

**Rôle de l'estime de soi et des émotions
dans le traitement des feed-back
académiques par les étudiants
universitaires**

Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires

Caroline Dozot

Promoteur

Mariane Frenay (UCL)
Marc Romainville (UNamur)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'encadrement

Pierre Philippot (UCL)
Philippe Parmentier (UCL)

Président

Frédéric Nils (UCL)

Comité d'accompagnement et jury

Laurent Cosnefroy (Ecole normale supérieure de Lyon)

Jacqueline Delville (UNamur)

Mariane Frenay (UCL)

Philippe Parmentier (UCL)

Pierre Philippot (UCL)

Marc Romainville (UNamur)

Résumé

L'objectif de ce travail est de contribuer à la compréhension des logiques individuelles qui sous-tendent les comportements des étudiants lors de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Plus particulièrement, nous mettons en lumière le rôle central de l'estime de soi et des émotions dans l'explication de ces comportements. Ce travail se compose de deux parties. La première vise à vérifier, auprès d'un public fragilisé, les étudiants en réorientation, les liens entre estime de soi, concept de soi, persévérance et performance. La seconde permet d'appréhender plus finement la compréhension des logiques individuelles d'étudiants « tout venant » face à un événement potentiellement stressant à l'entrée à l'université : recevoir un feed-back évaluatif. Sur base d'études de cas approfondies, nous tentons de dégager les types de feed-back les plus susceptibles de mener à la mise en œuvre de stratégies de réajustement, d'une part, et, d'autre part, les profils ou caractéristiques des étudiants les plus enclins à s'engager dans les changements nécessaires à leur réussite à la suite des feed-back fournis par l'institution au début de leur cursus universitaire.

Abstract

The objective of this thesis is to contribute to the understanding of the logics that underlay the students' behaviors in the transition from high school to higher education. More specifically, we highlight the key role of self-esteem and emotions to explain these behaviors. This thesis is composed of two sections. The first one aims to verify, in a weakened population, i.e. students in the midst of a reorientation, the links between self-esteem, perseverance and performance. The second one allows us to apprehend more in detail the understanding of the individual logics of the "common" students confronted to a potentially stressing event when starting university: the fact of receiving an evaluative feedback. Using thorough case studies, we try to identify first, the types of feedback which are most susceptible to lead to the implementation of readjustment strategies and second, the profiles or characteristics of the students most likely to engage themselves into the necessary changes to their success following feedback received from the institution at the beginning of their university curriculum.

Table des matières

Résumé - Abstract	5
Table des matières	7
Remerciements	9
Introduction générale	11
Première section : estime de soi et concept de soi des étudiants en réorientation	19
Introduction de la première section	19
Mécanismes de maintien de l'estime de soi :	20
1. Introduction	20
2. L'estime de soi: clarification conceptuelle	22
2.1 Méthode	27
2.2 Résultats	30
2.3 Conclusion	35
2.4 Concept de soi et estime de soi :	39
3. Introduction	39
3.1 Méthode	44
3.2 Résultats	47
3.3 Discussion	49
4. Conclusion de la première section	52
5. Deuxième section : perception et traitement des feed-back	55
6. Introduction de la deuxième section	55
6.1 Partie théorique : cadres conceptuels	57
6.2 Le concept de feed-back et son importance dans l'apprentissage	58
6.3 Traitement de l'information à la suite d'un feed-back	68
7. Les stratégies de régulation de l'apprentissage	85
7.1 Synthèse de la partie théorique	95
7.2 Partie empirique	97
Rappel du contexte et du questionnement	97
Méthodologie	98
Résultats	116
Conclusion générale	159

	Principaux résultats et leurs limites	159
	Résultats de la partie quantitative.....	159
	Résultats de la partie qualitative.....	160
8.	Implications théoriques des résultats	161
8.1	Les caractéristiques individuelles.....	161
8.2	Les caractéristiques et perceptions du contexte.....	163
9.	L'évaluation émotionnelle des événements.....	166
9.1	Les effets de l'évaluation émotionnelle.....	167
9.2	Implications pédagogiques pour l'accompagnement des étudiants.....	168
9.3	Spécificités de la démarche de recherche.....	170
9.4	Au niveau théorique et conceptuel	170
10.	Au niveau épistémologique et méthodologique	170
11.1	Perspectives pour de futures recherches	171
11.2	Épilogue	173
12.	Cheminement personnel.....	176
13.	Méthodologie de construction des profils étudiants.....	177
14.	Discussion théorique : le concept d'estime de soi.....	178
15.	Perspectives pour de futures recherches	181
16.	Références bibliographiques	183
	Annexes.....	195
	Annexe 1 : courrier et mail envoyés aux étudiants sélectionnés	197
	Annexe 2 : guide d'entretien	201
	Annexe 3 : informations complémentaires sur la recherche.....	205
	Annexe 4 : formulaire de consentement éclairé	207
17.	Annexe 5 : les émotions de base	209
18.	Annexe 6 : Etudes de cas.....	211
19.	Etude de cas de Jacqueline.....	211
20.	Etude de cas de Johan	223
21.	Etude de cas de Sophie	238
22.	Etude de cas de Cyril	248
	Etude de cas de Virginie	255
	Etude de cas d'Anne	264

Remerciements

2009 : parution de notre premier article et naissance de notre fils, Raphaël.

2012 : parution de notre second article et naissance de notre fille, Sarah.

2017 : une autre sorte d'accouchement... l'aboutissement de ce travail de thèse !

Je n'aurais certainement pas pu arriver au bout de ce travail, pourtant passionnant, sans le soutien et les encouragements de mon entourage.

Je tiens ici particulièrement à remercier

Mon mari, Elian, qui m'a supportée (dans tous les sens du terme). Merci pour ton soutien indéfectible, ta patience, tes encouragements. Merci à mes enfants, Raphaël et Sarah, qui sont ma plus grande fierté et me font grandir chaque jour.

Mes parents, mon frère et ma sœur, qui m'ont toujours fait confiance et m'ont permis de développer une estime de soi suffisamment solide que pour me lancer dans un tel projet. Je sais que cette thèse fait aussi leur fierté et cela me réjouit. Un merci particulier à Maman pour la relecture attentive de ce travail avec son œil averti de romaniste et à Marie, ma petite sœur, pour ses conseils de mise en page.

Mes amis sur qui j'ai pu compter tout au long de cette aventure. Merci Laure-Anne pour tes encouragements dans les moments difficiles. Merci Catherine et Geoffroy, Anne et Pierre-Yves, pour les moments de détente et de rire.

Les conseillers à la formation « Rebond ». Merci à Anne Piret, ex-collègue mais surtout amie, co-auteur des deux articles qui constituent la première partie de ce travail. Les années passées au sein de cette équipe ont été d'une grande richesse sur le plan humain et au niveau de mon développement professionnel. Merci à Sophie, Chantal, Sylvia, Ludivine, les « dinosaures » de Rebond.

Mes promoteurs, Mariane Frenay et Marc Romainville pour leur accompagnement complémentaire tout au long de ce travail et leurs feed-back constructifs. Et Pierre Philippot et Philippe Parmentier qui ont contribué à ce que chaque réunion d'accompagnement de ma thèse soit constructive.

Marc pour ces 15 années de collaboration. Merci pour la grande confiance dont tu as fait preuve dès le départ à mon égard et qui m'ont permis cet épanouissement professionnel.

Les collègues du bureau, du DET. Merci à Valérie, Sandrine, Marielle, Mathieu, Xavier qui ont fait de notre bureau un lieu chaleureux et accueillant (à la bonne odeur de chocolat en son temps...). Merci à Sephora et Mireille pour vos conseils avisés et le temps que vous

m'avez consacré. Merci à tous les collègues, anciens et nouveaux, qui font du Département Education et Technologie un environnement de travail particulièrement riche et stimulant.

Pauline, merci pour ton coup de main dans le travail interminable de retranscription des entretiens.

Mathieu Minet, de m'avoir permis de profiter de tes talents avec l'illustration de la couverture.

Jacqueline Delville et les collègues du Centre Médico-Psychologique pour leur soutien, leurs encouragements, leurs marques d'intérêt. Merci à Anne et Françoise pour leur relecture attentive. Merci aux collègues du secteur social, Bénédicte, Isabelle et les autres, pour leur soutien.

A tous les collègues qui m'ont encouragée par leurs marques d'intérêt : Michèle Monballin et Anne Collard en philo et lettres, Sophie Pondeville en sciences éco.

Les étudiants qui ont accepté de témoigner et sans qui ce travail n'aurait pas pu se faire.

« Les attitudes surdéfensives de l'estime de soi bloquent tous les apprentissages, les évolutions, les constructions de soi. Tous les efforts sont consacrés à l'autodéfense plus qu'à la croissance ; on sacrifie son développement à sa sécurité. »

Christophe André

Introduction générale

Introduction générale

Les acteurs du monde académique (enseignants et accompagnateurs pédagogiques notamment) sont régulièrement interpellés par les comportements des étudiants à l'entrée à l'université. Ainsi, si les dispositifs d'aide à la réussite sont nombreux et variés, bon nombre d'étudiants ne profitent pas de ces opportunités alors qu'ils en auraient besoin et que la participation à ces actions pourrait les aider à réussir : étudiants en décrochage qui ne participent pas au dispositif de réorientation mis à leur disposition, étudiants avec de faibles prérequis qui ne profitent pas des dispositifs de renforcement des compétences qui leur sont proposés, étudiants qui ne participent pas aux séances individuelles ou collectives d'accompagnement méthodologique alors qu'elles leur seraient nécessaires, par exemple. Du point de vue académique, ces comportements des étudiants semblent donc « illogiques » voire « irrationnels ».

Partant du postulat que tout comportement répond à une certaine logique du point de vue de celui qui agit, notamment en fonction des buts qu'il poursuit, nous nous sommes posée les questions suivantes : comment peut-on expliquer ces comportements des étudiants qui peuvent sembler « illogiques » du point de vue académique ? Quelles sont les logiques individuelles sous-jacentes à ces comportements ?

Une première réponse à ces questions est sans doute à chercher du côté des changements auxquels sont confrontés les étudiants lorsqu'ils arrivent à l'université. Etre étudiant en première année à l'université, c'est entrer dans un « nouveau monde » (Coulon, 1997), un environnement potentiellement stressant (Faurie, Thouin & Sauvezon, 2016). L'accent y est mis sur la performance, la réussite qui est souvent plus incertaine que durant le parcours dans l'enseignement secondaire. Il s'agit aussi d'une période de transition à plusieurs niveaux, qui suppose des efforts d'adaptation importants. Transition du système d'enseignement secondaire au système d'enseignement supérieur, transition de l'adolescence à l'âge adulte, avec les enjeux identitaires que cela implique (« sentiment de ne plus être un adolescent, sans pour autant se sentir totalement adulte » ; Faurie, Thouin & Sauvezon, 2016, p. 3). Enfin, l'entrée dans l'enseignement supérieur signifie pour beaucoup d'étudiants une autonomisation par rapport à leur famille, un éloignement géographique, parfois un nouveau réseau relationnel à créer, etc. Bref, la vie étudiante est une période pleine d'inconnues qui offre une multitude d'opportunités et tout autant de défis à relever. En ce sens, l'entrée à l'université constitue bien un événement potentiellement stressant. Cette dimension pourrait influencer les comportements des étudiants. Dès lors, nous avons cherché dans la littérature des éclairages à ce propos.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la manière dont les étudiants font face à ces défis (stratégies de coping ou stratégies d'ajustement) (Grebott & Barumandzadeh, 2005 ; Mazé & Verlhac, 2013).

A côté de ces recherches portant sur les stratégies de coping des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur, d'autres, fort nombreuses, portent sur la persévérance et la réussite à l'université. En effet, l'ampleur de l'échec et de l'abandon en première année du supérieur a suscité depuis plusieurs décennies tout un courant de recherches tentant d'identifier les facteurs intervenant dans ces phénomènes complexes. Ces recherches ont investigué dans des directions multiples, telles que l'origine socio-économique et culturelle de l'étudiant, son niveau de compétence et performances antérieures, l'existence et le contenu de son projet de formation, sa dynamique motivationnelle, son intégration sociale et académique, ses méthodes de travail, ou les pratiques d'enseignement qui lui sont proposées/imposées (Galand, Neuville & Frenay, 2005 ; Neuville & Galand, 2013 ; Neuville, 2013). Parmi ces recherches, Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël et Eccles (2010), se basant sur les modèles éducationnels et motivationnels, ont souligné l'importance du contexte éducatif, de l'intention de persévérance de l'étudiant et de son sentiment d'efficacité personnelle pour comprendre la persévérance et la réussite en première année universitaire. Cette préoccupation de recherche sur la persévérance et la réussite est internationale, comme l'ont notamment démontré un symposium du REF consacré à la question (Romainville & Michaut, 2012) ainsi que l'ouvrage de Neuville, Frenay, Noël et Wertz (2013) ou encore l'organisation d'une conférence de consensus par le Ministère de l'éducation français en décembre 2015 pour faire le point sur les questions vives.

Si l'on s'intéresse autant aux taux d'échec et d'abandon, c'est que leur réduction comporte des enjeux importants au niveau financier (coût pour les familles, la collectivité) et psychologique (bien-être, image de soi de l'étudiant) (De Clercq, Roland, Dupont, Parmentier & Frenay, 2014).

On comprend dès lors que, quelquefois inspirés par les recherches mentionnées supra, des dispositifs nombreux et variés d'aide à la réussite ont vu le jour au sein des universités : propédeutique, tests de prérequis suivis de remise à niveau ou de séances de renforcement, accompagnement aux méthodes de travail, cours de méthodologie du travail étudiant, tests formatifs, blocus dirigés, etc. (pour une synthèse des travaux de réflexions sur les dispositifs d'aide à la réussite en Communauté française de Belgique depuis plus de 20 ans, voir Parmentier, 2011). Ces dispositifs se proposent comme des réponses aux difficultés identifiées chez les étudiants au moment de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et cherchent à peser sur les facteurs identifiés : l'affiliation, la compréhension de nouvelles exigences, les déficits de prérequis, l'inadéquation des méthodes de travail (nouvelles stratégies à développer dans l'enseignement supérieur). Sur la base d'une enquête sur l'offre et la demande au niveau de l'aide à la réussite à l'UCL, Parmentier, Jacqmot et Noël (2014) relèvent que les attentes des étudiants ont évolué depuis une dizaine d'années. Alors que les dispositifs proposés par l'institution restent nombreux et variés (notamment en fonction du contexte facultaire), comparé à 2008 (précédente enquête similaire), les étudiants seraient davantage à la recherche de sources d'aide informelle plutôt que de l'aide proposée par l'institution.

A l'intersection de ces travaux, d'une part, sur les stratégies de coping développées par les étudiants dans le contexte de l'entrée à l'université et, d'autre part, sur les facteurs de persévérance et de réussite, un concept a particulièrement attiré notre attention : l'estime de soi. Comme nous le détaillerons plus loin, **l'estime de soi**, c'est à dire l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur (Bandura, 2003 ; Bolognini & Preteur, 1998 ; Coopersmith, 1967 ; Martinot, 1995 ; Rosenberg, 1979), est liée à la persévérance et à la **réussite académique**, et également au **bien-être** psychologique et à la santé physique.

Ainsi, une estime de soi élevée est généralement associée à la réussite alors qu'une estime de soi faible est associée à l'échec et l'abandon (Dozot, Piret & Romainville, 2009). Par ailleurs, l'estime de soi joue un rôle protecteur face aux événements stressants liés à l'entrée à l'université (Faurie, Thouin & Sauvezon, 2016).

Afin de préserver leur bien-être, les individus mettent en place, en grande partie inconsciemment, des stratégies de protection ou de maintien de leur estime de soi qui peuvent avoir des conséquences (positives ou négatives) sur leurs performances académiques (Leyrit, Oubrayrie-Rossel & Prêteur, 2011). Le caractère adaptatif ou dysfonctionnel des stratégies de régulation dépend donc du point de vue : une stratégie peut être adaptative du point de vue du bien-être psychologique (maintien de l'estime de soi) tout en étant dysfonctionnelle sur le plan de la réussite académique (afin de préserver son estime de soi, un étudiant peut ne pas se confronter à certaines évaluations facultatives alors qu'elles pourraient l'aider à réussir). Et inversement, une stratégie peut être adaptative du point de vue académique tout en ayant un impact négatif sur le bien-être de l'étudiant (un étudiant peut mettre en péril son bien-être, et parfois même sa santé, en poursuivant des buts de performance élevés). Estime de soi et buts poursuivis par l'étudiant sont étroitement liés : plus un but est élevé dans la hiérarchie propre à un individu, en d'autres termes plus les enjeux sont élevés pour lui, plus l'estime de soi sera affectée si des obstacles surviennent dans l'atteinte de ses buts.

Estime de soi et buts poursuivis nous semblent constituer deux concepts centraux dans l'explication des **logiques sous-jacentes aux comportements des étudiants**. L'objectif de notre thèse est d'aller plus loin dans la compréhension de ces logiques.

Pour répondre à cet objectif, nous avons travaillé en deux temps :

Dans un premier temps, nous avons choisi de vérifier, auprès d'un public particulier, a priori très concerné par cette problématique (public fragilisé, en décrochage et/ou en échec), les liens entre l'estime de soi, la persévérance et la performance, d'une part, et entre l'estime de soi, le concept de soi (dont les buts font partie) et la décision vocationnelle, d'autre part. Présentée sous la forme de deux articles publiés, cette première section est le fruit d'un travail de recherche-action. Mené pendant plusieurs années au sein du dispositif « Rebond », une formation à destination d'étudiants en réorientation, ce travail a été coordonné par une équipe dont nous faisons partie comme chercheuse. A travers une approche quantitative, à l'aide d'outils de mesure validés, il s'agit essentiellement de

vérifier les liens existant entre différentes variables. Le cadre conceptuel auquel nous nous référons est celui de la psychologie sociale, avec l'estime de soi comme concept central.

Dans un second temps, afin de comprendre plus finement le fonctionnement de cette logique de l'étudiant, nous avons choisi d'étudier, auprès d'un public d'étudiants « tout venant », la manière dont ils réagissent à une situation potentiellement stressante assez spécifique au contexte académique : recevoir un feed-back. Présentée sous la forme d'une monographie classique, cette seconde section se base sur des études de cas. En effet, approcher non plus seulement les liens « statiques » entre variables mais davantage la dynamique, le processus sous-jacent nécessite une démarche plus qualitative. Afin d'affiner notre compréhension des mécanismes en jeu, nous faisons appel à deux cadres conceptuels, issus de champs théoriques différents : les théories motivationnelles, développées notamment au sein de la psychologie de l'éducation, et les théories de l'évaluation émotionnelle, inscrites dans le champ de la psychologie sociale des émotions.

Les recherches exposées dans le premier article, réalisées auprès d'étudiants en réorientation, permettent de mettre en évidence l'importance des liens entre estime de soi, persévérance et réussite académique et de mieux comprendre les mécanismes de protection de l'estime de soi qui peuvent avoir des conséquences tant sur la persévérance que sur la performance académique (Dozot, Piret & Romainville, 2009). Nous mettons ainsi en évidence, d'une part, que l'estime de soi des étudiants en abandon (et pour beaucoup en situation d'échec) est significativement plus basse que celle d'autres étudiants (groupe contrôle) et, d'autre part, que l'estime de soi des étudiants qui participent à un dispositif de formation-réorientation augmente avec le temps alors qu'elle reste stable chez les autres étudiants. Cette fluctuation de l'estime de soi pourrait, notamment, s'expliquer par des mécanismes de comparaison sociale (se retrouver avec des étudiants dans la même situation) ou encore par une connaissance de soi moins claire et moins stable dans le temps.

Les résultats présentés dans le second article montrent des liens étroits entre clarté du concept de soi et estime de soi et nous amènent à une meilleure compréhension des mécanismes de régulation de l'estime de soi (Dozot, Piret & Romainville, 2012). Plus un étudiant sait de manière claire « qui il est », plus son estime de soi est élevée ; dès lors, accompagner les étudiants à développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes peut les amener à avoir une meilleure estime de soi. Un étudiant qui a une bonne estime de soi sera plus à même de faire face aux obstacles et de les surmonter, bref de persévérer et ainsi de se donner de meilleures chances de réussite, la réussite contribuant à maintenir cette bonne estime de soi.

Ces deux recherches ont des implications pédagogiques intéressantes (l'importance de prendre en compte l'estime de soi et de développer une bonne connaissance de soi dans un dispositif d'accompagnement d'étudiants en réorientation), mais rencontrent une limite importante en regard de notre objectif de recherche : au-delà de la mise en évidence de liens entre variables et de la formulation d'hypothèses permettant d'expliquer les fluctuations d'estime de soi, elles ne permettent pas une compréhension fine de la dynamique de

régulation ou de protection de l'estime de soi sous-jacente aux comportements des étudiants. C'est cet objectif que nous visons dans la seconde section.

Sur la base d'entretiens réalisés avec 23 étudiants de première année d'une Faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion, des études de cas approfondies permettent de mieux cerner les logiques individuelles sous-jacentes aux comportements des étudiants dans une situation bien spécifique et potentiellement stressante qui est celle de recevoir un feed-back évaluatif, à la suite d'une production (écrite ou orale). Ces études de cas (sans viser l'exhaustivité ou la représentativité qui n'ont pas de sens dans une approche qualitative) permettent d'identifier les caractéristiques des feed-back ou des contextes de feed-back susceptibles de conduire l'étudiant à des stratégies de réajustement adaptatives du point de vue académique (notamment à travers la construction d'une typologie des feed-back à l'université). D'autre part, elles aboutissent à la proposition de plusieurs profils d'étudiants au niveau de ces dynamiques de régulation de l'estime de soi.

Pour conclure ce travail, nous revenons brièvement sur les principaux résultats des deux parties (quantitative et qualitative) : nous apportons un éclairage sur les mécanismes de régulation de l'estime de soi auprès d'un public spécifique d'étudiants en réorientation, puis auprès d'étudiants « tout venant » et nous contribuons à une meilleure caractérisation des types de feed-back auxquels ils sont confrontés en première année à l'université.

Ensuite, nous abordons différentes implications de ces résultats sur l'accompagnement des étudiants. Nous mettons également en évidence les contributions de cette recherche au niveau théorique et conceptuel et au niveau épistémologique et méthodologique.

Enfin, nous énonçons quelques perspectives pour de futures recherches, tant dans le domaine de la transition vers l'enseignement supérieur que plus largement, dans le domaine de la gestion des événements (potentiellement) stressants.

Première section : estime de soi et concept de soi des étudiants en réorientation

Introduction de la première section

1. Cette section est constituée de deux articles visant à vérifier plusieurs hypothèses quant au lien entre l'estime de soi et d'autres variables-clé dans l'explication de la réussite en première année du supérieur, auprès d'un public fragilisé, les étudiants en réorientation.

A l'origine de notre questionnaire sur les comportements des étudiants entrant à l'université est un constat réalisé par l'équipe de la formation « Rebond » (dispositif de formation-réorientation à destination des étudiants de première année du supérieur en décrochage précoce) : lorsqu'ils arrivent à Rebond, après un échec ou un mauvais choix d'études, les étudiants semblent avoir une faible estime de soi ; quelques mois plus tard, ils semblent avoir retrouvé une bonne estime de soi.

La première étude visant à vérifier de manière empirique ce constat, permet effectivement de confirmer les fluctuations des niveaux d'estime de soi chez les étudiants en réorientation (alors qu'elle reste stable chez les autres étudiants). Ces fluctuations nous amènent à prendre en compte un autre concept, étroitement lié à l'estime de soi, la clarté du concept de soi.

La seconde étude vise donc à vérifier les liens existant entre l'estime de soi et différentes dimensions du concept de soi chez ce public particulier des étudiants en réorientation. Plus précisément, il s'agit de vérifier l'hypothèse selon laquelle un concept de soi moins clair et moins solide serait lié à une estime de soi plus fragile et fluctuante ; à l'inverse, un concept de soi plus clair et plus stable dans le temps, serait lié à une plus haute estime de soi.

Menées dans une démarche de recherche-action, ces deux études ont de nombreuses implications pédagogiques au niveau de l'accompagnement des étudiants en réorientation. De plus, elles permettent de mieux comprendre les mécanismes de régulation de l'estime de soi qui peuvent être mis en œuvre par les étudiants, particulièrement au moment de la transition vers l'enseignement supérieur.

Mécanismes de maintien de l'estime de soi :

2. **« L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. Une recherche-action sur les variations d'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique » (article publié).**

Caroline Dozot, Anne Piret et Marc Romainville, « L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/2 | 2009, mis en ligne le 15 juin 2012. URL : <http://osp.revues.org/1910> ; DOI : 10.4000/osp.1910

RÉSUMÉS

Le but de cette recherche-action est de vérifier l'intérêt de la prise en compte de la question de l'estime de soi comme variable de travail au sein d'un dispositif de remédiation-réorientation d'étudiants en décrochage. Partant des constats intuitifs réalisés par l'équipe des formateurs à propos de l'estime de soi, une revue de la littérature ainsi qu'une confrontation à des données empiriques permettent de confirmer cet intérêt, tout en affinant l'objectif poursuivi par le dispositif dans ce domaine.

The purpose of this action-research is to verify that concern about self-esteem of drop-out students is relevant within the scope of a remediation and reorientation training plan such as the Rebond program. Starting from the intuitive observations made by the Rebond staff about self-esteem, a review of the scientific literature and a confrontation with empirical data confirm the relevancy of the objective and sharpen it as well.

Mots-clés : Enseignement supérieur, Estime de soi, Étudiants en décrochage, Recherche-action

- 2.1 **Keywords :** Action-research, Drop-out students, Higher education, Self-esteem

Introduction

Cet article présente les résultats d'analyses comparatives¹ visant à valider plusieurs hypothèses relatives à l'estime de soi pour différents profils d'étudiants de l'enseignement supérieur, dont des étudiants en abandon pris en charge dans un dispositif de réorientation intitulé Rebond. Il est également l'occasion de faire état d'une démarche moins habituelle dans la recherche sur le concept de l'estime de soi : la recherche-action de type stratégique (Verspieren, 1990). Selon Verspieren, ce type de recherche-action mobilise un ensemble d'acteurs sur une situation-problème pour investiguer des pistes d'action et, simultanément, pour produire des connaissances nouvelles, éventuellement généralisables – ces deux

¹ Cette recherche bénéficie pour trois ans d'un subside du Fonds national de la recherche scientifique (FNRS).

aspects s'étayant mutuellement. Prendre appui sur les interrogations préscientifiques d'acteurs du terrain est fondamental dans la démarche de recherche-action et rend quelquefois plus malaisé son compte-rendu dans le canevas « standard » d'une recherche expérimentale.

2.1.1 Éléments de contexte: le dispositif Rebond

Rebond est un dispositif de formation et de réorientation destiné aux étudiants de première année de l'enseignement supérieur (issus de l'ensemble des établissements situés en province de Namur², en Communauté française de Belgique) qui décident d'arrêter leurs études en cours d'année et qui souhaitent mettre à profit le temps restant avant la rentrée académique suivante pour construire de nouveaux projets d'études et/ou professionnels. Ces étudiants, sur une base volontaire, sont pris en charge de février à juin par une équipe d'intervenants (enseignants et conseillers à la formation) par le biais de cours et d'activités d'accompagnement (environ vingt heures par semaine), tant collectives qu'individuelles, qui se substituent à leur programme académique initial.

Depuis 2003, une cinquantaine d'étudiants toutes orientations confondues bénéficient chaque année de ce dispositif.

Les objectifs poursuivis par le dispositif Rebond sont, d'une part, d'accompagner ces étudiants dans la construction et la validation de nouveaux projets d'études ou professionnels et, d'autre part, de mieux les préparer aux exigences de l'enseignement supérieur. L'accompagnement dans l'élaboration de projets s'inspire principalement du cadre développé par l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel; Defrenne, 2003; Pelletier & Bujold, 1984; Trouver/Créer, 1997).

Parallèlement au volet de formation et de réorientation des étudiants, Rebond développe depuis ses débuts un volet de recherche-action. Les questions des recherches menées par l'équipe³ trouvent leur pertinence dans l'analyse critique des pratiques d'accompagnement de Rebond et dans les observations et constats réalisés au sujet du public des étudiants accueillis au sein du dispositif. La démarche de recherche-action permet d'élucider les principes qui sous-tendent l'action, de leur donner une assise à la fois théorique et empirique, dans le but d'améliorer le développement professionnel des intervenants, la qualité du dispositif et, en particulier, son adéquation aux caractéristiques du public cible.

² Il s'agit donc d'étudiants issus des différentes filières de l'enseignement supérieur, tant universitaires que des hautes écoles. Sur le bassin namurois, les filières suivantes sont accessibles: catégories agronomique, économique, paramédicale, sociale, technique pour l'enseignement supérieur de type court (trois ans) et catégories des sciences humaines et sociales, des sciences médicales et des sciences pour l'Université (cinq ans et plus).

³ Les chercheurs, auteurs de cet article, font partie de l'équipe des intervenants de Rebond depuis la création du dispositif, cumulant donc deux statuts: celui de chercheur et celui de conseiller à la formation au sein du dispositif.

2.1.2 La problématique de recherche: l'estime de soi

En 2005, à la suite de plusieurs sessions du dispositif Rebond, l'estime de soi est apparue comme une voie de recherche-action pertinente pour plusieurs motifs. Les conseillers à la formation sont interpellés par l'usage récurrent du thème de « l'estime de soi » dans le discours des étudiants accueillis et des intervenants ou des responsables institutionnels – dans des acceptions souvent floues ou approximatives.

Les conseillers à la formation prennent également conscience que la relation positive intuitivement postulée entre estime de soi et performance académique est devenue un critère important de choix des activités organisées à Rebond.

Enfin, les intervenants pressentent, d'une part, que les étudiants accueillis à Rebond arrivent affectés dans leur estime d'eux-mêmes par l'échec ou la déception académique et, d'autre part, qu'au terme de la formation, ces étudiants ont retrouvé une meilleure estime d'eux-mêmes. Ces constats, d'abord intuitifs, appellent une validation empirique systématique et rigoureuse.

Les questionnements soulevés par ces constats issus de la pratique professionnelle se sont traduits et formalisés en une démarche de recherche-action menée en deux temps : une phase de clarification conceptuelle de la notion d'« estime de soi » (notamment la question de la variabilité des niveaux d'estime de soi et de ses liens avec la performance et/ou l'échec académiques) puis une mise à l'épreuve empirique systématique des constats réalisés par les intervenants, en particulier des deux propositions suivantes :

- Les étudiants qui arrivent à Rebond ont une estime d'eux-mêmes plus faible que d'autres étudiants, ceci étant lié à l'échec et/ou à la déception par rapport à leurs études.
- Entre le début et le terme de Rebond, l'estime de soi des étudiants pris en charge au sein du dispositif s'accroît.

2.2 Cet article est structuré de manière homologue à la démarche : une partie théorique (clarification des concepts) précède la présentation des démarches empiriques, les résultats des analyses et leur discussion. La conclusion propose des pistes d'exploitation des résultats pour la poursuite de la recherche et pour l'action.

L'estime de soi: clarification conceptuelle

2.2.1 Le concept d'estime de soi

Le concept d'estime de soi est un concept abondamment utilisé (et critiqué) dans la littérature scientifique, mais aussi dans le langage courant, ce qui n'en facilite pas l'usage univoque.

Défini pour la première fois par William James comme « la cohésion entre les aspirations et les succès d'une personne » (James, 1890, cité par Bolognini & Prêteur,

1998), ce concept a largement été repris et retravaillé par la suite par de multiples auteurs, avec des accents parfois divergents. La plupart des auteurs s'accordent toutefois à définir l'estime de soi comme l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur (Bandura, 2003 ; Bolognini & Prêteur, 1998 ; Coopersmith, 1967 ; Martinot, 1995) ou encore comme l'aspect évaluatif du concept de soi (Martinot, 1995), le concept de soi étant lui-même défini comme « une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques liés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi » (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley & Lehman, 1996). En bref, il s'agit de la manière dont les individus se définissent (Martinot, 1995), de l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même (Lebrun, 1997).

Pour notre propos, nous privilégierons la définition proposée par Carpenito (1995) qui nous paraît la plus utile dans une démarche d'opérationnalisation :

L'estime de soi résulte de la comparaison entre ce que l'on est ou croit être (concept de soi) et ce que l'on voudrait ou pourrait être (idéal du moi). [...] L'estime de soi s'organise à partir des qualités que la personne se prête et de la façon dont les autres la jugent. (p.270)

L'estime de soi est donc le résultat d'une opération d'évaluation de soi (basée sur la conscience et la connaissance de soi) par rapport à une norme, un idéal, posés comme référence. Plus l'écart entre le concept de soi et l'idéal du soi est petit, plus l'estime de soi est élevée, et vice-versa. Cette évaluation comporte également une dimension émotionnelle, une estime de soi élevée étant en effet associée à la confiance, la fierté (Bariaud & Bourcet, 1998).

Il existe différentes approches du concept. Alors que certains auteurs, comme Rosenberg (1979), privilégient une approche unidimensionnelle de l'estime de soi (mesure globale de l'estime de soi), d'autres, comme Coopersmith (1967), développent une approche multidimensionnelle (un individu s'évaluera différemment selon le domaine concerné) tout en admettant un concept d'estime de soi global.

2.2.2 La dynamique de l'estime de soi

Dans le cadre des théories dispositionnelles issues de la recherche sur les construits psychologiques, l'estime de soi est considérée comme un trait de personnalité relativement « stable » (Fortes, Delignières & Ninot, 2003). Elle se construit depuis la toute petite enfance jusqu'à l'âge adulte, où elle se stabilise. Selon Bolognini et Plancherel (1998), l'adolescence est une période intéressante pour étudier l'estime de soi (période de nombreux changements, des premiers choix personnels, où l'adolescent porte plus d'attention à lui-même et où l'introspection joue un rôle important). Bariaud et Bourcet (1998) passent en revue plusieurs recherches concernant l'évolution de l'estime de soi de l'adolescence jusqu'à l'âge adulte. On retiendra que la majorité de ces recherches, si elles montrent des variations, indiquent également une certaine stabilité et, en même temps, une

évolution vers le haut de l'estime de soi, au fur et à mesure que le jeune grandit. Les adultes peuvent alors se caractériser comme des individus à haute ou à basse estime de soi. Cependant, il semble que la plupart des individus ont plutôt une haute estime de soi.

Une haute estime de soi est associée au bien-être psychologique et à une bonne santé physique, une basse estime de soi est considérée comme pathologique puisqu'associée à la dépression, à l'anxiété ou encore à une mauvaise santé (Bolognini & Prêteur, 1998).

À côté des théories dispositionnelles sur les construits psychologiques, il existe des théories situationnistes. Selon ces dernières, l'estime de soi serait de nature « variable » : elle pourrait subir des fluctuations face aux événements de vie ou à des circonstances spécifiques telles que les échecs, les réussites, les pertes, etc. (Fortes et al., 2003 ; Wells & Marwel, 1976 ; Youngs, Rathge, Mullis & Mullis, 1990).

Lorsque surviennent des perturbations situationnelles de l'estime de soi, les individus ressentent des émotions négatives liées à l'accroissement de l'écart entre le concept de soi et l'idéal du moi. Cet inconfort émotionnel déclenche, chez les individus sains, des mécanismes de régulation pour retrouver un niveau élevé d'estime de soi et un état émotionnel positif associé (Bariaud & Bourcet, 1998). Ces mécanismes de régulation peuvent s'appuyer sur les différents éléments qui constituent l'estime de soi : l'individu peut ainsi modifier et/ou « manipuler » les informations dont il dispose à propos de lui-même (« concept de soi ») en réalisant de nouvelles expériences qui relativisent son échec ou, au contraire, en inhibant son activité pour éviter la confirmation d'informations négatives par des échecs répétés ; il peut changer de groupe de référence (« idéal du moi ») afin de pouvoir se comparer à des individus plus proches de lui ou plus mal lotis que lui (mécanisme de comparaison sociale) ; enfin, il peut désinvestir la dimension menacée. Les stratégies qui consistent à créer des obstacles sur le chemin de la performance afin de pouvoir ensuite attribuer l'éventuel échec à ces obstacles plutôt qu'à un manque de capacités, ou encore à diminuer ses efforts, relèvent de ce que Martinot (2005) nomme « l'auto-handicap ». Comme les stratégies de comparaison sociale ou de désinvestissement de la dimension menacée, l'auto-handicap fait partie des conduites auto-protectrices que les étudiants peuvent mettre en œuvre pour protéger leur estime de soi face à l'échec scolaire.

Plusieurs précisions doivent être apportées quant à ces mécanismes de régulation mis en place face aux perturbations situationnelles de l'estime de soi :

- Le niveau initial d'estime de soi des individus conditionnerait l'impact des événements et expériences. Martinot (1995) montre que l'estime de soi est plus fluctuante chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus basse (plus facilement perturbée par les événements extérieurs) alors qu'elle est plus stable chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus haute.
- Les mécanismes de régulation de l'estime de soi peuvent être différents selon le niveau d'estime de soi initial de l'individu (Scariot, 2000). Les actions des individus qui ont une estime de soi plus basse sont influencées par leurs doutes ; ils sont focalisés sur la

protection d'eux-mêmes contre les échecs et les rejets ; ils tentent de mettre au jour leurs insuffisances et leurs faiblesses afin de les surmonter et d'y remédier ; face à l'échec, leur stratégie est principalement l'évitement. Au contraire, les individus à plus haute estime de soi se focalisent sur leurs points forts et essaient de les entretenir ; ils sont le plus souvent à la recherche d'opportunités de réussite. Ces stratégies différentes, mises en place par les individus selon leur niveau initial d'estime de soi, ont une influence sur l'évolution des niveaux d'estime de soi : chez les individus à haute estime de soi, les stratégies de confrontation permettent d'augmenter encore leur niveau d'estime de soi, alors que les stratégies d'évitement utilisées par les individus à basse estime de soi ont souvent comme conséquence une baisse d'estime de soi. On peut donc ici parler de cercle cumulatif « vertueux » ou « vicieux », selon le cas (André & Lelord, 2002).

- Certains mécanismes de protection de l'estime de soi peuvent avoir des effets collatéraux non désirés ou non désirables sur d'autres plans. Ainsi, dans le domaine scolaire, face à un échec, les mécanismes d'évitement (ne pas se présenter à un examen par exemple) peuvent avoir un effet positif sur l'estime de soi tout en ayant des conséquences négatives sur la performance académique. Toujours dans le domaine scolaire, privilégier des comparaisons avec des élèves moins bons que soi (comparaisons plus favorables qui permettent de maintenir une bonne estime de soi) ne permet pas de mettre en place des stratégies pour progresser (Martinot, 2005).

2.2.3 L'estime de soi en contexte scolaire

Une partie des activités organisées à Rebond est guidée par le postulat de l'importance de l'estime de soi dans le champ de la scolarité. Dans le cadre de la recherche-action, la première démarche des acteurs de terrain a été de confronter ce postulat à la littérature.

L'estime de soi a été abondamment étudiée dans le contexte scolaire. En particulier, un lien a été mis en évidence entre « estime de soi » et « performance scolaire » (une haute estime de soi étant associée à la réussite scolaire et une basse étant associée à l'échec scolaire). Par exemple, Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987) rapportent des études (réalisées à l'aide de trois instruments différents : le SPP de Harter, le SEI de Coopersmith et le PH de Piers & Harris) qui mettent en évidence des liens entre l'estime de soi et la réussite scolaire, dans le sens d'une plus faible estime de soi chez les enfants moins favorisés scolairement (par exemple, chez les enfants qui souffrent de troubles de l'apprentissage).

Cependant, peu de ces études permettent de déterminer le sens de cette relation. Est-ce l'estime de soi qui influence la performance ou le contraire ? Ou encore, peut-on mettre en évidence un lien de causalité circulaire entre ces deux variables ?

Harter (1998) met en évidence un lien de causalité linéaire : la performance aurait une influence sur l'estime de soi, l'échec étant de nature à la diminuer. D'autres auteurs identifient également un lien de causalité inverse : l'estime de soi, par le biais des stratégies

face à une tâche et de l'adaptation sociale à l'environnement scolaire, aurait une influence sur la performance. Une haute estime de soi permettrait de mettre en place des stratégies d'engagement face à une tâche et de garantir ainsi des chances de succès à cette tâche. À l'inverse, une basse estime de soi serait liée à des stratégies d'évitement face à une tâche, compromettant ainsi les chances de succès de celle-ci (Scariot, 2000 ; Martinot, 2001). De la même façon, une bonne estime de soi faciliterait l'adaptation sociale à l'environnement scolaire, permettant ainsi à l'enfant de se trouver en situation de réussite alors qu'une basse estime de soi rendrait difficile ou empêcherait cette adaptation à l'environnement scolaire, mettant ainsi l'enfant en situation de difficulté, ce qui pourrait le mener à l'échec (Lamia, 1998).

Certains de ces auteurs et d'autres en sont ainsi arrivés à développer une conception circulaire de la relation entre estime de soi et performances scolaires (Marsh & Parker, 1984).

D'autres encore nuancent ce lien entre une haute estime de soi et la réussite scolaire, et entre une basse estime de soi et l'échec scolaire : Pierrehumbert, Tamagni-Bernasconi et Geldof (1998) ont ainsi pu montrer que des élèves en situation de redoublement n'avaient pas forcément une estime de soi amoindrie. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les élèves se sentent plus à l'aise puisqu'ils se trouvent dans un contexte auquel ils sont déjà familiarisés. Pierrehumbert et al. (1998) ont également observé ce qu'il se passait lorsqu'un élève, plutôt que de doubler son année, était orienté vers un dispositif pédagogique alternatif ou vers d'autres filières ayant des caractéristiques protectrices (effectif réduit, importance atténuée de l'évaluation, pédagogie compensatoire). Ils ont pu montrer que ces élèves avaient une assez bonne estime d'eux-mêmes. L'explication qu'ils donnent à ce résultat a trait principalement au phénomène de comparaison sociale :

Peut-être que la pédagogie pratiquée dans ces classes, orientée vers le renforcement des succès davantage que celui des échecs, contribue à restituer aux élèves une réelle satisfaction d'eux-mêmes. Toutefois, on peut aussi émettre l'hypothèse que ces enfants n'ont simplement plus l'occasion de se comparer à leurs pairs. De là, ils n'auraient donc plus de motifs de dévalorisation et de surcroît l'accompagnement pédagogique positif qui est proposé pourrait favoriser une survalorisation peu réaliste chez ces enfants dont le niveau de compétences scolaires et cognitives demeure objectivement faible. (Pierrehumbert et al., 1998, p.190)

Ce résultat illustre les mécanismes de régulation mis en place lors de perturbations situationnelles de l'estime de soi, dont nous avons parlé plus haut.

À côté de la « performance scolaire », des relations sont observées entre l'estime de soi et « les aspirations éducatives » et d'accès à l'université, la « persévérance » ou l'abandon des études supérieures ou encore « l'adaptation » scolaire en période de transition entre différents systèmes d'enseignement (Scariot, 2000).

Ainsi, Caille et O'Prey (2005), dans une étude portant sur des jeunes en fin d'enseignement secondaire, ont montré que l'estime de soi des étudiants influence la réussite scolaire ultérieure (au baccalauréat) et l'attrait pour les projets d'études les plus

ambitieux (Bac + 5) alors que leur passé scolaire semble avoir peu d'influence sur leur estime de soi. Dans le même ordre d'idées, Bariaud et Bourcet (1998) indiquent que l'estime de soi est un bon prédicteur de la manière dont un individu va réagir face à son premier échec scolaire. Ainsi, un individu avec une haute estime de soi adopte, face à l'échec, des modalités d'ajustements (émotionnelles, cognitives et comportementales) plus fonctionnelles que les individus avec une faible estime de soi (cf. La dynamique de l'estime de soi, supra).

Enfin, un lien a pu être mis en évidence entre une basse estime de soi et « l'indécision vocationnelle » (Creed, Prideaux & Patton, 2005). Dans une étude portant sur 374 élèves du secondaire, Dony (2007) montre qu'une bonne estime de soi joue un rôle facilitateur sur la décision vocationnelle.

2.2.4 Pertinence de travailler l'estime de soi dans un dispositif comme Rebond

Au vu de ces études, l'estime de soi semble liée à la performance scolaire (une bonne estime de soi est préférable du point de vue de la réussite académique à une basse estime de soi), à la persistance, à l'aspiration aux études (une bonne estime de soi est liée à des aspirations plus élevées du point de vue des études) et au choix (une bonne estime de soi facilite la prise de décision).

Ces liens, mis en évidence dans la littérature, étayent la pertinence de la préoccupation de l'estime de soi comme un des principes d'action pertinents dans un dispositif de réorientation, dont les objectifs principaux sont la construction d'un nouveau choix d'études et la préparation à la réussite dans l'enseignement supérieur.

2.3 D'ailleurs, l'estime de soi peut également être affectée par des facteurs environnementaux tels que l'échec, et ce d'autant plus que le niveau initial d'estime de soi est bas (donc fragile). Face aux événements négatifs, les individus sains mettent en place des stratégies de régulation afin de restaurer leur estime de soi, mais ces stratégies peuvent être inadéquates, du point de vue académique par exemple, chez les individus qui présentent un niveau d'estime de soi structurellement plus bas (cf. supra). Ces observations, qui appuient également le bienfondé de l'objectif de restauration de l'estime de soi du dispositif Rebond, attirent l'attention des intervenants sur la nature plus ou moins fonctionnelle des mécanismes de restauration et/ou de protection de l'estime de soi développés par les étudiants.

Méthode

Les questionnements de l'équipe des conseillers à propos de l'estime de soi sont de nature théorique, mais aussi empirique. Rappelons que les deux constats intuitifs que les intervenants souhaitaient mettre à l'épreuve avaient trait, d'une part, à la faible estime de

soi qui caractériserait les étudiants à leur entrée dans la formation et, d'autre part, à l'accroissement de cette estime de soi tout au long de la formation. Nous présentons ci-après le dispositif mis en place pour tester ces propositions.

2.3.1 Participants

Les hypothèses à tester sont de nature comparative (la première synchroniquement, la seconde, diachroniquement). La comparaison suppose deux catégories de participants.

- Un premier groupe de participants constitué des étudiants de la formation Rebond (que nous appellerons « étudiants Rebond »). Les étudiants inscrits à cette formation sont à l'origine issus des différents établissements partenaires du projet. L'effectif de ce groupe est de 33.

- Le second groupe de participants constitué d'un groupe contrôle nous permettant de rapporter les données recueillies pour Rebond à une population de référence. Il s'agit d'un échantillon d'étudiants issus de la population des étudiants de première année du supérieur inscrits dans l'un des établissements partenaires du projet (environ 5000 étudiants). Pour réaliser cet échantillonnage, nous avons procédé à une stratification en fonction des catégories d'enseignement (cinq catégories d'enseignement de type court et trois catégories d'enseignement universitaire sont proposées au sein des établissements du namurois, soit huit catégories d'enseignement au total). Au sein de chacune de ces huit catégories nous avons réalisé un tirage par grappe (groupe-classe ou équivalent : groupe de travaux pratiques, par exemple). Nous les appellerons « étudiants du groupe contrôle » (n = 490).

Il faut préciser que l'échantillon-contrôle est lui-même subdivisé en trois sous-échantillons : lors de la première passation du questionnaire, nous avons demandé aux participants d'anticiper l'issue de leur année académique, ce qui a permis de les répartir en trois groupes (quatorze étudiants n'ont pas répondu à cette question) : ceux qui se disent subjectivement en réussite (« étudiants contrôle réussite », n = 383), ceux qui se disent subjectivement en échec (« étudiants contrôle échec », n = 73), ceux qui se disent subjectivement en abandon (« étudiants contrôle abandon », n = 20). Cette partition est importante pour les analyses comparatives, car elle nous permet d'isoler un groupe d'étudiants en abandon, mais non pris en charge dans le dispositif Rebond⁴.

Pour les comparaisons diachroniques, nous n'avons pu conserver dans les échantillons que les étudiants ayant participé à deux passations (n réduit à 353 pour le « groupe contrôle », n réduit à 22 pour les « étudiants Rebond »). Nous avons pu vérifier que cette réduction des échantillons, liée aux pertes, ne modifie pas significativement la moyenne et la variance des différents scores d'estime de soi dans les deux groupes.

⁴ Dans le cadre de cet article, nous ne présentons pas les données et analyses spécifiques aux étudiants du groupe contrôle qui anticipent la réussite ou l'échec de leur année.

Les caractéristiques d'identification de chacun de ces groupes de participants figurent dans le tableau 7 en fin de chapitre. Notons que la structure du groupe des « étudiants Rebond » sur ces variables est similaire à la structure du « groupe contrôle ».

2.3.2 Instrument

La variable dépendante principale à mesurer pour tester les deux hypothèses est le niveau d'estime de soi.

L'instrument que nous avons choisi est le Coopersmith, version scolaire (SEI, adaptation française, pour les 12-25 ans). Avec le Rosenberg (outil unidimensionnel), le Coopersmith est l'un des plus répandus dans le cadre de la recherche (Guillon & Crocq, 2004). Certes, cet outil n'est pas exempt de défauts (pour une étude critique de ses qualités métriques voir Pierrehumbert et al., 1987 ; Wells & Marwell, 1976 ; Wylie, 1974), et nous en tiendrons compte. Ainsi, l'une des critiques les plus fréquentes que l'on peut faire de cet outil est que le questionnaire permet de dégager, outre une mesure de l'estime de soi générale, un score total d'estime de soi obtenu en additionnant le score d'estime de soi générale avec les scores des trois dimensions (scolaires, sociales, familiales). Ce score total par addition ayant été vivement critiqué, notamment par Harter (1982, cité par Bariaud, 2006 et Pierrehumbert et al., 1987), nous tiendrons compte dans les analyses de résultats du score d'estime de soi générale et des scores des trois sous dimensions (avec un intérêt particulier pour la dimension scolaire) – nous n'utiliserons cependant pas le score total d'estime de soi. Mais l'avantage que présente le Coopersmith est de fournir à la fois des informations sur l'estime de soi globale (perspective unidimensionnelle) et sur des dimensions particulières (perspective multidimensionnelle : dimension scolaire, sociale, familiale), mesurées de façon distincte.

La version SEI du Coopersmith est un test d'auto-évaluation composé de 58 items (26 mesurant l'estime de soi générale, 8 pour chacune des dimensions : sociale, familiale et scolaire et 8 pour mesurer le score de mensonge qui consiste en un contrôle de l'effet de désirabilité sociale). Pour chaque item, le répondant doit se prononcer en cochant l'une des deux cases « me ressemble » ou « ne me ressemble pas ». Une grille de dépouillement permet ensuite de calculer le score pour chacune des dimensions (entre 0 et 26 pour l'estime de soi générale, entre 0 et 8 pour les autres dimensions).

2.3.3 Procédure

La première hypothèse repose sur une comparaison synchronique entre les « étudiants Rebond » et les étudiants du « groupe contrôle » ; la seconde hypothèse repose sur une comparaison diachronique pour les « étudiants Rebond », entre le début et la fin de la formation, elle-même rapportée aux variations éventuelles des scores d'estime de soi pour les étudiants du « groupe contrôle ». Ces comparaisons diachroniques supposent deux passations de l'instrument auprès des participants.

En 2007, le SEI a été proposé aux « étudiants Rebond » et aux étudiants du « groupe contrôle » à deux reprises : une première fois au moment du début de la formation (février 2007), une seconde fois au moment de la fin de la formation (juin 2007). Il s'agissait de passations collectives.

Résultats

2.4.1 Une plus faible estime de soi des étudiants en abandon d'études

2.4

Nous avons comparé, pour les données récoltées en début de formation (février 2007), les moyennes des scores d'estime de soi des étudiants de la formation Rebond ($n = 33$) avec les moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle ($n = 490$). Pour ce faire, nous avons utilisé un test t de Student (voir Tableau 1).

Cette comparaison montre que la moyenne des scores d'estime de soi des étudiants de la formation Rebond ($M = 16,42$, $ET = 4,60$) est significativement ($t(521) = 3,20$, $p = 0,002$) inférieure à la moyenne des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle ($M = 18,92$, $ET = 4,32$), pour la dimension générale. Pour les autres dimensions, les différences observées ne sont pas significatives.

Tableau 1 Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi en février 2007 entre les étudiants de la formation Rebond et les étudiants du groupe contrôle

		Rebond ($n=33$)		Contrôle ($n=490$)		t
	Amplitude théorique	M	ET	M	ET	
ES générale	0-26	16,42	4,60	18,92	4,32	$t(521) = 3,20^{***}$
ES sociale	0-8	6,09	1,33	6,27	1,49	$t(521) = .68$
ES familiale	0-8	5,48	2,02	6,09	2,02	$t(521) = 1,67$
ES scolaire	0-8	4,39	1,85	4,54	1,82	$t(521) = .45$
Mensonge	0-8	2,09	1,59	2,48	1,42	$t(521) = 1,51$

Note. *** $p < .001$.

Nous avons aussi testé si les étudiants de la formation Rebond sont semblables ou non, du point de vue de l'estime de soi, aux « étudiants contrôle abandon »: les étudiants du groupe contrôle qui indiquent en février qu'ils pensent abandonner leur année (mais ne sont pas pris en charge par le dispositif Rebond) (voir Tableau 2).

Tableau 2 Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi en février 2007 entre les étudiants de la formation Rebond et les étudiants du groupe contrôle qui se déclarent en abandon

		Rebond (n=33)		Contrôle « abandon » (n=20)		t
	Amplitude théorique	M	ET	M	ET	
ES générale	0-26	16,42	4,60	17,50	4,97	$t(51) = .80$ ns
ES sociale	0-8	6,09	1,33	6,35	1,42	$t(51) = .67$ ns
ES familiale	0-8	5,48	2,01	5,25	2,88	$t(51) = -.35$ ns
ES scolaire	0-8	4,39	1,85	3,45	1,64	$t(51) = -.188$ ns
Mensonge	0-8	2,09	1,59	2,50	1,43	$t(51) = .94$ ns

Note. Ns = non significatif.

Aucune des différences observées n'est significative. Du point de vue de l'estime de soi, les étudiants en abandon, qu'ils participent à Rebond ou non, sont tout à fait comparables.

2.4.2 Discussion de la comparaison synchronique

Notre première proposition est donc empiriquement validée : le niveau moyen d'estime de soi des étudiants en situation d'abandon est plus bas que celui du groupe contrôle. Notons cependant que cette différence ne se marque pas spécifiquement pour la dimension scolaire, mais uniquement pour la dimension générale de l'estime de soi. Peut-on pour autant interpréter cette différence comme la conséquence d'un échec ou d'une déception académique ?

Nous avons noté plus haut que l'estime de soi pouvait être affectée par des événements contextuels, tels que des réussites ou des échecs scolaires (Fortes et al., 2003 ; Harter, 1998). Toutefois, il semblerait que les réactions des individus à l'échec ou à la déception soient différentes selon le niveau structurel initial de l'estime de soi (Scariot, 2000). Les individus à haute estime de soi tendent à restaurer un niveau élevé par la persévérance dans la tâche, là où les individus à niveau initial peu élevé tendent à protéger l'estime de soi par différentes stratégies telles que l'évitement de nouvelles situations évaluatives, l'inhibition de l'action ou encore l'auto-handicap.

Dans cette optique, un niveau d'estime de soi plus bas du groupe d'étudiants en abandon en février peut être interprété comme conséquence de l'échec ou de l'abandon, mais aussi comme cause de la non persévérance académique (ne pas avoir présenté d'examen et/ou abandonner ses études). Une plus faible estime de soi pourrait augmenter la propension au décrochage. À la lumière de ces éléments issus de la littérature, nous pouvons émettre l'hypothèse interprétative suivante : Rebond accueillerait des étudiants dont le « profil » d'estime de soi serait conjoncturellement (situation d'échec et/ou de déception) mais aussi structurellement plus bas que celui de l'étudiant moyen. Investiguer

plus avant cette hypothèse supposerait de connaître le niveau d'estime de soi des étudiants pris en charge à Rebond au début de l'année académique ou, à tout le moins, avant la confrontation à l'échec scolaire ou la prise de décision d'abandon, ce qui se heurte à des limites méthodologiques. En effet, pour recueillir de telles informations, il faudrait qu'un nombre très important d'étudiants, voire l'ensemble de la population des étudiants de première année de l'enseignement supérieur, complètent le questionnaire en début d'année, ce qui constitue évidemment une procédure très lourde.

2.4.3 Évolution de l'estime de soi pour les étudiants pris en charge dans le dispositif Rebond

Nous avons tout d'abord comparé les niveaux d'estime de soi des étudiants Rebond entre le début (février) et la fin de la formation (juin) (Tableau 3). Ensuite, nous avons comparé ces variations à celles des étudiants du « groupe contrôle » (Tableau 4), puis à celles des étudiants en abandon non pris en charge dans le dispositif Rebond appelés « étudiants contrôle abandon » (Tableau 5).

2.4.4 Variations d'estime de soi chez les étudiants Rebond

Tableau 3 Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi pour les étudiants Rebond entre février 2007 et juin 2007

	Rebond février (n = 22)		Rebond juin (n = 22)		t
	M	ET	M	ET	
ES générale	15,45	4,25	18,68	5,33	$t(21) = -2,77^*$
ES sociale	6,05	1,36	6,77	1,34	$t(21) = -2,35$
ES familiale	5,32	1,88	6,09	2,14	$t(21) = -1,93$
ES scolaire	4,41	1,89	5,45	1,90	$t(21) = -2,71^*$
Mensonge	2,18	1,76	2,27	1,58	$t(21) = -.38$

Note. * $p < .05$.

Parmi les augmentations observées entre le début et la fin de la formation, deux sont significatives. La moyenne des scores d'estime de soi pour la dimension générale augmente significativement ($t(21) = -2,77$, $p < 0,05$) entre le mois de février ($M = 15,45$, $ET = 4,25$) et le mois de juin ($M = 18,68$, $ET = 5,33$). De même, la moyenne des scores d'estime de soi pour la dimension scolaire augmente significativement ($t(21) = -2,71$, $p < 0,05$) entre le mois de février ($M = 4,41$, $ET = 1,89$) et le mois de juin ($M = 5,45$, $ET = 1,90$).

Notons que les dimensions qui augmentent significativement sont, d'une part, la dimension qui distinguait, en février, les étudiants en abandon des étudiants du groupe contrôle (dimension générale) et, d'autre part, la dimension plus spécifiquement travaillée dans le dispositif de réorientation (dimension scolaire).

Notre proposition portant sur la variation à la hausse dans le temps chez les étudiants Rebond se vérifie donc empiriquement. Peut-on également observer des variations chez les

étudiants du groupe contrôle et chez les étudiants du groupe contrôle qui se disent en abandon ou bien celles-ci sont-elles spécifiques aux étudiants Rebond ?

2.4.5 Variations d'estime de soi chez les étudiants du groupe contrôle

Tableau 4 Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi pour les étudiants du groupe contrôle entre février 2007 et juin 2007

	Contrôle février (n = 353)		Contrôle juin (n = 353)		t
	M	ET	M	ET	
ES générale	18,92	4,32	18,80	4,58	$t(352) = .74$
ES sociale	6,25	1,53	6,50	1,51	$t(352) = -3,73^{***}$
ES familiale	6,16	2,00	6,23	1,93	$t(352) = -.80$
ES scolaire	4,62	1,84	4,75	1,88	$t(352) = -1,49$
Mensonge	2,46	1,39	2,61	1,64	$t(352) = -2,10$

Note 1. *** $p < .001$.

Note 2. Alors que certains étudiants (la majorité) feront la même anticipation de l'issue de leur année académique en février et en juin, pour d'autres étudiants, l'anticipation qu'ils font en juin diffère de celle qu'ils ont faite en février. Nous nous basons ici sur l'anticipation réalisée en février, quelle que soit l'anticipation faite en juin.

Les moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle sont stables dans le temps. Une seule différence est significative ($t(352) = -3,73$, $p < 0,001$) : l'augmentation entre février ($M = 6,25$, $ET = 1,53$) et juin ($M = 6,50$, $ET = 1,51$) des scores d'estime de soi sociale.

Nous avons montré ci-dessus qu'en février 2007, les étudiants de la formation Rebond sont semblables, du point de vue de l'estime de soi, aux étudiants du groupe contrôle qui se déclarent en abandon. Les moyennes des scores d'estime de soi de ces derniers varient-elles aussi dans le temps ?

Tableau 5 Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle qui se déclarent en abandon en février, entre février 2007 et juin 2007

	Contrôle « abandon » février (n = 8)		Contrôle « abandon » juin (n = 8)		t
	M	ET	M	ET	
ES générale	18,00	4,81	19,62	4,56	$t(7) = -1,56$ ns
ES sociale	6,62	0,92	7,00	1,07	$t(7) = -2,05$ ns
ES familiale	4,88	3,00	6,00	2,07	$t(7) = -1,57$ ns
ES scolaire	4,00	1,41	4,75	1,75	$t(7) = -2,05$ ns
Mensonge	3,12	1,25	3,75	1,75	$t(7) = -1,36$ ns

Note. ns = non significatif.

Pour les étudiants en abandon du groupe contrôle, des augmentations apparaissent, mais aucune n'est significative. Il est à noter que ces résultats du « groupe contrôle abandon » sont à envisager de façon prudente, car ils portent sur un très petit nombre d'étudiants (8), et avec une validité faible (score de mensonge élevé : 3,75).

Pour assurer une plus grande robustesse de l'interprétation, nous avons comparé les variations d'estime de soi des étudiants Rebond aux variations d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle qui se déclarent en abandon ou en échec (« étudiants contrôle échec » + « étudiants contrôle abandon ») (Tableau 6). On voit que les scores n'augmentent pas en moyenne chez ce groupe d'étudiants alors qu'ils augmentent fortement et significativement chez les étudiants de la formation entre février et juin. En effet, en février, lorsque l'on compare les étudiants Rebond avec les étudiants du groupe contrôle qui sont subjectivement en difficulté (échec ou abandon), on note une différence significative ($t(46,42) = -3,71, p < 0,01$) pour la dimension scolaire : ces étudiants qui se disent en difficulté ont une estime de soi scolaire inférieure ($M = 3,08, ET = 1,44$) à celle des étudiants Rebond en février ($M = 4,39, ET = 1,85$).

Tableau 6 Comparaison des moyennes des scores d'estime de soi des étudiants du groupe contrôle subjectivement « en difficulté » en février (c'est-à-dire qui se déclarent en échec ou en abandon), entre février 2007 et juin 2007

	Contrôle « en difficulté » février (n = 55)		Contrôle « en difficulté » juin (n = 55)		
	M	ET	M	ET	t
ES générale	16,40	4,75	16,51	4,77	$t(54) = -.19$ ns
ES sociale	6,00	1,60	6,29	1,63	$t(54) = -1,31$ ns
ES familiale	5,58	2,32	5,60	2,20	$t(54) = -.72$ ns
ES scolaire	3,13	1,55	3,45	1,66	$t(54) = -1,63$ ns
Mensonge	2,44	1,34	2,58	1,67	$t(54) = -.85$ ns

Note. ns = non significatif.

2.4.6 Discussion de la comparaison diachronique

Conformément à ce que nous supposions, nous avons pu vérifier empiriquement que, chez les étudiants Rebond, des variations d'estime de soi, à la hausse, sont observées entre le début et la fin de la formation. Au contraire, chez les étudiants du groupe contrôle (qu'ils soient en abandon et/ ou en difficulté ou non), aucune variation significative n'est observée (excepté une augmentation de l'estime de soi sociale chez les étudiants du groupe contrôle).

Face à ces résultats, au moins deux hypothèses interprétatives sont possibles :

- D'une part, nous pourrions postuler un effet du dispositif Rebond. En effet, comme nous l'avons indiqué plus haut, rehausser l'estime de soi constitue un objectif qui oriente un

certain nombre d'activités qui y sont proposées. Outre ces activités, le dispositif lui-même, par le biais de la comparaison sociale, pourrait y contribuer. Les étudiants qui participent à Rebond constituent un nouveau groupe-classe, où tous ont en commun d'avoir arrêté une année d'études en cours et décidé de mettre à profit le reste de l'année. Leur groupe de comparaison devient alors le groupe Rebond et non plus le groupe des étudiants de première année du supérieur (dont ceux qui réussissent). Or, cette comparaison avec des individus semblables ou même plus mal lotis que soi a comme conséquence une augmentation de l'estime de soi (cf. ci-dessus, Martinot, 2005 ; Pierrehumbert et al., 1998). Ces effets possibles du dispositif devraient amener les intervenants à être vigilants car, on l'a vu, si certains mécanismes de rehausse de l'estime de soi, comme la comparaison sociale, sont adaptatifs du point de vue de l'estime de soi, ils peuvent, par contre, avoir des effets négatifs sur la performance académique ultérieure de l'étudiant (Martinot, 2005).

- D'autre part, nous pourrions interpréter les variations observées chez les étudiants Rebond comme la conséquence de caractéristiques de ce public. Parmi les étudiants en abandon, ceux qui sont pris en charge par Rebond se situent déjà dans une démarche volontaire de recherche d'aide et donc sans doute indirectement de revalorisation de l'estime de soi. Nous avons également vu plus haut que l'estime de soi est plus fluctuante chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus basse et qu'elle est plus stable chez les individus qui ont une estime de soi structurellement plus haute (Martinot, 1995). Les étudiants Rebond auraient une estime de soi structurellement plus basse, et donc plus labile, que les étudiants du groupe contrôle qui présentent une estime de soi plus haute, et donc plus stable dans le temps. Dans cette optique également, les intervenants de Rebond devraient être attentifs aux « mécanismes naturels » utilisés par les étudiants pour rehausser leur estime de soi. Mais, plus fondamentalement, les intervenants pourraient s'intéresser au concept de soi des étudiants accueillis à Rebond (son organisation en mémoire, sa clarté, sa stabilité). En effet, Martinot (1995) met en lien les niveaux structurellement bas d'estime de soi de certains individus avec la faible organisation du concept de soi de ces derniers. De plus, Campbell (1999) montre que le concept de soi des individus à basse estime de soi est caractérisé par une plus faible clarté.

2.5

Conclusion

Par ce travail, nous avons tenté de clarifier le concept d'estime de soi, régulièrement utilisé depuis quelques années par les étudiants et les intervenants de Rebond. Après l'avoir défini, nous avons exploré sa dynamique et ses liens avec plusieurs variables en contexte scolaire : performance académique, adaptation scolaire, aspirations éducatives et décision vocationnelle. Cette revue de la littérature a contribué à étayer le bien-fondé de l'objectif de restauration de l'estime de soi du dispositif Rebond que l'équipe des intervenants a fixé.

Dans la seconde partie de ce travail, nous avons pu vérifier de manière empirique deux constats intuitifs réalisés par les intervenants à propos de l'estime de soi. D'une part, l'estime de soi des étudiants en abandon (qu'ils participent ou non à Rebond) est plus basse

que l'estime de soi d'autres étudiants (« groupe contrôle »), sans pour autant pouvoir conclure à un lien de causalité entre l'abandon et la faible estime de soi. D'autre part, nous avons pu mettre en évidence des variations du niveau d'estime de soi, à la hausse, chez les étudiants Rebond entre le début de la formation et le terme de celle-ci, alors que les niveaux d'estime de soi sont stables chez les autres étudiants (« groupe contrôle »). Ces résultats ne permettent pas, pour autant, de conclure à un effet du dispositif de formation.

2.5.1 Quelles sont les implications pédagogiques de tels résultats?

Ces résultats soutiennent la pertinence de l'objectif de rehausse de l'estime de soi au sein d'un dispositif de remédiation/ réorientation tel que Rebond. Cependant, ils amènent les intervenants à affiner cet objectif de deux manières, au moins, qui se réfèrent aux deux éléments essentiels de la définition de l'estime de soi de Carpenito (1995).

- D'une part, il paraît intéressant d'investiguer plus avant la piste du « concept de soi » des étudiants accueillis à Rebond. En effet, une estime de soi structurellement basse pourrait être liée à un concept de soi moins solide. La consolidation du concept de soi de façon à restaurer le niveau d'estime de soi de manière plus stable chez les étudiants Rebond pourrait devenir un objectif opérationnel du dispositif. Des activités permettant à l'étudiant de recueillir des informations sur lui-même existent déjà en nombre (réalisation d'un stage en milieu professionnel, jeux de rôle, etc.), mais des moments plus structurés d'intégration de ces informations devraient être organisés.

- D'autre part, il s'agit d'être attentif aux « mécanismes de restauration de l'estime de soi » mis en place (le plus souvent de manière inconsciente) par les étudiants. Ces mécanismes peuvent avoir des conséquences négatives sur la performance académique ultérieure des étudiants. À titre d'exemple, le dispositif devrait inciter les étudiants à garder comme groupe de référence l'ensemble des étudiants du supérieur, dont les étudiants en réussite, et non plus seulement, le groupe des étudiants Rebond (en encourageant les étudiants à continuer de suivre l'une ou l'autre activité d'enseignement dans l'enseignement supérieur, présenter l'un ou l'autre examen de ces filières).

2.5.2 Quelles perspectives de recherche?

Outre ces implications pédagogiques, les résultats de la recherche permettent d'ouvrir nos investigations à un autre concept, directement lié à l'estime de soi : le « concept de soi ». Plus précisément, peut-on vérifier l'hypothèse de Campbell (1999) quant au lien entre clarté du concept de soi et haute estime de soi avec le public des étudiants Rebond : ces étudiants présentent-ils un concept de soi moins solide que d'autres étudiants, ce qui pourrait expliquer la plus grande labilité de leur estime de soi ? Dans la mesure où une partie du travail réalisé à Rebond pour aider les jeunes à construire de nouveaux projets consiste en une meilleure connaissance de soi, ces activités auraient-elles un impact positif

sur le concept de soi, dans le sens d'une meilleure organisation en mémoire, d'une plus grande clarté et donc, par ce biais, un impact sur l'estime de soi ?

Par ailleurs, pouvoir suivre l'évolution de l'estime de soi des étudiants Rebond lorsqu'à la rentrée suivante, ils réintègrent la population globale des étudiants de l'enseignement supérieur permettrait de mieux percevoir les effets possibles du dispositif Rebond, notamment en termes de comparaison sociale.

Enfin, recueillir des informations auprès des étudiants sur les stratégies qu'ils mettent en place pour retrouver une meilleure estime d'eux-mêmes pourrait sans aucun doute constituer un autre domaine de recherche à explorer.

Tableau 7 Répartition (en effectif et pourcentage), selon le sexe et le retard scolaire, du groupe Rebond et du groupe contrôle.

	Rebond (n = 33)		Contrôle (n = 490)	
Sexe	Filles 21 (64%)	Garçons 12 (36%)	Filles 301 (64%)	Garçons 183 (36%)
Retard scolaire	A l'heure 14 (42,5%)	En retard 19 (57,5)	A l'heure 205 (42,5%)	En retard 278 (57,5%)

Tableau 8 Répartition (en effectif et pourcentage), par orientation, du groupe Rebond et du groupe contrôle.

Enseignement	Secteur ou catégorie	Rebond (n = 33)	Contrôle (n 490)	Population* (n = 5544)
Universitaire	Sciences humaines et sociales	5 (15%)	76 (16%)	1087 (20%)
	Sciences	2 (6%)	47 (10%)	713 (13%)
	Sciences de la santé	1 (3%)	19 (4%)	525 (9%)
Supérieur Hors Université	Agronomique	0	0	166 (3%)
	Economique	3 (9%)	94 (19%)	788 (14%)
	Paramédical	1 (3%)	35 (7%)	312 (6%)
	Pédagogique	14 (43%)	110 (22%)	924 (17%)
	Social	4 (12%)	44 (9%)	352 (6%)
	Technique	3 (9%)	65 (13%)	677 (12%)

*Etudiants de 1ère année du supérieur en 2006-2007

Concept de soi et estime de soi :

« Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation » (article publié).

3.

Caroline Dozot, Anne Piret et Marc Romainville, « Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation." *Mesure et évaluation en éducation*, 351 (2012): 27–45. DOI : 10.7202/1024768ar

RÉSUMÉS

Cet article présente les résultats d'un volet d'une recherche menée depuis 2007 au sein du dispositif de formation-réorientation « Rebond ». Plus particulièrement, il explore les liens entre estime de soi, concept de soi et décision vocationnelle auprès d'étudiants de première année de l'enseignement supérieur en abandon d'études, pris en charge dans ce dispositif de réorientation. Les résultats permettent de découvrir des pistes d'action pédagogique à mettre en œuvre au sein du dispositif de formation-réorientation.

This article presents the results of a research led since 2007 within the scope of remediation and reorientation training plan « Rebond ». More particularly, this research investigates the links between self-esteem, self-concept and vocational choice with first year drop-out students in higher education which decide to participate in the reorientation program in the second half-year. The results allow identifying new educational actions for the reorientation training plan such as the « Rebond » program.

Mots-clés : estime de soi, concept de soi, décision vocationnelle, abandon d'études, réorientation

3.1 **Keywords** : self-esteem, self-concept, vocational choice, drop-out students, reorientation

Introduction

Cet article présente les résultats de la seconde partie d'une recherche⁵ menée au sein d'un dispositif de formation-réorientation appelé « Rebond ». L'objectif de la première partie de la recherche était de vérifier plusieurs hypothèses concernant l'estime de soi (Dozot, Piret, & Romainville, 2009). La documentation met en évidence, d'une part, le rôle facilitateur de l'estime de soi sur la décision vocationnelle et, d'autre part, l'existence d'un lien entre l'estime de soi et la persistance et la réussite académiques : une attention particulière à l'estime de soi est pertinente au sein d'un dispositif qui vise à ce que les étudiants construisent de nouveaux projets, posent un choix pour l'année académique

⁵ Recherche menée avec le soutien du Fonds national de la recherche scientifique (Fnrs).

suivante, persévèrent et réussissent dans cette nouvelle orientation. Empiriquement, les auteurs de la présente étude ont montré que les étudiants en abandon, en arrivant à Rebond, avaient une estime de soi plus basse que d'autres étudiants sans qu'il soit possible de déterminer s'il s'agissait d'une cause ou d'une conséquence de l'échec ou de l'abandon. Ce constat a généré de nouvelles hypothèses à propos du concept de soi. En effet, selon Campbell (1999), cette estime de soi plus basse pourrait être liée à un concept de soi moins solide, moins clair et moins stable dans le temps.

Après avoir montré, à travers la première partie de la recherche, le bien-fondé d'une attention à l'estime de soi au sein d'un dispositif tel que Rebond, l'objectif de cette seconde partie est donc d'explorer le concept de soi. Plus particulièrement, après quelques considérations méthodologiques concernant les mesures possibles de la clarté du concept de soi, les auteurs exploreront les liens de ce dernier avec l'estime de soi et la décision vocationnelle. Enfin, il s'agira de dégager des pistes pédagogiques concrètes pour les intervenants permettant d'améliorer l'accompagnement des étudiants dans la construction de nouveaux projets d'études ou professionnels.

3.1.1 « Rebond » : un dispositif de formation-réorientation

Ce dispositif s'adresse aux étudiants de première année de l'enseignement supérieur (établissements situés en province de Namur, en communauté française de Belgique) qui décident d'arrêter leurs études en cours d'année et qui souhaitent mettre à profit le temps restant avant la rentrée académique suivante pour construire de nouveaux projets d'études ou professionnels. Ces étudiants (une quarantaine par an depuis 2003), sur une base volontaire, sont pris en charge de février à juin par une équipe d'intervenants (enseignants et conseillers à la formation) par le biais de cours et d'activités d'accompagnement tant collectives qu'individuelles, qui se substituent à leur programme académique initial. Les objectifs poursuivis à travers ce programme de formation sont, d'une part, d'accompagner ces étudiants dans la construction de nouveaux projets d'études ou professionnels et, d'autre part, de mieux les préparer aux exigences de l'enseignement supérieur.

3.1.2 Concept de soi, clarté du concept de soi et décision vocationnelle

Le **concept de soi** est défini comme « une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques liés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi » (Campbell et al., 1996, p. 141). En bref, il s'agit de la manière dont les individus se définissent (Martinot, 1995), de l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même (Lebrun, 1997). À côté de l'aspect « contenu » du concept de soi, plusieurs auteurs (Campbell et al., 1996 ; Martinot, 1995) insistent également sur l'aspect « processus » du concept de soi, c'est-à-dire la manière dont l'individu gère l'information sur lui-même.

Selon l'écuyer (1990), les perceptions de soi évoluent dans le temps. L'écuyer (1990) et plus tard Martinot (1995) mettent en évidence le caractère à la fois stable et malléable du concept de soi. En effet, les conceptions de soi centrales, générales (celles qui nous permettent de savoir/reconnaître que nous sommes toujours la même personne à travers le temps et les événements, les contextes) seraient stables dans le temps, tandis que les conceptions de soi plus périphériques ou localement activées (concept de soi de travail) subiraient des variations locales en fonction de situations ou d'événements particuliers.

Plus particulièrement, distinguant le contenu et la structure du concept de soi, Campbell et al., (1996) définissent la **clarté du concept de soi** comme la mesure dans laquelle les croyances sur soi sont définies avec clarté et confiance, présentent une consistance interne et sont stables dans le temps.

Plutôt que de **décision vocationnelle**, on trouve plus fréquemment dans la documentation le terme d'indécision vocationnelle. L'indécision vocationnelle, c'est-à-dire l'indécision liée au choix de formation ou au choix de profession, est définie comme « l'incapacité d'une personne à exprimer un choix quand elle est incitée à le faire » (Forner, 2007, p. 213).

3.1.3 Liens entre estime de soi, concept de soi et décision vocationnelle

Alors que l'estime de soi est définie comme l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur (dimension affective du soi), le concept de soi recouvre l'ensemble des connaissances qu'un individu a de lui-même (dimension cognitive du soi). Estime de soi et concept de soi sont étroitement liés comme l'illustre la définition de Carpenito (1995) : « l'estime de soi résulte de la comparaison entre ce que l'on est ou croit être (concept de soi) et ce que l'on aimerait ou pourrait être (idéal du moi) » (p. 270).

Plusieurs recherches ont pu mettre en évidence un lien entre estime de soi et concept de soi. Campbell (1990) montre ainsi que les individus à basse estime de soi présentent des croyances sur soi neutres et relativement incertaines, instables et inconsistantes alors que les individus à haute estime de soi présentent des croyances sur soi plus positives et bien articulées. Plus tard, à l'aide de la SCCS (Self-Concept Clarity Scale), Campbell et al., (1996) montrent également un lien entre estime de soi et clarté du concept de soi. La corrélation moyenne (positive significative) entre la clarté du concept de soi et l'estime de soi est de 0,61 à travers les trois études menées par ces auteurs. Dans une publication ultérieure, Campbell (1999) rapporte quatre études différentes qui permettent de vérifier l'hypothèse d'un lien entre basse estime de soi et faible clarté du concept de soi au travers de mesures indirectes de la clarté du concept de soi, plutôt qu'à l'aide de la SCCS. Cependant, ces mesures indirectes du concept de soi sont moins fortement corrélées avec l'estime de soi (de l'ordre de 0,20 à 0,50) que ne le sont les mesures auto-référencées telles que la SCCS.

Selon Campbell (1999), ce lien pourrait expliquer la plasticité plus grande de l'estime de soi chez les individus à basse estime de soi : en effet, si les individus à basse estime de soi ont également un concept de soi peu clair, alors ils seront plus dépendants ou influencés par les stimuli externes concernant le soi. Campbell (1999) présente ainsi l'estime de soi comme jouant un rôle d'interface entre le concept de soi et l'information provenant de l'extérieur.

Quant au sens de la relation entre l'estime de soi et le concept de soi, Campbell (1999) souligne qu'une estime de soi plus basse peut être considérée tant comme la cause que comme la conséquence d'un manque de clarté du concept de soi. Il est même fort probable, selon elle, que la relation entre les deux soit circulaire, installant, selon le cas, un cercle vicieux ou vertueux, qui peut expliquer la stabilité de l'estime de soi.

D'une part, une estime de soi basse pourrait être la cause d'un concept de soi incertain dans le sens où les individus à basse estime de soi seraient plus souvent que les individus à haute estime de soi face à des situations qui provoquent un conflit cognitif. En effet, de manière générale, les individus acceptent plus facilement une information consistante avec leur concept de soi. En même temps, ils montrent une préférence affective pour l'information positive sur eux-mêmes provenant de l'extérieur. Pour les individus à haute estime de soi, l'information positive en provenance de l'environnement est à la fois consistante avec leur concept de soi et répond à leur besoin affectif. Par contre, les individus à basse estime de soi se trouvent davantage en situation de conflit dans le sens où ils acceptent plus facilement une information négative sur eux-mêmes en provenance de l'extérieur (car consistante avec leur concept de soi), ce qui va à l'encontre de leur besoin affectif. Cette situation conflictuelle serait à l'origine d'un concept de soi incertain chez les individus à basse estime de soi.

D'autre part, une estime de soi basse pourrait être la conséquence d'un concept de soi incertain. Partant du postulat que l'environnement social produit régulièrement une information négative et menaçante pour le soi, l'incertitude, caractéristique des individus dont le concept de soi est peu clair, pourrait rendre ces individus plus influençables, plus perméables à cette information négative ou menaçante de l'environnement, ce qui contribuerait à la diminution de l'estime de soi.

Dans une étude sur les liens entre clarté du concept de soi, estime de soi, événements quotidiens et humeur, Nezlek et Plesko (2001) mettent en évidence un lien positif significatif entre la clarté du concept de soi et l'estime de soi (corrélation de l'ordre de 0,48). Plus précisément, ces auteurs indiquent le rôle médiateur de l'estime de soi et des affects négatifs dans la relation (négative) entre les événements négatifs et la clarté du concept de soi : les événements négatifs contribueraient à diminuer la clarté du concept de soi en diminuant l'estime de soi tandis que les événements positifs contribueraient à augmenter la clarté du concept de soi en augmentant l'estime de soi. De leurs mesures réalisées sur plusieurs semaines auprès de 103 étudiants en psychologie (Etats-Unis), les auteurs concluent que les événements négatifs ont un impact plus grand sur la clarté du

concept de soi que les événements positifs. En effet, les augmentations de la clarté du concept de soi qui résultent d'événements positifs sont de plus faible ampleur que les baisses qui résultent d'événements négatifs tels que les échecs ou les rejets. Nezlek et Plesko (2001) soulignent cependant qu'une hypothèse causale inverse peut également être faite : le manque de clarté du concept de soi pourrait conduire certains sujets à se mettre dans des situations dont l'issue constitue un événement catégorisé comme négatif.

Dony (2007), dans une étude portant sur les liens entre la clarté du concept de soi, l'estime de soi et le processus de choix dans l'enseignement supérieur (373 élèves belges de dernière année de l'enseignement secondaire ont été interrogés), met en évidence une corrélation positive significative de 0,55 entre la clarté du concept de soi et l'estime de soi. Plus précisément, les analyses effectuées soulignent le rôle facilitateur de l'estime de soi sur la clarté du concept de soi.

Travaillant sur des données longitudinales, Wu, Watkins et Hattie (2010) ont pu mettre en évidence une relation causale réciproque entre la clarté du concept de soi et l'estime de soi, mais avec un lien causal plus fort dans le sens de l'estime de soi sur la clarté du concept de soi : les individus à faible estime de soi ont tendance à accepter indifféremment à la fois les éléments positifs et négatifs de l'environnement pour protéger leur soi des expériences humiliantes ou embarrassantes, ce qui ensuite limite le développement d'une vision de soi plus positive et plus claire. Les individus à basse estime de soi auraient donc recours à ce mécanisme d'autoprotection qui consiste à maintenir un état de faible clarté du concept de soi qui est préférable, du point de vue du bien-être psychologique, à un concept de soi clair mais plus négatif : quand on a une mauvaise image de soi, il vaut mieux qu'elle reste floue.

Plusieurs hypothèses permettent d'expliquer les liens entre estime de soi et clarté du concept de soi. La plupart des auteurs s'accordent sur le rôle de filtre joué par l'estime de soi entre l'information en provenance de l'extérieur (expériences, événements, information sur soi venant des autres) et la clarté du concept de soi. Les individus à basse estime de soi sont plus influençables, plus perméables à l'information en provenance de l'extérieur.

Creed, Prideaux et Patton (2005) mettent en évidence un lien entre basse estime de soi et indécision vocationnelle. Dony (2007) montre également qu'une bonne estime de soi, de même qu'un concept de soi clair et stable dans le temps, jouent un rôle facilitateur sur la décision vocationnelle. Plus particulièrement, les résultats de son étude menée auprès des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire suggèrent que l'estime de soi aurait un rôle médiateur entre le concept de soi et la décision vocationnelle.

3.1.4 Les objectifs de la recherche

Les objectifs principaux de cette recherche sont d'explorer le concept de soi ainsi que ses liens avec l'estime de soi et la décision vocationnelle auprès d'un public particulier d'étudiants en réorientation. Plus précisément, ces objectifs se traduisent par les questions suivantes :

- Concernant la clarté du concept de soi, une équivalence peut-elle être observée entre les données recueillies par les mesures indirectes et celles recueillies via un outil d'autoévaluation validé ?
- Est-il possible de vérifier l'hypothèse de Campbell (1999) quant au lien entre clarté du concept de soi et estime de soi auprès d'un public d'étudiants en réorientation ?
- Est-il possible de répliquer, avec ce public, les résultats de plusieurs chercheurs tels que Dony (2007) ou Forner (2007) qui mettent évidence un lien, d'une part, entre estime de soi et décision vocationnelle et, d'autre part, entre clarté du concept de soi et décision vocationnelle ?

Méthode

3.2 3.2.1 Participants

Les participants sont les étudiants de la formation Rebond. Pour le premier volet, plus méthodologique, concernant les mesures du concept de soi, les participants sont les étudiants inscrits à la formation en 2008 (n = 44) et 2009 (n = 46). Pour le second volet, concernant les liens entre le concept de soi, l'estime de soi et la décision vocationnelle, les participants sont les étudiants inscrits à la formation en 2010 (n = 43).

Au sein de chacune de ces trois cohortes, la majorité des participants sont des filles (deux tiers de filles). L'âge moyen au moment de l'entrée dans la formation est de 18,8 ans ; les étudiants sont âgés de 17 à 24 ans⁶.

3.2.2 Instruments

Pour mesurer la **clarté du concept de soi**, les auteurs de cette étude ont utilisé la *Self-Concept Clarity Scale* (SCCS) développée par Campbell et al. (1996) et traduit en français par Boudrenghien. Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation composé de 12 propositions. Pour chacune de ces propositions, le participant est amené à se prononcer, sur une échelle de type Lykert, de 1 « pas du tout d'accord » à 5 « tout à fait d'accord » (pour la moitié des items, les échelles sont inversées). Exemples d'items : « en général, j'ai une perception claire de qui je suis » ou « Parfois, je pense que je connais les autres personnes mieux que je ne me connais moi-même ». Un score est ainsi obtenu pour chaque participant, qui s'étend de 12 à 60 ; plus le score s'approche de 60, plus le concept de soi est clair.

Par ailleurs, plusieurs mesures indirectes de la clarté du concept de soi inspirées des travaux de Martinot (1995) et de Campbell (1990, 1996, 1999) ont été réalisées : à travers

⁶ Préalablement aux analyses rapportées ci-dessous, les auteurs ont pu vérifier qu'il n'y avait pas de différences de genre ou d'âge pour les variables observées, excepté pour l'estime de soi : les filles ont une estime de soi plus faible que les garçons [$t(85) = -2,35, p = 0,02$].

la réalisation d'une tâche auto-descriptive, des indices sont recueillis qui permettent d'inférer la clarté du concept de soi.

Le principe utilisé est le suivant : parmi une liste de près de 250 adjectifs (qualités, défauts, traits de personnalité), les étudiants sont invités à choisir, par écrit, au moins deux défauts et deux qualités qui les décrivent le mieux. De plus, pour chaque adjectif choisi, les étudiants doivent rapporter, par écrit également, une situation concrète qui illustre qu'ils possèdent cette qualité ou ce défaut. Deux semaines après la première activité auto-descriptive, les étudiants sont amenés à se définir à nouveau par des qualificatifs (éventuellement ceux de la liste). Entre ces deux autoévaluations, les étudiants ont été invités à interroger leurs proches (un parent et un ami) sur la manière dont ils les perçoivent en donnant chacun trois qualités et trois défauts qui les décrivent le mieux. Cette manipulation entre les deux autoévaluations doit permettre de vérifier la stabilité du concept de soi (un concept de soi solide et clair devrait être moins influencé par le regard d'autrui significatif).

L'**accessibilité** du concept de soi (un concept de soi clair est un concept de soi facilement accessible) est mesurée au travers du temps de réponse par item et du degré de difficulté estimé de la tâche (de « très facile » à « très difficile » sur une échelle de type Likert à quatre points). Le temps de réponse par item est calculé en divisant le temps de réalisation pour l'ensemble de la tâche par le nombre d'adjectifs choisis. Concrètement, pour chaque étudiant, un indice d'accessibilité a été construit en multipliant le temps de réponse par item avec le degré de difficulté perçu de la tâche auto-descriptive. Plus l'indice obtenu est élevé, moins le concept de soi est facilement accessible ; les auteurs s'attendent donc à des corrélations négatives avec la clarté du concept de soi (mesurée par la SCCS).

La **stabilité** du concept de soi est mesurée par comparaison entre deux autoévaluations distantes dans le temps. L'indice de stabilité est calculé en comptabilisant le nombre d'adjectifs communs aux deux moments de recueil de données, divisé par le nombre d'adjectifs choisis au temps 1. Plus l'indice obtenu est élevé, plus la stabilité est grande.

Pour mesurer l'**estime de soi**, nous avons utilisé l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1979). Il s'agit d'un test d'autoévaluation de l'estime de soi générale composé de 10 items sur lesquels le participant est amené à se prononcer sur une échelle de type Likert de 1 « tout à fait d'accord » à 4 « pas du tout d'accord » (pour la moitié des items, les échelles sont inversées). Exemples d'items : « Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi » ou « Je pense que je suis quelqu'un de valable au moins autant que les autres gens ». Un score est obtenu pour chaque participant, qui s'étend de 10 à 40 ; plus le score est élevé, plus forte est l'estime de soi.

Enfin, pour mesurer la **décision vocationnelle**, une échelle a été construite permettant de classer les étudiants quant à leur niveau de décision vocationnelle. Concrètement, par rapport aux futurs projets de formation ou professionnels des étudiants, six degrés de décision vocationnelle ont été définis (notés de 0 à 6, du plus indécis au plus déterminé).

Échelle de décision vocationnelle

	Note attribuée
L'étudiant n'a aucune idée concernant ses projets d'études ou professionnels futurs, pour l'année académique à venir.	0
L'étudiant a des idées dans des domaines différents.	1
L'étudiant a cerné un domaine ou des critères pouvant guider son choix.	2
L'étudiant a des idées dans un même domaine.	3
L'étudiant a arrêté un choix.	4
L'étudiant a arrêté un choix y compris un choix d'établissement.	5
L'étudiant a arrêté un choix, y compris un choix d'établissement et a des idées d'option, de spécialisation ou de perspectives professionnelles.	6

La lecture de l'ensemble des travaux de fin d'année des étudiants, dans lesquels ils décrivent le processus et le résultat de leur parcours de réorientation (épreuve intégrée), a permis de classer les étudiants par rapport à ces différents degrés de décision vocationnelle. Par exemple, une étudiante qui rapporte dans son travail les éléments suivants : « J'ai donc décidé de me lancer dans les études de secrétariat de direction. [...] Par contre, je ne sais toujours pas dans quel établissement me diriger » obtiendra la note 4. Ce classement a été réalisé indépendamment par deux chercheurs. L'accord inter-juges est de 72 %. Dans les cas de non-accord, les travaux ont été soumis à un troisième chercheur : c'est la note attribuée par deux chercheurs sur trois qui a été retenue (il n'est pas arrivé qu'une troisième note, différente de celles attribuées par les deux chercheurs au départ, soit attribuée par ce dernier chercheur).

3.2.3 Procédure

Premier volet : liens entre mesures directes et indirectes du concept de soi

Pour les sessions 2008 et 2009, au début du mois de mars, à l'occasion d'une activité collective menée dans le cadre de la formation Rebond, les étudiants ont rempli la SCCS, mesure de la clarté du concept de soi.

Au début du mois de mars également, dans le cadre de l'unité de formation « construction et validation de projets », deux activités collectives, proposées à deux moments différents, ont été utilisées afin de recueillir des données pour la recherche, à savoir les **mesures indirectes de la clarté du concept de soi**. Ces activités ont été conçues avant tout pour accompagner l'étudiant dans une meilleure connaissance de lui-même. L'objectif de recueil d'information pour la recherche était secondaire.

Deuxième volet : liens entre concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle

Pour la session 2010, en fin de formation (en juin), après la présentation orale de l'épreuve intégrée, tous les étudiants ont été amenés à remplir individuellement deux

questionnaires : la **SCCS**, mesure de la clarté du concept de soi, et l'**échelle d'estime de soi de Rosenberg**. enfin, les travaux écrits des étudiants, remis en vue de la présentation orale de l'épreuve intégrée, ont été collectés et leur analyse, à l'aide de l'échelle construite (voir instruments), a permis de déterminer un **indice de décision vocationnelle** pour chaque étudiant.

Résultats

3.3

3.3.1 Premier volet : observations méthodologiques concernant les mesures du concept de soi

Les auteurs de la présente étude ont voulu vérifier si les mesures indirectes du concept de soi (accessibilité et stabilité) étaient liées à la mesure de la clarté du concept de soi à l'aide de la SCCS⁷. Pour ce faire, les données des deux sessions Rebond 2008 et 2009 ont été réunies.

Tableau 9 Corrélation entre la clarté du concept de soi mesurée à l'aide de la SCCS et les mesures indirectes de la clarté du concept de soi (accessibilité et stabilité)

	SCCS	Indice d'accessibilité	Indice de stabilité
SCCS	-	-0,36** (N=68)	0,061 (N=49)
Indice d'accessibilité	-	-	-0,13 (N=50)
Indice de stabilité	-	-	-

Note 1. **p<0,01.

Note 2. Rappelons que les mesures ont été effectuées en situation naturelle et non en situation expérimentale. De plus, ces mesures ont été réalisées à plusieurs moments différents. Ces deux éléments expliquent pourquoi nous ne disposons pas des données pour tous les étudiants (n = 90).

Conformément aux hypothèses émises, une corrélation négative est observée entre la clarté du concept de soi mesurée par la SCCS et l'indice d'accessibilité du concept de soi : plus le concept de soi est clair, plus il est accessible. Pour rappel, la corrélation est négative parce que l'indice d'accessibilité a été construit de telle sorte que plus l'indice est élevé, moins le concept de soi est (facilement) accessible.

Par contre, il n'y a pas de corrélation observée entre la clarté du concept de soi mesurée par la SCCS et l'indice de stabilité, ni de corrélation entre les deux mesures indirectes du concept de soi : accessibilité et stabilité.

Pour le second volet de la recherche, les auteurs ont opté pour une mesure unique de la clarté du concept de soi via la SCCS. Ce choix a été posé pour deux raisons principales.

⁷ L'indice d'accessibilité varie de 1 à 20 (M = 5,99 ; et = 3,89), l'indice de stabilité varie de 0 à 1 (M = 0,35; et = 0,30) et la clarté du concept de soi au temps 1 varie de 18 à 57 (M = 36,86; et = 8,77).

Premièrement, Campbell (1999) a pu montrer que les corrélations avec l'estime de soi obtenues via des mesures indirectes de la clarté du concept de soi sont beaucoup plus faibles que les corrélations obtenues avec la SCCS. Ces différences en termes de force de lien mises en évidence par Campbell (1999) s'expliquent évidemment en partie par le type d'outil utilisé pour mesurer l'estime de soi, à savoir également un outil d'autoévaluation. Par ailleurs, comme cela a été expliqué plus haut, les mesures indirectes de la clarté du concept de soi ont été réalisées en situation naturelle : une activité conçue au sein du dispositif pour aider les étudiants à développer leur connaissance d'eux-mêmes a été utilisée pour récolter des données pour la recherche. Il a été constaté que cette activité pédagogique avait un sens et était utile pour les étudiants, les auteurs la maintiennent donc dans leur programme. Par contre, leur objectif de recherche étant atteint (comparer les mesures directes et indirectes de la clarté du concept de soi), les auteurs ont choisi pour les recueils de données ultérieurs l'outil le moins contraignant tant en termes de passation que de dépouillement, à savoir la SCCS.

3.3.2 Deuxième volet : liens entre clarté du concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants en décrochage

Les auteurs ont pu reproduire ici les résultats obtenus par plusieurs auteurs qui mettent en évidence un lien entre estime de soi et clarté du concept de soi (Campbell, 1990, 1996, 1999; Dony, 2007; Nezlek & Plesko, 2001) et entre décision vocationnelle et clarté du concept de soi (Dony, 2007; Forner, 2007).

Pour ce faire, les corrélations (r de Pearson pour les variables d'intervalles et tau de Kendall pour la décision vocationnelle qui est une variable ordinale) entre ces variables ont été calculées pour les données recueillies auprès des étudiants de la session Rebond 2010 ($N = 4348$).

Tableau 10 Corrélations entre clarté du concept de soi et estime de soi

	SCCS	Estime de soi	Décision vocationnelle
SCCS	-	0,60*** ($N=32$)	0,33* ($N=31$)
Estime de soi	-	-	0,21 ($N=33$)
Décision vocationnelle	-	-	-

Note. * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

⁸ Les scores d'estime de soi varient de 22 à 43 ($M = 31,59$; $et = 4,20$) alors que l'indice de décision vocationnelle varie de 2 à 6 ($M = 4$; $et = 1,29$).

Alors qu'une corrélation importante a été observée entre la clarté du concept de soi et l'estime de soi, la corrélation entre la clarté du concept de soi et la décision vocationnelle est plus modérée. La corrélation entre l'estime de soi et la décision vocationnelle n'est pas significative.

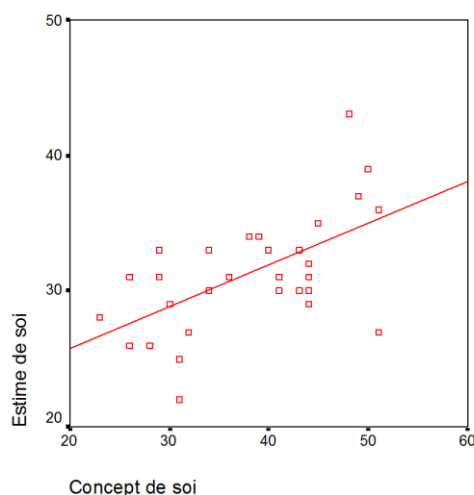


Figure 1 Lien entre clarté du concept de soi et estime de soi

Enfin, pour vérifier si l'on peut prédire la décision vocationnelle à partir du concept de soi et de l'estime de soi, une régression ordinaire a été réalisée (permettant une analyse multivariée avec une variable dépendante ordinaire et des variables indépendantes métriques). Les résultats ne sont pas significatifs : la décision vocationnelle ne peut être prédite par l'estime de soi et le concept de soi.

3.4 Ces résultats indiquent que les étudiants qui ont une plus basse estime de soi sont également ceux qui présentent un concept de soi moins clair. De plus, les étudiants qui présentent un concept de soi moins clair sont également ceux dont l'indice de décision vocationnelle est le plus faible. Par contre, aucun lien entre l'estime de soi et la décision vocationnelle n'a été mis en évidence.

Discussion

3.4.1 Principaux résultats et implications pédagogiques

Le premier objectif de cette recherche était d'explorer les différentes manières de mesurer la clarté du concept de soi. Inspirés des travaux de Martinot (1995) et de Campbell (1990), deux types de mesures indirectes du concept de soi ont été construits : son accessibilité et sa stabilité dans le temps. Les données recueillies nous permettent de

conclure que les mesures indirectes ne recouvrent pas la même réalité que la clarté du concept de soi mesurée à l'aide de la SCCS. Etant donné le coût en temps pour ce qui est du recueil de données de ces mesures indirectes, seule la SCCS a été utilisée pour le second volet de la recherche. Cependant, ces mesures indirectes restent intéressantes de par leur grande validité écologique.

Les deuxième et troisième objectifs de cette recherche étaient, d'une part, de vérifier l'hypothèse de Campbell (1999) quant au lien entre clarté du concept de soi et estime de soi et, d'autre part, le lien entre ces deux concepts et la décision vocationnelle (Dony, 2007; Forner, 2007) auprès d'un public d'étudiants en réorientation. Il a été obtenu, auprès d'un groupe d'étudiants de première année de l'enseignement supérieur en décrochage précoce, une corrélation tout à fait comparable à celles obtenues auprès d'étudiants entrant à l'université (Campbell et al., 1996) et auprès d'élèves de dernière année du secondaire (Dony, 2007). Par contre, s'il a été possible de mettre en évidence un lien entre clarté du concept de soi et décision vocationnelle, les auteurs n'ont pu répliquer les résultats obtenus par Dony (2007) et Creed, Prideaux et Patton (2005) qui mettent en évidence un lien entre basse estime de soi et indécision vocationnelle.

La principale contribution de cette recherche est une meilleure compréhension des différents facteurs et mécanismes, liés à l'estime de soi et au concept de soi, qui entrent en jeu chez les étudiants en décrochage et dont il est important de tenir compte pour une réorientation réussie. Les résultats obtenus à l'aide du recueil d'information auprès de chaque cohorte d'étudiants de la formation Rebond pendant trois ans ont permis à l'équipe des conseillers à la formation d'ajuster progressivement leurs objectifs aux caractéristiques du public accueilli au sein de ce dispositif.

Plus particulièrement, les résultats montrent que l'estime de soi et la clarté du concept de soi sont très liés. Les étudiants à plus basse estime de soi présentent un concept de soi moins clair. Or, un concept de soi clair facilite la prise de décision vocationnelle. L'objectif principal de la formation Rebond étant d'amener chaque étudiant à prendre une décision pertinente quant à son choix d'études ou de profession, développer une connaissance de soi plus claire prend tout son sens au sein d'un tel dispositif.

Ces observations indiquent plus précisément aux conseillers à la formation comment atteindre l'objectif d'amener chaque étudiant à prendre une décision quant à ses futures études. D'une part, augmenter l'estime de soi devrait aider les étudiants à basse estime de soi à être plus conscients des mécanismes de sélection et de traitement de l'information qui entretiennent une conception et une évaluation de soi négatives et ainsi de développer un concept de soi plus positif, plus solide, moins changeant. D'autre part, il s'agirait de poursuivre le travail de développement/renforcement des connaissances de soi déjà amorcé au sein de Rebond depuis plusieurs années, en ciblant les actions sur les connaissances de soi plus centrales (qui, on l'a vu, sont aussi les plus stables). Concrètement, il s'agirait d'aider les étudiants à reconnaître quelles sont les connaissances d'eux-mêmes qui sont centrales, c'est-à-dire qui leur permettent de savoir/reconnaître qu'ils sont toujours la même

personne à travers les différentes expériences qu'ils sont amenés à vivre dans et hors Rebond, à travers les rencontres qu'ils font, à travers les différents contextes dans lesquels ils évoluent.

Bien que cela n'ait pas valeur de preuve, la plupart des étudiants rapportent spontanément, en fin de formation, avoir repris confiance en eux et avoir appris à mieux se connaître. Une précédente recherche (Dozot, Piret, & Romainville, 2009) a pu mettre en évidence des variations d'estime de soi à la hausse entre le début et le terme de la formation. Il serait sans doute intéressant de vérifier si des variations à la hausse peuvent également être observées, entre le début et la fin de la formation, sur le plan de la clarté du concept de soi. Il est fait ici l'hypothèse que, à travers les différentes activités organisées au sein de la formation Rebond, le contenu du concept de soi des étudiants se modifie, s'enrichit, se complexifie entre le début et le terme de la formation. Ce travail d'enrichissement, de complexification est sans doute nécessaire chez certains étudiants⁹, mais amènerait, temporairement du moins, à un concept de soi plus flou. Si cette hypothèse s'avère exacte, un travail plus spécifique de renforcement de la clarté du concept de soi (directement lié à la prise de décision) devrait être réalisé, à côté du développement du contenu du concept de soi.

Disposer d'indicateurs de l'efficacité du dispositif par rapport aux objectifs visés constitue une autre implication pédagogique, plus secondaire, de cette recherche. En effet, l'équipe des conseillers à la formation de Rebond dispose maintenant de plusieurs outils permettant de mesurer l'atteinte des objectifs que sont la rehausse ou le maintien de l'estime de soi (Rosenberg), le renforcement de la clarté du concept de soi (Campbell) et de la décision vocationnelle (construction d'un outil spécifique au contexte de réorientation de Rebond). Les mesures réalisées en début et en fin de formation devraient permettre à l'équipe de mieux évaluer l'efficacité de son travail.

3.4.2 Limites de la recherche et en particulier limites des outils utilisés

Les outils de mesure choisis dans la présente étude, en particulier pour approcher le concept de soi, posent question. D'une part, les outils de mesure auto-référencés supposent que les étudiants mettent en œuvre certaines compétences réflexives. D'autre part, les outils de mesures indirectes du concept de soi, basés sur une tâche auto-descriptive en termes de qualités et défauts, ne touchent qu'une petite partie de ce que recouvre le concept de soi. En effet, les quelques qualités et défauts pointés par les étudiants ne constituent qu'un sous-ensemble parmi les différents contenus des connaissances qu'un individu a de lui-même. Ainsi, ne seront pas abordés les contenus du concept de soi tels que les compétences, les rôles, les traits ou l'apparence physique, etc. (L'écuyer, 1990). Une combinaison des

⁹ Chez les étudiants à très basse estime de soi, dont le concept de soi est surtout constitué d'éléments négatifs, un travail de développement de représentations de soi positives est un préalable nécessaire à un travail sur le renforcement de la clarté et de la stabilité du concept de soi.

approches de la psychologie sociale (Campbell et al., 1996 ; Martinot, 1995) et de l'approche de L'écuyer, (1990 ; description libre, par écrit, à partir de la question « qui es-tu ? »), aurait pu apporter une information complémentaire utile à cette recherche.

Parmi les hypothèses des différents auteurs concernant l'explication d'une estime de soi basse chez certains individus (cas de la majorité des étudiants qui arrivent à Rebond), celle de Martinot (1995), pourtant fort intéressante pour expliquer les résultats de la présente étude, n'a pas pu être vérifiée sur la base des données dont les auteurs disposaient. Pour vérifier de manière valide cette hypothèse d'une plus grande fluctuation d'une estime de soi structurellement basse (Martinot, 1995), les auteurs devraient procéder à des mesures répétées sur de plus longues périodes, par exemple en proposant à nouveau le questionnaire d'estime de soi aux étudiants de la formation Rebond lorsque ceux-ci sont de retour dans l'enseignement supérieur. Il serait également possible de réaliser ces mesures répétées auprès d'un groupe contrôle d'étudiants à trois moments de l'année académique, au moment de la rentrée, après les premières évaluations certificatives de janvier et en fin d'année.

Finalement, une des principales limites de cette étude a trait à la généralisation des résultats à d'autres groupes d'étudiants. En effet, il est difficile d'enquêter sur les étudiants en abandon qui ne participent pas à ce dispositif de réorientation. La récolte de données dans d'autres dispositifs similaires à Rebond pourrait sans doute permettre de consolider ou de nuancer les résultats obtenus à travers ces trois années de recherche.

4. **Conclusion de la première section**

Ces deux recherches réalisées auprès d'un public spécifique d'étudiants en réorientation (donc fragilisés, en situation d'abandon et/ou d'échec) nous confirment la **place centrale de l'estime de soi dans l'explication des logiques sous-jacentes aux comportements** des étudiants au moment de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Plus précisément, les résultats de la première étude montrent que l'estime de soi des étudiants en échec et en réorientation est plus basse que celle d'autres étudiants (groupe contrôle) et que l'estime de soi des étudiants participant à un dispositif de réorientation varie à la hausse entre le début et le terme de la formation alors qu'elle reste stable chez les autres étudiants (y compris des étudiants en abandon ou en échec). Ces fluctuations des niveaux d'estime de soi chez ce public spécifique amènent à formuler des hypothèses sur les mécanismes qui en sont à l'origine : mécanismes de comparaison sociale, stratégies d'auto-handicap, par exemple.

Dans la seconde étude, l'hypothèse suivante est mise à l'épreuve : des connaissances de soi moins claires et moins stables dans le temps seraient liées à une estime de soi structurellement plus basse et fluctuante. Cette étude permet encore d'affiner les liens entre

ces différentes dimensions du soi (évaluation de soi et connaissance de soi) et la décision vocationnelle.

Ces recherches viennent donc confirmer, auprès de ce public particulier, les liens entre les dimensions du soi (estime de soi, concept de soi) et plusieurs variables-clé pour une transition réussie vers l'enseignement supérieur (décision vocationnelle, persévérance, performance). Elles nous amènent également à formuler des hypothèses quant aux mécanismes de régulation de l'estime de soi et ont, sans aucun doute, des implications pédagogiques intéressantes pour l'accompagnement des étudiants en réorientation.

Cependant, la démarche essentiellement quantitative choisie pour ces deux études ne permet pas une compréhension fine de la dynamique sous-jacente. En outre, ces études ciblées sur un public fragilisé ne permettent pas de dégager les mécanismes mis en œuvre chez l'étudiant « tout venant ». C'est pourquoi, dans la seconde section, nous optons pour une démarche qualitative, auprès d'étudiants « tout venant », nous amenant à comprendre en profondeur les logiques individuelles à l'origine de leurs comportements.

Deuxième section : perception et traitement des feed-back

Introduction de la deuxième section

5. Nous avons pu, au travers des deux études précédentes, mettre en évidence l'importance de prendre en compte **l'estime de soi pour comprendre le comportement des étudiants** dans le contexte académique. Plus particulièrement, différentes variables telles que le degré de décision vocationnelle, les aspirations éducatives, l'adaptation à la transition secondaire-supérieur, la persévérance (vs l'abandon) et la performance académiques sont toutes étroitement liées à l'estime de soi.

Par ailleurs, nous avons pu comprendre, au moins théoriquement, les mécanismes permettant aux étudiants de protéger leur estime de soi : stratégies d'auto-handicap ou comparaison sociale descendante, par exemple. Cependant, au-delà des liens entre ces variables et des hypothèses formulées, nous souhaitons **comprendre finement la dynamique sous-jacente aux comportements des étudiants**, en particulier les comportements qui peuvent sembler « illogiques » du point de vue académique, comme celui de ne pas aller chercher les informations ou l'aide nécessaire pour persévérer et réussir.

Pour ce faire, une démarche qualitative est nécessaire. L'analyse d'entretiens menés auprès de 23 étudiants aboutit à des études de cas approfondies permettant d'appréhender les logiques individuelles face à un type d'événement précis rencontré en contexte académique : recevoir un feed-back. Nous avons choisi la situation de feed-back en tant qu'événement susceptible de provoquer du stress : ce type d'événement constitue, en effet, un cas particulier nous permettant d'étudier comment les individus perçoivent et traitent les informations en provenance de leur environnement, pour ensuite étudier la manière dont cette perception et ce traitement favorisent ou font obstacle à la mise en œuvre de stratégies de régulation (plus ou moins fonctionnelles du point de vue académique). Nous nous intéressons également aux facteurs liés au contexte académique et en particulier au type de feed-back que fournit l'institution qui peuvent également avoir un impact sur la mise en œuvre des stratégies de régulation. Par ailleurs, nous souhaitons, au-delà du public spécifique des étudiants en réorientation, nous intéresser à ces « logiques internes » auprès d'un public d'étudiants « tout venant ».

Cette seconde partie se différencie donc de la première tant au niveau du public (fragilisé vs « tout venant »), qu'au niveau épistémologique et méthodologique (approche quantitative visant à vérifier les liens entre variables, puis démarche exploratoire, qualitative visant une compréhension fine des dynamiques sous-jacentes aux comportements).

Plus spécifiquement, notre investigation s'appuie sur le constat suivant : suite aux premiers feed-back évaluatifs fournis par l'institution universitaire (qu'il s'agisse de donner une indication sur le niveau de prérequis, d'une évaluation formative comme les tests formatifs ou encore d'évaluation certificative telle que les examens de janvier), de nombreux étudiants ne participent pas aux différents dispositifs d'aide à la réussite qui leur sont proposés. La participation aux dispositifs d'aide peut être considérée comme un indice de régulation. Bien sûr, les étudiants ont bien d'autres manières de réguler leurs comportements à la suite des premiers feed-back. Par exemple, ils peuvent rechercher de l'aide dans leur entourage (recherche d'aide informelle : Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013) plutôt qu'au sein de l'offre réalisée par l'Université (recherche d'aide formelle). Ils peuvent également tenter de réguler leurs comportements par eux-mêmes, en augmentant leurs efforts, le temps passé à travailler leurs cours, en s'imposant d'aller travailler avec d'autres, en bibliothèque, etc. Cependant, les résultats des étudiants en fin d'année laissent supposer qu'ils n'ont pas toujours réussi à mettre en place des stratégies de régulation efficaces. Nous nous interrogeons donc sur les conditions nécessaires pour que les étudiants mettent en place de telles stratégies de régulation (dont la recherche d'aide et la participation aux dispositifs d'aide à la réussite lorsque cela s'avère nécessaire).

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'évaluation dans l'enseignement supérieur (ses spécificités, ses évolutions) et aux **feed-back** évaluatifs qui sont renvoyés aux étudiants par l'institution universitaire. En effet, comme nous le verrons, les **caractéristiques** des feed-back influencent considérablement la possibilité pour l'étudiant de réguler ses apprentissages et ses performances. À côté des caractéristiques du feed-back (fortement liées au contexte), les **représentations** qu'ont les étudiants des feed-back, fruits des interactions entre les caractéristiques personnelles des étudiants et les caractéristiques du contexte, peuvent également avoir un impact sur l'engagement ou non de l'étudiant dans des stratégies de régulation.

Nous abordons donc, dans un deuxième temps, la manière dont les étudiants se construisent une représentation des feed-back. Deux grands courants théoriques ont retenu plus particulièrement notre attention : d'une part, les **théories motivationnelles** et, d'autre part, les **théories de l'évaluation émotionnelle** issues de la psychologie cognitive des émotions. Les théories motivationnelles proposent des concepts tels que la perception de la valeur de la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle ou encore les buts poursuivis, permettant d'expliquer le degré d'engagement de l'étudiant dans des stratégies de régulation et le type de stratégies mises en œuvre (plus ou moins fonctionnelles du point de vue de la réussite académique). Les théories de l'évaluation émotionnelle, et plus particulièrement le modèle en cinq dimensions de Scherer (1984), nous apportent un éclairage complémentaire sur la dynamique, le processus qui « se déroule » lorsqu'un individu est confronté à un événement potentiellement stressant, tel que recevoir un feed-back évaluatif.

Dans un troisième temps, nous décrivons différents types de **stratégies de régulation** qui peuvent être mises en place par les étudiants et **les facilitateurs ou les obstacles** qui peuvent survenir lors de cette mise en place. Nous abordons ainsi

- l'apprentissage auto-régulé et la métacognition (un apprenant auto-régulé, faisant preuve de bonnes compétences métacognitives sera plus enclin à mettre en œuvre des stratégies de régulation efficaces) ;
- les comportements de recherche d'aide (comme l'une des formes que peuvent prendre les stratégies de régulation à la suite des feed-back et qui supposent également de bonnes compétences métacognitives) ;
- les stratégies de protection de l'estime de soi dont les stratégies d'auto-handicap qui constituent un obstacle à la mise en œuvre de stratégies de régulation efficace, c'est-à-dire permettant d'améliorer ses apprentissages et ses performances (par exemple, ne pas consacrer le temps nécessaire à une tâche de manière à pouvoir attribuer ensuite la cause de son échec au manque de travail plutôt qu'à son incompetence, ce qui viendrait toucher à l'estime de soi) ;
- enfin, les approches de l'apprentissage : certaines stratégies d'apprentissage, telles que l'apprentissage en profondeur (directement lié à l'auto-régulation) sont plus enclines à amener l'étudiant à la réussite que d'autres ; elles constituent dans ce sens des stratégies de régulation plus efficaces.

Cette investigation théorique nous conduit à préciser nos questions de recherche ; la méthodologie proposée pour investiguer ces questions est détaillée.

Les résultats sont présentés et discutés en deux temps : sous la forme d'études de cas approfondies, d'une part et, d'autre part, en termes de résultats transversaux. Ces résultats transversaux nous conduisent à proposer une **typologie des feed-back** rapportés par les étudiants en première année dans une faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion. Par ailleurs, en regard de leurs perceptions des feed-back, de leur confiance en leurs ressources pour y faire face et des buts qu'ils poursuivent, plusieurs **profils d'étudiants** sont dégagés qui permettent de comprendre leur logique.

6.

Partie théorique : cadres conceptuels

Afin d'atteindre notre objectif d'une meilleure compréhension des logiques qui sous-tendent les comportements des étudiants à l'entrée à l'université, nous nous sommes intéressée à deux courants théoriques qui nous apparaissent tout à fait complémentaires :

- les théories motivationnelles, issues du champ de la psychologie de l'éducation, d'une part ;
- les théories de l'évaluation émotionnelle, inscrites dans le champ de la psychologie sociale des émotions, d'autre part.

Préalablement au développement des concepts principaux issus de ces deux cadres théoriques, nous abordons le concept de feed-back, en tant qu'événement potentiellement stressant pour l'étudiant entrant à l'université.

Le concept de feed-back et son importance dans l'apprentissage

6.1 Pour rappel, si nous nous intéressons au feed-back, c'est en tant que situation, rencontrée en contexte académique et potentiellement stressante, qui nous donne l'opportunité d'étudier les logiques sous-jacentes aux comportements des étudiants par rapport à une situation ciblée. Dans ce chapitre, nous apportons un éclairage sur les questions suivantes :

- Lorsqu'on parle de feed-back, et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, de quoi parle-t-on exactement ?
- Pourquoi les feed-back sont-ils importants ?
- Quels sont les différents types de feed-back et leurs caractéristiques dans l'enseignement supérieur ?
- Quels sont les types de feed-back les plus susceptibles d'amener à la mise en œuvre de stratégies de régulation ?

6.1.1 Origines et définitions

Les origines

Le concept de feed-back (ou rétroaction) est généralement attribué à Norbert Wiener, mathématicien et fondateur de ce que l'on nomme la cybernétique de premier ordre (qui donnera notamment naissance, en sciences humaines, au courant systémique).

La cybernétique est l'étude de la communication et des régulations dans les systèmes naturels et artificiels : un émetteur envoie une information à un récepteur qui la capte, cette information est dite efficace dans la mesure où elle est transmise et reçue. Le concept de feed-back est d'abord utilisé dans le domaine de l'ingénierie et le sera ensuite dans d'autres champs dont la psychologie et les sciences de l'éducation. A l'origine, le feed-back est défini comme un effet qui agit en retour sur la cause. Un feed-back est dit positif lorsqu'il a pour conséquence d'amplifier le phénomène et négatif lorsqu'il a pour conséquence de réduire le phénomène.

Etudiant les effets de la communication sur le comportement humain, Watzlawick et ses collaborateurs (1972) soulignent que, selon eux, communication et comportement sont pratiquement synonymes : « tout comportement (...) est communication, et toute communication (...) affecte le comportement » (p. 16). Alors que dans l'étude de la communication, on s'intéresse le plus souvent à la relation entre l'émetteur/le récepteur et le message, les auteurs s'intéressent ici aux relations entre l'émetteur et le récepteur, le message constituant la manifestation observable de la relation. Ces auteurs définissent le feed-back de la manière suivante : « une partie de ce qui sort (« output ») du système est réintroduit dans le système sous la forme d'une information sur ce qui en est sorti » (p.24). Dans le cas d'une rétroaction négative, cette information a pour rôle de réduire l'écart de ce

qui sort par rapport à une norme fixée ou déviation (maintien d'un état stable ou homéostasie) tandis que dans le cas d'une rétroaction positive, la même information agit comme une amplification de la déviation de ce qui sort (conduit au changement ou à la perte d'équilibre ou de stabilité).

Le feed-back dans le domaine de l'éducation

Comme le souligne William (2010), « la métaphore du feed-back est largement convoquée dans le monde de l'éducation » (p.145) mais pas dans le même sens qu'en ingénierie où le feed-back correspond à une information sur l'écart entre le niveau atteint et le niveau de référence d'un paramètre du système pour ramener le système au niveau attendu (l'auteur donne l'exemple du cap à maintenir pour un avion). Selon William (2010), « les enseignants emploient souvent le terme feed-back pour décrire toute information fournie à l'apprenant sur ses performances, que cette information permette ou non de réduire l'écart » (p. 146). Au sens ingénieur, le feed-back doit orienter les actions, pas seulement donner une information sur la performance. Le sens de feed-back positif et négatif est lui aussi différent : en éducation, on a tendance à utiliser ces termes dans le sens d'un jugement de valeur sur la performance. En outre, dans le domaine de l'éducation, on vise l'autonomie et le développement des compétences d'auto-régulation jusqu'à ne plus avoir besoin de feed-back, ce qui n'est pas le cas dans les systèmes en ingénierie.

Comme nous le verrons plus loin, dans le domaine de l'éducation toujours, de nombreux auteurs s'accordent sur les effets positifs des feed-back sur l'apprentissage et la performance, pour peu que ces feed-back rencontrent certaines caractéristiques.

Par contre, comme le souligne Wiggins (2012), la majorité des travaux sur ce sujet ne tentent même pas de définir le concept de feed-back qui est dès lors assez flou et recouvre des réalités différentes. Cet auteur propose de définir le feed-back comme « une information sur la manière dont on agit pour atteindre un but. Il peut s'agir d'un feed-back délibéré, explicite, réalisé par une autre personne ou bien d'un feed-back qui consiste en l'observation, par l'individu lui-même, des effets tangibles de ses actions, en fonction des buts qu'il poursuit » (Wiggins, 2012, P. 10-11). Selon cette définition, un feed-back ne consiste donc pas forcément, comme c'est le plus souvent énoncé, en évaluation ou jugement de valeur, en recommandations visant à améliorer ses actions, ses performances ou en compliments.

Concepts et modèles du feed-back qui soutient l'apprentissage

Plusieurs auteurs proposent un modèle du feed-back efficace, c'est-à-dire des feed-back permettant d'améliorer l'apprentissage. Comme nous allons le voir, certains de ces auteurs se centrent davantage sur les caractéristiques du message et son mode de transmission

(Hattie & Timperley, 2007) tandis que d'autres s'appuient sur les perceptions qu'en ont les récepteurs (Gamlem & Smith, 2013 ; Steelman, Levy & Snell, 2004).

Se basant sur la synthèse de plusieurs centaines de méta-analyses, Hattie et Timperley (2007) réalisent une analyse conceptuelle du feed-back. Ils définissent le feed-back comme « une information fournie par un agent (par exemple un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi, l'expérience) relative à différents aspects d'une performance ». Le feed-back est donc consécutif à la performance et peut consister en une information corrective, la proposition d'une stratégie alternative, un encouragement, etc.

Dans une vision constructiviste, les auteurs insistent sur le fait qu'un feed-back en lui-même n'a pas le pouvoir d'initier un changement, une action future : en effet, un feed-back n'est pas seulement donné, il peut être demandé ou détecté sans avoir été demandé intentionnellement, il peut être accepté, modifié ou rejeté. Si les études montrent que le feed-back agit de manière importante sur la performance, certains feed-back sont néanmoins plus efficaces que d'autres. Par exemple, toujours sur base de leur synthèse des différentes études réalisées sur le sujet, Hattie et Timperley (2007) rapportent que les informations portant sur la tâche et la manière de s'améliorer ont des effets positifs alors que les éloges, les récompenses ou encore les punitions ont des effets négatifs sur la performance. De même, le feed-back est plus efficace quand il fournit les informations sur les réponses correctes plutôt que sur les réponses incorrectes.

Face à ce constat d'effets assez différents des feed-back sur l'apprentissage (relevés dans la synthèse de leur méta-analyse), Hattie et Timperley (2007) proposent un modèle de feed-back permettant d'améliorer l'apprentissage, le but essentiel du feed-back étant de réduire l'écart entre la performance observée et la performance attendue ou le but à atteindre. Selon ces auteurs un feed-back efficace répond à ces 3 questions :

- Où vais-je ? Pour qu'un feed-back soit efficace, il faut qu'il soit relié à un ou des buts, clairement définis.
- Comment ? Pour qu'un feed-back soit efficace, il doit contenir des informations sur ce qu'il faut améliorer et comment faire.
- Et ensuite ? Pour qu'un feed-back soit efficace, il doit fournir des informations qui offrent de plus grandes possibilités pour apprendre (pas seulement « faire plus »).

Pour ces auteurs, lorsqu'étudiants et enseignants cherchent tous deux réponses à ces trois questions, on est face à un environnement d'apprentissage idéal. Chacune de ces trois questions peut porter sur l'un des 4 niveaux suivants :

- Au niveau de la tâche ou du produit : le plus fréquent est le feed-back correctif ou la connaissance des résultats ; les plus efficaces sont ceux qui consistent en des commentaires (plutôt que des points), qui sont personnels (plutôt que collectifs) et d'un faible niveau de complexité (plutôt que d'un haut niveau de complexité). Cependant, des feed-back nombreux sur ce seul niveau encouragent les étudiants à se focaliser sur le but immédiat et pas sur les stratégies pour atteindre ce but.

- Au niveau du processus (processus utilisé pour créer un produit ou compléter une tâche) ; les feed-back à ce niveau sont plus efficaces pour améliorer l'apprentissage en profondeur.
- Au niveau de l'auto-régulation.
- Au niveau du soi (le moins efficace).

Sur la base de la définition de Hattie et Timperley (2007) notamment, Gamlem et Smith (2013) proposent une typologie des feed-back à partir de la perception que les adolescents en ont. En effet, ces auteurs soulignent que peu de recherches ont été réalisées jusqu'à présent sur la manière dont les feed-back sont reçus et utilisés par les élèves. Or, le pouvoir du feed-back ne réside pas seulement dans le moment et la manière dont il est donné, mais surtout dans le moment et la manière dont il est reçu. Afin d'analyser le matériel recueilli lors d'entretiens avec 11 élèves du secondaire, les auteurs ont construit un modèle permettant de décrire les feed-back en classes, selon différentes dimensions :

- Qui est impliqué ? Le professeur, un pair, l'étudiant lui-même.
- Dans quelle action ? Donner, chercher, comprendre ou utiliser un feed-back.
- Pour quelle catégorie de feed-back ?
 - Stratégie du feed-back : le mode (verbal ou non verbal), l'audience (individuel, de classe, de groupe), le temps (fréquence et moment), le degré avec lequel l'étudiant retient ou non le feed-back, la possibilité de l'utiliser (donner du temps pour utiliser le feed-back reçu) et la manière dont l'enseignant gère les feed-back en classe.
 - Contenu du feed-back : sa valence (positif ou négatif), son focus (sur le processus, sur la tâche, sur le soi), sa fonction (jugement, description), son degré de clarté (clair ou pas clair pour l'étudiant), son degré de spécificité (spécifique ou général), la dimension de comparaison (en référence à un critère, à une norme ou à soi-même), le degré de complexité de la tâche, le caractère honnête du feed-back et le type.

En ce qui concerne le type de feed-back, les auteurs font ici référence à une typologie développée par Tunstall et Gipps, (1996). Cette typologie permet de distinguer 4 types de feed-back, en fonction de leur caractère positif ou négatif, de leur focus sur la performance ou sur le progrès et de leur fonction plutôt évaluative ou descriptive.

Dans un tout autre domaine que l'éducation, Steelman, Levy et Snell (2004) proposent le concept de « feedback environment » et développent un outil, à destination des managers, visant le diagnostic et l'entraînement au feed-back de qualité, qui a du sens. Les auteurs décrivent différentes facettes de ce concept, qui nous semblent transférables au domaine de l'éducation :

- La source du feed-back : il peut s'agir d'un supérieur hiérarchique ou d'un collègue.
- La crédibilité de la source : celle-ci peut être perçue comme plus ou moins experte et compétente pour fournir une information précise sur la performance.
- La qualité du feed-back : celui-ci peut être perçu comme consistant à travers le temps, spécifique et utile. C'est la valeur informative perçue du feed-back.

- La manière dont le feed-back est fourni : au-delà du message, quelles sont les intentions perçues (ambiance, utilité, satisfaction).
- La perception du caractère favorable (fréquence perçue de feed-back positif « mérité ») ou défavorable du feed-back (fréquence perçue de feed-back « mérité », du point de vue de celui qui le reçoit).
- La disponibilité de la source : il s'agit de la quantité perçue de contacts et de la facilité avec laquelle un feed-back peut être obtenu.
- Le soutien à la recherche de feed-back : il s'agit de la mesure dans laquelle l'environnement encourage et valorise la recherche de feed-back, la mesure dans laquelle on se sent à l'aise pour demander un feed-back.

Parmi les travaux visant à décrire les caractéristiques que devrait avoir un feed-back efficace, Nyquist (2003, cité par William, 2010) étudie les effets de différents types de feed-back chez les étudiants de l'enseignement supérieur. Il conclut de cette étude que « un feed-back qui se borne à dresser l'état des lieux des acquis ne présente pas vraiment d'intérêt » (p. 153). Le feed-back est efficace lorsqu'il ne contient pas seulement des informations liées au contrôle (on en est où) ou au diagnostic (où est le problème), mais également des informations sur des pistes concrètes d'amélioration (comment faire mieux). Outre la qualité du feed-back, son efficacité va également être liée, entre autres, à la source (qui), aux modalités de communication (comment), à son utilisation (ce qui en est fait) ainsi qu'au niveau qu'il concerne (sur quoi : tâche, traitement de la tâche, auto-régulation ou soi en tant que personne ; ce dernier niveau constituant la forme la moins efficace de feed-back ; William, 2010).

On retiendra ici que les modèles du feed-back efficace, construits sur la base de méta-analyse ou dans le cadre de recherches plus ciblées sur un public d'étudiants, permettent de mettre en évidence des questions, niveaux et dimensions ou facettes à prendre en compte dans la description des feed-back : qui est l'agent et quelles sont ses caractéristiques, sur quoi porte le message, quand et comment il est transmis, etc.

En outre, dans le domaine de l'éducation, l'une des définitions du feed-back qui semble faire consensus dans la littérature est celle de Hattie et Timperley (2007) qui est proche des définitions énoncées plus haut : le feed-back est une information, transmise dans une situation de communication entre un émetteur et un récepteur. Cette information est fournie consécutivement à une performance, dont le but est de réduire l'écart entre cette performance et la performance attendue. Elle peut être transmise de manière explicite par une autre personne ou être le résultat de l'observation par l'individu lui-même de ses performances, en regard du but qu'il poursuit. Nous retenons aussi l'intérêt de la vision constructiviste du feed-back soulignée par ces auteurs, et qu'apportait déjà Wiener : un feed-back est efficace, c'est-à-dire provoque un changement, améliore l'apprentissage, s'il est reçu, accepté, pas seulement s'il est transmis.

6.1.2 *Feed-back dans l'enseignement supérieur*

Feed-back et évaluation formative vs sommative

Dans le domaine de l'éducation, feed-back et évaluation formative sont étroitement liés. En effet, selon William (2010), un feed-back efficace sur les performances est l'un des cinq facteurs clés d'une évaluation formative qui permet d'améliorer les apprentissages. Toujours selon William (2010), l'objectif du feed-back est de réduire l'écart entre les acquis ou les performances et l'objectif visé. Il existe différentes manières de réduire cet écart : du côté de l'étudiant (mettre en œuvre des stratégies plus efficaces ou redoubler d'efforts ou encore abandonner, estomper ou réduire les objectifs qu'il s'était fixés) et du côté de l'enseignant (modifier la difficulté ou la spécificité du but ou apporter un plus grand soutien aux étudiants).

En première année à l'université, l'évaluation certificative reste largement dominante par rapport à l'évaluation formative (Wathelet & Vieillevoys, 2013). De plus, à l'université, les feedback consistent essentiellement en des notes seules. Une note est évidemment une information qui permet à l'étudiant de se situer par rapport à un attendu ; néanmoins, elle ne contient pas, à elle seule, les informations nécessaires à l'étudiant quant à la manière dont il peut améliorer ses apprentissages et ses performances.

Si des transformations des conceptions et des pratiques d'évaluation ont vu le jour ces vingt dernières années à l'université (Allal, 2013), il reste que, principalement, « la régulation des apprentissages s'opère par l'échec : en échouant à une évaluation sommative lors d'une session d'examen, l'étudiant a l'occasion de mieux comprendre les exigences, peut bénéficier parfois d'une séance de révision encadrée et peut tenter de se représenter, avec des chances de réussite en principe accrues, à la session d'examens suivante » (Allal, 2013 ; p. 26). On le voit, nous sommes loin encore d'une évaluation formative qui placerait l'étudiant au centre de ses apprentissages, visant la progression, favorisant le développement de l'auto-régulation.

Comme le rappelle Romainville (2013), un feed-back, dans le cadre d'une évaluation formative constitue « un message qui doit être interprété par l'étudiant et auquel il doit apprendre à donner du sens » (p. 295). Il apparaît comme une évidence pour la majorité du personnel académique que la note reçue par l'étudiant devrait constituer un feed-back (cf. étude de Hernandez ci-dessous). Cependant, quel sens l'étudiant donne-t-il à ce type de feed-back ? Interprète-t-il bien la note comme on (les intervenants du monde académique) souhaiterait qu'il l'interprète ?

Hernandez (2012) conclut dans le même sens son étude réalisée sur les perceptions, tant des étudiants que des enseignants, de l'évaluation continue : pour que le feed-back puisse être efficace en termes d'amélioration des apprentissages, l'engagement actif de l'étudiant en réponse à ce feed-back est nécessaire. L'auteur, en utilisant le concept de « feed-

forward¹⁰ », insiste sur le fait que l'évaluation continue et le feed-back doivent être conçus comme un processus de communication entre étudiants et enseignants, un dialogue permettant de clarifier le processus d'évaluation, pour anticiper les évaluations futures.

Les résultats de l'étude de Hernandez (2012) montrent que plus de la moitié des enseignants interrogés pensent que les étudiants devraient faire quelque chose à la suite du feed-back reçu. Les autres indiquent qu'à la suite du feed-back, les étudiants devraient mieux comprendre, sans nécessairement mettre en place une action spécifique. Tant pour les enseignants que pour les étudiants interrogés, disposer de feed-back qui permettent d'améliorer les apprentissages est une priorité. Cependant, nombreux sont les étudiants, particulièrement en première année, qui sont insatisfaits des feed-back donnés (reçus trop tardivement, ne contenant pas suffisamment d'informations permettant de s'améliorer) et nombreux sont les enseignants qui considèrent comme une charge de travail très importante de dispenser des feed-back (in)formatifs sur la manière dont les étudiants peuvent progresser. Enfin, l'auteur note que, lorsqu'une évaluation répond à des fonctions à la fois formative et certificative, cela peut être contreproductif : la note peut détourner l'attention de l'étudiant des commentaires plus formatifs qui lui permettraient de s'améliorer.

On retiendra qu'alors que feed-back et évaluation formative sont étroitement liés et devraient avoir pour but l'amélioration des apprentissages, l'évaluation certificative et en particulier la note restent le type de feed-back dominant dans l'enseignement supérieur, notamment lié au grand nombre d'étudiants, mais aussi à la fonction de sélection et à la logique de classement qui en résulte. Or, on sait que les notes seules peuvent avoir des effets néfastes sur l'apprentissage et la performance : poursuite de buts de performances, stratégies d'étude peu efficaces, estime de soi malmenée. Bref, on est loin, à l'université, de proposer des feed-back réellement formatifs, qui permettent notamment le développement de compétences d'auto-régulation, comme nous allons le voir ci-dessous.

Feed-back et compétences d'auto-régulation

Nicol et Macfarlane-Dick (2006) montrent que l'évaluation formative (qui a pour but de donner un feed-back sur la performance afin d'améliorer et d'accélérer l'apprentissage) devrait être utilisée dans l'enseignement supérieur pour entraîner les étudiants à l'auto-régulation. En effet, les recherches menées dans ce domaine montrent que les compétences d'auto-régulation sont des compétences qui peuvent être développées, entraînées.

Les compétences d'auto-régulation ont trait à la capacité des étudiants à réguler différents aspects de leurs pensées, motivation et comportement pendant l'apprentissage (Pintrich & Zusho, 2002, cités par Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) : contrôle et régulation de différents processus d'apprentissage comme l'origine et l'orientation des buts

¹⁰ Information qui est tournée vers l'anticipation des performances futures alors que le feed-back consiste en une information centrée sur la performance actuelle.

d'apprentissage, les stratégies pour atteindre ces buts, la gestion des ressources, les efforts déployés, les réactions aux feed-back externes, les résultats produits.

Le modèle proposé par Pintrich et Zusho (2002) postule que l'étudiant occupe un rôle central et actif dans ce processus d'auto-régulation.

Face à une tâche académique, et pour pouvoir s'engager dans celle-ci,

- l'étudiant mobilise ses connaissances et croyances motivationnelles, construit une interprétation personnelle de la tâche et de ses exigences ;
- il formule des buts personnels (qui peuvent être différents de l'enseignant et qui peuvent être flous) ;
- il met en place des stratégies afin de produire des résultats internes (changement d'états cognitifs, affectifs/émotionnels qui surviennent au cours de la tâche) et des résultats externes (productions, comportements) ;
- il compare les progrès réels et les buts souhaités ; cette comparaison permet de produire un feed-back interne ou auto-généré à différents niveaux : réinterprétation de la tâche, ajustement des buts internes, tactiques et stratégies, réévaluation des connaissances et croyances motivationnelles ;
- enfin, l'étudiant interprète, construit, internalise les feed-back externes (informations supplémentaires qui augmentent, correspondent ou entrent en concurrence avec les informations issues du feed-back interne) pour influencer le processus d'apprentissage.

Les études montrent que les étudiants qui utilisent plus de stratégies d'auto-régulation sont plus efficaces : plus persistants, ayant davantage de ressources, confiants et réussissant mieux. Plus particulièrement, l'entraînement à l'auto-évaluation permet d'améliorer les performances (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Alors que depuis plusieurs décennies, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage se modifient, d'une conception transmissive vers une conception constructiviste, au niveau de l'évaluation, l'évolution est plus lente (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). On reste dans une approche plus transmissive dans le sens où les enseignants transmettent aux étudiants un message souvent dichotomique (bon/pas bon), ce message étant sensé être utilisé par l'étudiant pour s'améliorer. Nicol et Macfarlane-Dick (2006) énoncent plusieurs problèmes liés à cette vision transmissive de l'évaluation et du feed-back :

- Il semble difficile pour les étudiants de développer leurs compétences d'auto-régulation si le feed-back est du seul ressort des enseignants (les étudiants ne sont alors pas forcément entraînés à s'auto-évaluer, par exemple).
- Ce type de feed-back part du postulat que les messages transmis vont être facilement décodés et traduits en action, mais ce n'est souvent pas le cas.
- Ce type de feed-back est conçu en tenant compte seulement du processus cognitif qu'implique la réception pour l'étudiant de ces messages ; il ne tient pas compte d'un autre processus au moins tout aussi important : les croyances motivationnelles.

- La charge de travail des enseignants du supérieur avec l'augmentation du nombre d'étudiants pose la question de la nature du feed-back et aussi de la manière dont il est transmis (par qui notamment).

Selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006), pour faciliter l'auto-régulation des étudiants, les feed-back devraient répondre aux sept principes suivants :

- Aider à clarifier ce qu'est une bonne performance (buts, critères, standards attendus).
- Faciliter le développement de l'auto-évaluation dans l'apprentissage.
- Procurer des informations de grande qualité aux étudiants concernant leurs apprentissages.
- Encourager le dialogue avec les enseignants et les pairs autour de l'apprentissage.
- Soutenir des croyances motivationnelles positives et l'estime de soi.
- Procurer des opportunités pour combler le fossé entre la performance effective et la performance attendue.
- Procurer des informations aux étudiants qui peuvent être utiles pour améliorer l'apprentissage.

Nous l'avons vu ci-dessus, dans le domaine de l'éducation, l'un des buts poursuivis est l'autonomie et pour amener les étudiants vers cette autonomie, il est essentiel de développer leurs compétences d'auto-régulation. Celles-ci permettent notamment aux étudiants d'interpréter, de construire, d'internaliser les feed-back externes et de produire des feed-back internes visant à améliorer les apprentissages et les performances.

6.1.3 Synthèse : les principales dimensions du feed-back

A travers ces ressources théoriques, nous pouvons dégager, dans le champ qui nous occupe, une définition du feed-back et les dimensions pertinentes à prendre en compte pour distinguer les différents types de feed-back. C'est ce modèle qui nous servira de guide pour les analyses de cas.

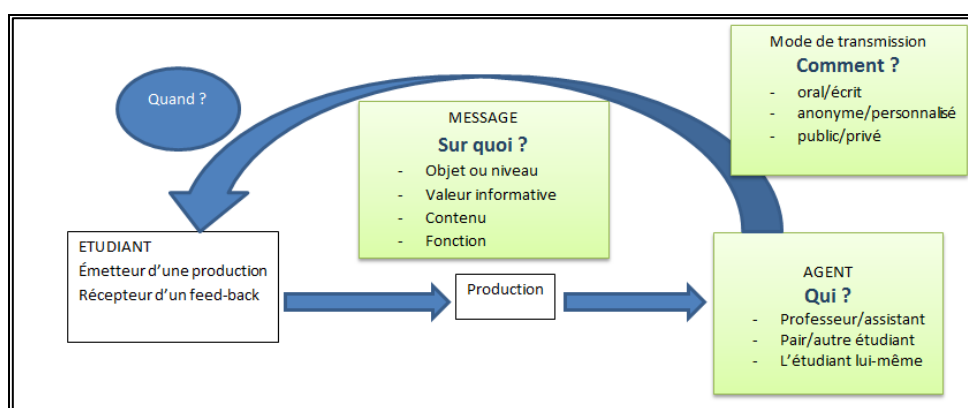


Figure 2 Les dimensions pertinentes à prendre en compte pour décrire un feed-back

L'**étudiant** (ici identifié comme émetteur) réalise une **production ou performance** (réponses à un test, résolution d'un exercice dans le cadre des travaux pratiques, réalisation d'un travail, réponse à une question orale lors d'un cours, etc.). A la suite de cette production, l'**agent** (qui peut être le professeur, un pair ou l'étudiant lui-même) renvoie un **feed-back ou message**, c'est-à-dire une information à l'étudiant (qui devient alors récepteur du feed-back).

Nous reprenons ainsi la définition du feed-back proposée par Hattie et Timperley (2007) comme une information fournie par un agent relative à différents aspects d'une performance.

Sur base de cette définition, et des questions qui nous intéressent, nous pouvons distinguer quatre moments :

- Le premier temps est celui de la **production** : l'étudiant réalise un travail, répond à des questions, etc. et cette production est transmise à un agent.
- Le deuxième temps est celui de l'**émission du feed-back** : un agent fournit, en retour, une information relative aux différents aspects de la production.
- Le troisième temps est celui de la **réception** et du **traitement** de ce feed-back par l'étudiant.
- Le quatrième temps (qui n'apparaît pas sur le schéma ci-dessus ; il sera développé ultérieurement) est celui de la **régulation** qui peut se traduire éventuellement par la mise en œuvre d'une nouvelle action par l'étudiant.

En ce qui concerne ce deuxième temps, celui de l'**émission du feed-back**, sur base des auteurs consultés (Steelman, Steelman, Levy & Snell, 2004 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Gamlem & Smith, 2013), nous identifions **quatre dimensions** permettant de décrire les feed-back : l'agent, le moment, la nature et les modalités de transmission.

- **Qui** est l'agent et quelles sont ses caractéristiques ?
 - L'agent peut être un professeur, un assistant, un pair, un étudiant d'une autre année ou bien l'étudiant lui-même. On parlera alors d'auto-évaluation, de « rétroaction intrinsèque » (Parmentier, 1994) ou d'« effet observable des actions en fonction des buts poursuivis » (Wiggins, 2012).
 - Au niveau des caractéristiques de l'agent (perçues par l'étudiant), on s'intéressera, par exemple, à la crédibilité perçue et à l'intention perçue (Steelman & al., 2004 ; Gamlem & Smith, 2013).
- **Quand** le feed-back est-il émis (moment, délai par rapport à la performance) ?
- **Sur quoi** porte le feed-back ?
 - Son objet : le feed-back peut porter sur quatre niveaux, non exclusifs (modèle du feed-back proposé par Hattie & Timperley, 2007) :
 - La tâche ou le produit (en particulier l'adéquation de la tâche ou du produit à des critères explicites ou non) ;
 - Le processus (comment réaliser la tâche) ;

- Le processus de régulation ou métacognitif (par exemple, il peut s'agir d'un feed-back portant sur les compétences d'auto-évaluation ou sur la confiance à s'engager dans des tâches futures) ;
 - Le soi ou la personne (sans lien spécifique avec la tâche).
 - Sa valeur informative (Steelman & al. 2004) : le feed-back peut avoir une valeur informative plus ou moins importante, du constat des erreurs/état des lieux aux commentaires permettant de savoir comment améliorer les productions ultérieures. Pour le dire autrement, le feed-back peut être plutôt centré sur la performance ou sur le progrès.
 - Son contenu : le feed-back peut être critérié ou normatif, par rapport à soi ou par rapport aux autres.
 - Sa fonction : le feed-back peut avoir une fonction descriptive ou évaluative.
- **Comment est-il transmis ?**
- Le feed-back peut prendre différentes formes : note et/ou annotations sur la copie, commentaires écrits ou oraux (conseils, encouragements, etc.), message automatique accessible sur le net, etc. Il peut être communiqué de manière individuelle ou collective, de manière privée ou publique, de manière anonyme ou personnalisée.

Nous l'avons vu, plusieurs auteurs indiquent que, pour que le feed-back soit efficace, l'information doit être transmise, mais également reçue, le message doit être interprété et nécessite l'engagement actif de l'étudiant. Enfin, les auteurs s'accordent également sur le fait que l'efficacité du feed-back ne peut s'évaluer qu'en regard des **buts poursuivis**.

Evidemment, ce choix d'une séquence de communication est arbitraire. En effet, si nous nous référons au modèle circulaire de la communication de Watzlawick et ses collaborateurs (1972), nous pouvons également envisager les choses sous un autre angle : les comportements de l'étudiant (engagement, participation, performances ultérieures) constituent un feed-back pour l'enseignant qui a émis un message en termes de note ou bien plus largement pour l'institution qui émet un message en termes de mise à disposition de dispositifs d'aide, par exemple. Bref, d'un point de vue systémique, il serait utile d'élargir le champ, d'étudier le phénomène dans son contexte plus large et dans toute sa complexité.

6.2 Cependant, nous faisons ici le choix de nous arrêter sur une séquence bien précise de la communication.

Traitement de l'information à la suite d'un feed-back

Afin de mieux comprendre « ce qui se passe dans la tête des étudiants » au moment où ils prennent connaissance de leurs notes (ou plus largement, au moment où ils prennent connaissance d'une information ou d'un ensemble d'informations qui va constituer pour eux un feed-back) et « ce qui va leur permettre de se mettre en route », nous nous sommes

tournés vers deux champs théoriques différents qui nous semblaient apporter un éclairage complémentaire : les théories motivationnelles issues notamment de la psychologie de l'éducation et les modèles de l'évaluation émotionnelle et du coping (mécanismes d'adaptation face au stress) développés par la psychologie cognitive des émotions.

6.2.1 Les théories motivationnelles

Expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2002)

Comme le souligne Dupont (2013), ce modèle est actuellement l'« un des plus influents de la psychologie de l'éducation » (p. 42). Selon ce modèle, les attentes de succès (expectancy) correspondent aux croyances qu'a l'étudiant sur la manière dont il va réaliser les tâches à venir, à la fois à court et à long terme, tandis que la valeur de la tâche (value) correspond à la valeur subjective que l'individu donne à une tâche sur base de l'évaluation de quatre composantes (Bourgeois, de Viron, Nils, Traversa, & Vertongen, 2009 ; Eccles & Wigfield, 2002) :

- L'importance de bien réussir la tâche (notamment en lien avec les enjeux plus identitaires, cf. ci-dessous) – *attainment value* ;
- La valeur intrinsèque : le plaisir anticipé lié à la réalisation de cette tâche (on se rapproche ici du concept de motivation intrinsèque développé plus loin) - *interest* ;
- L'utilité : dans quelle mesure cette tâche permet de se rapprocher des buts poursuivis (proche du concept de motivation extrinsèque, également développé plus loin) - *utility* ;
- Le coût : les aspects négatifs anticipés de la tâche (peur de l'échec, effort à fournir, concurrence avec d'autres tâches, etc.) - *cost*.

La valeur subjective de la tâche est notamment étroitement liée aux buts que poursuit l'étudiant et à la conception qu'il a de lui-même : ainsi, l'importance pour un individu de bien réussir une tâche correspond notamment à la possibilité pour lui, à travers cette tâche, de confirmer certains aspects valorisés de son concept de soi (Eccles & Wigfield, 2002).

Attentes de succès et perception de la valeur de la tâche sont de bons prédicteurs de l'engagement (choix de la tâche, des comportements d'auto-régulation et de la persistance), voire de la performance. En d'autres termes, il est plus probable que l'étudiant s'engage dans des comportements susceptibles de le conduire à la réussite lorsqu'il s'attend à réussir et lorsqu'il perçoit que la tâche (ici participation aux cours, travail personnel, participation aux évaluations) est importante, utile et intéressante pour lui. Plus spécifiquement, une perception positive de la valeur de la tâche est également associée à l'effort, à l'utilisation de stratégies de traitement en profondeur du contenu, à plus de temps consacré à la tâche, aux émotions positives (Dupont, 2013).

Sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997)

Ce concept, proche de celui d'attente de succès développé ci-dessus, s'en distingue néanmoins par le fait qu'il est orienté vers les capacités à mettre en œuvre les comportements nécessaires pour atteindre un résultat (alors que les attentes de succès sont orientées vers les résultats ; Dupont, 2013).

Bandura (2003, p.12) définit le sentiment d'efficacité personnelle comme « la mesure dans laquelle un individu s'estime capable d'organiser et d'effectuer les opérations liées à la réalisation d'une tâche, la résolution d'un problème ». Comme le souligne Lecomte (2004) l'estime de soi (plus générale) et le sentiment d'efficacité personnelle (plus spécifique, directement lié à une tâche) sont d'autant plus étroitement liés lorsqu'il s'agit d'une activité qui a une valeur importante aux yeux de l'individu.

De nombreuses études en psychologie sociale et en sciences de l'éducation mettent en évidence qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé, même s'il ne reflète pas fidèlement la compétence objective de la personne, est un facteur favorisant la performance (pour une méta-analyse, voir Galand & Vanlede 2004). De même, l'« agentivité » constitue une dimension du sentiment d'efficacité personnelle qui favorise également l'engagement et la performance : « si les gens ne pensent pas qu'ils puissent produire les résultats qu'ils désirent par leur action, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer face aux difficultés » (Brewer 2008, p.40).

En contexte académique, un sentiment d'efficacité personnelle élevé par rapport aux tâches universitaires est associé à davantage de persistance, à de meilleures performances, à plus d'émotions positives et à l'utilisation plus fréquente de stratégies d'études en profondeur et d'auto-régulation (Dupont, 2013).

A côté du lien déjà mis en évidence par d'autres auteurs entre sentiment d'efficacité personnelle et auto-régulation, Lecomte (2004) souligne également l'influence du type de feed-back sur le sentiment d'efficacité personnelle : un feed-back plus qualitatif viendrait renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et donc favoriserait l'auto-régulation.

Buts d'apprentissage et buts de performance

Les recherches ont mis en évidence que, face à la réalisation de tâches académiques, les étudiants peuvent être orientés vers deux types de buts : les buts de maîtrise ou d'apprentissage et les buts de performance (Darnon & Butera, 2001). L'orientation vers les buts d'apprentissage correspond au désir de développer des intérêts et des compétences, d'apprendre et de comprendre tandis que l'orientation vers des buts de performance correspond au désir de prouver, montrer qu'on est capable de réussir, mieux que les autres.

Dans une autre étude, Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny et Quiamzade (2007) tiennent compte de la distinction entre buts performance-proche (essayer de réussir

mieux que les autres) et buts performance-évitement (éviter de réussir moins bien que les autres). Alors que ces buts sont tous deux motivés par la peur de l'échec, les buts performance approche sont également motivés par la réussite. Ces auteurs montrent que l'incertitude, le doute (par rapport au contenu de la tâche ou par rapport à soi-même, ses compétences) peut jouer un rôle médiateur dans la relation entre buts poursuivis et performance : on pourra en effet observer des effets positifs des buts performance-approche sur la performance uniquement dans les situations de faible incertitude. Les auteurs notent également que les étudiants peuvent adopter ces deux types de buts de performance et, lorsque les buts de performance-approche sont associés aux buts de performance-évitement, cela compense les effets négatifs sur la performance.

Notons que l'orientation vers les buts est évidemment influencée par le type de dispositif pédagogique proposé aux étudiants (Kozanitis, 2010). Le contexte universitaire favorise plus particulièrement les buts de performance (Darnon et al., 2007).

Darnon et Butera (2005) soulignent l'impact des buts de maîtrise sur la motivation intrinsèque et également sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage adaptées telles que l'engagement dans des activités d'auto-régulation ou l'utilisation de stratégies d'étude en profondeur.

Théorie de l'autodétermination

Cette théorie inclut notamment les concepts de motivation intrinsèque et motivation extrinsèque (Kapikiran, 2012) qui, nous l'avons vu, font partie des composants de l'évaluation de la valeur d'une tâche (expectancy-value ; Eccles & Wigfield, 2002). Les étudiants dont la motivation est intrinsèque (la motivation trouve ses origines à l'intérieur de l'individu) étudient pour apprendre et réussir leur procure une satisfaction personnelle. Les étudiants dont la motivation est extrinsèque (la motivation trouve ses origines dans des facteurs extérieurs à l'individu, la pression des parents, par exemple) veulent réussir pour obtenir une récompense ou éviter une punition.

Par ailleurs, selon cette théorie, trois besoins psychologiques sont fondamentaux pour la motivation humaine : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'être intégré (besoin d'appartenance). Les situations perçues par l'étudiant comme permettant la satisfaction de ces trois besoins procurent le bien-être et sont à la source d'une motivation intrinsèque (Laguardia & Ryan, 2000 ; Deci & Ryan, 2002).

Comme le souligne Dupont (2013), la motivation intrinsèque est associée à l'engagement, au traitement en profondeur de l'information et à la réussite en première année.

Gibney, Moore, Murphy et O'Sullivan (2011) soulignent qu'une motivation plutôt intrinsèque, comparée à une motivation extrinsèque, aura des implications différentes en

termes de degré d'engagement, de types de stratégies d'apprentissage et également de probabilité de réussite.

Enfin, dans une étude portant sur les déterminants de la motivation intrinsèque chez les étudiants, Kapikiran (2012) montre également un lien positif entre buts d'apprentissage et motivation intrinsèque et à l'inverse, un lien négatif entre buts de performance et motivation intrinsèque.

L'engagement

On le voit à travers ces différentes théories, le concept d'engagement est central. En effet, l'engagement « est la concrétisation des croyances motivationnelles en actions ; c'est leur manifestation extérieure et observable » (Dupont, 2013 ; p.49). Certains auteurs (Price & Richardson, 2003 ; Richardson, 2006, cités par Dupont, 2013) ont élaboré un modèle qui propose que les caractéristiques individuelles constituent les prédicteurs les plus distaux de la performance, mais influencent l'engagement et les perceptions qui sont les prédicteurs les plus proximaux de la performance. Les perceptions des individus ou croyances motivationnelles sont le fruit d'interactions entre les caractéristiques personnelles et les caractéristiques de l'environnement, notamment de l'environnement social. Outre son impact sur la performance, l'engagement a également un impact sur l'estime de soi.

L'engagement est considéré comme un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation (Dupont, 2013) :

- **Affective :**
Joie, fierté et espoir sont associés à une motivation intrinsèque, aux efforts, au traitement en profondeur de l'information et à la réussite alors que peur, honte, ennui et anxiété ont des effets négatifs sur ces mêmes variables.
- **Cognitive**
On distingue le traitement de l'information en profondeur (dégager le sens, faire des liens, user d'esprit critique) et le traitement de l'information en surface (essentiellement de la reproduction). Dans de nombreux contextes, un lien a été mis en évidence entre traitement en profondeur et réussite. Cependant, dans le contexte belge francophone, ce lien n'a pas pu être mis en évidence. L'une des explications possibles à cette absence de lien a trait aux méthodes d'évaluation que nous avons déjà abordées ci-dessus (Alava & Romainville, 2001, cités par Dupont, 2013).
- **Métacognitive**
L'utilisation de stratégies d'auto-régulation et en particulier les stratégies de régulation de l'effort et du temps d'études sont associées à la réussite.
- **Comportementale**
Parmi les différentes dimensions de l'engagement, c'est l'effort (nombre d'heures passées au travail, intensité de la concentration) qui est le meilleur prédicteur de la performance (Dupont, 2013).

De Clercq et ses collègues (2014), dans la définition qu'ils proposent de la persévérance, insistent également sur la notion d'engagement : « la volonté d'un étudiant à s'engager dans ses études et à maintenir son engagement tout au long de son cursus universitaire indépendamment des obstacles rencontrés. » (p.6).

Plus récemment, Maroco et al. (2016) soulignent que s'il y a, à travers les recherches menées sur le sujet, consensus quant à l'aspect multidimensionnel du concept d'engagement (composants comportementaux, émotionnels et psychologiques), il n'y a par contre pas de consensus sur une définition précise de ce concept et de ses dimensions. Ces auteurs développent un outil de mesure de l'engagement, dans le contexte de l'enseignement supérieur, prenant en compte trois dimensions (Maroco et al., 2016) :

- L'engagement cognitif : l'investissement et la volonté de faire les efforts nécessaires pour comprendre et maîtriser des idées et des compétences complexes ;
- L'engagement émotionnel : les réactions positives et négatives face aux consignes, aux exigences, aux autres étudiants, au sentiment d'appartenance, etc. ;
- L'engagement comportemental : la participation effective aux activités académiques.

Enfin ces auteurs confirment, à l'aide de ce nouvel outil de mesure (l'UESI), le lien entre l'engagement et la performance, la persistance et le bien-être psychologique (Maroco et al., 2016).

L'engagement envers un but de formation

Parmi les variables que nous n'avons pas encore abordées et qui ont un impact important sur l'engagement, figurent les représentations que l'étudiant se forge de son projet de formation. Boudrenghien, Frenay et Bourgeois (2011), dans une étude portant sur les représentations et la motivation par rapport au projet de formation, montrent que l'importance perçue du projet et le sentiment d'efficacité personnelle face au projet vont avoir un impact sur l'engagement dans les études et par voie de conséquence sur la persévérance et la réussite.

Les auteurs définissent l'engagement envers un but de formation comme « le degré avec lequel un but de formation est associé à un fort sentiment de détermination ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre » (p.127). Plus les buts poursuivis par l'étudiant ont un haut niveau d'abstraction (buts identitaires plutôt que buts d'action) et un haut niveau d'intégration (mesure dans laquelle un but est lié à d'autres buts au sein de la hiérarchie des buts), plus les buts poursuivis sont perçus comme importants et plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé.

Pour le dire autrement, les auteurs font l'hypothèse, en partie vérifiée, que l'importance perçue ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle constituent des variables médiatrices entre le niveau d'abstraction et d'intégration des buts et l'engagement (plus précisément l'intention d'engagement).

Synthèse : motivation, buts poursuivis et engagement

De cette brève revue des théories motivationnelles, nous retenons que les perceptions des étudiants, fruits d'interactions entre les caractéristiques personnelles de l'étudiant et les caractéristiques de l'environnement, constituent un facteur prédictif puissant de l'engagement dans les tâches académiques. Cet engagement va à son tour constituer un bon prédicteur de la performance, de la persévérance (vs l'abandon des études) et du bien-être psychologique (dont l'estime de soi est un indicateur).

Nos premières recherches ont abouti à la conclusion que l'estime de soi est un concept central à prendre en compte pour comprendre les logiques sous-jacentes aux comportements (parfois « étonnants », du point de vue académique) des étudiants entrant à l'université. Les théories motivationnelles nous permettent d'élargir notre compréhension à l'aide de concepts complémentaires (et également reliés à l'estime de soi) tels que la valeur qu'un individu accorde à une tâche, son sentiment d'efficacité personnelle ou encore le type de buts qu'il poursuit.

Ainsi, si à la suite d'un feed-back constituant un message d'alerte du point de vue académique, un étudiant ne s'engage pas dans des stratégies de régulation (adaptatives du point de vue académique), c'est peut-être parce que

- la valeur qu'il accorde à la tâche à réaliser n'est pas suffisante : il ne la perçoit pas comme suffisamment importante (la perspective de sa réalisation lui apportant du plaisir, l'aidant à s'approcher des buts qu'il poursuit), utile, le coût de sa réalisation lui semble trop élevé ;
- son sentiment d'être capable de mettre en œuvre les comportements nécessaires à la réalisation de la tâche (sentiment d'efficacité personnelle) est faible et cela d'autant plus que les buts qu'il poursuit sont d'un faible niveau d'abstraction (en termes d'avoir plutôt que d'être) et faiblement intégrés (dans la hiérarchie personnelle de ses buts).

Si ces théories nous fournissent des concepts utiles pour répondre à notre objectif de compréhension des logiques qui sous-tendent les comportements des étudiants, il nous semble cependant qu'elles ne permettent pas d'appréhender toute la complexité de ces logiques, ni de comprendre de manière fine les réactions face à un événement potentiellement stressant comme celui de recevoir un feed-back évaluatif à l'université. C'est pourquoi nous nous sommes tournée vers un autre champ également étroitement lié à l'estime de soi, celui des émotions.

6.2.2 Les théories cognitives des émotions

Afin de comprendre de manière plus spécifique les comportements des étudiants face à un événement potentiellement stressant, tel que celui de recevoir un feed-back évaluatif à l'université, nous nous sommes tournée vers les théories cognitives des émotions et plus particulièrement les théories de l'évaluation émotionnelle et des stratégies de coping.

Evaluation émotionnelle et stratégies de coping

Les premières théories cognitives des émotions apparaissent au tout début des années 80 et « sont essentiellement focalisées sur l'évaluation émotionnelle, c'est-à-dire sur les processus qui confèrent une signification émotionnelle à une situation ou à un stimulus particulier » (Philippot, 2011 ; p. 19). C'est cette évaluation qui détermine en grande partie le type de stratégies de coping (ou stratégies d'adaptation) que l'individu va utiliser face à une situation perçue comme stressante.

Mazé et Verlhac (2013) investiguent, chez les étudiants qui accèdent à l'université, l'influence d'un ensemble de variables sur leur recours à différentes stratégies de coping. Pour cette recherche, les auteurs se basent sur le modèle intégratif de Bruchon-Schweitzer (2002), lui-même inspiré des travaux de Lazarus et Folkman (1984). Ce modèle est dit intégratif, c'est-à-dire qu'il intègre l'étude de facteurs environnementaux et dispositionnels, et pas seulement transactionnels, pour expliquer le recours à des stratégies de coping permettant à l'individu de faire face à des situations difficiles pour lui.

Au niveau des facteurs dispositionnels, les auteurs étudient plus particulièrement le névrosisme et l'optimisme dispositionnel.

En ce qui concerne les facteurs transactionnels, les auteurs reprennent le modèle de Lazarus et Folkman (1984) : face à une situation potentiellement stressante, l'individu va évaluer cette situation en deux temps :

- L'évaluation primaire consiste pour l'individu à évaluer l'enjeu de la situation. Cette évaluation se réalise à partir de la perception qu'a l'individu de ses ressources et contraintes ; les caractéristiques de la situation ainsi que les facteurs de personnalité vont ainsi avoir un impact sur le stress perçu par l'individu.
- L'évaluation secondaire consiste à évaluer les ressources personnelles et sociales permettant de faire face à la situation (soutien social perçu).

Suite à cette double évaluation, l'individu va ensuite mettre en place des stratégies de coping qui « correspondent aux actions et efforts cognitifs déployés pour tenter, dans la mesure du possible, de maîtriser la situation, de réduire la détresse occasionnée, ou encore de tolérer son impact sur le bien-être physique et psychologique » (Mazé & Verlhac, 2013 ; p. 93). Les auteurs soulignent qu'« il s'agit d'un processus dynamique et interactif évoluant dans le temps ».

Classiquement, on distingue trois types de stratégies de coping (cf. adaptation française de la WCC-R) :

- le coping centré sur le problème « vise à répondre à la situation aversive en tentant de la contrôler ou de la modifier » (ex : recherche d'informations, élaboration d'un plan d'action, affrontement actif de la situation),

- le coping centré sur l'émotion « vise à réguler la tension émotionnelle induite par la situation » (ex : focalisation sur l'émotion avec minimisation de la menace, évitement ou fuite, réévaluation positive de la situation, désengagement)
- et la recherche de soutien social qui « vise à obtenir la sympathie, l'écoute et l'aide d'autrui » (ex : se confier à quelqu'un, demander des conseils).

Mazé et Verliac (2013) montrent que les stratégies de coping centrées sur les émotions s'opposent aux stratégies centrées sur le problème ; l'optimisme dispositionnel et le soutien social perçu sont positivement reliés au coping centré sur le problème alors que le stress perçu est positivement relié au coping centré sur les émotions ; le soutien social perçu et l'optimisme dispositionnel sont également positivement reliés à la recherche de soutien social qui est à la fois proche et complémentaire des stratégies centrées sur le problème. Par ailleurs, ces auteurs soulignent que les filles ont une tendance plus importante à utiliser des stratégies de coping centrées sur les émotions.

Grebot et Barumandzadeh (2005) étudient également les stratégies de coping des étudiants au moment de leur accès à l'enseignement supérieur (qui constitue une situation potentiellement stressante). Pour ce faire, ils reprennent également le modèle de Lazarus et Folkman (1984). Selon ce modèle transactionnel de gestion du stress et du coping, le stress est considéré comme une « transaction particulière entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par la personne comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être » (Lazarus & Folkman, 1984, cités par Grebot & Barumandzadeh, 2005 ; p. 563).

Les transactions entre la personne et son environnement constituent un processus, modulant l'impact de l'événement stressant. Ce processus se déroule en deux temps, une phase évaluative et une phase d'ajustement :

- La phase évaluative se décline elle-même en une évaluation primaire (comment j'évalue la situation) et une évaluation secondaire (comment j'évalue mes ressources pour faire face à la situation).
 - L'évaluation primaire ou stress perçu porte sur la manière dont l'individu identifie la situation soit en termes de perte ou de menace (émotions négatives), soit en termes de défi ou de bénéfice (émotions positives).
 - L'évaluation secondaire ou contrôle perçu, a trait à l'évaluation des ressources (personnelles et sociales) dont l'individu dispose pour faire face à la situation.
- Suit la phase d'ajustement ou de coping, c'est-à-dire « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, (déployés) pour gérer les exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources » (Lazarus & Folkman, 1984, cités par Grebot & Barumandzadeh, 2005 ; p. 564).

Grebot et Barumandzadeh (2005) mettent en évidence que plus les enjeux des études sont importants pour les étudiants, plus le potentiel émotionnel est élevé et plus le stress perçu est important (situations vécues comme une perte ou une menace). Plus le contrôle

perçu est élevé, plus les situations sont évaluées comme positives, c'est-à-dire en termes de défi ou de bénéfice. Les auteurs montrent également que les stratégies d'ajustement fonctionnelles telles que la planification et la recherche d'informations, les stratégies de contrôle de soi et de remise en cause personnelle sont liées aux évaluations positives tandis que les stratégies d'ajustement dysfonctionnelles telles que la fuite ou l'évitement sont liées à des évaluations négatives de la situation. Au niveau de l'évaluation des situations, les auteurs observent une évolution au cours des premiers mois qui suivent la rentrée : les étudiants sont plus nombreux à la fin du premier semestre à évaluer négativement leur situation.

Dans leur étude, Grebot et Barumandzadeh (2005) mesurent l'évaluation émotionnelle au moyen de quinze émotions regroupées en quatre catégories (reprises à Lazarus et Folkman dans leur recherche sur l'anxiété aux examens chez les étudiants) :

- Menace : effrayé, apeuré, anxieux
- Perte : en colère, triste, désappointé, coupable, dégoûté
- Défi : confiant, optimiste, (impatient)
- Bénéfice : gai, satisfait, heureux et soulagé.

Dans une étude portant sur les difficultés d'adaptation des étudiants à leur entrée à l'université, Spitz, Costantini et Baumann (2007) mettent en évidence un lien entre ces difficultés d'adaptation, le stress perçu et la détresse psychologique. Les difficultés d'adaptation ont principalement trait aux méthodes de travail (difficulté à ajuster ses méthodes), au type d'encadrement et aux contacts avec les enseignants (plus distants) et au sentiment d'isolement. Les auteurs montrent que plus un étudiant perçoit cette période d'adaptation comme stressante, plus il va utiliser des stratégies de coping telles que la recherche de conseils ou de soutien émotionnel, l'évitement (désengagement comportemental, utilisation de substance, réconfort dans des croyances spirituelles), l'autocritique ; et moins il va utiliser des stratégies de coping actif, de planification de l'action, de réinterprétation positive ou d'humour (Spitz et al., 2007). Parmi les pistes proposées pour faciliter l'adaptation des étudiants, les auteurs suggèrent d'aider les étudiants à sortir de leur isolement via des dispositifs qui encouragent le partage social des émotions. Celui-ci permet, en effet, la mise en place, le maintien et le renforcement des liens socio-affectifs et favorise donc l'intégration sociale (Rimé, 2005, cité par Spitz et al., 2007).

Paulhan (1992) propose une classification des stratégies de coping et s'interroge sur l'efficacité de ces stratégies dans l'ajustement face aux événements stressants. Cet auteur reprend la théorie cognitive du stress de Lazarus et Folkman qui conçoit le stress comme une transaction entre l'individu et son environnement, un processus qui se réalise en deux temps : l'évaluation et le coping. Ce processus d'évaluation et donc le choix des stratégies de coping, sont influencés, d'une part, par les caractéristiques personnelles de l'individu

(ex : les croyances ou attributions causales¹¹, l'« endurance », l'« anxiété-trait ») et, d'autre part, par des facteurs contextuels ou environnementaux (ex : les caractéristiques de la situation, c'est-à-dire la nature du danger, son imminence, sa durée ; le soutien social perçu).

Selon Paulhan (1992), il existe trois types de stratégies d'ajustement au stress :

- Modification de l'attention
 - stratégies d'évitement (détourner l'attention de la source de stress) :
 - les activités de substitution comportementales ou cognitives (activités sportives, jeux, relaxation, loisirs, ... pour diminuer la tension émotionnelle) ; « ce type de stratégie peut être efficace quand il est associé à des stratégies de confrontation avec l'événement stressant ».
 - la fuite (boire, fumer, prendre des médicaments) « ne provoque qu'un répit temporaire et s'avère peu efficace si la situation persiste ».
 - stratégies de vigilance (diriger l'attention vers la source de stress pour la prévenir ou la contrôler) :
 - la recherche d'informations.
 - la mise en place de plans de résolution de problème.
- Modification de la signification subjective de la situation ou stratégies de déni :
 - La prise de distance par la distraction (penser à quelque chose d'agréable).
 - L'exagération des aspects positifs de la situation.
 - L'humour.
 - La sous-estimation des aspects négatifs de la situation.
 - La réévaluation positive (transformer une menace en défi).

Ces stratégies peuvent s'avérer efficaces dans le cas d'expériences stressantes de courte durée et surtout dans les cas où l'utilisation de stratégies de coping centrées sur le problème n'est pas possible.

- Modification des termes actuels de la relation entre la personne et son environnement par la mise en place d'efforts comportementaux actifs avec affrontement au problème
 - La confrontation.
 - L'élaboration et la mise en œuvre de plans d'action.

Ces différentes stratégies de coping ont deux fonctions : la régulation de la détresse émotionnelle et la gestion du problème qui cause la détresse (cf. la Ways of coping checklist de Lazarus et Folkman, 1984).

Paulhan (1992) relève que, de manière générale, les stratégies de coping centrées sur le problème sont plus efficaces que les stratégies de coping centrées sur l'émotion. Cependant,

¹¹ « Les individus qui attribuent ce qui leur arrive à des causes internes et contrôlables utilisent davantage de stratégies de coping centrées sur le problème que les personnes qui attribuent ce qui leur arrive à des causes externes et incontrôlables » (Paulhan, 1992, p. 549).

l'efficacité de ces stratégies dépend également des caractéristiques de la situation telles que sa durée et sa contrôlabilité. L'évitement est plus efficace à court terme tandis que les stratégies actives sont plus efficaces à long terme et seulement si la situation est sous le contrôle de l'individu.

Hartmann (2008), quant à elle, propose une autre approche intégrant les aspects temporels du coping (dans les modèles précédents, le coping concerne les événements stressants passés ou présents, mais pas les événements futurs). L'auteur distingue quatre types de coping :

- Réactionnel : coping orienté sur le problème, l'émotion ou la recherche de soutien social qui consiste en un effort pour gérer un événement passé ou présent.
- Anticipatoire : coping qui consiste en un effort pour gérer le risque perçu d'un événement critique dont la survenue est imminente et certaine.
- Préventif : coping qui consiste à anticiper des événements exceptionnels de la vie afin d'en diminuer l'impact s'ils survenaient.
- Proactif ou dynamique : coping qui consiste en « efforts pour construire des ressources générales orientées sur l'accomplissement des défis et l'évolution personnelle permettant au besoin de faire face à des stressors potentiels futurs » (p.288).

Cette approche s'inscrit dans le courant de la psychologie positive, qui a notamment mis l'accent sur l'importance de reconnaître la coexistence d'affects négatifs et positifs dans les situations stressantes. Les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, ont en effet une fonction adaptative. En ce qui concerne le coping en lien avec l'émotion, Hartmann (2008) distingue deux modèles :

La régulation des émotions qui comporte deux phases : la réévaluation (« modifier l'interprétation de la situation afin de modifier son impact émotionnel », p.294) et la suppression (« inhiber ou modifier les signes extérieurs des sentiments », p. 294). Ces deux types de stratégies n'ont pas les mêmes effets sur le bien-être : la réévaluation positive a des effets bénéfiques sur le bien-être, ce qui n'est pas le cas de la suppression.

Le coping d'affrontement émotionnel : il s'agit de distinguer les stratégies de confrontation aux émotions et les stratégies d'évitement des émotions. Cette distinction permet de nuancer la « mauvaise réputation » qu'avait connu jusque-là le coping centré sur les émotions : des stratégies d'affrontement aux émotions peuvent être tout à fait adaptatives.

Synthèse : réaction face à une situation potentiellement stressante

La figure ci-dessous présente de manière schématique les étapes de l'évaluation émotionnelle et les stratégies de coping, face à une situation potentiellement stressante, telles que proposées par Lazarus et Folkman (1984).

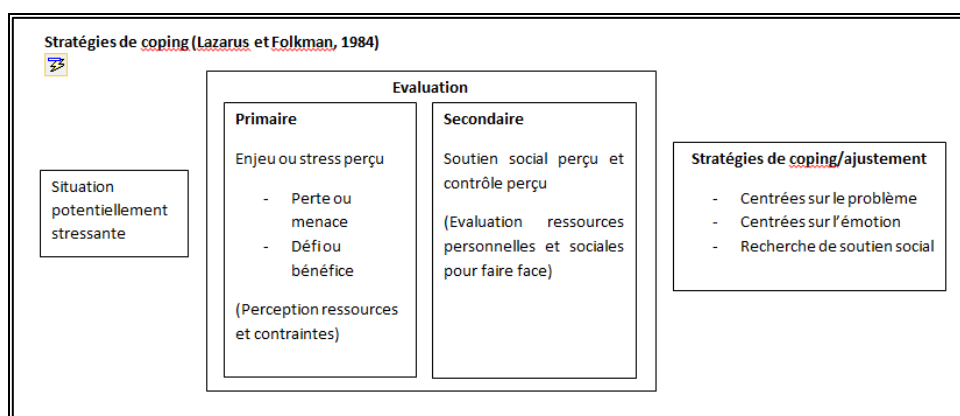


Figure 3 Les stratégies de coping (Lazarus et Folkman, 1984)

Adapté au contexte académique, le modèle de Lazarus et Folkman (repris par plusieurs auteurs cités ci-dessus) pourrait être illustré comme suit : face à une situation potentiellement stressante, telle que recevoir un feed-back évaluatif (une note d'échec, par exemple), l'étudiant évaluerait d'abord les enjeux pour lui de cet événement. Pour différentes raisons liées à la fois à l'individu et au contexte, le stress perçu par deux étudiants recevant la même mauvaise note peut être très différent : un étudiant qui estime qu'il a vraiment beaucoup travaillé, qui ne s'attendait pas du tout à de tels résultats et dont les parents mettent la pression en déclarant qu'il n'aura pas droit à une seconde chance, percevra sans doute la situation comme plus stressante qu'un étudiant qui a décidé de consacrer son premier semestre à son intégration dans le monde étudiant via un baptême et de nombreuses sorties et qui s'attendait donc bien à échouer, sauf « coup de bol ».

Ensuite, l'étudiant va évaluer dans quelle mesure il se sent capable de faire face à cet événement (en augmentant ses efforts, en adaptant ses méthodes, etc.) et quelles sont les ressources qu'il a à sa disposition, dans son entourage, auprès de ses pairs et également via les différents dispositifs d'aide à la réussite proposés par l'institution.

Suite à cette double évaluation, l'étudiant pourra alors mettre en place des stratégies :

- centrées sur le problème, telles que travailler plus, poser des questions aux assistants lors des travaux pratiques, prendre des cours particuliers, réaliser un planning, etc.

- centrées sur la gestion des émotions, telles que le déni ou la fuite, par exemple, via le sport, les sorties, l'alcool ou la drogue ; ou plus simplement telles que la comparaison sociale (se comparer à des étudiants dans la même situation voire à « moins bien lotis que soi » contribue à rassurer).
- de recherche de soutien social, telles que parler de ses résultats à son entourage, ses amis (partage social).

Il est possible également qu'il utilise des stratégies de coping anticipatoire (comment gérer les résultats négatifs qui vont très probablement suivre, voire l'issue de l'année) et/ou des stratégies de coping proactif (développer des compétences pour faire face aux éventuels nouveaux échecs qui pourraient survenir, par exemple en les considérant davantage comme des défis plutôt que comme des menaces ou des pertes potentielles).

Les dimensions de l'évaluation émotionnelle

Philippot (2011) reprend notamment le modèle de Scherer (1984) qui porte sur les dimensions de l'information pertinentes pour l'évaluation émotionnelle. Ce modèle décrit les cinq dimensions de l'évaluation émotionnelle qui survient lorsqu'un individu est confronté à un événement ou stimulus. L'ordre de présentation de ces dimensions correspond à une séquence logique à trois niveaux : chronologique, ontogénétique et phylogénétique.

▪ Evaluation de la nouveauté

L'individu évalue dans quelle mesure l'événement est pour lui familier, soudain, prévisible, attendu. La prévisibilité perçue d'un événement constitue un élément essentiel dans la réponse émotionnelle : nouveauté et non prévisibilité sont étroitement liées à l'anxiété.

▪ Evaluation de la valence

L'événement (et non l'état émotionnel qui vient en réponse à cet événement ou les conséquences de cet événement) est ensuite évalué comme plaisant (attirant) ou déplaisant (aversif). Un événement évalué comme plaisant induit des tendances à l'action d'approche alors qu'un événement évalué comme déplaisant induit des tendances à l'action d'évitement ou de confrontation.

Ces deux premières dimensions de l'évaluation émotionnelle sont activées sans cesse, inconsciemment (y compris dans le sommeil, par exemple). Lorsque, suite à ces évaluations, un événement est détecté comme potentiellement pertinent, l'évaluation en regard des autres dimensions se poursuit.

▪ Evaluation du rapport aux buts

L'événement est évalué comme pertinent ou non selon les buts ou besoins de l'individu. Référence est ici faite avec la théorie de l'auto-régulation de Carver et Scheier (1990 ;

hiérarchie des buts). L'individu évalue dans quelle mesure l'événement le rapproche ou l'éloigne des buts qu'il poursuit. Lorsqu'un événement permet à l'individu de s'approcher de ses buts ou besoins, il induit des émotions positives tandis que lorsqu'un événement fait obstacle à l'atteinte d'un ou plusieurs but(s) de l'individu, il induit des émotions négatives.

Philippot (2011) note que la dimension de rapport aux buts est directement liée à la notion d'identité et de concept de soi. Concept de soi, mémoire auto-biographique et rapport aux buts sont étroitement liés. En effet, notre connaissance de soi est alimentée par les événements significatifs que nous vivons et gardons en mémoire et est également fonction des buts que nous poursuivons.

▪ **Evaluation du potentiel de maîtrise**

L'individu évalue les ressources disponibles pour faire face à l'événement : comment un événement potentiellement facilitateur de l'atteinte d'un but peut-il être exploité et, à l'inverse, comment un événement faisant potentiellement obstacle à l'atteinte d'un but peut-il être éliminé, évité, contourné ou mis à distance ?

Différents aspects de l'évaluation du potentiel de maîtrise sont mis en évidence dans le modèle de Scherer :

- Causalité : attribution causale interne (les actes de l'individu sont la cause de l'événement) ou externe (soit les actes d'autres individus, intentionnels ou non, soit le hasard constitue(nt) la cause de l'événement). Les attributions causales internes permettent davantage de contrôle, un plus grand sentiment de maîtrise.
- Contrôle sur les causes ou les conséquences de l'événement. On est très proche ici du concept de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997).
- Puissance : évaluation des « capacités à changer ou à éviter les conséquences de l'événement dans une confrontation ou une fuite » (Philippot, 2011 ; p. 27) (forces/faiblesses).
- Ajustements possibles : si les conséquences de l'événement sont inévitables, comment l'individu peut-il s'y ajuster ? Cet ajustement suppose un travail de restructuration interne qui inclut des changements dans la hiérarchie des buts.

▪ **Evaluation de l'accord avec les normes**

L'individu évalue dans quelle mesure l'événement est en accord,

- d'une part avec les normes externes, sociales, culturelles, les attentes des personnes proches ;
- d'autre part, avec les normes internes ou personnelles (image de soi, idéaux, valeurs et normes internalisées). Cette évaluation peut provoquer des émotions telles que la honte et la fierté et, en ce sens, se rapproche sans doute du concept d'estime de soi.

A la suite de l'évaluation émotionnelle, notre organisme se prépare à l'action, l'émotion ayant pour fonction l'adaptation de l'individu à son environnement. Philippot (2011) reprend ainsi le concept de tendance à l'action de Frijda (1986). La tendance à l'action est une mobilisation qui va entraîner une série de réponses émotionnelles (expressions non verbales, réponses physiologiques, sensations corporelles, réponses cognitives, sentiment subjectif).

Comme le souligne Philippot (2011), la signification émotionnelle d'une situation est fonction d'un ensemble de représentations qui est propre à chaque individu. Cependant, il existe quelques grandes configurations, appelées émotions de base, qui transcendent les différences individuelles et culturelles. Philippot (2011) reprend notamment la liste des émotions de base de Power et Dagleish (2008) avec leur signification fondamentale, en rapport avec les buts de l'individu, qui nous intéressent plus particulièrement.

Le tableau ci-dessous reprend ces émotions de base et leur signification ainsi que les tendances à l'action qu'elles éveillent (Philippot, 2011 ; p. 106). On voit par exemple que la peur signifie une menace (pour lui-même, ce qu'il est, ce qu'il aspire à devenir) face à laquelle l'individu peut avoir tendance à fuir ou à tenter d'en diminuer les effets.

Tableau 11 Les cinq émotions de base, leur signification et les tendances à l'action qu'elles provoquent (Philippot, 2011 ; p.106).

Emotion de base	Signification fondamentale	Tendance à l'action
Peur	Menace physique ou sociale pour le soi ou pour un rôle/but valorisé par le sujet	Inhibition ou fuite/panique
Colère	Blocage d'un rôle ou d'un but valorisé par le sujet, par un agent identifié	Agression
Joie	Approche ou accomplissement d'un but, d'un état ou d'un rôle valorisé par le sujet	Jeu ou approche positive
Tristesse	Perte ou impossibilité d'atteinte d'un rôle ou d'un but investi par le sujet ; perte d'un objet d'attachement	Inhibition ou recherche de nouveaux plans
Dégoût	Mise à distance d'un objet, d'une personne ou d'une idée répulsive pour le soi (ou ses valeurs) ou pour un but ou un rôle valorisé par le sujet	Rejet Sentiment de honte ou de culpabilité quand il s'agit de dégoût pour soi-même

Ce tableau nous semble particulièrement intéressant dans la mesure où il montre comment les émotions peuvent nous éclairer sur ce qui est vraiment important pour l'individu (ses buts) et les réactions qu'il est le plus susceptible d'avoir face à ces émotions. Nous n'avons pas toujours conscience de ce qui est réellement important pour nous, des buts que nous poursuivons ; les émotions que nous ressentons peuvent nous en apporter un éclairage (jouant un rôle de signal d'alerte) et guider nos comportements.

Synthèse : cinq dimensions de l'évaluation émotionnelle comme grille d'analyse

A côté des **théories motivationnelles** qui nous apportent des **concepts complémentaires à l'estime de soi** permettant de mieux comprendre la logique des étudiants (essentiellement : valeur subjective de la tâche, sentiment d'efficacité personnelle et buts poursuivis), les **théories cognitives des émotions** contribuent à éclairer les **aspects plus dynamiques**, de processus, sous-jacents aux comportements des étudiants à la suite d'un événement potentiellement stressant. Elles démontrent également la place centrale des **émotions** dans l'explication des comportements et précisent **les différentes stratégies d'adaptation** (plus ou moins fonctionnelles) qu'un individu peut mettre en place à la suite d'un événement stressant.

Plus particulièrement, le modèle de **l'évaluation émotionnelle de Scherer en cinq dimensions** a retenu toute notre attention. Il nous semble, en effet, constituer une grille de lecture pertinente par rapport à notre question de départ : quelle est la logique de l'étudiant ? Que « se passe-t-il dans sa tête » qui peut expliquer sa réaction à la suite d'un événement potentiellement stressant tel que recevoir un feed-back évaluatif ? C'est pourquoi, dans la suite, nous utilisons ce modèle comme **grille d'analyse** des entretiens (nous y reviendrons).

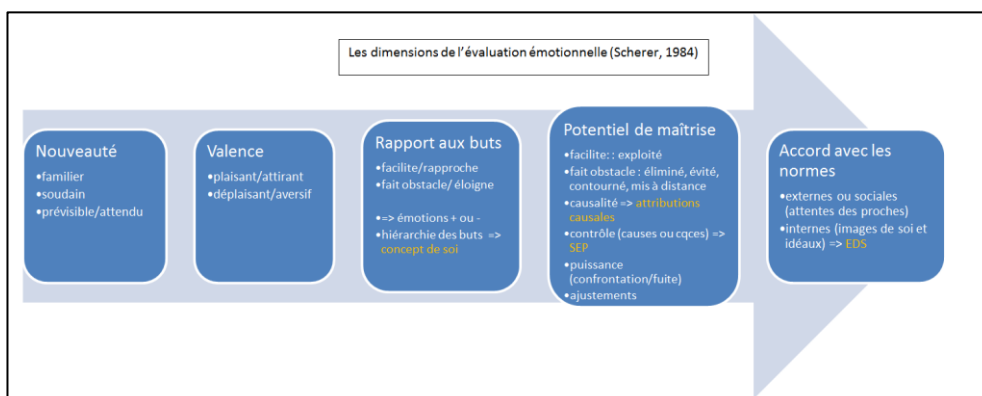


Figure 4 Les cinq dimensions de l'évaluation émotionnelle (Scherer, 1984)¹²

Adapté au contexte académique, ce modèle pourrait être lu comme suit : face à l'événement potentiellement stressant que constitue pour l'étudiant le fait de recevoir un feed-back, celui-ci procéderait à une évaluation en cinq étapes :

- Evaluation de la nouveauté : l'étudiant s'attendait-il à ce résultat ? Est-il surpris ?

¹² Signification des abréviations utilisées dans le schéma : SEP = sentiment d'efficacité personnelle ; EDS = estime de soi.

- Evaluation de la valence : l'étudiant perçoit-il le fait de recevoir un feed-back comme un événement plutôt attirant ou aversif ?
- Evaluation du rapport aux buts : dans quelle mesure ce feed-back fait-il obstacle ou facilite-t-il l'atteinte des buts de l'étudiant ? S'il semble assez évident qu'une mauvaise note fait a priori obstacle au but de réussite que se fixe la grande majorité des étudiants, on se rend compte assez vite que, dans la réalité, les choses ne sont pas si simples qu'il n'y paraît ! Par exemple, le sentiment de soulagement d'un étudiant face à une note d'échec peut être surprenant mais pourrait s'expliquer par le fait que l'étudiant attend d'être en échec pour que ses parents le laissent enfin faire ce qu'il veut vraiment. On le voit, les émotions ressenties par les étudiants constituent une voie d'entrée intéressante pour explorer les buts qu'ils poursuivent.
- Evaluation du potentiel de maîtrise : dans quelle mesure l'étudiant se sent-il capable de faire face à cet échec, à ses causes et à ses conséquences ? On est sans doute assez proche ici des concepts évoqués plus haut dans le cadre des théories motivationnelles, telles que le sentiment d'efficacité personnelle.
- Evaluation de l'accord avec les normes : dans quelle mesure ce feed-back vient-il bousculer les attentes des proches et/ou l'image que l'étudiant s'est forgé de lui-même ? Nous sommes proches ici du concept d'estime de soi.

6.3

Les stratégies de régulation de l'apprentissage

Dans le chapitre précédent, nous passons en revue les différentes stratégies (plus ou moins adaptatives) qu'un individu peut mettre en place à la suite d'un événement stressant (évaluation émotionnelle et stratégies de coping) tel que recevoir un feed-back évaluatif dans le contexte de l'entrée à l'université. Un autre point de vue, complémentaire, est celui des stratégies de régulation, plus ou moins adaptatives du point de vue de l'apprentissage et de la réussite, qu'un individu peut mettre en place à la suite d'un feed-back.

Dans ce qui suit, nous définissons d'abord brièvement les concepts de métacognition et d'auto-régulation et évoquons les facteurs qui favorisent ces compétences. Ensuite, nous abordons un type particulier de stratégie de régulation de l'apprentissage en contexte académique : les comportements de recherche d'aide. Enfin, nous terminons par quelques travaux qui montrent comment les stratégies dites d'auto-handicap (stratégies de protection de l'estime de soi) font obstacle à l'auto-régulation.

6.3.1 Métacognition et apprentissage auto-régulé

La métacognition désigne, d'une part, les connaissances qu'un individu a de ses manières d'apprendre et, d'autre part, les compétences à réguler ses stratégies d'apprentissage (Romainville, 2007). L'apprentissage auto-régulé est défini comme un processus par lequel l'apprenant réussit à se mettre au travail, à persévérer et atteindre ses buts en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation (Cosnefroy, 2010).

On le voit, ces deux concepts sont proches. Alors que certains considèrent les stratégies d'auto-régulation comme faisant partie intégrante de la métacognition, consistant en un ajustement des actions, des conduites (Tardif, 2006), d'autres, en élargissant l'auto-régulation à d'autres dimensions que la cognition (dimensions affectives, comportementales, etc.), conçoivent plutôt l'auto-régulation comme « supra-ordonnée au concept de métacognition » (Gagnière, 2010 ; p.49).

Parmi les pistes avancées pour expliquer pourquoi un étudiant ne mobilise pas son savoir métacognitif alors qu'il semble pourtant valide, Romainville (2000) évoque un faible sentiment d'auto-efficacité, une perception de la tâche comme trop difficile et un mode d'attribution externe (réussir ne dépend pas de soi). Veenman, Van Hout-Wolters et Afflerbach (2006), quant à eux, distinguent les déficits de disposition (l'étudiant ne dispose pas d'un savoir métacognitif suffisant) et les déficits de production des stratégies métacognitives (l'étudiant possède un savoir métacognitif suffisant, mais échoue à l'utiliser face à la difficulté de la tâche, à l'anxiété, à un manque de motivation, ou à son incapacité à choisir les stratégies adaptées à la situation).

A travers la présentation et l'analyse de cinq modèles de l'apprentissage auto-régulé, Cosnefroy (2010) apporte, lui aussi, plusieurs pistes de réponse. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle « apparaît comme un déterminant essentiel des conduites d'auto-régulation » (Cosnefroy, 2010, p.19). Les émotions vécues en situation d'apprentissage ont également une influence considérable sur les processus d'auto-régulation : un individu qui vit des **émotions négatives** (suite à la perception d'un décalage entre les exigences de la tâche et ses capacités à répondre à ces exigences) va « **se mettre en mode défensif, l'objectif n'étant plus alors de réussir au mieux mais d'abord de maintenir ou de restaurer un minimum de bien-être** » (Cosnefroy, 2010, p.20-21). L'auteur fait ainsi référence à une vision conflictuelle de l'apprenant, « partagé entre des buts multiples qui ne sont pas toujours compatibles » (Cosnefroy, 2010, p.40), tels que l'augmentation de ses compétences, de ses connaissances et le maintien d'un sentiment de bien-être. Un équilibre entre ces différents buts est sans cesse à chercher.

Dans une étude ultérieure sur les processus d'auto-régulation, Cosnefroy et Jézégou (2013) soulignent qu'à côté du sentiment d'efficacité personnelle, la fixation des buts constitue également une variable importante influençant le processus d'autorégulation. Plus spécifiquement, les auteurs parlent de l'importance d'un « calibrage optimum des buts » (p. 3) : ceux-ci doivent être spécifiques, proximaux de préférence (soutiennent davantage la motivation), plutôt difficiles (pour susciter l'effort). Si ce calibrage des buts est essentiel lors du démarrage d'un travail, au fur et à mesure de son avancement, ils pourront être ajustés en fonction des résultats obtenus.

Enfin, Berger et Büchel (2012) soulignent l'importance de croyances motivationnelles favorables pour un bon exercice des stratégies métacognitives et des jugements métacognitifs adaptés.

6.3.2 Les stratégies de régulation et les approches de l'apprentissage

Parmi les stratégies d'auto-régulation figurent les activités instrumentales ou efforts individuels de l'étudiant ou, pour le dire autrement, les stratégies d'apprentissage que l'étudiant peut déployer, modifier.

Kozanitis (2010) s'intéressant aux variables motivationnelles et aux stratégies d'apprentissage utilisées en fonction de l'approche pédagogique (exposé magistral, apprentissage par projet ou apprentissage individualisé sur le web) pointe quatre dimensions dans lesquelles peuvent être classées les stratégies d'apprentissage :

- Affective : régulation de l'effort.
- Gestion des ressources : gestion du temps.
- Cognitif (répétition, élaboration, organisation de la matière).
- Métacognitif : auto-régulation (modifier sa façon d'étudier).

Au niveau cognitif, on distingue habituellement les stratégies d'apprentissage en profondeur, qui visent la recherche de sens et la compréhension (intégration active des connaissances nouvelles et anciennes) et les stratégies d'apprentissage de surface qui consistent à rencontrer les exigences avec un minimum d'efforts (mémorisation de détails, répétition mot à mot). Ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives (Heikkilä, Lonka, Nieminen & Niemivirta, 2012). L'utilisation de l'une ou de l'autre dépend du contenu et du contexte, mais on peut quand même parler de tendance ou de prédisposition. Vermunt (1998), quant à lui, distingue quatre orientations de l'apprentissage :

- l'apprentissage reproduction,
- l'apprentissage orienté vers le sens,
- l'apprentissage orienté vers l'application,
- l'apprentissage indirect (l'étudiant ne se fixe pas d'objectif, ne sait pas comment étudier).

Les recherches ont mis en évidence que l'auto-régulation est liée à une approche de l'apprentissage en profondeur.

Dans une étude portant sur les relations entre approches de l'apprentissage, auto-régulation et stratégies cognitives, Heikkilä, Lonka, Nieminen et Niemivirta (2012) ont mis en évidence trois profils d'étudiants du point de vue cognitif et motivationnel :

- Les non régulateurs qui représentent la moitié des étudiants interrogés : ces étudiants font preuve d'évitement face à la tâche, ils sont moins optimistes et auto-régulent moins.
- Les « auto-dirigés » (28% des étudiants interrogés) : ces étudiants sont les plus optimistes, utilisent davantage de stratégies de compréhension en profondeur et d'évaluation critique ; pour ce groupe, on trouve également une relation négative avec l'approche de surface et le manque de régulation ; ce sont les étudiants qui ont les meilleurs résultats.

- Les « non-réflexifs » (22% des étudiants interrogés) : ces étudiants utilisent peu de stratégies de compréhension en profondeur et d'évaluation critique.

Les auteurs concluent de cette étude que seul un tiers des étudiants de première année ont un profil cognitif-motivationnel adaptatif. Nombreux sont les étudiants qui dépendent de régulation externe et sont fort « orientés instrumentalement » (Heikkilä et al., 2012).

Cassidy (2012) étudie les relations entre approches de l'apprentissage et performance. Plus particulièrement, l'auteur distingue, à côté des approches en profondeur et de surface, l'approche stratégique (avoir un maximum de points avec un minimum d'effort) et l'approche apathique (manque de but, d'intérêt) ; il met en évidence une relation positive entre les approches en profondeur et stratégique et la performance. Cependant, les meilleurs prédicteurs restent, selon son étude, les premiers résultats dans l'enseignement supérieur (et pas les résultats précédents du secondaire) ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle.

Trigwell, Ellis et Han (2012) mettent en évidence l'importance, à côté des dimensions cognitives et motivationnelles, de la dimension émotionnelle dans les perceptions des étudiants, celles-ci vont influencer le type d'approche de l'apprentissage qu'ils vont adopter. Ainsi, les auteurs montrent que les étudiants qui vivent davantage d'expériences émotionnelles positives dans le contexte académique (espoir, fierté) et moins d'expériences émotionnelles négatives (colère, ennui, anxiété, honte) sont plus enclins à utiliser une approche en profondeur (sans qu'on ne puisse établir le sens de cette relation) et ont de meilleurs résultats.

6.3.3 Les comportements de recherche d'aide

Karabenick et Knapp (1991) montrent que, confronté à une difficulté, l'étudiant va probablement d'abord se lancer dans des « activités instrumentales » (travailler plus, prendre de meilleures notes, persévérer davantage, ... Bref, faire plus d'efforts, tenter de surmonter ses difficultés seul). Si ces activités instrumentales ne permettent pas de surmonter les difficultés, alors il est probable que l'étudiant recherche de l'aide, informelle dans un premier temps (recherche de soutien auprès d'autres étudiants ou dans l'entourage familial, par exemple), formelle ensuite (recours aux services ou remédiations proposés par l'université, demande d'aide aux assistants, professeurs). Enfin, si ces stratégies s'avèrent elles aussi inefficaces, il est possible que l'étudiant revoie à la baisse ses aspirations en terme de performance académique voire modifie les buts qu'il poursuit (ce qui peut, dans certains cas, se traduire par une réorientation).

En ce qui concerne le comportement de demande d'aide, les différents auteurs consultés s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'un processus complexe comportant plusieurs étapes (Puustinen, 2013 ; Karabenick & Sharma, 1994).

Karabenick et Sharma (1994) proposent un modèle du comportement de recherche d'aide en cinq étapes :

- (1) Détermination de l'existence d'un problème et de la nécessité d'une aide ; ce premier niveau est fortement lié aux buts poursuivis.
- (2) Evaluation de la magnitude du besoin. Il est intéressant de noter que c'est surtout dans le cas d'une perception du besoin d'aide comme modéré que les comportements de recherche d'aide vont être les plus probables.
- (3) Analyse des coûts (essentiellement psychologiques) et des bénéfices (notamment en termes de sentiment d'efficacité personnelle).
- (4) Détermination de la source d'aide (formelle, informelle).
- (5) Mise en place du comportement de recherche d'aide : instrumentale (portant sur le processus) ou exécutive (portant sur le résultat, la réponse).

Le premier niveau a trait à la composante métacognitive de ce processus de recherche d'aide tandis que les deux suivants ont trait à la composante motivationnelle et les deux dernières à la composante socio-comportementale.

Dans le cadre des modèles de l'apprentissage autorégulé, et plus particulièrement de la théorie cognitive de l'apprentissage social, Puustinen (2013) énonce les différentes étapes du processus de demande d'aide :

- Détection d'une difficulté (notamment suite à la prise de conscience d'un décalage entre auto-évaluation et performance).
- Détermination de la nécessité d'une aide (besoin d'aide ou possibilité de résoudre par soi-même).
- Décision de demander de l'aide (ou non).
- Choix du type d'aide recherchée :
 - Demandes instrumentales ou substitutives ;
 - Demandes de confirmation ;
 - Demandes n'ayant pas de lien avec la résolution de la tâche ;
 - Demandes non spécifiées.
- Choix de l'expert (ou des experts).
- Demande d'aide à proprement parler (caractère explicite ou non, capacité de restreindre les demandes à ce qui est nécessaire).
- Obtention de l'aide.
- Traitement de l'aide obtenue (notamment en termes de transfert vers d'autres tâches similaires ou d'amélioration des performances).

Puustinen (2013) montre que les élèves plus âgés sont de meilleurs auto-régulateurs que les élèves plus jeunes, mais surtout que les bons élèves sont de meilleurs auto-régulateurs que les moins bons élèves. Par ailleurs, l'auteur pointe, chez les élèves faibles plus âgés, une « attitude de résignation acquise » (p. 44). Ces élèves ne demandent pas d'aide alors qu'ils en auraient pourtant besoin : « certains d'entre eux, conscients de leur faible performance, ont visiblement choisi de ne pas demander de l'aide » ; il ne s'agirait pas chez eux d'« un manque de capacité lié à la demande d'aide, mais plutôt un désinvestissement volontaire de capacités déjà acquises » (p.44).

Enfin, dans une étude visant à comprendre les interactions entre les variables individuelles et les variables contextuelles qui peuvent expliquer les comportements de

recherche d'aide chez les étudiants universitaires, Frenay, Neuville, Schmitz, Noël et Wertz (2011) mettent notamment en évidence deux hypothèses contradictoires :

- Selon l'hypothèse de vulnérabilité, l'estime de soi est reliée positivement au comportement de recherche d'aide : ne pas faire appel à l'aide est une stratégie de préservation de l'estime de soi pour un individu dont l'estime de soi est faible.
- Selon l'hypothèse de consistance, l'estime de soi est reliée négativement au comportement de recherche d'aide : rechercher de l'aide pour un individu à haute estime de soi serait inconsistant avec l'image qu'il a de lui-même.

Les auteurs montrent que les deux hypothèses se vérifient sur le terrain, en fonction des contextes pédagogiques rencontrés par les étudiants. Plus particulièrement, elles pointent les perceptions qu'ont les étudiants des comportements de recherche d'aide (perception positive vs perception de menace) comme variable médiatrice entre l'estime de soi et les comportements effectifs de recherche d'aide. Si ces perceptions sont essentiellement fonction du contexte, les perceptions comme menaçantes des comportements de recherche d'aide sont plus présentes chez les individus à faible estime de soi. En effet, les individus à faible estime de soi seront davantage dans l'évitement des comportements de recherche d'aide et si malgré tout ils font appel à une aide, ils se tourneront plus facilement vers des sources d'aide informelles et rechercheront plutôt une aide de type exécutif (obtenir la solution plutôt que comprendre comment résoudre).

Parmi d'autres variables individuelles pouvant influencer les comportements de recherche d'aide, Frenay et al. (2011) pointent les buts poursuivis par l'étudiant : l'orientation vers des buts d'apprentissage est fortement prédictive des comportements de recherche d'aide et de recherche d'aide de type instrumentale (comprendre le processus de résolution). À l'inverse, l'orientation vers les buts de performance est davantage reliée à l'évitement des comportements de recherche d'aide et à une recherche d'aide de type exécutif. Là encore, les perceptions des comportements de recherche d'aide jouent un rôle médiateur dans cette relation entre buts d'apprentissage et comportement de recherche d'aide.

Enfin, parmi les variables contextuelles qui peuvent influencer le comportement de recherche d'aide, les auteurs relèvent

- la présence de sources d'aide informelles,
- la norme sociale véhiculée (perception de la recherche d'aide comme positive ou négative ; peur d'être stigmatisé, plus fréquente chez les garçons que chez les filles),
- la réceptivité perçue du contexte d'apprentissage : dans quelle mesure l'enseignant ou le service d'aide est perçu comme ouvert, chaleureux, réceptif aux demandes d'aide, sympathique, disponible, compétent ; bref, il s'agit ici des qualités perçues de la source d'aide.
- la structure des buts de la classe, c'est-à-dire les buts valorisés par l'enseignant.

Lors d'une communication dans le cadre du colloque de l'AIPU (Dozot, 2014), nous avons présenté les résultats d'une étude réalisée auprès des étudiants de première année de

la faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion de l'université de Namur (N=470). Cette étude visait à explorer le lien entre les différents types de dispositifs d'aide proposés aux étudiants au premier semestre et l'estime de soi de ceux-ci.

Concrètement, au début de l'année académique 2013-2014, 225 étudiants ont complété le questionnaire de Rosenberg et des observations longitudinales ont permis de recueillir des informations quant à leur participation à différents dispositifs proposés tout au long du premier semestre : cours préparatoires, tests de prérequis, séances de renforcement de compétences disciplinaires ou transversales, tests facultatifs d'octobre, accompagnement individuel au niveau des méthodes de travail. A une exception près, nous n'avons pas pu mettre en évidence de lien entre la participation à différents dispositifs d'aide et le niveau d'estime de soi (notons que seuls deux étudiants ont bénéficié d'un accompagnement individuel alors que tous les autres dispositifs sont collectifs ; nous n'avons donc pas pu vérifier, à travers cette étude, les hypothèses dégagées par Frenay et al. (2011).

Les étudiants qui ont participé à la première séance de renforcement en mathématiques (qui fait suite au test de prérequis dans cette matière) ont une estime de soi significativement plus faible que ceux qui n'y ont pas participé. De plus, nous avons pu mettre en évidence une corrélation significative entre le niveau d'estime de soi et les résultats à ce test de prérequis en mathématiques (sans que l'on puisse déterminer le sens de cette relation). Les étudiants à plus faible estime de soi ont de moins bons résultats au test de prérequis en math et participent à la séance de renforcement qui suit ce test, ce qui semblerait aller dans le sens de l'hypothèse de consistance : faire appel à de l'aide est une démarche consistante avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes comme moins bons en math.

Dans leur étude sur les mécanismes de sollicitation de demande d'aide privilégiés par les étudiants, Racette, Sauvé, Bourgault, Berthiaume et Roy (2013) soulignent qu'alors qu'ils ont bien connaissance de l'aide disponible, la majorité des étudiants en difficulté n'y ont pas recours. Les auteurs formulent les hypothèses suivantes pour expliquer ce constat : « S'agirait-il d'une forme de paresse, du peu de confiance en ces mesures d'aide, d'une menace pour l'estime de soi, comme l'avance Karabenick (2010) ou, encore, de mesures mal adaptées à leurs besoins ? » (p. 10).

Selon une enquête réalisée à l'UCL (Parmentier, Jacqmot & Noël, 2014), parmi les différentes formes d'aide à la réussite proposées par l'institution, les étudiants jugent comme les plus utiles le fait de participer aux cours et aux TP, de participer aux activités portant sur l'explicitation des exigences, des précisions sur les questions d'examens, leurs modalités, etc. et le fait d'avoir accès aux supports de cours.

Parmi les dispositifs à la fois les plus fréquentés et les plus utiles, figurent l'utilisation des réseaux sociaux, mais à l'initiative des étudiants eux-mêmes, sans « contrôle » de l'enseignant. Même si le contexte facultaire fait varier la fréquentation et le sentiment d'utilité par rapport aux dispositifs d'aide, de manière générale, de nouvelles formes d'aide répondant aux attentes des étudiants apparaissent qui portent davantage sur de l'entraide,

des activités de groupe telles que la possibilité d'avoir accès à des infrastructures permettant d'étudier ensemble.

On l'a vu, l'offre et la demande en termes d'aide à la réussite semblent évoluer : augmentation du nombre de formes d'aide proposées, apparition de formes d'aide initiées par les étudiants eux-mêmes, la relation avec l'enseignant restant malgré tout centrale (Parmentier et al., 2014).

Etant donné cette place plus importante de dispositifs d'aide informels, il est possible que ce ne soient pas tant les messages académiques qui constituent les principaux feed-back pour les étudiants mais d'autres types d'informations, davantage disponibles via des échanges informels ou via les réseaux sociaux.

Par ailleurs, Parmentier et al. (2014) concluent de cette enquête que les « remèdes » sont nombreux et que les enjeux de l'aide à la réussite se situent différemment selon que l'on se trouve au niveau du diagnostic (à quel(s) besoin(s) répond tel ou tel dispositif) ou au niveau de l'accompagnement à la construction de parcours d'aide à la réussite (accompagner l'étudiant dans le choix de l'aide correspondant le mieux à ses besoins).

6.3.4 Les stratégies de protection de l'estime de soi en contexte académique

Leyrit, Oubrayrie-Rossel et Prêteur (2011) soulignent que les recherches menées jusqu'ici dans le contexte scolaire mettent en évidence des résultats contradictoires sur le lien entre estime de soi et performance académique. Ceci s'expliquerait en partie par le fait que, si l'échec a bien un impact sur l'estime de soi scolaire, l'estime de soi scolaire, elle, n'a pas le même poids chez tous les individus sur l'estime de soi globale.

Ce que Leyrit, Oubrayrie-Rossel et Prêteur (2011) mettent en évidence dans cette recherche est l'importance de distinguer les individus à basse estime de soi et les individus à haute estime de soi. En effet, les auteurs montrent que les élèves à basse estime de soi utilisent plus de stratégies d'auto-handicap telles qu'une moindre implication dans les devoirs et leçons, une moindre organisation dans le travail scolaire, une moindre attention à l'école, et un moindre intérêt par rapport au travail scolaire. Chez ces élèves, l'estime de soi scolaire et l'utilisation de stratégies d'auto-handicap sont prédictives de l'estime de soi globale : plus le jeune s'auto-handicape, c'est-à-dire se comporte négativement par rapport à l'école, moins sa faible estime de soi scolaire va influencer son estime de soi globale.

Chez les élèves à haute estime de soi, par contre, ni l'estime de soi scolaire ni les stratégies d'auto-handicap n'influencent l'estime de soi globale, excepté chez les moins de 14 ans. Les auteurs mettent ainsi en évidence le rôle modérateur des stratégies d'auto-handicap entre l'estime de soi scolaire et l'estime de soi globale chez les élèves à basse estime de soi.

Les stratégies d'auto-handicap ou stratégies de protection de soi (Leyrit, Oubrayrie-Rossel & Prêteur, 2011) sont utilisées par les individus qui anticipent un risque d'échec lors d'une évaluation ; ceux-ci mettent alors en place des obstacles à leur performance, ce qui leur permet, en cas d'échec, d'incriminer ces obstacles plutôt que de remettre en cause leurs capacités. Evidemment, ces stratégies augmentent d'autant le risque réel d'échec et, comme nous l'avons vu ci-dessus, un cercle vicieux peut ainsi rapidement s'installer. Par contre, elles permettent de maintenir le niveau d'estime de soi quelle que soit la performance : en cas d'échec, l'estime de soi est protégée puisque l'individu peut (se) dire que c'est un comportement délibéré de sa part qui en est la cause ; en cas de réussite, il peut même voir son estime de soi augmentée puisqu'il pourra (se) dire qu'il a réussi malgré ces obstacles.

Comme nous l'avons évoqué à propos du feed-back, dans le contexte scolaire actuel (secondaire et plus encore supérieur), l'évaluation sommative est la plus fréquente, ce qui contribue à faire de l'école « un lieu de mise à l'épreuve de soi » (Leyrit, Oubrayrie-Rossel & Prêteur, 2011 ; p. 158).

Gadbois et Sturgeons (2010) insistent également sur le fait que le contexte académique peut être menaçant pour l'estime de soi dans la mesure où il met l'accent sur la performance et la réussite comme étant fortement liées aux compétences.

Nous l'avons vu, à l'université, les feed-back consistent le plus souvent en une note seule ; or on sait que les notes peuvent favoriser la poursuite de buts de performance au détriment de la poursuite de buts d'apprentissage. Poursuivre des buts de performance peut avoir un impact sur le type de stratégies d'études que l'étudiant va mettre en œuvre et par voie de conséquence sur ses performances. A l'inverse, poursuivre des buts d'apprentissage incite l'étudiant à se comparer à lui-même, plutôt qu'à se comparer aux autres, ce qui lui permet d'identifier ses points forts et ses points faibles et donc les progrès à réaliser.

Buts poursuivis et comparaison sociale ont donc un impact sur l'estime de soi des étudiants (Dozot, Piret & Romainville, 2009). Plus particulièrement, **le feedback sous forme de note a un impact négatif sur la confiance en soi d'étudiants peu compétents** (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) : dans le contexte où les évaluations sont fréquentes et comportent des enjeux importants, la note encourage les étudiants à se focaliser sur des buts de performance mais aussi à privilégier des conceptions de l'intelligence comme stables plutôt que modifiables ; l'échec est alors vécu comme un manque de capacités (plutôt que comme un défi qui peut être relevé en augmentant ses efforts), ce qui a un impact négatif sur l'estime de soi.

Bourcet (1997) met en évidence un lien entre estime de soi et stratégies d'ajustement : les élèves à haute estime de soi utilisent des stratégies d'ajustement fonctionnelles telles que sérénité et confiance en soi (affectives), anticipation positive de l'avenir (cognitives) et recherche de soutien social (comportementales) alors que les élèves à basse estime de soi utilisent des stratégies d'ajustement dysfonctionnelles.

Par ailleurs, les **stratégies d'auto-handicap** sont étroitement liées à une moindre utilisation de stratégies d'auto-régulation, à un sentiment d'efficacité personnelle plus faible et à une moindre clarté du concept de soi (Gadbois & Sturgeon, 2010). Ces auteurs mettent également en évidence que lors d'un premier test, ce sont surtout un faible sentiment d'auto-efficacité, une plus grande anxiété et des stratégies d'apprentissage de surface qui expliquent de faibles performances ; pour les tests suivants, ce sont surtout les performances antérieures ainsi que les stratégies d'auto-handicap qui vont être prédictives de la performance, notamment par le biais de l'anticipation de faibles résultats.

Gadbois et Sturgeons (2011) concluent de leur étude que si les recherches ne sont pas unanimes sur le lien entre stratégies d'auto-handicap et estime de soi, la clarté et la stabilité du concept de soi, par contre, constitueraient un concept plus approprié à mettre en lien avec les stratégies d'auto-handicap, même si elles n'en sont pas les principaux prédicteurs.

Dans une étude sur les stratégies d'auto-handicap dans le domaine sportif, Salomon, Famose et Cury (2005) concluent au rôle médiateur de l'orientation des buts dans le lien entre estime de soi et stratégies d'auto-handicap (plus particulièrement ici la stratégie d'auto-handicap qui consiste à réduire sa préparation avant une évaluation importante). **La préoccupation principale des individus à faible estime de soi est de protéger leur estime de soi** ; n'étant pas sûrs de leurs compétences, ils ont tendance à adopter des buts d'évitement de la performance : pour éviter les conséquences négatives de l'échec, ils utilisent des stratégies d'auto-handicap. A l'inverse, les individus à haute estime de soi, très confiants quant à leur réussite, adoptent des buts de maîtrise et d'approche de la performance et n'utilisent pas de stratégies d'auto-handicap.

6.3.5 Synthèse : les obstacles aux stratégies de régulation

Les travaux sur la métacognition et l'apprentissage auto-régulé nous montrent que tous les individus ne sont pas égaux quant à leur compétence à mettre en œuvre des stratégies de régulation. En effet, outre les facteurs motivationnels que nous avons évoqués plus haut qui peuvent faire obstacle à la mise en œuvre de stratégies de régulation efficaces (sentiment d'efficacité personnelle, perception de la valeur de la tâche, mais aussi attributions causales, estime de soi et buts poursuivis), les connaissances qu'un individu a de lui-même comme apprenant (faisant partie du concept de soi) et ses compétences d'auto-régulation ne sont pas développées de la même manière chez tous les individus.

Les comportements de recherche d'aide correspondent à un processus constitué de différentes étapes : du constat d'un problème ou d'une difficulté à l'évaluation de l'aide obtenue, en passant par l'évaluation de son besoin d'aide, du coût de demander de l'aide, du choix de la source d'aide, etc. Plusieurs auteurs montrent que, face à une difficulté ou un problème, les étudiants tenteront sans doute d'abord de surmonter cet obstacle par eux-mêmes, auront ensuite recours si nécessaire à une source d'aide informelle, et formelle (institutionnelle) enfin, au besoin. Ces comportements de recherche d'aide vont être influencés par une combinaison de facteurs personnels et contextuels (tels que l'estime de

soi, les buts poursuivis et la perception du contexte pédagogique) et vraisemblablement évoluent dans le temps : les formes d'aide informelles semblent avoir davantage la préférence des étudiants qu'il y a une dizaine d'années.

Enfin, nous soulignons le rôle de l'estime de soi dans le choix des stratégies de régulation, adaptatives ou non du point de vue de l'apprentissage et de la réussite.

Synthèse de la partie théorique

6.4 Régulièrement interpellée par les comportements étonnants, du point de vue académique, de certains étudiants entrant à l'université, notre objectif est de mieux comprendre la dynamique sous-jacente à ces comportements, les logiques individuelles qui les sous-tendent (partant du postulat que tout comportement a une logique du point de vue de celui qui agit). Nos premières recherches confirment la place centrale de l'estime de soi dans l'explication des comportements des étudiants. Pour aller plus loin encore dans la compréhension des phénomènes observés, nous choisissons de les étudier à partir d'un événement spécifique, rencontré en contexte académique : **recevoir un feed-back évaluatif** (à la suite d'une performance - production écrite ou orale).

Le premier chapitre permet de mieux cerner ce qu'est un feed-back et souligne l'importance des facteurs contextuels (le contexte pédagogique, le type de feed-back, ses caractéristiques) dans l'explication des comportements des étudiants.

A la suite de Hattie et Timperley (2007), nous définissons le feed-back comme une information fournie par un agent, consécutive à une performance, une production. Certains feed-back sont plus efficaces que d'autres en termes d'amélioration des apprentissages et des performances. Ainsi, un feed-back est efficace lorsqu'il est fourni par un agent que l'étudiant perçoit comme crédible et ayant des intentions positives à son égard ; le contenu du message doit avoir une haute valeur informative (c'est-à-dire porter non seulement sur la performance mais surtout sur la manière de l'améliorer) ; le moment et la manière dont l'information est transmise vont également influencer l'efficacité du feed-back.

A l'université, l'évaluation sommative et la note dominant. Ainsi, Romainville (2013) dénonce « la religion du chiffre qui s'est installée dans l'enseignement supérieur en matière d'évaluation » (p. 315). De plus, il semble que les enseignants, à l'université, partent du postulat que la note devrait constituer un feed-back pour l'étudiant, c'est-à-dire constituer un message lui permettant de mieux comprendre ce qu'on attend de lui et éventuellement d'en faire quelque chose. Cependant, la note pourrait constituer un réel obstacle à la régulation pour différentes raisons dont la principale est qu'elle n'a pas les caractéristiques nécessaires à un feed-back permettant l'auto-régulation.

De cette brève revue de la littérature sur le feed-back, nous dégageons les dimensions pertinentes à prendre en compte pour décrire un feed-back (Figure 2) que nous utilisons plus loin comme grille d'analyse.

Le deuxième chapitre se penche sur la **manière dont les étudiants reçoivent et traitent les feed-back**.

Deux courants théoriques apportent des éclairages complémentaires sur cette question.

Les théories motivationnelles permettent d'élargir le cadre conceptuel proposé dans la première partie en y intégrant d'autres concepts, reliés à l'estime de soi. Plus particulièrement, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception de la valeur de la tâche et le type de buts poursuivis apportent tous trois des éléments d'explication à la mise en œuvre des stratégies de régulation (et à leur efficacité, du point de vue de la persistance et de la réussite), à la suite d'un feed-back. En effet, ces croyances motivationnelles, qui résultent de l'interaction entre des facteurs individuels et contextuels, constituent de bons prédicteurs de l'engagement de l'étudiant qui lui-même prédit la performance et le bien-être.

Les théories de l'évaluation émotionnelle, quant à elles, contribuent à éclairer les aspects dynamiques, sous-jacents aux comportements des étudiants. Selon le modèle de Lazarus et Folkman (1984), face à un événement potentiellement stressant, l'individu va procéder à une évaluation en deux temps : évaluation des enjeux ou stress perçu et évaluation des ressources personnelles et sociales. Cette évaluation peut aboutir à différents types de stratégies d'ajustement plus ou moins adaptatives (du point de vue du bien-être) : des stratégies d'ajustement centrées sur le problème, centrées sur les émotions ou encore centrées sur la recherche de soutien social.

Nous retenons plus particulièrement le modèle de Scherer (1984) qui distingue cinq dimensions pertinentes dans l'évaluation d'un événement potentiellement stressant. La dimension de l'évaluation du rapport avec les buts, étroitement liés au concept de soi, nous semble particulièrement éclairante pour comprendre comment un étudiant évalue la pertinence d'un événement tel que recevoir un feed-back. Dans la suite, nous utilisons également ce modèle comme grille d'analyse (Figure 4).

Enfin, le troisième chapitre traite des **différentes stratégies de régulation de l'apprentissage** (telles que les comportements de recherche d'aide) et des **obstacles à la mise en œuvre de celles-ci**. Au-delà de l'impact des croyances motivationnelles sur l'engagement dans des stratégies de régulation et sur le choix de ces stratégies, on note aussi que les compétences métacognitives ou d'auto-régulation ne sont pas développées de la même manière chez tous les étudiants. Les travaux sur le comportement de recherche d'aide indiquent, d'une part, que les besoins des étudiants évoluent (ils ont tendance à se tourner davantage vers des sources d'aide informelles plutôt que formelles depuis une dizaine d'années) et, d'autre part, qu'il s'agit d'un processus constitué de différentes étapes : suite au constat d'un problème ou d'une difficulté, l'étudiant, après avoir tenté d'abord de s'en sortir par lui-même, aura tendance à faire appel à une aide informelle dans un premier temps, formelle (proposée par l'institution) ensuite. Quelques recherches sur les stratégies d'auto-handicap montrent à nouveau le poids de l'estime de soi dans le choix des stratégies de régulation.

Partie empirique

Rappel du contexte et du questionnement

7. Le monde académique part du postulat que les feed-back (la plupart du temps réduits à la note) qu'il envoie aux étudiants, fournis suite à des tests ou des examens, par exemple, devraient permettre à ceux-ci d'avoir davantage d'informations sur les critères de réussite et la manière dont ils peuvent améliorer leur apprentissage et leur performance. En ce sens, il est crucial, pour sa réussite académique, que l'étudiant puisse prendre en compte les feed-back qui lui sont fournis afin de lui permettre de réajuster ses stratégies au besoin.
- 7.1

Face aux informations que l'institution envoie aux étudiants, parfois très précocement, sur leurs performances, les comportements de certains peuvent parfois sembler « **étonnants** » du point de vue de la **logique académique**. Ainsi, face à un feed-back qui devrait constituer pour l'étudiant un message d'alerte et l'inciter à mettre en place des stratégies visant à « rectifier le tir », les performances ultérieures montrent que manifestement, l'étudiant n'a pas pu/su mettre en place les stratégies nécessaires ou que celles-ci n'ont pas suffi.

Ou alors, l'étudiant met en œuvre des stratégies (faire appel à l'aide, participer à des séances de remédiation) dont il n'aurait probablement pas besoin au vu de ses performances. A titre d'illustration, cette justification spontanée d'une étudiante participant à tous les dispositifs d'aide organisés par sa faculté au premier semestre, alors que les premiers résultats reçus (passeports, tests facultatifs d'octobre) sont positifs : « En tout cas, moi si je rate, je ne me sentirai pas coupable, parce que j'aurai fait tout ce qu'il est possible de faire ». Cette justification de son comportement nous amène à nous interroger sur les buts poursuivis par cette étudiante. Nous pouvons supposer, comme pour la plupart de ses condisciples, que son but est de réussir, mais, à côté, un autre but semble également important, celui de l'image qu'elle souhaite avoir d'elle-même ou qu'elle souhaite renvoyer à ses proches (même si on ne réussit pas, quand on a fait son devoir, on n'a pas à rougir de soi, les autres ne doivent pas nous en vouloir).

L'intention pédagogique d'un certain nombre de feed-back précoces en première année d'université, comme les tests de prérequis à l'entrée ou les tests facultatifs d'octobre, est clairement d'informer l'étudiant de sa situation académique et de la nécessité (ou non) de revoir ses stratégies (se remettre à niveau, étudier plus, plus en profondeur, mieux comprendre les exigences, etc.) : ces feed-back se veulent des « messages d'alerte » permettant de « rectifier le tir » au besoin. De nombreux acteurs du monde académique sont interpellés par le faible taux de participation des étudiants aux dispositifs proposés pour « rectifier le tir ».

Devant ces comportements étonnants, du point de vue de la logique académique, nous posons **deux hypothèses** :

- Tout comportement a une logique du point de vue de l'individu qui agit (même si cette logique n'apparaît pas comme évidente pour des observateurs extérieurs).
- L'estime de soi et les buts que poursuit un individu constituent des concepts centraux pour expliquer son comportement. Les émotions sont une voie d'entrée permettant d'appréhender les buts poursuivis (parfois inconsciemment) par l'individu.

Partant de ces hypothèses, l'objectif de notre travail de recherche est de contribuer à une **meilleure compréhension des logiques individuelles** qui sous-tendent les comportements des étudiants face à une situation potentiellement stressante à l'entrée à l'université : recevoir un feed-back.

Plus précisément, nous tentons de répondre à **quatre questions** :

- Quelles sont les **caractéristiques des feed-back** que les étudiants reçoivent en première année à l'université ? Quelles sont les **situations-type** auxquelles l'étudiant est confronté en termes de feed-back ?
- Quelles sont les **situations-type** les plus/les moins susceptibles de permettre à l'étudiant de mettre en place les **stratégies de régulation** nécessaires à sa réussite ?
- Quels sont les différents **profils d'étudiants** que l'on peut dégager dans la manière dont ils perçoivent et traitent les feed-back ? Dans ce traitement des feed-back, quelle est la place de l'**estime de soi** et des **buts poursuivis** par l'étudiant (enjeux identitaires) ? Quelle place ont les **émotions** ?
- Quels sont les **profils d'étudiants** les plus/les moins susceptibles de mettre en place des **stratégies de régulation** nécessaires à la réussite, à la suite d'un feed-back ?

7.2

Méthodologie

Afin de répondre à ces questions, nous avons procédé en trois temps :

- Tester une grille d'analyse issue du champ de la psychologie cognitive des émotions.
- Identifier, au sein d'une faculté, les situations pouvant constituer un feed-back pour l'étudiant.
- Réaliser des entretiens auprès d'étudiants de première année de cette même faculté.
- Analyser ces entretiens intégralement retranscrits.

7.2.1 Tester une grille d'analyse

Dans un premier temps, reprenant les cinq dimensions de l'évaluation émotionnelle de Scherer (1984) que nous avons choisi comme modèle (cf. Figure 4), nous souhaitons vérifier dans quelle mesure celles-ci pouvaient constituer une grille d'analyse pertinente dans le contexte qui nous intéresse, notamment en référence à notre quatrième question

(comment les étudiants perçoivent et traitent les feed-back). Pour tester la pertinence de la prise en compte de ces dimensions dans l'exploration des représentations des étudiants suite aux premiers feed-back, nous avons utilisé un matériau existant (Dozot, Piret & Pondeville, 2014).

Dans le cadre d'un cours de méthodologie obligatoire, en 2012-2013, pour les étudiants de première année en Information et communication et Sciences politiques de la Faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion de l'Université de Namur, les étudiants devaient réaliser un travail écrit. L'évaluation était réalisée sur base de ce travail. Les étudiants avaient la possibilité de choisir parmi plusieurs thématiques abordées au cours (prise de notes, gestion du temps, gestion du stress, etc.). L'une de ces thématiques, la motivation, était abordée à la suite des tests facultatifs d'octobre. Une quarantaine d'étudiants ont choisi de réaliser leur travail sur ce thème. Ces travaux écrits comportent trois parties : la description d'une situation significative pour l'étudiant, en regard de la thématique choisie, l'analyse de cette situation à l'aide de grilles de lecture issues du cours mais également trouvées par l'étudiant, la description des stratégies de régulation que l'étudiant souhaite mettre en place ou a déjà mises en place.

Afin de tester les cinq dimensions de l'évaluation émotionnelle de Scherer comme grille d'analyse sur ce matériau, nous avons sélectionné aléatoirement 10 de ces travaux sur la motivation. A travers la lecture de ceux-ci, nous avons réalisé une analyse de contenu. Plus précisément, nous avons relevé les indicateurs et éléments de contenu liés à chacune des cinq dimensions de l'évaluation émotionnelle : nouveauté, valence, rapport aux buts, potentiel de maîtrise et accord avec les normes. Par exemple, pour la dimension des rapports aux buts, nous avons relevé le vocabulaire émotionnel, d'une part, et, d'autre part, les éléments de contenu qui ont trait aux projets, objectifs ou buts poursuivis par l'étudiant.

Au terme de cette analyse de contenu, nous avons conclu que cette grille semblait effectivement pertinente dans le contexte académique. Ainsi, nous avons pu voir que la plupart des situations rapportées par les étudiants le sont parce qu'elles sont inattendues et peuvent constituer un obstacle (le plus souvent) ou un bénéfice par rapport aux buts qu'ils poursuivent : buts de performance (les plus fréquemment rapportés) et/ou davantage liés au soi. Nous avons pu également voir, à travers leurs descriptions et analyses, comment les étudiants attribuent ces situations à des causes internes ou externes à eux et comment ils évaluent, comme élevées ou non, leurs capacités à surmonter les obstacles ou à tirer parti des bénéfices de ces situations.

Finalement, tester ces cinq dimensions comme grille d'analyse sur un matériau existant nous a permis :

- Au niveau du contenu, de nous faire une première idée de ce que peuvent spontanément rapporter les étudiants, notamment en termes de buts poursuivis, et de noter les dimensions sur lesquelles les étudiants donnent spontanément peu d'informations/d'indications (par exemple : peu d'utilisation de vocabulaire émotionnel).

- Au niveau méthodologique, de construire une ébauche de guide d'entretien.

7.2.2 Identifier les situations feed-back

Dans un deuxième temps, il s'agit d'identifier et de décrire les différentes situations pouvant possiblement être sources de feed-back pour les étudiants de première année à l'université, dans un contexte bien précis : la faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion de l'Université de Namur. Nous avons pris ici en compte les feed-back formels fournis par l'institution : feed-back, à la suite d'une production écrite ou orale, dont l'agent est un représentant de l'institution.

Parmi les tout premiers feed-back institutionnels fournis aux étudiants, en collaboration avec la cellule didactique de la faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion, nous avons pu pointer :

- **Les résultats aux « Passeports pour le bac »**

Deux « passeports » sont proposés aux étudiants de cette faculté la première semaine de cours : un « passeport » mesurant les prérequis en Mathématiques et un « passeport » portant sur des compétences transversales appelé Lire et comprendre. La passation de ces « passeports » est facultative, mais vivement encouragée et le projet est fortement soutenu au niveau de la Faculté. Les résultats individuels ne sont pas communiqués aux enseignants. Les étudiants ont accès à leurs résultats via un identifiant en se rendant sur la plate-forme du projet. Les résultats sont formulés en termes de degré d'acquisition des compétences mesurées et accompagnés de suggestions de dispositifs permettant de remédier aux éventuelles lacunes : séances collectives de correction du « passeport », séances de renforcement de compétences précises, possibilité de réaliser des renforcements en ligne, etc.

- **Les feed-back des assistants lors de séances de travaux pratiques**

Lors des travaux pratiques pour le cours de « Sciences économiques », par exemple, les étudiants doivent remettre, une semaine avant la séance, une préparation. Les assistants « contrôlent » brièvement cette préparation qui conditionne l'accès de l'étudiant à la séance.

Lors des travaux pratiques pour le cours de « Sciences politiques », deux activités sont évaluées et « comptent » pour 30% de la note : un quizz et une présentation orale.

Lors des travaux pratiques de « Communication et multimédias », des tests d'actualité sont organisés qui constituent également une partie de la note.

- **Une innovation en 2013-2014 : le cours interactif en « Sciences économiques »**

Ce cours interactif concerne un groupe d'étudiants. De manière régulière, les étudiants sont amenés à remettre des travaux qui sont corrigés ; les étudiants reçoivent à la fois une note et des commentaires du professeur.

▪ **Les résultats aux tests facultatifs d'octobre**

Des tests facultatifs sont proposés dans plusieurs cours. A la suite de ces tests, les étudiants reçoivent leur copie ainsi que leur note, lors d'un cours ou d'une séance de travaux pratiques. La correction aura été faite par le professeur et/ou ses assistants ou, dans certains cas, par les pairs (ex : test de droit). Dans la plupart des cas, une correction collective est proposée, permettant aux étudiants de voir où sont leurs erreurs (ex : statistiques).

▪ **Les résultats à la session de janvier**

Les résultats sont communiqués aux étudiants sous forme de feuille de notes. Concrètement, les étudiants reçoivent un mail de la faculté leur indiquant le lien à suivre pour consulter leurs résultats en ligne. Dans un second temps, sont affichées aux valves les offres intersessions (valves et valves électroniques), c'est-à-dire toutes les informations concernant les démarches à réaliser s'ils souhaitent consulter leurs copies (modalités, moments, etc.), rencontrer le professeur ou encore participer à une séance de correction ou de remédiation. Après la session, la possibilité d'une rencontre avec la cellule didactique est également offerte aux étudiants via les valves. Cette rencontre vise à faire, avec l'étudiant, le point sur la session de janvier, à analyser ses résultats et éventuellement le réorienter vers le dispositif d'aide adéquat.

A côté de ces dispositifs, tout au long de l'année, les étudiants peuvent rencontrer individuellement un professeur ou un assistant afin de lui poser des questions, de discuter de ses résultats, de demander une explication complémentaire, etc. Certains enseignants proposent toute l'année des permanences, d'autres font savoir qu'ils sont disponibles sur rendez-vous.

Nous savons également que sur les réseaux sociaux, de nombreuses informations sont échangées qui peuvent être considérées comme des feed-back par les étudiants. La place que peut prendre ce type d'information est sans doute de plus en plus importante et l'exploration de ce type de feed-back plus informels pourrait évidemment faire l'objet de recherches ultérieures qui viendraient compléter et peut-être nuancer les résultats de la présente étude.

7.2.3 Réaliser des entretiens

Au cours de l'année académique 2014-2015, le recueil de données est réalisé au travers d'entretiens semi-directifs menés avec des étudiants de première année de la faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion de l'UNamur (dont l'accès s'avère aisé et la connaissance du contexte facilitée, via notre fonction d'assistante au Service de Pédagogie Universitaire de l'UNamur). Le dispositif de recueil de données, en tant que programme de recherche impliquant la participation de personnes humaines, est soumis et approuvé par la Commission d'éthique IPSY.

La méthode choisie, l'entretien, nous semble la plus adéquate pour recueillir ce type d'information. Comme le souligne Van der Maren (2014), les données suscitées via l'entrevue visent à « obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 193). Plus précisément, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) consiste à faire évoquer une action ou une situation singulière. Il s'agit de questionner le participant sur une expérience passée, de comprendre un résultat (ici le comportement de l'étudiant : comment il évalue la pertinence des feed-back et ensuite s'engage ou non dans des stratégies de régulation) en passant par la description de l'action qui l'a provoqué (le déroulement du feed-back). A travers l'entretien d'explicitation, l'évocation permet d'avoir accès à des informations dont le participant n'avait pas forcément conscience ; elle permet également de développer la métacognition (Faingold, 1998).

La grille d'entretien est élaborée de manière à amener les éléments de réponse à nos quatre questions de base (cf. ci-dessus).

Au total, 28 entretiens sont réalisés à deux moments de l'année : novembre et février. En effet, en novembre, les étudiants reçoivent les résultats des tests facultatifs organisés à la moitié du premier semestre tandis qu'en février, ils reçoivent les résultats de la session de janvier. Ces entretiens sont retranscrits et analysés.

Dans la suite, nous présentons la méthodologie utilisée pour définir l'échantillon, nous décrivons les participants et nous détaillons les différentes étapes de l'analyse.

Participants

L'échantillon est réalisé sur base d'une sélection aléatoire stratifiée. L'objectif poursuivi est essentiellement de s'assurer de la **diversité des participants** afin d'appréhender au maximum la complexité du phénomène étudié. En aucun cas nous ne visons la représentativité de cet échantillon. Concrètement, les étudiants de première année de la faculté (primo-inscrits uniquement) sont répartis en groupes sur base de **trois critères** :

▪ Les orientations dans le programme

En faculté de sciences économiques, sociales et de gestion à l'UNamur, il existe trois orientations : « économie et gestion », « ingénieur de gestion » et « sciences politiques et communication ». Le programme de cours en première année est pour une large part commun aux trois orientations, mais le profil des étudiants est sensiblement différent d'une orientation à l'autre. Ainsi, les étudiants qui s'inscrivent en ingénieur de gestion ont généralement de meilleurs prérequis en mathématiques que les étudiants qui s'inscrivent en sciences politiques et communication. Les représentations que les enseignants ont des étudiants de ces trois orientations sont également différentes. On peut supposer que c'est en partie au moins lié au niveau de prérequis en mathématiques et au fait que les étudiants des différentes orientations se distinguent par la manière dont ils posent leur choix d'études et

par leur estime de soi (plus élevée chez les étudiants ingénieur de gestion que chez les étudiants en sciences politique et communication ; Dozot, 2014).

▪ **Le genre**

Il n'est plus à démontrer que le genre est un facteur à prendre en compte : les filles sont plus nombreuses à réussir que les garçons et elles réussissent mieux (Droesbeke, 2001 ; Lafontaine, Dupriez, Van Campenhoudt & Vermandele, 2012).

▪ **Les résultats au « Passeport pour le bac » de mathématiques**

Les prérequis dans cette matière sont cruciaux en Faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion et donc tenir compte du niveau de prérequis en mathématiques semble essentiel dans notre recueil de données. Il aurait été intéressant de pouvoir cibler les étudiants ayant un niveau moyen de prérequis en mathématiques (les étudiants les plus susceptibles de « basculer » vers la réussite et qui sont les destinataires privilégiés de toutes une série de dispositifs d'aide), mais, du point de vue méthodologique, ce groupe d'étudiants s'avère difficile à cibler. Nous optons donc pour la constitution de deux groupes contrastés d'étudiants : « prérequis suffisants » et « prérequis insuffisants ». Pour cela, nous travaillons sur base de la note totale au passeport : les étudiants du groupe « prérequis suffisants » sont ceux qui ont un résultat égal ou supérieur au 3^{ème} quartile, les étudiants du groupe « prérequis insuffisants » sont ceux qui ont un résultat inférieur ou égal au 1^{er} quartile (ce qui varie évidemment dans chacune des 3 orientations).

Une fois les 12 groupes d'étudiants constitués sur cette base, nous procédons à une sélection aléatoire de 4 étudiants par groupe soit 48 étudiants au total que nous contactons par courrier et par mail dans le courant du mois d'octobre (annexe 1). Dans ce courrier sont exposés les objectifs de la recherche et ses modalités (sur base volontaire, une heure environ d'entretien enregistré ; traitement de l'information garantissant l'anonymat et la confidentialité ; dédommagement sous forme de places de cinéma). Les étudiants volontaires sont alors invités à fixer le rendez-vous avec le chercheur via un agenda en ligne.

Lors de ce premier recueil, en novembre, 13 étudiants sur 48 répondent à l'appel (soit un taux de réponse de 27%, suite à un mail de relance). Au terme de l'entretien, il leur est demandé s'ils acceptent d'être contactés à nouveau en février pour un second entretien. Tous acceptent.

Tableau 12 Répartition des participants dans les groupes constitués pour la sélection

Groupes constitués pour la sélection											
Orientations dans le programme											
Ingénieur de gestion N= 134				Economie et gestion N= 160				Sciences politiques N=95			
Genre											
Filles N= 52		Garçons N=82		Filles N= 68		Garçons N= 92		Filles N= 53		Garçons N= 42	
Résultats aux passeports de Math											
≤9,7	≥ 3,8	≤9,7	≥13,8	≤6,2	≥11,4	≤6,2	≥11,4	≤6	≥10	≤6	≥10
12	8	10	15	19	10	14	16	9	9	7	9
Participants											
13 étudiants participant aux entretiens de novembre											
/	2	1	1	2	1	1	/	1	3	/	1
5 étudiants participant à nouveau en février											
	1			1	1	1			1		
10 nouveaux participants aux entretiens de février											
1	1	2	1	/	2	/	1	/	1	/	1
Au total, 23 participants											
1	3	3	2	2	3	1	1	1	4	/	2

Au début du second semestre, ces 13 étudiants sont donc à nouveau contactés par courriel. Cinq d'entre eux participent au deuxième entretien dans le courant du mois de février. Par ailleurs, un deuxième échantillon est constitué sur les mêmes bases que la première fois (échantillon aléatoire stratifié sur base de 3 facteurs, 4 étudiants par groupe sont sélectionnés aléatoirement, soit 47 étudiants au total¹³). 10 étudiants participent également dans le courant du mois de février (soit 21% de taux de participation).

Nous disposons donc au total de 28 entretiens d'environ une heure pour 23 participants, 5 d'entre eux ayant participé à deux entretiens. Ces 28 entretiens sont enregistrés et intégralement retranscrits.

Parmi ces 23 participants, on compte 9 étudiants inscrits en « ingénieur de gestion », 7 en « économie et gestion » et 8 en « sciences politiques et communication » ; une majorité de filles (15 pour 9 garçons) et une majorité d'étudiants en réussite au passeport de mathématiques (14 ont de bons prérequis en math tandis que 8 ont des prérequis insuffisants). Rappelons ici que **notre objectif n'est pas la représentativité mais la diversité** et de ce point de vue il est bien atteint : nous avons des profils d'étudiants variés du point de vue de ces trois facteurs parmi les participants (excepté pour le groupe

¹³ Dans les faits, dans certains des groupes constitués, tous les étudiants ont été sélectionnés (ou presque), que ce soit en novembre ou en février. Dans l'un des groupes, lors de la deuxième sélection, seuls 3 étudiants ont été contactés, le groupe ne comptant que 7 étudiants au total (4 avaient déjà été contactés en novembre).

« sciences politiques et communication, garçon, prérequis faibles en mathématiques » où aucun étudiant n'a répondu à l'appel).

Notons que les participants de février se distinguent des participants de novembre :

- Les « ingénieurs » constituent la moitié des participants en février alors qu'ils sont un tiers en novembre ; les « économie et gestion » sont les plus nombreux à revenir pour le second entretien (3 sur 5).
- alors qu'en novembre, les filles sont plus nombreuses que les garçons à participer, en février, les groupes s'équilibrent ; de plus, parmi les 5 étudiants qui reviennent pour un second entretien, on ne compte qu'un garçon.
- Les étudiants qui reviennent au second entretien sont autant des étudiants avec un bon niveau de prérequis en mathématiques que des étudiants avec un faible niveau de prérequis en mathématiques ; la proportion de participants avec un faible niveau (de prérequis en mathématiques) est sensiblement la même en novembre et en février.

Lorsque l'on compare les étudiants du premier recueil de données qui sont revenus au second entretien (5 étudiants) à ceux qui ne sont pas revenus (8 étudiants), on constate que les étudiants qui ne sont pas revenus au second entretien sont plus nombreux à être en échec au terme de l'année : alors qu'ils sont le même nombre à réussir parmi ceux qui reviennent et ceux qui ne reviennent pas au second entretien, parmi les étudiants en échec au terme de l'année, deux reviennent au second entretien et cinq ne reviennent pas.

Recueil de données

Préalablement au recueil de données, quatre entretiens de pré-tests sont réalisés dans le courant du mois de septembre, avec des étudiants volontaires bisseurs et/ou d'une autre faculté afin de réajuster et de finaliser le guide d'entretien (cf. annexe 2) construit sur base du cadre théorique.

Conformément aux règles déontologiques en matière de recherche impliquant des sujets humains, les participants sont informés, en commençant, des objectifs et modalités de l'entretien (cf. annexe 3) et complètent le formulaire de consentement éclairé (cf. annexe 4). Les places de cinéma leur sont remises, après quoi l'entretien débute.

Toujours du point de vue déontologique, afin de nous éviter, en tant qu'assistante au Service de Pédagogie Universitaire, de cumuler auprès d'un même étudiant le rôle de chercheur et le rôle d'accompagnatrice, les mesures suivantes sont prises au premier semestre :

- les séances collectives de méthodologie du travail universitaire proposées en cours de semestre aux étudiants de première année sont dispensées par une autre personne ;
- il est également convenu que les participants à la recherche qui font appel au service pour être accompagnés individuellement au niveau de leurs méthodes de travail sont réorientés vers d'autres accompagnateurs. Dans les faits, ce cas de figure ne s'est pas présenté.

Les entretiens visent à recueillir de l'information permettant de répondre à nos quatre questions de base.

Etant donné que l'on s'intéresse notamment à ce qui va provoquer ou non un (ré)ajustement de la part de l'étudiant, l'entretien vise à explorer **trois types de feed-back** :

- Un feed-back que l'étudiant identifie comment ayant « **changé** sa manière de voir et/ou de faire » ;
- Un feed-back qu'il identifie comme n'ayant « **pas changé** sa manière de voir et/ou de faire » ;
- Un pour lequel il « **ne sait pas si cela a changé** sa manière de voir ou de faire ».

L'objectif est ici encore une fois, non pas de viser l'exhaustivité, mais de s'assurer d'avoir une suffisamment grande variété de feed-back nous permettant d'appréhender toute la complexité du phénomène.

Concrètement, la liste des feed-back institutionnels élaborée en collaboration avec les membres de la faculté est soumise au participant : il est invité à pointer les éventuelles autres occasions où il a reçu un feed-back, puis à identifier un feed-back de chaque type. La suite de l'entretien consiste dans l'explicitation de chacun des feed-back pointés par le participant. Les questions de relance visent, d'une part, à aller le plus loin possible dans l'explicitation de l'événement et, d'autre part, à explorer certaines dimensions pertinentes en regard du cadre théorique (comparaison sociale, types de stratégies de réajustement, par exemple).

En ce qui concerne les émotions ressenties, lorsqu'elles ne sont pas évoquées spontanément lors de l'explicitation de l'événement, une question ouverte est posée dans un premier temps : « Qu'as-tu ressenti ? » « Comment t'es-tu senti(e) ? ». Ensuite, une liste d'émotions est soumise au participant qui est invité à compléter au besoin ce qu'il vient d'évoquer (annexe 5). Nous disposons donc à la fois des émotions rapportées spontanément par le participant (ainsi que sur base d'une question ouverte) et des émotions identifiées à l'aide de la liste.

L'exploration des trois types de feed-back est complétée par des questions portant sur les feed-back de manière plus générale et sur les objectifs poursuivis par le participant. Ici encore, après une question générale : « Quels sont les différents objectifs que tu poursuis en entamant ces études ? », une liste est proposée au participant : il est invité à la parcourir et à compléter au besoin les objectifs évoqués spontanément.

Pour terminer, le participant est invité à compléter le questionnaire de Rosenberg. Pour rappel (cf. second article, Dozot, Piret & Romainville, 2012), l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1979) est un test d'auto-évaluation de l'estime de soi générale composé de 10 items sur lesquels les étudiants sont amenés à se prononcer sur une échelle de type Likert de 1 « pas du tout d'accord » à 4 « tout à fait d'accord ». L'étendue théorique des scores est de 10 à 40 ; plus le score est élevé, plus l'estime de soi est élevée également.

Il est enfin demandé à chaque participant dans quelle mesure répondre à ces questions est facile ou difficile, agréable ou désagréable.

7.2.4 Analyser des entretiens

L'analyse préliminaire de plusieurs entretiens s'est avérée nécessaire afin de fixer la méthodologie d'analyse utile pour répondre à nos questions. Outre la grille d'analyse construite sur base du cadre théorique développé ci-dessus, nous avons souhaité, dans une première analyse, rester ouverte à d'autres éléments ou catégories qui pourraient émerger des données.

Nous nous sommes, en partie, inspirée des méthodes d'analyse qualitative (De Mol et Lejeune, 2015 - formation doctorale). Nous nous rapprochons, en effet, de ce type de méthodologie dans le sens où nous nous intéressons à l'interprétation que les participants donnent eux-mêmes à leur expérience, aux processus plutôt qu'aux liens entre variables. Nous nous en distinguons, par contre, par le fait que notre cadre théorique, issu de deux champs différents, est utilisé comme grille d'analyse pour appréhender les informations récoltées au travers de ces entretiens. Il ne s'agit pas ici de construire une nouvelle théorie au départ du matériau récolté.

Préalablement à l'analyse de contenu, l'entretien retranscrit est divisé en différentes sections, identifiées à l'aide des questions-guide de l'entretien (cf. guide d'entretien en annexe 2) :

- L'identification des différentes situations de feed-back (section 1) ;
- L'explicitation de chacun des trois feed-back (section 2, 3 et 4) ;
- Les perceptions plus générales de l'étudiant concernant les feed-back et son sentiment de contrôle (section 5) ;
- Les buts poursuivis (section 6) ;
- La clôture de l'entretien (section 7).

Des lectures successives de l'intégralité de l'entretien permettent ensuite de s'imprégner de la logique de l'étudiant et de souligner, entourer et encadrer les mots-clés, les expressions qui reviennent à plusieurs reprises. Il s'agit d'une première mise en évidence de ce dont il parle et de comment il en parle.

Chaque entretien est alors analysé en profondeur. Concrètement, en regard de chaque entretien retranscrit, dans la marge, sont rapportés des « commentaires » :

- Descriptifs : ce que le participant dit (les mots du participants) ;
- Linguistiques : comment le participant en parle (marqueurs linguistiques) ;
- Conceptuels : interprétation plus en profondeur ; essentiellement les concepts issus du cadre théorique.

Les outils que nous avons en permanence sous les yeux lors de cette analyse sont :

- Une synthèse, sous forme de schéma, des dimensions de l'évaluation émotionnelle de Sherer (Figure 4), accompagnée d'un tableau reprenant les émotions et leurs significations (Tableau 11 et annexe 5).
- Une synthèse, également sous forme de schéma, des dimensions permettant de décrire les feed-back (Figure 2).

Tous les termes liés aux émotions sont mis en évidence à l'aide de fluo et les indicateurs d'intensité ou de durée de ces émotions sont également mis en évidence (soulignés).

Lorsque l'étudiant passe à une autre idée, ce passage est identifié à l'aide de ceci : « // ».

Exemple de la méthode de dépouillement

Voici, à titre d'illustration, l'analyse d'un extrait de l'entretien d'Anne : dans la colonne de gauche, on peut voir la numérotation des lignes, dans la colonne centrale, la retranscription et, dans la colonne de droite, des mots-clés permettant de mettre en évidence ce dont l'étudiant parle et comment il en parle. Les changements d'interlocuteur (interviewé ou interviewer) sont identifiés à l'aide de changement de ligne dans le tableau.

16 17	Parmi ces différents feed-back, peux-tu en identifier un qui a changé ta manière de voir ou de faire ?	
18 19 20 21 22 23 24 25 26	Sûrement les <u>tests facultatifs d'octobre</u> parce que <u>ça te fout quand même une claque</u> . Parce que tu as l'impression de bien connaître la matière, mais en fait, il pose des questions <u>super</u> précises et les assistants regardent <u>vraiment tous</u> les points et si tu ne réponds pas à un point, tu as déjà une <u>énorme</u> partie des points qui sont partis et puis aussi le fait que il ne cote pas que le résultat final, il cote aussi la manière dont on y est arrivé même si c'est pas important pour la question et donc il cote <u>super bizarrement</u> , <u>super minutieusement</u> et donc ça nous pète vite quoi	Surprise : décalage entre sentiment de maîtrise et fb ¹⁴ + exigences, manière de corriger et de noter
27	Et du coup, tu te dis ?	
28 29 30 31 32 33 34	<u>Ça nous fout une claque</u> et du coup <u>on se dit</u> ok quoi <u>il faut plus</u> s'intéresser déjà aux définitions, <u>par exemple</u> , en <u>physique</u> , il nous pose souvent des questions de définitions, là on l'a bien vu pendant le test, puis aussi d'être <u>super minutieux</u> dans les réponses, de pas oublier des éléments parce que ils regardent <u>vraiment</u> une liste <u>avec tout</u> ce qui convient pour la question et si il manque un truc et c'est déjà un point en moins quoi, mais donc	« Ça fout une claque » (effet surprise) « Il faut

¹⁴ Dans les retranscriptions, nous utilisons l'abréviation « fb » pour feed-back.

35	<u>il faut vraiment faire attention</u> à mettre <u>tous</u> les éléments et à	vraiment »
36	relire <u>plein</u> de fois la question parce que en plus si tu as faux à la	(stratégies
37	première question, c'est des sous-questions, si tu as faux à la	de régulation
38	première question, tu as faux à tout donc heu déjà là c'est mal vu	envisagées)
39	quoi. Donc <u>il faut faire vraiment attention</u> dès le départ et ça ça	... « pour
40	<u>m'a fait blindé réfléchir</u> à comment est-ce que je dois aborder les	être sûr »
41	cours et de me dire que je dois <u>vraiment</u> m'y mettre à l'avance,	
42	relire <u>absolument</u> les cours après, après les avoir eus avec le prof	
43	et tout de suite voir ce qui ne va pas quoi. Parce que j'ai vu même	
44	dans, enfin, j'ai eu que deux jours pour préparer mon <u>test de math</u>	
45	et <u>par exemple</u> là, j'ai vu qu'il y avait beaucoup trop de matière à	
46	voir en deux jours et donc <u>faut vraiment</u> déjà sa matière sur toute	
47	l'année sinon surtout qu'il y a beaucoup de théorème et tout ça, il	
48	n'y a pas vraiment beaucoup de pratique, enfin, les tp oui mais,	
49	souvent les théorèmes, c'est plus dur à revoir et donc <u>il faut</u> revoir	
50	<u>vraiment très régulièrement</u> quoi <u>pour être sûr</u> de l'avoir intégré à	
51	la fin, pour par exemple en janvier quoi et donc il faut relire	
52	plusieurs fois la même chose <u>pour être sûr</u> d'avoir vraiment	
53	intégré parce que en deux jours, il n'y a pas moyen. Donc ça m'a	
54	montré qu'il fallait vraiment du temps pour heu intégrer la	
55	matière. Mais c'est vraiment une bonne idée de faire ces	
56	tests. // Mais je sais que par exemple en médecine, ils ont eu un	
57	gros problème, c'est que les tests sont sur l'ordinateur et que donc	
58	apparemment, il y a beaucoup de tests qui ont buggé à la fin	

Nous reprenons ci-dessous différentes parties de l'étude de cas, toujours en les illustrant à l'aide de l'entretien d'Anne (l'intégralité de cette étude de cas se trouve en annexe 6).

Profil de départ du participant

Les informations que nous avons dès le départ sur Anne sont les suivantes : il s'agit d'une étudiante inscrite en ingénieur de gestion, qui a de bons résultats au passeport de mathématiques. Elle participe au premier recueil de données en novembre et revient également pour le second entretien en février. Elle réussit son année, sans mention, en première session. Elle poursuit son cursus.

Buts poursuivis

Extrait de la retranscription analysée :

405	Quels sont les différents buts que tu poursuis en débutant ces études ?	
406	<u>Réussir</u> . Créer une nouvelle vie, avec une nouvelle <u>vie sociale</u> et	Réussir +
407	tout ça parce que j'en avais un peu <u>marre</u> du secondaire. Ça c'est	Vie sociale :

408	<u>très important</u> , surtout à Namur, c'est <u>génial</u> , tous les gens sont	important ;
409	cool et tout ça il y a une <u>chouette</u> ambiance. Donc m'intégrer dans	contraste
410	la <u>vie sociale</u> . <u>Réussir</u> , mes autres objectifs, je ne sais pas ce qu'il	secondaire
411	pourrait y avoir d'autres, réussir, c'est vrai que c'est vaste	

Extrait de l'étude de cas (résultats) :

Spontanément, Anne dit poursuivre deux buts principalement : « réussir, créer une nouvelle vie, avec une nouvelle vie sociale » (l. 406), « donc m'intégrer dans la vie sociale. Réussir, mes autres objectifs, je ne sais pas ce qu'il pourrait y avoir d'autre » (l. 409-411). On se rapproche ici, d'une part, d'un but de type performance-approche et, d'autre part, d'un but plus social, relationnel.

Extraits de la retranscription analysée :

470	Peux-tu m'expliquer en quoi les feed-back que tu as reçus jusque maintenant	
471	facilitent l'atteinte des objectifs que tu poursuis ?	
472	Ben ça m'aide un peu à trouver ma voie aussi, genre être bien	
473	cadre, déjà c'est bien aussi, ce n'est pas être totalement perdu me	
474	dire <u>comment</u> est-ce que je vais faire, est-ce que, <u>comment</u> je	
475	travaille, c'est bien d'avoir des feed-back, ça m'aide un peu à	
476	tracer mon chemin en mettant mes limites	
338	Qu'est-ce que tu peux dire des sentiments que cela provoque chez toi ces	
339	différents feed-back que tu as reçus ?	
340	Ben ça dépend s'ils sont bons ou mauvais. Mais ou alors de se	Registre :
341	<u>rassurer</u> ou alors de <u>flipper</u> à mort. En tout cas, c'est très	peur
342	important d'avoir des fb sinon tu ne <u>sais</u> pas <u>où tu en es</u> et qui	Important fb
343	soient <u>réguliers</u> parce que si on fait juste avant les tests de janvier,	réguliers
344	c'est moins à fond que si on fait ça de manière régulière par	
345	exemple en néerlandais ou en anglais, où on fait des trucs par	
346	écrit, ils nous font des espèces de grosses interrogations, par exemple la	
347	semaine prochaine j'aurai une interrogation qui compte pour 10% donc	
348	je me dis que c'est bien, c'est pas un trop gros pourcentage, mais	Savoir où on
349	au moins je <u>saurais</u> plus ou moins <u>où j'en suis</u> pour le reste des	en est
350	pourcentages qui me restent à faire et donc c'est vrai que pour	
351	moi <u>les fb</u> c'est très <u>important</u> , il faut faire ça <u>régulièrement</u> . Et	
352	ben oui, ben les sentiments, ça change en fonction des résultats	
353	des fb. Mais ça nous <u>alarme</u> , ça c'est sûr, voilà.	

Extrait de l'étude de cas (résultats) :

Enfin, on peut inférer de son discours qu'un autre but qu'elle poursuit est de savoir comment faire, comment travailler, avoir des repères, savoir où elle en est. En ce sens, les feed-back sont perçus comme très importants par Anne puisqu'ils lui apportent ce genre d'informations.

Perceptions des feed-back et sentiment de contrôle

Extrait de la retranscription analysée :

349 350	Pour les feed-back qui ont changé ta manière de voir ou de faire, te semblait-il toujours possible de changer ?	
351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361	Mais ça <u>ça dépend</u> aussi des cours parce que en <u>math</u> , je <u>voyais exactement comment</u> est-ce qu'on pouvait <u>faire</u> , <u>je savais</u> que je pouvais faire des synthèses. Par exemple, en <u>économie</u> ou en <u>droit</u> , j'ai <u>beaucoup plus de mal à savoir comment</u> est-ce que je dois m'y prendre. En économie, il y a beaucoup de questions de définitions et c'est tellement bien écrit dans le livre mais je me dis que peut-être si je fais juste un lexique avec toutes les définitions, j'aurais plus de facilités à les retenir, mais cela prend du temps. Est-ce que, je vais reprendre les termes, mais est-ce que le coût d'opportunité en vaut la peine et tout ça pour savoir si, c'est vraiment ça en fait, <u>les questions qu'on se pose tous les jours</u> ...	Ça dépend : soit ok, sait comment, soit se pose bp de questions
376 377	Cela t'est-il arrivé de ne pas parvenir à changer ta manière de faire alors que tu savais comment faire (et que tu pensais que tu devais le faire) ?	
378 379 380 381 382 383 384 385	Je pense qu'à partir du moment où je me dis il n'y a pas moyen de le faire, je ne le fais pas, je ne vais pas tester. Donc je n'ai pas testé un truc que je sais que je ne vais pas arriver à le faire. J'ai déjà l'idée en tête, je me dis je vais d'office le faire et donc <u>cela ne m'est jamais arrivé de décider de faire un truc et finalement de ne pas savoir le faire</u> parce que j'ai déjà tout le <u>plan</u> en tête de <u>comment</u> est-ce que je vais faire et <u>quand</u> est-ce que je vais le faire	

Extrait de l'étude de cas (résultats) :

De manière générale, on voit qu'Anne évalue comme plutôt élevées ses ressources (essentiellement internes) pour faire face. Même si au début, pour certains cours, elle se pose beaucoup de questions sur comment faire, finalement, lorsqu'elle a pris une décision, elle voit bien comment s'y prendre : « J'ai déjà l'idée en tête, je me dis je vais d'office le faire et donc cela ne m'est jamais arrivé de décider de faire un truc et finalement de ne pas savoir le faire parce que j'ai déjà tout le plan en tête de comment est-ce que je vais faire et quand est-ce que je vais le faire » (l. 381-385), « si je n'ai pas les moyens pour le faire, ben je ne le ferai pas » (l.392-393)

Son estime de soi est inférieure à la moyenne (score de 26 sur 40 sur l'échelle de Rosenberg), mais il est possible que, plus que pour d'autres étudiants, ce résultat soit empreint de désirabilité sociale (et donc sous-estimé) : Anne a éprouvé des difficultés à se positionner lorsqu'elle complétait l'échelle, « c'est soit égocentrique parce que c'est ou d'accord ou pas d'accord et donc c'est ou alors méga égocentrique ou alors pas du tout estime de soi » (l. 525-526).

Premier feed-back

Extraits de la retranscription analysée :

73	Tu as pointé comme feed-back qui a changé ta manière de voir ou de faire les tests facultatifs d'octobre. Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de revenir dans ce moment, de te replonger dedans et de me décrire, de me raconter comment cela s'est passé pour toi	
74		
75		
76		
77	Je peux dire qu' <u>au départ</u> , j'étais assez confiante parce que le test qu'on a eu en math, c'était une vraie reproduction de ce que l'on avait vu en tp parce qu'on avait fait les tests d'octobre de l'année passée, en fait, c'est la même première question de définition donc je me suis dit, je l'ai relu juste avant, je connais et donc j'ai mis ce que je connaissais et il y avait 3 questions, et j'étais assez confiante dans les 3 questions parce que je me dis j'arrive à un résultat plausible et ça me paraît complet et tout ça. Je parlais avec une bonne idée et <u>maintenant je sais</u> qu'il ne faut pas être trop victorieux trop vite parce que après tu reçois des claques / et donc je suis déjà arrivée en retard dans la classe et donc il y avait la plupart des gens qui avaient leur feuille puis des gens à côté de moi qui avaient 10,5 sur 20, 5/20 et tout ça et je me dis là ça va pas bien passer et donc cela m'a fait un <u>peu</u> peur et puis après il m'a donné directement la feuille et franchement <u>je m'attendais vraiment à mieux</u> , genre un 15 ou un 16 sur 20 parce que je pensais vraiment que c'était complet ce que j'avais mis et après	Contexte : les autres Inattendu Choquée,
78		
79		
80		
81		
82		
83		
84		
85		
86		
87		
88		
89		
90		
91		
92		
93		

94	j'ai vu ma feuille, j'ai vu que j'avais 11 sur 20, j'ai vu du rouge	dégoûtée
95	partout, là je me suis dit <u>aïe</u> , ça n'a pas fonctionné comme je	(faible
96	voulais et puis j'ai vu qu'en fait les fautes que j'avais faites c'était	intensité)
97	ou alors des fautes d'inattention ou alors des bêtes fautes de signe	puis
98	ou alors, par exemple, dans la définition, je mettais conditions à la	contente
99	place d'hypothèses, il m'enlevait un point, quoi. Et donc j'étais	Comparaiso
100	<u>un peu choquée</u> de la manière dont il corrigeait parce que ça	n sociale (+)
101	c'était pas comme au secondaire où ils étaient quand même plus,	
102	moins intransigeants et moins exigeants. Et quand j'ai vu ça,	
103	j'étais là ok, il nous pete vraiment pour rien et donc j'ai vu que les	
104	fautes que j'avais faites, il y en avait où je comprenais pourquoi	
105	est-ce que j'avais faux et d'autres où je me disais ils m'ont	
106	vraiment enlevé un point pour ça et donc j'étais <u>un peu dégoûtée</u>	
107	mais je me dis c'est comme ça l'univ, c'est normal je dois m'y	
108	faire et donc <u>maintenant je sais</u> qu'à l'avenir, je ferai plus	
109	attention à ce genre de question, à bien noter toutes les étapes,	
110	tout ça quoi. Et donc je me suis dit je vais <u>quand même</u> être	
111	<u>contente</u> de ma cote parce que j'ai quand même eu 11 sur 20 et	
112	que je voyais que la moyenne autour de moi était en dessous de	
113	10 et donc je me suis dit peut-être que ce n'est pas si mal pour	
114	une première, un premier essai, surtout qu'on n'a pas eu de blocus	
115	ni rien donc je me dis peut-être que je vais continuer à travailler	
116	comme ça mais à plus faire attention aux détails	

122	Qu'est-ce que tu peux dire de ce que tu t'es dit au moment où tu as vu ce 11 sur	
123	20 ?	
124	Je me suis dit <u>ha mince</u> , je me suis dit oui, c'est moins que je ne	
125	pensais et heu oui, un <u>gros sentiment</u> de <u>déception</u> surtout en me	
126	disant qu'est-ce que mes <u>parents</u> vont dire et tout ça, la réaction	
127	de mes parents surtout que ma <u>sœur</u> elle c'est un génie et donc	
128	elle elle a eu 16, 17 et tout et j'avais <u>peur</u> qu'ils disent un truc sur	
129	moi, sur mes résultats. D'ailleurs, j'avais raison, ils m'ont dit, moi	
130	j'ai jamais eu ça et tout. Et donc c'était plus la <u>peur</u> de la réaction	
131	de mes parents et aussi la <u>déception</u> de moi-même parce que je	
132	pensais avoir fait mieux, <u>sur le moment</u> en tout cas, <u>après</u> je me	
133	suis dit, c'est bon, il y a tout le monde qui est dans le même cas	

Extrait de l'étude de cas (résultats) :

Comme feed-back qui a changé sa manière de voir et de faire, Anne décrit le moment où elle a reçu ses résultats aux tests facultatifs d'octobre en math qui lui a « vraiment foutu une claque » (l. 165). Ces résultats lui ont été donnés par le professeur lors d'une séance de TP de math : au moment où il lui donne sa copie « j'ai vu que j'avais 11 sur 20, j'ai vu du rouge partout » (l. 94-95).

On pourrait formaliser ce feed-back comme suit : l'étudiante répond aux exercices du test (production). Le professeur, comme agent, lui renvoie en retour une information sous forme de note et en signalant les erreurs (en rouge sur la copie). Le feed-back porte sur le produit, il a une valeur informative faible, une fonction évaluative, par rapport à des critères. Il s'agit d'un feed-back personnel qui est transmis par écrit et publiquement (les copies sont distribuées au cours ; Anne arrive en retard, les autres étudiants ont déjà leur copie sous les yeux). Cette étudiante nous donne quelques indications relatives à sa perception de l'agent : elle compare ses exigences, sa manière de corriger avec celles des enseignants du secondaire : « il pose des questions super précises » (l. 19), « il cote super bizarrement, super minutieusement (l. 22), « pas comme au secondaire où ils étaient quand même plus, moins intransigeants et moins exigeants » (l. 93-94).

Evaluation émotionnelle

Nouveauté

Anne évalue cet événement comme inattendu : alors qu'au départ elle était assez confiante « franchement, je m'attendais vraiment à mieux, genre un 15 ou un 16 sur 20 » (l. 92-93), « après j'ai vu ma feuille, j'ai vu que j'avais 11 sur 20, j'ai vu du rouge partout, là je me suis dit aïe, ça n'a pas fonctionné comme je voulais » (l. 94-96).

Rapport aux buts

Comme le montrent les émotions négatives, d'intensité variable, cet événement est évalué comme faisant obstacle aux buts qu'elle poursuit, en particulier leur registre indique qu'Anne perçoit cet événement comme une perte par rapport aux buts qu'elle poursuit : avoir une bonne image d'elle-même comme étudiante qui réussit bien :

Des émotions, de faible intensité du registre de la colère et/ou du dégoût : « J'étais un peu choquée de la manière dont il corrigeait » (l.100), « j'étais là ok, il nous pete vraiment pour rien » (l.103), « je me disais ils m'ont vraiment enlevé un point pour ça et donc j'étais un peu dégoûtée » (l. 105-106).

Des émotions, de forte intensité, du registre de la tristesse et de la peur : « gros sentiment de déception » (l.125), « qu'est-ce que mes parents vont dire et tout ça, la réaction de mes parents surtout que ma sœur elle c'est un génie donc elle a eu 16, 17 et tout et j'avais peur qu'ils disent un truc sur moi » (l.126-129), « et donc c'était plus de la peur de la réaction de mes parents et aussi de la déception de moi-même parce que je pensais avoir fait mieux » (l. 130-132). Anne précise que sa sœur est en première année de médecine et « c'est vrai que

c'est sûrement plus dur en médecine » (l. 58) : on voit que la comparaison joue ici en sa défaveur (c'est plus dur et elle réussit mieux) et accentue probablement l'évaluation de cet événement comme une perte).

Extrait de la retranscription analysée :

143	Concrètement, pour toi, ce feed-back a changé quoi ?	
144	J'ai <u>décidé</u> faire des <u>synthèses</u> déjà parce qu'en fait en math je me	Décision
145	suis dit je vais juste regarder mon cours une fois et je vais refaire	
146	les exercices mais ce n'est pas du tout assez. J'ai <u>commencé</u> à	Mise en
147	faire une synthèse parce que ce que j'ai <u>besoin</u> moi, c'est les	œuvre
148	couleurs, la clarté, tout ça donc, j'ai pris des feuilles de couleur et	Cqcs +
149	par chapitre, j'ai pris vraiment une couleur spécifique et je faisais	
150	tout en grand en clair et je remettais tous les théorèmes et les	
151	définitions <u>ce qui m'a permis</u> de déjà intégrer un peu la matière en	
152	l'écrivant et en plus d'avoir un support après qui est beaucoup	
153	plus clair que ce que j'ai dans mon cours et plus contracté, même	
154	s'il y a plus de feuilles de synthèse que de feuilles de cours, <u>ça</u>	
155	<u>m'aide quand même</u> , <u>ça me donne envie d'étudier</u> , je ne les ai pas	
156	avec sinon je vous aurais montré, mais franchement <u>cela me</u>	
157	<u> motive</u> plus qu'autre chose ...	

Extrait de l'étude de cas :

Stratégies d'ajustement
Suite à ce feed-back qui change sa manière de voir, Anne met en place des stratégies d'ajustement centrées sur le problème : « J'ai décidé de faire des synthèses » (l. 144), « j'ai commencé à faire une synthèse parce que ce que j'ai besoin moi, c'est les couleurs, la clarté » (l. 146-148) « ce qui m'a permis de déjà un peu intégrer la matière en l'écrivant et en plus d'avoir un support après qui est beaucoup plus clair que ce que j'ai dans mon cours et plus contracté » (l. 150-153) « ça m'aide quand même, ça me donne envie d'étudier » (l. 154-155), « et je relis mon cours quand j'ai le temps, mais plus ou moins quoi » (l. 162-163).

Résultats

7.3 Dans ce qui suit, nous proposons une brève description des participants et de leurs caractéristiques. Ensuite, nous présentons les différents types de feed-back auxquels les participants ont été confrontés dans cette faculté et les éléments qui permettent d'expliquer leur engagement ou non dans des stratégies de réajustement à la suite de ces feed-back. Enfin, nous proposons une typologie des étudiants, sur base de leur perception des feed-back, de leur perception de leurs ressources pour y faire face et de leurs buts ou enjeux identitaires.

7.3.1 Descriptif de l'échantillon

Orientation, niveau de prérequis en mathématiques et genre

Pour rappel, c'est sur base de ces trois variables que les participants ont été sélectionnés (sélection aléatoire stratifiée). Les participants se répartissent de la manière suivante :

Tableau 13 Répartition des participants en fonction des critères de sélection

	Garçons	Filles	
Bons prérequis	5 (2 INGE, 1 ECO, 1 POLCOM)	10 (3 INGE, 3 ECO, 4 POLCOM)	15
Faibles prérequis	4 (3 INGE, 1 ECO)	4 (1 INGE, 2 ECO, 1 POLCOM)	8
	9	14	23

On voit que dans notre échantillon, les filles sont plus nombreuses, de même que les étudiants qui ont de bons prérequis en mathématiques.

Issue de l'année

Au terme de l'année, 13 étudiants réussissent et sont admis à poursuivre leur cursus. Parmi ceux-là, un seul avait de faibles prérequis en mathématiques. Les étudiants de notre échantillon sont proportionnellement plus nombreux à réussir. En effet, 56,5 % d'entre eux réussissent alors que dans la population totale, ils sont 44,5% à réussir en 2014-2015 (N= 380).

Tableau 14 Niveau de prérequis des participants et issue de l'année académique

	Réussite	Echec	
Bons prérequis	12	3	15
Faibles prérequis	1	7	8
	13 (9 filles et 4 garçons)	10 (5 filles et 5 garçons)	23

Estime de soi

La moyenne des scores d'estime de soi pour les 23 participants est de 29,7 (ET = 3,53 ; échelle de Rosenberg : amplitude théorique 0-40). Cette moyenne est légèrement inférieure à celle que nous avons obtenue auprès des étudiants de première année de cette même faculté en 2014 (Dozot, 2014) : moyenne de 30,6 (ET = 4,76 ; N=225). On constate les éléments suivants :

- Les scores d'estime de soi des filles sont inférieurs (M=28 ; N=14) à ceux des garçons (M=31,5 ; N=9), mais cette différence n'est pas significative ($p>0,05$).
- Les scores d'estime de soi des participants de novembre sont similaires (M=29,5 ; N=13) à ceux des participants de février (M=29,2 ; N=10 ; différence non significative).
- Les scores des étudiants inscrits en ingénieur sont légèrement supérieurs (M=30,1 ; N=9) à ceux des deux autres orientations, mais cette différence n'est pas significative. Par contre, étonnamment, les étudiants inscrits en sciences politiques et communication ont des scores d'estime de soi légèrement supérieurs (M=29,4 ; N=7) à ceux des étudiants inscrits en sciences économiques et de gestion (M=28,4 ; N=7 ; différence non significative) alors que les précédentes recherches ont montré l'inverse : les étudiants inscrits en sciences politiques et communication ont une estime de soi significativement plus faible que les autres (Dozot, 2014).

Plus loin, nous parlons d'estime de soi faible ou basse lorsque le score est inférieur ou égal à 24 sur l'échelle de Rosenberg (ce qui correspond au 1^{er} quartile) et d'estime de soi élevée lorsque le score est supérieur ou égal à 33 sur l'échelle de Rosenberg (ce qui correspond au 3^{ème} quartile).

Comme nous avons pu le mettre en évidence précédemment auprès de l'ensemble des étudiants de première de cette Faculté, (Dozot, 2014), on ne trouve pas de lien entre le niveau d'estime de soi et la performance (en termes de nombre de crédits acquis en fin d'année académique).

Tableau 15 Estime de soi des participants et issue de l'année académique

	Niveau d'estime de soi (test de Rosenberg)			
	Faible	Moyenne	Elevée	
Réussite*	3	5	5	13
Echec	3	5	2	10
	6	10	7	23

*Admis à poursuivre le cursus.

On sait que les prérequis en mathématiques sont assez prédictifs de la réussite (Vieillevoye, Wathelet & Romainville, 2012). On voit effectivement que la toute grande majorité des étudiants qui ont de bons prérequis en mathématiques réussissent leur année (12 sur 15) ; seuls trois étudiants qui ont de bons prérequis en mathématiques échouent leur année (tous trois ont une estime de soi faible ou moyenne). A l'inverse, seul un étudiant

présentant de faibles prérequis en mathématiques (sur 8) réussit son année (il a une estime de soi moyenne).

On peut supposer que les étudiants qui à la fois ont une haute estime de soi et de bons prérequis en mathématiques sont plus susceptibles de réussir leur année que les autres. On observe effectivement que parmi les 6 étudiants qui ont une estime de soi élevée et de bons prérequis en mathématiques, 5 réussissent leur année et poursuivent leur cursus. Seul un étudiant fait « mentir » les prédictions : il échoue et se réoriente d'ingénieur vers sciences économiques et de gestion (réorientation fréquente en cas d'échec, la formation d'ingénieur étant considérée comme plus exigeante et plus difficile).

A l'inverse, les étudiants qui cumulent à la fois une faible estime de soi et de faibles prérequis en mathématiques ont une probabilité plus faible de réussir leur année. Effectivement, les deux étudiantes qui ont une faible estime de soi et de faibles prérequis ont toutes deux échoué leur année : l'une se réoriente, l'autre recommence l'année suivante.

Bref, ce sont les prérequis en mathématiques qui semblent ici les plus prédictifs de la réussite, même si l'interaction entre les prérequis et l'estime de soi semble également augmenter encore la prédiction au niveau de l'issue de l'année. Ceci va tout à fait dans le sens des résultats obtenus par Vieillevoys, Wathélet et Romainville (2012, p. 241).

7.3.2 Etudes de cas

Comme évoqué ci-dessus, pour chacun des 23 participants, la retranscription intégrale de l'entretien sert de base pour l'analyse qualitative, dans une logique individuelle, qui aboutit aux études de cas (6 études de cas sont reprises en annexe 6 ; les prénoms utilisés pour identifier les participants sont des prénoms fictifs).

Pour rappel, partant du présupposé que tout comportement a une logique du point de vue de celui qui le met en œuvre, l'analyse des entretiens vise à **comprendre la logique qui sous-tend les comportements de chacun des participants**. Comprendre ces logiques individuelles constitue une étape nécessaire pour pouvoir éventuellement dégager ensuite des éléments transversaux, des redondances, des éléments contrastés, etc.

Chaque analyse de cas débute par quelques informations sur le profil de départ du participant, en regard des variables qui sont à l'origine de leur sélection (orientation, niveau de prérequis en mathématiques et genre) et sur l'issue de l'année. Viennent ensuite des informations sur les buts poursuivis par l'étudiant (tant les buts déclarés que les buts inférés de son discours). La manière dont il perçoit généralement les feed-back et son sentiment de contrôle par rapport à ceux-ci sont complétés par le score d'estime de soi évalué à l'aide de l'échelle de Rosenberg. Ces informations vont permettre de mieux comprendre la manière dont il traite ensuite chaque feed-back plus particulièrement. Par exemple, les buts poursuivis par l'étudiant vont nous éclairer sur la manière dont il évalue la pertinence de chaque feed-back. La chronologie de l'entretien est alors reprise : chacun des trois feed-back est analysé, d'une part, en regard de ses caractéristiques et, d'autre part, en regard de

la manière dont l'étudiant le traite (évaluation émotionnelle) et les stratégies qu'il met éventuellement en œuvre à la suite de ce feed-back. Un bref résumé de ces informations permet de conclure l'analyse de chacun des feed-back. Enfin, une conclusion permet de mettre en évidence ce que chaque étude de cas apporte comme réponse aux questions de recherche : quel est le profil de l'étudiant, quelle est sa logique et quels sont les éléments plus transversaux au traitement des différents feed-back rapportés. Des extraits sont systématiquement repris afin d'illustrer l'analyse.

Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 6 pour une vision complète de quelques études de cas (les études de cas reprises en annexe ont été choisies en lien avec les profils que nous proposons dans la suite).

7.3.3 Vers une typologie des feed-back

Dans cette partie, nous nous centrons sur notre première question de recherche qui porte sur les caractéristiques des feed-back, les situations-type auxquelles les étudiants sont confrontés et leurs réactions face à celles-ci.

Même si théoriquement bien d'autres types de feed-back sont possibles, nous présentons ici les types de feed-back effectivement rapportés par les étudiants de cette faculté. Ils sont décrits dans l'ordre de leur fréquence d'apparition. Notons que, conformément à la vision constructiviste proposée notamment par Hattie et Timperley (2007) et Gamlem et Smith (2013), il s'agit bien de feed-back à la fois transmis **et reçus** puisqu'ils sont rapportés par les étudiants.

En dehors de la liste des feed-back construite à l'aide de la cellule didactique de la Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion et présentée en début d'entretien aux étudiants, très peu d'autres feed-back ont été ajoutés par les étudiants. Parmi les étudiants interrogés, aucun n'a fait part de feed-back relatif à des aspects méthodologiques ; par exemple un feed-back d'un conseiller ou d'un professeur, d'un pair, sur une production telle qu'une synthèse ou un planning. On peut faire au moins deux hypothèses : soit aucun de ces étudiants n'a reçu de feed-back de ce type, soit les étudiants ne considèrent pas comme un feed-back ce type d'information ou, en amont, ne considèrent pas un « outil » méthodologique comme une production susceptible de recevoir un feed-back.

Au niveau de l'agent du feed-back, nous avons pu identifier trois cas de figure : le feed-back est transmis par un agent identifié (tel qu'un professeur ou un assistant) ou par un agent non identifié (consultation de résultats sur internet, affichage aux valves, etc.) ou par l'étudiant lui-même. Le cas de figure où le feed-back est transmis par un autre étudiant (pair ou aîné) n'a pas été rapporté comme tel. Par contre, à plusieurs reprises, les étudiants font part d'échanges avec leurs pairs ou leurs aînés à la suite d'un feed-back.

En ce qui concerne l'objet, il s'agit essentiellement de feed-back portant sur le produit (ou plus rarement sur la tâche) et pas sur les autres niveaux (processus, régulation, le soi).

Hattie et Timperley (2007) indiquent que les feed-back les plus fréquents sont effectivement les feed-back portant sur le produit ou la tâche.

1. Une note transmise par un professeur (21 feed-back)

Le premier type de feed-back (le plus fréquemment cité : 21 fois) que l'on pourrait appeler le « feed-back académique standard » consiste en des feed-back, transmis à chaque individu, qui portent **sur une production écrite** : les résultats aux tests facultatifs d'octobre (par exemple en mathématiques, en droit ou en physique), les résultats des préparations en langues ou encore les feed-back transmis à la suite d'une préparation pour un TP. Au niveau de l'enjeu, il peut donc s'agir tant d'épreuves facultatives que de productions qui seront prises en compte dans la note finale du cours.

Ils sont transmis **par écrit**, le plus souvent sous la forme :

- d'une note seule, comme l'explique Romain : « C'était hier dans l'auditoire, le prof était, a distribué les copies, j'ai vu ma note, j'avais pas la moyenne » (l. 137-138), « j'ai eu 3 sur 10 » (l. 148-149) ;
- d'une note accompagnée de l'identification des erreurs sur la copie ; par exemple, Charlotte : « Il a fluoté les passages qui étaient mauvais en vert et il met une cote et on peut améliorer la cote en corrigeant les fautes » (l. 127-128), « il y avait beaucoup de vert sur ma feuille » (l. 128-129), « j'ai eu 9 sur 20 » (l. 86) ;
- et, plus rarement, simplement de la copie corrigée (identification des erreurs, sans note).

Dans la toute grande majorité des situations rapportées, ces feed-back sont transmis dans un contexte collectif (avec dans certains cas une dimension publique) : distribution des copies au cours ou en séance de TP. Ainsi, Olivier dit : « On a reçu les résultats en TP, ils nous ont rendu les feuilles » (l. 54-55) ou Alexandre dit avoir reçu ses résultats « au cours magistral à la pause » (l. 165). Certains étudiants soulignent ce caractère public en mettant l'accent sur son caractère gênant, désagréable, comme Félicie : « En plus le prof fait des commentaires à voix haute, je n'avais pas vraiment envie que voilà » (l. 78-79). D'autres ne semblent pas y accorder une importance particulière.

Ces feed-back sont transmis **par un professeur ou un assistant**. L'agent est donc clairement identifié et quelques étudiants rapportent des éléments qui nous permettent de mettre en évidence la manière dont ils perçoivent cet agent. Par exemple, un professeur est perçu comme « exigeant », « intransigeant » ou encore « super vache ». Ainsi, Anne raconte : « Il pose des questions super précises » (l. 19), « il cote super bizarrement, super minutieusement (l. 22), « pas comme au secondaire où ils étaient quand même plus, moins intransigeants et moins exigeants » (l. 93-94). Un autre professeur est perçu comme voulant aider les étudiants : Charlotte perçoit le professeur comme « motivé à faire réussir les élèves je pense comme tous les profs je pense c'est leur but aussi » (l. 203-204).

Au niveau théorique, une note seule ou une note accompagnée de l'identification des erreurs n'ont pas une **valeur informative** élevée, dans le sens où ce type de feed-back ne

contient pas d'information sur la manière dont l'étudiant peut améliorer sa production. Cependant, pour les étudiants, la note a certainement une valeur « symbolique » et constitue un « langage commun », lié aux habitudes prises dès l'enseignement fondamental. Dès lors, la perception que les étudiants peuvent avoir de la valeur informative de ce type de feed-back est assez différente de ce qu'on pouvait attendre : elle semble suffisante pour la toute grande majorité. Par exemple, Elise évoque : « J'avais eu 13 sur 20 » (l. 33), « j'étais impatiente de voir mes fautes et qu'est-ce qui n'allait pas » (l. 67-68), « et puis j'ai vu mes fautes et su ce qu'il voulait exactement dans ses réponses aux questions » (l. 34-35).

Lorsque ce feed-back est accompagné ou suivi d'une correction collective, plusieurs étudiants indiquent qu'ils voient alors encore mieux comment faire, comment améliorer leurs performances futures. Romain, par exemple, indique que lors de la correction collective, « j'ai vu mes erreurs, j'ai vu ce que le prof voulait aussi par rapport à certaines questions de comparaison » (l. 140-141) ou Olivier : « Après on a fait la correction et il nous a montré comment faire une bonne réponse » (l. 70-71), « on sait maintenant comment faire » (l. 71-72).

Il semble qu'une **note seule**, même si elle n'a pas une valeur informative élevée à l'exception de son message normatif global (la note indique à l'étudiant où il se situe par rapport à un attendu), puisse provoquer des **changements**, la mise en place de stratégies de réajustement (qui porteront ou non leurs fruits). C'est d'abord dans la première catégorie d'événements que ce type de feed-back est rapporté (feed-back qui change la manière de voir ou de faire). Ce type de feed-back est également rapporté, mais dans une moindre mesure, dans les deux autres catégories d'événement (feed-back qui ne change rien à la manière de voir ou de faire ou feed-back dont on se sait pas s'il change ou s'il va changer la manière de voir ou de faire).

Après analyse, deux des feed-back classés par les étudiants dans la catégorie « ne sait pas s'il change ou non la manière de voir ou de faire » (troisième catégorie) ont été regroupés avec les feed-back qui changent la manière de voir ou de faire puisque ces étudiants rapportent, à la suite de ces feed-back, avoir effectivement mis en œuvre des stratégies d'ajustement centrées sur le problème. Les autres feed-back de la troisième catégorie ont été regroupés avec les feed-back qui ne changent rien à la manière de voir ou de faire (deuxième catégorie), les étudiants concluant au final que ces feed-back n'ont rien changé (pour l'instant ; les étudiants classent généralement dans cette troisième catégorie, les feed-back qui les amènent à s'interroger sur leurs performances futures).

Au final, ce type de feed-back (« feed-back académique standard ») mène donc à la mise en place de stratégies d'ajustement (dans deux tiers des cas) ou ne provoque aucun changement (dans un tiers des cas). Dans ce qui suit, nous tentons de montrer comment l'évaluation émotionnelle que fait l'étudiant de ce feed-back peut éventuellement expliquer son engagement ou non dans des stratégies de régulation.

Quelle évaluation émotionnelle pour les feed-back qui provoquent un changement ?

Dans la toute grande majorité des cas, il s'agit d'une situation d'échec, mais pas forcément. Cependant, dans tous les cas, il s'agit d'un résultat qui provoque de la déception. Par exemple, Anne a réussi, mais : « franchement, je m'attendais vraiment à mieux, genre un 15 ou un 16 sur 20 » (l. 87-88).

Le plus souvent, cet événement est **inattendu**, surprenant. Parfois la surprise est intense comme chez Sophie : « Tellement je ne m'y attendais pas » (l. 173), « quand je les ai vus au début je me suis dit ce n'est pas possible, il a fait une erreur » (l. 185-186).

Il est évalué comme pertinent et faisant **obstacle aux buts** poursuivis (essentiellement des buts de performance et, dans une moindre mesure, des buts identitaires, d'image de soi par rapport à soi-même, par rapport aux autres étudiants, aux parents ou aux professeurs). Par exemple, Arnaud évoque : « Ben là j'étais déçu et un peu angoissé quand même parce que je me dis pourtant je ne pensais pas avoir si mal répondu que ça » (l. 236-237), « j'étais un peu déçu de moi-même » (l. 245).

Le registre émotionnel dominant est celui de la déception, accompagné d'autres émotions du registre de la tristesse (découragé, abattu, triste) et plus rarement de honte ou de sentiment de culpabilité. Par exemple, Catherine se dit « un peu enfin pas découragée mais déçue » (l. 50-51). Les émotions de faible intensité du registre de la peur (préoccupé, inquiet), plus rarement de la colère (frustré, contrarié) sont également rapportées, comme Anne : « Je me disais, ils m'ont vraiment enlevé un point pour ça et donc j'étais un peu dégoûtée » (l. 96-97).

L'**intensité du stress perçu** est **variable**, de faible à très forte, comme Anne qui rapporte un « gros sentiment de déception » (l. 123-124) ou Valérie : « Ça m'a vraiment mis un gros coup » (l. 45). Il est souvent de courte durée, notamment grâce aux mécanismes de la comparaison sociale et du partage social qui contribuent à diminuer le stress perçu. Des émotions positives sont alors rapportées (réconforté, remotivé, optimiste). Ainsi, suite à la comparaison aux autres, Alexandre raconte : « En gros on avait plus ou moins les mêmes points donc aussi ça c'est vrai que cela a un aspect rassurant aussi, c'est que je n'étais pas le seul » (l. 167-168) ou Geoffroy : « Quand j'ai vu certaines personnes qui ont vraiment raté donc oui je me suis dit là au final ça va » (l. 119-120). Sophie en parle à ses parents et à ses frères : « Ils m'ont ré-encouragée quoi ils m'ont redonné du courage en me disant que c'était normal » (l. 164-165).

Le **potentiel de maîtrise** (ressources pour faire face) est évalué comme **suffisant à élevé**. Ainsi, pour Olivier, « il n'y a rien d'impossible et que justement avec une étude plus journalière, plus quotidienne, je pourrai y arriver » (l. 93-95) ou Lucie : « Il faut juste travailler pour y arriver » (l. 201) ; ou encore Alexandre : « Je me suis rendu compte que c'était jouable » (l. 147).

Cet événement vient, chez quelques-uns, toucher à leur **image d'eux-mêmes** comme bons étudiants du secondaire, comme le raconte Geoffroy : « Au secondaire j'étais habitué à avoir des notes un peu plus élevées » (l. 35) ou Elise : « Au départ, quand je vois 13 j'ai un peu, un peu un choc ou quoi parce que je veux dire 13 en secondaire ça ne fait pas grand-chose, après je me dis, ben à l'univ 13, c'est pas mal et puis après j'ai seulement réalisé en fait je me suis dit mais oui, personne n'a plus que 14 ni 14 donc 13 c'est génial quoi » (l. 50-53).

Les stratégies mises en œuvre à la suite de cet événement sont toujours des **stratégies centrées sur le problème** parfois accompagnées de stratégies d'ajustement centrées **sur les émotions**. Par exemple, Olivier affirme : « Depuis le jour où j'ai reçu les résultats, je travaille beaucoup plus régulièrement autant les math que les autres matières » (l. 82-84). Catherine, elle, exprime : « Je me suis dit que je devais retravailler ces exercices-là et je voulais voir aussi comment les autres avaient fait, c'est tout de suite ce que j'ai fait, j'ai demandé à quelqu'un sa feuille pour voir comment elle avait fait pour y arriver » (l. 38-40) ; ou enfin Valérie : « Je n'étais pas vraiment bien à ce moment-là et c'est bien de parler avec quelqu'un quand même, je savais que c'était un peu pour me remonter le moral » (l. 92-93).

Quelle évaluation émotionnelle pour les feed-back qui ne provoquent aucun changement ?

A une exception près, il s'agit de **bonnes notes**. Cet événement est généralement **attendu**, ne provoquant aucune surprise. Par exemple, Anne dit : « C'est ce que j'attendais, j'attendais pas plus, j'attendais pas moins » (l. 199-200) ou Charlotte : « Je savais vraiment que j'allais avoir ça » (l. 371-372), « je n'étais pas du tout étonnée » (l. 376).

Dans la plupart des cas, il est évalué comme pertinent par rapport aux buts poursuivis (quasi exclusivement des buts de performance) et comme un **bénéfice**. Les émotions rapportées sont : content, fier, optimiste, confiant, réconforté, soulagé, motivé. Ainsi, Olivier raconte : « Je suis fier » (l. 304), « j'étais content » (l. 319).

Dans un seul cas (celui de l'échec), il est évalué comme un **obstacle** de faible intensité, perçu comme tout à fait surmontable (embêtant, petite peur) : Florence indique « c'était une petite pête donc je me disais que c'était de toutes façons rattrapable » (l. 227-228), « surmontable » (l. 232), « je savais ce qu'il fallait faire de plus » (l. 238).

Enfin, dans deux cas, il est évalué comme **non pertinent** et l'évaluation émotionnelle de l'événement s'arrête là. Par exemple, Jacqueline dit : « Je ne sais pas, cela me paraît normal » (l. 154), « y a rien, je n'ai rien ressenti quand j'ai reçu ma feuille, on m'a donné ma feuille mais c'est tout quoi y a rien de plus » (l. 161-162).

Lorsque cet événement est perçu comme pertinent (comme un bénéfice ou comme un obstacle), le **potentiel de maîtrise** est évalué comme élevé.

Pour plusieurs, cet événement vient confirmer l'image de soi de l'étudiant comme bon élève et la comparaison sociale vient renforcer la perception de cet événement comme un bénéfice. Anne se dit : « Finalement, j'ai eu 15 donc j'étais contente parce que quand je voyais ce que les autres avaient fait, c'était magnifique et tout ça et ils n'ont eu que 12, je me dis elle cote super vache et en fait, enfin pour moi ça a été quoi » (l. 207-209).

L'évaluation de cet événement amène l'étudiant à conclure que **tout va bien**, qu'il n'y a **rien à changer** (pour l'instant ; deux étudiants soulignent qu'ils ne savent pas comment cela se passera dans le futur). C'est le cas de Virginie qui se dit : « Continue et ça ira par la suite et au final ça a été » (l. 307).

Discussion

Il semble donc que ce premier type de feed-back soit tout à fait susceptible de provoquer chez l'étudiant la mise en œuvre de stratégies de régulation lorsque cela s'avère nécessaire. Ce qui nous semble étonnant ici, c'est la manière dont les étudiants perçoivent la valeur informative de ce type de feed-back. En effet, dans la partie théorique, nous avons vu qu'un feed-back efficace (c'est-à-dire qui permet à l'étudiant d'améliorer ses apprentissages et ses performances) est un feed-back qui fournit des informations à la fois sur ce qu'il faut améliorer et sur la manière de s'améliorer (Hattie et Timperley, 2007). Or, ici, il s'agit le plus souvent d'une note seule ou accompagnée de l'identification des erreurs, mais sans indications sur la manière d'améliorer ses performances. Parfois, lors de la correction collective qui accompagne ce feed-back, les étudiants ont plus d'indications sur la manière de faire, mais, comme l'a souligné Hernandez (2012), la note peut détourner l'attention de l'étudiant sur des commentaires plus formatifs qui lui permettraient de s'améliorer. Bref, a priori, nous nous attendions à ce que la perception de la valeur informative de ce type de feed-back soit faible, ce qui n'est pas le cas. On peut faire l'hypothèse que la note permet aux étudiants de se situer par rapport à un attendu et par rapport aux autres et que ces informations leur semblent suffisantes ou encore qu'ils trouvent ailleurs les informations nécessaires pour améliorer leurs performances ultérieures (par exemple, en échangeant avec les pairs ou des étudiants des autres années).

Au niveau de l'évaluation émotionnelle de ce type de feed-back, on retiendra qu'il peut provoquer un changement lorsqu'il constitue un obstacle auquel on ne s'attendait pas, qui provoque un stress de courte durée et qui est perçu comme surmontable. Il s'agit dans la plupart des cas d'une déception, qui vient toucher à l'image de soi.

A l'inverse, il ne provoque aucun changement lorsqu'il est attendu, prévisible et évalué soit comme un bénéfice, soit comme non pertinent par rapport aux buts poursuivis. L'étudiant estime que tout va bien, il n'y a rien à changer.

2. Un feed-back plus qualitatif à consulter sur internet (16 feed-back)

Le deuxième type de feed-back que l'on peut identifier sont les résultats aux tests de prérequis proposés en tout début d'année académique : les « passeports pour le bac ». Ce sont également des feed-back fournis individuellement, portant **sur une production écrite**,

sous la forme de codes couleurs (vert = acquis ; orange = partiellement acquis ; rouge = non acquis), par compétence visée. Par exemple, Anne évoque ses résultats : « Moi j'avais insuffisant » (l. 255), « c'était rouge, rouge, rouge, orange » (l. 259) ; ou Jacqueline : « J'ai réussi aucun des acquis, enfin j'avais aucun acquis, j'avais tout en négatif » (l. 19-20).

Ces feed-back sont transmis **en privé**, par un **agent non identifié** : l'étudiant consulte sa fiche de résultat sur internet chez lui (ce ne sont pas des tests qui sont proposés par un professeur en particulier, dans le cadre d'un cours ; la correction est automatique, par lecture optique et donc l'étudiant ne peut pas identifier, derrière ce feed-back, une personne en particulier). Ainsi, Olivier indique : « On pouvait consulter sur internet et j'ai vu que mes résultats n'étaient pas terribles » (l. 136-137).

La **valeur informative** de ce type de feed-back est généralement perçue comme **faible** : les étudiants ne voient pas comment améliorer leurs performances. A travers les commentaires des étudiants, on voit que ce qui contribue à la perception d'une faible valeur informative de ce feed-back, c'est de ne pas avoir en retour leur questionnaire corrigé : ils disent ne plus se souvenir de leurs réponses au moment où ils reçoivent leurs résultats et ce type de résultats ne leur permet pas de savoir précisément où sont leurs erreurs. Les explications de Charlotte vont dans ce sens : « Ce n'était pas acquis et il n'y avait aucune précision donc je ne savais vraiment pas du tout ce que j'avais raté » (l. 238-239), « je n'ai jamais eu ma copie et je ne sais toujours pas ce que j'ai raté » (l. 356).

De plus, leur perception des résultats est généralement vague et parfois même erronée (l'étudiant pense que tout va bien alors que c'est insuffisant). C'est le cas de Catherine : « Il y avait des codes couleur comme ça et j'avais je crois la moitié en vert, genre deux en orange et un en rouge donc il n'y avait qu'une partie qui n'avait pas du tout été mais je ne sais plus dire laquelle précisément » (l. 78-80), « ben en gros, j'ai vu principalement le vert, je me suis dit ça a été » (l. 92).

Pour quelques-uns, la participation à la séance de correction qui a suivi la remise des résultats a permis de mieux percevoir comment améliorer leurs compétences (ils sont très peu à avoir participé à ces séances). Suite à la correction, Olivier rapporte : « J'ai vu en fait sur quoi on devait mettre l'accent dans les textes et tout ça à quel niveau on devait faire attention » (l. 129-130).

L'une des caractéristiques de ce type de feed-back tient à la perception que les étudiants ont de son enjeu, de son intention : alors que certains ne perçoivent pas bien l'utilité de ces tests (d'autant plus lorsqu'il s'agit de compétences transversales, pas directement liées à un cours), d'autres pensent qu'ils ont pour but de décourager les étudiants : plusieurs insistent sur leur haut degré de difficulté (à nouveau, en particulier pour le « passeport Lire et Comprendre »). Ainsi, Anne se dit : « Je ne sais pas trop à quoi cela nous servira pour l'avenir » (l. 268-269) ou Lucie : « En arrivant directement à la fac, c'est pas sympa quoi on a l'impression que c'est vraiment pour casser les gens, pour les décourager » (l. 284-286). Emmanuelle, quant à elle déclare : « Déjà le test était assez dur » (l. 20), « je suis

partie avant la fin » (l. 108), « c'était des questions de vocabulaire, des mots inconnus » (l. 109)

De manière générale, les commentaires des étudiants nous laissent penser qu'ils n'ont pas bien compris la notion de prérequis : ils ne voient pas l'intérêt de passer une épreuve pour laquelle on ne s'est pas préparé. Cela semble être le cas de Pierre : « Je me suis dit que ce n'était pas très alarmant dans le sens où voilà comme cela faisait trois mois que je n'avais rien fait » (l. 227-228).

Par rapport à ce type de feed-back, plusieurs étudiants évoquent les mauvaises conditions de passation de ces tests ou la manière dont ils ont été présentés (attributions causales externes), comme Virginie : « On était en fin de journée et on est beaucoup à l'avoir un peu bâclé » (l. 38-39).

Plusieurs rapportent également ne pas avoir pris ces tests aux sérieux étant donné leur caractère facultatif et le fait qu'ils ne percevaient pas en quoi leurs résultats pourraient avoir une influence sur la suite (ne croient pas ou ne veulent pas croire au caractère prédictif des prérequis sur leur performances futures). Ainsi Olivier indique : « Je ne vois pas l'utilité de faire quelque chose parce qu'en soi, je comprends les cours » (l. 162-163) ou Alexandre : « Cela ne me semblait pas du tout en adéquation avec les matières qu'on allait voir » (l. 286-287).

Ce type de feed-back est principalement rapporté dans la catégorie « qui n'a rien changé à ma manière de voir ou de faire », quelques-uns le relatent dans les deux autres catégories. Comme pour le premier type de feed-back, après analyse, nous avons regroupés les feed-back qui effectivement n'amènent à aucun changement d'un côté (la toute grande majorité) et, d'un autre côté, les feed-back qui amènent l'étudiant à mettre en œuvre des stratégies d'ajustement centrées sur le problème (plus exceptionnel).

Quelle évaluation émotionnelle pour les feed-back qui ne provoquent aucun changement ?

Dans la toute grande majorité des cas, cet événement est évalué comme **attendu**, sans surprise, comme Alexandre qui se dit « pas étonné parce que je m'y attendais un peu » (l. 326).

Quelques étudiants évaluent cet événement comme **non pertinent** et l'évaluation s'arrête là. C'est le cas de Geoffroy : « J'ai vu les résultats et puis voilà j'ai fermé la page et je n'y ai plus pensé » (l. 294-295).

Les autres évaluent cet événement comme pertinent par rapport aux buts poursuivis (un mélange de buts de performance et de buts liés à l'image de soi),

- soit comme un **obstacle** (déçu, inquiet, tracassé, dégoûté, énervé, contrarié), comme Jacqueline qui se dit « un peu déçue, je n'ai aucun acquis » (l. 101) ou Alexandre qui se sent « bon honteux me semble un peu fort mais de l'ordre, dans cet ordre d'idée quand même » (l. 327-328).

- soit (dans une moindre mesure) comme un **bénéfice** (content, confiant, rassuré, satisfait). C'est le cas de Catherine : « J'étais plus ou moins contente » (l. 97).

Dans les deux cas, l'intensité des émotions rapportées est faible.

Certains évaluent leur **potentiel de maîtrise** face à cet événement comme **très faible** : ils ne voient pas du tout comment faire et donc ne mettent aucun changement en œuvre. Par exemple, Olivier explique : « Je ne pouvais rien faire à la maison, ça ne pouvait pas être du travail journalier ou, je ne savais pas encore comment travailler ça quoi » (l. 158-159) ou Anne : « Je sais que j'ai un problème, mais je ne sais pas trop à part lire beaucoup comment améliorer ce problème » (l. 270-271), « je ne savais pas déjà comment m'entraîner » (l. 295).

D'autres l'évaluent comme **suffisant voire élevé** mais estiment que le **changement n'est pas nécessaire** ou sont dans l'expectative (tant pis, on verra), comme Alexandre : « Je pouvais compenser éventuellement assez facilement » (l. 344), « je ne voyais pas comment cela pouvait être un obstacle significatif » (l. 344-345) ; finalement, il se dit : « On verra comment ça se passe au cours de l'année » (l. 83).

Cet événement vient toucher/affecter l'**estime de soi** chez plusieurs étudiants. Par exemple, Jacqueline dit s'être sentie « peut-être un peu incapable comme ça on va dire j'ai moins de connaissances, je ne sais pas quel mot je pourrais utiliser, un peu inquiète aussi » (l. 115-116) ou Alexandre : « Je me dis quand même mince parce que je suis quand même quelqu'un de relativement perfectionniste » (l. 320-321).

La **comparaison sociale** contribue à diminuer le stress perçu chez ceux qui évaluent cet événement comme un obstacle (excepté pour un étudiant chez qui la comparaison sociale a l'effet inverse : elle contribue à accentuer le stress perçu). Ainsi, Anne relate : « Surtout que tout le monde avait plus ou moins le même résultat que moi, je connaissais aucun qui avait dans le vert quoi » (l. 266-267).

Quelle évaluation émotionnelle pour les feed-back qui provoquent un changement ?

Cet événement est évalué comme **attendu** (ex : Johan : « Je me doutais de toutes façons que j'allais rater math », l. 68) **ou non** (ex : Arnaud : « Je m'attendais à mieux », l. 128-129).

Il est évalué comme pertinent et, dans la majorité des cas, comme faisant **obstacle** aux buts poursuivis (ici également un mélange entre buts de performance et buts liés à l'image de soi). Le stress perçu est de faible intensité. Par exemple, Arnaud dit s'être senti « un petit peu honteux quand même parce que c'est quand même un examen de raté » (l. 120-121), Johan, lui, dit avoir ressenti « peut-être une petite peur » (l. 112).

Le **potentiel de maîtrise** face à cet événement est évalué comme **suffisant**, comme chez Arnaud : « Tout le monde m'a dit qu'en étudiant un peu ben c'était pas super compliqué » (l. 108-109).

Si cet événement vient toucher à l'estime de soi, la comparaison sociale, elle, contribue à diminuer le stress perçu. Par exemple, Emmanuelle avoue s'être sentie « un peu honteuse » (l. 148), mais se dit : « Je ne suis pas la seule » (l. 250), « c'est aussi un peu rassurant de se dire qu'on commence tous sur le même pied d'égalité » (l. 250-251). De même, Johan rapporte : « Je ne suis pas tout seul dans la m... Je ne sais pas mais il y a beaucoup de math 4 aussi donc si, comme je ne suis pas tout seul, je peux y arriver, si les autres y arrivent » (l. 227-228).

Ce « schéma » d'évaluation (obstacle de faible intensité – potentiel de maîtrise suffisant) amène donc au changement pour certains alors que pour d'autres, aucun changement n'est mis en œuvre. Quelles sont les hypothèses explicatives de cette différence ? Il est possible que la différence se situe au niveau de l'intention perçue du feed-back (c'est pour décourager les étudiants vs cela permet de se situer), de son utilité perçue (ça n'a pas d'intérêt vs c'est important pour la suite).

Discussion

Contrairement au premier type de feed-back, il semble que ce deuxième type de feed-back soit peu susceptible de provoquer le changement.

Alors que ce type de feed-back, et plus généralement le dispositif « Passeport pour le Bac », vise clairement à informer l'étudiant de sa situation et de la manière dont il peut s'améliorer (Wathelet & Vieillevoye, 2013), il n'est pas perçu comme tel par les étudiants. En effet, du point de vue de l'étudiant, si ce type de feed-back permet de mettre en évidence ses points forts et ses points faibles en regard des compétences visées, il ne donne pas d'indication sur la manière dont il peut s'améliorer. Pourtant, au moment où l'étudiant consulte ses résultats, il lui est clairement indiqué si des séances de renforcement lui sont nécessaires et les liens vers les informations pratiques concernant ces séances sont fournies également (<http://www.passeportspourlebac.be/>). Il est intéressant de noter qu'aucun étudiant n'a évoqué ces informations lors de la description du feed-back.

Outre la perception des étudiants de ce type de feed-back comme ayant une faible valeur informative, c'est surtout la valeur de la tâche qui semble ici mise en question, et plus précisément, son utilité, c'est-à-dire dans quelle mesure cette tâche (les tests de prérequis) permet de se rapprocher des buts poursuivis (buts de performance). Or, nous l'avons vu, la valeur de la tâche est l'un des prédicteurs les plus importants de l'engagement (Dupont, 2013), notamment l'engagement dans des stratégies de régulation.

Notons que ce type de feed-back est évalué comme plutôt attendu par les étudiants. Ils auraient donc une bonne connaissance dès le départ de leur niveau de prérequis. Les études montrent pourtant que « les étudiants s'auto-évaluent donc correctement en moyenne une fois sur deux. Lorsqu'ils ne s'auto-évaluent pas correctement, ils se surévaluent nettement plus qu'ils ne se sous-évaluent » (Wathelet, Dontaine, Massart, Parmentier, Vieillevoye & Romainville, 2016).

Plusieurs cas de figure, au niveau de l'évaluation émotionnelle, peuvent mener l'étudiant à ne rien changer à sa manière de voir ou de faire : soit ce feed-back est perçu comme non pertinent par rapport aux buts poursuivis (en lien avec l'utilité perçue de la tâche), soit il est perçu comme un bénéfice faible - dans ces deux premiers cas, l'étudiant estime qu'il n'y a rien à changer -, soit enfin, l'étudiant évalue ce feed-back comme un obstacle mais non ou difficilement surmontable (il ne voit pas comment faire).

Les « ingrédients » de l'évaluation émotionnelle qui mène l'étudiant au changement suite à ce feed-back semblent être un stress de faible intensité et un sentiment de pouvoir y faire face élevé.

3. Un feed-back à visée pédagogique affiché aux valves (8 feed-back)

Il s'agit ici de l'affichage des groupes de niveaux en langues à la suite d'un test passé en tout début d'année : les étudiants sont répartis dans différents groupes de niveau pour les cours de langues (niveau élémentaire, niveau avancé et niveau intermédiaire dans lequel la majorité des étudiants sont classés, il y a donc plusieurs groupes de niveau intermédiaire).

A nouveau, il s'agit d'un feed-back portant **sur une production**, sans véritable enjeu certificatif. Il est transmis **par écrit, en public, par un agent non identifié** : la liste des étudiants de chaque groupe de niveau, constituée sur base des résultats aux tests de langues, est affichée aux valves. Olivier dit avoir été avec les autres « regarder aux valves où on était, dans quel groupe on allait se situer et c'est le seul feed-back que j'ai eu » (l. 98-99). Ce feed-back a une dimension normative dans le sens où il permet aux étudiants de se situer par rapport aux autres (en partie puisque la toute grande majorité des étudiants est classée dans les groupes intermédiaires).

La **faible valeur informative** de ce feed-back est soulignée par plusieurs étudiants : ce classement ne leur apporte finalement pas d'information par rapport à leur niveau, ils n'ont généralement aucune surprise par rapport à ce classement qui leur semble dès lors « normal », « logique ». C'est ce que conclut Benjamin : « C'est logique et ça m'a semblé au final normal » (l. 163). De même, Arnaud explique : « J'ai été placé dans le groupe moyen mais du coup le problème c'est qu'on ne voit pas tellement » (l. 170-171), vu que « la plupart se retrouve dans le groupe moyen » (l. 172-173).

Ce type de feed-back est essentiellement rapporté dans la deuxième catégorie (feed-back qui ne change rien à la manière de voir ou de faire) et, dans une moindre mesure, dans la troisième catégorie (feed-back dont on ne sait pas s'il change ou non la manière de voir ou de faire), jamais dans la première (feed-back qui change la manière de voir ou de faire). Au final, même lorsqu'il est rapporté dans la troisième catégorie, cet événement n'amène aucun changement, simplement les étudiants attendent de voir comment se passeront les cours.

Quelle évaluation émotionnelle pour ces feed-back qui ne provoquent aucun changement ?

Cet événement est évalué comme **attendu**, sans surprise. Par exemple, Valérie relate : « Il n'y avait pas trop de surprise » (l. 114), « je savais direct que j'allais être dans les élémentaires » (l. 116-117).

Pour certains, il est évalué comme **non pertinent**, pour d'autres il est évalué comme pertinent par rapport aux buts poursuivis (uniquement des buts de performance) et comme un **bénéfice**, de faible intensité (rassuré, soulagé, content, satisfait, confiant, optimiste). Quelques-uns rapportent des émotions positives non pas en lien avec le feed-back lui-même mais par rapport au fait qu'ils se retrouvent dans le même groupe que d'autres étudiants qu'ils connaissent, voire avec des amis. Par exemple, par rapport à ce classement, Valérie se dit : « Sinon, ce n'est pas que je m'en foutais des résultats mais pour moi, il n'y avait pas vraiment d'importance » (l. 124-125) alors qu'elle se dit « contente » (l. 115), « soulagée » (l. 124), « je suis tombée avec des gens que je connaissais » (l. 115). Cyril perçoit ce feed-back comme un bénéfice, il se dit : « Satisfait et confiant parce que je me suis dit ben ça va j'ai bien jugé mon niveau, les langues cela devrait aller et ça va me permettre de progresser un peu » (l. 223-224).

Qu'il soit évalué comme pertinent ou non pertinent, **l'évaluation s'arrête là** : il n'y a rien à changer, on verra.

La comparaison sociale renforce la perception de ce feed-back comme attendu et non pertinent : c'est normal, c'est logique. C'est le cas d'Olivier : « On est à peu près tous du même niveau, un niveau moyen quoi » (l. 105-106).

Discussion

Comme le deuxième type de feed-back, ce troisième type de feed-back (n') est peu (pas) susceptible de provoquer le changement, mais les raisons sont en partie différentes.

En effet, l'utilité perçue de la tâche ne semble pas ici remise en question. Par contre, la faible valeur informative est à nouveau mise en évidence par les étudiants. Sans surprise évidemment étant donné la visée pédagogique de ce feed-back : constituer des groupes de niveau pour les cours qui vont avoir lieu. S'il s'agit bien d'un feed-back dans le sens d'une information en retour sur une production de l'étudiant, celle-ci n'a, par contre, pas pour objectif d'indiquer à l'étudiant où il en est et comment il peut améliorer ses performances.

Ce type de feed-back est évalué soit comme non pertinent en regard des buts poursuivis, soit comme un bénéfice. Dans tous les cas, les étudiants estiment qu'il n'y a rien à changer dans l'immédiat, ils attendent de voir comment se passeront les cours.

Notons que si nous avons choisi de faire figurer ce feed-back (affichage des groupes en langues) parmi la liste des feed-back institutionnels proposés aux étudiants en début d'année (alors que nous savions d'emblée que son objectif n'est pas a priori d'inciter au changement), c'est que nous avons fait l'hypothèse que peut-être certains étudiants

utiliseraient cette information comme un feed-back les amenant à améliorer leurs performances. Ce ne fut donc pas le cas.

4. Un feed-back anonyme à personnaliser (6 feed-back)

Il s'agit des corrections collectives dans le cadre des travaux pratiques (TP) : le plus souvent une correction au tableau avec les bonnes réponses / les réponses attendues, avec ou sans la copie sous les yeux. Ce type de feed-back peut avoir une dimension certificative (prise en compte pour une partie de la note finale) ou être uniquement formatif. Il s'agit la plupart du temps d'un feed-back à la fois oral (commentaires du professeur ou de l'assistant) et écrit (corrections au tableau ou slides projetés), en public (ce qui peut constituer une gêne pour certains étudiants).

L'**agent** du feed-back est **l'étudiant lui-même** dans le sens où il doit personnaliser un feed-back transmis par le professeur ou l'assistant de manière anonyme et collective : l'étudiant construit le feed-back en comparant les réponses notées au tableau avec les réponses sur sa copie ou le souvenir qu'il en a. Par exemple, Johan explique : « Quand l'assistant a commencé la correction, ben je suivais juste sur ma feuille quand c'était juste. Ben la plupart des fois c'était juste. Quand c'était faux, je corrige et je comprenais pourquoi c'était faux » (l. 155-156). De même, Emmanuelle relate : « On a fait la correction directement » (l. 42), « donc on sait s'évaluer enfin on se souvient de ce qu'on a mis donc on sait s'auto-évaluer » (l. 43), « je pense que j'avais 3 sur 10 » (l. 54-55).

Plusieurs étudiants soulignent que ces feed-back leur semblent être dans la continuité de ceux qu'ils pouvaient recevoir dans le secondaire : outre les caractéristiques décrites ci-dessus, ces feed-back sont souvent proposés en plus petits groupes (séance de TP avec 25-30 étudiants) où il est plus facile de poser des questions, d'échanger avec les enseignants. Les propos de Johan illustrent bien ceci : « De toutes façons, les devoirs et les prépas en secondaire c'était exactement la même chose » (l. 171), « en TP, on est en plus petits groupes comme en secondaire et cela le cours enfin le TP se donne un peu près de la même méthode. Donc on pose des questions, on interagit, c'est à peu près la même chose c'est pour ça que pour moi ça n'a rien changé » (l. 178-180).

Alors qu'au départ la **valeur informative** de ce type de feed-back semble être évaluée comme faible à suffisante, il apparaît qu'au fur et à mesure des séances de TP, la valeur informative augmente : les étudiants voient progressivement mieux ce qui est attendu, comment faire (en partie également grâce aux échanges entre étudiants lors de ces TP ou lors de leur préparation). C'est ce que nous indique Benjamin : « Puis après à force j'ai vraiment vu, j'ai plus ou moins compris ce qu'il faut enfin je pense avoir compris ce qu'il attend » (l.100-101).

Face à ce type de feed-back, les cas de figures sont variés : certains ont mis en place des stratégies d'ajustement centrées sur le problème, d'autres n'ont rien changé à leur manière de voir ou de faire ou, le plus fréquemment, se demandent si un changement est nécessaire.

Si l'issue est variable, l'évaluation émotionnelle de ce type de feed-back est par contre sensiblement la même.

Il est généralement évalué comme **attendu** (ex : Emmanuelle : « Je savais bien que ça n'avait pas été », l. 53), ou bien les étudiants ne savaient pas **à quoi s'attendre**.

Il est évalué comme pertinent par rapport aux buts poursuivis (des buts de performance et, dans une moindre mesure, des buts liés à l'image de soi),

- soit comme un **obstacle de faible intensité** (un peu gêné par rapport aux autres, un peu peur, un peu frustré), comme Emmanuelle : « J'ai un peu paniqué en me demandant comment j'allais m'en sortir » (l. 81-82) ;
- soit comme un **bénéfice** (content, soulagé, confiant, petite fierté), comme Johan : « Et un peu content car quand on a quand même travaillé et on voit que cela a quand même porté ses fruits » (l. 166-167). Cette évaluation de l'événement comme un bénéfice est parfois accompagnée d'une crainte pour le futur : pour l'instant cela se passe bien mais comment cela va-t-il se passer dans la suite ? C'est la cas de Valérie qui se dit : « Confiante et rassurée de savoir que je comprends en fait la matière » (l. 26), mais « parfois un peu inquiète de me dire si j'ai des questions comme ça à l'examen, est-ce que j'y arriverai toute seule à comprendre là où le prof veut en venir avec la question ou si je serai bloquée alors qu'en fait je sais la réponse » (l. 219-221).

Les **ressources** pour faire face à cet événement sont évaluées comme **suffisantes**. Ainsi, Emmanuelle indique : « Finalement, elle nous a donné des pistes pour pouvoir s'améliorer donc après j'ai été soulagée quand même de voir qu'il y avait moyen de remédier à ça » (l. 61-62) ; Laurie se dit : « Il suffit d'un minimum de travail » (l. 390), « les assistants sont toujours là pour répondre à nos questions si on a besoin » (l. 393).

Sans doute en raison du caractère public de ce type de feed-back, la **comparaison sociale** est plutôt **défavorable**, contribuant à augmenter le stress perçu. Pour plusieurs étudiants, ce type de feed-back vient toucher à l'**estime de soi**. C'est le cas de Catherine : « J'étais un peu gênée parce que, de ne pas avoir réussi à répondre aux questions alors que en soi les autres ils répondaient ben oui, c'est facile » (l. 259-260) ; c'est également la situation d'Emmanuelle : « Ben un peu gênée quand même de voir par exemple que certains avaient pu répondre à des questions entre guillemets basiques et que moi je ne savais pas » (l. 74-75).

Discussion

Ce type de feed-back se rapproche sensiblement du premier type de feed-back que nous avons mis en évidence dans le sens où il semble lui aussi plus susceptible de provoquer le changement. Cependant, on aurait pu s'attendre à ce qu'il provoque le changement de manière plus systématique (comparé au premier type de feed-back). En effet, il consiste surtout à fournir à l'étudiant les bonnes réponses ou les réponses attendues. Comme l'ont indiqué Hattie et Timperley (2007), un feed-back qui consiste à fournir les réponses correctes est plus efficace (donc plus susceptible de provoquer des réajustements, comparé à un feed-back qui met en évidence les réponses incorrectes, comme c'est le cas pour

certain feed-back de type 1 où la note est souvent accompagnée de la mise en évidence des erreurs).

Plusieurs hypothèses permettraient, selon nous, d'expliquer les perceptions variées de ce type de feed-back :

- Les différences observées pourraient être liées en partie à l'agent du feed-back : certains étudiants accorderaient plus d'importance à un feed-back provenant d'un agent extérieur (de plus, un professeur ou un assistant est perçu de manière générale comme un agent crédible en regard de la situation académique) qu'à un feed-back qu'ils construisent eux-mêmes sur base des informations fournies.
- Il est possible également que, comme pour le feed-back de type 2 (les tests de prérequis), certains étudiants évaluent comme faible la valeur informative de ce feed-back parce qu'au moment où les réponses correctes leur sont proposées, ils n'ont pas leurs propres réponses sous les yeux.
- Enfin, il est possible que, paradoxalement, certains étudiants perçoivent comme faible la valeur informative de ce feed-back parce qu'il n'est pas accompagné d'une note qui leur permet de se situer par rapport à ce qui est attendu et par rapport aux autres étudiants.

5. Un feed-back personnalisé, certificatif, transmis par un agent non humain (5 feed-back)

Il s'agit des résultats de la session de janvier qui sont consultables par l'étudiant sur internet. L'étudiant reçoit une « feuille » de notes. Ici, il y a clairement un **enjeu certificatif**.

Ce type de feed-back porte **sur des productions** (les réponses aux questionnaires d'examen), il est **personnalisé** et transmis **par écrit par un agent non identifié** : même si les étudiants peuvent identifier les professeurs (et/ou leurs assistants) derrière chaque note comme les agents du feed-back, celui-ci est transmis par l'institution sous la forme d'une « feuille » de notes à consulter sur internet et, en ce sens, l'agent du feed-back est non identifié ou diffus. Ce type de feed-back est consulté **en privé** par la plupart des étudiants.

Voilà, par exemple, comment Marie relate la prise de connaissance de ses résultats : « Devant mon pc, j'étais toute seule » (l. 37), « vu que tout le monde était en même temps sur la page on a attendu presque une heure » (l. 38-39), « je n'ai pas reçu tous les résultats en même temps » (l. 43). Finalement, elle découvre : « J'en avais raté 3 sur 5 et dedans il y avait deux 9 » (l. 44).

Pour la plupart des étudiants également, même s'il s'agit de notes seules, la **valeur informative** de ce type de feed-back semble **suffisante** et elle augmente encore lorsque l'étudiant va consulter sa copie d'examen et/ou peut obtenir les commentaires de l'enseignant sur sa copie. C'est le cas de Virginie qui fait la démarche d'aller consulter sa copie et rencontrer le professeur : « J'étais dans une salle avec le correctif avec ma feuille, j'ai pu comparer » (l. 167), « j'ai été dans son bureau et il m'a expliqué qu'au final j'avais

quand même beaucoup d'éléments mais que je n'avais pas été assez en profondeur, que j'avais un peu mal organisé ma réponse » (l. 169-171).

Les résultats à la session de janvier sont rapportés dans la catégorie des feed-back qui changent la manière de voir et/ou de faire. Seul un étudiant rapporte ce feed-back dans la troisième catégorie pourtant il aborde également les changements qu'il compte mettre en œuvre à la suite de ce feed-back. On pourrait dès lors l'assimiler à la première catégorie de feed-back.

Quelle évaluation émotionnelle pour ce feedback qui provoque des changements ?

Ce feed-back est évalué comme **inattendu**, au moins en partie dans le sens où les étudiants reçoivent plusieurs notes en même temps, certaines peuvent être attendues alors que d'autres sont surprenantes. Du coup, pour tous les étudiants qui rapportent ce feed-back, au moins une partie des notes constitue une réelle surprise. Par exemple, pour Marie : « Il y avait deux examens que j'étais sûre d'avoir raté mais les autres j'étais déçue » (l. 46-47).

Cet événement est évalué comme pertinent,

- soit comme un **obstacle**, comme pour Marie : « Vraiment de la déception parce que c'était tout le travail que j'avais fourni, c'était pour rien quoi » (l. 49) ; ou Sophie : « J'étais complètement abattue » (l. 329), « quand j'ai vu mes points d'histoire, là c'était vraiment le monde qui s'effondrait et voilà ça a duré quand même un bon moment » (l. 331-332), « ça m'a vraiment fait un choc parce que je me suis dit non là c'est pas possible » (l. 336-337).
- soit de manière contrastée **à la fois comme un obstacle et comme un bénéfice** par rapport aux objectifs de réussite et également par rapport à des buts identitaires (ex : maintien de l'image de bon élève du secondaire). Ainsi, Geoffroy se dit « soulagé, content oui c'est vrai, après en regardant les points, c'est vrai que 11, 11, 12 alors qu'en secondaire comme je disais c'est plus haut, c'était des meilleurs points, un peu déçu oui » (l. 242-243).

Le stress perçu est souvent intense mais la durée est variable (de très courte durée chez certains, de plus longue durée chez d'autres).

Face à cet événement, le **potentiel de maîtrise** est évalué comme **suffisant à élevé**, sauf pour une étudiante, Marie, qui évalue ses ressources comme faibles et chez qui la comparaison sociale vient renforcer le stress perçu (déjà intense et de longue durée). Pour les autres, la **comparaison sociale** et le partage social contribuent généralement à diminuer le stress perçu et, pour l'un d'entre eux, à augmenter le potentiel de maîtrise. Par exemple, Virginie relate : « Le fait que beaucoup d'élèves ont raté ben ça m'a aussi un peu rassurée » (l. 236) ; de même Sophie : « Quand j'ai entendu les statistiques de réussite en histoire, étant donné qu'ils étaient 18%, je me suis dit qu'on n'était peut-être pas les seules » (l. 366-367). De plus, pour économie « mes parents m'ont directement ré encouragée » (l. 489-490).

A la suite de cet événement, les étudiants évoquent des **stratégies de réajustement centrées sur le problème**. Ils sont plusieurs à évoquer des difficultés à « se remettre dedans » au début du second semestre ; les stratégies d'ajustement rapportées ne sont donc pas encore mises en œuvre chez la plupart au moment de l'entretien (quelques semaines après la reprise des cours). Laurie, par exemple, indique : « Là j'ai toujours enfin je n'ai pas encore commencé à revoir mes cours » (l. 243-244), « je suis encore un peu limite en vacances » (l. 247), « je ne suis pas encore prête à travailler comme ça mais je vais travailler mais d'ici deux semaines je vais vraiment commencer » (l. 249-250).

Discussion

Il s'agit ici manifestement d'un feed-back tout à fait susceptible de provoquer le changement, assez similaire au feed-back de type 1. Ce qui l'en différencie essentiellement, c'est l'agent (plus diffus, même si ce sont les professeurs bien sûr qui sont « derrière » ces notes), le caractère privé et le fait que le feed-back porte sur plusieurs productions (différentes matières sur lesquelles portaient les examens) en même temps.

A l'inverse, ce qui rapproche ce type de feed-back du type 1, c'est l'évaluation émotionnelle qu'en font les étudiants : ici également lorsqu'il provoque le changement, ce feed-back est évalué comme un obstacle auquel on ne s'attendait pas et qui est perçu comme surmontable. Comparé aux feed-back de type 1, ce type de feed-back provoque un stress plus intense, les enjeux en termes d'issue de l'année, étant (perçus comme) plus importants.

Ceci nous confronte à nouveau à ce résultat surprenant en regard des auteurs consultés (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006 ; Hattie et Timperley, 2007 ; William, 2010) : une note seule, qui ne contient donc pas les informations permettant à l'étudiant de savoir comment il peut améliorer ses performances, peut être perçue comme un feed-back ayant une valeur informative élevée. Comme nous l'avons évoqué plus haut, ce type d'information semble sans doute suffisante à l'étudiant dans le sens où elle lui permet de se situer par rapport à ce qui est attendu et par rapport aux autres.

6. Un message ou commentaire personnalisé de la part du professeur (6 feed-back)

▪ Personnalisé et positif

Ce type de feed-back peut consister en un commentaire oral, transmis lors d'un cours ou d'une séance de TP, donc publiquement, par le professeur ou l'assistant. Voici par exemple le commentaire qu'une assistante fait à Cyril : « Je ne t'interroge plus parce que toi tu es assez bon » (l. 241).

En théorie, ce type de commentaire a une faible **valeur informative**, mais cela ne semble pas être évalué comme tel par les étudiants.

Ce type de feed-back est évalué comme plutôt **inattendu**, comme pertinent en regard des buts poursuivis par les étudiants (buts de performance et, dans une moindre mesure,

butés liés à l'image de soi et buts relationnels) et comme un **bénéfice**. Ainsi, Cyril dit avoir ressenti « un peu de fierté quand même » (l. 247) ; de même Florence se dit : « Satisfaite, fière aussi vu que c'est un bon résultat, ben ça donne quand même confiance en soi » (l. 132).

Le potentiel de maîtrise est évalué comme élevé. Ce type de feed-back contribue à **renforcer ou soutenir la motivation** de l'étudiant qui se dit qu'il n'y a rien à changer (juste continuer de la même manière).

▪ **Perçu comme impersonnel et négatif**

Ce type de feed-back consiste, dans les deux cas rapportés, en un **message électronique** envoyé par le professeur. Ces messages comportent à la fois une dimension collective et une dimension personnalisée : ce sont des messages envoyés à tous les étudiants ou à un groupe ciblé d'étudiants, mais à travers lequel l'étudiant est clairement visé. Par exemple, Cyril décrit : « Et en-dessous il y avait un post-scriptum avec tel, tel, tel, étudiant, vous n'avez pas encore de groupe donc décidez-vous » (l. 95-96).

Lucie, quant à elle, raconte qu'à la suite des tests, le professeur « a envoyé un mail aux personnes qui se trouvaient, qui avaient moins de la moitié pour pouvoir s'améliorer pour les trois derniers tests » (l. 12-13). Lucie n'a « pas trouvé ça très constructif » (l. 93) et estime que ce mail, « c'est vraiment impersonnel et injustifié » (l. 391) : « on voyait que c'était juste le nom qui changeait et les points » (l. 330-331).

Ce type de message semble avoir une **faible valeur informative** pour les étudiants.

Il est évalué comme pertinent en regard des buts poursuivis et comme un **obstacle**. Ainsi, Lucie dit s'être sentie « extrêmement dégoûtée » (l. 345) tandis que Cyril dit avoir ressenti « d'abord un petit stress quand même » (l. 81), « un peu des sueurs froides quand même » (l. 119).

Face à cet événement qui provoque un stress de faible intensité et de courte durée, Cyril réalise plutôt des attributions causales internes pour expliquer ce feed-back et du coup évalue ses ressources pour y faire face comme élevées. A l'inverse, face à un événement qui provoque chez elle un stress relativement intense, Lucie réalise des attributions causales externes et semble évaluer comme plutôt faibles ses ressources pour y faire face : « A partir du moment où je ne suis pas la seule dans le cas, je crois que ce n'est pas non plus qu'aux élèves à se remettre en question vu qu'elle est toute jeune et qu'elle commence seulement à enseigner » (l. 353-354).

Dans le cas de Lucie, ce feed-back vient toucher à son estime de soi. Finalement, elle met en œuvre des stratégies d'ajustement centrées sur les émotions : à travers le partage social et la comparaison sociale, elle tente d'atténuer le stress perçu, mais du coup ne met pas en œuvre de stratégies d'ajustement centrées sur le problème (et qui pourraient être plus efficaces sur le plan académique). Ici l'étudiante met en avant le caractère, selon elle,

injustifié et impersonnel de ce feed-back, transmis par un agent dont elle remet en doute la crédibilité.

Dans le cas de Cyril, ce feed-back l'amènera à mettre en œuvre des stratégies d'ajustement centrées sur le problème : « Ça m'a vraiment fait prendre conscience qu'il fallait être plus comment dire plus consciencieux et vraiment participer, être actif et pas seulement subir le TP » (l. 58-59).

Discussion

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les feed-back portant sur le soi plutôt que sur le produit, de même que les éloges peuvent avoir des effets négatifs sur l'apprentissage et l'amélioration des performances, et du coup ne provoquent pas la mise en place de stratégies de réajustement (Hattie et Timperley, 2007 ; William, 2010). Ce que nous observons ici c'est que ce type de feed-back, s'il ne provoque pas nécessairement la mise en œuvre de stratégies de réajustement, est par contre perçu par l'étudiant comme motivant, lorsqu'il est positif (éloges plutôt que blâme ou étiquetage comme étudiant en difficulté).

Notons que la toute grande majorité des feed-back rapportés par les étudiants dans le cadre de cette recherche portent sur le produit, la tâche, conformément à ce que Hattie et Timperley (2007) ont mis en évidence : ce sont les feed-back les plus fréquents. Si les feed-back portant sur le soi et/ou de type éloge se rencontrent donc à l'université, nos données ne permettent pas de vérifier l'étendue de l'usage de ce type de feed-back et leurs effets chez des étudiants aux profils contrastés.

7. Le constat de l'étudiant : je vois que j'y arrive/je n'y arrive pas (2 feed-back)

On se rapproche ici du feed-back de type « correction collective » sauf que c'est l'étudiant lui-même qui réalise un constat au moment de la tâche, de la réalisation du produit alors que dans le premier cas, c'est sur base des informations fournies par le professeur, collectivement, que l'étudiant construit son feed-back.

L'évaluation émotionnelle est assez différente dans le sens où pour l'une des étudiantes, il s'agit d'un constat positif (l'étudiante voit qu'elle s'en sort) tandis que pour l'autre étudiante, c'est plutôt un constat négatif (elle n'a rien su faire pendant le test).

Pour Laurie, ce constat (« Ça me parlait enfin les exercices n'étaient pas bien compliqués », l. 279) n'est pas une surprise. Elle évalue comme pertinent cet événement et comme un bénéfice par rapport à son but de réussite : « J'étais quand même contente » (l. 309). Elle évalue ses ressources comme élevées, mais se dit qu'il n'y a rien à changer pour l'instant. La comparaison sociale vient renforcer son potentiel de maîtrise déjà élevé : « On était un peu plus à l'aise entre guillemets par rapport à ceux qui étaient en math 4 et même parfois math 2 » (l. 307-308).

Pour Jacqueline, ce constat (« Je sais que j'ai raté parce que je n'ai rien su faire », l. 39-40) est une surprise. Elle évalue également cet événement comme pertinent mais comme faisant obstacle à son but de réussite : « J'étais un peu énervée, je vais dire, parce que je ne trouvais pas, je n'arrivais pas à trouver le début du problème » (l. 46-47), « la peur de ne pas y arriver par rapport aux examens de janvier. Un peu démotivée, découragée parce que je l'avais préparé et je n'ai rien su mettre de mes connaissances » (l. 78-79). Elle évalue ses ressources pour y faire face comme faibles : « Je ne comprenais pas comment je devais faire » (l. 69). Elle cherche à savoir comment elle pourrait améliorer ses performances : « Je me suis dit que je devais travailler plus et peut-être d'une manière différente mais comment ça je ne sais pas » (l. 92-93). Ce constat vient sans doute toucher à son estime de soi déjà faible.

Discussion

Même si, dans le cadre de ce recueil de données, nous n'avons rencontré que deux situations de ce type, elles permettent de montrer que des informations générées par l'étudiant lui-même, sur base de ses observations, peuvent constituer des feed-back pertinents. Par contre, ce petit nombre ne permet pas de dégager de constantes ou d'hypothèses quant aux éléments les plus susceptibles de déclencher l'engagement de l'étudiant dans des stratégies de réajustement.

7.3.4 Les « ingrédients » du changement

Après avoir détaillé les caractéristiques des différents feed-back et la manière dont les étudiants les perçoivent, nous élaborons ici une analyse transversale, qui amène des éléments de réponse à notre deuxième question de recherche : Quelles sont les dimensions des feed-back les plus susceptibles de stimuler la régulation chez les étudiants ? Quelles sont les dimensions de l'évaluation émotionnelle les plus susceptibles de stimuler la régulation chez les étudiants ?

Les caractéristiques du feed-back

Les résultats confirment que la **valeur informative** du feed-back est une dimension importante à prendre en compte : sans surprise, lorsqu'un étudiant perçoit un feed-back comme peu informatif, il est moins probable qu'il mette en œuvre des stratégies de réajustement à la suite de celui-ci. Ce qui a parfois été plus surprenant c'est la différence entre la valeur informative « théorique » de certains feed-back et leur valeur informative perçue par les étudiants. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que la note (seule ou accompagnée de l'identification des erreurs sur la copie) peut avoir une valeur informative élevée aux yeux des étudiants alors que théoriquement, elle ne contient pas en elle-même les informations nécessaires permettant à l'étudiant de savoir comment progresser et améliorer ses performances (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006 ; Hattie et Timperley, 2007 ; William, 2010).

Sur les 66 feed-back rapportés par les étudiants lors des entretiens, 27 consistent en des notes (seules ou accompagnées de l'identification des erreurs). On voit dans le tableau ci-dessous que la grande majorité des feed-back qui ne provoquent aucun changement consistent en d'autres types de feed-back qu'une note alors qu'inversement, près de deux-tiers des feed-back qui provoquent un changement dans la manière de voir ou de faire de l'étudiant consistent en des notes.

Tableau 16 Nombre de feed-back sous forme de note vs sous une autre forme qui donnent lieu à la mise en œuvre (ou non) de stratégies de réajustement

	Feed-back sous forme de note (seule ou non)	Autre type de feed-back	
Feed-back qui provoquent un changement	20	13	33
Feed-back qui ne provoquent aucun changement	7	26	33
	27	39	66

Plus généralement, avec les données dont nous disposons, il nous semble difficile d'identifier si l'objet du feed-back ou le niveau sur lequel il porte constitue une dimension pertinente en regard de sa capacité à provoquer le changement puisque la toute grande majorité des feed-back rapportés porte sur le seul niveau du produit/de la tâche.

De la même manière, au vu de nos résultats, la dimension formative vs certificative du feed-back ne semble pas constituer un « ingrédient » de poids parmi ceux qui provoquent le changement : tant les feed-back formatifs que certificatifs peuvent provoquer la mise en œuvre de stratégies de réajustement.

Au niveau du mode de transmission des feed-back, il semble que leur **caractère public** soit un « ingrédient » à prendre en compte, notamment parce qu'il peut, dans un premier temps contribuer à augmenter le stress perçu par l'étudiant. Dans un second temps, par contre, par le biais du partage social et de la comparaison sociale que ce caractère public du feed-back suscite, il peut à l'inverse contribuer à diminuer le stress perçu (nous y reviendrons ci-dessous). Cela dit, les feed-back reçus **en privé** peuvent également, mais alors dans un second temps, être sujets de comparaison ou de partage social. Dans ce cas, les mêmes effets rassurants (ou plus rarement, à l'inverse augmentant le stress perçus) peuvent être observés.

Comme l'indique le tableau ci-dessous, on voit effectivement peu de différence, au niveau du changement que le feed-back peut provoquer ou non, entre les feed-back reçus en public et les feed-back reçus en privé. Ceci peut sans doute en grande partie s'expliquer par les mécanismes de partage social et de comparaison sociale que l'on peut considérer ici comme des stratégies de régulation émotionnelles.

Tableau 17 Nombre de feed-back qui donnent lieu à la mise en œuvre (ou non) de stratégies de réajustement en fonction du caractère public vs privé

	Feed-back reçus en public	Feed-back reçus en privé	
Feed-back qui provoquent un changement	18	15	33
Feed-back qui ne provoquent aucun changement	19	13	33
	36	30	66

Les autres aspects du mode de transmission (format oral ou écrit, caractère anonyme ou personnalisé) ne semblent pas, au vu de nos données, constituer des « ingrédients » de poids.

L'**agent** semble également un « ingrédient » à prendre en compte (cf. tableau 18). En effet, les feed-back les plus susceptibles de provoquer les changements sont ceux fournis par un agent institutionnel bien identifié (un professeur ou un assistant) ou par un agent non humain (page web à consulter), mais « derrière » lequel on peut identifier les professeurs ou assistants. Les feed-back construits par l'étudiant lui-même sont moins clairement susceptibles de provoquer le changement de manière systématique, comme si certains étudiants n'accordaient pas la même crédibilité à leur propre feed-back, comparé à un feed-back fourni par un agent institutionnel. Ceci va dans le sens de ce que Steelman, Levy et Snell (2004) ont mis en évidence concernant la crédibilité de la source qui peut être perçue comme plus ou moins experte et compétente pour fournir une information précise sur la performance. Un feed-back fournit par un agent non humain et non identifié, quant à lui, semble moins susceptible de provoquer le changement.

On voit ci-dessous que près de deux tiers des feed-back fournis par un agent clairement identifié provoquent un changement alors qu'inversement, deux tiers des feed-back fournis par un agent « non humain » (à consulter sur internet, le plus souvent), ne conduisent à aucun changement.

Ce résultat doit être fortement nuancé. En effet, la majorité des feed-back transmis par un agent « non humain » sont également ceux qui ont une faible valeur informative aux yeux des étudiants et qui donc sont moins susceptibles de provoquer le changement.

Tableau 18 Nombre de feed-back qui donnent lieu à la mise en œuvre (ou non) de stratégies de réajustement en fonction du type d'agent

	Agent identifié : professeur ou assistant	Agent « non humain »	Agent : l'étudiant lui- même	
Feed-back qui provoquent un changement	17	12	4	33
Feed-back qui ne provoquent aucun changement	11	19	3	33
	28	31	7	66

Notons que nous n'avons pas ici rencontré tous les cas de figure théoriques : par exemple, les étudiants n'ont pas rapporté de feed-back reçus par les pairs ou les aînés en tant que tels. Ces derniers sont davantage impliqués dans les mécanismes de comparaison et de partage social (nous y revenons dans la suite).

En conclusion, les éléments saillants dans cette analyse concernent la valeur informative du feed-back et son agent. Le caractère public du feed-back, en ce qu'il suscite davantage la comparaison sociale et le partage social, joue également un rôle important.

Les dimensions de l'évaluation émotionnelle

L'effet de surprise provoqué par un feed-back semble clairement constituer un déclencheur de changement : plus un feed-back est inattendu plus il est susceptible de mener à la mise en œuvre de stratégies de réajustement, à condition évidemment que l'étudiant évalue ce feed-back comme pertinent en regard des buts qu'il poursuit, d'une part, et, d'autre part, qu'il évalue comme suffisantes ses ressources pour y faire face.

On voit, dans le tableau ci-dessous, que deux tiers des feed-back qui provoquent un changement sont évalués comme inattendus alors que deux tiers des feed-back qui ne provoquent aucun changement sont évalués comme attendus, sans surprise.

Tableau 19 Nombre de feed-back qui donnent lieu à la mise en œuvre (ou non) de stratégies de réajustement en fonction du caractère inattendu vs attendu

	Inattendu	Attendu	
Feed-back qui provoquent un changement	22	8	33
Feed-back qui ne provoquent aucun changement	5	21	33
	27	29	66

Nos résultats confirment que l'évaluation de la **pertinence** du feed-back en regard des **buts poursuivis** constitue une dimension déterminante pour la mise en œuvre de stratégies de réajustement. Au niveau du registre émotionnel, la déception ressort clairement comme une émotion susceptible de provoquer le changement, alors que le découragement ou la colère semblent les moins susceptibles de mener à un changement. Outre le **registre**

émotionnel, l'intensité et la durée des émotions, du **stress perçu** est de toute évidence également à prendre en compte (Tableau 20). Ainsi, une déception de forte intensité mais de courte durée, comparée à un découragement de forte intensité (tout à fait abattue) et de longue durée n'auront pas du tous les mêmes effets au niveau de la mise en œuvre des stratégies d'ajustement.

On voit ici que trois quart des feed-back qui sont perçus comme un obstacle (stress perçu, quelle que soit son intensité) mènent à un changement alors que trois quart des feed-back qui sont évalués comme non pertinents ou comme un bénéfice (pas de stress perçu) ne mènent à aucun changement.

Tableau 20 Nombre de feed-back qui donnent lieu à la mise en œuvre (ou non) de stratégies de réajustement en fonction du stress perçu

	Stress perçu	Aucun stress perçu	
Feed-back qui provoquent un changement	25	8	33
Feed-back qui ne provoquent aucun changement	8	25	33
	33	33	66

Etroitement lié à l'évaluation que l'étudiant réalise de la valeur informative d'un feed-back, le **potentiel de maîtrise** nous semble également une dimension cruciale à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse aux feed-back les plus susceptibles de provoquer la mise en œuvre de stratégies de réajustement : pour qu'un étudiant puisse mettre en œuvre les stratégies d'ajustement nécessaires à la suite d'un feed-back, il faut qu'il estime avoir le contrôle, les ressources internes ou externes nécessaires pour y faire face, qu'il sache comment faire et s'estime capable de mettre en œuvre les comportements nécessaires pour atteindre le résultat attendu (sentiment d'efficacité personnelle, Bandura, 2003).

On voit, dans le tableau ci-dessous, que pour la toute grande majorité des feed-back qui provoquent un changement, l'étudiant évalue comme élevées ses ressources pour y faire face. Notons que pour de nombreux feed-back, nous n'avons pas d'information quant à la manière dont l'étudiant évalue ses ressources pour y faire face. Ceci s'explique en grande partie par le fait que pour beaucoup de feed-back qui ne provoquent aucun changement, l'évaluation émotionnelle qu'a pu faire l'étudiant de cet événement s'arrête à son évaluation comme un événement non pertinent. Le lien entre un faible potentiel de maîtrise et le changement est moins évident.

Tableau 21 Nombre de feed-back qui donnent lieu à la mise en œuvre (ou non) de stratégies de réajustement en fonction d'évaluation du potentiel de maîtrise

	Faible potentiel de maîtrise	Pas d'information	Potentiel de maîtrise élevé	
Feed-back qui provoquent un changement	4	1	29	33
Feed-back qui ne provoquent aucun changement	4	20	9	33
	8	21	37	66

Enfin, il nous est apparu, au niveau de l'évaluation de l'accord avec les normes, que la comparaison sociale, le regard de personnes significatives aux yeux des étudiants (nous les appelons « autrui significatifs » : souvent les parents, également les professeurs) et l'estime de soi constituaient également des « ingrédients » importants parmi ceux qui expliquent comment l'évaluation d'un feed-back peut mener à la mise en œuvre de stratégies de réajustement. Nous l'avons évoqué plus haut, la **comparaison sociale**, si elle permet à l'étudiant de se situer, a également souvent un effet rassurant (recherché par l'étudiant ou non) qui peut, dans certains cas, faire dire à l'étudiant qu'il n'y a finalement rien à changer alors qu'au départ, il avait bien perçu le feed-back comme un message d'alerte. Parfois, la comparaison sociale peut à l'inverse avoir pour effet d'augmenter le stress perçu ; le feed-back est alors plus susceptible de mener au changement, à condition d'estimer avoir les ressources suffisantes pour y faire face.

Pour quelques étudiants, le **regard d'autrui significatifs** sur eux, sur leurs performances peut avoir pour effet d'accentuer le stress perçu et du coup la nécessité de s'ajuster. Plus rarement, il peut y avoir, comme dans le partage social, un effet rassurant qui peut aller jusqu'à faire évaluer le changement comme inutile.

Enfin, l'évaluation de l'accord avec ses propres normes ou normes internes, dont l'**estime de soi** et l'**image de soi** constituent sans aucun doute des éléments à prendre en compte pour expliquer le comportement des étudiants à la suite d'un feed-back. Ces éléments nous semblent étroitement liés à l'évaluation de la pertinence du feed-back en regard des buts poursuivis et plus particulièrement des buts identitaires (on y revient plus longuement dans la suite). En ce sens, cette évaluation de l'accord avec les normes internes aurait surtout un impact sur le stress perçu à la suite du feed-back.

En conclusion, les dimensions les plus marquantes dans l'évaluation émotionnelle sont l'effet de surprise, la pertinence en regard des buts poursuivis, le stress perçu (sa durée, son intensité) et le potentiel de maîtrise.

7.3.5 Les stratégies d'ajustement

Nous avons peu d'informations détaillées sur les stratégies utilisées par les étudiants à la suite des feed-back reçus. Cela ne faisait en effet pas partie de nos priorités de connaître précisément les stratégies mise en œuvre. Par ailleurs, c'est un travail que d'autres ont pu

faire (Romainville, 1992 ; Boulet, Savoie-Jajc & Chevrier, 1996 ; Baillet, Houart, Poncin & Slosse, 2015). Néanmoins, voici quelques éléments que nous avons pu relever.

Les stratégies d'ajustement les plus fréquemment rapportées par les étudiants sont des **stratégies d'ajustement centrées sur le problème (ou de recherche d'aide)**.

Notons d'abord que certains utilisent des expressions telles que « il faudrait », « il faudra », « il faut que », « j'envisage », « je vais essayer » qui montrent bien que les stratégies évoquées ne sont pas encore mises en œuvre. Ces déclarations d'intention sont sans doute empreintes de désirabilité sociale. D'autres utilisent des verbes conjugués au présent ou parfois au passé qui montrent que ces stratégies ne sont pas simplement envisagées mais réellement activées.

Les termes « travailler », « bosser », « étudier » et « revoir » sont les plus fréquemment utilisés. Ils sont accompagnés de l'un ou plusieurs des adverbes suivants : « plus », « beaucoup plus », « vraiment », « mieux », « régulièrement », « en profondeur » ou « de manière approfondie ».

Les expressions « s'y mettre » ou « s'y prendre » parfois accompagnées de « plus à l'avance » ou « au fur et à mesure » sont également utilisées par plusieurs étudiants.

A côté de ces stratégies d'action, plusieurs évoquent un changement d'attitude : « être » « plus », « beaucoup plus » ou « super » « rigoureux », « précis », « régulier », « attentif », « consciencieux », « minutieux », « actif ».

Quelques étudiants évoquent un changement de méthode de travail tel que

- construire des outils d'études : schéma, synthèse, cahier de démonstration, listes.
- adapter la manière d'étudier : plus en profondeur, moins en surface, moins en survolant, en faisant plus de liens.
- s'entraîner : refaire les TP, des exercices, des examens des années antérieures.
- être plus attentif ou plus conscient des exigences, des attentes ; anticiper les questions.

Quelques étudiants également pointent leur participation à des séances de correction ou de remédiation ou à la consultation des copies d'examens.

Seuls deux étudiants évoquent des échanges avec d'autres sur la manière de faire ou demandent de l'aide à d'autres étudiants. Aucun ne rapporte avoir demandé de l'aide à un assistant, un professeur ou un conseiller pédagogique.

Une étudiante rapporte sa décision de se réorienter.

L'expression « continuer comme ça », rapportée par plusieurs étudiants par rapport à des feed-back dont ils disent qu'ils n'ont rien changé pour eux, pourrait néanmoins être considérée également comme une stratégie d'ajustement centrée sur le problème (parfois accompagnée de la notion de motivation voire de défi).

Dans une bien moindre mesure, les étudiants rapportent des **stratégies d'ajustement centrées sur les émotions**. La plus fréquente de ces stratégies est la comparaison sociale

rassurante, qui permet de voir qu'on est « comme tout le monde » voire mieux (au niveau des résultats). Deux autres stratégies sont également évoquées mais de manière plus anecdotiques : se sous-évaluer pour augmenter la probabilité d'avoir une bonne surprise ou s'assurer d'être entouré au moment de recevoir un feed-back afin de partager la joie en cas de bons résultats ou d'être consolé et soutenu en cas de mauvais résultats.

Notons que par rapport à la comparaison sociale, il nous semble parfois difficile de démêler ce qui a effectivement trait à des stratégies de gestion des émotions, c'est-à-dire avec comme but (parfois inconscient) de diminuer le stress perçu, de ce qui est plutôt de l'ordre de se positionner, avoir de l'information sur/savoir où on en est par rapport aux autres. Les stratégies de régulation centrées sur les émotions sont peut-être alors sous-estimées.

Les raisons que les étudiants amènent pour expliquer pourquoi un feed-back n'a rien changé pour eux sont soit qu'ils ne voyaient pas comment faire (potentiel de maîtrise faible), soit que le changement ne leur semblait pas utile ou nécessaire. Plusieurs rapportent être dans l'expectative : « on verra ».

Ces résultats confirment que les stratégies d'ajustement centrées sur le problème mises en œuvre par les étudiants consistent d'abord en « activités instrumentales » (Karabenick et Knapp, 1991) puis en recherche d'aide informelle et d'aide formelle, c'est-à-dire de dispositifs proposés par l'institution (Parmentier, Jacqmot, Noël, 2014).

7.3.6 Vers une typologie des étudiants

Dans cette partie, nous poursuivons nos analyses relatives à notre troisième question de recherche : Quels profils d'étudiants se dégagent ?

Il nous semble qu'au moins trois dimensions permettent de « classer » les étudiants quant à leur manière de faire face aux feed-back :

- Leur perception des feed-back (de manière générale¹⁵) ;
- La perception de leurs ressources pour faire face aux feed-back (également de manière générale) ;
- Les buts qu'ils poursuivent et les enjeux identitaires dans lesquels ils sont pris.

Sur la base de ces trois dimensions, nous tentons de dégager des profils-type.

Perceptions des feed-back

Sur la base des études de cas, nous avons pu dégager quatre profils d'étudiants qui correspondent à quatre manières différentes de percevoir les feed-back. Ces quatre profils peuvent prendre place sur un continuum allant de la recherche des feed-back à l'évitement de ceux-ci :

¹⁵ Nous prenons en compte ici les propos recueillis sur les perceptions générales qu'ont les étudiants des feed-back et pas en lien avec l'un ou l'autre événement/feed-back plus ciblé (cf. guide d'entretien, annexe 2).

Les étudiants qui **perçoivent les feed-back comme attirants, comme un bénéfice** : ils les décrivent comme « motivants », « rassurants », comme une « opportunité à saisir » pour se mettre au travail, « rectifier le tir » en cas de besoin. Plusieurs de ces étudiants parlent de « grosse claque », de « sonnette d'alarme », d'événement qui doit être « marquant », voire de « défi ».

Dix étudiants se retrouvent dans ce profil. Il est intéressant, et en même temps cohérent (nous y reviendrons), de noter que parmi ces dix étudiants qui perçoivent les feed-back comme un bénéfice, neuf réussissent leur année (dont huit qui présentent de bons prérequis en mathématiques).

Les étudiants qui **perçoivent les feed-back soit comme attirants soit comme aversifs en fonction de leur caractère privé ou public**. Seules deux étudiantes pointent explicitement leur perception des feed-back publics comme aversifs (provoquant des sentiments de gêne ou de honte, émotions signifiant une mise à distance : « mettre à l'écart quelque chose de jugé comme nocif pour le soi » Philippot, 2011, p. 109) alors que, de manière générale, elles perçoivent les autres types de feed-back comme un bénéfice. On pourrait donc dire qu'il s'agit d'un profil hybride, n'estimant les feed-back souhaitables ou bénéfiques que s'ils sont privés.

Les étudiants qui **perçoivent les feed-back comme un mal nécessaire, un passage obligé mais (parfois ou souvent) désagréable, aversif**. S'ils reconnaissent que les feed-back, de manière générale, sont utiles et nécessaires, ils indiquent également qu'ils peuvent provoquer chez eux de la démotivation, du découragement, de la déception et même chez quelques-uns de la peur (l'angoisse ou l'inquiétude sont évoquées par deux de ces étudiants, à côté du découragement ; en cela, ils se rapprochent du dernier profil).

Neuf étudiants se retrouvent dans ce profil. Parmi ces neuf étudiants, la majorité d'entre eux échouent leur année (7 sur 9).

Les étudiants qui **perçoivent les feed-back comme une menace**. Deux étudiantes perçoivent clairement les feed-back comme une menace : elles ont peur de rater, de perdre confiance. Pour l'une d'elles, qui réussira son année, cette perception s'explique sans doute en grande partie par sa première expérience d'échec dans l'enseignement supérieur (rappelons que nous avons dans notre échantillon une étudiante qui a échoué une année de médecine avant d'entamer sa première année en sciences politiques et communication). L'autre étudiante échoue son année.

En conclusion, deux profils contrastés émergent, en lien avec la réussite académique : un feed-back perçu comme attirant, comme un bénéfice est associé à la réussite alors qu'un feed-back perçu comme aversif, comme une menace est associé à l'échec.

Perceptions du potentiel de maîtrise

La majorité des étudiants indiquent que, de manière générale, ils pensent le changement toujours possible à la suite des feed-back, même s'il n'est pas nécessairement évident.

Malgré cette relative homogénéité dans les réponses, nous avons pu, sur la base des études de cas, construire quatre profils :

Des étudiants qui **perçoivent leurs ressources comme élevées**. Ils sont sept à se retrouver dans ce profil, dont deux qui précisent qu'ils ont confiance dans leurs capacités à faire face dans le présent, pour le moment, mais se questionnent pour la suite. En cela, ils se rapprochent un peu des étudiants du troisième profil (les étudiants qui ont conscience des obstacles qu'ils risquent de rencontrer) : ici il n'y a pas d'obstacle précis mis en évidence, mais ils se disent qu'il y en aura sans doute et ne sont pas certains de pouvoir y faire face.

Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, les étudiants qui perçoivent leurs ressources comme élevées ne sont pas nécessairement des étudiants en réussite : quatre sur sept réussissent leur année. Par contre, sans surprise, ces étudiants ont une estime de soi supérieure à la moyenne, voire très élevée.

Des étudiants qui **perçoivent leurs ressources comme élevées** tout en indiquant qu'à l'entrée de ce nouveau monde de l'université, **des tâtonnements sont nécessaires** : s'ils sont confiants, ils ne savent pas toujours tout de suite comment ils doivent s'y prendre, ils cherchent, (se) posent des questions, essayent et finalement trouvent leurs solutions.

Sept étudiants (dont cinq filles) se retrouvent dans ce profil et seuls les deux garçons échouent leur année. Trois de ces filles ont une estime de soi plutôt faible alors que les autres ont une estime de soi relativement élevée : on retrouve donc au sein de ce profil des étudiants assez contrastés quant à leur niveau d'estime de soi.

Des étudiants qui **perçoivent leurs ressources comme élevées tout en étant conscients des obstacles** qu'ils risquent de rencontrer : ils disent savoir comment s'y prendre mais appréhendent le manque de courage ou de motivation, la procrastination dont ils risquent d'être victimes.

Cinq étudiants se retrouvent dans ce profil dont quatre qui réussissent leur année ; on peut donc supposer que, conscients des obstacles potentiels dès le départ, ils ont pu les surmonter. Trois étudiants ont une estime de soi autour de la moyenne alors que les deux autres ont une estime de soi faible.

Des étudiantes **démunies** : ces quatre étudiantes rapportent ne pas du tout savoir comment s'y prendre dans ce nouveau monde et elles vont toutes les quatre échouer leur année. Trois d'entre elles ont une estime de soi particulièrement basse.

En conclusion, il apparaît que les deux groupes qui démontrent le meilleur parcours académique combinent un potentiel de maîtrise élevé tempéré par une conscience des obstacles ou des tâtonnements nécessaires, et une estime de soi variable.

Buts poursuivis par les étudiants

Spontanément l'un des premiers buts énoncés par quasi tous les étudiants est un **but de performance** à court terme (réussir les examens de janvier, ceux de juin, la première

année ; avoir de bons résultats) ou à plus long terme (réussir son bachelier, ses études). Pour quelques étudiants, on peut faire l'hypothèse de la poursuite de buts de « performances-approche », pour d'autres, on voit plus clairement qu'il s'agit de buts de « performance-évitement ». Par exemple, Marie indique que perdre une année lui ferait beaucoup de mal ; Sophie dit essayer de réussir ; Jacqueline espère réussir.

On perçoit d'autres étudiants comme plus stratégiques : leur but est de ne pas devoir trop travailler afin de pouvoir profiter à côté de leur vie d'étudiants (Johan, Olivier et Laurie).

A ces buts de performance sont parfois associés d'autres buts, étroitement liés à la réussite : chercher à se situer, à savoir/comprendre comment faire dans ce nouveau monde de l'université (Romain, Benjamin), à savoir comment faire sans trop devoir travailler (étudiant stratégique : Johan, Olivier), comprendre ce qui est attendu (Pierre, Benjamin), comprendre les matières (Valérie), garder sa motivation malgré les difficultés (Elise).

Quelques étudiants énoncent des **buts en termes d'apprentissage**, mais le plus souvent sur la base de la liste qui leur est présentée plutôt que spontanément.

Des buts **relationnels**, liés à la **vie sociale** apparaissent également : se sentir intégré, se faire de nouveaux amis, rencontrer des gens, vivre sa vie d'étudiant, aider les autres (parrainage).

Les buts formulés par les étudiants sont d'un **faible niveau d'abstraction** (buts d'action plutôt que buts identitaires) : obtenir un diplôme, trouver un job qui plaît/qui correspond, travailler dans l'économie/ la gestion/ l'humanitaire/ la finance, les banques/ gérer une entreprise, etc. (tous des buts formulés plutôt en termes d'avoir, de faire) Seuls quelques-uns rapportent des buts d'un plus haut niveau d'abstraction mais encore flou : être un acteur (Anne), grand rêve, défendre des causes auxquelles on tient (Charlotte), devenir ingénieur (Benjamin) (buts davantage formulés en termes d'être, devenir).

Il est possible que poursuivre des buts d'un faible niveau d'abstraction soit assez spécifique de ces filières vers lesquelles de nombreux étudiants s'orientent sans avoir de projet bien défini (comme les études de droit également ; contrairement à des études vers lesquelles des étudiants s'engagent plus souvent par vocation, comme les études de vétérinaire, par exemple). Plusieurs indiquent qu'ils ne savaient pas vers quoi s'orienter et ont choisi une filière assez générale qui leur offrait un large éventail de possibilités. Certains continuent à se poser des questions sur (voire à remettre en question sérieusement) leur choix en cours d'année. Olivier, par exemple, avoue qu'il n'a pas tellement d'objectif, il se dit : « J'essaye, on verra ». L'un des buts poursuivis par ces étudiants est donc également de vérifier qu'ils ont fait un bon choix, d'être sûrs de leur choix, de préciser leurs projets, de vérifier s'ils sont capables de réussir ces études-là.

A côté des buts de performances et des projets à moyen ou long termes énoncés par les étudiants, d'**autres buts ou enjeux identitaires** apparaissent dans leur discours.

Quelques enjeux identitaires, liés à l'estime de soi

Les études de cas ont permis de mettre en évidence que, pour plusieurs étudiants, il existe parfois un contraste, voire une incohérence entre le score d'estime de soi (évalué à l'aide de l'échelle de Rosenberg) et des éléments de leur discours : un étudiant peut, par exemple, avoir obtenu un score élevé d'estime de soi alors que par ailleurs on peut observer la mise en place de mécanismes de protection de l'estime de soi (qui laisserait supposer une estime de soi plus fragile). Bien sûr, ces discordances peuvent s'expliquer en partie par le souci des étudiants de répondre aux attentes, de se présenter le plus favorablement possible à l'interviewer (désirabilité sociale). Cependant, afin de dégager d'éventuelles autres hypothèses explicatives à ces discordances, nous avons pris en compte plusieurs mécanismes ou indicateurs de l'estime de soi qui ressortent à travers le discours des étudiants.

Un indicateur du niveau d'estime de soi que nous avons pris en compte a trait aux **mécanismes de comparaison sociale** (rapporté par la majorité des étudiants) :

- Certains étudiants décrivent des situations de **comparaison sociale défavorable**, qui viennent toucher leur estime de soi (les autres sont mieux, font mieux que moi). Ce type de comparaison sociale est plutôt un indicateur d'une estime de soi plus fragile.
- D'autres étudiants rapportent des situations de **comparaison sociale rassurante**. Dans la plupart des cas, il s'agit de comparaison sociale descendante, les étudiants se comparant à ceux qui ont moins bien réussi qu'eux (ou plus raté), ou de comparaison avec des étudiants dans la même situation. Généralement, ce type de comparaison contribue à maintenir une estime de soi moyenne ou élevée.
- Enfin, quelques étudiants rapportent des situations de comparaison sociale favorable, mais précédées de **comparaisons de soi à soi défavorables** (les résultats présents avec les résultats obtenus dans le passé et/ou avec ceux que l'on voudrait obtenir, un idéal). Il est difficile de prédire ce qui va prendre le dessus et impacter le plus l'estime de soi : la comparaison sociale favorable ou la comparaison de soi à soi défavorable.
- Une étudiante rapporte une situation de **comparaison sociale ascendante** (à plus performant qu'elle), qu'elle perçoit comme un **défi** (envie de se surpasser). Ceci est évidemment le signe d'une très bonne estime de soi.

Les **stratégies d'auto-handicap** évoquées par plusieurs étudiants sont un autre indicateur d'une estime de soi fragile (il s'agit, par exemple, d'éviter de passer des tests afin de ne pas obtenir de résultats qui pourraient être décourageants et faire perdre confiance).

De manière plus marginale, quelques étudiants rapportent éviter ou redouter les situations où ils peuvent être repérés par un professeur ou les situations où ils reçoivent un feed-back en public, événements qui risquent de malmener une estime de soi moins solide.

Parmi les buts qu'ils déclarent poursuivre, quelques étudiants mettent en avant des enjeux liés à l'estime de soi : montrer, se **prouver** à soi-même et/ou aux autres qu'on est capable de réussir, de réussir aussi bien que les autres (les frères et sœurs aînés, par exemple). Ces enjeux seraient davantage liés à une estime de soi plus fragile. De la même

manière, plusieurs étudiants poursuivent des buts de performance-évitement : ils déclarent essayer de réussir (leur année, leurs études), mais sans être sûrs d'y arriver. La poursuite de ce type de buts est également davantage en lien avec une estime de soi plus fragile.

Plusieurs étudiants évoquent l'importance pour eux du **regard** des professeurs et/ou de leurs parents sur leur travail. Ils souhaitent donner à ces « **autrui significatifs** » une bonne image d'eux-mêmes. Ils disent souhaiter que leurs parents soient fiers d'eux. Ce comportement est plutôt lié au maintien de l'estime de soi.

Enfin, parmi les objectifs qu'ils déclarent poursuivre en entamant leurs études, quelques étudiants montrent des **aspirations élevées** : ils veulent avoir de bons résultats, réussir en première session et/ou avoir une distinction. Des aspirations élevées sont plutôt liées à une estime de soi solide.

Sur la base du score d'estime de soi et de ces différents indicateurs, voici les différents profils que nous avons pu dégager :

Les étudiants qui ont une **estime de soi élevée** (5 étudiants) : ils présentent un score d'estime de soi élevé (supérieur ou égal à 33 sur 40 à l'échelle de Rosenberg) et les indicateurs extraits de leur discours vont également dans le sens d'une estime de soi élevée. Par exemple, Virginie a un score de 37 sur l'échelle de Rosenberg, elle perçoit la comparaison sociale ascendante comme un défi et souhaite se surpasser, être fière d'elle, que ses parents soient fiers d'elle ; comme beaucoup d'autres, la comparaison sociale (plutôt descendante) contribue à maintenir cette bonne estime de soi. Geoffroy et Florence ont également un score d'estime de soi élevé (respectivement 37 et 33 à l'échelle de Rosenberg), ils montrent tous deux des aspirations élevées. Pour Geoffroy, la comparaison de soi à soi est plutôt défavorable, mais la comparaison sociale (descendante) contribue, comme chez Florence, à maintenir une bonne estime de soi. Pour Charlotte et Emmanuelle, qui ont respectivement des scores de 37 et 35 à l'échelle de Rosenberg, le regard des enseignants et/ou des parents sur leurs performances est important, elles veulent maintenir auprès de ces figures significatives à leurs yeux une bonne image d'elles.

Les étudiants qui présentent une discordance entre leur score d'estime de soi (moyen à élevé) et les mécanismes de protection de l'estime de soi qu'on peut observer à travers leur discours et qui suggèrent plutôt une faible estime de soi (4 étudiants) : une **estime de soi** surévaluée par le test ou **élevée via le test** et qui coexiste pourtant avec des **mécanismes de protection**. Benjamin, par exemple, présente un score de 34 à l'échelle de Rosenberg. Pourtant on observe chez lui la mise en place de stratégies d'auto-handicap et la poursuite de buts de performance-évitement, indices d'une faible estime de soi. De la même manière, chez Lucie et Valérie qui présentent respectivement un score d'estime de soi de 31 et 29, donc dans la moyenne, on observe des stratégies d'auto-handicap et la poursuite de buts de performance-évitement chez Lucie ou des comparaisons sociales défavorables chez Valérie, signes d'une estime de soi plus faible. D'Olivier (score de 34 à l'échelle de Rosenberg), nous savons seulement que les comparaisons sociales contribuent à le rassurer et sans doute

à maintenir une bonne estime de soi, comme la plupart des étudiants qui présentent un score moyen d'estime de soi.

Une **estime de soi moyenne** : Johan, Félicie, Pierre, Romain, Alexandre et Cyril présentent un score d'estime de soi juste au-dessus de la moyenne (entre 30 et 32 sur l'échelle de Rosenberg ; 6 étudiants). Le mécanisme le plus observé chez ces étudiants est la comparaison sociale (descendante) rassurante, qui permet de maintenir ce niveau moyen d'estime de soi. Evidemment, chez ces étudiants, on peut observer une plus grande diversité d'indicateurs des niveaux d'estime de soi : on voit, par exemple, que Félicie et Alexandre ont des aspirations élevées, ce qui les rapprochent plus du profil des étudiants à estime de soi élevée. A l'inverse, Johan et Pierre poursuivent des buts de type performance-évitement, ce qui les rapproche du profil des étudiants à faible estime de soi.

Une **estime de soi** sous-évaluée par le test ou **faible via le test** mais qui coexiste pourtant avec des **mécanismes suggérant une plus haute estime de soi** (2 étudiants) : Arnaud et Sophie présentent respectivement un score d'estime de soi de 21 et de 25 ; pourtant, ils utilisent la comparaison sociale (descendante) afin de se rassurer, ce qui est habituellement un mécanisme permettant de maintenir une estime de soi moyenne ou élevée.

Les étudiants qui ont une **estime de soi faible** (6 étudiants) : ils présentent un score d'estime de soi en-dessous ou égal à 24 sur 40 à l'échelle de Rosenberg et les indicateurs extraits de leur discours vont également dans le sens d'une faible estime de soi. Jacqueline, Catherine et Marie (respectivement, 19, 22 et 24 sur l'échelle de Rosenberg) poursuivent des buts de type performance-évitement et les comparaisons sociales leur sont défavorables. De même, on observe chez Laurie la mise en place de stratégies d'auto-handicap et elle présente un score d'estime de soi de 19 sur 40 à l'échelle de Rosenberg (le score le plus bas avec celui de Jacqueline). Enfin, il nous semble qu'Elise et Anne représentent un cas particulier au sein de ce profil. En effet, toutes deux ont un faible score d'estime de soi (respectivement 24 et 26 sur l'échelle de Rosenberg) qui serait lié à des comparaisons de soi à soi défavorables et à l'importance du regard d'autrui significatifs sur leurs performances (pourtant très bonnes : inscrites en ingénieur de gestion, elles ont de bons prérequis en mathématiques). Alors que les comparaisons sociales leur indiquent qu'elles font mieux que les autres, elles ne contribuent pas à maintenir une bonne estime de soi parce qu'elles font moins bien que ce que l'on attend d'elles (ou ce qu'elles pensent que leurs proches attendent d'elles).

En conclusion, il apparaît que le score d'estime de soi au test de Rosenberg ne donne qu'une approche partielle de l'estime de soi des étudiants. D'autres indicateurs tels que le type de buts poursuivis, les mécanismes de comparaison sociale, l'utilisation de stratégies d'auto-handicap, le niveau d'aspirations ou encore l'importance du regard d'autrui significatifs permettent d'avoir une vision plus complète et nuancée de l'estime de soi des étudiants. Par ailleurs, les contrastes observés entre les niveaux d'estime de soi mesurés à l'aide de l'échelle de Rosenberg et les différents indicateurs présents dans le discours des

étudiants semblent aller dans le sens des observations réalisées dans la première section avec un public d'étudiants en réorientation : alors que certains individus ont une estime de soi relativement stable (faible, moyenne ou élevée), d'autres semblent avoir une estime de soi plus fluctuante, sans doute liée à un concept de soi moins clair et moins stable.

7.3.7 Profils-type d'étudiants en lien avec la régulation

Nous abordons enfin notre quatrième question de recherche : sur base des éléments identifiés, quels sont les profils d'étudiants les plus susceptibles de mettre en œuvre les stratégies de régulation nécessaires à la réussite ?

Nous dégageons quatre profils d'étudiants.

1. Des étudiants à faible estime de soi qui perçoivent les feed-back comme un risque ou une menace et se sentent démunis

Laurie, Jacqueline et Marie perçoivent les feed-back comme une source potentielle de démotivation, de découragement et se sentent démunies face à ceux-ci, dans le contexte de ce nouveau monde de l'université. Ces étudiantes ont une estime de soi particulièrement basse. Lucie nous semble également correspondre à ce profil : même si son score d'estime de soi est moyen, différents indicateurs (stratégies d'auto-handicap, poursuite de buts type performance-évitement, comparaison sociale rassurante) laissent supposer que ce score est sans doute sur-évalué par le test et/ou que son estime de soi est plus fluctuante. Elle perçoit les feed-back comme menaçants. On retrouve uniquement des filles dans ce profil ; les trois orientations sont représentées ; seule l'une des quatre possède de bons prérequis en mathématiques et toutes vont échouer leur année ; seule une étudiante recommence, les autres se réorientent (parfois cette réorientation est envisagée assez rapidement dans l'année).

On pourrait penser que Catherine correspond également à ce profil d'étudiantes démunies qui perçoivent les feed-back comme une menace. Elle a effectivement également une faible estime de soi. Cependant, il nous semble que cette faible estime de soi et les enjeux de protection de ceux-ci sont en partie liés à son expérience de l'année précédente en médecine qui s'est soldée par un échec. Cette expérience négative l'a rendue plus prudente quant aux buts qu'elle se fixe. Elle démarre son année avec de bons prérequis en mathématiques et consciente des obstacles qu'elle risque de rencontrer. Elle réussit son année.

Nous renvoyons le lecteur à l'**étude de cas de Jacqueline** qui a participé à deux entretiens (novembre et février) et qui nous semble emblématique de ce profil.

2. Des étudiants qui perçoivent les feed-back comme utiles, mais risqués, qui ont confiance dans leurs ressources pour y faire face tout ayant conscience des obstacles éventuels et/ou des tâtonnements nécessaires au début

Les étudiants de ce profil qui se situent moins dans les extrêmes, sont plutôt diversifiés :

▪ Des étudiants stratégiques, trop confiants ?

Johan, Pierre et Olivier perçoivent les feed-back comme utiles, voire nécessaires mais comme pouvant aussi provoquer du découragement, de la démotivation. De manière générale, ils ont une perception de leurs ressources pour faire face à ces feed-back comme étant élevées, mais sont conscients des obstacles qu'ils peuvent rencontrer ou que des tâtonnements sont nécessaires au début. Ces étudiants ont une estime de soi moyenne (excepté Olivier qui a un score d'estime de soi élevé) mais de faibles prérequis en mathématiques ; inscrits en ingénieur ou en économie, ce sont des garçons plutôt stratégiques (ils souhaitent trouver comment réussir sans devoir trop travailler). Tous échouent leur année et recommencent ou se réorientent dans la même faculté. Leur persévérance (qui fait partie des stratégies d'ajustement nécessaires mais non suffisantes à la réussite) montre qu'ils gardent confiance dans leurs capacités à réussir.

Félicie perçoit les feed-back comme un bénéfice sauf lorsqu'ils sont transmis en public (perception plus mitigée des feed-back) et évalue comme élevées ses ressources pour y faire face. Comme les étudiants du profil ci-dessus, elle a une estime de soi moyenne et de faibles prérequis en mathématique. Inscrite en économie, elle échoue son année mais persévère en recommençant dans la même orientation. Elle ne semble pas avoir un profil d'étudiante stratégique, mais par contre, nous faisons l'hypothèse qu'elle est sans doute trop confiante et trop peu consciente des obstacles qui l'attendent (comme Romain, cf. ci-dessous).

Nous renvoyons le lecteur à l'**étude de cas de Johan** qui a participé à deux entretiens et qui nous semble emblématique de ce profil.

▪ De bons étudiants trop peu confiants ?

Valérie, Sophie et Benjamin perçoivent également les feed-back comme utiles mais risqués et ont confiance dans leurs ressources pour y faire face même s'il faut trouver ses marques au début. Tous trois ont de bons prérequis en mathématiques et une estime de soi moyenne (Sophie a un score plutôt bas mais sans doute sous-estimé comme le montrent d'autres indicateurs de son discours ; à l'inverse, Benjamin a un score plutôt élevé mais sans doute sur-estimé ; par exemple, il met en place des stratégies d'auto-handicap). Inscrits en sciences politiques et communication, les deux filles vont réussir ; inscrit en ingénieur, Benjamin échoue et se réoriente vers l'économie (section réputée moins difficile dans cette faculté).

Nous renvoyons le lecteur à l'**étude de cas de Sophie** qui a participé à l'entretien de février et qui nous semble emblématique de ce profil.

3. Des étudiants confiants qui perçoivent les feed-back comme une opportunité tout en étant conscients des obstacles qu'ils risquent de rencontrer

Romain, Arnaud et Cyril sont à la recherche des feed-back qu'ils perçoivent généralement comme un bénéfice. Ils perçoivent leurs ressources comme élevées pour faire

face à ces feed-back, mais Arnaud et Cyril indiquent également qu'ils se posent pas mal de questions au début sur comment faire dans ce nouveau contexte et ils ont conscience qu'ils risquent de connaître des moments où la motivation leur fera défaut. Tous trois ont de bons prérequis et une estime de soi moyenne (Arnaud a un score d'estime de soi faible mais probablement sous-estimé comme le montrent d'autres indicateurs relevés dans son discours). Ce sont uniquement des garçons inscrits en économie ou en sciences politiques et communication.

Deux d'entre eux réussissent leur année. Rappelons toutefois qu'Arnaud se réoriente au cours du premier semestre en histoire et que c'est dans cette orientation qu'il réussit ; cela dit, au niveau de sa perception des feed-back et de sa confiance pour y faire face, ce changement d'orientation ne semble pas avoir d'impact ; par contre, ses bons prérequis en mathématiques lui sont sans aucun doute moins utiles dans cette nouvelle orientation).

Concernant l'échec de Romain et sa réorientation, nous n'avons pas d'explication évidente sur ce qui a pu se passer ; néanmoins, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : comparé aux deux autres étudiants, Romain semble n'avoir aucun doute concernant ses ressources pour faire face aux feed-back, il ne rapporte aucun tâtonnement en début d'année ou aucun obstacle auquel il devrait éventuellement faire face. Il est possible que cette (trop ?) grande confiance ne lui ait pas permis de mettre en place les réajustements nécessaires lorsque les obstacles se sont présentés, contrairement à Cyril et Arnaud. Ainsi, même s'il ne s'agit que d'un feed-back, la manière dont Romain « minimise » son 3 sur 20 au test d'octobre de droit (notamment via la comparaison sociale et des attributions causales externes) nous laisse supposer qu'il n'a pas toujours su bien évaluer les conséquences de certains feed-back et du coup, mettre en place les stratégies d'ajustement nécessaires (en cela il se rapproche sans doute du profil des étudiants plus stratégiques, trop confiants).

Nous renvoyons le lecteur à l'**étude de cas de Cyril** qui a participé à l'entretien de février et qui nous semble emblématique de ce profil.

4. Des étudiants confiants qui perçoivent les feed-back comme une opportunité

Parmi ces étudiants, on peut sans doute distinguer deux types de profil.

Tout d'abord, Geoffroy, Virginie, Florence, Emmanuelle et Charlotte sont des étudiants à haute estime de soi, qui perçoivent les feed-back comme un bénéfice, une opportunité (même si au départ, pour Charlotte et Emmanuelle, des tâtonnements sont nécessaires pour faire face aux changements liés à l'entrée à l'université) et qui ont toute confiance dans leurs ressources pour y faire face. Des aspirations élevées, la volonté de maintenir une bonne image d'eux-mêmes comme étudiants auprès de figures significatives sont également caractéristiques de ces étudiants. Ils ont au départ de bons prérequis en mathématiques ; ce sont majoritairement des filles ; les 3 orientations sont représentées (2 étudiants en ingénieur, deux en économie et gestion et une en sciences politiques et communication). Tous réussissent leur année. Malgré son estime de soi moyenne et ses faibles prérequis en

mathématiques, Alexandre (inscrit en ingénieur) nous semble également correspondre à ce profil.

Nous renvoyons le lecteur à l'**étude de cas de Virginie** qui a participé à l'entretien de février et qui nous semble emblématique de ce profil.

Par ailleurs, Elise et Anne se rapprochent de ce profil : elles perçoivent les feed-back comme une opportunité et, comme Emmanuelle et Charlotte, elles perçoivent leurs ressources pour y faire face comme élevées même si au début des tâtonnements sont nécessaires. Des aspirations élevées et/ou l'importance de maintenir une bonne image d'elles-mêmes auprès de figures significatives vont, par contre, chez elles être liées à une estime de soi plus faible : leurs premiers résultats ne sont pas à la hauteur de l'idéal qu'elles se sont fixé (les comparaisons de soi à soi leur sont défavorables). Ces deux étudiantes inscrites en ingénieur ont de bons prérequis en mathématiques et vont toutes deux réussir leur année.

Nous renvoyons le lecteur à l'**étude de cas d'Anne** qui a participé à deux entretiens (novembre et février) et qui nous semble emblématique de ce profil.

En conclusion, ces profils-type permettent de mettre en évidence les facteurs susceptibles de faciliter ou d'entraver la mise en œuvre de stratégies de réajustement chez les étudiants. Les réajustements sont moins probables chez les étudiants qui perçoivent les feed-back de manière négative, qui ont une estime de soi basse, qui poursuivent des buts de type performance-évitement, qui ont tendance à recourir aux comparaisons sociales descendantes qui rassurent.

A l'inverse, percevoir les feed-back comme des opportunités, tout en étant conscients des difficultés, avoir une estime de soi moyenne à bonne, être confiant dans ses ressources amène généralement aux réajustement nécessaires à la réussite.

L'un des apports de ce travail est d'affiner, à côté des profils plus évidents intuitivement (profils 1 et 4), les profils des étudiants « moyens », apparemment semblables, mais néanmoins différents. En effet, s'ils évaluent de manière similaire leur potentiel de maîtrise face aux événements, ils se distinguent dans leur manière de percevoir les feed-back : les étudiants du profil 2, pour qui nous faisons l'hypothèse d'une estime de soi fluctuante, perçoivent les feed-back tantôt comme menaçants, tantôt comme attirants, ce qui aura un impact sur la mise en œuvre des stratégies de régulation pertinentes du point de vue académique. A l'inverse, les étudiants du profil 3, présentant une estime de soi moyenne et stable, perçoivent les feed-back comme un bénéfice et sont donc susceptibles de mettre en œuvre des stratégies de réajustement pertinentes du point de vue académique, de manière plus constante.

Le tableau ci-dessous synthétise les caractéristiques des différents profils dégagés.

Tableau 22 Profils d'étudiants : estime de soi, perceptions des feed-back et du potentiel de maîtrise.

	Estime de soi	Perception feed-back	Perception potentiel de maîtrise	Issue de l'année la plus fréquemment observée
1	Faible	Menace	Faible	Echec, abandon
2	Moyenne et fluctuante	Utile mais risqué	Elevé, conscience des obstacles	Issue incertaine
3	Moyenne	Bénéfice	Elevé, conscience des obstacles	Réussite
4	Elevée et/ou aspirations élevées	Opportunité	Elevé	Réussite

7.3.8 Effets de l'entretien de recherche sur la connaissance de soi des étudiants

Nous avons finalement ici laissé de côté l'idée, pourtant intéressante, d'un dispositif de recueil de données intégré à un dispositif pédagogique. En reprenant les conclusions de Parmentier, Jacqmot & Noël (2014), on aurait pu imaginer un dispositif qui accompagne les étudiants dans la construction d'un parcours d'aide à la réussite : accompagner l'étudiant dans une phase de diagnostic, aider l'étudiant à identifier ses besoins et l'aider à sélectionner les dispositifs qui y répondent le mieux.

Cela dit, la participation de ces étudiants aux entretiens de recherche les a sans aucun doute outillés pour analyser leur situation académique et éventuellement ajuster leurs comportements. Au terme de chaque entretien, il était demandé aux participants d'indiquer dans quelle mesure répondre à ces questions était facile ou difficile, agréable ou désagréable. Les réponses à ces questions nous permettent de mettre en évidence que :

- tous les étudiants n'ont pas la même facilité d'accès à leurs pensées, leurs émotions ;
- pour certains étudiants, il semble que cet entretien ait joué un rôle de feed-back.

Pour certains, répondre à ces questions a été facile parce qu'ils y avaient déjà pensé. Par exemple, Arnaud indique « je m'étais posé ces questions-là » ou Marie précise « ben facile parce que enfin plus ou moins parce que c'est toutes des questions ben qu'on se pose justement dans sa tête en particulier après les résultats, c'est toutes des remises en questions ».

Parmi les étudiants qui ont trouvé que répondre à ces questions était facile, deux ont pourtant été peu loquaces ; par exemple, les entretiens de Félicie et Romain ont duré moins de 40 minutes (pour une durée moyenne de 55 minutes) ; de plus, leur débit de parole était plutôt lent ; nous avons au final une quantité d'informations moindre pour ces deux étudiants.

D'autres rapportent avoir éprouvé des difficultés à répondre à certaines questions, même si dans l'ensemble ce n'était pas trop difficile :

- soit parce qu'il fallait faire appel à des **souvenirs déjà lointains** : « ben certaines très difficiles dans le sens où mes souvenirs remontaient déjà à loin » (Pierre), « quand même difficile enfin de me replonger dans des, retrouver des émotions c'est quand même pas facile » (Sophie, l. 739-740), « c'est facile parce que c'est facile d'en parler mais c'est difficile aussi parce qu'il faut prendre le temps de se replonger dedans et vraiment de se dire enfin se poser les questions ou se redire ce qu'on s'est dit sur le moment » (Emmanuelle), « dans l'ensemble je dirais facile mais cela a demandé un peu de réflexion quoi c'était des événements qui sont passés quoi donc le temps de se remettre en situation » (Cyril) ;
- soit parce qu'ils **n'y avaient jamais réfléchi avant** : « je ne m'étais jamais posé ces questions-là » (Arnaud, l. 426), « non ça dépend lesquelles oui ça amène une réflexion mais en soi ce n'est pas trop compliqué » (Benjamin), « facile, je ne dirais pas, ça demandait un peu de réflexion » (Olivier) ;
- avoir **accès à ses émotions** et les mettre en mots n'est **pas une évidence** : « je dirais difficile parce qu'on doit faire appel à ce qu'on a ressenti et on ne trouve pas toujours les mots » (Jacqueline), « je n'avais pas réfléchi à tout ça avant, tous les sentiments que j'ai eus à ce moment-là, ça c'est des choses auxquelles je ne pense pas » (Valérie) ;
- soit parce qu'ils **ne savaient pas quoi répondre**.

Près de la moitié des étudiants soulignent les apports de cet entretien :

- « quelques questions dont je n'avais enfin auxquelles je n'avais jamais réfléchi donc j'ai, ça m'a un peu forcé aussi à réfléchir à ce que je pensais de certaines choses » (Pierre)
- « je trouve ça justement intéressant de pouvoir retrouver des enfin ça me permet même moi de me reposer des questions et de me dire est-ce que j'ai vraiment bien, ça pourrait même être considéré comme un feed-back en fait » (Sophie, l. 748-750)
- « ça amène une réflexion, voir un peu, repenser aux feed-back et voir vraiment réfléchir ce que cela nous a apporté, pas apporté » (Benjamin)
- « sinon c'était bien enfin, ça m'a permis de revoir tous les feed-back dans ma tête » (Catherine)
- « ça nous permet aussi de nous situer on va dire enfin on se rend compte peut-être de certaines choses » (Jacqueline)
- « c'est bien de savoir par quels sentiments on passe même si on ne s'en rend pas toujours compte » (Valérie)
- « ça m'a un peu aidé, d'avoir un peu, d'exprimer tout ça je me rends compte d'où j'en suis » (Olivier)
- « on se pose des questions mais peut-être pas aussi en profondeur » (Marie)

Enfin, une étudiante met en évidence l'effet « libérateur » de cet entretien : « ça m'a permis un peu de lâcher tout ce que je me disais » (Anne).

Seule une étudiante a trouvé cet entretien désagréable parce que remuant des événements négatifs : « ben désagréable parce que je n'ai dit que du négatif pratiquement » (Catherine). D'autres l'ont trouvé agréable tout en soulignant leur regret de ne pas avoir pu répondre à toutes les questions comme elles l'auraient voulu, pour rendre service ou par

souci du regard de l'autre (désirabilité sociale) : « je n'ai pas réussi à avoir réponse à toutes les questions... ça ça m'ennuie en fait, j'aurais préféré avoir un avis oui non pour chaque question mais des fois j'avais juste pas d'exemple qui me venait ou je ne voyais pas du tout », « j'aurais préféré vous donner réponse à toutes pour vous aider dans votre enquête » (Elise), « c'est vrai que d'autres m'ont mis dans l'embarras, je ne savais pas quoi répondre » (Delphine), « j'ai répondu comme je pensais mais c'est genre on va penser que j'ai trop confiance en moi » (Lucie).

Comme nous l'avons souligné (Dozot, Piret et Romainville, 2012), développer une bonne connaissance de soi de l'étudiant permet de renforcer son estime de soi et d'augmenter sa capacité à faire face aux obstacles et à les surmonter. D'une certaine manière, ces entretiens de recherche semblent avoir contribué, au moins pour certains étudiants, à développer cette connaissance de soi, de leurs émotions et réactions face aux feed-back reçus.

Conclusion générale

Pour clôturer ce travail, nous reprenons nos principaux résultats, leurs limites et leurs implications tant au niveau théorique qu'au niveau pédagogique. Ensuite, nous discutons des spécificités de notre recherche, à différents niveaux : théorique, conceptuel, épistémologique et méthodologique. Enfin, nous esquissons quelques perspectives pour les recherches futures.

Principaux résultats et leurs limites

8. De notre pratique d'accompagnement a émergé l'intuition que l'estime de soi est un concept central lorsqu'on tente de comprendre le comportement des étudiants à l'entrée à l'université. L'objet de cette thèse est d'approfondir la question des mécanismes et des enjeux de protection ou de maintien de l'estime de soi chez les étudiants. Dans un premier temps, suivant une démarche quantitative, nous vérifions plusieurs hypothèses quant aux liens entre l'estime de soi et différentes variables auprès d'un public spécifique, les étudiants en réorientation. Dans un second temps, nous élargissons le cadre conceptuel, au-delà de l'estime de soi, pour comprendre la logique sous-jacente aux comportements des étudiants « tout venant ».

8.1

Résultats de la partie quantitative

Nous avons vérifié de manière empirique notre hypothèse d'une **estime de soi plus basse et fluctuante** chez les étudiants en réorientation : en effet, nous observons des niveaux d'estime de soi plus bas chez les étudiants en échec ou en réorientation et des changements à la hausse de l'estime de soi entre le début de la formation et le terme de celle-ci (entre février et juin), chez les étudiants participant à un dispositif de réorientation (formation Rebond) alors que l'estime de soi des étudiants « tout venant » (groupe contrôle) reste stable.

Comment expliquer ces fluctuations chez les étudiants en réorientation alors que de nombreux auteurs concluent à l'estime de soi comme un trait stable dès la fin de l'adolescence ?

A la suite d'autres, nous identifions, à côté des étudiants qui ont une estime de soi structurellement basse ou haute, des étudiants qui ont une estime de soi plus fluctuante, sans doute en lien avec un **concept de soi moins clair, moins stable**. Les variations de l'estime de soi constatées au cours du temps chez ce public particulier s'expliquent également par des mécanismes de protection de l'estime de soi mis en place lorsque l'individu est confronté à des événements susceptibles d'avoir un impact sur celle-ci (stratégies d'auto-handicap, comparaison sociale).

Dans cette première étude, nous avons donc réalisé des mesures à l'aide d'outils validés auprès d'une population bien ciblée. De plus, nous « contrôlions » différentes actions spécifiques visant à consolider l'estime de soi et la connaissance de soi (accompagnement individuel et collectif au sein d'un dispositif de formation durant tout un semestre). Mais comment cela se passe-t-il pour l'étudiant « tout venant » ? Et quelles sont les perceptions des étudiants, leur logique à eux (en termes de régulation de l'estime de soi) ?

Résultats de la partie qualitative

8.2 Pour le savoir, nous avons choisi de nous intéresser à une situation bien spécifique, rencontrée par les étudiants entrant à l'université : **recevoir un feed-back évaluatif**. Il s'agit, dans ce contexte nouveau pour les jeunes, d'une **situation potentiellement stressante, potentiellement menaçante pour l'estime de soi**. Nous sommes également partie d'un constat au départ de notre pratique d'accompagnement : les comportements de certains étudiants peuvent parfois sembler illogiques, du point de vue académique. Partant de l'hypothèse que tout comportement a une logique du point de vue de celui qui agit, d'une part, et, d'autre part, de l'hypothèse que l'estime de soi est centrale dans l'explication du comportement, nous avons alors cherché à **comprendre en profondeur les logiques qui sous-tendent les comportements** des étudiants.

Pour ce faire, nous avons réalisé, à deux moments clé de l'année (en novembre et en février), des entretiens semi-directifs auprès de 23 étudiants (sélection aléatoire stratifiée) de la Faculté des sciences économiques, sociale et de gestion de l'Université de Namur. Une analyse qualitative du contenu des entretiens a abouti à la réalisation d'études de cas approfondies.

Le choix de se centrer sur un type d'événement, recevoir un feed-back, auprès d'un petit groupe d'étudiants ciblé, issus d'une seule faculté, présente évidemment des limites : des types de feed-back différents sont certainement proposés dans d'autres facultés, des étudiants issus d'autres orientations présentent sans doute des profils différents, au niveau des buts poursuivis, de l'estime de soi, etc. Malgré ces limites, en termes de représentativité et d'exhaustivité, notamment, notre choix d'un contexte précis et d'un groupe ciblé de participants nous a permis d'approcher en profondeur un phénomène complexe.

La méthode de recueil d'informations présente également ses limites : les données recueillies sont de l'ordre du discours, des reconstructions faites a posteriori par l'étudiant. Or, on sait que les étudiants n'ont pas tous les mêmes facilités d'accès à leurs cognitions et à leurs émotions. Consciente de ces limites, nous avons cependant estimé que la méthode choisie était la plus à même de nous aider à répondre à nos questions.

Au-delà des études de cas qui mettent en évidence la richesse et la complexité des logiques individuelles qui sous-tendent les comportements des étudiants à la suite des premiers feed-back à l'université, nous avons pu identifier des éléments transversaux permettant de répondre à nos questions de recherche.

Une typologie des feed-back est ainsi ébauchée, qui nous amène à cibler les caractéristiques les plus susceptibles (ou à l'inverse les moins susceptibles) de conduire l'étudiant à mettre en place les stratégies d'ajustement nécessaires à sa réussite. Prenant en compte l'estime de soi ainsi que la perception des feed-back et des ressources pour y faire face, des profils-type d'étudiants sont également esquissés en lien avec la mise en œuvre de stratégies de régulation.

Implications théoriques des résultats

9. Au-delà de la logique chronologique que nous avons choisie pour présenter les résultats ci-dessus, dans ce qui suit, nous discutons les résultats sur la base d'un modèle intégrant les principaux concepts explorés :

- Les caractéristiques individuelles, telles que l'estime de soi, le concept de soi, les buts poursuivis par les étudiants ;
- Les caractéristiques du contexte et leurs perceptions : les dispositifs d'aide proposés aux étudiants lors de la transition secondaire-supérieur dont les dispositifs de formation-réorientation, les types de feed-back fournis à l'université ;
- Le traitement des feed-back : l'évaluation émotionnelle des événements ;
- Les conséquences de ces perceptions et traitement sur la mise en œuvre de stratégies de régulation adaptatives tant du point de vue de la réussite académique que du point de vue du bien-être.

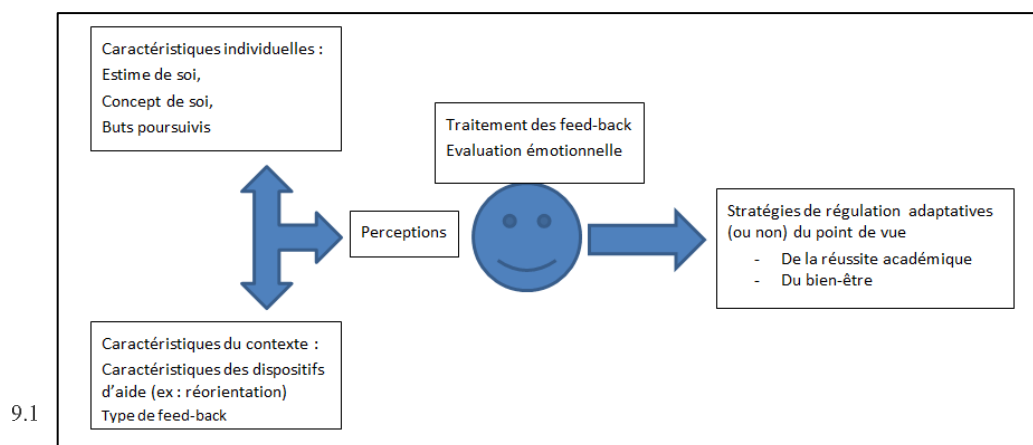


Figure 5 Comprendre les logiques sous-jacentes aux comportements des étudiants

Les caractéristiques individuelles

Les résultats issus de la démarche quantitative, visant notamment à vérifier les liens entre l'estime de soi et la persévérance, la performance, les buts poursuivis par l'étudiant,

vont tout à fait dans le sens des résultats de recherche issus de la littérature sur le sujet. Les études de cas, quant à elles, nous conduisent à affiner notre compréhension des enjeux identitaires propres aux étudiants à l'entrée à l'université et des mécanismes de maintien/protection de l'estime de soi. Elles nous permettent également de nuancer et questionner les précédents résultats.

Lien entre estime de soi, performance et émotions positives ?

A travers les études de cas, on voit, de manière cohérente avec les observations réalisées précédemment, qu'une estime de soi élevée est liée à des émotions positives (perception des feed-back comme une opportunité) et à la réussite, qui suppose que l'étudiant ait bien mis œuvre des stratégies de régulation efficaces. De même, une estime de soi faible est généralement liée à des émotions négatives et à l'échec. Cependant, les études de cas font également émerger des exceptions : des étudiants avec une faible estime de soi peuvent malgré tout percevoir les feed-back comme une opportunité, associés à des émotions positives, et réussir : chez ces étudiants, on voit que l'estime de soi faible est directement liée à des comparaisons de soi à soi (soi comme bon élève et/ou idéal à atteindre) défavorables¹⁶ alors que ce sont de bons étudiants, et que les comparaisons aux autres leur sont clairement favorables. Ce sont des étudiants qui ont des aspirations élevées au niveau de leurs études et pour qui le regard des parents et/ou des professeurs sur leurs performances a une très grande importance. Notons qu'à travers ce profil, on peut percevoir l'ampleur du « recalibrage » à réaliser par l'étudiant, lors de la transition entre le secondaire et l'université, au niveau de ses attentes en termes de résultats.

Estime de soi fluctuante chez l'étudiant « tout venant » ?

Chez la plupart des étudiants interviewés, on peut constater une cohérence entre leur score d'estime de soi mesurés à l'aide de l'échelle de Rosenberg et différents indicateurs des enjeux identitaires présents dans leur discours. A l'inverse, chez quelques étudiants, on observe des discordances entre ces deux sources d'informations (score d'estime de soi mesuré à l'aide d'un outil validé et inférences sur base de différents indicateurs du discours des étudiants). Ces indicateurs sont notamment

- les mécanismes de comparaison sociale (par exemple, la comparaison sociale ascendante perçue comme un défi est le signe d'une estime de soi élevée alors que la comparaison sociale descendante, rassurante, est davantage le signe d'une estime de soi à protéger donc plus faible),
- les stratégies d'auto-handicap (associées à une estime de soi faible ou fragile),
- le type de but poursuivis (par exemple, les buts de type performance-évitement sont généralement associés à une plus faible estime de soi),
- les aspirations élevées au niveau des études (associées à une bonne estime de soi).

Plusieurs hypothèses pourraient expliquer ces discordances. Ainsi, pour les étudiants dont le score d'estime de soi est plutôt élevé alors que les indicateurs suggèrent une plus

¹⁶ Résultat de la comparaison entre les bons résultats obtenus dans le secondaire et les résultats actuels.

faible estime de soi, on peut faire l'hypothèse que, plus que d'autres, leur score est empreint de désirabilité sociale : il est important de montrer que l'on pense être quelqu'un de valable. On peut faire la même hypothèse d'une plus forte désirabilité sociale pour les étudiants dont le score d'estime de soi est plutôt bas alors que les indicateurs suggèrent une plus haute estime de soi : il est important pour eux de se montrer « humbles », pas trop confiants. A côté de cette hypothèse liée à une plus grande **désirabilité sociale**, nous faisons l'hypothèse, chez ces étudiants « tout venant », d'une **estime de soi plus fluctuante**, comme celle observée chez les étudiants en réorientation.

Il nous semble donc que ces questions du lien entre estime de soi, émotions et performance, d'une part, et, d'autre part, de fluctuations possibles de l'estime de soi chez l'étudiant « tout venant » restent à approfondir. A cette fin, des approches combinant des mesures à l'aide d'outils validés et des mesures « indirectes » (inférences sur base du discours des étudiants, par exemple) nous apparaissent comme une voie intéressante à explorer.

Les caractéristiques et perceptions du contexte

9.2

Nous l'avons vu, un dispositif comme Rebond crée un contexte qui permet sans doute de restaurer une bonne estime de soi à la suite d'une expérience d'échec ou de mauvais choix : petit groupe d'étudiants, vivant une situation similaire, pédagogie différente, plus d'enjeux certificatifs, ... Comme l'expliquent Pierrehumbert et al. (1998), ces caractéristiques permettent le maintien ou la restauration d'une bonne estime de soi par le biais de la comparaison sociale. Mais qu'en est-il lorsque les étudiants, après avoir retrouvé une bonne estime de soi grâce à ce contexte « protégé », sont de retour dans les filières de l'enseignement supérieur ?

Cette question reste encore à explorer. Cependant, les études de cas, réalisées auprès d'étudiants « tout venant » nous apprennent que le même type de mécanisme de comparaison sociale rassurante est utilisé face à un feed-back évaluatif, hors contexte pédagogique alternatif : les étudiants ont tendance à se comparer à des étudiants dans la même situation, voire plus mal lotis qu'eux afin de protéger leur estime de soi.

Dans le contexte plus large d'une première année en faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion, les études de cas nous permettent d'approcher plus finement les différentes dimensions du feed-back et leurs perceptions par les étudiants.

Sur base du modèle des dimensions pertinentes du feed-back que nous avons utilisé comme grille d'analyse pour les études de cas (Figure 2), nous reprenons ci-dessous les éléments qui ont plus particulièrement retenu notre attention et qui ont trait au message : son objet, sa fonction, sa valeur informative. Dans une moindre mesure, l'agent du feed-back ainsi que la manière dont il est transmis méritent également d'être brièvement discutés.

Le message : son objet, sa fonction, sa valeur informative

Les auteurs consultés indiquent qu'à l'entrée à l'université, l'évaluation certificative et la note dominante (Wathelet & Vieillevoye, 2013 ; Romainville, 2013), sans doute liée à la fois au grand nombre d'étudiants mais également à la logique de sélection, de classement propre aux études universitaires. Cependant, parmi les feed-back rapportés par les étudiants interviewés, on trouve autant la note (seule ou accompagnée de l'identification des erreurs sur la copie) que d'autres types de feed-back (tel qu'un feed-back plus qualitatif sur le degré de maîtrise de compétences, par exemple). De la même manière, si les étudiants rapportent des feed-back dans le cadre d'évaluations certificatives, ils en rapportent également qui ont une visée formative (tests de prérequis à l'entrée, tests facultatifs d'octobre, par exemple).

Cette diversité des feed-back mis à disposition des étudiants en première année à l'université devrait inciter à poursuivre les recherches visant à explorer les différents types de feed-back et, plus particulièrement, ceux qui sont « marquants » pour les étudiants (ceux qu'ils choisissent d'épingler et de décrire) et qui constituent donc bien un feed-back pour eux. En ce sens, nous rejoignons l'intérêt d'une vision constructiviste du feed-back (le feed-back est reçu et interprété par l'étudiant qui lui donne du sens) amenée par plusieurs auteurs (Parmentier, 1994, Hattie & Timperley, 2007 ; Romainville, 2013) qui nous semble essentielle dans le cadre de l'étude des feed-back et de leurs effets.

Dans les modèles du feed-back efficace abordés dans la partie théorique (Hattie & Timperley, 2007 ; Gamlem & Smith, 2013), nous avons vu que les feed-back les plus susceptibles de conduire à des stratégies de réajustement sont des feed-back qui portent sur le processus et/ou l'auto-régulation plutôt que sur le seul niveau du produit/de la tâche, qui ont une valeur informative élevée (c'est-à-dire qui contiennent les informations nécessaires pour améliorer les apprentissages et les performances). Les feed-back qui portent sur le niveau de la tâche/du produit sont plus efficaces lorsqu'ils consistent en des commentaires plutôt que des notes.

Un contraste étonnant apparaît, à travers les études de cas, entre l'efficacité théorique des feed-back et leur efficacité perçue par les étudiants (qui se traduit notamment par la mise en place de stratégies de réajustement). Plus particulièrement, ce contraste a trait à la valeur informative du feed-back.

Ainsi, au niveau théorique, la note est considérée comme ayant une valeur informative faible, ne contenant pas les informations nécessaires à l'étudiant pour savoir comment améliorer ses apprentissages et/ou ses performances. D'un autre côté, selon une habitude à ce type de feed-back, installée depuis de nombreuses années, la note permet à l'étudiant de se situer par rapport à un attendu (approximativement, parce qu'il y a un « recalibrage » à faire, à l'entrée à l'université, par rapport au secondaire) et par rapport aux autres. A travers les récits des étudiants, il apparaît que la note a une valeur informative suffisante à leurs yeux. L'étudiant pense avoir les informations dont il a besoin alors que le plus souvent il ne

sait pas comment améliorer ses apprentissages et ses performances. La note serait donc perçue comme suffisamment informative alors qu'elle est très peu formative.

Alors que plusieurs auteurs insistent sur les effets néfastes de la note (incite à la poursuite de buts de performance et à la mise en œuvre de stratégies d'études peu efficaces, malmène l'estime de soi), à travers les études de cas, nous observons néanmoins qu'elle fait partie des feed-back les plus susceptibles de mener l'étudiant à la mise en œuvre de stratégies de régulation.

Des observations similaires sont faites concernant un autre type de feed-back a priori plus complet qu'une note (par exemple, informations sur le degré de maîtrise de prérequis accompagnées de conseils relatifs aux aides possibles pour renforcer les compétences peu ou non maîtrisées). Ce type de feed-back, s'il a théoriquement une valeur informative plus élevée, est perçu comme ayant une faible valeur informative par les étudiants interviewés. Alors qu'il est théoriquement davantage susceptible de conduire les étudiants à la mise en œuvre de stratégies d'ajustement (et que c'est l'objectif principal de ce type de feed-back formatif précoce), ce type de feed-back conduit dans les faits peu d'étudiants au changement. Différentes hypothèses peuvent expliquer cette observation : ce feed-back à visée formative est proposé en tout début d'année académique, les étudiants ne perçoivent pas bien ses enjeux en termes d'apprentissages et de performances futures, etc.

Ces contrastes entre nos observations quant aux perceptions des étudiants et l'efficacité théorique des feed-back renforcent l'importance de prendre en compte non seulement les caractéristiques « objectives » des feed-back mais également (et surtout) la perception qu'en ont les étudiants, dans la même lignée d'études telles que celle de Levy & Snell (2004) et celle de Gamlem & Smith (2013).

L'agent et les modalités de transmission du feed-back

Nous avons vu que lorsque l'agent d'un feed-back est perçu comme crédible et que son intention est perçue comme positive, le feed-back est plus efficace (Gamlem & Smith, 2013). Les études de cas vont tout à fait dans ce sens. Ainsi, lorsqu'un feed-back est perçu comme un moyen d'aider les étudiants, il est plus efficace (plus susceptibles de mener à la mise en œuvre de stratégies de régulation) que lorsqu'il est perçu comme un moyen de sélectionner les étudiants en les décourageant dès le début de leurs études. Les études de cas nous montrent également que les feed-back sont plus efficaces lorsqu'ils se passent en « face à face » avec un agent clairement identifié, comme un professeur ou un assistant. A l'inverse, ils sont moins efficaces lorsqu'ils sont transmis par un agent « non identifié », à distance : consultation des résultats de tests de prérequis sur internet, par exemple. Ces dimensions de crédibilité et d'intention perçues de l'agent du feed-back mériteraient d'être davantage investiguées, nos données ne nous fournissant qu'un bref aperçu de leur impact possible.

Les études de cas confirment qu'un feed-back transmis publiquement peut avoir un effet plus néfaste sur l'estime de soi et être perçu comme plus stressant. Par contre, l'efficacité

d'un feed-back ne semble pas être liée à sa dimension publique ou privée : la comparaison sociale et le partage social jouent ici sans aucun doute un rôle médiateur, le plus souvent contribuant à diminuer le stress perçu et les effets néfastes sur l'estime de soi.

L'évaluation émotionnelle des événements

9.3 Au-delà de l'importance que semble avoir l'effet de **surprise** sur l'engagement de l'étudiant dans des stratégies de réajustement à la suite d'un feed-back, l'évaluation de la pertinence nous semble cruciale. L'évaluation d'un événement comme pertinent se manifeste par des émotions (à l'inverse, l'absence d'émotions constitue un indicateur de l'évaluation d'un événement comme non pertinent). Plus précisément, la **prise en compte du registre émotionnel, de l'intensité et de la durée des émotions** ressenties (rapportées) contribue grandement à expliquer la mise en œuvre ou non de stratégies de réajustement à la suite d'un feed-back. Ainsi, la toute grande majorité des feed-back qui amènent à la mise en œuvre de stratégies de réajustement sont ceux qui ont provoqué de la déception, d'intensité parfois assez forte et généralement de courte durée. La déception touche le plus souvent à la fois des buts académiques, de performance et des buts identitaires. C'est comme si l'émotion jouait un rôle d'alerte signalant à l'étudiant qu'il y a quelque chose qui ne va pas, quelque chose à changer.

Lorsque les émotions ressenties à la suite d'un feed-back appartiennent également au registre de la tristesse (découragé, démotivé), qu'elles sont intenses mais de plus longues durée, elles mènent le plus souvent l'étudiant à se désengager, à se détourner de ses objectifs de réussite académique, allant parfois jusqu'à l'abandon des études. Nous sommes alors face à des stratégies sans doute adaptatives du point de vue du bien-être psychologique mais tout à fait dysfonctionnelles, dans le court terme du moins, du point de vue académique.

Ces observations soutiennent, dans le contexte académique, le modèle des émotions de base et des tendances à l'action qui y sont liées (Philippot, 2011) : les émotions du registre de la tristesse peuvent tout à la fois conduire à des tendances à l'action d'approche (chercher des solutions) ou d'inhibition (désengagement) ; les émotions du registre de la joie sont clairement liées à des tendances à l'action d'approche positive. Par contre, les études de cas montrent que les émotions du registre de la peur, si elles ne sont pas trop intenses, peuvent provoquer d'autres tendances à l'action que l'inhibition ou la fuite : elles peuvent mener l'étudiant à mettre en place des stratégies d'ajustement centrées sur le problème (donc plutôt une tendance à l'action d'approche).

Il apparaît que l'évaluation du **potentiel de maîtrise** est également cruciale : pour agir, à la suite d'un feed-back, l'étudiant a besoin d'être convaincu qu'il a un pouvoir d'action (il a un contrôle sur les événements), qu'il dispose des ressources nécessaires (internes et/ou externes) pour faire face. Ce concept nous apparaît tout aussi central que l'estime de soi et ne se superposant pas complètement à celui-ci. En effet, si une estime de soi

structurellement haute est clairement en lien avec un potentiel de maîtrise élevé face à la majorité des événements (et inversement, une estime de soi structurellement basse est liée à un potentiel de maîtrise faible face à la plupart des événements), chez les étudiants qui présentent une estime de soi fluctuante, l'évaluation qu'ils vont faire de leur potentiel de maîtrise face à un événement est plus imprévisible.

Le potentiel de maîtrise se rapproche également d'autres concepts, issus des théories motivationnelles, tels que les attentes de succès ou le sentiment d'efficacité personnelle, mais ne recouvrent pas tout à fait la même réalité : alors que les attentes de succès sont davantage orientées sur le résultat à atteindre et que le sentiment d'efficacité porte sur la mise en œuvre des compétences nécessaires pour atteindre un résultat, le potentiel de maîtrise recouvre tout à la fois les notions d'attributions causales, de contrôle ainsi que de ressources (internes et externes) pour faire face aux événements. Par contre, tous trois ont trait à des perceptions de l'individu (résultats de l'interaction entre les éléments de contexte et les caractéristiques individuelles) et sont prédictifs de l'engagement de l'étudiant dans des stratégies de régulation.

Les études de cas confirment que le modèle de Lazarus & Folkman (1984 ; évaluation primaire et secondaire face à un événement stressant) ainsi que le modèle de l'évaluation émotionnelle en cinq dimensions de Scherer (1984) sont tout à fait pertinents pour comprendre le comportement des étudiants en contexte académique et sont complémentaires aux modèles issus des théories motivationnelles.

9.4

Les effets de l'évaluation émotionnelle

Les études de cas illustrent bien l'utilisation par les étudiants de deux grands types de stratégies de régulation, à la suite des feed-back qu'ils évaluent comme pertinents :

Les stratégies de régulation adaptatives du point de vue de la réussite académique

Les étudiants rapportent essentiellement des stratégies de régulation centrées sur le problème : travailler davantage, plus à l'avance et/ou autrement, par exemple. Nous n'avons pas ici d'informations détaillées sur le type de stratégies utilisées ni sur leur efficacité et termes d'apprentissage et de performance. Ce n'était pas l'objectif principal de ce travail. Cependant, il aurait été intéressant de pouvoir mettre en lien de manière plus précise et systématique les éléments rapportés par les étudiants (ce à quoi ils ont accès, ce qu'ils ont bien voulu nous transmettre, etc.) avec d'autres observations telles que leur participation effective à différents dispositifs d'aide, le nombre d'heures consacrées à l'étude, etc.

Les stratégies adaptatives du point de vue du bien-être psychologique

Les études de cas vont dans le sens d'une vision conflictuelle de l'apprenant, amenée notamment par Cosnefroy (2010), qui, poursuivant des objectifs parfois multiples (objectifs de réussite, enjeux identitaires, maintien du bien-être), cherche à trouver un équilibre. La

comparaison sociale nous est apparue comme le mécanisme le plus fréquemment utilisé (sans doute le plus souvent inconsciemment) par les étudiants dans cette tentative de concilier les buts multiples qu'ils poursuivent.

Finalement, combinant des éléments issus des caractéristiques des étudiants (l'estime de soi), de l'interaction entre ces caractéristiques et les caractéristiques du contexte (les perceptions des feed-back) et du traitement « habituel » que l'individu fait de ce type d'événement (évaluation du potentiel de maîtrise), nous avons pu dégager **quelques profils d'étudiant** sur base des études de cas. Cette recherche s'inscrit donc dans la lignée d'autres, telles que celle de Frenay et al. (2011), qui tentent de comprendre le comportement de l'étudiant en mettant l'accent sur l'interaction entre l'individu et son contexte.

Implications pédagogiques pour l'accompagnement des étudiants

10.

Pour les acteurs du monde académique (enseignants, accompagnateurs pédagogiques), la typologie des feed-back proposée ici peut constituer, nous semble-t-il, une grille de lecture utile. En effet, elle permet de s'interroger sur le contenu, les caractéristiques et les modalités de transmission d'un feed-back les plus efficaces, c'est-à-dire les plus susceptibles de mener l'étudiant à mettre en place les stratégies de régulation nécessaires à sa réussite.

Nos résultats invitent également les enseignants à être attentifs, au-delà des caractéristiques « objectives » des feed-back qu'ils transmettent, à la perception qu'en ont les étudiants et, plus particulièrement, à la perception qu'ils ont de leur valeur informative. En effet, nous avons vu qu'il peut y avoir un contraste entre la valeur informative « théorique » d'un feed-back et la valeur informative perçue par l'étudiant. Or, celle-ci semble constituer un élément crucial dans la décision de mettre en œuvre des stratégies de réajustement. Il s'agirait donc pour les enseignants de contribuer à **renforcer la perception du potentiel de maîtrise des étudiants en leur fournissant des feed-back à haute valeur informative** (et perçus comme tels).

La grille de l'évaluation émotionnelle de Scherer peut également être utile pour **identifier les éventuels obstacles à la mise en œuvre de stratégies de réajustement fonctionnelles au niveau académique**. Lors de la transmission d'un feed-back ou du débriefing qui suit parfois (consultation de copie, rendez-vous avec un accompagnateur pédagogique, par exemple), l'analyse du décalage entre l'auto-évaluation de l'étudiant et le résultat qu'il reçoit (dimension de la nouveauté) et l'analyse des causes avec l'étudiant (attributions causales) sont des dimensions déjà souvent abordées. Par contre, il est moins habituel d'analyser avec l'étudiant les émotions ressenties face à ce résultat, qui constituent pourtant, nous l'avons vu, une dimension déterminante, à prendre en compte si on veut amener l'étudiant à mettre en œuvre les changements nécessaires à sa réussite.

Dans la situation souvent vécue comme inconfortable de faire face aux émotions parfois intenses que peuvent exprimer les étudiants, le premier réflexe des enseignants ou des accompagnateurs est de rassurer, en contribuant ainsi à diminuer l'intensité et la durée des émotions ressenties. Nos résultats montrent l'intérêt d'**accompagner l'étudiant dans le décodage de sa réaction émotionnelle, en soulignant la fonction positive de celle-ci, comme levier de changement**. Pour le dire autrement, à côté de l'accompagnement de l'étudiant dans les stratégies de régulation émotionnelle nécessaires au maintien du bien-être psychologique, il est également essentiel de prendre le temps d'analyser sa réaction émotionnelle. Si cette étape n'est pas réalisée, on risque de ne pas bien identifier les éventuels obstacles à la mise en place des stratégies de régulation centrées sur le problème, qui pourraient faire basculer l'étudiant vers la réussite.

Au-delà d'une grille d'analyse, le modèle de l'évaluation émotionnelle de Scherer, combiné aux résultats concernant les mécanismes de préservation de l'estime de soi, fournit des pistes d'action intéressantes aux acteurs académiques. Par exemple, pour l'étudiant en difficulté ou en réorientation, comme pour l'étudiant « tout venant » qui présente une estime de soi structurellement basse ou fluctuante, il serait utile de **mettre en place des actions qui contribuent à renforcer leur concept de soi, leur connaissance de soi** (dont les réactions émotionnelles, cognitives ainsi que les buts à clarifier, consolider). De même, certaines actions pourraient être mises en place visant à **favoriser les comparaisons de soi à soi** (l'accent est alors mis sur la progression), plutôt que les comparaisons sociales descendantes qui contribuent à diminuer le stress perçu mais sont souvent peu adaptatives du point de vue académique.

Cependant, si l'on voit bien comment poursuivre ce type d'objectifs au sein de dispositifs pédagogiques alternatifs (formation Rebond, par exemple), il est moins évident de les mettre en œuvre à plus grande échelle au sein des filières classiques de l'enseignement supérieur. Et d'ailleurs, est-ce bien le rôle de l'enseignement supérieur ? A l'heure où les politiques nous amènent à tendre vers un enseignement inclusif, prenant en compte la diversité des étudiants au sens large, on peut se poser la question : contribuer à construire des individus avec une bonne estime de soi, solide, capables de faire face plus aisément aux imprévus et autres événements stressants inhérents au monde des études et au monde professionnel, nous semble un objectif noble mais sans doute difficile à poursuivre.

A côté de la construction d'une grille d'analyse et d'action utiles pour les enseignants et les accompagnateurs, on pourrait imaginer également **construire un guide à destination des étudiants : « recevoir un feed-back à l'université : mode d'emploi »**, afin que les étudiants puissent poser des choix plus conscients qui leur permettent d'atteindre leurs buts de réussite, tout en tenant compte des enjeux identitaires qui sont les leurs.

Les principales implications que nous avons mises en évidence concernent l'enseignement universitaire, mais ces outils pourraient sans doute également être adaptés à d'autres types ou d'autres niveaux d'enseignement.

Enfin, en dehors du monde académique, du monde de l'enseignement, nos résultats pourraient également avoir des implications plus larges dans le domaine de l'accompagnement des personnes à la suite d'un événement stressant.

Spécificités de la démarche de recherche

Au niveau théorique et conceptuel

11.

11.1 Ce travail de recherche se situe à l'intersection de deux disciplines : la pédagogie et la psychologie. En tant que psychologue (de formation et d'identité professionnelle), plongée dans le monde de la pédagogie universitaire depuis une quinzaine d'années, cette double référence constituait pour nous une évidence. Il nous semblait donc également naturel d'aller puiser dans chacune de ces disciplines les concepts les plus utiles pour tenter de répondre à nos questions.

Partant d'un champ de recherche spécifique (psychologie sociale) et d'un concept central (estime de soi), nous avons ensuite construit un cadre conceptuel plus complexe et original en intégrant des concepts de deux champs théoriques complémentaires : la psychologie sociale des émotions et les théories motivationnelles.

Outre cette originalité, l'avantage principal que nous y voyons est de pouvoir comprendre plus en profondeur un phénomène, là où la référence à un seul modèle théorique issu d'une discipline déterminée ne permet pas toujours d'expliquer certaines observations ou résultats contradictoires ou étonnants.

11.2

Au niveau épistémologique et méthodologique

Au départ, nos recherches s'inscrivent dans une logique de recherche quantitative : il s'agit de vérifier de manière empirique les liens entre différentes variables à l'aide d'instruments de mesure validés auprès d'un public cible et d'un groupe contrôle. Par la suite, nous nous inscrivons davantage dans une logique de recherche qualitative : il s'agit de cerner les représentations des étudiants, la réalité telle qu'ils se la représentent ; il ne s'agit plus de vérifier l'existence de liens entre variables mais d'explorer des données qualitatives à l'aide de grilles d'analyse (issues de cadres conceptuels complémentaires) dans le but de comprendre plus en profondeur un phénomène complexe.

Ce travail nous a ainsi permis d'expérimenter l'intérêt de combiner des dispositifs de recherche différents et complémentaires pour approcher une réalité complexe.

Perspectives pour de futures recherches

12. Les distorsions apparues entre les feed-back proposés et la perception que les étudiants en ont, notamment au niveau de la valeur informative, mériteraient d'être davantage investiguées. Il serait, par exemple, intéressant de mener à plus grande échelle, sur une plus grande variété de feed-back, une recherche mettant en lien les types de feed-back proposés par les enseignants et les perceptions qu'en ont les étudiants.

De la même manière, il serait intéressant de pouvoir valider les profils d'étudiants que nous avons construits sur un public plus large (étudiants de première année issus de différentes orientations, par exemple). Il s'agirait alors de partir des résultats d'une recherche qualitative, exploratoire, portant sur un petit nombre d'étudiants pour réaliser une recherche quantitative, visant à tester la validité des catégories construites.

Par ailleurs, la grille de lecture que nous dégageons pourrait être utile pour éclairer certains résultats interpellant issus de recherches quantitatives portant sur les facteurs de réussite à l'université, tels que ceux du projet Passeports pour le bac.

Ces résultats invitent surtout à poursuivre les études cliniques visant à affiner la compréhension des mécanismes de régulation de l'estime de soi dans le domaine scolaire et académique, mais également plus largement. Ainsi, des recherches pourraient être menées en lien avec d'autres types d'événements stressants, rencontrés par les jeunes dans le cadre de leurs études.

Épilogue

Épilogue

Je sors de la défense privée. Mon sentiment est que cela s'est bien passé : il me semble que j'ai pu répondre posément et avec assurance aux questions, aux remarques soulevées. Les échanges m'ont paru très constructifs, me permettant d'aller encore plus loin dans ma réflexion. Après la délibération, mon jury me confirme que ma thèse est « recevable », ou « pour le dire autrement, réussie ». Mais « sous réserve de modifications ». C'est là que quelque chose se passe : à la suite de ce feed-back globalement favorable, plutôt que de ressentir des émotions positives, de la joie d'avoir réussi, je ne ressens qu'une immense tristesse. Le soir, mon mari a réuni ma famille pour fêter « ça » autour d'un verre de champagne. Je le bois, en larmes. Et c'est là que mon but essentiel m'apparaît comme évident : à ce stade, ce n'était pas de réussir qui était important pour moi, mais juste d'avoir fini, de pouvoir tourner la page. Et là, même si ce n'est pas du tout une surprise (ce sont les règles du jeu), on me renvoie que ce n'est pas tout à fait fini, qu'il y a encore à faire, que je ne peux pas encore tourner la page. Heureusement, je peux m'appuyer sur des ressources internes et externes pour rebondir et faire face... Pour réaliser cette dernière étape.

Une thèse est un long processus ; maintes fois le travail est remis sur la table. Un jour, on pense avoir mis le point final. Cependant, ce travail n'est jamais fini, par définition. Après avoir remis notre manuscrit, la défense privée en particulier fut pour nous l'occasion d'une nouvelle étape importante dans ce processus. Aujourd'hui, grâce aux questions et aux réactions des membres du jury, nous pouvons aller plus loin encore dans notre réflexion. C'est cette nouvelle étape que nous souhaitons mener, en termes de discussion finale de notre travail de recherche sur l'estime de soi.

Dans les quelques pages qui suivent, nous revenons d'abord sur notre parcours personnel qui éclaire le processus que nous avons traversé. Nous revenons ensuite, de manière plus approfondie, sur la méthodologie utilisée pour construire nos profils d'étudiants. Plus fondamentalement, nous précisons notre positionnement par rapport au concept d'estime de soi : ses avantages, ses inconvénients et ses limites. Enfin, nous esquissons quelques perspectives pour de futures recherches.

Cheminement personnel

13. Depuis le début de notre vie professionnelle, nous avons toujours eu le souci de trouver un équilibre entre le travail de recherche et le travail clinique d'accompagnement des étudiants. Lorsque nous avons officiellement débuté cette thèse, nous avons déjà publié nos deux articles portant sur l'estime de soi des étudiants en réorientation. Ces publications prenaient place dans le cadre d'une recherche-action (2003-2011) : nous travaillions au sein d'une équipe de conseillers dans un dispositif de réorientation, la formation Rebond ; les questions de recherche ont émergé de la pratique et les résultats ont eu des implications pédagogiques importantes pour améliorer la qualité du dispositif de formation et de l'accompagnement des étudiants dans leur processus de réorientation.

En 2011, nous avons eu l'opportunité, à côté du travail de conseillère à la formation Rebond (à mi-temps), d'être engagée comme assistante au Service de Pédagogie Universitaire de l'UNamur. Là encore, nous avons pu trouver un équilibre entre un travail d'accompagnement, plus clinique, et un travail de recherche, plus personnel et conceptuel, cette fois. En effet, à côté de nos missions d'accompagnement individuel et collectif d'étudiants en questionnement ou en difficulté par rapport à leurs méthodes de travail, nous avons progressivement été amenée à construire un projet de thèse. Ce projet de recherche est étroitement lié à ce nouveau travail en tant qu'assistante : les questions ont émergé de notre pratique avec des étudiants entrant à l'université et qui rencontrent un certain nombre d'obstacles lors de cette transition.

La présente thèse comporte donc deux parties bien distinctes qui correspondent à deux phases différentes de notre vie professionnelle. Comme souvent, c'est a posteriori que l'on peut réellement expliciter le fil rouge qui traverse nos travaux de recherche depuis 2003 et qui fait le lien entre ces deux parties. Ce fil rouge, c'est la volonté de mieux comprendre le comportement des étudiants et plus particulièrement ce qui peut faire obstacle aux stratégies de recherche d'aide dans la phase de transition lors de l'entrée à l'université.

Finalement, au-delà du fait que, comme tout travail de longue haleine, nous avons besoin de pouvoir le clôturer, notre vie professionnelle prend aujourd'hui un nouveau tournant. En effet, après près de 20 ans de recherche, nous avons aujourd'hui le souhait et l'opportunité de nous centrer essentiellement sur un travail clinique auprès des étudiants. Depuis ce premier janvier 2018, nous sommes engagée comme psychologue à temps plein au Centre Médico-psychologique de l'UNamur, pour un travail essentiellement clinique. Bien sûr, la recherche et plus particulièrement la posture de chercheur seront toujours présentes, faisant partie intégrante de notre identité professionnelle, mais nous la souhaitons plus à l'arrière-plan, au service de notre travail clinique. C'est donc dans ce sens également qu'il est important pour nous de clôturer ce travail, de passer au chapitre suivant de notre vie professionnelle.

Méthodologie de construction des profils étudiants

14. Au sein de la deuxième partie de la thèse, c'est à partir des études de cas, que nous avons, en plusieurs étapes, pu aboutir à la construction des profils d'étudiants. Dans la diversité des participants, nous étions à la recherche de régularités, ce qui montre, au passage, que même au sein de méthodes très qualitatives souhaitant approcher au plus près les singularités individuelles, l'esprit humain est à la recherche d'invariants.

Tout d'abord, nous avons réalisé, à partir des informations contenues dans les études de cas, une fiche récapitulative pour chaque étudiant comportant les éléments suivants :

- Informations relatives à l'identification de l'étudiant, ainsi que son orientation d'études, genre, niveau de prérequis en mathématiques, et l'issue de l'année ;
- Niveau d'estime de soi, mesuré à l'aide de l'échelle de Rosenberg ;
- Différents indicateurs, relevés dans le discours de l'étudiant, relatifs aux mécanismes de maintien ou de protection de l'estime de soi et aux enjeux identitaires ;
- Perceptions, de manière générale, des feed-back et des ressources pour y faire face.

Ces différents éléments sont repris dans les conclusions de chaque étude de cas.

Pour ébaucher les différents profils, il nous est apparu, à travers les études de cas, qu'au moins trois dimensions semblaient centrales pour distinguer les étudiants quant à leur manière de faire face aux feed-back : la manière dont l'étudiant perçoit généralement les feed-back, la manière dont il perçoit généralement ses ressources pour y faire face et l'estime de soi, étroitement liée aux buts poursuivis.

Après la construction des fiches individuelles, l'étape suivante a donc consisté, pour chacune des trois dimensions considérée séparément, à regrouper les étudiants semblables. On aboutit ici à trois typologies distinctes.

La troisième étape, enfin, a consisté en une tentative de combiner les trois dimensions, en regard d'une quatrième variable : l'issue de l'année. Nous aboutissons alors à quatre grands profils dont certains se composent de sous-groupes. Le tableau 22 (p. 155), construit sur la base de nos données, correspond à une combinaison « théorique » de ces différentes dimensions. En effet, si certains étudiants correspondent en tout point à un profil-type, d'autres correspondent a priori à des profils plus hybrides.

Quatrième étape, fruit des réflexions initiées à l'occasion de la défense privée : plus que des profils, nous souhaitons plutôt parler aujourd'hui d'une grille de lecture, permettant de situer les étudiants par rapport à différentes dimensions qui vont avoir un impact sur la probabilité qu'ils puissent mettre en œuvre des stratégies de régulation à la suite d'un feed-back. Au-delà du tableau 22 (p.155), nous souhaiterions proposer le schéma suivant (figure 1).

Cette grille d'analyse permet de situer un étudiant sur un continuum pour chacune des trois dimensions. Ainsi, une étudiante comme Jacqueline va se situer à l'extrême gauche

pour les trois dimensions alors qu'une étudiante comme Virginie se situera à l'autre extrême pour les trois dimensions. Un étudiant comme Johan se situe plutôt au centre pour les trois dimensions. Anne, par contre, se situe tout à gauche pour la dimension de l'estime de soi alors qu'elle se situe tout à droite pour les autres dimensions.

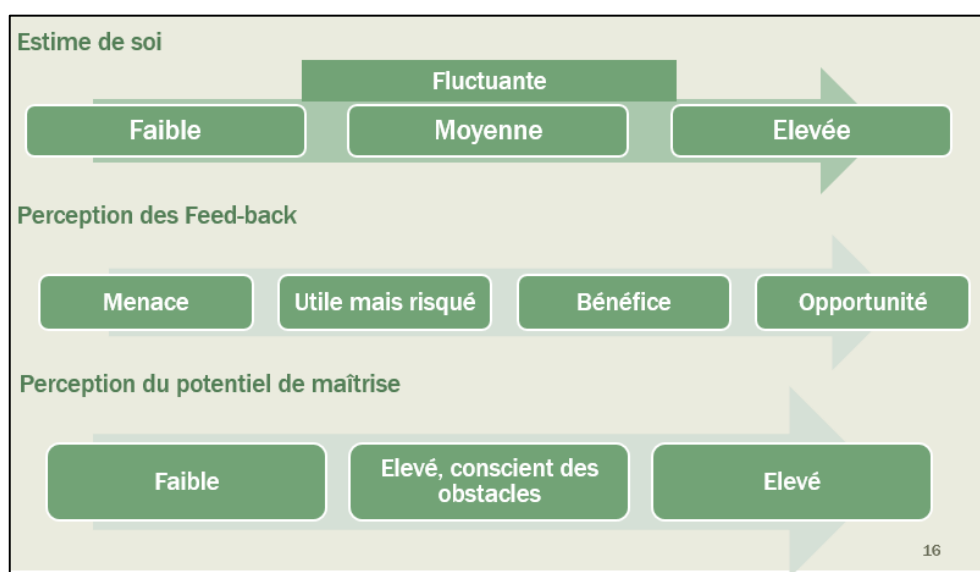


Figure 6. Dimensions à prendre en compte pour mieux comprendre les comportements de recherche d'aide des étudiants

15. L'intégration des buts poursuivis par les étudiants (buts de réussite, buts plus relationnels ou sociaux, etc.) permettrait sans doute encore d'affiner cette grille d'analyse (nous y revenons brièvement dans le point suivant).

Discussion théorique : le concept d'estime de soi

Notre première approche du concept d'estime de soi a été une approche plutôt statique : à l'aide d'outils de mesure, permettant de récolter de l'information rapidement auprès d'un grand nombre d'étudiants, il s'agissait d'une « photographie », d'un « instantané » de l'état de l'étudiant, relatif à l'évaluation de sa propre valeur. Au-delà de l'économie en termes de temps et de moyens de l'utilisation de tels outils, un autre avantage est de pouvoir facilement mettre en lien un score avec d'autres variables, comme la performance.

De cette vision statique de l'estime de soi, nous avons progressivement construit une vision plus dynamique de celle-ci, grâce, sans aucun doute aux entretiens approfondis menés avec les étudiants. L'avantage de l'approche qualitative est donc de nous avoir

permis d'aboutir à une vision plus complexe, plus dynamique des enjeux liés à l'estime de soi. Par contre, l'inconvénient majeur d'une telle approche est certainement son coût en temps et en moyens à déployer (dispositif de recueil d'informations lourd).

Notre schéma de la page 155 laisse penser que nous sommes restée dans la vision statique de l'estime de soi que nous avons au départ, l'estime de soi y étant figurée parmi les caractéristiques personnelles. C'est pourquoi nous souhaitons ici proposer un schéma qui correspond mieux à notre vision de l'estime de soi au terme de l'ensemble de ce processus de recherche sur ce concept.

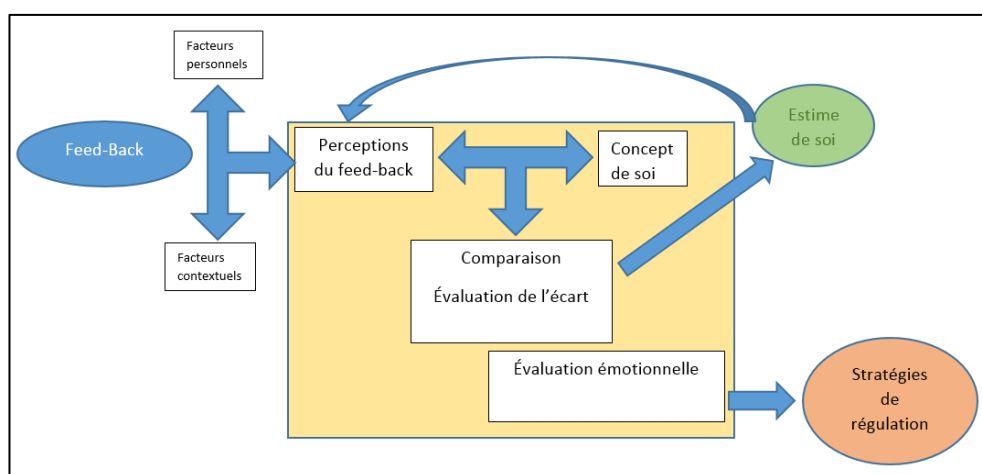


Figure 7. Dynamique sous-jacente à l'estime de soi et aux stratégies de régulation

En termes de définition, nous restons dans la lignée des auteurs consultés dès le début de nos travaux (Bandura, 2003 ; Bolognini & Prêteur, 1998 ; Carpenito, 1995 ; Coopersmith, 1967, Martinot, 1995) : l'estime de soi résulte de la comparaison entre ce que l'on est ou, plus précisément, ce que les autres nous renvoient de nous (comme un feed-back) et ce que l'on voudrait ou pourrait être (un idéal à atteindre), et ce dans une sphère, un domaine particulier. Ce qui nous semble central aujourd'hui, ce n'est pas tant le résultat, l'estime de soi, que ce **processus de comparaison sous-jacent**.

De là à considérer l'estime de soi comme un épiphénomène, nous ne franchirons pas ce pas. En effet, selon la définition du Larousse, un épiphénomène est ce qui se surajoute à un phénomène sans réagir sur lui. Or, ici, fidèle à notre regard systémique, nous pensons que le résultat de ce processus de comparaison, l'estime de soi, va agir en retour sur la manière dont l'individu va réaliser les comparaisons suivantes.

Ainsi, à la question du sens de la relation entre l'estime de soi et la performance, nous nous rallions à ceux qui font l'hypothèse d'une relation circulaire. L'estime de soi est le résultat d'une comparaison entre la réalité qui est renvoyée (à propos d'une performance) et l'idéal qu'on veut/pense atteindre ; en ce sens elle est consécutive à la performance.

Cependant, par le biais de son impact sur les perceptions des feed-back qui suivent, elle a une influence in fine sur les performances futures ; en ce sens, elle fait partie des variables explicatives de la performance, même de manière indirecte.

Certes, cette conception circulaire de la relation entre estime de soi et performance rend moins évidentes les implications à la fois théoriques et pratiques. Une bonne estime de soi est-elle nécessaire à la réussite ? Si oui, cela signifie-t-il qu'un enseignant devrait avoir surtout pour objectif de préserver l'estime de soi des étudiants ? Nous ne le pensons pas : pour un individu en construction, qui fait ses premiers pas dans un contexte nouveau, il est essentiel de recevoir des feed-back nombreux et réguliers qui lui permettent de développer progressivement des connaissances de soi réalistes dans ce contexte précis. Il sera alors davantage capable de se fixer des buts réalistes, tenant compte de ses points forts et ses faiblesses, ce qui, par voie de conséquence, lui permettra de développer/maintenir une bonne estime de soi.

On pourrait penser que le processus de comparaison entre ce qui nous est renvoyé comme information sur nous-mêmes et l'idéal que nous voulons atteindre (duquel résulte l'estime de soi) est le même que le processus d'évaluation émotionnelle dont la première dimension est l'évaluation de la nouveauté : il s'agit également d'une évaluation d'un écart entre l'information reçue et ce qui est attendu. Cependant, des expressions telles que « je m'y attendais tout à fait, mais j'espérais plus », utilisées par quelques étudiants montrent bien que ces deux processus ne se superposent pas complètement. Par contre, les résultats observables de ce processus, à savoir l'estime de soi et les émotions ressenties, sont étroitement liés. De plus, si l'estime de soi va agir en retour sur les perceptions des feed-back qui suivent, ce sont plutôt, nous semble-t-il, des dimensions de l'évaluation émotionnelle, telle que la perception du potentiel de maîtrise (perception de contrôle, perception des ressources internes et externes pour faire face, etc.) qui vont rendre plus susceptible l'étudiant de mettre en œuvre des stratégies de régulation. C'est comme si l'émotion jouait un rôle de déclencheur, d'étincelle pour allumer le moteur, le fait de se mettre en route dépendra alors du carburant : un potentiel de maîtrise suffisant.

Certains diront alors que d'autres concepts, tels que le sentiment d'efficacité personnelle, seraient peut-être plus à même d'expliquer l'engagement de l'étudiant dans des stratégies de régulation. Effectivement, le sentiment d'efficacité personnelle, plus contextuel, est un concept tout à fait opérationnel ; des outils ont été construits et validés pour le mesurer ; il a été mis en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle prenait une grande part dans l'explication de l'engagement de l'étudiant et, par ce biais, dans l'explication de la persévérance et de la performance. Il a donc les mêmes avantages, soulignés ci-dessus, que le concept d'estime de soi tels que nous l'envisagions au départ (il peut être mesuré rapidement, à grande échelle ; il peut être facilement mis en lien avec d'autres variables ; etc.). Cependant, il en a également les inconvénients : il correspond à une vision plus statique alors que notre volonté est de pouvoir approcher davantage la complexité, la dynamique sous-jacente aux comportements des étudiants. Le processus de

l'évaluation émotionnelle et plus particulièrement, le concept de perception du potentiel de maîtrise, nous semblent plus propices à rendre compte de cette dynamique.

Perspectives pour de futures recherches

- Au point 12 (p. 164), nous avons esquissé quelques pistes pour de futures recherches :
16. investiguer davantage les perceptions que les étudiants ont des feed-back à l'entrée à l'université ; valider, auprès d'un échantillon plus important et diversifié, les profils d'étudiants ébauchés ; éclairer des résultats de recherches parfois interpellants, comme ceux du projet « Passeport pour le bac ». En ce qui concerne cette troisième piste, des recherches récentes ont montré qu'à côté des mécanismes de préservation de l'estime de soi, les représentations que les étudiants peuvent avoir des facteurs de réussite ou d'échec ainsi qu'une conception des prérequis comme stables et peu modifiables constituent des facteurs explicatifs de la faible participation des étudiants aux dispositifs de renforcement qui font suite à l'évaluation des prérequis en début d'année académique. Des investigations prenant en compte ces différents facteurs explicatifs pourraient être poursuivies.

Voici quelques pistes supplémentaires qui ont émergé ultérieurement.

Du point de vue de la dynamique qui se joue à la suite de la réception d'un feed-back, le fait d'avoir réalisé les entretiens auprès d'étudiants d'une seule faculté ne nous semble pas constituer une limite majeure. Cependant, comme nous l'avons brièvement évoqué (p. 143), les étudiants qui s'engagent vers des filières telles que les sciences économiques ou le droit par exemple, poursuivent sans doute des buts d'un autre type que des étudiants qui s'engagent vers des filières à la fois plus sélectives et plus professionnalisantes, telles que la médecine ou la médecine vétérinaire. Il serait donc intéressant de mener des recherches similaires dans une variété de filières. Cela permettrait, d'une part, d'affiner la typologie des feed-back en rencontrant une plus grande variété et, d'autre part, de mieux étudier l'impact des buts poursuivis sur la manière dont les étudiants perçoivent et traitent les feed-back lors de l'entrée à l'université.

Une autre voie de recherche pourrait également être poursuivie du côté des schémas de soi scolaire. En effet, même si quelques éléments ont pu être mis en évidence, nous avons peu exploré, lors des entretiens avec les étudiants, les représentations ou connaissances qu'ils ont d'eux-mêmes dans le contexte académique. Si nous devons à nouveau mener ces entretiens aujourd'hui, nous intégrerions sans aucun doute des questions permettant d'explorer plus en profondeur ces représentations de soi.

Enfin, à travers les mécanismes de régulation de l'estime de soi et de gestion des émotions tels que le partage social et la comparaison sociale, nous avons approché la dimension relationnelle de l'estime de soi. Cette dimension relationnelle pourrait sans doute être davantage investiguée, notamment par le biais d'une exploration plus en profondeur des buts poursuivis par les étudiants et de leur organisation et hiérarchie.

Nous voici arrivée au terme de ce processus semblable à une longue gestation suivie d'un accouchement plus ou moins douloureux. L'accouchement est terminé et ce bébé va certainement grandir : le point final est mis, mais la réflexion se poursuit.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Allal, L. (2013). Evaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Dir.). *Evaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles : De Boeck.
- André, C. & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Baillet, D., Dony, M., Houart, M., Poncin, C., & Slosse, P. (2015). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : Se mettre au travail et s'y maintenir. In S. Cartier, & B. Noël (Eds.), *L'apprentissage autorégulé*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : Edition De Boeck.
- Bariaud, F. (2006). Le self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter : un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (2), 282-295.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback : a key to improving student learning. *Studies in Higher Education*, 36 (6), 671-687.
- Berger, J.-L. & Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.
- Bolognini, M. & Plancherel, B. (1998). Estime de soi et santé psychique : le rôle de la puberté et du support social. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp. 85-106). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bolognini, M. & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Boudrenghien, G., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40 (2), 125-155.
- Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 45 (1-2), 63-78.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. & Chevier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3, 315-333.

- Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 2 (n° 20), 119-133.
- Brewer, S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (1), 29-56.
- Butera, F. & Darnon, B. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'études, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Eliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105 (1), 105-131.
- Caille, J.-P. & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education et formations*, 72, 25-52, n° spécial.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395-407.
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in higher education*, 37 (7), 793-810.
- Campbell, J. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549. doi:10.1037/0022-3514.59.3.538
- Campbell, J.D., Trapnell, P. P., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Selfconcept clarity: Measurement, personality correlates and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156. doi:10.1037//0022-3514.70.1.141
- Campbell, J. D. (1999). Self-esteem and clarity of the self-concept. In R.Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp.223-239). Philadelphia: Psychology Press.
- Carpenito, L. J. (1995). *Diagnostics infirmiers: applications cliniques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco : Freeman.
- Creed, P., Prideaux, L.-A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.008
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage auto-régulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50.
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29 (2), 1-18.
- Darnon B. & Butera F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105 (1), 105-131.

- Darnon, C., Harackiewicz, J.M., Butera, F., Mugny, G & Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals : when uncertainty makes a difference. *Personality and social psychology bulletin*, 33 (6), 813-827.
- De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 98.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Defrenne, R. (2003). Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie. *L'Indécis*, 51 (Lyon: Trouver-Créer).
- Dony, M. (2007). *Choisir son devenir... Une rencontre avec soi-même. Indécision vocationnelle et concept de soi: étude exploratoire du lien entre l'estime de soi, la cristallisation du concept de soi et le processus de choix d'une formation supérieure*. Mémoire de licence en psychologie, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Dozot C., Piret A. & Romainville M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38 (2), 205-230.
- Dozot C., Piret A. & Romainville M. (2012). Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation. *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (1), 27-45.
- Dozot, C. (2014). Participation des étudiants de première année universitaire aux dispositifs d'aide suite à l'évaluation formative de leurs prérequis : estime de soi et caractéristiques des dispositifs d'aide. Colloque AIPU : Mons (Belgique), 18-22 mai 2014.
- Dozot, C., Piret, A. & Pondeville, S. (2014). Validation d'une grille d'analyse des stratégies de régulation rapportées par les étudiants. Colloque AIPU : Mons (Belgique), 18-22 mai 2014.
- Droesbeke, J.-J., Hecquet, I. and Wattelar, C. (2001). *La population étudiante : description, évolution, perspectives*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Dupont, S. (2013). *Si près du but : facteurs et processus liés au dépôt différé du mémoire de fin d'études*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Explicit*, 26, 17-20.
- Faurie, I., Thoin, C. & Sauvezon, C. (2016). Etude longitudinale du stress perçu chez les étudiant(e)s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45 (1), 5-31.

- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213-234. doi:10.3917/th.703.0213
- Fortes, M., Delignières, D., & Ninot, G. (2003). L'estime de soi: un ajustement dynamique. Actes du Xe congrès international de l'ACAPS, Toulouse, France.
- Frenay, M., Neuville, S., Schmitz, J., Noël, B. & Wertz, V. (2011). *Recherche d'aide et dispositifs d'accompagnement : pourquoi les étudiants qui en ont le plus besoin y recourent le moins souvent?* Louvain-La-Neuve : UCL, Rapport de recherche non publié.
- Gadbois, S.A. & Sturgeon, R.D. (2010). Academic self-handicapping : relationships with learning specific and general perceptions and academic performance over time. *British journal of educational psychology*, 81, 207-222.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5 (Hors série), 91-116.
- Galand B., Neuville S. & Frenay M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.
- Gagnière, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés?* Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse.
- Gamlen, S. M. and Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20 (2), 150-169.
- Gibney, A., Moore, N., Murphy, F. & O'Sullivan, S. (2011). The first semester of university life; will I be able to manage it at all? *Higher Education*, 62, 351-366.
- Grebot, E. & Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'Université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales Médico Psychologiques*, 163, 561-567.
- Guillon, M.-S., & Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence: revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 30-36.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considerations historiques, théoriques et méthodologiques. In M.Bolognini, & Y.Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.57-81). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, 14, 285-299.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. & Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64, 455-471.

- Hernandez, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64, 489-502.
- Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith (SEI): Manuel d'utilisation (1984). Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Kapikiran, S. (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as mediator and moderator of relationship between intrinsic motivation and negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational sciences : theory and practice*, 12 (2), 705-711.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help-seeking to the use of learning strategies and other achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-230.
- Karabenick, S. A. & Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. Pintrich, D. Brown, & C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (1), 1-18.
- Lafontaine, D., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M. & Vermandele, C. (2012). Le succès des 'héritières' : un effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite en 1ère année de l'Université. *Revue française de pédagogie*, 179, 29-49.
- Laguardia, J.G. & Ryan, R/M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (2), 281-304.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M.Bolognini & Y.Prêteur (Ed.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.107-123). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lebrun, G. (1997). *Estime de soi et motivation scolaire: enquête réalisée auprès de 120 adolescents*, mémoire de 2e cycle, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain (promoteur J.Grégoire), 154 p., non publié.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *L'harmattan/Savoirs (hors série)*, 59-90.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : analyse d'une stratégie de protection de soi à l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40 (2), 157-182.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Québec : Presses de l'université du Québec.

- Macaskill, A. & Denovan, A. (2013). Developping autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38 (1), 124-142.
- Maroco, J., Maroco, A.L., Campos, J. A. & Fredricks, J. A. (2009). University student's engagement : Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia : Reflexao e Critica*, 29 (21).
- Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Martinot, D. (1995). *Analyses psychosociales du soi*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.- C. Toczec & D. Martinot (Éd.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp.83-116). Paris: Armand Colin.
- Mazé, C. & Verlhac, J.-F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire : rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie française*, 58, 89-105.
- Mogashana, D, Case, J.M. & Marshall, D. (2012). What do student learning inventories really measure? A critical analysis of students' responses to the Approaches to Learning and Studying Inventory. *Studies in higher education*, 37 (7), 783-792.
- Narciss, S., Koerndle, H. & Dresel, M. (2011). Self-Evaluation Accuracy and Satisfaction with Performance: Are there Affective Costs or Benefits of Positive Self-Evaluation Bias? *International Journal of Educational Research*, 50 (4), 230-240.
- Neuville, S. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches théorique intégratives. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (Dir.). *Persévérer et réussir à l'université* (pp. 33-42). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (Dir.) (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Neuville, S. & Galand, B. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (Dir.). *Persévérer et réussir à l'université* (pp. 17-32). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Nezlek, J. B., & Plesko, r. M. (2001). day-to-day relationships among self-concept clarity, self-esteem, daily events, and mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 201-211. doi:10.1177/0146167201272006
- 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), 199-201.

- Nicholson, L., Putwain, D., Connors, L. & Hornby-Atkinson, P. (2013). The key to successful achievement as an undergraduate student: confidence and realistic expectations? *Studies in Higher Education*, 38 (2), 285-298.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parmentier, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Presses universitaires de Namur.
- Parmentier, P., Jacqmot, C. & Noël, B. (2014). *Offre et demande en matière d'aide à la réussite : les temps changent*. Communication au 28ème Congrès de l'A.I.P.U. Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement, Mons, Belgique, 19-22 mai 2014.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92 (4), 545-557.
- Pelletier, D., & Bujjold, R. (Éd.). (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (4), 49-81.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), 359-377.
- Pierrehumbert, B., Tamagni-Bernasconi, K., & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M.Bolognini & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.183-194). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève : avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. Paris : l'Harmattan.
- Philippot, P. (2011). *Emotion et Psychothérapie*. Wavre, Mardaga.
- Racette, Sauvé, Bourgault, Berthiaume et Roy (2013). Les mécanismes de sollicitation à la demande d'aide privilégiés par les étudiants du postsecondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29 (2), 1-12.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? : Métacognition et amélioration des performances. In R. Pallascio et L. Lafortune (éd.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp.71-85), Québec : Presses de l'université du Québec, Education-recherche.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition et apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons et P.-A. Doubin (éd.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec ,108-130.
- Romainville, M. (2013). Evaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Dir.). *Evaluation et enseignement supérieur* (pp. 273-321). Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. & Michaut, Ch. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Salomon, J.-F., Famose, J.-P. & Cury, F. (2005). Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices : valeur prédictive de l'estime de soi et des buts d'accomplissement. *Bulletin de psychologie*, 475, 47-55.
- Scariot, C. (2000). *Humour en éducation: relation entre humour, estime de soi, motivation et performances scolaires*. Mémoire de licence en psychologie, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. & Eccles J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
- Scherer, K.R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. In Klaus R. Scherer & Paul Ekman (Ed.), *Approaches to emotion* (pp. 293–317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spitz, E., Costantini, M.-L. & Baumann, M. (2007). Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en première année universitaire. *Stress et trauma*, 7 (3), 217-225.
- Steele, L.A., Levy, P.E. & Snell, A. F. (2004). The Feedback Environment Scale: Construct Definition, Measurement, and Validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (1), 165-184.
- Tardif, J. (2006). Une idée puissante, mais polysémique : l'auto-régulation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 140, 48-51.
- Trigwell, K., Ellis, R.A. & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in higher education*, 37 (7), 811-824.
- Trouver/Créer. (1997). *Apprendre à s'orienter*. Sainte-Foy: Éditions de Septembre.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition learning*, 1, 3-14.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 149-171.
- Verspieren, M.-R. (1990). *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Paris: l'Harmattan.
- Vieillevoys, S., Wathélet, V. & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université In Romainville, M. et Michaut, C. (éd.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Wathélet, V. & Vieillevoys, S. (2013). Evaluation formative des compétences prérequis à l'entrée à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Dir.). *Evaluation et enseignement supérieur* (pp. 55-72). Bruxelles : De Boeck.
- Wathélet, V., Dontaine, M., Massart, X., Parmentier, P., Vieillevoys, S. et Romainville, M., Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'auto-évaluation chez des étudiants de première année universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 32-2 | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016.

- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Harmattan.
- Wells, L.E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem. Its conceptualization and measurement*. London: Sage Publications.
- Wiggins, G. 2012. Seven keys of effective feedback. *Feedback for Learning*, 70 (1), 10-16.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.
- Wu, J., watkins, d., & hattie, J. (2010). self-concept clarity : a longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and individual Differences*, 48, 277-282.
- Wylie, R.C. (1974). *The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska press.
- Youngs G.A., Rathge, R., Mullis, R.L., & Mullis, A. K. (1990). Adolescent stress and self-esteem. *Adolescence*, 25(98), 333-341.

Annexes

Annexe 1 : courrier et mail envoyés aux étudiants sélectionnés



Namur, le 30 janvier 2015

Chère étudiante, cher étudiant,

Dans le cadre d'une thèse de doctorat, je réalise une recherche sur la manière dont les étudiants de premier bac vivent la transition entre le secondaire et l'université et, plus particulièrement, sur les feed-back qu'ils reçoivent au cours des premiers mois à l'université. La recherche devra notamment permettre d'améliorer la politique d'aide à la réussite de la faculté.

Vous avez été sélectionné(e) parmi les étudiants de premier bac en faculté de sciences économiques, sociales et de gestion, pour participer au second volet de cette recherche. Concrètement, cela implique votre participation à un **entretien d'une heure** qui aura lieu **dans le courant du mois de février**. Cet entretien sera enregistré, mais nous vous garantissons la confidentialité et les informations récoltées seront traitées de manière anonyme.

Afin de vous remercier pour votre participation, vous recevrez un dédommagement sous forme de **tickets de cinéma d'une valeur de 12 euros**.

Pour fixer le moment qui vous convient le mieux pour cet entretien, pourriez-vous, pour le 6 février,

- compléter l'agenda en ligne via le lien : http://www.supersaas.fr/schedule/cdozot/Recueil_fev2015 (la procédure vous est envoyée par mail dès ce jour)
- OU me contacter par mail ou par téléphone?

Je reste évidemment à votre disposition pour toute information complémentaire.

Un tout grand merci d'avance.

Caroline Dozot
Service de Pédagogie Universitaire
081/72 50 74

14, place Saint Aubain
5000 Namur
caroline.dozot@unamur.be

Chère étudiante, cher étudiant,

Comme communiqué dans le courrier que tu as reçu/va recevoir par voie postale, **tu as été sélectionné**, parmi les étudiants de premier bac de ta faculté, pour participer au 2^{ème} volet d'une recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat. Concrètement, cela implique ta participation à un **entretien d'une heure** qui sera réalisé **dans le courant du mois de février**.

Afin de te remercier pour ta participation, tu recevras un dédommagement sous forme de **tickets de cinéma d'une valeur de 12 euros**.

Pour fixer le moment qui te convient le mieux pour cet entretien, **pourrais-tu, pour le 6 février**

- compléter l'agenda en ligne via le lien :
http://www.supersaas.fr/schedule/cdozot/Recueil_fev2015
 - dans la fenêtre qui s'ouvre, clique sur « **connecter** »
 - puis clique sur "créer un nouveau compte utilisateur" (indique ton adresse email)
 - clique sur l'onglet "disponibilité" et clique sur le créneau horaire qui te convient pour notre entretien
 - enfin, clique sur "nouvelle réservation" puis « créer réservation » pour **confirmer le moment de ton choix**
- OU me contacter par mail ou par téléphone (coordonnées ci-dessous) ?

Je reste évidemment à ta disposition pour toute information complémentaire.

Un tout grand merci d'avance pour le temps que tu voudras bien consacrer à cette recherche.

Bonjour,

En novembre dernier, tu avais accepté de participer à un entretien dans le cadre de la recherche que je mène sur les feed-back à l'université. Au cours du mois de février, je réalise de nouveau des entretiens avec d'autres étudiants sélectionnés. Comme je te l'avais signalé, il serait intéressant pour moi de pouvoir également mener un deuxième entretien (environ une heure) avec toi (toujours à propos des feed-back).

Si tu es partant pour ce second entretien, pourrais-tu, pour le 6 février,

- compléter l'agenda en ligne via le lien :
http://www.supersaas.fr/schedule/cdozot/Recueil_fev2015
 - dans la fenêtre qui s'ouvre, clique sur « connecter »
 - puis clique sur "créer un nouveau compte utilisateur" (indique ton adresse email)
 - clique sur l'onglet "disponibilité" et clique sur le créneau horaire qui te convient pour notre entretien
 - enfin, clique sur "nouvelle réservation" puis « créer réservation » pour confirmer le moment de ton choix
- OU me contacter par mail ou par téléphone (coordonnées ci-dessous) ?

Je reste évidemment à ta disposition pour toute information complémentaire.

Un tout grand merci d'avance pour le temps que tu voudras bien me consacrer pour ce second entretien.

Annexe 2 : guide d'entretien

Introduction

- Un tout grand merci !
- Voici un document d'information sur la recherche. Il reprend de manière plus détaillées les informations que tu as reçues par courrier.
- Voici un formulaire de consentement éclairé à signer (signer pour les deux entretiens ne t'engage pas puisque tu peux te soustraire à cette recherche à tout moment).

Les questions

Nous avons identifié, au sein de ta faculté, différents moments, différentes occasions où tu as reçu un feed-back. Les voici

Quels ont été, pour toi, les éventuels autres moments où tu as reçu un feed-back (depuis la rentrée jusqu'à maintenant) ?

Parmi ces différents feed-back, peux-tu en identifier

- Un qui a changé ta manière de voir et/ou de faire ?
- Un qui n'a rien changé à ta manière de voir ou de faire ?
- Un pour lequel tu ne sais pas si cela a changé ta manière de voir ou de faire ?

Je te propose, si tu es d'accord, de **prendre le temps... de laisser revenir... le moment où** (FB1, FB2, FB3).

- Pointer un moment où tu as reçu de l'information sur toi.
- Prendre le temps de laisser revenir ce moment-là dans le sens de te remettre physiquement dans l'endroit où tu étais, les personnes avec qui tu étais, etc.

Et je te propose maintenant de **me décrire ce moment**, de me raconter comment cela s'est passé avec le plus de détails possibles (je n'y étais pas)

- Comment cela s'est passé (où, quand, qui, avec qui, comment)
- Ce que tu as pensé, ce que tu t'es dit
- Ce que tu as ressenti, comment tu t'es senti
- Ce que tu as décidé, ce que tu as fait (exemples, détails concrets)

De manière générale,

- qu'est-ce que tu pourrais dire des caractéristiques des feed-back que tu as reçus au premier semestre ?
- quels genres de feed-back seraient les plus utiles, aideraient le plus les étudiants en début de parcours à l'université ?
- Qu'est-ce que tu peux dire des sentiments que cela provoque chez toi ces différents feed-back que tu as reçus ? *Reformulation éventuelle* : tout à l'heure, dans les moments que nous avons épinglés, tu as dit que tu avais ressenti ... Est-ce que tu

dirais que ça c'est vrai de manière générale pour tous les feed-back ? Ou parfois cela provoque d'autres sentiments que ... ?

Pour les feed-back qui ont changé ta manière de voir ou de faire les choses :

- Te semblait-il toujours possible de changer ta manière de faire ?
- Cela t'est-il arrivé de ne pas savoir comment changer ta manière de faire après avoir reçu certains feed-back ?
- Cela t'est-il arrivé de ne pas parvenir à changer ta manière de faire alors que tu savais comment faire (et que tu pensais que tu devais le faire) ?
- Qu'est-ce qui t'a empêché parfois de le faire ?

Pour les feed-back qui n'ont pas changé ta manière de voir ou de faire ?

A ton avis pourquoi ces feed-back n'ont rien changé pour toi ?

Quels sont les différents objectifs que tu poursuis en débutant ces études ? Voici quelques exemples d'objectifs rapportés par d'autres étudiants.

Peux-tu m'expliquer en quoi (comment) les feed-back que tu as reçus jusque maintenant

- Facilitent (l'atteinte des) les objectifs que tu poursuis ?
- Font obstacle (à l'atteinte des) aux objectifs que tu poursuis ?

Pourrais-tu compléter ce court questionnaire (Rosenberg)

Clôture

Répondre à ces questions a été pour toi plutôt

- facile ou difficile ?
- agréable ou désagréable ?

Pour te remercier du temps que tu as consacré à cette recherche, voici, comme annoncé, les deux places de cinéma

Es-tu d'accord que je te contacte à nouveau pour un entretien similaire début mars ? Si oui, comment puis-je te contacter ? (mail, téléphone)

Pour terminer, as-tu des questions ?

Liste des feed-back institutionnels identifiés**De septembre à fin novembre**

- Résultats des Passeports pour le bac
 - Mathématiques
 - Lire et comprendre
- Les tests de placement en langues
 - Néerlandais
 - Anglais
- Les feed-back des assistants lors des séances de travaux pratiques
 - Ex : préparation écrite des TP en Sciences économiques ou quizz et présentation orale en Sciences politiques
 - Tests d'actualité
 - ...
- Les feed-back des professeurs sur une production écrite
 - Ex : correction des travaux en Sciences économiques (cours interactif : notes, commentaires)
 - ...
- Les feed-back des professeurs ou assistants lors d'un échange oral
 - Ex : suite à une réponse orale ; être appelé au tableau
 - ...
- Les résultats aux tests facultatifs d'octobre
 - Notes pour chaque cours
 - Correction collective
 - Commentaires

De septembre à début mars

- Les résultats à la session de janvier
 - Notes pour chaque cours
 - Consultation de copies
 - Rencontre des professeurs, des assistants
 - Rencontre avec la cellule didactique

Objectifs poursuivis à court et long termes¹⁷

- Apprendre des choses nouvelles
- Assister à tous les cours
- Avoir de beaux résultats aux tests pour me redonner confiance
- Avoir la confirmation que j'ai fait le bon choix
- Avoir mes cours en ordre et complets
- Avoir plus confiance en moi
- Avoir plus d'autonomie
- Devenir, être ... (médecin, archéologue, juge de la jeunesse, journaliste, prof, etc.) ; travailler dans le domaine de ...
- Essayer l'université, ça fait bien, on ne sait jamais que je réussisse
- Être en auditoire, faire mon baptême, après j'irai faire mes études en Haute Ecole
- Garder ma motivation malgré la difficulté des études
- J'essaye, on verra, si je réussis, c'est bien
- M'amuser
- M'assurer un avenir confortable ; m'ouvrir des portes à des métiers ... (lucratifs, intéressants, dans lesquels je suis épanoui, etc.)
- Me mettre au travail chaque jour
- Me prouver à moi-même/ prouver aux autres que je suis capable, que je peux y arriver ; me surpasser, être fier de moi/ que mes parents soient fiers de moi
- Obtenir mon diplôme (qui me permet de ...)
- Réussir au mieux pour pouvoir partir en Erasmus ou pour faire mon master en ...
- Réussir en première session pour ne pas devoir faire une croix sur mes plans pour l'été
- Réussir mon année tout en gardant mes engagements (mouvement de jeunesse, sport)
- Réussir mon année tout en réussissant à gérer mon stress et à m'intégrer
- Réussir vs ne pas échouer (tests(s), examen(s), session, année, études)
- Se sentir intégré, se faire de nouveaux amis
- Trouver un bon équilibre entre l'étude et mes autres activités
- Trouver, développer mes méthodes de travail

¹⁷ (exemples issus des travaux MTU, de l'accompagnement à distance et du travail de Boudrenghien et al. , 2011).

Annexe 3 : informations complémentaires sur la recherche



Service de Pédagogie Universitaire
14, place Saint Aubain 5000 Namur

Participation à une recherche sur les feedback à l'université

Chercheur responsable : Caroline Dozot, doctorante, assistante au Service de pédagogie Universitaire de l'UNamur : caroline.dozot@unamur.be, 081/72 50 74

Promoteurs : Marc Romainville (UNamur) et Mariane Frenay (UCLouvain)

Intitulé : Evaluation, par les étudiants de premier bac, des feed-back précoces en regard des buts qu'ils poursuivent et des caractéristiques de ces feed-back.

Thème général : la transition entre le secondaire et l'université est souvent délicate ; les étudiants entrent dans un nouveau monde auquel ils doivent s'adapter. L'une des différences entre le secondaire et l'université est liée aux feed-back que l'étudiant reçoit et qui lui permettent de réajuster ses actions en vue de réussir. Notre objectif est de **mieux comprendre comment** les étudiants perçoivent les feed-back au cours des premiers mois à l'université et à ce qu'ils en font ensuite.

Procédure : il s'agit de deux **entretiens individuels** d'environ une heure avec le chercheur. Un premier entretien sera programmé à la fin du mois de novembre 2014, un deuxième au début du mois de mars 2015 ; les dates précises sont convenues de commun accord entre chaque participant et le chercheur. Ces entretiens sont **enregistrés**. Ils consistent essentiellement pour les participants à décrire leurs expériences de feed-back à l'université, guidés par les questions du chercheur. Toutes les précautions sont prises pour garantir l'**anonymat** et le caractère **confidentiel** des données lors de leur traitement et de leur diffusion.

Les participants

- sont sélectionnés parmi les étudiants de premier bac de la Faculté de sciences économiques, sociales et de gestion de l'UNamur. Une convocation leur est envoyée par courrier et par mail, mais ils participent à la recherche sur base **volontaire** et

reçoivent un **dédommagement modeste**, sous la forme de places de cinéma d'une valeur de 12 euros.

- ont la possibilité de poser toutes les questions relatives à la recherche au terme des deux entretiens (certaines informations données trop précocement pouvant éventuellement influencer les réponses des participants). Au terme de l'étude, les participants qui le souhaitent, peuvent être informés des résultats de la recherche (envoi du rapport/article).
- peuvent décider, à tout moment, de mettre un terme à leur participation sans justification ni perte de compensation.

Votre collaboration est précieuse et je vous remercie chaleureusement de nous permettre de réaliser cette recherche en nous consacrant du temps !

Annexe 4 : formulaire de consentement éclairé



Service de Pédagogie Universitaire
14, place Saint Aubain 5000 Namur

Consentement éclairé pour les recherches impliquant des sujets humains

Chercheur responsable : caroline.dozot@unamur.be, 081/72 50 74

Intitulé de la recherche : Evaluation, par les étudiants de premier bac, des feed-back précoces en regard des buts qu'ils poursuivent et des caractéristiques de ces feed-back.

Je, soussigné(e) déclare

Avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;

Avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.

Je sais que :

- Je participe sur base volontaire ; je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit ;
- Les entretiens sont enregistrés. Toutes les précautions sont prises pour garantir l'anonymat et le caractère confidentiel des données lors de leur traitement et de leur diffusion ;
- J'ai la possibilité de poser toutes mes questions au terme des deux entretiens et de disposer des résultats au terme de la recherche.

Je donne mon consentement libre et éclairé pour participer en tant que sujet à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Annexe 5 : les émotions de base

PEUR	COLERE	JOIE	TRISTESSE	SURPRISE	DEGOUT
Alarmé(e)	Contrarié(e)	Confiant(e)	Abattu(e)	Etonné(e)	Coupable
Angoissé(e)	En colère	Content(e)	Cafardeux(se)	Surpris(e)	Dégoûté(e)
Anxieux(se)	Frustré(e)	Fier(ère)	Découragé(e)		Honteux(se)
Inquiet(ète)	Irrité(e)	Heureux(se)	Déçu(e)		
Paniqué(e)	Révolté(e)	Joyeux(se)	Démotivé(e)		
Préoccupé(e)		Optimiste	Déprimé(e)		
Stressé(e)		Rassuré(e)	Désespéré(e)		
Tendu(e)		Réconforté(e)			
Tracassé(e)		Satisfait(e)			
...		Soulagé(e)			

Annexe 6 : Etudes de cas

Etude de cas de Jacqueline

17. Il s'agit d'une étudiante, en économie et gestion, qui a eu de faibles résultats au passeport de mathématiques. Elle a échoué au terme de l'année et n'a pas recommencé (elle s'est probablement réorientée, mais nous n'avons pas plus d'informations). Elle a participé au second entretien en février.

Buts poursuivis

Les objectifs qu'elle poursuit en entamant ses études sont de « les réussir *tout d'abord*, peut-être pas du premier coup mais *essayer* de passer justement en deuxième, l'enrichissement, enfin justement apprendre de nouvelles choses pour être plus instruite » (l. 234-236). Comme pour Benjamin, on voit chez Jacqueline que la possibilité de ne pas réussir du premier coup est envisagée d'emblée. On pourrait dire qu'il y a coexistence de buts de performance-évitement et de buts d'apprentissage, les buts de performance étant mis à l'avant-plan : « l'objectif *principal* c'est *vraiment* de réussir » (l. 236).

S'ajoute à son objectif de réussite, un but qu'on peut mettre en lien avec le concept de soi « *être* plus instruite » (seul but plus identitaire qui apparaît dans son discours). On le verra plus loin, ce but, associé à une estime de soi assez basse (19 sur 40 au Rosenberg) a un impact sur le traitement des feed-back réalisé par Jacqueline. Nous l'avons vu, buts de performance-évitement et faible estime de soi sont souvent liés.

Sur base de la liste qui lui est proposée, elle met plutôt en avant des buts d'un niveau d'abstraction peu élevé (buts d'action) : « m'assurer un avenir confortable, je me dis si je fais l'univ ça pourra me permettre d'*avoir* une vie entre guillemets assez agréable » (l. 241-243) « et *obtenir* mon diplôme » (l. 243). Comme plusieurs autres étudiants, Jacqueline souligne également qu'elle a pour but d'avoir la confirmation qu'elle a fait le bon choix « parce qu'en fin d'année, l'année passée, je ne savais toujours pas ce que je voulais faire donc j'espère qu'en tout cas cette année va m'apporter la réponse » (l. 240-241).

Du discours de Jacqueline, on peut également inférer les buts suivants : mieux comprendre la matière et vérifier si elle est capable de réussir ces études ; tous deux des buts reliés à son but de performance.

Perceptions des feed-back

Pour Jacqueline, de manière générale, les feed-back sont importants parce que « on voit justement si on a acquis la matière ou non, ça nous permet de nous situer par rapport aux cours aussi » (l. 171-172). Pour elle, les feed-back peuvent provoquer de « l'étonnement, il y a certaines choses que je pensais avoir acquises justement et que je n'ai pas acquises ou

peut-être même l'inverse » (l. 207-208), « peut-être de la déception aussi » (l. 208). La déception, du registre de la tristesse, signifie pour elle la perte d'un but poursuivi : *posséder* la matière. Elle par rapport à la matière, la connaissance (elle la *possède* ou pas), voilà un autre enjeu qu'on peut dégager à travers son discours.

Perceptions de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales

Si les changements ne lui semblaient pas toujours possibles, c'est qu'elle « ne savait pas comment faire » (l. 213) et « surtout la fatigue, je trouve que le changement du secondaire à l'univ, je trouve que les journées sont beaucoup plus fatigantes, il faut beaucoup plus se concentrer aux cours, les heures sont plus intensives, je trouve et là quand je rentre, je ne sais rien faire » (l. 222-224). Elle indique que la raison pour laquelle certains feed-back n'ont pas changé sa manière de faire, c'est qu'« il n'y a qu'une manière de faire » (sous-entendu, elle n'en voit pas d'autres ; l. 230-231). On peut faire l'hypothèse ici que Jacqueline est assez démunie quant à la manière de travailler dans ce nouveau contexte qu'est l'université. En effet, ce qui pour elle fait obstacle à l'atteinte de ses objectifs, ce sont les feed-back qui l'amènent à se dire « j'étais peut-être pas capable de réussir justement ces études comme la manière de faire est différente » (l. 252-253). Elle ajoute qu'elle préfère les travaux pratiques qui « permettent de mieux comprendre » (l. 255), « les petits groupes comme ça parce que généralement on va dire on est moins gêné de poser des questions » (l. 256-257) ; ce type de feed-back (au sein des TP) l'a « un peu réconfortée » (l. 248) « je connais donc enfin cela me paraît simple » (l. 248). On voit ici l'émotion positive qui apparaît (réconfort) lorsqu'elle approche de son but (connaître, avoir acquis). Les sentiments de gêne et de ne pas se sentir capable, sans doute à mettre en lien avec la faible estime de soi, sont également évoqués par Jacqueline dans le traitement des feed-back (cf. ci-dessous).

Premier événement

Le premier feed-back évoqué par Jacqueline (feed-back qui a changé sa manière de voir surtout) est le test d'octobre de statistiques. Elle n'a passé que celui-là : « les autres, je n'ai pas su étudier la semaine, j'avais plein d'autres trucs à part et justement je n'ai pas su les faire donc je me suis dit que cela ne servait à rien d'y aller si j'avais rien enfin si j'allais rendre une feuille blanche » (l. 60-62). Elle indique qu'elle n'a pas encore reçu les résultats mais « je sais que j'ai raté parce que je n'ai rien su faire » (l. 39-40). Le moment qui fait feed-back pour cette étudiante est le moment du test.

Concrètement, l'étudiante réalise un test en statistiques (production, résolution d'exercices). Lors de ce test, elle observe par elle-même ses difficultés ou son incapacité à répondre. Il s'agit donc d'un feed-back que l'étudiante construit elle-même, par observation, dont elle est elle-même l'agent. Le message se situe au niveau du produit, de la tâche (message personnel, privé).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Jacqueline évalue cet événement comme inattendu : « surprise du fait de l'exercice lui-même, je ne m'attendais pas à avoir ce type d'exercice » (l. 80-81), « je ne pensais pas que ce serait comme ça, enfin j'ai eu du mal à commencer, je n'ai même pas su faire la suite » (l. 12-13), « je pensais plus que cela allait être comme dans les exercices qu'on voit au tp encore assez simples je trouve, je trouvais que là, c'était quand même plus complexe » (l. 14-15).

- **Valence**

On peut supposer que pour Jacqueline, ce type d'événement est plutôt déplaisant : elle indique, en effet, que les feed-back peuvent provoquer de la déception et puis ici elle vit une situation où elle n'arrive pas à réaliser une partie du test.

- **Rapport aux buts**

On peut supposer également que Jacqueline évalue cet événement comme pertinent par rapport à ses buts de compréhension et de maîtrise de la matière mais également de réussite (ou évitement de l'échec) et de vérification de sa capacité à réussir.

Comme les émotions négatives le montrent, Jacqueline évalue cet événement comme faisant obstacle à ses buts : « j'étais un peu énervée, je vais dire, parce que je ne trouvais pas, je n'arrivais pas à trouver le début du problème » (l. 46-47), « je ne comprenais pas comment je devais faire » (l. 69). Ce test a provoqué chez elle de l'angoisse (l. 78) et « la peur de ne pas y arriver par rapport aux examens de janvier. Un peu démotivée, découragée parce que je l'avais préparé et je n'ai rien su mettre de mes connaissances » (l. 78-79). Les émotions rapportées, d'intensité variable, appartiennent essentiellement à deux registres : la peur et la tristesse. La peur indiquerait la menace que constitue ce feed-back pour son but de réussite tandis que la tristesse indiquerait l'impossibilité d'atteindre deux autres buts : d'une part, montrer ses connaissances, qu'elle a des acquis et, d'autre part, savoir comment faire.

Le stress perçu par rapport à ce feed-back est donc relativement important.

- **Potentiel de maîtrise**

Jacqueline réalise des attributions causales plutôt externes : les exercices sont plus complexes que ceux vus en tp.

Son sentiment de contrôle est assez faible : « je me suis dit que je devais travailler plus et peut-être d'une manière différente mais comment ça je ne sais pas » (l. 92-93). On voit bien qu'elle a la volonté de changer mais est démunie quant à la manière de faire. Elle cherche à savoir comment elle pourrait faire : elle se dit qu'elle « comprendra peut-être comment il fallait faire » (l. 86) lors de la correction ou se dit « je vais refaire l'exercice et regarder avec le solutionnaire comment procéder et comment trouver la solution mais je ne vois pas d'autres moyens ou peut-être demander au professeur des explications » (l. 89-90).

On peut donc dire que Jacqueline évalue comme relativement faibles ses ressources pour faire face à cet événement.

- **Accord avec les normes**

On ne trouve pas dans son discours d'éléments liés à l'évaluation de l'accord avec les normes. Mais on peut supposer que cet événement met à mal son estime de soi déjà affaiblie.

Stratégies d'ajustement

A la suite de ce feed-back, Jacqueline s'est dit que « il faut que je travaille plus, ça m'a boostée oui ça m'a permis de me rendre compte du niveau aussi » (l. 17-18). On voit donc que ce feed-back a surtout modifié sa manière de voir, mais pas encore sa manière de faire. Les stratégies d'ajustement qu'elle évoque sont essentiellement liées au problème (pas à la gestion des émotions) : elle cherche à savoir comment faire.

En résumé

Jacqueline observe par elle-même ses difficultés/son incapacité à répondre aux questions du test. Elle évalue cet événement comme inattendu, plutôt déplaisant, pertinent par rapport à ses buts. Les émotions négatives du registre de la peur et de la tristesse montrent que Jacqueline évalue cet événement comme une menace et une perte pour les buts qu'elle poursuit. Jacqueline évalue comme plutôt faible sa capacité à faire face à cet événement (volontaire mais démunie). Ce feed-back modifie donc sa manière de voir, mais elle ne voit pas comment changer sa manière de faire (stratégies d'ajustement centrées sur le problème).

Deuxième événement

Le deuxième feed-back rapporté par Jacqueline est également un feed-back qui a changé sa manière de voir : le résultat au passeport de mathématiques. Dans ce cas-ci, Jacqueline a consulté ses résultats sur internet : « j'ai réussi aucun des acquis, enfin j'avais aucun acquis, j'avais tout en négatif » (l. 19-20).

On pourrait formaliser ce feed-back comme suit : l'étudiante répond aux questions du passeport (production) sur une grille de réponses qui sera traitée par lecture optique. Ce traitement va générer une fiche individuelle de résultats, en fonction des seuils d'acquisitions pour les différents prérequis, que l'étudiante va pouvoir consulter (sur une base volontaire ; seul l'étudiant a accès à sa fiche individuelle). L'agent du feed-back est donc ici une « machine » et non un professeur. On pourrait parler d'agent non humain ou « dépersonnalisé ». Le message porte sur le produit, la tâche, avec une valeur informative faible. Le message indique, pour chaque compétence visée par le passeport, si elle est acquise, partiellement acquise ou non acquise (avec un code couleur : vert, orange, rouge ; des liens vers les informations concernant des dispositifs de renforcement des compétences visées sont également fournis). Cette étudiante n'en parle pas, elle ne retient que « aucun acquis ». Ce feed-back est transmis par écrit (message automatique consultable sur écran), personnel et privé. L'étudiante indique qu'il y a eu une correction, mais elle ne donne pas

d'information sur la manière dont elle s'est déroulée et le type d'informations communiquées à cette occasion.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Jacqueline évalue cet événement comme attendu : « je m'y attendais un peu parce que je n'avais que math 4 mais ce n'était pas fort poussé non plus » (l. 101-102), « je m'y attendais mais je, ça ne m'a pas, entre guillemets, plus choquée que ça » (l. 107-108).

- **Valence**

Comme pour l'événement précédent, on peut supposer que Jacqueline évalue comme plutôt déplaisant ce type d'événement qui peut provoquer de la déception. De plus, il s'agit d'une situation perçue comme un échec (aucun acquis, tout en négatif).

- **Rapport aux buts**

On peut supposer aussi que Jacqueline évalue cet événement comme pertinent par rapport aux buts qu'elle poursuit : maîtriser la matière (pour pouvoir réussir et voir/montrer qu'elle est capable).

Jacqueline évalue cet événement comme faisant obstacle à ce but. Elle se dit « un peu déçue, je n'ai aucun acquis » (l. 101). Cet événement provoque donc essentiellement de la déception, de faible intensité. Comme ci-dessus, on peut faire l'hypothèse que cette émotion indique que l'étudiante se voit dans l'impossibilité d'atteindre son but *avoir des acquis*.

Le partage social (discussion avec ses copines pour « voir si elles avaient réussi ou non » ; l. 111) et la comparaison sociale qui suit la prise de connaissance de ses résultats va encore accentuer les émotions négatives : « peut-être un peu incapable comme ça on va dire j'ai moins de connaissances, je ne sais pas quel mot je pourrais utiliser, un peu inquiète aussi » (l. 115-116). Le registre s'élargit à la peur (perception de ce feed-back comme une menace) et au sentiment d'être moins capable que les autres. Par contre, après la correction, l'étudiante se dit « soulagée plus parce que je me suis rendu compte qu'il y avait certaines questions que je lisais mal mais cela me paraissait simple en fait quand je voyais les réponses, il y a donc d'office des acquis » (l. 121-123 ; perçu comme un bénéfice par rapport à son but *avoir des acquis*).

Le stress perçu suite à cet événement est donc important et accentué par la comparaison sociale, mais la correction atténue un peu ce stress.

- **Potentiel de maîtrise**

Pour ce feed-back, Jacqueline réalise des attributions causales essentiellement internes : « je n'avais que math 4 mais ce n'était pas fort poussé non plus » (l. 101-102) ; de plus, elle se rend compte que, pour certaines parties, elle lisait mal les questions.

Jacqueline évalue comme faibles ses ressources pour faire face à cet événement : elle ne voit pas comment faire.

- **Accord avec les normes**

Nous l'avons vu ci-dessus, la comparaison avec les autres qui suit le feed-back provoque chez Jacqueline un sentiment d'incapacité, d'être moins capable que les autres. Ce feed-back, comme le précédent, vient menacer une estime de soi déjà faible.

Stratégies d'ajustement

Ce feed-back change donc sa manière de voir, elle se rend compte des exigences, différentes du secondaire : « pas comme avant si on comprenait pas un truc, c'est pas grave on savait comment mieux faire, ici c'est pas vraiment enfin il faut tout comprendre, tous les termes pour savoir faire l'exercice ou même comprendre le problème (l. 127-130).

A la suite de ce feed-back, elle s'est dit qu'il « fallait que je revoie plus approfondi la matière, que j'étudie peut-être d'une autre manière, de revoir vraiment toutes les bases, peut-être bien les comprendre » (l. 126-127 ; stratégies d'ajustement centrées sur le problème). Encore une fois la volonté y est mais Jacqueline semble tout à fait démunie par rapport à comment faire : « pour les cours de math, on va dire je suis vraiment, je ne sais pas dans un vide on va dire, je ne sais pas du tout comment étudier, par où commencer, la manière dont je vais étudier » (l. 132-133).

En résumé

Suite aux réponses à un test, l'étudiante reçoit en retour une information via un récepteur non humain (message automatique suite à une correction via un système de lecture optique) : message qui porte sur le produit (évaluatif, faible valeur informative), sous forme écrite, individuel, privé. Jacqueline évalue cet événement comme attendu, plutôt déplaisant, pertinent par rapport aux buts qu'elle poursuit. La déception, de faible intensité, montre que cet événement fait obstacle, est perçu comme une perte par rapport à son objectif de maîtrise de la matière. Jacqueline évalue comme plutôt faible sa capacité à faire face à cet événement qui peut altérer son estime de soi déjà faible. Ce feed-back change sa manière de voir (stratégies d'ajustement centrées sur le problème), mais Jacqueline semble démunie pour réellement mettre en œuvre les changements nécessaires.

Troisième événement

Le troisième feed-back évoqué par l'étudiante (un feed-back qui n'a rien changé à sa manière de voir ou de faire) est la correction des préparations à faire, « un peu comme dans le secondaire » (l. 141-142), pour les travaux pratiques pour le cours d'économie. Cette étudiante décrit ce feed-back comme « on va dire, pas une appréciation, mais un mini-corrige, on va dire vite fait, on rentre notre dossier qu'on a dû faire, alors elle corrige enfin, elle met un V ou quoi et alors au TP justement on corrige tout ça mais il n'y a rien enfin elle nous rend rien de concret » (l. 148-150).

On pourrait formaliser ce feed-back comme suit : l'étudiante réalise une préparation écrite (production) qu'elle remet au professeur qui la corrige. Celui-ci, comme agent, lui envoie une information en retour sur ce qui est correct (et sur les erreurs ?) sur la copie. Le message porte sur le produit, il est peu informatif (n'indique pas comment améliorer la production). Le message est transmis par écrit, publiquement, il est personnel. Une correction collective est également réalisée en séance.

L'analyse plus fine de ce feed-back en terme d'évaluation émotionnelle s'avère difficile étant donné que l'étudiante ne décrit pas un événement en particulier mais plutôt un ensemble de feed-back, un type de feed-back : en effet, elle aborde de manière générale les feed-back liés aux préparations pour les TP d'économie, mais également pour les TP de droit : « même pour ceux de droit, je vais dire c'est un peu comme dans le secondaire, on avait des préparations à faire » (l. 141-142), « mais il n'y a rien, elle nous rend rien de concret on va dire, comme en droit, là il vérifie juste si c'est fait, il ne lit même pas ce qu'on a mis » (l. 150-151).

Il semble que ce type de feed-back ne fasse pas événement pour Jacqueline : « je ne sais pas, cela me paraît normal » (l. 154), « y a rien, je n'ai rien ressenti quand j'ai reçu ma feuille, on m'a donné ma feuille mais c'est tout quoi y a rien de plus » (l. 161-162). Le mot *rien* est le plus utilisé par Jacqueline pour parler de ce type de feed-back et il résume à lui seul, le traitement qu'elle en a fait. C'est comme si le traitement de l'événement s'arrêtait à l'évaluation de la nouveauté : il s'agit d'un événement familier, « normal », qui semble non pertinent par rapport aux buts qu'elle poursuit.

En conclusion

Quel est le profil de cette étudiante ? Qu'est-ce qui la caractérise ?

Cette étudiante cumule à la fois une faible estime de soi (très en dessous de la moyenne ; score de 19 sur l'échelle de Rosenberg) et de faible prérequis, ce qui constitue plutôt des facteurs d'échec. Effectivement, cette étudiante échouera son année. Lors du deuxième entretien, à la suite des examens de janvier, elle estime que son année est perdue et envisage un changement d'orientation ; nous y reviendrons.

Au-delà du score à l'échelle de Rosenberg, d'autres éléments confirment cette faible estime de soi (sans doute entre autre liée à la représentation qu'elle a des connaissances : on les a ou on ne les a pas). Par exemple, cette étudiante (comme Valérie ci-dessus) se dit plus à l'aise dans les petits groupes où elle est « moins gênée de poser des questions » ; on voit également qu'elle n'a pas passé la plupart de ses tests afin d'éviter d'obtenir de mauvais résultats (stratégies de préservation de l'estime de soi). Jacqueline poursuit essentiellement des buts de type performance-évitement, qui sont liés à une estime de soi plus faible.

De manière générale, Jacqueline perçoit les feed-back comme utiles, permettant de se situer, mais comme pouvant provoquer de la déception. Pour cette étudiante, les feed-back sont donc perçus comme utiles mais potentiellement désagréables. Au-delà de ses faibles

prérequis et de sa faible estime de soi, cette étudiante est surtout très démunie quant à la manière de faire face dans ce nouveau contexte universitaire.

Comment cette étudiante traite-t-elle les feed-back qu'elle reçoit ?

Jacqueline rapporte deux feed-back qui ont changé sa manière de voir (elle se rend compte de...) mais pas sa manière de faire : elle ne voit pas comment faire autrement, elle est démunie. Ces feed-back ont une valeur informative faible dans le sens où ils ne comportent aucune information lui permettant de savoir comment s'améliorer (pas étonnant dès lors qu'elle se sente démunie). Par contre, ils ne semblent pas vraiment être perçus comme tels par Jacqueline, en comparaison du troisième feed-back. En effet, le troisième feed-back est évalué comme non pertinent par l'étudiante : pour elle, ce feed-back, ce n'est « rien de concret ». On peut supposer que l'étudiante fait ici référence à la faible valeur informative de ce feed-back (moins informatif que les deux premiers).

L'évaluation émotionnelle que cette étudiante réalise des deux premiers feed-back est très semblable. Les éléments qui peuvent expliquer pourquoi ces feed-back n'ont finalement pas provoqué la mise en œuvre de stratégies de réajustement chez cette étudiante sont les suivants :

- Un faible potentiel de maîtrise : l'étudiante ne sait pas comment faire face, elle perçoit bien la nécessité de changer mais se sent tout à fait démunie quant aux stratégies de réajustement efficaces.
- Ces feed-back viennent toucher à une estime de soi déjà fragile, ce qui est encore renforcé par des comparaisons sociales défavorables.

Ces deux feed-back ont donc un effet « destructeur » dans le sens où ils viennent « secouer » une estime de soi fragile sans que l'étudiante ne se sente la capacité, les ressources pour y faire face. On voit donc déjà ici les « ingrédients » qui vont mener à l'abandon et à la réorientation.

Jacqueline a répondu positivement à l'appel pour le second entretien et est donc revenue en février.

A ce moment, les buts qu'elle déclare poursuivre ont évolué par rapport à ceux qu'elle rapportait en début d'année : « en début d'année, j'ai espéré réussir vraiment mon année, oui, l'entièreté de mon année et puis peut-être avec des examens de passage » (l. 482-483) alors que maintenant, elle souhaite « réussir les cours dont j'ai assisté » (l. 472 ; elle a sélectionné quelques cours qui l'intéressent et qu'elle souhaite essayer de réussir) et « trouver vraiment ce que je veux faire » (l. 473). Dès novembre, elle espère avoir la confirmation qu'elle a fait le bon choix. Ici elle semble avoir conclu que ce n'est pas un bon choix pour elle, elle a donc toujours pour objectif de préciser ses projets d'études et professionnels.

Premier événement

Le premier feed-back rapporté par Jacqueline qui change sa manière de voir et de faire correspond aux résultats de la session de janvier « qui m'ont entre guillemets aiguillée vers autre chose quoi comme j'avais pas eu de bons résultats » (l. 8-11). Concrètement, elle a « réussi un examen sur 5 » (l. 71).

Jacqueline consulte ses résultats « toute seule » (l. 73) chez elle. Elle ne reçoit pas tous ses résultats au même moment : « ils n'étaient pas tous affichés, il n'y en avait que trois je pense et je ne les avais pas réussis » (l. 72). Ensuite, elle reçoit les derniers résultats en deux temps, d'abord encore un échec puis le dernier : « j'en avais réussi un quand même » (l. 190).

Il s'agit d'un feed-back personnalisé, transmis par un agent non identifié (les professeurs, l'institution), par écrit et en privé. Il porte sur le(s) produit(s) et a une valeur informative faible dans le sens où ce sont des notes seules (pas d'informations sur la manière de progresser).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Jacqueline évalue l'ensemble de ses résultats comme plutôt inattendu dans le sens où elle s'attendait à avoir raté certains examens mais pas la plupart : « il y en a certains où je m'y attendais » (l. 74) ; les trois premiers qu'elle reçoit, « je savais ceux-là que je ne les avais pas réussis » (l. 74). Par contre, pour la suite « je pensais vraiment les avoir réussis » (l. 76).

- **Valence**

Nous n'avons pas d'indicateurs dans le discours de Jacqueline sur la manière dont elle évalue la valence de cet événement, mais, notamment au vu de sa faible estime de soi, on peut supposer qu'elle l'évalue comme plutôt déplaisant étant donné qu'elle s'attend en partie à des échecs.

- **Rapport aux buts**

Jacqueline évalue cet événement comme pertinent par rapport à ses buts et comme leur faisant obstacle. En effet, elle rapporte des émotions négatives de plusieurs registres :

- De la tristesse : « assez déçue, triste » (l. 73), « fort déçue » (l. 75), « ça avait pas été » (l. 98). Ce sentiment de tristesse et de déception est selon Jacqueline très intense et encore présent au moment de l'entretien, soit deux semaines après la prise de connaissance de ses résultats ;
- De la peur : « inquiète aussi, préoccupée de savoir justement que faire, tracassée aussi » (l. 122), « j'avais l'impression d'avoir perdu mon temps limite une année » (l. 123-124) ;
- De la culpabilité : « je ne me sentais pas bien quoi, je me posais plein de questions, je me sentais coupable aussi » (l. 126-127) ;

- Du dégoût et de la colère : plus particulièrement pour l'examen de droit, Jacqueline se dit aussi « dégoûtée surtout et fâchée de ce résultat-là » (l. 161), dégoûtée « par rapport à moi-même et surtout par rapport à la manière je crois pas d'être corrigé mais là peut-être que je n'ai pas répondu correctement aux questions, pas comme les professeurs attendaient quoi » (l. 148-150), « je me demandais comment ça se faisait, qu'est-ce que j'avais mal fait » (l. 144-145).

Le stress perçu face à cet événement est donc assez intense. Au moment où elle reçoit son dernier résultat, Jacqueline se dit « contente » (l. 188) « parce que j'en avais réussi un quand même » (l. 190), mais ce sentiment est de faible intensité et de courte durée, le sentiment dominant reste « découragée parce que j'avais quand même raté les cinq précédents » (l. 194-195).

- **Potentiel de maîtrise**

On le voit déjà ci-dessus, Jacqueline s'attribue pour une grande part les causes de ses échecs et se culpabilise aussi « de pas pour certains pas avoir su assez travailler ou avoir eu une mauvaise manière justement de travailler » (l. 127-128), « déjà la préparation de mon blocus qui n'a pas été efficace, la manière d'étudier peut-être je me suis dit, qui n'était pas appropriée » (l. 91-92).

Jacqueline semble démunie et évaluer comme faibles ses ressources pour faire face à cet événement : « je me posais plusieurs questions, qu'est-ce qui n'avait pas été, qu'est-ce que je vais faire par la suite » (100-101), « c'était un peu irrattrapable et je me demandais si c'était vraiment ça qui me convenait » (l. 101-102).

- **Accord avec les normes**

Les échanges avec sa maman concernant ses résultats contribuent à maintenir le stress perçu dans le sens où ils mettent l'accent sur les causes internes de ses échecs : « des questions par rapport à si j'avais bien travaillé » (l. 311-312) ; comparé à « des gens de son entourage qui sont à l'université, elle trouvait qu'ils travaillaient plus que moi » (l. 312-313), « elle se demandait vraiment si ce que j'avais donné c'était assez si c'était vraiment le maximum que je pouvais donner quoi » (l. 314-315). Elle se dit effectivement, « pour certains cours, j'ai pas essayé de travailler et un manque de temps aussi surtout ».

Stratégies d'ajustement

Ce feed-back provoque surtout une sérieuse remise en question et de l'inquiétude pour la suite : « je me posais plein de questions, je me demandais comment ça allait aller » (l. 118).

Dès le début de l'année, Jacqueline se demande « si ça me correspondait vraiment » (l. 227-228). Les résultats jouent un rôle de déclencheur : « j'ai réfléchi, je me dis que ce n'est pas pour moi l'univ, la manière de donner cours je crois que ça ne me correspond pas quoi » (l. 232-233). Elle dit en avoir parlé à son entourage qui se montre compréhensif et la soutient dans cette décision.

Même si elle décide de se réorienter en fin d'année, elle choisit « certains cours que j'aime, qui m'intéressent toujours » (l. 254) pour lesquels elle va « essayer de plus m'y mettre, de mieux gérer aussi mon blocus, la manière de oui de travailler vraiment l'ensemble, être plus régulière » (l. 264-265) (plutôt des stratégies d'ajustement centrées sur le problème).

En résumé

Jacqueline rapporte un feed-back qui a changé sa manière de voir et de faire, de façon très importante puisqu'il constitue l'élément déclencheur de sa décision de se réorienter. Il s'agit d'un feed-back personnalisé, transmis par un agent non identifié (les professeurs, l'institution), par écrit, en privé (ensemble de notes sur 20 consultables sur internet). Il porte sur le(s) produit(s) et a une faible valeur informative. Jacqueline évalue cet événement, dans son ensemble, comme inattendu, sans doute déplaisant, pertinent par rapport à ses buts et comme leur faisant obstacle. Le stress perçu est de forte intensité et de longue durée. Elle évalue comme faibles ses ressources pour y faire face. Les échanges avec un autrui significatif contribuent à maintenir cet état de stress. A la suite de cet événement, elle décide de se réorienter à la fin de l'année tout en continuant à suivre certains cours, pour lesquels elle envisage de mettre en œuvre des stratégies d'ajustement centrées sur le problème.

Deuxième événement

Le deuxième feed-back rapporté par Jacqueline, qui a le moins changé sa manière de voir ou de faire, est le même que celui qu'elle avait rapporté lors du premier entretien : les résultats des passeports.

Dans l'évaluation qu'elle fait de cet événement, elle revient sur son sentiment de déception (de faible intensité) et donc sa perception de celui-ci comme un obstacle. En ce qui concerne l'évaluation de son potentiel de maîtrise face à cet événement, il est sensiblement différent. En effet, alors qu'en novembre elle attribue plutôt ses résultats à des causes internes qu'elle semble percevoir comme stables, non contrôlables, cette fois, elle fait plutôt référence à des causes internes mais contrôlables : « je ne l'ai peut-être pas fait hyper à fond, je ne me suis pas, je n'ai pas, je me suis pas donné tous les moyens non plus pour réussir » (l. 347-348). De même, alors qu'en novembre, elle évalue comme faibles ses ressources pour faire face à cet événement, cette fois « je me disais que ça allait aller, que j'allais faire tout pour réussir, ça ne m'a pas vraiment démotivée, ça m'a plus encouragée à travailler plus, à me oui à me motiver à être régulière pour travailler et donner plus » (l. 330-332). Enfin, lors du premier entretien, on voit que Jacqueline ne change rien parce qu'elle ne voit pas comment faire, cette fois, avec quelques mois de recul, elle se dit « ça ne me semblait pas super important » (l. 350), « je suis vite passée à autre chose » (l. 360).

En conclusion

Ce second entretien avec Jacqueline montre surtout comment son évaluation des résultats de la session de janvier, comme un obstacle insurmontable (« irrattrapable »), va

mener à sa décision de se réorienter et confirme nos premières conclusions d'une étudiante surtout démunie, évaluant ses ressources pour faire face comme faibles, trop faibles pour envisager encore la réussite de son année, but qu'elle s'était fixé au départ. On voit également qu'elle continue à attribuer ses résultats en grande partie à des causes internes, ce qui affecte son estime de soi déjà fragilisée : elle évoque ici son sentiment de culpabilité, de dégoût par rapport à elle-même.

Etude de cas de Johan

18. Il s'agit d'un étudiant, en économie et gestion, qui a eu de faibles résultats au passeport de mathématiques. Il est venu au second entretien après la session de janvier. Il a finalement échoué son année (avec 34 crédits) et recommence dans la même orientation.

Buts poursuivis

Johan met d'abord en évidence des objectifs à court terme : terminer son année et réussir les examens de janvier : « donc tout d'abord terminer ma première. Réussir en janvier parce que ça c'est le gros rempart, redouté par tout le monde » (l. 528-529), « parce que je suppose que si on a réussi en janvier, enfin si on a bien réussi en janvier, juin cela devrait bien aller » (l. 529-530). Ces buts s'apparentent à des buts de performance-évitement : il s'agit d'éviter d'échouer aux premières épreuves certificatives, perçues par l'étudiant comme décisives pour la suite. Nous faisons ici l'hypothèse que Johan est un étudiant plutôt stratégique, ce qui se vérifie dans la suite de l'entretien : il s'informe sur ce qui est le plus utile à faire pour réussir à moindre effort.

Il aborde ensuite des objectifs à moyen terme : « ensuite, la deuxième, troisième, *faire* un master en gestion. Déjà m'orienter à partir de la deuxième car j'ai vu qu'il y avait quelques options vers la gestion. Moi je veux *faire* de la gestion administrative, stratégie et tout ça. Donc m'orienter là-dedans surtout qu'en troisième, il y a le jeu de gestion là : entreprise virtuelle » (l. 530-533). Sur base de la liste présentée, Johan pointe également « avoir un diplôme, pour après avoir un job » (l. 546). Les buts énoncés par Johan, à moyen et à long terme, sont plutôt d'un faible niveau d'abstraction (buts d'action plutôt que buts identitaires). Nous n'avons pas d'indication, dans son discours, quant au degré d'intégration des buts énoncés.

De son discours, on peut également inférer d'autres buts :

- sans doute étroitement lié à son but de réussite : s'adapter aux changements importants liés à la transition entre le secondaire et l'université, « je sens qu'il faut travailler beaucoup plus, que je dois m'organiser plus par rapport à avant, vu la matière. Déjà on n'a pas de devoir, pas d'interro, donc je sais qu'il faut étudier au fur et à mesure pour les exams » (l. 9-11).
- ne pas devoir trop travailler, trop faire d'effort : « aie, aie, aie, va falloir bosser » (l. 27) (côté plus stratégique de Johan).

Perceptions des feed-back

Johan perçoit tous les feed-back comme aidant, cela semble une évidence pour lui « ils m'aident tous. Cela serait un peu bizarre de faire des feed-back pour faire obstacle, pour démotiver » (l. 563-564). Cet étudiant perçoit donc, de manière générale, comme a priori positive l'intention des feed-back.

Pour Johan, les tests de prérequis, « c'est juste une manière de voir où on en est. Et cela pourrait peut-être décourager certains qui ont eu un mauvais niveau » (l. 392-393 ; dans le secondaire).

Il aborde plus longuement les tests d'octobre : il les perçoit comme utiles « cela permettait déjà d'étudier, enfin de *voir* la façon dont on va étudier pour le blocus, cela permettait aussi de *voir si* on comprenait la matière, si la méthode était bonne » (l. 430-432), « pour *voir si* on était dans le bon choix d'orientation » (l. 432-433), « cela permet aussi de *voir comment* vont se passer les examens » (l. 434-435). Pour *voir*, *voir si*, *voir comment* : pour Johan, les feed-back apportent des informations sur la manière de faire à l'université, le contexte, les règles du jeu. Par contre, Johan déplore le mauvais moment auquel ces tests sont proposés : « ce qui m'a semblé un peu absurde de mettre des tests pour voir où on en est au niveau de la matière, au niveau examen, au niveau méthode de travail la semaine la plus chargée où on a même pas le temps de travailler » (l. 404-405). Johan souligne sa préférence pour les feed-back individuels, en direct, par le professeur : (en collectif) « on n'arrive pas à voir correctement sa situation. Par rapport à quand on a un entretien avec un prof, ça c'est mieux, comme cela il donne son avis. C'est mieux que d'avoir celui du voisin » (l. 446-448). Ceci montre qu'au niveau de la perception de l'agent du feed-back, cet étudiant semble accorder plus de crédit au professeur qu'à ses pairs.

Pour Johan, de manière générale, les feed-back peuvent provoquer soit un sentiment de confiance « on voit que cela va mieux aller » (l. 456-457) soit un sentiment d'inquiétude « pas inquiété stresse à mort, un peu inquiété » (l. 457-458). Ces émotions indiquent que, pour Johan, les feed-back sont perçus soit comme un défi soit comme une menace par rapport à son but de réussite. Parfois ils peuvent également être perçus comme une perte comme l'indiquent les émotions telles que « démotivé », « découragé » (cf. ci-dessus).

Pour Johan, un autre type de feed-back consisterait à observer le comportement des autres étudiants afin d'en déduire ce qui est utile, important (souligne encore une fois son côté stratégique) : « déjà la première semaine voir l'auditoire ceux qui sont là et ceux qui ne sont pas là. Ça ce n'est pas très précis mais cela pourrait peut-être montrer, voir s'il y a des cours importants et tout ça » (l. 421-422), « s'il y a beaucoup de gens, là aussi il vaut mieux y aller » (l. 423-424). Selon notre définition, il ne s'agit pas d'un feed-back (information en retour suite à un comportement, une production), mais plutôt d'une information sur les comportements à adopter dans ce nouveau système, que l'étudiant déduit par observation des comportements des autres étudiants.

On voit que pour cet étudiant, les pairs peuvent constituer une source fiable d'information quant à la manière de se comporter dans ce nouveau monde, d'une part, et, d'autre part, les professeurs sont considérés comme une source plus fiable quand il s'agit de commenter, donner son avis sur ses productions. Pour nuancer ce que nous avons relevé plus haut : la crédibilité perçue de l'agent diffère en fonction de ce sur quoi porte le message.

Perceptions de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales

Selon Johan, changer sa manière de faire lui semble toujours possible : « possible oui parce que rien n'est impossible. Mais il faut s'y mettre » (l. 465). Il met ainsi plutôt en avant des attributions causales internes modifiables : le changement est de son ressort, même s'il met également en évidence les difficultés liées à la transition entre le secondaire et l'université et plus précisément liées au niveau de prérequis qui dépend de l'école secondaire (donc des causes plutôt externes) : « tout dépend du secondaire en fait » (l. 396).

Dans les situations où le changement lui semble nécessaire, au départ, il ne sait pas toujours comment faire autrement, mais il essaye, teste et finalement choisit la manière de faire la plus efficace, celle qui lui prendra le moins de temps. Le seul obstacle au changement qu'il évoque est la procrastination, mais « en général, quand je vois quelque chose qui est vraiment important, je le fais » (l. 502-503), « je fais. À partir du moment où je n'y arrive pas, je cherche autre chose » (l. 512).

Johan a une estime de soi moyenne (score de 30 sur 40 sur l'échelle de Rosenberg). Ceci peut être mis en lien avec le fait que Johan semble, de manière générale, évaluer comme suffisantes ses capacités à faire face aux événements et aux changements.

Premier événement

Le premier feed-back décrit par Johan concerne les résultats au passeport de math, qui ont changé sa manière de faire. Johan consulte, seul chez lui le soir, ses résultats sur internet « j'ai vu que j'avais bien raté » (l. 70-71). Ces résultats viennent confirmer son impression suite au test. Lors de celui-ci, il se rend compte de la quantité de matière, « ouf il y avait quand même beaucoup » (l. 89-90) et qu'il y avait des parties de matière qu'il n'avait pas vues dans le secondaire « j'étais en math 4 sauf que en tout cas je trouvais que le Passeport était fort basé sur les math 6-8 » (l. 26). Le test change donc sa manière de voir, « que le cours de math allait être le plus dur de l'année. Je pensais que ça allait être celui d'éco » (l. 98), « il va falloir réviser beaucoup » (l. 96). Et les résultats viennent ensuite confirmer la nécessité de changer.

Comme on l'a vu pour Jacqueline, précédemment, ce feed-back peut être formalisé comme suit : suite aux réponses à un test, l'étudiant reçoit en retour une information via un agent non humain (message informatisé automatique suite à une correction par système de lecture optique). Recevoir ses résultats suppose une démarche volontaire pour aller les consulter sur internet. Il s'agit donc d'un message écrit informatisé, personnel, privé qui porte sur le produit, avec une faible valeur informative (Johan retient juste qu'il a raté).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Johan évalue cet événement comme attendu, confirmant ses impressions suite au test : « je me doutais de toute façon que j'allais rater math » (l. 68), « je n'étais pas étonné parce que je savais que j'avais raté » (l. 106).

- **Valence**

D'un côté, on a vu que Johan évalue comme plutôt attirant ce genre d'événement (les feed-back sont là pour aider), d'un autre, on a vu aussi que si les résultats sont négatifs, ils sont perçus comme une (faible) menace par rapport aux buts poursuivis (les feed-back peuvent un peu inquiéter voire démotiver). Pour cet événement particulier, Johan nous dit qu'il savait qu'il avait raté, on peut donc supposer que cet événement est plutôt perçu comme déplaisant.

- **Rapport aux buts**

On peut supposer que Johan évalue cet événement comme pertinent par rapport aux buts qu'il poursuit, en particulier les buts que sont réussir et éviter d'être en difficulté et de devoir beaucoup travailler.

Il est intéressant de noter que Johan commence par énoncer ce qu'il n'a pas ressenti, ni comme émotion positive ni comme émotion négative, suite à cet événement « ben pas de la fierté. Je n'étais pas déçu non plus » (l. 111), « peut-être une petite peur » (l. 112). Finalement, la peur, de faible intensité, rapporté par Johan nous indique qu'il évalue effectivement cet événement comme une menace pour les buts qu'il poursuit. Le stress perçu suite à cet événement semble donc peu important.

- **Potentiel de maîtrise**

Johan décrit le contexte de passation du test, « il fait chaud, pendant deux heures » (l. 82), « en fin de journée en plus ils avaient mis ça » (l. 88) et indique « cela a peut-être joué mais de toute façon je suis nul en math » (l. 88-89). Il évoque donc d'abord des causes externes qui ont peut-être joué, puis surtout des causes internes (perçues comme stables ?) pour expliquer ses difficultés au test et son échec.

A la sortie du test, Johan échange avec d'autres étudiants sur ce qu'il fallait répondre. Ces échanges lui confirment qu'il y avait bien des parties de matière qu'il n'avait pas vues dans le secondaire (alors que les « math 8 » oui). Les attributions causales externes ont donc effectivement une place pour lui dans l'explication de son échec, mais cela n'entame pas son sentiment d'être capable de faire face : « je ne suis pas tout seul dans la m... Je ne sais pas mais il y a beaucoup de math 4 aussi donc si, comme je ne suis pas tout seul, je peux y arriver, si les autres y arrivent » (l. 227-228).

- **Accord avec les normes**

On l'a vu Johan a une relativement bonne estime de soi et pense que si les autres y arrivent, lui aussi pourra y arriver : il est comme les autres.

Stratégies d'ajustement

Johan raconte « je travaille beaucoup plus les math, quasi toutes les semaines, c'est-à-dire je ne fais que ça, même si je suis en éco, je ne fais que des math » (l. 121-122). Il rapporte donc essentiellement des stratégies d'ajustement centrées sur le problème.

En résumé

Johan rapporte un feed-back qui a surtout changé sa manière de faire : suite à un test, il consulte sur internet une information sur son niveau de prérequis en math. Johan évalue cet événement comme attendu, comme plutôt déplaisant, pertinent par rapport aux buts qu'il poursuit (réussir, sans devoir trop travailler) : il perçoit cet événement comme une (faible) menace par rapport à ses buts. Il évalue ses capacités à y faire face comme plutôt élevées. Les stratégies d'ajustement qu'il met en œuvre sont centrées sur le problème.

Deuxième événement

Le deuxième feed-back décrit par Johan concerne la correction collective qui suit la préparation, dans le cadre des TP de droit. Concrètement, pour ce TP, on propose aux étudiants de répondre à des questions sur base d'un texte. Une fois qu'ils y ont répondu, par écrit, une correction collective est réalisée et chaque étudiant suit cette correction sur sa copie : « quand l'assistant a commencé la correction, ben je suivais juste sur ma feuille quand c'était juste. Ben la plupart des fois c'était juste. Quand c'était faux, je corrige et je comprenais pourquoi c'était faux » (l. 155-156).

L'étudiant construit lui-même ce feed-back sur base des informations fournies par le professeur lors de la correction collective (qui, elle, est anonyme). Ce message porte sur le produit (ce qui est juste, ce qui est faux) et est (auto)transmis par écrit, il est personnel et privé.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Johan évalue le contexte de ce feed-back comme plutôt familier, attendu : « de toutes façons, les devoirs et les prépas en secondaire c'était exactement la même chose » (l. 171), « en TP, on est en plus petits groupes comme en secondaire et cela le cours enfin le TP se donne un peu près de la même méthode. Donc on pose des questions, on interagit, c'est à peu près la même chose c'est pour ça que pour moi ça n'a rien changé » (l. 178-180). Pour le feed-back pointé plus particulièrement (la correction collective pour le TP de droit), on ne peut pas vraiment déduire, du discours de Johan, dans quelle mesure il s'attend ou non à ce que la plupart de ses réponses soient bonnes.

- **Valence**

On peut supposer qu'il évalue cet événement comme plutôt neutre.

- **Rapport aux buts**

On peut supposer également que Johan évalue cet événement comme pertinent par rapport aux buts qu'il poursuit et en particulier, comprendre la matière et voir que son travail a porté ses fruits (sans doute étroitement lié à son but de réussite).

Les émotions rapportées, de faible intensité, indiquent que Johan perçoit cet événement comme un bénéfice par rapport à ses buts : « fierté, c'est un peu grand, une petite fierté. Content, un peu de joie » (l. 164), « et un peu content car quand on a quand même travaillé

et on voit que cela a quand même porté ses fruits » (l. 166-167). Il semble donc que l'étudiant perçoive cet événement comme non stressant.

- **Potentiel de maîtrise**

C'est comme si l'évaluation de l'événement s'arrêtait là : ce feed-back est évalué comme positif donc il ne serait pas nécessaire d'évaluer ses ressources pour y faire face. Néanmoins, même face à ses quelques erreurs, Johan semble évaluer comme assez élevées ses ressources pour y faire face (ou bien il minimiserait l'importance ou les conséquences de ses erreurs ?) : « quand c'était juste je me disais yes j'ai compris. Quand c'était faux, ben hop j'ai une petite faute ben voilà, je corrige et voilà » (l. 161-162).

- **Accord avec les normes**

On ne trouve aucun indicateur, dans le discours de Johan, quant à l'évaluation de l'accord avec les normes pour cet événement : on peut supposer qu'il l'évalue comme en accord avec ses normes internes (cet événement ne vient pas modifier son estime de soi, l'image qu'il se fait de lui-même) et externes (c'est habituel, normal, comme avant).

Stratégies d'ajustement

Johan indique que ce feed-back n'a rien changé pour lui parce qu'il s'agit d'une situation similaire à celle du secondaire. Il met là en évidence le contexte, mais on peut supposer que ce feed-back ne change rien non plus parce que le stress perçu est inexistant (événement positif) : son travail porte ses fruits, il peut donc continuer comme ça, sans rien changer.

En résumé

Johan rapporte ici un feed-back qu'il construit par lui-même sur base des informations données lors de la correction collective. On ne peut dire dans quelle mesure il s'attend ou non à ce feed-back, on suppose qu'il l'évalue comme plutôt neutre, pertinent par rapport aux buts qu'il poursuit, le percevant comme un bénéfice par rapport à ces buts. On peut supposer que ce feed-back étant globalement positif, il ne semble pas nécessaire à Johan de changer quoi que ce soit dans sa manière de voir ou de faire.

Dans cette catégorie de feed-back qui ne changent rien à la manière de voir ou de faire, Johan aborde également les tests de placement en néerlandais : il est placé dans un groupe intermédiaire.

Comme nous l'avons déjà vu ci-dessus, cette information n'a pas pour visée d'être un feed-back (visée pédagogique : répartir, pour les cours de langues, les étudiants dans différents groupes en fonction de leur niveau de prérequis en langues). Néanmoins, il est possible qu'un étudiant construise lui-même un feed-back sur base de cette information. On va le voir, ce n'est pas le cas pour Johan.

Pour rappel, l'étudiant répond à un test (production). Sur base de la correction de ce test, sont affichés aux valves les groupes de niveaux pour les cours de néerlandais

(élémentaire, intermédiaire ou avancé). Il s'agit d'une information publique qui indique à l'étudiant, très globalement, où il se trouve par rapport aux autres étudiants (dimension normative) : « on n'a pas reçu le résultat » (l. 195), « j'étais devant les valves, j'ai vu que j'étais en intermédiaire » (l. 198). On peut donc dire que pour Johan, ce feed-back a une faible valeur informative.

En ce qui concerne les tests de placement, la formalisation de ce type de feed-back est toujours la même, même si parfois les étudiants peuvent donner des informations complémentaires par rapport à l'une ou l'autre des dimensions qui nous intéressent. Du coup, il est plus intéressant de voir dans quelle mesure chaque étudiant qui décrit les tests de placement en fait ou non un feed-back, donc quelle évaluation émotionnelle ils en font chacun.

Evaluation émotionnelle

Johan évalue cet événement comme attendu : « j'ai géré le test, ça s'est bien passé. Je savais que je n'allais pas être en élémentaire, j'avais déjà 4h de néerlandais ben voilà, je savais d'office que je ne serais pas non plus en avancé » (l. 186-188), « parce que apparemment ceux qui sont en avancé sont quasi bilingues quoi » (l. 190), « je savais d'office que j'allais être là » (en intermédiaire ; l. 199).

Johan semble évaluer cet événement comme neutre : « ni content, ni déçu » (l. 201), « normal » (l. 202), sans doute non pertinent par rapport aux buts qu'il poursuit. Malgré tout, il indique « quand j'ai vu le niveau du test, je me suis dit, je vais peut-être avoir facile en néerlandais. Parce que les langues étaient assez soutenues dans mon ancienne école donc » (l. 204-205). A nouveau, Johan explique ses résultats par des causes plutôt externes, le niveau d'exigence en langues dans son ancienne école, le fait qu'il ait eu quatre heures par semaine de néerlandais, et/ou des causes internes et perçues comme stables, son niveau en langues ? Le fait que le test se soit bien passé serait donc perçu comme un bénéfice par rapport à son but, inféré, de ne pas trop devoir en faire pour réussir (son côté stratégique). Mais l'information quant à son groupe de niveau, elle, ne serait pas pertinente, l'évaluation de cet événement s'arrêtant là. Selon Johan, cet événement ne change rien parce que « je m'attendais à ce que ce soit comme avant » (l. 210).

Ils sont plusieurs à expliquer le fait qu'un événement ne change rien par son caractère attendu, familier « je savais ». On peut également faire l'hypothèse qu'il ne change rien parce qu'il est évalué comme non pertinent par rapport aux buts poursuivis ou tout simplement parce qu'il ne fait pas/n'est pas un feed-back.

Troisième événement

Johan décrit la correction de son travail dans le cadre du cours interactif de sciences économiques comme un feed-back pour lequel il ne sait pas si cela a changé sa manière de voir ou de faire. Plus précisément, quand il dit qu'il ne sait pas, cela signifie qu'il ne sait pas s'il va réussir : « avant je n'avais jamais fait de sciences éco » (l. 43). « C'est vraiment

la première année, pour l'instant cela se passe bien, j'ai des bons points, mais je ne sais pas du tout comment cela va se passer après » (l. 45-46).

La semaine qui précède le cours, les étudiants doivent remettre une préparation, puis lors du cours, les étudiants reçoivent un feed-back écrit : « une note, c'est comme un genre de devoir dans le secondaire, oui avec des remarques et tout ça » (l. 281). Une fois les préparations corrigées distribuées, une correction collective a lieu : le professeur reprend les questions une à une et un étudiant est appelé au tableau pour y répondre, le professeur donne ensuite quelques explications complémentaires.

On pourrait formaliser ce feed-back comme suit : l'étudiant réalise une production qui est corrigée par le professeur. Celui-ci, comme agent envoie en retour un message sous la forme d'une note et de remarques sur la copie. Johan indique que pour ces travaux, « j'ai une moyenne constante, 16, 16, 14 » (sur 20 ; l. 361), mais il n'en dit pas plus quant aux remarques sur la copie.

Ce message est donc transmis par écrit, individuellement (et publiquement). Il porte apparemment essentiellement sur le produit ; on n'a pas d'information sur sa valeur informative de ce feed-back (quels genres de remarques, à côté de la note ?).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Johan ne donne pas d'indication quant au caractère attendu ou non de ce feed-back, mais on peut supposer qu'il ne savait pas vraiment à quoi s'attendre, n'ayant jamais fait de sciences éco. Il ne savait pas non plus à quoi s'attendre en choisissant le cours interactif (plutôt que le cours en auditoire) : « je ne vais peut-être pas aller là-dedans parce que je ne connais absolument rien » (l. 269), mais un ami lui a dit que c'était possible donc « je vais essayer d'y aller quoi donc, j'y suis allé et cela s'est bien passé » (l. 273-274). Ceci peut être mis en lien avec les buts de type performance-évitement qu'il poursuit ainsi qu'avec son côté stratégique : il ne se lance dans le groupe interactif qu'en étant rassuré sur le fait qu'il est possible pour lui de réussir.

- **Valence**

On peut supposer que ce feed-back est perçu comme plutôt plaisant.

- **Rapport aux buts**

Manifestement, Johan évalue cet événement comme pertinent par rapport aux buts qu'il poursuit, en particulier ses buts de confirmer

- qu'il a fait le bon choix : « j'ai bien fait de choisir ça, j'aime, cela confirme mon choix » (l. 306).
- qu'il va y arriver (réussir) : « puis, est-ce que je vais y arriver ? Apparemment, oui, pour le moment » (l. 308).

- que ses efforts sont payants : « j'avais quand même beaucoup travaillé dessus enfin beaucoup, beaucoup, je ne travaille quand même pas jusque minuit dessus. Une heure ou deux par jour » (l. 319-320).

Les émotions positives qu'il rapporte, « je suis fier » (l. 304), « j'étais content » (l. 319), indiquent qu'il évalue cet événement comme un bénéfice, dans le présent, par rapport aux buts qu'il poursuit : pas de stress perçu. Cependant, il semble avoir quelques appréhensions par rapport au futur.

- **Potentiel de maîtrise**

Johan attribue, au moins en partie, ses résultats au temps consacré à faire ses préparations (attributions causales internes et modifiables). Par ailleurs, il se rend compte qu'il faudra également travailler les autres cours et donc que le temps lui manquera peut-être : « parce que cela prend quand même un certain temps de faire le travail mais je n'ai pas que ça non plus à faire, il y a les autres travaux à étudier tout ça. Donc je me dis que ça se peut qu'un jour ou l'autre je mette un peu éco de côté pour les math par exemple » (l. 310-312 ; attributions causales externes et variables : perception du temps disponible).

Il dit ne pas être certain d'y arriver dans la suite parce c'est nouveau : « je ne sais pas voir si plus tard je vais réussir ou pas parce que je ne l'ai jamais fait » (l. 314). On pourrait dire que, malgré quelques premiers feed-back positifs, il n'est pas sûr de lui, il se questionne par rapport à sa capacité, ses ressources pour réussir ce cours, étant donné le caractère nouveau, inconnu de celui-ci et de son contexte.

Il verra, « à la fin du premier quadri quand on aura eu tous les travaux » (l. 366).

- **Accord avec les normes**

A plusieurs moments, on peut mettre en évidence que Johan a recours à la comparaison sociale descendante, c'est-à-dire avec des étudiants qui ont moins bien réussi que lui, lui permettant ainsi de se dire, *eux ça ne va pas, moi si*. Une manière de maintenir haute son estime de soi et de se convaincre que lui *ça va aller*?

Stratégies d'ajustement

Aucune stratégie d'ajustement centrée sur le problème n'est explicitement rapportée par Johan suite à cet événement, ce qui s'explique aisément par le fait que jusque-là tout va bien, aucun changement n'est nécessaire.

En résumé

Suite à une préparation, il reçoit en retour, de la part du professeur (agent), une note ainsi que des remarques sur sa copie. N'ayant pas de prérequis dans cette matière, il ne sait pas à quoi s'attendre mais évalue cet événement comme plutôt plaisant, pertinent en regard de plusieurs de ses buts : il le perçoit comme un bénéfice par rapport à ceux-ci. Comme tout cela est nouveau, même si cet événement est positif, il reste prudent et s'interroge quant à sa capacité de maîtrise pour la suite.

En conclusion

Quel est le profil de cet étudiant ? Qu'est-ce qui le caractérise ?

Cet étudiant a une estime de soi dans la moyenne et de faibles prérequis. Il fait donc partie des profils d'étudiants à risque. Il échouera son année mais en obtenant 34 crédits, ce qui lui donnera manifestement une confiance et une motivation suffisantes pour recommencer dans la même orientation.

Nous percevons Johan comme un étudiant stratégique : son but principal est de réussir (ou éviter d'échouer), en s'appuyant sur ses acquis du secondaire (sans avoir trop de difficultés) et en étant attentif aux informations sur la manière dont cela se passe à l'université. Ses buts sont donc essentiellement des buts de type performance-évitement, habituellement liés à une plus faible estime de soi et des buts d'un faible niveau d'abstraction : la poursuite de buts plus identitaires n'apparaît pas dans le discours de cet étudiant. On peut faire l'hypothèse d'un étudiant qui a une plus faible connaissance de lui-même, un concept de soi encore peu clair.

De manière générale, Johan perçoit les feed-back comme utiles, aidant, mais potentiellement menaçants (ils peuvent provoquer une petite inquiétude). Il perçoit le changement comme toujours possible, même si au début il ne sait pas toujours comment s'y prendre. Johan réalise à plusieurs reprises des attributions causales externes, ce qui peut contribuer à préserver son estime de soi, en particulier en situation d'échec. À l'inverse, en situation de réussite, il attribue plutôt ses résultats à des causes internes (le travail fourni), ce qui contribue à rehausser son estime de soi. Cet étudiant utilise, à plusieurs reprises, la comparaison sociale descendante : en se comparant à des plus faibles que lui, il contribue à maintenir son estime de soi et à se rassurer sur sa capacité à y arriver. Ces différents mécanismes de protection ou de maintien de l'estime de soi semblent plutôt indiquer une estime de soi plus faible ou à tout le moins plus fluctuante. Par contre, sa préférence pour les feed-back individuel par le professeur constitue plutôt un indicateur d'une bonne estime de soi.

Il est intéressant de noter qu'à plusieurs reprises, il aborde ses émotions en indiquant d'abord ce qu'il n'a pas ressenti, comme si c'était difficile pour lui d'identifier ses émotions. Ceci soutient notre hypothèse d'un étudiant qui manque encore d'une bonne connaissance de lui-même, avec un concept de soi encore peu clair.

Comment traite-t-il les feed-back qu'il reçoit ?

Il nous semble intéressant de noter que cet étudiant a choisi de nous parler plutôt de ce qui va bien. En effet, excepté ses résultats au test de prérequis en math, qu'il explique par des causes externes (les heures de math suivies dans le secondaire et le niveau du test qui correspondrait plus au niveau de ceux qui ont eu 6 ou 8 heures de math dans le secondaire), les feed-back qu'il choisit de rapporter sont des feed-back positifs, comme s'il voulait se/nous convaincre que tout va bien, tout va bien aller. Comme tout va bien (évaluation des feed-back comme un bénéfice), il n'y a aucune raison de changer.

Les trois feed-back rapportés par cet étudiant sont très différents au niveau de leurs caractéristiques (agent qui peut être un professeur, l'étudiant lui-même ou encore un agent non humain ; objet qui peut être un message automatique informatisé sur le niveau de prérequis, une note accompagnée de commentaire, etc.). Tous trois sont évalués comme pertinents en regard de ses buts de réussite (ou d'autres buts étroitement liés à la réussite : que ses efforts portent leurs fruits, qu'il ait compris la matière, ce qu'il faut faire). On l'a vu, ses buts sont d'un faible niveau d'abstraction, viennent moins directement toucher à l'identité, ils sont donc moins menaçants également pour l'estime de soi.

Contrairement à ce que nous avons pu voir jusqu'ici, la surprise ne semble pas faire ici partie des ingrédients qui provoque le changement à la suite du premier feed-back : Johan s'attendait à ce résultat, tout comme il s'attendait, avant même de recevoir ses résultats, à devoir beaucoup travailler ses mathématiques. Par contre, l'évaluation de cet événement comme pertinent, constituant une faible menace, et l'évaluation comme élevées de ses ressources pour y faire face constituent sans doute des ingrédients importants qui ont menés à la mise en œuvre de stratégies de régulation centrées sur le problème. La comparaison avec les autres vient renforcer cette confiance en ses capacités : « si les autres y arrivent, alors moi aussi ».

Johan reviendra au second entretien après la session de janvier, dont les résultats vont entraîner du découragement et de l'inquiétude (il se demande s'il a fait un bon choix d'études). Il décide malgré tout de poursuivre et de changer sa manière de travailler avec pour objectif de réussir en juin, tout en se laissant une porte de sortie : *si ça ne va pas, on verra*.

Premier événement

Le premier feed-back rapporté par Johan qui change sa manière de voir et de faire consiste dans les résultats de la session de janvier. Il reçoit ses résultats en plusieurs fois : d'abord math, anglais et néerlandais, puis droit et enfin, statistiques et informatique. Ce feed-back consiste en la consultation sur internet d'une feuille de notes. On pourrait donc dire qu'il est fourni par un agent non humain ; cependant, l'étudiant peut clairement identifier le professeur (ou l'assistant) qui a corrigé sa production et attribué une note. Ce feed-back est personnalisé et transmis par écrit. Johan indique qu'il a pris connaissance des trois premiers résultats en présence d'autres étudiants.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Johan évalue comme plutôt attendus ses résultats : « vraiment je savais pour certains » (l. 128). Pour les langues, par contre, « j'étais même étonné d'avoir plus que ce que je pensais » (l. 153).

- **Valence**

Johan évalue comme plutôt aversif cet événement : il indique qu'il n'avait vraiment pas envie de prendre connaissance de ses résultats et que c'est sur l'insistance des autres étudiants (et aussi par curiosité pour ses résultats en langues) qu'il les consulte finalement : « j'étais dans l'auditoire parce que c'était à la rentrée le premier jour on discutait et toi ça a été, ça n'a pas été » (l. 111-112), « ils me disaient comme ça, va voir tes notes, va voir tes notes puis je dis non j'ai raté, ça sert à rien je sais que j'ai raté, si je vois quand même mes notes je vais me décourager en plus c'est la rentrée » (l. 113-115).

- **Rapport aux buts**

Dans l'ensemble ses résultats sont évalués comme pertinents et comme un obstacle à ses buts (buts de performance essentiellement) : « un peu frustré » (l. 400), « un peu découragé » (l. 400), « désespéré, pas à ce point non plus un peu comment dire un peu rabaisé moralement » (l. 410-411). Johan se dit « un peu préoccupé » (l. 218) par ses résultats qui remettent en question son choix d'études : « je me dis est-ce que je suis au bon endroit » (l. 379), « est-ce que j'ai bien fait de venir à l'université » (l. 383), « où est-ce que je vais aller parce qu'il m'a fallu je ne sais pas combien d'années, pas combien d'années, mais beaucoup de temps pour savoir où aller » (l. 389-391). Cette préoccupation augmente avec les nouveaux cours qui commencent au second semestre : « au fur et à mesure que la matière s'accroît au deuxième quadrimestre, je me dis aï, aï, aï » (l. 267), il anticipe déjà la session de juin « j'imagine additionner en plus les cours que j'ai raté en janvier » (l. 264-265).

- **Potentiel de maîtrise**

Pour plusieurs examens, Johan attribue ses résultats plutôt à des causes externes, qui ne le remettent pas vraiment en question. Par exemple, face à son échec en droit, il va consulter sa copie : « j'ai été voir l'examen, les réponses étaient bonnes mais c'était juste le français qui posait problème donc je me suis dit juste pour ça » (l. 306-307), « ils m'ont enlevé des points parce qu'ils n'avaient pas compris mon français » (l. 71-72) ; à la suite de l'échange avec l'assistante, il se dit qu'elle aurait pu faire un effort pour comprendre et attribue donc clairement son échec à la manière de corriger. Il semble que Johan évalue comme suffisantes ses ressources pour faire face, même si le travail qui s'accumule le rend inquiet.

- **Accord avec les normes**

La comparaison sociale va ici contribuer à diminuer le stress perçu par Johan : « même si ça ne sert à rien de se référer aux autres, j'étais dans la moyenne » (l. 287) ; du coup, il se dit que ce n'est « pas alarmant mais faut quand même faire quelque chose » (l. 289-290), en plus « au premier blocus, il y en a beaucoup qui ratent, je me dis que c'est peut-être normal » (l. 291-292).

Stratégies d'ajustement

A la suite de ce feed-back, Johan rapporte des stratégies d'ajustement centrées sur le problème : « va falloir travailler plus, pas plus mais mieux » (l. 449), « je dois encore

trouver une méthode spécifique » (l. 450-451), « je vais devoir changer des trucs » (l. 451), « me dire par exemple que sur le temps de midi, je mange vite puis je vais étudier chez moi » (l. 452-453). Au moment de l'entretien, il dit avoir déjà mis en œuvre certains de ces changements. Nous faisons ici l'hypothèse que Johan est malgré tout un peu démuni : il se dit qu'il va devoir changer mais ne sait pas vraiment comment, quels changements seraient efficaces.

Deuxième événement

Le deuxième feed-back rapporté par Johan qui ne change rien à sa manière de voir ou de faire est le résultat d'un test en néerlandais. Il obtient une note de 14 sur 20.

Il s'agit d'un feed-back personnalisé fourni par le professeur par écrit et en public : « on est dans le labo, le prof rend les feuilles » (l. 519).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

On peut supposer que ce résultat était un peu inattendu et constitue une bonne surprise : « j'avais un peu peur d'avoir raté » (l. 520).

- **Valence**

On peut supposer également que Johan évalue comme plutôt déplaisant cet événement puisqu'il craint un échec.

- **Rapport aux buts**

Johan évalue cet événement comme pertinent, comme un bénéfice par rapport au but de performance qu'il poursuit : « j'étais content, surtout quand je voyais, pas pour m'élever par rapport aux autres mais quand je voyais la tête des autres qui les recevaient » (l. 520-521). La comparaison sociale vient ici renforcer sa perception de ce résultat comme un bénéfice.

Il semble que l'évaluation de cet événement s'arrête là. Johan se dit « je vais continuer comme ça, surtout qu'avant, même en secondaire, j'utilisais les mêmes méthodes pour les langues, j'ai toujours réussi les langues » (l. 539-540). On voit donc qu'il attribue ses résultats essentiellement à des causes internes et modifiables, ses méthodes (ce qui a pour conséquence de maintenir une bonne estime de soi et une confiance élevée en ses ressources pour continuer à produire de bons résultats en néerlandais).

Troisième événement

Johan rapporte comme feed-back à la suite duquel il ne sait pas s'il va ou non changer sa manière de faire, son résultat de l'examen de statistique (session de janvier). Comme nous l'avons vu plus avant, il reçoit ce résultat parmi les derniers.

Johan semble vouloir rester vague sur ce résultat : « déjà la note était comment dire près de la moitié mais aussi près de l'échec » (l. 575) ; en insistant, nous avons obtenu cette information « assez moyen, ... 6 » (sur 20 ; l. 578).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Johan évalue cet événement comme inattendu : « je m'attendais à avoir réussi » (l. 363)

- **Valence**

On peut supposer qu'il évalue cet événement comme plutôt déplaisant, dans ce contexte de prise de connaissance de ses résultats à la session qu'il s'attend à avoir échoué dans l'ensemble.

- **Rapport aux buts**

Johan évalue comme pertinent cet événement qui est perçu à la fois comme un obstacle et comme un bénéfice par rapport aux buts qu'il poursuit : « quand j'ai vu stat ça a encore baissé mon moral » (l. 363), « démotivé encore un peu plus mais aussi d'une certaine façon confiant parce qu'il y avait des choses que j'avais réussies » (l. 628-629).

- **Potentiel de maîtrise**

Johan attribue ses résultats de statistiques en partie à des causes externes et à des causes internes, surtout après avoir vu sa copie : « j'aurais dû éviter ça mais je sais qu'on avait plus, on n'avait pas eu beaucoup le temps à l'examen » (l. 610-611), « on a eu trop peu de temps donc si je m'étais relu » (l. 613) ; Johan pense qu'il aurait pu éviter des « bêtes erreurs » (l. 583). Il évalue ses ressources pour faire face comme suffisantes, tout en étant pas si sûr de lui que ça pour la session de juin : « comme j'ai déjà étudié une fois, ça ira peut-être mieux la deuxième fois » (l. 637).

- **Accord avec les normes**

On ne trouve pas d'information dans le discours de Johan sur l'évaluation de l'accord avec les normes internes et externes qu'il peut faire de cet événement.

Stratégies d'ajustement

Il est probable que l'évaluation mitigée que Johan fait de la pertinence de cet événement (à la fois un obstacle et un petit bénéfice) explique qu'il ne sait pas s'il va déboucher ou non sur un changement : « je ne sais pas si je vais changer ou si je ne vais pas changer » (l. 582-583), « si je continue de la même façon, est-ce que je réussirai ou est-ce que je dois changer pour voir si ça ira mieux » (l. 583-584).

En conclusion

Ce second entretien avec Johan nous permet surtout de mettre en évidence les mécanismes de protection de l'estime de soi qu'il utilise, celle-ci ayant été sans doute malmenée par les résultats de la session de janvier :

- Face à ses échecs, Johan réalise des attributions causales principalement externes alors qu'il attribue sa réussite à des causes internes ;
- La comparaison sociale contribue à diminuer le stress perçu et permet à Johan de se dire qu'il est comme les autres, que c'est normal.

Etude de cas de Sophie

19. Sophie est une étudiante inscrite en sciences politiques et communication qui a de bons prérequis en mathématiques. Elle réussit sa première année avec 60 crédits et poursuit son cursus.

Buts poursuivis

Sophie poursuit essentiellement des buts formulés en termes de performance (approche) et d'un faible niveau d'abstraction : « mon seul objectif c'était vraiment de réussir, réussir ma première à l'univ mais en quoi ça je ne savais pas » (l. 660-661). En effet, elle indique n'avoir « aucun objectif à long terme en me disant j'ai envie de devenir ça ou j'ai envie de faire ça » (l. 661-662), elle ne savait pas jusqu'en août en quoi elle allait s'inscrire : « je n'ai jamais vraiment su ce que je voulais faire plus tard (...) maintenant c'est vrai que j'ai envie d'être quelqu'un mais je ne sais pas quoi » (l. 681-683).

Elle se dit « il faut que je réussisse une année à l'univ pour montrer que moi aussi j'en suis capable » (l. 663-664), comme ses deux frères. Sur base de la liste d'objectifs qui lui est présentée, elle ajoute « apprendre de nouvelles choses pour pouvoir après me diriger et savoir un peu ce que je veux » (l. 686), « me prouver à moi-même que je suis capable de réussir en travaillant » (l. 687) « comme d'autres l'ont fait » (l. 689) et « garder mes engagements aussi, me dire que je suis capable de faire tout en même temps » (690). La comparaison sociale ascendante (ici avec ses frères, les autres qui sont capables, ont réussi) pourrait avoir un impact négatif sur une estime de soi plus faible. Cependant, il semble que Sophie l'envisage plutôt comme un défi, la *tire vers le haut*.

Ce besoin de montrer/se prouver qu'elle est capable est donc peut-être à mettre en lien avec une estime de soi plutôt faible (score de 25 sur 40 à l'échelle de Rosenberg). D'un autre côté, elle indique que pour elle aucun feed-back « n'a vraiment été un obstacle au fait d'avoir confiance ou pas » (l. 730-731).

Perception des feed-back

De manière générale, Sophie perçoit les feed-back comme utiles. Les tests de placement et les passeports mis à part, « à chaque fois je me suis dit faudrait que je fasse plus comme ça ou comme ça » (l. 27-28) à la suite des feed-back.

Elle pense qu'il serait « quand même mieux » (l. 573) que les tests d'octobre puissent porter « sur plus de matières » (l. 574) mais, pour le reste, elle estime « qu'il y a quand même assez » (l. 579) de feed-back « dans le sens où les TP c'est déjà pour moi des feed-back importants puisqu'on sait quand même poser des questions, aller faire corriger des exercices » (l. 577-578).

Ce qui rend particulièrement utiles à ses yeux les tests d'octobre « c'est le fait qu'on ait des points et que voilà on écrit quelque chose qui soit vraiment pris en compte par heu qui soit vraiment corrigé, qui soit vraiment lu par une personne, par un prof quoi » (l. 582-

584) : « pour moi, c'est plus important de savoir ce qu'on pense de ce que j'ai écrit réellement plutôt que de m'auto-évaluer, c'est vraiment quelqu'un qui m'évalue comme on va m'évaluer en janvier ou en juin et ça pour moi, c'est hyper important » (l. 590-592).

Enfin, elle perçoit les feed-back comme pouvant faciliter son objectif de savoir ce qu'elle veut faire : lorsqu'elle aime étudier une matière et que cette étude porte ses fruits en termes de réussite, elle se dit qu'elle est sur la bonne voie.

Les sentiments que les feed-back provoquent chez Sophie sont « du découragement et puis de la remotivation » (l. 595), « on a le résultat et puis on se pose des questions » (l. 596), « soit il y en a qui sont complètement découragés et qui ne se reprennent pas » (l. 597 ; ce qui ne semble pas être son cas), « soit on essaye de oui de se remotiver et justement de se lancer un défi et de se dire faut que j'y arrive » (l. 597-598).

Perceptions de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales

De manière générale, face aux feed-back, Sophie perçoit qu'elle a le contrôle, qu'elle possède les ressources internes nécessaires pour y faire face : « il y a d'office moyen, je ne fais pas tout ce qui est en mon pouvoir pour réussir donc il y a toujours moyen d'y arriver » (l. 602-603). Même si elle ne sait pas toujours clairement au début (après réception d'un feed-back) comment s'y prendre, cela ne dure pas : « je sais toujours un peu près ce qu'il faut faire » (l. 624) mais « c'est vraiment juste le fait de le faire qui me pose parfois problème, de me lancer » (l. 625).

Il semble que Sophie réalise principalement des attributions causales internes pour expliquer ses résultats, ce qui pourrait expliquer son niveau d'estime de soi (nous y reviendrons).

Premier événement

Le premier feed-back rapporté par Sophie qui change sa manière de faire est le résultat au test d'octobre de droit.

Sophie reçoit ce résultat, une note de 3,5 sur 10, « dans le bureau de l'assistante parce que je n'avais pas pu assister à la remise des résultats avec tout le monde » (l. 72-73). « Elle m'a donné ma feuille » (l. 73), « on l'a survolé ensemble » (l. 76-77), « elle m'a expliqué plus ou moins les points que j'avais eus enfin comment ils avaient coté la question d'analyse » (l. 79-80), c'est vraiment dans cette partie « que ça n'avait pas été du tout » (l. 78-79).

Il s'agit donc d'un feed-back personnalisé portant sur un produit, transmis en privé par l'assistante à la fois oralement et par écrit. Il semble avoir une valeur informative suffisante aux yeux de l'étudiante : « me dire que à cet endroit-là j'avais été trop vaste, à cet endroit-là j'avais été trop, j'avais mis beaucoup trop de phrases pour dire enfin un bête petit détail ou des choses comme ça » (l. 83-84).

Outre ce feed-back sur le produit, l'assistante renvoie également un feed-back qui se veut rassurant suite à la réaction non verbale de l'étudiante : « elle a vu enfin ma tête a vraiment changé, elle s'en est rendu compte et elle a essayé de me rassurer en disant que c'était enfin que tout le monde avait eu la même tête et que c'était normal, qu'il avait coté un peu sèchement » (l. 74-76) (le contenu de ce feed-back est plutôt normatif : ce résultat est normal, c'est comme tout le monde).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Sophie ne s'attendait « pas du tout » (l. 95) à ce résultat : « pour moi j'avais travaillé beaucoup » (l. 95) et « j'espérais vraiment en y allant avoir de beaux points » (l. 91). Plus loin, elle décrit l'intensité de son étonnement (7-8 sur une échelle de 0 à 10) « tellement je ne m'y attendais pas » (l. 173), « quand je les ai vus au début je me suis dit ce n'est pas possible, il a fait une erreur » (l. 185-186) et ça « a duré ben jusqu'à son explication, quand j'ai compris pourquoi ben voilà, je me suis dit que c'était logique » (l. 177-178).

- **Valence**

Nous avons vu que Sophie, de manière générale, perçoit les feed-back, même lorsqu'il sont négatifs, de manière positive, on peut donc supposer qu'elle évalue cet événement comme plutôt attirant.

- **Rapports aux buts**

Sophie rapporte un sentiment intense de « découragement » (l. 100 ; 125 ; 8-9 sur une échelle de 0 à 10) : « au début je me suis dit que j'allais jamais y arriver » (l. 88), « que j'étais peut-être pas faite pour faire ces études-là » (l. 89-90), « que j'étais vraiment nulle limite » (l. 91).

Ensuite, sur base de la liste qui lui est présentée, elle rapporte d'autres émotions intenses du registre de la tristesse : « abattue, découragée, déçue, démotivée » (l. 127) et également, de moindre intensité, « dégoûtée » (l. 139 ; 6-7 sur une échelle de 0 à 10), « je m'en voulais un peu » (l. 132 ; les termes coupable et honteuse proposés sur la liste lui semblent trop forts).

Ce grand découragement ne dure que « quelques minutes » (l. 159), « quand je suis partie du bureau ben ça allait déjà mieux et puis voilà après c'est passé » (l. 159-160).

On voit donc que cet événement est évalué par Sophie comme un obstacle, une perte, par rapport à ses objectifs de réussite et d'obtenir de beaux résultats. Le stress perçu est intense mais de courte durée.

- **Potentiel de maîtrise**

Sophie réalise plutôt des attributions causales internes : « je n'ai jamais été du genre à reporter sur les profs ma faute à moi » (l. 144-145), « je suis rentrée et je me suis demandée un peu ce qui n'avait pas été, je me suis dit j'ai lu mon cours et je l'ai étudié comme on

étudie en rénové » (l.193-195). Elle semble évaluer comme élevées ses ressources internes pour faire face à cet événement, même si au départ, pendant les explications de l'assistante, elle se dit « c'était quand même difficile enfin, c'est à ce moment-là que je me suis rendu compte vraiment que l'univ c'était plus qu'étudier un petit peu et se dire qu'on a bien étudié » (l. 106-108), « je me disais étudier plus que ça, ça va enfin, ça va vraiment être dur » (l. 110-111). Elle estime donc pouvoir faire face, surmonter cet obstacle, mais se dit que cela va être difficile.

- **Accord avec les normes**

Sophie parle de ses résultats à ses parents et à ses frères : « ils m'ont ré-encouragée quoi ils m'ont redonné du courage en me disant que c'était normal » (l. 164-165). On voit donc qu'à la fois l'assistante et les parents de Sophie ont un discours rassurant qui vient atténuer son sentiment d'intense découragement et contribue sans doute également à préserver un peu son estime de soi malgré cet échec.

Stratégies d'ajustement

Sophie évoque des stratégies d'ajustement centrées sur le problème : « je me suis rendu compte qu'il fallait vraiment étudier beaucoup plus enfin beaucoup moins, moins en survolant quoi, c'est ça demandait énormément de travail » (l. 18-19), « il faudrait peut-être que je commence à étudier de manière un peu plus mais déjà de manière un peu plus régulière mais surtout de manière un peu plus profonde, un peu plus, déjà refaire des synthèses à l'avance, anticiper les questions qu'il pourrait me poser » (l. 195-198). Elle indique avoir pu mettre en œuvre ces stratégies pour la session de janvier « en droit j'ai vraiment travaillé » (l. 217), et cela a porté ses fruits puisqu'elle a réussi ce cours.

En résumé

Sophie rapporte un feed-back qui a changé sa manière de faire. Il s'agit d'un feed-back personnalisé qui porte sur le produit transmis en privé à la fois oralement et par écrit par une assistante. Il semble avoir une valeur informative suffisante aux yeux de l'étudiante. Il comporte à la fois une dimension critériée et une dimension normative. Sophie évalue cet événement comme tout à fait inattendu, plutôt déplaisant, faisant obstacle à ses buts (émotions intenses du registre de la tristesse, signifiant la perte). Le stress perçu est intense mais de courte durée. Elle réalise plutôt des attributions causales internes et, après les explications de l'assistante, évalue comme élevées ses ressources pour faire face. Le partage social avec les membres de sa famille et les commentaires de l'assistante (toutes des figures ayant pour elle une grande crédibilité sur la question des études) contribuent à la rassurer, à augmenter son sentiment de pouvoir faire face et sans doute à atténuer les effets négatifs de cet événement sur son estime de soi. Elle met en œuvre des stratégies d'ajustement centrées sur le problème, qui porteront leurs fruits pour cette matière lors de la session de janvier.

Deuxième événement

Le deuxième feed-back rapporté par Sophie qui ne change rien à sa manière de voir ou de faire concerne les tests de placement en langues : elle est placée dans un groupe débutant en anglais et dans un groupe intermédiaire en néerlandais. Sophie ne décrit pas les éléments de contexte dans lesquels elle a pris connaissance de ses résultats mais nous savons, par les autres étudiants, qu'il s'agit d'un feed-back personnalisé transmis par écrit, publiquement. L'agent du feed-back n'est pas identifié. Le feed-back porte sur le produit, il a une faible valeur informative étant donnée sa visée pédagogique.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Sophie évalue cet événement comme tout à fait attendu : « je m'y attendais énormément » (l. 236), « je m'y attendais forcément » (l. 237), « ça ne m'a pas du tout surprise » (l. 240-241). En effet, « je n'avais jamais fait d'anglais » (l. 236) et « en néerlandais, comme j'avais fait toutes mes études et que je n'étais pas hyper forte mais je n'étais pas nulle non plus, ben quand j'ai vu que j'étais en intermédiaire pour moi c'était logique » (l. 237-239).

- **Valence**

Il semble que Sophie évalue cet événement comme neutre : « c'est normal, c'était vraiment juste aller vérifier » (l. 244), elle perçoit le test comme « vraiment juste une formalité » (l. 248).

- **Rapport aux buts**

Au départ, il semble qu'elle évalue cet événement comme non pertinent par rapport à ses buts. En effet, interrogée sur ce qu'elle a ressenti elle répond « je ne saurai pas dire, c'était vraiment normal » (l. 257). Cependant, sur base de la liste qui lui est présentée ensuite, elle rapporte des émotions positives de faible intensité (3-4 sur l'échelle de 0 à 10) : pour néerlandais « j'étais quand même rassurée d'avoir les connaissances nécessaires pour pouvoir être dans le groupe intermédiaire » (l. 265-266), « j'étais un peu soulagée de savoir que je n'aurais pas beaucoup de retard à rattraper et que même si je n'avais rien fait dans le secondaire, ici ben on allait tout revoir depuis le début » (l. 273), « contente » (l. 282). Elle perçoit donc cet événement comme un bénéfice par rapport aux objectifs de réussite qu'elle poursuit.

- **Potentiel de maîtrise**

Sophie évalue comme élevées ses ressources pour faire face : voyant le grand nombre d'étudiants en intermédiaire en néerlandais, elle se dit « je suis au niveau » et pour anglais, « je me suis dit que de toute façon on verrait tout en classe » (l. 294), « j'allais avoir le temps de travailler » (l. 296).

- **Accord avec les normes**

Son bagage en langues du secondaire ainsi que la comparaison sociale la confortent dans l'idée que tout est « normal » (l. 292), il est logique qu'elle se retrouve dans ces groupes de langues.

Stratégies d'ajustement

A la suite de ce feed-back, Sophie ne met en œuvre aucun changement ; ce n'est pas nécessaire, selon elle.

En résumé

Sophie rapporte un feed-back qui n'a rien changé à sa manière de voir ou de faire. Il s'agit d'un feed-back personnalisé, portant sur le produit transmis par écrit, publiquement, par un agent non identifié. Il a une faible valeur informative notamment étant donné sa visée pédagogique. Sophie évalue cet événement comme tout à fait attendu, normal, plutôt comme un bénéfice par rapport aux objectifs qu'elle poursuit. Elle évalue comme suffisantes ses ressources pour y faire face et estime qu'aucun réajustement n'est nécessaire.

Troisième événement

Le troisième feed-back rapporté par Sophie ce sont les résultats aux examens de janvier. Elle dit ne pas savoir encore précisément quels changements ils vont induire, mais est certaine qu'ils changeront sa manière de faire : « je sais que ça va changer parce qu'il y a des cours pour lesquels je ne suis pas vraiment contente donc je sais que je vais devoir faire quelque chose » (l. 45-47).

Sophie prend connaissance de ses résultats sur internet. Elle a passé 8 examens et a 4 échecs : « quand j'ai vu les résultats ben j'ai vu directement les échecs » (l. 316), « je les ai tous passés en revue mais même sans regarder l'intitulé des cours, c'était vraiment juste pour voir qu'est-ce que enfin pour voir les points » (l.318-319).

Il s'agit d'un feed-back personnalisé, sous forme de notes, portant sur le produit, transmis par écrit en privé par un agent non identifié (consultation de la feuille de notes sur internet).

Evaluation émotionnelle

• Nouveauté

Dans l'ensemble, Sophie évalue plutôt ses résultats et en particulier ses échecs, comme inattendus, même si elle nuance : « deux pour lesquels je m'y attendais, mais il y en a un spécialement pour lequel je ne m'y attendais pas du tout et un où je m'y attendais mais pas vraiment très précisément » (l. 59-60). Plus précisément, « j'ai vu d'abord sciences po donc ça je me suis dit c'est normal enfin j'étais à la base partie le signer » (l. 321-322), puis math « je m'y étais prise la veille en croyant que ça allait aller et en fait pas du tout donc je m'y attendais » (l. 325-326), « et puis là j'ai vu histoire » (l. 329), que « je croyais avoir réussi » (l. 329) : elle a eu 7 sur 20 alors qu'elle pensait « quand même avoir eu au moins 10 » (l.

330). Pour celui-là, « vraiment, je n'en revenais pas » (l. 343), « je ne m'y attendais vraiment pas du tout » (l. 344) ; « à ce moment-là je suis vraiment restée bloquée sur cette page-là pendant 10 bonnes minutes à regarder et à me demander c'est pas possible, ils se sont trompés et j'ai même actualisé la page plusieurs fois en me disant peut-être que ça va changer » (l. 340-342). Enfin, l'examen d'économie « je ne l'avais pas raté mais je m'attendais vraiment à avoir des points extraordinaires » (l. 481-482).

- **Valence**

Nous avons vu que, de manière générale, Sophie perçoit les feed-back comme positifs, utiles, même s'ils peuvent provoquer du découragement.

- **Rapport aux buts**

Au regard de l'ensemble de ses résultats, il semble que ce soit un sentiment de déception qui domine : « en janvier, j'avais envie de dire que j'avais tout réussi » (l. 409). Elle évalue donc comme pertinent cet événement qui vient faire obstacle aux buts qu'elle poursuit : réussir, avoir de beaux résultats, montrer qu'elle est capable au moins autant que les autres (ses frères, entre autres).

Sophie décrit plus particulièrement ce qu'elle a ressenti en découvrant sa note en histoire : « j'étais complètement abattue » (l. 329), « quand j'ai vu mes points d'histoire, là c'était vraiment le monde qui s'effondrait et voilà ça a duré quand même un bon moment » (l. 331-332), « ça m'a vraiment fait un choc parce que je me suis dit non là c'est pas possible » (l. 336-337). Ce résultat est un véritable choc : « j'étais toute seule à la maison et il y a vraiment tout qui s'est arrêté enfin j'avais l'impression de ne plus rien entendre » (l. 382-383). « Puis après je ne sais pas une petite dizaine de minutes, ça s'est arrêté » (395-396), « j'ai réfléchi, je suis revenue sur ma copie dans ma tête en me disant qu'est-ce que j'ai pu faire » (l. 351-352), « j'ai commencé à me raisonner en me disant oui mais non c'est normal » (l. 361).

On voit donc que le stress perçu à la suite de cet événement est très intense, mais de courte durée. Dans un second temps, Sophie rapporte également avoir ressenti du dégoût et « peut-être même de la colère, de la révolte » (l. 374), « contre moi et contre le système, contre le cours » (l. 376) : « mais qu'est-ce qu'ils veulent qu'on fasse enfin si on travaille comme ça et qu'on a ces points-là, qu'est-ce qu'ils veulent, qu'est-ce qu'on est sensé faire pour avoir 10 » (l. 377-378).

Ce sentiment de dégoût, elle dit l'avoir également ressenti en découvrant sa note en économie : « j'ai eu aussi mes points en économie qui m'ont un peu aussi dégoûtée » (l. 481 ; elle a eu 11 sur 20 alors qu'elle croyait avoir eu au moins 15 et qu'elle avait beaucoup travaillé). Elle dit avoir « fondu en larmes » (l. 485-486) en le découvrant, elle se dit « déçue » (l. 496), « contrariée » (l. 497), « découragée et démotivée » (l. 525) : « c'est vraiment un truc qui m'intéresse » (l. 514), « j'avais envie d'avoir des supers beaux points » (l. 516). Tout comme pour histoire, ce stress important ne dure pas : « c'est

vraiment juste sur le coup où je n'ai pas compris et puis après c'est vrai qu'en réfléchissant je me suis dit que c'était quand même logique » (l. 508-509).

Sophie aborde très brièvement les émotions suscitées par les examens qu'elle a réussis : « ça a été un soulagement forcément de me dire que je ne les avais plus pour la suite » (l. 480-484).

- **Potentiel de maîtrise**

Sophie réalise à la fois des attributions causales internes et externes pour expliquer ce résultat en histoire : « c'est vrai que je me suis dit je n'ai peut-être pas aussi bien étudié que je l'avais pensé » (l. 352-353) et puis elle savait, de par son frère et ses parents qui connaissent bien le professeur, que celui-ci est très exigeant, « lui-même le dit, les élèves m'appellent terminator » (l. 356).

Elle évalue ses ressources pour faire face comme relativement élevées, notamment grâce à la comparaison sociale : elle se dit « mon frère il y est, il a réussi, il y en a qui ont réussi, je en vois pas pourquoi je n'y arriverais pas et donc c'est vraiment un défi pour en juin, faut que j'y arrive quoi » (l. 397-398).

- **Accord avec les normes**

La comparaison sociale contribue à diminuer l'intensité du stress perçu : « j'avais une amie qui était aussi sûre d'avoir réussi et qui a raté » (l. 364-365) et puis « quand j'ai entendu les statistiques de réussite en histoire, étant donné qu'ils étaient 18%, je me suis dit qu'on était peut-être pas les seules » (l. 366-367). De plus, pour économie « mes parents m'ont directement ré encouragée » (l. 489-490).

Stratégies d'ajustement

Sophie rapporte des stratégies d'ajustement centrées sur le problème, mais qu'elle n'a pas encore mis en œuvre : « j'ai réfléchi plus ou moins à ce que je devais faire mais c'est, je n'ai pas encore commencé à appliquer tout ce que je devais faire » (l. 430-431), « je me suis dit que par exemple en histoire, je devais plutôt que d'attendre la semaine de blocus pour travailler tout d'un coup en me disant que ça va ben revoir au fur et à mesure les cours maintenant » (l. 435-437), mais « je suis toujours dans les projets et pas dans oui dans l'action » (l. 443-444). Sophie explique avoir des difficultés à se remettre au travail en ce début de second semestre.

En résumé

Sophie rapporte un feed-back dont elle sait qu'il va induire des changements mais qu'elle n'a pas encore mis en œuvre. Il s'agit d'un feed-back personnalisé, sous forme de notes, portant sur le produit, transmis par écrit, en privé, par un agent non identifié (consultation d'une feuille de notes sur internet). Il semble avoir une valeur informative suffisante pour l'étudiante, même si au départ, elle ne comprend pas ses résultats. Elle évalue cet événement comme inattendu (voire même comme un choc pour l'un des résultats), comme plutôt déplaisant, pertinent et faisant obstacle aux buts qu'elle poursuit :

réussir, avoir de beaux résultats, (se) montrer qu'elle est capable autant que les autres. Le stress perçu (émotions du registre de la tristesse et de la colère) est intense mais de courte durée. Elle réalise des attributions causales internes et externes pour expliquer ses résultats et évalue ses ressources pour y faire face comme élevées (elle le voit finalement comme un défi). La comparaison avec les autres et les échanges avec ses parents contribuent à diminuer le stress perçu et à renforcer son sentiment de pouvoir faire face. A la suite de ce feed-back, Sophie élabore des stratégies d'ajustement centrées sur le problème, mais éprouve, au moment de l'entretien, des difficultés à les mettre en œuvre, à se mettre en route pour son second semestre.

En conclusion

Quel est le profil de cette étudiante ? Qu'est-ce qui la caractérise ?

Sophie est une étudiante inscrite en sciences politiques et communication qui a de bons prérequis en mathématiques, mais une faible estime de soi (score de 25 sur l'échelle de Rosenberg). Elle réussit sa première année avec 60 crédits et poursuit son cursus.

Il est intéressant de noter que si le score d'estime de soi de cette étudiante est assez faible, les mécanismes qu'on peut observer suggèrent plutôt qu'on a affaire à une étudiante avec une estime de soi plutôt solide : la comparaison sociale ascendante est perçue comme un défi plutôt que comme malmenant une estime de soi fragile. De plus, on observe la capacité de Sophie à rebondir, à se remotiver assez rapidement suite à un feed-back négatif ; ceci est sans doute en partie expliqué par le fait que de manière générale son sentiment d'être capable de faire face est assez élevé (contrairement par exemple à une étudiante comme Marie). Sophie est une étudiante capable de recevoir les feed-back, de se remettre en question (ce qui est plutôt caractéristique des individus avec une bonne estime de soi, mais pas trop élevée - ceux-là sont plus « hermétiques » à la remise en question).

Cette discordance entre le score au Rosenberg et les mécanismes observés est peut-être en partie liée à un sentiment de désirabilité sociale élevé. On voit, en effet, que pour Sophie, le regard des autres sur elle a toute son importance. Ainsi, elle évoque sa difficulté à *dire* qu'elle a raté alors qu'elle a travaillé (l. 410-411) ou *ne pas oser* consulter ses résultats avec les autres pour éviter de fondre en larmes devant eux (l. 483-484).

Les buts poursuivis par Sophie sont formulés en termes de buts de performance (approche) et d'un faible niveau d'abstraction : elle veut réussir (une première année à l'université, sans savoir exactement ce qu'elle veut faire), avoir de beaux résultats, (se) montrer qu'elle est aussi capable que les autres (notamment ses frères aînés). On voit donc quand même ici des enjeux liés à l'estime de soi.

Comment cette étudiante traite-t-elle les feed-back qu'elle reçoit ?

Pour Sophie, tous les feed-back sont utiles et ils le sont d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une note (ce qui suppose que sa production a été prise en compte et corrigée par un

enseignant). Sophie est en attente de pouvoir se situer, par rapport aux autres étudiants, par rapport à ses frères. Elle cherche à savoir si ses résultats sont logiques, dans la norme.

Pour les feed-back qui ne changent rien, on peut mettre en avant les éléments explicatifs suivants : une faible valeur informative, une perception du feed-back comme tout à fait attendu, logique, et comme un petit bénéfice par rapport aux objectifs poursuivis, ce qui rend le changement non nécessaire.

A l'inverse, les feed-back qui changent sa manière de voir et de faire ont comme points communs les éléments suivants : qu'ils soient transmis par un enseignant ou via internet, ils ont une valeur informative suffisante aux yeux de l'étudiante (malgré le fait qu'il s'agisse essentiellement de notes), ils provoquent une grande surprise, voire un choc, sont perçus comme un obstacle mais surmontable (potentiel de maîtrise élevé). En effet, le stress perçu est de forte intensité mais de courte durée dans les différentes situations rapportées : très rapidement, elle évalue ses ressources pour faire face comme élevées, sentiment renforcé par la comparaison sociale et les échanges avec ses parents ou l'assistante.

Sophie est d'abord envahie par les émotions, mais cet état ne dure pas ; assez rapidement, il laisse la place à la réflexion sur les causes et à la remise en question qui aboutissent à la mise en place de stratégies de réajustement centrées sur le problème. La seule différence entre le premier et le troisième feed-back est que pour ce dernier elle n'a pas encore mis en œuvre les stratégies imaginées. Mais il semble qu'au final elle ait pu le faire puisqu'elle réussit son année.

Etude de cas de Cyril

20. Cyril est un étudiant, inscrit en sciences politiques et communication, qui a obtenu de bons résultats au test de prérequis en mathématiques. Il participe au second recueil de données, en février. Il réussit son année, en obtenant 57 crédits et poursuit son cursus.

Buts poursuivis

Contrairement à la toute grande majorité des étudiants interviewés, Cyril ne formule pas spontanément de buts en termes de performance ; il énonce des buts à moyens et long termes, d'un faible niveau d'abstraction : « alors déjà avoir un bac et une licence, un master » (l. 403), « puis peut-être faire une année sabbatique pour un peu voyager » (l. 404), « puis après revenir et trouver un, ben comme tous les gens normaux, je vais dire entre guillemets enfin me trouver un boulot, une famille, une maison » (l. 407-408).

Sur base de la liste qui lui est présentée, Cyril met en avant également des buts liés à une dimension plus sociale : « trouver un équilibre entre les études et les autres activités parce que je suis assez engagé un peu à gauche à droite donc dans des mouvements de jeunesse, dans le sport » (l. 411-412), « s'intégrer aussi dans la vie étudiante, faire des rencontres » (l. 414).

Cyril présente un score d'estime de soi légèrement supérieur à la moyenne (32 sur 40 à l'échelle de Rosenberg).

Perception des feed-back

De manière générale, Cyril estime qu'à l'université « on n'a pas vraiment de suivi continu » (l. 7), mais il perçoit les feed-back reçus comme « quand même positifs » (l. 295) : « ça donne une idée de où j'en suis, l'idée de où j'en suis c'est que je suis dans le bon et qu'il faut que je continue comme ça » (l. 304-305). Par contre, il trouverait utile « un feed-back un peu plus peut-être humain, peut-être moins par rapport aux cours » (l. 309). Cyril évoque ici un retour sur la manière dont l'étudiant s'intègre à la vie universitaire au sens large et pas seulement un retour sur l'acquisition des matières.

Perceptions de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales

De manière générale, Cyril perçoit le changement comme toujours possible, même si, dans un premier temps, ce n'est pas évident. De plus, il voit toujours bien comment changer mais n'a pas toujours la motivation nécessaire, « au final, j'y arrive quand même mais sur une période un peu plus longue que ce que j'espérais » (l. 374-375). Cyril met en évidence le « manque de motivation » (l. 380) et à la procrastination (« aujourd'hui, je ne fais rien, je verrai ça demain et ainsi de suite », l. 380-381) comme principaux freins aux changements qu'il estime devoir mettre en œuvre suite aux feed-back : « sur le coup, j'ai toujours une bonne raison de ne pas le faire et puis, après coup, je me dis j'aurais pu » (l. 385-386).

Si certains feed-back n'ont rien changé à sa manière de voir ou de faire (comme les Passeports ou les tests de placement), c'est à cause de « leur manque d'importance, leur manque d'enjeux » (l. 394), « c'est un peu secondaire quoi je ne me rappelle même plus les résultats » (l. 299-300).

De manière générale, les feed-back viennent toucher chez Cyril à son sentiment de « confiance, au fait d'avoir confiance en soi, de croire en ses capacités » (l. 349-350). Par exemple, « avoir réussi plus de la moitié de mes examens » l. 420-421 ; en janvier), « c'est déjà un peu encourageant » (l. 422), « ça motive un peu » (l. 425), « ça veut dire que j'ai quand même bien compris la matière, que les profs ont bien vu que je suivais leurs cours » (l. 297-298). On voit ici l'importance pour Cyril du regard du professeur sur son travail (nous y reviendrons). Importance mais peut-être crainte également, comme semble l'indiquer la préférence de Cyril pour les grands auditoriums où le professeur risque moins de le repérer : « je suis quelqu'un d'assez discret donc dans les petites classes le prof peut plus facilement me tomber dessus entre guillemets tandis que dans les grands auditoriums la probabilité est plus faible » (l. 329-331).

A l'inverse, « les mauvaises notes » (l. 430-431) provoquent « un peu de frustration » (l. 435). Par exemple, lorsqu'il évoque les deux 9 sur 20 qu'il a eu à la session de janvier, il se dit « je connais ma matière, il m'a manqué un petit quelque chose qui m'aurait fait avoir un 10 » (l. 435-436). Sa perception du seuil de réussite est sans doute assez différente de celle que pourrait avoir un professeur.

Premier événement

Le premier feed-back rapporté par Cyril, qui change surtout sa manière de voir, est reçu dans le cadre du TP en information médiatique. Dans le cadre de ce TP, les étudiants sont amenés à devoir réaliser un travail de groupe (groupes de 5-6 étudiants) pour une échéance donnée, pour laquelle il n'y a « pas de négociation » (l. 53) possible. Ce travail « assez conséquent » (l. 53), « compte pour 20% de l'examen » (l. 82).

Un mail est envoyé aux étudiants, par l'assistante du TP, reprenant « le travail, en quoi ça consistait » (l. 94), « « il y avait toute la liste de groupes » (l. 94-95), « et en-dessous il y avait un post-scriptum avec tel, tel, tel, étudiant, vous n'avez pas encore de groupe donc décidez-vous » (l. 95-96). Cyril fait partie de ces étudiants cités. S'il ne fait pas encore partie d'un groupe, c'est qu'il a « eu la malchance de louper le dernier TP » (l. 54-55).

L'agent du feed-back est donc l'assistante du TP. Le feed-back porte sur la tâche (tâche préalable à la réalisation du travail : participer à la constitution des groupes). Il a une faible valeur informative dans le sens où il établit un constat sans indiquer à l'étudiant comment il peut remédier à la situation. Il a une fonction descriptive et pas évaluative. Il est transmis par écrit à tous les étudiants (dimension publique donc mais que Cyril ne relève pas particulièrement), mais en même temps quelques étudiants, dont Cyril, sont personnellement pointés.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Même si on ne trouve pas d'éléments précis dans le discours de Cyril sur l'évaluation qu'il fait de la nouveauté de cet événement, on peut supposer qu'il est pour lui inattendu : « c'est vraiment au moment où j'ai reçu le mail » (l. 92), « au moment où je me suis rendu compte que j'étais un peu en mauvaise posture » (l. 70-71).

- **Valence**

Nous n'avons pas non plus d'indicateurs dans le discours de Cyril sur la manière dont il évalue la valence de cet événement.

- **Rapports aux buts**

Cyril évalue cet événement comme pertinent et comme faisant obstacle aux buts qu'il poursuit. Les émotions qu'il rapporte sont essentiellement du registre de la peur, dont l'intensité va diminuer assez rapidement: « d'abord un petit stress quand même » (l. 81), « un peu des sueurs froides quand même » (l. 119). Sur base de la liste qui lui est présentée, Cyril ajoute « plus entre anxieux et stressé » (l. 124), « en même temps je réfléchissais à comment j'allais faire pour m'en sortir et un peu bon c'est mal barré quoi » (l. 124-125) et « peut-être un peu de colère aussi dire si je m'étais bougé un peu plus ben je n'en serais pas arrivé là » (l. 125-126). Dans un second temps, quand il voit qu'il y a moyen de s'en sortir, « le stress est un peu redescendu » (l. 87).

- **Potentiel de maîtrise**

Pour expliquer cet événement, Cyril fait à la fois appel à des causes externes, non contrôlables tels que la chance ou la malchance et à la fois, il l'attribue à son manque d'assiduité : « j'ai eu la malchance de louper le dernier TP » (l. 54-55), « tans pis tu te débrouilles » (l. 57), « si tu avais plus suivi tu n'en serais pas là » (l. 88-89). Au moment où il reçoit le mail, Cyril semble évaluer comme faibles ses ressources pour faire face, il se demande comment il va faire, s'il va pouvoir trouver un groupe alors « qu'il y a la majorité des gens que tu ne connais pas » (l. 104), mais cela ne dure pas : « par chance, j'avais un ami qui était dans la même posture que moi donc on a réussi à se réunir » (l. 86-87), « j'ai du m'arranger (l.55) et « on a pu travailler » (l. 88).

- **Accord avec les normes**

Même s'il se fait des reproches, cet événement ne semble pas toucher Cyril dans son estime de soi. L'échange qu'il a avec son ami, qu'il connaît « depuis assez longtemps » (l. 138) contribue à renforcer sa prise de conscience qu'il doit changer : « il m'a un peu secoué quoi, il m'a dit il faut te bouger un peu » (l. 139-140).

Stratégies d'ajustement

Ce feed-back change surtout la manière de voir de Cyril : « ça m'a vraiment fait prendre conscience qu'il fallait être plus comment dire plus consciencieux et vraiment participer, être actif et pas seulement subir le TP » (l. 58-59), « je me suis vraiment rendu compte qu'il

fallait que je me réveille un peu » (l. 72). Ce feed-back change également sa manière de faire : « « je me tiens plus au courant » (l. 155), « avant j'allais une fois toutes les lunes sur ma boîte mail maintenant, j'essaye d'y aller un peu plus souvent » (l. 161-162). Il essaye « de vraiment pas subir quoi d'être actif » (l. 167).

En résumé

Cyril rapporte un feed-back qui a surtout changé sa manière de voir mais aussi sa manière de faire. Il s'agit d'un feed-back qui porte sur la tâche, transmis par l'assistante du TP, par écrit via un mail à tous les étudiants. Ce feed-back a une dimension collective et publique mais qui n'est pas mise particulièrement en évidence par l'étudiant. Ce feed-back a une faible valeur informative. Il est évalué par l'étudiant comme inattendu, pertinent par rapport à ses buts, perçu comme un obstacle (registre de la peur de faible intensité et de courte durée, de la colère contre lui-même). Assez rapidement, il évalue son potentiel de maîtrise comme suffisant même si au départ il se demande comment il va pouvoir faire face. Cet événement ne semble pas toucher à son estime de soi malgré les reproches qu'il se fait à lui-même. Les échanges qu'il a avec un ami viennent renforcer sa prise de conscience qu'il faut changer. A la suite de ce feed-back, l'étudiant met en œuvre des stratégies d'ajustement centrées sur le problème.

Deuxième événement

Le deuxième feed-back rapporté par Cyril qui ne change rien à sa manière de voir ou de faire est le résultat au test de placement en langues (les groupes de niveau sont affichés aux valves) et plus particulièrement en anglais : il est placé dans un groupe intermédiaire.

Cyril met en évidence la faible valeur informative de ce feed-back, liée à sa visée pédagogique : « cela n'apportait pas vraiment grand-chose enfin à part pour répartir les groupes » (l. 30-31). De plus, il insiste sur le fait que ce test ne compte pas : « il n'y avait vraiment aucune pression » (l. 177), « ce n'était pas coté donc cela enlève déjà un fameux stress » (l. 178).

Cyril ajoute que le fait « qu'on nous annonce » (l. 192) que le but du test est de constituer des groupes fait qu'« on prend moins ça au sérieux » (l. 193).

Il s'agit donc d'un feed-back personnel transmis par écrit, publiquement. L'agent du feed-back n'est pas vraiment identifié. Le feed-back porte sur le produit, il a une faible valeur informative étant donnée sa visée pédagogique.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Cyril évalue cet événement comme tout à fait attendu : « je n'étais pas vraiment surpris, je savais bien que j'avais un niveau moyen en anglais » (l. 179-180).

- **Valence**

On ne trouve pas d'indicateurs dans le discours de Cyril sur la manière dont il évalue la valence de cet événement. On peut supposer qu'il l'évalue comme plutôt neutre.

- **Rapports aux buts**

Sur base de la liste qui lui est proposée, Cyril dit s'être senti « satisfait et confiant parce que je me suis dit ben ça va j'ai bien jugé mon niveau, les langues cela devrait aller et ça va me permettre de progresser un peu » (l. 223-224). On voit donc qu'il évalue cet événement comme pertinent et comme un bénéfice par rapport à ses buts.

Il semble que l'évaluation de cet événement s'arrête là. Pour Cyril, il n'y a rien à changer parce qu'il s'agit d'« un simple test » (l. 28), « comme on en a eu dans le secondaire » (l. 29). Outre le fait qu'il n'y a pas d'enjeux, Cyril s'attendait tout à fait à être dans le niveau intermédiaire et il se dit que pour les langues, cela devrait aller.

En résumé

Cyril rapporte un feed-back qui n'a rien changé à sa manière de voir ou de faire. Les tests en langues ont, en effet, une visée pédagogique, constituer des groupes de niveau. Du coup, ce feed-back a évidemment une faible valeur informative, ce que Cyril met bien en évidence. Il évalue cet événement comme tout à fait attendu, sans doute neutre, pertinent et comme un bénéfice par rapport aux buts qu'il poursuit. L'évaluation de cet événement s'arrête là : il s'agit d'un simple test, il n'y a pas d'enjeux, il savait.

Troisième événement

Le troisième feed-back rapporté par Cyril dont il ne sait pas s'il va changer sa manière de voir ou de faire est le commentaire fait par une assistante lors d'un TP. C'est dans les premiers TP que Cyril, qui a bien préparé, répond de nombreuses fois correctement aux questions de l'assistante. Celle-ci lui dit alors « je ne t'interroge plus parce que toi tu es assez bon » (l. 241).

L'agent du feed-back est l'assistante du TP. Il s'agit d'un feed-back personnel, portant sur le produit, qui est transmis oralement et publiquement.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Il semble que Cyril évalue comme inhabituel cet événement : « cela ne m'était pas souvent arrivé » (l. 242).

- **Valence**

Nous n'avons pas d'indicateurs, dans le discours de Cyril sur la manière dont il évalue la valence de cet événement.

- **Rapports aux buts**

Cyril évalue cet événement comme pertinent et comme un bénéfice par rapport aux buts qu'il poursuit : « ça m'a fait plaisir » (l. 241), il a également ressenti « un peu de fierté quand même » (l. 247) et « peut-être un peu d'optimisme aussi, ben oui si elle a dit ça, ça veut dire que je suis sur la bonne voie donc autant continuer et peut-être réussir l'examen » (l. 269-270).

- **Potentiel de maîtrise**

Cyril attribue cet événement à des causes plutôt internes : il a bien préparé ses exercices pour la séance de TP. On suppose donc qu'il évalue comme élevées ses ressources par rapport à cet événement.

- **Accord avec les normes**

Cyril estime que s'il continue comme cela et réussit l'examen, « ça montrera que j'ai bien suivi ce qu'elle a dit » (l. 270-271). On voit ici à nouveau que le regard que peut porter un enseignant sur lui est très important.

Stratégies d'ajustement

A la suite de cet événement, Cyril ne change pas sa manière de voir ou de faire : « ça fonctionne bien, autant continuer » (l. 251). Cyril indique que « après j'ai enfin, cela a moins bien marché » (l. 254) ; en effet, dans les séances de TP qui ont suivi, les autres étudiants avaient sans doute mieux préparé leurs exercices et répondaient plus aux questions, du coup, Cyril sortait moins du lot.

A plus long terme, Cyril ne sait pas si cet événement va ou non changer quelque chose pour lui : « d'un côté, je sais que cela va peut-être m'aider pour plus tard, me dire oui cette assistante-là m'avait dit que j'avais, que j'étais capable » (l. 282-283), d'un autre côté, « je ne sais pas si je m'en rappellerai d'ici un an, d'ici six mois » (l. 285). L'une des raisons qu'il évoque pour expliquer pourquoi il ne sait pas encore si cela changera quelque chose, c'est que « c'est vraiment très différent » (l. 38) par rapport aux commentaires qu'il pouvait recevoir des professeurs dans le secondaire, « c'est plus grand, c'est un peu plus impersonnel, c'est donc je ne sais pas encore très bien me faire une idée de si ça m'a apporté quelque chose ou pas (l. 39-40).

En résumé

Cyril rapporte un feed-back dont il ne sait pas s'il va ou non changer sa manière de voir ou de faire à plus long terme. Il s'agit d'un feed-back personnel, portant sur le produit, transmis par l'assistante oralement et en public. Il l'évalue comme inattendu, pertinent et comme un bénéfice par rapport aux buts qu'il poursuit. Il évalue vraisemblablement comme élevées ses ressources pour faire face. A travers l'évaluation qu'il fait de cet événement, on voit l'importance qu'il accorde à l'image de lui-même qu'il renvoie aux enseignants. Finalement, Cyril ne change rien : pour l'instant tout va bien (fierté, optimisme), il ne sait pas quel effet ce commentaire de l'assistante pourra avoir à long terme.

En conclusion

Quel est le profil de cet étudiant ? Qu'est-ce qui le caractérise ?

Cyril est un étudiant inscrit en sciences politiques et communication, il présente un score d'estime de soi un peu au-dessus de la moyenne et de bons prérequis en mathématiques. Il réussit son année en obtenant 57 crédits (en seconde session) et poursuit son cursus.

Contrairement à la plupart des étudiants interviewés, il ne rapporte pas spontanément des buts de performance. A plus court terme, il énonce des buts liés à son intégration dans la vie étudiante, à l'équilibre entre les études et ses autres engagements. A plus long terme, il énonce des buts d'un faible niveau d'abstraction.

De manière générale, il perçoit les feed-back comme positifs et évalue ses ressources pour y faire face comme élevées, même si son manque de motivation et sa procrastination peuvent faire obstacle parfois. Pour expliquer ses résultats, Cyril fait référence tant à des causes externes qu'à des causes internes. Malgré les reproches qu'il se fait parfois et l'importance qu'il semble accorder aux regards que peuvent avoir les professeurs sur lui, ces feed-back ne semblent pas affecter son estime de soi.

C'est comme si son estime de soi au-dessus de la moyenne venait jouer un rôle de filtre lui permettant de percevoir ses résultats comme plutôt encourageants là où d'autres pourraient les percevoir comme décourageants (ex : en janvier, voit plutôt les réussites que les échecs).

Comment cet étudiant traite-t-il les feed-back qu'il reçoit ?

Les différents éléments qui peuvent expliquer pourquoi les feed-back rapportés par Cyril provoquent ou non le changement sont liés à la fois aux caractéristiques du feed-back et à l'évaluation que Cyril en fait. En effet, on voit clairement que le deuxième feed-back ne provoque sans doute aucun changement à cause de sa faible valeur informative, lié à sa visée pédagogique, mais également au fait que ce résultat est tout à fait attendu par Cyril et est perçu comme un bénéfice.

Par contre, on peut supposer que, pour le premier feed-back, ce ne sont pas tant ses caractéristiques qui pourraient expliquer qu'il provoque le changement, mais davantage l'évaluation que Cyril en fait : il s'agit d'un événement inattendu, perçu comme un obstacle, pour lequel il évalue comme élevées ses ressources pour faire face.

Le troisième feed-back, malgré ses caractéristiques très différentes par rapport au deuxième, est évalué, en partie, de manière similaire : il est évalué comme un bénéfice et c'est une des raisons pour lesquelles il n'y a rien à changer pour l'instant. Peut-être que si Cyril ne sait pas encore s'il changera sa manière de voir ou de faire à plus long terme c'est à cause de son caractère inattendu. S'il doit changer, il saura faire face.

Etude de cas de Virginie

21. Virginie est une étudiante inscrite en sciences économiques et de gestion qui a de bons prérequis en mathématiques. Elle réussit son année avec 60 crédits et poursuit son cursus.

Buts poursuivis

Virginie indique qu'en commençant ces études « je n'avais pas vraiment d'objectifs à long terme ni à court terme » (l. 516). En effet, « j'ai eu beaucoup de mal à choisir mes études » (l. 510), « je les ai un peu choisies parce que cela me tentait bien » (l. 515-516). L'un de ces premiers objectifs, atteint au moment de l'entretien, était donc de savoir si elle était bien orientée : « je me suis rendu compte que j'avais choisi les bonnes études qui me correspondaient, du coup des objectifs se sont mis en place au cours du premier quadri » (l. 517-518). Ces objectifs, arrivés en cours de route, sont de pouvoir concilier vie sociale et études, « mais surtout réussir mes études » (l. 521), puis « trouver un job qui me corresponde même si je n'ai pas encore réfléchi » (l. 522-523). Ses objectifs à long terme sont donc d'un faible niveau d'abstraction.

Sur base de la liste qui lui est présentée, elle ajoute d'autres objectifs :

- Avoir des cours en ordre et complets « parce que je suis quand même quelqu'un d'organisé et d'assez maniaque » (l. 535). Imaginer ne pas avoir ses cours en ordre et complets pour le baccalauréat, « ça allait me mettre un coup de pression en plus et ça allait être juste pas possible » (l. 536-537)
- « Vraiment pas perdre courage quoi qu'il arrive, même si tu rates ta session de janvier ne pas perdre courage et vraiment se donner à fond jusqu'au bout » (l. 539-540).
- « Me surpasser, être fière de moi, que mes parents soient fiers de moi » (l. 543-544).

Alors que ces deux premiers objectifs sont sans doute plutôt étroitement liés à son but de réussite, le troisième semble davantage lié à des buts plus identitaires.

Virginie a une estime de soi assez élevée (score de 37 sur 40 à l'échelle de Rosenberg).

Perception des feed-back

Virginie perçoit un feed-back comme d'autant plus utile qu'il lui met la « pression » (l. 413, 421, 441) et qu'il lui permet de se situer « vis-à-vis de son niveau » (l. 418), de voir si elle peut être confortée dans sa manière de faire ou si au contraire il faut la réajuster (pour atteindre ses objectifs) : « voir s'il faut vraiment bosser ce cours ou si voilà continuer sa méthode d'humanité c'est suffisant » (l. 418-419). De plus, les feed-back lui semblent également utiles dans le sens où ils permettent de « se situer au niveau des autres » (l. 440) : « se dire qu'on est pas tout seul à avoir raté, il y a quand même des gens qui se situent bien au-dessus de nous, ça nous met un peu la pression, ça nous donne la motivation aussi pour se resituer quand même en tout cas dans le milieu, dans la moyenne quoi » (l. 440-442). Le mot pression est ici utilisé plutôt dans un sens positif de moteur. Comme pour Sophie, (le résultat de) la comparaison sociale ascendante est perçue par Virginie comme un défi.

Enfin, un feed-back semble d'autant plus utile et important à Virginie

- qu'il est personnalisé (par opposition à un feed-back de type correction collective). Elle évoque la consultation de sa copie suite à l'examen de statistiques où elle déplore ne pas « avoir ce contact avec le professeur pour voilà nous dire clairement ce qu'il fallait améliorer » (l. 449-450). Elle met ici l'accent sur la faible valeur informative de ce feed-back.
- qu'elle le perçoit comme représentatif par rapport aux résultats de janvier ou juin. Elle donne l'exemple des exercices de TP en économie « vraiment hyper intéressant parce qu'on savait que les exercices ressemblaient aux examens » (l. 412-413).

Perceptions de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales

De manière générale, Virginie perçoit ses ressources pour faire face aux feed-back comme élevées : évoquant les résultats à la session de janvier, par exemple, « les cours que j'avais ratés, je savais ce qui n'allait pas et clairement je pourrais améliorer » (l. 573-574). Elle réalise plutôt des attributions causales internes pour expliquer ses résultats, elle perçoit le changement comme toujours possible, voit comment faire, ne voit pas d'obstacle à la mise en œuvre des changements qu'elle souhaite mettre en place. Ce potentiel de maîtrise élevé est tout à fait cohérent avec son estime de soi élevée.

Premier événement

Le premier feed-back rapporté par Virginie qui change sa manière de voir et de faire est le résultat de l'examen d'histoire. Elle distingue deux moments qui ont été marquants pour elle : le moment où elle a reçu sa note et le moment où elle a été consulter sa copie d'examen.

Elle évoque le contexte dans lequel elle a reçu ce résultat, une note d'échec (8/20) : « j'ai dû aller voir mes points sur internet et j'en ai reçu plusieurs à ce moment-là mais, j'avais réussi les trois autres » (l. 79-80).

Il s'agit d'un feed-back personnalisé, sous forme de note, portant sur le produit, transmis par écrit, en privé, par un agent non humain (feuille de notes à consulter sur internet). Il a une valeur informative suffisante pour l'étudiante.

Cette valeur informative est encore augmentée avec la consultation de sa copie et les commentaires du professeur : « j'étais dans une salle avec le correctif avec ma feuille, j'ai pu comparer » (l. 167), « j'ai été dans son bureau et il m'a expliqué qu'au final j'avais quand même beaucoup d'éléments mais que je n'avais pas été assez en profondeur, que j'avais un peu mal organisé ma réponse » (l. 169-171).

Evaluation émotionnelle

• Nouveauté

Virginie rapporte qu'elle ne savait pas à quoi s'attendre : « je ne savais pas trop » (l. 98), « je trouve ça super dur de se dire si c'est réussi ou pas alors qu'on est dans un

nouveau système » (l. 102-103). D'un côté, « les questions ne m'avaient pas non plus étonnées » (l. 98), d'un autre côté, « on m'avait toujours dit voilà ce prof-là fait attention il est quand même assez dur » (l. 99-100). Elle se disait simplement qu'elle avait fait de son mieux sans savoir si cela serait réussi ou non.

- **Valence**

On peut supposer que, comme tous les feed-back, elle évalue cet événement comme plutôt attirant : pour elle c'est important de se situer (par rapport à son niveau, par rapport aux autres).

- **Rapports aux buts**

Virginie perçoit cet événement comme pertinent et faisant obstacle à ses buts : « voir que les trois autres étaient réussis et un raté, ça m'a quand même déçue, au final je ne voyais plus que celui-là » (l. 81-82), « histoire m'a quand même beaucoup affecté si je peux dire parce que c'est quand même un gros et c'est où il y a beaucoup de théorie et qui continue sur le deuxième quadri » (l. 83-85). Elle se dit « un peu déçue de moi » (l. 86).

Sur base de la liste qui lui est proposée elle ajoute « je me suis un peu sentie coupable » (l. 123, 124-125) « de ne pas avoir autant bossé mon cours que je devais » (l. 125) : « cet examen-là était en fin de session et que j'aurais plus, j'aurais dû plus le bosser » (l. 123-124), « c'est à cause de moi, que cet échec aurait pu être évité » (l. 147). Et puis « un peu inquiète du fait de la suite quoi vu que l'examen enfin vu que la matière continue » (l. 126-127), « surtout tracassée vis-à-vis des conséquences » (l. 133). Enfin, elle dit avoir eu peur de décevoir ses parents « vu que le minerval est quand même assez cher en soi et que je suis quand même dans une famille nombreuse » (l. 117-118).

Le stress perçu (déception et culpabilité) est moyen à élevé (6 sur une échelle de 0 à 10) et est de longue durée (il dure toujours au moment de l'entretien, en sachant que les résultats de janvier sont récents).

C'est ce stress qui la pousse à aller consulter sa copie. Elle appréhendait cette rencontre avec le professeur : « j'espère qu'il ne va pas me prendre pour une imbécile et me dire tout ce que tu as mis c'est vraiment débile » (l. 165-166), « j'avais un peu peur de ses remarques parce que je ne savais pas trop ce qu'il allait me dire » (l. 195). Suite à la rencontre, elle est « vraiment rassurée » (l. 199), « ce n'était pas non plus catastrophique » (l. 184-185, 190), « ça m'a un peu motivée, remotivée pour rebosser ce cours un maximum et réussir en juin » (l. 200-201). Sur base de la liste qui lui est proposée, elle ajoute « j'étais optimiste, j'ai vraiment eu un sentiment positif par rapport à cet examen, je me suis dit ben au final, il y a vraiment moyen » (l. 204-205), « et il n'y a pas de raison pour le rater et le prof me l'a clairement dit donc il m'a vraiment encouragée et c'est ça aussi qui m'a donné cet optimisme » (l. 206-207). On voit que cet échange avec le professeur contribue à diminuer le stress perçu à la suite de ce résultat.

- **Potentiel de maîtrise**

Virginie réalise essentiellement des attributions causales internes pour expliquer ses résultats et elle évalue comme élevées ses ressources pour faire face : « je me suis rendu compte que je n'avais pas assez bossé mon cours et que je pouvais vraiment améliorer ça et que ça pourrait vraiment me permettre de réussir quoi parce qu'au final j'ai eu un 8 donc c'était totalement faisable » (l. 93-95). Ce sentiment de disposer des ressources internes nécessaires pour faire face est encore augmenté suite à la rencontre avec le professeur : « l'organisation ça peut vite se régler, que au final mon étude était là » (l. 181), « il suffit que voilà que je bosse plus, que j'organise plus mes réponses, que je les prépare plus » (l. 205-206).

- **Accord avec les normes**

Les échanges avec ses parents atténuent un peu le stress perçu à la suite de ce feed-back : « mes parents m'ont dit ben au final c'est bien tu en as quand même réussi beaucoup » (l. 82-83), « ils n'étaient pas si fâchés que ça » (l. 254). Elle attribue leur réaction plus positive qu'elle ne l'imaginait au fait que ses frères et sœurs ont également connu des échecs ; par comparaison, elle ne s'en sort pas si mal pour une première session à l'université.

La comparaison avec les autres étudiants contribue également à diminuer le stress perçu : « le fait que beaucoup d'élèves ont raté ben ça m'a aussi un peu rassurée » (l. 236).

Stratégies d'ajustement

Pour Virginie, le déclencheur du changement, « c'est quand j'ai reçu ma note, j'ai vu les conséquences, je me suis direct dit voilà il faudra que je change quelque chose » (l. 211-212), « je voulais directement rebondir quoi, je voulais vraiment me dire bon ben celui-là dès le début du quadri je vais vraiment le bosser, je vais commencer vraiment à mettre les semaines où je devrais étudier le cours et vraiment mieux m'organiser et surtout mieux appréhender la matière » (l. 90-93).

Elle ne met pas tout de suite en place de changement, elle prend le temps de la réflexion : « je me suis plus remise en question par après, mais je voulais d'abord profiter de mes vacances, me changer les idées et plus me poser et réfléchir à froid » (l. 155-156).

Virginie rapporte des stratégies d'ajustement centrées sur le problème : d'abord elle décide de « quand même aller voir ma copie » (l. 72). Ensuite, elle prévoit pour l'étude de ce cours d'« aller beaucoup plus en profondeur et être beaucoup plus rigoureuse » (l. 186-187).

Au moment de l'entretien, elle n'a pas encore mis en œuvre ces stratégies mais a programmé de le faire assez rapidement : « j'avoue que je passe beaucoup de temps avec mes amis vu que c'est le début du quadri, mais c'est vrai que ce week-end j'avais déjà programmé de bosser mon cours d'histoire donc dès ce week-end c'est reparti quoi » (l. 225-227).

En résumé

Virginie rapporte un feed-back qui a changé sa manière de faire. Il s'agit d'un feed-back personnalisé, portant sur le produit, sous forme de note (écrit), suivi d'échanges avec le professeur (oral), transmis en privé. Ce feed-back semble avoir une valeur informative suffisante pour l'étudiante. Ne sachant pas du tout à quoi s'attendre étant donné la nouveauté du contexte, elle évalue cet événement comme plutôt attirant, pertinent et faisant obstacle à ses buts. Le stress perçu est d'intensité moyenne et de longue durée (culpabilité et déception). Elle réalise essentiellement des attributions causales internes et évalue comme élevées ses ressources internes pour faire face à cet événement. La rencontre avec le professeur vient encore augmenter ce potentiel de maîtrise déjà élevé (notamment en augmentant la valeur informative du feed-back) et contribue à diminuer le stress perçu. Tant les échanges avec ses parents que la comparaison avec ses frères et sœurs et avec les autres étudiants contribuent également à diminuer le stress perçu. A la suite de cet événement, elle envisage des stratégies de réajustement centrées sur le problème qu'elle a déjà en partie mises en œuvre.

Deuxième événement

Le deuxième feed-back rapporté par Virginie qui ne change rien à sa manière de faire est le résultat reçu à la suite d'un exercice d'expression écrite en anglais, en tout début d'année.

Il s'agit d'un feed-back personnalisé, portant sur le produit, transmis par écrit, sous forme de note : « j'avais un 16 je crois » (l. 276). Il est transmis par le professeur, en public : « on l'a reçu pendant le cours » (l. 272). Il semble avoir une valeur informative suffisante pour l'étudiante.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Comme pour le précédent feed-back, étant donné le nouveau contexte de l'université, Virginie se sait pas vraiment à quoi s'attendre : « on ne sait pas du tout comment elle cote » (l. 273-274).

- **Valence**

On peut supposer qu'elle évalue comme attirant cet événement (elle veut pouvoir se situer, savoir où elle ne est) tout en l'appréhendant un peu : une fois le feed-back reçu, elle se dit « soulagée parce qu'il y avait du stress quand même à recevoir cette note-là » (l. 287-288).

- **Rapport aux buts**

Virginie évalue cet événement comme pertinent, facilitant l'atteinte de ses objectifs : « quand j'ai reçu ma cote ben j'étais super contente » (l. 276), « ça fait plaisir parce que c'était vraiment une des premières cotes qu'on recevait du de l'année et je me suis dit bon ben voilà c'est un bon début » (l. 281-282), « c'est encore une source de motivation » (l. 282).

Elle se dit « optimiste pour mon année » (l. 287), « j'étais confiante » (l. 288), « juste voilà soulagée et motivée » (l. 299).

Les émotions positives qu'elle rapporte à la suite de cet événement sont de forte intensité (8 sur une échelle de 0 à 10) et d'assez longue durée : « ça a duré jusqu'aux tests d'octobre » même si elle précise que cet optimisme était spécifiquement lié aux cours de langues : « les cours de langues sont quand même fort différents vis-à-vis des cours magistraux qu'on a donc je prenais ça vraiment à part quoi » (l. 294-295).

La comparaison sociale renforce encore le côté rassurant de ce feed-back : « on avait tous bien fait, c'est rassurant aussi » (l. 302).

Il semble que l'évaluation s'arrête là. Elle se dit « continue et ça ira par la suite et au final ça a été » (l. 307), « ben voilà j'ai la bonne méthode si je rapporte un 16 » (l. 305), « c'est quand même super bien » (l. 306). « Le fait que j'ai eu des beaux points m'a encouragée et m'a surtout confirmée » (l. 15), « ça m'a vraiment confortée » (l. 276-277) : « c'est un peu le même niveau à l'univ et en humanité, que j'avais quand même eu une bonne formation de base » (l. 278-279). Bref, il n'y a rien à changer, juste à continuer comme ça.

En résumé

Virginie rapporte un feed-back qui n'a rien changé à sa manière de voir ou de faire. Il s'agit d'un feed-back personnalisé, portant sur le produit (sous forme de note), transmis par écrit, par le professeur, en public. Il semble avoir une valeur informative suffisante pour l'étudiante. Ne sachant pas trop à quoi s'attendre dans ce nouveau contexte, Virginie évalue cet événement comme plutôt attirant même si c'est stressant, comme pertinent et facilitant l'atteinte de ses objectifs. Les émotions positives sont de forte intensité et de longue durée, même si elles restent liées à un domaine en particulier. L'évaluation s'arrête là : tout va bien, il n'y a rien à changer.

Troisième événement

Le troisième feed-back rapporté par Virginie dont elle ne sait pas s'il a changé ou non sa manière de faire est le résultat au passeport « Lire et comprendre ».

Il s'agit d'un feed-back personnalisé portant sur le produit. Il est transmis par écrit, en privé, par un agent non identifié (consultation des résultats sur internet).

Au niveau de la valeur informative de ce feed-back, nous faisons l'hypothèse qu'elle est assez faible, notamment dans le sens où elle laisse une impression assez vague à Virginie : « je ne me souviens plus exactement de mes points » (l. 317), « c'était avec le principe des points verts et des points rouges je crois et là je crois que j'avais, c'était vraiment middle » (l. 319-320). Au fur et à mesure, ses souvenirs semblent se préciser : « j'étais juste en-dessous de la moitié » (l. 321), « là oui j'ai eu des mauvais points » (l. 39).

En ce qui concerne la crédibilité et l'intention perçues de ce feed-back, même si elles ne sont pas directement liées à un agent clairement identifié, on voit qu'elles amènent Virginie (et d'autres, selon elle) à ne pas prendre ce feed-back au sérieux (parce que ce ne sont pas des points, cela ne compte pas, du coup il n'y a pas de pression ; nous y reviendrons).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Virginie évalue cet événement comme attendu : « au final je m'y attendais » (l. 321-322), « je le savais donc ça ne m'a pas vraiment atteint » (l. 39-40), « je le savais donc ça ne m'a pas vraiment affectée » (l. 328). On voit que Virginie établit un lien explicite entre le caractère attendu de cet événement et son évaluation comme non pertinent.

- **Valence**

On peut supposer que Virginie évalue cet événement comme plutôt neutre (elle n'a pas pris ce test au sérieux et n'est donc pas spécialement en attente de recevoir ces résultats, elle ne semble pas non plus stressée à l'idée de les recevoir).

- **Rapport aux buts**

Virginie évalue cet événement comme non pertinent par rapport aux objectifs qu'elle poursuit (en mettant plutôt l'accent sur ce qu'elle n'a pas ressenti) : « ça ne m'a pas non plus énormément touchée, je ne me sentais pas du tout désespérée ou déprimée » (l. 333-334), « si je m'étais vraiment donnée à fond là-dedans, que j'aurais raté, là ça m'aurait vraiment dégoûtée mais là non vraiment pas » (l. 339-340), « ça ne m'a pas mis ce petit coup de stress de me dire ha ok maintenant il faut bosser » (l. 392-393).

- **Potentiel de maîtrise**

Virginie attribue ses résultats à la fois à des causes internes et externes :

- Attributions causales internes : « je n'avais pas non plus passé énormément de temps » (l. 322), « je ne me suis pas donnée à fond, je n'ai pas fait le meilleur de moi-même, je n'ai pas pris le temps non plus de relire ma copie » (l. 324-325), « je n'ai pas fait le meilleur de moi-même donc pour moi je ne voyais pas, ça ne pouvait pas me toucher » (l. 340-341).
- Attributions causales externes : « c'était tard dans la journée je crois, on avait eu une grosse journée » (l. 323), « on était en fin de journée et on est beaucoup à l'avoir un peu bâclé » (l. 38-39). Selon elle, le moment proposé pour ce test n'était pas idéal : « on ne se sentait pas au taquet si je peux dire pour ces tests parce que c'était tous les TP qui commençaient et on avait beaucoup de préparations et ça nous est pas venu à l'idée de s'y mettre dès le début » (l. 373-375). Et puis, « c'est le fait que ça ne compte pas pour des points je crois et la façon dont ils nous les présentaient n'était pas non plus » (l. 387-388), « il n'y avait pas cette petite pression » (l. 390-391).

Son sentiment de pouvoir faire face ne semble pas mis à mal par cet événement. C'est comme si elle n'avait pas à se le demander puisque c'est passé, mais on peut supposer que si elle devait y faire face, elle aurait les ressources internes nécessaires.

- **Accord avec les normes**

Il semble que la comparaison sociale la conforte dans son sentiment qu'elle est comme tout le monde (et que donc il n'y a pas à se tracasser) : « on les a tous mal appréhendés parce qu'au final on était vraiment tous dans le même cas » (l. 380-381) ; « on en parlait avec des amis et au final on n'a vraiment pas pris ça au sérieux » (l. 384).

Stratégies d'ajustement

Au départ, Virginie n'est pas sûre que ce feed-back ait provoqué un changement dans sa manière de voir ou de faire, mais « en soi peut-être qu'inconsciemment ça va changer quelque chose » (l. 49). Ce n'est pas tant le résultat reçu que le fait qu'elle réalise qu'elle ne s'y est pas mise à fond qui semble le déclencheur du changement : « peut-être qu'au fond de moi peut-être que ça m'a marqué et que je me suis dit bon ben là il est peut-être temps de s'y mettre quoi, même si ces points-là ne m'ont pas touchée, peut-être qu'indirectement ça a quand même été une source d'alarme » (l. 344-346), « il est grand temps de bosser, il est quand même un peu temps de s'y mettre même si ces points-là au fond tu t'en fous » (l. 348-349).

Finalement, « je me suis dit bon ben là ok l'univ c'est quand même un niveau supérieur, tu ne peux pas commencer à bâcler tes tests » (l. 326-327), « l'univ c'est pas de la rigolade, il faut quand même que tu t'y mettes, que tu te donnes à fond » (l. 332-333). Elle évoque donc plutôt des stratégies d'ajustement centrées sur le problème.

En résumé

Virginie rapporte un feed-back dont elle n'est pas sûre qu'il ait changé sa manière de voir ou de faire. Il s'agit d'un feed-back personnalisé portant sur le produit. Il est transmis par écrit, en privé, par un agent non identifié (consultation des résultats sur internet). Il a une faible valeur informative et la crédibilité et l'intention perçues de l'agent l'amènent à ne pas prendre au sérieux ce feed-back. Virginie évalue cet événement comme tout à fait attendu, sans doute neutre, non pertinent par rapport aux objectifs qu'elle poursuit. Elle attribue ses résultats à des causes internes et externes. Si le résultat en tant que tel ne change rien, le fait de ne pas avoir pris un test au sérieux, de ne pas s'y être mise à fond modifie sa manière de voir et elle évoque des stratégies de réajustement centrées sur le problème (faut s'y mettre, se donner à fond).

En conclusion

Quel est le profil de cette étudiante ? Qu'est-ce qui la caractérise ?

Virginie est une étudiante inscrite en sciences économiques et de gestion qui a de bons prérequis en mathématiques. Elle a estime de soi élevée (score de 37 sur 40 à l'échelle de Rosenberg). Elle réussit son année avec 60 crédits et poursuit son cursus.

Le premier objectif de Virginie, qui est atteint au moment de l'entretien, est de vérifier si elle a fait le bon choix au niveau de ses études. Pour le reste, Virginie poursuit essentiellement des buts de performance. Elle souhaite également parvenir à concilier ses études et sa vie sociale. Enfin, on perçoit chez Virginie des buts plus identitaires liés au maintien de son estime de soi élevée : elle dit vouloir se surpasser, être fière d'elle. Cette notion de défi apparaît à plusieurs moments de l'entretien (comme chez Sophie).

De manière générale, Virginie perçoit les feed-back comme utiles, lui permettant de se situer, par rapport à elle-même (notamment afin de vérifier si des réajustements sont nécessaires) et par rapport aux autres. De manière générale également, Virginie évalue son potentiel de maîtrise comme élevé, ce qui est cohérent avec son score élevé d'estime de soi.

Comment cette étudiante traite-t-elle les feed-back qu'elle reçoit ?

Deux des trois feed-back rapportés par Virginie consistent en une note ; les notes semblent avoir pour elle une valeur informative suffisante dans le sens où elles l'aident à se situer, notamment par rapport aux autres (dimension normative de la note).

On pourrait résumer ainsi les éléments de l'évaluation émotionnelle qui semblent expliquer la mise en œuvre de stratégies de réajustement chez Virginie : un obstacle surmontable. En effet, le premier feed-back est évalué comme un obstacle face auquel Virginie estime avoir les ressources internes nécessaires pour le surmonter ; elle réalise essentiellement des attributions causales internes et modifiables pour expliquer ce résultat. Comme pour d'autres étudiants, le partage social et la comparaison sociale contribuent à diminuer le stress perçu et les échanges avec le professeur renforcent sa perception d'avoir les ressources nécessaires pour faire face.

Les feed-back qui ne changent rien à sa manière de faire sont évalués soit comme un bénéfice (tout va bien, il n'y a rien à changer) soit comme non pertinent (test pas pris au sérieux, pas fait à fond, les résultats ne font donc pas obstacle aux buts poursuivis).

Etude de cas d'Anne

22. Il s'agit d'une étudiante inscrite en ingénieur de gestion qui a bien réussi le passeport de math. Elle est revenue au second entretien en février. Elle a réussi son année, sans mention, en première session. Elle poursuit son cursus.

Buts poursuivis

Spontanément, Anne dit poursuivre deux buts principalement : « réussir. Créer une nouvelle vie, avec une nouvelle vie sociale » (l. 405), « donc m'intégrer dans la vie sociale. Réussir, mes autres objectifs, je ne sais pas ce qu'il pourrait y avoir d'autre » (407-408). On se rapproche ici, d'une part d'un but de type performance approche et, d'autre part, d'un but plus social, relationnel.

Sur base de la liste qui lui est présentée, elle ajoute :

- « développer ma manière de penser et de réfléchir » (l. 410), « nourrir mes connaissances surtout, apprendre à analyser, interpréter, plein de choses quoi, acquérir des connaissances, c'est pour ça que je fais l'université, c'est pour me nourrir intellectuellement » (l. 448-450). On peut ici mettre en évidence un but de type apprentissage-approche.
- « est-ce que c'est dans le domaine de la télévision que je veux travailler ou dans le domaine industriel, commercial, enfin, je n'ai pas encore vraiment d'idée, mais de me dire que pendant ces cinq années d'études, enfin ces trois années à Namur, en tout cas, savoir plus ce qui me plaît » (l. 422-425). Elle souhaite donc se laisser le temps, dans une orientation dont elle perçoit les vastes débouchés, « de savoir exactement pour quoi je suis faite » (l. 431), « trouver en quoi je suis assez bonne et dans quoi je veux m'investir » (l. 427).
- « pouvoir bien réussir dans ma vie, ça sûrement, peut-être essayer de trouver une vocation dans ce que je fais » (l. 416-417), « mon but aussi c'est enfin, j'ai trop envie de plus tard servir à quelque chose » (l. 459-460), « être un acteur, avoir des grands projets » (l. 461). On se rapproche ici progressivement de buts à plus long terme et d'un plus haut niveau d'abstraction, plus identitaires.

Enfin, on peut inférer de son discours, qu'un autre but qu'elle poursuit est de savoir comment faire, comment travailler, avoir des repères, savoir où elle en est. En ce sens, on suppose que les feed-back sont perçus comme très importants par Anne puisqu'ils lui apportent ce genre d'informations.

Perceptions des feed-back

Pour Anne, un feed-back doit être « marquant » (l. 311, 326) et pour cela surtout être personnel, individuel et oral ou éventuellement écrit :

- « c'était plus collectif et donc je ne le prenais pas trop pour moi et c'est vrai que quand c'est écrit et que c'est personnel, on y prête plus attention » (l. 313-314).

- « peut-être qu'en oral, il a le temps de dire plus de choses que par écrit où il dit juste 15 sur 20 et puis c'est tout, ils disent peut-être très belle présentation, mais c'est tout alors que par oral ils peuvent nous dire *vraiment* où on en est et tout ça, ils peuvent plus développer » (l. 321-324).

Il faut, selon elle également, qu'ils soient réguliers : « pour moi, les feed-back c'est très important, il faut faire ça régulièrement » (l. 347), « c'est très important d'avoir des feed-back sinon tu ne sais pas où tu en es et qui soient réguliers » (l. 341-342).

Pour Anne, les feed-back peuvent, s'ils sont bons ou mauvais, soit « rassurer » soit « flipper à mort » (l. 340). Elle les perçoit donc de manière générale comme un bénéfice ou une menace par rapport aux buts qu'elle poursuit, en particulier celui de savoir où elle en est. Pour elle, un feed-back fonctionne comme une alarme.

Perceptions de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et attributions causales

Anne met clairement en évidence que, pour plusieurs cours, elle se pose beaucoup de questions sur comment faire et sur l'efficacité de telle ou telle méthode : « c'est vraiment ça en fait, les questions qu'on se pose tous les jours, c'est de savoir est-ce que ça vaut la peine de faire cette synthèse, est-ce que ça vaut la peine de relire ce truc, ce cours, parce que tout prend énormément de temps » (l. 357-359), « est-ce que le temps que je vais prendre à faire ça sera bien consacré » (l. 361-362). Face à ces questionnements et au travail à réaliser, « tu dois toujours être motivé sans cesse » (l. 371-372).

De manière générale, on voit que Anne évalue comme plutôt élevées ses ressources (essentiellement internes) pour faire face : « j'ai déjà l'idée en tête, je me dis je vais d'office le faire et donc cela ne m'est jamais arrivé de décider de faire un truc et finalement de ne pas savoir le faire parce que j'ai déjà tout le plan en tête de comment est-ce que je vais faire et quand est-ce que je vais le faire » (l. 386-389), « si je sais que je n'ai pas les moyens pour le faire, ben je ne le ferai pas » (l. 392-393).

Son estime de soi est en-dessous de la moyenne (score de 26 sur 40 sur l'échelle de Rosenberg), mais il est possible que, plus que pour d'autres étudiants, ce résultat soit empreint de désirabilité sociale (et donc en dessous de la réalité) : Anne a éprouvé des difficultés à se positionner lorsqu'elle complétait l'échelle, « c'est soit égocentrique parce que c'est ou d'accord ou pas d'accord et donc c'est ou alors méga égocentrique ou alors pas du tout estime de soi ».

Premier événement

Comme feed-back qui a changé sa manière de voir et de faire, Anne décrit le moment où elle a reçu ses résultats aux tests facultatifs d'octobre en math qui lui a « vraiment foutu une claque » (l. 165). Ces résultats lui ont été donnés par le professeur lors d'une séance de TP de math : au moment où il lui donne sa copie « j'ai vu que j'avais 11 sur 20, j'ai vu du rouge partout » (l. 89).

On pourrait formaliser ce feed-back comme suit : l'étudiante répond aux exercices du test (production). Le professeur, comme agent, lui renvoie en retour une information sous forme de note et en signalant les erreurs (en rouge sur la copie). Le feed-back porte sur le produit, il a une valeur informative faible, une fonction évaluative, par rapport à des critères. Il s'agit d'un feed-back personnel qui est transmis par écrit et publiquement (les copies sont distribuées au cours ; Anne arrive en retard, les autres étudiants ont déjà leur copie sous les yeux). Cette étudiante nous donne quelques indications relatives à sa perception de l'agent : elle compare ses exigences, sa manière de corriger avec celles des enseignants du secondaire : « il pose des questions super précises » (l. 19), « il cote super bizarrement, super minutieusement (l. 22), « pas comme au secondaire où ils étaient quand même plus, moins intransigeants et moins exigeants » (l. 93-94).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Anne évalue cet événement comme inattendu : alors qu'au départ, elle était assez confiante « franchement, je m'attendais vraiment à mieux, genre un 15 ou un 16 sur 20 » (l. 87-88), « après j'ai vu ma feuille, j'ai vu que j'avais 11 sur 20, j'ai vu du rouge partout, là je me suis dit aie, ça n'a pas fonctionné comme je voulais » (l. 89-90).

- **Valence**

Comme on l'a vu ci-dessus, on peut supposer qu'Anne évalue comme plutôt attirant ce type d'événement : pour elle, il est important d'avoir des feed-back pour savoir où elle en est et elle anticipe que celui-ci sera un bon résultat.

- **Rapport aux buts**

Anne évalue cet événement comme pertinent par rapport aux buts qu'elle poursuit, en particulier les buts que sont avoir des repères (dans ce nouveau monde de l'université) et maintenir une bonne image d'elle-même comme étudiante.

Comme le montrent les émotions négatives, d'intensité variable, cet événement est évalué comme un obstacle, en particulier leur registre indique qu'Anne perçoit cet événement comme une perte par rapport aux buts qu'elle poursuit : avoir une bonne image d'elle-même, une image d'elle-même comme étudiante qui réussit bien ?

- Des émotions, de faible intensité, du registre de la colère et/ou du dégoût : « j'étais un peu choquée de la manière dont il corrigeait » (l. 93) « j'étais là ok, ils nous pètent vraiment pour rien » (l. 94-95), « je me disais, ils m'ont vraiment enlevé un point pour ça et donc j'étais un peu dégoûtée » (l. 96-97).
- Des émotions, de forte intensité, du registre de la tristesse et de la peur : « gros sentiment de déception » (l. 123-124), « qu'est-ce que mes parents vont dire et tout ça, la réaction de mes parents surtout que ma sœur elle c'est un génie et donc elle a eu 16, 17 et tout et j'avais peur qu'ils disent un truc sur moi » (l. 124-126), « et donc c'était plus de la peur de la réaction de mes parents et aussi la déception de moi-même parce que je pensais avoir fait mieux » (l. 127-128). Anne précise que sa sœur jumelle est en

première année de médecine et « c'est vrai que c'est sûrement plus dur en médecine » (l. 58) : on voit que la comparaison joue ici en sa défaveur (c'est plus dur et elle réussit mieux) et accentue probablement l'évaluation de cet événement comme une perte.

- **Potentiel de maîtrise**

Dans un premier temps, suite à ce feed-back, Anne réalise plutôt des attributions causales externes : elle attribue en partie ses résultats à la manière dont on pose les questions à l'université, différente du secondaire « il pose des questions super précises » (l. 19) et à la manière dont on évalue « il cote super bizarrement, super minutieusement et donc ça nous pète vite quoi » (l. 22-23). Cependant, on voit par la suite qu'Anne perçoit comme étant plutôt internes et modifiables les causes de ses résultats : être très minutieux dans ses réponses, s'y mettre à l'avance et régulièrement, adapter ses méthodes de travail. Elle semble confiante quant à sa capacité à mettre en œuvre ces changements et on verra qu'elle les a effectivement mis en œuvre.

Anne, lorsqu'elle en a besoin, fait appel aux ressources extérieures : « je demande aussi aux autres personnes comment ils font pour s'y retrouver, tout ça et ça m'aide aussi un peu d'avoir des petites idées par ci, par là » (l. 173-174).

On voit donc qu'elle évalue comme plutôt élevées ses ressources pour faire face à cet événement.

- **Accord avec les normes**

On l'a vu, cet événement vient toucher à l'image qu'elle a d'elle-même et à l'image que des autres significatifs, ses parents, peuvent avoir d'elle. La comparaison avec sa sœur accentue sans doute l'évaluation de cet événement comme une perte.

Stratégies d'ajustement

Anne utiliserait des stratégies de gestion centrées sur les émotions. En effet, la comparaison aux autres, « je voyais que la moyenne autour de moi était en-dessous de 10 » (l. 100-101), lui permet d'atténuer son sentiment de déception et de se dire « je vais quand même être contente » (l. 99), « un peu plus rassurée » (l. 131), « je me suis dit peut-être que ce n'est pas si mal pour une première, un premier essai » (l. 101-102), « c'est bon, il y a tout le monde qui est dans le même cas » (l. 129). L'échange avec les autres lui permet aussi de confirmer son sentiment de dégoût par rapport au degré d'exigence pour la correction : « on était tous un peu dégoûtés sur comment il corrigeait », « ils étaient tous d'accord avec moi » (l. 112-113).

Ce feed-back a changé sa manière de voir : « il faut plus s'intéresser déjà aux définitions » (l. 25), « puis aussi être super minutieux dans les réponses, ne pas oublier des éléments » (l. 27), « ça m'a fait blindé réfléchir à comment est-ce que je dois aborder les cours et de me dire que je dois vraiment m'y mettre à l'avance » (l. 32-34), « il faut revoir vraiment très régulièrement. Donc ça m'a montré qu'il fallait vraiment du temps pour intégrer la matière » (l. 41-42).

Suite à ce feed-back qui change sa manière de voir, Anne met en place des stratégies d'ajustement centrées sur le problème : « j'ai décidé de faire des synthèses » (l. 144), « J'ai commencé à faire une synthèse parce que ce que j'ai besoin moi, c'est les couleurs, la clarté » (l. 145-146), « ce qui m'a permis de déjà un peu intégrer la matière en l'écrivant et en plus d'avoir un support après qui est beaucoup plus clair que ce que j'ai dans mon cours et plus contracté » (l. 148-150), « ça m'aide quand même, ça me donne envie d'étudier » (l. 151), « et je relis mon cours quand j'ai le temps, mais plus ou moins quoi » (l. 162-163).

Anne conclut la description de ce feed-back : « ça m'a vraiment foutu une claque » (l. 165), « j'ai juste hâte d'être à la fin janvier pour savoir si cela a servi à quelque chose de m'être bougée, pour voir si ma méthode de travail est maintenant bonne ou pas » (l. 169-170).

En résumé

Suite à ses réponses à un test en math (production), le professeur, l'agent, lui envoie en retour une information sous la forme d'une note et en signalant, en rouge, ses erreurs sur sa copie. Anne évalue cet événement comme inattendu, plutôt attirant, pertinent par rapport aux buts qu'elle poursuit : les émotions négatives, d'intensité variable, du registre du dégoût et de la tristesse indiquent qu'elle perçoit cet événement comme une perte par rapport à ses buts, en particulier des buts liés à l'image d'elle-même. Elle évalue comme assez élevé son potentiel de maîtrise face à cet événement qui vient toucher à ses normes internes et externes. A la suite de ce feed-back, Anne met en place des stratégies d'ajustement émotionnel et centrées sur le problème. La comparaison sociale lui permettra d'atténuer les émotions négatives ressenties à la suite de ce feed-back.

Deuxième événement

Le deuxième événement rapporté par Anne, feed-back qui n'a, selon elle, rien changé à sa manière de voir ou de faire, concerne les résultats qu'elle reçoit suite à une préparation qu'elle a du faire en anglais. L'agent, le professeur, lui envoie un message en retour sous la forme d'une note sur 20 : « la semaine d'après où elle nous a rendu et j'ai eu 15 sur 20 » (l. 197-198). Le feed-back porte sur le produit, il a une valeur informative faible, il a une fonction évaluative, par rapport à des critères. Le feed-back est individuel, transmis par écrit, publiquement. Ici encore, Anne nous donne une indication quant à sa perception de l'agent : « elle cote super vache » (l. 208).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Anne évalue cet événement comme attendu : « c'était un peu les mêmes sortes de résultats, les mêmes points que j'avais eu dans le secondaire et donc cela ne m'a pas vraiment frappé » (l. 61-63), « c'est ce que j'attendais, j'attendais pas plus, j'attendais pas moins, c'est un travail que je n'ai pas fait à fond mais que j'ai quand même pris du temps à faire » (l. 199-200).

- **Valence**

On peut supposer qu'Anne évalue cet événement comme attirant puisqu'elle anticipe de bons résultats.

- **Rapport aux buts**

On peut supposer également qu'Anne évalue ce feed-back comme pertinent par rapport aux buts qu'elle poursuit (avoir des repères, réussir).

D'un côté, elle se dit « un peu indifférente » (l. 221), « j'étais pas choquée, j'étais pas soulagée, j'avais juste 15 sur 20, normal » (l. 210-211), ce qui indiquerait qu'elle perçoit cet événement comme plutôt neutre (donc pas pertinent ?). D'un autre côté, elle rapporte des émotions, de faible intensité, du registre de la satisfaction et de la joie qui indiquent qu'elle perçoit cet événement comme un bénéfice par rapport aux buts qu'elle poursuit : « j'étais là yes, un 15 sur 20 c'est chouette, mais c'est tout, un peu plus de joie que, enfin si quand même un peu plus de joie que de tristesse » (l. 200-221).

Comme pour l'événement précédent, la comparaison sociale va jouer en sa faveur : « finalement, j'ai eu 15 donc j'étais contente parce que quand je voyais ce que les autres avaient fait, c'était magnifique et tout ça et ils n'ont eu que 12, je me dis elle cote super vache et en fait, enfin pour moi ça a été quoi » (l. 207-209). On peut ici faire l'hypothèse que si au départ, elle évalue plutôt cet événement comme neutre, la comparaison aux autres lui fait percevoir ensuite cet événement comme positif.

- **Potentiel de maîtrise**

Pour expliquer son résultat, Anne, comme pour l'événement précédent, met en avant des causes externes (la prof cote super vache) mais surtout des causes internes et modifiables : le temps qu'elle a passé pour réaliser son travail, ses méthodes : « je me suis dit que 15 sur 20 c'est pas mal pour une première note à l'université » (l. 200-201) « donc je me suis dit c'est bien, ça veut dire que ma méthode est bien pour anglais, il ne me faut pas plus de temps et je peux consacrer plus de temps à d'autres matières où j'ai peut-être plus de mal » (l. 201-203).

Elle évalue donc plutôt comme élevé son potentiel de maîtrise, mais estime inutile un quelconque changement : « donc puisque ça ne m'a pas choquée point de vue note, je me suis dit c'est que je ne dois rien changer » (l. 216-217), « je me suis dit ok, ça c'est comme en secondaire donc ils attendent la même chose de moi » (l. 63-64). Malgré tout, « je me dis il ne faut pas que je me repose sur mes lauriers non plus, il faut quand même que je travaille » (l. 209-210).

- **Accord avec les normes**

On peut supposer que cet événement *colle* avec l'image qu'elle a d'elle-même : « 15 sur 20, c'est pas génial mais c'est pas bien, c'est juste entre les deux pour moi, c'est la note bien, où je suis à l'aise » (l. 222-223).

En résumé

Anne rapporte un feed-back qui n'a rien changé pour elle : suite à la remise d'une production écrite, le professeur, l'agent, lui envoie une information en retour, sous forme de note. Anne évalue cet événement comme attendu, attirant. Dans un premier temps, elle évaluerait cet événement comme non pertinent par rapport aux buts qu'elle poursuit, comme l'indique l'absence d'émotions. Puis, suite à la comparaison avec les autres étudiants, elle évalue cet événement comme un bénéfice par rapport aux buts qu'elle poursuit (émotions positives, de faible intensité, du registre de la joie, du soulagement). Si elle évalue comme assez élevées ses ressources pour faire face, elle juge néanmoins comme inutile tout changement face à cet événement qui vient plutôt confirmer son image d'elle-même.

Troisième événement

Le troisième feed-back, pour lequel elle ne sait pas si cela a ou si cela va changer sa manière de voir ou de faire, concerne les résultats au passeport « Lire et Comprendre ». Anne indique qu'elle ne sait pas, si dans le futur, elle sera « vraiment confrontée à un problème de lecture de texte ou quoi. Peut-être que cela arrivera dans le futur, mais pour l'instant je ne sais pas » (l. 69-70). Il semble que c'est par rapport à cette inconnue dans le futur, qu'elle classe cet événement dans la troisième catégorie. Les résultats à ce passeport, comme ceux du passeport de math, sont consultables par l'étudiant sur internet : pour chacune des compétences visées, l'étudiant peut voir, notamment à l'aide d'un code couleur, si chacune des compétences visées est acquise (vert), partiellement acquise (orange) ou non acquise (rouge). Des informations lui sont également communiquées sur les activités de renforcement organisées en lien avec ces compétences.

On peut formaliser ce feed-back comme suit : l'étudiant répond au test sur une grille de réponse qui passe à la lecture optique. Il « reçoit » (suppose une démarche active : aller consulter les résultats) une information en retour, d'un agent non humain, « dépersonnalisé » : « moi j'avais insuffisant » (l. 255), « c'était rouge, rouge, rouge, orange » (l. 259), « j'ai pas eu une très bonne note » (l. 289). Le feed-back porte sur le produit, il a une valeur informative faible (l'étudiante en retient une information vague et générale), il a une fonction évaluative, par rapport à des critères. Le feed-back est personnel, il est transmis par écrit, de manière privée : « j'étais sur l'ordinateur, toute seule » (l. 249).

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

Au moment du test, Anne éprouve des difficultés et donc s'attend à de mauvais résultats : « je me suis dit, ça, ça va pas vraiment aller, mais je ne m'attendais pas à un truc trop trash non plus » (l. 232-233), « je me suis dit peut-être mieux que très insuffisant » (l. 233-234), « je ne m'attendais pas à mieux » (l. 245). Anne évalue donc cet événement comme attendu.

- **Valence**

S'attendant à ne pas avoir réussi, on peut supposer qu'Anne évalue comme déplaisant cet événement. En effet, nous avons vu ci-dessus, qu'Anne perçoit les mauvais résultats comme une menace par rapport aux objectifs qu'elle poursuit.

- **Rapport aux buts**

Anne évalue cet événement comme pertinent par rapport à ses buts, en particulier ses buts plus identitaires (image qu'elle a d'elle-même comme bonne étudiante, étudiante en réussite). La déception, de faible intensité, qu'elle rapporte indique qu'elle perçoit cet événement comme une perte par rapport aux buts qu'elle poursuit : « j'étais quand même déçue parce que enfin d'office quand c'est un échec je suis déçue » (l. 244-245), « un peu déçue, choc dans mon cœur machin et tout mais ça c'est parce que je déteste l'échec, je ne supporte pas » (l. 298-299).

- **Potentiel de maîtrise**

Par rapport à ce résultat, Anne réalise des attributions causales principalement externes : « ce passeport là il a quand même duré longtemps et tout ça, les questions étaient super ambiguës, ça jouait blindé sur les mots » (l. 230-231), « je me disais, ça c'est vraiment une question de chance parce que je mettais un peu au pof les deux dernières questions » (l. 245-246). Elle met également en avant des attributions causales internes apparemment perçues comme non modifiables : « en français je suis assez nulle, pour l'expression écrite en tout cas » (l. 231-232).

Il semble qu'Anne ne perçoive qu'un contrôle partiel sur cet événement et qu'elle n'évalue pas comme très élevées ses ressources pour y faire face : « Je sais que j'ai un problème, mais je ne sais pas trop à part lire beaucoup comment améliorer ce problème » (l. 270-271), « je ne savais pas déjà comment m'entraîner » (l. 295).

- **Accord avec les normes**

Vraisemblablement, cet événement également vient toucher à l'image qu'elle se fait d'elle-même comme étudiante en réussite.

Stratégies d'ajustement

C'est comme si Anne essayait de se convaincre que ce résultat n'est pas important, notamment par le biais de la comparaison avec les pairs : « surtout que tout le monde avait plus ou moins le même résultat que moi, je connaissais aucun qui avait dans le vert quoi » (l. 266-267). A plusieurs reprises, elle dit « j'ai vraiment pas pris ça à cœur » (l. 273, 282-283). Elle insiste sur le caractère facultatif de ce test et s'interroge sur son utilité « je ne sais pas trop à quoi cela nous servira pour l'avenir » (l. 268-269). Et puis, elle ne semble pas convaincue qu'un changement soit possible, comme si elle percevait les compétences de compréhension à la lecture comme non modifiables, on est compétent ou on ne l'est pas, il n'y a rien à faire : « je me suis dit je vais laisser tomber et donc je n'ai pas trop regardé les trucs renforcement parce que je me suis dit qu'est-ce que je vais apprendre à part apprendre

à lire un texte » (l. 274-276), « mais il n'y a personne qui y allait et ils disaient que ça ne servait à rien » (l. 277-278), « j'aurai du y aller et voir la méthodologie pour apprendre à bien lire un texte mais je ne sais pas comment est-ce qu'ils auraient pu introduire ça enfin comment est-ce qu'on doit bien lire un texte » (l. 278-280), « comment est-ce qu'on peut m'apprendre à mieux comprendre le français » (l. 291).

Elle conclut : « j'ai pas été plus loin que ça, j'aurais peut-être dû » (l. 284).

En résumé

Pour ce troisième feed-back, Anne se demande si dans le futur, il va ou non avoir des conséquences : suite à un test (production), elle « reçoit » en retour une information via un agent non humain. Elle évalue cet événement comme attendu, déplaisant, pertinent par rapport à ses buts : la déception, de faible intensité, qu'elle rapporte indique qu'elle perçoit cet événement comme une perte par rapport aux buts qu'elle poursuit (maintenir une image d'elle-même comme étudiante en réussite). Elle perçoit peu de contrôle sur cet événement qui vient toucher à son image d'elle-même. La comparaison et les échanges avec les pairs viennent renforcer sa décision de ne rien faire parce que c'est facultatif, que ça ne sert peut-être à rien et surtout qu'elle ne voit pas comment on peut remédier à ce type de difficultés. C'est donc plutôt un feed-back qui n'a rien changé à sa manière de faire, mais elle s'interroge sur les choix qu'elle a faits et sur les difficultés qu'elle pourrait rencontrer dans l'avenir.

En conclusion

Quel est le profil de cette étudiante ? Qu'est-ce qui la caractérise ?

Cette étudiante a une estime de soi en-dessous de la moyenne, mais de bons prérequis. Elle réussira son année avec 60 crédits en première session.

Spontanément, Anne déclare poursuivre deux types de buts : réussir et développer une vie sociale, relationnelle satisfaisante. Il est difficile de déterminer s'il s'agit plutôt de buts de type performance approche ou de buts de type performance évitement (Anne dit détester, ne pas supporter l'échec ; buts plutôt liés à une faible estime de soi). A côté de ces buts, et sur base de la liste qui lui est présentée, cette étudiante rapporte également des buts de type apprentissage-approche (généralement liés à une plus haute estime de soi) et des buts d'un plus haut niveau d'abstraction (en termes d'*être*, de *devenir*), plus identitaires mais encore lointains et vagues.

On peut supposer que son estime de soi en-dessous de la moyenne s'explique en partie par l'image qu'elle a d'elle-même comme (très) bonne élève du secondaire et par l'importance pour elle de maintenir cette image auprès de sa famille (autrui significatifs) : les premiers résultats qu'elle obtient à l'université viennent toucher à cette image d'elle-même comme bonne élève, ils ne sont pas à la hauteur de ses aspirations, ni de celles de ses parents (il s'agit de sa perception), notamment en comparaison avec sa sœur qui, en médecine (où c'est « plus dur »), obtient de meilleurs résultats qu'elle. La barre est donc

haut placée, ce qui peut expliquer une plus faible estime de soi malgré de bonnes compétences.

De manière générale, Anne perçoit les feed-back comme utiles, elle les recherche tout en les redoutant en partie (ils peuvent être perçus comme une menace pour ses buts, de performance et plus identitaires). Anne attribue généralement ses résultats à des causes internes (ce qui peut affecter l'estime de soi dans les situations perçues comme des échecs) et évalue ses ressources pour faire face comme élevées. De plus, on peut noter, à travers son discours, qu'elle possède de bonnes connaissances des stratégies possibles (boîte à outil), d'elle-même comme apprenante (ce dont elle a besoin, comment elle fonctionne) ainsi que de bonnes compétences métacognitives. On fait donc ici l'hypothèse d'une étudiante dont le concept de soi est assez clair, ce qui contraste avec une plus faible estime de soi.

Comment cette étudiante traite-t-elle les feed-back qu'elle reçoit ?

Un premier élément transversal aux trois événements qu'elle rapporte : indépendamment de l'anticipation qu'elle fait des résultats (réussite ou échec), Anne explique que le moment d'attente qui précède la prise de connaissance de ses résultats (et notamment ce qui se passe autour d'elle, pour les autres étudiants, dans ce moment d'attente) a eu un impact sur la manière dont elle a ensuite perçu ses résultats. Pour les deux premiers feed-back, elle indique qu'elle était dans les dernières à recevoir ses résultats et voir ceux (pas brillants) des autres étudiants lui a fait craindre d'avoir de moins bons résultats que ce qu'elle s'imaginait au départ. Par exemple, pour le deuxième feed-back : « j'ai eu un peu peur aussi parce que je ne sais pas pourquoi, je suis toujours la dernière à avoir les feuilles et je vois les gens autour de moi, là eux, ils avaient 10, 12, encore une fois je me suis dit merde c'est encore pour ma pomme » (l. 204-206) et finalement elle a 15 sur 20 comme elle s'y attendait. Pour le troisième feed-back, les résultats sont disponibles après une (assez) longue attente pendant laquelle elle consulte le site régulièrement : « j'ai pas eu le même sentiment que si j'avais regardé au moment où cela avait été mis » (l. 236-237), « c'était pas aussi choquant » (l. 240). C'est comme si, indépendamment de l'évaluation de l'événement comme attendu ou non, ce qui se passe juste avant (l'attente en cours lors de la distribution des copies ou l'attente du moment où les résultats sont disponibles sur internet) influence la perception que l'étudiante en a ensuite, par un effet de contraste.

Un second élément commun aux trois feed-back rapportés est qu'ils viennent tous toucher à l'estime de soi, à l'image de soi de cette étudiante. Excepté le deuxième feed-back qui « colle » à l'image que l'étudiante se fait d'elle-même, les deux autres sont perçus comme stressants, dans le sens où ils sont évalués comme pertinents, signifiant une perte par rapport à son image de bonne étudiante. Dans ces deux situations, l'étudiante va utiliser des stratégies de régulation émotionnelle : la comparaison par rapport à elle-même, à ce que ses proches attendent d'elle étant défavorable, elle va se comparer aux autres étudiants. Cette comparaison plus favorable (ses résultats sont meilleurs que ceux des autres) va

contribuer à diminuer le stress perçu. Le deuxième feed-back est évalué comme non pertinent, un quelconque changement est donc perçu comme inutile.

Finalement, alors que l'évaluation que cette étudiante fait des feed-back 1 et 3 est assez similaire, les ingrédients qui semblent les plus décisifs pour la mise en œuvre de stratégies d'ajustement centrées sur le problème sont les suivants :

- L'effet de surprise : le premier feed-back est surprenant alors que le troisième est attendu.
- La perception du potentiel de maîtrise : alors qu'elle évalue comme élevées ses ressources pour faire face au changement suite au premier feed-back, elle les évalue comme faibles suite au troisième feed-back.

Comme indiqué ci-dessus, Anne a répondu positivement à l'appel pour le second entretien et est donc revenue en février.

Les objectifs qu'Anne déclare se fixer en poursuivant ses études sont toujours les mêmes, à savoir concilier des buts de performances avec des buts liés à la vie extra-académiques, plus sociaux : « réussir mon année mais quand même m'amuser un maximum » (l. 418-419), « peut-être me faire le plus de connaissances possible » (l. 424). Au niveau de la performance, on voit, qu'après les résultats de la session de janvier, Anne s'autorise à se fixer des objectifs plus ambitieux : « peut-être viser la grande diss » (l. 422), « pour me donner encore plus de motivation » (l. 422-423).

Même si nous n'avons pas, pour ce second entretien, soumis à nouveau l'échelle de Rosenberg à Anne, plusieurs éléments nous laissent penser que son estime de soi s'est renforcée suite à sa réussite aux examens de janvier, comme si les incertitudes du premier semestre face à toute cette nouveauté avait laissé la place, au second semestre, à plus de confiance. Par exemple, Anne montre qu'elle perçoit, de manière générale, les feed-back comme bénéfiques : « qu'ils soient positifs ou négatifs, cela m'apporte toujours quelque chose » (l. 488-489) ; « j'ai eu l'habitude... quand on me fait des remarques et tout ça négatives, ne pas me dire oui c'est pour m'embêter mais plus me dire il fait ça pour que j'avance et donc cela me motive plus qu'autre chose quoi, peut-être que les autres sont plus cassés quand on leur dit quelque chose qui ne va pas en se disant je ne vais jamais y arriver et après ils arrêtent tout » (l. 476-480). Anne dit avoir développé cette habitude d'être motivée par les feed-back, même négatifs, dans son contexte familial et également avec la pratique assez intensive de la danse. Cette capacité à recevoir des feed-back négatifs et à en tirer profit semble démontrer une estime de soi plutôt solide.

Pour Anne, tous les feed-back sont importants pour « voir clair dans où on en est et peut-être de nous permettre de changer les choses si cela ne va pas » (l. 440-441). Avec le recul, Anne estime que les feed-back qui lui ont été les plus utiles sont les tests d'octobre qui « donnent énormément d'informations en une fois » (l. 363-364) : « savoir le rapport préparation et rapport cotes, combien de temps de préparation pour chaque examen, savoir aussi un peu le genre de questions qu'ils posent » (l. 362-363). Ces tests « ont changé totalement ma façon de voir les choses parce que je me reposais un peu sur mes lauriers et

je me dis ça va aller et tout ça et après je me suis dit qu'il fallait quand même resserrer les vis » (l. 60-62). On voit que ce qu'Anne avait mis en évidence, au premier entretien, comme étant « une grosse claque » a été tellement marquant qu'il a perduré dans le temps.

A l'inverse, le feed-back qui lui semble avoir été le moins utile est le test de placement en anglais, d'une part parce que son objectif est de placer chaque étudiant dans un groupe de niveau, pas de donner des informations lui permettant de savoir où il en est et, d'autre part, parce que sachant que l'horaire pour le groupe avancé dans lequel elle aurait pu être classée était moins confortable (à 20h), elle a préféré bâcler son test pour pouvoir être classée dans un groupe intermédiaire.

Lors de ce second entretien, elle rapporte deux feed-back : un qui a changé sa manière de voir et un autre qui n'a rien changé pour elle.

Premier événement

Anne rapporte, comme feed-back qui a changé sa manière de voir, les résultats à l'examen de physique (session de janvier) : « c'est celui qui m'a le plus marqué parce que c'est celui où j'ai le moins bien réussi » (l. 82).

Comme lors du premier entretien, le contexte dans lequel Anne a reçu ce feed-back a une influence sur la manière dont elle traite cette information. Anne indique avoir consulté ses résultats sur internet où elle a eu quasi toutes les notes au même moment. Le résultat en physique apparaissait en dernier lieu et était la moins bonne note, un 13 sur 20 : « j'ai d'abord vu les autres où il y avait 15, 15, 16 et 20, ce qui fait que le 13 après m'a paru moins, moins catastrophique parce que je me dis qu'en fait globalement ça a été » (l. 85-87) ; « le choc est moins puissant parce que c'est pas cote par cote » (l. 84).

Pour consulter ses résultats, Anne a choisi de s'entourer de sa maman et de sa sœur : « je n'aurais pas voulu, je préférerais que, voir les réactions des gens et avoir des gens autour de moi », « si ça c'était mal passé, j'aurais voulu que les gens soient là pour je ne sais pas me dire que ça ira quand même » (l. 102-103) « ou alors se réjouir si jamais ça allait » (l. 106) ; « je ne voulais pas les ouvrir toute seule » (l. 103-104).

Comme pour d'autres types de feed-back, les résultats sont ici consultés sur internet, mais l'agent peut plus facilement être identifié que pour les passeports, par exemple : l'étudiant sait que c'est le professeur (ou parfois l'assistant) qui a corrigé son examen. L'agent est donc ici le professeur. Le message consiste en une note sur 20 et a donc une valeur peu informative dans le sens où elle n'indique pas à l'étudiant comment s'améliorer (mais une note ne semble pas forcément perçue par l'étudiant comme peu informative). Le message porte sur la performance (ou produit), il est évaluatif, critérié. Il est transmis individuellement, par écrit, avec les résultats des autres examens. Cette étudiante choisit d'être entourée de ses proches pour en prendre connaissance.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

De manière globale, Anne évalue ce feed-back (l'ensemble des résultats de la session de janvier) comme plutôt attendu : « j'étais assez confiante » (l. 89), « je m'y attendais un peu » (l. 111). Par contre, elle indique avoir été « peut-être étonnée » de son résultat en physique (l. 217) : je pensais avoir plus, ce qui fait que j'ai été moins satisfaite quand j'ai vu le 13 » (l. 184).

- **Valence**

Comme on l'a vu, Anne appréhende de manière positive les feed-back, y compris les négatifs. Ici, étant donné qu'elle s'attend à avoir réussi, on peut d'autant plus supposer qu'elle évalue positivement cet événement.

- **Rapport aux buts**

Anne rapporte des émotions contrastées suite à cet événement :

- En globalité (pour l'ensemble des résultats de la session de janvier), Anne éprouve du « soulagement » (l. 125) et se dit « quand même contente en globalité » (l. 128-129). Ceci montre que l'ensemble de ses résultats à la session de janvier sont perçus comme un bénéfice par rapport aux différents buts qu'elle poursuit : « c'est très bien comme ça, j'ai réussi à combiner mes hobbies, ma vie sociale et le travail donc je suis contente » (l. 198-199).
- Plus spécifiquement par rapport au résultat de physique, Anne évoque un « cassage dans la joie, mais enfin c'est vite parti » (l. 208), « je n'étais pas vraiment déçue mais je me suis dit j'aurais peut-être pu faire mieux pour celui-là » (l. 127-128). On peut supposer que formulé de cette manière (rupture par rapport à des émotions positives plutôt que franchement des émotions négatives), les émotions sont de faible intensité. Cette rupture de courte durée et de faible intensité montre qu'Anne évalue cet événement comme pertinent et faisant obstacle à ses buts d'avoir de bons résultats. Au final et au vu de l'ensemble des résultats, Anne se dit « très heureuse d'en avoir fini avec physique » (l. 178), « quand même contente après » (l. 225). On voit donc qu'après une très brève évaluation de cet événement comme un obstacle, Anne (ré)évalue celui-ci comme un bénéfice par rapport à ses objectifs : elle a finalement réussi tous ses examens, tout en ayant une vie sociale, « c'est le principal » (l. 179).

- **Potentiel de maîtrise**

Dans les propos d'Anne, on trouve peu d'éléments nous permettant de mettre en évidence la manière dont elle évalue ses ressources pour faire face à ce résultat. D'un côté, on voit qu'Anne attribue en partie son résultat en physique à des causes externes : « c'était le plus dur » (l. 253), d'un autre côté, on peut supposer qu'elle s'attribue aussi, pour une autre part, les causes de ce résultat pas aussi satisfaisants qu'elle le voudrait : « je sais plus ou moins où est-ce que j'ai foiré ou pas » (l. 254). On peut faire ici l'hypothèse que, par rapport à cet événement, Anne évalue comme plutôt élevé son potentiel de maîtrise.

- **Accord avec les normes**

Comme lors du premier entretien, Anne évoque la comparaison avec sa sœur : « c'est pas comme ma sœur qui a eu genre mais elle est en médecine donc c'est plus choquant, genre elle a aussi en tout une moyenne de 15,5 et elle a vraiment pleuré de joie et tout ça, mes parents aussi alors que moi j'étais moins, je ne pense pas que je sois aussi heureuse que ça parce que je m'y attendais un peu et je me dis que peut-être c'est plus facile à obtenir qu'en médecine » (l. 108-112). Cette comparaison met en évidence la plus faible intensité des émotions, par rapport à sa sœur, mais surtout elle est plutôt défavorable en regard de son image de très bonne étudiante (sa sœur est meilleure puisque ce qu'elle fait est plus difficile). Cet événement et la comparaison qu'il suscite vient donc toucher à son image d'elle-même, tout comme pour les événements recueillis lors du premier entretien.

- **Stratégies d'ajustement**

Nous faisons l'hypothèse que, par rapport à cet événement, Anne met en place des stratégies de gestion des émotions. En effet, le fait de vouloir être entourée au moment de recevoir ses résultats lui permet de « profiter » ou d'intensifier ses émotions positives : « c'était chouette que ma mère soit là pour se réjouir avec moi quoi, je suis contente de voir que ça leur fait plaisir aussi aux parents et à la famille » (l. 112-113). Anne rapporte avoir communiqué également ses résultats à son papa : « il était content donc j'étais juste contente avec lui parce que c'est contagieux » (l. 274).

Pour Anne, cet événement ne modifie pas sa manière de travailler mais bien sa manière de voir les choses : « dans un sens ça change ma manière de voir mais dans un autre sens ça me fixe sur comment est-ce que je dois bien travailler » (l. 39-40) ; « puisque j'ai bien réussi, c'est me dire que je dois continuer dans cette voie-là plutôt que de changer vraiment quelque chose mais cela m'a changé dans le sens que ça m'a montré qu'est-ce que j'avais bien fait et qu'est-ce que j'avais mal fait (l. 40-42). Le fait de s'être sur-évaluée change également sa manière d'appréhender ses résultats : « je me dis que dans le sens global je dois faire attention à ne pas trop, à être trop positive et à plutôt miser vers le bas pour être plutôt surprise dans le bon sens » (l. 193-195). Lors du premier entretien, Anne avait également abordé cet intérêt pour elle de plutôt se sous-évaluer de manière à avoir de bonnes surprises, plutôt que de mauvaises.

Deuxième événement

Le deuxième feed-back rapporté par Anne qui, selon elle, n'a rien changé à sa manière de voir ou de faire, fait suite à une interrogation orale en langue. Le professeur « m'a dit que en gros j'avais bien étudié la matière et tout ça et que mon anglais était fluide et qu'il n'y avait pas de problème quoi » (l. 314-315), « et puis la cote aussi a suffi à me dire que ça va et que je ne dois rien changer » (l. 315-316).

L'étudiante reçoit une partie du feed-back dans la foulée de sa production : « le commentaire, je l'ai eu directement et la cote, je l'ai eue le lundi en rentrant du blocus et des vacances » (l. 318-319). L'agent du feed-back est le professeur. Le message, individualisé, porte sur le produit, il est transmis oralement et par écrit, en privé. Le feed-

back a une faible valeur informative, dans le sens où il ne donne pas à l'étudiante d'indication sur la manière dont elle peut améliorer son travail, mais il ne semble pas nécessairement être perçu comme telle par l'étudiante.

Evaluation émotionnelle

- **Nouveauté**

On ne trouve aucun indicateur dans le récit d'Anne concernant l'évaluation qu'elle fait du caractère attendu ou non de cet événement.

- **Valence**

De la même manière, on ne trouve pas d'indication dans son discours quant à la manière dont elle évalue la valence de cet événement. On peut simplement supposer, au vu des informations dont nous disposons, qu'elle évalue cet événement plutôt positivement.

- **Rapport aux buts**

Anne rapporte des émotions positives suite à cet événement, ce qui indique qu'elle l'évalue comme un bénéfice par rapport aux buts qu'elle poursuit : « je suis contente que ça lui ai plu » (l. 333), « satisfaite, rassurée » (l. 334), « c'était juste un soulagement mais je n'ai pas été plus loin » (l. 343). C'est comme si l'évaluation de cet événement s'arrêtait là : « je ne me suis pas vraiment dit grand-chose » (l. 337), « ça s'est bien passé donc je ne vois pas pourquoi est-ce que je changerais ma manière de faire » (l. 305-306)

Il est intéressant de noter que pour les deux entretiens, la manière dont Anne traite les différents types de feed-back est la même, indépendamment du contexte du feed-back et de ses caractéristiques.

En effet, pour les feed-back dont elle estime qu'ils ont changé sa manière de faire et/ou de voir, le schéma est le même en novembre ou en février : il s'agit d'un événement qu'elle évalue comme plutôt inattendu (Anne s'était sur-évaluée), pertinent par rapport à ses buts (perçu comme un obstacle par rapport à son but de bien réussir), pour lequel elle estime que ses ressources sont élevées pour y faire face et qui vient toucher à son image d'elle-même (notamment à travers le regard de ses proches et la comparaison avec sa sœur). Dans les deux cas, Anne utilise notamment des stratégies de gestion des émotions afin de diminuer le stress perçu.

Pour les feed-back dont elle estime qu'ils n'ont rien changé à sa manière de voir ou de faire, que ce soit en février ou en novembre, le schéma est également le même : il s'agit d'un événement qu'elle évalue comme attendu, comme non pertinent ou comme un bénéfice par rapport aux buts qu'elle poursuit, l'évaluation s'arrêtant là : le changement s'avère inutile puisque tout va bien.