

Analyse des caractéristiques des *feedback* fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves

Christine Caffieaux

Volume 32, numéro 1, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024959ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024959ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des *feedback* fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(1), 85–114. <https://doi.org/10.7202/1024959ar>

Résumé de l'article

L'évaluation à l'école maternelle a différentes fonctions, dont une fonction de régulation des apprentissages. Si l'on conçoit l'enseignement comme l'action de promouvoir l'apprentissage par des interventions directes et indirectes, l'étude des mécanismes de régulation est essentielle pour comprendre les relations entre l'enseignement et l'apprentissage. Ce travail de recherche y participe à travers l'observation et l'analyse des différentes formes de réactions (*feedback*) d'enseignants de la maternelle face aux démarches et performances des élèves et leurs effets sur les conduites des élèves. Il en ressort, notamment, que les *feedback* observés prennent le plus souvent la forme d'un contrôle de la part de l'enseignant, cherchant à vérifier la conformité entre la réponse de l'élève et le produit fini attendu. On constate, cependant, des variations intéressantes entre enseignants.

Analyse des caractéristiques des *feedback* fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves

Christine Caffieaux

Université Libre de Bruxelles

MOTS CLÉS : Enseignement préscolaire, *feedback*, régulation des apprentissages, pratiques enseignantes, attitude de secondarisation

L'évaluation à l'école maternelle a différentes fonctions, dont une fonction de régulation des apprentissages. Si l'on conçoit l'enseignement comme l'action de promouvoir l'apprentissage par des interventions directes et indirectes, l'étude des mécanismes de régulation est essentielle pour comprendre les relations entre l'enseignement et l'apprentissage. Ce travail de recherche y participe à travers l'observation et l'analyse des différentes formes de réactions (feedback) d'enseignants de la maternelle face aux démarches et performances des élèves et leurs effets sur les conduites des élèves. Il en ressort, notamment, que les feedback observés prennent le plus souvent la forme d'un contrôle de la part de l'enseignant, cherchant à vérifier la conformité entre la réponse de l'élève et le produit fini attendu. On constate, cependant, des variations intéressantes entre enseignants.

KEYWORDS: Preschool teaching, *feedback*, regulation of learning, teaching practices, "secondarisation" attitude

Evaluation at the preschool has several functions, of which regulation of learning. If we consider the teaching as an action promoting learning through direct and indirect interventions, the study of regulation processes is fundamental to understanding the relationships between teaching and learning. This research contributes to this goal through the observation and the analysis of several forms of feedback of preschool teachers with respect to children's learning approaches and performance as well as the effects on children's behavior. Results show, among other things, that the observed feedback takes, most of the time, the form of control by the teacher aimed at verifying the agreement between the children's answer and the expected final product. Interesting variations are observed, however, between teachers.

Note de l'auteure – Toute correspondance peut être adressée comme suit: Christine Caffieaux, Université Libre de Bruxelles, Service des sciences de l'éducation, avenue F.D. Roosevelt 50, C.P. 186, 1050 Bruxelles, Belgique, ou par courriel à l'adresse suivante: [chcaffie@ulb.ac.be].

PALAVRAS-CHAVE: Ensino pré-escolar, *feedback*, regulação das aprendizagens, práticas de ensino, atitude de secundarização

A avaliação na pré-escola tem diferentes funções, entre as quais uma função de regulação das aprendizagens. Se se concebe o ensino como uma acção de promoção da aprendizagem através de intervenções directas e indirectas, o estudo dos mecanismos de regulação é essencial para compreender as relações entre o ensino e a aprendizagem. Este trabalho de investigação contribui para este objectivo através da observação e da análise de diferentes formas de reacção (feedback) dos docentes da pré-escola face aos procedimentos e desempenhos dos alunos e aos seus efeitos sobre as condutas dos alunos. Os resultados obtidos mostram, designadamente, que os feedback observados assumem muitas vezes a forma de um controlo da parte do docente, procurando verificar a conformidade entre a resposta do aluno e o produto final esperado. Não obstante, constata-se a existência de variações interessantes entre os docentes.

Problématique

L'évaluation à l'école maternelle a très certainement, comme pour les autres ordres d'enseignement, une double fonction : une fonction d'information à destination des parents et une fonction de régulation des apprentissages. Dans le cadre de cette recherche, nous avons plus particulièrement investigué cette deuxième fonction. Néanmoins, la première mériterait également une attention particulière et un débat spécifique à cet ordre d'enseignement.

Nous nous sommes intéressée à ce qui se passe au quotidien lorsqu'un enseignant en dernière année d'école maternelle entre en interaction avec ses élèves à propos des tâches scolaires, et plus particulièrement à la nature des *feedback* des enseignants de maternelle face aux prestations des élèves.

Nous retenons la définition de Crahay (2007) du *feedback* (ou *réaction*) des enseignants comme «une catégorie générique de modalités de régulation interactive en situation collective» (p. 47). La question qui se pose est de savoir s'il existe différentes formes de réactions des enseignants aux démarches et performances des élèves à l'école maternelle et quels sont leurs effets. En effet, si l'on conçoit l'enseignement comme l'action de promouvoir l'apprentissage par des interventions directes et indirectes¹, l'étude des mécanismes de régulation est essentielle pour comprendre les processus d'apprentissage (Allal, 2007). À l'école primaire et encore plus au secondaire et au supérieur, l'enseignant a, dans beaucoup de situations (la rédaction d'un texte, par exemple), des difficultés à intervenir directement sur les processus cognitifs et affectifs en jeu. «L'intervention didactique, apportée directement par l'enseignant, ou à travers des échanges entre pairs et l'usage d'outils, est par conséquent située le plus souvent soit en amont, dans la préparation et donc le guidage anticipatif de l'activité d'écriture, soit en aval, dans des activités de révision des textes écrits, centrées sur le contrôle et l'ajustement de l'écriture» (Allal, 2007, p. 10). L'école maternelle présente, quant à elle, une spécificité à ce niveau. En effet, elle offre l'occasion de nombreuses interventions directes sur les processus au centre de l'apprentissage de par la nature même des activités réalisées (fréquemment collectives et orales). Étonnamment, la question des interventions directes sur les activités d'apprentissage d'élèves de l'enseignement préscolaire a été très peu posée. C'est vraisemblablement lié au fait que ces interventions sont en contradiction avec l'idée reçue selon laquelle l'école maternelle est un lieu où l'enfant se développe «naturellement» et acquiert des connaissances de façon autonome, selon un processus

«

spontané». Selon cette conception (Bautier, 2006 ; Zerbato-Poudou, 2001), sous-jacente à de nombreuses pratiques (ou absence de pratiques) à l'école maternelle, prenant notamment origine dans le culte de la spontanéité enfantine, il ne serait pas souhaitable, et peut-être même dangereux, d'intervenir trop directement sur un enfant en «développement». Néanmoins, cette conception s'avère non seulement largement dépassée mais peut également contribuer à l'accroissement des écarts entre élèves. En effet, certaines pratiques scolaires (ou leur absence) à l'école maternelle entraînent et entretiennent des mécompréhensions chez les élèves. Ainsi, toutes les interventions directes n'ont pas égale valeur régulatrice. Une grande part des difficultés éprouvées par certains élèves à l'école, et ce, dès la maternelle, se situent sur le plan de l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires (Bautier & Goigoux, 2004). Certains élèves (les moins performants) réduisent cet enjeu à la simple réalisation de la tâche. Les savoirs sont assimilés aux savoirs d'actions scolaires ponctuels (répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges verbaux) et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre. Enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ces élèves traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles permettent d'apprendre. Ainsi, certains élèves n'envisagent pas le monde des objets scolaires comme «un monde d'objets à interroger sur lesquels ils peuvent (et doivent) exercer des activités de pensée et un travail spécifique» (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). Ces auteurs nomment «attitude de secondarisation» cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter. Il s'agit de dépasser l'attitude de «faire ce que le maître dit» et de comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Et aussi pourquoi on le fait. Certaines interventions directes sont très certainement plus susceptibles que d'autres de favoriser le développement chez tous les élèves de cette attitude.

Bien entendu, les régulations intervenant dans les situations d'enseignement/apprentissages ne sont pas uniquement liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les élèves. Selon Allal (2007), il s'agit de les articuler avec les deux autres niveaux d'organisation des régulations, à savoir les régulations liées à la structure de la situation d'enseignement/apprentissage (structure des situations et des tâches proposées aux apprenants) ainsi que les régulations liées aux interactions entre élèves. Néanmoins, dans le cadre de cet article, nous avons choisi de centrer notre attention sur les

caractéristiques du *feedback* fourni par l'enseignant et ses effets sur la régulation des conduites des élèves en situation d'apprentissage. Il s'agit dès lors de définir et opérationnaliser ce concept de *feedback*.

Le concept de feedback

Crahay (2007) a analysé les typologies élaborées par plusieurs auteurs pour décrire les réactions des enseignants aux prestations des élèves (Hawking & Taylor, 1972; Wright & Nuthall, 1970; Zahorik, 1968) et a formulé des clarifications conceptuelles. Sur cette base, nous avons établi un schéma des différentes catégories de *feedback* à prendre en compte dans notre étude (voir figure 1).

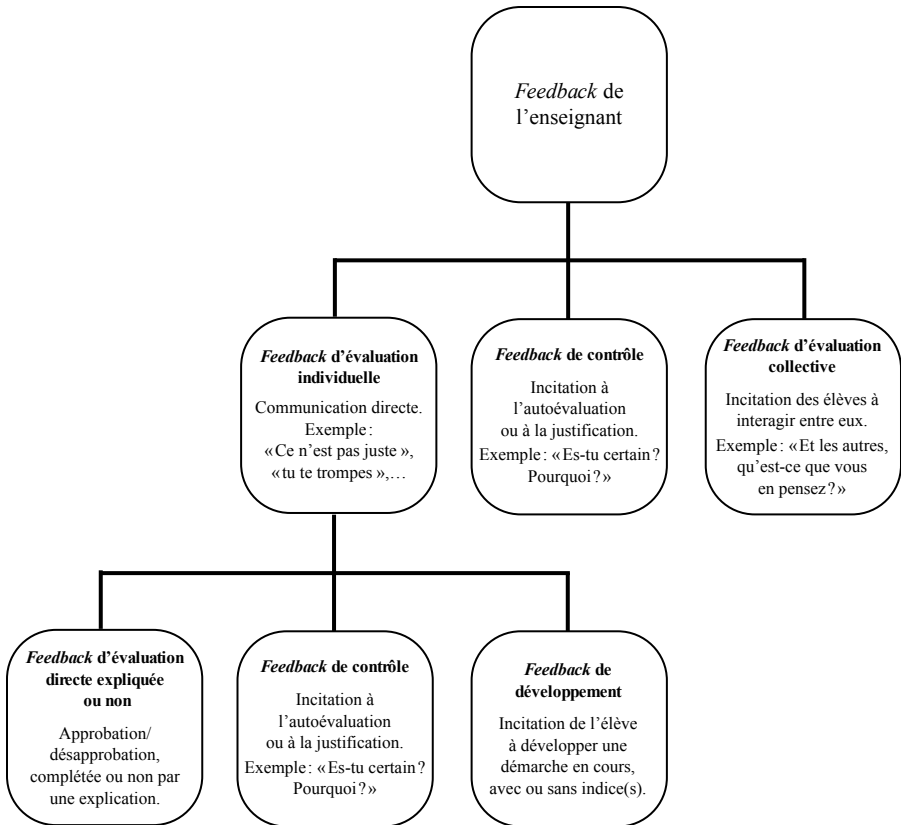


Figure 1. *Classification des formes de feedback étudiées dans des situations collectives à l'école maternelle*

En ce qui concerne les formes de *feedback* présentes dans des situations collectives d'enseignement, les réactions de l'enseignant aux réponses ou démarches des élèves seraient de trois ordres : le traitement de l'adéquation des prestations des élèves par rapport à une norme par l'intermédiaire d'une communication directe de l'évaluation de l'enseignant à l'élève (*feedback* d'évaluation individuelle) ou d'une incitation à l'autoévaluation (*feedback* de contrôle) ainsi que l'incitation des élèves à interagir sur l'exactitude d'une réponse ou d'une démarche et sur la façon de l'améliorer (*feedback* d'évaluation collective). Quand l'enseignant communique directement son évaluation (*feedback* d'évaluation), il peut s'agir d'une approbation ou d'une désapprobation et elle peut ou non être complétée par une explication quant au pourquoi de l'exactitude ou de l'inexactitude (*feedback* d'évaluation directe expliquée ou non). L'enseignant peut également demander à l'élève de corriger ou d'améliorer la réponse fournie en lui fournissant ou non des indices (*feedback* de correction) ou demander à l'élève de développer une démarche en cours en lui fournissant ou non des indices (*feedback* de développement).

À notre connaissance, relativement peu de recherches portant sur les interactions entre l'enseignant et les élèves dans les classes maternelles ont été menées dans les pays francophones. En ce qui concerne spécifiquement les *feedback* et leurs effets immédiats sur les conduites d'apprentissage, nous avons relevé en particulier celle menée par Crahay (1977) auprès d'élèves de 4-5 ans. Les résultats sont très intéressants mais la recherche comporte certaines limites que nous allons mettre en évidence. Il s'agit d'une expérimentation visant à comparer trois façons de réagir aux erreurs des élèves dans le cadre d'une activité concernant la connaissance spatiale. L'activité se déroulait autour d'une table, selon une programmation identique pour tous les sujets. Une animatrice, assise à la gauche de l'enfant dirigeait l'activité et octroyait les *feedback*. Un observateur était assis de l'autre côté de la table et notait les comportements de l'enfant. Dans certains cas, l'animatrice signale simplement l'erreur. Cette réaction a été nommée «*feedback* d'évaluation simple» ou «*feedback* stéréotypé». D'autres fois, l'animatrice explique le pourquoi de l'erreur. Il s'agit alors de «*feedback* d'évaluation expliqué». Dans une troisième modalité, l'animatrice invite l'élève à vérifier l'exactitude de sa réponse («*feedback* de contrôle» ou «*probing*»). Ce *feedback* de contrôle visaient à solliciter de l'enfant un éclaircissement, une justification, une preuve, une vérification («Comment saurait-on voir si c'est juste?»), et ce, après lui avoir demandé d'estimer l'exactitude de sa réponse. Les résultats montrent

que ces trois *feedback* produisent des effets différents sur les élèves. Ceux-ci semblent réagir aux *feedback* simples par des tâtonnements aléatoires. La tâche implique la reproduction d'un modèle. Néanmoins, les élèves n'y retournent que très rarement pour y confronter, comparer leur production. L'observation montre que les élèves esquissent des réponses, tout en scrutant le visage de l'adulte. Quant à l'effet des *feedback* expliqués, il serait variable et dépendrait des capacités langagières des enfants. Lorsque l'enseignant suggère une correction à la fois, l'effet est positif (correction adaptée) mais l'effet serait nettement moindre lorsqu'il traite deux erreurs simultanément. Il n'y aurait en outre aucun effet sur les modalités d'autorégulation : les enfants n'apprendraient ni à vérifier si leurs productions sont conformes aux modèles, ni à les examiner attentivement lorsqu'ils ont commis une erreur. À l'inverse, lorsque les élèves sont incités à vérifier par eux-mêmes l'exactitude de leurs réponses, les élèves, après un premier temps de guidage, intégreraient la procédure et la mobiliseraient spontanément, rendant ainsi les *feedback* de contrôle superflus. L'auteur conclut que la modalité de réaction utilisée par l'enseignant n'a pas seulement un effet sur les acquis des élèves, mais qu'elle peut induire un rapport au savoir et à sa construction fort différent selon le type de *feedback* fourni. «Le *feedback* de contrôle apparaît, en définitive, constituer un comportement didactique susceptible de tirer un parti utile de l'erreur. Son action se fonde sur la conviction que souligner l'inadéquation d'une conduite ou décrire les caractères formels de la bonne réponse absents de la réponse enfantine est insuffisant à générer l'ajustement d'une conduite» (Crahay, 1977, p. 30).

Le rôle de la médiation sociocognitive dans les pratiques mises en œuvre dans les classes

Les conclusions de Crahay sur les modalités d'autorégulation induites par les *feedback* sont évidemment intéressantes. Néanmoins, cette étude comporte trois principales limites. Tout d'abord, il s'agit d'une expérimentation cherchant à mettre en évidence les effets différentiels de différents *feedback*. Cette recherche ne nous dit donc rien sur la manière dont ces pratiques sont réellement mises en œuvre dans les classes. Nous touchons là au premier enjeu de notre recherche : confronter les résultats de l'expérimentation de Crahay aux données issues de l'observation de pratiques réelles. Ensuite, les données récoltées par Crahay concernent une tâche spécifique : la reproduction d'un modèle. Qu'en serait-il d'une tâche ne permettant pas la vérification de l'exactitude de sa réponse par l'élève lui-même sur base d'un modèle ? Il s'agit

du deuxième enjeu de notre étude : examiner ce qu'il en serait dans le cas de tâches dont l'aboutissement ne consiste pas en un produit fini prédéfini mais qui visent une construction collective d'un savoir. De plus, deux modalités de réactions que nous proposons d'étudier ne figuraient pas dans la recherche de Crahay : les *feedback* d'évaluation collective (lorsque l'enseignant incite les élèves à interagir sur l'exactitude d'une réponse ou d'une démarche et sur la façon de l'améliorer) et les *feedback* de développement (lorsque l'enseignant demande à l'élève de développer une démarche en cours en lui fournissant ou non des indices). Ce sont justement deux modalités de réactions qui nous semblent particulièrement intéressantes dans le cadre de tâches visant la construction collective d'un savoir plutôt que la reproduction individuelle d'un modèle.

La problématique à l'origine de l'expérimentation de Crahay s'inscrit dans une perspective piagétienne et néo-behavioriste². Ainsi, l'apprentissage est envisagé comme individuel. L'activité conjointe est très peu prise en compte. Selon l'interprétation de Barth (2007) des travaux de Bruner et Vygotski, c'est la médiation sociocognitive liée aux interactions entre l'enseignant et les élèves qui fait avancer la réflexion du groupe pour que chacun puisse, *in fine*, construire sa compréhension personnelle. Cette médiation permet à l'enfant d'acquérir « un cadre pour interpréter son expérience » et « apprendre un langage qui lui sert “à négocier” le sens » (Barth, 2007, p. 74). C'est le contexte qui donne sens à une situation d'apprentissage donnée :

Pour comprendre et se comprendre, il faut des repères communs ; le sens peut donc être défini comme intersubjectif, il se crée dans l'interaction, dans l'échange. On construit le sens (ou reconstruit) mais il s'agit d'une co-construction. Le

«

co» de la co-construction se réfère à la fois à l'interaction sociale et aux outils intellectuels, héritage de notre culture, dans le sens de Vygotski (1934/1985) et de Bruner. (Barth, 2007, p.76.)

Dans cette perspective, c'est par cette médiation sociocognitive que les élèves sont susceptibles d'identifier les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs des tâches et situations.

Afin de répondre à nos questions, nous avons choisi d'étudier des séquences variées (permettant ou non la vérification par l'élève lui-même, amenant ou non une médiation sociocognitive) en dernière année d'école maternelle et d'y intégrer l'analyse des différentes formes de *feedback* définies dans la figure 1.

Méthode

Afin d'analyser les situations de travail construites par les enseignants de dernière année de maternelle et, plus particulièrement en ce qui nous concerne ici, les *feedback*, nous avons élaboré un outil d'analyse des pratiques enseignantes que nous avons testé et administré dans différentes classes de la Communauté française de Belgique (Caffieaux, 2007). Nous avons choisi de centrer notre investigation sur des situations collectives en rapport avec l'entrée dans l'écrit. En effet, l'école maternelle et, tout particulièrement, la dernière année, a un rôle essentiel à jouer dans l'entrée des enfants dans la culture de l'écrit, sans toutefois qu'elle ait à enseigner la lecture, ce qui est la tâche de l'école primaire.

Plan de recherche et participants

Nous avons fait le choix d'une analyse de cas dans la mesure où l'enjeu n'est pas d'analyser quelques pratiques ponctuelles d'un échantillon représentatif d'enseignants. Ce que nous cherchions, c'est à rencontrer un éventail aussi divers que possible des manières de faire de chaque enseignant observé afin de mettre en évidence d'éventuelles régularités au sein de leurs pratiques en termes *feedback* face aux prestations des élèves et leurs effets immédiats. Pour avoir cet échantillon suffisant, il est plus intéressant d'observer à plusieurs reprises un petit nombre d'enseignants que d'observer brièvement un grand nombre d'enseignants.

Nous avons ainsi observé quatre enseignantes en charge de classes de 20-25 enfants. Ceux-ci ont entre 5 et 6 ans. Nous avons filmé quatre séquences dans chacune des classes :

- Deux séquences «collectives non ritualisées»³, c'est-à-dire des séquences se déroulent avec tout le groupe classe, et ce, au coin rassemblement (espace de la classe qui sert au regroupement de tous les élèves et qui est, selon les cas, constitué de bancs, de coussins, de chaises ou d'un simple tapis).
- Deux séquences «rituels du matin», c'est-à-dire les séquences ayant lieu généralement juste après les jeux libres lors de l'accueil du matin (plage horaire durant laquelle les enfants arrivent en classe) et qui se déroulent également au coin rassemblement, consistant à prendre les présences et à effectuer le rituel de la date, et parfois de la météo.

Nos différentes visites en classe ont été convenues avec chaque enseignante et ont eu lieu entre février et avril. Nous leur avons communiqué le type de séquence (collective ou de type rituel) que nous voulions filmer ainsi que la nature du savoir que nous attendions, c'est-à-dire l'entrée dans l'écrit de manière générale. Nous n'avons pas donné à ce propos plus d'information afin de ne pas orienter les enseignantes vers des pratiques qui ne seraient pas habituelles. Pour certaines classes, les quatre séquences furent filmées sur quatre journées, pour d'autres, nous avons pu filmer deux séquences la même journée. Les quatre enseignantes enseignent dans deux établissements. Ceux-ci se situent dans deux villes de moyenne importance situées dans le Hainaut (en Wallonie). Les classes sont fréquentées par des enfants de milieux hétérogènes (défavorisés et moyennement favorisés) et parlant majoritairement le français à la maison. En outre, afin de réduire le plus possible les biais liés à l'introduction de la caméra en classe, nous avons d'abord filmé une première séquence que nous n'avons pas utilisée afin d'habituer les enfants et l'enseignante à cette présence.

Ces séquences ont donc été retranscrites intégralement. Le lecteur en trouvera une description succincte en annexe 1. Nous avons fait le choix d'une unité d'analyse qui est le temps. Les retranscriptions se subdivisent en blocs de 15 secondes.

Description du codage

Pour l'analyse des *feedback* sur la base des données intégralement retranscrites, nous avons réalisé un codage, et ce, à chaque fois qu'une erreur était relevée par l'institutrice ou chaque fois que l'élève ou les élèves se trouvaient dans l'incapacité de répondre à une question de l'enseignante. Bien que le *feedback* de l'enseignant puisse concerner aussi les réponses correctes des élèves, nous avons choisi de nous centrer sur les cas où le *feedback* est censé contribuer à une modification de la conduite de l'élève. Nous avons relevé les catégories de *feedback* suivantes:

- *Les feedback d'évaluation individuelle*, c'est-à-dire une réaction de l'enseignante portant sur l'adéquation des prestations d'un élève par rapport à une norme («non», «ce n'est pas juste», «tu te trompes», etc.) sans qu'elle révèle la bonne réponse. Cette réaction peut être accompagnée ou non d'une explication quant au pourquoi de l'inexactitude.

- En effectuant le codage, nous avons constaté une forme de *feedback* non prévue dans notre schéma de classification (figure 1). Il s'agit des cas où, sans fournir un *feedback* d'évaluation directe, l'enseignante signale indirectement son désapprobation de la réponse fournie par la désignation d'un ou plusieurs enfants successivement jusqu'à l'obtention de la réponse attendue ou par une révélation elle-même de cette réponse.
- *Les feedback de correction*, qui correspondent au cas où l'enseignante demande explicitement à l'élève de corriger ou d'améliorer sa réponse.
- *Les feedback de développement*, qui correspondent au cas où l'institutrice demande à l'élève de développer une démarche en cours.
- *Les feedback d'évaluation collective* ont été comptabilisés à chaque fois que l'enseignante incite les élèves à interagir sur l'exactitude d'une réponse ou d'une démarche et sur la façon de l'améliorer. Cette catégorie se distingue de celle où l'enseignant désigne un ou plusieurs enfants jusqu'à l'obtention de la réponse par le fait que dans le cas présent il y a un appel explicite au collectif pour justifier, argumenter et discuter de la réponse («Et les autres, vous êtes d'accord, pourquoi?» «Et toi, tu dirais quoi? Pourquoi penses-tu autrement?»).
- *Les feedback de contrôle*, qui correspondent à l'incitation par l'enseignant à une autoévaluation («Es-tu certain? Pourquoi?», «Pourquoi penses-tu que ...?», «Réfléchissez... est-ce que c'est la bonne réponse?») ainsi qu'à toutes réactions de l'enseignant qui visent à solliciter de l'enfant une justification individuelle, une preuve ou une vérification.

Si sur la base d'une erreur ou d'une absence de réponse, divers *feedback* apparaissent avant qu'une nouvelle réponse soit donnée par les élèves ou l'enseignant, ceux-ci sont indiqués à la suite les uns des autres et séparés par le signe «+». Cela signifie que la réponse a été obtenue par une combinaison de *feedback* et non par l'intermédiaire d'un *feedback* isolé.

Sauf lorsque la réponse est directement donnée par l'enseignante ou un autre enfant, nous avons également indiqué, dans le cas où le *feedback* génère une nouvelle réponse de la part de l'enfant interrogé, si cette dernière constitue un «progrès», une «régression» ou un «statut quo» par rapport à la réponse précédente. Ces deux dernières catégories sont reprises sous la dénomination «

sans progrès». Dans le cas des *feedback* d'évaluation collective (ou dans une combinaison qui en comprend), il est indiqué «avec progrès» ou «sans

progrès» dans le cas où les échanges ont amené une nouvelle proposition, que ce soit par l'élève qui a commis l'erreur ou par tout autre. Il est un fait qu'il n'est pas possible d'être certain que c'est l'échange qui a rendu possible cette nouvelle proposition ou si l'enfant qui l'émet en aurait déjà été capable avant même ces interactions.

Résultats

Analyse des séquences filmées

Le tableau de l'annexe 1 donne une description des activités pendant chaque séquence filmée. Le tableau de l'annexe 2 présente l'ensemble des résultats pour les quatre enseignantes (désignées par des prénoms fictifs). Sont indiqués dans ce tableau :

- la durée totale de la séquence en minutes et en unités de temps (1 unité correspond à 15 secondes);
- le nombre d'erreurs relevées (ou le nombre de fois où aucun élève n'a tenté de répondre à une question);
- le nombre d'unités de temps occupées par les *feedback*;
- le pourcentage du temps occupé par les *feedback* par rapport à la durée totale de la séquence;
- le détail des types de *feedback* relevés et codés.

Analyse des aspects quantitatifs des feedback

Les résultats de cette analyse indiquent tout d'abord que lors des séquences collectives, Monique et Marie relèvent ou «provoquent» très peu d'erreurs et ne sont que très peu confrontées à des absences de réponse de la part des élèves (aucune pour Monique, aucune dans la séquence 1 de Marie et une seule dans sa séquence 2). Il n'est donc pas possible d'étudier, dans ce cas, l'effet immédiat des *feedback* sur les erreurs des élèves. Néanmoins, ce constat est interpellant et doit être analysé en tant que tel. Deux explications nous paraissent envisageables : soit un nombre important d'erreurs ne sont pas relevées par ces enseignantes et ne font l'objet d'aucun *feedback*, soit les questions posées font assez systématiquement appel à des réponses automatisées, par un certain nombre d'élèves en tout cas, et non pas à des réponses nécessitant une certaine élaboration ou réflexion. Bien que la première hypothèse ne doive pas être totalement écartée, principalement dans les situations collectives, l'analyse des retranscriptions semblent plutôt

indiquer que ce qui explique cette variabilité soit la fréquence des questions trop simples au sens où les élèves, ou une grande partie d'entre eux, connaissent les réponses. Même si un certain nombre d'automatismes sont probablement nécessaires dans le cadre de certains apprentissages, il paraît évident que les pratiques de Marie et Monique, lors de ces séquences collectives, ne reflètent pas l'idée selon laquelle le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que l'élève se questionne et que le savoir vienne en réponse. Alors que « par la question d'évaluation, l'institutrice demande des comptes aux écoliers : s'ils savent ce qu'elle sait, il n'y a pas de différence, donc pas d'apprentissage » (Maulini, 2005, p. 62), Marie et Monique n'amènent pas les élèves, lors de ces séquences collectives, à la rencontre de « l'ignorance » (Mercier, 1996) et donc à la rencontre du savoir à acquérir.

Par exemple, dans la séance collective 1 de Monique, celle-ci annonce qu'elle va lire une histoire de Pâques (les interventions de l'institutrice sont désignées par I et celles des enfants par leur prénom):

I1 – *Je voudrais d'abord qu'on regarde la couverture. Vous la regardez, vous ne dites rien, je ne veux rien entendre.*

Les enfants regardent. Certains chuchotent.

I2 – *On se tait, d'accord ?*

I3 – *Si maintenant on a quelque chose à dire, on lève la main.*

L'institutrice désigne une petite fille qui lève la main.

Marie1 – *Il y a une poule et un coq.*

I4 – *Nous voyons une poule et un coq.*

L'institutrice désigne d'autres élèves qui poursuivent la description.

Puis, un petit garçon demande la parole. L'institutrice le désigne :

Théo1 – *C'est le coucher du soleil.*

I5 – *Parce qu'en effet, c'est presque le soir. On pourrait dire entre chien et loup.*

Un enfant rigole à cause de l'expression utilisée par l'institutrice.

I6 – *C'est comme cela qu'on dit. Mais c'est quelque chose de difficile.*

Un enfant lève le doigt. Il est désigné. La description de la couverture continue.

Dans cet exemple, l'on constate que les élèves n'ont aucune difficulté à décrire les différents éléments figurant sur la couverture. Par contre, alors que l'institutrice évoque une expression que les élèves ne connaissent pas, elle déclare que c'est difficile, autrement dit non accessible.

Voici un autre exemple issu de la séquence collective 1 de Marie. Celle-ci propose un jeu de mémoire qui consiste à retrouver les paires parmi une série de huit cartons sur lesquels figurent des mots au verso. Avant de débiter le jeu, elle montre les cartons.

I1 – *Ici c'est le mot terre*

Sophie 1 – *Les deux dernières lettres, c'est comme dinosaure*

I2 – *Bien*

I3 – *Ici c'est le mot planète*

I4 – *Ici c'est le mot homme*

Marion 1 – *C'est quoi encore le premier mot*

I5 – *L'homme qui vit sur notre terre*

L'institutrice prend le dernier carton.

I6 – *Ici vous savez*

Les enfants répondent en chœur *dinosaure*. L'institutrice accroche le carton sur le tableau.

I7 – *On a appris à l'écrire et à le reconnaître*

On constate que l'enseignante lit elle-même les trois premiers cartons sur lesquels figurent des mots qu'elle ne considère pas connus des élèves. Une petite fille fait une réflexion intéressante sur le premier mot. L'enseignante n'en tient pas compte. Puis, elle demande aux élèves de lire le quatrième mot puisqu'ils le connaissent, ce qui se vérifie. Ainsi, elle interroge les élèves sur ce qu'ils connaissent et s'abstient de le faire dès que ce n'est pas du « déjà vu ».

Les séquences collectives de Sophie comptent, quant à elle, un nombre d'erreurs relevées (ou absence de réponse) le plus élevé des quatre enseignantes (dix dans la première séquence et quatre dans la deuxième).

Néanmoins, le décompte du nombre d'unités de temps occupées par les *feedback* est très proche de celui de Sylvie pour ces mêmes séquences. En outre, la proportion de temps occupé par ces *feedback* par rapport à la durée de la séquence est même légèrement plus faible chez Sophie (27,7% et 14%) que chez Sylvie (34% et 21,7%).

Passons maintenant aux séquences «rituel». Marie et Sophie consacrent une proportion de temps aux erreurs relevées (ou aux absences de réponse) relativement comparable (16,3% et 7,1% pour la première; 3,2% et 21,2% pour la seconde). Monique compte des pourcentages de temps un peu plus élevés (25,7% et 17,9%) que les deux autres enseignantes. Il est également intéressant de relever la variabilité intra-enseignant dans le cadre des séquences

« rituel » de Sophie. En effet, alors qu'elle occupe 21,2% de temps aux *feedback* dans la séquence 2, ce pourcentage n'est plus que de 3,2% dans la séquence 1. En fait, la première partie de la séquence 2 de Sophie est identique à la séquence 1. La séquence 2, qui dure près du double du temps, se poursuit par une discussion sur l'importance de l'ordre des chiffres dans la lecture d'un nombre. C'est dans cette partie que l'enseignante relève ou «provoque» un plus grand nombre d'erreurs.

Nous n'avons pas encore parlé des pratiques de Sylvie. Cette dernière se distingue des trois autres enseignantes par la proportion de temps consacré aux *feedback* face aux erreurs (ou aux absences de réponse). En effet, elle occupe 34% et 21,7% de son temps à ces *feedback* lors des séquences collectives ainsi que 31,6% et 56,7% lors des séquences «rituel». Ce n'est pas tant le nombre absolu d'erreurs relevées (ou d'absence de réponse) qui est plus élevé mais le temps consacré au *feedback* qui est proportionnellement plus élevé par rapport à la durée totale de la séquence. En outre, la plupart des erreurs relevées (ou absences de réponse) sont suivies par des *feedback* plus longs pouvant compter jusque quatre unités de temps (ce qui correspond à une minute) dans le cas d'un *feedback* isolé et jusqu'à sept unités de temps (1 minute 45 secondes) pour les combinaisons de *feedback*. De plus, les séquences de Sylvie comptent autant de *feedback* isolés que de combinaisons de *feedback* alors que, chez Sophie, ces dernières sont moins nombreuses ou inexistantes chez Marie et Monique.

En conclusion, l'analyse des aspects quantitatifs du *feedback* témoigne d'une variabilité «interenseignant» et «intra-enseignant» Par ailleurs, l'analyse des séquences collectives de Marie et de Monique a permis la mise

en évidence de la prévalence de tâches qui semblent inciter des activités cognitives qui paraissent «de bas niveau»: les élèves parviennent à réussir les tâches proposées mais celles-ci sont caractérisées par un faible niveau de productivité intellectuelle. Elles ne contraignent donc pas le raisonnement et l'expression de jugements et d'avis argumentés. Dès lors, comme nous l'avons expliqué précédemment, sans participation progressive à l'élaboration du sens, les élèves sont moins susceptibles d'apprendre à identifier les objets d'apprentissages et les enjeux cognitifs des tâches et situations. Ils risquent de prendre l'habitude de «faire ce que le maître dit» sans être amenés à comprendre ce qu'ils font, pourquoi et comment ils le font.

L'analyse des séquences de Sylvie a montré que sa pratique en termes de *feedback* se distingue des trois autres enseignantes. Ce n'est pas le nombre d'erreurs relevées (ou d'absences de réponse) qui est plus élevé mais plutôt le nombre d'unités de temps occupées par les *feedback* et le pourcentage de temps consacré à ces *feedback* par rapport à la durée de la séquence. Ainsi, la plupart des erreurs relevées (ou absences de réponse) sont suivies par des *feedback* plus longs que ceux fournis par les autres enseignantes.

Analyse qualitative des types de feedback fournis

Les quatre enseignantes se distinguent quant à la nature même des *feedback* utilisés. Dans les séquences «rituel», Monique et Marie utilisent trois types de *feedback*: soit elles donnent elles-mêmes la réponse, soit elles désignent successivement des élèves jusqu'à obtenir la bonne réponse, soit elles utilisent, mais seulement à une reprise chacune, des *feedback* d'évaluation expliquée, c'est-à-dire un *feedback* accompagné d'une explication quant à l'inexactitude de la réponse. Dans les deux cas, l'élève parvient ensuite à donner la bonne réponse.

Sophie, quant à elle, présente des *feedback* plus diversifiés. Néanmoins, dans environ la moitié des cas, il s'agit d'un *feedback* isolé consistant à donner elle-même la réponse ou à interroger successivement les élèves jusqu'à l'obtention de cette réponse. Elle utilise également les *feedback* de correction avec indices, c'est-à-dire des *feedback* où l'enseignante demande explicitement à l'élève interrogé de corriger ou d'améliorer sa réponse en fournissant des indices complémentaires. Ces *feedback* de correction sont soit utilisés de manière isolée et amènent l'élève à fournir une nouvelle bonne réponse, soit utilisés en combinaison avec un autre *feedback* qui consiste de la part de l'enseignante à finalement donner elle-même la bonne réponse ou à interroger successivement les élèves jusqu'à ce que l'un d'eux la donne.

Voici un exemple typique de cette combinaison issu de la séquence rituel 2. Après avoir demandé comment on écrivait le nombre 13 et avoir donné la réponse elle-même dans la mesure où elle a obtenu diverses réponses, pour la plupart erronées, l'institutrice prend la fiche sur laquelle il est écrit le nombre 31.

I1 – *Si je l'ai dans l'autre sens, qui saurait me dire? Ça c'est compliqué! Si j'ai ce chiffre là?*

Valérie 1 – 3 et 1

L'institutrice reprend la fiche 13

I2 – *C'est la même chose que l'autre?*

Plusieurs enfants répondent par la négative. L'institutrice donne la réponse et dit qu'il s'agit du 31.

Ainsi, l'institutrice essaye de faire dire le nombre 31 à ces élèves. N'obtenant comme réponse que la lecture des deux chiffres 3 et 1 isolément, elle demande d'améliorer la réponse et fournit un indice en mettant en évidence la différence avec la fiche sur lequel figure le nombre 13. N'en obtenant finalement pas plus des élèves, elle donne la réponse.

Sophie utilise également à deux reprises *des feedback d'évaluation* mais en combinant ce *feedback* avec un autre qui consiste à nouveau à interroger successivement les élèves jusqu'à ce que l'un d'eux donne la réponse attendue. Ainsi, en définitive, la plupart du temps, l'interaction se limite ou se termine par une réponse donnée par l'enseignante ou par une désignation successive d'élèves jusqu'à l'obtention de cette réponse⁴.

Tout comme le laissait déjà apparaître l'analyse quantitative, les résultats de l'analyse des pratiques de Sylvie se distinguent des trois autres enseignantes, et ce, à différents niveaux. À une exception près, elle ne donne jamais la réponse elle-même et ne désigne jamais successivement les élèves jusqu'à l'obtention de la réponse. On ne constate pas non plus de *feedback* d'évaluation individuelle. Ensuite, non seulement il lui arrive d'utiliser des *feedback* de correction, mais également de nombreux *feedback* d'évaluation collective, des *feedback* de contrôle (incitant à l'autoévaluation et à la justification individuelle), ainsi que des combinaisons de ces *feedback*.

Voici un exemple de combinaison issu de la séquence « rituel » 2. Après avoir demandé à un petit garçon de trouver parmi des fiches celles où est écrit *mercredi*, l'institutrice s'adresse à un autre petit garçon.

I1 – *Es-tu d'accord avec Fabien ? Reconnais-tu le mot mercredi sur cette étiquette ?*

Luis 1 – *Oui*

I2 – *Et toi Mathias, es-tu d'accord ?*

Mathias1 – *Non*

I3 – *Tu penses que c'est un autre que celui-ci ?*

Le petit garçon acquiesce et va chercher une autre étiquette.

I4 – *Tu crois que c'est mercredi. Qu'est-ce que tu as regardé ?*

Mial – *C'est un petit mot donc c'est le petit jour*

I5 – *Mathias, toi aussi tu penses que c'est un petit mot et donc c'est le petit jour*

Mathias 2 – *Oui*

Laura 1 – *Même si c'est un grand mot, cela peut être le petit jour*

I6 – *Tu penses que même si c'est un grand mot, cela peut-être le petit jour*

Par la suite, l'institutrice propose au premier petit garçon d'aller vérifier en comparant avec le nom du jour qui est indiqué au mur mais caché pour l'instant. C'est ce qu'il fait et constate qu'il avait la bonne fiche. Pour terminer, l'institutrice reviendra sur l'idée du petit mot et du petit jour et expliquera que le nom est grand et que pourtant c'est le petit jour tout de même⁵. Ainsi, au départ, elle renvoie la question aux autres élèves afin de savoir qui est d'accord et qui ne l'est pas (*feedback* d'évaluation collective). Dans un deuxième temps, elle interagit avec l'un ou l'autre élève en particulier et les invite à justifier leur choix (*feedback* de contrôle) et à vérifier par eux-mêmes. Pour terminer, elle donne une explication sur une justification erronée fournie par deux enfants. Cette intervention porte sur la question du lien entre signifiant et signifié et vise à faire prendre progressivement conscience aux élèves de l'absence de lien entre le fait que le mercredi est une petite journée d'école et la taille du mot « mercredi ».

Les *feedback* de Sylvie permettent soit à l'élève soit au groupe (dans le cas de *feedback* d'évaluation collective) de fournir la réponse attendue, sauf dans un cas. Il s'agit d'un *feedback* de contrôle isolé dans la séquence collective 1. En réalité, il apparaît dans une séquence visant à amener les élèves à lire un mot écrit au mur : le mot SOURIS. Un enfant pense pouvoir lire les deux dernières lettres mais en réalité, les inverses. L'institutrice l'incite à améliorer sa réponse en lui demandant de donner le nom des lettres et le son correspondant. Néanmoins, l'enfant persiste dans sa réponse. Elle termine en disant ceci : « *Cela fait peut-être SI. Ah c'est compliqué. C'est possible. Tu as peut-être raison. On va voir* ». Néanmoins, à la fin de la séquence, alors que le mot a été trouvé, l'institutrice s'adresse à ce même petit garçon :

I1 – *Écoute un peu ... est-ce qu'à la fin de souris, on entend «SI»?*

Lina 1 – *On entend I*

I2 – *Ça, c'est bizarre. Il y a un I et une S et on entend que I. C'est drôle!*

Ahmad – *Alors, cela pourrait être «SOURISSS»*

I3 – *Mais on ne dit pas «SOURISSS», on dit «SOURIS», c'est bizarre ce S, on ne l'entend pas!*

Ainsi, l'institutrice revient par la suite sur cette erreur et initie des interactions autour de celle-ci.

Bien que Sylvie utilise une grande diversité de *feedback*, comme les trois autres enseignantes, elle n'utilise pas le *feedback* de développement. Pour rappel, il s'agit du cas où l'institutrice demande à l'élève de développer une démarche en cours. En réalité, un biais du codage pourrait expliquer l'absence de ce type de *feedback*. En effet, Sylvie incite ses élèves à développer une démarche en cours mais systématique de manière collective. Ainsi, ces *feedback* ont été codés comme *feedback* d'évaluation collective. Cela signifie que parmi les *feedback* d'évaluation collective, il faudrait ajouter une distinction entre l'incitation à interagir sur l'exactitude de la réponse et l'incitation à interagir sur les démarches en cours.

Conclusion

Un des enjeux de notre étude résidait dans la confrontation des résultats obtenus par l'expérimentation menée par Crahay (1977) sur les effets différentiels des *feedback*, aux pratiques réellement constatées dans des classes maternelles avec des enfants d'âge comparable. Nos données mettent en évidence que non seulement c'est le *feedback* estimé comme le moins intéressant par le chercheur dans son expérimentation (*feedback* stéréotypés) qui apparaît le plus dans les pratiques de Marie, Monique et, dans une moindre mesure, Sophie, mais également que c'est le *feedback* considéré dans l'expérimentation comme susceptible de favoriser un rapport au savoir et à sa construction plus adéquat (*feedback* de contrôle) qui est totalement absent des séquences de ces trois enseignantes.

Sylvie propose d'autres types de *feedback* dont des *feedback* de contrôle et des *feedback* d'évaluation collective ainsi que de nombreuses combinaisons. Ce sont ces mêmes *feedback* dont nous avons posé l'hypothèse qu'ils seraient plus susceptibles d'amener les élèves à envisager le monde des objets scolaires comme «un monde d'objets à interroger sur lesquels ils peuvent (et doivent) exercer des activités de pensée et un travail spécifique» (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). Autrement dit, les interventions directes relevées dans la pratique de Sylvie paraissent plus favorables au développement chez les élèves de l'attitude de secondarisation que celles relevées dans la pratique des trois autres enseignantes.

Ce constat rejoint le deuxième enjeu de cette recherche : la mise en évidence de l'occurrence de deux autres modalités de réaction non utilisées dans la cadre de l'expérimentation de Crahay (portant sur la reproduction d'un modèle) à savoir les *feedback* d'évaluation collective (lorsque l'enseignant incite les élèves à interagir sur l'exactitude d'une réponse ou d'une démarche et sur la façon de l'améliorer) et les *feedback* de développement (lorsque l'enseignant demande à l'élève de développer une démarche en cours en lui fournissant ou non des indices).

Les *feedback* d'évaluation collective apparaissent dans les séquences de Sylvie qui ont pour caractéristique, contrairement aux séquences des autres enseignantes, de viser essentiellement une construction collective d'un savoir. En ce qui concerne les *feedback* de développement, nous avons dû constater qu'ils n'apparaissent à aucun moment, dans aucune des séquences. Néanmoins, Sylvie incite bien ses élèves à développer une démarche en cours mais

systématiquement de manière collective (cas codés *feedback* d'évaluation collective). Il s'agirait dès lors d'ajouter une distinction au sein des *feedback* d'évaluation collective entre ceux où l'interaction porte sur l'exactitude de la réponse et ceux où elle porte sur les démarches en cours. De plus, l'observation d'un panel plus étendu de pratiques devrait permettre de vérifier l'occurrence de *feedback* de développement non collectif et de connaître les conditions de celle-ci.

Dans ce travail de recherche, nous avons tenté de mettre en évidence et de mieux comprendre certains mécanismes par lesquels des pratiques enseignantes entretiennent des mécompréhensions, des malentendus chez les élèves (Bautier & Rochex, 1997). En définitive, la confrontation des élèves à la dynamique du questionnement, à la prise de distance par rapport à l'expérience personnelle et donc à l'exercice de prise de conscience des enjeux d'apprentissage est particulièrement rare pour ne pas dire inexistante dans la pratique de trois de nos quatre enseignantes. Il semble que lorsque les pratiques d'évaluation au service de la régulation des apprentissages existent à l'école maternelle, elles prennent le plus souvent la forme d'un contrôle de la part de l'enseignant cherchant à vérifier la conformité entre la réponse de l'élève et le produit fini attendu. « Dans le monde des tout-petits, la volonté de bien faire, mais aussi la nécessité de rendre des comptes à la fois sur son propre travail d'enseignant et sur l'évolution des enfants dans leurs premiers apprentissages, conduisent souvent alors à des pratiques évaluatives prenant la forme du contrôle » (Didierjean, 2007, p. 40). Cependant, pour qu'une évaluation interactive soit créatrice de sens, elle doit amener une analyse réflexive sur l'action et sur les objets de savoir. Il s'agit d'une pratique d'évaluation réalisée avec les élèves, centrée sur leur fonctionnement propre et basée sur l'analyse collective de l'activité, par le partage des critères d'évaluation et de réalisation. Il s'agit donc, dans ce cas, d'une évaluation que l'on pourrait qualifier d'interactive formative (Allal, 1979) au sens d'une régulation des apprentissages en cours dans une séquence. Ainsi, l'enseignant s'intéresse prioritairement aux comportements de l'élève pendant son apprentissage (les démarches, l'argumentation et les attitudes face à la tâche) plutôt qu'au produit fini. Il s'intéresse au fonctionnement de l'enfant. Il s'agirait dès lors de chercher à comprendre qu'est-ce qui fait que certains enseignants développent de telles pratiques et d'autres pas ou peu. Nous poursuivons notre travail de recherche dans cette perspective afin d'apporter des éléments permettant d'expliquer cette variabilité interenseignant.

NOTES

1. Nous ne faisons pas ici référence aux concepts d'influence direct/indirect de Flanders (1965) mais globalement aux interventions diverses des enseignants visant à influencer les processus d'apprentissage.
2. L'auteur se base sur les théories de Piaget (1970) mais également celles de Skinner (1971) et Berlyne (1966).
3. Séquences que nous nommerons dans la suite du texte sous l'intitulé «séquences collectives».
4. En effet, seules trois unités de temps (sur un total de 12) dans les séquences «rituel» et deux unités de temps (sur un total de 19) dans les séquences collectives ne se soldent pas par une réponse de l'enseignante ou une désignation successive d'élèves.
5. En Communauté française de Belgique, le mercredi ne comprend qu'une demi-journée d'école.
6. Au sens d'une volonté de l'enseignant de contrôler l'adéquation entre la réponse de l'élève et le produit fini attendu. À ne pas confondre avec ce que nous avons nommé dans la présente recherche «feedback de contrôle».

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (éds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Berne: P. Lang.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Barth, B.-M. (2007). L'établissement de l'intersubjectivité comme outil de médiation: participer pour apprendre. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 71-90). Bruxelles: De Boeck.
- Bautier, É. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique sociale.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. In J.P. Terrail (éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courtry: La dispute.
- Berlyne, D.E. (1966). *Structure and Direction in Thinking*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Caffieaux, C. (2007). *L'entrée dans l'écrit: l'influence des pratiques d'enseignement à l'école maternelle*. Thèse de doctorat non publiée, Université Libre de Bruxelles.
- Crahay, M. (1977). Analyse de l'effet régulateur de trois types de feedback sur des sujets préopérateurs. *Scientia paedagogica experimentalis*, 14(1), 1-33.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles: De Boeck.
- Didierjean, M. (2007). L'évaluation, un miroir déformant? *Cahiers pédagogiques: l'école maternelle aujourd'hui*, 45, 40-42.
- Flanders, N. (1965). *Teacher influence, pupil attitudes, and achievement*. Washington, DC: US Office of Education.
- Hawkins, W.H., & Taylor, S. (1972). *Teacher reactive behavior related to class size and to the teaching of mathematics, social studies and English*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Canberra.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris: ESF.
- Mercier, A. (1996). La création de l'ignorance, condition d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(2), 345-363.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie et psychologie*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Skinner, B.F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement, un essai théorique*. Bruxelles: C. Dessart.
- Zahorik, J.A. (1968). Classroom feedback behavior of teachers. *Journal of Educational Research*, 62, 147-150.

- Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Évolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 125-135.
- Wright, C., & Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. *American Educational Research Journal*, 7(4), 477-491.

Descriptif des activités de chaque séquence

Rituel 1

Cette description est valable pour les deux séquences «rituel» dans la mesure où elles se déroulent de manière identique. Les enfants sont assis au coin rassemblement. Certains enfants sont au sol, d'autres sur un banc. L'institutrice fait les présences. Elle nomme chaque enfant par son prénom. Celui-ci doit répondre «Bonjour Madame Monique». Pendant ce temps, un enfant est chargé de retourner les photos des enfants présents affichés sur un panneau au mur. Il prend régulièrement du retard par rapport au rythme de l'institutrice. Quand la liste est terminée, il lui est demandé de comptabiliser le nombre d'enfants présents. Ensuite, les enfants dont c'est la «charge» sont invités à réaliser leur «service» (nom donné au «rituel») de la date et de la météo. Ces élèves sont interrogés successivement et individuellement à propos de leur service. Ils doivent parvenir à lire la phrase de la date du jour pour l'un («Aujourd'hui, nous sommes le ...») et la phrase de la météo pour l'autre («Le soleil brille aujourd'hui»). Cette séquence est émaillée d'interventions de l'institutrice pour rappeler à l'ordre des élèves inattentifs

Montique

Cette description est valable pour les deux séquences «rituel» dans la mesure où elles se déroulent de manière identique. Les élèves sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice commence en désignant un enfant pour qu'il récite «la comptine des jours». Puis, toute la classe la récite pendant qu'un enfant désigne les jours en pointant une latte sur des fiches accrochées au mur. À tour de rôle, des enfants sont appelés pour trouver une étiquette (l'un celle du jour, un autre celle du mois...). Une petite fille est alors invitée à «lire» la phrase ainsi constituée («Aujourd'hui, nous sommes le ...»). Un enfant doit compter le nombre d'enfants présents et en déduire le nombre d'absents ainsi que le nombre de filles et de garçons.

Mante

Les élèves sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice demande le nom du jour, la date, le nom du mois et l'année. Une petite fille est invitée à donner le nom du jour. Puis, elle doit montrer l'endroit où il est écrit sur les fiches accrochées au mur. L'institutrice confirme. L'institutrice lui demande la date. La petite fille désigne la case à côté de celle qui est barrée mais elle ne peut répondre. L'institutrice demande alors aux autres comment procéder pour trouver la réponse. L'un d'eux propose de compter depuis la première case correspondant au premier jour du mois. La petite fille trouve ainsi la date. Elle récite ensuite la phrase: «Aujourd'hui, nous sommes le ...». L'institutrice demande ensuite de compter «sans les doigts, seulement avec mes yeux» le nombre de jours entre aujourd'hui et le jour de l'éclosion des petits poussins (cette échéance est indiquée sur le calendrier). Elle désigne les enfants les uns après les autres pour donner leur réponse puis ils vérifient en comptant ensemble.

Sylvie

Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice annonce qu'ils vont devoir se rappeler du nom du «petit jour» et ensuite le retrouver parmi les étiquettes. Un enfant est désigné et donne le nom du jour. L'institutrice confirme. Ensuite, les enfants vont tour à tour désigner une étiquette. L'institutrice ne confirme ni n'infirme aucune des réponses. Elle demande qui est d'accord avec qui et pourquoi. Elle invite alors un enfant à retourner un panneau qui se trouve sur le mur afin de vérifier quelle était la bonne étiquette. L'enfant fait la vérification, l'institutrice confirme et puis s'adresse à une petite fille qui avait fait un autre choix et évoque l'argument qu'elle avait donné. L'institutrice propose ensuite que chacun à leur tour les élèves aillent près de l'affiche avec les prénoms pour trouver celui d'un copain (prénom que l'institutrice désigne). Les enfants peuvent vérifier immédiatement car en ouvrant une petite porte se trouvant à côté du prénom, ils découvrent la photo. Quand il y a erreur, l'institutrice demande à l'élève d'expliquer sa démarche ou elle sollicite l'aide d'autres enfants. Ceux-ci apportent ainsi des indices. Pour terminer, les enfants sont invités à compter le nombre d'enfants présents, et ce, «avec les yeux». L'institutrice donne la possibilité à tous les enfants de proposer une réponse et invite ensuite à une vérification collective et une discussion sur les démarches.

<p>Les élèves sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice prend et étale les fiches sur lesquelles se trouvent d'un côté les prénoms des élèves et de l'autre, leur photo. Elle désigne les enfants les uns après les autres. Ceux-ci doivent trouver leur fiche et l'accrocher au mur. Elle pose ponctuellement des questions à l'un ou l'autre enfant («comment as-tu reconnu que c'est ton prénom?») et invite l'ensemble du groupe à écouter ou à répondre. Ensuite, l'institutrice ramasse les cartons restants (enfants absents) et demande de lire leur nom. Cela ne pose aucun problème.</p>	<p>La deuxième séquence débute comme la première mais elle se poursuit par d'autres activités (ce qui explique dans ce cas qu'elle soit plus longue). L'institutrice annonce qu'elle va compter les enfants présents, ce qu'elle fait. Puis, elle demande aux enfants de compter les fiches qui n'ont pas été accrochées. Elle demande d'additionner le nombre d'enfants présents et le nombre de fiches restantes. Elle fini par donner elle-même la réponse. L'institutrice annonce ensuite qu'ils vont s'occuper du calendrier. Elle demande la date de la veille. Différentes réponses sont données. L'institutrice relève le fait qu'un enfant à dit «21». Elle entame une série d'échange sur cette erreur car la bonne réponse était «12». L'institutrice poursuit en demandant le nom du jour. Ensuite, elle désigne le nom des jours inscrits au mur, les enfants doivent dire duquel il s'agit. Pour terminer, elle demande collectivement aux enfants de remettre dans l'ordre les chiffres et les nombres (de 1 à 31) qui se trouvent au mur et qui ont été mélangés.</p>
<p>Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'activité consiste en la lecture d'histoires autour du thème de Pâques. L'institutrice demande aux enfants d'observer la couverture mais de ne rien dire. Elle désigne ensuite les enfants qui lèvent le doigt. Ceux-ci décrivent certains éléments se trouvant sur la couverture. L'institutrice lit le nom de l'auteur et le titre. Elle lit l'histoire en montrant les illustrations et en s'arrêtant quelques fois pour poser des questions de vocabulaire. Quand elle termine de lire, les enfants font spontanément quelques commentaires sur l'histoire.</p>	<p>Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice propose de réciter quelques comptines qu'ils ont apprises précédemment. Les enfants et l'institutrice récitent ensemble. L'institutrice annonce qu'ils vont en apprendre une nouvelle. Elle la récite une première fois. Les enfants récitent en même temps qu'elle les parties les plus faciles. L'institutrice pose une question sur la compréhension d'une phrase puis répète certaines phrases en insistant sur les rimes. Elle demande aux enfants s'ils ont entendu que c'était «le même à chaque fois».</p>
<p>Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice a placé un grand tableau devant un grand tableau devant les enfants. Elles leurs demande s'ils connaissent le jeu «Memory». Certains répondent «oui», d'autres «non». L'institutrice désigne un enfant pour expliquer le principe du jeu (retrouver les paires). L'institutrice poursuit en expliquant que dans le jeu auquel ils vont jouer, les dessins sur les cartons sont remplacés par des mots. L'institutrice montre les quatre cartons et lit les mots qui y</p>	<p>Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice a placé un grand tableau devant les enfants. Elle montre des cartons sur lesquels il est dessiné soit une main soit un pied. Après avoir demandé aux enfants de rappeler le sens habituel de la lecture, elle accroche les cartons sur le tableau et explique que quand ils voient une main, ils doivent taper dans les mains, quand ils voient un pied, ils tapent avec un pied. Un enfant est désigné pour montrer les cartons un à un avec une latte et vérifier si l'autre enfant reproduit correctement l'ordre et le rythme désigné par le premier enfant.</p>

Sophie

Montique

Marie

Collectif 1

Collectif 2

<p>sont inscrits, sauf pour le dernier pour lequel elle désigne une petite fille en précisant que ce mot là leur est connu. Les uns après les autres, des enfants sont invités à jouer. À certains moments, l'institutrice demande à l'enfant qui a retourné un carton de dire de quel mot il s'agit. Plus tard, l'institutrice discute avec les élèves de la stratégie à développer dans ce jeu.</p> <p>Mante</p>	<p>Au départ, elle avait demandé à tous les enfants de participer mais cela ne lui a pas paru gérable. Elle a donc désigné un enfant à la fois et a précisé aux autres de «le faire dans leur tête».</p>
<p>Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice, assise en face, a accroché sur le mur une affiche sur laquelle est écrit un mot en imprimé : «SOURIS». Elle propose aux enfants d'essayer de le lire. La séquence prend la forme d'une résolution d'une énigme sur une base de prise d'indices. Elle demande aux enfants qui pensent savoir lire quelque chose de lever le doigt. Elle les interroge. Quand ils désignent un son, elle leur demande le nom de la lettre et inversement. Ils finissent par avoir tous les sons. L'institutrice précise alors qu'ils doivent trouver le nom d'un animal. Après plusieurs propositions erronées et en discutant de chacune de ces propositions avec le groupe, un enfant donne la bonne réponse.</p> <p>Sylvie</p>	<p>Il s'agit d'une séquence qui est comprise dans une autre plus longue. En effet, après un premier rassemblement, les enfants sont invités à travailler individuellement puis à se rassembler à nouveau. Nous ne décrivons ici que les moments collectifs qui ont été ceux qui ont fait l'objet d'un codage. L'enseignante regroupe les enfants au coin rassemblement. Elle leur annonce qu'elle va lire une histoire, qu'ils vont ensuite devoir individuellement dessiner ce qu'ils auront pu retenir de cette histoire. Elle lit deux fois l'histoire. Les enfants se rendent aux tables et dessinent. L'institutrice regroupe une deuxième fois les élèves et leur demande d'évoquer ce dont ils se souviennent. Elle invite les élèves à dire s'ils sont d'accord ou pas avec ce qui est dit. Elle pose également quelques questions. Puis, elle relira l'histoire.</p>
<p>Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice prend et montre un livre. Un enfant dit qu'il s'agit d'une histoire de Pâques. L'institutrice demande aux autres pourquoi on peut penser qu'il s'agit de cela. Ainsi, débute une série de questions/réponses concernant la couverture, le titre, l'écrivain et l'éditeur. L'institutrice lit puis pose une série de questions sur les personnages et les différents événements. Elle valide elle-même les réponses</p> <p>Sophie</p>	<p>Les enfants sont regroupés au coin rassemblement. L'institutrice montre qu'elle a apporté deux livres. En réalité, un des deux livres cache l'autre. Certains enfants n'ont donc vu qu'un livre. L'institutrice explique la notion de «format» des livres. Ensuite, l'institutrice pose une série de questions sur les différences entre ces deux livres. Sont ainsi évoqués le titre, la couverture, l'auteur et l'éditeur. C'est l'institutrice qui valide les réponses. Ensuite, elle lit après avoir annoncé que les élèves doivent bien écouter car elle posera des questions par la suite. Elle repassera en effet l'histoire en revue en posant des questions.</p>

Sophie Rituel 1 Collectif 1 Collectif 2

Durée de la séquence en minute	7'45"	13'	11'30"	10'45"
Durée de la séquence en unité de temps	31	52	47	43
Nbre d'erreurs relevées ou absence de réponse	1	8	10	4
Nbre d'unités de temps occupées par les <i>feedback</i>	1	11	13	6
Proportion par rapport à la durée de la séquence	3,2%	21,2%	27,7%	14%
Type de <i>feedback</i> (durée en unité de temps)	1 Fb Rép. I. (1 unité)	2 Fb Rép. E. (1 de 1 unité, 1 de 2 unités)	1 Fb Rép. E.E (1 unité)	2 Fb Rép. I. (de 2 unités chacun)
		3 Fb Rép I (1 unité chacun)	1 Fb Rép. E (1 unité)	1 Fb E. (1/2) + 1 Fb Rép. E. (1/2)
		2 Fb cor. I (1 de 1 unité, 1 de 2 unités) avec progrès	2 Fb Rép. I (1 unité chaque fois)	1 Fb cor. I. (1) avec progrès
		1 Fb cor. I. (1) + 1 Fb Rép. I. (1)	1 Fb E. (1/2) + 1 Fb Rép. E. (1/2)	
			1 Fb cor. I (1/2) + 1 Fb Rép. E. (1/2)	
			1 Fb cor. I (1) + 1 Fb Rép. E. (1)	
			1 Fb cor. I. (2) + 1 Fb E. (1) + Fb Rép. I. (1)	
			1 Fb cor. I. (1) avec progrès	