls trois ressentent plus d'émotions positives que d'émotions négatives (annexe 10, tableau 10).

5.4. Quelques recommandations adressées aux enseignants

En tant qu'enseignant, il est important de veiller à certaines conditions qui soutiennent l'usage constructif des feedbacks par les étudiants, notamment sur base d'éléments liés aux émotions et à leur régulation. Nous concluons, dès lors, cette section par quelques recommandations

adressées aux enseignants et basées sur les observations réalisées tout au long de cette recherche ainsi que sur les conseils de divers auteurs.

Tout d'abord, il est pertinent, en début d'année académique, d'expliquer aux apprenants les buts qu'ont les feedbacks. Dans cette perspective, développer ce sur quoi les feedbacks portent ou non, par exemple, peut s'avérer utile. À ce sujet, il est important que l'enseignant explique aux étudiants que les commentaires formulés concernent le travail réalisé et non leur personne de sorte à ne pas impacter négativement leur estime d'eux-mêmes (Värlander, 2008). L'enseignant peut également développer les différentes parties constitutives du feedback en expliquant l'intérêt de chacune d'entre elles. De cette manière, les étudiants ne passent pas à côté d'informations qui pourraient leur être utiles.

Ensuite, l'enseignant peut inviter les apprenants à prendre conscience de leurs manifestations émotionnelles tout en se rendant disponible pour répondre aux questions que ces dernières pourraient soulever. Sensibiliser les étudiants au caractère plutôt activant ou désactivant de leurs émotions peut également être pratique afin qu'ils perçoivent davantage la concordance entre ce qu'ils ressentent et les objectifs qu'ils visent, autrement dit l'impact de leurs émotions sur leur apprentissage. Effectivement, selon Philippot (2011, cité par Fischer & Philippot, 2022), mettre en avant l'aspect fonctionnel des émotions serait bénéfique pour que les étudiants soient informés de l'approche ou de l'éloignement de leurs besoins, valeurs et buts. À ce propos, rappelons d'ailleurs que les enseignants sont définis comme efficaces par Lepper et Chabay (1988, cités par Värlander, 2008) lorsqu'ils consacrent autant de temps aux apprentissages cognitifs qu'émotionnels.

Enfin, l'enseignant pourrait se former aux diverses familles de SRE existant de sorte à pouvoir accompagner les étudiants qui le demandent et/ou qui en ont le besoin dans la gestion de leurs émotions. « En conclusion, la connaissance de soi, ici via le décodage des signaux émotionnels, pourrait être considérée comme un pilier fondamental pour opérer des choix cohérents avec ses propres besoins, buts prioritaires et valeurs » (Fischer et al., 2020a, p. 17).

6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Lors des débuts de ce mémoire, aucun lien n'avait encore été établi dans une visée compréhensive entre les aspects suivants : l'apprentissage, les émotions, les SRE et l'application *FB4You*. L'ambition de notre recherche était, dès lors, de répondre à cette question novatrice : « Dans quelle mesure les feedbacks délivrés à distance par l'application *FB4You* impliquent-ils des émotions et des stratégies de régulation émotionnelle chez des étudiants à

l'ULiège en première année de bachelier en faculté de médecine ? ». Dans cette perspective, nous avons opté pour une recherche qualitative dans le cadre de laquelle nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec huit participants suivant le cours de « Bases physiques des sciences biomédicales – PHYS3038-1 ». L'analyse thématique découlant de ces entretiens a mené à une multitude de résultats dont une synthèse est proposée ci-après.

Tout d'abord, les émotions ressenties par les étudiants surviennent généralement pendant ou juste après la réception des feedbacks ; les plus courantes sont liées à la joie (être content) et à la tristesse (déception). Dans une moindre mesure, nous constatons également que les feedbacks sont source d'inquiétude (Winstone et al., 2021) par la présence d'émotions liées à la peur. Ces émotions majoritairement ressenties par les étudiants ne concordent pas avec celles de la littérature (Ingleton, 1999, citée par Värlander, 2008 ; Pekrun et al., 2002) bien que cela puisse s'expliquer par le contexte des recherches menées. Ensuite, notons que les émotions agréables sont souvent activantes et intenses alors que les émotions désagréables peuvent aussi bien être activantes que désactivantes et sont généralement d'intensité faible. Les émotions positives et activantes, comme évoqué dans la littérature (Goetz & Hall, 2013 ; Fischer & Philippot, 2022), surviennent en situation de réussite. Par contre, les émotions négatives désactivantes ne constituent pas systématiquement un obstacle à la réussite (Goetz & Hall, 2013 ; Fischer & Philippot, 2022). De plus, des mélanges d'émotions apparaissent souvent chez les étudiants. Cependant, à l'opposé de ce qui apparaît dans la littérature (Hausman et al., 2022b), ces mélanges ne surviennent pas uniquement lors de la réception des feedbacks puisqu'ils sont aussi présents lors de leur anticipation. Ces émotions sont souvent de valences opposées. Par ailleurs, la majorité des émotions académiques ressenties sont des émotions d'accomplissement. Il arrive également que des émotions épistémiques ou sociales se manifestent.

Ensuite, ces émotions sont très souvent suivies de SRE, cognitives et/ou comportementales. En mobilisant ces SRE, les étudiants cherchent à augmenter ou diminuer leurs émotions positives ou négatives (Ochsner & Gross, 2005) et pas simplement à augmenter les émotions positives et à diminuer les négatives, ce qui va dans le même sens que Fischer et al. (2020a). Par exemple, contrairement à ce qui est évoqué dans la littérature (Hausman et al., 2022b), les feedbacks positifs impliquent donc des SRE, même lorsqu'ils génèrent des émotions positives. Des émotions d'intensité faible peuvent aussi amorcer le déploiement de SRE. C'est notamment le cas lorsque ces émotions sont désagréables. À cet égard, contrairement à ce qu'affirment Fischer et al. (2020a), il ne semble pas plus compliqué de réguler des émotions négatives que des émotions positives. De surcroît, la visée des SRE est généralement pro-hédonique, mais pas

à tout prix (Rusting & Larsen, 1995 ; Vastfjall et al., 2001, tous cités par von Scheve, 2012) car elles peuvent aussi avoir une visée de performance. Nous constatons également que les deux visées peuvent être poursuivies simultanément bien que cela ne soit pas abordé par la littérature.

Résumons à présent les types de stratégies majoritairement mobilisées, qui ne vont pas dans le sens des recherches précédentes (Fischer et al., 2020b ; Hausman et al., 2022b). Parmi les SRE cognitives, c'est la réévaluation qui est le plus souvent mobilisée bien qu'elle ne le soit pas uniquement avant que les émotions soient ressenties (Harley et al., 2019) et qu'elle ne semble pas liée à la colère et la fierté (Mauss et al., 2007, cités par Harley et al., 2019 ; Harley et al., 2019 ; Fischer et al., 2020b). Quant aux SRE comportementales, le déploiement attentionnel et l'inhibition expressive sont les plus utilisées. Cette dernière stratégie est mobilisée par les personnes qui ont moins recours à la réévaluation (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1993 ; Wenzlaff et al., 1988, tous cités par Rusk et al., 2011) et qui ressentent plus d'émotions négatives (Harley et al., 2019). Par contre, elle est aussi utilisée pour diminuer les émotions négatives, ce que la théorie nie (Strack et al., 1988 ; Stepper & Strack, 1993 ; Gross & Levenson, 1993, 1997 ; Gross, 1998 ; Brans et al., 2013, cités par Gross, 2015). Enfin, alors que cela n'est pas abordé dans la littérature, nos résultats mettent en avant que les étudiants ont recours à des SRE à la fois cognitives et comportementales. Dans ce cas, c'est généralement la planification qui est utilisée.

Concernant les feedbacks, un feedback interne informel (Hausman et al., 2022b), c'est-à-dire une autoévaluation, est souvent présent. Les étudiants prennent connaissance des commentaires et des notes afin d'identifier leurs points forts et leurs lacunes, mais ils se penchent aussi sur les recommandations et le classement. En ce sens, les feedbacks sont abordés de manière relativement passive, comme dans les premières approches sur le feedback (Värlander, 2008 ; Winstone et al., 2021 ; Hausman et al., 2022b). Néanmoins, le rôle des étudiants est également actif lorsqu'ils souhaitent mobiliser les feedbacks pour s'améliorer (Carless & Boud, 2018). Cette ambivalence de rôle va de pair avec la période de transition entre les deux visions des feedbacks (Winstone et al., 2021). En outre, les feedbacks ont des effets multiples sur les étudiants. Quant à leur posture, les attentes envers les feedbacks restent généralement identiques.

Finalement, la recherche menée et les résultats qui en découlent mènent à une multitude de perspectives. Une recherche similaire pourrait être menée dans des contextes différents : lors de la réception de feedbacks sommatifs et non formatifs, auprès d'autres groupes d'étudiants, dans un même cours délivré par un autre enseignant (par exemple, dans une autre université en

Belgique francophone). Cela permettrait de mettre en avant les variables selon lesquelles les émotions et SRE varient et dans quelle mesure. De plus, il serait intéressant d'approfondir notre recherche de plusieurs manières. Nous pouvons nous intéresser davantage aux buts de RE visés par les étudiants. Il serait également pertinent de vérifier les construits (par exemple, le sentiment d'auto-efficacité en RE) qui apparaissent dans les entretiens avec des méthodes appropriées dans le champ quantitatif. De plus, une des perspectives peut consister à questionner les attentes des enseignants quant à l'usage des feedbacks par les étudiants et la façon dont ils conçoivent la place des émotions ainsi que l'importance qu'ils y accordent. Enfin, au niveau méthodologique, il pourrait s'avérer pertinent de réaliser la même recherche en ayant recours à des entretiens non-dirigés pour laisser libre cours à l'examen spontané des épisodes émotionnels des étudiants.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies : A transdiagnostic examination. *Behaviour, Research and Therapy*, 48(10), 974-983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : Présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, 62(4), 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>
- Barbalet, J. (2011). Emotions beyond regulation : Backgrounded emotions in science and trust. *Emotion Review*, 3(1), 36-43. <https://doi.org/10.1177/1754073910380968>
- Bigman, Y. E., Mauss, I. B., Gross, J. J., & Tamir, M. (2016). Yes I can : Expected success promotes actual success in emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 30(7), 1380-1387. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1067188>
- Boiger, M., & Mesquita, M. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221-229. [10.1177/1754073912439765](https://doi.org/10.1177/1754073912439765)
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility : An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591-612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- 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>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning : The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. [10.1080/02602938.2012.691462](https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462)
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique*. Université du Québec. <https://doi.org/10.4000/rfsic.9678>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture : Are the social consequences of emotion suppression culture-specific ? *Emotion*, 7(1), 30-48. [10.1037/1528-3542.7.1.30](https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.30)
- 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>

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect : A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35. 10.1037/0033-295X.97.1.19
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 284-291.
- Coppin, G., & Sander, D. (2016). Theoretical approaches to emotion and its measurement. In H. L. Meiselman (Ed.), *Emotion measurement* (pp. 3-30). Woodhead Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100508-8.00001-1>
- Cunningham, W. A., & Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluations : A social cognitive neuroscience perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(3), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.12.005>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). Méthodologie du recueil d'informations. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 602-603. <https://doi.org/10.7202/031750ar>
- Detroz, P., Crahay, V., & Hausman, M. (2021, mars-30). *FB comme Feed-Back ou Feel Better : quand l'émotion percute l'évaluation* [Conference session]. Le numérique & l'évaluation des apprentissages, de la menace à l'opportunité [En ligne].
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4th ed., pp. 317-342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Eid, M., & Diener, E. (2001). Norms for experiencing emotions in different cultures : Inter- and intranational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 869-885. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.5.869>
- Erber, R., Wegner, D. M., & Therriault, N. (1996). On being cool and collected : Mood regulation in anticipation of social interaction . *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 757-766.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology : General*, 113(3), 464-486.
- Fischer, L. (2020). La part des émotions. *Les Cahiers pédagogiques*, 563, 42-43.
- Fischer, L., & Philippot, P. (2022). Théories personnelles d'étudiants universitaires sur l'utilité des émotions et sur la nécessité de les réguler en contexte de préparation d'examens. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 69(1), 25-36. 10.3917/spir.069.0025
- Fischer, L., Philippot, P., & Romainville, M. (2020a). Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? Motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et SRE mises en œuvre par des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen. *Psychologie Française*, 66(3), 223-239. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.10.001>
- Fischer, L., Romainville, M., Philippot, P. (2020b). Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : Exploration de la RE des étudiant·e·s universitaires primo-arrivant·e·s en situation de préparation d'examens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 49(1), 119-146. <https://doi.org/10.4000/osp.11816>

- Ford, B. Q., Lwi, S. J., Gentzler, A. L., Hankin, B., & Mauss, I. B. (2018). The cost of believing emotions are uncontrollable : Youths' beliefs about emotion predict emotion regulation and depressive symptoms. *Journal of Experimental Psychology : General*, *147*(8), 1170-1190. [https:// doi.org/10.1037/xge0000396](https://doi.org/10.1037/xge0000396)
- Fossion, G., Jamin, V., & Faulx, D. (2022). Investiguer les creux du discours par la technique d'entretien de la mise au carré. *Recherches qualitatives*, *37*(1), 21-56. <https://doi.org/10.7202/1049454ar>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire - development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, *41*(6), 1045-1053. [https:// doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010)
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 192–195). Routledge.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation : An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation : Past, present, future. *Cognition and Emotion*, *13*(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation : Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291. [10.1017/s0048577201393198](https://doi.org/10.1017/s0048577201393198)
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation : Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation : One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, *3*(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology : An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, *2*(4), 387-401. [10.1177/2167702614536164](https://doi.org/10.1177/2167702614536164)
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes : Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348-362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression : Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(6), 970-986. [10.1037/0022-3514.64.6.970](https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970)
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings : The acute effects of inhibiting positive and negative emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, *106*(1), 95-103. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.106.1.95>
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation : A dual-process framework. *Cognition and Emotion*, *25*(3), 400-412. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>

- Harley, J. M., Jarrell, A., & Lajoie, S. P. (2019). Emotion regulation tendencies, achievement emotions, and physiological arousal in a medical diagnostic reasoning simulation. *Instructional Science*, 47, 151-180. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-09480-z>
- Harré, R. (Ed.). (1986). *The social construction of emotions*. Basil Blackwell.
- Hausman, M., Crahay, V., Hubert, S., & Detroz, P. (2022a, avril-12). « Vous avez une nouvelle notification ! » Le projet FB4You : Développement d'une application smartphone délivrant des feedbacks à distance aux étudiants... et bien plus encore [Conference session]. 33^{ème} Colloque de l'ADMEE-EUROPE : « Pluralité de contextes, pluralité d'évaluations en éducation : quelles interactions et quels enjeux ? », Guadeloupe (France). <https://hdl.handle.net/2268/289627>
- Hausman, M., Verpoorten, D., & Detroz, P. (2022b). Quelle place pour les émotions des étudiants lorsqu'ils reçoivent des feedbacks à l'université ? Entame d'une recherche par théorisation ancrée. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 69(1), 37-46. 10.3917/spir.069.0037
- Henderson M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Philips M., Molloy E., & Mahoney P. (2021). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177%2F1469787419872393>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins Infirmiers*, 102(3), 23-34. 10.3917/rsi.102.0023
- Intissar, S., & Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : La théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1(3), 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion : Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370. 10.1177/1754073910374661
- James, W. (1884). What is an emotion ? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Jarrell, A., & Lajoie, S. P. (2017). The regulation of achievement emotions : Implications for research and practice. *Canadian Psychology*, 58(3), 276-287. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000119>
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy.
- Kalokerinos, E. K., Greenaway, K. H., Pedder, D. J., & Margetts, E. A. (2014). Don't grin when you win : The social costs of positive emotion expression in performance situations. *Emotion*, 14(1), 180-186. <https://doi.org/10.1037/a0034442>
- Kappas, A. (2011). Emotion and regulation are one ! *Emotion Review*, 3(1), 17-25. <https://doi.org/10.1177/1754073910380971>
- Kappes, A., & Schikowski, A. (2013). Implicit theories of emotion shape regulation of negative affect. *Cognition and Emotion*, 27(5), 952-960. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2012.753415>

- Kaufmann, J. C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2010). Social functions of emotion at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13(5), 505-521. <https://doi.org/10.1080/026999399379168>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation : An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions : A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129-141. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1103_01
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-21.
- Marique, P.-X., & Hoebeke, M. (2022). *L'évaluation formative continue et la confection de feedbacks détaillés en réponse à la diversité des profils d'étudiants*. Université de Liège, DidaPhys.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2008). Culture and automatic emotion regulation. In M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung, & S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions : culture, social necessity and biological inheritance* (pp. 39-60). Blackwell.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds ? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190. [10.1037/1528-3542.5.2.175](https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175)
- McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002-1006. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>
- Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events : An ERP study. *Cognition and Emotion*, 17(3), 477-500. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930244000039>
- Moors, A. (2009). Theories of emotion causation : A review. *Cognition and Emotion*, 23(4), 625-662. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930802645739>
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion : State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119-124. [10.1177/1754073912468165](https://doi.org/10.1177/1754073912468165)
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback : Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. [10.1080/02602938.2020.1823314](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314)
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1(1), 29-50. <http://dx.doi.org/10.1080/02699938708408362>
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249. [10.1016/j.tics.2005.03.010](https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010)

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. In P. Paillé, & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. In S. Paugam (Ed.), *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Educational Practices Series*. Educational Practices Series. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679?posInSet=1&queryId=e328ba67-454f-4a6e-8b9c-4f66527c90b2>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions : Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20, 7-14. <http://dx.doi.org/10.14691/CPPJ.20.1.7>
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions : Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <http://dx.doi.org/10.1511/2001.4.344>
- Rangel, A., Camerer, C., & Montague, P. R. (2008). A framework for studying the neurobiology of value-based decision making. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(7), 545-556. 10.1038/nrn2357
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel, & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). De Boeck Supérieur.
- Rusk, N., Tamir, M., & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 35, 444-460. 10.1007/s11031-011-9229-6
- Sander, D. (2013). Models of emotion : The affective neuroscience approach. In J. Armony, & P. Vuilleumier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience* (pp. 5-53). Cambridge University Press.

- Sander, D., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks, 18*(4), 317-352. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2005.03.001>
- Savoie-Zacj, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (pp. 263-285). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zacj, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : Pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives, 21*, 99-123. <https://doi.org/10.7202/1085614ar>
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress : Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1257-1264. 10.1037//0022-3514.51.6.1257
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions ? And how can they be measured ? *Social Science Information, 44*(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177%2F0539018405058216>
- Schwarz, N., & Clore, G. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being : Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(3), 513-523. 10.1037/0022-3514.45.3.513
- Sheppes, G., Catran, E., & Meiran, N. (2009). Reappraisal (but not distraction) is going to make you sweat : Physiological evidence for self-control effort. *International Journal of Psychophysiology, 71*(2), 91-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.06.006>
- Shute V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102%2F0034654307313795>
- Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. J. (2007). Same situation - different emotions : How appraisals shape our emotions. *Emotion, 7*(3), 592-600. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.3.592>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology : A practical guide to research methods* (pp. 53-80). Sage.
- Soto, J. A., Perez, C. R., Kim, Y.-H., Lee, E. A., & Minnick, M. R. (2011). Is expressive suppression always associated with poorer psychological functioning ? A cross-cultural comparison between European Americans and Hong Kong Chinese. *Emotion, 11*(6), 1450-1455. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0023340>
- Stepper, S., & Strack, F. (1993). Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feelings. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(2), 211-220. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.64.2.211>
- Strack, F., Martin, L. L., & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile : A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(5), 768-777. 10.1037//0022-3514.54.5.768
- Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why ? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science, 18*(2), 101-105. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x>

- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 3-7. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1754073910388685>
- Tamir, M. (2015). Why do people regulate their emotions ? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 199-222. <https://doi.org/10.1177/1088868315586325>
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion : Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 731-744. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.731>
- Tamir, M., & Mauss, I. B. (2011). Social-cognitive factors in emotion regulation : Implications for well-being. In I. Nyklicek, A. Vingerhoets, M. Zeelenberg, & J. Denollet (Eds.), *Emotion Regulation and well-being* (pp. 31-47). Springer.
- Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion*, 20(1), 115-119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/emo0000635>
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01319934>
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation : Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1754073910380969>
- Tsai, J. L. (2007). Ideal affect. Cultural causes and behavioral consequences. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 242-259. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2007.00043.x>
- Tsai, J. L., Knutson, B., & Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 288-307. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.2.288>
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320-329. [10.1037//0022-0663.93.2.320](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.320)
- Vandekerckhove, M., von Scheve, C., Ismer, S., Jung, S., & Kronast, S. (2008). Culture, social necessity and biological inheritance. In M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung, & S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions* (pp. 1-12). Blackwell.
- 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>
- Von Scheve, C. (2012). Emotion regulation and emotion work : two sides of the same coin ? *Frontiers in Psychology*, 496(3), 1-10. [10.3389/fpsyg.2012.00496](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00496)
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education : Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.

- Westen, D. (1994). Toward an integrative model of affect regulation : Applications to social-psychological research. *Journal of Personality*, 62(4), 641-667.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00312.x>
- Winstone, N. E., Ajjawi, R., Dirkx, K., & Boud, D. (2021). Measuring what matters : The positioning of students in feedback processes within national student satisfaction surveys. *Studies in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1916909>

8. TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle modal de l'émotion (Gross, 2015, p. 4)	6
Figure 2 : Schématisation initiale du rôle des émotions de l'étudiant lors de la réception/interprétation de feedbacks académiques (Hausman et al., 2022b, p. 43)	11
Figure 3 : Exemples de régulation émotionnelle (Gross, 2015, p. 5)	15
Figure 4 : Modèle des processus de régulation émotionnelle (Gross, 1998, p. 282).....	18
Figure 5 : Processus d'évaluation (Gross, 2015, p. 4).....	22
Figure 6 : Modèle étendu des processus de régulation émotionnelle (Gross, 2015, p. 13)	23
Figure 7 : Extrait des tableaux des données décontextualisées	36
Figure 8 : Extrait des tableaux des données recontextualisées pour la première fois.....	37
Figure 9 : Extrait d'un des tableaux des données recontextualisées pour la deuxième fois	37