

L'influence des émotions des enseignants de l'ULiège sur la délivrance des feedbacks : quelles émotions émergent et quels déclencheurs pouvons-nous identifier ?

Auteur : p244506

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 formation des adultes

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22004>

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.

L'influence des émotions des enseignants de l'ULiège sur la délivrance des feedbacks : quels émotions émergent et quels déclencheurs pouvons-nous identifier ?

Sous la direction de : Pascal DETROZ

Lecteurs : Cédric DANSE

Matthieu HAUSMAN

Mémoire présenté par PUGLIESE Lisa en vue de l'obtention du grade de Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique 2023-2024

L'influence des émotions des enseignants de l'ULiège sur la délivrance des feedbacks : quels émotions émergent et quels déclencheurs pouvons-nous identifier ?

Sous la direction de : Pascal DETROZ

Lecteurs : Cédric DANSE

Matthieu HAUSMAN

Mémoire présenté par PUGLIESE Lisa en vue de l'obtention du grade de Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique 2023-2024

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à adresser un remerciement tout particulier à mon promoteur, Pascal Detroz, qui a accepté de superviser ce mémoire. Son écoute attentive à propos des sujets qui berçaient mon intérêt ont permis de donner vie à ce thème de mémoire en articulation avec son expérience et ses suggestions. Il m'a accordé un suivi précieux durant toute la réalisation du présent travail. Son ton toujours bienveillant et encourageant, ses conseils avisés ainsi qu'une grande disponibilité m'ont permis d'arriver au bout tout en facilitant mon vécu au cours de ce projet loin d'être aisé. Un grand merci pour le précieux et utile temps qu'il m'a accordé ainsi que pour sa réactivité.

Ensuite, je remercie grandement Matthieu Hausman qui s'est montré plus que disponible et présent durant tout le parcours de ma recherche. Ses conseils à des moments clés du travail, qui m'a semblé insurmontable à certains moments, ainsi que ses relectures et son aide pour trouver certains articles m'ont certainement permis d'avancer dans la bonne direction. Ses travaux à propos des émotions et du traitement du feedback des étudiants m'ont éclairés à bien des égards du fait de leur pertinence.

Je remercie sincèrement Cédric Danse pour l'intérêt porté à mon sujet de recherche.

Merci aux huit professeurs ayant accepté de participer à cette étude, sans qui, elle n'aurait pas vu le jour. Leur témoignage et leur temps ont permis de mettre en lumière certains aspects peu explorés de la littérature.

Aussi, je n'oublie pas de remercier ma famille et mes amies qui n'ont cessé de m'encourager dès lors que cela me paraissait insurmontable. Leur soutien indéfectible a contribué à m'encourager à terminer ce mémoire.

J'adresse un remerciement particulier à Alissia pour sa relecture consciencieuse de l'orthographe.

Enfin, je remercie Dalil de n'avoir jamais douté de moi, de m'avoir aidée, supportée, encouragée, soutenue et s'être montré compréhensif et patient à mon égard depuis que j'ai entrepris ce master.

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	1
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	2
2.1. FONDEMENTS DU FEEDBACK	2
2.1.1. Contexte historique de la perception de l'évaluation.....	2
2.1.2. Objectif du feedback : la rétroaction pour le changement ?	2
2.1.3. Croyances des enseignants sur le feedback.....	3
2.2. MODÈLES ET THÉORIES DU FEEDBACK	4
2.2.1. Notion de feedback	4
2.2.2. De l'information paramétrée à la régulation active des stratégies d'apprentissage : l'évolution d'un paradigme	4
2.3. DÉFINITION DES ÉMOTIONS DANS LE CONTEXTE ACADÉMIQUE	9
2.3.1. Activation des émotions	10
2.3.2. En quoi est-il intéressant de s'intéresser aux émotions des enseignants ?	11
2.3.2. Pourquoi est-il important de s'intéresser aux émotions des enseignants ? <i>Erreur ! Signet non défini.</i>	14
2.3.3. Émotions négatives	14
2.3.4. Émotions positives	15
2.4. LES STRATÉGIES DE RÉGULATION ÉMOTIONNELLE	16
2.4.1. Définition	16
2.4.2. Modèle de Gross (2002)	16
2.4.3. Modèle de Carver et Scheier (1998).....	17
2.4.4. Modèle de Anderson et Green (2001).....	18
3. PROBLÉMATISATION	18
4. MÉTHODOLOGIE	20
4.1. MÉTHODE QUALITATIVE	20
4.2. ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE INTERPRÉTATIVE	20
4.3. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	21
4.4. INSTRUMENT DE RÉCOLTE DE DONNÉES	22
4.5. PRÉCONCEPTIONS.....	23
4.6. GUIDE D'ENTRETIEN	24
4.7. ENTRETIENS	24
4.8. TRAITEMENT DES DONNÉES	24
4.9. LIMITES MÉTHODOLOGIQUES	26
5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	26
5.1. ÉMOTIONS INFLUENÇANT LE FEEDBACK DES PROFESSEURS	26
5.1.1. Avant le feedback.....	27
5.1.2. Pendant le feedback.....	29
5.1.3. Après le feedback.....	32
5.1.4. Conclusion.....	34
5.2. FACTEURS PROVOQUANT LES ÉMOTIONS DES ENSEIGNANTS	35
5.2.1. Croyances et préconceptions des enseignants.....	35
5.2.2. Impact des exigences institutionnelles et personnelles.....	40
5.2.3. Modalités contextuelles	41
5.3. TYPES DE STRATÉGIES DE RÉGULATION ÉMOTIONNELLE	45
6. DISCUSSION	49
INFLUENCE SUR LES ÉMOTIONS	52
RÉGULATION ÉMOTIONNELLE	54
7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	58
8. BIBLIOGRAPHIE.....	61

1. Introduction

Ce mémoire explore l'influence des émotions des enseignants de l'Université de Liège (ULiège) sur la manière dont ils délivrent des feedbacks aux étudiants. La pratique du feedback est une composante essentielle du processus d'évaluation, car elle permet non seulement de communiquer les résultats d'une performance, mais aussi de guider l'apprenant vers une amélioration continue (Hattie & Timperley, 2007). En effet, le feedback est indissociable de l'évaluation puisqu'il intervient dès lors qu'une appréciation ou un résultat est généré. Sa forme, sa fréquence et sa nature varient, rendant cette pratique complexe et diversifiée dans son application (Hattie & Timperley, 2007).

Ce sujet revêt une importance particulière car tous les enseignants sont amenés à donner des feedbacks, pourtant, la dimension émotionnelle de cette pratique semble encore peu explorée dans la littérature. Alors que l'efficacité du feedback dépend largement de la manière dont il est reçu et utilisé par l'étudiant, le contexte pédagogique dans lequel il est délivré joue un rôle déterminant (William, 2011). Le contexte dans lequel le feedback est donné, et plus spécifiquement la relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant, est un facteur clé qui mérite d'être examiné de plus près.

Ces relations, qui sont au cœur de la pédagogie, comportent des exigences émotionnelles considérables pour les enseignants (Hargreaves, 1998, 2001, cité par Brackett et al., 2013). Si les émotions des étudiants ont récemment fait l'objet de nombreuses recherches, celles des enseignants ont été relativement moins étudiées, alors même que la délivrance de feedbacks constitue un acte émotionnellement chargé et non anodin.

Suite au déséquilibre observé, nous avons choisi de nous concentrer sur le versant « enseignant » car cela est limitant dans la compréhension de l'impact émotionnel du travail des enseignants au cœur du feedback (Sutton & Wheatley, 2003). Une meilleure compréhension des émotions des enseignants est cruciale, car le développement d'une conscience émotionnelle plus élevée peut contribuer à réguler les effets de l'émotion sur la cognition, et ainsi améliorer la qualité des interactions pédagogiques (Schwarz & Clore, 1983, 2003). La qualité des feedbacks des enseignants a des répercussions directes sur l'apprentissage des étudiants, influençant à la fois leur motivation et leur performance (Hattie & Timperley, 2007). C'est pourquoi ce mémoire vise à combler une lacune dans la recherche.

Ainsi, la question centrale de cette recherche est : « L'influence des émotions des enseignants de l'ULiège sur la délivrance des feedbacks : quels émotions émergent et quels déclencheurs pouvons-nous identifier ? ». Le mémoire sera structuré autour d'un cadre théorique explorant les concepts de feedback et d'émotion en éducation, suivi d'une présentation de la méthodologie choisie, des résultats obtenus, suivi d'une discussion de ces mêmes résultats et de leur mise en perspective avec la littérature consultée et enfin, d'une partie conclusive venant ponctuer ce travail de recherche qui a indubitablement marqué notre parcours.

2. Revue de la littérature

2.1. Fondements du feedback

2.1.1. Contexte historique de la perception de l'évaluation

L'évaluation est un aspect fondamental de l'enseignement, utilisé par les enseignants pour juger si les objectifs pédagogiques sont atteints (Cizek, Fitzgerald, & Rachor, 1995, cité dans Brackett, 2013). Considérée comme essentielle pour réguler les processus d'apprentissage, elle est perçue comme un élément clé d'un enseignement de qualité, tant dans les contextes francophones qu'anglophones (William, 2011).

En 1960, Bloom (cité dans William, 2011) et ses collaborateurs ont critiqué l'idée selon laquelle la distribution normale des résultats des élèves reflète naturellement les différences individuelles en performance. Ils ont suggéré que cette distribution pourrait en réalité être due à un manque d'adaptation des enseignants aux besoins spécifiques des élèves. C'est dans ce contexte que le tutorat, valorisé par Bloom, est apparu comme une méthode efficace, reposant sur la capacité du tuteur à identifier instantanément les erreurs de l'apprenant et à fournir immédiatement une explication ou un suivi si nécessaire (Guskey, 2010, cité dans William, 2011). Ces deux processus sont définis par Bloom comme « rétroaction » et « correction ».

2.1.2. Objectif du feedback : la rétroaction pour le changement ?

Selon Wiener (1948, cité dans William, 2011), Ramaprasad (1983, cité dans William, 2011) et Sadler (1989), la rétroaction ne se limite pas à fournir des informations ; elle est produite dans un système spécifique visant à influencer les performances futures de manière ciblée. Il est donc pertinent de considérer non seulement la nature de l'information, mais également les systèmes de rétroaction eux-mêmes (Ramaprasad, 1983). Les définitions de Ramaprasad (1983) et de

Hattie et Timperley (2007) peuvent être articulées. Ramaprasad (1983) définit la rétroaction comme « une information sur l'écart entre le niveau réel et le niveau de référence d'un paramètre du système, utilisée pour modifier cet écart de manière spécifique » (traduit de Ramaprasad, 1983, p. 4). Hattie et Timperley (2007) affirment : « Si le retour d'information ne permet pas de réduire l'écart entre la compréhension actuelle et les objectifs, les élèves sont susceptibles de combler cet écart en surestimant leur situation actuelle ou en revendiquant diverses attributions qui réduisent l'effort et l'engagement. » (traduit de Hattie et Timperley, 2007, p. 89).

Un aspect crucial de ces définitions est que l'information relative à la différence entre le niveau réel et le niveau de référence est considérée comme rétroaction uniquement lorsqu'elle est utilisée pour modifier cette différence. Ainsi, la rétroaction doit être spécifique à un domaine d'action ; sans provoquer de changement ou fournir des indications claires pour appliquer ce changement, elle n'est pas efficace. Il est donc essentiel de fournir des suggestions concrètes sur les actions que l'apprenant peut entreprendre pour s'améliorer (Wiliam, 2011).

En outre, pour que la rétroaction soutienne l'apprentissage, elle doit inclure des indications sur les étapes suivantes de l'enseignement, afin de guider les apprenants dans leur progression et de les orienter vers leurs objectifs plutôt que de se focaliser sur leurs performances actuelles (Wiliam, 2011). Par ailleurs, lorsque les résultats des élèves sont évalués par rapport à leurs propres performances antérieures, de manière individuelle, les élèves apprennent davantage que lorsqu'ils sont comparés à une norme de référence sociale (Rheinberg, 1980, cité dans Wiliam, 2011).

2.1.3. Croyances des enseignants sur le feedback

La difficulté à trouver des articles scientifiques portant sur les croyances des enseignants concernant le feedback indique que ce thème est encore sous-exploré dans la littérature académique. La plupart des recherches sur le feedback se concentrent sur l'acte de rétroaction de l'enseignant, ou sur la réception du feedback par l'étudiant, tandis que les croyances des enseignants et leur influence sur les pratiques de feedback restent moins étudiées (Gamlem, 2015). Les convictions des enseignants concernant la nature et l'objectif du feedback influencent probablement la qualité de la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages. Les enseignants, par leur nature même, cherchent à favoriser l'apprentissage des élèves, et il est généralement attendu qu'ils soutiennent l'idée que le retour d'information doit être orienté vers l'amélioration des apprentissages (Brown et al., 2014).

Les enseignants rencontrent souvent des difficultés liées à la charge de travail imposée par les processus d'évaluation et de feedback (Tuck, 2012, cité dans Chan & Luo, 2021). Une variation significative dans les croyances des enseignants concernant l'efficacité du feedback est observée, avec des divergences notables quant à l'impact perçu du feedback sur l'apprentissage, en fonction des pratiques pédagogiques adoptées. L'intégration des objectifs de feedback joue un rôle crucial dans l'efficacité de ces pratiques. Par exemple, l'objectif mis en avant par Hattie et Timerley (2007), qui est la réduction de l'écart entre le niveau de compréhension et les performances actuelles, diffère de celui mis en avant par Sadler (1989), Brookhart (2017) ou encore Black et William (1998), qui a une visée plus formative. Cela souligne la nécessité pressante de renforcer les compétences des enseignants dans la gestion du feedback, en mettant particulièrement l'accent sur les aspects pratiques associés à ce processus (Chan & Luo, 2021). Les perceptions du feedback sont également un indicateur clé de la « Teacher Feedback Literacy » (Carless & Winstone, 2023), reflétant ainsi la compréhension et l'application efficace des principes de feedback dans l'enseignement.

2.2. Modèles et théories du feedback

2.2.1. Notion de feedback

Ce point vise à préciser la notion de feedback en examinant les diverses théories qui l'entourent. Carless distingue des paradigmes de feedback anciens et émergents, reflétant ainsi l'évolution continue de cette notion. Le feedback peut provenir de sources variées : il peut être intrinsèque, émanant de l'individu lui-même, ou extrinsèque, dérivant de dispositifs externes ou d'autrui (Wang & Wu, 2008). Il peut également varier en termes de complétude de l'information fournie, allant de descriptions générales à des commentaires détaillés (Bosc-Miné, 2014). Cette variabilité se manifeste par des informations soit très génériques, soit spécifiquement adaptées aux caractéristiques de la réponse (Manson & Bruning, 2001) ou aux caractéristiques individuelles inhérentes aux professeurs eux-mêmes (Vasilyeva et al., 2007).

2.2.2. De l'information paramétrée à la régulation active des stratégies d'apprentissage : l'évolution d'un paradigme

Ce point donne un aperçu de l'évolution des transformations conceptuelles majeures qui ont marqué la transition de la représentation du feedback au cours des années. En effet, les recherches récentes mettent en évidence un changement de paradigme dans la compréhension

et l'application du feedback dans le contexte éducatif. Traditionnellement, le feedback était principalement perçu comme une information structurée et transmise par l'enseignant, souvent sous la forme de commentaires sur les performances des étudiants (Hattie & Timperley, 2007). Cette approche unidirectionnelle, bien que bénéfique pour fournir des repères, ne suffit pas à garantir une amélioration effective des stratégies d'apprentissage des étudiants.

Lipnevich et Panadero (2021) identifient trois approches du feedback : comme information livrée par l'enseignant, comme information complétée par des conditions spécifiques pour impacter l'étudiant, et comme un processus d'action de l'apprenant. Ces perspectives s'inscrivent dans un continuum allant du feedback perçu comme un produit à un feedback envisagé comme un processus. Plus le feedback se situe du côté du processus, plus il est centré sur l'étudiant et sur son rôle actif dans l'utilisation de cette information (Hausman, 2023).

Carless et Boud (2018) soulignent que le feedback doit être conçu comme un processus interactif et dynamique où les étudiants jouent un rôle central. Ils définissent le feedback comme "un processus par lequel les apprenants donnent un sens à des informations provenant de diverses sources et les utilisent pour améliorer leur travail ou leurs stratégies d'apprentissage" (p. 1315). Cette définition met en lumière trois points clés : le feedback n'est plus un simple produit, mais un processus ; il nécessite une action de la part de l'étudiant, qui doit activement rechercher et utiliser les informations ; et il est un outil pour révéler le potentiel de l'élève en l'aidant à s'améliorer pour des tâches futures (Bosc-Miné, 2014). Brookhart (2008) propose onze recommandations afin de faciliter le processus de réception de feedback pour les élèves. Il doit être réfléchi selon le moment, la quantité, le mode, et le public, basé sur des critères et/ou sur l'autoévaluation. Il doit favoriser l'apprentissage et la motivation dans un climat de classe valorisant le feedback pour l'amélioration des apprentissages.

L'accent mis sur l'étudiant comme acteur principal du feedback nécessite de développer des compétences spécifiques en matière de feedback, ou "feedback literacy". Sutton (2012) et Carless et Boud (2018) proposent que les étudiants doivent non seulement comprendre le feedback écrit, mais aussi utiliser ces informations pour mettre en place des nouvelles stratégies d'apprentissage. Cette approche implique un dialogue constructif entre enseignants et étudiants, permettant une meilleure compréhension des attentes académiques et le développement de l'auto-régulation (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Enfin, pour que le feedback soit réellement efficace, il est essentiel que les enseignants encouragent cette participation active des étudiants. Des études montrent que lorsque les étudiants sont activement engagés dans le processus de feedback, ils sont plus susceptibles de modifier leurs approches d'apprentissage et d'améliorer leurs performances académiques (Robinson, Pope, & Holyoak, 2013 ; Winstone et al., 2017). Ainsi, la transition du feedback en tant qu'information paramétrée et communiquée par l'enseignant vers un processus interactif et centré sur l'apprenant est cruciale pour une amélioration continue de l'apprentissage. Ce paradigme naissant implique directement une coordination des deux partis qui nécessitent de se comprendre afin d'interagir efficacement. Ceci fait émerger le concept de littératie de l'étudiant et de l'enseignant explicitée dans le point suivant.

La relation entre la Student Feedback Literacy et la Teacher Feedback Literacy

La *Student Feedback Literacy* et la *Teacher Feedback Literacy* sont deux concepts interconnectés essentiels pour optimiser le processus de rétroaction en milieu éducatif. La *Student Feedback Literacy* se réfère à la capacité des étudiants à comprendre, évaluer, gérer leurs émotions en réponse au feedback et à engager des actions de régulation pour améliorer leurs stratégies d'apprentissage (Carless & Boud, 2018). Les étudiants doivent maîtriser le langage académique approprié pour interpréter le feedback – initialement sous sa forme écrite – et l'utiliser pour développer des méthodes d'apprentissage efficaces (Sutton, 2012). Il est loin d'être un processus parfaitement optimisé par les apprenants, qui sous-estiment souvent le rôle de leur propre implication dans le processus (Winstone et al., 2017a cité dans Carless & Boud, 2018). Le récepteur peut aussi décider d'ignorer, de rejeter, de considérer comme non pertinent, ou encore avoir des difficultés à comprendre le feedback (Nicol, 2013 cité dans Bosc-Miné, 2014). Afin de faciliter l'engagement des apprenants à exprimer ce qu'ils ne comprennent pas, il est bon d'instaurer un climat de confiance entre les enseignants et leurs élèves (Carless, 2013, cité dans Carless & Boud, 2018).

La responsabilité est donc partagée, en miroir, à la *Teacher Feedback Literacy*. Celle-ci désigne la compétence des enseignants à fournir des retours d'information constructifs et adaptés aux besoins variés des étudiants. Cela implique tant bien des retours concrets à propos des progrès à fournir (Sadler, 2010) que montrer, tant par écrit que verbalement, qu'ils se préoccupent de leurs apprenants, afin de renforcer l'engagement de ces derniers envers le feedback (Sutton, 2012). Et ce, car comme Carless et Winstone (2023) le soulignent, la *Teacher Feedback*

Literacy implique non seulement la formulation de feedback clair et pertinent, mais aussi la capacité à comprendre et à intégrer la *Student Feedback Literacy*. Les enseignants doivent ajuster leur approche en fonction des processus cognitifs et émotionnels des étudiants pour maximiser l'impact du feedback (Carless & Winstone, 2023).

La relation entre la *Student Feedback Literacy* et la *Teacher Feedback Literacy* est cruciale pour un feedback efficace plus engageant, développant une culture du feedback plus interactive. La réussite des étudiants dans l'utilisation du feedback dépend en grande partie de la qualité du feedback fourni par les enseignants. En effet, même si les étudiants sont bien préparés pour interpréter et appliquer le feedback, des retours mal formulés ou non adaptés peuvent entraver leur capacité à s'engager pleinement avec le feedback reçu (Carless & Winstone, 2023). Une approche intégrée qui améliore à la fois la *Student Feedback Literacy* et la *Teacher Feedback Literacy* est essentielle pour maximiser l'efficacité du feedback dans l'éducation. Une telle approche favorise une amélioration continue des pratiques d'apprentissage et d'enseignement, en garantissant que le feedback contribue de manière significative à la réussite académique des étudiants.

Cependant, une telle approche, optimisant le processus éducatif, demande un réel investissement dans le développement des compétences des enseignants et des étudiants en matière de feedback. Cela comprend la formation des enseignants sur les pratiques de rétroaction efficaces et le soutien des étudiants dans le développement de leurs compétences en feedback.

Compétences des enseignants et mise en action de l'apprenant

Pour répondre aux attentes plus actuelles du processus de feedback, les enseignants doivent clarifier les attentes et les objectifs de la tâche au-delà de la simple notation. Les étudiants, souvent peu disposés à s'engager, doivent reconnaître leur responsabilité dans ce processus proactif (Winstone et al., 2017). La clarification et la guidance via un dialogue constructif sont essentielles pour réduire les incompréhensions et engager les élèves dans l'amélioration continue (Price, Handley et Millar, 2011 ; Rust, O'Donovan et Price, 2005). Pour ce faire, il est essentiel de développer certaines compétences que l'enseignant doit pouvoir mobiliser.

Une première compétence utile aux enseignants est la capacité de clarifier l'interprétation du feedback. De fait, les différences dans les conceptions du feedback peuvent entraîner des

incompréhensions entre enseignants et apprenants. Il est crucial de préciser le cadre de formulation du feedback et d'engager un dialogue pour réduire ces écarts (Adcroft, 2011). Une bonne compréhension des fonctions du feedback et des compétences nécessaires à son interprétation est indispensable pour éviter que les élèves ne passent à côté de leur potentiel d'amélioration (Robinson, Pope & Holyoak, 2013).

Ensuite, l'on se doit de mentionner la maîtrise de l'intelligence émotionnelle (IE). Ce concept se réfère à la capacité à comprendre ses propres émotions tout en reconnaissant et en répondant avec empathie aux émotions des autres (Salovey & Mayer, 1990 ; Mayer et al., 2007 cités dans Wang, 2023). Dans le contexte éducatif, elle est perçue comme essentielle pour renforcer les relations positives entre enseignants et élèves, ainsi que pour créer un environnement d'apprentissage encourageant et stimulant (MacCann et al., 2020 ; Sánchez-Álvarez et al., 2020 cités dans Wang, 2023). Les enseignants avec une haute IE montrent généralement plus d'empathie, de compréhension et sont plus attentifs aux besoins émotionnels des étudiants, ce qui peut améliorer leur engagement et leur sentiment d'appartenance en classe (Mortiboys, 2013 ; Keefer et al., 2018 cités dans Wang, 2023). De plus, ces enseignants sont souvent moins sujets au stress et à l'épuisement professionnel, ce qui favorise leur satisfaction au travail et leur bien-être général (Mérida-López & Extremera, 2017 ; Greenier et al., 2021 ; Derakhshan et al., 2023 ; Geraci et al., 2023 cités dans Wang, 2023). L'impact de l'IE des enseignants sur les résultats scolaires, le développement socio-émotionnel des élèves et le climat scolaire a été largement étudié, soulignant son rôle crucial (Corcoran & Tormey, 2013 ; Pozo-Rico & Sandoval, 2020 cités dans Wang, 2023). Les enseignants dotés d'une forte IE sont également mieux préparés pour gérer les situations difficiles et offrir un soutien adapté aux élèves en difficulté émotionnelle (Valente & Lourenço, 2020 cité dans Wang, 2023).

En prenant en compte que les émotions négatives affectent les attitudes des élèves envers les enseignants allant jusqu'à l'évitement des interactions enseignant-élève (Wu & al., 2021), le rôle des enseignants s'avère essentiel dans la gestion de la violence chez les étudiants. La réaction du professeur a le pouvoir d'influencer la tournure du feedback. En se montrant empathique (Ikiz, 2009, cité dans Zhang, 2022), il pourra s'atteler à une meilleure gestion des comportements problématiques et sera moins sujet à l'épuisement, selon Wink et al. (2021 cité dans Zhang, 2022). Si au contraire l'interaction génère de la tension entre l'enseignant et l'étudiant, Chen et Chen (2019) ont observé qu'elle peut créer une distance émotionnelle, rendant le feedback moins constructif et plus difficile à accepter par l'étudiant. Cette distance

est exacerbée lorsque le feedback est perçu comme une critique personnelle plutôt que comme une évaluation objective.

Pour conclure, l'acquisition de compétences en matière de feedback est fondamentale pour l'amélioration des processus de rétroaction. Le feedback constitue une base de l'autorégulation nécessaire dans plusieurs aspects de la vie et de l'apprentissage (Carless & Boud, 2018). Une simple information ne suffit pas pour que l'apprenant soit mis en action ; la dimension prospective fournie par l'enseignant est indispensable (Sadler, 2010). L'implication émotionnelle s'introduisant ainsi dans le processus suppose une clarification afin d'en affiner la compréhension au sein des feedbacks rendus par les professeurs aux étudiants.

2.3. Définition des émotions dans le contexte académique

Les émotions sont définies comme des réponses à des événements ou à des états jugés significatifs. Dans les contextes académiques, qui sont souvent centrés sur l'apprentissage et la réussite, on peut donc s'attendre à une gamme d'émotions, tant positives que négatives (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002a). Selon Gross (2015), les émotions émergent en réaction à des événements particuliers et se traduisent par des inclinations comportementales spécifiques. Pekrun (2006) nuance la distinction entre "humeur" et "émotion", soulignant que même les émotions de faible intensité, souvent perçues comme des humeurs, partagent des composants similaires avec les émotions plus intenses. Alors que certains auteurs, tels que Rosenberg (1998, cité dans Pekrun, 2006), voient les humeurs comme moins intenses, plus durables, et sans focus clair. Pour pekrun (2006) ces caractéristiques sont plutôt dimensionnelles que dichotomiques. Ainsi, humeurs et émotions peuvent être considérées comme appartenant à un continuum émotionnel, plutôt que comme des catégories distinctes. Selon les théories relevant de l'évaluation cognitive (appraisal) des émotions, les différences qualitatives entre les émotions sont attribuables à l'aspect évaluatif (Frijda, 1986 ; Lazarus, 1991 ; Ortony, Clore, & Collins, 1988). Ces théories postulent principalement que les émotions sont déclenchées par les interprétations cognitives des événements par les individus, notamment en termes de plaisir, de certitude, de pertinence des objectifs ou de potentiel d'adaptation (Ellsworth & Scherer, 2013 cité dans Thies & Kordts-Freudinger, 2019). Un même stimulus peut provoquer des émotions variées chez différents individus, et un individu peut également exprimer des émotions distinctes en réponse à un stimulus identique (Fellous, 2007). En outre, face à la difficulté de définir l'émotion, Izard (2010) suggère qu'il est pertinent de l'aborder en fonction du contexte dans lequel elle se manifeste.

2.3.1. Activation des émotions

Pour comprendre l'activation des émotions, il est utile de confronter deux perspectives complémentaires : la théorie de la « Control-Value Theory » de Pekrun (2006) et les catégories d'activateurs d'Izard (2010). Ces approches, bien que distinctes, offrent des éclairages convergents sur les mécanismes qui déclenchent les émotions.

La Théorie du « Control-Value » de Pekrun (2006)

La théorie du « Control-Value » développée par Pekrun (2006) se concentre sur deux évaluations cognitives principales : l'évaluation du contrôle et l'évaluation de la valeur. L'évaluation du contrôle renvoie à la perception de la capacité à influencer les résultats, tandis que l'évaluation de la valeur se rapporte à l'importance subjective de l'activité ou du résultat pour l'individu. Selon Pekrun, les **émotions négatives**, telles que l'anxiété ou la frustration, apparaissent lorsque les individus perçoivent un **faible contrôle** sur les résultats tout en jugeant les **enjeux** comme **élevés**. Par exemple, un étudiant qui doute de ses capacités à réussir un examen crucial peut éprouver une anxiété intense. Les émotions négatives peuvent également être exacerbées par des attentes basées sur des expériences passées, comme lorsqu'un échec antérieur est interprété comme un manque de compétence, ce qui accroît l'anxiété pour l'avenir. En revanche, les **émotions positives**, telles que la joie ou l'espoir, se manifestent lorsque les individus estiment avoir un **contrôle élevé** sur une situation et que les **résultats** attendus sont perçus comme **importants**. Un étudiant qui se sent préparé et considère la réussite comme cruciale ressentira de la joie anticipée. Ces émotions sont également influencées par les évaluations cognitives passées et futures ainsi que par le contexte immédiat, jouant un rôle crucial dans la motivation et l'engagement académique.

Pekrun souligne que les émotions anticipatoires comme la joie dépendent des attentes de succès et de l'importance perçue du résultat. Une certitude élevée quant au succès peut renforcer les émotions positives, tandis qu'une faible certitude ou une perception faible de l'importance du résultat peut les diminuer. Les émotions rétrospectives, telles que la fierté ou la tristesse, se manifestent après des événements de succès ou d'échec, et sont influencées par la perception du contrôle et l'importance subjective de l'événement. Izard (2010) propose une perspective complémentaire en identifiant plusieurs catégories d'activateurs d'émotions qui enrichissent la compréhension des mécanismes émotionnels.

Les Six Catégories d'Activateurs d'Émotions selon Izard (2010)

Les émotions peuvent être activées par des **stimuli innés**, tels que les menaces ou les opportunités, ainsi que par des événements ou situations nouvelles qui présentent des défis. Les **processus cognitifs**, tels que les souvenirs, les images mentales et les évaluations, jouent un rôle crucial dans l'activation émotionnelle, influençant comment les stimuli sont perçus et évalués émotionnellement. Les **relations sociales** et les **besoins d'affiliation** sont des facteurs importants dans l'activation des émotions, les interactions sociales ayant un impact significatif sur les émotions ressenties. Les **activités** personnelles et les **objectifs** poursuivis peuvent déclencher des émotions en fonction de leur importance pour l'individu. Les **interactions** continues entre les **émotions** et les **processus cognitifs** sont fondamentales pour comprendre comment les émotions sont activées et régulées. Les **variations spontanées** dans les **systèmes neurobiologiques** peuvent également provoquer des émotions, illustrant l'impact des changements biologiques sur l'état émotionnel (Izard, 2010).

Les perspectives de Pekrun (2006) et d'Izard (2010) se complètent de manière significative. La théorie du « Control-Value » de Pekrun enrichit la compréhension des émotions en se concentrant sur les évaluations cognitives du contrôle et de la valeur, expliquant ainsi pourquoi certains stimuli ou situations déclenchent des émotions spécifiques. Ces évaluations cognitives peuvent être intégrées dans les catégories d'activateurs d'Izard, comme les stimuli innés et conditionnés, les processus cognitifs, et les interactions sociales, qui fournissent des explications supplémentaires sur les mécanismes déclencheurs des émotions. Les catégories d'Izard offrent des détails sur les facteurs contextuels et biologiques qui influencent les réponses émotionnelles.

2.3.2. En quoi est-il intéressant de s'intéresser aux émotions des enseignants ?

Les **dimensions affectives** de l'enseignement rencontrent un intérêt croissant soulignant leur importance et soudant le lien entre cognition et émotion, qui est le produit de l'efficacité de l'enseignant (Schutz & Zembylas, 2009). D'après Brackett et al. (2013), ce produit impacte les aspects procéduraux de l'enseignement, y compris les associations libres, les perceptions sociales, et les jugements rapides de personnalité (Bower, 1981).

Ces émotions ne se limitent pas à l'expérience personnelle des enseignants, mais influencent également leurs interactions professionnelles, dont nous avons pu percevoir le rôle central au sein des échanges **entre enseignants et apprenants**, identifiées comme une source majeure d'émotions intenses et influencées par divers facteurs, tels que le comportement des élèves et le contexte d'apprentissage (Sutton & Wheatley, 2003, cité dans Audrin, 2020). Ayant un impact direct sur leur capacité à enseigner de manière efficace (Schutz & Zembylas, 2009) et étant centrales dans les décisions d'évaluation des enseignants (Borg, 1990 ; Johnson et al., 2005, cités dans Brackett et al., 2013), ces émotions peuvent également avoir une influence dans leurs jugements professionnels, qui peut être plus sensible que pour d'autres professions (Brackett et al., 2013). Le contexte contemporain, souvent marqué par des défis institutionnels et des pressions sociales, peut entraîner une baisse de morale (Dinham et Scott, 2000; Guardian, 2003; Ingersoll, 2003, cités dans Schutz & Zembylas, 2009, une vulnérabilité accrue (Kelchtermans, 1996, cité dans Schutz & Zembylas, 2009), voire une incertitude identitaire parmi les enseignants, entraînant également, l'accumulation d'émotions négatives. Celles-ci peuvent avoir des conséquences graves, telles que le burn-out (Chang, 2009b, cité dans Audrin, 2020) ou une baisse de motivation chez l'enseignant, ce qui affecte à son tour la qualité de l'enseignement (Pekrun et al., 2002b).

Cette baisse de qualité peut par conséquent affecter les étudiants de façon significative (Frenzel et al., 2009). Un enseignant anxieux peut, par exemple, rendre les étudiants plus stressés, ce qui peut nuire à leur capacité à intégrer le feedback de manière constructive. Quant aux émotions positives chez le professeur, elles sont associées à un enseignement plus centré sur l'apprenant (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2011 cité dans Audrin, 2020 ; Trigwell, 2012).

Ainsi, comprendre et gérer les émotions, positives et négatives dans le contexte éducatif est crucial pour maintenir une qualité d'enseignement élevée et pour soutenir la réussite scolaire des élèves (Jennings & Greenberg, 2009; Schutz & Zembylas, 2009, cités dans Brackett et al., 2013).

Au sein du feedback

Comme argumenté ci-dessus, les émotions jouent un rôle crucial dans la dynamique du feedback, influençant non seulement la qualité de l'échange, mais aussi son impact sur l'apprentissage. L'on peut rapidement s'apercevoir que la composante interactionnelle est

omniprésente et constitue un incontournable du retour d'information, dit feedback (Bosc-Miné, 2014).

De plus, malgré l'augmentation des recherches, le feedback reste mal compris et mal appliqué tant par les enseignants que par les étudiants (Carless & Boud, 2018; Dawson et al., 2019 cités dans Henderson et al., 2019). Il est fréquent que l'enseignant ajuste les feedbacks qu'il offre en fonction de sa connaissance spécifique de chaque élève. Dans cette tâche, c'est donc courant que les émotions des étudiants soient prises en compte et soient inévitablement prises en compte par ceux-ci. En revanche, les leurs restent peu développées (Bosc-Miné, 2014). Ainsi, nous avons fait le choix de nous intéresser à la branche des enseignants impliqués en première ligne dans le processus, et qui font face à des défis auxquels sont soumises des attentes et pressions croissantes sans pour autant disposer des ressources ou de la formation nécessaires (Gibbs & Simpson, 2004; Boud & Molloy, 2013). Plutôt que de se limiter aux pratiques de feedback et aux compétences individuelles, certains chercheurs plaident pour une approche plus large (Crisp, 2007; cité dans Henderson et al., 2019). C'est dans cette optique que les aspects émotionnels, plus rares dans le domaine de recherche, nécessitent un focus.

L'on peut également relever une ambivalence des rôles du feedback. Ils jouent à la fois des rôles cognitifs et affectifs essentiels dans le processus d'apprentissage. Les fonctions cognitives incluent l'évaluation des performances, la mesure de l'écart par rapport aux objectifs, ainsi que l'assistance dans la réalisation de tâches et le développement des connaissances. Ces fonctions ne sont pas mutuellement exclusives, un même feedback pouvant remplir plusieurs de ces rôles simultanément. Par ailleurs, la fonction affective intervient lorsque les feedbacks, perçus comme positifs ou négatifs, influencent les émotions de l'individu et sa motivation à accomplir ou à poursuivre une tâche (Bosc-Miné, 2014).

Les émotions des enseignants sont façonnées par un réseau complexe de facteurs contextuels, incluant le soutien social et institutionnel (Hargreaves, 1998; Jennings & Greenberg, 2009). Ces éléments influencent directement la manière dont les enseignants délivrent le feedback. Par exemple, les enseignants appartenant à des minorités sous-représentées peuvent être particulièrement affectés par des pressions additionnelles, ce qui modifie leur approche du feedback (Pekrun, 2006; Vázquez, 2023). En somme, cibler le rôle des émotions dans le feedback est fondamental pour comprendre les mécanismes sous-jacents à l'efficacité pédagogique et à la réussite des étudiants.

2.3.3. Émotions négatives

Les émotions négatives, telles que la frustration, l'impuissance, ou la colère, influencent profondément les comportements et les perceptions des enseignants. Ces émotions peuvent surgir de divers facteurs contextuels, par exemple, la frustration ou la colère souvent provoquées par des comportements perturbateurs des élèves, une coopération insuffisante de la part des collègues, ou des interactions difficiles avec les parents (Emmer, 1994a ; Sutton, 2000a, cités dans Sutton & Wheatley, 2003). Le stress et la fatigue exacerbent ces émotions, créant un environnement où certains enseignants peuvent ressentir de la honte après avoir perdu leur calme (Bullough et al., 1991 ; Sutton, 2000a, cités dans Sutton & Wheatley, 2003). Les enseignants débutants sont particulièrement vulnérables, car les incertitudes et les attentes liées à leur nouveau rôle peuvent engendrer une anxiété significative (Bullough et al., 1991, cité dans Sutton & Wheatley, 2003).

Les sentiments d'impuissance peuvent apparaître lorsque les enseignants se sentent contraints par des facteurs externes, tel que les politiques éducatives rigides ou les dynamiques familiales complexes des élèves, ce qui les amène à douter de leur capacité à influencer positivement le développement de ces derniers (Kelchtermans, 1996 ; Sutton, 2000a, cités dans Sutton & Wheatley, 2003). Par ailleurs, la tristesse est souvent associée à la perception d'une incapacité à soutenir les élèves dans leurs difficultés familiales ou personnelles (Kelchtermans, 1996 ; Sutton, 2000a, cités dans Sutton & Wheatley, 2003).

De plus, la littérature sur l'identité montre que lorsque le comportement d'un enseignant ne correspond pas aux normes identitaires attendues, cela peut entraîner des émotions négatives comme la colère ou la honte. Ces émotions peuvent pousser les enseignants à ajuster leur comportement pour rétablir cette congruence identitaire et se sentir à nouveau en accord avec eux-mêmes (Burke & Stets, 2009). En pratique, ces émotions négatives, exacerbées par les défis quotidiens, comme le soutien aux élèves en difficulté ou la gestion des comportements perturbateurs, peuvent entraîner une diminution de la satisfaction au travail et un désengagement émotionnel progressif, affectant ainsi la qualité de l'enseignement (Pekrun, 2006 ; Vértiz-Osores et al., 2019, cité dans Hammoudi Halat et al., 2023).

Les évaluations anonymes, telles que celles recueillies via des plateformes dédiées (tel que l'évaluation Evalens à l'ULiège), peuvent aussi générer du stress, en particulier lorsqu'elles

contiennent des commentaires offensants. Ces critiques sont souvent plus difficiles à gérer pour les enseignants débutants, accentuant les émotions négatives et impactant leur bien-être professionnel (Seldin et al., 2017 ; Lakeman et al., 2022, cités dans Hammoudi Halat et al., 2023). La rigueur accrue des enseignants issus de minorités sous-représentées peut aussi être influencée par la pression à se conformer aux attentes institutionnelles tout en affirmant leur autorité académique, un contexte qui peut renforcer des émotions négatives telles que l'anxiété ou le stress (Vázquez, 2023).

2.3.4. Émotions positives

Les émotions positives, comme la joie, la satisfaction, et l'amour, jouent un rôle essentiel dans la vie professionnelle des enseignants, influençant leur motivation, leur engagement, et, par extension, la qualité de l'enseignement. L'amour et la bienveillance, par exemple, sont fréquemment soulignés dans les recherches comme étant cruciaux pour établir des relations positives avec les élèves, renforçant ainsi leur participation et leur motivation (Hargreaves, 1998b ; Nias, 1989). La joie et la satisfaction découlent souvent des progrès et des réussites des élèves, ce qui contribue au sentiment de réalisation et de satisfaction professionnelle des enseignants (Emmer, 1994a ; Hargreaves, 1998b, cité dans Sutton & Wheatley, 2003).

Fredrickson (2001, 2004, cité dans Schutz & Zembylas, 2009) a proposé la théorie « broaden-and-build », selon laquelle les émotions positives, telles que la joie ou l'intérêt, contribuent à élargir les perspectives des individus et à construire des ressources personnelles durables, telles que la résilience ou la créativité. Ces émotions favorisent un environnement d'apprentissage plus dynamique et enrichissant, tant pour les enseignants que pour les élèves.

Par ailleurs, les effets de la congruence émotionnelle, c'est-à-dire la tendance des individus à accorder plus d'attention aux informations qui correspondent à leur état émotionnel, sont bien documentés. Les enseignants qui ressentent des émotions positives ont tendance à évaluer les situations et les élèves de manière plus favorable, ce qui peut encourager un enseignement plus centré sur l'apprenant et une meilleure interaction en classe (Bower, 1981 ; Forgas, 2001 ; Schwarz, 2002, cités dans Brackett et al., 2013 ; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2011, cité dans Audrin, 2020). Il est important de noter que la dynamique émotionnelle peut varier en fonction du contexte, comme la taille des groupes d'élèves. De petites cohortes peuvent réduire le stress et favoriser une proximité émotionnelle entre enseignants et étudiants (Hill et al., 2023 ; Lazarus

& Folkman, 1984). Il est essentiel de comprendre et de gérer ces émotions pour créer un environnement d'apprentissage positif et productif. Pour ce faire, il faut faire appel aux stratégies de régulation émotionnelle.

2.4. Les stratégies de régulation émotionnelle

Certains chercheurs (Gagne et al., 1987 ; You & Schallert, 1992) ont supposé que les réactions émotionnelles des élèves puissent entraver le traitement des commentaires verbaux et de la rétroaction fournie par l'enseignant. De plus, l'excitation émotionnelle ressentie par les élèves lors des sessions de test et de feedback peut avoir des effets réciproques sur les enseignants, surtout lorsque les élèves expriment leurs émotions de manière publique (Stough, 1993). Dans ce contexte, Jennings et Greenberg (2009) montrent que le soutien social aide les enseignants à mieux gérer les émotions négatives, soulignant ainsi l'importance cruciale de la régulation émotionnelle pour ces derniers.

2.4.1. Définition

La régulation émotionnelle se réfère aux mécanismes par lesquels les individus modulent leurs émotions, déterminent le moment de leur survenue et influencent la façon dont elles sont ressenties et exprimées. Ces mécanismes peuvent être automatiques ou délibérés, conscients ou inconscients, et peuvent intervenir à différentes phases du processus de génération des émotions (Gross, 1998).

2.4.2. Modèle de Gross (2002)

Ce modèle identifie deux principales catégories de stratégies de régulation des émotions, basées principalement sur le moment de leur intervention dans le processus générateur d'émotions : les stratégies centrées sur les antécédents et celles centrées sur les réponses.

Stratégies centrées sur les antécédents

Les stratégies centrées sur les antécédents sont déployées avant que les tendances à la réponse émotionnelle ne soient pleinement activées. Gross (2002) décrit plusieurs sous-catégories de ces stratégies. **La sélection de la situation** permet à l'individu de choisir les contextes auxquels il s'expose pour influencer les émotions à venir, comme préférer dîner avec un ami qui nous détend avant un examen important. **La modification de la situation** consiste à adapter

l'environnement ou les circonstances pour changer leur impact émotionnel, par exemple, rediriger une discussion stressante vers un sujet plus léger. **Le déploiement de l'attention** implique de se concentrer sur certains aspects de la situation pour réguler les émotions, comme se distraire d'une conversation perturbante en comptant les dalles du plafond. Enfin, **la réévaluation cognitive** consiste à changer l'interprétation d'une situation pour en modifier l'impact émotionnel, comme voir un examen comme une opportunité d'apprentissage plutôt qu'un test de compétence.

Stratégies centrées sur les réponses

Les stratégies centrées sur les réponses sont utilisées après que les émotions ont déjà été déclenchées. Elles incluent **la suppression des expressions émotionnelles**, qui consiste à inhiber les manifestations extérieures des émotions, comme cacher son anxiété lors de la séparation avec un enfant le premier jour de maternelle. **La modulation de l'expérience émotionnelle** permet d'influencer la réponse émotionnelle interne une fois qu'elle a été activée, par exemple, en utilisant des techniques pour diminuer ou intensifier une émotion déjà présente.

Conséquences des stratégies de régulation

Gross (2002) souligne que ces stratégies ont des conséquences distinctes sur les réponses comportementales, expérientielles et physiologiques. Par exemple, la réévaluation cognitive tend à diminuer les expériences émotionnelles négatives et les réponses physiologiques associées, tandis que la suppression expressive peut réduire l'expression visible de l'émotion, mais augmenter le stress physiologique.

2.4.3. Modèle de Carver et Scheier (1998)

Le modèle de régulation émotionnelle de Carver et Scheier (1998) complète la perspective de Gross en mettant l'accent sur l'ajustement des objectifs et la gestion des émotions en fonction des résultats souhaités. Selon leur approche, les individus ajustent leurs comportements et régulent leurs émotions pour maintenir une congruence entre leurs objectifs et leurs actions. Ce modèle offre une perspective dynamique de la régulation émotionnelle, soulignant l'importance des objectifs personnels dans le processus.

2.4.4. Modèle de Anderson et Green (2001)

Alors que les modèles de Gross (2002) et de Carver et Scheier (1998) mettent l'accent sur la régulation émotionnelle à travers des stratégies centrées sur les antécédents ou les réponses émotionnelles, le modèle d'Anderson et Green (2001) introduit une perspective complémentaire en se concentrant sur la régulation émotionnelle à travers le contrôle des processus cognitifs, en particulier l'encodage, le stockage et la récupération des informations émotionnelles. Ce processus est particulièrement pertinent lorsque les stratégies centrées sur les antécédents ou les réponses ne suffisent pas à contenir l'impact des émotions négatives.

Ce modèle s'intègre dans la continuité des travaux de Gross en examinant comment les individus peuvent non seulement modifier leurs émotions en amont ou en aval du processus émotionnel, mais également en gérant l'accessibilité des souvenirs eux-mêmes, notamment ceux associés à des émotions négatives. Anderson et Green (2001) démontrent que les processus de contrôle exécutif peuvent être mobilisés pour empêcher la récupération de souvenirs non désirés, ce qui est une forme spécifique de régulation émotionnelle visant à réduire l'impact des souvenirs perturbateurs.

Contrairement à la réévaluation cognitive de Gross, qui modifie l'interprétation d'une situation en cours pour influencer son impact émotionnel, l'approche d'Anderson et Green se concentre sur la suppression active des souvenirs négatifs. Cette suppression agit en amont, avant même que ces souvenirs ne puissent influencer l'état émotionnel de l'individu, offrant ainsi une forme de régulation émotionnelle qui agit directement sur la source cognitive des émotions. Ce modèle offre une autre facette de la régulation émotionnelle, soulignant l'importance du contrôle exécutif dans la gestion des émotions perturbatrices.

3. Problématisation

Bien que la littérature sur les émotions des enseignants ait mis en lumière leur impact potentiel sur divers aspects du processus éducatif (Trigwell, 2011 ; Pekrun et al., 2002a), il existe une lacune significative dans les études examinant l'ensemble des émotions auxquelles les enseignants sont confrontés et leur influence sur l'évaluation, les interactions en classe et les comportements dans l'environnement scolaire (Schutz & Zembylas, 2009, cité dans Audrin, 2020). Cette lacune est particulièrement marquée dans le contexte de l'enseignement supérieur

et universitaire, où les recherches sur la gestion des émotions des enseignants restent limitées (Trigwell, 2011). Les études existantes se concentrent principalement sur la gestion des émotions durant l'enseignement, sans suffisamment d'attention accordée à l'impact varié de ces émotions sur les processus d'évaluation et les interactions entre enseignants et étudiants (Trigwell, 2011). Cette carence dans la recherche souligne la nécessité d'explorer plus en profondeur la dimension émotionnelle dans le cadre scolaire. En effet, l'importance croissante des émotions dans l'éducation moderne justifie leur inclusion dans les recherches futures, tant pour leur impact distinct sur la cognition que pour leur rôle central dans la dynamique pédagogique (Audrin, 2020).

En regard de ces limites dans la littérature scientifique, nous avons choisi de consacrer cette recherche au développement d'une compréhension plus approfondie et spécifique des émotions des enseignants universitaires dans les situations qui les amènent à fournir des feedbacks à leurs étudiants et sur leur impact sur l'efficacité de ces feedbacks. Nous avons jugé pertinent de mener cette recherche en adoptant un angle axé dans le sens de la vérité propre, du vécu spécifique et de la découverte pure du récit expérientiel des professeurs eux-mêmes. Ainsi ce mémoire aborde la thématique des émotions des enseignants universitaires en situation de feedbacks au travers d'une analyse qualitative nommée l'analyse phénoménologique interprétative (IPA). Celle-ci a la particularité de porter de l'intérêt à des récits singuliers et subjectifs propres (Flowers, et al., 1999). Nous aspirons ainsi à pouvoir apporter de la lumière au versant émotionnel des enseignants en confiant la parole aux concernés et en nous attachant par là même occasion à faire émerger leur vécu expérientiel et ses déterminants.

L'analyse des récits des participants permettra d'identifier les éléments communs, les différences, les contradictions et les tensions inhérentes à ce phénomène, ainsi que d'explorer d'autres aspects potentiellement non anticipés. Contrairement aux approches prédictives, l'analyse phénoménologique interprétative (IPA) se concentre sur une immersion dans les récits eux-mêmes, sans préjuger des directions que prendront les entretiens (Smith et al., 2009). Néanmoins, il est raisonnable de supposer que des émotions sont présentes lors des processus de feedback, en raison de la nature émotionnellement exigeante des relations pédagogiques (Hargreaves, 1998, 2001, cité dans Brackett et al., 2013).

Concrètement, cette recherche vise à déterminer quelles émotions sont éprouvées, dans quels contextes elles se manifestent, quels en sont les déclencheurs et déterminants, ainsi que leurs

impacts observés. Ainsi, cette étude constituera une contribution à la littérature en fournissant des insights approfondis sur les expériences émotionnelles des participants, dans une perspective de compréhension aussi authentique et détaillée que possible.

4. Méthodologie

4.1. Méthode qualitative

Le choix de notre approche, pour la réalisation de ce mémoire, est l'utilisation d'une méthode qualitative. L'investigation qualitative a pris une ampleur florissante durant les dernières années (Jodelet, 2003 ; Santiago-Delefosse & Rouan, 2001). En effet, elle permet de relater des faits complexes à travers une approche holistique (Jodelet, 2003). Ainsi ces méthodes se trouvent être complémentaires aux méthodes quantitatives populaires car elles éclairent par le discours, le point de vue des participants, difficilement accessible par l'intermédiaire d'autres abords (Pope & Mays, 1995).

4.2. Analyse phénoménologique interprétative

Nous avons fait le choix d'investiguer le phénomène ciblé à l'aide de l'analyse interprétative (Smith & al., 1999) phénoménologique (IPA). Cette méthode est née au Royaume-Uni, elle a été développée par Jonathan Smith et al. (1990). Sa croissance s'est fait remarquer à travers les nombreux écrits existants visant à présenter la méthode d'IPA dans des domaines qui dépassent désormais le cadre des champs initiaux de l'IPA que furent la santé et la clinique en psychologie (Smith & Antoine, 2017). Elle doit son existence au courant phénoménologique en philosophie (Smith, 2004).

Afin de conduire cette recherche efficacement, il va de soi qu'il faut comprendre l'essence même de l'IPA. Dans un premier temps, il faut réussir à situer l'objet de notre étude car en fonction du chercheur, le contexte varie (Reid, Flowers, & Larkin, 2005). Dans le cas de notre question de recherche, le choix se justifie par l'intention de récolter des récits de vie liés à des expériences et des perceptions propres aux professeurs de l'Université de Liège, en situation de feedback, afin de récolter leur ressenti à travers le prisme de leurs émotions. Dans un second temps, l'IPA s'apparente à un approfondissement minutieux, voire particularisé dans le but d'une compréhension accrue d'un phénomène. Ce qui implique tout autant le chercheur dans l'analyse que l'est le participant. Le rôle du chercheur doit être facilitateur pour l'interlocuteur

afin qu'il livre son expérience le plus fidèlement et complètement possible (Smith & Antoine, 2017).

4.3. Recrutement des participants

À la suite d'un avis favorable du Comité d'éthique facultaire, nous avons immédiatement envoyé le courriel (**annexe 1**) invitant de nombreux professeurs de différentes facultés de l'Université de Liège à participer à notre étude.

Lors de la prise de contact effectuée par courriel, les professeurs ont tous reçu le mail type qui les invitait à répondre dans le cas d'un intérêt pour la recherche et à ignorer notre appel à candidatures s'ils n'étaient pas disposés à y participer. Lorsqu'une réponse positive nous parvenait, nous répondions en les remerciant avec des propositions de créneaux horaires, ainsi que le formulaire d'informations (**annexe 2**) joint au courriel. Ceci nous a permis de constituer un échantillon rapidement. Lors de nos rencontres, les documents de consentements éclairés ont été présentés, lus et signés par les participants. Dès lors, nous avons pu enregistrer les entretiens en leur garantissant l'anonymat.

Une centaine de professeurs ont été contactés, parmi lesquels une dizaine ont accepté de participer. Après une première phase de planification, les différents entretiens se sont alors succédé durant la période du 13 décembre 2023 au 25 janvier 2024. Usant d'une méthode qualitative interprétative, la littérature concède qu'il n'y a pas de nombre exact d'entretiens à mener. En effet, selon Antoine & Smith (2017), certaines études ne sont basées que sur un seul cas. D'autres prennent en compte quatre, neuf ou quinze informateurs. En effet, cette méthode nécessite de comprendre de façon très détaillée certains phénomènes en remettant en question des récits spécifiques. Il est suggéré de façon générique pour un premier travail recourant à l'IPA, de constituer un échantillon de cinq ou six personnes afin de ne pas être enseveli sous trop d'informations mais de tout de même avoir une base d'informations suffisamment exploitable pour une recherche de qualité (Smith & Osborn, 2003). Nous avons mené huit entretiens après quoi nous avons estimé avoir atteint le niveau de saturation des données nécessaires à l'avancée de notre recherche.

L'échantillon est constitué de quatre enseignantes et quatre enseignants provenant de facultés diverses de l'Université de Liège. L'expérience et le parcours de chacun se veulent pour le

moins variés en ce qui concerne leur âge, leur bagage expérientiel, le contexte pédagogique inhérent à leur branche facultaire au sein de l'université, leur parcours scolaire, le nombre de cours qu'ils donnent aux élèves de bachelier et/ou de master et bien évidemment de leurs sensibilités diverses qui les rend uniques et dissociables les uns des autres.

4.4. Instrument de récolte de données

Nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés. En effet, ils représentent une technique de collecte de données qualitative dans laquelle l'intervieweur s'appuie sur un guide structuré comportant des questions préétablies, tout en laissant place à une certaine liberté pour approfondir des thèmes nouveaux qui émergent durant la discussion. Cette approche vise à concilier rigueur et flexibilité, facilitant ainsi la collecte de données détaillées tout en permettant une exploration approfondie des sujets pertinents (Kvale, 2007).

Le choix résulte de certains avantages précieux pour le type de recherche que nous avons mené. Ils offrent une flexibilité significative en permettant une exploration approfondie des réponses des participants. Cette approche nous a permis d'ajuster nos questions en fonction des réponses obtenues, favorisant ainsi une compréhension plus nuancée des sujets abordés (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). De plus, elle facilite la collecte de données riches et contextuelles, essentielles pour les études exploratoires et descriptives (Cohen & Crabtree, 2006). L'interaction naturelle et ouverte entre l'intervieweur et le participant encourage également un engagement plus profond et une meilleure compréhension des perspectives personnelles (Rubin & Rubin, 2011).

Cependant, les entretiens semi-dirigés présentent des défis, notamment sur le plan de gestion du temps, car ils peuvent devenir longs et nécessitent une attention constante pour rester concentré sur le sujet principal tout en explorant les thèmes émergents (Yegidis et al., 2018). Ainsi, nous avons malheureusement dû abréger certains entretiens, limitant potentiellement l'apport d'informations précieuses. Enfin, précisons que l'analyse des données issues de ces entretiens est pour le moins complexe et qu'elle requiert une approche systématique pour interpréter les réponses de participants et identifier les thèmes récurrents (Britten et al., 1995).

4.5. Préconceptions

Avant de mener les entretiens, il est important de reconnaître et d'analyser les préconceptions qui pourraient influencer la recherche. En tant que chercheuse, nous avons ainsi posé par écrit ces dernières.

Un des risques identifiés est que les enseignants puissent être réticents à partager leurs émotions de manière authentique, de peur d'être jugés ou de compromettre leur image professionnelle. Cette auto-censure potentielle pourrait affecter la qualité des données recueillies, ce qui nécessite une approche méthodologique soigneuse pour minimiser les biais dans les réponses.

Il est également observé une tendance à privilégier les émotions exprimées lors des feedbacks oraux par rapport à celles des feedbacks écrits. Afin de garantir une évaluation équilibrée, il est crucial d'inclure tous les types de feedback dans l'analyse pour éviter toute forme de partialité.

Une hypothèse initiale pourrait suggérer que les émotions négatives prédominent lors des sessions de feedback. Cette hypothèse devra être vérifiée empiriquement, tout en restant ouverte à la diversité des émotions observées, sans présumer que les émotions négatives sont systématiques.

Enfin, il est essentiel d'explorer comment les enseignants perçoivent et intègrent le feedback dans leur pratique. Cela implique de comprendre que le feedback est envisagé comme un retour d'information constructif et non comme une simple formalité. Cette compréhension guidera l'analyse des données et l'exploration de l'impact des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.

Cette réflexion sur les préconceptions visait à renforcer la rigueur de l'étude en prenant en compte les biais potentiels qu'elles pouvaient engendrer en matière d'interprétation, et en adoptant une posture réflexive qui devait ensuite perdurer tout au long du processus de recherche.

4.6. Guide d'entretien

Après quelques entrevues avec Monsieur Detroz afin de déterminer le sujet et la méthode de la recherche, nous nous sommes lancée dans l'élaboration et la concrétisation du projet. Nous avons élaboré une première ébauche du guide d'entretien. Celle-ci a été revue et améliorée à la suite d'une précieuse relecture. La version plus adaptée et sa structure plus réfléchie ont été conçues en entonnoir permettant un déroulement plus logique des questions (Smith & Osborn, 2003). Nous avons inséré une mise en contexte, une centration sur le feedback pour ensuite y apposer le vécu des émotions au gré du déroulement de ces épisodes, les structurant ainsi en 5 grandes thématiques comportant des sous-thèmes: la **mise en contexte**, permettant d'en apprendre davantage sur le professeur et son rôle académique, la **relation au feedback** afin de s'accorder sur ce qu'ils perçoivent être un feedback et comment il s'intègre dans leur pratique, les **croances des enseignants à propos du feedback**, le **lien avec les émotions** expérimentées et les **incidents critiques**, positifs et négatifs, vécus. Ces thèmes ayant été choisis au regard de la littérature. (annexe 3)

4.7. Entretiens

Lors de notre premier entretien, nous avons suivi la structure du guide d'entretien. (annexe 3) Malgré la présence d'un guide, il nous a cependant semblé important de veiller à laisser une certaine liberté aux participants. Les questions issues du guide d'entretien ont permis de structurer en partie l'entretien, l'orientant vers le sujet étudié de notre recherche. Nous avons privilégié une approche que nous qualifions volontiers de réactive, en rebondissant sur les interventions des participants tout en cadrant leurs apports lorsque cela a été nécessaire, afin de ne pas nous éloigner du sujet de cette recherche. Chaque entretien a été retranscrit (annexe 10) et réécouté immédiatement afin de pouvoir relever les éléments à améliorer pour les rencontres suivantes. Ainsi, arrivée à huit entretiens, nous avons clôturé l'étape de récolte de données afin de débiter l'analyse des résultats.

4.8. Traitement des données

Nous avons tout d'abord fait une première lecture de tous les entretiens afin de bien avoir en tête un premier aperçu du message livré par les participants. Cette étape a permis de nous immerger dans l'étape d'après. Notre seconde lecture a servi à surligner et annoter une première fois les entretiens (annexe 11). Conformément à la méthodologie explicitée par Smith &

Osborn (2003), nous avons regroupé et identifié les thèmes émergents, tels que le **but du feedback, l'impact du feedback, les émotions** mentionnées, **l'impact des émotions...** Les thèmes fréquents ont été annotés en marge des entretiens. Afin de structurer l'analyse, les thèmes récurrents, présents dans tous les entretiens, ont été listés dans un tableau pour ensuite être associés à tous les verbatims qui en faisaient mention. Ainsi, il était plus aisé d'avoir accès aux informations à traiter. (**annexe 4**)

Lors de l'analyse du premier entretien, il nous a été conseillé de schématiser les thèmes en prenant en compte ce qui se passe avant, pendant et après le feedback. Nous avons donc énormément tâtonné afin de comprendre quelle forme cela pourrait prendre. Une seconde entrevue nous a de nouveau donné le coup de pouce nécessaire pour l'avancée du travail. Le schéma étant submergé d'informations, ressemblant davantage à un puzzle loin d'être terminé et peu lisible (**annexe 7**). Nous avons pu comprendre de cet échange que la forme pouvait être tout autre. Cela a été un véritable déclencheur dans l'avancée du travail. En effet, le fait d'écrire sous forme de récit ce que vivent les professeurs universitaires plutôt que de tenter par tous les moyens de le schématiser a porté ses fruits (**annexe 8**). Après de nombreuses tentatives de schématisation, les résultats ont alors commencé à prendre forme. Le récit plutôt condensé ne demandait alors qu'à être étoffé des apports des différents participants. La structuration des résultats s'est alors construite et élaborée autour de ce texte florissant. Du schéma initial, nous avons repéré une série de comportements de la part des professeurs portant sur une tentative, de ce que nous avons identifié comme de la régulation émotionnelle. C'est pourquoi, sur base d'une recommandation, nous avons construit un tableau des stratégies de régulations émotionnelles « fonctionnelles » et « non fonctionnelles » relevées dans les entretiens (**annexe 5**). Ce tableau a également évolué. D'abord il alignait simplement une série de comportements isolés. Ensuite, nous avons tenté d'y apposer des émotions avant/après. Et nous avons fini par trier et regrouper des items de ce tableau selon leurs similitudes. C'est à ce moment que nous nous sommes davantage penchés sur les stratégies de régulations émotionnelles (SRE) ainsi qu'à la littérature existante à ce sujet. Plus tard, lors de l'écriture de notre discussion, nous nous sommes appuyée sur les items de ce tableau pour les associer à ceux établis par Gross, 2015.

De nombreuses lectures et réécoutes des différents entretiens se sont dès lors succédé afin de pouvoir rafraîchir les informations dont nous disposions, d'être au clair avec les propos des participants mais surtout pour vérifier en permanence s'il n'y avait pas de lien, positif ou négatif, qui viendrait nuancer les résultats produits. Cela a été nécessaire et a permis de ne pas

proposer des résultats infondés et de bien ancrer les propos des participants. Ainsi des réflexions ont pu mûrir, et ce également en dehors des temps de travail consacrés à ce mémoire. La rédaction plus structurée ainsi que le squelette des résultats de ce mémoire s'est ainsi construite et a laissé place aux observations ci-dessous.

4.9. Limites méthodologiques

Plusieurs limites doivent être reconnues dans cette étude qui se veut compréhensive. Premièrement, la taille réduite de l'échantillon utilisé pour les entretiens peut ne pas refléter la diversité de l'ensemble des enseignants, ce qui restreint la possibilité de généraliser les résultats. Deuxièmement, des variables contextuelles non prises en compte dans cette étude pourraient influencer la manière dont les enseignants régulent leurs émotions et délivrent leurs feedbacks. Enfin, les biais associés à la nature auto-rapportée des données recueillies pourraient avoir affecté les réponses des participants.

Lors de notre premier entretien, nous avons constaté que nous avons accordé une attention excessive à l'intérêt porté aux feedbacks, ce qui a conduit à une exploration tardive des émotions. Cette observation est apparue clairement lors de la réécoute et de la retranscription de l'entretien. En réponse, nous avons ajusté notre approche dans les entretiens suivants en nous concentrant davantage sur le concept central de l'étude. Par la suite, nous avons rencontré des difficultés importantes lors de la phase de condensation des données et de création des interrelations, ce qui a entravé l'organisation cohérente des résultats pendant un long moment de réflexion.

5. Présentation des résultats

5.1. Émotions influençant le feedback des professeurs

La récolte des données a permis de mettre en lumière quelques-unes des émotions les plus expérimentées lors d'un feedback. Les émotions citées sont reprises dans une liste exhaustive issues des verbatims des participants à l'étude (**annexe 6**). Des plus agréables aux plus désagréables, de nombreux paramètres et circonstances conditionnent l'émergence de ces émotions et leur gestion par les enseignants. Cette liste reprend un plus grand nombre d'émotions négatives car les épisodes émotionnels dont il a majoritairement été question durant la récolte de données sont des épisodes suscitant des ressentis désagréables. Cela étant, il a aussi été fait mention d'épisodes émotionnels positifs. Les émotions négatives font partie d'un panel

plus varié que les positives. Celles-ci se manifestent à différents moments : avant, pendant et après le retour.

5.1.1. Avant le feedback

Émotions positives

Bien qu'il soit fait mention de plus d'émotions négatives dans les verbatims des huit professeurs, les émotions ressenties sont à certains moments assez positives. Certaines émotions interviennent avant de rendre le feedback aux étudiants notamment lorsque le taux de réussite des élèves est élevé ou que la correction est positive car l'examen est bien réussi :

« [...] j'ai déjà des... des... des émotions quand je vois le **taux de réponse** de mes étudiants parfois [...] je suis **content** et **impressionné** quand il y avait une question difficile auquel je vois qu'ils ont bien répondu donc évidemment ça, ça peut susciter des émotions [...] » (1, 076).

Émotions négatives

Quand les attentes des enseignants ne sont pas satisfaites : un écart entre espoir et réalité

Certaines ont été mentionnées un grand nombre de fois et ressortent réellement du lot. C'est le cas de la déception qui est le sentiment qui reflète au mieux ce que les professeurs ressentent en voyant des élèves sous performer par rapport à leurs attentes initiales. En effet, le professeur dit faire de son mieux pour maximiser la compréhension à travers divers moyens qu'il met en place. L'écart entre l'effort fourni par le professeur et la réponse de l'élève qui semble n'avoir prodigué que peu d'efforts en contrepartie est vécu de façon négative pour les professeurs :

« Mais je suis toujours un peu **déçue** je dois dire de l'examen [...] cette année j'ai vraiment beaucoup beaucoup insisté et j'ai cherché à savoir ce que je devais faire pour essayer de d'améliorer les notes à l'examen [...] je leur ai donné un exemple d'examen je leur ai donné une réponse que je ne souhaitais pas avoir et j'ai donné une réponse que je souhaitais avoir avec un développement vraiment très réflexif pour qu'elles voient bien la différence entre les 2 voilà donc j'espère que je vais avoir vraiment un effet boum cette année. » (3, 034).

Plus le professeur y met du sien, plus ses attentes sont élevées, plus le niveau de fierté ou de déception en retour est élevé. Dans ce cas, la déception prime. Cette émotion se manifeste avant de livrer un feedback et peut avoir des conséquences sur l'objectivité :

« [...] si j'ai réexpliqué 10 fois 1 truc et que ils ont toujours pas compris mais ça c'est plus une **déception** quoi voilà mais je vais essayer que ça ne ça ne n'agisse pas trop souvent sur mon **objectivité**, voilà. » (6, 100).

Lorsqu'un professeur a une attente précise envers un étudiant, car il sait de quoi il est capable, la déception peut également prendre le dessus jusqu'à affecter cette objectivité et sous-évaluer un étudiant :

« Un bon étudiant qui a l'air de pas avoir donné tout ce qu'il pouvait, tu vois qui est resté un peu sur la réserve, [...] j'ai déjà vu ça où on va coller un 15 à quelqu'un qui a en fait une capacité d'avoir un 17 parce que le promoteur a dit ouais bon il partait à 16 heures et puis son texte il me l'a donné 2 jours avant il a pas rendu de commentaires et en fait objectivement tu te demandes si ça vaut pas plus que ça. Mais il y a une espèce de **déception** [...] » (6, 161).

Une nouvelle fois, sans voir de retour de la part des étudiants, au-delà de la déception, cela peut entraîner une forme de découragement chez les professeurs. La conséquence que cela peut entraîner par la suite est la diminution de prise d'initiatives et d'efforts fournis pour certains cours :

« Ah ben on se sent, moi je me sens mauvaise enseignante. Je me sens oui euh vraiment **atteinte**, **affectée** par rapport à... je j'aurais pas dire **déprimée** mais oui quand même un peu de me dire ok tous ces efforts... Un sentiment d'impuissance aussi et de **découragement**. Vraiment le découragement, parce que voilà c'est, mener un cours c'est pour chacun des cours c'est **beaucoup d'énergie** [...] pour faire des évaluations [...] qui vont permettre de mettre en avant le meilleur de ce que les étudiants ont appris. Enfin toutes ces étapes je pense que moi je donne vraiment **le meilleur de moi**. [...] » (8, 114) ;

« [...] il y a quand même une limite à ce que j'ai envie de faire par rapport à mon temps même un mon temps de recherche, etc. Et donc c'est vrai que quand on fait **l'effort** de préparer un bidule voir que c'est pas utilisé... Pff c'est un peu **casse-pied** [...] » (6, 137).

Une autre forme d'émotion récurrente est la tristesse que peuvent ressentir les professeurs lorsque les attentes ne sont pas satisfaites :

« Ben un peu **triste** évidemment parce que [...] il est passé à travers les mailles du filet avant puisque les concepts nécessaires à mon cours ben il ne les possédait pas [...] » (4, 160) ; « [...] il y en a un certain nombre par exemple il y en a quand ils ont 8 ou 9 sur 20, on peut être en tant que prof **triste**, parce que c'est pas la même chose du tout d'avoir 9 que d'avoir 0 quoi. » (6, 122).

5.1.2. Pendant le feedback

Les épisodes émotionnels mentionnés dans le point ci-dessous sont tous déclenchés par des feedbacks oraux.

Émotions positives

Des émotions positives peuvent également survenir lorsque les enseignants rendent un feedback à un élève qui cherche réellement à comprendre ses erreurs et à s'améliorer sur base de ce dernier :

« [...] sur les 2, 3 étudiants qui viennent au moins un étudiant qui vient parce qu'il a envie de de renforcer ses apprentissages dans le cours de d'améliorer ses méthodes de travail par rapport au cours mais ça c'est **assez sympa** [...] » (1, 076) ; « [...] oui c'est d'abord un un sentiment de **satisfaction** qu'elle soit venue malgré le fait qu'elle avait réussi [...] » (3, 038).

Il y a d'autant plus d'engouement positif lorsqu'en plus de chercher à comprendre, l'étudiant endosse la responsabilité de ses actes en ne cherchant pas à tout prix à remettre la faute sur un facteur x :

« Les meilleures expériences que j'ai c'est les étudiants qui me disent voilà **j'ai compris**, [...] qui viennent vraiment pour comprendre et qui disent [...] chez qui je peux voir qui sont dans des lieux de contrôle interne. [...] qui comprennent qu'est-ce que eux ils peuvent faire pour y arriver et [...] qui ne sont pas dans les attributions externes en disant bah c'est l'enseignant ou c'est vous qui n'avez pas posé vos questions comme ça [...] ça c'est positif pour moi, vraiment. » (8, 132).

Émotions négatives

L'impact émotionnel des contre-performances étudiantes sur les enseignants

De la tristesse, précédemment mentionnée, peut découler de l'empathie envers un étudiant. Mais aussi de la culpabilité pour le professeur qui a fait un retour entraînant des réactions émotionnelles importantes comme par exemple des pleurs chez un étudiant :

« [...] je me sens très mal pour elle, je suis très **triste** pour elle. Et donc j'essaie de lui dire je suis vraiment désolée que ça vous mette dans cet état-là, ne le prenez pas pour vous, je le dis avec beaucoup de **bienveillance**, j'essaie de calmer les choses. Mais une fois que le flot est sorti, c'est compliqué pour l'étudiant aussi de se reprendre. Et donc voilà je comprends bien que je ne peux pas y faire grand- chose alors après je me sens un peu **coupable** [...] » (8, 152).

Les réactions des élèves ne laissent donc pas de marbre les enseignants bien qu'ils essaient de se montrer empathiques, ils incarnent tout de même le mauvais rôle, le rôle du méchant, ce qui explique qu'ils ont conscience de l'image qu'ils renvoient aux étudiants sans pour autant aimer cela. Cela peut être mal vécu, de surcroît s'il ne se sentent pas soutenus :

« [...] comme je fais partie des enseignants **sévères** je me suis souvent sentie euh comment je dirais... euh **lâchée** parfois par les collègues ou **jugée** par les collègues qui ont parfois des taux de réussite plus élevés mais par contre qui ne se donnent pas les moyens d'une évaluation, d'une vraie évaluation, donc parfois qui réinterrogent avec des questions qui sont des questions qui sont les mêmes d'année en année. Et donc ben en tant que jeune enseignante c'était quand même **compliqué** d'avoir ça. [...] » (8, 066).

Le manque de soutien perçu par les enseignants et le sentiment d'être seuls dans leur rôle influencent négativement leur expérience du feedback. Les enseignants se sentent souvent submergés par les attentes des étudiants ou d'autres acteurs scolaires et la pression de maintenir des standards élevés.

Les défis de la colère : de l'expression à la gestion constructive

La colère est également mentionnée :

« [...] Je me suis très **fâchée** j'ai dit je vais enlever les x à tout le monde et vous aurez des vraies x que vous n'avez jamais vues... Je me suis dit non ça c'était sous la **colère** les autres n'ont pas à payer ce que 2 petits troufions ont fait donc je les ai convoqués dans mon bureau et j'ai fait la maman fâchée quoi en disant voilà que c'était des **gamins de merde** et que c'était bon pour une fois voilà ça c'est **dépasser les bornes** pour moi parce que c'est **trahir une confiance** qu'on leur donne c'est un cadeau qu'on leur fait et voilà ça c'est totalement des choses qui moi ne passent pas. » (2, 060).

Dans ce cas, l'émotion déborde et n'est pas dissimulée aux étudiants, elle est exprimée. Cette émotion prend beaucoup de place car elle découle d'une trahison dans la relation de la part des élèves, vécue par le professeur. Le message est alors dissimulé sous la colère.

Ainsi, la colère n'est pas la plus aisée des émotions à réguler, elle peut facilement prendre le dessus dans le comportement d'un individu. Lorsqu'elle parvient à être régulée, cela devient d'autant plus constructif :

« [...] si on sent trop **acculé** un moment il peut y avoir une **rigidification** comme ça en fait. Donc je me dis tant que je reste dans l'ouverture c'est que je suis pas trop en colère mais voilà. Si je suis en colère, je pense que je pourrais devenir très très rigide voilà. Pour le moment ça n'arrive pas. Et je vois bien

certaines étudiants qui sont parfois en **colère** et alors ben en discutant comme je dis que je commence par écouter et d'essayer de comprendre pourquoi l'étudiant dit ça. Donc je pose des questions sur sa façon d'étudier au fur et à mesure bah le **ton s'adoucit** généralement et puis souvent les étudiants d'ailleurs disent à ce moment-là ben oui en fait j'ai pas étudié comme je devrais et alors on arrive à **construire** plus quelque chose [...] j'essaye de **déboucher sur quelque chose de positif** sinon ça sert à rien. » (8, 146).

Consultation de copies et négociation des notes : une source de stress pour les enseignants

Lorsque les élèves se présentent au feedback dans une optique de chercher un point supplémentaire, la situation n'est pas confortable pour le professeur. Celui-ci va accueillir l'étudiant dans une posture défensive qui rendra le moment pour l'enseignant, et par extension pour l'apprenant, désagréable. L'émotion qui en découle mentionnée par les participants est le stress :

« [...] quand ils viennent consulter leur copie [...] en fait je crois qu'aucun prof aime ça [...] parce que on a tous vécu des **moments désagréables** où l'étudiant va essayer de de **gratter un point** la plupart des étudiants qui viennent, [...] la plupart du temps qui ont un 9 [...] et qui viennent essayé de **négoier** ou de vérifier s'il y a pas une erreur dans leur note donc du coup on a une **posture** un peu **défensive** on est rarement face à des étudiants qui viennent réellement pour pour comprendre ou revoir un point de de matière donc du coup on est un peu **stressé** [...] » (1, 076) ; « [...] Dans les séances de consultation copie c'est vrai que ça c'est un peu le facteur **stress** le plus important, c'est les étudiants qui **contestent** qui **remettent en question** la note ou parfois la façon d'interroger euh. [...] » (8, 054).

Sur le long terme, cela crée une appréhension pré feedback et une angoisse croissante :

« [...] je regardais les petits critères et puis je disais pour chaque étudiant dans ce qu'il me demandait un **travail pour me replonger** dans chacune des copies parfois me souvenir [...] donc ça me **stressait** aussi par avance donc je me demandais est-ce que je devais, je dois garder des traces de ce que je veux de ce que je de de ma correction ? [...] » (8, 064)

Le dilemme des enseignants : entre respect des exigences et pression des étudiants

Le fait de devoir se battre pour que ses exigences soient respectées par les étudiants peut donc procurer du stress, mais en fonction de leur personnalité et de leurs critères, les professeurs ne se laissent pas tous abattre et développent une forme de résistance, en imposant ou du moins en faisant part de leurs exigences aux élèves et en ne cédant pas à tout ce qu'ils désirent :

« [...] quand je suis pas contente j'ai **besoin de le dire** aussi parce que je dis en m'envoyant des choses pour qui correspondent pas finalement aux attentes minimales j'ai dit j'ai l'impression **vous me prenez pour pour n'importe qui** aussi je j'ai dit ok je suis Madame X la gentille [...] mais j'ai aussi des **exigences** et [...] j'ai aussi droit à un moment donné de dire les choses [...] » (3, 048) ; « C'est **pas facile** d'être un étudiant euh un enseignant plus **exigeant** ou en tout cas d'avoir c'est pas pour soi qu'on le fait en tout cas. » (8, 092) ; « [...] on a l'impression qu'ils sont tout le temps **insatisfaits** maintenant et qu'ils sont demandeurs de plein de choses pour en faire le moins possible [...] un moment donné ça suffit je vais pas étudier à votre place aussi faut vous impliquer un peu dans la vie ça va pas être comme ça tout le temps faut leur faut tout mâcher tout mâcher **c'est ça qui nous pèse le plus** vraiment vraiment dans l'évolution [...] On traîne des boulets. » (2, 179).

Ci-dessous, le mot cédé est employé car il y a le sentiment de devoir lutter contre les volontés des apprenants qui en veulent toujours plus et qui exigent que les choses soient faites d'une façon qui leur convienne davantage. Le rapport d'autorité permet aux professeurs de prendre des décisions, mais elles ne sont pas toujours simples à prendre car il faut parfois aller à l'encontre de ce que la masse d'élèves désire. Cela peut fatiguer et entraîne certainement des ressentis plus négatifs pour le feedback :

« [...] ils veulent que je mette la pondération je leur dis mais vous pouvez comprendre ou pas... c'est dans VOTRE intérêt que je ne la mets pas et ça **j'ai jamais cédé**. » (2, 192).

5.1.3. Après le feedback

Émotions positives

Il peut également arriver de ressentir des émotions positives après avoir rendu le feedback lorsqu'un enseignant s'aperçoit que l'élève à qui il a fait son retour mobilise ce qu'il lui a dit de façon à ce que cela impacte positivement son apprentissage, améliore ses résultats et sa compréhension. Les professeurs se retrouvent alors dans de bonnes dispositions pour appréhender leur futur feedback :

« [...] cette année je me suis dit c'est génial on a vraiment des travaux de qualité, il y a vraiment des étudiants qui se sont dépassés, ils ont super bien **pris en compte les remarques du feedback** ou ils sont allés au-delà. Donc il y a à la fois bah de la **joie** je dirais parfois de la **surprise** mais **positive**. De **l'étonnement** euh... Bah il y a une certaine **fierté** je pense de se dire ah c'est génial ils ont réussi à faire, à mener à bien ce projet donc généralement des émotions très positives en résultat final [...] » (7, 048).

Dans ce verbatim, la surprise mentionnée a une connotation positive tout comme la connotation de cette même émotion est sous entendue dans le verbatim suivant :

[...] je l'ai recroisé et elle m'a dit je comprends ce que vous vouliez dire donc elle fait le elle fait le lien et je me dis ok mais ça c'est important et elle a eu l'intelligence par exemple j'ai été très **surprise** [...] » (3, 038).

Émotions négatives

Des prises de décisions engendrant de la peur

Une émotion découlant du stress est la peur qui est également ressentie par les professeurs :

« [...] ils ont autorisé à prendre des copies, faire une photo, moi ça m'a mis beaucoup de **stress**. [...] Je me sentais déjà pas très pas très sûre où je me sentais déjà pas super forte je veux dire dans ces évaluations et de d'avoir des étudiants qui pouvaient prendre leur copie, les montrer à des avocats enfin je veux dire y a une espèce de de **peur** en fait. La peur de, d'être, **d'avoir encore plus d'ennuis** que voilà un peu un truc schizophrénien comme ça. [Rires] » (8, 158) ; « [...] en fonction du nombre d'étudiants, si j'ai beaucoup d'étudiants qui viennent à une consultation de copie je vais être très **stressée** parce que j'ai **peur de l'effet de groupe**. » (8, 184).

Cette peur démontre que les professeurs ont toujours plus à y perdre que les étudiants car leur décision a un impact sur une cohorte entière et peut à tout moment leur retomber dessus s'ils font un pas de travers. En fin de compte, le feedback est un vrai poids en plus sur les épaules des professeurs, ce n'est pas un exercice facile :

« Oui mais l'étudiant peut quitter le cours, il peut insulter ce qu'un prof ne peut pas faire donc dans cette relation on a vraiment intérêt à garder à pas faire monter l'étudiant dans les tours donc **être capable de réguler en partie les émotions** qu'ils peuvent avoir pendant le feedback. » (1, 102) ;
« [...] si on veut communiquer de manière optimale d'être capable de que que nos propres émotions donc mes **émotions** à moi en tant qu'enseignant vis-à-vis de l'étudiant **ne perturbent pas la relation** et si l'étudiant a des émotions de pouvoir les **accueillir** sans nécessairement donner une réponse émotionnelle **c'est crevant** parce que c'est beaucoup plus facile de de de crier sur l'étudiant ou de d'avoir une posture très haut en termes de pouvoir mais c'est absolument **nécessaire** si on veut que le feedback soit intéressant [...] » (1, 100).

5.1.4. Conclusion

En conclusion, les professeurs ressentent bel et bien des émotions avant, pendant et après le feedback, soit tout au long du processus qui doit in fine permettre aux étudiants de progresser, ce qui montre que celui-ci peut engendrer un certain coût pour les enseignants en cas d'épisodes désagréables. Lorsque les émotions transparaissent dans la relation entre un enseignant et un élève, le moment en sera impacté. Alimenter les réponses émotionnelles ne permet pas de se recentrer sur le feedback et d'aller au bout de celui-ci de façon constructive. À l'inverse, les émotions qui parviennent à être régulées par les professeurs permettent une meilleure compréhension du message et le moment sera vécu de manière plus agréable pour les deux partis.

Toutes ces émotions nécessitent d'être régulées par divers moyens afin d'atteindre le but du feedback avec un message compris par les récepteurs de ce dernier. Mais aussi, d'être supportées par le professeur qui se doit de réitérer l'exercice de nombreuses fois.

Les professeurs ont donc tout à gagner à réussir à maîtriser leurs émotions. En régulant les leurs, ils régulent également celles des étudiants. De nombreuses stratégies de régulation sont dès lors mises en place par les enseignants universitaires afin de réussir cette gestion délicate. Nous ne réagissons pas de la même façon en dehors du contexte scolaire que nous le ferions en tant que professeur ce qui en dit long sur certaines croyances et sur les conditions d'une bonne évaluation et de ce qu'est un feedback réussi. La régulation émotionnelle se situe donc dans un contexte marqué par des normes inhérentes au métier d'enseignant :

« [...] si à un moment donné je ne suis pas en tout cas en apparence pleinement **ouvert au dialogue** et **à l'écoute** et **empathique** aussi euh j'arriverai **pas** à donner un **feedback pertinent** à l'étudiant et à faire en sorte aussi de de **lui permettre de gérer ses émotions** donc non ces émotions sont gérées donc je pense qu'elles ont qu'un effet aucune entrave sur sur la qualité du feedback que je donne. » (1, 080) ;

« [...] Ok bon bah l'étudiant vient avec une question pas très intelligente mais c'est son droit il est dans une relation ou à priori il est quand même **plus crispé que moi** puisqu'il vient chercher une note ou parce qu'il vient dialoguer avec un prof d'unif ce qui est une situation **un peu plus désagréable pour un étudiant que pour moi** discuter avec un étudiant il y a un **rapport de force** qui est un peu inverse donc autant ne pas montrer mon émotion un peu négative par rapport à ça pour que l'étudiant puisse justement aller au bout de sa logique y compris éventuellement montrer une forme de déception par rapport à l'examen voire le critiquer, mais **je resterai dans une régulation émotionnelle** tout à fait

stable même si je n'en pense pas moins, parfois pour **maintenir la relation pédagogique** qui me semble importante lors du feedback. » (1, 086).

5.2. Facteurs provoquant les émotions des enseignants

5.2.1. Croyances et préconceptions des enseignants

Perception du rôle d'évaluateur

Il y a des préconceptions sur ce qu'est être un évaluateur ou même un bon évaluateur qui guide très certainement le comportement des professeurs dans l'évaluation, incluant le feedback. Il peut être constaté au travers des verbatims que lorsque le rôle d'évaluateur est perçu comme un rôle bienveillant, maternant d'un parent veillant sur un enfant, il y a naturellement de l'empathie qui s'installe dans le feedback délivré en face à face. À l'inverse, plus le rôle d'évaluateur est perçu comme désagréable et loin de la personne qui détient ce rôle, plus il y a de la distance qui se crée et une sorte de barrière dans la relation sous-jacente au feedback. Ceci a tendance à mettre les professeurs mal à l'aise lorsque c'est expérimenté de la sorte.

« [...] j'agis un peu **comme dans l'éducation** en fait c'est à dire que comme quand un enfant quand il pose une question de se dire oui mais non mais ça tu l'apprendras plus tard non j'ai jamais opté pour ça c'est tu poses ta question t'as ta réponse maintenant [...] » (3, 032) ;

« [...] je suis **dépositaire d'un pouvoir**, euh d'un privilège de prof etc. ça c'est compliqué pour moi et quand je je je fais des rétroactions à des gens chez qui c'est très fort, c'est très présent [...] et qu'en fait j'ai pas choisi de... [...] c'est un peu plus embêtant pour moi il y a toujours cette **peur de d'abuser** de ça ou de et puis en même temps c'est grisant de se dire que c'est toi qui décides à la fin quoi et donc il faut que je me **méfie** [...] Ca se caractérise par le sentiment d'être [...] un peu plus **loin de moi-même** [...] d'accepter de jouer ce rôle de professeur, etc. [...] par une plus grande [...] formalité même dans la **distance physique** [...] il y a toujours ce côté tu es un homme de 40 ans et donc singulièrement les étudiantes hein qu'est-ce que tu dois ne absolument pas faire pour générer quelque chose de l'ordre de la **domination** ou la **séduction** [...] » (5, 068-070).

Personnalité et valeurs

Les valeurs des professeurs jouent un rôle prépondérant dans les émotions qui seront vécues en situation de feedback. En effet, celles-ci étant inhérentes à leur personne, elles sont plus difficilement contrôlables et peuvent vite prendre le dessus dans la prise de décision de la note

entre autres. Certains comportements des étudiants s'opposent catégoriquement à leurs valeurs. Il a été fait mention de trahison et de non-respect dans les propos de Sophie (2, 060). Cela s'est traduit par de l'incompréhension à la violence pour Meryl (3, 064), ou encore a été qualifié de « décalage culturel » par Isaac (5, 100). Ce ne sont que certaines formes de valeurs ayant été mises en avant mais elles ont toutes suscité des émotions vives chez ces professeurs ayant été directement touchés par ces épisodes pouvant être vécus comme des attaques directes et pris à cœur. De telles réactions nécessitent des actions de régulation qui seront explicitées dans un point ci-dessous.

En ce qui concerne les valeurs académiques, elles diffèrent là encore pour tous les individus. Cela est plus important pour certains enseignants de transmettre un bagage solide chargé en apprentissages sur le long terme que pour d'autres. Cela se traduit également par des réactions émotionnelles plus ou moins lestées. Lorsqu'ils accordent un point d'honneur à ce que la matière ne soit pas simplement survolée par les étudiants, le vécu de l'évaluation sera plus lourd à supporter, les secondes sessions demanderont plus de travail et seront sujet à une moins bonne image de la part des étudiants. Eux qui essaient de valoriser l'apprentissage s'en retrouvent dévalorisés en revers. Les enseignants peuvent paraître plus sévères en comparaison avec les plus laxistes. Les étudiants qui ne sont pas préparés à une étude aussi poussée peuvent entretenir des difficultés à réussir ce cours et peuvent en vouloir directement au professeur. Les situations de face à face avec ce genre d'étudiant peuvent être mal vécues par les professeurs et alimenter un certain nombre d'émotions négatives à l'encontre des feedbacks. Il y a un taux de réussite plus élevé chez les professeurs accordant moins d'importances à certaines valeurs académiques liées à l'évaluation favorisant un confort pour ces professeurs et creusant l'écart avec les autres.

C'est donc en partie de la personnalité et des valeurs du corps professoral que découlent les exigences qu'ils s'imposent à eux-mêmes pour rendre un feedback efficace :

« [...] des contestations du type vous n'êtes pas objectif, je ne suis pas d'accord avec ma côte, pour ce cours-là ça m'est jamais arrivé. Ça au début de ma carrière j'ai eu ça pour d'autres cours les gens c'étaient les gens venaient discuter, ils me montraient leur feuille, non c'est pas juste. Maintenant je **côte gentil** hein donc **ça m'arrive de moins en moins**. » (6, 116).

« [...] C'est pas vraiment que j'ai envie d'avoir beaucoup d'étudiants qui réussissent ou qui échouent, c'est vraiment qui aient **des connaissances qui soient accumulées** [...] » (8, 076).

Expérience en tant que receveur de feedback

Le propre vécu des situations de feedback par les enseignants, en tant qu'étudiants, participe également de la construction de l'évaluateur qu'ils sont eux-mêmes devenus. Les bonnes et mauvaises expériences, les souvenirs des vécus influencent la façon dont les feedbacks et le rôle d'évaluateur seront amenés et vécus. Cela peut être d'une façon similaire à celle traversée au préalable mais elle peut également s'y opposer foncièrement. Cela peut créer une certaine tension chez les professeurs, particulièrement les jeunes professeurs, en début de carrière pour qui l'exercice n'est que peu ou pas expérimenté. Franchir la barrière de l'évaluation peut réellement créer une ambivalence faisant écho aux valeurs et la façon dont on souhaite le faire vivre à autrui.

« [...] j'ai beaucoup **d'ambivalence** moi j'ai quitté la faculté en pétard un petit peu anarcho-bidule là post-adolescent et puis j'y reviens mais j'ai gardé un petit peu de ça et donc en fait d'être moi-même maintenant cette personne qui endosse le pouvoir ça me met, je suis **vraiment pas à l'aise** avec ça [...] » (5, 058).

Expérience en tant qu'émetteur de feedback

Les précédentes expériences de feedbacks influent sur les suivantes et ainsi de suite. L'expérience a donc une portée capitale sur la façon de réagir et de vivre les situations futures. Il y a une série d'éléments à prendre en compte afin de livrer un feedback qui pourra être utilisé par les élèves. L'expérience des professeurs dans cet exercice recèle un puits d'informations précieuses sur lesquelles ils peuvent se baser afin de s'améliorer ou bien de mieux réagir dans certains cas de figure inédits.

« [...] étant donné qu'avant j'ai été assistante en fait j'ai quand même une **longue expérience** avec les le feedback étudiant. Et de mon point de vue je sais que c'est pas du tout la manière dont procède tout le monde il faut essayer d'être le plus clair et le plus direct parce que il faut que le message soit compris sinon... Et qu'il n'y ait pas de réinterprétation possible de l'étudiant de ce que j'ai dit. Par exemple **j'ai déjà constaté** que si on prend trop de pincettes, le message est dilué dans les pincettes [rire] et donc l'étudiant ne va pas nécessairement cerner finalement le fond du message. Donc c'est un moment que j'essaye d'être la plus cash possible [...] » (7, 054).

Dans les cas les plus extrêmes, face à des situations qui ont pu gêner ou mettre mal à l'aise certains professeurs, des mesures sont prises afin que cette émotion ne puisse plus être ressentie :

« [...] j'avoue que **depuis cet épisode-là** souvent le la consultation des copies se fait portes ouvertes alors c'est mon bureau donne sur l'arrivée au rez-de- chaussée des gens donc toute façon il y a quand même pas beaucoup d'intimité mais maintenant elle se fait porte ouverte aussi pour montrer que voilà y a **y a pas d'ambiguïté**. » (1, 098).

Le récit des participants regorge de leur expérience. Tout ce qu'ils ont pu raconter découle de ce qu'ils connaissent dans leur propre pratique de feedback. Les choix inconscients qu'ils font à propos de leurs préférences, de leur façon de procéder sont empreintes des émotions positives et négatives qu'ils ont eu à vivre en ces situations données. Ceci ajouté aux précédentes croyances et préconceptions façonnent les différences que l'on peut constater dans la pratique de chacun. Lorsque Fred se montrera plutôt empathique (1, 080) dans son feedback, Paul préférera la pragmatique (4, 044), bien que l'un n'empêche pas l'autre.

« [...] j'ai une certaine expertise donc ça veut dire que je reconnais très fort quand il y a des des échanges d'informations, alors je le dis je veux dire je ne pénalise pas mais mais je dis bah oui tu as repris la logique de machin. Ou comme j'ai mis dans le programme de machin tu aurais pu... [rire]. Tu vois je montre, **je montre que je me suis pas fait abuser** par voilà... » (6, 082).

But attribué au feedback

Les enseignants attribuent divers buts au feedback, allant au-delà de l'évaluation simple pour englober la motivation et le soutien personnalisé des étudiants. Ces objectifs multiples influencent les émotions ressenties par les enseignants tout au long du processus de feedback. Pour beaucoup d'enseignants, le feedback est un moyen crucial pour encourager les étudiants et les guider vers une meilleure compréhension de leurs erreurs et des attentes académiques. Comme l'exprime un enseignant :

« Ça peut être bien d'avoir l'étudiant pour l'encourager, en fait **surtout pour l'encourager** [...] » (6, 124).

Cette conviction montre que certains enseignants voient le feedback comme un outil de soutien personnalisé, capable de motiver les étudiants et de les orienter précisément sur les points à améliorer. Ce rôle de guide peut générer des émotions positives chez les enseignants, notamment la satisfaction et la fierté lorsqu'ils voient leurs étudiants progresser grâce à leurs conseils.

Un autre objectif clé du feedback est d'aider les étudiants qui rencontrent des difficultés. Certains enseignants trouvent une grande satisfaction dans leur capacité à être utile dans ces situations, comme l'illustre cette citation :

« Quand quelqu'un est en difficulté je me dis souvent, chouette c'est là où **je vais être utile** parce que sinon c'est facile hein internet, ils n'ont pas besoin de moi » (5, 054).

La perception de l'utilité du feedback dans des situations de difficulté accentue le sentiment de responsabilité et de satisfaction chez les enseignants. Cette perspective peut toutefois également entraîner des émotions négatives comme la frustration ou la déception si les étudiants ne réagissent pas positivement aux conseils prodigués. Certains enseignants cherchent à maintenir une dimension formative dans le feedback, même dans des contextes certificatifs où les enjeux sont élevés pour les étudiants. En fournissant des défis et des conseils pour s'améliorer, les enseignants tentent de dépasser le simple verdict d'admission ou d'échec :

« Cette question de je passe, je passe pas, j'aurai mon numéro d'INAMI ou pas, elle est assez vite évacuée et donc on peut **se permettre d'être dans le formatif**, voilà ce que tu peux **améliorer**, je te donne ça comme défi ou voilà. Mais ça nous est arrivé donc très vite on évacue et allez on remplit tac tac tac tac, t'as 16, t'as 18 et puis hop on passe à autre chose [...] » (5, 096).

Cette approche génère souvent un sentiment d'accomplissement chez les enseignants lorsqu'ils réussissent à formuler un feedback constructif, mais peut également être source de stress et de pression pour maintenir cet équilibre entre évaluation sommative et formative.

Enfin, le but ultime pour beaucoup d'enseignants est de voir les étudiants progresser grâce à leur feedback. Le sentiment d'avoir contribué à la réussite de leurs élèves est particulièrement gratifiant :

« Et mon but c'est de le **faire progresser** jusqu'à un certain point [...] ; c'est le job du **coach** quoi hein. Et donc s'ils s'obstinent à ne pas vouloir faire ce que son coach demande ben pff à quoi on sert, ok ? Donc vraiment en termes d'émotion c'est pour ça que quand je corrige quelque chose je suis **content** forcément quand l'étudiant est très fort, [...]. Mais je suis **encore plus content** quand j'ai l'impression que la réussite vient du fait qu'ils ont **compris ce que j'ai expliqué** les efforts pédagogiques que je mets en place, là je suis encore plus content. Et à l'inverse je suis **déçu** quand j'ai l'impression que **ça ne sert à rien** » (6, 102 ; 170).

La progression des étudiants représente un indicateur important du succès des efforts pédagogiques des enseignants. La satisfaction et la joie ressenties en voyant leurs étudiants réussir sont contrebalancées par la déception et la frustration lorsque leurs efforts ne semblent pas porter leurs fruits.

Les émotions des enseignants lors du processus de feedback sont intrinsèquement liées aux buts qu'ils attribuent à cette pratique. Que ce soit pour encourager, aider, former ou faire progresser, chaque objectif induit une gamme d'émotions allant de la satisfaction et la fierté à la frustration et la déception. Comprendre ces objectifs permet de mieux appréhender les défis émotionnels que rencontrent les enseignants et de valoriser l'importance du feedback dans le développement académique et personnel des étudiants.

5.2.2. Impact des exigences institutionnelles et personnelles

Tension entre attentes de l'institution et convictions personnelles

Les enseignants éprouvent souvent une tension entre les exigences institutionnelles et leurs convictions personnelles, ce qui peut générer des émotions complexes. D'un côté, ils souhaitent le succès de leurs étudiants et éprouvent une certaine réticence à attribuer des notes négatives. D'un autre côté, les attentes institutionnelles les obligent à maintenir des standards de qualité, ce qui peut impliquer d'ajourner un certain nombre d'étudiants.

Un enseignant a exprimé cette dualité en disant :

« [...] je suis pris entre **des éléments personnels** où j'ai envie de faire réussir mes étudiants et j'ai envie en fait que que personne n'échoue parce que parce que c'est chiant d'échouer et que j'ai pas envie d'être celui qui avec le bic rouge mais une note négative et en même temps **l'institution attend de moi** que je puisse, que je doive recalculer un certain nombre d'étudiants qui n'ont pas atteint les critères de qualité donc ça met un peu **en tension** tout ça et ça fait que je dois aussi gérer des émotions par rapport à ça qui sont bah un peu de tristesse un peu de parfois être dépité ou déçu parfois être obligé de **prendre des mesures qu'on n'a pas nécessairement envie de prendre** mais mais donc de faire preuve d'une forme de courage quand même donc voilà donc oui ça génère des émotions. » (1, 078).

Ce verbatim, entre autres, illustre la lutte intérieure que vivent les enseignants, entre leur désir de voir leurs étudiants réussir et la nécessité d'appliquer les critères institutionnels. Cette situation engendre une gamme d'émotions telles que la tristesse, la déception et parfois la

frustration. L'enseignant doit donc faire preuve de courage pour prendre des décisions difficiles, tout en cherchant à équilibrer ses propres valeurs avec les attentes de l'institution.

Les résultats montrent que cette tension entre les exigences institutionnelles et personnelles est une source majeure de stress et d'émotions négatives pour les enseignants. Ils doivent constamment naviguer entre leur volonté d'encourager et de soutenir les étudiants et les impératifs institutionnels qui exigent une certaine rigueur et un respect des standards académiques. Cette dualité peut mener à un sentiment de culpabilité et de conflit interne, où les enseignants ressentent une pression à la fois interne et externe.

5.2.3. Modalités contextuelles

Feedback oral versus feedback écrit

Les modalités de délivrance du feedback, qu'elles soient orales ou écrites, influencent de manière significative les émotions ressenties par les enseignants et la qualité de la relation avec les étudiants.

Le feedback oral est souvent plus chargé émotionnellement et permet une relation plus approfondie entre l'enseignant et l'élève. Lors des échanges en face-à-face, l'empathie du professeur est favorisée. Certains enseignants préfèrent cette modalité car elle leur permet de fournir un retour immédiat et personnalisé, en situant mieux l'élève dans son parcours d'apprentissage :

« De ce que je peux dire c'est que chez moi, c'est **très personnalisé**. Donc quand je corrige, je fige les étudiants avec leur tête, je vais voir dans quelle école secondaire ils sont allés, je regarde leur bulletin... Donc si tu veux, je n'arrive pas à raisonner de façon anonyme. [...] Ça veut dire que quelque part non je fais vraiment **l'opposé de me préserver** voilà. » (6, 144-146).

Malgré le rôle d'évaluateur souvent perçu comme distant et dénué d'émotions, beaucoup de professeurs préfèrent le feedback oral car il permet de mieux comprendre l'étudiant et de détecter immédiatement des erreurs ou des incompréhensions qui sont indétectables à distance avec un étudiant. Le contact visuel et le lien humain créent selon certains des conditions favorables :

« À l'oral, l'étudiant voit déjà à ma tête s'il y a quelque chose de bizarre et je verrai tout de suite si c'est un vrai lapsus ou s'il confond vraiment la x et la x. [...] Je pense que les **oraux** sont **à leur faveur**. » (4, 028).

En revanche, certains professeurs choisissent le feedback écrit pour se préserver des émotions et du contact direct, surtout après avoir vécu de mauvaises expériences. Le feedback écrit peut également réduire les biais et assurer une notation plus objective, bien que cela puisse parfois manquer de la richesse et de la nuance du feedback oral :

« Ben y a le côté euh courage physique et tout et alors un truc qui me rend fou c'est de ne pas traiter les étudiants de la même façon en fait de **l'objectivité de la notation**. [...] Déjà à l'oral quand j'en ai 15 sur ma journée c'est très difficile d'être sûr que ceux qui ont 15 ont bien 15 pour les mêmes raisons et qu'il y a pas des espèces de petits décalages où on est fatigué tout ça et donc c'est pour ça que j'aime bien les QCM même si je trouve que c'est moins, pas toujours facile de les rendre intéressants pour aller au-delà de la connaissance au moins c'est mécanique quoi donc y a **pas de biais**. » (6, 016).

En somme, le choix entre feedback oral et écrit dépend de nombreux facteurs, incluant la préférence personnelle de l'enseignant, l'objectif de l'évaluation et les dynamiques émotionnelles impliquées. Le feedback oral favorise une interaction plus directe et empathique, tandis que le feedback écrit peut offrir une évaluation plus objective et moins biaisée.

Les consultations de copies, qui se déroulent à l'oral, constituent une période particulièrement éprouvante pour les enseignants. La majorité des étudiants qui participent à ces consultations appartiennent à une cohorte intermédiaire, souvent composée d'élèves ayant obtenu une note légèrement inférieure à 10. Ces étudiants, plus revendicateurs, utilisent ce dispositif principalement pour vérifier s'il n'y a pas d'erreur dans leur note ou pour essayer de négocier une meilleure note :

« [...] qui viennent essayer de **négocier** ou de vérifier s'il n'y a pas une erreur dans leur note donc du coup on a une **posture** un peu **défensive** on est rarement face à des étudiants qui viennent réellement pour comprendre ou revoir un point de matière donc du coup on est un peu **stressé** hein [...] » (ent 1, 076).

Les enseignants se retrouvent souvent dans une posture défensive, ce qui peut générer des sentiments de stress et d'agacement. Certains enseignants redoutent ces moments en raison de l'agressivité perçue de certains étudiants :

« [...] On peut se sentir **agressés** moi j'ai déjà été enfin je me sentais vraiment **mal** après des consultations. » (8, 064).

Dans ces situations, les professeurs sont contraints de réguler leurs émotions pour gérer efficacement ces interactions.

Feedback formatif versus feedback certificatif

Le feedback formatif et le feedback certificatif suscitent des émotions différentes chez les enseignants en raison de leurs enjeux distincts pour les étudiants. Le feedback formatif, axé sur l'amélioration continue sans conséquence immédiate sur les notes finales, génère généralement moins de stress pour les enseignants :

« Quand c'est un feedback formatif, il n'y a **pas d'émotion particulière** si ce n'est un peu de déception ou de plaisir quand on voit que l'étudiant a bien performé ou mal performé mais ça fait partie de notre job. » (1, 078).

Le feedback certificatif, en revanche, qui détermine en grande partie la réussite ou l'échec de l'étudiant, est perçu comme beaucoup plus stressant et émotionnellement chargé. Les enseignants doivent gérer la responsabilité de l'évaluation finale, ce qui peut entraîner des sentiments de tristesse, de déception et de frustration. De plus, les enseignants se sentent souvent impuissants car ils ne peuvent plus rien changer ou aider une fois que la note est fixée :

« [...] Et à l'inverse je suis **déçu** quand j'ai l'impression que ça **ne sert à rien**. Et un truc qui est **décevant** c'est ceux qui viennent et qui n'ont rien compris parce que là c'est c'est je considère que ça me met moi en **échec**. » (6, 170).

Feedback seul versus feedback en jury

Le contexte dans lequel le feedback est délivré, seul ou en jury, influence également les émotions des enseignants. Donner un feedback seul permet une plus grande autonomie mais peut aussi être plus stressant car l'enseignant porte la responsabilité totale de la décision. Chaque professeur a sa propre façon de voir les choses avec sa personnalité, ses habitudes, ce qui peut parfois compliquer le processus de décision à plusieurs :

« En fait les étudiants défilent et puis de temps en temps t'as un prof qui dit oui mais lui pourquoi on le fait rater alors que le précédent on l'a pas fait rater. Ah euh parfois tu rebobines, etc. mais tu dis oui mais parfois y en a un encore avant... Donc c'est pas toujours je trouve que pour les **décisions collectives** comme ça la **procédure est finalement moins cadencée** que quand tu es le seul à rendre compte de ta cote. » (6, 163).

En revanche, lorsqu'un feedback est délivré en jury, les décisions sont partagées entre plusieurs professeurs, ce qui peut atténuer le stress individuel mais rendre le processus plus complexe en raison de la nécessité de consensus. Cependant, cela peut aussi répartir la responsabilité et rendre la livraison du feedback plus facile :

« Oui pour le x on lit tous les rapports en fait ils ont tous leur score avant sauf le score du portfolio qui est le travail de fin d'études et c'est souvent celui-là qui pose problème en fait et on est 2 à le lire et on discute à 2 quand il y a un échec c'est vraiment qu'on peut pas le sauver donc on est **on est certain de notre note.** » (1, 112).

Feedback aux élèves de bachelier versus aux élèves de master

La taille des classes et le niveau d'étude influencent également les modalités de feedback. Dans les grandes classes de bachelier, la relation entre les professeurs et les étudiants est souvent plus distante, ce qui peut rendre le feedback plus générique et moins personnalisé. En revanche, dans les classes de master, plus restreintes, les enseignants peuvent mieux connaître les étudiants et leurs capacités, ce qui permet d'adapter le feedback de manière plus précise. D'abord, la masse d'élèves qui remplissent les amphis de bac et celle de master permet une proximité tout autre entre les professeurs et les étudiants. Cela a un impact considérable sur la façon dont ils appréhendent le moment de délivrer ce dernier. Le nombre restreint leur permet notamment d'avoir une meilleure connaissance de l'étudiant et ses capacités. Ainsi ils pourront adapter leurs exigences en fonction de ce que le professeur distingue comme capacité chez eux (6, 106).

Cela rend le feedback destiné aux bacheliers plus stressant et peut susciter des émotions plus négatives dû à la distance dans la relation et la force que les étudiants peuvent trouver dans leur grand nombre afin de faire face aux professeurs. Les oraux étant plus rares, la proximité entre eux est faible et l'on se permet toujours d'être plus méchant face à un individu que l'on ne considère pas comme proche et lorsque l'on se retrouve seul face à ce professeur, la forme initiale de pouvoir enseignant-étudiant reprend le dessus et engendre des réactions moins virulentes envers les enseignants :

« [...] c'est souvent plus difficile je trouve aux étudiants de bacheliers qu'aux étudiants de master parce que le la cohorte est plus grande tout simplement. Donc il y a un **effet de groupe**, ça c'est sûr [...] » (8, 024).

Soutien perçu

Le soutien perçu par les enseignants joue un rôle crucial dans leur expérience du feedback, influençant leur bien-être et leur capacité à gérer les interactions avec les étudiants. Lorsqu'un enseignant est convaincu de faire une évaluation juste et en accord avec ses valeurs, mais se sent acculé par un manque de soutien, cela peut rapidement devenir désagréable et difficile à gérer, notamment face aux étudiants mécontents. Ce manque de soutien perçu et le sentiment d'être seuls dans leur rôle influencent négativement leur expérience du feedback. Les enseignants se sentent souvent submergés par les attentes des étudiants et la pression de maintenir des standards élevés, ce qui peut affecter leur confiance en soi et leur objectivité. Lorsqu'un élève vient pour contester ou "gratter" des points, cela peut être particulièrement désagréable pour les professeurs, car cela remet en cause leur objectivité et la validité de leur notation. Cette situation peut générer une peur de répercussions juridiques, notamment si les étudiants ont accès à leurs propres copies d'examen.

5.3. Types de stratégies de régulation émotionnelle

Pour répondre aux différents défis émotionnels qu'implique la relation à l'étudiant durant le feedback, la plupart des professeurs mentionnent l'intention de ne pas laisser paraître leurs émotions aux étudiants. Cela dans un but de régulation émotionnelle permettant une meilleure gestion dans la relation du feedback oral. Malgré cela, il leur est parfois compliqué de déterminer si leurs émotions parviennent ou non aux étudiants. L'expérience des professeurs semble favoriser une meilleure connaissance de leurs propres capacités à gérer leurs émotions et peut leur permettre une meilleure gestion, ou encore une déduction facilitée à pouvoir choisir quand et quelles émotions ils peuvent se permettre de laisser paraître.

Sur la base des entretiens, il nous a été possible de lister diverses stratégies de régulation émotionnelle (SRE) qu'utilisent les professeurs pour gérer les émotions suscitées par les interactions avec les étudiants et le processus d'évaluation (**annexe 5**). La mise en avant des émotions précédemment mentionnées démontre l'intérêt d'une régulation émotionnelle efficace. En effet, les émotions non régulées chez les professeurs peuvent avoir des conséquences graves, comme l'illustre Meryl, qui a dû consulter un psychiatre à cause du stress lié à son travail (3, 054), ou Alma, qui a envisagé de démissionner après des évaluations particulièrement éprouvantes (8, 110).

Les stratégies mentionnées ci-dessous sont principalement mises en place, parfois inconsciemment, sur base d'une précédente expérience qui les incite à privilégier certains comportements. Cela leur permet de gérer leurs émotions et celles de leurs étudiants. Les stratégies sont déployées dans une visée de diminution des émotions négatives et d'augmentations d'émotions positives, d'abord pour eux-mêmes, ensuite pour les étudiants. Les professeurs utilisent différentes stratégies de régulation émotionnelle avant et après les moments stressants, comme la consultation des copies :

« **L'effet pervers** de ces consultations-là, c'est que voilà on n'a jamais que les étudiants qui sont soit mécontents, soit qui ne comprennent pas, qui sont très déçus. Donc il faut **pouvoir absorber** toute **cette énergie-là**, à ce moment-là. » (8, 140).

Diversifier ses moyens de rendre du feedback pour se donner plus de confort

Certains professeurs diversifient leurs méthodes de feedback pour éviter la monotonie et l'épuisement émotionnel, ce qui leur permet de trouver un certain confort dans la variété (8, 068).

Prendre des notes pour objectiver le feedback

Pendant les examens oraux, certains professeurs prennent des notes détaillées pour tenter d'objectiver leurs observations et éviter d'être influencés par les émotions des élèves (4, 144-146). Cette stratégie les aide à rester neutres et à fournir des indications précises aux étudiants, favorisant ainsi une évaluation plus juste. Certains prennent de la distance émotionnelle en donnant moins d'informations personnalisées et en prenant des notes pour se souvenir de leurs décisions au moment de la correction (8, 064). Cette approche aide à rester ancré dans les faits et à fournir des justifications claires aux étudiants.

Reporter les rendez-vous avec les étudiants

Quand les émotions des étudiants sont trop difficiles à gérer, certains professeurs choisissent de reporter les rendez-vous pour éviter des échanges non constructifs (3, 066). Cette stratégie permet de prendre du recul et de gérer ses propres émotions avant d'aborder celles des étudiants.

Recourir à des moyens externes pour réguler ses émotions

Certains enseignants utilisent des moyens externes pour réguler leurs émotions, comme aller marcher, s'exprimer à des personnes externes, consulter des psychologues ou psychiatres, et rester en contact avec leurs pairs (3, 054-056). Ces activités permettent de décompresser et de se ressourcer, contribuant ainsi à une meilleure gestion des émotions au travail.

Par ailleurs, il a aussi été mentionné l'appel aux assistants afin d'être plus nombreux pour rendre le feedback groupé suite à un examen certificatif. Ce soutien a apporté du confort à Alma dans sa capacité à gérer ses émotions.

Les évaluations reçues en retour, par exemple via des plateformes comme Evalens, peuvent être une source de stress et de frustration pour les enseignants. Les commentaires négatifs et parfois violents peuvent être difficiles à encaisser, bien qu'ils essaient de ne pas se laisser affecter par ces critiques (8, 108-110).

Le soutien perçu par les enseignants, ou son absence ont un impact significatif sur leur capacité à gérer les émotions liées au feedback. Les interactions difficiles avec les étudiants et les évaluations parfois violentes peuvent éroder la confiance en soi des enseignants et augmenter leur sentiment d'isolement. Il est donc essentiel de reconnaître l'importance du soutien institutionnel et collégial pour aider les enseignants à naviguer sur ces défis et à maintenir leur bien-être émotionnel et professionnel. Dans ce cas, l'enseignante ne reçoit pas le soutien nécessaire afin de gérer ses émotions et elle porte le fardeau de ces mauvais commentaires seule. Elle tente de gérer ses émotions en ne les lisant pas ou en les lisant dans une optique de prise de recul mais on constate que ses tentatives sont vaines.

L'ouverture au dialogue

La régulation des émotions passe aussi par l'ouverture au dialogue et l'empathie envers les étudiants. En étant à l'écoute, les professeurs peuvent mieux comprendre les besoins des élèves et gérer plus efficacement les émotions des deux parties (1, 080-118). Cette approche est souvent couplée à la réévaluation positive, qui consiste à se mettre à la place de l'élève pour mieux appréhender sa situation et ajuster le feedback en conséquence (4, 126). De plus, l'ouverture au dialogue permet d'utiliser l'empathie comme une stratégie active pour désamorcer des situations émotionnellement chargées, facilitant ainsi une réponse plus nuancée et adaptée. Cela permet d'ajuster le feedback de manière à ce qu'il soit à la fois constructif et

bénéfique pour l'apprentissage (4, 126). Expliquer clairement les attentes et les raisons des feedbacks peut également désamorcer des situations potentiellement conflictuelles, en aidant à réguler les émotions de l'étudiant, ce qui, en retour, permet de mieux gérer ses propres émotions (1, 100-118).

Prendre de la distance

Il peut arriver que donner trop d'informations aux étudiants desserve le confort des enseignants qui ont l'impression de devoir sans cesse répondre à leurs attentes, il arrive alors que la prise de distance soit utile. Cela se traduit par la fourniture d'un feedback clair, direct, et transparent, en se concentrant uniquement sur les informations essentielles pour les étudiants, sans s'encombrer de détails trop personnalisés pour chaque élève (8, 064). Cette approche permet non seulement d'éviter de se laisser emporter par les émotions des étudiants, mais aussi de rester impartial et non discriminant (4, 126). En évitant de prêter attention aux justifications ou réinterprétations des élèves, le professeur s'assure que le feedback reste objectif et efficace, renforçant ainsi son rôle dans la gestion des émotions des deux parties (7, 048, 052, 054). Cela peut également éviter de cultiver de la rancœur à l'égard des élèves (1, 076). Cela permettra de remettre le curseur sur l'objectif du feedback. Après la session de feedback, il peut être sain de fermer la porte aux émotions comme peut le faire Sophie (2, 080).

Donner un feedback immédiat après l'examen

Pour réduire le nombre de consultations de copies et se concentrer sur des interactions plus positives avec les étudiants, certains professeurs choisissent de donner un feedback immédiatement après l'examen (1, 082). Cette stratégie permet de fixer une majorité d'élèves dès la première rencontre, ce qui diminue les opportunités de mécontentement ultérieur.

Mettre en place des procédés positifs

Un moyen puissant de réguler les émotions est de mettre en place des procédés positifs. Cette approche consiste à utiliser les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, comme des leviers pour créer des opportunités de croissance plutôt que de les subir passivement (1, 084). Par exemple, plutôt que de critiquer les étudiants qui ne participent pas, il est plus constructif de remercier et de valoriser ceux qui s'investissent activement (1, 076). En orientant ainsi les échanges vers des aspects positifs, non seulement on transforme les expériences émotionnelles

difficiles en apprentissages, mais on instaure également un environnement plus encourageant et moins conflictuel, renforçant le bien-être de tous les acteurs impliqués.

Se retirer et se recentrer

Enfin, certains enseignants choisissent de se retirer momentanément pour se recentrer sur leurs objectifs et se rappeler du but de leur implication, ce qui les aide à maintenir une perspective positive et à rester motivés (3, 048).

Stratégies de régulation émotionnelle dysfonctionnelle

Les stratégies de régulation émotionnelle dysfonctionnelle se manifestent souvent lorsque le professeur s'exprime malgré une émotion trop vive, sans avoir pris le recul nécessaire. Une telle démarche peut non seulement détourner l'objectif premier du feedback, mais aussi nuire à la relation entre l'enseignant et l'étudiant, brouillant ainsi les rôles académiques et relationnels.

De plus, cette dynamique peut se complexifier avec une maturation relationnelle semblable à celle d'un couple, où les interactions deviennent trop intimes, traversant divers états émotionnels qui peuvent altérer le professionnalisme attendu (5, 010). Une autre situation problématique survient lorsque l'enseignant, en corrigeant des copies, se souvient des visages des étudiants. Cela peut influencer son jugement en fonction de la participation ou de l'attitude de l'étudiant en cours, perturbant ainsi sa propre régulation émotionnelle (6, 134).

De surcroît, une absence de régulation émotionnelle adéquate peut avoir un impact direct et négatif sur les étudiants, notamment lors de leurs examens, où les émotions non maîtrisées du professeur peuvent se répercuter sur l'expérience et la performance de l'étudiant (2, 104). Par conséquent, bien que l'honnêteté soit cruciale, il est parfois nécessaire de modérer ses expressions pour préserver une dynamique constructive et équilibrée.

6. Discussion

Nos résultats ci-avant mettent en exergue une série d'émotions que peuvent ressentir les enseignants universitaires en situation de feedback ainsi que les conditions qui forment celles-ci. Ces émotions, largement documentées dans la littérature, ne sont pas simplement des réactions passives, mais influencent activement la qualité du feedback. Par exemple, Sutton et Wheatley (2003) ainsi que Hargreaves (2001) soulignent que les émotions des enseignants sont

profondément liées à leur pratique pédagogique. Nos observations s'accordent avec ces travaux, en démontrant que la tension ressentie lors du feedback peut créer une distance émotionnelle entre l'enseignant et l'étudiant, ce qui affecte la manière dont ce feedback est perçu, le rendant potentiellement moins constructif (Chen et Chen, 2019).

Audrin (2020) appuie que les émotions des enseignants jouent un rôle crucial non seulement dans leur bien-être, mais aussi dans la dynamique pédagogique. Les enseignants, conscients de l'impact potentiel de leurs émotions, cherchent souvent à les réguler pour ne pas entraver le message du feedback (Gross, 1998). Ils tentent ainsi de réguler non seulement leurs propres émotions, mais aussi celles de leurs étudiants (Sutton, 2004). Nos résultats ont ainsi mis en lumière comment la relation enseignant-étudiant influence ainsi fortement la perception et la délivrance du feedback, comme le soulignent Hattie et Timperley (2007). En conséquence, les enseignants adaptent leurs stratégies de régulation émotionnelle en fonction de ces dynamiques relationnelles, ce qui a des répercussions sur leur ressenti personnel et sur la qualité du feedback (Brackett et al., 2011).

Toutefois, il est important de noter que cette régulation émotionnelle n'est pas toujours synonyme de suppression des émotions. Les émotions sont inhérentes à l'expérience humaine tel que le mentionnent nos participants et, comme le mentionnent Oatley et Jenkins (1996, cité dans Hargreaves, 2001), elles constituent une jauge naturelle permettant d'orienter la raison et de prioriser les objectifs. Les enseignants de notre étude cherchent à adopter une posture neutre durant le feedback pour éviter d'exprimer des sentiments qui pourraient nuire à l'interaction. Pourtant, nos résultats mettent en avant que ces émotions sont bien présentes et influencent leur perception de l'interaction, bien que souvent, les enseignants mentionnent ne pas être en mesure d'en évaluer pleinement l'impact sur leurs étudiants.

La compréhension émotionnelle mutuelle entre enseignants et étudiants est souvent limitée par la nature des interactions dans l'environnement universitaire. Hargreaves (2001) montre que la qualité des relations, plutôt que la simple fréquence des interactions, est cruciale pour établir une compréhension émotionnelle profonde. Cependant, les enseignants de notre étude ont mentionné la difficulté de créer des liens solides avec les étudiants, souvent en raison de la superficialité des échanges quotidiens (Denzin, 1984, cité dans Hargreaves, 2001). Cette superficialité peut rendre difficile pour les enseignants de savoir ce qu'ils renvoient aux étudiants sur le plan émotionnel.

Néanmoins, la taille du groupe d'étudiants peut jouer un rôle facilitateur dans ces interactions. Notre recherche a pu distinguer une différence significative dans les ressentis des enseignants lorsque certaines modalités sont privilégiées telles qu'une plus grande proximité émotionnelle dans les petites cohortes, ce qui favorise des échanges plus personnalisés. Selon Hill et al. (2023) et Lazarus et Folkman (1984) ces échanges en petites cohortes réduisent le stress. Cependant, notre étude révèle que des interactions individuelles avec des étudiants revendicateurs peuvent, paradoxalement, augmenter le stress de l'enseignant, illustrant la complexité des émotions dans ces interactions.

Notre étude, en parallèle de celle de Hargreaves (1998) met en avant que les émotions des enseignants sont influencées par un réseau de facteurs déclencheurs, y compris les interactions sociales, les relations interpersonnelles, et les contextes institutionnels. En approfondissant cette idée, notre étude se concentre spécifiquement sur les situations de feedback, où les interactions sociales sont inévitables, malgré l'envie de ne pas y être confronté à certains moments d'après ce qu'on décrit nos participants. L'article de Smith (2011) discute de nombreux facteurs présents dans notre étude, tels que le temps, le soutien et la confiance, mais il ne prend pas en compte les émotions des enseignants dans ces implications (**annexe 9**). Notre recherche enrichit donc cette perspective en intégrant cette dimension émotionnelle.

Émotions

Sur la base de nos résultats, il apparaît que les émotions négatives ressenties par les enseignants dans leur rôle d'évaluateur peuvent influencer la qualité des interactions avec les étudiants. Par exemple, la tension ou le malaise ressenti lors de la délivrance d'une note ou d'un feedback peut créer une certaine distance émotionnelle, comme le montrent les travaux de Postareff et Lindblom-Ylänne (2011, cité dans Audrin, 2020) et Trigwell (2012). Ces études démontrent que des émotions positives chez l'enseignant sont associées à une meilleure qualité d'enseignement et à un enseignement plus centré sur l'apprenant. Nos résultats démontrent que les émotions positives n'ont pas simplement des répercussions émotionnelles pendant le feedback mais également en amont et en aval. Avant, les professeurs peuvent être impressionnés. Après, cela peut leur procurer de la fierté, de la joie ou encore de la surprise.

Dans notre étude, les enseignants ont dit apprécier également le retour d'information positif de la part de leurs étudiants, qu'ils vivent comme valorisant et motivant en parallèle avec les propos de Hargreaves (1999) et Lortie (1975), cités dans Hargreaves, 2001. Cependant, la distance

émotionnelle ne se manifeste pas uniquement par des émotions négatives ; elle peut également résulter d'un feedback peu fréquent, ce qui est souvent une conséquence des conditions institutionnelles universitaires. La compréhension émotionnelle et l'établissement de liens affectifs nécessitent une interaction fréquente et continue, ce qui est rarement le cas dans l'enseignement supérieur où les échanges sont souvent sporadiques et déconnectés (Lasky, 2000, cité dans Hargreaves, 2001) ce qui corrobore nos résultats au travers desquels les participants disent soit vouloir combler ce lien avec les étudiants en regardant pour chaque copie, la tête et le nom de l'étudiant, ou au contraire vouloir se détacher de l'aspect émotionnel en étant simplement clair et efficace.

Les professeurs de notre étude sont conscients que les émotions peuvent avoir un impact sur la note. En revanche, ils ne mentionnent jamais l'interférence de leurs émotions dans la réussite de leurs élèves. Ce qui diffère des propos de Frenzel (2014, cité dans Audrin, 2020) ; Hagenauer et Volet (2014, cité dans Audrin, 2020) qui mentionnent que des émotions négatives peuvent nuire à la relation enseignant-apprenant, entraînant une évaluation plus sévère de leurs travaux, ce qui peut nuire à leur réussite scolaire (Frenzel, 2014, cité dans Audrin, 2020 ; Hagenauer et Volet, 2014, cité dans Audrin, 2020).

Influence sur les émotions

Nos résultats montrent que les **croyances personnelles** sur le rôle du feedback influencent fortement les émotions associées à sa délivrance. Gamlem (2015) et Brown et al. (2014) discutent de l'importance des croyances des enseignants sur le feedback, montrant comment ces croyances peuvent affecter non seulement la manière dont ils perçoivent le feedback, mais aussi les émotions qu'ils y associent.

Nos résultats révèlent également que les **contraintes institutionnelles** et les **attentes personnelles** augmentent le stress émotionnel lors de la délivrance du feedback. C'est appuyé par Deneen & Brown (2011) et Hamilton (2003) qui indiquent que les contextes institutionnels à forte pression peuvent exacerber les émotions négatives des enseignants, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluation à enjeux élevés.

Le **contexte** dans lequel s'inscrit l'évaluation et le feedback donné, relevé dans nos résultats, joue un rôle déterminant dans la variation des émotions ressenties par les enseignants. Wiliam (2011) souligne l'importance du contexte pédagogique dans l'efficacité du feedback, ce qui

inclut des considérations sur l'influence émotionnelle du cadre dans lequel le feedback est délivré.

La différence d'objectif perçu entre **l'évaluation formative et certificative** est l'une des modalités retenue dans nos résultats. L'analyse de Stobart (2012) éclaire ces expériences en soulignant que l'accent mis par les institutions sur les évaluations sommatives peut entraver le développement d'une évaluation formative plus souple et favorable à l'apprentissage. Cette tension institutionnelle oblige souvent les enseignants à jongler entre le respect des normes académiques rigides et leur désir d'aider les étudiants à progresser. Ainsi, l'influence des structures institutionnelles sur le type de feedback donné n'est pas seulement un défi logistique, mais aussi une source majeure d'émotions négatives pour les enseignants, particulièrement lorsqu'ils doivent se conformer aux attentes d'une évaluation qui peut sembler déconnectée des objectifs pédagogiques plus holistiques.

Il est important de souligner que les **caractéristiques individuelles**, notamment lorsqu'un enseignant appartient à une minorité sous-représentée, tel qu'un professeur plus sévère en comparaison avec d'autres dans le cadre de nos résultats, peuvent grandement influencer son parcours académique et professionnel. La littérature montre que ces enseignants font souvent face à des défis supplémentaires dans le milieu universitaire, ce qui peut impacter leur manière d'interagir avec les étudiants et d'évaluer leur travail (Vázquez, 2023). Par exemple, leur position unique peut les amener à adopter des critères d'évaluation plus stricts afin de se conformer aux attentes institutionnelles, tout en affirmant leur autorité académique dans un environnement où ils peuvent se sentir plus exposés ou contestés (Gardner & Mendoza, 2010 ; Parkman, 2016 ; Zambrana, 2018, cité dans Vázquez, 2023). Cette dynamique peut créer un cercle complexe de pression et de rigueur accrue, qui influence non seulement leur expérience personnelle mais aussi la qualité et la nature du feedback qu'ils fournissent aux étudiants.

Notre recherche met en avant les défis que peut constituer le feedback **oral**, en particulier lors des consultations de copies, qui peuvent accentuer le stress ressenti par les enseignants. Brookhart (2008) souligne que contrairement au feedback **écrit**, où les enseignants ont le temps de choisir soigneusement leurs mots, le feedback oral est souvent livré dans l'instant, ce qui peut limiter la précision et la clarté des informations transmises. Cette contrainte temporelle peut affecter la qualité du feedback, rendant plus difficile pour l'enseignant de fournir des commentaires équilibrés et constructifs. Dans un contexte où les étudiants viennent souvent

consulter leurs copies dans l'espoir de négocier une meilleure note, la situation devient encore plus tendue. Les enseignants se retrouvent dans une posture défensive, anticipant la confrontation plutôt qu'une discussion académique constructive. Cette dynamique, marquée par une pression constante pour justifier les décisions prises lors de l'évaluation, engendre un stress significatif qui peut se manifester avant même le début de la séance de consultation.

Nos résultats montrent que **la taille de la cohorte** influence fortement les émotions des enseignants, un constat appuyé par Hill et al. (2023). Dans les petites cohortes, les enseignants ressentent une plus grande proximité émotionnelle avec leurs étudiants, ce qui favorise des interactions plus personnelles et réduit leur stress. En revanche, dans les grandes cohortes, la distance émotionnelle augmente, rendant le feedback plus formel et accentuant le stress, surtout lors des examens oraux. Ce phénomène peut être interprété à travers le modèle d'adaptation au stress de Lazarus et Folkman (1984), où les enseignants ajustent leurs stratégies en fonction du contexte, favorisant des approches plus relationnelles dans les petites classes et des méthodes plus structurées dans les grandes.

Le **niveau de réussite des étudiants** ainsi que le **contexte pédagogique** fait fluctuer la qualité du feedback que rendent les professeurs (Black & Wiliam, 1998). Notre étude permet un focus sur le contexte pédagogique émotionnel qu'ils vivent individuellement. Ainsi, nous avons aussi pu comprendre les mécanismes sous-jacents qu'ils utilisent afin de réguler leurs émotions dans des environnements éducatifs variés permettant de livrer un feedback.

Régulation émotionnelle

Des évaluations répétées peuvent entraîner une habitude des émotions liées à la réussite (Pekrun, 1988; Reisenzein, 2001). C'est ce qui se produit pour nos participants qui appréhendent la consultation de copies en l'associant à un épisode émotionnel désagréable systématiquement, simplement à cause de la perception de la situation, sans évaluation consciente. Ces émotions habituées sont courantes dans la vie émotionnelle académique quotidienne. Pour réduire les émotions négatives, il est essentiel de briser ces schémas habituels, ce qui est crucial pour toute intervention éducative visant à atténuer ces émotions (Zeidner, 1998). CITE dans Pekrun, 2006). Ce qui conduit les participants à notre étude à tenter des stratégies de régulation émotionnelle.

La régulation émotionnelle est nécessaire à certains égards mais ne signifie pas que les émotions ne sont pas utiles. Il est important de nuancer cet aspect en mettant en avant le nombre de fois où les professeurs ont mentionné les émotions comme utiles et inhérentes à ce qui les rend humains. Les émotions sont notre jauge naturelle permettant d'orienter la raison, et d'établir des priorités parmi des objectifs multiples (Oatley & Jenkins, 1996 cité dans Hargreaves, 2001).

Cette jauge permet de guider les professeurs lorsqu'il est nécessaire de neutraliser certaines émotions, en apparence extérieure, bien que l'enseignant ressente autre chose dans le but d'obtenir et provoquer une réaction appropriée chez l'interlocuteur (Hochschild, 1983 cité dans Hargreaves, 2001). Les professeurs, en effet, prennent une posture assez neutre durant le feedback afin de ne pas exprimer ce qu'ils pensent réellement de l'interaction qu'ils ont avec l'apprenant car cela n'apporterait rien d'utile au feedback. Pourtant, ils ont bel et bien des ressentis et des avis, parfois bien tranchés, à propos de la situation, du comportement ou de l'évaluation de la personne qu'ils ont en face. Ils savent que les réactions des étudiants s'alignent dans la majorité des cas à leur comportement. Ce qui les pousse à adopter un comportement qui minimisera les émotions perturbatrices, bien qu'ils aient un ascendant de pouvoir qui les mettrait dans une situation supérieure plus confortable (Hargreaves, 2001) ce dont les participants disent avoir confiance. Ces situations provoquent tout de même des ressentis désagréables que les professeurs ne prennent pas plaisir à ressentir, en accord avec ce dont ils nous ont fait part.

Les résultats révèlent que les enseignants adoptent diverses stratégies de régulation émotionnelle pour gérer les émotions avant, pendant, et après la délivrance du feedback. Les types de stratégies issues des résultats peuvent ainsi être associés à celles du modèle de Gross (2015) : la sélection de la situation, la modification de la situation, l'orientation de l'attention, la réévaluation cognitive et la modulation de la réponse. La majorité des stratégies de régulation émotionnelle mentionnées dans les résultats révèlent des stratégies plutôt réactives, qui s'appliquent après l'apparition des émotions, que proactives, en prévention de l'apparition d'émotions.

Ensuite, elles correspondent davantage à la catégorie de la **réévaluation cognitive** (Gross, 2015). Cela concorde avec le fait qu'elle est mentionnée comme l'une des stratégies les plus couramment adoptées. D'autres recherches corroborent l'importance de cette stratégie. Par exemple, Schutz et Zembylas (2009) mettent en lumière comment la réévaluation cognitive

aide les enseignants à naviguer avec les émotions complexes en milieu scolaire. De plus, Lazarus et Folkman (1984) dans leur modèle de coping, soulignent l'efficacité de la réévaluation cognitive comme un moyen de restructurer les situations stressantes, en permettant aux individus de se concentrer sur les aspects positifs et de réduire l'impact des émotions négatives. Chez les enseignants, cela s'est traduit par exemple par des prises de notes détaillées pour objectiver leurs observations et éviter d'être influencés par les émotions des étudiants. Cela leur a permis de réévaluer les situations en se basant sur des faits plutôt que sur des impressions émotionnelles. De plus, l'ouverture au dialogue et l'empathie envers les étudiants, en se mettant à leur place, sont également des formes de réévaluation cognitive, où les enseignants ajustent leur perception pour gérer plus efficacement les émotions des deux parties (Gross, 2015).

La **modulation de la réponse** (Gross, 2015), qui fait référence aux efforts pour ajuster les réactions émotionnelles une fois activées, est souvent utilisée de manière réactive, comme lorsque les enseignants nous mentionnent dans les résultats, qu'ils choisissent de reporter des rendez-vous avec les étudiants pour apaiser leurs émotions avant d'engager une discussion. Cette stratégie inclut également la modulation du ton de voix pendant les feedbacks ou l'utilisation de techniques telles que la respiration profonde pour maintenir une communication constructive en dépit du stress. Les professeurs ne nous ont pas fait part de ces techniques mais ont tourné autour en mentionnant notamment le fait qu'ils « se mettent dans leur bulle » ou qu'ils ne laissent pas paraître leurs émotions. Selon Carver et Scheier (1998), ces techniques, en particulier la modification du ton de voix ou l'application de méthodes de relaxation, sont essentielles pour préserver une interaction pédagogique constructive dans des contextes émotionnellement chargés. Elles permettent aux enseignants de maintenir une distance professionnelle, empêchant ainsi que les émotions ne perturbent le processus d'enseignement.

L'**orientation de l'attention** (Gross, 2015), qui consiste à focaliser ou à détourner son attention des aspects émotionnels d'une situation, se manifeste lorsque les enseignants choisissent de se retirer momentanément pour se recentrer sur leurs objectifs. En mettant en place des procédés positifs, ils redirigent leur attention vers les aspects constructifs des interactions, transformant ainsi les émotions négatives en opportunités d'apprentissage. Cette stratégie s'aligne avec les modèles de coping adaptatif de Lazarus et Folkman (1984), qui suggèrent que concentrer l'attention sur les aspects contrôlables d'une situation stressante peut atténuer l'impact émotionnel négatif et permettre une meilleure gestion du stress.

Les stratégies de **sélection** et de **modification de la situation** (Gross, 2015), qui consistent à choisir ou à altérer une situation pour influencer ses conséquences émotionnelles, sont moins présentes dans les résultats obtenus. Cependant, certains enseignants ont fait mention de leur tentative d'éviter les situations émotionnellement chargées en diversifiant leurs méthodes de feedback, ce qui pourrait être interprété comme une forme de modification de la situation visant à réduire le stress émotionnel.

Enfin, le **soutien social** joue un rôle crucial dans la régulation émotionnelle. Les recherches de Jennings et Greenberg (2009) montrent que le soutien social aide les enseignants à mieux gérer les émotions négatives, en leur offrant des espaces pour partager leurs expériences et recevoir des conseils. Cette dimension est également illustrée dans les résultats, où certains enseignants recourent à des moyens externes, tels que consulter des pairs ou des psychologues, pour mieux gérer le stress émotionnel. Zembylas (2005) souligne également que le soutien social non seulement aide à réduire les effets des émotions négatives, mais renforce également la résilience émotionnelle des enseignants, en leur permettant de maintenir un équilibre émotionnel même dans des situations difficiles.

En combinant les perspectives théoriques de Gross (2015) avec les résultats obtenus, il est clair que les stratégies de régulation émotionnelle des enseignants sont dynamiques et influencées par une multitude de facteurs contextuels et personnels. Alors que la réévaluation cognitive apparaît comme la stratégie la plus fréquemment utilisée, l'importance du soutien social se détache également réellement dans nos résultats, ce qui ne ressort pas spécialement dans les travaux de Gross (2015). Quant aux méthodes proactives, elles ne sont que peu citées par nos informateurs. Ils arrivent tout de même à une régulation satisfaisante tout en réussissant à identifier leurs stratégies (Gross, 2015) afin de ne pas entraver le feedback. Cette compréhension approfondie permet de mieux saisir les mécanismes sous-jacents à la régulation des émotions pendant le feedback et souligne l'importance d'un soutien institutionnel et social adéquat pour améliorer la qualité de l'enseignement et du feedback.

Les stratégies sont principalement déployées pour atténuer les émotions négatives et favoriser les émotions positives, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Cette approche s'inscrit dans une perspective hédoniste, axée sur la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur, conformément aux principes énoncés par Bentham (1789) et Mill (1863). Selon cette théorie, les comportements humains visent à maximiser le plaisir et à minimiser la souffrance (Kahneman, 1999). Dans le cadre éducatif, cela se manifeste par des efforts pour créer des

environnements émotionnellement positifs, alignant ainsi les pratiques pédagogiques avec les principes du bien-être émotionnel et du bonheur (Diener, 2000). Cependant, nous avons pu constater que nos participants tentent de créer cet environnement positif pour leur bien-être et celui des étudiants mais qu'ils n'ont pas toujours les retours souhaités : le manque d'effort, les nombreuses demandes d'en faire toujours plus... Lorsque cela se produit, c'est tout l'effet inverse qui s'installe et les émotions négatives font rapidement surface laissant place par exemple à la déception, à la colère ou la tristesse. Plus l'enseignant fait d'efforts dans ce sens sans retour, au plus il y aura un retour émotionnel fortement négatif.

Les individus qui éprouvent des émotions positives ont tendance à se rappeler plus facilement des souvenirs positifs et à évaluer les personnes, lieux, et événements de manière plus favorable. Ces effets de congruence émotionnelle ont été largement documentés, notamment par Bower (1981), Forgas (2001), et Schwarz (2002). Ce constat ne reflète pas complètement nos résultats car les participants ont évoqué principalement des épisodes négatifs et les épisodes positifs évoqués sont moins vastes et moins spontanés dans leur discours.

Un enseignant anxieux peut, par exemple, rendre les étudiants plus stressés, ce qui peut nuire à leur capacité à intégrer le feedback de manière constructive. Nos participants mentionnent leur intention que leur feedback soit profitable aux étudiants et disent également se montrer assez neutres dans les émotions qu'ils renvoient. Cependant, nous n'avons pas accès aux retours des étudiants qui pourraient très bien percevoir l'une ou l'autre émotion malgré tout. Cela peut donc aller à l'encontre de leur objectif, malgré eux. Cette conséquence pourrait affecter les étudiants de façon significative (Frenzel et al., 2009).

La théorie de la congruence émotionnelle, étudiée par Bower (1981), Forgas (2001), et Schwarz (2002), suggère que les enseignants qui éprouvent des émotions positives ont tendance à évaluer les situations et les étudiants de manière plus favorable. Cependant, nos résultats ne coïncident pas totalement avec cette théorie, soulignant que même dans un état émotionnel positif, les enseignants peuvent rester critiques dans leurs évaluations, en fonction du contexte et des objectifs pédagogiques.

7. Conclusion et perspectives

Ce mémoire portait sur l'influence des émotions des enseignants de l'ULiège sur la délivrance des feedbacks aux étudiants, en cherchant à identifier quelles émotions émergent et sur la base

de quels facteurs. en mettant en lumière la diversité et l'intensité des émotions ressenties avant, pendant, et après la remise du feedback aux étudiants. L'objectif principal était de comprendre comment les émotions des enseignants peuvent affecter leur manière de fournir un feedback, un élément clé dans le processus d'apprentissage et quels sont les déclencheurs des émotions spécifiques.

La méthode mobilisée pour cette étude était qualitative et compréhensive, conformément à la méthode phénoménologique interprétative (Smith & al., 1999) permettant d'explorer des vécus particuliers (Flowers, et al., 1999). Les données reposent sur des entretiens semi-directifs avec des enseignants de l'ULiège. Cette approche a permis de capturer les nuances des expériences émotionnelles des enseignants et de comprendre leur impact sur le feedback qu'ils fournissent.

Les résultats montrent que, bien que des émotions positives soient présentes, ce sont principalement les émotions négatives qui dominent, en particulier la déception et la tristesse. Ces émotions négatives sont souvent liées à un écart entre les attentes des enseignants et les performances réelles des étudiants, ainsi qu'aux défis posés par la gestion des réactions des élèves (Pekrun, 2006). Ces émotions sont principalement déclenchées par leurs croyances et préconceptions (Gamlem, 2015), l'impact des exigences institutionnelles (Deneen & Brown, 2011 ; Hamilton, 2003) et personnelles ainsi qu'une série de modalités contextuelles (William, 2011). Enfin, les dynamiques relationnelles spécifiques au feedback nécessitent une régulation émotionnelle de la part des enseignants facilitant ainsi la délivrance du message ainsi que la gestion des émotions des étudiants (Gross, 2015).

Ce travail met en évidence l'importance cruciale des émotions dans les interactions de feedback entre enseignants universitaires et étudiants (Carless & Winstone, 2023). Contrairement à l'idée que les émotions sont des réponses passives, il apparaît qu'elles jouent un rôle actif dans la qualité du feedback, comme le confirment les recherches existantes (Pekrun, 2006). La régulation émotionnelle, bien que nécessaire pour maintenir une interaction pédagogique constructive, ne consiste pas simplement à supprimer les émotions. Au contraire, ces dernières servent de guide pour orienter les interactions et établir des priorités pédagogiques (Oatley & Jenkins, 1996 cité dans Hargreaves, 2001).

Cette étude apporte une compréhension plus approfondie des dynamiques émotionnelles dans le cadre universitaire, en montrant l'influence de facteurs tels que la taille des cohortes (Hill & al., 2023), la proximité émotionnelle, et les contraintes institutionnelles sur ces interactions

(Black & Wiliam, 1998). De plus, notre recherche révèle que les stratégies de régulation émotionnelle des enseignants sont souvent réactives, visant à gérer les émotions après leur apparition plutôt qu'en prévention. Parmi les stratégies de régulation émotionnelle cognitive, la réévaluation est celle qui est le plus fréquemment utilisée (Gross, 2015). Enfin, l'étude souligne l'importance du soutien social dans la gestion des émotions (Zembylas, 2005), renforçant ainsi la résilience des enseignants face aux défis émotionnels du feedback. L'apport original de ce travail réside dans la mise en lumière de l'impact émotionnel profond du feedback sur les enseignants, un aspect souvent négligé dans les discussions sur l'évaluation académique, et dans la proposition d'une réflexion sur le rôle crucial du soutien émotionnel dans la pratique pédagogique.

Les limites inhérentes au travail sont principalement liées à la taille réduite de l'échantillon et au contexte spécifique de l'ULiège, ce qui peut restreindre la généralisation des résultats à d'autres institutions ou contextes éducatifs. De plus, l'approche qualitative, bien qu'elle soit riche en détails, pourrait bénéficier d'un complément quantitatif pour confirmer certaines tendances observées.

Les recherches futures pourraient se concentrer sur plusieurs axes. Il serait pertinent d'examiner plus en profondeur la relation entre les émotions des enseignants et les résultats d'apprentissage des étudiants afin d'établir si un lien est bel et bien observé dans une démarche aussi bien qualitative que quantitative.

En outre, comparer les émotions ressenties par les enseignants à celles perçues par les étudiants offrirait une perspective intéressante pour évaluer la cohérence entre la gestion émotionnelle des enseignants et la perception des élèves en mettant l'accent sur l'influence des stratégies de régulation émotionnelle sur la qualité du feedback. En explorant comment ces stratégies sont perçues par les étudiants, il serait possible d'évaluer leur efficacité réelle. Cela pourrait révéler des divergences significatives, telles qu'un enseignant anxieux qui, malgré ses efforts pour rester neutre, transmettrait involontairement du stress aux étudiants, compromettant ainsi l'intégration constructive du feedback. Une étude plus vaste et diversifiée serait nécessaire pour confirmer les résultats actuels et examiner les variations en fonction des différents niveaux d'enseignement.

8. Bibliographie

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405–419. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096>
- Anderson, M. C., & Green, C. C. (2001). Suppressing unwanted memories by executive control. *Nature*, 410(6826), 366-369.
- 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.
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique [Emotions in teacher education: a historical perspective]. *Recherches en Éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bentham, J. (1789). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Clarendon Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année Psychologique*, 114(2), 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.2.129>

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C. E., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices : A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching*, 19(6), 634-646. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453>

Britten, N., Jones, R., Murphy, E., & Stacy, R. (1995). Qualitative research methods in general practice and primary care. *Family Practice*, 12(3), 104-114. <https://doi.org/10.1093/fampra/12.3.104>

Brosch, T., Pourtois, G., & Sander, D. (2010). The perception and categorisation of emotional stimuli: A review. *Cognition & Emotion*, 24(3), 377-400. <https://doi.org/10.1080/02699930902975754>

Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.

Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. <https://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>

Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/09695940903565603>

Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2014). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 47, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>

Brown, G. T. L. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing measurement models for primary and secondary teachers in New Zealand. University of Auckland.

Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 5-26.

Brown, G. T. L., Hui, S. K. F., Yu, F. W. M., & Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 307-320.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). Emotion. In *Identity theory* (online ed.). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195388275.003.0029>

Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.

Carless, D., & Winstone, N. (2023). *Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy*. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.

Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2021). Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074>

Chen, J., & Chen, Y. (2019). The impact of teacher feedback on students' emotional responses and learning outcomes in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.

Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Robert Wood Johnson Foundation. Retrieved from <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>

Cooper, B., & Cowie, B. (2010). Collaborative research for assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 979-986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.040>

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481. <https://doi.org/10.2307/1170281>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deneen, C., & Brown, G. T. L. (2011). The impact of high-stakes assessment environments on teachers' beliefs about feedback in New Zealand and Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Educational Assessment*, 14(2), 69-85.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Dixon, H., & Haigh, M. (2009). Changing mathematics teachers' conceptions of assessment and feedback. *Teacher Development*, 13(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/13664530903043981>

Driouch, F., Marzouk, A., Baria, A., & Chabba, R. (1993). Les feed-back émis par les enseignants lors des situations d'enseignement-apprentissage. *STAPS*, 14(30), 71-81. <https://doi.org/10.3406/staps.1993.937>

Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2013). Appraisal processes in emotion. In *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). Oxford University Press.

Fellous, J.-M. (2007). Models of emotion. *Scholarpedia*, 2(11), 1453.

Flowers, P., Hart, G., & Marriott, C. (1999). Constructing sexual health: gay men and 'risk' in the context of a public sex environment. *Journal of Health Psychology*, 4(4), 483-495. <https://doi.org/10.1177/135910539900400403>

Forgas, J. P., & Bower, G. H. (1987). Mood effects on person-perception judgments. *Journal of personality and social psychology*, 53(1), 53.

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.

Gagne, E. D., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1987). *Principles of instructional design* (3rd ed.). Holt, Rinehart & Winston.

Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and beliefs. *Teaching Education*, 26(4), 461-482. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1060254>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <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>

Hamilton, L. S. (2003). Assessment as a policy tool. *Review of Research in Education*, 27(1), 25-68.

Hammoudi Halat, D., Soltani, A., Dalli, R., Alsarraj, L., & Malki, A. (2023). Understanding and fostering mental health and well-being among university faculty: A narrative review. *Journal of Clinical Medicine*, 12(13), 4425. <https://doi.org/10.3390/jcm12134425>

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>

Hausman, M. (2023). Reconfigurations du feedback dans l'éducation contemporaine. *Journal of Educational Research*, 50(2), 123-140.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). Les défis du feedback dans l'enseignement supérieur. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>

Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L., & Smith, S. (2023). Emotions experienced by instructors delivering written feedback and dialogic feed-forward. *Teaching and Learning Inquiry*, 11, Article 6. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.6>

Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jolly, B., & Boud, D. (2013). Written feedback: What is it good for and how can we do it well? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 65-68.

Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. Parker, Son, and Bourn.

Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). Russell Sage Foundation.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1998). Feedback Interventions: Toward the Understanding of a Double-Edged Sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7(3), 67-72. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772989>

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.

Lambert W. T. Schuwirth & Cees P. M. Van der Vleuten (2011) Évaluation programmatique : De l'évaluation de l'apprentissage à l'évaluation de l'apprentissage, Professeur de médecine, 33:6, 478-485, DOI : [10.3109/0142159X.2011.565828](https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.565828)

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and typologies in education. *Educational Review*, 73(2), 228-246. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1572334>

Mason, B. & Bruning, R. (2001). Providing feedback in computer-based instruction: what the research tells us. Center for Instructional Innovation. 15.

Narciss, S. (2004). The Impact of Informative Tutoring Feedback and Self-Efficacy on Motivation and Achievement in Concept Learning. *Experimental Psychology*, 51(3), 214–228. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.51.3.214>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press.

O'Quin, K. (2009). The effects of high-stakes testing on teachers' feedback practices. University of Florida.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Positive emotions in education. In E. E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-173). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1), 4–13.

Robinson, S., Pope, D., & Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260-272. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.629291>

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications.

Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231–240. <https://doi.org/10.1080/02602930500063819>

Sadler, D. R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems." *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015

Santiago-Delefosse, M., & Rouan, G. (2001). *Méthodes Qualitatives en Psychology*. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/280310118_Methodes_Qualitatives_en_Psychology

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer.

Schwarz, N., & Clore, G. L. (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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.3.513>

Schwarz, N., & Clore, G. L. (2003). Mood as information: 20 years later. *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 296-303. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2003.9682896>

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Smith, M.L. (1991). Put to the test : The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20 (5), 8-11.

Smith, K. (2011). Professional development of teachers—A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.005>

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Sage Publications, Inc.

Stobart, G. (2012). Validity in formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed., pp. 233-242). SAGE Publications. Conclusion et perspectives

Stough, L. M. (1993). The place of teacher emotions in the new educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 243-255. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90030-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90030-6)

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.

Sutton, R. E. (2012). *Feedback literacy: developing and supporting student skills*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 79-91. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.589633>

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Higher Education*, 40(5), 607–621. doi:10.1007/s11251-011-9192-3

Vasilyeva, E., Pechenizkiy, M., Gavrilova, T., & Puuronen, S. (2007). Personalization of immediate feedback to learning styles. In *Proceedings of the Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)* (pp. 622-624). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2007.200>

Vázquez, E. (2023). Negative emotions, social isolation, and impostor syndrome in the pursuit of professional mastery in research universities. *International Journal for Academic Development*, 28(4), 495-508. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2072848>

Wang, S.-L., & Wu, P.-Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51(4), 1589-1598. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.004>

Wang, X. (2023). *Exploring positive teacher-student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence*. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Wu, X. M., Dixon, H. R., & Zhang, L. J. (2021). Sustainable development of students' learning capabilities: The case of university students' attitudes towards teachers, peers, and themselves as oral feedback sources in learning English. *Sustainability*, 13(9), 5211. <https://doi.org/10.3390/su13095211>

Yegidis, B. L., Hodge, D. R., & Fisher, M. (2018). *Research methods for social workers*. Pearson.

You, Y., & Schallert, D. L. (1992). The role of motivation and attitudes in the reading of engaging texts. *Reading Psychology*, 13(1), 207-227. <https://doi.org/10.1080/0270271920130102>

Zhang, Z. (2022). Toward the role of teacher empathy in students' engagement in English language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 880935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935>

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.